



SCHULBEGLEITFORSCHUNG
Arbeitsbericht

PROJEKT 16

***Kreativität und
Lebensweltorientierung
im Fremdsprachenunterricht***

Versuch der Umsetzung neuerer Ansätze in der
Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts.

Richten Sie Ihre Fragen bitte an

Jürgen Janz
SZ Rockwinkel
Sabine Münchow, Regina Piontek
Landesinstitut für Schule
28 215 Bremen



0421 - 361 - 14474

1. Abstract

Es war Ziel und Inhalt des Forschungsprojekts, die Anwendbarkeit der neueren Ansätze der Fremdsprachendidaktik und der Psycholinguistik für den Fremdsprachenunterricht zu belegen, zu überprüfen und die gemachten Erfahrungen zu dokumentieren, wobei im Mittelpunkt die Frage stand, welchen Beitrag diese Methoden zur Entwicklung tatsächlicher kommunikativer Kompetenz leisten und inwieweit sie helfen, bestimmte Lern- und Verhaltensprobleme zu mindern. Dazu wurden Unterrichtsprojekte gemeinsam erarbeitet und in unterschiedlichen Schularten und -stufen umgesetzt, um Zielsetzungen wie Lebensweltorientierung und (authentischer) Kommunikationsorientierung näher zu kommen. Pädagogische Konzepte wie handlungsorientierter Unterricht und interkulturelles Lernen spielten dabei eine wesentliche Rolle.

Die erarbeiteten Unterrichtsprojekte und die während des Unterrichts gewonnenen Erfahrungen wurden im Rahmen von Fortbildungen und in Form von Veröffentlichungen einem breiteren Publikum zugänglich gemacht.

Die im Mittelpunkt des Projektes stehende Frage nach dem Beitrag diese Methoden zur Entwicklung tatsächlicher kommunikativer Kompetenz und zur Minderung von Lern- und Verhaltensproblemen ließ sich im Rahmen dieses Projektes nicht beantworten. Eine Beantwortung hätte einen Vergleich "traditioneller" Unterrichtsmethoden und -inhalte und dessen Lernertrag mit dem von uns angewandten methodischen Ansatz erforderlich gemacht. Eine solche Untersuchung hätte unseres Erachtens nicht nur den Rahmen dieses Projektes gesprengt, sie erschien uns auch schlicht undurchführbar angesichts der zahlreichen Variablen wie Lehrerpersönlichkeit, Akzeptanz des Lehrers durch die Schüler, Schülerpublikum, etc., die allesamt eine große Auswirkung auf den Lernerfolg haben dürften. Nach unseren persönlich gemachten Erfahrungen führten jedoch die reflektierte Anwendung der verschiedenen neueren methodischen Ansätze im Fremdsprachenunterricht

- zu einer größeren Professionalisierung der Unterrichtstätigkeit bei den Lehrenden;
- zu größerem Interesse der Schüler am Unterrichtsgeschehen und zu einer höheren Lernmotivation;
- und damit zu einer größeren persönlichen Zufriedenheit der Unterrichtenden in ihrem Beruf.

Es hat sich gezeigt,

- dass veränderte Methoden im FSU möglich und umsetzbar sind
- dass die Unterrichtsprojekte Anregungen, Ermunterung und Hilfestellung für andere KollegInnen sein können, innovative Projekte selbst durchzuführen
- dass sie die Motivation der SchülerInnen für die Fortsetzung des Sprachunterrichts, das Interesse an weiteren Sprachen und fremden Kulturen mehr als bisher erhöhen,
- dass sie zu entspannterer Lernatmosphäre beitragen,

- dass sie Minderheiten größeren Raum geben sich einzubringen.

2. Kernbericht

2.1. Ausgangspunkt: Problemlage

Die seit langem geführte Diskussion um kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht hat zwar in Lehrbüchern mit ihrer Kommunikationsorientierung auf (oft nur scheinbar) gesprochene Sprache ihren Niederschlag gefunden, sie hat aber nicht unbedingt zu einer Veränderung der Unterrichtsmethoden und -prozesse geführt, deren Ergebnis eine größere, aktivere Sprechfähigkeit sowie eine gleichmäßigere Einbeziehung aller SchülerInnen und damit eine bessere tatsächliche kommunikative Kompetenz wäre.

Vielfach dominiert die Arbeit mit dem Lehrbuch, dessen Wortschatz und grammatische Progression selten mit den Kommunikationsbedürfnissen der SchülerInnen in Einklang zu bringen sind.

Die traditionelle Phaseneinteilung (rezeptive-produktive Phasen, wobei letztere deutlich unterrepräsentiert sind) ist immer noch kennzeichnend für den Fremdsprachenunterricht. Die Unterrichtspraxis verläuft vielfach nach dem Prinzip "eine Sprache lernen, um sie später sinnvoll zu verwenden". Mitteilungsbezogene Kommunikation findet kaum statt. Gerade dies widerspricht Erkenntnissen der Psycholinguistik, denen sich die FS-Didaktik langsam öffnet. Außerdem wird die vorherrschende Methodik im FSU wegen veränderter Lebensbedingungen der SchülerInnen und sich daraus ergebenden Verhaltensmustern ("veränderte Kindheit") in bestimmten Schulstufen und -typen zunehmend zum Problem. FSU muß sich deshalb innovatorischen Ansätzen öffnen, wenn er für diese Schülergruppe interessant sein soll.

Der Blick über die eigenen Fächergrenzen hat eine Reihe von Anstößen für die FS-Didaktik und -Methodik gebracht:

- neue Methoden auf der Grundlage lernpsychologischer Forschung (z.B. Suggestopädie);
- Ansätze aus der Theaterpädagogik (dramaturgie relationelle, szenische Interpretation, Rollenspiel...);
- eine Vielfalt von Methoden und Verfahrensweisen zum Komplex Kreativität, die z.T. dem pädagogischen Ansatz vom "Lernen mit allen Sinnen" zuzuordnen sind;
- Ansätze, die seit längerer Zeit im Muttersprachenunterricht angewandt werden (Freies Schreiben/Verbindung von Sprache und ästhetischer Erziehung);
- Ansätze, die das Konzept "Offene Schule" für den Fremdsprachenunterricht konkretisieren;
- Ansätze, die durch gezielte internationale Vernetzung (Austausch, Nutzung des Internet für E-Mail-Projekte und Informationsbeschaffung) eine direkte

Kommunikation im Spracherwerbsprozeß ermöglichen und damit authentischer Sprache einen größeren Raum gewähren.

Allen Ansätzen ist die Idee der stärkeren Schülerorientierung und der Lebensweltorientierung gemeinsam. Sie zielen auf neue Lernformen, auf handlungsorientierten Unterricht und Unterrichtsprojekte. Sie führen damit zu veränderten Lehrinhalten im FSU: hin zu stärkerer Kommunikation über eigene Lebenserfahrung, weg von der rezeptiven Sprachverwendung der (farblosen) Lehrbuchpersonen und -situationen.

Sie ermöglichen eine stärkere Einbeziehung des Alltags- und kulturellen Wissens der unterschiedlichen SchülerInnen und bieten damit eine Basis für interkulturelles Lernen. Den meisten Ansätzen ist aber auch immanent, daß sie nicht in erster Linie oder nicht nur für den FSU entwickelt wurden. Es handelt sich nicht um geschlossene Konzepte oder Sprachlehrmethoden (ausgenommen Suggestopädie).

Ziel und Inhalt des Forschungsprojekts war es, die Anwendbarkeit der neueren Ansätze im FSU zu belegen, zu überprüfen und die gemachten Erfahrungen zu dokumentieren, wobei im Mittelpunkt die Frage stand, welchen Beitrag diese Methoden zur Entwicklung tatsächlicher kommunikativer Kompetenz leisten und inwieweit sie helfen, bestimmte Lern- und Verhaltensprobleme zu mindern.

Das Projekt sollte der Erprobung kreativer Methoden im Fremdsprachenunterricht dienen. Es war Absicht, auf dem Hintergrund der neueren Diskussion der Fremdsprachendidaktik Unterrichtsprojekte gemeinsam zu erarbeiten und in unterschiedlichen Schularten und -stufen umzusetzen, um Zielsetzungen wie Lebensweltorientierung und (authentischer) Kommunikationsorientierung näher zu kommen. Pädagogische Konzepte wie handlungsorientierter Unterricht und interkulturelles Lernen sollten dabei eine wesentliche Rolle spielen.

2.2. Beschreibung des Arbeitsprozesses

2.2.1. Inhaltliche Schwerpunktsetzung

Aufgrund unserer unterschiedlichen Tätigkeitsfelder und Qualifikationen, die wir einbrachten, ergaben sich verschiedene Schwerpunktsetzungen und Themenbereiche.

- * Arbeit an schon existierenden Konzepten (Globalsimulation)
- * Konzeption und Durchführung von Projekten im FSU (Toulouse-Lautrec, Blau, Mosimaches)
- * Spracherwerb/Sprachanimation in Austausch- und Begegnungssituationen (Rundgang mit allen Sinnen/ Stadtrallye Bremen/ Vindunum)
- * Sprache und Landeskunde (Linie 1/2)
- * Autonomes Lernen und Lernstrategien
- * Neue Technologien und kreativer Sprachunterricht (Immeuble im Netz)
- * Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben).

Übergeordnete Gesichtspunkte und Leitgedanken waren bei allen Schwerpunkten, die Frage nach Kommunikations-, Handlungs- und Prozessorientierung und nach interkulturellem Lernen.

2.2.2. Unterschiedliche Arbeitsfelder

Grundlage unserer Zusammenarbeit war das Interesse, Fremdsprachenunterricht in der Praxis zu verändern. Unsere unterschiedlichen Arbeitsfelder boten uns Chancen und Grenzen: die Möglichkeit, über die jeweilige Zielgruppe (Stufenschwerpunkt) hinaus Neuansätze von Fremdsprachenunterricht zu reflektieren; die Einschränkung, für die konkrete Praxis nur punktuell zusammenarbeiten zu können. Unser gemeinsamer Ausgangspunkt war der Französischunterricht (Sek. I/ Sek.IIb) Für Sprachunterricht relevant war auch DaF/DaZ. Da wir zeitweise alle in der Fortbildung und phasenweise auch alle in der LehrerInnenausbildung tätig waren, war dies ein weiteres Feld. (Fortbildung für Französisch als Fremdsprache alle Stufen / Fortbildung für Deutsch als Fremdsprache; auch in Kursen für DeutschlehrerInnen im Ausland/ Ausbildung der Referendare im Fach DaF/DaZ/Interkulturelles Lernen/ Kooperation mit außerschulischen Trägern der Erwachsenenbildung) Insgesamt nutzten wir alle Praxismöglichkeiten, die uns zur Verfügung standen, um unseren Ansatz auszuprobieren und zu experimentieren. Aufgrund der divergierenden Arbeitsfelder haben wir in unterschiedlichen Konstellationen zusammengearbeitet.

2.2.3. Arbeitsweise

Projektansatz

Unsere Arbeit war größtenteils projektorientiert in dem Sinne, dass wir

- * bestehende Konzepte wie z.B. den Ansatz der Globalsimulation ausprobiert und weiterentwickelt haben
- * eigene Projekte konzipiert, durchgeführt und dokumentiert haben, z.B. Toulouse-Lautrec/ Mosimaches
- * eigene Projekte konzipiert und durchgeführt haben; sie auf eine breitere Basis gestellt haben und immer noch daran arbeiten, z.B. Projekt Blau (inzwischen europäisches Comenius-Projekt)

Produktorientierung

Wir haben uns bemüht, einzelne Projekte zu dokumentieren oder in Artikel unsere Ansätze darzustellen und zu reflektieren (vgl. Literaturliste am Ende und bei den Einzeldarstellungen).

Integration in die LehrerInnenfort- und -ausbildung

Wir haben relativ früh damit begonnen, die von uns entwickelten Projekte in die Lehrerausbildung (DaF/DaZ) und LehrerInnenfortbildung zu integrieren.

Dies geschah nicht durch einfache Präsentation, sondern durch die Entwicklung von einer eigenen Fortbildungsmethodik mit Methoden der Erwachsenenpädagogik (vgl. Überblick am Ende).

2.2.4. Kooperation mit der Universität

Aufgrund unseres relativ weit gefassten und auch methodenorientierten Ansatzes, war es schwierig, eine wissenschaftliche Begleitung zu finden, die uns den (wissenschaftlichen) Beistand hätte geben können, den wir uns gewünscht hatten.

Unser erster Bezug zur Sprachlehr- und lernforschung (Prof. Dr. Krumm) wäre sicherlich eine Hilfe gewesen. Leider stand er wegen eines Ortswechsels nicht zur Verfügung. Die Kooperation mit den von ihm vorgeschlagenen Vertretern deckte letztlich nicht unsere Bedürfnisse ab, Ansätze aus unterschiedlichen Disziplinen konkret unter sprachlehr- und lerntheoretischen Gesichtspunkten abzusichern. Dies führt bei uns zu einer starken Praxisorientierung und einer Schwerpunktsetzung der wissenschaftlich-theoretischen Bezüge, die sich aus der Arbeit am WIS ergaben.

Der Bericht spiegelt dies insofern wider als im Mittelpunkt die Darstellung der Praxisprojekte steht. Wir haben als theoretischen Bezugspunkt und verbindendes Element den interkulturellen Aspekt gewählt, zum einen weil er bisher für Fremdsprachenunterricht wenig bearbeitet wurde, zum anderen weil mit ihm der kommunikative Ansatz unseres Projektes skizziert werden kann.

2.2.5. Veränderungen während des Schulbegleitforschungsprojektes

Die Erfahrungen, die wir in der praktischen Arbeit gemacht haben, haben sich auf die Konzeption und die Schwerpunktsetzung unserer Planung ausgewirkt. Wir fühlten uns zunehmend bestärkt, auch im Fremdsprachenunterricht mit einem offenen Konzept arbeiten zu können. Zugleich stellten wir fest, dass kreativitätsorientierte Ansätze zu stärker individualisierten Lernformen führen. Die Frage nach autonomem Lernen als zentraler Aspekt von Lernerzentrierung wurde immer relevanter für uns. Offene Konzepte stellen andere Anforderungen an Lerner: selbständiges Arbeiten erfordert den souveränen Umgang mit Lernstrategien. Im Laufe des Projektes kristallisierte sich hier ein weiterer Schwerpunkt heraus.

Es erschien uns sinnvoll, diesen Aspekt gezielt zu integrieren, da er auch bei der Arbeit mit neuen Medien zunehmend eine Rolle spielen wird. Der Einsatz neuer Medien war (durch die bildungspolitische Entwicklung bedingt) ein Thema, das erst während des Projektverlaufs an Bedeutung für uns gewonnen hat. In diesem Zusammenhang waren für uns folgende Fragestellungen relevant:¹

- * Welche Rolle können neue Kommunikationstechnologien in einem kreativitäts- und kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht spielen?
- * Welche Bedeutung kann die Integration von neuen Kommunikationstechnologien in den Fremdsprachenunterricht speziell für Mädchen haben?
- * Inwieweit können unsere Ansätze (Kommunikations-, Handlungs- und Prozessorientierung) auch über neue Medien vermittelt werden?

2.3. Anlage des Berichts

Die Anlage unseres Projektes legt nahe, den Bericht nicht in Form einer chronologischen Darstellung unserer Tätigkeiten zu verfassen. Uns erschien es sinnvoll, den Mittelteil so zu gestalten, dass unsere Grundideen sich wiederfinden in der Beschreibung einzelner Schwerpunkte, in denen fachtheoretische, didaktische und/oder methodische Ausgangspositionen beschrieben werden und konkrete-

¹ Vgl. Verlängerungsantrag von 1997

Transfermöglichkeiten dargestellt werden. Er hat also eher den Charakter eines Handbuchs .

In einem ersten theoretischen Teil skizzieren wir Grundgedanken zu interkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht. Wir verfolgen dabei einen kommunikationsorientierten und biographische Ansatz und haben damit ein verbindendes Glied für alle weiteren Schwerpunkte.

Die folgenden Teile zeigen die Schwerpunkte unserer Arbeit. Die Darstellung orientiert sich jeweils am gleichen Grundmuster:

- * Erläuterung des Themas mit Rückgriff auf fachdidaktische Diskussion
- * Umsetzung in die Praxis
- * (Anforderungen an die LehrerIn)
- * (Was bei der Umsetzung zu beachten ist)
- * Literatur- und Materialhinweise

Ergänzt werden die Schwerpunktteile durch Methodikteile:

- * Ziele der jeweiligen Umsetzung
- * Darstellung des Vorgehens
- * Quellenangaben
- * Materialhinweise
- * Arbeitsbögen

In der weiteren Darstellung folgen Literaturangaben, eine Übersicht zu Fortbildungsveranstaltungen und exemplarische Überlegungen zu Synergieeffekten im Rahmen der Schulbegleitforschung.

3. Thematische Schwerpunkte:

3.0. Interkulturelles Lernen

Der Begriff des interkulturellen Lernens ist in der Fremdsprachendidaktik kein unbekanntes. In der Regel wurde er bis vor kurzem jedoch primär auf die Kultur des Zielsprachenlandes bezogen. Interkulturelles Lernen als pädagogisches und fachdidaktisches Leitprinzip im Fremdsprachenunterricht einer multi-ethnischen und multi-lingualen Lerngruppe und bezogen auf die Lernprozesse in dieser Gruppe ist keine Selbstverständlichkeit.

Unsere Schulrealität ist weitgehend geprägt von kultureller Heterogenität (dies gilt nicht nur bezogen auf ethnische Vielfalt). Interkulturelles Lernen als wichtige Vorbereitung für das Leben und Arbeiten in einer international vernetzten und multi-kulturellen Gesellschaft ist als übergeordnetes pädagogisches Prinzip grundsätzlich anerkannt, jedoch nicht wirklich in den Fachdidaktiken ausgewiesen.

Die Didaktik der Fremdsprachen bietet Anknüpfungspunkte insofern als mit der Sprachvermittlung immer schon der Blick auf eine andere Kultur gerichtet war.

„Interkulturelle Kompetenz“ im Sinne von Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft und Kultur des Zielsprachenlandes ein inzwischen unbestrittenes Ziel von Fremdsprachenunterricht ist.

Für die Fachdidaktik Deutsch als Zweitsprache ist das Thema durch die Zielgruppe immanent vorhanden: Unterricht in einer multi-lingualen und multi-ethnischen Zielgruppe erfordert interkulturelle Kompetenz der LehrerIn.

Es gibt inzwischen eine breite theoretische Diskussion um den Begriff des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz. Die vielfältigen Aspekte dieser Debatte führen nicht notwendigerweise zu kohärenten Konzepten für Fremdsprachenunterricht. Im folgenden geht es darum, aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts Anknüpfungspunkte für die systematische Integration von interkulturellem Lernen zu finden und zu erproben.

Wie wir in Teil 1 ausgeführt haben, ist eines unserer wesentlichen Anliegen für das Projekt gewesen, Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass im Prozess des Sprachunterrichts die Kommunikationsfunktion von Sprache nicht verloren geht und der Fokus wieder auf das Hauptziel gerichtet wird: eine Sprache zu lehren/lernen, um zu einer erweiterten Kommunikationsfähigkeit zu gelangen. Unsere These aufgrund unserer jahrelangen Praxis:

dies gelingt nicht, wenn die Mitteilungsfunktion von Sprache zugunsten der Vermittlung des Sprachsystems ständig vernachlässigt wird. Die (Weiter)Entwicklung der Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation und interkulturelles Lernen als Prozess auf diesem Weg könnten Resultate eines sich neu orientierenden Fremdsprachenunterrichts sein.

Für diese Neuorientierung sind zwei Grundsätze wichtig:

- * Die Heterogenität der Lerngruppe selbst bietet ein Übungsfeld zum Erwerb von (interkultureller) Kommunikationsfähigkeit
- * Biographische Kommunikation bietet eine Basis für authentische Kommunikation und ermöglicht die Wahrnehmung von individuellen und kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten.

Es folgen einige grundlegende Gedanken zu diesen Aspekten.

3.0.1. Die Entwicklung von Fähigkeiten zu interkultureller Kommunikation

Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache und im zielsprachlichen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext erfordert mehr als nur Fremdsprachenkenntnisse. Viele von uns haben die Erfahrung gemacht, dass die reine Begegnungssituation noch „keine hinreichende Bedingung zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz“ ist.² SchülerInnen, die mit Vorurteilen nach Spanien fahren, kommen möglicherweise mit noch mehr Vorurteilen zurück. Die Ursache hierfür sieht Nicklas darin, dass „es neben koexistenzfähigen kulturellen Normen auch nicht-koexistenzfähige gibt (z.B. im Bereich „Zeit“)“.

² Nicklas, H. (1995). Kulturelle Identität und Kulturkonflikt - Über die Schwierigkeiten interkulturellen Lernens. In Thomas, A./ Abdallah-Preteceille, M. (Hrsg.). (1995) S. 46

(Nicklas, 1995, ebd.) Bisher haben in der Fremdsprachendidaktik Konzepte für Begegnungssituationen überwogen, die auf einem Verstehensansatz beruhten. Dies funktioniert so lange wie das Fremde erstrebenswert, positiv, exotisch erscheint und als "integrationswürdig" angesehen wird - das Fremde als Bereicherung: z.B. die französische Lebensart und Esskultur. Was aber, wenn das Fremde als "bedrohlich" erlebt wird? Wenn statt einer aufgeschlossenen, wissbegierigen und neugierigen Haltung plötzlich Angst und Verunsicherung überwiegen? Diese Frage hat in der interkulturellen Pädagogik bisher wenig Raum eingenommen. Schwerdtfeger³ spricht in diesem Zusammenhang von dem heimlichen Lernziel "Konfliktvermeidung". "Lernen, mit der Differenz zu leben" wie Rommelspacher⁴ es formuliert oder die Perspektive von Kalpaka⁵ von "Heterogenität als Normalfall" weisen auf eine notwendige Ergänzung des Verstehensansatzes. Eine multi-linguale und multi-ethnische Lerngruppe sind ein geeignetes Kommunikationsfeld, um Fähigkeiten zu interkultureller Kommunikation zu erwerben und Bereitschaft für interkulturelles Lernen zu entwickeln.

Als Elemente von Cross Cultural Communication definiert Watters⁶ u.a.:

"... understanding the elements necessary for effective communication, identifying the barriers to good communication, the importance of observation and listening skills, understanding the role of verbal and non-verbal signs in communication, awareness of the cultural content of language, awareness of cultural differences in one's own country and learning to deal with culture shock,"

All dies sind Ziele, die im Fremdsprachen- unterricht bereits bearbeitet werden können: bezogen auf die Heterogenität in der eigenen Lerngruppe. Die Fähigkeiten zu interkultureller Kommunikation, die dabei entwickelt werden, stärken die interkulturelle Kompetenz in einem anderen kulturellen Kontext.

³ Schwerdtfeger, I.Ch. (1994). Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und Eigenen - Übungsformen und Wirkungen von Medien im Fremdsprachenunterricht. In Glienow, W. / Hellwig, K-H. (Hrsg.). (1994). *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Friedrich S. 32

⁴ Rommelspacher, B. (1990). Sie bedrohen unser Selbstbild. Interview in der taz vom 7.5.1990

⁵ Kalpaka, A. (1998). Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft- Anforderungen an Aus- und Fortbildung In Paritätisches Bildungswert, LV Bremen e.V. Institut für Weiterbildung (Hrsg.).(1998). *Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und soziale Arbeit*. Dokumentation eines Fachtages. S. 24

⁶ Watters, E. Countdown to placements In Carpenter, P/ Egloff, G./ Watters, E. *Basic Communicative Skills & Cultural Knowledge for transnational vocational placements* (Ergebnisse eines PETRA-Projekts)

3.0.2. Autobiographie - Biographie: Gegenseitiges Wahrnehmen und gegenseitiger Respekt

Hilfreich für die Entwicklung eines interkulturellen Konzepts mit dem Schwerpunkt auf Biographie ist der Ansatz der niederländischen "Projektgruppe interkultureller Unterricht"⁷ unter Mitarbeit von I. Abram.

In diesem Ansatz sind zwei Begriffspaare von zentraler Bedeutung: Biographie und Autobiographie/ Dialog und Konflikt. Interkulturelle Kommunikation versteht Abram als Lernen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen.

"Es ist ein Prozeß der Bedeutungsverhandlungen, wobei Prozesse der Identitätsentwicklung und gegenseitigen Wahrnehmung eine wichtige Rolle spielen. Das Verhandeln über Bedeutungen spielt sich in einem Spannungsfeld zwischen Dialog und Konflikt ab, das gegenseitige Wahrnehmen in einem Spannungsfeld von Identität und Imago."⁸

Gegenseitiges Wahrnehmen als eine Grundkategorie für interkulturelles Lernen kann zu einem bestimmenden Moment im Fremdsprachenunterricht werden. Der (auto)biographische Ansatz kann der Fremdsprachendidaktik in der postkommunikativen Phase einen sinnvollen Anstoß geben, insofern nicht mehr nur Kommunikationsstrukturen vermittelt und angewandt werden, sondern der Spracherwerb selbst als Kommunikationsprozess verstanden wird. Themen und Inhalte der Kommunikation beziehen sich auf die Biographien der Lerner oder ergeben sich aus ihr: Erzählen und Zuhören - aus der eigenen Biographie erzählen - aus anderen Biographien hören. Sprache wird dann zu einem notwendigen Mittel für die Verständigung (es muss nicht das einzige bleiben) und ist nicht mehr nur Lerngegenstand. Abram geht es in seinem Ansatz um eine möglichst differenzierte Wahrnehmung des Gegenüber: den anderen in all den Dimensionen seiner Persönlichkeit mit all seinen "Identitäten" und damit Gruppenzugehörigkeiten zu erfahren, bedeutet immer eine Relativierung von Stereotypen. Dazu bedarf es aber der Chance sich darzustellen: die eigene Identität deutlich werden zu lassen, Einblick in die "Autobiographie" zu geben. Erst die Chance zur Selbstdarstellung ermöglicht eine Differenzierung des "Imago", dem wie "ein Mensch von anderen gesehen, erlebt und bewertet wird."⁹

⁷ Diese Projektgruppe wurde 1994 vom niederländischen Kultusministerium und dem Ministerium für Gesundheit, Gemeinwohl und Sport eingesetzt und diente der verstärkten Förderung von interkulturellem Unterricht.

⁸ Abram, I. (1997). Interkulturelles Lernen in der Klasse. In Freie Hansestadt Bremen, Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst (1998) Modellversuch Internationalisierung in Berufsbildenden Schulen S. 220

⁹ Abram, I. (1997). Interkulturelles Lernen in der Klasse. In Freie Hansestadt Bremen, Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst (1998) Modellversuch Internationalisierung in Berufsbildenden Schulen S. 222

Interkulturelle Lernsituationen in der Klasse zu schaffen, bedeutet in der Klasse Situationen zu initiieren oder aufzugreifen in denen die Lebensgeschichten - Autobiographien und Biographien - der Handelnden einen Platz haben.

Das kann sich auf der sprachlichen Ebene durch Erzählen und Zuhören ausdrücken, aber auch nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten geben Einblick in die Biographie.

In dem Biographie-Ansatz liegt noch eine andere relevante Dimension für interkulturelles Lernen. Dient er als Basis eines Konzeptes, führt er zu veränderten Kommunikationsstrukturen in der Lerngruppe. Alle sind gefragt - nicht Mehrheiten oder Minderheiten, die dann "auch einmal" zu Wort kommen.

Die Wahrnehmungsperspektive richtet sich auf jeden einzelnen. Die Vielfalt in der Gruppe kommt zur Geltung: die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die die Basis für ein neues Gruppenverständnis sein können.

3.0.3. Gegenseitiger Respekt und Empathie

"Zu wissen, dass ich zähle. Zu wissen, dass du zählst."¹⁰

Gegenseitiges Wahrnehmen kann zu Erstaunen, Befremden, Perspektivwechsel führen - weitere Kategorien, die in der Diskussion um interkulturelles Lernen von Bedeutung sind.

Gegenseitiges Wahrnehmen führt aber möglicherweise auch zur Konfrontation mit völlig anderen Meinungen und Werten. In der konkreten Unterrichtssituation daran zu arbeiten, dass unterschiedliche Meinungen Raum haben, ohne abgewertet zu werden, wäre ein Mosaikstein zu interkultureller Kompetenz.

Die Anforderung, die an den Fremdsprachenunterricht damit gestellt wird, ist, dass er sich allgemeinen didaktischen Fragen und Methoden öffnet, pädagogische Fragen, die zunächst nichts mit Spracherwerb zu tun haben, wohl aber die Lernatmosphäre bestimmen und damit ein Einflussfaktor sind, mit reflektiert.

Hilfreich ist hier z.B. ein Ansatz aus dem angelsächsischen Raum: contract-building. Die Lerngruppe bestimmt selbst, was ihr im Umgehen miteinander wichtig ist. Sie stellt Werte auf, die verwirklicht werden sollen und bestimmt, was geschieht, wenn dagegen verstoßen wird.

Im Konzept von "Das sind wir"¹¹ erläutern die Autoren was sie unter "kommunikativem Lernen" verstehen:

" *möglichst allen Kindern*

— *ein sicheres Gefühl zu geben, wenn sie sich äußern (aber auch wenn sie sich nicht äußern) möchten,*

— *unterschiedliche Zugänge zur Kommunikation zu ermöglichen (verbale und nonverbale) und*

■ *eine (auch gegenseitige) Wertschätzung ihrer unterschiedlichen (mutter- und fremdsprachlichen wie weltanschaulichen) Äußerungen zu vermitteln. "*

¹⁰ Cohn, R.C. (1994). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion (12. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

¹¹ Anne Frank Haus/ Institut für Lehrerfortbildung, Hamburg/ Pädagogisch-Theologisches Institut Hamburg (Hrsg) (1995) Handbuch Das sind wir . Weinheim: Beltz S. 13

3.0.4. Dialog ist lohnender als Konflikt

Im Ansatz von Abram gibt es ein zweites Begriffspaar: Dialog - Konflikt. In jeder Lebensgeschichte gibt es die Erfahrung von Dialog und Konflikt. Beides sind zwei- oder mehrseitige Prozesse, die sich zwischen Individuen untereinander, zwischen Individuen und Gruppen, zwischen Gruppen, aber auch im Inneren eines Individuums oder innerhalb einer Gruppe abspielen können. Das mit Autobiographie und Biographie zunächst auf der Ebene des Individuums angesiedelte Konzept bekommt so eine gesellschaftliche Dimension. Diese Ebene ist im Kontext von interkulturellem Lernen relevant, da immer auch die Ebenen von Gruppenzugehörigkeit und gesellschaftlicher Position tangiert wird und sich dies z.B. in schulischen Strukturen direkt niederschlägt.

Mit den unterschiedlichen Biographien innerhalb einer heterogenen Lerngruppe werden soziale und kulturelle Lebenshintergründe berührt. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Werten und Orientierungen werden deutlich und sollen deutlich werden. Dialog bedeutet sehen und gesehen werden, beurteilen und beurteilt werden. Er ist die Basis für eine Reflexion der eigenen Werte, für Perspektivwechsel und Empathie. Kommunikationsprozesse zu initiieren, die diesen Dialog ermöglichen, ist Aufgabe der LehrerIn. Ihn in eine Richtung zu lenken, die SchülerInnen erlaubt, ihr Gegenüber und seinen Hintergrund kennen, akzeptieren und vielleicht schätzen zu lernen, erfordert interkulturelle Kompetenz.

Aber nicht immer wird alles von allen verstanden werden, unterschiedliche Meinungen, Wertungen werden bleiben; vielleicht entstehen Konfliktsituationen. Abrams Leitgedanke "Dialog ist lohnender als Konflikt" hat Grenzen: nicht jeder Konflikt kann in einen Dialog umgewandelt werden.¹² Für das praktische Handeln von LehrerInnen und SchülerInnen bedeutet dies, dass Differenzen ausgehalten werden müssen - z.B. auf der Basis vorher vereinbarter Regeln (contract-building).

3.0.5. Konsequenzen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts **Authentische Kommunikation auf der Basis der Lernerorientierung**

Pädagogische Leitgedanken wie "Lernerorientierung" konkretisieren sich in (auto)biographischen Konzepten, die, wie oben ausgeführt, ein wesentlicher Aspekt für interkulturelles Lernen sein können. Wichtig ist dabei, dass die Kommunikationsfunktion von Sprache im Vordergrund steht: Sprache lernen, um zu kommunizieren und dies auch während des Spracherwerbsprozesses zu tun. Erzählen und zuhören, schreiben und (vor)lesen führt zu gegenseitigem Kennenlernen und gegenseitiger Wahrnehmung. Wenn dafür die verbalen Möglichkeiten nicht ausreichen, können auch nonverbale Verständigungsmöglichkeiten gezielt integriert werden. Dies ermöglicht eine Umsetzung des Konzeptes auch im Anfangsunterricht.

¹² Allerdings sind nicht alle Konflikte lösbar; "oft werden Konflikte überspielt, indem gesellschaftliche Probleme kulturalisiert oder individualisiert werden". Abram, a.a. O. s. 224

Lernatmosphäre schaffen, die von gegenseitigem Respekt geprägt ist und allen Raum für kulturellen Ausdruck lässt, ohne Widersprüche und Gegensätze zu leugnen

Lernerzentrierte Verfahrensweisen (Stuhlkreisverfahren, Metaplanarbeit, Produktorientierung mit Beiträgen von allen), die allen SchülerInnen Aufgaben zuweisen und alle Ergebnisse würdigen, geben Raum, die Vielfalt von Individuen in ihrem sozialen und kulturellen Kontext zur Geltung kommen zu lassen. Sie geben auch Raum, die unterschiedlichen Fähigkeiten, die sich nicht nur auf Fremdsprachenkompetenz, wohl aber auf kommunikative Kompetenz beziehen, sichtbar zu machen und zu würdigen. Die LehrerIn ist dabei nicht unbedingt mehr, aber anders gefordert.

Ganzheitliche Ausdrucksmöglichkeiten als Schritt zu erweiterter kommunikativer Kompetenz

Wichtig ist, dass die Lerner nicht auf ihre (fremd)sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten "reduziert" werden - etwas, das in einem primär verbal und stark (sprach)normen-orientierten Unterricht sehr leicht geschieht. Sich selbst darstellen und andere wahrnehmen ist ein Prozess, der sich auf die ganze Person bezieht. Nonverbale und paraverbale Aspekte sind Bestandteil jeder Kommunikation. Sich **selbst** in der Fremdsprache ausdrücken, bedeutet nicht, nur noch verbal zu agieren.¹³ Fremdsprachenkompetenz bedeutet eine Erweiterung der gesamten kommunikativen Möglichkeiten. Kommunikation im Unterricht sollte deshalb immer wieder Chancen zu vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten bieten. Dies kann über gestalterische und darstellerische Aufgaben erfolgen.

