

Gwendoline Lovey

Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Berlin)
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 35

Gwendoline Lovey

Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381120321>

© 2024 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384
ISBN 978-3-381-12031-4 (Print)
ISBN 978-3-381-12032-1 (ePDF)
ISBN 978-3-381-12033-8 (ePub)



Ziel des Sprachunterrichts müsste sein,
„dass man nicht nur sprechen kann,
sondern dabei auch etwas zu sagen hat“

Hunfeld 2008: 73.

Vorwort und Danksagung

Wenn die Arbeit an einer Dissertation vom ersten bis zum letzten Wort als etwas Gewinnbringendes angesehen wird, dann ist das ein Privileg. Ich war in dieser glücklichen Lage und hatte stets das Gefühl, mich beim Forschen und Schreiben persönlich und beruflich weiterzuentwickeln. Die Beschäftigung mit der Qualifikationsarbeit empfand ich als spannend, weil es in der vorliegenden Arbeit um wahre Menschen geht, die in ihrem Alltag bestmöglich eine Fremdsprache zu lehren oder zu lernen versuchen. Dank diesen Menschen konnte ich mein eigenes Tun als Lehrende und Lernende spiegeln und hinterfragen. Mein grösster Dank gilt deshalb den Lehrerinnen und ihren Schülerinnen und Schülern, die sich bereit erklärt haben, an der Studie teilzunehmen. Ich hoffe, dass die Untersuchung zu zeigen vermag, wie das interaktive Sprechen im lehrwerkbasierten Französischunterricht zielführend gefördert werden kann und dass sie angehenden und amtierenden Fremdsprachenlehrpersonen vielleicht sogar die Augen öffnet, wozu unsere jungen Lernenden bereits auf A-Niveau fähig sind.

Ich möchte mich sehr herzlich bei Frau Prof. Dr. Christiane Fäcke bedanken, die das Dissertationsvorhaben gestützt, begleitet und immer wieder zurechtgerückt hat; auf eine Art, die bei mir grosse Bewunderung auslöst. Tatkräftig unterstützt wurde sie dabei von Frau Prof. Dr. Michaela Rückl und Herrn Prof. Dr. Engelbert Thaler im Rahmen des gemeinsam ausgebrachten Forschungskolloquiums der Universität Augsburg und der Universität Salzburg (Internationales Forschungskolloquium Sprachendidaktik „InFokoS“), die beide mit ebenso wertvollen wie wohlwollenden Rückmeldungen und Hinweisen das Projekt gestärkt haben. Meine Professurleitung, Frau Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat, war stets bemüht, mir nebst den Pflichten als Dozentin die nötigen Zeitfenster für ein ergiebiges Schaffen an der Dissertation einzuräumen, wofür ich mich sehr bei ihr bedanke. Frau Prof. em. Dr. Barbara Grossenbacher, ihre Vorgängerin, möchte ich ebenfalls namentlich erwähnen und ihr für alles danken, wofür sie keine schriftliche Danksagung wünscht. Ihre Unterstützung hat das Einreichen der Dissertation in dieser Form erst möglich gemacht. Es macht mich stolz, als erwerbstätige Frau und Mutter zweier Kleinkinder eine Qualifikationsarbeit abzuschliessen. Das Thema der Vereinbarkeit konnte ich dank der Unterstützung meines Mannes und meiner Familie lösen. Ihnen sei deshalb die abschliessende Danksagung gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	7
1 Einleitung	13
1.1 Interaktives Sprechen	13
1.2 Rollen der Forscherin	14
1.3 Ziele und Forschungsfragen	15
2 Forschungsüberblick	18
2.1 Interaktives Sprechen im Fremdsprachenunterricht	18
2.2 Sprechen in der fremdsprachendidaktischen Forschung ab 2001	21
2.3 Sprechen in Schweizer Lehrwerken (~1890 bis ~2020)	26
2.3.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode	29
2.3.2 Direkte Methode	33
2.3.3 Kommunikative Methode	47
2.3.4 Neokommunikative Phase	53
2.3.5 Zusammenfassung und Übersicht	61
2.4 Psycholinguistische Modelle zum Sprechvorgang	65
2.4.1 Levelt (1999/1989)	66
2.4.2 De Bot (1992)	71
2.4.3 Bachman/Palmer (1996)	74
2.5 Forschungsdiskurse zur mündlichen Sprachproduktion	75
2.6 Forschungsdiskurse zum Handeln und Denken von Lehr- personen	80
2.6.1 Handeln der Lehrpersonen im lehrwerkbasierten Unterricht	80
2.6.2 Denken der Lehrpersonen	82
2.7 Lehrwerkforschung	86
2.7.1 Lehrwerkanalyse	86
2.7.2 Lehrwerkverwendungsforschung	88
3 Fremdsprachenunterricht in der Schweiz ab 2011	91
3.1 Bildungspolitischer Hintergrund	91
3.1.1 Sprachenpolitik in den verschiedenen Landesteilen	91
3.1.2 Grundkompetenzen und funktionale Mehrsprachig- keit	94

3.2	Frühes Fremdsprachenlernen	95
3.3	„Mille feuilles“	100
3.3.1	Makroebene	101
3.3.2	Mesoebene	106
3.3.3	Mikroebene	108
4	Forschungsdesign	111
4.1	Empirische Unterrichtsforschung	111
4.1.1	Qualitative Studie	112
4.1.2	Berücksichtigung der Aussen- und Innenperspektive ...	112
4.1.3	Triangulation	114
4.2	Sample	117
4.2.1	Teilnehmende Probandinnen und Probanden	117
4.2.2	Untersuchte Aufgaben zum interaktiven Sprechen	130
4.3	Datenerhebung	148
4.3.1	Erhebungsinstrumente zur Unterrichtsbeobachtung	149
4.3.2	Erhebungsinstrumente zur Befragung	150
4.4	Datenaufbereitung	155
4.4.1	Datenauswahl	155
4.4.2	Datenüberführung in Excel für die quantitative Analyse	157
4.4.3	Datentranskription für die qualitative Analyse	157
4.5	Datenauswertung: Methodik	164
4.5.1	Kategoriengeleitete Textanalyse (KT)	166
4.5.2	Kompetenzorientierte und kategoriengeleitete Analyse (KKAL)	187
4.5.3	Exkurs: Dokumentarische Methode (DM)	199
5	Ergebnispräsentation: Fallperspektive	203
5.1	Sprechen in der Klasse Längmatt	203
5.1.1	Selbst- und Fremdeinschätzung	203
5.1.2	Befragungen	206
5.1.3	Triangulation der Daten (Einschätzungen und Befra- gungen)	210
5.1.4	Unterrichtsbeobachtungen	212
5.1.5	Integrierte Darstellung (Einschätzung, Befragung, Beobachtung)	253
5.2	Sprechen in der Klasse West	256
5.2.1	Selbst- und Fremdeinschätzung	256
5.2.2	Befragungen	258

