

Förderung von Mündlichkeit im Französischunterricht

Promoting orality in French classes

Adrian GORKE
Université de Bordeaux, France
adrian.gorke@u-bordeaux.fr

Reçu: 25/04/2023, **Accepté:** 31/05/2023, **Publié:** 15/06/ 2023

Résumé:

L'article présent a pour sujet la place de l'oralité dans les cours de français scolaires en Allemagne. L'expression orale constituant un pilier de la formation linguistique en langue étrangère, l'article se base sur des observations faites dans un établissement scolaire allemand, afin de se rendre compte à l'aide de quelles techniques ou approches didactiques les professeurs incitent les élèves des classes de français à s'exprimer dans cette langue. Les observations quantitatives concernent notamment deux champs d'observation différents, la promotion de la part du professeur de l'expression orale générale en langue française et la promotion de la prononciation et de l'articulation de la langue française. Après une mise au point théorique de la promotion de l'expression orale en classe de langue étrangère, sont analysées les observations faites en cours de français débouchant sur une conclusion proposant des solutions afin de promouvoir l'expression orale en cours de langue étrangère.

Mots-clés : didactique - français langue étrangère - oralité

Summary:

The present article deals with the place of orality in school French classes in Germany. Since oral expression is a mainstay of foreign language training, the article is based on observations made in a German school in order to find out which didactic techniques or approaches teachers use to encourage students in French classes to express themselves in this language. The quantitative observations concern in particular two different fields of observation, the promotion by the teacher of general oral expression in French and the promotion of pronunciation and articulation of the French language. After a theoretical review of the promotion of oral expression in the foreign language classroom, the observations made in French classes are analysed, leading to a conclusion proposing solutions for promoting oral expression in foreign language classes.

Keywords : didactics - French as a foreign language - orality

Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache umfasst, im Allgemeinen, die vier Kompetenzbereiche: Lese- und Hörverstehen, sprachlicher und schriftlicher Ausdruck¹, und wird, im Rahmen des referierten, gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in die Kompetenzstufen A1 - C2 unterteilt.

Im Rahmen der Definition von Sprache als Kommunikationsmittel innerhalb von menschlichen Gemeinschaften und zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Sprachgemeinschaften² können kommunikative Sprachkompetenzen als besonders wichtig für eine rasche und gelungene zwischenmenschliche Kommunikation gelten. Dem Erwerb des sprachlichen Ausdrucks in einer Fremdsprache kommt in diesem Zusammenhang daher eine wichtige Rolle zu und insbesondere der korrekten phonetischen Beherrschung der Aussprache, welche, nach (Harmegnies, Delvaux, Huet et Piccaluga, 303: 2005), aus Gründen der Spracheffizienz häufig vernachlässigt wird.³ Doch wie kann Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht und besonders im Französischunterricht effektiv gefördert werden?

Der vorliegende Artikel vergleicht in der theoretischen Forschungsliteratur frequente Techniken der Förderung von Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht mit solchen im Schulunterricht praktisch angewendeten Ansätzen und bietet Lösungsansätze an, um Mündlichkeit im praktischen schulischen Französischunterricht zu fördern. Zu diesem Zweck gliedert sich der vorliegende Artikel in vier Teile.

Zunächst gilt es den theoretischen Rahmen der angestrebten Untersuchung abzustecken, um in einem zweiten Schritt, die gewählte Beobachtungsmethode sowie das Beobachtungsobjekt zu beschreiben. Danach kommt es zur Auswertung der in der Beobachtungsphase festgestellten Beobachtungen und schließlich zur Präsentation von Lösungsansätzen zur Förderung der Mündlichkeit im schulischen Französischunterricht.

I Theoretische Einlassung zum Untersuchungsgegenstand

Ia Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Der Fokus des vorliegenden Forschungsberichtes bezieht sich, wie bereits in der Einleitung erwähnt, auf die Förderung der kommunikativen Sprachkompetenzen im Fremdsprachenunterricht und insbesondere im schulischen

¹ Quelle : Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

² (De Robillard, 12 : 2008) « [...] langue comme un instrument de communication qui entre dans une relation d'altérité avec les autres langues ».

³ Vgl. (Moraz/Prikhodkine, 99 : 2011) « [...] les facteurs ayant mené à la marginalisation de la pratique phonétique sont, d'après ces auteurs, les suivants : [...] Ces trois raisons s'enracinent, à notre avis, dans une posture pédagogique plus générale, développée sous l'impulsion de l'approche communicative. » Il s'agirait, dans les termes de (Harmegnies et al., 33 : 2005), de la négation de l'excellence au bénéfice de l'efficacité, une tendance remettant en cause l'idéal de la perfection de la maîtrise.

Französischunterricht an deutschen Schulen. Bevor näher auf den Untersuchungsgegenstand eingegangen werden soll, gilt es zunächst den Untersuchungsgegenstand abzugrenzen, um den Rahmen des Artikels klar zu definieren.

Laut des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen handelt es sich bei kommunikativen Sprachkompetenzen um spezifisch sprachbezogene Kompetenzen, welche hinsichtlich der Verwendungssituation aus den drei Komponenten: linguistische (lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthografische) Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz und pragmatische Kompetenz bestehen, cf. (Nieweler, 58 : 2006).

Definitiv betrachtet bedeutet kommunikative Sprachkompetenz, dass der Sprecher nicht nur über linguistische Kompetenzen verfügen muss, «*Kenntnis der benötigten formalen Mittel und die Fähigkeit, diese handlungsrelevant umzusetzen*», cf. (Nieweler, 58: 2006), jedoch ebenfalls über pragmatische Kompetenz, «*die Fähigkeit seine Äußerungen der Aussageabsicht angemessen zu gestalten*,» cf. (Nieweler, 58: 2006) und soziolinguistische Kompetenz, «*Fähigkeit [...] soziale Konventionen zu respektieren*, » cf. (Nieweler, 58 : 2006). Dies bedeutet konkret für den Unterricht, dass von Beginn des Sprachunterrichts an konkrete, kommunikative handlungsorientierte Situationen und Aufgaben privilegiert werden sollten. Dieser kommunikative und handlungsorientierte Ansatz der Sprachvermittlung entspricht der durch den GER vertretenen Perspektive⁴ und versetzt den Lernenden in die Rolle eines sozialen Akteurs, der Aufgaben zu bewältigen hat⁵.

