

Eva Leitzke-Ungerer, Gabriele Blell, Ursula Vences (edd.)

ENGLISH-ESPAÑOL:
VERNETZUNG IM KOMPETENZORIENTIERTEN
SPANISCHUNTERRICHT

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier
Printed on acid-free paper

ISSN: 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-0305-8

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2012

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

VORWORT

EINFÜHRUNG

EVA LEITZKE-UNGERER, GABRIELE BLELL & URSULA VENCES

Spanisch nach Englisch:

Eine neue Konstellation für die Mehrsprachigkeitsdidaktik 11

ENGLISH-ESPAÑOL – ASPEKTE DER SPRACHBEZOGENEN VERNETZUNG

MARCUS BÄR

English-Español – eine Sprachkombination im Aufwind.

Ist und Soll der Verzahnung im Unterricht 35

EVA LEITZKE-UNGERER

Englisch und Spanisch von Anfang an:

Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für die ersten Lernjahre 53

BIRGIT SCHÄDLICH

Mehrsprachige Grammatikarbeit Englisch-Spanisch:

Sprachreflexion und Prozeduralisierung am Beispiel von *estar + gerundio* 79

FRANK JODL

Indefinido und Past Tense:

Englischkenntnisse als Lernhilfe im Spanischunterricht 97

CHRISTOPH BÜRCEL

Texttypenspezifische Lesekompetenz fördern – Aspekte einer

sprachübergreifenden Textdechiffrierungsmethode *English-Español* 115

ANDREA RÖSSLER

Die Aktivität Sprachmittlung

als Chance zur Vernetzung von Englisch und Spanisch 137

MARÍA JOSÉ RUIZ FRUTOS

El aprendizaje de ELE a través de la serie inglesa *Mi vida loca* 151

CORINNA KOCH

Englische Metaphernkompetenz – ein klarer Vorteil für Spanischlernende ... 165

CHRISTINA REISSNER

Den Sprachenunterricht vernetzen:

Das Englische als Brückensprache zum Spanischen 181

JOCHEN STRATHMANN

Spanisch über schulische Englischkenntnisse: Zur multimedialen

Anwendung von *EuroCom* im kompetenzorientierten Spanischunterricht 203

CHRISTIANE NEVELING

Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive

von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie 219

ENGLISH-ESPAÑOL – ASPEKTE DER KULTURBEZOGENEN VERNETZUNG

GABRIELE BLELL

Sammy & Juliana in Hollywood:

Vernetztes literarisches Lernen durch ein (E-)Begegnungsprojekt 239

CAROLA SURKAMP

Vernetzendes Denken im fremdsprachlichen Filmunterricht

Englisch/Spanisch am Beispiel von *Real Women have Curves* 259

UTE VON KAHLDEN

Erspiel dir (d)eine mehrsprachige Identität: Das spanisch-englische Theater-

stück *Bótanica – una comedia de milagros* im Fremdsprachenunterricht 277

CHRISTIANE PECK

Lateinamerikanische Migranten in den USA:

Eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit Englisch-Spanisch 295

AUSBLICK

LUTZ KÜSTER

Vernetzendes Lernen: Eckpunkte eines Forschungsvorhabens zu Zielen
und Praktiken der Multiliteralität in ihrer Relevanz für Lerneridentitäten 315

AUTORINNEN UND AUTOREN 329

Vorwort

„*English-Español* – Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht“ – unter diesem Motto waren in der Didaktik-Sektion des 18. Deutschen Hispanistentags in Passau im März 2011 nicht nur zahlreiche Spanisch-Kolleginnen und -kollegen aus Universität und Schule zusammengekommen, sondern auch eine Reihe von Anglistinnen und Anglisten, die sich ebenfalls an der Erkundung neuer Querverbindungen zwischen Englisch und Spanisch beteiligen wollten. Ein weiteres und gleichermaßen erfreuliches Novum war, dass die Didaktik-Sektion in diesem Rahmen erstmals gemeinsam vom Deutschen Hispanistentag und vom Deutschen Spanischlehrerverband organisiert worden war. An Synergieeffekten mangelte es somit nicht, weder auf der fachlichen Ebene noch auf der Ebene der beteiligten Verbände.

