



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Errare humanum est.

Vom Stellenwert des Fehlers und seiner Korrektur in der
mündlichen Sprachproduktion von Französischlernenden“

verfasst von / submitted by

Verena Sprachowitz

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 347 338

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Latein

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Mag. Dr. Marie-Luise Volgger-Bahensky

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“

Johann Wolfgang von Goethe, *Maximen und Reflexionen*

DANKSAGUNG

Am Titelblatt einer Diplomarbeit liest man, und dies aus einem ganz banalen Grund, meist nur den Namen eines einzelnen Verfassers bzw. einer einzelnen Verfasserin. Die Anzahl der Menschen nämlich, die durch ihre mentale Unterstützung, ihre konstruktiven und fachlichen Rückmeldungen sowie ihre Bereitschaft zum Zuhören, Trösten oder Motivieren zur erfolgreichen Vollendung der Arbeit beigetragen haben, ließe sich kaum darauf festhalten. Ihnen seien daher die folgenden wenigen, aber ehrlich dankbaren Zeilen gewidmet.

Zunächst liegt mir viel daran, einige bescheidene Dankesworte an die beiden Betreuerinnen dieser Diplomarbeit, Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter sowie Frau Mag. Dr. Marie-Luise Volgger-Bahensky, auszusprechen. Ihr Interesse an dem gewählten Thema sowie ihre kontinuierlich kompetenten Denkanstöße und Verbesserungsvorschläge haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Ein ganz besonderer Dank gilt außerdem all meinen Freundinnen und Freunden (FranzösisistInnen, *Latin Lovers* und Kärntner Mädels) sowie Verwandten, die mir als Motivatoren, Feedbacker und Korrekturleser in dieser intensiven Studienphase beigestanden und mir durch ihre kreativen und vorantreibenden Beiträge weitergeholfen haben. Ohne sie hätte sich meine gesamte Studienzeit doch wesentlich farbloser gestaltet. Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle Herbert Krammer, der mich auf liebevolle, ermutigende Art und Weise und mit seinem außerordentlichen Sprachgefühl aus so mancher, scheinbar aussichtsloser Schreibblockade befreit und mir positive Distraction geboten hat, sowie Katharina Schön, die allein durch unsere unmittelbare Wohnnähe in der entscheidenden Arbeitsphase sämtliche Stimmungsschwankungen meinerseits mit Bravour überstanden und mich in meinem Tun als gute Freundin und ‚Leidensgenossin‘, aber auch als kritische Leserin stets bestärkt hat. Auch meine liebe Nachbarin Vanessa Sternath, die mir mit germanistischem Feingespür und ihrem fahrbaren Untersatz des Öfteren ausgeholfen hat, soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben.

Desweiteren möchte ich dem engagierten Direktor und den beiden erfahrenen Französischlehrerinnen, die sich zur Mitwirkung an meiner empirischen Untersuchung

bereit erklärt haben, herzlich danken. Unterrichtsforschung, selbst wenn sie in einem noch so kleinen Rahmen stattfindet, bedarf eines großen Organisations- und Nervenaufwandes, weswegen sich eine aufgeschlossene Haltung und aktive Dialogbereitschaft von bereits im Dienst stehenden Lehrpersonen als unabdingbar erweisen. Diese Offenheit und Bereitwilligkeit, eine junge Kollegin bei ihrem Abschluss zu unterstützen, verdienen höchste Wertschätzung.

Widmen möchte ich diese Arbeit schlussendlich aber voller Liebe und Dankbarkeit meinen Eltern Annemarie und Josef Sprachowitz, die mich mit ihrer bedingungslosen Unterstützung und ihrem unerschütterlichen Glauben an mich und meine Fähigkeiten durch all meine Lebensjahre hindurch begleitet haben. Ohne ihren Rückhalt wären mein Studium und schlussendlich auch diese sorgsam gereifte Arbeit niemals möglich gewesen.

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|-------|--|----|
| I | AD LECTOREM | 1 |
| II | KONTEXTUALISIERUNG DES FORSCHUNGSINTERESSES | 5 |
| 1 | (FREMD-)SPRACHE UND POLITIK: ENTWICKLUNGSSCHRITTE AUF DEM WEG ZU EINEM NEUEN SPRACHVERSTÄNDNIS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT | 5 |
| 1.1 | DIE FÖRDERUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT ALS EUROPÄISCHES ZIEL: EIN ABRISS SPRACHENPOLITISCHER ENTSCHEIDUNGEN UND MAßNAHMEN | 6 |
| 1.2 | DIE NATIONALE EBENE: AKTUELLE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DEN FRANZÖSISCHUNTERRICHT IN ÖSTERREICH..... | 8 |
| 1.2.1 | Sprachenwahl | 9 |
| 1.2.2 | Lehrplanbestimmungen | 10 |
| 1.2.3 | Reifeprüfung neu – Beurteilung neu..... | 14 |
| 1.3 | ZUSAMMENFASSUNG | 16 |
| III | THEORETISCHER RAHMEN | 18 |
| 2 | DAS MEHRSPRACHIGKEITSKONZEPT UND SEINE AUSWIRKUNGEN AUF DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT..... | 18 |
| 2.1 | MEHRSPRACHIGKEIT: EINE BEGRIFFSANNÄHERUNG..... | 18 |
| 2.2 | IMPLIKATIONEN DES MEHRSPRACHIGKEITSPRINZIPS | 20 |
| 2.2.1 | Zum veränderten Sprachbegriff..... | 21 |
| 2.2.2 | Zu den veränderten sprachlichen Zielvorstellungen | 22 |
| 2.3 | ZUSAMMENFASSUNG | 26 |
| 3 | ZUR ERFORSCHUNG DER LERNERINNENSPRACHE: THEORETISCHE ZUGÄNGE ZUR ROLLE DES FEHLERS UND SEINER KORREKTUR IM FREMDSPRACHENERWERB | 27 |
| 3.1 | EIN QUERSCHNITT DURCH FORSCHUNGSGESCHICHTLICHE POSITIONEN ZUR ROLLE DES FEHLERS..... | 28 |
| 3.1.1 | Die Kontrastivanalyse <i>oder</i> : Von der Dominanz der Erstsprache..... | 28 |
| 3.1.2 | Die Fehleranalyse <i>oder</i> : Über die Erkenntnis multipler Fehlerursachen..... | 30 |
| 3.1.3 | Die Interlanguage-Hypothese <i>oder</i> : Zur Rolle des Fehlers als ‚fremdsprachliche Entwicklungshilfe‘ | 32 |
| 3.2 | EIN QUERSCHNITT DURCH FORSCHUNGSGESCHICHTLICHE POSITIONEN ZU CORRECTIVE FEEDBACK..... | 34 |
| 3.2.1 | <i>Negotiation of meaning</i> in der Interaktionshypothese..... | 34 |
| 3.2.2 | Hypothesentesten in der Outputhypothese..... | 35 |
| 3.2.3 | Bewusste Wahrnehmung sprachlicher Phänomene in der Noticing-Hypothese..... | 36 |
| 3.3 | ZUSAMMENFASSUNG | 36 |

| | | |
|---------|--|----|
| 4 | PARLER FRANÇAIS – ZUR MÜNDLICHEN PRODUKTION IM FRANZÖSISCHUNTERRICHT..... | 37 |
| 4.1 | EIN HISTORISCHER KURZABRISS: ZUM STELLENWERT DER MÜNDLICHEN PRODUKTION UND DER SPRACHRICHTIGKEIT IM WANDEL DER ZEIT..... | 37 |
| 4.1.1 | Von der Grammatik-Übersetzungs-Methode zur direkten Methode..... | 38 |
| 4.1.2 | Die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode..... | 39 |
| 4.1.3 | Der Kommunikative Ansatz und seine Grundzüge..... | 40 |
| 4.2 | ZUR GRAMMATIKVERMITTLUNG UND IHREM STELLENWERT IM KOMMUNIKATIVEN ANSATZ..... | 43 |
| 4.3 | ZU DEN BESONDERHEITEN GESPROCHENER (FRANZÖSISCHER) SPRACHE..... | 45 |
| 4.3.1 | Linguistische Aspekte..... | 46 |
| 4.3.1.1 | Sprechen als psycholinguistisches Konstrukt..... | 46 |
| 4.3.1.2 | Qualitative Aspekte mündlicher Produktion: Einige Anmerkungen zu <i>complexity</i> , <i>accuracy</i> und <i>fluency</i> in der LernerInnensprache..... | 49 |
| 4.3.2 | Didaktische Implikationen..... | 52 |
| 4.4 | ZUSAMMENFASSUNG..... | 53 |
| 5 | DIE ORAL-CORRECTIVE-FEEDBACK-FORSCHUNG: THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND PRAKTISCHER NUTZEN..... | 54 |
| 5.1 | GRUNDLEGENDE FRAGESTELLUNGEN DES FORSCHUNGSZWEIGES..... | 55 |
| 5.1.1 | Should learners' errors be corrected?..... | 56 |
| 5.1.2 | When should learners' errors be corrected?..... | 57 |
| 5.1.3 | Which errors should be corrected?..... | 58 |
| 5.1.4 | How should errors be corrected?..... | 59 |
| 5.1.5 | Who should do the correcting?..... | 61 |
| 5.2 | CORRECTIVE-FEEDBACK-TYOLOGIE NACH LYSTER/RANTA (1997)..... | 62 |
| 5.2.1 | Reformulierungen (<i>reformulations</i>)..... | 63 |
| 5.2.2 | Aufforderungen (<i>prompts</i>)..... | 63 |
| 5.3 | ZUSAMMENFASSUNG..... | 64 |
| IV | EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG..... | 66 |
| 6 | FORSCHUNGSDESIGN UND ERHEBUNG DER DATEN: EINIGE METHODISCHE UND PRAKTISCHE VORÜBERLEGUNGEN..... | 66 |
| 6.1 | ZU DEN GRUNDLAGEN QUALITATIVER FORSCHUNG..... | 69 |
| 6.2 | ZUR THEORIE UND ZIELSETZUNG DER DATENERHEBUNG..... | 70 |
| 6.2.1 | Die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung..... | 70 |
| 6.2.2 | Das Leitfadeninterview..... | 72 |
| 6.3 | ZUR ART DER DATENSPEICHERUNG UND -AUFBEREITUNG..... | 73 |
| 6.4 | ZUR METHODIK DER DATENAUSWERTUNG..... | 75 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 6.5 | KURZPRÄSENTATION DER LEHRPERSONEN UND LERNERINNENGRUPPEN | 77 |
| 7 | DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE | 78 |
| 7.1 | PROTOKOLL DER UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN..... | 79 |
| 7.1.1 | Im Unterricht von Lehrperson 1 | 79 |
| 7.1.2 | Im Unterricht von Lehrperson 2 | 83 |
| 7.2 | QUALITATIVE INHALTSANALYSE DER INTERVIEWS..... | 88 |
| 7.2.1 | Zielvorstellungen im Fremdsprachenunterricht | 88 |
| 7.2.2 | Auswirkungen von Kompetenzorientierung und Standardisierung..... | 90 |
| 7.2.3 | Beurteilungsraster bzw. Beobachtungsbogen zur mündlichen Reifeprüfung | 91 |
| 7.2.4 | Herausforderungen mündlicher Produktion | 92 |
| 7.2.5 | Fehlerursachen..... | 92 |
| 7.2.6 | Kommunikationsstörende Fehler | 93 |
| 7.2.7 | Ziele der Korrekturmaßnahmen im Unterricht..... | 93 |
| 7.2.8 | Bedingtheit von Korrekturmaßnahmen..... | 94 |
| 7.2.9 | Korrekturstrategien..... | 96 |
| 7.2.10 | Anregungen und Kritikpunkte | 97 |
| 7.3 | ZUSAMMENSCHAU DER UNTERSUCHUNGSPERSPEKTIVEN: DER VERSUCH EINER GEGENÜBERSTELLUNG | 98 |
| V | CONCLUSIO UND AUSBLICK..... | 101 |
| VI | RÉSUMÉ EN LANGUE FRANÇAISE | 106 |
| VII | BIBLIOGRAPHIE | 117 |
| VIII | ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 129 |
| IX | ABSTRACT | 130 |
| X | ANHANG | 131 |
| | ANALYTISCHER BEOBSACHTUNGSBOGEN ZUR MÜNDLICHEN REIFEPRÜFUNG - B1 | 131 |
| | ENTWURF EINES ELTERNINFORMATIONSBLETTES ZUR EMPIRISCHEN ERHEBUNG | 132 |
| | INTERVIEWORGANISATION..... | 133 |
| | TRANSKRIPTION DER INTERVIEWS | 135 |

I AD LECTOREM

„Irren ist menschlich“ heißt es so schön im geflügelten Wort aus der Antike¹, das verdeutlichen soll, dass das Begehen von Fehlern einen integralen Bestandteil des Menschseins darstellt. Übertragbar ist diese profan anmutende Formulierung auf verschiedenste Lebensbereiche. Auch in der Sprachlehr- und –lernforschung herrscht – spätestens seit den wegweisenden Arbeiten von Stephen P. Corder zur Bedeutung des Fehlers und der Entwicklung des Konzepts von Interlanguages in den späten 1960er bzw. den frühen 1970er Jahren – der Konsens, dass Fehler einen unabdingbaren Entwicklungsschritt beim Fremdspracherwerb bilden. Die Art und Weise jedoch, auf die Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht selbst mit Fehlern umgehen, was sie als einen solchen ansehen und wie sie ihn korrigieren und beurteilen, scheint zumeist keiner einheitlichen Linie zu folgen. Einen besonders interessanten Aspekt stellt in diesem Kontext die mündliche Sprachproduktion von Lernenden dar: Bedenkt man den komplexen Spracherzeugungsprozess, den SIEBOLD (vgl. 2012: 15) in eine innere (Redeabsicht, gedankliche Konzipierung der künftigen Äußerung, Formulierung) und eine äußere Phase (Artikulation) gliedert, erweist sich die Frage nach dem Stellenwert, den eine Lehrperson dem sprachlichen Fehler in der Mündlichkeit zuweist und „wie viel“ und was diese demnach wie korrigiert, als besonders interessant.

Zum einen dienten diese Überlegungen als grundlegende Inspirationsquelle für die vorliegende Arbeit; zum anderen gaben aber auch rezente Entwicklungen im österreichischen Bildungssystem, die sich auf den Umgang mit und die Beurteilung von Fehlern auswirken und weiterhin auswirken werden, Anstoß zu einer eingehenderen Auseinandersetzung mit dem Thema: Denn die intensive Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit, die einen veränderten Blick auf den Sprachbegriff und somit auch auf das Sprachenlernen mit sich brachte, leitete in den letzten Jahren einen Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht ein. Die Aufwertung der sprachlichen

¹ Zwar ist die auch im Titel dieser Diplomarbeit aufgegriffene und oft zitierte Fassung der Sentenz „Errare humanum est“ nicht in antiken Texten belegt, jedoch findet sie sich in ähnlicher Form bereits in der griechischen Literatur und schließlich auch bei lateinischen Autoren wie Cicero, der sich in seinen *Philippischen Reden* Mitte des 1. Jhdts. v. Chr. zur Formulierung „Cuiusvis hominis est errare, nullius nisi insipientis in errore perseverare“ hinreißen lässt. Als unmittelbare Quelle für das heutzutage allseits bekannte Proverbium wird häufig der spätantike Kirchenvater Hieronymus herangezogen, der in seinen *Epistulae* 57,12 Folgendes schreibt: „[...] errasse humanum est et confiteri errorem prudentis [...]“. Auch sein Zeitgenosse Augustinus, mit dem Hieronymus einen nur teilweise überlieferten Briefwechsel unterhielt, greift diese Idee – in christlichem Sinne – mit den Worten „Humanum fuit errare, diabolicum est per animositatem in errore manere“ auf (vgl. KASPER³2000: 91; KUDLA 1999: 193f.).

Teilkompetenzen bewirkte eine differenzierte Betrachtung von Sprache und Sprachkompetenz und ging mit der Abkehr von der so oft kritisierten Zielvorstellung der *near nativeness* beim Fremdsprachenlernen einher: Vollkommene Korrektheit sowie eine umfassende und sich an muttersprachliche Kenntnisse annähernde Sprachbeherrschung galt demnach als verzichtbar (vgl. VETTER 2008: 77f). Auf diese Weise sollte im modernen Fremdsprachenunterricht der funktionalen, handlungsorientierten Komponente von Sprache der Vorrang gegenüber absoluter Korrektheit und Fehlerfreiheit gegeben werden. Dieser Ansatz, ein ausführlich diskutierter Gegenstand im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), nimmt nicht nur Einfluss auf die aktuellen österreichischen Lehrpläne, in denen für Fehlertoleranz seitens der Lehrenden plädiert wird, sondern findet sich auch im analytischen Beobachtungsbogen für die standardisierte mündliche Reife- und Diplomprüfung wieder: Dort zieht man die Kategorie des „kommunikationsstörenden Fehlers“ als Kriterium für die Punktevergabe im Bereich der Richtigkeit gesprochener Sprache heran, ohne diese Kategorie jedoch explizit zu definieren. Offen bleibt die Frage, inwiefern diese proklamierte Fehlertoleranz in der alltäglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts gehandhabt wird. Aus diesen Überlegungen zu genannten begrifflichen Unschärfen, mit denen sich FranzösischlehrerInnen tagtäglich konfrontiert sehen, resultierte der Wunsch nach einer profunden Auseinandersetzung mit den Korrekturmöglichkeiten und im Allgemeinen mit dem Stellenwert von Fehlern im so komplexen Prozess der mündlichen Sprachproduktion.

Vor diesem persönlich motivierten, aber auch bildungspolitisch wohl begründeten Hintergrund ist nun die vorliegende Arbeit zu betrachten, die anhand empirischer Untersuchungen folgende Forschungsfragen beantworten will: Worin besteht für Französischlehrende die Zielvorstellung des modernen Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf Sprachrichtigkeit in der LernerInnensprache? Ausgehend von diesem Forschungsinteresse gilt es daher zunächst zu untersuchen, welchen Stellenwert FranzösischlehrerInnen der Sprachrichtigkeit, insbesondere der Grammatikalität, in der mündlichen Sprachproduktion ihrer SchülerInnen zuweisen, und anschließend zu hinterfragen, inwiefern sich diese Zielvorstellung hinsichtlich der Sprachrichtigkeit im Korrekturverhalten der jeweiligen Lehrperson manifestiert.

Dazu werden in einem ersten Teil zunächst die Rahmenbedingungen für den österreichischen Fremdsprachenunterricht skizziert, um die im Lehrplan sowie im GERS verankerten, allgemein gültigen Zielvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts

in Bezug auf mündliche Produktion herauszuarbeiten und die Auswirkungen der Kompetenzorientierung sowie des Mehrsprachigkeitsprinzips in dieser Hinsicht darzulegen. Anschließend ist ein Teil der Arbeit den theoretischen Grundlagen zur Erforschung der LernerInnensprache gewidmet, um zu klären, welche Rolle mündliche Korrekturmaßnahmen, aber auch der Fehler, im Allgemeinen definiert als eine Abweichung von der fremdsprachlichen Norm, darin einnehmen. Des Weiteren erweist es sich als notwendig, den Begriff der Mündlichkeit näher zu betrachten und einen diachronen Abriss über die Verankerung der mündlichen Produktion im Fremdsprachenunterricht unter Einbeziehung ihres heutigen Status als gleichwertige Fertigkeit zu den Kompetenzen Hören, Lesen und Schreiben geben. Zudem wird in diesem Teil der Arbeit auf die Besonderheiten gesprochener (französischer) Sprache eingegangen, die sich auch auf die Art ihrer Korrektur auswirken. Abschließend wird mit der Oral-Corrective-Feedback-Forschung und der in diesem Rahmen entwickelten Typologie von Lyster/Ranta (1997) ein begriffliches Instrumentarium zur Klassifikation mündlicher Korrekturstrategien vorgestellt und ihre Effektivität diskutiert.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich der Erläuterung, Darstellung und Analyse der qualitativ-empirischen Erhebungen. In einem ersten Schritt der Untersuchung fanden Unterrichtsbeobachtungen bei zwei Lehrpersonen im Ausmaß von je drei Unterrichtsstunden statt, um das Korrekturverhalten der jeweiligen Lehrperson zu analysieren: Auf welche Methoden der Fehlerkorrektur greifen in welchen Situationen und aus welchen Gründen zurück? Welchen Stellenwert messen sie der Sprachrichtigkeit in der mündlichen Produktion in ihrem Unterricht bei? Die Unterrichtsbeobachtung wurde sinnvollerweise in Klassen, die sich bereits auf dem Niveau A2+/B1 befinden bzw. daraufhin zuarbeiten, abgehalten, damit genügend mündliche Produktion seitens der Lernenden entsteht, die der Lehrperson Möglichkeit zur korrigierenden Intervention bietet. Im Anschluss an die Beobachtungen wurden Leitfadeninterviews mit den Französischlehrenden durchgeführt, die aufzeigen sollen, wie die Lehrpersonen ihre eigene Korrekturpraxis darstellen, was jedoch nicht zwingend bedeutet, dass sie die angegebenen Verhaltensweise auch tatsächlich an den Tag legen.

Die abschließende Auswertung der primären Datenquellen erfolgt mittels eines Kurzprotokolls der Unterrichtsbeobachtungen sowie einer qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews. Letztere zielt auf eine Reduzierung der Komplexität des Materials auf

die relevanten Gesprächsaspekte für oben genannte Forschungsfragen ab. Durch induktives Vorgehen sollen Analysekategorien direkt aus dem während der Interviews gewonnenen Material abgeleitet werden und auf diese Weise Rückschlüsse zur Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfrage(n) liefern. Abschließend soll eine Zusammenschau der beiden unterschiedlichen Forschungszugänge eine integrierte Perspektive auf die der Arbeit zugrunde liegende Problematik ermöglichen.

II KONTEXTUALISIERUNG DES FORSCHUNGS-INTERESSES

1 (FREMD-)SPRACHE UND POLITIK: ENTWICKLUNGSSCHRITTE AUF DEM WEG ZU EINEM NEUEN SPRACHVERSTÄNDNIS IM FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT

Institutionelle und politische Faktoren beeinflussen das Unterrichtsgeschehen in so hohem Maße, dass es sich auch in der vorliegenden Arbeit als unumgänglich erweist, relevante Entwicklungen und Entscheidungen auf europäischer sowie auch auf nationaler Ebene nachzuzeichnen, die sich auf die allgemeinen Zielvorstellungen im französischen Fremdsprachenunterricht und damit auch auf die Gewichtigkeit des sprachlichen Fehlers ausgewirkt haben². Bei der Kontextualisierung des Forschungsinteresses zeigt sich sehr deutlich eine komplexe Verflechtung dieser beiden Ebenen, die laut VETTER (2008: 10) eine „enge Wechselbeziehung“ miteinander unterhalten. Daher werden zunächst die sprachenpolitischen Initiativen hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit auf europäischem Level skizziert, um anschließend die damit einhergehenden Veränderungen in den Zielvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf die Qualität der LernerInnensprache und das Normverständnis darzulegen. Da im Zuge der empirischen Erhebung auch das Korrekturverhalten von Lehrpersonen bzw. die Korrekturmöglichkeiten sprachlicher Fehler in der mündlichen Produktion thematisiert werden, werden anschließend aktuelle institutionelle Rahmenbedingungen für den schulischen Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Definition von und den Umgang mit Fehlern dargestellt.

² Im vielbeachteten Modell von EDMONDSON/HOUSE (vgl. EDMONDSON 1984: 57, zitiert nach EDMONDSON/HOUSE ⁴2011: 25) zur Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts werden diese Einflussfaktoren unter dem Punkt „soziopolitische Faktoren“ zusammengefasst. Im Herzen des Modells befindet sich unterrichtliches Geschehen, auf das sich soziopolitische Faktoren, wie beispielsweise die Fremdsprachenpolitik eines Landes, hinsichtlich der Lehr-/Lernziele, Lehrinhalte, Lehrprinzipien oder –methoden auswirken. Weitere Komponenten des Modells, die sich allesamt untereinander mutuell auswirken und keiner hierarchischen Struktur unterliegen, sind personenbezogener oder wissenschaftlicher Natur bzw. Aspekte der Lehr- und Lernumgebung (vgl. EDMONDSON/HOUSE ⁴2011: 24f.).

1.1 DIE FÖRDERUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT ALS EUROPÄISCHES ZIEL: EIN ABRISS SPRACHENPOLITISCHER ENTSCHEIDUNGEN UND MAßNAHMEN

In varietate concordia.
(Motto der Europäischen Union)

Um zu verstehen, von welcher großer Bedeutung das Thema Mehrsprachigkeit in Europa und der Europäischen Union (EU) ist, genügt es, sich die kulturelle und sprachliche Vielfalt des Kontinents vor Augen zu führen: Aktuell gibt es auf europäischem Gebiet 23 offiziell anerkannte Sprachen und 60 weitere Regional- und Minderheitensprachen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2012: 2). Während vom 17. bis zum 19. Jahrhundert, also in der Zeit der ideellen Herausbildung und Konsolidierung von Nationalstaaten in Westeuropa, noch das Einsprachigkeitsprinzip als nationales linguistisches Modell etabliert wurde³, stellt die Bewahrung der kulturellen und sprachlichen Diversität Europas, die den Kontinent seit jeher geprägt hat, seit den 1950er Jahren ein zentrales Bemühen supranationaler Sprachenpolitik dar (vgl. VOLGGER 2007: 5)⁴. Dieses Bekenntnis zur faktischen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wurde auch auf offizieller Ebene vollzogen, nämlich in Artikel 22 der europäischen Grundrechte-Charta aus dem Jahr 2000, der lautet: „Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen“ (ABI 2000 C 364: 13).

Die Einflussnahme europäischer Institutionen auf nationale Bildungssysteme im Bereich der (Fremd-)Sprachenpolitik beginnt somit auch schon lange Zeit vor der Publikation des vom Europarat verfassten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) im Jahr 2001 und verdeutlicht, welchen hohen Wert man der Förderung individueller Sprachenkenntnisse sowie gleichzeitig der mehrsprachigen Kompetenz der UnionsbürgerInnen beimisst: So definiert die

³ Zum ideologischen Stellenwert einer einzigen, gemeinsamen Sprache im Zuge dieser Nationalisierungsprozesse, wobei gerade in Frankreich hartnäckig an der Gleichung *langue = nation = âme d'un peuple* festgehalten wurde, und zur Infragestellung dieser monolingualen Hegemonie durch das Aufkommen internationaler Gouvernanzen wie der UNO, des Europarates und der UNESCO in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vgl. CANUT/DUCHÊNE (2011: 6-8). Wie RINDLER-SCHJERVE/VETTER betonen, verschleierte die nationale Homogenisierung dieser sprachlich heterogenen Gemeinschaften aber lediglich die zugrunde liegende mehrsprachige Realität (vgl. 2012: 2).

⁴ Auch der EUROPARAT greift diese soziologische, historisch gewachsene Gegebenheit auf und erklärt im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, auf den im Folgenden näher eingegangen wird, diese Vielfalt zu einem Schatz, den es zu bewahren und zu entwickeln gilt, und zu einem Faktor, den es nicht als Hindernis, sondern vielmehr als „Quelle gegenseitigen Verstehens“ wahrzunehmen und zu nutzen heißt (2001: 14f.).

Europäische Kommission in ihrem Weißbuch⁵ zur allgemeinen und beruflichen Bildung *Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* im Jahr 1995 explizit die Beherrschung dreier „Gemeinschaftssprachen“ als allgemeines Ziel, damit „[...] jedem – unabhängig vom Bildungs- oder Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995: 62)⁶. Begründet wird diese als „Trilinguismus-Deklaration“ (BAUSCH/HELBIG 2003: 460; VETTER 2008: 16) bekannt gewordene Forderung mit drei wesentlichen Argumenten, nämlich zunächst mit der Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen auf einem europäischen Binnenmarkt ohne Grenzen, des Weiteren mit der Betonung der Funktion von Sprache als Brücke zueinander und somit einer Stärkung des europäischen Zugehörigkeitsgefühls, und zu guter Letzt mit der Erklärung, dass Fremdsprachenkenntnisse allen, und nicht nur einer Elite, zugänglich gemacht werden sollten, da sie fundamentaler Bestandteil sowohl der europäischen Identität als auch der kognitiven Gesellschaft sind (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995: 62; CINK⁴2003: 585). Neben der einerseits idealistisch anklingenden Argumentation lassen sich an dieser Erläuterung andererseits auch unzweifelhaft wirtschaftliche Interessen ablesen, die wiederum demonstrieren, dass spätestens ab diesem Zeitpunkt Kenntnisse in zwei oder mehr Fremdsprachen in der sich stetig weiterentwickelnden, europäisierten Gesellschaft als wertvolles Kapital und notwendige Voraussetzung für ökonomischen Wohlstand, innereuropäische Mobilität und generelle Arbeitsmarktfähigkeit betrachtet wurden (vgl. RINDLER-SCHJERVE/VETTER 2012: 15)⁷.

⁵ Die von der europäischen Kommission publizierten Weißbücher dienen der Darstellung konkreter Vorschläge für Maßnahmen der EU in einem bestimmten Themenbereich. Ihr Ziel ist es, Diskussionen auf politischer und öffentlicher Ebene hervorzurufen, um anschließende Maßnahmensetzungen zu erreichen (vgl. http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/white_paper.html?locale=de).

⁶ Pavel CINK führt hierzu aus, dass die Förderung des Fremdsprachenlernens bereits seit Mitte der 1970er Jahre ein zentrales Interesse gemeinsamer Bemühungen der europäischen Mitgliedsstaaten darstellte und sich in zahlreichen Initiativen zur Verbesserung der Mobilität und Mehrsprachigkeit widerspiegelte, jedoch erst Mitte der 90er Jahre die konkrete Forderung nach der Beherrschung mehrerer Gemeinschaftssprachen formuliert wurde (vgl. ⁴2003: 585). Für eine detailliertere chronologische Darstellung europäischer Initiativen im Bereich sprachlicher Bildung und insbesondere zum Ausbau individueller Mehrsprachigkeit seit 1974 siehe JOSTES 2006, zusammengefasst bei VETTER 2008: 10-18 und VOLGGER 2011: 9-15.

⁷ An dieser Stelle sei erwähnt, dass die unverkennbaren Einflüsse ökonomischer Interessen auf das Fremdsprachenlernen bzw. die Fremdsprachendidaktik auch Kritik in der Forschung hervorriefen und – rufen, wovon u.a. die Ausführungen von VOLLMER (1998: 213-215) zeugen. Seine scharfe Kritik an der Effektivierung, Straffung und Modularisierung des Sprachenangebots vor dem Hintergrund der Verwertbarkeitsoptimierung kulminiert in folgender zugespitzter Formulierung: „Auch in den etablierten Fremdsprachendidaktiken stehen Bedarfs- und Nützlichkeitsabwägungen, insbesondere private wie berufliche Nutzungserwartungen und –möglichkeiten, klar im Vordergrund der Überlegungen und Begründungen, nicht so sehr individuelle Entfaltungsbedürfnisse oder allgemeinbildende Interessen.“

Zur Optimierung der Planung und Gestaltung von Fremdsprachenunterricht sowie der Vergleichbarkeit der Sprachenkenntnisse europäischer BürgerInnen entwickelte der Europarat⁸ im Jahr 2001 schließlich den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der eine differenzierte Betrachtung der sprachlichen Teilkompetenzen⁹ und gleichzeitig eine Aufwertung letzterer mit sich brachte (vgl. EUROPARAT 2001: 14; VOLGGER 2007: 7). Der GERS, ein in erster Linie bildungspolitisches Dokument (vgl. EDMONDSON 2003: 67), stellt seitdem die grenzübergreifende Grundlage „für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ dar (EUROPARAT 2001: 14). Lerntheoretisch betrachtet fußt sein Ansatz auf dem Konzept der Mehrsprachigkeit (vgl. *ibid.*), das ob seiner Implikationen für die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts in Kapitel 2 dieser Arbeit näher beleuchtet wird.

1.2 DIE NATIONALE EBENE: AKTUELLE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DEN FRANZÖSISCHUNTERRICHT IN ÖSTERREICH

Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit auf dem Stellenwert des Fehlers in der mündlichen Sprachproduktion und seiner Korrektur im Französischunterricht liegt, ist es naheliegend, die institutionellen nationalen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten, die das Unterrichtsgeschehen und das didaktische Handeln der Lehrenden beeinflussen. Angesichts der Tatsache, dass die empirische Erhebung an ausgewählten AHS-Oberstufen und in bereits fortgeschrittenen Lernjahren stattgefunden hat, fokussiert die folgende Bestandsaufnahme auf die Sekundarstufe II (9. - 12. Schulstufe) in obig genanntem Schultyp¹⁰, lässt aber auch den Bereich Berufsbildender Höherer Schulen (BHS) nicht unerwähnt.

⁸ Die internationale Organisation des Europarats, 1949 begründet und derzeit 47 Mitgliedsstaaten umfassend, und die Europäische Union stellen die beiden Hauptakteure im Kontext der Sprachenpolitik Europas dar (vgl. VETTER 2008: 11).

⁹ Die Aufteilung der Sprachkompetenz in die vier Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ist keineswegs eine revolutionäre Errungenschaft des GERS, sondern vielmehr eine Festschreibung bereits üblicher Unterrichtspraxen, die sich im Laufe des 20. Jahrhunderts etabliert haben. Laut COOK stellt diese Aufteilung eine der grundlegenden Annahmen des Fremdsprachenlernens des 20. Jahrhunderts dar, über die in der Forschung breiter Konsens bestand und die theoretisch betrachtet der audiovisuellen Methode der 1940er Jahre entstammen bzw. schon auf die Reformbewegung des späten 19. Jahrhunderts zurückgehen. Zu den weiteren elementaren Hypothesen zählt COOK den Vorrang gesprochener gegenüber geschriebener Sprache, die Vermeidung der Erstsprache im fremdsprachlichen Klassenzimmer, die Sinnlosigkeit expliziter Grammatikvermittlung sowie die Darbietung von Sprache durch Dialoge und Texte anstatt durch dekontextualisierte Sätzen (vgl. 2002: 327f.).

¹⁰ Für eine Darstellung des schulischen Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I sowie im tertiären Bildungsbereich sei auf BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR/ BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2008 verwiesen.

1.2.1 Sprachenwahl

Zunächst soll die Frage nach der Verankerung der französischen Sprache im schulischen Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe II beleuchtet werden, um Klarheit darüber zu erlangen, welchen Stellenwert diese im nationalen Schulsystem einnimmt und zu welchem Zeitpunkt der Schullaufbahn sie mehrheitlich erlernt wird.

Die romanischen Sprachen bilden nach Englisch an allen Schultypen der Sekundarstufe II die bedeutendste Gruppe an Fremdsprachen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR/ BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2008: 42f.). Laut Tabellenband der Publikation *Bildung in Zahlen* der STATISTIK AUSTRIA (2016: 275) lernten im Schuljahr 2013/14 – gemessen an der GesamtschülerInnenzahl am Ende des genannten Unterrichtsjahres – 44,1% der SchülerInnen der AHS-Oberstufe Französisch. Damit nimmt die Sprache in diesem Schultyp den dritten Rang hinter der dominierenden Fremdsprache Englisch (99,3%) und dem äußerst populären Latein (53,8%) ein¹¹, noch vor Spanisch (19,7%) und Italienisch (18,7%). In der BHS, in der Latein keine Rolle spielt, rangiert Französisch mit 26% an einem eindeutigen zweiten Platz hinter Englisch, noch vor Italienisch (20,9%) und Spanisch (13,6%). Bis zur Sekundarstufe II lernt die überwiegende Mehrheit der SchülerInnen jedoch lediglich Englisch (vgl. VOLGGER 2011: 25) – so belief sich der Anteil der Französischlernenden an der AHS-Unterstufe im Unterrichtsjahr 2013/14 beispielsweise auf vergleichsweise geringe 12,5% (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2016: 275).

Die vorliegenden Daten verdeutlichen einerseits den hohen Stellenwert des Französischen im schulischen Fremdsprachenunterricht, andererseits aber auch – und vor allem –, dass Französisch zumeist als zweite lebende Fremdsprache nach Englisch gelernt wird. Infolgedessen kann im Französischunterricht im Sinne des Mehrsprachigkeitsprinzips bereits auf fremdsprachliche Lernerfahrungen zurückgegriffen werden, und diese müssen auch als mögliche Fehlerquellen durch Interferenzen berücksichtigt werden.

¹¹ Dass das Französische den zweiten Rang in der AHS an das altsprachliche Fach Latein abgeben muss und von den SchülerInnen häufig abgewählt wird, mag u.a. an seinem Ruf als ‚schwerer‘ Sprache liegen. Dieser im Vergleich zu anderen (romanischen) Sprachen höher anmutende Grad der Komplexität begründet sich für sprachunkundige SchülerInnen vor allem schon allein in der Diskrepanz zwischen Schriftbild und Artikulation, die auf das etymologische Prinzip der Schreibung zurückzuführen ist (vgl. KLEIN/STEGMANN (2000): 168; THIELE 2012: 10f.).

1.2.2 Lehrplanbestimmungen

Es erweist sich als simpel, die Brücke von der in Kapitel 1.1 dargelegten europäischen zur nationalen Ebene im Bereich des Fremdsprachenunterrichts zu schlagen, wenn man bedenkt, welchen großen Einfluss der vom Europarat publizierte Referenzrahmen auf letztere genommen hat. Nahezu alle österreichischen Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht orientieren sich an den Beschreibungen der Kompetenzniveaus des GERS und seinen Leitgedanken (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR/ BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2008: 51; VETTER 2008: 19). Dies spiegelt sich zunächst in der Aufgliederung des jeweiligen Semesterlehrstoffs in die fünf Fertigungsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben wider, in denen die Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens aufgegriffen werden (vgl. BGB1. II NR. 209/2014: 36-42; BGB1. II NR. 219/2016: 32). Als anzustrebendes Zielniveau am Ende der AHS-Oberstufe gilt allgemein „in der zweiten lebenden Fremdsprache sechsjährig in den Fertigungsbereichen Hören, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen [sic!] und zusammenhängendes Sprechen das Niveau B1 und in Lesen das Niveau B2; in der zweiten lebenden Fremdsprache vierjährig in allen Fertigungsbereichen das Niveau B1“ (BGB1. II NR. 219/2016: 32); in den BHS generell das Niveau B1 (vgl. BGB1. II NR. 209/2014: 36). Hinter diesem anvisierten Zielniveau B1 verbergen sich entsprechend der holistisch konzipierten Globalskala des GERS (2001: 35) folgende Referenzpunkte:

„Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.
Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.
Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.
Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.“

Neben den an den international standardisierten Kompetenzniveaus A1-B2 orientierten Zielvorstellungen hat mittlerweile auch das Prinzip der Mehrsprachigkeit, verstanden im Sinne der im GERS dargebotenen Definition (vgl. Kapitel 2.1), als allgemeiner didaktischer Grundsatz Eingang in die jüngste Verordnung zur Änderung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen gefunden (vgl. BGB1. II NR. 219/2016: 7; 30)¹²; der Lehrplan der Handelsakademien (HAK)¹³, der bereits im Jahr 2014 erneuert

¹² Neben der expliziten Verankerung des Mehrsprachigkeitskonzepts sowie dem Ersatz des Ziels der Integration durch das der Diversität und Inklusion in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen sowie weiteren geringfügigen Reformulierungen stehen individuelle Lernbegleitung, Fördermaßnahmen sowie

wurde, spricht zwar noch nicht explizit vom Mehrsprachigkeitsprinzip als allgemeinem didaktischen Grundsatz, unterstreicht jedoch den Nutzen und die „[...] Notwendigkeit von Mehrsprachigkeit für die berufliche Entwicklung“ (BGB1. II NR. 209/2014: 15). In der AHS-Oberstufe wird hingegen dezidiert festgehalten, dass der plurilingual ausgerichtete Unterricht, der die Lernenden zur Wertschätzung, zum Erwerb und zur Verwendung mehrerer Sprachen befähigen soll, das vordergründige Ziel verfolgt, „sprachliche Sensibilität und interkulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von Bürgerinnen und Bürgern zu schaffen“ (ibid.: 7).

Wie VETTER (vgl. 2008: 24) festhält, kann diese Umsetzung des integrativen Modells von Mehrsprachigkeit auch nicht ohne Folgen für die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts und für den Sprachbegriff an sich bleiben¹⁴. Mit diesem logischen Schluss vor Augen ist es sodann nur konsequent, dass der Gesetzestext unter dem Punkt „Berücksichtigung der Lernaltersprache“ bei den allgemeinen didaktischen Grundsätzen der Lebenden Fremdsprachen in der AHS-Oberstufe auf die für uns relevante, im Unterricht einzunehmende Perspektive auf den sprachlichen Fehler verweist (BGB1. II NR. 219/2016: 29):

„Im Fremdsprachenunterricht ist auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernaltersprachliche Zwischenschritte annähern. Daraus folgt, dass Fehler ein natürliches Phänomen beim Erlernen einer Sprache sind. Lernaltersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln, wobei das Augenmerk immer auf dem Gelingen der Kommunikation liegt.“

In ähnlicher Weise hebt auch der Lehrplan der HAK in den didaktischen Grundsätzen für die Lebenden Fremdsprachen das Gelingen der Kommunikation bzw. die Fähigkeit zur angemessenen und „ausreichend korrekt[en]“ Verständigung als übergeordnetes

die Modularisierung und Semestrierung der Lehrstoffinhalte der Oberstufe im eigentlichen Zentrum dieser Gesetzesänderung. Eine Übersicht über die Kernpunkte des neuen Oberstufenmodells, das ab dem Schuljahr 2017/18 umgesetzt werden soll, bietet das ÖSTERREICHISCHE BUNDESKANZLERAMT unter <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/11/Seite.110007.html>.

¹³ Trotz der Vielfalt der Schultypen, die unter dem Dachverband der BHS zusammengefasst sind, drängt sich eine genauere Beleuchtung des HAK-Lehrplans allein aus numerischen Gründen auf: An wirtschaftsberuflichen höheren Schulen besuchten im Schuljahr 2013/14 mehr als die Hälfte aller SchülerInnen, nämlich 53,4%, den Französischunterricht (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2016: 275).

¹⁴ Ebenso wie den Zielvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts durch das Mehrsprachigkeitskonzept eine Veränderung widerfährt, muss auch eine Anpassung in der Grundausbildung und Weiterbildung des Lehrpersonals mit dem Paradigmenwechsel einhergehen, um diesen auch umlegen zu können. Für das im Mehrsprachigkeitskonzept entworfene Bild einer mobilen und flexiblen europäischen Fremdsprachenlehrkraft gewinnen nun vor allem Fertigkeiten wie die Umsetzung einer integrierten Sprachendidaktik, die Einbeziehung neuer (Lern-) Medien oder die Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios an Bedeutung (vgl. SCHNEIDER 2005: 15-19). Sowohl SCHNEIDER (vgl. 2005:19) als auch VETTER (vgl. 2008: 25, 66) weisen in diesem Kontext jedoch auf die noch dürftige bzw. schwierige Umsetzung dieser Ziele in der Schul- und Ausbildungsrealität hin; NIEWELER (vgl. 2006: 279-284) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dem seinem Empfinden nach „überstrapazierten“ oder „vorschnell“ gewählten Begriff des Paradigmenwechsels den der Neuorientierung bzw. des Richtungswechsels vorzuziehen.

Ziel hervor: Fehler dürfen auftreten, solange klar bleibt, „[...] was ausgedrückt wird“ (BGB1. II NR. 209/2014: 36). Das hier also zweifach erwähnte Gelingen der Kommunikation stellt allgemein betrachtet einen der Schlüsselbegriffe des fremdsprachlichen Lehrplans dar: Das kommunikative Paradigma bildet die Grundlage des kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. BGB1. II NR. 219/2016: 7; DE CILLIA/KRUMM 2010: 159) und die kommunikative Sprachkompetenz sein primäres Lehr- und Lernziel (vgl. BGB1. II NR. 209/2014: 17; BGB1. II NR. 219/2016: 29)¹⁵. Konkret ist darunter zu verstehen, dass dem funktionalen Aspekt von Sprache der Vorzug gegenüber dem rein formalen gegeben wird – eine Betrachtungsweise, die auf der Annahme beruht, dass sich kommunikative Kompetenz an Situation, Thema und InteraktionspartnerIn orientiert und dass erfolgreiche Kommunikation von mehr als rein linguistischen, nämlich auch von pragmatischen und soziolinguistischen Fähigkeiten abhängt (vgl. DE CILLIA/KRUMM 2010: 159). Nimmt man dieses Paradigma als Ausgangspunkt, so ergibt sich – wie bereits dargelegt – unweigerlich eine eminente Fehlertoleranz im Fremdsprachenunterricht, die der Hervorhebung der Funktionalität von Sprache Genüge leisten muss. Wie ausgeprägt diese tolerante Haltung gegenüber fehlerhaften Äußerungen der Lernenden seitens der Lehrenden sein soll und ab wann ein Fehler aufgrund von Kommunikationsbeeinträchtigung auch wirklich als solcher zu werten ist, ist an den Ausführungen des Lehrplans allein allerdings nicht erkennbar: Während der Grad an Komplexität und Vielfalt des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen im Laufe der Lernjahre fortwährend zu erhöhen ist, so der Lehrplan, soll bei kontinuierlicher Progression gleichzeitig „dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung bei/ge]messen“ (BGB1. II NR. 219/2016: 31) werden. Die Auslegung dieser Formulierungen liegt jedoch im Ermessen des jeweiligen Pädagogen bzw. der jeweiligen Pädagogin¹⁶.

Es erweist sich ob des vorliegenden Forschungsinteresses ferner als interessant zu ergründen, inwiefern Spezifika der gesprochenen Sprache Erwähnung im Lehrplan der

¹⁵ Für einen Abriss der theoretischen Grundlagen des Kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht und der Rolle der mündlichen Produktion im Speziellen siehe Kapitel 4.1.3.

¹⁶ Der beinahe unscharf anmutende Wortlaut fügt sich damit in den ‚Rahmencharakter‘ des österreichischen Lehrplans, wie er auch im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) §17, Abs. 1 festgehalten wird: „Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule [...] zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln [...]“. Lehrende verfügen demnach über ein gewisses Maß an Gestaltungsfreiheit, was Unterrichtsmethodik und –mittel betrifft, solange sie sich im Rahmen des Lehrplans und seinen Vorgaben bewegen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR/BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2008: 51).

lebenden Fremdsprachen finden. Denn obgleich die vordergründige Aufmerksamkeit dieser Arbeit dem Stellenwert der Sprachrichtigkeit, i.e. der grammatischen Korrektheit, in der Mündlichkeit gilt, stellen Aussprache und Intonation Faktoren dar, die gerade in der französischen Sprache zu kommunikationsstörenden Fehlern führen und in der Folge als fehlende grammatische Kompetenz interpretiert werden könnten¹⁷. So gibt der Lehrplan der AHS-Oberstufe eine Orientierung der Intonation und Aussprache an der „Standardaussprache“ unter der Berücksichtigung des vorhergesehenen Kompetenzniveaus für die jeweiligen Schulstufen vor (ibid.); der HAK-Lehrplan bemüht in diesem Kontext den Terminus der „verständliche[n] Aussprache“ (BGB1. II NR. 209/2014: 17). In welchem Maße eine ‚korrekte‘ Lautung allerdings als Teil linguistischer Kompetenz zu betrachten und in der Folge zu beurteilen ist, bleibt genauso undefiniert, wie der komplexe – und aus wissenschaftlicher Perspektive Diskussionen rund um die Frage der Norm auslösende – Terminus der ‚Standardaussprache‘.

Gerade in Bezug auf die französische Sprache, der in der *communis opinio*, verglichen mit ihren romanischen Schwestern, generell ein ausgeprägtes und starres Norm- und Regelbewusstsein nachgesagt wird, erweist sich genannter Terminus als problematisch. Auch die im Lehrplan festgelegte Orientierung an der ‚Standardaussprache‘ verleiht der mononormativen Sicht des Französischen Ausdruck, deren Ideal der Pariser *bon usage* bildet und die sich sprachlicher Variation gegenüber als äußerst skeptisch zeigt – der Realität in den frankophonen Ländern außerhalb der *France métropolitaine* wird sie allerdings nicht gerecht (vgl. PÖLL 1998: 51-56). Diese kritischen Beobachtungen sollen nicht in eine soziolinguistische Normdiskussion ausufern, für die in dieser Arbeit weder genügend Platz noch unmittelbare Relevanz geboten ist, sondern vielmehr veranschaulichen, dass bereits bei der Wahl der zielsprachlichen Varietät, auf die im Fremdsprachenunterricht hingearbeitet wird¹⁸, eine Entscheidung darüber fällt, was zielsprachlich ‚korrekt‘ und ‚nicht korrekt‘ ist. Die Wahl einer solch übergeordneten Sprachnorm der zu lernenden Fremdsprache erweist sich jedoch als unabdingbar, schreibt sie dem Unterricht doch phonetische und grammatikalische Richtlinien sowie kommunikative und kulturelle Muster vor, die als einheitliche Unterrichtsgrundlage fungieren (vgl. BÖRNER/ VOGEL 1998: X).

¹⁷ Zu den Besonderheiten gesprochenen französischer Sprache vgl. Kapitel 4.3.

¹⁸ Anzumerken ist, dass diese Wahl in der Realität nicht den Lehrpersonen obliegt, sondern institutionell vorgegeben wird und sich auch in den vorhandenen Lehrwerken widerspiegelt. Eine Vertrautmachung mit gewissen diatopischen, aber auch diaphasischen und diastratischen Varietäten, wie beispielsweise dem *français québécois* oder den Besonderheiten der Sprache im Internetchat, ist im Rahmen des Unterrichts jedoch durchaus wünschenswert und wird praktiziert, um der Einbettung interkultureller Aspekte zuarbeiten (vgl. PÖLL 1998: 57; THIELE 2012: 10).

1.2.3 Reifeprüfung neu – Beurteilung neu

Mit der Implementierung der im Schuljahr 2015/16 erstmals sowohl für AHS als auch BHS flächendeckend durchgeführten (teil-)standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP), die als übergeordnete Intention die Objektivierung und erhöhte Vergleichbarkeit abschließender Prüfungsergebnisse durch kompetenzorientierte Aufgaben verfolgt¹⁹, reagierte das österreichische Bildungsministerium in umfangreicher Form auf die Neugestaltung der Lehrpläne (vgl. CESNIK [u.a.] 2013: 25). Das moderne Konzept zur Prüfungsstruktur machte zwingend auch Anpassungen und Änderungen im Bereich der Beurteilung nötig. Der im Volksmund anstelle von ‚sRDP‘ häufig gebrauchte Begriff der ‚Zentralmatura‘ erweist sich allerdings gerade im Hinblick auf die Korrektur und Beurteilung der Prüfungen als irreführend, da diese weiterhin den prüfenden Fachlehrerinnen und –lehrern obliegen und keiner auswärtigen Stelle überlassen werden. Dem Anspruch der Transparenz und Objektivität als zentrale Gütekriterien bei der Bewertung versucht man jedoch in Form von zentral ausgearbeiteten Beurteilungsskalen Genüge zu tragen. Dies trifft nicht nur auf die schriftlichen, sondern auch auf die mündlichen Teilprüfungen zu, die als letzter Part des modularen „Drei-Säulen-Modells“ der sRDP konzipiert sind²⁰. Da erwartet werden kann, dass sich durch die neu eingeführten Beurteilungsmuster Rückwirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts an sich sowie die Schulung mündlicher Sprachkompetenz im Speziellen ergeben, sollen der Ablauf der mündlichen Prüfung in den lebenden Fremdsprachen und besonders die dazugehörigen Beurteilungsraster an dieser Stelle kurz skizziert werden²¹.

An jedem Schulstandort beschließen die Fachlehrkräfte im Vorfeld den zu prüfenden Themenpool in Kongruenz mit dem Lehrplan und dem GERS. In der AHS besteht dieser je nach Anzahl der Lernjahre entweder aus 24 (Französisch 6-jährig), 18 (Französisch 4-jährig) oder zwölf (Französisch als Wahlpflichtgegenstand, Zielniveau A2) Bereichen. In den BHS variiert diese Zahl in Abhängigkeit des Schultyps, in der HAK (Handelsakademie) handelt es sich beispielsweise um zehn Themenbereiche. Beim Prüfungstermin selbst wird dem Kandidaten/der Kandidatin eine mindestens 15-

¹⁹ Das BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG fasst auf seiner Homepage die grundlegenden Erwartungen an und Gründe für die neue Reifeprüfung zusammen: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.html>.

²⁰ Für eine detaillierte Darstellung des Gesamtmodells der neuen Reife- und Diplomprüfung siehe CESNIK [u.a.] 2013: 2-4.

²¹ Die folgende zusammenfassende Darstellung des Prüfungs- und Beurteilungsmodus stützt sich auf die Publikation des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FRAUEN (BMBF) aus dem Jahr 2013: 8; 11; 14; 16-20.

minütige Vorbereitungszeit gewährt; im Anschluss findet eine zweiteilige Prüfungssituation statt, wobei die beiden Teile im Rahmen der Beurteilung gleich zu gewichten sind: Der monologische Part umfasst drei bis fünf Minuten, der dialogische Part, der ein Gespräch zwischen KandidatIn und PrüferIn (=KlassenlehrerIn) ist, sieben bis zehn Minuten. Beurteilt wird im unmittelbaren Anschluss an die Prüfung und auf Grundlage der während der Prüfung ausgefüllten Beobachtungsbögen (siehe Anhang). Während der Prüfer/die Prüferin die Rolle eines Moderators/einer Moderatorin bzw. eines Interlokutors/einer Interlokutorin im dialogischen Teil einnimmt und demnach lediglich einen holistischen Beobachtungsbogen zur Leistungsbeurteilung verwendet, kann sich der Beisitzer/die Beisitzerin (= eine fachkundige Lehrkraft) in seiner/ihrer nicht-intervenierenden Beobachterrolle völlig auf letztere konzentrieren und gebraucht einen analytischen Beobachtungsbogen. Die beiden Lehrpersonen müssen sich gemeinsam auf eine Note festlegen, was der Beurteilung verstärkte Objektivität und Fachkundigkeit verleihen soll. Ihre kriterienorientierte Bewertung muss zudem die vier gleich gewichteten Kategorien Erfüllung der Aufgabenstellung, Flüssigkeit und Interaktion, Spektrum gesprochener Sprache und Richtigkeit gesprochener Sprache berücksichtigen. Die zur Anwendung kommenden Beobachtungsbögen enthalten die elf Niveaustufen 0-10, wobei Stufe 6 die Minimalanforderung für eine positive Bewertung für die jeweilige Kategorie beschreibt. Im Kriterium der Richtigkeit gesprochener Sprache definiert sich diese Minimalanforderung des analytischen Beobachtungsbogens für das Kompetenzniveau B1 wie folgt:

- „(1) Beherrscht Grundwortschatz, beim Formulieren komplexerer Gedanken aber noch **kommunikationsstörende Fehler**
- (2) Verwendet Repertoire häufiger Wendungen ausreichend korrekt
- (3) Aussprache ausreichend verständlich“ (BMBF 2013: 22; Hervorhebung hinzugefügt)

Der ‚kommunikationsstörende Fehler‘ erweist sich bei näherer Betrachtung des Beobachtungsbogens als essentielles Kriterium für die Punktevergabe in der Kategorie der Richtigkeit gesprochener Sprache – vor allem, da als übergeordnetes Richtmaß für eine positive sprachliche Leistung die gelungene Kommunikation gilt (vgl. *ibid.*: 18). In diesem Sinne wird eine Performanz auch als negativ beurteilt, wenn „schon beim Formulieren einfacher Sachverhalte kommunikationsstörende Fehler“ oder „systematisch elementare Fehler“ auftreten (aus der Beschreibung der Niveaustufe 4, *ibid.*: 22). Auch für das Erreichen der Höchstpunktzahl in dieser Kategorie der Bewertung ist keine Fehlerfreiheit von Nöten: hier spricht der Beobachtungsbogen

lediglich von „kaum kommunikationsstörenden Fehlern“ und einer Verständlichkeit „trotz seltener Fehler“ (ibid.).

Die detaillierte Betrachtung des neuen Bewertungsschemas der mündlichen Reifeprüfung verdeutlicht, dass das sprachliche Lernziel des modernen Fremdsprachenunterrichts weit über die bloße Korrektheit der Sprachproduktion hinausgeht und andere, für die erfolgreiche Kommunikation relevante Komponenten einschließt, ja sogar gleich gewichtet. Fehlerlosigkeit ist demnach kein Anspruch, der an eine mit „Sehr gut“ zu beurteilende Leistung gestellt wird. Gleichzeitig veranschaulicht die Beleuchtung des als Beurteilungsgrundlage dienenden Beobachtungsbogens aber auch, dass der Begriff des „kommunikationsstörenden Fehlers“ ein empirisch schwer zu fassendes Phänomen darstellt – keine Publikation des Bildungsministeriums wagt eine konkretere Definition dessen, was darunter zu verstehen ist, und überlässt den agierenden und prüfenden Lehrpersonen in der Folge einen bestimmten Auslegungsspielraum.

1.3 ZUSAMMENFASSUNG

Die Gestaltung der Rahmenbedingungen für den österreichischen Fremdsprachenunterricht ist seit Mitte der neunziger Jahre nicht mehr ausschließlich(e) Angelegenheit nationaler bildungspolitischer Instanzen mehr, sondern ergibt sich im Zusammenspiel dieser mit supranationalen Akteuren wie der Europäischen Union und dem Europarat. So hatten auch Entwicklungen auf europäischer Ebene, nämlich die verstärkte Förderung individueller Mehrsprachigkeit sowie die Publikation des GERS und das damit verbundene Bekenntnis zur Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht, zur Folge, dass sich die gültigen Zielvorstellungen in Bezug auf LernerInnensprache veränderten: Die Aufwertung von Teilkompetenzen und die Betonung des funktionalen Charakters von Sprache fanden Eingang in die österreichischen Fremdsprachenlehrpläne und bewirkten die Festschreibung einer hohen Fehlertoleranz. Diese schlägt sich sogleich auch in den standardisierten Beobachtungs- und Beurteilungsbögen zur neuen mündlichen Reife- und Diplomprüfung nieder, die bekanntermaßen das finale Ziel der Schulung der Sprechkompetenz im Fremdsprachenunterricht darstellt und auf die infolgedessen hingearbeitet werden soll. Bei deren kriterienorientierter Bewertung wird der Sprachrichtigkeit lediglich ein gleichberechtigter Platz neben drei weiteren Kategorien eingeräumt. Verdeutlicht wird durch diese Bögen besonders, dass selbst eine ausgezeichnete sprachliche Leistung bei

der Reife-/Diplomprüfung keine Fehlerfreiheit erfordert und nur ein ‚kommunikationsstörender‘ Fehler Einfluss auf die Beurteilung nehmen soll. Eine Definition dieser Kategorie bleiben jedoch sowohl der GERS als auch der Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen, der sich auf ersteren stützt, Lehrenden und Lernenden schuldig.

III THEORETISCHER RAHMEN

2 DAS MEHRSPRACHIGKEITSKONZEPT UND SEINE AUSWIRKUNGEN AUF DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Wie in Kapitel 1.1 verdeutlicht wurde, resultierten die diversen soziopolitischen Entwicklungen auf europäischem Level, ausgelöst von der gesteigerten Internationalisierung, Mobilität und Multikulturalität, die das Leben im „Global Village“ erfordert, in einer Verankerung von Mehrsprachigkeit als Sprachlernkonzept im Fremdsprachenunterricht (vgl. EDMONDSON 2004: 40). Aus diesem Grund soll das Konzept im folgenden Kapitel kurz skizziert werden.

2.1 MEHRSPRACHIGKEIT: EINE BEGRIFFSANNÄHERUNG

Eine Definition des Begriffs ‚Mehrsprachigkeit‘ erweist sich ob der intensiv betriebenen Forschung der jüngsten Zeit, die sich dem Konzept in unterschiedlichster Weise anzunähern versucht, sowie seiner vermehrten Verwendung auch im populären Diskurs, die unweigerlich zu einer Unschärfe des Terminus führte (vgl. FRANCESCHINI 2009: 29), als komplexes Unterfangen²². Im Hinblick auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist aber nicht so sehr eine Darstellung des Konzepts in all seinen Facetten erforderlich, sondern vielmehr eine für die weiteren Überlegungen ausschlaggebende Begriffsbestimmung, die sich in erster Linie auf die im GERS festgeschriebene Definition von Mehrsprachigkeit und ihre implizierten Auswirkungen auf den Sprachbegriff bzw. die sprachlichen Zielvorstellungen im Fremdsprachenunterricht stützt.

