



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der Einstieg in die Fremdsprache Französisch“

verfasst von / submitted by

Natascha Kaiser

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for
the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record
sheet: A 190 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:
Lehramtsstudium UF Französisch UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor: Univ. Prof. Dr. Mag. Eva Vetter

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe. Ich versichere außerdem, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, Mai 2016

An dieser Stelle bedanke ich mich bei allen Personen die mir zur Seite standen und dadurch diese Arbeit ermöglicht haben.

Ein großer Dank geht an meine Betreuerin Univ.Prof. Mag. Dr. Eva Vetter, welche mich während meiner Diplomarbeit umfangreich unterstützt hat. Durch sie konnte ich neue Lösungswege finden und sie ermutigte mich über meine Grenzen hinauszudenken. Vielen Dank für die Geduld und Mühen.

Ich bedanke mich bei der Direktorin des GRG11 Gottschalkgasse, Mag. Claudia Bouvier für das Ermöglichen meiner Beobachtungen und bei Mag. Petra-Maria Lackner für Ihre Offenheit mir gegenüber und Ihre Zeit. Auch der fünften und dritten Klasse möchte ich meinen Dank aussprechen, denn sie ließen sich durch meine Anwesenheit im Französischunterricht nicht irritieren und bildeten somit die Basis für meine Beobachtungen.

Ein ganz besonderer Dank geht an Mag. Susanne Büchsenmeister, die mir nicht nur Ihre Unterrichtsstunden für meine Beobachtungen zur Verfügung stellte, sondern mich seit meiner Schulzeit und während meines Studiums immer unterstützt und ermutigt hat. Merci, Susi!

Außerdem gilt mein Dank meiner besten Freundin Nina, welche neben zahlreichen Stunden Korrekturlesen meine seelische Stütze während des ganzen Studiums war. Auch danke ich meiner Schulfreundin Denise und meiner „Uni-Freundin“ Petra, ohne die ich mir meine Schul- und Studienzeit nicht vorstellen könnte.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meinen Eltern, Evelyn und Karl, meinem Bruder Michael und meinen Großeltern, durch die mein Studium überhaupt erst möglich wurde und die mich zu dem Menschen gemacht haben, der ich heute bin.

Danke. Merci.

Der Einstieg in die Fremdsprache Französisch

1. Einleitung	1
1.1. Forschungsinteresse und Forschungsfrage	2
1.2. Vorgang und Aufbau der Arbeit	4
2. Grundfragen des Anfangsunterrichts	6
2.1. Fertigkeiten	6
2.1.1. Fertigkeit Sprechen	7
2.1.2. Fertigkeit Schreiben	7
2.1.3. Fertigkeit Lesen	8
2.1.4. Fertigkeit Hören	8
2.2. Mündlichkeit und Schriftlichkeit	9
2.3. Lehrziel	12
2.4. Lehrstrategie	12
2.5. Übungstypologie	13
2.6. Grammatik	13
2.7. Rollenverteilung im Sprachunterricht	14
2.8. Stellung der Fremdsprache Französisch in Österreich	14
2.9. Fazit	15
3. Theoretischer Hintergrund	16
3.1. Aktueller Stand der Literatur	16
3.2. Theorien des Spracherwerbs	19
3.2.1. Der behavioristische Ansatz	19
3.2.2. Der nativistische Ansatz	22
3.2.3. Der kognitive Ansatz	26
3.2.4. Fazit	29
3.3. Methoden des Anfangsunterrichts	30
3.3.1. Die audiolinguale Methode	31
3.3.1.1. Die Entstehung	32
3.3.1.2. Die Strategie bzw. der Verlauf der Methode	32
3.3.1.3. Die wichtigsten Merkmale	33
3.3.1.4. Die Rollenverteilung	34

3.3.1.5. Die Mündlichkeit und Schriftlichkeit.....	35
3.3.1.6. Kritik und Fazit.....	35
3.3.2. The Silent Way.....	36
3.3.1.1. Die Entstehung.....	36
3.3.1.2. Die Strategie bzw. der Verlauf der Methode.....	37
3.3.1.3. Die wichtigsten Merkmale.....	37
3.3.1.4. Die Rollenverteilung.....	40
3.3.1.5. Die Mündlichkeit und Schriftlichkeit.....	41
3.3.1.6. Kritik und Fazit.....	41
3.3.3. The Natural Approach.....	42
3.3.1.1. Die Entstehung.....	42
3.3.1.2. Die Strategie bzw. der Verlauf der Methode.....	43
3.3.1.3. Die wichtigsten Merkmale.....	44
3.3.1.4. Die Rollenverteilung	46
3.3.1.5. Die Mündlichkeit und Schriftlichkeit.....	47
3.3.1.6. Kritik und Fazit.....	48
3.4. Fazit.....	49
4. Empirische Untersuchung.....	50
4.1. Methodik.....	50
4.1.1. Die gewählte Forschungsmethode.....	50
4.1.2. Das Forschungsfeld und die Vorgangsweise.....	51
4.2. Zusammenschau der Datenerhebung.....	53
4.2.1. Zusammenfassung der Beobachtungen der 3.Klasse.....	53
4.2.2. Zusammenfassung der Beobachtungen der 5.Klasse.....	55
4.3. Interpretation und Vergleich.....	56
4.4. Diskussion und Reflexion.....	63
5. Conclusion.....	68
6. Résumé en langue française.....	72
Literaturverzeichnis.....	90
Anhang.....	95

Beschreibung der Beobachtungen der 3.Klasse.....	95
Beschreibung der Beobachtungen der 5.Klasse.....	108
Deutsches Abstract.....	116
Englisch Abstract.....	116
Curriculum Vitae der Verfasserin.....	117

1. Einleitung

„Am erfolgreichsten wird jener Lehrer und sein Unterricht sein, der die richtige List, die richtige Methode anwendet, nämlich die, die den Geist des Lerners dazu verführt, sich auf das Wagnis der fremden Sprache einzulassen und die Mühen auf sich zu nehmen, sich die Sprache anzueignen.“ (Werner Bleyhl, 1986:24)

Je näher man den Ende des Studiums kommt, desto mehr denkt man an das eigene Unterrichten. Schon bald werde ich vor meiner eigenen Klasse stehen und unterrichten. Ich werde meinen SchülerInnen die französische Sprache beibringen. Wie man Grammatik erklärt, haben wir einige Male in den Kursen besprochen. Themenvielfalt, unterschiedliche Methoden und abwechselnde Arbeitsphasen, das alles sind vielbesprochene Aspekte des Lehramtsstudiums. Dabei fiel mir jedoch auf, dass der Anfangsunterricht ein Fremdwort ist. Ich erinnere mich kein einziges Mal in einem Kurs darüber gesprochen zu haben, wie man die ersten Stunden des Fremdsprachenunterrichts gestalten kann. Wie steige ich richtig in die Sprache ein? Wie konfrontiere ich meine SchülerInnen das erste Mal mit der neuen Sprache? Wie motiviere ich meine SchülerInnen von Anfang an? Welche Fertigkeit steht im Fokus des Anfangsunterrichts? Und beziehe ich die Schriftlichkeit der Fremdsprache von Beginn an mit ein? Das Studium bereitet uns auf das Unterrichten vor, wenn SchülerInnen bereits gewisse Sprachkenntnisse haben, aber nicht auf den Einstieg in die Fremdsprache. Wir LehramtsstudentInnen stehen somit vor einer großen Herausforderung namens Anfangsunterricht. Ich persönlich dachte sofort an meinen eigenen Unterricht zurück, und bin der Meinung, jeder, der einen guten Anfangsunterricht genießen durfte, wird diese Methode übernehmen und selbst so unterrichten. Auch Karl-Richard Bausch betont, dass die sogenannte „subjektive Theorie, die sich der einzelne Lehrer über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen gebildet hat, ganz entscheidend Einfluß nehmen kann.“ (Bausch, 1986:11) Aber was machen diejenigen die keine positiven bzw. gar keine Erinnerungen an eigenen den Anfangsunterricht haben? Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden meine Diplomarbeit dem Thema Anfangsunterricht zu widmen.

1.1. Forschungsinteresse und Forschungsfrage

In den wissenschaftlichen Diskussionen wird das Thema Anfangsunterricht kaum besprochen: Wenige Beiträge, eine geringe Auswahl an Literatur und allgemein eine minimale Widmung dem Einstieg in die Fremdsprache. Als Anfangsunterricht werden in dieser Arbeit die ersten 4-5 Wochen des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet. Er umfasst den Einstieg und den ersten Kontakt der SchülerInnen mit der Fremdsprache. Daher ist es essentiell, dass die Lehrperson umso genauer die ersten Unterrichtseinheiten beachtet und methodisch richtig gestaltet. In diesem Arbeitsschritt der Lehrperson kommen einige Fragen auf, so zum Beispiel: Konfrontierte ich die SchülerInnen sofort mit der Komplexität und Schriftlichkeit der Sprache? Was sind denn die Ziele des Anfangsunterrichts? Dazu möchte ich Brigitte C. Wilhelm zitieren, die dies zwar als Ziel des allgemeinen Spracherwerbs definiert, ich darin aber dennoch gewisse Parallelen zum Anfangsunterricht entdecke:

„Die Einstellung des Lernenden zur Fremdsprache bedingt Offenheit für den Lernprozess und innerhalb dieses für die sprachlichen Phänomene. Aufmerksamkeit für Sprache muss stimuliert werden. Das Interesse für den Erwerb gilt es zu wecken. Die Sensibilität für die Wahrnehmung von Sprache gilt es zu verstärken, und Neugierde auf durch Sprache zu bewältigende Situationen ist eine weite Grundvoraussetzung im affektiven Bereich.“ (Wilhelm, 2000:117)

Die Wörter Aufmerksamkeit, Sensibilität und Neugierde sind beim Einstieg in die Fremdsprache von wichtiger Bedeutung. Je nachdem welche Ziele die Lehrperson setzt, wählt sie die Methode aus. Welche Fertigkeit daher im Anfangsunterricht zentriert behandelt wird, unterliegt der Lehrperson. So entscheidet sie auch, ob die Schriftlichkeit der Fremdsprache von Beginn an gelehrt wird. Im Fremdsprachenunterricht gibt es vier zentrale Fertigkeiten: Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben. (Roche, 2005:192; Surkamp, 2010: 60) Welche Fertigkeit im Anfangsunterricht gelehrt bzw. erworben wird, unterliegt der Methode bzw. der Strategie der Lehrperson. Im österreichischen Schulsystem schreibt der Lehrplan soweit nicht vor, wie der Einstieg in die Fremdsprache gestaltet werden bzw. welche Fertigkeit am Anfang des Fremdspracherwerbs im Vordergrund stehen sollte. Auf welchen Aspekt der Sprache legt man nun beim ersten Kontakt der SchülerInnen mit der neuen Sprache den Schwerpunkt?

„Eine fremde Sprache sprechen zu können, wird häufig als zentrales Ziel des FUs bezeichnet“ (Surbkamp, 2010:291), so lautet im Allgemeinen die Positionierung der

Fertigkeiten. Allgemein betrachtet, realisiert sich Sprache hauptsächlich in zwei Formen, das mündliche und das schriftliche System, so Bodo Müller. (vgl. Müller, 1985 :78)

„La communication orale (*message oral, langue parlé, langage parlé*) s’effectue par l’intermédiaire de vibrations sonores en utilisant un code phonique, c’est-à-dire des signaux acoustiques; la communication écrite (*message écrit, message scriptural, langue écrite, langage écrite*) a recours à un code graphique et par conséquent, à des signaux visuels.“ (ebd.)

Ruth Eßer spricht von „zwei unterschiedlichen Existenzweisen von Sprache“. (Eßer, 2003:292)

Wie gestaltet sich dies nun im Anfangsunterricht? Sollten wir die Schriftlichkeit von Anfang an im Fremdsprachenunterricht berücksichtigen? Dies sind zwei von vielen Fragen, die im Anfangsunterricht entscheidend sind.

Besonders im Französischen stellt dies eine spannende Frage dar, denn der Aspekt der Schriftlichkeit hat einen spezifischen Stellenwert. „En fait, la langue parlée et la langue écrite sont des moyens de communication d’une portée et d’un genre différents.“ (Müller, 1985 :79) Die Orthographie des Französischen entspricht nicht der mündlichen Form. Peter Koch spricht, besonders in der französischen Sprache, von einem Problem „der Korrespondenz zwischen Phonem und Graphem“. (Koch, 1992:5) So erkannte auch Bleyhl: „Lautung und Schrift stehen im [...] Französischen keineswegs in einem 1:1-Verhältnis.“ (Bleyhl, 2006:2) Sokol spricht ebenfalls von einer nicht vorhandenen „Eins-zu-eins-Entsprechung“ (Sokol, 2007:83). So kann man davon sprechen, dass die Schriftlichkeit und Mündlichkeit des Französischen divergieren. (vgl. Söll/Hausmann 1985:18) Dieses Phänomen finden wir auch bei anderen Sprachen, dennoch ist die französische Sprache ein besonderer Fall. Die Geschichte der Sprache beeinflusste dieses Phänomen: die Einführung der Rechtschreibung führte dazu, dass im Französischen die Lautung und die Schriftlichkeit stark kontrastieren.

„Das starre Festhalten an einmal bestimmten Rechtschreibregeln führt u.a. dazu, dass Lautung und Schriftbild auseinanderdriften: Alphabetische Schreibungen sind umso weniger auf die Lautung bezogen je länger es schon Rechtschreibnormen gibt. Im Französischen liegen Lautung und Schreibung aus eben diesem Grund besonders weit auseinander.“ (Sokol, 2007:84)

Da die *langue parlée* und die *langue écrite* stark abweichend sind (vgl. Söll/Hausmann 1985:111), ist es für die Lehrperson eine Herausforderung, den SchülerInnen die

Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich beizubringen. Die Orthographie des Französischen gilt „wegen der unphonologischen Schrift und der *accents* als undurchsichtig und kompliziert.“ (Raabe, 2003:537) Vor allem im Anfangsunterricht stellt sich die Frage, ob der Fokus auf eine einzelne Fertigkeit gelegt oder die SchülerInnen gleich mit der Vielfältigkeit der Sprache konfrontiert werden sollen. Dabei ist besonders die Gewichtung der Schriftlichkeit ein interessanter Aspekt. Daraus entwickelte ich folglich meine Forschungsfrage:

Welche Rolle spielt die Schriftlichkeit in der Gestaltung des Anfangsunterrichts in Französisch?

Ich erhoffe mir durch das Erarbeiten und Beantworten der Forschungsfrage eine Tendenz der Schwerpunktlegung der Fertigkeiten beim Einstieg in die zu lernende Sprache. Welche Fertigkeiten spielen im Anfangsunterricht eine vorherrschende Rolle und welche stehen eher im Hintergrund? Des Weiteren sollen der Wert und die Bedeutung des Anfangsunterrichts einer Fremdsprache beleuchtet werden.

1.2. Vorgang und Aufbau der Arbeit

Um den Einstieg in die Fremdsprache und somit den Anfangsunterricht näher zu beleuchten, liegt dieser Arbeit eine empirische Untersuchung zugrunde. Dabei werden die Frage nach der Rolle der Schriftlichkeit und somit auch die allgemeine Stellung der Fertigkeiten im Anfangsunterricht verfolgt. Es handelt sich dabei um Beobachtungen von Unterrichtsstunden des Einstiegs in die Sprache Französisch. Die Arbeit ist somit in mehreren Abschnitten aufgebaut: zunächst wird der theoretischer Hintergrund anhand des aktuellen Standes der Literatur beleuchtet. Dann werden drei ausgewählte psychologische Paradigmen und deren Spracherwerbstheorien und drei aus ihnen entstandenen Einstiegsmethoden in den Fremdsprachenunterricht präsentiert. Diese Ansätze stellen Erläuterungen dar, die in der späteren Diskussion für die Analyse und folglich auch für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden. Danach folgt die Darstellung der empirischen Forschung. Diese besteht aus der Erläuterung der Vorgehensweise und der Methodik, den Unterrichtsbeobachtungen des Anfangsunterrichtes zweier AHS-Klassen, der Präsentation der Ergebnisse und schließlich aus der Interpretation und der Diskussion. Dieses Kapitel bezieht die im theoretischen Teil der Arbeit präsentierten Ansätze mit ein und analysiert die

Beobachtungen in Hinblick auf die Forschungsfrage. Die Forschungsfrage wird dann nach der Analyse beantwortet und darauf aufbauende Hypothesen werden aufgestellt.

Die empirische Forschung verfolgt zunächst den Zweck, den Anfangsunterricht zu thematisieren. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Fertigkeiten gelegt. Es soll damit gezeigt werden, dass die Methoden im Anfangsunterricht, je nach Gewichtung der Fertigkeiten, differenziert werden können und dass somit der Lehrperson die Wahl unterliegt, wie der erste Kontakt der SchülerInnen mit der Fremdsprache ausfällt. Der besondere Fall der französischen Sprache intensiviert folglich den Effekt der Differenzierung.

Es ist wichtig zu beachten, dass durch die empirische Forschung nicht die perfekte Einstiegsmethode gefunden wird. Durch die Beobachtungen und den theoretischen Bezug kann man lediglich von Einzelfällen und Beispielen sprechen, jedoch keine allgemeine Antwort auf den richtigen Einstieg in die Fremdsprache finden. Die Arbeit hat zum Ziel, aufgrund des Einbezugs der Theorien und der Beobachtungen, den Anfangsunterricht zu analysieren und die Stellung der Schriftlichkeit im Einstieg in die Fremdsprache zu klären. Im Allgemeinen soll die essentielle Rolle des Anfangsunterrichts hervorgehoben werden.

2. Grundfragen des Anfangsunterrichts

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Konzepte, die ausschlaggebend für diese Arbeit sind, kurz definiert und erklärt. Dabei handelt es sich sozusagen um die Grundfragen des Anfangsunterrichts. Damit sind essentielle Aspekte, die den Einstieg in die Fremdsprache betreffen, beeinflussen und mitgestalten, gemeint. Im Anschluss wird noch auf die Stellung der Fremdsprache Französisch in Österreich verwiesen.

2.1. Fertigkeiten

Die europäische Sprachenpolitik forderte Einheit, Vergleichbarkeit und Transparenz. (vgl. Decke-Cornill/Küster, 2014: 143) Dadurch entstanden in Europa und folglich auch im österreichischen Bildungssystem mehrere Initiativen. Dazu zählen die Kompetenzbeschreibungen und der *GERS* (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*). Der GERS gilt „als Grundlage für die Planung, Gestaltung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht“. (Fäcke, 2010: 73) Aus dem GERS stammen die heute dominierenden Sprachniveaus, nach denen sich auch der österreichische Schulunterricht richtet. Ähnlich den Bildungsstandards, welche angeben „was Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Niveaustufe an Leistungen erbringen sollen“ (Bredella, 2006: 106), hat man für die zweiten lebenden Fremdsprachen die sogenannten Kompetenzbeschreibungen entwickelt. Sie sollen sowohl für den Lehrenden, als auch den Lernenden die Ziele des Fremdsprachenunterrichts darlegen und für Orientierung sorgen. (vgl. Bifie, 2012) Die Kompetenzbeschreibungen richten sich nach den im österreichischen Lehrplan gesetzten Zielen. (vgl. ebd.) Dazu zählt, unter anderen, die kommunikative Kompetenz. Sie beinhaltet jene Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht essentiell sind und den SchülerInnen angeeignet werden sollen. Als Fertigkeiten bezeichnet man „Handlungsabläufe, die zunächst erlernt und durch Übung automatisiert werden (Automatisierung), um schließlich unbewusst zu erfolgen.“ (Surkamp, 2010: 60) Sie sind zu unterscheiden von Fähigkeiten, denn diese werden als angeboren angesehen. Fertigkeiten „sind Bestandteile der Fähigkeit zum Sprachhandeln“ (ebd.). Im Allgemeinen gibt es im Fremdsprachenunterricht vier zentrale Fertigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. (Roche, 2005:192; Surkamp, 2010: 60) Dabei werden die rezeptiven Fertigkeiten, also Hören und Lesen, und die produktiven Fertigkeiten, also Sprechen und Schreiben, unterschieden. (vgl. Stork, 2010: 64) Weiters kann nach mündlichen Fertigkeiten (Hören und Sprechen) und nach schriftlichen Fertigkeiten

(Schreiben und Lesen) differenziert werden. (vgl. ebd.) Der Fremdsprachenunterricht hat zum Ziel diese Fertigkeiten zunächst zu erlernen und in Folge weiterzuentwickeln. Somit gilt es im Anfangsunterricht die SchülerInnen auf diese Fertigkeiten zu sensibilisieren, sie auf die Zielsprache gerichtet aufzubauen und sie in weiterer Folge zu automatisieren.

2.1.1. Fertigkeit Sprechen

Die Fertigkeit des Sprechens im Fremdsprachenunterricht meint die mündliche Produktion der zu lernenden Sprache. Die Sprachproduktion wird als „ein komplexer Vorgang, der die gleichzeitige Anwendung von Phonetik, Lexik, Grammatik und Kommunikationsstrategien erfordert“ (Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried, 2006:119) bezeichnet. Im Anfangsunterricht handelt es sich dabei hauptsächlich um das Erzeugen der der Fremdsprache spezifischen Laute und Lautkomplexe. (vgl. Kurtz, 2010:84) Folgende Aspekte werden als Ziele der Fertigkeit des Sprechens gesehen:

„ein flüssiges und differenziertes mündliches Ausdrucksvermögen; die Fähigkeit, Gesprächskontakte zu knüpfen und aufrecht zu halten; die gezielte Realisierung von Sprechabsichten durch den stimmigen Gebrauch von Redemitteln; die Verständlichkeit der Äußerungen.“ (Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried, 2006:120)

Die Fertigkeit des Sprechens wird gespalten in „zusammenhängendes Sprechen“ und „an Gesprächen teilnehmen“. (vgl. Bifie, 2011-2016) Besonders im Anfangsunterricht hat diese Fertigkeit eine besondere Rolle, da die SchülerInnen mit der Aussprache einer ihnen unbekannten Sprache konfrontiert werden.

Im Kapitel 2.2. Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird genauer auf die Stellung bzw. Entwicklung dieser Fertigkeit eingegangen.

2.1.2. Fertigkeit Schreiben

Die Fertigkeit des Schreibens bezieht sich auf die Schriftlichkeit der Zielsprache und beschreibt somit die schriftliche Sprachproduktion. Als Voraussetzungen des Schreibens gelten die Orthografie und das Verhältnis von Schreibung und Lautung. (vgl. Portmann-Tselikas, 2010: 92) „Gerade das Schreiben bietet durch die zusätzliche Möglichkeiten der sprachlichen Planung und die bessere Möglichkeit der Kontrolle der Korrektheit einer Reihe von authentischen didaktischen Hilfestellungen beim Sprachenlernen.“ (Roche, 2013: 235) Didaktisch gesehen erlaubt das Schreiben den

Lernenden „eine effiziente Individualisierung und Intensivierung des Sprachkontakts“. (Portmann-Tselikas, 2010: 93) Somit setzt die Fertigkeit des Schreibens ein gewisses Vorwissen (zum Beispiel über die Orthographie der neuen Sprache) und auch andere Fertigkeiten voraus. Da diese Voraussetzungen oft noch nicht gegeben sind, ist es interessant, welche Stellung diese Fertigkeit im Anfangsunterricht hat. Somit soll in dieser Arbeit die Rolle der Schriftlichkeit beim Einstieg in die Fremdsprache untersucht werden.

Im Kapitel 2.2. Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird genauer auf die Stellung bzw. Entwicklung dieser Fertigkeit eingegangen.

2.1.3. Fertigkeit Lesen

Die Fertigkeit des Lesens meint den Informationsverarbeitungsprozess der zielführend zum Textverständnis führt. (vgl. Henseler/Surkamp, 2010: 87) Es handelt sich dabei um einen „Akt ständiger Bedeutungskonstruktion [...] durch die Dekodierung von Wörtern, Sätzen und Textstrukturen“. (ebd.) Als erfolgreiche Leser gelten Folgende:

„Sie können sich unbekannte Wörter erschließen; sie verwenden Lesestrategien in den Phasen vor, während und nach der Lektüre [...] und passen diese an ihr Leseziel an; sie bilden Hypothesen und überprüfen diese beim Lesen; sie füllen textuelle Leerstellen; sie planen, steuern und überwachen ihren Leseprozess; sie sind in der Lage, sich nach der Lektüre mit dem Text auseinanderzusetzen.“ (ebd.:88)

Das Leseverstehen setzt somit eine gewisse Autonomie der Lernenden voraus. Auch diese Fertigkeit ist am Anfang des Fremdsprachenlernens mit einigen Herausforderungen, wie zum Beispiel die Lautung der neuen Sprache, verbunden. Welche Stellung daher diese Fertigkeit im Anfangsunterricht bzw. beim Einstieg in die Fremdsprache Französisch spielt, soll im Laufe dieser Arbeit analysiert werden.

2.1.4. Fertigkeit Hören

Die Fertigkeit des Hörens beschreibt die Fähigkeit das Gehörte in der Fremdsprache zu verstehen. (vgl. Adamczak-Krysztofowicz, 2010:79) Es handelt sich dabei um einen aktiven mentalen Prozess.

„Der Hörverstehensprozess umfasst zum einen das Hören, also die Fähigkeit des Gehörs, akustische Signale einer Sprache zu registrieren und aufgrund der Leistung bestimmter Gehirnteile zu diskriminieren, zum anderen das Verstehen, das (als eine komplexe aktive, dynamische und evaluierende mentale Haltung) die Bedeutungszuordnung, Sinnentnahme und Interpretation von sprachlichen Äußerungen

in ihrem sprachlichen, kulturellen, personellen sowie gesellschaftlichen Kontext entschließt.“ (ebd.)

Die Rolle der Lernenden als Zuhörer erweist sich somit als entscheidend im fremdsprachlichen Unterricht. Schwierigkeiten des Hörverstehens sind das Sprechtempo und die jeweilige Aussprache. (vgl. Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried, 2006:111) Welche Stellung diese Fertigkeit im Anfangsunterricht bzw. beim Einstieg in die Fremdsprache Französisch spielt, soll ebenfalls im Laufe dieser Arbeit analysiert werden.

Alle vier Fertigkeiten spielen im Fremdsprachenunterricht eine essentielle Rolle. Wie ist dies jedoch im Anfangsunterricht? Welche Fertigkeiten sind beim Einstieg in die Fremdsprache Französisch vorrangig und welche eher zweitrangig? Im Zuge dieser Arbeit soll vor allem die Stellung der einzelnen Fertigkeiten, aber auch deren Relevanz und die didaktische Reihenfolge im Anfangsunterricht untersucht und festgestellt werden.

2.2. Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Unter Mündlichkeit versteht man die gesprochene Repräsentationsform von Sprache (vgl. Surkamp, 2010: 223). Die Schriftlichkeit einer Sprache meint die geschriebene, also die graphische Repräsentation (vgl. ebd.). Je nachdem welche Form der Sprache man wählt, werden andere Intentionen bzw. verschiedene Ziele verfolgt.

Die mündliche Repräsentation wird als ursprüngliche Form der Sprache gesehen. Dabei spielen einige Aspekte wie zum Beispiel die Aussprache, der Satzbau und die Lexik eine beeinflussende Rolle. (vgl. ebd.) Essentiell für die Mündlichkeit ist der ständige Aufbau des Wortschatzes. „Insbesondere die lexikalisch-idiomatische Arbeit mit Satzeinheiten, die kommunikativ flexibel verwendbare Wendungen und Konstruktionen für die mündliche Sprachanwendung bereitstellen, spielt eine wichtige Rolle, da die lexikalische Routinisierung zur Entlastung der Lernenden im Prozess der mündlichen Sprachproduktion beitragen kann.“ (ebd.) Im Anfangsunterricht wird zunächst vermehrt nur die Form des Nachsprechens angewendet (weitere Formen sind, nach Doff und Klippel (2007:100), die Rezitation, das reproduzierende, das zusammenhängende und das interaktive Sprechen). Mündlichkeit wird oft mit Spontanität und Schriftlichkeit mit zeitlicher Verzögerung und Planbarkeit in Verbindung gebracht. (vgl. Surkamp, 2010:292) Bei der Schriftlichkeit werden mehrere Formen, je nach Funktion

unterschieden. „Werner Kieweg (2009, 3) unterscheidet in diesem Zusammenhang emotives, informatives, argumentatives, unterhaltsames bzw. kreatives Schreiben sowie das Schreiben zum Erhalten bzw. Aufrechterhalten persönlicher Kontakte.“ (ebd.:260) Andere Autoren unterscheiden weiters das freie und gelenkte Schreiben. (vgl. ebd.) Das gelenkte Schreiben richtet sich dabei nach genauen Vorgaben und lässt, anders als beim freien Schreiben, den Autoren wenig Freiheit und Kreativität, um den Text zu gestalten. Beeinflusst wird das Schreiben von Aspekten wie der Grammatik, Orthographie oder Textsorten.

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hatte das Schreiben eine sehr schwankende Position. „Sein Stellenwert wandelte sich von einer markanten Dominanz über eine totale Vernachlässigung und Verbannung bis zu einer mäßigen Duldung.“ (Machowicz, 2010:113) Bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts galt das Schreiben als eine selbstverständliche Pflicht der guten Erziehung und entwickelte sich im Unterricht als „Instrument zur Ausbildung anderer Fertigkeiten“. (ebd.:114) Die Grammatik stand im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und die Konversation bzw. Produktion eher abseits. (vgl. Butzkamm, 2012:143) Das Schreiben selbst galt dabei als Kontrollwerkzeug. Mit dem Einfluss des Behaviorismus in den 50er Jahren und der damaligen Methoden wie zum Beispiel der audiolingualen Methode, erreichte das Mündliche die vorrangige Stellung gegenüber dem Schriftlichen. (vgl. Machowicz, 2010:114) „Das Schreiben, das als graphische Wiedergabe von Gesprochenem verstanden und sogar als Hemmnis beim Erlernen der gesprochenen Sprache angesehen wird, wenn damit zu früh angefangen wird, rückt in den Rang der vierten Fertigkeit.“ (ebd.) Die Schriftlichkeit der Fremdsprache wird erst dann eingeübt, wenn dadurch die Mündlichkeit nicht mehr beeinflusst werden kann. (vgl. ebd.:115) Da das Schreiben nur die gesprochene Sprache repräsentiert, gilt es nicht als eigener sprachlicher Beitrag. (vgl. ebd.) Des Weiteren war man der Ansicht, dass bestimmte Fertigkeiten, darunter auch das Schreiben, abhängig sind von der Entwicklung anderer Fertigkeiten. (vgl. ebd.) „Wird das Sprechen auf einem bestimmten Niveau erreicht, bereitet das Schreiben keinerlei Schwierigkeiten. So wird das Schreiben dem Mündlichen untergeordnet und von dessen Entwicklung abhängig.“ (ebd.:116)

Auch in der Linguistik entwickelte sich diese Position: „La langue écrite [...] n'est que la transposition de l'oral dans un autre système, en l'occurrence un ensemble de signes visuels. Elle est secondaire [...]“. (Müller, 1985:79) Daneben entstand auch die

Diskussion des einsprachigen Unterrichts. Die sogenannte Immersionsmethode bzw. Sprachbadmethode definiert die zu lernende Fremdsprache als Unterrichts- bzw. Arbeitssprache, welches den Ausschluss der Muttersprache bedingte. Dabei wird von der Lehrperson ein einsprachiger Unterricht von Beginn an verlangt. Vor allem für die SchülerInnen stellte dies große Probleme dar, denn sie könnten dem Unterricht nicht folgen und waren dadurch demotiviert die Sprache zu erwerben. (vgl. Butzkamm, 2012:140) Butzkamm spricht von einer „falsch verstandenen Mündlichkeit“ bzw. einer „falsch gehandhabten Einsprachigkeit“. (ebd.:144)

Ab 1970, nach der sogenannten kommunikativ-pragmatischen Wende, welche viele Bildungsreformen mit sich brachte, erhielt die Fertigkeit des Schreibens mehr Berücksichtigung. (vgl. Machowicz, 2010:116) „Das Schreiben selbst wird zwar nicht mehr als bloße Verschriftlichung der gesprochenen Sprache angesehen, im Vordergrund steht aber weiterhin die Mittlerfunktion der Fertigkeit Schreiben.“ (ebd.:117) Die Schriftlichkeit dient als Hilfsmittel und hat ihre Funktion als Zweck zum Ziel. Somit war die Schriftlichkeit bis Mitte der 80er Jahre wenig repräsentativ. Erst mit der Einforderung des interkulturellen Aspekts im Fremdsprachenunterricht, veränderte sich auch die Stellung der vier Fertigkeiten. (vgl. ebd.:118) Die Schriftlichkeit gewinnt an Bedeutung, zunächst durch die Hervorhebung der Textarbeit im Unterricht und schließlich auch durch den Medieneinfluss. (vgl. ebd.) „Der interkulturelle Ansatz bringt wieder stärker die Grundfertigkeit Schreiben in den Fremdsprachenunterricht zurück und lässt ihre lernfördernde Wirkung erkennen und nützen.“ (ebd.:119) Mit dem Einfluss der kognitiven Psychologie steht die Lernerautonomie im Fokus der Diskussionen rund um den Fremdsprachenunterricht. Machowicz spricht von einer „Wiederentdeckung des Schreibens“ (ebd.:124), denn das Schreiben wird nun nicht mehr benutzt um funktionale Ziele zu erreichen, sondern es steht selbst als Prozess im Mittelpunkt. (vgl. ebd.) Dabei geht es vor allem um Techniken und Strategien, die den Lernenden beim Schreibprozess unterstützen und diesen fördern. (vgl. ebd.:123) Dennoch, so denkt Machowicz, wird in der alltäglichen Praxis die Fertigkeit des Schreibens noch immer den anderen Fertigkeiten untergeordnet. (vgl. ebd.:126) Dabei kritisiert sie vor allem, dass es den Lehrpersonen hauptsächlich um das Produkt bzw. das Ergebnis selbst ankommt, anstatt den Prozess und die Entwicklung der Lernenden zu beachten. (vgl. ebd.)

In Österreich wurde, angepasst an den Sprachniveau und den Empfehlungen des *GERS* (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*), ein Kompetenzmodell des Fremdsprachunterrichts eingeführt. In diesem Modell werden die vier Fertigkeiten auf fünf Sprachfertigkeiten erweitert: das Sprechen wird in monologisches und dialogisches Sprechen gesplittet. (vgl. Biffo, 2011-2016) Dabei zählt grundsätzlich die Gleichgewichtung der Fertigkeiten. (vgl. ebd.)

2.3. Lehrziel

Lehrziele definieren im Allgemeinen, was durch den Unterricht erreicht werden soll. Je nach Sprachniveau und Lernfortschritt unterscheiden sie sich. Lehrziele, im Unterschied zu Lernzielen, werden von der Lehrperson bestimmt. (vgl. Krumm, 2003:116) Diese wird dabei von den Bildungsstandards, Lehrplänen und anderen Vorgaben beeinflusst. Je nachdem welches Lehrziel erreicht werden soll, unterrichtet die Lehrperson anders. Die Definition des Lehrziels beeinflusst somit die Wahl der Methode bzw. die Lehrstrategie, die Unterrichtsgestaltung und die Übungstypologie. Oft wird eine Fertigkeit, bzw. das Erlangen einer Fertigkeit als Lehrziel genannt. Gegenwärtig gelten aber auch Aspekte wie Interkulturalität und Autonomie als wesentliche Lehrziele.

Im Verlauf dieser Arbeit soll auf die Lehrziele des Anfangsunterrichts eingegangen werden. Es stellt sich die Frage, welche Ziele beim Einstieg in die Fremdsprache verfolgt werden.

2.4. Lehrstrategie

Unter Lehrstrategie versteht man das Konzept bzw. die Vorgehensweise einer Lehrperson, um einen gewissen Inhalt zu lehren. Die gewählte Strategie richtet sich dabei vor allem nach dem Ziel: je nachdem welches Ziel in der Unterrichtseinheit erreicht werden soll, wird die jeweilige Lehrstrategie angewendet. Dies bedeutet im Fremdsprachenunterricht, dass die Lehrperson eine gewisse Vorgehensweise im Unterricht anwenden wird, je nachdem welche Fertigkeit trainiert werden soll.

In dieser Arbeit werden die Verläufe bzw. Strategien des Anfangsunterrichts genauer beleuchtet. Es wird analysiert, welche Vorgehensweise und welche Besonderheiten in den verschiedenen Einstiegen in die Fremdsprache angewendet werden.

Das Konzept der Lehrstrategie ist im Kapitel der Methodenpräsentation mit dem Unterkapitel „die Strategie bzw. der Verlauf der Methode“ gleichzusetzen.

2.5. Übungstypologie

Der Begriff Übungstypologie meint die Zusammenfassung und Übersicht der Übungen. In dieser Arbeit werden speziell die Übungen bzw. Aktivitäten des Anfangsunterrichts und deren Merkmale analysiert.

Als Übung werden Tätigkeiten „bezeichnet, die zur Einübung bestimmter Fertigkeiten dienen“ (Surkamp, 2010: 314). Sie sind Teil einer Methode. Die Lernenden greifen beim Üben etwas ihnen Bekanntes erneut auf und wenden es an. Daher erfolgt die Phase der Übung immer nach der Einführung bzw. Darbietung von Inhalten. (vgl. ebd.:316) Man spricht vom „expliziten Üben“ (ebd.), wenn dabei die Richtigkeit das primäre Ziel ist. Je nachdem welche Fertigkeit trainiert werden soll, werden spezifische Übungen und Aktivitäten angewendet. Somit wird der Schwerpunkt in dieser Arbeit auf die Übungen gelegt, die die Mündlichkeit und Schriftlichkeit der Fremdsprache im Anfangsunterricht erarbeiten. Es soll gezeigt werden, welche Übungen zum Einsatz kommen und welche Ziele sie verfolgen. Man unterscheidet weiters formbezogene und mitteilungsbezogene Übungen (vgl. ebd.). Im Anfangsunterricht dominieren die formbezogenen Übungen, bei denen der Lernende die vorgegebene Form beibehalten kann und diese trainiert. Mitteilungsbezogene Übungen fordern die Lernenden mehr, indem sie die Strukturen bereits verändert anwenden müssen.