Unterschiedliche Sprachkompetenzen führen dann in heterogenen Lernergruppen nicht so leicht zur Dichotomie "gut und schlecht"; im Mittelpunkt des Interesses steht die Mitteilung. Fähigkeiten, die nicht in sprachlichen Curricula, wohl aber in interkultureller Kommunikation gefragt sind, gewinnen so an Bedeutung und erhöhen die interkulturelle Kompetenz auch in Begegnungssituationen mit Angehörigen der Zielsprache.¹⁴

Lebensweltorientierung als Chance zur Öffnung des Unterrichts - nicht als Zwang zur Selbstdarstellung

Wenn von (auto)biographischen Ansätzen gesprochen wird, verstehen wir darunter nicht, dass SchülerInnen ihre Lebensthemen und Fragen in den Unterricht einbringen **müssen**. Es geht vielmehr darum, Schule zu öffnen für das reale SchülerInnenleben, es sollte Raum geben, direkte Aspekte der eigenen Lebensgeschichte

¹³ Bei der Diskussion heimlicher Lernziele im Fremdsprachenunterricht stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob nicht der innerste Wunsch vieler FremdsprachenlehrerInnen der ist, SchülerInnen zu sprechenden und sich adäquat verhaltenden Kopien von Muttersprachlern der Zielsprache zu machen.

¹⁴ "...je weniger Fremdsprachenkenntnisse vorhanden sind, um so wichtiger sind im Falle von interkulturellen Interaktionen Kenntnisse außersprachlicher Kommunikationsmittel." Funke, P. (1995) Interkulturelle Interaktion und der Prozeß des Verstehens einer fremden Kultur In Thomas, A. / Abdallah-Preteille, M. (Hrsg.) (1995) Interkultureller Austausch. Baden-Baden: Nomos. S. 84

einzubringen. Wie und in welcher Weise es geschieht, liegt aber bei den Lernern selbst. Dies kann z.B. (wie in der Globalsimulation) indirekt über die Ausgestaltung einer Rolle geschehen.

Veränderte Rolle der LehrerIn: ModeratorIn, UnterstützerIn, BeraterIn, MateriallieferantIn

Fremdsprachenunterricht, der auf Kommunikation ausgerichtet ist, verändert automatisch die LehrerInnenrolle: der Kommunikationsprozess ist ein offener, er kann gelenkt und gesteuert, aber nicht "bestimmt" werden. Der Einfluss der Lerner auf die Themenauswahl und den Prozess selbst kann viel grösser werden, als dies bedingt durch die dominante Position der FremdsprachenlehrerIn bisher möglich war: solange nur die Sprachrichtigkeit relevant war, war sie die einzig kompetente SprecherIn.

In einem kommunikationsorientierten Unterricht kommen der LehrerIn viele Aufgaben zu:

Sie hat bezogen auf die Inhalte und Anknüpfungspunkte eher die Rolle der Unterstützerin und Materialbeschafferin. Im Kommunikationsprozess selbst ist sie Moderatorin, (mit interkultureller Kompetenz). Sie begleitet die Lerner in ihrem (offenen) Lernprozess (wo sind sie? was ist der nächste Schritt?). Als KennerIn der Sprache und der Zielkultur macht sie Vorschläge für Themen und Lerngebiete.

Veränderte SchülerInnenrolle

Die Skizze einer veränderten LehrerInnenrolle macht deutlich, dass dies nur möglich ist, bei gleichzeitiger Veränderung der Lernerrolle hin zu einem "autonomen Lerner". Von SchülerInnen wird verlangt, dass sie Entscheidungen treffen, Verantwortung für diese Entscheidungen übernehmen, Absprachen (z.B. Erarbeitung von Produkten) einhalten, selbständig lernen. Auf diesem Weg brauchen sie Unterstützung und Begleitung (z.B. durch Unterstützung ihres Selbstbewusstseins und ihres Selbstvertrauens, durch das Lernen von Lernstrategien, durch das Kennenlernen von Selbsteinschätzungsverfahren und Selbstkontrollen, etc....)

3.1. Lesen - Lektüreprjekte in der Schule

3.1.1. Zielsetzung

Lektüre von "Ganzschriften" darf für Schüler nicht (länger) gleichbedeutend sein mit Lexika wälzen, Wort-für-Wort-Übersetzung und der Beantwortung von Fragen, die sie sich nicht gestellt haben. Wenn wir ein Lektüreprjekt in einer Klasse durchführen wollen, müssen wir Lehrer uns zunächst darum bemühen, in den Schülern die Lust zu wecken, sich mit der Lektüre zu beschäftigen.

Wir müssen weiter dafür sorgen (bzw. schon dafür gesorgt haben), dass sie das nötige Selbstvertrauen haben, sich an die Bewältigung einer so umfangreichen Aufgabe heranzumachen. Das bedeutet, dass den Schülern Techniken und Problemlösungsstrategien zur Verfügung stehen müssen (gestellt werden müssen), die ihnen erlauben, sich das Buch Schritt für Schritt zu erobern - mit dem Fernziel, dies künftig auch ohne Anleitung des Lehrers tun zu können.

Wir müssen zumindest annäherungsweise eine solche Situation schaffen, die vergleichbar ist mit der, die wir als muttersprachliche Leser kennen, wenn wir voll Spannung das Buch aufschlagen, das wir uns gekauft haben. Wenn wir - um einen ersten Eindruck vom Buch zu erhalten - den Einband und die Illustrationen anschauen, die Informationen über den Autor durchlesen, die Kapitelüberschriften überfliegen. Wenn wir während der eigentlichen Lektüre vorblättern, um einer bestimmten Frage nachzugehen, deren Beantwortung wir nicht mehr aufschieben wollen; wenn wir uns langweilig erscheinende Passagen überspringen, wenn wir zurückblättern, um verlorengegangene oder nicht gespeicherte Informationen aufzufrischen.

3.1.2. Umsetzung in die Praxis

Ein solches Verfahren erfordert ein entsprechendes "handwerkliches" Wissen seitens der Lehrer. Zunächst einmal muss man sich darüber klar werden, vor welchen Problemen die Schüler stehen, die ein fremdsprachliches Buch lesen:

- auf der Wortebene sind es die geringen Lexikkenntnisse;
- auf der Satzebene sind es die syntaktischen und grammatischen Probleme;
- auf der Textebene haben die Schüler Probleme, verstandene kurze Texteinheiten in das Gesamtverständnis des Textes einzuordnen sowie ihr Weltwissen zu mobilisieren und zur Lösung der vor ihnen stehenden Aufgaben einzusetzen.

Angesichts dieser Problemlage, die notwendigerweise bei jeder Fremdsprachenlektüre bei Lernenden auftritt, neigen diese dazu, den Mut und damit die Lust zu verlieren, sich durch das Buch zu kämpfen.

Damit das Lektüreprjekt nicht scheitert, müssen die Schüler über folgende Techniken und Problemlösungsstrategien verfügen (bzw. müssen ihnen vermittelt werden):

Sie sollen in der Lage sein:

- sich aller Hinweise zur Entschlüsselung des Textes zu bedienen, die das Buch zur Verfügung stellt, um Hypothesen zum Inhalt des Buches /Kapitels/ Abschnittes aufzustellen.
- zu diesem Zweck auch ihr Weltwissen zu mobilisieren;
- diese Hypothesen in Form von Fragen bzw. in Thesen zu formulieren, um dann gezielt im Text nach Antworten bzw. Bestätigungen zu suchen;
- zu akzeptieren, dass dieses Leseverfahren bedeuten kann nicht linear von A-Z zu lesen, sondern im Text zu springen - entsprechend den Fragen und Hypothesen, die sie selbst (auf)gestellt haben;
- ständig das neu erworbene Wissen über den Inhalt in das bereits Bekannte einzuordnen, um so eine neu Übersicht über den Text zu gewinnen;
- spätestens am Ende des Lektüreprjektes Strategien und Techniken anzuwenden, die ihnen erlauben, mit Lücken umzugehen, die sie notwendigerweise immer als Fremdsprachenleser haben.

Lesen funktioniert als ein ständiger Wechsel zwischen Aufbau von Leseerwartungen, der Entwicklung von Hypothesen über den weiteren Ablauf der Geschichte mit Hilfe unseres Weltwissens einerseits und deren Überprüfung durch den Akt des Lesens. Dieser Akt des Lesens bestätigt unsere Erwartung oder fordert zu deren Korrektur auf. In beiden Fällen entstehen aufgrund der zusätzlichen Informationen neue Erwartungen, neue Hypothesen, die wiederum überprüft werden durch den fortgesetzten Akt des Lesens.

Nur durch diesen Aufbau einer Erwartungshaltung gegenüber dem zu lesenden Text ist es dem Leser möglich, im Verlauf seiner Lektüre Sinn zu konstruieren. Durch den permanenten Abgleich seiner Erwartungen, die immer komplexer werden, mit dem neuen Text gelingt es ihm, in kürzester Zeit die Fülle von Informationen zu verarbeiten, die durch das Lesen auf ihn einströmen. (Lesen kann vereinfacht mit folgendem Dreischritt beschrieben werden: 1) Vermutungen zum Inhalt / zum weiteren Verlauf formulieren und im Gedächtnis speichern. 2) Neue Informationen aufnehmen und mit den gespeicherten Vermutungen abgleichen. 3) Neufassung der Vermutungen zum Inhalt bzw. zum weiteren Verlauf formulieren und im Gedächtnis speichern usw.usw.)

Die von uns vorgeschlagene Methode für Lektüreprjekte in der Klasse beruht darauf, diesen für den muttersprachlichen Leser mehr unbewussten Vorgang in methodische Schritte zu zerlegen, so dass der beim muttersprachlichen Leser automatisch ablaufende Prozess des permanenten Abgleichs von Erwartung und Überprüfung vom Fremdsprachen lernenden Leser bewusst durchgeführt werden kann.

Dieses Leseverfahren, bei dem das Gesamte hilft, die Einzelheit zu verstehen (top-down-Verfahren) muss begleitet werden von einer Schulung und Anwendung von Dekodierungstechniken auf Wort- und Satzebene (down-top-Verfahren = Wort- und Satzbildungsregularitäten, Satzkonnectoren, etc.), worauf hier - weil sie mit Beginn des Fremdsprachenunterrichts geschult werden, hier nicht näher eingegangen werden soll.

3.1.3. Anforderungen an die Lehrer / Veränderung der Rolle

Das beschriebene Leseverfahren bedeutet eine intensive Vorbereitungsarbeit für den Lehrer. Er muss

- < einen geeigneten Einstieg in die Lektüre zu finden;
- < die Handlungsstränge des Buches mit den wichtigsten Textstellen kennen, um die Schüler bei deren Suche nach Bestätigung ihrer Hypothesen bzw. Beantwortung ihrer Fragen auf die richtigen Seiten zu verweisen;
- < geeignete gestalterische und Schreibaktivitäten für die Schüler formulieren, die ihnen erlauben, sich selbständig mit dem Text auseinanderzusetzen;
- < Übungen entwickeln, die den Schülern den Erwerb von Lesetechniken - und Problemlösungsstrategien ermöglichen.

Dafür ist er dann während der Unterrichtsphase frei, um den Schülern, die einzeln oder in Gruppen arbeiten, Hilfestellung zu geben. Somit bedeutet die Anwendung dieses Leseverfahrens eine Abkehr von der strengen Lehrerzentrierung im Unterricht und gleichzeitig gibt sie den Schülern mehr Freiraum zum selbständigen Lernen.

3.1.4. Was zu beachten ist

Das beschriebene Leseverfahren bedeutet für die Schüler ein Umdenken. Durch schriftliche und mündliche Leistungskontrollen sind sie daran gewöhnt, sich bei Antworten an den Lehrer möglichst eng an der Wortbedeutung zu orientieren, aus Angst, etwas falsch zu machen. Hier aber wird von ihnen verlangt, selbständig Hypothesen aufzustellen, die sich dazu noch an ihrem eigenen Erfahrungshorizont ausrichten sollen; sie sollen jetzt nicht mehr wörtlich übersetzen, sollen sogar unbekannte Wörter (zunächst) unbekannt lassen, Teile des Textes (evtl.) gar nicht lesen, auch nicht vorne anfangen und hinten aufhören, sondern vielleicht in der Mitte anfangen und dann je nach Fragestellung weiter vorne oder weiter hinten nach Antworten suchen. Unser hier beschriebenes Leseverfahren ist für die meisten Schüler zunächst eine Verunsicherung und muss daher behutsam eingeführt werden. Vor allem müssen die Schüler verstehen können, warum sie dieses Verfahren einschlagen.

Ein Problem, vor dem jeder Lehrer während der Vorbereitung eines Lektüreprojektes steht, ist die Frage der Auswahl eines geeigneten Buches. Da im Normalfall erst in der 7. Jahrgangsstufe mit Französisch begonnen wird, Lektüreeinheiten also meist am Ende der 8. oder zu Beginn der 9. Klasse stattfinden, besteht notwendigerweise eine große Diskrepanz zwischen dem Sprachstand der Schüler einerseits und der berechtigten Forderung nach einer thematisch ihrem fortgeschrittenen Jugendalter entsprechenden Lektüre andererseits. Ohne Konzessionen in der einen oder anderen Richtung zu machen ist dieses Problem nicht zu bewältigen.

3.1.5. Literaturhinweise

Folgenden Veröffentlichungen können dabei helfen, sich intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen:

- Fremdsprache Deutsch, Heft 2, April 1990, Textarbeit
- Fremdsprache Deutsch, Heft 11, 2/1994, Literatur im Anfängerunterricht
- Gérard Vigner, Lire: Comprendre ou décoder?, in: Le Français dans le Monde, Nr. 283, août/septembre 1996, S. 62 ff.
- Francine Cicurel, Lectures interactives en langue étrangère, Hachette 1991
- Gerard Westhoff, Fertigkeit Lesen (= Fernstudienangebot Germanistik - Deutsch als Fremdsprache), 1997 Goethe-Institut München

Bei der Auswahl geeigneter Lektüre kann helfen:

- HILF, Lectures choisies (= Auswahl französischer Jugendliteratur mit Kurzbeschreibung)
- <http://www.shuttle.de/if-s/blj-f> (= Site des Institut Français Frankfurt a.M. mit Auswahl französischer Jugendliteratur nach Buchart, Sprachniveau etc.)
- http://www.bildung.hessen.de/mversuch/eu_julit/deutsch/projekt.htm (= Noch im Aufbau befindlicher Server des Landes Hessen, der geeignete europäische Jugendliteratur vorstellt)

3.1.6. Materialhinweise

Im Verlauf der Durchführung unseres Forschungsprojektes haben wir diese Methode im Rahmen von Lektüreprojekten in unterschiedlichen Klassen angewandt. Die Ergebnisse dieser Arbeit haben wir in Fachzeitschriften veröffentlicht und in Fortbildungen einem breiteren Lehrerpublikum vorgestellt.

Hier eine Liste der bearbeiteten Buchtitel mit dem Veröffentlichungsort der Projektbeschreibung:

- Der Gedankensammler (Monika Feth): Deutsch-Unterricht, Heft 10, Berlin, 50 (1977), p.487-491
- Je t'écris (Gevas,Caban): Der fremdsprachliche Unterricht - Französisch, Heft 27, Découvrir la poésie, p.48
- Kamo, l'agence Babel (Daniel Pennac): Lektüreheft und Lesestrategien, Diesterweg Verlag 1997
- Le pacte avec le diable (Thierry Lenain): Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 29, Kinder-und Jugendliteratur, p.18 ff
- Le Hollandais sans peine (Marie-Aude Murail) Fremdsprachenunterricht, Heft 2,1998

3.2. Kreatives Schreiben

3.2.1. Ziele

Ziele des kreativen Schreibens schon ab erstem Jahr Fremdsprachenunterricht :

- Sensibilisierung auf und Vorbereitung für die Bearbeitung von literarischen und poetischen Texten ;
- Entwicklung des Sprachgefühls in der Fremdsprache;
- Lust, mit der Fremdsprache spielerisch umzugehen;
- Förderung der sprachlichen Kreativität;
- Förderung des autonomen Lernens;
- Möglichkeiten zeigen, in der Fremdsprache eigene Bedürfnisse auszudrücken;
- Die Schreibproduktion ist nicht mehr nur eine Sprachübung (zur Grammatik- oder Lexikfestigung), sondern ein persönliches Ausdrucksmittel;
- Leselust über das eigene Schreiben fördern bzw. wecken.

3.2.2. Umsetzung in der Praxis

Die Angst eines jeden Schüler ist die Aufgabe des Lehrers: Schreibt einen kleinen Text von ca. 100 Wörtern zu.....:

Das weiße, leere Blatt und die unendliche Freiheit der Möglichkeiten einen Satz zu bauen erstickt jegliche Textproduktion. Mit welchem Satz beginnen ? Was soll ich überhaupt schreiben? Und wie?

Um längere Texte schreiben zu können, müssen die Schüler langsam an die Textproduktion herangeführt werden. Man kann in Form von Treppenabsätzen eine Progression erreichen, indem man vom Wort —> zum Satz —> zum (komplexeren) Text geht. Drei verschiedene Vorgehensweisen sollen näher erläutert werden.

1. Möglichkeit:

Wenn Texte nach vorgegebenen Strukturen erstellt werden, kommt Angst erst gar nicht auf:

- Die Schüler lesen einen Ausgangstext (Matrix),
- der Lehrer streicht anschließend diesen Text so zusammen, daß nur noch ein Skelett an Satzstrukturen übrigbleibt,
- die Schüler füllen diesen Text mit eigenen Inhalten auf, Inhalten, die sie interessieren und berühren.

2. Möglichkeit:

Nach bestimmten festen Vorgaben werden poetische Texte erstellt.

3. Möglichkeit:

Schüler variieren eine einzige Geschichte in verschiedenen Textsorten, indem sie die jeweiligen textspezifischen Merkmale anwenden und dem Text auch die entsprechende Form geben.

Bei einer solchen Art von Textproduktion handelt es sich nie um eine Reproduktion des schon vorhandenen, sondern im Gegenteil, trotz der Ähnlichkeit (der Strukturen) ergibt sich ein ganz neuer Text mit völlig anderen Inhalten.

Zu Beginn sollen noch nicht Texte an einen bestimmten Adressaten erstellt werden, sondern Texte ohne eine zwingende Botschaft.

Die Ergebnisse sind noch keine Literatur - auch wenn Anklänge darin zu finden sind.

3.2.3. Umsetzungsbeschreibungen/ Literaturangaben

1. **Bertocchini**, Paola, **Costanzo**, Edvige: Production écrites. Le mot, la phrase, le texte. Hachette, Paris, 1987.
2. **Christophe**, Suzanne, Grosset-Bureau, Claude: Jeux poétiques et langue écrite. Armand Colin, Paris, 1994, (= Coll. Pratique pédagogique).
3. **Detambel**, Régine : La comédie des mots. Gallimard, Paris, 1998, (= Coll. Page Blanche).
4. **Douënel**, Lysane, Jackson, Geneviève, Raoul, Sylvette: Si tu t'imagines... Atelier de littérature, lecture, écriture, Hatier/Didier, Paris, 1994, (= Coll. libre échange).
5. **Duchesne**, Alain, Leguay, Thierry: Petite fabrique de littérature, Ed. Magnard, Paris, 1991, (= Coll. «Textes et contextes» «Périphériques»).
6. **Janz/Münchow/ Piontek**: Globalsimulationen: l'immeuble. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 14, Simulations, p.21 ff
7. **Koch**, Monika, **Münchow**, Sabine (Hrsg.): **H** comme Henri, **T** comme Toulouse, **L** comme Lautrec. Ein vierfarbiger Katalog von Schülern für Schüler über den Ma-

ler Toulouse-Lautrec. 1995. Wissenschaftliches Institut Bremen, Bremen, 1995.
Zu sehen im Internet unter:

<http://www.schule.bremen.de/places/Toulouse-Lautrec/>

8. Migeot, François: Du bon usage des ateliers d'écriture. In: Le Français dans le monde, n° 269.

9. Münchow, Sabine: Lehrerhandbuch zum Katalog Toulouse-Lautrec. Bremen, im Selbstverlag, 1996.

10. Münchow, Sabine: Das Projekt Toulouse-Lautrec. In: Fremdsprachenunterricht, Heft 1, 1997, p. 26 -33.

11. Münchow, Sabine: Das Projekt Toulouse-Lautrec auf CD-Rom, Die Schul-Bibliothek, co-Tec, 1996, Macintosh-Materialien für Schule und Unterricht, Von Lehrern für Lehrer.

12. Münchow, Sabine (Hrsg): Mosimaches, ein Bildwörterbuch im Internet: <http://www.wis.uni-bremen.de/wis/fup/projekte/dico.ton/start.html>

13. Münchow, Sabine: Mosimaches. In: Michael Drabe, Detlef Garbe (Hrsg): Das "Schulen ans Netz"-Handbuch, Verein Schulen ans Netz, Bonn, LOG IN Verlag, Berlin, 1997, p. C-63;

14. Münchow, Sabine: Vom Bild zum Wort zum dictionnaire im Internet, Interaktive Erstellung eines Wörterbuchs. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 3, 2000.

15. Münchow, Sabine: Vindunum, ein Baumroman im Internet: <http://www.wis.uni-bremen.de/wis/fup/projekte/Vindunum/roman.start.html>

16. Münchow, Sabine/ **Piontek**, Regina: Projekt Blau in: WIS-Materialien, 1995 und im Internet unter: <http://www.schule.bremen.de/places/blau/>

17. Münchow, Sabine: Postkarten und Briefe. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 2/3, 1999.

18. Rebattet, Christiane : Créer des ateliers d'écriture. Hatier, Paris 1997, (= Coll. Questions école n° 1).

19. Rebattet, Christiane : Animer des chantiers d'écriture. Hatier, Paris 1997, (= Coll. Questions école n° 2).

20. Rivais, Yak: Jeux de langage et d'écriture, Littératurbulences, 7 à 14 ans. Retz, Paris, 1992.

21. Rivais, Yak: Pratiques des jeux littéraires en classe, 9 à 12 ans. Retz, Paris, 1993.

22. Rodari, Gianni: Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer des histoires. Rue du Monde, Paris, 1997.

20. Vermeersch, Gérard: La petite fabrique d'écriture. Magnard, 1994.

21. Werder, von, Lutz: Lehrbuch des kreativen Schreibens, Schibri- Verlag, Berlin, 1996.

3.3. Hören

3.3.1 Ziele

Die Fertigkeit Hörverstehen kann man definieren als die Fähigkeit¹⁵,

- gesprochene fremdsprachliche Texte ohne Hilfe zu verstehen,
- zu verarbeiten und
- zur Grundlage außersprachlichen Handelns zu machen

Im gesamten Prozess des Fremdsprachenerwerbs erscheinen Schülern Hörverständnisübungen, die dem Erwerb dieser Fähigkeit dienen, als die schwierigsten. Lexik und Grammatik helfen dem Fremdsprachenlerner geschriebene Texte zu verstehen, einfache Fragen und Aussagen zu formulieren und sogar kurze gesprochene Sätze zu verstehen, solange sie von der gewohnten Stimme des Lehrers oder der Lehrerin stammen.

Sobald der Fremdsprachenlerner jedoch in einer Situation steht, in der er gesprochenen Text (vom Tonträger, Radio, Fernsehen, Telefon oder in einer persönlichen Begegnung) verstehen und darauf reagieren muss, kommt er in größte Schwierigkeiten, wenn die Fertigkeit Hörverstehen nicht zuvor systematisch geübt worden ist.

Wenngleich die Kenntnis von Lexik und Grammatik unabdingbare Voraussetzung für das Hörverstehen sind, so reichen deren Kenntnis dennoch für das Verstehen gesprochener Texte nicht aus. Im Hörverstehen untrainierte Schüler mögen beispielsweise die Zahlen 1-100 mündlich und schriftlich beherrschen, sind aber nicht in der Lage, diese in einem Tondokument integriert zu identifizieren.

Denn an das Ohr des Hörenden dringen eben nicht einzelne Wörter oder Sätze, Inhalte samt Bedeutung, sondern ein ganzer Schwall von Tönen. Das erste, das der Hörer/die Hörerin nun tun muss, ist, für sich zu beschließen, diese Geräusche zu deuten und zu verstehen.

Besteht diese Verstehensabsicht, muss der Hörende aus den empfangenen akustischen Signalen die sprachlichen Laute vor dem Hintergrund der nichtsprachlichen herausfiltern, diesen Lauteinheiten die angemessene Bedeutung zuordnen und diese nun bedeutungsvollen Lauteinheiten aufgrund des Wissens über die Konstruktion, die Intonation und den Rhythmus des Satzes sowie mit Hilfe des Weltwissen in einen Zusammenhang bringen.

Hörverstehen ist zudem - vergleichbar mit dem Leseverstehensprozess - ein aktiver, dialektischer Prozess, der sich zwischen zwei Partnern, dem Hörer und dem Sprecher in drei grundlegenden Schritten abspielt. Der Hörer/ die Hörende identifiziert Lauteinheiten und ordnet ihnen eine Bedeutung zu; stellt Hypothesen über die Gesamtsituation auf, in der das Tondokument entstanden ist bzw. über den Gesamtzusammenhang, in den sich das Gehörte und das noch zu Hörende einord-

¹⁵ vgl. Gert Solmecke, Ohne Hören kein Sprechen, in: Fremdsprache Deutsch, Heft 7, November 1992

net; bestätigt oder korrigiert im weiteren Verlauf diese Hypothesen und kann sich nun bereits leichter der weiteren Verstehensarbeit widmen.

Müßte sich das "Arbeitsgedächtnis" (G. Solmecke) jede Lauteinheit mit zugeordneter Bedeutung merken, wäre es schnell überlastet und mit weiterer Verstehensarbeit bald überfordert. Daher speichert es im weiteren Verlauf des Hör- und Verstehensprozesses keine Einzelheiten mehr, sondern diese zusammengefasst in Sinnseinheiten. Dadurch kann die Aufmerksamkeit des Hörers von der Behaltensarbeit entlastet werden und wird frei für bessere Verstehensarbeit. Je mehr der Hörer vom Tondokument versteht, desto genauer werden die Hypothesen über dessen weiteren Verlauf, das Verstehen wird weiter erleichtert und die Fähigkeit steigt, durch nicht identifizierte Lauteinheiten entstandene Bedeutungslücken (auch nachträglich) sinngemäß zu füllen.

3.3.2 Umsetzung in die Praxis

Aus diesem so beschriebenen Prozess der Hörverstehens ergeben sich für die Schulung des Hörverstehens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts folgende Ziele:

Der Lehrer/ die Lehrerin muss die Schüler befähigen

- sprachliche Lauteinheiten vor dem Hintergrund anderer Geräusche zu identifizieren;
- diese Lauteinheiten wiederzuerkennen und ihnen die entsprechende Bedeutung zuzuordnen;
- zwischen extensivem Verstehen (Globalverständnis) und intensivem Verstehen (Detailverständnis) zu unterscheiden;
- in einer Hörsituation Hypothesen über deren weiteren Verlauf aufzustellen;
- im Tondokument Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden;
- entstandene Verständnislücken durch Erschließen selbständig zu füllen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden Tondokumente zusammengestellt und zu den oben aufgeführten Teilfertigkeiten in verschiedenen Klassenstufen entsprechende Verständnisübungen durchgeführt. Bei der Erarbeitung der unterschiedlichen Übungen haben wir uns von folgenden Gesichtspunkten leiten lassen:

Hörverständnisübungen sind weder eine Prüfung der Gedächtnisleistung noch des mündlichen oder schriftlichen Ausdrucksvermögens.

Hörverstehensübungen liefen in der Vergangenheit (auch noch bisweilen heute?) nach folgendem Muster ab: Den Schülern wird ein Tondokument präsentiert, anschließend werden sie aufgefordert, mündlich oder schriftlich Fragen zum Text zu beantworten. Abgesehen davon, dass auch die meisten Lehrer mit dieser Aufgabe überfordert wären, dient diese Aktivität nicht so sehr der Schulung des Hörverstehens, sondern der Überprüfung der Gedächtnisleistung und der Ausdrucksfähigkeit. Der Hörer ist darauf konzentriert, alles zu verstehen, denn er weiß noch nicht, was gleich von ihm verlangt werden wird; da er damit notwendigerweise überfordert ist, verliert er bald den Faden und gerät in Panik. Im wirklichen Leben steht

man überdies wohl nie vor einer vergleichbaren Situation: Wenn man im direkten Kontakt mit dem Partner steht, helfen Körpersprache und notfalls eine Nachfrage; ist man mit einem Tondokument konfrontiert, weiß der Hörer in aller Regel, welche Art von Text er nun hören wird und er weiß auch, warum er ihn anhören will.

Förderung der Fertigkeit Hörverstehen.

Um die Situation im Klassenraum einer Realsituation möglichst anzugleichen, ist es sinnvoll, Hörverstehensübungen in drei Teile zu gliedern, wobei je nach Unterrichtsziel eines der Teile im Vordergrund steht:

- Schüleraktivitäten vor dem Hören: Schaffen einer Verstehensabsicht; Bereitstellung des Vokabulars; Einführung in die Thematik.
- Schüleraktivitäten während des Hörens: Ausrichtung der Hörer auf Global- und/oder Detailverstehen.
- Schüleraktivitäten nach dem Hören: mündliche, schriftliche oder sonstige handlungsorientierte Reaktion auf das Gehörte.

Authentische Tondokumente verwenden

Kommt der Fremdsprachlerner in die Situation, seine Hörverständnisfertigkeit anwenden zu müssen, so wird er es nicht mit seiner Lehrerin zu tun haben, sondern mit Menschen, deren Muttersprache französisch ist oder die diese Sprache als Fremdsprache nutzen, um sich verständlich zu machen. Also muss Hörverstehen auch anhand entsprechender Tondokumente geübt werden, mit denen die Schüler französische Sprechgeschwindigkeit, regionale Akzente, Aussprachegewohnheiten von Ausländern, die französisch sprechen kennen lernen können und die sie auch zwingen, sprachliche Lauteinheiten auf dem Hintergrund von Nebengeräuschen herauszufiltern. Es gibt heute Verlagsproduktionen, die diese Bedingungen sehr gut erfüllen und daher gut neben den im strengen Sinn authentischen Dokumenten verwandt werden können.

Kurze, unbekannte, schülerorientierte Tondokumente verwenden

Um die Behaltensleistung der Schüler nicht in den Vordergrund zu stellen, ist es wichtig, kurze Tondokumente zu verwenden. Kurze Hörsequenzen machen es auch möglich, häufig Hörverständnisübungen im Unterricht durchzuführen. Da ein Tondokument aus dem Lehrbuch, nach der Lektüre der Lektion zum Üben des Hörverständnis präsentiert, bei den Schülern kaum Verstehensabsicht wecken kann, ist es empfehlenswert, den Schülern kurze, für sie unbekannte Hörsequenzen zu präsentieren. Besonders schön ist es natürlich, wenn man ab und zu Tondokumente einsetzen kann, die dem Alter und dem Interesse der Schüler entsprechen (Schlager-Liedertexte, Nachrichten aus Sport, Musik, Politik,...).

3.3.3 Anforderungen an die Lehrer

- Was zu beachten ist - Rolle des Lehrers

Die größte Schwierigkeit, allerdings durchaus zu meistern, ist die Beschaffung geeigneter Tondokumente. Wenn auch die Verlage inzwischen eine Fülle guter Tondokumente zu Übungszwecken zur Verfügung stellen, ist es dennoch erforderlich, für bestimmte Zwecke selbst das erforderliche Material zusammenzustellen. Das ist dank der Radio-

und Fernsehsender, die in der gewünschten Fremdsprache senden, kein unüberwindliches Hindernis mehr.

Das zweite Problem ist die Auswahl geeigneter Tondokumente. Mancher Lehrer mag vor der Verwendung selbst aufgenommenen Tonmaterials zurückschrecken, weil er selbst nicht alles versteht. Solche Probleme sind jedoch untrennbar mit der Schulung des Hörverständnisses in schulischer Situation verbunden. In einer Realsituation könnten entweder Mimik und Gestik beim Verstehen helfen oder aber ganz einfach eine kurze Nachfrage. In der Klassensituation, gegenüber einem Tonträger, ist das nicht möglich. Man sollte vor den Schülern dieses Problem nicht verbergen und ihnen klar machen, dass auch der Lehrer mit solchen Problemen zu tun haben kann.

Der zweite Einwand gegen die Verwendung dieses Materials: Es ist viel zu schwer für die Schüler. Dem muss entgegengehalten werden, dass zunächst nicht das Tondokument selbst schwer oder leicht ist, sondern die Aufgaben, die der Lehrer den Schülern stellt. Der ausführlich zelebrierte Wetterbericht im französischen Fernsehen ist für ungeübte Ohren (auch Lehrerohren) schwer verständlich und es wäre unsinnig, ohne Vorbereitung eine Klasse in den ersten Lernjahren mit der Aufgabe zu konfrontieren, nur aufgrund des Gehörten beispielsweise eine Aussage zum Wetter in einer bestimmten Region zu machen. Es ist jedoch durchaus möglich, Schülern im ersten Lernjahr einen solchen Wetterbericht auf Tonkassette zu präsentieren und sie in einem ersten Schritt aufzufordern darauf zu achten, welche Art Tondokument sie hören; in einem 2. Schritt kann man sie auffordern, immer dann einen Arm zu heben, wenn sie meinen eine Zahl (Temperaturangabe) zu hören; in einem 3. Schritt könnten sie aus einer Liste von Zahlen die tatsächlich gehörten hervorheben bzw. die gehörten Zahlen aufschreiben.

