Band 28 **Romanische Sprachen und ihre Didaktik**
Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

Georgia Veldre-Gerner & Sylvia Thiele (edd.)

Sprachvergleich und Sprachdidaktik

ibidem

Georgia Veldre-Gerner & Sylvia Thiele (edd.)

SPRACHVERGLEICH UND SPRACHDIDAKTIK

ibidem-Verlag
Stuttgart

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

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at http://dnb.d-nb.de.

Coverbild: Le parfait courtisan du comte Baltasar Castillonois, Es deux langues, respondans par deux colonnes, l'une à l'autre, pour ceux qui veulent avoir l'intelligence de l'une d'icelles. De la traduction de Gabriel Chapuis Tourangeau. Paris 1585.

∞

ISBN-13: 9978-3-8382-6031-0

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2010

Alle Rechte vorbehalten

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. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Georgia Veldre-Gerner & Sylvia Thiele 5

Sprachvergleiche in der Schule – il n'est jamais trop tôt

Frank Schöpp & Anne Wenderoth 9

Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Interkomprehension und Interferenz

Andreas Michel 31

Die Präpositionen: eine besonders frequente und hartnäckige Fehlerquelle

Giovanni Mischì 51

Bilingualer Unterricht: Fachsprache und Standardsprache

Sylvia Thiele 69

Interkulturelle Kommunikation im Chat Deutsch-Italienisch

M. Cristina Fronterotta 85

Discours sur les langues et catégorisations du plurilinguisme

Sofia Stratilaki 99

Subjektivität im Wissenschaftsdiskurs

Nadine Rentel 115

Politische Reden und ihre offiziellen Übersetzungen

Andre Klump 131

Vergleichen: Muster und Techniken für dialogische Kommunikation im Fremdsprachenerwerb

Christoph Bürgel 145

Das Aostatal: Eine Alpenregion zwischen Autonomie und Bilinguismus

Heike Jauch 167

***Ce*N im literarischen Text und seine italienischen Äquivalente**

Georgia Veldre-Gerner 181

Vorwort

Der vorliegende Band vereint Beiträge aus dem Bereich der Sprachdidaktik der romanischen Sprachen sowie Beiträge mit kontrastiven Fragestellungen der romanistischen Linguistik. Sie sind aus Vorträgen hervorgegangen, die im Rahmen des Kolloquiums ‚Sprachvergleich und Sprachdidaktik' am Romanischen Seminar der Universität Münster am 26. und 27. März 2009 gehalten wurden.

Die Verbindung des kontrastiven und des didaktischen Aspekts als Grundidee dieses Kolloqiums, die sich als äußerst fruchtbar erwies, prägt die 11 Beiträge in unterschiedlichem Maße. Eine direkte Herleitung der behandelten Fragestellung aus dieser Verbindung zeigt sich in der Mehrzahl der vorliegenden Texte. Dabei wird der Aspekt der Mehrsprachigkeit implizit oder explizit einbezogen.

Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache in seinem Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker", so der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen[1]. Seit etwa zehn Jahren spielt die Didaktik der Mehrsprachigkeit daher eine wichtige Rolle.

Im Rahmen der Erziehung zur Mehrsprachigkeit stehen eine Sprachen und Kulturen vergleichende Unterrichtsperspektive, inter- und intralinguales, aber ebenso interkulturelles Arbeiten im Vordergrund. Auch die Sprach- und Sachfachverknüpfung bedient sich neben spezifischen methodischen Überlegungen u. a. des Sprachvergleichs: fach- und gemeinsprachliche Aspekte müssen hinsichtlich der Unterrichtssprache in diesen Projekten bedacht werden.

Für diese Konzepte wird ein verändertes Selbstverständnis der Lehrkräfte vorausgesetzt: Eine erweiterte Kompetenz, nämlich Kenntnisse über vorangegangene Fremdsprachen und Zielkulturen, ist unabdingbar. Die verschiedenen fachdidaktischen Beiträge der vorliegenden Akten zeigen Perspektiven und Grenzen auf, diese Forderungen umzusetzen.

Die Beiträge von Frank Schöpp (Wiesbaden) & Anne Wenderoth (Gießen), Sylvia Thiele (Münster), Andreas Michel (Köln) und Giovanni Mischì (San

[1] EUROPARAT. ed. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt, S. 17

Martin de Tor) zeigen einen schuldidaktischen Ausgangspunkt.

