

Aurélie Lamers-Etienne

**Modul zur Integration der deutschen und englischen Sprache im
Französischunterricht im Hinblick auf interkulturelles Lernen**

Thema: *Hip Hop - eine globalisierte Jugendkultur?*

**Jahrgangsstufe 11
Hardtberg-Gymnasium, Bonn**

1. Die Unterrichtsreihe

Zum Thema „Hip Hop - eine globalisierte Jugendkultur“ wurde eine dreizehnstündige Reihe konzipiert. Aus der Hip Hop Kultur wurde hauptsächlich die Rap-Bewegung aus Frankreich, Deutschland und Amerika berücksichtigt, da die anderen Bereiche (Graffiti und Break-dance) für die Spracharbeit weniger sinnvoll sind. Die Reihe ist folgendermaßen aufgebaut: Eingestiegen wird durch einen Einblick in das Vorwissen und Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Musikrichtung Rap. Um dann einen Überblick über die Hip Hop-Bewegung in Frankreich, Deutschland und in den USA zu bekommen, informieren sich die Schülerinnen und Schüler anschließend über ihre Geschichte (Entwicklung und Bedeutung, Pioniere, Vertreter) in einer Internetrecherche, die mit Arbeitsblättern und Angaben von Internetseiten aufbereitet wird. Da mit authentischen Materialien gearbeitet wird, erfolgt die Recherche in den jeweiligen Sprachen. In einem kontrastiven Verfahren werden die Ergebnisse der Lernenden auf Plakaten präsentiert und verglichen. Dieser Vergleich wird durch eine Reportage aus dem Fernsehen „Je rappe et je mate“ mit der Vorstellung eines französischen Rappers (Passy) und einer deutschen Rapperin (Cora E) und ihrer Rap-Texte konkretisiert und vertieft. Konkrete Textarbeit wird dann an dem Rap-Text eines sehr bedeutenden französischen Rappers (MC Solaar) geleistet. Dabei werden methodisch Sprache und Inhalt untersucht, was für die spätere Untersuchung anderer Rap-Texte von Nutzen sein wird. Dieser Text wird schließlich mit einem deutschen Rap-Text thematisch, stilistisch und sprachlich verglichen. Da der Vergleich der Themen der verschiedenen Rap-Texte für die Rap-Kultur der unterschiedlichen Länder aussagekräftig ist, wird den Schülerinnen und Schülern eine Auswahl repräsentativer Rap-Texte zur Verfügung gestellt, damit sie arbeitsteilig das Thema jedes Textes untersuchen und in Ländergruppen dann ein Organigramm zur Veranschaulichung der jeweiligen Themenkomplexe erstellen können, das den Vergleich der drei Kulturen erleichtert. Die Simulation eines Rap-Festivals dient der Zusammenfassung der erarbeiteten Aspekte der Reihe und dem Aufbau einer interkulturellen Kommunikation. Aus der Perspektive französischer, deutscher oder amerikanischer Rapper stellen sich die Schülerinnen und Schüler und ihren jeweiligen Rap vor (die drei Sprachen werden hier produktiv eingesetzt). Die Reihe wird in einem produktiven Ansatz beendet, nämlich in der Produktion eines eigenen Rap-Textes zum Thema Heimat, den die Lernenden in Französisch und in ihrer Muttersprache verfassen. Damit wird das interkulturelle Bewusstsein der Lerngruppe weitergeschult.

In dieser Reihe zielt die Einbettung von Mehrsprachigkeit auf die Anwendung von authentischen Materialien zum Vergleich der unterschiedlichen Rap-Kulturen und damit auf die Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins. Methodisch lernen die Schülerinnen und Schüler, selbstständig mit den authentischen Materialien zu arbeiten und mehrere Fremdsprachen (hier Französisch, Deutsch und Englisch) gleichzeitig anzuwenden (in der Suche nach Informationen passiv und in der Präsentation aktiv). Da diese Reihe im Französischunterricht erprobt wurde, blieb die Arbeitssprache hauptsächlich Französisch.

Im Rahmen dieser Reihe wird implizit und explizit mit anderen Sprachen als Französisch gearbeitet. Damit soll der Unterricht eine Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen leisten und keine Konkurrenz zum Lernen anderer Fremdsprachen darstellen. Zudem soll die Einbeziehung der verschiedenen Muttersprachen von Schülern ausländischer Herkunft als Reichtum empfunden werden, wodurch der Unterricht einen Beitrag zur Öffnung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen leistet.

Übersicht über den Reihenverlauf

Stunde	Inhalt	Material
1	Le rap, qu'est-ce que c'est pour toi? Sammeln von Schüleraussagen : Einblick in das Vorwissen und in die Interessen der Schüler	
2	<i>Présente ton rap / ta chanson préférée(e) !</i> S. ¹ präsentieren auf Französisch ihren Lieblingsrap / ihr Lieblingslied (Sprache beliebig)	M1
3-4	<i>Comparons l'histoire du rap en France, en Allemagne et aux Etats-Unis.</i> Geleitete Internetrecherche über die Geschichte der Rap-Bewegung in Frankreich, Deutschland und in den USA in der jeweiligen Sprache. Auswertung durch Schülerpräsentationen (Plakate in den jeweiligen Sprachen) und Vergleich (auf Französisch)	M2
5-6	Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Rap-Bewegung in Frankreich und Deutschland anhand einer deutsch-französischen Fernsehreportage (<i>Passe partout „Je rappe et je mate“</i> , WDR, 20.09.02) mit authentischen Interviews auf Deutsch, Französisch und Englisch (ohne Untertitel). Vertiefung des Verständnisses durch die Erarbeitung des Skriptes der Reportage im Internet (deutsch und französisch): www.passe-partout.de und Ergänzung des Vergleichs in Internet: www.learn-line.nrw.de/angebote/adolescents => le rap ou la culture des rues => le phénomène rap	M3
7	Arbeitsteilige Analyse der Form (Sprache und Stil) und des Inhalts eines französischen Rap-Textes (MC Solaar, <i>Paradisique</i>)	M4
8	Vergleich eines französischen Rap-Textes (Mc Solaar, <i>Paradisique</i>) mit einem deutschen Rap-Text (Samy Deluxe, <i>Weck mich auf</i>): Thema, Sprache, Stil und Musik	M5
9	Untersuchung und Vergleich von Themenkomplexen von französischen, deutschen und amerikanischen Rap-Texten anhand einer Auswahl repräsentativer Texte für die jeweiligen Länder	M6 Liste der Rap-Texte
10	<i>Un festival européen de rap</i> Die S. präsentieren aus der Sicht von deutschen, französischen und amerikanischen Rappern die Charakteristika vom Rap ihres Landes	M7 M8
11-13	Rap-Produktion zum Thema: „Heimat, qu'est-ce que cela signifie pour toi?“ 1. Erarbeitung des Themas 2. Erarbeitung der Form 3. Vortragen der mehrsprachigen Rap-Textproduktion	M9 M10
14	Evaluation	M11

¹ S = Schülerinnen und Schüler

2. Unterrichtliche Voraussetzungen

Diese Unterrichtsreihe wurde für einen Französisch-Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 mit sehr heterogenen Leistungsfähigkeiten konzipiert und erprobt. Französisch haben die Schülerinnen und Schüler als zweite Fremdsprache nach dem Englischen gelernt. Ein Drittel der Schüler und Schülerinnen dieser Lerngruppe verfügt außerdem über eine andere Muttersprache als Deutsch (Russisch, Tschechisch, Türkisch, Französisch (afrikanischer Dialekt), Suaheli und Mongolisch). Dies bedeutet, dass diese Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer auch mit einer anderen Kultur konfrontiert sind und somit mit interkulturellem Lernen unbewusst ständig zu tun haben. Diese Kursbelegung ist daher eine gute Voraussetzung, um mit den Konzepten der Mehrsprachigkeit und des Interkulturellen Lernens motivierend zu arbeiten.

Eine kleine landeskundliche Reihe zum Thema „ La banlieue, qu’est-ce que c’est?“ ermöglichte es, dem Kurs einen Einblick in die sozialen Verhältnisse der Bewohner der französischen Großstadt-*banlieues* zu vermitteln, da diese vielen der Schülerinnen und Schüler unbekannt waren.² Gleichzeitig wurden auch linguistische Kenntnisse bezüglich des *argot des banlieues* und der Jugendsprache allgemein als Einführung in die Rap-Sprache behandelt.³ Kenntnisse aus diesen beiden Bereichen waren Voraussetzung für die Erleichterung des Verständnisses (Inhalt und Sprache) französischer Rap-Texte.