Der vorliegende Band spiegelt die große Bandbreite an Möglichkeiten wider, die sich für die gezielte Vernetzung von Englisch und Spanisch ergeben; im Mittelpunkt stehen die nachgelernte Sprache Spanisch und der Spanischunterricht. Dass dabei längst nicht alle Richtungen ausgelotet werden konnten, in die sich eine engere Verknüpfung der beiden Sprachen bewegen kann, liegt auf der Hand. Im Bereich Lehrwerksentwicklung wäre etwa an die Konzeption sprachenübergreifender Lehrwerke für den Englisch- und Spanischunterricht zu denken; das im vorliegenden Band durch Beiträge zu Film, Theater und Musik bereits gut abgedeckte Thema des Kulturkontakts zwischen hispanischer und angloamerikanischer Kultur ließe sich durch die Einbeziehung literarischer Texte und anderer künstlerischer Ausdrucksformen (Malerei, Photographie, Graffiti, Tanz, Performance) vertiefen und erweitern; aus mediendidaktischer Sicht wären hier auch virtuelle Formen (Blogs, Internet-Foren, Wikis etc.) als neue und für die Schülerinnen und Schüler besonders interessante Möglichkeiten des Umgangs mit kultureller Differenz zu nennen.

Was die materielle Realisierung des Bands angeht, so geht unser Dank an das Englische Seminar der Philosophischen Fakultät der Leibniz-Universität Hannover sowie an den Deutschen Spanischlehrerverband. Stefanie Müller sei für die kompetente Unterstützung bei der Formatierung gedankt.

Den Herausgebern der Reihe „Romanische Sprachen und ihre Didaktik“,
Dr. Michael Frings und Prof. Dr. Andre Klump, danken wir für die Aufnahme
des Bands in die Reihe.

Halle (Saale), Hannover und Köln, im Juli 2012

Die Herausgeberinnen

Eva Leitzke-Ungerer, Gabriele Blell und Ursula Vences

Einführung

Spanisch nach Englisch – eine neue Konstellation für die Mehrsprachigkeitsdidaktik

Eva Leitzke-Ungerer, Gabriele Blell und Ursula Vences

1. *English-Español* – eine Sprachenkombination mit Zukunft

Spanisch boomt – diese Feststellung ist fast schon ein Gemeinplatz geworden. Immer mehr Schulen bieten Spanisch nicht nur als dritte oder spätbeginnende vierte, sondern als zweite Fremdsprache an, eine wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern (bzw. Eltern) wählt die weiterführende Schule genau nach diesen Kriterien aus, und nicht wenige Mütter und Väter melden Protest an, wenn an der Schule ihres Kindes kein Angebot für Spanisch besteht oder in Planung ist. Spanisch läuft der traditionell zweiten modernen Fremdsprache Französisch zunehmend den Rang ab – das ist eine Entwicklung, die zwar je nach Bundesland unterschiedlich ausgeprägt ist, die aber gleichwohl unaufhaltsam erscheint (eine differenzierte Auswertung aktueller Zahlen findet sich im vorliegenden Band im Beitrag von Marcus Bär). Schulbuchverlage haben diese Trends schon längst erkannt und überschlagen sich mit der Publikation von Lehrwerken und Begleitmaterialien für Spanisch als zweite, dritte und spätbeginnende Fremdsprache; aktuell zu nennen wären hier z.B. *Encuentros – Edición 3000* (Cornelsen), *Puente al español* (Diesterweg) und *Rutas para ti* (Schöningh) für die 3. Fremdsprache, *¡Adelante!* (Klett) und *A_topo.com* (Cornelsen) für Spätbeginner. Für das ‚Zugpferd‘ Spanisch als zweite Fremdsprache wurden bereits mehrere Lehrwerke entwickelt, die speziell auf junge Lernende ab Klasse 6 zugeschnitten sind, so etwa *¡Apúntate!* (Cornelsen), *Línea amarilla* (Klett) und *¿Qué pasa?* (Diesterweg).