5.2.3	Triangulation der Daten (Einschätzungen und Befragungen)	264
5.2.4	Unterrichtsbeobachtungen	265
5.2.5	Integrierte Darstellung (Einschätzung, Befragung, Beobachtung)	311
5.3	Sprechen in der Klasse Amrein	314
5.3.1	Selbst- und Fremdeinschätzung	314
5.3.2	Befragungen	317
5.3.3	Triangulation der Daten (Einschätzungen und Befragungen)	320
5.3.4	Unterrichtsbeobachtungen	321
5.3.5	Integrierte Darstellung (Einschätzung, Befragung, Beobachtung)	353
5.4	Sprechen in der Klasse Hoger	355
5.4.1	Selbst- und Fremdeinschätzung	355
5.4.2	Befragungen	358
5.4.3	Triangulation der Daten (Einschätzungen und Befragungen)	364
5.4.4	Unterrichtsbeobachtungen	365
5.4.5	Integrierte Darstellung (Einschätzung, Befragung, Beobachtung)	399
6	Ergebnispräsentation: Themenperspektive	402
6.1	Einschätzung des Sprechniveaus	402
6.1.1	Sprechniveau nach den Unterrichtsbeobachtungen	402
6.1.2	Sprechniveau nach den Lehrpersonen	403
6.1.3	Sprechniveau nach den Lernenden	405
6.1.4	Von der Einschätzung zu einer adäquaten Förderung ..	407
6.2	Meinungen zu den Lernaufgaben	410
6.2.1	Subjektive Theorien der Lehrpersonen	411
6.2.2	Einstellungen der Lernenden	420
6.2.3	Von den Meinungen zu den Gelingensbedingungen	424
6.3	Unterrichtshandeln der Lehrpersonen	426
6.3.1	Menge und Intensität umgesetzter Sprechanlässe	426
6.3.2	Zeitliche und sprachliche Gestaltung der Einführungen ..	427
6.3.3	Umgang mit <i>chunks</i>	435
6.3.4	Folgerungen für eine Optimierung des Lehrpersonenhandelns	436
6.4	Interaktives Sprechen unter Lernenden	437
6.4.1	Bearbeitung der Aufgaben nach Vorgaben	438

6.4.2	Kooperation unter den Lernenden	441
6.4.3	Interaktion in der Ziel- resp. Schulsprache	444
6.4.4	Verwendung von Kompensationsstrategien	455
6.4.5	Kontrolle und Reparaturen	455
6.4.6	Plurilinguales Sprechen	466
6.4.7	Fördermassnahmen zum interaktiven Sprechen unter Lernenden	472
7	Fazit	474
7.1	Rückblick	474
7.2	Modell zum interaktiven Sprechen in der Fremdsprache	476
7.3	Didaktische Prinzipien zur Förderung des interaktiven Sprechens	480
8	Abkürzungsverzeichnis	485
9	Literaturverzeichnis	486
10	Anhang	508

1 Einleitung

1.1 Interaktives Sprechen

Wie gut jemand Französisch kann – dies eine gängige Auffassung – zeigt sich daran, wie gut sie oder er¹ sich in der Fremdsprache ausdrückt (vgl. Miede 2019: 36). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen bestätigt, dass „produktive Aktivitäten [...] besondere Wertschätzung in der Gesellschaft [geniessen]“ (Europarat 2001: 25) und Sprechen „wird häufig als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet“ (Lütge 2014: 147). Entgegen dieser Vorrangstellung liegen zur Kompetenz Sprechen im Vergleich zu anderen kommunikativen Kompetenzen wie beispielsweise dem Lesen noch verhältnismässig wenige fremdsprachendidaktische Studien vor, was in der Forschungsgemeinschaft entsprechend als Desiderat ausgewiesen wird (vgl. Henrici et al. 2003: 5; Burwitz-Melzer 2014: 25; Kurtz 2014: 123; Martinez 2014: 160). Sprechen rückte in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der fremdsprachendidaktischen Forschung – nicht zuletzt auch dank der neuen Aufzeichnungsmöglichkeiten, mit denen sich die mündliche Produktion und Interaktion im Unterricht leichter festhalten und analysieren lassen (vgl. Kurtz 2001; Dauster 2006; Helmke et al. 2008; Neveling 2007; Imgrund 2015; Tesch 2010; Miede 2019).

In der vorliegenden Dissertation werde ich den Umgang mit der Kompetenz Sprechen in der Interaktion im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht an der Primarschule in der deutschsprachigen Schweiz untersuchen.² Die Studie unterscheidet sich von vorangehenden Untersuchungen zur Kompetenz Sprechen dadurch, dass das interaktive Sprechen zwischen Lernenden beforscht wird. Dies ist durch die Ausrichtung der Sprechaufgaben bedingt, deren Bearbeitung untersucht wird, da sie in Paararbeit resp. in Arbeit in Kleingruppen vorgesehen sind. Die Aufgaben stammen aus dem Lehrwerk „*Mille feuilles*“ (Ganguillet et al. 2014a) und dieses Lehrwerk sieht für den Aufbau des

1 Im Fliesstext bin ich konstant bemüht, gendergerechte Sprache zu verwenden, wohingegen dies in Zitaten an einigen Stellen nicht der Fall ist.

2 Die Sprache in der Dissertation entspricht der in der Schweiz gängigen standarddeutschen Ausdrucksweise. Im Bereich der Lexik ist beispielsweise der Begriff „Lehrperson“ gebräuchlicher als der Ausdruck „Lehrkraft“. Im Bereich der Orthografie gibt es ebenfalls bestimmte Abweichungen. Der wohl augenfälligste Unterschied dürfte das Ausbleiben des Zeichens „ß“ darstellen.

dialogischen Sprechens grösstenteils Interaktionen unter Lernenden vor (vgl. Sauer/Wolff 2018: 93).

1.2 Rollen der Forscherin

Die vorliegende Dissertation ist eine qualitativ-empirische Studie. In der qualitativen Forschung ist nicht die Ausschaltung des subjektiven Anteils der Forschenden das Ziel, sondern deren methodische Reflexion (vgl. Caspari 2003: 90). Deshalb mache ich an dieser Stelle transparent, welche Rollen ich vor und während der Arbeit an meiner Dissertation innehatte resp. -habe.

Von 2012 bis 2015 war ich Mitautorin des Lehrwerks „*Mille feuilles*“ (Ganguillet et al. 2014a), aus dem die Sprechaufgaben stammen, deren Bearbeitung in der vorliegenden Studie untersucht wird, und ich entwickelte als Mitautorin im gleichen Verlag eine Referenzgrammatik für die Volksschule (Lovey/Grossenbacher 2015), die ergänzend zum genannten Lehrwerk erschien. Durch die Verlagsarbeit erhielt ich Zugriff auf die Rückmeldungen aus den dreissig Praxistestklassen, in denen das Lehrwerk „*Mille feuilles*“ zwischen 2009 und 2013 erprobt wurde. Diese dienten primär der Verbesserung des Lehrwerks, boten aber auch Einblicke in die Unterrichtspraxis. Wichtig für das Forschungsvorhaben ist für mich die Erkenntnis, dass teilweise eine grosse Diskrepanz zwischen der Anlage in den Materialien und deren Umsetzung im Unterricht vorherrscht (vgl. Lovey 2017). Die Tätigkeit im Verlag führt in Bezug auf meine Forschungsarbeit zur Schwierigkeit, dass ich von der Qualität der Aufgaben zum interaktiven Sprechen im Lehrwerk überzeugt und als Mitautorin auch zu einem bestimmten Grad dafür verantwortlich bin. Ich werde zwar im gesamten Forschungsprozess versuchen, diese Voreingenommenheit auszublenden, werde meine subjektiven Überzeugungen jedoch nicht vollends ausschalten können.

