

Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen

von Christine Michler



22 Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kultur-
wissenschaften der Otto-Friedrich-Universität
Bamberg

Band 22



University
of Bamberg
Press

2015

Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen

von Christine Michler



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Anna Hitthaler
Umschlagbild: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:P_Roman_empire.png?uselang=de

© University of Bamberg Press Bamberg 2015
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN:1866-7627
ISBN: 978-3-86309-354-9 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-355-6 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-445299

Inhalt

	Vorwort	9
Kap. 1	Aufgaben und Schwerpunkte der Didaktik der romanischen Sprachen	13
Kap. 2	Bezugswissenschaften der Fachdidaktik der romanischen Sprachen	19
Kap. 3	Geschichte des Unterrichts der romanischen Sprachen in Deutschland bis ins 21. Jahrhundert	23
Kap. 4	(Historischer) Überblick über Methoden im Fremdsprachenunterricht	27
Kap. 5	Sozialformen im Unterricht der romanischen Sprachen	31
Kap. 6	Rahmenbedingungen des Unterrichts der romanischen Sprachen in Deutschland	37
Kap. 7	Medien im Unterricht der romanischen Sprachen	45
Kap. 7.1	Das Medium ‚Lehrwerk‘	47
Kap. 7.2	Moderne, computergestützte Medien	53
Kap. 8	Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien	57

Kap. 9	Individuelle Lernervariablen und Binnendifferenzierung	65
Kap. 10	Mehrsprachigkeitsdidaktik	69
Kap. 11	Kompetenz- und Aufgabenorientierung	75
Kap. 12	Funktionale kommunikative Kompetenzen	83
Kap. 12.1	Sprachliche Mittel	83
Kap. 12.1.1	Aussprache, Intonation und Rechtschreibung	83
Kap. 12.1.2	Grammatik	91
Kap. 12.1.3	Wortschatz	99
Kap. 12.2	Kommunikative Fertigkeiten	107
Kap. 12.2.1	Hörverstehen	107
Kap. 12.2.2	Leseverstehen	111
Kap. 12.2.3	Sehverstehen	115
Kap. 12.2.4	Sprachmittlung	119
Kap. 13	Landeskunde, inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz	123
Kap. 14	Literatur, Film und Musik	135

Kap. 15	Methodenkompetenz: Sprachlernbewusstheit und Lernstrategien	147
Kap. 16	Leistungsmessung	153
Kap. 17	Berufsbild ‚Lehrkraft für romanische Sprachen‘	161
	Glossar	167
	Bibliographie	177

Vorwort

Für Lehrerinnen und Lehrer, die Französisch, Spanisch oder Italienisch¹ unterrichten, sind wissenschaftliche Kenntnisse über die Didaktik und Methodik der romanischen (Schul-)Sprachen unerlässlich, um den unterschiedlichen Unterrichtsvoraussetzungen und –bedingungen kompetent begegnen und den Unterricht zielgerichtet so durchführen zu können, dass die Schüler sprachliche Handlungskompetenz erlangen und zu erfolgreicher interkultureller Kommunikation fähig sind. Theoretische Fundamente dazu werden im Studium gelegt. In den verschiedenen obligatorisch abzuleistenden Praktika überführen die Studierenden diese Grundlagen in Fertigkeiten. Sie erproben deren Anwendung unter fachkundiger Anleitung, so dass sie später in der Unterrichtspraxis in der Lage sind, sie selbständig sachgemäß einzusetzen.

Während des Studiums müssen die Studierenden mit dem Ziel ‚Lehramt für romanische Schulsprachen‘ verschiedene didaktische Leistungsnachweise erbringen (Klausuren, Referate, Hausarbeiten, Portfolios usw.), bevor sie schließlich die Lehramtsprüfung ablegen. Bei der erforderlichen Vor- und Nachbereitung der didaktischen Inhalte des Studiums unterstützt sie die ‚Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen‘ mit einem Überblick über fachdidaktisch relevante wissenschaftliche Themen. Den notwendigen Praxisbezug liefern Anregungen zur Umsetzung im Unterricht.

Inhaltlich erwuchs die ‚Einführung‘ aus Lehrveranstaltungen, die von der Verfasserin erst an der Universität Augsburg, dann an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zur Didaktik des Französischen, des Spanischen und des Italienischen gehalten wurden. Obwohl insbesondere für das Französische und Spanische bereits spezielle Fachdidaktiken vorhanden sind (Leupold 2002; Nieweler 2006; Fäcke 2010; Grünewald/ Küster 2009; Fäcke 2011),² die auf die spezifischen Eigenheiten

¹ Andere romanische Sprachen spielen an deutschen Schulen im Moment praktisch keine Rolle.

² Für das Italienische liegt bislang nur Christoph 2005 broschiert vor. Eine Aufsatzsammlung zum Italienischunterricht bietet Reimann 2009b.

der jeweiligen Sprache und ihrer Fachdidaktik eingehen, rechtfertigt sich eine die drei Sprachen zusammenfassende Didaktik, die übergeordnete Kriterien für das Lehren und Lernen des Französischen, Spanischen und Italienischen herausstellt.

Inhaltlich spannt die ‚Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen‘ den Bogen von der historischen Perspektive des Fachs, die den Hintergrund für gegenwärtige Entwicklungen liefert, bis zum aktuellen Stand fremdsprachendidaktischer Forschung. Sie zeigt, wie sich die Fachdidaktik zwischen Lehr- und Lerntraditionen, den im Laufe der Geschichte sich verändernden institutionellen Bedingungen des Unterrichts und den Zielsetzungen des Lehrens und Lernens heute konstituiert.

Nach einer Definition der Begriffe ‚Didaktik‘ und ‚Methodik‘ und der Verortung der Didaktik der romanischen Sprachen im universitären Fächerkanon werden ihre Aufgaben und Schwerpunkte erläutert (Kap. 1). Die Anbindung der Didaktik an wesentliche Bezugswissenschaften (Kap. 2) führt zu einem Überblick über Grundzüge der Geschichte des Unterrichts der romanischen (Schul-)Sprachen in Deutschland (Kap. 3), über die Methodengeschichte (Kap. 4) und über Sozialformen, die den Unterricht bestimmen (Kap. 5). Die Darstellung der Rahmenbedingungen des Unterrichts (Kap. 6), die wesentlich durch den ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ (GeR) und die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss sowie die fortgeführte Fremdsprache modelliert werden, mündet in die Erläuterung der Funktion von Medien (Kap. 7), insbesondere von Lehrwerken und computergestützten Medien. Die Zusammenfassung von Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien (Kap. 8), die für den Unterricht relevant waren bzw. sind, geht über in die Besprechung von Eckpunkten der gegenwärtig intensiv diskutierten Themen ‚individuelle Lernervariablen und Binnendifferenzierung‘ (Kap. 9) sowie ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ (Kap. 10).

In den anschließenden Kapiteln werden zentrale Handlungsfelder des aktuellen, der kommunikativen interkulturellen Kompetenz verpflichteten Unterrichts der romanischen Sprachen vorgestellt: Kompetenz- und

Aufgabenorientierung (Kap. 11), funktionale kommunikative Kompetenzen (Kap. 12), aufgeteilt in sprachliche Mittel (Aussprache, Intonation und Orthographie; Grammatik; Wortschatz) und kommunikative Fertigkeiten (Hörverstehen, Sehverstehen, Lesen, Sprachmittlung).³ Nachfolgend werden Stellenwert und inhaltliche Füllung von landeskundlichen, inter- bzw. transkulturellen Unterrichtsperspektiven (Kap. 13), Literaturdidaktik und Literaturunterricht (Kap. 14) untersucht. Kapitel zur Methodenkompetenz als Gegenstand des Unterrichts der romanischen Sprachen (Kap. 15), zur Problematik der Leistungserhebungen (Kap. 16) und Überlegungen zum Berufsfeld ‚Lehrkraft für romanische (Schul-)Sprachen‘ (Kap. 17) verdeutlichen weiter die Bandbreite fachdidaktisch relevanter Themen. Ein Glossar zu fachdidaktischen Begriffen beschließt zusammen mit einer Bibliographie die ‚Einführung‘.

Der Entstehungsrahmen der ‚Einführung‘ führt dazu, dass sich zwar viele Inhalte schwerpunktmäßig auf die Anforderungen durch den bayerischen Lehrplan und die Schulsituation in Bayern beziehen, doch wird auch die Situation in anderen Bundesländern angesprochen.

Je nach Umfang sind die Kapitel durch Zwischenüberschriften untergliedert. Um den Text nicht durch Doppelformen, Binnen-I oder ähnliche Schreibweisen für feminine und maskuline Formen zu belasten, wird für Lehrerinnen und Lehrer, Studentinnen und Studenten, Schülerinnen und Schüler usw. jeweils das generische Maskulinum verwendet.

Die Verfasserin möchte an dieser Stelle all denen danken, die sie zum Abfassen des Bandes ermuntert und dabei unterstützt haben. Besonderer Dank gebührt Frau Linda Haunschild für das Korrekturlesen und ihre stetige Hilfe bei Formatierungsproblemen.

³ Auf die Fertigkeiten ‚Schreiben‘ und ‚Sprechen‘ geht die ‚Einführung‘ nicht separat ein, denn sie werden bei allen behandelten Inhalten immer mit geübt (vgl. Kap. 12.2).

Kap. 1: Aufgaben und Schwerpunkte der Didaktik der romanischen Sprachen

‚Didaktik‘ und ‚Methodik‘

In traditionellen Begriffsbestimmungen bezieht sich der Begriff ‚Didaktik‘, abgeleitet vom griechischen *didáskein* (lehren, unterrichten, lernen) bzw. *didáxis* (Lehre, Unterricht, Unterweisung), auf die Wissenschaft vom Lehren und dessen Inhalte. Der Begriff ‚Methodik‘ (griech./ lat.: *méthodos/ methodus*) bezeichnet die Lehre von den verschiedenen Maßnahmen und Verfahren, durch die das Lernen lehrer- und lernerseitig vorbereitet und ausgeführt wird. Heute werden Inhalte und Verfahren zusammen betrachtet, so dass eine terminologische Trennung aufgehoben ist.⁴

Fremdsprachendidaktik und Didaktik der romanischen Schulsprachen

Die Fremdsprachendidaktik ist Teilgebiet der übergeordneten, allgemeinen Didaktik, die ihrerseits den Erziehungswissenschaften zugeordnet wird und Konzepte für grundsätzliche Unterrichtsstrukturen sowie Kriterien für die Planung bzw. Analyse des Unterrichts entwickelt. Fremdsprachendidaktik, die sich mit den Inhalten und Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen beschäftigt, wird weiter in die Didaktik von Sprachgruppen (z.B. den romanischen Sprachen) oder von Einzelsprachen (z.B. dem Französischen) aufgegliedert.

Die Didaktik der romanischen Schulsprachen Französisch, Spanisch und Italienisch versteht sich als – zu einem großen Teil auf empirische Untersuchungen gestützte – Wissenschaft vom Lehren und Lernen der romanischen Sprachen und ihrer Literaturen. Da Didaktik immer auch ein anwendungsorientiertes Aufgabengebiet einschließt, reicht ihr Spektrum von der Erarbeitung einer wissenschaftlich fundierten Theorie des Unterrichts der romanischen Sprachen über die Entwicklung von Konzepten für dessen inhaltliche und methodische Gestaltung bis zur

⁴ Im angelsächsischen Raum ist die hierarchische Differenzierung in *approach* (theoretische Grundlagen des Lehrens), *method* (Unterrichtsprinzipien und -strategien) und *technique* (spezifische Aktivitäten und Verfahren in der Unterrichtspraxis) gebräuchlich (vgl. Anthony 1963).

Reflexion von konkreter Unterrichtspraxis und Lehr- und Lernbedingungen.

Einbettung der Didaktik in den universitären Fächerkanon

Zur eigenständigen universitären Disziplin und zum Teil der wissenschaftlichen Ausbildung der Studierenden wurde die Didaktik der romanischen Sprachen erst relativ spät (vgl. Christ 1983, 114). Bis in die 1950er Jahre beschränkte sich die didaktische Ausbildung der zukünftigen Gymnasiallehrer⁵ auf die Studienseminare während des Referendariats (Vorbereitungsdienst). Dort bereiteten sog. Seminarleiter die Lehramtsanwärter auf das Unterrichten vor, indem sie ihnen Impulse für die methodische Umsetzung fachspezifischer Inhalte gaben. Erst seit Anfang der 1970er Jahre gehört die Fachdidaktik zum verpflichtenden Bestand des universitären Fächerkanons für das Lehramtsstudium.⁶

Aufgaben und Themenbereiche der Didaktik der romanischen Sprachen

Die Wahl einer romanischen Sprache als **Studienfach** ist vielfach eine Entscheidung für den Lehramtsstudiengang, der in den meisten Bundesländern mit dem ersten Staatsexamen (z.B. Bayern, Baden-Württemberg) oder einer sog. Staatsprüfung (z.B. Hessen) abgeschlossen wird, worauf nach dem zweijährigen Referendariat das zweite Staatsexamen folgt. Von wenigen Ausnahmen (z.B. für Quereinsteiger) abgesehen, sind beide Examina für die Übernahme in den Schuldienst notwendig.

Daraus ergibt sich konsequent die **Praxisorientierung** der Fachdidaktik, denn schon in den universitären fachdidaktischen Veranstaltungen müssen die Studierenden auf die Erfordernisse des Lehrberufs und auf Grundlagen einer inhaltlich angemessenen und methodisch ansprechenden Gestaltung des künftigen Unterrichts vorbereitet werden. Seminare und Übungen vermitteln ihnen die Kenntnisse und Fähigkeiten,

⁵ An anderen öffentlichen Schultypen wurden zu dieser Zeit praktisch keine romanischen Sprachen unterrichtet.

⁶ Sie ist allerdings an den Universitäten unterschiedlich stark repräsentiert. Während in vielen Bundesländern an den Hochschulen Professuren für die Fachdidaktik der romanischen Sprachen vorhanden sind (z.B. Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Berlin), gibt es in Bayern solche Stellen z.Zt. (Stand: Frühjahr 2015) nur an den Universitäten von Augsburg und Regensburg.

durch die sie die Unterrichtspraxis sachgerecht analysieren und fachkundig so planen können, dass sich die Schüler für das Fach interessieren und die Lernenden die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit aufbauen können, die für ihre Zukunft in der globalisierten Welt notwendig ist.

Da die Didaktik der romanischen Sprachen die Schule als Ort der Praxis mit der Universität als dem Ort der Theorie, der Wissenschaft verbindet, ist die Sachanalyse des Unterrichts nur ein Teilbereich des Tätigkeitsfeldes **universitärer Fachdidaktiker**. Sie müssen zwar über praktische Unterrichtserfahrung verfügen, in hohem Maß aber auch Wissenschaftler mit Forschungskompetenz sein. Als solche untersuchen sie insbesondere die für das Lehren und Lernen wirksamen sprachübergreifenden und sprachspezifischen Faktoren, Bedingungen und Abläufe der Spracherwerbsprozesse im institutionellen Unterricht und analysieren unterrichtliche Relevanz und Funktionalität für Schüler von sprachlichen, kultur- und literaturwissenschaftlichen Inhalten. Sie lösen konkrete inhaltliche und methodische Fragen, indem sie Vorschläge für die unterrichtliche Anwendung machen.

Der wissenschaftlichen und praxisorientierten Fachdidaktik können jeweils Schwerpunkte zugeordnet werden.

Hauptsächliche Gegenstandsbereiche der **wissenschaftlichen** Fachdidaktik, die den Studierenden eine gesicherte theoretische Basis des Lehrens und Lernens vermittelt, sind:

die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und Traditionen fremdsprachendidaktischer Theorien
allgemeine Theorie und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts
die Theorie des Sprachenlernens
aktuelle Kompetenzziele und innovative Tendenzen des Sprachunterrichts
die kritische Rezeption der in didaktischen Publikationen vertretenen Thesen

das Aufarbeiten aktueller und vergangener Tendenzen der Schul-sprachenpolitik mit besonderer Berücksichtigung der romanischen Sprachen
Theorie, Ziele und Verfahren - des Sprachunterrichts, - des interkulturellen Lernens, - des Literaturunterrichts und - des Medieneinsatzes
der Vergleich von Lehrplänen für die verschiedenen Lehrgänge (erste, zweite, dritte oder spätbeginnende Fremdsprache) und deren Situierung im <i>Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen</i> (GeR) sowie in den Bildungsstandards
Untersuchung und Evaluation von Lehrwerken und Lernmaterialien
der Vergleich von älteren und aktuellen Sprachlerntheorien sowie die Diskussion ihrer Anwendbarkeit auf den Sprachunterricht
die Analyse der Rolle individueller Lernvariablen im Sprachlernprozess und individueller Voraussetzungen des Spracherwerbs
das Bewusstmachen und Erforschen von Einflüssen, die den Unterschied zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen nivellieren können
die Erörterung von Grundsätzen des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts als Basis der Unterrichtskonzeption
die Entwicklung von Konzepten für bilinguales Lehren und Lernen
empirische Untersuchungen - zum Lehrerverhalten, - zu Berufsbiographien, - zur Verarbeitung von Unterrichtsinhalten durch die Schüler, - zu Lernstrategien von bi- bzw. plurilingualen Lernern

Schwerpunkte der **praxisorientierten** Fachdidaktik sind:

die Erarbeitung von Konzepten für die Vermittlung der sprachlichen Mittel und kommunikativen Fertigkeiten
die realistische Beurteilung von Schwierigkeiten des Sprachunterrichts (z.B. in Bezug auf die Verwendung der Tempora der Vergangenheit)

das Training klarer Regelformulierungen
Überlegungen zu Lerninhalten, die für die Produktion schriftlicher und mündlicher Texte unabdingbar sind, und zu solchen, die der Rezeption zugeordnet werden können
die Diskussion der dem Unterricht zugrunde liegenden sprachlichen Norm und der Integration aktueller umgangssprachlicher Tendenzen
die Entwicklung methodischer Zugangswege zu einer schülergerechten Vermittlung von sprachlichen Mitteln und kommunikativen Fertigkeiten
die Abgrenzung von Übungen und Aufgaben anhand konkreter Beispiele
die Vermittlung von Grundlagen des autonomen Lernens
das Erarbeiten von Unterrichtssequenzen zu Landeskunde, interkultureller Kompetenz und Literatur
die v.a. kontrastiv zu Deutschland ausgerichtete Thematisierung von kulturspezifischen Besonderheiten (z.B. in Bezug auf Begrüßungsrituale, Telefonate, Mahlzeiten), um die Lerngruppen auf interkulturelle Begegnungssituationen vorzubereiten und mit der Besprechung von <i>critical incidents</i> eventuelle Konflikte im Vorfeld bewusst zu machen
die Erläuterung von Möglichkeiten des fremdsprachlichen Literaturunterrichts anhand passender Texte, auch auf der Basis von vereinfachten und gekürzten Schulausgaben
die Förderung des kompetenten Einsatzes von Medien im Unterricht
die Diskussion der Rolle von Fehlern im kommunikativen Unterricht als Ausgangspunkt für die spätere Korrekturkompetenz
die Fähigkeit, bilinguale und interdisziplinäre Unterrichtsphasen in die Wege zu leiten bzw. durchzuführen
das Training von Interaktion und Lehrverhalten der Studierenden
die Ausbildung von genderkompetenten Lehrkräften

Fazit und Ausblick

Die Didaktik der romanischen Sprachen muss sich immer wieder neuen Herausforderungen stellen. Traditionelle Aufgaben wie Überlegungen zu Auswahl, v.a. aber zu Vermittlung von Aussprache/ Intonation, Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik und Einübung der kommunikativen Fertigkeiten (Hör-/ Hör-Sehverstehen, Schreiben, Lesen,

Sprechen, Sprachmittlung) sowie von Inhalten der Landeskunde bzw. des interkulturellen Lernens und des Literaturunterrichts werden durch den relativ neuen Aspekt der angestrebten Qualitätssicherung erweitert, die sich grundlegend an der sog. „Klieme-Expertise“ (Klieme 2003, 2007) orientiert. Die Didaktik der romanischen Sprachen muss dazu durch die Entwicklung sprachspezifischer Angebote zur Differenzierung zwischen Übungen und Aufgaben sowie entsprechender Evaluationsmöglichkeiten beitragen. Hinzu kommen Vorschläge für die gezielte, notwendige Ausbildung der Lernerautonomie auch im institutionellen Unterricht sowie Fragen, die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung betreffen, denn diese spielt aufgrund der wachsenden Heterogenität der Klassenverbände eine immer wichtigere Rolle. Konzepte für die Weiterentwicklung des Sprachunterrichts durch computer- und internetbasierte Medien (vgl. z.B. Reinfried/ Volkmann 2012) und für die Förderung der Mehrsprachigkeit sind genauso gefragt wie konkrete Beispiele für den Aufbau der transkulturellen Kompetenz (vgl. Kap. 13). Zukunftsweisend für den Unterricht ist zudem die noch nicht abgeschlossene Erforschung der unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen wie Persönlichkeitsmerkmale, Lernertypen, Lernalter, geschlechtsspezifische Lernunterschiede, Lerntraditionen und Begabung zum Sprachenlernen. Schlussendlich sind Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die sowohl Kognition als auch Emotionen einbeziehen und eine Verbindung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen anstreben.

Kap. 2: Bezugswissenschaften der Fachdidaktik der romanischen Sprachen

Der Erfolg von Sprachunterricht hängt in hohem Maß vom fremdsprachlichen Können der Lehrkraft ab. Auslandsaufenthalte während des Studiums und die sprachpraktischen Kurse im Rahmen der universitären Ausbildung haben demzufolge für Studierende, die ein Lehramt für romanische Sprachen anstreben, herausragende Bedeutung. Kompetenter Unterricht setzt aber genauso fundierte fachwissenschaftliche Kenntnisse voraus. Die Didaktik der romanischen Sprachen ist folglich eng mit den Fachwissenschaften der Romanistik vernetzt und muss auf Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Landeskunde/ Kulturwissenschaft/ Landeswissenschaften zurückgreifen.⁷ In fachdidaktischen Lehrveranstaltungen werden Inhalte dieser Fachwissenschaften ausgewählt und unter dem Anwendungsaspekt dann so aufbereitet, dass sie in konkrete inhaltliche Unterrichtsmodelle münden, die mit gültigen methodischen und pädagogischen Grundsätzen des kompetenzorientierten Lernen und Lehrens von Fremdsprachen im schulischen Kontext übereinstimmen.

Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Gegenstand der Sprachwissenschaft ist, kurz gefasst, die diachrone und synchrone Sprachbeschreibung. Für Lehrkräfte ist linguistisches Wissen unabdingbar. Es befähigt sie gleichermaßen zu einer korrekten Vermittlung von sprachlichen Einheiten und Regeln wie auch zur Abstimmung der Regeldarstellung auf das Wissen und Abstraktionsvermögen der Schüler.

Hauptsächlich Forschungsergebnisse der synchronen Sprachwissenschaft beeinflussen den Unterricht, auch wenn sie dort eine andere Relevanz als in der Linguistik haben. Die Bereiche Phonetik und Phonologie spielen beispielsweise in der Unterrichtspraxis eine bedeutendere Rolle als Textlinguistik und Diskursanalyse. Auch auf Inhalte der kontrastiven Linguistik und Varietätenlinguistik greift der Unterricht nur von Fall zu Fall zurück, z.B. wenn Strukturen der Fremdsprache mit

⁷ Zur Differenzierung der Begriffe ‚Landeskunde/ Kulturwissenschaft/ Landeswissenschaften‘ vgl. ausführlich Höhne/ Kolboom 2002.

denen des Deutschen verglichen werden oder wenn Elemente von Sondersprachen oder regionalen Varianten in den Unterricht einfließen. Die auf die Belange des Unterrichts transformierten linguistischen Theorien wirken besonders auf die Darbietung und Einübung sprachlicher Strukturen ein. Unmittelbar erkennbar ist dieser Einfluss z.B. an bestimmten dominierenden Übungsformen (vgl. *pattern drill*-Übungen, Kap. 8).

Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik

Zentrale Themen der Literaturwissenschaft sind u.a. Literaturgeschichte, Literaturtheorie, Analyse literarischer Verfahren und Techniken, Literarizität des Werkes, Gattungsproblematik sowie Interpretationsansätze (z.B. biographischer oder hermeneutischer Ansatz). Die Literaturdidaktik greift diese Inhalte auf, berücksichtigt aber im Gegensatz zur Literaturwissenschaft die Unterrichtssituation. Sie selektiert literaturwissenschaftliche Erkenntnisse, so dass der Umgang mit und die Analyse von literarischen Texten im Unterricht dem Alter und dem Wissensstand der Schüler angemessen geplant werden können (vgl. Kap. 14).

Kulturwissenschaften/ Landeswissenschaften

Kultur- und Landeswissenschaften beschäftigen sich mit gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten fremder Länder und Sprachgemeinschaften. Die Disziplinen arbeiten oftmals ländervergleichend und rekurren ihrerseits u.a. auf Inhalte von Geographie, Geschichte, Sozialwissenschaften. Im Unterricht der romanischen Sprachen spielen kultur- bzw. landeswissenschaftliche Themen für den Aufbau von soziokulturellem Orientierungswissen (Landeskunde) und interkultureller Kompetenz eine große Rolle. Wichtige Bezugspunkte für die Fachdidaktik sind vor allem alltagsrelevantes Wissen, Traditionen, Symbole, Verhaltensmuster und Normen. Unter den vielen möglichen kulturellen, politischen, wirtschaftlichen, geographischen und soziologischen Inhalten trifft die Fachdidaktik eine Auswahl, die sich im Wesentlichen an der funktionalen Bedeutung des Gegenstandes für die Schüler orientiert. Vorrangiges Kriterium für die Thematisierung im Unterricht ist das Maß, in dem die Inhalte den Schülern helfen, sich im Ausland

zurechtzufinden und interkulturelle Situationen zu bewältigen (vgl. Kap. 13).

Bezugswissenschaften, die nicht nur für den Unterricht der romanischen Sprachen sondern für jede Art von Unterricht Gültigkeit haben, sind Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Medienwissenschaft.

Pädagogik

Die Pädagogik als Bezugswissenschaft des Unterrichts der romanischen Sprachen stellt die erzieherische Komponente des Sprachunterrichts in den Mittelpunkt. Sie setzt sich aber auch grundsätzlich mit methodischen Verfahren auseinander und vermittelt allgemeine Kenntnisse zur Schulpädagogik, zur Optimierung des Lernens und zur Unterrichtsgestaltung, zu Unterrichtsmanagement und Unterrichtsforschung.

Psychologie

Die Psychologie beschäftigt sich mit der Entwicklung und dem Verhalten des Menschen. Als Bezugswissenschaft für die Didaktik der romanischen Schulsprachen kommen verschiedene Sparten der Psychologie in Frage. Dies sind v.a. Gegenstandsbereiche, die den Prozess des Lernens, die Möglichkeiten, diesen Prozess zu effektivieren, und die Bedeutung der individuellen Lernervariablen (vgl. Kap. 9) untersuchen.

Die pädagogische Psychologie widmet sich Fragestellungen zu Erziehungs-, Unterrichts- und Sozialisationsprozessen, die Entwicklungspsychologie hilft, (altersbedingte) Veränderungen der Lernenden zu beurteilen. Das didaktische Interesse an persönlichkeitspsychologischen Forschungen richtet sich auf die Eigenschaften eines Individuums, die Einfluss auf das Sprachenlernen nehmen können. Die Motivationspsychologie gibt z.B. Aufschlüsse über die Beweggründe, eine Sprache zu lernen, und Erklärungen für das daraus resultierende Verhalten der Schüler im Unterricht. In letzter Zeit treten immer mehr Ergebnisse neuropsychologischer Forschungen, die einen Zusammenhang zwischen Lernen und Gedächtnis, Denken und Sprache herstellen, in ihrer Wertigkeit für den Unterricht in den Vordergrund. Durch die Sprachpsychologie erhalten die Studierenden Erkenntnisse über psychologische Aspekte des Sprechens, die Rolle der Sprache in der Gesellschaft,

den Einfluss der Gesellschaft auf die Sprache, das Sprachverhalten und die Angemessenheit von Äußerungen (Register, Stil).

Soziologie

Sprachpsychologie ist eine Schnittstelle zur Bezugswissenschaft ‚Soziologie‘. Deren thematische Schwerpunkte sind u.a. das soziale Handeln, soziale Normen und Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf den Einzelnen und die Gemeinschaft. Die Didaktik der romanischen Sprachen profitiert von soziologischen Erkenntnissen, die z.B. den Einfluss der Veränderung in der Bevölkerungsstruktur auf die Unterrichtsbedingungen betreffen. Besonders relevant sind die Ergebnisse von Forschungen zu Sprachlernbiographien mehrsprachiger Kinder und zu kultureller Differenz in ihren Auswirkungen auf den Unterricht.

Medienwissenschaft

Die Medienwissenschaft analysiert Geschichte und Wirkung von Massenmedien (Printmedien, Hörfunk, Fernsehen, Online-Medien) und die kulturellen Wandlungen, die mit der Entstehung und Weiterentwicklung technischer Medien einhergehen. Bezugspunkte zwischen der Didaktik der romanischen Sprachen und der Medienwissenschaft ergeben sich zum einen aus der hohen Präsenz von Medien im modernen Unterricht und innovativen Formen des Sprachenlernens durch neue Medien, zum anderen aus der Bedeutung, die Medien in der Lebenswelt der Jugendlichen haben.

Kap. 3: Geschichte des Unterrichts der romanischen Sprachen in Deutschland bis ins 21. Jahrhundert

Anfänge: Unterricht in Klöstern und Spracherwerb durch Immersion

Vom europäischen Mittelalter bis zu Renaissance und Humanismus war Sprachunterricht in der Regel gleichbedeutend mit Lateinunterricht. Kenntnisse des Lateinischen wurden vorzugsweise in Klöstern so weitergegeben („Kloster-Tradition“, McArthur 1998, 82; Klippel 2002, 98), dass Schriftlichkeit und Grammatikausbildung einen bevorzugten Platz einnahmen.

Lebende Sprachen eigneten sich insbesondere Kaufleute, die für Handel und Gewerbe in erster Linie mündliche Sprachkenntnisse benötigten, meist durch Immersion und aktiven Gebrauch an („Marktplatz-Tradition“; McArthur 1998, 81f.; Kuhfuß 2013, 31). Auch viele junge Adelige lernten Fremdsprachen während ihrer Bildungsreisen z.B. nach Frankreich oder Italien nach dem Immersionsprinzip.

Das Interesse an einem Unterricht in lebenden Sprachen – vornehmlich dem Französischen – nahm erst ab dem 16./17. Jahrhundert nachdrücklicher zu. Sprachunterricht gab es in sogenannten Ritterakademien, in denen adelige Jugendliche für ihre weltlichen Aufgaben ausgebildet wurden, und an Adelshöfen standen Privatlehrer, meist Muttersprachler, zur Verfügung. Grundlage des Unterrichts waren Grammatiken und Gesprächsbücher (vgl. Schröder 2005, 23). Zudem existierten zu Beginn des 18. Jahrhunderts Angebote zum Sprachenlernen im Umfeld der bestehenden Universitäten (Schröder 2005, 25), auch um bürgerliche Interessen an Sprachkenntnissen zu bedienen.

Französisch

Das Französische löst spätestens seit Ende des 30-jährigen Krieges das Lateinische als *lingua franca* ab und wird im gesellschaftlichen Umgang, in Diplomatie und Wissenschaft für eine lange Zeit die wichtigste Fremdsprache in Europa (vgl. Michel 2006, 21).⁸ Man lernt Französisch, um „an der höfischen Konversationskultur“ teilhaben zu können

⁸ Mit dem Frieden von Rastatt (1714) wird das Französische die Sprache der internationalen Diplomatie. Diese Rolle behält es bis zum Friedensschluss von Versailles 1919 (Schröder 2005, 17).

(Schröder 2005, 18). Französischkenntnisse, die als Kennzeichen guter Erziehung gelten (vgl. Kramer 1992, 131) und Prestigegewinn versprechen, erwerben die Menschen – Adelige, Klerus und das aufstrebende, am Handel interessierte Bürgertum – zunächst mehrheitlich auf privatem Weg, jedoch gibt es schon im 17. Jahrhundert in Deutschland Französischunterricht in „schulmäßig organisierter“ Form (Christ 1983, 95), der sich schließlich so ausdehnt, dass sich die Sprache trotz des zunehmenden Einflusses des Englischen im 19. und frühen 20. Jahrhundert an Hochschulen und Realgymnasien bzw. Oberrealschulen⁹ ohne Schwierigkeiten behaupten kann.

Im 20. Jahrhundert verliert das Französische mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten seine prominente Stellung und wird häufig nur noch als Wahlfach angeboten. Nach 1945 geben die vier Besatzungsmächte jeweils ihrer Sprache den Vorrang, d.h. Französischunterricht hat seinen Schwerpunkt in den von Frankreich verwalteten Gebieten. Da mehr Landesteile unter englischer und amerikanischer bzw. russischer Verwaltung stehen, hat das Französische einen geringeren Verbreitungsradius als das Englische oder Russische.

Mit der Gründung der Bundesrepublik ist es wieder bundesweit intensiv als Fach an höheren Schulen vertreten,¹⁰ doch verdrängt das Englische das Französische vom ersten Platz. Das Hamburger Abkommen von 1971 ermöglicht im Prinzip eine weitere Ausbreitung des Französischunterrichts, da es ohne Einschränkungen „eine lebende Fremdsprache oder Latein“ als erste Fremdsprache möglich macht (Hamburger Abkommen 1971, § 13a).

Doch weder durch das Hamburger Abkommen noch durch den Elysée-Vertrag von 1963, in dem Frankreich und Deutschland verpflichtet werden, „Maßnahmen zu ergreifen, um die Zahl der deutschen Schüler, die Französisch lernen, und die Zahl der französischen Schüler, die

⁹ Im Gegensatz zu humanistischen Gymnasien mit alphilologischem Schwerpunkt lehrt man an den ab Mitte des 19. Jahrhunderts eingeführten Realgymnasien moderne Sprachen. Mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichtete Oberrealschulen und neusprachliche Gymnasien entstehen erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

¹⁰ Die Entwicklungslinien des schulischen Französischunterrichts sind für die Bundesrepublik gut aufgearbeitet (vgl. Zapp 1980; Christ 1983; Kramer 1992; Lehberger 2003; Christ/ de Cillia 2003; Michel 2006; u.a.). Zum Französischunterricht in der ehemaligen DDR vgl. Pfeil 2007.

Deutsch lernen, zu erhöhen“ (Deutsch-Französischer Freundschaftsvertrag), ist das Französische ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine ernst zu nehmende Konkurrenz für das Englische. Insgesamt geht die Zahl der Französischlernenden an allgemeinbildenden Schulen zurück (vgl. Kap. 6).

Spanisch

Das Spanische wird im ausgehenden Mittelalter hauptsächlich von Adligen und Kaufleuten vornehmlich aus den Hansestädten und aus Handelszentren wie Augsburg und Nürnberg im Land selbst oder durch v.a. in den spanischen Niederlanden produzierte praktische Sprachführer (Dialogbücher) erlernt. Der politische Niedergang Spaniens lässt die Sprache an Bedeutung verlieren, doch erhöht sich im 18. Jh. durch die Intensivierung der Handelskontakte mit Lateinamerika wieder das Interesse am Spanischen.

Im 19. Jh. ist das Spanische dennoch an deutschen Schulen praktisch nur als Wahlfach präsent. Nach dem ersten Weltkrieg wird es teilweise als zweite, in Hamburg und Bremen auch als erste Fremdsprache eingeführt. Nach 1945 verschwindet die Sprache aber wegen der Nähe der Nationalsozialisten zum Franco-Regime aus dem Fächerkanon der weiterführenden Schulen Westdeutschlands fast völlig. In der ehemaligen DDR hingegen wird der Spanischunterricht infolge der Revolution in Kuba aufgewertet, und in Westdeutschland verstärken in den 1960/70er Jahren allmählich touristische Interessen die Nachfrage nach Spanischunterricht (vgl. Bernecker 2006; Voigt 1998). Während einige Bundesländer wie z.B. Nordrhein-Westfalen heute Spanisch wieder als erste oder zweite Fremdsprache anbieten, ist es in vielen Bundesländern (z.B. in Bayern) in der Regel entweder Wahlfach, spätbeginnende oder in Konkurrenz zum Französischen, Italienischen oder anderen Fremdsprachen dritte Wahlpflichtfremdsprache. Offiziell ist Spanisch auch an bayerischen Realschulen eine Alternative zum Französischunterricht, doch hindert z.B. der derzeitige Mangel an schularrtypisch ausgebildeten Lehrkräften die praktische Umsetzung des Angebots. Bundesweit liegt Spanisch nach dem Englischen und Französischen an dritter Stelle der modernen Fremdsprachen. Da momentan in der Bundesrepublik ein steigendes Interesse am Spanischen feststellbar ist (vgl. Kap. 6),

kann mit einer weiteren Aufwertung und Erhöhung der Lernerzahlen gerechnet werden.

Italienisch

Auch das Italienische wurde jahrhundertlang hauptsächlich in Adelshäusern, in Ritterakademien, im Rahmen von Privatunterricht und in Immersionssituationen im Land selbst mit dem Ziel der mündlichen Kommunikationsfähigkeit für die verschiedensten Absichten erlernt.¹¹ Hohe Wertschätzung erhielt die Sprache durch die Reiseberichte deutscher Dichter und Gelehrter (v.a. Goethe). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wird Italienisch als fakultatives Fach an deutschen Schulen zugelassen. Mit dem Kulturabkommen von 1956 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Italien wird geplant, „nach Möglichkeit“ den Unterricht zu erweitern und zu verbessern (vgl. Bundesgesetzblatt 1958, 2f.), doch erst in den 1970er Jahren wird Italienisch ein anerkanntes Schulfach, das sich wie das Französische und Spanische letztlich aber nicht gegen das Englische behaupten kann. Insgesamt ist sogar ein Rückgang der Italienischlernenden zu verzeichnen (vgl. Kap. 6).

¹¹ Schröder 2005 konstatiert beispielsweise: „Der Höfling der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts lernt Italienisch in der Oper und für die Oper, was die Kommunikation mit den Damen des Ensembles einschließt“ (Schröder 2005, 18).

Kap. 4: (Historischer) Überblick über Methoden im Fremdsprachenunterricht

Der aktuelle Fremdsprachenunterricht ist von Methodenpluralismus bestimmt, doch war bis weit ins 20. Jahrhundert im Unterricht jeweils eine besonders favorisierte Methode dominant (vgl. ausführlich z.B. Neuner 2003).

Mindestens bis Ende des 19. Jahrhunderts¹² läuft der Unterricht der lebenden Sprachen, in der damaligen Zeit hauptsächlich des Französischen und Englischen, entsprechend der **Grammatik-Übersetzungsmethode** ab. Nach dem Vorbild des altsprachlichen Unterrichts (Latein/Altgriechisch) herrscht ein auf dem Deutschen als Unterrichtssprache basierendes kognitives, die Schriftlichkeit in den Vordergrund stellendes Lehr- und Lernkonzept mit Frontalunterricht vor. Primäre Unterrichtsinhalte sind einerseits grammatische Regeln, die deduktiv eingeführt, von den Schülern auswendig gelernt und in Beispielsätzen angewendet werden, und andererseits Wortschatzkenntnisse, die durch Übersetzungen vornehmlich klassischer literarischer Texte von der Zielsprache in die Muttersprache, teilweise auch von der Muttersprache in die Zielsprache abgeprüft werden.

Der Wendepunkt kommt mit der 1882 unter dem Pseudonym „Quousque tandem“ veröffentlichten Streitschrift **Viëtors** „Der Sprachunterricht muß umkehren“ (vgl. Schröder 1984). Ausgehend von einer grundlegenden Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode fordert Viëtor

- den Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen,
- den Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen,
- die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Aspekten des alltäglichen Sprachgebrauchs,
- die Einsprachigkeit des Unterrichts, d.h. Ausklammerung der Muttersprache,
- die Anschaulichkeit des Unterrichts und
- induktives Lernen.

¹² Die Zeitangaben sind Annäherungswerte. Zur Zeiteinteilung i.F. vgl. Nieweler 2006, 43.

Auf der Basis von Viëtors Kritik setzt sich die **Direkte Methode** durch. Sie ist mit Unterbrechungen über einen längeren Zeitraum Grundlage des Unterrichts (ca. 1880-1910, 1960-1980). Da Sprachkönnen und (mündliche) Kommunikation in der Fremdsprache oberste Ziele sind, steht die gesprochene Sprache, die über Hören und Nachsprechen geschult wird, im Mittelpunkt. Ein kognitiver Zugang zur Sprache fehlt, Grammatik nimmt eine nur dienende Funktion ein, wird auf das Nötigste reduziert und durch induktiven Unterricht, der einsprachig erfolgt, erarbeitet. Die Übersetzung entfällt, und auch die „schöne“ Literatur verliert gegenüber Inhalten mit vornehmlich praktischem Bezug an Bedeutung.

Bei der bis in die 1950er Jahre verbreiteten **Vermittelnden Methode** stehen Kompromisse im Vordergrund. Man orientiert sich inhaltlich am traditionellen Bildungskanon und weist grammatischem Regelwissen einen hohen Stellenwert zu. Gleichzeitig versucht man eine Aktivierung der Schüler, indem der mündliche Sprachgebrauch auf der Grundlage lebendiger Sprechsituationen eingeübt wird. Das Prinzip der Einsprachigkeit bleibt vorherrschend, bei der Klärung grammatischer und semantischer Fragen greift man aber auch auf das Deutsche zurück.

In der aus den USA¹³ nach Deutschland gekommenen **Audiolingualen Methode** (1960er Jahre), die einer starren Folge der Fertigkeiten ‚Hören/ Verstehen – Sprechen – Lesen – Schreiben‘ verpflichtet ist, hat das Mündliche Vorrang, und der Unterricht verläuft absolut einsprachig. Theoretische Grundlagen sind Strukturalismus und Behaviorismus. Für die Schüler bedeutet dies Lernen als Imitation und das Wiederholen von Satzmustern nach einem Reiz-Reaktions-Schema bis hin zum automatisierten Gebrauch (vgl. Kap. 8). Einen wesentlichen Beitrag für die Einübung leisten Tonbänder in Sprachlaboren. Typische Übungen, die zur Beherrschung alltäglicher Kommunikationssituationen führen sollen, sind *pattern drills*, Einsetzübungen oder Substitutionsübungen.

¹³ Die Methode sollte durch Intensivkurse, die auf Hören und Sprechen ausgerichtet waren, die Ausbildung von US-Armee-Dolmetschern vorantreiben.

Die **Audiovisuelle Methode** (späte 1960er Jahre) führt die audiolinguale Methode fort.¹⁴ Beibehalten werden die strenge Phaseneinteilung und die absolute Einsprachigkeit des Unterrichts. Der Stoff – ein an alltäglichen Situationen orientierter Sprachgebrauch – wird hauptsächlich in dialogischen Texten und Übungen präsentiert, ohne dass die Grammatik nachdrücklich kognitiviert wird. Damals neue technische Medien wie Dias oder Folien für den Tageslichtprojektor ermöglichen mit Bilderfolgen eine visuelle Veranschaulichung der Dialoge. Typische Übungsformen sind weiterhin Substitutions- und Einsetzübungen.

Durch Piephos Festlegung der kommunikativen Kompetenz zum obersten Ziel des Fremdsprachenunterrichts (Piepho 1974) ändern sich Prinzipien und Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts einschneidend. Die **Kommunikative Didaktik** (1970/80er Jahre) versteht Sprechen als pragmatischen Akt. Indem postuliert wird, dass beim Sprechen ein bestimmter Zweck verfolgt wird (vgl. Sprechakttheorie; Austin 1962; Searle 1969), konzentriert man sich im Unterricht auf Sprechabsichten (z.B. sich begrüßen, sich vorstellen, von sich erzählen, an jemanden appellieren, Wünsche ausdrücken). Der Unterricht ist auf den Lernenden und dessen Lernprozess ausgerichtet und stellt die Schüleraktivierung (z.B. durch Gruppenarbeit, Rollenspiele, induktive Verfahren), die Behandlung von Themen, die die Lernenden interessieren können, und für die Alltagskommunikation relevante praktisch-nützliche Inhalte in den Mittelpunkt. Auch die Darbietung von Grammatik erfolgt in kommunikativen Kontexten. Die Literatur wird zurückgedrängt, denn Schwerpunkte sind die Fertigkeiten Lesen, Hören und Verstehen von Sachtexten im weitesten Sinn (z.B. Annoncen, Briefe, Rezepte, Gebrauchsanweisungen, Zeitungsberichte). Der Lehrer rückt weitgehend ab von der Rolle des Wissensvermittlers und übernimmt die des Helfers beim Sprachenlernen. Neben Lernerinteressen spielen Kommunikationsstrategien und Lernstrategien eine bedeutende Rolle.

¹⁴ Verantwortlich für die Entwicklung der *méthodologie structuro-globale audio-visuelle* (SGAV) ist im Wesentlichen das *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français* (C.R.E.D.I.F.).

Kennzeichnend für die Kommunikative Didaktik sind die Lockerung der starren Abfolge der Unterrichtsphasen, die Differenzierung der Aufgabenstellung, die Ausweitung der Sozialformen sowie die Nutzung von Materialien, die vorzugsweise zum Versprachlichen von Sprechabsichten auffordern.

Ab ca. den 1990er Jahren, spätestens aber ab der Jahrtausendwende, bestimmt das Paradigma des **Neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts** die Konzeption des Unterrichts der romanischen Sprachen (vgl. Meißner/ Reinfried 2001). Die Zielsetzungen der Kommunikativen Didaktik werden dadurch erweitert. Zu Lernerorientierung (durch Lernerautonomie und Individualisierung des Lernens) und Handlungsorientierung (durch kooperatives Lernen, kreative Arbeitsformen, Projektunterricht, Lernen durch Lehren) kommen die ganzheitliche Spracherfahrung (durch Inhaltsorientierung, authentische und komplexe Lernsituationen, inzidentelles Lernen) und das fächerübergreifende Lernen (durch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, bilingualen Unterricht) hinzu. Auch die Aufgabenorientierung (vgl. Kap. 11), die mit entsprechend konzipierten Arbeitsaufträgen einen expliziten Bezug zu außerschulischen Realitäten herstellen will, ist eine Neuerung, die zwar noch nicht durchgängig, aber doch immer häufiger im Unterricht praktisch umgesetzt wird. Dadurch erhöht sich die Komplexität des Fremdsprachenunterrichts, der nicht mehr nur von einer Lehrmethode geprägt ist.

Kap. 5: Sozialformen im Unterricht der romanischen Sprachen

Wie auch in anderen Fächern, werden in den romanischen Sprachen im Unterrichtsgeschehen variierende Sozialformen und methodische Verfahren mit unterschiedlichen Zielrichtungen eingesetzt (vgl. u.a. Legutke 2003; Schwerdtfeger 2003a, 2003b; Walter 2003).

