

---

**Band 43**    **Romanische Sprachen und ihre Didaktik**  
Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

---

Manuela Franke & Frank Schöpp (edd.)

*Auf dem Weg zu kompetenten  
Schülerinnen und Schülern*

Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten  
Fremdsprachenunterrichts im Dialog

*ibidem*

Manuela Franke & Frank Schöpp (edd.)

**AUF DEM WEG ZU  
KOMPETENTEN SCHÜLERINNEN  
UND SCHÜLERN**

Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten  
Fremdsprachenunterrichts im Dialog

*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>.

ISSN: 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-6487-5

© *ibidem*-Verlag  
Stuttgart 2013

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.

## Inhaltsverzeichnis

VORWORT .....	5
SILVIE KRUSE	
Diatopische Variation und diatopische Varietäten im Unterricht der romanischen Sprachen .....	11
STÉPHANE HARDY	
Diatopische Varietäten im Französischunterricht am Beispiel des Films <i>Bienvenue chez les Ch'tis</i> .....	27
CHRISTINE MICHLER	
Methodische Kompetenzen im Französischunterricht – Lernstrategien als Grundlage des lebenslangen Lernens .....	55
DOROTHEA GREGER	
Tiens, voilà ma page préférée! – Kompetenzen fördern mit Hilfe von <i>albums</i> .....	79
SYLVIA THIELE	
Auditive Kompetenzen trainieren und prüfen – Herausforderungen und Perspektiven für den Italienischunterricht .....	107
JULIA GERLACH	
Hörverstehenskompetenz entwickeln – Strategien (nicht nur) für den Italienischunterricht .....	133
MANUELA FRANKE	
Hören heißt Bilder im Kopf sehen – Zur Förderung kommunikativer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht .....	149

DANIEL REIMANN	
Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht .....	165
HANNELORE MARTIN	
Die Förderung von Sprachlernkompetenz von Anfang an – Chancen vernetzten Fremdsprachenlernens auf der Basis mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze .....	181
FRANK JODL	
Vernetzung von sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten zur Erhöhung der <i>awareness</i> , dargestellt am Beispiel von Anredeformen: der spanische <i>voseo</i> und das englische <i>thou</i> .....	203
SIMONA BARTOLI-KUCHER	
Geschichten verstehen – Geschichten erzählen: narrative und interkulturelle Kompetenz mithilfe von literarischen Texten und Filmen lehren und lernen .....	225
FRANK SCHÖPP	
Literarische Texte und literarische Kompetenz in zentralen Französisch-Prüfungen für den Mittleren Schulabschluss und die Allgemeine Hochschulreife .....	241

## Vorwort

*Kompetenzen* sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. *Allgemeine Kompetenzen* sind diejenigen, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen aller Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen. *Kommunikative Sprachkompetenzen* befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel (Europarat 2001, 21ff.).

Wie kein anderes Konzept prägt der Kompetenzbegriff, in der Regel in einem Atemzug mit dem der *Bildungsstandards* genannt, seit der Mitte der 2000er Jahre die Didaktik der modernen Fremdsprachen. Diese Entwicklung bringt Häuptle-Barceló (2009, 88) auf den Punkt, wenn sie schreibt: „Mit den Bildungsstandards avanciert der Kompetenzbegriff [...] fächerübergreifend zum Kernstück einer neuen Leitsemantik“ (zur Diskussion der Bildungsstandards cf. die Beiträge in Bausch & Burwitz-Melzer & Königs & Krumm 2005 sowie in Lüger & Rössler 2008). Tatsächlich fehlen die Schlagwörter *Kompetenzen* und *Kompetenzorientierung* seit einigen Jahren in keiner der gängigen Orientierungshilfen für all jene, die sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen beschäftigen (cf. Ziener 2008, Bausch & Burwitz-Melzer & Königs & Krumm 2009, Grünwald & Küster 2009, Decke-Cornill & Küster 2010, Fäcke 2010 & 2011, Hallet & Königs 2010, Surkamp 2010). Zudem sind eine Reihe von Aufsätzen in Sammelbänden und Zeitschriften erschienen, die sich der Vermittlung der verschiedenen Kompetenzen in einem modernen Fremdsprachenunterricht widmen (cf. die Beiträge in Meißner & Tesch 2010 sowie in Abendroth-Timmer & Bär & Roviró & Vences 2011). Die Idee der Kompetenzorientierung charakterisiert einen tiefgreifenden Reformprozess des Lernens im institutionellen Kontext und bestimmt zurzeit Lehr- und Lernprozesse im ganzen Land. Allerdings wird die kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts unter Lehrkräften ebenso wie universitären Fachdidaktikerinnen und -didaktikern kontrovers diskutiert. Insbesondere im Zusammenhang mit der Debatte um die Konzepte der Standard- und Ergebnisorientierung werden zahlreiche theoretische Überlegungen als realitätsfern kritisiert.

Ausgehend von dieser Diskussion haben wir versucht, mit dem Marburger Fachdidaktischen Kolloquium eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis zu schlagen und zum Dialog zwischen Theorie und Praxis eines kompetenzorien-

tierten Fremdsprachenunterrichts eingeladen. Die insgesamt zwölf aus den in Marburg im November 2012 gehaltenen Vorträgen entstandenen fachdidaktischen Aufsätze beleuchten den kompetenzorientierten Unterricht aus den unterschiedlichsten Perspektiven. Besonderen Wert haben wir darauf gelegt, dass neben den vergleichsweise leicht zu überprüfenden Kompetenzen auch solche thematisiert werden, die sich schnellen Versuchen der Operationalisierung entziehen.

Die den Band eröffnenden Artikel von **Silvie Kruse** [11-26] und **Stéphane Hardy** [27-53] sind ein Plädoyer für die Berücksichtigung der plurizentrischen und pluriarealen Gestalt des Französischen und des Spanischen sowie verschiedener diatopischer Varietäten im Unterricht der beiden Fremdsprachen. Während Silvie Kruse theoretische Überlegungen zur Entwicklung rezeptiver kommunikativer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern anhand des Umgangs mit diatopischer Variation und diatopischen Varietäten anstellt, skizziert Stéphane Hardy eine für den Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe konzipierte Reihe, in deren Mittelpunkt die Beschäftigung mit diatopischen Varietäten steht. Ausgehend von der Überzeugung, dass der Französischunterricht den Anspruch auf eine Begegnung mit lebendiger und authentischer sprachlicher Pluralität stärker akzentuieren sollte, zeigt sie am Beispiel des Films *Bienvenue chez les Ch'tis* konkrete Möglichkeiten zur Sensibilisierung der Lernenden für sprachliche Variation.