Das Konzept der Übungstypologie ist Kapitel der Methodenpräsentation mit dem Unterkapitel „die wichtigsten Merkmale“ gleichzusetzen. Die wichtigsten Merkmale meinen die typischen Übungen und Anwendungen im Anfangsunterricht.

2.6. Grammatik

Kontemporär hat Grammatik mehrere Bedeutungen. Die wichtigsten sind: Grammatik ist der „Inbegriff der regelhaft bzw. analog. rekurrierenden Eigenschaften und Baumuster einer Sprache“ (Glück, 2010:247) und „zusammenhängende Beschreibung dieser Muster und Regelmäßigkeiten zu sprachdidakt., normativen und wiss. Zwecken.“ (ebd.) Grammatik wird im schulischen Sinn als sprachliches Mittel gesehen und zählt somit zu den funktional kommunikativen Kompetenzen. (vgl. Decke-Cornill/Küster, 2014: 154) Man spricht dabei von der „traditionelle Schulgrammatik, die Bezeichnung für sprachliche Formen vorwiegend aus dem Lateinischen entlehnt und sich auf Laut-, Wort- und Satzstruktur bezieht.“ (Roche, 2013:173) Die verschiedenen Bereiche der Grammatik der Fremdsprache werden vereinfacht dargestellt und sind nach den Unterrichtserfordernissen ausgerichtet. (vgl. ebd.:174)

Lange Zeit galt die Grammatik im Fremdsprachenunterricht als primäres Ziel. Durch die bildungspolitischen Reformen und vor allem durch den Einbezug von interkulturellem und autonomem Lernen, rückte diese nach und nach in den Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts. Die Grammatik hat jedoch bis heute eine essentielle Rolle und ist oft als Unterstützung von Lernaufgaben im Unterricht integriert. (vgl. Surkamp, 2010: 95)

Da Grammatik oft mit vielen Regeln und bereits einer gewissen Sprachbasis verbunden ist, ist es interessant herauszufinden, welche Stellung sie im Anfangsunterricht und in den verschiedenen Einstiegsmethoden einnimmt.

2.7. Rollenverteilung im Sprachunterricht

Im traditionellen Sprachunterricht gibt es mehrere TeilnehmerInnen: die Lehrperson und die Lernenden. Im Unterrichtsgeschehen hat jeder von ihnen eine bestimmte Rolle. Diese entsprechen aber nicht immer der traditionellen Rollenverteilung, denn je nach angewandeter Methode oder Strategie kann dies wechseln. Dabei geht es vor allem um die Zuteilung des Inputs bzw. Outputs und des aktiven und passiven Parts. Welche Rolle die Lehrperson bzw. die Lernenden spielen hängt von der angewendeten Vorgehensweise, Methode bzw. Strategie ab.

In dieser Arbeit wird genau auf diese Aspekte in Bezug auf den Einstieg in die Fremdsprache eingegangen. Es wird analysiert welche Methode welche Rollenverteilung anwendet und welche Auswirkungen dies auf den Anfangsunterricht und die Verteilung der Mündlichkeit und Schriftlichkeit hat.

2.8. Stellung der Fremdsprache Französisch in Österreich

Die Stellung der Fremdsprachen allgemein in Österreich folgt der europäischen Sprachenpolitik. Der Spracherwerb der Fremdsprachen beginnt bereits in der Volksschule. Die Sprache Englisch steht stets auf Platz eins: „almost all Austrian pupils will learn English, which is therefore THE first foreign language in the country.“ (Dalton-Puffer/Faistauer/Vetter, 2011:183) Danach folgen die romanischen Sprachen, Französisch, Spanisch und Italienisch, sowie der steigende Sektor der Ostsprachen (zum Beispiel Russisch) oder die sogenannten „Migrantensprachen“ wie Bosnisch, Türkisch oder Kroatisch. (vgl. ebd.)

Französisch kann in Österreich in den meisten Schultypen vierjährig oder sechsjährig gelernt werden. Somit beginnen die SchülerInnen in der dritten Klasse bzw. siebten

Schulstufe (Sekundarstufe I) mit 12 bzw. 13 Jahren oder in der fünften Klasse bzw. neunten Schulstufe (Sekundarstufe II) mit 14 bzw. 15 Jahren die Fremdsprache zu erlernen. Französisch wird an fast allen allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) unterrichtet. (vgl. BMBF, 2015)

Studien aus dem Schuljahr 2004/05 zeigen, dass in der Sekundarstufe I 5,16% aller SchülerInnen in Österreich Französisch lernen. (vgl. OESZ, 2007) In der Sekundarstufe II sind dies mit 24,98% bereits knapp ein Viertel aller SchülerInnen. (vgl. ebd.) Somit ist Französisch noch die am zweithäufigsten gelernte Sprache in Österreich.

Im Schuljahr 2013/14 lernten insgesamt 103.033 SchülerInnen Französisch in ganz Österreich. (vgl. Statistik Austria, 2014/15) Davon besuchten 53.297 die AHS, das entspricht 26,6% aller SchülerInnen, wovon 13.844 in der Sekundarstufe I und 39.453 in der Sekundarstufe II waren. (vgl. ebd.)

2.9. Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sehr viele Faktoren Einfluss auf den Anfangsunterricht und vor allem auch auf die Wahl der Unterrichtsmethode haben. Beim Einstieg in die Fremdsprache Französisch müssen zahlreiche Aspekte beachtet und berücksichtigt werden. Da es jedoch keine Vorgaben in Bezug auf den Anfangsunterricht gibt, unterliegt es der Lehrperson, welche Aspekte wirklich einen Einfluss haben. Sowohl das gesetzte Lehrziel, als auch die Lehrstrategie und Übungstypologie werden von der Lehrperson bestimmt und beeinflussen je nachdem den Verlauf des Sprachenlernens. Dabei sind die Rolle und die Stellung der Fertigkeiten essentiell. Gerade dies ist beim ersten Kontakt der SchülerInnen mit der zu lernenden Sprache interessant und soll in der folgenden Arbeit genauer thematisiert und analysiert werden.

3. Theoretischer Hintergrund

Im folgenden Kapitel wird zunächst der aktuelle Stand der Literatur zum Thema der Arbeit beleuchtet. Dann werden drei Theorien des Spracherwerbs der verschiedenen psychologischen Paradigmen vorgestellt. Sie sollen verschiedene Sichtweisen auf das Erwerben einer Sprache erklären. Es folgt die Präsentation von drei Unterrichtsmethoden, die jeweils aus den psychologischen Paradigmen entstanden sind.

3.1. Aktueller Stand der Literatur

Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, ist das Thema Anfangsunterrichts in der Literatur nur wenig beachtet. Diskussionen und Theorien zu den Methoden behandeln meist nicht mit dem Einstieg, also den allerersten Kontakt der SchülerInnen mit der Fremdsprache, sondern eher Unterrichtssituationen mit Lernenden, die bereits eine gewisse Spracherfahrung haben. Dennoch gibt es Autoren die sich mit dem Anfangsunterricht und dabei vor allem mit der Gewichtung der Fertigkeiten und dem richtigen Einstieg in den Fremdsprachenunterricht befassen.

Bei meiner Recherche entdeckte ich die Arbeiten von Prof. Dr. Werner Bleyhl, der sich intensiv mit diesem Thema auseinandersetzt. Dabei geht es ihm vor allem um die Gewichtung bzw. Reihung der Fertigkeiten im Anfangsunterricht. Er spricht von folgenden Voraussetzungen für den erfolgreichen Erwerb einer Fremdsprache: „phonologische Bewußtheit“ und „Hörverstehen“ (Bleyhl, o.J.:1). Unter phonologischer Bewusstheit versteht man „eine Fähigkeit [...], mit der es möglich ist, vom Wortsinn zu abstrahieren und sich auf den lautlichen Aspekt von Sprache zu konzentrieren.“ (Schründer-Lenzen, 2013:86) Die SchülerInnen müssen sich zunächst der typischen Lautung der Fremdsprache widmen und sie einüben bzw. beherrschen, um die Schriftsprache ohne zusätzliche Schwierigkeiten zu erlernen. So meinte auch Viëtor (1984:56), dass eine Sprache aus Lauten bestehe und nicht aus Buchstaben. „Der Erwerb der Schriftsprache setzt die verinnerlichte Lautsprache [...] voraus. [...] Die methodische Konsequenz ist, daß diesbezüglich der Anfangsunterricht einer lebenden Sprache *erst das Hörverstehen* ausbilden muß.“ (Bleyhl, 2006:2) Der Einstieg in die Fremdsprache müsse daher zunächst mit der Lautung der Sprache und deren Bedeutung gestaltet werden. So ist das Verstehen der gesprochenen Sprache auch Bedingung für das Schreiben. (vgl. Bleyhl, 2000:32) „*Voraussetzung für erfolgreichen*

Sprachunterricht ist, [...] dass das *Verstehen gesprochener Sprache* gegeben ist. [...] Die Schrift muss im Anfangsunterricht der Lautung nach- und untergeordnet bleiben.“ (ebd.:32)

Des Weiteren befasst sich Wolfgang Butzkamm mit dem Beginn des Fremdsprachenlernens. Er sieht das Problem vor allem im falschen Einstieg in die Fremdsprache. „Warum können dann unsere Hauptschulabgänger so wenig? Weil von Anfang an nicht richtig imitiert wird. Denn Üben ist zuallererst Hören und Nachsprechen, dann erst die erfinderische Produktion.“ (Butzkamm, 2012:176) Die gewünschte Leistung wird mit viel Übung stufenweise erreicht. Primär ist daher die Gestaltung des Anfangsunterrichts entscheidend. „Im Anfangsunterricht muss jedes Kind jede neue Phrase mehrfach mündlich ausprobieren. Solange man noch den Knoten in der Zunge hat, kommt keine Sprechfreude auf.“ (Butzkamm, 2012:146) Die Lernenden sollen die Sprache nicht selbst formulieren, sondern so genau wie möglich reproduzieren. Butzkamm verweist besonders auf das Verstehen im Anfangsunterricht. Noch vor der Mündlichkeit ist es wichtig, dass die SchülerInnen den sprachlichen Input verstehen. (vgl. Butzkamm, 2002:158)

Das Zuhören ist im Unterrichtsgeschehen sehr wichtig und wird als rezeptive Tätigkeit bezeichnet. (vgl. Rampillon/Zimmermann, 1997:222)

„Der Hörer hat als Hörer die Aufgabe zuzuhören, dafür zu sorgen, dass er zuhören kann und will. Er muss dabei beachten und in sich aufnehmen, was der Sprecher sagt bzw. mitteilt, er muss ihm entsprechend folgen und sich damit auf die kompetente Übernahme der Rolle als zukünftiger Sprecher vorbereiten.“ (ebd.)

Die SchülerInnen sind also nicht passiv in ihrer Rolle als ZuhörerInnen, sondern tragen aktiv zum Unterrichtsgeschehen bei. Die Aufgabe des Zuhörens ist bedeutend für das Verstehen des Gesagten und für den fortlaufenden Unterricht. (vgl. ebd.) „Die motorischen Grundlagen sprachlichen Könnens und artikulatorisch-intonatorische Geläufigkeit können unter schulischen Bedingungen nur durch intensives Hören und Nachsprechen erworben werden.“ (Butzkamm, 2012:145) Dieses Zuhören und Nachsprechen muss akustisch ungestört stattfinden, um den optimalen Erwerb der Fremdsprache zu ermöglichen. (vgl. ebd.:146)

Daneben gibt es einige andere Studien, die essentielle Aspekte zum Thema dieser Arbeit aufweisen. So zum Beispiel zeigten Untersuchungen, dass Kinder mit gutem phonologischem Bewusstsein, in der Schule beim Lesen und Schreiben lernen davon

profitieren konnten. (vgl. Schröder-Lenzen, 2013:89) Dies wurde bereits im Volksschulbereich entdeckt. Besonders der Unterricht der Erstsprache in der Grundschule spielt eine essentielle Rolle. Bei einer Studie mit 8-jährigen Grundschulkindern kam die Forschungsgruppe um Yvette Coyle unter anderem zu folgendem Ergebnis: „Important [...] is the need to avoid the premature introduction of the written word before the children have fully assimilated the language orally.“ (Coyle/Valcarcel/Verdu, 2001:160) Somit gilt auch schon in der Grundschule die These, dass die SchülerInnen zunächst die Mündlichkeit erwerben und erst im späteren Verlauf die Schriftlichkeit.

Weiters ist es auch in der Entwicklung der Kinder so, dass zuerst die mündliche Sprache und folglich das Lesen und Schreiben gelernt wird. (vgl. Günther, 2010:24) Dabei weist Günther besonders darauf hin, dass mit der Schrift auch andere Zeichen und sprachliches Wissen gelernt werden, denen man sich, so auch als SchülerIn, bewusst werden muss. (vgl. ebd.) Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion und Satzzeichen werden in der Mündlichkeit nicht realisiert. „Vor allem aber, wird die Schrift entphonetisiert, [...] – wir schreiben nicht, wie wir sprechen.“ (Günther, 2010:26) Zusätzlich bringt das Schreiben in der Fremdsprache viele Schwierigkeiten mit sich, so zum Beispiel grammatische Probleme oder Wortschatzprobleme (Wie schreibe ich das richtig? Wie heißt das denn überhaupt?). (vgl. Eßer, 2003:292)

Auch Portmann-Tselikas sieht die Fertigkeit des Schreibens als „Randthema zu Beginn des Unterrichts“. (2010: 92) Da die Fertigkeit des Schreibens gewisse Voraussetzungen benötigt, wie zum Beispiel das Wissen über die Orthographie der Fremdsprache, sieht man diese nicht als Teil des Anfangsunterrichts. Der Einstieg in die Fremdsprache beschreibt ja den ersten Kontakt der SchülerInnen mit der Zielsprache, daher ist das nötige Vorwissen, um die Sprache bereits schreiben zu können, noch nicht vorhanden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Literatur bzw. von den erwähnten Autoren die Ansicht vertreten ist, die Schriftlichkeit keine wesentliche Rolle im Anfangsunterricht spielt. Die Fertigkeit des Hörens und des Sprechens stehen klar im Vordergrund beim Einstieg in die Fremdsprache.

3.2. Theorien des Spracherwerbs

„*We are not born speaking, but we are creatures born to learn speaking.*”

(Butzkamm/Caldwell, 2009:66)

Der Mensch entwickelt nach und nach seine Sprachfähigkeit: in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres beginnen Kinder Wortbedeutungen zu verstehen, das erste Wort folgt etwa im Alter von 12 Monaten, ein Wortschatz von 50 bis 200 Wörtern und Kombinationen aus zwei Wörtern entsteht zwischen dem 18. bis 24. Lebensmonat und im Alter von sechs Jahren können längere Sätze formuliert werden. (vgl. Berk, 2011:228/232) Der Wortschatz beträgt dann ungefähr 10.000 Wörter. (vgl. ebd.) Forscher fanden heraus, dass es dazu keine Unterschiede in Kultur oder Sprache gibt: „It seemed that children all over the world go through similar stages, use similar constructions in order to express similar meanings, and make the same kinds of errors.“ (Mitchell/Myles/Marsden, 2013:31) Zur sprachlichen Entwicklung entstanden in der Psychologie verschiedene theoretische Modelle. Im folgenden Kapitel werden drei theoretische Ansätze vorgestellt, welche aus den dominierenden Paradigmen der Psychologie stammen und vor allem in der zweiten Entwicklungsphase der Kindersprachforschung (ungefähr ab den 1950er Jahre) hervorgebracht wurden.

3.2.1. Der behavioristische Ansatz

In der behavioristischen Wissenschaftsauffassung werden nur objektiv messbare Werte, die sich zum Beispiel durch das beobachtete Verhalten ergeben angenommen und innere Prozesse, wie Gefühle oder Erwartungen, ausgeschlossen. (vgl. Bertelsmann Lexikon, 1994:999) Lernen wird durch eine Reaktion (*Response*) auf einen bestimmten Reiz (*Stimulus*) erklärt und daraus ergaben sich folgende Lernansätze: die klassische Konditionierung, die operante Konditionierung und das Modelllernen. Vor allem in den USA der 40er und 50er Jahre war der Behaviorismus vorherrschend. Burrhus Frederic Skinner galt als einer der bedeutendsten Behavioristen und behandelte auch das Thema Sprachenlernen. Er publizierte 1957 seine behavioristische Sprachlerntheorie.

„One unfortunate consequence is the belief that speech has an independent existence apart from the behaviour of the speaker. Words are regarded as tools or instruments, analogous to the tokens, counters or signal flags sometimes employed for verbal purposes. [...] But although the formal properties of the records of utterances are interesting, we must preserve the distinction between an activity and its traces. In particular we must avoid the unnatural formulation of verbal behaviour as the ‘use of words’.” (Skinner, 1957:7)

Da unsere Sprache an unser Verhalten gekoppelt ist, spricht Skinner vom *Verbal behavior*. Skinner meinte, dass Sprache, so wie jedes andere Verhalten auch, durch operante Konditionierung gelernt wird. Die operante Konditionierung, geprägt von Edward Lee Thorndike, beschreibt das Lernen durch positive oder negative Verstärkung (Belohnung oder Bestrafung). Beim Spracherwerb bedeutet das, dass die Sprache durch Anwendung von positiven Verstärkern, wie zum Beispiel Lob, gelernt wird. „Wenn der Säugling Laute erzeugt, verstärken Eltern die Laute, die am ehesten wie ein Wort klingen, durch Lächeln, Zärtlichkeiten und indem sie selbst sprechen.“ (Berk, 2011:228) Einige Behavioristen beziehen sich beim Sprachenlernen auch auf die Nachahmung und meinen, dass ein Kind auf diese Weise komplexe Äußerungen erwirbt. (vgl. ebd.) Durch die Verbindung von Imitation und Verstärkung wird das sprachliche Verhalten gefördert. (vgl. ebd.) „Thus encouraged by their environment children would continue to imitate and practise these sounds and patterns until they formed ‘habits’ of correct language use.“ (Lightbown/Spada, 2013:15) Auf falsche Äußerungen bekommt das Kind keine oder negative Reaktionen. Die soziale Umwelt nimmt eine wichtige Rolle ein: sie gilt als sprachliches Vorbild und gestaltet somit das sprachliche Verhalten des Kindes. (vgl. ebd.) Als primäre Prozesse gelten demnach die Imitation und die Übung. Imitation ist nach Lightbown und Spada eine „word-for-word repetition of all or part of someone else’s utterance“. (ebd.) Übung, der zweite wichtige Lernprozess, definieren Lightbown und Spada als „repetitive manipulation of form“. (ebd.)

Im Bereich des Zweit- und Fremdspracherwerbs richtet sich die These des Behaviorismus ebenfalls auf die Bildung von Gewohnheiten: „[...] it was assumed that a person learning a second language would start off with the habits formed in the first language and that these habits would interfere with the new ones needed for the second language.“ (ebd.:104) Beim Lernen von einer zweiten oder weiteren Sprache wird das sprachliche Verhalten beibehalten und die Strukturen bzw. Gewohnheiten des Erstspracherwerbs angewendet. Dabei spricht man vor allem vom Transfer der Gewohnheiten (*transfer of habits*). (vgl. ebd.:42) Aus dieser These entstand die *Contrastive Analysis Hypothesis (CAH)*, mit welcher der Behaviorismus oft in Verbindung gebracht wird. Die *CAH* wurde vor allem von Robert Lado in seinem Buch *Linguistics across Cultures* (1957) geprägt, in dem er schon im Vorwort von einem Plan spricht, der beim Lernen von Sprachen helfen soll. Danach entstehen Schwierigkeiten

dort, wo sich die Zielsprache von der Muttersprache unterscheidet. (vgl. Lado, 1957:vii)
Die Erstsprache wird mit der Zielsprache verglichen um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu finden. „According to the CAH, where the first language and the target language are similar, learners should acquire target language structures with ease; where there are differences, learners should have difficulty.“ (Lightbown/Spada, 2013:41) Damit soll erklärt werden, warum manche Bereiche einer Sprache leichter bzw. schwerer zu erlernen sind. Der CAH zufolge, entstehen Schwierigkeiten nämlich nur in jenen Gebieten der neuen Sprache, die von der Erstsprache stark abweichen. Dazu geben Mitchell, Myles und Marsden ein Beispiel:

„Take the example of an English L1 learner of French as a second language wanting to say *I am twelve years old*, which in French is realised as *J'ai douze ans* (=I have twelve years), and now consider the same learner learning to express the same meaning in German, which is realised as *Ich bin zwölf Jahre alt* (= I am twelve years old). According to a behaviorist view of learning, the German structure would be much easier and quicker to learn, and the French one more difficult, the English structure acting as a facilitator in one instance, and an inhibitor in the other. Indeed, it may well be the case that English learners have more difficulty with the French structure than the German one,...“ (Mitchell/Myles/Marsden, 2013:29)

Dennoch haben Studien belegt, dass typische Fehler nach der *CAH* nicht immer eintreten. (vgl. Lightbown/Spada 2013:41)

Aufbauend auf der behavioristischen Perspektive, hier vor allem der *CAH*, entstanden viele neue Lehr- und Lernmethoden, unter anderem auch die Audiolinguale Methode, welche im dritten Kapitel genauer vorgestellt wird. Die behavioristische Perspektive wurde in weiterer Folge vor allem durch den Nativismus, welcher die Introspektive mit einbezieht, stark kritisiert und zunehmend abgelöst.

In Bezug auf den Einstieg in die Fremdsprache müsse die Lehrperson dem Behaviorismus zufolge den Anfangsunterricht zunächst nur mündlich gestalten, um dabei die Imitation und Nachahmung zu fördern. Die Lernenden wenden dabei das sprachliche Verhalten und die Strukturen bzw. Gewohnheiten des Erstsprachenerwerbs an. Die Lehrperson spiele eine essentielle Rolle im Anfangsunterricht, da sie den sprachlichen Input leitet. Dabei wäre die *CAH* eine unterstützende Idee, da nach ihr die Erstsprache mit der Zielsprache verglichen wird um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu finden und so der Lernprozess erleichtert wird.

3.2.2. Der nativistische Ansatz

Der Nativismus vertritt die Ansicht, dass gewisse Fähigkeiten von Geburt an in uns vorhanden und somit angeboren sind. In der Linguistik bedeutet dies, dass Sprache „als eine angeborene und allen Menschen in gleicher Weise gegebenen Eigenschaft“ (Bertelsmann Lexikon, 1994:6942) angesehen wird. Die Vertreter dieses Paradigmas gehen von kognitiven Modulen im Gehirn aus, welche das Lernen und Erwerben bestimmen. Einer der wichtigsten Vertreter dieses Ansatzes ist Noam Chomsky, der vor allem durch seine Kritik an Skinners *Verbal Behavior* im Jahre 1959 Aufsehen erregte und durch seinen großen Einfluss folglich die kognitive Wende in der Psychologie einleitete. Chomsky kritisierte darin vor allem den Aspekt der Imitation der Sprache, produzieren Kinder doch auch neue Sätze, die sie zuvor noch nie gehört haben, was wiederum das Vorhandensein einer eigenen Kreativität der Kinder beweisen soll. Ein weiterer Kritikpunkt ist das sogenannte *logical problem of language*, welches die Komplexität und die Abstraktheit der sprachlichen Regeln (wie zum Beispiel die Regeln der Bildung einer Frage) thematisiert. Kinder können trotz dieser komplexen Regeln schnell lernen und tragen somit ein bestimmtes Gefühl für die Struktur der Sprache bereits in sich.

„It is amazing that children are able to master them so quickly and efficiently, especially given the limited input they receive. This has been termed ‘Plato’s problem’ (Chomsky, 1987), and refers specifically to the idea that some of the structural properties of language, given their complexity, could not possibly be learned on the basis of the samples of language which children are exposed to.” (Mitchell/Myles/Marsden, 2013:30)

Dabei beachtet Chomsky auch, dass die Sprache, die von der Umwelt des Kindes produziert wird, oft unvollständig und inkorrekt ist. (vgl. Lightbown/Spada, 2013:20) Er entwickelte den sogenannten *Spracherwerbsmechanismus* (auch *Language-Acquisition-Device* bzw. *LAD* genannt). Er besteht aus drei Komponenten, die als angeboren angesehen werden: die sprachlichen Universalien, das Hypothesenbildungsverfahren und das Hypothesebewertungsverfahren. Die sprachlichen Universalien beschreiben das generelle Wissen über Substanz und Grammatik, das für alle natürlichen Sprachen gilt. Durch die sprachlichen Universalien bildet das Kind Hypothesen.

„Nachdem es [das Kind] eine zulässige Hypothese gewählt hat, kann es induktiv Daten zum Zweck einer korrektiven Handlung benutzen, wobei es seine Wahl bestätigt oder nicht bestätigt, dann kennt das Kind die durch diese Hypothese definierte Sprache; folglich reicht seine Kenntnis unermesslich weit über seine Erfahrung hinaus und

befähigt es in der Tat, viele der Erfahrungsdaten als fehlerhaft zu charakterisieren.“
(Chomsky, 1970:149 zit.n. Kamm-Delius, 2008:55)

Der Hypothesenbewertungsmechanismus hilft dem Kind bei der Entscheidung. (vgl. ebd.) Dieses Modell wurde stark kritisiert. Daher entwickelte Chomsky das *Prinzipien- und-Parameter-Modell* (*P&P-Modell*), dessen zentrale These besagt, dass allen menschlichen Sprachen universelle Prinzipien unterliegen und angeboren sind. Er begründete somit die Universalgrammatik (*UG*). Chomsky definiert diese wie folgt:

„[...]‘the system of principles, conditions, and rules that are elements or properties of all human languages...the essence of human language‘(Chomsky1976:29). All human beings share part of their knowledge of language; UG is their common possession regardless of which language they speak.” (Cook/Newson, 1996:1)

Folglich gibt es Prinzipien, die allen Sprachen unterliegen und nur wenig von einer Sprache zur anderen variieren. (vgl. ebd.:2) Dazu enthält die Universalgrammatik auch Parameter, die beschränkte Wahlmöglichkeiten innerhalb eines Prinzips definieren. (vgl. Kamm-Delius, 2008:56) „He argued that children are biologically programmed for language and that language develops in the child in just the same way that other biological functions develop.” (Lightbown/Spada 2013:20) Als Beispiel wird angegeben, dass jedes Kind ab einem gewissen Entwicklungsstadium automatisch zu gehen lernt und es hierzu nicht erst einer speziellen Einübung bedarf. Spracherwerb ist, nach Chomskys Annahme, diesem Prozess sehr ähnlich. Die Umwelt des Kindes trägt nur einen geringen Input zu der schon im Kind vorhandenen biologischen Ausstattung bzw. Begabung bei. Dagegen behauptet Chomsky, dass Kinder eine spezielle Anlage von Geburt an in sich haben, die sie beim Entdecken der Basis der Sprachregeln unterstützt. Er vergleicht sie mit einer Schablone, die man auf alle menschlichen Sprachen anwenden kann und die dem Kind dabei hilft, den richtigen Sprachweg zu finden und folglich die Sprache zu erlernen. (vgl. ebd.) Beim Erstspracherwerb muss das Kind nun lernen, diese Prinzipien auf seine Muttersprache anzuwenden. (vgl. ebd.)

„Children have to acquire a language from the evidence they encounter. Without any evidence at all, they will acquire nothing; with evidence, they will acquire Chinese or Arabic or any human language they encounter. The ‘logical problem of language acquisition’ hinges upon the types of evidence they meet and the uses they put it to.”
(Cook/Newson, 1996:89)

Als Beispiele für die angeborene Grammatik werden Ausdrücke von Kindern wie *drei* *Hause* oder *he goed* genannt. Die Beispiele zeigen, dass die Kinder die ihnen bekannten Formen auf alle Wörter anwenden.

Essentiell ist dabei auch die Unterscheidung von Performanz und Kompetenz. Die Universalgrammatik betrifft die Kompetenz, die die Fähigkeit selbst und deren mentale Repräsentation bezeichnet. Die Performanz hingegen meint eine Sprachverwendung in einer konkreten Situation. Die Sprachperformanz setzt die Sprachkompetenz voraus und ist somit ein Teil davon. Auch Chomsky ist sich dieser Unterscheidung bewusst, bearbeitet mit seiner Universalgrammatik aber dennoch nur den Bereich der Kompetenz: „Although Chomsky acknowledges that this is an important area for research, he has been concerned almost exclusively with exploring linguistic competence [...]“ (Mitchell/Myles/Marsden, 2013:64)

Chomskys Theorie wird oft mit der *Critical Period Hypothesis* (CPH) in Verbindung gebracht. Der Linguist und Neurologe Eric Lenneberg vertrat die Annahme einer kritischen Periode und formulierte dazu eine Hypothese. In dieser Periode, die mit der Pubertät beendet wird, ist der Erstspracherwerb mühelos und vollständig möglich, erst danach ist der Spracherwerb aufwendiger und es ist nicht mehr möglich, das Muttersprachenniveau zu erreichen. (vgl. Klammer-Delius, 2008:72) Belege für diese Hypothese finden sich in Studien mit tauben Kindern. Elissa Newport und ihre Kollegen arbeiteten 1990 mit tauben Menschen, welche die *American Sign Language* (ASL) benutzen. Die Studien untersuchten die Verwendung von grammatikalischen Zeichen (in der ASL sind das bestimmte Hand- oder Körperbewegungen) in verschiedenen Gruppen: taube Menschen die von Geburt an mit der ASL aufgewachsen sind, „frühe Lerner“, die die ASL zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr erwarben, und „späte Lerner“, die erst nach dem 12. Lebensjahr die ASL lernten. (vgl. Lightbown/Spada, 2013:23) „The Native group used the forms more consistently than the Early group who, in turn, used them more consistently than the Late group.“ (ebd.) Somit wird die *Critical Period Hypothesis*, ob mündliche oder gestikulierte Sprache, durch die Studien gestützt.

Beim Zweitspracherwerb hat sich vor allem das *Monitor Model* (1982) von Steven Krashen auf die nativistische Position gestützt. Das Modell beruft sich auf fünf Hypothesen:

1. Die *Acquisition-Learning-Hypothese*: Wesentlich stellt Krashen hier die zwei Wörter *erwerben* und *lernen* einander gegenüber. Die Hypothese besagt, dass wir Sprache sowohl erwerben als auch lernen. Erwerben bedeutet die unbewusste Aneignung und lernen stellt den bewussten Akt dar. (vgl. Krashen/Terrell, 1983:26)

2. Die *Monitor-Hypothese*: Krashen nimmt an, dass das Gelernte als Monitor funktioniert, der Änderungen oder Korrekturen potentieller Äußerungen ermöglicht. Dies geschieht allerdings nur, wenn der Lerner viel Zeit investiert, also genau und konzentriert lernt. (vgl. Krashen, 1982:14)
3. Die *Natural-Order-Hypothese*: die Lernenden erwerben die Sprache nach vorhersagbaren Sequenzen, wobei die einfachsten Sequenzen (zum Beispiel das s in der he-, she-, it-Form) dabei nicht die ersten sein müssen und es individuelle Unterschiede bei den Lernenden gibt. (vgl. Krashen/Terrell, 1983:28)
4. Die *Input-Hypothese*: diese These besagt, dass der Erwerb (nicht das Lernen) dann stattfindet, wenn das Sprachniveau etwas höher ist, als das schon vorhandene Niveau der Sprachkompetenz ($i+1$). (vgl. ebd.:32)
5. Die *Affective-Filter-Hypothese*: damit mein Krashen eine metaphorische Barriere, da der Lerner nicht alles, was er als Input erhält, aufnehmen kann. Dazu zählen unter anderem die Motivation, Stress und persönliche Gefühle. Der Spracherwerb ist dann nicht mehr vollständig gegeben. (vgl. ebd.:38)

Chomsky, und so auch Krashen, beeinflussten mit ihren Theorien viele Methoden des Spracherwerbs. Doch auch die Position des Nativismus wurde kritisiert. So behaupteten zum Beispiel Vertreter des kognitiven Paradigmas, dass der Fokus zu sehr auf der finalen Kompetenz, dem sogenannten *Native Niveau* liege und die Entwicklung des Spracherwerbs selbst außer Acht gelassen würde. (vgl. Lightbown/Spada, 2013:24)

Im Nativismus hat die Lehrperson im Anfangsunterricht eine stützende und leitende Rolle. Die Lernenden haben die Anlange zum Fremdsprachenlernen bereits in sich und diese müssen nun aktiviert werden. Dabei stehen die Hypothesen von Krashens Modell im Mittelpunkt, nach denen sich der Lernprozess orientiert. Daher müsse man den Anfangsunterricht so gestalten, dass die Lernenden sich nicht gezwungen fühlen zu sprechen, sondern zunächst nur sprachlichen Input erhalten. Nach Krashens Theorie beziehe sich der Anfangsunterricht nur auf das Verstehen, der Lernende muss die Sprache sozusagen zunächst verinnerlichen.

3.2.3. Der kognitive Ansatz

Das kognitive Paradigma entwickelte sich erst in den 1960er und 1970er Jahren. Kognitionen, die mentale Prozesse und Strukturen der Informationsverarbeitung meinen, spielen die zentrale Rolle: sie repräsentieren wie Informationen aufgenommen, gespeichert, verarbeitet und verwendet werden. Die kognitive Entwicklung wurde vor allem von Jean Piaget geprägt, welcher sie aus universalkonstruktivistischer Sicht beschreibt. Die Entwicklung des Kindes sei demnach stufenförmig und erst mit wachsendem Alter entstünden bestimmte Fähigkeiten oder deren Erweiterungen. Vertreter des kognitiven Paradigmas sehen den Spracherwerb als einen von innen und von außen beeinflussten Prozess:

„Developmental and cognitive psychologists have focused on the interplay between the innate learning ability of children and the environment in which they develop. [...] Psychologists attribute considerably more importance to the environment than the innatists do even though they also recognize a powerful learning mechanism in the human brain.“ (Lightbown/Spada, 2013:24)

Der Spracherwerb wird als ähnlich bzw. eng verbunden mit dem Erwerb von anderen kognitiven Fähigkeiten angesehen und ist ein Teil der kognitiven Entwicklung des Kindes. (vgl. ebd.) Das erkannte Jean Piaget schon früh, jedoch nicht durch geplante Experimente mit Kindern, sondern durch Beobachtungen seiner eigenen spielenden Kinder. Folglich publizierte er seine Entwicklungstheorie der vier geistig-intellektuellen Stadien, die jedes Kind zwischen dem 1. Lebensmonat und dem Jugendalter durchläuft. Er verbreitete dadurch ein neues Bild von Kindern: Kinder als Entdecker, deren kognitive Entwicklung aktiv durch die Interaktion mit der Umwelt entfaltet wird. (vgl. Berk, 2011:22) In den folgenden vier Stufenabschnitten bilden und entwickeln die Kinder ihre kognitiven Fähigkeiten, wie zum Beispiel das Denken, weiter. (vgl. ebd.:200) Die erste Phase ist die sensumotorische Phase, die die ersten beiden Lebensjahre eines Kindes betrifft. „Piaget war der Meinung, dass Säuglinge und Kleinkinder mit ihren Augen, Ohren, Händen und anderer sensumotorischer Ausstattung ‚denken‘. Sie können mental noch nicht viele Aktivitäten steuern.“ (ebd.) Entscheidende Prozesse sind unter anderem die Kreisreaktion oder die Objekt Konstanz. (vgl. ebd.:209) Von zweiten bis zum siebten Lebensjahr durchlebt das Kind die präoperationale Phase. Kennzeichnend dafür ist die Zunahme der darstellerischen und symbolischen Aktivität. (vgl. ebd.:302) Diese Phase ist für den Spracherwerb sehr entscheidend:

„It is easy to see from this how children's cognitive development would partly determine how they acquire language. For example, the use of certain terms such as 'bigger' or 'more' depends on the children's understanding of the concepts they represent.“ (Lightbown/Spada, 2013:25)

Der Spracherwerb des Kindes verläuft folglich parallel zur kognitiven Entwicklung. Piaget betrachtete die Sprache in ihrer Repräsentationsfunktion (etwas durch etwas anderes darstellen), sie stellt für ihn ein „System von kognitiven Werkzeugen (Beziehungen, Klassifizierungen usw.) im Dienste des Denkens“ dar. (Piaget/Inhelder, 1977:67 zit. n. Klamm-Delius, 2008:99) Sprache ermöglicht den Kindern den Austausch mit der Umwelt und den Ausdruck ihres Denkens. (vgl. ebd.) Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten und der Sprache sind, nach Piaget, aktive Konstruktionsprozesse. (vgl.ebd.:100) Dabei spielen die Prozesse der Adaptation, Assimilation und Akkommodation eine essentielle Rolle. Adaptation bedeutet die Bildung von „Schemata durch direkte Interaktion mit dem Umfeld.“ (Berk, 2011:201) Unter Schemata versteht man die Verarbeitung von Erfahrung. (vgl. ebd.) Bei der Adaptation werden zwei Prozesse unterschieden: die Assimilation und die Akkommodation. „Bei der Assimilation verwenden wir unsere vorhandenen Schemata, um die äußere Welt zu interpretieren. [...] Bei der Akkommodation schaffen wir neue Schemata oder modifizieren vorhandene, wenn wir merken, dass unsere gegenwärtigen Denkweisen nicht vollständig in die Umwelt passen.“ (ebd.) Im Spracherwerb ist somit das Imitieren von Lauten der Assimilation zugeordnet. (vgl. Anderson, 1978:100) Akkommodation bedeutet dann das eigene Produzieren von Lauten und Worten. (vgl. ebd.)

