

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 1 (April 2014)

„Same same but different?“ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit

Andreas Grünewald

Didaktik des Spanischen und Französischen
Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften
Universität Bremen
GW 2 Bibliotheksstraße 1
28359 Bremen
Tel.: +49 (0) 421 218 68400
E-Mail: grueneald@uni-bremen.de

Annina Sass

Referendarin an der
Stadtteilschule Hamburg Mitte
Bülastraße 30
20099 Hamburg
E-Mail: anninasass@gmx.de

Abstract: Nationale und internationale bildungspolitische Entwicklungen sowie aktuelle fachdidaktische Erkenntnisse stellen den schulischen Fremdsprachenunterricht vor eine neue Aufgabe: Zunehmend wird eine stärkere inhaltliche, methodische und lernzielorientierte Vernetzung der einzelnen Fremdsprachenfächer und die Etablierung sprachenübergreifender Ansätze gefordert, um dadurch einen Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit bzw. lebenslangem Sprachenlernen zu leisten. Mit der Leitfrage „Same same but different?“ möchten wir das Spannungsverhältnis deutlich machen, in dem sich das Thema bewegt: zwischen Gleichmacherei einerseits und Betonung der fachlichen Differenzen andererseits. Wie eine Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts in der Unterrichtspraxis konkret gestaltet werden kann, ist Gegenstand dieses Artikels. Zunächst werden Spezifika und Gemeinsamkeiten der Fächer Englisch (als 1. Fremdsprache) und Spanisch (als 2. FS) beleuchtet, um darauf aufbauend geeignete Bereiche einer sprachenübergreifenden Vernetzung vorzustellen.

Current developments in educational policy on the national and international level as well as recent outcomes of pedagogical research pose a challenge to foreign language teaching at schools: Against the backdrop of a perceived need to contribute to the development of multilingualism and lifelong language learning, there is a growing interest in linking the single language subjects in a cross-curricular way in terms of their content, methods and aims and in implementing cross-linguistic approaches to language teaching and learning. With the key question „Same same but different?“ we would like to point out the two dimensions of this topic: levelling down the distinguishing elements on the one hand and overemphasising their differences on the other. The object of this paper is to illustrate how the subjects English and Spanish can be interconnected in practice. At first, specific characteristics as well as similarities between the subjects English (as first foreign language) and Spanish (as second foreign language) will be examined, before appropriate areas for cross-curricular work will be introduced.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, sprachenübergreifendes Lehren und Lernen, Spanisch nach Englisch, chicano, Kognaten

1. Einleitung

Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache neben der ersten Fremdsprache Englisch stellt eine Kombination von schulischen Pflichtfremdsprachen dar, die aufgrund der steigenden Beliebtheit des Faches Spanisch und der fast flächendeckenden Verbreitung des Englischen als erste Fremdsprache eine zunehmend größere Bedeutung erhält (vgl. Bär 2012: 39; Leitzke-Ungerer, Blell & Vences 2012a: 11). Vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des damit in enger Verbindung stehenden sprachenübergreifenden Ansatzes wird zunehmend über eine engere didaktisch-methodische Vernetzung dieser beiden Fremdsprachenfächer nachgedacht. Inzwischen liegen einige Vorschläge zur theoretisch-konzeptionellen und unterrichtspraktischen Umsetzung vor (Bär 2012; Blell & Leitzke-Ungerer 2011; Leitzke-Ungerer 2005, 2011; Leitzke-Ungerer, Blell & Vences 2012b). In diesem Beitrag werden theoretische Grundlagen mit praktischen Unterrichtsbeispielen zusammengeführt. Zunächst wird das Bedingungsgefüge zwischen der schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit und dem sprachenübergreifenden Ansatz des schulischen Fremdsprachenunterrichts dargelegt (Kap. 2). Danach erfolgt eine Einordnung der Fächer Englisch und Spanisch in den Kontext sprachenübergreifenden Lehrens und Lernens (Kap. 3). Schließlich werden Anregungen für die Vernetzung des Spanisch- und Englischunterrichts auf der thematisch-inhaltlichen Ebene (*crossing borders – pasando fronteras*), der kulturellen Ebene (chicano-Kultur) und der sprachstrukturellen und sprachlernmethodischen Ebene (Lexik) gegeben, die sich als Ergänzung und Konkretisierung bisheriger Vorschläge verstehen (Kap. 4).

2. Mehrsprachigkeit durch sprachenübergreifendes Lehren und Lernen

Das derzeitige Interesse der Fremdsprachendidaktik am Thema Mehrsprachigkeit basiert vor allem auf der Ausrichtung der nationalen und internationalen Sprachen- und Bildungspolitik auf Mehrsprachigkeit (Erstsprache plus zwei weitere Sprachen) und Multikulturalität (vgl. Deutsch 2011). Diese ist insbesondere aus sozioökonomischen und wirtschaftspolitischen Gründen für die Sicherung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit entscheidend geworden (vgl. Hallet & Königs 2010: 303). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) weist darauf hin, dass sich die Anforderungen an den schulischen Fremdsprachenunterricht dadurch verändern: Da sich Mehrsprachigkeit auch nach dem Schulabschluss „in einem Prozess des lebenslangen Lernens“ weiterentwickelt, müsse er „den Lernenden den Einstieg in ein differenziertes mehrsprachiges und plurikulturelles Ausgangsrepertoire“ vermitteln (Europarat 2001: Kap. 8.4.1). Dies hat entscheidende Konsequenzen für seine konzeptionelle Anlage und inhaltliche Ausrichtung:

Soll es [...] nun darum gehen, eine alle Sprachen einschließende Kompetenz zu entwickeln, wäre die ‚künstliche‘ Trennung der verschiedenen Sprachen nicht sinnvoll. Vielmehr könnten Sprachen dann besonders gut und effektiv gelernt werden, wenn ihre Vermittlung [...] sprachen- und damit fächerübergreifend erfolgt (Gnutzmann & Jakisch 2010: 16).

Vor diesem Hintergrund haben sich erste Ansätze einer Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt, die sich insbesondere seit den 1990er Jahren der Frage widmen, wie der schulische Fremdsprachenunterricht auf der Unterrichtsebene zu gestalten ist, sodass Brücken zu vor- und nachgelernten Sprachen gebaut und neben sprachspezifischen Kompetenzen die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeitsprofile gefördert werden kann (vgl. Blell & Leitzke-Ungerer 2011: 155). Diese Überlegungen münden in die Forderung eines Gesamtsprachenkonzepts für den schulischen Fremdsprachenunterricht, das jedem (Fremd-)Sprachenfach spezifische Aufgaben- und Verantwortungsbereiche zuweist und damit „den curricularen Rahmen für die institutionelle Realisierung eines mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterrichts bereitstellt“ (Leitzke-Ungerer et al. 2012a: 17). Jedoch mangelt es noch immer an einem solchen Konzept. Verschiedene Vorschläge wie die Diversifizierung des Fremdsprachenangebots, die Verkürzung der Fremdsprachenlehrgänge, die Fokussierung auf Teilkompetenzen (z.B. Leseverständnis), die Etablierung eines eigenständigen Faches ‚Sprache‘ oder die Einrichtung interkomprehensiver Module sind aufgrund der dafür erforderlichen strukturellen Veränderungen häufig nur sehr schwer umzusetzen (vgl. Schöpp 2008: 207; Vollmer 2004: 241). Deshalb scheint eine Rückbesinnung darauf wichtig, was der schulische Fremdsprachenunterricht in Bezug auf eine Entwicklung von Mehrsprachigkeit realistisch leisten kann.

Ein durchaus praktikabler Weg besteht in dem sprachenübergreifenden Ansatz zwischen den einzelnen Fremdsprachenfächern: „Akzeptiert man eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit als bildungspolitisches Leitziel [...], dann müsste es an den Schulen zu einer Vernetzung vor- und nachgelernter Sprachen kommen“ (Nieweler 2001: 4). Phasen der sprachenübergreifenden Arbeit könnten in den regulären Unterricht integriert werden, um den Schülerinnen und Schülern vor allem diejenigen Transferstrategien zu vermitteln, die sie für den selbstständigen Ausbau ihrer Mehrsprachigkeit jenseits ihres Schulabschlusses benötigen. Behr (2011: 34) bringt diesen Sachverhalt auf eine einfache Formel: „Wer Mehrsprachigkeit fordert - muss sprachenübergreifendes Lernen und Lehren fördern!“.

