

LERNEN GESTALTEN UND BEGLEITEN
BILDUNGSPLAN 2016

KLASSEN 7/8



Mikaël Ollivier – Frères de sang

1. EINLEITUNG

1 Einleitung

1.1 Textgrundlage – Inhalt des Romans

Mikaël Ollivier veröffentlichte seinen Jugendroman *Frères de sang* 2003. Grundlage des vorliegenden Unterrichtsvorschlags ist die 2010 in der Reihe ‚Easy Readers‘ erschienene Ausgabe für Fremdsprachenlerner. Die Neuauflage von 2017 mit unverändertem Text und den gleichen Illustrationen, aber neuer Titelseite, Layout und Seitenzahlen wird ebenso berücksichtigt¹.

Eines Abends wird der Bruder des 14-jährigen Martin Lemeunier verhaftet: Man verdächtigt ihn des Mordes an fünf Personen. Alle Anzeichen sprechen dafür, dass der 19-jährige Brice tatsächlich schuldig ist. Eine Leiche wird sogar im Garten der Familie gefunden. Auch die Eltern glauben den Unschuldsbeteuerungen ihres Sohnes nicht. Einzig Martin und die Großmutter schenken Brice Vertrauen. Und so entschließt sich Martin, eine eigene Untersuchung durchzuführen, für die er das Risiko eingeht, heimlich im Büro des Gartenbauunternehmens nach den Namen der Arbeiter zu suchen, die drei Monate zuvor umfangreichere Arbeiten im Garten der Lemeuniers vorgenommen haben. Auf diese Weise stößt er auf die Spur von Loïc Lascan und dessen Mutter. Die Mutter, so findet er heraus, liegt seit einiger Zeit in einem Krankenhaus, in dem psychisch Erkrankte behandelt werden. Martin gibt sich als Freund des Sohnes aus und macht die erschreckende Erfahrung, dass ihm Ähnlichkeit mit Loïc bescheinigt wird und die Mutter, Nicole Lascan, eine für Martin fremde Frau, ihn als Mitglied der Familie Lemeunier erkennt. Am darauffolgenden Sonntag lauert Martin Loïc vor dem Krankenhaus auf und folgt ihm scheinbar unbemerkt bis zu dessen Unterkunft, einem Wohnwagen. Nachdem Loïc seine Behausung wieder verlassen hat, gelingt es Martin, dort einzudringen. Anhand vieler Fotos der letzten Jahre stellt Martin im Wagen fest, dass Loïc die ganze Familie Lemeunier dauerhaft beschattet hat. Plötzlich taucht Loïc wieder auf, bedroht ihn und eröffnet ihm das Motiv seines Handelns: Martins Vater sei der Liebhaber Nicole Lascans gewesen. Als seine Mutter schwanger geworden sei, habe M. Lemeunier sie sitzen gelassen und die Mutter sei erkrankt. Martin versteht, dass das Handeln seines Halbbruders von Rachegefühlen getrieben ist. Dieser lässt Martin gefesselt im Wohnwagen zurück, um dessen Eltern zu ermorden. Inzwischen aber ist auch der Kommissar auf Loïc's Spur gekommen: Er befreit Martin aus dem Wohnwagen, kurz nachdem Loïc von dort zu seiner nächsten Bluttat aufgebrochen ist. Es gelingt dem Kommissar im letzten Moment, den geplanten Mord zu verhindern.

1.2 Sprachlicher Schwierigkeitsgrad und Zielgruppe

Der vorliegende Unterrichtsvorschlag ist für eine Lerngruppe am Ende des dritten Lernjahres (in der Regel Klasse 8) ausgearbeitet, für den Zeitpunkt also, zu dem die Gruppe dem Bildungsplan 2016 entsprechend das GeR-Niveau A 2 erreicht. Die spannende Handlung und das Thema der unbedingten Solidarität Martins mit seinem älteren Bruder faszinieren Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 bis 15 Jahren. Diese Gegebenheiten sind neben Hilfen für Lernende, die sich mit der Fremdsprache schwer tun, der Grund dafür, dass die Jugendlichen trotz der relativen Länge der Lektüre erfahrungsgemäß „bei der Stange bleiben“.

Obwohl es sich um eine gekürzte und vereinfachte Version eines Jugendbuches handelt, wirkt der Text homogen konzipiert bzw. erzählt. Es finden sich weder Raffungen neben ausführlich erzählten Episoden noch sprunghafte Wechsel im sprachlichen Anforderungsniveau. Der Text enthält viele dialogisch gehaltene Passagen; auf ausführliche Beschreibungen, umfangreichere Reflexionen, Darstellungen von Gefühlen oder nicht unmittelbar zu erschließende, den Lesererwartungen zuwiderlaufende Ausführungen bzw. konkurrierende Informationen wird verzichtet. Die Illustrationen unterstützen das Verständnis der wenigen Passagen, die auch für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler anspruchsvoller sind. Das Anforderungsniveau übersteigt an keiner Stelle die Pisa-Lesekompetenzstufe II².

Die Lektüre ist in frequentem Wortschatz gehalten, der am Ende von Klasse 8, wie die Prüfung ergeben hat, mit beiden gängigen Lehrbüchern – *A plus! 1-3* und *Découvertes nouvelle édition 1-3* – von den Schülerinnen und Schülern bereits erworben wurde. Die Zahl der Vokabeln pro Kapitel, die dem Abgleich mit den Lehrwerken nach nicht vorausgesetzt werden können, ist sehr begrenzt, wie die Vokabelliste in Anhang zeigt.