Die dritte Phase in Piagets Entwicklungstheorie ist die konkret-operationale Phase vom siebten bis zum elften Lebensjahr. Das Denken des Kindes entwickelt sich stark weiter und wird logischer, flexibler und organisierter, dazu zählt zum Beispiel das räumliche Denken oder die Seriation (Reihenbildung). (vgl. Berk, 2011:401) Ab dem elften Lebensjahr tritt die formal-operationale Phase ein. In dieser wird das abstrakte, systematische und wissenschaftliche Denken ausgebildet. Dazu zählen unter anderem das hypothetisch-deduktive Denken und das propositionale Denken. (vgl. ebd.:518) Piagets Theorie war vor allem durch die Verbindung von äußeren Einflüssen und inneren kognitiven Fähigkeiten sehr einflussreich.

Ein weiterer wichtiger Vertreter war Lev Vygotsky, der in der Interaktion einen essentiellen Aspekt des Spracherwerbs feststellte. Durch Beobachtungen von Kindern,

aber auch von Erwachsenen, kam er zu der Annahme, dass die soziale Interaktion als primärer Prozess des Spracherwerbs wirkt. Das belegte er mit dem Argument, dass Kinder eine höhere Sprachkompetenz in einer sprachlich unterstützenden und interaktiven Umgebung erreichen können. (vgl. Lightbown/Spada, 2013:25) Aus diesen Erkenntnissen formulierte er die *zone of proximal development* wie folgt: „*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers*” (Vygotsky, 1978:86). In der Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen, aber auch Kind und Kind sah Vygotsky nicht nur die Wurzeln der Sprache, sondern auch der Gedanken. In späterer Folge entstand dazu ein eigständiger Ansatz des Spracherwerbs, der Interaktionismus.

Beim Zweit- und Fremdspracherwerb wird der Lerner bzw. das Gehirn des Lerners nach dem kognitiven Ansatz oft mit einem Computer metaphorisch verglichen. Der Spracherwerb wird in Verbindung gebracht mit der Kapazität der Aufnahme und Wiederverwendung der Informationen. (vgl. ebd.:108) Daraus entstand das *Information-processing Model*, das sowohl das allgemeine Lernen, als auch das Sprachenlernen beschreibt. Vor allem die Aufmerksamkeit wird als essentielle Ressource angesehen: „*'Pay attention' in this context is accepted to mean using cognitive resources to process information.*“ (ebd.) Dabei spielt vor allem die Aufmerksamkeitsspanne eine wichtige Rolle: Lernende sind nur begrenzt fähig, Informationen aufzunehmen und aufmerksam zu sein. Folglich fanden Forscher heraus, so Lightbown und Spada, dass Lerner in früheren Stadien des Zweitspracherwerbs die meisten ihrer Ressourcen dazu verwenden, die wichtigsten Wörter einer Nachricht zu verstehen. Der Fokus liegt auf dem Verstehen der Wörter und grammatikalische Wendungen werden nicht beachtet, wenn sie nicht essentiell für das Verständnis sind. (vgl. ebd.) Die Lernenden bauen neue Wissenssysteme auf: Informationen die neu waren, werden aufgenommen, durch Erfahrung und Übung fixiert und folglich automatisch verwendet (Assimilation und Akkommodation). Infolgedessen können die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf neue Aspekte der Sprache richten. (vgl. ebd.:109) „*The information processing model suggests that there is a limit to the amount of focused mental activity we can engage in at one time.*“ (ebd.)

Wie bei den anderen Ansätzen, wurde auch der Kognitivismus kritisiert, dabei vor allem Piagets Sicht des Kindes als Entdecker. Dennoch entstanden aus allen Paradigmen Lehr-

und Forschungsmethoden, die bis heute in verschiedenen Teilen der Welt angewendet werden.

Da in der kognitiven Psychologie der Spracherwerb sowohl als ein von innen, als auch von außen beeinflusster Prozess angesehen wird, wären somit im Anfangsunterricht altersspezifische Aufgaben angemessen, die bestimmte kognitive Fähigkeiten aktivieren und durch die sprachliche Umwelt unterstützt werden. Nach dem *Information-processing Model* stehe ebenfalls das Verstehen des fremdsprachlichen Inputs im Mittelpunkt des Unterrichts.

3.2.4. Fazit

In diesem Fazit möchte ich kurz die drei psychologischen Paradigmen mit den wichtigsten Konzepten bzw. den Grundfragen des Anfangsunterrichts abgleichen. Welches Paradigma bezieht welchen Aspekt des Einstiegs in die Fremdsprache ein?

Zusammenfassend stelle ich fest, dass alle psychologischen Paradigmen Implikationen für den Anfangsunterricht aufbringen. Die Schwerpunkte werden, je nachdem wie man das Lernen bzw. den Erwerb einer Sprache erklärt, anders gewichtet. Dennoch legen alle drei Richtungen sehr viel Wert auf das Verstehen des sprachlichen Inputs und dies von Anfang an. Auch die mündliche Produktion, also das Sprechen der Sprache stellt einen wichtigen Aspekt dar. Hingegen die anderen Fertigkeiten, also das Lesen und Schreiben der Fremdsprache werden nach diesen drei psychologischen Paradigmen nicht in dem Prozess des Spracherwerbs angeführt. Es besteht somit eine klare Vorrangigkeit der Fertigkeiten des Hörens und Sprechens.

Daraus kann resümiert werden, dass die Schriftlichkeit im Spracherwerb nach den verschiedenen Positionen der psychologischen Paradigmen keine wesentliche bzw. entscheidende Rolle spielt. Es liegt eine klare Dominanz der Mündlichkeit vor. Prozesse wie das Imitieren und Wiederholen im Behaviorismus, die Assimilation und Akkommodation in der kognitiven Psychologie, oder auch das *Monitor Model* im Nativismus zielen im Spracherwerb zunächst auf die Mündlichkeit ab. Dies gilt sowohl für den Erst- als auch den Zweit- und Fremdspracherwerb.

Die Rollenverteilung stellt einen klaren Unterschied bei den drei psychologischen Paradigmen dar. Da der Behaviorismus das Sprachenlernen durch die Umwelt erklärt, steht die Lehrperson nach dieser Ansicht im Zentrum des Spracherwerbs. Ohne einer

Lehrperson bzw. deren Input wäre das Lernen einer Sprache demnach nicht möglich. Sie ist daher ein wichtiges und unerlässliches Element des Spracherwerbs. Im Nativismus greift der Lernende auf seine eigenen Ressourcen zurück. Daher ist die Lehrperson nach diesem psychologischen Paradigma zweitrangig und der Lernende selbst steht im Mittelpunkt des Spracherwerbs. Bei der kognitiven Ansicht hingegen spielt die Lehrperson eine nebensächliche Rolle. Das Lernen der Sprache wird von ihr geleitet bzw. gesteuert und unterstützt, jedoch gibt es auch autonome Lernphasen. Somit ist die Lehrperson zwar wichtig, aber nicht unerlässlich. Sowohl sie, als auch der Lernende selbst spielen eine essentielle Rolle im Spracherwerb.

Auch im Bereich der Strategie bzw. Übungsmethode lassen sich nach den psychologischen Paradigmen Unterschiede erkennen. Dabei dominieren im Behaviorismus vor allem die Techniken des Wiederholens und Imitierens. Durch das Nachsprechen und das ständige Aufsagen des Input wird die Sprache erworben. Im Nativismus hingegen wird Sprache als angeboren angesehen. Nach dem *Monitor Model* von Krashen müssen die inneren Ressourcen aktiviert werden. Autonomes Lernen und Arbeiten wird als wichtigste Strategie gesehen. Im kognitiven Paradigma werden beide Ansichten dann vereint. Sowohl der Input der Umwelt, als auch das selbstständige Erarbeiten führen zum Spracherwerb. Dabei werden vor allem spezifische Übungen, je nach Entwicklungsstadium und demnach je nach Ausbildung der kognitiven Fähigkeiten, angeboten. Essentiell ist die Abwechslung der begleiteten und autonomen Lernphasen.

3.3. Methoden des Anfangsunterrichts

„Kein Unterricht kommt ohne Unterrichtstheorie aus. Sobald man andere zum Lernen anleitet und ein bestimmtes Lernarrangement auswählt, muss es Traditionen, Konzepte, Begründungen geben, warum man als Lehrender das eine tut und das andere lässt.“ Axel Vielau

Wie bereits erwähnt, ist der Einstieg in die Fremdsprache essentiell für den Verlauf des Spracherwerbs und vor allem für die Motivation der SchülerInnen. Dabei wendet die Lehrperson eine bestimmte Methode bzw. Ansatz an, um den SchülerInnen die Fremdsprache näher zu bringen. „Das Wort Methode stammt von *Methodos* (gr.) bzw.

methodus (lat.) und bedeutet Weg, Gang. In Unterrichtskontexten versteht man darunter einen wiederholbaren, planvollen Zugang zu einem Gegenstand und zu einem Lehr- bzw. Lernziel.“ (Decke-Cornill/Küster, 2014:75) Auch die Methoden erfuhren im Verlauf der Geschichte ihren Wandel: zunächst standen Grammatik und Übersetzung im Vordergrund der Vermittlung, dann die kommunikative Fähigkeit und schließlich auch die Persönlichkeitsentwicklung. (vgl. Neuner, 2003: 227)

In den verschiedenen psychologischen Paradigmen haben sich die unterschiedlichsten Methoden für den Anfangsunterricht entwickelt. Im folgenden Kapitel werde ich die wichtigsten Merkmale der audiolingualen Methode, des „Silent Way“ und des „Natural Approach“, drei Methoden die sich aus den bereits dargestellten psychologischen Ansätzen entwickelt haben, zusammenfassen. Bewusst habe ich diese drei einander sehr unterschiedlichen Methoden gewählt, um die Vielzahl an Möglichkeiten des Einstiegs in die Fremdsprache aufzuzeigen. Die audiolinguale Methode zählt zu den ersten und ältesten Methoden, die bis heute ihren Einfluss in den Sprachunterricht behalten hat. „The Silent Way“ und „The Natural Approach“ werden oft als sogenannte alternative Methoden bezeichnet (vgl. Ortner, 2003:234/ vgl. Pürschel, 2001:84/ vgl. Surkamp, 2010:2) und sind somit eher selten im Regelunterricht zu beobachten. „Die Bezeichnung *alternative Methoden* hat sich als Sammelbegriff für Methodenvorschläge durchgesetzt, deren Interesse die Abgrenzung von herkömmlichen Lernablaufskonzepten ist.“ (ebd.) Entstanden sind sie als „Reaktion auf die Defizite und Mängel der etablierten Verfahren“. (Decke-Cornill/Küster, 2014:85)

3.3.1. Die audiolinguale Methode

„Übung macht den Meister“
deutsches Sprichwort

Bei der Bearbeitung der audiolingualen Methode orientierte ich mich an den Werken *Language and Language Learning* (2. Auflage von 1964) von Nelson Brooks sowie *Approaches and Methods in Language Teaching* (3. Auflage von 2014) von Jack C. Richards und Theodore S. Rodgers.

3.3.1.1. Die Entstehung

Die audiolinguale Methode hat ihre Wurzeln in den USA zur Zeit des Zweiten Weltkriegs. Vor allem unter den besonderen Umständen dieses globalen Krieges, benötigte die US-Administration Personen mit guten Fremdsprachenkenntnissen. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:58) Zu diesem Zweck wurden viele Lehrmethoden entwickelt bei denen das Verstehen und die Verwendung der Sprache im Mittelpunkt stehen. (vgl. ebd.:59) In den 1950er Jahren entwickelte sich daraus die audiolingualen Methode, der den strukturalistischen Zugang des Sprachenlernens mit den behavioristischen Einsichten zum Lernen, die damals sehr populär waren, verband. (vgl. ebd.) Die Methode selbst entstand unter der Zusammenarbeit mehrerer Sprachwissenschaftler, der dazugehörige Name der Methode entsprang der Idee des Professors Nelson Brooks im Jahre 1964. (vgl. ebd.:61) „Audiolingualism [...] claimed to have transformed language teaching from an art into a science, which would enable learners to achieve mastery of a foreign language effectively and efficiently.” (ebd.) Die Ansicht, dass das Hauptelement einer Sprache die mündliche Produktion sei, ist die zentrale These der audiolingualen Methode. (vgl. ebd.:63) Dazu kamen die Erkenntnisse des Behaviorismus, dass Lernen eine Antwort auf einen bestimmten Stimulus ist, die durch Verstärkung erhöht wird (siehe Kapitel 2.1). (vgl. ebd.:64) Der Spracherwerb wird als ein Verhalten beschrieben, bei dem der Lernende die Lehrperson imitiert, sodass die Sprache durch ständiges Wiederholen zur Gewohnheit wird. Man spricht dabei von der bereits erwähnten *habit formation*. (vgl. ebd.) Diese Ansicht ist, gemeinsam mit dem strukturalistischen Zugang, die Basis der audiolingualen Methode.

3.3.1.2. Die Strategie bzw. der Verlauf der Methode

Im Anfangsunterricht wird besonderen Wert auf die mündliche Kompetenz gelegt. Deshalb wird zunächst nur sie trainiert, indem die Lehrperson etwas vorspricht und die Lernenden dieses dann versuchen so genau wie möglich zu wiederholen. „The starting point is a linguistic syllabus, which contains the key items of phonology, morphology, and syntax of the language arranged according to their order of presentation.” (ebd.:66) Der Lernende hat zunächst nur zwei Aufgaben, das Zuhören und das Nachsprechen. (vgl. Brooks, 1964:50) An diesem Punkt wird oft an die *Contrastive Analysis* verwiesen (siehe Seite 20), da man den Lernenden unterstützen möchte, indem man auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der L1 und der Zielsprache verweist. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:66) Die Sprache wird ausschließlich mündlich vorgetragen, um

zunächst das Hören und Sprechen der Lernenden zu trainieren. (vgl. ebd.) „The learner’s activities must at first be confined to the audio-lingual and the gestural-visual bands of language behaviour; only later will he become active in the graphic-material band.“ (Brooks, 1964:50) Die wichtigsten Strategien dabei sind das Imitieren, das Wiederholen und das Auswendiglernen. (vgl. ebd.) Dadurch entsteht für den Lernenden eine gewisse Vertrautheit mit der neuen Sprache als Basis, von der aus dann zum Beispiel der Wortschatz aufgebaut werden kann. (vgl. ebd.) Erst im späteren Verlauf des Unterrichts werden die Kompetenzen des Schreibens und des Lesens geübt. Eine genaue Unterrichtsstunde wird im Buch von Richards und Rodgers folgendermaßen dokumentiert: Zunächst hören die Lernenden einen ganzen Dialog, entweder von der Lehrperson vorgelesen oder von einem Audiogerät abgespielt. Dann wird jede einzelne Zeile bzw. Phrase des Dialogs von einzelnen Lernenden oder in der Gruppe wiederholt. Dabei achtet die Lehrperson besonders auf die Aussprache, die Betonung und den Sprachfluss. Falls die Lernenden Fehler machen, werden diese sofort ausgebessert. Nach und nach memorisieren die Lernenden den Dialog und mit verschiedenen Verfahren wird er abermals wiederholt (zum Beispiel spricht die eine Hälfte der Gruppe den Sprecher A des Dialogs und die andere Hälfte den Sprecher B). In den ersten Einheiten, also im Anfangsunterricht ist diese Sequenz sehr intensiv, da die Lernenden die Sprache gerade erst kennenlernen. Die verschiedenen Verfahren werden in dieser Phase sehr oft wiederholt und geübt. Im weiteren Verlauf des Spracherwerbs sind die Dialoge sprachlich aufwendiger gestaltet und es folgt das Herauslösen und Besprechen bestimmter Strukturen sowie der Grammatik. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:71)

3.3.1.3. Die wichtigsten Merkmale

Die wichtigsten Merkmale der audiolingualen Methode sind das Training und der Dialog. (vgl. ebd.:66) Das Wiederholen ist im Anfangsunterricht das zentrale Element. Dialoge werden oft geübt und auswendig gelernt, um sprachliche Strukturen zu festigen. Dabei wird vor allem auf die präzise Aussprache, die genaue Betonung und den sprachlichen Rhythmus geachtet. (vgl. ebd.) „After a dialogue has been presented and memorized, specific grammatical patterns in the dialogue are selected and become the focus of various kinds of drill and pattern-practice exercises.“ (ebd.:67) Grammatikalische Bereiche oder spezifische Strukturen der Fremdsprache werden aus den Situationen der Dialoge erklärt und ebenfalls geübt. Dieses spezielle Training kennzeichnet die Methode durch verschiedene Variationen. (vgl. ebd.) Brooks führt in

seinem Werk *Language and Language Learning* eine Liste von zwölf Trainingsmethoden mit Beispielen an, die er und sein Team für sinnvoll im Unterricht erachten. Neben dem Wiederholen, dem Ersetzen und der Umformulierung werden auch die Wortumstellung, die Erweiterung und die Transformation genannt. (vgl. Brooks, 1964:156)

Die audiolingualen Methode unterscheidet zwei Arten von Zielen: kurzfristige und langfristige Ziele. (vgl. ebd.:110) Kurzfristige Ziele sind zum Beispiel das Training des Hörens sowie der Aussprache und damit einhergehend der Erwerb eines gewissen Wortschatzes und Grammatikwissens. (vgl. ebd.) Als langfristige Ziele beschreibt er unter anderem das Entdecken der Literatur und der kulturellen Aspekte, die die Sprache mit sich bringt. (vgl. ebd.:111) Neben den Zielen beschreibt Brooks auch die Nicht-Ziele der Methode, darunter zum Beispiel die Übersetzung. (vgl. Brooks, 1964:110)

Das für diese Methode zur Verfügung stehende Material ist vor allem für die Lehrperson. Lehrbücher bekommen die Lernenden im Anfangsunterricht nicht, da sie nicht sofort mit der Schriftlichkeit der Sprache konfrontiert werden sollen. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:70) Für die Lehrperson gibt es hingegen Lehrbücher, die Unterrichtssequenzen, Übungen und Dialoge enthalten. (vgl. ebd.) Die Medien spielen auch eine essentielle Rolle (damals der Kassettenrekorder, heute die CD), weil Dialoge nicht nur von der Lehrperson gelesen, sondern auch vorgespielt werden können. Dadurch erhalten die Lernenden einen Input von einem *native speaker*, wodurch eine reale Sprachsituation gegeben ist. (vgl. ebd.)

3.3.1.4. Die Rollenverteilung

Die Rollen im Unterricht der audiolingualen Methode sind klar verteilt. Die Lehrperson ist der aktive, zentrale Teil, während der Lernende den reaktiven und imitierenden Teil des Unterrichts darstellt. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:69) „Learners are viewed as organisms that can be directed by skilled training techniques to produce correct responses.” (ebd.) Der Lernende soll die Zielsprache nicht selbst produzieren, denn dabei entstehen, so Richards und Rodgers, zu viele Fehler. Die Aufgaben des Lernenden beschränken sich auf das Zuhören, das Nachsprechen und später das Bearbeiten gewisser Übungen. (vgl. ebd.) Die Lehrperson hingegen steht im Zentrum des Unterrichts: „It is a teacher-dominated method. The teacher models the target language, controls the direction and pace of learning, and monitors and corrects the learners’

performance.“ (ebd.) Sie hat die Aufgabe Variationen an Dialogen und Übungen zu bieten und somit die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erhalten. (vgl. ebd.) Brooks stellt dazu eine ganze Liste an Anforderungen und Aufgaben an die Lehrperson auf, die nicht nur die Aspekte des Sprachenlernens beinhaltet sondern auch das Aufstellen (und Durchsetzen) von Regeln, die für ein gutes Lernklima sorgen. (vgl. Brooks, 1964:143)

3.3.1.5. Die Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Die audiolinguale Methode ist vor allem durch den Schwerpunkt des Mündlichen gekennzeichnet. Der Anfangsunterricht enthält ausschließlich mündliche Dialoge, die zunächst von der Lehrperson vorgetragen und dann von den Lernenden imitiert werden. So sollen die Lernenden die Sprache zunächst kennenlernen, um sie schließlich durch Wiederholen, Auswendiglernen und Gewohnheit auch zu erlernen. „In practise this means that the focus in the early stages is on oral skills [...]. The teaching of listening comprehension, pronunciation, grammar, and vocabulary are all related to development of oral fluency.“ (Richards/Rodgers, 2014:66) Das Lesen und vor allem das Schreiben folgen erst in späteren Lernschritten, da die Lernenden dafür zunächst die mündlichen Sprachfähigkeiten als Basis benötigen. (vgl. ebd.)

Somit wird im Anfangsunterricht der audiolingualen Methode die Schriftlichkeit ausgeschlossen. Die Lernenden werden nicht mit der schriftlichen Sprache konfrontiert. Wie bereits erwähnt wurde, wurde die Methode zum Zwecke der mündlichen Kommunikation der Fremdsprache entwickelt. Als Ziele werden die Aussprache, das richtige Zuhören und das Verstehen der Sprache genannt. So indiziert auch der Name der Methode selbst, dass das Hören und das Sprechen der Fremdsprache im Zentrum des Lernvorgangs stehen.

Daher kann das Resümee geschlossen werden, dass die Mündlichkeit der Fremdsprache eindeutig von der Schriftlichkeit im Anfangsunterricht dieser Methode gelehrt wird.

3.3.1.6. Kritik und Fazit

Die Methode erfreute sich in den 1950er Jahren, vor allem an nordamerikanischen Schulen und Universitäten, zunächst an großer Popularität, nahm jedoch bereits in den 1960er Jahren an Beliebtheit wieder ab. Dies wurde vor allem eingeleitet durch die Wende in den psychologischen Paradigmen und Chomsky's Kritik am behavioristischen

Ansatz. In weiterer Folge wurden viele Alternativen zu der audiolingualen Methode entwickelt, unter anderem auch *The Silent Way* und *The Natural Approach*.

Betrachten man den Anfangsunterricht der audiolingualen Methode, kann festgestellt werden, dass der Schwerpunkt auf rein mündliche Übungen gelegt wird. Die Schriftlichkeit der Fremdsprache wird zunächst ausgeschlossen. Ziele des Anfangsunterrichts sind das Training der Hörkompetenz und ebenso die Aussprache, da die mündliche Sprachfähigkeit als Basis anderer Kompetenzen gesehen wird. Der Anfangsunterricht gestaltet sich mit Übungen des Wiederholens, Imitierens und Trainierens, bei dem die Lernenden eine gewisse Vertrautheit zur neuen Sprache aufbauen.

3.3.2. The Silent Way

„Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn.”
Benjamin Franklin

Die Beschreibung dieser Methode erarbeitete ich mit den Werken von Jack C. Richards und Theodore S. Rodgers *Approaches and Methods in Language Teaching* (3.Auflage von 2014) sowie *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht* (1.Auflage von 1998) von Brigitte Ortner.

3.3.2.1. Die Entstehung

Die Methode The Silent Way wurde in den 1960er Jahren von Caleb Gattegno entwickelt. Sie beruht auf seinen eigenen Erfahrungen und wird in den Bereich der humanistischen Lehrmethoden eingeordnet. Das bedeutet, dass die Lernenden im Zentrum des Unterrichts stehen und ein personenzentriertes Lernen stattfindet. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:289) Gattegno entwarf seine Idee beim Beobachten der Arbeit mit den Cusiniare-Stäbchen im Mathematikunterricht. (vgl. ebd.) Folglich entwickelte er die Methode des Silent Way, welche für viele Sprachen ausgearbeitet wurde. Die Methode erlangte frühe Popularität vor allem in den USA, so Richards und Rodgers, die diese Beliebtheit hauptsächlich in der Stille selbst sehen, denn sie bezeichnen die Stille als großen Anreiz zur Sprachproduktion. Begründet wird das durch den unangenehmen

Moment, den Stille mit sich bringt. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:290) „Silence in the Silent Way may have been seen by its American practitioners as a way to lever participation in the foreign language class [...] so students could avoid ‘moments of awkwardness’.” (ebd.)

3.3.2.2. Die Strategie bzw. der Verlauf der Methode

Der Einstieg in die Fremdsprache verläuft, wie der Name der Methode bereits verrät, ohne Sprechen der Lehrperson. Sie stellt lediglich eine Wandtafel mit den Graphemen der L1 der Lernenden auf. (vgl. Ortner, 1998:98) Jedes Graphem ist mit einer bestimmten Farbe gekennzeichnet, wobei jene die gleich ausgesprochen werden, der gleichen Farbe unterliegen. (vgl. ebd.) Das wichtigste Hilfsmittel der Lehrperson, so Ortner, ist ihr Zeigestab mit dem sie auf die jeweiligen Grapheme tippt. Die Lernenden sprechen diese Grapheme nun aus und sie merken sich die Aussprache zur jeweiligen Farbe. (vgl. ebd.:99) Nun stellt die Lehrperson eine zweite Wandtafel mit den Graphemen der Zielsprache auf und jene Grapheme der L2, die die gleiche Aussprache wie die Grapheme der L1 aufweisen, sind farblich gleich unterlegt. (vgl. ebd.:98) Somit erkennen die Lernenden, welche Grapheme der L2 wie jene der L1 ausgesprochen werden. Zur Einübung tippt die Lehrperson nun mehrere Grapheme an, die von den Lernenden produziert werden. (vgl. ebd.:99) Dieser Vorgang wird des Öfteren wiederholt, damit sich die Lernenden die Aussprache und die Grapheme gut einprägen. (vgl. ebd.) Im Falle eines Fehlers oder einer ungenauen Aussprache, tippt die Lehrperson nochmals auf das eben bezeichnete Graphem, um somit die Lernenden auf ihren Fehler aufmerksam zu machen. „If a response is incorrect, the teacher will attempt to reshape the utterance or have another student present the correct model.“ (Richards/Rodgers, 2014:298) Somit wird bei den Lernenden ein sogenannter Selbstkorrekturprozess initiiert. (vgl. Ortner, 1998:104) Im Weiteren Verlauf werden nach und nach Silben, Einzelwörter und Lautketten gebildet. Das erkennen die Lernenden an dem zügigen Zeigen der Lehrperson auf mehrere Grapheme. (vgl. ebd.:98)

3.3.2.3. Die wichtigsten Merkmale

Als erstes Ziel dieser Methode gilt die akzentfreie Aussprache der L2-Elemente und nicht deren Bedeutung und Übersetzung. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:293) Im nächsten Schritt werden Zahlenbezeichnungen artikuliert und Rechenoperationen

produziert. (vgl. ebd.:294) Nun folgt die Arbeit mit den *Cuisenaire-Stäbchen*, die als Hauptidee dieser Methode gilt. „[...] the colored Cuisenaire rods are used to directly link words and structures with their meanings in the target language, thereby avoiding translation into the native language.” (ebd.:297) Dabei werden von der Lehrperson verschiedene Stäbchenformationen gebildet (es gibt Stäbchen von 1cm bis 10cm in jeweils verschiedenen Farben), welche bestimmte grammatikalische Strukturen, wie zum Beispiel Zahlwörter, Präpositionen oder Zeitformen, erklären. (vgl. ebd.) „Use of the rods is intended to promote inventiveness, creativity, and interest in forming communicative utterances on the part of the students, as they move from simple to more complex structures.” (ebd.) Gattegno zeigt damit die Möglichkeiten der Formationen und Variationen, die folglich durch die geschickte Handhabung der Lernenden mit den Stäbchen gelernt werden. (vgl. ebd.) Richards und Rodgers beschreiben die Arbeit mit den Stäbchen genauer:

„The teacher models an utterance while creating a visual realization of it with the colored rods. After modelling the utterance, the teacher will have a student attempt to produce the utterance and will indicate its acceptability. [...] After a structure is introduced and understood, the teacher will create a situation which the students can practice the structure through the manipulation of the rods. Variations on the structural theme will be elicited from the class using the rods and charts.” (ebd.:298)

Der Unterricht verläuft immer nach diesem Schema, bei dem Variationen ausgeschlossen sind. Gattegnos Methode zielt auf einen Versuch-Irrtum-Vorgang, der von den inneren Ressourcen unterstützt wird. (vgl. ebd.:295) Er spricht von sogenannten „inner criteria“. (vgl. ebd.) Die Lernenden entdecken die Sprache selbst, mit ihren natürlichen Ressourcen, ohne bedeutende Hilfe der Lehrkraft. In der praktischen Anwendung der Methode kann man jedoch davon ausgehen, dass die Lehrperson sprachlich hilft und vor allem im Anfangsunterricht unterstützend eingreift. Gattegno geht nicht von der Sprache selbst aus, sondern von ihrem sogenannten *Geist*: „By the ‘spirit’ of the language, Gattegno is referring to the way each language is composed of phonological and suprasegmental elements that combine to give the language its unique sound system and melody.“ (Richards/Rodgers, 2014:290) Gattegno spricht von Sprache als gewisse Erfahrung, die der Lernende machen muss. Da die Sprache zunächst durch die einzelnen Laute, dann durch Wörter und Sätze erworben wird, ist der Sprachbegriff der Methode des Silent Way in der strukturalistischen Linguistik einzuordnen. (vgl. ebd.) „The Silent Way takes a structural approach to the organisation

of language to be taught. Language is seen as groups of sounds arbitrarily with specific meanings and organized into sentences or strings of meaningful units by grammar rules.” (ebd.) Der kommunikative Aspekt der Sprache steht nicht im Vordergrund. (vgl. ebd.)

Beim Silent Way ist Lernen eine kognitive Aktivität, die die Lernenden bewusst initiieren. (vgl. ebd.:291) Richards und Rodgers haben drei Lernhypothesen nach Gattegnos Konzept aufgestellt. „Learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned. Learning is facilitated by accompanying (mediating) physical objects. Learning is facilitated by problem-solving involving the material to be learned.” (ebd.) Erfolgreiches Lernen ist ausschließlich durch das eigene Entdecken und das Einsetzen von eigenen Problemlösestrategien gegeben. (vgl. ebd.) Die verwendeten Materialien, so zum Beispiel die Stäbchen, erleichtern und unterstützen den Spracherwerb, da eine visuelle Assoziation möglich ist. (vgl. ebd.) Die sogenannten „inner criteria“ werden aufgebaut und erlauben den Lernenden die eigene Sprachproduktion zu steuern. (vgl. ebd.:293) In Gattegnos Methode braucht der Lernende den Zuspruch von der Umwelt nicht. Nicht durch das Feedback der Lehrperson, sondern durch den bereits erwähnten Versuch-Irrtum-Vorgang lernt der Lernende die Sprache. Beim Versuch-Irrtum-Vorgang handelt es sich um das Aufstellen, Testen und Korrigieren von Hypothesen durch den Lernenden. (vgl. ebd.:102) Beim Lernvorgang muss, nach Gattegno, intelligente Aufmerksamkeit und Bewusstsein gegeben sein, welches die Fähigkeit des Abstrahierens, Analysierens, Zusammensetzens und Integrierens von Elementen meint. (vgl. Gattegno zit. n. ebd.:101)

Auch die Interaktion der Lernenden untereinander spielt eine wesentliche Rolle im Lernprozess:

„Learners exert a strong influence over each other’s learning and, to a lesser degree, over the linguistic content taught. They are expected to interact with each other and suggest alternatives to each other. Learners have only themselves as individuals and the group to rely on, and so must learn to work cooperatively [...]” (Richards/Rodgers, 2014:296)

Lernende muss sich bewusst werden, dass er selbst für den Spracherwerb verantwortlich ist. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:295) Das nennt Gattegno ‚the awareness of the awareness‘: „Awareness is educable. As one learns ‘in awareness’, one’s powers of awareness and one’s capacity to learn become greater.”

(Richards/Rodgers, 2014:292) Gattegno beschreibt dazu drei essentielle Elemente, die im Unterricht zu beachten sind: die Unabhängigkeit, die Autonomie und die Verantwortlichkeit des Lerners. (vgl. ebd.:295) Die Unabhängigkeit bezieht sich auf die Lehrperson, denn ein aktiver L2-Lerner braucht den Lehrer bzw. die Lehrerin, in der üblichen Rolle, nicht. (vgl.ebd.) Des Weiteren sollen sie verstehen, dass sie nur von ihren eigenen Ressourcen abhängig sind. (vgl. ebd.) Die Autonomie meint die Eigeninitiative der Auswahl und Verarbeitung des Materials. (vgl. ebd.) Bei der Entwicklung dieser Eigenschaften entstehen in den Lernenden die bereits erwähnten „inner criteria“. (vgl. ebd.)

„The absence of correction and repeated modelling from the teacher requires the student to develop ‘inner criteria’ and to correct themselves. The Absence of explanations requires learners to make generalizations, come to their own conclusions, and formulate whatever rules they themselves feel they need.” (Richards/Rodgers, 2014:295)

Somit gilt das autonome Arbeiten als eines der wichtigsten Merkmale der Methode.

3.3.2.4. Die Rollenverteilung

Die Lehrperson hat nicht die traditionelle Rolle und gibt weder Rückmeldung noch Anerkennung oder Kritik. (vgl. ebd.:296) Die Aufgabe der Lehrperson ist somit nicht unmittelbar wichtig und reduziert sich auf das Präsentieren der Inhalte (zum Beispiel durch die Stäbchen) sowie auf die Motivation der LernerInnen. (vgl. ebd.) Die Lehrperson ist für die Organisation und die Schritte des Unterrichtsverlaufs zuständig. (vgl. ebd.) „In sum, the Silent Way teacher, like the complete dramatist, writes the script, choose the props, set the mood, models the action, designates the players, and is critic for the performance.“ (Richards/Rodgers, 2014:297) Gattegno bietet eine neue Sichtweise auf die Lehrperson, die nicht bewertet und kritisiert, sondern den Lernenden den Weg bereitet. (vgl. ebd.:296) Das non-verbale Element der Methode, also das Schweigen der Lehrperson wird als Instrument bezeichnet, das die Lernenden aufmerksam, bewusst und konzentriert machen soll. Einzig die Utensilien wie der Zeigestab, die Wandtafel und die Cuisinaire-Stäbchen werden für diese Methode benötigt. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:298) Spezifische Bücher oder Arbeitsblätter sind im Silent Way nicht vorgesehen, sie können jedoch individuell von der Lehrperson in den Unterricht eingebaut werden. (vgl. ebd.) Ausgestattet mit diesen Utensilien, gestaltet nun jede Lehrperson seinen Lehrplan selbst, nach den bereits oben erwähnten Schritten der Silent Way Methode. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:298)

3.3.2.5. Die Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Die Schriftlichkeit hat bei dieser Methode eine besondere und sehr spezifische Rolle. Denn die Lernenden werden nicht wie gewöhnlich mit Wörtern der zu lernenden Sprache konfrontiert, sondern zunächst nur mit Graphemen. Diese werden dann mit der jeweiligen Aussprache verbunden. Somit lernen die Lernenden im Anfangsunterricht sowohl die Mündlichkeit, als auch die Schriftlichkeit der Sprache kennen. Dabei handelt es sich um ein Zusammenspiel der beiden Aspekte, ohne eine besondere Schwerpunktlegung. Das Besondere dabei ist, dass die Lehrperson den Input nicht vorspricht, sondern die Lernenden sich diesen selbst erarbeiten. Die Mündlichkeit der neuen Fremdsprache ist somit ausschließlich von ihnen selbst produziert.

Wenn man jedoch die Zielsetzung betrachtet, stellt sich ein klarer Fokus auf die Mündlichkeit heraus, denn das primäre Ziel der Methode im Anfangsunterricht ist die Aussprache und somit das Sprechen der Zielsprache. „The general objective of the Silent Way is to give beginning-level students oral and aural facility in basic elements of the target language.“ (ebd.:293)

Folglich kann man daraus resümieren, dass die Methode des Silent Way sowohl die Mündlichkeit, als auch die Schriftlichkeit der Zielsprache in den Anfangsunterricht mit einbezieht, diese jedoch auf eine sehr spezifische und nicht konventionelle Art.

3.3.2.6. Kritik und Fazit

Zusammenfassend gesehen, ist The Silent Way eine sehr außergewöhnliche Methode, die den Lernenden die Möglichkeit bietet, die Sprache selbst zu entdecken.

„However, the Silent Way is not merely a language teaching method. Gattegno sees language learning through the Silent Way as a recovery of innocence [...]. Gattegno's aim is not just second language learning; it is nothing less than the education of the spiritual power and of the sensitivity of the individual. Mastery of linguistic skills are seen in the light of an emotional inner peace resulting from the sense of power and control brought about by new levels of awareness.“ (Richards/Rodgers, 2014:293)

Die Methode wurde sehr kritisch betrachtet und als „fringe method“ bezeichnet. (vgl. ebd.:300) Richards und Rodgers hingegen äußern sich neutral gegenüber der Methode. „Although the Silent Way has been viewed as outside the mainstream of language teaching since its inception, it continues to be promoted with enthusiasm by small

numbers of users in different party of the world.” (ebd.) Ein Vorteil der Methode liegt bestimmt darin, dass die Lernenden ihre eigene Aussprache sowie ihren eigenen Bezug zur Sprache finden und nicht die von der Lehrperson vorgetragenen Sprache übernehmen. Dies wäre vor allem im Falle des Französischen interessant zu beobachten.

Die Silent Way Methode kann dem Nativismus zugeordnet werden, denn Gattegno geht ausdrücklich von den inneren Ressourcen der Lernenden aus. Der Spracherwerb baut sich durch diese inneren Ressourcen der Lernenden idealerweise von selbst auf. Sie entdecken und erarbeiten sich die Sprache selbst ohne bedeutenden Input der Umwelt.

In Bezug auf den Anfangsunterricht ist die Arbeit mit den Graphemen der Zielsprache und deren Vergleich mit der Muttersprache bzw. Erstsprache sehr interessant. Die SchülerInnen lernen die Zielsprache auf eine alternative Art kennen, da die Lehrperson nicht spricht und sie die Sprache selbst entdecken. Der Anfangsunterricht zielt auf die korrekte Aussprache ab und die Lernenden bauen ein gewisses Sprachgefühl auf. Essentiell dabei ist das Bewusstsein, nicht nur der Sprache selbst, sondern auch dem Lernprozess gegenüber. Die Lernenden produzieren die Sprache im Anfangsunterricht ausschließlich mündlich, jedoch wird dies mit visuellen Inputs gestützt. Die Schriftlichkeit der Sprache wird somit nicht ausgeschlossen, aber die Lernenden schreiben selbst noch nicht.