Sprachkenntnisse für die Präsentation müssten vor Beginn einer solchen Reihe eingeübt oder ein Werkzeugkasten sollte dafür zur Verfügung gestellt werden, um Hemmungen und Schwierigkeiten bei dem mündlichen Vortrag von Ergebnissen der Gruppenarbeitsphasen zu vermeiden. Vorkenntnisse bezüglich der Darstellung eines Rap-Textes werden nicht vorausgesetzt. Die zu diesem Zwecke nötigen Redewendungen werden anhand einer Redemittelliste zur Verfügung gestellt.

Da die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich in kooperativen Arbeitsformen arbeiten, müssen sie schon in diesen Sozialformen eingeweiht werden und eine Bereitschaft zum selbstständigen Arbeiten zeigen. Besser ist es, wenn die Lernenden schon gewisse Lesestrategien (z.B. das Scanning) beherrschen, damit das Herausnehmen von Informationen aus Texten in anderer Sprache aus dem Internet oder das Erschließen der Bedeutung unterschiedlicher Rap-Texte nicht zu schwer fällt.

3. Unterrichtsgegenstand

Die im Folgenden dargestellte Reihe gehört zu der von dem Lehrplan Französisch für den Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 vorgesehenen Thematik „*Les jeunes*“. Da Hip-Hop zu einem Teil der Jugendkultur gehört, habe ich mich entschieden, diese Unterrichtsreihe zum Thema „Hip-Hop - eine globalisierte Jugendkultur?“ als Unterthema mit den Schwerpunkten Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen zu behandeln - wobei ich unter Hip-Hop den Aspekt Rap hauptsächlich als Unterrichtsgegenstand benutze.

² Die Schülerinnen und Schüler haben selber den Übergang von dieser Reihe zur nächsten formuliert, indem sie herausgefunden haben, dass Hip-Hop eine der wenigen positiven Seiten der französischen Großstadt-*banlieues* darstellt.

³ Die Einführung wurde mit authentischen Beispielen aus *Ecoute* (9/2002): „Spécial langue française“ und aus J.-P. Goudailler: *Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités*, Paris 1998 durchgeführt.

Musikproduktionen sind authentische Dokumente der Zielsprachenkultur, die Einblicke in die Kultur des Zielsprachlandes geben und die zum Identitätselement werden können.⁴ Rap ist eine kulturelle Ausdrucksform zum größten Teil Jugendlicher ausländischer Herkunft und Minderheiten, die in den letzten Jahren einen beachtlichen Aufschwung erlebt hat. Rap ist auch ein Treffpunkt verschiedener Kulturen und wird oft sogar als eine Kultur an sich betrachtet (oder als ein Teil der Hip-Hop Kultur). In Frankreich gehört zum Rap eine Sprachform (*Verlan, argot, argot des banlieues*), die sich als Kommunikationsform für Insider versteht und deutlich als stark kodierter Soziolekt der Jugendlichen in Erscheinung tritt. Die inhaltlichen, sprachlichen und musikalischen Besonderheiten üben vor allem auf Jugendliche eine große Attraktivität aus und dürften beim Erlernen von Fremdsprachen sehr motivierend sein. Der Vergleich mit der Rap-Kultur aus Amerika, die in Deutschland sehr verbreitet ist, und aus Deutschland, mit der die Schülerinnen und Schüler mit Sicherheit in Berührung gekommen sind, soll einen Beitrag zum Interkulturellen Lernen leisten. Somit sollen kulturspezifische Differenzen und Gemeinsamkeiten (z.B. soziale Funktion des Raps) wahrgenommen werden. Abschließend wird festgestellt, ob dieser Teil der Jugendkultur nicht eher ein globales Phänomen ist. Außerdem stellen Rap-Texte in mehreren Bereichen einen interessanten Unterrichtsgegenstand für den Fremdsprachenunterricht dar: Sprachlich enthalten sie stilistische Formen (z.B. Metaphern, Allegorien, Vergleiche, Personifikationen, Assonanzen und Alliterationen), poetische Formen (Reime, Metrum, Rhythmus, Flow) und zahlreiche Wortspiele. Sie sind außerdem authentische Zeugnisse für Sprachvarietäten (Argot, Jugendsprache, Dialekte...). Inhaltlich können sie Fantasieproduktionen darstellen, aber meistens spiegeln sie soziale Erfahrungen, biografische Ereignisse oder den Alltag wider. Damit sind oft auch Reflexionen über politisch-gesellschaftliche Ereignisse, soziales Engagement, Agitation oder Stellungnahmen verbunden. Der Glaube und die Religion (oft der Islam) sind auch bei vielen Rappern Thema ihrer Texte. Im Sinne eines interkulturellen Beitrags ist es interessant, diese Bereiche in Rap-Texten aus unterschiedlichen Ländern vergleichend zu erkunden.

Das Zusammenwirken von Schüler-, Handlungs- und Prozessorientierung ist für die Ausbildung interkultureller Kompetenz ein notwendiger didaktischer Grundsatz, der bei der Erstellung dieser Reihe besonders berücksichtigt wurde. Schülerorientiert ist diese Reihe einerseits durch die Orientierung am Interesse der Schülerinnen und Schüler für das Thema Hip-Hop als Bestandteil der aktuellen Jugendkultur. Andererseits erwartete ich aber auch bei einigen Schülern und Schülerinnen Widerstand. Daraus erfolgte meine Entscheidung am Anfang der Reihe, den Schülerinnen und Schülern die Wahl zu geben, ihren Lieblingsrap oder ihr Lieblingslied (ohne es auf Rap zu beschränken) zu präsentieren. Ich nahm allerdings an, dass die Behandlung des Themas Jugendsprache auf das Interesse der Jugendlichen stoßen würde, weil es aktuell und anwendbar in der Kommunikation mit gleichaltrigen Franzosen ist. Den Aspekt der Schülerorientierung habe ich auch für die letzte kreative Produktionsphase der Reihe berücksichtigt, denn das Thema „Heimat“ sollte jeden betreffen, insbesondere auch die Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft dieser Lerngruppe, die so die Möglichkeit hatten, darüber zu schreiben und dabei auch ihre Muttersprache anzuwenden. Ich habe ebenso versucht, die Lernerautonomie durch häufigere Gruppenarbeit und selbstständige Leistungsüberprüfung (z.B. mit Hilfe einer Jury) zu fördern und den Schülerinnen und Schülern immer den größeren Sprechanteil in einer Stunde zu geben. Auf Schülerorientierung wurde ebenso abgezielt bei dem Versuch, Transparenz im Unterricht zu schaffen (z.B. für das Ziel der Mehrsprachigkeit).

Der zweite didaktische Aspekt ist die Handlungsorientierung, die u.a. auf der Grundlage von Interaktion zwischen Lernern und authentischen Materialien (in der Reihe sind es sogar im

⁴ E. Leupold: *Französisch unterrichten*. Seelze-Velber 2001, S. 337-340.

Sinne der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität mehrsprachige Dokumente) basiert. Daneben beruht sie aber auch auf der Interaktion zwischen den Lernern untereinander (in den kooperativen Arbeitsformen der Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen oder in den Plenumdiskussionen) und zwischen Lernern und Lehrerin. Im Sinne der handlungsorientierten Aktivität und des interkulturellen Lernens wurde die Methode des kontrastiven Verfahrens (des Vergleichs) gewählt, um so die kognitiven Fähigkeiten der Lerner zu fördern. Am Ende der Reihe entschied ich mich für eine Produktionsphase mit kreativem Schreiben, um wiederum ein affektiv-kreatives Verhalten der Lerner zu begünstigen. Im Sinne der Handlungsorientierung und damit einer Orientierung an der Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist immer der Lerner der Ausgangspunkt einer in einem sozialen Kontext eingebetteten sprachlichen Aktivität, deshalb werden immer Lerngelegenheiten so vorbereitet, dass die Authentizität der Kommunikationssituation verstärkt wird (siehe exemplarisch die zweite dargestellte Sequenz). Die Anwendung von authentischen Materialien und Internet trägt dazu bei und hat den Vorteil, eine Brücke zur außerschulischen Realität zu schlagen. Durch die Handlung werden auch in dieser Reihe Fremdheitserfahrungen gemacht: Anhand von Rap-Texten aus Frankreich, den Vereinigten Staaten und Deutschland und den entsprechenden Sprachen werden unterschiedliche Perspektiven beleuchtet. Dieser Perspektivenwechsel wird durch ein Rollenspiel (das Rap-Festival) aktiv gefördert. Mehrsprachigkeit wird hauptsächlich rezeptiv, teilweise aber auch produktiv erlebt. So oft wie möglich wird Französisch als Arbeitssprache verwendet, Deutsch und Englisch werden weiterhin (meistens rezeptiv aber auch teilweise produktiv) benutzt, damit immer mit authentischen Materialien gearbeitet werden kann. Weitere Sprachen, nämlich die Muttersprachen von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft, werden in der kreativen Phase produktiv eingesetzt.