Der sprachenübergreifende Ansatz zwischen schulischen Fremdsprachenfächern ist ein hochaktuelles Thema in der derzeitigen fremdsprachendidaktischen Forschung. Behr (2007) legt zwei verschiedene Definitionen für den Begriff des sprachenübergreifenden Lernens vor.¹ Einerseits ist damit ein „Konzept zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit im Sinne eines Ziels von Schule“ (Behr 2007: 18) gemeint. Dabei bleibt die Autonomie der einzelnen Fächer sowie deren Ausrichtung auf interkulturelle kommunikative Kompetenz in der Zielsprache bewahrt, lediglich ihre Isolation soll überwunden werden. Andererseits ist es „als Lernstrategie für das Verstehen und Sich Verständigen im Sinne eines persönliche[n] Lernziels“ zu verstehen (Behr 2007: 19). Dementsprechend ist sprachenübergreifendes Lernen insbesondere als Transferstrategie und damit als Teil von Methoden-Kompetenz zu verstehen (vgl. Behr & Kierepka 2009: 95). Auch in der Vermittlung von Sprachlernstrategien durch kontrastiv-komparative Verfahren liegt also ein realistischer Beitrag des schulischen Fremdsprachenunterrichts zur Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit.

Das Ziel des sprachenübergreifenden Ansatzes ist die Effektivierung und Ökonomisierung von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen. Insgesamt steht die Sensibilisierung der Lernenden für interlinguale und interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen bzw. Kulturen im Vordergrund. Mit dem Ansatz wird beabsichtigt, „die verschiedenen Formen sprachlichen Vorwissens zu aktivieren, so dass Lernende Verbindungen zwischen den diversen ihnen zur Verfügung stehenden (fremd-)sprachlichen Repertoires herstellen, deren Gemeinsamkeiten entdecken und diese für ihren Sprachlernprozess nutzbar machen“ (Gnutzmann & Jakisch 2010: 16). Dadurch rückt ein kognitiver und sprachreflexiver Zugang zum Sprachenlernen verstärkt in den Mittelpunkt: Leitzke-Ungerer et al. (2012a: 17) heben in Bezug auf sprachenübergreifendes Lernen hervor, „dass der Sprachreflexion (*Language Awareness*) und dem lernstrategisch gesteuerten Sprachvergleich (*Language Learning Awareness*) ein höherer Stellenwert zukommt als ansonsten im Fremdsprachenunterricht üblich“.

Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht nur aufgrund des Bildungsziels Mehrsprachigkeit zurzeit besonders stark auf die Entwicklung eines sprachenübergreifenden Konzepts für den schulischen Fremdsprachenunterricht. Auch veränderte Rahmenbedingungen wie die zunehmend mehrsprachige Schülerschaft (vgl. Bermejo Muñoz in diesem Band), die Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs, das Vorziehen der zweiten und dritten Fremdsprache sowie die allgemeine Standard- und Kompetenzorientierung lassen das Interesse daran steigen. Durch die Vernetzung soll die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen vor dem Hintergrund begrenzter Lernzeit gesichert werden: „Gerade in Zeiten, in denen die Erfüllung fachlicher Standards die Aufmerksamkeit der Beteiligten in hohem Maße bindet, ist die Kooperation der Sprachfächer untereinander notwendig [...]“ (Christ 2006: 285).

Nicht zuletzt spricht die Annahme einer netzartigen, mehrdimensionalen Verknüpfung des gesamten Sprachenwissens im multilingualen mentalen Lexikon u.a. entlang geteilter graphemischer, phonologischer, morphologischer, syntaktischer, enzyklopädischer und semantischer Merkmale für einen sprachenübergreifenden Ansatz zwischen schulischen Fremdsprachenfächern (vgl. de Bot 2004). Einträge der einen Sprache können diejenigen einer anderen Sprache aufgrund ihrer Ähnlichkeit aktivieren, wodurch ein Wissens- und auch Könnenstransfer möglich wird. Somit steht die Fremdsprachendidaktik vor der Herausforderung, „Fremdsprachenlernen als vernetzten, stets mehrsprachigen kognitiven Prozess neu zu konzeptualisieren und zu systematisieren“ (Hallet & Königs 2010: 304). Dies legt den Grundstein für einen sprachenübergreifenden Ansatz, der Schülerinnen und Schüler für interlinguale Beziehungen sensibilisiert.

Trotz dieser zahlreichen Begründungszusammenhänge werden interlinguale bzw. interkulturelle Berührungspunkte in der Schulpraxis eher selten für die Unterstützung des Sprachlernprozesses genutzt (vgl. Gnutzmann & Jakisch

Andreas Grünewald & Annina Sass (2014), „Same same but different?“ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 25-42. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Gruenewald_Sass.pdf.

2010: 17; Hallet & Königs 2010: 304; Schöpp 2008: 193). Dies liegt vor allem in einem Mangel an praktischen Umsetzungsbeispielen begründet, die sich in den Unterrichtsalltag integrieren lassen. Vor diesem Hintergrund will der vorliegende Beitrag einige Möglichkeiten der Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts im Unterrichtsalltag aufzeigen, um diese Lücke weiter zu füllen. Nachdem die beiden Fächer Spanisch und Englisch im nächsten Kapitel in den Kontext sprachenübergreifender Ansätze eingeordnet worden sind, werden in den nachfolgenden Kapiteln Beispiele für eine inhaltliche Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts auf verschiedenen Ebenen vorgestellt.

3. Die Fächer Englisch und Spanisch im Kontext sprachenübergreifender Ansätze

3.1. Das Fach Spanisch

Der Grundwortschatz des Englischen erlaubt eine Wiedererkennungsrate spanischer Lexeme im Umfang von über 47 %; der französische eine von 82 % (vgl. Meißner 1989: 387). Schon die Zahlen erklären das Interesse des Spanischunterrichts, das sprachliche Vorwissen der Lernenden in den Lernprozess mit einzubeziehen.

Das Interesse an der spanischen Sprache nimmt in Deutschland beständig zu. Spanisch wird bereits im gesamten Bildungssystem unterrichtet, vom Kindergarten bis zur Universität über die Berufsschulen in Weiterbildungskursen und in der Erwachsenenbildung. Bernecker (2006: 151) spricht sogar vom „Virus der Hispanophilie“, der in Deutschland um sich greift.

Zu der steigenden Nachfrage haben insbesondere folgende Aspekte beigetragen (vgl. Grünewald 2009: 25f):

- die hohe Zahl Spanisch sprechender Menschen,
- die Bedeutung des Spanischen als Welthandels- und Verständigungssprache in vielen internationalen Organisationen (Handel mit dem Mercosur und entwicklungspolitische Hilfsprojekte),
- durch die nach wie vor anhaltende Migration in Europa und in die USA von Personen, die Spanisch als L1 sprechen wird Spanisch auch außerhalb Spaniens und Lateinamerikas eine wichtige Verkehrssprache,
- und schließlich eröffnet die spanische Sprache den Zugang zur spanischen und lateinamerikanischen Kultur und damit auch zu den zunehmend beliebter werdenden Kulturprodukten wie Literatur, Film, Musik und Tanz.

Spanisch hat ein positives Image, und es eilt dem Spanischen der Ruf voraus, dass es leicht zu lernen sei – auch wenn das in der Realität nur bis zu einem gewissen Grad zutrifft (vgl. dazu Caspari & Rössler 2008: 65f). Die neueren Tendenzen hinsichtlich der Sprachenreihenfolge Englisch-Spanisch und die Entwicklung der Anwahlzahlen sind ausführlich andernorts dargelegt worden (Bär 2012: 35ff; Grünewald 2009: 30ff; Leitzke-Ungerer et al. 2012a: 11ff). An dieser Stelle sollen daher nur die wichtigsten Entwicklungen skizziert werden:

- In Bremen, Hamburg und im Saarland ist die Sprachenreihenfolge Englisch-Spanisch die am weitesten verbreitete. In Bremen ist Spanisch nach Englisch die meist gelernte Fremdsprache, mit etwa 20 % mehr Lernern als das Französische und etwa 3,5-mal so vielen als das Lateinische (vgl. Statistisches Bundesamt 2013: Fachserie 11).
- An beruflichen Schulen gibt es 30 % mehr Spanischlernende als Französischlernende (vgl. ebd.).
- An allgemeinbildenden Schulen lernen im Schuljahr 2011/12 3,4 % mehr Schülerinnen und Schüler Spanisch als im Vorjahr (vgl. ebd.).
- In allen Schularten lernen insgesamt 521.018 Schülerinnen und Schüler Spanisch, dagegen 1.752.742 Französisch. Es gibt damit mehr als dreimal so viele Französisch- als Spanischlernende in deutschen Schulen (vgl. ebd.).

