

Hans-Ludwig Krechel (Hrsg.)

# FRANZÖSISCH

..... *Methodik*

Handbuch für die  
Sekundarstufe I und II

**Cornelsen**

SCRIPTOR

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>1 Interkulturelle Kommunikation</b> .....	11
<i>Heidi Denzel de Tirado</i>	
Einführung .....	11
Interkulturelle Lernmethoden und Anwendungsbeispiele .....	13
Tipps und Literatur .....	23
<b>2 Wortschatzarbeit</b> .....	27
<i>Hans-Ludwig Krechel</i>	
Einführung .....	27
Methoden der Wortschatzarbeit .....	30
Beispiele für intensive Wortschatzarbeit .....	47
Tipps und Literatur .....	55
<b>3 Grammatikarbeit</b> .....	56
<i>Dorotea Höner</i>	
Methodik der Grammatikarbeit .....	56
Lern- und Arbeitstechniken .....	66
Beispiele aus der Unterrichtspraxis .....	74
Tipps und Literatur .....	80
<b>4 Umgang mit Texten</b> .....	82
<i>Dorotea Höner</i>	
Texte als Gegenstand des Französischunterrichts .....	82
Methoden der Textarbeit .....	85
Beispiel aus der Unterrichtspraxis .....	90
Tipps und Literatur .....	95
<b>5 Förderung der Lesekompetenz</b> .....	98
<i>Anette Fritsch</i>	
Lesen mit Lust und System – kein Widerspruch! .....	98
Informationen verstehen und verarbeiten .....	100
Beispiel aus der Unterrichtspraxis .....	103
Tipps und Literatur .....	118
<b>6 Förderung des Hörverstehens</b> .....	120
<i>Nina Küpper</i>	
Methoden zur Förderung des Hörverstehens .....	120
Beispiele aus der Unterrichtspraxis .....	130
Tipps und Literatur .....	136

<b>7 Sprechen und Schreiben fördern</b> .....	139
<i>Otto-Michael Blume</i>	
Das Sprechen fördern .....	140
Einführung .....	140
Methoden für den Französischunterricht .....	147
Beispiele aus der Unterrichtspraxis .....	158
Literatur zur Förderung des Sprechens .....	166
Das Schreiben fördern .....	168
Einführung .....	168
Schreibförderung als Prozess .....	173
Literatur zur Förderung des Schreibens .....	187
<b>8 Umgang mit den „Neuen Medien“</b> .....	190
<i>Sabine Münchow</i>	
Die „Neuen Medien“ .....	190
Methoden und Möglichkeiten .....	192
Beispiele aus der Unterrichtspraxis .....	198
Tipps und Literatur .....	209
<b>9 Evaluation und Leistungsmessung</b> .....	211
<i>Annette Scheersoi, Andrea Kärmer</i>	
Einführung .....	211
Methoden der Evaluation und der Leistungsmessung .....	213
Beispiele aus der Unterrichtspraxis .....	222
Tipps und Literatur .....	229
<b>10 Projektorientiertes und fachübergreifendes Arbeiten</b> .....	232
<i>Aurélie Lamers-Etienne, Nicola Theis</i>	
Vorstellung der Methoden .....	232
Beispiel aus der Unterrichtspraxis .....	241
Tipps und Literatur .....	246
<b>11 Aufbau eines Methodenrepertoires</b> .....	249
<i>Jochen Momberg</i>	
Das persönliche Methodenrepertoire .....	249
Tipps und Literatur .....	263
<b>Register</b> .....	266

# 5 Förderung der Lesekompetenz

von *Anette Fritsch*

## Lesen mit Lust und System – kein Widerspruch!

Lesen ist eine Kernkompetenz, von der die Möglichkeit zum Lernen in vielen anderen Bereichen entscheidend abhängt. Die heute deutlich geschärfte Wahrnehmung der grundlegenden Bedeutung des Lesens, die vor allem durch die PISA-Studie veranlasst wurde, spiegelt sich in neueren Kompetenz-Curricula ebenso wie in Qualifizierungsprogrammen für Unterrichtende und korrespondierenden Fördermaßnahmen für Schüler sowie in zahlreichen themenbezogenen Veröffentlichungen, die primär das Fach Deutsch als „Trägerfach“, aber auch die Fremdsprachen im Blick haben.

Dabei fällt auf, dass die Entwicklung von Lesekompetenz zunehmend als Prozess gesehen wird, der sich – alters- und leistungsadäquat geordnet – in einem sich stetig erweiternden und vertiefenden Verfahren abbildet und der das Lesen nicht mehr nur primär im Kontext eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts sieht. Stattdessen haben **kognitive Prozesse** und **kognitives Lernen** stärker an Bedeutung gewonnen, und es werden neben literarischen Texten die unterschiedlichsten Textarten und -sorten zu Informationsträgern und relevanten Lerngegenständen für die Entwicklung von Lesekompetenz (cf. HURRELMANN 2003: 6).

Das kognitionspsychologisch orientierte Lesemodell der PISA-Studie ist für den Fremdsprachenunterricht allerdings nicht neu. Die dort zugrunde gelegte – empirisch abgesicherte – Vorstellung von den Abläufen bei der Bedeutungskonstruktion im Leseprozess und die Erkenntnis, dass Leseverstehen durch methodische Kompetenzen und Lesestrategien auf unterschiedlichen Ebenen gezielt trainiert und geübt werden kann, bestimmt schon länger die Entwicklung und Förderung des Lesens im fremdsprachigen Unterricht, wobei der Strategiebegriff in zahlreichen definitorischen Reichweiten und Nuancierungen gebraucht wird (cf. NIEWELER 2003: 7).

Nicht erst seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie klagen Unterrichtende jedoch über die **mangelnde Lesekompetenz** und vor allem **fehlende Leselust** ihrer Schülerinnen und Schüler und fragen, wie man die-

sem Sachverhalt im Bewusstsein um den Stellenwert und die Reichweite von Lesekompetenz angemessen begegnen kann. Dies trifft auch auf den Französischunterricht zu. Allerdings sind hier schon seit Jahren deutliche Zeichen besonderer Lesefreude dokumentiert, denn das (extensive) Lesen (authentischer Texte) ist im Französischunterricht vieler Lehrkräfte lange fest etabliert. Eine herausragende Rolle spielen die fast schon zu „Klassikern“ avancierten Vorhaben mit Kinder- und Jugendliteratur. Sie zielen vor allem darauf, schon früh Leselust zu wecken und die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen produktiv-kreativ zu dokumentieren. Hierzu gibt es eine Vielzahl von bewährten Unterrichtsvorschlägen (cf. MENGLER 1992 und *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 24/1996). Sie zeigen, dass und wie es gelingen kann, Schüler zu motivieren, in einer fremden Sprache verstehend und mit Freude zu lesen und Leseindrücke auf vielfältige Weise zu präsentieren – und dies *obwohl* authentische Lesegegenstände in der Regel sprachlich viel anspruchsvoller sind als die vergleichsweise leicht verdauliche didaktisierte „Lehrwerkkost“. Solche **motivierenden Ersterfahrungen und Erfolgserlebnisse** können den weiteren Lese- und Lernweg sehr positiv prägen. Damit aus der Leselust kein Frust wird, empfiehlt es sich jedoch, die Lesefreude langfristig durch **methodisch-strategisches Wissen** zu stärken und zu sichern (cf. dazu HELBIG 1998, BIMMEL 2002, NIEWELER 2003).