In der Unterrichtspraxis spielt der **Frontalunterricht** immer noch eine große Rolle, obwohl er im Zuge der gewünschten Handlungs- und Schülerorientierung zum Teil heftig kritisiert wird. Durch Lehrervortrag, Erklärungen und eine lehrergesteuerte Frage-Antwort-Interaktion charakterisiert, gesteht Frontalunterricht den Schülern kaum Selbständigkeit zu, motiviert sie zu wenig und bietet ihnen vor allem in der Regel nicht genügend Gelegenheiten, die Fremdsprache zu gebrauchen. Auch für Maßnahmen, die gezielt auf das individuelle Leistungsniveau der Schüler eingehen, lässt der Frontalunterricht nicht ausreichend Raum. Bei vielen Lehrkräften ist der Frontalunterricht dennoch beliebt, da er effektiv und zeitsparend ist, außerdem für die Darbietung und Einübung von bestimmten sprachlichen Inhalten wie z.B. Aussprache und Intonation besonders geeignet scheint. Während hauptsächlich Vertreter des Konstruktivismus die völlige Abkehr vom Frontalunterricht fordern, plädiert man gemeinhin im didaktischen Diskurs für maßvoll eingesetzte Phasen von Frontalunterricht, die zeitlich begrenzt und, um den Sprechanteil der Schüler zu erhöhen, dialogisch aufgebaut sind.

In **Einzelarbeit** kann ein Schüler in individuellem Tempo konzentriert die gestellte Aufgabe lösen, die mehrheitlich als Stillarbeit ausgelegt ist und ohne mündlichen Teil auskommt. So wird allerdings dem Schüler keine Sozialkompetenz abverlangt, die wiederum in **Partner- und Gruppenarbeitsphasen** bedeutsam ist. Solche Phasen von Teamarbeit sind inzwischen regelmäßiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, u.a. weil moderne Lehrwerke zahlreiche entsprechende Übungs- und Aufgabenformen enthalten (vgl. Symbole und Arbeitsaufträge wie beispielsweise in *Découvertes série jaune 2*, 72: *Raconte! Quand...? Qui...?*

*Quoi...? Qu'est-ce que votre camarade a fait? Posez des questions et notez des mots-clés; in ¡Adelante! Nivel elemental, 123: Tenéis un pequeño trabajo en un bar. a, Preparad una carta con vuestros platos favoritos ...; in In piazza 1, Ausgabe B, 66: Che cosa si fa... Fate quattro gruppi. Chi trova più frasi? 1. a scuola; 2. la domenica; 3. in discoteca; 4. la sera).*¹⁵ Von der Lehrkraft müssen Gruppenarbeitsphasen genau geplant und vorbereitet werden, z.B. hinsichtlich der zeitlichen Vorgaben, der Gruppenzusammensetzung und der Arbeitsaufträge (ein Auftrag für alle Gruppen oder verschiedene Aufträge für die Gruppen). Positive Auswirkungen dieser Sozialform sind Motivation durch Selbsttätigkeit, die Gelegenheit zum Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache in natürlichen Kommunikationssituationen und die bessere Merkfähigkeit des selbständig Erarbeiteten.

Eine vertiefte Verarbeitung und eine hohe Behaltenseffizienz verspricht man sich auch von der offenen und themenzentrierten Unterrichtsform der **Projektarbeit** (vgl. u.a. Minuth 2012), die Handlungs- und Prozessorientierung fordert und die Selbstverantwortung der Schüler stärkt, v.a. wenn sie ausdrücklich in die Vorbereitung von Projektarbeitsphasen einbezogen werden. Das beträchtliche Potenzial des Verfahrens liegt im Praxis- und Interessensbezug in Hinblick auf die Inhalte, die es zu erarbeiten gilt, in der Förderung der Recherchekompetenz, in der möglichen Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernertypen, in motivationsfördernden Aufgaben auf der Basis von vornehmlich authentischem Textmaterial und im Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache. Soziales Lernen und die Entwicklung der Fähigkeit, Ergebnisse komprimiert und anschaulich zu präsentieren, haben einen zusätzlichen bedeutenden lebensweltlichen Bezug für die Jugendlichen.

Der Aufbau einer Projektarbeit beginnt mit der Planung und Themenfindung. Überlegungen zum bereits vorhandenen Wissen und zu zusätzlich benötigten Informationen folgen. Die Schüler erstellen danach einen Projektentwurf und beraten, wie viel Zeit für das Projekt veranschlagt werden soll und welche Materialien sie brauchen. Das Produkt

¹⁵ Die in der ‚Einführung‘ erwähnten Beispiele aus Lehrwerken für romanische Sprachen werden größtenteils den in Bayern sehr häufig im Unterricht verwendeten Lehrwerken *Découvertes série jaune, ¡Adelante!, In piazza, Ausgabe B*, entnommen. Wegen der leichteren Zuordnung werden die Lehrwerke jeweils mit Titel und nicht nach dem Autor(enteam) zitiert. Genaue Angaben in: Bibliographie, I. Lehrwerke.

wird dann in Gruppen erarbeitet und nach Fertigstellung vor der ganzen Klasse präsentiert. Abschließend wird der Erstellungsprozess durch Fragen wie ‚Wurden die Ziele erreicht? Wie war die Kooperation in der Gruppe?‘ reflektiert.

Unterrichtspraktisch ergeben sich Probleme aus der weithin üblichen 45-Minuten-Taktierung des Unterrichts, mit der die normalerweise längere Dauer von Projektarbeitsphasen nur schwer in Einklang zu bringen ist. Nach Ansicht einiger Lehrkräfte vereitelt Projektarbeit zudem das konsequente Abarbeiten des von Lehrplan und Lehrwerken vorgegebenen Stoffes.

Beim **Stationenlernen**, auch **Lernzirkel** genannt, bereitet die Lehrkraft unterschiedliche Arbeitsaufträge zu einem Thema vor (z.B. zu *La Révolution française: les personnalités importantes, les dates historiques, la musique* usw.; zu *Las Comunidades Autónomas: historia, división del país, importancia a nivel nacional* usw.; zu *I cantautori italiani: personaggi, storia, caratteristiche musicali e tematiche* usw.).¹⁶ Die Arbeitsblätter und benötigten Materialien zu den einzelnen Lernstationen (z.B. CD-Spieler, Folien, Folienstifte, Wörterbücher) stehen auf einer ‚Lerntheke‘ im Klassenraum zur Verfügung. Die Aufgabenblätter müssen von den Schülern allein oder in Kleingruppen bearbeitet werden, und zwar gemäß einer auf einem Laufzettel festgelegten Reihenfolge, so dass nicht alle Schüler gleichzeitig an einer Station tätig sind. Dies bedeutet, dass die Arbeitsaufträge so zu konzipieren sind, dass die Abfolge variieren kann. Ebenso wie die Projektarbeit entspricht das Verfahren modernen Grundsätzen des Fremdsprachenunterrichts, denn es ist handlungsorientiert und erlaubt je nach Aufgabenstellung und bereitgestelltem Material einen ganzheitlichen Zugang zum Thema über verschiedene Sinneskanäle (Gehör, Geschmack, Tastsinn usw.).

Für eine Individualisierung des Lernens und für binnendifferenzierende Maßnahmen (vgl. Kap. 9) eignet sich die **Freiarbeit**. Im institutionellen Unterricht bedeutet Freiarbeit, dass die Schüler von der Lehrkraft Ange-

¹⁶ Ein ausgearbeitetes Beispiel zum Stationenlernen kann über http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/split_didaktik/romanistik/Dateien/Navidad_en_Es_pana.pdf (letzter Zugriff: 14.07.2015) eingesehen werden.

bote an Materialien für die individuelle Wiederholung bzw. Erarbeitung eines Stoffgebietes erhalten. Sie müssen dann selbständig das Gebiet auswählen, zu dem sie besonderen Übungsbedarf haben. Freiarbeit setzt also einen Schüler voraus, der sich seiner eigenen Stärken und Schwächen bewusst ist und seine Sprachkompetenz verbessern möchte. Da in den Materialien Lösungen zur Eigenkontrolle vorhanden sein müssen, verlangt Freiarbeit auch einen disziplinierten Schüler, der die Lösungen erst nach der Erledigung der Übung oder Aufgabe einsieht.

Neben Frontalunterricht, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie Projektunterricht und Freiarbeit gibt es **alternative Unterrichtsformen**, die hauptsächlich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mehrheitlich auf (lern-)psychologischen Erkenntnissen basierend entstanden. Ihr Ziel ist, die Lehrerzentrierung des Unterrichts aufzubrechen. Beispiele sind u.a. Suggestopädie, *simulation globale*, *Total Physical Response* oder Lernen durch Lehren (LdL). Inwieweit sie in die Unterrichtsgestaltung einfließen, hängt von der Bereitschaft und methodischen Kompetenz der Lehrkraft ab, aber auch von der Eignung des Prinzips für den jeweiligen Unterrichtsstoff.

Der Initiator der **Suggestopädie**, Georgi Lozanov, geht von neurophysiologischen Begründungen aus. Die Suggestopädie versucht, durch das Einbeziehen von Hören, Gestik und Mimik beide Gehirnhälften für den Lernprozess zu aktivieren (vgl. Baur 1990; Schiffler 2002). Durch Entspannungsphasen, die von Musik begleitet werden, und eine möglichst ansprechende Lernumgebung soll ein schnelleres, erfolgreiches Lernen gefördert werden. Nach einer Einführung in das neue Thema, der Darbietung der neuen Vokabeln und des (Lektions-)Textes mit Übersetzung in die Muttersprache folgt das sog. aktive Lernkonzert. Die Lehrkraft trägt den fremdsprachlichen neuen Text passend zu Rhythmus und Lautstärke der im Hintergrund abgespielten klassischen Musik (befürwortet werden Mozart oder Beethoven) vor. Die Schüler lesen mit. Während des anschließenden passiven Lernkonzerts – der Lehrer liest den Text, diesmal von Barockmusik untermalt, noch einmal vor – hören die Schüler entspannt mit geschlossenen Augen zu. Durch das Mitlesen

und die Musik aktivieren die Schüler beide Gehirnhälften, was zu einer Erhöhung des Lerneffekts führt.

In den 1970er Jahren entwickelten Francis Debyser und Jean-Marc Caré die **simulation globale** (Caré/ Debyser 1995). Bei diesem handlungsorientierten Unterrichtskonzept, das von den Schülern viel Kreativität verlangt, sollen die Lernenden für einen vorgegebenen Rahmen (z.B. *L'immeuble*; vgl. Debyser 1996) in der Fremdsprache Szenarien für Ausstattung, Personen, deren Beziehungen und Handlungen entwerfen und in Rollenspielen umsetzen. Die Lehrkraft agiert als eine Art Regisseur, der Erklärungen zu Grammatik und Vokabular sowie strukturierende Impulse gibt.

Die Methode **Total Physical Response** (vgl. Asher 1966, 1969) beruht hauptsächlich auf Anweisungs- und Handlungssequenzen mit körperlichen Reaktionen (z.B. *steht auf, öffnet die Fenster, nimmt eure Stifte, holt die Hefte heraus* usw.) und ist deshalb nur für ausgewählte Inhalte des Fremdsprachenunterrichts geeignet. Der Lehrer gibt durch Gestik und Mimik unterstützte Anleitungen in der Fremdsprache, wobei die Schüler zunächst nur zuschauen und zuhören. In einem zweiten Schritt machen die Schüler die Bewegung mit. Dann gibt der Lehrer den Befehl ohne Bewegung, die jetzt die Schüler ausführen. Erst in einer weiteren Sequenz wiederholen die Schüler den Befehl. Das Sprechen setzt also erst recht spät ein. Prinzipiell wird der Methode Effektivität zugesprochen, denn die Verbindung von sprachlichem Input mit Bewegung fördert die Behaltensleistung.

Das Unterrichtsverfahren **Lernen durch Lehren (LdL)** wurde Anfang der 1980er Jahre von dem Französischdidaktiker Jean-Pol Martin entwickelt (Martin 1994). Grundprinzip ist, dass meist kleinere Schülergruppen (ca. drei Schüler) vom Lehrer vorgegebene Teilbereiche des Unterrichtsstoffes aufbereiten und die Inhalte dann ihren Mitschülern vermitteln, die durch abwechselnde Sozialformen aktiv eingebunden werden. Die als Lehrkraft agierenden Schüler sollen also keineswegs ein Referat halten. Die Lehrkraft gibt hauptsächlich in der Vorbereitungsphase Impulse und Ratschläge, bleibt aber dann in der Unterrichtsstunde be-

obachtend im Hintergrund des Geschehens. Positiv wirkt sich aus, dass die Schüler in der Lehrerrolle einerseits fachliches Wissen, andererseits Methodenkompetenz erwerben, dass sie einen hohen Redeanteil im Unterricht erlangen und dass die Inhalte aus der Perspektive der Schüler behandelt werden.

Kap. 6: Rahmenbedingungen des Unterrichts der romanischen Sprachen in Deutschland

Stellenwert der romanischen Sprachen im schulischen Kontext

Im deutschen Schulsystem nimmt zweifelsfrei das Englische als derzeit wichtigste internationale Verkehrssprache den bedeutendsten Rang unter den Fremdsprachen ein. Gute Kenntnisse in mindestens einer weiteren, vorzugsweise romanischen Sprache sind für Schüler in erster Linie aufgrund der politischen, kulturellen und ökonomischen Kooperation in der EU, aber auch wegen der weltweiten Verbreitung des Französischen (Frankophonie) und des Spanischen (Hispanophonie) ein erstrebenswertes Ziel.

In der Schule besteht allerdings zwischen den romanischen Sprachen mindestens bei der Wahl der dritten Fremdsprache oft ein Konkurrenzkampf. Die unterschiedliche Beliebtheit der romanischen Sprachen in den deutschen öffentlichen Schulen ist nicht zu leugnen.¹⁷

Das **Französische**, zu dessen Förderung der Deutsch-Französische Freundschaftsvertrag vom 22.1.1963 verpflichtet (vgl. Kap. 3), ist gegenwärtig im schulischen Fächerkanon in den Sekundarstufen I und II Haupt- und Kernfach. Als erste, zweite, dritte und spätbeginnende Fremdsprache ist das Fach verhältnismäßig stark vertreten, auch weil es an fast allen weiterführenden Schulen standardmäßig zum Fächerkanon gehört. Durch die Tendenz zur Erhöhung des Fremdsprachenangebots an Gymnasien (in grenznahen Schulen häufig die Sprache von Nachbarländern wie z.B. Tschechisch, aber auch Chinesisch oder Japanisch), v.a. aber durch die erkennbare Hinwendung der Schüler zum Spanischen, geht die Zahl der Französischlerner insgesamt zurück.

Das **Spanische** hat in den letzten Jahren deutlich an Beliebtheit zugenommen. Das Interesse am Spanischen kann v.a. an Schulen beobachtet werden, in denen die Wahlmöglichkeit zwischen dem Französischen

¹⁷ Nur dort spielen sie eine bedeutende Rolle. An Grund- und Hauptschulen sind sie kaum vertreten. An Realschulen ist de facto nur das Französische präsent, obwohl für den fremdsprachlichen Bereich der bayerischen Realschulen auf die Möglichkeit hingewiesen wird, Französisch durch Spanisch oder Tschechisch zu ersetzen.

und Spanischen besteht. Das Statistische Bundesamt ermittelte für das Schuljahr 2013-14 im Vergleich zum Vorjahr einen Rückgang der Schüler mit Französischunterricht um -2,7%, während für das Spanische ein Plus von 1,8% verzeichnet wird (Zahlen nach: Statistisches Bundesamt). Spanisch wird in einigen Bundesländern als zweite, mehrheitlich aber als dritte oder spätbeginnende Fremdsprache angeboten (vgl. Kap. 3). Da die Sprache jedoch nicht an allen Schulen unterrichtet wird, rangiert die Prozentzahl der Lernenden hinter denen des Französischen. Die Motivation junger Menschen, Spanisch zu lernen, ergibt sich aus berufs- und nützlichkeitsorientierten Aspekten, die mit der weiten Verbreitung der Sprache zusammenhängen, sowie aus kulturellen und privaten Gründen. Spanien ist als Urlaubsland bei den Deutschen außerordentlich beliebt, und die spanische Musik- und Filmindustrie übt eine große Anziehungskraft aus. Nicht wenige Schüler bevorzugen das Spanische, weil sie der Meinung sind, es sei leichter zu erlernen als das Französische.

Im Vergleich zu diesen beiden romanischen Sprachen nimmt das **Italienische** einen minderen Rang an deutschen öffentlichen Schulen ein. Auch Italienisch wird überwiegend als dritte oder spätbeginnende Sprache an Gymnasien unterrichtet. Gründe für die Wahl liegen wieder vorwiegend in berufsbezogenen, privaten und kulturellen Motiven. Insgesamt jedoch ist die Sprache erkennbar seltener als das Spanische auf den Stundentafeln zu finden, denn die Schulen, die Italienischunterricht anbieten, sind nicht flächendeckend vorhanden. Grundsätzlich scheint das Interesse an der Sprache nachzulassen. Das Statistische Bundesamt verzeichnet für das Schuljahr 2013-14 bei den Schülern mit Italienischunterricht einen Rückgang von -10,4% (vgl. Statistisches Bundesamt).

Curriculare und bildungspolitische Richtlinien

Mindestens an staatlichen und staatlich anerkannten Schulen ist die Praxis des Unterrichts der romanischen Sprachen von den für alle modernen Fremdsprachen auf EU-Ebene gültigen bildungs- und sprachpolitischen Vorgaben des **Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens**

für **Sprachen** (= GeR) geprägt,¹⁸ der mit der Festsetzung von sechs Niveaustufen für die erwarteten sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten die Vergleichbarkeit von Abschlüssen erlaubt:

die elementare Sprachverwendung (A 1, A 2)
die selbstständige Sprachverwendung (B 1, B 2)
die kompetente Sprachverwendung (C 1, C 2)

Außerdem formuliert der GeR allgemeine Kompetenzen, die mit den Dimensionen *savoir* (*saber/ sapere*; deklaratives Wissen), *savoir faire* (*saber hacer/ saper fare*; prozedurales Wissen), *savoir apprendre* (*saber aprender/ saper apprendere*; Lernfähigkeit) und *savoir être* (*saber ser/ saper essere*; persönlichkeitsbezogene Kompetenz) der Einteilung Byrams 1997 folgen (GeR, Kap. 5). Weiter beschreibt der GeR kommunikative Sprachkompetenzen, die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen umfassen (GeR, Kap. 5.2).

Zusätzlich zu diesen Vorgaben muss der Unterricht der romanischen Sprachen die auf dem GeR aufbauenden, speziell für die BRD erarbeiteten Bildungsstandards berücksichtigen. Die **Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in der ersten Fremdsprache Englisch oder Französisch** (KMK 2004a) legen durchschnittlich zu erzielende (Regel-)Standards fest, durch die „die kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für ihr Handeln in mehrsprachigen Situationen am Ende der Sekundarstufe I verlässlich ausgebildet“ werden (KMK 2004a, 7) und die Lernenden „ihre Fähigkeit zu lebenslangem, selbständigem Sprachenlernen weiter entwickeln“ (KMK 2004a, 8) sollen. Die in den Bildungsstandards ausgewiesenen Kompetenzbereiche müssen im Unterricht dann mit konkreten Inhalten gefüllt werden. Moderne Lehrwerke führen entsprechend in den Inhaltsverzeichnissen die angestrebten Kompetenzen auf (z.B. *Découvertes série jaune* 1: Kompetenzen – kommunikativ, interkulturell/

¹⁸ Im Folgenden wird jeweils auf die Kapitel in der online-Fassung des GeR verwiesen (www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm; letzter Zugriff: 16.06.2015).

methodisch; *¡Adelante! Nivel elemental*: Kommunikative Kompetenz; Interkulturelle/ Methodische Kompetenz).¹⁹

Zusammenfassung der in den Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache (Englisch und Französisch) ausgewiesenen Kompetenzbereiche (KMK 2004a, 8):

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör- /Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen • – an Gesprächen teilnehmen • – zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	Wortschatz Grammatik Aussprache und Intonation Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Die Standards für die **Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch)** beinhalten die Bereiche „funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Text- und Medien-

¹⁹ In *piazza* 1, Ausgabe B, führt dagegen nur auf: kommunikative Ziele/ Strategie – Grammatikthemen.

kompetenz, Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz“ (KMK 2012, 10), deren Ziel es ist, „eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“ sicherzustellen (KMK 2012, 2f.).

Der Unterricht wird weiter beeinflusst von den **Einheitlichen Anforderungen für die Abiturprüfung** (EPA 2004; Link zu pdf-Dateien für die Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch vorhanden; vgl. Bibliographie). Die dort genannten Beispiele für die verschiedenen Aufgabenformate (Textaufgabe, kombinierte Aufgabe, Aufgabe zur mündlichen Sprachkompetenz) geben mit einem Orientierungsrahmen für die Gestaltung der Abiturprüfung Hinweise für Zielrichtung und Füllung des Unterrichts in der Oberstufe.

Weitaus spezifischer wird der Unterricht von den **Lehrplänen** der einzelnen Bundesländer für die Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch modelliert, die sich ihrerseits an den Maßgaben des GeR und der Bildungsstandards ausrichten. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder lassen die Kultusministerien der Bundesländer - angepasst an das Grundgesetz, die jeweiligen Länderverfassungen, Erziehungs- und Unterrichtsgesetze - jeweils gesonderte Lehrpläne erarbeiten

- für die einzelnen Schularten (in Bayern: Gymnasium, Realschule),²⁰
- für die Lehrgänge (in Bayern: Französisch als erste, zweite, dritte oder spätbeginnende Fremdsprache,²¹ Spanisch bzw. Italienisch als dritte oder spätbeginnende Sprache) und
- für die Jahrgangsstufen als konkrete Grundlage für den Unterricht in einem Fach.

Die Lehrpläne schreiben bestimmte grammatische, lexikalische, pragmatische und kulturelle sowie methodische Inhalte vor, die dann in den Lehrwerken für die jeweiligen Jahrgangsstufen operationalisiert und

²⁰ In der Beruflichen Oberschule - Fachoberschule und Berufsoberschule - wird in Bayern ebenfalls Französischunterricht angeboten. Am Ende der 12. Klasse soll das Niveau A2 erreicht werden. Schüler, die von der Realschule kommen und dort die Abschlussprüfung im Fach Französisch abgelegt haben, können in der Ausbildungsrichtung ‚Wirtschaft‘ der Fachoberschule den fortgeführten Französischunterricht besuchen.

²¹ Die Möglichkeit, Französisch als erste Fremdsprache zu wählen, wird nur an sehr wenigen Schulen angeboten.

obligatorisch als Wissensbestände der Schüler erwartet werden. Lehrpläne sind für Lehrer und Schüler eine wichtige Realität, denn sie bieten ein Raster von Anforderungen, denen sie gerecht werden müssen.²²

Auszug aus dem Schulprofil des bayerischen Gymnasiums:

Das Gymnasium in Bayern „ist bis heute eine Schule mit starkem Anspruch, weil gymnasiale Erziehung von einem Bildungsverständnis ausgeht, das über bloße Wissensvermittlung hinausreicht und im Sinne der Persönlichkeitsbildung den ganzen Menschen im Blick hat. ... Wer ein Gymnasium erfolgreich besucht, wird nicht nur gründlich auf Studium bzw. Beruf vorbereitet, sondern gewinnt auch kulturelle Identität und erfährt eine Werteerziehung ... In diesem Sinn bildet das Gymnasium junge Menschen zu Persönlichkeiten heran, die über eine breite Wissensbasis sowie die Fähigkeit zum Transfer verfügen, die Sozialkompetenz und Urteilssicherheit erworben haben, ... Schüler des Gymnasiums sollen geistig besonders beweglich und phantasievoll sein, gern und schnell, zielstrebig und differenziert lernen sowie über ein gutes Gedächtnis verfügen. Sie müssen die Bereitschaft mitbringen, sich ausdauernd und unter verschiedenen Blickwinkeln mit Denk- und gestaltungsarbeiten auseinanderzusetzen ...“ (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26350>; letzter Zugriff: 12.07.2015).

²² Lehrpläne unterliegen immer wieder Veränderungen. Nach dem Zweiten Weltkrieg waren sie knappe Stoffpläne. In den 1970 Jahren entwickelte man sogenannte curriculare Lehrpläne, die zunächst für die Kollegstufe konzipiert waren. Sie enthielten vier Rubriken: 1. Ziele des Unterrichts, 2. Inhalte, 3. Methoden, 4. Lernzielkontrolltechniken. Die Rubrik ‚Ziele‘ war in Richt-, Grob- und Feinziele unterteilt und enthielt als Richtzielbereiche 1. Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, 2. Fachliche Kenntnisse und Einsichten, 3. Fachübergreifende Kenntnisse. Die Rubriken 1 und 2 waren verbindlich, so dass die Lehrkräfte in ihren Freiheiten deutlich mehr eingeschränkt wurden als durch gegenwärtige Lehrpläne. Der aktuelle bayerische Lehrplan für Gymnasien/ Realschulen ist in drei Ebenen gegliedert: 1. Das Gymnasium in Bayern/ Schulprofil Realschule, 2. Fach- und Jahrgangsstufenlehrplan/ Lehrplanebene 2 (ohne Fachprofile), 3. Jahrgangsstufenprofile/ Fach-/ Jahrgangsstufenlehrplan.

Auszug aus „Bildungs- und Erziehungsauftrag der sechsstufigen Realschule“:

„Die sechsstufige Realschule ... vermittelt Grundlagen, Anregungen und Orientierungshilfen für die Heranbildung einer mündigen, selbständig urteilenden und – im Sinne einer verantworteten Zivilcourage – entschlossen handelnden Persönlichkeit ... Sie hat den Anspruch, die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die zu einer verantwortungsbewussten Lebensgestaltung ... notwendig sind. Bildung und Erziehung ... orientieren sich an Wertmaßstäben, die der abendländischen Kulturtradition entspringen, sensibilisieren die Schüler aber auch für andere Kulturkreise und Lebensformen. ... Die sechsjährige Schulzeit an der Realschule ermöglicht ... eine Förderung grundlegender Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen für das Berufsleben. Die sechsstufige Realschule ist eine Schule für Kinder und Jugendliche, die aufgeschlossen sind sowohl für praktisches Tun als auch für theoretische Überlegungen, die geistig beweglich sind, über grundlegende sprachliche Fertigkeiten verfügen und Phantasie und Kreativität zeigen“ (<https://www.isb.bayern.de/download/9151/rs-ebene1-neu-2.pdf>; letzter Zugriff: 12.07.2015).

Kap. 7: Medien im Unterricht der romanischen Sprachen

Im Unterricht der romanischen Sprachen als Fremdsprachen werden unterschiedliche Medien didaktisch begründet zur Veranschaulichung und Unterstützung des Lehrens und Lernens eingesetzt. Die traditionellen Medien ‚Lehrkraft‘ und ‚Lehrwerk‘ sind auch heute noch wesentliche Faktoren beim Erlernen einer Fremdsprache und sind aus dem Unterricht der romanischen Sprachen gegenwärtig nicht wegzudenken. Sie werden jedoch durch andere textbasierte Hilfsmittel und technisch aktuelle auditive oder visuelle Medien ergänzt.

Die **Einteilung** der Medien kann nach verschiedenen Aspekten erfolgen. Den personalen Medien (Lehrkräfte) stehen nicht-personale wie beispielsweise Druckmedien, elektronische und digitale Medien gegenüber (vgl. Faßler 1997). Andere Differenzierungen kategorisieren nach auditiven, visuellen, audiovisuellen Medien oder nach traditionellen (Lehrkraft, Lehrwerk, Wandtafel, Bilder), modernen (Overheadprojektor, Tonband, Dias, Fernsehapparat, Kassettenrekorder, Videorekorder, CD-Player u.a.) und computergestützten Medien (z.B. MP3-Player, DVD, Internet, Beamer, interaktives Whiteboard).

Vorrangige **Aufgabe** aller Medien ist es, den Lehr- und Lernprozess zu optimieren. Spätestens seit dem 1658 von Johann Amos Comenius lateinisch-deutsch veröffentlichten „Orbis sensualium pictus“ sind Lehrmaterialien mit Illustrationen ausgestattet, und auch heute helfen insbesondere Bilder im weitesten Sinn und in verschiedenen Ausformungen (Fotografien, Zeichnungen, Dias, Comics usw.) bei der Semantisierung in der Fremdsprache, bei der Konkretisierung fremdkultureller Inhalte, geben Anlässe zur mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion oder dienen als mnemotechnische Hilfe (vgl. Reinfried 1992; Michler 2010). Auditive Medien sind essentiell für die Schulung des Hörverstehens. Durch sie machen die Schüler Bekanntschaft mit der Aussprache bzw. mit Aussprachevarianten und den für die kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen bedeutsamen unterschiedlichen Sprechgeschwindigkeiten. Unterstützend wirken audiovisuelle Medien, indem sie zusätzliche Informationen sichtbar machen

(Gestik, landespezifische Besonderheiten beim kommunikativen Verhalten usw.) und mit der Kombination zweier Sinneskanäle die Behaltensleistung steigern.

7.1 Das Medium ‚Lehrwerk‘

Schulisches Fremdsprachenlernen ist in der Regel mehrere Jahre lang von ‚Lehrbüchern‘ bzw. ‚Lehrwerken‘ gesteuert,²³ die im Auftrag von Schulbuchverlagen durch Autorenteamen so erarbeitet werden,²⁴ dass sie aktuellen fachdidaktischen Positionen und den bildungspolitischen Richtlinien der einzelnen Bundesländer entsprechen. Sie müssen die Vorgaben des im jeweiligen Bundesland gültigen Lehrplans berücksichtigen und ihnen konkrete Inhalte für die Unterrichtspraxis zuordnen (vgl. Kap. 6).

Die für den Unterricht der romanischen Sprachen konzipierten Lehrwerke umfassen im Allgemeinen mehrere, meist als Jahrgangsbände ausgewiesene Komponenten, die teils für Lernende und Lehrer, teils nur für Lehrer erstellt wurden. Während für das Französische Lehrwerkreihen vor allem für die zweite und dritte Fremdsprache vorliegen, konzentrieren sich diejenigen für das Spanische und Italienische auf die dritte oder spätbeginnende Fremdsprache. Daneben gibt es separate Lehrwerke für die Oberstufe (z.B. *Horizons*, *Bachillerato*, *Incontri*), die keiner pragmatischen und grammatischen Progression verpflichtet sind, sondern Lesetexte bzw. thematische Dossiers, die nicht auf einander aufbauen, zur Verfügung stellen.

Den Mittelpunkt des komplexen Produkts ‚Lehrwerk‘ bilden die Schülerbücher. Sie enthalten die didaktischen Einheiten bzw. Lektionen und präsentieren in den ersten Lernjahren progressiv grammatische, lexikalische und kulturelle Inhalte, die in den dazu bereit gestellten Übungen und Aufgaben gefestigt werden. Ergänzend gibt es Plateauphasen ohne Progression und fakultative Lektionen bzw. Texte. Auch chronologische und alphabetische Wörterverzeichnisse gehören zum Bestand eines

²³ Im Gegensatz zu einem Lehrwerk fasst ein ‚Lehrbuch‘ die für das Erlernen der Fremdsprache konzipierten Texte und Übungen in einem Band zusammen.

²⁴ Lehrwerke für den Unterricht der romanischen Schulsprachen Französisch, Spanisch, Italienisch lassen v.a. die Verlage Klett, Cornelsen, Buchner und Diesterweg ausarbeiten. Aktuell häufig genutzte (Stand: Frühjahr 2015) Lehrwerke sind für Französisch (Gymnasium): *À plus ! nouvelle édition* (Cornelsen), *À toi !* (Cornelsen), *Découvertes Série jaune* (Klett); für Spanisch: *¡Adelante!* (Klett), *Encuentros*, Ausgabe B (Cornelsen), *¿Qué pasa?* (Diesterweg), *¡vale vale!* (Buchner); für Italienisch: *Appunto* (Buchner), *Ecco* (Cornelsen), *In piazza*, Ausgabe B (Buchner), *Scambio* (Buchner).

Schülerbuchs. Weitere Komponenten eines Lehrwerks sind Grammatische Beihefte,²⁵ Übungshefte, Lehrerhandbücher, Selbstlernmaterialien, Vorlagen für Testaufgaben, Kompetenz- bzw. Prüfungstrainer, Folien, Tonträger und computergestütztes Material u.v.a.m.

Lehrwerke haben für die Gestaltung des Unterrichts eine maßgebliche **Funktion**, da sie unmittelbar Einfluss auf Inhalte, Übungsgestaltung, Wortschatzauswahl usw. nehmen. Als Spiegel der amtlichen Bestimmungen stellen sie für Lehrende und Lernende eine strukturierende Hilfe dar. Lehrkräfte werden in ihrer Arbeit durch die Systematisierung und die didaktische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte sowie das Angebot an Begleitmaterialien unterstützt und entlastet. Lernenden helfen Lehrwerke bei der Bestimmung des Lernfortschritts und bei der Orientierung in Bezug auf den Lernstoff. Sie dienen als Beleg des aktuellen Sprachgebrauchs, erklären landestypische kulturelle Besonderheiten, bieten ausgewählte Beispiele der fremdsprachigen Literatur und Musik, stellen Arbeitstechniken bzw. -strategien (z.B. zum Abfassen eines Resümées, zur Bewältigung von Hörverstehensaufgaben) vor und beinhalten Nachschlagemöglichkeiten. Nicht zuletzt kann die optische Aufmachung von Lehrwerken genauso wie ihre inhaltliche Gestaltung zum Sprachenlernen motivieren, v.a. wenn den Schülern verdeutlicht wird, dass sie die im Unterricht erworbenen Kenntnisse außerschulisch nutzbringend einsetzen können.

Wegen seiner führenden Position im Unterricht muss ein Lehrwerk in seiner inhaltlichen und gestalterischen Aufbereitung regelmäßig aktualisiert und überprüft werden.²⁶

Als notwendige **Untersuchungsfelder** bieten sich an:

Inhalte (v.a. sprachliche Mittel, Landeskunde)
authentische und speziell angefertigte Texte. Sie sollen den zu erler-

²⁵ In manchen Lehrwerken, wie z.B. *¡Adelante!* oder *Appunto*, ist die Beschreibung der grammatischen Inhalte in das Schülerbuch integriert.

²⁶ Ausführliche, auf den gesamten Komplex ‚Lehrwerk‘ bezogene und an fachdidaktischen Grundsätzen ausgerichtete Lehrwerkanalysen (z.B. Michler 2005a zu Französischlehrwerken) sind trotz der Bedeutung von Lehrwerken für den Unterricht und für das Erlernen einer Fremdsprache relativ selten.

nenden Sprachgebrauch in unterschiedlichen, dem weiten Textbegriff entsprechenden Textsorten ausreichend belegen, an die intellektuelle und sprachliche Entwicklung der Schüler angepasst sein und für diese inhaltlich einen lebensweltlichen Bezug haben
Schulung der kommunikativen Fertigkeiten
Förderung der Mündlichkeit
Verhältnis von Übungen und Aufgaben
Präsentation und Progression von Wortschatz und Grammatik
Gegenstände der Ausspracheschulung
chronologische und alphabetische Vokabelteile, u.a. mit Hinweisen auf andere (Schul-)Sprachen, intrasprachlichen Querverweisen (z.B. Wortfamilien) und Warnung vor häufigen Fehlerquellen
Berücksichtigung mehrsprachigkeitsdidaktischer Aspekte
Hilfe beim Aufbau von inter- und transkultureller Kompetenz
Präsenz und Präsentation von Lern- und Arbeitstechniken bzw. Lernstrategien
Möglichkeiten, Sprache ganzheitlich zu erfahren
multimediale Komponenten und Tonaufnahmen für das Hörverstehen
Lösungen zur Selbstkontrolle für die Schüler
phonetische Transkriptionen und Transkriptionszeichen
Nachschlagekomponenten (z.B. Zusammenstellungen von wichtigen Ausdrücken für den Klassenraumdiskurs oder von grammatischen Termini, Abkürzungs- und Symbolverzeichnis, Auflistung landeskundlich relevanter Begriffe, Karten, Stadtpläne, Internetadressen etc.)
Layout, optische Gestaltung und Preis

Die Fülle der Untersuchungsobjekte bzw. -gesichtspunkte macht deutlich, dass Lehrwerkanalysen je nach Schwerpunkt unterschiedliche Befunde erbringen können.

Obwohl die Funktion des Lehrwerks als Leitmedium des Unterrichts weithin unbestritten ist, wird **Kritik** an Lehrwerken laut, die an mehre-

ren Problemfeldern festgemacht wird.²⁷ Zunächst ist die **Zeitgebundenheit** zu nennen, die unmittelbar an Layout und Bebilderung erkennbar ist. Außerdem veralten die landeskundlichen Inhalte oft relativ schnell, sodass das bei der Konzeption aktuelle Material manchmal schon bald überholt ist und ein nicht mehr durchweg zeitgemäßes Bild der Länder präsentiert. Auch die Übungsgestaltung macht deutlich, dass Lehrwerke Produkte sind, die in ihrer Aufbereitung die jeweils dominierenden fremdsprachendidaktischen Methoden spiegeln. Lehrwerke aus den 1980-90er Jahren beinhalten zahlreiche Lücken-, Zuordnungs- und Einsetzübungen, während inzwischen Aufgaben, die zum kommunikativen Sprachgebrauch anregen und mehrere Kompetenzen gleichzeitig in den Blick nehmen, der Vorzug gegeben wird.

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der **lehrwerkimmanenten Progression**, die eine flexible Nutzung erschwert und teilweise das Mitteilungsbedürfnis der Schüler behindert, z.B. wenn sie über Vergangenes berichten wollen, aber die Zeiten der Vergangenheit noch nicht gelernt haben.²⁸ Damit zusammen hängt auch die Kritik an der immer noch vergleichsweise geringen Zahl an Angeboten für binnendifferenzierende Maßnahmen, die das Eingehen auf individuelle Lernbedürfnisse erleichtern können.

Ein zusätzliches Problemfeld öffnet der Anspruch, die Schüler mit möglichst viel **authentischem Textmaterial** zu konfrontieren. Moderne Lehrwerke versuchen, dieser Forderung Rechnung zu tragen, so dass ein Trend zu mehr authentischen Liedern, Zeitungstexten, Auszügen aus Jugendliteratur etc. festgestellt werden kann. Doch sind diese Texte nicht nur zeitabhängig, sondern wegen des sprachlichen Niveaus gerade im Anfangsunterricht nur unter Schwierigkeiten bzw. mit Einschränkungen einsetzbar. In den Bänden für das erste und oft auch das zweite Lernjahr überwiegen deshalb didaktisierte Texte, die sprachlich der von dem Lehrwerk gewählten Progression verpflichtet sind, inhaltlich jedoch nicht immer den Interessen der jugendlichen Lerner entgegen kommen.

²⁷ Zur Debatte vgl. u.a. Michler 2005a, 17ff.; Grünewald/ Küster 2009, 150.

²⁸ Eine Alternative zur grammatischen Progression kann beispielsweise die Orientierung an Kommunikationssituationen sein, so dass die semantische Komponente Vorrang hat.

Auch die dem Lehrgang zugrunde liegende **sprachliche Norm** wird zeitweise als nicht den sprachlichen Bedürfnissen der Schüler angemessen empfunden. Leitlinie der Lehrwerke ist gemeinhin ein neutrales Register, also eine weithin akzeptierte Norm, die sich an den Sprech- und Schreibgewohnheiten des überwiegenden Teils der Bevölkerung im Zielland orientiert.²⁹ So basieren beispielsweise die Texte in Spanischlehrwerken in der Regel auf dem europäischen Spanisch (*castellano*), während den Beispielen für das Katalanische, Baskische oder für südamerikanische Varietäten wesentlich weniger Platz eingeräumt wird. Für Schüler interessante Varietäten der Jugendsprache,³⁰ des *français familier*, des *italiano popolare* oder *jerga* werden in Lehrwerken zugunsten einer Standardsprache zurückgedrängt. Dies ist insofern berechtigt, als die Schüler dadurch befähigt werden, die erlernte Sprache in möglichst vielen Kommunikationssituationen zu verwenden, denn dazu trägt ein neutrales Register entscheidend bei. Außerdem sind die speziellen Codes von Jugendlichen schnellen Wandlungen unterworfen, denen Lehrwerke mit einer Nutzungszeit von zum Teil bis zu zehn Jahren nicht nachkommen können. Allerdings sind (Grund-)Kenntnisse von Elementen der Umgangs- und Jugendsprache nicht nur Voraussetzung für die mündliche Kommunikation unter Gleichaltrigen, sondern auch für das Verstehen von vielen modernen Songs und Filmdialogen, von Gegenwartsliteratur (z.B. von Jugendromanen), Werbeslogans, Emails, Chats oder SMS.

Lehrwerke, so kann als **Fazit** festgestellt werden, sind mindestens in der Spracherwerbsphase Grundlage des Unterrichts der romanischen Sprachen. Sie sind für Lehrkräfte Orientierungshilfe und Entlastung bei der Arbeit. Für Schüler bieten sie Lernsicherheit und können ein Motivationsfaktor sein. Um Schwächen der Lehrwerke, die sich aus der Zeitgebundenheit und der mangelnden Authentizität ergeben, auszugleichen, ist ein flexibler, ergänzender Umgang mit dem Lehrwerk notwendig. Trotz der Einwände gegen einen lehrwerkbasierten Unterricht ist ein

²⁹ Zu Konstituenten des gesprochenen Französisch, Spanisch und Italienisch vgl. Koch/Oesterreicher 1990.

³⁰ Zu Problembereichen von ‚Jugendsprache‘ (altersbedingte Eingrenzung, soziale Herkunft, Bildungsgrad) vgl. beispielsweise passim Mavellia 1991; Radtke 1993; Bernhard 2002.

Verzicht auf das Medium Lehrwerk für den Unterricht der romanischen Sprachen einstweilig nicht zu erwarten. Umfassende Analysen, die sich auf alle Inhalte und Komponenten eines Lehrwerks beziehen, können helfen, Defizite aufzudecken und zu beheben.

7.2 Moderne, computergestützte Medien

Computergestützte Medien tragen in hohem Maß zur Selbständigkeit der Lernenden und zur Veranschaulichung der Unterrichtsinhalte bei. Schüler können durch sie schnell auf unterschiedliche, aktuelle und authentische Informationsquellen zugreifen und beispielsweise in Webquests (vgl. Dodge 1995) oder in Power-Point-Präsentationen über Regionen, kulturelle oder sportliche Leistungen des fremden Landes Text, Ton, Standbilder, Animationen usw. so miteinander verbinden, dass mehrere Sinnesorgane angesprochen werden und den Anforderungen an einen handlungs- und schülerorientierten Fremdsprachenunterricht Genüge getan wird.

Zusätzlich zu dem unbestrittenen didaktischen Mehrwert rechtfertigt sich der Gebrauch computerbasierter Medien im Unterricht der romanischen Sprachen durch curriculare Vorgaben sowie durch Hypothesen, die in Sprachlerntheorien entwickelt werden. GeR und Bildungsstandards definieren die Hinführung zu Medienkompetenz, d.h. die reflektierte, selbstbestimmte Nutzung von Medien, als Aufgabe des Sprachunterrichts. Lerntheoretisch ist die Verwendung digitaler Medien im Unterricht v.a. durch das Konzept des Konstruktivismus legitimiert, das die Individualisierung des Lernens und Möglichkeiten zur selbständigen Wissenskonstruktion in den Vordergrund stellt (vgl. Kap. 8). Dafür ist die Arbeit mit digitalen Medien, die überdies die gewünschte Einbeziehung von Elementen aus der Lebenswelt der Jugendlichen unterstützt und der gesellschaftlichen Relevanz von Computern entspricht, zielführend.

Als **Hilfen** bei der Unterrichtsgestaltung können Lehrkräfte auf zahlreiche Bildungs- und Fachportale zurückgreifen. Häufig genutzte Seiten sind u.a.:

<http://www.digitale-schule-bayern.de/>,

<http://www.4teachers.de/>,

<http://www.lehrer-online.de>,

<http://lehrerfortbildung-bw.de/>,

<http://www.schule-bw.de>,

<http://www.teachsam.de> (letzter Zugriff jeweils: 30.11.2015).

Nützlich ist außerdem die von den Schulbuchverlagen entwickelte und vertriebene Lernsoftware, die inzwischen in großer Zahl angeboten wird. Auch Programme wie *Hot-Potatoes*, durch die sich problemlos Lückentexte, Kreuzworträtsel, Wort-Puzzles, Zuordnungsübungen u.v.a.m. erstellen lassen, oder Podcasts sowie MP3 Downloads und nicht zuletzt Online-Wörterbücher (z.B. PONS.eu) eröffnen zahlreiche Möglichkeiten. DVD-Versionen von Kinofilmen erleichtern den unterrichtlichen Filmeinsatz, da Szenen schnell und präzise aufgefunden werden können. Standbilder bzw. Screenshots helfen beim Identifizieren z.B. von kulturellen Spezifika und sind Grundlage für Beschreibungen und Beobachtungen, die der Fertigkeit ‚Sehverstehen‘ dienen. Durch die Ton-Bild-Kombination oder das Einblenden von Untertiteln lassen sich Verständnisprobleme auffangen und Erschließungsstrategien entwickeln. Die in der Regel gute Bildqualität, Untertitel, und zusätzliches audiovisuelles Material unterstützen das Lernen und Lehren ebenfalls.

Der Webdienst *Voki* ist auf interaktive Sprechaufgaben spezialisiert, so dass durch die Nutzung die eigene Sprachkompetenz erhöht werden kann. Auch Twitter lässt sich beispielsweise in Form von Meinungsäußerungen oder Diskussionen in den Unterricht der romanischen Sprachen integrieren. E-Mail-Projekte, Schulpartnerschaften (*E-Twinning*), Internetrallys, Chats, Blogs sind inzwischen für den Unterricht anerkannte Verfahren. Der phasenweise Rückgriff auf *blended-learning* macht Schüler mit virtuellen Lernangeboten, die unabhängig von Stundenplänen und Schulräumen am Computer genutzt werden können, bekannt. Oft kostenlose, nur in einigen Fällen kostenpflichtige Online-Sprachkurse sind inzwischen weit verbreitet. Beispiele sind:

www.bonjour-de-france.de/franzosisch-lernen-online,

<http://de.babbel.com/online-italienisch-lernen>,

www.italienisch-online-lernen.de,

www.kom.tu-darmstadt.de/eurocom/,

www.mindpicnic.de/tag/italienisch,

www.multilingual.de/spanisch,

www.ribeca.de/e-aufgaben.html,

www.sz.europa-uni.de,

www.todo-claro.com/ (letzter Zugriff jeweils: 09.04.2015),

www.sprachchancen.de (letzter Zugriff: 02.07.2015).

Voraussetzung der Nutzung computerbasierter Medien sind Verfügbarkeit und entsprechende technische Fähigkeiten von Schülern und Lehrkräften. Grundsätzlich gilt, dass jeder Medieneinsatz didaktisch reflektiert und durch den Ertrag für die Lernergebnisse der Schüler begründet werden muss. Keinesfalls darf die Verwendung von Medien im Unterricht zum Selbstzweck werden.

