

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

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

Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5

Eva Leitzke-Ungerer

Martin-Luther-Universität Halle
Institut für Romanistik
D-06099 Halle

Tel.: +49 (0) 345-55-235 48, -235 43 (Sekretariat)

E-Mail: eva.leitzke-ungerer@romanistik.uni-halle.de

Abstract: Wenn der Unterricht in zwei Fremdsprachen zeitgleich in Klasse 5 des Gymnasiums beginnen soll, so ist dies eine Situation, auf die die Mehrsprachigkeitsdidaktik mit ihren bisherigen Schwerpunkten nicht eingestellt ist. Deshalb wurde im Rahmen des bayerischen Schulversuchs „Französisch und Englisch ab Klasse 5“ das Konzept der MAPs (Mehrsprachige Aufgabenplattformen) entwickelt. Der Beitrag beschreibt die grundlegenden Voraussetzungen von MAPs (enge Anlehnung an die thematisch-situative, lexikalische und grammatische Progression der Lehrpläne und Lehrwerke); er zeigt außerdem, wie MAPs strukturiert sind und inwiefern sie zur Förderung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden beitragen können, wenn sie zu einem Begleitprogramm des parallelen Spracherwerbs Englisch/Französisch der beiden ersten Lernjahre ausgebaut werden.

If two foreign languages are to be taught in German grammar schools from grade 5 on, this is a situation that has not been sufficiently considered in current methodological practices aiming at plurilingualism so far. To fill this gap, the concept of MAPs (*Mehrsprachige Aufgabenplattformen* or *Plurilingual Tasks*) has been developed in the Bavarian pilot project „French and English from grade 5“. This article describes the basic requirements underlying MAPs (close reliance on the topical-situational, lexical and structural progression of curricula and text books); it also demonstrates how MAPs are structured and how they support and develop the learners' linguistic and intercultural competences, especially if they are extended into a programme accompanying the teaching and learning of English and French in the first two years.

Schlagwörter: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs), vernetztes Fremdsprachenlernen ab Klasse 5, Mehrsprachigkeitsdidaktik, interkulturelle Kompetenz, Englischunterricht, Französischunterricht

1. Einführung

Wenn zwei typologisch verwandte Fremdsprachen wie Englisch und Französisch an der Schule erlernt werden, so liegt es nahe, nach den Synergien zu fragen, die sich im Lernprozess zwischen beiden Sprachen ergeben. Dies ist seit Jahren das Anliegen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die immer wieder darauf verwiesen hat, wie sehr sich der Erwerb einer weiteren Fremdsprache durch den Transfer von lexikalischem und grammatischem Wissen sowie von Sprachlernkompetenzen der ersten Fremdsprache erleichtern lässt. Ausgangspunkt sind dabei die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachsystemen, das Ziel vor allem die Förderung einer rezeptiven Kompetenz in der nachgelernten Sprache, und zwar auf der Basis eines fortgeschrittenen Erwerbsstadiums in der erstgelernten Sprache. Dass dieser Transfer neben sprachlichem Material auch interkulturelle Aspekte umfasst und damit der interkulturellen Kompe-

tenz zugutekommt, wurde von der Mehrsprachigkeitsdidaktik ebenfalls schon früh erkannt (vgl. etwa Meißner & Reinfried 1998: 20).

Mit der in den letzten Jahren vollzogenen Vorverlegung des Beginns der zweiten Fremdsprache – hier: Französisch – in Klasse 6, die in einer Reihe von Bundesländern (u.a. Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) sogar den parallelen Einstieg in den gymnasialen Englisch- und Französischunterricht in Klasse 5 erlaubt, ergeben sich neue Herausforderungen: Die AdressatInnen gehören einer anderen Altersgruppe an; sie verfügen über ein geringeres sprachliches, lernstrategisches und interkulturelles Wissen und Können, das zudem weitgehend lehrwerkgebunden ist; die Hauptmotivation der SchülerInnen erwächst aus ihrem Mitteilungsbedürfnis über ihre unmittelbare Umgebung.

Um diesen besonderen Rahmenbedingungen gerecht zu werden, wurden für die verschiedenen Stadien des Spracherwerbs in beiden Fremdsprachen ‚Plateaus‘ oder ‚Plattformen‘ entwickelt, in denen sich Synergien erfassen und Aufgaben zur Ausbildung einer mehrsprachigen interkulturellen Kompetenz umsetzen lassen. Diese Lernplateaus werden im Folgenden als **MAPs (Mehrsprachige AufgabenPlattformen)** bezeichnet.

Im Beitrag wird zunächst das Konzept der MAPs vorgestellt (Kap. 2), wobei vor allem die enge Anlehnung an die Progression des Spracherwerbs in Lehrplänen und Lehrwerken berücksichtigt wird, außerdem die besonderen Lernvoraussetzungen in Klasse 5 und 6 (Kap. 2.4). Anschließend wird erörtert, in welchem Umfang MAPs zur Förderung des interaktiven Sprechens und der interkulturellen Kompetenz der Lernenden beitragen können (Kap. 3 und 4). Das folgende Kapitel 5 beschäftigt sich mit der internen Struktur von MAPs, insbesondere mit Aktivitäten, die im Sinn von *scaffolding* die jeweils abschließende kommunikative Aufgabe vorbereiten helfen. In Kapitel 6 wird dargestellt, wie das Konzept der MAPs im bayerischen Schulversuch „Französisch und Englisch ab Jahrgangsstufe 5“ empirisch erprobt und eine Sammlung von 12 MAPs als mehrsprachiges ‚Begleitprogramm‘ für Klasse 5 und 6 entwickelt wurde. Das Schlusskapitel (Kap. 7) schlägt die Erweiterung der MAPs für die verbreitete, zeitlich versetzte Sprachenfolge „Englisch ab Klasse 5, Französisch ab Klasse 6“ vor und verweist auf die Vorbereitungsfunktion von MAPs für den bilingualen Unterricht ab Klassenstufe 7/8.

2. Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs): Konzept und Voraussetzungen

Wie an anderer Stelle schon für „Mehrsprachige Aufgabenplattformen Englisch-Spanisch“ dargelegt (vgl. Leitzke-Ungerer 2012), handelt es sich auch bei den MAPs Englisch-Französisch um „Aufgabenformate für das vernetzte Lernen von zwei Fremdsprachen in den ersten Lernjahren zu ausgewählten, in beiden Sprachen behandelten Themen und Situationen“ (Leitzke-Ungerer 2012: 55). MAPs orientieren sich dabei bewusst an der thematisch-situativen, lexikalischen und grammatischen Progression der aktuellen Lehrpläne und Lehrwerke und lassen sich daher auch relativ problemlos in den laufenden Fremdsprachenunterricht integrieren.

Was für die Lernenden neu und zunächst ungewohnt ist, ist die Zusammenführung der beiden Fremdsprachen, wobei die Aufgabenformate von einfachen kontrastiven Übungen (*focus on form*) bis zur Bewältigung von anspruchsvollen mehrsprachigen Situationen (*focus on communication*) reichen. Abgesehen davon, dass mehrsprachige Situationen in unserer globalisierten Welt immer häufiger und selbstverständlicher werden (auch für zehn- bis zwölfjährige SchülerInnen), bieten gerade sie einen besonderen Lernanreiz; zugleich kommen hier die Synergien zwischen den Lernprozessen in beiden Fremdsprachen am stärksten zum Tragen.

2.1. Orientierung an der thematisch-situativen Progression

Den Ausgangspunkt für die Konzeption von MAPs bilden vergleichbare Themen und Kommunikationssituationen in beiden Sprachen, da man hier davon ausgehen kann, dass sich auch Parallelen im lexikalischen und grammatischen Bereich zeigen. Was die thematisch-situative Progression betrifft, so kann eine prototypische, da in fast allen Lehrwerken der Spracherwerbsphase vorfindliche Abfolge zugrunde gelegt werden. Sie ergibt sich, wenn man von der Ich-Perspektive des einzelnen Sprechers ausgeht und dessen Erfahrungs- und Kommunikationsradius allmählich erweitert. Auf diese Weise gelangt der/die Lernende von der Vorstellung seiner eigenen Person und einer ersten

Kontaktaufnahme (Begrüßung, Frage nach dem Befinden, Verabschiedung) über das engere persönliche Umfeld (Familie und Freunde, Haus und Wohnung, Schule, Orientierung in der lokalen Umgebung, persönlicher Tagesablauf) in Bereiche, die eine sach- und zweckorientierte Kommunikation mit unbekanntenen Personen erfordern (z.B. Einkaufen, Hobbys und Freizeit, Ausflüge und Reisen). Diese prototypische thematisch-situative Lehrwerkprogression ist ausschlaggebend für die Wahl der Themen, die in MAPs behandelt werden können.

2.2. Orientierung an der lexikalischen Progression

Die Notwendigkeit der Orientierung von MAPs an der Lehrwerkprogression zeigt sich aber auch im Bereich des Wortschatzes.