Frank Schöpp und Anne Wenderoth plädieren für eine kontinuierliche Integration der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Fremdsprachenunterricht und heben besonders die motivationalen und lernökonomischen Aspekte dieses methodischen Zugriffs hervor. Sie beschreiben dazu eine Beispieleinheit für das zweite Lernjahr Französisch mit Blick auf die spanische Sprache.

Andreas Michel beleuchtet mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze vor allem in diachroner Perspektive, leitet daraus zentrale Kompetenzen und Ausbildungsschwerpunkte für zukünftige Lehrkräfte ab, die sich in Zeiten der G8-Struktur am Gymnasium mit einer stark gedrängten Fülle an Unterrichtsstoff konfrontiert sehen, die intensiver sprachvergleichender Arbeit kaum mehr Raum geben kann.

Sylvia Thiele stellt ein interdisziplinäres Projekt vor: Planung, Durchführung und Evaluation eines Moduls zum bilingualen Unterricht Französisch-Sport, genauer Wintersport, werden skizziert. Sie legt dabei den Schwerpunkt auf den Vergleich Fachsprache – Gemeinsprache – Unterrichtssprache.

Giovanni Mischì führt eine kontrastive Analyse des dolomitenladinischen und deutschen Präpositionalsystems durch, um Schwierigkeiten durch mögliche Interferenzen gadertalischer Schülerinnen und Schüler bei der Sprachproduktion zu ermitteln, und schlägt spezifische Vermittlungsstrategien vor.

Eine zweite Gruppe von Texten verknüpft den kontrastiven und den didaktischen Aspekt ausgehend von konkreten sprachlichen Phänomenen einer romanischen Sprache mit einem auf die Schule orientierten fremdsprachendidaktischen Bezug.

Hierzu gehört der Beitrag von Andre Klump (Trier), der französische und deutsche politische Texte und deren Übersetzungen als authentische Quellen für Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachendidaktik diskutiert.

Christoph Bürgel (Osnabrück) stellt mit sprachlichen Techniken des Vergleichens im Französischen (u.a. *c'est genre X*) und deren möglichen Übersetzungen einen Bereich vor, den er sowohl in pragmatischer als auch in didaktischer Hinsicht beleuchtet.

M. Cristina Fronterotta (Hildesheim) zeigt in ihrem Beitrag an authentischem Material die Möglichkeiten und Grenzen des interaktiven Fremdsprachenlernens am Beispiel eines universitären Kurses mit deutschen und italienischen Teil-

nehmern unter Einbeziehung der Kommunikationsform ‚Chat'.

Ein ebenfalls auf der Auswertung von Sprecheraussagen basierendes Thema liegt dem Beitrag von Sofia Stratilaki (Frankfurt) zugrunde, in dem sie an ausgewählten partiell gelenkten Gesprächen von Schülern eines zweisprachigen Gymnasiums in Saarbrücken zeigt, inwiefern Konzepte der Mehrsprachigkeit als objektiver ‚Befund' und als Teil des subjektiven Sprecherbewussteins voneinander abhängen.

Nadine Rentel (Paris) vergleicht ausgehend von eigenen Erfahrungen im schreibdidaktischen Training in Frankreich und Deutschland in ihrer Untersuchung die sprachliche Manifestation der Autorenpräsenz in französischen, italienischen und deutschen linguistischen Texten.

Zwei weitere Beiträge dieses Bandes widmen sich überwiegend dem vergleichenden Aspekt.

Der Beitrag von Heike Jauch (Münster) stellt in ihrer Darstellung der sprachlichen Situation des Aostatals die Frage nach der realen Bedeutung der Mehr- bzw. Zweisprachigkeit der dortigen Bevölkerung und insbesondere nach der tatsächlichen kommunikativen Rolle des Französischen.

Georgia Veldre-Gerner (Münster) vergleicht ausgehend von einem Korpus französischer literarischer Belege die unterschiedlichen Übersetzungen von Konstruktionen mit deiktischem Determinierer (*ce*N) ins Italienische und deren jeweilige Folgen für die Referenz.

Münster, im Juni 2010
Georgia Veldre-Gerner & Sylvia Thiele

Sprachvergleiche in der Schule – il n'est jamais trop tôt

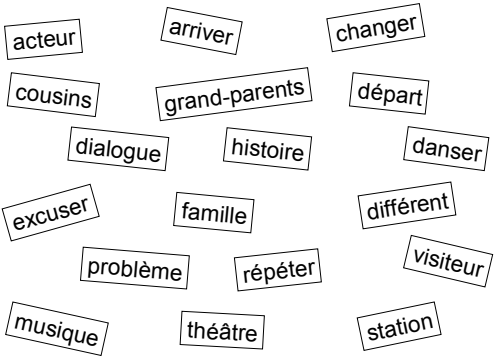
Frank Schöpp (Wiesbaden) & Anne Wenderoth (Gießen)

1. Einleitung

French words in English

a. The Normans brought their language, a kind of French, to England. Lots of French words became part of the English language. Look at these modern French words and say what they are in English.

b. Say the English words out loud. If you know French, compare the way you say them in French and English.