Kap. 8: Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien

Das Interesse der wissenschaftlichen Spracherwerbsforschung konzentrierte sich bis zur 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts auf den Muttersprachenerwerb (L1). Erst danach rückten die bei der Aneignung von Zweitsprachen ablaufenden Prozesse in den Fokus, und die Disziplin etablierte sich als Grundlagenwissenschaft für Sprachlehr und – lernforschung und Fremdsprachendidaktik (vgl. Henrici/ Riemer 2003). Inzwischen reicht ihre Bandbreite von der Erforschung des Erwerbs der Muttersprache über den natürlichen Zweitsprachenerwerb bis zum Fremdsprachenlernen.

Der Begriff ‚**Spracherwerb**‘ bezeichnet zunächst nur die ungesteuerte Aneignung einer Sprache (Muttersprache oder Zweitsprache), wohingegen ‚**Sprachenlernen**‘ den meist in der Schule von einem Lehrer und einem Lehrwerk gesteuerten Prozess meint (vgl. z.B. Edmondson/ House 2000, 11f.). In der Fachliteratur ist eine genaue Unterscheidung zwischen beiden Termini nicht generell üblich. Man spricht heute auch im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen in einer Schule vom Spracherwerb bzw. von der Spracherwerbsphase.

Fremdsprachenunterricht wurde und wird durch historisch und aktuell bedeutsame Theorien zum Spracherwerb und zum Sprachenlernen beeinflusst. Relevant sind behavioristische, nativistische, kognitive und interaktionalistische Thesen zum Spracherwerb, sowie als explizite Sprachlerntheorien die Interlanguagehypothese, mit Einschränkungen die vom Behaviorismus beeinflusste Kontrastivhypothese und die Identitätshypothese. In den letzten Jahrzehnten setzen sich immer mehr auf dem Konstruktivismus basierende Annahmen zur Sprachaneignung durch, und neurodidaktische Ansätze finden nachhaltige Beachtung.

Theoretischer Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland ist in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts der **Behaviorismus**, dessen Hauptvertreter Skinner (*Verbal Behavior*, 1957) Spracherwerb als einen durch Imitation (Übernahme des Sprachmodells der Bezugsperson), durch Repetition und Verstärkung gesteuerten Vorgang definiert. Skinner entwickelt die These, dass Sprache Verhalten und Spracherwerb ein biologischer imitativer Vorgang ist. Auf der Theorie

des operanten Konditionierens wird auch das Erlernen einer Sprache als Imitation und stimulus-kontrolliertes verbales Verhalten durch Konditionierung nach einem Reiz-Reaktions-Schema interpretiert. So folgt beispielsweise jeweils auf den Reiz *Il faut que/ Quiero que/ Abbiamo paura che* die Reaktion *subjontif/ subjuntivo/ congiuntivo*. Sprachenlernen ist also ein mechanischer Prozess und geschieht durch Übung. In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts führt dieses Modell zum Primat der mündlichen Sprache. Hauptsächlich in der audiolingualen Methode finden zahlreiche *pattern drill*-Übungen (Strukturübungen) in den Sprachlaboren Anwendung. Neue Sprachmuster werden dort so lange nachgeahmt und eingeübt, bis sie, ohne dass sich der Lerner die Regel bewusst macht, automatisiert angewendet werden können (*overlearning*). Damit sich eventuelle Fehler nicht einprägen, sind diese unmittelbar negativ zu verstärken.

Scharfe Kritik am behavioristischen Modell übte Chomsky 1959. Er beanstandet die fehlende Berücksichtigung der Komplexität des zu erlernenden Sprachsystems, der individuellen Denkleistung des Lerners und der Sprachkompetenz des Menschen. Bemängelt werden auch die Abwesenheit einer Erklärung für eigene, vom Modell abweichende Äußerungen des Sprechers, außerdem die unzulässige Übertragung von Ergebnissen aus Tierexperimenten (klassisches Konditionieren nach Pawlow) auf das Sprachverhalten des Menschen, und die ausschließlich negative Sicht auf Fehler, die nicht als normale Begleiterscheinung des Lernens akzeptiert werden. Im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht spielt der Behaviorismus, von wenigen *pattern drill*-Übungen abgesehen, praktisch keine Rolle mehr, da die eindimensionale Methode weder Kognitivierung noch das didaktisch maßgebliche Prinzip der Handlungsorientierung vorsieht und letztlich nur eingeschränkte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten vermittelt.

Die **nativistische Spracherwerbtheorie** nach Noam Chomsky (1965, 1975, 1980) geht davon aus, dass Grundzüge von Sprache in jedem Menschen angelegt sind. Chomsky schließt aus der Fähigkeit des Kindes, Sätze zu äußern, die es vorher noch nie gehört hat, auf eine angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb (LAD = *language acquisition device*). Mit Hilfe einer Universalgrammatik, die für alle natürlichen Sprachen

geltende Gesetze in sich trägt, bildet das Kind Hypothesen über sprachliche Regeln und kann Sätze kreativ erzeugen und verstehen, die nach bestimmten Strukturprinzipien gebaut sind.

Kritikpunkte an Chomskys Theorie sind zum einen der Vorrang, den die syntaktische vor der semantischen Ebene einnimmt. Die Möglichkeit, syntaktisch korrekte Sätze zu bilden, die inhaltlich jedoch unsinnig sind, wird nicht ausreichend bedacht. Zum anderen wird die Existenz der Universalgrammatik angezweifelt und der Theorie vorgeworfen, Konsequenzen aus der Sozialisation der Sprecher zu wenig anzurechnen.

Kognitivistische Ansätze gehen davon aus,³¹ dass der Spracherwerb analog zur allgemeinen kognitiven Entwicklung eines Menschen erfolgt. Sie beziehen die Selbständigkeit und Aktivität des Lernalters sowie seine Möglichkeiten zur Sprachverarbeitung ein, würdigen Prozesse der Informationsverarbeitung und betonen die Rolle der verschiedenen Gedächtnisspeicher. Kognitivistische Theorien interpretieren Lernen als „das gezielte Erinnern an Aufgenommenes und die gekonnte Anwendung des Gelernten“ (Roche 2005, 18) sowie als „einsichtiges, sinnvolles Lernen unter Beteiligung des bewußt gliedernden und beziehungsstiftenden Verstandes“ (Butzkamm 1977, 7).

Interaktionistische Spracherwerbtheorien (z.B. Vygotsky 1969, 1973; Bruner 1983) betonen den Zusammenhang von kognitiver Entwicklung und Interaktion/ Kommunikation mit der Umwelt, denn Sprache entsteht in hohem Maß durch soziale Interaktionen.

³¹ Hauptsächlicher Wegbereiter des Kognitivismus ist der Psychologe Jean Piaget, der den Spracherwerb in direkten Bezug zur intellektuellen Reifung des Kindes in den vier Entwicklungsstufen ‚sensomotorisch, präoperational, konkret-operational, formal-operational‘ setzt. Dabei kommt es im Wesentlichen zu zwei Prozessen: zu Assimilation, bei der bereits existierende schematische Konzepte auf neue Erfahrungen übertragen werden, und zu Akkomodation, d.h. der Modifizierung vorhandener Konzepte, wenn bestimmte neue Impulse nicht mit bereits vorhandenen vereinbar sind. Spracherwerb wird darauf aufbauend als logischer Denkprozess interpretiert (Mönks/ Knoers 1996, 152). Auch Piennemann 1989 stellt nach der Komplexität des Sprachgebrauchs gestaffelte Sequenzen für den Spracherwerb auf, die vom Gebrauch von Einzelwörtern ohne syntaktische Struktur bis zur Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen reichen.

In Anlehnung an behavioristische Theorien werden von der sog. **Kontrastivhypothese** (z.B. Lado 1957, 1964) Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen durch Gegenüberstellung ermittelt. Dabei tritt die Anwendung (Sprechen) hinter die analytische Sprachbetrachtung zurück, so dass der Theorie für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht nur bedingte Wertigkeit zukommt. Fehler werden dem Unterschied zwischen Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) angelastet und stehen als Interferenzen dem positiven Transfer gegenüber. Identische Sprachelemente stellen also eine Lernerleichterung dar, Sprachunterschiede sind Ursache für Lernschwierigkeiten und Fehler.

Ausgehend von Chomskys LAD-Theorie wird von Vertretern der **Identitätshypothese** postuliert (z.B. Darstellung in Dulay/ Burt 1974), dass Erst- und Zweitsprachenerwerb im Wesentlichen nach den gleichen Sequenzen ablaufen, dass also die zweitsprachlichen Regeln und Einheiten in der gleichen Abfolge erworben werden wie die erstsprachlichen.

Den Spracherwerb und das Sprachenlernen betreffen die von fünf Hypothesen geprägten Überlegungen von Stephen **Krashen** (Krashen 1981, 1982, 1985).

- Zwischen *language acquisition* - Spracherwerb, der zu Sprachkönnen (*fluency*), d.h. flüssigem, inhaltsbezogenem Sprechen führt - und *language learning* - Sprachlernen (*accuracy*), das zu Sprachwissen, d.h. grammatischem Regelwissen führt - ist zu unterscheiden (*Non-Interface-Hypothese*).

- Ein Monitor, in dem das Wissen über die Sprache gespeichert ist, wacht als mentale Kontrollinstanz und Korrekturmechanismus (Regelbewusstsein) über die Sprachkorrektheit. Misst ein *over user* dem Monitorwissen im Lernprozess zu viel Gewicht bei, kann die Sprachverwendung durch zu viel Selbstkontrolle verlangsamt und beeinträchtigt werden. Ein *under user* hingegen sorgt sich dagegen zu wenig um sprachliche Korrektheit (*Monitor-Hypothese*).

- In Bezug auf den Erwerb der Regeln gibt es eine natürliche Abfolge (vgl. Identitätshypothese). Das Erlernen der (morphologisch-grammatischen) Regeln in der Zweitsprache (L2) folgt der Ordnung der

Erstsprache (L1), so dass die Zweitsprache in bestimmten, voraussagbaren Sequenzen erworben wird (*Natural-Order-Hypothese*).

- Sprache kann nur erlernt und Sprechfähigkeit entwickelt werden, wenn die Informationen, die der Lerner erhält, verstanden werden (*comprehensible input*). Der Input muss aber Strukturen enthalten, die leicht über das jeweils erreichte Kompetenzniveau hinausgehen ($i+1$; i = *individual competence*), so dass Fortschritte gemacht werden können (*Input-Hypothese*).

- Trotz ausreichenden Inputs können Lerner manchmal die Sprache nicht anwenden. Krashen erklärt dies mit einer psychologischen Barriere (Ängste, Emotionen usw.). Um diesen affektiven Filter möglichst durchlässig zu machen, fordert er, alles, was mit Angst besetzt sein könnte, aus dem Spracherwerb herauszuhalten (*Affective-Filter-Hypothese*).

Im Mittelpunkt der Kritik an Krashens Modell steht seine strikte Trennung von *accuracy* und *fluency*, zwischen denen er keine Brücke baut. Außerdem ist nicht gesichert, dass die *Natural-Order-Hypothese* prinzipielle Gültigkeit hat.

Die **Interlanguage-Hypothese** hat für den Fremdsprachenunterricht große Bedeutung. Das für die Theorie konstitutive Prinzip der ‚Lernersprache‘ (auch *interlanguage*, Interimskompetenz) bezieht sich auf die Annahme, dass der Lerner während des Lernprozesses ein spezifisches Sprachsystem herausbildet, das sowohl Elemente der Erstsprache und anderer bereits erlernter Fremdsprachen als auch der neuen Sprache enthält. Gekennzeichnet ist die Lernersprache also durch Transfer aus anderen Sprachen und der Lernumgebung, durch Lernstrategien und Kommunikationsstrategien. Auch durch neuen Input wird die Lernersprache ständig umgestaltet.

Die Definition von ‚Lernersprache‘ greift vor allem den Aspekt der anhaltenden Veränderungen auf. Lernersprache bezeichnet eine (instabile) messbare sprachliche Kompetenz zu einem gegebenen Zeitpunkt (vgl. Selinker 1972; auch Corder 1967), die auch als „ein systematisches, regelgeleitetes, gleichzeitig aber auch ein dynamisches und variables System ..., das in Form und Funktion zwar als reduziert, aber dennoch als eigenständig wahrgenommen wird“ (Grünewald/ Küster 2009, 68), defi-

niert wird. Dabei kann es einerseits zu Übergeneralisierungen, andererseits zur Fossilisierung von Strukturen v.a. dann kommen, wenn der Lerner seine Sprachkenntnisse nicht konsequent weiterentwickelt. Fehler werden im Konzept der Lernaltersprache als normale Begleiterscheinung des Sprachlernprozesses angesehen, über dessen Zustand sie Aufschluss geben. Als Konsequenz aus der Interlanguage-Hypothese ergibt sich, dass der Unterricht der romanischen Sprachen Strategien und Mechanismen genauso beachten muss wie den Einfluss von mutter- und zielsprachlichen Elementen auf den Lernprozess.

Der **Konstruktivismus** ist zunächst eine Erkenntnistheorie, nach der es keine objektive Realität gibt, sondern jedes Individuum die Welt vor dem Hintergrund seiner Biographie anders sieht.

Auch Sprachlernen baut auf individuellem Vorwissen auf und ist nur über die aktive Beteiligung des Lernenden möglich. Insofern ist Lernen notwendigerweise konstruktiv. Der Lernende wendet selbständig Strategien an, bildet Lernhypothesen, testet sie und schätzt ihre Tauglichkeit anhand der Rückmeldungen ein.

Da Lernen als sozialer Prozess betrachtet wird, konzentriert sich konstruktivistischer Unterricht auf Gruppenarbeit, Projektunterricht, bindendifferenzierende Maßnahmen und Berücksichtigung der verschiedenen Lernertypen und Lernstile.

Lernen kann, so die konstruktivistische Annahme, nicht von außen durch Instruktion geschehen. Deswegen lehnt konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht die lehrergelenkte Unterweisung auf der Basis des Lehrwerks ab, auch Frontalunterricht entspricht dem Konzept nicht. Stattdessen propagiert man Unterrichtssequenzen, die so konzipiert sind, dass sie die individuelle Wissenskonstruktion und die unterschiedlichen Voraussetzungen beim Lernen fördern (vgl. z.B. Wendt 1996; Wolff 2002).

Spracherwerb ist von außen zwar nicht steuerbar, aber durch die Lernumgebung und geeignete Materialien beeinflussbar. Damit Lernergebnisse erzielt werden können, muss ein Lehrer oftmals helfend eingreifen und Bedingungen für erfolgreiches Lernen durch eine ‚reiche‘ Lernanordnung (*rich environment*) schaffen.

Moderne Sprachlerntheorien erwägen zunehmend digitalisierte Möglichkeiten des Lernens. Ein Beispiel ist der von dem kanadischen Lerntheoretiker George Siemens entwickelte **Konnektivismus** (Siemens 2005), dem Kritiker allerdings den Status einer Lerntheorie absprechen. Der Konnektivismus sieht den Menschen als vernetztes Individuum, dessen Lernprozess maßgeblich von zur Verfügung stehenden Netzwerken zwischen Menschen, aber auch zwischen Menschen und nicht-menschlichen Quellen gesteuert wird.

Außerdem ist die Konzeption des aktuellen Fremdsprachenunterrichts in gesteigertem Maß von Forschungsergebnissen zur Speicherung von Inhalten im **Kurz- und Langzeitgedächtnis** und **neurobiologischen Erkenntnissen** bestimmt. Erstere beschäftigen sich hauptsächlich mit den Prozessen, die bei der Überführung von Inhalten aus dem Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis ablaufen.³² Letztere beziehen sich auf die Sprachnetzwerke im Gehirn, u.a. die Verbindung des Broca- und Wernicke-Areals sowie deren Unterstützung durch zusätzliche Areale, auf die Vernetzung von Informationen, die Aktivierung neuronaler Netzwerke beim Lernen, auf die Verstärkung des Lernens durch positive Rückmeldungen, die Verarbeitung von impliziten und expliziten Wahrnehmungen, die Zusammenarbeit von Kognition und Emotion sowie die Rolle der sozialen Interaktionen (vgl. Schirp 2009; Scheunpflug 2001).

Zusammenfassend gilt, dass moderner Sprachunterricht nicht auf einer einzelnen Sprachlerntheorie basiert. Er greift vielmehr auf Teilbereiche mehrerer Theorien zurück, denn man ist sich heute sicher, dass kognitive und imitative Elemente beim Sprachenlernen gleichermaßen eine Rolle spielen.

³² Beispielsweise zum Informationsfluss vom sensorischen Gedächtnis, in dem Inhalte nur wenige Sekunden verweilen, über das primäre und sekundäre bis ins tertiäre (Langzeit-)Gedächtnis sowie über Ursachen von proaktiven und retroaktiven Hemmungen.

Kap. 9: Individuelle Lernervariablen und Binnendifferenzierung

Schülerorientierung als Komponente modernen Sprachunterrichts führt dazu, dass in wachsendem Maße den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und individuellen Fähigkeiten der Schüler Rechnung getragen wird. Der Einfluss von Alter und Geschlecht, kognitiven (Intelligenz, Sprachlerneignung) und sozio-affektiven Faktoren (Motivation, Persönlichkeitsmerkmale, Lernertypen, Lerntraditionen usw.) auf das Sprachenlernen werden zur Verbesserung der Unterrichtskonzeption erforscht und in die Unterrichtspraxis überführt.

Die Beachtung der individuellen Lernervariablen führt zu äußeren und inneren Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht, deren Wertigkeit für die Optimierung des Lernens in der Pädagogik seit Langem diskutiert wird.

Der **äußeren Differenzierung**, die sich auf die Bildung von annähernd gleich lernstarken Gruppen bezieht, stehen im deutschen Schulsystem mit der Einteilung in Jahrgangsklassen oftmals institutionelle Faktoren entgegen. Schulen, die über eine entsprechende räumliche und personelle Ausstattung verfügen, bieten aber beispielsweise eine Differenzierung durch Förderkurse in der Sekundarstufe I oder Leistungszüge für Hochbegabte an. Die lange Zeit üblichen äußeren Differenzierungsmöglichkeiten durch eine Gliederung der gymnasialen Oberstufe in Grund- und Leistungskurse sind inzwischen in vielen Bundesländern (z.B. Bayern) nicht mehr existent.

Mehr Gelegenheiten gibt es für eine **innere Differenzierung** innerhalb des Fachunterrichts. Sie erfolgt, indem die Lehrkraft den Schülern unterschiedliche inhaltliche und methodische Angebote zur Bearbeitung vorlegt. Für den Unterricht der romanischen Sprachen eröffnet sich dadurch ein breites Spektrum an Verfahren zur Individualisierung des Lernprozesses.

Möglichkeiten der **Binnendifferenzierung** sind:

Festlegung von Unterschieden bei den Unterrichtszielen, z.B. bei literarischen Texten die Unterteilung in Aufgaben zur formalen und inhaltlichen Analyse
thematische und methodische Unterteilung, z.B. reproduzierende, reorganisierende, transferierende Arbeitsaufträge oder unterschiedliche Aufgaben für Jungen und Mädchen
unterschiedliche Komplexitätsgrade bzw. ungleicher Umfang der Inhalte und Arbeitsaufträge (z.B. im <i>En plus</i> -Teil von <i>Découvertes série jaune</i> 1 ein helles für einfache oder dunkles Dreieck für schwierigere Übungen; auch: <i>Differenzierung leicht gemacht</i> (vgl. http://www.klett.de/web/uploads/assets/f7/f7b2c526/W510501.pdf ; letzter Zugriff: 13.07.2015); in <i>In piazza</i> 2, Ausgabe B, ein Plus-Zeichen für Aufgaben, die „fakultativ und etwas schwieriger“ sind (z.B.: Goffredo Mamelli „Fratelli d’Italia“ (1847) - Hoffmann von Fallersleben, „Das Deutschlandlied“ (1841). <i>Presentate l’inno nazionale italiano e tedesco. Che cosa hanno in comune? Quali sono le differenze?</i> , 102)
Unterteilung nach dem Prinzip ‚Fundamentum/ Additum‘ in obligatorisch und fakultativ zu lösende Aufträge
variierende Sozialformen wie Expertenpuzzle, Stationenlernen, Projektarbeit (z.B. über Regionen wie die Provence, Andalusien, Sizilien), Bereitstellung von Freiarbeitsstunden (z.B. für die Vertiefung von grammatischen Phänomenen)
unterschiedliche Leitfragen, grundsätzlich in der Komplexität abwechselnde Fragestellungen mit steigendem Schwierigkeitsgrad (Globalfragen, Detailfragen)
verschiedene Angebote von Medien bzw. Hilfsmitteln (z.B. Wörterbücher, Internet)
Umfang der Unterstützung durch die Lehrkraft bzw. Grad der Selbsttätigkeit
unterschiedliche Zugangswege (kognitiv, verschiedene Sinneskanäle)
abgestufte Zeitvorgaben für die Bearbeitung

Individualisierende Maßnahmen betreffen beispielsweise häufig die Wortschatzarbeit, indem Impulse zum Erstellen persönlicher Wörternetze, das Sammeln von individuell positiv oder negativ konnotierten Begriffen, die Anwendung individueller Strategien zum Notieren und Memorieren (vgl. Kap. 12.1.3) vorgeschlagen werden.

Für **Schüler** hat die Binnendifferenzierung zweifelsfrei überwiegend positive Aspekte, da die Lernenden die Chance erhalten, gemäß ihrem individuellen Leistungsstand und Lernstil Wissen aufzubauen und es anzuwenden. Von der **Lehrkraft** verlangen differenzierende Maßnahmen verschiedene Fähigkeiten. Zunächst muss sie über die Bereitschaft und Fertigkeit verfügen, verschiedenartige Übungen und Aufgaben zu erstellen. Zusätzlich muss sie in der Lage sein, Kriterien für die Evaluation der Aufgaben und Übungen auszuarbeiten. Weiter benötigt sie diagnostische Kompetenz, um das individuelle Leistungsniveau der einzelnen Schüler zu erkennen und deren Lernzuwachs messen zu können. Außerdem soll sie die Schüler zu einer realistischen Selbsteinschätzung ihrer persönlichen Stärken und Schwächen führen.

Trotz einer grundsätzlich positiven Sicht auf binnendifferenzierende Maßnahmen können gewisse **Probleme** nicht geleugnet werden. So wird mit der Individualisierung teilweise die soziale Komponente des Lernens vernachlässigt. Da zudem innerhalb einer Lerngruppe schnell erkannt wird, welchen Schülern die ‚leichten‘ Aufgaben besonders häufig zufallen, sind Ausgrenzung und Frustration denkbar. Auch fehlende Disziplin von Seiten der Schüler oder der Mangel an Bereitschaft, individuelle Aufgaben zu übernehmen, können die Unterrichtsplanung erschweren. Nicht alle Lehrkräfte sind überdies mit geeigneten Methoden vertraut. Auch wenn Schulbuchverlage Materialien für Binnendifferenzierung anbieten und moderne Lehrwerke den Lehrern durch zusätzliche Übungen und Aufgaben zur Differenzierung Hilfestellung geben (z.B. Differenzierungsangebote unter www.klett.de/online), muss lehrerseitig mit einem intensiven Vorbereitungsaufwand gerechnet werden. Andererseits jedoch entlasten binnendifferenzierende Maßnahmen die Lehrkraft während des Unterrichtsgeschehens, da die Schüler weitgehend selbständig arbeiten. Problematisch ist nicht zuletzt das von den

Lehrplänen obligatorisch vorgeschriebene Stoffpensum, das nicht immer genügend Spielraum für Differenzierungsmaßnahmen lässt.

Kap. 10: Mehrsprachigkeitsdidaktik

Das Phänomen ‚**Mehrsprachigkeit**‘ ergibt sich zunächst aus dem inneren Variantenreichtum einer jeden Sprache und wird als „natürlicher Zustand des Menschen“ (Weinrich 2003, 321) in einer Gemeinschaft, als Merkmal jeder Gesellschaft und gleichzeitig als ein Moment des Sprachvermögens jedes Einzelnen aufgefasst (Wandruszka 1979, 76; 313ff.). Der Begriff benennt aber insbesondere auch die Fähigkeit, mehrere Fremdsprachen – auf unterschiedlichem Niveau – verstehen und sprechen sowie diese Sprachen kombinieren und vernetzen zu können. In der Regel bezeichnet man einen Menschen als tatsächlich mehrsprachig, wenn er über Kenntnisse und Fertigkeiten in drei modernen Sprachen bzw. zwei Fremdsprachen verfügt (Bausch 2007).

Mehrsprachigkeit ist aufgrund aktueller politischer und soziokultureller Gegebenheiten und Anforderungen ein zentrales **Anliegen der Europäischen Union**, denn die Lebensbedingungen führen in Europa zu einem erhöhten Bedarf an sogenannten Mehrsprachigkeitsprofilen (vgl. Christ/Christ 1997, 99; Meißner 1996, 285). Die EU ruft deshalb zum Erhalt von Sprachenvielfalt und zur Erweiterung von Sprachenkenntnissen auf. Ihr Bestreben geht dahin, dass die Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache „über praktische Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen verfügen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, 4).

Der Aufbau von Mehrsprachigkeit ist also nicht nur „im Rahmen der Europäischen Union ein Lernziel von hoher Verbindlichkeit“ (Meißner/Reinfried 1998, 11).³³ Sie ist seit geraumer Zeit auch ein **zentraler Aspekt** der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie der **Didaktik** (vgl. die zahlreichen Publikationen zu diesem Thema, ausgewiesen z.B. in Bär 2004). Institutioneller Fremdsprachenunterricht bezog sich jedoch lange Zeit nur auf die jeweilige Fremdsprache, so dass Lehrer in der Regel rein zielsprachig ausgebildet wurden, und für Schüler der

³³ Bereits in den „Homburger Empfehlungen“ wird gefordert, dass in der BRD „viele Sprachen verstanden und gesprochen werden“, denn „breitgestreute Sprachenkenntnisse sind eine Voraussetzung für erfolgreiche Bemühungen um ein friedliches Zusammenleben der Völker“ (Christ 1980, 171).

Erwerb einer „additiven“ Mehrsprachigkeit der Normalfall war. Sie lernten mehrere Fremdsprachen nacheinander, ohne dass im Einzelsprachunterricht von ihnen verlangt wurde, Vorwissen bewusst zu aktivieren und analog zur „integrativen“ Mehrsprachigkeit Sprachen zu vernetzen (vgl. Meißner 2004; Meißner u.a. 2004).

Nach Meißner ist **Mehrsprachigkeitsdidaktik** eine „Transversaldidaktik“, die die Didaktik der einzelnen Fremdsprachen ergänzt und „im Sinne des fächer- und sprachenübergreifenden Lernens miteinander vernetzt“ (vgl. <http://www.eurocomresearch.net/kurs/linkdidact.htm>; letzter Zugriff: 05.05.2015), aber auch ein Konzept, das die Frage praktisch zu beantworten versucht, „wie das Erlernen unterschiedlicher Sprachen zu planen und umzusetzen“ sei (Meißner 2000, 55f.). Die auf diesem Gedankenkonstrukt aufbauende Mehrsprachigkeitsdidaktik orientiert sich inhaltlich an dem Konzept eines erweiterten Fremdsprachenunterrichts, der zusätzlich zum sprachlichen Gewinn die interkulturelle Kompetenz der Schüler fördern will.

Im Bereich der romanischen Sprachen ist das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik maßgeblich durch zahlreiche Publikationen von Franz-Joseph Meißner, durch in Klein/ Stegmann 1999 dokumentierte Forschungsergebnisse und das Projekt EuroCom (<http://www.kom.tu-darmstadt.de/eurocom/>; letzter Zugriff: 04.06.2015) geprägt.

Für den Unterricht der romanischen Sprachen können Aspekte der **Interkomprehensionsdidaktik** wegen der gemeinsamen lateinischen Basis der Sprachen besonders fruchtbar gemacht werden. EuroCom schlägt den Einsatz der „**sieben Siebe**“ vor, um Texte in unbekanntem romanischen Sprachen zu entschlüsseln. Die Siebe betreffen

1. den internationalen Wortschatz,
2. den panromanischen Wortschatz,
3. Lautentsprechungen (Graphemtsprechungen),
4. Graphien und Aussprachen,
5. Syntaktische Strukturen,
6. Morphosyntaktische Elemente,
7. Präfixe und Suffixe (vgl. Klein/ Stegmann 1999, 2000; Meißner u.a. 2004).

Werden den Schülern so sprachliche Zusammenhänge bewusst, sind sie leichter zu lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Transfers befähigt. Interkomprehensionsdidaktische Ansätze verhelfen auf diese Weise den Lernenden zu rezeptiven Kenntnissen, d.h. zu Leseverstehen in anderen als den intensiv gelernten Sprachen. Die verschiedenartigen Erschließungsstrategien, die sie einzusetzen lernen, können sie in besonderem Maß außerhalb der Schule bei Aufenthalten in romanischsprachigen Ländern nutzbringend verwenden. Im günstigen Fall werden so Grundlagen für eine eventuelle spätere produktive Mehrsprachigkeit gelegt.

Als **Ausgangspunkt für rezeptive Kenntnisse** einer romanischen Mehrsprachigkeit wird sehr häufig für das Französische als *langue-pont* plädiert (vgl. Barrera-Vidal 1993; auch *langue dépôt*, Klein 2002). Seine Entwicklungsstufe in Bezug auf das Lateinische und v.a. die Distanz zwischen *code oral* und *code écrit* prädestinieren es als Brückensprache (Klein 2002). Klein untermauert seine These mit dem Hinweis, dass das Schriftsystem des Französischen früh fixiert wurde und nur geringfügige Veränderungen erfahren hat, so dass der Zugang zu anderen Schriftsystemen besonders effizient ist. Nutzt der Unterricht der romanischen Sprachen das Prinzip der sieben Siebe und insbesondere die Möglichkeiten, die das Französische als Ableitungsbasis bietet, können Texte in unbekanntem romanischen Sprachen gut erschlossen werden, wie die folgenden Beispiele belegen:³⁴

Ein Grundstock an relativ gebräuchlichen Internationalismen (z.B. frz. *solidarité*, span. *solidaridad*, ital. *solidarietà*; frz. *nations*, span. *naciones*, ital. *nazioni*) und Wörter, die aus dem Lateinischen kommend in allen romanischen Sprachen vorhanden sind (z.B. lat. *dormire*, frz. *dormir*, span. *dormir*, ital. *dormire*; lat. *pax*, frz. *paix*, span. *paz*, ital. *pace*), sind problemlos verständlich.

Das Bewusstmachen von Regelmäßigkeiten bei Lautentsprechungen (z.B. frz. *fête*, span. *fiesta*, ital. *fiesta*; frz. *porc*, span. *puerco*, ital. *porco*; frz. *fil*, span. *hijo*, ital. *figlio*; frz. *époux*, span. *espos*, ital. *spos*) ist eine weite-

³⁴ Zahlreiche der folgenden Beispiele sind Michler 2005b entnommen.

re Hilfe, um Lesefertigkeit in romanischen (Schul-)Sprachen zu erlangen.

Die Abfolge ‚Artikel, Subjekt, (Adjektiv), Prädikat‘ ist in allen drei romanischen Sprachen gleich (z.B. frz. *Le gouvernement français propose ...*, span. *El Gobierno francés propone ...*, ital. *Il governo francese propone ...*). Die Struktur der Relativsätze (z.B. frz. *... qui la menacent*, span. *... que la amenázan*, ital. *... che la minacciano*) und der dass-Sätze (z.B. frz. *que toute guerre entre ...*, span. *que cualquier guerra entre...*, ital. *che una qualsiasi guerra tra ...*) weist ebenfalls unmittelbare Gemeinsamkeiten auf.

Die Markierung der Adverbien durch *-ment* im Französischen bzw. *-mente* im Spanischen und Italienischen ist fast immer regelmäßig (z.B. frz. *matériellement*, span. *materialmente*, ital. *materialmente*). Der bestimmte feminine Artikel im Singular lautet in allen drei Sprachen *la*, der Plural variiert nur leicht (*les, las, le*). Parallel ist weiter die Analogie zum deutschen Genitiv durch *de* im Französischen und Spanischen bzw. *di* im Italienischen (z.B. frz. *d'une Fédération*, span. *de una Federación*, ital. *di una Federazione*).³⁵

Weitere Transfermöglichkeiten ergeben sich durch Endungen von Verben, die Zeitformen erschließen lassen (z.B. frz. *assurera*, span. *garantizará*, ital. *assicurerà*; frz. *adhérent*, span. *adhiéran*, ital. *aderiranno*) und durch Parallelen bei den Präfixen (z.B. frz. *préparer*, span. *preparar*, ital. *preparare*).

In Lehrwerken werden explizite interkomprehensionsdidaktische Ansätze, die über den Verweis auf Wortschatzparallelen in den chronologischen Wörterverzeichnissen hinausgehen, noch kaum berücksichtigt. **Übungsmaterial** liefern jedoch mehrsprachige Broschüren oder Museumsflyer und Texte, die in mehreren Sprachen im Internet veröffentlicht sind. Das Interesse der Schüler wecken beispielsweise Auszüge aus *Le petit prince*, die über <http://www.petit-prince.at> (letzter Zugriff: 04.06.2015) in verschiedenen Sprachen verfügbar sind. Der im Auftrag der Europäischen Union erstellte Comic *¿Racista yo?*, der ebenfalls mehrsprachig vorhanden ist (vgl.

³⁵ Für das Italienische muss auf die *preposizioni articolate* hingewiesen werden: z.B. frz. *des nations*, span. *de las naciones*, ital. *delle nazioni*.

www.cuadernointercultural.com/racista-yo-comic-varios-idiomas; letzter Zugriff: 23.06.2015), verbindet sprachliches Arbeiten mit der im bayerischen Lehrplan geforderten Werteerziehung und damit den Zielen des *savoir être*.

Von einer wirklichen Hinführung zu Mehrsprachigkeit kann im deutschen Schulsystem u.a. aufgrund der Möglichkeit, Sprachen abzuwählen, noch kaum die Rede sein. Auch Vorstellungen von Mehrsprachigkeitsdidaktik verbleiben in der Praxis meist auf der Ebene des kontrastiven Sprachvergleichs insbesondere im Wortschatzbereich und sind nicht selten mit der Furcht vor Interferenzen verbunden. Die Realisierung des Ziels, gleichzeitig sprachliche und interkulturelle Kompetenzen der Schüler durch das Kennenlernen mehrerer romanischer Sprachen aufzubauen, bleibt also noch ein Desiderat.

Kap. 11: Kompetenz- und Aufgabenorientierung

Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht ist auf die **Entwicklung von Kompetenzen** der Lernenden ausgerichtet. Schwerpunkt in GeR und Bildungsstandards ist der Aufbau von kommunikativer (interkultureller) Kompetenz (vgl. Kap. 6), mit der eine „Verbindung von Wissen und Können“ (Caspari 2009, 74) angestrebt wird.

Über die inhaltliche Füllung des Begriffs ‚Kompetenzen‘ besteht im Wesentlichen Konsens. Kompetenzen werden verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.; vgl. auch Klieme u.a. 2003, 2007).

Für die **Praxis des Unterrichts** der romanischen Sprachen bringt die Kompetenzorientierung Änderungen mit sich. Statt einer Lenkung des Unterrichts durch Curricula, Lehrpläne und Schulgesetze prägen ihn nun Standards, Vergleichsarbeiten und Evaluation. Eine Veränderung wurde gleichfalls im Vergleich zum lernziel- und inputorientierten Unterricht mit seinen „detaillierte[n] Vorgabe[n] von Zielen, Inhalten, Methoden und Überprüfungsformen“ (Caspari 2009, 75) vorgenommen. Nunmehr gilt die Outputorientierung,³⁶ was bedeutet, dass „Unterricht ... vom Resultat her zu planen ist“ (Caspari 2009, 75) und sich der Schwerpunkt vom deklarativen Wissen hin zur Lösung von Aufgaben verlagert. Dieser Wechsel zur Outputorientierung vollzog sich spätestens seit den wenig zufriedenstellenden Resultaten deutscher Schüler in internationalen Leistungsvergleichsstudien. Anders auch als bei der audiolingualen und audiovisuellen Methode mit ihrer typischen Abfolge der Fertigkeitsschulung (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) sollen alle Kompetenzen von Anfang an systematisch entwickelt werden. Der kon-

³⁶ Die langfristige Wirkung des Output wird als Outcome bezeichnet (vgl. http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-7_Outcome-Orientierung.pdf; letzter Zugriff: 24.05.2015).

sequente Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht, eine möglichst häufige Verwendung authentischer Materialien, Förderung der Selbstständigkeit der Schüler und Transparenz in Bezug auf die Zielsetzung des Unterrichts sind weitere essentielle Bausteine des kompetenzorientierten Unterrichts.

Eng verbunden mit der Absicht, Kompetenzen zu fördern, ist die **Aufgabenorientierung**, die auf dem Konzept des *task based language learning* (TBLL) beruht. Die Aufgabenorientierung als Grundsatz des Unterrichts führt ebenfalls zu Verschiebungen in den Unterrichtsschwerpunkten. Im aufgabenorientierten Unterricht haben die sprachlichen Mittel eine dienende Funktion, so dass anders als im traditionellen Fremdsprachenunterricht nicht Sprachrichtigkeit und Festlegung auf eine bestimmte Progression v.a. bei den sprachlichen Mitteln im Zentrum stehen. Auch die Einteilung des Unterrichts in „Einführung sprachlicher Mittel“, „Übung“ und „Anwendung“ mit den häufigen Phasen „Übungen ohne Wahl“ (z.B. nur Einsetzen der direkten Objektpronomen) und „Übungen mit Wahl“ (z.B. Entscheidung zwischen direktem und indirektem Objektpronomen) wird aufgebrochen.

Das Bestreben, die Verwendbarkeit und mögliche Weiterentwicklung der im Unterricht erworbenen Kompetenzen und Lernergebnisse der Schüler außerhalb und nach der Schulzeit in den Mittelpunkt zu stellen, führt dazu, dass verstärkt reale Lebensbezüge in den Fremdsprachenunterricht implementiert werden sollen, um auch so den Kommunikationsbedürfnissen der Schüler Rechnung zu tragen. Man erhofft sich dadurch sowie durch ganzheitliche Sprachlernprozesse und durch die Förderung von Selbständigkeit und Selbstverantwortung bei Partner- oder Gruppenarbeitsphasen eine Steigerung der Motivation der Lernenden.

Bestimmend für das TBLL ist eine unterschiedliche inhaltliche Füllung der Begriffe (vorkommunikative, herkömmliche) Übungen und (kommunikative) Aufgaben.

Eine **Übung** (engl. *exercise*; frz. *exercice*; span. *ejercicio*; ital. *esercizio*) fokussiert den korrekten Gebrauch bestimmter sprachlicher Formen (engl. *focus on form*; frz. *focalisé sur la correction linguistique*; span. *relativo*

a la corrección lingüística; ital. *focalizzando sulla correttezza della lingua*).³⁷ Dadurch erwerben die Lernenden Sicherheit im Gebrauch der sprachlichen Mittel (vgl. Leupold 2008, 7). Die Einübung lexikalischer, grammatischer, orthographischer oder aussprachebezogener Einheiten (z.B. die Verwendung stimmhafter und stimmloser Laute, der Zeiten der Vergangenheit, der Objektpronomen) erfolgt vornehmlich in geschlossenen Übungsformen, bei denen es in der Regel nur eine richtige Lösung gibt. Solche Übungsarten können sein: Ausfüllen von Lückentexten, Multiple-Choice-Übungen, Transformationsübungen, in denen beispielsweise vorgegebene Verbformen in Tempus und Numerus verändert werden sollen, Kombinationsübungen, durch die vorher selbständige Einheiten (etwa zwei Hauptsätze) beispielsweise durch Relativpronomen zu einer komplexen Einheit verbunden werden (zur Übungstypologie vgl. Segermann 1992). Aber auch halboffene Formen (wie: einem Text Informationen entnehmen, sie nach vorgegebenen Gesichtspunkten ordnen) werden eingesetzt. Übungen können unterschiedliche Schwierigkeitsgrade enthalten, durch Illustrationen, die als visuelle Stimuli überdies oftmals für die Lösung unerlässlich sind, aufgelockert werden und durch Polyvalenz gleichzeitig zur Festigung verschiedener Inhaltsbereiche (Aussprache und Wortschatz; Grammatik und Orthographie usw.) herangezogen werden.

Sprachliche Sicherheit ist Voraussetzung für die Bewältigung einer **Aufgabe** (engl. *task*; frz. *tâche*; span. *tarea*; ital. *compito*). Aufgaben verlangen eine angemessene, flüssige und möglichst authentische Sprachverwendung. Im Gegensatz zu Übungen basieren sie auf offenen, meist handlungsorientierten Formen, die zu selbständigem Arbeiten auffordern und das Erarbeiten eines inhaltlichen Produkts zum Ziel haben (engl. *focus on meaning*; frz. *focalisé sur le contenu*; span. *relativo al contenido*; ital. *che si riferisce al contenuto*). Individuelle Lösungen für vorgegebene Probleme und selbstständige Lernaktivitäten tragen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Sprache, mit ihrer Funktion und dem Thema bei. Die Schüler sollen in weitgehend realitätsnahen

³⁷ In der Fremdsprachendidaktik werden üblicherweise die englischen Begriffe für die Bezeichnung wesentlicher Elemente des TBLL verwendet.

kommunikativen Situationen lernen, sprachlich zielgerichtet zu handeln, was sich positiv auf die Lernmotivation auswirkt.

Unterschiede zwischen Übungen und Aufgaben (vgl. Caspari 2009, 78):

Übungen	Aufgaben
Schwerpunkt auf der sprachlichen Form einer Äußerung mit dem primären Ziel der Festigung sprachlicher Systeme	Schwerpunkt auf dem Inhalt einer Äußerung
formal korrekter Sprachgebrauch im Vordergrund	inhaltlich korrekter Sprachgebrauch im Vordergrund
oft konstruierte Sprechsituation	realitätsnahe Sprache, so dass eine authentische Kommunikation möglich ist
Sprache selten authentisch	Betonung von Mitdenken und Selbständigkeit des Lernenden
starke Steuerung	flexible Durchführung
Festlegung der Lernenden auf bestimmte Lösungswege	Förderung des aktiven Problemlösungsverhaltens, keine vorgefertigten Lösungswege
eng definierte Lernziele	sprachliches Lernen geschieht „beiläufig“
Rolle als Lerner im Vordergrund	Rolle als Sprachanwender im Vordergrund

Der **Aufbau** einer Aufgabe folgt im Allgemeinen drei Stufen. Die erste Phase (*pre-task*) entspricht der Einführung in die Aufgabe, z.B. der Vorstellung von Materialien, die zur Lösung beitragen können. In der zweiten Stufe (*during task* bzw. *task cycle*) konzentrieren sich die Lerner durch soziale Interaktion, meist in Gruppen- oder Partnerarbeit, auf das Entwickeln der eigentlichen Lösung. Eine Präsentation des fertigen Produkts vor dem Plenum schließt diese Phase ab. Die dritte Phase (*post-task* bzw. *language focus*) dient mit einem Feedback und der sprachlichen und inhaltlichen Reflexion der Nachbereitung (vgl. Willis 1996; Ellis 2003, 244).

Leupold 2008 unterscheidet zwei Typen von **Lernaufgaben**: Typus 1 bindet die sprachlichen Fertigkeiten in einen situativen Rahmen und bezieht mehr als die Übungen „die Inhalts- und Bedeutungskomponente ein“ (Leupold 2008, 7). Typus 2 ist eine offene Aufgabe, die „zu realen, kommunikativen Aktivitäten“ auffordert, unterschiedliche Kompetenzen bei der Lösung verlangt, prozessorientiert ist und Möglichkeiten zum sprachlichen Agieren in freier Form bietet (Leupold 2008, 7).

Typisch ist die komplexe **Rahmenaufgabe**, die in Teilaufgaben unterteilt ist und durch individuelle Lösungswege entweder im Unterricht (*pedagogical task*) oder im außerschulischen Kontext (*real world task*) bewältigt werden kann. Sie enthält verschiedene Phasen: Arbeitsplanung (z.B. Zusammenstellung der benötigten Materialien, zeitliche Planung, Festlegung der angestrebten Kompetenzen, Möglichkeiten der Binnendifferenzierung), Instruktion über sprachliche Mittel und deren Übung, Lernstandsdiagnose, Übung der kommunikativen Fertigkeiten, Präsentation und Evaluation. Auch Übungen können also Bestandteil einer Rahmenaufgabe sein, z.B. wenn ein bestimmtes, für die Bearbeitung der Aufgabe notwendiges Grammatikphänomen gefestigt oder wiederholt werden soll.

Eine Rahmenaufgabe zur Entwicklung eines fremdsprachigen Reiseführers über eine deutsche Region für französische/ spanische/ italienische Austauschschüler kann zum **Beispiel** die Teilaufgaben ‚geographische Lage und Merkmale‘, ‚ökologisch-wirtschaftliche Gegebenheiten‘, ‚Sprache‘, ‚kulturelle und geschichtliche Besonderheiten‘, ‚Auswahl der Bebilderung‘, ‚Erstellen des Layouts‘ umfassen. Notwendige Materialien sind Landkarten, Postkarten, Folien, Computer usw. Besonders relevante sprachliche Mittel sind neben den Wortschatzbereichen ‚Natur‘, ‚Sehenswürdigkeiten‘ und ‚Geschichte‘ die Präpositionen für Ortsangaben. Vorrangig gefördert werden landeskundlich-interkulturelle Kompetenzen, Methodenkompetenz und kommunikative Fertigkeiten. Mögliche Maßnahmen zur Binnendifferenzierung ergeben sich aus Gruppenarbeit und einer gestaffelten Komplexität der Arbeitsaufträge.

Andere Beispiele sind: die Erarbeitung einer Stadtführung, eines Museumsbesuchs oder der Präsentation der Schule für eine Austauschgruppe, die Planung einer Klassenreise ins Zielsprachenland, das Erstellen einer Internetseite mit Vorstellung von deutschen Filmen für Gleichalt-

rige im Zielsprachenland, die Entwicklung einer Werbeseite z.B. für die Schule oder für eine der romanischen Sprachen als dritte Wahlpflichtfremdsprache, Rollenspiele als Simulation außerschulischer Realitäten.³⁸

Aufgabenorientierter Unterricht, der prinzipiell konstruktivistischem Gedankengut verpflichtet ist, begünstigt das Zusammenspiel verschiedener **Kompetenzen**. Die mündliche und schriftliche Sprachverwendung wird beispielsweise trainiert, wenn für ein Bewerbungsgespräch um eine Praktikumsstelle Dialoge erprobt werden oder wenn für einen Flyer ein Resümee der Stadtgeschichte verfasst werden soll. Das Erkennen von inhaltlichen Zusammenhängen fördert der Unterricht durch das häufig implizite fächerübergreifende Lernen, z.B. in Bezug auf geographische oder geschichtliche Fakten, die bei einer Aufgabe eine Rolle spielen können.