Der zweite Themenblock ist den methodischen Kompetenzen gewidmet. **Christine Michler** [55-78] veranschaulicht auf der Basis einer Zusammenstellung von in Französischlehrwerken vorhandenen Lernstrategien und Arbeitstechniken, welche Methoden fachspezifisch für den Fremdsprachenunterricht relevant sind und wie man diese sinnvoll integrieren kann. **Dorothea Greger** [79-105] berichtet in ihrem Beitrag über ein literarisches Begegnungsprojekt zwischen *albums* und Schülerinnen und Schülern im zweiten Lernjahr des Französischunterrichts. Dabei stellt sie Methoden und Strategien vor, mit deren Hilfe die Kommunikation einer solchen Begegnung trotz geringer sprachlicher Kenntnisse gelingen kann.

Drei weitere Artikel setzen sich mit Fragen der Förderung der Hörverstehenskompetenz auseinander: Im Beitrag von **Sylvia Thiele** [107-131] werden audi-

tive Kompetenzen näher beleuchtet und im Rahmen eines Praxisbezugs zum Italienischunterricht fokussiert. **Julia Gerlach** [133-148] zeigt drei Strategien zur Schulung des Hörverstehens im Italienischunterricht auf: Binnendifferenzierung, Ganzheitlichkeit und Inhaltsorientierung. Am Beispiel von Mythen und Legenden aus dem hispanophonen Sprachraum präsentiert **Manuela Franke** [149-163] in ihrem Beitrag eine konkrete Möglichkeit der Vermittlung von Strategien und Techniken, die ein Hörverstehen als aktiven und konstruktiven Prozess ermöglichen.

Einer in der schulischen Praxis schwer messbaren Teilkompetenz widmet sich **Daniel Reimann** [165-180], der das Konzept des interkulturellen Lernens diskutiert und auf dieser Grundlage seine Erweiterung zum transkulturellen Lernen begründet. Er untersucht in diesem Zusammenhang das Konzept in seiner erziehungswissenschaftlichen und bisherigen fremdsprachendidaktischen Rezeption und entwickelt dabei ein integrierendes Modell von Landeskunde, inter- und transkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht.

Die Förderung des vernetzten Fremdsprachenlernens auf der Basis mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze steht im Mittelpunkt des Beitrags von **Hannelore Martin** [181-201]. Die Autorin zeigt anhand konkreter Unterrichtsbeispiele und Materialien Wege auf, wie in Projekten, vor allem aber im täglichen Unterricht, durch vernetztes Sprachenlernen eine größere *language awareness* auf Seiten der Lernenden erzielt werden kann. Gegenstand des Aufsatzes von **Frank Jodl** [203-224] ist die Vernetzung von sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten zur Erhöhung der *language awareness*. Hierfür unterbreitet er einen Vorschlag zur vergleichenden Thematisierung spanischer und englischer Anredeformen.

Einen Vorschlag aus den Bereichen der fremdsprachlichen Film- und Literaturdidaktik unterbreitet **Simona Bartoli-Kucher** [225-240]. Anhand italienischer Beispiele skizziert sie das sprachliche, narrative, ästhetische und interkulturelle Potential von Literatur und Film für den Fremdsprachenunterricht. Der Frage, in welchem Verhältnis das Konzept der Kompetenzorientierung zum fremdsprachlichen Literaturunterricht steht, widmet sich **Frank Schöpp** [241-273] im letzten Beitrag des Bandes. Am Beispiel der zentralen Abschlussarbeiten für den Bildungsgang der Realschule und der schriftlichen Abitur-

prüfungen für das Bundesland Hessen zeigt er auf, welche Teilkompetenzen mit Hilfe literarischer Texte überprüft werden.

Unser Dank gilt abschließend Dr. Michael Frings und Prof. Dr. Andre Klump für die Aufnahme dieses Tagungsbandes in die von ihnen herausgegebene Reihe „Romanische Sprachen und ihre Didaktik“.

Marburg, im Juli 2013

Die Herausgeber

*Manuela Franke und Frank Schöpp*

## Bibliographie

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar & BÄR, Marcus & ROVIRÓ, Bàrbara & VENCES, Ursula. edd. 2011. *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- BAUSCH, Karl-Richard & BURWITZ-MELZER, Eva & KÖNIGS, Frank G. & KRUMM, Hans-Jürgen. edd. 2005. *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr.
- BAUSCH, Karl-Richard & BURWITZ-MELZER, Eva & KÖNIGS, Frank G. & KRUMM, Hans-Jürgen. edd. 2009. *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen: Narr.
- EUROPARAT. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- FÄCKE, Christiane. 2010. *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- FÄCKE, Christiane. 2011. *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- GRÜNEWALD, Andreas & KÜSTER, Lutz. edd. 2009. *Fachdidaktik Spanisch. Tradition / Innovation / Praxis*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- HALLET, Wolfgang & Königs, Frank G. 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- HÄUPTLE-BARCELÓ, Mariane. 2009. „Curriculare Vorgaben für den Spanischunterricht in Deutschland“, in: Grünewald & Küster, 84-97.
- LÜGER, Heinz-Helmut & RÖSSLER, Andrea. edd. 2008. *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- MEIBNER, Franz-Joseph & TESCH, Bernd. 2010. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- SURKAMP, Carola. ed. 2010. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.
- ZIENER, Gerhard. 2008. *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.



# **Diatopische Variation und diatopische Varietäten im Unterricht der romanischen Sprachen**

Silvie Kruse (Siegen)

## **Französisch und Spanisch als Weltsprachen**

Die romanischen Sprachen Französisch und Spanisch sind Weltsprachen. Dies bestimmt sich neben ihrer Bedeutung in internationalen Kommunikationssituationen auch aus ihren Sprecherzahlen, die dieser zugrunde liegen.<sup>1</sup> Für das Französische lässt sich laut Stein (2002, 137) eine weltweite Sprecherzahl von ca. 112 Millionen L1- und etwa 60 Millionen L2-Sprechern annehmen.<sup>2</sup> Die in Frankreich lebenden Sprecher des Französischen machen dabei laut Wolff & Gonthier (2010, 14f.) innerhalb der Französischsprecher mit muttersprachlichen Kompetenzen die größte Gruppe aus.<sup>3</sup> Für das Spanische gilt ein umgekehrtes Verhältnis des ehemaligen kolonialen Zentrums zur restlichen Hispanophonie: von den rund 330 Millionen muttersprachlichen Sprechern des Spanischen, die sich auf etwa 20 Staaten verteilen, leben lediglich ca. 38 Millionen in Spanien (vgl. Michel 2006, 27 sowie Kabatek & Pusch 2009, 16f.).

Die Tatsache, dass das Französische und das Spanische weltweit in mehreren Ländern einen offiziellen oder wenigstens teiloffiziellen Status besitzen und sich ihre muttersprachlichen Sprecher international verteilen, bedingt, dass mehrere nationale Varietäten dieser Sprachen existieren. Man kann also weder beim Spanischen noch beim Französischen von einer einzigen, weltweit gültigen Sprachnorm sprechen, sondern vielmehr von Spanisch und Französisch als plurizentrischen Sprachen. Laut Pöll (2000, 51 et passim) lässt sich jedoch in Bezug auf das Französische ein stärkeres Festhalten an der Standardvarietät des ehemaligen kolonialen Zentrums beobachten.<sup>4</sup> Dieser Varietät wird eher als bei

---

<sup>1</sup> Angaben zu Sprecherzahlen können nur auf Grundlage von Schätzungen gemacht werden und fallen daher je nach Quelle häufig unterschiedlich aus. Auch die den Zahlen zugrundeliegenden Definitionen des Konzeptes ‚Sprecher‘ variieren von Quelle zu Quelle. Die hier aufgeführten Zahlen können daher nur als ungefähre Richtwerte dienen.

