

Freie Universität Berlin  
Institut für Romanische Philologie  
(S) Lehrwerke und Alternativen (17110)  
Dozentin: Prof. Dr. Daniela Caspari  
Wintersemester 2022/23

**Die *simulation globale* als Alternative zum Französischlehrwerk.**  
Reflexion zweier Seminarsitzungen

Celina Elena Myrianthopoulou

[REDACTED]

[REDACTED]

Matrikelnummer: 5580362

Deutsch (Erstfach), Französisch

1. Semester (Master of Education)

Laura Roos

[REDACTED]

[REDACTED]

Matrikelnummer: 4305370

Französisch (Erstfach), Geschichte

1. Semester (Master of Education)

Datum der Abgabe: 05.05.2023

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Die <i>simulation globale</i> in der Fachdidaktik .....	2
3	Planung und Reflexion der Seminarsitzungen .....	6
3.1	Erleben einer Simulation globale .....	7
3.1.1	Planung und Durchführung .....	7
3.1.2	Ergebnisse und Reflexion .....	14
3.2	Reflektierendes Seminargespräch .....	18
3.2.1	Planung und Durchführung .....	18
3.2.2	Ergebnisse und Reflexion .....	21
4	Fazit .....	25
5	Literaturverzeichnis .....	27
6	Anhang .....	29
6.1	Fantasiereise .....	29
6.2	Vorlage fiche d'identité „François-Eric“ .....	30
6.3	Fiches d'identités .....	31
6.4	Wohnungsgrundrisse <i>coloc A &amp; B</i> .....	39
6.5	Erwartungshorizont Seminargespräch .....	41

Avec des moyens de bord, les objets de la classe, on stimule de courtes séquences de communication, de tranches de vie quotidienne. L'espace de la classe, jusque-là réservé à l'échange scolaire maître-élève, se métaphorise. (Caré 1992: 48)

## 1 Einleitung

Insbesondere im Fremdsprachenunterricht wird die Rolle von Lehrwerken seit geraumer Zeit erheblich diskutiert (vgl. Leupold 2009: 1). Sie gäben zu wenig Anlass für Kommunikation und für die autonome Mitgestaltung durch die Lernenden (vgl. Sippel/Wagner 2001: 79). Dies sei vor allem angesichts sinkender Schülerzahlen<sup>1</sup> im Französischunterricht der Sekundarstufe II zu bedenken (vgl. Meißner 1998: 241f.). Daher ist es von besonderem Interesse, die Chancen und Herausforderungen eines lehrwerksgestützten Fremdsprachenunterrichts auszuleuchten und den Blick auf methodische Alternativen zu lenken. Dies entsprach der Zielsetzung des Seminars „Lehrwerke und Alternativen“, in welchem aktuelle Französischlehrwerke hinsichtlich der Aspekte Authentizität, Mehrsprachigkeit, der dienenden Funktion der Grammatik sowie der grafischen Gestaltung analysiert wurden.

Will man sich jedoch mit den Alternativen eines Lehrwerks beschäftigen, wie mit den medialen Möglichkeiten der Musik oder des Films, sollte kein Weg an der *simulation globale* vorbeiführen. Wurde sie von einigen zwischenzeitlich durchaus als „fester Bestandteil didaktischen Planens und praktischen Lernens in der Sekundarstufe I“ (Sendzik 2004: 389) charakterisiert, wurde sie in den 1970er Jahren explizit als Alternative zu einem stark lehrwerkgesteuerten Unterricht vorwiegend durch die Franzosen Francis Yaiche, Jean-Marc Caré und Francis Debyser entwickelt. Die damals verbreitete audio-visuelle Methode habe der Kreativität der Lernenden zu wenig Raum gelassen und auch die sich anschließende kommunikative Unterrichtsmethode, „modèle mou par excellence“ (Caré/Debyser 1997: 8), mit ihren zahlreich in den Lehrwerken enthaltenen Rollenspielen habe alte Unterrichtsgewohnheiten nicht sprengen können. Die *simulation globale* gilt als „inhaltsbezogenes“, „handlungs-“ oder „aufgabenorientiertes“ Lernarrangement, welches verspricht, sich stärker von den Bedürfnissen der Lernenden lenken zu lassen. Ziel der innovativen Methodik sei es, „die Gestaltungskraft der Lernenden im Spannungsfeld von Offenheit und Begrenzung zur Entfaltung kommen zu lassen, wodurch die Sprache als Werkzeug ins Zentrum rückt und nicht allein Lerngegenstand ist“ (Mertens 2017: 305).