Dem Unterricht in *Spanisch* geht in fast allen Fällen *Englisch* als erste (moderne) Fremdsprache voraus. Damit rückt eine zukunftssträchtige – langfristig vielleicht sogar die am häufigsten angewählte – Sprachenkombination in den

Blick, deren Synergiepotential für die Kompetenzförderung in beiden Sprachen umfassender auszuloten wäre als bisher geschehen.¹

Aber ist es überhaupt sinnvoll, Spanisch und Englisch im Fremdsprachenunterricht zu vernetzen und Querverbindungen zwischen den beiden Sprachen zu ziehen? Ein wichtiges Argument kommt von Seiten der Sprachwissenschaft: Englisch ist eine germanisch-romanische Mischsprache, die – im Gegensatz etwa zum Deutschen – über einen hohen Anteil an lateinisch-romanischer Lexik verfügt.² Dieser Wortschatz wird im Unterricht natürlich nicht vollständig und auch erst mit zunehmenden Lernjahren erworben (in den auf Alltagssituationen ausgerichteten ersten Jahren überwiegt im Englischen der germanische Wortschatz). Trotzdem stellt dieses gemeinsame Reservoir an lexikalischen Mitteln eine solide und sich ständig erweiternde Basis für die Vernetzung von Englisch mit Spanisch dar. Auch im Bereich der Grammatik finden sich eine Reihe von Entsprechungen (wenn auch deutlich weniger als im lexikalischen Bereich), so etwa in der Morphologie und Wortbildung, bei grundlegenden Satzmustern oder in Bezug auf den Gebrauch bestimmter Tempora (vgl. Klein & Reissner 2006). Ein weiteres Argument für die Vernetzung von Englisch und Spanisch ergibt sich aus kulturbezogener Perspektive, d.h., wenn man die Verflechtung von spanisch- und englischsprachigen Kulturen in den Blick nimmt. Zwar existieren hier für den europäischen Raum – wenn man von übergreifenden gesellschaftlichen Phänomenen absieht – kaum signifikante Beispiele. Anders sieht es jedoch für den Kontakt bzw. die Konfrontation von hispanischer und angloamerikanischer Kultur in Amerika aus. Hier ergeben sich vor allem für die Kontaktsituation Mexiko/USA zahlreiche Themen und Problemstellungen, die sowohl für den Englisch- als auch für den Spanischunterricht von Bedeutung sind (wenn auch in

¹ Englisch findet mittlerweile in vielen Studien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension Berücksichtigung, wobei hier vor allem die Brückenfunktion zu den romanischen Sprachen hervorgehoben wird (vgl. u.a. Bär 2009, Burwitz-Melzer 2003, Grezga 2005, Hemming, Klein & Reissner 2011, Hildenbrand, Martin & Vences 2012, Klein & Reissner 2006, Morkötter, Meißner & Schröder-Sura 2010, Meißner & Krämer 2011). Hingegen sind Untersuchungen, die sich explizit mit der Kombination Englisch-Spanisch befassen, noch rar (vgl. aber z.B. Blell 2009, Blell & Leitzke-Ungerer 2011, Klein & Strathmann 2011, Leitzke-Ungerer 2005, 2011a, 2011b).

² In der Regel wird dieser Anteil mit zwei Dritteln angegeben; so gehen z.B. Leisi & Mair (1999, 46) von 64% aus.

der Regel erst für die Lernenden der Mittel- und Oberstufe). In Frage kommen hier z.B. folgende Teilthemen, die im Unterricht entsprechend problematisiert werden müssen (vgl. Leitzke-Ungerer 2011a, 163-165 sowie unten, Abs. 2.1 und 2.2): die Migration von Mexiko in die USA aus historischer und aktueller Sicht; das mexikanisch-amerikanische Grenzgebiet als Wirtschafts- und neuer Kulturraum und als Ort der Kriminalität; das Leben in bzw. zwischen zwei Kulturen und entsprechende Formen der künstlerisch-ästhetischen Verarbeitung (*chicano*-Literatur, Film, etc.); die wachsende demographische, sprachliche und gesellschaftspolitische Bedeutung der Latinos in den USA.

Die beiden Begründungsperspektiven der Vernetzung von Englisch und Spanisch werden im vorliegenden Band aufgegriffen und spiegeln sich auch in der Gliederung des vorliegenden Bands wider. Ein Großteil der Beiträge widmet sich der *sprachbezogenen* Vernetzung, gefolgt von Beiträgen zur *kulturbezogenen* Vernetzung. Der Schwerpunkt aller Artikel liegt auf der nachgelernten Sprache Spanisch und damit auf dem Spanischunterricht. Zielführend ist die Frage, wie die Spanischkompetenz der Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Möglichkeiten der Vernetzung mit dem Englischen gefördert werden kann. Modelle guter Unterrichtspraxis werden dabei eingebettet in umfassendere theoretische Konzepte wie Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension, Inter- und Transkulturalität, Multilateralität und *Global Education*.

