

## Abstracts

---

**Bürgel, Christoph (Osnabrück)**

*Inhalts- und Kompetenzerwerb am Beispiel des Leseverstehens von Märchen*

Der Beitrag will eine 'narratologische Textzugriffsmethode' für Märchen vorstellen, deren Leistung in der Verzahnung von Lesekompetenz- und Inhaltsorientierung liegt.

Im Sinne der Kompetenzorientierung ist das Ziel der Methode, eine texttypenspezifische Lesekompetenz für Märchen aufzubauen. Durch die Ausrichtung des Leseprozess an der Struktur der Erzählung, d.h. am 'narrativen Schema' soll ein Zugang zum Verstehen des Märchens eröffnet werden. Aus textlinguistischer Sicht wird davon ausgegangen, dass Märchen in der Regel eine klare Text- und Erzählstruktur aufweisen, die durch ein ganzes Ensemble von textstrukturierenden Elementen, also Textkonnektoren und Formen von Verallgemeinerungen, markiert werden. Um das narrative Schema zu erfassen, muss sich der Leser an diesen textstrukturierenden Elementen orientieren.

Mit Blick auf die Inhaltsorientierung erlaubt die Methode, spezifische Inhalte des Märchens zu erwerben: Sein narratives Schema, die spezifischen Funktionen von sprachlichen Mitteln (Textkonnektoren, Verallgemeinerungen) für die Textkonstitution und -strukturierung sowie das dem Märchen zugrunde liegende (Konflikt)Szenario, die daran gebundenen Affekte, die Typisierungen der Protagonisten und Erzählhaltungen.

---

**Manuela Franke (Marburg)**

*Reflejo de un resultado – der spanische Feminismus als Thema für den Fremdsprachenunterricht: Verknüpfung von Inhalts- und Kompetenzorientierung am Beispiel der Literatur Margarita Nelkens*

In den vergangenen Jahren ist innerhalb der Lehrpläne eine deutliche Schwerpunktverschiebung hin zu einer Kompetenz- bzw. Outputorientierung zu verzeichnen. Unterschieden wird hierbei zwischen kommunikativer, methodischer und interkultureller Kompetenz. Momentan scheint es jedoch, als könnten die zu vermittelnden Kompetenzen anhand willkürlicher Themen gelehrt werden, wodurch die Frage nach bildungsrelevanten Inhalten meist hinter der Kompetenzorientierung zurücksteht.

Insbesondere das Erlernen von interkultureller Kompetenz erfordert jedoch weitere Kenntnisse, wie zum Beispiel das Wissen um kulturelle Werte und Normen des Zielsprachenlandes. Ein solches landesspezifisches, soziokulturelles Wissen kann nur durch bestimmte Inhalte erworben werden. Die Fremdsprachendidaktik muss sich demnach die Frage nach bildungsrelevanten Thematiken und Zielen stellen, so dass die Fähigkeit zur Eigenreflexion, das Verständnis anderer Kulturen und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht erfolgreich vermittelt werden können.

Diese Überlegungen zu Grunde legend soll die besondere Wichtigkeit des Unterrichtsinhalts ‚Feminismusbewegung‘ für das Erlangen einer interkulturellen Handlungskompetenz dargestellt werden und eine mögliche Einbeziehung der Thematik in den Unterricht auf der Basis der Texte Margarita Nelkens stattfinden.

Die Feminismusbewegung, die nicht zuletzt durch die erst seit 1977 beendete Diktatur Francos anders verläuft als in den übrigen Ländern Europas und den USA, stellt einen zentralen Aspekt der spanischen Kultur dar und ist somit maßgeblich für das interkulturelle Verständnis derselben. Um kulturelles Verstehen zu sichern, ist es daher sinnvoll, diese Thematik in den Unterricht einzubeziehen.