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Arbeit bezieht sich sowohl auf weibliche als auch männliche Personen sowie auf alternative Geschlechtsentwürfe.

Vor diesem Hintergrund planten wir im Rahmen des Seminars zwei Sitzungen<sup>2</sup> zur *simulation globale*, die sich in der zweiten Seminarhälfte zu den Alternativen situierten und auf den vorangegangenen Lehrwerksanalysen aufbauten. Wir wollten den Teilnehmenden ermöglichen, eine *simulation globale* als Alternative zum Französischlehrwerk selbst zu erleben. Anhand dieser Erfahrung sollten in einer zweiten Sitzung die zentralen Aspekte der *simulation globale* und die Chancen im Vergleich zur konventionellen Lehrwerksarbeit herausgearbeitet werden. Ziel dieser Arbeit ist es nun im Anschluss an das Seminar, die Planung beider Sitzungen begründet darzulegen und ihre Ergebnisse mit Rückgriff auf einschlägige Fachliteratur zu reflektieren. Hierfür wird zunächst das Konzept der *simulation globale* auf fachdidaktischer Ebene beleuchtet, um ein grundlegendes Verständnis für die weiterführenden Kapitel zu gewährleisten. Anschließend werden die beiden Sitzungen jeweils nacheinander dargelegt und reflektiert.

## **2 Die *simulation globale* in der Fachdidaktik**

Worin unterscheidet sich die *simulation globale* von herkömmlichen Formaten des Rollenspiels? Welche Chancen und Herausforderungen bringt sie mit sich? Im Folgenden wird das Konzept zunächst definiert, um anschließend die Anwendungsbereiche sowie den schrittweisen Ablauf der Umsetzung aufzuzeigen. Zudem werden die Herausforderungen einer *simulation globale* beleuchtet.

### *Definition*

Die *simulation globale* ist ein kreatives Lernarrangement im Fremdsprachenunterricht, in welcher die Lernenden einen thematischen Rahmen sprachlich handelnd ausgestalten und so einen fiktionalen Mikrokosmos entwickeln (vgl. Sippel/Wagner 2001: 80). Der Rahmen kann dabei in unterschiedlichem Maße durch die Lehrkraft vorstrukturiert sein, wichtig sei allerdings, dass die Lernenden einen gewählten Ort (*lieu-thème*, nach Yaiche 1996: 10) und vor allem ihre eigenen Identitäten gestalten können. Der Unterschied zum Rollenspiel bestehe dabei in erster Linie darin, dass die Teilnehmenden über vereinzelte, klar limitierte Szenen hinaus für eine längere Zeit in ihrer Rolle verbleiben und diese sukzessive weiterentwickeln. Sie sprechen und handeln als die entworfene Identität in Interaktionen mit denen der anderen Gruppenmitglieder. In diesem Zusammenhang ist von einem doppelten “So tun als ob” die Rede: Die Lernenden lassen sich zunächst auf die Realität eines selbst entdeckend erfundenen

---

<sup>2</sup> Erste Sitzung am 31.01.23, 2. Sitzung am 07.02.23, LV-Nr. 17110 "Lehrwerke und Alternativen", WiSe 2022/2023.

Ortes ein und schlüpfen zudem in die Haut eines Anderen. Rollenspiele seien innerhalb der *simulation globale* nur ein methodisches Werkzeug neben anderen (vgl. Maak 2011: 554). Als “global” qualifiziert sich dieser Ansatz durch das In-der-Person-Bleiben, auch über die konkrete Kommunikationssituation hinaus. So empfehlen Sippel und Wagner (2001: 81) die Lernenden im Französischunterricht permanent mit ihrem fiktiven Namen anzusprechen. Des Weiteren sei es das Potential zur Ganzheitlichkeit, das die Globalität ausmache. Die Lernenden, die auch emotional in das Geschehen eingebunden wären, könnten die erfundene Welt als “ganzer Mensch” erfahren und in ihr realen Kommunikationsbedürfnissen folgend sprachlich interagieren (vgl. Sippel/Wagner 2001: 86).