Aufgaben wie diese, dem dritten Band des Englischlehrwerks *Green Line* entnommen (Horner et al. 2007, 36), dürften den meisten heute tätigen Fremdsprachenlehrern aus ihrer eigenen Schulzeit unbekannt sein. Erfreulicherweise wächst jedoch eine neue Generation von Schülern heran, in deren Fremdsprachenunterricht Sprachvergleiche kein Tabu mehr sind, sondern einen festen Platz einnehmen. Es wäre jedoch falsch anzunehmen, das Vergleichen von Sprachen im Kontext des Sprachenlernens, insbesondere bei typologisch verwandten Sprachen, sei eine methodische Innovation des 21. Jahrhunderts. Was heute oftmals als moderner Ansatz innerhalb der Sprachlehrforschung aufgefasst wird, erweist sich bei einem Blick in die Geschichte der Fremdsprachenvermittlung vielmehr als Renaissance. So schrieb Christian Friedrich Seidelmann, ein Fremdsprachendidaktiker des frühen 18. Jahrhunderts, bereits vor knapp 300 Jahren:

> Verwandte Sprachen weisen eine große Übereinstimmung auf; wenn man eine von ihnen kennt, können die übrigen leicht hinzugelernt werden, wie Französisch und Italienisch mit Latein und dieses mit Griechisch, Englisch aber mit Deutsch. (1724, 2)

2. Sprachenvergleichendes Arbeiten

Dank zahlreicher empirischer Untersuchungen aus dem Bereich der Sprachlehrforschung kann der Einbezug bereits vorhandener (fremd-)sprachlicher Kompetenzen und Erfahrungen mit dem Sprachenlernen in den Lernprozess einer neuen Sprache als sinnvoll bewertet werden. So hat sich beispielsweise Marx (2005) in ihrer Studie mit der Situation des universitären Deutschunterrichts für ausländische Studierende beschäftigt, die über sehr gute Englischkenntnisse, nicht aber über Deutschkenntnisse verfügen. Die Autorin ist dabei der Frage nachgegangen, ob eine Sensibilisierung für die vorhandenen sprachlichen und prozeduralen Kenntnisse aus dem Englischunterricht zu einem verbesserten Lernzuwachs im Bereich des Hörverstehens des Deutschen führt. Als Fazit ihrer Untersuchung hält Marx fest, dass sich

> eine gezielte Sensibilisierung in der Situation des DaFnE [= Deutsch als Fremdsprache nach Englisch] […] beim Rezipieren von Hörtexten positiv auswirkte. Obwohl im Laufe der Untersuchung deutlich wurde, dass alle Lernende ihr schon bestehendes Wissen aus der L2 nutzen konnten, wenn der Text dies erlaubte […], wurde auch klar, dass die Sensibilisierungsgruppe dabei wesentlich geschickter war als die Kontrollgruppe […]. (Marx 2005, 248)

Dieses Ergebnis bestätigt die Feststellung Lutjeharms (2003, 67), wonach Parallelen zwischen Sprachen „nicht von allen Lernenden spontan ausgenutzt [werden], wenn sie eine – wenn auch beschränkte – Inferierleistung erfordern“. Es steht damit außer Frage, dass mitgebrachten Fremdsprachenkenntnissen im Unterricht einer L3, L4, L5 usw. ein fester Platz eingeräumt werden muss, unabhängig davon, ob es sich um die Muttersprache(n) oder zuvor bzw. parallel erlernte Fremdsprachen handelt. Gerade im Unterricht von Tertiärsprachen, die typologisch mit der ersten oder zweiten Fremdsprache verwandt sind, käme es einer Vergeudung von Ressourcen gleich, ließe man das sprachliche Vorwissen der Schüler unberücksichtigt.