Wie sich durch eine statistische Auswertung des Lernwortschatzes der Lehrwerke *Green Line* (2003/2004) und *Découvertes* (2004/2005)¹ belegen lässt (vgl. Abb. 1a und 1b), ist der aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik so erstrebenswerte Transfer zwischen sprachverwandten Wörtern (*lexical cognates*) im Fall von Englisch und Französisch in den ersten Lernjahren noch sehr begrenzt. Das Problem ist hier das Englische. Es verfügt zwar über einen hohen Anteil an romanisch-lateinischem Wortschatz (64 %; vgl. Leisi & Mair 1999: 46); der in den ersten Lernjahren vermittelte Alltagswortschatz ist jedoch mehrheitlich germanischen Ursprungs (z.B. engl. *house, water, to think* vs. franz. *maison, eau, penser*). Erst mit fortschreitenden Lernjahren wird im Englischen der romanisch basierte ‚gehobene‘ Wortschatz erworben, und erst dann kann der Transfer zwischen *lexical cognates* wie z.B. engl. *to examine, reason, declaration* – franz. *examiner, raison, déclaration* genutzt werden. MAPs sind aber nun einmal für die ersten Lernjahre gedacht. Eine Lösung des Dilemmas ergibt sich, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht nur auf die – quantitativ kaum ins Gewicht fallenden – *lexical cognates* gelenkt wird, sondern auf alle Wörter und Ausdrücke, die zum Ausdruck einer bestimmten Bedeutung in beiden Sprachen im Rahmen der Lehrwerkprogression bereits gelernt wurden. Diese – formal natürlich unterschiedlichen – Lexeme werden im Folgenden als *semantic cognates* (SCs) bezeichnet, im Gegensatz zu den bedeutungsgleichen und formal ähnlichen *lexical cognates*:

<i>Semantic cognates</i> (SCs) (Bedeutungsgleichheit bei formaler Differenz)	<i>Lexical cognates</i> (LCs) (Bedeutungsgleichheit und formale Ähnlichkeit)
[Haus] engl. <i>house</i> – franz. <i>maison</i>	[Frage] engl. <i>question</i> – franz. <i>question</i>
[denken] engl. <i>think</i> – franz. <i>penser</i>	[prüfen] engl. <i>examine</i> – franz. <i>examiner</i>

Legt man diese Unterscheidung zugrunde, so zeigt die Analyse des Lernwortschatzes von Band 1 und 2 der Lehrwerke *Green Line New* und *Découvertes* deutlich, dass der Anteil der *lexical cognates* im ersten und zweiten Lernjahr sehr gering ist (vgl. die linke Säule in Abb. 1a/1b); selbst am Ende des zweiten Lernjahrs beträgt er in *Green Line* nur 11 %, in *Découvertes* nur 17 %.² Wesentlich günstiger sieht es dagegen aus, wenn man, wie vorgeschlagen, *lexical cognates* und *semantic cognates* zusammennimmt (vgl. die mittlere Säule); in diesem Fall steigt die Anzahl in *Green Line* von 24 % auf 41 %, in *Découvertes* von 45 % auf 62 % des behandelten Wortschatzes. Wörter, die sich keinem der beiden Typen zuordnen lassen, fallen in die Kategorie „Sonstige“ (vgl. die rechte Säule); dabei handelt es sich um Bedeutungen, die die Lernenden – lehrwerkabhängig – nur in jeweils einer der beiden Sprachen verbalisieren können. So gehören z.B. in *Green Line* die Verben für ‚einsteigen‘ und ‚aussteigen‘ zum Lernwortschatz (*get on, get off*), die BenutzerInnen von *Découvertes* können in den ersten beiden Lernjahren nur die Tätigkeit des Einsteigens versprachlichen (*monter*), nicht jedoch die des Aussteigens (*descendre*). Der Grund für diese zunächst merkwürdig anmutende Diskrepanz ist in der Grammatik zu sehen (hier in der schwierigen und daher erst später vermittelten Konjugation des Verbs *descendre*).

Eva Leitzke-Ungerer (2014), Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 43-62. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Leitzke_Ungerer.pdf.

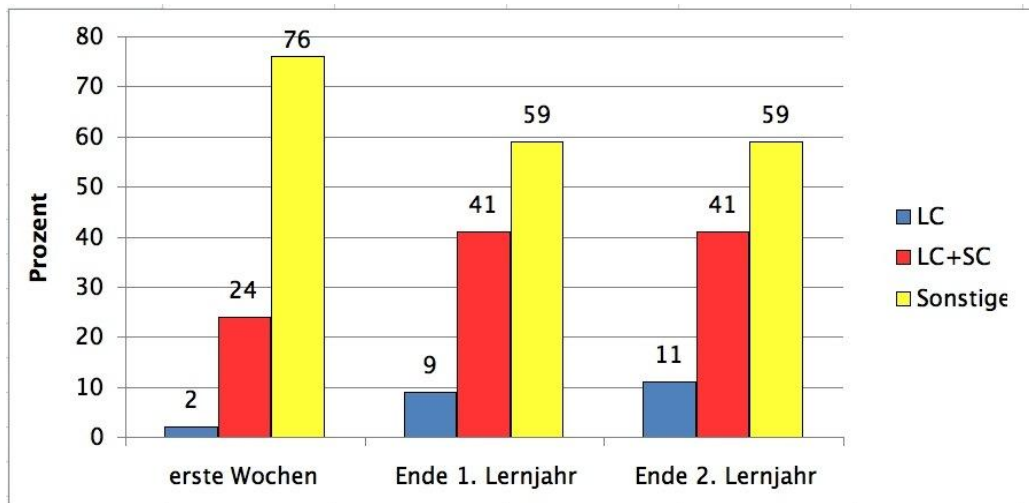


Abb. 1a: Analyse des Lernwortschatzes von *Green Line* (2003/2004) Bd. 1 und 2

(LC: *lexical cognates*; LC + SC: *lexical cognates + semantic cognates*)

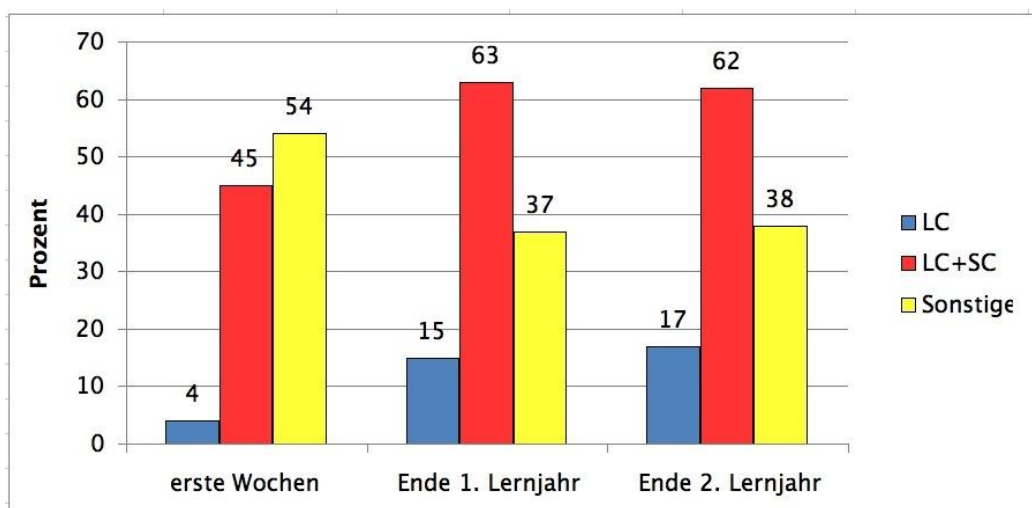


Abb. 1b: Analyse des Lernwortschatzes von *Découvertes* (2003/2004) Bd. 1 und 2

(LC: *lexical cognates*; LC + SC: *lexical cognates + semantic cognates*)

2.3. Orientierung an der grammatischen Progression

MAPs berücksichtigen aber auch die grammatische Progression der Lehrwerke, d.h. die grammatischen Strukturen, die den Lernenden in beiden Sprachen zur Bewältigung der genannten alltäglichen Themen und Kommunikationssituationen bereits zur Verfügung stehen. Dazu zählen nach den ersten Monaten des Sprachunterrichts präsentative Konstruktionen (engl. *there is/are*, franz. *il y a*) und lokale Präpositionen, wie sie bei der Beschreibung von Klassenzimmer, Haus und Wohnung auftreten, außerdem possessive Strukturen, die sich gut dem Thema ‚Familie‘ zuordnen lassen, schließlich die Befehlsform sowie Präpositionen bei Verkehrsmitteln und Richtungsangaben, die z.B. bei der Wegbeschreibung von Nutzen sind. Zur Beschreibung von habituellen Handlungen des Tagesablaufs sowie

in Bezug auf Freizeitaktivitäten und Hobbys benötigt man das Präsens (engl. *simple present*), mit Einkaufsdialogen lassen sich Frage und Verneinung (E: mit *do*-Umschreibung) sowie Mengenangaben (engl. *some vs. any*, franz. Teilungsartikel) verbinden; für das Thema ‚Ferien und Urlaub‘ sollten die Tempora der abgeschlossenen Vergangenheit (engl. *simple past*, franz. *passé composé*) und der nahen Zukunft verfügbar sein.