Von 2015 bis 2018 unterrichtete ich Primarschulklassen in Französisch mit dem Lehrwerk „*Mille feuilles*“ (Ganguillet et al. 2014a). Durch die eigene Lehrtätigkeit auf der Zielstufe fiel mir auf, wie wenig Französisch die Schülerinnen und Schüler in meinem Unterricht sprachen und ich stellte fest, dass es eine grosse Herausforderung ist, die Kompetenz des interaktiven Sprechens im Französischunterricht konzeptgetreu zu fördern. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung für die vorliegende Studie bin ich noch als Lehrperson auf der Primarstufe tätig, was sich für den Forschungsprozess insofern als günstig erweisen kann, als ich den Lehrpersonen, deren Klassen ich befrage, als Berufskollegin begegne. Dies erklärt auch die Familiarität, die sich beispielsweise im Duzen mit den Lehrerinnen zeigen wird, die an der Studie teil-

nehmen. Für den Forschungsprozess ist die Praxiskenntnis von Vorteil, um die Aussagen der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schülern besser einordnen und verstehen zu können. Allerdings kann es passieren, dass mich die Schülerinnen und Schüler bei der Datenerhebung manchmal als Lehrerin wahrnehmen und u.U. auch mit Fragen zur Aufgabenbearbeitung an mich gelangen. Ich werde zwar versuchen, klarzustellen, dass ich in diesem Rahmen nicht Lehrerin, sondern Forscherin bin, werde mich aber vermutlich nicht allen Fragen entziehen können.

Seit 2012 erteile ich Lehre in Fachdidaktik und Fachwissenschaft Französisch am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW. Durch die erteilte Lehre an der Hochschule merke ich, wie schwer es teilweise den Studierenden fällt, bestimmte didaktische Konzepte zu verstehen und in der Praxis anzuwenden. Im Rahmen meiner Forschungstätigkeit werde ich einer hohen Faktorenkomplexität begegnen, wie sie nur in der Praxis zu sehen ist, und die nicht der Isoliertheit der Konzepte in der Theorie entspricht. Meine Rolle als Wissenschaftlerin wird im Forschungsprozess dennoch insofern dienlich sein, als dass ich von den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern als solche wahrgenommen werde und sie mir Einblicke in ihr Unterrichtsgeschehen ermöglichen.

1.3 Ziele und Forschungsfragen

Mit der vorliegenden Untersuchung strebe ich an, Wissen über das fremdsprachliche Sprechen in der Interaktion auf der Primarstufe zu generieren. Das Ziel liegt zunächst auf der konzeptuellen Ebene: Es soll beschrieben werden, wie „bestimmte Aufgaben in unterschiedlichen Gruppen realisiert [werden]“ (Caspari 2006: 38), wobei „zwischen Wahrnehmung und der Realisierung der Aufgaben durch die Lehrkraft einerseits und der Wahrnehmung und Realisierung der Aufgaben durch die Schüler andererseits [unterschieden wird]“ (ebd.). Mit der Untersuchung wird auch ein Beitrag zur praxisorientierten Ebene geleistet, da sie „der vielfältigen Wechselwirkung zwischen Material, Lehrenden und Lernern [Rechnung trägt und dadurch] Rückschlüsse auf Kriterien und Prinzipien für stimulierende Aufgaben [erlaubt]“ (ebd.). Um die verschiedenen Zielsetzungen zu erreichen, werden folgende Forschungsfragen bearbeitet (vgl. Tab. 1):

Übergeordnete Forschungsfrage		
Wie gestaltet sich der Umgang mit der Kompetenz Sprechen in der Interaktion im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe?		
1. Evaluationsperspektive: Fremd- und Selbsteinschätzung	2. Innenperspektive: Befragungen	3. Aussenperspektive: Unterrichtsbeobachtungen
a) Wie schätzen die Lehrpersonen die Sprechkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler ein?	a) Welche Subjektiven Theorien haben die Lehrpersonen zu den Aufgaben zum interaktiven Sprechen?	a) Wie gehen die Lehrpersonen mit den Aufgaben zum interaktiven Sprechen um?
b) Wie schätzen die Schülerinnen und Schüler ihre Sprechkompetenzen ein?	b) Wie nehmen die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit den Aufgaben zum interaktiven Sprechen wahr?	b) Wie gestaltet sich die mündliche Interaktion der Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der Aufgaben zum interaktiven Sprechen?

Tab. 1: Forschungsfragen

Die Forschungsfragen 1a) und 1b) werden mithilfe von Einschätzungen der Probandinnen und Probanden beantwortet. So kann gezeigt werden, ob die Fremd- und Selbsteinschätzungen konvergieren resp. divergieren und inwiefern sie den curricularen Vorgaben entsprechen. Die Antworten auf die Forschungsfragen 2a) und 2b) werden anhand von Befragungen ermittelt. Dabei wird in Erfahrung gebracht, wie sich die Lehrpersonen den Lernzuwachs in der Kompetenz des interaktiven Sprechens erklären und inwiefern die zu bearbeitenden Aufgaben zur Förderung der Kompetenz des interaktiven Sprechens die Probandinnen und Probanden überzeugen. Für die Forschungsfragen 3a) und 3b) wird mittels videografiertes Unterrichtsbeobachtungen erforscht, wie sich das Handeln der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten von Sprechaufgaben im Französischunterricht gestaltet. Durch das Beobachten der Interaktionen soll herausgefunden werden, „was in den interaktiven Handlungen, aber möglicherweise auch in den Köpfen von Lernenden abläuft, wenn sie mit bestimmten fremdsprachlichen Aufgaben konfrontiert sind und diese [...] in Paaren bzw. Gruppen kommunikativ zu bearbeiten und zu lösen suchen“ (Aguado et al. 2010: 15). Damit kann den Fragen nachgegangen werden, welche kognitiven Leistungen Lernende er-

bringen müssen, um eine sprachliche Äußerung hervorzubringen, die sich in eine sprachliche Interaktion einreicht, resp. wo und wann sie dabei scheitern und was mögliche Gründe für ein Gelingen oder ein Misslingen der Interaktion sein können (vgl. Wolff 2006: 63). So möchte ich mit der vorliegenden Untersuchung „Hinweise auf die konkret stattfindenden Lernprozesse und -ergebnisse [liefern]“ (Caspari 2006: 38).