Hierfür eignen sich die Texte der in Madrid geborenen Schriftstellerin und Politikerin Margarita Nelken (1894 – 1968) besonders gut, da die Autorin im Rahmen der spanischen Feminismusbewegung eine herausragende Persönlichkeit darstellt. Nicht zuletzt aufgrund ihres Werkes *La condición social de la mujer en España* gerät sie in den Mittelpunkt der zeitgenössischen Debatte und wird zu ihrer Zeit kontrovers diskutiert. Als zentrale Figur des spanischen Feminismus liefert sie mit ihrem Werk aufschlussreiche Einblicke in die zeitgenössische Gesellschaft. Die Beschäftigung mit ihrer Literatur, die neben sozial- und kunstkritischen auch literarische Texte (Kurzgeschichten, Drehbücher, Gedichte) umfasst, bietet somit eine besonders geeignete Grundlage für den Fremdsprachenunterricht. Die kurzen Texte eignen sich nicht nur wegen ihrer Länge, sondern insbesondere aufgrund ihres zielsprachenspezifischen historischen Inhaltes ‚Feminismus in Spanien‘ für den Unterricht und können so zur Entwicklung eines eigenen Standpunkts beitragen. Die Lernenden werden zur Diskussion animiert und erhalten die Möglichkeit, ein kritisches Welt- und Selbstverständnis zu entwickeln. Durch die Ausbildung und Stärkung eines Genderbewusstseins als *social skill* werden sie darüber hinaus zur kritischen Reflexion der eigenen und der fremden Kultur angeleitet.

---

**Koch, Corinna (Bochum)**

*Metaphernkompetenz – ein fundamentaler Bestandteil interkultureller Handlungsfähigkeit*

Die Zeiten, in denen Metaphern als rein literarisches oder rhetorisches Stilmittel im Fremdsprachenunterricht allenfalls ein Platz im Literaturunterricht zugestanden wurde, sind vorbei.

Spätestens seit Lakoff und Johnsons bedeutsamem Werk *Metaphors We Live By* (1980)<sup>1</sup> steht fest: Metaphern sind allgegenwärtig – und das auch in der (fremdsprachlichen) *Alltagssprache*.

Fremdsprachenlernende sind folglich ständig darauf angewiesen, Metaphern zu erkennen, richtig zu deuten und selbst angemessen zu verwenden. Vor allem lexikalisierte Metaphern, die die Lernenden nicht aus einer anderen (Fremd)Sprache kennen, stellen sie vor Herausforderungen. Diese Metaphern sind für die Lernenden zunächst wieder innovativ bzw. „subjektiv-innovativ“ (Koch 2010a, 39). Fremdsprachen zu erlernen und zu beherrschen setzt daher ein besonders hohes Niveau von Metaphernkompetenz voraus. Zudem erweisen sich Metaphern in der holistischen kognitiven Metapherntheorie von Lakoff und Johnson als weit mehr als ein reines *Sprachphänomen*: Metaphern beeinflussen unser Denken und Handeln und Metaphern spiegeln kulturelle Konventionen wider. Metaphern und metaphorische Konzepte gehören folglich auch als Inhalt (!) in den Fremdsprachenunterricht. Durch die Arbeit mit Metaphern wird der Weg zu dahinter liegenden kulturellen Sichtweisen eröffnet und somit ein entscheidender Beitrag zur interkulturellen Handlungsfähigkeit der Lernenden geleistet. Darüber hinaus eignen sich Metaphern als Inhalt, anhand dessen alle zentralen Kompetenzen des modernen Fremdsprachenunterrichtes erworben und vertieft werden können. Bezogen auf die *Sprachrezeption* ermöglicht Metaphernkompetenz bessere Lese- und Hörverstehenskompetenz, indem die Lernenden ihnen bisher unbekannte Metaphern selbstständig erschließen können. Zudem „nötigt“ die Metapher die Lernenden zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Sprache und eignet sich somit als Ausgangspunkt für allgemeine Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion. Im Bereich der *Sprachproduktion* kann Metaphernkompetenz die Sprech- und Schreibkompetenz der Lernenden verbessern. Innovative Metaphern bieten den Lernenden die Möglichkeit, lexikalische Lücken zu überbrücken und somit die Diskrepanz zwischen Mitteilungsbedürfnis und Sprachkompetenz vor allem im Anfangsunterricht zu verringern. Innovative Metaphern bieten den Lernenden außerdem eine größere Ausdrucksbreite und -stärke sowie einen sprachökonomischen Vorteil. Lexikalisierte Metaphern, z. B. in Form von metaphorischen Redensarten und Sprichwörtern, können Lernenden von Anfang an als idiomatische Sprachbausteine dienen und gleichzeitig bei angemessenem Gebrauch ein tiefes Verständnis für die fremde Sprache und Kultur signalisieren.