¹ Ich danke dem Easy-Reader-Verlag dafür, dass ich die Neuauflage von *Frères de sang* von 2017 vorab einsehen durfte, und dem Klett-Verlag für die freundliche Vermittlung des Kontakts. In diesem Dossier werden beide Ausgaben berücksichtigt: Bei identischen Seiten- und Zeilenzahlen erfolgt die Angabe nur einmal. Unterscheiden sich Seiten- und/oder Zeilenangaben gibt die erste die Stelle in der Ausgabe von 2010, die zweite die Stelle in der Ausgabe von 2017 an.

² vgl. Eckart Klieme e.a. (Hg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster 2010, S. 28; als pdf-Dokument verfügbar: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3526/pdf/DIPF_PISA_ISBN_2450_PDFX_1b_D_A.pdf (letzter Aufruf: 4. 9. 2016)

Was die grammatischen Strukturen angeht, die Schüler präzise erschließen können müssen, so sieht der Bildungsplan 2016 vor, dass diese bis zum Ende von Klasse 8 erworben sind.

1.3 Bildungsplan 2016 – Kompetenzschwerpunkte:

Leseverstehen und Schreiben

Am Ende der 8. Klasse muss der Übergang vom elementaren zum selbstständigen Sprachgebrauch beginnen. Die Lektüre eines adaptierten Jugendbuches eignet sich in besonderem Maße, diesen Prozess anzustoßen, weil ein die Altersgruppe ansprechender Problemzusammenhang sowie Figuren in einer besonderen Lebenssituation entfaltet werden, die als innerfamiliäre Konstellation einerseits nahe am Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler liegt und andererseits vor dem Hintergrund des Kriminalfalls doch neu und fremd für sie ist. Die Geschichte mit all den Fragen, vor denen der Protagonist Martin steht, lädt deshalb mehr als ein Textauszug oder ein kurzer Lehrbuchtext zu einer intensiven Auseinandersetzung ein: zum genauen Hinsehen beim Lesen, zur Vernetzung und zur persönlichen Stellungnahme. Umgekehrt fördert die produktive Auseinandersetzung mit dem Roman die Fokussierung wichtiger Textstellen, trägt zu einem aktiveren Erschließen von Zusammenhängen zwischen umfangreicheren Textteilen bei und legt Schlussfolgerungen nahe, die sich gegebenenfalls im weiteren Lektürevorgang überprüfen lassen³. Im Zuge des Verstehensprozesses wiederholen bzw. erwerben die Lernenden einen Großteil des Wortschatzes, den sie für ihre eigenen Äußerungen benötigen. Eine für eine 8. Klasse verhältnismäßig lange Kriminalgeschichte wie die vorliegende, deren Ich-Erzähler die Rolle des Detektivs einnimmt, eignet sich eher für eine Kombination von Leseverstehen mit Schreiben als mit Sprechen. Dies liegt daran, dass die faktischen Bedingungen des Kriminalfalles dem Leser erst am Schluss vollständig bekannt sind und Schülerinnen und Schüler dieses Lernstandes noch nicht in genügendem Maße Hypothesen äußern können, um eventuelle Lösungen und Zusammenhänge zu diskutieren. Das Schreiben von *portraits* und *résumés* hingegen fördert in besonderem Maße die Fokussierung entscheidender Passagen und die Reorganisation der Informationen, so dass diese Informationen über längere Lesephasen hinweg stets abgerufen werden können. Gestaltendes Schreiben (zum Beispiel: *monologue intérieur*, *journal intime*) fordert die Schülerinnen und Schüler zu einem Perspektivwechsel heraus und hat zum Ziel, das Verständnis des Agierens einzelner Personen in spezifischen Situationen zu vertiefen.

Der Schwierigkeitsgrad des adaptierten Romans und die genannten Textsorten entsprechen der Ausprägung, welche die Teilkompetenzen des Leseverstehens und Schreibens der Lernenden am Ende der 8. Klasse erreicht haben müssen, wie ein Blick auf die entsprechenden Auszüge aus dem Bildungsplan 2016⁴ zeigt:

Bildungsplan 2016 – Französisch als zweite Fremdsprache – Klassen 6/7/8	
Leseverstehen	Schreiben
<p>Die Schülerinnen und Schüler können didaktisierte oder kurze authentische fiktionale und nichtfiktionale Texte (wie zum Beispiel adaptierte Sachtexte und vereinfachte Texte aus der Jugendliteratur) verstehen.</p> <p>Für den angemessenen Schwierigkeitsgrad der Texte sind folgende Aspekte von Bedeutung: Vertrautheit mit dem Thema, frequenter Wortschatz, einfache Satzgefüge, gegebenenfalls Verständnishilfen (zum Beispiel Bilder, Zwischenüberschriften).</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können syntaktisch einfache Texte über ihr Alltagsleben und zu Themen ihres Erfahrungshorizontes verfassen und verfügen über einfache Strategien zur Steuerung des Schreibprozesses.</p>

³ Zur Analyse der Prozesse, die sich beim Leseverstehen vollziehen müssen, vgl. das Lesekompetenzmodell Elisabeth Egerdings: <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpt/Abt7/Fachberater/Documents/2016-Lesekompetenzcurriculum%20Franz%C3%B6sisch%20-%20BP%202016-%20G8-%20Stand%20Mai%202016.pdf> (letzter Aufruf: 28. 10. 2016). Dort finden sich vielfältige auf den Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg abgestimmte Vorschläge zum Aufbau der Lesekompetenz im Rahmen des Französischunterrichts. Otto-Michael Blume und Andreas Nieweler skizzieren unter dem Stichwort „Was ist Lesen?“ die sich beim Lesen bzw. Leseverstehen vollziehende Konstruktion von Bedeutung: dies., „Lesen und Verstehen als komplexer Prozess. Potenziale und Grenzen im Französischunterricht“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 142 (August 2016), S. 2-9, bes. S. 3.