2 Forschungsüberblick

2.1 Interaktives Sprechen im Fremdsprachenunterricht

In der vorliegenden Studie werde ich mündliche Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern untersuchen, die auch als „Gespräche“ bezeichnet werden können, da sie die Kriterien der Mündlichkeit, des Dialogs und des gemeinsamen thematischen Bezugsobjekts erfüllen (vgl. Henne/Rehbock 2001: 255; Brinker/Sager 2010: 12). Das Führen eines Gesprächs gilt als eine von fünf möglichen Formen mündlicher Sprachverwendung im Fremdsprachenunterricht (vgl. Tab. 2). Sie ist dialogisch ausgerichtet und setzt im Gegensatz zu den vier anderen Sprachverwendungsformen Paar- oder Gruppenarbeit voraus, wenn alle Lernenden die Sprache verwenden sollen.

Äußerungsform	Fokus	Sozialform
Nachsprechen	Korrektheit in Aussprache und Intonation	Einzelarbeit, Klassenunterricht
Rezitation	Ästhetische Sprachverwendung	Einzelarbeit, Klassenunterricht
Reproduzierendes Sprechen (gesteuert)	Korrektheit in Grammatik	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Klassenunterricht
Zusammenhängendes Sprechen	Komplexität, Kohärenz, Flüssigkeit	Einzelarbeit (vor der Klasse)
Interaktives Sprechen	Flüssigkeit, Angemessenheit	Partnerarbeit, Gruppenarbeit

Tab. 2: Formen mündlicher Sprachverwendung (Doff/Klippel 2007: 100)

Die mündliche Interaktion gilt als die komplexeste Form mündlicher Sprachverwendung und entsprechend stellt „die Schulung des dialogischen Sprechens die grösste Herausforderung dar“ (Nieweler in Nieweler 2017 (Hg.): 124). Das Einüben des interaktiven Sprechens beansprucht Unterrichtszeit, denn der Gebrauch der Fremdsprache in einer Interaktion findet „für die meisten Schüler [...] in erster Linie im Fremdsprachenunterricht statt. [...] Demzufolge ist das gemeinsame unterrichtliche Handeln im Fremdsprachenunterricht von

größter Bedeutung für einen erfolgreichen Zielsprachenerwerb“ (Schwab 2009: 50). Das Schaffen von Interaktionsgelegenheiten muss somit ein zentrales Anliegen des Fremdsprachenunterrichts sein. Damit wird auch der Interaktionshypothese Rechnung getragen, nach der der Fremdsprachenerwerb auf der Grundlage von Interaktion geschieht, in die die Lernenden involviert sind (vgl. Königs 2006: 80–81). Nach der Interaktionshypothese werden Sprache und deren Gebrauch als soziales Handeln zwischen Menschen verstanden, das es beim Erwerb einer Fremdsprache zu fördern gilt:

Il est en effet largement reconnu, aujourd’hui, que l’apprentissage d’une langue première (L1) ou seconde (L2) est lié aux contacts sociaux que l’apprenant entretient avec d’autres sujets (des pairs, des enseignants, des locuteurs natifs), aux activités sociales auxquelles il participe (conversations quotidiennes, interactions au travail, lecture et écriture, etc.) et aux contextes socioculturels dans lesquels il interagit (à l’école, à la maison, dans la rue, au travail, etc.) (Pekarek Doehler 2002: 24).

Im GER (Europarat 2001) wird davon ausgegangen, dass Interaktion einerseits ein Fundament für das Lernen und andererseits ein Bestandteil der kommunikativen Kompetenz ist (vgl. ebd.: 86). Die Interaktionsstrategien seien „ebenso wichtig für das kooperative Lernen wie in lebensweltlicher Kommunikation“ (ebd.: 86). Für den schulischen Spracherwerb bedeutet die Interaktionshypothese, dass möglichst viele Situationen geschaffen werden, in denen ein Agieren zwischen den Lernenden ermöglicht resp. eingefordert wird. Im lehrwerkbasierten Unterricht wird die Interaktion von der Aufgabe gesteuert, da die Lernenden die sprachliche Leistung erbringen, die darin von ihnen verlangt wird (vgl. Pekarek Doehler 2002: 26). In der vorliegenden Studie wird Interaktion als gemeinsames Aushandeln von Bedeutung verstanden (vgl. Schmitt 2011: 19), wofür die Lernenden verschiedene Kompetenzen mobilisieren müssen. In diesem Sinne ist Interaktion

ein komplexer, ganzheitlicher und von der Körperlichkeit der Beteiligten sowie von ihrer räumlichen und materiellen Umgebung nicht zu trennender Prozess. Menschen setzen zur Verständigung alle ihnen zur Verfügung stehenden Ausdrucksmöglichkeiten ein, um sich in angemessener Weise auszudrücken, Handlungsziele zu erreichen und soziale Bedeutung zu konstituieren (ebd.: 17–18).

In einer mündlichen Interaktion sind die Schülerinnen und Schüler abwechselnd Sprechende und Hörende, weshalb es für die mündliche Interaktion sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen braucht (vgl. Europarat 2001: 25). Die Interaktion benötigt neben den sprachlichen auch strategische Kompetenzen, die „als Gelenkstellen zwischen den Ressourcen der Lernenden (Kompetenzen) und dem, was sie mit ihnen tun können (kommunikative Aktivitäten)

betrachtet [werden]“ (ebd.: 38, vgl. auch Pekarek Doehler 2002: 27³). Dafür gibt es neben den rezeptiven und produktiven Strategien spezifische Interaktionsstrategien wie „Sprecherwechsel, Kooperieren, Um Klärung Bitten“ (Europarat 2001: 88). Diese sorgen dafür, dass Intersubjektivität hergestellt werden kann, denn „wie oder was wir antworten, nutzt der vorherige Sprecher, um zu kontrollieren, ob wir ihn richtig verstanden haben, um dann ggf. einzugreifen“ (Birkner 2020: 238). Als Strategie kann auch die plurilinguale Kompetenz eingesetzt werden, die es beispielsweise ermöglicht, „auf soziolinguistisch angemessene Weise zu antworten, indem man Elemente aus anderen Sprachen und/oder Variationen der eigenen Sprache für kommunikative Zwecke einsetzt“ (Europarat 2020: 145).

Ebenfalls als wesentlicher Bestandteil der Interaktionskompetenz gilt die pragmatische Kompetenz (vgl. Europarat 2001: 24–25), denn „oftmals scheitern Gespräche – nicht nur in der Fremdsprache – nicht an falscher Grammatik oder fehlender Lexik, sondern am ‚falschen Ton (oder Ohr)‘“ (Thaler 2018: 16). Pragmatische Kompetenz heisst, dass die Lernenden fähig sind, die Fremdsprache situations- und kontextangepasst zu gebrauchen (vgl. ebd.: 15). In einer pragmatischen Perspektive ist sprachliches Handeln sowohl „sinnkonstituierend, d. h. der Sprecher verbindet einen Sinn mit seiner sprachlichen Handlung, [und] konventionell, d. h. der Sprecher muss sich am Handeln anderer orientieren und somit einen Sinn voraussetzen“ (Henne/Rehbock 2001: 9). Für die Interaktion bedeutet dies, dass die Lernenden die Fähigkeit besitzen müssen, Sprecherwechsel (*turntaking*) vorzunehmen (vgl. Konzett 2014), um ein Gespräch zu eröffnen und zu beenden, um im Gespräch Kohärenz und Kohäsion herzustellen oder auch um bestimmte Reparaturmechanismen zu befolgen (vgl. Thaler 2011b: 16).