Laut (Nieweler, 44 : 2006) achten Lehrer, die nach dem Prinzip der Handlungsorientierung ihren Fremdsprachenunterricht gestalten, darauf, dass dem einzelnen Schüler ausreichend Gelegenheit zum aktiven Sprachgebrauch gegeben wird, zudem legt eine besonders konsequente Handlungsorientierung den Unterrichtsschwerpunkt stärker auf die Sprachproduktion als auf die Sprachrezeption, cf. (Nieweler, 45 : 2006).

⁴ cf. (Peuzin, 84 : 2015) : «*dans le CECRL est préconisée une pédagogie par tâche, appelée approche actionnelle. La réalisation effective d'une tâche pour laquelle la langue intervient est le prolongement d'une approche communicationnelle. Elle se concrétise par exemple par des activités telles que : réserver un billet, trouver son chemin, commander au restaurant, etc., dans le cadre d'une pédagogie par projets.* »

⁵ cf. (Bento, 63 : 2013) : «*Tous les didacticiens donnent comme définition pour « perspective actionnelle » celle du CECRL (Conseil de l'Europe, 15 : 2001) « en considérant avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.*»

Im Rahmen der kommunikativen Sprachkompetenz gilt der Fokus des vorliegenden Artikels der linguistischen Kompetenz und dort insbesondere der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit, « *die sich aus Phonetik, Intonation und Prosodie (Akzent, Tonhöhe, Rhythmus, Sprachfluss) zusammensetzt.* »⁶

Der Ansatz, die fremdsprachliche Sprechfertigkeit in den Vordergrund der Beobachtung zu rücken rührt daher, dass diese im Französischunterricht oft ein Schattendasein fristet⁷ und in der Sprachausbildung des Französischen besonders der phonetischen Seite oft wenig Bedeutung geschenkt wird⁸, die Gründe dieser besondere Beachtung zu schenken jedoch zahlreich sind. So ist beispielsweise der Ton bei der inhaltlichen Übertragung einer Mitteilung sehr wichtig, da ein phonisches Element eine bedeutungsunterscheidende Funktion einnehmen und eine präzise phonologische Kompetenz Verständigungsproblemen vorbeugen kann, cf. (Moraz/Prikhodkine, 99 : 2011).

Außerdem ist mit (Trubetzkoy, 54: 1976) der Effekt der artikulatorischen Gewohnheiten des Sprechers auf die Wahrnehmung seines sprachlichen Ausdrucks in der Fremdsprache nicht zu unterschätzen, da z.B. Lernende der Fremdsprache, die nicht mit den Aussprachegewohnheiten des Sprechers in der Zielsprache vertraut sind, Verständnisprobleme haben können, cf. (Champagne-Muzar/Bourdages, 24 : 1998).

Eine nur unzureichende artikulatorische Beherrschung der Zielsprache kann zudem in bestimmten sozialen Umgebungen zu ernsthaften Problemen führen, cf. (Lippi-Green, 1997), die feststellt, dass in Nord-Amerika die Wahrnehmung eines ausländischen Akzents zur Rückweisung der Kommunikation führen und schlimmer noch, laut (Kalin, Rayko et Love, 1980) zu diskriminatorischen Praktiken führen kann, wie z.B. auf dem Arbeitsmarkt.

Schließlich ist auch nicht zu unterschätzen in welchem Maße eine unzureichende artikulatorische Beherrschung der Fremdsprache, den Lernenden dazu führen kann eine negative Wahrnehmung seiner Fremdsprachenkenntnisse zu haben und dadurch seine Motivation die Fremdsprache zu benutzen limitiert werden kann, (Champagne-Muzar et Bourdages, 33 : 1998).

Eine präzise und korrekte Vermittlung der phonologischen/artikulatorischen Kompetenz sollte nicht nur aus den oben genannten Gründen eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht einnehmen.

Ib Förderung der sprachlichen kommunikativen Kompetenz

Die Förderung der sprachlichen kommunikativen Kompetenz hat in den letzten Jahren, insbesondere seit der Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen

⁶ cf. (Nieweler, 119 : 2006)

⁷ cf. (Nieweler, 119 : 2006)

⁸ cf. (Moraz/Prikhodkine, 99 : 2011) : « *la pédagogie de la matière phonique reste souvent un parent pauvre par rapport à l'acquisition d'autres compétences linguistiques.* »

Referenzrahmens für Sprachen (GeR) im Jahre 2001 eine deutliche Aufwertung erfahren.⁹ Dies drückt sich u.a. dadurch aus, dass dem mündlichen Ausdruck im Rahmen des GeR zwei Teilbereiche zukommen: zusammenhängendes monologisches Sprechen und dialogische Teilnahme an Gesprächen.

Das Signal des GeR bzgl. der Wichtigkeit der Sprechfertigkeit in der Fremdsprache wurde von den nationalen Bildungsstandards aufgenommen und in die Kern-(Lehrpläne) der Länder integriert, wo ihr eine exponierte Stellung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eingeräumt wird. Dies zeigt *« wie wichtig das Sprechen und seine Förderung für eine gelungene Kommunikation in der Fremdsprache sind. »*¹⁰

Doch wie können die beiden im GeR erwähnten Sprechtypen, monologisches und dialogisches Sprechen unter der besonderen Berücksichtigung der phonetisch/artikulatorischen Seite, im Fremdsprachenunterricht und in unserem Fall im Französischunterricht effektiv gefördert werden? Darüber soll der folgende Abschnitt Auskunft geben.

Ic Werkzeuge zur Sprechförderung im Französischunterricht

Ein zentraler Punkt im Rahmen der Förderung der Fertigkeit Sprechen bildet in dieser Arbeit, wie bereits erwähnt, die phonetische Ausbildung, *«denn Kommunikation in der Zielsprache kann nur gelingen, wenn sich die Lernenden in ihrem phonetischen System gut auskennen.»*¹¹

Diese phonetische Basis kann laut (Blume, 143: 2007) *« über intensive Phasen des Hörens und imitierenden (Nach-) Sprechens sowie verschiedener Leseübungen [...] in verhältnismäßig kurzer Zeit hergestellt werden »*, wobei jedoch zu beachten ist, dass *«Phonetik nicht losgelöst von Inhalten und Lektionstexten vermittelt»*¹² wird und *«nicht anhand von Einzelexemen, sondern auf der syntagmatischen Ebene, am besten in Einzelsätzen erfolgt.»*¹³

Gerade zu Beginn des Sprachenlernens ist das chorische Nachsprechen ein probates Mittel, da hierdurch alle Lernenden gleichzeitig aktiviert werden und eine Bloßstellung einzelner Schüler entfällt, jedoch muss dabei beachtet werden, *«dass es rhythmisiert und in möglichst authentischem Sprechtempo [...] erfolgen muss, damit es erfolgreich wirkt.»*¹⁴ Der Nachteil dieser Methode ist, dass sich die Lernenden leicht verstecken können und eine individuelle Korrektur der Aussprache durch den Lehrer recht schwierig ist. Effektiver für die

⁹ cf. (Blume, 140 : 2007)

¹⁰ cf. (Blume, 140 : 2007)

¹¹ cf. (Blume, 143 : 2007)

¹² cf. (Nieweler, 119 : 2006)

¹³ cf. (Blume, 143 : 2007)

¹⁴ cf. (Blume, 143 : 2007)

Einzelkorrektur ist das individuelle Nachsprechen, das jedoch sehr zeitaufwändig ist, wenn man es mit allen Lernenden hintereinander durchführt.