Ein Fachunterricht, der methodisch-strategische Kompetenzen vermitteln will, muss sich öffnen für eine systematische Integration unterschiedlicher – zum Teil überfachlicher – methodischer Elemente, die eine schrittweise Entwicklung und Festigung dieser Kompetenzen ermöglicht. Hierzu können unter anderem Anleihen bei methodenakzentuierten Reform-Programmen gemacht werden, zum Beispiel dem von Heinz Klippert, das in seiner weiter entwickelten Form der engen **Verzahnung von Fach- und Methodenkompetenz** bzw. der **Integration sogenannter überfachlicher Kompetenzen** in den Fachunterricht besondere Aufmerksamkeit widmet (cf. SCHWARZ 2004, FRITSCH 2006: 13). Wie dies im Französischunterricht konkret möglich ist, wird im vorliegenden Beitrag am Beispiel von methodischen Verfahrensweisen gezeigt, die sich besonders eignen, um Textverstehen in der Fremdsprache bereits in den ersten Lernjahren motivierend und effektiv zu fördern und zu trainieren.

Diese Verfahren bilden entscheidende Grundlagen für die Entwicklung von Lesekompetenz und zeigen ihre Wirksamkeit auch deutlich über den hier reflektierten Rahmen des Französischunterrichts hinaus. Sie verstehen sich nicht als „Konkurrenz“ zu kreativ-produktiven Verfahren der Textarbeit,

sondern als notwendige und hilfreiche Ergänzung gerade auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Strategisch-methodisches Wissen sichert nicht nur **effektives Lesen und konkretes Verstehen**, sondern erhält bzw. **erhöht auch Leselust und Motivation und trägt dazu bei, Ängste und Lernblockaden abzubauen** oder gar nicht erst aufkommen zu lassen. Durch das frühe Einüben relevanter Verfahrensweisen wird überdies die Basis für langfristig motiviertes, durch Strategiewissen gesichertes Lesen und eine sachkundige und weitgehend selbstständige Aneignung fremdsprachiger Inhalte gelegt. Dabei kann gerade im Anfangsunterricht die Motivation für die neue Fremdsprache und die erhöhte Lern- und Anstrengungsbereitschaft genutzt werden, die hier erfahrungsgemäß noch stark ausgeprägt ist.

## Informationen verstehen und verarbeiten

In den Lehrwerken – den zentralen Vermittlungsmedien der Sekundarstufe I – bestimmen didaktisch konstruierte Texte sehr deutlich die Leseaktivitäten der Lernenden. Zu Recht wird immer wieder angemahnt, dass so früh wie möglich auch authentische Texte einbezogen werden sollen, um motivierende Verstehens- und Erfolgserlebnisse zu schaffen – und neuere Lehrwerkkonzeptionen tragen dem auch schon deutlich Rechnung.

Im Anfangsunterricht kann man **authentische Texte** vor allem dann sinnvoll einsetzen, wenn man erstes substanzielles Verstehen oder das Entschlüsseln des Kerns fremdsprachiger Botschaften in den Vordergrund stellt und noch *nicht* voraussetzt, dass alles detailliert und präzise übersetzt wird, oder dass weitere mündliche oder schriftliche Äußerungen in der Zielsprache entstehen sollen (cf. NIEWELER 2003: 7). Wenn man aber unterschiedliche Lesestile entwickeln will, wenn man eine eigenständige Zusammenfassung oder reproduzierbare Aneignung des Gelesenen erwartet, und wenn man Lesen auch als Anlass zum Sprechen und Schreiben über das Gelesene sieht, dann muss nicht nur ein bestimmtes Maß an Sprach- und Spracherschließungskompetenz vorausgesetzt werden, sondern es werden auch Lesestrategien und -techniken benötigt, um den Zugang zu unterschiedlichen Textsorten, das Verstehen während des Lesens, aber auch die Konstruktion, Verarbeitung und Vernetzung von Wissen zu unterstützen.

Der Schwerpunkt der Unterrichtsvorschläge dieses Beitrags liegt exemplarisch auf bewährten **Texterschließungs- und -verarbeitungstechniken**. Wenn es um die Entnahme und Verarbeitung der Textinformationen geht,

müssen Schüler lernen, dass es unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten gibt – sie müssen außerdem gezielt darin angeleitet werden, Bedeutsames zu speichern und von Unwichtigem zu trennen, und schließlich müssen sie die Textinhalte so aufbereiten können, dass diese langfristig im Gedächtnis verankert werden. An einem konkreten Textbeispiel werden grundlegende Techniken wie **das kursorische und das orientierende Lesen, das Markieren und Strukturieren von Schlüsselbegriffen** sowie **Möglichkeiten des Ordners und Zusammenfassens** und der **Veranschaulichung von Textinformationen** vorgestellt. Sie sind Schülerinnen und Schülern unter Umständen schon ansatzweise aus der Arbeit in anderen Fächern oder aus methodenorientierten Trainingsprogrammen bekannt, wie sie mittlerweile an vielen Schulen durchgeführt werden. Wenn dies der Fall ist, kann das die Einführung und vertiefende Anwendung im Fach Französisch erleichtern und die notwendigen muttersprachlichen Anteile in Instruktionsphasen auf ein Minimum reduzieren.

Die im Unterrichtsbeispiel verwendete Textgrundlage ist ein Dossier über das Leben von Jules Verne. Es ist über das Internetportal einer großen Jugendzeitschrift zugänglich (siehe Tipps und Literatur). Diese Textform korrespondiert mit einem steigenden Interesse französischer Jugendlicher an den konventionellen und elektronischen Angeboten französischer Jugendzeitschriften – sowohl als „interaktive“ Leser, vor allem aber auch als „Autoren“, zum Beispiel bei Schreibwettbewerben (cf. DELOFFRE 2005: 13). Hierin liegt das besondere Motivationspotenzial des Dossiers über Jules Verne, das *per se* und absichtsvoll kein „motivationaler Selbstläufer“ ist. Durch den **Einblick in den (elektronischen) Lese- und Schreibhorizont französischer Jugendlicher** kann auch die Einsicht gestärkt werden, dass Lesen und neue Medien keine unvereinbaren Gegensätze sind, und dass man für effektives Arbeiten mit den neuen Medien in der Fremdsprache sicher lesen können muss.

## Mehrstufige Lernarrangements

Zur Vermittlung und Verankerung der genannten Verstehens- und Verarbeitungsstrategien reicht es nicht aus, sie nur vorzustellen oder punktuell zu üben. Sie müssen schrittweise eingeführt und immer wieder angewendet werden. Zur **Einführung**, aber auch zur **Wiederholung** und **Festigung** haben sich mehrstufige Lern- oder Trainingsarrangements bewährt, wie sie unter anderem Klippert eingeführt hat und in seinem methodenzentrierten

Schulentwicklungsprogramm vermittelt (cf. KLIPPERT 2001: 63–67). Sie wurden auch schon für den Französischunterricht adaptiert (z.B. FRITSCH 2003: 21–29 und <http://www.meko.bildung.hessen.de> → Unterrichtsmaterial → Lernspiralen → Paris). Diese Lernarrangements ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, eine Aufgabe in einem gestuften Verfahren allein *und* mit anderen zu bearbeiten, sich dabei methodische Fertigkeiten und Techniken anzueignen und zu trainieren, die das **selbstständige fachinhaltliche Lernen** erleichtern und fördern. Diese methodischen Arrangements gehen davon aus, dass eine Verbesserung der Lernleistung vor allem durch eine **mehrkanalige und mehrphasige Aufnahme und Verarbeitung von Informationen** erreicht werden kann, die den Schülern immer wieder Gelegenheit gibt, sich mit Bezug auf vorhandenes Vorwissen aktiv und konstruktiv mit Inhalten und Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen, und die unterschiedlichen Lerntypen und -dispositionen Rechnung trägt.