Der Vergleich der absoluten Zahlen mag Bär (2012: 36) dazu bewogen haben vom „Boom der prozentualen Werte“ zu sprechen, wenn über den anhaltenden Boom der spanischen Sprache als Schulfremdsprache in Deutschland be-

richtet wird. Neben den durch Prozente und absolute Zahlen belegten Motiven zur Beschäftigung mit der Sprachenreihenfolge Englisch-Spanisch stehen sprachbezogene, thematisch-inhaltliche und kulturbezogene Argumente in der Diskussion, die aus unserer Sicht sehr viel besser erklären, warum diese Sprachenreihenfolge ein hohes Potential im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit sich bringt (vgl. Kap. 4).

3.2. Das Fach Englisch

Das Engagement der englischen Fachdidaktik für sprachenübergreifendes Lehren und Lernen ist im Vergleich zur romanistischen Fachdidaktik noch als gering zu bezeichnen. Der Englischunterricht hat sich an allen deutschen Schulformen bislang vor allem über den Wert des Englischen als derzeit wichtigste *lingua franca* ausreichend begründen können. Zwar wird die englische Sprache inzwischen zunehmend in sprachenübergreifende Ansätze einbezogen, jedoch geht dies zurzeit hauptsächlich von Seiten der romanistischen Fachdidaktik aus (vgl. Leitzke-Ungerer et al. 2012a: 12, Fußnote 1).

Als fast flächendeckende erste Fremdsprache, deren Status sich durch die Einführung des Grundschulenglisch zusätzlich gestärkt hat, besitzt das Fach Englisch eine spezielle Verantwortung für die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf nachfolgendes Sprachenlernen (vgl. Doff & Kipf 2007: 6). In sprachenübergreifenden Ansätzen und bei der Förderung von Mehrsprachigkeit ist der Englischunterricht daher stets zu berücksichtigen. Kleppin (2004: 88) betont die besondere Rolle der ersten Fremdsprache, die „als Schlüssel­sprache eine Initialfunktion für weitere Fremdsprachen, für das Entdecken fremder Kulturen und Sprachen und für das lebenslange Weiterlernen haben“ sollte. Dies reicht von der Schaffung und Aufrechterhaltung von Motivation und Interesse am Sprachenlernen bis hin zur Vermittlung spezifischer Sprachlernstrategien, um dadurch eine Ausgangsbasis für die selbstständige Entwicklung von Mehrsprachigkeit zu schaffen. Die englische Sprache eignet sich Ahrens (2004: 10) zufolge sehr gut für kontrastiv-komparative Verfahren, da sie verschiedene linguistische Einflüsse spiegelt. Deshalb könnten die linguistische und kulturelle Komparatistik ausgebaut sowie das Einüben von Transfer ausgeweitet werden (13). Allein die Tatsache, dass mehr als die Hälfte des englischen Wortschatzes auf einen romanischen Ursprung zurückgeht (vgl. Reissner 2012: 184) und die englische Sprache derzeit wiederum einen starken Einfluss auf andere Sprachen nimmt (z.B. im Bereich Wortneuschöpfungen), unterstreicht das Potential kontrastiv-komparativer Vergleiche im Englischunterricht.

Die nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, neben dem GER das zentrale bildungs- und sprachpolitische Steuerungselement für den schulischen Fremdsprachenunterricht, betonen die Verantwortung der ersten Fremdsprache bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Der Erwerb von kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen für die Handlungsfähigkeit in mehrsprachigen Situationen soll dadurch sichergestellt werden, dass „Bezüge zwischen den von den Schülerinnen und Schülern erlernten Sprachen hergestellt werden und sie durch entsprechende Methoden und Einsichten ihre Fähigkeit zu lebenslangem, selbstständigem Sprachenlernen weiter entwickeln“ (KMK 2003: 7). In der jüngsten Englischdidaktik (vgl. Thaler 2012) haben sprachenübergreifende Aspekte bereits an einigen Stellen ihren Niederschlag gefunden: In Bezug auf Semantisierungstechniken (228) und Dekodierungstechniken (285) zum Umgang mit neuen Vokabeln wird auf die lernerleichternde Wirkung von Internationalismen und Parallelen zwischen der Erstsprache und weiteren Fremdsprachen (z.B. engl. to abdicate/lat. abdicare) hingewiesen.

Die Beteiligung an sprachenübergreifenden Konzepten könnte dem Fach Englisch zusätzlich die Möglichkeit bieten, angesichts der momentanen Dauer des gymnasialen Englischlehrgangs (bis zu 13 Jahre) und der Intensivierung des bilingualen Sachfachunterrichts bei beginnender Reduzierung der Wochenstunden in höheren Klassenstufen sein Profil entsprechend weiterzuentwickeln.

4. Umsetzungsbeispiele

Die folgenden Umsetzungsbeispiele stellen eine Ergänzung der bereits vorhandenen praktischen Vorschläge zur Vernetzung der Fächer Englisch und Spanisch dar (Blell & Leitzke-Ungerer 2011; Leitzke-Ungerer in diesem Band sowie 2012, 2011, 2005). Sie können im Rahmen des gefächerten Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden. Es

Andreas Grünewald & Annina Sass (2014), „Same same but different?“ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 25-42. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Gruenewald_Sass.pdf.

werden Anregungen für sprachenübergreifendes Arbeiten auf der thematisch-inhaltlichen, kulturellen, sprachstrukturellen und sprachlernmethodischen Ebene gegeben.

4.1. Thematisch-inhaltliche Ebene

Die wachsende Bedeutung der spanischsprachigen Gemeinschaft in den USA ist ein Themenbereich sowohl im Englisch- als auch im Spanischunterricht.

Die Grenzsituation zwischen Mexiko und den USA und der damit einhergehende Austausch nicht nur realer, sondern durchaus auch fiktionaler Art führen zu völlig neuen Kulturprodukten. Auch sprachlich hat sich durch den wachsenden Einfluss der Hispanics in den USA nicht nur Spanisch als zweite Sprache etabliert, sondern durch Sprachkontakt ist das so genannte Spanglish entstanden. Dabei handelt es sich um ein von englischen Wörtern und Satzteilen durchzogenes Spanisch, welches insbesondere von der bilingualen Bevölkerung mit hispanoamerikanischem Hintergrund der USA gesprochen wird. In diesem Bereich gibt es mittlerweile eine große Anzahl an Unterrichtsmaterialien, die vor allem im Spanischunterricht zum Einsatz kommen. Besonders interessant erscheinen allerdings Materialien, mit denen sowohl im Englisch- als auch im Spanischunterricht gearbeitet werden kann (ein Beispiel dazu geben wir unter 4.2).

Für den Spanischunterricht sind im Dossier „Hispanoamérica y EEUU – Migraciones y encuentros“ im Buch „Enfoques“ (Gehendges 2004) aus dem CC Buchner-Verlag vielfältige Materialien für den unterrichtlichen Einsatz zusammengestellt. Unterschiedliche Textgenres, Bilder und Statistiken zur „Frontera“ werden mit Erfahrungsberichten und Schilderungen der US-amerikanischen Realität der illegalen Migrantinnen und Migranten kontrastiert. Das Zusammentreffen unterschiedlicher kultureller Prägungen in der Grenzregion wird als Schmelztiegel für neue interessante Kulturprodukte dargestellt. Ein ähnliches Dossier – allerdings mit dem Fokus auf dem Thema „Migrantes“ – stellt das Lehrwerk „Punto de vista“ (Steveker, Vences & Wlasak-Feik 2006) zur Verfügung.

Für den unterrichtlichen Einsatz des Spielfilms „Mujeres de verdad tienen curvas“ / „Real women have curves“ von Patricia Cardoso (2002) sowohl im Englisch- als auch im Spanischunterricht (Lernniveau GER B1) liegen ausgearbeitete Materialien vor (vgl. Peck 2007; Surkamp 2012). Die in den USA geborene Ana Garcia wohnt bei ihren aus Mexiko zugewanderten Eltern in Los Angeles. Sie lernt an der Beverly Hills High School und jobbt im Textilunternehmen ihrer Schwester. Ihre Mutter Carmen wünscht sich, dass Ana dort ihre berufliche Zukunft sieht und so bald wie möglich heiratet. Anas Lehrer Mr. Guzman ermutigt sie jedoch zum Studium an der Columbia University in New York. Es kommt zum Konflikt zwischen Ana und Carmen um den Weg, den Ana einschlagen soll. „Der Film stellt diesen Generationen- und Familienkonflikt im Rahmen vielfältiger kultureller Grenzüberschreitungen und Austauschprozesse dar und macht die Komplexität und Hybridität von Kultur(en) und Identität(en) anhand audiovisuell inszenierter Erfahrungen nachvollziehbar“ (Surskamp 2012: 259).