⁴ vgl. http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_F2_IK_6-7-8_03_02 sowie http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_F2_IK_6-7-8_03_05 (letzter Aufruf 4. 9. 2016)

<p>(2) einem Text verschiedene über mehrere Textabschnitte verteilte, explizit ausgedrückte Informationen, Zusammenhänge und Handlungslinien unter Anleitung beziehungsweise mithilfe einer vorgegebenen Fragestellung entnehmen</p> <p>(3) Aussagen und Handlungsstrukturen eines Textes zum eigenen Erfahrungshorizont bzw. Alltagswissen sowie den eigenen (inter-)kulturellen Kenntnissen in Beziehung setzen, ihre Bedeutung analysieren und unter Anleitung erklären</p> <p>(4) zu fiktionalen und nichtfiktionalen Texten mit vertrauter Thematik in einfacher Form mündlich und/oder schriftlich Stellung beziehen</p> <p>(5) die Perspektive einer Figur in einem fiktionalen Text übernehmen und aus deren Sicht schriftlich Stellung zu Ereignissen und Personen beziehen</p> <p>(6) unterschiedliche Lesestile nutzen (global, detailliert, selektiv)</p> <p>7) Methoden der Texterschließung unter Anleitung nutzen (unter anderem Unterstreichen, Markieren, Randnotizen, Formulierung von Verständnisfragen; Übersetzen einzelner Textausschnitte ins Deutsche, falls erforderlich)</p> <p>(9) das Vokabelverzeichnis ihres Lehrwerkes und zweisprachige Wörterbücher zur Texterschließung nutzen</p>	<p>(3) Berichte und Beschreibungen zu vertrauten Themen auf der Basis von Vorlagen sowie Informationen verfassen (zum Beispiel Kurzbiographien)</p> <p>(4) syntaktisch einfache fiktionale und nichtfiktionale Texten aufgrund von Vorgaben zusammenfassen</p> <p>(6) Zustimmung, Ablehnung, Vorlieben, Abneigungen sowie persönliche Gefühle formulieren und die eigene Meinung begründet darlegen</p> <p>(7) optisch und akustisch kodierte Informationen in einfacher Form beschreiben (zum Beispiel Bild, Foto, Geräusche)</p> <p>(8) auf der Basis von Vorgaben beziehungsweise Vorlagen (zum Beispiel Bildergeschichte) kurze Geschichten, Gedichte, Tagebucheinträge zunehmend selbstständig ergänzen, umgestalten und verfassen. Sie können Dialoge und innere Monologe verfassen (zum Beispiel zum Füllen von Leerstellen in fiktionalen Texten)</p> <p>(9) Strukturformen sowie Methoden zur Ideenfindung und Planung des Schreibvorgangs anwenden (Begriffsraaster, Mindmap mit Untergliederung, Handlungsgeländer)</p> <p>(10) Hilfsmittel – auch digitale – zum Verfassen und Überarbeiten von eigenen Texten verwenden (zum Beispiel Wörterbücher, einfache Konnektorenlisten, <i>fiches d'écriture</i>)</p> <p>(11) Strategien zur Vermeidung von Fehlern einsetzen (zum Beispiel Genus-Numerus-Abgleich, Fehlerkartei)</p>
--	--

Die nachfolgenden Vorschläge zur Arbeit mit der Ganzschrift sind nicht als Unterrichtseinheit in dem Sinn zu verstehen, dass eine kohärente, ins Detail ausgearbeitete und chronologisch einzusetzende Folge von Stunden dargestellt würde. Vielmehr bietet sie exemplarisch verschiedene Hilfen zur Erarbeitung des Leseverstehens an und kombiniert diese, wo möglich, mit dem Aufbau einer Textsortenkompetenz. Dabei ist das Prinzip des **Scaffoldings** maßgeblich: Anhand einfacher Textpassagen werden die den Erfordernissen der Textsorte entsprechende Informationsentnahme sowie adäquates Schlussfolgern gefördert. Mithilfe von *fiches d'écriture*⁵ wird die Reorganisation dieser Informationen im Zuge des Schreibprozesses trainiert. Ausgehend von weiteren geeigneten Textpassagen wiederholen die Lernenden das Procedere zunehmend selbstständig und beziehen – auch unter Zuhilfenahme von Evaluationsbögen bzw. -hilfen – sprachliche Gesichtspunkte in ihre Textplanung und Überarbeitung ein. Es ist selbstverständlich auch möglich, im Verlauf der Romanlektüre nur eine der hier vorgeschlagenen Textsorten mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Genauso können einzelne der hier vorgeschlagenen Hilfen zum Leseverstehen unabhängig von den Schreibaufgaben ausgewählt und in Kombination mit anderen Maßnahmen zur Förderung des Leseverstehens eingesetzt werden⁶.

⁵ In den einzelnen Kapiteln und auf den Arbeitsblättern (*fiches de travail* – Fdt) dieses Unterrichtsvorschlags wird auf die *fiches d'écriture et de production orale* verwiesen, die im Rahmen der ZPG 6 2016/17 zum Bildungsplan 2016 Klassen 7 und 8 in Baden-Württemberg erstellt wurden. Sie sind auf den gleichen Internetseiten abrufbar wie die Word- und pdf-Datei dieses Unterrichtsvorschlags und können den Bedürfnissen des/der einzelnen Kollegen/in bzw. Klasse angepasst werden.