Was den aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht relevanten grammatischen Transfer betrifft, so ist er zwischen Englisch und Französisch – ähnlich wie im Bereich der Lexik – begrenzt. Für die hier zur Debatte stehenden ersten beiden Lernjahre können neben grundlegenden Mustern wie der Wortstellung S-V-O im Aussagesatz (die im Gegensatz zum Deutschen auch nach satzeinleitendem Adverbiale beibehalten wird: Adv-S-V-O) lediglich die folgenden Strukturen angeführt werden: Die nahe Zukunft (engl. *going-to future*, franz. *aller faire qc.*), die schon erwähnten Mengenangaben (engl. *a kilo of* – franz. *un kilo de*; engl. *some vs. any* – franz. Teilungsartikel) sowie zusätzlich die romanische Steigerung (die im Englischen jedoch nur eingeschränkt möglich ist: engl. *beautiful – more beautiful – most beautiful*, franz. *beau – plus beau – le plus beau*). Weitere transferfähige Phänomene wie etwa die Adverbbildung mittels Suffix, das Konditionalsatzgefüge – hier stimmen die Tempora in allen drei Stufen (Realis, Potentialis, Irrealis) überein – und die Zeitenfolge in der indirekten Rede sind, zumindest in den hier untersuchten Lehrwerken, nicht Gegenstand der ersten beiden Lernjahre.

Zwei andere Phänomene, die für die Verbalgrammatik des Englischen zentral sind und zudem in dem hier relevanten Zeitraum vermittelt werden, nämlich die Aspektunterscheidung (*simple vs. progressive form*) und die Unterscheidung zwischen gegenwartsbezogener und nicht-gegenwartsbezogener abgeschlossener Vergangenheit (*present perfect vs. simple past*), sind im Französischen nicht von Bedeutung, da sie hier nicht grammatikalisiert sind (vgl. Leitzke-Ungerer 2005a). Somit scheiden diese beiden Phänomene als Gegenstand von Transfer und Sprachenvergleich zwischen Englisch und Französisch leider aus.

In den MAPs kann daher, wiederum ähnlich wie im Fall des Wortschatzes, gar nicht anders verfahren werden, als dass vorwiegend unterschiedliche grammatische Erscheinungen des Englischen und Französischen zum Ausdruck ein und derselben Sprechhandlung bzw. Funktion zusammengeführt werden. Diese Zusammenführung erfolgt sowohl auf der kognitiv-analytischen Ebene (in Übungen zur Sprachreflexion, vgl. Kap. 4.2.) als auch im Rahmen von mehrsprachigen Kommunikationssituationen, in denen grammatische Strukturen in beiden Sprachen korrekt angewandt werden müssen.

2.4. Entwicklungspsychologische Voraussetzungen in Klasse 5 und 6

MAPs richten sich an SchülerInnen im Alter von 10 bis 12 Jahren, mithin an Lernende, die in der Regel noch nicht in die Pubertät eingetreten sind und somit meist eine hohe Lernbereitschaft und Motivation aufweisen. Kindliche Unbefangenheit, Offenheit und Neugierde, Begeisterungsfähigkeit und Spontaneität sind weitere Eigenschaften, die dieser Altersgruppe aus entwicklungspsychologischer Sicht zugeschrieben werden. Für das Fremdsprachenlernen erweisen sich darüber hinaus das ausgeprägte Mitteilungsbedürfnis und die Freude an Spiel, Nachahmung und Bewegung als günstig.

Diesen Stärken stehen aber auch Schwächen gegenüber (vgl. Knospe 2008: 4; Lünig & Vences 2003; Nieweler 2008; Rössler 2003). Mit Bezug auf den Sprachunterricht muss etwa konstatiert werden, dass Sprachbewusstheit und die Kenntnis grammatischer Begriffe und Zusammenhänge meist nur schwach ausgebildet sind; gleiches gilt für die Arbeits- und Methodenkompetenz. Auch interkulturelles Lernen stößt bei jüngeren Lernenden schnell an seine Grenzen, da sich kognitive Fähigkeiten wie die Wahrnehmung und kritische Reflexion ziel- und eigenkultureller Gegebenheiten erst entwickeln müssen. Dass den Lernenden häufig die zur Darstellung der interkulturellen Zusammenhänge notwendigen fremdsprachlichen Ausdrucksmittel fehlen, ist ein weiteres Problem (vgl. Grünewald 2012: 55); es ist jedoch nicht an der hier relevanten Altersgruppe festzumachen, sondern ist generell eine Hürde der Spracherwerbsphase.

In den MAPs wird der Versuch unternommen, aus den günstigen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen in Klasse 5 und 6 Nutzen zu ziehen und zugleich den erhöhten kognitiven und methodischen Anforderungen der gymnasialen Fremdsprachenausbildung Rechnung zu tragen.

Von den möglichen Zielen, die sich auf dieser Basis für MAPs ergeben, stellt die folgende Diskussion die Förderung des interaktiven Sprechens und der interkulturellen Kompetenz in den Vordergrund.

3. MAPs und die Förderung des interaktiven Sprechens

Im Gegensatz zu den Vorschlägen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Interkomprehensionsforschung (vgl. Hallet & Königs 2010; Meißner 2010), die in erster Linie die rezeptiven Kompetenzen und hier wiederum das Leseverstehen fokussieren (vgl. z.B. Bär 2009; Klein & Reissner 2006), zielen MAPs auf die Förderung der produktiven Fertigkeiten. Im Vordergrund steht dabei das interaktive Sprechen, das mit seiner reaktiven Komponente auch das Hörverstehen umfasst. Eine weitere Form, die im mehrsprachigen Kontext ebenfalls Beachtung verdient, ist die mündliche Sprachmittlung.

3.1. Interaktives Sprechen und sprachliches Handeln in Begegnungssituationen

Konstitutiv für MAPs ist im Gegensatz zum Unterricht in einer einzigen Fremdsprache, dass sie von vornherein zwei Fremdsprachen sowie punktuell das Deutsche miteinbeziehen und somit mehrsprachig sind. Mehrsprachigkeit wird dabei in zwei unterschiedlichen Aufgabenformaten realisiert, die jeweils Situationen in der Realität entsprechen: Den Lernenden werden entweder zwei parallel konzipierte Situationen angeboten, die von ihnen *nacheinander* in Englisch bzw. Französisch zu bewältigen sind (Sukzessivität des Gebrauchs der beiden Sprachen), oder es liegt eine einzige mehrsprachige Situation vor, in der Englisch und Französisch nahezu *zeitgleich*, aber strikt adressatenorientiert verwendet werden (Quasi-Simultaneität des Gebrauchs der beiden Sprachen). Der folgende Auszug aus der MAP ‚Begrüßung‘ (Abb. 2) verdeutlicht diese beiden Aufgabenformate; hier erfolgt die Begrüßung auf einem Campingplatz in Spanien zunächst sukzessive nach Sprachen getrennt, anschließend zeitgleich in einer mehrsprachigen Begegnungssituation mit englischen und französischen SprecherInnen.

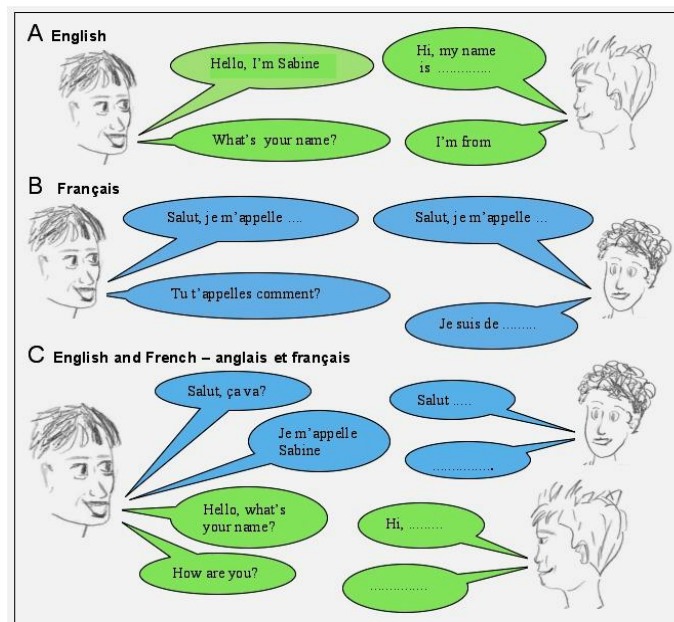


Abb. 2: Dialoge aus der MAP ‚Begrüßung‘: Sukzessiver und simultaner Gebrauch von Englisch und Französisch³

Eva Leitzke-Ungerer (2014), Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 43-62. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Leitzke_Ungerer.pdf.

Die Sequenz von sukzessiven und simultanen Aufgabenformen lässt sich auch auf Begegnungssituationen übertragen, die in anderen MAPs realisiert sind, etwa die Einkaufssituation, in der Verkaufsgespräche mit englisch- und französischsprachigen Kunden zu führen sind (vgl. weiter unten, Abb. 4). Eine weitere realistische Situation ergibt sich zum Thema ‚Imbissbude/Restaurant‘. Hier sind zunächst das deutschsprachige Angebot bzw. die deutschsprachige Speisekarte in der betreffenden MAP sukzessiv auf Englisch und Französisch zu erläutern; im Restaurant ergibt sich anschließend eine mehrsprachige Sprachmittlungssituation zwischen Gast (deutschsprachig) und Kellner (französischsprachig), da beide die Sprache des jeweils anderen nicht beherrschen und der Kellner außerdem – wie im touristischen Sektor in Frankreich üblich – ab und zu zum Englischen greift.