2. Zielkompetenzen und Rahmenkonzepte

2.1 Komplexität der Kompetenzanforderungen

Die gegenwärtige Schülerpopulation ist durch immer größer werdende Heterogenität und Vielschichtigkeit gekennzeichnet, sei es durch Migrationsprozesse oder die Zunahme von divergierenden Lebensstilen und Wertvorstellungen, wie sie eine moderne pluralistische Gesellschaft mit sich bringt. Im Fremdsprachenunterricht sind die sprachlichen und interaktionalen Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler besonders hoch, zum einen, weil die zu erlernende Sprache zugleich Gegenstand und Medium ist, zum anderen, weil hier neben der fremden Sprache und Kultur andere fremde Sprachen und Kulturen (wie z.B. Herkunfts- oder Zweitsprachen) aufeinandertreffen.

Die Schwerpunktsetzung des vorliegenden Bands – *English-Español* mit Fokus auf nachgelerntem Spanisch – erweitert und schärft die Komplexität der Sprachlernprozesse in beiden Sprachen und nutzt gleichzeitig bewusst sprachliche und kulturelle Synergieeffekte zwischen ihnen (und teilweise auch anderen Sprachen, insbesondere dem Deutschen). Sprachlernprozesse werden so im doppelten Sinne gefördert:

- im Sinne von *Kompetenzerweiterungen*: durch rezeptiven und produktiven interlingualen und interkulturellen Transfer zu vorgelernten oder bereits erworbenen Sprachen (hier insbesondere Englisch) auf der Ebene der sprachlich-kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen sowie in den Bereichen *Language Awareness* und *Cultural Awareness*
- im Sinne von *Kompetenzschärfungen*: durch Kontrastierungen und Vergleiche mit anderen Sprachen und Kulturen (hier Spanisch und Englisch vor dem Hintergrund des Kulturkontakts und -konflikts hispanophoner und angloamerikanischer Kulturen).

Mit der Vernetzung von Englisch und Spanisch werden Zielkompetenzen in drei großen Kompetenzbereichen (Sprache, Texte und Medien, Interkulturalität) gefördert, die bundesweit in allen Kerncurricula bzw. Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht auf die eine oder andere Weise verankert sind (vgl. Abb. 1). Während die sprachbezogenen Kompetenzen nicht erklärungsbedürftig sind³, sollen Text- und Medienkompetenz sowie Interkulturelle Kompetenz in ihren für die Vernetzung von Englisch und Spanisch spezifischen Ausprägungen kurz erläutert werden.

Kritische Medien- und Text-Kompetenz

Im Rahmen der Vernetzung von Englisch und Spanisch können alle denkbaren authentisch-medialen Textformate genutzt werden, die kultur- und sprachspezifische Kontaktwirklichkeiten abbilden, wie geschriebene Texte (z.B. Erzählungen, Gedichte, Comics, Zeitungsartikel, Blogs, Internet-Foren etc.), auditive Texte (z.B. Hörspiele, Theaterstücke, Musik und Lieder, Ansagen & Durchsagen, Interviews etc.), audio-visuelle Texte (z.B. Film, Videoclips, Werbespots,

³ Vgl. dazu auch die umfassende, am aufgabenorientierten Ansatz ausgerichtete Darstellung in Meißner & Tesch (2010).

Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension	Funktional-kommunikative Kompetenzen (rezeptive und produktive Fertigkeiten inkl. Sprachmittlung) Sprachlich-kulturelle Bewusstheit (<i>Language and Cultural Awareness</i>) Sprachlernbewusstheit (<i>Language Learning Awareness</i>)
Transformative Multiliteracies-Pädagogik	Medienkompetenzen (<i>Multiple literacies: language; visual, audio, tactile, gestural and spatial representations</i>) Kritische Medien- und Textkompetenz
Global Education und Interkulturelles Lernen	Interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen <i>Cross-cultural literacy</i> <i>Diversity awareness</i>

Abb. 1: Grundlegende Konzepte und Zielkompetenzen im Rahmen der Vernetzung von Englisch und Spanisch (vgl. Blell & Leitzke-Ungerer 2011, 155; erweitert)

Webseiten etc.) oder auch überwiegend visuelle Darstellungen (z.B. Karten, Fotos, Karikaturen, Diagramme). All diese Textformate können sowohl Grundlage für interlinguale Transferprozesse sein als auch einen Beitrag zur Herausbildung kritischer medialer und textuell-ästhetischer Kompetenzen leisten.