**Daher bestehen die meisten mehrstufigen Lernarrangements aus folgenden Elementen:**

- **Aktivieren** von (individuellem) Vorwissen, Voreinstellungen oder Vorerfahrungen;
- **Zusammenarbeit** und Austausch mit anderen (im Tandem oder in der Kleingruppe);
- **Suche und Erproben** von Lösungs- oder Lernwegen;
- **Erstellung und Präsentation** von Lernprodukten;
- **Reflexion** von Lernprozessen (cf. FRITSCH 2003: 21).

Diese Lernarrangements eignen sich in besonderer Weise für den Fremdsprachenunterricht, weil sie durch „geschützte“ **Arbeitsräume und Helfersysteme**, aber auch durch die mehrfache und mehrstufige Beschäftigung mit einem Unterrichtsgegenstand gerade auch schwächeren oder zurückhaltenderen Schülern Sicherheit und sprachlich-gedankliche Entfaltungsräume bieten. Die investierte Zeit ist nachgewiesenermaßen keine verlorene, sondern fördert nachhaltig die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler.



## Beispiel aus der Unterrichtspraxis

### Texte lesen und verarbeiten in 5 Schritten

Erfahrungsgemäß tun sich viele Lernende gerade im Fremdsprachenunterricht schwer, Texte zu lesen und selbstständig so zu bearbeiten, dass sie die wirklich wichtigen und für den jeweiligen Arbeitsauftrag relevanten Informationen entnehmen und so verarbeiten können, dass sie auch nach längerer Zeit noch verfügbar sind. Die 5-Schritt-Lesemethode vermittelt zur Bearbeitung dieses Problems hilfreiche Verfahrensweisen und Erkenntnisse (cf. HOLTWISCH 2005: 57). Die 5 „klassischen“ Bausteine wurden für den Französischunterricht ab Ende des zweiten Lernjahres adaptiert und mit vorbereitenden bzw. vertiefenden Übungen angereichert. Sie implizieren eine Schulung unterschiedlicher Lesestile, deren Kenntnis eine weitgehend selbstständige Abstimmung der Lesehandlungen in Relation zu der jeweiligen Leseintention und Textsorte ermöglichen kann, die allerdings hier nicht extensiv ausgeführt werden soll (cf. BLÜMEL-DE VRIES 2003: 68–75).

Obwohl in der gewählten Darstellungsform eine Einführung der Methode als Ganzes auf der Basis *eines* Textes unterstellt wird, können jedoch alle Bausteine auch einzeln nacheinander mit unterschiedlichen Textgrundlagen umgesetzt und mit kreativeren Verfahren der Textarbeit, weiteren Übungen oder vertiefenden inhaltlichen Fragestellungen kombiniert werden. Je nach methodischer Vorbildung der Schüler und gewählter inhaltlicher Anbindung, ist dies sogar anzuraten, vor allem um eine methodische Überforderung oder Übersättigung zu vermeiden. Die Kenntnis von Techniken der semantisch-lexikalischen Texterschließung wird als bekannt vorausgesetzt. Ihre Vermittlung kann bei Bedarf auch noch in den Baustein 2 integriert werden. Die Zeitvorgaben für die einzelnen Phasen müssen dem Lernstand und Strategie(vor)wissen der Lerngruppe angepasst werden. Wenn alle vorgeschlagenen Übungen gemacht werden, ist pro Baustein mindestens eine Unterrichtsstunde zu veranschlagen. Als Arbeitsgrundlage können – wie im vorliegenden Fall – **authentische Sachtexte** dienen, aber auch geeignete **didaktisierte oder literarische Texte**. Der hier gewählte Auszug aus einem von einem französischen Jugendlichen verfassten Dossier über Jules Verne (cf. <http://www.okapi-jebouquine.com/jebouquine/auteursculpte>), ist gut geeignet, weil er von Sprachniveau, Informationsdichte und -struktur her so angelegt ist, dass die vorgestellten methodischen Verfahrensweisen sinnfölig und Erfolg versprechend Anwendung finden können. Der Textauszug erlaubt auch die Einführung alternativer Verarbeitungstechniken. Das voll-

ständige Dossier lädt zu einer vertiefenden Beschäftigung mit dem Autor und/oder einzelnen Werken ein oder kann als Modell zur Vorstellung weiterer französischer Autoren dienen.

### **Jules Verne**

#### **« Le voyageur imaginaire :**

Le petit Jules-Gabriel Verne passe son temps à imaginer les destinations des grands bateaux qu'il contemple sur la Loire. Il scrute au télescope les manœuvres des voiliers dans le port de Nantes ... À l'école, cet élève sage brille en géographie, en grec, en latin. Il apprend le piano, l'escrime et lit beaucoup. À 18 ans, il passe son bac et commence des études de droit. En juin 1848, il part à Paris. Là, il se met à fréquenter les salons littéraires et dévore les œuvres de ses contemporains : Alexandre Dumas, Musset, et surtout Hugo ... »

#### **« L'artiste étudiant :**

À 22 ans, Jules Verne a déjà écrit des romans inachevés, des poèmes, des pièces de théâtre. Son père tente bien de le remettre dans le chemin du droit, mais Jules refuse, il veut devenir écrivain. Angoissé par ce conflit, Jules se voit atteint de crises de paralysie faciale qui le poursuivront toute sa vie, dans ses moments de stress. En 1850, il rencontre Jacques Arago, un grand voyageur passionné de sciences qui, bien qu'aveugle, sillonne le monde en tout sens ! En lisant les récits de voyages d'Arago, Jules redécouvre toutes ses émotions d'enfance. Secrétaire du Théâtre Lyrique, il continue à écrire un peu dans tous les sens, des œuvres qui ne sont pas toujours de grande qualité ... En rencontrant Honorine Deviane, une jolie veuve de 26 ans qui habite Amiens, Jules songe à gagner un peu plus d'argent : il devient agent de change à la Bourse ! Et le 10 janvier 1857, se marie avec Honorine. »

#### **« Les deux Jules :**

En 1859, Jules découvre l'Angleterre et l'Écosse. Fasciné par la mer et les grands paysages, il voyagera encore en Scandinavie, aux États-Unis. Plus tard, à bord de son propre voilier, il croisera en Méditerranée, sur l'Atlantique ... Des voyages qui ne cesseront de l'inspirer ! Mais à partir de 1860, Jules Verne, calmé, travaille sur son premier roman, *Un voyage dans les airs*. Dans le même temps, l'un de ses amis, Alexandre