Aus dem Zusammenwirken all dieser Teilkompetenzen ergibt sich eine Interaktion in Form

ein[es] komplexe[n] Zusammenspiel[s] von Prozessen, bei dem im direkt zwischen Personen in Echtzeit stattfindenden, sprachlichen Austausch, unter Verwendung von Sprachrezeptions- und -produktionsstrategien sowie kognitiven und kooperativen Prozesssteuerungs- und -kontrollstrategien auf linguistischer, paralinguistischer und kontextueller Ebene Bedeutungsaushandlungen geleistet und Diskurse kooperativ konstruiert werden (Schmidt 2016: 103).

Der Kontext Schule stellt eine Sondersituation für die Interaktion dar (vgl. Schwab 2009: 14–15). In einem auf die Lehrperson zentrierten Klassenzimmer

3 „L’analyse de telles séquences [...] permet d’identifier comment les apprenants réagissent aux obstacles langagiers, quelles stratégies ils appliquent pour les surmonter et quel rôle jouent les interlocuteurs dans ce processus“ (Pekarek Doehler 2002: 27).

sind grundsätzlich eher formalisierte Settings an Interaktionen zu beobachten, da eine klare Rollenverteilung gegeben ist:

Often in such formalised settings there is one participant who has a privileged role position whereby he controls turn-assignment at the conventionally determined points (Edmondson 1981: 38).

In diesem Fall obliegt der Lehrperson nicht nur die Wahl der Sprecherin oder des Sprechers, sondern auch „wer wann wie lange und zu welchem Thema sprechen darf bzw. muss/soll“ (Schmitt 2011: 20). Zwar gibt es innerhalb dieses formalisierten Settings einen gewissen Freiraum, „der von den Schülern in selbstbestimmter Weise sowohl unterrichtskonform als auch subversiv genutzt werden kann“ (ebd.), doch grundsätzlich fällt die Beteiligung im Klassenverbund vonseiten der Schülerinnen und Schüler eher gering aus, da sich die Lernenden, wenn sie in der Fremdsprache sprechen, „dem Risiko aus[setzen], sich und andere zu blamieren und Konventionen zu verletzen“ (Decke-Cornill/Küster 2016: 121). Zudem können ihre Redebeiträge missverstanden oder korrigiert werden, was befremdend sein kann. Fremdinitierte Korrekturen sind „ein Eingriff in den Redebeitrag und damit in den Handlungsraum des Sprechers, [...] stellen dessen Handlungshoheit in Frage [und sie] sind sozial dispräferiert, weil sie ein *face*-bedrohendes Potenzial haben“ (Bauer 2020: 373). Findet die Interaktion in Kleingruppen zwischen Schülerinnen und Schülern statt, so sind weniger stark formalisierte Settings an Interaktionen zu erwarten, da zwischen den gleichberechtigten Lernenden kein asymmetrisches Verhältnis besteht und sie über dasselbe Rederecht verfügen. Ausserdem wird die Bedrohung des Gesichtsverlusts eingedämmt, da nur eine Gesprächspartnerin resp. ein Gesprächspartner zuhört, die ein ähnlich hohes fremdsprachliches Niveau haben.

2.2 Sprechen in der fremdsprachendidaktischen Forschung ab 2001

Um den Stand der Erforschung der fremdsprachigen Kompetenz Sprechen im deutschsprachigen Raum darzulegen, werden ausgewählte Ergebnisse aus fremdsprachendidaktischen Studien präsentiert, die seit dem Erscheinen des GER (Europarat 2001) durchgeführt und publiziert worden sind. Die Studien beziehen sich entweder auf den Englischunterricht (vgl. Thürmann 2013; Helmke et al. 2008; Kurtz 2001; Miede 2019; Manoïlov 2019), den Französischunterricht (vgl. Dauster 2006; Neveling 2007; Tesch 2010; Méron-Minuth 2009) oder den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen (vgl. Peyer et al. 2016a).

Der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe wird von Thürmann (2013), Dauster (2006), Méron-Minuth (2009) und Neveling (2007) untersucht. Die Aussagen aus Studien zum Englischunterricht und aus Studien zu höheren Schulstufen werden im vorliegenden Kapitel mit der angezeigten Sorgfalt auf den Französischunterricht der Grundschule transferiert.

In der Fremdsprache etwas zu sagen ist anspruchsvoll und es braucht Zeit, bis die Schülerinnen und Schüler dazu fähig sind. Im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht ist Sprechen zwar ein zentrales, aber ein nicht leicht umsetzbares Ziel (vgl. Grünewald 2014: 60). Es kann empirisch nachgewiesen werden, dass die Förderung der Kompetenz „Sprechen [...] mehr Unterrichtsstunden als die restlichen kommunikativen Kompetenzen [benötigt]“ (Peyer et al. 2016a: 32) und dass die Qualität und Quantität mündlicher Sprachproduktion vielfach hinter den Erwartungen zurückbleiben (vgl. Grünewald 2014: 60). Ausserdem weisen Evaluationsstudien für Englisch

mit hoher Übereinstimmung [...] nach, dass es beachtliche Erträge gibt bezüglich der Aussprache, des Wortschatzes (Nomina!), des Hörverstehens, des Leseverstehens, der positiven Einstellungen zum Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeit. Was die produktiven Fähigkeiten angeht, so ist Bescheidenheit in den Erwartungen angesagt. Eine selbstständige Sprachhandlungsfähigkeit stellt sich nur bei wenigen Kindern ein (Thürmann 2013: 25).

Was für den Erwerb der Kompetenz Sprechen in der Fremdsprache Englisch gilt, kann mit hoher Wahrscheinlichkeit für die Fremdsprache Französisch übernommen werden, zumal es besonders schwierig scheint, sich mit niedrigem Sprachniveau auf Französisch mündlich zu verständigen. Nieweler (2002) macht die Erfahrung, dass Lernende „im Englischen nach kurzer Zeit über eine passable kommunikative Flexibilität verfügen, [während] Französischlerner auch im 3. Lernjahr noch Schwierigkeiten haben, elementare Dinge in einfachen Sätzen auszudrücken“ (ebd.: 4). Kurtz (2001) geht davon aus, dass das Sprechen in Form von freier Sprachproduktion im schulischen Kontext nur beschränkt möglich ist und der lehrwerkbasierte Fremdsprachenunterricht

das freie, selbstgesteuerte und selbstständige Sprechen der Zielsprache kaum zur Entfaltung kommen [lässt]. Das fremdsprachenunterrichtliche Sprechhandeln erstarrt vielmehr in einer gleichförmigen, an der Schriftsprache der jeweiligen Textvorlage orientierten, mehr oder minder mühsam aufrecht erhaltenen Mündlichkeit, der es an Unmittelbarkeit, Lebendigkeit, Emotionalität und vor allem auch an Erlebnisqualität mangelt (ebd.: 14).