Metaphern sind somit einerseits ein notwendiger und empfehlenswerter Inhalt an sich, andererseits ermöglichen sie eine Verbesserung fremdsprachlicher Kommunikationskompetenz insgesamt. Der Fachdidaktik kommt somit die Aufgabe zu, Möglichkeiten und Wege zu finden, die Arbeit mit Metaphern in den alltäglichen Fremdsprachenunterricht zu integrieren, unter anderem – aber nicht ausschließlich – indem sie fachwissenschaftliche Forschungsergebnisse auf ihre Transformierbarkeit für den Fremdsprachenunterricht hin überprüft. Sowohl Relevanz und Potenzial von Metaphern als auch praktische Umsetzungsmöglichkeiten anhand von französischen und spanischen Beispielen sollen daher in einem Vortrag in den Mittelpunkt gestellt werden.

---

### **Kross, Isabelle (Hildesheim)**

#### *Apprentissage linéaire versus apprentissage simultané des compétences*

C'est dans l'esprit du Cadre européen que les nouvelles méthodes et manuels de FLE initient à toutes les compétences (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) dès les premières leçons. Ces méthodes exigent beaucoup de l'apprenant. Elles offrent un apprentissage très diversifié, introduisant simultanément une masse d'informations, du domaine de la phonétique, du lexique, de la syntaxe et de la grammaire, qui diffèrent selon le canal réceptif (auditif et visuel). Si le but officiel des cours de FLE de nos jours est d'amener les apprenants à un niveau commun européen, le Cadre européen ne dicte en aucun cas l'obligation de la simultanéité d'apprentissage de toutes les compétences. De plus, si selon le CECR, au niveau A2, l'apprenant: « Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral », quel rôle joue alors l'orthographe dans l'apprentissage ? Si l'exactitude orthographique n'est plus un des buts primaires de l'apprentissage initial, l'apprenant court le risque de visualiser et de mémoriser une fausse orthographe qui, par la suite, sera difficile à rayer de la mémoire. Etant donné que, sans connaissances préalables de la langue française, les débutants s'aident de leur langue maternelle pour décoder l'image acoustique ou l'image visuelle, comment donc pallier ce phénomène de ‚surdité phonologique‘, tel que le dénomme Michel Billières, et contrecarrer le modèle de la langue maternelle ? Quels peuvent être les supports pour perfectionner la prononciation dès le début de l'apprentissage et aider les apprenants à mieux faire la transition entre la langue orale et la langue écrite ?

La méthode phonographique, présentée dans cet exposé, a pour but de pallier ces difficultés et de faciliter l'apprentissage de la langue française en commençant par une approche prosodique et phonétique se basant, en premier lieu, sur l'image acoustique. La méthode fait appel non seulement aux compétences cognitives, mais surtout aux compétences analytiques de l'apprenant. A côté de l'usage langagier, les caractéristiques phonologiques sont analysées, selon la méthode inductive, apportant à l'apprenant la capacité de faire la transition entre le système oral et le système écrit. Par ailleurs, l'approche linéaire des compétences facilite l'ancrage en mémoire des informations. Observations, analyses et transferts demandent un rôle actif du côté des apprenants et un rôle de ‚facilitateur‘ du côté de l'enseignant.

Grâce à l'éveil de la conscience prosodique, phonétique et phonologique de la langue française, la méthode

phonographique apporte une base de connaissances aidant à développer toutes les compétences demandées par le Cadre européen commun de référence.

**Meyer-Holz, Karoline (Göttingen)**

*Mehrsprachigkeit im kompetenzorientierten Französischunterricht – Welche Inhalte eignen sich zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Französischunterricht?*