Zunächst sei der bloße numerische Aspekt des Konzepts kurz aufgegriffen: Die Frage, ab wann Mehrsprachigkeit, der weltweite Regelfall auf Ebene des Individuums (vgl. DE CILLIA 2001: 2; KLEIN 2002: 34), beginnt, stellt einen kontroversen Punkt in der Mehrsprachigkeitsforschung dar. In manchen Arbeiten wird Bilingualismus als Sonderform von Mehrsprachigkeit betrachtet (vgl. FRANCESCHINI 2009: 33; HERDINA/JESSNER 2002: 52), in anderen wiederum als ein davon separat zu beobachtendes Phänomen, das über Zweisprachigkeit hinausgeht, dargestellt (vgl. DE

²² An dieser Stelle verweise ich für eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Mehrsprachigkeitskonzept und weiterführende Literaturverweise exemplarisch auf die Arbeit von VOLGGER 2011. Auch BAUSCH (2003: 439-444) bietet einen fundierten Überblick über die Typologie der Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen und problematisiert darüber hinaus die Folgerungen für eine Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit.

FLORIO-HANSEN 2003:80)²³. Die europäische Union verschreibt sich trotz ihrem allseits bekannten *mother tongue plus 2*-Postulat ersterem Standpunkt (vgl. z.B. KOM (2005) 596 endgültig) und inkludiert Zweisprachigkeit in ihrer Mehrsprachigkeitsdefinition. VOLGGER (vgl. 2011: 37) ortet in diesem Kontext einen klaren Unterschied im theoretischen Zugang zu dieser Frage zwischen dem weit gefassten Mehrsprachigkeitsbegriff der EU und dem weitaus enger gewählten der Dritt- und weiteren Spracherwerbsforschung, dem eine Differenzierung zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit zugrunde liegt:

„Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte zu lesen oder Fachgespräche führen zu können).“ (BERTRAND/CHRIST 1990: 208)

Während die Ausführungen zu oben problematisierter, quantitativer definatorischer Feinheit von Mehrsprachigkeit, über deren Auslegung sich die Forschung seit Jahrzehnten den Kopf zerbricht, nicht *ad nauseam* getrieben werden sollen, besteht allerdings noch Erklärungsbedarf hinsichtlich des qualitativen Gesichtspunkts, der in der Definition von BERTRAND/ CHRIST bereits deutlich in Erscheinung tritt. Integraler Bestandteil des Konzepts ist demnach seine Ungebundenheit an ein bestimmtes Kompetenzniveau: Mehrsprachige Personen verfügen, zumindest teilweise, nur über begrenzte, „anwendungsbezogene Kenntnisse“ (DE FLORIO-HANSEN 2003:80) in ihren (Fremd-)Sprachen, müssen diese also keineswegs gleichermaßen gut oder in all ihren Teilbereichen beherrschen. Diese Einsicht zählt zu den grundlegenden Prämissen der Mehrsprachigkeitsforschung.

Einen weiteren strittigen Punkt stellt die Frage nach den sozialen Dimensionen, die das Phänomen Mehrsprachigkeit annehmen kann, dar. Neben den dichotomischen Unterscheidungen in „kollektive und individuelle Mehrsprachigkeit“ bei CHRIST (1998: 337) bzw. in „gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit“ bei HUFESSEN (2004: 77), entwarf der Schweizer Linguist LÜDI (1996: 234) gar eine viergliedrige Typologie der Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit. Er spricht dabei erstens von individueller, zweitens von territorialer, also die Koexistenz mehrerer Sprachen auf demselben Raum betreffender, drittens von sozialer, d.h. diglossische Gesellschaften bezeichnender, und viertens von institutioneller Mehrsprachigkeit, die durch die Verwendung mehrerer Sprachen in nationalen oder internationalen Verwaltungen zu

²³ Für einen Überblick über die uneinheitlichen Verwendungsformen der Begriffe „monolingual“, „bilingual“ und „multilingual“ im sprachwissenschaftlichen Diskurs siehe KEMP 2009.

Tage tritt. Diese Typologie bildet eine der Grundlagen der Sprachkontaktforschung und fand besonders in der frankophonen Tradition starke Resonanz: Zum Begriff der (individuellen) Mehrsprachigkeit wurde dort der oppositionelle Terminus der (gesellschaftlichen) Vielsprachigkeit entworfen (vgl. KEMP 2009: 15) – eine Unterscheidung, die sich auch im GERS, allerdings in einem anderen Verständnis, niederschlägt. Dort liefert der EUROPARAT (2001: 17) einen für den Fremdsprachenunterricht insofern entscheidenden Beitrag zur Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit („*plurilinguisme*“), als dass er den Begriff unter Rekurs auf den folgendermaßen davon zu unterscheidenden Terminus der Vielsprachigkeit („*multilinguisme*“) definiert:

„Mehrsprachigkeit‘ unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet, oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“

In der Terminologie des Europarats bezeichnet Mehrsprachigkeit also ein Phänomen integrativen Charakters, das als Gegenkonzept zur Vielsprachigkeit, dem Phänomen des rein additiven Nebeneinanders von Sprachen, entworfen wird, ohne zusätzlich in eine individuelle und sozial-gesellschaftliche Ebene zu differenzieren (vgl. VETTER 2008: 20, 73). Besonders der letzte Teil obiger Erklärung greift in kompakter Form eine der grundlegenden Prämissen der Mehrsprachigkeitsforschung auf, die für die Speicherung sprachlichen Wissens die Netzwerkmetapher bemüht: Demnach werden Sprachen aus neurologischer Perspektive betrachtet nicht in separaten Schubladen im Gehirn aufbewahrt, sondern interagieren in netzwerkartigen Strukturen miteinander und bilden so gemeinsam eine kommunikative Kompetenz bei den Lernenden aus (vgl. VETTER 2005: 173).

2.2 IMPLIKATIONEN DES MEHRSPRACHIGKEITSPRINZIPS

Der obig skizzierte mehrsprachige Ansatz, der im GERS als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht postuliert wurde, birgt einige Implikationen in sich: Versteht man das übergeordnete Unterrichtsziel der kommunikativen Kompetenz als Zusammenspiel sämtlicher sprachlicher und kultureller Erfahrungen und Kenntnisse,

muss dadurch zwangsläufig der Blick auf Sprache, Sprachenlernen und Fremdsprachenunterricht als solcher beeinflusst werden.

2.2.1 Zum veränderten Sprachbegriff

Als erste Konsequenz der fundierten Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit ergibt sich nun unweigerlich die Prägung eines neuen, dynamischen Sprachbegriffs, der sich an mehreren Punkten festmachen lässt. Zuallererst kennzeichnet er sich durch die bereits erwähnte Aufwertung und differenzierte Betrachtungsweise der Kompetenzbereiche (rezeptiv, produktiv, schriftlich, mündlich). In einer *société plurilingue* kommen den verschiedenen Aspekten der Sprachbeherrschung unterschiedliche Funktionen zu: Mehrsprachige Kompetenz als Fertigkeit, in drei oder mehr Sprachen kommunikativ handlungsfähig zu sein, bedeutet nicht, in all diesen über eine gleichmäßig ausgeprägte Kompetenz zu verfügen, die bekanntermaßen von Faktoren wie beruflicher Tätigkeit, Ausbildung und diastratischen bzw. diatopischen Gesichtspunkten abhängt, oder sich dieselben kommunikativen Handlungsfelder eröffnen zu können (vgl. MCARTHUR 1992: 673; VETTER 2008: 77f.). Denn Sprache wird auch – oder zunehmend – unter einem pragmatisch-funktionalen Gesichtspunkt betrachtet: Während es für den einen beispielsweise ausreicht, im Urlaub in einfachstem und möglicherweise nicht korrektem Englisch im Hotel einzuchecken, benötigt der andere weit profundere Kenntnisse, um sich in der internationalen Firmenkorrespondenz verständlich zu machen. Andere Sprachen müssen nicht notwendigerweise dieselben Funktionen erfüllen²⁴.

Des Weiteren bringt der neu konzipierte Terminus eine Akzentuierung der ‚Interkonnektivität‘ von Sprachen mit sich. Basierend auf einem systemtheoretischen Ansatz entwerfen HERDINA/JESSNER (2002) in ihren wegweisenden Arbeiten ein dynamisches Mehrsprachigkeitsmodell, das die Beziehungen mehrsprachigkeitsrelevanter Faktoren untereinander, aber auch die Dynamik ihrer Auswirkungen aufeinander in den Blick nimmt. Die Vorstellung dieses individuell ausgeprägten Sprachengeflechts, in dem keine erworbene bzw. erlernte Sprache unabhängig von den weiteren, im Netzwerk vorhandenen Sprachen wirkt, widerspricht auch dem traditionell einzelsprachlichen Fokus im Fremdsprachenunterricht. Aus der Kritik an diesem limitierten Fokus

²⁴ Vortrefflich illustriert wird der hier ausgeführte Aspekt anhand von Mario WANDRUSZKAS vor langer Zeit formuliertem, aber keineswegs veraltetem Wortspiel von der unvollkommenen Mehrsprachigkeit bzw. der mehrsprachigen Unvollkommenheit, die die Relation des Menschen zur Sprache weit besser beschreiben würde als die vollkommene Einsprachigkeit bzw. die einsprachige Vollkommenheit (vgl. 1981: 314).

kristallisierten sich im Forschungsbereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik verschiedenste Forderungen heraus, die von der Integration sprachenübergreifender Aspekte bis hin zur gänzlichen Auflösung der Autonomie der einzelnen Sprachenfächer reichten (vgl. VETTER 2008: 79). Selbst wenn eine derart radikale Ummünzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Forderungen an der durchschnittlichen österreichischen Schule noch nicht gang und gäbe ist, haben komparatistische Vorgehensweisen sowie die gezielte Förderung des Sprachenbewusstseins („*language awareness*“) von LernerInnen durchaus Eingang in diese gefunden²⁵.

Ein weiteres Charakteristikum des modifizierten Sprachbegriffs bildet, wie von VETTER (2008: 79) dargestellt, die explizite Erweiterung des rein linguistischen Konzepts um die interkulturelle Komponente. Damit wird einerseits ein unmittelbarer Bezug zum Bild des im Referenzrahmen beschriebenen interkulturellen Sprechers geschaffen, andererseits aber auch eine Einbettung in die sprachenpolitischen Ziele auf internationaler Ebene vollzogen (vgl. Kapitel 1.1), die sich wiederum ins ‚große Ganze‘ europäischer Integrationsbemühungen einfügen. KRUMM (2001) konstatiert in diesem Kontext, dass sich durch die Sensibilisierung für (inter-) kulturelle Belange im Fremdsprachenunterricht veränderte Zielvorstellungen bemerkbar machen: „Es geht also nicht nur um die Fähigkeit zu grammatisch korrektem Sprachgebrauch, sondern auch um die Fähigkeit, die mit Sprache verbundenen Wertsysteme einzuschätzen, mit Missverständnissen umgehen zu können.“

2.2.2 Zu den veränderten sprachlichen Zielvorstellungen

Die KRUMM'sche Konstatierung scheint richtungsweisend, denn werden alle hier angeführten Aspekte des neuen Sprachbegriffs in der Konzipierung von schulischem Fremdsprachenlernen berücksichtigt, so müssen dessen finale Zielvorstellungen unweigerlich einer Veränderung unterliegen. Im Referenzrahmen äußert sich diese Erkenntnis, welche sich sogleich in einem Postulat niederschlägt, wie folgt (EUROPARAT 2001: 17):

²⁵ Explizite Erwähnung findet das Konzept der „*language awareness*“ im neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe unter dem allgemeinen didaktischen Grundsatz Mehrsprachigkeit (BGB1. II NR. 219/2016: 7) und im Lehrplan der Lebenden Fremdsprachen (ibid.: 30), was von einer konstruktiven Anreicherung der Lehrpläne durch Erkenntnisse aus der Sprachlernforschung zeugt: „Durch vergleichende Beobachtungen ist die Motivation zum Spracherwerb zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis sowie das Reflektieren über Sprache und Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. [...] Beim Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen und Kenntnisse in einer eventuell vorhandenen (in der Familie erworbenen) Erstsprache als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).“

„Aus dieser [Anm.: der mehrsprachigen] Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.“

Die hier angeführte Abkehr vom Ideal des Muttersprachlers als höchstem sprachlichen Vorbild zählt zu den wohl bedeutendsten Schlagworten, die in der Forschung zur Charakterisierung des modernen Fremdsprachenunterrichts herangezogen werden. In zahlreichen Arbeiten weist KRUMM (vgl. z.B. 2001, 2003a, 2004a) mit Nachdruck darauf hin, dass ein Verzicht auf *near nativeness* als Ziel des Unterrichts und Beurteilens die unabdingbare Voraussetzung für gelingende Mehrsprachigkeit darstelle. Obwohl das Konzept der *near nativeness* in keinen Lehrplänen explizit aufschien bzw. aufscheint, wurde im fremdsprachlichen Klassenzimmer auch noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts das für Lernende zu erreichende, externe Ziel am Ideal des monolingualistischen *native speaker* mit seiner umfassenden und fehlerlosen Sprachbeherrschung ausgerichtet, dem diese so nah wie möglich kommen sollten (vgl. COOK 2002: 329; KRUMM 2003a: 78).

Der Begriff ‚externes Ziel‘ bezieht sich, auf Grundlage der von COOK getroffenen Unterscheidung zwischen internen und externen Zielen des Fremdsprachenlernens, auf den Fremdsprachengebrauch zur realen Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers, während sich interne Ziele auf die geistige Entwicklung der Lernenden als Individuen beziehen und Faktoren wie Teamfähigkeit, Lernstrategien, Selbstorganisation etc. mit einschließen (vgl. 2007: 238f.). Diese Distinktion erscheint zur klaren terminologischen Abgrenzung zwischen den verschiedenen Dimensionen der Unterrichtsziele sinnvoll und soll verhindern, den Begriff der Kommunikation bzw. kommunikative Kompetenz überzustrapazieren, der sich für die Bezeichnung einer konkreten Zielvorstellung doch als zu vage und trivial erweist.

Doch von diesen kurzen terminologischen Erläuterungen zurück zur (Ir-)Relevanz des *native speaker*-Konzepts: Aus obig skizzierten, lange vorherrschenden Ansatz, externe Ziele des Fremdsprachenunterrichts an der linguistischen Kompetenz von Muttersprachlern zu orientieren, ergeben sich zwangsläufig zwei problematische Zugänge zur LernerInnensprache, die illusorische Anforderungen an diese implizieren und dem veränderten Sprachbegriff nicht gerecht werden.

Erstens ist das Streben nach Erlangung einer *native-like-competence* für einen *non-native* von vornherein zum Scheitern verurteilt, da dies *per definitionem* einzig in

der Erstsprache möglich ist (vgl. COOK 2007: 240)²⁶. Dem Konzept des *native speaker* stellt COOK daher dasjenige des *L2 user* gegenüber: Ausgangspunkt aller Überlegungen dabei ist, dass *L2 user* als Personen, die zwei oder mehr Sprachen sprechen, betrachtet werden müssen, und nicht lediglich als ineffiziente Muttersprachler (vgl. *ibid.*: 241)²⁷. Der *L2 user* unterscheidet sich von einem monolingualen *native* zunächst durch die Art seiner Sprachverwendung, die sich für letzteren teilweise nicht eröffnet, wie z.B. Übersetzungsmanöver in alltäglichen Situationen oder *code-switching*²⁸. Dann divergieren ebenso der Grad der Beherrschung von Erst- wie der von Zweit-/Fremdsprache: Selbst bei sehr hoher fremdsprachlicher Kompetenz bleibt ein *L2 user* immer ein *L2 user*, was sich in der Wortbetonung, syntaktischen Konstruktionen oder der Wortwahl niederschlägt – derartige Fehler stellen jedoch nur gemessen an unerreichbaren muttersprachlichen Standards ein Defizit dar. Zu betonen gilt auch der gewinnbringende *backwash*-Effekt der Fremdsprache auf die Erstsprache des *L2 user*, die unweigerlich subtile Veränderungen bzw. Anreicherungen auf lexikalischer, syntaktischer, aber auch pragmatischer Ebene durchläuft. Schlussendlich werden dem *L2 user* auch grundlegend andere Denkweisen als dem monolingualen *native* zugeschrieben, die sich in kognitiven Vorteilen, wie beispielsweise einem ausgeprägten Sprachbewusstsein, äußern. Hervorgehoben werden in diesem Konzept zusammenfassend vielmehr positiv zu bewertende Differenzen als Defizite (vgl. *ibid.*: 242-244).

Der Ansatz, das Konzept des *native speaker* als Grundlage für Fremdsprachenlernen heranzuziehen, erfährt zudem in der *English as a lingua franca*-Forschung (ELF)²⁹ scharfe Kritik. In Anbetracht des Status des Englischen als Sprache

²⁶ SORACE (vgl. 2005: 132-135) bietet in ihrem Aufsatz einen Überblick über Studien, die sich mit der Sprachqualität des „ultimate attainment“ von erwachsenen Fremdsprachenlernenden, gemessen an monolingualen muttersprachlichen Standards, beschäftigen. Eine der Pionier-Studien des Feldes von COPPIETERS (1987), der *near-native-speakers* des Französischen mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund testete, kam demnach zu dem Schluss, dass besonders semantisch-interpretative Aspekte der Fremdsprachengrammatik Schwierigkeiten darstellten, während das rein syntaktische Wissen sehr wohl *native-like* sein konnte. Diese grundlegende Distinktion wurde auch in aktuelleren Studien nachgewiesen.

²⁷ Das Konzept des *L2 user* wurzelt in COOKs Multikompetenz-Modell: „Multi-competence is the knowledge of two or more languages in the same mind. It extends the concept of interlanguage by recognizing the continual presence of the L1 in the learner’s mind alongside the second language, assuming that there is little point in studying the L2 as an isolated interlanguage system since its *raison d’être* is that it is added to a first language“ (2007: 241).

²⁸ Unter *code-switching*, einem Phänomen des Sprachenmischens, versteht man „[...] den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen [...] oder Varietäten eines Sprachsystems [...] bei bi/multilingualen bzw. bi/multidialektalen Sprechern innerhalb eines Gesprächs. Die Wahl einer Varietät, sowie das Auftreten des C. selbst werden insbes. gesteuert durch situative Faktoren wie Grad der Formalität, Thema, Beziehung der Gesprächsteilnehmer zueinander [...]“ (BUBMANN 2008: 106).

²⁹ Auch wenn es sich bei diesem – vergleichsweise recht jungem – Forschungszweig um einen speziell auf die global dominierende Verkehrssprache Englisch ausgerichteten Zugang handelt, erweisen sich

der globalen Kommunikation zwischen SprecherInnen mit unterschiedlichem Hintergrund, unterschiedlichen Sprachen, Werten und Sprachkenntnissen bestehe das Ziel des Fremdsprachenunterrichts vorrangig nicht darin, *native speaker* nachzuahmen, sondern mit der viel größeren *non-native-speaker*-Welt kommunizieren zu können (vgl. CANAGARAJAH 2014: 770; COOK 2007: 240; PENNYCOOK 2012: 77). In dieser mehrsprachigen Welt bedingt nicht eine einzige, gemeinsame Norm das Gelingen der Kommunikation, sondern die Tatsache, dass die Beteiligten untereinander kontext- und interaktionsabhängige kommunikative Praktiken entwickeln, die die Interkomprehension ermöglichen. Für solch unvorhersehbare Kommunikationssituationen reichen dann oftmals auch nicht mehr die Regeln und Vorschriften normativer Grammatiken aus, die laut CANAGARAJAH ohnehin lediglich Konstrukte von LinguistInnen und FremdsprachenlehrerInnen darstellen, um sich die Lehre zu erleichtern: „In the emerging understanding, it is not our grammatical proficiency, but our adeptness in negotiating the diversity of grammars in each specific interaction that enables communicative success“ (2014: 769)³⁰. In der Unterrichtsrealität jedoch, beim Prozess des Fremdsprachenlernens also, täten sich durch den Verzicht auf eine normative Grammatik allerlei neue Herausforderungen, Schwierigkeiten und vor allem Fragen für Lehrende, aber auch Lernende auf: Woran misst man sprachliche Korrektheit, wenn nicht an einer verbindlichen Norm? Wie, wenn nicht auf Basis einer vorgegebenen Norm, ist eine Beurteilung und Bewertung in einem nach Standardisierung strebenden Schulsystem möglich? Die Nützlichkeit normativer Grammatiken als theoretisches Rüstzeug im Unterricht hat sich, auch in Zeiten des kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts, längst bewährt; eine *Orientierung* an ihnen steht einer gewissen Fehlertoleranz bei bewusster Wahrnehmung der SchülerInnen als *FremdsprachenlernerInnen* und *non-natives* daher keineswegs diametral entgegen.

seine Axiome dennoch auch als relevant für generelle Fragen des Fremdsprachenlernens und seiner Zielsetzung. Für ausführliche theoretische Grundlagen und praktische Implikationen von ELF sei den interessierten LeserInnen neben weiteren Werken derselben Autorin SEIDLHOFER 2011 ans Herz gelegt.

³⁰ Kritisiert wird von CANAGARAJAH damit die im Unterricht traditionell zum Maßstab erhobene systemlinguistische, präskriptiv-wertende Norm der Fremdsprachengrammatik. Dabei handelt es sich um einen engen, auf sprachliche Wohlgeformtheit bezogenen Normbegriff, der im Kontrast zu einem soziolinguistischen/ kommunikativen steht, welcher sich auf die kontextbedingte Angemessenheit sprachlicher Elemente bezieht (vgl. KLEINEIDAM 1986: 58-62). Auch wenn sich im Bewusstsein der Normproblematik und im Zuge der sogenannten ‚kommunikativen Wende‘ in den 1970er Jahren, die in Kapitel 4.1.3 noch thematisiert werden soll, eine Neuorientierung hin zu einer soziolinguistisch orientierten Sprachwissenschaft bemerkbar macht und der Absolutheitsanspruch einer schriftorientierten, starr präskriptiven Norm relativiert wird (vgl. *ibid.*: 72), bleibt Schulgrammatik bis zu einem gewissen Punkt präskriptiv, „[...] indem sie aus der Varianz sprachlicher Erscheinungen einen bestimmten Sprachausschnitt auswählt und diesen zum modellhaften Vorbild erhebt“ (*ibid.*: 67).

Nun zur zweiten Problematik, die sich aus dem Konzept der *near nativeness* als Zielvorstellung ableitet: Misst man FremdsprachlerInnen von Beginn an am Ideal einer vollständigen und intuitiven muttersprachlichen Kompetenz, so gelten sie bis zum Erreichen dieses ‚Endzustandes‘ als defizitär (vgl. KASPER/KELLERMAN 1997: 5; KRUMM 2003a: 78; KRUMM 2004b: 45). Diesem Zugang zur LernerInnensprache liegt eine psycholinguistische ‚Reinheitsvorstellung‘ von Sprache zugrunde, im Rahmen derer Interferenzen mit anderen Sprachen und *code-switching* als Indikatoren für Fehlleistungen gelten (vgl. KRUMM 2004a: 105). Eine derart starre und negative Betrachtungsweise von LernerInnenprache erweist sich allerdings im Kontext von „Sprachenlernen als dynamische und konstruktive Tätigkeit“ (BLEYHL 2003: 37) als überholt und nicht länger praktikabel. Denn wenn Fremdsprache als Kommunikationsmittel und unter starker Berücksichtigung ihres funktionalen Charakters erworben wird, erscheinen Entwicklungsstufen mit unvollkommenen, fehlerhaften Sprachformen als unvermeidbar, wenn nicht sogar notwendig (vgl. *ibid.*)³¹. Das Konzept des *L2 user* erweist sich also im Kontext des kommunikativen und das Mehrsprachigkeitsprinzip berücksichtigenden Fremdsprachenunterricht als adäquater Orientierungspunkt für externe Zielvorstellungen, denn, wie COOK (2007: 245) es ausdrückt: „They should be judged by how successful they are as L2 users, not by their failure compared to native speakers.“

2.3 ZUSAMMENFASSUNG

Angesichts der Tatsache, dass Französisch zumeist als zweite Fremdsprache nach Englisch gelehrt und gelernt wird (vgl. Kapitel 1.2.1), findet französischer Fremdsprachenunterricht in Österreich in einem mehrsprachigen Kontext statt, unabhängig davon, ob man Mehrsprachigkeit mit der ersten oder aber mit der zweiten Sprache von der Erstsprache an ansetzt. Hinzu kommen neben dem Englischen außerdem häufig weitere Sprachen, die die SchülerInnen aus ihrem Elternhaus und sozialen Umfeld ins Klassenzimmer mitbringen. Lernende begegnen der neuen Fremdsprache somit keineswegs als sprachliche *tabula rasa* (vgl. KRUMM 2003a: 78), sondern erweitern ihr bereits verfügbares sprachliches Netzwerk um weitere Strukturen und Elemente. Die Existenz dieses sprachlichen Flechtwerks, in dem sämtliche sprachliche und kulturelle Erfahrungen und Kenntnisse miteinander im Austausch

³¹ Diese Sichtweise greift bereits die grundlegende Annahme der Interlanguage-Hypothese auf, die in Kapitel 3.1.3 näher erläutert werden soll.

stehen und in ihrem Zusammenwirken eine gemeinsame kommunikative Kompetenz bei den Lernenden ausbilden, stellt die Grundlage des vom GERS festgeschriebenen Mehrsprachigkeitsansatzes dar. Wie bereits ausführlich dargelegt, hat dieser auch Eingang in die österreichischen Lehrpläne gefunden. Durch den weit gefassten, dynamischen Sprachbegriff ändert sich zwangsläufig der Blick auf Sprachenlernen sowie den Fremdsprachenunterricht an sich. Zu den grundlegenden Implikationen des durch die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit entwickelten Sprachbegriffes zählen die differenzierte Betrachtungsweise und Aufwertung von Teilkompetenzen und pragmatisch-funktionaler Komponente, die Betonung interkultureller Aspekte sowie die Vernetztheit von Sprachen. Äußerst relevant für den Fremdsprachenunterricht ist zudem die viel zitierte Abkehr von der *near nativeness* als externes Lernziel: Lernende sollen nicht länger an ihren Defiziten gegenüber Muttersprachlern, an einer für sie nicht erreichbaren *native speaker*-Kompetenz also, gemessen werden, deren Erlangung in Anbetracht ihrer spezifischen Verwendungsformen der Zielsprache im Prinzip entbehrlich ist, sondern vielmehr als *Fremdsprachenlernende*, als *L2 user*, mit all ihren Möglichkeiten und Einschränkungen. Auch wenn der Begriff der *L2 user goals* in der Forschung nicht konkretisiert wurde – im Gegensatz zum Englischen, wo mit ELF ein vieldiskutiertes Ausbildungsziel zur Verfügung steht (vgl. VETTER 2008: 78) – eröffnet er im Kontext der Mehrsprachigkeit dennoch einen ertragreicheren Zugang zur LernerInnensprache, die in ihrer Komplexität und mit den teils fehlerhaften, aber notwendigen Entwicklungsstadien erfasst werden kann. Dies bedeutet nicht, dass sowohl Lehrende als auch Lernende in einer Unterrichtsrealität, in der der Beurteilungszwang sprachlicher Performanzen herrscht und die noch dazu von Standardisierungsbemühungen geprägt ist, auf Normen, an denen sich sprachliche Korrektheit orientieren kann, verzichten sollen/müssen.

3 ZUR ERFORSCHUNG DER LERNERINNENSPRACHE: THEORETISCHE ZUGÄNGE ZUR ROLLE DES FEHLERS UND SEINER KORREKTUR IM FREMDSPRACHENERWERB

Ausgehend von den Überlegungen des vorangehenden Kapitels, die verdeutlicht haben sollen, dass *near nativeness* kein im Fremdsprachenunterricht anzustrebendes Ziel darstellt, eröffnet sich auch eine tolerante Perspektive auf LernerInnensprache und ihre Ausgestaltung. Fehler werden heutzutage als eines ihrer unumgänglichen und

gleichzeitig aufschlussreichsten Merkmale betrachtet. Seit Jahrzehnten versucht die Sprachlehr- und -lernforschung sich ihrer Rolle im Fremdspracherwerb theoretisch anzunähern, was zu verschiedenartigen Zugängen und Perspektiven geführt hat. Auch die Diskussion der Frage, welche Korrekturstrategien im unterrichtlichen Umgang mit Fehlern angewendet werden sollen, weist eine lange Forschungstradition auf. Im Folgenden sollen daher theoretische Perspektiven auf den Fehler sowie die Ursprünge der Corrective-Feedback-Forschung nachempfunden werden.

Vorweg sei allerdings noch eine kurze Definition des Begriffs „Fehler“ dargeboten, die dieses Kapitel, ja die Thematik der gesamten vorliegenden Arbeit, unweigerlich nötig macht. Die Auffassungen darüber, was im Fremdsprachenunterricht nämlich als Fehler zu bewerten ist, divergieren je nach Definitionsansatz und dem zugrunde liegenden Verständnis von Korrektheit (vgl. KLEPPIN 1998: 23). Für die vorliegende Arbeit soll aufgrund des primären Fokus auf die grammatische Sprachrichtigkeit in der empirischen Erhebung eine Definition aus dem Sammelsurium an möglichen Begriffsdefinitionen, das KLEPPIN (1998: 19f.) zusammenstellt, zum Tragen kommen, die ihn als „Abweichung von der geltenden linguistischen Norm“ betrachtet bzw. als sprachliche Form, die „gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt“.

3.1 EIN QUERSCHNITT DURCH FORSCHUNGSGESCHICHTLICHE POSITIONEN ZUR ROLLE DES FEHLERS

3.1.1 Die Kontrastivanalyse *oder*: Von der Dominanz der Erstsprache

Am Anfang der theoretischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Fehlern im Fremdsprachenunterricht steht die Kontrastive Linguistik. Ihren Kernpunkt bildet die Annahme, dass durch die exakte Beschreibung von Einzelsprachen im Hinblick auf ihr phonetisches, phonologisches und morphosyntaktisches System Vergleiche zwischen diesen gezogen werden können, die es ermöglichen würden, „[...] Probleme, die beim Lernen auftreten, bereits im Vorfeld zu identifizieren und Abhilfe zu schaffen“ (HARDEN 2006: 58). Ihre Ursprünge hat die Kontrastive Linguistik zunächst im Bereich der Bilingualismus- und Sprachkontaktforschung, des Weiteren in der zeitgenössisch dominierenden, behavioristischen Lerntheorie – beide Konzepte setzen sich mit den Phänomenen des positiven und negativen Transfers (=Interferenz) auseinander – aber schließlich auch in der banalen Beobachtung, dass gewisse Fehler in der Fremdsprache eindeutig auf bestimmte erstsprachliche Strukturen der SprecherInnen zurückzuführen

sind (vgl. HARDEN 2006: 57). Untrennbar verbunden mit der aus diesem theoretischen Umfeld entstandenen Kontrastivanalyse sind die Namen von Charles C. FRIES und seinem Studenten Robert LADO, der sich für ihre Weiterentwicklung und Popularisierung Ende der 1950er Jahre verantwortlich zeigte (vgl. SPOLSKY 1979: 251; THOMAS 2013: 30). LADO ging davon aus, dass die Erstsprache eines Lernenden, die in diesem theoretischen Konstrukt überaus negativ betrachtet wird, seine Wahrnehmung der Fremdsprache bestimmt und er daher dazu tendiert, Inhalte und Strukturen seiner Erstsprache auf die Zielsprache zu übertragen (vgl. DULAY/BURT/KRASHEN 1982: 97; LADO 1957: 2). Diese Auffassung legitimierte sich vor dem Hintergrund der behavioristischen Lerntheorie, in der Lernen als Prozess der Herausbildung von sprachlichen Automatismen (*habit formation*) verstanden wird: ‚Alte‘ Gewohnheiten der Erstsprache geraten demnach kontinuierlich mit den neu zu erlernenden der Zielsprache in Konflikt: Entsprechen Strukturen der beiden Sprachen einander, erleichtert dies den Lernenden den Lernprozess und es kommt wahrscheinlich zu positivem Transfer; weichen die Strukturen allerdings voneinander ab, ergeben sich dadurch Schwierigkeiten für die Lernenden, die unweigerlich Interferenzen und damit Fehler hervorrufen (vgl. DULAY/BURT/KRASHEN 1982: 97, 140; HARDEN 2006: 57, 59). Die Instrumentalisierung der Kontrastivanalyse zu konkreten didaktischen Zwecken verfolgte das Ziel, durch deskriptive Vergleiche zweier Sprachsysteme potentielle Lernschwierigkeiten zu prognostizieren und Fehlern damit vorzubeugen; das Ergebnis dieser Forschungsbemühungen bildete eine Vielzahl an kontrastiven Grammatiken (vgl. HARDEN 2006: 60)³². Kritik an der Kontrastivanalyse wurde in den 1970er Jahren vor allem in Hinblick auf ihre einseitige Erklärung des Zweitspracherwerbs geübt, den sie allein auf Transfer- und Interferenzprozesse zurückführte. Sie wies in den Augen ihrer KritikerInnen einen zu restriktiven Ansatz auf, da einerseits nicht alle Fehler aus fremdsprachlichen Performanzdaten auf die Erstsprache zurückgeführt werden konnten, andererseits aber bei weitem nicht sämtliche durch Kontrastive Analysen prognostizierten Lernschwierigkeiten auch tatsächlich in Erscheinung traten (vgl. DULAY/BURT/KRASHEN 1982: 97f.; GASS 1996 : 319)³³. Aufgrund des nicht zu

³² Zur Vertiefung: Eine detaillierte Kontrastive Analyse Deutsch-Französisch bietet GRÉCIANO-GRABNER 2001.

³³ DULAY/BURT/KRASHEN (vgl. 1982: 5, 97, 102) fassen in ihren Ausführungen Studienergebnisse zusammen, die aufzeigen, dass nur vier bis zwölf Prozent der grammatikalischen Fehler, die Kinder machen (Studie von DULAY und BURT 1974 zu Fehlern von Kindern mit Erstsprache Spanisch im Englischunterricht) und höchstens acht bis 23 Prozent derer, die Erwachsene machen (Beispielstudie mit englischlernenden Erwachsenen in den USA, WHITE 1977), auf Überschneidungen mit der Erstsprache zurückzuführen sind bzw. deren Strukturen widerspiegeln. Sie betonen auch, dass diese interlingualen

erfüllenden prognostischen Anspruchs, den die Kontrastivanalyse erhob, wurden die Zielsetzungen zurückgeschraubt und die Forschung orientierte sich fortan an eher durchführbaren Projekten, die schlussendlich in der konkreten Analyse von Fehlern mündeten (vgl. HARDEN 2006: 62).

3.1.2 Die Fehleranalyse *oder*: Über die Erkenntnis multipler Fehlerursachen

In dieser kritischen Auseinandersetzung mit der Kontrastivhypothese wurzeln somit die theoretischen Grundlagen der systematischen Fehleranalyse, die von Stephen Pit CORDER Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre formuliert wurden (vgl. CORDER 1981: 2). Nachdem der Fehler jahrzehntelang als eine Art „Sünde des Fremdsprachenlerner“ (KLEPPIN 2010: 1060) betrachtet wurde, den es zu tilgen galt, eröffneten neuere Forschungsarbeiten, insbesondere diejenigen von CORDER und SELINKER (siehe Kapitel 3.1.3), die Perspektive, dass Fehler wichtige Erkenntnisse über den Spracherwerbsprozess und seine Zwischenstufen erlauben könnten und rein erstsprachliche Fehlererklärungen, wie sie die Kontrastivhypothese vorschlug, unzureichend für die Befriedigung dieses Forschungsinteresses wären (vgl. HARDEN 2006: 73; KLEPPIN 2010: 1060).

Die klassische, von CORDER (1974) konzipierte Vorgehensweise bei der Fehleranalyse umfasst vier Schritte. HARDEN (2006: 76) fasst diese wie folgt zusammen:

1. Sammeln von Sprachdaten der Lerner
2. Identifikation der Fehler
3. Beschreibung der Fehler
4. Auswertung der Fehler und Fehlertherapie

Bereits die Auswahl des zu untersuchenden Sprachkorpus des Lerner kann sich als problematisch herausstellen, ist doch das Medium, also die Frage, ob Fehler der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache untersucht werden sollen, entscheidend hinsichtlich ihrer Art und Häufigkeit (vgl. HARDEN 2006: 76)³⁴.

Auch die Identifizierung von Fehlern kann in der Praxis der Fehleranalyse einen Stolperstein darstellen, wenn man diesen tatsächlich als jegliche Abweichung einer etablierten sprachlichen Norm interpretiert. CORDER (1967) schlägt hierzu eine

Fehler meist nur die Wortfolge und keine morphologischen Aspekte betreffen und dass phonologisch-phonetische Fehler in der Zielsprache einen stärkeren Einfluss der Erstsprache erkennen lassen als grammatische.

³⁴ Zu den Besonderheiten gesprochener Sprache vgl. Kapitel 4.3.

grundlegende Unterscheidung von Fehlern in *errors* (Kompetenzfehler nach CHOMSKY) und *mistakes* (Performanzfehler nach CHOMSKY) vor: Während *errors* auf mangelnde Regelkenntnis zurückzuführen seien und Rückschlüsse auf die zugrunde liegende sprachliche Kompetenz erlauben würden, träten *mistakes* demnach als typische Performanzphänomene, bedingt durch außersprachliche Faktoren wie Müdigkeit oder *black-outs*, unsystematisch auf (vgl. CORDER 1981: 10; DULAY/BURT/KRASHEN 1982: 139; HARDEN 2006: 77). Zur Analyse des Sprachlernprozesses schlägt CORDER vor, lediglich *errors* zu berücksichtigen, sprich alle zielsprachlichen Abweichungen als *errors* zu betrachten, da nur sie Evidenz für sein aktuelles fremdsprachliches System bieten (vgl. CORDER 1967: 167). Die Kriterien, die zur Identifikation von Fehlern herangezogen werden, können allerdings je nach Beschreibungsinteresse und Zielsetzung der Fehleranalyse variieren. Folglich können als Kriterium Sprachrichtigkeit, Verständlichkeit, pragmatische Angemessenheit, unterrichtsabhängige oder lernerInnenbezogene Faktoren zur Anwendung kommen (vgl. KLEPPIN 2010: 1061-1063).

Der dritte Schritt der Fehleranalyse, die Beschreibung der *errors* nämlich, erweist sich als die unabdingbare Vorstufe zur Evaluation und abschließenden Fehlertherapie. Zumeist erfolgt sie anhand von primär linguistischen Kategorien (Morphologie, Syntax, Aussprache, Lexik, etc.), was eine – wenn auch nicht immer völlig eindeutige – Verortung der Fehler im Datenmaterial ermöglicht (vgl. HARDEN 2006: 78). Um die multikausalen Erklärungsansätze von Kompetenzfehlern zu systematisieren, die übrigens erst im Zuge der Diskussion der Interlanguage-Hypothese ihre monokausalen Vorgänger ablösten (vgl. Kapitel 3.1.3), wurde eine Distinktion in interlinguale und intralinguale Fehler vorgenommen, die hier kurz dargelegt werden soll (vgl. HARDEN 2006: 79f.; KLEPPIN 2010: 1064). Zu den interlingualen Fehlern, die auf die Erstsprache oder aber auch auf Einflüsse durch andere Sprachen zurückzuführen sind, zählen:

1. Kontrastnivellierung: Ein bestehender Kontrast zwischen zwei Sprachen wird ausgeglichen
2. *false friends*: Fehler geschieht aufgrund der (meist formalen) Ähnlichkeitsbeziehung zwischen zwei Elementen verschiedener Sprachen
3. Divergenz: Bei der Divergenz wird ein Wort in einer bestimmten Sprache stärker differenziert als in einer anderen.
4. Kontrastübertreibung: Anwendung einer unpassenden Regel für die Fremdsprache, obwohl die Regel aus der Erstsprache/anderen Fremdsprache passen würde.

Die Ursachen intralingualer Fehler können in folgende Kategorien eingeteilt werden (vgl. KLEPPIN 2010: 1063):

1. Überdifferenzierung: Real nicht existente Unterschiede zwischen sprachlichen Formen werden gemacht.
2. Übergeneralisierung/Regularisierung: Anwendung einer sprachlichen Regel auf alle Elemente dieser Kategorie, ohne Rücksicht auf Ausnahmen oder Abweichungen.
3. Simplifizierung: Vereinfachung einer fremdsprachlichen Form.

Die Aufdeckung der multiplen Fehlerursachen bisher unerklärter Fehler sowie die anschließende Fehlertherapie, die auch prophylaktisch wirken soll, stellt das Hauptinteresse der systematischen Fehleranalyse dar und unterscheidet sich grundlegend von der rein deskriptiven und prognostizierenden Ambition der Kontrastivanalyse. Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen bildeten nun nicht mehr nur die strukturellen Unterschiede zwischen Erst- und Fremdsprache, sondern vielmehr die Beschaffenheit der LernerInnensprache. DULAY/BURT/KRASHEN (1982: 141) beschreiben die Konsequenzen der Fehleranalyse wie folgt: „Finally, it has succeeded in elevating the status of errors from complete undesirability to the relatively special status of research object, curriculum guide, and indicator of learning stage.“ Das Konstrukt der LernerInnensprache, auf welches hier Bezug genommen wird, soll im nächsten Kapitel näher betrachtet werden.

3.1.3 Die Interlanguage-Hypothese oder: Zur Rolle des Fehlers als ‚fremdsprachliche Entwicklungshilfe‘

Die Interlanguage-Hypothese, geprägt und begründet von den Arbeiten von Larry SELINKER, betrachtet sich nicht mehr nur als Fehler-, sondern vielmehr als LernerInnensprachenforschung, die eine Beschreibung und Analyse ihrer Entwicklungsprozesse zum Ziel hat. Nicht nur das, was falsch gemacht wird, sondern auch das, was sprachlich erfolgreich funktioniert, rückt bei dieser Betrachtungsweise in den Blickpunkt: Die Sprachsysteme von Lernenden werden nicht als defizitäre Ausprägungen der Zielsprache, sondern als „Sprachformen eigenen Rechts“ behandelt (vgl. HARDEN 2006: 83; 86).

Das von SELINKER entwickelte Konzept stützt sich auf folgende Grundannahmen: Als Interlanguage³⁵ werden die individuellen, von den Lernenden im Zuge ihres

³⁵ Parallel zu diesem Terminus existieren beispielsweise auch die Begriffe „transitional competence“ (CORDER 1967) oder „Interimssprache“ (BAUSCH/RAABE 1978), wobei sich die Bezeichnung

Sprachaneignungsprozesses konstruierten sprachlichen Systeme bezeichnet, die einer ständigen Veränderung unterworfen sind und sich kontinuierlich der Zielsprache annähern. Die dem Konzept zugrunde liegende Annahme ist, dass manche sprachlichen Formen oder Muster, die im Verlauf des Zweit- oder Fremdsprachenerwerbs gebildet werden, weder auf die Erstsprache zurückzuführen sind noch in der Zielsprache existieren, sondern vielmehr eigenständige Elemente darstellen (vgl. HARDEN 2006: 83; HENRICI/ RIEMER ⁴2003: 40). Wie die Fehleranalyse bereits zeigte, wurzeln Schwierigkeiten und daraus resultierende Fehler in der Zielsprache nur bedingt in der Erstsprache der Lernenden. Ihre Rolle wird für die Interlanguage-Hypothese also keineswegs negiert, sondern lediglich relativiert, da zahlreiche andere Faktoren in die theoretischen Überlegungen miteinbezogen werden. Wie andere natürlichen Sprachen auch werden Interlanguages als regelgeleitete Systeme beschrieben – diese Regeln können sich „[...] durch lernerspezifische Prozesse und Strategien [...]“ verändern (HENRICI/RIEMER ⁴2003: 40). Bei dieser kontinuierlichen Veränderung wird dem Fehler eine positive, die Entwicklung vorantreibende Funktion zugeschrieben: Fehler zu begehen bedeutet schließlich für die Lernenden nichts Geringeres, so CORDER (vgl. 1967: 167), als ihre Hypothesen über zielsprachliche Strukturen auszutesten und daraus zu lernen. Nichtsdestoweniger kann es aufgrund ihrer variablen Natur auch dazu kommen, dass eine (aktuelle) Interlanguage Formen einer früheren Entwicklungsstufe enthält, die noch nicht völlig verschwunden sind, oder aber, dass Lernende unter bestimmten Bedingungen (wie z.B. Stress, Angst, Unaufmerksamkeit) sogar in diese frühere Entwicklungsstufe zurückfallen („*back-sliding*“) (vgl. SELINKER 1972: 215f.). Ein weiteres Phänomen, das SELINKER (ibid.) beschreibt, ist die Fossilierung von Fehlern („*fossilization*“), die sich darin manifestiert, dass bestimmte Elemente und Strukturen, ungeachtet des betriebenen Lernaufwandes oder Instruktion durch die Lehrperson, in der LernerInnensprache verharren können.

Die Etablierung der Interlanguage-Hypothese bedeutete jedenfalls einen gravierenden Einschnitt in der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und -lernforschung, wurde der Fehler doch fortan nicht mehr als auszumerzendes Übel, sondern als inhärenter Bestandteil von Lernprozessen gesehen, der auch den Lehrenden Aufschluss über den Stand der LernerInnensprache bieten kann (vgl. CORDER 1967: 167; KLEPPIN ⁶2016: 413).

„Interlanguage“ von SELINKER gegenüber vergleichbaren Termini durchgesetzt hat (vgl. HARDEN 2006: 83).

3.2 EIN QUERSCHNITT DURCH FORSCHUNGSGESCHICHTLICHE POSITIONEN ZU CORRECTIVE FEEDBACK

3.2.1 *Negotiation of meaning* in der Interaktionshypothese

Moderne Forschung zu mündlichem Corrective Feedback entstand vor dem Hintergrund des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes, der auch aktuellen Studien in diesem Bereich noch immer als theoretische Quelle dient³⁶. Von großer Bedeutung in diesem Kontext waren die Interaktionshypothese von Michael LONG, die Outputhypothese nach Merrill SWAIN sowie die Noticing-Hypothese, geprägt von Richard SCHMIDT (vgl. SCHOORMANN/SCHLAK 2012: 21f.) GASS/MACKEY (2007) fassen diese drei Hypothesen unter dem Begriff des *Interactionist Approach* zusammen, da sich alle drei mit der Frage beschäftigen, inwiefern sich Gesprächsmodifikationen förderlich auf den Fremdspracherwerb auswirken.

Als Erweiterung der von Stephen KRASHEN formulierten Input-Hypothese³⁷ unterstreicht die Interaktionshypothese die Rolle der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Spracherwerbsprozess. Verständlicher Input allein ist LONG zufolge nicht ausreichend, es muss auch zum *Intake* seitens der Lernenden kommen, über den sie in der Folge verfügen können. Dafür benötige es eine Art ‚modifizierten Input‘. Dieser modifizierte Input ergibt sich in LONGs These aus der Bedeutungsaushandlung in wechselseitiger Interaktion (vgl. RÖSCH 2011: 28). LONG (1996: 418) definiert *negotiation of meaning*, sprich den Prozess der Bedeutungsaushandlung, als

[...] process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content or all three, until an acceptable level of understanding is achieved.“

Negotiation of meaning erlaubt es, den Fokus auf die sprachliche Form oder den sprachlichen Inhalt zu legen. In diesem Verfahren nimmt interaktionales Feedback eine tragende Rolle ein, da Lernende mit Rückmeldungen zu ihren linguistischen bzw. kommunikativen Erfolgen oder Misserfolgen versorgt werden, was eine der fremdsprachlichen Entwicklung zuträgliche Umgebung schafft (vgl. MACKEY 2012:

³⁶ SHEEN (vgl. 2011: 9f.) merkt hierzu an, dass auch soziokulturelle Theorien zunehmend an Bedeutung als Forschungsgrundlage gewinnen.

³⁷ Die Input-Hypothese von KRASHEN, Teil seines Natural Approach-Modells, basiert auf der Annahme, dass verständlicher sprachlicher Input, der ein wenig über dem Niveau des Lernenden liegt, einen Teil der idealen Voraussetzungen für den Spracherwerb bildet; auch ein möglichst niedriger affektiver Filter, also möglichst wenige negative Emotionen gegenüber dem Lernprozess zählt dazu (vgl. 1982: 20f.). Interaktion oder Korrekturmaßnahmen durch den kompetenteren Sprecher gelten für KRASHEN als irrelevant für den fremdsprachlichen Erwerbsprozess, da er argumentiert, dass dieser, gleich wie in der Erstsprache, einer natürlichen Abfolge (*natural order*) unterliegt (vgl. *ibid.*: 12).

12). Zu den klassischen Strategien, mit denen Lernende Bedeutung auszuhandeln pflegen, zählen *confirmation checks* (Rückfragen des Hörenden, ob Aussage des Sprechenden richtig verstanden wurde), *clarification requests* (Rückfragen des Sprechenden zum besseren Verständnis einer Aussage) und *comprehension checks* (Rückfragen des Sprechenden an GesprächspartnerIn, um Verständnis bei diesem zu überprüfen). Von großer Bedeutung ist für Long, dass bei der *negotiation of meaning* die Bedeutung im Zentrum der Aufmerksamkeit bleibt und nicht für Formfokussierung ihren Platz räumt, da formale Fragen nur bei Bedarf geklärt werden sollen, sprich wenn der Kommunikationsfluss aufgrund von Verständnisschwierigkeiten abubrechen droht. Daher hält er implizite Korrekturformen³⁸ wie *recasts* auch für besonders adäquate Strategien im bedeutungsbezogenen, kommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. SCHOORMANN/ SCHLAK 2012: 23f.). In seiner interaktionistischen Vorstellung des Lernprozesses erhält die Lehrperson gewissermaßen die Rolle einer Moderatorin, die im Unterricht auf Kooperation bei der Aufgabengestaltung und die Anregung von Fragen achten soll (vgl. RÖSCH 2011: 28).

3.2.2 Hypothesentesten in der Outputhypothese

In Auseinandersetzung mit der Input-Hypothese entwickelt SWAIN im Jahre 1985 die Output-Hypothese. Sie zeigte ausgehend von Untersuchungen in französischem Immersionsunterricht, dass ein inputorientierter Unterricht bei den SchülerInnen zwar zur Ausbildung hoher rezeptiver, aber vergleichsweise geringer produktiver Kompetenz führte (vgl. RÖSCH 2011: 28).

Nach SWAIN erfüllt Output, der in dieser Hypothese mindestens als Ergänzung zum Input zu betrachten ist, im Sprachenerwerb drei Funktionen: die Feststellung sprachlicher Lücken (*noticing*), die Überprüfung von Hypothesen sowie die metalinguistische Reflexion (vgl. SWAIN 2005: 471). Durch die Interaktion im Klassenzimmer können Lernende demnach durch das Erstellen und Austesten von Hypothesen bewusst ihre sprachlichen Lücken erkennen, jedoch auch darüber reflektieren, ob sie ihre Äußerungsabsicht realisieren konnten oder nicht, was sich wiederum positiv auf den Lernprozess auswirkt (vgl. RÖSCH 2011: 29). Auf diese Weise dient Produktion in der Outputhypothese nicht nur der Konsolidierung, sondern auch der Generierung von neuem (sprachlichen) Wissen (vgl. SWAIN 2005: 471). Werden

³⁸ Die gebräuchlichen Korrekturstrategien und ihre Einteilung in der Corrective-Feedback-Forschung werden in Kapitel 5.2 ausführlich dargelegt.

beim Austesten der eigenen sprachlichen Hypothesen Fehler vom Lernenden produziert, kommt es zur korrigierenden Intervention durch die Lehrkraft und der Output erfährt eine Modifizierung. Als besonders förderlich werden in der Corrective-Feedback-Forschung, die sich auf die theoretische Grundlage der Outputhypothese beruft, Korrekturstrategien gehandelt, die die Lernenden zur Selbstkorrektur ihrer Äußerungen initiieren und Output-Produktion erfordern (vgl. SHEEN 2011: 25).

3.2.3 Bewusste Wahrnehmung sprachlicher Phänomene in der Noticing-Hypothese

Die Feststellung sprachlicher Lücken nimmt auch in der Noticing-Hypothese von SCHMIDT (1990) einen wichtigen Platz ein. SCHMIDT legt dar, dass nur Input, auf den die Lernenden ihre Aufmerksamkeit richten, tatsächlich auch zur Verinnerlichung dieses zielsprachlichen Materials in das LernerInnenwissen führen kann (vgl. RÖSCH 2011: 29). Lernen kann nach der Noticing-Hypothese also nur mit einem hohen Grad an Bewusstheit stattfinden, da andernfalls viele Unterschiede zwischen der Interlanguage des jeweiligen Lernenden und der Zielsprache unbemerkt bleiben. *Noticing the gap*, das Erkennen dieser sprachlichen Lücken, ermöglicht demnach eine Fokussierung auf die sprachliche Form und kann durch Corrective Feedback begünstigt werden: Die verschiedenen Korrekturstrategien unterstützen die Lernenden nicht nur mit Input und erleichtern deren Output, sondern lenken deren Aufmerksamkeit auf problematische, weil fehlerhafte, Aspekte ihrer Interlanguage (vgl. MACKEY 2012: 131).

3.3 ZUSAMMENFASSUNG

Seit der Initialzündung durch CORDERS Abhandlung über die Signifikanz von Fehlern bilden diese einen primären Fokus in der Spracherwerbsforschung (vgl. DULAY/BURT/KRASHEN 1982: 140). Während ForscherInnen zu Beginn dieses Prozesses vor dem theoretischen Hintergrund der Kontrastivanalyse noch der Annahme waren, Fehler in der Fremdsprache seien ausschließlich auf Interferenzen mit der Erstsprache zurückzuführen, herrscht im modernen wissenschaftlichen Diskurs eine weit umfangreichere Auffassung zu möglichen Fehlerursachen vor. Anstatt sich der schier unmöglich zu bewältigenden Aufgabe zu verschreiben, durch exakten Sprachenvergleich sämtliche potentielle Fehler und Schwierigkeiten der Lernenden im Lernprozess zu prognostizieren, beschränkt man sich nun auf den realistischeren Anspruch, im Rahmen der Fehleranalyse Fehler zu identifizieren, zu beschreiben und zu

evaluieren, um anschließend therapeutische Maßnahmen zu setzen, die sich förderlich auf die Entwicklung der LernerInnensprache auswirken. Systematische *errors*, so der Konsens in der Interlanguage-Forschung, lassen Rückschlüsse auf das zugrunde liegende Regelsystem der Interimssprache zu. Fehleranalyse dient dabei als individuelles, diagnostisches Mittel zur Lernförderung. Inkorrekte Äußerungen sollen daher in diesem Kontext nicht verurteilend behandelt, sondern als unvermeidliche Elemente der LernerInnensprache betrachtet werden, die als Indiz für sprachliches Hypothesentesten dienen können. In diesem fremdsprachlichen Entwicklungsprozess spielt auch Corrective Feedback eine bedeutende Rolle, dem kognitiv-interaktionistische Ansätze förderliche Auswirkungen auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden beimessen. Durch Modifizierung des zielsprachlichen Inputs kann die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte fehlerhafte Formen gelenkt werden, ohne gleichzeitig den Inhalt der Äußerung aus dem Blick zu verlieren. Bei skizzierten interaktionistischen Ansätzen ist eine Bewegung von Input- zu Outputorientierung erkennbar, die die aktive Rolle der Lernenden im Korrekturprozess unterstreicht und die Verinnerlichung zielsprachlicher Formen und Strukturen erst ermöglicht.

4 *PARLER FRANÇAIS* – ZUR MÜNDLICHEN PRODUKTION IM FRANZÖSISCHUNTERRICHT

In den vorangehenden Kapiteln standen theoretische Grundlagen in Bezug auf sprachliche Zielvorstellungen und den Blick auf die LernerInnensprache im Allgemeinen im Vordergrund. Die letzten beiden Kapitel bemühen sich nun darum, den Fokus auf den Stellenwert der Mündlichkeit, sprich der Teilkompetenz Sprechen, und die mit ihr verbundenen didaktischen Herausforderungen im Französischunterricht zu legen.

4.1 EIN HISTORISCHER KURZABRISS: ZUM STELLENWERT DER MÜNDLICHEN PRODUKTION UND DER SPRACHRICHTIGKEIT IM WANDEL DER ZEIT

Ein diachroner Überblick über den Platz, der der mündlichen Produktion im Fremdsprachenunterricht zuteilwurde bzw. -wird, erweist sich für den Einstieg in diesen Abschnitt als äußerst sinnvoll. Veranschaulichen lässt sich auf diese Weise außerdem, inwiefern Sprachrichtigkeit, sprich grammatikalische Korrektheit, in den jeweiligen Phasen der Methodengeschichte als essentielles Element der LernerInnensprache

angesehen wurde³⁹. Eine Methode (griech.: *μέθοδος*; lat.: *methodus* oder *-os*: *das kunstgemäße, nach gewissen Regeln/Grundsätzen geordnete Verfahren*) bezeichnet im didaktischen Verständnis die Art und Weise, auf die Lehren und Lernen im Unterricht organisiert wird. Je nach Epoche und zeitgenössischem kulturellen Kontext variiert die Auffassung davon, welche Vermittlungswege in Hinblick auf Aufwand und Ertrag am effektivsten wären (vgl. DOFF⁶2016: 320f.). Betrachtet man die historische Entwicklung der „großen“ Unterrichtsmethoden, die Ende des 19. Jahrhunderts mit der Institutionalisierung des Französischunterrichts und den damit verbundenen Vereinheitlichungstendenzen ihren Ausgang nahm (vgl. NIEWELER 2015: 38), so lässt sich erkennen, dass gewisse zu Grunde liegende Lernkonzepte oder Unterrichtsprinzipien aus der Mode kommen, manchmal aber zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden. Metaphorisch gesehen kann die Methodengeschichte daher als ein Pendel verstanden werden, das zwischen zwei Polen, einerseits dem lehrerInnenzentrierten Instruktionsparadigma, andererseits dem lernerInnenzentrierten Problemlöseparadigma schwingt (vgl. HARMER⁴2007: 63; ISSING 1997: 197). Diese Schwingbewegung und die derzeitige, im modernen Fremdsprachenunterricht vorherrschende Ausrichtung des Pendels werden an folgenden Ausführungen anschaulich illustriert⁴⁰.

4.1.1 Von der Grammatik-Übersetzungs-Methode zur direkten Methode

Inspiziert vom altsprachlichen Unterricht und seinem Fokus auf deduktiver Grammatikarbeit sowie der Übersetzung von Texten gestalteten sich auch die anfänglichen Lehrmethoden der französischen Sprache in schulischem Rahmen ähnlich: Eine reguläre Unterrichtseinheit bestand aus Grammatikerklärungen der Lehrperson, die anschließend zusammenhangslose Einzelsätze zur Veranschaulichung des sprachlichen Phänomens darbot, die vom Französischen ins Deutsche oder *vice versa* übertragen wurden. Dabei stand die *accuracy*⁴¹ der Übersetzungen, d.h. ihre formale, sprachliche Korrektheit, als notwendige Lernleistung im Vordergrund; gesprochene Sprache, sprich

³⁹ Der im Folgenden dargebotene Überblick soll auch nur ein solcher sein und sich auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte der jeweiligen Unterrichtsmethoden konzentrieren. Für eine ausführlichere, aber dennoch übersichtliche Zusammenfassung der Methodencharakteristika vgl. NIEWELER 2015: 38-43.

⁴⁰ Zu beachten ist hier allerdings, dass in der Forschung seit den 1980er Jahren die Vorstellung, Vermittlungsmethoden ließen sich als strikt voneinander getrennte und chronologisch aufeinander folgende Konzepte darstellen, nicht länger vertreten wird. So können gewisse Dimensionen der einzelnen Vermittlungsmethoden, so inkompatibel sie auf den ersten Blick auch erscheinen mögen, durchaus parallel zueinander verwendet werden (vgl. DOFF⁶2016: 321).

⁴¹ Zum Begriff der *accuracy* vgl. Kapitel 4.3.1.2.

die selbstständige mündliche Produktion seitens der Lernenden, spielte hingegen keine bzw. lediglich eine vernachlässigte Rolle (vgl. HARMER ⁴2007: 63; NIEWELER 2015: 38). Der Fokus auf formaler Sprachrichtigkeit rief auch eine intensive Korrekturtätigkeit der Lehrperson auf den Plan: Was nicht den grammatischen Anforderungen des zu übersetzenden Textes entsprach, wurde umgehen sanktioniert (vgl. KLEPPIN/KÖNIGS 1991: 38).