3.3.4 Literaturhinweise

- Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7 Hörverstehen, November 1992
- Paola Bertocchini, Edvige Costanzo, Manuel d'autoformation. A l'usage des professeurs de langues, (=Collection autoformation, Hachette Paris 1989
- Barbara Dahlhaus, Fertigkeit Hören, Fernstudieneinheit 5, Goethe-Institut München, Langenscheidt 1994
- Ute Rampillon, Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Hueber, 21989
- Joachim Blombach, Lerntechniken zur Förderung des Hörverstehens, in: Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch, 2/1991
- Beacco, Jean-Claude, C'est la vie, eureka edizioni srl, Torino 1993
- ders., Point virgule, SEI, Torino 1990
- Butzkamm, Wolfgang, Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Francke, Tübingen 1989, UTB-, Taschenbuch 1505
- Claudette Cornaire, La compréhension orale, CLE International,

3.3.5. Materialhinweise

- < Elisabeth Guimbretière, Paroles. Entraînement à la compréhension et à l'expression orales. Cahier de l'élève, cassette. Didier/Hachette, Paris 1992

- < Francis Carton u.a., écoute...écoute (Schülerheft und Kassette) CRAPEL, Diesterweg/Didier, Paris 1986
- < Jeanine Bruchet, Voyage à Villers. Entraînement à l'expression orale. Jeux de rôles, Larousse, Paris 1987 (Schülerheft und Kassette)
- < Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin, Bien reçu. Compréhension orale, initiation. CLE International 1989 (Schülerheft und Kassette)

Suzanne Beaudet, Réussir le DELF. Unités A1 - A2. Entraînement à la compréhension orale (=Commission National du DELF et du DALF - CIEP), Hatier/Didier Paris 1996 (Heft und Kassette)

3.4. Globalsimulationen

3.4.1. Globalsimulation: Créer - animer - raconter

In der Sprachdidaktik - sei es für Muttersprache, Zweit- oder Fremdsprache ist der Begriff der Globalsimulation inzwischen zu einem Sinnbild für kreativen und kommunikationsorientierten Sprachunterricht geworden. Das in Deutschland bekannteste Beispiel dürfte das vom BELC¹ entwickelte "L'immeuble" sein. Vor nicht allzu langer Zeit erschien "L'Hôtel", das eine fachsprachliche Ausrichtung hat.

Konstitutiv für Globalsimulationen sind drei Aspekte² :

Ausgangspunkt ist ein "**lieu-thème**", also ein Ort, der gleichzeitig ein Thema ist, das die Fantasie einer Lerngruppe anregt und um das herum sich alle sprachlichen und außersprachlichen Aktivitäten ranken. Sprachliche Äußerungen finden so in Handlungs- und Sinnzusammenhängen statt, sie haben im Simulationskontext immer Bedeutung und sind Elemente in dem sich entfaltenden Universum; jede/r ist involviert.

Dieses Universum wird lebendig über die Menschen, die in ihm agieren. Jede/r übernimmt im Rahmen der Simulation die Rolle einer **fiktiven Person**: erfindet sie, gestaltet und entwickelt sie im Laufe des Spiels weiter. Diese Person agiert im Kontext ihres Bezugsrahmens, in Interaktion mit anderen Personen der Simulation. Ihr Charakter wird immer präziser durch die Herausforderungen, denen sie im Alltäglichen der Simulation begegnet.

Die Simulation ist also ein "**als ob**" (F.Yaiche: "comme si") auf zwei Ebenen: so zu tun, als lebe man an einem **anderen Ort** als Schule oder Unterrichtsinstitution und durch ein paradoxes Hin- und Herbewegen dieses Universum durch die Kraft der Einbildung zu verlassen und das gewählte *lieu-thème* ins Klassenzimmer hereinzunehmen.

"Als ob" auch bei dem **Erfinden der Person**, so zu tun als sei man eine andere Person; gleichzeitig bei sich selbst das gestalterische Potential zu finden, diese Person zum Leben zu erwecken. Und wieder ein Paradox: durch die Bewegung zwischen sich selbst und der fiktiven Person (l'inconnu de soi-meme) dahin zu gelangen

¹ CIEP: Centre International d'études pédagogiques de Sèvres / BELC: bureau pour l'enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger

² Die folgende Darstellung bezieht sich auf einen Aufsatz von F. Yaiche, Les Simulations Globales In: Der fremdsprachliche Unterricht 14 (1994) í. 39-42

gen, sich stärker und mehr auszudrücken als wenn man in der Haut seiner eigenen Identität geblieben wäre.

„Autrement dit, une simulation globale est une maniere de faire entrer le réel dans l'univers de la classe, ce réel qui est le plus souvent laissé à la porte de la classe ...“³

Eine Chance zur Öffnung des Unterrichts

Die Globalsituation bietet die Möglichkeit, viele Aspekte der neueren pädagogischen Diskussion, insbesondere der Fremdsprachendidaktik umzusetzen.

Kommunikationsorientierung

Das Universum entsteht dadurch, daß in der Gruppe tatsächlich kommuniziert wird. Die zu erfindenden Personen werden nur durch das Miteinander-Agieren lebendig. Dabei ist jeder kommunikative Aspekt relevant: für den Charakter der Person ist ihre Art zu sprechen (leise, laut, schnell, deutlich...), ihre Art, sich zu bewegen, ihre Haltung, etc. von Bedeutung. Alle parasprachlichen und nonverbalen Elemente tragen dazu bei, dass sie lebendig wird. Dies ist (nicht nur) im Anfangsunterricht unglaublich entlastend für SchülerInnen, weil eben nicht nur verbale Äußerungen zählen.

Die Art der Kommunikation einer Simulation globale nähert sich authentischer Kommunikation insofern an, als sprachliche Äußerungen Konsequenzen haben und unmittelbar den nachfolgenden Prozeß beeinflussen.

Handlungsorientierung

Konstitutiv für die Simulationsebene ist die Abfolge von Handlungen. Zweck der ganzen Kommunikation ist die Realisierung einer Handlung: das Erschaffen eines Mikrokosmos. Um dieses Universum zu schaffen, sind viele Handlungen nötig (z.B. beim Immeuble : Schilder malen, Collagen machen); in dem neuen Universum "handeln" die Personen ununterbrochen - auch wenn sie nicht sprechen.

Lebensweltorientierung/ Identifikation

Die Ausgestaltung des gewählten Universums richtet sich notwendigerweise nach dem Erfahrungshorizont der SchülerInnen. Das, was die Personen tun, denken, sprechen, fühlen, bestimmen die SchülerInnen selbst. Die Erfindung der Personen gibt ihnen die Möglichkeit, in ihnen ein wenig ihre Wünsche und Gefühle positiver und negativer Art zu realisieren. Nicht die SchülerInnen sprechen, sondern die Personen. Damit ergibt sich die Möglichkeit, Äußerungen zu machen, die "ungeschützt" vielleicht nicht möglich wären.

Arbeitsweltorientierung

Das in Deutschland erst vor kurzem erschiene "L'hôtel" bietet sich für berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht an (es ist allerdings sehr umfangreich). Aber auch ohne vorgegebenes Material kann durch die Entscheidung über das "lieu-thème" ein deutlicher Arbeitsweltbezug hergestellt werden. Die Konzeption der Simulation eignet sich hervorragend als Rahmen für Alltagskommunikation in beruflichen Situationen. Je nach Bedarf können fachspezifische Konkretisierungen und fachsprachliche Anteile ihren Raum finden.

³ Yaiche, F. (1994) a.a. O. S. 39

Interkulturelles Lernen

Das Material bietet die Möglichkeit, interkulturelles Lernen im Sprachunterricht als durchgängiges Prinzip zu berücksichtigen und macht auch methodische Vorschläge dazu. Beim "Immeuble" gibt es z.B. die Vorgaben:

- fünf Personen nicht-französischer Herkunft einzubeziehen
- fünf Biographien zu erstellen von Personen nicht-französischer Herkunft (deutlich mit dem Hinweis versehen, nicht in Stereotypen abzugleiten).

Durch die Methodik der Individualisierung ergibt sich immer die Chance für alle SchülerInnen, ihren kulturellen Hintergrund und ihre Perspektiven einzubringen.

Landeskunde

Die Hefte sind so konstruiert, daß eine Fülle von landeskundlichem Material auf der Ebene der Alltagskultur präsentiert wird und jederzeit erweitert einbezogen werden kann. Will man die Methode in einer Fremdsprache anwenden, in der keine Materialien zur Verfügung stehen (dies geschah in einem unserer Englischkurse) oder mit einem "Universum" arbeiten, das nicht aufgearbeitet ist, muß mit entsprechender Vorbereitungszeit gerechnet werden.

Internet und CD-Rom

Gerade um landeskundliche Informationen einzuholen, eignet sich das Internet für die Vorbereitung auf LehrerInnenseite. Andererseits sind landeskundliche Anteile beim Erfinden des jeweiligen Themas auch gut von SchülerInnen über das Internet zu erforschen. Die Methode selbst hat bereits als Projekt im Netz stattgefunden und wurde über eine home-page dokumentiert. Als Unterstützungsmaterial für die Hotelsimulation ist im Kontext eines europäischen Projektes eine deutsch-französische CD entstanden.⁴

3.4.2. Umsetzung in die Praxis

Im Rahmen unseres Projektes war die Simulation einer der wesentlichen Schwerpunkte. Wir haben das Konzept in unterschiedlicher Weise adaptiert, durchgeführt und weiterentwickelt.

L'Immeuble wurde im Französischunterricht und im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache erprobt. Im Rahmen des Französischunterrichts hat J. Janz an einem internationalen Internetprojekt "Immeuble" mitgearbeitet und dies auf einer home-page dokumentiert.

Für den fachsprachlichen Bereich der beruflichen Bildung wurde im Rahmen der Lehrerfortbildung das Konzept der Globalsimulation "*l'hôtel*" adaptiert.

In eigenen europäischen Fortbildungsveranstaltungen des WIS und in Kooperationsveranstaltungen mit außerschulischen Bildungsträgern wurde *l'hôtel* wiederholt für den Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache erprobt. Über die Fortbildungsveranstaltungen am WIS hat das Konzept inzwischen Eingang in den Sprachunterricht der beruflichen Bildung bekommen und ist im Rahmen eines Modellversuchs angewandt und weiterentwickelt worden.

⁴ A. Corre, R. Piontek, Sprache im Beruf, (Hrsg.) Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, Düsseldorf 1997

Konkrete Umsetzungsmodelle für Unterricht wurden bereits veröffentlicht, auf sie sei an dieser Stelle verwiesen.⁵

3.4.3. Anforderungen an die LehrerInnenrolle

Das Konzept bietet viel Flexibilität in der Umsetzung:

- * Tagesprojekte während eines Schüleraustausches
- * Projekt während einer Aktionswoche
- * Integration in den laufenden Fremdsprachenunterricht für eine längere Phase
- * e-mail Projekt (im Rahmen einer Schulpartnerschaft oder eines internationalen Kooperationsprojektes)
- * Tagesveranstaltungen im Sprachunterricht bei Erwachsenen

Es kann also gut auf verschiedene Praxisfelder angewandt werden, im bereits erschienen Material gibt es viele methodische Hinweise zur konkreten Unterrichtsumsetzung. Globalsimulationen sind prozessorientierte Verfahren; dies bedeutet, dass der Rahmen gut und klar strukturiert sein muss, die SchülerInnen aber Freiräume in den Verlaufsphasen für eigene Entscheidungen brauchen. Die LehrerIn wird den Prozess steuern und moderieren, sie wird ihn aber nicht kontrollieren können. Dies erfordert eine veränderte Rolleneinstellung auf beiden Seiten: SchülerInnen haben stärkeren Einfluss auf den Unterrichtsprozess, was nicht die Regel im Fremdsprachenunterricht ist. Sie übernehmen aber gleichzeitig auch mehr Verantwortung. Das Konzept erfordert von der LehrerIn eine gute Vorplanung, viel Flexibilität und regelmäßig neue Vorbereitungen, Aufarbeitungen und Korrekturen der SchülerInnenmaterialien.

Je nach Prozessverlauf benötigen die SchülerInnen zusätzliches (authentisches) Material. Hier erweist sich das Internet als Hilfsmittel.

3.4.4. Literatur- und Materialhinweise:

Corre, A./ Piontek, R.(1997) Sprache im Beruf: Hotel-Cuisine/ CD In BAK
(Hrsg.) (1997) Sprache im Beruf: Hotel - Cuisine

Debyser, F.(1986). L'immeuble. Paris: Hachette

Simulations - Themenheft Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 1994 (14)

Yaiche, F. (1994). Les Simulations Globales In Simulations Themenheft
Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 1994 (14)

Pachod, A. (1996) Simulations Globales L'Hôtel. Paris: Hachette

⁵ Janz, J., Münchow, S., Piontek, R. (1994) L'immeuble – Une simulation globale. Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 1994 (14)

3.5. Internet und Fremdsprachenunterricht

3.5.1 Vorbemerkung

Die Sprache zu lehren, indem die Schüler sie anwenden, ist ein Prinzip, das seit langem als Zielvorstellung Eingang in den schulischen Fremdsprachenunterricht gefunden hat. Seitdem mit dem Internet ein schnelles und kostengünstiges Kommunikations- und Informationsinstrument den Schulen zur Verfügung steht, ergeben sich neue, einfache Möglichkeiten, dieses Prinzip zu verwirklichen.

Auf den Seiten des Collège Virtuel in Kanada werden die Anwendungsmöglichkeiten des Internet im schulischen Bereich diskutiert. Ausgehend von dem Beitrag von Judi Harris (February 1995 "Mining the Internet" column, The Computing Teacher, Volume 22 Number 5, pp. 66-69, [Electronically reprinted with permission from The Computing Teacher journal, published by the International Society for Technology in Education.], Organizing and Facilitating, Telecollaborative Projects, by Judi Harris) haben die Autoren dieser Seiten eine Liste möglicher Verwendung der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien für den schulischen Bereich aufgestellt :
<http://www.virtuel.collegebdeb.qc.ca/pedagogie/parea/index.html>.

Die im folgenden aufgeführten Anwendungsmöglichkeiten der neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht ist eine entsprechende Überarbeitung dieser Liste für dessen Zwecke im Rahmen des Schulbegleitforschungsprojektes. Ausgangspunkt bei diesen Überlegungen war die Frage, ob die neuen Technologien helfen können, einen Fremdsprachenunterricht zu realisieren, der nach folgenden Leitlinien ausgerichtet ist:

- < Lebensweltorientierung
- < Kommunikationsorientierung
- < Interkulturelles / landeskundliches Lernen
- < Umgang mit authentischem Sprachmaterial

Sprache als Kommunikationsmittel

Ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Verwendung der neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht ist der Kommunikationsaspekt, auf den hier deswegen besonders eingegangen werden soll.

Im Rahmen von Internetprojekten, die mit einem Kommunikationspartner organisiert werden,

- < schreiben die Schüler Texte, deren Inhalt in ihrem Lebenshorizont und in ihrer Welterfahrung angesiedelt ist;
- < in der Absicht, einem anderen etwas mitzuteilen;
- < mit dem Wissen, dass ein anderer diese Texte lesen will und darauf reagieren wird.

Solche Internetprojekte ermöglichen somit dem schulischen Fremdsprachenunterricht auf einfachem Weg einen Adressatenbezug, der im täglichen Unterricht nur schwer zu verwirklichen ist. Dieser Adressatenbezug gibt der Sprachproduktion der Schüler eine neue Dimension. Sie schreiben nun ihre Texte nicht mehr im Rahmen einer rein schulischen Aufgabenstellung für die Lehrerin oder den Lehrer. Sie schreiben ihre Texte

vielmehr in der Absicht, in der zu erlernenden Sprache etwas für sie Wichtiges einem Partner mitzuteilen. Aus dieser Zielsetzung ergibt sich in den Köpfen der Schüler eine Neubewertung der im Fremdsprachenunterricht zu leistenden Arbeit: Vokabel- und Grammatiklernen, das Erlernen neuer sprachlicher Strukturen bekommen von dieser Zielsetzung ihren neuen und dem Spracherwerb angemessenen Sinn: Es ist wichtig geworden, um eine Kommunikationsabsicht zu verwirklichen. Aber auch die Rolle des Lehrers erfährt eine Neubewertung: Seine Funktion erschöpft sich nicht in der Vermittlung neuen "Stoffs" und dem Abfragen eben dieses "Stoffes", er organisiert Lernsituationen, um Kommunikation in ihren verschiedenen Facetten zu ermöglichen. (Siehe hierzu weiter unten).

Anwendungsmöglichkeiten der Kommunikations- und Informationstechnologien im Fremdsprachenunterricht

1. Kommunikation zwischen Schülern / Klassen
 - 1.1. E-mail-Projekt: Austausch von Informationen zu einem bestimmten Thema
 - 1.2. Kommunikation in Echtzeit per Chat
2. Gemeinsames Arbeiten
 - 2.1. Globalsimulationen
 - 2.2. Gemeinsame Lektüre
 - 2.3. Gemeinsames Schreiben (Der interaktive Roman, Der Fortsetzungsroman, Die unterschiedliche-Textsorten-Geschichte.)
3. Nutzung der im Internet vorhandenen Informationen
4. Elektronisches Publizieren
5. Autonomes Lernen

3.5.1.1. Kommunikation zwischen Schülern / Klassen

E-mail-Projekt: Austausch von Informationen zu einem bestimmten Thema

Nach einer Vorstellungsphase tauschen die Schüler, gewöhnlich in der jeweiligen Zielsprache, Texte und Bilder zu einem bestimmten Thema per e-mail aus. Als Ergebnis ist sowohl eine Veröffentlichung des Projektes auf den Seiten der Schule denkbar, als auch eine Papierfassung. Unter der Adresse "<http://www.goethe.de/z/ekp/deindex.htm>" hat das Goethe-Institut in München nicht nur Tipps zur Durchführung solcher Projekte veröffentlicht, sondern auch eine Reihe von Projektbeispielen.

"Komm doch vorbei und besuch mich mal"

"Ich habe gerade gelesen/gesehen/gespielt/gehört..."

"Meine Traumschule"

"Meine (Sommer-) Ferien"

"Zusammenleben"

"Und wenn die Schule vorbei ist?"

Im Rahmen unseres Schulbegleitforschungsprojektes hat Alain-Martin Richard vom CEGEP in Ste. Foy in Québec, Kanada, zusammen mit Jürgen Janz ein solches Projekt

durchgeführt. Es trägt den Titel: "Bremen/ Québec - vu de là-bas" und ist über die Seiten des Schulzentrums Rockwinkel erreichbar. (Siehe hierzu weiter unten).

Kommunikation in Echtzeit per Chat

Ähnlich wie die thematisch gebundenen Korrespondenzprojekte per e-mail bedürfen Chat-Sitzungen einer sorgfältigen zeitlichen und inhaltlichen Planung. Die Kommunikation zwischen Schülern verschiedener Länder ist vergleichbar mit einem Telefongespräch, nur dass die Kommunikation nicht gesprochen, sondern geschrieben stattfindet.

Gemeinsames Arbeiten

Wenngleich E-mail-Projekte auch Projektcharakter haben können und oft ein Projektergebnis zum Ziel haben (siehe das Projekt "Bremen-Quebec, vu de là-bas"), so birgt die Kategorie "Gemeinsames Arbeiten" doch entscheidende Unterschiede zu einfachen E-mail-Projekten.

3.5.1.2. Globalsimulationen

In einer Globalsimulation schaffen sich zwei oder mehrere Teilnehmergruppen aus verschiedenen Ländern gemeinsam ein kleines Universum (ein Wohnhaus, ein Schullandheim, eine Insel, ein Dorf, eine "Lindenstraße" ...), beschreiben dessen Aussehen, deren Bewohner und lassen, angestoßen durch verschiedene äußere Ereignisse, die Personen miteinander handeln. Die entsprechenden Texte und evtl. auch Fotos werden per e-mail zugeschickt, damit jede Seite die Handlung kennt und weiterentwickeln kann. Im Rahmen unseres Schulbegleitforschungsprojektes hat eine 10. Gymnasialklasse des Schulzentrums Rockwinkel unter der Leitung von Jürgen Janz an einem solchen Projekt teilgenommen. (Siehe hierzu weiter unten).

3.5.1.3. Gemeinsame Lektüre

Ein solches Lektüreprojekt ist, neben der Praktizierung von Leseverstehen, geeignet, unterschiedliche Verständnisweisen, die in den verschiedenen Kulturen begründet sind, deutlich zu machen. In einem solchen Projekt lesen beispielsweise die beteiligten Schülergruppen in der jeweiligen Zielsprache das gleiche Buch und tauschen sich darüber aus. Denkbar wäre zum Beispiel folgende Projektstruktur: Die Schüler suchen sich (Arbeit im Tandem) eine Szene des Buches aus, stellen sie nach und fotografieren sie. Zu diesem Foto schreiben sie einen Text, der es in den Zusammenhang des Buches stellt und es dem Betrachter erklärt. Die Arbeiten werden einander über das Internet zugänglich gemacht, beispielsweise durch Publizieren auf den Schulseiten.

3.5.1.4. Gemeinsames Schreiben

Der interaktive Roman. In der Jugendliteratur gibt seit geraumer Zeit Abenteuerbücher, die - in kurze Sequenzen aufgeteilt - unterschiedliche Erzählstränge aufweisen, die sich der Leser selbst - je nach Antwort auf die Entscheidungsfragen am Ende jeder Sequenz - zusammenstellen kann. Ziel eines gemeinsamen Projektes zweier Schülergruppen kann es sein, gemeinsam einen solchen

interaktiven Roman zu schreiben. Je vier Schüler (je zwei Schüler auf jeder Seite) schreiben gemeinsam einen solchen Roman, der anschließend auch illustriert und auf dem Site der Schule veröffentlicht werden kann.

Der Fortsetzungsroman. Ausgehend von einem gemeinsam vorab verabredeten Startzenario können zwei Klassen oder auch kleinere Schülergruppen innerhalb der Klasse einen Fortsetzungsroman verfassen, dessen einzelne Folgen, in der jeweiligen Zielsprache verfasst, abwechselnd geschrieben werden.

Die-unterschiedliche-Textsorten-Geschichte. Ein banales Ereignis, auf das beide Seiten sich vorab verständigt haben, wird abwechselnd in unterschiedlichen Textsorten erzählt: als Polizeibericht, in Reimform, als Postkarte, als Speisekarte, als Telegramm, als Lexikonartikel,...

3.5.1.5. Nutzung der im Internet vorhandenen Informationen

Im Gegensatz zu den bisher erwähnten Projekten ist bei Arbeiten mit den im Internet vorhandenen Informationen kein Kommunikationspartner erforderlich. Es geht zunächst um die Suche nach bestimmten Informationen in der Zielsprache und deren Aufbereitung entsprechend der Aufgabenstellung. Denkbar in diesem Zusammenhang sind beispielsweise Arbeiten mit Presseartikeln anlässlich bestimmter aktueller Ereignisse; oder das Zusammenstellen bestimmter Informationen zu einem bestimmten Thema. In beiden Fällen geht es letztlich um die Arbeit mit den im Internet leicht zugänglichen authentischen Texten. Sicherlich läßt sich eine solche Arbeit auch mit einem E-Mail-Projekt verbinden. In einem solchen Fall hätte der Kommunikationspartner beispielsweise die Aufgabe, die im Netz gefundenen Informationen zu ergänzen. Alain-Martin Richard hat mit seiner Klasse in Ste.Foy in Québec ein solches Projekt durchgeführt. Kommunikationspartner war eine 10. Gymnasialklasse im Schulzentrum Rockwinkel (Bremen). Es trägt den Titel: "Brébec - Quémen und ist auch über die Seiten des Schulzentrums Rockwinkel erreichbar. (Siehe hierzu weiter unten).

3.5.1.6. Elektronisches Publizieren

Alle erwähnten Projekte können mit Publikationsarbeiten im Internet verbunden werden. Sinnvoll erscheint dies immer dann, wenn gemeinsam erstellte Arbeitsergebnisse vorhanden sind. Freilich sind diese Arbeiten nicht in dem bereits knapp bemessenen Fremdsprachenstunden durchzuführen, sondern im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften.

3.5.1.7.5. Autonomes Lernen

Das Internet stellt auch Instrumente zur Verfügung, die ein selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. So stellt die Ruhr-Universität Bochum mit dem Tandem-Lern-Programm einen Rahmen zur Verfügung, mit dessen Hilfe zwei Lernwillige in den jeweils gewünschten Sprache zueinander finden und für eine bestimmte Zeit gemeinsam arbeiten. ("<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>"). Autonomes Lernen ist natürlich auch mit den Selbstlernprogrammen der Verlage denkbar, die CD-Roms als Speichermedium benutzen.

3.5.2. Umsetzung in die Praxis

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden drei unterschiedliche Projekte durchgeführt, die alle sowohl an einen Kommunikationspartner gebunden waren und deren Arbeitsergebnisse im Internet veröffentlicht wurden. Es waren im wesentlichen E-Mail-Projekte, die technische Ausstattung des zur Verfügung stehenden Computerraumes ließ keine anderen Projekte zu.

3.5.2.1. Projekt: Bremen-Québec- Vu de là-bas. Schüler beschreiben ihre Stadt. Ein E-Mail-Projekt.

(Veröffentlicht unter der Adresse:

<<http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/~allemand/Etudiants/H96/BremenQuebec.html>>.

Die Beschreibung zweier Städte, Bremen und Québec - nicht wie sie in einem offiziellen Reiseführer zu finden wäre - sondern geschrieben aus der Sicht und Erlebniswelt von Jugendlichen, mit einer Beschreibung der Orte und der Menschen, wie Jugendliche sie wahrnehmen. Dieser "Stadtführer" ist das Ergebnis der Schreibaarbeit von Schülern, die in Kontakt mit Schülern aus dem Land der Zielsprache so ihre Französischkenntnisse erproben und erweitern konnten, und zwar an Themen, die aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt genommen sind.

Phase 1: Gegenseitige Vorstellung

In den beiden beteiligten Klassen werden Zweiergruppen gebildet. Je zwei Zweiergruppen aus den beiden Ländern werden einander für die Dauer des Projektes zugeordnet. Die Schüler innerhalb dieser Zweiergruppen stellten sich in einem (humorvollen) Text gegenseitig vor. Diese Texte sowie Fotos der Schüler werden der Partnergruppe geschickt.

Phase 2: Der Lieblingsort

Jedes Tandem beschreibt seinen öffentlichen Lieblingsort in der Stadt. Text plus Foto vom Lieblingsort werden verschickt.

Phase 3: Die Leute an diesen Orten

Die Schüler beschreiben, welcher Typ Mensch, welche Leute an diesen Orten anzutreffen sind, wie sie gekleidet sind, wie sie sich geben, worüber sie reden,...

Phase 4: Wegbeschreibung

Beschreibung des Wegs von dem jeweiligen Zuhause zu diesem Lieblingsort und damit auch Beschreibung einiger markanter Punkte der Stadt.

Eine genaue Beschreibung des Projektes sowie seiner Durchführung ist auf den Schulseiten des Schulzentrum Rockwinkel, Bremen, zu finden; Adresse:

<<http://vega.wis.uni-bremen.de/schulen/rockwinkel/index.htm>>

(weiter: Fächer, Französisch,...)

3.5.2.2. Brébec- Quémen: Bremen und Québec werden zu fiktiven Städten, bei deren Beschreibung sich Reales und Imaginäres vermischen.

Dieses Projekt wurde von Alain Martin Richard im CEGEP in Ste. Foy in Québec durchgeführt. Veröffentlicht unter der Adresse:

<<http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/~allemand/Etudiants/H97/Brebec.html>>.

Es handelt sich um ein Fremdsprachenprojekt (Deutsch als Fremdsprache für frankophone Schüler), indem Informationsrecherche, Kommunikation per E-Mail mit einer Partnerklasse, künstlerische Gestaltung sowie elektronisches Publizieren integriert werden. Bremen und Québec werden zu fiktiven Städten (Brébec und Quémen), bei deren Beschreibung sich Reales und Imaginäres vermischen.

Die 10. Gymnasialklasse des Schulzentrums Rockwinkel in Bremen lieferte auf Anfrage der kanadischen Schülern zusätzliche Informationen.

Es wird im Rahmen dieses Berichts hier nicht nur aufgeführt, weil es von deutscher Seite als E-mail-Projekt im Rahmen des Schulbegleitforschungsprojektes durchgeführt wurde, sondern auch, weil dieses Projekt ein gutes Beispiel für die Integration verschiedener Fachbereiche im Rahmen eines Internetprojektes ist:

Die (kanadischen) Schüler lernen sich des Internets als Informationsquelle bedienen und wenden dabei die deutsche Sprache an (Suche auf deutschen Seiten);

sie erfragen von ihren deutschen Partnern zusätzliche Informationen und lernen dabei die Kommunikation per E-Mail;

sie bedienen sich der gefundenen und erfragten Informationen, um ihre phantastischen Texte in deutscher Sprache zu schreiben;

sie illustrieren zusammen mit Schülern des Kunstfachbereichs ihre Texte und veröffentlichen sie auf den Internetseiten ihrer Schule, wobei sie die (künstlerische) Gestaltung von WEB-Seiten erlernen sowie das elektronische Publizieren.

3.5.2.3. Das Immeuble-Projekt: «108, Rue Lamarque, Paris 18e» - eine Globalsimulation

Das E-Mail-Projekt, an dem sich weltweit über 30 Schulklassen beteiligten, wurde im Frühjahr 1997 unter der Leitung von Monique Perdrillat (ADEMIR, Association pour le Développement dans l'Enseignement de la Micro-Informatique et des Réseaux, Frankreich), durchgeführt. Kommunikationssprache war Französisch. Im Rahmen des Schulbegleitforschungsprojektes hat eine 10. Gymnasialklasse des Schulzentrums Rockwinkel unter der Leitung von Jürgen Janz an diesem Projekt teilgenommen.

Es ist veröffentlicht u.a. unter folgender Adresse: <<http://www.ademirnet.com>>. Eine genaue Beschreibung des Projektes sowie seiner Durchführung ist auf den Schulseiten des Schulzentrums Rockwinkel, Bremen, zu finden; Adresse:

<<http://vega.wis.uni-bremen.de/schulen/rockwinkel/index.htm>>

(weiter: Fächer, Französisch,...)

Das Wohnhaus - L'Immeuble

Monique Perdrillat setzte für das Immeuble folgenden Vorgaben: Es befindet sich in Paris, im 18. Arrondissement unter folgender Adresse: 109, rue Lamarck; es ist ein Wohnhaus mit 6 Etagen, die letzte besteht aus Mansarden. Im Erdgeschoss links befindet sich ein Laden.

Das Gebäude ist alt, in ihm wohnen 40 Personen: 15 Männer zwischen 22 und 68 Jahren, 16 Frauen zwischen 20 und 82 Jahren, 9 Kinder beiderlei Geschlechts zwischen 2 Monaten und 16 Jahren (festzulegen). Unter den 40 Bewohnern sind 32 französischer Nationalität, 8 unterschiedlicher Nationalität (festzulegen). Im Haus leben auch 8 Tiere: 4 Hunde, 2 Katzen und 2 andere Tiere (festzulegen).

Das Wohnhaus ist aufgeteilt in

- 5 Zimmer bzw. Einzimmer-Wohnungen («studio») - alle in der 6. Etage
- 4 Zweizimmer-Wohnungen
- 5 Dreizimmer-Wohnungen
- 3 Vierzimmer-Wohnungen
- die Loge der Concièrge
- 1 Laden.

Der Einzug

Jede teilnehmende Klasse verkörpert mit ihren Schülern eine Familie, die in eine bestimmte Wohnung zieht. In meiner Klasse waren immer je zwei Schüler eine Person. Da uns bei 24 Schülern eine 12köpfige Familie zu gross erschien, zogen einige Schüler als Einzelpersonen in einige der Zimmer in der 6. Etage.

Gleich nach dem Einzug meldeten sich die Familien unter ihrem Namen bei Monique Perdrillat an, die fortan die Rolle der Concièrge übernahm. Sie verteilte diesen und alle weiteren Texte regelmässig an die übrigen Projektteilnehmern, wo nötig, schlug sie Änderungen vor. (Da sich viel mehr Klassen beteiligten als Wohnraum zur Verfügung stand, wurde das Immeuble kurzerhand erweitert.) Ein gemeinsamer Informationsstand wurde auch durch die Veröffentlichung der Texte, z.T. mit Photos auf einer WEB-Seite sichergestellt.

Die Bewohner

Das Wohnhaus war nun bezogen, jetzt mussten den Bewohnern möglichst lebensnahe Identitäten verliehen werden. Damit die Schüler bei der Beschreibung der Personen nicht in Klischees verfielen, fertigten wir zuvor Wandzeitungen mit den wichtigsten Daten zur jüngsten Geschichte und zur politisch-sozialen Aktualität Frankreichs an. In einem weiteren vorbereitenden Text wurde ausserdem die jeweilige Wohnung beschrieben.

Das Leben im Haus

Das Leben im Haus entfaltete sich mit Hilfe von Texten, die die Teilnehmer im 14tägigen Rhythmus nach folgenden Vorgaben schrieben:
Beschreibt das Haus von aussen und seine Umgebung: die Strasse, die Läden, den Stil der Passanten, den Verkehr, touristische Orte. Geht einkaufen. Wen trifft ihr dabei? Erzählt! Ihr begegnet im Haus Nachbarn, der Concièrge. Haltet einen kleinen Schwatz auf der Treppe, erzählt den neuesten Klatsch. Was machen die Bewohner am Sonntag?

Informiert über die Geräusche (Musik, Fernsehprogramme, ...), die ihr im Haus wahrnehmen könnt, die Gerüche, das Kommen und Gehen, die Freizeitbeschäftigung der Mitbewohner.

Streik in Paris. Jeder bereitet sich auf seine Weise auf diesen Tag vor. Am Morgen Fahrt zu Arbeit, zur Schule - die Stimmung dort - gegenseitige Hilfe an diesem Tag - am Abend erzählt man sich, wie man diesen Tag geschafft hat, beim Abendessen, am Telefon,...

Ein besonderes Ereignis hat stattgefunden: die Post ist falsch verteilt worden - Stromausfall - ein Diebstahl - ein kleiner Brand,... Erzählt!

Das Fest! Hochzeit im 3. Stock! Alle Bewohner sind eingeladen. Die heitere Stimmung verleitet zum Austausch von kleinen Geheimnissen, Liebesgeschichten,...

Das Immeuble und der Fremdsprachenunterricht

Denkbar wäre die Durchführung einer solchen Simulation globale natürlich auch im Rahmen nur einer Klasse. Den Reiz eines solchen multinationalen Schreib- und Simulationsprojektes über das Internet liegt für den Fremdsprachenunterricht an folgenden Faktoren:

Den Französisch-Lernern steht eine Vielzahl fremdsprachlicher authentischer Texte zur Verfügung, die sie neugierig lesen, da sie darauf reagieren wollen. (Bei zu vielen Teilnehmern wird der Wust der Texte allerdings bald unübersichtlich.) Das Schreiben eigener Texte wird für Französisch-Lerner besonders interessant, da er/sie dadurch direkt auf den Verlauf der Geschichte Einfluss nehmen und Reaktionen provozieren kann. Ist die erforderliche Technik vorhanden, können verschiedene Bewohner des Hauses direkt per e-mail mit einander in Kontakt treten. Die Informationsmöglichkeiten durch das Internet (aktuelle Veranstaltungskalender für Theater, Kino, Disco, Konzerte, Fernsehen; aktuelle Tagespresse) kann zu weiteren Lese- und landeskundlichen Aktivitäten der Schüler führen und gleichzeitig die Lebensnähe der Romans verstärken.