Dumas fils, le présente à Pierre-Jules Hetzel, un grand éditeur. Hetzel lit le manuscrit de Verne, le trouve maladroit. Mais il aime l'idée de ce voyage en ballon au-dessus de l'Afrique, décrit presque scientifiquement. L'éditeur critique le manuscrit, l'annote. Jules Verne ne bronche pas et réécrit dans la direction indiquée. Ici naît leur amitié qui durera jusqu'à la mort d'Hetzel. »

« **Le voyageur extraordinaire :**

En 1862, Jules Verne signe un contrat pour le manuscrit qui devient *Cinq semaines en ballon*. C'est un succès immédiat ... Jules Verne est enfin né et avec lui les fameux *Voyages extraordinaires*, ce cycle de romans où les hommes partent à la conquête des éléments. Sous la direction d'Hetzel, l'écrivain travaille « comme un forçat » avec pour devise : éveiller la curiosité du lecteur. Il dévore les travaux des scientifiques, se documente sur cette fin du XIXe siècle, riche en révolutions sociales, scientifiques et industrielles. »

« **Le Maître du monde en 80 volumes (ou presque) ... :**

Naples, Rome, Tunis ... partout où il voyage, Jules Verne est célébré et cela l'ennuie, il aurait aimé rester dans l'anonymat. Mais il regrette de ne pas être reconnu par ses pairs : il ne sera jamais académicien. Le grand auteur populaire passe la fin de sa vie à Amiens. Malade, ne voyageant plus, Jules Verne donne un ton plus sombre à ses derniers écrits : la science elle-même y apparaît source de danger. Jules meurt le 25 mars 1905 à 77 ans, d'une crise de diabète. Son dernier succès paraît ... en 1994 ! *Paris au XXe siècle* a été écrit juste après *Cinq semaines en ballon*. Hetzel l'avait refusé : trop sombre ! Ce texte mineur et pourtant prémonitoire a aussitôt été traduit dans le monde entier. [...] »

(E. Viau, <http://www.okapi-jebouquine.com/jebouquine/article>).

## 1. Überfliegendes Lesen: Wovon handelt der Text?

Da die Schüler gerade diese (erste) Lese-phase erfahrungsgemäß oft nicht ernst genug nehmen, kann man sie durch eine kleine Vorübung dafür sensibilisieren, dass es nötig ist, sich vor der intensiven Bearbeitung eines Textes einen **Überblick** zu verschaffen. Dazu wird ein Arbeitsblatt mit zahlreichen Hinweisen vorbereitet, auf dem als einzige konkrete Handlungsanweisung

lediglich das Eintragen des eigenen Namens versteckt ist. In einer kurzen Reflexion kann die grundsätzliche Bedeutung des überfliegenden Lesens thematisiert werden, die auch im Zusammenhang mit dem Lesen von Arbeitsanweisungen sehr wichtig ist, denn vor der konkreten Bearbeitung gilt es zunächst, sich einen Überblick über die Anforderungen zu machen; nachgewiesenermaßen werden viele Aufgaben nicht angemessen gelöst, weil die Aufgabenstellungen nicht (richtig) gelesen werden, sondern gleich mit der Bearbeitung begonnen wird.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler den Text und folgende Hinweise bekommen haben, arbeiten sie in Einzelarbeit selbst organisiert innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens:

Wenn du einen längeren Text lesen und bearbeiten musst und keine speziellen Arbeitsaufträge vorliegen, solltest du nicht sofort mit dem detaillierten/intensiven Lesen beginnen. Du solltest zunächst den Text überfliegen, um herauszufinden, worum es sich handelt. Dabei kannst du auf folgende Dinge achten bzw. dir folgende Fragen stellen:

1. Wie lautet der Titel oder die Überschrift? Gibt es einen Untertitel oder Zwischenüberschriften: Was sagen sie mir? Was weiß ich vielleicht schon darüber?
2. Ist der Text formal unterteilt in Abschnitte bzw. sind „Teilstücke“ sichtbar?
3. Gibt es Hervorhebungen durch **Fett-** oder *Kursivdruck*, Unterstreichungen oder sonstige Markierungen?
4. Finden sich Jahreszahlen, Namen oder Daten im Text?
5. Finden sich Bilder oder sonstige Veranschaulichungen? Gibt es Bildunterschriften?
6. Handelt es sich um eine dir bekannte Textform? Was ist typisch für sie?

Wenn du den Text in der beschriebenen Weise überflogen hast, kannst du versuchen, in einigen Sätzen schriftlich festzuhalten, um was es geht. Du kannst so beginnen: *Dans ce texte, il s'agit de Jules Verne. Il y a ...*

Je nach sprachlicher und methodischer Kompetenz der Lernenden können die Fragen zunächst deutsch formuliert werden und später – nachdem sie einmal bekannt sind – in vereinfachter französischer Form. Die französischen Entsprechungen können jedoch auch problemlos im Zusammen-

hang mit der Vorstellung der Ergebnisse dieser Arbeitsphase eingeführt werden, indem beispielsweise gefragt wird: *Il y a un titre ou des sous-titres ? Quel est le titre ?* oder *Il y a des paragraphes ? Combien ?* Die relevanten (neuen) Begriffe werden an der Tafel notiert und sollten so gewählt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sie im Bedarfsfall durch die Anwendung der ihnen bekannten Erschließungstechniken verstehen können.

## 2. Intensives Lesen: Wovon handelt der Text genau?

Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text in Einzelarbeit noch einmal und erschließen den unbekanntem Wortschatz selbstständig **ohne Wörterbuch**. Die Ergebnisse werden mit dem Tischpartner verglichen und bei Bedarf ergänzt oder korrigiert. Danach stellen durch Zufallsprinzip ausgewählte **Tandems** ihre Lösungen vor. Falls nötig, werden die verwendeten **Texterschließungstechniken** anhand ausgewählter Beispiele aus dem Text noch einmal wiederholt und exemplarisch erläutert. Bedarfsbezogen erfolgen weitere Wortklärungen durch die Lehrperson. Nach der Sicherung des grundlegenden sprachlichen Textverständnisses folgt die Phase des intensiven individuellen Lesens, die durch folgende Hinweise (ein)geleitet werden kann:

Jetzt solltest du den Text noch einmal aufmerksam und intensiv lesen. Dabei können dir Fragen helfen wie *Où ? Quand ? Qui ?* und *Quoi ?* – oder andere Fragen, die du selbst an den Text stellst.

Lies dir alle Abschnitte nacheinander durch. Besonders aufmerksam solltest du auf den Anfang und das Ende einzelner Abschnitte achten, denn dort steht meist das Wichtigste bzw. das, was die Abschnitte eventuell verbindet. In vielen Fällen steht der wichtigste Satz am Anfang oder am Ende eines Abschnitts und die übrigen Sätze erläutern ihn oder geben Zusatzinformationen.

Manche Texte haben aber keine auf den ersten Blick erkennbare Struktur. Dann musst du den Text selbst in Abschnitte unterteilen, die dir sinnvoll erscheinen!

Wenn kein anderer Arbeitsauftrag gegeben ist, solltest du nun den Inhalt jedes Abschnitts in deinen eigenen Worten kurz/in Stichworten schriftlich festhalten. Dazu kannst du z. B. lange Sätze verkürzen, komplizierte Formulierungen durch einfachere ersetzen oder Beispiele für bestimmte Sachverhalte geben.