<sup>2</sup> Wolff & Gonthier (2010, 49) sprechen ebenfalls von insgesamt ca. 180 Millionen L1- und L2-Sprechern des Französischen.

<sup>3</sup> Vgl. auch Pöll (2000, 53).

<sup>4</sup> Vgl. hierzu auch Lüdi (1992, 149): „It is not obvious to think of French as a pluricentric language. Despite its geographic dispersion, French indeed passes as one of the most

anderen plurizentrischen Sprachen (z.B. dem Spanischen, aber auch dem Englischen und Portugiesischen) die Funktion einer internationalen Norm zugesprochen, während beispielsweise beim Englischen mehrere nationale Varietäten (vor allem das amerikanische und das britische Standardenglisch) als gleichberechtigt nebeneinanderstehend wahrgenommen werden. Bei letzteren Sprachen kann man daher von einer symmetrischen Plurizentrität sprechen, wohingegen es sich im Falle des Französischen (wie beispielsweise auch im Falle des Deutschen) um eine asymmetrische Plurizentrität mit einer dominanten Varietät, dem Französischen Frankreichs, genauer gesagt der *Île de France*, handelt.

Zu den teils mehr, teils weniger kodifizierten nationalen Varietäten der Franko- und der Hispanophonie kommen außerdem zahlreiche diatopische Varietäten innerhalb der Landesgrenzen der französisch- und spanischsprachigen Länder. Neben ihrer Plurizentrik ist daher auch auf die Pluriarealität der Sprachen, also ihre unterschiedlichen regionalen Varietäten, hinzuweisen.

Soll der Fremdsprachenunterricht dem Weltsprachenstatus des Französischen und Spanischen gerecht werden, erfordert dies eine Thematisierung der plurizentrischen und pluriarealen Gestalt der Zielsprachen sowie den konkreten Einbezug mehrerer diatopischer Varietäten in den Unterricht.<sup>5</sup> Dies ist jedoch, laut Reimann (2011), im Französischunterricht bisher nur selten und wenig systematisch der Fall. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem ‚Frankophonie-Paradox‘: Zwar würden zunehmend Dokumente aus verschiedensten frankophonen Gebieten im Unterricht verwendet und die gesamte Frankophonie thematisiert, jedoch würden diatopische Varietäten der Zielsprache sowie das Phänomen der diatopischen Variation und seine Konsequenzen für das Fremdsprachenlernen kaum in den Unterricht integriert (ibid., 123). Dieses

---

homogeneous languages of the world.“ Trotz des dieser Vorstellung zugrundeliegenden Ideals des sogenannten *bon usage* ist das in der gesamten Frankophonie tatsächlich gesprochene und geschriebene Französisch jedoch in der Tat sehr heterogen (vgl. ibid., 155). Lüdi beschreibt diesbezüglich das Entstehen einer „new awareness of the autonomy and dignity of various national and regional varieties“ (ibid., 149).

<sup>5</sup> Siehe hierzu beispielsweise Thiele (2012, 104-108) und Decke-Cornill & Küster (2010, 14-20; 231) zur Einführung.

„Frankophonie-Paradox“ lässt sich auf den Spanischunterricht übertragen;<sup>6</sup> es kann also von einem „Franko- und Hispanophonie-Paradox“ gesprochen werden:

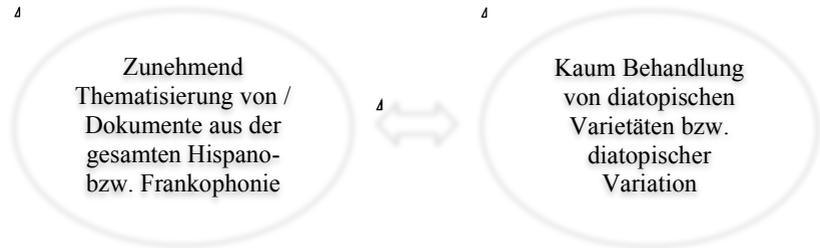


Abb. 1: Franko- und Hispanophonie-Paradox (angelehnt an Reimann 2011, 123)

### **Diatopische Varietäten im Fremdsprachenunterricht – Potenziale und Ziele**

Nun stellt sich die Frage, inwiefern eine Integration der Thematik „Diatopische Variation und diatopische Varietäten“ in den Fremdsprachenunterricht überhaupt sinnvoll und wünschenswert ist. Es sollen daher im Folgenden einige Potenziale und Ziele, die die Thematik für das Fremdsprachenlernen birgt, dargestellt werden.

Zunächst kann eine Vermittlung von (meta)sprachlichem Wissen bezüglich der diatopischen Vielfalt der Zielsprache als wichtiger Bestandteil der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten angesehen werden. Gerade bei plurizentrischen Sprachen, die auf eine Kolonialgeschichte zurückblicken (wie es beim Französischen und Spanischen der Fall ist), bietet es sich an, die diatopische Vielfalt der Sprachen als eine Konsequenz ihrer weltweiten Verbreitung im Unterricht zu thematisieren.

Zusätzlich kann die Vermittlung (meta)sprachlichen Wissens über die diatopische Variation des Französischen bzw. Spanischen eine Reflexion über Sprache und ihre Heterogenität im Allgemeinen anregen. Hiermit kann im Unterricht für mögliche sich daraus ergebende Herausforderungen für die internationale Kommunikation in der Zielsprache sensibilisiert werden. Dabei ist als Lernziel vor allem die Entwicklung einer Variationstoleranz anzustreben, die auf

<sup>6</sup> Dies zeigt sich unter anderem bei einer Analyse der Lehrpläne für Spanisch (vgl. den Abschnitt zu den nordrhein-westfälischen Lehrplänen).

einer allgemeinen Frustrationstoleranz bei Verständigungsproblemen in der Zielsprache fußt (vgl. Thiele 2011, 67 sowie Studer 2002).

Eine Sensibilisierung für das Phänomen der diatopischen Variation dient als Grundlage für eine Auseinandersetzung mit dessen jeweiligen Ausprägungen, also den einzelnen diatopischen Varietäten, in der Zielsprache. Diese Auseinandersetzung sollte vor allem auf die Rezeption von mehr als einer diatopischen Varietät der Zielsprache fokussiert sein. Eine Erweiterung des Kommunikationsradius der Lerner durch produktive Fertigkeiten in mehreren Varietäten ist dabei in der Regel nicht nötig, da im Bereich der Sprachproduktion die Verwendung einer allgemein verständlichen Standardvarietät bereits einen relativ weiten Kommunikationsradius ermöglicht (vgl. Studer 2002, 119).