3.2. Spiel und bewegtes Lernen

Interaktives Sprechen lässt sich, wie soeben gezeigt, kaum anders als in dialogisch-szenischen Situationen üben; es sind aber auch, wie schon erwähnt, die Spielfreude und der Bewegungsdrang der jungen Lernenden, die für ein verstärktes Angebot von spielerischen und ‚bewegten‘ Übungsformen in den MAPs sprechen (zum bewegten Lernen vgl. u.a. Leitzke-Ungerer 2010). Dabei kommen vor allem zwei Varianten des Spiels in Frage: das Wettbewerbsspiel und das Rollenspiel.

Das Wettbewerbsspiel, das sich am regelgesteuerten Sprachlernspiel orientiert (vgl. Kleppin 2007), ist deshalb so beliebt, weil es nicht nur den Sportsgeist der TeilnehmerInnen aktiviert und für Spannung und Spaß sorgt, sondern z.T. auch die direkte Umsetzung von sprachlichen in nicht-sprachliche Handlungen ermöglicht. Modellhaft lässt sich dies an dem Wettbewerbsspiel *Find the right room – Trouve la bonne salle* zeigen (vgl. Abb. 3). Es bildet den Einstieg in eine MAP zum Thema ‚Wegbeschreibung‘ und wurde im Schulversuch mit Erfolg erprobt.

	<p><i>Find the right room – Trouve la bonne salle</i> A competition – Un jeu-concours</p>
<p>Vorbereitung des Spiels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ihr trefft euch vor dem Eingang der Schule und bildet Teams. • Jedes Team bekommt per Los einen Raum aus der Wortschatzliste zugeteilt. • Ihr geht zu diesem Raum und beschreibt auf Englisch oder Französisch den Weg dorthin auf einem Blatt (= ‚Auftragsblatt‘). Achtet darauf, dass ihr den Weg inhaltlich und sprachlich richtig beschreibt. • Ihr gebt das Auftragsblatt mit der Wegbeschreibung und euren Namen dem Spielleiter. 	<p>Das Spiel selbst</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ihr trefft euch wieder vor dem Eingang der Schule. • Jedes Team erhält vom Spielleiter ein Auftragsblatt mit einer Wegbeschreibung, die von einem <i>anderen</i> Team entworfen wurde. • Ihr versucht anhand der Wegbeschreibung den richtigen Raum zu finden. • Wenn ihr den Raum gefunden habt, schreibt ihr das englische bzw. französische Wort sowie eure Namen auf dieses Blatt und gebt es dem Spielleiter. • Der Spielleiter gibt euch ein neues Auftragsblatt mit einem neuen Suchauftrag. <p>Es gewinnt das Team, dessen eigene Wegbeschreibungen sprachlich in Ordnung sind und das in der vorgegebenen Zeit die meisten Suchaufträge erfolgreich erledigt.</p>

Abb. 3: Skizze des Wettbewerbsspiels *Find the right room – Trouve la bonne salle*

In der Vorbereitungsphase des Spiels geht es darum, den Weg zu bestimmten, per Los zugeteilten Räumlichkeiten der eigenen Schule (z.B. Musiksaal, Turnhalle, Lehrerzimmer, Spielplatz) auf Englisch bzw. Französisch auf dem

sog. „Auftragsblatt“ schriftlich zu beschreiben, und zwar in inhaltlich und sprachlich korrekter Form (eine Kontrolle erfolgt durch die Lehrkräfte). Das eigentliche Spiel besteht darin, dass die in Kleingruppen aufgeteilten SchülerInnen die Auftragsblätter anderer Teams erhalten und innerhalb eines festgesetzten Zeitrahmens versuchen, anhand der Beschreibungen möglichst viele Räume zu finden und deren korrekte englische bzw. französische Bezeichnungen zu notieren. Um das Spiel zu gewinnen, ist jedoch nicht nur die Anzahl der erfolgreich erledigten Suchaufträge maßgeblich, sondern auch die sprachliche und inhaltliche Richtigkeit der zuvor verfassten Wegbeschreibungen.

Neben den Wettbewerbsspielen sind in den MAPs auch unterschiedliche Formen des szenischen Spiels berücksichtigt. Sie reichen von einfachen Dialogen, in denen Mimik und Gestik zum Einsatz kommen (z.B. in der MAP ‚Be-grüßung‘ das Händeschütteln und der französische Wangenkuss) bis zum klassischen Rollenspiel. Dessen zentrale Merkmale – situationskonforme sprachliche und nonverbale Gestaltung der fiktiven Rollen; sprachliches und non-verbales Probehandeln im Schutzraum des Spiels – tragen zur Förderung der Sprechkompetenz bei und eröffnen zugleich die Möglichkeit der Simulation realer Situationen im Unterricht. Um eine solche Situation handelt es sich z.B. bei der schon erwähnten mehrsprachigen Einkaufssituation, in der die SchülerInnen im Verkaufsdialog die Rollen von VerkäuferInnen und Kunden übernehmen (vgl. dazu Abb. 4).



Abb. 4: Mehrsprachige Verkaufssituation in einem Souvenirladen als Rollenspiel

3.3. Sprachmittlung

Sprachmittlung, insbesondere die mündliche Sprachmittlung, gewinnt im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit immer größere Bedeutung (vgl. Grünewald 2012: 63-68; Rössler 2008, 2009) und verdient deshalb auch in der Kombination von Englisch und Französisch verstärkte Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zu den in den Lehrwerken enthaltenen Aufgaben, die eine Sprachmittlung zwischen dem Deutschen und *einer* Fremdsprache vorsehen, soll in den MAPs direkt zwischen den beiden Fremdsprachen gedolmetscht werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2005b, 2008; Rössler 2012). Den Ausgangspunkt bildet i.d.R. eine Drei-Personen-Konstellation, in der ein Lernender die Rolle des Sprachmittlers zwischen englisch- und französischsprachigen Personen übernimmt, da diese die jeweils andere Sprache nicht beherrschen. Eine mehrsprachige Situation dieser Art kann sich z.B. auf einem Campingplatz im Ausland ergeben, also im Rahmen der Ferien- und Urlaubsthematik (vgl. Abb. 5).⁴

Die Mittlung zwischen zwei Fremdsprachen stellt eine nicht zu unterschätzende sprachliche Herausforderung dar; die betreffenden MAPs können daher erst im Laufe oder am Ende des zweiten Lernjahrs eingesetzt werden. Andererseits können die SchülerInnen hier auf die aus den Lehrwerken bekannten Strategien zur Mediation zwischen Deutsch und einer Fremdsprache zurückgreifen (z.B. Anfertigung von Stichwortnotizen zur sinngemäßen Übertragung, Paraphrasierung von Wörtern, syntaktische Vereinfachung).

Eva Leitzke-Ungerer (2014), Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 43-62. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Leitzke_Ungerer.pdf.


It's too noisy here! – Il y a trop de bruit ici ! EN FRANCE, À LA RÉCEPTION D'UN CAMPING		
Réceptionniste : Bonjour, messieurs dames. Interprète : Bonjour. Ce sont Monsieur et Madame Smith. Ils ont un petit problème, et comme ils ne parlent pas français, ils m'ont demandé de vous parler. Le problème est qu'il y a trop de bruit ici, au camping.		
		
Réceptionniste	Interprète	Mr and Mrs Smith
Comment? Trop de bruit? Je ne comprends pas ...	Too noisy, really? The receptionist doesn't quite understand ...	
	Nos voisins, par exemple. Un jeune homme et sa petite amie. Ils sont très sympa(s).	Our neighbours, for example. A young man and his girlfriend. They are very nice.
Nous avons beaucoup de jeunes gens sympa ici	We've many nice young people here.	
	Peut-être ... mais tous les jours, vers 11 heures du soir le jeune homme commence à jouer de la guitare et à chanter des chansons ...	Perhaps ... But, you see: every night, at about 11 o'clock, this young man starts playing the guitar and singing songs ...

Abb. 5: Beschwerde auf dem Campingplatz als Sprachmittlungsaufgabe zwischen Englisch und Französisch

4. MAPs und die Förderung der interkulturellen Kompetenz

Um den Beitrag der MAPs zur interkulturellen Kompetenz der Lernenden beurteilen zu können, wird von den drei Dimensionen interkultureller Kompetenz der KMK-Bildungsstandards ausgegangen (KMK 2004; vgl. Grünwald 2012: 56), die auch den aktuellen kompetenzorientierten Kernlehrplänen zugrunde liegen. Sie beinhalten (1) die kognitive Dimension des Wissens über unterschiedliche Gegebenheiten der Zielkultur, (2) die attitudinale Dimension des Umgangs mit kultureller Differenz (dazu gehören u.a. die Fähigkeit zum Erkennen von Stereotypen und zum Perspektivenwechsel) und (3) die Dimension des sprachlichen Handelns in interkulturellen Begegnungssituationen.

Für die MAPs ist dabei zu berücksichtigen, wie die Konstellation aus mehreren Zielkulturen (anglo- und frankophone Kulturen) unter diesen Dimensionen zu beurteilen ist.