Ein zentrales Element des aufgabenorientierten Unterrichts ist der Aufbau von Kompetenzen, die über den schulischen Kontext hinaus von Belang sind:

Methodenkompetenz, z.B. wenn die Ergebnisse von Recherchen aus dem Internet oder Druckmedien in einer Präsentation zusammengestellt werden müssen;

interkulturelle Kompetenz durch die Berücksichtigung von kultur- und landeskundlichen Aspekten, die im Thema der Aufgabe eingeschlossen sind, und durch die Fähigkeit, eventuelle kulturbedingte Missverständnisse (*critical incidents*) vorherzusehen und Vermeidungsstrategien zu entwickeln.

Die Bedeutung von Aufgaben für die Fähigkeit, die Fremdsprache spontan in authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden, wird

³⁸ Detaillierte Vorschläge z.B. unter http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/pdf/Fremdsprachen_Handreicherung.pdf (letzter Zugriff: 16.05.2015); [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/teach/lern_frz](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/teach/lern_frz;); <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/faecher/sprachen/spanisch/materialien/uebungsaufgaben-zur-kombinierten-abiturpruefung-sp/uebungsaufgaben-abiturpruefung-sp-download/>; <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/u/uebungsaufgaben-zur-kombinierten-abiturpruefung-it/uebungsaufgaben-abitur-italienisch-download/> (letzter Zugriff: 12.05.2015).

immer wieder betont. Dennoch werden im fachdidaktischen Diskurs auch **problematische Aspekte** des aufgaben- und kompetenzorientierten Ansatzes kritisch diskutiert. Die oftmals notgedrungen künstliche Simulation von Begegnungssituationen zwischen Deutschen und Vertretern der romanischen Kulturen im Klassenzimmer widerspricht der Forderung nach Authentizität. Schwierigkeiten bereitet die Evaluation von Aufgaben, da individuelle Lösungswege eine unterschiedliche Wertigkeit haben können. Auch bei der Realisierung einer Rahmenaufgabe können Probleme auftreten, denn durch die in deutschen Schulen mehrheitlich übliche Dauer von 45 Minuten der Unterrichtsstunden sind längere Gruppenarbeitsphasen kaum möglich. Kritiker merken weiter an, dass Gruppenarbeit und selbständige Arbeitsformen nicht jedem Lerntyp entsprechen.

Nicht zuletzt richten sich Einwände gegen die Bedeutung, die primär output-überprüfbare Kompetenzen und Evaluationsmöglichkeiten (z.B. Jahrgangsstufentests) erhalten. Sie bilden nicht nur einen Gegenpol zu Individualisierungsmaßnahmen und Lernerautonomie, sondern können auch dazu führen, dass im Unterricht schwerpunktmäßig auf solche Test hingearbeitet wird (*teaching to the test*), und Inhalte, v.a. bildungsrelevantes Wissen, gegenüber Sozial- und Medienkompetenz sekundär werden (vgl. Rössler 2007).

Kap. 12: Funktionale kommunikative Kompetenzen

Kap 12.1: Sprachliche Mittel

Wie in Kap. 11 erläutert, ist im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht das Sprachwissen dem Sprachkönnen und damit der kommunikativen Kompetenz nachgeordnet. Bereits in der Anfangsphase des Unterrichts sollen die Schüler zur Anwendung der Sprache in möglichst realitätsnahen Kommunikationssituationen und zum zielgerichteten sprachlichen Handeln befähigt werden. Dazu ist jedoch ein solides Fundament an deklarativen Kenntnissen notwendig, so dass die sprachlichen Mittel zwar eine grundsätzlich dienende Funktion haben, aber weiterhin wesentliche Bausteine des Unterrichts der romanischen Sprachen sind.

12.1.1: Aussprache, Intonation und Rechtschreibung

Begründung einer expliziten Ausspracheschulung

In der Praxis des Unterrichts der romanischen Sprachen nehmen Erarbeitung und Einübung von lexikalischen Einheiten und grammatischen Strukturen gemeinhin viel Raum ein. Für die mündliche Handlungskompetenz sind diese sprachlichen Mittel zwar unabdingbar, jedoch nicht ausreichend. Verstehen und Verstandenwerden hängen gleichermaßen von der Fähigkeit zur Diskriminierung und zur Produktion von Lauten und prosodischen Elementen (Intonation, Betonung etc.) ab. Da diese beiden Faktoren für das Gelingen der Kommunikation von unbestrittener Bedeutung sind (vgl. u.a. Kurtz 2010; Leupold 2002, ³2004; Mordellet-Roggenbuck 2005, ²2010), muss Fremdsprachenunterricht die Aussprache gezielt und konsequent schulen.

Vorgaben durch bildungspolitische Richtlinien

In den europa- bzw. deutschlandweit gültigen bildungspolitischen Richtlinien sowie in besonderem Maße in den Lehrplänen der Bundesländer wird das Training der Aussprache unmittelbar mit den kommunikativen Fertigkeiten ‚Sprechen‘ und ‚Hörverstehen‘ verbunden.

Der **GeR** verortet die phonologische Kompetenz in der linguistischen Kompetenz. Gegenstandsbereiche sind Wahrnehmung und Produktion von Phonemen, Allophonen, distinktiven Merkmalen von Phonemen, Prosodie, Intonation, phonetischer Reduktion und Elision (vgl. GeR, Kap. 5.2.1.4).

In den **Bildungsstandards** für den Mittleren Schulabschluss sind ‚Aussprache und Intonation‘ in den Komplex der sprachlichen Mittel, und damit in die funktionalen kommunikativen Kompetenzen eingegliedert (KMK 2004a, 8). Die Äußerungen in den Bildungsstandards bleiben recht allgemein. Es heißt dort nur: „Die Schülerinnen und Schüler können verschiedenartige Aussprachevarianten der Zielsprache verstehen, beherrschen die Aussprache in der Weise, dass diese i.d.R. weder auf der Wort- noch auf der Satzebene zu Missverständnissen führt, können die Zeichen der Lautschrift sprachlich umsetzen“ (KMK 2004a, 15).

Die **Lehrpläne** der einzelnen Bundesländer beziehen sich auf diese Vorgaben. Die angestrebte Aussprachenorm zeigt eine weit gesteckte Bandbreite, z.B. von ‚authentisch‘ über ‚richtig‘ bis zu ‚korrekt‘ (vgl. Jansen 2010 zu Aussagen über die Norm für den Französischunterricht).³⁹ Auch in Bezug auf die inhaltlichen Details sind die Lehrpläne für die Anfangsjahrgangsstufen unterschiedlich ausführlich.

Der **Bayerische Lehrplan** für Französisch als 2. Fremdsprache, 6. Jahrgangsstufe (Gymnasium), schreibt vor: „korrekte Aussprache und Intonation ..., in vertrauten Situationen zunehmend flüssig und in annähernd natürlichem Tempo sprechen, von der Schreibung auf die Aussprache schließen.“

Für die siebte Jahrgangsstufe Französisch auf der Realschule (Niveau A 1) werden Grundlagen verlangt in Bezug auf die Nasale, die Unterscheidung von [i] und [y], [ʒ] und [ʃ], [w] und [v], die Aussprache von [j] (*famil-*

³⁹ Für das Französische werden beispielsweise gefordert: eine authentische sprachliche Norm in der Artikulation, der sich die Schüler annähern sollen (Baden-Württemberg, Saarland), eine ‚richtige‘ Aussprache (Baden-Württemberg), die Norm des *français standard* (Bayern, Rheinland-Pfalz), eine ‚korrekte‘ Aussprache‘ (Bremen, Hamburg, Hessen u.a.) oder eine ‚normorientierte‘ (Sachsen-Anhalt) bzw. ‚normgerechte‘ (Mecklenburg-Vorpommern) Aussprache, eine ‚klare, natürliche‘ Aussprache (Saarland), die Aussprache eines *locuteur natif* (Rheinland-Pfalz) oder die frankophoner Sprecher (Schleswig-Holstein).

le), Intonation im Frage- und Aussagesatz, *liaison* und *enchaînement* sowie rezeptive Kenntnis der Lautschrift.

Für Spanisch als 3. Fremdsprache heißt es für das 1. Lernjahr: „Aus-sprache und Intonation auf Satz- und Textebene erlernen“, und für Itali-enisch: „eine am *italiano standard* orientierte Aussprache und Intonation erlernen, auch unter kontrastiver Einbeziehung des Deutschen und der bisher gelernten Fremdsprachen, die für das Italienische bedeutsamen Zeichen der internationalen Lautschrift verstehen“.

Inhalte der Ausspracheschulung

Ähnlich wie in Bezug auf die lexikalischen Mittel (vgl. Kap. 12.1.3) ist für den Unterricht die Konzentration auf eine exemplarische neutrale Varietät der Sprache geboten. So wird sichergestellt, dass die Schüler nicht unangenehm auffallen (vgl. Abel 1982, 291), von älteren Ge-sprächspartnern und Altersgenossen gleichermaßen verstanden werden und diese verstehen. Innerhalb des Spektrums ‚exemplarische Varietät‘ legt die Ökonomie des Unterrichts eine Hierarchisierung der Lerninhalte nahe. Phänomene, die wegen ihrer bedeutungstragenden Funktion und ihres distinktiven Charakters kommunikativ besonders relevant sind, sollten vordringlich besprochen werden, während Aussprachefehler, die nicht zu Verständigungsproblemen führen, durch die sich der deutsche Jugendliche aber sofort als Ausländer zu erkennen gibt (z.B. durch die Aspirierung der Plosive), nicht an vorderster Stelle bei der Schulung stehen müssen. Das Prinzip der Kontrastivität zur Verdeutlichung der lautlichen Gegebenheiten, die in Fremd- und Muttersprache unterschiedlich realisiert werden bzw. die es dort nicht gibt (z.B. im Deutschen gesprochenes H vs. nicht gesprochenes in den romanischen Sprachen), ist zweckmäßig.

Besonderheiten der Aussprache

Französisch

Für das Französische ist wegen der großen Differenz zwischen Aus-sprache und Schriftbild gerade zu Beginn des Lehrgangs eine enge Ko-ordination bei der Schulung angebracht, damit sich die Schüler der Graphem-Phonem-Relationen bewusst werden und sich selbständig die Aussprache neuer Vokabeln erschließen können. Von Anfang an ist bei

den Schülern das Bewusstsein zu entwickeln, dass Grapheme je nach orthographischer Umgebung für verschiedene Laute stehen können (z.B. CA als [ka], CE als [s]: *cahier* vs. *cela*), dass umgekehrt ein Phonem graphisch auf verschiedene Weise wiedergegeben werden kann (z.B. /o/ als *-eau*, *-au*, *-o*), und dass schon geringe phonetische bzw. orthographische Varianten Bedeutungsunterschiede bewirken können (z.B. *beau*té vs. *bont*é; *vont* vs. *font*; *Louis* vs. *lui*, *vert* vs. *ver*re).

Eine Herausforderung für deutsche Lernende stellen vor allem die Nasalvokale (*un*, *bon*, *vin*, *français*)⁴⁰ und Halbvokale (*moi*, *puis*, *rouille*) dar.⁴¹ Auch den e-Lauten ist Aufmerksamkeit zu widmen. Unterschiede wie *fée* [e] vs. *fait* [ɛ] oder *pré* vs. *près* und die Aussprache des *e-caduc*, das je nach Umgebung gesprochen oder nicht gesprochen wird (z.B. *ce que* [skə], *samedi* [samdi], *dis-le* [dilø], *la fenêtre* [lafnɛtr] vs. *une fenêtre* [ynfənɛtr]), sind für eine gute Aussprache relevant und müssen ins Bewusstsein gerückt werden. Nicht alle Schüler sind in der Lage, auf Anhieb [s] und [z] zu unterscheiden (z.B. *salade* vs. *zèle*, *rose* vs. *essai*). Ungewohnt sind das schon erwähnte nie gesprochene H – auch nicht im Fall des oft als *h aspiré* bezeichneten *h consonne* (z.B. *les hôtels* vs. *les haricots*) –, die Differenzierung ‚stimmhaft‘ – ‚stimmlos‘ bei den Frikativen und Okklusiven (*fer* vs. *ver*; *don* vs. *ton*; *car* vs. *gare*; *gens* vs. *cher*) sowie die *liaison* (z.B. *il entre* vs. *ils entrent*). Übungsbedarf gibt es neben der bereits angesprochenen nicht realisierten Aspirierung der Plosive [p], [t], [k] auch in Bezug auf den Unterschied bei der im Deutschen häufigen Vokalisierung des auslautenden –r, die im Französischen nicht gemacht wird (z.B. Vater [fa:tɐ] vs. *père* [pɛr]). Die Intonation und der Akzent auf der letzten Silbe des *mot phonétique* (*Tu as vu la maison? Tu as vu la maison rouge? Tu as vu la maison rouge de mon oncle?* usw.) sind für deutsche Schüler problematisch, denn anders als das Deutsche hat das gesprochene Französisch kein einzelnes ‚Wort‘.

⁴⁰ Lerner aus Gebieten, in denen Dialekte gesprochen werden, die, wie z.B. das Schwäbische, Nasale aufweisen, haben diese Schwierigkeiten allerdings nicht.

⁴¹ Da im Französischen e-Nasal und œ-Nasal fast immer zusammenfallen, muss der Unterschied nicht grundsätzlich Gegenstand des Unterrichts sein. Es ist ausreichend, ihn in den seltenen Fällen anzusprechen, in denen er bei lexikalischen Einheiten eine distinktive Funktion hat (z.B. *brun* – *brin*).

Spanisch

Wie für das Französische gilt auch für das Spanische, dass das H nicht gesprochen wird (z.B. *helado* [elaðo]) und dass die Plosive nicht aspiriert werden. Neu für deutsche Schüler sind das ll- am Wortanfang (*llamar* [ʎamar]) bzw. im Wortinnern (*Mallorca* [majorka]) und das ñ (*España* [espaɲa], *baño* [baɲo]). Auf die mögliche Bedeutungs-differenzierung durch rr bzw. r (*perro* – *pero*) muss explizit hingewiesen werden. Während rr immer gerollt wird (*cerrar*), wird r nur am Wortanfang gerollt (*ratón*), am Wortende und zwischen Vokalen jedoch nicht (*corazón*). Anders artikuliert als im Deutschen werden j (z.B. *Juan* [xwan]) und die Konsonanten c und g vor den Buchstaben i und e. Hilfreich sind Verweise auf das deutsche ch [x] (*Juan, gente*) bzw. englische th [θ] (*cena*). Die Kombination gü darf nicht mit einem deutschen Umlaut verwechselt werden, sondern wird [gw] gesprochen (z.B. *lingüística* [lingwistika]). Die Graphemkombination –ch– (*mucho*) wird [tʃ] gesprochen, –cc– wie [k + θ] (z.B. *lección* [lekθjon]). Die Annäherung von b und v (*trabajo* [trabaxo], *vida* [biða]), ebenso das kaum hörbare –d am Wortende (*salud* [saluð]) sind Phänomene, die eingeübt werden müssen. Die Aussprache der Diphthonge (*euro* [euro]) weicht von der im Deutschen ab, denn jeder Vokal behält seinen Lautwert. Die Betonung liegt in der Regel auf der vorletzten Silbe (*encuentro, espera*), eine unterschiedliche Betonung insbesondere bei Verben kann aber auch zu semantischen Differenzen führen (*canto* – *cantò*).

Im Unterricht für Fortgeschrittene sind die Schüler über die Koexistenz mehrerer nationaler und regionaler Standards des Spanischen zu informieren. Rezeptive Kenntnisse beispielsweise über Ausspracheaspekte des *Yeísmo* erweitern die kommunikative Kompetenz der Lernenden über das *español peninsular* hinaus.

Italienisch

Das Erlernen der italienischen Aussprache bereitet meist nur geringe Schwierigkeiten. Die Vokale werden in etwa so artikuliert wie im Deutschen. Zu beachten ist allerdings die Unterscheidung von offenem und geschlossenem e und o (*sentà* [senta] vs. *Germania* [dʒermania]; *odio* [o:di] vs. *ordine* [ordine]), die teilweise auch distinktive Funktion haben kann (*venti* (20) [venti] vs. *venti* (Pl. von ‚Wind‘) [venti]). Bedeutungsun-

terschiede ergeben sich gelegentlich auch durch Betonungsunterschiede (*ancora* vs. *ancora*, *papa* vs. *papà*). Bei den Diphthongen müssen die Schüler wie im Spanischen lernen, dass jeder Vokal einzeln ausgesprochen wird (z.B. [eurɔpa]). Wie in Bezug auf die Vokale dominieren auch für die Konsonanten die Ähnlichkeiten mit dem Deutschen, sieht man von dem nicht gesprochenen H und der fehlenden Aspirierung der Plosive ab. Das r wird mit der Zungenspitze gerollt [rotolare], das *qu* wird im Italienischen weicher als im Deutschen gesprochen (dt. Qualle vs. it. *quello* [kuello]). Besonderheiten sind die Aussprache von c + i / e (*cinema* [tʃ]) und g + i / e (*Germania* [dʒ]). C + h + i / e wird [k] gesprochen (*che, chiesa*), gh + i / e wie [g] (*ghirlanda*). Die Kombination sc + i / e ist im Italienischen stimmlos zu artikulieren (*scendere* [ʃ]), sc + h + i / e ergibt dagegen [sk] (*scherzo*). Die Verbindung gl- ähnelt in der Aussprache llj (z.B. *biglietto, gli* [ʎi]), die von gn- der Aussprache nnj (z.B. *gnocco* [nɔkko], *signore* [ɲ]). Doppelkonsonanten werden doppelt gesprochen (*mettere* [mettere], *macchina* [makkina]). Die Unterscheidung von stimmlosem bzw. stimmhaftem s (*zelo* [dzelo] vs. *lezione* [letsione], *sportivo* [sp] vs. *sbagliato* [zb]) bringt für manche Schüler Schwierigkeiten mit sich. Große Bedeutung kommt im Italienischen Intonation und satzphonetischen Aspekten zu (z.B. Verschleifung von Einzelwörtern), die nachhaltig geübt werden müssen.

Methodische Grundsätze der Ausspracheschulung und Übungstipps

Oberstes Ziel der phonetischen Schulung ist die Ausbildung audio-oraler Fertigkeiten. Nur was Schüler differenziert hören, können sie später nachahmen. Um die Schüler mit der Artikulationsbasis und Prosodie der romanischen Sprachen vertraut zu machen, kommt der Aussprachekompetenz des Lehrers trotz der vielfältigen authentischen Dokumente, die eingesetzt werden können, eine Vorbildfunktion zu. Die Artikulation des Lehrers wird von den Schülern nachgeahmt, sei es bei individuellen Äußerungen, sei es beim Chorsprechen. Letzteres verringert einerseits Sprachhemmungen, macht es andererseits aber auch dem einzelnen Schüler möglich, sich zu ‚verstecken‘.

Das Einüben von Aussprache und Intonation beginnt mit der ersten Stunde des Fremdsprachenunterrichts auf der Ebene einzelner Phone-me und ausgewählter prosodischer Phänomene. Dazu können im Deut-

schen inzwischen geläufige Begriffe und Namen von bekannten Schauspielern, Sängern oder Sportlern herangezogen werden (z.B. *croissant, salut, merci, Gérard Dépardieu, Zaz, Audrey Tautou, Marion Cotillard; gazpacho, hasta la vista, paella*, Penélope Cruz, Manu Chao, Real Madrid; *cappuccino, ciao, spaghetti*, Roberto Benigni, Zuccherò). Damit die Schüler sich daran gewöhnen, die Plosive nicht zu aspirieren, können sie sich ein Blatt Papier oder die Hand vor den Mund halten, um so den Luftstrom zu kontrollieren. Bei korrekter Aussprache darf sich das Papier nicht bewegen bzw. darf man keinen Lufthauch spüren.

Die Opposition stimmlos - stimmhaft ([s] vs [z], [ʃ] vs [ʒ]) kann mit der Hand am Kehlkopf eingeübt werden. Richtig ist die Aussprache dann, wenn bei den stimmhaften Varianten eine Vibration spürbar ist. Auch der Hinweis, dass zu stimmhaften Konsonanten gesummt werden kann, unterstützt die Produktion. Manchen Schülern hilft das Nachahmen einer Biene [z] oder einer Schlange [s].

Die Artikulation der französischen Nasale gelingt den Schülern, wenn sie erst den Oralvokal sprechen, dann den Kopf in den Nacken legen. So entweicht der Luftstrom aus dem Kehlkopf wegen der Absenkung des Gaumensegels (Velum) durch die Nasenhöhle, und man nasaliert automatisch.

Im Italienischen und Spanischen bereitet oft der R-Laut Probleme. Unterstützend kann die Wiederholung in schneller Aussprache von [tʰitʰitʰi] sein, bis der Übergang zur [tr:] möglich ist.

Hilfreich für die Schüler ist es, sich zu bestimmten Lauten ein ‚Referenzwort‘ zu merken (z.B. für frz. [ɛ]: *mère*, für span. [x] *jefe*, für ital. [tʃ] *dice*), auf das sie bei Unsicherheiten gedanklich zurückgreifen können, um die Aussprache zu kontrollieren.

Wenn auch der Aussprache in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts besonders viel Aufmerksamkeit gewidmet wird, ist ein fortwährendes Training notwendig, u.a. um den Schülern Aussprachevarianten, denen sie im Land begegnen und die für das Hörverstehen relevant sein können, nahezubringen. Die Illustration z.B. durch Intonationskurven und die Kognitivierung durch Ausspracheregeln und Lautschrift fördern bewusste Transfers. Hörübungen, bei denen der richtige Laut angekreuzt werden muss (z.B. frz. *vin* vs. *vont* vs. *vent*; span. *Galicia* vs. *Gerona*; ital. *Luigi* vs. *dice*) oder das Finden von Paaren (z.B. frz. *tout* –

doux; *vont – font*; span. *jarra – garra*; *moro- morro*; ital. *venti* (zwanzig) vs. *venti* (Pl. von *vento*), *zia – sia*), sind nützlich. In den Schulungsphasen darf jedoch nicht nur die Kognitivierung eine Rolle spielen. Ganzheitliche Ansätze, die die affektive Komponente und durch Rhythmusübungen auch die Motorik einbeziehen, fördern die Bereitschaft der Schüler, sich auf die fremde Artikulation einzulassen. Je nach Altersstufe sind Abzählreime oder Zungenbrecher passend. Schülergerecht sind weiter szenische Spiele, mit wachsendem Sprachniveau eventuell auch fremdsprachige Theateraufführungen durch Schüler.

Orthographie

In Bezug auf die Orthographie ist für alle drei romanischen Sprachen die Kleinschreibung anzusprechen. Sie gilt immer, außer am Satzanfang und bei Eigennamen. Die Schüler können diesbezüglich ihr Wissen aus dem Englischunterricht aktivieren. Hinsichtlich der diakritischen Zeichen sind für das Französische diejenigen hervorzuheben, die eine unterschiedliche Aussprachequalität (é, è, ç) oder bei Wörtern eine Bedeutungsänderung bewirken (*ou – où; a – à*). Aber auch der *accent circonflexe* darf nicht vernachlässigt werden. Für das Spanische gilt die Regel, dass Fragewörter mit Akzent geschrieben werden (¿*Quién?*) und ein betontes i / u neben a, o, e einen Akzent trägt (*María, país*).

Zu orthographischen Besonderheiten im weiteren Sinne zählen die anders als im Deutschen gesetzten Kommata. Die Schüler sollten mindestens wissen, dass in den romanischen Sprachen nur ein Komma vor Relativsätzen steht, wenn sie erläuternd sind, sowie dass kein Komma vor dass-Sätzen und indirekten Fragesätzen steht. Auch die speziellen Interpunktionszeichen sind notwendige Unterrichtsinhalte. Im Spanischen sind dies die Frage- und Ausrufungszeichen, die einen entsprechenden Satz einschließen. Am Satzanfang steht das Zeichen auf dem Kopf, am Satzende erscheint es in der auch im Deutschen üblichen Form (¿*Cuántos habitantes tiene Madrid?* ¡*Adios, Jorge!*). Die Anführungszeichen in der direkten Rede weichen ebenfalls vom deutschen Gebrauch ab: Im Französischen verwendet man die Zeichen « ... », dagegen werden im Spanischen und Italienischen beide Anführungszeichen oben gesetzt (“ ... ”).

Kap. 12.1.2: Grammatik

Dimensionen des Begriffs ‚Grammatik‘

Der Begriff ‚Grammatik‘ (griech. [τέχνη] γραμματική, [technē] *grammatikē*) ist vieldeutig. Er bezeichnet zunächst die Regeln, die der Sprache zugrunde liegen und sie organisieren, dann das Buch, in dem die durch die Analyse von gesprochener und geschriebener Sprache gefundenen Regeln niedergeschrieben sind. Außerdem wird der Ausdruck verwendet, um Arten von Grammatik zu benennen (z.B. kommunikative Grammatik, kontrastive Grammatik).

Wissenschaftliche und didaktische Grammatik

Grundsätzlich wird zwischen der in Buchform vorliegenden wissenschaftlichen (linguistischen) und der didaktischen Grammatik unterschieden. Die **wissenschaftliche Grammatik** geht ohne eine Wertung abzugeben diachron oder synchron vor, konzentriert sich entweder auf einen Teilbereich der Sprache, beschreibt einen bestimmten Sprachstand (z.B. die Grammatik bei Chrétien de Troyes, bei Dante, bei Cervantes; die Grammatik des Französischen/ Spanischen/ Italienischen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts usw.) bzw. erklärt Grammatikmodelle (Textgrammatik, generative Grammatik, Dependenzgrammatik u.a.).

Für den Unterricht der romanischen Sprachen ist die **didaktische Grammatik** von vorrangigem Interesse. Sie kann in Form einer lehrwerkbezogenen Grammatik oder lehrwerkunabhängigen (Selbstlern-)Grammatik vorliegen. Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Grammatik ist sie präskriptiv/ normativ, denn sie konfrontiert die Lernenden – ausgehend von bestimmten lerntheoretischen Konzepten – nur mit ausgewählten grammatischen Phänomenen und Sprachvarianten, so dass sie den Schülern einen bestimmten Sprachgebrauch vorschreibt.

Wesentliche Kennzeichen einer didaktischen Grammatik sind die Berücksichtigung der gesprochenen Sprache und die Absicht, bei Lernproblemen zu helfen und diese zu entschärfen. Die Autoren bemühen sich um eine einsichtsvolle, effektive Darbietung der Regeln, bei der möglichst unkomplizierte und eindeutige Formulierungen verwendet sowie Strukturen vereinfacht und optisch unterstützt dargestellt werden.

Grammatikkompetenz in curricularen Richtlinien

Die Grammatikkompetenz ist zentraler Bestandteil der im **GeR** beschriebenen Kompetenzen (vgl. GeR, Kap. 5.2.1.2). Geforderte Inhalte sind die Kenntnis von grammatischen Kategorien, Morphemen, Suffixen, Präfixen, Wortklassen, Phrasen, Syntagmen, Valenz der Verben usw.

Die **Bildungsstandards** ordnen die Grammatik den sprachlichen Mitteln und damit den funktionalen kommunikativen Kompetenzen zu. Für den Mittleren Schulabschluss werden u.a. verlangt: Kenntnis verwendungshäufiger grammatischer Strukturen; Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und formulieren; aktive und passive Satzkonstruktionen verstehen und selbst formulieren; gegenwärtige, vergangene, zukünftige, gleichzeitige oder aufeinanderfolgende Geschehnisse erkennen und wiedergeben; Informationen wörtlich und vermittelt wiedergeben (direkte/indirekte Rede); Bedingungen und Bezüge formulieren (KMK 2004a, 19).

Lehrpläne präzisieren diese Vorgaben, indem sie für die einzelnen Jahrgangsstufen obligatorische Inhalte des deklarativen grammatischen Wissens (*savoir*) festlegen. Für die 8. Jahrgangsstufe schreibt beispielsweise der bayerische Lehrplan jeweils vor (für Gymnasien vgl. www.isb-gym8-lehrplan.de; letzter Zugriff: 09.05.2015)

für **Französisch** als zweite Fremdsprache (Gymnasium; drittes Lernjahr):

„Syntax: realer Konditionalsatz, Relativsatz mit *dont*, *ce qui*, *ce que*, auch Präposition + *lequel*, sowie indirekte Sachfrage;

Verb: weitere unregelmäßige Verben; erste Anwendung des *accord du participe* mit vorausgehendem Objekt; *plus-que-parfait*; weitere Aspektunterschiede beim Zeitengebrauch; *futur simple*; *subjonctif présent* nach einigen häufig gebrauchten Auslösern (Wunsch, Forderung);

weitere Wortarten: Bildung, Steigerung und Vergleich des Adverbs; *y* und *en* vor allem in kommunikativ häufigen Wendungen; ...

(rezeptiv): Fragepronomen *lequel*; ggf.: häufig auftretende Formen des *passé simple*; erster Gebrauch des *conditionnel I.*“

Für Französisch an der Realschule (zweites Lernjahr):

„Impératif affirmatif et négatif avec pronom (*donne-moi, ne me dérange pas*), l'article + nom de pays, l'article partitif, les verbes pronominaux au présent, le passé composé avec *avoir* et *être*, *ouvrir, offrir, mettre (+permettre), dire, partir, sortir, lire, écrire, servir, dormir, connaître, devoir / il faut* + infinitif, *voir, qc. plaît + a plu, venir*;

les pronoms objets indirects: *lui, leur*, les pronoms objets: *me, te, nous, vous*, la position du pronom objet devant l'infinitif: *Je vais lui écrire*, les pronoms réfléchis;

la position de l'adjectif devant et après le nom, l'accord, l'adjectif démonstratif (+ *ce matin, soir* etc.), l'adjectif interrogatif *quel*; les adjectifs indéfinis: *autre, même, chaque, quelques, certain(e)s, plusieurs*, l'adjectif indéfini *tout*;

Präpositionen und Konjunktionen: par exemple: *autour de, au milieu de, au bout de, en face de*“ (isb.bayern.de/download/8769/f8.pdf; letzter Zugriff: 29.07.2015).

für **Spanisch** als dritte Fremdsprache (erstes Lernjahr):

„Syntax: Aussagesatz, Fragesatz; Aufforderungssatz für den Gebrauch im Unterricht und in häufigen Alltagssituationen;

Gliedsätze entsprechend den behandelten Konjunktionen und Pronomen; erste Anwendungsbereiche der indirekten Rede ohne Zeitverschiebung (Aussage- und Fragesatz);

Verb: regelmäßige Verben sowie wichtige unregelmäßige Verben und Gruppenverben: Präsens, *indefinido* (Erzählvergangenheit) und *perfecto* (Gegenwartsbezug); Gebrauch von *ser, estar* und *hay*; Umschreibung des Futurs mit *ir a + infinitivo; estar + gerundio*;

weitere Wortarten: Substantiv; bestimmter und unbestimmter Artikel; Personalpronomen, Reflexivpronomen, Possessivbegleiter, Demonstrativpronomen und -begleiter; Adjektiv (auch Steigerung und Vergleich).“

für **Italienisch** als dritte Fremdsprache (erstes Lernjahr):

„Syntax: Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz; Verneinung; Objektpronomen (Formen und Stellung); Nebensätze mit Konjunktionen (nur mit Indikativ) und Relativpronomen (*che, cui*);

Verb: Präsens (Indikativ und Imperativ mit *forma di cortesia*) der regelmäßigen Verben sowie wichtiger unregelmäßiger und reflexiver Verben, Hilfs- und Modalverben; *passato prossimo*, *imperfetto*, wichtigste Aspektunterschiede beim Zeitengebrauch;

weitere Wortarten: Substantiv; Artikel, Teilungsartikel; *preposizione articolata*; Subjekt- und Objektpronomen (betontes und unbetontes Personalpronomen, auch reflexives); Demonstrativadjektiv (*questo*) und -pronomen (*questo*, *quello*), Possessivadjektiv und -pronomen; Adjektiv (Formen, Stellung, *superlativo assoluto*)“.

Stellenwert von Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Aus der Schülerperspektive wird Grammatikunterricht oft negativ besetzt als schwer, trocken und unverständlich eingeschätzt. Die Lehrerperspektive ist dagegen vielfach positiv, denn Grammatik gibt dem Unterricht den „roten Faden“, ist bewährter Maßstab zur Beurteilung von Schülerleistungen und stellt die Dominanz des Lehrers nicht in Frage.

Im modernen Fremdsprachenunterricht ist Grammatik nie Selbstzweck, sondern nimmt in Hinblick auf die kommunikative Kompetenz eine dienende Stellung ein. Dennoch muss ein korrekter Sprachgebrauch angestrebt und den Schülern bewusst gemacht werden, dass erst die Anwendung grammatischer Regeln es erlaubt, lexikalische Einheiten zu sinnvollen Sätzen zusammenzufügen, und dass grammatische Phänomene eine bedeutungstragende Funktion haben können (z.B. in Bezug auf den Aspektunterschied bei den Zeiten der Vergangenheit).

Methodische Grundsätze

Bei der Einführung grammatischer Inhalte wird zwischen dem deduktiven und induktiven Verfahren unterschieden. Beim **deduktiven Verfahren** gibt der Lehrer die Regel vor, veranschaulicht sie anhand von Beispielsätzen und lässt die Schüler dann den Gebrauch üben. Eine realitätsnahe Kommunikationssituation muss bei diesen Übungen nicht zwangsläufig vorhanden sein.

Die **induktive Erarbeitung** ist auf entdeckendes Lernen und Eigenaktivität der Schüler ausgerichtet. Grundoperationen, die von den Schülern ausgeführt werden, sind: Sammeln und Ordnen von Belegen für ein grammatisches Phänomen auf der Grundlage eines Textes als Indukti-

onsbasis, Erkennen von Gesetzmäßigkeiten, Regel formulierung, Regelanwendung in verschiedenen Kommunikationssituationen (vgl. Grünewald/ Küster 2009, 208f.).

Durch die induktive Erarbeitung grammatischer Inhalte liegt der Akzent auf der gewünschten Handlungsorientierung, die u.a. auch durch Spiele (z.B. Quartett zu Verbformen) realisiert werden kann. Die Verwendung von Tandembögen oder die Versprachlichung von Bildgeschichten (z.B. mit Gebrauch der Zeiten der Vergangenheit) helfen, die Anwendung von grammatischen Phänomenen zu vertiefen.

Lässt die Lehrkraft die grammatischen Strukturen von Anfang an in realitätsnahen kommunikativen Zusammenhängen benutzen (z.B. Kauf einer Fahrkarte, Einkauf auf dem Markt, Reservierung eines Zimmers in einem Jugend-Hostel oder einer Jugendherberge, Berichte über vergangene Erlebnisse, über Pläne oder Wünsche für die Zukunft), wird plausibel, dass Grammatikschulung kein Selbstzweck ist. Ein wiederholter Rückgriff auf einzelne oder mehrere kombinierte Grammatikbereiche in Übungen und Aufgaben sichert den spontanen Gebrauch (*savoir faire*).

Trotz induktiver und anderer handlungsorientierter Verfahren sowie der Möglichkeit, bestimmte grammatische Phänomene durch Textrezeption zu erkennen und zu fixieren, ist ein **expliziter Grammatikunterricht** erforderlich, u.a. um die Selbstkontrolle zu unterstützen.

Kognitiverende Hinweise auf etwaige Interferenzen sind hauptsächlich bei grammatischen Phänomenen, die deutschen Lernern immer wieder Schwierigkeiten bereiten, notwendig. Dies sind in allen drei Sprachen der Aspektunterschied der Zeiten der Vergangenheit, die im Deutschen anderes differenziert werden, der Gebrauch des *subjunctif/ subjuntivo/ congiuntivo* und die indirekte Rede. Für das Spanische kommen die Unterscheidung von *ser* und *estar*, von *por* und *para*, für das Italienische z.B. die *pronomi combinati* hinzu. Bewusst werden Sprachstrukturen auch, wenn im Unterricht Parallelen zu anderen bekannten Sprachen angesprochen werden: z.B. *une tasse de thé – a cup of tea*; Parallelen bei der Verwendung des Adverbialpronomens *en/ ne* im Französischen und Italienischen; Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den drei romani-

schen Sprachen beim Gebrauch von *subjunctif/ subjuntivo/ congiuntivo* oder bei den Zeiten der Vergangenheit.

Teil der Kognitivierung ist das Sprechen über die Sprache. Rezeptiv erwerben die Schüler die grammatische **Metasprache** meist durch die einsprachige Vermittlung der Grammatik. Oft ist diese rezeptive Kenntnis ausreichend, um die Übungsanweisungen zu verstehen. Recht häufig können sich die Schüler die Termini aus dem Englischen oder den im Deutschen üblichen latinisierten Begriffen ableiten (z.B. Adjektiv, Verb, Nomen, Substantiv).

Der aktive Gebrauch der fremdsprachigen Terminologie ist dann unerlässlich, wenn die Schüler über eine grammatische Struktur sprechen, die es im Deutschen nicht gibt (*subjunctif/ subjuntivo/ congiuntivo*) oder die strukturell unterschiedlich ist (z.B. Akkusativ vs. direktes Objekt).

Produktiv vs. rezeptiv verfügbare Grammatikinhalt

Eine Unterscheidung zwischen produktiven und rezeptiven grammatischen Inhalten ist insbesondere in Hinblick auf die mündliche Kommunikation sinnvoll. Die Ökonomie des Unterrichts legt nahe, Phänomene, die in der jeweiligen romanischen Sprache nicht durchweg Bestand des mündlichen Gebrauchs sind, im Unterricht nur rezeptiv verfügbar zu machen. Dies betrifft im Französischen *passé simple* oder *subjunctif imparfait*, im Spanischen z.B. *futuro imperfecto de subjuntivo* und *futuro perfecto de subjuntivo*, im Italienischen normalerweise die Zeitformen des *passato remoto*, *trapassato remoto*, die hauptsächlich der Schriftsprache und nur regional (v.a. im Süden) der gehobenen mündlichen Sprache angehören. Auch das *futuro anteriore* ist im gesprochenen Italienisch selten, genauso wie das *participio passato* am Satzanfang (z.B. *andato via il professore, i giovani...*).

Darstellung grammatischer Phänomene

Die Darstellung grammatischer Phänomene kann in Form einer **Regelgrammatik** erfolgen (vgl. deduktives Prinzip). Die Regel, die durch nachgeordnete Beispielsätze belegt wird, nimmt dann einen prominenten Platz ein. Sehr viel häufiger wird in didaktischen Grammatiken mit dem Modell einer **Beispielgrammatik** gearbeitet. Dort stehen die Bei-

spielsätze im Vordergrund, aus denen die Regeln zum Gebrauch abgeleitet werden (vgl. induktives Prinzip). Hilfreich für die Schüler ist darüber hinaus die Unterstützung durch eine vereinfachte optische Darstellung der Strukturen in einer **Signalgrammatik**. Diese erstellt kognitive Schemata (vgl. Zimmermann 1977, 123ff.) nach dem Prinzip „Wenn ..., dann ...“ (z.B. „Wenn *il faut que/ no creo que/ immagino che*, dann *subjunctif/ subjuntivo/ congiuntivo*“) und arbeitet mit Visualisierungen, wie z.B. mit dem Bild eines Trichters, in den die französische Präposition *à* und der Artikel *les* hineinfließen. Ein zweites Bild zeigt das Ergebnis: Aus dem unteren Teil des Trichters kommt *aux* heraus.

Grammatik in Lehrwerken

In Lehrwerken für den schulischen Französisch-, Spanisch- oder Italienischunterricht werden die Grammatikkapitel je nach Umfang global, d.h. alles auf einmal, oder in Spiralprogression (Darbieten eines Teilaspekts, erneutes späteres Aufgreifen mit Erweiterung) dargeboten. In den grammatischen Beiheften, die für die Schüler in der Phase, in der sie mit einem Lehrwerk lernen, hauptsächliches Nachschlage- und Arbeitsmittel in Bezug auf grammatische Inhalte sind, erfolgt die Erklärung überwiegend nach dem Prinzip der Beispielgrammatik. Oft sind Merksätze zur besseren Behaltensfähigkeit beigegeben (z.B. „Sans heißt „ohne“. Du kannst dir also leicht merken, dass sans „ohne“ diese Artikel steht.“, Grammatisches Beiheft zu *Découvertes série jaune* 2, 28). Auch Zeichnungen veranschaulichen grammatische Phänomene, z.B. ein Hamburger, auf dessen oberer Brötchenhälfte *ne/ n'* steht, auf dem eigentlichen Burger (Mittelteil) *verbe* und auf der unteren Brötchenhälfte *pas* (Grammatikheft zu *À plus!* 1, *Nouvelle édition*, 21).

Eine kontrastive Grammatikbetrachtung erfolgt in den grammatischen Beiheften von Fall zu Fall, um die Schüler auf Ähnlichkeiten oder Unterschiede zum Deutschen oder zu einer anderen Fremdsprache hinzuweisen (z.B. beim Gebrauch bestimmter Verben mit dem direkten oder indirekten Objekt: dt. jdm. helfen; frz. *aider qn*; ital. *aiutare qu*; indirekte Rede; bei den Zeiten der Vergangenheit, vgl. Michler 2014).

Kap. 12.1.3: Wortschatz

Die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts am Ziel, kommunikative Kompetenz aufzubauen, führt seit der sog. Wortschatzwende (vgl. Hausmann 1987) zu einem gesteigerten didaktischen und unterrichtspraktischen Interesse am Wortschatz als dem eigentlichen Träger von Informationen.

Didaktisches Bedeutungsspektrum des Begriffs ‚Wortschatz‘

Der Begriff ‚Wortschatz‘ bezieht sich nicht nur auf Einzelwörter,⁴² sondern auch auf zusammengesetzte Ausdrücke (z.B. dt. Briefkasten – frz. *boîte aux lettres*, span. *buzón de correo*, ital. *cassetta della posta*) und die Gesamtheit der lexikalischen Strukturen. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik unterscheidet man zwischen dem **produktiven (aktiven)**, dem **rezeptiven (passiven)** und seiner Sonderform, dem **potentiellen** Wortschatz.

Dem produktiven Wortschatz gilt als Lernwortschatz im Unterricht besonders viel Beachtung, denn er soll für mündliche und schriftliche Äußerungen der Schüler abrufbereit sein. Den rezeptiven Wortschatz verstehen die Lernenden, verwenden ihn aber beim Sprechen und Schreiben nicht selbst. Er ist im Normalfall ausgedehnter als der produktive. Mit potentiell Wortschatz sind die lexikalischen Einheiten gemeint, die man versteht, obwohl man sie vorher noch nie gelesen oder gehört hat (z.B. frz. *tomate*, span. *cifra*, ital. *caffè*). Möglich ist dies durch Ähnlichkeiten zwischen Muttersprache oder anderen Fremdsprachen, Kenntnis von Wortbildungsregeln und Internationalismen.

Auswahl und Komplexität

Die Auswahl des Wortschatzes, mit dem die Schüler im Unterricht konfrontiert werden, orientiert sich in der Regel an einer vielseitig einsetzbaren neutralen Variante, die den aktuellen Sprachgebrauch, das in der Standardsprache frequente Vokabular (Häufigkeitswortschatz) und die möglichen sprachlichen Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt. Letztere Bedingung erfährt allerdings eine Einengung. Obwohl jugendsprachli-

⁴² Die ‚Einführung‘ geht wegen ihrer primär didaktischen Zielsetzung nicht auf die linguistische Debatte zum Begriff ‚Wort‘ ein.

che Wendungen für Schüler meist reizvoll sind, werden wegen der Schnellebigkeit und den begrenzten Gebrauchsmöglichkeiten dieser Variante im Unterricht nur wenige Beispiele gegeben. Dies gilt auch für Sondersprachen oder Dialekte.

Die Anzahl von Vokabeln, die pro Unterrichtsstunde als Lernpensum der Schüler empfohlen werden, liegt zwischen 10 und 15. Dies erscheint auf den ersten Blick nicht viel, doch ist zu bedenken, dass ein Schüler, um eine Vokabel zu lernen, sich neben der Bedeutung auch die Aussprache, die Orthographie, die Registerzugehörigkeit, die syntagmatischen und grammatischen Relationen und die morphologischen Besonderheiten einprägen muss.

Konstitutive Bereiche des Wortschatzunterrichts

Wortschatzunterricht ist vielschichtig. Ein wesentlicher Aufgabenbereich der Lehrkraft ist die **Semantisierung**, durch die die Bedeutung eines den Schülern unbekanntes Wortes erklärt wird. Man unterscheidet im Wesentlichen fünf Techniken:

Das Sichtbarmachen/ Zeigen ist hauptsächlich bei Konkreta als Methode gut geeignet, denn bei diesem effektiven und schnellen Verfahren treten normalerweise keine Missverständnisse auf. Zeigt man das Bild eines Baums, ist die Bedeutung von *arbre/ árbol/ albero* unstrittig, während bei rein einsprachigen Erklärungen durchaus Missverständnisse möglich sind. Unterstützt die Lehrkraft allerdings bei geeigneten Begriffen die fremdsprachige Semantisierung durch Gestik und Mimik, wird die Bedeutung des Wortes leichter transparent (z.B. bei ‚groß – klein; hoch – niedrig; an die Tür klopfen‘).

Typische einsprachige Verfahren sind das Verwenden der Vokabel in einem eindeutigen Kontext oder in einem Beispiel (z.B. „Ein Bauer arbeitet auf dem **Feld**“, „Der Tiber ist ein **Fluß**“, „In der Kirche **beten** die Menschen“)⁴³ und die Paraphrasierung (z.B. „Das, was ich esse“ statt „Nahrung“, „Das Geschäft, in dem man Brot kauft“ statt „Bäckerei“). Auch Hinweise auf Synonyme und Antonyme (z.B. ‚interessant‘ – ‚bemerkenswert‘, ‚lachen‘ – ‚weinen‘, ‚kalt‘ – ‚warm‘) sowie auf Wortbildungsmechanismen oder Wortfamilien (z.B. ‚Biegung, biegsam, abbie-

⁴³ In diesem Kapitel werden viele Beispiele nur auf Deutsch genannt, um die Wiederholung in den drei Sprachen zu vermeiden.

gen, zurechtbiegen') fördern das Verstehen und gleichzeitig den intra-linguistischen Transfer.

Zweisprachige Semantisierungsverfahren sind die Übersetzung in eine andere Fremdsprache bzw. in die Muttersprache. Zu bedenken ist, dass für manche Begriffe mit kulturspezifischen Implikationen keine Ein-zu-eins-Übersetzung möglich ist, da sie eine zusätzliche (oft deutsche) Erklärung erfordern (z.B. frz. *le bol*; span. *el apellido, el granizado de café, pan*; ital. *la pasta, pane e coperto*).

Die Semantisierung durch die Lehrkraft sollte v.a. im Fortgeschrittenunterricht immer mehr durch die **Autosemantisierung** seitens der Schüler abgelöst werden, denn unterrichtliches Handeln soll darauf hinarbeiten, dass sich die Schüler die Bedeutung lexikalischer Einheiten aus dem Kontext erschließen, ihr Wissen über morphologische Gesetzmäßigkeiten und Wortfamilien sowie den Transfer aus anderen Sprachen heranziehen oder Wörterbücher benutzen.