In der phonetischen Grundausbildung des Französischen sind neben den verschiedenen neuen, vom Deutschen abweichenden Lauten (z.B. Nasale /w/), bspw. auch Intonationskurven oder auch die Liaison, Hindernisse, die durch eine gezielte Schulung des Gehörs der Lernenden abgemildert werden können¹⁵, was durch die regelmäßige Durchführung von Hörverstehen, mit einer gezielter Aufmerksamkeit auf die Aussprache und Intonation erreicht werden kann. In diesem Rahmen ist es wichtig, den Lernenden die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem französischen Phonemsystem kontrastiv darzustellen, durch gezieltes Zuhören und anschließendes Nachsprechen, wobei *«diskriminatorische Übungen zur Sensibilisierung für ähnlich klingenden Laute (le vin-le vent), aber auch Fälle von Homonymie (la mère-la mer) eine wichtige Rolle spielen.»*¹⁶

Insbesondere das Phänomen der im Französischen relativ häufig auftretenden Homonyme zeigt, dass *«der inhaltliche Übungstext auch bei Ausspracheübungen eine wesentliche Lernhilfe darstellt [...] Ausspracheschulung besteht somit nicht im Üben isolierter Phänomene, sondern muss als Teil eines kommunikationsorientierten Französischunterrichts gesehen werden.»*¹⁷

Ein wichtiges Element in der phonetischen Ausbildung der Französischlernenden kann Musik darstellen. Laut (Patel, 78 : 2008) können Fähigkeiten, musikalische Tonhöhe betreffend, mit den phonologischen Fähigkeiten der Sprache verbunden werden, da einerseits die Entwicklung der Musik und der Sprache eng miteinander verbunden sind und andererseits dieselben Teile des Gehirns von Musik und Sprache aktiviert und stimuliert werden, cf. (Chen-Hafteck/Mang, 261,264,273 : 2012).

Zudem soll der Einsatz von Musik in der Fremdsprache die Aussprache der Lernenden in letzterer verbessern¹⁸, durch das Hören und Nachsingen der Lieder. Schließlich bildet das Lesen als vorbereitende und begleitende Übungsaktivität ein wichtiges Element in der phonetischen Ausbildung im Fremdsprachenunterricht, wobei jedoch Übungsvarianten gewählt werden sollten durch die alle Lernenden aktiviert werden und diese nicht nur rein reproduktiv geschieht.

Neben Übungen/Werkzeugen der phonetischen Grundausbildung soll an dieser Stelle auch die generelle Förderung der fremdsprachlichen Kommunikation Erwähnung finden.

In der Absicht Sprechen auf allen Ebenen des Sprachprozesses mit dem Ziel immer weitergehender Automatisierung zu fördern, müssen alle Lernenden oft

¹⁵ cf. (Blume, 143 : 2007), (Nieweler, 119 : 2006)

¹⁶ cf. (Nieweler, 119 : 2006)

¹⁷ cf. (Nieweler, 119 : 2006)

¹⁸ cf. (Lowe, 1995)

und abwechslungsreich Gelegenheit zum Sprechen erhalten, wozu Klassenraumdialog und Frontalunterricht selten in der Lage sind und daher dezentrale Übungsformen und Anwendungssituationen gewählt werden sollten.¹⁹

Hierzu (Butzkamm, 22 : 2004): *«Guter Fremdsprachenunterricht ist gekennzeichnet vom geschickten Wechsel zwischen Mitteilungbezogenheit und Sprachbezogenheit [...] Der Fremdsprachenunterricht lebt von der Spannung zwischen diesen beiden Polen.»*

An Übungen zur generellen Sprechförderung mangelt es nicht und um den Rahmen des vorliegenden Artikels nicht zu überschreiten soll an dieser Stelle nur überblicksartig zwischen Übungen zum dialogischen Sprechen, monologischen Sprechen und der spielerischen Förderung der Sprechkompetenz unterschieden werden, worauf in der Auswertung des Beobachtungsbogens näher eingegangen wird.

II Methode: Beobachtung zur Förderung der Mündlichkeit im Französischunterricht

«Die Beobachtung ist gleichzeitig das primitivste wie auch modernste Mittel der Forschung.» (Atteslander, 137 : 1975)

Das vorliegende Projekt verfolgt den Ansatz der quantitativen Beobachtung und wird im Rahmen einer nichtteilnehmend-beobachtenden Beobachtungssituation durchgeführt. Das wissenschaftliche Beobachten wird in diesem Kontext als *«das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens»* verstanden, vgl. (Atteslander, 87 : 1995). Die nichtteilnehmende Beobachtung versetzt den Beobachter in eine passive Rolle und *«bietet den Vorteil, dass sich der Beobachter vollständig auf das Geschehen und Protokollieren konzentrieren kann»*, cf. (Börtz/Döring, 267 : 2006).

In der diesem Artikel zugrundeliegenden Beobachtung wurden 4 Lehrkräfte im Französischunterricht eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen über einen Zeitraum von 8 Wochen regelmäßig beobachtet, wobei die Jahrgangsstufen 7, 8, 9 sowie die Q1 Stufe abgedeckt wurden.

Die Beobachtungen wurden also mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die sich bzgl. des Lernens der französischen Sprache auf Anfänger- (Stufe 7,8) und auf Fortgeschrittenenniveau (Stufe 9, Q1) befanden.

Diese Kategorisierung in 2 Niveaustufen ergibt sich daher, dass je nach Kenntnisstand der Lernenden unterschiedliche Sprachförderungstechniken eingesetzt werden können. Insgesamt wurden 48 Unterrichtsstunden beobachtet,

¹⁹ cf. (Blume, 144 : 2007)

wobei diese gleichmäßig, jeweils 12 Stunden, auf die 4 Kurse verteilt wurden. Zudem wurde darauf geachtet, die Beobachtung verdeckt zu halten, um ein authentisches Bild des Unterrichts zu bewahren und z.B. keine Verzerrung durch erhöhte Motivation der Lehrkraft eintreten zu lassen, was der Fall sein kann wenn die Lehrkraft im Vorfeld über den Inhalt der Untersuchung informiert wird. Die Beobachtung wurde zudem anonymisiert durchgeführt, um eventuellen Einwilligungsproblemen seitens der Lehrkräfte zu entgehen.