Eine Sensibilisierung für die diatopische Vielfalt der Zielsprache ist laut Hägi eine „wichtige Voraussetzung für ein tolerantes, vorurteilsfreies und offenes Umgehen mit den Angehörigen dieser Sprachvarietäten“ (2006, 103). Die Behandlung diatopischer Variation und diatopischer Varietäten im Fremdsprachenunterricht birgt somit auch ein wichtiges Potenzial für die Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen. So ermöglicht das Verstehen von und die Verständigung mit ‚dem Anderen‘ (hier: Sprecher anderer Varietäten als der dem Lerner bereits bekannten oder vertrauten) auch eine Sensibilisierung für und einen kompetenteren Umgang mit diatopisch heterogenen Kommunikationssituationen. Da Sprache und Kultur nicht voneinander trennbar sind, stellen diatopische Varietäten einen zentralen Aspekt, wenn nicht gar eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturräumen der Franko- bzw. Hispanophonie dar (vgl. z.B. Reimann 2011). Hinsichtlich des interkulturellen Lernens kann überdies eine Auseinandersetzung mit Einstellungen zu verschiedenen diatopischen Varietäten in der Zielsprache „zur Reflexion über Funktion und Stellenwert von Dialekten in der Kultur der Ausgangssprache“ (Studer 2002, 117) dienen.

Natürlich kann der Fremdsprachenunterricht allein schon aufgrund der Vielzahl diatopischer Varietäten des Französischen bzw. Spanischen nicht die Vermittlung von rezeptiven Fertigkeiten in allen Varietäten der jeweiligen Sprachen verfolgen. Daher ist es umso wichtiger, dass im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes strategische Kompetenzen entwickelt beziehungsweise gefördert wer-

den, die zu einer größeren Lernerautonomie auch im Umgang mit diatopischen Varietäten der Zielsprachen führen. Hier bieten sich vor allem Wortschließungsstrategien an, die beispielsweise den Umgang mit einer diatopisch variierenden Lexik oder Semantik erleichtern können. Auch eine Sensibilisierung für phonetisch-phonologische sowie prosodische Merkmale diatopischer Varietäten bzw. Varietätengruppen<sup>7</sup> kann der Lernerautonomie in der Kommunikation mit Sprechern anderer Varietäten dienen.

### **Die nordrhein-westfälischen Lehrpläne**

Betrachtet man die Argumente, die dafür sprechen, eine Sensibilisierung für diatopische Variation sowie eine Thematisierung von diatopischen Varietäten in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, stellt sich die Frage, inwiefern diese Argumente in den Lehrplänen Berücksichtigung finden. Hierfür soll nun ein exemplarischer Blick auf die Lehrpläne für Französisch und Spanisch an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen geworfen werden.

Der Kernlehrplan Französisch für die Sekundarstufe I (MSW 2008) hebt vor allem die Bedeutung der französischen Sprache für den kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Austausch mit dem Nachbarland Frankreich hervor, nennt aber auch Belgien, Luxemburg und die Schweiz, in denen Französisch als Muttersprache verwendet wird und spricht außerdem von „vielen Teilen der Welt“ (ibid., 11), in denen Französisch als Verkehrs- und Amtssprache dient. Bereits für die ersten Lernjahre ist hier eine Auseinandersetzung mit der Thematik „Frankophonie, Regionen, regionale Besonderheiten“<sup>8</sup> (ibid., 20) im Bereich Landeskunde vorgesehen, was eine Thematisierung auch der jeweiligen diatopischen Varietäten der behandelten Regionen nahelegt. Ein Schwerpunkt

---

<sup>7</sup> Eine Varietätengruppe würden beispielsweise die lateinamerikanischen Varietäten des Spanischen bilden, in denen nicht nur /s/, wie im peninsularen Standard, sondern auch /c/ (vor den Vokalen [e] und [i]) und /z/ als [s] realisiert werden (*Seseo*). In den pensinsularen Varietäten des Spanischen werden hingegen meist /s/ als [s] und /c/ (vor [e] und [i]) sowie /z/ als [θ] realisiert.

<sup>8</sup> In den ersten beiden Lernjahren soll hierbei laut Lehrplan ein Schwerpunkt auf Regionen innerhalb Frankreichs gelegt werden; Im dritten Jahr soll darüber hinaus ein „Überblick über die frankophonen Länder“ (MSW 2008, 36) gegeben sowie exemplarisch ein „weitere[s] frankophone[s] Land (z.B. Belgien oder [das] frankophone [...] Kanada)“ (ibid.) betrachtet werden.

innerhalb der Frankophonie liegt im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I eindeutig auf Frankreich und seinen Regionen, weshalb sich in diesen ersten Lernjahren eine Auseinandersetzung mit der pluriarealen Gestalt des Französischen wohl eher anbietet als eine Thematisierung der Plurizentrität des Französischen. Auf die diatopische Variation des Französischen wird in diesem Kernlehrplan jedoch an keiner Stelle direkt hingewiesen, und so wird auch keine Zielvarietät für den Unterricht explizit genannt.

Der Kernlehrplan Spanisch für die Sekundarstufe I (MSW 2009) zeigt bereits in seinen einleitenden Worten eine weniger eurozentrische Perspektive: „Das Spanische ist Amtssprache in mehr als 26 Staaten Amerikas und Europas. Darüber hinaus ist es Verkehrs- und Amtssprache in vielen Teilen der Welt“ (ibid., 10). Auch laut dem Kernlehrplan Spanisch soll jedoch im Bereich der interkulturellen Kompetenzen zunächst ein Orientierungswissen in Bezug auf Spanien und seine Regionen aufgebaut werden, bevor ein „Überblick über die spanischsprachigen Länder“ (ibid., 36) und „exemplarische Einblicke in die gesellschaftliche Wirklichkeit eines weiteren spanischsprachigen Landes“ (ibid.) gegeben werden. Auch hier bietet sich also zunächst eine Auseinandersetzung mit der diatopischen Variation des peninsularen Spanisch an und im weiteren Verlauf eine unterrichtliche Behandlung der Plurizentrik des Spanischen. Hinweise auf die diatopische Variation des Spanischen innerhalb und außerhalb Europas finden sich jedoch im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I ebenso wenig wie Empfehlungen bezüglich einer (oder mehrerer) Zielvarietät(en) für das schulische Spanischlernen.<sup>9</sup>

Anders sieht es in den Lehrplänen für Französisch und Spanisch für die Sekundarstufe II aus: Diese fordern bereits in ihren einleitenden Worten eine Auseinandersetzung „mit sprachlicher und kultureller Pluralität“ (MSW 1999a, 10; vgl. MSW 1999b, 7); In welcher Form diese Auseinandersetzung stattfinden soll, wird jedoch nicht näher erläutert. Die Lernziele, die die Lehrpläne nennen,