Die **Vernetzung des Wortschatzes** ist ein wichtiger Bestandteil erfolgreicher Wortschatzvermittlung und -aneignung. Forschungen haben ergeben, dass es einfacher ist, neue Wörter zu lernen, wenn man bereits über einen Sockel an Vokabeln verfügt, während isolierte Wörter schwieriger ins Langzeitgedächtnis zu überführen sind. Der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem das Wissen über Sprache(n) abgespeichert ist, wird mit der Metapher ‚**Mentales Lexikon**‘ bezeichnet (vgl. u.a. Aitchison 1987). Dort werden Wörter in einer Art Netz nach phonologischen, morphologischen, syntaktischen und inhaltlich-semantischen Prinzipien (vgl. Rössler 2009, 5) miteinander verknüpft. Die Lehrkraft gibt im Unterricht, z.B. bei der Lektionseinführung, Impulse für die Vernetzung, indem sie die neuen Vokabeln in Zusammenhang mit bereits bekannten stellt.

Das mentale Lexikon ist weder numerisch begrenzt noch alphabetisch geordnet, sondern verfügt über verschiedene Ordnungsklassen (= Felder), in die Wörter integriert werden. Kielhöfer 1994 unterscheidet diesbezüglich sieben Felder:

1. Begriffsfelder: Dort sind hauptsächlich Nomen gespeichert, die hierarchisch geordnet sind. Der Oberbegriff ‚Gebäude‘ führt zu Unterbegriffen wie ‚Museum, Haus, Villa, Hütte, Universität, Kirche‘.

2. Wortfelder: Sie sind nach Archisemen geordnet, z.B. ‚dient zum Wohnen‘. Darunter werden z.B. ‚Zelt, Wohnwagen, Haus‘ gesammelt. Der Unterschied zum Begriffsfeld ‚Gebäude‘ besteht darin, dass nicht alle Gebäude zum Wohnen dienen.

3. syntagmatische Felder: Sie beziehen sich auf Kollokationen (z.B. frz. *un travailleur acharné*, ein Arbeitstier; span. *dar un susto*, einen Schreck einjagen; ital. *apparecchiare la tavola*, den Tisch decken) bzw. sog. lexikalische Solidaritäten (semantische Beziehungen) wie ‚Der Hund bellt‘, ‚dunkle Nacht‘. Solche Ausdrücke kommen in der Alltagssprache häufig vor, können aber in der Regel nicht wörtlich vom Deutschen in die Fremdsprache oder umgekehrt übersetzt werden.

4. Sachfelder: Sie betreffen den enzyklopädischen Aspekt der Wortschatzordnung und schließen verschiedene Wortarten ein. Zum Sachfeld ‚Schule‘ gehören beispielsweise Begriffe wie ‚Lehrer, Pause, Schüler, Klassenarbeit, fleißig, sorgfältig, mündlich, lernen, versagen, bestehen‘ usw. Die Menge der Wörter, die von den Schülern einem Sachfeld zugeordnet werden kann, hängt von ihrem Welt- und Sachwissen ab.

5. Wortfamilien: Das Sammeln von Begriffen, die eine Wortfamilie bilden (z.B. ‚Studium, Student, studieren, Studie, studentisch, studienhalber, Studienreise‘...), ist fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts.

6. Klangfelder: Dazu gehören klanglich passende Kombinationen (*la plage, la page; río, frío; dio, mio*).

7. Affektive Felder: Darunter werden Wörter mit persönlichen oder gruppenspezifischen Konnotationen geordnet (z.B. „Wörter, die ich mag/ nicht mag“).

Jedes Wort kann gleichzeitig Element verschiedener Ordnungsklassen sein, so dass beispielsweise ‚Ferien‘ dem Sachfeld zum Thema ‚Schule‘ als auch einem affektiven Feld angehören kann.

Neveling 2007 macht als Ordnungsprinzipien des mentalen Lexikons ebenfalls sieben Netze geltend, die größtenteils den von Kielhöfer 1994 genannten ‚Feldern‘ entsprechen: Sachnetze, Begriffsnetze (Ober- und Unterbegriffe), Merkmalsnetze (Synonyme – Antonyme), syntaktische Netze (Satzteile, Kollokationen), Wortfamiliennetz, Klangnetz, affektives Netz.

Man ist sich inzwischen einig, dass zwischen dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen mentalen Lexikon so enge Beziehungen bestehen, dass das muttersprachliche Lexikon als Ausgangspunkt gelten kann, von dem aus „Subsysteme“ mit Vernetzungsmöglichkeiten aufgebaut werden (vgl. Rössler 2009, 5). Trotz Vernetzung ist es notwendig, den Wortschatz immer wieder umzuwälzen und seine Anwendung zu üben, um die Festigung der lexikalischen Einheiten im Langzeitgedächtnis zu erreichen.

Ein Phänomen, das explizit im Unterricht thematisiert werden muss, sind die sog. **falschen Freunde**. Sie werden kategorisiert in phonetische falsche Freunde (vgl. dt. *Tomate* mit langem [a] – frz. *tomate* mit kurzem [a]), formale (*le confort* / *el confort* – der Komfort), in semantische (*infusion* (Kräutertee) – (med.) Infusion; frz. *manifestation* – Demonstration; span. *carta* – Karte; *feria* – Ferien; ital. *caldo* – kalt; *regalo* – Regal) und in kulturelle (*appartement*: Wohnung, die auch familieneeignet ist – Wohnung mit ein bis zwei Räumen, meist für Singles).

Auch Interferenzquellen zwischen den romanischen Sprachen und dem Englischen als erster Schulfremdsprache (z.B. die Betonung von eng. *artist* und frz. *artiste*) und zwischen den romanischen Sprachen untereinander müssen im Unterricht der dritten oder spätbeginnenden Fremdsprache ins Bewusstsein gerückt werden. Beispiele sind frz. – ital.: *le sable* – *la sabbia*; *fermer* (schließen) – *fermare* (anhalten); *avoir été* – *essere stato*; *les parents* (die Eltern) – *i parenti* (die Verwandten); *la robe* (das Kleid) – *la roba* (Dinge, Sachen); span. – ital.: *subir* (steigen) – *subire* (erleiden); frz. - span.: *le sort* (Schicksal) – *la suerte* (Schicksal und Glück), *le cerveau* (das Gehirn) – *la cerveza* (das Bier).

Mindestens im Fortgeschrittenenunterricht sollten die Schüler auch auf Wörter hingewiesen werden, die im europäischen Spanisch und im lateinamerikanischen Spanisch unterschiedliche Bedeutung haben (z.B. *coger*), oder im europäischen Französisch und anderen frankophonen Gebieten anders benutzt werden (z.B. *voiture* vs. *char*, *pomme de terre* vs. *patate*).

Ein erprobtes Verfahren, das die kommunikative Kompetenz der Lernenden erhöht, ist das **lexikalisierte Unterrichten** bestimmter

(Verb-)Formen. Werden beispielsweise *je voudrais, me gustaría/ preferiría, vorrei* den Lernenden wie neue Vokabeln ohne Erklärung der grammatischen Funktion und Bildung an die Hand gegeben, erweitern sich die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler frühzeitig.

Lernstrategien und Lerntechniken (vgl. Kap. 15), die beim Vokabellernen helfen, sind ein weiterer Bereich des Wortschatzununterrichts. Lehrkräfte müssen den Schülern solche Techniken/ Strategien vorstellen, damit diese das für sie passende Verfahren übernehmen können. Beliebte sind

- Visualisierungen von Wortbedeutungen (z.B. das o in *soleil/ sol/ sole* mit Sonnenstrahlen versehen),
- die Loci-Technik (Vokabeln werden auf einem Weg bzw. Raum ‚abgelegt‘, so dass man sie beim (imaginären) Ablaufen der Route wiederholt),
- die Schlüsselwortmethode (man sucht ein ähnlich klingendes Wort in der Muttersprache und stellt eine (bildhafte, inhaltlich manchmal etwas bizarre) Assoziation zwischen dem fremdsprachigen Wort und dem muttersprachlichen Begriff her, z.B. frz.: *vache* – Die Kuh wäscht sich; span.: *cumpleaños* – Ich feiere Geburtstag mit meinen Kumpels; ital.: *calzini* – Es ist kalt, deswegen trage ich Socken),
- Reihengliederungen (z.B. nach Intensität einer Tätigkeit oder eines Zustandes: ‚schlendern ... rennen‘),
- Klassifizierungen (‚Obst – Äpfel, Birnen, Bananen‘ usw.)
- Handlungsketten (‚aufstehen, die Zähne putzen, duschen‘ usw.) (vgl. Rampillon ³1996).

Das Karteikartenverfahren verspricht eine größere Effizienz als das Listenlernen mit einem traditionellen Vokabelheft. Während im Heft in der Regel nur zweiseitige Vokabelgleichungen stehen, können die Karteikarten ergänzt, ausgetauscht, neu arrangiert und Vor- und Rückseite der Karten mit unterschiedlichen Informationen beschriftet werden (z.B. Vorderseite: Vokabel, eventuell mit Visualisierung, Beispielsatz; Rückseite: Übersetzung, Verweise auf andere Sprachen, Synonyme, Antonyme, Wortfamilien).

Vokabelgleichungen werden in der didaktischen Literatur auch als **Testform** bzw. Mittel zur **Festigung** des Wortschatzes abgelehnt, da sie nicht die Vorteile der Vernetzung von Wortschatz berücksichtigen. Stattdessen werden Übungen wie „Suche den Begriff, der nicht in die Reihe passt“ (z.B. ‚Äpfel, Birnen, Bananen, Rosen, Kirschen‘...), Synonyme, Antonyme oder Definitionen, individuelle Sachfelder zu bestimmten lexikalischen Einheiten oder Hierarchien (s.o.) und die Einbettung in möglichst authentische Kommunikationssituationen (z.B.: Du willst für deine Freunde eine Pizza backen. Du besprichst mit deiner Mutter, was du einkaufen musst. Schreibe einen Dialog) auch bei Tests bevorzugt.

Spiele, deren Bandbreite vom Galgenmännchen über Dominospiele (das letzte Wort im Satz muss am Anfang eines neuen Satzes stehen), Wörter raten bis zu Stuhlspielen (Modell „Reise nach Jerusalem“) reicht, aktivieren die Schüler ebenfalls und begünstigen die Festigung.

Neben der Einübung des Umgangs mit **Online-Wörterbüchern** und der Diskussion von deren Stärken und Schwächen sind v.a. gedruckte ein- und zweisprachige Wörterbücher Gegenstandsbereiche des Wortschatzunterrichts, denn sie sind anderes als elektronische Wörterbücher bei vielen Prüfungsformaten zugelassen (z.B. bei der Abiturprüfung in Bayern). Kenntnisse über den Aufbau des Wörterbuchs, die in ihm vorhandenen Informationen, die verwendeten Abkürzungen und grundlegende Transkriptionszeichen sind für den sicheren Umgang notwendig. Sie können den Schülern beispielsweise durch spielerischen Einsatz oder Gruppenwettbewerbe nahe gebracht werden. So kann das Finden von Lemmata oder der Vergleich der Informationen, die zu einem deutschen Lemma und dem fremdsprachigen Äquivalent gegeben werden (z.B. Vergleich der Einträge zu *gehen* und *aller/ ir /andare*) als Gruppenwettbewerb in der Lerngruppe ausgetragen werden.

Kap 12.2: Kommunikative Fertigkeiten

Kommunikative Fertigkeiten verlangen die rezeptive und produktive Anwendung der sprachlichen Mittel. Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss unterscheiden zwischen den kommunikativen Fertigkeiten Hörverstehen, Hör-/Sehverstehen, Lesen, Schreiben, Sprechen, Sprachmittlung.⁴⁴

Kap. 12.2.1: Hörverstehen

Der **Stellenwert** der Fertigkeit ‚Hörverstehen‘ ist im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahrzehnten analog zu ihrer Bedeutung für die (mündliche) Kommunikation unverkennbar gestiegen. Eine funktionierende Kommunikation hängt entscheidend von der Fähigkeit zur Produktion und Diskrimination von Lauten bzw. Lautketten ab (vgl. Kap. 12.1.1).

Alltagsrelevant ist das Verstehen von Mitteilungen in Medien, so dass sich der **GeR** (Kap. 4.4.2) in der Niveauskala zum Hörverstehen explizit auf öffentliche Ankündigungen und Durchsagen, das Verstehen von Radio, Fernsehen, Tonaufnahmen, Gesprächen, aber auch von Kino- und Theateraufführungen, Äußerungen bei öffentlichen Versammlungen, Vorträgen, Unterhaltungsveranstaltungen usw. bezieht. Viele der beschriebenen Situationen gehen, dem Vorkommen in der Realität entsprechend, über das reine Hörverstehen hinaus und schließen visuelle Elemente ein.

Auch in den **Bildungsstandards** für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004a) und im Fachprofil Moderne Fremdsprachen des bayerischen **Lehrplans** werden Hör- und Sehverstehen verbunden (‚Hör-/ Sehverstehen‘). Für das Niveau A2 bis A2+ stehen laut Bildungsstandards im

⁴⁴ Die ‚Einführung‘ verzichtet auf Einzelkapitel zu den Fertigkeiten ‚Schreiben‘ und ‚Sprechen‘ (vgl. Vorwort), denn beide Fertigkeiten werden im Unterricht stets mit geübt. Das Sprechen wird kontinuierlich bei Unterrichtsbeiträgen geschult, bei Kurzvorträgen mit einer Dauer von einer oder zwei Minuten (oft *causerie*, *charla*, *chiacchierata* genannt) z.B. über Hobbies oder die Familie, bei Referaten, Rollenspielen usw. Die Fertigkeit ‚Schreiben‘ spielt bei jeder Art von schriftlichen Übungen und Aufgaben eine Rolle, z.B. beim Verfassen von e-Mails, (privaten) Briefen, Berichten, Meinungsäußerungen, Textkommentaren oder Zusammenfassungen.

Vordergrund: Verstehen von grundlegenden Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Schule, näherer Umgebung, Gespräche, Wesentliches von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen, Hauptinformationen von Fernsehmeldungen über Ereignisse, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird (vgl. KMK 2004a, 11).

Die **Bewältigung** von Hörverstehensaufgaben, die auf authentischen Texten beruhen, ist in den romanischen Sprachen für Lernende erschwert, denn im Normalfall ist die Sprechgeschwindigkeit hoch, und Intonation sowie Prosodie lassen die Wortgrenzen weniger deutlich erkennen als im Deutschen. Deshalb ist es für Schüler wichtig zu wissen, dass man nicht alles verstehen muss, um die Gesamtaussage zu begreifen. Doch auch für dieses selektive Hören ist es nötig, „syntaktisches, lexikalisches, phonetisches und semantisches Wissen über die Sprache und ... jeweils thematisch relevantes Weltwissen“ zu aktivieren (Kieweg 2003, 18).

Die **Prozesse** der „mentale[n] Verarbeitung von phonetischer Satzinformation“ (Kieweg 2003, 18) erfolgen weitgehend, ohne dass sich der Hörer dessen bewusst ist, als *bottom-up* bzw. *top-down* Verfahren, die als „interdependentes Wechselspiel von datengeleiteten und von wissensgeleiteten (psycholinguistischen) Verarbeitungsprozessen“ verstanden werden (Zydatiś 2005, 97). Auch dazu muss der Schüler Charakteristika der gesprochenen Sprache wie Redundanzen, Wiederholungen, abgebrochene Sätze, den Einschub von Füllwörtern ohne Bedeutung (z.B. *eh bien, alors, voilà; vale, mira, bien; va bene, allora, comunque*) und interkulturelle Besonderheiten (z.B. Anreden, Häufigkeit der Unterbrechungen durch Gesprächspartner) in ihrer Wertigkeit für die Gesamtaussage einschätzen können.

In den Übungsphasen sind klar ausgewiesene Ziele notwendig. Für die **Schulung** des Hörverstehens empfiehlt sich die Progression vom Globalverstehen zum selektiven Verstehen und von monologischen zu dialogischen Texten, die sich zunächst auf bekannte Inhalte beziehen und dann neue Themen ansprechen. Während in der Anfangsphase in den

Hörtexten die Standardsprache dominieren sollte, können die Anteile von umgangs- und/ oder jugendsprachlichen Elementen bzw. anderen Varietäten mit zunehmendem Lernfortschritt erhöht werden.

Vor dem Hören hilft der Aufbau einer Hörerwartung, z.B. durch Aktivierung des Weltwissens oder die Einführung von Schlüsselwörtern. Während des Hörens sind Arbeitsaufträge mit oder ohne Sprachproduktion zweckmäßig. Die Möglichkeiten, den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben zu steigern, sind zahlreich: einen Arm heben, wenn an der Intonation erkannt wurde, dass eine Frage gestellt wurde, Zahlen bis zehn mit den Fingern zeigen, entscheiden, ob eine Aussage auf einem Arbeitsblatt richtig oder falsch ist, Multiple-Choice-Fragen ankreuzen, ausfüllen von Lücken auf Arbeitsblättern. Andere Arbeitsaufträge können sein: heraushören von Schlüsselbegriffen, ordnen von Einzelsätzen oder Textpassagen nach ihrem Vorkommen im Hörtext, längere Antworten auf Fragen geben. Nach dem Hören sollten die Schüler den Text zusammenfassen und Gelegenheit haben, Meinungen über den Text zu formulieren oder im Text vertretene Thesen zu kommentieren, um so ihr Kommunikationsbedürfnis umsetzen zu können. Eine Überprüfung der Ergebnisse ist grundsätzlich wichtig. Auch das Zwischenschalten von Kognitivierungsphasen (z.B. ‚Was habe ich verstanden?‘, ‚Woran habe ich erkannt, dass ...?‘, ‚Inwieweit war die Intonation hilfreich?‘ usw.) hilft bei der Bewältigung. Um Lernfortschritte transparent zu machen, empfiehlt es sich, den Schwierigkeitsgrad der Texte und Aufgaben so zu steigern, dass die Schüler die Erweiterung ihres Könnens erkennen.

Auch die von den Schülern eingesetzten **Hörstrategien** sollten diskutiert werden. Rezeptionsstrategien wie intelligentes Raten, sequentielles Kombinieren, das Ergänzen von nicht vollständig gehörten Lautfolgen und das Einbeziehen akustischer (und visueller) Elemente müssen im Unterricht vermittelt und geübt werden. Lehrwerke bieten entsprechende Tipps an. *Découvertes série jaune 1* (2012, 22) schlägt die Fragen „Wer spricht? Wo oder in welcher Situation? Was geschieht?“ vor, die zusammen mit Geräuschen und bekannten Wörtern die Schüler auf den richtigen Weg bringen. Das Lehrwerk regt an, sich schon vor dem Hören Informationen zum Thema zu beschaffen, sich zunächst auf die

Grundaussage zu konzentrieren und erst beim wiederholten Hören auf Einzelheiten zu achten.

;*Adelante! Nivel elemental* (2010, 133) weist darauf hin, dass es schwer ist, den Gesprächen von Spaniern zu folgen: „Wenn Sie Spaniern zuhören, werden Sie nicht alles oder sogar nur einen Bruchteil verstehen“. Das Lehrwerk empfiehlt, Hintergrundgeräusche, den Tonfall der Sprecher und W-Fragen (s.o.) zum Verstehen zu nutzen.

Auch *In piazza* Ausgabe B 1 (2012, 156f.) rät, sich auf das Thema einzustellen, denn „wenn du weißt, was du heraushören willst, gelingt dir das Verstehen besser“. Beim ersten Zuhören sollen sich die Schüler auf das „Heraushören allgemeiner Informationen“ konzentrieren, beim zweiten auf die Stellen, zu denen sie ergänzende Informationen haben möchten.

Das **Materialangebot** zu Hörverstehensübungen reicht von den auf CD erhältlichen Lektionstexten über didaktisch aufgearbeitete, lehrwerkunabhängige Hörmaterialien bis zu unbearbeiteten authentischen Materialien, die v.a. in fortgeschrittenen Lerngruppen eingesetzt werden können und die Schüler an realitätsnahe Hörsituationen gewöhnen. **Kriterien für die Auswahl** sind technische Qualität (anfangs Texte mit möglichst wenigen Störgeräuschen), Länge (keine Überforderung des Gedächtnisses), sprachliche und inhaltliche Eignung für die Lerngruppe, d.h. Berücksichtigung der Kenntnisse und der Erfahrungswelt der Schüler, Vorkommen von Spezifika oraler Texte (s.o.), vorhandene Redundanzen, Strukturierung, Sprachstil, Varietäten und Sprechgeschwindigkeit.

Eine angemessene **Medienausstattung** im Klassenzimmer - mindestens ein CD-Player, möglichst mit USB-Anschluss und Lautsprechern, die auch für die Schüler im rückwärtigen Teil des Klassenzimmers gute akustische Qualität garantieren - ist elementare Voraussetzung für das Gelingen.

Kap 12.2.2: Leseverstehen

Leseverstehen wird im Unterricht der romanischen Sprachen intensiv geübt, denn die Schüler werden praktisch in jeder Unterrichtsstunde mit verschriftlichten Texten konfrontiert. Grundlage sind hauptsächlich die **Lektionstexte** und die Übungen des im Unterricht verwendeten Lehrwerks. Sie wurden aber primär konzipiert, um neue lexikalische und grammatische Einheiten und Strukturen zu präsentieren und zu festigen, so dass das Ziel, Lesekompetenz zu entwickeln, nicht an erster Stelle steht. Da die Lehrwerktexte mehrheitlich zur Kontrolle der Aussprache laut vorgelesen werden, fehlt außerdem die lebensweltliche Relevanz solcher Leseübungen, denn lautes (Vor-)Lesen spielt in privaten Lesevorgängen eine marginale Rolle.

Um Lesekompetenz zu fördern, sind spezielle, oft **literarische Lesetexte**, die Lehrwerke ebenfalls anbieten, geeigneter. Indem sie Inhalte und nicht neue sprachliche Phänomene in den Mittelpunkt stellen, wecken sie Freude am Lesen. Beispiele sind *Le plaisir de lire* in *Cours Intensif 1* (2006, 74 u.ö.); *Leer* in *¡Adelante! Nivel elemental* (2010, 86 u.ö.).

Auch wenn das Lesen im Unterricht von Anfang an und dauerhaft geübt wird, ist eine **explizite Schulung** des Leseverstehens schon deswegen angebracht, weil das Lesen authentischer, v.a. literarischer Texte oft anders abläuft als das Lesen von Lehrwerktexten, deren sprachliche Inhalte für die Schüler von der Lehrkraft so aufbereitet werden, dass sich kaum Verständnisprobleme der außerdem oftmals nicht besonders komplexen Inhalte ergeben. Grundsätzlich positiv wirkt sich für das Verstehen von Lehrwerktexten und authentischen Texten aus, dass die Schüler – anders als bei Hörtexten – die Möglichkeit haben, einen Satz oder Abschnitt ohne größeren Aufwand noch einmal durchzugehen, um den Inhalt wirklich zu erfassen.

Trotz dieser effektiven Möglichkeit sollten die Schüler mit unterschiedlichen **Lesestilen/ Techniken** wie *scanning*, *skimming* und dem Wechsel von kursorischem Lesen und statarischem (intensiven) Lesen bzw. *top-down* und *bottom-up* Verfahren bekannt gemacht werden und die Techniken an verschiedenen authentischen Textsorten ausprobieren.

Die Lesekompetenz der Schüler kann mit verschiedenen **Tipps** gefördert werden. Vor dem Lesen authentischer Texte sollen sich die Schüler vergegenwärtigen, wie sie beim Lesen eines deutschen Textes vorgehen (z.B. automatisches Füllen von Leerstellen durch Hypothesen, kein ‚Kleben‘ am Wort), so dass sie diese Techniken nach und nach auch bei fremdsprachigen Texten anwenden können. Beim Lesen sollen sie darauf achten, textimmanente Signale zu verwerten. Blume (2009, 25) verweist auf Zeitformen (z.B. Wertigkeit der Zeiten der Vergangenheit), stilistische (z.B. Wortwiederholungen) und inhaltliche Beobachtungen (z.B. Argumente, Begründungen, ausgelöste Gefühle), die für das Verstehen genutzt werden können. Vences 2004 rät u.a. zu Entschlüsselungsstrategien auf Wortebene (Wortbildungsregeln, Vor- und Nachsilben usw.) und auf Satzebene (Satzzeichen, Kontext, Schlüsselwörter usw.). Auch die Wahrnehmung von Konnektoren (z.B. Konjunktionen, Klassifizierungen) stützt das Verstehen des Textes.

Die Hinweise durch die Lehrkraft sind notwendig, da es in **Lehrwerken** explizite Tipps selten oder nur in knapper Form gibt. *Découvertes série jaune 1* (2012, 68) weist unter „Einen Text verstehen“ auf die Bedeutung von Überschrift und Bildern, Fremdwörtern etc. für das Textverstehen hin. Auch *¡Adelante! Nivel elemental* (2010, 134) betont den Wert prägnanter Merkmale („fettgedruckte oder kursivgedruckte Wörter, Zwischenüberschriften“ usw.) und empfiehlt als Strategien Globalverständnis, suchendes Lesen, orientierendes Lesen, Detailverständnis.

Die Entwicklung des Leseverstehens erfolgt wie die des Hörverstehens nach dem **3-Phasen-Modell**.

Die *pre-reading*-Phase dient der inhaltlichen Hinführung und sprachlichen Vorentlastung (z.B. in Bezug auf Vokabular oder grammatische Strukturen). Lohnend ist ein Erwartungshorizont, der sich aus dem Weltwissen der Schüler ergibt bzw. durch die Überschrift oder z.B. eine Illustration aufgebaut wird.

Die *reading*-Phase ist wie beim Hörverstehen durch die Progression von Global- zu Detailfragen gekennzeichnet. Arbeitsaufträge leiten dazu an, absteigend zunächst Kernaussagen und übergeordnete, allgemeine Textinhalte wahrzunehmen (*top-down*), um dann insbesondere bei Schlüsselstellen von Details ausgehend aufsteigend die Einzelheiten der Reihe

nach zu erfassen (*bottom-up*) und so abschnittsweise den Gesamttext zu verstehen. Anweisungen können sich u.a. beziehen auf: Strukturierung des Textes durch gezieltes Suchen von Informationen, Ausfüllen eines cloze tests, Ankreuzen von Multiple-Choice- oder falsch/ richtig-Fragen, Ermitteln von Schlüsselbegriffen. Hilfreich ist es, wenn die Schüler selbständig Überschriften für Abschnitte finden, wenn sie Notizen über das Gelesene machen, kurze Zusammenfassungen erstellen und wichtige Wörter im Wörterbuch nachschlagen.

Die *post-reading*-Phase ermuntert zu Schlussfolgerungen und trägt zur gedanklichen Verarbeitung des Gelesenen, u.a. durch die Diskussion über den Text in Kleingruppen, bei.

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass eine gezielte Schulung der Lesefertigkeit anhand authentischer Texte die Schüler zu dem inhaltsbezogenen Lesen, das für Alltagssituationen kennzeichnend ist, führt, d.h. weg von dem grammatische und lexikalische Strukturen fokussierenden Leseverhalten, das typisch für Lehrwerktexte ist.

Kap. 12.2.3: Sehverstehen

Sehverstehen ist in unserer von (bewegten) Bildern geprägten Zeit eine **Schlüsselkompetenz** und bildungsrelevante Kulturtechnik. Eine visuelle, mit erkennbaren oder latenten Querverweisen auf andere Texte versehene Präsentation von Informationen ist ein so selbstverständlicher Bestandteil unserer Lebenswelt, dass die Sicht auf die Wirklichkeit oft sogar entscheidend von der bildlichen Vermittlung von Inhalten bestimmt ist. Da sich solche Darstellungen keineswegs immer von selbst erschließen, müssen Jugendliche dazu geführt werden, ihren häufig – auch aufgrund schneller Sehgewohnheiten – oberflächlichen Zugang zu Bildern zu vertiefen. Sie sollen lernen, sich Bildern gegenüber autonom zu verhalten (vgl. Küster 2003, 149) und einen sachlich-kritischen Blick auf visuelle Gegebenheiten zu entwickeln, indem sie anhand von konkreten Beispielen einschätzen lernen, wie Bilder an die Gefühle des Betrachters appellieren und ihn von einer bestimmten Sichtweise der präsentierten Gegebenheiten überzeugen wollen.

In **Richtlinien** für den Unterricht wird die *visual literacy*,⁴⁵ piktorale Literalität oder auch Sehkompetenz bzw. Lesefähigkeit visueller Texte genannte Fertigkeit in der Regel mit „Hörverstehen“ zum „Hör-Sehverstehen“ verbunden (vgl. GeR, Kap. 4.4.2.3; KMK 2004a; EPA 2004). In Fachdidaktiken zu den romanischen Einzelsprachen (z.B. Grünewald/ Küster 2009; Fäcke 2010, 2011) wird darauf hingewiesen, dass dies in der Praxis bedeutet, dass mehrheitlich Filme und andere audiovisuelle Dokumente zur Förderung des bildgestützten Hörverstehens und v.a. des Herausfilterns von sichtbaren kulturellen Eigenheiten genutzt werden. Als eigenständige Fertigkeit erfährt das Sehverstehen erst in wenigen didaktischen Publikationen gezielt Aufmerksamkeit (z.B. Decke-Cornill/ Küster 2010; Michler 2011, 2012; Hecke 2010). Bislang nur vereinzelt setzen sich Autoren auch mit Kunstwerken und in

⁴⁵ Fransecky/ Debes (1972, 7) bestimmen *visual literacy* wie folgt: “Visual literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, and symbols natural or man-made, that he encounters in his environment.“

ästhetischer Zielsetzung erstellten Bildern auseinander (z.B. Schrader 2016) und rücken analytisch-interpretatorische Aspekte ins Zentrum.⁴⁶

Die Schulung von Sehverstehen verknüpft verschiedene didaktisch relevante **Kompetenzbereiche**. Sprachliche Mittel sind Voraussetzung für die Verbalisierung des Gesehenen. Damit sind die kommunikativen Fertigkeiten ‚Sprechen‘ und ‚Schreiben‘ unmittelbar betroffen. Die Wahrnehmung von Elementen nonverbaler Kommunikation, z.B. in Filmsequenzen (vgl. Reimann 2000, 2008), berührt in hohem Maß die interkulturelle kommunikative Kompetenz. Nicht zuletzt ist Sehverstehen durch die Bandbreite visueller Gegebenheiten mit dem Aufbau von Medienkompetenz (vgl. Hecke 2010) verbunden.

Im Fremdsprachenunterricht übernehmen Bilder und andere Illustrationen⁴⁷ traditionell dem Spracherwerb dienende Funktionen wie Hilfen für die Semantisierung, Auslöser für Sprechanlässe oder mnemotechnischen Beistand (vgl. Reinfried 1992; Michler 2010). Diese unterstützenden Aufgaben von Bildern bei der Sprachvermittlung sind jedoch nicht alleiniger Anknüpfungspunkt für den Unterricht, denn die Bilder tragen mit einer **spezifischen Leistung** zum Begreifen von „Wirklichkeit“ (Bartels 1997, 4) bei und dienen der Persönlichkeitsbildung (*savoir être*).

Das Ziel, eine derartige visuelle Kompetenz bei Jugendlichen auszubilden, rechtfertigt sich mindestens zweifach. Zum einen durch die inzwischen gesicherte Bedeutung des Konzepts der Lernerautonomie, das „geistige Unabhängigkeit“ gegenüber der manipulierenden Absicht, die vielfach hinter Bildern steckt, einschließt (vgl. Wilts 2001, 216). Zum anderen konkret fremdsprachendidaktisch durch die Chance, die Sprache in ihrer Funktion als Kommunikationsmittel über außersprachliche Inhalte zu gebrauchen.

⁴⁶ Hecke 2012 plädiert sogar dafür, in den Fremdsprachenunterricht Vorgehensweisen des Kunstunterrichts zu übernehmen.

⁴⁷ Illustrationen haben seit Comenius' *Orbis sensualium pictus* (1658) im Unterricht einen festen Platz, der auf der Erkenntnis beruht, dass Lernen stark mit visuellen Wahrnehmungen verknüpft ist.

Geeignete Materialien zur Förderung des Sehverstehens sind problemlos zu finden. Neben Abbildungen in Lehrwerken stehen Filme, Fotografien, ausgewählte Werbebilder und Werbespots zur Verfügung. **Arbeitsaufträge** zum Sehverstehen werden analog zu den Hör- oder Leseverstehensaufgaben in die Phasen ‚pre-, while-, post-‘ eingeteilt. Prinzipiell sind sie aber weder deckungsgleich mit denen zum Leseverstehen noch mit denen zum Hörverstehen, denn die Daten werden grundlegend unterschiedlich verarbeitet (vgl. Thaler 2007; Meißner 2006).

Die Aufgaben können so gestaffelt werden, dass die Schüler zunächst keine eigenständigen sprachlichen Äußerungen erbringen, sondern z.B. Antworten zu richtig/ falsch oder zu Multiple-Choice-Fragen ankreuzen müssen. Knappe sprachliche Aktivitäten werden von den Schülern verlangt, wenn sie beispielsweise Sachfehler in ausgesuchten Bildern aufzählen oder Schlagworte nennen sollen, aufgrund derer die Klassenkameraden dann z.B. ein Produkt aus einem Werbeprospekt identifizieren können. Eine komplexere Sprachverwendung ist bei der Beschreibung eines Bildes durch einen Schüler gefordert, das der Rest der Klasse daraufhin im Lehrwerk sucht. In Partnerarbeit können sich zwei Schüler dabei abwechseln, Inhalte und Aufbau eines Bildes zu schildern. Ein Schüler hat das Bild dabei jedoch nicht vor Augen und skizziert es nach der Beschreibung seines Kameraden. Einen hohen sprachlichen Anteil haben Aufträge wie das Erfinden von Dialogen/ Gesprächen zu einer Filmsequenz, die ohne Tonspur vorgespielt wurde, so dass sich die Lernenden auf die Bilder konzentrieren.

Andere ergänzende Arbeitsaufträge beziehen sich auf die Beschreibung von Bildaufbau, Vorder-, Mittel- und Hintergrund, auf Farbgebung, Perspektive, situative Offenheit/ Geschlossenheit, Assoziationen, Schilderung der Wirkung und Stimmungsauslöser. Sinnvolle Alternativen sind das Suchen von Anhaltspunkten zum Land, in dem die Aufnahme gemacht wurde, oder Überlegungen zur kulturellen Bedeutung der dargestellten Inhalte, die Lenkung der Aufmerksamkeit auf Details, z.B. in Bezug auf Gesten und den Gesichtsausdruck von Personen. Ein Gespräch über die hinter dem Bild vermutete Absicht ist als Abschluss unumgänglich.

Grundsätzlich ist zusammenfassend darauf hinweisen, dass die Einführung zum Sehverstehen im Unterricht über Perspektiven, die das Hör-Sehverstehen fokussieren und schwerpunktmäßig filmdidaktische Aspekte in den Blick nehmen, hinausgeht. Das Potential der Fertigkeit für die interkulturelle kommunikative Kompetenz ist aufgrund der lebensweltlichen, sprachlichen und kulturellen Relevanz des Sehverstehens von ausnehmend hoher Bedeutung und verpflichtet zu einer systematischen Schulung des Sehverstehens als eigenständiger Fertigkeit.

Kap 12.2.4: Sprachmittlung

Die Fertigkeit ‚Sprachmittlung‘ (Mediation) tritt ungefähr seit der Jahrtausendwende im Fremdsprachenunterricht immer mehr an die Stelle der traditionellen Übersetzung, die laut Lehrplan für das Gymnasium in Bayern „nur punktuell und gezielt kontrastiv“ einzusetzen ist (Fachprofil Moderne Fremdsprachen). Die Übersetzung, deren mangelnde Authentizität und Unangemessenheit für einen kommunikativ ausgerichteten Unterricht kritisiert wird (vgl. Grünewald/ Küster 2009, 201), verlangt von den Lernenden, Texte wortgetreu von der Fremdsprache ins Deutsche bzw. vom Deutschen in die Fremdsprache zu übertragen. Ziel der Sprachmittlung ist es dagegen, Textinhalte interlingual von einer Sprache in eine andere zu vermitteln. Dies kann mündlich oder schriftlich erfolgen. Wesentlich ist die sinngemäße und adressatengerechte Zusammenfassung bzw. Paraphrase.

Die Implementierung der Sprachmittlung in die Lehrpläne der Bundesländer folgt den Grundsätzen von GeR und Bildungsstandards, in denen die Mediation verpflichtend vorgesehen ist. Der **GeR** unterscheidet zwischen schriftlicher und mündlicher Sprachmittlung. Die schriftliche Sprachmittlung umfasst die „genaue Übersetzung ... literarische Übersetzung ... Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte ... in der L2 oder zwischen L1 und L2.“ (GeR, Kap. 4.4.4.2). Als Bereiche der mündlichen Sprachmittlung werden genannt: „Simultan-Dolmetschen ... Konsekutiv-Dolmetschen ... informelles Dolmetschen: für ausländische Besucher im eigenen Land, für Muttersprachler im Ausland, in sozialen und in Dienstleistungssituationen für Freunde, Familienangehörige, Kunden, ausländische Besucher usw., von Schildern, Speisekarten, Anschlägen usw.“ (GeR, Kap. 4.4.4.1).

Die **Bildungsstandards** für die erste Fremdsprache ordnen die Sprachmittlung den funktionalen kommunikativen Kompetenzen zu (KMK 2004a, 8). Im Mittelpunkt steht das im GeR sogenannte informelle Dolmetschen, d.h. die Sprachmittlung für Alltagszwecke: „Die Schülerinnen und Schüler können mündlich in Routinesituationen und schriftlich zu vertrauten Themen zusammenhängende sprachliche Äußerungen und Texte sinngemäß von der einen in die andere Sprache

übertragen. Die Schülerinnen und Schüler können in Alltagssituationen sprachmittlend agieren, persönliche und einfache Sach- und Gebrauchstexte sinngemäß übertragen.“ (KMK 2004a, 14).

Motivationsfördernd ist zusammen mit der großen **Relevanz** der Sprachmittlung für außerschulische Kommunikationssituationen im In- und Ausland die relativ freie Sprachverwendung. In der Mediation müssen die Schüler sich nicht an vorgegebene Satzstrukturen halten, sondern können - und sollen sogar oft - vereinfachen und umschreiben, und müssen stilistische Mittel an die Kommunikationssituation anpassen.

Daraus ergibt sich ein großes **didaktisches Potenzial** von Sprachmittlungsaufgaben. Sie umfassen rezeptive (Textverstehen) und produktive (Texterstellung) Fähigkeiten. Die Schüler müssen ihre Sprache an unterschiedliche Diskurstypen, an die in der Unterhaltung dominierende Varietät und insbesondere an das sprachliche Können der Gesprächspartner anpassen (vgl. Kieweg 2008, 8). Benötigt werden dazu Vereinfachungsmöglichkeiten, Vermeidungs-, Paraphrasierungs- bzw. Kompensationsstrategien. Insbesondere für schriftliche Aufgaben sind Arbeitstechniken wie Hervorhebungs- bzw. Markierungsverfahren genauso notwendig wie Techniken zum Finden von Schlüsselwörtern, zum Anlegen von Stichwortzetteln für zentrale Inhalte und zum Erschließen unbekannter Wörter (vgl. z.B. Zweck 2010, 9).

Inhaltlich fordert die Sprachmittlung das Erkennen der für den Gesprächspartner wichtigen Gesichtspunkte, die Fähigkeit, Informationen nach ihrem Belang für den Adressaten zu hierarchisieren und die Reduktion von Inhalten. Das Erfassen eventueller kultureller Besonderheiten, von *hot words* und Konnotationen, die in der Mediation erläutert werden müssen,⁴⁸ das (Er-)Kennen sozialer Gebräuche bei der Kommunikation (z.B. Anrede, duzen/ siezen) und ihre Anpassung an die Ge-

⁴⁸ vgl. beispielsweise <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26935>; letzter Zugriff: 03.07.2015; EPA 2004, 18; Caspari /Schinschke 2010). Kulturelle Besonderheiten sind mit zahlreichen kulinarischen Begriffen verbunden (beispielsweise dt. Glühwein; frz. *croque-monsieur*; span. *tapas*; ital. *pasta*), aber auch mit anderen häufigen Wendungen (z.B. frz. *zéro* als Note; span. *mañana*; ital. *il pizzo*).

wohnheiten des Adressaten unterstützen das inter- bzw. transkulturelle Lernen (vgl. z.B. Rössler 2008).

In der Sprachmittlung lassen sich nicht nur verschiedene Fertigkeiten miteinander verbinden, auch sprachliche Mittel müssen systematisch trainiert werden (u.a. die korrekte Umsetzung der Pronomen bei der indirekten Rede/ Frage). Sie fördert kontrastives Grammatik- und Wortschatzlernen in beträchtlichem Maße (z.B. Verzicht auf deutsche Füllwörter wie ‚eben‘, ‚denn‘, Unterschiede in Bezug auf die Satzstellung) und vertieft so die Sprachbewusstheit.

Erweitert man die Dimension der Sprachmittlung über die übliche Richtung ‚Deutsch – Fremdsprache‘ bzw. ‚Fremdsprache – Deutsch‘ auf die Mediation zwischen romanischen Sprachen (z.B. Französisch – Spanisch, Französisch – Italienisch, Spanisch – Italienisch), bezieht man mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte mit ein (vgl. Kap. 10), verbindet rezeptive Fähigkeiten in einer Fremdsprache mit produktiven in einer anderen und erweitert das kulturelle Wissen der Schüler. Diese Ausweitung der Anwendungsbereiche der in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ist sicher ein weiterer Motivationsfaktor, der nicht unterschätzt werden sollte.

In der Unterrichtspraxis ist die Variationsbreite sowohl bei den **Aufgaben** zur schriftlichen Sprachmittlung als auch in der situativen Einbettung der Aufgaben zur mündlichen Sprachmittlung gering. Häufige Textsorten, die sinnentsprechend gemittelt werden sollen, sind: Zusammenfassung der Handlung eines Films, Romans oder Zeitungsartikels; Mediation von Rezepten, Werbematerial, persönlichen Briefen, Fahrplänen, Anschlägen, Verträgen, Speisekarten, Sicherheitshinweisen, Bedienungsanleitungen, Zeitungsartikeln, Zeitungsannoncen (z.B. für einen Ausländer auf Wohnungssuche). Insbesondere für die mündliche Sprachmittlung wiederholt sich die Simulation von Situationen wie der Besuch eines Austauschschülers mit geringen Deutschkenntnissen, eine Reise mit Eltern, die kein Französisch/ Spanisch/ Italienisch sprechen, Erklärungen für Touristen aus dem Zielsprachenland, die in Deutschland Urlaub machen, Mittlerfunktion in einer Jugendherberge/

einem Jugend-Hostel bei einem Gespräch zwischen einem ausländischen Gast und dem Geschäftsführer.⁴⁹

Sprachmittlung ist alles in allem eine vernetzende Fertigkeit, die nicht nur als isolierte Aufgabe im Fremdsprachenunterricht ihren Platz hat, sondern auch Bestandteil von Rahmenaufgaben sein kann (vgl. Kap. 11). Die vielfältigen didaktischen Aspekte der Sprachmittlung haben Konsequenzen für die **Bewertung**. Wie für die meisten anderen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts ist auch hier das Zählen von Fehlern durch eine kriterienorientierte Evaluation zu ersetzen, bei der Bewertungseinheiten für Sprache, Inhalte und verwendete Strategien vergeben werden (vgl. Kap. 16).⁵⁰

⁴⁹ Ausgearbeitete Beispiele unter:

http://www.isb2.bayern.de/download/10708/sp_musterabitur_sprachmittlung_online.doc;
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/sek2/hr_sprachmittlung_02.pdf (letzter Zugriff: 12.05.2015).

⁵⁰ Für die Sprachmittlung liefert der GeR keine explizite Niveaubeschreibung (vgl. GeR, Kap. 4.4.4.3). Orientierungspunkte können aus den Skalen für die Sprachverwendung gewonnen werden (GeR, Kap. 3). Zu detaillierten Deskriptoren vgl. Glaboniat 2005.

Kap. 13: Landeskunde, inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz

Funktion von Landeskunde und interkultureller Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen

Fremdsprachenunterricht wird gemeinhin mit der Aneignung sprachlicher Strukturen und Einheiten assoziiert, doch leistet der Unterricht weit mehr. Durch die fremde Sprache erhalten die Schüler Einblicke in die Kultur der Sprachgemeinschaft, indem sie mit Lebensformen, Traditionen und Gewohnheiten der Bewohner, mit Politik, Institutionen u.v.a.m. (vgl. u.a. Erdmenger 1996, 12; Solmecke 1982, 3) konfrontiert werden. Landeskundliche Kenntnisse und Fertigkeiten haben das Ziel, die Schüler zu einer „aufgeschlossenen Haltung“ (Erdmenger 1996, 26) zu bewegen und schließlich zu der inter- und transkulturellen kommunikativen Kompetenz zu führen, die sie in die Lage versetzt, sich in interkulturellen kommunikativen Begegnungssituationen angemessen zu verhalten, ohne größere Probleme am täglichen Leben im Land (z.B. während eines Schüleraustauschs) teilzunehmen sowie unter mehrkulturellen Bedingungen zielgerecht und erfolgreich sprachlich zu handeln.

Geschichte des Landeskundeunterrichts

Kenntnisse über Geographie, Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur und Literatur des Ziellandes sind spätestens seit Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland mit unterschiedlichen Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht präsent.

Im ausgehenden 19. Jahrhundert dominiert infolge von wirtschaftlichem Aufschwung und Kolonialpolitik eine positivistische Haltung, die zur Ausbildung von enzyklopädischem Wissen über geographische Gegebenheiten, administrative Strukturen, Wissenswertes über bedeutende Städte, Kulturdenkmäler usw. führt. Diese **Realienkunde** konfrontiert die Schüler mit nützlichen Fakten und Daten (Realien), ohne dass der Präsentation eine planmäßige didaktisch-methodische Aufbereitung zugrunde liegt.

Unter dem Begriff **Kulturkunde** wird nach dem Ersten Weltkrieg zunehmend die durch Wilhelm von Humboldt propagierte Vorstellung

beherrschend, dass innerhalb einer Kultur eine der nationalen Identität der Völker vergleichbare geistige Einheit existiert. Prägend wird die Annahme, dass sich die Kultur eines Landes in der Sprache niederschlägt und im Gegenzug die Sprache Wesensmerkmale einer Kultur widerspiegelt („Die Sprache ist aber durchaus kein bloßes Verständigungsmittel, sondern der Abdruck des Geistes und der Weltansicht der Redenden ...“; Humboldt 1907, 23). Hauptsächlich anhand von repräsentativen literarischen Werken versucht man, den Schülern das Typische am fremden Land, auch mit dem Risiko der Stereotypisierung von Charakterzügen, zu verdeutlichen und gleichzeitig Verständnis für das fremde Volk zu fördern. Zudem sollen die Schüler im Vergleich mit der fremden Nation die Eigenheiten des eigenen Volkes besser erkennen können.