Eine andere Möglichkeit stellt die Lektüre der Kurzschrift „La Línea“ von Ann Jaramillo (2010) dar. Der Jugendroman erzählt eine packende Geschichte über illegale Einwanderer und liegt in englischer sowie spanischer Sprachfassung vor. Miguel und Elena wollen „la línea“, die Grenze zwischen Mexiko und den USA, überqueren. Sie wollen der Armut ihrer Heimat entfliehen und ihren Eltern folgen. Vom Aufspringen auf fahrende Züge bis hin zum Durchqueren einer Wüste erleben sie viele gefährliche Abenteuer. In der englischen Version finden sich zahlreiche spanische Ausdrücke und Wörter, so dass diese Lektüre für die Sprachenreihenfolge Englisch-Spanisch sehr geeignet ist. Folgende Auszüge aus Schülerrückmeldungen zu diesem Buch dokumentieren aber auch das Dilemma sprachenübergreifender Ansätze, sofern sie nicht intensiv didaktisch begleitet werden:

- (1) Das Buch ist langweilig. Man versteht die Geschichte überhaupt nicht, denn es kommen immer wieder Wörter aus einer anderen Sprache vor. Das stört mich beim Lesen.
- (2) Das Buch ist spannend und schön geschrieben. Leider werden zu viele spanische Begriffe benutzt, die im Text dann zwar erklärt werden, aber beim Lesen störend wirken (Stadtjugendring Ulm e.V. 2007).

Sehr interessant für den Einsatz sowohl im Englisch- als auch im Spanischunterricht ist der Film „The City (La Ciudad)“ von David Riker (1998). Der Film ist in englischer und spanischer Sprache gedreht, die optionalen Untertitel übersetzen in die jeweils andere Sprache. Riker hatte großen Erfolg mit seinem Filmdebüt und gewann ein halbes Dutzend internationaler Filmpreise. Für seinen im neorealistischen Stil gedrehten Film über das tägliche Schicksal der lateinamerikanischen Immigrantinnen und Immigranten in US-amerikanischen Großstädten lernte er extra Spanisch und lebte über ein Jahr unter und zusammen mit dieser Personengruppe in der Lower East Side New Yorks. Der Film wirkt wie eine Dokumentation, die schauspielenden Personen sind die Immigrantinnen und Immigranten selbst. Riker erzählt vier unterschiedliche Geschichten: „Bricks“ erzählt die Geschichte von Tagelöhnern und ihrem täglichen Überlebenskampf (24 Minuten). „The Puppeteer“ stellt das Schicksal eines obdachlosen Vaters und seiner Tochter in den Mittelpunkt (15 Minuten), während in „Home“ zwei junge Menschen aufeinander treffen, die aus dem gleichen Dorf aus Mexiko stammen und sich ineinander verlieben (22 Minuten). „Seamstress“ porträtiert eine Gruppe von Industriearbeiterinnen, die über einen Monat kein Gehalt erhalten haben. Dies bringt nicht nur Probleme für den Überlebenskampf in der neuen Welt mit sich, es fehlt auch das Geld, um es nach Hause zur kranken Tochter zu schicken (22 Minuten).

4.2. Kulturelle Ebene

Aus den oben geschilderten Beispielen zur Grenzsituation USA-Mexiko heraus sowie aus der Migrationsbewegung von Mittel- und Südamerika nach Nordamerika und vice versa entwickelt sich nicht nur eine enorm hohe Sprecheranzahl des Spanischen in den USA, schon 2008 mit 45 Millionen Personen als die zweitgrößte der Welt bezeichnet, sondern auch eine eigene kulturelle Bewegung. Diese ist gekennzeichnet durch die Hybridität und kulturelle Vielfalt der Migrationsgesellschaft. Die Grenzen zwischen hispanophoner und angloamerikanischer Kultur verwischen; Spanglish mag das auf der sprachlichen Ebene veranschaulichen; chicano-Literatur oder andere chicano-Ausdrucksformen sind kulturelle Belege für diese Entwicklung.

Über die Herkunft des Begriffes „chicano“ gibt es unterschiedliche Theorien. Seine Verwendung für alle Personen mit Spanisch als L1, die in den USA leben, ist jedoch in keinem Fall korrekt. Eine Hypothese führt die Genese des Begriffes auf die Einwanderungswelle in den 1930er Jahren zurück (vgl. Jackson 2007). In dieser Epoche wanderten zahlreiche Mexikanerinnen und Mexikaner aufgrund einer Vereinbarung der Regierungen beider Länder (bracero-Programm) als billige Landarbeitskräfte in die Vereinigten Staaten ein. Sie verrichteten dort Arbeiten zu geringem Lohn. Die mexikanischen Landarbeiter und Landarbeiterinnen bezeichneten sich selbst als „mexicanos“, was aufgrund ihrer Aussprache von den US-Amerikanern als „meshecanos“ wahrgenommen wurde. Abgekürzt ergab sich daraus die Bezeichnung chicanos für Migrantinnen und Migranten aus Mexiko. Die zunächst mit negativer Konnotation verwendete Bezeichnung wurde in den 1960er und 1970er Jahren von Teilen dieser Migrationsbewegung bzw. von US-amerikanischen Personen mexikanischer Abstammung als Selbstbezeichnung verwendet mit dem Ziel, die eigene kulturelle Identität, die weder in der mexikanischen noch in der US-amerikanischen liegt, zu kennzeichnen. Heute hat der Begriff zumindest für die Bezeichnung der hybriden Kulturprodukte eine durchaus positive Konnotation.

Scheme, ein US-amerikanischer Rapper mexikanischer Abstammung, bringt die oben angesprochene hybride Identität in seinem Lied „chicano“ auch für Spanischlernende sehr eindrucksvoll auf den Punkt: „Soy chicano yeah soy chicano / Nacido aquí born here / Con sueño de allá with dreams of there“ oder „Ni soy de aquí ni de allá / Not from here or from there“ belegen sehr anschaulich die innere Zerrissenheit des Sängers. Als Sohn mexikanischer Einwanderer fühlt er sich weder als US-Amerikaner noch als Mexikaner, er wird weder in der US-amerikanischen Gesellschaft noch in der mexikanischen als gleichwertiges Mitglied akzeptiert: „We’re never brown enough or never white enough for them“. Er selbst verwendet die Bezeichnung chicano, weil er stolz auf seine hybride Herkunft ist und verleiht damit dem Begriff eine positive Konnotation: „They call me a Chicano because they don’t know where I’m from / [...] / I call me a Chicano because I am proud of where I’m from“.

In dem Unterrichtsvorschlag (siehe Anhang) setzen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst mit der Genese des Begriffes chicano auseinander. Sie beschreiben anschließend Bilder, die als Screenshots dem Videoclip zu dem Lied „chicano“ von Scheme entnommen sind. Bei der Auswahl der Bilder wurde besonders Wert darauf gelegt, dass sie

die Chicano-Kultur darstellen, so wie der Künstler diese beschreibt. Die Bilder symbolisieren die innere Zerrissenheit; sie stellen einerseits seine mexikanische Herkunft dar (Katholizismus, spanische Sprache, mexikanische Grenze, mexikanische Flagge), und andererseits verweisen sie auf die US-amerikanische Herkunft des Sängers (Englisch als Kommunikationssprache, US-amerikanische Flagge usw.). Die farbliche Trennung dieser Elemente im Videoclip (schwarz-weiße und farbige Szenen) symbolisiert die kulturelle Hybridität des Sängers. Im Anschluss an die Bildbeschreibung sehen die Spanischlernenden die ersten Minuten des Videoclips ohne Ton und beantworten Fragen zu den dargestellten Orten und Personen. Daraufhin wird der gesamte Videoclip mit Ton angesehen; der Liedtext wird zum besseren Verständnis zur Verfügung gestellt. Die Auseinandersetzung mit dem über weite Teile englischsprachigen Liedtext steht im darauffolgenden Arbeitsschritt im Mittelpunkt, bevor die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Sprachmittlungsaufgabe die Hauptaussagen des englischsprachigen Liedtextes im Spanischen zusammenfassen sollen.