Auf das eine Extrem folgte sogleich das andere: Bei der direkten Methode, die in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewann und als Reformbewegung zur Grammatik-Übersetzungs-Methode verstanden werden kann, regierte das Einsprachigkeitsprinzip: Während die Erstsprache in den Hintergrund gedrängt wurde, manifestierte sich erstmalig das fachtypische Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts, nämlich die Gleichsetzung von Arbeitssprache und Inhalt, Unterrichtsmedium und Unterrichtsziel (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014: 80; NIEWELER 2015: 39). Ohne den Zwischenschritt über die Erstsprache sollte der fremdsprachliche Ausdruck (beispielsweise anhand von Bildtafeln oder konkreten Objekten) unmittelbar mit seinem entsprechenden Inhalt verknüpft werden. Dazu wurden Sprechansätze zu alltagsbezogenen Themen geschaffen und Grammatikphänomene induktiv erarbeitet. Dieser Unterrichtskonzeption entsprechend bestand das primäre Lernziel in der Schulung mündlicher Fertigkeiten, um die Charakteristika lebender Fremdsprachen, bei denen gesprochener Sprache eine wesentliche kommunikative Funktion zukommt, hervorzuheben (vgl. DOFF ⁶2016: 323; NIEWELER 2015: 39). Sprachliche Korrektheit und damit auch das korrigierende Eingreifen von Seiten der Lehrperson waren jedoch noch immer von großer Bedeutung, schließlich sollten keine Fehler imitiert oder falsche Assoziationen gebildet werden, die sich im Sprachgebrauch der Lernenden festsetzen könnten (vgl. HARMER ⁴2007: 63; KLEPPIN/KÖNIGS 1991: 38f.). Einige Prinzipien der direkten Methode haben nichts an Aktualität eingebüßt – die Maxime, Sprachkönnen vor Sprachwissen zu stellen, die betont starke Rolle der Produktion sowie der induktive Ansatz bei Grammatikerarbeitung finden sich auch im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht wieder. Dazu aber später mehr.

4.1.2 Die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode

Mitte des 20. Jahrhunderts wirkte verstärkt Gedankengut aus dem anglophonen Bereich auf die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum ein: Durch die Popularisierung behavioristischer und strukturalistischer Ansätze beim

Fremdsprachenlernen, besonders in den USA der 1940er Jahre, entstand zunächst die audiolinguale Methode, die ihre Weiterentwicklung in der audiovisuellen Methode fand, welche sich in ihren Anfängen v.a. in Frankreich und den USA der 1960er großer Beliebtheit erfreute (vgl. DOFF ⁶2016: 323; NIEWELER 2015: 40).

Der audiolinguale und audiovisuellen Methode lag ein äußerst mechanisches Lernkonzept zugrunde, das sich im Prinzip am behavioristischen *stimulus-response-reinforcement*-Modell orientierte (vgl. HARMER ⁴2007: 64). Zur Schulung von Aussprache und Mündlichkeit wurden (in der audiolinguale Methode unter Einsatz des Tonbandes, in der audiovisuellen unter Einsatz von audiovisuellen Medien) sprachliche Drillübungen praktiziert: Durch Nachahmung und Einprägung von dialogischen Satzmustern sollten die Lernenden mit Hilfe von Analogieschlüssen anstelle einer kognitiven Analyse, durch induktives Vorgehen also, zu Alltagsgesprächen in der Fremdsprache befähigt werden. Den Kompetenzen Hören und Sprechen wurde damit Vorrang gegenüber Lesen und Schreiben gegeben (vgl. DOFF ⁶2016: 323; NIEWELER 2015: 40). Die audiovisuelle Methode unterschied sich insofern von der audiolinguale, als sie nicht mehr nur bloße Imitation von sprachlichen Mustern, sondern in Anbetracht der Situations- und Kontextabhängigkeit von Sprache auch ein freieres Kommunizieren über Inhalte forderte (vgl. DOFF ⁶2016: 323f.). Beiden gemeinsam waren jedoch der strikte Verzicht auf die Erstsprache sowie die Bedeutung von formaler Sprachrichtigkeit, die durch die Automatisierung korrekter Äußerungen garantiert werden sollte (vgl. HARMER ⁴2007: 64). Diese korrekten Äußerungen waren Teil des ‚perfekten Sprachmodells‘ der Zielsprache, das durch die steuernd und kontrollierend agierende Lehrperson verkörpert wurde und von den Lernenden imitiert werden sollte, um möglichst keine Fehler zu erlernen (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014: 82, 84; KLEPPIN/KÖNIGS 1991: 39). Wertvolle Rudimente dieser methodischen Ansätze bilden neben dem verstärkten Medieneinsatz auch die Betonung der Relevanz gesprochener Sprache.

4.1.3 Der Kommunikative Ansatz und seine Grundzüge

Ausgehend von den Bestrebungen, ein antithetisches Lernkonzept zu all den vorangehenden zu entwickeln, das SchülerInnen eine tragende Rolle als aktive und eigenständige Akteure im Fremdsprachenunterricht und darüber hinaus in der Gesellschaft zuweist, entstand in den frühen 1970er Jahren allmählich eine Unterrichtskonzeption, deren Herzstück sprachlicher Inhalt und erfolgreiche

Kommunikation bilden (vgl. DOFF ⁶2016: 324; HARMER ⁴2007: 69f.; NIEWELER 2015: 41)⁴². Der Begriff des ‚kommunikativen Fremdsprachenunterrichts‘ stellt eine oftmals irreführende Bezeichnung für den daraus entstandenen Ansatz dar, handelt es sich dabei doch um keine „umfassende wissenschaftliche Konzeption einer Vermittlungsmethode“, sondern vielmehr um einen „Pluralismus an methodischen Ausprägungen“, die sich jedoch „unter dem Dach des sog. Kommunikativen Ansatzes“ vereinen lassen und sich am Leitlernziel der kommunikativen Kompetenz ausrichten (DOFF ⁶2016: 324). Die theoretischen Grundlagen für ebendiese reichen auf den amerikanischen Soziolinguisten HYMES zurück. In kritischer Auseinandersetzung mit CHOMSKYs Dichotomie Kompetenz (universales, jedem Menschen innewohnendes Regelsystem von Sprache) vs. Performanz (lebendige Aktualisierung dieser Kompetenz mit eventuellen Abweichungen) entwickelte HYMES ein Konzept kommunikativer Kompetenz, das auf der Integration beider Kategorien von CHOMSKY mit zusätzlicher Betonung der sozialen Dimension sprachlichen Handelns basierte und Kommunikation als „[...] ein Ineingreifen von sprachlich-sozialem Wissen und Können“ (DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014: 87) verstand. Kommunikatives Handeln unterliegt in seiner Konzeption vier Bedingungen, die gleichzeitig auch als „Prüfkategorien“ für tatsächliches kommunikatives Handeln fungieren können, nämlich ob etwas in der Sprache formal möglich, mach- und durchsetzbar, angemessen ist und ob es konkret und mit welchen Konsequenzen realisiert wird (vgl. *ibid.*)⁴³. Einen fruchtbaren Nährboden für die Entwicklung eines fremdsprachentauglichen Konzepts der kommunikativen Kompetenz bot gleichzeitig auch die zu dieser Zeit höchst populäre Sprechakttheorie nach AUSTIN/SEARLE: Mit der Pragmatik als theoretischem Orientierungspunkt setzte sich die Fremdsprachendidaktik nun zum Ziel, im Unterricht *mit* Sprache und nicht *an* Sprache zu arbeiten sowie die Redeabsichten der Lernenden zu antizipieren und dahingehend passende sprachliche Realisierungsformen

⁴² In der einschlägigen Fachliteratur wird diese veränderte Perspektive auf die Rolle des Lernenden im Lernprozess sowie die allgemeine sprachliche Zielvorstellung des Fremdsprachenunterrichts häufig als ‚kommunikative Wende‘ titulierte (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014: 85f.; HARDEN 2006: 40).

⁴³ Anders näherte sich der deutsche Sozialphilosoph HABERMAS an das Konzept der kommunikativen Kompetenz an; seine *Vorbereitenden Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz* werden als wichtiger Impuls für die Popularisierung der ‚kommunikativen Wende‘ im deutschsprachigen Raum betrachtet (vgl. HARDEN 2006: 40f.). Er richtete einen normativ geprägten Blick auf Kommunikation und versuchte, Bedingungen für eine abstrakte, ideale Sprechsituation zu definieren. Als ihre grundlegenden Charakteristika nennt HABERMAS Herrschaftsfreiheit und Gleichberechtigung der Teilnehmenden, deren Aushandeln von Argumenten schlussendlich der Suche nach der Wahrheit dient (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014: 87). Diese Herangehensweise bescherte der Idee kommunikativer Kompetenz ein gewisses Maß an Emanzipationsvermögen und enttarnte Sprache als „[...] eines der Instrumente der Repression [...], mit dessen Hilfe Herrschaftsverhältnisse durchgesetzt und verfestigt werden“ (HARDEN 2006: 48).

auszuwählen (vgl. *ibid.*: 88; HARDEN 2006: 41). Geprägt von diesen theoretischen Wegbereitern übertrug der Englischdidaktiker Hans-Eberhard PIEPHO im Jahre 1974 erstmals den Begriff der kommunikativen Kompetenz auf den Fremdsprachenunterricht: Seine Thesen, die oftmals aufgrund ihres idealistischen, die gesellschaftlichen Bedingungen und hierarchischen Strukturen von Schule vernachlässigenden Charakters in Kritik gerieten (vgl. DECKE-CORNILL/ KÜSTER ²2014: 88), wurden zwar nicht in ihrer Gesamtkonzeption übernommen, jedoch in ihren Leitgedanken vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lerntheorien aufgegriffen, weiterentwickelt und vertieft.

Im Wesentlichen bedeutet der aktualisierte Kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht heute die methodisch offene Gestaltung eines Unterrichts, der sich nicht an isoliert betrachteten Fertigkeiten, sondern am Richtziel der kommunikativen Kompetenz orientiert und die Lernenden zu sprachlicher Interaktion in authentischen Kommunikationszusammenhängen befähigen will (vgl. DOFF ⁶2016: 324; KRUMM ⁴2003b: 118). Prägnant formulieren DE CILLIA/KRUMM (2010: 159) den Kommunikativen Ansatz und seine Relevanz für den Fremdsprachenunterricht in Österreich:

„Das Erreichen einer altersgemäßen, situations-, themen- und partnerorientierten kommunikativen Kompetenz wird als übergeordnetes Lernziel festgeschrieben, dem funktionalen Aspekt der Sprache wird gegenüber dem formalen der Vorrang eingeräumt, die Berücksichtigung der Lernaltsprache und eine dementsprechende Fehlertoleranz bei der Evaluation der Schülerleistungen wird eingefordert (Fehler als „selbstverständliches Merkmal des Sprachenlernens“). Neben der linguistischen Kompetenz wird auch der Erwerb „pragmatischer“ und „soziolinguistischer Kompetenzen“ gefordert, bis zur exemplarischen Integration von nationalen Sprachvarietäten und von Lingua-franca-Varianten der Zielsprache.“

Besonders hervorzuheben sind an dieser Feststellung drei der erwähnten Aspekte des Kommunikativen Ansatzes. Genannt werden erstens zwei Leitprinzipien der methodischen Unterrichtsgestaltung, Inhaltsorientierung und Partnerschaftlichkeit, die sich noch durch die Prinzipien der LernerInnen- und Prozessorientierung, der Ganzheitlichkeit sowie der Motivierung ergänzen ließen (vgl. NIEWELER 2015: 44-54). Zweitens werden flüssiger Kommunikation und dem Gelingen der kommunikativen Handlung der Vorrang gegenüber formaler Korrektheit und Fehlerlosigkeit gewährt (vgl. DECKE-CORNILL/ KÜSTER ²2014: 89; DOFF ⁶2016: 324) und drittens wird die Komplexität kommunikativer Kompetenz verdeutlicht, welche sich nicht nur aus linguistischen, sondern auch aus pragmatischen und soziolinguistischen Teilkompetenzen zusammensetzt⁴⁴.

⁴⁴ Diese Auffächerung geht auf frühe Entwürfe zur Beschreibung kommunikativer Kompetenz zurück, wie beispielsweise das äußerst prominente Modell von CANALE & SWAIN (1980): Sie sehen in

Ebenso wird im heutigen Kommunikativen Ansatz die schon von HYMES formulierte Forderung nach sprachlicher Angemessenheit aufrecht erhalten und *in extenso* von nationalen LehrplanschreiberInnen postuliert (vgl. BGB1. II NR. 209/2014: 15, 17; BGB1. II NR. 219/2016: 28). Als Orientierungspunkt gilt auch die Ausgewogenheit und gleiche Gewichtung der Fertigungsbereiche (vgl. BGB1. II NR. 209/2014: 17f.; BGB1. II NR. 219/2016: 29): Alle Teilkompetenzen sind in dem Maße zu trainieren, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation notwendig sind.

4.2 ZUR GRAMMATIKVERMITTLUNG UND IHREM STELLENWERT IM KOMMUNIKATIVEN ANSATZ

Wie an den vorangehenden Ausführungen ersichtlich wurde, durchlebte der Stellenwert mündlicher Produktion im Laufe der Methodengeschichte einige Wandlungen. Ähnlich ist es um die Rolle grammatischer Instruktion bestellt. Bevor wir uns allerdings auf besagte Rolle sowie im Konkreten den Stellenwert grammatischer Sprachrichtigkeit im Mündlichen fokussieren, sei eine kurze Begriffsdefinition vorausgeschickt, die der polyseme Charakter des Begriffs ‚Grammatik‘ unweigerlich verlangt.

CUQ/GRUCA (vgl. 2002: 346) nennen drei Dimensionen von bzw. Perspektiven auf Grammatik, die im Kontext von Fremdsprachendidaktik zum Tragen kommen: Neben dem Verständnis von Grammatik als angeborenes Sprachlernprogramm und als linguistische Darstellung eines Regelsystems handle es sich dabei auch um ein internes Regelsystem, ein Konglomerat an mentalen Aktivitäten, die im unterrichtlichen Rahmen durch die Vermittlung von fremdsprachlichen Strukturen initiiert werden und schließlich deren Erwerb dienen. Die linguistische Darstellung des Sprachsystems entspricht der herkömmlichen Betrachtungsweise von Fremdsprachengrammatik als „explizite Beschreibung der Regularitäten einer gegebenen Sprache“ (KLEINEIDAM 1986: 10). Diese erfährt für ihren didaktischen Einsatz eine Reduktion, um zu Unterrichtszwecken als Lernhilfe für SchülerInnen verwertbar zu sein.

Im Sinne einer leserInnenaktivierenden Intratextualität sei an dieser Stelle auf die Diskussion des grammatischen Normbegriffes in Kapitel 2.2.2 verwiesen, wo dieser im Zuge der veränderten sprachlichen Zielvorstellungen im Unterricht, ausgelöst von der intensiven Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit, thematisiert wurde. Dort wurde

kommunikativer Kompetenz das Zusammenspiel aus grammatikalischer, soziolinguistischer, strategischer, Diskurs- und Interaktion betreffender Kompetenz. Für eine ausführlichere Behandlung des Modells hinsichtlich seiner fremdsprachendidaktischen Relevanz vgl. HARDEN 2006: 49-52.

festgehalten, dass Schulgrammatik – trotz der Erweiterung des Normbegriffs hin zu einem kommunikativ orientierten, soziolinguistischen Maßstab – durch ihren beispielhaften Charakter bis zu einem gewissen Punkt immer präskriptiv sein wird oder gar sein muss (vgl. *ibid.*: 67). Was jedoch nicht diskutiert wurde, ist die Art und Weise, auf die Grammatik im kommunikativ orientierten Klassenzimmer, bei gleichzeitiger Erfüllung der methodisch-didaktischen Grundprinzipien, vermittelt werden kann. Als besonders entscheidend für die Methodik der Grammatikvermittlung erweist sich oben drittgenannte Dimension des Terminus, die sich in der kontroversen Debatte darüber widerspiegelt, auf welche Weise Lernende ihr inneres sprachliches Regelsystem, ihre „Grammatik im Kopf“ (DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014:174), erwerben und welche Rolle der Erwerb grammatischer Strukturen als expliziter Lerngegenstand im Unterricht spielen soll.

Seit der neusprachlichen Reformbewegung und der Popularisierung des Kommunikativen Ansatzes wird in der Forschung die ‚dienende Funktion‘ von Grammatik als beinahe topische Formel propagiert. Dienen soll grammatische Instruktion als dem Richtziel der kommunikativen Kompetenz untergeordnetes ‚Mittel zum Zweck‘ in erster Linie der Realisierung von Redeabsichten der SchülerInnen (vgl. NIEWELER 2015: 194). Dieser Ansatz lässt somit eine Abkehr von sprachsystemorientierter Grammatik und eine gleichzeitige Zuwendung zu sprachgebrauchsorientierter Grammatik erkennen (vgl. KLEINEIDAM 1986: 36). Nichtsdestoweniger kann nicht von einem ausschließlichen und radikalen *focus on meaning* gesprochen werden, da der situationsadäquate, aktive Gebrauch von Fremdsprache auch eine zielgerichtete grammatische Kompetenz verlangt und die Vermittlung und der Gebrauch grammatischer Begriffe „[...] allgemeine Orientierungs- und Ordnungshilfen für die Lernenden bereitstellen, als Stütze für Gedächtnis- und Erinnerungsleistungen fungieren sowie Handlungsanweisungen für sprachliche Produktionen und Analysen bilden kann“ (GNUTZMANN 2000: 69)⁴⁵. Grammatik unter pragmatischen Aspekten zu schulen bedeutet daher eine didaktisch-methodisch reflektierte Gestaltung von formfokussierten Unterrichtssequenzen, die den

⁴⁵ Natürlich existieren auch unter FremdsprachendidaktikerInnen Denkansätze, die vorschlagen, Grammatikbeherrschung allein den selbstorganisatorischen und intuitiven Kräften der SchülerInnen zu überlassen und grammatische Progression als Basis des institutionellen Fremdsprachenunterrichts zu verzichten (vgl. FREUDENSTEIN 2000), jedoch wird im Allgemeinen eine differenzierte Betrachtungsweise auf explizite Grammatikarbeit bevorzugt, die dieser einen förderlichen Einfluss auf den Sprachlernprozess (u.a. durch die Möglichkeit zum Feedback und fehlertherapeutischen Maßnahmen, aber auch durch die bewusste Reflexion über Sprache) beimisst (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014: 175; NIEWELER 2015: 195).

SchülerInnen die notwendige Grundlage für ihre Redeabsichten in den vielfältigen, zu bewältigenden Kommunikationssituationen zur Verfügung stellen (vgl. KLEINEIDAM 1986: 73). Um dem Prinzip der LernerInnen- und Prozessorientierung gerecht zu werden, erfolgt diese Grammatikvermittlung – nicht immer, aber immer öfter – in Form induktiver Erschließungsverfahren, die gemeinhin als ‚entdeckendes Lernen‘ bezeichnet und für nachhaltiger als nachvollziehendes Lernen gehalten werden. Dabei formulieren Lernende anhand aussagekräftiger Beispiele eigenständig die dazugehörige grammatische Regel. Sind diese Regeln einmal formuliert, plädiert ein Gros der FachdidaktikerInnen unter Rekurs auf Erkenntnisse neurowissenschaftlicher Studien für eine Festigungs- und Übungsphase, die sich durch situative Einbettung der Übungen in einen kommunikativen Kontext auszeichnet (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014: 177f.).

4.3 ZU DEN BESONDERHEITEN GESPROCHENER (FRANZÖSISCHER) SPRACHE

In den vorangehenden Kapiteln wurde bereits klar herausgearbeitet, wie viel mehr es erfordert, in einer fremden Sprache kommunizieren zu können, als eine bloße Beherrschung ihrer grammatikalischen Strukturen. Dies gilt auch für die aktive mündliche Sprachverwendung, die sich aufgrund ihrer Partikularitäten als besonders komplexer Prozess erweist. Grundsätzlich lässt sich die mündliche Sprachproduktion in zwei Arten der Sprachverwendung gliedern, nämlich in monologisches und dialogisch-interaktives Sprechen; der GERS bedient sich für diese Distinktion der Termini „Zusammenhängend sprechen“ und „An Gesprächen teilnehmen“. Ungeachtet ihrer jeweiligen Ausformung erweist sich Sprechkompetenz als multidimensionales Konstrukt, das sich aus vier verschiedenen Komponenten zusammensetzt, nämlich aus grammatischer, soziolinguistischer, diskursiver und strategischer Kompetenz. Die grammatische Kompetenz kann als Hyperonym für verschiedene Aspekte wie Morphologie, Syntax, Wortschatz und, was eine Eigenheit gesprochener Sprache im Kontrast zu geschriebener darstellt, Phonologie ausgelegt werden (vgl. SHUMIN 2002: 206f.)⁴⁶. Korrekte Aussprache und Betonung, aber natürlich auch die angemessene Verwendung von Vokabular und sprachlichen Mitteln tragen somit zur Herstellung von sprachlicher Bedeutung bei.

⁴⁶ Als theoretisches Rahmengerüst für das von SHUMIN vorgeschlagene Konzept dient das bereits erwähnte Modell von CANALE/SWAIN (1980) zur Aufschlüsselung der Komponenten kommunikativer Kompetenz (vgl. Kapitel 4.1.3, Fußnote 37).

HU/LEUPOLD (2008: 64f.) gelingt es, in wenigen Zeilen eine verdichteten Überblick über den komplexen Prozess des Sprechens und seine Besonderheiten zu geben, der an Informationsgehalt und Prägnanz kaum zu übertreffen ist. Ihr Beitrag soll daher als Ausgangspunkt und Wegweiser für dieses Kapitel dienen, in dem einzelne Aspekte ihrer Ausführungen herausgegriffen und sukzessive theoretisch fundiert werden:

„Ein funktionierendes Zusammenspiel zahlreicher Komponenten ist erforderlich, um dialogisch oder aber auch monologisch zu sprechen: artikulatorische, phonologische, grammatische, semantische, textuelle, sozio- und pragmalinguistische Kompetenzen, ebenso wie Weltwissen in Form von Schemata und Skripts, müssen miteinander interagieren, um einen Dialog aufrechtzuerhalten, um Informationen zu vermitteln, um sich selbst darzustellen, kurz: um mündlich zu kommunizieren [...]. Sprechen mit oder vor anderen bedeutet darüber hinaus ein gewisses Sich-exponieren und ist – nicht zuletzt in unterrichtlichen Settings – oftmals mit Emotionen wie Angst oder Scham, andererseits aber auch mit Freude und Stolz besetzt [...].“

4.3.1 Linguistische Aspekte

4.3.1.1 Sprechen als psycholinguistisches Konstrukt

Wie funktioniert der Sprechvorgang? Welche kognitiven Mechanismen beeinflussen den Weg von der gedanklichen Konzeption einer Äußerung bis hin zu ihrer wahrnehmbaren Lautfolge? Aus der Beschäftigung mit diesen und weiteren Fragen entwickelte die Psycholinguistik verschiedenartige, miteinander konkurrierende Modelle, wobei sich parallele, das Sprechen als interaktiv strukturierten Prozess darstellende Konstrukte gegenüber linear-seriellen durchgesetzt haben (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014: 189; DIEHR/KÖTTER 2013: 98). Ein solch paralleles Sprechmodell wurde von LEVELT 1989 entworfen, hier soll aber seine Weiterentwicklung von DIEHR/FRISCH 2008 genauer beleuchtet werden, da es sich dabei einerseits um ein visuell vereinfachtes Modell handelt, es andererseits aber auch die Aspekte der Simultaneität, Parallelität und Rekursivität der kognitiven mentalen Vorgänge hervorhebt und betont, dass Sprechhandlungen stets in einen sozialen, kommunikativen Kontext eingebunden sind und sich an einen bestimmten Adressaten richten (vgl. DIEHR/KÖTTER 2013: 98). Das Modell beruht auf der Annahme, dass sich Sprechen in parallel zueinander ablaufenden Teilprozessen ereignet und Sprachverarbeitung auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig erfolgt. Auf Grundlage der Abbildung soll der hochkomplexe Sprechvorgang im Folgenden kurz skizziert werden:

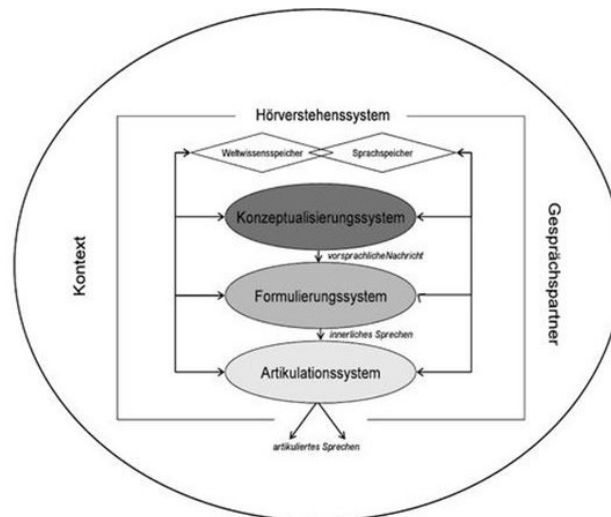


Abb. 1: Paralleles Sprechmodell (DIEHR/FRISCH 2008: 37, in Anlehnung an LEVELT 1989)

In einer präverbalen Planungsphase wird im sogenannten Konzeptualisierungssystem eine Sprechabsicht erschaffen. Dabei kommen für den Sprecher bzw. die Sprecherin unterschiedliche Faktoren zum Tragen, wie beispielsweise die Auswahl relevanter Inhalte oder die Ordnung von Gedanken. Beim Konzeptualisierungsprozess erfolgen daher bereits Rückgriffe auf die beiden Wissensspeicher, nämlich zum einen auf das Weltwissen, auch enzyklopädisches Wissen genannt, und zum anderen auf das Sprachwissen, das sich als mentales Lexikon aus grammatischen, semantischen und phonologischen Informationen speist (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER ²2014: 189; DIEHR/KÖTTER 2013: 98; THORBURY 2005: 11). Die präverbale Mitteilung, die dem Konzeptualisierungssystem entspringt, wandert anschließend ins Formulierungssystem, wo sie in eine sprachlich encodierte Form umgewandelt wird. Bei noch immer aktiviertem Weltwissens- und Sprachwissensspeicher entsteht so eine mental-sprachliche Repräsentation der Aussage, die jedoch auch eine andere Gestalt annehmen kann als die ursprünglich konzeptualisierte, falls der Sprecher bzw. die Sprecherin diese aus situationsspezifischen Beweggründen heraus aktualisieren und umformulieren will (vgl. DIEHR/KÖTTER 2013: 99; WOLFF 2002: 211). Parallel zu diesen Teilprozessen erfolgt im Artikulationssystem die Umsetzung des phonologischen Plans der Äußerung, die mit einer artikulierten, hörbaren Äußerung, die LEVELT (1989: 13) „overt speech“ nennt, abschließt. Die rapide Geschwindigkeit der gleichzeitig ablaufenden Teilprozesse ermöglicht auch eine völlige Neukonzipierung und –umformulierung der ursprünglichen Mitteilung: So kann der Sprecher bzw. die Sprecherin pausieren, wenn er/sie zu dem Schluss kommt, dass eine Komponente der Äußerung unpassend ist, und eine veränderte, ‚besser klingende‘ Formulierung wählen (vgl. DIEHR/KÖTTER 2013: 99). Betrachtet man oben abgebildetes Modell, so springt die prominente Position des

Hörverstehenssystems ins Auge, dem man gewissermaßen die Funktion einer Kontrollinstanz, die über den restlichen Systemen thronet, zuschreibt: Im Sinne eines sprachlichen Monitors überprüft es die Ergebnisse aller drei Teilprozesse auf ihre „[...] formale, inhaltliche und pragmatische Korrektheit und ihre Angemessenheit“ (ibid.: 100). Dieser Prozess, der als *self-monitoring* bezeichnet wird und oft mit der Reparatur der eigenen Äußerung abschließt, stellt eines der typischsten Merkmale gesprochener Sprache dar (vgl. THORNBURY 2005: 5f.)⁴⁷.

DECKE-CORNILL/KÜSTER (vgl. 2014: 189f.) verweisen auf Forschungserkenntnisse, die bekräftigen, dass sich für FremdsprachenlerInnen besondere Herausforderungen beim Spracherzeugungsprozess ergeben: Sie neigen dazu, ihre fremdsprachlichen Formulierungen auf Basis ihrer Erstsprache zu kreieren, was zu einer Art ‚muttersprachlichem Zwischenschritt‘ von der Konzeptualisierung auf dem Weg zur Formulierung führt. Ihre Planungsphase ist außerdem stark von linguistischen Problemen geprägt, weswegen wenig Zeit für die globale Strukturierung einer Äußerung bleibt. Aus zeitspartechnischen Gründen versuchen Lernende daher, gewisse (linguistische) Defizite mit sprachlichen Routinen und vorgefertigten Wendungen zu kompensieren oder gewisse Themen strategisch gar zu vermeiden (vgl. TESCH 2014: 334).

Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache manifestieren sich jedoch nicht allein in ihrem jeweiligen Produktionsmodus, sondern auch in der zugrunde liegenden Konzeption von Sprache. KOCH/ÖSTERREICHER (vgl. 2011: 3f., 12f.) stellen in diesem Kontext dem medialen Unterschied zwischen *code écrit* und *code parlé* (graphisch/visuell vs. phonisch/auditiv) die Dimension der verschiedenartigen Konzeption von Sprache gegenüber. Konzeptuelle Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit bezieht sich demnach auf ihre formale bzw. stilistische Elaboration. Während konzeptuelle Mündlichkeit auf medialer Ebene starke Affinität zum phonischen Code bzw. konzeptuelle Schriftlichkeit zum graphischen Code aufweist, gibt es aber auch

⁴⁷ „[...] la recherche du mot comportant des étapes erronées [...]“ wird auch bei BLANCHE-BENVENISTE (1997: 20) als fundamentales Charakteristikum gesprochener Sprache bezeichnet. Sie führt dieses ebenso auf den besonderen mündlichen Spracherzeugungsprozess zurück, der nicht wie bei schriftlichen Äußerungen durch die lineare Verkettung sprachlicher Zeichen und somit entlang der syntagmatischen Achse von DE SAUSSURE erfolgt. Vielmehr kommen beim Sprechen Elemente der paradigmatischen Achse (= Austauschbarkeit von sprachlichen Elementen, die derselben lexikalischen/grammatischen Kategorie angehören, jedoch zueinander in Opposition stehen) zum Tragen: Werden verschiedene Elemente desselben Paradigmas aus Unsicherheit oder Planungsschwierigkeiten bei der Äußerung abgerufen, können diese nicht wie im Schriftlichen ausradiert, sondern lediglich konserviert und anschließend vom Sprechenden kommentiert oder revidiert werden. So kann es manchmal auch zu ‚*allers et retours*‘ auf der syntagmatischen Achse kommen; wird durch diese Umänderungen das syntaktische Gerüst des Geäußerten unterbrochen, spricht man von einem Anakoluth (vgl. ibid.: 16-22).

Fälle konzeptioneller Schriftlichkeit im mündlichen Medium (z.B. öffentliche Rede, die schriftlich konzipiert, aber mündlich realisiert wird) bzw. konzeptionelle Mündlichkeit im schriftlichen Medium (z.B. SMS, Chats, die in konzeptioneller Mündlichkeit *geschrieben* werden). Realisierungsform und Konzeption müssen daher differenziert werden. BARME (2012: 1) merkt hierzu an:

„Für die Charakterisierung von sprachlichen Äußerungen als „geschrieben“ bzw. „gesprochen“ ist demzufolge nicht der Kommunikationskanal (das Medium) das primäre Kriterium, sondern die Art der sprachlichen Gestaltung, die Konzeption.“

4.3.1.2 Qualitative Aspekte mündlicher Produktion: Einige Anmerkungen zu *complexity, accuracy* und *fluency* in der LernerInnensprache

Als wesentliche Kriterien zur Beurteilung fremdsprachlicher (schriftlicher und mündlicher) Performanzen, aber auch als Indikatoren für die zugrunde liegende Kompetenz werden in der Sprachlehr- und -lernforschung unter Berücksichtigung ihrer multidimensionalen Natur die Variablen *complexity*, *accuracy* und *fluency* (CAF) herangezogen (vgl. HOUSEN/KUIKEN 2009: 461)⁴⁸.

Accuracy (oder *correctness*) beschreibt das Ausmaß, zu dem die fremdsprachliche Äußerung von einer bestimmten Norm abweicht. Diese Normabweichungen werden gewöhnlich als Fehler bezeichnet, wobei die Definition von *accuracy* in Anbetracht der relativen Natur des Norm- und Fehlerverständnisses unweigerlich weitere definitorische Fragen nach sich zieht (vgl. *ibid.*: 462f.; HOUSEN/KUIKEN/VEDDER 2012: 4)⁴⁹. HOUSEN/KUIKEN/VEDDER (vgl. 2012: 4) plädieren daher sinnvollerweise auch dafür, das ‚A‘ in CAF nicht gezwungenermaßen als *accuracy*, sondern vielmehr im Sinne von *appropriateness* zu verstehen⁵⁰.

Das Konstrukt des Sprachflusses (*fluency*) zu definieren stellt sich im Vergleich schon als weit problematischer heraus: Traditionell und in einem nicht-wissenschaftlichen Diskurs betrachtet bezieht sich Flüssigkeit häufig auf „[...] a person’s general language proficiency, particularly as characterized by perceptions of ease, eloquence, and ‘smoothness’ of speech or writing“ (HOUSEN/KUIKEN 2009: 463). Es lässt sich allerdings die Tendenz erkennen, den Begriff im wissenschaftlichen Dialog enger

⁴⁸ Diese Faktorentriade spiegelt sich sowohl im GERS (EUROPARAT 2001: 37f.) in der analytischen Skala für Beurteilende zu den qualitativen Aspekten des mündlichen Sprachgebrauchs als auch im bereits mehrfach erwähnten Beobachtungsbogen zur mündlichen Reifeprüfung (siehe Anhang) wider, was ihre Gültigkeit als Beurteilungsbasis für den modernen Fremdsprachenunterricht verdeutlicht.

⁴⁹ An dieser Stelle sei erneut auf die Kapitel 2.2.2, 4.2 sowie 5.1.3 verwiesen, wo die Frage nach der Norm im Fremdsprachenunterricht ausführlicher behandelt wird.

⁵⁰ Neben der Auffassung, den Aspekt der pragmatischen Angemessenheit im Konzept der *accuracy* zu integrieren, existiert auch die Variante, diese als ergänzende, vierte Zieldimension der Sprechkompetenz darzustellen (vgl. SCHMIDT 2016: 102).

zu fassen und als ein vordergründig phonologisches Phänomen zu verstehen, das dennoch mehrere Dimensionen in sich vereint, nämlich *speed fluency* (Dichte der produzierten sprachlichen Einheiten), *breakdown fluency* (Anzahl und Länge der Sprechpausen) und *repair fluency* (falsche Formulierungen, Selbstkorrekturen) (vgl. HOUSEN/ KUIKEN/VEDDER 2012: 5).

Zur Erfassung des Konzepts der *complexity* muss sinnvollerweise eine Unterscheidung in zwei Subkategorien getroffen werden: Zunächst spricht die Forschungsliteratur von kognitiver Komplexität, einem subjektiven Begriff, der sich auf die je nach individuellem Hintergrund unterschiedliche Schwierigkeit bezieht, mit der Sprachelemente beim Fremdsprachenlernen verarbeitet werden. Diese lernerInnen-abhängigen Schwierigkeiten werden von Faktoren wie der Motivation, Gedächtnisspanne, dem erstsprachlichen Hintergrund oder Lernstadium in der Fremdsprache bestimmt. Einen wichtigen Bestandteil der kognitiven Komplexität bildet jedoch gleichzeitig die linguistische Komplexität, welche objektivere Faktoren umschließt. Sie umschreibt die strukturell-formalen, semantisch-funktionalen Eigenschaften der LernerInnensprache, sprich ihren linguistischen Reichtum und ihre Vielschichtigkeit (vgl. *ibid.*: 4; HOUSEN/KUIKEN 2009: 463f.).

Bei genauerer Betrachtung dieser drei distinkten Komponenten mündlicher Produktion dürfen ihre Schnittpunkte und ihre Interaktionsdynamik keinesfalls außer Acht gelassen werden: So überschneiden sich in der Praxis beispielsweise oft *accuracy* und *fluency* bzw. korrelieren insofern miteinander, als Flüssigkeit bis zu einem gewissen Grad von sprachlicher Korrektheit abhängt. Der Sprachfluss beruht auf und erweitert sich schließlich stark mit der Verfügbarkeit eines breiten Repertoires an vorgefertigten sprachlichen Wendungen (*chunks*⁵¹), Synonymen und grammatischen Strukturen (vgl. JÜRKE 1998: 151; LEWIS 1997: 15, 33, zitiert nach JÜRKE 1998: 153; THORNBURY 2005: 6). Desweiteren interagieren *complexity*, *accuracy* und *fluency* manchmal auf sich gegenseitig unterstützende, manchmal auf miteinander wetteifernde Art und Weise; HOUSEN/ KUIKEN/VEDDER (vgl. 2012: 7f.) halten hierzu jedoch fest,

⁵¹ Forschungsergebnisse legen nahe, dass *chunks*, oft auch *formulaic sequences* genannt, einen Großteil unserer täglichen Kommunikation ausmachen und somit nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Erstsprache von großer Bedeutung sind. Im Konkreten handelt es sich dabei – in psycholinguistischem Verständnis – um „a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appear to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar“ (Definition von WRAY 2002, zitiert nach MYLES 2012: 73f.). Prominenz erlangte die Bedeutung von *chunks* für das Fremdsprachenlernen insbesondere durch den theoretischen Ansatz des *lexical approach* (LEWIS 1993, 1997), der lexikalische Elemente wie beispielsweise Satzformeln, Kollokationen und feststehende Phrasen als die primären Bausteine sprachlicher Kommunikation definiert.

dass bezüglich der komplexen Interaktion und Entwicklungsinterdependenz von CAF keine zufriedenstellenden Forschungsergebnisse vorliegen, rezente Studien aber einen nicht-linearen, dynamischen Entwicklungsprozess nahelegen. Grundsätzlich stehen sich bei dieser Frage zwei Positionen gegenüber: Einerseits vertreten ForscherInnen wie SKEHAN (1998) unter der Prämisse, dass menschliche Aufmerksamkeits- und Verarbeitungsfähigkeiten limitiert sind, die These, dass Lernende bewusst oder unbewusst ihre Aufmerksamkeit auf jeweils einen Aspekt ihrer Sprachkompetenz legen und damit die jeweils anderen zwei vernachlässigen, was zu *trade-off*-Effekten führe (vgl. BYGATE 2001: 17; HOUSEN/ KUIKEN/VEDDER 2012: 7). Andererseits existiert auch die Annahme, Lernende können zeitgleich mehrere und nicht miteinander konkurrierende Aufmerksamkeitsspannen entwickeln, sodass alle drei genannten Dimensionen gemeinsam bei der Bewältigung einer Aufgabe gesteigert bzw. verringert werden könnten (vgl. HOUSEN/ KUIKEN/VEDDER 2012: 7).

4.3.1.3 *Des particularités françaises*: Besondere Herausforderungen der französischen Sprache

Eine besondere Herausforderung für FremdsprachenlernerInnen stellt in der gesprochenen französischen Sprache zweifellos der Aspekt der Intonation und Aussprache dar. THIELE (2012: 10f.) hält unter Bezugnahme auf die Erkenntnisse einer Vielzahl von Lehrkräften fest, dass sich Lernende mit Deutsch als Erstsprache phonetisch-phonologisch betrachtet vor allem mit dem Konsonanten <s> in verschiedenen Positionen, dem Vokal <i>, den Nasalen, dem *e-muet*, der *liaison*, der *chaîne parlée* und dem Phänomen der Homophonie (z.B. « *mer* », « *mère* » und « *maire* » oder « *fermer* » und « *fermé* ») mühen, wobei letzteres sowohl das Hörverstehen erschweren als auch einen möglichen (lexikalischen oder grammatischen) Fehler verschleiern kann. Dieses Phänomen verdeutlicht aber auch, inwiefern die Divergenz von Schrift- und Lautbild (*graphie et prononciation*) einen der Stolpersteine im französischen Fremdsprachenerwerb darstellt: Was geschrieben wird, ‚hört‘ man oft nicht. Schriftsprache und Aussprache unterlagen unterschiedlichen Evolutionsmechanismen, da das geschriebene Wort die sprachliche Vergangenheit eines Ausdrucks, sprich sein lateinisches Etymon, festhielt und damit Raum zur Normierung und Stabilisierung des Französischen bot (vgl. REY-DEBOVE/REY 2014: S. XIX). Um oben genannten Schwierigkeiten entgegenzuwirken, erweist sich die Integration eines fokussierten Hörtrainings als sinnvoll, welches die Diskriminierung und Identifizierung

phonetischer Formen zum Ziel hat, gilt ‚richtiges‘ Hören doch als Voraussetzung für richtiges (Aus-) Sprechen (vgl. HIRSCHFELD ⁶2016: 124).

4.3.2 Didaktische Implikationen

Aus den vorab skizzierten Besonderheiten gesprochener Sprache ergeben sich unweigerlich Implikationen für die Initiierung, Gestaltung sowie die Beurteilung von mündlicher Produktion der Lernenden im Fremdsprachenunterricht.

Fundamentale Unterschiede der Sprech- zur Schreibkompetenz, wie die Vergänglichkeit des gesprochenen Wortes durch die Übermittlung über den oralen/auditiven Kanal, ihre Kontextabhängigkeit und ihre oft ungeplante, unvorhersehbare Form (vgl. HUGHES ²2011: 10f.), stellen spezielle Herausforderungen an Lehrende und Lernende. Letzteres soll nicht bedeuten, dass gesprochene Sprache im Vergleich zur schriftlichen defizitär wäre – obwohl sie gerade in Frankreich mit stigmatisierenden Begrifflichkeiten wie Fehlerhaftigkeit und Unvollkommenheiten assoziiert wird (vgl. BLANCHE-BENVENISTE 1997: 5). Es soll vielmehr unterstreichen, dass die Forderung nach ‚Echtzeit‘-Spracherzeugung den Sprechenden geringe Planungsmöglichkeiten bietet und somit auch den Grad an grammatischer und lexikalischer Komplexität der Äußerungen einschränkt (vgl. THORNBURY 2005: 20)⁵². Gleichzeitig löst diese Forderung bei vielen Lernenden aber auch negative Emotionen aus, die keineswegs zu vernachlässigen oder zu unterschätzen sind. Zur affektiven Komponente, die neben kognitiven und situativen Faktoren die Sprechbedingungen determinieren, zählen beispielsweise sprachliches Selbstbewusstsein, Motivation und die Angst, vor Publikum (vor Gleichaltrigen oder der Lehrperson im Speziellen) zu sprechen und durch das Begehen von Fehlern sein ‚Gesicht zu verlieren‘ (vgl. SHUMIN 106; THORNBURY 2005: 25f.).

All diese linguistischen und fachdidaktischen Überlegungen sollten in den Umgang mit gesprochener LernerInnensprache einfließen und ein reflektiertes, differenzierendes Beurteilungsverfahren bewirken, das die diversen Komponenten und qualitativen Aspekte mündlicher Kommunikationsfertigkeit berücksichtigt. Die

⁵² HUGHES (vgl. ²2011: 13) verweist zur Illustration der Unterschiede zwischen gesprochener und schriftlicher Sprache und die damit verbundenen Produktions- und Verarbeitungsprozesse auf die allseits bekannte Situation eines Vortrags, bei dem das Auditorium meist an *information overload* leidet, weil sie die hoch informative Sprache, die von dem/der Vortragenden in Form eines schriftlichen Textes vorbereitet wurde, plötzlich in Sekundenschnelle verarbeiten müssen. Die sprachliche Planbarkeit und Editierbarkeit schriftlicher Texte erlaubt schließlich eine viel breiteres Wortschatz- und Sprachmittelspektrum als spontane mündliche Produktion.

Deskriptoren zur Beurteilung mündlicher Sprachkompetenz im Referenzrahmen (EUROPAT 2001: 37f.) sowie der duale Ansatz des Beurteilungsverfahrens bei der standardisierten mündlichen Reifeprüfung in Österreich, der sich durch die Integration einer holistischen und einer analytischen Perspektive auf die Leistung ergibt, stellen durch ihre Gestaltung mit Sicherheit einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar.

4.4 ZUSAMMENFASSUNG

„Die Zeit der monolithischen Methodenkonzeptionen ist heute vorbei“, konstatieren DECKE-CORNILL/KÜSTER (²2014: 90) in ihrem Grundlagenwerk zur Fremdsprachendidaktik. Zu Recht, ist moderner Unterricht doch nicht als starres, einseitige Ziele verfolgendes Konstrukt konzipiert, sondern zeichnet sich vielmehr durch einen Methodenpluralismus, verankert in bestimmten Prinzipien, aus. Zu diesen zählen u.a. SchülerInnen-, Prozess- und Inhaltsorientierung, Ganzheitlichkeit, Motivierung, kooperative Arbeitsformen und Fehlertoleranz.

Hingearbeitet wird auf das Richtziel der kommunikativen Kompetenz, die die Integration von linguistisch-sozialem Wissen und Können bedeutet und die Lernenden zur sprachlichen Interaktion in authentischen Kommunikationszusammenhängen befähigen soll. Vom traditionellen Fremdsprachenunterricht und seinen Formalisierungs- und Systematisierungsbestrebungen von Sprache, die sich in einem Fokus auf grammatischer Regelmäßigkeit, der Betonung einer ‚idealen‘ Sprachform und der Suche nach zu brandmarkenden ‚Fehlern‘ ausdrückten (vgl. BLEYHL 2000: 72f.; BLEYHL 2003: 37), kehrt man ab und bekennt sich zu einem Unterricht, in dem die reale kommunikative Äußerungsabsicht der Lernenden und ihre Partizipation an bedeutungsvollen Aushandlungssituationen im Fokus stehen (vgl. SCHMIDT ⁶2016:104) und der Grammatik, eingebettet in einen situativen Kontext, eine rein ‚dienende‘ Funktion zu Teil werden soll. Auch wenn prinzipiell eine gleiche Gewichtung der Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen postuliert wird, erfährt die mündliche Produktion eine deutliche Aufwertung und nimmt im kommunikativ orientierten Unterricht, der Sprache in ihrer Funktion als Mittel der Beziehungsherstellung zwischen Menschen versteht, eine prominente Position gegenüber den restlichen Teilkompetenzen ein. Die interaktive Natur des Sprechens – das lehrt uns nicht nur Forschungserkenntnisse sondern auch gesellschaftlicher *common sense* – impliziert aber weit mehr als lediglich die Produktion und Aussprache von grammatisch korrekten Sätzen (vgl. THORNBURY 2005: IV). Das komplexe

Prozessgeflecht mündlicher Spracherzeugung, das Produktion in Echtzeit verlangt und kaum Möglichkeit zur genaueren Planung der sprachlichen Äußerungen bietet, stellt besonders für Fremdsprachenlernende eine große Herausforderung dar und verlangt auch einen differenzierten, beurteilenden Blick der Lehrkraft auf die Sprechkompetenz ihrer SchülerInnen. Die individuelle Ausprägung ihrer drei Zieldimensionen *complexity*, *accuracy* und *fluency* soll unter Berücksichtigung der Besonderheiten gesprochener Sprache (Wiederholungen, Selbstkorrekturen, Ungenauigkeit, Ellipsen, Ausspracheschwierigkeiten) bewertet werden, was sich in den Beobachtungs- und Beurteilungsbögen der standardisierten mündlichen Reifeprüfung auch manifestiert (*complexity* findet sich dort als Kategorie „Spektrum gesprochener Sprache“, *accuracy* als „Richtigkeit gesprochener Sprache“ und *fluency* als „Flüssigkeit & Interaktion“ wieder). Flüssigem Sprechen wird dabei ein höherer Stellenwert beigemessen als sprachlicher Korrektheit, solange sich diese nicht kommunikationsstörend auswirkt.

5 DIE ORAL-CORRECTIVE-FEEDBACK-FORSCHUNG: THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND PRAKTISCHER NUTZEN

Forschungen zur mündlichen Fehlerkorrektur, gemeinhin mit dem englischen Terminus ‚Oral corrective feedback‘ bezeichnet, lassen sich am Schnittpunkt zwischen Angewandter Linguistik und Fremdsprachendidaktik verorten. Initiiert durch die in Kapitel 3 dargestellte Systematisierung der Fehleranalyse sowie CORDER’S richtungsweisendem Aufsatz zur Bedeutung von LernerInnen-Fehlern (1967) stieg der Grad an Aufmerksamkeit, die man der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fehlern und dem Umgang mit ihnen schenkte. Aufbauend auf ihre Erkenntnisse und Beobachtungen aus Immersionsstudien entwickelten Lyster/Ranta (1997) erstmals eine im Folgenden skizzierte Typologie an Korrekturmethode, die noch immer Gültigkeit besitzt und daher bis dato den Ausgangspunkt für unzählige Corrective-Feedback-Studien bildet (vgl. Renner 2013: 4)⁵³. Nachdem in Kapitel 3.2 bereits die theoretischen Ursprünge

⁵³ An dieser Stelle sei erwähnt, dass die in Anbetracht des vorliegenden Forschungsinteresses durchgeführte empirische Erhebung keinesfalls als Oral-Corrective-Feedback-Studie konzipiert war; dafür wäre allein die Anzahl der beobachteten Unterrichtsstunden zu gering gewesen. Grundlegende Überlegungen des Forschungszweiges bilden jedoch nichtsdestoweniger die moderne Basis für wissenschaftliche Beschäftigung mit Korrekturmöglichkeiten für sprachliche Fehler in der mündlichen Produktion von Fremdsprachenlernenden, weswegen ihm auch hier ein Kapitel mit Fokus auf die praktische Verwertbarkeit der Corrective-Feedback-Modelle gewidmet wird. Einen knappen, aber fundierten Überblick über den *status quo* der Oral-Corrective-Feedback-Forschung bietet eine an der

der Corrective-Feedback-Forschung aus der Perspektive kognitiv-interaktionistischer Theorien erläutert wurden, muss der nunmehr folgenden Darlegung der wesentlichen Aspekte dieses Forschungszweiges, die sich für vorliegende Arbeit als relevant erweisen, unweigerlich eine Begriffsbestimmung vorangestellt werden. Diese erweist sich insofern als relevant, als der Terminus der mündlichen Fehlerkorrektur stark alltagssprachlich geprägt ist und selbst im wissenschaftlichen Diskurs ein uneinheitlicher Gebrauch bestimmter Begriffe wie ‚Korrektur‘, ‚Reparatur‘ oder ‚Feedback‘ zu erkennen ist (vgl. KLEPPIN ⁶2016: 412). Aus diesem Grund und in Anbetracht der Tatsache, dass als Basis für die Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Corrective-Feedback-Typologie nach Lyster/Ranta (1997) herangezogen wurde, soll auch die Definition von Corrective Feedback, die den einschlägigen Studien dieser Forschungsrichtung zugrunde liegt, als Grundlage für die weiteren Überlegungen dienen. Demnach kann Corrective Feedback (CF) als „responses to learner utterances containing an error“ (ELLIS 2006: 28), gleichzeitig aber auch in didaktischer Hinsicht als „complex phenomenon with several functions“ (CHAUDRON 1988: 152) definiert werden. Die Komplexität des Unterfangens erkennt auch der österreichische AHS-Lehrplan an, wenn von der Berücksichtigung der lernersprachlichen Zwischenschritte im Sprachaneignungsprozess die Rede ist: Aus dieser Herangehensweise ergibt sich, „[...] dass Fehler ein natürliches Phänomen beim Erlernen einer Sprache sind. Dies verlangt besondere Sensibilität beim Ausbessern von Fehlern durch Lehrerinnen und Lehrer“ (BGB1. II NR. 219/2016: 7), ergo sollen Rückmeldungen zu sprachlichen Äußerungen von SchülerInnen in erster Linie ‚angemessen‘ sein. Aus einer Vielfalt von Möglichkeiten obliegt es der Lehrperson, unter Berücksichtigung von Faktoren wie der Art der Aktivität, der Sozialform, des Fehlers sowie natürlich der Persönlichkeit des/der Lernenden, die passende auszuwählen und anzuwenden (vgl. HARMER ⁴2007: 142). Welch großes Ausmaß an fachlichem Wissen bzw. pädagogischem Fingerspitzengefühl dabei von Lehrpersonen gefordert wird, sollen die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

5.1 GRUNDLEGENDE FRAGESTELLUNGEN DES FORSCHUNGSZWEIGES

In einem Artikel, der bereits aus dem Jahr 1978 datiert, formuliert HENDRICKSON fünf Leitfragen, vielleicht sogar Dilemmata in Bezug auf mündliche Fehlerkorrektur, an

Universität Wien entstandene studentische Abschlussarbeit (RENNER 2013), in Rahmen derer sich die Verfasserin aufgrund des eigenen Forschungsinteresses eingängiger damit zu befassen hatte.

denen sich bis heute Studien der Oral-Corrective-Feedback-Forschung orientieren, die aber im selben Atemzug auch immer wieder kontroverse Diskussionen entfachen. Sie sollen daher aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive näher beleuchtet werden, bei der CF als inhärenter Teil unterrichtlicher Handlungen operationalisiert wird, mit dessen Hilfe Lehrpersonen fremdsprachliche Kenntnisse ihrer SchülerInnen zu konsolidieren suchen.

5.1.1 Should learners' errors be corrected?

Gemäß der *communis opinio* der Oral-Corrective-Feedback-Forschung, die sich der theoretischen Perspektive des *interactionist approach* zuordnen lässt (vgl. Kapitel 3.2), ist diese erste Frage eindeutig zu bejahen. Dies manifestiert sich laut ELLIS (vgl. 2009: 6) allein darin, dass das aktuelle Forschungsinteresse nicht mehr darin besteht, zu hinterfragen, *ob* Interaktion und Corrective Feedback im Speziellen einen Einfluss auf den Fremdspracherwerb haben, sondern *welche* Interaktions- und Feedbackformen am effektivsten arbeiten.

Bedingt durch dieses gestiegene Interesse an der Rolle von CF im Fremdspracherwerb wurden zwischen 2006 und 2010 vier Metastudien publiziert, die starke Argumente für die allgemeine Effektivität von CF liefern (vgl. LYSTER/SAITO/SATO 2013: 1f.). Im Gegensatz zum Unterricht im Sprachlabor, in dem sich die Interaktion meist auf eine/n ForscherIn und eine/n StudentIn beschränke, so resümieren zwei dieser Studien, träfe man im schulischen Fremdsprachenunterricht allerdings mit der Interaktion zwischen Lehrperson und einer ganzen Lerngruppe auf ein völlig anderes Setting, das mehr ‚Ablenkung‘ bereithalte (vgl. LI 2010: 345, zitiert nach LYSTER/SAITO/SATO 2013: 2). Eine allgemeingültige Antwort auf die Frage, ob CF aus der Perspektive sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden als positiv oder negativ wahrgenommen wird und Fehler daher überhaupt korrigiert werden sollen, vermag man aus pädagogischer Perspektive nicht zu geben. Vielmehr stehen sich bei der Einstellung zu CF zwei Sichtweisen gegenüber.

Die eine davon ist vom Gefühl der Angst geprägt, nämlich einerseits von der Furcht der SchülerInnen, einen Fehler zu machen, die in manchen Fällen sogar so weit geht, jegliche Korrektur als Versagen zu interpretieren (vgl. GREGERSEN 2003: 25), und andererseits von der Besorgnis der Lehrpersonen, durch zu starke Eingriffe in die Produktion von Lernenden ihren Kommunikationsfluss sowie ihre explorative sprachliche Risikobereitschaft im Keim zu ersticken. BLEYHL (vgl. 2000: 84) weist mit

Nachdruck auf die Gefahr des rigiden Sanktionierens von sprachlichen Fehlern und seine nachteiligen Auswirkungen auf die Sprech- und Experimentierbereitschaft der Lernenden hin. Ruft man sich das Konzept des Fremdsprachenlernens als Hypothesenbildungsprozess nach dem *trial-and-error*-Prinzip in Erinnerung, erscheint diese Mahnung auch als legitim, fordert ein erfolgreicher Lernprozess doch „[...] risk-taking, experimenting, willingness to make errors, and fine-tuning the rule systems through use“ (GREGERSEN 2003: 26).

Die andere Sichtweise hingegen attestiert CF ein hohes Maß an Effektivität im Hinblick auf die Entwicklung der LernerInnensprache: Generell betrachtet wünschen sich Lernende oftmals sogar mehr Feedback und Korrekturen, als im Unterricht durch die Lehrperson, vermutlich aus oben skizzierten Bedenken heraus, tatsächlich angeboten werden (vgl. LYSTER/SAITO/SATO 2013: 8). Eine Studie von RUSSEL/SPADA (2006) beispielsweise, die sich auf die Erforschung der Effektivität von CF in Bezug auf grammatikalische Fehler konzentrierte, vermochte die positive Wirkungskraft von formfokussiertem Feedback nachzuweisen. Inwiefern der Grad an Effektivität je nach Corrective-Feedback-Art variiert, soll in Kapitel 5.1.4 ausführlicher diskutiert werden.

5.1.2 When should learners' errors be corrected?

Diese zweite, von HENDRICKSON formulierte Frage bezieht sich auf zweierlei Dinge, zum einen auf den Zeitpunkt (Timing), zum anderen auf den unmittelbaren Kontext (Setting) der Fehlerkorrektur und korreliert unweigerlich mit Lernzielen und -inhalten der jeweiligen Unterrichtssequenz.

Liegt der Fokus der Unterrichtsaktivität auf sprachlicher Exaktheit (*accuracy*) und weist diese Aktivität ein geringes Maß an Kommunikativität auf, so herrscht in der Forschung weithin der Konsens, unmittelbar darauf folgendes Corrective Feedback wirke sich förderlich aus (vgl. ELLIS 2009: 11, HARMER ⁴2007: 142). Zu derartigen Aktivitäten zählen beispielsweise Grammatik- oder Wortschatzübungen. Während kommunikativer Aktivitäten hingegen, bei denen inhaltlich-thematische Aspekte bzw. die Erfüllung handlungsorientierter Aufgabenstellungen und damit der Aspekt der *fluency* im Vordergrund stehen, wird häufig davon abgeraten, den Sprachfluss der SchülerInnen zu unterbrechen und den Fokus durch den Hinweis auf einen grammatikalischen, lexikalischen oder Aussprachefehler plötzlich wieder auf die Form zu verlagern (vgl. HARMER ⁴2007: 143). Aus didaktischen Überlegungen heraus wird im Rahmen von kommunikativen Unterrichtsaktivitäten daher vermehrt für zeit-

verzögertes Corrective Feedback plädiert, beispielsweise indem sich die Lehrperson während der mündlichen Produktion der Lernenden Fehler notiert und erst im Anschluss thematisiert (vgl. ELLIS 2009: 11). CHUNHONG und GRIFFITHS (vgl. 2012: 306) können beiden Ansätzen sowohl Positives als auch Negatives abgewinnen: So halten sie einerseits fest, dass unmittelbares CF, obwohl es dem Kommunikationsfluss schadet, der drohenden Fossilisation gewisser Fehler entgegenwirken kann, andererseits betonen sie aber auch, dass zeitverzögertes Feedback zwar die Aufrechterhaltung ebendieses Kommunikationsflusses begünstigt, die fehlerhafte Äußerung jedoch aus ihrem zeitlichen und situativen Kontext löst und damit riskiert, dass diese bereits in Vergessenheit geraten ist. Eine generelle Conclusio hinsichtlich der relativen Effektivität von unmittelbarem und zeitverzögertem CF konnte dementsprechend (noch) nicht erreicht werden (vgl. ELLIS 2009: 11).

5.1.3 Which errors should be corrected?

Auf welcher Grundlage entscheiden Lehrpersonen nun, welcher Fehler in der mündlichen Produktion ihrer SchülerInnen einer Korrektur bedarf und welcher nicht? SHEEN (vgl. 2011: 42) konstatiert zwar, dass die Auswahl und Klassifizierung von Fehlern häufig subjektiver Willkür unterliegt, jedoch existieren verschiedene Ansätze zur Beantwortung dieser Frage.