Schließlich ist die Prozessorientierung der didaktische Aspekt schlechthin, der für das interkulturelle Lernen bzw. die Ausbildung interkultureller Kompetenz zu berücksichtigen ist, wenn man bedenkt, dass diese Kompetenz eher ein Prozess ist, als ein Wissen, das man erreicht. Wichtig für diese Reihe ist es, den Schülerinnen und Schülern den Prozess des Lernens (beispielsweise anhand der Mehrsprachigkeit) bewusst zu machen und so ein prozedurales Wissen durch Handlung zu vermitteln, um am Ende der Sequenzen oder der Reihe insgesamt nicht ein fertiges Produkt zu haben, sondern den Weg hin zum interkulturellen Lernen selbst zu reflektieren. Interkulturelles Lernen ist ein langwieriger Prozess, der dazu beiträgt, interkulturelle Kompetenz zu erreichen. Diese Reihe kann infolgedessen nur den Anspruch haben, diesen Prozess zu unterstützen und während der Durchführung sich nicht nur mit Produkten, sondern eher mit der Entwicklung von Einstellungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu befassen.

4. Methodische Aspekte

4.1 Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit

Interkulturelles Lernen bedeutet Kommunikation über die Kulturgrenzen und kann nur auf einen Zustand des Zusammentreffens von mindestens zwei Kulturen bezogen sein. Die interkulturelle Erziehung beruht auf zwei didaktischen Ansätzen: Soziales und politisches Lernen. Das soziale Lernen basiert auf der Förderung von Toleranz, Aufgeschlossenheit und Sensibilisierung für andere Lebensformen und damit auf kultureller Bereicherung. Das politische Lernen beruht auf der Vorbereitung auf eine multikulturelle Gesellschaft und auf eine berufliche Zukunft innerhalb Europas. Landeskundliche und fremdsprachliche Kompetenz gelten als Basis interkultureller Kompetenz, aber anders als das landeskundliche Wissen besteht die interkulturelle Erziehung in der Interaktion und soll Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien der interkulturellen Kommunikation vermitteln.

Der fremdsprachliche Unterricht ist der Ort, an dem es zu einem Aufeinandertreffen der muttersprachlichen Lernerkultur mit der Zielsprachlichen Kultur kommt, an dem über die Interaktion und die Reflexion und das gemeinsame Handeln ein verändertes kulturelles Bewusstsein geschaffen wird.⁵ Die sprachliche Kompetenz in der Zielsprache ist immer unmittelbar mit der Fähigkeit verbunden, sich in den Gedankengang der entsprechenden Zielkultur hineinzuversetzen. In der Sprache spiegeln sich die Eigenheiten eines Landes, die Mentalität seiner Einwohner (mehr als nur Grammatik und Wortschatz), die Geisteshaltung und Lebenserfahrung einer Kultur und die kulturell unterschiedlichen Weltbetrachtungen.

Ein Leitbegriff neben dem der Interkulturalität ist das Fremdverstehen, das besagt, dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen. Wer Phänomene der fremden Sprache verstehen will, darf sie nicht im Kontext seiner Muttersprache, sondern muss sie in dem der Fremdsprache sehen. Demnach bedeutet Fremdverstehen, eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen zu gewinnen und besteht daher in einem Wechselspiel zwischen Innen- und Außenperspektive. Für den Unterricht entspricht also die Konzeption des Fremdverstehens, dieses komplexen Zusammenhangs zwischen der eigenen und der fremden Sprache und Kultur, einem Wechselverhältnis zwischen der eigenkulturellen Außenperspektive des Fremdsprachenlehrers und der Lernenden und der fremdkulturellen Innenperspektive der Zielkultur. Der Unterricht soll die Bereitschaft und Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und die Koordinierung unterschiedlicher Sichtweisen schulen. Fremdverstehen bedeutet, aus dem eigenen Kontext herauszutreten und sich in einen anderen zu versetzen und basiert damit auf der Grundannahme, dass wir die Dinge nicht nur von uns aus, aus der Außenperspektive, sondern aus der Innenperspektive betrachten müssen. Jedoch kann Fremdverstehen mit der Einnahme der Innenperspektive nicht abgeschlossen sein. Da die Außenperspektive des Lernenden durch das Einnehmen der Innenperspektive mehr oder weniger stark verändert wird, gilt die Wechselseitigkeit als Grundlage der Erkenntnis. In der Tat müssen Lernende mehrere Perspektiven einnehmen, um durch den Vergleich eine fremde Kultur zu verstehen. Der Vergleich erfordert noch zusätzlich die eigene Urteilskraft und neben Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme die Fähigkeit zur Koordinierung unterschiedlicher Sichtweisen und Mentalitäten. Die Außenperspektive, die Beziehung zum nationalen Eigenbild, ist also notwendig, um sich der Innenperspektive anzunähern, denn durch den Erwerb von Wissen über die fremde Kultur und das Einnehmen der Innenperspektive wird sich unser Bild von den anderen automatisch verändern.

Das kontrastive Vorgehen trägt zur Ausbildung einer dritten Dimension zwischen Ausgangs- und Zielkultur bei und fördert somit beim Lerner durch das Entdecken des Fremden einerseits Toleranz und andererseits einen veränderten Blick auf die eigene Kultur. Dadurch wird ein Bewusstsein für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur entwickelt, das auf eine vorteilhafte Art und Weise den Lernenden zum dauernden Perspektivenwechsel anregt.

Ein wesentlicher Bestandteil des interkulturellen Lernens ist das sprachliche Lernen, denn zur interkulturellen Kompetenz gehören unter anderem die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Fremdsprachenlernens, da Sprache und Kultur eng miteinander verbunden sind:

„Wer Andere verstehen will, kann nicht egozentrisch und ethnozentrisch seiner Sprache folgen, sondern muss die Sprache der Anderen lernen.“⁶

In diesem Sinne leistet Fremdsprachenerwerb einen Beitrag zur Allgemeinbildung und damit zur interkulturellen Bildung.

⁵ Kramsch bezeichnet den Fremdsprachenunterricht als „dritten Ort“ zwischen Eigenem und Fremden, wo es keine Abgrenzung zwischen beiden gibt (Horizontverschmelzung), in: L. Bredella; R. Meißner; ?? Nünning & ?? Rösler (Hrsg.), S. XXX. **Taucht nicht oder unvollst. Im Litverzeichnis auf! Ort, Jahr, Seite?**

⁶ L. Bredella; R. Meißner; ?? Nünning & ?? Rösler (Hrsg.), S.XVI. **siehe oben!**

„Fremdsprachenkenntnisse, vor allem in den europäischen Sprachen, gehören unter den Bedingungen und Gegebenheiten unserer Lebenswelt zur allgemeinen Grundbildung. Sie sind eine wesentliche generelle Voraussetzung für Kommunikation und Mobilität unter den Bürgern in Europa. Sie ermöglichen die unmittelbare Teilhabe an interkultureller Zusammenarbeit und interkulturellem Austausch. Sie erweitern die Chancen beruflicher Ausbildung und Tätigkeit auf dem europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt. Sie vermitteln Einsichten in Werthaltungen, Weltdeutungen und Lebensgestaltungen anderer Völker, die von den eigenen unterschiedlich sind.“⁷

Aus diesem Grund fordert die Europäische Kommission die Beherrschung von drei Sprachen der Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union, denn außer der Tatsache, dass die Beherrschung von Fremdsprachen zu einer qualitativen Steigerung der Kompetenzen des Einzelnen führt, ist die Mehrsprachigkeit „ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft“.⁸

Nicht umsonst wird in der Denkschrift der Bildungskommission NRW Schule als „Haus des mehrsprachigen Lernens“ bezeichnet, dessen zentrale Elemente Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht sind. Durch die Vermittlung der ethischen Ziele Offenheit, Toleranz, Achtung und Verständnis gegenüber Menschen mit anderen Sprachen und Kulturen innerhalb Europas und in einer immer mehr zusammenwachsenden Welt soll die Schule den Jugendlichen auch dazu verhelfen, dass sie Sprachkenntnisse als Voraussetzung gewinnen, die Chancen Europas und der Welt zu nutzen. Insofern ist es nachzuvollziehen, dass in vielen Texten (u.a. im *Weißbuch* der Europäischen Kommission, in den *Referenzrahmen* des Europarats, im Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 7.10.1994 und in der Denkschrift der Bildungskommission NRW) Mehrsprachigkeit als *Lernziel für die Zukunft* formuliert wird.