⁶ Blume und Nieweler kritisieren in ihrem Aufsatz „Lesen und Verstehen als komplexer Prozess. Potenziale und Grenzen im Französischunterricht“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 142 (August 2016), S. 2-9, bes. S. 6f., zu Recht die begrenzte Leistung von geschlossenen Aufgaben für das Leseverstehen. Diese schließt aber nicht aus, dass derlei Aufgaben

Ein mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam ausgehend von verschiedenen Titelbildern entwickelter **Advance Organizer**⁷ soll das Interesse der Schülerinnen wecken und die Funktion verschiedener Schreibaufgaben sowie der Wortschatzarbeit im Hinblick auf den Verstehensprozess verdeutlichen, damit den Lernenden die Zielgerichtetheit der Arbeit mit dem Roman auch im Rahmen des Fremdspracherwerbs klar wird und die Selbstwirksamkeit ihres Tuns gesteigert werden kann.

1.4 Differenzierung

Die Schreibaufgaben werden, wo immer möglich, in zwei oder drei verschiedene Niveaus differenziert, die jeweils von Schritt zu Schritt aufeinander aufbauen. Damit werden die verschiedenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die in der achten Klasse erfahrungsgemäß recht heterogen sind: Zum einen sollen die Lernenden sowohl unterstützt als auch gefordert werden. Und sie sollen zum anderen alle am Ende in die Lage versetzt sein, auf der Grundlage eines gelesenen und verstandenen Romankapitels eine oder mehrere Schreibaufgaben selbstständig zu erledigen, die der Standardstufe 8 (Klassen 6/7/8) des Bildungsplanes 2016 (BW) für Französisch als zweite Fremdsprache entsprechen.

Die Differenzierung der Aufgabenvorschläge zu *Frères de sang* erfolgt nach verschiedenen Kriterien, die wiederholt auch miteinander kombiniert werden:

- Quantität
- Komplexität der Informationen, z. B. Grad der Einbettungstiefe (explizit vs. implizit)
- Abstraktionsgrad der Aufgabenstellung
- Aufgabenstellung auf Französisch vs. Aufgabenstellung auf Deutsch
- Grad der Unterstützung, z. B. mit Hilfen zur Sicherung der Rezeption
- Grad der Selbstständigkeit der Sprachverwendung

1.5 Evaluation und Lernerfolgskontrolle

Zu einzelnen Schreibaufgaben finden sich im Dossier Evaluationsbögen. Sie können in unterschiedlicher Weise zur Rückmeldung in Bezug auf die inhaltliche und/oder sprachliche Leistung eingesetzt werden: Da es fast immer darum geht, einen Text auszuwerten, ist ein Schwerpunkt die inhaltliche Vollständigkeit. Es ist aber dem/r Unterrichtenden vorbehalten, die inhaltlichen und sprachlichen Details zu kürzen – je nachdem, ob er/sie selbst oder die Schülerinnen und Schüler die Evaluation vornehmen und in welchem Kontext der Schülertext verfasst wurde. Evaluieren die Lernenden ihre Texte gegenseitig, ist es sicherlich ratsam, jeden einzelnen einen sehr konkreten und klar begrenzten Aspekt betrachten zu lassen. Denn ein größerer Teil der Achtklässler ist erfahrungsgemäß mit dem differenzierten sprachlichen Fokus überfordert, der auf den Bögen im Dossier vorgeschlagen wird.

Der Aufbau von *portrait* und *résumé* erfolgt in der Weise, dass am Ende ein jeder Lernende selbstständig nach dem bekannten Muster, aber mit einer neuen Textgrundlage eine Charakterisierung oder eine Inhaltsangabe erarbeiten muss. Es werden darüber hinaus Vorschläge für Textstellen gemacht, die als Ausgangstext für eine Lernerfolgskontrolle dienen können.

Für die Bewertung der schriftlichen Textproduktionen kann die Tabelle, die sich in Kapitel 5.3 befindet, zur Anwendung kommen.

als erste Verständnishilfe – gegebenenfalls im Sinne einer Differenzierungsmaßnahme – eingesetzt werden und dass im Anschluss daran mit offeneren Aufgaben oder Schreib- und Sprechaufgaben eine Verständnisebene angestrebt wird, die dem Text, den Bildungszielen des Unterrichts und dem Leserinteresse gerecht wird. Das Heft „Lesen und Verstehen“ (FU Französisch Nr. 142) beschränkt sich auf die Arbeit mit sehr kurzen Texten oder Textauszügen und gibt keine Antwort im Hinblick auf das Wie des Aufbaus von Leseverstehen bei der Arbeit mit umfangreicheren Ganzschriften auf allen Stufen des Französischunterrichts.

⁷ Vgl. zur Funktion des Advance Organizers die ausführliche Erläuterung aus dem Methodenpool der Universität Köln (pdf-Datei zum kostenlosen Download): <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/organizer.pdf> (letzter Aufruf 4. 9. 2016), daneben auch Diethelm Wahl, Lernumgebungen gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, 3. Auflage mit Methodensammlung, Bad Heilbrunn 2013, S. 132f., 146-161, 284, sowie Diethelm Wahl, „Der Advance Organizer: Einstieg in eine Lernumgebung“, in: Grunder, H.U., H. Moser und K. Kansteiner-Schänzlin, Lehren und Lernen im Unterricht. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Hohengehren 2011, S. 185-202.

1.6 Aufbau von Wortschatz und grammatischen Strukturen – Lehrbuchbezug

Es liegt nahe, die Erarbeitung von *Frères de sang* an das Ende des achten Schuljahres zu legen. Zu diesem Zeitpunkt sind die grammatischen Strukturen erworben, die zum Verständnis der Handlung bekannt sein müssen. Sollte die Lektüre des Jugendromans anstelle der Erarbeitung (eines Teils) einer Lehrwerkslektion erfolgen, könnten einzelne grammatische Strukturen auch bei der Arbeit mit der Kriminalgeschichte eingeführt und trainiert werden. Im Dossier werden einzelne Vorschläge zu geeigneten Stellen und Übungen gemacht. Dabei werden *Découvertes 3 série jaune* und *A plus! 3 nouvelle édition* berücksichtigt.