### *Anwendungsbereiche*

Beim Erfinden der neuen Welt und ihrer teilhabenden Personen sind der Kreativität der Lehrenden und Lernenden kaum Grenzen gesetzt. Allein sollte es sich um einen relativ eng begrenzten Raum und eine klar definierte Zeit handeln (vgl. Caré/Debyser 1997: 8). Seit den 1970er Jahren wurden zahlreiche *simulations globales* veröffentlicht und weiterentwickelt. Beispielhaft lassen sich hier etwa *l'hôtel, la croisière, le village* oder auch das wohl prominenteste Beispiel *l'immeuble* nennen (bes. Yaiche 1996). Das Mitspracherecht der Lernenden und ihre kreative Ausgestaltung der Identitäten und Lebensverhältnisse sowie die anschließenden sprachlichen Handlungen in unterschiedlichsten Situationen sind die zentralen Elemente der *simulation globale*. In welchem Ausmaß von der Lehrkraft dabei steuernd eingegriffen wird, kann den Bedürfnissen der Lerngruppe entsprechend ebenso variieren wie der zeitliche Rahmen, der für die *simulation* veranschlagt wird. Für den schulischen Kontext gibt Mertens (2017: 304) ca. 10-60 Unterrichtsstunden an, bei Sippel und Wagner (2001: 80) erstreckt sich die Simulation lehrwerksbegleitend über ein ganzes Schuljahr, bei Maak (2011: 553) sind es 35-70 Stunden. Die *simulation globale* kann dabei für unterschiedlichste Lernziele eingesetzt werden und alle Kompetenzbereiche abdecken. Sie kann so beispielsweise der Literaturvermittlung dienen (vgl. Maak 2011; Warzecha 2021), wie auch, besonders kleinschrittig, im Anfangsunterricht eingesetzt werden (vgl. Sippel/Wagner 2001; Wathling 2012). Vor allem im Anfangsunterricht könnten sich *phases d'apprentissage* mit formalem Fokus und *phases d'invention* abwechseln. Die Einführung der sprachlichen Mittel richte sich dabei ausschließlich nach Bedarf in den einzelnen Phasen der *simulation* (vgl. Caré/Debyser 1997: 16f.).

Besonders hervorzuheben ist der Ansatz Sippels und Wagners, denn sie nutzen die *simulation globale* nicht als Ersatz für die Arbeit mit dem Lehrwerk, sondern als eine integrale Ergänzung

derselben. Sie ließen in einem Unterrichtsexperiment die Lernenden zu Bewohnern der *rue Daguerre* und damit zu Nachbarn der Protagonisten des Klett-Lehrwerks *Découvertes 1* (1994) werden. Das Lehrwerk konnte entsprechend als Orientierungsparameter für den Unterricht beibehalten und als Steinbruch von den Lernenden genutzt werden. Die innerhalb der *simulation* erschaffene “quasi authentische Kommunikationssituation” (Sippel/Wagner 2001: 86) habe dazu geführt, dass sich die Lernenden ihren Bedürfnissen entsprechend und weitgehend autonom die für sie notwendigen sprachlichen Mittel auch über das Lehrwerksmaterial hinaus erschlossen hätten (vgl. Sippel/Wagner 2001: 83). Mit Verweis auf Minuth (1993: 61) betonen sie, dass die Entwicklung der eigenen Identität und die damit verbundene Autonomie der Lernenden eine gewisse “emotionale Betroffenheit” hervorrufe, welche die Erschaffung des authentischen, kommunikativen Charakters begünstige. Sippel und Wagner (2001: 86) konstatierten eine wachsende motivationale Teilhabe während des gesamten Entstehungs- und Durchführungsprozesses, die nicht zuletzt dem Ausleben der eigenen Kreativität der Lernenden sowie dem kollektiven Handeln geschuldet sei.