Interkulturelle und transkulturelle Kompetenz, Cross-cultural literacy

Die spanischsprachige Welt ist reich an künstlerischen Ausdrucksformen; spanische und hispanoamerikanische Literatur, Musik, Filme, Mode und bildende Kunst sind international bedeutsam und werden weltweit rezipiert. Gleichzeitig bewegen sich viele Diskurse ‚an der Grenze‘ bzw. zwischen hispanophoner und angloamerikanischer Kultur. Die Austauschprozesse fiktionaler Art (z.B. *chicano*-Literatur, *transit-writings* oder kulturenübergreifende Rituale und Feste im Grenzraum USA-Mexiko), realer Art (z.B. der Einfluss der *Hispanics* und des Spanischen in den USA; *codeswitching* im Kulturraum der mexikanisch-amerikanischen *transfrontera* oder die Ausbreitung des Englischen als *lingua franca* in spanischsprachigen Ländern) oder auch medial-inszenierter Art (z.B. zweisprachige Blogs und Internet-Foren) werden komplexer, zuweilen konfliktreicher und führen nicht selten zu neuen Hybridisierungen und Grenzziehungen. Prozesse dieser Art werden auch im vorliegenden Band thematisiert und provozieren förmlich die kritische Teilhabe an einem tiefer gehenden interkulturellen und transkulturellen Dialog. Eines der zentralen Ziele der Vernetzung von Eng-

lisch und Spanisch ist somit auch die Entwicklung interkultureller und transkultureller Kompetenzen. Genau an solchen Stellen erleben auch deutsche Lernende und viele ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen, die vielleicht ihre ganz eigene Migrationsgeschichte haben, (kulturelle) Differenz und Anderssein als immer weniger stabil und ‚vorhersehbar‘. Der interkulturelle Lernansatz muss spätestens dann transkulturell weiter gedacht werden, wenn es um ausgesprochen vielfältige, anglophon- und hispanophon-affine und mehrere Kulturen ‚durchziehende‘ Inhalte und zunehmend mehrperspektivisches Lernen geht.

Darüber hinaus öffnen sich transkulturelle Lernprozesse aufgrund wechselnder oder paralleler Gruppenzugehörigkeiten und erlebter vielfältiger Mehrdeutigkeitserfahrungen von Schülern und Schülerinnen quasi von selbst auch hin zu aktuellen Debatten über den Umgang mit sozialer, religiöser, politischer oder auch sexueller Heterogenität, d.h. zum Umgang mit *Diversity* in Bildungskontexten generell. Im Unterschied zur deutschen Debatte werden z.B. in den USA *diversity education* und *multicultural education* schon lange konsequent zusammen gedacht: „[D]iversity and multicultural education should be part of and the context for all educational activity“ (Applebaum 2002, xv).

2.2 Grundlegende Konzepte

Den theoretischen Rahmen bilden, wie schon an anderer Stelle skizziert (Blell & Leitzke-Ungerer 2011, 154f.), drei theoretische Konzepte: Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension, die Transformative *Multiliteracies*-Pädagogik sowie Konzepte von *Global Education* und Interkulturellem Lernen (vgl. oben, Abb. 1).

Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension

Im Zentrum der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie von Meißner & Reinfried (1998) für die romanischen Schulsprachen entwickelt wurde, steht die Vorstellung, dass sich durch die bewusste Vernetzung der vor- und nachgelernten Fremdsprachen sowie der Muttersprache positive Auswirkungen ergeben, durch die sich die Kompetenz in den einzelnen Fremdsprachen steigert. Die Vernetzung wird auf drei Ebenen wirksam, der sprachlichen, der kulturbezogenen und der lernstrategischen Ebene. Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt demnach auf ein