An dieser Stelle kann nach Bedarf der Schülerinnen und Schüler eine gemeinsame **Sicherungsphase** zwischengeschaltet werden oder aber direkt zum dritten Baustein übergeleitet werden.

### 3. Markieren von Schlüsselbegriffen

Das Markieren von sinntragenden Textteilen ist eine zentrale methodische Teilqualifikation, deren gesicherte Einführung große Aufmerksamkeit verdient, weil sie in der Regel nicht *per se* vorhanden ist und doch häufig ohne jegliche Übung vorausgesetzt wird. Indem **zentrale Begriffe** und **wichtige Informationen** markiert, das heißt unterstrichen oder farbig überstrichen werden, findet eine vertiefende, verständnissichernde Auseinandersetzung mit dem Gelesenen statt. Indem Bedeutsames gedanklich *und* aktiv handelnd von weniger Bedeutsamem unterschieden *und* sichtbar gemacht wird, ist ein deutlicher Schritt zum Behalten und langfristigen Speichern der wichtigen Informationen getan.

In der Praxis haben sich vorbereitende bzw. vertiefende Übungen sehr bewährt, die das Bewusstsein für die Hierarchisierung von Begriffen sowie die Unterscheidung von Kerninformation und ausschmückenden „Details“ schärfen helfen, und die im Vorfeld, aber auch in der Nachbereitung, eingesetzt werden können. Für das **Finden von Oberbegriffen** präsentiert man den Lernenden in einer einfachen Übung zunächst beispielhaft mehrere Begriffe, für die ein gemeinsamer Begriff gefunden werden soll, der die übereinstimmenden Merkmale fasst und die Spezifika weglässt, z. B.: *L'écrivain, l'artiste-peintre, le sculpteur, le sculpteur sur bois, ce sont des métiers artistiques*. Später können die Schülerinnen und Schüler selbst – wie hier aus dem vorliegenden Text oder losgelöst davon – Aufgabenbeispiele finden.

Das sehr viel anspruchsvollere **Bilden von Begriffshierarchien**, bei denen die Schüler – allein oder in Gruppen – 10 bis maximal 20 Begriffe unterschiedlichen Abstraktionsgrades einem einzigen Basisbegriff zuordnen sollen, schult kognitive Fähigkeiten wie das Begreifen von Zusammenhängen und ihre sprachliche Darstellung (cf. BRENNER 2005: 159). Als Übung zu dem Basistext über das Leben von Jules Verne könnten den Schülern die folgenden Begriffe ungeordnet mit dem Auftrag vorgelegt werden, sie in eine sinnvolle hierarchische Ordnung zu bringen.

Zum Beispiel:

*Faire des voyages*  
*destinations*  
*Europe      États-Unis      Asie*  
*Angleterre, Écosse, Suède*

oder:

*Parcourir le monde*  
*air      mer      terre*  
*Atlantique, Méditerranée*  
*ballon, avion      bateau, voilier      train, à pied*

**Begriffsdefinitionen** machen augenfällig den Unterschied zwischen einem zentralen Begriff und erläuternden Nebeninformationen deutlich (*L'œuvre d'un auteur, ce sont tous les romans, tous les poèmes ou/et toutes les pièces de théâtre d'un auteur*). Sie können – wie hier – durch Lehrerbeispiele initiiert und anschließend von den Schülerinnen und Schülern selbstorganisiert, ggf. sogar als Ratespiele durchgeführt werden.

Mit Bezug auf die Arbeit in den Bausteinen 1, 2 und die Frage, wie die wichtigen Textinformationen gefunden und sichtbar gemacht werden können, kann man den Lernenden vorab die Vorteile des Markierens im Überblick erläutern bzw. eine entsprechende Reflexion nach einer Arbeitsphase anregen (HOLTWISCH 2005: 58):

- Das Wesentliche wird dargestellt.
- Die Texte werden übersichtlicher.
- Das Wiederfinden wird erleichtert.
- Das Wiederholen wird vereinfacht.
- Das Markieren ist ein wichtiger Schritt zum Behalten!

Zudem ist es empfehlenswert, sich innerhalb der Lerngruppe auf die gleichen Arbeitsmaterialien (Bleistift, Marker, Rotstift, Lineal und Radiergummi) und Markierungszeichen zu einigen (Bleistift für die Übungsphase und

für Skizzen, gelber Marker für Schlüsselworte und dünner roter Stift für Zusatzinformationen, wenn man schon geübt im Markieren ist).

Das (erste) Markieren kann als mehrstufiges Lernarrangement durchgeführt werden, bei dem die Schülerinnen und Schüler selbst Regeln für das Markieren entwickeln, oder die folgenden Regeln werden durch die Lehrkraft eingeführt:

Lies dir den Text aufmerksam durch und unterstreiche wichtige Schlüsselwörter mit einem Bleistift. Sei jedoch sehr sparsam und markiere nicht zu viele Wörter! Überprüfe dann noch einmal deine Unterstreichungen und verändere sie, wenn du es für nötig hältst, durch Ergänzungen oder Streichungen.

Besonders wichtige Stellen kannst du farbig markieren oder einkreisen bzw. einrahmen.

Weitere wichtige Zusatz- und Nebeninformationen wie Namen oder Daten kannst du nun mit einem dünnen Rotstift unterstreichen.

Versuche dann, dir die markierten Stellen gut einzuprägen und überprüfe, in welcher Weise sie aufeinander bezogen sind.

Nachdem die Schüler in Einzelarbeit den Text markiert haben, vergleichen sie zunächst ihre Ergebnisse mit ihren Tischpartnern bzw. in ihren Lerngruppen aus.

Im Anschluss wird im Plenum auf einer Folie die Markierung (mindestens eines Abschnittes) des Textes gemeinsam vorgenommen; es werden unterschiedliche Markierungen argumentativ diskutiert und bestätigt oder korrigiert. Zur Sicherung eines für die Schüler verfügbaren Ergebnisses kann sich auch – je nach Lernstand der Gruppe oder Schwierigkeitsgrad des Textes – die Vorstellung eines Lehrerlösungsmusters anbieten, das ebenfalls besprochen werden sollte.

#### „Spickzettel“ als Gedächtnisstützen

Um deutlich zu machen, dass (wenige) markierte Schlüsselwörter für das Gedächtnis als Auslöser für die Aktivierung weiterer Informationen (aus einem Text) ausreichen, empfiehlt sich als Übung im Anschluss an das Markieren die Erstellung von „Spickzetteln“, auf denen die Schülerinnen und Schüler nur eine ganz geringe Anzahl von **Schlüsselwörtern**, aber beliebig viele **Symbole** und **Zeichen** notieren dürfen. Diese Notizen dienen als Basis



für eine Wiedergabe des Textinhaltes. Wenn man diese Textwiedergabe als Partnerarbeit im Doppelsitzkreis organisiert, wird außerdem sichergestellt, dass *alle* Schüler diese wichtige Aufgabe zeitgleich ausführen und ihre Erfahrungen als Hörer und Sprecher vergleichen. Erfahrungsgemäß können viele Schüler auf der Basis von „Spickzetteln“ selbst nach längerer Zeit noch Textinhalte *ad hoc* memorieren und sind stark motiviert durch diese Lernerfolge. Diese aktiv-handelnde Rekapitulation vermittelt anschauliche Einsichten in die Funktionsweise von Schlüsselbegriffen, fördert das Einprägen und Erinnern bzw. sensibilisiert für die Wirksamkeit von methodischen Verfahrensweisen, die dies ermöglichen (Beispiele für einen „Spickzettel“ cf. FRITSCH 2003: 24 und unter <http://www.meko.bildung.hessen.de> → Unterrichtsmaterial → Lernspiralen → Paris).