3.3.3. The Natural Approach

*„Language acquisition proceeds best
when the input is not just comprehensible,
but really interesting, even compelling;
so interesting that you forget you are
listening to or reading another language.”
Stephen D. Krashen*

Bei der Bearbeitung dieser Methode orientierte ich mich an dem Werk von Stephen D. Krashen und Tracy D. Terrell *The Natural Approach* (1983) sowie an den bereits erwähnten Werken von Ortner und Richards und Rodgers.

3.3.3.1. Die Entstehung

Die Methode des Natural Approach wurde von Stephen Krashen in Zusammenarbeit mit Tracy Terrell entwickelt. Krashens Input für die Methode war sein bereits erwähntes

Monitor-Modell (siehe Seite 24). Terrell, der selbst Spanischlehrer ist, wollte „a ,new‘ philosophy of language teaching“ (Richards/Rodgers 2014:261) konstruieren. Als Grundlage für die Methode gilt das Werk *The Natural Approach* der beiden Autoren, welches sowohl den theoretischen Hintergrund, als auch praktische Beispiele beinhaltet. Die Methode möchte auf die damals vorherrschenden wissenschaftlichen Ergebnisse der naturalistischen Prinzipien aufbauen. (vgl. ebd.)

3.3.3.2. Die Strategie bzw. der Verlauf der Methode

Der Unterricht beginnt zunächst mit „der Vermittlung eines Gefühls für Intonation, Rhythmus und Lautgestalt der L2“. (Ortner, 1998:124) Dazu haben Terrell und Krashen drei Techniken entwickelt, die zunächst hierarchisch verlaufen und das Darbieten der Lexik als Ziel festgesetzt haben. (vgl. ebd.) Die erste Stufe besteht aus Befehlen in der Zielsprache, die nach der Methode der *Total Physical Response* ausgeführt werden. Die Lehrperson spricht den Befehl aus, zeigt ihn durch eine Körperbewegung vor und die Lernenden imitieren sie. Folgende Befehle dienen als Beispiele: „‘Stand up. Turn around. Raise your right hand.‘ “ (Krashen/Terrell, 1983:76) Die Befehle beinhalten im nächsten Lernschritt auch Körperteile oder Gegenstände im Klassenraum. (vgl. ebd.) Dann werden die Lernenden von der Lehrperson nach dem Namen gefragt und sie ergänzt die Aussage mit einer Beschreibung einer Eigenschaft, so zum Beispiel der Beschreibung der Haare und deren Farbe. (vgl. ebd.) Diese Eigenschaften werden durch den Kontext oder durch eine begleitende Gestik erklärt. (vgl. ebd.) So werden folglich auch Farben und Kleidungsstücke gelernt. (vgl. ebd.) Die Lernenden haben bis zu diesem Zeitpunkt die L2 nicht produziert, denn einzig das Verstehen des sprachlichen Inputs steht im Vordergrund. (vgl. ebd.) Als weitere Technik folgt das Arbeiten mit Bildern, die die Lehrperson durch ein bis fünf neue Wörter beschreibt. (vgl. ebd.) Danach verteilt sie die verschiedenen Bilder an die Lernenden und deren Aufgabe besteht darin, sich nun zu merken, wer welches Bild hat: „‘Who has the picture with the sailboat? Does Susan or Tom have the picture of the people on the beach?’“ (vgl.ebd.:77) Die Lernenden produzieren nicht die Zielsprache, sondern lediglich die Namen der Mitlernenden. „In fact, in such activities the students may be only consciously focused on remembering names, and often soon ‘forget’ they are understanding another language. (This is a good sign of a low affective filter.)“ (ebd.:76) Im weiteren Verlauf sollen die SchülerInnen nun bestimmte Bilder jemandem geben oder sich bei bestimmten Eigenschaften der Bilder bewegen. (vgl. ebd.:77)

Beispiele dafür sind, so Krashen und Terrell, das Aufstehen der Lernenden wenn eine Frau auf dem Bild zu sehen ist oder das Berühren der Schulter wenn etwas Blaues auf dem Bild ist. (vgl. ebd.) „In all these activities, the instructor maintains a constant flow of ‘comprehensible input‘, using key vocabulary items, appropriate gestures, context, repetition, and paraphrase to ensure the comprehensibility of the input.“ (Richards/Rodgers, 2014:273) Diese Phase nennen Krashen und Terrell die „preproduction phase“, welche den Lernenden den Einstieg in die Fremdsprache erleichtern soll, da sie nicht gleich zur Produktion gedrängt werden. (vgl. Krashen/Terrell, 1983:78) Nach und nach antworten die Lernenden mit Namen, Zahlen und einzelnen Wörtern. (vgl. ebd.) Die Lehrperson konzentriert sich auf den Input neuer Vokabeln, der mit jeder weiteren Unterrichtseinheit gesteigert wird. „The net of syntax and morphology will expand naturally without any overt attention on the part of the instructor.“ (ebd.:80) Der Fokus liegt daher auf der Lexik der Zielsprache. Es folgt die Phase der „early production“, in der Krashen und Terrell Aktivitäten wie die sogenannten „open-ended sentences“ und „open dialog“, bei denen die Lernenden Sätze bzw. Dialoge in der Zielsprache vervollständigen sollen, erwähnen. (vgl. ebd.:84) So erarbeiten sich die Lernenden eine Sammlung an Wörtern in der Zielsprache, welche durch Wiederholung erinnert und gefestigt wird. (vgl. ebd.:77)

3.3.3.3. Die wichtigsten Merkmale

Nach der Methode des Natural Approach wird grundsätzlich auf Folgendes viel Wert gelegt: Variation, Zügigkeit und zyklische Wiederholung. (vgl. ebd.:77) Variation bezieht sich sowohl auf die wechselnden Aktivitäten (hören, lesen, sprechen,...), als auch auf die Inhalte sowie die Zentrierung (LehrerIn, Lernende, Gruppe,...). (vgl. Richards/Rodgers, 2014:271) Zügigkeit meint die schnelle, konstante und ordentliche Führung des Unterrichts. (vgl. ebd.:270) Die Wiederholung im ständigen Zyklus soll das Gelernte fixieren und sichern. (vgl. Krashen/Terrell, 1983:77)

Der Spracherwerb wird auf eine sehr persönliche und abwechslungsreiche Ebene gebracht. Er wird durch gezielt gesetzte Aktivitäten gefördert, die vor allem im Anfangsunterricht durch nonverbale Gestik und Mimik der Lehrperson unterstützt werden. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:270) Eines der wichtigsten Merkmale der Methode ist, dass die Lernenden nicht zur Produktion gezwungen werden. Hierfür werden vor allem im Anfangsunterricht Methoden eingesetzt, die einen verständlichen Input bieten, aber den Lernenden nicht zur Interaktion drängen. (vgl. Krashen/Terrell,

1983:75) Die sogenannte stille Periode erlaubt den Lernenden selbst zu entscheiden, wann er die Zielsprache produziert.

„There are numerous advantages of a preproduction stage. The students are given the opportunity to become comfortable with the class activities, the instructor, and with classmates without being forced to respond in the target language. In addition, production of utterances in a new language is much more complex than comprehension. [...] the preproduction stage allows the students an opportunity to begin the acquisition process.“ (Krashen/Terrell, 1983:78)

Folglich wird unter anderem mit der *Total physical response* und mit Bildimpulsen gearbeitet. (vgl. ebd.:76) „Production of utterances in a new language is much more complex than comprehension. [...] By concentrating on comprehension strategies only, all attention can be directed to developing comprehension skills.“ (ebd.:77) Der Lernende trifft selbst die Entscheidung, wann er aktiv ins Unterrichtsgeschehen eintreten möchte. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:270) Die sprachlichen Ziele der Methode des Natural Approach sind nach den Lernenden individuell zu gestalten, als Beispiele werden Bereiche wie Arbeit und Reisen genannt. (vgl. Krashen/Terrell, 1983:65) „Basic personal oral communication goals may be expressed in terms of situations, functions and topics.“ (ebd.:67) Der Lernende soll durch die Methode kommunikative Fähigkeiten, sowohl mündlich als auch schriftlich erwerben. (vgl. ebd.:66) Das wichtigste dabei ist aber, so Krashen und Terrell, dass die Lernenden Freude und Spaß am Lernen der Zielsprache haben.

Ein spezifischer Aspekt der Methode liegt in der Gewichtung. Der Schwerpunkt ist die Kommunikation, die Grammatik hingegen hat keine wichtige Stellung und wird, nur wenn nötig, erklärt und im Unterricht besprochen. „We do not organize the activities of the class about a grammatical syllabus.“ (ebd.:71) Die Autoren begründen das mit einem Beispiel: beim Lernen einer Situation des Besuchs im Restaurant sind zunächst die Vokabel rund um das Essen und das Bestellen essentiell und nicht die Satzstellung. (vgl. ebd.)

„The importance of the vocabulary is stressed, for example, suggesting the view that a language is essentially its lexicon and only inconsequently the grammar that determines how the lexicon is exploited to produce messages, where the term *message* refers essentially to what the speaker intends to communicate.“ (Richards/Rodgers, 2014:263)

Die Sprache wird bei dieser Methode als Mittel zum Kommunizieren gesehen, demzufolge handelt es sich um das Sprachkonzept der kommunikativen Didaktik. (vgl.

Richards/Rodgers, 2014:262) Den traditionellen Konzepten, die beispielsweise die Grammatik ins Zentrum des Spracherwerbs setzen, wird widersprochen. Zusätzlich missbilligen die Autoren die traditionelle Fehlerkorrektur. „We expect speech at first to be incomplete and, for the most part, to contain many errors.“ (Krashen/Terrell, 1983:58) Auch die traditionelle Position der Hausübungen wird nicht vertreten, denn vor allem in der Anfangsphase des Spracherwerbs haben die Lernenden keine Möglichkeit eines verständlichen Inputs in der Zielsprache (ausgenommen es handelt sich um einen Sprachkurs im Land der Zielsprache) und wären somit zur eigenen Produktion gezwungen. (vgl. ebd.:154)

Das bereits erwähnte *Monitor Model* von Krashen prägt die Methode, wobei vor allem der affektive Filter und die Input-Hypothese bereits im Anfangsunterricht eine wichtige Rolle spielen. „The classroom is the source of input for the language students, a place where they can obtain comprehensible input necessary for language acquisition.“ (ebd.:59) Der Input wird von der Lehrperson so dargeboten, dass er das Niveau der Lernenden leicht übersteigt, also $i+1$. (vgl. ebd.:33) Ziel des Anfangsunterrichts ist es den affektiven Filter zu minimieren.

„This is because a high filter will prevent acquisition – the central goal of the Natural Approach. We want students to become comfortable with the class activities and with interacting with each other in the target language. They should begin to develop confidence in their ability to comprehend the target language as well as have a positive attitude towards acquiring a new language in general.“ (ebd.:91)

So zum Beispiel führen ein positives Klassenklima und das unbewusste Verstehen der Zielsprache zu einem niedrigen affektiven Filter. Die anderen Hypothesen fließen auch in die Methode ein, so unterstützt die Natural-Order-Hypothese die Vernachlässigung der Fehlerkorrektur und die Acquisition-Learning-Hypothese, dass es zwar Lernphasen gibt, aber die meisten Aktivitäten den Erwerb der Zielsprache fördern. (vgl. ebd.:59)

In Zusammenarbeit mit Terrell wurden zu der Methode des Natural Approach Lehrwerke für Spanisch, Französisch und Deutsch unter dem Titel *Kontakte* publiziert. (Ortner, 1998:132)

3.3.3.4. Die Rollenverteilung

Die Lehrperson hat im Natural Approach eine zentrale Rolle. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:270) Der verständliche Input der Zielsprache zählt als die wichtigste Aufgabe. (vgl. ebd.) Die Lehrperson muss dafür die Zeit in der Klasse optimal nutzen und einen

konstanten Input bieten. (vgl. ebd.) Das beinhaltet die Aufarbeitung des sprachlichen Input an die Lernenden anzupassen und das Verstehen zu sichern. (vgl. ebd.) Den Lernenden entsprechend bedeutet, die persönlichen Interessen und Vorlieben der LernerInnen in den Unterricht einzubauen und die Aktivitäten dementsprechend zu organisieren. (vgl. ebd.:271)

Besonderen Wert legen Krashen und Terrell bei ihrer Methode auf die Einführung der Lernenden durch die Lehrperson. (vgl. ebd.:73) Sie hat die Aufgabe zu Beginn des Unterrichts die Lernenden ausführlich über die Methode, die Erwartungen und die Ziele zu sprechen.

„As with other unconventional teaching systems, the Natural Approach teacher has a particular responsibility to communicate clearly and compellingly to students the assumptions, organization, and expectations of the method, since in many cases these will violate student views of what language learning and teaching are supposed to be.”
(Richards/Rodgers, 2014:271)

Krashen und Terrell sehen darin einen Schritt, den Lernenden Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von der Lehrperson zu vermitteln. (vgl. Krashen/Terrell, 1983:74) Den Lernenden sollen neben klaren und erreichbaren Zielen, auch die sogenannten Spielregeln, also der Verlauf des Unterrichts, vorgegeben werden. (vgl. ebd.) Damit ist, nach Krashen und Terrell ein erfolgreicher Erwerb der Zielsprache gegeben.

3.3.3.5. Die Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Bei der Methode des Natural Approach steht die Kommunikation im Mittelpunkt und der Spracherwerb stellt das primäre Ziel dar. Die Lernenden erwerben die Fremdsprache durch den ständigen Input der Lehrperson, durch das zyklische Wiederholen und schließlich durch die Interaktion der Lernenden, initiiert durch Dialoge oder anderen Übungen. Speziell in dieser Methode ist die stille Periode, die den Lernenden selbst entscheiden lässt, wie viel und wann er die L2 produziert. Dabei stellt sich klar heraus, dass die Mündlichkeit der zu lernenden Sprache im Vordergrund steht. Im Anfangsunterricht erhalten die Lernenden fast ausschließlich mündlichen Input und werden zunächst nicht mit der Schriftlichkeit der Sprache konfrontiert. „In the Natural Approach, a focus on comprehension and meaningful communication as well as the provision of the right kinds of comprehensible input provide the necessary and sufficient conditions for successful classroom second and foreign language acquisition.”
(Richards/Rodgers, 2014:271) Da das Ziel der Methode die Kommunikation ist, hat die

Schriftlichkeit im Anfangsunterricht keinen Platz. Dabei ist jedoch zu erwähnen, dass in keinem literarischen Werk ausdrücklich geschrieben wird, dass sie ausgeschlossen wird.

3.3.3.6. Kritik und Fazit

Die Methode war zunächst vor allem in Kalifornien, wo Krashen selbst tätig war, sehr beliebt. Doch viele kritisierten sowohl seine Theorie, als auch die Methode des Natural Approach. Neben den fehlenden Lehrbüchern bzw. Materialien, wird vor allem das hohe Trainingspensum, welches in einem gewöhnlichen Sprachunterricht kaum möglich ist, kritisiert. (vgl. ebd.:274) Bis heute gibt es Diskussionen betreffend den Stellenwert des verständlichen Inputs der Lehrperson. (vgl. ebd.) So stellt zum Beispiel Ortner bei ihrer Arbeit eine Diskrepanz zwischen der Theorie der Methode und der Praxis fest.

Diese Methode kann am ehesten dem Paradigma des Kognitivismus zugeordnet werden, da der Natural Approach für den Spracherwerb sowohl von einem gewissen „unbewusst verlaufenden L2-Erwerb“ (ebd.) ausgeht, als auch von dem essentiellen Einfluss der Umwelt. Die Mitmenschen sind nicht nur essentiell für die Kommunikation, sondern fördern den Spracherwerb deutlich.

Der Anfangsunterricht des Natural Approach wird als „vorproduktive Phase“ bezeichnet. Die Lernenden erhalten Input in der Zielsprache, produzieren diese jedoch nicht selbst. Im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts steht somit das Verstehen. Dabei werden Aktivitäten eingesetzt, die durch nonverbale Gestik und Mimik der Lehrperson unterstützt werden. Es geht darum, spezifische Übungen einzusetzen, die das Training des Verstehens verstärken, so zum Beispiel die total physical response. Die Lernenden werden dadurch mit der Sprache vertraut und es entsteht eine gewisse Motivation, die Sprache selbst zu produzieren. Die Schriftlichkeit wird bei dieser Methode nicht expliziert ausgeschlossen, jedoch spielt sie im Anfangsunterricht keine wesentliche Rolle.

3.4. Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass beim Einstieg in die Fremdsprache vor allem der Zweitspracherwerb eine erklärende Rolle spielt. Die psychologischen Paradigmen erklären unterschiedliche Wege des Spracherwerbs und somit ist es relevant für diese Arbeit, da sie folglich auch das Lernen von Fremdsprachen auf verschiedenste Weisen erläutern. Die Spracherwerbsforschung stellt daher eine wichtige Perspektive dar, die im Anfangsunterricht ebenfalls beachtet werden und Einfluss nehmen kann.

Aus den vorgestellten Theorien haben sich die unterschiedlichsten Unterrichtsmethoden entwickelt. Um den Einstieg in die Fremdsprache und vor allem um die zahlreichen Möglichkeiten dieses Einstiegs aufzuzeigen, wurden die drei Methoden präsentiert. Dabei ging es um die Analyse und Darstellung dieser Methoden nach den vorgestellten Grundfragen, um im folgenden Teil der Arbeit einen Vergleich zu ziehen. Dies zeigt erneut, wie viele Aspekte und Faktoren im Anfangsunterricht essentiell und unerlässlich sind.

4. Empirische Untersuchung

4.1. Methodik

In den folgenden Kapiteln wird die empirische Untersuchung präsentiert. Dazu wird zunächst die Auswahl der Forschungsmethode begründet und das Forschungsfeld, sowie die Vorgangsweise beschrieben. Danach folgt eine Zusammenfassung der empirischen Daten und deren Interpretation und Vergleich mit den dargestellten Unterrichtsmethoden. Abschließend werden die Ergebnisse reflektiert und diskutiert.

4.1.1. Die gewählte Forschungsmethode

Für die Beantwortung der Forschungsfrage, welche Rolle die Schriftlichkeit im Anfangsunterricht einnimmt, ist ein qualitativer Forschungsansatz zu wählen. Bei einer qualitativen Forschung ist die Theorie der Endpunkt, sie soll also entwickelt werden (im Gegensatz zur quantitativen Forschung, in welcher sie der Ausgangspunkt ist). (vgl. Flick, 2009:26) Es wird dabei auf das Aufstellen von Hypothesen und das Operationalisieren verzichtet. (vgl. ebd.:24) Die Daten, die die Forschung ergeben wird, sind sogenannte „verbale Daten“ (Bortz/Döring, 2006:297). Dabei handelt es sich nicht um Zahlen oder Messwerte, sondern um Texte oder Objekte, also um beschreibendes Material. (vgl. ebd.) Im Gegensatz zum quantitativen Forschungsansatz handelt es sich um eine idiographische Feldforschung die zu einem Induktionsschluss führt. (vgl. ebd.:299) Ziel einer qualitativen Forschung ist „Neues in der untersuchten Situation zu entdecken und daraus Hypothesen oder eine Theorie zu entwickeln“ (Flick, 2009:25) Für die Beantwortung meiner Forschungsfrage, welche Rolle die Schriftlichkeit in der Gestaltung des Anfangsunterrichts in Französisch spielt, bietet sich daher die qualitative Beobachtung des Anfangsunterrichts als Datenerhebung an. Unterrichtsbeobachtungen sind eine ausgezeichnete Möglichkeit die Charakteristik des Anfangsunterrichts festzustellen. „Unter ‚Beobachtung‘ verstehen wir hier [...] immer die wissenschaftliche Erfassung von sozialer Realität“, so Patry und Dick. (2002: 75) Dabei liegen bereits die Vorteile der qualitativen Beobachtung: Beobachtungen finden im natürlichen Umfeld statt, die beobachtende Person kann sich auf spezifische Aspekte bzw. Einheiten konzentrieren, es geht um die Entdeckung und es herrscht eine gewissen Offenheit, neue Möglichkeiten einzubeziehen. (vgl. Bortz/Döring, 2006:321) Nachteile qualitativer Beobachtungen sind die fehlende Nachvollziehbarkeit, die Subjektivität und die

Tatsache, dass nie alle Aspekte einer Unterrichtseinheit erfasst werden können. (vgl. ebd.:326) Des Weiteren ist eine Verallgemeinerung der Ergebnisse meist nicht möglich. (vgl. Flick, 2009:27) Die Datenauswertung einer qualitativen Beobachtung ist interpretierend. (vgl. ebd.:26)

Bei der gewählten Forschungsmethode handelt es sich um eine Fremdbeobachtung (vgl. Bortz/Döring, 2006:322), da das Unterrichtsgeschehen allgemein beobachtet wurde und die beobachtende Person nicht aktiv teilnahm. Die Beobachtung wurde offen gestaltet, dies bedeutet, dass die beobachtende Person anwesend im Raum mit den zu beobachtenden Personen war und dies in natürlichen Situationen, also im normalen Unterricht, geschah. (vgl. Flick, 2009: 123)

Ziel der qualitativen Beobachtung ist das Unterrichtsgeschehen zweier Anfängerklassen in der Fremdsprache Französisch zu untersuchen. Dabei wird vor allem die Rolle der Schriftlichkeit im Anfangsunterricht eruiert. Das gewählte Forschungsfeld sowie die Vorgangsweise bei der Datenerhebung werden in den folgenden Kapiteln dargestellt.

4.1.2. Das Forschungsfeld und die Vorgangsweise

Für die qualitative Beobachtung benötigte ich Klassen des Anfangsunterrichts der Fremdsprache Französisch. Durch den Kontakt zu meiner eigenen Französischprofessorin erhoffte ich mir, die Stunden dort hospitieren zu dürfen. Im September 2014 besuchte ich das Gymnasium und Realgymnasium Gottschalkgasse. Dabei handelt es sich um eine Schule im 11. Wiener Bezirk, mit 74 Lehrpersonen und ungefähr 650 SchülerInnen. Das Leitbild der Schule ist „Bilden, begegnen, befähigen, bewahren“. Nach einem Gespräch mit der Direktorin der Schule und der Einholung der Genehmigung der Beobachtungen des Unterrichts, nahm ich Kontakt mit zwei Professorinnen von Anfängerklassen auf. Die Beobachtungen wurden auf zwei Klassen reduziert, da sich die Stunden überschneiden und mir somit nicht die gesamte Unterrichtszeit zur Verfügung gestanden wäre. In beiden Klassen unterlag die Gestaltung und Methodik des Unterrichts allein der Lehrperson und schulautonome Regelungen sind nicht bekannt.

Es handelt sich um eine dritte Klasse mit 20 SchülerInnen im Alter von 12 bis 13 Jahren. Die Stundenanzahl pro Woche beträgt vier Unterrichtsstunden zu je 50 Minuten. Für alle SchülerInnen dieser Klasse handelte es sich um den Einstieg bzw. den ersten Kontakt mit der Fremdsprache, niemand hatte zuvor Erfahrungen mit Französisch. Die

Lehrperson dieser Klasse arbeitet bereits seit über 20 Jahren als Französischlehrerin, ihr Zweitfach ist Sport. Im Unterricht dieser Klasse wird das Lehrbuch „Découvertes 1 série bleue“ verwendet.

Die zweite Klasse ist eine fünfte Klasse mit 22 SchülerInnen im Alter von 14 bis 16 Jahren. Die Stundenanzahl pro Woche beträgt drei Unterrichtsstunden zu je 50 Minuten. Einige SchülerInnen dieser Klasse hatten bereits Erfahrungen mit der französischen Sprache, da im letzten Schuljahr eine Sprachreise nach Frankreich angeboten wurde. Dafür erhielten sie einen Einführungskurs der wichtigsten Wörter und Phrasen des Alltags. Die Lehrperson dieser Klasse arbeitet seit 8 Jahren an dieser Schule als Französischlehrerin. Ihr Zweitfach ist Italienisch. Auch hier wird das Lehrbuch „Découvertes 1 série bleue“ verwendet.

Die Beobachtungen begannen mit den allerersten Unterrichtsstunden in der Fremdsprache Französisch im September 2014. Dabei verwendete ich keinen bestimmten Hospitationsbogen bzw. folgte keinen Kriterien des Beobachtens, sondern konzentrierte mich darauf, so gut wie möglich alle Aspekte des Unterrichts aufzuzeichnen. Dies geschah durch das Verfassen von Notizen während der Unterrichtseinheiten.

In der dritten Klasse wurde ich kurz von der Lehrperson vorgestellt und den SchülerInnen wurde erklärt, dass Beobachtungen durchgeführt werden und sie Teil einer kleinen Untersuchung sein werden. In der fünften Klasse entschied sich die Lehrperson dazu, mich nicht vorzustellen und auch der Grund meiner Anwesenheit wurde den SchülerInnen nicht genannt. Die Unterrichtsstunden wurden regulär durchgeführt, ohne Zwischenfälle oder sonstige Komplikationen. Beide Lehrpersonen unterrichteten so, als ob niemand zur Beobachtung anwesend wäre. Es wurden keine zusätzlichen Interviews mit den Lehrpersonen geführt, jedoch gab es nach einzelnen Unterrichtsstunden kurze Gespräche, in denen gegenseitige Fragen geklärt wurden, welche meist von bestimmten Situationen oder Übungen handelten.

Der Beobachtungszeitraum wurde nicht im Vorhinein fixiert. Die Definition des Anfangsunterrichts als die ersten vier bis fünf Wochen des Schulunterrichts wurde im Laufe der Beobachtungen festgelegt. Nach Beendigung der Unterrichtsbeobachtung, welche in der 5.Schulwoche, also Anfang Oktober 2014 stattfand, gab es keinen weiteren Kontakt zu den Lehrpersonen zum Zwecke der empirischen Studie.

Bei der Beschreibung und Formulierung der Beobachtungen wurde darauf geachtet, dass alles nachvollziehbar ist, indem der Unterrichtsverlauf explizit gemacht und alle Schritte verdeutlicht wurden. Die Notizen zu den Unterrichtseinheiten wurden zunächst gesammelt und dann Schritt für Schritt nach den Grundfragen des Anfangsunterrichts, die im Einleitungskapitel vorgestellt wurden, verarbeitet. Dabei steht vor allem die Rolle der Schriftlichkeit im Anfangsunterricht im Vordergrund. Diese Vorgehensweise und die Fokussierung der Schriftlichkeit in den Unterrichtseinheiten sind für die Beantwortung der Forschungsfrage essentiell. Im nächsten Kapitel folgen die Zusammenfassungen der Beobachtungen des Anfangsunterrichts. Die gesamte Darstellung der einzelnen Unterrichtseinheiten befindet sich im Anhang der Arbeit.

4.2. Zusammenschau der Datenerhebung

Im Folgenden soll vor allem die Methode des Anfangsunterrichts der Lehrperson dargelegt werden. Es handelt sich um die Zusammenfassung der Beobachtungen des Anfangsunterrichts der beiden Klassen.

4.2.1. Zusammenfassung der Beobachtungen der 3.Klasse

In den ersten zehn Unterrichtsstunden hat die Lehrerin eine tragende Rolle in der Klasse, denn sie ist der einzige Sprachinput der SchülerInnen. Dabei arbeitet die Lehrperson gezielt mit der mündlichen Sprache und lässt die Schriftlichkeit zunächst nicht ins Unterrichtsgeschehen einfließen. Der Fokus der ersten zehn Stunden liegt auf der sprachlichen Produktion und der genauen Aussprache. Die SchülerInnen sollen zunächst ein Gefühl für die Sprache entwickeln und erst im späteren Verlauf die Schriftlichkeit der Sprache lernen. Die Lehrerin achtet daher auf eine präzise Aussprache der SchülerInnen. Dazu geht sie direkt zu ihnen hin, um genau zu hören, was sie produzieren und im gegebenen Fall ihnen nochmals die richtige Aussprache vorzusprechen. Eine räumliche Distanz zwischen Lehrperson und SchülerInnen wird nicht eingehalten und die Lehrerin achtet darauf, die SchülerInnen individuell genau auszubessern. Fehler werden sofort ausgebessert und nicht erst nach einem fertig gesprochenem Dialog. Dabei achtet die Lehrperson darauf, dass die SchülerInnen diese Phrasen nochmals wiedergeben, bis zur perfekten Aussprache. Unterstützend wirkt die Körpersprache, so verstehen die SchülerInnen zum Beispiel „asseyez-vous“ zunächst nur durch die Handzeichen der Lehrerin. Die Erklärungen der Wörter oder Phrasen werden vorerst auf Deutsch formuliert. Eine weitere essentielle Methode ist das

Wiederholen. Die gehörten Sätze werden des Öfteren wiederholt. Beim ersten Wiederholen eines Wortes spricht die ganze Klasse im Chor, und die SchülerInnen sprechen alle gemeinsam. Das Wiederholen bezieht sich nicht nur auf eine Unterrichtsstunde, sondern auf den gesamten Anfangsunterricht, so wird zum Beispiel der Kennenlerndialog in 12 von 13 Stunden wiederholt und geübt. Durch die ständige Wiederholung wird auch die Aussprache trainiert. Dafür verwendet die Lehrerin die Technik des Zerteilens des Satzes. Die SchülerInnen hören zunächst den Satz Stück für Stück und dann produzieren sie ihn selbst. Durch die Zerteilung können sich die SchülerInnen auf die einzelnen Teile konzentrieren. Je fortschreitender der Unterricht, desto weniger verwendet die Lehrperson die deutsche Sprache, so wird zum Beispiel „moins“ für die Rechenaufgaben in der achten Stunde nur mehr mit dem Zeichen auf der Tafel und nicht mehr mit der deutschen Übersetzung erklärt. Die Anweisungen zu den verschiedenen Übungen (Partnerarbeit, Stationenbetrieb,...) jedoch, werden meist auf Deutsch gegeben. Ein weiterer Aspekt, der im fortschreitenden Unterricht zu beobachten war, ist die gegenseitige Hilfe der SchülerInnen. Wenn jemand die Antwort nicht weiß, helfen sich die SchülerInnen untereinander. Die Antwort kommt somit meist von der SchülerInnenseite und nicht von der Lehrperson. Die Lehrerin sorgt für viel Variation und Abwechslung im Unterricht. Neben Gruppen- und Partnerarbeit, gibt es auch kreative Aktivitäten, wie Spiele und sogar einen Stationenbetrieb. Es wird mit Bewegung und Gegenständen gearbeitet. Dadurch ist eine gewisse Motivation der SchülerInnen zu erkennen. Diese Motivation wird durch Lob auf Französisch von der Lehrperson unterstützt und die gute bzw. selbstständige Mitarbeit wird gefördert. Mir persönlich ist der Aspekt, dass die Lehrerin in den ersten zehn Stunden kein einziges Wort aufgeschrieben hat, in Erinnerung geblieben. Neben einer präzisen Aussprache, benötigt die Lehrperson viel Geduld und Disziplin. Es gab zwischendurch einige Momente, in denen sie eine Erklärung sehr oft wiederholen musste, so zum Beispiel die Darlegung des Unterschieds von „d’Adriane“ und „de Stéphanie“. In diesen Momenten wäre das Aufschreiben sicherlich eine einfachere Lösung gewesen (abgesehen von der variierenden Schriftlichkeit des Französischen). Dennoch behielt die Lehrerin ihre Strategie bei und hat den SchülerInnen die neue Sprache ausschließlich mündlich beigebracht.

4.2.2. Zusammenfassung der Beobachtungen der 5.Klasse

Gleich im Anfangsunterricht wurden die SchülerInnen der fünften Klasse mit der Schriftlichkeit der Fremdsprache konfrontiert. Bereits in der ersten Stunde haben die SchülerInnen selbst Wörter auf Französisch geschrieben. Die Lehrerin arbeitet dabei gerne mit der Lautsprache, um den SchülerInnen die spezifische Aussprache des Französischen zu erklären. Allgemein ist der Unterricht auf den sprachwissenschaftlichen Aspekten der Sprache selbst aufgebaut. So wird zum Beispiel die Annäherung an die neue Sprache durch die Laute, vor allem die dem Französischem typischen Laute, gestaltet. Diese Aspekte sind die Basis vieler Übungen und sollen den SchülerInnen die Eigenheiten der Fremdsprache näher bringen. Von Anfang an wird von der fünften Klasse ein gewisses Niveau an Verständnis und Kompetenz vorausgesetzt. Die SchülerInnen werden sehr viel mit der Fremdsprache konfrontiert ohne der ständigen Übersetzung oder Erklärung. Somit findet sowohl die Mündlichkeit, als auch die Schriftlichkeit im Anfangsunterricht ihren Raum. Die Lehrperson schließt keinen Aspekt aus und die SchülerInnen lernen die Sprache von Beginn an auch in schriftlicher Form kennen. Der Lernverlauf gestaltet sich wie folgt: die Lehrerin lehrt den SchülerInnen bereits in der fünften Stunde die Abwandlung des ersten Verbs und eine Vokabelwiederholung findet bereits in der 7.Stunde statt. Der Input des Lehrstoffes verläuft viel schneller und intensiver, welches die Lehrperson selbst mit der geringeren Stundenanzahl begründet. Kreative Aktivitäten oder Spiele werden weniger eingesetzt. Auch eine räumliche Distanz zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen ist immer gegeben. Ansonsten achtete die Lehrerin auf eine genaue Aussprache und besserte Fehler direkt aus, doch das fehlerfreie Wiederholen der SchülerInnen blieb meist aus. Auffallend war, dass die Lehrerin ab und zu Verbindungen zu der englischen Sprache herstellte, um das Lernen zu erleichtern. Die Lehrperson lobt ihre SchülerInnen sehr viel und versucht sie ständig zu motivieren. Die Methode der Wiederholung wird eingesetzt. Einzelne Dialoge und Phrasen werden immer wieder wiederholt und trainiert. Das Lehrbuch wird sehr früh eingesetzt. Die Lehrerin arbeitet in den letzten Stunden des Anfangsunterrichts bewusst nach den Schritten des Buchs und hat keine eigene Unterrichtsstrategie entwickelt.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Lehrperson der fünften Klasse ihre Methode des Anfangsunterrichts sehr stark auf die Lautsprache des Französischen baut.

Dies stellt die Basis ihrer Übungen und Erklärungen dar. Bewusst spielt die Schriftlichkeit in ihrem Anfangsunterricht eine zentrale Rolle.

4.3. Interpretation und Vergleich

Ich vergleiche nun den Unterricht der dritten Klasse und den Unterricht der fünften Klasse mit den bereits vorgestellten Methoden bzw. ermittle Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Es gibt zahlreiche Literatur, in der der Methodenbegriff bzw. welche Aspekte bei einer Unterrichtsmethode wichtig sind, behandelt wird. In der folgenden Analyse gehe ich nach den bereits erwähnten Grundfragen des Anfangsunterrichts vor: das Lehrziel, die Stellung der Fertigkeiten, die Lehrstrategie bzw. der Verlauf der Methode, die Übungstypologie und wichtigsten Merkmale, die Grammatik, die Rollenverteilung und vor allem die Funktion der Mündlichkeit und Schriftlichkeit beim Einstieg in die Fremdsprache.

Sowohl in der dritten als auch in der fünften Klasse ist natürlich der Spracherwerb das Ziel des Unterrichts. Dafür hat sich in Österreich das Kompetenzmodell etabliert, welches nach Kriterien des GERS entwickelt wurde. Es definiert die Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben als Ziele des Fremdsprachenunterrichts. (vgl. Bifie, 2011-2016) Dabei steht vor allem die Handlungsorientierung im Mittelpunkt, so dass die kommunikative Kompetenz entscheidend ist. (vgl. ebd) In Bezug auf den Anfangsunterricht werden keine konkreten Ziele im Kompetenzmodell oder im Lehrplan (vgl. BMBF, 2015) gestellt. Durch die Beobachtungen lässt sich als Ziel des Anfangsunterrichts der dritten Klasse eindeutig die mündliche Produktion definieren. Die Lehrperson achtet auf die genaue Aussprache der SchülerInnen und durch die ständige Wiederholung wird das Gesagte gefestigt. Die Schriftlichkeit spielt dabei keine Rolle und wird zunächst komplett ausgeschlossen. Die SchülerInnen sollen durch die mündliche Produktion ein Sprachgefühl erlangen, oder wie es in der Methode des Silent Way genannt wird, den „Geist der Sprache“ erfassen. So liegt auch bei der Methode des Natural Approach und der audiolingualen Methode das Ziel in der kommunikativen Kompetenz in Bezug auf die Mündlichkeit. Der Natural Approach beschreibt als ersten Ziel das Verstehen des sprachlichen Inputs und folglich die Lexik der Sprache. In der audiolingualen Methode liegt der Fokus auf das Produzieren und das Verstehen der Fremdsprache. Es soll eine gewisse Vertrautheit zur neuen Sprache aufgebaut werden.

So wird auch in diesen Methoden die Schriftlichkeit der Fremdsprache im Anfangsunterricht nicht erworben. In der fünften Klasse hingegen werden die SchülerInnen von der ersten Stunde an direkt mit der Schriftlichkeit der französischen Sprache konfrontiert, sowohl visuell als auch selbst produzierend. Die Lehrperson wählt dabei die Lautsprache als Unterstützung und erklärt damit die Besonderheiten der Fremdsprache. Sie legt keinen Schwerpunkt auf die mündliche oder schriftliche Kompetenz, weil beide Aspekte im Anfangsunterricht Raum und Übung finden. Somit wird die Fremdsprache im Anfangsunterricht der dritten Klasse von den SchülerInnen nur mündlich erzeugt und in der fünften Klasse von Beginn an auch schriftlich produziert. Im Vergleich zur Methode des Silent Way, welche eher die persönliche Entwicklung als Ziel definiert und somit die Lernenden in den Mittelpunkt stellt, lassen sich keine Gemeinsamkeiten entdecken.