Die für den Aufbau des Beobachtung relevanten Beobachtungskriterien und Indikatoren der Untersuchung unterliegen der im Vorfeld aufgestellten Untersuchungsfrage: Welche, in der theoretischen Literatur frequenten Techniken der Förderung der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht werden im Französischunterricht konkret benutzt und zu welchem Zweck?

Daher lassen sich zwei Beobachtungsfelder voneinander unterscheiden: phonetisch/artikulatorische Förderung und allgemeine Sprechförderung.

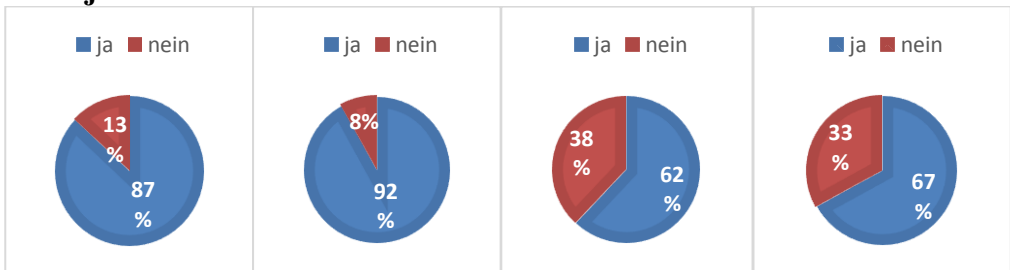
Im Rahmen der phonetisch-artikulatorischen Förderung werden die relevanten Förderungstechniken vermerkt, die Häufigkeit der erfolgten korrektiven Intervention der Lehrkraft festgehalten und in Relation zur tatsächlichen phonetisch-artikulatorischen Fehleranzahl der Lernenden gesetzt. Dies hat zum Ziel herauszufinden in welchem Maße die Lehrkräfte um eine phonetisch korrekte Aussprache bei ihren Lernenden bemüht sind.

Hinsichtlich des Beobachtungsfeldes der allgemeinen Sprechförderung liegt der Fokus auf den durch die Lehrkräfte eingesetzten Werkzeugen/Mitteln zur allgemeinen Sprechförderung der Lernenden, wobei die Art der Fördermittel sowie der Zweck ihres Einsatzes untersucht wurden.

III Darstellung der Ergebnisse

III a Häufigkeit des korrektiven phonetischen Eingriffs durch die Lehrkraft

Tableau 01 Lernj. 1 Tableau 02 Lernj. 2 Tableau 03 Lernj. 3 Tableau 04 Lernj. 5



Die obigen Grafiken veranschaulichen die prozentuale Verteilung der korrektiven phonetischen Eingriffe der Lehrkräfte (blau) im Vergleich zu den ausgelassenen korrektiven Eingriffen (braun) wenngleich eine artikulatorisch-phonetische Ungenauigkeit seitens der Lernenden vorlag.

An dieser Stelle soll kurz darauf eingegangen werden, was im Rahmen dieser Untersuchung als Fehler angesehen wird, den es artikulatorisch zu korrigieren gilt. Dabei soll nicht zwischen verschiedenen Fehlertypen unterschieden werden, wie z.B. bei (Burt/Kiparsky, 1972), die zwischen *global errors* und *local errors* trennen oder bei

(Blex, 4 : 2004) der zwischen Fehlern die Irritation oder Verständnisprobleme auslösen trennt, dazu ist der Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu eng.

Das Anliegen ist vielmehr im Sinne von (Kleppin, 1062 : 2010) Fehler als Abweichung vom Sprachsystem, als Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache anzusehen, wobei im vorliegenden Fall das unmarkierte Standardfranzösisch als das Referenz-Sprachsystem angesehen wird.²⁰

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass in den Jahrgangsstufen 7 und 8 (Lernjahre 1 und 2) der korrektive Eingriff deutlich häufiger erfolgt als in der Jahrgangsstufe 9 und der Q1 (Lernjahre 3 und 5). Dieser Unterschied erklärt sich durch das Anfängerniveau der Lernenden in den Jahrgangsstufen 7 und 8. Diese sind gerade erst am Beginn ihrer phonetischen Ausbildung und die Zahl der zu korrigierenden phonetischen Ungenauigkeiten ist dadurch noch relativ hoch. Der Anteil der korrektiven Eingriffe ist zudem sehr hoch, da es für die Lehrkraft aufgrund der vergleichsweise kurzen Redebeiträge (einzelne Wörter, kurze Sätze) der Lernenden relativ einfach ist während oder direkt nach dem Redebeitrag korrektiv zu intervenieren²¹.

In den höheren Jahrgangsstufen ist die beobachtete Quantität der phonetischen Ungenauigkeiten nicht mehr so hoch, da die phonetische Ausbildung weiter fortgeschritten ist, jedoch ist der Anteil der korrektiven Eingriffe deutlich geringer als in den unteren Jahrgangsstufen. Dieses mag u.a. an den längeren Redebeiträgen der Lernenden liegen, die eine korrektive Intervention während des Beitrages²² verhindert und eine rückwirkende, nach dem Beitrag erfolgende

²⁰ Es würde an dieser Stelle zu weit führen die Definition die Begriffe Standardsprache oder unmarkierte Sprache die häufig mit dem Begriff Prestige in Verbindung stehen zu diskutieren und dabei auf (Yaguello, 41 : 1988) verweisen, die auf Willkürlichkeit des Prestiges einer Aussprachenorm aufmerksam macht: «*Le prestige lié à telle ou telle norme de prononciation est tout à fait arbitraire [...] r final (postvocalique), stigmatisé en anglais britannique [...] au contraire valorisé aux États-Unis.*»

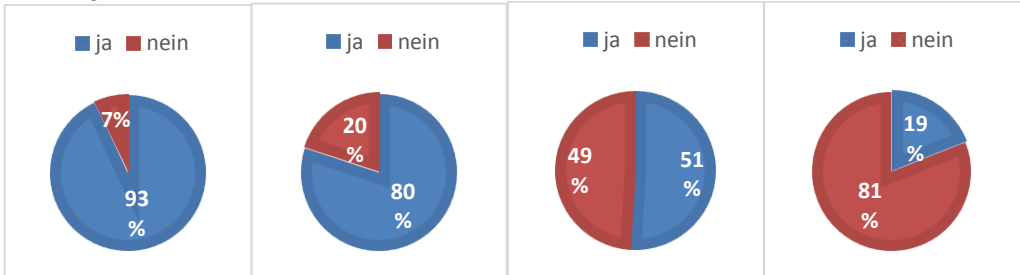
²¹ Laut (Kleppin, 2010) kommt freie Sprachproduktion im Anfängerunterricht nur in begrenztem Maße vor und daher ist es nicht notwendig, die Lerner durch eine Korrektur zu unterbrechen.