### Abläufe

Um den Ablauf einer *simulation globale* für die Lehrkräfte sowie Lernenden zu strukturieren, gliederte Francis Yaiche die Unterrichtsmethode in drei Schritte und fünf Phasen:

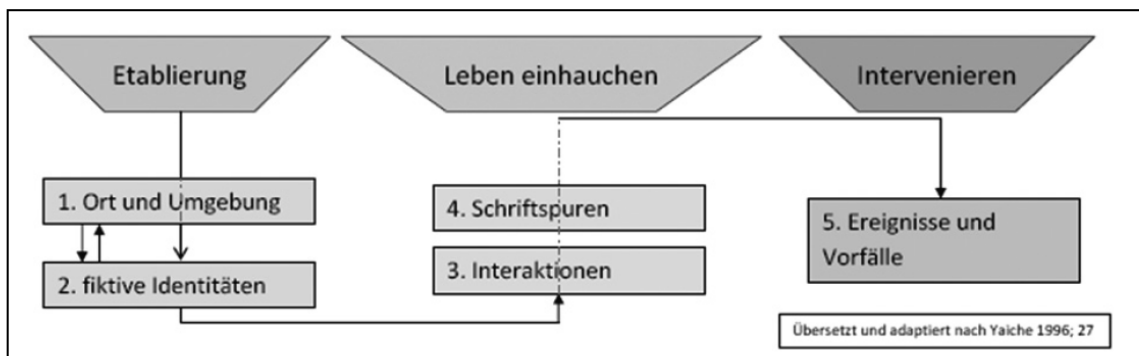


Abb.1: Phasen und Schritte einer *simulation globale* (Maak 2011: 555)

Es handelt sich hierbei um eine idealtypische Darstellung. Die Phasen müssten nicht chronologisch ablaufen und würden sich häufig überlappen (vgl. Maak 2011: 555). Zunächst bestimmen die Lernenden in der Etablierungsphase gemeinsam den Handlungsraum und den Ort ihres Mikrokosmos, welchen sie ebenso zeitlich situieren. Am Beispiel *le village* müsste man sich zum Beispiel die Fragen stellen: In welcher Landschaft liegt das Dorf und wie heißt es? Wie sieht der Dorfplan aus und wie heißen die Straßen? Welche Institutionen, Geschäfte oder Sehenswürdigkeiten gibt es? Im zweiten Schritt kreieren die Lernenden ihre eigenen fiktiven Identitäten (Vor- und Zuname, Alter, Geschlecht, Beruf, Eigenschaften, konkreter

Wohnort, Beziehungsgeflecht etc.). Hilfreich könnte hierbei auch die Erstellung einer *fiche d'identité* sein, um die Lebenswelt der Identitäten ganzheitlicher zu erfahren. Die Entwicklung des Ortes sowie der Umgebung und der Identitäten sei allerdings in diesen initialen Phasen nicht abgeschlossen, sondern verdichte sich im Verlauf der gesamten Simulation.

In der darauffolgenden Gestaltungsphase solle dem Rahmen “Leben eingehaucht” werden. Dies geschehe dadurch, dass die Teilnehmenden in ersten vorbereiteten oder spontanen Rollenspielen miteinander interagieren oder Schriftstücke hinterlassen. So könnten sich etwa Dorfbewohner auf dem Marktplatz treffen oder die Dorfältesten den Dorfkindern Anekdoten aus ihrer Jugend erzählen. Durch das Einkaufen beim Bäcker oder der Metzgerin könnten außerdem Anlässe für alltägliche Kommunikationssituationen bereitgestellt werden, die der *simulation globale* als Routinesituationen eine gewisse Stabilität verleihen. Auch könnten die Lernenden einen Flyer für Touristen gestalten. Im letzten Schritt, der Interventionsphase, testen die Lernenden ihre Spontanität aus, da nun kürzere Handlungen von den Lehrpersonen oder den Lernenden selbst initiiert werden: Es könnte etwa ein Einbrecher im Dorf sein Unwesen getrieben haben oder eine brennende Scheune muss aufgrund eines Blitzeinschlags gelöscht werden, worauf die Lernenden entsprechend reagieren sollen. Das Ende der *simulation globale* und die damit verbundene Rückkehr in die Realität bilde keine eigene Phase, sondern sei durch ein abschließendes Ereignis zu realisieren (vgl. Mertens 2017: 305). Beispielhafte Situationen könnten hier etwa das Abschiedsfest eines Nachbarn oder der Auszug aus dem Eigenheim sein (vgl. Mertens 2017: 305).

#### *Herausforderungen der ‘simulation globale’ für die Lehrpersonen*

Aus einer rein pragmatischen Perspektive ist der hohe Organisations- und Planungsaufwand für die Lehrenden zu nennen. Lehrmaterialien müssen in aller Regel selbst gestaltet werden und besonders im Anfangsunterricht ist eine sehr kleinschrittige, detaillierte Planung empfohlen, die eine sinnvolle, die Lernenden nicht überfordernde Progressionsschritte vorsieht (vgl. Sippel/Wagner 2001: 87).