Mehrsprachigkeit bedeutet nach Ingeborg Christ die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Sprachen oder vieler Sprachen, darunter auch des Deutschen, so dass das Bild einer *cohabitation* der Fremdsprachen in der Schule entsteht.⁹ Da Englisch aufgrund der Globalisierung, der Informationstechnologien und der zunehmenden Mobilität die Übermacht im Alltag behält, wird vonseiten der Fachdidaktik für das Mehrsprachigkeitskonzept plädiert, nämlich für eine Sprachenvielfalt (Englisch und weitere Sprachen).

4.2 Konsequenz für den fremdsprachlichen Unterricht: der methodische Aspekt

Für das interkulturelle Lernen spielt der Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Rolle, denn interkulturelle Kompetenz kann bereits durch die Begegnung mit einer Fremdsprache ausgebildet werden. Jedoch muss der Fremdsprachenunterricht mehr leisten als die Vermittlung einer sprachlichen Kompetenz (mit grammatischen und lexikalischen Strukturen), so dass die Aufnahme der kulturellen Dimension in den Lehr- und Lernprozess ein Anliegen dieses Unterrichts sein muss. Mit dieser Umsetzung wird einerseits (auch nach den Anforderungen der Richtlinien für NRW) zur Persönlichkeitsentwicklung des Schülers beigetragen, andererseits wird auf eine gesellschaftliche Realität nach der Schule vorbereitet. Interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen steht allerdings nicht neben dem Lernen von z.B. Grammatik und Lexik, sondern soll es unterstützen. Dazu soll der Fremdsprachenunterricht, um die interkulturelle Erziehung wirksam zu unterstützen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Strategien der interkulturellen Kommunikation vermitteln. Wichtig zum Beitrag eines interkulturellen Lernens ist die Auswahl der Inhalte, die in unterschiedlichem Umfang auch Gegenstand ande-

⁷ Zit. in: Leupold 2001, S. 20. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995:57.

⁸ Zit. in: Leupold 2001, S.20. In: Europäische Kommission 1996:27.

⁹ I. Christ: „Neuere Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen“. In: H.-L. Krehel; ?? Marx; ?? Meißner (Hrsg.): *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht*. Tübingen 1999, S.14.

rer Fächer und Lernbereiche sowie auch weiterer Fremdsprachen sind. Die Themen betreffen das Alltagsleben, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Strukturen und Institutionen, Themen (z.B. Jugendkultur) und Probleme Heranwachsender und auch zukunftsweisende Themen, Inhalte und Probleme von globaler Relevanz. Der interkulturelle Anspruch verpflichtet u.a. zur Förderung kulturübergreifender Vergleiche der Landeskunde der fremdsprachlichen Fächer sowie zur Vermittlung kognitiv-prozeduralen Wissens.

Basierend auf den theoretischen Betrachtungen zum interkulturellen Lernen und zum Mehrsprachigkeitskonzept ergeben sich didaktisch-methodische Aspekte, die beim Ansatz interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen. Notwendig ist zunächst die Feststellung, dass die Ausbildung interkultureller Kompetenz durch das Zusammenwirken von Schüler-, Handlungs- und Prozessorientierung im Unterricht vollzogen werden kann, um damit auch den Einsichten und Zielvorstellungen der Didaktik des Fremdverstehens Rechnung zu tragen. Kultur wird im Handlungsvollzug erfahren und setzt Kreativität und Reflexivität des Lerners voraus. Wie schon oben erwähnt, ist der Unterricht der Ort, an dem über die Interaktion und die Reflexion und das gemeinsame Handeln ein verändertes kulturelles Bewusstsein geschaffen wird. Die Beschäftigung mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht soll nicht zum Verlust der eigenen Identität, sondern zur Stärkung (durch die kritische Haltung und die Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden) und sogar zur Bereicherung (durch die Aufnahme des Neuen) führen. Das kontrastive Vorgehen ist ebenso ein wichtiges Element zur Ausbildung interkultureller Kompetenz (besonders für die Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und die Akzeptanz von Unterschieden). Der Fremdsprachenunterricht bietet Lernenden vielschichtige Fremdheitserfahrungen, z.B. mit der fremden Sprache, mit einem fremdkulturellen Konnotationssystem und mit der Interkulturalität in fremden Texten und in der fremden Kultur selbst, so dass das wechselseitige Verhältnis zwischen Außen- und Innenperspektive, der Perspektivenwechsel und die Perspektivenkoordination die Schlüsselkonzepte des Fremdverstehens und den Ausgangspunkt des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts bilden. Fremdheitserfahrung kann innerhalb des Unterrichts durch Rollenspiel oder Mini-Simulation (siehe Stunde 10 der Reihe) erreicht werden, was von den Lernern die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme erfordert und zur interkulturellen Kommunikation führt. Dementsprechend ist hervorzuheben, dass kulturelle Kompetenz eher ein Prozess ist als ein Wissen, das man erreicht.

Die vorher zitierten didaktischen Ansätze der Schüler-, Handlungs- und Prozessorientierung haben auch Vorrang im Umgang mit Texten. Vor allem kreative, schülerzentrierte und produktionsorientierte Zugänge eröffnen vielfältige Möglichkeiten zum Vollzug von Perspektivenwechsel, zur Übernahme der Sichtweise Anderer und zur Begegnung mit fremdkulturellen Weltvorstellungen und Mentalitäten. Dies gilt natürlich für literarische Texte, aber auch für Chanson- und Rap-Texte, da solche Musikproduktionen authentische Dokumente liefern, die Themen widerspiegeln, die die Gesellschaft bewegen. Sie sind Zeugnisse, die Einblicke in die zielsprachliche Kultur geben und wie literarische Texte enthalten und vermitteln sie kulturelle Muster und darüber hinaus Sensibilität für kulturelle Differenz. Im Sinne der Mehrsprachigkeit bietet es sich außerdem an, sowohl mehrsprachige Dokumente zum Gegenstand eines sprachvergleichenden Vorgehens zu machen als auch bei der Präsentation eines themengleichen Textes (z.B. auf Englisch, Französisch und Deutsch) interkulturelles Lernen zu initiieren (kontrastives Verfahren). Die sinnvolle lernerorientierte Einbeziehung vielfältiger sprachlicher und kultureller Elemente führt somit zu einer Bereicherung des Lernens in jedem Fremdsprachenunterricht. Bei der Verwendung mehrsprachiger Dokumente wird vor allem eine rezeptive Mehrsprachigkeit gefordert, um die Beherrschung der sprachlichen Fertigkeiten des Leseverstehens bzw. des Hörverstehens auszubilden. Die Relevanz dieses Verfahrens für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht besteht in der Anwendung authentischer Dokumente, die die Literatur und die neuen Medien (Internet, Fernsehen, CDs) anbieten. Die neuen

Medien eröffnen in der Tat vielfältige Möglichkeiten des Zugriffs auf die Zielsprachenkultur und begünstigen das interkulturelle Lernen. Es ist dabei wichtig, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Techniken zu vermitteln, um mit authentischen Materialien zurecht zu kommen, wie z.B. Lesetechniken (Scanning) oder Erschließungstechniken.

Mit dem Hinweis auf ein lernerzentriertes Vorgehen, auf die konsequente Einbeziehung authentischer Materialien, auf das methodische Verfahren des Perspektivenwechsels und des Vergleichs zwischen der Lernerkultur und der Zielsprachenkultur sind didaktisch-methodische Grundsätze formuliert worden, die für die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz grundlegend sind, um einen Beitrag zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht zu leisten. Volkmann hat mehrere Lernziele der interkulturellen Kompetenz genannt, zu denen der Fremdsprachenunterricht einen großen Beitrag leisten könnte. Zwei dieser Ziele, die als Hauptziele bezeichnet werden können, sind eng miteinander verbunden und werden auch in dieser Reihe angestrebt: Die Vermittlung interkultureller Kompetenz als Weg zu einer reibungsloseren Kommunikation und die Förderung einer erhöhten Sensibilität dem Fremden gegenüber, das Wissen um Differenzen bei der gleichzeitigen Fähigkeit zur Selbstreflexion über die eigene Kultur und zur Relativierung der Eigenposition, zusammenfassend: die Fähigkeit zur Toleranz.¹⁰

5. Darstellung von zwei exemplarischen Stunden

5.1 Rap-Geschichte in Frankreich, Deutschland und in den USA (3. und 4. Stunde der Reihe): Kontrastives Verfahren und Mehrsprachigkeit

Das Thema der beiden Stunden lautete: *Comparons l'histoire du rap en France, en Allemagne et aux Etats-Unis*. Für die erste der beiden Stunden bestand das zu erreichende Ziel darin, dass die Schülerinnen und Schüler sich aus einer geleiteten Internetrecherche einen Überblick über die Geschichte, die Vertreter und die Rolle der Rap-Bewegung jeweils in Frankreich, Deutschland und in den USA verschaffen sollten. In dieser Stunde wurden Expertengruppen für ein bestimmtes Land gebildet. In der zweiten Stunde wurden die Ergebnisse der Recherche präsentiert und ausgewertet. Aus den Informationen der Internetrecherche erstellten die Schülerinnen und Schüler Plakate und hoben bei der Präsentation Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Rap-Bewegung und ihrer Geschichte in Frankreich, Deutschland und in den USA hervor.