²² cf. (Storch, 318 : 1999) der anmerkt, dass die Korrektur des Lernenden erst dann erfolgen sollte, wenn dieser bereit ist, sich darauf einzulassen. Es sollte mit dem korrigieren gewartet werden bis eine Äußerung abgeschlossen ist, da außerdem eine zu frühe Korrektur die Gelegenheit zur Selbstkorrektur nimmt. (Heyd, 23 : 1990) spricht sich ebenfalls gegen die Korrektur aus, in der die Lehrkraft den Lernenden unterbricht, da während der Sprachproduktion bei dem Lerner verschiedene mentale Prozesse ablaufen, die durch die ständige Fehlerkorrektur gestört werden können und die bei den Lernern Hemmungen vor dem Sprechen auslösen können.

Korrektur erschwert, da diese, je nach Menge der zu korrigierenden Fehler, zeitintensiv sein kann.

III b Anteil der Wiederholung der Korrektur durch die Lernenden

Tableau 05 Lernj. 1 Tableau 06 Lernj. 2 Tableau 07 Lernj. 3 Tableau 08 Lernj. 5

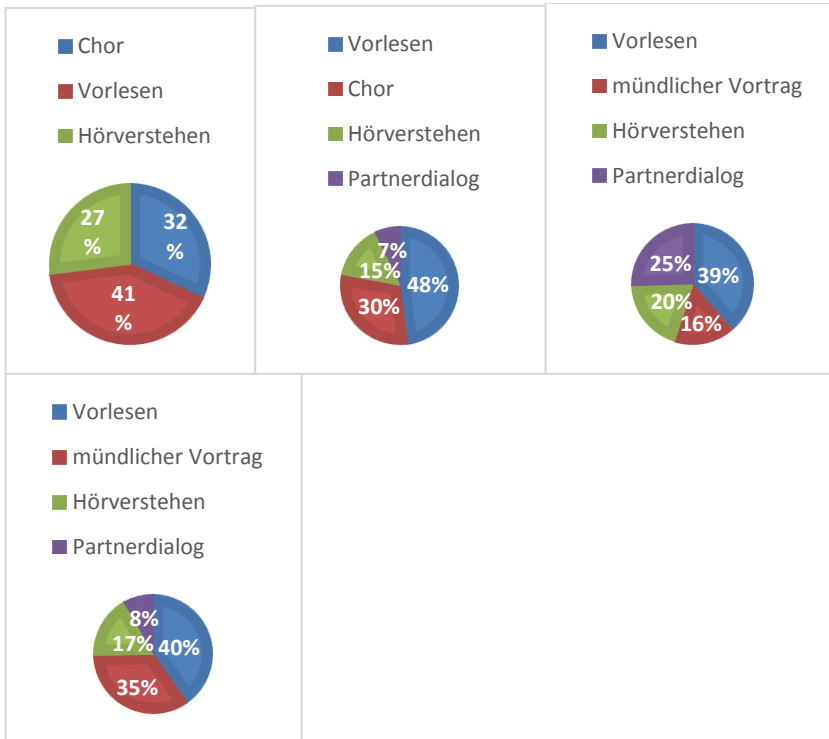


Die obigen Grafiken zeigen die Häufigkeit mit der die Lernenden aufgefordert wurden die korrektiven Eingriffe der Lehrkraft zu wiederholen, um die eigene Aussprache zu schulen. Es ist interessant festzustellen, dass dieser Anteil mit ansteigendem Lernniveau stetig sinkt.

Dieser Umstand lässt sich einerseits dadurch erklären, dass in den ersten Lernjahren die Lehrkräfte der phonetischen Grundausbildung mehr Bedeutung beimessen, um cf. (Blex, 40 : 2001) eine Fossilisierung von Fehlern zu verhindern und andererseits dadurch, dass durch die angesprochenen kurzen Redebeiträge der Lernenden ein korrektiver Eingriff direkt im Anschluss an den festgestellten Fehler deutlich einfacher ist und weniger zeitintensiv als in den höheren Klassen. Somit bleibt sehr oft genügend Zeit die berichtigten artikulatorischen Fehler durch die Lernenden wiederholen zu lassen. Durch die längeren Redebeiträge der Lernenden ist eine Wiederholung aller artikulatorischen Verbesserungen in den höheren Lernstufen deutlich zeitintensiver und wird daher nicht so konsequent durchgeführt wie auf den ersten Lernstufen.

III c Eingesetzte Werkzeuge zur phonetischen Ausbildung

Tableau 09 Lernj. 1 Tableau 10 Lernj. 2 Tableau 11 Lernj. 3 Tableau 12 Lernj. 5



Die obigen Grafiken spiegeln die eingesetzten Werkzeuge zur phonetischen Ausbildung in den vier untersuchten Kursen wieder.

Es wird deutlich, dass in den Anfängerkursen das chorische Nachsprechen, das Vorlesen und das Hörverstehen die bevorzugten Mittel zur phonetischen Ausbildung darstellen, eben jene Mittel, die bereits zu Beginn des vorliegenden Berichts als wichtige Mittel der phonetischen Grundausbildung identifiziert wurden.