Was Wortschatz- bzw. Vokabelarbeit betrifft, wurde eine chronologische Vokabelliste in den Anhang des Dossiers aufgenommen. Sie enthält alle Vokabeln des Jugendromans, die nicht in *Découvertes* und *A plus!* bis zum Ende des dritten Lernjahres als Lernvokabular eingeführt wurden. In einer vierten Spalte ist vermerkt, ob eine Vokabel in nur einem der beiden Lehrwerke vermittelt wird. Die Liste kann, weil es sich um eine Word-Datei handelt, entsprechend den Bedürfnissen des individuellen Lehrens und Lernens erweitert oder gekürzt und vielfältig eingesetzt werden: als Lesehilfe während der Textlektüre, als Lernwortschatz mit Memorierungshilfen, in den auch Vokabular zur Wiederholung und Festigung aufgenommen ist etc. Darüber hinaus steht eine Datei mit dem thematischen Vokabular zum Bereich *roman policier – crime* zur Verfügung, welche in Form einer Mindmap vorstrukturiert das Vokabular enthält, das im Roman zum Thema benutzt wird und das die Schülerinnen und Schüler bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte gebrauchen müssen.

1.7 Lesen im Unterricht

Schülerinnen und Schülern, die sich mit dem Lesen – noch dazu in einer Fremdsprache – nicht leicht tun, bleiben eher am Ball, wenn der erste Zugang zum Text als Ganzem, aber auch der zu einzelnen Kapiteln im Unterricht erfolgt. Ein guter sinngestaltender und lebendiger Vortrag durch eine/n kompetente/n Leser/in, in der Regel die Lehrerin oder den Lehrer, erleichtert allen Schülerinnen und Schüler gleich bei der ersten Begegnung das Leseverstehen. Er erhöht auch die Chance, dass die Lernenden Freude am Umgang mit der Lektüre gewinnen, wenigstens in dem Sinn, dass die Auseinandersetzung mit der Ganzschrift eine willkommene Abwechslung zur Arbeit mit dem Lehrwerk darstellt. Es ist sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler bei einem solchen Vortrag mitlesen zu lassen: Das Verständnis von Kriminalromanen erfordert besonders genaues Vorwissen aus der Lektüre vorangehender Kapitel und die Vernetzung dieses Wissens mit den neuen Informationen⁸. Dabei handelt es sich vielfach um Details, die bei mehrkanaliger Wahrnehmung leichter erfasst und eingeordnet werden. Die vertiefende schriftliche Arbeit findet, wo immer es möglich ist, im Rahmen der Hausaufgaben statt.

1.8 Zusätzliche Aufgaben zum gestaltenden Umgang mit dem Erlernten:

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, mit den erlernten inhaltlichen Aspekten – zum Beispiel den Elementen einer Kriminalgeschichte – und dem neuen Vokabular eine eigene Geschichte zu gestalten. Auch wenn im Dossier keine weiteren Überlegungen dazu festgehalten sind, seien hier einzelne Vorschläge aufgeführt:

- Skizzierung (vom Umfang eines *résumé*) einer Kriminalgeschichte mit Rahmenvorgaben: z. B. Ort: Schule, Personen: Schulleiter, Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern, ggf. mit einzelnen auffälligen Charakterzügen, Verdächtige/r, Täter und Tatmotiv
- Fotoroman (mit ähnlichen Vorgaben)
- Gestaltung einer stark dialogischen Passage des Romans als Filmszene

1.9 Verfilmung

2008 wurde ein Fernsehfilm über den Jugendroman gedreht. Im Internet findet man auf der Seite <https://vimeo.com/143108714> (letzter Aufruf: 15. 10. 2016) einen Auszug zum kostenlosen Download. Es handelt sich um die Passage, in der Martin in Loïcs Wohnwagen eindringt, sich dort umsieht und schließlich


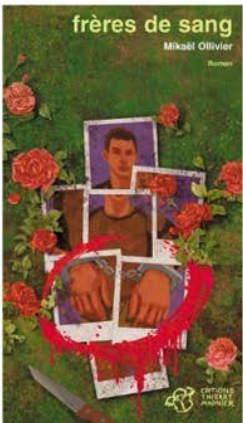

⁸ Im Rahmen des Leseprojekts „Erzählendes Vorlesen – hörendes Lesen“, das unter der Leitung von Elisabeth Egerding seit dem Schuljahr 2014/15 von einzelnen Französischkolleginnen und -kollegen an Gymnasien am RP Tübingen durchgeführt wird, wurde der Vortrag einer Geschichte bzw. eines Auszugs aus einer Geschichte im Unterricht erprobt. Der Austausch im Anschluss an den Vortrag sichert das Verständnis und ermöglicht die Diskussion. Im Zentrum stehen also das Hörverstehen und das Sprechen. Die Erprobung zeigte, dass Kriminalromane sich aus den genannten Gründen weniger eignen als Geschichten, deren Fokus der Fortgang eines außergewöhnlichen Ereignisses oder eine besondere Personenkonstellation bilden. Nähere Informationen zum Leseprojekt: <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpt/Abt7/Fachberater/Seiten/Franz%C3%B6sisch.aspx> (letzter Aufruf: 27. 10. 2016).

von seinem Halbbruder überrascht wird. Anders als im reinen Text mit der Illustration, die das ‚Ergebnis‘ von Martins Begegnung mit Loïc vorwegnimmt, wird im Film die Distanz des Zuschauers zum Erzählten reduziert: die verwilderte Umgebung, die schwankende Kameraführung mit der punktuellen Perspektive Martins und die suggestiv musikalische Untermalung vermitteln in besonderem Maße das Unheimliche der Situation. Worte fallen erst am Ende des Auszugs, als Loïc abrupt die Tür öffnet. Vom Einsatz dieses Filmauszugs zum Beispiel zur inhaltlichen Vorentlastung oder Überbrückung des entsprechenden Romankapitels ist bei der Arbeit mit einer 8. Klasse abzuraten, weil die Reaktion der Schülerinnen und Schüler schwer einzuschätzen und gegebenenfalls nicht aufzufangen ist.