Im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung des Französischunterrichts stellt sich die Frage danach, anhand welcher Inhalte die Kompetenzförderung vorgenommen werden soll. Sowohl in den politischen Bestrebungen der EU (vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 1995; KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005) als auch dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT 2001) und den curricularen Vorgaben für den Französischunterricht (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2003, S. 11,13; Vorgaben auf Länderebene, z. B. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2009, S. 7) wird das Ziel formuliert, die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen zu fördern. Problematisch ist jedoch, dass weder konkrete Kompetenzformulierungen hinsichtlich der Förderung der Mehrsprachigkeit vorgenommen werden noch Vorschläge zu Inhalten, anhand derer die Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, unterbreitet werden. Dies wirft zwei Fragen auf, nämlich einerseits die Frage nach der Verortung der Mehrsprachigkeit innerhalb der Kompetenzstruktur und andererseits die Frage nach den Inhalten, an denen die Mehrsprachigkeit gefördert werden kann. Die Forschungsliteratur gibt bisher wenige Antworten auf diese Fragen. Zwar gibt es verschiedene didaktisch-methodische Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit, mit denen unterschiedliche Ziele angestrebt werden (vgl. HALLET/KÖNIGS 2010; MEIBNER 2008; HU/LEUPOLD 2008, S. 73 f.), Anregungen zur Formulierung konkreter Kompetenzformulierungen gibt es bisher jedoch kaum. Auch Vorschläge dazu, welche Inhalte zur Förderung der Mehrsprachigkeit im kompetenzorientierten Französischunterricht geeignet sind, sind bisher nur wenige vorhanden. Allerdings liegen einzelne Übungsbeispiele vor (vgl. u.a. GAUTHEY/MOREL-GROOVE 2006, S. 155 f.; KRUMM 2003; MEIBNER 2001).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Inhalte sich zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Französischunterricht der Sekundarstufe I bzw. II eignen. Hierfür werden zunächst verschiedene Definitionen des Begriffs der Mehrsprachigkeit genannt und diskutiert (vgl. u.a. QUETZ 2010; HALLET/KÖNIGS 2010; DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010, S. 143 f.). Zudem werden die verschiedenen mit der Förderung der Mehrsprachigkeit verbundenen Ziele erörtert (vgl. HALLET/KÖNIGS 2010, S. 303 ff.; DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010, S. 144 f., 171) und die auf europäischer, nationaler und Länderebene (hier am Beispiel des Landes Niedersachsen) in den verschiedenen Kompetenzmodellen bestehenden Formulierungen hinsichtlich der Mehrsprachigkeit dargelegt. Dabei wird insbesondere diskutiert, inwiefern die Mehrsprachigkeit als übergeordnete Kompetenz bzw. als Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz betrachtet werden kann (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010, S. 171; FÄCKE 2010, S. 53 f.; MEIBNER 2008, S. 35 f.). Basierend hierauf wird aufgezeigt, welche didaktisch-methodischen Ansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit vorliegen und welche Inhalte sich zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Französischunterricht in verschiedenen Jahrgangsstufen der Sekundarstufen I und II eignen. Nicht zuletzt werden exemplarisch Vorschläge für die konkrete Umsetzung im Unterricht vorgestellt und diskutiert.

**Minuth, Christian (Heidelberg)**

*Kinder- und Jugendbücher in Leseprojekten*

Gestalten, entdecken, kommunizieren, verstehen, darstellen; diese fünf Handlungsebenen und geistigen Operationen beschreiben und umgreifen das fremdsprachenpädagogische Herzstück meines ganzheitlichen Blicks auf den Lerner. Gestaltend konstruiert er seine Persönlichkeit und seinen Lernprozess, entdeckend greift er auf das Neue zu, in der Kommunikation handelt er die Bedeutung des entdeckten Neuen aus, um sie schließlich zu verstehen und in sein Wissen, Denken und Fühlen zu integrieren. Die darstellende Tätigkeit schließlich beschreibt den Weg nach außen, hier nun steht der Lerner vor einem vertrauten, aber möglicherweise auch fremden Publikum und zeigt sich in seiner ganzen Persönlichkeit: *expression libre*, nach Célestin Freinet.

Alle genannten Bereiche stellen einen ganzheitlichen, verschränkten und permanent aktiven, autopoietischen Prozess von Sinnkonstruktionen dar, der sich zur Viabilitätsprüfung der Kommunikation bedient. Diese kreativen Prozesse können ihren selbstverstärkenden Effekt als intrinsische Motivation besonders im Projekt entfalten, weil hier eigene Fragestellungen und Befindlichkeiten des Lerners im Zentrum stehen und mit den Fragestellungen und Befindlichkeiten anderer Gruppenteilnehmer in der sozialen Interaktion abgeglichen werden. Ein so verstandenes Projektlernen realisiert idealtypisch den weiterhin gültigen und nicht hinterfragbaren kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenlernens.