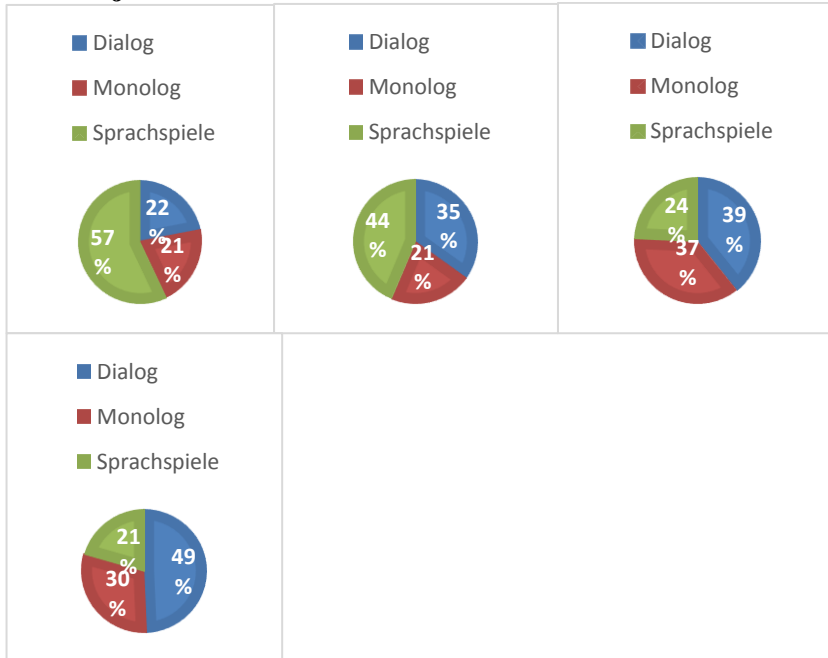
Auffällig ist, dass im 1.Lernjahr der Partnerdialog noch keine Anwendung findet, was an der noch fehlenden Autonomie der Lerner liegt, wohingegen der Partnerdialog im 2. Lernjahr eine deutlich wichtigere Rolle einnimmt, da die Lerner nun schon autonomer sind und eventuelle artikulatorische Fehler besser erkennen können.

Das chorische Nachsprechen wird auch im 2. Lernjahr eingesetzt jedoch deutlich weniger als noch im 1. Lernjahr und wird im 3. bzw. 5. Lernjahr nicht mehr verwendet, dafür nehmen nun der Partnerdialog sowie der mündliche Vortrag einen deutlichen breiteren Raum ein. Interessanterweise bleibt das Vorlesen in den höheren Lernjahren ein elementarer Bestandteil der phonetischen Förderung.

III d Eingesetzte Mittel zur generellen Sprachförderung

In der Folge sollen zunächst in grafischer Form die am häufigsten verwendeten Mittel zur generellen Sprachförderung im beobachteten Unterricht dargestellt und anschließend kurz beschrieben werden.

Tableau 13 Lernj. 1 Tableau 14 Lernj. 2 Tableau 15 Lernj. 3 Tableau 16 Lernj. 5



Die Auswertung zeigt für das erste Lernjahr, dass die Sprachspiele die dominanten Mittel zur Sprechförderung darstellen²³. Dabei handelt es sich um solche Spiele, durch die die Lernenden einzelne Wörter oder kurze Sätze sagen müssen und die ihrem Sprachniveau und Wortschatz entsprechen, wie z.B. Dominoschlange, Wendekarten oder Steckbrief.

Diese einfachen Spiele erlaubten es den Lernenden erste Wörter und Sätze zu formulieren und die Scheu vor dem Sprechen in der Fremdsprache zu verlieren, zudem fungierte das Lernspiel im Unterricht, im Sinne von Köhring/Beilharz (1973, 160ss.) als ein «Mittel, [...] die Übungsbereitschaft der Schüler zu wecken.»

Monologisches und dialogisches Sprechen kamen ebenfalls regelmäßig zum Einsatz wenn auch weniger häufig als Sprachspiele. Monologisches Sprechen erfolgte zumeist in der Form von Fragen zu einem Lesetext, die mit einzelnen Wörtern oder kurzen Sätzen beantwortet werden sollten. Im Bereich des dialogischen Sprechens wurden z.B. kurze Dialoge aus dem Lehrbuch auswendig

²³ cf. (Klippel, 35 : 1980): «Die Vorteile der Verwendung von Spielen im Unterricht allgemein werden darin gesehen, daß Spiele ‚echte Sprechanlässe schaffen‘, ‚Interesse an der Fremdsprache wecken‘, den Unterricht auflockern und sich zum Üben aller sprachlichen Fertigkeiten eignen.»

gelernt und dann von den Lernenden, wie in einer Art Theaterstück, vorgetragen oder es wurde anhand von Bildern aus dem Lehrbuch versucht, in Partnerarbeit kurze Geschichten zu entwickeln und diese anschließend vorzutragen.

Im 2. Lernjahr nahmen die Sprachspiele weiterhin die dominierende Rolle ein, jedoch weniger als noch im ersten Lernjahr, wohingegen dem dialogischen Sprechen nun mehr Raum zugestanden wurde.

Sprachspiele, die regelmäßig Anwendung fanden, sind z.B. *Personen raten*²⁴, die Spiele *je pars en voyage; ni oui, ni non, ni monsieur, ni madame* und *Satzverlängerung*. Diese Sprachspiele wurden fast ausschließlich als Unterrichtseinstieg verwendet, da sie erlauben einen Großteil der Lernenden zu aktivieren und sie sich von Beginn der Stunde an mit der Sprache auseinandersetzen müssen.

Das dialogische Sprechen wurde z.B. durch das Auswendiglernen und Vortragen von vorgegebenen Partnerdialogen aus dem Lehrbuch, dem Erstellen eigener Dialoge anhand von losen Sätzen oder zu einem freien Thema oder auch auf Grundlage von Bildergeschichten, die im Partnerdialog beschrieben werden sollten, gefördert.

Die Förderung monologischen Sprechens fand hauptsächlich in der Unterrichtssequenz *Personenbeschreibung* statt, in der die Lernenden Personen beschreiben und anschließend vorstellen sollten.

Im 3. Lernjahr und der Q1 wurden Sprachspiele immer weniger verwendet. Zwar wurden hin und wieder, meist zum Unterrichtseinstieg, Sprachspiele verwendet, z.B. *je pars en voyage; ni oui, ni non, ni monsieur, ni madame*, um die Lernenden zu aktivieren, jedoch lag der Fokus auf dem monologischen und dialogischen Sprechen. Das monologische Sprechen erfolgte hauptsächlich in der Form von kurzen Vorträgen zu verschiedenen Themenbereichen, die die Lernenden im Unterricht vorbereiteten und anschließend präsentierten. Die Förderung dialogischen Sprechens erfolgte im 3. Lernjahr hauptsächlich durch das Vortragen durch die Lernenden von Dialogen aus dem Lehrbuch oder von selbst erstellten Dialogen auf der Grundlage von Satzelementen oder Bildergeschichten.