Dass durch den gezielten Rückgriff auf sprachliche Vorkenntnisse im Unterricht einer dritten Fremdsprache eine steilere Progression als im vorherigen Fremdsprachenunterricht möglich wird, stellt auf motivationaler Ebene einen

wichtigen Faktor dar, der im Zusammenhang mit der individuell zu treffenden Entscheidung bezüglich des Erlernens einer dritten Fremdsprache im schulischen Kontext eine nicht unerhebliche Wirkung haben dürfte. Dieser Aspekt hat unseres Wissens jedoch bislang kaum Erwähnung in der Fachliteratur gefunden. Schüler, die im Laufe der siebten Jahrgangsstufe in Erwägung ziehen, im folgenden Schuljahr mit dem Erlernen einer neuen Fremdsprache zu beginnen, sollten wissen, dass sich dieser L4-Unterricht deutlich von dem der ersten und zweiten Fremdsprache (nach wie vor in der Mehrheit der Fälle Englisch plus Französisch oder Latein) unterscheiden wird.

Es ist das Verdienst der noch jungen Disziplin der Interkomprehensionsforschung, auf der Basis des Vergleichens kognater Sprachen Konzepte zur Vermittlung von Kenntnissen in weiteren Sprachen derselben Sprachfamilie entwickelt zu haben. So nutzt die Interkomprehensionsmethode das auf Schülerseite vorhandene sprachliche und prozedurale Wissen sowie das Welt- und Textwissen durch Bewusstmachung und Transfer gezielt für das Erlernen weiterer Fremdsprachen.

> Der interkomprehensive didaktische Ansatz beruht auf dem Nutzen bereits vorhandener Kenntnisse der Lerner, auf deren Sensibilisierung für das (Wieder-)Erkennen und Anwenden des bereits zuvor erworbenen Wissens. Das Anknüpfen der eingehenden, neuen Informationen an die vorhandenen Wissensreservoire steht dabei im Vordergrund. (Reissner 2007, 7)

Eine zentrale Rolle im interkomprehensiv ausgerichteten Fremdsprachenunterricht spielt das zwischensprachliche Vergleichen. Der Begriff ‚Sprachvergleich' wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags, in Anlehnung an Wildenauer-Józsa (2005), im Sinne einer bewussten und vom Lernenden intendierten Lernerstrategie verwendet, die sich in verschiedenen kognitiv ausgerichteten Forschungsrichtungen der Sprachlehr- und -lernforschung wiederfindet. Demnach ist Sprachvergleich

- ein aktiver, bewusster Konstruktionsprozess des Lernenden;
- ein Merkmal in den Konzepten zu Sprachbewusstsein bzw. Sprachaufmerksamkeit;
- auf subjektive Theorien über das Sprachenlernen zurückzuführen, die den persönlichen Lernerfahrungen der Schüler entspringen;

- ein vom Lernenden intendierter Rückgriff auf vorhandene Wissensbestände mit dem Ziel, den eigenen Lernprozess zu ökonomisieren und zu optimieren.

Grundsätzlich gilt, dass das Vergleichen von Sprachen die Anwendung von Strategien der bewussten Wahrnehmung, der Reflexion, der pro- und retroaktiven Verknüpfung sowie des zwischensprachlichen Transfers von individuell verfügbarem sprachlichem Wissen in der Muttersprache und den erlernten Fremdsprachen beinhaltet. Verständlicherweise führen Sprachvergleiche vor allem dann zum Erfolg, wenn die verglichenen Sprachen miteinander verwandt sind.

> La proximidad lingüística se instaura así como un poderoso eje de aprendizaje y se defiende que los sujetos de hablas romances, apoyándose en todas las afinidades lingüísticas y en sus saberes generales y culturales, pueden elaborar el sentido de los textos por inferencias y transparencias que se construyen en la comparación translingüística del universo románico. (López Alonso & Séré 2001, 31)

Zwar hat sich das Thema ‚Mehrsprachigkeit' in den vergangenen zehn Jahren einen festen Platz innerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung erobert, was sich neben einer fast unüberschaubaren Flut von Publikationen ebenfalls in der stetig wachsenden Zahl universitärer Lehrveranstaltungen in diesem Bereich niederschlägt; inwieweit mehrsprachiges Arbeiten jedoch auch tatsächlich in den schulischen Unterricht Einzug gehalten hat, lässt sich schwer beurteilen. Fakt ist, dass es vielen Fremdsprachenlehrern schwer fällt, den überschaubaren Bereich der eigenen Sprache zu verlassen, und dass selbst die Verantwortlichen der zweiten Phase der Lehrerausbildung nicht immer die Notwendigkeit sehen, die Grundlagen der Mehrsprachigkeits- bzw. Interkomprehensionsdidaktik zum Gegenstand ihrer Arbeit mit zukünftigen Französisch-, Italienisch- oder Spanischlehrern zu erklären. Da Arbeiten, die einen Brückenschlag zwischen Theorie und Schulpraxis herstellen, nach wie vor eher die Ausnahme denn die Regel sind, wird im Folgenden der Versuch unternommen, aufzuzeigen, wie Unterrichtende konkret bei ihren Lernern den Sinn für Mehrsprachigkeit wecken und fördern können. Anders als in den meisten empirischen Untersuchungen und Projekten zur innerromanischen Interkomprehension, deren Zielpublikum in der Regel aus Schülern der späten Mittelstufe bzw. der gymnasialen Oberstufe besteht (vgl. Schöpp 2008), liegt im vorliegenden Beitrag der Fokus auf dem