Eine eindeutige Lehrstrategie bzw. Übungstypologie lässt sich im Anfangsunterricht der dritten Klasse erkennen. Zentrales Element ist das gemeinsame Üben des Dialogs. Zunächst werden Teile vom Dialog von der Lehrperson vorgesprochen und dann von den SchülerInnen nachgesprochen. Dabei ist vor allem die Technik der Wiederholung essentiell. Auch in der audiolingualen Methode gelten das Imitieren, das Wiederholen und das Auswendiglernen als essentielle Techniken des Unterrichts. Zur Strategie der Lehrperson der dritten Klasse, sowieso auch in der audiolingualen Methode, zählt auch die sofortige bzw. sehr genaue Verbesserung. Dadurch sollen auch schon die kleinsten Fehler in der Aussprache und folglich im Erwerb der Sprache vermieden werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Lehrstrategie ist die Variation im Unterricht, welche ich besonders in der dritten Klasse beobachten konnte. Neben Dialogen werden auch Spiele und Gruppenarbeiten eingesetzt. Vor allem die Arbeit mit Dialogen im Anfangsunterricht ist nach Butzkamm essentiell: „Sprache entsteht zwischen den Menschen. So sind Dialoge/Sketches die optimalen Sprachlernertexte. Sie gehören zu den ältesten und bewährtesten Lehrmitteln mündlicher Sprache.“ (Butzkamm, 2012: 145) Darauf legt man auch bei der Methode des Natural Approach viel Wert, jedoch werden die Dialoge persönlichen Interessen der Lernenden angepasst. Eine beliebte Technik des Trainings in der dritten Klasse ist das Zerteilen des Satzes oder auch „backward build up“ (Butzkamm, 2012:151) genannt. Die SchülerInnen haben dadurch die Möglichkeit lange Sätze in kürzeren bzw. einzelnen Teilen zu hören und zu wiederholen. Den SchülerInnen fällt es dann meist leichter den ganzen Satz richtig auszusprechen. Zusätzlich stellt die Körpersprache ein wichtiges Hilfsmittel der Lehrperson dar, welche

auch beim Natural Approach eine unterstützende Rolle spielt. Die Lehrperson versucht dadurch die deutschen Begriffe im Unterricht zu reduzieren. Die deutsche Sprache wird aber nicht ausgeschlossen, da wichtige Erklärungen immer auf Deutsch angemerkt werden oder Wörter übersetzt werden. Die Strategie der Lehrperson der dritten Klasse verzichtet deutlich auf die Schriftlichkeit und konfrontiert die SchülerInnen erst nach einer intensiven mündlichen Trainingsphase damit. Die Lehrperson der fünften Klasse hingegen arbeitet von Anfang an mit der Schriftlichkeit und fokussiert ihre Strategie darauf. Dabei spielt vor allem die Lautschrift eine wichtige Rolle. Auch sie wird von Anfang an in den Unterricht integriert und stellt, gemeinsam mit der Schriftlichkeit, eine Basis des Unterrichts dar. Die typische Aussprache und besonderen Laute des Französischen werden dadurch erklärt und sollen den SchülerInnen helfen, die Sprache zu erwerben. Eine Ähnlichkeit lässt sich hier zur Methode des Silent Way feststellen, welche die Annäherung der Lernenden an die neue Sprache über den Vergleich der Grapheme der L1 und der Zielsprache herstellt. Der komplette Rückzug der Lehrperson und die Strategie, dass die SchülerInnen die Fremdsprache selbst entdecken, sind allerdings in einer Schulklasse nicht vorstellbar, da es zeitlich nicht möglich wäre. Die genaue Fehlerverbesserung wird in der fünften Klasse nicht im höchsten Maß durchgezogen. Dafür weist die Lehrperson des Öfteren auf die Verbindung zur englischen Sprache hin und bietet damit den SchülerInnen eine Möglichkeit Verknüpfungen zwischen den Sprachen herzustellen. Neben der Schriftlichkeit werden Dialoge eingeübt, die auch wiederholt werden, aber nicht so regelmäßig wie in der dritten Klasse. Die SchülerInnen der fünften Klasse werden bereits in der 5. Stunde des Anfangsunterrichts mit dem ersten Grammatikthema konfrontiert. Auch diese Annäherung an die Sprache entspricht am ehesten dem Silent Way, da die Sprache mit dem strukturellen Ansatz erklärt wird. In den anderen Methoden, so zum Beispiel im Natural Approach, wird die Grammatik ausgeschlossen und nur in bedingten Situationen erklärt. Auch im Unterricht der dritten Klasse spielt Grammatik im Anfangsunterricht noch keine wesentliche Rolle. Bei der Strategie der Lehrperson der fünften Klasse wird die deutsche Sprache nicht komplett beiseitegelassen, sondern sie wird als Erklärungs- und Übersetzungssprache genutzt. Jedoch wird sie weniger eingesetzt als in der dritten Klasse, da nicht alle Arbeitsaufträge ständig ins Deutsche übersetzt werden. Butzkamm schließt die Übersetzung in die Muttersprache nicht komplett aus, sondern sieht darin ein wichtiges Unterrichtsmittel, um Verständnisprobleme zu vermeiden und somit den SchülerInnen keine zusätzlichen

Hindernisse beim Erlernen der Sprache zu stellen. (vgl. Butzkamm, 2012:147) Die Lehrperson der fünften Klasse orientiert sich mit ihrer Strategie somit an der Schriftlichkeit und der Lautsprache.

Im Anfangsunterricht der dritten Klasse ist das Lehrmaterial sehr begrenzt. In den ersten Unterrichtseinheiten bedient sich die Lehrperson lediglich bestimmter Gegenstände zur Veranschaulichung für den Dialog, jedoch werden weder Arbeitsblätter, noch das Lehrbuch verwendet. Die Lehrperson ist der einzige sprachliche Input. So gilt auch bei der audiolingualen Methode die Lehrperson als einziger Sprachinput. Sie muss also auf eine genaue und präzise Aussprache achten. Deswegen bezeichnen Richards und Rodgers die Methode als „teacher dominated method“. (vgl. Richards/Rodgers, 2014:69) Folglich kann auch die Strategie der Lehrperson der dritten Klasse als „Lehrerin-dominierend“ bezeichnet werden. Die Lehrperson hat somit eine entscheidende Rolle. Dies bedeutet aber keinesfalls, dass die Lehrperson die meiste Zeit des Unterrichts redet, denn die SchülerInnen sprechen selbst viel, zum Beispiel durch das ständige Wiederholen des Dialogs. Somit sind sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson aktive TeilnehmerInnen im Unterrichtsgeschehen. Die Lehrperson hat den aktiven, und die SchülerInnen den reaktiven Part. Auch im Natural Approach spielt die Lehrperson eine wichtige Rolle, gilt jedoch nicht als einziger Input der Zielsprache. Erst in den letzten Einheiten des Anfangsunterrichts der 3.Klasse, gleichzeitig mit der Einführung der Schriftlichkeit, wird mit Arbeitsblättern und folglich auch mit dem Lehrbuch und dem Radio gearbeitet. Die Unterrichtsphasen mit diesen Lehrmaterialien sind aber eher kurze Sequenzen, der Fokus bleibt zunächst auf dem mündlichen Training. Die Lehrperson ist nun nicht mehr der einzige sprachliche Input. In der fünften Klasse hingegen wird von Beginn an mit Arbeitsblättern und dem Lehrbuch gearbeitet. Da die Schriftlichkeit nicht ausgeschlossen wird, setzt die Lehrperson diese Materialien sofort ein. Dabei wird auch das Medium Radio verwendet, welches neben der Lehrperson als weiterer Input der Fremdsprache gilt. Vor allem das Lehrbuch wird im Verlauf des Anfangsunterrichts zur Basis und steuert somit die weiteren Schritte des Spracherwerbs. Andere Medien werden im Anfangsunterricht der dritten und fünften Klasse nicht verwendet. Die Lehrperson hat somit eine essentielle Rolle, wird aber durch den Einsatz der Medien als einziger sprachlicher Input entlastet. Auch in dieser Klasse sind sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson selbst aktive TeilnehmerInnen. Ein wichtiges Hilfsmittel ist die Tafel, die sowohl in der dritten, als auch in der fünften Klasse zum Einsatz kommt. Vor allem in der fünften Klasse schreibt

die Lehrerin immer wieder einzelne Wörter oder Laute auf die Tafel. Die Methode des Silent Way benutzt spezielle Wandtafeln mit den verschiedenen Graphemen. Diese Tafeln könnten ein hilfreiches Mittel im Unterricht der fünften Klasse darstellen, da die Lehrperson die einzelnen Laute nicht extra schreiben müsste. In der fünften Klasse wird fast in jeder Stunde die Tafel benutzt. Die Lehrperson schreibt die französischen Wörter vor, damit die SchülerInnen sie ohne Fehler abschreiben. Auch in der dritten Klasse wurde die Tafel vor allem für das Notieren der Vokabel benutzt. Dabei wurde die Tafel erst ab dem Zeitpunkt eingesetzt, in dem die Schriftlichkeit mit einbezogen wurde. Davor ist die Tafel nur ein Gegenstand eines Dialogs. Weder im Natural Approach, noch im Audiolingulismus wird spezielles Material benötigt. Der Natural Approach arbeitet mit Bildimpulsen oder Karten, wohingegen der Silent Way explizit mit Gegenständen, die den Lernenden beim Erwerb helfen sollen, arbeitet. Diese spezielle Art der Methode wird im Schulunterricht üblicherweise nicht verwendet.

Im Allgemeinen ist im Unterricht der dritten Klasse eine gewisse Kontinuität zu bemerken. Ich habe das Gefühl, dass die Lehrperson eine bestimmte Strategie durchführt und sich keineswegs beirren lässt. Sie folgt dieser Strategie, geht aber dennoch individuell auf Probleme ein und nimmt sich Zeit für die SchülerInnen. In der fünften Klasse hatte ich weniger den Eindruck einer strikt vollzogenen Strategie und der damit einhergehenden Kontinuität. In der Literatur finden man den Begriff „Inkubationszeit“, welche als ‘Reifungszeit‘ im rezeptiven Sprachvermögen“ (Bleyhl, 2000:27) bezeichnet wird. Bleyhl kritisiert, dass in traditionellen Fremdsprachenunterricht diese Zeit nicht beachtet wird bzw. werden kann. Ich persönlich hatte den Eindruck, dass der Unterricht der dritten Klasse diese Phase ein wenig berücksichtigt, da die Konfrontation mit allen Aspekten der Sprache zunächst ausblieb. Im Falle der fünften Klasse kann man, ganz nach Bleyhls Meinung, von keiner „Inkubationszeit“ sprechen. Dies kann in weiterer Folge zu Angst, Leistungen vor der Klasse zu zeigen und auch zu einem Motivationsabfall führen. (vgl. ebd.:28) „Es gilt ihm [dem Lernenden, N.K.] im Fremdsprachenunterricht der Schule Raum zu geben; es gilt den Lernern Raum und Zeit zu geben, in sich das fremdsprachliche System aufzubauen.“ (ebd.:30) Für die Lehrerinnen ist es schwer, diesen Raum und diese Zeit den SchülerInnen zu geben, da sie ein gewisses Pensum jährlich erreichen müssen. In der alternativen Methode des Silent Way findet sich diese Bedingung. Sie lässt den Lernenden die Zeit die Sprache selbst zu entdecken und sich dabei persönlich weiterzuentwickeln. Daher ist es nicht vorstellbar den Silent Way im Schulunterricht

anzuwenden, da der Faktor Zeit dies nicht unterstützen würde, da ein gewisser Druck vom Lehrplan und Kompetenzmodell ausgeht. Dies bedeutet vor allem, dass zu gewissen Zeitpunkten ein bestimmter Lernfortschritt vorhanden sein müsse, und daher der Lehrperson kein großer Spielzeitraum bleibt. Dennoch bringt die Methode einige Vorteile, so zum Beispiel die Entwicklung der einzelnen SchülerInnen als eigene Persönlichkeiten und deren Selbstständigkeit, durch die Rolle der Entdecker der Sprache. Einzelne Standpunkte der Methode, so zum Beispiel die intensive Arbeit mit den Lauten einer Sprache, kann auch im Schulunterricht eingesetzt werden, wie ich es am Beispiel der fünften Klasse erlebt habe. Der Natural Approach ist vor allem durch das Ziel des Erlangens der kommunikativen Fähigkeit sehr unterrichtsnah. Jedoch weist auch diese Methode Aspekte auf, die nicht mit dem schulischen Unterricht vereinbar sind, so zum Beispiel der persönliche Bezug der Themenwahl und der Ausschluss der Grammatik. Primär allerdings sehe ich das Problem in der „Silent Periode“, in der die Lernenden selbst entscheiden, wann sie die Sprache produzieren möchten. Dies ist in der Schule, vor allem im Anfangsunterricht, nicht realisierbar, da durch den Lehrplan (und folglich auch durch die Zentralmatura) ein gewisser Druck zur Sprachproduktion vorhanden ist. Den SchülerInnen steht es meist nicht frei, selbst zu entscheiden, wann sie die Fremdsprache das erste Mal eigens produzieren. Die audiolinguale Methode weist einige Parallelen zum Unterricht der dritten Klasse auf und ist somit am ehesten im schulischen Unterricht zu erkennen. Wenn sich die Lehrperson entschließt, den Anfangsunterricht ausschließlich zur mündlichen Produktion zu gestalten, ist die audiolinguale Methode eine inspirierende Vorlage. Das Training der mündlichen Produktion steht im Vordergrund und soll eine gewisse Vertrautheit der SchülerInnen mit der Fremdsprache aufbauen. Es werden weder externe Materialien, noch Medien verwendet. Die audiolinguale Methode lässt sich sehr gut mit dem Unterricht der dritten Klasse gegenüberstellen, da einzig die mündliche Produktion das Ziel ist. Beim Vergleich der Methoden mit den Beobachtungen des Schulunterrichts habe ich bemerkt, dass keine der vorgestellten Methoden die Schriftlichkeit in den Anfangsunterricht mit einbezieht bzw. keine spielt der Schriftlichkeit eine explizite Rolle zu. Dabei wird die bereits erwähnte Position, dass die Schriftlichkeit der Mündlichkeit untergeordnet ist, bestätigt. Von den anderen beiden Fertigkeiten wird nicht explizit gesprochen. Dennoch spielt das Hörverstehen in der Methode des Silent Way und des Natural Approach eine wesentliche Rolle, da es als Basis der Fertigkeit des Sprechens gilt. Dieses lässt sich auch beim Unterricht der dritten Klasse feststellen. Die Fertigkeit des Leseverstehens ist

nebensächlich und wird in allen Methoden bzw. im Unterrichtsgeschehen beider Klassen nicht als Ziel des Anfangsunterrichts verfolgt.

Zur Übersicht der wichtigsten Aspekte folgt eine Tabelle aller vorgestellten Methoden und beobachteten Klassen gegliedert nach den Grundfragen des Anfangsunterrichts.

Methode Entscheidungsfelder	The Silent Way	Audiolingualismus	Natural Approach	3.Klasse	5.Klasse
Lehrziel(e)	„Geist der Sprache“ erfassen → Sprachgefühl - Persönliche Entwicklung	- Kommunikative Kompetenz (Produzieren, Verstehen) - Vertrautheit zur Sprache	- Kommunikative Kompetenz - Verstehen → Lexik	Mündliche Produktion → Sprachgefühl	- Schriftlichkeit - Mündliche Kompetenz
Fertigkeiten	Hören vor Sprechen vor Lesen vor Schreiben	Hören vor Sprechen (Lesen und Schreiben nicht explizit erwähnt)	Hören vor Sprechen (Lesen und Schreiben nicht explizit erwähnt)	Hören vor Sprechen vor Lesen und Schreiben	Keine eindeutige Priorität einer Fertigkeit
Lehrstrategie bzw. Verlauf der Methode	- Sprache selbst entdecken - Lehrperson spricht nicht	- Lehrperson als Input: Imitieren, Wiederholen, Auswendiglernen - Genaue Verbesserung - Ersetzen, Umstrukturieren, Wortumstellung...	- Lehrperson als Input - Variation (Persönliches einbauen) - Ausschluss der Grammatik	- Gemeinsames Üben: Nachsprechen, Wiederholen - Genaue Verbesserung → Ausschluss der Schriftlichkeit	- alle Aspekte der Sprache: Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Lautschrift,... - nach dem Lehrbuch
Übungstypologie bzw. wichtigste Merkmale	- L1 und Zielsprache vergleichen - Selbstständige Sprachproduktion	- Zuhören → Nachsprechen - Wiederholen des Dialogs - Übungen	- Mündliche Übungen - Total Physical Response - Bildlicher Input	- Dialoge nachsprechen, wiederholen - Klassengegenstände einbeziehen - Spiele, Stationenbetrieb,... - Körpersprache	- Dialoge schriftlich und mündlich - Übungen im Lehrbuch
Grammatik	Spielt im Anfangsunterricht keine wesentliche Rolle	Spielt im Anfangsunterricht keine essentielle Rolle	Grammatik wird ausgeschlossen	Spielt im Anfangsunterricht keine wesentliche Rolle	Bereits erste Grammatikthemen
Rollenverteilung	Lehrperson eher inaktiv, zuständig für Organisation und Lernverlauf; Lernende sind aktiv und autonom	Lehrperson als aktiver und zentraler Part; Lernende als reaktiver Part	Lehrperson als auch Lernende als aktive und zentrale TeilnehmerInnen	Lehrperson als aktiver und zentraler Part; Lernende als reaktiver Part	Lehrperson als aktiver und zentraler Part; Lernende als reaktiver Part
Mündlichkeit/Schriftlichkeit	Mündlichkeit steht im Vordergrund; Schriftlichkeit spielt ebenfalls eine essentielle Rolle	Mündlichkeit ist primäres Ziel; Schriftlichkeit wird ausgeschlossen	Mündlichkeit steht im Vordergrund; Schriftlichkeit wird ausgeschlossen	Mündlichkeit ist primäres Ziel; Schriftlichkeit wird klar ausgeschlossen	Sowohl Mündlichkeit als auch Schriftlichkeit spielen eine Rolle

Abbildung 1: Grundfragen des Anfangsunterrichts

Die Beobachtungen der beiden Klassen erlaubten mir zwei sehr verschiedene Einstiege in die Fremdsprache zu erleben. Dabei ist natürlich zu beachten, dass unterschiedliche Faktoren Einfluss auf den Spracherwerb und den Verlauf des Lernens nehmen können. Es handelt sich um zwei Klassen verschiedenen Alters, eine dritte Klasse mit jüngeren

SchülerInnen und eine fünfte Klasse mit SchülerInnen im Pubertätsalter. Zu den Aspekten Spracherwerb und Alter gibt es zahlreiche Studien, so schreiben zum Beispiel Grotjahn und Schlak in ihrem Artikel, dass „unter unterrichtlichen Bedingungen [...] ältere Schüler Fremdsprachen gewöhnlich schneller als jüngere Schüler“ lernen. (Grotjahn/Schlak, 2010:254) Des Weiteren habe ich zwei verschiedene Lehrerinnen beobachtet. Dabei unterscheidet sich nicht nur ihre Unterrichtsstrategie, sondern auch die Art des Unterrichtens, ihr Charakter und ihr Umgang mit den SchülerInnen. Auch die Erfahrungen der Lehrerinnen spielen eine entscheidende und beeinflussende Rolle. Die Lehrerinnen wählen ihre eigenen Methoden und setzen ihre Schwerpunkte selbst, denn im Lehrplan ist sowohl die schriftliche als auch die mündliche Kompetenz essentiell und sie sollen gleichwertig gelernt werden. Des Weiteren gibt es einen Unterschied bei den Stundenanzahlen (die 5.Klasse hat drei Wochenstunden, die 3.Klasse hat vier Wochenstunden), der die Strategie der Lehrerin in der fünften Klasse beeinflusst hat. Sie erwähnte, dass sie die Themen schneller und zügiger unterrichten müsse, da sie sonst das Jahrespensum nicht schaffen werde. Außerdem hatten die SchülerInnen der fünften Klasse bereits geringe Spracherfahrung in Französisch. Essentiell ist, dass vor allem der Lehrperson bewusst sein muss, dass die Methode alleine nicht entscheidend ist. „Es ist schlicht falsch zu erwarten, daß irgendwann die ‚optimale‘ Lehrmethode als Allheilmittel für Lernprobleme jeder Art entdeckt werden wird.“ (Edmonson/House, 2011:131) Entscheidend ist auch, dass SchülerInnen individuell lernen und schwächere SchülerInnen daher bereits im Anfangsunterricht bestmöglich beachtet und unterstützt werden sollten. Je nachdem kann die Lehrperson die Methode und die Strategie abwandeln bzw. den Lernenden angleichen, oder, wie in den beobachteten Klassen, den Anfangsunterricht zunächst nach ihren eigenen Vorstellungen gestalten.

4.4. Diskussion und Reflexion

Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage lässt sich im Methodenvergleich feststellen, dass die Schriftlichkeit im Anfangsunterricht keine vorrangige Rolle spielt. Sowohl in der dritten Klasse, als auch in den drei vorgestellten Methoden steht die Mündlichkeit im Zentrum des Spracherwerbs in den ersten Unterrichtseinheiten. Den Lernenden wird Zeit gegeben, sich an die Sprache und das neue sprachliche Umfeld zu gewöhnen. Sie reproduzieren die Sprache mündlich. Es ist essentiell, dass die

SchülerInnen richtig üben. So beruht der Einstieg in die Fremdsprache auf dem Verstehen des sprachlichen Inputs und dem Reproduzieren des Gehörten. Auch Werner Bleyhl (2003/2006) und Wolfgang Butzkamm (2002/2012) stützen diese Hypothese. Sie drücken klar aus, dass die Schriftlichkeit der Lautung nachgeordnet sein soll. Somit wäre der Anfangsunterricht, nach deren Ansicht, ebenfalls nur mündlich zu gestalten. Dieser Meinung schließe ich mich nach dieser Untersuchung und der intensiven Befassung mit dem Thema an. Die Fertigkeiten Sprechen und Hören sind im Anfangsunterricht der Fremdsprache Französisch dominanter als die Fertigkeiten Lesen und Schreiben.

Lediglich in der fünften Klasse wird die Schriftlichkeit von Anfang an berücksichtigt. Dabei fällt vor allem die starke Anlehnung an die Lautsprache auf. Da die Lehrperson der fünften Klasse den Einstieg in die Fremdsprache auf Basis der typischen Laute der französischen Sprache gestaltet hat, folgt auch diese Methode der Vorstellung Bleyhls. Einzig der Einsatz der Schriftlichkeit von der ersten Stunde an ist abweichend. Somit komme ich zu dem Ergebnis, dass die Schriftlichkeit im Anfangsunterricht und somit im Einstieg in die Fremdsprache eher eine zweitrangige Rolle spielt.

Besonders im Französischunterricht lässt sich Folgendes feststellen: da die Schriftlichkeit nicht der mündlichen Form der französischen Sprache entspricht, ist es die Aufgabe der Lehrperson den Anfangsunterricht zweckvoll zu gestalten und dabei vor allem diesen Aspekt zu beachten. Daher stelle ich die Hypothese auf, dass SchülerInnen, die zunächst mit der mündlichen Facette der Sprache konfrontiert werden und diese einüben können, einen Vorteil beim effektiveren Erlernen haben, als jene die zuerst mit der schriftlichen Facette konfrontiert werden. Es ist essentiell zunächst den SchülerInnen ein gewisses Sprachgefühl, durch das Üben der besonderen Lautung des Französischen, anzueignen. Meiner Meinung nach beobachtete ich dies bei der dritten Klasse. Die Lernenden wurden zunächst nur mit der mündlichen Form des Französischen konfrontiert. Da auch die Aussprache der französischen Sprache zunächst sehr anders auf SchülerInnen wirkt und eine Herausforderung für viele darstellt, ist dies, meiner Meinung nach, eine sehr gute Variante den Lernenden den ersten Kontakt mit der neuen Fremdsprache zu erleichtern.

Eine weitere Hypothese resultierend aus dieser Arbeit ist, dass die Schriftlichkeit der französischen Sprache die SchülerInnen zunächst überfordern bzw. herausfordern kann. Den SchülerInnen begegnet (meist) das erste Mal eine Sprache mit Akzenten oder

anderen Besonderheiten. Mit der Einführung der Schriftlichkeit werden die SchülerInnen gleichzeitig mit neuen Satzzeichen und Sprachphänomenen konfrontiert. Die Lehrperson muss bei der Einführung der Schriftlichkeit diese Aspekte berücksichtigen und die SchülerInnen darauf aufmerksam machen. Die Lehrperson konfrontiert ihre SchülerInnen Schritt für Schritt mit der neuen Sprache. Dadurch wird die Komplexität der Sprache den Lernenden nach und nach geboten um Überforderung und Demotivation zu verhindern. Auch in den vorgestellten Methoden werden einzelne Aspekte der Sprache in den Mittelpunkt gestellt und somit bezieht sich das Ziel primär nur auf eine Fertigkeit.

Auch in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurde der Schriftlichkeit nach und nach ihre primäre Rolle abgetreten und die Mündlichkeit drängte sich in den Vordergrund. Diese Wandlung wird nicht unbegründet sein. Wie auch die vorgestellten Methoden zeigten, war die mündliche Kompetenz zunächst das Ziel des Spracherwerbs. Im Unterricht mussten natürlich alle Fertigkeiten trainiert und geübt werden, jedoch galt es lange als Hauptziel, eine Sprache sprechen zu können. Heutzutage wird zwar die Gleichwertigkeit der Fertigkeiten gefordert, jedoch würde ich dies nicht auf den Anfangsunterricht beziehen. Wie gezeigt wurde, steht der erste Kontakt der SchülerInnen mit der Fremdsprache ganz im Zeichen der Mündlichkeit. Eine gewisse „Inkubationszeit“, wie sie von Bleyhl gefordert wird, sollte demnach auch im Schulunterricht Platz finden. Jedoch ist auch wichtig zu erwähnen, dass es ganz der Lehrperson unterliegt, welchen Weg die Klasse einschlägt. Der Einstieg in die Fremdsprache ist einzig die Entscheidung der Lehrperson. Dies wurde vor allem durch die Beobachtungen der Unterrichtsstunden gezeigt. Da es weder schulintern, noch vom Lehrplan, Forderungen bzw. Vorgaben zur Gestaltungen und Methodik des Anfangsunterrichts gibt, entscheidet allein die Lehrperson welchen Einstieg in die Fremdsprache ihre SchülerInnen erhalten. Die Rolle der Lehrperson ist demnach nicht nur im Unterrichtsgeschehen selbst entscheidend, sondern vor allem in der Gestaltung. Natürlich kann hier das Lehrbuch zur Hand genommen und nach dessen Vorgaben unterrichtet werden. Diese Erfahrung habe ich allerdings nicht gemacht. Auch in der fünften Klasse, in der das Lehrbuch recht früh zum Einsatz kam, wurden die allerersten Unterrichtseinheiten anders von der Lehrperson gestaltet. In der dritten Klasse hingegen wurde im Anfangsunterricht nur gesprochen. In diesem Fall muss die Lehrerin eine enorme Disziplin haben, nichts aufzuschreiben. Bei der Beobachtung der Klasse gab es Situationen, in denen das Aufschreiben einiges erleichtert hätte, so zum Beispiel die

Erklärung des apostrophierten d'. Dies wäre mit der Schriftlichkeit wesentlich einfacher gewesen, da hier der visuelle Aspekt den SchülerInnen geholfen hätte. Die Lehrerin hielt jedoch strikt an ihrer Strategie an und schloss die Schriftlichkeit ohne Ausnahmen aus ihrem Anfangsunterricht aus. In Bezug auf die Grundfrage des Anfangsunterrichts betreffend die Rollenverteilung hat die Lehrperson beim Einstieg in die Fremdsprache eine maßgebende und unerlässliche Rolle. Die Lernenden hingegen sind im Anfangsunterricht meist die reaktiven TeilnehmerInnen.

Wenn wir eine Klasse unterrichten, arbeiten wir mit verschiedenen Lerntypen. Jeder Schüler und jede Schülerin hat einen unterschiedlichen und individuellen Lernstil. „Es ist in der Literatur vorgeschlagen worden, den Unterricht so weit wie möglich an den individuellen Lernstilen der Schüler auszurichten (sog. *matching*).“ (Grotjahn, 2003:331) Die Lehrperson sollte daher die Individualität im Unterricht beachten und versuchen, so viele SchülerInnen wie möglich zu erreichen. In den beobachteten Unterrichtseinheiten bemerkte ich allerdings, dass jede Lehrperson ihre eigene Strategie zum Einsatz gebracht hat. Gerade im Anfangsunterricht ist es schwer (wenn nicht sogar unmöglich) sich auf die Individualität der SchülerInnen einzulassen, da man die Klasse meist nicht kennt und somit darauf nicht eingehen kann. So beobachtete ich zwei unterschiedliche Annäherungen an die Fremdsprache, die sich nicht spezifisch auf die SchülerInnen richteten. Im Anfangsunterricht kann somit der Aspekt der Individualität nicht berücksichtigt werden.

Ich schließe somit aus meinen Beobachtungen, der Interpretation und der gesamten Arbeit, dass die Schriftlichkeit im Anfangsunterricht keine bedeutende Rolle spielt. Wenn wir uns in die Situation der Lernenden hineinversetzen, müssen wir uns vorstellen, dass wir mit einer fremden und neuen Sprache konfrontiert werden. Wenn gleich zu Beginn die Komplexität und die Schwierigkeiten des Französischen präsentiert werden, werden sich die SchülerInnen eher demotiviert und belastet fühlen. Der Einstieg in die Fremdsprache der sich lediglich mit der Mündlichkeit beschäftigt, zeigte, dass die Lernenden Spaß und Freude an der neuen Sprache gefunden haben. Ihnen wird vermittelt, dass kein (Zeit-)Druck vorhanden ist. Die SchülerInnen waren sich in diesen Situationen nicht ständig bewusst, dass sie bereits mehrere Sätze in der neuen Sprache sprechen können.

Ich konnte durch die Recherche und Analyse feststellen, dass der Einstieg in die Fremdsprache durch den Einsatz der Schriftlichkeit die SchülerInnen sofort mit den

vielen sprachlichen Aspekten konfrontiert und mehr herausfordert. Den SchülerInnen wird mehr zugetraut und ein gewisses Sprachwissen muss bereits vorhanden sein. Der Einstieg in die Fremdsprache mit dem Schwerpunkt auf der Mündlichkeit ließ den SchülerInnen mehr Zeit sich an die Sprache und deren Sprachphänomene zu gewöhnen. Die Entwicklung eines sogenannten Sprachgefühls fand dabei mehr statt. Somit könnte man von dieser didaktischen Folge der Fertigkeiten in der Fremdsprache profitieren: zunächst das Hören und Sprechen, erst dann folgt das Lesen und schließlich das Schreiben.

5. Conclusion

„La langue n'est pas une matière comme les autres.“

Claude Hagège

Im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit wurde die Stellung der Schriftlichkeit im Anfangsunterricht in Französisch thematisiert. Mit der Differenzierung der vier Fertigkeiten, Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, entstanden immer wieder Diskussionen, welche Fertigkeit im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts, und somit auch im Anfangsunterricht, stehen sollte. Dabei hat vor allem die französische Sprache eine besondere Stellung, da ihre Schriftlichkeit nicht der mündlichen Form entspricht.

Die führenden psychologischen Paradigmen verwiesen im Sprachenlernen ebenso in verschiedene Richtungen. Diese psychologischen Perspektiven stellen, meiner Meinung nach, eine wesentliche Grundlage für die Methodenvielfalt dar, denn aus ihnen haben sich die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden entwickelt. Ich bearbeitete die audiolinguale Methode, den Silent Way und den Natural Approach. Alle drei Methoden basieren auf den verschiedenen psychologischen Perspektiven und gestalten somit den Unterricht und das Sprachenlernen auf mit Augenmerk auf unterschiedliche Schwerpunkten. Die audiolinguale Methode möchte bei den Lernenden durch das Produzieren und Verstehen des sprachlichen Inputs eine gewisse Vertrautheit zur neuen Sprache aufbauen. Der Fokus der Methode liegt auf der Mündlichkeit. Der Silent Way gilt durch die Forderung, dass die Lehrperson nicht spricht, als eine alternative Methode. Die Lernenden entdecken die Sprache selbst durch den Vergleich mit der Erstsprache. Der Natural Approach bietet den Lernenden die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wann sie die Fremdsprache erstmals produzieren möchten. Im Vordergrund der Methode steht der Aufbau einer Lexik, der als Ziel definiert wird. Bei allen drei Methoden steht folglich die kommunikative Kompetenz und nicht die Schriftlichkeit im Mittelpunkt des Unterrichts.

Mittels der Beobachtungen zweier Schulklassen konnte ich zwei verschiedene Gestaltungen des Anfangsunterrichts in die Fremdsprache Französisch miterleben. Dabei handelte es sich um sehr unterschiedliche Einstiege. In einer Klasse wurde die Schriftlichkeit komplett ausgeschlossen und einzig die Mündlichkeit trainiert. Die

SchülerInnen imitierten das Gesagte der Lehrperson und konnten so, am Ende meiner Beobachtungsphase, mehrere Dialoge und Phrasen in der neuen Sprache sprechen. In der zweiten Klasse hingegen wurden die SchülerInnen von Anfang an mit der Schreibung des Französischen und dessen sprachliche Phänomene konfrontiert. Die Lehrperson arbeitete mit den spezifischen Lauten und der Lautschrift, um den SchülerInnen die Sprache näher zu bringen. Bei einer Sprache wie der Französischen ist es essentiell mit den Lauten zu arbeiten, da ihre Lautung nicht der Schrift entspricht. Die Lehrperson der fünften Klasse arbeitete diesen Aspekt der Sprache von Beginn an ein. Mündlichkeit und Schriftlichkeit wurden in den beobachteten Unterrichtsstunden somit verschieden gewichtet. Zwei verschiedene Klassen, zwei verschiedene Methoden, welche ist jedoch die Richtige?

Es ist allgemein bekannt, dass es keine allgemeingültige Methode gibt, die am besten und effektivsten für den Anfangsunterricht in der Fremdsprache ist. Es gibt nicht DIE Methode, die alle SchülerInnen erreicht, motiviert und ihr Interesse weckt bzw. aufrechterhält. Es finden sich viele Diskussionen zum Thema „richtig anfangen“. Dabei unterschieden sich natürlich die Ansichten: Mündlichkeit vor Schriftlichkeit oder doch Schriftlichkeit vor Mündlichkeit? Bei der Bearbeitung des Themas fand ich einige Autoren, die die Meinung vertreten, dass die Schriftlichkeit im Anfangsunterricht keine wesentliche Rolle spielen sollte. Essentiell dabei ist aber, dass auch das Hörverstehen beachtet und nicht außer Acht gelassen wird. Um die Mündlichkeit einer Sprache zu beherrschen, muss auch das Hören geübt werden. So kam ich zu der Auffassung, dass zunächst die rezeptive Fähigkeit des Hörens im Anfangsunterricht trainiert und folglich die mündliche Produktion der SchülerInnen geübt werden soll. Die essentielle Aufgabe der Lehrperson ist die Sprechlust der SchülerInnen anzuregen und ihnen Schritt für Schritt die Besonderheiten der Sprache erklären. Wichtig dabei ist, die SchülerInnen von Beginn an nicht zu überfordern, sondern ihnen Zeit zu geben, das neu Gelernte zu verarbeiten und schließlich selbst anzuwenden. Welche Methode bzw. Vorgehensweise dabei jedoch die Beste und Effektivste ist, kann allgemein nicht gesagt werden.

Dieses Thema war mir vor allem als angehende Französischlehrerin wichtig, da ich denke, dass der Einstieg in die Fremdsprache für die SchülerInnen den Grundstein ihrer Spracherfahrung bildet. Ich selbst erinnere mich noch sehr genau an meinen eigenen Anfangsunterricht und das bestimmt nicht ohne Grund. Meine Lehrerin war sehr engagiert und bemüht uns die neue Sprache von Beginn an so zu präsentieren, dass

unser Interesse geweckt wurde und die Motivation, diese Fremdsprache zu lernen, stieg. Ich habe von Anfang an gerne Französisch gelernt, da mein Einstieg in diese neue Sprache ein sehr positives und motivierendes Erlebnis für mich als Schülerin war. Daher bin ich davon überzeugt, dass der richtige Einstieg in die Fremdsprache den weiteren Lernweg der SchülerInnen ebnet. Im Anfangsunterricht bildet die Lehrperson die erste Basis für den weiteren Lernfortschritt. Der erste Eindruck, den die SchülerInnen von der neuen Sprache erhalten, zählt. Als SprachlehrerIn ebnet man den Weg der SchülerInnen hin zu einer neuen Sprache. Dabei müssen wir uns bewusst werden wie essentiell und welche große Bedeutung der Einstieg und der erste Kontakt der SchülerInnen mit der Sprache hat. Die Lehrperson muss versuchen, so viele SchülerInnen wie möglich zu erreichen und für die Sprache zu begeistern. Wie im einleitenden Zitat erwähnt, ist der Sprachunterricht wie kein anderer Unterricht. Wir, als SprachlehrerInnen, haben die Aufgabe, den SchülerInnen eine neue und für sie fremde Sprache zu lehren. Der Einstieg in diese „neue Welt“ definiert den weiteren Verlauf der Motivation und des Lernerfolgs.

Aus meiner intensiven Arbeit mit dem Thema ziehe ich die Erkenntnis, dass es schwer ist und sich als eine Herausforderung gestaltet, den richtigen Einstieg in die Fremdsprache zu finden. Die Fertigkeiten sollten im Unterricht einen gleichen Stellenwert haben, jedoch ist dies eine große Aufgabe für die Lehrperson. Eine Sprache ist sowohl Hören und Sprechen, als auch Lesen und Schreiben. Eine Gewichtung einer Fertigkeit, würde die Vernachlässigung anderer Fertigkeiten und somit ein Lerndefizit bedeuten. Vor allem im Anfangsunterricht wird es jedoch immer einen Schwerpunkt geben, welcher der Präferenz der Lehrperson entspricht. Dies konnte ich bei meinen Beobachtungen feststellen und auch in der Literatur wurde dies belegt. Ich persönlich bin jedoch zu der Überzeugung gekommen, dass der rein mündliche Einstieg eine sehr gute Möglichkeit bietet. Aus der Sicht der SchülerInnen ist es ein spannender und anregender Beginn. Ihre Aufmerksamkeit wird angezogen und ihre Neugier geweckt. Ich bekam den Eindruck, dass die SchülerInnen sehr motiviert waren, da sie die Sprache direkt von Anfang an selbst angewendet haben. Durch das Weglassen der Schriftlichkeit haben die SchülerInnen mehr Zeit ein Sprachgefühl zu entwickeln und fühlen sich dadurch nicht so schnell überfordert.