Ein weiterer Filmauszug findet sich auf der Seite <http://www.imineo.com/films/film-policier/freres-sang-video-14113.htm> (letzter Aufruf: 15. 10. 2016). Er zeigt den Anfang der Handlung beim Eintreffen der Polizei. Hier stellt sich das Problem, dass die Beziehung zwischen den Eltern und Brice komplexer angelegt ist als in der vereinfachten Lektüre für Französischlerner: Zwischen Brice und seinem Vater wird von Anfang an ein gespanntes Verhältnis verdeutlicht, das unabhängig von dem Mordverdacht besteht und die Abwendung des Vaters von seinem Sohn motiviert.

1.10 Zum Einstieg: Advance Organizer aus verschiedenen Titelseiten

- **Entwicklung eines Advance Organizers für die Einheit anhand verschiedener Titelseiten**
- **Aufbau von Vorverständnis mit dem Ziel, die Lektüre der ersten Kapitel zu erleichtern und zu beschleunigen**
- **Einführung erster Vokabeln zum Thema *roman policier / crime***
- **Einführung von Grundelementen der Bildbeschreibung**

 <p>Mikael Ollivier, <i>Frères de sang</i>, Easy Readers, Kopenhagen 2010</p>	 <p>Mikael Ollivier, <i>Frères de sang</i>, illustration de couverture de Claude Cochin © 2006, édition Thierry Magnier, France</p>	 <p>Mikael Ollivier, <i>Frères de sang</i>, Easy Readers, Kopenhagen 2017</p>
<p>Nous allons réviser</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Une partie du vocabulaire de cette année.</i> 	<p>Nous allons lire et pour parler de l'histoire et des personnages, nous allons apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>le vocabulaire typique d'un roman policier</i> ▪ <i>d'autres structures pour exprimer le présent, le futur et le passé des personnages.</i> 	<p>Nous allons lire et pour mieux comprendre le texte, nous allons écrire par exemple des</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>portraits des protagonistes</i> ▪ <i>résumés de quelques chapitres</i> ▪ <i>pages de journal intime</i>

Wenn man im Unterricht die pptx-Datei des oben abgebildeten Advance Organizers nutzt, poppen die einzelnen Felder nacheinander auf, so dass nacheinander einzelne grundlegende Vokabeln eingeführt werden und die Schülerinnen und Schüler erste Ideen zu Titel, Thema, Textsorte und Handlung äußern können. Weil mehrere verschiedene Titelseiten betrachtet werden, auf denen Variationen einzelner Elemente wiederkehren, bietet es sich an, zugleich Grundelemente der Bildbeschreibung einzuführen und zu üben⁹. Auf diese Weise wird der Advance Organizer von den Schülerinnen und Schülern selbst mit entwickelt, so dass ihnen von Anfang an bewusst wird, dass ihre Sprachkenntnisse und ihr inhaltliches Vorwissen Ausgangspunkt einer zielgerichteten, auf Progression angelegten Auseinandersetzung mit dem Jugendroman sind¹⁰.

⁹ Damit trägt die Einführung in die Arbeit mit dem Jugendroman zum Aufbau der Teilkompetenz 3 (3.1.3.5 Schreiben) bei: Die Schülerinnen und Schüler können „[...] zu vertrauten Themen auf der Basis von Vorlagen sowie Informationen verfassen“.

¹⁰ vgl. dazu den Ansatz Jerome Bruners, dargestellt in: „Advance Organizer“, pdf-Dokument aus dem Methodenpool der Uni Köln (hrsg. Von K. Reich), <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/organizer.pdf> (letzter Aufruf 4. 9. 2016)

Titelseite 1 (Ausgabe Teen-Reader):

Am Ende von Klasse 8 sind den Schülerinnen und Schülern die Vokabeln der abgebildeten Gegenstände nicht bekannt. Sie müssen ihnen vorab an die Hand gegeben werden. Mithilfe des Schemas sind die Lernenden dann in der Lage, einzelne Sätze bzw. einen kleinen Text zu formulieren, mit dem die Abbildung beschrieben wird. In diesem Zusammenhang können bekannte Vokabeln reaktiviert werden, die im Rahmen der Lehrbucharbeit bereits erworben wurden: *un jardin, un parc* etc.

Mikaël Ollivier : Frères de sang

le titre

la rose


le rosier

le couteau

le sang

En haut, on voit ...

A l'arrière-plan, il y a ...