Lesen ist ein konstruktiver, individueller Prozeß, der sowohl inhaltlich, als auch vom Zeirhythmus nur wenig Platz für zentrale Unterrichtsarbeit braucht. Hier sind individualisierte Phasen dringend erforderlich, was neuere Veröffentlichungen zur Lesedidaktik (HÄRLE 2004 ; FÄCKE 2006 ; LUTJEHARMS 2007) modellartig aufzeigen. Die o.g. Bedeutung des Projektlernens soll am individuellen Lesen deutlich gemacht werden.

**Völker, Harald (Zürich)**

*Kompetenz und Autonomie. Die Genfer Europaratstagung „Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation. Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles“ und ihre Konsequenzen für die Ausbildung der Sprachlehrpersonen*

Das inhaltliche Hauptanliegen der Genfer Tagung<sup>1</sup> war es, dem Sprachenlehren und -lernen zukünftig einen umfassenden Sprachbegriff zugrunde zu legen, der einerseits der engen Bindung von Fortschritten im Spracherwerb/Sprachenlernen an die Erweiterung des individuellen Weltwissens gerecht wird und andererseits jedwede Form von Mehrsprachigkeit – insbesondere die durch Migration bedingte – wertschätzend in die schulische Vermittlung von (Fremd-)Sprachen einbaut. Die zentralen Begriffe des Fachforums waren *Kompetenz*, *Lernautonomie*, „*apprenants vulnérables*“ (Lernende mit Migrationshintergrund) und *Content and Language Integrated Learning*.

In einem ersten Teil des vorgeschlagenen Beitrags wird vor dem Hintergrund der Genfer Vorträge von Michael Fleming, David Little, Jean-Claude Beacco/Helmut Vollmer und Jim Cummins der Zusammenhang der drei Schlüsselfelder *Lernerautonomie*, *Lernende mit Migrationshintergrund* und *Content and Language Integrated Learning* diskutiert, die im Begriff der Kompetenz konvergieren, sobald wir die Praxis eines kompetenzorientierten Portfolioansatz über die momentane schulischen Facheinteilung hinaus denken. Tatsächlich lassen es die in Genf vorgestellten Forschungsevidenzen und OSZE-Statistiken in ihrer Eindeutigkeit schon fast absurd erscheinen, dass Sprachunterrichte von den Sachinhalten und insbesondere von den allgegenwärtigen gesellschaftlichen und familiären Mehrsprachigkeitssituationen abgetrennt werden. Auch wenn es derzeit insbesondere aus der Perspektive eines „einsprachigen“ Landes wie Deutschland noch visionär erscheint, ist es wohl ein realistisches Szenario, wenn man davon ausgeht, dass sich die auf dem Genfer Forum diskutierten Innovationen in den nächsten Jahren im Schulbetrieb international durchsetzen werden. Sie bieten Lösungsansätze für in ihrer Aktualität zunehmende Probleme und Bedürfnisse innerhalb wie außerhalb der Klassenzimmer (z.B. die zunehmende Spannung zwischen der Schulsprache und den Erstsprachen der Schüler, die zunehmende Bedeutung mehrsprachiger Kompetenzen in mobileren Erwerbsbiographien, aber auch die größer werdenden Ansprüche an leistungsdifferenzierte Angebote innerhalb desselben Klassenverbandes).

In einem zweiten Schritt werden sodann mögliche Konsequenzen für die Ausbildung des Lehrpersonals aufgezeigt. Diese Konsequenzen betreffen nicht nur die fachdidaktische Ausbildung, sondern auch die fachwissenschaftliche, und bedingen daneben fachübergreifend auch eine linguistische Sensibilisierung für die grundlegende sprachliche Verfasstheit vermittelter Kompetenzen und Inhalte. Der Beitrag plädiert dafür, dass insbesondere die Sprachwissenschaften sich für didaktische Anliegen öffnen und in ihren Lehrprogrammen berücksichtigen, dass die eingängige Vermittlung einiger ihrer zentralen Felder (z.B. Mehrsprachigkeitsforschung, Universalgrammatik, Sprechakttheorie, Diskursanalyse und Diskurstraditionsforschung, Varietätenlinguistik) mitentscheidend dafür ist, ob die zukünftigen Lehrpersonen genügend Grundlagen erwerben können, um diesen kompetenzorientierten Unterricht zielführend umsetzen zu können.

---

<sup>1</sup> Der Verfasser hat im November 2010 als Mitglied der Schweizer Fachdelegation an der Genfer Europaratstagung teilgenommen.