Maak äußerte die Befürchtung, dass “die globale Simulation überhand nehmen könnte” (Maak 2011: 563), dass sich die Lernenden in ihren Erfindungen verlieren und sprachliches Lernen aus dem Blick gerät. Diese Befürchtung bestätigte sich in ihrem konkreten Fallbeispiel allerdings nicht. In ähnlicher Hinsicht besteht das Risiko, dass die *simulation globale* ins Lächerliche abdriftet oder es, bei fehlender Lenkung durch die Lehrkraft, zur Stereotypisierung eines imaginierten frankophonen Kontextes komme (vgl. Caré 1993: 54).

Obgleich Yaiche den Identitätswechsel als sicheren Hafen für ansonsten eher zurückhaltende Lernende versteht, muss bedacht werden, dass es für einige durchaus mit Ängsten verknüpft sein könnte, sich auf diese kreative Methode einzulassen. Maak (2011: 564) empfiehlt in dieser Hinsicht sogar, dass die Teilnahme an einer *simulation globale* möglichst freiwillig sein sollte.

Mark Bechtel (2012: 117) gibt zu bedenken, dass besonders die spontanen Sprechanlässe leistungsschwächere Lernende schnell zu überfordern drohen. Er schlägt eine Kombination mit dem Ansatz der Aufgabenorientierung vor, und damit eine stärkere konzeptionelle Verankerung von Phasen, in denen sprachliche Mittel und Strategien von den Lernenden geübt und reflektiert werden könnten.

Zusammenfassend stellt die *simulation globale* eine kreative Lerngelegenheit im Fremdsprachenunterricht dar, die durchaus als erfrischende Alternative zu der reinen Lehrwerksarbeit charakterisiert werden kann. Die sukzessive Erschaffung eines authentischen Rollenspiel-Rahmens öffnet den Lernenden einen neuen Horizont des Fremdsprachenlernens, da sie anhand des eigenen kreierten *lieu-thème* sowie ihrer geschaffenen Identitäten im Beziehungsgeflecht kollektiv agieren. Insbesondere liegt der Fokus hierbei auf der Förderung der Autonomie, der Entfaltung ihrer Kreativität sowie der Anwendung der Sprache in (gespielt)-authentischen Situationen. Die Intention der Einbettung dieser aufwendig kreierten Simulation sind dabei vielfältig und können neben der Förderung der Mündlichkeit ebenso der Literaturvermittlung dienen.

Zudem bewiesen Sippel und Wagner (2001), dass sich die *simulation globale* durchaus als lernfördernde Ergänzung zum traditionellen Lehrwerksunterricht eignet, da die Struktur an die Lehrwerkslektionen als Unterstützungsfunktion angepasst werden kann. Der hohe Zeitaufwand und die Überforderung einzelner Lernenden könnten im Klassenraum jedoch einen reibungslosen Ablauf der *simulation globale* gefährden. In Anbetracht dessen sei es von hoher Bedeutung, dass die Lehrpersonen sich des aufwändigen Prozesses bewusst sind und durchdachte Vorbereitungen für die Durchführung des Lernarrangements treffen, um den motivationalen Charakter einer *simulation globale* im Fremdsprachenunterricht ganzheitlich zu entfalten.

### **3 Planung und Reflexion der Seminarsitzungen**

Übergreifendes Ziel der beiden Seminarsitzungen war es, die *simulation globale* als Alternative zum lehrwerkgesteuerten Unterricht auszuloten. Dabei wurde ein Ansatz verfolgt, der von den vorangegangenen Sitzungen abwich: Anstelle einer theoretischen Betrachtung und



didaktischen Einordnung der *simulation globale* anhand bereits existierender Materialien, sollten die Studierenden diese Form des Spielens zumindest in Ansätzen selbst erleben können. Der Idealfall nach Maak (2011: 553), wonach „...Lehrende, die eine globale Simulation anleiten, bereits selbst an einer solchen teilgenommen [haben], um Ablauf und Möglichkeiten der Methode kennenzulernen, um dann gegebenenfalls eigene Adaptionen entwerfen zu können“, ist damit zwar noch nicht gegeben. Ziel war es dennoch, die charakteristischen Elemente der Methode erkenntlich werden zu lassen und besonders den Fokus auf die affektiven Aspekte zu richten.