Eine Alternative zu der Arbeit mit „Spickzetteln“ sind individuelle Randnotizen in Form von Stichwörtern, Zeichen und Symbolen, mit deren Hilfe der Textinhalt zu einem späteren Zeitpunkt schnell rekapituliert werden kann.

#### 4. Veranschaulichen und Ordnen von Textinhalten

Damit die aus einem Text entnommenen Informationen, die erkannten Zusammenhänge oder erfassten Abfolgen von Denk- oder Handlungsschritten auch langfristig gespeichert und bei Bedarf wieder abgerufen werden können, sollten sie im Idealfall noch einmal übersichtlich geordnet und veranschaulicht bzw. visualisiert werden, zum Beispiel in Strukturskizzen wie **Mindmaps**, **Zeitleisten** oder auch **Diagrammen**, aber auch in **Lernplakaten** oder anderen **bildlichen Darstellungen**. Durch diese Veranschaulichung werden die Textinformationen mit Vorwissen verknüpft und neu vernetzt, was nachweislich das Behalten besser fördert als das Einprägen von Einzelinformationen. Visualisierungen helfen, erarbeitete Inhalte gedanklich erneut zu durchdringen und steigern beim Lernen nachgewiesenermaßen Motivation, Aufmerksamkeits- und Behaltensleistung um ein Vielfaches (cf. GUDJONS 2005: 13; RADEMACHER 2002: 10).

##### Textbilder

Eine besondere Möglichkeit der Veranschaulichung von Textinformationen sind „Textbilder“ oder überdimensionale „Spickzettel“, die bei entsprechender Eignung von Texten eine Sonderform der Dokumentation des Verstehens ermöglichen (cf. FRITSCH 2003: 23–25). Dazu entwirft jeder Schüler auf der Basis der markierten Begriffe ein Bild, das seine spezifische Aneig-

nung des Textes spiegelt. Dabei sind unterschiedliche Strukturierungsmöglichkeiten, wie **Mindmaps** oder **Netzwerke**, aber auch sehr **individuelle „Textbilder“** erlaubt und erwünscht, da in dieser Übungsform deutlich werden soll, dass es – je nach Lern- und Texttyp – diverse Wege gibt, ein schlüssiges „Bild“ des Textes, bestimmter Themenstellungen aus dem Text, aber auch eigener Assoziationen zum Textinhalt zu entwickeln. Die gefundenen „Textbilder“ sind Ausdruck des individuellen Begreifens und Behaltens des Inhaltes.

### ■ **Mindmaps**

Neben dieser eher individuellen Aneignungsform sollte den Schülerinnen und Schülern ein Basis-Repertoire an flexibel einsetzbaren, auf unterschiedliche (Kon)texte übertragbare und sinnvoll erweiterbare Strukturierungsformen vermittelt werden, die eine zunehmende Selbstständigkeit erlauben und fördern, wie zum Beispiel das *Mindmapping*. Mit Mindmaps lassen sich viele Teilinformationen zu einem Thema auf das Wesentliche reduziert übersichtlich gliedern und darstellen. Diese Ordnung ist jedoch so offen, dass immer wieder Ergänzungen oder Veränderungen vorgenommen werden können. Mindmaps eignen sich aber nicht nur zur **Verarbeitung und Veranschaulichung** von Textinformationen, sondern vor allem auch zum **Sammeln und Strukturieren** unterschiedlicher Informationen oder zum **Üben und Wiederholen** von Lerninhalten, z.B. themenrelevanter Wortschatz. Mindmaps können außerdem zur **Stoff- oder Ideensammlung**, als **Rahmen für Notizen** und **Mitschriften** oder zum **Präsentieren** und als **Vortragsleitfaden** verwendet werden. Während bei diesen Verfahren in der Regel immer ein Brainstorming am Anfang der Ausarbeitung einer Mindmap steht, ist die Vorgehensweise bei der Texterschließung analytisch, das heißt, es werden die Schlüsselbegriffe des Textes verwendet und entsprechende Zuordnungen vorgenommen.

### ■ **„Klassen-Mindmaps“**

Ein gezielter Strukturierungsauftrag für eine Mindmap im Zusammenhang mit dem Lesen und Bearbeiten eines Textes kann darin bestehen, dass die Schülerinnen und Schüler markierte Schlüsselbegriffe und wichtige Informationen in Stichworten auf **Moderationskarten** schreiben und sie gemeinsam an einer Pinwand so ordnen, dass sich alle bedeutsamen Textinformationen, aber auch die Struktur des Textes dort wiederfinden. Zunächst wird diese Arbeit von der Lehrkraft angeleitet, moderiert und abschließend kommentiert, später übernehmen die Schüler sie weitgehend selbstständig. Die

gemeinsam erarbeitete Mindmap im Klassenraum ist bei Bedarf als Basis für die Weiterarbeit mit dem Text **für alle präsent**. Diese Vorgehensweise empfiehlt sich sehr für Lerngruppen, die im Markieren von Schlüsselbegriffen und Strukturieren von Texten noch wenig geübt sind, denn die gemeinsame Arbeit mit Karten hat den Vorteil des flexiblen und visualisierten Umgangs mit unterschiedlichen Textelementen, der alle Arbeitsschritte und (Zwischen-)Ergebnisse für jeden Beteiligten sicht- und nachvollziehbar macht. Indem die wesentlichen Textinhalte in eine **logisch-hierarchische Ordnung** gebracht werden, kommt es zu einer Neukonstruktion dieser Inhalte, die gleichzeitig zu einer vertiefenden Aneignung führt. Indem der Lerngegenstand einen sinnhaften Zusammenhang, ein bildhaftes Ganzes darstellt, wird er wiederum leichter einpräglich bzw. abrufbar.

### ■ Mindmaps zur Textverarbeitung

Für die Erstellung einer individuellen Mindmap auf der Basis der markierten Schlüsselbegriffe werden den Schülerinnen und Schülern folgende Informationen – wenn möglich visualisiert – vorgestellt:

Durch das Markieren von Schlüsselwörtern und bedeutsamen Informationen hast du schon eine wichtige Vorarbeit für die Ausarbeitung der Mindmap geleistet. Schreibe alle Begriffe auf ein leeres Blatt. Überlege dir nun, welche der markierten Wörter mögliche Oberbegriffe bzw. Hauptäste deiner Mindmap sein könnten. Diese umrandest du mit jeweils einer anderen Farbe. Dann ordnest du alle übrigen Begriffe zu. Markiere die Zugehörigkeit zu den Oberbegriffen durch Unterstreichungen in den jeweils gleichen Farben.