Während der nationalsozialistischen Herrschaft 1933–1945 werden kulturkundliche Ansätze in der sogenannten **Wesenskunde** an die nationalsozialistische (Rassen-)Ideologie angepasst, und das Fremde wird im Vergleich zu Deutschland als minderwertig eingestuft. Insbesondere die französische Sprache und Kultur sind wegen der sog. Erbfeindschaft negativ besetzt.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kehrt man zunächst zur Kulturkunde der 20er Jahre zurück. Im Bewusstsein des Missbrauchs landeskundlicher Inhalte für politische Zwecke während des Nationalsozialismus bestimmen jedoch die Vermittlung linguistischer, v.a. grammatischer Strukturen sowie die Besprechung von Literatur den Unterricht.

Erst ab den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts etabliert sich im Fremdsprachenunterricht nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem übergeordneten Ziel der Kommunikationsfähigkeit (vgl. Piepho 1974) der Begriff ‚**Landeskunde**‘. Unterrichtsinhalte, die sich schwerpunktmäßig auf Gegebenheiten und Verhaltensweisen im Alltag beziehen (vgl. Leupold 2003, 129), legitimieren sich in dem sog. sprachbezogenen Ansatz in erster Linie in Hinblick auf eine erfolgreiche Kommunikation, so dass landeskundliches Lernen mit sprachlichem verbunden wird. „Lexikalisches Konnotationswissen, kulturspezifischer Wortschatz und interferenzgefährdete Redemittel“ werden als „Schnittpunkte von Sprache und Kultur im sprachbezogenen Landeskundekonzept“ ausgewiesen (Gehring 2004, 54).

Parallel bestehen andere Zugänge zur Landeskunde. Die problemorientierte/ sozialwissenschaftliche Landeskunde fokussiert die gesellschaftliche Wirklichkeit des Zielsprachenlandes. Die Lernenden sollen in der Lage sein, dazu verbal und handelnd Stellung zu beziehen (vgl. Gehring 2004, 56). Als Basis dienen hauptsächlich sozial- und gesellschaftskritische Texte.

Die kognitive Landeskunde zielt auf eine Ausbildung systematischer Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft, wodurch bei den Schülern ein möglichst umfassendes Bild der „Zielkultur in ihrer Gesamtheit“ entstehen soll (Pauldrach 1992, 6).

Seit ca. 2000 wird dem kulturwissenschaftlichen Ansatz (Schumann 2000) viel Aufmerksamkeit gewidmet. Er konzentriert sich auf Fremdwahrnehmung und kulturspezifische Verhaltenskonzepte.

Interkulturelles Lernen

Eine bedeutsame Neuorientierung erfährt die Debatte um die Landeskunde durch die „Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht“ (Robert Bosch Stiftung 1982). Sie rücken die Befähigung der Schüler zu „authentischer Kommunikation mit Menschen der anderen Gesellschaft und Ausländern im eigenen Land“ in den Mittelpunkt (vgl. Robert Bosch Stiftung 1982, 11) und erweitern so die landeskundliche Perspektive hin zum interkulturellen Lernen. Diese Entwicklung ist zum einen bedingt durch erziehungswissenschaftlich-pädagogische Erwägungen zu Gegebenheiten in multikulturellen Gesellschaften, v.a. in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund, zum anderen von der Tatsache, dass erfolgreiche Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen mehr als nur sprachliche Korrektheit und kommunikative Angemessenheit verlangt, also von der Einsicht, dass das Gelingen der Kommunikation nicht allein von den üblicherweise ausgebildeten fremdsprachlichen Kompetenzen wie Verfügung über Vokabular und grammatische Strukturen abhängt.

Dimensionen des interkulturellen Lernens

Interkulturelles Lernen ist ein komplexer, „individueller und sozialer, kognitives und affektives Lernen umfassender Lernprozeß“ (Gnutzmann 1994, 67), der die Schüler für die Vielschichtigkeit fremder Kultu-

ren sensibilisieren soll. Unterrichtspraktische Ziele sind konsequent „die Erweiterung des Wissens über andere Sprechergemeinschaften und deren soziokulturelle Hintergründe“, die „affektive Öffnung ... gegenüber dem Fremden“, der „Abbau von ungerechtfertigten Stereotypen und diskriminierenden Vorurteilen“ und der „Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln“ (Vollmer 1994, 172; Hervorhebung im Original).

Die kognitive Dimension des interkulturellen Lernens bezieht sich vor allem auf die Bewusstheit der Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur und den damit verbundenen unterschiedlichen Werten, Normen und Verhaltensmustern, die im Unterricht reflektiert werden.

Das affektive Lernen zielt auf Haltungen der Lernenden zur fremden Kultur. Sie sollen geprägt sein von Objektivität, Aufgeschlossenheit, Toleranz, Verständigungsbereitschaft und Konfliktfähigkeit. Das Geltenlassen anderer Weltanschauungen, Lebensentwürfe oder Überzeugungen befähigt sie zum interkulturellen Zusammenleben (vgl. Erdmenger 1996, 47). Empathie und der Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive, der einen „Beitrag zur Abkehr von ethnozentrischen Sichtweisen leisten kann“ (Kiffe 1999, 44), spielen bei der Entwicklung solcher Einstellungen eine große Rolle und bahnen die Reflexion über eigene Denkmuster an.

Damit die Schüler in interkulturellen Begegnungssituationen bestehen können, müssen sie auf mögliche Problemfälle (*critical incidents*) und deren Bewältigung durch Strategien zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur vorbereitet werden. Fehlinterpretationen des Verhaltens der Interaktionspartner und Missverständnisse sollen vermieden werden, u.a. durch das Bewusstmachen von Konnotationen zahlreicher im Alltag gebräuchlicher Begriffe (z.B. dt. ‚Brot‘ – span. *pan*, ital. *pane*) und durch die Erklärung von Ausdrücken, deren Bedeutung über eine einfache Übersetzung hinausgeht (z.B. frz. *le tabac* als Geschäft, *la gendarmerie* im Gegensatz zu *la police nationale*; span. *siesta*; ital. *bar*, *luna park*). Divergenzen bei kulturspezifischen sprachlichen und außersprachlichen Verhaltensweisen (z.B. Häufigkeit von ‚bitte‘ und ‚danke‘ im Deutschen und den romanischen Sprachen; Verschiedenartigkeit von Gesten; vgl. z.B. <http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>;

<http://italiabeneetti.blogspot.de/2013/07/i-gesti-italiani.html>; letzter Zugriff: 21.06.2015), Tabubereiche, die je nach Vertraulichkeit der Kontakte bestehen (z.B. in Bezug auf politische Themen, Krankheit, Tod, Alter von Frauen; vgl. Reutner 2009), abweichende Normen (z.B. Pünktlichkeit, Einladungen nach Hause, Verhalten bei Tisch) sind weitere Faktoren, die bei interkulturellen Kontakten eine Rolle spielen können und deswegen im Unterricht zu thematisieren sind.

Eine präzise **Abgrenzung** zwischen ‚Landeskunde‘ und ‚interkulturellem Lernen‘ wird oft nicht vorgenommen, obwohl sie sachlich geboten ist. Die Theorie des interkulturellen Lernens arbeitet nach Meißner 2003 „mit einem **offenen und mehrdimensionalen Kulturbegriff**, der Kommunikation ... über eine mehrkulturelle Praxis definiert. Die Landeskunde des Fremdsprachenunterrichts geht hingegen eher von einem **geschlossenen und reduzierten Kulturbegriff** aus, in dem die Zielgesellschaft als ein Konstrukt der Ausgangsgesellschaft erscheint“ (Meißner 2003, 61; Hervorh. i. Original).

Parallel zum Begriff „interkulturelles Verstehen“, der das „spannungsreiche [...] Verhältnis von individuellen und kollektiven Identitäten“ berücksichtigt (Bredella 2010, 121), findet sich in der Literatur der Terminus „**Fremdverstehen**“, der schwerpunktmäßig den Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive in den Blick nimmt (vgl. v.a. Bredella/ Christ 2007; Hu 2010).

Um die Diskrepanz zwischen „eigen“ und „fremd“ zu überwinden, schlägt Kramersch das Konzept einer *culture ,of a third kind‘* vor (Kramersch 1993, 233ff.). Nach ihrer Vorstellung können Lernende mit Hilfe eines dritten Raums, der wie das fremdsprachliche Klassenzimmer zwischen der eigenen und der Zielkultur liegt, die Differenz überbrücken. Im Unterricht sollen Verbindungen zwischen den Kulturen aufgebaut werden, so dass die Lernenden die verschiedenen Kulturen aus einer neuen Perspektive wahrnehmen.

Transkulturalität

Das interkulturelle Lernen wird seit ca. 2000 im fremdsprachendidaktischen Diskurs zunehmend durch das Streben nach Transkulturalität ersetzt bzw. erweitert. Der Begriff der (kommunikativen) transkulturel-

len Kompetenz ist nach Reimann das „ideale Ziel“ jedes Fremdsprachenunterrichts (Reimann 2014, 65). Die Absicht, kommunikative transkulturelle Kompetenz zu entwickeln, orientiert sich an der evidenten „Verflechtung verschiedenster Kulturen“ und beabsichtigt, zur Überwindung kommunikativer „Barrieren zwischen ... Sprach- und Kulturräumen“ beizutragen (Reimann 2014, 66). Transkulturelles Lernen fokussiert statt Verstehen (= interkulturelles Lernen) die Verständigung (vgl. Reimann 2014, 52). Grundlage für das Konzept der Transkulturalität ist die Theorie von Welsch, für den es wenig sinnvoll ist, in einer globalisierten Welt von Nationalkulturen im traditionellen Sinn zu sprechen, denn die „Kulturen von heute ... machen nicht an den Grenzen der alten Kulturen halt ... ‚Transkulturalität‘ will ... anzeigen: daß wir uns jenseits der klassischen Kulturverfassung befinden; und daß die neuen Kultur- bzw. Lebensformen durch diese alten Formationen wie selbstverständlich hindurchgehen.“ (Welsch 1992, 5; Hervorh. i. Original; vgl. auch Reimann 2014).

Landeskunde und interkulturelles Lernen in Richtlinien

Landeskunde und interkulturelles Lernen werden in Lehrplänen und Richtlinien für den Unterricht zusammen genannt und nehmen einen bedeutenden Platz ein.

Der **GeR** (Kap. 5) unterscheidet zwischen:

<i>savoir/ saber/ saper</i>	interkulturellem Wissen, das dazu vorbereitet, fremdsprachige Texte, Bilder, Filme zu entschlüsseln, sich mit gängigen Sicht- und Verhaltensweisen der eigenen und fremden Kultur vertraut zu machen und sich kritisch damit auseinander setzen zu können,
<i>savoir faire/ saber hacer/ saper fare</i>	interkultureller Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht, in ungewohnten Situationen interkulturell angemessen zu handeln, kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen zu erkennen, sich in gegenseitigem Respekt darüber auszutauschen und kooperativ handeln zu können,
<i>savoir être/ saber ser/</i>	interkulturellem Bewusstsein, das dazu befähigt, andere Perspektiven als die eigenen zu übernehmen,

<i>saper essere</i>	eigene Haltungen zu reflektieren, Werte in Frage zu stellen, Empathie zu zeigen und kulturelle Vielfalt zu akzeptieren,
<i>savoir apprendre/ saber aprender/ saper apprendere</i>	der Fähigkeit zum lebenslangen interkulturellen Lernen. Sie schließt die Möglichkeit ein, zusätzliches interkulturelles Wissen erwerben und kulturellen Phänomenen im Dialog mit Anderen Bedeutung zuschreiben, sie interpretieren und im interkulturellen Kontext verstehen zu können.

Byram (1997, 34) fügt als weitere Kategorie das *savoir s'engager* hinzu. Gemeint ist die Befähigung zu einer kritischen Beurteilung der Eigen- und Fremdkultur und interkulturelles Bewusstsein (*cultural awareness*).

Die **Bildungsstandards** für den mittleren Schulabschluss und für die fortgeführte Fremdsprache erklären den Aufbau von interkultureller Kompetenz neben dem der funktionalen kommunikativen Kompetenzen und der Methodenkompetenz zu essentiellen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts. Teilbereiche der interkulturellen Kompetenz sind das soziokulturelle Orientierungswissen, die Fähigkeit zum verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz und zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen.

Auch diese Vorgaben greifen die **Lehrpläne** der einzelnen Bundesländer auf. Das Fachprofil Moderne Fremdsprachen des Bayerischen Lehrplans sieht die interkulturelle Kompetenz als Auslöser für eine Veränderung der „Weltansicht der Schüler“ mit Blick auf „die Unterschiede zwischen der fremden und der eigenen Kultur, aber auch und insbesondere in der Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten“. Wird bei Jugendlichen die Bereitschaft entwickelt, „Menschen aus anderen Sprach- und Kulturgemeinschaften zu akzeptieren und zu respektieren“, trägt der Unterricht zur Friedenserziehung bei (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26366>; letzter Zugriff: 12.05.2015). Die Jahrgangsstufenpläne für Französisch, Spanisch und Italienisch als dritte Fremdsprache (8. Klasse) heben den Vergleich mit der Situation Gleichaltriger im fremden Land hervor, die

Bedeutung von Kenntnissen der Alltagskultur, von wichtigen kulturellen Aspekten sowie der Fähigkeit zu situationsangemessenem Verhalten.

Thematische Bandbreite des Landeskundeunterrichts

Die Vielfalt möglicher landeskundlicher Themen erfordert eine Auswahl, die sich an der Funktionalität der Inhalte für die Schüler orientiert. Sinnvoll und notwendig sind: tägliches Leben (z.B. Tagesablauf, Familienstrukturen), Mahlzeiten und (regionale) kulinarische Besonderheiten, Mode, verbale und non-verbale Kommunikationsformen und -konventionen, Feste und Traditionen, Schul- und Bildungssystem, kulturelles Leben im weitesten Sinn, historisch relevante Ereignisse und bedeutende Persönlichkeiten (z.B. Louis XIV, Napoléon, de Gaulle, *Résistance*; Christoph Columbus, *los Reyes Católicos, transición*; Cavour, Garibaldi, *Risorgimento, resistenza*), geographische Gegebenheiten mit Konsequenzen für die Bewohner (z.B. Nord-Süd-Gefälle in Spanien und Italien), Selbstbild und Fremdbild, Migrationserfahrungen, Sport, wirtschaftliche Daten, Institutionen und politische Parteien, Rolle in der EU, Medien (z.B. *Le Monde*, TV5, ARTE; *El País*, TVE; *Corriere della sera*, *La Repubblica*, RAI).

Die in den verschiedenen Lehrplänen der Bundesländer genannten Themen entsprechen der grundsätzlichen inhaltlichen Bandbreite des Landeskundeunterrichts. Der Bayerische Lehrplan für Französisch, Gymnasium Klassenstufe 8 (drittes Lernjahr), schreibt vor: Wissen über die französische Kultur und Gesellschaft, ... Einblicke in die Verbreitung der französischen Sprache außerhalb Europas ... Aspekte des Lebensumfeldes und der Lebensgestaltung gleichaltriger französischsprachiger Jugendlicher ... Respekt vor andersartigen Wertvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen.

Für die Realschule, 8. Jahrgangsstufe (Französisch zweites Lernjahr), wird gefordert: eine Stadt/ eine Region in Frankreich ... aktuelle Informationen aus dem Internet (z.B. Sportergebnisse, Route der Tour de France),... gängige Abkürzungen („sigles“): z. B. SNCF, RER, TGV, TVA, PT, SAMU [MRE],... typische Gesten und Füllwörter

Im Spanisch- bzw. Italienischunterricht, 8. Jahrgangsstufe Gymnasium (erstes Lernjahr), sind festgelegte Themen: Anrede- und Grußformeln,

elementare Höflichkeitsfloskeln und Konventionen ... nonverbale Mittel der Kommunikation (v.a. Gestik) ... Alltagsleben ... wichtige Feste und Traditionen ... geographische Gliederung ... wichtige aktuelle Ereignisse und bedeutende Persönlichkeiten aus Kunst, Literatur, Musik, Geschichte, Sport, Zeitgeschehen u.a.

Die Informationen über Frankreich, Spanien, Italien und weitere franko-, hispano- und italophone Regionen mit ihren kulturellen Besonderheiten sind für Schüler besonders belangreich, wenn sie **kontrastiv** zu Deutschland dargeboten werden. Dazu sollen authentische Dokumente hauptsächlich zum aktuellen Stand der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lage, die aber auch auf bedeutende historische Ereignisse eingehen, zum Einsatz kommen. Ermöglicht werden Einblicke in die Lebenswelt fremder Nationen nicht zuletzt durch die Möglichkeiten, die das Internet für den Unterricht bereithält. Lernen die Schüler nicht nur eine romanische Sprache und bezieht die Lehrkraft nach- bzw. nebeneinander im Unterricht Charakteristika mehrerer (romanophoner) Kulturen ein, ergibt sich für die Schüler eine interkulturelle Kompetenz im Sinne von Mehrkulturalität.

Landeskunde und interkulturelles Lernen in Lehrwerken

Durch die Verankerung von landeskundlichen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie interkulturellen Kompetenzen in den Lehrplänen werden auch die Lehrwerke in die Pflicht genommen. Während die transkulturelle Komponente in Materialien für den Unterricht bislang noch nicht oft explizit berücksichtigt wird, hat sich deren landeskundlich-interkulturell orientierte Aufmachung innerhalb der letzten Jahrzehnte deutlich verstärkt. *Découvertes série jaune 1* (2012) und *¡Adelante! Nivel elemental* (2010) weisen im Inhaltverzeichnis eine Rubrik zu interkulturellen/ methodischen Kompetenzen aus.⁵¹ Angesprochen werden beispielsweise Geburtstagsbräuche, Imbiss in Frankreich und in Deutschland (*Découvertes série jaune 1*), Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, duzen und siezen, spanische Klingelschilder (*¡Adelante! Nivel elemental*).

⁵¹ In *piazza 1*, Ausgabe B, (2012) verzichtet auf eine derartige Abteilung.

Da die Informationen über fremde Realitäten jedoch schnell veralten, muss die Lehrkraft in der Regel aktualisierend und ergänzend tätig werden, um die zeitgemäße Wahrnehmung des Anderen zu gewährleisten und so die Motivationskraft der landeskundlichen Inhalte für die Schüler aufrecht zu erhalten.

Aufbau von inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenz

Die Anbahnung von inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenz kann auf vielfältige Weise geschehen.

Ein willkommener und für die Reflexion von Fremd- und Eigenwahrnehmung bedeutsamer Sprech Anlass ist die Thematisierung von **Klischees und Stereotypen** im Unterricht, so dass den Schülern klar wird, wie intensiv diese die Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen beeinflussen können. In der Auseinandersetzung mit Klischees können nicht gerechtfertigte Stereotype relativiert (z.B. Frankreich als Land der Baskenmützenträger, Spanien als Land der *siesta* und des Flamenco, Italien als Land der kinderreichen Familien) und stereotype Wahrnehmungen der Kulturen in ihrer Abhängigkeit von kulturellen, politischen, soziologischen und anderen Faktoren bewusst gemacht werden (z.B. Zusammenhang zwischen Klima und *siesta*). Altersangepasstes Material für die Reflexion von Auto- und Heterostereotypen liefern Lieder, Filme, literarische Texte, Zeitungsartikel oder Karikaturen.

Praktische Möglichkeiten für die Anbahnung interkultureller Kompetenz sind zum einen die Vor- und Nachbereitung eines Schüleraustauschs. Kulturelle Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede können aber auch ohne unmittelbare Begegnungen durch einen Meinungsaustausch anlässlich eines E-mail-Projekts zwischen deutschen und französischen/ spanischen/ italienischen Schülern akzentuiert werden. Interessante Themen für ein derartiges Projekt sind z.B.: Wie spricht man bei euch die Lehrkräfte an, welche Rolle spielt die traditionelle Familie in eurem Leben, welche Auswirkungen hat der Stundenplan auf eure Freizeitgestaltung? Zum anderen können Lebensberichte Gleichaltriger aus dem Zielland Übungen zum Perspektivenwechsel einleiten oder intensivieren. Einblicke in nonverbale Kommunikation sind nutzbringend für die interkulturelle Kommunikationskompetenz. Der Vergleich von Pro-

dukten auf einem Frühstücks- oder Abendessenstisch in Deutschland, Frankreich, Spanien und Italien, von Gewohnheiten in Bezug auf das Trinkgeld in Cafés und Restaurants, von Werbeanzeigen für ein Produkt in den verschiedenen Ländern, Überlegungen zur konfessionsgebunden bzw. laizistischen Schule in Frankreich, zur Rolle der Familie und der Frau sind weitere Themen, die das Bewusstsein der Schüler für Gemeinsamkeiten und Unterschiede schärfen und Quellen für Missverständnisse erst feststellen und dann vermeiden lassen.

Methodische Verfahren sind Stationenlernen, Reiseplanungen, Projektarbeit usw. Ein Brainstorming zum Thema vor Beginn und nach Abschluss der Besprechung veranschaulicht den Schülern ihren Wissenszuwachs. Das für ein Gespräch über die verschiedenen Themen notwendige Vokabular erarbeiten sich die Schüler mit Unterstützung der Lehrkraft und Online-Wörterbüchern und stellen es am besten in einem Glossar zusammen.

Bei der Sensibilisierung der Schüler für Werte der Zielkultur sind **Erinnerungsorte** (z.B. Verdun, *La Marseillaise*, Vichy, 1789; *el Valle de los Caídos, las trece rosas, Alcázar de Toledo; il tricolore, il Campodoglio*, Garibaldi, *XX settembre*) ein wichtiges Thema. Sie laden zum Vergleich mit deutschen Erinnerungsorten (z.B. Brandenburger Tor, die Mauer, Paulskirche) und der jeweiligen Wertigkeit für die Gesellschaft ein.

Evaluation interkultureller Kompetenz

Während landeskundliche Kenntnisse relativ problemlos auch in standardisierten Tests evaluiert werden können, macht der persönlichkeitsbetonte Charakter interkultureller Kompetenzen eine Bewertung nach Kriterien, die übergreifend für die gesamte Lerngruppe entwickelt werden, praktisch unmöglich. Aspekte wie Empathie, Perspektivenwechsel oder Toleranz können nur schwer von einem Bewertungsraster aufgefangen werden, und die Lehrkraft muss immer das Risiko einkalkulieren, dass die Schüler die Antworten geben bzw. die Kommentare verfassen, deren Inhalte sie als gewünscht voraussetzen.

Anhaltspunkte für Bewertungsmöglichkeiten sind indes doch vorhanden. Neben prozessorientierten Bewertungen (z.B. für die Erklärung und Lösungsmöglichkeiten von kulturellen Missverständnissen) bietet die Unterteilung von Bennett 1993 Ansätze für eine Evaluation. Bennett

unterscheidet zwischen der ethnozentrischen und der ethnorelativen Phase. In Ersterer wird die Existenz anderer Kulturen zunächst geleugnet (*Denial*), dann die andere Kultur als minderwertig im Vergleich mit der eigenen dargestellt (*Defence*), und schließlich werden kulturelle Unterschiede als unbedeutend interpretiert (*Minimization*). Die zweite Phase reicht von *Acceptance* über *Adaptation* bis zu *Integration*. Die Beobachtung, inwieweit diese Schritte im Rahmen des Lehrgangs vollzogen werden, kann beispielsweise im Rahmen eines Portfolios (vgl. Kap. 16) in Bezug auf Reflexion und gedankliche Auseinandersetzung wirksam werden.

Kap. 14: Literatur, Film und Musik

Geschichte des Literaturunterrichts

Literatur nimmt im Fremdsprachenunterricht an deutschen weiterführenden Schulen schon seit langer Zeit einen bedeutenden Platz ein. In der Grammatik-Übersetzungsmethode stehen Texte klassischer Autoren im Mittelpunkt, die in erster Linie für Übersetzungsübungen herangezogen werden. Bis in die 1960er Jahre greift man im Sprachunterricht immer wieder häufig auf literarische Texte zurück, um pragmatische, lexikalische, grammatische und formale Inhalte zu vermitteln. Kurzzeitig verdrängen in den 1970er Jahren Sachtexte, die den Schülern gezielt soziale und politische Realitäten des Landes nahebringen sollen, die literarischen Texte. Doch ab den 1980er Jahren gewinnt durch die Zielsetzungen des interkulturellen Lernens die Literatur mit ihren zahlreichen Möglichkeiten, interkulturelles Lernen und fremdkulturelles Verstehen anzubahnen, erneut an Gewicht. Weitere Anerkennung erfahren literarische Texte durch das Postulat eines handlungsorientierten Unterrichts, in dem zunehmend kreative Arbeitsformen verwendet werden. Seit einigen Jahren spielt auch die Reflexion über ästhetische Erfahrungen und die poetische Funktion von Sprache (wieder) eine Rolle.

Literaturdidaktik

Für den Unterricht der romanischen Sprachen als Fremdsprache ist ein erweiterter **Literaturbegriff** gültig, der Comics, Drehbücher, Hörspieltex-te, Trivilliteratur, Liedertexte, Jugendliteratur, Graphic Novels u.v.a.m. einschließt. Dieses breite Spektrum ermöglicht die Behandlung von Literatur schon in der Anfangsphase des Sprachenlernens.

Das Interesse an Literaturunterricht belegen zahlreiche didaktische Beiträge in Fachzeitschriften und Sammelbänden. Die fachdidaktische Literatur gibt Anregungen zur Arbeit mit konkreten Einzeltexten (vgl. beispielsweise in Ankli/ Martin 2010; Schulze 1983) und thematisiert grundsätzliche Möglichkeiten kreativer Arbeitsformen (z.B. Rattunde 1990; Caspari 1994) sowie den Nutzen von Literatur für das interkulturelle Lernen und Fremdverstehen (z.B. Bredella 2002; Bredella/ Burwitz-Melzer 2004).

Literaturdidaktik orientiert sich traditionell an bedeutenden **literaturwissenschaftlichen Konzepten**. Dazu gehören biographische Interpretationsansätze, formanalytische Gesichtspunkte, das *close reading*, das eng mit dem *New Criticism* (ca. 1929-1960) verbunden ist, poststrukturalistische Ansätze, das Konzept der Intertextualität⁵² und die Besprechung sog. postkolonialer Literaturen⁵³ (z.B. die französischsprachiger Maghrebiner wie Tahar ben Jelloun, Albert Memmi; von Vertretern der karibischen oder mexikanischen Literatur wie Luis Rafael Sánchez oder Carlos Fuentes; von albanischen Einwanderern in Italien wie Carmine Abate).

Die aktuelle Literaturdidaktik orientiert sich intensiv an der ab den späten 1960er Jahren in der Literaturwissenschaft dominierenden **Rezeptionsästhetik**. Diese fokussiert Fragestellungen hinsichtlich der Wirkung des Textes auf den Leser, der individuellen Wahrnehmung und Füllung von Leerstellen sowie des persönlichen Verstehens der im Text implizit oder explizit vorausgesetzten Phänomene, so dass verschiedene Interpretationen legitimiert werden.

Verfahren im Literaturunterricht

Didaktisch führt die Annäherung an rezeptionsästhetische Grundsätze zu einem intensiven Interaktionsprozess der Schüler mit dem Text, durch den sie sich die fremdkulturelle Welt und verschiedenen Konzeptionen von Wirklichkeit erschließen. Die Auseinandersetzung mit dem Text erfolgt weitgehend durch produktionsorientierte und **kreative Verfahren**, die oft einen sukzessiven Lektürevorgang erfordern. Sie intensivieren den selbsttätigen und individuellen Umgang mit literarischen Texten, fordern zum Perspektivenwechsel auf und unterstützen die Hypothesenbildung sowie Fremdverstehen und Reflexionsprozesse. Um eine kreative, schüleraktivierende „Rezipientenrolle, die Lesen und Schreiben miteinander verbindet“ (Rössler 2010, 61) zu erreichen, wird, wie z.B. beim Hör- und Sehverstehen, auch in diesem Fall das Unter-

⁵² Das Konzept der Intertextualität führt in der Literaturdidaktik u.a. zur Arbeit mit thematischen Dossiers und Hypertexten, zum Herstellen von Bezügen zwischen Texten, zur Verlinkung von Texten durch Neue Medien (vgl. Schumann 2008, 62).

⁵³ Nach Schumann 2008 sind dabei beispielsweise das Aufdecken der Beziehungen von Ausbeutung und Abhängigkeit oder der kulturellen Hybridität von Sprache bedeutsame Faktoren.

richtsgeschehen in die Phasen ‚vor, während und nach der Lektüre‘ eingeteilt. So sollen Verständnisschwierigkeiten, die aus dem Lernstand resultieren, aufgefangen werden.

Kreative Vorarbeit baut einen Erwartungshorizont auf, beispielsweise durch den Einsatz von thematisch oder stimmungsmäßig zum Text passenden visuellen Medien, von akustischen Impulsen oder durch die Arbeit mit Wortfeldern. Andere passende Einstiegsmöglichkeiten sind die Sensibilisierung für Gattungseigentümlichkeiten oder die Verbalisierung von Vermutungen über den Inhalt, die auf Titel, Kapitelüberschriften, Personenverzeichnis usw. beruhen.

Während der Lektürearbeit geht es in erster Linie um die „Konkretisierung des Textes durch subjekt-bezogene Füllung von Leerstellen“ (Schumann 2008, 61). Es bieten sich u.a. an: Mutmaßungen über den Fortgang der Geschichte nach der Lektüre eines oder mehrerer Kapitel, Weiterentwicklung der Geschichte auf der Basis eines Textteils, Rekonstruktion von auseinandergeschnittenen Textelementen, Füllen von Textlücken oder Dokumentation des ersten Leseindrucks.

Für die Phase nach der Lektüre dominiert die „subjektive Kontextualisierung durch Umformungen“ (Schumann 2008, 61). Passend und häufig in der Unterrichtspraxis angewendet sind das Ausführen von Aspekten, die der Text ausspart, die Ausgestaltung von Nebenfiguren, das Erzählen aus der Perspektive einer anderen Person, die Umgestaltung des Textes in ein anderes Medium oder die Entwicklung inhaltlicher Alternativen (vgl. Caspari 1994, 221f.).

Neben kreativen Arbeitsformen kommen immer wieder auch **kognitive Verfahren** zum Einsatz, deren Hauptanliegen die Verdeutlichung formalästhetischer Gesichtspunkte ist und die vornehmlich Fähigkeiten wie Textanalyse und Textkommentar in den Blick nehmen (z.B. Zusammenfassung des Inhalts, Charakterisierung von Personen, Suchen von Schlüsselwörtern, phonetischen Besonderheiten und rhetorischen Mitteln). Auch spezifische Wortschatzgebiete und Grammatikphänomene werden auf der Basis des literarischen Textes erarbeitet. Für das Gelingen von solchen textanalytischen Phasen des Literaturunterrichts müssen die Schüler einschlägiges Wissen aufbauen bzw. aus dem

Deutschunterricht transferieren, z.B. in Bezug auf Erzählhaltung, den (allwissenden) Erzähler oder den Bewusstseinsstrom.

Durch **theaterpädagogische Ansätze** können Schüler lernen, beim gestaltenden Lesen Stimme und Aussprache bewusst so einzusetzen, dass die stimmliche Interpretation ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes verständlich macht. Andere Ansatzpunkte sind: das Vortragen kreativer Schreibproduktionen, die das individuelle Verständnis des Textes verdeutlichen; Rollenspiele; szenische Darbietungen von Einzelsätzen oder längeren Textpassagen; Darstellung von Eigenschaften und Gefühlen der literarischen Figuren (z.B. auch in Standbildern); Schattenspiele, die stimmlichen und motorischen Einsatz verlangen.

Ziele der Literaturarbeit

Vorrangige Aufgabe des Literaturunterrichts ist es, die **Freude am Lesen** zu wecken und die Schüler an Literatur heranzuführen, nicht zuletzt durch die Motivation, die sich aus der Lektüre eines fremdsprachlichen literarischen Textes ergibt und generell die Einstellung zum Sprachunterricht positiv beeinflussen kann.

Darüber hinaus trägt Literaturunterricht zur Entfaltung zahlreicher fremdsprachenunterrichtlich relevanter Kompetenzen bei.

Der Gedankenaustausch in der Lerngruppe über Inhalte, Struktur, sprachliche Form und v.a. die Wirkung des literarischen Werks unterstützt in hohem Maß die **mündlichen und schriftlichen kommunikativen Kompetenzen**. Die Begegnung mit der literarischen Schriftsprache konfrontiert die Schüler außerdem oftmals mit einer Sprachqualität, die über die der Lehrwerktexte hinausgeht und durch stilistische Feinheiten die Kommunikationskompetenz erweitert.

Literatur fördert die **interkulturelle Kompetenz**. Das Entdecken und das Verstehen fremder Mentalitäten und Identitäten lassen sich durch die den Texten implizite Aufforderung zum Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive und das Hineinversetzen in andere Lebensanschauungen in besonders effektiver Weise anbahnen, denn die Schüler werden vielfach mit „fremden Wahrnehmungs- und Denkformen in ihrem historischen Kontext“ (Wetzel 2002, 88) konfrontiert.

Der **Persönlichkeitsbildung** der Schüler kommt der Literaturunterricht entgegen, da die Schüler auf der Basis literarischer Texte lernen, eigene Anschauungen, Verhaltens- und Denkmuster zu überprüfen und gegebenenfalls ihr Handlungsrepertoire zu modifizieren. Sie erweitern den eigenen Erfahrungshorizont und gewinnen nicht zuletzt ästhetische Einsichten, die den Reflexionsprozess und die selbständige Denkleistung unterstützen.

Literaturunterricht begünstigt die Ausbildung von **Medienkompetenz**, z.B. durch die Analyse der Darbietung und Effekte von Literatur in unterschiedlicher medialer Präsentation (Buch, Hörbuch, Verfilmung) und durch das Nachdenken über medienspezifische Rezeptionsmuster (vgl. Volkmann 2012, 29).

Lektürearbeit auf der Basis von Texten in Printform verlangt **Lesekompetenz** und die Verfügung über Lesetechniken. Der Wechsel von kurso-rischem und statarischem (intensivem) Lesen bzw. *top-down* und *bottom-up* Verfahren (vgl. Kap. 12.2.2) verdeutlicht die verschiedenen Leseprozesse, die bei literarischen und nicht-literarischen Texten zum Einsatz kommen.

Im Fokus spezifisch **literarischer Kompetenzen** des fremdsprachlichen Literaturunterrichts steht das Erkennen von Unterschieden zwischen Sach- und literarischen Texten, indem Besonderheiten literarischer Texte wie Komplexität, Universalität, Originalität, Zeitlosigkeit und Geschlossenheit der Darstellung bewusst werden (vgl. Sommerfeldt 2011, 152). Außerdem entwickeln die Schüler die Fähigkeit zum kohärenten Erzählen (narrative Kompetenz) und werden angeregt, sich die fiktionale Welt vorzustellen (imaginative Kompetenz).

Ein essentielles Anliegen des Literaturunterrichts ist der Aufbau von **Fiktionalitätskompetenz** (vgl. Rössler 2010). Dazu gehört zum einen die „Faktion-Fiktions-Unterscheidungskompetenz“, d.h. die Fähigkeit, aufgrund bestimmter Kriterien und Signale faktuale und fiktionale Textsorten voneinander trennen zu können, das Wissen um „Hybridgenres“, um „textuelle und paratextuelle Signale“, damit „Fiktionalität zugewiesen und Faktualität abgesprochen“ werden kann (Rössler 2010, 172). Zum anderen ist „Fiktionsrezeptionskompetenz“ impliziert, die sich z.B. in der Bereitschaft manifestiert, sich auf das Fiktionsspiel einzulassen sowie die in die fiktionale Welt eingegangenen Tatsachen nicht mit

der Realität gleichzusetzen. Da im Unterricht der romanischen Sprachen Texte aus oft unbekanntem soziokulturellen Kontexten zur Diskussion stehen, ist diese Fertigkeit von hoher Bedeutung.

Durch die Behandlung literarischer Texte eignen sich die Schüler **Wissen über das kulturelle Erbe** des Zielsprachenlandes an. Sie erwerben Kenntnisse über literaturhistorisch und gegenwärtig maßgebliche Autoren bzw. über den Einfluss, den bestimmte Nationalliteraturen auf andere Nationalliteraturen nehmen können, und erkennen die Vernetzung von Kulturen.

Auswahlkriterien für literarische Texte

Damit „den Schülerinnen und Schülern mit ausdrücklichem Bezug auf die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben auch Themen- und Handlungsfelder in ihrer literarischen bzw. ästhetischen/gestalterischen Qualität erfahrbar gemacht werden“ (KMK 2004a, 8) und sie so zu einem Wissensbestand über Literatur gelangen, der die Kommunikation zwischen jungen Deutschen und Angehörigen der romanischen Kulturen bereichert, sollen die ausgewählten Autoren und Werke aus verschiedenen Jahrhunderten repräsentativ für den französischen, spanischen oder italienischen Kulturkreis sein und dort einen anerkannten Status haben. Gehören sie zum Kernbestand des jeweiligen Schulerbes, ermöglicht dies den deutschen Schülern eine besonders breite „kulturelle Teilhabe“ (Fricke 1990, 67).

Relevante Kriterien für die Auswahl literarischer Texte sind:

Repräsentativität des Textes für den jeweiligen Kulturkreis
Anpassung des Textes an Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen und ihren entwicklungspsychologischen Stand
Übereinstimmung mit dem sprachlichen Niveau der Schüler
Einblicke in fremde Lebensverhältnisse und Gewohnheiten
Identifikationspotential für die jugendlichen Leser
kommunikativer Wert des Textes
didaktische Strukturierbarkeit des Textes
Möglichkeiten zu verschiedenen Formen der Textarbeit
Länge und Preis

Literarischer Kanon in Richtlinien

Didaktischen Diskussionsstoff bietet die Wertigkeit von Literatur in **GeR** und **Bildungsstandards**, denn beide Handreichungen berücksichtigen literarische Texte nur in Bezug auf sprachliche, kommunikative bzw. methodische Fertigkeiten (Lesen, Textrezeption).

Die **Lehrpläne** der Bundesländer gehen zwar deutlich konkreter auf den Bereich ‚Literatur‘ ein, sind aber in Bezug auf einen obligatorischen Lektürekanon, d.h. eine Liste von Texten, die im Unterricht behandelt werden müssen, im Wesentlichen zurückhaltend und lassen den Lehrkräften relativ großen Spielraum für eigene Entscheidungen. Der Bayerische Lehrplan fordert z.B. für die 11. und 12. Jahrgangsstufe die Integration zeitgenössischer authentischer fiktionaler Hör-, Hör-/Seh- und Lesetexte und klassischer Werke der Literatur- und Geistesgeschichte (für Französisch: u.a. Auswahl aus Baudelaire, Eluard, Prévert, Balzac, Flaubert, Sartre; für Spanisch: u.a. Auswahl aus der Lyrik des *Siglo de Oro*, García Márquez, García Lorca; für Italienisch: u.a. Auswahl aus Dante, *Divina Commedia*; Boccaccio, *Decamerone*; Petrarca, *Canzoniere*, Machiavelli, *Il Principe*, Manzoni, *I promessi sposi*, Goldoni, Leopardi, Verga).⁵⁴

Der thüringische Lehrplan empfiehlt vorrangig Werke von Schriftstellern der Gegenwart, aber auch, nach Gutdünken des Lehrers, Literatur zurückliegender Jahrhunderte.

Der hessische Lehrplan gibt dagegen recht konkrete Anregungen (für Französisch, Grundkurs Q1 z.B. Saumont: *Les voilà quel bonheur*; Sebar: *La Seine était rouge*; für Spanisch, Q4 z.B.: Sepúlveda: *Un viejo que leía novelas de amor*; Machado: *Yo poeta decadente*; Fuertes: *¡Hago versos, señores!*; García Márquez: *Crónica de una muerte anunciada*; für Italienisch, Q3 z.B.: Camilleri: *Un mese con Montalbano*; Sciascia: *Una storia semplice, Il giorno della civetta*).

Literatur in verschiedenen Niveaustufen

Spätestens seit Weinrichs Plädoyer für Literatur schon in der **Anfangsphase** des Fremdsprachenunterrichts (Weinrich 1983) stellt sich die Frage nach Auswahl und Einsatz entsprechender literarischer Texte. Oft

⁵⁴ Im Bayerischen Lehrplan für Französisch an der Realschule ist der Bereich ‚Literatur‘ nicht aufgeführt.

werden zu Beginn des Sprachunterrichts in der Praxis einfache Lieder oder kurze Gedichte ohne spezielle Arbeitsaufträge gelesen, um so den lehrbuchorientierten Unterricht aufzulockern sowie die Freude am Lesen und an der Sprache zu fördern. Andererseits werden einfache literarische Texte gezielt für sprachpraktische (z.B. Grammatik) oder landeskundliche Ziele herangezogen.

Obwohl im **Fortgeschrittenenunterricht** in der Regel der Anteil an literarischen Texten und damit die Vielfalt an Textsorten steigt, können auch in dieser Lernphase die Schüler nur mit einem kleinen Teil der Literatur der romanischen Länder bekannt gemacht werden. Anregungen für mögliche Lektüren liefern die Kataloge und Homepages von Verlagen. Thematische Schwerpunkte, die für ältere Schüler relevant sind, beziehen sich auf Familie, Freundschaften und Adoleszenzprobleme. Wegen des gemeinhin größeren Umfangs der Texte im Unterricht für Fortgeschrittene sind Methoden zur Beschleunigung der Arbeit sinnvoll (Referate, Rückgriff auf Filmausschnitte etc.).

Für Anfänger und Fortgeschrittene gibt es zahlreiche **Comics**, die nicht nur den Spracherwerb unterstützen, sondern auch den Vorteil haben, private Lesegewohnheiten der Schüler aufzugreifen. Die Bilder sind beim Verstehen behilflich, da sie meist unmissverständlich und prägnant Gefühle ausdrücken. Durch knappe Sätze und oft nur angedeutete Sprechhandlungen sind Comics häufig leichter zu rezipieren als Prosatexte. Sie liegen auch als Adaptionen klassischer literarischer und anderer belletristischer Werke vor und geben gekürzt, nicht selten auf eine neue sprachliche Ebene transportiert, wesentliche Handlungslinien des Originaltextes wieder. Als Comic sind z.B. verfügbar: Jules Vernes: *Voyage au centre de la terre*; Cervantes: *Don Quijote*; die Parodie *I promessi topi* von Manzoni's *I Promessi sposi*. Die Lernenden können so ihr (umgangs-)sprachliches Wissen vertiefen, erwerben Grundkenntnisse über Inhalte literarischer Werke, werden an das Original herangeführt und machen durch einen punktuellen Vergleich von Original und Comic spezielle ästhetische Erfahrungen, die sie kritisch bewerten können.

Für den Anfangs- und Fortgeschrittenenunterricht stellen **vereinfachte, gekürzte Fassungen** literarischer Werke, die für verschiedene Niveaustu-

fen erarbeitet werden, eine Alternative dar, denn diese Produkte erlauben es, im Unterricht frühzeitig auf Literatur zuzugreifen und die Schüler schon dann mit Literatur zu konfrontieren, wenn deren sprachliche Kompetenzen für das Original noch nicht ausreichend sind. Dies heben insbesondere Befürworter hervor, während kritische Stimmen betonen, dass es durch die z.T. massiven Kürzungen oft zu Verfälschungen in sprachlicher, stilistischer, inhaltlicher und erzähltechnischer Hinsicht kommt und die Authentizität des literarischen Textes verloren geht (zur Debatte vgl. u.a. Oerke 1966; Hermes 1978; Michler 2005c). Die Reduktionen führen mehrheitlich zu einer Konzentration auf die für den Fortgang der Geschichte unentbehrlichen Fakten, d.h. im Wesentlichen auf den Ablauf der äußeren Geschehnisse. Gestrichen werden oft einzelne Wörter, Gesprächs- und Kapitelteile, die die handelnden Personen charakterisieren, Schilderungen, Reflexionen oder Beobachtungen. In den vereinfachten Ausgaben (z.B. vom Klett-Verlag unter der Bezeichnung *easy reader* publiziert) ist der Textumfang außerdem weiter reduziert, weil didaktische Beigaben wie Zeichnungen zur Veranschaulichung von Vokabular und erzählter Situation, Fußnoten unter dem Text mit Erklärungen zum Wortschatz oder zu historischen Gegebenheiten und Fragen zum Inhalt zusätzlich Platz beanspruchen (vgl. Michler 2005c).

Andere mediale Repräsentationsformen von Literatur

Durch digitale Medien ergeben sich neue methodische Perspektiven für den Literaturunterricht. Audiofiles stehen im Internet zur Verfügung, fremdsprachige literarische Werke werden unbearbeitet als Hörbücher auch in Deutschland angeboten (z.B. Eric-Emmanuel Schmitt: *Le sumo qui ne pouvait pas grossir*, Patrick Modiano: *La petite Bijou*; Isabel Allende: *Cuentos de Eva Luna*, Carmen Martín Gaité: *Caperucita en Manhattan*; Italo Calvino: *Fiabe italiane*, Alessandro Baricco: *Seta*). Daneben gibt es spezielle didaktisch aufbereitete Hörbücher für den Fremdsprachenunterricht. Sie bieten die Möglichkeit, außerschulische (Hör-)Gewohnheiten der Schüler aufzugreifen und fördern das Hörverstehen in der Fremdsprache. Kombiniert man die gesprochene Version teilweise mit der gedruckten Fassung eines literarischen Textes, unterstützt man die Fähigkeit der Schüler, die Wirkung der Versionen zu vergleichen und zu beschreiben.

(Spiel-)Filme sind Bestandteil des erweiterten Literaturbegriffs. Ihre Integration in den Unterricht ist eine verbreitete Forderung curricularer Vorgaben. Berücksichtigt werden sollen vor allem (literarische) Verfilmungen aus verschiedenen Epochen und der Vergleich von Ganzschrift und Verfilmung (vgl. z.B. Lehrplan Saarland).

Über die Schulung des Hör-/Sehvermögens hinausgehend ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit Filmen bzw. Literaturverfilmungen didaktisch erstrebenswert, da das Sprechen über einen Film dazu führt, dass die Fremdsprache „in ihrer eigentlichen kommunikativen Funktion, d.h. zur Verständigung über einen bestimmten Inhalt gebraucht“ wird (Wilts 2001, 212) und sie nicht, wie in vielen anderen Unterrichtssituationen, selbst Gegenstand der Betrachtung ist. Überdies wird durch Filme ein unmittelbarer Bezug zur Lebenswelt der Schüler hergestellt, denn fiktionale Filme sind für viele Jugendliche „die Grundform des Erzählens schlechthin“ (Wilts 2003, 4) und können als zentrales Sozialisationsmedium „der - erweiterten - Adoleszenz“ (Abraham 2009, 19) gelten. Die Behandlung von Spielfilmen und Verfilmungen von Literatur dient somit dem Wissensaufbau und der Steigerung des Interesses für das Land und seine Bewohner. Spielfilme sind Anschauungsmaterial für landeskundlich-interkulturelle Lernziele, denn sie geben Einblicke in Mentalität und gesellschaftliche Gegebenheiten des fremden Landes, in landestypisches situatives Sprachhandeln, in Mimik, Gestik, Intonation usw. und helfen so bei der Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen.