Dieser Unterrichtsvorschlag ist gleichermaßen für den Englisch- als auch für den Spanischunterricht relevant. Es ist durchaus vorstellbar, dass das Lied parallel im Englisch- sowie Spanischunterricht oder aber auch ausschließlich im Englischunterricht behandelt wird und somit Inhalte sowie sprachliche Phänomene des Spanischunterrichts prospektiv thematisiert werden.

4.3. Sprachstrukturelle Ebene

In Bezug auf die sprachstrukturelle Ebene richtet sich der Fokus auf den lexikalischen Bereich, da dieser zahlreiche Möglichkeiten für die Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts und die Einübung interlingualer Transferstrategien bietet. Im Zentrum steht die sprachübergreifende Behandlung von Kognaten, d.h. Vokabeln des Englischen und Spanischen, die auf einer gemeinsamen etymologischen Wurzel beruhen. Sie ähneln sich deshalb in Bezug auf ihre graphemisch-phonetischen Merkmale und können zusätzlich auch semantische Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. Möller & Zeevaert 2010: 218). Die kontrastiv-komparative Beschäftigung mit Kognaten bietet die Gelegenheit, interlinguale Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und zu untersuchen, Erschließungs- und Memorierungsstrategien einzuüben sowie (vorhandene) lexikalische Kompetenzen zu erweitern und zu vertiefen.

Einige Analysen von Englisch- und Spanischlehrbüchern in Bezug auf deren Potential für sprachübergreifendes Lehren und Lernen liegen bereits vor (vgl. Bär 2012 für eine sprachwissenschaftliche Analyse, Blell & Leitzke-Ungerer 2011 für eine thematische Analyse). Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrbücher kaum sprachübergreifende Übungen bzw. Aufgaben enthalten und im jeweiligen Vokabelverzeichnis eher willkürliche und unsystematische Verweise auf die jeweils andere Sprache erfolgen. Konkrete Vorschläge, mit welchen Übungsformaten die identifizierten englisch-spanischen Kognaten sprachübergreifend behandelt werden könnten (vgl. das ‚Mehrsprachige Wörterbuch‘ bei Bär 2012), liegen bisher kaum vor.

Nachstehend werden drei verschiedene Typen von sprachübergreifenden Vokabelübungen vorgestellt, mit denen Schülerinnen und Schüler für englisch-spanische Kognaten sensibilisiert werden können. Die Übungstypen wurden in einem empirischen Forschungsprojekt zum sprachübergreifenden Ansatz zwischen den Fächern Englisch und Latein mit Lernerpaaren der fünften und sechsten Klasse erprobt (vgl. Sass erscheint). Die verwendeten Kognaten basieren auf einer punktuellen lexikalischen Analyse des Englischbuchs *English G 21* (Schwarz 2006) und des Spanischbuchs *¡Adelante!* (Barquero et al. 2010) für Spanisch ab Klasse 8 und zählen somit zum regulären Lernvokabular beider Fächer.

Auf der Grundlage des etymologischen Verständnisses von Kognaten werden Vokabeln wie engl. *house*/span. *la casa* (vgl. Leitzke-Ungerer in diesem Band sowie 2012: 60), die keine graphemisch-phonetische Ähnlichkeit, sondern nur eine semantische Ähnlichkeit aufweisen, nicht einbezogen. Davon abgesehen werden allerdings diejenigen englisch-spanischen Kognaten berücksichtigt, denen sich deutsche Kognaten zuordnen lassen (engl. *cultural*/span. *cultural*/dt. *kulturell*). Die Einbeziehung der Schul- und Referenzsprache Deutsch entspricht den didaktisch-methodischen Grundsätzen sowohl des Vokabellernens als auch der Mehrsprachigkeitsdidaktik, da interlinguale Parallelen eine nicht zu unterschätzende lernerleichternde Funktion besitzen. Darüber hinaus werden nicht nur Vokabelpaare mit übereinstimmender Bedeutung (vgl. Blell & Leitzke-Ungerer 2011: 163), sondern auch diejenigen

mit abweichender Bedeutung einbezogen (z.B. engl. *diary*/span. *el día*). Diese als *false friends* bzw. *falsos amigos* bekannten Kognaten können zu Transferfehlern führen, da die graphemisch-phonetische Ähnlichkeit eine vermeintlich ähnliche Bedeutung suggeriert. Dennoch sind diese „falschen Freunde“ aus verschiedenen Gründen für eine sprachenübergreifende Betrachtung geeignet: Zunächst ist es gängige Praxis, Sprachenlernende auf solche vermeintlichen Parallelen zwischen Erst- und Fremdsprache aufmerksam zu machen (engl. *to become* ≠ dt. bekommen; sp. *el instituto* ≠ dt. *Institut*), sodass nichts dagegen spricht, dieses Prinzip auch auf Unterschiede zwischen der ersten und zweiten oder dritten Fremdsprache zu übertragen. Außerdem fallen Lernenden auch von sich aus Kognaten auf, weshalb sie einmal mehr frühzeitig für die (feinen) Bedeutungsunterschiede zu sensibilisieren sind. Darüber hinaus kann eine derartige Annäherung an Kognaten immer einen ersten Hinweis auf eine mögliche Bedeutung geben (z.B. positive/negative Konnotation), was beim Textverständnis eine wichtige Fertigkeit darstellt. Des Weiteren können selbst Kognaten mit einer gänzlich unterschiedlichen Bedeutung nichtsdestotrotz als gute Merkhilfe dienen.

Zur Klassifizierung der englisch-spanischen Kognaten, die in beiden Lehrbüchern enthalten sind, bietet sich die Orientierung an einer graduellen Abstufung von ‚identisch‘ über ‚ähnlich‘ bis ‚unterschiedlich‘ im Hinblick auf ihre graphemisch-phonetischen und semantischen Merkmale an (vgl. Müller-Lancé 2006: 164f). Zunächst lassen sich einige wenige Kognaten identifizieren, die fast identisch sind, z.B. engl. *animal*/span. *el animal*, engl. *capital*/span. *la capital*. Daneben unterscheiden sich sehr viele Kognaten lediglich in graphemisch-phonetischer Hinsicht leicht (ein bis zwei Buchstaben/Phoneme), z.B. engl. *important*/span. *importante*, engl. *to visit*/span. *visitar*. Hierbei kann vor allem das Hinzuziehen der deutschen Sprache Aufschlüsse bieten, z.B. engl. *theatre*/span. *el teatro*/dt. *Theater*, engl. *museum*/span. *el museo*/dt. *Museum*. Auch viele stärker unterschiedliche Kognaten (mehr als zwei Buchstaben/Phoneme) lassen sich identifizieren, z.B. engl. *hour*/span. *la hora*, engl. *mobile*/span. *móvil*). Zusätzlich gibt es Kognaten, deren identische Bedeutung durch die graphemisch-phonetische Variation nur noch schwer zu erkennen ist, z.B. engl. *population*/span. *la población*, engl. *city*/span. *la ciudad*. Hier sind auch diejenigen Kognaten zu nennen, die sich äußerst regelhaft unterscheiden, beispielsweise im Anlaut, engl. *school*/span. *la escuela*, engl. *to study*/span. *estudiar*). Hinzu kommen diejenigen Kognaten, zwischen denen teilweise eine Bedeutungserweiterung oder -verengung vorliegt und die deshalb zu Fehlübertragungen führen können, z.B. engl. *money*/span. *la moneda*, engl. *stupid*/span. *estupendo*).

Beim ersten Übungstyp („Kognaten erkennen“) haben Lernende die Aufgabe, die Sprachverwandschaft bekannter englischer und spanischer Vokabeln festzustellen. Sie zeigen dies beispielsweise an, indem sie einander zugehörige Kognaten, die gemischt angeordnet sind, mit einer Linie verbinden. Hierbei stehen also die graphemisch-phonetischen Merkmale von Kognaten im Vordergrund. In einem zweiten Schritt können die Lernenden gebeten werden, über eine annähernd gleiche Bedeutung der gefundenen Kognatenpaare zu entscheiden. Hier bietet sich also auch die Verwendung englisch-spanischer Kognaten mit gradueller Bedeutungsverschiebung an. Je nach Schwierigkeitsgrad bzw. Alter und Vokabular der Lernenden eignen sich für diesen Übungstyp einerseits Kognaten mit größtmöglicher Übereinstimmung (z.B. engl. *accident*/span. *el accidente*, engl. *famous*/span. *famoso*), andererseits auch anspruchsvollere Kognaten mit deutlichen Unterschieden (z.B. engl. *lavatory*/span. *lavarse*). Fünf bis acht Kognatenpaare erscheinen angemessen, um die Übersichtlichkeit zu wahren. Im Vergleich sind die Übungen des ersten Typs am leichtesten.