4.1. Interkulturelle Aspekte des sprachlichen Handelns in Begegnungssituationen

Um mit der dritten Dimension zu beginnen, so ist, wie sich schon in Kap. 3.1 gezeigt hat, der handlungsbezogene Aspekt des Fremdspracherwerbs, das interaktive Sprechen, in den MAPs von besonderer Bedeutung. Es kommt

Eva Leitzke-Ungerer (2014), Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 43-62. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Leitzke_Ungerer.pdf.

am stärksten in den Rollenspiel-Aufgaben zum Tragen, in denen es um mehrsprachige Begegnungssituationen geht. Die grundlegende interkulturelle Funktion dieser Aufgaben besteht darin, dass die Lernenden „elementare Kontakt-situationen im [...] Ausland simulieren“ können – so formuliert es etwa der Kernlehrplan NRW Französisch für das erste Lernjahr (LP NRW 2008: 23). Wie schon angedeutet, besteht die Spezifik der Rollenspiel-Aufgaben der MAPs jedoch darin, dass diese Begegnungssituationen nicht nur mit Blick auf eine einzige Zielkultur (z.B. die französische) bewältigt werden sollen, sondern in Bezug auf mehrere Zielkulturen (die frankophone und die angelsächsische). Einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass die im Unterricht der ersten Lernjahre nachgestellten mehrsprachigen Begegnungssituationen nur relativ begrenzte und reduzierte Ausschnitte aus den Zielkulturen aufgreifen können und dass den Lernenden die Heterogenität von Kulturen nur ansatzweise bewusst gemacht werden kann. Gleichwohl liegt die nicht zu unterschätzende Leistung dieser Aufgaben in Bezug auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz darin, dass die SchülerInnen erkennen und im Rollenspiel auch erfahren, dass sie mit ihrem Kommunikationsverhalten in verschiedenen Zielkulturen erfolgreich sein können.

Eine zweite Erfahrung, die die Lernenden in diesen Begegnungssituationen machen, ist das Kennenlernen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen (hier spielt als Kontrastfolie auch die eigene Kultur eine wichtige Rolle). Aufgrund der auch im Zuge der Globalisierung immer stärker zutage tretenden Angleichung der hier zur Debatte stehenden Kulturen werden die Lernenden zunächst den Eindruck gewinnen, dass die Gemeinsamkeiten über die Unterschiede dominieren – ein Eindruck, der in einigen der für die MAPs ausgewählten Begegnungssituationen durchaus bestätigt wird (z.B. Begrüßung unter Kindern und Jugendlichen, Einkauf von Souvenirs, Beschwerde der Camper beim Campingwart). Sehr viel zahlreicher sind jedoch die Beispiele, in denen die SchülerInnen mit interkulturellen Unterschieden konfrontiert werden. So sind bei der elementaren Situation der Kontaktaufnahme im Fall der Begrüßung von fremden Erwachsenen im Französischen und Englischen unterschiedliche Anrede- und Höflichkeitsformen sowie eine jeweils spezifische Gestik zu beachten (diese sprachlichen und non-verbalen Unterschiede sollen in der entsprechenden MAP im Rollenspiel auch ‚in Szene gesetzt‘ werden). Beim Einkauf von Nahrungsmitteln oder beim Restaurantbesuch ist – trotz universeller *fast-food*-Gewohnheiten – die Verschiedenartigkeit der Essgewohnheiten zwischen Frankreich, Großbritannien, USA und Deutschland nicht zu übersehen. Diese und andere interkulturell relevante Aspekte des sprachlichen Handelns in Begegnungssituationen werden in den MAPs berücksichtigt.

4.2. Interkulturelle Reflexion

Die beiden anderen Dimensionen der interkulturellen Kompetenz, die kognitive Dimension des Wissens über die Zielkulturen sowie die attitudinale Dimension des Umgang mit kultureller Differenz sind in den MAPs eng miteinander verknüpft. Da das in den Lehrplänen für Klasse 5 und 6 geforderte „grundlegende Orientierungswissen“ über die Zielkulturen (LP NRW 2008: 23) bereits im regulären Englisch- und Französischunterricht erworben sein sollte, konzentrieren sich die MAPs auf die vergleichende Reflexion über dieses Wissen. In den MAPs wird dabei zwischen zwei Arten von Wissen unterschieden: Es kann primär sprachbezogen sein, es kann aber auch kulturelle Aspekte betreffen. Entsprechend wird zwischen Übungen zur sprachbezogenen und zur kulturbezogenen interkulturellen Reflexion differenziert.

Sprachbezogene interkulturelle Reflexion meint die Fähigkeit, „Parallelen, aber auch Kontraste zwischen den Sprachen zu entdecken, zu analysieren und für die eigene Sprachbeherrschung nutzbar zu machen“ (Leitzke-Ungerer 2011: 18) und bildet somit *Language Awareness* aus. Als Gegenstand der Reflexion kommen – ganz traditionell – Wortschatz, Grammatik sowie einige an der Schnittstelle von Lexik und Grammatik angesiedelte Bereiche wie z.B. Uhrzeit-, Datums- und Kalenderangaben in Frage.

Als Ausgangspunkt im lexikalischen Bereich bieten sich die – wie schon erwähnt – begrenzten *lexical cognates* zwischen dem englischen und französischen Wortschatz an, die durch entsprechende *semantic cognates* zu einem Wortfeld ergänzt werden können, so z.B. beim Thema ‚Möbel und Zimmer‘ (z.B. engl. *table* – franz. *table*, engl. *chair* – franz. *chaise*, engl. *garage* – franz. *garage*; engl. *bathroom* – franz. *salle de bains*, engl. *bed* – franz. *lit*), beim Thema ‚Familie und Verwandtschaft‘ (z.B. engl. *family* – franz. *famille*, engl. *parents* – franz. *parents*, engl.

cousin – franz. *cousin*; engl. *father* – franz. *père*, engl. *mother* – franz. *mère*). In Frage kommen auch ‚geschlossene‘ lexikalische Systeme wie die Bezeichnungen für Wochentage und Monatsnamen.

Im Bereich der Grammatik können z.B. die Kontraste der Possessivbegleiter thematisiert werden, ebenso die Stellung und Veränderlichkeit der Adjektive (vgl. die Übung aus einer MAP zum Thema ‚Einkaufen‘, Abb. 6), die Strukturen zum Ausdruck der nahen Zukunft sowie Unterschiede im Gebrauch der Vergangenheitszeiten.

Überlege: gleich oder verschieden?

ADJ NOMEN	NOMEN ADJ	ADJ NOMEN	NOMEN ADJ
1 a red shirt	une chemise rouge	a French song	une chanson française

In einer der Sprachen (E, F) stehen Farbadjektive und andere Adjektive (wie im Deutschen) vor dem Nomen. Adjektiv-Nomen im

In der anderen Sprache stehen Farbadjektive und die meisten anderen Adjektive nach dem Nomen. Nomen-Adjektiv im

Wieso handelt es sich bei den folgenden Beispielen um Ausnahmen von dieser Regel?
un petit cadeau, un bon sandwich, une grande bouteille

2 a green table and a green chair the table is green and the chair is green the green chairs / the chairs are green	un lit vert et une chaise verte le lit est vert et la chaise est verte les lits verts / les chaises sont vertes
---	---

Im Englischen werden die Adjektive immer endungslos verwendet. Was ist im Französischen anders?

Abb. 6: Sprachbezogene Reflexion zu den Adjektiven (Englisch, Französisch)

Aus interkultureller Perspektive interessant sind auch die englisch-französischen Kontraste, die sich an der Schnittstelle von Grammatik und Lexik ergeben, z.B. bei der Bezeichnung von Datum und Uhrzeit (vgl. Abb.7).

Überlege: Gleich oder verschieden?

1 Wohin gehört die halbe Stunde im Englischen, Französischen und im Deutschen:

- zur vorhergehenden vollen Stunde (Bild 1)
- zur nachfolgenden vollen Stunde (Bild 2)

Schreibe die Namen der Sprachen in den jeweils passenden Kästen.

2 E twenty past five – F cinq et vingt
 E ten to seven – F sept moins dix

- Wie unterscheidet sich die Bildung der Zeitangaben im Englischen und Französischen?
- Wozu passt die Bildung im Deutschen (D zwanzig nach fünf – zehn vor sieben) besser?

Abb. 7: Sprachbezogene Reflexion zur Uhrzeitangabe (Englisch, Französisch, Deutsch)

Aber auch die Zusammenstellung englischer und französischer Vornamen im Rahmen einer MAP zum Thema ‚Begrüßung‘ verdient eine Bewusstmachung als interkulturelles Phänomen (vgl. Abb. 8).

**English names –
Noms français**

Welche englischen und französischen Vornamen kennst du?

- Lies die Namen in der Tabelle.
[hier werden einige englische und französische Namen vorgegeben]
- Kennst du noch andere englische und französische Vornamen?
[Hilfestellung: Verweis auf Namenslisten im Englisch- und Französisch-Lehrbuch]
- Trage die Vornamen an der richtigen Stelle in die Tabelle ein.

Überlege: Gleich oder verschieden?

- Welche Namen gibt es im Englischen **und** im Französischen? Wie unterscheiden sie sich?
Unterstreiche diese Namen (engl. Name: grün – franz. Name: blau).
- Was ist dein englischer, französischer, deutscher Lieblingsname? Kannst du erklären, warum?

Abb. 8: Sprachbezogene Reflexion zu Vornamen (Englisch, Französisch, Deutsch)

Neben der sprachbezogenen Reflexion wird in den MAPs auch eine kulturbezogene interkulturelle Reflexion angestrebt, dies allerdings erst in den etwas anspruchsvolleren MAPs für das zweite Lernjahr (Klasse 6). So lässt sich in einer MAP zum Thema ‚Hobbys und Sport‘ nach der Thematisierung und Kontrastierung von typischen französischen, englischen und amerikanischen Sportarten eine Reflexion zu internationalen Sportwettbewerben anschließen (vgl. Abb. 9). Indem die SchülerInnen Überlegungen zu deren ‚Beliebtheitsgrad‘ in den Zielkulturen anstellen und über mögliche Gründe nachdenken, vollziehen sie zugleich den für den Erwerb interkultureller Kompetenz so wichtigen Perspektivenwechsel.