3.5.3 Anforderungen an die Lehrer - Rolle des Lehrers

Die Durchführung von Internetprojekten erfordert von dem Lehrer/ der Lehrerin eine neue Qualifikation: sie müssen in der Lage sein, sich der Computer und der wichtigsten Programme (Textverarbeitung, Browser, E-Mail-Programme) zu bedienen sowie Schüler bei deren Benutzung anzuleiten.

Sie erfordert weiter die Fähigkeit, Projektpläne zu entwickeln. Die Anlage des Projekts entscheidet darüber,

- < inwieweit die Schüler die Zielsprache anwenden;
- < die fremde Kultur kennenlernen und sich damit auseinandersetzen;
- < die Kommunikations- und Informationstechnologien anwenden lernen,

Sie entscheidet auch darüber,

- < ob ich einen Partner im Land der Zielsprache sowie dessen Schüler dafür interessieren kann - und nicht zuletzt auch
- < über die Motivation der eigenen Schüler, sich an das Projekt heranzumachen.

Schließlich erfordert die Durchführung von Internetprojekten, sofern es sich nicht um reine E-Mail-Projekte handelt, eine enge Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen. Die

Publikation des Projektergebnisses beispielsweise auf den Internetseiten der Schule kann nicht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erfolgen. Das Lernen in Form von Projekten macht offensichtlich einen Projektunterricht erforderlich, der über die Grenzen des bisherigen Fachunterrichts hinausgeht - zumindest zeitweise.

Die Realisierung solcher Projekte im Fremdsprachenunterricht führt zu einer Veränderung der Lehrer-Schüler-Rolle. Der Lehrer tritt nicht mehr der alleinige Inhaber von Wissen auf, das er den Schüler zu vermitteln hat und das diese lernen sollen. Vielmehr haben die Schüler eine genaue Vorstellung von dem, was sie in der Fremdsprache ausdrücken wollen - der Lehrer stellt ihnen die sprachlichen Strukturen zur Verfügung, derer die Schüler sich zu diesem Zweck bedienen wollen. (Siehe hierzu weiter unten unter Methodik).

4. METHODIK:

4.1. LESEN

Im Verlauf unseres Forschungsprojektes haben wir, ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen, verschiedene Lektüreprojekte vorbereitet und in unterschiedlichen Klassen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Arbeit haben wir in Fachzeitschriften veröffentlicht und in Fortbildungen einem breiteren Lehrerverpublikum vorgestellt.

Im Anhang ist eine Liste der bearbeiteten Buchtitel mit dem Veröffentlichungsort der Projektbeschreibung.

Auf folgende methodische Verfahren sei aber dennoch hingewiesen:

Lesetechniken

Vor Beginn von Lektüreprojekten sollte man mit den Schülern, entweder anhand von Lehrbuchtexten, besser jedoch anhand von authentischen Texten, grundlegende Lesefertigkeiten so eingeübt haben, dass sie ihnen als anwendbare Techniken bei der Lektüre zur Verfügung stehen. Dazu gehören Übungen zu Wortbildungsregularitäten, zu Wortschließungstechniken sowie Übungen vor allem zur Entschlüsselung fremdsprachlicher Texte.

Bei letzterem ist an Übungen gedacht, die am besten anhand kürzerer authentischer Texte durchgeführt werden (Gebrauchsschriften wie Briefe, Flugblätter, amtliche Bekanntmachungen, Werbetexte u.ä.) und die die Schüler befähigen, ohne auf eine wörtliche Übersetzung zurückzugreifen, den wesentlichen Gehalt des Schreibens zu erfassen. (Autor, Adressat, Gegenstand und Absicht des Schreibens; "marqueurs formelles" der Aussage, die zum Autor, zum Empfänger, zum Ort, zum Zeitpunkt usw. verweisen.) Darauf soll hier aber nicht näher eingegangen werden. Verwiesen sei auf die Ausführungen von Paola Bertocchini und Edvige Costanzo, Manuel d'autoformation (=Collection F), Hachette, Paris 1989, Seite 125 - 127.

Das Mitmachheft

Eine Unterrichtsstunde dauert in der Regel 45 Minuten. Nach einer Lektürestunde kommt vielleicht Mathematik oder Sport oder... Was erarbeitet wurde ist schnell vergessen, muss jedoch in der nächsten Lektürestunde wieder verfügbar sein. Zu diesem Zweck hat es sich bewährt, die Schüler ein Lektüreheft führen zu lassen, in das alles in ordentlicher Form eingetragen wird, was zu der Lektüre gemeinsam oder persönlich erarbeitet wurde.

Schreibaufgaben für Schüler, die sie zu einer Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Buches anregen können.

Statt Fragen, wie sie oft in Schulausgaben von Jugendbüchern zu finden sind, wie: "Aimez-vous le personnage XY? Justifiez!" können gestalterische und Schreibaufgaben vielleicht eine intensivere und mehr persönliche Auseinandersetzung der Schüler mit dem Buch ermöglichen.

Denkbare Aufgabenstellungen:

- (Bei entsprechender Illustration) Wer der abgebildeten Personen kann xy sein. Folgende Redewendungen können dir dabei helfen, die Auswahl zu begründen. (Partnerarbeit)
- Horoskop: Schreibe ein Horoskop, das XY am Abend des...liest. Schüler erhalten vorher das Horoskop einer Zeitung. Am Ende der Stunde lesen alle ihr Horoskop vor.
- Interview: Schüler schreiben Fragen an verschiedenen Personen des Textes auf Zettel; anschließend werden diese eingesammelt. Sie wählen dann eine Person des Buches aus, deren Rolle sie nun übernehmen, wenn andere Schüler der Klasse ihnen (die vorbereiteten) Fragen stellen.
- Denkbar ist auch, dass die Schüler dem Autor/der Autorin Fragen stellen. Über den Verlag können diese dem Autor/der Autorin zugeleitet werden.
- Den Text oder Teile des Textes verändern, transformieren z.B. unter der Aufgabenstellung: "Wie würde die Handlung weitergehen, wenn...?"
- Briefe schreiben, die eine Figur der anderen schreibt. ("Wer könnte wem was schreiben?")
- Tagebuch aus der Sicht einer Figur schreiben,
- Einen Dialog schreiben, wenn im Text nur erwähnt wird, daß A und B miteinander reden.
- Sich ein anderes Ende überlegen, über das Ende hinausschreiben (Wie könnte die Geschichte weitergehen?)
- Die Geschichte aus einer anderen Perspektive schreiben (z.B. Hänsel und Gretel aus der Sicht der Hexe);
- Den Text in einer anderen Textsorte schreiben (Eine Kurzgeschichte wird z.B. zu einem «Fait divers»).
- Einen auseinandergeschnittenen Text wieder rekonstruieren;
- Versuchen, sich in eine Figur zu versetzen und in Form eines inneren Monologs aufzuschreiben, was diese fühlt und denkt,
- Korrektur: Einen fiktiven Brief, der in wesentlichen Teilen von der Ge-

schichte abweicht, vorlegen, mit der Geschichte vergleichen und korrigieren lassen.

Ein Lektürebild als Zusammenfassung

Als eine Art Rezension kann ein Lesebild dienen, das die Schüler am Ende einer Lektüre anfertigen. Mit ihm bringen die Schüler ihre persönliche Meinung über das Buch zum Ausdruck, stellen es aber auch inhaltlich mit Texten und Bildern (Zeichnungen, Collagen) vor. Das ganze wird auf einem DIN A 3 - Blatt festgehalten und einer geeigneten Öffentlichkeit präsentiert. Es ist sinnvoll, den Schülern Tipps zur Gestaltung sowie entsprechende Redewendungen zur Verfügung zu stellen. (Ausführliche Darstellung von Elisabeth Sernetz, *Et si chacun lisait son bouquin? Eine «lecture individuelle»* (9./10. Lernjahr), in: *Der fremdsprachliche Unterricht - Französisch*, Heft 29: *Kinder- und Jugendliteratur*, 5/1997, S. 24 ff.)

4.1.1. Lektüreprjekte in der Schule

Im Gegensatz zur Lektüre der sprachlich vereinfachten, nach der jeweiligen Progression ausgerichteten Lektionstexte des Lehrbuchs bietet die Lektüre französischer Literatur für die Schüler die Gelegenheit, die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie bei der Arbeit mit dem Lehrbuch erworben haben, in einer Art "Ernstsituation" zu erproben. Zum ersten Mal in ihrem Sprachlehrgang setzen sich die Schüler mit umfangreichen authentischen, von Franzosen für Franzosen geschriebenen Texten auseinander, wenden das Gelernte an und haben Gelegenheit, sprachliche Regeln zu entdecken bzw. wiederzuentdecken und damit den Text zu verstehen. Sie gewinnen dabei dank ihrer neuen sprachlichen Fähigkeiten einen eigenen Einblick in eine für sie neue Literatur und damit in eine neue kulturelle Welt und können so erkennen, dass Sprachen lernen eine persönliche Bereicherung bedeuten kann.

Jedoch - aufgrund ihres linguistischen Handicaps und ihrer sehr an muttersprachlichen Lesegewohnheiten ausgerichteten Lesetechnik geraten Literaturprojekte für die Schüler leicht zu einer mühevollen Übersetzungstätigkeit, die kaum das Entstehen der Neugierde auf Entwicklung, Höhepunkt und Auflösung der Geschichte erlaubt. Ohne den Aufbau dieser für Lektürevorhaben so charakteristischen Spannung sind jedoch solche Projekte nicht befriedigend durchzuführen. Die Situation eines muttersprachlichen Lesers unterscheidet sich beträchtlich von der eines Lesers in der Fremdsprache: Während der muttersprachliche Leser höchstens ab und zu über ein Fremdwort stolpert, erscheinen dem Fremdsprachenlerner lexikalische Probleme oft als die größten Hindernisse beim Verständnis des Textes. Gewohnt, zunächst einmal wie in der Muttersprache zu lesen, will er aber jedes Wort verstehen, was permanente Arbeit mit dem Lexikon bedeutet. Das wird auf die Dauer jedoch zu mühselig, vor allem dann, wenn syntaktische und grammatisch-morphologische Probleme das Verstehen weiter erschweren - die Motivation, das Buch überhaupt weiterzulesen, sinkt gegen null. Außerdem liest der muttersprachliche Leser sein Buch allein,

abends, in den Ferien, auf jeden Fall zum Zeitvertreib und Vergügen; im Fremdsprachenunterricht dagegen wird gemeinsam und in vorgeschriebenen Zeiteinheiten gelesen; zudem ist die Lektüre Teil des Unterrichts und das Ergebnis des Lesearbeit wird benotet.

Die besondere Situation des fremdsprachlichen Lesers - darauf weist die fachdidaktische Diskussion hin - macht ein besonderes Leseverfahren erforderlich, das sich stark von dem den Schülern von der Lektüre in der Muttersprache vertrauten Lesen unterscheidet. Zwei Aspekte sind für dieses Verfahren konstitutiv: Das Ausmaß des Unbekannten reduzieren und entdeckendes Lesen praktizieren.

Das Ausmaß des Unbekannten reduzieren.

Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Neurolinguistik zum Leseprozess verweisen auf eine zweite, grundlegende Möglichkeit, den Schülern beim Leseverstehen zu helfen, indem sie letztlich selbst das Ausmaß des Unbekannten zu reduzieren lernen.

Das Lesen funktioniert - darauf weisen die Erkenntnisse aus der Neurolinguistik zum Leseprozess hin - als ein ständiger Wechsel zwischen Aufbau von Leseerwartungen, der Entwicklung von Hypothesen über den weiteren Ablauf der Geschichte mit Hilfe unseres Weltwissens und deren Überprüfung durch den Akt des Lesens. Dieser Akt des Lesens bestätigt unsere Erwartung oder fordert zu deren Korrektur auf. In beiden Fällen entstehen aufgrund der zusätzlichen Informationen neue Leseerwartungen, neue Hypothesen, die wiederum überprüft werden durch den fortgesetzten Akt des Lesens. Nur durch diesen Aufbau einer Erwartungshaltung gegenüber dem zu lesenden Text sowie der Integration der neu gewonnenen Informationen in die bereits gespeicherten ist es dem Leser möglich, im Verlauf seiner Lektüre Sinn zu konstruieren. Durch den permanenten Abgleich seiner Erwartungen, die immer komplexer werden, mit dem neuen Text gelingt es ihm, in kürzester Zeit die Fülle von Informationen zu verarbeiten, die durch das Lesen auf ihn einströmen.

Daraus lassen sich folgende Verfahrensweisen ableiten, mit denen der Leser selbst das Ausmaß des Unbekannten in einem fremdsprachlichen Text reduzieren kann: Der Leser muss

- sich aller Hinweise zur Entschlüsselung des Textes, auch der nichtsprachlichen, bedienen, die das Buch zur Verfügung stellt, um Hypothesen zum Inhalt des Buches, des Kapitels oder des Abschnittes aufzustellen;
- zu diesem Zweck auch sein Weltwissen mobilisieren;
- diese Hypothesen in Form von Fragen bzw. in Thesen formulieren, um dann gezielt im Text nach Antworten bzw. Bestätigungen zu suchen;
- akzeptieren, dass dieses Leseverfahren bedeuten kann, nicht linear von A-Z zu lesen, sondern im Text zu springen - entsprechend den Fragen und Hypothesen, die sie selbst (auf)gestellt haben und auch bereit sein, für die au-

- genblickliche Fragestellung nicht wichtige Passagen zu überspringen;
- ständig das neu erworbene Wissen über den Inhalt in das bereits Bekannte einordnen, um so eine neu Übersicht über den Text zu gewinnen;

4.1.2. Umsetzung in die Praxis

Entdeckendes Lesen

Wenngleich natürlich intendiert ist, mit fortschreitender sprachlichen Kompetenz das Lesen in der Fremdsprache den muttersprachlichen Gewohnheiten anzugleichen, muss das Lesen eines Buches in der Fremdsprache anders organisiert werden. Der Leseprozess, das ergibt sich aus den oben referierten Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Neurolinguistik, kann vereinfacht mit folgendem Dreischritt beschrieben werden:

- Vermutungen zum Inhalt / zum weiteren Verlauf formulieren und im Gedächtnis speichern.
- Neue Informationen aufnehmen und mit den gespeicherten Vermutungen abgleichen.
- Neufassung der Vermutungen zum Inhalt bzw. zum weiteren Verlauf formulieren und im Gedächtnis speichern usw.

Diese Struktur des Leseprozesses bestimmt wesentlich das Grundmuster des methodischen Vorgehens in einem Lektüreprjekt. Es beruht darauf, diesen für den Leser mehr unbewussten Vorgang in methodische Schritte zu zerlegen, entsprechende Arbeitsanweisungen für Schüleraktivitäten daraus abzuleiten sowie dafür zu sorgen, dass der beim muttersprachlichen Leser automatisch ablaufende Prozess des permanenten Abgleichs von Erwartung und Überprüfung vom Fremdsprachen lernenden Leser bewusst und zunehmend selbständiger durchgeführt werden kann.

Daraus ergibt sich der Vorschlag, den Weg durchs Buch in drei Etappen zu gliedern, die in Anlehnung an Francine Cicurel, *Lectures interactives en langue étrangère*, (=Collection F - autoformation), Paris, Hachette, 1991

- Die Vorbereitung - la prélecture
- Der Einstieg - l'entrée
- Entdeckendes Lesen - la lecture découverte
- L'après-lecture

genannt werden.

1. Die Vorbereitung - la prélecture

In dieser Etappe nutzen die Schüler vor allem alle nichtsprachlichen, aber auch die sprachlichen Elemente des Buches wie Einband, Illustrationen, Titel, Kapitelüberschriften, Inhaltsverzeichnis, typografische Gestaltung, um zu einem ersten Eindruck über das Buch und zu Vermutungen über dessen möglichen Inhalt zu gelangen. Diese Aktivität soll das Erlebnis ansatzweise ersetzen, das der

muttersprachliche Leser hat, wenn er in einer Buchhandlung herumstöbert, um ein Buch auszuwählen. In diese erste Etappe gehören auch evtl. zum Verständnis erforderliche Informationen über den Autor.
(Siehe Methodik: Arbeitsanweisungen für diese Etappe).

2. Der Einstieg - l'entrée

Als Einstieg in die eigentliche Lektüre sollte eine Stelle des Buches gewählt werden, mit der die Schüler am leichtesten ins Zentrum der Geschichte eindringen können. Oft ist dies der Anfang des Buches, es kann aber auch eine andere Stelle im Buch geben, die diese Funktion eventuell besser erfüllt; das hängt auch von den Ergebnissen der ersten Phase ab. Mit Hilfe einer genauen Lektüre dieses Textteiles suchen sich die Schüler Informationen zu Personen, Handlung und Ereignis, deren Ort und Zeit sowie zum Erzähler und schaffen sich so die Voraussetzungen zum Aufstellen erster Hypothesen zu Inhalt und Entwicklung der Geschichte. Um die Grundlage zum Aufstellen der Hypothesen zu erweitern, kann der Lehrer ihnen an dieser Stelle auch die Hauptelemente des Szenarios mitteilen. Er hilft ihnen dadurch in dieser wichtigen Phase des Lektüreprojekts, Fragen an das Buch zu stellen - Fragen, die sie neugierig und gespannt auf die Lektüre machen sollen.
(Siehe Methodik: Kamo, L'Agence Babel).

3. Entdeckendes Lesen - La lecture découverte

Während die ersten beiden Etappen dazu dienten, die Lektüre vorzubereiten und für die Schüler leichter zu gestalten, geht es in dieser dritten Etappe um die eigentliche "Eroberung" des Buches durch die Schüler. Ist die Sprachkompetenz der Schüler weit genug entwickelt und entspricht der Schwierigkeitsgrad des Buches dieser Kompetenz, kann das Buch nun linear, von vorne nach hinten gelesen werden. Dies dürfte jedoch die Ausnahme sein, denkt man daran, dass zu simple Texte der Altersentwicklung der Schüler selten angepasst sind.

In den meisten Fällen empfiehlt es sich, den in der Etappe zwei entwickelten Hypothesen und Fragen nachzugehen, durch eigene Recherchen die Elemente des Szenarios mit Leben zu erfüllen und so das Buch zu erobern. Dazu verfolgen die Schüler bestimmten Handlungsstränge, entdecken die Personen in ihrem Aussehen und Charakter, machen sich wichtige Orte der Handlung vertraut usw. Es gibt im Rahmen des Projektes zu viele Fragen und Pisten, als dass man alle beantworten und verfolgen könnte.

Dieses Verfahren erlaubt es, dass die Schüler während der Lektüre den von ihnen selbst gestellten Fragen nachgehen können. Die Arbeitsanweisungen des Lehrers, mit denen er die Aktivitäten der Schüler zu lenken versucht, sind daher eher Tipps, Hilfestellungen oder Gebrauchsanweisungen als Aufgaben oder Verständniskontrollen im üblichen Sinn.

Die Schüler führen diese Arbeiten je nach dem allein oder im Tandem und, wenn möglich, arbeitsteilig aus. Die Möglichkeit, zu zweit den Fragen nachzugehen zu

können, bedeutet für die Schüler oft eine große Erleichterung. Je nach Fragestellung wählen die Schüler eine entsprechende Lesetechnik: Geht es um das Globalverstehen eines Abschnittes, empfiehlt sich das diagonale Lesen, werden bestimmte Informationen benötigt, wird man den Text eher wie den Waschzettel eines Medikamentes oder eine Gebrauchsanweisung lesen (informationssuchendes Lesen); manche Absätze, wie zum Beispiel den des Einstiegs, müssen sehr aufmerksam gelesen werden, um möglichst viele Informationen entnehmen zu können.

Der muttersprachliche Leser füllt beim Lesen automatisch die Leerstellen aus, die der Autor schafft und entwickelt permanent Miniszenarien über den möglichen Fortgang, über die Ursachen einer der Handlungsweisen einer Person, mögliche Konsequenzen, die daraus resultieren, usw. Dieser für Lektüreprjekte so wichtige Prozess muss vom Lehrer angeregt und organisiert werden. Es empfiehlt sich, an geeigneten Stellen des Buches mit der Lektüre innezuhalten und die Schüler aufzufordern, ihre entsprechenden Vorstellungen zum möglichen Fortgang, Ursachen für handlungsweisen, deren Konsequenzen usw. in verschiedensten Textsorten (Brief, Fragen an die Person, Dialog usw. festzuhalten. (siehe Methodik: Schreiben als eine Form der Interpretation und Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Buches). Die Schüler sollen dabei begreifen, dass die vom Autor entworfene Handlung und die von ihm geschaffenen Personen durchaus anders konzipiert werden könnte, dass Handlungsalternativen verschiedener Art möglich sind.

4. L'après-lecture

Beim muttersprachlichen Leser folgt auf die Lektüre eines Buches immer in der einen oder anderen Form eine persönliche Einschätzung. Diesem Bedürfnis, nach der Lektüre seine Meinung über das Buch mitzuteilen, sollte auch im fremdsprachlichen Unterricht zum Abschluss eines Lektüreprjektes Rechnung getragen werden. Dies kann zum Beispiel in Form einer Buchkritik in der Schülerzeitung, eines Kommentars für eine andere Klasse oder auch eines Lektürebildes (siehe Methodik) geschehen.

4.1.3. Was bei der Umsetzung zu beachten ist

Das beschriebene Leseverfahren bedeutet für die Schüler ein Umdenken. Durch schriftliche und mündliche Leistungskontrollen sind sie daran gewöhnt, sich bei Antworten an den Lehrer möglichst eng an der Wortbedeutung zu orientieren, aus Angst, etwas falsch zu machen. Hier aber wird von ihnen verlangt, ziemlich selbständig zu arbeiten, immer wieder Hypothesen zum weiteren Verlauf der Geschichte aufzustellen, die sich an ihrem eigenen Erfahrungshorizont ausrichten sollen; die Schüler sollen jetzt nicht mehr wörtlich übersetzen, sollen sogar unbekannte Wörter unbekannt lassen, Teile des Textes (evtl.) gar nicht lesen, auch nicht vorne anfangen und hinten aufhören, sondern vielleicht in der Mitte anfangen und dann je nach Fragestellung weiter vorne oder weiter hinten nach Antworten suchen.

Das hier beschriebene Leseverfahren ist für die meisten Schüler zunächst eine Verunsicherung und muss daher behutsam eingeführt werden. Vor allem müssen die Schüler verstehen können, warum sie, abweichend von ihren muttersprachlichen Lesegewohnheiten, im Fremdsprachenunterricht dieses Verfahren einschlagen und inwiefern dieses ihnen bei der Lektüre hilfreich sein kann.

Da die Hauptarbeit des Lehrers in der vorhergehenden didaktisch-methodischen Aufbereitung der Lektüre besteht und die Schüler hauptseitig selbständig arbeiten, ist er während des Unterrichts selbst entlastet. Dafür ist er dann während der Unterrichtsphase frei, um den Schülern, die einzeln oder in Gruppen arbeiten, Hilfestellung zu geben. Somit bedeutet die Anwendung dieses Leseverfahrens eine Abkehr von der strengen Lehrerzentrierung im Unterricht und gleichzeitig gibt sie den Schülern mehr Freiraum zum selbständigen Lernen.

Ein Problem, vor dem jeder Lehrer während der Vorbereitung eines Lektüreprojektes steht, ist die Frage der Auswahl eines geeigneten Buches. Da im Normalfall erst in der 7. Jahrgangsstufe mit Französisch begonnen wird, Lektüreeinheiten also meist am Ende der 8. oder zu Beginn der 9. Klasse stattfinden, besteht notwendigerweise eine große Diskrepanz zwischen dem Sprachstand der Schüler einerseits und der berechtigten Forderung nach einer thematisch ihrem fortgeschrittenen Jugendalter entsprechenden Lektüre andererseits. Ohne Konzessionen in der einen oder anderen Richtung zu machen ist dieses Problem nicht zu bewältigen.

4.1.4. Literatur- und Materialhinweise

Folgenden Veröffentlichungen können dabei helfen, sich intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen:

- Fremdsprache Deutsch, Heft 2, April 1990, Textarbeit
- Fremdsprache Deutsch, Heft 11, 2/1994, Literatur im Anfängerunterricht
- Gérard Vigner, Lire: Comprendre ou décoder?, in: Le Français dans le Monde, Nr. 283, août/septembre 1996, S. 62 ff.
- Francine Cicurel, Lectures interactives en langue étrangère, (=Collection F - autoformation), Paris, Hachette 1991
- Gerard Westhoff, Fertigkeit Lesen (= Fernstudienangebot Germanistik - Deutsch als Fremdsprache), 1997 Goethe-Institut München

Bei der Auswahl geeigneter Lektüre kann helfen:

- HILF, Lectures choisies (= Auswahl französischer Jugendliteratur mit Kurzbeschreibung)
- <http://www.shuttle.de/if-s/blj-f> (= Site des Institut Français Frankfurt a.M. mit Auswahl französischer Jugendliteratur nach Buchart, Sprachniveau etc.)
- http://www.bildung.hessen.de/mversuch/eu_julit/deutsch/projekt.htm (= Noch im Aufbau befindlicher Server des Landes Hessen, der geeignete europäische Jugendliteratur vorstellt)

Im Verlauf der Durchführung unseres Forschungsprojektes haben wir diese Methode im Rahmen von Lektüreprojekten in unterschiedlichen Klassen angewandt. Die Ergebnisse dieser Arbeit haben wir in Fachzeitschriften veröffentlicht und in Fortbildungen einem breiteren Lehrerverpublikum vorgestellt. Hier eine Liste der bearbeiteten Buchtitel mit dem Veröffentlichungsort der Projektbeschreibung:

Janz/Münchow: Je t'écris

(Gevas, Caban), in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 27, Découvrir la poésie, p.48

Janz/Münchow: Kamo, l'agence Babel (Daniel Pennac): Lektüreheft und Lesestrategien, Diesterweg Verlag 1997

Janz/Münchow: Le pacte avec le diable (Thierry Lenain): Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 29, Kinder- und Jugendliteratur, p.18 ff

Janz/Münchow: Le Hollandais sans peine (Marie-Aude Murail) Fremdsprachenunterricht, Heft 2, 1998

vgl. auch Internet: [http://www.wis.uni-](http://www.wis.uni-bremen.de/wis/fup/faecher/franzoesisch/fotoroman/start.roman.html)

[bremen.de/wis/fup/faecher/franzoesisch/fotoroman/start.roman.html](http://www.wis.uni-bremen.de/wis/fup/faecher/franzoesisch/fotoroman/start.roman.html)
Münchow: Der Gedankensammler (Monika Feth): Deutsch-Unterricht, Heft 10, Berlin 50 (1997), p.487-491

Für die Buchstaben **E** und **L** ergab das folgende Sätze¹⁷:

À l'école les élèves écoutent et écrivent l'emploi du temps. Elles expliquent les éclairs, les étoiles et l'eau également.

Loin du lac Ludovic lit la lettre dans le livre.

Diese Art von Satzproduktion macht den Schülern sehr viel Spaß und sie arbeiten mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten (Vokabelhefte, Lexikzusammenstellung des Lehrbuches, Wörterbüchern), um möglichst komplexe und lange Sätze zu bilden .

3. le texte

Die Schüler versprachlichen die Bedeutung des Wortbildes, indem sie in der Art eines Wörterbuches die ihm spezielle Syntax und Form verwenden und Angaben zur Wortart (**nom/ adjectif/ verbe**) und zum grammatischen Geschlecht (**féminin/ masculin**) machen.

« La phrase lexicographique a une structure particulière qui n'est pas celle des définitions de la langue parlée: "débrayer? c'est quand tu appuies sur la pédale de gauche", ou "tu débraies, tu appuies sur la pédale de gauche, quoi..." phrases qui supposent une énonciation, c'est-à-dire un locuteur (je), un allocataire (tu,vous), une situation: on est en voiture (ou on en parle). Cette structure n'est pas non plus celle de la langue écrite en discours non lexicographique: "débrayer, c'est..." ou : "débrayer, c'est-à-dire..." etc. »¹⁸

Die Schüler bezeichnen die **Gebrauchsfunktion** des Gegenstandes näher:

«Au cours de gymnastique, nous jouons au foot ou au handball»;
machen Angaben zum **Aussehen** (Gebrauch und *accord* von Adjektiven)

«C'est rond. C'est blanc et noir»;

und finden einen **Beispielsatz** aus dem die Bedeutung, die Sprachebene, der situative Kontext und ihr eigener Bezug zum Gegenstand hervorgehen:

«Notre classe joue aussi au football pendant la récréation.»

Für das Wortbild: *le foot* ergab sich folgender Text in Form einer Definition:

¹⁷ weitere Anregungen für solche Verfahren sind zu finden in:

— Oulipo, atlas de littérature potentielle, folio essais, Gallimard, Paris, 1988 (Der Begriff Oulipo ist eine Wortschöpfung aus: **Ouvroir de la littérature potentielle**)

— Henry Landroit: 50 jeux de langue pour l'école, hrsg. von: Communauté française de Belgique, service de la langue française, o.J.

(Die Bestelladresse: Service de la langue française, 44, Blvd. Léopold II, 1080 Bruxelles. Dies sehr gut gemachte Heftchen ist kostenlos zu erhalten, falls noch welche vorrätig sind).

¹⁸ **Gueunier**, Nicole: Lecture des textes et enseignement du français, Recherches/Applications, Hachette, 1974, p. 149

FOOT n.m.: C'est rond. C'est blanc et noir. On l'achète au marché de match de foot. Au cours de gymnastique, nous jouons au foot ou au handball. Notre classe joue aussi au football pendant la récréation.

Diese Textproduktion ist für Schüler das Schwierigste, da komplexere, verständliche Zusammenhänge ausgedrückt werden müssen, die einen Sinn schaffen und zudem noch grammatisch korrekt sind.

4.2.1.2. Literaturangaben

Bertocchini, Paola, **Costanzo**, Edvige: Productions écrites. Le mot, la phrase, le texte. Hachette, Paris, 1987.

Christophe, Suzanne, Grosset-Bureau, Claude: Jeux poétiques et langue écrite. Armand Colin, Paris, 1994, (= Coll. Pratique pédagogique).

Detambel, Régine : La comédie des mots. Gallimard, Paris, 1998, (= Coll. Page Blanche).

Douënel, Lysane, Jackson, Geneviève, Raoul, Sylvette: Si tu t'imagines... Atelier de littérature; lecture, écriture, Hatier/Didier, Paris, 1994, (= Coll. libre échange).

Duhamel, Claude-Alain, **Balaz**, Carole: Le gros dico des tout petits. 3000 mots racontés par les enfants de A comme (avion als Bild dargestellt) à Z comme (zèbre als Bild dargestellt), Livre de poche, J.-C. Lattès, 1993

Finkielkraut, Alain: Petit Dictionnaire illustré, Virgule, Éd. du Seuil, 1981

Landroit, Henry : 50 jeux de langue pour l'école, hrsg. von: Communauté française de Belgique, service de la langue française, o.J.

Oulipo, atlas de littérature potenteille. folio essais, Gallimard, Paris, 1988.

4.2.1.3. Veränderte Lehrerrolle

Da die Schüler sehr frei in ihrer Auswahl der Lexik sind und ebenso in ihren Entscheidungen zur Umsetzung bestimmter mots-images in Definitionen sind, bleibt dem Lehrer vor allem die Funktion des Koordinators :

Wer macht welche Definition zu welchem Bild, welches Bild/ welche Definition wird ausgesucht, welcher (non-sens-)Satz ist der Beste ?

und die des Beraters:

Er gibt Hilfestellung bei grammatischen und evtl. auch bei stilistischen Problemen.

Es gibt bei der 1. und 2. Phase eigentlich kein «richtig» oder «falsch» mehr. Die Schüler beurteilen zusammen mit dem Lehrer die Ergebnisse und treffen die Entscheidungen.

Die feste Sitzordnung ist aufgehoben, die Schüler arbeiten im Tandem oder in Kleingruppen, zeitweise auch im Plenum. Sie arbeiten nicht lehrerzentriert.

4.2.1.4. Mögliche Probleme bei der Umsetzung

Zunächst, daß die Schüler Verantwortung für die selbst ausgesuchten Arbeiten (wer malt welche mots-images, wer verfaßt Definitionen, welche Gruppe bearbeitet welchen Buchstabensatz ?) übernehmen lernen. Manchmal können Schüler nicht weiterarbeiten, weil ein Schüler oder eine Gruppe die übernommenen Arbeiten nicht ausgeführt hat/haben und den Fortgang blockiert/blockieren

4.2.1.5. Materialanforderungen und technische Voraussetzungen

minimal: weißes Papier, Buntstifte, Filzstifte, Lehrbuch, Vokabelhefte.
Wenn man die Ergebnisse weiterverarbeiten will zu einem **Netzprodukt**: Computerraum, Programme, um **Webseiten** erstellen zu können, Server-Möglichkeiten.

4.2.1.6. Verweis auf Umsetzungsbeispiele

Bertocchini, Paola, **Costanzo**, Edvige: Production écrites. Le mot, la phrase, le texte. Hachette, Paris, 1987.

Douënel, Lysane, Jackson, Geneviève, Raoul, Sylvette: Si tu t'imagines...Atelier de littérature, lecture, écriture, Hatier/Didier, Paris, 1994, (= Coll.libre échange).

Münchow, Sabine (Hrsg): Mosimaches, ein Bildwörterbuch im Internet: <http://www.wis.uni-bremen.de/wis/fup/projekte/dico.ton/start.html>

Münchow, Sabine: Mosimaches. In: Michael Drabe, Detlef Garbe (Hrsg): Das "Schulen ans Netz"-Handbuch, Verein Schulen ans Netz, Bonn, LOG IN Verlag, Berlin, 1997, p. C-63;

Seguin, Boris, **Teillard**, Frédéric: Les Céfrancs parlent aux Français, Chronique de la langue des cités, Calman-Lévy, 1996.

4.2.2. LES TEXTES MATRICES ou les exercices de style

4.2.2.1. Ziel

- die textkonstituierenden Elemente verschiedener Textsorten kennenlernen;
- in verschiedenen Textsorten Variationen einer immer gleichen Geschichte schreiben;
- produktorientiert arbeiten (Erstellung eines kleinen Dossiers mit "Stilübungen zu verschiedenen Textsorten")
- Grundlagen für spätere Textproduktionen und -analysen schaffen.

4.2.2.2. Vorgehen

Man nehme das kleine Astrapi-Dossier (vgl.2.4.2.3., Quelle), lese zunächst zusammen mit den Schülern die Ausgangsgeschichte und suche dann eine Textsorte aus dem Astrapi-Dossier aus, der diese Geschichte variiert (z.B.

die Krimi-Version, vgl. AB 1) und erarbeite die Textkonstituenten eines Kurzkrimis.

Anschließend schreibe man mit seinen Schülern eine kleine banale Geschichte in einigen wenigen Sätzen in der 3. Person Singular auf oder gebe einen kleinen *fait divers* aus einer Zeitung/ Zeitschrift in die Klasse/ den Kurs. Aus dieser Geschichte machen die Schüler mit Hilfe der erarbeiteten linguistischen Mittel einen kleinen Krimi.