---

<sup>9</sup> Ein Beispiel für eine Berücksichtigung von diatopischer Variation und diatopischen Varietäten findet sich hingegen beispielsweise in den bayrischen Lehrplänen: Hier wird etwa unter den von den Schülern in der Jahrgangsstufe 9 zu erwerbenden sprachlichen Fertigkeiten im Spanischen (jedoch nicht im Französischen) im Bereich des Hörverstehens angegeben, dass auch „regional leicht gefärbte Äußerungen von Muttersprachlern [...] zunehmend zu verstehen“ (ISB 2003, 36) sein sollen.

umfassen jene Potenziale und Ziele, die bereits in der Argumentation für die Integration diatopischer Variation und diatopischer Varietäten in diesem Beitrag genannt wurden: Zum einen soll der Fremdsprachenunterricht eine sprachliche Handlungsfähigkeit ausbilden in „Begegnungssituationen mit [hier:] Französisch sprechenden Menschen und mit der Kultur der frankophonen Länder“ (MSW 1999a, 9) – wobei der Lehrplan an dieser Stelle durchaus so ausgelegt werden kann, dass nicht nur auf Kommunikationssituationen mit Sprechern muttersprachlicher Varietäten des Französischen vorbereitet werden soll, sondern auch auf *lingua franca*-Kommunikation. Zum anderen soll der Französischunterricht diesbezüglich der Entwicklung einer allgemeinen *language awareness* dienen, also einer „Bewusstheit für Sprache und sprachliche Kommunikation“ (MSW 1999b, 6). Diese umfasst notwendigerweise auch eine Bewusstheit für unterschiedliche Möglichkeiten sprachlicher Variation.

Im Bereich diatopisch variierender Sprache soll laut dem Lehrplan Französisch für die Sekundarstufe II der Schwerpunkt auf das *Erkennen* und *Verstehen* von regionalen Abweichungen gelegt werden (vgl. MSW 1999a, z.B. 17, 23). Begründet wird dies mit einer höheren Lernökonomie (ibid., 21). Als Zielvarietät für die (mündliche) Sprachproduktion nennt der Lehrplan Französisch die Standardvarietät Frankreichs (vgl. ibid., 16f., 23), während der Lehrplan Spanisch hier eindeutig den plurizentrischen Aspekt mit einbezieht, indem er als Zielvarietät für die (mündliche) Sprachproduktion gleichberechtigt sowohl die Standardvarietät Spaniens als auch „die Standardvarietät [...] Lateinamerikas“ (vgl. MSW 1999b, 12) nebeneinanderstellt, wobei eine Beschränkung auf eine dieser Varietäten erfolgen soll.<sup>10</sup> Diese Unterschiede zwischen dem Lehrplan Spanisch und dem Lehrplan Französisch können durch die oben genannte stärkere Asymmetrie der diatopischen Varietäten des Französischen bedingt sein.

---

<sup>10</sup> Was genau unter dieser ‚Standardvarietät Lateinamerikas‘ verstanden werden soll, bleibt unklar. Handelt es sich hier um ein ‚gemäßigtes‘ lateinamerikanisches Spanisch, das typische Elemente lateinamerikanischer Varietäten enthält (wie den Wegfall der zweiten Person Plural im Bereich der Morphologie/Syntax oder den oben bereits genannten *Seseo* im Bereich der Phonetik/Phonologie), sich aber nicht eindeutig einer der lateinamerikanischen nationalen Varietäten zuordnen lässt?

Wie diese Analyse zeigt, ist die Thematik in den hier dargestellten Curricula des Landes Nordrhein-Westfalen bisher nicht systematisch umgesetzt; und dies trotz der Verankerung der oben erläuterten Potenziale für den Erwerb der Zielsprachen in zentralen Konzepten des aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskurses.<sup>11</sup>

### **Diatopische Varietäten im Fremdsprachenunterricht – Anregungen für die Umsetzung**

Vor dem Hintergrund der Potenziale einer Integration von diatopischer Variation und diatopischen Varietäten in den Fremdsprachenunterricht sowie den Forderungen der nordrhein-westfälischen Lehrpläne für Französisch und Spanisch stellt sich die Frage, wie eine solche Integration sinnvoll realisiert werden kann. Hierzu lässt sich zunächst allgemein festhalten, dass sowohl auf Grundlage der Forderungen der Lehrpläne, als auch der damit verbundenen Potenziale und Ziele, eine Förderung von lediglich rezeptiven Fertigkeiten für das Erkennen und Verstehen von Varietäten bei gleichzeitigem Festhalten an einer einzigen Standardvarietät der Zielsprache als Orientierungshilfe in der (mündlichen) Sprachproduktion als sinnvoll betrachtet werden kann. Laut Hägi verwirrt die „Vermittlung und das Lernen produktiver Sprachkompetenz in mehr als einer Varietät [...] Lernende in der Regel und stellt allein schon quantitativ eine Überforderung dar“ (2006, 115).

Im Bereich der Sprachrezeption können Strategien für den Umgang mit diatopisch markierter Sprache sowie Kenntnisse über sprachliche Merkmale ausgewählter diatopischer Varietäten der Zielsprache ein Ungleichgewicht zwischen dem rezeptiven und dem produktiven Kommunikationsradius durch eine Ausweitung der rezeptiven Fertigkeiten verringern: „Die Fixierung auf nur eine Standardvarietät [im Bereich der Sprachrezeption] wird zu Irritationen führen, wenn Lernende mit einer anderen als der gelernten Varietät konfrontiert sind“ (Studer 2002, 119). Ziel einer Integration diatopischer Varietäten in das Erlernen einer Fremdsprache sollte daher die Entwicklung einer rezeptiven

---

<sup>11</sup> Siehe bezüglich dieser zentralen Konzepte zum Beispiel die auch in den *Bildungsstandards* (KMK 2012) und im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) verankerten Kompetenzziele bezüglich diatopischer Varietäten der Zielsprache.

‚Varietätenkompetenz‘ sein, also der Fähigkeit, auch diatopisch markierte Sprache zu verstehen.