Nun kannst du beginnen, alle Begriffe in die Mindmap zu übertragen. Am besten benutzt du einen Bleistift, damit du leicht noch einmal Veränderungen vornehmen kannst. Es ist wahrscheinlich, dass dir bei der Ausarbeitung noch weitere Begriffe auffallen, die du noch nicht markiert hattest, die du aber einarbeiten möchtest. Diese kannst du sofort an der passenden Stelle zuordnen.

Am Ende kannst du die Hauptäste in einer bestimmten Reihenfolge nummerieren und auch noch Zeichen und Symbole anfügen, die dir vielleicht beim Erinnern an einen Begriff oder Gedanken helfen können.

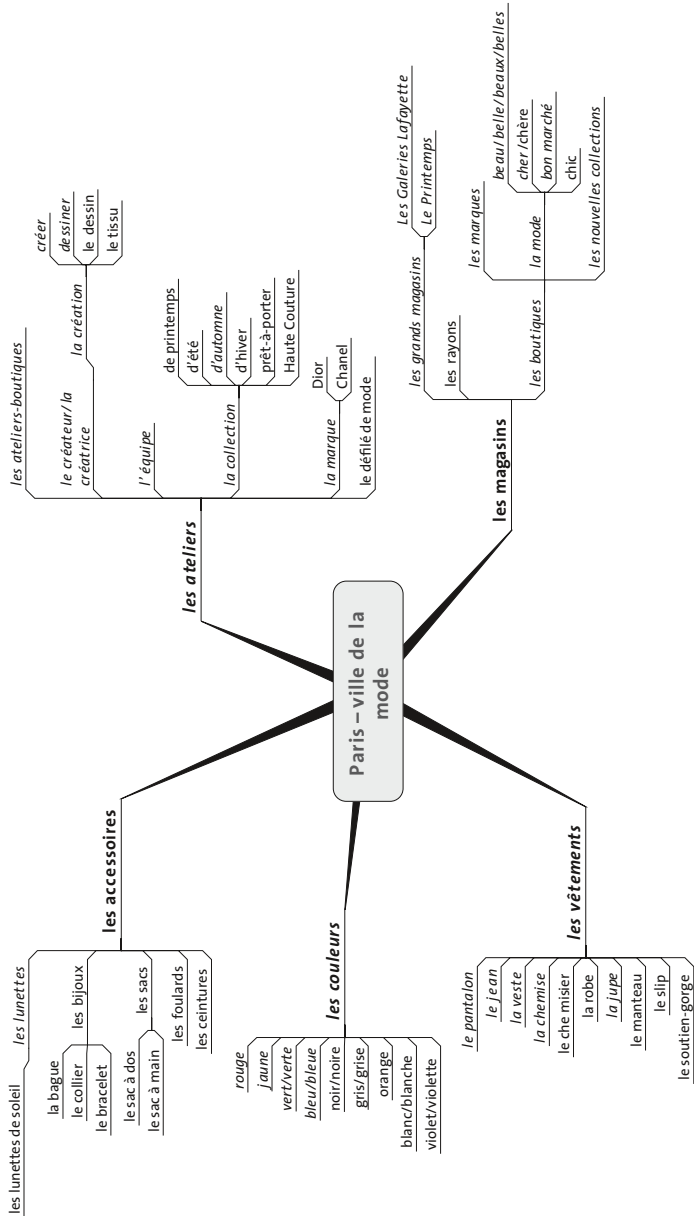
Mindmaps lassen sich bei der Arbeit mit Texten vielseitig einsetzen, vor allem kann man mit ihnen sehr gut den Inhalt längerer Texte so zusammenfassen und gliedern, dass man ihn sich schnell einprägen und sich leicht wieder daran erinnern kann. Im Zentrum einer Mindmap steht das **Themenwort**. Für wichtige Aspekte werden an das Themenwort mehrere **Hauptäste** angelegt. Jedem Hauptast werden mehrere **Nebenäste** und **Zweige** für Einzel- oder Zusatzinformationen zugeordnet. Dies können Stichworte, aber auch Zahlen oder Symbole sein.

Während der Ausarbeitung sollte der Lehrer als Berater fungieren und Hilfestellungen geben. Die Arbeitsergebnisse werden zunächst einem Zufallspartner vorgestellt, der sie befragen und kommentieren kann. Diese Arbeitsphase ist wichtig als Nachvollzug bzw. Korrektur sowohl des eigenen als auch für den kritischen Nachvollzug des fremden Verständnisprozesses. Durch gezieltes Nachfragen kann Vergessenes ergänzt oder Unklares bzw. auch falsch Verstandenes mit partnerschaftlicher Hilfe berichtigt werden. Anschließend werden alle Mindmaps ausgelegt und betrachtet. Die Kenntnisnahme anderer Entwürfe kann darüberhinaus allen Schülerinnen und Schülern als „Ideenbörse“ dienen, ohne dabei konkurrierende Bewertungen zu provozieren. Wenn vorbereitend eine „Klassen-Mindmap“ erarbeitet wurde, lässt sich auch diese einbeziehen. Abschließend können bei Bedarf noch notwendige inhaltliche Klärungen und Ergänzungen sowohl durch die Gruppe als auch durch die Lehrkraft vorgenommen werden.

### ■ Elektronische Mindmaps

Das Mindmapping kann mit (Bunt-)Stiften und Papier ebenso wie mit Moderationsmaterialien erfolgen, aber auch – wenn die technischen Voraussetzungen gegeben sind – elektronisch mit einer **Autorensoftware** wie MindManager (cf. HERZOG 2001) erfolgen. Diese Software eignet sich hervorragend zum Einsatz im Unterricht – sowohl für die *ad hoc*-Erarbeitung als auch für die Präsentation von Lerninhalten in Form von Mindmaps – durch Lehrer *und* Schüler. Erfahrungsgemäß finden durch dieses Medium gerade solche Schüler einen motivierenden Zugang zu fremdsprachigen Lerngegenständen, die Mindmaps zunächst als „unstrukturiert“ ablehnen oder die das Sprachenlernen eher freudlos betreiben. Das Programm ist so konzipiert, dass auch elektronisch unerfahrenere Schüler – und Lehrer! – nach kurzer Anleitung eigenständig damit arbeiten können.

Im folgenden Beispiel (siehe Abb. S. 115) hat eine Schülerin den (kursiv gedruckten) Lektionswortschatz zum Thema „Paris, ville de la mode“ in einer Mindmap zusammengefasst und selbstständig ergänzt.



Mindmap zum Thema „Paris, ville de la mode“

## 5. Textinhalte rekapitulieren

Das Mindmapping und andere methodische Verfahren zur Veranschaulichung und (Neu-)Ordnung von Textinformationen, z. B. verschiedene Formen von Diagrammen und Tabellen oder Zeitleisten, aber auch ihre kreativeren Varianten, wie z. B. „Spickzettel“ oder „Merkstraßen“, dienen der **vertiefenden Aneignung der Textinhalte** und stützen die **gedankliche Rekonstruktion der Inhalte** oder ihre **freie Reproduktion**.