Dieses Verfahren eignet sich für alle Varianten der *15 façons*. Die fertigen, evtl. mit Zeichnungen/Collagen/Fotos u.ä. versehenen Texte und die Vorlagen und Arbeitsergebnisse werden zu einem kleinen Heftchen gebunden, das den Schülern für spätere Textproduktionen somit zur Verfügung steht. Diese *textes matrices* sind in fast allen Bereichen des Unterrichts einsetzbar:

Dieses Verfahren ist anwendbar für Ausgangssituationen,

- die das Lehrbuch vorgibt
- die aus Lektüren stammen. Mit Hilfe des **Dictionnaire** z.B. läßt sich auch gut eine Lektüre erarbeiten (vgl. Kapitel Methodik Lesen)
- in Globalsimulationen (*fait divers*,...)
- als eigene Einheit **Kreatives Schreiben**.

4.2.2.3. Quelle

Kinderzeitschrift Astrapi, Bayard Presse, Paris, o. J. Dossiers: *15 façons de faire des histoires* und *25 façons de faire des histoires*. (in Deutschland zu finden in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 4, 1998, p.27-42, EXTRA)

Münchow, Sabine: Une clé à molette à casser la tête ou: 15 façons de faire une histoire. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 4, 1998, p.27-42, EXTRA

4.2.2.4. Materialanforderungen

Dossier aus einer Kinderzeitschrift: Astrapi: Quinze façons de faire des histoires, neuaufgelegt bei: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 4, 1998, p.31-38, EXTRA

4.2.2.5. Verweis auf Umsetzungsbeispiele

vgl. Anhang in diesem Kapitel

Münchow, Sabine: Une clé à molette à casser la tête ou: 15 façons de faire une histoire. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 4, 1998, p.27-42, EXTRA

Koch, Monika, **Münchow**, Sabine (Hrsg.): **H** comme Henri, **T** comme Toulouse, **L** comme Lautrec. Ein vierfarbiger Katalog von Schülern für Schüler über den Maler Toulouse-Lautrec. 1995. Wissenschaftliches Institut Bremen, Bremen, 1995. Zu sehen im Internet unter:
<http://www.schule.bremen.de/places/Toulouse-Lautrec/>

Janz, Jürgen:

<http://vega.wis.uni-bremen.de/schulen/rockwinkel/franz/roman/kevin0.htm>

Münchow, Sabine: Vindunum, ein Baumroman im Internet:

<http://www.wis.uni-brmen.de/wis/fup/projekte/Vindunum/roman.start.html>

(vgl. auch Kapitel Austausch und Begegnung)

Anhang zu 4.2.2.: Les textes matrices

Arbeitsbogen 1

(Auszug aus dem Astrapi-Dossier: 25 façons de faire des histoires)

A l'ombre du réverbère

L'aube était blême, et la lumière des réverbères **allongeait** encore des **ombres inquiétantes** sur le trottoir **mouillé**. Je m'étais **dissimulé** dans le **renforcement** d'une porte, mon chapeau **rabattu sur les yeux**. J'attendais.....**viendrait-elle ? Quelqu'un** marchait sur le **macadam**. Les pas étaient **réguliers, tranquilles, épouvantablement tranquilles**. Au tournant de la rue, une **silhouette** apparut, ou plutôt deux: **la bête** l'accompagnait! La plus haute silhouette **s'arrêta juste** sous la réverbère, et la lumière **blafarde l'éclaira** en plein visage: c'était bien **elle, la vieille!** Qu'allait-elle faire ? A ses pieds, la bête **flaira** longuement. Puis elle **s'immobilisa**, une patte levée. Mon cœur **battait à se briser**. La bête m'avait-elle senti ? Non! La vieille tira sur la laisse. La bête **grogn**a, mais elle obéit. Quelle raison les poussa à changer de trottoir, je l'ignore. Je vis la vieille et son **hi-deux** compagnon disparaître au tournant de la rue.....

(die fettgedruckten Begriffe heben die Krimi-spezifischen Wörter/ Ausdrücke hervor)

Unbekanntes Vokabular in einem GK 11:

allonger	verlängern
apparaître	erscheinen
la bête	Tier
le compagnon	der Begleiter
le renfoncement	Vertiefung
mouillé	feucht, naß
s'immobiliser	stillstehen,
une patte	Pfote
blafarde	fahl, bleich, matt
blême	bleich
disparaître	verschwinden
dissimuler	verbergen
éclairer	beleuchten, erhellen
épouvantable	fürchterlich
flairer	schnüffeln
grogner	knurren
hideux, se	scheußlich
ignorer	nicht wissen
inquiétant, e	beunruhigend
le macadam	Asphalt
le pas	Schritt
le tournant de la rue	Straßenkurve
obéir	gehorschen
rabattre sur les yeux	tief in die Augen zie-
régulier	hen
s'immobiliser	regelmäßig
se briser	unbeweglich dastehen
une aube	zerspringen, Morgen-
une ombre	dämmerung
	Schatten

Lexisches Material zu :

Licht/ Schatten: allonger l'ombre. l' aube, blême, une silhouet- te, la lumière blafarde éclairer	Unbekanntes: — la bête — la vieille — Quelqu'un marchait sur le macadam	Stil-Effekte zur Angst: Häufung von Ad- jektiven und genauere Er- läuterungen • réguliers, tranquilles, épouvantablement tran- quilles • battait à se briser • inquiétant, • mouillé, • la bête, • s'arrêter juste, • flairer, • s'immobiliser • grogner • hideux
Verstecken, Verbergen: dissimulé , le renforcement, rabattre sur les yeux.	Fragen/Antworten: viendrait-elle ? la bête l'accompagnait ! c'était bien elle, la vieille Qu'allait- elle faire ? La bête m'avait-elle senti? Non!	

Möglichkeiten zur Erzeugung von Spannung:**Aufbau von Gegensätzen**

l'ombre — l'éclairage

cacher — dissimuler

questions — réponses

connu — inconnu

linguistiquement: choix des mots pour exprimer l'angoisse, la peur, l'inquié-
tude, la panique

**Exemples de rédaction d'un roman policier à l'occasion de la lecture de Kamo,
L'agence Babel¹⁹**

A la façon d'un Simenon:

C'était la nuit. La pluie battait les vitres. Dans ma chambre c'était tranquille, trop tranquille. Tout à coup un éclair. Puis le silence total. Longtemps. Je me suis recroquevillé. L'orage me terrorisait. J'étais dans mon lit et regardais la fenêtre. Le ciel était noir.

Mais....qu'est-ce que c'est? Qui c'était?

Le visage d'une jeune fille..... Un cri.Mais c'était mon cri.....

J'ai fermé mes yeux.

Maisle visage?!?!? J'ai vu le visage encore.Avec les yeux clos
!!!!!!

Puisune voix! Une voix dans ma tête. Cathy!
.....C'était Cathy.La voix de Cathy. J'étais agité, excité.
Qu'est-ce qu'elle a dit? Quoi? Je n'ai pas compris. J'étais désespéré. Pourquoi? Pourquoi j'ai vu Cathy? Qu'est-ce qu'elle a dit? J'ai crié.....et je me suis réveillé. J'avais dormi et j'avais fait un cauchemar. Il n'y avait pas eu de visage, il n'y avait pas eu de Cathy..... Il n'y avait que ma mère.

(S.B., GK 11, 1998)

L'ami est à la recherche de Cathy et écrit son journal intime
Mercredi, 24.3.19..

Toute la journée je me suis dissimulé près de la poste sous un buisson. La nuit commençait à tomber et il faisait bien sombre. De ma cachette, je pouvais voir la boîte postale 723. Tout à coup il faisait tranquille, inquiétamment tranquille, trop tranquille... Qu'est-ce que c'était ??

Une ombre ??????

Ouff! Rien! Personne. Seulement un petit chat noir dans la nuit. Le temps passait lentement. Les minutes s'écoulaient comme des heures. Il commençait à pleuvoir. Le vent avait changé de direction. Dans la nuit se dissimulait quelqu'un!! Et.....là! Lentement,il apparaissait sur le macadam. Il commençait à flairer et à crier. Un bruit épouvantable.

Tout à coup!

Rien ?!

Où est-ce qu'il était passé ?

là! Il m'a tiré!.....

Ahhhhhhhhhh!!!!!!!!!!!!!!!

«Tic! - C'est à toi !»

«Oh, Kamo, mon ami, est-ce que tu dois toujours me faire si peur ???»

(M.H.,1989,GK11)

¹⁹ Daniel Pennac, Kamo, L'agence Babel, hrsg. Jürgen Janz, Sabine Münchow, Diesterweg, Frankfurt a.Main1997.

Jürgen Janz, Sabine Münchow, Kamo, L'agence Babel, Hinweise für den Lehrer, Diesterweg,1998
Frankfurt a.Main1998.

4.2.3. LES STRUCTURES POÉTIQUES

4.2.3.1. Ziele

- zur eigenständigen Textproduktion anregen;
- Möglichkeiten zur Textproduktion schaffen;
- Möglichkeiten zum Zugang von Texten schaffen;
- an den spielerischen Umgang mit Sprache gewöhnen;
- nach genauen Anweisungen einen Text verfassen
- Literazität schaffen durch feste Satzstrukturvorgaben;

4.2.3.2. Vorgehen

4.2.3.2.1. Nach genauen Angaben ein Gedicht schreiben: das ELFLEIN

Das Elflein heißt so, weil es aus elf Wörtern besteht.

Die erste Zeile, die Überschrift	ein Wort,	z. B. eine Farbe
Die zweite Zeile,	zwei Worte	ein Gegenstand/eine Person
Die dritte Zeile,	drei Worte	genauere Kennzeichnung des Gegenstandes/der Person
Die vierte Zeile	vier Worte	einen Bezug zum Ich/ Verfasser herstellen
Die fünfte Zeile	ein Wort	abschließende Zusammenfassung

Man kann den Schülern dieses Raster erst vorstellen, dann ein Beispiel geben und anschließend ein Elflein gemeinsam schreiben, bevor jeder einzelne Schüler zu einem bestimmten Thema sein persönliches Elflein verfaßt.

Nach dem Schreiben werden die Texte (wenn sie z.B. auch besonders schön geschrieben oder besonders gestaltet sind) aufgehängt oder in Form einer Dichterlesung vorgetragen.

Beispiele zur Farbe **Blau**:

Blau
Himmel, Gebirge
blau, öde, verlassen
Ich bin im Gebirge
allein

Blau
Almboden, Enzian
karg, steinig, intensivblau
Habe meine Wurzeln hier
fest

4.2.3.2.2. Nach genauen Angaben einen Text schreiben: das AKROSTICHON

Das Akrostichon ist ein Gedicht oder Lied, bei dem Anfangsbuchstaben bzw. -wörter der Strophen oder Verszeilen ein Wort bzw. einen Satz ergeben. Es wurde schon von Plautus in der Antike benutzt und selbst in der Bibel kommt es vor.

Die Schüler suchen sich einen Begriff zu einem bestimmten Thema oder nehmen den eigenen Namen und schreiben ihn senkrecht auf das Papier. Jeder Buchstabe ist nun der Anfangsbuchstabe für ein neues Wort oder einen kleinen Satz zu dem gerade bearbeiteten Thema.
Beispiel²⁰:

Beispiel 1:

LE CIEL

L'immensité éternelle

En couleurs toujours changeantes

Couvert souvent de nuages

Il change souvent d'aspect

Etoilé la nuit

Lumineux dans la journée

Beispiel 2:

LE CIEL

Lumière claire

Etoiles brillantes

Couches de nuages gris

Impopularité en cas de pluie et alords

Enquiqueur des humains

Loge du beau et du mauvais temps

Eine leichtere Variante (vgl. Beispiel 2) wäre, nur Substantive mit dazu passenden Adjektiven zu nehmen. Ein Schülerwörterbuch könnte hierbei eine gute Hilfe sein, um unter den jeweiligen Buchstaben einen passenden Begriff zu finden.

²⁰ entnommen aus: Yak Rivais, Jeux de langage et d'écriture, Littératurbulences, Retz, Paris 1992

4.2.3.2.3. Ausfüllen von vorgegebenen poetischen Textstrukturen

Ziele vgl. 4.2.3.1.

- a. Ein neuer, nicht zu schwerer Text wird gemeinsam erarbeitet. (Dieser Schritt kann auch entfallen und man kann gleich mit b. beginnen.)
 - b. Aus einem Text werden alle Lexikteile gestrichen, die nicht zum Grundgerüst des Textes gehören, bzw. überflüssig sind.
 - c. Die Schüler bekommen die Aufgabe zu einem bestimmten Thema diesen Text zu vervollständigen.
- Dieses Verfahren eignet sich für sehr verschiedene Textsorten. Hier ein Gedichtbeispiel:

Paul Fort, Ballades françaises

Mirages

*Souvent je vais à la rencontre des nuages et je m'aperçois qu'il n'y a pas de nuages.
Souvent je vais à la rencontre des étoiles et je m'aperçois qu'il n'y a plus d'étoile
Souvent je vais à la rencontre d'une forêt et je m'aperçois qu'il n'y a plus de forêt
Souvent je vais à la rencontre d'un village et je m'aperçois qu'il n'y a pas de village.
Souvent je vais à la rencontre de mon cœur et je m'aperçois que je n'ai plus de cœur.*

Souvent je vais à la rencontre de moi-même et je m'aperçois que je n'ai jamais vécu.

Arbeitsanweisungen für die Schüler:

Vous aussi, vous écrivez à la manière de Paul Fort. Il suffit de compléter avec vos *mirages* le schéma de ce poème. Vous pouvez aussi remplacer <je> par <il>.

Souvent je vais à la rencontre de..... et je m'aperçois qu'il n'y a pas de

Souvent je vais à la rencontre de..... et je m'aperçois qu'il n'y a plus de.....

Souvent je vais à la rencontre de.....et je m'aperçois qu'il n'y a pas de

Souvent je vais à la rencontre de..... et je m'aperçois qu'il n'y a plus de.....

Souvent je vais à la rencontre de et je m'aperçois qu'il n'y a pas de

Souvent je vais à la rencontre de et je m'aperçois que je n'ai plus de.....

Souvent je vais à la rencontre de moi-même et je m'aperçois que je n'ai jamais

Variationen

Dieses Verfahren eignet sich auch zur Einführung von neuen Texten, z.B. Chansontexten, wenn eine Sensibilisierungsphase stattfinden soll, in der die Schüler indirekt auf den Inhalt des Liedes vorbereitet werden.(vgl. Arbeitsbögen 1-2- unter 2.4.3.9.)

Verweis auf Umsetzungsbeispiele

vgl. Lehrbuch Réalités 1, Cornelsen, in dem oft mit diesem Verfahren gearbeitet wird und verschiedene Hefte von: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch

ANHANG zu 4.2.3. Les structures poétiques

Arbeitsbogen 1 Einführung eines Chansontextes vgl. Variation s.o.

Chansontext: chanté par TONTON DAVID Il marche seul

Il marche sans but sans s'arrêter à se demander où ce soir il va pouvoir coucher. Il dort dans le froid hiver comme été soit dans un parc où dans une cage d'escalier. Quel âge a-t-il, il ne sait même plus. Quelle importance maintenant qu'il est dans la rue ? Majeur et vacciné depuis pas si longtemps, arrivé à Paris pour trouver du mouvement. Il s'en souvient encore, il y pensait déjà, il irait concrétiser tous rêves là-bas. La ville lumière où tout est permis, mais la vie n'est pas si simple malheureusement pour lui. Il s'en souvient encore, il y pensait déjà, il irait concrétiser tous rêves là-bas. La ville lumière où tout est permis, il est seul tout le monde ignore, même sa famille le renie. Il est sans abri sans domicile fixe, aucun but précis, aucune idée fixe. Il a voulu travailler, il n'a rien trouvé, il ne veut pas mendier, par principe et fierté.

Skelett dieses Chansontextes:

Il marche sans.....sans.....à se demander où ce soir
il..... Il dort dans..... soit dans.....où
dans..... Quel âge a-....., il ne sait même plus. Quelle im-
portance maintenant qu'il? Majeur(1) et
vacciné(2) depuis pas si longtemps, arrivé à..... pour
..... Il s'en souvient(3) encore, il y pensait déjà, il irait
concrétiser(4) tous là-bas. La ville lumière où tout
.....,mais la vie
malheureusement pour lui. Il est sanssans.....,
aucun/e , aucun/e..... Il a voulu
..... , il n'a rien , il ne veut pas
..... , par principe(5) et fierté(6).

1-être majeur = volljährig sein 2-vacciné = geimpft 3- se souvenir
= s. erinnern 4-concrétiser = verwirklichen 5-par principe = grundsätz-
lich/aus Prinzip 6-la fierté = Stolz

Mögliche Arbeitsaufgaben:

Il marche seul

- Complétez le texte à deux.
- Donnez un titre à votre texte.
- Écrivez la biographie de la personne dans votre texte.
- Écoutez les questions
et écrivez tout de suite les réponses (en français bien sûr) sans réfléchir
trop longtemps:
- qui c'est ? Nom - Prénom
- quel âge a-t-il ?
- quel métier a-t-il ?

- où habite-t-il ? Son adresse
- a-t-il une famille ?
- un caractéristique positif/négatif
- où est-ce qu'il marche seul ? Ville/ rue/ quartier
- Pourquoi est-ce qu'il marche seul ?
- où est-ce qu'il va passer cette nuit ?
- pourquoi là ?
- Quelles sont ses activités quotidiennes ?
- Écoutez maintenant la chanson avec le texte
- On reprend toutes les questions mais en se référant au texte de la chanson:
- qui c'est ?
- quel âge a-t-il ?
- quel métier a-t-il ?
- où habite-t-il ? Son adresse
- a-t-il une famille ?
- un caractéristique positif/négatif
- où est-ce qu'il marche seul ? Ville/ rue/ quartier
- Pourquoi est-ce qu'il marche seul ?
- où est-ce qu'il va passer cette nuit ? Pourquoi là ?
- Quelles sont ses activités quotidiennes ?

Arbeitsbogen 2

Ein Lied für den Anfangsunterricht:

Sur la route de Châtillon
 je rencontre un petit cochon
 Je le mets dans mon mouchoir
 il me dit qu'il fait trop noir.
 Je le mets dans mon chapeau
 il me dit qu'il fait trop chaud.

Nach diesem Muster werden neue Texte gebaut, hier einige Schülerergebnisse einer 8. Realschulklasse:

<p>Sur la route de Perpignan je rencontre un éléphant. Je le mets dans l'hôpital il me dit qu'il n'a pas mal. Je le mets dans mon jardin il me dit que c'est très bien.</p>	<p>Sur la route de Châtillon je vois un petit lion. Je le mets dans mes chaussures il me dit qu'il fait trop dur. Je le mets dans mon carton il me dit qu'il y fait mignon.</p>
--	--

<p>Sur la route de Bordeaux je rencontre un escargot. Je le mets sur mon vélo il me dit que c'est beau. Je le mets dans un taxi il me dit que c'est joli.</p>	<p>Sur la route de Bordeaux je rencontre un escargot. Je le mets dans un carton il me chante une chanson.. Je lui dit que c'est énervant parce que j'habite à Besançon.</p>
---	---

Arbeitsbogen 3
nach einem Text aus **Réalités 1**

Poème pour les repas
Le petit-déjeuner
Pour le petit déjeuner
je prends un café,
et des croissants, bien sûr,
avec du beurre et de la confiture.
Et les pains de la boulangerie,
je les mange avec du jambon au lit.
Le déjeuner
Le déjeuner, c'est fait par ma mère,
il y a du poulet et des pommes de terre.
Je bois à midi,
Une bouteille de jus de fruit.
Le goûter
Il est temps pour le goûter,
et je regarde la télé:
C'est bon, c'est bon,
Géramont, Géramont.
C'est une grande idée,
un sandwich au fromage c'est mon goûter.

4.3. Hören

4.3.1. Übung für Anfänger

Ziel: Bei Anfängern Selbstvertrauen in ihre Hörverständnisfähigkeit entwickeln. Nebengeräusche als Hilfsmittel beim Verstehensprozeß nutzen lernen. Intonation und Sprechrhythmus als Verstehenshilfe benutzen.

Im Beispiel handelt es sich um die Kassette des Lehrwerkes "Passages" von Diesterweg für das erste Lernjahr Französisch für das Gymnasium. Im ersten Teil sind nur Geräusche zu hören, im zweiten Teil ein Dialog zwischen mehreren Jugendlichen.

Vorgehen

Vor dem ersten Hören:

Die Schüler erhalten den Arbeitsbogen 1 und machen sich mit den Arbeitsanweisungen a) - d) vertraut.

Arbeitsbogen 1

Le début de l'histoire

Hör genau zu. Nur Mut, du verstehst viel mehr Französisch als du denkst! Kreuze das Richtige an!

a) Welche Geräusche erkennst du am Anfang, bevor der Dialog beginnt?

<input type="checkbox"/> Donner	<input type="checkbox"/> Crillenzirpen
<input type="checkbox"/> Hundegebell	<input type="checkbox"/> Möwenschreie
<input type="checkbox"/> Meeresrauschen	<input type="checkbox"/> Bremsenquietschen
<input type="checkbox"/> Motorbrummen	<input type="checkbox"/> Kinderschreie

b) Im Hintergrund sind Jugendliche zu hören. Was spielen sie?

Tennis Versteck Fußball Pingpong

c) Wo spielt die Handlung?

in einer Halle in einer Stadt im Gebirge am Meer

d) Was ist sonst noch zu hören?

Radiomusik Hilfeschreie Pfeifen
 Eisverkäufer Kirchenglocken Lachen

e) Worüber unterhalten sich die Jugendlichen?

Sie suchen jemanden, der weggelaufen ist.
 Sie beschimpfen jemanden, der einen Fehler beim Fußballspielen gemacht hat.
 Sie überlegen gemeinsam, was sie tun wollen und machen Vorschläge.
 Sie haben Hunger und wollen sich etwas zu Essen kaufen.

Während des ersten Hörens:

Die Schüler kreuzen unter a) an, welche Geräusche sie erkennen. Das Tondokument wird bis zum Ende der "Geräuscheinheit" vorgespielt.

Während weiterer Hörvorgänge:

Entsprechend den Anweisungen unter b) - d) kreuzen die Schüler während weiterer Hörvorgänge an, welche Geräusche sie identifizieren und welchen sie bedeutungen zuordnen können. Die Häufigkeit des Vorspielens richtet sich nach der Verständnisfähigkeit der Schüler.

Vor dem Anhören des Dialogteils

Die Schüler machen sich mit der Anweisung vertraut

Während des Hörens

Die Schüler kreuzen entsprechend ihrem Verständnis die Kästchen an.

Quelle

Manfred Pelz (Hrsg.), Passages 1, Diesterweg, Frankfurt a.M., 1998, Tonträger zum Lehrwerk. Der Arbeitsbogen ist dem Schülerarbeitsheft entnommen.

Was bei der Umsetzung zu beachten ist

Jede mündliche Kommunikation findet in einer Situation statt, die nicht nur geprägt ist durch die jeweiligen Teilnehmer, deren Sprechrhythmus und Emotionalität, sondern auch durch die äußeren Umstände, in der sie stattfindet. Vor jeder sprachlichen Identifizierungs- und Dekodierungsarbeit liefern diese die Sprechsituation charakterisierenden Faktoren wichtige Hinweise für das Verständnis; sie lenken die Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung, stimulieren eine bestimmte Erwartungshaltung. Nebengeräusche und Beobachtung des Sprechdukus können in zweifacher Hinsicht nutzbar gemacht werden.

1. Wenn Schülern der Arbeitsauftrag gegeben wird, Nebengeräusche zu identifizieren und darauf zu achten, in welcher Weise Spracheinheiten vorgetragen werden, löst man bei ihnen die Blockade, die sie gewöhnlich beim Hören fremdsprachlicher Tondokumente entwickeln. Denn für diese Aufgabe benötigen sie keinerlei Vorwissen, sie sind erleichtert, angesichts eines "schwierigen" Tondokumentes eine so "leichte" Aufgabe zu erhalten.
2. Aufmerksamkeit und Erwartungshaltung der Schüler durch eine solchermaßen vorgenommene Situierung des Textes in eine bestimmte Richtung ausgerichtet, was ihnen das Verstehen erleichtern wird.

Ein Hörtext, der weder Nebengeräusche hat und dessen Text womöglich in verschiedenen Rollen von einem Sprecher vorgelesen wird, baut keine Erwartungshaltung auf, ermöglicht nicht die "vorsprachlichen" Diskriminationsübungen und ist für den Verstehensprozeß auf Lexik und Grammatik angewiesen.

Hinweise auf Umsetzung/Anwendungsort

Erstes Lernjahr

4.3.2 Übung für Anfänger

Ziel: Bei Anfängern Selbstvertrauen in ihre Hörverständnisfähigkeit entwickeln

Da Hörverständnisübungen den Schülern als sehr schwierig erscheinen und sie sich anfangs bemühen, alles verstehen zu wollen, ist es wichtig, zu Beginn von Hörverständnisübungen im Fremdsprachenunterricht solche Übungen auszuwählen, Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Entsprechend sollten die Tondokumente ausgewählt und die Fragen gestellt werden.

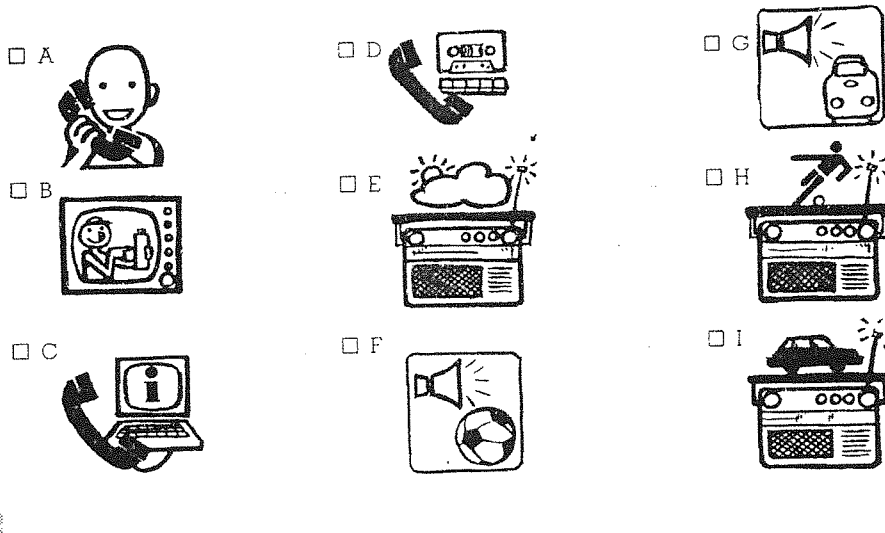
Bei dieser Übung werden folgende Tondokumente verwandt: Wenige Sekunden dauernde Sequenzen aus einer Fernsehwerbung, einer Telefonauskunft, eines Wetterbericht im

Radio, einer Lautsprecherdurchsage im Bahnhof, einer Sportreportage im Radio sowie aus dem Verkehrsfunk im Radio.

Vorgehen

Vor dem ersten Hören:

Die Schüler erhalten den Arbeitsbogen.



(Symbole entnommen aus P. Bimmel und M. van de Ven, a.a.O., S. 12).

Die Symbole für die verschiedenen Situationen, aus denen die Tondokumente stammen, werden erläutert. (A - Telefongespräch, B - Fernsehwerbung, C - Telefonauskunft, D - Anrufbeantworter, E - Wetterbericht im Radio, F - Ansage im Fußballstadion, G - Lautsprecherdurchsage im Bahnhof, H - Sportreportage im Radio, I - Verkehrsfunk im Radio). Auf dem Arbeitsbogen tauchen mehr Symbole auf, als es Hörfragmente auf der Kassette gibt. Die Schüler müssen also auswählen.

Während des ersten Hörens:

Die Schüler kreuzen entsprechend ihrem Verständnis das jeweilige Symbol an.

Während des zweiten Hörens:

Die Schüler nummerieren die Hörfragmente in der Reihenfolge durch.

Nach dem dritten Hören:

Die Schüler machen sich in ihrer Muttersprache Notizen zu dem, was sie zu den verschiedenen Fragmenten verstanden haben.

Quelle

Peter Bimmel und Mariet van de Ven, Verstehen üben - verstehen lernen. Hörverstehensübungen für Anfänger, in: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 7 Hörverstehen, November 1992, S. 12

Materialhinweise

Diese Übung mit der dazugehörigen Kassette ist von den genannten Autoren für Deutsch als Fremdsprache entwickelt worden. Es ist jedoch ohne größeren Aufwand möglich, für Französisch eine entsprechende Kassette zusammenzustellen.

4.3.3 Übung für Anfänger

Ziel: Wiedererkennen von sprachlichen Bedeutungseinheiten. Globalverstehen. Hypothesen bilden. Detailverstehen.

Es wird der Wetterbericht eines französischsprachigen Fernsehsenders verwandt, auf dem zahlreiche Temperaturangaben gemacht werden.

Vorgehen

Vor dem ersten Hören

Die Schüler erfahren, dass sie ein Tondokument hören werden, dessen Dauer sie mit ihrer Uhr messen sollen.

Nach dem ersten Hören

Die Lehrerin fragt nach der gestoppten Zeit und bittet die Schüler, Vermutungen darüber zu äußern, um welche Sorte von Tondokument es sich wohl gehandelt haben könnte. Aufgrund ihres Weltwissens werden die Schüler (fast) alle erkannt haben, dass es sich um einen Wetterbericht handelt. Sie tragen gemeinsam in der Muttersprache zusammen, welche genaueren Informationen ein Wetterbericht liefert und welche Ausdrücke wohl hauptsächlich vorkommen werden.

Vor dem zweiten Hören

Die Schüler erhalten den Arbeitsbogen mit den Städtenamen, die der Lehrer langsam vorliest.

Während des zweiten Hörens:

Die Schüler markieren die Städte, die sie auf dem Tondokument hören. Es sind mehr angegeben als dort genannt werden. Es folgt eine Besprechung der Ergebnisse.

Während des dritten Hörens:

Die Schüler schreiben hinter die Städte die angegebene Temperatur.

Variationen

Ähnliche Übungen sind denkbar, die sich auf das Wiedererkennen von in Wetterberichten häufig benutzten Ausdrücken beziehen (Ländernamen, Städtenamen, Ausdrücken aus der Topographie oder Meteorologie).

Was bei der Umsetzung zu beachten ist

Das Stoppen der Zeit hat nur den Zweck, die Schüler schon beim ersten Hören mit einer Aufgabe zu betrauen, die sie aktiv zuhören läßt.

Beim der Frage nach der Art des Tondokuments ist es wichtig darauf zu bestehen, dass die Schüler die Indizien nennen, anhand derer sie erkannt haben, dass es sich um einen Wetterbericht handelt. So lernen sie ihre Aufmerksamkeit auf Details zu richten, die für ein Globalverstehen von Bedeutung sind.

Das Aufstellen von Hypothesen über zu erwartende Informationen im Tondokument bereitet die Schüler auf ein informationssuchendes, zielgerichtetes Hören vor.

Materialhinweise

Sendungen, die für derartige Übungen benötigt werden, lassen sich leicht auf französischen Radiosendern sowie auf TV 5 oder Arte finden.

Arbeitsbogen

Hambourg		Dublin	
Bonn		Bordeaux	
Stockholm		Bruxelles	
Madrid		Lisbonne	
Barcelone		Athènes	
Paris		Rome	
Londres		Berlin	
Moscou		Berne	
Amsterdam		Luxembourg	
Stuttgart		Zurigue	

4.3.4 Übung für Schüler, die in der 5. Klassenstufe Französisch lernen

Ziel: Erkennen sprachlicher Lauteinheiten und deren Bedeutung anhand von visueller Unterstützung. Verschiedene Sprecher und deren emotionalen Zustand erkennen. Nutzung eines Tondokuments zur Schulung des mündlichen Ausdrucks.

Es handelt sich um den kurzen Videofilm das die französischen Kindern bekannte Geschichte von den «Trois Cochons» erzählt. Das Band dauert insgesamt 5 Minuten und ist damit als Vorlage für eine Hörverständnisübung ungewöhnlich lang.

Vorgehen

Vor dem ersten Hören:

Die Schüler erfahren, dass sie nun mittels eines Videofilms eine kurze französische Geschichte kennenlernen werden.

Während des ersten Hörens:

Die Schüler schreiben auf, welche verschiedenen Personen sie hören.

Während des ersten Sehens (mit Ton):

Die Schüler überprüfen ihre Notizen.

Während des zweiten Sehens (mit Ton):

Die Schüler übernehmen jetzt die Rollen der drei Schweine, der drei Verkäufer und des Wolfs. Sie nehmen diese Rollen wahr, indem sie immer die Hände hochheben, wenn die betreffenden Personen sprechen.

Während des dritten Sehens (mit Ton):

Die Schüler übernehmen jetzt die Rollen der drei Schweine, der drei Verkäufer und des Wolfs. Sie nehmen diese Rollen wahr, indem sie die Hände kurz vor dem Augenblick hochheben, an dem die Personen sprechen.

Während des vierten Sehens (mit Ton):

Die Schüler nehmen jetzt diese Rollen wahr, indem sie selbst deren Text sprechen. Dabei beschränken sie sich allerdings auf jeweils kurze Stellungnahmen. Etwa so wie unten in der Tabelle vorgeschlagen. Die Erfahrung zeigt, daß auch hier weniger mehr ist.

Variationen

Je nach Leistungsstärke und Größe der Klasse können die verschiedenen Rollen auch von einzelnen Schülern bzw. Schülergruppen übernommen werden.

Quelle

Nach einer Fortbildung von V. Heuzé im WIS in Bremen

Materialhinweise

Die Kasette mit dem Videoband dürfte in den meisten Instituts Français auszuleihen sein. Um eine Präsentation ohne Bild zu ermöglichen, muss man den Bildschirm des Fernsehers abdecken können.

Hinweise auf Umsetzung/Anwendungsort

Da es sich um eine Erzählung für französische Kinder handelt, kann man diese Übung nur bei Schülern der 5. oder 6. Klasse (Beginn) einsetzen. U.U. ist auch ein Einsatz im ersten Lernjahr in der 7. Klasse denkbar; das hängt ganz von der Lerngruppe ab.