Schlussbetrachtung

Die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen haben einige interessante Ergebnisse gebracht. Die phonetische Grundausbildung der Lernenden in der französischen Sprache spielt in den ersten beiden Lernjahren eine wichtige Rolle, was dadurch zum Ausdruck kommt, dass die Lehrkräfte deutlich bemüht sind die Aussprachfehler der Lernenden in den allermeisten Fällen zu korrigieren. Dieses wird durch die Kürze der Beiträge der Lernenden erleichtert, die es erlauben einen korrektiven Eingriff nach ihrem Beitrag durchzuführen, ohne dass dies besonders

²⁴ Auch dadurch bedingt, dass Personenbeschreibung als Unterrichtsthema zur Zeit der Unterrichtsbeobachtung durchgenommen wurde.

zeitaufwändig wäre und den Unterrichtsfluss stocken ließe. Zudem konnte beobachtet werden, dass in den ersten beiden Lernjahren, die Lehrkräfte stark darauf geachtet haben, dass die vorgenommenen Korrekturen durch die Lernenden richtig wiederholt wurden, auch wenn dies im ersten Lernjahr noch deutlich häufiger geschah als im zweiten.

Der Grund für diese Diskrepanz liegt in der größeren Aufmerksamkeit, die im ersten Lernjahr auf der phonetischen Ausbildung liegt, damit sich phonetische Fehler nicht zu sehr festsetzen und an der Kürze der sprachlichen Beiträge, die mehr Raum für eine richtige Wiederholung lassen.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass eine Wiederholung der richtigen Form einer fehlerhaften Aussprache seitens der Lernenden auch im zweiten Lernjahr als essentiell erachtet wird und dies in den beobachteten Unterricht unbedingt mehr integriert werden sollte, da bei einem Großteil der Lernenden einige, immer wiederkehrende phonetische Fehler beobachtet werden konnten, die sich anscheinend fossilisiert hatten, da sie in der Vergangenheit nicht ausreichend thematisiert worden waren. Auch wenn diese Korrektur zeitintensiv ist, sollte sie unbedingt erfolgen, um die phonetischen Fehler auszuschleifen, dies kann z.B. im kurzfristigen Erwerb²⁵ erfolgen, der jedoch ein gutes Sprachgefühl seitens der Lehrkraft erfordert.

Hinsichtlich des 3. und 5. Lernjahres hat die Beobachtung ergeben, dass die Lehrkräfte deutlich seltener phonetisch korrektiv eingegriffen haben und es grade im 5. Lernjahr kaum zur Wiederholung der korrekten Aussprache durch die Lernenden kam. In beiden beobachteten Lernjahren ist dies jedoch absolut notwendig, da hier einige, anscheinend fossilisierte phonetische Fehler beobachtet werden konnten, die Korrektur bedürfen. Sicherlich, die längeren Redebeiträge der Lernenden führen die Lehrkraft in eine paradoxe Lage, cf. (Chaudron, 134 : 1988), da sie sich entscheiden müssen, ob sie den Kommunikationsfluss unterbrechen, um phonetische Fehler zu korrigieren oder aber diese nicht anzumerken, um die kommunikativen Ziele der sprachlichen Interaktion des Lernenden nicht zu stören. Jedoch waren die beobachteten Redebeiträge der Lernenden m.E. nicht so lang, dass eine nachträgliche Korrektur unmöglich erschien, da zu zeitintensiv.

Mir erscheint der Feedbacktyp des *recast*, cf. (Lyster/Ranta, 46- 49 : 1997) im ersten Schritt als mögliche Korrekturform für den beobachteten Unterricht angebracht.

Dabei handelt sich laut (Schoormann/Schlaak, 50 : 2011) «*Im Wesentlichen [...] um die Wiederholung einer fehlerhaften Lernenden-Äußerung durch den*

²⁵ Im Sinne von (Henrici, 25ss : 1995) zeigt sich kurzfristiger Erwerb als das unmittelbar auf die Korrektur folgende Wiederverwenden des richtiggestellten Elements in einem sprachlich veränderten Kontext.

Interaktionspartner oder Lehrenden, wobei dieser den oder die darin enthaltenen Fehler korrigiert.»

Der Vorteil des *recast* ist, dass die Fehlerfeststellung implizit erfolgt, d.h. die Lernenden schließen lediglich durch die Tatsache, dass sie korrigiert werden auf ihren Fehler, cf. (Schoormann/Schlaak, 50 : 2011) und werden nicht explizit auf diesen hingewiesen. Anschließend sollte die Lehrkraft die durch den *recast* angebotene Verbesserung vom Lernenden wiederholen lassen, um den Lernstand zu sichern.

Die in der Beobachtungsphase erfassten eingesetzten Mittel zur Förderung der phonetischen Ausbildung der Lernenden entsprechen den in der Fachliteratur vermerkten Mitteln.

In den ersten beiden Lernjahren kamen chorisches Nachsprechen, Vorlesen und Hörverstehen zum Einsatz. Diese Mittel sind für ihre Effektivität bekannt und sollten m.E. in den beobachteten Lerngruppen noch häufiger, alle Schüler abdeckend und konsequenter in der korrektiven Nachverfolgung eingesetzt werden, um eine solide phonetische Ausbildung möglichst aller Lernenden zu erreichen.

Im 3. und 5. Lernjahr ersetzte der mündliche Vortrag das chorische Nachsprechen, was ich für eine dem Lernniveau und Alter der Lernenden angemessene Entscheidung halte. Zusätzlich wurde, auch im 2.Lernjahr der Partnerdialog als Mittel der phonetischen Ausbildung eingesetzt, dergestalt, dass die Lernenden sich gegenseitig in phonetisch-artikulatorischer Hinsicht korrigierten. Dies erscheint mir nicht immer eine effektive und zielführende Maßnahme zu sein, da dies eine sehr gute phonetische Kenntnis des

Französischen aller Lernenden voraussetzt, dies jedoch in den beobachteten Klassen nicht der Fall ist. Die Folge ist, dass viele Fehler nicht konsequent korrigiert werden und der Lernerfolg dadurch bescheiden ist. Es wäre anstelle dessen ratsamer, den Fokus mehr auf phonetische Fördermittel zu legen, die die Lehrkraft mit beaufsichtigt, wie z.B. der mündliche Vortrag oder das Vorspielen von Dialogen bzw. Theaterszenen.

Zudem ist auffällig, dass Musik in keiner der vier beobachteten Kurse eine Rolle in der phonetischen Ausbildung spielte, obwohl dessen Effektivität bekannt ist²⁶. Die eingesetzte Musik kann dabei verschiedene Stilrichtungen umfassen, je nach Lerngruppe und musikalischen Vorlieben.