Der folgende Auszug aus einer von drei Schülern gemeinsam erstellten Tabelle gibt den Inhalt des Basistextes zu Jules Verne anhand einzelner Lebensalter und -stationen auf unterschiedlich detaillierten Ebenen wieder. Die Präsentation erfolgt im 3er-Team, indem A zunächst eine Folie mit den Stichwörtern der linken Spalte so auflegt, dass das erste Stichwort zu sehen und die restlichen verdeckt sind. B legt eine Folie mit den Stichwörtern der mittleren Spalte darüber, die parallel aufgedeckt werden und C verfährt analog mit den Stichwörtern der rechten Spalte. So werden sukzessive alle Stichwörter präsentiert und die restliche Lerngruppe bekommt Gelegenheit zu Nachfragen und Ergänzungen. Abschließend rekapitulieren die Zuhörenden anhand der noch einmal aufgelegten wenigen Stichwörter der linken Spalte den gesamten weiteren Vortrag. Die vertiefende inhaltliche Weiterarbeit konzentriert sich darauf, durch selbstständig recherchierte Informationen inhaltliche Lücken und „Leerstellen“ im Text zu füllen.

Das Rekapitulieren stellt die letzte Stufe der Verarbeitung von Textinformationen dar und zeigt, ob eine **„echte Aneignung“** der Inhalte stattgefunden hat. Auf die Arbeitsphase einer „öffentlichen“ Textreproduktion bereiten sich die Schüler zunächst allein vor, indem sie versuchen, den Inhalt auf der Basis ihrer Strukturierungsmuster möglichst frei zu memorieren. Nach einer angemessenen Vorbereitungszeit werden Kleingruppen gebildet, in denen diese **„Mini-Vorträge“** gehalten und von den Gruppenmitgliedern kommentiert und bei Bedarf ergänzt werden. Auf diese Weise befassen sich alle Vortragenden *und* Zuhörende nochmals und auf einem jeweils anderen Vermittlungs- bzw. Rezeptionskanal mit dem Textinhalt. Dies dient neben der Schulung der sprachlichen Kompetenz und einer positiven Kommunikationshaltung vor allem der weiteren Festigung des Textinhaltes. Die Arbeit in der Kleingruppe sichert dabei einen weitgehend angstfreien und geschützten Erprobungsraum, bevor dann die Schülerinnen und Schüler ausgewählt werden, die ihre Vorträge im Plenum halten.

## La vie de Jules Verne

L'enfant ...	... imagine des destinations ... regarde les voiliers	... des grands bateaux  ... dans le port de Nantes ... en géo, grec et latin
L'élève	... est bon élève ... lit beaucoup	
L'étudiant	... passe son bac ... va à Paris ... fait des études ... va dans des salons littéraires ... lit les livres de ses contemporains ... écrit un peu	... à 18 ans  ... de droit  ... p.e.A. Dumas et Victor Hugo ... p.e. des romans, des poèmes, des pièces de théâtre ... parce qu'il veut devenir écrivain
	... se dispute avec son père ... est stressé à cause de ce conflit	... et a des crises de paralysie faciale
Le jeune homme	... rencontre Jacques Arago ... lit les récits de voyages d'Arago ... continue à écrire ... rencontre Honorine Deviane ... se marie avec Honorine	... qui est aveugle  ... et y retrouve son enfance  ... d'Amiens qui a 26 ans et qui est veuve ... en 1857
Le voyageur	...	...
L'écrivain	...	...
L'auteur à succès	...	...
Le vieil homme	...	...

## Tipps und Literatur

### Literatur

*Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch: „Längere Texte – Langeweile?“*, Heft-Nr. 24/1996, Friedrich Verlag, Seelze.

*Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch: „Konstruktiv lernen und lehren“*, Heft-Nr. 32/1998, Friedrich Verlag, Seelze.

*Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch: „Lernstrategien“*, Heft-Nr. 34/1998, Friedrich Verlag, Seelze.

*Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch: „Lesen“*, Heft-Nr. 63/64/2003, Friedrich Verlag, Seelze.

- BLÜMEL-DE VRIES, KATRIN (2003): „Schulung von Lesestilen im Französischunterricht“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Heft-Nr. 63–64, S. 68–75.
- DELOFFRE, JAQUELINE (2005): « Une presse jeunesse à part entière », in: *Références*, Automne/Hiver 2005, S. 12–13.
- BRENNER, GERD/BRENNER, KIRA (2005): Fundgrube Methoden I für alle Fächer. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin.
- BIMMEL, PETER (2002): „Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Heft-Nr. 1, S. 113–141.
- FRITSCH, ANETTE (2003): „Trainingsbausteine zum Lesen, Strukturieren und Reproduzieren von Texten“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Heft-Nr. 63–64, S. 21–29.
- FRITSCH, ANETTE (2005): „Präsentieren im Englischunterricht“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft-Nr. 76, S. 2–11.
- FRITSCH, ANETTE (2006): „Erweiterung der Methodenkompetenz – Pädagogische Schulentwicklung in Hessen“, in: *Références*, Printemps/Été 2006, S. 12–13.
- GUDJONS, HERBERT (2005): „Methoden und Strategien intelligenten Übens“, in: *Pädagogik*, Heft-Nr. 11, S. 12–15.
- HELBIG, BEATE (1998): „Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache“, in: *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer*. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW. Keltter. Soest, Bönen, S. 229–236.
- HERZOG, DAGMAR/JESCHKE, HARALD (2001): *Mind Manager 4 – Effektiver arbeiten und lernen mit Mind Mapping*. mvg Verlag, Landsberg a. Lech.
- HOLTWISCH, HERBERT (2005): *Powerpack Lernen – Lern- und Arbeitsmethoden für die Klassen 8–10*. Schönigh. Paderborn.
- HURRELMANN, BETTINA (2003): „Lesen – Basiskompetenz in der Mediengesellschaft“, in: *Jahresheft Schüler: Lesen und Schreiben*, S. 4–10.
- KLIPPERT, HEINZ (2001): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Beltz. Weinheim und Basel.
- MENGLER, KLAUS (1992): „La lecture individuelle oder das ‚lesende Klassenzimmer‘“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Heft-Nr. 7, S. 390–394.



- NIEWELER, ANDREAS (2003): „Lesekompetenz im Französischunterricht entwickeln“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Heft-Nr. 63/64, S. 4–11.
- NIEWELER, ANDREAS (1998): „Konstruktion von Verstehenshypothesen im Umgang mit Lesetexten“, in: *FU-F*, Heft-Nr. 32, S. 26–31.
- RADEMACHER, BÄRBEL (2002): *Effektiv und lebendig unterrichten: Visualisieren*. AOL. Lichtenau.

## Links

### Lernspirale Paris:

<http://www.meko.bildung.hessen.de>

→ Unterrichtsmaterial → Lernspiralen → Paris

### Jules Verne:

- <http://www.julesverne.fr>
- <http://www.jules-verne-net>
- <http://www.verne-jules.free.fr>
- <http://www.oceanopolis.com>

### Presse jeunesse en France:

- <http://www.monquotidien>
- <http://www.recre-action.net>
- <http://www.jde.fr>
- <http://www.okapi-jebouquine.com>
- <http://www.milanpresse.com>

## Film

SCHWARZ, PAUL (2004): *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur – Eine hessische Bildungsoffensive*. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. Wiesbaden.  
Informationen unter: <http://www.meko.bildung.hessen.de/news/flyer.pdf>;  
Bestellung unter: [JTS-Haiger@t-online.de](mailto:JTS-Haiger@t-online.de)