Der zweite Übungstyp („Kognaten erinnern“) erfordert das Abrufen von bekannten Kognaten zu vorgegebenen Vokabeln der jeweils anderen Sprache, die die Lernenden ebenfalls bereits kennen. Beispielsweise notieren sie also zur Vokabel engl. *to celebrate* das Kognat span. *celebrar*. Die Kognaten können entweder (tabellarisch) aufgelistet oder auch anhand eines Kreuzworträtsels präsentiert werden, das Hinweise auf die Länge des gesuchten Kognats bereithält. Dazu kann auch das Aufschreiben der jeweiligen deutschen Übersetzung verlangt werden. Die graphemisch-phonetische Oberfläche der Vokabeln liefert Hinweise auf die gesuchten Kognaten. Mit diesem Übungstyp werden sowohl interlinguale Netze geknüpft als auch vorhandene Vokabelkenntnisse gefestigt. Die Lernenden können dazu neigen, das Kriterium der graphemisch-phonetischen Ähnlichkeit zu vernachlässigen und den Weg über die jeweilige deutsche Übersetzung zu gehen, was zu Interferenzen führen kann (z.B. span. *el libro* – dt. *Buch* – engl. *book* statt engl. *library*). Eine entsprechende Sensibilisierung für erforderliche Merkmale von Kognaten ist also ggf. nötig. Auch für diese Übung eignen sich sowohl Kognatenpaare mit deutlicher Übereinstimmung (z.B. engl. *vacation*/span. *vacaciones*) oder aber auch mit entsprechenden Unterschieden (z.B. engl. *to expect*/span. *esperar*).

Abhängig vom angestrebten Schwierigkeitsgrad ist zu entscheiden, ob der etwaige Wechsel der Wortart anzugeben ist, der auf Lernende irritierend wirken kann.

Schließlich sind die Lerner beim dritten Übungstyp („Kognate erschließen“) aufgefordert, die Bedeutung unbekannter englischer oder spanischer Kognaten mithilfe ihres Vokabelwissens der jeweils anderen Sprache herzuleiten. Die unbekannteren Kognaten können entweder in einen kurzen Satz eingebettet sein oder isoliert präsentiert werden. Bei der kontextualisierten Variante kann der Sinnzusammenhang Hinweise auf die Bedeutung geben. Werden sie dagegen ohne Kontext präsentiert, kann sich das Augenmerk auf die graphemisch-phonetischen Merkmale konzentrieren, was die Aktivierung von Kognaten begünstigen kann. Bei diesem Übungstyp zeigt sich, ob die Vokabelkenntnisse der Lernenden gut sitzen: Das Erschließen kann nur gelingen, wenn die Lernenden die deutsche Übersetzung der bereits gelernten Kognaten korrekt erinnern. Aufgrund der Anforderung des Übungstyps sind solche Kognaten zu wählen, die sich in ihrer Bedeutung sehr stark ähneln (z.B. engl. *opportunity*/span. *la oportunidad*). Davon abgesehen können die Schülerinnen und Schüler auch gebeten werden, die ursprüngliche Bedeutung von bereits bekannten Vokabeln zu erschließen, um ihre Sprachreflexion zu erhöhen (z.B. engl. *escalator*/span. *escalar*, engl. *people*/span. *el pueblo*). Dabei handelt es sich um die in kognitiver Hinsicht anspruchsvollste Übung.

Für sprachenübergreifende Ansätze zwischen schulischen Fremdsprachenfächern im Bereich der Vokabelarbeit gelten bestimmte Prinzipien. Zunächst ist eine Orientierung an dem von den Lehrwerken vermittelten Lernvokabular erforderlich, um eine effektive Fremdsprachenarbeit zu ermöglichen und Synergien zu nutzen. Daneben kommen sprachenübergreifende Vokabelübungen stets beiden Fächern gleichermaßen zugute: Sie dienen nicht nur der Entwicklung von Erschließungs- und Memorierungsstrategien, sondern zusätzlich sowohl der Festigung als auch der Erweiterung des jeweils sprachspezifischen Vokabulars. Dies relativiert auch den häufig vorgebrachten Einwand, dass die unterschiedliche Progression eine gegenseitige Bezugnahme fast unmöglich mache: Bereits erlernte Vokabeln der einen Sprache können bei unbekannteren Kognaten der jeweils anderen Sprache helfen, wobei erstere bei dieser Gelegenheit umgewälzt werden. Was die methodische Umsetzung betrifft, so bieten sich kürzere und dadurch weniger aufwändige Phasen der sprachenübergreifenden Arbeit an, die in den gängigen Unterricht integriert werden können. Der Grad der graphemisch-phonetischen und semantischen Ähnlichkeit zwischen den Kognaten hat selbstverständlich einen sehr großen Einfluss auf den Erfolg des sprachenübergreifenden Lernens, der im Übrigen durch die Einbindung von Wörterbüchern oder der Vokabelverzeichnisse in den Lehrbüchern gesteigert werden kann. In jedem Fall ist eine gewisse Anschlusskommunikation nach der selbstständigen Bearbeitung der drei Übungstypen sicherzustellen, um dadurch Fehlschlüsse oder vereinfachte Gleichsetzungen auf Seiten der Lernenden zu vermeiden.

4.4. Sprachlernmethodische Ebene

Die Notwendigkeit einer besseren Abstimmung der fremdsprachlichen Fächer untereinander wird besonders dann offenbar, wenn man sich übersprachliche Aspekte, etwa Lernstrategien oder Arbeitstechniken und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht, vergegenwärtigt. Beim Erlernen einer L3 geht es um die bewusste Aktivierung und Entwicklung der bereits gemachten Lernerfahrungen und -strategien, sei es von L1 oder von L2. Nach den Erkenntnissen über die Funktionsweise des mentalen Lexikons und dessen Organisation beim Erlernen mehrerer Sprachen kann davon ausgegangen werden, dass sowohl kognitive als auch metakognitive Lernstrategien nicht sprachspezifisch gelernt werden, sondern sprachenübergreifend zur Verfügung stehen.

Würffel (2006) zeigt in einer empirischen Studie, dass Lernende bei der Texterschließung versuchen, den Textinhalt zu inferieren, indem sie dafür Internationalismen und Kognaten suchen sowie Zahlen interpretieren. Man kann vermuten, dass dies vor allem anfängerspezifische Strategien sind, da diese aufgrund ihrer nur geringen Sprachkompetenz auf leicht erschließbare Textdaten rekurrieren (2006: 287). Auch Memorierungsstrategien wie Wiederholen, Notieren oder Gruppieren sind nicht an den Einsatz einer bestimmten Fremdsprache gebunden.

Dem Englischunterricht als meist erste Fremdsprache kommt hier also eine Schlüsselrolle zu, da hier bereits Strategien für nachgelernte Fremdsprachen vermittelt werden können. Ein Blick in Lehrwerke zeigt allerdings, dass Lernstrategien im Englischunterricht ausschließlich sprachspezifisch und in keiner Weise auf eine mögliche Mehrspra-

Andreas Grünewald & Annina Sass (2014), „Same same but different?“ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 25-42. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Gruenewald_Sass.pdf.

chigkeit hin eingeführt werden. Die Vermittlung in der nachfolgenden zweiten Fremdsprache nimmt wiederum keinerlei Bezug auf die vorgelernte erste Fremdsprache und auf dort möglicherweise vermittelte Lernstrategien. Am Beispiel des Erstellens von Wörternetzen veranschaulichen das die folgenden Abbildungen aus *Línea amarilla* (Bade et al. 2004, Spanisch als 2. Fremdsprache) und *Green Line* (Weisshaar 2006, Englisch als 1. Fremdsprache). Es ließe sich noch ergänzen, dass das Erstellen von Wortfeldern in einer möglichen dritten Fremdsprache Französisch den gleichen Schülerinnen und Schüler, die diese Strategie bereits in Englisch und Spanisch vermittelt bekommen haben, dort wiederum als „neue“ Lernstrategie vorgestellt wird.