Durch Filme erwerben die Schüler auch eine besondere Art von **Medienkompetenz**. Fremdsprachenunterricht soll ein filmspezifisches Textverständnis ausbilden und die Jugendlichen anleiten, kritisch-bewertend auf Filme zu reagieren, über filmische Kunstgriffe zu reflektieren und über - im weitesten Sinn - cineastisches Leben Bescheid zu wissen. Die inhaltliche und formale Auseinandersetzung regt zum Hinterfragen der Medienwirklichkeit an, zur Diskussion filmspezifischer Darstellungsverfahren, v.a. wenn Vorlage und Adaption verglichen werden können. Die Schüler müssen sich dazu jedoch einen Grundstock von textanalytischen, insbesondere filmanalytischen Fachbegriffen aneignen (vgl. Auflistungen z.B. in Jounat 2004;

<http://www.andreasgruenewald.de/filmhefte/didmeth.html>; letzter Zugriff: 09.06.2015; Bertetto 2006).

Obwohl beim Bemühen, die ästhetische Bildung von Schülern zu entwickeln, der Beschäftigung mit Spielfilmen eine große Bedeutung zugemessen wird (vgl. Ankli 2004; Küster 2005; Martin 2008; Minuz u.a. 1997; Reimann 2009a), sind speziell auf den Unterricht der romanischen Sprachen bezogene filmdidaktische Ansatzpunkte, die den Kunstcharakter des Films berücksichtigen, noch relativ selten.⁵⁵ Verfilmungen literarischer Werke werden oft nur als abschließende Ergänzung einer Lektüre „instrumentalisiert“ (vgl. Wilts 2001, 210; Surkamp 2004, 239) bzw. fungieren als Abwechslung im Unterrichtsalltag.

Auch Lieder und **Musikvideoclips** sind Teilbereiche des erweiterten Literaturbegriffs und haben hohe unterrichtspraktische Bedeutung, denn Musik trägt wesentlich zur Realisierung aktueller Ziele des neokommunikativen Unterrichts wie Handlungsorientierung, Lernerorientierung und Ganzheitlichkeit (vgl. Reinfried 2001) bei.

Musik und Musikvideoclips begünstigen das interhemisphärische Lernen, dessen Nutzen Neurowissenschaftler und Didaktiker seit geraumer Zeit hervorheben. Die Authentizität verringert die Distanz zum Ziel-land, fördert die Kommunikationsbereitschaft und erhöht die Lernmotivation. Verschiedene Verfahren wie Lyrics-first-approach, Sound-first-approach, Vision-first-approach u.a. (vgl. Thaler 1999, 187ff.) erlauben einen methodisch abwechslungsreichen Unterricht, in dem Lieder und Videoclips Ausgangspunkt für Lernaufgaben sein können, aber auch der medienkritischen Reflexion dienen (vgl. Reimann 2010). Da trotz der Dominanz der anglo-amerikanischen Popszene Lieder von Repräsentanten der aktuellen romanischsprachigen Musikkultur (Zaz, Shakira, Zucchero usw.) zu den Interessenbereichen heutiger Jugendlicher gehören, sind zudem zahlreiche (Motivations-)Möglichkeiten eingeschlossen.

⁵⁵ Medienintegrative Konzepte, die Filme als eigenständige Kunstwerke betrachten und das Ziel haben, die ästhetische Bildung der Lernenden durch Medien voranzutreiben, existieren durchaus (vgl. z.B.

<http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/129878/kino-macht-schule>; letzter Zugriff: 21.06.2015). Grundzüge einer Filmdidaktik skizziert Wilts 2001. Weitere Anknüpfungspunkte liefern Surkamp 2004 und Abraham 2009.

Evaluation literarischer Kompetenzen

Die Probleme bei der Bewertung literarischer Kompetenzen ähneln denen der interkulturellen Kompetenz. Während bei der Evaluation formaler und analytischer Kenntnisse kaum Schwierigkeiten zu erwarten sind und auch zur Bewertung der Lesekompetenz literarischer Texte Raster existieren (z.B. Informationen entnehmen, der Handlung folgen, Umgang mit unbekanntem Wörtern, Lesetechniken/ Lesestrategien, Leseverstehen kommunizieren, reflektieren und bewerten; Gabriel 2013, 10), entziehen sich die vielfach angewendeten kreativen Verfahren einer standardisierten Testform. Kriterien für die Bewertung können u.a. sein: der Textbezug, der innere Zusammenhang der Darstellung, die Differenziertheit in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht.

Fazit

Literatur als Gegenstand des Unterrichts der romanischen Sprachen bringt trotz didaktischer Aufbereitung und einer an Alter und Erfahrungshorizont der Schüler angepassten Textwahl manche Schwierigkeiten mit sich.

Die sprachliche Form stellt eine große Hürde bei der Rezeption dar. Besonders die Texte der Klassiker weichen vom heutigen Sprachgebrauch ab und sind deshalb entsprechend schwer zugänglich. Da sie nur bedingt eine auf Alltagssituationen bezogene kommunikative Kompetenz unterstützen, fehlt es schülerseitig oftmals an der Motivation, sich damit auseinanderzusetzen. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der oftmals zeitaufwendigen Notwendigkeit, den historisch-gesellschaftlichen Hintergrund vieler literarischer Texte zu erklären. Eine für den Unterricht im Klassenverband grundsätzliche Schwierigkeit erwächst aus der Tatsache, dass sich literarische Texte in der Regel der Gruppenrezeption entziehen, denn das Lesen von literarischen Texten stellt fast immer einen individuell gesteuerten Vorgang dar.

Dennoch überwiegt der didaktische und lebensweltliche Gewinn, so dass literarische Texte nicht nur obligatorischer Bestandteil des Unterrichts sein sollten, sondern es sich sogar empfiehlt, ihren Anteil zu erhöhen.

Kap. 15: Methodenkompetenz: Sprachlernbewusstheit und Lernstrategien

Als Grundlage für die Befähigung zum lebenslangen Sprachenlernen fordern der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss mit dem Erwerb von Methodenkompetenz die Hinführung zum eigenverantwortlichen Lernen der Schüler (vgl. GeR, v.a. Kap. 2; Kap. 4). Explizit werden in den Bildungsstandards als Ziele die Vermittlung von Lernstrategien, Lernbewusstheit und Lernorganisation genannt (KMK 2004a, 8).⁵⁶

In der Fremdsprachendidaktik findet das autonome bzw. selbstgesteuerte Lernen breites Interesse, das sich in der „rasant“ zugenommenen Anzahl von Veröffentlichungen manifestiert (De Florio-Hansen 2008, 230). Die Frage, ob Autonomie im Unterricht erlernt werden und inwieweit die Schule einen Beitrag zur **Lernerautonomie** leisten kann,⁵⁷ wird vorwiegend positiv beantwortet. Selten gibt es Stimmen, die eine „weise Zurückhaltung“ empfehlen (Zimmermann 1997, 109) bzw. die wohl zu Recht administrative Hindernisse vermuten,⁵⁸ wenn man im Sinn von Konstruktivismus und Prozessorientierung die völlige Lernerautonomie fordert (Timm 1996, 282).

Einschneidende Konsequenzen hat die Aufwertung der Lernerautonomie für den Lerner. Er wird „nicht länger als bloß rezipierendes Objekt fachlicher Unterweisungen gesehen, sondern als Subjekt seines eigenen Lernens begriffen“ (Wißner-Kurzawa ³1995, 308).

Folgt man Holec's Festlegung „*prendre en charge son propre apprentissage*“ (Holec 1979, 3), kann eigenverantwortliches Lernen auf den (institutionellen) Fremdsprachenunterricht bezogen als das selbständige Aufarbeiten des im Unterricht dargebotenen Lernstoffs, das vom Lehrer unab-

⁵⁶ In den Standards für die fortgeführte Fremdsprache wird die Rubrik ersetzt durch ‚Text- und Medienkompetenz‘, differenziert nach mündlich, schriftlich, medial.

⁵⁷ Wolff sieht in der Vermittlung von Lernerautonomie sogar eine wichtige Aufgabe der Schule, da der Lernende allein nicht in der Lage sei, eine solche aufzubauen (vgl. Wolff 1992, 104).

⁵⁸ Zweifel an der Nützlichkeit der Autonomie für den Fremdsprachenunterricht formuliert z.B. Bredella (1999, 37f.), mit dem Einwand, dass die „einseitige Konzentration auf das autonome Subjekt“ verkenne, „was Lernen ist: Bei aller Aktivität und Kreativität enthält es ein Moment der Entäußerung an die Sache und ist daher fremdbestimmt. Das wird besonders beim fremdsprachlichen und fremdkulturellen Lernen deutlich.“

hängige Wiederholen und Nachschlagen, die Auswahl des eigenen Lernwegs und die Bewertung des Lernerfolgs aufgefasst werden.

Eigenverantwortliches Lernen setzt Sprachbewusstheit (auch: *language awareness*, vgl. Wolff 1992) und Sprachlernbewusstheit voraus.

Sprachbewusstheit resultiert aus Einblicken in Aufbau und Strukturen einer Sprache, aber auch in die Funktion von Sprache in der Gesellschaft, und erlaubt den überlegten Umgang mit und den Vergleich von (Fremd-)Sprachen.

Sprachlernbewusstheit erlangt ein Lerner, wenn er seine Sprachlernprozesse überdenkt, sich die Lerngegenstände bewusst macht und sein eigenes Lernen evaluiert (z.B. im Portfolio für Sprachen; vgl. Kap. 16). Dank seiner Einsicht in Lernmethoden kann er beispielsweise sprachliches und strategisches Wissen aus Mutter- und Fremdsprache(n) miteinander vergleichend einsetzen.

Entscheidend für die Sprachlernbewusstheit ist außerdem das Erkennen des persönlichen Lerntyps und Lernstils. Prinzipiell wird zwischen **auditiven**, **visuellen**, **motorischen** und **kommunikativen Lerntypen** unterschieden. Sie treten oft als Mischformen auf, denn ein auditiver Typ kann z.B. auch Grundzüge des motorischen Typs mitbesitzen.

Der auditive Lerntyp nimmt Informationen in erster Linie durch Hören auf. Er folgt aufmerksam dem Unterricht, liest sich den Lernstoff laut vor oder hört auf einen Tonträger gesprochene Vokabeln.

Der visuelle Lerntyp lernt am besten, wenn der Stoff übersichtlich und optisch ansprechend strukturiert und aufbereitet ist. In seinen persönlichen Unterlagen hebt er wichtige Textstellen z.B. mit Markern hervor, damit sie ins Auge springen. Außerdem arbeitet er oft mit Lernpostern. Kommunikative Lerntypen lernen gut in einer Gruppe, in der sie über den Lernstoff sprechen können.

Motorische Lerntypen bewegen sich beim Lernen, indem sie beispielsweise in einem Raum auf und ab gehen oder den Lernstoff mit Gesten verbinden.

Eine wesentliche Komponente der Lernerautonomie ist der Einsatz von **Lernstrategien bzw. Lerntechniken**.⁵⁹ Die terminologische Abgrenzung ist nicht allgemein anerkannt geregelt.⁶⁰ Rampillon, die mit ihren Arbeiten die Wahrnehmung von und die Beschäftigung mit Lernstrategien wesentlich vorangetrieben hat, räumt ein, dass „eine endgültige Abstimmung“ bisher „noch nicht gelungen“ ist: „Stattdessen scheint sich in der fachlichen Umgangssprache zunehmend der Terminus „Strategien“ durchzusetzen“ (Rampillon 1996, 13). Sie versteht eine Lernstrategie als einen (mentalen) Plan, „der verschiedene Lernschritte und Lerntechniken enthält und der sich von Fall zu Fall ändern kann“ (Rampillon 1996, 20). Raabe 1998 hebt in Bezug auf Strategien deren problemorientierte und meist bewusste Verwendung hervor. Strategien können sich als Verhalten oder als mentale Operationen äußern und modifiziert, verworfen, gelernt werden (vgl. Raabe 1998, 6). Wolff 1998 benutzt den Begriff „Lernerstrategien“, mit dem er die „Dichotomie, die bisher zwischen Lerntechniken und Arbeitstechniken auf der einen und Lernerstrategien auf der anderen Seite“ besteht (vgl. Aufteilung in Bausch u.a. 2003, Kap. 69 und Kap. 71), aufheben will (Wolff 1998, 71). Strategien, auf deren kulturspezifische Prägung er verweist, sind für ihn „komplexe Problemlösungsoperationen“ (Wolff 1998, 70).

Über die **Funktionen** von Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen gehen die Meinungen auseinander. Rampillon schreibt Lernstrategien, die alle Ebenen kommunikativer Kompetenzen betreffen, vielfältige konstruktive Funktionen zu: Förderung von Selbständigkeit, Hilfestellung beim schnelleren Lernen, Befähigung zu lebenslangem Lernen, Unterstützung der Individualisierung des Lernprozesses, Abbau von Leistungsschwächen, Lernverstärker, Minderung von Leistungsstress.

⁵⁹ Als einer der Ersten beschäftigt sich Selinker 1972 mit der Bedeutung von Strategien für das Sprachenlernen. Weitere maßgebliche Publikationen sind z.B. Naiman u.a. 1978, Ellis 1994, Nodari 1995.

⁶⁰ Vgl. zum Versuch, Arbeitstechniken, Lerntechniken und Lernstrategien abzugrenzen, u.a. Tönshoff 1992, 241; Wißner-Kurzawa ³1995, 308ff. Den Begriff ‚Lerntechniken‘ favorisiert Rampillon 1996: „Um den eindeutigen Bezug zum Lernen herzustellen, werden wir von Lerntechniken und nicht von Arbeitstechniken sprechen, da ja auch jegliches Arbeiten in diesem Zusammenhang dem fremdsprachlichen Lernen dient und der Begriff der Lerntechniken nach unserem Verständnis eher als Oberbegriff zu benutzen ist“ (Rampillon 1996, 13).

Lerntechniken können den Lernprozess vorbereiten, steuern und kontrollieren, aktivierend und lernverstärkend wirken. Sie erlauben eine individuelle Organisation des Lernverhaltens (vgl. Rampillon 1996, 23ff.; Tönshoff 1992, 251f.).

Ähnlich wie in Bezug auf die Wertigkeit der Lernerautonomie gibt es hinsichtlich der lernunterstützenden Einflüsse von Strategien in der fachdidaktischen Diskussion grundsätzlich Einigkeit, doch ist beispielsweise De Florio-Hansen 2008 der Ansicht, dass zum erfolgreichen Lernen Strategien nicht notwendigerweise eingesetzt werden müssen. Da solche Strategien „lern- und lehrbar“ sind (vgl. Knapp-Potthoff/ Knapp 1982, 134), ist neben dem Lernenden auch der Lehrende unmittelbar betroffen, der die Strategien vorstellen und ihre Anwendung in Übungen mit der Lerngruppe ausprobieren muss.

Die **Klassifikationsversuche** von Lernstrategien sind zahlreich (vgl. u.a. Mayer/ Weinstein 1986; Oxford 1990; Friedrich/ Mandl 1992; Wißner-Kurzawa ³1995; Raabe 1998; Wolff 1998). Grundlegend ist die Unterteilung von Oxford 1990 in direkte und indirekte Strategien. Direkte Strategien sind mnemotechnische (z.B. Einsatz von Bildern), kognitive (z.B. wiederholen, analysieren) und Kompensationsstrategien (z.B. intelligentes Raten). Indirekte Strategien sind metakognitive (z.B. Planung oder Evaluierung des Lernens), affektive (z.B. Angst unterdrücken, sich Mut machen) und soziale Strategien (z.B. nachfragen, mit anderen zusammenarbeiten). Andere Gruppierungsvorschläge beziehen sich auf sprachliche Teilkompetenzen (z.B. auf das Wortschatzlernen), auf die Ausrichtung auf bestimmte Ziele (soziale Ziele, fertigungsbezogene Ziele), auf Wiederholungsstrategien (wiederholtes Aufzählen, Unterstreichen von Textpassagen etc.), Elaborationsstrategien (Generierung mentaler Bilder, Eselsbrücken, Analogiebildungen etc.) oder Organisationsstrategien wie Mindmaps.

In modernen **Lehrwerken** ist die Vorstellung von Strategien/ Techniken ein selbstverständlicher Bestandteil. *Découvertes série jaune 1* (2012) enthält Strategien zum Hörverstehen (*Ecouter*), zur Arbeit mit dem Buch, zur Portfolio-Arbeit, zur Texterschließung, zum Schreiben und Gliedern von Texten sowie zur „Einminutenrede“. *¡Adelante! Nivel elemental*

(2010) bietet u.a. Strategien zum Hörverstehen, Lesen/ Texte verstehen, Schreiben, Sprechen, zum Erstellen von Präsentationen, zur Sprachmittlung, zu Wortschatz oder zur Arbeit mit dem Wörterbuch. *In piazza*, Ausgabe B, 1 (2012) macht die Schüler mit Strategien zu den kommunikativen Fertigkeiten bekannt, außerdem mit ‚Lernen lernen‘, mit der Arbeit mit Mindmaps und mit Online-Wörterbüchern.

Unterrichtspraktische **Diskussionsfelder** zum Thema ‚Strategien‘ sind trotz der fast durchgängigen Akzeptanz vielfältig. Diskutiert werden die Fragen, in welcher Sprache die Strategien im Unterricht der romanischen Sprachen vermittelt werden sollen und welche Aufgaben geeignet sind, die Strategien im Unterricht einzuüben. Auch entzieht es sich der gesicherten Erkenntnis, inwieweit und in welcher Form Strategien von den Schülern wirklich verwendet werden, denn noch fehlt eine entsprechende breite empirische Basis.

Kap. 16: Leistungsmessung

An öffentlichen staatlichen Schulen ist die Evaluation von Schülerleistungen eine unumgängliche Realität, der sich Lehrer und Lernende stellen müssen. Der Zwang zur Evaluation übt Druck auf Lehrkräfte und Schüler aus, denn Zensuren sind nicht nur für das schulische Fortkommen bedeutsam, sondern auch für den Einstieg in Studium oder Berufsleben. Die Anzahl von Tests und ihre Aufteilung in mündliche und schriftliche Formen sind für den Fremdsprachenunterricht durch Schulgesetze geregelt. Inhaltlich orientieren sie sich größtenteils konkret an den Lektionen des verwendeten Lehrwerks und damit indirekt an Vorgaben der Lehrpläne.

Funktion der Leistungsmessung

Leistungsmessung hat für die Schüler, aber auch für die Lehrkräfte, eine diagnostische Funktion. Sie dokumentiert das Wissen und die Fähigkeit der Schüler zur Anwendung von Unterrichtsinhalten – im Unterricht der romanischen Sprachen vor allem der interkulturellen kommunikativen Kompetenz in all ihren Facetten – zu einem gewählten Zeitpunkt, und zwar entweder in Bezug zum Leistungsstand der gesamten Klasse (Binnenrelation), zu Parallelklassen innerhalb der Schule oder schulübergreifend zur jeweiligen Jahrgangsstufe. Fehlleistungen geben einerseits dem Lerner Rückmeldung über seinen Lernstand, andererseits aber auch dem Lehrer über seinen Unterricht, indem sie verdeutlichen, wo eventuell mehr und bessere Erklärungen notwendig sind, wo mehr geübt werden muss.

Leistungsmessungen können Ausgangspunkt für gezielte individuelle Hilfen sein (therapeutische Funktion) und v.a. bei einem guten Abschneiden motivierend wirken (pädagogische Funktion). Die Leistungsmessung in den Fremdsprachen hat im deutschen Schulsystem überdies eine selektive Funktion, da für bestimmte Schulabschlüsse (z.B. Abitur) mindestens eine Fremdsprache erfolgreich erlernt werden muss.

Problematik der Leistungsmessung in der Unterrichtspraxis

Form und Resultate von Leistungserhebungen sind stark vom Lehrer abhängig. In der Mehrzahl der Fälle legt er den äußeren (Aufbau, Zeit) Rahmen der Prüfung fest (z.B. bei Schulaufgaben), bestimmt, welche Inhalte Gegenstand des Tests sind und entwickelt Bewertungskriterien bzw. ein Fehlerraster. Die Ergebnisse der Leistungsmessungen sind deshalb nicht prinzipiell vergleichbar.

Problematisch ist außerdem das Feststellen der individuellen Leistung bei offenen Aufgabenformen wie Gruppenarbeit, Stationenarbeit, Projektunterricht oder Freiarbeit, die im aktuellen Sprachunterricht erwünscht sind. Nicht zuletzt um diesen Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, verzichten viele Lehrkräfte auf solche Lernarrangements und greifen stattdessen auf traditionelle Formen des Unterrichts und der Bewertung zurück.

Schwierigkeiten ergeben sich ferner aus der Kompetenz- und Outputorientierung (vgl. Kap. 11). Sie schließt fächerübergreifende Kompetenzen ein, deren Evaluation durch ein herkömmliches Notenraster kaum möglich ist. Auf der Kompetenz- und Outputorientierung aufbauende nationale und internationale Vergleichsstudien legen überdies Standards bei der Leistungsmessung fest, die an Schulen dann intensiv eingeübt werden, damit die Schüler bei den Jahrgangsstufentests gut abschneiden. Pädagogische und therapeutische Funktionen der Leistungsmessung für den einzelnen Schüler verlieren so an Bedeutung.

Problematisch können auch die Auswirkungen des Backwash-Effekts der Leistungserhebung auf die Einstellung der Schüler zum Lernstoff sein, denn Inhalte, die Gegenstand einer Prüfung sind, werden von den Schülern meist als wichtiger angesehen als andere Stoffgebiete und deshalb auch intensiver gelernt.

Kategorie ‚Fehler‘

Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht ist eng mit dem Begriff ‚Fehler‘ verbunden. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Kompetenzfehlern (*errors*) und Performanzfehlern (*mistakes*), doch ist das, was als Fehler zählt, nicht allgemeingültig festgelegt. Verbreitet ist im Fremdsprachenunterricht die Definition des Fehlers als Abweichung vom Sprachsystem und der dem Unterricht zugrundeliegenden Norm.

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird aber auch das als Fehler eingestuft, was zwar theoretisch korrekt ist, der muttersprachliche Kommunikationspartner in bestimmten Kontexten aber nicht sagen würde. Prinzipiell gilt, dass wegen des Schwerpunkts auf der pragmatischen Kompetenz Fehler, die den kommunikativen Erfolg kaum beeinträchtigen, geringer gewichtet werden (z.B. in schriftlichen Tests im Französischen der nicht hörbare *accord des participe passé*) als Verstöße, die das Verständnis erschweren.

Fehler sind immer vom Stand der **Lernersprache** abhängig und werden heute als normale Begleiterscheinung des Lernens betrachtet (vgl. Kap. 8). Fehlerursachen können sein: Interferenzen (interlinguistischer falscher Transfer, z.B. wenn Lerner von dem Femininum ‚die Sonne‘ ausgehend für *soleil/ sol/ sole* ebenfalls den femininen Artikel ansetzen) und Übergeneralisierung (intralinguistische falsche Analogiebildung, z.B. bei der Bildung von Partizipien der Vergangenheit schließt der Französischlerner von *rendre* → *rendu* auf die Bildung *prendre* → **prendu*). Aber auch persönliche Faktoren wie unzureichende Aufmerksamkeit oder ungenügendes Einüben von sprachlichen Einheiten und Strukturen führen zu Fehlern.

Kriterienorientierte Bewertung

Die Bewertung, bei der Fehler gezählt werden, wird im kommunikativen und kompetenzorientierten Unterricht im Allgemeinen durch eine Bewertung nach Kriterien ersetzt, und zwar sowohl für die Korrektur mündlicher als auch schriftlicher Leistungen. Solche Kriterien beziehen sich auf Inhalt, Aufgabenerfüllung, Flüssigkeit und Korrektheit des Sprachgebrauchs, Breite des Vokabulars, Komplexität der Strukturen, Nutzung der bereits erlernten grammatischen Strukturen, von Hervorhebungen bzw. Nuancierungen (z.B. durch *peut-être*, *plutôt*; *por casualidad*, *más bien*; *magari*, *piuttosto*). Speziell für mündliche Leistungserhebungen sind die Kriterien ‚kommunikatives Verhalten, Aussprache/ Intonation, Aufrechterhalten des Gesprächs, Interaktion‘ ausschlaggebend, für schriftliche Leistungserhebungen sind ‚Umgang mit Texten‘ und ‚Strukturierung‘ bedeutsam.

Korrektur von mündlichen Leistungen

Im kommunikativ ausgerichteten Unterricht haben mündliche Schülerleistungen großes Gewicht. Solche Leistungen können sein: die Rechenschaftsablage (Abfragen), Unterrichtsbeiträge, Referate und in manchen Bundesländern (z.B. Bayern) auch Stegreifaufgaben.

Auch wenn der Leistungsmessung die oben genannten Kriterien zugrunde liegen, gibt es Problemfelder, die die Dokumentation des Schülerbeitrags, den Zeitpunkt der Korrektur eventueller Fehler, die Wahl der korrigierenden Person (Lehrer, Schüler) und das Ausmaß der Korrekturen betreffen.

Die Unterbrechung des Redeflusses des Schülers kann zu Irritationen und Störungen führen. Wartet man mit der Korrektur, bis der Schüler seinen Gedankengang zu Ende geführt hat, besteht aber die Gefahr, dass die Fehler nicht mehr erinnert werden.

Die Entscheidung darüber, was zu korrigieren ist, hängt von der Zielsetzung der Übung/ Aufgabe ab. Steht die Festigung sprachlicher Strukturen im Vordergrund, werden alle sprachlichen Fehlleistungen verbessert. Bei kommunikativen Aufgaben widmet man den Elementen, die die Kommunikation stören, mehr Beachtung. Relativ kurz und problemlos zu berichtigen sind morphologische und lexikalische Fehler, für syntaktische benötigt man meist mehr Zeit, denn sie sind komplexer.

In der überwiegenden Zahl der Fälle wird vom Lehrer korrigiert. Denkbar ist aber auch die Korrektur durch die Klasse oder durch z.B. nach dem Rotationssystem ausgewählte Schüler. Dies verlangt von den korrigierenden Schülern sprachliche Kompetenz, bindet sie aber besser in den Unterricht ein und erhöht ihre Aufmerksamkeit.

Für längere und stärker gewichtete mündliche Prüfungen (z.B. mündliche Schulaufgaben) wird die Trennung in einen monologischen und dialogischen Teil vorgeschlagen. Eine monologische Leistungserhebung kann von den Schülern je nach geplanter Dauer abverlangen: Vorstellung der Familie, des besten Freundes, einer Fernsehsendung, eines Buches. Für eine dialogische Prüfung eignen sich beispielsweise Rollenspiele, Diskussionen, Interviews, Planung eines Schulfestes. Rollenkärtchen oder visuelle Stimuli helfen bei der Bewältigung der Aufgabe. In jedem Fall gilt, dass das Aufgabenformat den Schülern bekannt sein muss.

Korrektur/ Bewertung von schriftlichen Leistungen

Der Zeitraum, der den Lehrkräften für die Korrektur schriftlicher Arbeiten zur Verfügung steht, beträgt normalerweise 14 Tage, kann aber schulintern anders geregelt sein.

Die Schüler benötigen bei schriftlichen Tests ausreichende Arbeitszeit, Informationen über die angesetzten Bewertungseinheiten und bei Textproduktionen über den erwarteten Umfang des zu schreibenden Textes. Die Lehrkraft legt bereits bei der Konzeption des Tests Kriterien und Bewertungseinheiten fest, ebenso deren Aufteilung in Bezug auf die Notenstufen, deren Legaldefinition (sehr gut, gut usw.) sich in der Korrektur spiegeln muss. Für die Schüler ist die Umrechnung von Fehlern auf Bewertungseinheiten und schließlich die Berechnung der Zensur transparent zu machen.

Selbst wenn nicht alle Verstöße gegen die Sprachnorm als Fehler berechnet werden, sind sie in der Schülerarbeit zu kennzeichnen. Um die Nachvollziehbarkeit der Korrektur für die Schüler zu gewährleisten, sollten die verwendeten Korrekturzeichen erläutert werden. Außerdem muss es ersichtlich sein, ob es sich um leichte oder schwerwiegende Fehler, um Wort-, Grammatik- oder Syntaxfehler handelt.

Gütekriterien von Tests

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Leistungsüberprüfung sind eine überlegte, eindeutige Aufgabenstellung, die Kohärenz zwischen Lern- bzw. Kompetenzziele und –inhalten sowie ein klarer Bezug zum vorausgegangenen Unterricht. Maßgebliche Kriterien für Tests sind Objektivität, Validität und Reliabilität. Objektivität verlangt eine Beurteilung ausschließlich nach sachlichen Kriterien, (inhaltsbezogene) Validität bedeutet, dass (nur) das Merkmal, das geprüft werden soll, auch tatsächlich erfasst wird, Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit und Genauigkeit des Bewertungsvorgangs z.B. bei der Korrektur durch mehrere Personen.

In der Praxis des Unterrichts der romanischen Sprachen können diese Kriterien nicht immer eingehalten werden. So ist die Mehrfachkorrektur von Klassenarbeiten ein aufwendiges Verfahren, das in der Regel nicht realisierbar ist, und gerade fremdsprachenbezogene Tests prüfen meist

mehrere Merkmale ab (z.B. Rechtschreibung, Grammatikverwendung, Wortschatz), sind also nicht im strengen Wortsinn valide.

Andere Kriterien betreffen die Trennschärfe, d.h. eine Leistungserhebung muss die Unterscheidung zwischen verschiedenen Leistungsniveaus der Schüler erlauben, und die Möglichkeit, den Test in einem vorgegeben Zeitrahmen abzuschließen.

Positiv- und Negativkorrektur

Im schülerorientierten Unterrichtskonzept ist die Negativkorrektur, bei der hauptsächlich Fehler und Mängel in der Leistung festgehalten werden, durch die Positivkorrektur zumindest zu ergänzen. Diese lernerorientierte Korrektur zieht im Sinne von Kompetenzorientierung und ‚Kann‘-Beschreibungen des GeR die erbrachten Leistungen, das Können des Schülers in die Bewertung mit ein, unterscheidet nach Performanz- und Kompetenzfehlern und verbucht Pluspunkte, z.B. bei Variation im Wortschatz und Eigenständigkeit im Sprachgebrauch. Richtige und gute Lösungen werden in die Wertung eingerechnet.

Für die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenz der Schüler sind Verbesserungsvorschläge (z.B. zum Ausdruck) oder die Kategorisierung von Fehlern am Rand der Arbeit (z.B. nach Fehlertypus) sinnvoll. Die wesentlichen Kritikpunkte bzw. positiven Faktoren werden in einer abschließenden Bemerkung mit individuellen Anregungen zur Verbesserung formuliert.

Selbstkorrektur

Vorbildlich ist eine Korrektur, die für die Schüler Einsichten bringt und Möglichkeiten zur Selbstkorrektur bietet. Im Bereich der mündlichen Leistungserhebung kann der Lernende - z.B. durch bestimmte Gesten des Lehrers aufgefordert - seine sprachliche Äußerung überdenken, selbst die Fehlerstelle finden und sie beheben.

Die Selbstkorrektur im schriftlichen Bereich kann auf vielfältige Weise gefördert werden: Besprechung von Tipps zur Fehlervermeidung in der Klasse, Ausfüllen von Selbstevaluationsbögen oder Beobachtungsbögen, Erarbeiten von Checklisten, z.B. in Bezug auf Satzstrukturen, auf die stimmige Verbindung der Satzteile, auf Wortwiederholungen, Wortstellung, Angleichungen.

Spezielle Übungen, die oft in der Lerngruppe gemachte Fehler aufgreifen, sind sehr effektiv. Die Lehrkraft erstellt einen auf häufigen sprachlichen Verstößen basierenden Fehlertext und lässt diesen – auch mit Hilfe von Wörterbüchern – in der Klasse korrigieren. Je nach Lernniveau geeignet sind Multiple-Choice-Übungen, bei denen die Schüler die korrekte Form ankreuzen müssen, oder Suchbilder mit versteckten Fehlern, die in einem Klassenwettbewerb gefunden werden sollen. Bewährt hat sich der Rat zum Anlegen einer individuellen Fehlerkartei, auf deren Basis jeder Schüler die eigenen Fehler analysieren und gezielt an seinen Schwächen arbeiten kann.

Sprachzertifikate

Sprachzertifikate für die romanischen Sprachen, die den Leistungsstand analog zu den Kompetenzstufen des GeR belegen, sind DELF/ DALF, DELE, DELI. Sie sind in der Regel kostenpflichtig und europaweit anerkannt.

Für das Französische gibt es das *Diplôme d'Etudes en langue française* (DELF) und das *Diplôme approfondi de langue française* (DALF). Die DELF-Prüfung bezieht sich auf die Kompetenzstufen A1 bis B2, die DALF-Prüfung auf C1 und C2. Verlangt werden (Niveau A1 – B2) die Lösung schriftlicher und mündlicher Aufgaben: Hörverstehen, Leseverstehen, Textproduktion (*compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, oral individuel*). Absolventen der Realschule haben die Möglichkeit, die DELF-Prüfung im Rahmen der Abschlussprüfung abzulegen.

Für Spanisch gilt entsprechend die DELE-Prüfung (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*), für deren Organisation das *Instituto Cervantes* zuständig ist. Für Niveau A1, A2 sind als Prüfungsteile vorgeschrieben: *comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escrita, expresión e interacción orales*, für B1, B2: *comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, gramática y vocabulario, expresión oral*.

Für das Italienische bestehen ähnliche Prüfungsformate, die von verschiedenen Universitäten abgenommen werden: DELI (*Diploma elementare di lingua italiana*), DILI (*Diploma intermedio di lingua italiana*), DALI (*Diploma avanzato di lingua italiana*).

Die im Unterricht häufig eingesetzten Lehrwerke *Découvertes série jaune 1* (2012) und *¡Adelante! Nivel elemental* (2010) kommen mit speziellen Rubriken, die auf die Prüfungen vorbereiten (*On prépare le DELF; Repaso 1-3*), dem Bedürfnis der Lernenden entgegen, neben den Schulzeugnissen zusätzliche Sprachzertifikate zu erhalten.

Portfolio

Das Europäische Sprachenportfolio wurde in engem Zusammenhang mit dem GeR auf Initiative des Europarats - angepasst an die Bildungssysteme der verschiedenen Staaten - entwickelt. Auf der Basis des Portfolios werden die Lernenden zur Reflexion sprachlicher und kultureller Erfahrungen geleitet und können einschätzen, welche Lernziele sie erreicht und welche Lernfortschritte sie gemacht haben. Das Sprachenportfolio wird deshalb in erster Linie vom Lernenden mit selbst erstellten Materialien gestaltet.

Es besteht aus der Sprachenbiographie, dem Sprachenpass und dem Dossier. Die Sprachenbiographie belegt und plant den Spracherwerb. Der Sprachenpass demonstriert das aktuelle Niveau der sprachlichen Fertigkeiten. Das Dossier enthält Produkte, die den Prozess des Spracherwerbs des Lernenden widerspiegeln.

Kap. 17: Berufsbild ‚Lehrkraft für romanische Sprachen‘

Die **Ausbildung** von Lehrkräften für romanische Sprachen ist in der BRD von dem jeweiligen Bundesland geregelt. Sie verläuft grundsätzlich zweigliedrig. Nach dem Universitätsstudium mit dem Abschluss (erstes ‚Staatsexamen‘ (z.B. Bayern, Baden-Württemberg) oder einer sog. Staatsprüfung (z.B. Hessen)⁶¹ folgt der Referendardienst (auch: Vorbereitungsdienst) an speziell dafür vorgesehenen Schulen. Dort werden die Lehramtskandidaten in der Regel für zwei Fächer, deren Kombination von den Kultusministerien der Länder festgelegt ist,⁶² auf das Unterrichten in einem bestimmten Schultyp (meist Gymnasium, für Französisch auch Realschule) vorbereitet und legen das zweite Staatsexamen ab. Eine Unterbrechung des Studiums durch einen Auslandsaufenthalt ist nicht verpflichtend vorgesehen. Wegen des Zugewinns an sprachlicher und kultureller Kompetenz sowie des unmittelbaren Einblicks in andere Bildungssysteme, z.B. durch die vom Pädagogischen Austauschdienst (PAD) geförderte Tätigkeit als Fremdsprachenassistent, ist er aber mehr als wünschenswert.

Lehrer aller Fächer müssen bestimmten **Kompetenzstandards** genügen. Diese betreffen das Unterrichten, das Erziehen, das Beurteilen/ Diagnostizieren und Innovieren (vgl. KMK 2004b; vgl. auch „40 key elements in language teacher education courses“, Kelly u.a. 2004, 4). Die bayerische Lehramtsprüfungsordnung (LPO I) legt für die romanischen Sprachen ein fachdidaktisches **Kerncurriculum** fest. Erwartet werden die „Fähigkeit zur theoriegeleiteten fachdidaktischen Reflexion, fachbezogene und schulformadäquate Vermittlungskompetenz, fachbezogene Diagnose- und Beurteilungskompetenz sowie die Fähigkeit, Schule weiter zu entwickeln; Sprachlerntheorien und individuelle Voraussetzungen des Spracherwerbs; Didaktik und Methodik des kommunikativen

⁶¹ Daneben gibt es den *Bachelor of Education* und *Master of Education*. Die Universität Bochum bietet z.B. den *Master of Education* als Äquivalent zum ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien an. Studierende können nach dem *Bachelor* entscheiden, ob sie mit dem Ziel Lehramt weiterstudieren möchten.

⁶² In Bayern kann Französisch mit Deutsch, Latein, Englisch, Spanisch, Geschichte oder Geographie kombiniert werden, Spanisch mit Englisch oder Französisch, Italienisch nur mit Englisch (Stand: 2015).

ven Fremdsprachenunterrichts sowie Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit; Leistungsmessung und Umgang mit Fehlern; interkulturelles Lernen; Literatur- und Lesedidaktik; Medienkompetenz.“ (Amtsblatt 2009, 42). Die Anforderungen des Berufslebens verlangen, dass diese fachlichen Kompetenzen, die während des Studiums erworben werden, ständig aufgefrischt werden.

Die Bewältigung des Lehrerberufs hängt in erster Linie von fachlichen und unterrichtsmethodischen Wissensbeständen ab, die mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte einschließen. Gefordert werden zudem allgemeinpädagogische Kompetenzen und die Fähigkeit, die von curricularen Richtlinien vorgeschriebenen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen bei den Schülern zu entwickeln. Um im Beruf zu bestehen, müssen Lehrkräfte nicht zuletzt über ein adäquates Zeitmanagement verfügen und zu Selbstorganisation, Selbstbeobachtung, Objektivität und – in ihrem eigenen Interesse – zur Annahme von Angeboten zur Supervision bereit sein.⁶³

Das **erfolgreiche Unterrichten** ist bei Berufsanfängern mit einer oftmals zeitaufwendigen Detailplanung und mit schriftlichen Unterrichtsentwürfen verbunden. Die Planung betrifft Einzel- oder Doppelstunden und insbesondere Randstunden (z.B. letzte Stunde am Freitag). Die genaue Konzeption der einzelnen Phasen der Stunde (Hinführung, Neudurchnahme, Festigung, Transfer) sowie von Partner- und Gruppenarbeitsaufträgen und der Hausaufgabenstellung wird in studienbegleitenden fachdidaktischen Praktika vorbereitet und auf Transferierbarkeit in die Unterrichtspraxis hin überprüft. Das Notieren von präzisen, variierenden fremdsprachlichen Frageformulierungen hilft über Unsicherheiten in den ersten Unterrichtsstunden hinweg. Sie sollten so ausarbeitet sein, dass sie dazu beitragen, die Redeanteile der Lehrkraft zugunsten der Sprachverwendung durch die Schüler zu mindern. Außerdem stellt eine detaillierte sprachliche Vorbereitung einer Stunde sicher, dass der Unterricht im Wesentlichen einsprachig abläuft und

⁶³ Selbsttest für die Eignung zum Lehrberuf z.B. unter <http://www.bw-cct.de/76.php?PHPSESSID=8a7528c130eaa79e7b0343f2e7732450>; <https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf>; <http://www.self.mzl.lmu.de/> (letzter Zugriff jeweils: 13.05.2015).

nur in begründeten Fällen auf die aufgeklärte Einsprachigkeit zurückgegriffen wird. Die Gestaltung des Klassenzimmers und die Sitzordnung spielen im kommunikativen Unterricht eine große Rolle. Überlegungen zum Tafelbild, die Überprüfung der Funktionsfähigkeit der technischen Medien, die eingesetzt werden sollen, ersparen ‚Hänger‘ und unliebsame Überraschungen. Empfehlenswert ist, die Schriftgröße für Folien, die mit dem Computer erstellt wurden, daraufhin zu überprüfen, ob diese auch für Schüler in den hinteren Bankreihen noch gut lesbar sind.

In Bezug auf das Lehrwerk als Grundlage des Unterrichts ist Flexibilität angebracht. Die Arbeit mit dem Lehrwerk ist durch authentische Materialien, die aktuelle Themen behandeln, so umzugestalten oder zu ergänzen, dass Handlungs- und Schülerorientierung des Unterrichts begünstigt werden. Abwechslung in den Sozialformen, beim Medieneinsatz und ein überlegtes Verhältnis der Schulung der verschiedenen Kompetenzen während der Stunde erhöhen die Lernbereitschaft der Schüler.

Orientierungsrahmen für die Evaluation einer Unterrichtsstunde:

Kompetenz- und Lernziele	erkennbar/ teilweise erkennbar/ nicht erkennbar/ erreicht/ teilweise erreicht/ nicht erreicht
Sprachliches Niveau	zu hoch/ angemessen/ zu niedrig
Lehrerverhalten/ Lehrerton	sicher/ unsicher/ schülerfreundlich/ distanziert/ variierend/ monoton
Interaktion mit Schülern	vorhanden/ nicht vorhanden
Beherrschung der Fremdsprache	sehr gut/ gelegentliche Schwächen
Schüleraktivierung	hoch/ angemessen/ kaum
Unterrichtstempo	zu schnell/ angemessen/ zu langsam
Unterrichtsmittel	Einsatz sachgerecht/ ansprechend/ zielführend/ inkompetent
Unterrichtsstrukturierung	erkennbar/ wenig erkennbar/ verwirrend

Unterrichtsinhalte	sachlich korrekt/ gelegentliche Unsicherheiten/ fehlerhaft
Ergebnissicherung	Fixierung durch Tafelanschrift, Projektion, Hefteintrag usw.
Kontrolle und Stellung der Hausaufgabe	sporadisch/ sinnvoll/ Unterrichtsbezug vorhanden
Förderung der Selbständigkeit	vorhanden z.B. durch Strategien/ nicht vorhanden

Um das Berufsfeld ‚Lehrkraft für romanische Sprachen‘ und dessen Bedingungen wissenschaftlich zu erforschen, werden vermehrt **empirische Studien** erhoben (vgl. z.B. Caspari 2001; Valadez Vazquez 2014), um auf diese Weise Einblicke in Berufsbiographien, in Vorstellungen von Unterricht, in Rollenidentifikation, in berufliche Überzeugungen und berufliche Selbstbilder zu erlangen. Dazu werden vor allem Fragebögen und Unterrichts- oder Gesprächsprotokolle ausgewertet. Die Ergebnisse bringen die fremdsprachendidaktische Forschung voran, nutzen pädagogisch-psychologischen Untersuchungen, die auf Lehrkräfte bezogen sind, und tragen schließlich zur Verbesserung des Unterrichts bei.

Die **Berufsperspektiven** differieren nach Bundesland. In Bayern sind beispielsweise die Einstellungsquoten für Lehrkräfte im Bereich der romanischen Sprachen zurzeit (Stand 2015) sehr niedrig. Viele Absolventen mit dem zweiten Staatsexamen, d.h. nach dem Referendardienst, versuchen deshalb in anderen Bundesländern Fuß zu fassen, bewerben sich an städtischen, kirchlich geführten oder privaten Schulen und bemühen sich um Stellen an Montessori- oder Waldorf-Schulen,⁶⁴ um Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung oder bei Schulbuchverlagen. Auch fachfremde Berufseinstiege in Wirtschaft oder Tourismus werden ins Auge gefasst.

⁶⁴ Informationen u.a. unter <http://www.waldorfschule.de/waldorflehrer/ausbildung/>; <https://www.montessori-material.de/content/rolle-des-lehrers/>; <http://www.montessori-deutschland.de/montessori-ausbildung.html> (letzter Zugriff: 04.06.2015).

Nach der Übernahme in den Schuldienst bestehen verschiedene Möglichkeiten, zusätzlich zum Unterrichten **Aufgaben im Schulbetrieb** zu übernehmen. Fachbezogene Tätigkeiten sind beispielsweise: Betreuer von Schüleraustausch, Leiter einer fremdsprachlichen Theatergruppe, Betreuung von Praktikanten, Betreuung der Teilnehmer am Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Comenius-Berater, Fachbetreuer. In den sog. Seminarschulen besteht – abhängig vom Durchschnitt der Noten beider Staatsexamina und von der Note in der turnusmäßigen Lehrerbeurteilung – die Aussicht, Seminarlehrer bzw. Fachleiter zu werden. Auch in der Schulverwaltung gibt es vielfältige Funktionen, wie Unter-, Mittel- oder Oberstufenbetreuer, Mitarbeiter im Direktorat, Stellvertreter des Schulleiters oder Schulleiter. Abordnungen an ein Kultusministerium, z.B. als Fachreferent bei einem Ministerialbeauftragten, oder an die Zentralstelle für Auslandsschulwesen Köln (http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/DieZfA/node.html; letzter Zugriff: 23.04.2015) sind je nach Eignung ebenfalls möglich.

Eine interessante Möglichkeit für Lehrkräfte der romanischen Sprachen ist neben dem Einsatz an deutschen Schulen im Ausland das Arbeiten in **bilingualen Zügen**, die von der Kultusministerkonferenz und mehreren Bundesländern intensiv beworben werden (vgl. beispielsweise www.bayern-bilingual.de;

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-_bilingualer-_Unterricht.pdf; letzter Zugriff: 13.05.2015). Dort wird Sachfachunterricht (meist Geschichte, Geographie, Wirtschaft/ Recht) hauptsächlich in den Arbeitssprachen Englisch und Französisch erteilt.⁶⁵ Bilinguale Lerngruppen und ein durchgehend zweisprachiger Unterricht gehören zum Programm der Staatlichen Europaschule Berlin (SESB), so dass das Unterrichten an dieser Schule für Fremdsprachenlehrer besonders reizvoll ist (vgl.