Die während der Beobachtungsphase erfassten Mittel zur Förderung der allgemeinen Mündlichkeit umfassen die drei Bereiche Sprachspiele, monologisches und dialogisches Sprechen, wobei der Einsatz von Sprachspielen mit zunehmendem Lernalter zugunsten von monologischem und vor allem dialogischem Sprechen abnimmt.

²⁶ cf. z.B. (Geisler, 137 : 2009) der schreibt, dass «*musikalische Formen gut geeignet sind, Fremdsprache von Anfang an in Sinneinheiten erfahrbar zu machen.*»

Es war interessant zu beobachten, dass die Sprachspiele vornehmlich zu Beginn des Unterrichts eingesetzt wurden, um die Lernenden zu aktivieren. Das monologische Sprechen kam hauptsächlich beim Vorlesen von Lernendenproduktionen zum Einsatz sowie im 3. und 5. Lernjahr in Form von mündlichen Produktionen. Das dialogische Sprechen wurde meist verwendet um entsprechende Partnerproduktionen vorzustellen, Dialoge aus dem Lehrbuch zu lesen oder Dialoge vorzuspielen.

Die genannten Einsatzbereiche und kommunikativen Zwecke der beobachteten mündlichen Kommunikation sind klassisch und haben ihre Berechtigung jedoch sind sie m.E. zu klassisch und bieten zu wenig Abwechslung. Gerade die Ausstattung der Klassenräume mit Internet, Computer, Bildschirm etc. gibt den Lehrkräften eine Fülle an Möglichkeiten auf authentisches fremdsprachliches, gesprochenes Material zuzugreifen, welches jedoch, im genannten Beobachtungszeitraum nicht hinreichend genutzt wurde. Insgesamt wurde der Förderung der Mündlichkeit m.E. zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt und zu sehr auf die vorgegebenen Aufgaben im Lehrbuch vertraut. Zudem wurde dem freien, kreativen Sprechen zu wenig Platz eingeräumt, da die Lernenden hauptsächlich Lernanweisungen aus den einschlägigen Lehrbüchern befolgten. Um mehr dem Bild eines handlungsorientierten Unterrichts zu entsprechen sollte der Mündlichkeit im beobachteten Unterricht mehr Raum und vor allem Freiheit zugestanden werden.

Bibliographie

- ATTESLANDER Peter, (1975), *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin et New York, Erich Schmidt Verlag.
- ATTESLANDER Peter, (1995), *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin et New York, Erich Schmidt Verlag.
- BENTO Margaret, (2013), « La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège », in, *Recherches en didactiques* 2013/1 Numéro 15, pp. 61 - 89.
- BLEX Klaus, (2001), *Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb*. Bielefeld University.
- BLUME Otto-Michael, (2007), « Sprechen und Schreiben fördern, » in, Krechel, Hans-Ludwig (éds.), *Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin, Cornelsen Scriptor, pp. 139-189.
- BÖRTZ, Jürgen/DÖRING, Nicola, (2006), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, Heidelberg, Springer Medizin Verlag.
- BURT, Marina/KIPARSKY, Carol, (1972), *The Gooficon: a repair manual for English*. Rowley, MA: Newbury House.

- BUTZKAMM, Wolfgang, (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen et Basel, A. Francke Verlag.
- CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile/ BOURDAGES, Joanne S., (1998), *Le Point sur la phonétique*, Paris, Clé International.
- CHAUDRON, Craig, (1988), *Second Language Classrooms*, New York, Cambridge University Press.
- CHEN-HAFTECK Lily/MANG Esther, (2012), « Music and Language in Early Childhood Development and Learning, » in, McPherson, Gary/Welch, Graham F. (eds.), *The Oxford handbook of music education, Vol. 1*, New York: Oxford University Press, pp. 261-278.
- GEISLER Peter, (2009), *Musikorientiertes Lernen im Englisch-Unterricht der Grundschule. Grundlage für einen methodischen Zugang und Ergebnisse aus einer schulpraktischen Fallstudie*. Online verfügbar unter http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2008/106/pdf/Geisler_thesis.pdf, [01.04.2023]
- HARMEGNIES Bernard/ DELVAUX, Véronique/ HUET, Kathy/ PICCALUGA, Myriam, (2005), «Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique», in, *Revue Parole* , vol. 34-35-36, pp. 277-348.
- HENRICI Gert, (1995), *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- HEYD Getrude, (1999), *Deutsch lehren, Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt a. M., Verlag Moritz Diesterweg.
- KALIN Rudy/RAYKO Donald/LOVE Naah, (1980), «The Perception and Evaluation of Job Candidates with Four Different Ethnic Accents », in, *Language. Social Psychological Perspectives*, Oxford, Pergamon Press, pp. 197-202.
- KLEPPIN Karin, (2010), « Fehleranalyse und Fehlerkorrektur », in, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York, pp. 1060-1072.
- KLIPPEL Friederike, (1980), *Lernspiele im Englischunterricht*, Paderborn, Wien, München, Zürich, Schöningh.
- KÖHRING Klaus H./BEILHARZ Richard, (1973), *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -Methodik*, München, Hueber.
- Lippi-Green, Rosina (1997): *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States*, New-York/London, Routledge.

- LOWE Anne S., (1995), *The effect of the incorporation of music learning into the second language classroom on the mutual reinforcement of music and language*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Doctoral Dissertation.
- LYSTER Roy/RANTA Leila, (1997), «Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms», *in*, *Studies in Second Language Acquisition* 19, pp. 37-66.
- MORAZ Myriam/PRIKHODKINE Alexei, (2011), «Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique », *in*, *A contrario* 2011/1 (numéro 15), pp. 99 - 116.
- NIEWELER Andreas, (2006), *Fachdidaktik Französisch. Tradition.Innovation. Praxis*, Stuttgart, Klett.
- PATEL Aniruddh D., (2008), *Music, language, and the brain*, New York, Oxford University Press.
- PEUZIN Marjolaine, (2015), « L’approche actionnelle du CECRL et le français langue de scolarisation dans la perspective l’évaluation. Des enjeux sous tensions et des contradictions anti-pedagogiques », *in*, *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2015/1 N° 7, pp. 83-97.
- DE ROBILLARD Didier, (2008), « Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités... », *in*, *Le français aujourd’hui* 2008/3 (n° 162), pp. 11-19.
- STORCH Günther, (1999), *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*, Stuttgart: UTB.
- SCHOORMANN Matthias/SCHLAAK Torsten, (2011), «Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht», *in*, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22: 1, pp. 43-84
- TROUBETZKOY Nikolaj, (1976), *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.
- YAGUELLO Marina, (1988), *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, éditions du