CORDER (1967: 166f.) unterschied, wie bereits in Kapitel 3.1.2 detailliert dargelegt, zwischen *error* auf Kompetenz- und *mistake* auf Performanzebene und plädierte ausschließlich für die Korrektur von systematischen *errors*, da nur diese tatsächliche Wissenslücken offenbarten und Rückschlüsse auf die LernerInnensprache ermöglichten, unsystematische *mistakes* hingegen ein reines Performanzphänomen darstellten. Diesen Vorschlag in die Praxis umzusetzen, erweist sich jedoch als schwieriges Unterfangen, verläuft die Grenze zwischen *errors* und *mistakes* doch längst nicht so klar, wie CORDER es vermuten lässt. Auch HENDRICKSON (1978: 392) versuchte sich unter Berücksichtigung theoretischer Perspektiven und empirischer Studien zur Reaktion von *native speakers* auf *non-native learner errors*, an einer Präzisierung der Kriterien für einen ‚korrigierenswerten‘ Fehler:

“Correcting three types of errors can be quite useful to second language learners: errors that impair communication significantly; errors that have highly stigmatizing effects on the listener or reader; errors that occur frequently in students’ speech or writing.”

Die Jahrzehnte überdauert und einen Platz im Kommunikativen Ansatz gefunden hat vor allem seine erste Annäherung an die Frage, wenn man sich die Kategorie des

„kommunikationsstörenden Fehlers“ in Erinnerung ruft, der in den Beurteilungsrastern zur neuen mündlichen Reifeprüfung herangezogen wird. Dieses Konzept legt nahe, sinnentstellende Fehler schwerwiegender zu ahnden als solche, bei denen dies nicht der Fall ist; eine trennscharfe Unterscheidung dieser beiden Fehlertypen zu treffen erweist sich in der Praxis allerdings oft als schwieriges Unterfangen (vgl. JÜRKE 1998: 152). Eine konkrete Möglichkeit, diesen Begriff greifbarer zu machen, bietet die bereits von der Linguistin BURT (vgl. 1975: 58) entworfene Distinktion von Fehlern in „global“ und „local errors“. Globale Fehler beziehen sich auf die gesamte Satzstruktur (z.B. falsche Wortfolge, fehlerhafte syntaktische Konstruktionen), erweisen sich dadurch also als verständnishemmend, während lokale hingegen nur einzelne Satzelemente, wie beispielsweise morphologische Aspekte, betreffen und sich nicht negativ auf die Sinnerfassung auswirken. BURT spricht sich insbesondere im Rahmen kommunikativer Übungen für eine Korrektur von globalen, nicht aber von lokalen Fehlern aus.

5.1.4 How should errors be corrected?

“[...] when they do indeed provide feedback, teachers might want to consider the whole range of techniques they have at their disposal [...]” – Mit diesen Worten resümieren Lyster/ Ranta (1997: 56) ihre wegweisende Corrective-Feedback-Studie, im Zuge derer sie eine Typologie von Feedbackarten entwickeln konnten, die in Kapitel 5.2 näher dargestellt wird. Ihre Typologie verdeutlicht die Vielfalt an Methoden, die Lehrpersonen als Mittel zur Verfügung stehen, sie gleichzeitig aber vor ein ‚Auswahl-Dilemma‘ stellen. Erfolgen soll diese Auswahl in Einklang mit “[...] linguistic targets, interactional contexts, students’ age and proficiency, and the classroom’s communicative orientation and curricular objectives” (Lyster/Saito/Sato 2013: 30). Jedoch bemerkt Ellis (2009: 9f.) in diesem Zusammenhang, dass eine derartige Feinabstimmung mit allen genannten Variablen erstens besondere pragmatische bzw. pragmlinguistische Kompetenz bei den Lehrenden voraussetze und diese zweitens wohl eher intuitiv auf einen bestimmten Fehler von bestimmten Lernenden reagieren als in Übereinstimmung mit einer vorher festgelegten „error policy“. Die durch die sprachliche Unvorhersehbarkeit und Spontaneität geprägte Unterrichtsrealität führe zu Korrekturmaßnahmen, die man als inkonsistent (Lehrende korrigieren unterschiedlich, wenn überhaupt, ein- und denselben Fehler von verschiedenen Lernenden) und unpräzise (Lehrende zeigen durch ihr Korrekturverhalten, dass ein Fehler begangen

wurde, gleichzeitig wollen sie damit aber auch die korrekte Antwort verstärken) bezeichnen könne.

Trotz dieser praktischen Komplexität des Korrekturvorganges bemühte sich die Sprachlehr- und -lernforschung, ausgerüstet mit theoretischem Wissen, Datenmaterial aus empirischen Studien sowie Erkenntnissen aus Meta-Analysen, um eine Einordnung der Effektivität von Korrekturmaßnahmen, die ihrer Kontextabhängigkeit Genüge leisten würden. So sehen viele ForscherInnen in *recasts* und ihrer Verwendung im kommunikativen und handlungsorientierten Klassenzimmer Vorteile gegenüber den restlichen CF-Methoden, da sie einen multifunktionalen Charakter aufweisen: Sie ermöglichen Korrektur und Modellierung, während der Fokus der Lernenden, dessen ungeachtet, auf dem Inhalt und dem Erreichen ihrer kommunikativen Ziele bleiben kann (vgl. RASSAEI 2015: 99; SPADA 2007: 277). Gleichzeitig jedoch besteht die Problematik von *recasts* in ihrem impliziten Wesen, das dazu führen kann, dass SchülerInnen sie nicht als formfokussiertes Feedback erkennen: Aus den Daten ihrer Studie zur LernerInnenwahrnehmung von Feedbackmethoden folgern MACKKEY/GASS/MCDONOUGH (2000: 493f.), dass implizites CF in Form von *recasts* in Bezug auf morphosyntaktische Fehler seltener tatsächlich als solches wahrgenommen wurde als in Bezug auf lexikalische oder phonologische Fehler. Zurückzuführen ist diese Tatsache wohl auf den geringen aktiven Beteiligungsgrad der Lernenden an der Korrektur: *Recasts* geben die korrekte zielsprachliche Variante zwar vor, könnten von SchülerInnen aber lediglich als alternative Ausdrucksweise und nicht als konkreter Fehler interpretiert werden (vgl. *ibid.*: 491). Nehmen *recasts* überhand und geschehen auf regelmäßiger Basis, besteht unter Umständen die Gefahr, dass diese richtigstellenden Wiederholungen zu einer Art „Lehrerecho“ mutieren und von den Lernenden kaum von zustimmenden LehrerInnenäußerungen unterschieden werden können (vgl. HAVRANEK 2002: 35). Expliziteren Korrekturformen bzw. solchen, bei denen die Lernenden selbstständige Korrekturarbeit leisten müssen, werden mehr Chancen eingeräumt, den Fokus tatsächlich auf die linguistische Form zu verlagern (vgl. MACKKEY/GASS/MCDONOUGH: 491; SPADA 2007: 277). Die Fehlerart allein, sprich die Tatsache, ob der Fehler morphosyntaktischer, lexikalischer oder phonologischer Natur ist, bestimmt – wie bereits erwähnt – jedoch nicht die Wahl der Korrekturmethode. Diese kann auch in engem Zusammenhang mit dem Lernstadium bzw. dem sprachlichen Vorwissen der Lernenden erfolgen: Betrifft der Lapsus eine für den Lernenden vergleichsweise neue zielsprachliche Eigenheit, so mögen Lehrende eine

input-providing-Korrekturmaßnahme bevorzugen, um genauere Informationen zu seiner Natur anbieten zu können. In einem fortgeschrittenen Lernstadium hingegen mag der Lehrperson eine *output-prompting*-Feedbackmethode sinnvoller erscheinen, ganz in der Hoffnung, höhere sprachliche Genauigkeit und flüssigen Gebrauch ebendieser zielsprachlichen Eigenheit zu fördern (vgl. SARANDI 2016: 241)⁵⁴.

5.1.5 Who should do the correcting?

Fehlerkorrektur im Unterricht kann auf zwei grundlegend unterschiedliche Arten erfolgen: zum einen in Form von Selbstkorrektur durch den Lernenden selbst, zum anderen in Form von Fremdkorrektur durch die Lehrperson oder die MitschülerInnen (*peer feedback*)⁵⁵. In vorliegender Arbeit – und darin besteht ein enger Zusammenhang mit der traditionellen Herangehensweise der CF-Forschung (vgl. RUSSEL/SPADA 2006: 136) – sind Fremdkorrekturmaßnahmen durch die Lehrkraft von zentralem Interesse. Nichtsdestoweniger gilt festzuhalten, dass gerade vor dem Hintergrund der Grundprinzipien des Kommunikativen Ansatzes, zu denen auch LernerInnen-zentriertheit und -autonomie zählen, der Selbstkorrektur eine bedeutende Rolle im Lernprozess zugeschrieben wird. Schon bei HENDRICKSON (vgl. 1978: 195f.) und CHAUDRON (vgl. 1988: 150) wird argumentiert, dass selbst Korrekturverfahren der Lehrperson im Endeffekt die Stärkung des Fehlerbewusstseins sowie die Förderung von selbständiger Korrektur bei den Lernenden zum Ziel haben. Besonders *output-prompting*-Corrective-Feedback-Arten, wie beispielsweise *clarifications requests* oder *elicitations* (siehe Kapitel 5.2.2), übertragen die Verantwortung für die Korrektur auf den Lernenden selbst. Dass diese expliziten, Selbstkorrektur initiiierenden Feedbackformen effektiver auf das Level an *accuracy* der SchülerInnen einwirken als implizite, zeigen auch rezente Studien wie die von LYSTER 2004. Allerdings, so hält ELLIS (vgl. 2009: 7) fest, stoßen die Möglichkeiten der Selbstkorrektur an ihre Grenzen, sobald die Lernenden nicht mehr über ausreichend linguistisches Wissen verfügen, um ihre Fehler zu korrigieren. Sie können also, in CORDER'S Worten gesprochen, lediglich ihre *mistakes* (Performanzfehler), nicht aber ihre *errors* (Kompetenzfehler) verbessern. Zur Überbrückung dieser auseinanderklaffenden Forschungserkenntnisse schlägt ELLIS (ibid.) daher einen zweigliedrigen Korrekturprozess vor, bei dem zunächst

⁵⁴ Zur Dichotomie *input-providing* vs. *output-prompting* siehe Kapitel 5.2.

⁵⁵ Die Kategorie des *peer feedback* wird im Folgenden nicht näher ausgeführt, da es im Hinblick auf seine Relevanz für mündliche Produktion nicht ergiebig untersucht wurde und die Frage, ob sich die Erkenntnisse der lehrerInnenzentrierten OCF-Forschung auch auf *peer feedback* ummünzen lassen, noch ein Forschungsdesiderat darstellt.

Selbstkorrektur initiiert und nur bei Versagen die Korrektur durch die Lehrperson angeboten werden soll.

5.2 CORRECTIVE-FEEDBACK-TYOLOGIE NACH LYSTER/RANTA (1997)

Im Zuge ihrer auf der Primarstufe durchgeführten deskriptiven Studie zu Corrective Feedback im französischen Immersionsunterricht in Kanada schufen LYSTER/RANTA (1997) eine noch heute verwendete Typologie der sechs verschiedenen Feedbackarten, die grundsätzlich in zwei große Kategorien geteilt werden können, zum einen die Kategorie der Reformulierungen (*reformulations*) durch die Lehrenden, die bereits die korrekte Äußerung enthalten und daher auch als *input-providing* bezeichnet werden, und zum anderen die Kategorie der Aufforderungen (*prompts*), die die Lernenden zur Selbstkorrektur animieren sollen und daher als *output-prompting* gelten (vgl. SHEEN 2011: 594). Auch die Unterteilung in implizites und explizites CF ist in der aktuellen Forschungslage fest verankert. Die Kombination beider Distinktionen lässt sich am anschaulichsten in Form einer tabellarischen Taxonomie (nach ELLIS 2009: 8) darstellen:

| | <i>implizit</i> | <i>explizit</i> |
|-------------------------|-------------------------------------|--|
| input-providing | Recast | Explicit correction |
| output-prompting | Repetition Clarification request | Metalinguistic feedback Elicitation |

Abb. 2: Taxonomie der Corrective-Feedback-Strategien

Die folgenden Ausführungen stellen eine kurze Zusammenschau der bei LYSTER/RANTA (vgl. 1997: 46-49) entwickelten Typologie dar und stützen sich hinsichtlich ihres Aufbaus und Inhalts auf diese. Beispiele für die jeweiligen Subkategorien wurden, da sie allesamt zur Anwendung kamen, den Notizen zu den im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen bei Lehrerin 1 (L1) und Lehrerin 2 (L2) entnommen; Redebeiträge der SchülerInnen wurden anonymisiert und daher lediglich mit dem Code „S“ versehen.

5.2.1 Reformulierungen (*reformulations*)

Explizite Korrektur

Unter expliziter Korrektur verstehen Lyster/Ranta die Darbietung der korrekten Form durch die Lehrkraft. Dabei weist diese außerdem ausdrücklich auf die Fehlerhaftigkeit der zuvor getätigten Äußerung durch den Schüler bzw. die Schülerin hin und kann auch metalinguistische Hinweise anfügen („*Attention!*“, „*Tu veux dire...?*“, „*Non, ce n'est pas vrai.*“).

Bsp.: S : Ce sont des pays où il y a très extrêmes lois.
L2 : Où il y a des lois très extrêmes, tu veux dire?

S : Les élèves peuvent avancer la langue.
L2 : Non, c'est *peuvent* et pas *pouvent*.

Recasts

Im Gegensatz zur expliziten Korrektur reformuliert die Lehrperson bei *recasts* zwar die gesamte fehlerhafte Äußerung der Lernenden bzw. einen Teil davon, weist jedoch nicht explizit auf ihre Fehlerhaftigkeit hin. Damit handelt es sich bei *recasts* um eine typisch implizite Korrekturform, die laut den Erkenntnissen aus Lyster/Rantas Studie die bei weitem populärste darstellt⁵⁶. Zu *recasts* zählen auch Übersetzungen bei Verwendung der Erstsprache durch die Lernenden.

Bsp.: S: Quand je vais randonnée.... Nein, *promenade* ist spazieren, oder?
L1: Quand je fais une promenade...

S: Il s'intéresse beaucoup aux des cours de la bourse.
L1: Ok, il s'intéresse aux cours, aux cours de la bourse.

5.2.2 Aufforderungen (*prompts*)

Clarification requests

Anhand von *clarification requests* signalisiert die Lehrperson dem/der Lernenden, dass eine Äußerung nicht verstanden wurde bzw. dass sie auf irgendeine Weise fehlerhaft ist, was eine Reformulierung oder Korrektur notwendig macht. Solche nach Klarstellung verlangenden Rückfragen seitens der Lehrperson können lauten: „*Pardon?*“, „*Comment?*“, „*Qu'est-ce que tu veux dire?*“.

Bsp.: S: Je ne veux pas aller à l'Afrique, c'est terrible.
L1: Comment ?

⁵⁶ SHEEN (vgl. 2011: 3f.) erweitert die hier vorgestellte Typologie nach Lyster/Ranta (1997) infolge der Kontroverse, ob *recasts* tatsächlich nur ein impliziter Charakter innewohnt, um die Unterteilung betroffener Kategorie in *didactic recasts* und *conversational recasts*. Während erstere einen hohen Grad an Expliztheit aufweisen (z.B. durch übertriebene Betonung der fehlerhaften Teile der Äußerung bei ihrer Reformulierung) und pädagogischen Anspruch erheben, streben letztere mit ihrem kommunikativen Anspruch vorrangig die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung der Kommunikation an.

Metalinguistic feedback

Metalinguistisches Feedback zeigt sich in Kommentaren („*Il y a une erreur*“, „*Cela ne se dit pas en français*“, „*Non*“), Informationen („*C'est un mot masculin.*“) oder Rückfragen („*C'est masculin?*“) zur Fehlerhaftigkeit einer SchülerInnenäußerung. Dadurch soll der Fehlerbereich in der Regel eingegrenzt werden, wobei metalinguistische Informationen und Rückfragen konkreter auf die Fehlerquelle hinweisen und letztere dem Lernenden die fehlende Information entlocken wollen.

Bsp.: S : Il faut que tu jouer moins avec ton smartphone.

L1: Le subjonctif de *jouer* ? *Jouer*, c'est un verbe sur -er, alors ?

Elicitation

Bei dieser Feedbackart versucht die Lehrperson, ihren SchülerInnen die korrekte Form zu entlocken. Dies geschieht entweder durch strategisches Pausieren der Lehrperson an der Stelle im Satz, an der der Fehler passiert ist, durch Rückfragen – allerdings keine Entscheidungsfragen, denn diese zählen eher zum metalinguistischen Feedback – oder durch gezielte Aufforderung zur Wiederholung der Äußerung.

Bsp. : S: Les jeunes aiment les séjours linguistiques parce qu'ils seuls.

L2: Parce qu'ils... ?

S: Parce qu'ils sont seuls.

S: Nous disons à toi de faire ce que tu veux.

L1: Peux-tu encore répéter la phrase ?

Repetition

Repetition bedeutet die die Wiederholung der fehlerhaften Äußerung durch die Lehrkraft, im Zuge derer der Fehler durch begleitende Betonung bzw. Mimik hervorgehoben werden kann.

Bsp.: L2: Comment est-ce que vous y allez?

S : A la bus, je pense.

L : A la bus ?

5.3 ZUSAMMENFASSUNG

In den letzten zwei Jahrzehnten bereicherte eine Vielzahl an empirischen Studien zur Bedeutung und den Auswirkungen von Corrective Feedback auf die LernerInnensprache die Wissenschaftslandschaft und leistete Aufklärungsarbeit im Hinblick auf den Mythos, im Kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts gäbe es keinen Platz für explizite Feedbackstrategien (vgl. SPADA 2007: 277). Zwar legen viele Forschungserkenntnisse nahe, dass besonders implizite Corrective-Feedback-Methoden, die den Kommunikationsfluss nicht kurzfristig unterbinden, den

Prinzipien kommunikativ orientierten Unterrichts entsprechen, allerdings werden auch expliziteren Formen eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Steigerung von sprachlicher Genauigkeit zugewiesen. Auf dieselbe Weise positiv bewertet werden sogenannte *output-prompting*-Feedbackarten, die die SchülerInnen mitsamt ihrem eigenen sprachlichen Wissen aktivieren und sie zur Selbstkorrektur veranlassen. Auftauchende Kommunikationsschwierigkeiten und Fehler stellen in dieser Hinsicht eine einzigartige, individuelle Lernmöglichkeit dar, derer man SchülerInnen nicht durch das unmittelbare Anbieten der korrekten zielsprachlichen Variante berauben sollte. Allgemein gültige Richtlinien, in welcher Situation mit welchem Fehler wie umgegangen werden soll, um den größtmöglichen positiven Effekt beim Lernenden zu erzielen, kann die Forschung allerdings nicht bieten – und das, obwohl Corrective Feedback als integraler Bestandteil des Sprachenlehrens in sämtlichen fremdsprachlichen Klassenräumen geschieht und in sämtlichen didaktischen Handbüchern für LehrerInnen thematisiert wird. Einigkeit scheint allein über die Tatsache zu herrschen, dass aus Gründen der Motivationsförderung und des Unterbindens einer Sprechanst beim Lernenden, aber auch zur Aufrechterhaltung des Kommunikationsflusses nicht jeder Fehler korrigiert werden soll. Der Grund für den Mangel an weiteren einhellig formulierten Richtlinien liegt, wie ELLIS (vgl. 2009: 11f) festhält, wohl in der Komplexität von Corrective Feedback als unterrichtlichem und interaktivem Phänomen und potentiellem Handwerkszeug im Fremdspracherwerb. Damit obliegt dem methodischem Verständnis und Feingespür von Lehrpersonen die Wahl der adäquaten Feedbackform in der vielschichtigen und oftmals unvorhersehbaren Kultur des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Diese Wahl sollte, um pädagogisch reflektiert und didaktisch begründet zu sein, verschiedenste Aspekte berücksichtigen, zu denen u.a. die Art des begangenen Fehlers, der Grad an Kommunikativität der jeweiligen Unterrichtsphase, die Persönlichkeit des Lernenden und vor allem das Ziel hinter korrigierenden Intervention zählen.

IV EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

6 FORSCHUNGSDESIGN UND ERHEBUNG DER DATEN: EINIGE METHODISCHE UND PRAKTISCHE VORÜBERLEGUNGEN

Der vorangehende theoretische Teil der Arbeit, der sich um eine strukturierte Zusammenschau der bedeutsamsten Entwicklungsschritte im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung zu den Themen Entwicklung der LernerInnensprache, Fehleranalyse, Stellenwert der Sprachrichtigkeit im Mündlichen und Methodik der Fehlerkorrektur bemühte, letztlich aber – in Anbetracht des limitierten Umfangs einer Diplomarbeit und der gleichzeitig nie enden wollenden Fülle an diesbezüglichen Forschungsarbeiten – keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben will, dient als Basis für das aus ihm entwickelte empirische Forschungsvorhaben. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen dabei die Fragen, welchen Stellenwert FranzösischlehrerInnen der Sprachrichtigkeit, insbesondere der Grammatikalität, in der mündlichen Sprachproduktion ihrer SchülerInnen zuweisen und auf welche Weise sich diese Zielvorstellung in ihrem Korrekturverhalten im Unterricht manifestiert. Um diese Problemstellung zu beleuchten, wurden in einem ersten Schritt und nach Einholung der Bewilligung durch die zuständige Schulbehörde sowie der Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten (Entwurf des Elterninformationsblattes siehe Anhang) Unterrichtsbeobachtungen im Ausmaß von jeweils drei Unterrichtsstunden bei zwei Lehrenden in einer 7. Klasse AHS-Oberstufe durchgeführt. Die SchülerInnen der beiden beobachteten Gruppen nahmen im dritten Lernjahr am Französischunterricht teil, während sie sich bereits im fünften Jahr ihrer Lateinkarriere befanden. In Anbetracht der Tatsache, dass die mündliche Sprachproduktion von Französischlernenden und die mündlichen Korrekturstrategien der Lehrenden erforscht werden sollten, erwies es sich als sinnvoll, sich bei den Beobachtungen auf Lerngruppen in bereits fortgeschrittenen Lernjahren, d.h. auf solche, die sich auf dem Niveau B1 befinden bzw. sich im laufenden Schuljahr diesem Niveau annähern sollten, zu konzentrieren, bei denen während der Unterrichtsstunden ausreichend und vor allem aufschlussreiches Analysematerial zustande kommen würde. Es sollte sich überdies um Unterrichtseinheiten handeln, in denen nicht die Festigung/Einübung eines sprachlich-grammatischen Phänomens im Vordergrund stand, sondern vielmehr um Einheiten, in denen ein inhaltlich-thematischer Schwerpunkt gesetzt und für die Lernenden Anlässe

zur mündlichen Produktion geschaffen wurden. Für diese Zwecke wurden von den Lehrenden jeweils drei Unterrichtsstunden für die Forscherin geöffnet. Schulleitung und Lehrende wollten aus Rücksicht auf die Wahrung der Anonymität ihrer SchülerInnen nicht namentlich in dieser Arbeit genannt werden, was von der Forscherin selbstverständlich vorab zugesichert wurde. Aus diesem Grund wird bei der Auswertung der erfassten Daten mit den Codenamen Lehrperson 1 (L1) und Lehrperson 2 (L2) auf die Probandinnen Bezug genommen.

Angedacht war ursprünglich auch eine Beobachtung bei einer dritten Lehrperson in einer 8. Klasse, die leider aus organisatorischen Gründen (Nachholung einer Schularbeit, Unterricht durch den *native speaker*, vorzeitiges Unterrichtsende und früher Notenschluss aufgrund der bevorstehenden Reifeprüfung) im Untersuchungszeitraum April bis Mai 2017 nicht stattfinden konnte. Durch diese kurzfristige und unvorhergesehene Änderung bestand keine zeitnahe Möglichkeit, Ersatz bzw. weitere TeilnehmerInnen für die qualitative Forschung zu finden, weswegen sich die folgenden Ausführungen auf die beiden Lerngruppen und ihre jeweilige Französischlehrkraft beschränkt⁵⁷.

Im Anschluss und nach einer ersten Reflexion und Kategorisierung der Erkenntnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen fanden qualitative Interviews mit den Lehrpersonen statt. Diese – keineswegs aleatorische – Reihenfolge der geplanten Untersuchungsschritte sollte ein sequentielles Forschungsdesign garantieren, in dem Notizen aus den vorangehenden Unterrichtsbeobachtungen in die Gestaltung der Interviews mit einfließen konnten und somit Raum für neu aufgeworfene, weil kontextbezogene und situationsbedingte, Fragen geschaffen wurde. Gleichzeitig liegt dem Forschungsdesign ein in der Sozialforschung in letzter Zeit häufig postulierter triangulatorischer Zugang zu Grunde. Triangulation bedeutet im Kontext qualitativer Forschung „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“ (FLICK⁸2010: 309). Sie kann sich auf unterschiedliche Weise im Forschungsvorgang manifestieren. DENZIN (1978) formuliert hierzu vier Formen von Triangulation (vgl. FLICK⁸2010: 310-315). Vorliegender Arbeit liegen durch die Kombination der teilnehmenden Beobachtung mit dem Leitfaden-Interview zwei dieser Triangulationsformen zugrunde: Zum einen die *Daten-Triangulation*, bei der es zum

⁵⁷ Als hinderlich für eine kurzfristige Umorganisation der Untersuchung bzw. ihre Ausweitung auf weitere Schulen erwies sich vor allem die erneute Antragstellung auf Bewilligung der empirischen Untersuchung beim zuständigen Landes- bzw. Stadtschulrat, die aus rechtlichen Gründen unabdingbar gewesen wäre.

Zusammenspiel verschiedener Datenquellen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben wurden, kommt; zum anderen eine *between-method*-Triangulation, die durch die Kombination verschiedener Methoden für die Erhebung ein und desselben Untersuchungsgegenstandes gekennzeichnet ist. Da als grundlegende Voraussetzung für eine ernstzunehmende Triangulation die Gleichberechtigung der gewählten Verfahren gilt, wurde in der Konzeption des Forschungsdesigns darauf geachtet, die Zugänge vorab nicht in einen zentralen und einen untergeordneten, als bloße Vorstufe oder Veranschaulichung dienenden zu unterteilen (vgl. FLICK ⁸2010: 314). Die vorliegende Untersuchung lässt sich somit in zwei gleichwertige, jedoch nicht völlig getrennt voneinander zu betrachtende Teilbereiche gliedern, die eine Zusammenschau von Theorie und Praxis ermöglichen will: (1) Ermittlung der sprachlich-grammatischen Fehler in der mündlichen Sprachproduktion von Lernenden, die den Lehrenden Anlass zur Korrektur geben, und den eingesetzten Korrekturstrategien (2) Ermittlung der subjektiven Einstellungen und didaktisch-methodischen Begründungen hinsichtlich dieser Korrekturmaßnahmen und dem Stellenwert (grammatischer) Sprachrichtigkeit.

Eine triangulatorische Vorgehensweise lag bei vorliegendem Forschungsinteresse insofern nahe, als Triangulation nicht nur als die von DENZIN ursprünglich entworfene Validierungsstrategie, sondern auch als Perspektivenergänzung zur vertiefenden Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes zum Tragen kommen kann, als die man diesen Forschungszugang mittlerweile versteht (vgl. *ibid.*: 311). In der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Unterrichtsforschung lassen sich über die Triangulation unterschiedlicher methodischer Zugänge zwei Seiten des Umgangs mit sprachlichen Fehlern in der mündlichen Produktion erfassen, nämlich zum einen die konkreten Handlungsweisen im Berufsalltag und zum anderen das eigene Wissen bzw. die eigenen Annahmen der Lehrpersonen über ebendiese (vgl. *ibid.*: 313). Bewahrt man das primäre Ziel der „Erkenntniserweiterung im Sinne eines umfassenderen und komplexeren Gesamtbildes“ (VOLGGER 2011: 156) im Blick, erscheinen potentielle divergente Ergebnisse, die sich durch die Triangulation ergeben, in einem positiven Licht, da sie neue Perspektiven eröffnen und folglich (neue) theoretische Erklärungen einfordern können (vgl. FLICK ⁸2010: 318).

6.1 ZU DEN GRUNDLAGEN QUALITATIVER FORSCHUNG

Ihre Ursprünge berücksichtigend, die bereits in den Bemühungen des 17. und 18. Jahrhunderts liegen, gesellschaftliche Massenerscheinungen statistisch zu erfassen und zu erklären, zielt die empirische Sozialforschung auch heute noch auf die Reduktion komplexer gesellschaftlicher Vorgänge auf ihre wesentlichen Zusammenhänge ab (vgl. ATTESLANDER ¹³2010: 5f.). Grundsätzlich stehen sich in der empirischen Sozialforschung die qualitative und die quantitative Vorgehensweise gegenüber⁵⁸: Die qualitative Forschungsstrategie erwies sich für die Zwecke der vorliegenden Arbeit insofern als dienlich, als sie sich ihrer Natur gemäß durch die Nähe zu den von ihr untersuchten Phänomenen sowie ihre Offenheit für „das Neue im Untersuchten“ auszeichnet (vgl. FLICK/VON KARDORFF/STEINKE ⁸2010: 17). Sie weist zudem einen beschreibenden Charakter auf, was die Integration subjektiver Sichtweisen der Beteiligten sowie ihrer persönlichen Wissens- und Denkkonstrukte ermöglicht (vgl. *ibid.*). Ein quantitativ-standardisierender Forschungszugang, der den Platz für individuelle Anschauungen und die interpretative Erschließung sozialer Wirklichkeit durch seinen hochstrukturierten und -kontrollierten Charakter einschränkt (vgl. ATTESLANDER ¹³2010: 76f.), wäre der Befriedigung des Forschungsinteresses nicht zuträglich gewesen. Qualitative Erhebungsmethoden jedoch, zu denen klassischerweise auch das Leitfadeninterview und die teilnehmende Beobachtung zählen, ermöglichen den Entwurf eines „wesentlich konkretere[n] und plastischere[n] Bild[es]“ (FLICK/VON KARDORFF/STEINKE ⁸2010: 17), das die Perspektive der unmittelbar Betroffenen im Sinne der Forderung nach Subjektbezogenheit integriert. Zu den grundlegenden Kennzeichen qualitativer Forschung, die sich auch in vorliegender Arbeit widerspiegeln, gehören neben dem bereits erwähnten Prinzip der Offenheit und der Integration der Perspektiven der Beteiligten unter anderem auch die Gegenstandsangemessenheit von Methoden, die Orientierung am Alltagsgeschehen, der Gedanke der Kontextualität bei der Datenerhebung sowie das Betrachten von qualitativer Forschung als Textwissenschaft, deren zentrale Arbeits- und Auswertungsgrundlage das Medium Text – hier in Form ethnographischer Notizen sowie der transkribierten Interviews – bildet. Des Weiteren zielte die empirische Erhebung nicht auf die Überprüfung, sondern

⁵⁸ Einen detaillierten Überblick über die parallele Entwicklung sowie die grundlegenden Differenzen der beiden eigenständigen Forschungsrichtungen bieten ATTESLANDER ¹³2010: 8-14 und FLICK/VON KARDORFF/STEINKE ⁸2010: 24-28. Festzuhalten gilt jedoch, dass sich der Methodendualismus qualitativ-quantitativ längst nicht mehr als bloße Gegensätze, sondern auch als komplementäre Teilbereiche verstanden werden, die sich im Sinne einer differenzierten oder ergänzenden Betrachtungsweise und bei entsprechenden Fragestellungen sinnvoll und praktikabel kombinieren lassen – wie immer bestimmt schlussendlich das zu Erforschende die Wahl der Methode(n).

vielmehr auf die Generierung von Hypothesen bezüglich des Forschungsgegenstandes ab, was ebenfalls dem Anspruch qualitativer Sozialforschung und ihrem Charakter als explorativer Wissenschaft entspricht (vgl. *ibid.*: 24; MAYRING ¹¹2010: 22).

6.2 ZUR THEORIE UND ZIELSETZUNG DER DATENERHEBUNG

Im Folgenden werden die empirischen Verfahren der teilnehmenden Beobachtung und des Leitfadeninterviews in ihrer theoretischen Dimension und praktischen Relevanz für vorliegende Arbeit näher erläutert. Beide Untersuchungsmethoden zusammen sollen – im Sinne der Ausnutzung ihrer synergetischen Effekte – Aufschluss über den Stellenwert der Sprachrichtigkeit in der mündlichen Sprachproduktion geben, der sich im Korrekturverhalten der Lehrpersonen äußert, und gleichzeitig ermitteln, ob theoretisches Wissen und praktische Umsetzung der Lehrenden kon- oder divergieren. Auf diese Weise können nicht nur Gespräche mit den handelnden Personen Informationen *über* die untersuchte Praxis liefern, sondern es kann an dieser Praxis selbst teilgenommen werden, um sie in ihren alltäglichen Erscheinungsformen zu beobachten (vgl. LÜDERS ⁸2010: 384f.)

6.2.1 Die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung

Beobachtung bedeutet in der Sozialforschung „[...] das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (ATTESLANDER ¹³2010: 73). Besondere Spannungsfelder entstehen beim Beobachten durch die Tatsache, dass einerseits zwar soziales Handeln erfasst und gedeutet wird, andererseits aber durch die Beobachtung selbst sozial gehandelt wird (vgl. *ibid.*). Aus diesem Grund, nämlich der unweigerlichen Einbindung in die Beobachtungssituation durch seine Erfassungs- und Wahrnehmungstätigkeit, kann niemals von einer Nicht-Teilnahme des Beobachtenden gesprochen werden. Sehr wohl existieren jedoch unterschiedliche Partizipationsgrade, die von der passiven Teilnahme, die den Beobachter auf seine Rolle als Forscher beschränkt, bis hin zur aktiven Teilnahme, bei der dem Beobachter eine aktive Rolle im untersuchten Feld zu Teil wird, reichen (vgl. *ibid.*: 92). Im Rahmen vorliegender Arbeit entschied sich die Forscherin für einen passiv teilnehmenden Partizipationsgrad, um das Unterrichtsgeschehen ohne direktes Einwirken aus einem möglichst neutralen, handlungsentlasteten Blickwinkel

mitverfolgen zu können (vgl. BREIDENSTEIN 2012: 31)⁵⁹. Zu diesem Zweck wurde bei der Beobachtung stets ein Platz im hinteren Bereich des Klassenzimmers gewählt und abgesehen von einer kurzen Vorstellung der eigenen Person zu Beginn der Beobachtungsreihe möglichst kein Kontakt zu den am Forschungsfeld beteiligten Personen aufgenommen. Lediglich während der beobachteten Einheiten bei Lehrperson 2 verließ die Verfasserin ihren Platz im Rücken der Lernenden einige Male für kurze Zeit: Dies bedingte die veränderte Sozialform des Unterrichts, sprich eine Partner- oder Gruppendiskussion, im Zuge derer die Gespräche der einzelnen Lernenden, bei denen die Lehrperson gelegentlich intervenierte, ohne Platzwechsel akustisch nicht verständlich gewesen wären. Dennoch wurde auch hierbei auf ein unauffälliges Beobachtungs- und Notationsverhalten geachtet.

Neben dem Grad der Teilnahme zählen auch der Grad der Strukturiertheit sowie der Offenheit zu den drei Dimensionen, die eine Typisierung von Beobachtungsformen ermöglichen (vgl. ATTESLANDER ¹³2010: 86). Für vorliegende Forschungszwecke wurde die unstrukturierte Beobachtung einer strukturierten anhand vorgefertigter Kategorien vorgezogen, da sich letztere als nicht sinnvoll bzw. praktikabel erwiesen hätte: Das Ziel bestand schließlich nicht nur darin, festzuhalten, welcher Fehler auf welche Art korrigiert wurde, sondern auch, welche Fehler *nicht* korrigiert wurden. Überdies hätte eine derartige Strukturiertheit für eine zeitgleiche Wahrnehmung und Protokollierung exakt unterscheidbare Kategorien verlangt, die in Anbetracht des Forschungsgegenstandes nicht gegeben waren (vgl. *ibid.*: 87). Gänzlich unstrukturiert präsentiert sich die Beobachtung jedoch alleine durch die Zielsetzung der Forscherin nicht: Sie legt den Fokus vielmehr auf bestimmte Bereiche (Redebeiträge der Lernenden als Ausgangspunkt), will gleichzeitig aber auch ein gewisses Maß an Flexibilität wahren. Die Dimension Offenheit der Beobachtungsform bezieht sich schließlich auf die Frage nach der „[...] Transparenz der Beobachtungssituation für die Beobachteten“ (*ibid.*: 90) und kann zwischen offen und verdeckt variieren. Bei vorliegender Untersuchung trat die Verfasserin im Sinne einer offenen Beobachtung in ihrer Identität als Forscherin auf; sowohl Lehrende als auch Lernende waren über die Zielsetzung der Unterrichtsbeobachtung informiert, was sich alleine durch die mögliche Einsichtnahme des Elterninformationsblattes, das zur Einholung der Zustimmung durch die

⁵⁹ Trotz Einnahme dieser passiven Beobachterrolle gilt festzuhalten, dass die alleine die bloße Anwesenheit einer unterrichtsfremden Person zu Forschungszwecken die Authentizität der Beobachtungssituation beeinträchtigt und diese auch verzerren kann. ATTESLANDER (¹³2010: 102f.) beschreibt dieses Phänomen als größtes forschungspraktisches Problem neben einer potentiellen Wahrnehmungsselektivität.

Erziehungsberechtigten verfasst wurde, ergab. Mit dieser offenen ‚Informationspolitik‘ gestaltete sich außerdem die Etablierung eines Vertrauensverhältnisses zwischen den beobachteten Lehrpersonen und der Beobachterin unkomplizierter und war dem reibungslosen Ablauf des Forschungsprozesses zuträglicher (vgl. *ibid.*: 91).

6.2.2 Das Leitfadeninterview

Interviews stellen ein weit verbreitetes Verfahren in der qualitativen Sozialforschung dar. Im Zuge von empirischen Erhebungen, die sich – wie die hier vorliegende – auf teilnehmende Beobachtung stützen, kommt ihnen eine bedeutende Rolle bei der „[...] Ermittlung von Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld, der Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive der Beobachteten [...]“ (HOPF ⁸2010: 350) zu. Hinsichtlich des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit wurde ein teilstrukturiertes, leitfadengestütztes Interview zur Erhebung der Daten konzipiert, bei dem vorformulierte Fragen als Gesprächsbasis dienen, ihre Reihenfolge jedoch grundsätzlich variabel ist und die Option besteht, auf Themen und Fragen, die sich in der Interviewsituation ergeben, einzugehen. Aus der theoretischen Problemstellung bzw. den eingangs formulierten Forschungsfragen leiten sich Inhalt und Anzahl der vorbereiteten Fragen ab (vgl. ATTESLANDER ¹³2010: 135), wodurch sich bei der Zusammenstellung drei wesentliche Themenkomplexe ergaben:

- Themenkomplex I: Einfluss soziopolitischer Entscheidungen/Veränderungen auf den Unterricht, die Schulung der Sprechkompetenz und das Korrekturverhalten
- Themenkomplex II: Ziel- und Normvorstellungen der Lehrpersonen, insbesondere in Bezug auf Grammatikalität in der mündlichen LernerInnensprache
- Themenkomplex III: Mündliche Feedback- und Korrekturmaßnahmen im Fremdsprachenunterricht

Der auf diese Weise entworfene ‚Basis-Leitfaden‘ (siehe Anhang), dem eine steuernde Funktion zukommt, weist sehr personenbezogene Züge auf, denn neben theoriegeleiteten Fragen dienen auch Interaktionsszenen, die den im Vorfeld durchgeführten Beobachtungen entstammen, als Gegenstand der Befragung. Diese Vorgehensweise sollte den Befragten Gelegenheit zur Vertiefung, Erklärung oder Ergänzung der durch sie selbst konstruierten Wirklichkeiten und Handlungsformen geben (vgl. HEINZEL 2003: 403). An diesem Charakteristikum lässt sich auch das Zusammenspiel der beiden gewählten Forschungsverfahren und eine gewisse Interdependenz klar erkennen: Im Sinne eines produktiven Austausches zwischen dem

bereits erhobenem Material und dem weiteren Erhebungsprozess wurde der Leitfaden im Zuge der protokollartigen Verschriftlichung der teilnehmenden Beobachtung weiterentwickelt bzw. ausgebaut.

6.3 ZUR ART DER DATENSPEICHERUNG UND -AUFBEREITUNG

Zur Beobachtung des Unterrichtsverlaufes und der Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden erwies sich die Niederschrift ethnographischer⁶⁰ Feldnotizen als sinnvolle Forschungsstrategie: Diese ermöglichen eine Unterrichtsbeobachtung ohne vorgefertigte Kategorien, die einen breiter gefassten Blick zulässt und offen ist für die oftmals vielfältigen, in der Interaktionssituation entstehenden Muster und Strukturen (vgl. LIGHTBOWN/SPADA ⁴2013: 149)⁶¹. Durch den Verzicht auf eine vorschnelle Kategorisierung der Beobachtungen können diese in einer ausgiebigen Reflexions- und Analysephase interpretiert bzw. miteinander in Verbindung gebracht werden. BREIDENSTEIN (2012: 32) definiert die extensive Verschriftlichung der während der Beobachtung entstandenen Notizen als entscheidendes Momentum ethnographischer Forschung, dank der der Forscher bzw. die Forscherin die nötige Distanz zu den eigenen Observationen gewinnt. In diesem Sinne bemühte sich die Verfasserin um eine ausführliche und möglichst wortgetreue Verbalisierung des beobachteten Geschehens, reduzierte diese allerdings auf die hinsichtlich des Forschungsinteresses relevanten Sequenzen, sprich Interaktionsmuster, die sich von Beginn bis hin zum Ende einer sogenannten Reparatursequenz ergaben, bzw. anderen Situationen, die der Veranschaulichung und Analyse des Umgangs mit sprachlichen Fehlern im Unterricht dienten⁶². Einer reflektierten Fokussierung wird dabei der Vortritt gegenüber absoluter

⁶⁰ Für eine Erläuterung der Herkunft und Bedeutung des Terminus Ethnographie, der seine Ursprünge in der Ethnologie und Soziologie des frühen 20. Jahrhunderts hat siehe BREIDENSTEIN 2012: 29f.; BREIDENSTEIN ET AL. ²2015: 13-25. In diesem Kapitel erklärt der Autor auch anschaulich, wodurch sich ethnographische Unterrichtsbeobachtung auszeichnet, nämlich durch die Praxis, „[...]schulischen Unterricht als eine ‚fremde Kultur‘ zu betrachten um in diesem scheinbar so vertrautem Geschehen Neues zu finden“ (BREIDENSTEIN 2012: 30) – ein Ansatz, der auch mit dem Ziel vorliegender empirischen Untersuchung harmoniert. Eine Bezeichnung als ‚Ethnographiestudie‘ will sich vorliegende Arbeit jedoch nicht anmaßen, da eine länger andauernde Teilnahme als Grundvoraussetzung für Ethnographen gilt (vgl. LÜDERS ⁸2010: 391), die im (zeitlichen) Rahmen dieser Diplomarbeit nicht angedacht und möglich war.

⁶¹ Eine videobasierte Unterrichtsbeobachtung schien keine sinnvolle Alternative zu ethnographischen Notizen darzustellen, da der Fokus nicht auf visuellen Aspekten (Mimik, Gestik), sondern vielmehr auf verbalen liegen sollte und da die Verfasserin andernfalls um den Verlust des Fokus auf das sprachliche Material fürchtete. In dem veranschlagten Ausmaß der Beobachtungen stellte sich desweiteren die Materialmenge der konzentriert festgehaltenen Notizen als durchaus bewältigbar heraus. Zur derzeitigen Bedeutung videobasierter Beobachtung in der aktuellen Unterrichtsforschung und der methodologischen Diskussion rund um dieses Instrumentarium vgl. FANKHAUSER 2013.

⁶² Diese Vorgehensweise ließe sich durchaus als „analytischer Blick“ des ethnographischen Forschungsprozesses bezeichnen, der einzelne und exemplarische Szenen, Interaktionssequenzen und Beschreibungen in den Fokus rückt (vgl. BREIDENSTEIN 2012: 33).

Vollständigkeit gegeben (vgl. BREIDENSTEIN ET AL. ²2015: 88). Die Fehler, die dabei im Fokus standen, waren grammatischer (morphosyntaktischer) Natur: Ihre Identifizierung basierte auf der Definition des Fehlers als „Abweichung von der geltenden linguistischen Norm“ bzw. als sprachliche Form, die „gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt“ (KLEPPIN 1998: 19f.). Diese Einschränkung, die sich aufgrund des Forschungsinteresses für den Stellenwert von Sprachrichtigkeit im Mündlichen ergab, war auch zur Eingrenzung des Materials unabdingbar; Fehler lexikalischen oder phonologischen Ursprungs blieben daher unbeachtet.

Eine Reparatursequenz, bei LYSTER/RANTA (vgl. 1997: 44f.) *error treatment sequence* genannt, beginnt mit der fehlerhaften Äußerung eines Lernenden. Auf diese folgt entweder Corrective Feedback durch die Lehrperson oder eine Fortsetzung des Themas bzw. der Kommunikation (*topic continuation*). Kommt es zu Corrective Feedback, kann es zu einer Aufnahme der Korrektur durch den Lernenden kommen (*learner uptake*). Geschieht dies nicht, führt dieser Umstand wiederum zur Fortsetzung des Themas. In Anbetracht der Tatsache, dass die vorliegende Arbeit auf die Perspektive der Lehrenden sowie ihre Einstellung zu bzw. ihre Verwendungsart von Korrekturstrategien fokussiert, tritt die Frage des *learner uptake* in den Hintergrund, da von der Forscherin keine Aussagen bezüglich der Wirksamkeit dieser oder jener Korrektur getroffen werden wollen (vgl. KLEPPIN ⁶2016: 414).

Zur Speicherung der Interviewdaten wurde die Aufzeichnung mittels Tonbandgerät gewählt, um sie durch eine anschließende Transkription für die Analysephase verwertbar zu machen. Jeglicher Transkription sollte die Überlegung vorangehen, welches Maß an Genauigkeit für die konzipierte(n) Fragestellung(en) sowie für das anschließend geplante Auswertungsverfahren als sinnvoll erscheint. Steht – wie in der vorliegenden Arbeit – eine Analyse der rein sachlichen Informationen aus den Redebeiträgen im Zentrum des Interesses und liegt der Fokus nicht auf der Art und Weise, sondern auf dem semantischen Inhalt des Gesagten, so können spezielle Aspekte der Notation, wie para- und nonverbale Ereignisse, vernachlässigt werden, um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten (vgl. DRESING/PEHL 2013: 18; MOSER ⁶2015: 145f.). Aus diesem Grund stützt sich das Transkript der durchgeführten Interviews mit geringfügigen Abänderungen auf die Konventionen des einfachen Transkriptionsverfahrens nach DRESING/PEHL (2013: 21f.). Sie seien im Folgenden kurz skizziert:

- Die Transkription erfolgt wörtlich, glättet jedoch dialektale Ausfärbungen und passt Wortverschleifungen an das Schriftdeutsch an. Die Satzform hingegen wird auch bei syntaktischen Fehlern beibehalten.
- Die Redebeiträge der Interviewerin werden mit I, diejenigen der Interviewten mit L1 bzw. L2 eingeleitet. Für jeden dieser Redebeiträge wird ein neuer Absatz begonnen.
- Wurden im Laufe des Gesprächs Namen oder Orte genannt, so wurden diese zur Wahrung der Anonymität der Betroffenen mit „XXX“ codiert.
- Wortabbrüche werden nicht ins Schriftliche übertragen, Satzabbrüche mit einem / gekennzeichnet.
- Sprechpausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...), besondere Betonung eines Wortes oder einer Äußerung durch GROSSSCHREIBUNG markiert.
- Nonverbale Äußerungen zur Bekräftigung einer Antwort werden in Klammern festgehalten, wie beispielsweise „(lacht)“.
- Unverständliche Worte oder Äußerungen werden mit dem Vermerk „(unv.)“ versehen.
- Folgende Elemente wurden nicht berücksichtigt, da sie für die Untersuchung unwesentlich sind: Dehnungen, Lautstärke und Interjektionen wie „ähm“ oder „mhm“, außer wenn letztere bejahend bzw. verneinend als einsilbige Antwort geäußert wird.
- Auf eine Zeitmarkierung am Ende jedes Absatzes wird verzichtet, da eine fortlaufende Zeilennummerierung als angenehmere Verweis- und Nachlesehilfe betrachtet wird (Beispiel für einen möglichen Verweis: II 1-9 bezieht sich auf Interview 1, Zeilen eins bis neun).

6.4 ZUR METHODIK DER DATENAUSWERTUNG

Erhobenes empirisches Datenmaterial bedarf einer Codierung: Dementsprechend wurden die Notizen aus den Unterrichtsbeobachtungen sowie der qualitativen Interviews in einem ersten Schritt getrennt voneinander und anhand einer der jeweiligen Datenart angemessenen Analysemethoden ausgewertet.

Die Auswertung der einzelnen Unterrichtsstunden gliedert sich jeweils in zwei Teile: Zunächst bietet eine tabellarische Aufschlüsselung eine erste Übersicht über die Corrective-Feedback-Formen und ihre Häufigkeit. Auch die Anzahl der nicht von der Lehrperson aufgegriffenen, grammatisch inkorrekten Äußerungen seitens der SchülerInnen fließt in diese Aufschlüsselung mit ein. Ein anschließendes Kurzprotokoll der Stunde soll das situative Setting, sprich die Rahmenaktivität der einzelnen Unterrichtsphasen, in dem die Korrekturmethode angewandt wurden, zusammenfassen und damit die Nachvollziehbarkeit der Daten für die LeserInnen gewährleisten.

Mittels einer themenanalytischen, qualitativen Inhaltsanalyse – die im Bereich der Auswertung von ExpertInneninterviews vorherrscht (vgl. KAISER 2014: 90) – sollen die in den Interviews gewonnenen verbalen Daten systematisch ausgewertet und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden. Als konkretes Analysemodell wurde das von MOSER (vgl. ⁶2015: 149f.) vorgeschlagene Auswertungsverfahren von COLE (1994) gewählt, das eine Analyse in drei Hauptschritten veranschlagt und im Folgenden näher dargelegt wird:

1. Kategorisierung der Daten durch Codierung (formulierende Interpretation)
2. Verdichtung der Daten (Reduktion)
3. Explikation der Daten (reflektierende Interpretation)

Vor der Zuordnung einzelner Textpassagen zu Kategorien bzw. Codes, was als Indexieren des Interviews bezeichnet wird, wurden die transkribierten Interviews mehrmals sorgfältig durchgelesen und mit Randnotizen versehen (vgl. MOSER ⁶2015: 149f.). Im Zuge dieses ersten Schrittes wurde das Datenmaterial nur im Hinblick auf die für das Forschungsinteresse relevanten Informationen durchgesehen, da das vorhandene Rohmaterial bedingt durch das Prinzip der Offenheit qualitativer Erhebungsmethoden noch gewisse Unschärfen aufweist (vgl. GLÄSER/LAUDEL ³2009: 43). Ein erster Kodierungsvorgang wurde anschließend ausgehend von den angefertigten Randnotizen sowie dem Interviewleitfaden, der vorab eine gewisse Strukturierung des Datenmaterials lieferte, unternommen. Nach dem Prinzip des offenen Codierens beharrte die Forscherin jedoch nicht strikt auf diese zu Beginn festgelegten Kategorien, sondern passte diese gegebenenfalls an bzw. veränderte sie iterativ in Abhängigkeit der aus der Induktion des Textes erhaltenen Informationen (vgl. MOSER ⁶2015: 150f.). Zur Synthese der Daten aus den beiden Interviews wurden die jeweiligen Textpassagen der einzelnen Kategorien zusammengetragen, um einen Überblick über die am stärksten präsenten Themenbereiche zu erlangen. Beim darauffolgenden Schritt kommt es zum internen Kategorienvergleich, im Zuge dessen die erarbeiteten Kategorien zueinander in Bezug gesetzt werden. Dabei sollen zentrale gemeinsame Ansichtsweisen, aber auch Kontroversen aufgedeckt werden, wodurch besonders aussagekräftige Kategorien und Zusammenhänge analysiert werden können. Als besonders aussagekräftig oder erklärungsmächtig gelten Kategorien dann, wenn sie oft im gleichen Zusammenhang erwähnt werden (vgl. *ibid.*: 150-154). Die abschließende Explikation der Ergebnisse verdichtet die Daten und fasst sie strukturgebend zusammen. Dadurch sollen unverständliche oder diskrepante Daten geklärt und erläutert werden, insbesondere aber

überprüft werden, ob die auf Basis der Fachliteratur entwickelten Erwartungshaltungen bestätigt werden können oder ob neue Erklärungsperspektiven von Nöten sind (vgl. *ibid.*: 150).

6.5 KURZPRÄSENTATION DER LEHRPERSONEN UND LERNERINNENGRUPPEN

Die beiden Lehrpersonen, die sich schließlich zur Teilnahme an der empirischen Forschung bereit erklärt haben, sollen folgend anhand ihrer Antworten auf die Warm-Up-Fragen aus den Interviews porträtiert werden. Bei zwei Probandinnen ist eine Repräsentativität, die Rückschlüsse auf eine Grundgesamtheit an Lehrpersonen zulassen würde, nicht gegeben (vgl. BROSIUS/KOSCHEL/HAAS ⁴2008: 73). Darin bestand allerdings auch nicht die Intention der vorliegenden Forschung, die auf eine Darbietung und Analyse der Einstellungen einzelner Lehrpersonen abzielt. Begründungen sollen erläutern, weshalb gewisse Ergebnisse breitere Gültigkeit haben und nicht lediglich die im Rahmen vorliegender Arbeit Befragten betreffen (vgl. MOSER ⁶2015: 147f.). Neben den kurzen Personenporträts werden auch die beiden beobachteten LernerInnengruppen charakterisiert, wobei sich gerade die Beschreibung ihres sprachlichen Kompetenzniveaus ebenso auf die subjektiven, jedoch kompetenten Ausführungen ihrer jeweiligen Lehrperson stützt. Dies ist insofern relevant, als die Konstituierung der Gruppe, ihre individuellen LernerInnenbedürfnisse und ihr Leistungsniveau Einfluss auf den Umgang mit Fehlern und den Stellenwert von Sprachrichtigkeit in der mündlichen Produktion nehmen kann.

Lehrperson 1 (L1)

Bei Lehrperson 1 handelt es sich um eine weibliche Lehrkraft, die Französisch und Geographie/Wirtschaftskunde an einer AHS unterrichtet und insgesamt 17 Jahre Berufserfahrung aufweist.

Lehrperson 2 (L2)

Bei Lehrperson 2 handelt es sich ebenfalls um eine weibliche Lehrkraft, die mit Französisch und Englisch zwei fremdsprachliche Fächer an einer AHS unterrichtet und insgesamt 34 Jahre Berufserfahrung aufweist.

LernerInnengruppe 1 (LG1)

LernerInnengruppe 1 ist eine Gruppe mit vierjährigem Französisch und befindet sich am Ende des dritten Lernjahres. Sie besteht aus insgesamt 7 SchülerInnen, wobei drei davon den realgymnasialen und vier den wirtschaftskundlich-realgymnasialen Zweig besuchen. Die allen gemeinsame Erstsprache ist Deutsch, vor Französisch wurde im schulischen Rahmen von allen nur die erste Fremdsprache Englisch erworben; ein Schüler, der vom gymnasialen in den realgymnasialen Zweig wechselte, hatte zuvor auch Grundkenntnisse in Latein erworben.

Lehrperson 1 beschreibt mangelnde Motivation als große Herausforderung in der Gruppe, der sich auf die gemeinsame Arbeitsweise auswirkt. Mit einer Schularbeit, also einem gewissen ‚Testdruck‘ vor Augen steige laut L1 ihre Ernsthaftigkeit. Die Reifeprüfung in Französisch werden im nächsten Jahr vermutlich zwei SchülerInnen ablegen (vgl. I1 18-58).

Bei den Beobachtungen fiel auf, dass Französisch als Unterrichts- und Arbeitssprache von den SchülerInnen weitgehend umgangen werden wollte; auch auf dezidierte Aufforderungen zum Gebrauch des Französischen reagierten sie oftmals mit deutschen Äußerungen. Der relative Sprechanteil seitens der SchülerInnen während der einzelnen Stunden war aus diesem Grund nicht so hoch wie vergleichsweise im Unterricht von Lehrperson 2.

LernerInnengruppe 2 (LG2)

LernerInnengruppe 2 ist auch eine Gruppe mit vierjährigem Französisch, die sich am Ende des dritten Lernjahres befindet. Die Gruppe besteht aus 13 SchülerInnen, die den gymnasialen Zweig besuchen und damit vor Französisch bereits die Fremdsprachen Englisch und Latein erworben haben. Auch den SchülerInnen dieser Gruppe ist die Erstsprache Deutsch gemeinsam.

Lehrperson 2 spricht von einer sehr begabten und lernwilligen Gruppe, die im Französischunterricht gerne neue und „anspruchsvollere“ Themen behandeln möchte, als es der Themenpool der standardisierten Reifeprüfung vorgibt (vgl. I2 24-46). Ob jemand von ihnen allerdings in Französisch zur Reifeprüfung antreten wird, ist noch unklar, da sie laut Aussagen von L2 in Englisch noch besser wären als in Französisch und dies daher bevorzugt wählen würden.

Bei den Unterrichtsbeobachtungen war der hohe aktive Partizipationsgrad am Unterricht auffallend, der sich in einer großen Sprech-, Arbeits- und Diskussionsbereitschaft zeigte. Im Vergleich zu diesem hohen Sprechanteil erscheint die Anzahl der fehlerhaften Äußerungen sehr gering. L2 merkte hierzu an, dass sich die Gruppe durch die Anwesenheit einer Beobachterin in der Klasse umso mehr um sprachliche Korrektheit bemühte.

7 DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Im abschließenden Kapitel dieser Diplomarbeit werden die im Zuge der empirischen Erhebungen gewonnenen Daten ausgewertet und präsentiert. Nach einer rein deskriptiven, protokollartigen Darstellung der beobachteten Unterrichtseinheiten sowie einer qualitativen Inhaltsanalyse der Leitfadenterviews, deren Daten diskutiert und mit den im theoretischen Rahmen dargelegten Konzepten in Beziehung gesetzt werden,

soll eine explikativ-interpretative Zusammenschau beider Forschungszugänge eine integrierte Perspektive auf die zugrunde liegende Problematik der Arbeit ermöglichen.

7.1 PROTOKOLL DER UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN

7.1.1 Im Unterricht von Lehrperson 1

Tabellarische Übersicht über *error treatment sequences* und Corrective-Feedback-Formen

Folgende Übersicht veranschaulicht die von den Lehrpersonen gesetzten Korrekturmaßnahmen. Jede Zeile entspricht einer Beobachtungsstunde (B1=Beobachtungsstunde 1 usw.); die letzte Zeile fasst die Daten aller drei Stunden zusammen und bietet eine Gesamtsumme (G). Die erste Spalte nennt die Gesamtanzahl der *error treatment sequences* (ETS) in Bezug auf grammatisch fehlerhafte Äußerungen, während in der zweiten Spalte jene Teilmenge der Gesamtsequenzen vermerkt wird, auf die folgend eine korrigierende Intervention seitens der Lehrperson stattgefunden hat. Der Rest der Tabelle zeigt, welche Corrective-Feedback-Strategien in diesen Fällen wie oft eingesetzt wurden⁶³.

| | <i>ETS insgesamt</i> | <i>davon mit Lehrerinnen-Feedback</i> | <i>Explizite Korrektur</i> | <i>Recast</i> | <i>Clarification request</i> | <i>Metalinguistic feedback</i> | <i>Elicitation</i> | <i>Repetition</i> |
|----------|----------------------|---------------------------------------|----------------------------|---------------|------------------------------|--------------------------------|--------------------|-------------------|
| B1 | 15 | 13 | 1 | 5 | 1 | 4 | 2 | 0 |
| B2 | 14 | 13 | 0 | 9 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| B3 | 11 | 11 | 1 | 2 | 0 | 5 | 3 | 0 |
| G | 40 | 37 | 2 | 16 | 1 | 13 | 5 | 0 |

Kurzprotokoll der 1. Beobachtungsstunde am 3. April 2017 (vgl. Tabelle B1)

Die Stunde am 3. April gliederte sich hinsichtlich ihres Ablaufs in eine Vokabelwiederholung mit einer Schülerin an der Tafel, eine Grammatikübung (Ausfüllen von Lücken in einzelnen Sätzen) zu den Relativpronomen *qui, que ce qui, ce que, dont* sowie eine Übung zur Schulung der mündlichen dialogischen Kompetenz, bei der eine Diskussion in Kleingruppen über Sprachreisen geführt wurde. Die SchülerInnen hatten bereits zu Hause die Möglichkeit, sich Argumente für die Diskussion zu überlegen, auch in der Unterrichtsstunde selbst gab L1 der Gruppe 7 Minuten Zeit zur Vorbereitung. Abschließend präsentierten beide Kleingruppen ihre Ergebnisse.