Des Weiteren ist zu überlegen, ob eher eine additive oder eher eine integrative Vorgehensweise<sup>12</sup> gewählt werden sollte, woraus sich auch ableiten lässt, ab welchem Zeitpunkt die diatopische Vielfalt der Zielsprache im Unterricht behandelt werden sollte. Mit einer additiven Vorgehensweise ist hierbei gemeint, dass die Auseinandersetzung mit diatopischer Variation und diatopischen Varietäten auf einer festgelegten Zielvarietät aufbauend und aus der Blickrichtung dieser Zielvarietät heraus erfolgt. Bei einem integrativen Vorgehen werden mehrere diatopische Varietäten der Zielsprache „durchgängig und selbstverständlich nebeneinander präsentiert“ (Hägi 2006, 206). Bei diesem integrativen Vorgehen bekommen die Schüler von Anfang an einen Eindruck von der diatopischen Vielfalt der Zielsprache, deren Varietäten (jedenfalls die verschiedenen nationalen Standardvarietäten) gleichberechtigt nebeneinanderstehen (oder stehen sollten). Mit diesem Ansatz wird also die Monoperspektivität eines additiven Vorgehens aufgehoben. Ein integratives Vorgehen birgt dadurch allerdings auch die Gefahr, die Schüler zu verwirren oder gar zu überfordern. Ob ein integrativer oder ein additiver Ansatz gewählt werden sollte, hängt letztlich von Faktoren wie dem Lernkontext oder der Lehrperson und der Lerngruppe ab.<sup>13</sup>

Gelegenheiten, die diatopische Vielfalt der Zielsprache in den Unterricht zu integrieren, ergeben sich allerdings oft auch spontan, zum Beispiel vor oder nach Auslandsaufenthalten des Kurses oder einzelner Schüler in einem Land der Zielsprache oder bei Berichten von Schülern über Erfahrungen mit Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Sprechern anderer diatopischer Varietäten als der im Unterricht vermittelten Varietät der Zielsprache. So kann durch einen direkten Bezug zu diesen Erfahrungen, die die Schüler im alltäglichen, auch außerschulischen, sprachlichen Handeln in der Zielsprache machen, auf konkrete Bedürfnisse der Schüler in Bezug auf den Umgang mit diatopischer

---

<sup>12</sup> Terminologie nach Hägi (2006).

<sup>13</sup> Ein integratives Vorgehen bietet sich beispielsweise im deutschen Grenzgebiet zu Belgien an, wo die Varietät, der die Schüler im Alltag wohl am häufigsten begegnen, womöglich eben nicht die Standardvarietät Frankreichs, sondern die nationale oder eine regionale Varietät des belgischen Französisch darstellt.

Variation in erlebten oder antizipierten Kommunikationssituationen eingegangen werden.<sup>14</sup>

Eine Sensibilisierung für das Phänomen der diatopischen Variation sowie eine Thematisierung (einzelner) diatopischer Varietäten lassen sich an vielen Stellen ergänzend in den Unterricht integrieren. So kann beispielsweise eine implizite Sensibilisierung für diatopische Variation bereits durch die Verwendung authentischer diatopisch markierter Materialien erfolgen oder auch durch metasprachliche Informationen, zum Beispiel zum Weltsprachenstatus der jeweiligen Sprache und ihrer Plurizentrität. Eine explizite Thematisierung einzelner diatopischer Varietäten kann hingegen beispielsweise sowohl sprachliche Merkmale umfassen, als auch Aspekte der Sprachgeschichte und der Sprachpolitik, die geographische und soziale Verbreitung der jeweiligen Varietät sowie die (Entwicklung der) Sprecherzahlen.<sup>15</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Integration von diatopischer Variation und diatopischen Varietäten – im Sinne einer Entwicklung rezeptiver Varietätenkompetenzen auf der sprachlichen Ebene und einer Variationstoleranz auf der sozialen Ebene – eine differenzierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten beinhalten sollte: Neben sprachlichen Merkmalen einzelner Varietäten sind hier Kommunikations- und Kompensationsstrategien für den Umgang mit diatopisch markierter Sprache in der Kommunikation mit Sprechern anderer Varietäten zu nennen, welche entwickelt, bewusst gemacht oder gezielt vermittelt und geübt werden sollten. Überdies empfiehlt es sich, in einem Unterricht, dessen Ziel es ist, die Lerner für die diatopische Variation der Zielsprache zu sensibilisieren, immer auch metasprachliche (z.B. sprachpolitische, sprachgeschichtliche) Aspekte zu thematisieren. Der Erwerb dieses im weiteren Sinne landeskundlichen Wissens legt den Grundstein für das Lernziel der inter- bzw. transkulturellen (kommunikativen) Kompetenzen, deren Entwicklung auch durch die Anregung einer Reflexion über die persönliche sprachliche Situation in der Ausgangssprache gefördert werden kann.

---

<sup>14</sup> Vgl. hierzu das Konzept des „learning by opportunities“ (z.B. Piepho 1990, 129).

<sup>15</sup> Z.B. bei regionalen Varietäten, die von stark sinkenden Sprecherzahlen betroffen sind. Hier würde sich auch, im Sinne des interkulturellen Lernens, ein Vergleich zum Dialektgebrauch in der Ausgangssprache anbieten, um die Gründe für sinkende Sprecherzahlen zu erörtern.

## Die Lehrwerke *A plus!* und *Découvertes* für den Französischunterricht an Gymnasien

Nach dieser Betrachtung der Möglichkeiten einer sinnvollen Integration von diatopischen Varietäten und diatopischer Variation in den Fremdsprachenunterricht stellt sich die Frage, inwiefern diatopische Varietäten in den Lehrwerken repräsentiert sind. Hierfür soll nun beispielhaft eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Lehrwerkanalysen von Reimann (2011) und Stadie (2011) gegeben werden, die jeweils die beiden Lehrwerke *A plus!* und *Découvertes*<sup>16</sup> für den gymnasialen Französischunterricht hinsichtlich der Repräsentation von diatopischen Varietäten des Französischen untersucht haben.<sup>17</sup>

Für diese beiden Lehrwerke lässt sich bezüglich der Darstellung der diatopischen Vielfalt des Französischen allgemein sagen, dass trotz einer Fülle an repräsentierten Schauplätzen und Themen, im Rahmen derer sich eine Thematisierung von diatopischer Variation oder die Behandlung konkreter Varietäten des Französischen anbieten würden, dies doch oft<sup>18</sup> vernachlässigt wird (vgl. Reimann 2011, 159 sowie Stadie 2011, 106). Die diatopische Vielfalt des Französischen wird vielmehr häufig nur in fakultativen Einheiten und Aufgaben thematisiert (vgl. Stadie 2011, 109 in Bezug auf *A plus!*), die dann leider oftmals aus Gründen von Zeitmangel nicht im Unterricht berücksichtigt werden können.

Bezüglich der Darstellung einzelner Varietäten ist außerdem zu bemängeln, dass im Bereich der Phonetik/Phonologie auf den den Lehrwerken beiliegenden Audio-CDs oftmals lediglich französische Standardvarianten realisiert werden – auch bei Sprechern, die eindeutig anderen Varietäten zuzuordnen wären (vgl.

---

<sup>16</sup> Von *A plus!* erscheint gerade eine neue, vollständig überarbeitete Auflage. Bisher ist hiervon allerdings lediglich Band 1 erhältlich. Ähnliches gilt für *Découvertes*, wovon bislang ebenfalls lediglich die Bände 1 und 2 einer neuen Ausgabe erschienen sind. Die Analyseergebnisse beziehen sich daher jeweils auf die Ausgaben von 2004-2008.

<sup>17</sup> Da dieser Beitrag auf den folgenden praxisbezogenen Beitrag von Stéphane Hardy vorbereiten soll, in dem eine mögliche Unterrichtsreihe sowie Materialien zu diatopischen Varietäten im Französischunterricht vorgestellt werden, wird hier lediglich auf Französischlehrwerke eingegangen.