[Logo: Olympische Spiele London 2012]	[Logo: Superbowl]	[Logo: Fußballweltmeisterschaft 2014]	[Logo: Wimbledon]	[Logo: Tour de France]
<p>Welche dieser Sportereignisse sind in Frankreich, in Großbritannien oder den USA besonders populär, welche weniger? Kannst du dir vorstellen warum?</p> <p><i>Football World Cup – Coupe de monde de football • Tour de France • Wimbledon Tennis Tournament • Superbowl • Olympic Games – Jeux olympiques, Winter Olympics – Jeux olympiques d’hiver</i></p>				

Abb. 9: Kulturbezogene Reflexion zu großen Sportereignissen (Frankreich, GB, USA)

Ähnliches gilt für die folgende Reflexionsübung zu einigen Aspekten der französischen, britischen und amerikanischen Esskultur (vgl. Abb. 10), die sich gut in eine MAP zum Thema ‚Essen, Trinken, Restaurant‘ einfügen lässt. Auch hier (Frage 3) wird den Lernenden ein Perspektivenwechsel abverlangt; zugleich sind sie aufgefordert (Frage 1 und 2), ihr eigenes Sach- und Erfahrungswissen – das in Bezug auf die genannten Speisen wohl vorhanden sein dürfte – zu aktivieren und ihre eigenkulturelle Perspektive mit der zielkulturellen abzugleichen (Frage 2).

1 Schau dir die Beispiele oben [gemeint ist eine Liste hier nicht abgebildeter französischer und englischer Gerichte] nochmals an und entscheide: Welche der englischen und französischen Mahlzeiten unterscheiden sich deutlich, welche kaum?

2 Welche Gerichte, die [in der Liste] nicht genannt sind, erscheinen dir typisch englisch, typisch amerikanisch oder typisch französisch? Gehören die folgenden dazu?



3 Welche Getränke gelten als typisch englisch, welche als typisch französisch?

Abb. 10: Kulturbezogene Reflexion zur französischen, englischen und amerikanischen Esskultur

Wie die letztgenannten Beispiele zeigen, lassen sich die kognitiv anspruchsvollen Übungen und Aufgaben zur interkulturellen Reflexion in den ersten Lernjahren nur dann sinnvoll realisieren, wenn die Lernenden aufgrund ihrer begrenzten fremdsprachlichen Kompetenzen die Möglichkeit haben, auf das *Deutsche* zurückzugreifen. Dieses Vorgehen wird nicht nur in der Fachliteratur empfohlen (vgl. u.a. Grünewald 2012: 55), es ist auch durch die Kernlehrpläne gedeckt (vgl. z.B. LP NRW 2008: 23).

5. Vorbereitung auf die kommunikativen Aufgaben der MAPs durch *scaffolding*

Betrachtet man nochmals die in Kapitel 3 vorgestellten mehrsprachigen kommunikativen Aufgaben, so wird deutlich, dass sie von den Lernenden nicht ohne eine entsprechende Vorbereitung in den beiden Fremdsprachen bewältigt werden können. In den MAPs sind dazu zwei unterschiedliche Arten von sprachlichen Stützmaßnahmen (*scaffolding*) vorgesehen. Zum einen werden begleitende Wort- und Redemittelspeicher bereitgestellt, zum anderen werden vorbereitende Übungen angeboten, die von formbezogenen Wortschatz- und Strukturübungen bis zu einfachen kommunikativen Aktivitäten reichen.⁵

5.1. *Scaffolding* durch Wort- und Redemittelspeicher

MAPs verlangen von den Lernenden die Zusammenschau und Re-Aktivierung von Wortschatz und Redemitteln aus zeitlich durchaus unterschiedlichen Phasen des lehrwerkbasiereten Spracherwerbs in Englisch und Französisch. Insofern ist es sinnvoll, diese eigentlich schon bekannten sprachlichen Mittel nochmals bereitzustellen und auf diese Weise in Erinnerung zu rufen. Zugleich ergibt sich so die Möglichkeit, in begrenztem Umfang lexikalische Lücken zu schließen – d.h. situationsrelevanten, noch nicht gelernten Wortschatz in jeweils einer der beiden Sprachen (ggf. auch in beiden) zu ergänzen – um die erfolgreiche Durchführung der mehrsprachigen Aufgabe zu gewährleisten.

Als Beispiel für die begleitende Bereitstellung von zweisprachigem Wortschatz sei die MAP zum Thema ‚Einkäufen‘ angeführt. Wie in Abb. 11 illustriert, wird hier die mehrsprachige Verkaufssituation (vgl. oben, Abb. 4) aufgegriffen und durch mehrere Wortschatzspeicher ergänzt. In diesen Speichern wird die aus den Lehrwerken bekannte Lexik zum einen mit Begriffen zusammengeführt, die den SchülerInnen aus ihren eigenen Einkäufen bekannt sind (z.B. die international üblichen englischen Bezeichnungen von Kleidergrößen: *small, medium*); zum anderen werden – in begrenztem Umfang – lexikalische Lücken geschlossen (z.B. franz. *taille* zu bereits bekanntem engl. *size*).

Eva Leitzke-Ungerer (2014), Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 43-62. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Leitzke_Ungerer.pdf.

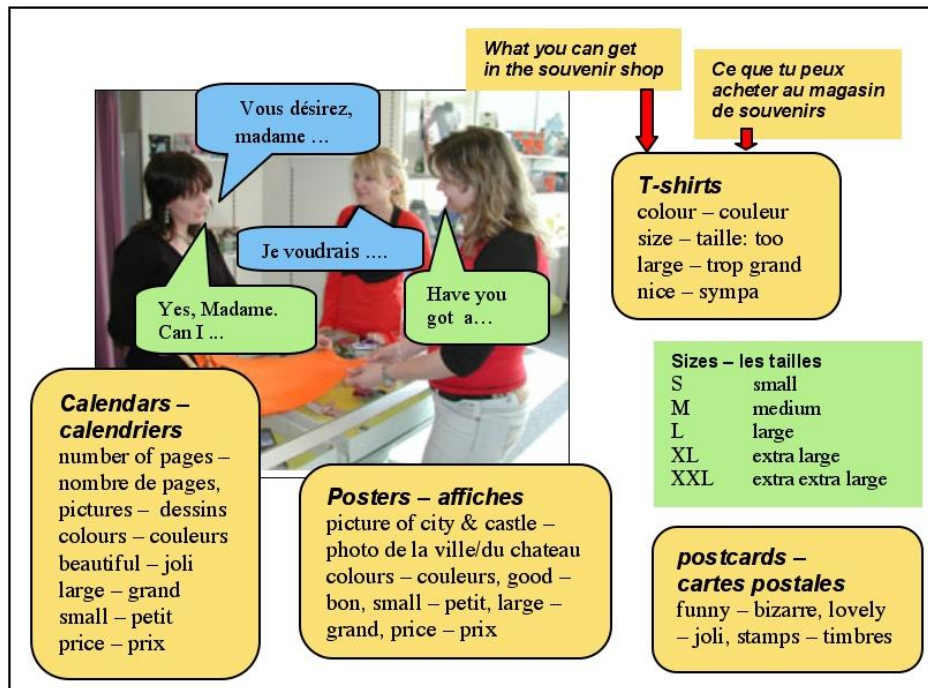


Abb. 11: Mehrere zweisprachige Wortspeicher zur Vorbereitung der mehrsprachigen Einkaufssituation

Das ebenfalls schon erwähnte Wettbewerbsspiel *Find the right room / Trouve la bonne salle* aus der MAP ‚Wegbeschreibung‘ (vgl. Abb. 3) geht bei der Bereitstellung der Hilfsmittel noch einen Schritt weiter. Hier werden nicht nur die Bezeichnungen für die Räume, die als mögliche Zielorte des Spiels in Frage kommen, vorgegeben (z.B. engl. *classroom* – franz. *la salle de classe*, engl. *art room* – franz. *la salle de dessin*, engl. *gym* – franz. *le gymnase*); vielmehr wird zusätzlich jeweils ein englisch- und französischsprachiges Modell angeboten, in dem die Redemittel für die Handlungsanweisungen der ‚raumsuchenden‘ SchülerInnen zusammengestellt sind (vgl. Abb. 12). Diese besonders weitgehende Hilfestellung soll den Erfolg der Wettbewerbs-Aufgabe als motivierendem Eingangselement der MAP gewährleisten.