Der rein mündliche Anfangsunterricht hat mich persönlich sehr überzeugt und wird bestimmt in meinen eigenen Unterricht einfließen. Klippel und Doff meinen „Schreiben braucht Zeit“. (2007:108) Geben wir unseren SchülerInnen doch genau diese Zeit.

6. Résumé en langue française

Pendant les études pour devenir professeur de français nous recevons beaucoup d'idées pour organiser nos cours en classe. Nous savons comment on peut introduire un nouveau sujet ou un chapitre de grammaire. Mais en ce qui concerne le début, les toutes premières leçons du français, nous n'avons jamais rien appris. Comment pouvons-nous organiser les premières leçons ? Comment faut-il motiver les élèves à apprendre une nouvelle langue ? Quel est le bon chemin pour encourager les élèves ? Les études nous préparent pour les cours avec des élèves qui maîtrisent déjà la langue mais pas pour les cours tout au début. Pour nous, les futurs-professeurs de français, c'est un grand défi. Chacun/e qui se souvient positivement de ses premiers cours de français reprendra cette méthode. Mais comment font les autres, ceux qui n'ont pas eu de premières leçons bonnes et impressionnantes ? Dans la littérature on ne trouve pas beaucoup de matériel, d'articles et de dédicace à ce sujet.

Le but de ce mémoire est de thématiser les premiers cours de l'enseignement de la langue française. Les premiers cours sont définis comme les premières quatre à cinq semaines de l'année scolaire. Il s'agit du premier contact des élèves avec la nouvelle langue. Ce laps de temps est très important pour l'acquisition de la langue. C'est la raison pour laquelle les professeurs devraient organiser les cours avec exactitude et précision. La méthode choisie est essentielle. Selon l'avis de Brigitte C. Wilhelm (2000) le but du début de l'acquisition d'une langue est d'attirer et par conséquent de tenir l'intérêt des élèves. La sensibilité, la curiosité et l'attention sont les mots clés des premiers cours d'une langue. En enseignement de la langue française il y a quatre compétences : la compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale et la production orale. Il dépend de la méthode que les professeurs choisissent comment les compétences sont enseignées et surtout quelle compétence est mise au premier plan. Le programme scolaire ne donne pas de directives, alors c'est uniquement le choix des professeurs. Mais quel aspect est le plus important pendant les premières leçons de la langue française ? Peut-on confronter les élèves dès le début à la langue écrite ? Dans l'histoire de l'enseignement d'une langue il y avait toujours « la lutte » entre l'oralité et l'écriture. Au début du 19^{ème} siècle l'écriture était dominante et la grammaire était au centre de l'intérêt. Avec le temps et avec des perspectives comme le behaviorisme, l'oralité gagnait de l'importance. La langue écrite n'était plus la compétence la plus importante et en plus on était d'avis qu'elle était dépendante de l'oralité. Il y avait des

idées comme le cours unilingue qui exclut la langue maternelle. Avec l'approche interculturelle on essaie de trouver une méthode qui tient compte de toutes les compétences. Machowicz (2010) pense quand même que la langue écrite est secondaire jusqu'à aujourd'hui.

Concernant la langue française il y a un cas spécial parce que la langue écrite ne correspond pas à la langue parlée. „En fait, la langue parlée et la langue écrite sont des moyens de communication d'une portée et d'un genre différents.“ (Müller, 1985 :79) L'orthographe de la langue française est exceptionnelle et elle est un défi pour le professeur de l'apprendre aux élèves. Par conséquent je me suis posée la question s'il fallait organiser les premières leçons de français en excluant la langue écrite ou s'il fallait confronter les élèves toute de suite à la diversité de la langue. Il en résulte ma question de recherche :

Quel rôle joue la langue écrite pendant les premières leçons de français?

Je travaille d'abord sur trois théories psychologiques qui expliquent l'acquisition d'une langue de différentes manières. Après je décris trois méthodes d'apprendre une langue étrangère. Puis je présente l'étude empirique qui contient des observations des premiers cours de français en deux classes. Compte tenu de la question de recherche j'analyse les observations et les méthodes présentées.

Pour pouvoir mettre en valeur l'importance des premiers cours en langue étrangère à l'école j'ai décidé de faire des observations pour une étude empirique. L'étude devrait montrer le rôle de la langue écrite pendant les premiers cours. L'analyse et la discussion résument les méthodes présentées et les observations faites après les questions fondamentales des premières leçons de langue.

Les questions fondamentales des premières leçons

Ce chapitre explique les questions fondamentales des premières leçons, alors tous les concepts qui sont importants pour l'analyse. Il s'agit de la définition et de l'explication des compétences, la langue parlée et la langue écrite, le but didactique, la stratégie didactique, la typologie des exercices, la grammaire et les rôles en cours.

Les compétences

Le système d'éducation en Autriche est lié aux idées européennes. C'est pourquoi le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et quelques standards qui indiquent ce que les élèves doivent savoir à un certain niveau, ont été établis. Par ces concepts les quatre compétences qui sont importants pour les leçons de langue ont été créées : écouter, lire, parler et écrire. Ce sont les compétences que les élèves doivent acquérir avec le temps. On distingue les compétences réceptives (écouter et lire) et les compétences productives (parler et écrire). On peut faire aussi la distinction entre les compétences orales (écouter et parler) et les compétences écrites (lire et écrire). Le but du cours de langue est de développer et d'améliorer ces compétences de chaque élève.

Ce mémoire va analyser la position et la fonction de ces compétences pendant les premiers cours de français.

La langue parlée et la langue écrite

Dépendant de l'intention et du but de la communication, on choisit la langue parlée ou la langue écrite. La langue parlée était longtemps la forme initiale de la langue. Elle est influencée par la prononciation, la syntaxe et le lexique. Concernant les premiers cours de langue il s'agit souvent de la répétition.

La langue écrite est souvent mise en relation avec un ralentissement temporel et le fait qu'on peut mieux prévoir les difficultés. Il y en a plusieurs formes selon la fonction (créative, argumentative, personnelle, etc.). Elle est influencée par la grammaire, l'orthographe et les sortes de texte.

Concernant l'histoire la langue écrite était toujours soumise à la langue parlée. Longtemps la grammaire était le but du cours de langue et elle avait un rôle dominant. Savoir écrire une langue était le but d'une bonne éducation. Avec l'influence du behaviorisme la langue parlée devenait plus importante et elle a remplacé la grammaire comme priorité. „La langue écrite [...] n'est que la transposition de l'oral dans un autre système, en l'occurrence un ensemble de signes visuels. Elle est secondaire [...]“ (Müller, 1985:79) A partir de 1970 avec un changement de perspective la langue écrite recevait plus d'importance en cours de langue. Avec la politique d'éducation en Europe la situation a changé. Les aspects interculturels et l'équilibre de toutes les compétences étaient intégrés. On parle d'une « redécouverte de la langue écrite ».

Le but didactique

Le but didactique décrit ce que les élèves doivent apprendre en cours. Dépendant du niveau et de l'effort on les différencie. Le but didactique est défini par l'enseignant/e qui est influencé/e par le programme scolaire et d'autres instructions scolaires. Le but didactique influence la méthode et la stratégie de l'enseignant/e. Il est souvent le cas que le but est l'acquisition d'une compétence.

La stratégie didactique

La stratégie didactique est la façon d'enseigner. La stratégie se conforme au but défini par l'enseignant/e : suivant le cas quel est le but, une stratégie spécifique est utilisée. Cela veut dire qu'en cours de langue l'enseignant/e choisit des stratégies différentes pour enseigner les compétences.

La typologie des exercices

La typologie des exercices décrit tous les exercices qui sont fait en cours. Un exercice est une activité pour acquérir une certaine compétence. L'entraînement et la répétition sont des activités très importantes. Ce mémoire analyse la typologie des exercices et les caractéristiques les plus importants des premiers cours de langue.

La grammaire

La grammaire est un aspect très important en cours de langue. Elle contient les règles et explications de la construction d'une langue. Elle explique la structure d'une langue aux élèves. Longtemps elle était le premier but des cours de langue. Mais avec l'intégration de l'importance des compétences et des aspects comme la culturalité, elle a perdu sa primauté. La grammaire joue quand même un rôle très essentiel en cours de langue et elle est aussi un but prévu en programme scolaire.

Comme la grammaire est toujours en relation avec beaucoup de règles, on pense qu'on a besoin d'un certain niveau de langue pour l'apprendre. C'est pourquoi la position de la grammaire en premiers cours de langue est analysée.

Les rôles en cours

La perspective traditionnelle d'un cours de langue est que l'enseignant/e est responsable du choix de la méthode et l'input de la langue. Les élèves sont attentifs et réactifs.

Selon la méthode ou la stratégie choisie ces rôles peuvent changer. Qui a le rôle actif ou passif ? Quelle méthode évoque quel rôle ? Qui joue quel rôle dans les premiers cours de langue ?

La position de la langue française en Autriche

L'anglais est toujours au premier rang des langues étrangères en Autriche : „almost all Austrian pupils will learn English, which is therefore THE first foreign language in the country.” (Dalton-Puffer/Faistauer/Vetter, 2011:183) Après viennent les langues romanes dont le français est la langue la plus choisie.

Le français est enseigné quatre ou six ans dans la plupart des institutions autrichiennes. Les élèves commencent à apprendre la langue à l'âge de 12/13 ans ou à l'âge de 14/15 ans.

Des statistiques de l'année 2004/05 montrent que 5,16% des tous les élèves d'école primaire ont appris le français. En école secondaire 24,98% des élèves l'ont appris. En année scolaire 2013/14 il y a avait 103.033 élèves en Autriche qui ont suivi des cours de français.

Les théories de l'acquisition d'une langue

Les hommes développent peu à peu la langue : à l'âge d'environ 12 mois un bébé dit le premier mot, à l'âge de six ans l'enfant forme des phrases entières. (cf. Berk, 2011:228/232) En ce qui concerne l'acquisition d'une langue il n'y a pas de différences entre les cultures et les pays. Tous les hommes acquièrent leur langue de la même manière. Mais il y a différentes perspectives de paradigmes psychologiques. Il suit la présentation de trois approches théoriques de la psychologie qui expliquent l'acquisition d'une langue.

Le behaviorisme

Les représentants du behaviorisme n'acceptent que les faits compréhensibles et visibles pour expliquer le comportement de l'homme. Ils ne respectent pas de procès intérieurs. L'apprentissage est une réaction face au stimulus. Le représentant le plus connu est Burrhus Frederic Skinner qui a publié l'œuvre *Verbal behavior* (1957). Il est d'avis que notre langue va ensemble avec le comportement et il compare nos mots avec des

instruments. (cf. Skinner, 1957:7) Le concept du conditionnement opérant explique que l'homme apprend une langue par le renforcement positif (félicitations) et le renforcement négatif (punition). En imitant leurs parents les enfants font les premières expériences linguistiques et les parents intensifient l'effet par leurs félicitations. „Thus encouraged by their environment children would continue to imitate and practise these sounds and patterns until they formed ‘habits’ of correct language use.“ (Lightbown/Spada, 2013:15) L'environnement social joue un rôle important parce qu'il est le modèle linguistique et par conséquent il influence l'acquisition de la langue. C'est pourquoi l'imitation et l'entraînement sont les processus les plus importants. Concernant l'acquisition d'une deuxième langue ou une langue étrangère le behaviorisme l'explique aussi par la formation des habitudes. Lightbown et Spada (2013) décrivent qu'on reprend les habitudes de l'acquisition de la langue maternelle en apprenant une nouvelle langue. On parle d'un transfert d'habitudes (*transfer of habits*). Il en résulte différentes hypothèses, entre eux la *Contrastive Analysis Hypothesis (CAH)* de Robert Lado. Elle dit que l'apprenant a des problèmes dans les domaines où la langue maternelle et la langue cible se distinguent beaucoup. Le behaviorisme a influencé beaucoup de méthodes pédagogiques comme par exemple la méthode audiolinguale.

Le paradigme nativiste

Les représentants de ce paradigme sont d'avis que la langue est une capacité congénitale des hommes. Chaque homme a des modules cognitives qui dirigent le processus d'apprentissage. Noam Chomsky, le représentant le plus important, introduit la révolution cognitive par la critique contre la théorie de Skinner. Dans sa critique il formule le problème logique de la langue (*logical problem of language*). Les enfants peuvent apprendre la langue maternelle malgré les règles linguistiques complexes et compliquées. Il crée «*the Language Acquisition Device*» qui contient les universalités linguistiques. Les universalités linguistiques décrivent des structures générales de la substance et de la grammaire qui sont les mêmes pour toutes les langues. Les autres mécanismes aident l'enfant à faire son choix d'hypothèse. À cause de beaucoup de critiques Chomsky a créé un deuxième modèle, «*l'Approche des Principes et des Paramètres*» dont les thèses traitent les points communs de toutes les langues humaines. Il définit la grammaire universelle. Toutes les langues ont des principes en commun hormis quelques petites variations. Chacun a ces principes de la grammaire universelle en soi dès la naissance. L'environnement ne joue pas de grand rôle, il ne donne qu'un

petit input. L'enfant n'est pas une « tabula rasa ». En apprenant la langue maternelle l'enfant utilise les principes de la grammaire universelle.

Une hypothèse qui est liée à la théorie de Chomsky est la « *Critical period Hypothese (CPH)* ». Elle décrit une période (jusqu'à l'âge de la puberté) dans laquelle l'acquisition linguistique est possible d'une manière facile et complète. Après cette période il est plus dur et plus intensif d'apprendre une nouvelle langue et on ne peut pas atteindre le niveau d'un native speaker.

Concernant l'acquisition d'une deuxième langue ou une langue étrangère il y a le modèle de Steven Krashen qui représente la position nativiste. Il a défini les cinq hypothèses suivantes :

1. Acquisition-learning-hypothesis: Il y a une différence entre l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. L'apprentissage d'une langue est un processus conscient et l'autre est inconscient.
2. Monitor-hypothesis: Ce qu'on a appris est comparé à un écran qui nous soutient à la correction et aux changements de nouvelles propositions.
3. Natural-order-hypothesis: On apprend une langue en séquences. Ces séquences sont prévisibles.
4. Input-hypothesis: L'acquisition se déroule quand le niveau de l'input est un peu plus haut que la compétence de l'élève. (i+1)
5. Affective-filter-hypothesis: Les élèves ne peuvent pas enregistrer tout. Krashen parle métaphoriquement d'une barrière qui représente par exemple le stress, la motivation ou des sentiments.

Le cognitivisme

Ce paradigme travaille sur les cognitions. Ce sont des processus mentaux, alors l'enregistrement et la transformation des informations dans le cerveau. Le représentant le plus connu est Jean Piaget. Il a publié sa théorie de l'évolution individuelle. Après lui, l'évolution individuelle de l'enfant est en plusieurs périodes et il a découvert que certaines capacités se développent à un certain âge. L'acquisition d'une langue est liée au fonctionnement cognitif de l'enfant. Il s'agit d'un processus influencé par l'intérieur et l'extérieur. Il parle d'un « interplay between the innate learning ability of children and the environment in which they develop. » (Lightbown/Spada, 2013 :24) la théorie de Piaget décrit quatre stades.

1. La période de l'intelligence sensomotrice (de 0 à 2 ans)
2. La période de l'intelligence préopératoire (de 2 à 6 ans)
3. La période de l'intelligence opératoire /des opérations concrètes (de 6 à 10 ans)
4. La période des opérations formelles (de 10 à 16 ans)

La deuxième période est la plus importante pour l'acquisition de la langue maternelle parce que l'enfant y développe la plupart de ses capacités linguistiques.

Piaget introduit les termes suivants: l'adaptation, l'assimilation et l'accommodation. L'adaptation est la formation des schémas dans le cerveau qui reçoit des informations. Chaque information sera insérée dans un schéma. L'adaptation distingue deux procès: l'assimilation qui est la classification des informations dans le schéma préexistant et l'accommodation qui est la formation d'un nouveau schéma lorsque l'information ne convient pas aux schémas existants.

La théorie de Jean Piaget a un bon effet et elle était bien acceptée parce qu'elle respecte d'un côté les procès intérieurs et de l'autre les influences extérieures. Un autre représentant est Lev Vigotsky qui s'est spécialisé dans l'interaction. Il a observé que l'interaction sociale produit un effet important à l'acquisition d'une langue. Il prétend que les enfants qui sont entourés d'un environnement interactif qui les soutient, ont une compétence linguistique plus haute que les autres. Il en formule la « zone du développement proximal » (*zone of proximal development*).

Concernant l'acquisition d'une deuxième langue ou langue étrangère ils comparent le cerveau d'élève à l'ordinateur. L'acquisition est associée à l'enregistrement et à la réutilisation des informations. Il en résulte le « *Information-processing Model* » dont l'attention est le facteur le plus important. Notre capacité de faire attention est limitée. Quand un élève apprend une nouvelle langue il ne peut pas enregistrer tout. Au début il ne se concentre qu'à la compréhension des mots.

Les méthodes

Pour entrer dans l'enseignement de la langue l'enseignant doit choisir une méthode. La méthode montre le chemin du cours et définit le but et les exercices. Les trois paradigmes psychologiques ont développé beaucoup de méthodes de l'acquisition d'une langue. J'ai choisi trois méthodes qui sont très différentes pour montrer plusieurs

possibilités d'entrées dans la langue étrangère. La première méthode est la « méthode audiolinguale », une des premières méthodes pédagogiques. Les deux autres méthodes « The Silent Way » et « The Natural Approach » sont souvent définies comme méthodes alternatives.

La méthode audiolinguale

Cette méthode était développée pendant la deuxième guerre mondiale par quelques linguistes. Le représentant le plus important est Nelson Brooks. La production orale est l'aspect le plus important d'une langue. "Language was viewed as a system of structurally related elements for the encoding of meaning the elements being phonemes, morphemes, words, structures, and sentence types." (Richards/Rodgers, 2014 :62) Dans un cours de la méthode audiolinguale les élèves n'ont que deux choses à faire au début : écouter et répéter. L'enseignant montre comment on prononce les mots et les élèves l'imitent. La langue étrangère n'est prononcée qu'à l'oral. La stratégie de cette méthode se compose de la répétition. Tous les exercices sont répétés plusieurs fois pour habituer les élèves à la nouvelle langue. C'est la manière comment ils doivent développer un sens de langue. L'enseignant donne l'input à l'oral et contrôle la prononciation et l'intonation. Le devoir de l'enseignant est de diriger l'acquisition de la langue orale. En conséquent elle/il est la partie active. Par contre les élèves sont la partie réactive. La grammaire ne joue pas de rôle dominant mais elle est expliquée en travaillant sur les différentes situations ou dialogues. Le but le plus important de la méthode est l'acquisition de la compréhension orale. Les élèves n'ont pas de matériaux spécifiques pour cette méthode. Comme input oral on peut aussi utiliser les médias comme un CD. L'aspect le plus important est que les élèves ne produisent pas la langue eux-mêmes. Ils s'entraînent intensivement avec les différents exercices.

Les premières leçons se composent seulement d'exercices oraux. La langue écrite ne joue pas de rôle dans cette méthode. La compétence orale est vue comme base pour les autres compétences. Les premières leçons sont organisées par la répétition, l'imitation et la création d'un sens de langue.

The Silent Way

Il s'agit d'une méthode alternative créée par Caleb Gattegno. L'aspect le plus intéressant de cette méthode est le silence de l'enseignant. La méthode voit les élèves au centre de l'acquisition de la langue. Il y a un tableau avec les graphèmes de la langue

maternelle en différentes couleurs. Un autre tableau montre les graphèmes de la langue étrangère. Les élèves apprennent la nouvelle langue en comparant les graphèmes des deux langues. L'enseignant ne produit pas les graphèmes ce sont que les élèves qui parlent. Il s'agit d'un procès autodidacte. Cette phase du cours est très intensive. Après les élèves apprennent des syllabes et des mots. Le but est la prononciation parfaite. Comme soutient en apprenant la langue étrangère on travaille avec les « Cuisenaire rods ». « [...] the colored Cuisenaire rods are used to directly link words and structures with their meanings in the target language, thereby avoiding translation into the native language. » (Richards/Rodgers, 2014:297) Ce matériel aide les élèves et montre les possibilités de la formation et de la variation. Les élèves apprennent la langue par le processus de l'essai et l'erreur en testant et corrigeant des hypothèses. Ils découvrent la langue eux-mêmes. Gattegno ne parle pas d'un apprentissage d'une langue mais il parle de l'acquisition de l'esprit de la langue en ayant des expériences linguistiques. Il faut créer des « inner criteria ». L'aspect communicatif de la langue n'est pas prioritaire. En la découvrant les élèves apprennent la langue d'une autre manière. L'attention, la conscience et l'interaction entre les élèves sont les procès essentiels.

Les premières leçons de cette méthode se composent de l'indépendance, de l'autonomie et de la responsabilité des élèves. L'enseignant n'est que le guide et l'organisateur de l'acquisition de la langue. Le but est la prononciation, alors la langue orale joue le rôle dominant dans cette méthode. Quand même elle ne renonce pas à la langue écrite.

The Natural Approach

La méthode est développée par Stephen Krashen et Tracy Terrell sur la base du modèle de Krashen (*The Monitor Model*). La leçon commence par la transmission de premières impressions de l'intonation, du rythme et des sons de la langue. L'enseignant donne des instructions orales et les élèves répondent en faisant des mouvements. Cette stratégie s'appelle « *total physical response* ». Il est important que les élèves ne produisent pas encore la langue ce qui est appelé « *the silent periode* ». Les élèves ne sont pas forcés de parler la langue étrangère. La compréhension de l'input est le plus important du cours. « In fact, in such activities the students may be only consciously focused on remembering names, and often soon 'forget' they are understanding another language. » (Krashen/Terrell, 1983:76) Ils l'appellent « preproduction phase » parce que les élèves ne parlent pas encore la langue étrangère. En plus le lexique est un but de l'acquisition. Les sujets sont adaptés aux intérêts des élèves. C'est la raison pour laquelle la méthode

suit une acquisition d'une langue très personnelle. La variation et la répétition sont essentielles pendant les exercices. L'enseignant doit donner aux élèves un input compréhensible. La grammaire ne joue pas de rôle important c'est pourquoi elle est exclue de cette méthode. Les hypothèses du modèle de Steven Krashen influencent aussi les premières leçons. La langue écrite n'est pas exclue de la méthode mais elle n'a pas non plus d'importance dominante.

En résumant les trois méthodes, on peut remarquer la dominance de la langue parlée. La langue écrite et l'écriture ne joue pas de rôle primaire dans les méthodes présentées. Seule dans la méthode « The Silent Way » les élèves sont tout de suite confrontés aux graphèmes de la langue étrangère. Toutes les méthodes se concentrent à la production orale. Les procès essentiels sont la répétition et l'entraînement. Pendant les premières leçons de ces méthodes la grammaire n'est pas importante. On peut résumer que le but de toutes les méthodes présentées est d'abord la compétence orale.

L'étude empirique

Dans ce chapitre je présente l'étude empirique. Il s'agit d'abord du choix de la méthode et le domaine de la recherche. Puis je résume les observations et je les analyse en les comparant avec les méthodes présentées.

Pour l'étude empirique j'ai choisi une méthode qualitative. Elle nous donne des informations verbales et pas de chiffres. Comme il faut analyser les premières leçons des cours de la langue française, la méthode de l'observation est idéale. Patry et Dick (2002) définissent l'observation comme perception de la réalité sociale. Cette méthode a plusieurs avantages : on observe une situation dans un environnement naturel, l'observateur peut se spécialiser ou se concentrer sur des aspects spécifiques et elle est d'une certaine manière ouverte concernant l'intégration des possibilités. Un désavantage est que les observations ne sont pas toujours transparentes. En plus on ne peut pas généraliser les résultats.

La méthode choisie est une observation d'autres personnes, l'observateur est dans la classe mais elle n'est pas intégrée aux événements. L'observation est ouverte et il n'y a pas de directives d'observation.

Pour observer les premières heures des cours de français j'ai contacté l'école « Gymnasium und Realgymnasium Gottschalkgasse » dans le 11^{ème} arrondissement de Vienne. Après une conversation avec la directrice qui m'a donné la permission des observations, j'ai trouvé deux classes qui commençaient à apprendre le français. Il s'agissait d'une classe des élèves de l'âge de 12 à 13 ans. La professeur de cette classe travaille comme professeur de français et de sport depuis plus de 20 ans. Cette classe a quatre heures de français par semaine. Le livre utilisé est « Découvertes 1 série bleue ». L'autre professeur a une classe des élèves de 14 à 16 ans. Ils ont 3 heures de français par semaine. La professeur enseigne le français et l'italien depuis 8 ans. Ces élèves ont déjà quelques expériences en français parce qu'ils ont suivi un cours de base pendant un séjour de langue en France.

J'ai commencé les observations des deux classes dès leur première leçon de français et j'en ai fini début octobre.

Le résumé des observations en 3^{ème} classe

La professeur a un rôle très important pendant les premiers leçons en classe parce qu'elle est le seul input de la langue. Elle se concentre sur la langue orale et elle exclue la langue écrite. Au centre des premières heures du cours est la production orale et la prononciation correcte. Premièrement le but est que les élèves reçoivent un sens pour la nouvelle langue. Après ils apprendront aussi la langue écrite. La professeur fait très attention à la prononciation correcte et elle corrige toute de suite tous les détails. Elle se met très proches des élèves pour garantir d'entendre tous. Elle répète souvent les phrases pour que les élèves aient la possibilité de corriger et d'assimiler les mots. La professeur ne renonce pas à répéter la phrase plusieurs fois jusqu'à la prononciation correcte. La langue du corps l'aide aussi. Au début les élèves ont compris « asseyez-vous » juste avec un signe de la main. La professeur explique les nouvelles phrases et mots en allemand. Les instructions pour les phases d'entraînement sont aussi données en allemand. Une méthode essentielle est la répétition. La professeur dit une nouvelle phrase et explique la traduction. Elle répète la phrase seule, après toute la classe répète la phrase en chœur. Puis quelques élèves disent la phrase seuls. En plus la répétition se montre dans toutes les leçons parce que la classe a entraîné tous les dialogues et phrases tous les jours (le dialogue pour faire connaissance a été répété dans 12 de 13 leçons). La répétition permanente entraîne la prononciation. Pour que les élèves n'aient pas de problèmes avec des phrases longues, la professeur utilise la méthode du

« morcellement ». Elle découpe la phrase en plusieurs petits morceaux et elle laisse les répéter mot par mot. Pour un changement pendant les cours la professeur intègre des jeux, du mouvement et des objets. La professeur loue les élèves pour leur participation et leur prononciation correcte. La professeur n'a pas écrit un mot pendant les dix premières leçons de français.

Le résumé des observations en 5eme classe

Dès le début la professeur confronte la classe avec la langue écrite. Pendant le premier cours les élèves écrivent déjà quelques mots de la nouvelle langue au tableau. La professeur travaille avec les sons typiques du français et l'API (Alphabet phonétique international). Elle explique la prononciation spéciale de la langue française en écrivant les mots en transcription phonétique et elle répète ensemble avec la classe les sons. Elle décrit comment on produit les sons et puis toute la classe essaie de parler par le nez par exemple. Cette méthode est la base de beaucoup d'exercices. La professeur attend déjà un certain niveau des élèves concernant le savoir linguistique et la compréhension. Dès le début la professeur confronte les élèves avec tous les aspects de la langue française. Elle n'exclue rien. En plus elle parle beaucoup en français, mais elle ne traduit pas tout. Elle travaille avec le livre qui introduit déjà la grammaire pendant le cinquième cours. Le déroulement des premiers cours se passe vite. La langue écrite est un aspect dominant pendant les cours. Il n'y a pas de jeux ou de mouvement dans la classe et il y a une distance entre les élèves et la professeur. Elle essaie quand même de corriger toutes les fautes des élèves. Ce qui est frappant est que la professeur aide les élèves en faisant des comparaisons à la langue anglaise. Elle essaie d'expliquer quelques mots en les traduisant en anglais. La professeur est très engagée de motiver les élèves et de leur donner plusieurs possibilités à se rapprocher à la langue française. Elle suit le déroulement du livre et utilise la radio. Elle n'est pas le seul input de la langue et elle n'a pas de préférence entre la langue écrite ou la langue orale.

L'analyse

En observant les premiers cours des deux classes j'ai assisté aux différentes entrées dans l'enseignement de la langue française. Il faut tenir compte du fait qu'il y a plusieurs facteurs qui influencent l'acquisition linguistique et le déroulement du cours. Il s'agit de deux classes dont les élèves ont un âge différent: les uns sont plus jeunes et les autres

ont l'âge de la puberté. Grotjahn et Schlak (2010) montrent qu'en cours les élèves plus âgés apprennent une langue plus vite que les plus jeunes. En plus j'ai observé deux professeurs différentes. Elles n'ont pas seulement utilisé des stratégies différentes, mais elles se différencient aussi par leur caractère et par leur expérience. Une grande différence est la répartition des heures parce que la cinquième classe n'a que trois heures de cours par semaine. Les élèves de la cinquième classe connaissent déjà quelques mots et quelques phrases en français. En plus il faut respecter que tous les élèves sont individuels, alors ils apprennent d'une manière différente. C'est pourquoi la stratégie choisie par la professeur ne serait pas la bonne méthode pour tous les élèves de la classe.

En comparant les observations de ces deux classes et les trois méthodes présentées j'ai choisis les domaines les plus importants pendant les premières leçons qui étaient déjà mentionné au début de ce mémoire : les buts didactiques, les compétences, la stratégie didactique, la typologie des exercices, la grammaire, les rôles en cours, la position de la langue parlée et de la langue écrite.

méthode les domaines méthodologiques	The Silent Way	La méthode audiolinguale	The Natural Approach	3 ^e classe	5 ^e classe
le(s) but(s) didactique(s)	„l'esprit de la langue“ → créer un sens de la langue - le développement personnel	- la compétence communicative (production, compréhension) - s'habituer à la langue	- la compétence communicative et la compréhension orale - le lexique	- la production orale → sens de la langue - la prononciation exacte	- la langue écrite - la compétence orale
Les compétences	compréhension orale → production orale → compréhension écrite → production écrite	compréhension orale → production orale (lire et écrire ne sont pas mentionnés explicitement)	compréhension orale → production orale (lire et écrire ne sont pas mentionnés explicitement)	compréhension orale → production orale → compréhension écrite → production écrite	pas de priorité d'une compétence
la stratégie didactique	- découvrir la langue - l'enseignant ne parle pas → le silence	- l'enseignant donne l'input - l'imitation, la répétition	- l'enseignant donne l'input - la variation - l'aspect personnel - l'exclusion de la grammaire	- s'entraîner ensemble : répéter - correction très précise → l'exclusion de la langue écrite	- tous les aspects de la langue : écrit, oral, les sons,... - suivre les pas du livre
la typologie des exercices	- comparaison des graphèmes de la langue maternelle et la langue étrangère - la production de la langue autonome	- écouter → répéter - l'entraînement	- exercices orales « Total Physical Response »	- répéter des dialogues - les jeux, des stations,... - la langue du corps	- le dialogue en écrit et en orale - les exercices (du livre)
la grammaire	n'a pas d'importance dans les premières leçons	n'a pas d'importance dans les premières leçons	la grammaire est exclue	n'a pas d'importance dans les premières leçons	la grammaire fait partie des premières leçons
les rôles en cours	l'enseignant est inactif et responsable de l'organisation des leçons; les élèves sont actifs et autonomes	l'enseignant est actif et central ; les élèves sont réactifs	l'enseignant aussi bien que les élèves sont actifs et au centre des leçons	l'enseignante est active et centrale ; les élèves sont réactifs	l'enseignante est active et centrale ; les élèves sont réactifs
la position de la langue parlée et la langue écrite	la langue parlée au premier plan ; la langue écrite joue aussi un rôle essentiel	la langue parlée comme but ; la langue écrite est exclue	la langue parlée est le plus important ; la langue écrite est exclue	la langue parlée est le plus important ; la langue écrite est exclue	la langue parlée aussi bien que la langue écrite jouent un rôle important

Grille 2 : les questions fondamentales des premières leçons

En analysant les différentes méthodes j'ai remarqué que la langue écrite ne joue pas de rôle prioritaire au début de l'enseignement du français. Bleyhl (2006) tient au fait que la compréhension auditive soit d'abord développée. Premièrement les élèves doivent se concentrer sur les sons typiquement français pour ne pas avoir trop de complications avec la langue écrite. Les élèves ne sont pas dépassés par tous les aspects de la langue française. Ils ont le temps pour faire peu à peu la connaissance de différents domaines du français. La langue française a un statut spécial parce que non seulement les mots écrits ne conviennent pas à ce que nous disons, mais elle contient aussi beaucoup de nouveaux signes de ponctuation et de phénomènes linguistiques. Souvent les élèves ne connaissent pas d'accents ou d'autres particularités. La plus grande différence est qu'on ne dit pas ce qu'on écrit. (cf. Günther, 2010 :26) Pour les élèves c'est un grand défi à comprendre et à apprendre. C'est la tâche du professeur de trouver une bonne stratégie pour maîtriser cette difficulté.

Butzkamm (2012) critique l'entrée en tous : l'organisation des premiers cours était mal comprise. Les buts les plus importants sont la compréhension auditive et la répétition. Pour que le cours réussisse il faut que les élèves comprennent la langue parlée. (cf. Bleyhl, 2000 :32) Il est important que la langue soit peu à peu présentée aux élèves. En utilisant cette stratégie on évite la démotivation et les exigences exagérées. Même les méthodes présentées se concentrent à un seul aspect de la langue qui était toujours la compétence orale. Bleyhl (2000) est d'avis que l'écriture est secondaire aux premiers cours linguistiques. Il résume que la langue écrite ne doit pas jouer de rôle important parce qu'elle implique de la complexité et des difficultés.

Malgré tout il faut tenir compte du fait qu'il est difficile d'observer empiriquement l'influence et la répercussion de la langue écrite dans les premiers cours du français. En recherchant et en analysant je pouvais juste constater que la confrontation des élèves avec la langue écrite dès le début est un grand défi pour eux parce qu'ils voient tous les aspects de la langue tout de suite. La stratégie qui exclue l'écriture au début laisse aux élèves plus de temps pour s'habituer à la nouvelle langue et à une nouvelle façon d'apprendre une langue. J'avais l'impression qu'ils ont produit plus de sens de la langue française. En résumé, nous pouvons dire que l'ordre didactique suivant est idéal pour l'enseignement du français dans les premières leçons: la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

Conclusion

Le but de ce mémoire était d'analyser le rôle de la langue écrite dans les premiers cours de français. Par la distinction de quatre compétences (la compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale et la production orale) il y avait toujours des discussions de leur position en cours linguistique. Un cas spécial est la langue française parce que la langue écrite ne convient pas à la langue parlée.

Même les paradigmes psychologiques les plus importantes renvoient à différentes directions. Il en résulte beaucoup de méthodes didactiques. J'ai travaillé sur la méthode audiolinguale, le Silent Way et le Natural Approach. La matière principale de la méthode audiolinguale est la compréhension de la langue parlée et le développement d'un sens de langue. Le Silent Way est nommé une méthode alternative à cause de la stratégie que le professeur ne parle pas un mot. Les élèves explorent la langue eux-

mêmes en la comparant avec leur langue maternelle. Le Natural Approach laisse décider les élèves quand ils veulent produire la langue. Le but est d'établir un bon lexique. Toutes les méthodes se concentrent sur la compétence orale.

Les observations des classes m'ont montré deux organisations différentes des premières leçons de français. Une classe est confrontée avec tous les aspects de la langue française. Ils écrivent le français dès le début et la professeur travaille avec les sons et la transcription phonétique. L'autre classe apprend la langue française en parlant. La professeur exclue la langue écrite. Les élèves répètent les phrases que la professeur dit et après quelques cours ils sont capables de dire plusieurs phrases et de parler en dialogue. Deux classes, deux méthodes, mais quelle est la bonne ?

C'est bien connu qu'il n'y ait pas de méthode qui résout tous les problèmes. Par conséquent il n'y a pas de méthode qui est la meilleure pour les premiers cours de français. Il n'y a pas de méthode qui atteint tous les élèves et qui augmente leur motivation. En plus les élèves sont individuels et ils apprennent différemment. Les professeurs doivent respecter et intégrer tous ces différents types. Pour les premiers cours c'est difficile et j'ai observé que les professeurs suivent leur stratégie sans respecter les individualités. On peut en conclure que c'est le choix de l'enseignant quelle méthode est utilisé pour les premières leçons.

Il y a beaucoup de discussions concernant les premiers cours en classe. Quelques auteurs voient une préférence de la langue écrite, les autres remarquent la dominance de la langue parlée. Selon mon avis, il est important d'entraîner d'abord la compétence réceptive (écouter) et orale (parler) des élèves. Le but des professeurs sera de motiver les élèves et de les inciter à parler la nouvelle langue. Il est essentiel d'éviter le surmenage des élèves. C'est pourquoi il est favorable d'enseigner la langue peu à peu, pas à pas. Les élèves ont besoin de temps pour s'habituer à la nouvelle langue. Quand même on ne peut pas dire quelle méthode est plus effective ou quelle est la meilleure.