3. Stunde

Phase	Inhalt / Fachmethode als Inhalt	Medium	Lehr-/Lernorganisation	Unterrichtsmethode (Sachaspekt/Verfahrensaspekte, soziale Aspekte)	Phasenspezifische Ziele
Einstieg	Vorwissen aktivieren <i>Quels groupes de rap / rappeurs connaissez-vous?</i>	Tafel	Anknüpfung an Vorwissen	Schülervorträge Sammeln von Schülervorschlägen	Durch ihre Äußerungen sollen die S. feststellen, dass ihnen nur Gruppen aus den USA und Deutschland bekannt sind.
Erarbeitung	Internetrecherche (mit angegebenen Internetadressen) zur Rap-Geschichte in Frankreich, Deutschland und in den USA.	Computer mit Internetzugang Arbeitsblätter (siehe M2)	Vernetzung über das Fach hinaus Aktives und selbstständiges Arbeiten im Internet	Arbeitsteilige Arbeit in Partnerarbeit: Die Gruppen werden nach Interesse und nach Sprachkenntnissen gebildet (Expertengruppen bestehen aus jeweils acht Schülern für ein Land) Verfahrensaspekt: Konkretisieren durch Recherche	Selbstständig und mit Hilfe eines Arbeitsblatts suchen die S. Informationen zur Rap-Geschichte in einem der drei behandelten Länder. Die S. sollen so lernen, durch schnelles Lesen auf gesuchte

¹⁰ L. Volkmann: „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz“. In: L. Volkmann; ?? Stierstorfer; ?? Gehring (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen 2002, S. 43.

				anhand authentischen Materials.	Informationen zu fokussieren und nicht den fremdsprachlichen Text in seinen Einzelheiten zu verstehen.
Auswertung	siehe 4. Stunde				

Aufgrund ihrer Motivation konnten die Schülerinnen und Schüler nach Interesse und Vorkenntnissen entscheiden, ob sie die Recherche zu Frankreich, Deutschland oder Amerika durchführen wollten. Bei Durchführung einer ähnlichen Reihe ist es sinnvoll, sich beim Englischlehrer oder der Englischlehrerin über den Stand der Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu erkundigen, um die jeweiligen Gruppen binnendifferenziert gestalten zu können. Mit diesem Verfahren waren sogar die schwachen Schüler, die sich eher mit Deutschland beschäftigt haben, wegen des Leseverständnisses nicht benachteiligt und somit weiterhin motiviert.

Da das Internet eine sehr große Auswahl zu dem Thema anbietet, war es aus didaktischen und zeitlichen Gründen notwendig zu reduzieren. Ausgewählte Internetseiten wurden deshalb auf den Arbeitsblättern vorgegeben, damit die Schülerinnen und Schüler gezielt suchen konnten (was nach der Evaluation von einigen Schülern als sehr positiv empfunden wurde). Die Arbeitsblätter wurden auch in den drei Sprachen erstellt, um die Übertragung der gefundenen Informationen aus dem authentischen Material, d.h. in den jeweiligen Sprachen, zu erleichtern und um einen ersten konkreten Kontakt mit der Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Die Mehrsprachigkeit innerhalb der Lerngruppe (denn es handelte sich zunächst bei dem Einzelnen um Einsprachigkeit in dieser Stunde) erfolgt also hier nicht nur passiv, sondern auch aktiv. Um die Teamfähigkeit und die Arbeit (v.a. in der Fremdsprache) etwas zu erleichtern und auch aus technischen Gründen, habe ich mich für die Sozialform der Partnerarbeit entschieden.

Durch die Orientierung am Interesse und an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und durch die Interaktion zwischen ihnen und dem authentischen Material aus dem Internet basierte diese Stunde auf den didaktischen Grundsätzen der Schüler- und Handlungsorientierung.

Im Allgemeinen fand die Durchführung der Stunde wie vorgesehen statt. Beim Einstieg wurde bestätigt, was ich erwartet hatte, nämlich, dass die am meisten genannten Rapgruppen aus den Vereinigten Staaten (z.B. Eminem) und an zweiter Stelle aus Deutschland stammten. Aus Frankreich wurde nur MC Solaar genannt. Der Einstieg hat auch gezeigt, dass einige der Schülerinnen und Schüler kaum Vorkenntnisse zum Thema hatten. Die Schülerinnen und Schüler fanden zunächst die Arbeit im Französischunterricht mit Deutsch und Englisch etwas merkwürdig, so dass ich dies kurz thematisiert habe. Die Begründung mit der Authentizität der Texte, die von einigen kam, reichte, um die Lerngruppe zunächst zu überzeugen.

Die Schülerinnen und Schüler haben selbstständig gearbeitet. Ich habe denjenigen als Sprachberaterin geholfen, die fremdsprachliche Internetseiten hatten. Am Ende der Stunde waren fast alle Schülerinnen und Schüler, die das Arbeitsblatt zur Rapgeschichte in Deutschland erarbeiten sollten, fertig. Die anderen brauchten noch Zeit aufgrund der Sprachschwierigkeiten (trotz dieser haben sie gelernt, sich auf die wichtigsten Informationen zu konzentrieren).

Bei allen Gruppen haben sich Schwierigkeiten bei der Suche von Wörtern des Rap-Jargons gezeigt, da diese Sprache schon auf Deutsch für viele unbekannt war. Aufgrund dieser Erfahrung würde ich bei erneuter Durchführung des Moduls in einer anderen Klasse die Frage zum Rap-Jargon weglassen, denn ich habe danach gemerkt, dass dieser Teilaspekt zur Erreichung des Reihenziels nicht unbedingt notwendig war.

Eine Alternative, die auch die Lernerautonomie fördern würde, wäre es, den Schülerinnen und Schülern zur Vorbereitung dieser Stunde als Auftrag zu geben, dass sie sich selbstständig über

die Rapgeschichte eines der drei Länder informieren und selber Tipps für die Recherche geben sollten (wie z.B. die Angabe informativer Internetseiten).

4. Stunde

Phase	Inhalt / Fachmethode als Inhalt	Medium	Lehr-/Lernorganisation	Unterrichtsmethode (Sachaspekt/Verfahrensaspekte, soziale Aspekte)	Phasenspezifische Ziele
Einstieg	Zunächst Frage nach Schwierigkeiten bei der Internetrecherche und Arbeitsanweisungen für die Gruppenarbeit	Arbeitsblätter (M2)		Lehrer-Schüler-Gespräch Lehrervortrag	Diese kurze Phase dient der Einführung des Themas.
Erarbeitung	Die S. erstellen ein Plakat zur Rapgeschichte in Frankreich, Deutschland und in den USA (in den jeweiligen Sprachen): 1. <i>courte histoire du rap dans le pays en question</i> 2. <i>les pionniers et les représentants du rap</i> 3. <i>le rôle du rap dans ce pays</i>	Arbeitsblätter (M2) Plakate	Auswertung und Anwendung der Internetrecherchen Aktives und selbstständiges Arbeiten und kooperative Arbeitsform (methodische Hilfe durch die Vorstrukturierung in dem Arbeitsblatt). Vernetzung über das Fach hinaus	Arbeitsteilige Arbeit in Expertengruppen Die Gruppen, die die Recherchen für ein Land gemacht haben, setzen sich zusammen. Verfahrensaspekt: 1. Vergleichen und Auswerten (innerhalb der Gruppen) 2. Ergebnisse zusammenfassen und präsentieren (schriftlich auf einem Plakat).	Selbstständig sollen die S. ihre Ergebnisse zunächst vergleichen und verbessern und dann ein gemeinsames Ergebnis auf Plakat präsentieren.
Auswertung	Die S. hängen ihre Plakate auf und präsentieren sie.	Erstellte Plakate	Kooperative Arbeitsform (gemeinsame Präsentation)	Schüler-Schüler-Gespräch: S. stellen Fragen zu den Präsentationen (möglichst in der Sprache der Präsentation)	Durch die Mehrsprachigkeit soll der erste Schritt einer interkulturellen Kommunikation geschaffen werden.
Reflexion	S. vergleichen die drei Plakate: Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Rap-Geschichte in den drei Ländern.	Plakate Folie	Transfer Ergebnisse werden auf Folie festgehalten	1. Partnerarbeit Kontrastives Verfahren 2. Schüler-Vorträge und Unterrichtsgespräch	Im Sinne eines Beitrags zur Ausbildung des interkulturellen Lernens sollen die S. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Rapbewegung zwischen den drei Ländern feststellen.