Bereich des Fremdsprachenunterrichts in der Unterstufe, konkret auf dem zweiten Lernjahr des Französischunterrichts der Jahrgangsstufe 7.[1] Idealerweise sollten Schüler nämlich bereits sehr früh Erfahrungen mit sprachenübergreifendem Lernen sammeln.[2] Dies steht keineswegs im Widerspruch zur oft betonten größeren Intellektualität älterer Schüler beim interkomprehensiven Arbeiten. Wie zu zeigen sein wird, sind auch Schüler im Alter von zwölf Jahren durchaus in der Lage, Parallelen zwischen ihnen bekannten und neuen Sprachen zu entdecken, diese zu beschreiben und Vermutungen über das Funktionieren der neuen Sprache anzustellen. Dabei geht es in erster Linie darum, Neugier auf Sprachen zu wecken, den Schülern die Angst vor der Beschäftigung mit weiteren Sprachen zu nehmen, sie für das Sprachenlernen zu motivieren und sie zum Nachdenken über Sprachen und das Sprachenlernen anzuregen. Darüber hinaus liegt ein wesentliches Ziel im „Ausprobieren" von Strategien, die es den Lernern gestatten, sich neue Inhalte auf der Basis ihrer bereits vorhandenen Sprachkenntnisse zu erschließen. Da eine vorrangige Aufgabe des Französischunterrichts darin bestehen sollte, auf Schülerseite Interesse für die Beschäftigung mit weiteren Sprachen zu wecken, die aktuellen Lehrwerke aber noch keine komplett mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierten Unterrichtseinheiten enthalten (vgl. Leitzke-Ungerer 2008), wird im Folgenden eine in der schulischen Praxis erprobte Reihe für das zweite Lernjahr des Französischunterrichts (nach Englisch als erste Fremdsprache) vorgestellt, deren Ziel in der Sensibilisierung der Lerner für Sprachvergleiche und in der Entwicklung von *language awareness* besteht. Grundgedanke dabei ist, dass die in einem frühen Lernstadium des Englisch- und Französischunterrichts erfolgende Begegnung mit Ähnlichkeiten zwischen den europäischen Sprachen eine hervorragende Ausgangsbasis für das spätere Erlernen einer dritten oder vierten schulischen Fremdsprache bzw. für die Beschäftigung mit Sprachen außerhalb der Schule darstellt.

[1] Zur besonderen Eignung des Französischen als Brückensprache für andere romanische Sprachen vgl. Klein (2002).

[2] Mit der Frage nach sprachbezogener und metakognitiver Reflexionsfähigkeit junger Lerner befasst sich der sehr interessante Beitrag Morkötters (2008).

3. Ein Beispiel aus dem 2. Lernjahr Französisch

Inhaltlich stellt die ca. vier Doppelstunden umfassende Unterrichtsreihe einen Übergang von der zweiten zur dritten Lektion des in vielen Schulen verwendeten Lehrwerks *Découvertes*, Band 2 (Klett-Verlag) dar: Die Familie Carbonne zieht aus Paris in den Süden Frankreichs, nach Toulouse. Nach anfänglicher Traurigkeit machen sich die drei Kinder Emma, Valentin und Manon mit der zunächst fremden Stadt und der Schule, dem *Collège Guillaumet*, vertraut und lassen sich auf neue Freundschaften und Aktivitäten ein. Im Sinne eines fächerübergreifenden Französischunterrichts, der auf Schülerseite Neugier und Interesse für andere Sprachen weckt, bietet es sich an, die geographische Nähe Toulouse' zu Spanien für erste Kontakte mit der spanischen Sprache zu nutzen. Aus diesem Grund werden die Lehrbucheinheiten an dieser Stelle erweitert: Valentin und Emma bekommen die Möglichkeit, am Schüleraustausch ihres *collège* mit einer Schule in Barcelona teilzunehmen. Die Vorbereitungen dieses Austauschs, insbesondere der Briefwechsel zwischen den Austauschpartnern, bilden den thematischen Rahmen der Unterrichtsreihe. Da aus Platzgründen an dieser Stelle nicht alle Stunden ausführlich dargestellt werden können, muss eine Beschränkung auf die den Kern der Reihe bildende Doppelstunde erfolgen; die anderen Stunden können nur knapp beschrieben werden.