Arbeitsbogen

<p>Cochon 1 - Vous voulez me vendre votre paille? Jeune homme - Je veux bien</p>	<p>Cochon 2 - Voulez-vous me vendre vos épines? Jeune femme - Je veux bien</p>	<p>Cochon 3 - Voulez-vous me vendre vos briques? Ane - Je veux bien</p>
<p>Loup - Ouvre-moi ta maison de paille, petit cochon! Cochon 1 - Oh non, je ne t'ouvrirai pas! (Loup - Alors, je taperai du pied, je soufflerai, je cognerai - ta maison de paille tombera par terre et je te mangerai! Cochon 1 - Tape, si tu veux, souffle si tu veux, cogne si tu veux, je ne t'ouvrirai pas!)</p>	<p>Loup - Ouvre-moi ta maison de paille, petit cochon! Cochon 1 - Oh non, je ne t'ouvrirai pas! (Loup - Alors, je taperai du pied, je soufflerai, je cognerai - ta maison de paille tombera par terre et je te mangerai! Cochon 1 - Tape, si tu veux, souffle si tu veux, cogne si tu veux, je ne t'ouvrirai pas!)</p>	<p>Loup - Ouvre-moi ta maison de paille, petit cochon! Cochon 1 - Oh non, je ne t'ouvrirai pas! (Loup - Alors, je taperai du pied, je soufflerai, je cognerai - ta maison de paille tombera par terre et je te mangerai! Cochon 1 - Tape, si tu veux, souffle si tu veux, cogne si tu veux, je ne t'ouvrirai pas!)</p>

4.3.5 Übung für Fortgeschrittene

Ziel: Bekannte Strukturen, Aktivierung des Weltwissens als Hilfsmittel beim Verstehensprozeß. Globalverstehen. Detailverstehen.

Ein Hörer erwartet, sobald er nach einem ersten Hören gemerkt hat, daß es sich um einen Wetterbericht handelt, eine bestimmte Struktur: Nach Bemerkungen über die allgemeine Wetterlage folgen regional gegliederte Hinweise zu Sonnenschein, Wolken, Temperaturen, evtl. noch gefolgt von Hinweisen zum Straßenzustand. Diese Erwartungshaltung ist besonders genau ausgerichtet bei Dokumenten, die immer die gleiche Struktur aufweisen Wetter, Straßenzustand, Hinweise für Wintersportler, Durchsagen auf Bahnhöfen, aber auch in bestimmten Standardsituationen, beim Bestellen/Bezahlen in der Gaststätte, beim Einkaufen etc. kann ich mich auf das Auftauchen bestimmter Redewendungen verlassen.

Vorgehen

Erstes Hören : Globalverstehen.

Vor zweitem Hören: Welche Strukturelemente/Vokabeln erwarte ich, wenn ich einen Wetterbericht höre → Assoziogramm an der Tafel.

Zweites Hören: Listet alle geographischen Begriffe auf (Wandkarte!).

Drittes Hören: Ordnet diesen geographischen Begriffen Hinweise zum Wetter zu.

Lernziele: Bestimmte Erwartungen angesichts einer bestimmten Situation bewußt machen und ihre Bedeutung für den Verstehensprozeß erläutern. Typische, in dieser Sorte Text immer wieder zu erwartende Ausdrücke auflisten.

Vermittlungsart: Mündlich

Quelle: Météo du 18 mars pour le 19 mars (TF1) Transkription (Untergliederungen von uns):

Transcription
Teil 1
Allez bon soir,

on a failli attendre longtemps mais enfin, le soleil est revenu au nord aujourd'hui, grâce à qui, je vous le demande, l'anticyclone bien sûr qui est tellement puissant que le flux de sud-ouest qui va comme ceci d'habitude, quand il bute contre l'anticyclone, il va en arrière, il nous fait un tourbillonah, c'est quelque chose, regardez-le, cet anticyclone extraordinaire, centré sur l'Irlande et qui se décale vers nous, ce qui fait que l'air ici va être beaucoup plus stable et que la masse d'air va s'assécher.

Teil 2

Donc demain matin il y aura peut-être, il y aura sûrement dir Météo-France, des éclaircies du nord au nord-est et sur le bassin parisien et puis vous aurez une tranche de grisaille comme d'habitude et puis une tranche de beau temps dans le sud avec un peu de brouillard pour l'Aquitaine et un peu de vent sur le sud-est. Mais dans l'après-midi, tout le monde en principe devrait voir le soleil, beaucoup plus au sud qu'au nord, mais quand-même au nord.

Teil 3

Quant aux températures, voici la masse d'air, regardez s'il vous plaît, l'air est un peu plus stable qui arrive par le nord, enfin qui n'est pas très très frais puisque l'air doux n'est pas loin. Donc demain matin les températures seront stationnaires de -1 degré à Aurillac, 7 à Paris comme dans l'ouest, jusqu'à + 10 degrés pour Perpignan en Roussillon.

Teil 4

Dans l'après-midi ces températures ne bougeront pas non plus. Dans les normes saisonnières pour le nord, au-dessus pour le sud jusqu'à 24, c'est quelque chose, 24 en Roussillon déjà, 20 pour Montpellier ou Nîmes, 10 de Lille à Strasbourg, 13 à Paris.

Teil 5

Notez que demain, nous serons le jeudi 19 mars, que nous fêterons notamment les Joseph.

Voici les renseignements astronomiques.....la lune s'est déjà levée, elle se couchera demain matin à 10.05 heures..... (=numéro de téléphone du répondeur de Météo-France)..... boule de neige, si si, bon vent.

Was bei der Umsetzung zu beachten ist. / Materialhinweise

Für diese Hörverstehensübung muss ein Videorecorder mit Fernsehmonitor zur Verfügung stehen. Nachdem geklärt ist, dass es sich bei dieser Videosequenz um einen Wetterbericht handelt und dementsprechend ein erstes Wortfeld zum Thema erstellt wurde, kann man die Sequenz zunächst ohne Ton laufen lassen und das Wortfeld anhand der Bilder verfeinern und konkretisieren.

Anforderungen an die Lehrerrolle

Teilweise werden die Wetterberichte im französischen Fernsehen so schnell vorgetragen, dass auch für geübte Ohren nicht alles verständlich ist. Das soll vor den Schülern auch ohne Scheu zugegeben werden; solche "Leerstellen" können auch als Nachweis dafür dienen, dass man nicht alles verstehen muss, um das wesentliche zu verstehen.

Arbeitsbogen

Teil 1

1 - Welche Länder werden erwähnt? (ankreuzen)

Irlande	Grande-Bretagne	Europe	Allemagne
---------	-----------------	--------	-----------

2 - Über welchem Land sitzt der anticyclone (Land unterstreichen)

Teil 2

1 - Welche meteorologischen Ausdrücke werden erwähnt (ankreuzen)

temps calme	le froid	dépression	neige	beau temps
vent	brouillard	éclaircies	nuages	grisaille
soleil	vent			

Teil 2, 3 und 4

2 - Welche geographischen Ausdrücke werden erwähnt (ankreuzen)

nord	nord-est	bassin parisien	Roussillon	Bretagne
sud	nord-ouest	Rennes	Perpignan	Aquitaine
Strasbourg	Côte d'Azur	Monpellier	Nîmes	Lille
Paris	Grenoble	les Alpes	Nizza	Massif Central
sud-est	sud-ouest	Aurillac	Nantes	Provence

Teil 2, 3 und 4

1 - Gebt die Temperaturen für die Städte an, für die welche angegeben werden (dahinter schreiben)

Teil 5

1 - Für welchen Tag wurde dieser Wetterbericht ausgegeben?

2 - Welcher Heilige wird an diesem (nächsten) Tag gefeiert?

Teil 1 - 5

Tragt auf der Karte die "prévision du temps" für "demain" (matin et après-midi) ein

4.3.6 Übung für Fortgeschrittene

Ziel: Hörverstehen des Chansons von MC Solaar "Bouge de là...". Lese- und Schreibaktivitäten.

Vorgehen

Hören

Erstes Hören: Zeichnet für jede Strophe, die ihr unterscheidet, auch für jeden Refrain, ein Kästchen.

Zweites Hören: Tragt in eure Kästchen für jede Zeile, die ihr unterscheiden könnt, einen Strich ein. (Ist machbar wegen der Reimstruktur des Chansons.) Die letzte Strophe fällt im Vergleich zu den anderen aus dem Rahmen, die Schüler werden das feststellen. Hier sollen sie für jeden Satz (alle mit «j'ai» anfangend) einen Strich ziehen.

Drittes Hören: Notiert für jede Zeile das Wort, das besonders betont ist, das ihr vor anderen heraushört. Hierbei läßt sich evtl. auch das Reimschema erkennen. Die Wörter werden an der Tafel in die Kästchen eingetragen und dabei nach Bedarf erklärt bzw. korrigiert. Weitere verstandene Wörter werden notiert und eingetragen.

Die Schüler überlegen sich nun, zunächst im Tandem, um was es in diesem Gedicht gehen mag; erste Hypothesen werden festgehalten.

Lesen

Schüler erhalten dann den Text und werden zu folgenden Leseaktivitäten aufgefordert, zunächst bezogen auf die erste Strophe:

< Ort der Handlung?

- < Wen trifft «je»?
- < Was erfährt ihr über diese Person?
- < Was sagt/will diese Person?
- < Wie reagiert «je»?

Könnt ihr jetzt die Struktur der Strophe, wie eine Formel, aufschreiben?
So sieht sie aus:

- < «Je» ist an einem Ort
- < trifft dort jemanden, qui... (Beschreibung...)
- < Il/elle dit au «je» (Frage, etwas gemeinsam tun? 1+2) (Bitte um einen Gefallen 3),
(Frage - Interesse 4) (Bitte um einen Gefallen 5 + 6)
- < Antwort/Reaktion des «je» (Welcher Art?)
- < Refrain

Dieses Strukturraster wird nun beim weiteren Lesen auf die übrigen 5 Strophen angewandt, evtl. nach Gruppen aufgeteilt.

Schreiben

- < 1. und 3. Strophe nach dem Muster "Qui-Quoi-Où-Quand-Comment-Combien-Pourquoi" umschreiben in ein «Fait divers» und dabei weiterentwickeln.
- < Eine neue Strophe schreiben.
- < Un ami vous demande de lui raconter de quoi cette chanson parle.

Quelle

MC Solaar, Bouge de là...Chanson im Rap-Stil (Transkription einer Radiosendung)

Bouge de là,...

Tout a commencé là-bas dans la ville qu'on appelle Maison-Alfort
Quand je vois une fatma chelou qui fait vibrer son corps
Elle me dit MC Solaar viens là que je te donne du réconfort
J'ai dit non merci c'est très gentil, mais je ne mange pas de porc
Elle m'a fait bouge de là,...

Je continue mon trajet, j'arrive vers la gare de Lyon
Quand je vois un gars qui se dit vraiment très fort comme un lion
Il me dit Claude MC est-ce que tu veux qu'on se boxe
Ses hématomes étaient plus gros que les seins de Samantha Fox
Il m'a fait bouger de là,...

Ma voisine de palier, elle s'appelle Cassandre
Elle a un petit chien qu'elle appelle Alexandre
Elle me dit Claude MC est-ce que tu peux le descendre
J'ai pris mon Magnum, j'ai dû mal comprendre
Elle m'a fait bouge de là,...

Directement je suis allé chez Lucie
Qui aime les chiens les chats et trente millions d'amis
Elle me dit t'aime les animaux toi mon super MC
J'ai dit oui j'adore avec du sel et bien cuits
Elle m'a fait bouge de là,...

Plus tard dans le métro il y a un charclo qui traîne

Il me raconte toute sa vie, il me dit qu'il vient de Rennes
 Ensuite il me dit qu'il pue, qu' il faudrait qu'il se baigne
 Je lui dit jette-toi dans l'égout, t'arrives direct dans la Seine
 Il m'a fait bouge de là,...

Je continue mon trajet, j'arrive sur le boulevard Barbès
 Quand je vois un de mes amis qui venait de Marrakech
 Il me dit arwhah arwhah, je t'achète tes raps en dinars
 J'ai dit non je veux des dollars, car on m'appelle Solaar
 Il m'a fait bouge de là,...

Alors j'ai bougé, j'ai dû m'en aller, partir, bifurquer
 J'ai dû m'évader, j'ai dû m'enfuir, j'ai dû partir
 J'ai dû m'éclipser, j'ai dû me camoufler
 J'ai dû disparaître pour réapparaître

Bouge de là,...

Materialhinweise

Die Lieder von MC Solaar sind auch im deutschen Fachhandel auf CD und Musikkassette erhältlich.

Was bei der Umsetzung zu beachten ist

Der Text des Liedes enthält eine Reihe von Ausdrücken, teils landeskundlicher Art, teils in "verlan", die den Schülern nicht ohne Erklärungen verständlich sein dürften:

Maison-Alfort gehört zur Banlieue von Paris (Süd-Osten), wo viele aus dem Maghreb kommende Menschen wohnen.

fatma arabisch für Frau

chelou louche (verlan)

trente millions amis Anspielung an eine beliebte gleichnamige Haustiersendung im französischen Fernsehen

charclo clochard (verlan)

Arbeitsbogen

1. ----- ---a ----- --a ----- --a ----- --a
2. ----- --a ----- --a ----- --b ----- --b

3. ----- --a ----- --a ----- --a ----- --a		5. ----- --a ----- --a ----- --a ----- --a
4. ----- --a ----- --a ----- --b ----- --b		6. ----- -a ----- --a ----- --b ----- --b

Refrain

Alors j'ai-----	Alors j'ai-----
J'ai-----	J'ai-----
J'ai-----	J'ai-----
J'ai-----	J'ai-----
-----	-----

4.4. Globalsimulation

Beispiel für die LehrerInnenaus- und -fortbildung

4.4.1. Ziele:

- **Vorstellung des Konzepts der Simulation**
- **praktisches Kennenlernen einer Simulation durch erfahrungsbezogenen Einstieg und Durchführung einer Simulation**
- **Reflexion des Konzepts und Überlegungen/Anregungen für die Übertragbarkeit auf das eigene Tätigkeitsfeld**

In der Regel reicht für die Umsetzung in die Praxis das rein theoretische Vorstellen eines Konzeptes nicht aus. Prozessorientierte Verfahren können meist in ihren Möglichkeiten erst erfasst werden, wenn sie auch durchlaufen werden. Gerade wenn Konzepte traditionellen Stundenabläufen zu widersprechen scheinen, wenn auf den ersten Blick progressionsorientierter gesteuerter Spracherwerb nicht möglich erscheint, ist die konkrete Erfahrung mit der Arbeit eines Konzeptes notwendig, damit die Möglichkeiten erkannt werden, auf andere Art und Weise Sprache zu lehren und zu lernen.

Ziel der einer Fortbildungsveranstaltung ist es also, einerseits das Konzept theoretisch vorzustellen, gleichzeitig aber auch eine begrenzte Umsetzung durchzuführen, damit die Realisierungsmöglichkeiten für die eigene Praxis deutlich werden. Eine sich anschließende Reflexionsphase gibt die Möglichkeit, grundsätzliche Fragen zu besprechen, methodische Varianten darzustellen und Unterrichtsbeispiele und Produkte zu präsentieren.

4.4.2. Umsetzung in die Praxis:

Struktur und Ablauf einer Tagessimulation zum Thema "Hotel"

Wie bereits im vorangegangenen Teil ausgeführt, eignet sich auch die Hotel-Simulation sehr gut für den Fremdsprachenunterricht. Sie bietet über das "Immeuble" hinaus noch die Chance, auch für arbeitsweltorientierten Fremdsprachenunterricht einsetzbar zu sein und fachsprachliche Aspekte zu integrieren. Vom Konzept her ist es sinnvoll, mit den TeilnehmerInnen abzusprechen, dass die Simulation zwei- oder mehrsprachig durchgeführt wird.

A Einführung und Vorstellung des Konzepts

Notwendigerweise muß sich eine Tagessimulation beschränken, wobei wichtig ist, daß für den Interaktionsteil genügend Raum bleibt. Es sollte vorher eine klare Einführung für die Teilnehmer/innen über den Sinn und Zweck, die Möglichkeiten

und Grenzen einer Simulationen im Rahmen von Spracherwerb, interkulturellem Lernen und Landeskunde geben.
(Material: Folie Ziele Simulation)

B Durchführung der Simulation:

Erfinden der Personen

Eine der Gruppe entsprechende Strukturvorgabe (Anzahl der Personen, Aufteilung in Gäste und im Hotel arbeitende Personen, sowie weitere Kriterienangaben für die Personen) ist der erste Schritt, bevor es dann anhand eines Personenbogens zum Erfinden der Personen geht.

Diese Art des Vorgehens hat sich für Tagessimulationen als positiv erwiesen.

Der Beginn mit einem Interaktionsteil, d.h. mit dem Erfinden der Personen und ihrer ersten Begegnung führt sehr schnell zur Identifikation mit den Personen und einer ersten Dynamik in der Gruppe. Sie entwickelt sich oft schon während des Erfindens der Personen: wenn sich z.B. herausstellt, daß eine Person sehr gesprächig ist, eine andere gut zuhören kann oder schwerhörig ist.

Während der Präsentation der Personen in der Gruppe, können diese gleich den ausgewählten Kriterien zugeordnet werden.

Bevor es dann zur Konstruktion des Hotels übergeht, ist es sinnvoll, eine erste größere Interaktionsübung zu machen (z.B. Begrüßungscocktail in der Empfangshalle, wo alle sich begegnen).

Das Hotel erfinden

Auch für das Lebendigwerden des Hotels sind klare Vorgaben nötig, die je nach Zeitumfang mehr oder weniger umfangreich bearbeitet werden können. Hier kann sehr gut auf das ausgedruckte CD-Rom-Material zurückgegriffen werden. In dieser Phase könnten auch gezielte Sprachübungen integriert werden. Als Ergebnis bietet es sich an, eine Hotelfaltblatt in Gruppen zu erarbeiten (vgl. Anlage). Der/die Moderatorin sollte bei der Erfindung des Hotels auf Konsequenzen hinweisen, die bestimmte Entscheidungen haben: abhängig davon, welcher Preisklasse das Hotel zugeordnet wird, wird auch die Art der Gäste sein, die sich im Hotel bewegen. Bar, Restaurant, Sauna bieten gute Kommunikations- und Begegnungsmöglichkeiten für die Gäste und das Personal.

Das Hotel wird lebendig

Wenn jetzt also alle Personen, die Beschäftigten und der Rahmen gefunden wurden, geht die Simulation richtig los. Es ist wieder sinnvoll mit Interaktionsübungen zu beginnen, die mündlich ohne Vorbereitung (evt. mit Karten für die Teilnehmer/innen oder durch Erläuterungen des/der Moderatorin) durchgeführt werden sollten. Gezielte Sprachanwendungssequenzen für Einzelaspekte können integriert werden: Telefongespräch, kurze schriftliche Mitteilungen, Einladungen, Briefe, Tagebucheintragen etc (vgl. auch Methodik-Teil S. 38). Eine größere Interaktionsübung an der alle beteiligt sind, kann den Abschluß bilden (z.B. das Verschwinden einer Person, ein Kriminalfall im Haus, eine Liebesgeschichte in die mehrere Personen involviert sind etc...).

C Auswertung der selbst erlebten Simulation

Eine Rückmeldungsrunde (z.B. im Blitzlichtverfahren/ Kartenabfrage) ist sinnvoll, einerseits um selbst zu wissen, wo vielleicht noch Fragestellungen waren, andererseits, um die TeilnehmerInnen selbst zu einem Reflexionsprozeß anzuregen.

D Reflexion des Konzepts / Übertragbarkeit auf eigene Praxis/ Austausch über gemachte Erfahrungen

Anhand der gemachten Erfahrungen können die TeilnehmerInnen die Dimensionen einer Simulation erkennen. Es wird leichter nachvollziehbar, wo die Chancen für den eigenen Sprachunterricht liegen. Das Erleben der Dynamik der Simulation, die Kreativität, die Unvorhersehbarkeit des Prozesses, der Spaß während der Simulation, die "authentischen Kommunikationsmöglichkeiten" und schließlich das Ergebnis sind in der Regel motivationsfördernd und anregend, selbst eine Simulation zu erproben.

Beispiele von in Klassen durchgeführten Simulationen zeigen die Vielfalt der Anwendungsmöglichkeiten. Falls TeilnehmerInnen bereits Simulationen durchgeführt haben, ist der Austausch über die gemachten Erfahrungen ein wichtiger Bestandteil der letzten Phase.

4.4.3. Quellen- und Literaturhinweise

- Corre, A./ Piontek, R.(1997) Sprache im Beruf: Hotel-Cuisine/ CD In BAK Arbeit und Leben (Hrsg.) (1997) Sprache im Beruf: Hotel - Cuisine
 Debyser, F.(1986). L'immeuble. Paris: Hachette
 Simulations - Themenheft Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 1994 (14)
 Herfurth, H. Das Mietshaus- eine globale Simulation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache In Bildungsarbeit mit ausländischen Jugendlichen, 1986 (7)
 Yaiche, F. (1994). Les Simulations Globales In Simulations Themenheft Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 1994 (14)
 Pachtod, A. (1996) Simulations Globales L'Hôtel. Paris: Hachette

4.4.4. Materialhinweise

Eine knappe Konzepterläuterung und jeweils eine Fülle von Material für die praktische Durchführung findet sich in der Veröffentlichung von Debyser, L'immeuble (Angaben s.o.) und in der von Pachtod, L'Hôtel (Angaben s.o.). Ein Ablauf zu einer Hotelsimulation, gezielte Sprachübungen und authentisches Material (Video, Interview) für Deutsch als Fremdsprache befindet sich auf der von A. Corre und R. Piontek entwickelten CD (Angaben s.o.) Auch im Themenheft "Simulation" von der fremdsprachliche Unterricht Französisch (Angaben s.o.) finden sich viele Anregungen für die praktische Durchführung.

Inzwischen ist das Projekt von J. Janz auch als Internetprojekt durchgeführt worden :
 (<http://vega.wis.uni-bremen.de/schulen/rockwinkel/franz/immeuble/IMMEUBLE.htm>)

Auch Klaus Schüle hat eine interaktive Variante entwickelt, die ständig Material bietet, aber auch ständig weiterentwickelt werden kann (<http://www.zait.uni-bremen.de/wwwgast/schuele/francemail/FRANCE.html>).

4.4.3. Arbeitsbögen: Simulation Hotel **Arbeitsbogen 1 (Deutsch als Fremdsprache)**

Die Personen im Hotel teilen sich in zwei Gruppen auf: die im Hotel arbeitenden Angestellten und die Leitung und die Hotelgäste. Die Gruppen sollten ca. gleich groß sein. Je nach Gruppengröße kann variiert werden.

Die Gäste kommen aus verschiedenen Ländern und sprechen alle die deutsche Sprache (auf unterschiedlichem Niveau).

Gäste:

2 Personen, die aus dem gleichen Land kommen,

1 Paar,

1 Person mit einem besonderen Beruf,

1 jüngere Person,

1 sehr alte Person

(Je nach Gruppengröße noch Ergänzungen).

In der Gruppe sollen Frauen und Männer sein. Eine Person hat ein Tier dabei.

Die Angestellten und die Leitung:

1 Leiter/in / Manager/in

1 Receptionist/in (je nach Gruppengröße mehr)

1 Nachtportier

1 Zimmermädchen (je nach Gruppengröße mehr)

1 Restaurantfachmann/frau als Servierer/in

1 Hausmeister

Unter diesen Personen sind mindestens ein Auszubildender/eine Auszubildende und eine Person, die bald in Rente geht. Mindestens eine Person ist nicht-deutscher Herkunft.

Simulation Hotel **Arbeitsbogen 2: Personen erfinden**

Name:

Vorname:

Wohnort:

Adresse:

Nationalität:

Sprachkenntnisse

Familienstand:

Kinder:

Beruf:

bisherige Tätigkeiten:

Grösse:

Augenfarbe

Haarfarbe

besondere Kennzeichen

Lieblingsfarbe:

eine besonders positive Eigenschaft:

eine besonders negative Eigenschaft:

Simulation Hotel**Arbeitsbogen 3: Das Hotel erfinden.**

Die folgenden Schritte geben an, wie man zur Konstruktion des Hotels kommt. (Dies kann auch in Kleingruppenarbeit anhand des Materials auf der CD geschehen/ vgl. Literaturangaben).

1. Wo liegt das Hotel?

Stadt bestimmen/ Ort in der Stadt. Kombination mit möglichen Grammatikübungen: Ortsangaben, Präpositionen, Deklinationen

2. Wie soll das Hotel heißen?

Mögliche Arbeit mit dem Internet oder der CD, um Hotelnamen zu finden

3. Wie sieht das Hotellogo aus?

Arbeit mit dem Computer und Grafikprogramm

4. Zu welcher Preisklasse gehört das Hotel? Welche Ausstattung haben die Zimmer und wie teuer sollen sie sein?

Bildmaterial, Hörtext, Textbeispiele auf der CD/ Möglichkeit, Informationen im Internet zu finden

5. Welche besonderen Räume gibt es in Eurem Hotel? Gibt es besondere Angebote?

Beispiele auf der CD oder in Hotelprospekten

6. Das Hotel hat eine Besonderheit.

Beispiele auf der CD/ eigene Kreativität

Simulation Hotel**Arbeitsbogen 4: Das Hotel wird lebendig****Gesprochene Sprache / spontane Improvisationen**

Die folgenden Situationen sind mögliche Vorgaben für spontane Improvisationen, um die Dynamik der Simulation zu initiieren oder fortzusetzen.

1. Begrüßungscocktail

Die Leitung des Hotels organisiert einen kleinen Empfang, um die Gäste willkommen zu heißen. Auch alle Bediensteten nehmen teil. Man lernt sich kennen oder auch nicht, ist freundlich zueinander oder gemein, verabredet sich, schmiedet Pläne.

2. Nachtportier - Gast

Ein Gast ruft nachts um 2.30 den Nachtportier an und möchte unbedingt eine Stadtrundfahrt machen. Allerdings nicht mit dem Taxi. Der Nachtportier ist gehalten, den Gästen möglichst jeden Wunsch zu erfüllen. Andererseits kann er natürlich seinen Arbeitsplatz nicht verlassen.

3. Zimmermädchen - Gast

Ein Gast interessiert sich besonders für einen anderen Gast (Begründung überlegen). Er verwickelt das Zimmermädchen in ein Gespräch und versucht, möglichst viele Informationen zu bekommen. Das Zimmermädchen findet die fragende Person ganz sympathisch, darf aber natürlich gar keine Auskunft geben.

4. Zwei Hotelangestellte miteinander

Ein/e Hotelangestellte/r hat mit einer anderen Person im Hotel ein Verhältnis. Ein/e zweite/r Angestellte/r hat die beiden zufällig in einer intimen Situation gesehen und macht Andeutungen, dass er oder sie etwas weiß.

Simulation Hotel

Arbeitsbogen 5: Das Hotel wird lebendig

Schriftliche Mitteilungen

1. Kleine Notizen

Alle Personen, die sich im Hotel befinden (Mitarbeiter und Gäste) lassen einer anderen Person eine schriftliche Mitteilung zukommen. Der Inhalt soll persönlicher Natur sein (Einladung zum Essen, Vorschlag zu einer Verabredung, Missfallen gegenüber bestimmten Verhaltensweisen).

Vorgehen: Jeder schreibt den Namen seiner Hotelfigur auf einen Zettel. Die Zettel werden eingesammelt und neu verteilt. Jeder schreibt im Namen seiner Hotelfigur eine Mitteilung an die Person, deren Zettel er gezogen hat.

2. Telefongespräche

Zwei Personen, die im Hotel arbeiten, telefonieren miteinander. Dabei wird der neueste Klatsch ausgetauscht. Im Hotel gibt es aber Telefone, von denen aus man Gespräche mithören kann. Eine dritte Person hört mit.

3. Tagebucheintragungen

Vier Personen, die im Hotel arbeiten oder Gäste sind, führen regelmäßig ein Tagebuch. Sie tragen Ereignisse ein, die sie besonders berühren oder erstaunt haben.

Simulation Hotel

Arbeitsbogen 6: Verschwunden

Gesamtimprovisation

Ein Gast ist plötzlich verschwunden. Die privaten Dinge und das Gepäck sind noch im Zimmer. Alle sind beunruhigt. Alle stellen Vermutungen an, was passiert sein könnte. Zur genaueren Klärung der Beziehungsstruktur kann ein Soziogramm erstellt werden (vgl. Immeuble). Alle Personen, die mit der verschwundenen Person in Kontakt waren, werden aufgelistet und die Art der Beziehung bestimmt. Gemeinsam werden Hypothesen aufgestellt, warum die Person verschwunden ist. Eine davon wird aufrechterhalten. Gruppenarbeiten: Telefongespräche mit Polizei, Krankenhaus, Verwandten oder Bekannten der Person. Präsentation der Rollenspiele oder Texte im Plenum.

Textarbeit: 5 Wochen später

In Gruppen- oder Einzelarbeit kann ein Text erstellt werden, der erzählt, was damals geschah. Dafür können die Etappen vorher im Plenum festgelegt werden oder die Gruppen schreiben nach dem Raster der W-Fragen (Was? Wann? Warum? Wie? Wodurch? Wer noch? ...) jeweils eigenständige Geschichten. Alternative: die Gruppe entwirft gemeinsam einen Ablauf, der dann in verschiedenen Textsorten geschrieben wird (Brief, Nachricht in der Zeitung, Radiomeldung, Suchanzeige...)

4.4.4. Interkulturelles Lernen in der Globalsituation

In kulturell vielfältig zusammengesetzten Gruppen bietet die Methode durch die Individualisierung die Chance, daß die beteiligten Lerner ihren eigenen kulturellen Hintergrund über "ihre" Person einbringen und diese Person nutzen, um Perspektiven darzustellen, die im Mehrheitskontext sonst vielleicht keine Beachtung fänden.

Auch die fremdkulturellen Erfahrungen von Teilnehmer/innen können über die jeweiligen Personen eingebracht werden. Im europäischen Kontext haben wir oft erlebt, daß Personen unterschiedlicher Nationalitäten erfunden wurden und deren Erfinder/innen meist die entsprechende Fremdsprache beherrschten und damit spielen konnten. Somit stellte sich oft andeutungsweise - auch wenn es um Deutsch als Fremdsprache ging - eine Situation der Mehrsprachigkeit dar - ein Aspekt zum Thema Europa der im Rahmen eines Wochenkurses gut wieder aufgenommen werden kann.

Ein großer Teil der Teilnehmer/innen wird aufgrund der Vorgaben immer Personen wählen, die nicht ihrer eigenen Nationalität angehören, womit immer das Thema von Selbst- und Fremdwahrnehmung und Stereotypisierung implizit angesprochen ist.

Eine Schwierigkeit kann sich allerdings ergeben, wenn die Typisierung der Person sehr stark von Vorurteilsstrukturen bestimmt ist, bzw. an gängigen Vorurteilen anknüpft. Da sich während der Simulation eine eigene Dynamik entwickelt, macht es wenig Sinn, mögliche Verallgemeinerungen sofort zu thematisieren. Es kann auch problematisch sein, dies direkt im Anschluß und mit Bezug zur Simulation zu tun: zu leicht kann der Eindruck entstehen, die Teilnehmer/innen würden für ihr offenes kreatives Verhalten "moralisch" verurteilt. Bei internationalen Wochenkursen (z.B. Sprachkursen von der ETUCO) macht es eher Sinn, dem Thema Vorurteile und Diskriminierung einen eigenen Raum zu geben und auch dort mit erfahrungsbezogenem Ansatz zu arbeiten.

Andererseits bieten die spontanen Rollenspiele oft Anlass zur Reflexion.

Uns deutschen Teamerinnen war in einer Gruppe von finnischen Teilnehmer/innen aufgefallen, daß Konfliktsituationen im Spiel anders gelöst wurden, als wir dies z.T. erwartet hätten oder es unserem Erfahrungshorizont in internationalen Kursen entsprach. Daraus entwickelte sich ein interessantes Gespräch über Normen und Werte von kulturspezifischen Konfliktlösungsstrategien.

In international zusammengesetzten Gruppen entsteht automatisch ein "interkulturelles" Klima während des Spiels, das geprägt ist von der unterschiedlichen Herkunft der Teilnehmer/innen, ihren Sprachkompetenzen, ihrer Welt- und Kulturerfahrung. Spielend können Kenntnisse erweitert, Unterschiede wahrgenommen werden.

4.5. INTERNET

4.5.1. Die Projektidee - einen Partner finden

Die Bedeutung des Projektplans ist weiter oben beschrieben worden. Auch bei einem reinen E-Mail-Projekt entscheidet die Anlage des Projektes über dessen Gelingen. Eine gegenseitige Vorstellung ist nur von kurzlebigen Interesse. Sind Familie, Haustiere und Hobbies vorgestellt, muss ein klar umrissenes Thema, über das man Informationen und Meinungen austauschen will, das Interesse der Schüler am Fortbestand des Projekts sichern.

Bei der Ausarbeitung von Projektplänen kann man sich auf die Erfahrung anderer stützen, die auf folgenden Seiten veröffentlicht ist. Ebenfalls über diese Seiten bzw. über die angegebenen Listen ist es möglich, einen Partner für sein Projekt zu finden. Man kann auch einen Partner suchen, indem man sich mit seinem Projektangebot direkt an eine Reihe von Schulen im gesuchten Partnerland wendet. Die jeweiligen Adressen findet man über zentralen Schulseiten des jeweiligen Landes.

1. Goethe-Institut, München. (Ratschläge und Beispiele für die Gestaltung und Durchführung von E-Mail-Projekten).

<http://www.goethe.de/z/ekp/deindex.htm>

2. Collège Virtuel, Kanada.(Diskussion und Vorschläge zur Anwendung der Kommunikations- und Informationstechnologien in der Schule)

<http://www.virtuel.collegebdeb.qc.ca/pedagogie/parea/index.html>

3. Globale Zentralstelle für Internetprojekte - nachfragen und anbieten.(Man muss sich abonnieren.)

<http://www.stolaf.edu/network/iecc/>

4. Listen (Informationsforum für Internetprojekte - nachfragen und anbieten. (Man muss sich abonnieren.)

Deutschland:

email-online@informatik.uni-oldenburg.de

Frankreich:

rescol-fr@cru.fr

4.5.1.2. Was vor Beginn des Projekts mit dem Partner besprochen werden muss.

Zeiträumen. Häufigkeit der Sendungen

Wieviel Zeit steht für die Durchführung des Projektes zur Verfügung? Wann sind die jeweiligen Ferien und Feiertage, für wann sind Klassenreisen geplant und wann endet das Schuljahr?

In den verbliebenen Zeiträumen muss nun das Projekt, das sich nicht über mehr als drei bis vier Monate erstrecken sollte, eingepasst werden. Die Erfahrung zeigt, dass ungefähr drei Wochen zwischen jeder Sendung liegen sollten. Ist der Abstand kürzer, so hetzen die Schüler von einem Text zum anderen und es gibt weder die Gelegenheit, sich über den Inhalt der eigenen und der empfangenen Texte auszutauschen, noch die Möglichkeit für die Schüler, sich neue Ausdrucksmittel anzueignen,

um die Ausdrucksfähigkeit zu verbessern. Verlängert man den Abstand, so verliert das Projekt leicht seine Spannung, von der es lebt und getragen wird. Bleibt man bei einem Rhythmus von drei Wochen, kann man innerhalb eines Halbjahres ca. 6 - 8 Sendungen austauschen.