Die Schwierigkeit dieser Stunde bestand darin (trotz der Klärung der letzten Stunde), mit den Gruppen den Sinn der Mehrsprachigkeit im Französischunterricht zu klären. Sie haben zwar die Plakate in den jeweiligen Sprachen erstellt, aber sie haben zunächst nicht den Sinn der Arbeit mit anderen Sprache im Französischunterricht erkannt. Dafür habe ich ihnen diese Frage zurückgestellt, damit sie zunächst reflektieren: Was ist der Sinn der Mehrsprachigkeit? (Wo muss man heutzutage mehrere Sprachen sprechen? Warum ist es wichtig?). Das Ziel haben sie dann eingesehen (Authentizität, Mehrsprachigkeit als Vorbereitung auf Europa) und das Prinzip akzeptiert. Wegen des Zweifels der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, würde ich demnächst bei der Verwendung dieses Prinzips gleich am Anfang der Reihe Transparenz schaffen und die Schülerinnen und Schüler selbst sowohl am Anfang als auch am Ende der Reihe darüber reflektieren lassen. Aufgrund der mangelnden Zeit für die Auswertung am Ende der Stunde sollte sich jeder Schüler anhand der Plakate selbstständig Notizen über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Rapbewegung in den drei Ländern machen und dann als Hausaufgabe diese Ergebnisse in eine Tabelle eintragen (*Dans un tableau, relevez les points communs et les différences*

entre le mouvement rap en France, en Allemagne et aux Etats-Unis.) Die Tabelle sollte dann als Grundlage der Diskussion zu Beginn der nächsten Stunde dienen.

Das Ergebnis der Stunde war insgesamt zufrieden stellend: Jede Gruppe hat ein Plakat erstellt, das in der betreffenden Sprache präsentiert wurde. Die Zuhörer haben Fragen bei Unklarheiten gestellt, und eher spielerisch mit den Sprachen jongliert. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler viel untereinander gesprochen haben, und zwar sowohl in den Gruppen als auch bei den Präsentationen. Diese Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander entsprach der gezielten Handlungsorientierung. In dieser Stunde sollte hauptsächlich die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler geschult werden, selbstständig zu arbeiten, indem sie ihre Ergebnisse der letzten Stunde untereinander ausgewertet haben. Außerdem sollte kooperatives Arbeiten bei der Erstellung eines Plakats und dessen Präsentation geübt werden. Die am Ende der Stunde durch die Präsentation praktizierte Mehrsprachigkeit und der Beginn eines Vergleichs zwischen den drei Plakaten, bildeten den ersten Ansatz zum interkulturellen Lernen. In dieser und in der vorherigen Stunde hatte die Expertengruppe, die sich mit der Rap-Geschichte in Deutschland beschäftigt hatte, durch die Verwendung der Muttersprache zunächst eine Außenperspektive eingenommen, während die beiden anderen Gruppen (für Frankreich und die USA) durch die Fremdsprache eine Innenperspektive eingenommen hatten. Daher fand schon bei der Präsentation in den verschiedenen Sprachen ein Wechselspiel zwischen diesen Perspektiven statt, das für die Ausbildung interkultureller Kompetenz notwendig ist, so dass schon hier der Prozess des interkulturellen Lernens initiiert wurde.

5.2 10. Stunde: Das Rap Festival - Aufbau einer interkulturellen Kommunikation mit Hilfe des Verfahrens des Perspektivenwechsels

Das Thema der folgenden Stunde lautete: „Un festival européen de Rap: les rappeuses et rappeurs de France, d'Allemagne et des Etats-Unis présentent leurs raps avec leurs caractéristiques.“ Ziel dieser Stunde war es, durch den Perspektivenwechsel, durch die Mehrsprachigkeit (bedingt durch die Untersuchung von authentischen Texten und die unterschiedlichen Rollen) und durch das Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Rap-Texten aus Frankreich, Deutschland und den Vereinigten Staaten einen Beitrag zum interkulturellen Lernen zu leisten.

Synopse der geplanten Stunde:

Phase	Inhalt / Fachmethode als Inhalt	Medium	Lehr-/Lernorganisation	Unterrichtsmethode (Sachaspekt/Verfahrensaspekte, soziale Aspekte)	Phasen-spezifische Ziele
Einstieg	Einstimmung durch Projizieren des Festival-Logos „Splash Festival“ – ein bekanntes europäisches Festival für Hip-Hop und Reggae- und Spielen von 3 Auszügen aus einem französisch-, deutsch- und englischsprachigen Rap (ineinander gemixt).	OHP Folie CD-Player Aufnahme	Die Lehrerin übernimmt die Moderatorinnenrolle (bzw. die Rolle der Moderatorin des Festivals), um in die Situation und die Rolle der S. einzuführen. S. lassen sich durch Hören und Sehen in die Situation einführen. Aus zeitökonomischen Gründen sitzen die S. schon an Gruppentischen, wo das Material bereits liegt.	LV ¹¹ Verfahrensaspekt: 1. Jeder S wird durch Sehen und Hören in die Simulation einer Situation eingeführt. 2. Das Splash-Festival ist bekannt und soll daher wegen seiner Authentizität zu Motivation führen. 3. Jeder wird durch die Moderatorin auf seine Rolle und Aufgabe hingewiesen (Rollenspiel) 4. Die Lehrerin zeigt den S., dass sie auch eine Rolle übernimmt (Modell).	Einführung und Einstimmung in die Thematik
Erarbeitung	S. erarbeiten die Charakteristika	Rap-Texte in den	Kooperative Arbeitsform.	GA / SSG ¹² Verfahrensaspekt: Identifizieren	Da bestimmte Unterschiede und

¹¹ LV = Lehrervortrag.

¹² GA = Gruppenarbeit / SSG = Schüler-Schüler-Gespräch.