Die Videostudie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ DESI (Helmke et al. 2008) untersucht ab 2001 die sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und liefert 2008 Erkenntnisse dazu. Die Studie

zeigt, dass in den Schulen Deutschlands zwar viel Englisch gesprochen wird, der Ausdruck in Bezug auf Wortschatz und Syntax jedoch beschränkt ist (vgl. ebd.: 353). Zudem wird dargelegt, dass die Lernenden mehrheitlich in Ein-Wort-Sätzen sprechen. Diese Erkenntnis dürfte auch für Französisch zutreffen, zumal das Ergebnis durch die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts erklärt werden kann: Die mündliche Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler besteht mehrheitlich aus Antworten auf (geschlossene) Fragen vonseiten der Lehrperson (vgl. ebd.: 345). Dass dies kein wirksames Grundmuster für den Fremdsprachenunterricht ist, ist mittlerweile empirisch belegt (vgl. Dauster 2006).

Der Kritik an der „weitgehend ungebrochene[n] Dominanz der lehrer-gesteuerten Frage-Antwort-Gestaltung der fremdsprachlichen Kommunikationsprozesse“ (Kurtz 2001: 23) begegnet Kurtz, indem er in seiner Studie zum improvisierenden Sprechen im gymnasialen Englischunterricht den Anspruch erhebt, dass die Lernenden beim Sprechen in der Fremdsprache sie selbst bleiben und eigene Kommunikationsabsichten verfolgen dürfen (vgl. ebd.: 14). Er zeigt, wie die spontansprachliche Handlungskompetenz durch Improvisationen gefördert werden kann und entwirft ein „Konzept zur Förderung des selbstständigen Sprechhandelns im Fremdsprachenunterricht“ (ebd.: 18), das bedingt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur überlegen, wie sie etwas sagen, sondern auch was sie sagen (vgl. ebd.: 41). Insgesamt spricht sich Kurtz für die Förderung der Kompetenz in Interaktionen zwischen den Lernenden aus und fordert Sprechaufgaben, die die natürlichen Elemente eines Gesprächs beinhalten: eigene Fragen stellen, das Gegenüber zu etwas auffordern, etwas wünschen, die eigene Meinung sagen, diskutieren, zustimmen, Missfallen äußern, staunen usw. (vgl. ebd.: 37). Inwiefern sich diese Forderungen bereits auf der Primarstufe und in der Fremdsprache Französisch realisieren lassen, wird in der vorliegenden Studie untersucht.

Dauster (2006) stellt in ihrer Untersuchung zum frühen Fremdsprachenunterricht Französisch ebenfalls eine Dominanz des Interaktionsmusters IRF⁴ fest (vgl. ebd.: 215). Sie untersucht mittels Audio- und Videoaufnahmen den

4 IRF bedeutet *Initiation Response Feedback*, als Variante gibt es auch IRE (*Initiation Response Evaluation*). *Initiation* ist die impulsgebende Handlung durch die Lehrperson, *Response* ist die Reaktion einer Schülerin oder eines Schülers, *Feedback/Evaluation* ist die Auswertung resp. die Bewertung des *response act* durch die Lehrperson (vgl. Decke-Cornill/Küster 2016: 117). „Dieses Muster ist für manche Interaktionen mit kleinen Kindern charakteristisch, nicht aber für außerschulische Interaktionen unter Kindern und Heranwachsenden. Es ist typisch für die Institution und kann nur funktionieren, wenn alle Beteiligten – die Lehrer/innen und Schüler/innen – das Schema als institutionell und fachkulturell legitim akzeptieren und nicht in Frage stellen“ (ebd.: 118).

frühen Fremdsprachenunterricht Französisch im Saarland und bezeichnet den Sprachgebrauch im beobachteten Unterricht als „weitgehend unauthentisch, [da die Beiträge der Schülerinnen und Schüler] sehr kurz sind und sich auf das Notwendigste beschränken“ (ebd.: 215). Dies erklärt sie damit, dass der Stimulus mehrheitlich in Form einer geschlossenen Frage erfolgt (z. B. *Qu'est-ce que c'est?*), und die Antwort entsprechend reduziert ausfällt (z. B. *une gomme*) (vgl. ebd.: 219). Ausserdem beantworten die Lernenden in der Regel Fragen, deren Antworten dem Gegenüber bereits bekannt sind (vgl. ebd.: 224). Dauster (2006) stellt fest, dass die Kinder wenig aus eigener Initiative zum Unterricht beitragen (vgl. ebd.: 219), wobei dies nicht am niedrigen Sprachniveau der Lernenden liege, sondern an der Lehrperson, die das beschriebene Frage-Antwort-Setting installiere und die Redebeiträge darauf reduziere. Dauster (2006) kann zudem belegen, dass die Imitation einen grösseren Teil der Redebeiträge der Lernenden ausmacht als die eigenständigen Äusserungen (vgl. ebd.: 217). Sie spricht sich für authentischen Input und authentische Interaktionsformen bereits im frühen Fremdsprachenunterricht aus und fordert Aktivitäten, bei denen der Inhalt im Mittelpunkt steht, so dass sich der *focus on form* auf den *focus on meaning* verschiebt (vgl. ebd.: 215/224).

Auch Neveling (2007), die die Sprechkompetenz im frühen Französischunterricht in Berlin untersucht, gelangt in ihrer Studie zur Erkenntnis, dass die Sprechleistungen „in der Grundschule auf einem imitativen, reproduktiven Niveau“ (ebd.: 269) bleiben. Allerdings stellt sie fest, dass die Lernenden durchaus bereit sind, Initiative zu ergreifen. Sie kann in ihren Daten ein Gesprächsengagement in Form von Interaktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern durch gegenseitige Vokabelhilfe, Korrektur und spontanen *turn-take* ausmachen (vgl. ebd.: 270). Neveling (2007) erkennt also ein Potenzial für die Förderung der mündlichen Produktion durch Interaktionen von Lernenden in Kleingruppen und das bereits auf Grundschulstufe.

Zum Sprechen in Gruppenarbeiten liegt die empirische Studie von Tesch (2010) vor, der videobasiert kompetenzorientierte Lernaufgaben in der Praxis des Französischunterrichts auf der Oberstufe untersucht. Er stellt fest, dass das Aufgabenmaterial dann am wirkungsvollsten genutzt wird, wenn die Lernenden sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen, beispielsweise in Form von „Rollenübernahmen, kooperative[m] Peer-Verhalten und Orientierung an sprachlicher Progression“ (ebd.: 324). Dies müsse allerdings „mit Lernbegleitung, *scaffolding*-Verhalten und positivem *Feedback* bei den Lehrkräften ko-inzidier[en]“ (ebd.: 324). Schülerinnen und Schüler im Primarschulalter brauchen zwar eine enge Begleitung, um Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, doch altersunabhängig ist vermutlich die von Tesch empirisch

belegte Tatsache, dass die Verwendung der Schul- oder der Zielsprache stark von der Lehrpersonensprache (*teacher talk*) abhängt (vgl. ebd.: 195). Wenn als Arbeitssprache systematisch Deutsch verwendet werde, habe dies „den Anschein, als traue die Lehrkraft den Schülern schon im Vorfeld nicht zu, alles auf Französisch zu verstehen. [...] Die Wirkung auf die Schüler ist entsprechend. Auch sie reagieren nur in kleinen Dosen Französisch, wenn überhaupt“ (ebd.: 195).