Welche Sprache wird jeweils benutzt

Bei den meisten Internetprojekten im Fremdsprachenbereich wird von den beiden Seiten die jeweilige Zielsprache benutzt. Die Textproduktion in der jeweiligen Fremdsprache zwingt die Schüler, nach Ausdrucksmöglichkeiten in der Sprache zu suchen, die sie lernen sollen. Anhand der Texte der jeweiligen Partner erleben sie, dass auch die Schüler der anderen Seite ihre Schwierigkeiten mit der Fremdsprache haben.

Technische Ausstattung des Computerraumes. Belegungsplan

Heute sind die meisten Programme plattformunabhängig anwendbar. Dennoch ist es sinnvoll, vorab auszuprobieren, auf welche Art die Texte und Bilder am problemlosesten verschickt und empfangen werden können.

Ein großes Problem stellt zunehmend die Diskrepanz zwischen Klassengröße und Schülerarbeitsplätzen im Computerraum dar. Während bei der Klassengröße 25 bis 30 die Norm ist, kann man sich glücklich schätzen, im Computerraum über 10 bis 15 Arbeitsplätze zu verfügen. Hier muss man erfinderisch sein: manche Schüler haben zu Hause einen Computer und können den Text auf Diskette mitbringen; auch die Arbeit im Tandem kann eine Lösung für diese Problematik sein.

Ist der Computerraum schlecht ausgerüstet, gibt es einen Rechner, von dem aus Mails versandt und empfangen werden können - die übrigen Schülerrechner sind nicht ans Internet anschließbar. In einem solchen Fall werden die Schülertexte auf dem Lehrerrechner gesammelt und entweder zusammenkopiert auf einer Datei oder einzeln versandt. Entsprechend läuft es mit den ankommenden Texten. Im Normalfall wird der Lehrer das von seinem eigenen Rechner zu Hause machen, dort kann er sich die Arbeit nach seinen Vorstellungen einteilen und außerdem ist der eigene Rechner meist viel schneller.

Sind die Schülerarbeitsplätze internetfähig, können den Schülern eigene Adressen gegeben werden. Sie haben dann die Gelegenheit, verantwortlich mit den neuen Möglichkeiten umzugehen.

Das Projekt im Fremdsprachenunterricht

Alle Tätigkeiten, die bis jetzt beschrieben wurden, waren der Vorbereitung oder der technischen Durchführung des Projektes gewidmet. Welchen Platz hat es im eigentlichen Fremdsprachenunterricht?

Alle Schüleraktivitäten, die sich im Rahmen der Arbeit mit einem Lehrbuch ergeben, sind notwendiger Weise entweder Manipulationen an der Sprache oder Anwendungssituationen, die fast immer einen mehr oder weniger artifiziellen Charakter haben und sich kaum auf die Lebenswelt der Jugendlichen beziehen.

Im Rahmen eines Korrespondenzprojektes schreiben die Schüler Texte nicht für den Lehrer, der sie benotet, sondern für Gleichaltrige, von denen sie wissen, dass sie sich für diese Texte interessieren und dass sie darauf reagieren werden. Gleichzeitig warten sie mit Interesse auf die Texte ihrer Partner und die darin enthaltenen Informationen, die sie, je nach Möglichkeiten, zusammen mit ihren eigenen Texten in einem kleinen Dossier oder aber im Netz einer breiteren Öffentlichkeit vorstellen.

Die Sprache wird auf ihren eigentlichen Charakter zurückgeführt - ein Mittel zur Kommunikation; und die Schüler können feststellen, dass die Kommunikation um so besser klappt, je besser sie die Sprache beherrschen.

Die Arbeit mit dem Lernbuch erfolgt jetzt - auch für die Schüler - unter einen neuen Blickwinkel: "Welchen Zuwachs an Ausdrucksmöglichkeiten bringt die nächste Lektion?" Auch die Rolle des Lehrers ändert sich: Er tritt nicht mehr der alleinige Inhaber von Wissen auf, das er den Schüler zu vermitteln hat und das diese lernen

sollen. Vielmehr haben die Schüler eine genaue Vorstellung von dem, was sie in der Fremdsprache ausdrücken wollen - der Lehrer stellt ihnen die sprachlichen Strukturen zur Verfügung, derer die Schüler sich zu diesem Zweck bedienen wollen. Es gibt noch ein zweites Argument, das trotz der mit einem Projekt verbundenen Mehrarbeit für dessen Durchführung spricht: Es kommt neues Leben in den Fremdsprachenunterricht, die tägliche Arbeit wird abwechslungsreicher, bekommt für die Schüler mehr Sinn und macht auch dem Lehrer mehr Spaß, wird spannender und hat wegen seiner nicht immer genau planbaren Faktoren manchmal etwas von einem

4.6. Austausch und Begegnung

4.6.1. Ziele

Ziele der Austausch- und Begegnungsprogramme:

- Sensibilisierung auf und Vorbereitung auf die Entdeckung des "Fremden", Abbau von Stereotypen, Öffnung auf das "Neue";
- Entdeckung von "fremder" Wirklichkeit
- Entwicklung des Sprachgefühls in der Fremdsprache;
- Lust, mit der Fremdsprache spielerisch umzugehen;
- Möglichkeiten bieten, im Miteinander in der Fremdsprache eigene Bedürfnisse auszudrücken und fremde Bedürfnisse zu verstehen.

4.6.2. Schul-Austausch

4.6.2.1. Erstes Kennenlernen

Voraussetzungen:

Die Schüler kennen sich noch nicht und empfangen ihre Partner in der eigenen Schule. Eine erste in den verschiedenen Tandems kann über folgende Übung stattfinden:

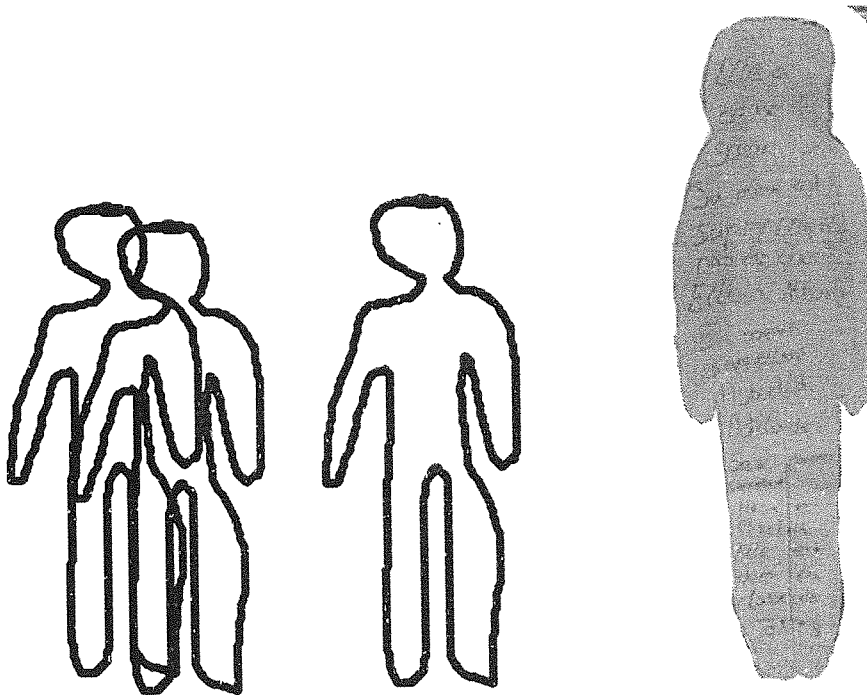
Material: Packpapierrolle und dicke Filzschreiber

Verfahren:

1. Jeder Schüler malt die Umrisse des Partners auf ein großes Stück Packpapier, evt. in verschiedenen Farben. Dazu legt der Schüler sich der Länge nach auf das Papier und der Partner malt mit einem Filzstift den Umriss nach
2. Jeder schreibt den Namen des Anderen ganz groß an den Umriss des Partners
3. Das Tandem zieht sich in eine ruhige Ecke zurück und jeder erzählt dem anderen von sich. Jeder trägt die Auskünfte in den Umriss des Partners ein. Der französische Schüler/ die französische Schülerin antwortete auf französisch, der deutsche Schüler/ die deutsche Schülerin antwortete auf deutsch. Die deutschen Schüler schreiben die (frz.) Aussagen auf, die französischen Schüler schreiben die (dt.) Aussagen.
4. Die Schattenumrisse werden während der Zeit des Aufenthaltes ergänzt, sie werden am ersten Tag ausgehängt und bleiben bis zum Ende des Aufenthaltes ausgehängt. Die Tandem werden zusammen ausgehängt, so dass erkennbar ist, wer mit wem zusammen ist.

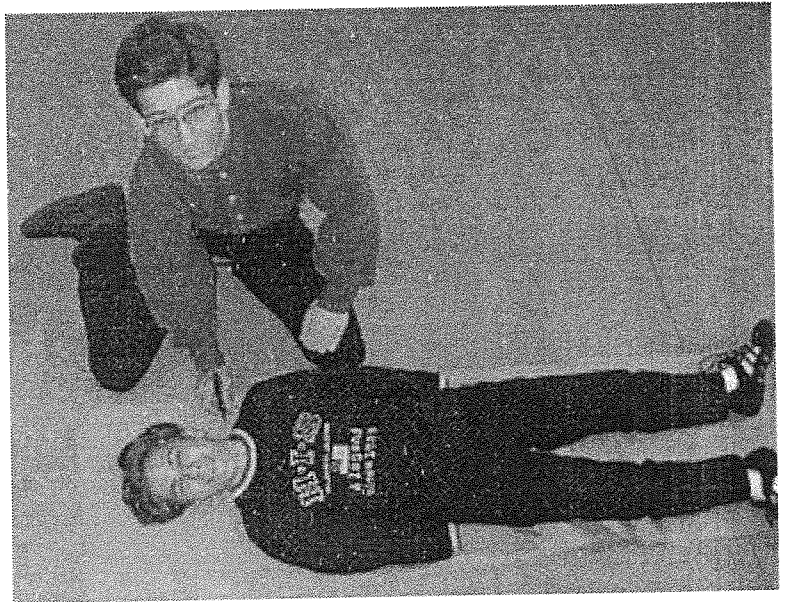
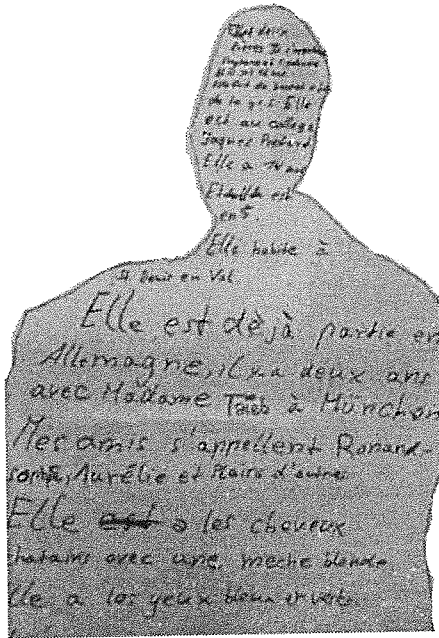
Die Dokumentation im Internet befindet sich unter:

<http://www.wis.uni-bremen.de/wis/fup/projekte/decouvrir/start.html>



Beispiele von Umrissen

Die Partner malen sich gegenseitig



4.6.2.2. Kennenlernen der Schule - Schulrallye

Nach diesem ersten Kennenlernen zogen die Schüler durch die Schule, um bestimmte Orte aufzusuchen. Jedes Tandem hatte ein Bild, zu dem nähere Aussagen gemacht werden sollten.

Jedes Tandem bekam folgende Fragen:

...à la découverte d'un collègue

1. **A**vec ton/ta corres, tu choisis une des photos réparties sur la table.
2. **A**llez à l'endroit que vous voyez sur la photo et regardez-le attentivement. Quel est l'endroit dans ton collège qui correspond à celui où tu te trouves? A quoi te fait-il penser?
3. **E**nsemble avec ton/ta corres tu choisis un objet que vous trouvez là (un objet quelconque: un bout de papier, un mégot, une chaise, toute une salle de classe, un morceau de craie...). S'il est transportable facilement, emportez-le dans la salle de classe; sinon, emportez-le dans votre mémoire.
4. **R**entrez maintenant en classe et écrivez
5. **ou** bien un seul texte en alternant la langue après chaque phrase
6. **ou** bien deux textes, chacun dans la langue maternelle.
7. **D**ans le texte (les textes) d'environ 7 lignes vous faites parler l'objet choisi: d'abord il se présente, puis il raconte ce qui se passe normalement à cet endroit pendant une journée scolaire, ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent, ce qu'on fait avec ou dans lui... Si la photo ne montre pas bien l'objet choisi et si vous ne pouvez pas le fixer sur la feuille, faites-en un petit dessin.
8. **Q**uand vous aurez fini, comparez vos deux textes, (si vous en avez écrit deux) collez ensuite la photo (et le dessin) en haut au milieu d'une feuille de papier et mettez vos textes au-dessous, l'un à côté de l'autre.
9. **N**'oubliez pas de donner un titre à vos textes et de les signer.
10. **E**nfin, fixez-les au mur.

....wir entdecken eine deutsche Schule

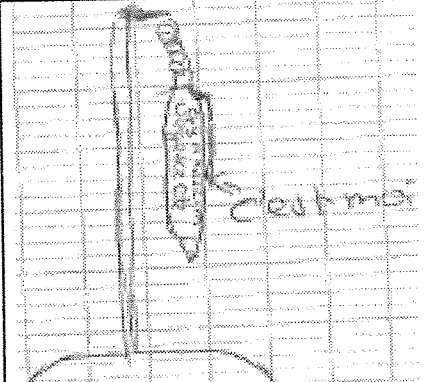
1. **W**ähle zusammen mit deiner/deinem Corres eines der Bilder auf dem Tisch aus.
2. **G**eht gemeinsam zu dem auf dem Foto abgebildeten Ort.
3. **W**ähle nun zusammen mit deinem /deiner Corres einen Gegenstand aus, der da herumsteht oder -liegt (irgendein Gegenstand: ein Fetzen Papier, eine Kippe, ein Stuhl, ein ganzes Klassenzimmer, ein Stück Kreide,...). Ist er klein genug, nehmt ihn mit ins Klassenzimmer; geht das nicht, nehmt ihn mit in eurem Gedächtnis.
4. **G**eht jetzt zurück in den Klassenraum und schreibt
5. **entweder** einen Text, in dem ihr nach jedem Satz die Sprache wechselt
6. **oder** zwei Texte, jeder in seiner Muttersprache.
7. **I**n dem Text von ca. 7 Zeilen lasst ihr den ausgewählten Gegenstand sprechen: zunächst stellt er sich vor, dann erzählt er, was sich normalerweise an diesem Ort während eines Schultages ereignet, was er sieht, hört, was er empfindet, was man mit oder in ihm macht...Zeigt das Photo den ausgewählten Gegenstand nicht gut oder könnt ihr ihn nicht auf das Papier kleben, macht eine kleine Zeichnung davon.
8. **W**enn ihr fertig seid, vergleicht eure beiden Texte (wenn ihr zwei geschrieben habt); klebt dann das Photo (und die Zeichnung) oben auf ein Blatt und schreibt eure beiden Texte darunter, einen rechts, den anderen links.
9. **V**ergesst nicht, euren Texten einen Titel zu geben und sie zu unterzeichnen.
10. Schließlich befestigt ihr das Blatt an der Pinnwand.

Die Bilder zeigen typische Plätze der Schule wie : Eingang, Cafeteria, Sekretariat, Lehrerzimmer, Zimmer des Direktors usw.
 Mit dem Bild und den Aufgaben zieht das Tandem durch die Schule und der Gast-schüler lernt so die neue Umgebung seines Partners kennen.
 Eine weitere Aufgabe ist, von der Erkundung einen Gegenstand mitzubringen oder ihn zu malen und diesen Gegenstand auch sprechen zu lassen.
 Hier zwei Beispiele :

L'Histoire d'un papier de chewingum

	<p>Hallo, ich bin eine leere Kaugummipackung. J'habite dans une poubelle du collège de Vegesack. Ich bin völlig frustriert, weil mich keiner mehr haben will. Tous les jours, je vois des jeunes gens tourner autour de moi. Ich habe noch ca 50 Jahre zu leben, weil ich aus einem speziellen Kunststoff bestehe. Je vois aussi des enfants qui s'amuse et des professeurs qui cherchent leur élèves. Jetzt liege ich hier auf dem Tisch. On écrit un récit sur moi. Was wohl mir passieren wird, wenn der Text fertig ist? Quelqu'un peut me jeter...oder man wird mich aufkleben. Cette fois-ci, on m'a bien collé. Das ist super, denn so kann ich noch lange leben.</p>
---	--

Ich, der Kugelschreiber.....

	<p>Ich bin der Kugelschreiber. J'ai cinq ans. Ich bin in dem Sekretariat des Gymnasium Vegesack. Au secrétariat, la secrétaire imprime des feuilles pour les élèves. Ich sehe wie sie arbeitet und telefoniert. Mais je ne ressens rien. On peut écrire avec moi. Manchmal kommen Schüler in das Sekretariat und möchten ein Pflaster haben, weil sie verletzt sind.</p>
---	--

Weitere Beispiele auf der Internetseite
<http://www.wis.uni-bremen.de/wis/fup/projekte/decouvrir/start.html>

4.6.3. Projekte während des Schüler-Austauschs

4.6.3.1. Vindunum: ein Baumroman über Le Mans

Während eines Austauschvorhabens verschmelzen verschiedene Erlebniswelten:

- das Schulleben im anderen Land;
- das Familienleben im anderen Land;
- das Miteinander der binationalen Gruppe;
- ein (gemeinsames) Projekt während dieser Zeit.

Zum letzteren Punkt:

Es ist oft schwer, ein gemeinsames binationales Projekt durchzuführen, da in Frankreich das Schulleben rigider ist, während eines Schüleraustausches jedoch oft ein hohes Maß an Flexibilität erforderlich ist. Daher soll hier ein Projekt näher beschrieben werden, das "nur" einseitig im Besuchsland Frankreich stattgefunden hat.

Es handelt sich um das Erstellen eines **Baumromans**.

Folgende Vorüberlegungen waren wichtig:

Wie kann ein Schüleraustausch vorbereitet und gestaltet, ohne dass die Schüler dauernd fragen :

Wie lange dauert das noch ? Wann haben wir Freizeit? Müssen wir das machen ?
Ich hab' keine Lust mehr usw. usw.

Eine Befragung der Schüler einer 9. gymnasialen Klasse in Bremen ergab zu dem Thema folgende Aussagen:

- z.B.: Was ich gar **nicht** in Frankreich tun möchte:
- mich anzustrengen, zu viel laufen, zu früh aufzustehen, Sport zu treiben
 - mich zu langweilen
 - rumzugammeln
 - langweilige Besichtigungen/Stadtführungen, zu viel Bus fahren
 - in Museen / Ausstellungen gehen
 - zu viel Kulturelles
 - zu viele Gerede hören müssen

Was ich in Frankreich machen möchte

- mich amüsieren
- alles ansehen,
- Stadt besichtigen, Le Mans kennenlernen, Sehenswürdigkeiten ansehen,
- Sprache und Leute kennenlernen,
- Unternehmungen machen.

Eine Ansatzmöglichkeit für ein Projekt mit dem Thema Mittelalter war der Wunsch, die Stadt kennenzulernen, denn unsere Partnerstadt Le Mans hat ein sehr schönes mittelalterliches Zentrum und dazu prachtvolle Abteien und Klöster in der Umgebung.

Warum also nicht versuchen, ein Projekt aufzuziehen und zu versuchen, die Schüler selbst dieses Mittelalter erleben zu lassen ?

1. Phase: Stadterkundung auf eigene Faust

Mit Hilfe alter Fotos, Stichen, Zeichnungen und Stadtplänen und einigen Orientierungsfragen eroberten sich die Schüler "ihr" Le Mans und machten nebenbei Bekanntschaften mit netten Menschen, die sie befragt hatten.

Die Befragung der Schüler ergab, dass sie es

- interessant, gut fanden, weil man selber viel über die Merkwürdigkeiten heraus finden musste
- super, weil Leute befragen Spaß macht
- ganz gut, weil man etwas gesehen hat, was man sonst nicht sieht
- toll und interessant, weil alles schon so alt war
- gut gemacht, weil es nicht so langweilig wie eine Besichtigung war

2. Phase: Aufarbeitung der Eindrücke:

Damit sich die Schüler einfach noch einmal die Zeit nahmen, ihre Eindrücke zu verarbeiten, ihre Erinnerungen zu festigen und auch um sich ein Bild von dem Leben in einer mittelalterlichen Stadt zu machen, fand am nächsten Morgen eine Traumreise statt. Mit Musik, einem Regenstab und einem kleinen Gong wurde noch einmal der eigene Gang durch die alte Innenstadt (le Vieux Mans) nachvollzogen. Bei dieser Reise in die Vergangenheit lernten sie Menschen kennen, indem sie sie erfanden und nahmen kurz teil an deren Leben. Es gab sogar eine Hexenverbrennung, die leider durch vorzeitigen Regen (im Jahre 1593 versteht sich) abgebrochen werden mußte.

Die Traumreise war ein Wagnis, denn für die Schüler war es etwas völlig Neues und Ungewohntes. Aber es klappte gut, weil sie es anscheinend als wohltuend empfanden, in Ruhe noch einmal verschiedene Aspekte wahrnehmen oder aufarbeiten zu können.

Ihre Eindrücke über Le Mans bzw. während der Traumreise hielten sie in kleinen Gedichten fest, den Elflein (vgl. Kapitel Kreatives Schreiben).

Die Schüler nutzten diese Schreibmöglichkeit zur Verarbeitung ihrer Eindrücke in "poetischer Form" erstaunlich vielfältig. Fast eine Woche lang trudelten immer wieder kleine Gedichte ein, weil jemand sich abends noch hingesezt hatte, um seine Eindrücke aufzuschreiben. Sie hätten eine Möglichkeit kennengelernt, Eindrücke anderen in ausdrucksvoller Form mitzuteilen.

Hier einige Aussagen der Schüler dazu:

Die Gedichte über Le Vieux Mans zu schreiben hat mir

- Spaß gemacht, weil ich dort meine poetische Ader ausleben konnte
- Spaß gemacht, weil ich gerne Gedichte schreibe
- Spaß gemacht, weil ich das, was ich gesehen/gedacht habe aufschreiben konnte und viele lustige/gute Erinnerungen dabei herauskamen
- mittel Spaß gemacht, weil man nicht alle Wörter wußte

Eine andere Aufgabe während der Stadterkundung war, einen Gegenstand mitzubringen. So wurden beim nächsten Plenum Steine, alte Zettel, ein Stoffgürtel, ja sogar Wasser aus dem Springbrunnen gezeigt.

Aufgabe für die Schüler war nun, den Gegenständen eine Stimme zu geben und sie ihr Schicksal erzählen zu lassen. Gruppenweise wurde ein Ausschnitt aus dem Leben eines jeden Gegenstandes erfunden und vorgetragen.

Alle Texte, die Elflein und die Biographien der Gegenstände wurden in französisch aufgeschrieben, z.T. mit den Korrespondenten oder den Lehrer verbessert und überarbeitet.

3. Phase: Besichtigungen

Besichtigungen und Führungen mit einer Schülergruppe sind meistens für Schüler und Lehrer gleichermaßen frustrierend und unbefriedigend.

Entweder ist die Führung für die Schüler sprachlich unverständlich, der Besuchsort für sie uninteressant oder gar beides zusammen, so dass das Ende von beiden Seiten ungeduldig erwartet wird.

Welche anderen Formen der Besichtigung mit gleichzeitigem entdeckendem Lernen wären möglich? Ansätze dazu sind zu finden bei therapeutischen und konfliktuntersuchenden Verfahren²¹.

Auf dem Programm stand die Besichtigung der Abtei von Fontevraud, die mit allen Sinnen erlebt werden sollte.

²¹ vgl. Trainingsprogramme der Anti-Diffamation-League(ADL), Bioenergetik

Hören:

Während der Besichtigung der Abtei stellten sich die Schüler verstreut mit geschlossenen Augen im Kreuzgang auf und konzentrierten sich ca. 2 Minuten lang auf Geräusche an diesem Ort. Diese kleine Übung brachte eine große Ruhe in die sonst recht hektischen Schüler. Sie konnten sich auf diesen Ort einlassen und jetzt auch besser seine einstige Funktion der Meditation nachvollziehen. Sie konnten Erfahrungen mit sich selbst machen und in ihrem Inneren Bilder, Töne und Eindrücke entstehen lassen, die sie anschließend den anderen mitteilten. Es entstand Neugier, mehr über einen solchen Ort und das Leben in ihm zu erfahren.

Fühlen:

Weiterhin im Kreuzgang bildeten die Schüler Tandems bestehend aus einem "Blinden" und einem "Sehenden". Der "Blinde" wurde von dem "Sehenden" durch den Kreuzgang geführt. Der "Sehende" mußte den "Blinden" verschiedene, sehr unterschiedliche Untergründe betasten lassen und ihn vor allem sehr vorsichtig leiten. Dies bedeutete einen sehr großen Vertrauensvorschuß vom "Blinden" gegenüber dem "Sehenden", denn der "Blinde" war auf ihn angewiesen, bei seiner Fortbewegung und dem Tasten. Ängste wie: der andere bringt mich zum Stolpern, ich falle hin, ich muß etwas Unangenehmes, Ekliges anfassen usw. tauchten sofort auf. Nach ca. 4 Minuten wurden die Rollen gewechselt, zuvor jedoch kurz die Eindrücke ausgetauscht.

Dieses Verfahren war sehr geeignet, Schüler zu gegenseitiger Aufmerksamkeit und Fürsorge anzuleiten und ihnen völlig ungewohnte Mittel der bewußten und konzentrierten Wahrnehmung zu vermitteln.

Die Schüler erinnerten sich noch lange an die Rauheit der Steine, den nassen Buchsbaum und die bröseligen Skulpturen über die Wahrnehmung mit ihren Händen. Der Kreuzgang war in ihren Ohren und den Händen.

Sehen:

In Kreuzgängen gibt es meistens an den Kapitälern Steinskulpturen, die bei einer "traditionellen" Besichtigung wenig wahrgenommen werden. Hier nun suchte sich jeder Schüler eine Steinskulptur aus, um sich mit ihr genauer zu befassen:

Aufgabe:

Sie sollten später über Namen, Größe, Augenfarbe, Kleidung, Beruf im Kloster, Freundschaften im Kloster, aktuelle Beschäftigung usw. ihrer Person berichten können.

Das Kennenlernen ging so weit, dass die Schüler ihre Figur fotografierten, denn schließlich waren diese inzwischen zu guten Bekannten geworden und sollten den Eltern gezeigt werden.

Die Schüler hatten sich die Biographien ihrer Steinskulpturen natürlich nur ausgedacht, aber plötzlich erfüllte sich die Abtei mit Leben und sie konnten sich das Leben der Mönche und Nonnen im Mittelalter an diesem Ort besser vorstellen. Bei dieser Art der Auseinandersetzung mit einem konkreten Thema, kamen bei ihnen sehr viele Fragen auf zum Leben der Menschen im Mittelalter, zum Leben in einem Kloster. Bei keinem Austausch, keiner Klassenfahrt wurden so viele inhaltliche Fragen zu einem Thema gestellt, die die ganze Gruppe interessierten. Über die Beschäftigung mit einem kleinen Ausschnitt der Realität konnten sie einen Zugang zur Gesamtheit finden und wollten von sich aus weitere Teile der Abtei besichtigen, um mehr über das Leben an einem solchen Ort zu erfahren.

Auch an diese "Besichtigung" schloß sich eine Traumreise zur Vertiefung und besserem Kennenlernen an.

Die Urteile zu dieser Art der Erkundung waren durchgehend positiv :

Interessant, gut, weil man selber viel über die Merkwürdigkeiten herausfinden mußte.

Ganz gut, weil man etwas gesehen hat, was man sonst nicht sieht .

Es gefiel mir gut, daß wir uns eine Person suchen mußten und sie beschrieben haben.

Das Herumführen war auch witzig, besser als an einer Führung teilzunehmen. Dass man mit Spaß viele Sachen, die sonst langweilig erscheinen, entdeckt und etwas darüber erfahren hat.

Augen zu und Geräusche hören war merkwürdig, aber ganz witzig, auch das Geführtwerden und weil wir auch etwas reden und selber herumlaufen konnten und nicht alles erzählt worden ist, sondern selber arbeiten mußten.

Die zwei Traumreisen haben mir geholfen, mich noch einmal an alles zu erinnern, was ich besichtigt habe :

- weil man noch einmal über alles nachgedacht hat
- um mich in die Vergangenheit reinzusetzen
- dadurch entstand gleich eine tolle Geschichte

Beim nochmaligen Durchgehen der Schülerantworten fällt auf, dass sie sehr positiv reagiert haben auf

- Ruhephasen/ Konzentrations- bzw. Meditationsphasen;
- Reflexions- und Strukturierungsangebote;
- Autonomie beim Entdecken von Neuem;
- schülerzentrierte Aktivitäten;
- das Fehlen von Vorträgen und Führungen;
- Aufgaben, die es ihnen ermöglichten, bzw. sie dazu zwangen (situation problème: obstacle/ressource) Kontakt mit Passanten/Einwohnern der Stadt aufzunehmen;
- ziel- und produktorientiertes Arbeiten: "wir wollen unseren Beitrag für den Fremdsprachenwettbewerb machen"

Interessant war auch, dass es insgesamt keine negativen Reaktionen gab, obwohl an drei Vormittagen konzentriert vier Zeitstunden lang mit je einer nur 10- minütigen Pause in der Schule gearbeitet wurde. Die Zeit verging sehr schnell und sie hatten nicht das Gefühl, Schule zu haben, sondern steckten in einem kreativen Prozeß, in dem der Lehrer nicht der Macher war, sondern sie, die Schüler, die selbständig an ihren Produkten arbeiteten. Das Projekt Mittelalter sollte eine Verbindung zwischen den Sinnes- und Ausdrucksaktivitäten herstellen und fördern, also Sehen, Hören, Tasten (auch Riechen und evt. Schmecken usw.) aufnehmen und miteinander in Verbindung halten. Es ging hier nicht um Leistungen ("Mein Riechen/ Schmecken usw. ist besser..."), sondern um Phantasie und Kombinationsmöglichkeiten²².

Die hier vorgeschlagenen Methoden sollten den Schülern Anregung geben zum Nachdenken und zum Nachfragen und gleichzeitig Aufforderung sein, ihre eigene oder fremde Wirklichkeit anders zu sehen und zu spüren, aufmerksam zu werden für Empfindungen, neue Erfahrungen im Wahrnehmen zu machen und sich zu öffnen.

Das Produkt ist im Internet unter folgender Adresse zu besichtigen:

<http://www.wis.uni-bremen.de/wis/fup/projekte/Vindunum/roman.start.html>

4.6.4. Stadtrallyes

Andere Möglichkeiten eine fremde Stadt mit Schülern zu entdecken sind Stadtrallyes, bei denen der Wettbewerbscharakter deutlich ist.

Für Bremen gibt es eine Stadtrallye, die hier abgedruckt wird. Sie ist in der Organisation etwas kompliziert und der Lehrer/die Lehrerin muß bei der Verteilung der

²² frei nach Klaus Matthies in: Kunst-Musik-Sport, Handbuch Grundschule, Beltz, 1993

Aufgaben in der Stadt große Sorgfalt beachten. Eine Entdeckungsweise, die sich in vielen Städten anwenden läßt ist das Er-Fahren einer Stadt mit öffentlichen Verkehrsmitteln. In Bremen haben wir die Linie 1 und 2 genommen, um ein Profil durch die Stadt zu legen.

4.6.4.1. Linie 1 und 2:

Wir haben diese Stadterkundung mit Erwachsenen und mit Schülern durchgeführt. Die Schüler ebenso die Erwachsenen bilden Tandems bzw. kleine Gruppen von maximal 6 Personen. Hier soll vorgestellt werden, wie die Erkundung für Erwachsene aufgebaut ist, die Arbeitsbögen für die Schüler befinden sich im Anhang.

Einführung für die Teilnehmer:

MIT EINER STRASSENBAHN QUER DURCH DIE STADT:

durch Wohnviertel mit unterschiedlicher Bebauung, an Betrieben und Einkaufszentren entlang, über Plätze, an Denkmälern vorbei, Naherholungsgebiete streifend, Blicke auf Krankenhäuser, Schulen, Theater... die Infrastruktur einer Stadt **erfahren**.

Alltagskultur in einem öffentlichen Verkehrsmittel **er-leben**: wer benutzt die Bahn? Welche Menschen fahren welche Strecken? Was tun die Menschen in der Bahn? Wie begegnen sich Menschen in der Bahn? Begegnen sie sich überhaupt? Kommunizieren sie miteinander? Wer mit wem? In welcher Sprache? Laut? Leise? Wer sitzt neben wem? Wo? Vorne oder im Anhänger? Die kleinen oder großen Ereignisse während einer Fahrt: Kontrolle? Konflikte? Braucht jemand Hilfe?

Und die Zeit - spielt sie eine Rolle? Warten an der Haltestelle, Fahrplan, Pünktlichkeit, Rhythmus, Verspätung im Stau? Haben die Benutzer Zeit? Sparen sie Zeit? Brauchen Sie Zeit? Nehmen sie sich Zeit? Wie vergeht die Zeit in der Bahn?

Wir laden Sie ein, die Stadt einmal anders kennenzulernen: nicht mit einer organisierten Stadtrundfahrt, sondern durch eine Erkundung mit einem öffentlichen Verkehrsmittel. Beobachten Sie, was in der Bahn stattfindet: Alltagskultur einer Großstadt in Norddeutschland. Was ist Ihnen bekannt, was ist neu oder fremd? Was ist wie bei Ihnen? Was ist anders?

Beobachten Sie im Vorbeifahren oder während Ihrer Erkundungen die Stadtlandschaft. Wie unterscheiden sich die einzelnen Stadtteile? Wer wohnt in ihnen? Wie wird in ihnen gelebt? Sind sie laut oder leise? Grau, grün oder bunt? Welche Stimmung herrscht in ihnen? Wie sehen die Straßen und Plätze aus? Gibt es kommunale Zentren?