	vom Rap (in Frankreich, Deutschland und in den USA). Ihre Rolle besteht darin, sich als Rapper einzufühlen und aus der Sicht dieser Rapper den eigenen Rap zu präsentieren (Rolle, Thema, Stil und Sprache). Eine Jury soll zunächst die verschiedenen Gruppen beobachten und auch bewerten.	verschiedenen Sprachen - siehe Liste- (franz., deutsch, englisch) mit CD's und Discman. Zweisprachige Wörterbücher und Slang-Wörterbücher Englisch, Französisch -Arbeitsblätter (M7) -Kriterienblätter (M8)	Das Arbeitsblatt nennt die Kriterien, die zur Erarbeitung der Rap-Charakteristika zu beachten sind. Aktives und selbständiges Arbeiten Die Lehrerin greift als Moderatorin am Ende dieser Phase ein, um auf den Übergang zur nächsten Phase hinzuweisen.	1. Das Rollenspiel ermöglicht eine gewisse Empathie seitens der S. Damit übernehmen sie eine andere Perspektive als die Außenperspektive der vorigen Stunden, wo kontrastiv gearbeitet wurde. Empathie und Perspektivwechsel sollen der Lerngruppe eine neue Dynamik geben. 2. Da die Gruppe insgesamt nicht sehr leistungsstark ist, habe ich die Arbeitsblätter stark strukturiert. Es ist als Hilfe zur Kommunikation der S. untereinander gedacht. 3. Für die Jury habe ich aus jeder Sprachgruppe der letzten Stunde einen S. herausgenommen. Berücksichtigt habe ich für diese Rolle (soweit es mir bekannt war) auch die Leistung und v.a. die Selbständigkeit dieser S. Für die Arbeit der Jury gilt der Verfahrensaspekt der Distanzierung.	Gemeinsamkeiten vom Rap in Frankreich, Deutschland und in den Vereinigten Staaten im Unterricht erarbeitet und besprochen worden sind, soll dieses Wissen anhand von Texten reaktiviert und in der Kommunikation angewendet werden. Durch das Rollenspiel sollen S. Empathie empfinden (wirkt motivierend) und durch die Situation miteinander kommunizieren. Schulung der Selbstständigkeit.
Auswertung	Die französischen, deutschen und amerikanischen Rapper präsentieren ihre Ergebnisse unter Beobachtung der Jury, die die Gruppen befragt und bewertet.	Arbeitsblätter Kriterienblätter	Aktives und selbstständiges Arbeiten und kooperative Arbeitsform Die Jury befragt die jeweiligen Gruppen nach den bearbeiteten Kriterien und gibt die Ergebnisse ihrer Auswertung bekannt.	SV / SSG ¹³ Verfahrensaspekt: Identifizieren 1. Die jeweiligen Gruppen sollen sich vorstellen und einen Auszug aus einem Rap vorrapen (SV). 2. SSG: Die Jury stellt den Gruppen Fragen, die sie beantworten müssen (Ergebnisse der GA) 3. In dieser Phase zieht sich die Lehrerin möglichst zurück, um das SSG zu erleichtern.	Aufbau einer interkulturellen Kommunikation. Durch die Empathie (Rollenspiel in verschiedenen Sprachen) können die S. sich mit ihren Ergebnissen besser identifizieren.
Reflexion	Inhaltliche Reflexion: <i>Le rap a-t-il un caractère vraiment spécifique dans chaque pays ou peut-on parler d'un phénomène identique dans les 3 pays ?</i>	OHP: Folie	Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse der Stunde. Lehrerin als Moderatorin befragt die Jury und die gesamte Gruppe. Festhalten der Ergebnisse auf Folie	UG ¹⁴ Verfahrensaspekt: Distanzieren und Vertiefen Lehrerin moderiert und schließt ab.	Durch den Vergleich der drei Länder erfolgt eine interkulturelle Reflexion.

Diese Mini-Simulation eines Rap-Festivals war für die Schüler zunächst ungewohnt, vor allem unter der Bedingung, dass sie gefilmt wurden. Trotzdem haben sie sich schnell in ihre Rolle (Rapper oder Jury) eingefunden.

Die Stunde folgt den didaktischen Grundsätzen der Schüler- und Handlungsorientierung. Die Wahl der Simulation eines Rap-Festivals wurde zunächst mit der Hoffnung auf Motivation am Interesse der Schülerinnen und Schüler orientiert. Auch im Sinne der Schülerorientierung sollte diese Stunde durch die Gruppenarbeit und die selbstständige Leistungsüberprüfung von einer Jury nur auf eine Kommunikation der Lerner untereinander zielen und die Lernerautonomie fördern. Außerdem basiert das Konzept der Stunde durch das Rollenspiel und die Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander und die Arbeit mit authentischen Materialien auf Handlungsorientierung.

Das Ergebnis der Stunde war durchaus positiv. Das Konzept der Mehrsprachigkeit wurde ausgesprochen gut eingehalten und in der Erarbeitungs- und Auswertungsphase von den

¹³ SV = Schülervortrag.

¹⁴ UG = Unterrichtsgespräch.

Schülerinnen und Schülern angewendet. Dafür hat sich das Rollenspiel und das Einnehmen der Perspektive eines französischen, amerikanischen oder deutschen Rappers als sehr positiv bewährt. Das Einnehmen einer Innenperspektive führte dazu, möglichst in der entsprechenden Sprache zu kommunizieren und somit authentische Kommunikation zu erreichen. In einer Stunde mit theoretischem kontrastiven Verfahren hätte dies nicht geschehen können. Sogar in der Erarbeitungsphase konnte ich beobachten, dass die Gruppe sich zum Teil auf Französisch unterhielt. In der Auswertungsphase ermöglichte der Dialog zwischen Jury und Rapper-Gruppen eine authentische Kommunikation innerhalb des Unterrichts, aber mehr noch eine interkulturelle Kommunikation durch die Mehrsprachigkeit und die Darstellung von Charakteristiken des Raps aus den drei Ländern. Die Arbeit wurde insgesamt sehr intensiv, und es gab einen höheren Anteil der Schüleräußerungen als der Lehreräußerungen.

Die Reflexionsphase, die in der nächsten Stunde stattfand, war aus mehreren Gründen leider nicht so gut gelungen: Aus organisatorischen Gründen (durch eine neue Zusammensetzung der Lerngruppe wegen der Klausurphase), aus affektiven Gründe (fehlende Motivation am letzten Schultag vor den Ferien) und aus einem didaktischen Grund. Letzterer bestand in der Anwendung einer hier nicht wirksamen Methode. Die Reflexionsphase sollte mit der Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Raps aus Frankreich, Deutschland und den USA anhand der Äußerungen der Gruppen im Rollenspiel die Frage des Reihenthemas beantworten: *Hip-Hop - eine globalisiert Jugendkultur?* Diese Frage in einem Unterrichtsgespräch innerhalb derselben Stunde zu diskutieren, hätte wahrscheinlich ein zufrieden stellendes Ergebnis bringen können, aber in einer neuen Stunde (wo viele Schüler fehlten und andere neu dazu kamen) nicht. Besser funktioniert hätte es, zunächst der Jury und dann jeder Gruppe die Leitfrage zu stellen und von jeder Gruppe eine Meinungsäußerung mit Argumenten nach kurzer Reflexion zu verlangen, so dass sich jeder wieder damit hätte auseinandersetzen und zunächst mit der Gruppe diskutieren müssen. Ich führte abschließend verschiedene Argumente für meine persönliche Meinung hierzu an und ließ die Schülerinnen und Schüler einen Rap auf Deutsch, Französisch und Englisch von den Brothers Keepers (*Triple rois*) als Symbol für Rap als Treffpunkt unterschiedlicher Kulturen hören.¹⁵

6. Evaluation des Moduls

Nach der Produktion und Präsentation der verschiedenen Raps sollten die Schülerinnen und Schüler anonym einen Fragebogen ausfüllen, um aus ihrer Sicht die Reihe zu evaluieren (siehe M11). Der Fragenkatalog spricht im Bereich der Evaluation der Reihe selbst Inhalt und Methode an. Von 24 Schülerinnen und Schülern haben 22 den Bogen ausgefüllt. Leider musste ich feststellen, dass zunächst nur 11 Kursteilnehmer das Thema der Unterrichtsreihe interessant fanden (was nicht meiner Erwartung entsprach). Nach Beendigung der Unterrichtsreihe bekannten jedoch sieben der übrigen Befragten, wichtige Erkenntnisse aus dem Unterricht gewonnen zu haben, was für eine Horizonterweiterung spricht.

Die Methodenauswahl scheint nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler insgesamt gefallen zu haben und effektiv für das Lernen gewesen zu sein. Der Einsatz von neuen Medien, hier dem Internet, war für die Kursteilnehmer förderlich und wurde folgendermaßen bewertet: positiv, herausfordernd, informativ, effektiv (vor allem durch die vorgegebenen Seiten), inte-

¹⁵ Diese Gruppe ist eine in Deutschland Zusammensetzung von Rappern unterschiedlicher Sprachen, Kulturen und Herkünften, die nach dem rassistischen Mord eines ausländischen Rappers in Deutschland dem ethischen Ziel folgt durch den Dialog mehr Menschlichkeit, Verantwortung und Respekt zu erlangen. Sie haben sogar ein Projekt für die Schule gegründet, um mit Jugendlichen über das Problem des Rassismus und der Xenophobie zu sprechen (*Schule gegen Rassismus*).