⁶⁵ Die in Bayern möglichen Fächerkombinationen – abgesehen von Französisch (vgl. Fn 62) - erschweren jedoch den Einsatz von Lehrkräften der romanischen Sprachen im bilingualen Sachfachunterricht. Interessierten Studierenden bzw. Lehrkräften wird deshalb geraten, ein Drittfach in Erwägung zu ziehen.

http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europasc_hule/; letzter Zugriff: 13.05.2015).

Glossar

Allgemeine Kompetenzen laut GeR

Savoir/ saber/ saper

Savoir faire/ saber hacer/ saper fare

Savoir être/ saber ser/ saper essere

Savoir apprendre/ saber aprender/ saper apprendere

Aufgabe

Fokus auf Inhalt und Mitteilung; sprachliches Handeln in sinnvollem, möglichst realitätsnahem Kontext; der einzelne sprachliche Lerninhalt steht im Hintergrund

Aufgeklärte Einsprachigkeit

Gebrauch des Deutschen im Fremdsprachenunterricht in didaktisch begründeten Fällen. Im Normalfall sollte der Fremdsprachenunterricht einsprachig ablaufen, d.h. nur die Fremdsprache verwendet werden

Autonomes Lernen

selbständiges Lernen der Schüler

Autosemantisierung

Schüler erschließen sich selbständig die Bedeutung neuer Vokabeln

Backwash-Effekt

Rückwirkung der Leistungserhebung auf den Unterricht

Beispielgrammatik

in der Fremdsprachendidaktik: grammatische Phänomene werden anhand von Beispielsätzen mit exemplarischen Strukturen präsentiert. Darauf aufbauend wird die Regel formuliert.

Bilingualer Unterricht

eine Fremdsprache dient als Arbeitssprache im Sachfachunterricht (z.B. im Geographie- oder Geschichtsunterricht)

blended learning

Kombination von Präsenzveranstaltungen und online-Lernen

Bottom-up Verfahren

von unten nach oben aufsteigender Verarbeitungsprozess; die Schüler erschließen sich durch das Identifizieren von einzelnen phonologischen, lexikalischen und morphosyntaktischen Elementen den gesamten Text

Chronologisches Wörterverzeichnis

Vokabelliste, meist im Schülerbuch, die der Chronologie des Lehrgangs folgt und deswegen keine alphabetische Ordnung hat

Cloze test

Lückentext, bei dem einzelne Wörter oder auch nur Silben ausgelassen werden, die der Lerner ergänzen muss

Critical incident

kulturelles Missverständnis; kritische Situation in interkulturellen Begegnungssituationen

Deduktive Darbietung bzw. Methode

Bezeichnung und Erklärung der Funktion sprachlicher Lerninhalte durch den Lehrer

Einsprachigkeit

durchgängiger Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht (→ aufgeklärte Einsprachigkeit)

E-Twinning

von der EU initiiertes Programm, bei dem Schüler von europäischen Partnerschulen übers Internet miteinander kommunizieren und Projekte entwickeln, um voneinander zu lernen

Fossilisierung

„Versteinerung“ eines sprachlichen Lerninhalts. Eine Konstruktion ist beim Lerner so verfestigt, dass er sie auch gebraucht, wenn sie nicht korrekt ist (→ proaktive Hemmung)

(Fremd-)Sprachenlernen

meist durch Lehrer und Lehrwerke geplante und gesteuerte Aneignung einer Fremdsprache in der Regel in einer Schule

Grammatisches Beiheft

aus dem Schülerbuch herausgenommene separate Veröffentlichung der grammatischen Lerninhalte

Häufigkeitwortschatz (auch: Frequenzwortschatz)

Wortschatz mit hoher Auftretenswahrscheinlichkeit in beliebigen Texten (z.B. die bestimmten und unbestimmten Artikel, die Verben ‚sein‘, ‚haben‘, ‚tun‘)

Hot words

durch kulturelle Tatsachen geprägte Wörter, die „heiß“ sind, weil sie wichtige Fragen einer Kultur behandeln (vgl. Heringer 2012).

Hypothesenbildung

der Lerner schließt von einem (Lern-)Inhalt auf einen anderen und verifiziert oder falsifiziert anschließend die Hypothese

Immersion (auch: Sprachbad)

Eintauchen in die fremde Sprache; ungesteuerter Erwerb einer Fremdsprache in authentischen Situationen

Induktive Darbietung bzw. Methode

Schüler erschließen selbständig Formen und Funktionen von (sprachlichen) Inhalten aus Texten als Induktionsbasis

Intensives Lesen

gründliches, Einzelheiten berücksichtigendes Lesen eines Textes, um ihn ganz zu verstehen

Interferenz

fälschliche Übertragung von Eigenschaften einer Einheit oder Regel von einer Sprache in eine andere

Interimskompetenz (auch: Lernaltsprache/ Zwischenkompetenz)

(instabile) sprachliche Kompetenz zu einem gegebenen Zeitpunkt

Inzidentelles Lernen (auch: implizites Lernen)

Lernen, ohne ausdrücklich Lernabsichten zu verfolgen

Kombinationsübung

Übung, bei der vorher selbständige Sätze bzw. Teilsätze verbunden werden

Kursorisches Lesen

fortlaufende Lektüre, ohne auf Einzelheiten einzugehen, um einen Überblick über den Gesamttext zu erhalten

L 1

erste Sprache, die erworben oder gelernt wird

L 2 (3, 4...)

zweite, dritte, vierte ... (Fremd-)Sprache, die gelernt oder erworben wird

Lehrbuch

fasst die für das Erlernen der Fremdsprache konzipierten Texte und Übungen in einem Band zusammen

Lehrwerk

aus mehreren Komponenten bestehendes Unterrichtswerk, meist in Jahrgangsbände aufgegliedert; besteht aus Schülerbüchern, Grammatischen Beiheften, Lehrerbüchern, Übungsheften, Selbstlernmaterialien u.v.a.m.

Lektion (auch: didaktische Einheit)

Einheit in Schülerbüchern, die meist aus mehreren Texten und dazugehörigen Übungen besteht

Lektürekanon

Liste von literarischen Texten, die im Unterricht behandelt werden müssen (fester Kanon) oder für die Behandlung vorgeschlagen werden (offener Kanon).

Oft wird auch von einem „geheimen“ Lektürekanon gesprochen, der sich aus der immer wiederkehrenden Lektürewahl der Lehrkräfte ergibt

Lemma

Stichwort z.B. in einem Wörterbuch, bei Verben meist der Infinitiv, bei Substantiven der Singular

Lernwortschatz

Wortschatz, den sich die Schüler aneignen müssen, damit er für die Produktion von eigenen mündlichen und schriftlichen Texten zur Verfügung steht

Metasprache

Sprache, mit der man über Sprache spricht

Multiple-Choice-Übung

geschlossene Übung, bei der eine Auswahl zwischen mehreren – oft nahe beieinander liegenden – Lösungsmöglichkeiten durch Ankreuzen getroffen werden muss

Pattern-Drill

Einschleifen einer Struktur durch Wiederholung der gleichen Reaktion auf einen bestimmten Reiz; Strukturübung

Pluridimensionalität einer Übung; pluridimensional

gleichzeitiges Zurückgreifen auf verschiedene Lerninhalte in einer Übung, z.B. Festigung von grammatischen und lexikalischen Inhalten in der gleichen Übung

Polyvalenz eines Übungstyps; polyvalent

ein Übungstyp (z.B. Kombinationsübung) kann für verschiedene Gegenstände (z.B. Aussprache, Wortschatz) herangezogen werden

Potentieller Wortschatz

Sonderfall des rezeptiven Wortschatzes; erschließbar aus der Muttersprache, anderen Fremdsprachen (interlingualer potentieller Wortschatz) und aus Strukturen der Fremdsprache selbst, z.B. über Wortfamilien (intralingualer potentieller Wortschatz)

Pragmatische Kompetenz

sprachliche Kompetenz als absichtsvolle, gezielte Handlungskompetenz

Proaktive Hemmung

Überdeckung des zuletzt Gelernten durch das zuerst Gelernte

Produktiver Gebrauch; Produktion

Verwendung von Einheiten und Regeln der Fremdsprache in eigenen Äußerungen

Progression

zeitliche Planung des Unterrichts; Festlegung des Zeitpunkts, zu dem eine Struktur vorkommt

Regelgrammatik

Darstellung eines grammatischen Phänomens, bei der die Regel prioritär ist und die Beispielsätze der Regel nachgeordnet sind

Retroaktive Hemmung

Überdeckung des zuerst Gelernten durch das zuletzt Gelernte.

Rezeptiver Gebrauch; Rezeption

Verstehen von Einheiten und Regeln der Fremdsprache in Hör- und Lesetexten, ohne sie produktiv zu verwenden

Scanning, suchendes Lesen

Lesen des Textes nur im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung (z.B. Jahreszahlen, Eigennamen)

Schülerbuch

Bestandteil eines Lehrwerkes, der mindestens die Lektionstexte, Übungen und das chronologische Wörterverzeichnis enthält

Semantisierung

Zuordnung einer Bedeutung zu einem unbekanntem Ausdruck; aufgrund der Semantisierung weiß der Lerner, dass z.B. *arbre/ árbol/ albero* ‚Baum‘ bedeutet

Sequentialität des Fremdsprachenunterrichts

bezeichnet die Notwendigkeit, im Fremdsprachenunterricht in der Regel über alle bereits vermittelten sprachlichen Lerninhalte dauerhaft gleichzeitig verfügen zu können

Sequentielles Kombinieren

Verfahren, das insbesondere bei Hörverstehensaufgaben eingesetzt wird und darauf abzielt, auf Begriffe zu schließen, die oft mit einem verstandenen Wort kombiniert werden

Signalgrammatik

kognitives Schema, das eine grammatische Regularität im Sinne von *Wenn X, dann Y* mit Hilfe von Schemata abbildet (vgl. Zimmermann 1977, 123)

Skimming, orientierendes Lesen

Lesen, um die Hauptgedanken eines Textes bzw. bestimmter Textabschnitte (z.B. aus Überschriften) zu finden

Spiralprogression

häufiges Verfahren in Lehrwerken. Ein grammatischer Inhalt wird beispielsweise nicht auf einmal den Schülern dargeboten, sondern progressiv in mehreren Etappen

Spracherwerb

ungesteuerte Aneignung einer Sprache nach dem Muster des Mutterspracherwerbs; Konfrontation mit der authentischen Sprache in der Regel durch Leben in der fremden Sprachgemeinschaft

Sprechakttheorie

Sprechen und Kommunikation werden als Handeln betrachtet; mit sprachlichen Äußerungen werden Handlungen vollzogen

Substitutionsübung

Übung, in der ein Textelement durch ein anderes ersetzt wird
(z.B.: *Der Vater kommt – Er kommt; Hans besucht die Tante – Er besucht sie*)

Top-down-Verfahren

von oben nach unten absteigender Prozess; von übergeordneten Einheiten ausgehend werden Einzelheiten wie Wörter und Sätze erkannt

Transfer

Korrekte Übertragung von Inhalten oder sprachlichen Einheiten/ Regeln von einer auf eine andere Sprache (interlinguistischer Transfer) oder innerhalb eines Sprachsystems (intralinguistischer Transfer)

Transformationsübung

Umformungsübung z.B. durch Veränderung der Reihenfolge der sprachlichen Elemente im Verhältnis zur Vorgabe (z.B. *Er kommt? – Kommt er?*) oder durch Veränderung von Verbformen in Numerus oder Tempus (z.B. *Der Schüler schreibt – Die Schüler schreiben*)

Übergeneralisierung

fehlerhafte Verallgemeinerung von etwas Gelerntem. Beispiel: fälschliche Übertragung der Partizipbildung von Verben einer Verbklasse auf eine andere Verbklasse

Übung

hauptsächlich Festigung bestimmter sprachlicher Einheiten und Regeln, Sprachkorrektheit steht im Vordergrund

Wortschatzwende

von Hausmann 1987 geprägter Begriff, der sich auf die systematische Anordnung und Darstellung des Wortschatzmaterials unter Berücksichtigung pragmatischer, semantischer, morphologischer und kollokationeller Gesichtspunkte v.a. in Lehrwerken bezieht

Bibliographie

I. zitierte Lehrwerke ...

... für Französisch

Ballin, Susanne/ Bruckmayer, Birgit (2009): *Horizons*. Für den Einsatz in der Oberstufe. Stuttgart: Klett.

Blume, Otto-Michael u.a. (2012): *À plus ! 1 Nouvelle édition*. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien. Berlin: Cornelsen.

Blume, Otto-Michael u.a. (2013): *À plus ! 2 Nouvelle édition*. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien. Berlin: Cornelsen.

Blume, Otto-Michael u.a. (2014): *À plus ! 3 Nouvelle édition*. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien. Berlin: Cornelsen.

Bruckmayer, Birgit u.a. (2004): *Découvertes 1. Für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bruckmayer, Birgit u.a. (2012): *Découvertes 1. Série jaune für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart/ Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Bruckmayer, Birgit u.a. (2013): *Découvertes 2. Série jaune für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart/ Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Cloßen, Marlène (2013): *Découvertes série jaune*. Grammatisches Beiheft. Stuttgart: Klett.

Gauvillé, Marie u.a. (2006): *Cours intensif 1*: Französisch für den schulischen Unterricht. Stuttgart u.a.: Klett.

Gauvillé, Marie u.a. (2007): *Cours intensif 2*: Französisch für den schulischen Unterricht. Stuttgart u.a.: Klett.

Gregor, Gertraud u.a. (2015): *À plus ! 4 Nouvelle édition*. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien. Berlin: Cornelsen.

Gregor, Gertraud (2012): *À plus! 1 Nouvelle édition*. Grammatikheft für den Französischunterricht. Berlin: Cornelsen.

Gregor, Gertraud u.a. (Hrsg.) (2012): *À toi! 1. Lehrwerk für den Französischunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Gregor, Gertraud u.a. (Hrsg.) (2013): *À toi! 2. Lehrwerk für den Französischunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

... für Spanisch:

Arriagada Espinoza, Melanie (2013): *Bachillerato*. Spanisch für die Oberstufe. Stuttgart u.a.: Klett.

Barquero, Antonio u.a. (2010): *¡Adelante! Nivel elemental*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Barquero, Antonio u.a. (2011): *¡Adelante! Nivel intermedio*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Duncker, Mónica/ Hammer, Eva-Maria. (Hrsg.) (2008): *¡vale vale! 1. Unterrichtswerk für Spanisch im G8 (Sekundarstufe II)*. Bamberg: C.C. Buchner Verlag.

Duncker, Mónica/ Hammer, Eva-Maria. (Hrsg.) (2009): *¡vale vale! 2. Unterrichtswerk für Spanisch im G8 (Sekundarstufe II)*. Bamberg: C.C. Buchner Verlag.

Duncker, Mónica/ Hammer, Eva-Maria. (Hrsg.) (2010): *¡vale vale! 1 neu. Unterrichtswerk für Spanisch (Sekundarstufe II)*. Bamberg: C.C. Buchner Verlag.

Marín Barrera, Sara u.a. (2007): *Encuentros*. Ausgabe B. Lehrwerk für den Spanischunterricht. Berlin: Cornelsen.

Martos Villa, Marta u.a. (2006): *¿Que pasa?* Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg.

... für Italienisch:

Bernhofer, Verena (Hrsg.) (2015): *Scambio A. Unterrichtswerk für Italienisch in zwei Bänden*. Bamberg: C.C. Buchner Verlag.

Fenner-Leeb, Dorothee u.a. (2013): *Incontri*. Italienisches Lesebuch für die Oberstufe. Bamberg: C.C. Buchners Verlag.

Jäger, Andreas/ Mörl, Karma (Hrsg.) (ab 2006): *Appunto 1-3*. Unterrichtswerk für Italienisch. Bamberg: C.C. Buchner Verlag.

Schmiel, Sonja/ Stöckle, Norbert (Hrsg.) (2012): *In piazza*, Ausgabe B. Unterrichtswerk für Italienisch. Schülerband 1. Bamberg: C.C. Buchner Verlag.

Schmiel, Sonja/ Stöckle, Norbert (2013): *In piazza*, Ausgabe B, Unterrichtswerk für Italienisch. Schülerband 2. Bamberg: C.C. Buchners Verlag.

Volk, Philipp von/ Zieglmeier, Susanne (Hrsg.) (2015): *Ecco*. Italienisch für Gymnasien. Berlin: Cornelsen Verlag.

II. Lehrpläne /Richtlinien/ Amtsblätter / Verordnungen

Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst, Nummer 2 München, den 16. Februar 2009: *Kerncurricula zu den Fächern der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I)* (<https://www.verkuendung-bayern.de/files/kwmbml/2009/02/kwmbml-2009-02.pdf>; letzter Zugriff: 23.04.2015).

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hrsg.) (2014): *Statistische Berichte. Gymnasien*. Schuljahr 2013/14. München (<https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen>; letzter Zugriff: 26.04.2015).

Bayerischer Lehrplan: www.isb-gym8-lehrplan.de (letzter Zugriff: 23.06.2015).

Bundesgesetzblatt (1958): Bundesgesetzblatt Teil II, Nr. 5, ausgegeben zu Bonn am 22. Februar 1958: *Bekanntmachung zu dem Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Italienischen Republik* vom 6. Februar 1958 ([http://www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*\[%40attr_id%3D%27bgbl258s0077.pdf%27\]#__bgbl__%2F%2F*\[%40attr_id%3D%27bgbl258s0077.pdf%27\]__1430290831339](http://www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*[%40attr_id%3D%27bgbl258s0077.pdf%27]#__bgbl__%2F%2F*[%40attr_id%3D%27bgbl258s0077.pdf%27]__1430290831339); letzter Zugriff: 29.04.2015).

Deutsch-Französischer Freundschaftsvertrag:

https://web.archive.org/web/20001020051830/http://www.dhm.de/lemo/html/dokumente/DieZuspitzungDesKaltenKrieges_vertragElyseeVertrag/index.html (letzter Zugriff: 10.07.2015); auch <http://www.deutschland-frankreich.diplo.de/Elysee-Vertrag-22-Januar-1963,347.html> (letzter Zugriff: 08.04.2015).

EPA (2004): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 05.02.2004):

Französisch:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Franzoesisch.pdf (letzter Zugriff: 26.04.2015);

Spanisch:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_02_05_EPA_Spanisch.pdf (letzter Zugriff: 26.04.2015).

Italienisch:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Italienisch.pdf (letzter Zugriff: 26.04.2015);

Fachprofil Moderne Fremdsprachen (Bayern): <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26366> (letzter Zugriff: 26.04.2015).

GeR:

Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt (<http://www.goethe.de/referenzrahmen>; letzter Zugriff: 26.04.2015).

Französische Fassung: *Cadre commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier: Paris.

Italienische Fassung: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia - Oxford per la traduzione in italiano.

Spanische Fassung: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/; letzter Zugriff: 26.04.2015).

Hamburger Abkommen (1971): *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens* (Hamburger Abkommen) vom 28. Oktober 1964, geändert durch die Abkommen vom 31. Oktober 1968 und vom 14. Oktober 1971 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf; letzter Zugriff: 25.04.2015).

KMK (2004a) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder) (Hrsg.): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand. (vgl. auch: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf; letzter Zugriff: 23.04.2015).

KMK (2004b): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der KMK vom 16.12.2004
(http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf; letzter Zugriff: 23.04.2015).

KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012) (vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf; letzter Zugriff: 06.05.2014).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel (http://language-diversity.eu/wp-content/uploads/2013/05/Handreichung_DE.pdf; letzter Zugriff: 11.08.2015).

Lehrplan Hessen:

<http://>

https://verwaltung1.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=e000df8eb58c60051fb48e0dcb5ad616 (letzter Zugriff: 26.04.2015)

Lehrplan Saarland:

[http://www.saarland.de/SID-2F944ADF-](http://www.saarland.de/SID-2F944ADF-7A2DE0C9/lehrplaeneoberstufe.htm)

[7A2DE0C9/lehrplaeneoberstufe.htm](http://www.saarland.de/SID-2F944ADF-7A2DE0C9/lehrplaeneoberstufe.htm) (letzter Zugriff: 26.04.2015).

Statistisches Bundesamt (Hrsg.):

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchulartenSchueler.html> (letzter Zugriff: 23.06.2015).

III. Sekundärliteratur

- Abel, Fritz (1982): Vorschlag eines Abschlussprofils „Aussprache“ für den Französischunterricht an Deutschsprachige, in: *Die Neueren Sprachen* 81, 289-304.
- Abraham, Ulf (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Aitchison, Jean (1987): *Words in the mind: An introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Ankli, Ruedi (2004): Literatur und Film im Italienischunterricht, in: Becker, Norbert/ Lüderssen, Caroline (Hrsg.): *Wandlungen des Italienischunterrichts*. Vorschläge für die Praxis. Bamberg: C.C. Buchner Verlag, 166-179.
- Ankli, Ruedi/ Martin, Hannelore (Hrsg.) (2010): *Aufbrüche – Umbrüche*. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Frankfurt, München: Verlag für deutsch-italienische Studien- Oldenbourg.
- Anthony, Edward M. (1963): Approach, Method, and Technique, in: *ELT Journal* XVII (2), 63-67.
- Asher, James (1966): The learning strategy of the Total Physical Response: A Review, in: *The Modern Language Journal* 50 (2), 79-84.
- Asher, James (1969): The Total Physical Response Approach to Second Language Learning, in: *The Modern Language Learning* 53 (1), 3-17.
- Austin, John Langshaw (1962): *How to Do Things with Words*. The William James lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: At the Clarendon Press.

- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Barrera-Vidal, Albert (1993): Apprendre le français ... puis d'autres langues romanes! De l'apport positif du français dans l'apprentissage d'une autre langue romane par des adultes, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 46, 23-26.
- Bartels, Hildegard (1997): Bilder im Fremdsprachenunterricht, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 31/25, 4-9.
- Baur, Rupprecht S. (1990): *Superlearning und Suggestopädie*. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven. Berlin: Langenscheidt.
- Bausch Karl-Richard (2007): Grundpositionen, sprachpolitische Modelle, Differenzierungen und Elemente einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit, in: Hilligus, Annegret Helen/ Kreienbaum, Maria Anna (Hrsg.): *Europakompetenz - durch Begegnung lernen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 19-34.
Zweite Auflage 2010 auch: http://www.ruhr-uni-bochum.de/slf/mam/bausch_graz.pdf. (letzter Zugriff: 26.04.2015).
- Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Bennett, Milton J. (1993): Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity, in: Paige, Michael R. (Hrsg.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.
- Bernecker, Walther L. (2006): Zur Entwicklung des Spanischen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Martinez, Hélène/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 151-165.

- Bernhard, Gerald (2002): Jugendsprache, italianità und kulturelle Identität, in: Grimm, Reinhold R. u.a. (Hrsg.): *Italianità. Ein literarisches, sprachliches und kulturelles Identitätsmuster*. Tübingen: Narr, 87-96.
- Bertetto, Paolo (Hrsg.) (2006): *Metodologie di analisi del film*. Roma/ Bari: Laterza.
- Blume, Otto-Michael (2009): Auf dem Weg zum kompetenten Leser. Lesekompetenz fördern mit Lesegrammatik und Visualisierung, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 98, 22-25.
- Bredella, Lothar (1999): Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel?, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 35-40.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2010): Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen, in: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 120-125.
- Bredella, Lothar/ Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (Hrsg.) (2007): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- Bruner, Jerome S. (1983): *Child's talk: Learning to use language*. New York: Oxford Univ. Press.

- Butzkamm, Wolfgang (1977): Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 11, 3-10.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters Ltd.
- Caré, Jean-Marc/ Debyser, Francis (1995): *Simulations globales*. Sèvres: CIEP.
- Caspari, Daniela (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Caspari, Daniela (2001): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2009): Kompetenzorientierter Französischunterricht: Zentrale Prinzipien und ihre Konsequenzen für die Planung von Unterricht, in: *Französisch heute* 40 (2), 73-78.
- Caspari, Daniela/ Schinschke, Andrea (2010): Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potential von Sprachmittlung, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 30-34.
- Chomsky, Noam (1959): Review of Skinner's Verbal Behavior, in: *Language* 35 (1), 26-58.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1975): *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Chomsky, Noam (1980): *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.

Christ, Herbert (1980): *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Christ, Herbert (1983): Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer, in: Mannzmann, Anneliese (Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer* I. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst. München: Kösel-Verlag, 94-117.

Christ, Herbert/ Christ, Ingeborg (1997): Europäische Bürger und Bürgerinnen auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit. Theoretische und praktische Ansätze zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, in: Moelleken, Wolfgang W./ Weber Peter J. (Hrsg.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn: Dümmler, 89-108.

Christ, Herbert/ De Cillia, Rudolf (2003): Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A Francke Verlag, 614-621.

Christoph, Robert (2005): *Voi ch'insegnate*. Einführung in die Didaktik und Methodik des gymnasialen Italienischunterrichts. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung.

Corder, S. Pit (1967): The significance of learner's errors, in: *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.

De Florio-Hansen, Inez (2008): Selbstbestimmtes Lernen: Essentials für die Konstruktion kompetenzorientierter Lernaufgaben, in: *französisch heute* 39/3, 230-248.

Debysy, Francis (1996): *L'immeuble*. Paris: Hachette FLE.

Decke-Cornill, Helene/ Küster, Lutz (Hrsg.) (2010): *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr.

- Dodge, Bernie (1995): *Some Thoughts About WebQuests* (http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html; 26.04.2015).
- Dulay, Heidi C./ Burt, Martina K. (1974): You can't learn without goofing, in: Richards, J.C. (Hrsg.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95-123.
- Edmondson, Willis/ House, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: Francke.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford Univ. Press.
- Erdmenger, Manfred (1996): *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Fäcke, Christiane (2010): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Faßler, Manfred (1997): *Was ist Kommunikation? Eine Einführung*, München: Fink.
- Fransecky, Roger B./ Debes, John L. (1972): *Visual Literacy. A way to learn – a way to teach*. Washington: Association for educational communications and technology.
- Fricke, Dietmar (1990): *Literatur: Zentrum einer interkulturellen Landeskunde. Ein Plädoyer für mehr Literatur im Französischunterricht*,

- in: Fricke, Dietmar/ Glaap, Albert-Reiner (Hrsg.): *Literatur im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht*. Franz-Rudolf Weller zum 60. Geburtstag gewidmet. Frankfurt a. M., 62-76.
- Friedrich, Helmut/ Mandl, Heinz (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss, in: Friedrich, Helmut/ Mandl, Heinz (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien*. Analyse und Intervention. Göttingen: Verlag für Psychologie, 3-54.
- Gabriel, Vera (2013): Literatur im Kompetenzraster? Ein Instrument literarischen Lernens, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* Französisch 2, 7-10.
- Gehring, Wolfgang (2004): *Englische Fachdidaktik: Eine Einführung*. Zweite Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Glaboniat, Manuela u.a. (2005): *Profile deutsch*. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“. München: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht?, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 63-72.
- Grünewald, Andreas/ Küster, Lutz (2009): *Fachdidaktik Spanisch*. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Kallmeyer-Klett.
- Hausmann, Franz Josef (1987): Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht, in: *Die Neueren Sprachen* 86, 426-445.

- Hecke, Carola (2010): Mit Bildern zu visueller Kompetenz im Französischunterricht, in: *Französisch heute* 4, 158-164.
- Hecke, Carola (2012): Eine Methodik der sinnvollen Bildarbeit, in: Reinfried, Marcus/ Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. Beiträge zum IX. mediendidaktischen Kolloquium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (18.-20.9.2008). Frankfurt a. M.: Peter Lang, 79-97.
- Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (2003): Zweitsprachenerwerbsforschung, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A Francke Verlag, 38-43.
- Heringer, Hans Jürgen (2012): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hermes, Liesel (1978): Extensives Lesen und Lektüren im Englischunterricht der Sekundarstufe I, in: *Englisch* 13, 93–99.
- Höhne, Roland/ Kolboom, Ingo (2002): „Die gestiegene Nachfrage nach Fernkompetenz“: Entwicklung und Methoden der romanistischen Landes- und Kulturwissenschaften am Beispiel der Französisistik, in: Kolboom, Ingo/ Kotschi, Thomas/ Reichel, Edward (Hrsg.): *Handbuch Französisch*. Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 375-384.
- Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Hu, Adelheid (2010): Interkulturelle kommunikative Kompetenz, in: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 75-79.

- Humboldt, Wilhelm v. (1907): *Gesammelte Schriften*. Hrsg. v. Albert Leitzmann, Bd. VI. Berlin: B. Behr's Verlag, (Nachdruck: Walter de Gruyter & Co.: Berlin 1968).
- Jansen, Silke (2010): Authentische Artikulation? Curriculare Vorgaben und Positionen der Sprachlehrforschung, in: Frings, Michael/ Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*, 75- 92.
- Jounat, Marie-Thérèse (2004): *Le vocabulaire du cinéma*. Paris: Armand Colin.
- Kelly, Michael/ Grenfell, Michael/ Allan, Rebecca/ Kriza, Christine/ McEvoy, William (2004): *European Portfolio for language teachers – A frame of Reference*.
(<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>; letzter Zugriff: 23.04.2015).
- Kielhöfer, Bernd (1994): Wörter lernen, behalten und erinnern, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 211-220.
- Kieweg, Werner (2003): Mentale Prozesse beim Hörverstehen, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 64/65, 18-22.
- Kieweg, Werner (2008): Sprachmittlungsstrategien anwenden, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 8-10.
- Kiffe, Marion (1999): *Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. (2002): Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen, in: *Französisch heute* 33, 34-46.

- Klein, Horst G./ Stegmann, Tilbert D. (1999): *Die sieben Siebe: Romani-sche Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G./ Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – die sieben Siebe*. Aachen: Shaker.
- Klieme, Eckhard u.a. (2003, 2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungs-standards*. Expertise. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn/ Berlin
(http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstan-dards.pdf; letzter Zugriff: 04.07.2015).
- Klippel, Friederike (2002): Fremdsprachen machen Schule, in: Ehlich, Konrad/ Schubert, Venanz (Hrsg.): *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 97-121.
- Knapp-Potthoff, Annelie/ Knapp, Karlfried (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Ro-mania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Kramer, Johannes (1992): *Das Französische in Deutschland: eine Einfüh-rung*. Stuttgart: Steiner.
- Kramsch, Claire J. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Steven D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Lan-guage Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Steven D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, Stephen (1985): *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Küster, Lutz (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Küster, Lutz (2005): Medienkompetenz und ästhetische Bildung im Fremdsprachenunterricht, in: Blell, Gabriele/ Kupetz, Rita (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz: Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 67-86.
- Kuhfuß, Walter (2013): *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit*. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland. Göttingen: V&R unipress.
- Kurtz, Jürgen (2010): Sprechen und Aussprache, in: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 83-87.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, Robert (1964): *Language Teaching. A scientific approach*. New York u.a.: McGraw-Hill, Inc.
- Legutke, Michael K (2003): Projektunterricht, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A Francke Verlag, 259-263.
- Lehberger, Reiner (2003): Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 609- 614.

- Leupold, Eynar (2002, ³2004): *Französisch unterrichten*. Grundlagen - Methoden – Anregungen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Leupold, Eynar (2003): Landeskundliches Curriculum, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 127-133.
- Leupold, Eynar (2008): A chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 96, 2-8 (= Themenheft *Lernaufgaben konkret*).
- Martin, Hannelore (2008): Der Raum als Konzept von Realität und Phantasie in Roberto Benignis Film „La vita è bella“. Eine Unterrichtseinheit, durchgeführt in einem dritten Lernjahr der Jahrgangsstufe 13, in: Becker, Norbert/ Martin, Hannelore/ Zieglmeier, Susanne (Hrsg.): *Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts*. München: Verlag für deutsch-italienische Studien – Oldenbourg Schulbuchverlag, 133-147.
- Martin, Jean-Pol (1994): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag.
- Mavellia, Clara (1991): *Die Sprache der Jugendlichen in Mailand*. Untersuchungen zur Semantik und Wortbildung des aktuellen Italienischen. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Mayer, Richard E./ Weinstein, Claire F. (1986): *The teaching of learning strategies*. New York: Macmillan.
- McArthur, Tom (1998): *Living words*. Language, lexicography and the knowledge revolution. Exeter: University of Exeter Press.
- Meißner, Franz-Joseph (1996): Eurolexis und Fremdsprachendidaktik, in: Munske, Horst Haider/ Kirkness, Alan (Hrsg.): *Eurolatein - das*

- griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer, 284-305.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen für die Wortschatzarbeit, in: *Französisch heute* 31, 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2003): Landeskunde versus interkulturelles Lernen und ihre zielsprachlichen Implikationen, in: *Französisch heute* 34, 58-86.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen, in: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts Tübingen: Narr, 148-162.
- Meißner, Franz-Joseph (2006): Linguistische und didaktische Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzaufgaben im Lernbereich Mündlichkeit, in: *Französisch heute* 37/3, 240-282.
- Meißner, Franz-Joseph/ Reinfried, Marcus (1998): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen, in: Meißner, Franz-Joseph/ Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*. (Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 9-22.
- Meißner, Franz-Joseph u.a. (2004): *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Michel, Andreas (2006): *Die Didaktik des Französischen, Spanischen und Italienischen in Deutschland einst und heute*. Hamburg: Dr. Kovač.

Michler, Christine (2005a): *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium*. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke. Augsburg: Wißner.

Michler, Christine (2005b): Französisch als Einstieg in die Mehrsprachigkeit, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 37-42.

Michler, Christine (2005c): Carlo Cassola: La Ragazza di Bube in „italiano facile“. Leistung und Grenzen einer vereinfachten Schulausgabe, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 58, 25-35.

Michler, Christine (2010): Illustrationen in Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland, in: Matthes, Eva/ Heinze, Carsten (Hrsg.): *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249-260.

Michler, Christine (2011): Förderung der Sehkompetenz durch Illustrationen in Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland, in: Reinfried, Marcus/ Rück, Nicola (Hrsg.): *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 141- 159.

Michler, Christine (2012): Visualisierungen der Unità d'Italia als Ausgangspunkt für die Förderung der Sehkompetenz im Italienischunterricht, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6, 2., 81-106;

vgl. in leicht abgeänderter Fassung:

Michler, Christine (2014): Förderung der *visual literacy* im Italienischunterricht. Visualisierungen der *Unità d'Italia*, in: Ankli, Ruedi/ Lüderssen, Caroline/ Paffenholz, Sabine E. (Hrsg.): *L'Italia unita - le unità d'Italia*. Vorschläge und Materialien für den Unterricht. Tübingen: Narr, 108-123.

Michler, Christine (2014): Grammatikbetrachtung auf der Ebene der ‚Schulgrammatik‘. Vergangenheitstempora in Grammatischen Beiheften von Lehrwerken des Französischen, Spanischen und Italienischen, in: Reimann, Daniel (Hrsg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch*. Studien zur Morphosyntax, Medi-

- ensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Narr Verlag, 223-240.
- Minuth, Christian (2012): *Fremdsprachenlernen in Projekten*. Entdecken, kommunizieren, verstehen, gestalten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Minuz, Fernanda u.a. (1997): Il cinema insegna. Un film per la didattica dell'italiano L2, in: *Horizonte – Italianistische Zeitschrift für Kulturwissenschaft und Gegenwartsliteratur* 2, 139-158.
- Mönks, Franz J./ Knoers, Alphons M. P. (1996): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. München, Reinhardt.
- Mordellet-Roggenbuck, Isabelle (2005, 2010): *Phonétique du français*. Théorie et applications didactiques. Landau: VEP.
- Naiman, Neil u.a. (1978): *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Neuner, Gerhard (2003): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 225-234.
- Neveling, Christiane (2007): Lernstrategie: Wörternetze, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 90, 2-8.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch*. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett.
- Nodari, Claudio (1995): *Perspektiven einer neuen Lehrwerkskultur*. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Aarau u.a.: Sauerländer.

- Oerke, Helmut (1966): Die Kürzungspraxis in den deutschen Schulausgaben französischer Prosa, in: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 13, 236–244.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York u.a.: Newbury House.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren, in: *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 6 Landeskunde, 4-15.
- Pfeil, Ulrich (2007): Französischunterricht in der DDR, in: Fisch, Stefan/ Gauzy, Florence/ Metzger, Chantal (Hrsg.): *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland/ Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*. Stuttgart: Franz Steiner, 119-141 (vgl. auch: <http://www.europa.clio-online.de/2007/Article=267>; letzter Zugriff: 26.04.2015).
- Pienemann, Manfred (1989): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses, in: *Applied linguistics*, Vol. 10/1, 52-79.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Franconius-Verlag.
- Raabe, Horst (1998): Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32/34, 4-10.
- Radtke, Edgar (1993): *La lingua dei giovani*. Tübingen: Narr.
- Rampillon, Ute (³1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Handbuch. München, Ismaning: Hueber.

- Rattunde, Eckhard (1990): *Poésie et écriture poétique*. Möglichkeiten eines kreativen Umgangs mit poetischen Texten im Französischunterricht (Chanson-comptine-poème). Frankfurt a. M.: Cornelsen/ Hirschgraben.
- Reimann, Daniel (2000): Französisch durch Gesten - Bausteine zu einer Didaktik der nonverbalen Kommunikation, in: *Französisch heute* 31, 68-82.
- Reimann, Daniel (2008): Nonverbale Kommunikation im Spanischunterricht und interkulturelles Hör-/Sehverstehen, in: *Hispanorama* 121, 93-97.
- Reimann, Daniel (2009a): Italienische Jugendliteratur und ihre Verfilmung: *Tre metri sopra il cielo*, *Notte prima degli esami*, in: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht*. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: ibidem-Verlag, 137-152.
- Reimann, Daniel (2009b): *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert*: Aspekte der Fachdidaktik Italienisch. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Reimann, Daniel (2010): Musikvideoclips. Authentische Zugänge zu Sprache, Text und Bild aus Zielkulturen des Fremdsprachenunterrichts, in: Frings, Michael/ Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 113-136.
- Reimann, Daniel (2014): *Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen*. Theorie und Praxis des neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Reinfried, Marcus (1992): *Das Bild im Fremdsprachenunterricht: Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Reinfried, Marcus (2001): Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma, in: Meißner, Franz-Joseph/ Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.08.1998. Tübingen: Narr, 1-20.

Reinfried, Marcus/ Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2012): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. Beiträge zum IX. mediendidaktischen Kolloquium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (18.-20.9.2008). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Reutner, Ursula (2009): *Sprache und Tabu*. Interpretationen zu französischen und italienischen Euphemismen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Robert Bosch Stiftung/ Deutsch Französisches Institut (Hrsg.) (1982): *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen: Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Bleicher.

Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel: Francke.

Rössler, Andrea (2007): Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 3–20.

Rössler, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2 (1), 53-77.

- Rössler, Andrea (2009): Damit ein Wort das andere gibt. Erfolgreich spanische Wörter lernen, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 27, 4-14
- Rössler, Andrea (2010): „Es gibt Dinge, die gibt's gar nicht“. Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht, in: Altmayer, Claus u.a. (Hrsg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich, fachlich, kulturell*. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler Hohengehren: Schneider, 167-177.
- Scheunpflug, Annette (2001): *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schiffler, Ludger (2002): *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen – Beide Gehirnhälften aktivieren*. Auer: Donauwörth.
- Schirp, Heinz (2009): Wie ‚lernt‘ unser Gehirn Werte und Orientierungen?, in: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schrader, Heide (2016): Bildbetrachtung mit Sprachenlernen verbinden. Zum Einsatz von Kunstbildern im Französischunterricht, in: Michler, Christine/ Reimann, Daniel (Hrsg.): *Sehverstehen im Unterricht der romanischen Sprachen*. Tübingen: Narr (im Druck).
- Schröder, Konrad (Hrsg.) (1984): *Wilhelm Viëtor: „Der Sprachunterricht muß umkehren“: Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen*. München: Hueber.
- Schröder, Konrad (2005): Die modernen Fremdsprachen im frühen 18. Jahrhundert, in: Hüllen, Werner/ Klippel, Friederike (Hrsg.): *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19.*

- Jahrhunderts*. Wolfenbütteler Forschungen 107. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 11-28.
- Schulze, Joachim (1983): Literatur und nationale Mentalität. Am Beispiel von Leonardo Sciascias „Il giorno della civetta“, in: Raasch, Albert u.a. (Hrsg.): *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., München, Berlin: Diesterweg, 56-66.
- Schumann, Adelheid (2000): Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht, in: *Fremdsprachen und Hochschule* 58, 7-18.
- Schumann, Adelheid (2008): Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Zugänge zu Carlos Fuentes Erzählung „Chac Mool“. Zur Verknüpfung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium Spanisch, in: *Hispanorama* 120, 59-65.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2003a): Sozialformen, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 247-251.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2003b): Gruppenunterricht und Partnerarbeit, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 254-257.
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts*. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segermann, Krista (1992): *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum: Brockmeyer.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage, in: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209-231.

- Siemens, George (2005): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, in: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1; u.a. auch: http://202.116.45.236/mediawiki/resources/2/2005_siemens_Connectivism_A_LearningTheoryForTheDigitalAge.pdf (letzter Zugriff: 30.11.2015).
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Solmecke, Gert (1982): *Landeskunde in Fremdsprachenkursen*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Sommerfeldt, Kathrin (2011): *Literatur behandeln*, in: Sommerfeldt, Kathrin (Hrsg.) (2011): *Spanisch-Methodik*. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag, 152-174.
- Surkamp, Carola (2004): *Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen Filmdidaktik*, in: Bredella, Lothar u.a. (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, 239-267.
- Thaler, Engelbert (1999): *Musikvideoclips im Englischunterricht*. Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums. München: Langenscheidt-Longman.
- Thaler, Engelbert (2007): *Schulung des Hör-Seh-Verstehens*, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 12-17.
- Timm, Johannes-Peter (1996): *Neue Perspektiven: Konsequente Schülerorientierung*, in: Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 268-284.
- Tönshoff, Wolfgang (1992): *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht: Formen und Funktion*. Hamburg: Kovač.

- Valadez Vazquez, Beate (2014): *Ausprägungen beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von (angehenden) Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern*. Eine qualitative Untersuchung. Stuttgart: ibidem Verlag.
- Vences, Ursula (2004): Lesen und Verstehen – Lesen heißt Verstehen, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 5, 4-11.
- Voigt, Burkhard (1998): Zur Geschichte des Spanischunterrichts in Deutschland, in: Voigt, Burkhard (Hrsg.): *Spanischunterricht heute*. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik. Bonn: Romanistischer Verlag, 23-52.
- Volkmann, Laurenz (2012): Förderung von Medienkompetenzen, in: *FLuL* 41, Heft 1, 25-39.
- Vollmer, Helmut J. (1994): Interkulturelles Lernen – interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 172-185.
- Vygotskij, Lew S. (1969): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag.
- Vygotsky, Lew S. (1973): Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes, in: *Ästhetik und Kommunikation*, 11, 16-37.
- Walter, Gertrud (2003): Frontalunterricht, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 251-254.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München u.a.: Piper.

- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz. E (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Weinrich, Harald (1983): Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie, in: *Die Neueren Sprachen* 82, 200-216.
- Weinrich, Harald (2003): Sprachen lernen für Europa?, in: *Sprache, das heißt Sprachen*. Tübingen: Narr, 2. Auflage, 320-328 (unter dem Titel „Mit den Nachbarn in ihrer Sprache reden“ erstmals abgedruckt in: FAZ, 7.11.1987.)
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, in: *Information Philosophie* 2, 5-20.
- Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Wetzel, Hermann H. (2002): Unverzichtbares im Unterricht der französischen Literatur, in: Michler, Christine (Hrsg.): *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland. Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne*. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel am 7. Dezember 1999. München : Ernst Vögel, 85– 97.
- Willis, Jane (1996): *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Wilts, Johannes (2001): Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 54/4, 210-221.
- Wilts, Johannes (2003): Vom bewegten Bild zum bewegten Klassenzimmer, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 62, 4-10.

- Wißner-Kurzawa, Elke (³1995): Materialien zum Selbstlernen, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 308-311.
- Wolff, Dieter (1992): Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht; Versuch einer theoretischen Fundierung, in: Mult-
haupt, Uwe/ Wolff, Dieter (Hrsg.): *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 101-120.
- Wolff, Dieter (1998): Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen, in: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 70-77.
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion, in: *Babylonia* 4, 7-14
(http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf (letzter Zugriff: 11.07.2015)).
- Zapp, Franz-Josef (1980): Geschichte des neusprachlichen Unterrichts im Spiegelbild des Fachverbandes der Fremdsprachenlehrer: 1880-1980, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Unterricht* 33, 2- 17.
- Zimmermann, Günther. (1977): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. u.a.: Diesterweg.
- Zimmermann, Günther (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept, in: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 95–113.
- Zweck, Corinna (2010): Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 8-17.

Zydati, Wolfgang (2005): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.



University
of Bamberg
Press

Die „Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen“ unterstützt mit einem zusammenfassenden Überblick fachdidaktisch relevanter wissenschaftlicher Themen und mit Anregungen für die Umsetzung im Unterricht die Studierenden des Französischen, Spanischen oder Italienischen bei der Vor- und Nachbereitung der während des Studiums und in der späteren Unterrichtspraxis notwendigen didaktischen Inhalte.

Inhaltlich reicht die ‚Einführung‘ von der historischen Perspektive des Fachs, die den Hintergrund für gegenwärtige Entwicklungen liefert, bis zum aktuellen Stand fremdsprachendidaktischer Forschung.

Im Detail werden besprochen: Die Begriffe ‚Didaktik‘ und ‚Methodik‘, die Verortung der Didaktik der romanischen Sprachen im universitären Fächerkanon, ihre Aufgaben und Schwerpunkte sowie ihre Anbindung an wesentliche Bezugswissenschaften, die Geschichte des Unterrichts der romanischen (Schul-)Sprachen in Deutschland, die Methodengeschichte, Sozialformen, Rahmenbedingungen des Unterrichts, Funktion von Medien, Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien, die Rolle der individuellen Lernervariablen, Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Einen besonderen Schwerpunkt bilden die zentralen Handlungsfelder des aktuellen, der kommunikativen interkulturellen Kompetenz verpflichteten Unterrichts der romanischen Sprachen: Kompetenz- und Aufgabenorientierung, funktionale kommunikative Kompetenzen, landeskundliche, inter- bzw. transkulturelle Themen, Literaturdidaktik, Methodenkompetenz, Leistungserhebungen. Die Vorstellung des Berufsfelds ‚Lehrkraft für romanische (Schul-)Sprachen‘, ein Glossar zu fachdidaktischen Begriffen und eine Bibliographie beschließen die ‚Einführung‘.

Mit der Beschreibung dieser didaktischen Themenbereiche zeigt die ‚Einführung‘ den zukünftigen Lehrkräften Wege, wie sie den unterschiedlichen Unterrichtsvoraussetzungen und -bedingungen kompetent begegnen und den Unterricht zielgerichtet so durchführen können, dass die Schüler sprachliche Handlungskompetenz erlangen und zu erfolgreicher interkultureller Kommunikation fähig sind.

eISBN 978-3-86309-355-6



9 783863 093556

www.uni-bamberg.de/ubp