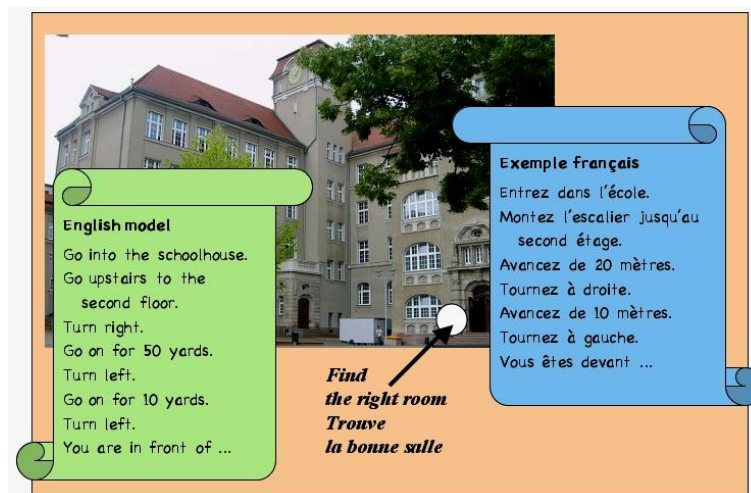


Abb. 12: Zweisprachige Redemittel zur Vorbereitung des Spiels *Find the right room / Trouve la bonne salle*

5.2. Scaffolding durch Übungen

Wie oben schon angesprochen, umfassen die Übungen, die der Vorbereitung der mehrsprachigen kommunikativen Aufgaben der MAPs dienen, sowohl traditionelle Wortschatz- und Strukturübungen (*focus on form*) als auch kommunikative Aktivitäten. Einen unterstützenden Beitrag im Sinne von *scaffolding* leisten außerdem auch die in Kap. 4.2 unter dem Aspekt der Interkulturalität vorgestellten Übungen zur sprachbezogenen interkulturellen Reflexion.

Das Zusammenspiel von vorbereitenden Übungen und kommunikativen Aufgaben – und damit die typischen Bestandteile einer MAP – soll im Folgenden an der MAP ‚Wegbeschreibung und Stadtviertel‘ illustriert werden.

Diese MAP beginnt mit dem bereits besprochenen Wettbewerbsspiel *Find the right room – Trouve la bonne salle*, das aber zugleich eine erste mehrsprachige kommunikative Aufgabe darstellt; Erleichterungen für die Lernenden werden sowohl durch den Spielcharakter als auch durch die erwähnten Wortschatz- und Redemittelspeicher geschaffen. Wie in Abb. 13 dargestellt, folgen auf die Wettbewerbs-Aufgabe mehrere Übungen, die der sprachlichen Vorbereitung der abschließenden kommunikativen Aufgabe *Showing visitors around in your neighbourhood – Faire visiter ton quartier* dienen. In mehreren Schritten werden Redemittel und Wortschatz bereitgestellt bzw. eingeübt (Übung 2 und 3A); auf die Situation der Abschlussaufgabe werden die Lernenden in einer kommunikativen, jedoch stark gelenkten Übung vorbereitet (Übung 3B); schließlich wird auch die kontrastive Sprachreflexion zu Richtungsangaben und -präpositionen als kognitive Stütze herangezogen (Übung 4). Die abschließende kommunikative Aufgabe selbst (5) ist eigentlich als *local task* gedacht, d.h., sie soll idealerweise im Umfeld der SchülerInnen situiert werden. Das Modellbeispiel für Nürnberg, das an der Versuchsschule erprobt wurde, soll Anhaltspunkte dafür geben, welche Arten von Informationen zur Bearbeitung der Aufgabe bereitgestellt werden sollten (z.B. Hinweise auf schülerrelevante Örtlichkeiten oder auf Sehenswürdigkeiten von allgemeinem Interesse, Hinweise auf Verkehrsverbindungen).

1 Find the right room – Trouve la bonne salle	Kommunikative Aufgabe: Wettbewerbsspiel (vgl. Abb. 3)
2 Can you tell me the way, please? – Pardon, pour aller à ...	Vorbereitende Übung: Bildgesteuerter Lücken-Dialog parallel in Englisch und Französisch zu Redemitteln für die Wegbeschreibung (inkl. Verkehrsmittel)
3 In your town quarter – Dans ton quartier	(A) Vorbereitende Übung: Kontrastive Erschließung von Wortschatz zu Sehenswürdigkeiten (B) Vorbereitende Übung: Gelenkte Kommunikation zur Wegbeschreibung für englisch- bzw. französischsprachige Touristen anhand eines fiktiven Stadtplans
4 Gleich oder verschieden?	Vorbereitende Übung zur Sprachreflexion: Vergleich der Verwendung von englischen und französischen Richtungsangaben und -präpositionen
5 Showing visitors around in your neighbourhood – Faire visiter ton quartier Modellbeispiel für Nürnberg: <i>Around the Dutzendteich Park – Autour du Parc Dutzendteich</i>	Abschließende kommunikative Aufgabe: Wegbeschreibung im eigenen Stadtviertel für englisch- bzw. französischsprachige Gast Schüler als relativ freie mehrsprachige Konversation

Abb. 13: Bestandteile einer MAP zum Thema ‚Wegbeschreibung und Stadtviertel‘

6. MAPs im Schulversuch: Vom Konzept zum Begleitprogramm

Das Konzept der MAPs wurde im Rahmen des Schulversuchs „Französisch und Englisch ab Klasse 5“ entwickelt, der in den Jahren 2010 und 2011 vom bayerischen Kulturministerium durchgeführt wurde. Ausgehend von der Idee, lehrwerkbegleitende mehrsprachige Übungen und Aufgaben zu erstellen, wurden analog zur thematisch-situativen Progression von *Green Line* (2003/2004) und *Découvertes* (2003/2004) zwölf MAPs für die ersten beiden Lernjahre entwickelt und im Englisch- und Französischunterricht an der Versuchsschule (Neues Gymnasium Nürnberg) in den Jahrgangsstufen 5 und 6 erprobt. In die aktuell vorliegende Sammlung der zwölf MAPs (vgl. Leitzke-Ungerer & Ungerer 2013) wurden die Beobachtungen, Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge der beteiligten Lehrkräfte eingearbeitet.⁶

Da die einzelnen MAPs dieser Sammlung nicht direkt aufeinander aufbauen, sondern unabhängig voneinander und in Auswahl eingesetzt werden können, lassen sie sich im Sinne eines Ergänzungs- oder Begleitprogramms relativ problemlos in den regulären Fremdsprachenunterricht integrieren. Dabei sind, wenn man das *one teacher/one language*-Modell zugrunde legt (Englisch wird von Lehrperson A unterrichtet, Französisch von Lehrperson B), zwei Organisationsformen möglich (vgl. Leitzke-Ungerer 2012: 56). Zum einen kann mit MAPs abwechselnd im Unterricht einer der beiden Fremdsprachen gearbeitet werden; dies setzt allerdings eine entsprechende Kompetenz der Lehrkräfte in der jeweils anderen Sprache voraus. Zum anderen sind „Kombi-Stunden“ denkbar (vgl. Leitzke-Ungerer 2005b), die von beiden Lehrkräften gemeinsam durchgeführt werden. An der Versuchsschule wurde in Jahrgangsstufe 5 die erste Organisationsform gewählt, in Jahrgangsstufe 6 mit der Nutzung sog. Intensivierungsstunden die zweite.⁷

7. MAPs and beyond

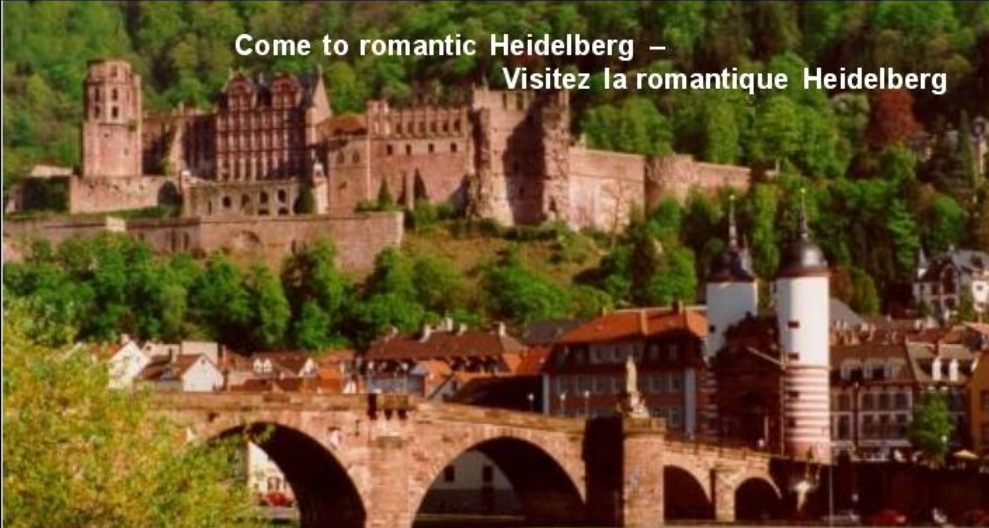
7.1. MAPs und der gestufte Fremdsprachenbeginn (Englisch ab Klasse 5, Französisch ab Klasse 6)

Es liegt auf der Hand, dass die in den MAPs vorgesehenen Lernplateaus besonders gleichmäßig erreicht werden, wenn der Unterricht auf Gymnasialniveau in beiden Fremdsprachen zum gleichen Zeitpunkt beginnt, wenn also – wie im bayerischen Schulversuch – Englisch und Französisch ab Klasse 5 parallel gelernt werden. Der Einsatz der MAPs erfolgt in diesem Fall in Klasse 5 und 6.