⁶³ Diese Legende gilt auch für die tabellarische Aufschlüsselung zu den beobachteten Unterrichtsstunden bei Lehrperson 2.

13 von 15 fehlerhaften Äußerungen der SchülerInnen wurden in dieser Stunde korrigiert; die beiden grammatischen Fehler, die kein Feedback erfuhren, ereigneten sich im Zuge der Diskussionsrunden. Die fehlerhaften, jedoch nicht korrigierten grammatischen Aspekte sind im Folgenden hervorgehoben:

S₁: C'est aussi **des** bonnes chances pour mon CV.

S₂: Pour combien de temps est-ce que tu veux **aller** ?

Bei der Vokabelwiederholung zu Beginn der Einheit achtete L1 besonders auf die formale Sprachrichtigkeit und intervenierte zweimal (per expliziter Korrektur und metalinguistischem Feedback) bei zehn abgefragten Vokabeln, auch die Aussprache rückte hier besonders in den Fokus. Dazu ein Beispiel:

L1: Wie sagt man denn auf Französisch, wenn jemand aus dem Ausland kommt, also fremd ist?

S: [letrãzɛR]

L1: C'est une femme ou un homme? (CF : *metalinguistisches Feedback*)

Bei der Grammatikübung geriet der phonologische Aspekt in den Hintergrund, während das Hauptaugenmerk auf der Richtigkeit der Anwendung des zu trainierenden grammatischen Phänomens lag: L1 griff in dieser Phase viermal mit metalinguistischem Feedback, einmal mittels *elicitation* ein, um fehlerhafte Verwendungen genannter Phänomene zu korrigieren:

Beispiele :

S: Nous disons à toi de faire ce que tu veux.

L1: Peux-tu encore répéter la phrase ? (CF : *elicitation*)

S: Nous disons à toi de faire ce que tu veux.

L1: *Dire à toi, ça marche ? Comment est-ce qu'on dit ?* (CF : *metalinguistisches Feedback*)

S: C'est un objet qu'on a besoin.

L1: Attention ! Regarde le verbe. *Avoir besoin* exige quelle préposition ? (CF : *metalinguistisches Feedback*)

Während der Diskussionen in Kleingruppen nahm die Lehrperson neben der jeweils sprechenden Gruppe Platz und entschied sich dafür, mittels Corrective Feedback in den Gesprächsverlauf einzugreifen. Dies geschah fünfmal in Form von impliziten *recasts*, einmal in Form einer *clarification request* und einmal in Form einer *elicitation*. Hier zwei Beispiele:

L1: Qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui?

S: Un discussion.

L1: Une discussion, oui, un débat. (CF : *recast*)

S: Je ne veux pas aller à l'Afrique, c'est terrible.

L1: Comment ? (CF : *clarification request*)

S: En Afrique.

Kurzprotokoll der 2. Beobachtungsstunde am 6. April 2017 (vgl. Tabelle B2)

Auch am Beginn der zweiten Beobachtungsstunde bei Lehrperson 1 stand eine Vokabelwiederholung an der Tafel. Anschließend wurde ein neuer Themenbereich, *les nouvelles technologies*, eingeführt. Dazu wurde den SchülerInnen zunächst ein Handout ausgeteilt, auf dem französischer Wortschatz unter dem Titel *Dois-tu te couper du web?* zusammen gestellt war. Diese Liste wurde besprochen, nicht bekannte Wörter und Phrasen geklärt. Anschließend wurden die SchülerInnen gebeten, reihum je einen Satz mit diesem neuen Vokabular zu bilden und zu erklären, was sie zur Entspannung und zur ‚Rettung‘ vor der ständigen digitalen Informationsflut täten. Dafür sollten sie, wenn möglich, die Struktur des ersten *si*-Satzes verwenden. Danach füllten die SchülerInnen in stiller Einzelarbeit einen kurzen Fragenbogen zu dem Thema *Ai-je besoin d'une digital detox?* aus, im Zuge dessen sie beispielsweise Aussagen wie *La première chose que je fais le matin, c'est chercher mon smartphone* den Kategorien *toujours/souvent/rarement/jamais* zuordnen sollten. Daraufhin teilten alle SchülerInnen je eine Antwort mit dem Plenum, was Gelegenheit zu kurzen Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrender gab. Abschließend bereiteten die SchülerInnen Ratschläge vor, die sie einem smartphone- und computerabhängigen Freund geben würden. Dazu wurden ihnen die Satzanfänge *Il faut.../Il ne faut pas.../Tu dois.../Tu ne dois pas.../Tu peux...* zur Verfügung gestellt.

In dieser Stunde korrigierte L1 13 von 14 fehlerhaften grammatischen Äußerungen ihrer SchülerInnen; nicht kommentiert wurde nur die Aussage „*Je suis stressé si je chercher mon téléphone*“ im Zuge der Besprechung der individuellen Antworten des Fragebogens.

Corrective Feedback erfolgte in dieser Stunde ausschließlich per *recasts* oder metalinguistischem Feedback. Ein *recast* fand im Rahmen der Vokabelwiederholung statt, sieben *recasts* und zwei metalinguistische Kommentare während der Besprechung und Festigung des neuen Wortschatzes. Hierzu ein paar Beispiele:

L: Un autre exemple pour prendre soin de soi?

S : Boire d'alcool.

L : Boire de l'alcool ? OK, je laisse ça sans commentaire. (CF : *recast*)

S: J'aime du massage.

L: Oh, attention, aimer revendique... (CF : *metalinguistisches Feedback*)

S : J'aime les massages.

S : Si je suis débordé, je faire du sport.

L : OK, tu fais du sport. (CF : *recast*)

S: Quand je vais randonnée.... Nein, *promenade* ist spazieren, oder?

L1: Quand je fais une promenade... (CF : *recast*)

Zweimal erfolgte metalinguistisches Feedback während der Übung zur Formulierung von Vorschlägen, für die spezifische grammatische Strukturen vorgegeben waren; auch ein *recast* fand hier statt:

S : Tu peux passer plus de temps avec ton copain et tu mets au vert.
L : ... et tu peux te mettre au vert. (CF : *recast*)

S : Il faut que tu jouer moins avec ton smartphone.
L : Le subjonctif de *jouer* ? *Jouer*, c'est un verbe sur -er, alors... ? (CF : *metalinguistisches Feedback*)

S : Tu dois n'utiliser pas le smartphone.
L : Attention, où est la négation dans la phrase ? (CF : *metalinguistisches Feedback*)

Kurzprotokoll der 3. Beobachtungsstunde am 24. April 2017 (vgl. Tabelle B3)

Beobachtungsstunde 3 setzte sich aus zwei großen Teilbereichen zusammen, zum einen aus einer Grammatikübung (Ausfüllen von Lücken einzelner Sätze) zur Festigung der Relativpronomen und ihrer Verwendung, zum anderen aus einer Hörverständnisübung, die im Aufgabenformat der Kurzantworten (= Vervollständigen eines Satzes mit einer Maximalanzahl an Wörtern) zu bearbeiten war. Die Grammatikübung nahm mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit ein.

Laut den Aufzeichnungen der Beobachterin gab es in dieser Stunde keine grammatisch fehlerhafte Äußerung der SchülerInnen, auf die L1 nicht mit Corrective Feedback reagierte. Während des im Plenum erfolgenden Vergleichs der Lösungen zu der Grammatikübung fanden fünf metalinguistische Korrekturen und zwei *elicitations* statt. Hier einige Beispiele:

S: Elle veut sortir avec Bertrand qu'elle aime bien son charme.
L : Non, ce n'est pas correct. Elle aime le charme DE Bernard, DE Bernard. Réfléchis encore.
(CF : *metalinguistisches Feedback*)

S : Nous cherchons un restaurant *dans cequel* on peut bien manger.
L : Ouf, qu'est-ce que c'est, *dans cequel*? (CF : *elicitation*)
S : *Dans lequel* je veux dire.
L : Oui, pas tout à fait, on ne dit pas *dans lequel*, mais plus simplement... ? (Fortsetzung
CF : *elicitation*)

S : Le film qui Alain a raconté est vraiment intéressant.
L : Alors pourquoi *qui*? Alain, c'est déjà un sujet. Alain a raconté un film, alors c'est quel objet ?
(CF : *metalinguistisches Feedback*)

S : Voilà le gâteau ce qui je vous ai promis.
L : Attention, c'est le gâteau... (CF : *elicitation*)
S : Que je vous ai promis.

S : Les femmes ce qui tu as vues étaient malades.
L : Alors, explique-moi le verbe. Qui voit qui ? (CF : *metalinguistisches Feedback*)

Beim gemeinsamen Zusammentragen der Lösungen zur Aufgabenstellung in Bezug auf die Hörverständnisübung bediente sich L2 zweier *recasts*, einer expliziten Korrektur und einer *elicitation*:

S : Il s'intéresse beaucoup aux des cours de la bourse.
L : OK, il s'intéresse aux cours de la bourse. (CF : *recast*)

S : Il trouver qu'il n'est pas très cher.
L : Attention, c'est *il trouve*. (CF : *explizite Korrektur*)

S : Il n'écrit pas de blog parce qu'il déteste exposer son vie.
L : Parce qu'il déteste exposer quoi ? (CF : *elicitation*)

Zusammenfassung

Blickt man aus rein statistischer Perspektive auf die zusammenfassenden Daten der drei Unterrichtsstunden, so korrigierte Lehrperson 1 37 der insgesamt 40 aufgezeichneten Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit, was anders ausgedrückt rund 92% aller grammatisch fehlerhaften Äußerungen betrifft. Dabei rekurrierte sie auf 16 *recasts*, 13 metalinguistische Feedback-Formen, fünf *elicitations*, zwei explizite Korrekturen und eine *clarification request*; *repetitions* kamen in diesem Kontext nicht zur Anwendung.

Bezüglich der Häufigkeitsverteilung der Corrective-Feedback-Strategien auf die unterschiedlichen Unterrichtssettings und Übungsformen lässt sich feststellen, dass 15 der 16 impliziten *recasts* in Phasen mit einem höheren Grad an Kommunikativität erfolgten (dazu sollen hier *nicht* die geschlossenen Grammatikübungen oder die Vokabelwiederholungen mit Prüfungscharakter zählen). In Unterrichtsphasen, die auf Sprachrichtigkeit fokussierten und der Festigung gewisser grammatischer Strukturen dienten, ist mit elf verwendeten metalinguistischen Feedback-Formen eine Präferenz für explizite und gleichzeitig SchülerInnen-Output initiiierende Korrekturstrategien erkennbar, die ‚Sprechen über Sprache‘ und ihre zugrunde liegenden Strukturen ermöglichten.

7.1.2 Im Unterricht von Lehrperson 2

Tabellarische Übersicht über *error treatment sequences* und Corrective-Feedback-Formen

| | <i>ETS insgesamt</i> | <i>davon mit Lehrerinnen-Feedback</i> | <i>Explizite Korrektur</i> | <i>Recast</i> | <i>Clarification request</i> | <i>Metalinguistic feedback</i> | <i>Elicitation</i> | <i>Repetition</i> |
|----------|----------------------|---------------------------------------|----------------------------|---------------|------------------------------|--------------------------------|--------------------|-------------------|
| B1 | 17 | 7 | 5 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| B2 | 17 | 8 | 3 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B3 | 13 | 9 | 3 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| G | 47 | 24 | 11 | 11 | 0 | 0 | 1 | 1 |

Kurzprotokoll der 1. Beobachtungsstunde am 4. April 2017 (vgl. Tabelle B1)

Grob betrachtet lässt sich die erste Beobachtungsstunde bei L2 in eine Aufgabenstellung zum dialogischen Sprechen und eine zum monologischen Sprechen gliedern. Beiden Übungen zur Schulung der Sprechkompetenz lag dabei das Thema ‚Sprachreisen‘ zugrunde: In einem Dialog in Partnerarbeit sollten die SchülerInnen eine Interviewsituation nachstellen, in der ein/e Jugendliche/r zu seiner/ihrer Meinung über Sprachreisen befragt wird und diese begründet. Zur Vorbereitung der Dialoge hatten die SchülerInnen ca. zehn Minuten Zeit, anschließend trugen zwei Teams ihre Ergebnisse *coram publico* vor. Danach sollten die Lernenden Vor- und Nachteile einer Sprachreise in einer monologischen Stellungnahme vorbereiten, nur einer dieser Kurzvorträge wurde präsentiert. Abschließend führte L2 noch das in den kommenden Stunden zu behandelnde Thema Politik und Wahlen ein, das aus tagespolitischem Anlass (kurz bevorstehende Präsidentschaftswahlen in Frankreich) von Interesse war. Dazu wurden lediglich erste Gedanken zum Wahlrecht und zum Stellenwert der Politik für Jugendliche ausgetauscht.

In dieser Stunde korrigierte L2 laut Aufzeichnungen insgesamt sieben der 17 fehlerhaften grammatischen Äußerungen ihrer SchülerInnen.

Während der Vorbereitungen der Interviews ging L2 von Gruppe zu Gruppe und hörte bei einem ausgewählten Gespräch genauer zu. Dabei griff sie einmal anhand einer *elicitation*, einmal anhand einer expliziten Korrektur ein. Nicht korrigiert wurde dabei folgender Fehler auf syntaktischer Ebene: „*Quelles langues vous trouvez sont les plus importantes?*“

Zwei der vorbereiteten Interviews wurden anschließend im Plenum vorgetragen. Dabei intervenierte die Lehrperson nicht direkt, sondern notierte sich (laut eigenen Aussagen nach der Stunde) einige Dinge, um im Anschluss „das Wichtigste“ korrigieren zu können. Hierzu zwei Beispiele (*Anmerkung: die SchülerInnen-äußerungen sind direkte Zitate aus den vorgetragenen Interviews, die Anmerkung der Lehrperson dazu erfolgte, wie erwähnt zeitversetzt in einer eigenständigen Korrekturphase*):

S : Vous avez peur que les repas ne pourraient pas être bons dans les familles ?

L2 : Tu as utilisé *avoir peur* mais je n’ai pas entendu le subjonctif. (CF : *explizite Korrektur*)

S : Ils habitent dans l’étranger.

L2 : Ce n’est pas correct, on dit toujours à l’étranger. (CF : *explizite Korrektur*)

Nicht korrigierte, jedoch fehlerhafte grammatische Äußerungen in dieser Phase - insgesamt konnten sieben gezählt werden – waren unter Anderem zwei Genus-Fehler („*la chance parfait*“; „*une culture différent*“), eine falsche Mengenangabe („*Tu n’as pas amis ici*“) oder eine falsche Verbalform („*On ne sait pas comment la culture fonctionner*“).

Auch den circa zweiminütigen monologischen Redebeitrag kommentierte die Lehrperson in ähnlicher Weise; dabei wurde ein grammatischer Fehler im Nachhinein korrigiert, ein zweiter nicht. Die Korrektur erfolgte explizit und bot dem Lernenden die korrekte Form dar:

S : Les élèves peuvent avancer la langue.

L2 : C’est *peuvent* et pas *pouvent*. (CF : *explizite Korrektur*)

In der kurz angerissenen Plenumsdiskussion, bei der es um die Sinnhaftigkeit des Wahlrechts mit 16 Jahren ging, wurde eine fehlerhafte Äußerung nicht korrigiert („*Je pense c’est bon parce que c’est notre avenir*“).

Kurzprotokoll der 2. Beobachtungsstunde am 20. April 2017 (vgl. Tabelle B2)

Beobachtungsstunde 2 zeichnete sich durch einen besonders hohen Sprechanteil der SchülerInnen aus, da ausgehend von problemorientierten Fragen zu politischen Themen Stellung genommen und diskutiert werden sollte. Zu den Ausgangsfragen zählten z.B. : *Voter à 16 ans, est-ce une bonne idée?*, *Est-ce que vous pensez que la politique a des conséquences sur votre vie quotidienne?* oder *Pourriez-vous partir dans un pays au régime dictatorial ?*. Die Interaktion erfolgte daher ausschließlich in Plenumsdiskussionen/Lehrer-Schüler-Gesprächen, zu denen jede/r Schüler/in nach Belieben beitragen konnte.

In dieser Stunde korrigierte die Lehrperson insgesamt acht der 17 grammatisch fehlerhaften Äußerungen der SchülerInnen. Nicht korrigierte Äußerungen im Laufe dieser Unterrichtsstunde mit inhaltlichem und nicht formalem Fokus lauteten beispielsweise wie folgt:

S : **Ce que** est écrit dans les journaux, **c’est d’informations** supplémentaires.

S : On peut lire **ce qui** les partis **veut** faire dans leur programme.

S : Dans ces pays, **des** certains vêtements peuvent être un problème.

S : Je dois penser **qu’est-ce que** je vais dire parce que je ne sais pas si j’ai droit.

L2: Tu n’es pas certain que tu as raison ?

S : Il y a aussi les sites des **journals** qui offrent **des bons informations**.

L2: Tu veux dire les versions en ligne ?

Bei den zwei letztgenannten Sequenzen fällt auf, dass zwar der grammatisch falsche Aspekt der SchülerInnenäußerungen nicht korrigiert wurde, die Lehrperson jedoch das jeweils vorkommende lexikalische Problem (*avoir droit* statt *avoir raison*, *les sites des journals* statt *les journaux en ligne*) aufgriff, um so zur Verständnissicherung beizutragen.

Lehrperson 2 rekurrierte im Zuge ihrer Korrekturmaßnahmen auf fünf *recasts* sowie drei explizite Korrekturen. Hierzu ein paar Beispiele:

S1: Je crois que les jeunes s'intéressent à la politique, ils s'informer ?
L2 : Ils s'informent, d'accord. (CF : *recast*)

S : Trouver des informations sur l'Internet...
L2 : Sur Internet. (CF : *recast*)

S : Une influence est par exemple la système scolaire.
L2 : Le système scolaire, oui, quelqu'un d'autre l'a dit aussi. (CF : *recast*)

S : Moi, je ne veux pas aller dans un pays comme la Syrie ou l'Afghanistan. J'ai lu comme les femmes traitent...
L2 : Comment les femmes sont traitées ? (CF : *recast*)

S : Ce sont des pays où il y a très extrêmes lois.
L2 : Où il y a des lois très extrêmes, tu veux dire ? (CF : *explizite Korrektur*)

S : Si on s'informe beaucoup, on peut aller à la Russie.
L2 : En Russie.

L2 : Vous voudriez aller en Turquie, par exemple ?
S : Non, ils ont vote une dictature.
L2 : C'est-à-dire ils ont voté pour une dictature. (CF : *explizite Korrektur*)

Kurzprotokoll der 3. Beobachtungsstunde am 25. April 2017 (vgl. Tabelle B3)

Die dritte Beobachtungsstunde kann in drei separate Phasen geteilt werden: Zuerst erfolgte der Lösungsvergleich einer Sprache im Kontext-Übung (SiK), die als Hausübung zu erledigen gewesen war, danach wurde auf das Hörverständnis fokussiert, bevor zum Schluss an einem *guide touristique* für die Stadt Lissabon gearbeitet wurde, welche das Klassenreiseziel in der darauffolgenden Woche darstellen würde.

Neun von 13 fehlerhaften Äußerungen der SchülerInnen wurden in dieser Stunde korrigiert; zwei der grammatischen Fehler, die kein Feedback erfuhren, ereigneten sich im Zuge des Antwortvergleichs bei der SiK- bzw. bei der Hörverständnisübung, die beiden anderen passierten während des Plenumsgesprächs zu möglichen Sehenswürdigkeiten und Aktivitäten in Lissabon. Die fehlerhaften, jedoch nicht korrigierten grammatischen Aspekte sind im Folgenden wieder hervorgehoben:

S: Elle adore les **différents** facettes de la vie à Paris et à Cologne.

S : **Ils dit** quelque chose mais ils font autre chose.

S : On ne sait pas encore **qu'est-ce que** les autres font.

S : **Je pense c'est** la possibilité de faire la connaissance avec l'histoire portugaise.

Beim Vergleich der SiK-Übung sowie der Hörverständnisübung im Plenum intervenierte die Lehrperson insgesamt dreimal: Es kam dabei zu drei *recasts* und einer expliziten Korrektur:

S: Je crois que c'est le même que anglais.

L : C'est le même qu'en anglais. (CF : *recast*)

S : Il y a une différence entre qu'ils disent et qu'il passe.

L : Entre ce qu'ils disent et ce qui se passe, oui. (CF : *recast*)

S : La politique s'énerve souvent.

L : Non, la politique ne s'énerve pas, c'est la personne qui s'énerve. Ça veut dire *devenir nerveux, se fâcher*, d'accord ? (CF : *explizite Korrektur*)

Nachdem ein Text zu den Sehenswürdigkeiten in Lissabon ausgeteilt wurde und die SchülerInnen Gelegenheit hatten, sich diesen näher zu Gemüte zu führen, wurde im Plenum über die Präferenzen und tatsächlichen Pläne für die nahende Reise diskutiert. Im Rahmen dieser Gespräche griff L2 auf zwei *recasts*, zwei explizite Korrekturen sowie eine *repetition* zurück:

L: Comment est-ce que vous y allez?

S : A la bus, je pense.

L : A la bus ? (CF : *repetition*)

S : Je pense c'est très magnifique.

L : C'est magnifique, ça suffit, *très* n'est pas nécessaire ici. (CF : *explizite Korrektur*)

S : Je pense que ces bâtiments vieux sont très beaux.

L : Les vieux bâtiments, oui. (CF : *recast*)

S : Nous trouvons que le tram est beau et nous n'avons pas un ça chose...

L : Une chose comme ça, tu veux dire ? Ou une telle chose. (CF : *explizite Korrektur*)

Zusammenfassung

Blickt man aus rein statistischer Perspektive auf die zusammenfassenden Daten der drei Unterrichtsstunden, so korrigierte Lehrperson 2 24 der insgesamt 47 aufgezeichneten Verstöße gegen die Normen der Sprachrichtigkeit, was anders ausgedrückt rund 51% aller grammatisch fehlerhaften Äußerungen entspricht. Dabei rekurrierte sie auf elf *recasts*, elf explizite Korrekturen, eine *elicitation* und eine *clarification request*; metalinguistisches Feedback kam in diesem Kontext nicht zur Anwendung. Diese Aufschlüsselung lässt ein eindeutiges Vorherrschen von Korrekturstrategien erkennen, bei denen die Lehrperson selbst *input-providing* agiert und die korrigierte Form darbietet.

Bezüglich der Häufigkeitsverteilung der Corrective-Feedback-Strategien auf die unterschiedlichen Unterrichtssettings und Übungsformen können keine klaren Unterschiede aufgezeigt werden. Des Weiteren zeugen oben angeführte Daten davon, dass L2 unabhängig von Sozialform oder Aufgabenstellung eine hohe Fehlertoleranz hinsichtlich grammatischer Korrektheit in der mündlichen Produktion ihrer SchülerInnen zeigte, da – wie bereits erwähnt – lediglich die Hälfte aller fehlerhaften Äußerungen aufgegriffen wurde und zumeist der inhaltliche Aspekt bzw. die Bedeutung der Äußerungen im Fokus standen.

7.2 QUALITATIVE INHALTSANALYSE DER INTERVIEWS

Dieses Kapitel dient, wie bereits erläutert, der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews. Seine inhaltliche Strukturierung in die einzelnen Auswertungskategorien dient der besseren Veranschaulichung; die Abfolge wurde weitgehend an den theoretischen Rahmen vorliegender Arbeit angepasst. Wie es zur Bildung der Analysekatogorien kam, wurde in Kapitel 6.4 bereits ausführlich dargelegt: Im Grunde wurden die beiden Interviews getrennt voneinander analysiert und indexiert, bevor im Anschluss und nach einer Gegenüberstellung der beiden Analysen von der Verfasserin die im Folgenden ersichtliche thematische Gliederung vorgenommen wurde.

Im Zuge der folgenden Ausarbeitung sollen die Einstellungen der beiden Lehrpersonen gegenüber dem Stellenwert der Sprachrichtigkeit und der Rolle der Fehlerkorrektur im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht resümiert, diskutiert und miteinander in Beziehung gesetzt. So sollen zum einen Gemeinsamkeiten in ihren Auffassungen dargelegt, zum anderen aber auch Platz für divergierende Ansichten geschaffen werden. Letztere ergaben sich unweigerlich durch die Erfassung subjektiver LehrerInnentheorien im Rahmen der ausführlichen Einzelgespräche, was sich für eine Verallgemeinerung als schwierig erwies (vgl. HAVRANEK 2002: 43).

7.2.1 Zielvorstellungen im Fremdsprachenunterricht

Als übergeordnetes sprachliches Ziel im Französischunterricht nennen beide Lehrpersonen zunächst die Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen im Land der Zielsprache: Sie sollen „[...] flexibel in Alltagssituationen einsteigen [...] können, ohne Panik zu kriegen und auf Englisch umzuschwenken“ (I1 223-225) und dabei „[...] wirklich gut und komfortabel überleben sprachlich“ (I2 161). Flüssiges, flexibles Sprechen stellt auch ein explizites Desiderat von L2 dar (vgl. I2 168-170); L1

betont darüber hinaus noch die freiwillige und angstfreie Sprechbereitschaft der SchülerInnen, die ihr am Herzen liegt (vgl. I1 256-257).

Bei den dem Unterricht zugrunde liegenden Zielvorstellungen wenden sich beide Probandinnen klar von der Orientierung an einer *native-like*-Sprachkompetenz ab (vgl. I1 240-246; I2 165-183). Sie betonen, dass eine Annäherung an ein derartiges Niveau in vier Jahren Schulunterricht nicht möglich ist⁶⁴, wobei sich beide zu zusätzlichen Fördermaßnahmen bei vorhandenem Interesse und Bedarf bereit zeigen. Ein *near-native*-Niveau spielt in diesem Zusammenhang lediglich eine Rolle, wenn SchülerInnen neben dem institutionellen Fremdsprachenunterricht intensiv an der Sprache arbeiten bzw. Zeit im Ausland verbracht haben. In solchen Fällen würden die Lehrpersonen sie in ihren Ambitionen nicht zurückhalten. L2 bezieht sich im Kontext der Bedeutung des *near-native*-Niveaus konkret auf die Vorgaben seitens politischer Instanzen in der Schul- und Unterrichtsorganisation und argumentiert klar und mit Nachdruck gegen eine solche allgemein gültige Zielsetzung (I2 165-183):

L2: [...] wenn B1 das Niveau ist, das ist schon ein bisschen entfernt von muttersprachlich. [...] Das ist ja verboten, B2 zu verlangen. Also das ist ja vor ein paar Jahren, ich glaub mit Erlass reduziert worden. Also das haben wir Schwarz auf Weiß bekommen, dass das Maturaniveau B1 ist, also kann ich nicht C1 verlangen. Also das ist/ wenn sie's selber ausbauen, nichts dagegen, würden ihnen helfen, wo es geht. Und auch diese DELF-Prüfungen organisieren, das interessiert aber interessanterweise niemand. Aber also das *near-native*-Niveau ist sicher nicht/ das kann man in Französisch nicht verlangen. [...] Also das ist, glaube ich, politisch nicht erwünscht in der Zweitsprache (...) Das heißt, ich bin überzeugt, dass es nicht geplant ist (lacht).

Die Motivation zum Französischlernen spielt für beide Lehrpersonen eine Rolle als persönliche Zielsetzung, zeigt sich jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen: Während L2 das Interesse an der Sprache und ihrer Beibehaltung im späteren Leben betont (vgl. I2 146-151), ortet L1 eines ihrer Ziele darüber hinaus auch in der „Bewerbung“ von Französisch als Reifeprüfungsfach in Konkurrenz zu anderen Fremdsprachen (I1 198-211):

L1: Also das Ziel, so wie es momentan aussieht in der Situation, dass wir abwählbar sind und aufgrund des Aufwandes, der hier verglichen wird, leider abgewählt werden im wirtschaftskundlichen und im Realgymnasium, ist es, ihnen zu vermitteln, dass es „cool“ ist, wenn ich das so sagen darf, eine zweite Fremdsprache gelernt zu haben. [...] Das heißt, zuerst (...) also an vorderster Stelle, wenn ich über das jetzt nachdenke, was ich da so rede, ist sicher der Spaß und die Motivation, weil ohne dem können wir kaum vier Jahre mit ihnen überleben. Und der zweite Faktor ist, ihnen mitzuschicken: Ihr könnt es vielleicht wirklich beruflich gebrauchen und es gibt ganz viele Bewerbungssituationen, wo ihr beider Fremdsprachen mächtig sein sollt und dahingehend auch die Matura anzuwerben.

⁶⁴ An dieser Stelle sei erklärend festgehalten, dass die beiden Lehrkräfte an einer Schule tätig sind, an der Französisch bis vor wenigen Jahren nur in vierjähriger Form angeboten wurde; die erste sechsjährige Französischklasse befindet sich zurzeit im dritten Lernjahr.

Ausgehend von diesen Überlegungen erklärt L1 zum primären Ziel, dass die SchülerInnen auf Basis der neuen Themenbereiche besagte Reifeprüfung bestehen sollen (vgl. II 219-222).

7.2.2 Auswirkungen von Kompetenzorientierung und Standardisierung

Mit diesem letzten vorgebrachten Argument lässt sich eine Brücke zur nächsten Kategorie schlagen, die sich mit den Auswirkungen von Kompetenzorientierung und Standardisierungsprozessen auf den Fremdsprachenunterricht und seine Gestaltung beschäftigt.

Beide Probandinnen nennen als erste große Veränderung die vorgegebenen, für die Reifeprüfung relevanten Themenbereiche, welche sie mit negativ konnotierten Adjektiven wie „oberflächlich“ oder „wenig anspruchsvoll“ beschreiben, wobei letzteres auch einen Kritikpunkt der SchülerInnen darstelle: „Sie sind nicht mit allen Themen zufrieden, hätten lieber Anspruchsvolleres [...] Also nicht aus dem täglichen Lebensbereich, sondern sie würden gerne was Neues lernen. So, wie das eben früher war“ (I2 30-35). L1 führt hierzu aus, dass man sich verabschieden musste von „[...] Themen, die wirklich einen Tiefgang hatten inhaltlich. Wo man sich denkt: Ok, ich muss halt jetzt diese Oberflächlichkeit akzeptieren des Inhalts und auch manchmal die Oberflächlichkeit von Grammatikkapiteln“ (I1 86-88). L2 ortet in der Fülle an Themen, 18 an der Zahl für das vierjährige Französisch, auch einen großen Stressfaktor für die Unterrichtsorganisation und die Lernenden selbst, die der standardisierten Reifeprüfung kritisch gegenüber stehen: „So entsteht ein Stress, der dem Fach Französisch meiner Meinung nach sehr schadet (...) Weil es als schwierig erachtet wird, in kurzer Zeit ein bisschen weniger leisten zu müssen als in Englisch, ist für die Schüler nicht ok“ (I2 112-113).

Auch andere Zugänge im Bereich der methodischen Grammatikvermittlung und eine weitaus organisiertere Schulung der Sprechkompetenz werden von beiden Lehrpersonen als Auswirkungen von Kompetenzorientierung und Standardisierungsmaßnahmen genannt. L1 erkennt eine Aufwertung der Mündlichkeit, die dazu führt, „[...] bei anderen Dingen diese, im Vergleich zu früher, Abstriche zu machen“ und nicht mehr wie in dem von ihr als „klassisch“ bezeichneten Unterricht auf Grammatik und Schreibkompetenz zu drillen (vgl. II 72-75, 134-136). Sprechen wird laut beiden Lehrpersonen bewusster und organisierter, nicht mehr „so nebenbei“ (II 142) in den Unterricht integriert. Um dezidiert auf den monologischen bzw. dialogischen Teil der

neuen Reifeprüfung vorzubereiten, werden ähnliche Rahmenbedingungen (beispielsweise durch eine angemessene Vorbereitungszeit oder die Zeitmessung während der Performanz geschaffen (vgl. I1 144-149, 280-283; I2 59-61).

7.2.3 Beurteilungsraster bzw. Beobachtungsbogen zur mündlichen Reifeprüfung

Der Grad an Vertrautheit mit dem Beurteilungsraster bzw. mit den Kategorien des analytischen Beobachtungsbogens zur mündlichen Reifeprüfung divergiert stark: Auf die Frage, ob der Raster als Vorbereitung im Unterricht Einfluss auf die Art der Fehlerkorrektur bzw. die Art der Betrachtung mündlicher Sprachproduktion nimmt, erklärt L1, sich noch nicht aktiv und reflektiert mit dem Beurteilungsbogen auseinander gesetzt zu haben (vgl. I1 362-368):

L1: Nein, also (unv.) hat es noch nicht/ also ich bin nicht bewusst gesessen mit der Liste und hab mir jetzt Gedanken gemacht, was ich jetzt korrigiere und was nicht. Vielleicht, dass das nächstes Jahr ein Thema ist, um ihnen in der Prüfungssituation/ Aber ich, ich hätte jetzt Angst davor, (...) ihnen dieses/ 10 Punkte, kaum/ so zu servieren, dass sie sich denken: „Ok, ich trete in Englisch an, weil da bin ich besser. Wenn ich in Französisch vier, fünf Fehler mach und der Einser weg ist, brauch ich da gar nicht hinschnuppern.“ Das hängt für mich jetzt wieder mit der Motivation zusammen, hier das Fach überhaupt als Chance zu sehen, antreten zu können.

Dem im Raster angeführten Aspekt der Sprachrichtigkeit misst L1 einen je nach Lernfortschritt und Vertrautheit mit dem Thema unterschiedlichen Stellenwert zu: Je bekannter ein Thema oder eine Konstruktion, desto eher fordert sie auch formale Korrektheit ein, unabhängig des Schwierigkeitsgrades der grammatischen Form (vgl. I1 303-304): „Naja Schwierigkeitsgrad (...) Gibt's irgendwo eine Liste, wo ich sag, ich kann es zuordnen? Nein, das ist wieder dieses Bauchgefühl: Was geht bei wem, also was ist möglich?“

L2 zeigt einen höheren Grad an Vertrautheit mit genanntem Raster und seinen Kategorien. Auch wenn er nicht dezidiert als Grundlage für Beurteilung im Unterricht herangezogen wird, wertet L2 die Kategorie „Flüssigkeit und Interaktion“ als den für sie wichtigsten Aspekt der Sprechperformanz (vgl. I2 280). Gleichzeitig betont sie aber auch die Interdependenz der Kategorien Flüssigkeit und Sprachrichtigkeit und schreibt letzterer keine untergeordnete Rolle zu, denn die sei „[...] am Ende bei Schülern, die flüssig sprechen können, eigentlich gegeben [...] Also die Frage kann ich eigentlich nicht wirklich beantworten, weil ich (...) also in Französisch keine Schüler habe, die flüssig sprechen und primitiv sprechen“ (I2 283-287). Die Kategorien des Rasters können demnach nicht unabhängig voneinander sein.

7.2.4 Herausforderungen mündlicher Produktion

Besondere didaktische Herausforderungen, aber auch Herausforderungen an die Lernenden selbst orte beide Lehrpersonen bei mündlicher Produktion in psychologisch-emotionaler Hinsicht. Angst vor dem Sprechen bzw. vor dem Begehen von Fehlern, Nervosität (besonders in Prüfungssituationen) und fehlende Lockerheit werden in diesem Kontext genannt. L2 führt diese fehlende Lockerheit beim Sprechen auf die Tatsache zurück, dass den SchülerInnen die französische Sprache nirgendwo im öffentlichen Raum begegnet und sie dadurch weniger sprachliche Anhaltspunkte haben, als beispielsweise beim Englischen (vgl. I2 214-217).

Um diesen negativen Emotionen entgegenzuwirken, betonen beide Lehrkräfte die Bedeutung einer fehlertoleranten Haltung im Unterricht, die zu einer gewissen sprachlichen ‚Risikobereitschaft‘ führen kann:

L2: Die probieren auch aus: Geht das oder geht das nicht? Und die probieren dann aus, wenn man ihnen zeigt, das macht nichts, wenn sie einen Fehler machen. Und das artikuliere ich auch oft genug und sage: „Ihr kommt ja nicht her, weil ihr schon perfekt Französisch könnt.“ (I2 231-234)

L1: Und die [Anm.: die Schüler] haben das auch so kritisch bemerkt: „Wir haben Angst davor zu sprechen und was ist, wenn man eine Infinitivkonstruktion beim Sprechen macht“ und so. Hab ich gesagt: „Einfach ein-, zweimal drüber stolpern.“ (I1 127-133)

L1 führt weiter aus, dass die Lernenden nach diesen paar Malen „Stolpern“ über ein- und denselben Fehler häufig ein stärkeres aktives Fehlerbewusstsein entwickeln und beginnen, sich beim Sprechen selbst zu korrigieren (I1 127-133).

7.2.5 Fehlerursachen

Sowohl intra- als auch interlinguale Fehlerursachen lassen sich in der mündlichen Produktion von SchülerInnen feststellen. In der französischen Grammatik erweisen sich Verbalformen, wie falsche Partizipien beim *passé composé* oder der *subjonctif*, als Stolperfallen; ein Mangel an Wortschatz wird oft durch fehlerhaftes Improvisieren von Wörtern ausgeglichen (vgl. I1 466-468; I2 562-569). Auch die Nervosität kann laut L1 zu solchen Performanzfehlern beitragen (vgl. I1 495).

Sprachmischungen mit dem Englischen sind auf lexikalischer Ebene zu beobachten (vgl. I1 463-464; I2 358-366), wobei sich derartige Interferenzen auch auf struktureller, syntaktischer Ebene abzeichnen können: L2 nennt an dieser Stelle konkret die Umsetzung des unpersönlichen „you“ im Französischen, was in problematischen Äußerungen wie „*Tu ne peux pas faire ça*“ statt „*On ne peut pas faire ça*“ mündet (vgl. I2 377-383).

7.2.6 Kommunikationsstörende Fehler

Bei der Frage nach einer Definition des kommunikationsstörenden Fehlers, der in der Kategorie „Richtigkeit gesprochener Sprache“ des Beurteilungsrasters für die standardisierte mündliche Reifeprüfung herangezogen wird, wird eine breite und subjektive Auslegung dieses Begriffs durch die beiden Lehrpersonen deutlich:

L1: Na auf jeden Fall die Endungen bei den Verben, hörbar, nicht hörbar (...) Falsche Relativsatz-Konstruktionen, Zeiten, falls die vorkommen, Artikel [...] Aussprache, wenn das Wort eben kaum verstanden werden kann. [...] Also wirklich stark hörbar falsche Wortkategorie. (I1 377-388)

L2: Den Inhalt zerstörend. Dass man von der ganzen Passage eigentlich nicht weiß, was gesagt wurde, durch Verwendung komplett falscher Vokabel, komplett falscher Strukturen mit Vokabel gemischt. Ich denke da an Passiv und Vokabel, das ist mir schon ein paar Mal aufgefallen. Die Leute, die so Basisfehler haben, die verwenden selten *gérondif*, weil sie damit auch nicht umgehen können. Also eine Mischung zwischen Wortschatz und Grammatik, die die/ wo die Kombination überhaupt nicht passt. (I2 351-356)

Diese Erklärungen der Lehrpersonen haben gemeinsam, dass sie die Kategorie des kommunikationsstörenden Fehlers nicht trennscharf und intersubjektiv nachvollziehbar definieren: Es kann sich um einen Fehler handeln, der auf einen einzelnen morphologischen Aspekt bezogen ist, oder aber syntaktische Strukturen betrifft, oder aber Aussprachenormen nicht erfüllt, oder aber lexikalische Unschärfen aufweist. Als kommunikationsstörend gelten für beide Lehrpersonen auf dem Kompetenzniveau A2+/B1 aber nicht nur Fehler, die den Sprachfluss hemmen oder das Verständnis beim Gesprächspartner mindern (vgl. I2 316-323), sondern auch Fehler, die grundlegende bzw. als Basiswissen voraussetzende grammatische Aspekte betreffen (vgl. I1 158-163; I2 316-317).

In der Unterrichtssituation selbst spielen im Gegensatz zur Prüfungssituation jedoch noch viele andere Faktoren eine Rolle, die Einfluss darauf nehmen, *was* korrigiert wird (siehe Kapitel 7.2.8).

7.2.7 Ziele der Korrekturmaßnahmen im Unterricht

Als primären Zweck von Korrekturmaßnahmen im Unterricht empfinden beide Interviewten eine sprachliche Bewusstseinschärfung bei den Lernenden, die der langfristigen Eliminierung von Fehlern in ihrem Basiswissen und der Steigerung von Flüssigkeit dienen soll (I1 158-163; I2 500-503). L1 spricht in diesem Kontext von einem „Aha-Erlebnis“, das sie sich durch ihre korrigierende Intervention erhofft (vgl. I1 437-439). L2 sieht ein Ziel der Korrektur auch in der Verständnissicherung und will das Gesprächsmaterial damit auf ein „[...] verständliches Niveau [...] bringen. Mit/ etwas, was auch ein *native speaker* verstehen würde, weil die verstehen manche Sachen, die

wir natürlich verstehen, weil wir die Germanismen verstehen, überhaupt nicht“ (I2 500-502).

7.2.8 Bedingtheit von Korrekturmaßnahmen

Bei den Faktoren, von denen die Häufigkeit und die generelle Anwendung von Korrekturmaßnahmen im Unterricht abhängen, herrscht weitgehend Einigkeit unter den beiden Probandinnen. Sowohl L1 als auch L2 nennen als entscheidende Variable das sprachliche Kompetenzniveau der individuellen Lernenden bzw. der individuellen LernerInnengruppe, die Ausgeprägtheit der Sprechbereitschaft, sprich den Sprechanteil der SchülerInnen im Unterricht, und die in der entsprechenden Unterrichtsphase vorherrschende Übungsform. Für L1 spielt es auch eine große Rolle, ob es sich um eine Phase mit Übungs- oder Prüfungscharakter handelt: In einer Prüfungssituation, in der benotet wird, hält sie gemäßigte Korrekturen für sinnvoller, um dem ohnehin nervösen Prüfling nicht aus dem Konzept zu bringen und eine angenehme Prüfungsatmosphäre zu schaffen; im Unterricht mit ‚Übungscharakter‘ korrigiert sie laut eigenen Aussagen allgemein betrachtet mehr (vgl. I1 437-456).

Handelt es sich um Unterrichtsphasen, in denen geschlossene Übungen erledigt oder besprochen werden (z.B. Hausübungsvergleich, Grammatikaufgabe), erweist sich Sprachrichtigkeit als wichtiges Kriterium für L1 und L2, um Unklarheiten in der Grammatik zu eliminieren; in Phasen mit Aufgabenstellungen eines höheren Grades an Kommunikativität, schätzen sich beide Lehrpersonen allgemein als fehlertoleranter ein (vgl. I1 331-341; I2 562-564).

Beide Lehrpersonen äußern den Eindruck, dass die Quantität an Sprachproduktion seitens der Lernenden und besonders auch deren inhaltliche Qualität beeinflussen, was an grammatischen Fehlern korrigiert wird bzw. ob überhaupt korrigierend eingegriffen wird (vgl. I2 88-92). L1 erklärt diesen Aspekt ausführlich:

L1: Ich glaub, dass das mit dem Niveau der Gruppe abhängt, weil (...) ich vergleich es halt mit dieser wahnsinnig guten Truppe, die jetzt in der fünften sitzt, da insofern dass/ Die haben einfach gesprochen und die haben schon so schnell gesprochen, dass du mit den Inhalten einfach so beschäftigt warst, dass du zu dieser Möglichkeit gar nicht gekommen bist, solche Grammatikfehler aufzugreifen Weil diese Gruppe bietet mir einen Satz an und da hab ich meilenweit Zeit, mir Gedanken zu machen. Hoppala, Grammatikfehler ist auch noch da. Aber wenn dir ein/ ein stärkeres Niveau drei, vier, fünf Sätze als Antwort bietet, dann wirst du wahrscheinlich auch, und das hab ich für mich dann eben festgestellt, wirst du auch wahrscheinlich im Inhalt bleiben und wirst erst dann nachfragen, wenn du es wirklich nicht verstanden hast, was er jetzt sagen will, wenn es nicht genug ist. (I1 547-556)

Obschon sich bei der Festlegung der Variablen eindeutige Gemeinsamkeiten zeigen, agieren die beiden Lehrpersonen laut eigenen Aussagen in den unterschiedlichen Settings häufig diametral zueinander. Dies zeigt sich beispielsweise im Einfluss des individuellen Leistungsniveaus auf die Häufigkeit von Korrekturen im Mündlichen. L1 zieht es vor, leistungsschwächere SchülerInnen nicht durch zu viele Korrekturen von grammatischen Fehlern aus dem Konzept und Sprachfluss zu bringen; L2 sieht gerade bei leistungsschwächeren Lernenden die Notwendigkeit zur Forcierung grammatischer Korrektheit gegeben und verzichtet auf diese erst bei höherem Leistungsvermögen:

L1: Wenn es einer ist, der sich schwer tut, dann werde ich ihn nicht bremsen und werd ihn mal die ein, zwei Minuten [...] nicht bremsen. Wenn das einer ist, der eh spricht, dann werd ich ihn zwischendurch schon unterbrechen und rausreißen und sagen/ wenn es eine Verbform war zum Beispiel oder ein wirklich merklich hörbarer Artikelfehler. Das sind dann Fehler, wo ich davon ausgehe, wenn ich sie korrigiere, dass der Schüler fähig ist in dem Moment zu sagen: „Ich hab es verstanden und ich korrigiere geschwind nach und es bringt mich nicht aus dem Konzept“. Ich werde nicht eine Grammatik angreifen in dem Moment, von der ich weiß, dass der Schüler anfängt nachzudenken und sich die, in dem Moment, nicht erklären kann. Weil dann ist er ja aus der Sprechaktion herausgerissen. (I1 147-156)

L1: Ich hab ja da das Kontrastprogramm drinnen sitzen: der XXX mit den Hörgeräten, für den die Aussprache an sich schon ein Problem ist, der mir gern deutsche Wörter anbietet und am liebsten englische Wörter anbietet und glaubt, er kommt so über die Runden. Da freu ich mich über einen französischen Satz. Und beim XXX werd ich wahrscheinlich nachjustieren und kann mit mehr Feinheiten reinfahren. (I1 304-309)

L2: Bei schwächeren Schülern, da schau ich schon, dass sie mal die Grammatik in Ordnung kriegen, dann erst den Rest. Also wenn sie „ils travailLENT“ sagen und diese Sachen, das empfinde ich als extrem störend. Also alles, was den Sprechfluss hemmt und (...) und wirklich also Basiswissen ist, sollte in der siebenten nicht mehr passieren. (I2 314-317)

L2: (*bezogen auf die Klasse der Unterrichtsbeobachtungen*) [...] ich werde aber jetzt zunehmend ein bisschen das [*Anm.: die mündliche Produktion*] stilistisch mehr korrigieren, vorher war eher mehr der Akzent, dass es halbwegs grammatikalisch stimmt. (I2 246-248)

Überdies variieren die Korrekturmaßnahmen je nach Übungsform und Vorbereitungs-möglichkeit der Lernenden darauf. Bei konkreten Übungen zur Schulung der mündlichen Kompetenz (monologisch/dialogisch) können dahingehend zwei unterschiedliche Zugänge aufgezeigt werden, die beide Lehrpersonen jeweils für sich didaktisch begründen:

L1: Wenn es spontan in der Stunde passiert, dann ist es natürlich Teil der Mitarbeit. Und da ist das wahrscheinlich weit weniger streng von mir gehandhabt, als wenn ich das als mündliche Hausübung gebe und sag: „Bereitet bitte zu dem Thema ein, zwei Minuten vor und ihr kommt nächste Stunde in die Situation, dass ihr das vortragt, ohne Unterlagen.“ Dann werd ich bewusster korrigieren, um nicht einen falschen Eindruck zu hinterlassen, so: „Super, ich bin eh da vorne gestanden ich hab dahin geplaudert“. Da werd ich sehr wohl auf (...) mehr Fehler hinweisen. [...] Also da war die Benotung die Absicht dahinter. (I1 175-183)

L2: Und zwar, wenn ich zum Beispiel die Uhr einstelle, dann unterbrech ich sie nicht und schreib das Allerwichtigste mit, was mich am meisten stört [...] und erwähne Sachen, die nicht gleich sehr wichtig sind, nicht. In Übungsphasen, wo ich ihnen keine Zeit geb, wo wir sagen „Wir probieren aus“, verbessere ich schon mehr. Und auch auf Schüler ausgerichtet:

Die Perfektionisten kriegen etwas mehr verbessert, weil sie das auch wollen. Sind auch auf einem höheren Niveau, die freuen sich über jeden *subjonctif*, den ich ihnen ausbessere. (I2 87-94)

7.2.9 Korrekturstrategien

Beide Lehrpersonen können sowohl impliziten als auch expliziten Korrekturstrategien Positives abgewinnen und verwenden diese im Unterrichtsalltag.

Ihren häufigen Gebrauch von impliziten *recasts* im Unterricht, bei denen die korrigierte Version der Äußerung von der Lehrkraft angeboten wird, ohne explizit auf deren Fehlerhaftigkeit hinzuweisen oder den SchülerInnen selbst die Möglichkeit zur Findung der richtigen Version zu geben, führt L2 auf den Zeitdruck, den sie empfindet, zurück. Gleichzeitig soll die fehlerhafte Äußerung aber nicht als solche im Raum stehen gelassen werden (vgl. I2 441-446, 542-544):

L2: Das ist der Zeitdruck. Der ist unheimlich, also das kann man sich nicht vorstellen, wenn man das nicht selber machen muss. Die Planungsarbeit, was ich wann mach, die sieht natürlich niemand, aber ich weiß jetzt schon, wie viele Stunden ich bis zur Schularbeit hab, wie viele ich bis zum Jahresende hab, wie viel Themen ich noch machen möchte. Also alles, was ich zügig machen kann, mach ich zügig, weil sonst sind diese 18 Themen [...] nicht zu schaffen. [...] Also mal das Ganze richtig stellen [...].

Ähnlich argumentiert L1 für den Gebrauch von *recasts*: Auch wenn gewisse Fehler nicht den Kommunikationsfluss hemmen, sondern es sich vermutlich nur um Performanzfehler handelt, sollen sie auf diese Weise doch höflich und entgegenkommend richtig gestellt werden (vgl. I1 540-543; I2 547). Solche impliziten Strategien sollen somit auch die Brandmarkung eines Fehlers verhindern: „[...] dass man sie nicht runter machen will. Dieses „Das ist falsch“, das kennen sie von manchen anderen Fächern auch, nicht, es gibt Fächer, wo es nur falsch und richtig gibt“ (I2 547-549).

Bei expliziten Korrekturformen spricht sich L1 eher für *output-prompting*, L2 dagegen eher für *input-providing* Strategien aus. Allgemeine Aussagen über die Effektivität der Korrekturstrategien werden dabei allerdings nicht getroffen bzw. können kaum getroffen werden:

L1: Ich hab sicher die Präferenz, dass ich, überhaupt in den ersten zwei Lernjahren, die Frage nochmal stelle, um die Möglichkeit zu geben, hier noch einmal hinzugehen mit dem Wiederholen des Teils, der auf die Korrektur hinweisen soll. [...] und dann ist es klar: „Hoppala, pass auf. Da ist was, was mir nicht gefällt, denk mal drüber nach.“ Und wenn es dann nicht geht, dann würde ich in zweiter Position das Korrigierte anbieten und würde ich auffordern, hier das nochmal zu wiederholen. (I1 522-529)

L2: [...] ich wiederhole es korrigiert. Das ist/ „*Tu veux dire etc.?*“ als Frage und die/ die kriegen das/ manche kriegen das überhaupt nicht mit. Als da/ das direkt mit „Stop“ und „Es gehört so und so“. Manche sprechen das auch mündlich nicht mehr nach [...] sie nehmen es schon als Korrektur wahr und stimmen aber dem zu. Und ob sie es sich merken,

weiß ich nicht. [...] Also die, die sich dauernd melden, die wirklich gut oder sehr gut sind, die kriegen das mit. Also die machen einen Fehler nicht ewig. Bei manchen Schülern fällt mir auf, dass sie einen Fehler ewig machen, ewig, ein Jahr lang. (I2 400-417)

7.2.10 Anregungen und Kritikpunkte

Im Zuge der Gespräche wurden von den Lehrpersonen überdies Anregungen und Kritikpunkte in Bezug auf mündliche Produktion sowie Corrective Feedback im Unterricht geäußert. Auch wenn sie unterschiedlicher Natur waren und keine Überschneidungen aufwiesen, sollen die zwei Hauptpunkte als Denkanstöße und Ausblicke von Expertinnen, sprich fachkundigen Lehrkräften, hier Erwähnung finden.

L2 ortet im Rückgang der Lesekompetenz und in der Art der zurzeit in den Lehrwerken dargebotenen Lesetexte ein grundlegendes Problem, das sich auch auf die mündliche Produktion der SchülerInnen auswirkt. Lesen korreliert insofern mit der Sprechkompetenz, als die Inhalte der Texte als grammatischer, lexikalischer und thematischer Input für die eigenständige Produktion fungieren können.

L2: Ich glaube also, die Lesekompetenz geht derartig zurück, eben und dass sie natürlich sprechen können, aber irgendwo, finde ich, ist da eine Verbindung zwischen den beiden, weil man doch die Satzstruktur stärkt. Wenn man nie liest, nur mit diesen Textbausteinen arbeitet, bin nicht überzeugt, dass das funktioniert. (I2 202-205)

Damit plädiert L2 im Unterricht für verstärktes sinnerfassendes Lesen von Texten, das sich nicht nur auf die reinen Leseverständnisübungen beschränkt, sondern auch als Input für den anschließenden Output dienen kann.

Wiederholte Kritik äußerte L1 hingegen in einem anderen Bereich, nämlich in Bezug auf die Thematisierung von Fehlerkorrektur und Oral Corrective Feedback in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften:

L1: Ich habe noch nie, nie in irgendeinem Seminar auf/ weder auf der Uni noch in der Ausbildung in diese Richtung/

I: Diese verschiedenen Korrekturmaßnahmen meinst du jetzt?

L1: Nein, gar nicht [...] Man kriegt Dinge serviert, wir analysieren Gedichte, wir kriegen Lieder da präsentiert, die im Unterricht nie verwenden wirst. Und sich vielleicht einmal hinzusetzen und über solche Dinge zu sprechen, die, wenn du jetzt in der Praxis gestanden bist ein paar Jahre, jetzt reflektiert werden könnten, das ist ein Manko in der Ausbildung und ein Manko in der Weiterbildung. (I1 561-569)

Der Wunsch nach einer konkreten, für die Praxis anwendbaren Handreichung zum Stellenwert von Sprachrichtigkeit, zum Umgang mit Fehlern bei der Beurteilung von mündlichen Performanzen wird deutlich, um vergleichbarere, objektivere Ergebnisse zu erzielen:

L1: Also ich glaub, dass es da auch von Schule zu Schule Unterschiede gibt und in meiner ganzen Ausbildung habe ich da nichts Richtungsweisendes bekommen, aber auch nicht im Verlauf der Weiterbildung. Und dass ich da Recht habe, zeigt mir auch die Tatsache, wie wir auf diese neuen Formate eingeschult worden sind und wir mussten einen

Beispielaufsatz korrigieren (lacht) dass wir Bandbreite von bis alles drin hatten. (I1 420-425)

L1: Und ich glaube, es fehlt auch der Mut, vorher wirklich etwas zu geben und zu sagen: „Machen wir es alle so.“ Na, das sind diese tollen Erlässe, die wir kriegen, und dann hast du Spielraum noch drin. Es ist (...) weißt eh, nicht schwarz auf weiß, und so so so so so.

I: Sondern vielleicht auch sind diese Formulierungen ja doch auch sehr schwammig sind, muss man sagen.

L1: Na sicher, weil wir kennen alle die Notendefinition von Sehr Gut und bei dem einen ist das Sehr Gut, wenn er über das Maß hinaus selber gedacht hat und sich selber erfunden hat und Autodidakt beweist. Und für den anderen ist sehr gut, wenn er alles brav gelernt hat und wiedergibt. Da sind ja in der realen Schulwelt Welten dazwischen [...] Und da habe ich das Gefühl, dass man uns dann tun lässt. (I1 574-584)

7.3 ZUSAMMENSCHAU DER UNTERSUCHUNGSPERSPEKTIVEN: DER VERSUCH EINER GEGENÜBERSTELLUNG

Da bei vorliegendem Forschungsinteresse ein triangulatorischer Zugang gewählt wurde, soll in folgendem Kapitel der Versuch einer Gegenüberstellung der durch die qualitative Inhaltsanalyse gewonnenen theoretischen Konstrukte mit der zweiten Perspektive auf den Forschungsgegenstand, den Auswertungen der Unterrichtsbeobachtungen, unternommen werden. Überschneidungen, aber auch Widersprüche können in diesem abschließenden Schritt greifbar gemacht und analysiert werden, da sich die geäußerten Einstellungen in Bezug auf das ‚Korrekturdilemma‘ nicht immer mit dem tatsächlichen Verhalten decken (vgl. HAVRANEK 2002: 40).

Beobachtetes Verhalten und subjektive Theorien der LehrerInnen überlappen sich bei L1 beispielsweise in ihrer Einforderung von Sprachrichtigkeit in Form expliziter und Ouput hervorrufender Korrekturen in geschlossenen Übungsformen, sprich formfokussierten Unterrichtsphasen (vgl. die vergleichsweise hohe Gesamtanzahl an metalinguistischem Feedback). Ihre im Interview getätigte Aussage, leistungsschwächere SchülerInnen nicht durch zu viele Korrekturen von grammatischen Fehlern aus dem Konzept und Sprachfluss bringen zu wollen, lässt sich anhand der aufgezeichneten ethnographischen Notizen allerdings nicht nachweisen. Man könnte anhand der Aussage davon ausgehen, dass sie bei beobachteter Klasse ähnliche Maßstäbe für ihr Korrekturverhalten setzen würde, da sie deren Leistungsniveau selbst als eher niedrig bezeichnete. Bei mehr als 90 Prozent an Korrekturen aller beobachteten Verstöße gegen die Normen der Sprachrichtigkeit kann jedoch nicht von einer solch ‚toleranten‘ Haltung in der konkreten Unterrichtssituation gesprochen werden. Auch in Kontexten mit einem höheren Grad an Kommunikativität erfuhr eine überwiegende Mehrheit der aufgezeichneten grammatischen Inkorrektheiten eine, wenn auch implizitere, Korrektur. An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass das

Zählen der von der Lehrperson ‚tolerierten‘ Fehler im Zuge empirischer Erhebung oftmals problematisch ist, da sich dieses Zählen auf die Definition der Forscherin dessen, was als Korrektur gilt, stützt:

„Erfolgt auf einen Fehler keine eindeutige Reaktion der Lehrerin, ist für Beobachter auch kaum feststellbar, ob ein Fehler bewusst toleriert, einfach überhört oder, wenn die Verbesserung der Fehler erst am Ende eines längeren Lernerbeitrags erfolgt, dann vergessen wird, oder ob der Fehler gar nicht als Fehler erkannt wird.“ (HAVRANEK 2002: 25)

Die aus den Unterrichtsbeobachtungen gewonnenen Daten sollen daher nicht als unanfechtbare Wahrheiten betrachtet werden (wozu auch die ergänzende Perspektive der qualitativen Interviews ihren Beitrag leisten soll), sehr wohl legitimieren sie jedoch ein kritisches Hinterfragen der Deckungsgleichheit von subjektiven Theorien und tatsächlichem Verhalten.

Wenden wir uns nach diesen Überlegungen L2 zu: Dass ‚nur‘ rund 51 Prozent aller aufgezeichneten grammatisch fehlerhaften Äußerungen in den Stunden korrigiert wurden, entspricht ihrer Aussage, in offeneren Übungsphasen den Kommunikationsfluss der SchülerInnen nicht unterbrechen zu wollen. Ihre Unterrichtsstunden zeichneten sich allesamt durch einen hohen Anteil solch offener Kommunikationsphasen aus, was einen hohen Sprechanteil der Lernenden bewirkte. L2 achtete gerade in Anbetracht des starken Leistungsniveaus ihrer LernerInnengruppe nicht hauptsächlich auf grammatische Korrektheit der Äußerungen, die in den meisten Fällen ohnehin gegeben war, sondern konzentrierte sich eher auf Inhaltliches. Kam es doch zu Korrekturen, fanden diese beinahe ausschließlich in Form von Korrekturstrategien, bei denen die Lehrperson selbst die korrigierte Version anbietet, statt. Dies kann, wie L2 selbst bemerkt, zeitsparende Gründe haben, oder aber auch auf die Tatsache, dass bei einer allgemein leistungsstarken Gruppe in offenen Unterrichtsphasen ein Nachhaken in Bezug auf gewisse grundlegende grammatische Aspekte, die im Regelfall auch im Mündlichen funktionieren, nicht für notwendig gehalten wird.