Um die Aufmerksamkeit der Studierenden nicht zu lenken und ihre Wahrnehmung zu „verfälschen“, erhielten sie vorab keine Informationen zu Zielen, Chancen und Herausforderungen der *simulation globale*. Erst im Nachgang der zweiten Seminarsitzung wurde ihnen ein detailliertes und zusammenfassendes Informationsblatt zur Verfügung gestellt. Durch ein induktives Vorgehen sollte es den Studierenden ermöglicht werden, ausgehend vom eigenen Erleben die grundlegenden Strukturen der *simulation globale* zu erkennen, ihre Erfahrungen zu reflektieren sowie Möglichkeiten und Chancen zu erarbeiten.

### 3.1 Erleben einer Simulation globale

#### 3.1.1 Planung und Durchführung

Der Planung der ersten Sitzung, und damit der eigentlichen *simulation globale*, lag der Versuch zu Grunde, die idealtypischen Phasen (vgl. Maak 2011: 555, nach Yaiche 1996: 27) in stark komprimierter Form durchlaufen zu lassen. Entsprechend sahen wir vier Aktivitäten vor, die die Studierenden neue Identitäten entwerfen, einen Ausschnitt des *décors* gestalten und auf zwei verschiedene Arten darin sprachlich interagieren ließen.

##### *Etablierung: Ort und Identitäten entwerfen*

Wir ließen in die Sitzung einsteigen mit einer Fantasiereise. Mit einem eigens für diesen Zweck verfassten kurzen Text (Anh. S.29) wurden die Teilnehmenden emotional eingestimmt. Auf diese Weise sollten die Studierenden ihre Rolle der künftigen Lehrkräfte ablegen und von der regulären Seminarsituation in die *simulation globale* übergehen. Den Anstoß hierzu gab die von Joachim Szendik vorgestellte Simulation *Un voyage à Mersol*, in der die Lernenden eingeladen wurden, an einem *pow-wow* als Initiationsritus (2004: 391ff.) teilzunehmen. Ziel dieses Einstiegs bei Szendik (2004: 391) sei es gewesen, „die Teilnehmer auf den besonderen Charakter einer *simulation globale* einzustimmen.“ Dieser besondere Charakter erfordere es nämlich, zwar körperlich zwischen den vier Wänden des Lernortes zu verbleiben, aber die

Gedanken auf eine Reise in eine andere Welt zu schicken. Szendik (2004: 393f.)<sup>3</sup> nutzte die Fantasiereise allerdings auch dazu, die Lernenden ihre imaginierte Welt gestalterisch-assoziativ entdecken zu lassen, damit sie sich unter motivationspsychologischen Aspekten bereits mit der “Spielanlage” identifizierten. Uns hingegen sollte die Fantasiereise aus einer rein pragmatischen Perspektive dabei helfen, den Etablierungsprozess zu verkürzen: Die Studierenden wählten den Schauplatz der *simulation globale* nicht selbständig. Die Adresse des zu bewohnenden Hauses, 72, *Boulevard Matabiau*, wurde von uns im Voraus festgelegt. Die Fantasiereise „entführte“ die Teilnehmenden nach Toulouse und endete vor dem ausgewählten Gebäude. Um die Studierenden noch stärker emotional anzusprechen, entschieden wir uns mit *Ô Toulouse* von Claude Nougaro für eine themenspezifische musikalische Untermalung, die leise und in der Instrumentalversion im Hintergrund abgespielt wurde.



72 Bd Matabiau 31000 Toulouse

Abb. 2: Darstellung des Gebäudes aus der sitzungsbegleitenden Präsentation<sup>4</sup>

Zur Orientierung erhielten die Teilnehmende einen groben Ablaufplan, der die drei Idealphasen widerspiegelt. Wie in der Fachliteratur wiederholt betont, laufen die Phasen der *simulation globale* nicht stringent chronologisch ab, sondern können sich überschneiden oder in variierender Reihenfolge ablaufen (vgl. Maak 2011: 555): Da das grundlegende *décor* bereits vorgegeben war, wurde die typische Reihenfolge umgekehrt. Die Teilnehmenden entwarfen in einem ersten Schritt ihre Identitäten und erst im Anschluss ein detaillierteres Umfeld. Schließlich mussten sie zunächst wissen, wer sie sind, um klären zu können, mit wem sie zusammenwohnen und wie ihr individuelles Lebensumfeld gestaltet ist.<sup>5</sup> Sie erhielten im Vorfeld die Information, dass sie alle in dem Gebäude am Boulevard Matabiau in zwei

<sup>3</sup> Szendik (2004) bezieht sich hier im Wesentlichen auf die Anregungen von Yaiche (1996: 28ff., 97ff., 138ff.).