In Bezug auf das *scaffolding*- und *Feedback*-Verhalten der Lehrpersonen stellt Miede (2019) auf der Grundlage seiner videogestützten Studie zum gymnasialen Englischunterricht die Hypothesen auf, dass es lernzielorientierte Aufgabenstellungen brauche, um zielführende, weil kriteriengeleitete, Rückmeldungen geben zu können und dass Lernende weniger fehlerhafte Äusserungen produzierten, wenn sie bei der Problemlösung aktiv von ihrer Lehrperson unterstützt würden (vgl. Miede 2019: 302). Er kann belegen, dass Schülerinnen und Schüler Produktionsstrategien anwenden. Zudem weist er auf die Wichtigkeit des Textsortenwissens hin, das eine zentrale Rolle spiele, und zwar einerseits bei der Rezeption der Texte, die die Grundlage für Sprechaufgaben bildeten, und andererseits bei der Produktion mündlicher Lernendentexte (vgl. ebd.: 300–301). Mit der vorliegenden Studie kann überprüft werden, ob seine Hypothesen auch für den Französischunterricht an der Grundschule Geltung haben.

Manoïlov (2019) untersucht in ihrem Aktionsforschungsprojekt Interaktionen zwischen Lernenden in einem aufgabenorientierten Lernsetting des Englischunterrichts an einer Sekundarschule in Frankreich. Dabei geht sie von der Hypothese aus, dass die Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten solcher Aufgaben in Kleingruppen oft in die Schulsprache wechseln würden. Je komplexer die Aufgabe, desto grösser sei das Risiko, dass die Lernenden sie vereinfachten, indem sie für die mündliche Interaktion die Schulsprache anstelle der Fremdsprache verwendeten (vgl. ebd.: 18). Sie untersucht die mündlichen Interaktionen ihrer Schülerinnen und Schüler nach verschiedenen durchgeführten Interventionen (z. B. obligate Vorbereitung des Sprechanlasses und Vermittlung von Kommunikationsstrategien) (vgl. ebd.: 21–22) und stellt fest, dass die *turns* länger und komplexer würden, die thematische Auseinandersetzung reicher ausfalle und weniger oft auf die Schulsprache zurückgegriffen werde (vgl. ebd.: 25). Das iterative Vorgehen für die mündliche Interaktion habe den Vorteil, dass „*ainsi la surcharge cognitive liée à la double mobilisation du fond et de la forme*“ (ebd. : 25) verhindert werden könne. Manoïlov (2019) postuliert, dass sich diese Erkenntnisse auf andere Fremdsprachen und Sprachniveaus übertragen liessen.

Zusammengefasst zeigt der Stand der Forschung, dass für eine optimale Förderung der Kompetenz Sprechen das IRF-Interaktionsmuster möglichst vermieden und durch Interaktionen unter Lernenden in Kleingruppen ersetzt werden sollte (vgl. u. a. Méron-Minuth 2009: 84). Dabei muss ein *focus on meaning* erfolgen, damit die Schülerinnen und Schüler nicht nur über die Form, sondern auch über den Inhalt ihrer Redebeiträge zu entscheiden haben. Bei aufgabenorientierten Lernsettings sollte die kognitive Belastung, die mit der doppelten Mobilisierung von Inhalt und Form einhergeht, mit vorbereitenden Übungen reduziert werden. Ausserdem sollten gezielt Kommunikationsstrategien vermittelt werden, die den Schülerinnen und Schülern das Aufrechterhalten der Interaktion in der Zielsprache ermöglichen, ohne zurück in die Schulsprache zu wechseln. In der vorliegenden Studie gilt es zu prüfen, ob Interaktionen unter Lernenden in Kleingruppen im frühen Fremdsprachenunterricht an der Primarschule tatsächlich vermehrt zu Äusserungen in der Zielsprache führen, und ob ein *focus on meaning* Redebeiträge nach sich zieht, die mehrheitlich eigenständig und nicht rein imitativ ausfallen.

2.3 Sprechen in Schweizer Lehrwerken (~1890 bis ~2020)

Im Nachfolgenden wird dem Ratschlag von Königs (2014) Folge geleistet und aufgezeigt, wie es zur heutigen Auffassung von Mündlichkeit gekommen ist:

Wer sich über die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht Gedanken macht, ist gut beraten, dabei auch im Blick zu halten, wie es zu der heutigen Auffassung von ‚Mündlichkeit‘ gekommen ist, wie sie sich heute darstellt und natürlich auch zu überlegen, wohin genau wir denn mit der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht tatsächlich wollen (ebd.: 108).

Für die vorliegende Studie wird ausschliesslich in den Blick genommen, wie die Mündlichkeit in Lehrwerken gefördert wurde resp. wird. Dabei liegt der Fokus auf den Entwicklungen von Französischlehrwerken für die Volksschule der deutschsprachigen Schweiz, die verschiedenen Methodenparadigmen zugeordnet werden können.

Ein Methodenparadigma entsteht aus einer Methodenkonzeption, wobei unter einer Methodenkonzeption „ein (intersubjektiv überprüftes) mentales Modell für Unterrichtsabläufe“ (Reinfried 2001: 1) verstanden wird. Methodenkonzeptionen können sich unterschiedlich lange halten und durchsetzen, je nachdem, wie gut sie das Versprechen einlösen, Lösungen auf Unterrichtsprobleme zu liefern, die sich in einem bestimmten Zeitraum stellen (vgl. ebd.: 2). Aus einer Methodenkonzeption wird erst dann ein Paradigma, „wenn sie

während eines bestimmten Zeitraums im Fremdsprachenunterricht dominiert und in der Lehreraus- und -fortbildung bevorzugt tradiert wird“ (ebd.: 1). In Bezug auf die Fertigkeit Sprechen sind die Versprechen der verschiedenen Methodenkonzeptionen seit 150 Jahren mehr oder weniger immer dieselben: Die Schülerinnen und Schüler sollen rascher und besser sprechen lernen. Bislang konnten diese und auch andere Versprechen nur bedingt eingelöst werden, weshalb es immer wieder zu „Paradigmenwechseln“ kam. Auch die sich laufend ändernden Anforderungen und möglichen Unterrichtsprobleme führen dazu, dass ein Paradigma von einem nächsten abgelöst wird. In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat es

Methodenparadigmen gegeben, die sich antithetisch zu vorangegangenen Methodenparadigmen definiert haben, andere Methodenparadigmen wiederum sind eher als Modifikation oder verbesserte Fortsetzung aus einem vorangegangenen Methodenparadigma entstanden (ebd.: 2).