ressant durch die verschiedenen Sprachen und die positive Erfahrung von Textverständnis. Nur bei zwei Schülern wurde die Informationsfülle (trotz gezielter Fragen) und der Mangel an Zeitökonomie (hätte man selbstständig zu Hause erarbeiten können) beklagt. Als sinnvoll erwies sich die Erarbeitungsphase in Gruppenarbeit. Die Schulung zur Teamarbeit wurde durch die Erwähnung von Arbeitsteilung, Austausch und Konsenssuche erreicht. Außerdem wurden die Präsentationen und Auswertungen der Gruppenarbeit positiv hervorgehoben. Dazu kommt noch der Spaß, der oft erwähnt wurde, und der meines Erachtens zur guten Arbeitsatmosphäre im Kurs beitrug. Die meisten Schülerinnen und Schüler befürworteten die Arbeit in kleinen Gruppen; nur zwei Kursteilnehmer fanden diese Methode ineffektiv, vor allem, wenn nicht alle mitarbeiten. Sehr erfolgreich war das Rollenspiel, weil es ungewohnt war (Methodenwechsel) und Spaß machte. Es wurde durch die Mehrsprachigkeit und das Sichhineinversetzen in eine Rolle als positive Herausforderung empfunden. Zum Konzept der Mehrsprachigkeit äußerten sich 14 von 22 Schülern äußerst positiv und sahen zunächst als linguistischen Sinn die Möglichkeit, Sprachen untereinander zu vergleichen (z.B. Ableitungen) und als praktischen Sinn, durch den Gebrauch mehrerer Sprachen ein vielfältiges Verständnis und damit die Schulung von Sprachflexibilität zu ermöglichen. Vergleich, Flexibilität, Multikulturalität und internationales Verständnis sind Werte, die unsere Gesellschaft widerspiegeln. Dieses Unterrichtskonzept ermöglicht es, die Schülerinnen und Schüler hierauf bewusst vorzubereiten. Das interkulturelle Lernen ist ein Prozess, der durch das Mehrsprachigkeitskonzept unterstützt und unbewusst in Gang gesetzt wurde. Interkulturell wurde auch gelernt, indem die Schülerinnen und Schüler sich bewusst mit der Vergleichsmethode auseinandersetzten (hier bezogen auf den Vergleich der Hip-Hop Kultur in Frankreich, Deutschland und in den USA). Diese Methode setzte einen Prozess in Gang, der auf andere Kulturbereiche (z.B. Sitten und Traditionen) übertragen werden kann und damit interkulturelle Kompetenz schafft. Meistens haben aber die Schülerinnen und Schüler diesen Prozess nicht bewusst durchschaut. Wenn man ihre Antworten zum vermuteten Ziel der Reihe oder zu dem, was sie gelernt haben, betrachtet, stellt man fest, dass nur wenige den Umgang mit mehreren Sprachen und den Vergleich verschiedener (Jugend-)Kulturen und Länder (durch das Rap-Thema) angegeben haben. Die meisten von ihnen haben zunächst die Geschichte, Entstehung und Bedeutung des Rap oder das Kennenlernen der Jugendsprache als Ziel erkannt, was natürlich behandelt worden ist – wenn auch eher als Mittel zum Zweck.¹⁶ In diesem Sinne haben allerdings viele Schülerinnen und Schüler richtig das Thema als Träger der Motivation erkannt.

Zur Frage „Wie kann der Französischunterricht in der Jahrgangsstufe 11 einen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten und wie kann dabei das Konzept der Mehrsprachigkeit integriert werden?“ liefert diese Reihe ansatzweise eine Antwort. Dafür spielen die drei Lehrerfunktionen Unterrichten, Erziehen und Innovieren eine wichtige Rolle. Innoviert wird in diesem Unterricht durch den Einsatz mehrerer Sprachen (passiv und produktiv), durch die Arbeit mit authentischen Dokumenten unterschiedlicher Art, durch die Produktion eigener Texte (Rap zum Thema Heimat) und durch die Wahl des Themas (Hip-Hop) als Motivationsfaktor für die Lerngruppe. Die Funktion Unterrichten spiegelt sich in der Berücksichtigung des Interesses und der Identität der Lerngruppe (pädagogisch-psychologische Kompetenz) sowie in der fachlichen und didaktischen Kompetenz des Lehrers. Durch den Umgang mit dem kontrastiven Verfahren, das heißt durch die gezielte Fokussierung auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Eigenen und dem Fremden, wurde der Prozess des interkulturellen Lernens in Gang gesetzt, wodurch die Lerner einen Transfer auf andere kulturelle Gebiete

¹⁶ Wenn die Behandlung von Rap als solche das einzige Ziel der Reihe gewesen wäre, hätte man noch schlechte Texte mit fragwürdigen Inhalten (Frauenfeindlichkeit, Homophobie z.B.) thematisieren sollen, um diesbezüglich die Kritikfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu schulen. In der hier dargestellten Reihe hätte dies zu weit geführt. Aus diesem Grund wurde nur eine begrenzte Auswahl repräsentativer Texte angeboten.

selbstständig leisten können. Durch das Betrachten aus unterschiedlichen Blickwinkeln sollte der Einzelne zum Perspektivwechsel befähigt werden. Durch diese Prinzipien wurde der Erziehungsfunktion des Lehrers hin zu einem lebenslangen Lernen von Interkulturalität und aufgrund der Mehrsprachigkeit der Forderung nach Vorbereitung auf eine multikulturelle europäische Gesellschaft entsprochen. Die Frage ist, ob dieses Ziel bei den Schülerinnen und Schülern transparenter gemacht werden sollte. Nach meiner Erfahrung sollte das Mehrsprachigkeitskonzept mit seinen Zielen von Anfang an klar thematisiert werden, um Widerstände seitens der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden und damit sofort Akzeptanz zu gewinnen. Dagegen sollte meiner Meinung nach der Prozess des interkulturellen Lernens unbewusst bleiben, um beim Einzelnen zu einem natürlichen Verhalten zu werden. Die Bedingung dafür ist aber eine durchgehende Fortführung dieses Prozesses in der Schule, und dies nicht nur im Fremdsprachenunterricht. Die kulturelle Dimension der vorgestellten Reihe hat bei einigen Schülerinnen und Schülern sichtbar schon die Neugier geweckt, andere Themen in dieser Richtung zu behandeln. Genannt wurde z.B. eine vergleichende Behandlung des Themas Sport in Frankreich, in den USA und in Deutschland (Sportarten und Fans), die Behandlung von Kulturen, Traditionen und Lebensarten in verschiedenen Ländern oder der Wunsch nach Kontakten mit französischen Jugendlichen.

7. Literaturhinweise

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999): „Sekundarstufe II - Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule; Richtlinien und Lehrpläne: Französisch. Nr. 4750“, *Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Teil 1, Nr. 4/99*, Frechen.

Zu interkulturellem Lernen

Bredella, L. (Hrsg.) (2000): „Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?“. In: **Hrsg.?: Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“**. Tübingen. **Seiten?**

Krechel, H.-L.; Marx, ??; Meißner, R. (Hrsg.) (1999): *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht*. Tübingen.

Beiträge von:

Christ, I.: „Neuere Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht in NRW“, 9-16.

Coste, D.: „Politique linguistique, plurilinguisme et diversification des langues en contexte scolaire“, 17-28.

Coste, D.: „Stéréotypes, prototypes et dimensions culturelles de l'apprentissage des langues“, 111-123.

Leupold, E. (2001): *Französisch unterrichten*. Seelze-Velber.

Thürmann, E. (1994): „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung“, *Die Neueren Sprachen*. 4. 316-334.

Volkman, L. (2002): „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz“. In: Volkman, L.; Stierstorfer, ?; Gehring, ? (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen. 11-46.

Zu Rap und Rap-Sprache

Bazin, H. (1995): *La culture hip-hop*. Paris.

Bocquet J.-L. ; Pierre-Adolphe, P. (1997): *Rap ta France. Les rappeurs français prennent la parole*. Paris.

Goudailler, J.-P. (1998): *Comment tu tchaches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*. Paris.

Laurenz, ?.; Stanley, ?., (Hrsg.) (1992): *Rap, the lyrics – the words to raps greatest hits*. Ort?

Lepoutre, D. (2001): *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris.

Loh, H.; Verlan, S. (2000): *20 Jahre HipHop in Deutschland*. Ort? .

Loh, H.; Verlan, S. (2000): *HipHop, Sprechgesang: Raplyriker und Reimkrieger. Ein Arbeitsbuch – Materialien für den Unterricht*. Mülheim an der Ruhr.

Loh, H.; Güngör, M. (2002): *Fear of Kanak Planet. HipHop zwischen Weltkultur und Nazi-Rap*. Ort?.

Ogg, A., Upshall, D. (1999): *The hip hop years. A history of rap*. Ort?.

Perrier, J.-C. (2000): *Le rap français. Anthologie*. Paris.

Verlan, S. (Hrsg.) (2000): *Rap-Texte für die Sekundarstufe (15050)*. Stuttgart.

Zu Didaktik

Bernard, S.; Durchholz, M. (1996): „Black blanc beur – chanson en couleur (Sekundarstufe II).“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 21. 24-32.

Böckmann, R. (1996): „Chansons in der Schule – von Brassens und Brel zu Rap und Bruel“.
Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. 21. 4-13.

Meyer, H. (1993): *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. 12. Aufl., Frankfurt am Main.

Meyer, H. (2000): *Unterrichtsmethoden*. 2. Praxisband. Frankfurt am Main.

8. Materialien