Comme future professeur de français ce sujet est très important pour moi. Les premiers cours sont les premières pierres sur le chemin de l'apprentissage du français. Je me souviens de mes premiers cours et je sais que j'étais fascinée par la langue. Ma professeur était dès le début engagée à nous motiver. Je suis convaincue que les premières leçons de français influencent la motivation, l'intérêt et le succès de l'acquisition de la langue. La première impression compte. Nous avons un grand devoir

comme enseignants. Il faut se rendre compte de l'importance des premières leçons. L'enseignant doit essayer d'attirer l'attention de tous les élèves. Nous ouvrons un nouveau monde à nos élèves, il faut faire la plus belle et la plus remarquable entrée.

Après ce travail j'arrive à la conclusion qu'il est difficile d'organiser les premiers cours de français. Je pense qu'il y a toujours une préférence de l'enseignant concernant les compétences. Il est important d'avoir une stratégie et d'être convaincu qu'elle soit la bonne. Moi personnellement, je suis d'avis que les premières leçons organisés en oral sont très bonnes. Au point de vue des élèves c'est excitant ~~ça~~ **ça rend curieux**. J'avais l'impression que les élèves étaient motivés par le fait qu'ils ont parlé une nouvelle langue juste après quelques cours. Je suis convaincue que l'exclusion de l'écriture est bonne pour les élèves. Cette stratégie sera certainement un modèle pour mes propres leçons de langue.

Literaturverzeichnis

Baurmann, Jürgen/ Günther, Klaus-B./Knoop, Ulrich (Hrg.): *Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit*. Hildesheim [u.a.]: Georg Olms Verlag, 1988.

Bausch, K.-Richard/Hüllen, Herbert Christ Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hrg.): *Lehrperspektive, Methodik und Methoden. Arbeitspapiere der 6.Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1986.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag: 2003.

Berk, Laura E.: *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium: 2011.

Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, 1992.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, ⁴2006.

Brooks, Nelson: *Language and Language Learning: theory and practice*. New York [u.a.]: Harcourt, Brace & World, Inc, ²1960.

Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hrg.): *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 2014.

Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, ³2002.

Butzkamm, Wolfgang/Caldwell, John A.W.: *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH: 2009.

Butzkamm, Wolfgang: *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 2012.

Cook, Viviane J./Newson, Mark: *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Oxford [u.a.] : Blackwell Publishers Inc., ²1996.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz: *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, ²2014.

Edmonson, Willis J./House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG, ⁴2011.

Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd.3. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang GmbH, 2000.

Flick, Uwe: *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Rowohlts Enzyklopädie. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009.

Glück, Helmut (Hrg.): *Metzlers Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, ⁴2010.

Grotjahn, Rüdiger/Schlak, Torsten: *Lernalter*. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag GmbH, 2010.

Günther, Hartmut: *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Duisberg: Gilles & Francke Verlag, 2010.

Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 2010.

Jiménez Raya, Manuel/Faber, Pamela/Gewehr, Wolf/Peck, Antony J. (Hrg.): *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level. Focus on the Teacher*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang GmbH, 2001.

Jung, Udo O.H. (Hrg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang GmbH, ³2001.

Keienburg, Wolf u.a. (Hrg.): *Das Bertelsmann Lexikon in 24 Bänden: Band 3*. Stuttgart: Verlagshaus Stuttgart GmbH, 1994.

Keienburg, Wolf u.a. (Hrg.): *Das Bertelsmann Lexikon in 24 Bänden: Band 15*. Stuttgart: Verlagshaus Stuttgart GmbH, 1994.

Klamm-Delius, Gisela: *Spracherwerb*. Sammlung Metzler Bd. 321. Stuttgart [u.a.] : Verlag J.B. Metzler, ²2008.

König, Eckard/Zedler, Peter (Hrg.): *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, ²2002.

Klippel, Frederike/Doff, Sabine: *Englischdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co. KG, 2007.

Krashen, Stephan D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Language Teaching Methodology Series. Oxford [u.a.] : Pergamon Press Ltd., 1982.

Krashen, Stephan D./Terrell, Tracy D.: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford [u.a.] : Pergamon Press Ltd., 1983.

Lado, Robert: *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan, 1957.

Lightbown, Patsy M./Spada, Nina: *How languages are learned*. Oxford Handbooks for Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, ⁴2013.

Mitchell, Rosamond/Myles, Florence/Marsden, Emma: *Language Learning Theories*. London [u.a.] : Routledge, ³2013.

Müller, Bodo: *Le Français d'aujourd'hui*. Manuels et Études linguistiques Bd.47, Paris: Éditions Klincksieck, 1985.

Nieweler, Andreas (Hrg.): *Fachdidaktik Französisch: Tradition Innovation Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2006.

Ortner, Brigitte: *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Forum Sprache. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1998.

Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther (Hrg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, ¹1997.

Richards, Jack C./Rodgers, Theodore: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, ³2014.

Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH: 2005.

Schröder, Konrad (Hrg.): Wilhelm Viëtor: „Der Sprachunterricht muß umkehren“. *Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen*. Forum Sprache. München: Max Hueber Verlag, 1984.

Schröder-Lenzen, Agi: *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer VS, ⁴2013.

Skinner, B.F.: *Verbal Behavior*. The Century Psychology Series. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc., 1957.

Sokol, Monika: *Französische Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch mit thematischem Reader*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, ²2007.

Söll, Ludwig/Hausmann, Franz Josef: *Gesprochenes und geschriebenes Französisch. Grundlagen der Romanistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, ³1985.

Steiner, Gerhard (Hrg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. 7. Piaget und die Folgen. Entwicklungspsychologie, Denkpsychologie, Genetische Psychologie*. Zürich: Kindler Verlag AG, 1978.

Surkamp, Carola (Hrg.): *Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Metzler Lexikon. Stuttgart [u.a.] : Verlag J.B. Metzler, 2010.

Timm, Johannes-Peter (Hrg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation – Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*. Reihe: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2006.

Vygotsky, Lev S./Cole, Michael (Hrg.): *Mind in society. The Development of higher psychological processes*. Cambridge [u.a.] : Harvard Univ. Press: 1978.

Internetquellen

Bifie, 2011-2016: *Kompetenzen und Modelle*. <https://www.bifie.at/node/49> [Stand 14.09.2015]

Bifie, 2012: *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_lfs_kompetenzbeschreibungen_fr-it-sp_A2_2012-09-17.pdf [Stand 02.05.2016]

Bleyhl, Werner, 2006: *Umgang mit Schrift beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/adressen/fruehe_fremdsprachen/umgang.pdf [Stand 16.06.2015]

Bleyhl, Werner, o.J.: *Schrift oder Auch eine Hilfe kann zum Fallstrick werden*. http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Fremdsprachen/Wissenschaftliches/Artikel_Bleyhl.pdf [Stand 16.06.2015]

BMBF, 2015: *Allgemein bildende höhere Schule (AHS)*. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html> [Stand 24.06.2016]

BMBF, 2015: *Lehrpläne der AHS-Oberstufe*. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html [Stand 24.04.2016]

Dalton-Puffer, Christiane/Faistauer, Renate/Vetter, Eva, 2011: *Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009)*. Language Teaching. <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8133000&fileId=S0261444810000418> [Stand 21.04.2016]

Machowicz, Iwona, 2010: *Zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Lublin Studies in Modern Languages and Literature, issue: 34 / 2010, pages: 112-129, www.ceeol.com. [Stand 07.06.2015]

Statistik Austria, 2014/15: *Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2013/14.*

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [Stand 24.06.2016]

OESZ, 2007: *Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich – Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005.*

http://www.oesz.at/download/publikationen/Schulischer_FSU_in_OE_2007.pdf [Stand 24.04.2016]

Abbildungsverzeichnis

Abb 1: *Grundfragen des Anfangsunterrichts.* Eigene Erhebung.

Abb 2: *Les questions fondamentales des premières leçons.* Eigene Erhebung.

Anhang

Beschreibung der Beobachtungen der 3.Klasse

1. Stunde (Mittwoch, 11:00-11:50): Die Lehrerin betritt die Klasse und begrüßt die SchülerInnen auf Französisch und sagt ihnen, dass sie sich setzen sollen. Das wird nur mit den begleitenden Handzeichen verstanden. Direkt startet die Lehrperson einen Dialog mit einer Schülerin, fragt sie wie sie heißt und gibt ihr die Antwort vor. Dabei ist sehr auffällig, dass die Lehrerin sich immer direkt zu den SchülerInnen stellt und sehr genau auf die Aussprache achtet. Weiters werden die Namen gleich ins Französische importiert und aus einer Stefanie wird zum Beispiel eine Stéphanie. Nach einigen SchülerInnen stellt sich die Lehrerin wieder vor die Klasse, wiederholt alles und erklärt auf Deutsch was die SchülerInnen damit genau sagen. Danach wählt sie 2 SchülerInnen aus, die genauso wie die Lehrperson durch die Klasse gehen und nach dem Namen der MitschülerInnen fragen. Somit ist die Situation gegeben, dass wirklich alle SchülerInnen den Satz mehrmals sprechen. Danach ergänzt die Lehrerin die formale Fragestellung „et vous“, wenn sie selbst angesprochen wird. Beim Üben der Aussprache sagt sie den Satz vor und die SchülerInnen wiederholen es zunächst im Chor und dann werden einzelne ausgewählt. Der Dialog wird durch das Begrüßungswort „bonjour“ ergänzt. Auch dieses Wort wird des Öfteren im Chor und von einzelnen SchülerInnen geübt. Sobald jemand Schwierigkeiten bei der Aussprache hat, hilft die Lehrerin, indem sie das Wort erneut vorsagt und nochmals nachsprechen lässt. Dabei steht sie immer direkt bei den SchülerInnen die gerade an der Reihe sind, um die genaue Aussprache zu kontrollieren. Das Wort „bonjour“ wird sehr oft wiederholt und die Lehrperson weist darauf hin, dass es sich hier um einen Nasallaut handelt und die SchülerInnen sozusagen durch die Nase sprechen müssen. Danach wird der ganze Dialog mit einzelnen SchülerInnen geübt. Als eine Schülerin nicht mehr weiß, was sie sagen soll, bittet die Lehrerin eine andere Schülerin zur Hilfe und lässt die erste Schülerin den Satz wiederholen, bis zur richtigen Aussprache. Die Lehrperson geht durch die Klasse und wählt SchülerInnen aus, die oft nicht damit rechnen, dass sie an die Reihe kommen. Dann fordert die Lehrerin die SchülerInnen auf ein Namensschild zu machen, und falls jemand einen französischen Namen hat diesen gleich aufzuschreiben. Alle Anweisungen sind dabei auf Deutsch. Einige Namen schreibt sie in der französischen Form an die Tafel. Danach wird besprochen welche Materialien benötigt werden, auch diese Anweisung erfolgt auf Deutsch. Dabei betont die Lehrerin, dass es wichtig ist, in

Französisch sehr genau und ordentlich zu schreiben, da es viele Apostrophe und Akzente gibt, die übersehen werden können und dadurch Vokabeln eventuell falsch eingelernt werden. Dann wird ein Zettel mit der Leistungsbeurteilung ausgeteilt, der auf Deutsch besprochen wird, wofür sich die Lehrperson viel Zeit nimmt. In den letzten Minuten wird erneut der Dialog vom Anfang wiederholt, dabei geht sie wieder direkt zu den SchülerInnen hin und bessert sie aus. Die SchülerInnen verwechseln „toi“ und „vous“, und die Lehrerin erklärt noch einmal genau den Unterschied. Dann sprechen die SchülerInnen untereinander den Dialog. Die Lehrperson erwähnt auch, dass am Ende einer Frage die Stimme hoch geht, damit man erkennt, dass es sich um eine Frage handelt. Während die SchülerInnen den Dialog zu zweit üben, geht die Lehrerin durch die Reihen und beantwortet Fragen. Dabei muss sie oft die Frage „tu t’appelles comment?“ wiederholen. Durch das Läuten der Glocke wird die Stunde beendet und es erfolgt keine Verabschiedung auf Französisch.

2. Stunde (Donnerstag, 10:00-10:50): Die Stunde wird mit einer Begrüßung auf Französisch eröffnet und die SchülerInnen antworten schon mit „bonjour“. Direkt startet die Lehrerin den bereits gelernten Dialog mit drei SchülerInnen. Dann wählt sie zwei SchülerInnen aus, die den Dialog gemeinsam vor der Klasse sprechen. Danach sprechen alle SchülerInnen den Dialog zu zweit und die Lehrperson hört bei einigen genauer zu. Als zwei Schülerinnen die Frage nicht wissen, fragen sie andere Schülerinnen, die ihnen helfen. Nach dieser Wiederholungsphase wird der Dialog durch die Frage nach dem Wohnort ergänzt. Zunächst spricht die Lehrerin die Frage und die Antwort aus und übersetzt sie. Dann wird das neue Element gemeinsam im Chor und von einzelnen SchülerInnen nachgesprochen. Wie schon in der Stunde zuvor, legt die Lehrerin dabei sehr viel Wert auf die genaue Aussprache und lässt einzelne SchülerInnen den Satz solange wiederholen, bis er ganz richtig ausgesprochen wird. Da es auch bei der Aussprache von „bonjour“ Schwierigkeiten gibt, wird auch dieses Wort in der gleichen Art wiederholt. Danach wird der ganze Dialog mit einer Schülerin durchgesprochen und ergänzt durch die Antwort „moi aussi“ und der Verabschiedung „au revoir“. Wieder werden einzelne SchülerInnen für das Vorsprechen des Dialogs ausgewählt, dabei achtet die Lehrerin darauf, dass sie nicht nur freiwillige SchülerInnen, sondern vor allem Ruhige oder weiter hinten Sitzende mit einbaut. Nach vielen Durchgängen, in denen die SchülerInnen den Dialog einzeln gesprochen haben und dabei sehr genau ausgebessert wurden, sprechen sie den Dialog nun zu zweit. Die Lehrperson ergänzt die Verabschiedung durch „madame ou monsieur“ und erklärt, dass es damit viel höflicher

ist. Auffallend ist, dass die Lehrerin die SchülerInnen sehr viel auf Französisch lobt, was die SchülerInnen durch die begleitenden Handzeichen verstehen, und sie sich viel in der Klasse bewegt. Die Gruppenphase wird durch ein „stop, stop“ der Lehrperson beendet, wobei sie anmerkt, dass es dann wirklich ruhig sein soll und der Dialog nicht zu Ende gesprochen werden muss. Sie erwähnt, dass sie allgemein sehr viel Wert auf absolute Ruhe legt, um das gezielte Training der Aussprache zu ermöglichen. Dann erklärt die Lehrperson auf Deutsch, dass jeder andere Stärken hat und SchülerInnen, die sich mit dem Mündlichen noch etwas schwer tun, jetzt nicht traurig sein und immer weiter trainieren sollen, denn im Französischen ist die Aussprache sehr wichtig und die will sie besonders am Anfang intensiv lernen. In der nächsten Phase beginnt die Lehrerin die Zahlen, die sie zunächst laut vorsagt, mit den jeweils gezeigten Fingern und die SchülerInnen sprechen zuerst im Chor, dann einzeln nach. Die Zahlen eins bis fünf werden im gewohnten Verfahren eingeübt. Bei einem Spiel, bei dem die Lehrperson die Zahl mit den Fingern zeigt und die SchülerInnen sagen die Zahl auf Französisch, bemerkt sie, dass die Aussprache von „un“ einigen schwer fällt, und übt sie intensiv. Dann folgen Übungen: zwei SchülerInnen zählen abwechselnd bis fünf, die Zahlen werden nach der Reihe von den SchülerInnen aufgezählt und in Partnerarbeit zeigen sich die SchülerInnen gegenseitig Finger. Es folgt ein weiteres Spiel, in dem die Fenster- und Türreihe statt den geraden Zahlen „français“ sagt und die mittlere Reihe bei den ungeraden Zahlen. Das Spiel lockert die Unterrichtssituation auf und es wird viel gelacht, da einige durcheinander kommen, so auch die Lehrerin selbst. Danach startet die Lehrperson einen neuen Bereich: die Gegenstände der Klasse. Zunächst erklärt sie die Frage „qu'est-ce que c'est?“ und wählt dann drei Gegenstände aus, die sie nicht auf Deutsch übersetzt, sondern darauf zeigt und die Antwort sagt. Dabei handelt es sich um drei Gegenstände mit männlichem Artikel (un livre, un cahier, un stylo). Dann geht sie durch die Klasse und fragt einzelne SchülerInnen. Die Gegenstände werden des Öfteren wiederholt, um die Aussprache zu stabilisieren. Wenn jemand die Antwort nicht weiß, werden andere SchülerInnen gefragt. Die Lehrerin ergänzt die Gegenstände mit einem vollständigen Antwortsatz „c'est un...“, und die Fragerunde wird durch das Läuten der Glocke beendet.

3. Stunde (Montag, 12:00-12:50): Gleich zu Beginn der Stunde werden gemeinsam die Hefte auf Französisch beschriftet. Dabei erwähnt sie die Eigenheiten der französischen Sprache, so zum Beispiel, dass alles kleingeschrieben wird, ausgenommen Eigennamen und am Satzanfang, oder dass die Cedille beim c von „français“ auch wirklich dort

hingehört. Diese Phase des Unterrichts ist sehr zeitaufwendig und erfordert viel Geduld der Lehrperson, da die SchülerInnen viele Fragen stellen. Beim Wort „exercices“ macht sie auf die Ähnlichkeit zum Englischen aufmerksam. Danach fordert die Lehrerin die SchülerInnen auf, den Dialog zu zweit zu sprechen, wobei jeder einmal beginnt. Zwei von ihnen sprechen den Dialog dann laut vor. Der Dialog wird dann durch die Frage „ça va?“ und vier verschiedenen Antwortmöglichkeiten ergänzt. Die Lehrerin geht nun die Reihen durch, fragt alle SchülerInnen wie es ihnen geht und achtet auf die genaue Aussprache. Dabei wird viel gelacht. Dann sprechen die SchülerInnen den ganzen Dialog zu zweit und bauen die neue Phrase selbstständig ein. Darauf folgt die Wiederholung der Gegenstände durch das Fragen der Lehrperson. Drei neue Gegenstände werden ergänzt, einmal vorgesagt und von den SchülerInnen gemeinsam nachgesprochen. Dabei handelt es sich um drei Wörter mit weiblichem Artikel (une trousse, une gomme, une table). Die Lehrerin stellt nun immer die Frage nach dem Gegenstand und wählt SchülerInnen, die sich freiwillig melden, zum Antworten. Auffallend ist, dass sich fast alle SchülerInnen freiwillig melden. Danach lässt sie die SchülerInnen raten, was der Unterschied zwischen „un“ und „une“ sein könnte, und mit ein wenig Hilfe der Lehrperson, verstehen die SchülerInnen dann, dass es sich um den männlichen und weiblichen Artikel handelt. Die Lehrerin weist noch darauf hin, dass die Artikel immer dazu gelernt werden müssen, da es nicht wie im Deutschen ist, so zum Beispiel ist es im Französischen „la table“ aber im Deutschen „der Tisch“. Danach werden wieder einzelne SchülerInnen gefragt und es zeigen sich Schwierigkeiten bei der Aussprache von „la gomme“ und „le cahier“. Nun fragen sich die SchülerInnen gegenseitig jeweils drei Gegenstände. Als Hausübung müssen die SchülerInnen alles neu Gelernte der Stunde wiederholen und die Lehrerin schließt die Stunde.

4.Stunde (Dienstag, 12:55-13:45): Am Anfang der Stunde begrüßt die Lehrerin die SchülerInnen auf Französisch, dann bespricht sie Organisatorisches auf Deutsch. Dabei erwähnt sie, dass sie gesehen hat, dass sich SchülerInnen Notizen machen, kritisiert dies aber sehr, da die Wörter nur falsch geschrieben werden können und somit falsch eingelernt werden, da die SchülerInnen ja noch nicht wissen wie man Französisch schreibt und folglich das richtige Schreiben noch schwerer zu lernen ist. Danach spricht die Lehrperson den Dialog mit einer Schülerin durch und gemeinsam werden alle Antwortmöglichkeiten der Frage „ça va?“ gesammelt und wiederholt. In der folgenden Übung spazieren die SchülerInnen durch die Klasse und müssen den Dialog mit fünf MitschülerInnen sprechen. Dann folgt eine Erweiterung des Dialogs durch die Frage „tu

parles français?“. Die Lehrerin spricht die Frage mit zwei Antwortmöglichkeiten vor, die SchülerInnen wiederholen alles im Chor. Die Lehrperson fragt die SchülerInnen, ob sie wissen was das heißt und ein Schüler schreit die Antwort heraus. Zur Einübung der neuen Phrase geht die Lehrerin durch die Klasse und stellt einigen SchülerInnen die Frage. Dabei geht sie wieder dicht zu den SchülerInnen um genau zu hören, was sie sagen und sie direkt auszubessern. Die SchülerInnen müssen den Satz so oft wiederholen, bis sie den Satz richtig ausgesprochen haben. Dabei wendet die Lehrperson öfter die Technik des Zerteilens des Satzes an: sie sagt das letzte Wort des Satzes, die einzelnen SchülerInnen wiederholen es, dann die letzten zwei Wörter des Satzes und immer so fortlaufend bis die SchülerInnen den ganzen Satz wiederholen. Am Beispiel der Fragestellung „tu parles français“ spielt sich die Szene folgendermaßen ab: die Lehrerin bemerkt eine ungenaue Aussprache und sagt zunächst „français“ vor, die Schülerin wiederholt nur dieses Wort, dann der gleiche Vorgang mit „parles français“ und folglich mit „tu parles français“. Nun sucht die Lehrperson zwei freiwillige SchülerInnen, die sich trauen den ganzen Dialog mit allen Elementen aufzusagen. Nachdem mehrere Pärchen den Dialog laut vor der Klasse gesprochen haben, lobt die Lehrerin die ganze Klasse. Es folgt die Wiederholung der Gegenstände durch die Frage der Lehrperson. Als alle Gegenstände erwähnt wurden, werden drei neue ergänzt, diese wieder mit männlichem Artikel (le classeur, le feutre, le tableau). Die Lehrerin spricht die neuen Wörter vor und die Klasse wiederholt sie im Chor. Danach werden einzelne SchülerInnen gefragt und dann in Partnerarbeit gegenseitig drei Gegenstände abgefragt. Dabei bereitet vor allem die Aussprache von „le feutre“ vielen Probleme, die Lehrerin bemerkt das und wiederholt das Wort gemeinsam mit allen. Dann werden die Zahlen, die die SchülerInnen bereits gelernt haben, wiederholt und mit den Gegenständen kombiniert: die Lehrperson hält zwei Filzstifte hoch und sagt: „deux feutres“. Sie zeigt auf eine Schülerin, die die Phrase wiederholt. Dieser Vorgang wird mit anderen Gegenständen und Mengen wiederholt. Die Lehrerin sagt nun laut die Zahlen sechs, sieben und acht und die SchülerInnen wiederholen die neuen Wörter. Um die Zahlen einzuüben, zeigt die Lehrperson auf die SchülerInnen die gemeinsam zählen sollen. Zum Abschluss der Stunde wird der Kennenlerndialog nochmal zu zweit gesprochen.

5.Stunde (Mittwoch, 11:00-11:50): Die Lehrerin eröffnet die Stunde gleich mit der Frage nach den Gegenständen und fragt einzelne SchülerInnen. Nachdem alles wiederholt wurde kommen drei neue Wörter, mit weiblichen Artikel, dazu: „la chaise“, „la fenêtre“ und „la porte“. Die Lehrperson sagt die Wörter laut vor und die

SchülerInnen sprechen sie im Chor nach. Einzelne SchülerInnen werden nach den neuen Gegenständen, aber auch den alten Gegenstände gefragt. Sehr lustig finden die SchülerInnen die Aussprache von „la chaise“ und Schwierigkeiten gibt es noch immer bei der Aussprache von „le feutre“. Es folgt einer neuer Input der Lehrerin: „c’est le stylo de..“, die SchülerInnen lernen einen bestimmten Gegenstand jemandem zu zuordnen. Zunächst werden nur die Gegenstände mit männlichem Artikel geübt. Da die Lehrperson bei ihrem Beispiel eine Schülerin deren Name mit einem Vokal beginnt, erklärt sie zugleich dass die Franzosen in diesem Fall abkürzen und „d“ verwenden. Dann folgt die Erklärung des bestimmten und unbestimmten Artikels. Die Lehrperson geht durch die Klasse und fragt die SchülerInnen, dabei achtet sie wieder auf die genaue Aussprache und bei Fehlern wendet sie wieder die Technik des Zerteilens des Satzes an. Danach fragen sich die SchülerInnen gegenseitig in Partnerarbeit. Gemeinsam werden nun alle männlichen und weiblichen Wörter gesammelt. Dann wird der vormals gelernte Satz auch mit dem weiblichen Artikel geübt. Bei den Wörtern „la fenêtre“ und „la porte“ gibt die Lehrerin folgenden Satz vor: „c’est la fenêtre de la classe“. Die SchülerInnen übernehmen den Satz ohne nach einer Erklärung zu fragen. Nach einer Einübungsrunde in der die Lehrperson einzelne SchülerInnen fragt, wählt sie zwei Schülerinnen die auch durch die Klasse gehen und ihre MitschülerInnen fragen. Dabei werden wirklich alle SchülerInnen in die Aktivität eingeschlossen. Zwischendurch lobt die Lehrerin ihre SchülerInnen. Als ein Schüler den Fehler macht und „de classe“ sagt, erklärt die Lehrperson, dass nur „de“ bei Eigennamen verwendet wird, aber bei „classe“ brauchen wir den Artikel dazu. Diese Übungsphase wird mit laut vorgesprochenen Beispielen der SchülerInnen beendet. Es folgt das Wiederholen des Kennenlerndialogs: 2 SchülerInnen melden sich freiwillig und sprechen ihn laut vor. Dabei erwähnt die Lehrerin, dass im Französischen die Sprachmelodie wichtig ist und man zum Beispiel bei „et toi?“ am Ende mit der Stimme hoch gehen muss. Dann wird der Dialog nochmal ergänzt mit dem Satz „J’habite à Vienne, en Autriche“. Den ganzen Satz lässt die Lehrperson von einzelnen SchülerInnen sprechen und bessert sie sehr genau aus. Die SchülerInnen üben den Dialog zu zweit und die Lehrerin macht dann alle darauf aufmerksam, nicht ungenau bei der Aussprache zu werden. Am Ende der Stunde erklärt sie noch den Unterschied der Aussprache bei „j’habite“ und „Autriche“ auf Deutsch, und die SchülerInnen üben, indem sie es sich selbst vorsagen.

6.Stunde (Donnerstag, 10:00-10:50): Die Lehrerin betritt die Klasse mit dem Satz „Bitte ganz viele Sachen auf den Tisch!“, damit die Gegenstände wiederholt werden

können. Sowohl der in der letzten Stunde neu gelernte Satz, als auch die neuen Gegenstände werden flott wiederholt. Da dennoch einige SchülerInnen mit dem zweiten Satz (bestimmter Artikel) Probleme haben, wiederholt die Lehrerin den Satz auf Französisch und erklärt ihn auf Deutsch. Die Unterscheidung von „fenêtre“ und „feutre“ bereitet den SchülerInnen auch Schwierigkeiten, deshalb wiederholt die Lehrperson die Wörter öfter und geht direkt zu den SchülerInnen hin, um die genaue Aussprache zu kontrollieren. Dann werden drei neue Wörter gelernt: „un crayon“, „un sac“ und „un sac à dos“, die Lehrperson spricht die Wörter genau vor und die SchülerInnen sprechen im Chor nach. Die Lehrerin fragt einzelne SchülerInnen nach allen Gegenständen und dann üben die SchülerInnen zu zweit. Dabei wird sie viel nach den neuen Wörtern gefragt, deshalb wiederholt sie alle Gegenstände nach der Übungsphase nochmals laut. Danach werden die Zahlen wiederholt und mit neun und zehn ergänzt, um in Folge die Gegenstände mit den Zahlen zu kombinieren. Bei „dix feutres“ erklärt sie den SchülerInnen, dass man bei „dix“ den letzten Buchstaben nicht ausspricht, da ein Wort folgt. Die Zahlen werden durch verschiedene Spiele geübt: rückwärtszählen, nur die gerade Zahlen oder nur die ungeraden Zahlen rückwärts zählen. Um mit den SchülerInnen zu rechnen, erklärt die Lehrerin wie man auf Französisch *und* und *ist gleich* sagt. Dann wählt sie einen Schüler, der mit ihr durch die Klasse geht und den MitschülerInnen Rechenaufgaben stellt. Danach wird der Kennenlerndialog wiederholt: zunächst von 2 Schülerinnen vorgesprochen, dann zu zweit. Dabei fällt der Lehrerin die ungenaue Aussprache von „bonjour“ auf und es wird laut wiederholt. In den letzten Minuten der Stunde werden nochmal die Gegenstände wiederholt und die Lehrerin fügt den Satz „ce sont..“ hinzu. Zunächst spricht sie ihn auf Französisch aus und dann übersetzt sie ihn auf Deutsch und erklärt, dass es sich um die Mehrzahl handelt. Die SchülerInnen üben zu zweit, bis die Glocke läutet.

7.Stunde (Montag, 12:00-12:50): Die Stunde beginnt gleich mit einer Übung, dazu müssen zunächst alle Sessel und Tische weggerückt werden, damit sich die SchülerInnen in einem Kreis setzen können. Die Lehrerin hat einen Ball mit und die Person die den Ball bekommt, spricht den Dialog mit der zuschießenden Person. Diese Phase ist beendet, wenn alle SchülerInnen den Dialog gesprochen haben. Wenn dabei Fehler gemacht werden, bessert die Lehrerin sie gleich aus. Danach setzen sich alle wieder auf ihren Platz und die Zahlen werden wiederholt. Dabei wendet die Lehrperson verschiedene Möglichkeiten an: rückwärtszählen, abwechselnd zählen oder nur die geraden Zahlen aufsagen. Die Zahlen 11, 12 und 13 werden ergänzt und von den

SchülerInnen im Chor nachgesprochen. Die Zahlen werden wieder durch verschiedene Arten geübt. Die Lehrerin ergänzt nun den Kennenlerndialog mit der Frage nach dem Alter und der Antwort „j’ai...ans“. Dabei erklärt sie, dass die Aussprache von „ans“ die gleiche ist wie bei „en Autriche“, jedoch aber das „j’ai“ nicht ausgesprochen wird wie bei „je m’appelle.“. Die SchülerInnen üben die Unterscheidung durch das laute Nachsprechen. Dabei geht die Lehrerin durch die Klasse und kontrolliert die genaue Aussprache einiger SchülerInnen. Der ganze Dialog wird nun zu zweit geübt. Dann fragt die Lehrperson, ob sich jemand gemerkt hat wie man rechnet. Ein Schüler antwortet sofort. Nachdem die neuen Zahlen nochmal gemeinsam wiederholt werden, geht die Lehrerin mit einem Schüler durch, um den anderen Rechenaufgaben zu stellen. Nach dieser Übungsphase wiederholt die Klasse gemeinsam die Frage nach dem Alter. Dann sprechen zwei Schülerinnen den ganzen Dialog laut vor. Dabei bessert die Lehrerin schwere Fehler sofort aus und fordert die Schülerinnen auf, den Satz nochmal zu wiederholen. Auf kleinere Fehler macht sie erst danach aufmerksam. Alle SchülerInnen wiederholen den Dialog zu zweit. Danach wiederholt die Klasse alle Gegenstände und den neuen Satz. Die Lehrerin erklärt nochmal die Bedeutung der Sätze und startet eine Fragerunde. Die SchülerInnen verwechseln „la table“ mit „le tableau“ und „le feutre“ mit „la fenêtre“. Dieses Mal ist es aber nicht die Lehrperson die den Unterschied erklärt, sondern es sind die MitschülerInnen. Um nochmal alle Gegenstände zu wiederholen, initiiert die Lehrerin das Spiel, bei dem abwechselnd eine Schülerin männliche Wörter und die andere weibliche aufzählt, diejenige/derjenige, der/dem keine Wörter mehr einfallen, hat verloren. In den letzten Minuten der Stunde gehen die SchülerInnen spazieren und sprechen den Dialog mit drei MitschülerInnen, davor wurde gemeinsam die neue Frage nach dem Alter wiederholt.

8.Stunde (Dienstag, 09:00-09:50): Die Lehrerin beginnt die Stunde mit der Möglichkeit den Dialog nochmal laut vorzusprechen, denn in der nächsten Stunde können die SchülerInnen für den perfekten Dialog ein Plus bekommen. Daher bessert sie alle Fehler ganz genau aus. Am Ende des Vorsprechens einiger Dialoge sagt die Lehrperson den SchülerInnen, dass sie sich mit „salut“ verabschieden können, denn „au revoir“ ist unter Freunden ungewohnt. Dann sprechen die SchülerInnen den Dialog zu zweit und die Lehrerin weist darauf hin, dass sie sich auch gegenseitig ausbessern sollen. Die Frage nach dem Alter wiederholt die Lehrperson laut und die SchülerInnen sprechen im Chor nach. Danach wird das Rechnen wiederholt, indem die Lehrerin einigen SchülerInnen Rechenaufgaben stellt. Sie verwendet dann das Wort „moins“, das sie nicht auf Deutsch

übersetzt, sondern durch das Zeichnen des Minuszeichnens auf der Tafel erklärt. Zu zweit üben die SchülerInnen mit dem Input Rechnungen immer mit dem Ergebnis der letzten Rechnung zu beginnen. Nach dieser Übungsphase wiederholt die Klasse die Gegenstände, sowohl mit unbestimmten, als auch mit bestimmten Artikeln. Dabei ist es schon zur Regel geworden, dass wenn jemand die Antwort nicht weiß, nicht die Lehrperson, sondern die anderen SchülerInnen bei der Antwort helfen. Dann hebt die Lehrerin ein Heft hoch und fragt „c'est une trousse?“ und antwortet zugleich „non, madame, c'est un cahier“. Dann zeigt sie auf einen Schüler, der den Satz wiederholt. Ergänzend sagt sie den SchülerInnen, dass sie sonst statt „madame“ den Namen einsetzen. Die Lehrerin geht durch die Klasse und fragt nun einzelne SchülerInnen, die entweder mit „oui“ oder „non“ antworten. Danach wählt sie zwei SchülerInnen aus, die auch durch die Klasse gehen und fragen. Danach startet die Lehrerin einen ganz neuen Input: sie sagt zu den SchülerInnen Befehle, so zum Beispiel „fermes la fenêtre, ouvres la porte,...“. Sie übersetzt jedoch die Befehle nicht auf Deutsch, sondern zeigt durch die Aktivität selbst, was die Wörter bedeuten. Die SchülerInnen wiederholen die neuen Wörter laut im Chor und dann werden einzelne SchülerInnen aufgefordert, die Befehle durchzuführen. Bei der richtigen Ausführung lobt die Lehrperson die SchülerInnen. Danach üben die SchülerInnen die neuen Phrasen zu zweit. Dabei entsteht viel Bewegung im Raum. Es folgen gleich zwei zusätzliche Befehle mit den Verben „prendre“ und „montrer“, wieder übersetzt die Lehrperson nicht auf Deutsch, sondern zeigt die Bedeutung vor. Die Lehrerin gibt einen Befehl und fordert dann die Schülerin auf, selbst einen Befehl weiterzugeben. Diese Übungsphase wird durch das Läuten der Glocke beendet.

9.Stunde (Mittwoch, 11:00-11:50): Die Stunde beginnt mit dem gemeinsamen Wiederholen der Frage nach dem Alter und der neuen Verabschiedung. Dann erinnert die Lehrperson an die vier Befehlswörter, die sie letzte Stunde gelernt haben. Dabei lässt sie den SchülerInnen Zeit zum Nachdenken, und sagt die Antwort nicht vor. Als alle Wörter gesammelt wurden, bekommen alle SchülerInnen einzeln einen Befehl zum Ausführen. Danach üben die SchülerInnen in Partnerarbeit einige Befehle. Dann ergänzt die Lehrerin zwei neue Befehle: „apporter“ und „ranger“. Sie sagt die zwei Wörter mit der jeweiligen Aktivität vor und die SchülerInnen sprechen im Chor nach. Als die SchülerInnen verstanden haben, was die Wörter heißen, sagen sie die deutsche Übersetzung laut und die Lehrperson nickt. Sie wählt eine Schülerin aus, die mit ihr durch die Klasse geht und den MitschülerInnen Befehle gibt. Danach folgt ein kleiner

Stationenbetrieb: in jeder Ecke der Klasse wird etwas anderes geübt. In der ersten Ecke die Frage „qu'est-ce que c'est“ und die Gegenstände mit den zwei verschiedenen Antwortsätzen, in der zweiten Ecke gibt es Kärtchen mit den Zahlen und die SchülerInnen decken zwei Kärtchen auf und stellen jemanden die Rechnung, in der dritten Ecke werden die Befehle und in der vierten Ecke der Dialog geübt. Die Lehrerin teilt die Gruppen ein und achtet dabei darauf, dass keine bzw. wenige Sitznachbarpaare in einer gleichen Gruppe sind. Die SchülerInnen haben drei Minuten für die Aktivitäten jeder Ecke Zeit, wenn die Zeit vorbei ist, macht die Lehrperson sie darauf aufmerksam und zeigt ihnen die Richtung des Wechsels an. Sie geht während der Übungszeit durch und steht für Fragen zur Verfügung. Der Stationenbetrieb scheint gut zu funktionieren. Danach gehen alle auf ihre Plätze zurück und haben in den letzten zehn Minuten Zeit sich ein Plus für den perfekt gesprochenen Kennenlerndialog zu holen. Fast alle SchülerInnen melden sich freiwillig und bekommen ein Plus.