Angesprochen auf konkrete, einzelne Korrektursequenzen während der beobachteten Unterrichtsstunden, in der spezifische grammatische Aspekte korrigiert oder eben nicht korrigiert wurden, begründeten die Lehrpersonen ihre Entscheidung stets mit einer gewissen Intuition:

L1: [...] Aber das ist dann/ das tut man einfach, weil ich halt auch in der Phase da im Unterricht war, wo das einfach falsch war und (...) (lacht). Man ist so geprägt, denk ich mir. Ich hab mir die Frage noch nie aus der Sicht eines *native speakers* gestellt, ob der das jetzt als sehr kommunikationsstörend nimmt. (I1 400-403)

L1: Gibt's irgendwo eine Liste, wo ich sag, ich kann es zuordnen? Nein, das ist wieder dieses Bauchgefühl: Was geht bei wem, also was ist möglich? (I1 303-304)

L2: Das ist Zufall, das ist einfach Zufall. [...] man kann sich nicht auf drei, vier Sachen gleichzeitig konzentrieren. Also, das ist immer das Hemd, das einem am nächsten ist, irgendwie. Das ist sonderbar (...) (I2 310-313)

Dieses intuitive und situations- und lernerInnenabhängige Handeln erklärt wohl auch das Fehlen von klar erkennbaren Korrekturmustern im Unterricht der beiden LehrerInnen: Betrachtet man das Protokoll der Beobachtungsstunden, kann beispielsweise nicht behauptet werden, dass dieser oder jener grammatische Fehler *immer* korrigiert wurde. Mündliches Corrective Feedback stellt schließlich unmittelbare Rückmeldungen dar, bei denen sofort entschieden werden muss, „[...] ob ein Verstoß gegen die Norm vorliegt und ob und wie darauf reagiert werden soll. Sie [Anm.: die Lehrerin] hat keine Zeit, lange nachzudenken und kann sich die Lerneräußerung auch kein zweites Mal anhören“ (HAVRANEK 2002: 28). Die Überlegungen, die die LehrerInnen in den Interviews diesbezüglich anstellen konnten,

Gerade aus diesem Grund erscheint für ein pädagogisch-didaktisch begründetes – wenn auch intuitives – Handeln eine Bewusstseinschärfung bei Lehrpersonen unumgänglich: In der spontanen Unterrichtssituation stehen sie oft vor dem Dilemma: „Zu korrigieren und auf die Sprünge zu helfen, ist wichtig, aber störe ich den Lernenden dabei in seinem Redefluss?“ Um in solchen Situationen dennoch zu angemessenem Handeln fähig zu sein, bedarf es einer für Lehrpersonen fundierten Reflexion darüber, welchen Stellenwert sie der Sprachrichtigkeit in der unterrichtlichen, mündlichen Interaktion beimessen und welchen Zweck Korrekturmaßnahmen primär erfüllen sollen.

V CONCLUSIO UND AUSBLICK

Vorliegende Diplomarbeit fokussierte auf den Stellenwert, den Lehrpersonen der grammatischen Sprachrichtigkeit in der mündlichen Sprachproduktion von Französischlernenden zuweisen, und auf die Rolle, die Oral-Corrective-Feedback-Maßnahmen darin einnehmen. Mittels einer auf der theoretischen Kontextualisierung aufbauenden empirischen Erhebung sollte folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

Worin besteht für Französischlehrende die Zielvorstellung des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf Sprachrichtigkeit in der LernerInnensprache?

Welchen Stellenwert weisen FranzösischlehrerInnen der Sprachrichtigkeit, insbesondere der grammatischen Korrektheit, in der mündlichen Sprachproduktion ihrer SchülerInnen zu?

Inwiefern manifestiert sich diese Zielvorstellung hinsichtlich der Sprachrichtigkeit im Korrekturverhalten der jeweiligen Lehrperson?

Für die Durchführung der empirischen Erhebung war zunächst eine Erarbeitung des theoretischen Kontexts unabdingbar: Dafür wurden einschneidende bildungspolitische Maßnahmen auf nationaler und internationaler Ebene nachgezeichnet, die die Gestaltung und Ausrichtung von Fremdsprachenunterricht nachhaltig beeinflusst haben. Die dynamische Auffassung von Sprache, die aus einer intensiven Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit hervorging und auf der Prämisse fußt, dass alle sprachlichen und kulturellen Fertigkeiten zur Ausbildung einer individuellen kommunikativen Kompetenz beitragen, bedeutete für den Fremdsprachenunterricht die Aufwertung von Teilkompetenzen und der pragmatisch-funktionalen Komponente von Sprache. Fremdsprachlich kompetent zu sein impliziert nicht eine möglichst umfassende Beherrschung der Zielsprache, sondern diese unter einem funktionalen Aspekt in alltäglichen, veränderlichen Kommunikationssituationen flexibel nutzen zu können. Eine Orientierung an einer *near-native*-Kompetenz als übergeordnetes Lernziel erweist sich daher als obsolet, sollen Lernende doch nicht an ihren Defiziten im Vergleich zu Muttersprachlern gemessen werden, sondern vielmehr als *Fremdsprachenlernende*, als *L2 user*, mit all ihren Potentialen und Einschränkungen betrachtet werden. Angemessener Sprachverwendung wird in einem solchen Lernkonzept größere Bedeutung als formaler Sprachrichtigkeit eingeräumt: Fehlerfreiheit stellt demnach auch keinen Anspruch des kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts mehr

dar, da anstatt des mikroskopischen Blicks auf das sprachliche Atom ein makroskopischer Blick auf Inhalte und das Erreichen kommunikativer Ziele gerichtet wird (vgl. BLEYHL 2003: 39). Sprachlich-grammatische Fehler werden dabei als aufschlussreiche, aber unvermeidliche Elemente des Sprachlernprozesses von LernerInnen gesehen, die als Indiz für sprachliches Hypothesentesten und damit für sprachliche Entwicklung dienen können.

Vor dem Hintergrund kognitiv-interaktionistischer Lerntheorien kann darüber hinaus festgehalten werden, dass auch Corrective Feedback im fremdsprachlichen Entwicklungsprozess eine bedeutende Rolle spielt und die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden positiv beeinflusst. Durch verschiedene Korrekturmaßnahmen kann dabei die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte fehlerhafte Formen gelenkt werden, ohne gleichzeitig den Inhalt der Äußerung aus dem Blick zu verlieren oder den Kommunikationsfluss zu stören. Oft wird in diesem Kontext den Korrekturformen, die eine Selbstkorrektur beim Lernenden hervorrufen, höhere Effektivität attestiert als solchen, bei denen die Lehrperson die korrigierte Form anbietet. Allgemein gültige Regeln lassen sich kaum formulieren, die fachdidaktische Forschung lehnt aus Gründen der Motivationsförderung und des Unterbindens einer Sprechangst beim Lernenden jedoch das rigide Korrigieren von sprachlich-grammatischen Fehlern ab. Beim Sprechen soll schließlich nicht nur die formale Korrektheit, sondern auch die Komplexität der angewandten Strukturen, die Flüssigkeit gesprochener Sprache sowie die Situationsangemessenheit berücksichtigt werden, wobei die Unabhängigkeit dieser einzelnen Aspekte kritisch hinterfragt werden muss. Hinzu kommen emotional-psychologische Faktoren wie Angst, Stress oder Unaufmerksamkeit in der öffentlichen Sprechsituation, die Performanzfehler auf grammatischer Ebene bedingen können. Dieser multidimensionalen Natur der Sprechkompetenz wird auch im Beurteilungsraster, genauer gesagt in den Beobachtungsbögen zur standardisierten mündlichen Reifeprüfung auf dem Kompetenzniveau B1 Rechnung getragen. Der Sprachrichtigkeit wird bei der kriterienorientierten Beurteilung lediglich ein gleichberechtigter Platz neben den Kategorien „Erfüllung der Aufgabenstellung“, „Flüssigkeit & Interaktion“ sowie „Spektrum sprachlicher Mittel“ eingeräumt. Verdeutlicht wird durch diese Bögen besonders, dass selbst eine ausgezeichnete sprachliche Leistung bei der Reife-/Diplomprüfung, keine Fehlerfreiheit erfordert und nur ein ‚kommunikationsstörender‘ Fehler Einfluss auf die Beurteilung nehmen soll. Eine konkrete Definition dieser

Kategorie für die Praxis bleiben jedoch sowohl der GERS als auch der Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen, der sich auf ersteren stützt, Lehrenden und Lernenden schuldig.

Um oben skizzierte Forschungsfragen auf Grundlage dieses theoretischen Rahmens beantworten zu können, wurde ein mehrperspektivischer Zugriff auf den Forschungsgegenstand gewählt. In Unterrichtsbeobachtungen anhand ethnographischer Notizen wurden die sprachlich-grammatischen Fehler in der mündlichen Sprachproduktion von Lernenden, die den Lehrenden Anlass zur Korrektur geben, sowie die verwendeten Korrekturstrategien ermittelt. In qualitativen Interviews mit zwei Lehrpersonen, Expertinnen in ihrem Feld, sollten die subjektiven Einstellungen und didaktisch-methodischen Begründungen hinsichtlich dieser Korrekturmaßnahmen und dem Stellenwert von Sprachrichtigkeit in Erfahrung gebracht werden.

Banal formuliert könnte folgende Annahme aufgestellt werden: Misst eine Lehrperson der Sprachrichtigkeit in der mündlichen Produktion einen hohen Stellenwert bei, so wird ständig und explizit korrigiert, um Fehler zu eliminieren; tut sie dies nicht, legt sie den Fokus eher auf die Aufrechterhaltung der Kommunikation und des Gesprächsflusses und korrigiert tatsächlich nur das, was diese Kommunikation nachhaltig beeinträchtigen könnte. Wird eine solch primitive, von jeglichem Kontext losgelöste Antwort gesucht, müsste festgehalten werden, dass für Lehrperson 1 sprachliche Korrektheit eine dominante Rolle spielt (rund 92% der während der Unterrichtsbeobachtungen aufgezeichneten Verstöße gegen die geltende sprachliche Norm wurden korrigiert), während Lehrperson 2 bereit ist, diese zur Fortführung der Kommunikation zu vernachlässigen (hier waren es vergleichsweise geringe 51%). Wenig überraschend kann ein derart eindimensionaler Zugang zu skizzierter Problematik der Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts jedoch nicht Genüge leisten.

Im Rahmen der empirischen Forschung konnte diesbezüglich vor allem eines festgestellt werden, nämlich, dass die Entscheidung, welcher Fehler auf welche Weise im Unterricht korrigiert wird, nicht lediglich auf den Stellenwert, den die LehrerInnen der Sprachrichtigkeit zuweisen, zurückzuführen ist. In ihrer sprachlichen Zielvorstellung spielt ein adäquates Maß an formaler Korrektheit sehr wohl eine Rolle: Grundlegende grammatische Formen und Strukturen werden eingefordert und als Bedingung für funktionierende Kommunikation und damit auch als wesentlicher

Bestandteil von sprachlicher Flüssigkeit (*fluency*) betrachtet. Diese Aspekte gelten aus einem solchen Blickwinkel auch als kommunikationsstörende Fehler auf höherem Kompetenzniveau. Mehrere Faktoren bedingen jedoch in der konkreten Unterrichtssituation, ob grammatische Inkorrektheiten aufgegriffen und korrigiert werden. Als ausschlaggebende Faktoren können folgende resümiert werden: das individuelle sprachliche Kompetenzniveau der SchülerInnen, ihre LernerInnenbedürfnisse, der Grad an Kommunikativität der Übungsphase, in der der Fehler passiert (*focus on meaning/focus on form*), die Ausgeprägtheit der Sprechbereitschaft, sprich den Sprechanteil der SchülerInnen, in der Stunde, sowie die Frage, ob in einer Phase mit Übungs- oder Prüfungscharakter agiert wird. Ein besonders aussagekräftiges, weil mehrmals vorgebrachtes Argument lautete, dass bei leistungsschwächeren SchülerInnen, die ein geringes Maß an eigenständiger mündlicher Produktion im Unterricht anbieten, ein verstärkter Fokus auf grammatische Korrektheit gelegt wird, um die sprachlich-strukturellen Grundlagen zu schärfen, die den Kommunikationserfolg bedingen.

Auffallend bei der Zusammenschau der beiden unterschiedlichen Forschungsperspektiven (vgl. Kapitel 7.3) war auch, dass subjektive LehrerInnen-Theorien nicht immer mit den tatsächlich beobachtbaren Verhaltensweisen übereinstimmten. Häufig scheint Fehlerkorrektur aufgrund ihrer starken LernerInnen- und Kontextbedingtheit auch einer von den LehrerInnen so benannten „Intuition“ bzw. einem „Bauchgefühl“ für das angemessene Verhalten in einer spezifischen Situation zu entspringen.

Bemerkenswert ist ebenso, dass die Formate der standardisierten mündlichen Reifeprüfung in den Fremdsprachen sich zwar in der Art und Weise niederschlagen, wie mündliche Produktion geübt wird, nämlich auf bewusstere und organisiertere Weise, teilweise sogar mit Zeitmessung. Der konkrete Beobachtungsbogen mit seinem Punktesystem dazu scheint bei der Beurteilung von Sprechperformanzen im regulären Unterricht jedoch eine untergeordnete Rolle zu spielen. Um dazu genauere Aussagen treffen, zu können, müsste diesem Aspekt jedoch näher nachgegangen werden, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit und des vorliegenden Forschungsinteresses nicht der Fall war. Forschungsvorhaben, die sich mit der Operationalisierbarkeit des Beobachtungsbogens für die mündliche Reifeprüfung beschäftigen und ihre Relevanz für Beurteilungen mündlicher Produktion im Vorfeld der Reifeprüfung dezidiert in den Blick nehmen, könnten einen spannenden Anknüpfungspunkt an vorliegende Arbeit darstellen. Dadurch könnte der Frage nachgegangen werden, auf welche Weise in

konkreten Beurteilungssituationen mit dem Begriff des kommunikationsstörenden Fehlers umgegangen wird und ob sich ein ‚Beurteilungsdilemma‘ zwischen dem Stellenwert der *accuracy* auf der einen Seite und der Bedeutung der *fluency* auf der anderen Seite nachzeichnen lässt.

Abschließend sei damit noch ein Ausblick auf weitere erforschenswerte Perspektiven in Bezug auf mündliche Fehlerkorrektur und den Stellenwert von Sprachrichtigkeit im Mündlichen eröffnet, die im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit nur geringfügig Erwähnung finden konnten. Während ein quantitativer Zugang der Verfasserin ob der Zielsetzung des Erfassens subjektiver Einstellungen wenig sinnvoll und praktikabel erscheint, kann der Einbezug einer weiteren essentiellen Perspektive auf das komplexe Konstrukt mündlicher Fehlerkorrekturen zu einer noch umfassenderen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand führen. Die Integration der SchülerInnenperspektive könnte Aussagen über den Grad an Effektivität der verschiedenen Korrekturstrategien ermöglichen und den Aspekt des *learner uptake* in die Fragestellung miteinbeziehen. Desweiteren könnten die Einstellungen der Lernenden gegenüber bzw. ihre Erwartungen an Fehlerkorrektur im Unterricht mit denen der Lehrpersonen in Beziehung gesetzt werden.

VI RÉSUMÉ EN LANGUE FRANÇAISE

I INTRODUCTION

L'erreur est humaine, comme l'indique le célèbre proverbe latin donnant son titre au mémoire ci-présent. Cette devise se révèle également valable dans la didactique des langues étrangères où l'erreur linguistique n'est plus considérée comme défaut à catégoriquement éliminer mais plutôt comme indice pour déceler le niveau de langue du locuteur respectif et comme ressource importante pour analyser son processus d'apprentissage. Pourtant, il n'existe guère de directives consensuelles en ce qui concerne la nature de l'erreur digne d'une rétroaction correctrice par l'enseignant ou bien la façon dont cette rétroaction devrait se produire. Dans la production orale des élèves, représentant, en raison de plusieurs facteurs qui seront illustrés à un moment ultérieur dans ce résumé, un processus particulièrement complexe, cette question mérite une étude plus approfondie.

A l'origine de ce travail se trouvent donc toutes ces réflexions personnelles, mais également la prise en compte de l'influence de certaines décisions sociopolitiques récentes sur les conditions-cadres de l'enseignement des langues étrangères en Autriche. Au plus tard depuis les années 90, ce dernier est davantage forgé par des acteurs européens, notamment par le Conseil de l'Europe, responsable de la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) en 2001. Le CECR, « base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens de manuels » (CONSEIL DE L'EUROPE 2001 : 9), prône un concept didactique fondé sur le principe du plurilinguisme, souligne le caractère fonctionnel de la langue, revalorise ses compétences partielles et propose des critères d'évaluation objectifs pour décrire la compétence langagière. L'ensemble de ces conceptions se reflètent dans la perspective actionnelle des programmes de l'enseignement de langues étrangères autrichien et résulte, entre autres, dans une tolérance d'erreurs élevée dans la production des élèves. Ceci est parfaitement illustré par la grille d'évaluation pour l'épreuve orale du baccalauréat standardisé (cf. annexe) où l'aspect de « correction du langage parlé » ne représente qu'une de quatre catégories à considérer pour l'évaluation et où même le plus haut score n'exige pas de performance impeccable, c'est-à-dire sans la moindre erreur. De plus, c'est surtout « l'erreur perturbant la communication » qui détermine la répartition de points dans cette catégorie, sans qu'une définition plus concrète de cette

notion nous ne soit fournie. Le mémoire présent essaiera donc de s'approcher de cette notion en visant à répondre aux questions suivantes :

Quels objectifs les enseignants de français langue étrangère (FLE) définissent-ils par rapport à la correction langagière de leurs élèves ? Quelle importance attribuent-ils à la correction grammaticale dans la production orale de leurs élèves ? Dans quelle mesure cette importance se manifeste-t-elle dans la rétroaction corrective des enseignants respectifs ?

Afin de répondre à ces questions, je donnerai un aperçu théorique assez vaste en examinant d'abord les différents facteurs qui influent les objectifs par rapport à la qualité de la production orale des apprenants de FLE, en analysant par la suite les perspectives théoriques sur le rôle de l'erreur et de l'interaction dans l'apprentissage pour finalement adresser les particularités de la production orale en cours de FLE et les méthodes de rétroaction corrective à disposition.

Cette élaboration théorique sera suivie de la présentation et de l'analyse de l'étude empirique entamée dans le cadre de ce mémoire. A travers des observations de cours et des interviews avec deux enseignantes de FLE, je me lancerai donc dans un projet d'étude triangulaire visant à identifier les théories subjectives des enseignants par rapport à la problématique exposée ainsi que leur comportement concret en classe.

II LE CADRE THEORIQUE

Le concept du plurilinguisme et ses implications pour les objectifs de l'enseignement

Dans la conception du CECR, la notion du plurilinguisme doit être nettement distinguée de celle du multilinguisme qui désigne la connaissance de plusieurs langues ou la présence de plusieurs langues dans un même territoire. Le concept du plurilinguisme, en revanche, désigne une compétence langagière qui s'approfondit et se développe dans les contextes sociaux de l'individu. Au cœur de ce concept se trouve une compétence communicative intégrée, enrichie par toutes les connaissances et expériences linguistiques et culturelles qui ne sont pas classées dans des compartiments séparés, mais interagissent les unes avec les autres. Dans les recherches du plurilinguisme, on désigne comme plurilingue un individu disposant de connaissances limitées dans au moins deux langues à part sa langue maternelle (*Nota bene* : D'autres approches au plurilinguisme incluent aussi le bilinguisme dans leur définition).

Ce point de vue plurilingue s'appuyant sur une notion de langue dynamique et différenciée implique des modifications profondes pour les objectifs de l'enseignement :

« Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (CONSEIL DE L'EUROPE 2001 : 11)

On pourrait donc constater un retournement de paradigme dans l'enseignement des langues étrangères: Les objectifs ne s'orientent plus au fantasme de l'acquisition d'une langue cible parfaite, l'évaluation des apprenants ne se fait plus par rapport à leurs déficits en comparaison avec les locuteurs natifs. Les pratiques didactiques actuelles essaient plutôt de comprendre et apprécier les apprenants dans leur statut d'utilisateurs de la langue étrangère comme moyen de communication.

Le rôle de l'erreur et de l'interaction dans l'apprentissage des langues étrangères

C'est l'approche contrastive qui représente le point de départ de l'étude approfondie des erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères. En supposant qu'une analyse contrastive exacte de deux langues permettrait de remédier à d'éventuels problèmes qui pourraient se poser pendant l'apprentissage, cette approche behavioriste fait preuve d'une perception assez négative du rôle de la langue maternelle. Cette dernière est supposée être à l'origine de toute erreur produite par les apprenants car les habitudes linguistiques interfèrent constamment avec les structures de la langue étrangère à apprendre. C'est la remise en cause de la capacité prévisionnelle de cette approche restrictive qui va donner naissance à l'analyse systématique d'erreurs, un concept qui se concentre sur l'identification, description et 'thérapie' des erreurs qu'on comprend comme étant dues à des causes multiples (interlinguales *et* intralinguales) et pas uniquement à l'influence de la langue maternelle. Dans ses travaux novateurs, CORDER (1967) propose une distinction entre *erreurs/errors* (erreurs systématiques qui renvoient au système de la langue cible intériorisé par l'apprenant) et *fautes/mistakes* (formes erronées asystématiques provoquées par des facteurs extralinguistiques) et définit les erreurs comme matériel d'analyse. De cette manière, les erreurs deviennent des objets de recherche scientifique dont on peut faire des déductions sur la compétence transitoire de l'apprenant. Cette idée est au cœur du concept de l'interlangue, avancé par SELINKER (1972), selon lequel l'apprenant s'approche successivement de la langue cible par des étapes linguistiques intermédiaires qui disposent d'un système à part. Dans cette perception, l'erreur est un élément constitutif, voire un phénomène naturel de l'apprentissage des langues, inévitable et nécessaire, parce que l'apprenant persiste à

tester ses hypothèses sur la langue. Dans ce contexte, une grande importance est également attribuée à la rétroaction corrective qui se révèle capable de simplifier à l'apprenant le passage au niveau suivant. Sur fond de théories cognitives-interactionnistes, l'interaction entre enseignant et élève est considérée comme indispensable pour l'évolution linguistique : La rétroaction corrective permet une focalisation sur la forme linguistique de l'input de l'apprenant, là où une correction est nécessaire pour le succès de la communication. En même temps, la génération de l'output chez l'apprenant est qualifiée d'essentielle pour qu'il puisse se rendre compte des lacunes linguistiques de son interlangue par rapport à la langue cible : Dans la *Noticing hypothesis*, par exemple, on suppose qu'un haut degré d'attention porté à la forme est indispensable pour l'intégration des nouvelles informations dans le savoir linguistique de l'apprenant.

Importance de la production orale et de la correction en cours de FLE

S'approchant de la question de l'importance accordée à la production orale et à la correction dans l'enseignement de langues étrangères sous un point de vue diachronique, plusieurs constats peuvent en être déduits. Bien qu'on souhaite un équilibre des quatre compétences de base (écouter, lire, écrire, parler), la production orale prend de nos jours une place particulière dans une conception de l'enseignement axée sur la notion de la compétence communicative, forgée par le sociolinguiste américain HYMES. Ceci n'a pas toujours été le cas. L'ère de la 'méthodologie traditionnelle' où l'accent fut mis sur les méthodes grammaire-traduction étant longtemps révolue, le concept théorique de l'approche communicative naît dans les années 70 en plein essor de la pragmatique et de la théorie des actes de parole. Fortement influée par ce fond théorique, cette nouvelle conception forme, dans une version actualisée, le cœur de l'enseignement moderne et se caractérise par un pluralisme de méthodes qui se manifeste dans certains principes de base. Parmi eux comptent la centration sur l'apprenant, les processus d'apprentissage et les contenus, la motivation, les formes de travail coopératives et la tolérance d'erreurs. Dans un tel contexte, savoir communiquer langagièrement ne signifie pas de maîtriser parfaitement la langue cible, mais de savoir convenablement mettre en œuvre toutes les compétences dont on dispose en fonction du contexte, du contenu, des participants et surtout du but de la situation communicative. Des compétences linguistiques, sociolinguistiques ainsi que pragmatiques sont par conséquent demandées. Pour cette raison, l'enseignement de

la grammaire, généralement conçue comme l'ensemble de règles prescriptives formant la norme linguistique et la base de départ en classe, a dû s'adapter aux nouvelles exigences émergées. Elle est vue et enseignée dans un souci de fonctionnalité afin d'armer les apprenants d'outils pour leurs projets communicatifs authentiques.

A part la mise en œuvre spontanée des compétences linguistiques ce qui ne permet qu'un temps de planification assez limité, le processus complexe de la production orale représente également un défi sur d'autres niveaux. Selon DIEHR/FRISCH 2008 (modèle en référence à LEVELT 1989) divers processus psychiques se déroulent simultanément et d'une vitesse remarquable. Le modèle en question se constitue d'un conceptualisateur, d'un formulateur et d'un articulateur. Le conceptualisateur préverbal organise les idées en fonction de l'intention communicative du locuteur en recourant à deux types de connaissances, soit le savoir déclaratif et le savoir procédural. Le message préverbal entre ensuite dans le formulateur où il est encodé au niveau grammatical et phonologique. Il peut aussi différer de son concept original et être actualisé si le contexte du discours l'exige. Dans le module de l'articulateur le plan de l'encodage phonologique de l'énoncé est exécuté. De plus, le système de compréhension orale du locuteur, organe de contrôle dans ce processus, lui permet une modification de son énoncé en train d'être produit pour éviter d'erreurs éventuelles ou pour 'améliorer' ses propres productions. Les particularités illustrées ci-dessus doivent être prises en considération par l'enseignant dans l'évaluation des productions orales.

Dans une telle évaluation, ce sont d'ailleurs trois aspects du langage parlé qui déterminent sa qualité. Nous les désignerons ici, en recourant à leurs termes techniques anglais, *complexity* (l'étendue des structures et formes linguistiques) *accuracy* (correction langagière) et *fluency* (phénomène primordialement phonologique se référant à la densité des unités linguistiques produits, au nombre de pauses de formulations erronées). Il faut constater que dans une certaine mesure ces trois catégories – bien qu'elles soient aussi distinguées dans la grille d'évaluation pour le baccalauréat central – dépendent l'une de l'autre. Dans la littérature scientifique, aucun consensus ne peut être dégagé en ce qui concerne la nature de cette corrélation : Une focalisation sur *accuracy* se fait-elle au détriment de *fluency* ? Bien que cette question reste en suspens, les tendances dans le système autrichien d'évaluation standardisée sont claires : Tant qu'une erreur ne nuit pas à la communication, à la compréhension chez le

participant, plus d'importance est accordée à l'aisance de la langue parlée qu'à l'aspect de la correction.

La rétroaction corrective orale (Oral Corrective Feedback) : Points d'intérêt et modèles

On entend par rétroaction corrective orale toute réponse de l'enseignant à l'énoncé de l'apprenant contenant une erreur. Cette erreur peut généralement (et dans le contexte de ce travail) être définie comme toute infraction à la norme linguistique établie. Les types de rétroaction sont classés en deux grandes catégories : soit les enseignants fournissent la forme correcte aux apprenants (*reformulations*), soit ils attirent leur attention sur l'erreur commise mais les incitent à s'auto-corriger (*incitations*). Par ailleurs, les méthodes de rétroaction sont souvent distinguées en méthodes implicites et explicites, les dernières informant clairement l'apprenant sur l'inexactitude de son énoncé. Voici un résumé des méthodes selon Lyster/Ranta (1997):

| | <i>méthode implicite</i> | <i>méthode explicite</i> |
|-----------------------|-------------------------------------|--|
| reformulations | Recast | Explicit correction |
| initiations | Repetition Clarification request | Metalinguistic feedback Elicitation |

Abb. 3: Taxonomie des méthodes de la rétroaction corrective orale

Outre la question du *comment*, les recherches dans le domaine de la rétroaction corrective se penchent aussi sur la question du *quoi* : Quelle erreur doit ou devrait être corrigée ? Un seul recours au concept d'erreurs et de fautes selon CORDER ne paraît pas suffisant vu que la distinction entre les deux se révèle difficile en pratique. Actuellement, les didacticiens préconisent la correction des erreurs conduisant à des malentendus. Ce qui conduit concrètement à un malentendu, n'est pas nettement évident. JÜRKE (1998) propose de corriger exclusivement les erreurs globales, soit des erreurs en référence avec la structure syntactique entière, et de tolérer les erreurs locales qui se restreignent à une seule forme morphologique.

Bien que les recherches actuelles se mettent pour la plupart d'accord sur l'effectivité générale de la rétroaction corrective, la question de savoir dans quel contexte du cours il faudrait recourir à quelle stratégie donne matière à discussion. Avant tout choix il faut se rendre compte de l'impacte psychologique de la rétroaction corrective sur l'apprenant : Une intervention trop fréquente de la part de l'enseignement

risque de minimiser l'audace linguistique de l'apprenant qui interprète la rétroaction corrective comme échec. La façon dont cette correction est perçue constitue un facteur individuel et important à prendre en considération étant donné que certains apprenants en demandent plus que l'enseignant leur offre. À part la personnalité de l'apprenant, les autres variables contextuelles influant le choix de la stratégie corrective sont la nature de l'erreur commise, le degré communicatif de la séquence du cours ou bien la finalité de la rétroaction. Étant donné ce caractère multidimensionnel et complexe de l'interaction en classe, il incombe largement à l'enseignant et son expérience ainsi qu'à son intuition pédagogique de choisir la 'bonne' méthode dans chaque situation d'enseignement concrète. Dans le contexte de l'approche communicative, on prône en général les stratégies implicites qui ne rompent pas la fluidité de la communication, mais on attribue également de l'importance aux stratégies plus explicites permettant de renforcer l'exactitude linguistique. De cette même manière les didacticiens préfèrent les initiations par rapport aux reformulations vu qu'elles forcent l'apprenant d'activer son propre savoir linguistique. Toute 'lacune' dévoilée par la production d'une forme erronée peut donc être considérée comme opportunité d'apprentissage unique et individuelle.

III L'ÉTUDE EMPIRIQUE

La méthodologie

Sur fond de ce cadre théorique une étude qualitative divisée en deux grandes parties cherche à répondre aux objectifs initiaux définis dans les questions de recherche (cf. introduction). Il s'agira d'accéder à l'objet de recherche de deux manières différentes : Les observations de cours (trois heures de cours chez l'enseignante respective) servent à identifier les erreurs grammaticales donnant lieu à la rétroaction corrective de la part de l'enseignante et de déterminer les types de stratégies correctives utilisées. Les entretiens guidés semi-structurés avec les deux enseignantes (nommés, dans l'analyse suivante, L1 et L2), en revanche, visent à établir leurs attitudes et théories subjectives ainsi que les justifications didactiques-méthodiques de leur usage de stratégies correctives. Les observations de cours où la chercheuse a pris des notes ont eu lieu avant les interviews guidées pour pouvoir y intégrer certains aspects individuels. Il s'agira donc de donner un aperçu assez complet de la problématique et de repérer des convergences, mais aussi des divergences entre le comportement concret et les hypothèses théoriques des

enseignantes là-dessus. Des divergences potentielles sont, dans ce contexte, perçues de façon positive vu qu'elles pourraient ouvrir de nouvelles perspectives.

L'analyse des observations de cours

Les observations de cours ont eu lieu dans des groupes ayant appris le français depuis 3 ans (niveau de compétence : A2+/B1). Le niveau de compétence des groupes était toutefois assez différent : Tandis que le groupe de L1 disposait en général d'une compétence plutôt faible et refusait à plusieurs reprises de parler français en cours, le groupe de L2 se caractérisait d'une participation active ce qui conférait aux cours une proportion importante de production orale des élèves.

En résumé, L1 a corrigé 37 sur 40 infractions à la norme linguistique notées par la chercheuse, ce qui correspond à environ 92 pour cent de tous les énoncés contenant une erreur grammaticale. Elle s'est servie de 15 sur 16 *recasts* implicites proposant la bonne solution à l'apprenant pendant des séquences du cours d'un haut degré communicatif (cela exclue p.ex. les exercices de grammaire ou les révisions de vocabulaire orales). Dans les séquences qui se sont focalisées sur la correction et l'entraînement de certaines structures grammaticales L1 a témoigné d'une préférence pour la rétroaction méta-linguistique qui initie l'apprenant à l'auto-correction (utilisée 13 fois).

Pendant les cours de L2, la chercheuse a pu noter 24 rétroactions correctives de l'enseignante sur 47 infractions à la norme linguistique notées au total, ce qui correspond à seulement 51 pour cent de tous les énoncés contenant une erreur grammaticale. Elle a démontré une nette préférence pour les reformulations (onze *recasts*, onze corrections explicites) où c'est l'enseignante qui fournit la forme correcte aux apprenants. Les données des observations de cours se révèlent insuffisantes pour affirmer clairement si la méthode de rétroaction corrective utilisée par L2 dépend du type d'exercice dominant la séquence du cours. Ce qui est évident, c'est qu'indépendamment de la forme sociale ou du type d'exercice L2 fait preuve d'une tolérance de fautes élevée en ce qui concerne la production orale de ses élèves. Au lieu de se focaliser sur la forme linguistique et grammaticale, elle mettait l'aspect du contenu et de la signification des énoncés au centre de l'intérêt pour ses rétroactions correctives.

L'analyse des interviews

Au cours de l'analyse de contenu des interviews les données rassemblées ont été regroupées en catégories, résumées et discutées compte tenu des informations du cadre théorique de ce travail.

Pour les deux enseignantes, l'objectif premier de tout apprentissage du FLE est de permettre aux apprenants d'agir langagièrement dans les situations de communication quotidiennes dans un pays francophone. L'approche à un niveau de compétence de langue native ne joue pas de rôle pour elles, sauf si certains élèves souhaitent explicitement de vouloir excéder le niveau B1 en raison d'une motivation personnelle et souvent extrascolaire.

Par rapport aux influences des efforts de standardisation dans le système scolaire autrichien L1 et L2 (ainsi que leurs élèves) critiquent la superficialité des thèmes proposés. L2 mentionne aussi que cette foule de thèmes crée du stress pour la matière ; L1 voit une revalorisation de la compétence orale qui se fait au détriment d'autres éléments du cours, comme l'instruction grammaticale ou l'entraînement de l'écrit. Les deux enseignantes constatent que l'entraînement de l'expression orale se fait de manière plus organisée et s'oriente aux exigences du nouveau baccalauréat (parties monologue/dialogue, temps spécifique alloué).

Pendant l'interview L1 avoue ne pas bien connaître les catégories de la grille d'évaluation pour le nouveau baccalauréat. Pour elle, l'importance qu'elle attribue à la correction dans le langage parlé de ses élèves dépend largement du degré de connaissance d'un thème ou d'une structure : Plus un thème ou une structure grammaticale est connue, plus elle va exiger de la correction, indépendamment de la gravité de l'erreur commise : „Naja Schwierigkeitsgrad (...) Gibt's irgendwo eine Liste, wo ich sag, ich kann es zuordnen? Nein, das ist wieder dieses Bauchgefühl: Was geht bei wem, also was ist möglich?“ (vgl. II 286-287). L2 se montre plus à l'aise avec les catégories de la grille d'évaluation et souligne l'importance supérieure de la catégorie „Flüssigkeit und Interaktion“ pour la qualité de l'expression orale. Toutefois, elle attire notre attention sur le fait que la catégorie de l'aisance et de la correction dépendent l'une de l'autre et que ceux qui parlent français couramment ne parlent pas de manière primitive. Finalement, les deux enseignantes expliquent qu'elles n'intègrent pas cette grille d'évaluation dans leur cours comme aide d'évaluation concrète.

Essayant de définir le terme « kommunikationsstörender Fehler » (erreur perturbant la communication), les deux enseignantes ne révèlent pas de définition claire

et concrète sur un niveau intersubjectif parce que beaucoup de facteurs influent le type d'erreur qui va être corrigée en cours. En général, pour le niveau A2+/B1 ce ne sont pas seulement des erreurs qui nuisent à ou freinent la communication, mais aussi des erreurs qui affectent des connaissances grammaticales de base que les deux enseignantes corrigent. Elles les considèrent comme condition pour le fonctionnement de la communication.

L1 et L2 qualifient d'essentiel le fait de ne pas commenter la moindre erreur parce que les élèves se voient exposés à des émotions négatives pendant la production orale (peur, nervosité, tension). Pour ne pas freiner leur audace linguistique en parlant, les deux préconisent une attitude tolérante envers les erreurs.

Comme buts premiers de la rétroaction corrective en cours, les deux enseignantes interviewées définissent la sensibilisation linguistique chez les apprenants, l'élimination d'erreurs de bases et le renforcement de la fluidité en parlant.

Selon elles, la fréquence et le type de mesures de rétroaction corrective utilisées en cours dépendent largement du niveau de compétence de l'individu et du groupe en général, de la quantité d'expression orale offerte par le groupe et du type d'exercice dominant la séquence du cours. Dans les séquences qui se concentrent sur la comparaison du devoir ou un exercice de grammaire, l'aspect de la correction représente un critère essentiel pour les deux enseignantes, ce qui va résulter dans un nombre plus important de rétroactions correctives. Dans beaucoup d'autres situations, les deux défendent des positions opposées, p.ex. L1 préfère ne pas trop intervenir dans la production orale d'un élève plutôt faible pour ne pas le décourager tandis que L2 explique qu'elle trouve important de corriger les erreurs de base chez un élève plutôt faible pour améliorer son exactitude linguistique.

En ce qui concerne les méthodes de rétroaction corrective explicites, L1 prône les initiations tandis que L2 préfère les reformulations. Par ailleurs, L2 explique son usage intensif de *recasts* en recourant au facteur du temps limité : Elle se sent sous pression en cours et ne pense pas avoir assez de temps pour toujours donner aux apprenants la possibilité de s'auto-corriger. L1 critique, à la fin de l'interview, que cette problématique – quel type d'erreur devrait être corrigé dans la production orale et de quelle manière ? – n'est adressée ni dans la formation de base ni dans la formation continue des enseignants.

IV CONCLUSION

Pour conclure et mettre en relation les résultats des deux perspectives sur la problématique de ce travail, nous pouvons constater qu'il existe certaines divergences entre le comportement observé par la chercheuse en cours et les théories subjectives des enseignantes. Fréquemment, la fréquence et la méthode de rétroaction corrective semblent obéir à ce que les enseignantes appellent une « intuition » pour le comportement adéquat dans la situation respective. Cela révèle que le choix de l'erreur à corriger et la façon dont on précède dans ce cas ne dévoile pas forcément l'importance que l'enseignant attribue à l'aspect de la correction. Il dépend plutôt d'une multitude de facteurs (illustrée dans le chapitre précédent) qui varie d'une séquence du cours à l'autre ou d'un individu à l'autre. Étant donné la complexité de l'objet de recherche, il serait donc inadéquat de conclure des données rassemblées que pour L1, la correction est l'aspect le plus important dans la production orale de ses élèves (92% des erreurs observées furent corrigées) tandis que L2 est prêt à négliger l'aspect de la correction en faveur de la continuation ininterrompue de la communication (51% des erreurs observées furent corrigées).

En fin de compte, il s'avère qu'une compétence grammaticale de base est indispensable à un niveau de langue avancé tel que le niveau B1 vu que certains aspects grammaticaux nuisent incontestablement à la communication. Même si la correction ne représente pas le critère primordial pour la production orale, un certain savoir linguistique qui se compose de connaissances morphologiques et syntactiques est donc la condition pour se faire comprendre et être compris dans les situations de communication quotidiennes.

VII BIBLIOGRAPHIE

SEKUNDÄRLITERATUR

Alle angegebenen Internetadressen wurden am 26. Mai 2017 überprüft.

- ABI 2000 C 364: *Charta der Grundrechte der europäischen Union*. online unter http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf.
- ATTESLANDER, PETER (¹³2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BARME, Stefan (2012): *Gesprochenes Französisch (Romanistische Arbeitshefte 58)*. Berlin: De Gruyter.
- BAUSCH, Karl-Richard (⁴2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: A. Francke Verlag, S. 439-445.
- BAUSCH, Karl-Richard/HELBIG Beate (⁴2003): Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/ KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: A. Francke Verlag, S. 459-464.
- BAUSCH, Karl-Richard/RAABE, Horst (1978): Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. In: WIERLACHER, Alois (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4*. Heidelberg: Groos, S. 56-75.
- BERTRAND, Yves/CHRIST, Herbert (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 43, S. 208-212.
- BGB1. II NR. 209/2014: *Lehrplan der Handelsakademie*. Online unter https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf.
- BGB1. II NR. 219/2016: *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen*. Online unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1997): *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- BLEYHL, Werner (2000): Sprachenlernen, ein konstruktiver, nicht-linearer Selbstorganisationsprozess oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind. In: *FLuL 29. Themenschwerpunkt: Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik (koord. von Frank G. Königs)*, S. 71-90.
- BLEYHL, Werner (2003): Die sprachliche Leistungsbeurteilung und die Chance zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts dank des *backwash*-Effekts. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen

- (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 36-44.
- BÖRNER, Wolfgang/VOGEL, Klaus (Hrsg.) (1998): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- BREIDENSTEIN, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: DE BOER, Heike/REH, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.
- BREIDENSTEIN, Georg et al. (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK: Konstanz und München.
- BROSIUS, Hans-Bernd/KOSCHEL, Friederike/HAAS, Alexander (Hrsg.) (2008): *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2013): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Lebende Fremdsprachen. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: BMBWF. Online unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf?5152kn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR/BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2008): *Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien: bmukk/bmwf/ÖSZ. Online unter https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf.
- BURT, Marina K. (1975): Error analysis in the adult EFL classroom. In: *TESOL Quarterly* 9, S. 53-63.
- BÜBMAN, Hadumod (Hrsg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- BYGATE, Martin (2001): Speaking. In: CARTER, Ronald/NUNAN, David (Hrsg.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 14-20.
- CANAGARAJAH, A. Suresh (2014): In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. In: *TESOL Journal* 5/4, S. 767-785.
- CANUT, Cécile/DUCHENE, Alexandre (2011): Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question. In: *Langage et société* 2, S. 5-12.
- CESNIK, Hermann [u.a.] (2013): *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Wien: BIFIE. Online unter http://heltschl.org/2015/imst/Steuerungsgruppe/srdp_grundlagen_entwicklung_implementierung_2013-02-04.pdf.
- CHAUDRON, Craig (1988): *Second language classrooms*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.

- CHRIST, Herbert (1998): Bildungspolitik für Mehrsprachigkeit. In: GOGOLIN, Ingrid/GRAAP, Sabine/LIST, Günther (Hrsg.): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg, S. 337-360.
- CHUNHONG, Zhou/GRIFFITHS, Carol (2012): Quantitative and Qualitative Perspectives on Individual Differences in Error Correction Preferences. In: PAWLAK, Miroslaw (Hrsg.): *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer, S. 305-317.
- CINK, Pavel (⁴2003): Programme und Organisationen zur Förderung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: A. Francke Verlag, S. 585-589.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier. Online unter <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- COOK, Viviane J. (2002): Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective. In: COOK, Viviane J. (Hrsg.): *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 325-344.
- COOK, Viviane J. (2007): The Goals of ELT: Reproducing Native-Speakers or Promoting Multicompetence among Second Language Users? In: CUMMINS, Jim/DAVISON, Chris (Hrsg.): *International Handbook of English Language Teaching. Part One*. Dordrecht [u.a.]: Springer, S. 237-248.
- CORDER, Stephen P. (1967): The Significance of Learner's Errors. In: *International Review of Applied Linguistics* V/4, S. 161-170.
- CORDER, Stephen P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CUQ, Jean-Pierre/GRUCA, Isabelle (2002): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- DE CILLIA, Rudolf (2001): *Sprachen in Österreich*. ÖSZ: Wien. Online unter <http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/sprachen.pdf>.
- DE CILLIA, Rudolf/KRUMM, Hans-Jürgen (2010): Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: *Sociolinguistica* 24, S. 153-169.
- DECKE-CORNILL, Helene/KÜSTER, Lutz (²2014): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez (2003): Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2, S. 80-87.
- DIEHR, Bärbel/FRISCH, Stefanie (2008): *Mark their words*. Braunschweig: Westermann.
- DIEHR, Bärbel/KÖTTER, Markus (2013): Englisch sprechen lernen. Kompetenzaufbau im Licht der EVENING-Studie. In: BÖRNER, Otfried/ENGEL, Gaby/GROOT-WILKEN, Bernd (Hrsg.): *Hörverstehen Leseverstehen Sprechen. Diagnose und Förderung*

- von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 95-120.
- DOFF, Sabine (⁶2016): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Überblick - Kompendium – Studienbuch*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 320-325.
- DRESING, Thorsten/PEHL, Thorsten (⁵2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag. Online unter http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf.
- DULAY, Heidi/BURT, Marina/KRASHEN, Stephen (1982): *Language two*. New York [u.a.]: Oxford University Press.
- EDMONDSON, Willis (1984): Methods, Approaches, Principles and Practices. In : KNIBBELER, Winfred/BERNARDS, Marij (Hrsg.): *New Approaches to Foreign Language Methodology*. Nijmegen: AIMAV, S. 53-62.
- EDMONDSON, Willis (2003): Bildungspolitik und Referenzrahmen. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 67-74.
- EDMONDSON, Willis (2004): Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 39-44.
- EDMONDSON, Willis/HOUSE, Juliane (⁴2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen [u.a.]: A. Francke Verlag.
- ELLIS, Rod (2006): Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition. In : *AILA Review* 19, S. 18–41.
- ELLIS, Rod (2009): Corrective Feedback and Teacher Development. In: *L2 Journal* 1, S. 3-18.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Online unter http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2012): *Special Eurobarometer 386 Report. Europeans and their Languages*. Online unter http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.

- FANKHAUSER, Regula (2013): Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: Die Quadratur des Zirkels?. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 14, Art. 24. Online unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301241>.
- FLICK, Uwe (2010): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, Uwe/VON KARDORFF, Ernst/STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309-318.
- FLICK, Uwe/VON KARDORFF, Ernst/STEINKE, Ines (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: FLICK, Uwe/VON KARDORFF, Ernst/STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.13-29.
- FRANCESCHINI, Rita (2009): The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research. In: ARONIN, Larissa/HUFEISEN, Britta (Hrsg.): *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 27-61.
- FREUDENSTEIN, Reinhold (2000): Grammatik lernen? Nein, danke! Grammatik erwerben? Ja, bitte! In: DÜWELL, Henning/GNUTZMANN, Claus/KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS, S. 55-65.
- GASS, Susan M. (1996): Second Language Acquisition and Linguistic Theory. The Role of Language Transfer. In: RITCHIE, William C./BHATIA, Tej K. (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, S. 317-345.
- GNUTZMANN, Claus (2000): Grammatik lehren und lernen. Zu den allgemeinen Lernzielen des schulischen Grammatikunterrichts. In: DÜWELL, Henning/GNUTZMANN, Claus/KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS, S. 67-82.
- GRÉCIANO-GRABNER, Gertrud (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Französisch. Eine Übersicht. In: HELBIG, Günther et. al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin [u.a.]: De Gruyter, S. 358-367.
- GREGERSEN, Tammy S. (2003): To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. In: *Foreign Language Annals* 36/1, S. 25-32.
- HARDEN, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- HARMER, Jeremy (2007): *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HAVRANEK, Gertraud (2002): *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.

- HEINZEL, Friederike (2003): Qualitative Interviews mit Kindern. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 396-413.
- HENDRICKSON, James M. (1978): Error correction in foreign language teaching. Recent Theory, Research, and Practice. An Historical Perspective of Learner Errors. In: *Modern Language Journal* 62/8, S. 387-398.
- HENRICI, Gert/RIEMER, Claudia (⁴2003): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: A. Francke Verlag, S. 38-43.
- HERDINA, Philip/JESSNER, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- HIRSCHFELD, Ursula (⁶2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Phonetik. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Überblick - Kompendium – Studienbuch*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 121-126.
- HOPF, Christel (⁸2010): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: FLICK, Uwe/VON KARDORFF, Ernst/STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349-360.
- HOUSEN, Alex/KUIKEN, Folkert (2009): Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics* 30/4, S. 461-473.
- HOUSEN, Alex/KUIKEN, Folkert/VEDDER, Ineke (2012): Complexity, Accuracy and Fluency. Definitions, measurement and research. In: HOUSEN, Alex/KUIKEN, Folkert/VEDDER, Ineke: *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 1-20.
- HU, Adelheid/LEUPOLD, Eynar (2008): Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: TESCH, Bernd/LEUPOLD, Eynar/KÖLLER, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen, S. 51-84.
- HUFEISEN, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 77-87.
- HUGHES, Rebecca (²2011): *Teaching and researching speaking*. Harlow [u.a.]: Longman.
- JOSTES, Brigitte (2006): Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum. In: *Linguistik online* 29. Online unter http://www.linguistik-online.com/29_06/jostes.html.
- JÜRKE, Erhard (1998): Leistungsbewertung in der kommunikationsorientierten Sprachenausbildung – Ein Modell zur Bewertung freierer Textproduktionen. In:

- BÖRNER, Wolfgang/VOGEL, Klaus (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 149-163.
- KAISER, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer.
- KASPER, Gabriele/KELLERMAN, Eric (Hrsg.) (1997): *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
- KASPER, Muriel (³2000): *Reclams Lateinisches Zitate-Lexikon*. Stuttgart: Reclam.
- KEMP, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: ARONIN, Larissa/HUFEISEN, Britta (Hrsg.): *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 11-26.
- KLEIN, Horst G. (2002): Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. In: *französisch heute* 1, S. 34-46.
- KLEIN, Horst G./STEGMANN, Tilbert D. (²2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- KLEINEIDAM, Hartmut (1986): *Fremdsprachengrammatik. Analysen und Positionen. Beiträge mit dem Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr.
- KLEPPIN, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur* (Fernstudieneinheit 19). München: Langenscheidt.
- KLEPPIN, Karin (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Ärgernis oder Fortschritt?. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 105-112.
- KLEPPIN, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*. Berlin [u.a.]: De Gruyter, S. 1060-1072.
- KLEPPIN, Karin (⁶2016): Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Überblick - Kompendium – Studienbuch*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 412-416.
- KLEPPIN, Karin/KÖNIGS, Frank G. (1991): *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 34)*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- KOCH, Peter/ÖSTERREICHER, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch (Romanistische Arbeitshefte 31)*. Berlin: De Gruyter.
- KOM (2005) 596 endgültig: *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Online unter

[http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596
&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=DE).

- KRASHEN, Stephen (1982) : *Principles and Practices in Second Language Aquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1990): Ein Glück, daß Schüler Fehler machen. In: LEUPOLD, Eynar/RAASCH, Albert: *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 99-105.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2001): Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrerausbildung. In: *German as a Foreign Language 2*. Online unter <http://www.gfl-journal.de/2-2001/krumm.html>.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2003a): Hat Sprachenvielfalt nach der Erweiterung der Europäischen Union noch eine Chance?. In: DE CILLIA, Rudolf/KRUMM, Hans-Jürgen/WODAK, Ruth (Hrsg.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 71-80.
- KRUMM, Hans-Jürgen (⁴2003b): Lehr- und Lernziele. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: A. Francke Verlag, S. 116-121.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2004a): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: BAUSCH, Karl-Richard/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 105-112.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2004b): Language policies and plurilingualism. In: HUFSEISEN, Britta/NEUNER, Gerhard (Hrsg.): *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Straßburg: Council of Europe Publishing, S. 35-50.
- KUDLA, Hubertus (1999): *Lexikon der lateinischen Zitate : 3500 Originale mit Übersetzungen und Belegstellen*. München: Beck.
- LADO, Robert (1957): *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press
- LEVELT, Willem J.M. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- LEWIS, Michael (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Heinle.
- LEWIS, Michael (1997): *Implementing the lexical approach. Putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- LIGHTBOWN, Patsy M./SPADA, Nina (⁴2013): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

- LONG, Michael (1996): The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In : RITCHIE, William C./BHATIA, Tej K. (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, S. 413-468.
- LÜDERS, Christian (⁸2010): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: FLICK, Uwe/VON KARDORFF, Ernst/STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 384-401.
- LÜDI, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: GOEBL, Hans/NELDE, Peter/ZDENEK, Stary/WÖLCK, Wolfgang (Hrsg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, S. 233-245.
- LYSTER, Roy (2004): Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. In: *Studies in Second Language Acquisition* 26, S. 399-432.
- LYSTER, Roy/RANTA, Leila (1997): Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition* 19/1, S. 37-66.
- LYSTER, Roy/SAITO, Kazuya/SATO, Masatoshi (2013): Oral corrective feedback in second language classrooms. In: *Language Teaching* 46/1, S. 1-40.
- MACKAY, Alison (2012): *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- MACKAY, Alison/GASS, Susan (2007): *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, NJ [u.a.]: Erlbaum.
- MACKAY, Alison/GASS, Susan/MCDONOUGH, Kim (2000): How do learners perceive interactional feedback? In: *Studies in Second Language Acquisition* 22, S. 471-497.
- MAYRING, Philipp (¹¹2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- MCARTHUR, Tom (1992): *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- MOSER, Heinz (⁶2015): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- MYLES, Florence (2012): Complexity, accuracy and fluency. The role played by formulaic sequences in early interlanguage development. In: HOUSEN, Alex/KUIKEN, Folkert/VEDDER, Ineke: *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 71-93.
- NIEWELER, Andreas (2006): „Problemzonen“ der Französischdidaktik in Zeiten der Bildungsstandards. In: MARTINEZ, Hélène/REINFRIED, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, S. 279-291.

- NIEWELER, Andreas (2015): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett.
- ÖSTERREICHISCHES BUNDESKANZLERAMT (2016): Oberstufe NEU. Online unter <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/11/Seite.110007.html>.
- PENNYCOOK, Alastair (2012): *Language and Mobility. Unexpected Places*. Bristol [u.a.]: Multilingual Matters.
- PÖLL, Bernhard (1998): Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des Französischen). In: BÖRNER, Wolfgang/VOGEL, Klaus (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 51-63.
- RASSAEI, Ehsan (2015): Oral corrective feedback, foreign language anxiety and L2 Development. In: *System* 49, S. 98-109.
- RENNER, Julia (2013): „Oral Corrective Feedback“. *Zum Umgang mit Aussprachefehlern im Chinesischunterricht*. Masterarbeit, Universität Wien.
- REY-DEBOVE, Josette/REY, Alain (2014): Préface. In: ROBERT, Paul: *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- RIEHL, Claudia Maria (2004) : *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- RINDLER-SCHJERVE, Rosita/VETTER, Eva (2012): *European Multilingualism: Current Perspectives and Challenges*. Bristol [u.a.]: Multilingual Matters.
- RÖSCH, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- RUSSEL, Jane/SPADA, Nina (2006): The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2-grammar: A meta-analysis of the research. In: NORRIS, John Michael/ORTEGA, Lourdes (Hrsg.): *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 133-164.
- SARANDI, Hedayat (2016): Oral Corrective Feedback: A Question of Classification and Application. In: *TESOL Quarterly* 50/1, S. 235-246.
- SCHMIDT, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics* 11/2, S. 129-158.
- SCHMIDT, Torben (⁶2016): Sprechen und Interagieren. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. Überblick - Kompendium – Studienbuch*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 102-106.
- SCHNEIDER, Günther (2005): Was für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer brauchen wir? Zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung im Kontext der Mehrsprachigkeit. In: GOHARD-RADENKOVIC, Aline (Hrsg.): *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Bern: Peter Lang, S. 15-35.

- SCHOORMANN, Matthias/SCHLAK, Torsten (2012): Zum Vergleich mündlicher Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In: *Journal of Linguistics and Language Teaching* 2012/3/1, S. 15-60.
- SCHULUNTERRICHTSGESETZ (SchUG): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz). Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>.
- SEIDLHOFER, Barbara (2011): *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- SHEEN, Younghee (2011): *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Dordrecht: Springer.
- SHUMIN, Kang (2002): Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. In: RICHARDS, Jack C./RENANDYA, Willy A. (Hrsg.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 204-211.
- SIEBOLD, Jörg (2012): Didaktisches Lexikon: Sprechen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, S. 15-16.
- SORACE, Antonella (2005): Near-Nativeness. In: DOUGHTY, Catherine J./LONG, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, Mass. : Blackwell, S. 130-151.
- SPOLSKY, Bernard (1979): Contrastive Analysis, Error Analysis and Other Useful Fads. In: *The Modern Language Journal* 63 (5/6), S. 250-257.
- STATISTIK AUSTRIA (2016): *Tabellenband. Bildung in Zahlen*. Wien: Statistik Austria. Online unter https://www.kommunalnet.at/fileadmin/media/Downloads/PDF/2016/Statistiken/bildung_in_zahlen_201415_tabellenband.pdf.
- SWAIN, Merrill (2005): The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, Eli (Hrsg.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, S. 471-483.
- TESCH, Bernd (2014): Competences, Language Skills and Linguistic Means. In: FÄCKE, Christiane (Hrsg.): *Manual of Language Acquisition*. Berlin: De Gruyter, S. 325-342.
- THOMAS, Margaret (2013): History of the study of second language acquisition. In: HERSCHENSOHN, Julia/YOUNG-SCHOLTEN, Martha (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 26-45.
- THORNBURY, Scott (2005): *How to teach speaking*. Harlow: Longman.
- VETTER, Eva (2005): „Ein jeder (Sprachen-) Lehrer sollte vielmehr ‚sprachensübergreifend‘-fächerübergreifend arbeiten.“ Erste quantitative Befunde zum Mehrsprachigkeitsbewusstsein österreichischer FranzösischlehrerInnen. In:

- FRINGS, Michael/KLUMP, Andre (Hrsg.): *Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft? Akten zur gleichnamigen Sektion des XXIX. Deutschen Romanistentages an der Universität des Saarlandes (25. bis 29. September 2005)*. Stuttgart: ibidem, S. 169-192.
- VETTER, Eva (2008): *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht?* Habilitationsschrift, Universität Wien.
- VOLGGER, Marie-Luise (2007): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Ablehnung und Akzeptanz. Zur Einstellung österreichischer Französischlehrer(innen) gegenüber mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- VOLGGER, Marie-Luise (2011): *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Dissertation, Universität Wien.
- VOLLMER, Helmut J. (1998): Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen. In: GOGOLIN, Ingrid/KRÜGER-POTRATZ, Marianne/MEYER, Meinert A. (Hrsg.): *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 213-234.
- WANDRUSZKA, Mario (1981): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: dtv.
- WOLFF, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang.
- WRAY, Alison (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.

INTERNETQUELLEN

- EUR-LEX. Der Zugang zum EU-Recht. *Glossareintrag zu den Weißbüchern*: http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/white_paper.html?locale=de.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG. *Die AHS-Reifeprüfung. Die BHS-Reife- und Diplomprüfung*: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.html>.