<sup>4</sup> Grafik wurde dem Bildmaterial auf Google Maps entnommen.

<sup>5</sup> Besser gesagt fiel die bei Caré/Débyser (1997: 27-45) als *Planter le décor* benannte erste Phase weg. Unsere Planung sah vor, direkt mit dem nächsten Schritt *Habiter le décor* zu beginnen, gefolgt von *Meubler le décor*.

benachbarten Wohngemeinschaften wohnen würden. Als erster Anhaltspunkt zur Planung wurde zwar *l'immeuble* (Caré/Débyser 1997) verwendet, da für die *simulation* allerdings höchstens acht Teilnehmende eingeplant werden konnten, entschieden wir uns für den eingegrenzten Rahmen der Wohngemeinschaft. Die einzelnen *colocs* würden sich weniger aufwändig in Beziehung setzen lassen, als acht Bewohner eines Wohnhauses. Als Vorlage diente hierzu die von Klett als Begleitmaterial für Spécial Génération pro zu Band 1, Lektion 10 (2014) veröffentlichte *simulation globale*. Im Unterschied zu Klett entschieden wir uns, die Gruppe in zwei benachbarte WGs aufzuteilen, da uns einerseits das Setting realistischer erschien, die acht Teilnehmenden in kurzer Zeit gleichzeitig aktiviert werden konnten und schließlich auch ein Austausch zwischen den beiden Gruppen realisierbar war. Mit Blick auf die erste Interaktionsaufgabe wurde vorgesehen, dass jeweils drei Personen bereits in den Wohngemeinschaften wohnen und zwei Personen als Wohnungssuchende agieren würden. Der Arbeitsauftrag sah zweischrittig vor, dass die Studierenden zunächst in Einzelarbeit ihre Wunschidentitäten entwerfen würden und im Anschluss gemeinsam entschieden, wer bereits in den *colocs* wohnt und wer die Wohnungssuchenden sein würden:

*A) Travail individuel :*

*Créez votre identité de rêve. Soyez créatifs! Servez-vous des fiches d'identité (doc. Xy). Pour visualiser votre apparence, vous pouvez découper des images dans des magazines ou dessiner.*

*B) Ensemble :*

*Décidez ensemble qui vit déjà dans les colocations et qui y cherche une chambre.*

Es wird schnell ersichtlich, dass wir in der Rolle der Lehrenden in großem Umfang lenkend eingegriffen und einen stark vorstrukturierten Rahmen vorgegeben haben. Bestimmender Aspekt für die Planung war in dieser Hinsicht der radikal begrenzte zeitliche Rahmen von 90 Minuten. Dieses Vorgehen widerspricht nicht zwingend den Grundvorstellungen der *simulation globale*, die es der Lehrkraft ermöglichen, situations- und lerngruppenspezifisch bedarfsgerecht mehr oder weniger stark einzugreifen (vgl. Sippel 2001: 80; Maak 2011: 552). Dennoch sollten die Teilnehmenden erfahren, dass sie innerhalb der *simulation globale* gestalterisch mitwirkten. Entsprechend machten wir für die Identitätswahl keine Vorgaben und auch die Gruppenfindung wurde in die Hand der Studierenden gelegt. Die Einzelarbeit wurde gewählt, da sich die Teilnehmenden als Individuen neu erfinden sollten, ohne gegenseitige Einflussnahme. Wir forderten sie daher auch auf, sich im Raum zu verteilen. Um das gestalterische Potential der

*simulation globale* auszuschöpfen, war es Ziel, möglichst vielfältige Identitätsentwürfe zu erreichen.<sup>6</sup>