10.Stunde (Donnerstag, 10:00-10:50): Die Lehrerin begrüßt ihre SchülerInnen auf Französisch. Da einige SchülerInnen in der vergangen Stunde keine Möglichkeit hatten den Dialog zu sprechen, bekommen sie noch ihre Chance auf ein Plus. Danach ergänzt die Lehrerin noch drei weitere Gegenstände: „l'éponge“, „l'armoire“ und „l'image“. Wie gewohnt spricht sie die neuen Wörter einmal laut vor und die SchülerInnen sprechen sie im Chor nach. Beabsichtigt hat sie Wörter mit einem Vokal am Anfang gewählt und fragt nun die SchülerInnen, ob sie wissen warum sie denn nur „l'..“ sagt. Mit ein wenig Hilfe der Lehrerin, finden die SchülerInnen die Antwort. Sie erklärt noch einmal genau die Verwendung und betont dabei, dass deshalb die genaue Aussprache so wichtig ist. Einige SchülerInnen werden einzeln gefragt und auch alte Gegenstände werden wiederholt. Nun beginnt die Lehrerin mit einem neuen Satz und sagt zu den SchülerInnen „où est le cahier?“ und zeigt dabei auf das Heft. Zur Erklärung verwendet sie nicht die deutsche Übersetzung, sondern arbeitet mit dem Wort „où“, das die SchülerInnen bereits auf dem Kennenlerndialog bei dem Satz „tu habites où?“ kennen. Sie macht die SchülerInnen darauf aufmerksam, eine Schülerin sagt dann die deutsche Übersetzung laut und die Lehrperson nickt. Die Antwort „le cahier est sur la table“ sagt die Lehrerin laut vor und wiederholt das neue Wort „sur“ einzeln nochmal. Danach werden wieder einige SchülerInnen einzeln gefragt. Wenn jemand Probleme bei der Aussprache hat wendet die Lehrerin die Technik des Zerteilens des Satzes an. Dann fragen sich die SchülerInnen zu zweit. Es folgt ein Durchgang in dem alle SchülerInnen einen Satz sagen müssen, wo etwas liegt. Dabei zeigt die Lehrerin immer auf andere

Gegenstände, damit die SchülerInnen nicht immer das Gleiche sagen. Als alle SchülerInnen ihren Satz gesagt haben, nimmt die Lehrperson den Rucksack einer Schülerin, stellt ihn unter dem Tisch, fragt „où est le sac à dos?“ und fügt gleich die Antwort „le sac à dos est sous la table“ hinzu. Dabei wiederholt sie wieder das neue Wort und die SchülerInnen wiederholen es. Dann geht sie durch die Klasse und fragt einzelne SchülerInnen immer abwechselnd „sous“ und „sur“-Sätze. In den letzten Minuten der Stunde werden gemeinsam die Befehle gesammelt und wiederholt. Die Lehrerin wählt zwei Schülerinnen aus, die auch durch die Reihe gehen und fragen. Dann kombiniert sie die Zahlen mit den Befehlen und sagt zu einer Schülerin „ouvre deux fenêtres“. Die Schülerin weiß sofort was sie tun soll und öffnet zwei Fenster. Es folgen noch einige Befehle in Kombination mit den Zahlen und das Läuten der Glocke beendet die Stunde.

11. Stunde (Montag, 12:00-12:50): Gleich zu Beginn der Stunde fragt die Lehrerin die Gegenstände ab. Um beide Sätze zu fragen, zeigt sie dann immer auf die Person, der der Gegenstand gehört. Somit antworten die SchülerInnen zum Beispiel „C’est un livre. C’est le livre de Merve.“. Danach bekommen die SchülerInnen ihr erstes Arbeitsblatt und werden somit das erste Mal mit den geschriebenen Wörtern konfrontiert. Das Übungsblatt trägt die Überschrift „Qu’est-ce que c’est?“ und darunter befinden sich Bilder von den Gegenständen. Zunächst werden alle Wörter ins Vokabelheft geschrieben. Die Lehrerin schreibt die Wörter auf der Tafel vor und sagt dazu, dass es wichtig ist, alles ganz genau und leserlich zu schreiben. Bei Akzenten sagt sie immer dazu, dass sie absichtlich da stehen und genauso geschrieben werden müssen. Dafür nimmt sich die Lehrperson sehr viel Zeit und beantwortet jede Frage der SchülerInnen. Danach wird gemeinsam das Arbeitsblatt bearbeitet. Sie stellt die Frage an einzelne SchülerInnen und lässt sie zuerst mündlich antworten, dann schreibt sie den ganzen Satz an die Tafel. Die Lehrperson stresst die SchülerInnen nicht, sondern betont, dass sie sich Zeit lassen sollen, dafür aber alles ganz genau abschreiben. Bei einem Beispiel kommt „d’Adriane“ vor, und dabei erklärt die Lehrerin das bereits Gelernte und sie wählt auch bewusst Namen, die man auf Französisch anders schreibt. Bei den Bildern kommt auch ein Lineal vor: das neue Wort wird ins Vokabelheft geschrieben, laut vorgesagt und von den SchülerInnen im Chor wiederholt. Die Lehrperson macht darauf aufmerksam, dass hier der Akzent in die andere Richtung geht und deshalb auch eine andere Aussprache verlangt. Laut spricht sie zwei Wörter vor, die jeweils einen Akzent beinhalten, damit die SchülerInnen den Unterschied hören. Einige von ihnen sagen sich die Wörter selbst

vor. Die mittlere Spalte des Vokabelheftes nutzt die Lehrerin für verschiedene Anmerkungen, so schreiben sie zum Beispiel bei „le stylo“ in der Mitte die Mehrzahl dazu „deux stylos“ und bittet die SchülerInnen das „s“ zu unterstreichen oder farblich zu markieren. Dazu erklärt sie ihnen, dass das „s“ am Ende des Wortes das Mehrzahlzeichen ist. Als alle Wörter im Vokabelheft eingetragen sind, sagt die Lehrperson den SchülerInnen, dass alle Wörter, die im Heft stehen, von ihnen geschrieben und gewusst werden müssen, sie sollen also immer gut mitlernen. Nun fordert die Lehrerin einzelne SchülerInnen zum Lesen auf. Nach einigen Beispielen lesen sich die SchülerInnen den ganzen Zettel zu zweit vor. Die Lehrerin richtet währenddessen den Radio her. Dann wird ein Lied gehört, indem Teile des Kennenlerndialogs vorkommen. Nach dem ersten Hören, fragt sie die SchülerInnen was sie verstanden haben. Durch das Läuten der Glocke werden jedoch nur zwei bis drei Sätze gesammelt.

12.Stunde (Dienstag, 12:55-13:45): Die Lehrperson erinnert die SchülerInnen an das Lied der letzten Stunde und fragt, was sie sich davon gemerkt haben. Gemeinsam sammeln sie die Sätze, die nicht nur im Lied, sondern auch im Kennenlerndialog vorkommen. Dann sagt die Lehrerin die Seite des Buchs, die die SchülerInnen aufschlagen sollen auf Französisch und nach mehrmaligem Wiederholen finden sie alle. Die Lehrperson liest immer einen Satz des Liedes vor und einzelne SchülerInnen wiederholen sie. Danach lässt sie den ganzen Kennenlerndialog von zwei Schülerinnen sprechen. Dann bekommen die SchülerInnen das Arbeitsblatt „wie begrüßt man sich“. Alle Sprechblasen werden laut vorgelesen, dabei achtet die Lehrerin wieder auf die genaue Aussprache. Alle Wörter werden gemeinsam ins Vokabelheft übertragen. Danach lesen sie gemeinsam die zweite Seite des Zettels, die Lehrperson erklärt die Wörter „toi“ und „moi“ und auch den Unterschied zwischen „toi“ und „tu“ nachdem eine Schülerin gefragt hat („toi“ steht alleine da, bei „tu“ folgt ein Verb). Beim Lesen sprechen einige SchülerInnen das „t“ von „et“ aus und die Lehrerin erinnert sie daran, wie sie es im Dialog gesprochen haben. Danach fordert die Lehrperson die SchülerInnen auf Französisch auf das Buch auf Seite 12 zu öffnen. Sie bittet eine Schülerin die Überschrift vorzulesen. Danach hören sie zwei Dialoge, die die Lehrerin zunächst durchlaufen lässt und beim zweiten Vorspielen immer nach einer Sprechblase abdreht und einzelne SchülerInnen zum Nachlesen auffordert. Dann lesen einzelne SchülerInnen den ganzen Text laut vor. Als kurze Zwischenübung sprechen die SchülerInnen den Kennenlerndialog zu zweit. Es folgt die Wiederholung der Frage nach

den Gegenständen und die Antwort im ganzen Satz, wenn nach mehreren Gegenständen gefragt wird. Alle neuen Wörter oder Phrasen werden ins Vokabelheft geschrieben, dabei schreibt die Lehrerin alles genau auf der Tafel auf. In einer kurzen Übungsphase fragen sich die SchülerInnen gegenseitig zu zweit drei bis vier Gegenstände ab. Danach bekommen die SchülerInnen ein Arbeitsblatt auf dem wieder Gegenstände abgebildet sind, jedoch immer eine Vielzahl davon, damit der Satz „ce sont..“ geübt wird. Die Übung wird gemeinsam gemacht, die Lehrerin schreibt alles auf der Tafel vor und gibt den SchülerInnen genug Zeit zum Mitschreiben. Durch das Läuten der Glocke wird die Übung unterbrochen, die Lehrerin betont jedoch noch, dass sie nicht als Hausübung gemacht werden soll.

13.Stunde (Mittwoch, 11:00-11:50): Zu Beginn der Stunde wiederholt die Lehrperson gemeinsam mit der Klasse die Gegenstände und die Variationen der Antwortsätze. Sie erklärt den Unterschied zwischen „le“ und „les“ und betont, dass die SchülerInnen hier aufpassen und es wirklich ganz genau aussprechen müssen. Zu zweit fragen sich die SchülerInnen noch gegenseitig Gegenstände. Dann wird das Arbeitsblatt der vergangenen Stunde weitergemacht und die Lehrerin fragt zunächst einzelne SchülerInnen und schreibt dann auf die Tafel was gesagt wurde. Die letzten drei Beispiele lässt sie die SchülerInnen selbst versuchen. Dabei gibt sie ihnen genügend Zeit. Die schnellsten drei Schülerinnen dürfen jeweils einen Satz auf die Tafel schreiben. Fehler, die die Schülerinnen machen, werden gemeinsam ausgebessert und besprochen. Dann bittet die Lehrerin die SchülerInnen die Mappe heraus zunehmen und sie schreiben gemeinsam die erste Schulübung auf. Inhalt der Schulübung ist der Kennenlerndialog. Satz für Satz fragt die Lehrperson zunächst die SchülerInnen, dann schreibt sie es auf. Dabei lässt sie den SchülerInnen genug Zeit zum Schreiben und auch zum Fragen stellen. Bei „tu t’appelles“ und „je m’appelle“ fragt die Lehrerin in die Klasse, ob den SchülerInnen etwas auffällt. Einer Schülerin fällt das „s“ bei dem Satz mit „tu“ auf und schließt daraus einen Zusammenhang. Die Lehrperson erklärt den SchülerInnen, dass genauso wie im Deutschen das Verb der Person angepasst und abgewandelt wird. Nachdem alle den Dialog aufgeschrieben haben, kündigt die Lehrerin das erste Diktat in der folgenden Stunde an. Danach nehmen alle SchülerInnen das Buch heraus und die Lehrerin spielt eine Hörübung vor. Die SchülerInnen sollen dabei nur mitschauen, da der Hörtext im Buch mit Bildern erzählt wird. Nach dem ersten Vorspielen fragt die Lehrerin, worum es in der Geschichte geht, auch wenn die SchülerInnen nicht alles verstanden haben. Mit Hilfe der Bilder verstehen die SchülerInnen die Geschichte ganz gut und sie wird

gemeinsam besprochen. In den letzten Minuten werden noch einige Vokabeln im Vokabelheft notiert, die die Lehrerin an die Tafel schreibt.

Beschreibung der Beobachtungen der 5.Klasse

1. Stunde (Dienstag, 10:00-10:50): Die Lehrerin betritt die Klasse und begrüßt dabei die SchülerInnen auf Französisch. Danach geht sie die Namensliste durch, um den Namen Gesichter zu zuordnen, das geschieht aber auf Deutsch. Danach startet die Lehrperson ein Kennenlernspiel: Sie wirft einem Schüler einen kleinen Ball zu und beginnt den Dialog mit „Tu t'appelles comment?“ Da die SchülerInnen ja bereits den kurzen Französischkurs für ihren Sprachaufenthalt hatten, wussten sie sofort die Antwort auf diese Frage. Die Lehrerin fragt dann noch „Comment ça va?“ und der Schüler antwortet richtig, wenn auch mit ein wenig Hilfe der MitschülerInnen. Danach zeigt die Lehrerin dem Schüler durch eine Handbewegung, dass er den Ball jemandem anderen zuschießen soll. Dieses Spiel wird solange durchgeführt bis fast alle SchülerInnen an der Reihe waren. Ich beobachtete dabei, dass ein Mädchen mitgeschrieben hat und immer auf den Tisch schaut, vor allem als sie selbst an der Reihe war. Zwischendurch gibt die Lehrperson Anweisungen auf Französisch, so zum Beispiel „plus fort“, aber sie übersetzt sie sofort und hilft sich mit Handbewegungen. Falls Fehler von den SchülerInnen gemacht werden, bessert die Lehrperson diese sofort aus, wobei sie dabei nicht auf die präzise Aussprache achtet, sondern nur grobe Fehler ausbessert. Auffallend ist, dass immer nur die Freunde untereinander angespielt werden und somit 2-3 SchülerInnen gar nicht dran kommen. Nach diesem Spiel wird der Dialog von der Lehrperson nochmals laut wiederholt und mit dem folgenden Satz „Tu habites où?“, sowie der passender Antwort „J'habite à Vienne“ ergänzt. Zunächst spricht die Lehrperson diese Ergänzung zwei Mal und fragt, auf Deutsch, ob jemand weiß was es heißt. Nach der zweiten Wiederholung wissen zwei Schülerinnen die richtige Übersetzung. Die Klasse soll nun den ganzen Dialog zu zweit üben, währenddessen richtet die Lehrperson das Radiogerät her. Die Lehrerin geht dann durch die Klasse und hilft den SchülerInnen, vor allem bei der Aussprache („Vienne“ und „habites“ fällt einigen schwer). Danach folgt eine neue Übung: Die Lehrperson fragt nach Wörtern, die aus dem Französischem kommen, aber bei uns im Alltag verwendet werden und den SchülerInnen fallen einige ein. Sie bekommen ein Arbeitsblatt auf dem Bilder sind, wobei die Bilder Schriftzüge, zum Beispiel Tafeln oder Schilder aus Frankreich, enthalten. Gemeinsam werden die Bilder besprochen und es folgt ein französisches Lied

mit vielen Ausdrücken, die auch im Deutschen verwendet werden. Danach zeichnet die Lehrerin die Tabelle vom Arbeitsblatt auf die Tafel und nun sollen die SchülerInnen die einzelnen Wörter die im Lied vorkommen in die richtige Rubrik einordnen. Dazu sollen sie aufstehen und das Wort selbst an die Tafel schreiben. Zunächst trauen sich die SchülerInnen nicht und die Lehrperson macht den Vorschlag, dass mehrere gemeinsam kommen sollen. Nach mehrmaliger Aufforderung kommen sie, aber sie wissen nicht wie man die Wörter schreibt. Oft wird gefragt „Wie schreibt man das?“ und die Lehrerin muss helfen. Sie schreibt manchmal das Wort gleich selbst auf und bessert etwas aus ohne Erklärung (zum Beispiel rose bessert sie auf rosé aus). Beim Aufschreiben der Wörter wird auch geklärt, was sie bedeuten. Nach mehrmaligem Hören ergänzt die Lehrperson alle fehlenden Wörter selbst in der Tabelle. Danach folgt erneut eine Hörübung mit mehreren Wortlisten. Die SchülerInnen sollen ankreuzen, welche Wörter gesagt wurden. Vor dem Anhören liest die Lehrperson alle Wörter selbst vor und klärt gemeinsam mit den SchülerInnen die Bedeutung. Beim Vergleichen wählt die Lehrperson jene SchülerInnen aus, die sich noch nicht viel bzw. gar nicht gemeldet haben. Alle Anweisungen die die Lehrerin gibt, spricht sie zunächst auf Französisch und dann nochmals auf Deutsch aus. Die Übung wird durch das Läuten der Schulglocke unterbrochen und es gibt keine Verabschiedung.

2. Stunde (Dienstag 08:00-08:50): Durch einen Wechsel der Lehrperson stellt sich die neue Lehrerin zu Beginn der Stunde selbst auf Französisch vor. Dabei fällt mir auf, dass sie sehr schnell und viel spricht und die SchülerInnen den Eindruck vermitteln, ihr nur schwer folgen zu können. Danach fragt die Lehrerin, was denn verstanden wurde und es wird gemeinsam besprochen. Ein Schüler macht dabei einen schweren Aussprachefehler, jedoch bessert die Lehrerin ihn nicht aus. Danach geht die Lehrperson die Namensliste durch, jedoch mit Hilfe des Kennenlerndialogs. Dabei fügt sie immer wieder kleine Sätze an, wie zum Beispiel „Tu as un joli nom“ oder „Michael, c’est en français Michel“. Die Lehrerin geht alle Reihen durch und somit kommen alle SchülerInnen dran. Die Lehrperson spricht sehr viel auf Französisch, und nur manches wird auf Deutsch übersetzt. Danach macht die Lehrerin drauf aufmerksam, dass im Französischen zum Beispiel das „s“ verschieden ausgesprochen wird. Sie versucht die Klasse zu animieren mitzumachen: ein stimmhaftes s fühlt sich anders an als ein stimmloses s. Die SchülerInnen sollen die Ohren zuhalten und es selbst spüren, dabei machen aber nicht alle SchülerInnen mit. Die Lehrperson kommt auf die typischen französischen Laute zu sprechen, erklärt, dass sie sich nasale Laute nennen und schreibt

als Beispiel „toi“ auf die Tafel. Gemeinsam spricht die Klasse das Wort aus. Danach teilt die Lehrperson ein Arbeitsblatt aus mit einer Liste von Wörtern, die man kennt, da sie auch im Deutschen ihre Verwendung haben. Die SchülerInnen sollen zu zweit überlegen, wie die Wörter ausgesprochen werden. Danach liest die Lehrperson das französische Wort vor, die SchülerInnen wiederholen im Chor und dann wird überlegt, was es auf Deutsch heißt. Zwischendurch erklärt die Lehrerin einige Laute, so zum Beispiel, dass „ou“ als „u“ oder das „h“ gar nicht ausgesprochen wird. Bei manchen Wörtern gibt es keine Erklärung, da die Lehrperson davon ausgeht, dass es sowieso alle wissen (zum Beispiel „cinéma“). Bei anderen Wörtern hingegen, versucht die Lehrerin sie auf Französisch zu erklären, so zum Beispiel „Café au lait, c’est un café avec beaucoup de lait“. Bei „français“ erklärt sie den SchülerInnen, dass man hier die männliche und weibliche Form unterscheidet und man bei „française“ das s am Schluss hört. Dann kommt die Lehrerin wieder auf die Nasallaute zurück: sie fragt die SchülerInnen was das eigentlich ist und sie wissen es und antworten richtig. Dann erklärt sie, dass immer ein n oder m dabei sein muss und dass dabei eigentlich die Luft nicht aus dem Mund raus kommt. Die SchülerInnen bestätigen durch ein Nicken, dass das Gesagte verstanden wurde. Danach folgt eine neue Übung: die SchülerInnen sollen Wörter suchen in denen bestimmte Laute vorkommen. Nach zwei bis drei Durchgängen läutet die Glocke.

3. Stunde (Mittwoch, 08:00-08:50): Die Lehrperson begrüßt die SchülerInnen mit „bonjour“ und fordert gleich 2 Schülerinnen auf Französisch auf sich in die zweite Reihe zu setzen. Die SchülerInnen wissen nicht was sie tun sollen und nur durch Handzeichen verstehen sie es dann. Die Lehrperson zählt dann die SchülerInnen auf Französisch, um zu kontrollieren, ob alle da sind. Die SchülerInnen selbst werden in diesen Vorgang nicht integriert. Dann wird mit der Liste der letzten Stunde gearbeitet und die Lehrperson fragt: „Qui a le courage de lire les premiers mots?“, nach kurzem Zögern und der deutschen Übersetzung, meldet sich eine Schülerin und liest. Die Lehrperson lobt das Mädchen sehr. Danach melden sich ein paar SchülerInnen zum Lesen oder die Lehrerin wählt jemanden aus. Ausgebessert werden nur Kleinigkeiten, im Allgemeinen ist die Aussprache der SchülerInnen gut und das wird auch sehr gelobt. Danach zeichnet die Lehrperson eine Tabelle auf die Tafel mit Spalten die der jeweiligen Aussprache von Lauten entspricht. Die SchülerInnen sollen vorkommen und die Wörter der Liste einordnen und an die Tafel schreiben. Einige SchülerInnen trauen sich und gehen nach vorne, andere meinen sie wissen nichts mehr. Zu diesen

SchülerInnen geht die Lehrerin direkt hin und versucht ihnen zu helfen. Danach fordert die Lehrerin die SchülerInnen auf diese Tabelle in ihre Mappe zu schreiben mit der Überschrift „prononciation“. Dabei standen aber noch Wörter in der falschen Spalte, welches erst beim gemeinsamen Durchgehen der Wörter entdeckt wurde und zugleich besprochen wird, warum sie nicht in diese Spalte gehören. Die SchülerInnen arbeiten gut mit und erkennen selbstständig dass, zum Beispiel bei „anorak“ und „dynamique“ kein nasaler Laut vorhanden ist. Zwischendurch erklärt die Lehrperson die Setzung der Akzente: zunächst schreibt sie jeweils ein Wort mit Akzent auf, erklärt den Unterschied in der Aussprache und fordert die SchülerInnen auf, Beispiele aus dem Deutschen zu finden mit einem geschlossenem und offenen e. Danach fragt die Lehrerin „avez-vous des questions?“, aber die SchülerInnen verstehen es nicht und sie übersetzt die Frage. Da die SchülerInnen bereits ihre Mappen offen haben, beschließt die Lehrperson den sogenannten Kennenlerndialog aufzuschreiben. Dabei fragt sie zunächst die SchülerInnen welche Fragen sie bereits kennen und schreibt die Genannten mit den Antwortmöglichkeiten auf. Die Lehrerin fügt die Frage nach dem Alter hinzu und schreibt den SchülerInnen daneben in eckiger Klammer die Aussprache dazu, so zum Beispiel [träs] oder [säs]. Nachdem alles notiert wurde, fordert die Lehrperson die SchülerInnen auf aufzustehen und den Dialog mit mehreren Personen in der Klasse durchzuführen. Diese Anweisung wird zunächst auf Französisch formuliert und dann auf Deutsch. Erst nach der deutschen Anweisung stehen die SchülerInnen auf. Auffallend ist, dass viele SchülerInnen den Zettel mit dem Dialog mitnehmen und ablesen. Nach ca. zehn Minuten beendet die Lehrerin diese Phase und bittet nun zwei Freiwillige nach vorne zu kommen und den Dialog aufzusagen. Es melden sich zwei Paare und auch hier gibt es SchülerInnen die den Dialog mit Hilfe des Zettels aufsagen. Nach der Stunde kommt die Lehrerin zu mir und erklärt mir, dass sie mit einer dritten Klasse anders arbeiten würde, da durch die zusätzliche Wochenstunde mehr Zeit zur Verfügung steht.

4. Stunde (Freitag, 12:55-13:45): Die SchülerInnen werden auf Französisch begrüßt und man merkt sofort, dass die Klasse sehr unruhig ist. Die Lehrerin wartet bis es leise ist und teilt dann die Beurteilungskriterien aus. Gemeinsam wird alles besprochen und Fragen geklärt. In dieser Phase des Unterrichts (ca.15 Minuten) wird Deutsch gesprochen. Die Lehrerin kündigt an, dass es ab der folgenden Woche Stundenwiederholungen geben wird. Danach schaltet sie gleich auf die französische Sprache um und fragt die SchülerInnen, ob es freiwillige für den Dialog gibt. Zwei

SchülerInnen melden sich und sprechen den Dialog, doch danach finden sich keine Freiwilligen mehr. Die Lehrerin wählt zwei Schüler aus, die dabei sehr viele Fehler machen bzw. unvollständige Sätze sagen, doch sie werden nicht sofort ausgebessert. Danach erhalten die SchülerInnen eine Übungszettel zur „Prononciation“ auf dem sich Wörter befinden, die in die Spalte der verschiedenen Laute eingetragen werden sollen. Die Lehrperson lässt die SchülerInnen eigenständig arbeiten und steht für Fragen zur Verfügung. Dabei sagt eine Schülerin laut „Wir kennen die Wörter ja gar nicht!“ und ist sichtlich entsetzt mit Wörtern zu arbeiten, die sie nicht versteht. Die Lehrerin antwortet ihr, dass es nicht wichtig sei, was die Wörter bedeuten, da es nur um die Laute geht. Beim Kontrollieren sollen die SchülerInnen wieder an der Tafel die Wörter den Spalten zuordnen. Danach geht die Lehrperson mit den SchülerInnen gemeinsam alle Wörter durch und übersetzt sie. Sie fordert SchülerInnen auf einzelne Spalten zu lesen, dabei bessert sie aber nicht sofort alle Fehler aus. Nach dieser Übung fordert die Lehrerin die SchülerInnen auf Französisch auf das Buch zu nehmen und die Seite acht aufzuschlagen. Diesen Satz muss sie mehrmals wiederholen bis alle SchülerInnen es verstanden haben. Es werden 4 kurze Dialoge gehört und die SchülerInnen sollen dabei möglichst viele Wörter, die sie kennen und verstehen, mitschreiben. Die Übung wird zwei Mal gehört und danach verglichen. Dieses Vergleichen stellt sich als sehr schleppend heraus, da einige SchülerInnen nicht aufgepasst haben. Die gefundenen Wörter werden auf die Tafel geschrieben, aber durch das Läuten der Glocke wurden sie nicht mehr von den SchülerInnen in ihrer Mappe notiert.

5. Stunde (Dienstag, 08:00-08:50): Die Lehrerin fordert die SchülerInnen gleich das Buch auf einer gewissen Seite zu öffnen. Die Aufforderung ist auf Französisch und erst nach mehrmaligem Wiederholen verstehen alle SchülerInnen, was sie tun sollen. Zunächst wird ein Dialog gehört, währenddessen sollen die SchülerInnen die Verbformen finden. Nach mehrmaligem Hören werden die Ergebnisse verglichen und gemeinsam stellt die Klasse fest, dass es sich um das Verb „être“ handelt. Die verschiedenen Formen werden besprochen und erklärt. Der Text wird nun von einzelnen SchülerInnen laut vorgelesen. Dabei bessert die Lehrerin Fehler aus, aber die SchülerInnen wiederholen nicht, sondern lesen gleich weiter. Danach wird im Grammatikteil der Mappe das Verb „être“ notiert. Die Lehrperson schreibt alles auf die Tafel auf und die SchülerInnen schreiben ab. Dann folgt eine intensive mündliche Übungsphase: die Lehrerin fragt einzelne SchülerInnen, zuerst gibt sie nur die Person vor, dann die deutsche Form von „sein“ und die SchülerInnen sollen ergänzen und

übersetzen. Dabei achtet die Lehrperson darauf, dass alle SchülerInnen zu Wort kommen und auf die richtige Aussprache. Danach teilt die Lehrerin ein Übungsblatt aus, auf dem die SchülerInnen zunächst alleine für sich, die richtigen Formen von „être“ einsetzen. Da die Zeit schon voran geschritten ist, verlegt die Lehrerin das Vergleichen der Übung in die nächste Stunde und fragt die SchülerInnen ob es noch Fragen zum neuen Verb „être“ gibt. Nachdem keine Fragen gestellt wurden, wird ein Zettel mit Übungen zum Wortschatz als Hausübung ausgeteilt.

6. Stunde (Mittwoch, 08:00-08:50): Die Stunde beginnt mit einer Frage der Lehrperson: „Qu'est-ce qu'on a fait hier?“. Die SchülerInnen antworten nicht und die Lehrerin erinnert an die Abwandlung von „être“. Das Verb wird mündlich wiederholt, zunächst nach den Personen, so dass alle SchülerInnen der Reihe nach eine Form von „être“ sagt. Als alle an der Reihe waren, sagt die Lehrerin eine Form auf Deutsch und einzelne SchülerInnen sagen das französische Pendant. Danach wird die Übung vom Vortag, mit der Einsetzung der richtigen „être“-Form verglichen. Die Lehrperson lässt die SchülerInnen nach der Reihe vorlesen. Dabei werden Fehler ausgebessert und sie weist unter anderem darauf hin, dass das s am Ende eines Wortes die Mehrzahl anzeigt, aber nicht ausgesprochen wird. Dann wird die Hausübung verglichen: die SchülerInnen bekamen einen Zettel mit Wörtern, die Kategorien zugeordnet werden mussten. Das Vergleichen verläuft zügig, da sich immer SchülerInnen melden und kaum Fehler machen. Als die Lehrperson ein Wort samt Lautschrift auf die Tafel schreibt, beschwerten sich die SchülerInnen, dass sie diese Schrift nicht kennen. Die Lehrerin erklärt den SchülerInnen die Bedeutung bzw. die Verwendung der Schrift und zeigt ihnen im Buch bei den Vokabellisten Beispiele. Danach wird erneut der Dialog vom Vortag gehört, mit der Aufgabe, dass die SchülerInnen zunächst nur zuhören sollen. Dann wählt die Lehrerin zwei Schüler zum Vorlesen aus. Es folgt eine Sammlung an der Tafel, wie man sich auf Französisch vorstellen kann. Inspiriert durch den gehörten Dialog, arbeiten die SchülerInnen sehr gut mit und finden verschieden Varianten. Auch für die anderen Sätze des Kennenlerndialogs werden verschiedene Variationen gesucht. Danach teilt die Lehrperson ein Arbeitsblatt mit einer Liste von Adjektiven aus. Sie sagt den SchülerInnen, dass sie nun auch sagen können was sie sind, da sie nun „être“ abwandeln können. Zunächst lässt die Lehrerin alle Wörter vorlesen und die Klasse bespricht gemeinsam deren Übersetzung. In der Liste kommen auch die Nationalitäten vor, und da die Klasse sehr viele Nationen vertritt, beschließt die Lehrperson spontan alle SchülerInnen zu fragen woher sie denn kommen und somit wird die Liste mit

diesen Wörtern ergänzt. Auf Aufforderung stellen sich nun einzelne SchülerInnen selbst vor, dabei erwähnen sie den Namen, das Alter, den Wohnort und ihre Nationalität. In Zweiergruppen beschreiben die SchülerInnen sich gegenseitig. Währenddessen schreibt die Lehrperson diese Sätze auf und nach der Übungsphase tragen es die SchülerInnen auch in ihre Mappe ein. Danach stellen einige SchülerInnen sich gegenseitig vor der ganzen Klasse laut vor. Die Lehrerin bessert nur grobe Fehler aus. Sie erklärt die Hausübung im Buch und schließt die Stunde.

7. Stunde (Freitag, 12:55-13:45): Die Unterrichtsstunde beginnt mit einer Vokabelwiederholung. Die Lehrerin fragt zunächst ob es Freiwillige gibt und drei SchülerInnen melden sich und bekommen ein Plus. Die Lehrperson hat mündlich gefragt und wirkte nicht vorbereitet (langes Überlegen welche Wörter sie abfragt). Danach wird die abgegebene Hausübung besprochen, da einige SchülerInnen die Angabe nicht verstanden haben. Die Aufgabe bis zu dieser Unterrichtsstunde kontrolliert die Lehrerin zunächst im Durchgehen, ob sie von allen gemacht wurde. Dann lesen die SchülerInnen vor und vergleichen ihre Ergebnisse. Die Lehrerin bessert dabei einige Aussprachefehler aus, erklärt den SchülerInnen jedoch nicht warum es falsch war. Dann wird mit dem Buch gearbeitet, die Lehrperson spricht viel auf Französisch, ohne all das Gesagte auf Deutsch zu übersetzen. Nachdem die Anweisungen aber auch im Buch stehen, wissen die SchülerInnen schlussendlich was sie machen müssen. Es werden zwei Übungen gemacht und danach verglichen, indem die SchülerInnen vorlesen. Danach wird ein neues Grammatikkapitel in die Mappe eingetragen. Die Lehrerin schreibt zunächst nur die Überschrift „article défini“ auf die Tafel und fragt, um was es sich handeln könnte. Da keine brauchbaren Antworten kommen, fordert sie die SchülerInnen auf, den ersten Absatz eines Textes im Buch durchzulesen und danach zu suchen. Die Ideen der SchülerInnen werden gesammelt und folglich versteht die Klasse, dass es sich um den bestimmten Artikel handelt. Die Lehrerin zeichnet eine Tabelle und erklärt den Unterschied des männlichen, weiblichen und Mehrzahlartikels. Dazu wird ein Merksatz auf Deutsch notiert. Nun sagt die Lehrperson einige Wörter, die die SchülerInnen den Spalten zuordnen und danach jeweils die Einzahl oder Mehrzahl davon bilden sollen. Die Lehrerin weist darauf hin, dass es wichtig ist, immer den Artikel mitzulernen. Es wird mit dem ersten Übungsblatt (Liste, der Wörter die man auch im Deutschen verwendet) gearbeitet und jeweils die Artikel bestimmt. Die Lehrerin sagt dabei immer ob es sich um ein männliches oder

weibliches Wort handelt. Bis zum Ende der Stunde arbeitet die Klasse gemeinsam die Liste durch.

8. Stunde (Freitag, 12:55-13:45): Die Lehrerin betritt die Klasse und fordert auf Deutsch einen Schüler auf sich vorzustellen. Er steht auf und stellt sich, mit Hilfe der um ihn sitzenden SchülerInnen, vor. Ein anderer Schüler stellt seinen Nachbar vor, daraufhin bekommen beide Schüler ein Plus eingetragen. Dann wird ein anderer Schüler nach Vokabeln gefragt, nachdem er nicht alle wusste, schrieb die Lehrerin erstmals nur auf wie viele er wusste. Gemeinsam wiederholt die Klasse die bestimmten Artikel. Es folgt eine Hörübung, in der einzelne Wörter hintereinander gesagt werden, die die SchülerInnen sammeln sollen. Ein Schüler wird dann auserwählt, die Wörter, die ihm seine MitschülerInnen diktieren, auf die Tafel zu schreiben. Bei einer zweiten Übung sollen die falschen Artikel ausgebessert werden. Jede Übung wird zwei Mal gehört und dann verglichen. Bei der zweiten Übung kommen bereits die „déterminants possessifs“ mon, ton und son vor, die die Lehrerin kurz übersetzt, aber nicht weiter darauf eingeht. Danach wird das Buch genommen und gelesen. SchülerInnen melden sich freiwillig und lesen Absätze vor. Die Lehrerin bessert Fehler zwar aus, aber die SchülerInnen wiederholen die korrigierte Passage nicht und lesen einfach danach weiter. Wer gut und schön liest, bekommt ein Plus eingetragen. Als ein Schüler Probleme bei der Aussprache des Wortes „moi“ hat, erzählt die Lehrerin eine kurze Anekdote zu der deutschen Werbung von „toi,toi,toi“(das Glücksspiel), die die Franzosen immer falsch verstehen. Die Lehrerin sagt somit den SchülerInnen, dass Fehler ganz normal sind. Dann wird mit einem neuen Text gearbeitet und die SchülerInnen sollen während dem Hören die Verben unterstreichen. Gemeinsam werden die unterstrichenen Wörter gesammelt. Auf die Frage der Lehrperson wie der Schüler darauf kommt, dass es sich um ein Verb handelt, antwortet er: „Es klingt wie ein Verb.“. Beim Übersetzen der Wörter bezieht sich die Lehrperson sehr viel auf die englische Sprache und erklärt so zum Beispiel „continuer“ und „l’invitation“. Am Ende der Stunde erklärt die Lehrerin noch die Hausübung, in der die SchülerInnen die gefunden Verben des Textes den Personen, die sie auf die Tafel geschrieben haben, zuordnen sollen.

Deutsches Abstract

In der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit geht es vor allem um den methodischen Aufbau der ersten Unterrichtseinheiten, den Anfangsunterricht. Die Forschungsfrage bezieht sich auf die Stellung der Schriftlichkeit im Anfangsunterricht. Dies ist bei der französischen Sprache ein besonderer Fall, da ihre schriftliche Form nicht mit der mündlichen Form ident ist. Die SchülerInnen werden mit einer Fremdsprache konfrontiert, deren Schriftbild nicht der Aussprache entspricht. In der Arbeit soll thematisiert werden, ob der Einsatz der Schriftlichkeit von Beginn an eine Herausforderung bzw. zusätzliche Belastung für die SchülerInnen darstellt. Die empirische Forschung wurde anhand von Beobachtungen durchgeführt. Gemeinsam mit den Ergebnissen der Untersuchung und den vorgestellten Methoden werden die Grundfragen des Anfangsunterrichts thematisiert und analysiert. Im Anschluss wurden Hypothesen zum Einstieg in die Fremdsprache und vor allem zur Rolle der Schriftlichkeit aufgestellt und diskutiert.

English abstract

The present thesis is about the methodical structure of the very first French lessons at school.

The research question deals with the position of the written language during those first lessons. The French language has to be seen as a particular case because its written form is not the same as her oral or spoken form. Pupils have to learn a new language whose script is not equal to the pronunciation. This thesis discusses the use of the written form of French from the very beginning. An empirical research was conducted, based on the observation of the first French lessons in two classes. Taken together with the methods, presented in the theoretical part of the thesis, and the observations several questions had been analysed and discussed.

Curriculum Vitae der Verfasserin

Persönliche Daten

Name	Natascha Kaiser
Geburtsdatum	30.08.1991
Geburtsort	Wien
Staatsbürgerschaft	Österreich

Ausbildung

1997/98 -2000/2001	Volksschule Herderplatz, Wien 1110
2001/02 -2008/09	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Gottschalkgasse, Wien 1110 Abschluss: Matura
seit Oktober 2009	Lehramtsstudium UF Französisch UF Psychologie und Philosophie, Universität Wien

Auslandsaufenthalte

Mai 2005/ März 2007	Sprachwochen in Cannes und Paris
Sommer 2011/12/13	Au Pair in Straßburg
Oktober 2015 bis April 2016	Sprachassistentin der Académie Strasbourg