Gerade der Bereich der Lernstrategien und Arbeitstechniken ist aus unserer Sicht prädestiniert dafür, Synergieeffekte zu nutzen, auch wenn es unstrittig ist, dass die Anwendung sprachspezifisch erfolgt und die Strategien eingebettet und nicht isoliert vermittelt werden sollten.

Estrategia 

Wörter besser lernen

Mit einem Vokabelnetz prägt ihr euch nicht nur einzelne Wörter ein, sondern das ganze Bild (ihr „vernetzt“ die Wörter zu einer thematischen Einheit, auch in eurem Gehirn) – und lernt viele zusammen gehörende Wörter gemeinsam.

Ordnet die Vokabeln so an, dass die Wörter oder Ausdrücke nebeneinander stehen, die (für euch) etwas miteinander zu tun haben. In die Mitte schreibt ihr den Oberbegriff.

Ejemplo:



Macht immer euer eigenes Vokabelnetz. Nur wenn ihr die Wörter so anordnet, wie sie euch zusammen einfallen, könnt ihr gut damit lernen.

In den folgenden Lektionen lernt ihr weitere Möglichkeiten zum Vokabellernen kennen. Probiert alle aus und findet heraus, wie ihr am besten lernt.

Schreibt jedes Vokabelnetz auf ein eigenes Blatt (in einem Vokabelheft oder einem Vokabel-Ordner). Holt sie immer wieder einmal hervor

- zum Lernen und Wiederholen
- um das Netz zu ergänzen, wenn ihr weitere Wörter zum gleichen Thema lernt.

¡Ahora vosotros!

Zeichnet das Vokabelnetz in euer Heft und ergänzt es um weitere Wörter und Ausdrücke zum Thema „Ferien“, die ihr kennt.



Abb.: 1: Línea Amarilla (Bade et al. 2004: 28)

1 Word webs

VOCABULARY SKILLS

Neue Wörter behältst du am besten, wenn du sie im Zusammenhang lernst. Dabei kann dir ein **word web** helfen (Bild a). Übertrage dieses **word web** auf ein Blatt Papier und lege es in deinen **English folder**.

Vervollständige die beiden anderen **word webs** und lege auch diese in deinen **English folder**. Lass Platz für weitere Wörter, damit du die **word webs** im Laufe des Schuljahres ergänzen kannst.

a)  b)  c) 

Abb. 2: Green Line (Weisshaar 2006: 22)

5. Fazit

Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im schulischen Fremdsprachenunterricht zu fördern, ist mit einer stärkeren didaktisch-methodischen Vernetzung der einzelnen Fremdsprachenfächer verbunden. Auf diese Weise lassen sich Phasen sprachenübergreifenden Lehrens und Lernens in den üblicherweise gefächerten Fremdsprachenunterricht integrieren und ein realistischer Beitrag zur Entwicklung individueller Mehrsprachigkeitsprofile leisten. Im Rahmen dieses Artikels wurden einige Möglichkeiten vorgestellt, wie sich eine engere Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts unterrichtspraktisch gestalten lässt. Wie hieran deutlich geworden ist, geht es nicht darum, Unterschiede zwischen den Sprachen bzw. den beiden Fächern zu relativieren oder gar zu negieren, sondern die Schülerinnen und Schüler gemäß dem Motto „Same same but different“ sowohl für Gemeinsamkeiten aber auch für entscheidende Kontraste zu sensibilisieren. Wir hoffen mit diesen Vorschlägen aufgezeigt zu haben, auf welche Weise sowohl Lehrkräfte als auch Lernende von einem sprachenübergreifenden Ansatz zwischen schulischen Fremdsprachenfächern profitieren könnten.

Literaturverzeichnis

Lehrwerke

Bade, Peter; Dietz, Margit; Hohner-Henkel, Mechthild; Hörmer-Stein, Christel; Jimeno Patrón, Josefa; Linzoin Acedo, Blanca; Navarro Gonzales, Javier; Peck, Christiane; Rojas Riether, María Victoria; Ruiz Holst, Matthias; Stascheit, Beate; Steggewentz, Ina & Suárez Lasierra, Maria (2004), *Línea Amarilla Band 1. Spanisch als 2. Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

Barquero, Antonio; Collado, Cristina; Corpas, Jaime; Dienhoff, Oliver; Domínguez, Yolanda; Kuhlmann, Erika; Navarro, Javier & Reiter, Claudia (2010), *¡Adelante! Nivel elemental. Spanisch als neu einsetzende Fremdsprache an BBS und GYM*. Stuttgart: Klett.

Gehendges, Karl (2004), *Enfoques*. Bamberg: CC Buchner.

Schwarz, Hellmut (2006), *English G 21, A6. 10. Schuljahr. Schülerbuch: Für Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.

Andreas Grünewald & Annina Sass (2014), „Same same but different?“ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 25-42. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Gruenewald_Sass.pdf.

Steveker, Wolfgang; Vences, Ursula & Wlasak-Feik, Christine (2006), *Punto de vista. Aktuelle Ausgabe: B1 - Schülerbuch: Texte und Aufgaben für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen.

Weisshaar, Harald (Hrsg.) (2006), *Green Line Band 1. Englisch ab Klasse 5*. Stuttgart: Klett.

Primärtexte

Cardoso, Patricia (2002), *Real Women Have Curves*. USA: HBO. 90 Min.

Jaramillo, Ann (2010), *La Línea*. Stuttgart: Klett.

Riker, David (1998), *The City (La Ciudad)*. USA: Zeitgeist Films. 88 Min.

Sekundärliteratur

Ahrens, Rüdiger (2004), Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 9-15.

Bär, Marcus (2012), English-Español – eine Sprachkombination im Aufwind. Ist und Soll der Verzahnung im Unterricht. In: Leitzke-Ungerer, Blell & Vences (Hrsg.) (2012b), 35-51.

Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Behr, Ursula (2007), *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I: Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Behr, Ursula (2011), Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen – ein Plädoyer aus der Sicht des Russischunterrichts. *Die Neueren Sprachen* 2, 33-44.

Behr, Ursula & Kierepka, Adelheid (2009), Sprachenübergreifendes Lernen und Aspekte seiner unterrichtspraktischen Umsetzung in der Primarstufe. In: Werlen, Erika & Tissot, Fabienne (Hrsg.), *Sprachvermittlung in Europa. Beiträge der Angewandten Linguistik zum Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 93-116.

Bernecker, Walther (2006), Zur Entwicklung des Spanischen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr, 151-165.

Blell, Gabriele & Leitzke-Ungerer, Eva (2011), *English – Español* als neuer Vernetzungsraum im Fremdsprachenunterricht (EEV). In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 153-173.

Caspari, Daniela & Rössler, Andrea (2008), Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 1, 61-82.

Christ, Herbert (2006), Fächer übergreifend lernen in mehrsprachigen Modulen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Tübingen: Narr, 285-302.

De Bot, Kees (2004), The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *The International Journal of Multilingualism* 1: 1, 15-32.

Deutsch, Bettina (2011), Mehrsprachigkeit und CLIL aus Sicht der Europäischen Kommission und des Europarates. *Europäische Erziehung* 41: 1, 5-15.

Doff, Sabine & Kipf, Stefan (2007), „When in Rome, do as the Romans do ...“ Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein. *Pegasus Onlinezeitschrift* VII/2: 1, 1-14 [Online unter http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2007_2/erga_1_2007_doff_kipf.html]. 18. März 2013].

Andreas Grünewald & Annina Sass (2014), „Same same but different?“ Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 25-42. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Gruenewald_Sass.pdf.

- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus & Jakisch, Jenny (2010), Sprachenübergreifendes oder sprachspezifisches Fremdsprachenlernen – eine berechtigte Fragestellung? *Die Neueren Sprachen* 1, 15-26.
- Grünewald, Andreas (2009), Spanisch als Unterrichtsfach in Deutschland. In: Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch*. Stuttgart: Klett, 26-40.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010), Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 302-307.
- Jackson, Ana (2007), *El Origen del Termino Chicano* [Online unter <http://voices.yahoo.com/el-origen-del-termino-chicano-674507.html?cat=37>. 13. März 2013].
- Kleppin, Karin (2004), Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 88-95.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2005), Interlinguale Unterrichtseinheiten Englisch – Französisch – Spanisch. Konzeption und Aufgaben für „Kombi-Stunden“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2: 5, 12-22.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2011), *English into Spanish: Interlinguale Strategien für den Spanischunterricht*. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 35, 18-26.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2012), Englisch und Spanisch von Anfang an: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für die ersten Lernjahre. In: Leitzke-Ungerer, Blell & Vences (Hrsg.) (2012b), 53-77.
- Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (2012a), Spanisch nach Englisch – eine neue Konstellation für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Leitzke-Ungerer, Blell & Vences (Hrsg.) (2012b), 11-31.
- Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.) (2012b), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem.
- Meißner, Franz-Joseph (1989), Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Englisch: Französisch, Italienisch, Spanisch / Französisch: Englisch, Italienisch, Spanisch. *Französisch heute* 20, 377-387.
- Möller, Ralf & Zeevaert, Ludger (2010), ‚Da denke ich spontan an *Tafel*‘ - Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21: 2, 217-248.
- Müller-Lancé, Johannes (2006), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Nieweler, Andreas (2001), Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35: 49, 4-13.
- Peck, Christiane (2007), Der Film ‚Las mujeres de verdad tienen curvas‘ im Spanischunterricht In: Lüning, Marita & Vences, Ursula (Hrsg.), *Mujeres de clase en clase: Materialien zur Gender-Orientierung im Spanischunterricht*. Berlin: Walter Frey, 124-143.
- Reissner, Christina (2012), Den Sprachenunterricht vernetzen: Das Englische als Brückensprache zum Spanischen. In: Leitzke-Ungerer, Blell & Vences (Hrsg.) (2012b), 181-201.

- Sass, Annina (erscheint), *Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen zu Beginn der Sekundarstufe I. Ein Schulbegleitforschungsprojekt zur Vernetzung der Fächer Englisch und Latein im lexikalischen Bereich* (Arbeitstitel).
- Schöpp, Frank (2008), Interkomprehension im spät einsetzenden Italienisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Frings, Michael (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: Ibidem, 193-219.
- Stadtjugendring Ulm e.V. (2007), *La Linea, der Traum vom besseren Leben von Ann Jaramillo*. Dressler Verlag [Online unter http://www.kibum-ulm.de/fileadmin/kibumdateien/unke2007/La_Linea.pdf. 18. März 2013].
- Statistisches Bundesamt (2013), *Fachserie 11: Bildung, Forschung, Kultur*, [Online: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/ThemaBildungForschungKultur.html>].
- Surkamp, Carola (2012), Vernetzendes Denken im fremdsprachlichen Filmunterricht Englisch/Spanisch am Beispiel von ‚Real Women Have Curves‘. In: Leitzke-Ungerer, Blell & Vences (Hrsg.) (2012b), 259-276.
- Thaler, Engelbert (2012), *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Vollmer, Helmut J. (2004), Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit - Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, Königs & Krumm (Hrsg.), 238-248.
- Würffel, Nicola (2006), *Strategiegebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.

Anmerkungen

¹ Es liegt keine trennscharfe Differenzierung zwischen den Begriffen „sprachenübergreifend“ und „sprachenverbindend“ vor. Behr & Kierepka (2009: 94) verwenden den Begriff „sprachenübergreifendes Lernen“, um ein „Bild der Öffnung und Überschreitung von Sprachgrenzen aufzunehmen und den Bezug zum fächerübergreifenden Lernen zu signalisieren“.

Chicano - Scheme

1. La canción se llama CHICANOS. ¿Puedes explicar lo qué es un chicano? Este texto te puede ayudar:

El término "Chicano" en muchos casos se usa incorrectamente para referirse a cualquier persona de descendencia latina o que hable español. Aunque el verdadero origen de la palabra no se conoce, existen varias teorías de cómo se empezó a emplear este término.

Se presume que se originó en los campos de California durante las décadas de 1930/40. Durante ese tiempo, un acuerdo entre los Estados Unidos y México permitió el ingreso a Norteamérica de grupos de inmigrantes mexicanos, con el propósito de tener mano de obra barata para trabajos que otros no querían hacer. Las personas que llegaron a California decían "mesheecanos" en vez de "mexicanos". De allí viene la palabra "chicanos" usada con una connotación negativa por los estadounidenses. Durante los años 1960 y 70, activistas mexicano-americanos comenzaron a identificarse como "Chicanos" con el objetivo de dar una imagen más favorable al término. Hoy en día, esta palabra es muy conocida y usada con orgullo por muchos.

Texto adaptado: El Origen Del Termino "Chicano" (<http://voices.yahoo.com/el-origen-del-termino-chicano-674507.html>)

2. En la página siguiente (hoja 2) encuentras algunas imágenes (1-8) del video-clip. Describe cada una y contesta: ¿Dónde crees que se grabó el video? ¿De qué podría tratar la canción?

3. Mira el video-clip de Scheme sin sonido hasta el minuto 1:21 y contesta las preguntas:

<http://www.youtube.com/watch?v=ybt8JESsZ3A>

- ¿Qué es lo que más te llamó la atención del video?
- ¿Dónde se encuentran las personas? ¿En qué país y en qué lugar están?
- Describe con unas palabras las personas que hay en el video.
- En el video-clip hay escenas en blanco y negro y escenas en color. ¿Quiere el director expresar algo al cambiar de blanco y negro a color? ¿Qué mensaje podría querer transmitir el director?
- ¿Cuáles de las banderas que salen en el video reconoces?

4. Mira el video-clip otra vez con sonido mientras lees las letras de la canción (hoja 3).

5. Describe en tus propias palabras el desgarro interior del rapero que expresa en estas líneas:

Nacido aquí born here

Con sueño de allá with dreams of there [...]

They call me a Chicano because they don't know where I'm from...

[...] I call me a Chicano because I am proud of where I'm from. [...]

Ni soy de aquí ni de allá

Not from here or from there

And if not from here

Can you please tell me where?

I want to know so I can rest my soul

Lay my head in the place

I can call my own

6. Mediación - Sprachmittlung

Scheme canta en inglés y en español. La mayor parte de la letra está en inglés. Resume en español la idea principal de la canción.

Antes de ver el video

DURANTE

DESPUES

Scheme: C H I C A N O

Soy chicano yeah soy chicano
Nacido aquí born here
Con sueño de allá with dreams of there

I am a child of this country the step son of another
Born a Chicano because I am a different color
And there's no place I can really call my own
The whites never liked me and my people sent me home
So I am here in a bottom less well
Free falling in a race that will never excel
The son of immigrants, just following a dream
A dream that many follow but they're swallowed in the scheme of things
And there's no promise in tomorrow
A lot of people hunger for the mighty US dollar
So I have dealt with my share of fallacies
My parents left their home and all they wanted was a fantasy
So I have never belonged
Because if I said I was from here they said I was wrong
And I was proud from what I was made
But it didn't matter because to them I still was a slave
A son of poverty somebody here to work
The thought of education made them see me with a smirk
I felt ashamed not able to claim
Wasn't American enough because of my name
Or maybe was it my color
Was it the funny way I talked or was it my mother?
Was it my father and his lack of education?
Or was it how they always had to hide from immigration?

Ni soy de aquí ni de allá
Not from here or from there
And if not from here
Can you please tell me where?
I want to know so I can rest my soul
Lay my head in the place
I can call my own
[...]
I can call my home

Son of America with Mexican blood
Native son with a native tongue raised in the slums
A silent song that will linger in the air
Stretching out our fingers because we feel it like it's there
And yet we never quite fit in
We're never brown enough or never white enough for them
It's like I'm proud of where I'm from
But every single day, they're always hiding where I'm from
But you can't ever take away
My history, I'm listening to everything you say
And every single move you do
You're trying to kick me out of here, but this is where I grew



Yes I'm the American Dream
The one you never gave a chance but I made it seems
1st generation made it out bottom
Haven't reached the top but I'm not stopping until I got them
And so I raise my Mexican flag
While I stand barely spoken in this broken land
Home of the brave land of the dream
Young homie with a future in a life like scheme
And so I sit and cruise along
They call me a Chicano because they don't know where I'm from
And so I sit and ride along
I call me a Chicano because I am proud of where I'm from

Ni soy de aquí ni de allá
Not from here or from there
And if not from here
Can you please tell me where?
I want to know so I can rest my soul...
Lay my head in the place...
I can call my own.

Ni soy de aquí ni de allá
Not from here or from there
And if not from here
Can you please tell me where?
I want to know so I can rest my soul
Lay my head in the place
I can call my home