Wie aber sieht es für die weitaus häufigere Konstellation des gestuften Beginns – Englisch ab Klasse 5, Französisch ab Klasse 6 – aus? Auch in diesem Fall kann mit MAPs gearbeitet werden; ihr Einsatz ist dann aber erst in Klasse 6 und 7 möglich. Außerdem muss das weiter fortgeschrittene Lernstadium im Englischen berücksichtigt werden. In jeder MAP ist deshalb (neben den mehrsprachigen Grundelementen) ein Element „English extra“ vorgesehen. In dieser Aufgabe werden die im Englischen bereits zusätzlich vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten aufgegriffen und in Beziehung zur Thematik der MAP gesetzt. So bietet sich z.B. für die schon mehrfach erwähnte MAP ‚Wegbeschreibung und Stadtviertel‘ eine Ausweitung des Themas im Sinn einer Reiseauskunft an, die im Englischen im zweiten Lernjahr sprachlich durchaus zu bewältigen ist. Abb. 14 skizziert eine solche Reiseauskunft modellhaft für das Reiseziel Heidelberg; eine Übertragung auf den Heimatort der Lernenden oder auf ein nahegelegenes interessantes Reiseziel ist selbstverständlich möglich.

Eva Leitzke-Ungerer (2014), Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 43-62. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Leitzke_Ungerer.pdf.

**Come to romantic Heidelberg –
Visitez la romantique Heidelberg**



From around the world: How do you get to Heidelberg?

There are many people in Germany and around the world who want to see Heidelberg. Can you help them?

Work in pairs and find the best way to get to Heidelberg by train, by bus or by car. Find out which is the nearest international airport for people coming from London or New York. How do they get to Heidelberg from there? Look up time-tables and get other information from the internet. Make notes and present them in class.




Abb. 14: MAPs für den gestuften Fremdspracheneinsatz: Beispiel einer „English Extra“-Aufgabe

7.2. MAPs als Vorbereitung auf den bilingualen Sachfachunterricht

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass MAPs Mehrsprachigkeit und interkulturelle Handlungs- und Reflexionskompetenz auch bei sehr jungen Lernenden entwickeln können. Mit weiter fortgeschrittenen Lernenden sollten jedoch auch andere Möglichkeiten des vernetzten Fremdspracherwerbs erprobt werden. In Frage käme hier insbesondere, MAPs als Vorbereitung auf den bilingualen Sachfachunterricht zu nutzen (vgl. Leitzke-Ungerer 2012: 70-71). Die Sachthemen können dabei aus einer der Zielkulturen (z.B. Frankreich) genommen werden; als Vermittlungssprache fungiert die jeweils andere Fremdsprache (Englisch), in der über die Themen kommuniziert wird. Für Frankreich und die Frankophonie bieten sich hier u.a. typisch ‚französische‘ Themen an wie z.B. die Mode, Film und Comics, die Côte d’Azur oder Quebec. Im komplementären Fall erfolgt auf Französisch eine Annäherung an markante Themen der englischsprachigen Kulturen (z.B. die Entwicklung des Jazz, die amerikanische Raumfahrt, die britische Monarchie, die Eigenständigkeit von Schottland und Wales u.v.a.).

Als Variante dazu wäre schließlich auch denkbar, Französisch als Arbeitssprache für Themen von globalem Interesse wie z.B. Klimawandel oder Migration einzusetzen. Themen wie diese scheinen heute vielfach ein Monopol des Englischen zu sein; sie können und sollten aber auch zu einer erweiterten Kompetenz im Französischen beitragen.

Literaturverzeichnis

- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Découvertes* (2003/2004), Bruckmayer, Birgit; Darras, Isabelle; Koesten, Léo; Mühlmann, Inge; Nieweler, Andreas & Prudent, Sabine (2003 bzw. 2004), *Découvertes für den schulischen Französischunterricht*. Bd. 1 und Bd. 2. Stuttgart: Klett.
- Ellis, Rod (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Green Line* (2003/2004), Hellyer-Jones, Rosemary; Horner, Marion & Parr, Robert (2003 bzw. 2004), *Green Line New*. Ausgabe für Bayern. Bd. 1 und Bd. 2. Stuttgart: Klett.
- Grünewald, Andreas (2012), Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. *Fremdsprachen lehren und lernen* 41: 1, 54-71.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010), Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 302-307.
- Klein, Horst G. & Reissner, Christina (2006), *Basismodul Englisch – Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Kleppin, Karin (2007), Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 263-266.
- [KMK] Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.
- Knospe, Silvia (2008), Jüngere Lerner – anderer Unterricht? Konsequenzen der Vorverlegung des Französischunterrichts. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 94, 2-8.
- Leisi, Ernst & Mair, Christian (1999), *Das heutige Englisch. Wesenszüge und Probleme*. Heidelberg: Winter.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2005a), Mehrsprachigkeitsdidaktik und Grammatikunterricht in den modernen Fremdsprachen. Transferprofile, empirische Überprüfung, Unterrichtsvorschläge. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 43, 32-59.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2005b), Interlinguale Unterrichtseinheiten Englisch – Französisch – Spanisch. Konzeption und Aufgaben für ‚Kombi-Stunden‘. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 12-22.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2008), Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge zur Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz. Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: Ibidem, 239-255.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2010), Bewegter Unterricht. In: Surkamp, Carola (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 15-16.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2011), *English into Spanish*. Interlinguale Strategien für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 35, 18-27.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2012), Englisch und Spanisch von Anfang an: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für die ersten Lernjahre. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, 53-77.
- Leitzke-Ungerer, Eva & Ungerer, Friedrich (2013), *Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) Englisch-Französisch ab Klasse 5*. Unveröffentl. Ms.
- [LP NRW] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008), *Kernlehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I – Französisch*. Frechen: Ritterbach.

- Lüning, Marita & Vences, Ursula (2003), Von Anfang an *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 1, 4-11.
- Meißner, Franz-Joseph (2010), Interkomprehensionsforschung. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 381-386.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998), Mehrsprachigkeitsdidaktik als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 9-22.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditzfurth, Marita (Hrsg.) (2005), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht / Task-based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr.
- Nieweler, Andreas (2008), *Quoi de neuf?* Französisch in Klasse 6 als Herausforderung. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 94, 10-11.
- Rössler, Andrea (2003), Español para peques. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 1, 12-18.
- Rössler, Andrea (2008), Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 1, 53-77.
- Rössler, Andrea (2009), Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen* 38, 159-174.
- Rössler, Andrea (2012), Die Aktivität Sprachmittlung als Chance zur Vernetzung von Englisch und Spanisch. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, 137-149.
- Willis, Jane (1996), *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

Anmerkungen

- ¹ Mit diesen beiden Lehrwerken wurde im bayerischen Schulversuch gearbeitet. Für das Französischlehrwerk wurden mittlerweile drei nach dem Einstiegsjahr gestaffelte Nachfolgebände entwickelt: *Découvertes Junior* ab Kl. 5 (Bd. 1, Stuttgart: Klett 2012), *Découvertes Série jaune* ab Kl. 6 (Bd. 1 u. 2, Stuttgart: Klett 2012 bzw. 2013), *Découvertes Série bleue* ab Kl. 7 (Bd. 1, Stuttgart: Klett 2012). Durchwegs liegt jedoch die beschriebene prototypische thematisch-situative Progression vor, so dass sich auch Wortschatz und Strukturen gegenüber dem älteren Lehrwerk von 2004 nicht wesentlich geändert haben.
- ² Die unterschiedlichen Prozentzahlen für den – identischen – LC-Wortschatz der beiden Lehrwerke kommen dadurch zustande, dass sich die Angaben auf den (quantitativ differierenden) Gesamtwortschatz des jeweiligen Lehrwerks beziehen.
- ³ Dieses und alle weiteren Beispiele für MAPs entstammen der Sammlung von zwölf MAPs für Englisch und Französisch ab Klasse 5 (Leitzke-Ungerer & Ungerer 2013; vgl. Kap. 6). Die Zeichnungen und Fotos in dieser sowie in allen weiteren Abbildungen stammen von der Autorin.
- ⁴ Vgl. dazu die Skizze einer Beschwerdesituation auf einem Campingplatz in Frankreich (Abb. 5), in der sich der französische Campingplatzbetreiber und ein englisches Touristenpaar gegenüberstehen.
- ⁵ Wie die Verwendung der Begriffe ‚Übung‘ für die vorbereitenden Aktivitäten und ‚Aufgabe‘ für die Simulation realer Kommunikationssituationen nahelegt, orientieren sich MAPs konzeptuell am aufgabenorientierten Ansatz (*Task-based Language Teaching and Learning*; vgl. u.a. Ellis 2003; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth 2005). Im Unterschied zum klassischen *task cycle* (vgl. Willis 1996), in dem der *language focus* der Bewältigung der Realsituation nachgeordnet ist, sind in den MAPs die Übungsphasen der jeweiligen kommunikativen Aufgabe vorgeschaltet. Dies erscheint notwendig, um die Lernenden angemessen auf die anspruchsvollen mehrsprachigen Situationen vorzubereiten.

⁶ Mein Dank gilt den an der Erprobung der MAPs beteiligten Lehrkräften des Neuen Gymnasiums Nürnberg, insbesondere StRin Cornelia Bartz (Englisch) und StRin Claudia Weidlich (Französisch).

⁷ Die Verteilung der Wochenstunden in den Schulversuchsklassen am Neuen Gymnasium Nürnberg sah folgendermaßen aus: Klasse 5: Französisch 5 Stunden, Englisch 3 Stunden, ohne zusätzliche Intensivierungsstunde; Klasse 6: Französisch 4 Stunden, Englisch 4 Stunden, sowie zusätzlich zwei wöchentliche Intensivierungsstunden (jeweils mit halber Klassenstärke).