3.1. Übersicht über die Unterrichtsreihe

1. Doppelstunde:

Les activités du collège Guillaumet: l'échange scolaire avec l'Espagne

Die Thematik wird durch eine Aktivierung des Vorwissens der Schüler in Form eines *champ de mots* eingeleitetet, bei dem mögliche Aktivitäten in Emmas und Valentins neuer Schule abgerufen werden. Da auf Grund des Alters der Schüler nicht davon auszugehen ist, dass sie bereits über eigene Erfahrungen mit einem Schüleraustausch verfügen, kann gefragt werden, ob eventuell ältere Geschwister oder Freunde schon einmal an einem Austausch teilgenommen haben und über welche Erfahrungen sie berichtet haben. Im Anschluss an diesen Einstieg sollen die Schüler jeweils zu dritt einen Dialog zwischen der Lehrerin, Mme Mallet, sowie Emma und Valentin schreiben, in dessen Verlauf Mme

Mallet die beiden Jugendlichen davon überzeugt, an einem Austausch teilzunehmen. Der Arbeitsauftrag könnte folgendermaßen lauten:

L'échange scolaire

Mme Mallet, une prof du collège Guillaumet, propose à Emma et Valentin de participer à un échange scolaire avec un collège de Barcelone. Emma et Valentin hésitent d'abord, mais Mme Mallet a de bons arguments. A la fin, les jeunes sont d'accord.
Ecrivez le dialogue et jouez la scène !
Le vocabulaire peut vous aider[3] :
un / une corres (Abkürzung für *correspondant, e*) : der/die Austauschpartner/in
apprendre qc: etwas lernen
une langue
espagnol,e
un voyage : eine Reise
une activité
un pays intéressant
une expérience
une jolie ville
voyager en avril

Hausaufgabe ist das Suchen nach Informationen über Frankreichs Nachbarland Spanien.

2. Doppelstunde:

Trouver un ou une corres – les questionnaires des correspondants

Die Doppelstunde beginnt mit dem Zusammentragen der von den Schülern recherchierten Informationen über Spanien, die an der Tafel festgehalten werden.[4] Im Anschluss daran werden, wie bei einem Austausch üblich, die von den Teilnehmern ausgefüllten Fragebögen zur eigenen Person, zu Hobbys und Interessen ausgeteilt (vgl. Anhang 1).[5] Hier begegnen die Schüler nun zum ersten Mal der spanischen Sprache im Französischunterricht. Der Arbeitsauftrag lautet, in französischer Sprache Informationen über die Austauschpartner zusammen-

[3] Bereits bekanntes bzw. eigenständig erschließbares Vokabular wird ohne Übersetzung angegeben.

[4] In diesem Rahmen wird auch auf die Bilingualismussituation Barcelonas eingegangen.

[5] In der Unterrichtsreihe wurde „gendergerecht" gearbeitet: Die Mädchen erhielten den Fragebogen einer spanischen Schülerin, Carolina, während die Jungen sich mit dem im Anhang enthaltenen Portrait von Pablo beschäftigten. Aus Platzgründen kann in diesem Beitrag nur Pablos Portrait abgedruckt werden.

zustellen. Die Schüler bedienen sich dabei verschiedener Strategien, die bei der anschließenden Besprechung der Portraits erläutert und ihnen somit bewusst gemacht werden. Besondere Bedeutung kommt dabei den Ähnlichkeiten zwischen der spanischen und der französischen Lexik zu. Aber auch der Aufbau des Fragebogens, die Bilder und das Vorwissen der Schüler lassen Rückschlüsse auf die Inhalte zu. Hausaufgabe ist das Ausfüllen eines Fragebogens (auf Französisch) aus der Sicht von Emma oder Valentin (vgl. Anhang 2).

3. Doppelstunde:
Une lettre d'Espagne : « Qu'est-ce qu'on peut faire à Barcelone ? »
Diese Doppelstunde bildet den Kern der Unterrichtseinheit und wird daher im folgenden Unterkapitel ausführlich erläutert.