VIII ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | |
|---------|--|
| Abb. 1: | Paralleles Sprechmodell.....47 (DIEHR/FRISCH 2008: 37, in Anlehnung an LEVELT 1989) |
| Abb. 2: | Taxonomie der Corrective-Feedback-Strategien.....62 (ELLIS 2009: 8) |
| Abb. 3: | Taxonomie des méthodes de la rétroaction corrective.....111 (ELLIS 2009: 8) |

IX ABSTRACT

Bedingt durch die intensive Beschäftigung mit dem Mehrsprachigkeitskonzept veränderte sich der Blick auf den Sprachbegriff und das Sprachenlernen: Dem funktionalen Aspekt von Sprache wird Vorrang gegenüber formaler Sprachrichtigkeit eingeräumt, die Aufwertung von Teilkompetenzen bewirkt gleichzeitig eine Abkehr von der *near nativeness* als Zielvorstellung im Fremdsprachenunterricht. Dies zeigt sich auch in den Beurteilungsrastern zur standardisierten mündlichen Reife- und Diplomprüfung, bei denen der Sprachrichtigkeit ein gleichberechtigter Platz neben der Kategorie ‚Flüssigkeit & Interaktion‘ eingeräumt wird. Die Beurteilung beeinflussen soll in dieser Kategorie nur mehr ein sogenannter ‚kommunikationsstörender Fehler‘. Vor diesem Hintergrund ist vorliegende Diplomarbeit zu betrachten, die anhand von Unterrichtsbeobachtungen und qualitativen Interviews den Fragen nachgehen will, worin für Französischlehrende die Zielvorstellung in Bezug auf Sprachrichtigkeit in der mündlichen LernerInnensprache besteht, welchen Stellenwert sie dieser zuweisen und inwiefern sich dieser im tatsächlichen Korrekturverhalten der jeweiligen Lehrperson manifestiert. Im theoretischen Rahmen der Arbeit werden Forschungszugänge zur Rolle des Fehlers und seiner Korrektur im Fremdsprachenerwerb skizziert, der Stellenwert von mündlicher Produktion und Sprachrichtigkeit im kommunikativen Fremdsprachenunterricht diskutiert, die Besonderheiten und qualitativen Aspekte der Sprechkompetenz hervorgehoben und schließlich grundlegende Fragestellungen in Bezug auf den Einsatz und die Art von mündlichen Korrekturmaßnahmen aufgeworfen. Auf Grundlage der ausgewerteten Daten kann festgestellt werden, dass Sprachrichtigkeit bezogen auf grundlegende grammatische Formen und Strukturen eingefordert wird. Diesbezügliche Fehler fungieren auch als Korrekturanlass, da sie als kommunikationsstörend und den Gesprächsfluss hemmend betrachtet werden. Die Art und Häufigkeit der korrigierenden Intervention von Lehrpersonen im Unterricht hängt allerdings von weit mehr Faktoren ab, als nur dem Stellenwert, den sie der Sprachrichtigkeit in der mündlichen Produktion zuweisen.

X ANHANG

ANALYTISCHER BEOBACHTUNGSBOGEN ZUR MÜNDLICHEN REIFEPRÜFUNG - B1 (Quelle: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepreifung_ahs_lffspub_24029.pdf?5te94i)

| 1a. Analytischer Beobachtungsbogen – B1 | | | | |
|---|--|---|--|--|
| Stufe | Erfüllung der Aufgabenstellung [EA] | Flüssigkeit & Interaktion [FLIN] | Spektrum gesprochener Sprache [SGS] | Richtigkeit gesprochener Sprache [RGS] |
| 10 | (1) Alle Teile der Aufgabenstellung angesprochen und überzeugend ausgeführt (2) Bringt mühelos für sie/fin wesentliche Aspekte verständlich zum Ausdruck und führt mehrere unterstützende Details an (3) Begründet oder erklärt so gut, dass sie/er ohne Schwierigkeiten verstanden wird | (1) Drückt sich mühelos aus, kaum Formulierungsprobleme (2) Auch komplexere Beschreibungen sind flüssig und zusammenhängend (3) Hält Gespräch in Gang und ergreift Initiative (4) Reagiert treffend und spontan | (1) Breites Spektrum sprachlicher Mittel, um sich gut verständlich zu machen (2) Wortschatz groß genug, um Thematik präzise zu behandeln | (1) Beherrscht Grundwortschatz, kaum kommunikationsstrende Fehler (2) Beherrscht grammatische Strukturen gut; bleibt trotz seltener Fehler klar verständlich (3) Aussprache gut verständlich |
| 9 | (1) Alle Teile der Aufgabenstellung angesprochen und ausgeführt (2) Bringt für sie/fin wesentliche Aspekte verständlich zum Ausdruck und führt einige unterstützende Details an (3) Begründet oder erklärt meist gut genug, um ohne Mühe verstanden zu werden | (1) Drückt sich relativ mühelos aus, einige Formulierungsprobleme (2) Beschreibt flüssig und zusammenhängend (3) Hält Gespräch in Gang und ergreift gelegentlich Initiative (4) Reagiert meist treffend und sinnvoll | (1) Hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um sich gut verständlich zu machen (2) Wortschatz groß genug, um Thematik relativ präzise zu behandeln | (1) Beherrscht Grundwortschatz, nur gelegentlich beim Formulieren komplexerer Gedanken kommunikationsstrende Fehler (2) Beherrscht grammatische Strukturen gut, bleibt trotz Fehlern klar verständlich (3) Aussprache im Allgemeinen gut verständlich |
| 8 | (1) Die meisten Teile der Aufgabenstellung angesprochen und ausreichend ausgeführt (2) Bringt für sie/fin wesentliche Aspekte einfach aber verständlich zum Ausdruck (3) Gibt kurze Begründungen oder Erklärungen | (1) Drückt sich zögerlich aber verständlich aus (2) Beschreibt relativ flüssig und zusammenhängend (3) Hält Gespräch in Gang, auch wenn Gesprächsführung stark vom Gegenüber abhängt (4) Reagiert überwiegend sinnvoll | (1) Genügend sprachliche Mittel, um mit Aufgabenstellung zurechtzukommen (2) Ausreichend großer Wortschatz, um mit einigen Umschreibungen die Thematik zu behandeln (3) Verknüpft kurze, einfache Einzelelemente zu linearen, zusammenhängenden Äußerungen | (1) Beherrscht Grundwortschatz, beim Formulieren komplexerer Gedanken aber noch kommunikationsstrende Fehler (2) Verwendet Repetitive häufiger Wendungen ausreichend korrekt (3) Aussprache ausreichend verständlich |
| 7 | | | | |
| 6 | (1) Nur einige Teile der Aufgabenstellung angesprochen, aber nicht ausreichend behandelt (2) Bringt nur ansatzweise oder mit Hilfe des Gegenübers für sie/fin wesentliche Aspekte zum Ausdruck (3) Gibt kaum Begründungen oder Erklärungen | (1) Drückt sich nur teilweise verständlich aus (Formulierungsprobleme) (2) Selbst unkomplexere Beschreibungen sind stockend und nur teilweise zusammenhängend (3) Ist vorwiegend passiv und stark auf Gegenüber angewiesen (4) Reagiert nicht immer sinnvoll | (1) Zu wenig sprachliche Mittel, um mit Aufgabenstellung zurechtzukommen (2) Eingeschränkter Wortschatz, sucht häufig erfolglos nach Worten (3) Verknüpft nur gelegentlich kurze, einfache Einzelelemente | (1) Beherrscht Grundwortschatz nicht ausreichend, schon beim Formulieren einfacher Sachverhalte kommunikationsstrende Fehler (2) Verwendet nur einige einfache Strukturen ausreichend korrekt und macht noch systematisch elementare Fehler (3) Aussprachefehler behindern oft Kommunikation |
| 5 | | | | |
| 4 | (1) Nur einige Teile der Aufgabenstellung ansatzweise angesprochen (2) Bringt für sie/fin wesentliche Aspekte nicht zum Ausdruck | (1) Macht sich kaum verständlich (2) Gibt nur bruchstückhafte Beschreibungen (3) Ist durchgehend passiv und vollständig auf Gegenüber angewiesen (4) Reagiert selten sinnvoll | (1) Begrenztes Sprachrepertoire, häufige Abbrüche und Missverständnisse (2) Wortschatz reicht nur für elementare Kommunikationsbedürfnisse (3) Verwendet nur einzelne sprachliche Elemente, ohne sie zu verknüpfen | (1) Beherrscht Grundwortschatz nur mangelhaft, Verständlichkeit nicht gegeben (2) Kommunikation durch Fehler massiv beeinträchtigt (3) Aussprachefehler verhindern Kommunikation |
| 3 | | | | |
| 2 | | | | |
| 1 | (1) Aufgabenstellung verfehlt | (1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung | (1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung | (1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung |
| 0 | | | | |

ENTWURF EINES ELTERNINFORMATIONSBLATTES ZUR EMPIRISCHEN ERHEBUNG

Sehr geehrte Eltern!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit am Institut für Romanistik der Universität Wien beschäftige ich mich mit der Frage nach dem Stellenwert des sprachlichen/grammatischen Fehlers und seiner Korrektur in der mündlichen Sprachproduktion von Französischlernenden. Anhand von Unterrichtsbeobachtungen möchte ich durch Analyse der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erforschen, welche Rolle die grammatische Korrektheit für die Lehrpersonen spielt und wie sich diese Zielvorstellung in der Feedbackkultur im Unterricht äußert. Welche Fehler werden korrigiert, welche werden zugunsten des Sprech- und Kommunikationsflusses toleriert? Welche Korrekturstrategien werden verwendet und zu welchem Zweck? Die Erkenntnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen sowie aus den anschließend mit den Lehrpersonen geführten Interviews sollen Antworten auf diese Fragen liefern.

Sämtliche erfasste Daten werden selbstverständlich anonymisiert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Eine Zustimmung Ihrerseits würde mir bei meinem Diplomarbeitsvorhaben sehr helfen.

Herzlichen Dank im Voraus für Ihre Unterstützung!

Verena Sprachowitz

Einverständniserklärung

Ich,, erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind an dieser Studie teilnimmt und die erhobenen Daten gemäß dem Datenschutzgesetz in der Diplomarbeit von Frau Verena Sprachowitz verwendet werden.

.....
Ort, Datum

.....
Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

INTERVIEWORGANISATION

INTERVIEWLEITFADEN

| | |
|---------------------------|---------|
| Interviewprotokoll | Nummer: |
| Interviewte/r: | |
| Datum: | |
| Dauer: | |

Warm-up: Einleitende Fragen / Erfragung allgemeiner Daten

Welche Fächer unterrichtest du? Seit wie vielen Jahren bereits? An welchen Schulen hast du bereits unterrichtet? Wie schätzt du die LernerInnengruppe, die ich in deinem Unterricht beobachtet habe, aus fachlicher Perspektive ein? Welche besonderen Herausforderungen stellen sich in der Klasse? Welche Sprachen haben sie in schulischem Rahmen vor dem Französischen erworben?

Themenkomplex I: Einfluss soziopolitischer Entscheidungen/Veränderungen auf den Unterricht, die Schulung der Sprechkompetenz und das Korrekturverhalten

Inwiefern haben sich deiner Ansicht nach sprachpolitische Entwicklungen/Veränderungen, z.B. Kompetenzorientierung, standardisierte Reifeprüfung, standardisierte Beurteilung anhand von Beurteilungsrastern, auf den Unterrichtsalltag ausgewirkt? Inwiefern haben diese Veränderungen deine Art und Weise, die Sprechkompetenz zu schulen, geführt? Inwiefern hat sich die Art und Weise der Grammatikvermittlung etwas geändert? Erkennst du auch Auswirkungen in deinem Umgang mit Fehlern im Unterricht oder ihrer Beurteilung, insbesondere was die mündliche Produktion der Lernenden betrifft? Wenn ja, inwiefern? (z.B. Häufigkeit/Art/Ziel der Korrektur)

Welche positiven oder negativen Seiten kannst du diesen Veränderungen abgewinnen?

Themenkomplex II: Ziel- und Normvorstellungen der Lehrpersonen, insbesondere in Bezug auf Sprachrichtigkeit in der mündlichen LernerInnensprache

Worin besteht deiner Ansicht nach das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Schule? Inwiefern spielt eine Annäherung an muttersprachliche Kompetenz eine Rolle für dich? Orientiert sich deine Zielvorstellung für die Leistung

der Lernenden am Ende ihrer Französischkarriere daran, dass sie über möglichst umfassende Sprachkenntnisse verfügen können? Gibt es einen Aspekt, der dir besonders wichtig ist in deinem Unterricht; eine Fertigkeit, die für dich Vorrang hat vor den anderen? Warum?

Zur Sprechkompetenz: Worin bestehen die Besonderheiten der mündlichen Produktion im Unterschied zu anderen Fertigkeiten? Was ist bei ihrer Beurteilung schwierig?

Welchen Stellenwert misst du der Sprachrichtigkeit in der mündlichen Produktion deiner SchülerInnen zu? Welche anderen Faktoren erscheinen dir beim Sprechen als wichtig? Welche Fehlerquellen zu sprachlicher Inkorrektheit im Französischen fallen dir ein? Welche Rolle spielt der sprachliche Hintergrund der Lernenden dabei? Wie gehst du mit diesen um, werden diese sprachlichen Bezüge, die manchmal in Interferenzfehlern münden, thematisiert?

Der Bewertungsraster für die mündliche Reifeprüfung spricht in der Kategorie ‚Richtigkeit gesprochener Sprache‘ immer wieder von „kommunikationsstörenden Fehlern“. Wie würdest du diesen Begriff definieren, was ist ein kommunikationsstörender Fehler im Mündlichen? Kannst du ein Beispiel nennen? Inwiefern empfindest du die Formulierungen des Beurteilungsrasters als hilfreich? Inwiefern versuchst du, diese neuen Beurteilungsschemata im Vorfeld der Reifeprüfung zu verwenden oder dich an ihnen zu orientieren? Was sind Vorteile dieses Rasters, was seine Nachteile?

Themenkomplex III: Mündliche Feedback- und Korrekturmaßnahmen im FSU

Welchen vorrangigen Zweck soll Fehlerkorrektur/Feedback im Fremdsprachenunterricht deiner Ansicht nach erfüllen?

Welche Strategien und Methoden setzt du in deinem Unterricht ein, um eine/n SchülerIn bei der mündlichen Produktion auf einen grammatischen Fehler aufmerksam zu machen? Nach welchen Kriterien entscheidest du, welche dieser Strategien du wann verwendest? Von welchen Faktoren hängt das ab? Welche Rolle spielt beispielsweise das Sprachniveau der Lernenden bei deinem Korrektur-/Feedbackverhalten? Was empfindest du am förderlichsten/effektivsten für die Lernenden?

Zum Zeitpunkt der Korrektur: unmittelbar nach einem Fehler vs. am Ende eines Sprechbeitrags vs. eigenständige Korrekturphase?

Round-Up

Möchtest du noch etwas ansprechen und/oder ergänzen?

TRANSKRIPTION DER INTERVIEWS

Interview 1

Interviewerin: I

Codename der Interviewten: L1

Datum: 04.05.2017

Dauer: 47:35 min.

- 1 I: Gut, also danke XXX, dass du dir Zeit genommen hast für dieses Gespräch heute. Vielleicht
2 könntest du als Einstieg kurz mal was zu deiner Person erzählen, vor allem im Hinblick auf den
3 Unterricht, wie/ welche Fächer du unterrichtest und wie lange du schon im Dienst stehst.
4 L1: Begonnen hier 2000 mit dem Unterrichtspraktikum und Zusatzstunden (...)
5 I: Gleich anschließend an die/ also an die Diplomprüfung quasi, gleich anschließend ans
6 Studium?
7 L1: Genau und (...) ja, relevant, wann abgeschlossen und wann eingestiegen?
8 I: Nein.
9 L1: Also unterm Jahr abgeschlossen, ok. Und Zusatzstunden aber in GWK, das ist das
10 Zweitfach und dann halt mit einer Klasse geblieben, weil wir damals noch sehr viele
11 Französischkollegen hatten. Und sogar ein Jahr ohne Französisch gewesen und nur GWK.
12 Zwischendurch ein bisschen Informatik unterrichtet, ein bisschen Maschinschreiben, um hier
13 bleiben zu können, weil einfach keine Stunden da waren.
14 I: Ja (...) Liegt das daran, dass zu viele Französischkolleginnen quasi vor Ort sind oder dass/
15 L1: Wir waren, glaub ich, wie ich kam, so sieben, acht. Ich glaub sieben waren es, müsst ich
16 jetzt nachzählen. Wobei einige eine Klasse wollten und einige mehrere hatten und wir ja
17 eigentlich nur F4 Französisch hatten, ja. Und (...) dann, ich glaub nach der Ka/ nein vor der
18 Karenz hab ich erstmalig zwei Klassen überhaupt gehabt, das war kurz vor, also 2003, 4 sowas
19 (unv.).
20 I: Und (...) ich habe dich jetzt schon ein bisschen begleitet in ein paar Unterrichtsstunden in
21 eine 7. Klasse. Könntest du vielleicht kurz ein paar Worte zu dieser Gruppe sagen also/
22 L1: Ja die Gruppe/
23 I: Was haben die für einen sprachlichen Hintergrund?
24 L1: Die Gruppe besteht aus (...) zwei, nein, drei RG-Schülern. Einer kommt aus der 7A, zwei
25 sitzen in der 7B und die 7B teilt sich in WIKU und RG.
26 I: WIKU...?
27 L1: Wirtschaftskundliches Realgymnasium. Und das sind dann/ bleiben vier Schüler aus dem
28 Wirtschaftskundlichen Realgymnasium.
29 I: Ok, das heißt, was haben die für Fremdsprachen vor dem Französischen gelernt?
30 L1: Nur Englisch.
31 I: Nur Englisch, mhm.
32 L1: Und einer ist dabei, der hatte Latein, der hat aber dann gewechselt von gymnasial auf
33 realgymnasial, weil er sich eben etwas sparen wollte, den Aufwand erleichtern wollte. Das Ziel
34 war, Aufwand zu reduzieren. Begonnen haben wir in der fünften, da waren sie 13 oder 14, das
35 weiß ich nimmer so genau. Und es war von Anfang an nicht leicht, weil das Leute waren, die
36 hier halt das Jahr ausgesessen haben. Und einer ist dann unterm Jahr schon ins Polytechnische
37 gewandert und also jetzt nur mehr sieben insgesamt. Sind einige weggefallen und der Großteil
38 (unv.) wegen Mathe und Französisch und haben halt eine lange Durststrecke gehabt. Einer, der
39 hat zweimal die fünfte gemacht, zweimal die sechste, ist jetzt endgültig von der Schule
40 gegangen und in der sechsten, einer hat ein halbes Jahr eine Lehrstelle gesucht. Das heißt, es
41 war immer so eine Stimmung in der Gruppe: „Weiß nicht, ob ich hierbleiben will, Französisch
42 lernen, warum überhaupt? Hab es halt genommen, weil ich mir gedacht habe, Fremdsprache ist
43 wichtiger als Latein, weiß aber ganz sicher, dass ich nicht antreten will.“ Also so mit dem
44 leichten Herantasten „Wer will antreten?“ habe ich einen definitiv dabei, der seit der fünften
45 wirklich will, weil er auch einen Sinn darin sieht, in der EU mal politisch tätig zu sein, und ein
46 Mädels sagt bewusst: „Ich geb hier Gas, weil ich in Englisch keine Chance hab“. Und das ist die
47 Stimmung, die auch in der Gruppe herrscht vor den Schularbeiten. Weil auf eine Nachprüfung
48 will man sich nicht einlassen, das hatten wir mit einigen in der Gruppe. Und das Ziel ist, diese

49 Situation zu vermeiden, mit Genügend durchzukommen. Und das beeinflusst aber schon das
50 Arbeiten in der Gruppe, von der Motivation her/
51 I: Das heißt, der Faktor Motivation ist eine besondere Herausforderung in der Gruppe?
52 L1: Ja, also mit ihnen Tempo zu machen, ist kaum möglich und sie, wie soll ich sagen, an der
53 Stange zu halten, das geht am besten vor den Schularbeiten (...)
54 I: Wo sie den Zweck/
55 L1: Wo sie wissen, genau/
56 I: direkt sehen (...)
57 L1: Der Zweck ist durchzukommen. Der ist jetzt aber eigentlich erst in der siebenten wirklich
58 ausgeprägt. Also fünfte, sechste war das noch so ein Spiel mit dem Risiko. Und die
59 Ernsthaftigkeit, wenn man da Ernsthaftigkeit dazu sagen kann, ist jetzt spürbarer, aber sicher
60 noch nicht so ausgeprägt, dass es ein schönes, gutes Arbeiten wär, ja. Sie sind so recht
61 aufgeschlossen, aber es ist halt alles sehr langsam.
62 I: Ok, verstehe. Danke mal für diese erste Grundeinstimmung auf die Klasse. Ich habe jetzt ein
63 paar/ quasi ein paar Themenkomplexe formuliert, zu denen ich ein paar Fragen vorbereitet habe.
64 Die ersten beziehen sich hauptsächlich auf soziopolitische Einflüsse, die den Unterricht jetzt
65 verändert haben in den letzten Jahren. Also, es hat ja doch im Schulsystem einige tiefgreifende
66 Veränderungen gegeben, also ich nenn da nur als Stichwort die Kompetenzorientierung, die
67 standardisierte Reifeprüfung und die damit einhergehende Beurteilung in allen Bereichen
68 eigentlich. Wie hast du diese Veränderungen wahrgenommen, haben die einen konkreten
69 Einfluss auf den Unterrichtsalltag, hat sich der stark verändert?
70 L1: Ahm (...)
71 I: Von dem her, wie du unterrichtest, was du unterrichtest?
72 L1: Naja, von, von den Methoden her, von den Zugängen her hab ich natürlich mich auch
73 verändern müssen. Dieser klassische Unterricht, wie ich ihn kennen gelernt habe hier an der
74 Schule, also wirklich Grammatik zu drillen, auf schriftliche Kompetenz, auf Schreibkompetenz
75 zu drillen, das ist natürlich verloren gegangen. Das war dann so ein „Ok, die Fehler werden
76 mehr im schriftlichen Teil, und woran liegt es?“ Und nach der Absprache mit Kollegen, also mit
77 den Kolleginnen, war dann klar, dass das halt in allen Gruppen zu beobachten ist. Und
78 mittlerweile ist es so, dass ich diese neuen Formate ziemlich gut find. Weil meine Erfahrung
79 war überhaupt mit einem Gymnasium vorher, die halt kaum gesprochen haben und (...)/ aus
80 Angst, Fehler zu machen. Und das war aber auch noch nicht so, so präsent, also mit den
81 Hörübungen, das hat man sicher vor den Schularbeiten nicht so trainiert, weil sie ja nicht dabei
82 waren. Das heißt, man lässt sich im Unterricht einfach mehr Zeit und macht bewusst
83 Hörübungen, macht bewusst Sprache im Kontext und legt halt andere Zugänge zur Grammatik.
84 Und das sind so die Veränderungen, die jetzt spürbar sind, wo man halt einfach alte Sachen
85 bewusster loslässt und verabschiedet. Überhaupt, nicht, die Kopien, die man hatte (unv.) von
86 den Themen her, Themen, die wirklich einen Tiefgang hatten inhaltlich. Wo man sich denkt:
87 „Ok, ich muss halt jetzt diese Oberflächlichkeit akzeptieren des Inhalts und auch manchmal die
88 Oberflächlichkeit von Grammatikkapiteln.“ Also nicht auf der kleinsten Ausnahme
89 herumzureiten, weil das ein Fehler sein könnte im Schriftlichen. Das man dann sagt ja, man
90 orientiert sich natürlich nach dem, was halt BIFIE gibt und schaut: Wo sind die Schwerpunkte,
91 welche Grammatik brauchen sie, um diese Übungen zu knacken? Also das sind so die
92 Veränderungen, die ich wahrnehme oder wahrnehmen konnte. Und was ich halt feststellen
93 kann, ist, dass sie Grammatik dann bewusst wahrnehmen, wenn sie in einer Sprache im Kontext
94 vorkommen. Das heißt, wir hängen oft bei einer Übung extrem lang drinnen und brechen dann
95 drei Grammatikkapitel auf, die dann wirklich sinnerfasst, meiner Meinung nach, werden, wenn
96 ich sie dann brauche. Und fünfte, sechste, waren bei der Schularbeit sicher noch so klassische
97 Anzeichen von Grammatikteilen dabei, aber es ist momentan so, ich mein, in dieser/ in den
98 nächsten Gruppen merken wir es auch, dass wir schon fünfte, sechste mit Formaten in die
99 Richtung hineingehen, und in dieser Gruppe halt jetzt einfach verstärkt.
100 I: Ok.
101 L1: Also, die Gruppe war sicher bei mir noch im Wandel. Fünfte, sechste mich noch klassisch
102 zu orientieren. Für mich halt klassisch der Zugang, wie Grammatik damals geprüft wurde. Weil
103 ich hab mir da extrem schwer getan bei Multiple-Choice zum Beispiel, bei Verbformen, wo
104 man sich denkt: Na super, jetzt stehen eh alle vier da, das wird ja dann nicht so schwierig sein,

105 das richtige rauszufinden. Das muss man doch selber bewusst aktiv bilden können. Und das ist
106 aber jetzt so die Erkenntnis, dass das vielleicht doch nicht so schwierig ist, ah so leicht ist.
107 *(Kurze Unterbrechung durch eine Lehrperson, die das leere Klassenzimmer auf der Suche nach*
108 *dem Klassenbuch betritt)*
109 L1: Wo war ich jetzt grad? (lacht)
110 I: (lacht)
111 L1: Ja, mit dem Aspekt Grammatik abprüfen zu wollen und zu schauen, was wirklich sitzt. Und
112 da hatte ich am Anfang sicher noch nicht das Vertrauen in diese Formate. Ob die das wirklich
113 dann (...)
114 I: Auch abdecken?
115 L1: Genau und ob das dann noch da ist. Mir fällt nur auf, dass, obwohl es für mich dann doch
116 eine leistungsschwächere Gruppe ist, dass sie flexibler beim Sprechen sind, wenn ich das
117 vergleiche mit dem Gymnasialteil, den ich vorher gehabt hab.
118 I: „Vorher“ heißt (...)
119 L1: Vorher heißt (...) wann haben die abgeschlossen? (...) Ja ein Jahr, bevor ich mit denen
120 begonnen hab. Das heißt, vor, vor drei, vier Jahren. Also das war dieser Jahrgang, die/
121 I: Noch vor der standardisierten (unv.)/
122 L1: Die eigentlich in der ersten Zentralmatura maturieren hätten sollen, aber da eben nicht getan
123 haben. Und bei denen war es so, dass wir wirklich diese Vorbereitungszeit, diese drei Wochen,
124 extrem genutzt haben, die Kandidaten. Und das war immer so, dann haben die das Mündliche
125 hingekriegt, über diese Themen zu sprechen. Und die haben das auch so kritisch bemerkt: „Wir
126 haben Angst davor zu sprechen und was ist, wenn man eine Infinitivkonstruktion beim
127 Sprechen macht“ und so. Hab ich gesagt: „Einfach ein-, zweimal drüber stolpern.“ Das ist so
128 der Einschiff gewesen. Und bei ihnen ist es jetzt schon so, ich mein, einer ist besonders
129 resistent, aber der Rest korrigiert sich dann schon selber, also es passiert ihnen kaum/
130 I: Beim Sprechen?
131 L1: Beim Sprechen, hier einen Infinitiv zu setzen, nicht die konjugierte Verbform. Und (...)
132 oder das *-ent* vom Mehrzahl, dass sie selber schon die Korrektur anlegen. Sie hören es, nehmen
133 es wahr und korrigieren sich selber. Und ich denk mir, da sind sie weit früher unterwegs, als das
134 die Gruppe davor war. Und dann muss man halt schon sagen: Ok, die Mündlichkeit hat
135 gewonnen und man muss halt bei den anderen Dingen diese, im Vergleich zu früher, Abstriche
136 zu machen.
137 I: Mhm, alles klar. Und hat sich da im Laufe dieser Veränderungen auch dein Umgang mit
138 Fehlern irgendwie modifiziert, sag ich jetzt mal, also/
139 L1: Würd ich jetzt nicht bewusst wahrnehmen, weil (...) im Unterricht hat man natürlich gen/
140 auch korrigiert oder ich hab so korrigiert, wie ich jetzt korrigiere. Wenn ich es (...) ich will jetzt
141 nichts rein interpretieren, aber natürlich, beim Sprechen lässt man sich jetzt glaub ich mehr Zeit.
142 Weil früher war das Sprechen so nebenbei und Fokus Grammatik oder schriftliche Strukturen
143 oder einen Text in alle Teile zerlegen und analysieren, überhaupt wie wir noch die Textsorte
144 *commentaire* gehabt haben. Und jetzt bleibt man halt in der Sequenz drinnen und lässt sie in ein
145 paar Minuten etwas zum Sprechen, einen kurzen Monolog vorbereiten und da schaut man dann
146 natürlich auch drauf, dass man da den Output herauskriegt. Nämlich einzeln sprechen zu lassen,
147 nachzukorrigieren (...) Es kommt immer auf die Situation an. Wenn es einer ist, der sich schwer
148 tut, dann werde ich ihn nicht bremsen und werd ihn mal die ein, zwei Minuten, also wir haben
149 begonnen, so in 1-Minuten-Frequenzen mal zu sprechen, werd ich ihn nicht bremsen. Wenn das
150 einer ist, der eh spricht, dann werd ich ihn zwischendurch schon unterbrechen und rausreißen
151 und sagen/ wenn es eine Verbform war zum Beispiel oder ein wirklich merklich hörbarer
152 Artikelfehler. Das sind dann Fehler, wo ich davon ausgehe, wenn ich sie korrigiere, dass der
153 Schüler fähig ist in dem Moment zu sagen: „Ich hab es verstanden und ich korrigiere geschwind
154 nach und es bringt mich nicht aus dem Konzept“. Ich werde nicht eine Grammatik angreifen in
155 dem Moment, von der ich weiß, dass der Schüler anfängt nachzudenken und sich die, in dem
156 Moment, nicht erklären kann. Weil dann ist er ja aus der Sprechaktion herausgerissen. Das ist
157 das, was ich für mich so definiert hab.
158 I: Ok. Das heißt, du korrigierst dann sehr wohl so, sag ich jetzt mal, kleinere Grammatikfehler
159 auch, die du im Grunde – also wenn ich das jetzt so interpretieren darf – die du im Grunde als ja
160 (...)

161 L1: Die Basics
162 I: Basiswissen einstufen würdest.
163 L1: Genau, die Basics. Und wo ich halt weiß, von dem Schüler, das kriegt er hin. Einen
164 bestimmten Artikel, einen unbestimmten Artikel oder ein „*pas de*“. Wo ich weiß, dass wenn ich
165 zwischendurch sag „*pas de* und nicht *pas des*“, dass der dann so reagieren wird „Ah ja“, so
166 „Mhm“, und korrigiert sich auf „*pas de*“. Das werd ich halt nicht bewusst bei jemandem
167 machen, bei dem es darum geht, einen vollständigen Satz rauszukriegen. Also das ist dann eher
168 auf den Schüler bezogen.
169 I: Und wenn jetzt aber nur ein „*pas de*“ der Fehler ist oder ein falscher Artikel wie „*un*“ oder
170 „*une*“ wird verwechselt beispielsweise, sind das dann (...) – wenn du sagst, du korrigierst sie,
171 weil du davon ausgehst, dass das eigentlich Basiswissen ist und dadurch, dass du es erwähnst,
172 wieder aktiviert wird quasi – sind das dann eigentlich Fehler, die jetzt störend sind für den
173 Gesprächsfluss oder für/
174 L1: Nein, aber das ist so mehr die Absicht dahinter, überhaupt, wenn es spontan in der Stunde
175 ist, es hat auch mit der Benotung wahrscheinlich auch zu tun. Wenn es spontan in der Stunde
176 passiert, dann ist es natürlich Teil der Mitarbeit. Und da ist das wahrscheinlich weit weniger
177 streng von mir gehandhabt, als wenn ich das als mündliche Hausübung gebe und sag: „Bereite
178 bitte zu dem Thema ein, zwei Minuten vor und ihr kommt nächste Stunde in die Situation, dass
179 ihr das vortragt, ohne Unterlagen.“ Dann werd ich bewusster korrigieren, um nicht einen
180 falschen Eindruck zu hinterlassen, so: „Super, ich bin eh da vorne gestanden ich hab dahin
181 geplaudert“. Da werd ich sehr wohl auf (...) mehr Fehler hinweisen.
182 I: Mhm ok.
183 L1: Also da war die Benotung die Absicht dahinter.
184 I: Kommt drauf an quasi, was das Ziel ist des/
185 L1: Genau
186 I: dieser Sequenz /
187 L1: Genau
188 I: die da jetzt/ in der der Schüler jetzt gesprochen hat.
189 L1: Mhm.
190 I: Alles klar. Gut, ja dann würde ich sagen, wir verlagern uns in einen zweiten Bereich hinein,
191 den wir jetzt eh im Prinzip schon angesprochen haben. Da geht es nämlich so um (...) ja
192 Zielvorstellungen in Bezug auf die Fremdsprache, die die Lerner am Ende ihrer
193 Französischkarriere dann erreichen sollen. Also, wenn man dich jetzt fragen würde, was ist für
194 dich das übergeordnete sprachliche Ziel jetzt, sag ich mal, des Fremdsprachenunterrichts/
195 L1: Meines oder das der Schüler?
196 I: Genau, deines. Was würdest du da sagen? Was ist für dich wichtig, was ist das Ziel, das du
197 für deine Schüler jetzt anstrebst?
198 L1: Also das Ziel, so wie es momentan aussieht in der Situation, dass wir abwählbar sind und
199 aufgrund des Aufwandes, der hier verglichen wird, leider abgewählt werden im
200 wirtschaftskundlichen und im Realgymnasium, ist es, ihnen zu vermitteln, dass es „cool“ ist,
201 wenn ich das so sagen darf, eine zweite Fremdsprache gelernt zu haben. Natürlich ist es schön,
202 zwischendurch anzuwerben „Schauts, vielleicht kommt ihr nach Frankreich“, aber das/ da
203 kommen immer wieder die gleichen Antworten: „Das ist doch weiter weg und es ist nicht gleich
204 der Nachbar“ und „Pff Frankreich, ist halt nicht so cool wie Ibiza und Mallorca“. Und mein Ziel
205 ist es, in die Richtung zu gehen und zu sagen: „Schaut, in dem Bereich könnte es vorkommen“
206 oder so diese EU-Schiene einzubauen. Und wenn ihr Jus studiert und vielleicht habt ihr mal mit
207 einer Institution zu tun. Das heißt, zuerst (...) also an vorderster Stelle, wenn ich über das jetzt
208 nachdenke, was ich da so rede, ist sicher der Spaß und die Motivation, weil ohne dem können
209 wir kaum vier Jahre mit ihnen überleben. Und der zweite Faktor ist, ihnen mitzuschicken: Ihr
210 könnt es vielleicht wirklich beruflich gebrauchen und es gibt ganz viele Bewerbungssituationen,
211 wo ihr beider Fremdsprachen mächtig sein sollt und dahingehend auch die Matura anzuwerben.
212 Traut euch bitte drüber, auch wenn alle sagen, keiner tritt/ also das Maturazeugnis ist so
213 wurscht. Es ist doch noch ein bisschen so eine Imagepflege zu sagen, ich hab mich über beide
214 Fremdsprachen drüber getraut. So ein bisschen auf dieses Image zu setzen, etwas darstellen zu
215 wollen. Das ist so die Motivation dahinter.

216 I: Ja, das ist quasi (...) sehr stark zwecklastig eigentlich auch. Also was Französisch bringt,
217 wenn man es so salopp formuliert, im späteren Leben eigentlich.

218 L1: Genau.

219 I: Und wenn du das jetzt/ wenn du jetzt ein rein sprachliches Ziel festlegen müsstest? Also wie
220 soll die Sprache deiner/ die Fremdsprache deiner SchülerInnen ausschauen am Ende dieser
221 Jahre? Wozu sollen sie in der Lage sein? Was ist da wichtig?

222 L1: Primär mal die Matura zu schaffen auf diesen Themen. Und dann natürlich für mich
223 wichtig: nach Frankreich gehen zu können und dort den Alltag zu überleben und flexibel in
224 Alltagssituationen einsteigen zu können, ohne Panik zu kriegen und auf Englisch
225 umzuschwenken.

226 I: Ok.

227 L1: Also dort das Gefühl zu haben, ich komm über die Runden und ich kann kommunizieren.

228 I: Und um dort drüben dann kommunizieren zu können, brauchen sie jetzt welche Fertigkeiten
229 dann im Speziellen, also ist es/

230 L1: Also die Fertigkeiten möchtest du hören oder?

231 I: Mhm.

232 L1: Na die Mündlichkeit, das Lesen auf jeden Fall. Das heißt, wichtig ist vielleicht dort eine
233 Tageszeitung mal irgendwo zu kriegen, oder die Speisekarte zu verstehen, oder wenn ich in der
234 U-Bahn/ also die Alltagssituationen zu bewältigen. Alles, was da an Schriftlichkeit auf mich
235 zukommen kann und ohne bewusstes Trainieren vielleicht irgendwo ein Formular ausfüllen zu
236 können und ja (...)

237 I: Aber so eine (unv.) Annäherung an eine Art muttersprachliche Kompetenz des Französischen
238 spielt keine Rolle bei diesen Zielvorstellungen? Also dass sie möglichst umfassend, möglichst
239 komplex, *native-like* quasi diese Sprache/

240 L1: Das glaub ich ist in den vier Jahren ja gar nicht möglich, außer du hast welche drinnen, die
241 nebenbei/ und ein Mädels war dabei aus meiner Erfahrung, die hat das nebenbei intensiv
242 betrieben und war auch am Fremdsprachenwettbewerb unterwegs, und hat im Sommer
243 Ferialjobs, da haben wir gearbeitet an Bewerbungsbögen, hat sie durch den Vater einen
244 Ferialjob gekriegt. Also wenn dieses Interesse da ist, fördere ich gern individuell. Aber im
245 normalen Unterricht ist das sicher nicht das übergeordnete Ziel, weil man sich da natürlich auch
246 an die Kundschaft anpasst.

247 I: Und auch nichts, was jetzt für dich eine Rolle spielt quasi bei deinen Überlegungen, wenn du/
248 L1: Nicht wirklich bewusst. Die würde sofort eine Rolle spielen, wenn ich sehe, dass der
249 Kunde, in dem Fall die Schüler, in diese Richtung das bräuchten. Aber meine Erfahrung ist halt
250 so, dass wir besonders einmal darum werben müssen, DASS sich jemand antreten traut.

251 I: Ok (...) Und in deinem Unterricht, gibt es da Aspekte, die dir besonders wichtig sind, die dir
252 besonders am Herzen liegen? Also irgendwelche Themenbereiche, Fertigkeiten vielleicht, denen
253 du Vorrang gegenüber anderen einräumst. Merkst du da bei dir selber sowas/

254 L1: Von den Kompetenzen her oder/

255 I: Zum Beispiel, ja, was (...)/

256 L1: Naja keine Angst zu haben zu sprechen, sprechen zu wollen, möglichst freiwillig zu
257 sprechen und (...) ja die mehr oder weniger klassischen Grammatikkapitel, die auch wirklich
258 auf diesem Niveau A2+, das ich mir dann vielleicht längerfristig erhalten kann, wenn ich daran
259 bleib, dass die sitzen. Und dass sie eben nicht das Gefühl haben, rauszugehen und dann haben
260 sie ein Jahr nichts getan und die Erkenntnis zu haben, eigentlich habe ich da nie etwas gelernt.
261 Also zu schauen, dass einmal diese Basics eintrainiert sind. Ob das jetzt die Pronomen sind oder
262 der normale Satzbau. Was könnt ich/ was würd ich noch wollen (...) Naja, dass sie die
263 Textsorten des Alltags, meiner Meinung nach ganz wichtig natürlich E-Mail, Briefverkehr, dass
264 sie das so auf die Reihe kriegen, dass sie das auch für die Berufswelt bräuchten.

265 I: Und auf diese Aspekte versuchst du auch wirklich stark/ verstärkt, den Fokus zu legen?

266 L1: Naja die sind halt einfach so drin und in Wirklichkeit arbeitet man die Liste ab, muss ich dir
267 ehrlicherweise zugeben. So: „Was muss ich noch einführen für eine Textsorte, damit ich nicht
268 jeder/ bei jeder Schularbeit ein E-Mail geb, damit ich da doch einmal eine Abwechslung drinnen
269 hab?“ Weil es sich ja zuspitzt bis zur achten und mein Ziel ist es da, langfristig – ich hab jetzt
270 noch keinen Vergleich – bei dieser Gruppe möglichst früh alles doch irgendwie angerissen zu
271 haben, dass nicht eine Textsorte, zum Beispiel, in der achten oder Ende der achten bearbeitet

272 wird. Also ich hab jetzt bewusst die vierte eingeführt in der siebenten, den *rapport*, um da
273 Sicherheit zu geben. Auch wenn ich da nicht der Meinung bin, dass das eine Textsorte ist, die
274 ich für später brauch.

275 I: Aber es muss/
276 L1: Es muss sein und ich vertrau mal drauf, dass man sich was dabei denkt.

277 I: Und beim Sprechen, versuchst du dann, vermehrt einfach Sprechanlässe auch zu schaffen in
278 deinen Unterrichtsstunden und auch schon gezielt jetzt darauf hinzuarbeiten mit diesen
279 monologischen/ dialogischen Teilen?

280 L1: Bewusst und mit Zwang verbunden, weil wenn ich das freistelle, dann wird das halbherzig
281 in dieser Gruppe angenommen und da schauen ein, zwei Sätze raus und dann war es das. Also
282 bei ihnen bewusst in Verbindung mit einer Aufgabe, die benotet wird. Das geht da leider nur
283 mit Druck.

284 I: Ok.

285 L1: Da gibt es sicher im Vergleich F6 die Klasse, die jetzt in der fünften ist, mit denen habe ich/
286 mit einer Gruppe dritte, vierte gearbeitet. Und bei denen wär das automatisch selbstverständlich
287 gewesen, dass man sowas im Unterricht spontan einbaut und dass sich die spontan darauf
288 einlassen Das ist in der Gruppe nicht möglich.

289 I: Und wenn du sie dann mal zum Sprechen gebracht hast, sag ich jetzt/ also ob das jetzt eine
290 spezielle Übung ist monologisch oder dialogisch oder ob das jetzt einfach nur so im
291 Unterrichtsgeschehen passiert, wenn sie auf eine Frage, die du ans Plenum stellst jetzt/ wenn sie
292 darauf antworten. Wenn sie dann sprechen, welchen Stellenwert misst du denn dann der
293 Sprachrichtigkeit bei ihnen bei? Also wirklich, dass das, was sie sagen, auch grammatikalisch
294 korrekt ist? Kann man das so allgemein sagen oder/

295 L1: Das kommt auf die Situation an. Also wenn das eine Einführungsstunde ist zum Thema,
296 dann wird das sicher nicht so heiß gegessen. Wenn das aber ein Thema ist, wo der Wortschatz
297 schon länger zu lernen war, dann werde ich sicher drauf bestehen, nachhaltiger das für sie/ wenn
298 es ein Wortschatzproblem ist, das zu wiederholen und das einzufordern und/

299 I: Wenn es jetzt etwas Grammatikalisches ist? Wenn es wirklich so Strukturen sind, an denen es
300 hapert oder wenn sie einfach einen Satz produzieren, in dem jetzt ein grammatikalischer Fehler/
301 L1: Dann werde ich es korrigieren.

302 I: Ja? Egal, welchen Schwierigkeitsgrad quasi jetzt dieser Fehler hat oder ist das so/

303 L1: Naja Schwierigkeitsgrad (...) Gibt's irgendwo eine Liste, wo ich sag, ich kann es zuordnen?
304 Nein, das ist wieder dieses Bauchgefühl: Was geht bei wem, also was ist möglich? Ich hab ja da
305 das Kontrastprogramm drinnen sitzen: der XXX mit den Hörgeräten, für den die Aussprache an
306 sich schon ein Problem ist, der mir gern deutsche Wörter anbietet und am liebsten englische
307 Wörter anbietet und glaubt, er kommt so über die Runden. Da freu ich mich über einen
308 französischen Satz. Und beim XXX werd ich wahrscheinlich nachjustieren und kann mit mehr
309 Feinheiten reinfahren.

310 I: Also diese/
311 L1: Individuelle

312 I: (...) wirklich bewusste und starke Korrektur einfach auch von grammatikalischen Fehlern,
313 sag ich jetzt mal, ist auch etwas, was mir im Unterricht jetzt aufgefallen ist in den paar Stunden,
314 die ich bei dir war. Dass da eigentlich wenig, ja ich sag jetzt mal, Fehler einfach übergangen
315 wurden, weil man schon gemerkt hat, dass du einen gewissen/ dass es dir in gewisser Weise
316 wichtig ist, das zu thematisieren einfach auch.

317 L1: Vielleicht jetzt bei ihnen in der Phase, weil sie mir durch verstärkte Sprache im Kontext
318 jetzt darauf einsteigen, das verstehen zu wollen. Und weil ich bei ihnen merke, dass da ein
319 „Aha“ jetzt spürbar ist. Nicht hörbar, aber so „Aha“, ja.

320 I: Und das zeugt ja/
321 L1: Das war sicher fünfte, sechste nicht so intensiv wie jetzt in der siebenten.

322 I: Das zeugt ja doch eigentlich von einem hohen Stellenwert oder, den diese Sprachrichtigkeit ja
323 dann für dich hat, also wenn das/
324 L1: Ja ok (lacht). Ich hab keinen Vergleich im Sinn von/
325 I: Nein, ich denk mir nur, wenn da jetzt wirklich/ also wenn ich jetzt dieses Material aus den
326 Unterrichtsbeobachtungen hernehme und sehe, dass da wirklich/ also so die Äußerungen, die
327 jetzt nicht in irgendeiner Form und Weise jetzt von dir aufgegriffen worden sind oder korrigiert

328 worden sind, dann kann man die wirklich fast an einer Hand abzählen. Das ist ja nichts/ das ist
329 was sehr Individuelles, so wie du's schon vorher gesagt hast, und was Situationsabhängiges,
330 aber/
331 L1: Ja das ist/ ich denke mir, gerade bei dem Vergleichen von Hausübungsfrequenzen am
332 Anfang, wo sie schon die Zeit hatten, sich der Aufgabenstellung so anzunehmen, dass das
333 passen müsste, verträgt es nochmal mehr dann auch, Aussprachefehler zu korrigieren. Das ist
334 sicher die Absicht, weil ich denk da an die Relativpronomen und so. Also hier den Fehler nicht
335 zu korrigieren geht fast gar nicht.
336 I: Das heißt, es kommt auch stark immer auf die Übungsphase natürlich drauf an, die im
337 Vordergrund steht, wie du da agierst.
338 L1: Genau. Das hört sich sicher nicht so an, aber so eine Stunde kann ich dir jetzt nicht bieten,
339 weil jetzt Schwerpunkt Schularbeit ist, das haben wir dann im Juni, wenn es ins freie Sprechen
340 geht mit Auftrag Monolog oder Dialog. Da wird also/ da denk ich ans letzte Jahr, wo sie
341 mündliche Aufträge zum Schluss hatten, also da ist weit nicht das korrigiert worden.
342 I: Mhm ok.
343 L1: Also von meinem Eindruck her.
344 I: Das ist immer/ im Endeffekt ist es eh immer ein Eindruck, den man da wiedergeben kann,
345 aber halt vielleicht einfach nur begründen kann seine eigenen Handlungen.
346 L1: Na, da ist sicher die Begründung für mich, dass ich halt davon ausgeh, wenn die Aufgabe
347 gemacht worden ist und die Grammatik dahinter. Wenn die halt unklar ist, dann muss ich sie eh
348 nochmal erklären, wenn es nicht gleich klar ist, so „Aha“ oder so, dann kann ich sehr wohl beim
349 Ablesen eines Satzes und ich würd zum Beispiel die dritte Person Plural hören, kann ich das
350 sehr wohl korrigieren. Das ist jetzt (unv.) nicht so der strenge Schwerpunkt.
351 I: Mhm, ok, gut. Wenn wir uns quasi jetzt diese neuen Schemata anschauen, die wir da vor uns
352 liegen haben zur mündlichen Reifeprüfung. Da wird diese Kompetenz Sprechen ja
353 aufgeschlüsselt in verschiedene Kategorien. Und wenn man sich die Kategorie Richtigkeit
354 gesprochener Sprache anschaut, dann wird eigentlich zur Beurteilung immer nur dieser
355 kommunikationsstörende Fehler herangezogen. Also da steht jetzt zum Beispiel bei dieser
356 Minimalanforderung von 6 Punkten steht da, dass beim Formulieren komplexerer Gedanken
357 noch kommunikationsstörende Fehler auftreten. Aber auch bei der Höchstwertung steht
358 eigentlich noch drin, ja, es gibt halt kaum kommunikationsstörende Fehler. Findest du dieses
359 Raster (...) hilfreich bei der Beurteilung beziehungsweise sind das auch Aspekte, die jetzt schon
360 vorher als Vorbereitung im Unterricht einen Einfluss auf deine Art, wie du jetzt Fehler
361 korrigierst oder wie du mündliche Sprachproduktion dir anschaust/
362 L1: Nein, also (unv.) hat es noch nicht/ also ich bin nicht bewusst gesessen mit der Liste und
363 hab mir jetzt Gedanken gemacht, was ich jetzt korrigiere und was nicht. Vielleicht, dass das
364 nächstes Jahr ein Thema ist, um ihnen in der Prüfungssituation/ Aber ich, ich hätte jetzt Angst
365 davor, (...) ihnen dieses/ 10 Punkte, kaum/ so zu servieren, dass sie sich denken: „Ok, ich trete
366 in Englisch an, weil da bin ich besser. Wenn ich in Französisch vier, fünf Fehler mach und der
367 Einser weg ist, brauch ich da gar nicht hinschnuppern.“ Das hängt für mich jetzt wieder mit der
368 Motivation zusammen, hier das Fach überhaupt als Chance zu sehen, antreten zu können.
369 I: Ok. Aber das heißt, dieser kommunikationsstörende Fehler ist jetzt für dich, wie du vorher
370 gesagt hast, nicht wirklich was Greifbares, oder? Weil du vorher gemeint hast, es gibt jetzt
371 keine Liste mit „Was ist jetzt ein schwerer Fehler und was nicht“/
372 L1: Nein, in der Prüfungssituation gibt's dann sehr wohl die Liste für mich.
373 I: Ja? Ok.
374 L1: Ahm (...)
375 I: Was wäre denn jetzt für dich, wenn du das definieren musst, auf jeden Fall so ein
376 kommunikationsstörender Fehler?
377 L1: Na auf jeden Fall die Endungen bei den Verben, hörbar, nicht hörbar (...) Falsche
378 Relativsatz-Konstruktionen, Zeiten, falls die vorkommen, Artikel (...)
379 I: Ok. Das heißt, das sind eh eigentlich Sachen, die entweder von einer einzigen Sprachform
380 ausgehen bis zu ganzen syntaktischen Strukturen/
381 L1: Bis zur Aussprache, wenn das Wort eben kaum verstanden werden kann.
382 I: Hättest du da irgendetwas/
383 L1: Ich überleg grad (lacht).

384 I: Irgendein Beispiel?
385 L1: Puh das ist schwierig. (...) Wenn ich jetzt da den Text vor mir liegen hab und sag, (...)
386 „*recherches scolaires*“ und der Schüler bietet mir an „*recherches scolairités*“, zum Beispiel.
387 I: Ok.
388 L1: Also wirklich stark hörbar falsche Wortkategorie.
389 I: Wär dann ja schon fast wieder irgendwie ein lexikalischer Fehler oder, im Unterschied zum
390 grammatischen. Was ja auch schwierig zu unterscheiden ist manchmal natürlich. Aber natürlich,
391 eine Aussprache kann gerade im Französischen vermutlich schon stark die Kommunikation
392 beeinflussen oder?
393 L1: Mhm.
394 I: Also ist das für dich etwas, was jetzt gerade im Französischen wichtig ist, dieser Aussprache-
395 Aspekt, sag ich jetzt mal. Weil das oftmals wirklich irritierend sein kann beziehungsweise ich
396 nenne jetzt nur als Beispiel, wenn man sagt (...) „*Je chercher mon portable*“, was auch mal
397 vorgekommen ist in dem/ im Unterricht, zum Beispiel. Denkt der/ denkt man als Lehrperson im
398 Prinzip: „*chercher*“, damit meint der jetzt den Infinitiv oder so und spricht es vielleicht eh nur
399 falsch aus/
400 L1: Falsch aus, ja. Aber das ist dann/ das tut man einfach, weil ich halt auch in der Phase da im
401 Unterricht war, wo das einfach falsch war und (...) (lacht). Man ist so geprägt, denk ich mir. Ich
402 hab mir die Frage noch nie aus der Sicht eines *native speakers* gestellt, ob der das jetzt als sehr
403 kommunikationsstörend nimmt. Also wir haben da so/ das war zur Zeit des Korrekturblatts von
404 Maréchal war, wir korrigieren auf einmal nur mehr die hörbaren Fehler im schriftlichen Teil.
405 I: Im schriftlichen Teil/
406 L1: Im schriftlichen Teil, ja. Nicht/ also zum Beispiel *accent aigu* bei (...) oder nein, wart (...)
407 was brauch ich für ein Beispiel (...) Zum Beispiel vierter Fall im *passé composé*, vorgezogen
408 *objet direct* und ich hab da hinten ein „e“ dran gehängt, das ich jetzt nicht mehr höre. Mir fällt
409 jetzt kein Wort/ „*que j'ai écrite*“ zum Beispiel/
410 I: Darf man dann nicht mehr korrigieren laut diesem Schema?
411 L1: War für uns eine Erleichterung, ok in dem Fall ist es nicht hörbar und somit ein Fehler
412 weniger, ja. In die Richtung ist das dann gegangen weil/
413 I: Und fürs Mündliche hat es da aber nicht so eine Art/
414 L1: Nein weil/
415 I: Plan gegeben?
416 L1: Bei der Mündlichen sitzt der zweite dort und die meisten verstehen sowieso nicht, um was
417 es geht oder freuen sich, Französisch wieder zu hören und etwas verstanden zu haben. Ich hab
418 eine einzige Vorsitzende gehabt, eine Romanistin, die applaudiert hat und sich gefreut und
419 gemeint: „Der Exot des Tages“. Und ich, wenn ich Englischzuhören vergleiche, da sicher
420 weniger Fehler herangezogen werden fürs Sehr Gut oder Gut. Also ich glaub, dass es da auch
421 von Schule zu Schule Unterschiede gibt und in meiner ganzen Ausbildung habe ich da nichts
422 Richtungsweisendes bekommen, aber auch nicht im Verlauf der Weiterbildung. Und dass ich da
423 Recht hab, zeigt mir auch die Tatsache, wie wir auf diese neuen Formate eingeschult worden
424 sind und wir mussten einen Beispielaufsatz korrigieren (lacht) dass wir Bandbreite von bis alles
425 drin hatten.
426 I: Das hab ich auch gemacht eben an der Uni (...) sehr spannend.
427 L1: Und somit glaub ich, orientiert man sich an dem, was an der Schule passiert. Man spricht
428 sich mit Kollegen ab, man weiß, wie prüft wer, man schaut, dort hinzubringen, was
429 Schulstandortniveau ist.
430 I: Ok.
431 L1: (lacht) Ob das jetzt legal ist oder nicht, weiß ich nicht aber ich, ja (...)
432 I: Gut (...) ja und wenn wir jetzt dann schon so bei der mündlichen Produktion sind, gehen wir
433 dann vielleicht noch gleich über in den letzten Bereich, nämlich die konkrete Korrektur dieser
434 Fehler, die jetzt im mündlichen Bereich passieren. Wann ist denn/ also was würdest du sagen,
435 was ist denn so der Zweck, wenn du einen Fehler korres/ korrigierst, also was steckt da
436 dahinter? Was für einen Zweck soll denn diese Fehlerkorrektur haben im besten Falle? (lacht)
437 L1: Im Übungsfall: dass es ein „Aha“-Erlebnis bewirkt und, wie schon gesagt, und dass das
438 beim nächsten Mal dann vielleicht nicht mehr vorkommt, vorher dran zu denken, wenn ich
439 diese Konstruktion baue und ich halt *-ent* ausspreche bei *présent*, zum Beispiel. In der

440 Prüfungssituation kommt es ganz drauf an. In der Maturasituation sind alle vorsichtig und ich
441 genauso, und da geht's mir in Geographie genauso. Was/ du darfst ja nicht wirklich ein
442 Feedback in der Prüfungssituation geben. Wie viel korrigiere ich da jetzt? Man soll aber
443 trotzdem einen Eindruck vermitteln, dass es der Kommission auch klar ist. Und dann überlegst
444 dir: Ok, mitschreiben geht auch nicht. Ich kann nicht vorm Prüfer sitzen und nur Notizen
445 machen, dann verunsichere ich ihn auch. Das heißt, der Beisitz, den wir jetzt Gott sei Dank
446 haben, notiert sich Eventualitäten und (...) dann verlässt man sich auch, zum Beispiel
447 Prüfungssituation im Herbst, drauf, dass man halt nicht so viel dort jetzt nachkorrigiert. Wenn
448 die in einer nervösen Situation sind, dann wird man vielleicht nicht so viel korrigieren. Also ich
449 tendiere sicher dazu.

450 I: Ok.

451 L1: Es kommt immer auf die Situation an. Im Unterricht mache ich da sicher mehr, als in einer
452 Situation, wo es darum geht, dass sie dann benotet werden sollen. Weil man auch das halt vor
453 Augen hat: angenehme Prüfungsatmosphäre, nicht verunsichern, nicht aus dem Konzept
454 bringen, sonst wirft der gleich das Handtuch, wann er jetzt viermal korrigiert wurde und sich
455 denkt: „Pfa, jetzt spreche ich gar nicht mehr weiter.“ Das ist sicher etwas, was hauptsächlich in
456 solchen Situationen, die man unterscheiden muss, mitschwingt.

457 I: Mhm. Und wenn dann Fehler passieren im Mündlichen, kannst du da gewisse Fehlerquellen
458 orten? Also gibt es Aspekte, die stark Fehler auslösen, sag ich jetzt mal? Sind das oft irgendwie
459 Einflüsse von anderen Sprachen, sind das eher vielleicht fehlende Kenntnisse in gewissen
460 grammatikalischen Bereichen oder ist das/ hat das was mit der Sprechsituation zu tun? Was (...)

461 L1: Allgemein oder auf den einzelnen Schüler bezogen?

462 I: Nein, allgemein jetzt mal. Also nur was kennst du so für/

463 L1: Naja natürlich kommen Fehlerquellen vor, also dass aus dem Englischen gemischt wird,
464 dass englische Vokabeln angeboten werden. Aus der Grammatik heraus, wie schon gesagt die
465 Verbformen oder falsche Partizipien beim *passé composé*. Das wäre für mich was, was aus der
466 Grammatik heraus ist. Aus (...) aus der Tatsache, dass das Thema vielleicht zu wenig
467 vorbereitet wurde, dass man Wortschatz/ Mängel an Wortschatz erkennt durch Improvisieren
468 von Wörtern (...)

469 I: Und beim Gesprochenen spielen dann ja noch andere Faktoren ja auch in gewisser Weise eine
470 Rolle bei gesprochener Sprache, sag ich jetzt mal. Wenn man in der Situation ist, dass man jetzt
471 vor einer Gruppe reden muss oder in einem Dialog sich mit jemandem etwas aushandeln muss,
472 da kommen dann noch andere Faktoren als diese rein linguistischen, sag ich jetzt mal, auch
473 noch dazu als (...) mögliche Fehlerquellen.

474 L1: Von der/ vom Prüfer aus oder wie?

475 I: Naja, vom Schüler allein, wenn der jetzt/

476 L1: Vom Schüler?

477 I: / weiß, er muss jetzt da/

478 L1: Im Dialog?

479 I: / was präsentieren oder er muss im Dialog sprechen und spontan handeln, dann sind da
480 vermutlich andere Fehlerquellen auch noch da als jetzt bei einer schriftlichen Produktion oder?

481 L1: Ob ich mir welche vorstellen kann/

482 I: Ja

483 L1: / ob ich über die nach/ bewusst nachgedacht habe.

484 I: Ja genau.

485 L1: Bewusst noch nicht, aber (...)

486 I: Was sind denn so/ Die Fertigkeit Sprechen ist etwas, was sehr besonders ist bei diesen
487 Kompetenzen, sag ich jetzt mal/

488 L1: Das stimmt schon, ja.

489 I: / und besondere Herausforderungen einfach auch an den Schüler stellt.

490 L1: Die Frage zielt jetzt in die Richtung ab, ob ich mir vorstellen kann, dass das andere
491 Ursachen hat, warum Fehler gemacht werden.