<sup>18</sup> Einzig die sprachlichen Besonderheiten des kanadischen Französisch sieht Reimann angemessen thematisiert und didaktisiert.

Reimann 2011).<sup>19</sup> Die Darstellung von diatopisch markierter Lexik gelingt hingegen oft angemessener (ibid.). Sprachgeschichtliche Aspekte werden wiederum nur „äußerst selten“ thematisiert (ibid., 145). Hinweise auf Urteile von Sprechern des Französischen über andere diatopische Varietäten (z.B. von einem Sprecher aus dem Senegal über eine Sprecherin aus Paris in Toulouse in *Découvertes 2*), die der Ausbildung von Sprachbewusstheit in Bezug auf die diatopische Vielfalt des Französischen dienen können, treten in *Découvertes* vereinzelt auf und sollten auch in andere Lehrwerke aufgenommen werden (ibid., 163). Reimann zieht daher das Fazit, dass in den beiden genannten Lehrwerken zwar „durchaus gute Ansätze vorhanden“ (163), Ergänzungen und eine systematischere Progression aber erforderlich bzw. wünschenswert seien.<sup>20</sup> Diese Notwendigkeit der Ergänzungen betrifft sowohl die sprachlichen als auch die metasprachlichen Aspekte der Thematik.

### **Diatopische Variation und diatopische Varietäten im Unterricht der romanischen Sprachen – ein Fazit**

Nach einer Übersicht über die Potenziale und Ziele einer Auseinandersetzung mit diatopischer Variation und diatopischen Varietäten im Fremdsprachenunterricht sowie deren Verankerung in den Lehrplänen (NRW) und einer Darstellung der Aspekte, die in Bezug auf diatopische Varietäten im Fremdsprachenunterricht zu behandeln sind, lässt sich festhalten, dass eine Integration der Thematik in den Französisch- und Spanischunterricht (sowie in den Unterricht anderer Schulfremdsprachen) zwar sinnvoll und notwendig ist, aber auch mit zahlreichen Hindernissen verbunden zu sein scheint.

Auf Grundlage der oben skizzierten Analyse zweier zentraler Lehrwerke für den gymnasialen Französischunterricht zeigt sich etwa, dass es häufig an geeigneten Materialien mangelt, auf die Lehrer problemlos zugreifen können, und die sowohl Lehrer als auch Schüler für die diatopische Vielfalt der Zielsprache(n) sensibilisieren. Beispiele dafür, wie Lehrer die diatopische Variation sowie

<sup>19</sup> Diese Kritik äußert auch Pöll (2000, 58f.) in Bezug auf das Lehrwerk *Études françaises. Échanges*.

<sup>20</sup> Hierbei bieten sich zur Sensibilisierung und Unterstützung der Lehrer Hinweise in den Lehrerhandreichungen an, beispielsweise mit Erläuterungen zu sprachgeschichtlichen Aspekten der Plurizentrik und Pluriarealität der Zielsprache.

einzelne diatopische Varietäten der Zielsprache in den Unterricht integrieren können, finden sich jedoch etwa bei Bories-Sawala (2010), Elflein und Wanitschek (2009), Fauß (2006), Hardy (2013), Heiderich (2010), Mauell (2006), Overmann (2009), Schroden (2006), Terhorst (2006) und Thiele (2011) für den Französischunterricht sowie beispielsweise bei Azevedo (2004), Jodl (2013) und Münster (2006) für den Spanischunterricht. Dennoch wären systematische, einer klaren Progression folgende Hinweise zur diatopischen Vielfalt in Lehrwerken und Lehrerhandreichungen wünschenswert. Diese sollten Erklärungen zu sprachgeschichtlichen oder sprachpolitischen Aspekten enthalten, aber auch konkrete sprachliche Merkmale einzelner Varietäten thematisieren. Somit könnten die Lehrwerke sowohl der Sensibilisierung der Lehrer und Schüler für die Relevanz der Thematik als auch der Unterstützung der Lehrkräfte bei der Integration von varietätenlinguistischen Aspekten in ihren Unterricht dienen.

Abgesehen von der Verfügbarkeit geeigneter Materialien kann der häufig beklagte Zeitmangel im schulischen Fremdsprachenunterricht als ein weiterer möglicher Grund angesehen werden, der eine Thematisierung diatopischer Variation und diatopischer Varietäten im Unterricht be- oder verhindern kann. Dieser Zeitmangel hat sich durch die G8-Struktur noch verschärft (vgl. Thiele 2011, 65). Die für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehende Zeit stellt, als eine durch das Bildungssystem vorgegebene Rahmenbedingung, ein Hindernis auf dem Weg zu einer angemessenen Thematisierung von diatopischer Variation und diatopischen Varietäten dar, das sich nur schwerlich von der einzelnen Lehrperson aus dem Weg räumen lässt.

Abgesehen von äußeren Faktoren wie Zeitvorgaben und Materialien kann auch ein mögliches mangelndes Bewusstsein seitens der Lehrperson eine angemessene unterrichtliche Behandlung der diatopischen Vielfalt der Zielsprache verhindern. Dieses Bewusstsein kann jedoch beispielsweise durch Fortbildungsmaßnahmen gefördert werden, wobei aber auch schon in der ersten Phase der Lehrerausbildung angesetzt werden muss. Auch ein mangelndes Kompetenzerfinden im Bereich der diatopischen Variation der Zielsprache seitens der Lehrer kann ein mögliches Hindernis darstellen (vgl. Pöll 2000, 63). Hier sei betont, dass keinesfalls produktive Kompetenzen in mehreren diatopischen Varietäten der Zielsprache erforderlich sind, um den Lernern rezeptive Varietäten-

kompetenzen vermitteln und ihre Variationstoleranz fördern zu können. Hierfür sollte der Fremdsprachenunterricht „der sprachlichen Komplexität nicht ausweich[en], sondern Methoden entwickel[n], um dieser zu begegnen“ (Hägi 2006, 106).