Als die „grossen“ Methodenparadigmen der modernen Fremdsprachen gelten die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die Direkte Methode, die Audiolinguale Methode, die Audiovisuelle Methode, die Kommunikative Methode und die Neokommunikative Phase (vgl. Reinfried 2017: 73).⁵ Für den Französischunterricht an der Schweizer Volksschule sind m. W. keine rein audiolingualen oder audiovisuellen Lehrwerke entwickelt worden, was einerseits mit der meist spärlichen technischen Ausrüstung an den Volksschulen zusammenhängen dürfte und andererseits auf einen Bildungsauftrag zurückzuführen sein könnte, der über eine rein funktional ausgerichtete Sprachbeherrschung hinausgeht. Allerdings finden sich bestimmte Merkmale der audiolingualen bzw. -visuellen Methode in verschiedenen Lehrbüchern anderer Methodenparadigmen. In Tab. 3 sind die Lehrbücher resp. die Lehrwerke aufgeführt, anhand derer in den nachfolgenden Kapiteln die Förderung des Sprechens nach verschiedenen Methodenparadigmen aufgezeigt wird:

5 Für die genannten Methoden wird im Folgenden ausgeführt, wie die Förderung von Sprechen in den verschiedenen Schweizer Lehrwerken konzipiert ist. Allerdings muss vorausgeschickt werden, dass den Methodenparadigmen eher eine Orientierungsfunktion zukommt und nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schülerinnen und Schüler ausschliesslich nach der zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrschenden Methode unterrichtet werden, da die Lehrpersonen „gelegentlich, unter Umständen auch öfter gegen die ‚reine Lehre‘ derjenigen Methodenkonzeption oder derjenigen Methodenkonzeptionen [verstoßen], die sie verinnerlicht haben“ (Reinfried 2001: 2).

- Banderet, P.; Reinhard, Ph. (1893): *Cours pratique de langue française. A l'usage des écoles allemandes*. 2. Aufl. Bern: Schmid & Francke.

- Baumgartner, Andreas; Zuberbühler, Arnold (1900): *Neues Lehrbuch der französischen Sprache*. 12. unveränderte Auflage. Zürich: Orell Füssli Verlag

- Eberhard, Otto (1908): *Je parle français. Conversations et lectures françaises à l'usage des écoles*. Zürich: Orell Füssli Verlag.

- Keller, E. (1941): *Cours élémentaire de langue française. Première partie. En classe et en famille*. 7. Aufl. Bern: Librairie académique Paul Haupt.

- Müller, Otto (1947): *Parlons français! Cours élémentaire de langue française*. Erlenbach-Zürich: Eugen Rentsch Verlag.

- Binder, Heidy; Kessler, Sigrid; Ritschard, Charlotte; Walther, Rudolf; Schneiter, Käthy; Wallimann, Helen (1981): *Bonne chance!* Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.

- Ganguillet, Simone; Grossenbacher, Barbara; Lovey, Gwendoline; Sauer, Esther; Thommen, Andi; Trommer, Bernadette (2014a): *Mille feuilles* 6. 6.1: Eurêka – j'ai trouvé! 6.2: Quelle question! 1. Auflage. Bern: Schulverlag plus AG.

Tab. 3: Korpus der analysierten Lehrwerke

Für das vorliegende Kapitel sind Werke berücksichtigt, die zwischen 1893 und 2014 in der Schweiz für den Französischunterricht an der Volksschule entwickelt worden sind.⁶ Ich habe sie einer Lehrwerkanalyse unterzogen, die die vier folgenden Hauptkategorien beinhaltet (vgl. Tab. 4):

1. Mündliche Interaktion zwischen den Akteurinnen und Akteuren (Lehrperson, Lernende)

2. Form des Sprechens (monologisch, dialogisch)

3. Funktion von Sprechen (formbezogen, kommunikativ ausgerichtet, inhaltsorientiert)

4. Sprachliches Vorbild resp. korrigierende Instanz (Lehrperson, schriftliche Hinweise zur Aussprache, Hörbeispiele ab Tonträger, Lernende)

Tab. 4: Kriterien für die Lehrwerkanalysen

6 Im Rahmen des SNF-Sinergia Projekts „Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens“ (Laufzeit 1.2013–3.2017) wurde ein Korpus an Schweizer Lehrwerken aus dem Zeitraum von 1830 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts zusammengestellt. Ich bedanke mich an dieser Stelle bei Christine Le Pape Racine, die am Teilprojekt D „Deutsch und Französisch in der Volksschule der deutschsprachigen Schweiz (seit 1830)“ beteiligt war und mir grosszügig Lehrwerke aus dem Projektkorpus zur Verfügung gestellt hat.

2.3.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode

Das älteste Lehrwerk in dem für diese Studie zusammengestellten Korpus ist der „*Cours pratique de langue française*“ (Banderet/Reinhard 1893). Das Kursbuch besteht aus 133 Lektionen, die verschiedene Grammatikthemen bedienen. Im Vorwort von 1893 geben die Autoren an, dass sich die von ihnen befolgte Methode in zwei Worten ausdrücken lasse: „Verständnis und Uebung“ (ebd.: III). In jeder Lektion stehe ein schriftlicher Ausgangstext, den es zu verstehen gelte und anhand dessen die „Sprachfertigkeit“ der Schülerinnen und Schüler geübt werde, wobei mit der Sprachfertigkeit das Lesen und Schreiben gemeint sind. Mit der Ausrichtung auf das Üben schriftlicher Fertigkeiten entspricht der „*Cours pratique de langue française*“ (ebd.) den Lehrwerken des 19. Jahrhunderts, die sich dadurch auszeichnen, dass sich darin nur wenige Sprechaufgaben finden, da in der Grammatik-Übersetzungs-Methode die schriftlichen Sprachfertigkeiten Vorrang vor den mündlichen Fertigkeiten haben und im Vordergrund eine theoretische und praktische Grammatikbeherrschung steht (vgl. Reinfried 2017: 73).

Bei der 3. Auflage von 1897 bringen die Autoren Änderungen am „*Cours pratique de langue française*“ (Banderet/Reinhard 1897) an: Diese bestehen „hauptsächlich in der Vermehrung der Konversationsübungen“ (ebd.: IV), die wie die anderen Übungen das Grammatikthema bedienen und von den Übungsstücken ausgehen. Am Beispiel der „*Leçon 13*“ wird aufgezeigt, wie Sprechen in der 3. Auflage dieses Lehrwerks gefördert werden sollte:

Leçon 13.

Anwendung des hinweisenden Fürworts.

L'outil (un), das Werkzeug.	le cerisier, der Kirschbaum.
la bêche, der Spaten.	le noyer, der Nußbaum.
la pelle, die Schaufel.	la fleur, die Blume.
le râteau, der Rechen.	la pensée, das Stiefmütterchen.
l'arrosoir (un), die Gießkanne.	le fruit, die Frucht, das Obst.
l'arbre (un), der Baum.	cueilli, gepflückt.
le poirier, der Birnbaum.	qu'est-ce que c'est que? was ist?

Abb. 1: ebd.: 10