492 I: Mhm. Jetzt nicht nur Fehler/

493 L1: Nicht die klassischen, ok.

494 I: Jetzt nicht die rein linguistische Kompetenz, sag ich jetzt mal oder/

495 L1: Na, die Nervosität (...) In welche Richtung könnte die Frage jetzt abzielen? (lacht) Ich steh
496 jetzt kurz/ lass mich/
497 I: Nein, kein Problem. Also (...) Nervosität ist sicher ein Faktor, also das sind ja sehr (...)
498 persönlichkeitsbezogene Faktoren vielleicht auch.
499 L1: Im Dialog/ Im Dialogischen habe ich es bewusst wahrgenommen, dass wenn jemand ein
500 Wort quasi aufgreift und den Ball an den anderen abgibt und da ist halt schon was drin, dass
501 man quasi das aktiv geschnappt hat und so weiterverwendet, egal, ob man jetzt weiß, wie man
502 es richtig ausspricht. Das ist für mich schon präsent gewesen.
503 I: Mhm, interessant.
504 L1: Und es kommt dann auf die Stärke des Schülers an. Ein selbstbewusster Schüler korrigiert
505 das dann vielleicht mit einem Lächeln nach, wiederholt die Frage von dem und korrigiert, nach
506 um zu zeigen: „Ich hab’s drauf“. Das ist in der Gruppe extrem beim Dialogischen vorgekommen
507 und (...) was könnte noch für ein Einfluss sein?
508 I: Gut wenn/
509 L1: Spontan (...) müsste ich mich hinsetzen und dem mehr Bedeutung wahrscheinlich
510 beimessen (lacht)
511 I: Nein, kein/ das war jetzt nur eine weitere Frage am Rande (lacht).
512 L1: Der Rest wär an den Haaren herbeigezogen (lacht). Oder ist (unv.)
513 I: Nein, dann belassen wir es lieber dabei. (...) Wenn wir jetzt zurück zu diesen
514 Korrekturmaßnahmen gehen (...) da gibt es ja die verschiedensten Möglichkeiten, so einen
515 Fehler aufzugreifen. Entweder – da gibt es ja diese Grundunterscheidung, mit der du vielleicht
516 vertraut bist – entweder man bietet quasi als Lehrperson die Korrektur schon an oder man ja
517 versucht irgendwie den Schüler dahin zu bringen, dass er die richtige Form dann bildet, sag ich
518 jetzt mal.
519 L1: Man stellt noch einmal die Frage und hofft auf die richtige Antwort.
520 I: Mhm. Genau. Hast du da persönlich irgendwelche Präferenzen oder siehst du Vorteile in dem
521 einen, die die andere Variante vielleicht nicht hat?
522 L1: Ich hab sicher die Präferenz, dass ich, überhaupt in den ersten zwei Lernjahren, die Frage
523 nochmal stelle, um die Möglichkeit zu geben, hier noch einmal hinzugehen mit dem
524 Wiederholen des Teils, der auf die Korrektur hinweisen soll. Ja, wie auch immer das dann im
525 Einzelnen ausschaut.
526 I: Das heißt, du machst das schon explizit, damit sie auch wissen/
527 L1: Ja und dann ist es klar: „Hoppala, pass auf. Da ist was, was mir nicht gefällt, denk mal
528 drüber nach.“ Und wenn es dann nicht geht, dann würde ich in zweiter Position das Korrigierte
529 anbieten und würde ich auffordern, hier das nochmal zu wiederholen.
530 I: Mhm ok. Das ist auch etwas, was mir sehr stark aufgefallen ist, dass du sehr viel, sag ich jetzt
531 mal, metasprachliches Feedback oftmals gibst. Also gerade wenn du jetzt in einer Phase bist mit
532 Grammatikübungen, wo jetzt der Fokus darauf liegt, dass du da halt wirklich irgendeinen
533 Kommentar zu dieser fehlerhaften Äußerung gibst und der Schüler dann wirklich die
534 Möglichkeit hat, das selbst zu korrigieren. Und dann gibt es vielleicht andere Phasen, wo du
535 sehr stark auf so Umformulierungen einfach setzt. Also wenn jetzt der Schüler/ da war einmal
536 was dabei, wo beispielsweise gesagt wurde: „*le travail de moi*“ und du dann einfach nur: „*mon*
537 *travail*“, also quasi einfach nur die korrekte Variante angeboten hast. Das ist ja dann eher etwas
538 sehr Implizites. Aber hast du das Gefühl, dass das dann trotzdem fruchtet, wenn ein Artikel
539 einfach falsch gesagt wird und du wiederholst das dann noch einmal mit der richtigen Form?
540 L1: Ja in dem/ an den Satz kann ich mich Gott sei Dank noch erinnern, ist es so, dass ich
541 wahrscheinlich darauf gesetzt hab, dass „*mon travail*“ so ein ganz ein schnelles „Aha“ ist (lacht)
542 in dem Fall (...) Und ich mir wahrscheinlich/ es ist ja trotzdem auch zu verstehen was er gesagt
543 hat (lacht) also, aber es wär halt nicht schlecht, da das *adjectif possessif* zu setzen (lacht).
544 I: (lacht) Stimmt (...) Und merkst du auch, dass du jetzt in der siebenten anders korrigierst als
545 vielleicht auf einem niedrigeren Kompetenzniveau, so jetzt gerade in den Anfangsjahren (...)
546 Gibt’s eine Phase, wo du/
547 L1: Ich glaub, dass das mit dem Niveau der Gruppe abhängt, weil (...) ich vergleiche es halt mit
548 dieser wahnsinnig guten Truppe, die jetzt in der fünften sitzt, da insofern dass/ Die haben
549 einfach gesprochen und die haben schon so schnell gesprochen, dass du mit den Inhalten
550 einfach so beschäftigt warst, dass du zu dieser Möglichkeit gar nicht gekommen bist, solche

551 Grammatikfehler aufzugreifen Weil diese Gruppe bietet mir einen Satz an und da hab ich
552 meilenweit Zeit, mir Gedanken zu machen. Hoppala, Grammatikfehler ist auch noch da. Aber
553 wenn dir ein/ ein stärkeres Niveau drei, vier, fünf Sätze als Antwort bietet, dann wirst du
554 wahrscheinlich auch, und das hab ich für mich dann eben festgestellt, wirst du auch
555 wahrscheinlich im Inhalt bleiben und wirst erst dann nachfragen, wenn du es wirklich nicht
556 verstanden hast, was er jetzt sagen will, wenn es nicht genug ist. Das hat sicher mit dem Niveau
557 der Gruppe zu tun.
558 I: Gut. Hast du noch etwas anzufügen oder zu ergänzen?
559 L1: (lacht). Nein. Ich mein, es sind spannende Blickwinkel (lacht).
560 I: Ja. Na super.
561 L1: Ich habe noch nie, nie in irgendeinem Seminar auf/ weder auf der Uni noch in der
562 Ausbildung in diese Richtung/
563 I: Diese verschiedenen Korrekturmaßnahmen meinst du jetzt?
564 L1: Nein, gar nicht, die Art der Frage (*kurze Unterbrechung durch Eintreten der Schüler beim*
565 *Läuten der Schulglocke*) Um bewusst/ Man kriegt Dinge serviert, wir analysieren Gedichte, wir
566 kriegen Lieder da präsentiert, die im Unterricht nie verwenden wirst. Und sich vielleicht einmal
567 hinzusetzen und über solche Dinge zu sprechen, die, wenn du jetzt in der Praxis gestanden bist
568 ein paar Jahre, jetzt reflektiert werden könnten, das ist ein Manko in der Ausbildung und ein
569 Manko in der Weiterbildung.
570 I: Ja. Ja, auf jeden Fall, wenn solche Maßnahmen durchgesetzt werden und solche
571 einschneidenden Veränderungen eigentlich kommen/
572 L1: Schon.
573 I: / dann muss da ja vor allem an der Basis gearbeitet werden/
574 L1: Und ich glaube, es fehlt auch der Mut, vorher wirklich etwas zu geben und zu sagen:
575 „Machen wir es alle so.“ Na, das sind diese tollen Erlässe, die wir kriegen, und dann hast du
576 Spielraum noch drin. Es ist (...) weißt eh, nicht schwarz auf weiß, und so so so so.
577 I: Sondern vielleicht auch sind diese Formulierungen ja doch auch sehr schwammig sind, muss
578 man sagen.
579 L1: Na sicher, weil wir kennen alle die Notendefinition von Sehr Gut und bei dem einen ist das
580 Sehr Gut, wenn er über das Maß hinaus selber gedacht hat und sich selber erfunden hat und
581 Autodidakt beweist. Und für den anderen ist sehr gut, wenn er alles brav gelernt hat und
582 wiedergibt. Da sind ja in der realen Schulwelt Welten dazwischen.
583 I: Ja natürlich.
584 L1: Und da habe ich das Gefühl, dass man uns dann tun lässt.
585 I: Na eh. Man will was objektivieren und im Endeffekt ist halt Sprechen/
586 L1: Genau.
587 I: / einfach auch etwas, was immer sehr subjektiv zu beurteilen sein wird.
588 L1: Genau.
589 I: Na gut. Danke vielmals.
590 (...)

Interview 2

Interviewerin: I

Codename der Interviewten: L2

Datum: 04.05.2017

Dauer: 44:47 min.

- 1 I: Gut, ok, wunderbar, die Technik funktioniert. Also danke zuerst einmal, dass du dir heute Zeit
2 genommen hast/
3 L2: Selbstverständlich.
4 I: Und dass du auch einverstanden bist dass/ damit, dass wir das aufzeichnen, damit ich das
5 dann besser auswerten kann.
6 L2: Das muss ja transkribiert werden.
7 I: Genau, es muss transkribiert werden, dann ist die Analyse um Einiges leichter. Könntest du
8 vielleicht so als Einstieg nochmal kurz erklären, welche Fächer du unterrichtest/
9 L2: Französisch und Englisch.
10 I: Französisch und Englisch, ok und/
11 L2: Und ich habe eine Legasthenie-Ausbildung.
12 I: Alles klar. Und du unterrichtest schon seit wie vielen Jahren?
13 L2: 34.
14 I: 34, wow.
15 L2: (lacht)
16 I: Und immer schon an dieser Schule?
17 L2: Ja und vorher hab ich an einem Nachhilfeeinstitut unterrichtet.
18 I: Alles klar.
19 L2: Das war auch nicht uninteressant.
20 I: Aber der Übergang von Universität zum Lehrberuf an der Schule war/
21 L2: War überhaupt kein Problem, weil ich vorher eben Nachhilfekurse hatte, viele
22 Nachhilfeschüler und auch bei Seminaren Amerikanern Deutsch beigebracht habe. Also, das
23 war überhaupt mein Einstieg.
24 I: Verstehe, gut. Ich habe dich jetzt schon einige Stunden lang begleitet in den Unterricht bei
25 einer siebenten Klasse. Könntest du vielleicht vorab mit ein paar Worten diese Lerngruppe
26 beschreiben, wie du sie einschätzen würdest, was besondere Herausforderungen vielleicht sind
27 in der Klasse.
28 L2: Extrem begabt, manchmal etwas ungeduldig, vor allem am Anfang. Haben aber dann
29 verstanden, dass man nicht alles auf einmal lernen kann und haben das wirklich dann sehr gut
30 aufgenommen (...) Sie sind nicht mit allen Themen zufrieden, hätten lieber Anspruchsvolleres
31 und richten an sich selbst extrem hohe Ansprüche, aber nicht alle. Die größere Gruppe, die viel
32 spricht, die/ auf die trifft das zu.
33 I: Alles klar. Was bedeutet ‚anspruchsvollere Themen‘, also (...)
34 L2: (...) Also nicht aus dem täglichen Lebensbereich, sondern sie würden gerne was Neues
35 lernen. So wie das eben früher war.
36 I: Ok.
37 L2: Bis zu sehr komplizierten Sachen.
38 I: Ja?
39 L2: Beispiel: Ich habe irgendwann einmal Paris und (unv.) Haussmann erwähnt und die
40 Umgestaltung von (unv.). Das würde sie maßlos interessieren.
41 I: (lacht) Aber es gibt keine Möglichkeit, dass/
42 L2: Es entspricht nicht gerade diesen Vorgaben, ja.
43 I: Ja natürlich. Gut (...) Ja, also ich habe jetzt einen ersten/
44 L2: Man kann es schon einbauen, natürlich, aber/ aber nicht als Thema, als volles Thema.
45 I: Als volles Thema/
46 L2: Als volles Thema mehrere Stunden
47 I: / kann man es nicht ausschöpfen vermutlich in dem Sinne.
48 L2: Genau.

49 I: (...) Gut also ich habe jetzt ein paar erste Fragen zum Themenbereich quasi der/ des
50 Einflusses der Politik oder gewisser politischer Entscheidungen auf den Unterricht formuliert,
51 weil ja doch in den letzten Jahren hat sich ja doch sehr viel getan. Das muss ich dir vermutlich
52 nicht noch genauer erläutern. Ich nenn da nur so/
53 L2: Genau.

54 I: / als Stichwort die Kompetenzorientierung, die standardisierte Reifeprüfung und halt auch
55 damit einhergehend die standardisierte Beurteilung, wie man sie an diesen Beurteilungsrastern
56 fürs Schriftliche und auch fürs Mündliche sieht. Wie, würdest du sagen, haben sich denn diese
57 ganzen Entwicklungen auf den Alltag im Unterricht ausgewirkt? Also du hast jetzt eh schon die
58 Themenbereiche beispielsweise angesprochen.

59 L2: Dass man manche Sachen, also zum Beispiel das Sprechen, übe ich weitaus organisierter.
60 Wir haben früher gesprochen (...) nicht wie wir wollten, aber viel lockerer und nicht so in/ in
61 Minuteneinheiten und das muss man ihnen wirklich beibringen. Also die Diskrepanzen werden
62 an sich kleiner, meiner Meinung nach. Also es haben auch schwächere Schüler, HÄTTEN
63 Chancen, die sie nicht immer wahrnehmen, und für die guten sind drei, vier Minuten sprechen
64 dann überhaupt kein Problem. Und das ist früher mehr auseinander gegangen. Andererseits
65 haben sie sich nicht so beobachtet gefühlt und mehr gewagt. Also (...) es hat auch alles seine
66 positiven Seiten. Im Prinzip wär das ganze super mit mehr Stunden.

67 I: Die/ diese Anforderungen da zu erfüllen meinst du?

68 L2: Es sind ja Stunden im Lauf meiner Karriere massiv gekürzt worden und mit 18 Themen und
69 im vierjährigen Französisch ist das alles sehr stressig. Es ist machbar, mit so einer guten Klasse
70 mache ich mir nicht die großen Sorgen, mit einer schwächeren wird nicht der Enthusiasmus da
71 sein, zu/ zu maturieren, nehm ich an. Also es ist sehr, sehr/
72 I: Gerade auch, was die mündliche Produktion jetzt angeht? Also, herrscht da eine gewisse
73 Angst vor dieser mündlichen Reifeprüfung?

74 L2: Ja, na weil sie auch den Eindruck haben, bei 18 Themen schaffen sie das nicht. Früher
75 waren das doch mindestens vier weniger, vier oder fünf, die man aber dafür genauer gemacht
76 hat. Und hauptsächlich auf die siebente, achte war das fokussiert und fünfte, sechste waren so
77 die Grundprinzipien. Also man hat nichts mit Zugfahren zur Matura gegeben. Was man da (...)
78 ja, die einfacheren Sachen, sondern das eh auf einem weitaus höheren Niveau, aber das ist
79 immer als zu schwierig erachtet worden. Ich meine, wenn die Schüler wirklich mitmachen,
80 würde das sehr, sehr gut funktionieren, es tun nur nicht alle mit (...) Weil sie gewisse Ängste
81 haben, offensichtlich.

82 I: Und merkst du auch, wenn du jetzt gezielt diese Sprechübungen mit ihnen vorbereitest, dass
83 du auch deine Art, wie du dann diese Sprechperformanz beurteilst, dass sich die geändert hat?
84 Dass du, weiß nicht, dass du mehr Wert auf den einen oder anderen Aspekt legst als vorher?

85 L2: Ja eindeutig.

86 I: Ja?

87 L2: Und zwar, wenn ich zum Beispiel die Uhr einstelle, dann unterbrech ich sie nicht und
88 schreib das Allerwichtigste mit, was mich am meisten stört (...) auch inhaltlich. Bei unseren
89 Stunden hat das inhaltlich alles gepasst, das war ja (lacht) intelligent, was sie gesagt haben. Das
90 heißt, da kann ich mich auf einige wenige Fehler konzentrieren und erwähne Sachen, die nicht
91 gleich sehr wichtig sind, nicht. In Übungsphasen, wo ich ihnen keine Zeit geb, wo wir sagen
92 „Wir probieren aus“, verbessere ich schon mehr. Und auch auf Schüler ausgerichtet: Die
93 Perfektionisten kriegen etwas mehr verbessert, weil sie das auch wollen. Sind auch auf einem
94 höheren Niveau, die freuen sich über jeden *subjonctif*, den ich ihnen ausbessere. „Aha,
95 interessant“ (...) Also das sind ganz andere/
96 I: Also da ist auch diese Wissbegierde da, auch grammatikalisch sich jetzt wirklich auf einem
97 höheren Level zu bewegen?

98 L2: Extrem hoch, also sie vergleichen mit Englisch, ab und zu (unv.) ist in Englisch ja dasselbe.

99 I: Ok, sehr gut. Das heißt, ob jetzt diese Veränderungen positiv oder negativ zu werten sind, das
100 ist wahrscheinlich schwierig zu sagen?

101 L2: Das ist schwierig zu sagen. Also ich nehme an, dass nach einem anderen System da extreme
102 Hochleistung bis B2, ohne dass man es fordert, gekommen wären. Sie haben schon den
103 Eindruck, dass man sie ein bisschen zurückhält (...) Bisschen psychologisches Problem mit der
104 Klasse (...) also (...)

105 I: Verstehe.

106 L2: Sie würden gerne mehr tun, aber sehen dann auch, dass es zeitlich sich nicht ausgeht. Im
107 Prinzip werden alle Hausübungen eigentlich gemacht und nachgemacht, was schon eher sehr
108 selten ist.

109 I: Ja, da spricht die Erfahrung.

110 L2: Ja, es hat sich sicher ausgewirkt, aber mit mehr Zeit würde ich sagen, hätte/ würde es sich
111 nur positiv auswirken. So entsteht ein Stress, der dem Fach Französisch meiner Meinung nach
112 sehr schadet (...) Weils als schwierig erachtet wird, in kurzer Zeit ein bisschen weniger leisten
113 zu müssen als in Englisch, ist für die Schüler nicht ok. Und wenn ich es ihnen noch so gut
114 verkaufe, vereinheitlichen, dass/ man kann Aspekte da und dort verwenden. Wird nicht gut
115 akzeptiert. Und als politische Entscheidungen, das passt gut zu der Frage, warum gehen die
116 Schüler wählen, haben sie mal gesagt: Politische Entscheidungen wie die Zentralmatura, das
117 würden sie gerne beeinflussen, wenn sie das Programm kennen. Das habe ich sehr interessant
118 gefunden. Das haben mehrere unabhängig/

119 I: Stehen sie dem auch kritisch gegenüber also?

120 L2: Sie empfinden es als unnötig stressig (...) und die/ auch die Sachen, die gut gemacht sind,
121 lehnen sie teilweise ab.

122 I: Was wären so Sachen, die gut gemacht sind?

123 L2: Ich finde, Sprache im Kontext ist gut, aber zu viel. Das ist/ betrifft schriftlich, nicht
124 mündlich. Das ist an sich eine gute Übung, aber in dem Ausmaß empfinden sie es als Quälerei.
125 Ich hab das vorher auch gemacht, da hat es den Schülern Spaß gemacht. Da tun sie einmal was
126 Anderes. In Englisch konnte man das leicht vorher machen, da gab's genug Material.

127 I: Ok.

128 L2: Also das Mündliche, das (...) funktioniert in der Stunde besser als das Schriftliche bei
129 Schularbeiten und, also von der psychologischen Akzeptanz her (...) Weil sie sich auch denken,
130 sie treten eh nicht an und dadurch sind sie wieder ein bisschen freier. Das mag in einem Jahr
131 ganz anders ausschauen. Vielleicht überlegen sie sich das in einem halben Jahr. Also jetzt ist der
132 Zeitpunkt, wo umgedacht wird.

133 I: Interessant. Gut. Dann gehen wir vielleicht ein bisschen weg von diesen konkreten politischen
134 Entscheidungen und konzentrieren uns ein bisschen auf allgemeine Zielvorstellungen, was jetzt
135 das/ deinerseits oder die des Lehrplans, worauf auch immer du eingehen möchtest/ die man hat
136 davon, was Schüler am Ende des Fremdsprachenunterrichts leisten sollen oder wozu sie in der
137 Lage sein sollen. Was würdest denn du als das übergeordnete Ziel des
138 Fremdsprachenunterrichts sehen?

139 L2: Dass sie in fast jeder normalen Situation kommunizieren können und nachfragen/ vor allem
140 nachfragen können und auch sagen können: „Also diesen Teil habe ich jetzt nicht verstanden.“
141 Und sich das erklären lassen können und dass es ihnen auch auf Französisch erklärt werden
142 kann. Dass sie sich so artikulieren können, dass sie das am Ende der achten können. Das, glaube
143 ich, wird auch der Fall sein. Wie lang das dann nachher anhält, ist natürlich eine andere
144 Geschichte. Und das Interesse wecken, dass sie nachher was tun. Also gerade diese auffällig
145 gute Gruppe, die hat ein Französisch, mit dem sie sicher einen Teil ihrer Karriere beeinflussen
146 können, wenn sie weiter tun. Also (...) Motivation ist für mich auch ein großer/ ein sehr, sehr
147 großes Anliegen.

148 I: Dass das Französische einfach beibehalten wird und dann vielleicht auch intensiviert wird
149 später.

150 L2: Natürlich. Man sieht, welche Leute gewisse Posten in der EU bekommen und da ist sehr oft
151 auch Französisch dahinter.

152 I: Und wenn du sagst, dass sie sich in allen ‚normalen‘ Situationen verständigen können sollen,
153 also in Situationen in Frankreich/

154 L2: In Frankreich, im täglichen Leben. Sie werden vielleicht nicht alleine eine
155 Hochschulinskription am Ende der achten schaffen, aber das werden sie vorbereiten müssen,
156 werden sich die Wörter raussuchen, dann werden sie es schaffen. Also, das ist vielleicht zu hoch
157 gegriffen, aber sie werden sich versorgen können, sie werden von A nach B fahren können, sie
158 werden um Hilfe bitten können, sie werden auf die Polizei gehen können und sagen, was ihnen
159 passiert ist, Hotel, also das, DAS sollte alles funktionieren. Bei manchen mit irgendeinem

160 Französisch, bei manchen wahrscheinlich wird das richtige übrig bleiben. Also das wär mein
161 Ziel, dass sie wirklich gut und komfortabel überleben sprachlich.

162 I: Und inwiefern spielt denn bei diesen Überlegungen so die Annäherung an eine
163 muttersprachliche Kompetenz eine Rolle? Dass sie halt möglichst umfassend und möglichst
164 komplex die Sprache auch beherrschen?

165 L2: Naja das geht in Französisch insofern schlecht, weil wenn B1 das Niveau ist, das ist schon
166 ein bisschen entfernt von muttersprachlich. Das heißt ich werde sie nicht zurückhalten, wenn sie
167 das tun wollen. Es gibt immer wieder Schüler, die im Sommer zum Beispiel Au pair sind und
168 dann wirklich in/ also sehr flüssig sprechen. Was ich vergessen hab, ist, dass sie flüssig
169 sprechen. Wenn ihnen was nicht einfällt, ein Synonym finden. Das trainiere ich ab der fünften
170 auf Französisch bei Vokabelprüfungen. Also das/ das funktioniert eigentlich ganz gut, so ein
171 Mix aus Motivation und Alltagstauglichkeit wäre mir wichtig.

172 I: Aber dass sie jetzt wirklich immer an der Kompetenz von natives gemessen werden, das steht
173 nicht im Raum?

174 L2: Das ist ja verboten, B2 zu verlangen. Also das ist ja vor ein paar Jahren, ich glaub mit
175 Erlass reduziert worden. Also das haben wir Schwarz auf Weiß bekommen, dass das
176 Maturaniveau B1 ist, also kann ich nicht C1 verlangen. Also das ist/ wenn sie's selber ausbauen,
177 nichts dagegen, würden ihnen helfen, wo es geht. Und auch diese DELF-Prüfungen
178 organisieren, das interessiert aber interessanterweise niemand. Aber also das *near native*-Niveau
179 ist sicher nicht/ das kann man in Französisch nicht verlangen. Wenn sie's verstehen wollen, die
180 können jetzt schon super im Internet alles lesen und Texte, dann sollen sie, aber (...)

181 I: Ist nicht anvisiert/

182 L2: Also das ist glaube ich politisch nicht erwünscht in der Zweitsprache (...) Das heißt, ich bin
183 überzeugt, dass es nicht geplant ist (lacht).

184 I: Nein, auf jeden Fall. Das sagt ja auch der Lehrplan so, dass da eine gewisse Abkehr von
185 dieser Zielvorstellung auf jeden Fall stattgefunden hat (...) Und wenn du den Unterricht
186 betrachtest, gibt es da Fertigkeiten, auf die du besonders viel Wert legst, die dir besonders
187 wichtig sind, die du verstärkt jetzt trainierst?

188 L2: Beim Sprechen?

189 I: Nein, also jetzt wenn du die vier Grundkompetenzen dir quasi ansiehst (...) Gibt es da einen
190 Bereich, der für dich mehr Wert hat trotzdem als andere?

191 L2: Also was mir immer ein großes Anliegen war, ist, dass sie lesen können und sinnerfassend
192 lesen und nicht nur/ Das ist bei diesen Übungen ein Problem, weil da der Reflex entsteht, dass
193 sie nur einfüllen. Sie haben nachher keine Ahnung, was im Text drinnen ist. Das heißt, meiner
194 Meinung nach ist zu wenig interessantes Textmaterial in allen Lehrbüchern, das sie fordern
195 würde. Da bräuchte man halt noch ein Zusatzbuch mit diesen Übungsformen. Also mir wäre ein
196 sinnvolles Lesen wichtiger.

197 I: Das weggeht von diesen reinen Leseübungen/

198 L2: Ja, obwohl die wären ja eh gewillt, das zu tun. Also die würden/ die lesen auch zwei Seiten
199 pro Woche regelmäßig oder von einer Stunde auf die andere, wenn es also nicht mit/ nur mit
200 neuen Vokabeln ist natürlich, aber das/

201 I: Ok, also lesen als besondere Herausforderung und/

202 L2: Ich glaube also, die Lesekompetenz geht derartig zurück, eben und dass sie natürlich
203 sprechen können, aber irgendwo, finde ich, ist da eine Verbindung zwischen den beiden, weil
204 man doch die Satzstruktur stärkt. Wenn man nie liest, nur mit diesen Textbausteinen arbeitet,
205 bin nicht überzeugt, dass das funktioniert.

206 I: Dass man mehr Input quasi braucht?

207 L2: Sie brauchen mehr Input. Es ist in allen Sprachen viel zu/ VIEL zu wenig Input.

208 I: Und die/ wenn wir das jetzt fokussieren dann auf das Sprechen. Wenn du das betrachtest im
209 Kontrast zu den anderen Fertigkeiten, die du/ die du schulst im Unterricht? Was sind denn so
210 besondere Herausforderungen, vielleicht auch besondere Herausforderungen der französischen
211 gesprochenen Sprache?

212 L2: Gute Frage (...) Also auf die besonderen Herausforderungen (...)

213 I: Gibt es da Aspekte, die den Schülern/

214 L2: Wenn ich es mit Englisch vergleiche, also es fällt ihnen schon wesentlich schwieriger, weil
215 Französisch nirgends sozusagen im öffentlichen Raum, Internet und sie von klein auf vorhanden

216 ist. Dass es im Englisch mehr Anhaltspunkte sind, lockerer und dieses Locker-Sein muss man
217 ihnen beibringen, ist ziemlich schwierig.

218 I: Das heißt, eine gewisse/ meinst du mit Lockerheit eine gewisse Angst vor der/ vor dem
219 Sprechen?

220 L2: Die einen, ja, und die anderen bleiben zu sehr an dem bisschen Sprachmaterial, das wir
221 schriftlich haben, hängen und (...) also ich muss extrem auf sie einreden, damit sie auch auf das
222 Hörinput kommen, weil die Hörtexte sind, auch durch die technischen Mittel, die es so gibt, die
223 sind nicht unbedingt ideal. Also der ideale Schüler hört sich die CD zu Hause an und wir haben
224 leider wenige der Schüler. Das/ das ist für sie zu viel. Ab und zu mal tut es wer, aber (...)

225 I: Also, das heißt, es gibt quasi das Problem des Wortschatzes, den man da abrufen muss
226 spontan? Der vielleicht manchmal nicht so (...)/

227 L2: Wenn man ihn abprüft, ist er da, er bleibt nur nicht. Weil es ist/ gerade in so einer begabten
228 Klasse ein gutes Kurzzeitgedächtnis haben und bei der Vokabelprüfung ziemlich gut können
229 und dann nachher aber versinkt das wieder, bis auf die guten, die wenden das nämlich auch in
230 den Hausübungen an, die denken halt einfach mit. Und/ und da bleibt das offensichtlich durch
231 das Mitdenken länger gespeichert, sie verwenden es häufiger. Die probieren auch aus: Geht das
232 oder geht das nicht? Und die probieren dann aus, wenn man ihnen zeigt, das macht nichts, wenn
233 sie einen Fehler machen. Und das artikuliere ich auch oft genug und sage: „Ihr kommt ja nicht
234 her, weil ihr schon perfekt Französisch könnt.“ Nicht, und die trauen sich dann, oder (...) also
235 gerade der eine Bursche, der so viel spricht und so, so wirklich so fokussiert, der fragt dann oft:
236 „*Est-ce qu'on peut dire ça? – Non.*“

237 I: Also sie versuchen auch/

238 L2: Also beim Sprechen fragt der manchmal, ich glaub, das fällt ihm gar nicht auf. Finde ich
239 sehr interessant, also der überlegt sehr. Fällt ihm was nicht ein, formuliert er anders. Ich glaub,
240 das ist eh aufgefallen.

241 I: Ja.

242 L2: Also der ist hochinteressant finde ich (...) von seiner Genauigkeit her und doch dass er
243 locker/ auf Kommando locker wird. Find ich sehr/ und diesen Typus gibt es, also und andere
244 sind halt immer locker.

245 I: Ja.

246 L2: Dass manche halt einfach so drauf los reden. (...) und ich werde aber jetzt zunehmend ein
247 bisschen das stilistisch mehr korrigieren, vorher war eher mehr der Akzent, dass es halbwegs
248 grammatikalisch stimmt.

249 I: Und stilistisch geht dann in welche Richtung für dich?

250 L2: Dass auch Einschübe der/ der mündlichen Sprache, außer bei der Präsentation zum Bei/ im
251 Dialog hat man ein bisschen ein anderes Französisch als in der Präsentation, was ich also bei B1
252 ganz schön fordernd finde.

253 I: Ja, meinst du/

254 L2: Ich kann mir vorstellen, dass da Kollegen toleranter wären und mehr akzeptieren, wenn
255 dieses/

256 I: Beim Dialog meinst du jetzt?

257 L2: Beim Dialog oder bei der Präsentation, weil, ich glaub die Unterschiede so wirklich
258 herausarbeiten, das können nur sehr, sehr gute Schüler. Also ich glaub, das Französisch ist
259 meistens sehr dasselbe. Wir hatten noch nicht viele Maturas und auch nicht von Schwächeren
260 mündlich.

261 I: Alles klar. Und (...) beim monologischen als auch sowohl beim monolog/ als auch beim
262 dialogischen Sprechen ist es so, dass es verschiedenste (...) sag ich jetzt mal, Aspekte der
263 Sprache dann sind, die beurteilt werden oder die wichtig sind. Ein/ einer von diesen Aspekten
264 ist eben die Richtigkeit der gesprochenen Sprache. Welcher/ welchen Stellenwert hat/ misst du
265 denn dieser Richtigkeit gesprochener Sprache bei?

266 L2: Na unsere Maturas, die wir bis jetzt hatten, waren in diesem oberen Bereich, weil sich nur
267 die/ die sehr guten Schüler/

268 I: Das heißt in den 10er-Punkte-Kategorien?

269 L2: Ja also 10 und 9 jeweils, und im Endeffekt ist, glaub ich, bei allen ein Sehr Gut und bei
270 einem ein Gut herausgekommen. Also, „drückt sich relativ mühelos aus, einige

271 Formulierungsgespräche, hinreichendes Spektrum sprachlicher Mittel“ (...) „hinreichend“ ist
272 nicht wahnsinnig viel eigentlich. Kann alles sagen, aber/
273 I: Ja gut, diese Formulierungen sind vielleicht auch/ (...) lassen ja doch auch ein bisschen
274 Interpretationsspielraum zu, würde ich jetzt sagen oder?
275 L2: Aber das ist schon relativ hoch, diese drei Bereiche, nicht. Also, wenn man das dann in
276 Noten fassen würde (...)
277 I: Und wenn du es jetzt aber für dich selbst entscheidest, wenn du/ wenn im Unterricht
278 gesprochen wird, welcher dieser Aspekte erscheint dir da am wichtigsten (...) oder versuchst du
279 auch wirklich/
280 L2: Die Flüssigkeit und die Interaktion (unv.) schon, ja, eindeutig.
281 I: Das heißt, die Richtigkeit dessen, was da/ was produziert wird, ist jetzt/ hat eine
282 untergeordnete Rolle?
283 L2: Nein, die ist am Ende bei Schülern, die flüssig sprechen können, eigentlich gegeben, weil
284 ich ja schon vorher damit anfangen. Es muss flüssig sein, seit sie klein sind, sag ich, es kann auch
285 ganz primitiv sein oder in der fünften Klasse, einfach, wir können nicht mehr, aber drauf los.
286 Und das funktioniert auch. Also die Frage kann ich eigentlich nicht wirklich beantworten, weil
287 ich (...) also in Französisch keine Schüler habe, die flüssig sprechen und primitiv sprechen. Das
288 ist in Englisch ein Problem.
289 I: Ok. Das heißt aber eigentlich auch, dass diese zwei Kategorien nicht ganz unabhängig
290 voneinander funktionieren können?
291 L2: Die sind nicht unabhängig, nein. Es ist NICHTS eigentlich unabhängig. Weil wenn ich mich
292 nicht grammatikalisch halbwegs klar ausdrücken kann, werde ich auch nicht flüssig sprechen
293 oder ich werde das Niveau senken auf der anderen Seite. Also in Englisch ist das Thema
294 eigentlich viel interessanter.
295 I: Alles klar (lacht).
296 L2: Da kommt das voll zum Tragen, also wir haben es bis jetzt nicht/ bei uns treten nur die
297 wirklich guten und sehr guten Französischschüler an. Mündlich, schriftlich nicht.
298 I: Nein, es war nämlich auch im Unterricht auffällig, dass du auch wirklich darauf geachtet hast,
299 dass die/ die Kommunikation am Laufen bleibt, sag ich jetzt mal, und gewisse Fehler, die
300 vielleicht gar nicht/ ja die man in einem schriftlichen Aufsatz selbstverständlich verbessert
301 hätte, dass die da keine Beachtung gefunden haben, wie jetzt zum Beispiel aus einer der
302 Stunden, in der eine Plenumsdiskussion gerade stattgefunden hat und vom Schüler/ von einem
303 Schüler die Aussage gekommen ist: „*On peut lire ce qui les partis veut faire dans leur*
304 *programme*“ oder „*Il y a aussi les sites de journaux qui offrent des bons informations.*“ Wo du
305 dann einfach nur gesagt hast: „*Tu veux dire les versions en ligne?*“ Also du bist dann eher auf
306 den inhaltlichen Aspekt gegangen und hast den korrigiert oder den lexikalischen/
307 L2: Ah, das ist gleichzeitig auch eine/ bisschen auch eine lexikalische Korrektur. Das ist
308 schwierig/
309 I: Aber das heißt, dass in solchen Situationen/ warum meinst du, hast du in der Situation jetzt/
310 L2: Das ist Zufall, das ist einfach Zufall. Ich bilde mir ein, dass ich „*journaux*“ gesagt habe,
311 aber da bin ich nicht sicher. Weil ich das normalerweise ausbessere, aber man kann/ man kann
312 sich nicht auf drei, vier Sachen gleichzeitig konzentrieren. Also, das ist immer das Hemd, das
313 einem am nächsten ist, irgendwie. Das ist sonderbar (...) Weiß nicht, ob du das beobachtet hast:
314 Bei schwächeren Schülern, da schau ich schon, dass sie mal die Grammatik in Ordnung kriegen,
315 dann erst den Rest. Also wenn sie „*ils travaillent*“ sagen und diese Sachen, das empfinde ich
316 als extrem störend. Also alles, was den Sprechfluss hemmt und (...) und wirklich also
317 Basiswissen ist, sollte in der siebenten nicht mehr passieren. Und es gibt aber natürlich auch
318 solche Schüler.
319 I: Das heißt, wenn du sagst „den Sprechfluss hemmen“, dann (...) ist das ja eigentlich/
320 L2: Das war falsch ausgedrückt, das Verständnis beim Gesprächspartner beeinflusst.
321 I: Das wäre ja dann auch das, was in dieser Kategorie als „kommunikationsstörender Fehler“
322 dann vermutlich gemeint ist oder?
323 L2: Genau. Aber bei mir ist noch keiner angetreten, der „*ils travaillent*“ gesagt hat.
324 I: Das wäre für dich ein Beispiel für einen kommunikationsstörenden Fehler?
325 L2: Also das würde mich schwer aufregen, wenn das jemand mündlich sagt.
326 I: Mhm (lacht).

327 L2: Die, die schriftlich antreten, hatte ich auch zwei extrem Schwache, die gemeint haben, sie
328 sind in Englisch noch schlechter – was zwar nicht vorstellbar ist (...) Also die haben so
329 gesprochen.
330 I: Ok.
331 L2: Und haben aber dann aufgrund der Kenntnisse bei allen Formaten, außer beim Schreiben,
332 eine positive Noten bekommen. Das konnte man dann doch irgendwie lernen mit allen
333 Hilfsmitteln, die am Markt sind. Sehr interessant. Also mündlich (...) kann mir nicht vorstellen,
334 dass die das geschafft hätten.
335 I: Und wenn du jetzt/ (...) diese Kategorie „kommunikationsstörender Fehler“ ist jetzt nicht
336 genauer ausgeführt in diesen Unterlagen/ wenn du das jetzt für dich selbst definieren müsstest,
337 wie würdest du das tun?
338 L2: Vollkommen falsche Vokabel, sodass ich nachfrage: „Was war da gemeint?“ Das macht
339 man schriftlich eigentlich auch, das ist nicht so unterschiedlich, finde ich. Wenn man nicht mehr
340 weiß, über wen gesprochen wird: er, sie, sie (...)
341 I: Und jetzt kommunikationsstörend im Grammatikalischen?
342 L2: Männlich-weiblich verwechselt, dass man/ gibt es das Beispiel, wenn man/ das ist jetzt
343 nicht mehr so der Fall „*musulman – musulmane*“, „*étranger – étrangère*“ und dieses Thema
344 war extrem anfällig dafür. Also man hat dann oft nicht mehr gewusst, wer von wem spricht.
345 I: Ok. Das heißt, allein schon quasi untersch/ also falsche (...) Genera, sag ich jetzt mal/
346 L2: Genau.
347 I: Falsches grammatikalisches Geschlecht kann/
348 L2: Also wenn es wirklich dann vollkommen unklar ist, um welchen Punkt es geht.
349 I: Ok. Gut, das heißt, fällt dir da eine Art Definition dazu ein? Etwas/ ist das/ etwas Genaueres
350 oder?
351 L2: Den Inhalt zerstörend. Dass man von der ganzen Passage eigentlich nicht weiß, was gesagt
352 wurde, durch Verwendung komplett falscher Vokabel, komplett falscher Strukturen mit
353 Vokabel gemischt. Ich denk da an Passiv und Vokabel, das ist mir schon ein paar Mal
354 aufgefallen. Die Leute, die so Basisfehler haben, die verwenden selten *gérondif*, weil sie damit
355 auch nicht umgehen können. Also eine Mischung zwischen Wortschatz und Grammatik, die die/
356 wo die Kombination überhaupt nicht passt. Normal ist es nur der Wortschatz. Oder englische
357 Wörter, die aus dem Englischen kommen und man kommt nicht sofort drauf.
358 I: Mhm. Also du hast auch diese anderen Sprachen als Fehlerquelle, die da mit einfließen?
359 L2: Ja.
360 I: Und ist das auch etwas, was dir im Unterricht häufig auffällt, dass das passiert? Ja?
361 L2: „*J'ai playé au football.*“
362 I: (lacht) Und wie thematisierst du das dann auch konkret?
363 L2: Konkret und sofort thematisiert.
364 I: Inwiefern?
365 L2: Ausgebessert. (lacht) Also einfach ausgebessert, weil ich mein, das versteht ja
366 wahrscheinlich ja jemand, der Englisch kann.
367 I: Ja, auf jeden Fall. Also „*playé au football*“ ist schon sehr kreativ, aber ist auch was, was eher
368 auf lexikalischer Ebene dann ja eigentlich falsch ist.
369 L2: Es wird eher geschrieben als gesagt, das ist interessant, aber (...) ja.
370 I: Wobei man auch bei anderen Aspekten gewisse Überschneidungen aus dem Englischen
371 vielleicht feststellen konnte in deinem Unterricht/
372 L2: Strukturmäßig.
373 I: Genau, strukturmäßig, dieses/ zum Beispiel: „*Quelles langues vous trouvez sont les plus*
374 *importantes?*“ Also dieses „*je trouve*“ ohne „*que*“, das ja verpflichtend verlangt ist im
375 Französischen danach (...) „*je pense*“ ohne dem/ dem „*que*“. Sind das so Sachen, die, wenn sie
376 häufig passieren, die/
377 L2: Dann schon, zurzeit waren wir konzentriert auf das Umsetzen des „*you*“ und „*they*“ im
378 Französischen.
379 I: Des „*you*“ (...)
380 L2: „*Tu ne peux pas faire ça*“ statt „*on*“ (...) oder „*une ne peuvent pas faire ça*“. Das geht
381 überhaupt nicht, also da weiß man dann auch nicht mehr, wer das ist. Also das „*on*“ ist von der

382 Klasse nicht/ nicht wirklich wahrgenommen und kommt ja auch in den Büchern nicht wirklich
383 intensiv vor. Also man merkt/ diese Defizite der Bücher merkt man natürlich nachher.
384 I: Dass diese Strukturen nicht gleich kontrastiv/
385 L2: Und wenn du das „*qui*“ und das „*que*“ angesprochen hast, das war die Klasse, die das
386 bereits in der fünften irgendwann verlangt hat. Weil sie das gebraucht haben, also da haben wir
387 „*qui*“ und „*que*“ eingeführt, das wäre viel, viel später erst gekommen.
388 I: Den Unterschied also als Relativpronomen?
389 L2: Als Relativpronomen (...)
390 I: Gut. Ok und wenn du jetzt solche Fehler ortest (...) Nehmen wir jetzt mal vor allem, also jetzt
391 nicht lexikalische Fehler als Ausgangsbasis für diese Überlegungen, sondern jetzt wirklich
392 Sätze/ Fehler, die passieren, wo ein grammatikalischer Fehler auftritt (...) Wie korrigierst du
393 diesen? Also welche Korrekturstrategien setzt du ein (...) und also versuchst du da (...)/
394 L2: Das ist immer abhängig von der Art der Kommunikation, da gibt es viele verschiedene
395 Sachen. Ich mein, wenn ich von Gruppe zu Gruppe geh (...) wenn sie so wirklich im Erklären
396 sind, unterbreche ich sie nicht. Wenn es eh langsam geht, dann sag ich „Gehört so“ oder
397 „Gehört so“ oder wiederhol das (...) je nachdem. Manche merken es aber beim Wiederholen
398 nicht. Das ist hochinteressant. Die Guten merken das beim Wiederholen/
399 I: Wiederholen, damit meinst du jetzt als Beispiel?
400 L2: Na ich wiederhole es korrigiert. Das ist/ „*Tu veux dire etc.?*“ als Frage und die/ die kriegen
401 das/ manche kriegen das überhaupt nicht mit. Als da/ das direkt mit „Stop“ und „Es gehört so
402 und so“. Manche sprechen das auch mündlich nicht mehr nach (...) aber das ist ein Problem,
403 das von der/ ich glaub, von der/ ab der Volksschule ist. Das machen auch die ganz Kleinen
404 nicht, die sagen „Ja“ drauf.
405 I: Das heißt, dass das vielleicht zu implizit ist, dass sie das gar nicht so wahrnehmen als
406 Korrektur oder/
407 L2: Na sie nehmen es schon als Korrektur wahr und stimmen aber dem zu. Und ob sie es sich
408 merken, weiß ich nicht. Also wiederholen ist offensichtlich nicht mehr zeitgemäß, also (unv.)
409 I: Ja oder dadurch, dass/ wenn man sagt: „*Tu veux dire mhm?*“, wird das ganze ja schon wieder
410 expliziter eigentlich. Was anderes ist es, wenn man wirklich nur einfach die Phrase wiederholt
411 mit der/ in der korrigierten Form, also wenn sie jetzt sagt, weiß nicht, ein Beispiel aus dem
412 Unterricht: „*Une influence est par exemple la système scolaire.*“ Und man antwortet dann: „*Le*
413 *système scolaire, oui, quelqu'un d'autre l'a dit aussi.*“ Also, in dem Fall wird der einfach die
414 korrigierte Fassung wiedergeben/
415 L2: Genau. Also die, die sich dauernd melden, die wirklich gut oder sehr gut sind, die kriegen
416 das mit. Also die machen einen Fehler nicht ewig. Bei manchen Schülern fällt mir auf, dass sie
417 einen Fehler ewig machen, ewig, ein Jahr lang. Also wo es wirklich/ oder, wenn sie lesen/ also
418 ich glaube, es hängt auch mit der Hörfähigkeit/ mit der Zuhörfähigkeit der Schüler hängt da sehr
419 viel zusammen. Dieses Paradebeispiel „*ILS travaillent*“ (...) man sagt: Das heißt „*ils*
420 *travaillent*“ und beim nächsten/ der nächsten Gelegenheit sagen sie es wieder und man bessert
421 es wieder aus und das braucht oft drei-, viermal, also auch auf einem höheren Niveau (...) Da
422 geht es auch bei den „schlechteren“, unter Anführungszeichen, relativ schlecht. Ich hab schon
423 achte Klassen gehabt, die das bis zu Weihnachten gesagt haben. Dann habe ich ihnen einmal
424 gesagt, dass das also wirklich nicht altersgemäß ist, hab das etwas weniger diplomatisch
425 formuliert (...) Hab ihnen gesagt: „Also das/ das möchte ich jetzt einfach nicht mehr hören, das
426 geht nicht.“ Und war für sie kein Anliegen/ das ist mir eben schon ein Anliegen, dass man
427 zumindest die Grundzeiten ausdrücken kann in gängigen Verben. Ausnahmen sind immer
428 Ausnahmen, find ich.
429 I: Ja, gut. In deinem Unterricht war eben auch auffällig, dass du wirklich in Phasen, in denen der
430 Fokus, sag ich jetzt mal, auf der Interaktion zwischen den SchülerInnen lag oder zwischen dir
431 und der Lerngruppe, dass du wirklich eine gewisse (...) ja Fehlertoleranz, sag ich jetzt mal,
432 gezeigt hast einfach, weil – so wie du vorher erklärt hast, du auch viel Wert auf diesen/ auf
433 diese Flüssigkeit einfach, auf diese Aufrechterhaltung der Kommunikation auch gelegt hast.
434 Und dass vielleicht in Teilen der Stunde, wo es dann um den Vergleich von den Antworten zu
435 einer Hörverständnisübung ging (...) oder einer Leseverständnisübung, dass du dann schon
436 immer wieder korrigierend eingegriffen hast und dann eben hauptsächlich mit dieser Variante,
437 du bietest quasi die korrigierte Version dazu an. Gibt es bestimmte Gründe, warum du in dieser

438 Situation diese Art der Korrektur da bevorzugst, weil es gäbe ja auch die Möglichkeit (...) die
439 Schüler darauf hinzuweisen und zu hoffen, dass die Antwort dann, die korrigierte, von ihnen
440 selbst kommt, sag ich jetzt mal, dass die korrigierte Version nicht von dir/
441 L2: Das ist der Zeitdruck. Der ist unheimlich, also das kann man sich nicht vorstellen, wenn
442 man das nicht selber machen muss. Die Planungsarbeit, was ich wann mach, die sieht natürlich
443 niemand, aber ich weiß jetzt schon, wie viele Stunden ich bis zur Schularbeit hab, wie viele ich
444 bis zum Jahresende hab, wie viel Themen ich noch machen möchte. Also alles, was ich zügig
445 machen kann, mach ich zügig, weil sonst sind diese 18 Themen/ Oje (*Schüler betreten die*
446 *Klasse*)/ nicht zu schaffen.
447 (*Interview wurde unterbrochen und in der nächsten Freistunde der Lehrerin fortgesetzt*)
448 L2: (unv.) bei den anderen, wo es Probleme gibt, da reagiert man manchmal mehr irgendwie
449 oder wird sehr streng. Unterschiedlich.
450 I: Ok. Hängt das auch/ also stark dann vom Kompetenzniveau der Lernenden ab?
451 L2: Naja, wenn sie ständig auf Deutsch dazwischenfunken, dann wird man irgendwann rigide.
452 Das versuchen ja manche, nicht. Also ich konzentriere mich dann auf das Wesentliche und
453 denke mir, es müsste ein Minimum zumindest erreichbar sein, was auch nicht immer der Fall
454 ist.
455 I: Jetzt an Disziplin, meinst du dann oder/
456 L2: Nein, nein, an /
457 I: An sprachlicher Disziplin?
458 L2: An sprachlicher Disziplin, genau. An Lern-, an Leistungsdisziplin, wie immer man das
459 nennt. Es wird schon nicht gelernt, es wird dann auch nicht richtig geleistet, ist eh alles egal.
460 Phänomen ist, Deutsch reden in Gruppenarbeiten. Das macht die XXX [*Name der Klasse, in der*
461 *die Beobachtungen durchgeführt wurden*] zum Beispiel nicht, da verschwendet man keine
462 unnötige Energie mit denen.
463 I: Ja. Wie kann man das irgendwie versuchen zu kontrollieren, welche Herangehensweisen gibt
464 es da, gerade, dass man da den Überblick behält bei solchen Gruppenarbeiten/
465 L2: Naja es sich aufschreiben und die Intelligenteren respektieren das dann, aber manchen ist
466 das vollkommen egal. Die glauben, dass das (...) alles im Bereich des Möglichen (...) also, es
467 wird von vielen nicht akzeptiert, meistens von schwächeren Schülern.
468 I: Und wenn du dann/ also wir haben das ja ein paar Mal gesehen, gemeinsam quasi im
469 Unterricht, wenn solche Diskussionen in Gruppen stattgefunden haben, dass du dann auch
470 wirklich durchgehst und dir gewisse Gespräche anhörst und dann kurz zuhörst (...) ist das
471 etwas, was du immer machst, wenn so eine Unterrichtsform stattfindet?
472 L2: Ja. Ich hör mir an, also zum Beispiel bei/ es gibt doch auch Fragestellungen, die/ die heikel
473 sind, die sie nicht schreiben müssen, die sie nicht bei einer Prüfung beantworten müssten und
474 auch nicht bei einer Präsentation. Sie haben darüber diskutiert, was sie wählen und wie sie
475 wählen, das wollte ich gar nicht wissen. Aber ein allgemeines Wahlverhalten ist da kurz
476 angesprochen worden anlässlich der Wahl und also, da war schon interessant zu wissen, warum
477 und weshalb. Oder zum Beispiel fährt man in ein Land – also wir haben auch das Thema Reisen
478 gemacht – wo eine Diktatur ist. Weiß nicht, ob du in der Stunde warst/
479 I: Da war ich dabei.
480 L2: Genau. Das war interessant zu hören, dass zumindest zwei Gruppen auf etwas kommen, was
481 nirgends in den Texten erwähnt ist und dieselben Anliegen haben, also es ist auch inhaltlich/
482 kann sehr interessant sein.
483 I: Und wenn es inhaltlich so interessant ist, dann/
484 L2: Dann greife ich das auf ohne Namensnennung und stelle das mal zur Diskussion, wenn sie
485 nichts sagen wollen/ also wenn es irgendwie ein bisschen ins Persönliche reingeht, es soll ja
486 nicht zu persönlich sein, dann (...) lass ich es einfach. Sie können es gerne schreiben, aber sie
487 müssen nicht. Die Fragestellungen sind ja überall so offen wie nur möglich, also da (...) da
488 passiert nicht viel bei einer Prüfung. Wenn sie es erzählen wollen, das hatte ich auch bei meiner
489 Matura, der wollte etwas Bestimmtes erzählen, ok (...) aber es wird nicht gefordert. Also die
490 Bandbreite ist sehr groß.
491 I: Ja und vor allem man kann sich ja auch im Endeffekt die grammatikalischen Mittel, die man
492 wählt, um das dann zu erzählen, ja in gewisser Weise auch aussuchen.

493 L2: Ja natürlich, das können die Schüler aussuchen, so sie über so viele unterschiedliche
494 grammatikalische Mittel verfügen, das ist auch nicht immer der Fall. XXX [*Name der Klasse, in*
495 *der die Beobachtungen durchgeführt wurden*] kann das aussuchen, die besseren.

496 I: Gut. Vielleicht eine übergeordnete Frage noch zu diesem Thema
497 Feedback/Korrekturmöglichkeiten im Unterricht: Was ist denn so der/ wenn du korrigierst, mit
498 welcher Absicht dahinter gehst du da ran? Also was ist so der Zweck dessen, dass du einen
499 Fehler korrigierst im Unterricht?

500 L2: (...) Das ganze doch auf ein verständliches Niveau zu bringen. Mit/ etwas, was auch ein
501 *native speaker* verstehen würde, weil die verstehen manche Sachen, die wir natürlich verstehen,
502 weil wir die Germanismen verstehen, überhaupt nicht. Also diese Sachen schon soweit es geht
503 zu eliminieren und ein Bewusstsein zu erzeugen und/ und die Flüssigkeit zu steigern. Also
504 Synonyme, Antonyme sind mir extrem wichtig auch beim Vokabelprüfen und das trainiere ich
505 eben sehr lang. Wenn sie immer wieder dasselbe sagen oder schreiben, dann weise ich sie drauf
506 hin. Also die Spezialisten, die zehn Sätze hintereinander mit „je“ beginnen, das entspricht
507 NICHT diesem Raster, weil das eine/ da sind abwechselnde Strukturen gefragt. Das ist auch in
508 der siebenten indiskutabel und das hört man auch manchmal.

509 I: Du hast jetzt wieder diese Anglizismen erwähnt, über die wir schon vorher kurz gesprochen
510 haben und da sind sie eigentlich immer aufgetreten als Fehlerquellen, also so als Interferenzen,
511 aber/

512 L2: Die können sehr gut Englisch, also die machen damit mehr Fehler als andere Klassen, weil
513 die, die auch nicht Englisch können, die schreiben Germanismen, die schreiben NUR
514 Anglizismen, interessanterweise.

515 I: Und konntest du aber auch Situationen beobachten, in denen das vielleicht irgendwie positiv
516 verwendet wurde/

517 L2: Ja

518 I: / dieser Transfer?

519 L2: Aber nicht beim Sprechen, sondern beim Lesen/

520 I: Aha.

521 L2: / oder beim Videos/ wenn wir etwas ansehen oder Internet-Lektüre, dass sie extrem viel
522 verstehen. Kommt immer wieder: „Ist im Englischen auch so, ist im Englischen auch so.“ Und
523 ich weise natürlich auch drauf hin, steht auch im Lehrplan, dass man auf andere Sprachen
524 hinweisen soll.

525 I: Und so auf grammatikalische Strukturen, die sich irgendwie (...) die ähnlich sind/

526 L2: War unlängst erst, da weiß ich nicht, ob du da dabei warst, da gings um „*après avoir*
527 *fait/avant de faire*“, warst du da dabei?

528 I: Ja.

529 L2: Da hat ja eine aufgezeigt, das ist die Englisch-Expertin. Die kann so gut Englisch, dass sie
530 sich wirklich auf Französisch ruiniert. Deswegen/ hat die ganze Pause auch die Kopfhörer drauf
531 und denkt Englisch. Die hat wirklich ein Problem damit, wäre nicht unbegabt. War auch in
532 Frankreich, aber die kriegt die Anglizismen nicht raus, weil sie offensichtlich in der Sprache
533 lebt.

534 I: Gut (...) Ja, wenn wir jetzt nochmal diese/ genau, kurz aus dem vorherigen Gespräch das
535 aufgreifen, da haben wir als/ da hab ich kurz ja erwähnt, dass mir das aufgefallen ist in den
536 Beobachtungen, dass du oft auf diese Umformulierungen zurückgreifst, wenn du einen Fehler
537 korrigierst, dass du einfach quasi die korrigierte Version dann anbietest im/ im
538 Gesprächsverlauf und du hast da gemeint, das ist auf jeden Fall der Zeitdruck, der dich quasi
539 schon dahingehend treibt, dass du diese Art der Korrektur verwendest.

540 L2: Na ich kann nicht beide anbieten/

541 I: Na eh.

542 L2: Das geht sich zeitlich nicht aus. Also mal das Ganze richtig stellen und dann vielleicht eine
543 französisch klingendere Version oder stilistisch besser passende, da entscheide ich mich je nach
544 Situation. Das ist nicht immer überlegt. Aber der Zeitdruck, der ist schon überall dahinter.

545 I: Gibt es noch andere Vorteile, die du bei dieser impliziten Art der Fehlerkorrektur siehst oder
546 ist es hauptsächlich dieser Zeitfaktor?

547 L2: Nein, Freundlichkeit, Höflichkeit, Entgegenkommen (...) dass man sie nicht runter machen
548 will. Dieses „Das ist falsch“, das kennen sie von manchen anderen Fächern auch, nicht, es gibt

549 Fächer, wo es nur Falsch und Richtig gibt. Das heißt, es gibt Varianten, ich mein, wenn es ganz
550 schlimm ist, dann sag ich ihnen schon: „Also das/ das geht überhaupt nicht.“ Das ist in diesen
551 Stunden, die vorigen/ Da haben sie sich/ da wollten sie auch Eindruck machen, also sie haben
552 sich besonders bemüht. Und auch die/ die Vorbereitungen, manches mussten sie schriftlich, also
553 mit Stichwörtern vorbereiten, die sind immer gut, aber diesmal waren sie (...)
554 I: Die schaust du dir im Nachhinein dann quasi an/
555 L2: Ich gehe herum und schaue mal, manche haben nur fünf Wörter das ist halt nicht so
556 wünschenswert (lacht). Und die waren aber diesmal auch bei Leuten, die sonst weniger machen,
557 doch (unv.) Aber es gibt halt die, die schreiben sich zehn Zeilen auf und das tut es und andere
558 haben zwei Seiten, also (...)
559 I: Gibt es dann aber auch Unterrichtssituationen, wo du denkst, dass es sinnvoller ist, jetzt
560 explizitere Korrekturmaßnahmen zu setzen? Also wo du dann sagst auch: „Achtung, pass auf,
561 das ist jetzt/ das verlangt jetzt das und das“ oder „Da sind wir in der und der Struktur“/
562 L2: Zum Beispiel, wenn man gerade eine Einheit mit *subjonctif* hat und es immer wieder noch
563 falsch (unv). „*il est important qu'il fait*“, dann weise ich schon sehr explizit darauf hin. Wenn
564 wir das gerade durchmachen, also das muss dann schon funktionieren (...) Wie gesagt, die
565 grundlegenden Sachen (...) also das empfind ich als grundlegend, das „*je veux qu'il fasse*“. „*Je*
566 *veux qu'il fait*“, das geht halt gar nicht. Also diese Sachen möchte ich schon/ weil die werden ja
567 auch beim Sprechen in Frankreich verwendet oder mit „*il faut*“. Also das ist nur ein Beispiel,
568 der *subjonctif*. Einfaches (...) Redewendungen mit *subjonctif*, nichts Ausgefallenes. Also die/
569 was jedes Kind kann, das/ da habe ich schon nach.
570 I: Gut. Ich glaube, von meiner Seite aus (...) hätten wir den restlichen Bereich auch gut
571 abgedeckt. Hast du noch irgendwelche Kommentare, irgendwas, was du ansprechen oder
572 ergänzen/
573 L2: Na, mich würde interessieren der Vergleich mit/ ob das andere auch so tun wie ich, das
574 weiß ich nämlich gar nicht, weil man ist ja nie dabei.
575 *(An dieser Stelle endet der für das Forschungsinteresse relevante Teil des Interviews, die*
576 *restlichen zwanzig Sekunden der Tonbandaufnahme wurden daher nicht mehr transkribiert; das*
577 *anschließende kurze Gespräch zwischen Interviewerin und Lehrerin wurde nicht*
578 *aufgenommen.)*