## Bibliographie

- AZEVEDO, Milton M. 2004. „Implicaciones Pedagógicas De La Representación Literaria De La Variación Lingüística En Español“, in: *Hispania* 87/3, 464–475.
- BACHLE, Hans et al. 2004-2008. *A plus!* Bände 1 bis 5. Berlin: Cornelsen.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS. 2003. *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Jahrgangsstufen-Lehrplan Jahrgangsstufe 9. Spanisch*. München: Kastner.
- BORIES-SAWALA, Helga. 2010. *Découvrir le Québec. Une Amérique qui parle français*. Braunschweig [u.a.]: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- BRUCKMEYER, Birgit et al. 2004-2008. *Découvertes*. Bände 1 bis 5. Stuttgart: Klett.
- DECKE-CORNILL, Helene & KÜSTER, Lutz. 2010. *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- ELFLEIN, Ramona & WANITSCHKE, Julia. 2009. „Bienvenue chez les Ch’tis. Unterwegs in Frankreichs Norden“, in: *Lehrer online*. 28.07.2009. <http://www.lehrer-online.de/chtis.php> (20.06.2013).
- ESCHEVERRÍA, Max S. 2001. „Variación dialectal del español: software multimedial para su conocimiento“, in: *Estudios filológicos* 36, 117-129.
- EUROPARAT. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- FAUB, Anne. 2006. „Varietätenlinguistik im Französischunterricht“, in: Frings, Michael. ed. *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 99-122.
- HÄGI, Sara. 2006. *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang.
- HARDY, Stéphane. 2013. „Diatopische Varietäten im Französischunterricht am Beispiel des Films *Bienvenue chez les Ch’tis*“, in: Franke, Manuela & Schöpp, Frank. edd. *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog*. Stuttgart: ibidem, 27-54.
- HEIDERICH, Jens. 2010. „Bienvenue chez les Ch’tis. Mediale Inszenierung potenziierter Authentizität im Französischunterricht“, in: Frings, Michael & Leitzke-Ungerer, Eva. edd. *Authentizität im Unterricht der romanischen Sprachen*. Stuttgart: ibidem, 149-169.
- HORTUNG, Walter. 1990. *Études françaises. Échanges. Cours Intensif 2 – NEU*. Stuttgart: Klett.
- JODL, Frank. 2013. „Vernetzung von sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten zur Erhöhung der *awareness*, dargestellt am Beispiel von Anredeformen: der spanische *voseo* und das englische *thou*“, in: Franke, Manuela & Schöpp, Frank. edd. *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog*. Stuttgart: ibidem, 203-224.
- KABATEK, Johannes & PUSCH, Claus B. 2009. *Spanische Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr.

- KMK: KULTUSMINISTERKONFERENZ. 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortge-FS-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortge-FS-Abi.pdf) (20.06.2013).
- LÜDI, Georges. 1992. „French as a pluricentric language“, in: Clyne, Michael. ed. *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 149-178.
- MAUELL, Julia. 2006. „Das Elsässische im Französischunterricht“, in: Frings, Michael. ed. *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 144-166.
- MICHEL, Andreas. 2006. *Die Didaktik des Französischen, Spanischen und Italienischen in Deutschland einst und heute*. Hamburg: Kovač.
- MÜNSTER, Annina Maria. 2006. „Die spanische Sprache in Hispanoamerika am Beispiel Mexikos“, in: Frings, Michael. ed. *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 249-265.
- MSW: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. 1999a. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch*. Frechen: Ritterbach.
- MSW: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. 1999b. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Spanisch*. Frechen: Ritterbach.
- MSW: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. 2008. *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Französisch*. Frechen: Ritterbach.
- MSW: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. 2009. *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Spanisch*. Frechen: Ritterbach.
- OVERMANN, Manfred. 2009. *Histoire et abécédaire pédagogique du Québec avec des modules multimédia prêts à l'emploi*. Stuttgart: ibidem.
- PIEPHO, Hans-Eberhard. 1990. „Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die ‚postkommunikative Epoche‘“, in: *Deutsch lernen 2*, 122-140.
- PÖLL, Bernhard. 2000. „Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des Französischen)“, in: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. edd. *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 51-63.
- REIMANN, Daniel. 2011. „Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Französischunterricht“, in: Frings, Michael & Schöpp, Frank. edd. *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 123-168.
- SCHRODEN, Verena. 2006. „Das Französische in Afrika“, in: Frings, Michael. ed. *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 209-229.
- STADIE, Bettina. 2011. „Ein linguistischer Blick auf Französischlehrwerke: Varietäten in *A plus!* und *Découvertes*“, in: Frings, Michael & Schöpp, Frank. edd. *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 103-121.
- STEIN, Achim. 2002. „Das Französische als internationale Verkehrssprache“, in: Kolboom, Ingo & Kotschi, Thomas & Reichel, Ewald. edd. *Handbuch Französisch. Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft*. Berlin: Erich Schmidt, 136-142.
- STUDER, Thomas. 2002. „Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz“, in: *Linguistik online* 10/1, 113-131.

- TERHRORST, Mareike. 2006. „Das Französische in Belgien und Luxemburg“, in: Frings, Michael. ed. *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 187-208.
- THIELE, Sylvia. 2011. „Kanadisches Französisch im Unterricht – Lynda Lemay: Les maudits Français“, in: Frings, Michael & Schöpp, Frank. edd. *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 65-77.
- THIELE, Sylvia. 2012. *Didaktik der romanischen Sprachen*. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- WOLFF, Alexandre & GONTHIER, Josiane. 2010. *La langue française dans le monde 2010*. Paris: Nathan.

# Diatopische Varietäten im Französischunterricht am Beispiel des Films *Bienvenue chez les Ch'tis*

Stéphane Hardy (Siegen)

## 1. Einleitung

Die Beschäftigung mit diatopischen Varietäten findet in den Französischunterricht nur selten Eingang. Diese Tatsache ist in letzter Zeit wiederholt erörtert worden, am ausführlichsten wohl bei Reimann (2011) und Thiele (2011). Obwohl Lehrwerke des Französischen in den vergangenen Jahren zunehmend den frankophonen Kulturraum behandeln, bleibt die Beschäftigung mit diatopischen Sprachvarianten in diesen ungenügend berücksichtigt (vgl. Reimann 2011, 123). Die Gründe für diese geringe Beachtung mögen zum einen an den in den Lehrplänen für Französisch formulierten Lernzielen liegen. So kann man exemplarisch im Lehrplan für die Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen lesen, dass das zu erwerbende Sprachwissen innerhalb der Aufbaustufe sich u.a. auf folgenden Bereich bezieht:

Unterscheiden von Sprachvarianten (z.B. von Unterschieden zwischen der *langue parlée* und der *langue écrite*, zwischen situationspezifischen, schichten- und altersspezifischen, regionalen, stilistischen und epochalen Registern, soweit sie in den ausgewählten Texten auftreten“ (Lehrplan 1999, 25) [Hervorhebung durch die Verfasserin].

Stadie (2011) zeigt in einer Analyse der Lehrwerke *Découvertes* und *À Plus!*, dass die Didaktisierung von Varietäten des Französischen gelegentlich Berücksichtigung gefunden hat. Beide Lehrwerke bieten eine Auseinandersetzung sowohl mit diatopischen als auch mit diaphasischen und diastratischen Varietäten an. Während die diaphasische Unterscheidung eine vergleichende Einsicht in *langue écrite* und *langue parlée*<sup>1</sup> und ferner in das *français familier* leistet, liegt der Fokus der diastratischen Varietät überwiegend auf einer Sensibilisierung der Fremdsprachenlernenden für den Soziolekt der Jugend-

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Lehrwerk die *langue écrite* und die *langue parlée* lediglich anhand ihrer diaphasischen Unterschiede beschreibt. Einzelsprachliche Phänomene der Dimension gesprochen/geschrieben lassen sich aber nicht nur im Rahmen der Diaphasik erfassen (vgl. Koch & Österreicher 2011, 17).