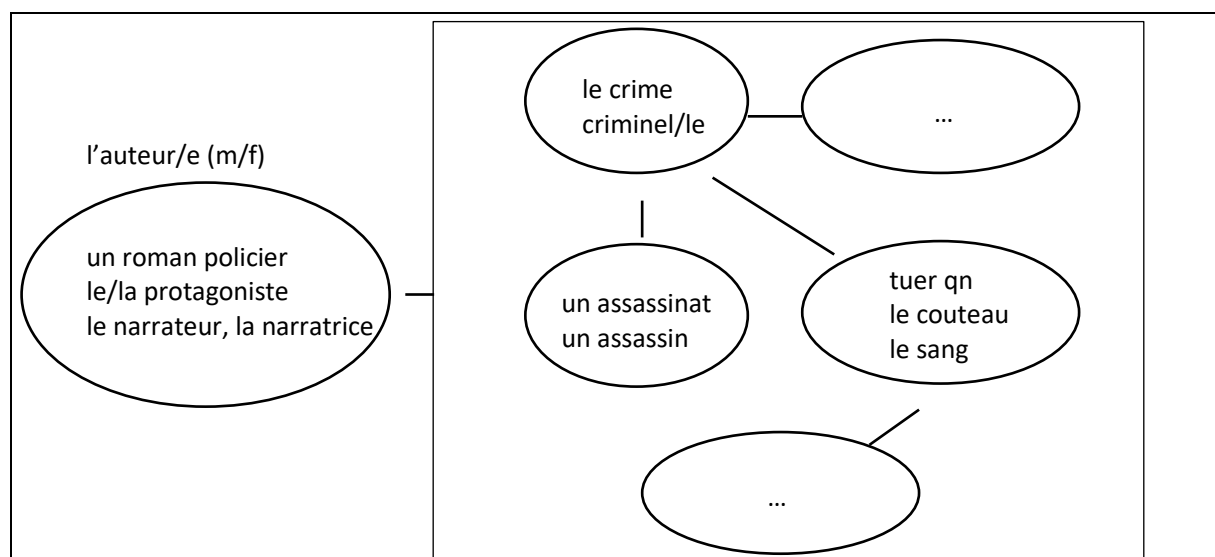


A gauche, ... Au centre, ... A droite, ...

Au premier plan, ...

En bas, ...

In einem weiteren Schritt sollten die Schülerinnen und Schüler Hypothesen zu Thema und Handlung äußern. Dazu fehlen Achtklässlern entscheidende Vokabeln, die zugleich grundlegend für die Arbeit mit der Lektüre sind. Insofern ist es naheliegend, sie zunächst in Partnerarbeit auf Deutsch überlegen zu lassen, welche Vokabeln sie für einen einfachen Ausdruck ihrer Ideen benötigen, und diese auf Französisch im Plenum zusammenzustellen. Im Anschluss werden die Hypothesen formuliert. An dieser Stelle sind die Lernenden darüber hinaus in der Lage, die Textsorte auf Deutsch zu benennen, so dass auch der *roman policier* neben einzelnen grundlegenden dazugehörigen Vokabeln, die teilweise leicht vom Englischen her zu erschließen und zu memorieren sind, eingeführt werden kann. Es bietet sich an, eine Mindmap folgender Art anzulegen, die ggf. ein/e Schüler/in während der weiteren Arbeit mit der Lektüre sukzessive fortführt, so dass der Klasse am Ende der Einheit eine systematische Übersicht über den themenspezifischen Wortschatz zum Bereich *crime* ausgeteilt werden kann, wie sie in Anhang II vorgeschlagen ist.



Titelseite 2 (Ausgabe Editions Thierry Magnier, 2006)

Zur Beschreibung der zweiten – komplexer aufgebauten – Titelseite (Editions Thierry Magnier 2006) benötigen die Schülerinnen und Schüler neben dem bereits eingeführten bzw. wiederholten Wortschatz einzelne zusätzliche Vokabeln, die ihnen vorab gegeben werden:

un/e adolescent/e
la tête
le cou
les menottes (f)
un cercle

Bekannt sind: *la photo, le jeune homme, le visage, la main*¹¹. Bei der Beschreibung sollte darauf geachtet werden, dass wie beim ersten Mal genaue (Orts-)Angaben gemacht werden. Das Bild weckt weitere inhaltliche Assoziationen, für deren Ausdruck die Lernenden in der 8. Klasse noch nicht über ausreichendes Basisvokabular verfügen. Bevor weiterführende Hypothesen zum Inhalt auf Französisch geäußert werden, ist es sinnvoll, abermals ausgehend vom Deutschen Vokabeln zusammenzutragen wie zum Beispiel *la police, le commissaire, arrêter qn, emprisonner qn, la prison, le/la prisonnier/ière*. Idealerweise erfolgt direkt eine Erweiterung der Mindmap (s. oben, vgl. Anhang II).

Titelseite 3 (Ausgabe Easy Reader 2017)

Dieses Titelbild legt einen zentralen inhaltlichen Aspekt der Romanhandlung nahe, der aus den beiden vorangehenden nicht hervorging und ganz entscheidend für das Interesse jugendlicher Leser an dem Text ist: den der Solidarität unter Brüdern oder Blutsbrüdern. Zur Beschreibung braucht die Lerngruppe folgende zusätzlichen Vokabeln, die ihr vorab gegeben werden oder die in der oben dargestellten Weise mit ihr gesammelt werden:

la grille
la vitre
le reflet / se refléter

Ausgehend von der Bildbeschreibung und anhand der zuvor eingeführten Vokabeln können die Schülerinnen und Schüler nun Hypothesen zu der dargestellten Situation und zur Romanhandlung äußern: Es wird deutlich, dass ein Junge im Gefängnis sitzt und – vermutlich der Bruder – ihm einen Besuch abstattet. In der gemeinsamen Geste der aufeinandergelegten Handflächen äußert sich Solidarität des einen für den anderen. Die Lerngruppe ist aus der Lehrbucharbeit vertraut mit den Vokabeln *la solidarité, l'amitié, l'aide, aider qn, promettre qc à qn* etc.¹², so dass sie die sprachlichen Voraussetzungen hat, diesen Aspekt zu äußern und ausgehend davon weitere Ideen zum Inhalt zu formulieren.