4. Doppelstunde:
Die Anwendung der neu gelernten Strategien anhand unbekannter französischer Texte
Die in der vorherigen Stunde erarbeiteten Strategien zum Verstehen fremder Texte sollen nun wiederholt und an unbekannten französischen Texten angewendet werden. Je nach Leistungsstand der Schüler eignen sich hierfür sowohl einfachere Texte, wie der neue Lektionstext (Text 3A in *Découvertes 2*), als auch schwierigere, wie beispielsweise Artikel aus einer französischen Zeitung, einem Reiseführer o.ä. Auch im weiteren Unterrichtsgeschehen ist es wünschenswert, die Schüler immer wieder nach Parallelen zwischen den Sprachen suchen zu lassen, damit sie diese Kompetenzen verinnerlichen und automatisieren können.

3.2. Beschreibung der Kernstunde

Im Mittelpunkt der Doppelstunde steht die Erarbeitung sprachenübergreifender Strategien, mit Hilfe derer sich die Lerner unbekanntes fremdsprachliches Material erschließen können. Ausgangspunkt hierfür ist die Beschäftigung mit einer spanischen E-Mail von Valentins Austauschpartner Pablo (vgl. Anhang 3).

Ein großes Paket aus Spanien, das zu Beginn der Stunde auf dem Lehrerpult steht, erzeugt bei den Schülern Spannung.[6] Das Einbinden von Gegenständen in den Unterricht, in diesem Fall dem Paket, trägt zu einer lebendigeren, motivierenden und ganzheitlicheren Unterrichtsgestaltung bei und verschiebt den Fokus vom rein kognitiven auf das handlungsorientierte Lernen. Im Sinne des problemorientierten Lernens müssen die Schüler jedoch zunächst eine von Pablo in spanischer Sprache verfasste E-Mail entschlüsseln, um herauszufinden, was sich in dem Paket befindet. Da Schüler im Alter von ca. zwölf Jahren in der Regel sehr offen und neugierig sind, ist davon auszugehen, dass diese Aufgabe für sie einen großen Anreiz darstellt. Bei der Formulierung des Arbeitsauftrags gilt es, den Lernern deutlich zu machen, dass das Ziel nicht in einer Übersetzung des Textes besteht, sondern im Herausfiltern der wesentlichen Informationen. Hierzu ist es nicht notwendig, jedes einzelne Wort zu verstehen. Idealerweise sollte die Aufgabe, die spanische E-Mail zu dechiffrieren, in Partnerarbeit bewältigt werden, da das kooperative Arbeiten einer eventuellen Überforderung der Schüler vorbeugt, indem es ihnen die Angst bzw. den Druck nimmt, alleine einen Text in einer ihnen unbekannten Sprache verstehen zu müssen. Im Anschluss geben die Lerner den Inhalt der E-Mail im Plenum auf Französisch wieder, wobei die Lehrkraft die Ergebnisse stichwortartig an der Tafel festhält.

Um einer Überforderung der Schüler entgegenzuwirken, ist die E-Mail recht kurz gehalten und derart gestaltet, dass möglichst viele Strategien zum Verstehen von Wörtern und Sätzen Anwendung finden können. Diese betreffen:

- die Textsorte (Brief/E-Mail mit Anrede und Grußformel);
- Lexeme, die Wörtern aus der Muttersprache oder anderen den Schülern bekannten Fremdsprachen orthographisch ähneln (z.B. *actividades*, *bien*, *quiz*, *información* etc.);
- Lexeme, die auch außerhalb Spaniens weit verbreitet sind und Eingang in die deutsche Umgangssprache gefunden haben (z.B. *gracias*, *hola*);
- grammatische Strukturen (z.B. sp. *vas a venir* – fr. *tu vas venir*);

[6] In dem Paket befindet sich ein Quiz, das Pablo aus Barcelona geschickt hat, und das die Schüler später lösen sollen.

- Ableitungen über den Kontext (in *gracias por tu email* kann *por* nichts anderes als dt. *für* bedeuten);
- Satzzeichen (z.B. lassen Fragezeichen am Satzanfang auf eine Frage schließen, eine Frage am Beginn einer E-Mail könnte eine Frage nach dem Befinden sein; Ausrufezeichen am Ende könnten auf eine Aufforderung zur baldigen Kontaktaufnahme hinweisen);
- die Einbindung von Vorwissen (z.B. dass es bei einem Schüleraustausch nicht ungewöhnlich ist, von der Gastfamilie nach Wünschen für Ausflüge gefragt zu werden).