Sie werden während der Fahrt mehrmals aussteigen, Orte erkunden, Gespräche führen, um auch einiges über die Stadtteile zu erfahren. Ihre Erkundungen werden punktuell bleiben, trotzdem wird durch die Fahrt quer durch die Stadt ein Gesamteindruck für Sie entstehen, der sich durch die gemeinsame Auswertung aller Gruppen vervollständigen wird.

Fragen und Aufgaben für die Stadterkundung. So geht es:

Die **Stadt-Er-fahrung** wird sich für Sie in mehrere Teile gliedern:

- Wir haben für Sie entlang der Straßenbahnlinie Gesprächstermine organisiert. Sie sollen in Gruppen diese Gespräche und durchführen.
- Sie sollen selbst in jeder Gruppe einen Stadtteil auswählen, den Sie selbständig erkunden. Diese Erkundung sollen Sie ebenfalls in der Gruppe vorbereiten.

Und folgende Aufgaben sollen Sie erfüllen:

- Sie sollen die Erkundung durch Skizzen und Zeichnungen dokumentieren.
- Alle sollen bitte von der Erkundung einen Gegenstand mitbringen.
- Bitte achten Sie an einer Stelle der Erkundung besonders auf Gerüche und beschreiben Sie diese.
- Jede Gruppe soll bitte ein Kunstwerk und ein architektonisch interessantes Gebäude oder eine von der Stadtplanung her interessante Anlage beschreiben.

Und natürlich:

Sie erfahren Alltagskultur in einem öffentlichen Verkehrsmittel - was ist anders? Was kommt Ihnen bekannt vor? Sprechen Sie miteinander darüber.

Arbeitsbogen zu :**Menschen in der Straßenbahn**

Textraster: W-Fragen, um anschließend die Geschichte strukturieren zu können

Wer? Eine Person in der Straßenbahn:

Wo? Wo war die Person in der Straßenbahn? Wo war die Straßenbahn gerade?

Plötzlich geschah etwas:

Was geschah?

Wieviel Personen/Tiere... waren beteiligt?

Wann geschah es?

Warum geschah es?

Wie geschah es?

ANHANG:

In einem Plenum wird den Schülern das Projekt und dessen Zielsetzung erklärt. Sie bekommen daher auch kein Einführungsblatt.

Die Schüler bekommen für ihre Arbeiten ein Logbuch:

<p>LINIE 2 • LIGNE 2 CARNET DE BORD LOGBUCH GRUPPE • GROUPE</p> <p>ce sont – das sind:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Das Logbuch ist ein Heft mit einer Rollbindung und leeren Blättern in DIN-A-5 Format, dessen Vorwort folgendermaßen lautet:

<p>Salut!</p> <p>Je suis votre "carnet de bord" dans lequel vous allez fixer par écrit tout ce qui concerne votre parcours! (Les Allemands rédigent en allemand, les Français en français.)</p> <p>Pendant ce voyage à travers Brême, vous devrez accomplir plusieurs tâches.</p> <p>Vous pourrez à l'intérieur d'un même groupe vous répartir les tâches en unités d'un ou deux élèves, par exemple, afin d'accomplir de différentes tâches à la fois.</p> <p>Vous devrez tous consigner, immédiatement, vos résultats chez moi, votre carnet de bord lors de votre parcours. Chacun devra avoir écrit chez moi au moins une fois!</p> <p>N'oubliez pas de signer vos textes!</p> <p>Votre carnet de bord vous souhaite</p> <p style="text-align: right;">bon courage!</p>	<p>Hallo!</p> <p>Ich bin euer "Logbuch", in dem ihr alles, was mit dieser Fahrt zu tun hat, schriftlich fixiert, die Deutschen auf deutsch, die Franzosen auf französisch.</p> <p>Auf eurer Fahrt durch Bremen sollt ihr mehrere Aufgaben absolvieren. Ihr könnt euch dazu auch innerhalb eurer Gruppe aufteilen und euch z.B. zu zweit oder allein um jeweils eine andere Aufgabe kümmern.</p> <p>Ihr alle sollt eure Ergebnisse gleich unterwegs in mir, eurem Logbuch, in Notizform festhalten. Jeder soll mindestens einmal in mich hineinschreiben.</p> <p>Vergeßt nicht, euer jeweiliges Protokoll auch zu signieren!</p> <p>Viel Spaß wünscht euch</p> <p style="text-align: right;">euer Logbuch</p>
---	--

In dieses Logbuch wird alles eingetragen: Texte und Zeichnungen, Fotos, die gefundenen Objekte, Interviews, Unterschriften usw.

Arbeitsbogen 1

Für die Schülern erstellten wir folgende Arbeitsanweisungen

Choisissez parmi les trois registres suivants les tâches que vous souhaitez accomplir. (Vous réaliserez au moins deux tâches par registre.)

Qui?

... utilise le tramway/ le bus?

Tâche no 1

Faites de mini-interviews (4 questions du style:

D'où...? -

Où...?Pour

quelle(s) raison(s)? et en plus une question insolite du genre

"Qu'avez-vous dans la poche droite de votre veste?" ou "Combien a

duré aujourd'hui votre petit déjeuner?") Les élèves qui ne font pas

les interviews doivent se placer à une certaine distance afin de ne plus

entendre les réponses fournies par les personnes interviewées. Ils

doivent cependant essayer de deviner grâce aux mimiques, au mouve-

ments des lèvres ce que disent les mêmes personnes et le noter.

Tâche no 2: Faites le portrait avec des mots ou un dessin d'un passager du bus ou du tram qui vous a particulièrement impressionné. Vous pouvez faire le portrait de plusieurs passagers/ passagères.

Tâche no 3: Comptez le nombre de passagers entre deux arrêts. (Utilisez la feuille y prévue dans l'appendice.)

Comment?

... les passagers utilisent-ils le

busn ou le tram ?

Tâche no 1:

Observation silencieuse puis compte-rendu: Qui regarde qui? Comment ?

Supposez pourquoi! Quelle réaction s'ensuit? Comment les gens se comportent-ils par rapport à l'espace disponible pour chacun?

Tâche no 2:

Les petits et les grands incidents pendant le trajet: Contrôle? Conflit?

Quelqu'un a-t-il besoin d'aide?

Tâche no 3:

Pendant une partie du trajet que vous aurez vous même choisie, vous rédigerez le texte de tout ce que vous entendrez pendant 15 minutes (y compris le nom des stations).

Que?

... voit-on durant le parcours?

Tâche no 1:

Notez, relevez les inscriptions, les indications figurant sur des pancartes, les slogans publicitaires, les graffitis que vous rencontrerez .

Tâche no 2:

Descendez du bus ou du tram, à un endroit de votre choix et dessinez un exemple d'architecture que vous voyez. Tracez l'esquisse directement dans votre carnet de bord, mais pour faire le dessin final, il vous faudra utiliser le papier blanc que vous trouvez à la fin de votre carnet. Vous pouvez soit reproduire tous les détails de la façade d'une maison seule ou alors vous pourrez aussi dessiner toute une rangée de maisons avec

l'alignement des différentes formes des sommets et des façades, de telle sorte que l'on puisse reconnaître la structure architecturale complète.

N'oubliez pas s.v.p. de noter le nom de la rue et le numéro de la maison ainsi que l'arrêt auquel vous êtes descendus pour arriver à cette rue.

Arbeitsbogen 2

Wenn einer eine Reise tut, dann...

Dans votre cas, chaque groupe devra en plus rapporter 4 choses/objets

de son voyage:

un objet que vous aurez trouvé dans, sur, devant, sous..(attention!) ou tout simplement près de votre tram/ votre bus.

une odeur que vous ne pourrez vraisemblablement transporter que dans votre tête.

un bruit qui sera typique pour votre trajet, que vous ne devrez pas enregistrer, mais simplement imiter à l'aide de ... ce que vous voulez!

une prise de vue = une photo instantanée = une tranche de vie que vous pourrez représenter sans le son comme un ensemble de statues. Par exemple: Avec six personnes on peut représenter 2 battants de portes, 1 voiture d'enfant, 1 enfant à l'intérieur, 1 mère ou un père, 1 passager qui aide à porter la voiture d'enfant.

4.6.4.2. Stadtrallye Bremen

Diese Rallye macht sich die Freude junger Menschen an Spiel und Wettbewerb zunutze, um die französischen Gäste zusammen mit ihren deutschen Partnern die Stadt entdecken zu lassen. Es ist vergleichbar mit einer Schnitzeljagd. Jede Gruppe (bestehend aus deutschen und französischen Schülern) muss bestimmte Fragen beantworten, um von einer Etappe zur nächsten zu kommen. An jeder Etappe (ein Geschäft, ein Kiosk, ein Gasthaus,...) erhalten die Gruppen einen neuen Aufgabenzettel, den sie lösen müssen. Sieger ist, wer als erster das zu suchende Wort gefunden hat. Entsprechend der Schülerzahl kann die Anzahl der Etappen verändert werden.

Aufgabenzettel:

Die Aufgabenzettel, die die Schüler bei den einzelnen Etappen erhalten. Sie müssen entsprechend der Anzahl der Gruppen vervielfältigt werden, sodass an jede Gruppe ein Aufgabenzettel ausgegeben werden kann.

Etape 1: Böttcherstraße	Lettre(s) à retenir
<p>1. Le mécène qui a fait construire les maisons originales de la Böttcherstraße est aussi le créateur d'une marque de café décaéffiné bien connue en Allemagne. Quelle est cette marque? <u>En retenir la première lettre qui est aussi la troisième lettre de l'énigme!</u></p> <p>Mot à trouver:</p> <p>-----</p> <p>(1 mot, 4 lettres)</p> <p>2. Quelque part dans cette rue. (à gauche dans une cour) il y a une fontaine avec des petites sculptures que vous connaissez déjà si vous aimez les contes de fée. Comment les Brémois appellent-ils cette fontaine? Son nom qui est composé de trois mots, est écrit dessus. <u>En retenir la 4e lettre du deuxième mot qui est aussi la 5e lettre de l'énigme.</u></p> <p>Mots à trouver:</p> <p>-----</p> <p>(3 mots)</p> <p>→</p> <p>Vous obtiendrez l'étape suivante dans un petit magasin bleu et blanc où l'on trouve de quoi préparer une boisson bien réconfortante (et chaude).</p>	<p>-----</p> <p>-----</p>

Etape 2: Marktplatz - Roland	Lettre(s) à retenir
<p>1. La place du marché est entourée de grands immeubles. L'un d'eux porte le nom "Schütting". En bas, il y a un escalier en pierre, et tout en haut, ciselé dans la pierre, on voit un bateau. Un peu plus en bas, on peut lire la devise des commerçants de Brême, également ciselé dans la pierre. Est-ce que vous pouvez la lire? <u>Retenez-en la dernière lettre du premier mot (=13e lettre de l'énigme) et la première lettre du 4e mot (=11e lettre de l'énigme).</u></p> <p>Mots à trouver:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>2. Devant la mairie il y a une grande statue très connue de tous les Brémois. Comment s'appelle ce personnage? <u>Retenir la première et la 2e lettre de son nom.</u></p> <p>Mot à trouver:</p> <hr/> <hr/> <p>3. La place où vous vous trouvez est - vous le savez déjà - entourée de plusieurs bâtiments importants dans la vie de la ville de Brême (Rathaus, Schütting...). Comment s'appelle le plus moderne de ces bâtiments? Demandez aux gens ou bien montez les quelques marches qui mènent vers l'entrée. Son nom y est écrit quelque part. <u>En retenir les 7e et 8e lettres.</u></p> <p>Mot à trouver:</p> <hr/> <p>Vous obtiendrez l'étape suivante au kiosque qui fait de la publicité pour la ville de Brême. Il se trouve sur la petite place devant le "Rathaus", à 20 mètres de la statue des "Bremer Stadtmusikanten". (Attention, il y a actuellement pas mal de kiosques sur cette place; il faut le chercher!).</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

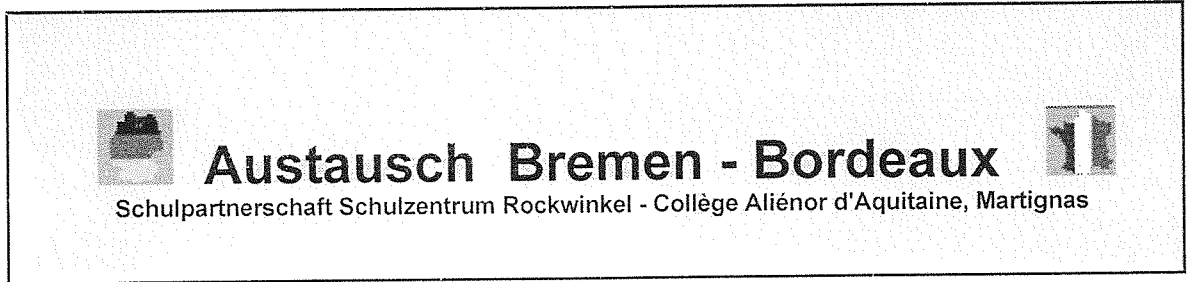
Etape 3 : Rathaus - Stadtmusikanten	Lettre(s) à retenir
<p>1. A gauche de l'entrée Nord-Est de la mairie (côté cathédrale) se trouve une plaque commémorative. Quel est le personnage cité? Vous devez avoir de bons yeux, parce que les caractères de cette plaque ne sont pas très grands. <u>Retenir la 4e lettre de son nom qui est aussi la sixième lettre de l'énigme.</u></p> <p>Mot à trouver:</p> <hr/> <p>2. Dans le groupe des musiciens de la ville de Brême, quel est l'animal qui se trouve en dessous des autres ? <u>Retenir la dernière lettre de son nom allemand (= 16e et dernière lettre de l'énigme).</u></p> <p>Mot à trouver:</p> <hr/> <p>Comment les Brémois appellent-ils ces quatre animaux? <u>En retenir la 10e lettre (du long mot au 5 syllabes). Elle est la 14e lettre de l'énigme.</u></p> <p>Mots à trouver:</p> <hr/> <hr/> <p>→</p> <p>Vous trouverez l'étape suivante <u>tout au fond</u> du grand hall du «Rathaus», où il y a actuellement une exposition sur le vélo ancien et moderne. L'entrée se trouve à droite des "Bremer Stadtmusikanten". Adressez-vous au monsieur qui s'occupe des vélos anciens.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Etape 4: Dom	Lettre(s) à retenir
<p>1. Quand vous vous trouvez devant la cathédrale, vous voyez à gauche la statue d'un cavalier. De qui s'agit-il? Si vous ne le reconnaissez pas, demandez aux gens. <u>Retenir la 7e et 8e lettres de son nom.</u></p> <p>Mot à trouver:</p> <hr/> <p>Vous trouverez l'étape suivante tout près de la place du marché (Marktplatz) dans un magasin où on peut acheter les graines que l'on veut cacher dans la terre pour avoir de belles fleurs ou de bons légumes. La rue où se trouve ce magasin s'appelle Wachtstraße.</p>	<hr/>

Etape 5: Schnoor	Lettre à retenir
<p>1. Dans la Dechanatstraße vous trouverez près du Landherrenamt une plaque commémorative, en pierre noire. Quelle signification a-t-elle? Quelle religion est ici concernée? (Lisez le texte inscrit.) <u>Retenir la 2e lettre (mot français) de cette religion.</u></p> <p>Mot à trouver:</p> <hr/> <p>2. Si vous vous dirigez maintenant à droite, vous trouverez la rue la plus étroite et la plus longue et la plus ancienne de Brême, appelée "Schnoor". Prenez cette rue, regardez les vitrines et faites attention: après environ 50 mètres s'ouvre à droite une rue encore plus petite, appelée "Wüstestätte". Prenez cette ruelle, passez à côté d'un magasin de thé. Après cette maison, vous verrez la statue d'un bonhomme. Comment s'appelle-t-il? (Tout près au mur, il y a une petite plaque qui vous renseignera, si vous n'avez pas envie de demander aux gens. <u>Retenez la 2e et 3e lettres de son prénom.</u></p> <p>Mot à trouver:—></p> <p>Pour obtenir l'étape suivante cherchez le "Café Thoelke" qui se trouve à l'entrée de la rue Schnoor. S'il vous plaît: <u>N'y entrez pas tous; une seule/ un seul suffit</u> pour en retirer l'enveloppe de l'étape suivante.</p>	<hr/>

Gruppenzettel:

Jede Gruppe erhält folgenden Gruppenzettel, auf dem alle Gruppenmitglieder eingetragen sind. Gleichzeitig erhalten sie damit als Hilfe ein Rasterfeld, in das sie die gefundenen Buchstaben eintragen können. Damit nichts schiefgeht, ist Ort und zeit des Treffpunktes nach Ende des Spiels darauf vermerkt.



RALLYE À LA DÉCOUVERTE DE BRÊME

Groupe numéro

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

L'énigme consiste en deux mots qui désignent une seule chose. Voici la grille pour le premier mot:

1	2	3	4	5	6

Voici la grille pour le deuxième mot:

7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Rendez-vous pour tout le monde à 12 heures pile au Mc Do!
Nur für die Organisatoren der Rallye:

1. Lösungszettel

Mots à trouver et lettres à retenir:

Etape																			
1	H	a	a	g															
	S	i	e	b	e	n		F	a	u	l	e	n	Bru	nnen				
2	B	u	t	e	n	und	B	i	n	n	e	n,	w	a	gen..				
	R	o	l	a	n	d													
	B	ü	r	g	e	r	s	c	h	a	f	t							
3	H	ü	n	e	f	e	l	d											
	E	s	e	l															
	Brem	er	S	t	a	d	t	m	u	s	i	k	an	ten					

4	B	i	s	m	a	r	c	k									
5	J	u	i	v	e												
	H	e	i	n	i		H	o	l	t	e	n	b	e	e	n	

L'énigme consiste en deux mots qui désignent une seule chose.
Voici la grille pour le premier mot:

1	2	3	4	5	6
S	C	H	U	L	E

Voici la grille pour le deuxième mot:

7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
R	O	C	K	W	I	N	K	E	L

2. Verteilung der Umschläge

Anfangs bekommen alle Gruppen einen Umschlag, die Gruppe 1 den Umschlag 1, Gruppe 2 Umschlag 2 usw. Was steckt im Umschlag? Wo wird er deponiert?

Nummer des Umschlags	Inhalt	Wird wo deponiert?
1	Etape 1: Böttcherstraße	Café Thölke
2	Etape 2: Marktplatz - Roland	Teegeschäft
3	Etape 3: Rathaus - Stadtmusikanten	Kiosk
4	Etape 4: Dom	Rathaushalle Fahrradausstellung
5	Etape 5. Schnoor	Samenhandlung Balder, Wachtstraße 22

3. Wichtige Hinweise, die den Schülern gegeben werden müssen

- Es gibt 5 Stationen. Jede Gruppe durchläuft alle Stationen. Um nicht alle gleich laufen zu lassen, bekommt jede Gruppe eine andere Etappe als Startpunkt. Wenn eine Gruppe 5 Etappenzettel bearbeitet hat, kann sie das Rätsel lösen. Und sie ist fertig!!
- Treffpunkt für Beginn des Spiels z.B. "le Mc Do en face du terminus de la ligne 4". Dort bekommt die Gruppe 1 den Umschlag 1, die Gruppe 2 den Umschlag 2 usw. Und ihnen noch einmal sagen: Das ist die erste Etappe für euch, es folgen noch vier!
- Ende der Rallye für alle 12.00 Uhr; Treffpunkt vor Mac Do.
- Es werden 5 Gruppen gebildet, z.B 3 à 3 und 2 à 4 (französische Schüler) + jeweils ein(e) deutsch(e) Schüler/in.
- Alle Anweisungen genau lesen. Evtl. Passanten fragen.
- Wichtig für die Gruppenbildung: Jede Gruppe erhält ein Zettel mit Nummer der Gruppe, auf dem die Namen der Gruppe eingetragen werden. Die Gruppen werden Gruppenweise entlassen, mit Namen und Gesichtskontrolle.
- Gruppen bekommen folgende Unterlagen: Gruppenzettel mit Gruppennummer und Namen der Gruppenmitglieder; Stadtplan

Preis:

Die Schüler bekommen einen trockenen, warmen Ort genannt. Wer dort zuerst mit fertigem Lösungszettel erscheint, erhält einen Essengutschein für Mac Do. Usw für den 2. und 3. Preis.

5. Literaturliste zu Veröffentlichungen in den verschiedenen Arbeitsbereichen

Lesen	Schreiben	Simulation	Interkulturelles Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • Janz/Münchow: <u>Je t'écris</u> (Gevas, Caban), in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 27, Découvrir la poésie, p.48 • Janz/Münchow: <u>Kamo, l'agence Babel</u> (Daniel Pennac): Lektüreheft und Lesestrategien, Diesterweg Verlag 1997 • Janz/Münchow: <u>Le pacte avec le diable</u> (Thierry Lenain): Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 29, Kinder- und Jugendliteratur, p.18 ff • Janz/Münchow: <u>Le Hollandais sans peine</u> (Marie-Aude Murail) Fremdsprachenunterricht, Heft 2, 1998, vg.l. auch Internet: http://www.wis.uni-bre-men.de/wis/fup/faecher/franzoesisch/fotoroman/start.roman.html • Münchow: <u>Der Gedankensammler</u> (Monika Feth): Deutsch-Unterricht, Heft 10, Berlin 50 (1997), p.487-491 	<p>Ein Wörterbuch aus <u>Mots-images</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • S. Münchow: <u>Mosimaches</u>, in: Michael Drape, Detlef Garbe (Hrsg.): Das "Schulen ans Netz"-Handbuch, Verein Schulen auch: http://www.wis.uni-bremen.de/wis/fup/projekte/dico.ton/start.htm • Jürgen Obermeyer, Internet im Französischunterricht, Klett, 1997, p.33-35 <u>Toulouse-Lautrec:</u> • Katalog Toulouse-Lautrec, WIS -Bremen • S.Münchow: Lehrerhandbuch zum Katalog im Selbstverlag • S.Münchow: Das Projekt Toulouse-Lautrec, in: Fremdsprachenunterricht, Heft 1, 1997, p.26-33 • http://www.schule.bremen.de/places/Toulouse-Lautrec/ • CD-Rom, Die Schul-Bibliothek, coTec, 1996, Macintosh-Materialien für Schule und Unterricht, Von Lehrern für Lehrer • Münchow, Sabine: <u>Une clé à molette à casser la tête ou: 15 façons de faire une histoire</u>. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 4, 1998, p.27-42, EXTRA • Münchow, Sabine: Postkarten und Briefe. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 2/3, 1999. • Münchow, Sabine: <u>Vom Bild zum Wort zum dictionnaire</u> im Internet, Interaktive Erstellung eines Wörterbuchs. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 3, 2000. 	<ul style="list-style-type: none"> • Janz/Münchow/ Piontek: <u>Globalsimulationen: l'immeuble</u>, In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 14, Simulations, p.21 ff • Corre,A./Piontek, R.(1997) <u>Sprache im Beruf: Hotel-Cuisine /CD</u> . In: BAK Arbeit und Leben (Hrsg.)(1997) <u>Sprache im Beruf: Hotel-Cuisine</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Piontek, R./Münchow, S.: <u>Projekt Blau</u>, ein Projekt zum interkulturellen Lernen. WIS-Materialien, Bremen 1995 • Münchow, S./ Piontek/R.: <u>Projekt Blau</u>, ein Projekt zum interkulturellen Lernen, In: Pädagogik, Heft 9, September 1996 • Piontek, R. (1998) <u>Projekt Blau: Ein Projekt zum interkulturellen Lernen in Begegnungssituationen und Sprachunter-richt</u> In Hermes, L./ Schmid-Schönbein G. (Hrsg.) 1998 • Fremdsprachen lehren und lernen - Lehrerausbildung in der Dis-kussion, Dokumentation des 17. Kongresses zur Fremdsprachendidaktik Berlin: Pädagogischer Zeit-schriftenverlag • Piontek, R. (1998) <u>Interkultu-relles Lernen im Modellversuch</u> In Freie Hansestadt Bremen • Der Senator für Bildung, Wis-senschaft, Kunst und Sport. (1998) <u>Modellversuche an beruf-lichen Schulen. 2. Zwischenbe-richt Modellversuch IBIS</u> (Inter-nationalisierung in beruflichen Schulen). • Piontek, R. (1997) <u>Interkultu-relles Lernen In Hochschule</u> Windesheim (Hrsg.) (1997) <u>ECP Lingua Zwolle - Courses for modern language teachers</u>

6. Fortbildungen zu den verschiedenen Arbeitsbereichen

Lernstrategien - Lernerautonomie	Lesen	Schreiben	Hören	Sprechen	Simulation	Dramapädagogik
Lernstrategien im FU: Lernen lernen (Peter Bimmel, 29.5.96)	Kinder- und Jugendbücher im Unterricht der Sek. 18.6.94	Le roman dont vous êtes le héros 4.5.94	1. Bezirksfachtag Französisch 9.94	Schnupperkurse (SCHILF) zu Grundkompetenzen Hören Sprechen Lesen Schreiben 95/96	L'Immeuble 12.10.94	Daniel Feldhender:: Dramapädagogik 1994
Offener Unterricht 22.4.1998	Schnupperkurse (SCHILF) zu Grundkompetenzen Hören Sprechen Lesen Schreiben 95/96	Kreatives Schreiben im Fremdsprachen- unterricht 5.10.94	Schnupperkurse (SCHILF) zu Grundkompetenzen Hören Sprechen Lesen Schreiben 95/96	Comment enseigner le français aujourd'hui ? Kurs '98	Comment enseigner le français aujourd'hui ? Kurs '98	Ludger Schiffler Szenisches Spiel 1995
	Päd.Reise Lesen 96	15 Façons de faire des histoires 20.10.94	Comment enseigner le français aujourd'hui ? Kurs '98			Comment enseigner le français aujourd'hui ? Kurs '98

	Kinder- und Jugendbücher im Unterricht der Sek. I 4.6.96	Schnupperkurse (SCHILF) zu Grundkompetenzen Hören Sprechen Lesen Schreiben 95/96					
	Lesen von französischen Texten 23.1.97	2. Bezirkstags- tag Französisch 2.95					
	Fachtag Französisch 24.9.97	Projektorientiertes Lernen : Toulouse- Lautrec 7.2.96					
	Selbständig lesen lernen- Arbeiten mit den Bücherki- sten - 26.11.97	Marie-Aude Mu- rail Le hollandais sans peine 2.96					
	Lesestrategien bei der Lektüre in der Sek. I 12. 11.97	Fachtag Französisch 24.9.97					
	Päd.Reise Lesen 97	Faire un dictionnaire avec des mots images 15.10.97					

	Comment enseigner le français aujourd'hui ? Kurs '98	Ecrire des textes continus en Sek.1 13.5.98					
		Comment enseigner le français aujourd'hui ? Kurs '98/99					

Internationale-Projekte	Austausch/ Be- gegnung	Landeskunde	Sprache und ästhetische ge- staltung	Interkulturelles Lernen	Computer u. Fremdspra- chen	Vorstellung auf Fachtagen und Kongressen
Projekt Blau 28.9.94	Schüleraustausch - projektorien- 2.3.94	Un rallye vidéo à Bremen 93	H comme Henri T comme Tou- louse L comme Lautrec 1996	Comment en- seigner le français aujourd'hui ? Kurs '98	15.10.96 Kurs	17. Kongress für Fremdsprachen didaktik in Koblenz Okt. 1997 Projekt Blau
Goethekurs 96: Projekt Blau			Comment en- seigner le français aujourd'hui ? Kurs '98	Projekt Blau	Kurs für Refe- rendare 4.97	Internationaler Fremdsprachen- kongress Ostern 1998, Luxemburg: Lesestrategien
Tandemkurs Por- tugal: Projekt Blau Aug. 1996	Projekte für den Schüleraustausch 4.3.98	Comment en- seigner le français aujourd'hui ? Kurs '98			Fachtag Fran- zösisch 24.9.97	Fremdsprachentage Sept. Bremen 1998 Globalsimulationen
Pädagogische Reise Nov. 1996 Projekt Blau	Comment en- seigner le français aujourd'hui ? Kurs '98				Internet für Französisch- lehrer 4.2.98	
Pädagogische Reise Nov. 1997 Projekt Blau					Internet für Französisch- lehrer 4.2.98	

PAD-Kurs GB Okt. 1997 Projekt Blau						Per e-mail eine interakti- ve Geschichte schreiben Fachtag 6.97	
Kooperation Arbeit u. Leben Dez. 1997 Finnen Globalsimulation						Vorstellung von zwei Pro- jekten mit Schülern: Toulouse- Lautrec und Mosimaches Fachtag 6.97	
Kooperation Goethe-Inst. März 1998 Proj. Blau						Oktober 98 Kurs	
GSM/Kooperation Danzig Fortbildung März 98 Projekt Blau						Wie bringt man Schüler- produkte ins Internet ? Kurs '98	
Kooperation Fortbildungs- inst. Hessen Mai 98/Juli 98 Proj. Blau						Comment en- seigner le fran- çais aujourd' hui ? Kurs '98	

7. Synergieeffekte im Rahmen der Schulbegleitforschung.

Das Beispiel der Globalsimulation veranschaulicht Synergieeffekte, die im Rahmen der Schulbegleitforschung möglich waren. Es bot sich für uns die Möglichkeit, eingehender an einem Konzept von Fremdsprachendidaktik zu arbeiten und

- dies in der Schule (unterschiedliche Sprachen und Niveaus) auszuprobieren,
- dies in der LehrerInnenaus- und -fortbildung weiterzuentwickeln und zu verbreiten
- es in Veröffentlichungen auszuarbeiten und darzustellen
- es für den Sprachunterricht in der Berufsbildung zu konzipieren
- es im Rahmen eines Modellversuchs (IBIS) als Konzept für Fremdsprachenunterricht in der beruflichen Bildung zu erproben und weiterzuentwickeln
- es bezogen auf neue Medien zu entwickeln und zu erproben (Internetprojekt J. Janz/ CD R. Piontek)
- es im Rahmen von Fachtagen und Kongressen zu präsentieren (Fremdsprachenkongress Bremen 1998)

Die Globalsimulation bietet ein handhabbares Konzept für die Weiterentwicklung von Fremd- und Zweitsprachenunterricht unter der Perspektive Kommunikationsorientierung und interkulturellem Lernen. Es hat sich gezeigt, dass die Möglichkeiten der Schulbegleitforschung dazu beigetragen haben, dieses Modell bekannt zu machen, den verschiedenen schulischen Bedürfnissen entsprechend weiterzuentwickeln und zu ergänzen, es in die LehrerInnenausbildung zu integrieren und damit (z.B. über Unterrichtseinheiten) auf einem weiteren Weg in der Schule zu verankern. Gleichzeitig wurden wir angeregt - und es wurde durch die Verlängerung auch besser möglich - das Konzept im Rahmen neuer Medien zu überprüfen und anzuwenden. Besonders erfreulich ist, dass es eine Orientierung in der begonnenen Diskussion über Fremdsprachenunterricht in der beruflichen Bildung bietet und so auch angenommen wurde. Im Rahmen des Modellversuchs IBIS wurde es im Rahmen einer Fortbildung auf unterschiedliche Fächer bezogen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten adaptiert (Mietshaus in England, Büro in Spanien und England, Hotel in Deutschland). Betrachtet man die (Aus)wirkungen unserer Arbeit im Überblick, so kann man feststellen, dass es u.a. in diesem Bereich gelungen ist, nicht nur zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts beizutragen, sondern dies auch über Fortbildungen und konkrete Modellversuchsarbeit in den Schulen umzusetzen und zu etablieren. Gleichzeitig eignet sich dieses Konzept sehr gut, um die Chancen der Arbeit mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht deutlich zu machen und Bereiche herauszuarbeiten, wo der Einsatz neuer Medien auch im Sinne eines kreativen und interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts sinnvoll ist. In diesem Sinne haben wir ein Stück Schulentwicklung betrieben, das möglich wurde durch die Verknüpfung von Schule, Aus- und Fortbildung und Möglichkeiten der Konzeptentwicklung.

Das Konzept der Globalsimulation in unserem Schulbegleitforschungsprojekt

Erprobung an den Schulen

Französisch als Fremdsprache

Deutsch als Fremdsprache

LehrerInnenausbildung (kontinuierlich)

Französisch als Fremdsprache

Deutsch als Fremdsprache

LehrerInnenfortbildung am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis

sprachübergreifend (Allgemeinbildung)

sprachübergreifend im arbeitsweltorientierten
Fremdsprachenunterricht im Rahmen des
Modellversuchs IBIS

Entwicklung von mehrsprachigen Modellen
für Simulationen im Fremdsprachenunterricht
der Berufsschulen (span., engl., dt.)
In Arbeit ist die Entwicklung einer home-page
zu Simulationen im FSU Berufsbildung

Angebote im Rahmen von Fachtagen/ Kongressen

Fachtag Französisch

Globalsimulation Hotel/ Vorstellung der CD

Fremdsprachenkongress Sept.1998

Globalsimulation in der beruflichen Bildung/ Ergebnisse eines
Fortbildungskurses zum Sprachenpool (mehrsprachig)

Entwicklung einer CD in Kooperation mit Arbeit und Leben

Globalsimulation im berufsorientierten Unterricht / Hotel

Internetprojekte zur Globalsimulation

Immeuble

Veröffentlichungen zum Thema Globalsimulation

(vgl. Literaturliste)

112

1. ABSTRACT	2
2. KERNBERICHT	3
2.1. AUSGANGSPUNKT: PROBLEMLAGE.....	3
2.2. BESCHREIBUNG DES ARBEITSPROZESSES.....	4
2.3. ANLAGE DES BERICHTS.....	6
3. THEMATISCHE SCHWERPUNKTE:	7
3.0. INTERKULTURELLES LERNEN	7
3.1. LESEN - LEKTÜREPROJEKTE IN DER SCHULE.....	14
3.2. KREATIVES SCHREIBEN.....	18
3.3. HÖREN.....	21
3.4. GLOBALSIMULATIONEN.....	25
3.5. INTERNET UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	28
4. METHODIK:	37
4.1. LESEN.....	37
4.2. KREATIVES SCHREIBEN.....	46
ANHANG.....	51
4.3. HÖREN.....	61
4.4. GLOBALSIMULATION.....	71
4.5. INTERNET.....	78
4.6. AUSTAUSCH UND BEGEGNUNG	80
4.6.3. PROJEKTE WÄHREND DES SCHÜLER-AUSTAUSCHS.....	85
5. LITERATURLISTE ZU VERÖFFENTLICHUNGEN IN DEN VERSCHIEDENEN ARBEITSBEREICHEN	101
6. FORTBILDUNGEN ZU DEN VERSCHIEDENEN ARBEITSBEREICHEN	102
7. SYNERGIEEFFEKTE IM RAHMEN DER SCHULBEGLEITFORSCHUNG	108