Es empfiehlt sich, entweder die Ideen der Schülerinnen und Schüler zur Handlung sukzessive schriftlich festzuhalten oder sie ihre Ideen nach der Erarbeitung des Advance Organizers – gegebenenfalls im Rahmen einer Hausaufgabe – zusammenhängend formulieren zu lassen.

Alternative Vorgehensweise:

Anstelle der Erarbeitung erforderlicher Vokabeln in einem Unterrichtsgespräch, das auf Deutsch stattfindet, ist es denkbar, die Lernenden mithilfe eines zweisprachigen Wörterbuches die zum Ausdruck ihrer Ideen erforderlichen Vokabeln suchen zu lassen¹³. Die Einzellisten müssten dann in sinnvoller Weise zusammengeführt und allen zugänglich gemacht werden.

¹¹ Bei der Arbeit mit *Découvertes 3 nouvelle édition* können vorausgesetzt werden: la tête, la photo, le jeune homme, la main

¹² Bei der Arbeit mit *Découvertes 3 nouvelle édition* können vorausgesetzt werden: l'ami/e, aider qn

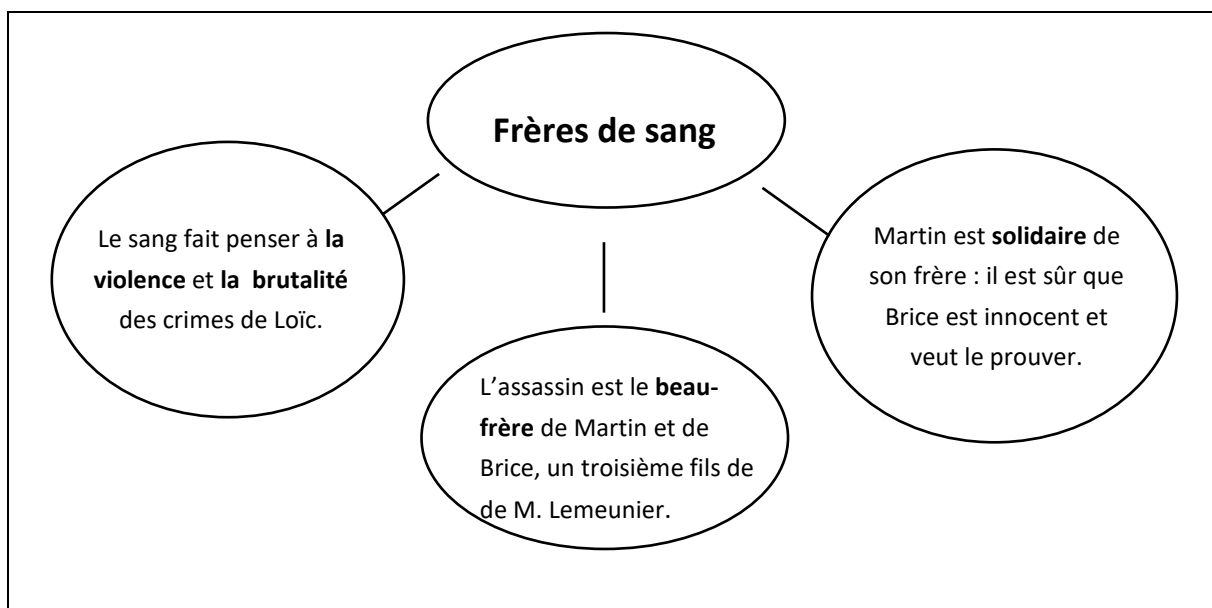
¹³ Auch dies trägt zum Aufbau eines selbstständigen zielgerichteten Einsatzes von Wörterbüchern bei: 3.1.3.5 Schreiben, Teilkompetenz 10.

Funktion des integrativen Kompetenzaufbaus von Leseverstehen und Schreiben

Ausgehend von der Vorgehensweise bei der Arbeit mit den Titelseiten werden in einem letzten Schritt im Unterrichtsgespräch die Funktionen von Wortschatzarbeit und Schreibaufgaben für das Leseverstehen herausgearbeitet. Entsprechend dem Stand der Klasse und den zuvor eingeführten Textsorten sollte bei der Planung eine Auswahl unter den hier vorgeschlagenen getroffenen und der Advance Organizer entsprechend angepasst werden. Den Schülerinnen und Schülern sollte einerseits deutlich werden, inwieweit zuvor Gelerntes eingebunden und gefestigt wird (« réviser »), und andererseits deutlich werden, warum das Schreiben das Verständnis des Textes fördert (« pour bien comprendre »).

Deutung des Titels *Frères de sang*

Eine umfassende Deutung des Titels ist nur am Schluss der Einheit sinnvoll, weil sie erst mit Kenntnis der Handlung treffend sein kann. Sie bietet die Chance, Schülerinnen und Schülern Mehrdeutigkeit und Konnotation als Gestaltungsmittel deutlich werden zu lassen. Bei dieser Gelegenheit könnte auch auf die Ideen zurückgegriffen werden, welche die Klasse bei der Arbeit mit den Titelbildern formuliert hat.



Den Gesichtspunkt der Solidarität ist nur dann nachvollziehbar, wenn auch der Schluss einer Blutsbruderschaft als Besiegelung einer Freundschaft und als Zeichen bedingungslosen Füreinanderstehens bedacht wird. Erfahrungsgemäß ist diese Geste einzelnen Schülerinnen und Schülern bekannt, aber sie schließen nicht unmittelbar vom Titel bzw. Titelblatt darauf.