Nicht direkt zu erschließen sind *tiene* und *¿Qué ... quieres hacer?*. An diesen Stellen können die Schüler jedoch anhand des Kontextes logische Hypothesen zum Inhalt aufstellen. Auch das Entschlüsseln von sp. *viaje*, fr. *voyage,* birgt eine Herausforderung, die sich in erster Linie an leistungsstärkere Lerner richtet.[7] Daraufhin sollen die Schüler die aus dem Brief gewonnenen Erkenntnisse in französischer Sprache wiedergeben. Unverzichtbar für das weitere Vorgehen sind lediglich die Informationen, dass Pablo für Valentin ein Quiz über Barcelona vorbereitet hat und dass Valentin dieses Quiz von seiner Lehrerin erhalten kann.

Die anschließende Reflexion der Vorgehensweise beim Entschlüsseln der E-Mail führt auf Schülerseite zu einer bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess und bildet den Ausgangspunkt für die Formulierung sprachenübergreifender Strategien zur Texterschließung. Dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit folgend, werden die Beschreibung der Vorgehensweise beim Entschlüsseln des Briefes und die Formulierung allgemeingültiger Strategien auf Deutsch stattfinden, da dies im zweiten Lernjahr in der Fremdsprache nicht leistbar wäre. Es hat sich in der Erprobung dieser Reihe bewährt, die Schüler die von ihnen verwandten Strategien anhand von konkreten Beispielen im Text belegen zu lassen, um ihren Mitschülern ihr Vorgehen zu verdeutlichen. Erst im Anschluss sollten die Lerner versuchen, ausgehend von ihren Erfahrungen mit den konkreten spanischen Beispielen, sprachenübergreifende

[7] Für den Fall, dass die Schüler größere Schwierigkeiten beim Verstehen der E-Mail haben sollten, ist es sinnvoll, vorbereitete Multiple-Choice-Fragen bereit zu halten, die den Lernern das Textverständnis erleichtern können.

Strategien zu formulieren. Falls die Schüler nicht alle oben genannten Strategien nennen, die sie höchstwahrscheinlich unbewusst angewendet haben, erarbeitet die Lehrkraft die verbleibenden Strategien im fragenden Unterrichtsgespräch. Die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Methoden der Texterschließung soll die Schüler dazu veranlassen, diese auch systematisch in komplexeren, weniger offensichtlichen Kontexten zur Hilfe heranzuziehen. Diese Handlungskompetenz muss jedoch zunächst trainiert werden, und die Vorgehensweise bedarf einer gewissen Automatisierung.[8]

Gegenstand des nun folgenden Quiz ist die Zuordnung kurzer spanischer Texte über verschiedene touristische Attraktionen bzw. Aktivitäten in Barcelona zu den entsprechenden Fotos (vgl. Anhang 4a und 4b).[9] Hierbei sollen die Lerner die zuvor formulierten Strategien bewusst anwenden. Beim Auswählen bzw. Formulieren der Texte wurde besonders darauf geachtet, dass die wichtigsten Informationen von den Lernenden auch auf Französisch wiedergegeben werden können. Ein Vorteil dieser Zuordnungsaufgabe besteht darin, dass die Schüler direkt Rückmeldung über richtiges bzw. fehlerhaftes Vorgehen erhalten, da sie bei einem Irrtum an einer anderen Stelle Schwierigkeiten haben werden, das Foto einem Text zuzuordnen. Auch aus motivationspsychologischen Gesichtspunkten hat sich die Arbeit mit spielerischen Übungsformen wie einem Quiz bewährt, insbesondere in der Phase der Pubertät, in der es den Lernern ohnehin oft schwer fällt, sich über einen längeren Zeitraum hinweg zu konzentrieren.

Da davon auszugehen ist, dass die Schüler das Quiz völlig selbständig lösen können, kann sich die Lehrkraft in dieser Phase weitestgehend zurückziehen und lediglich bei Fragen der Schüler in Erscheinung treten. Bei der anschließenden Besprechung der Lösung im Plenum sollen die Lerner neben der Zuordnung (z.B. A 10) die entsprechende Aktivität jeweils auch kurz auf Französisch vorstellen. Hier sind sie gezwungen, frei zu formulieren, da ihnen die sprachlichen Mittel für eine wortwörtliche Übersetzung fehlen. Einzelne Wörter sind bei Bedarf neu einzuführen, wie z.B. *manège*, die französische Ent-

[8] Es bietet sich an, diese Strategien auf einem Plakat festzuhalten, das im Klassenraum aufgehängt werden kann.

[9] Das Plakat sollte mindestens im DINA3-Format vorliegen.