Um den Prozess zu beschleunigen, erhielten sie zur Unterstützung eine *fiche d'identité* als "Arbeitsblatt". Das Beispiel des 37jährigen Psychiaters François-Éric aus Lille sollte die Teilnehmenden vom konventionellen, bekannten Kontext der Studierenden-WG wegführen (Anh. S.30). Als Vorlage diente uns ein Arbeitsblatt aus der *Klett-simulation* (Spécial Génération pro 2014), welches wir geringfügig anpassten. Entsprechend den Vorschlägen bei Caré/Débyser (1997: 33; vgl. Sippel 2001: 84) stellten wir Zeitschriften zur Verfügung, einerseits um den Gestaltungsprozess zu unterstützen, andererseits um eine Visualisierung der Identität und damit auch ein intensiveres Eintauchen in die Rolle zu ermöglichen. Die Entscheidung darüber, wer wo wohnt und welche Rolle in der ersten Interaktion der Wohnungsbesichtigung übernimmt, wurde der Identitätswahl nachgestellt, da sie eben auf Grundlage dieser neuen Identitäten und nicht entsprechend der präexistierenden Beziehungen zwischen den Studierenden getroffen werden sollte.

Für die zweite Phase der Etablierung, die Gestaltung des *décor*, wurden die Wohnungssuchenden jeweils einer Gruppe zugeordnet und konnten damit am Gestaltungsprozess teilhaben:

*Concevez votre appartement ! Qui habite quelle chambre ? Quelle chambre est à louer ? Soyez créatifs, mais n'allez pas dans le détail ! Qu'est-ce qui rend votre coloc spéciale ? Faites le plan de votre appartement sur les fiches A2. Faites des dessins ou écrivez dans le plan.*

Zur zeitlichen Entlastung erhielten die Studierenden vorgefertigte Grundrisse der Wohngemeinschaften, die sie durch Zeichnungen und Beschriftungen gestalten sollten. Diese orientierten sich grob an der äußeren Form des Wohnhauses 72 Bd. Matabiau. Auch der Hinweis, nicht zu sehr ins Detail zu gehen, sondern sich auf die Besonderheiten der Wohnung zu konzentrieren, sollte eine zeiteffiziente Durchführung gewährleisten. Ein entsprechendes Beispiel wurde in der ppt-Präsentation gezeigt (Abb. 3).

---

<sup>6</sup> Besonders Yaiche (1994: 53) betonte die Bedeutung des Identitätswechsels für den Lernprozess, aber auch potentiell für die persönliche Entwicklung der Lernenden. Siehe auch Maak 2011: bes. 553.



Abb. 3: Vorlage Wohnungsgestaltung

Mit insgesamt 30 Minuten für die “Etablierung”, stand den Studierenden ein sehr begrenzter Rahmen zur Verfügung, der allerdings in Relation zu den Phasen tatsächlichen “Spielens” gleichberechtigt beziehungsweise sogar geringfügig länger war. Dies sollte die hohe Bedeutung der entworfenen Welt und der darin konzipierten Identitäten als neue Realität verdeutlichen.<sup>7</sup> Die Teilnehmenden wurden nach jeder Teilphase der Etablierung darauf hingewiesen, dass sie ihre Identitäten und ihr Umfeld im weiteren Verlauf ergänzen und schrittweise entwickeln könnten (vgl. Maak 2011: 553; Sippel 2001: 83).

#### *Leben einhauchen: Interaktionen*

Um in einer ersten Interaktion das *décor* zu beleben, entschieden wir uns für das Format eines Rollenspiels. Dieses Format ist zweifellos ein zentrales Element der *simulation globale*, wenn auch nur ein Beispiel von vielen auf dem breiten Fächer möglicher Sprachaktivitäten (vgl. Maak 2011: 554). Wir erhofften uns, dass die Studierenden anhand der geplanten Interaktion in der Lage wären, die Besonderheiten eines Rollenspiels im Rahmen einer *simulation globale* zu erkennen. In Anlehnung an die von Klett (Spécial Génération pro 2014) herausgegebene *simulation* sollte es sich hierbei um eine Wohnungsbesichtigung handeln. Diese Art der Interaktion ist einerseits leicht umzusetzen, da ein Großteil der Studierenden bereits auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können dürfte. Andererseits ermöglicht sie es, die neuen Identitäten in einem authentischen Rahmen mit wenig Zeitaufwand einander vorzustellen, das Umfeld zu erkunden und den Etablierungsprozess beiläufig fortzusetzen. Wie für diese Phase der *simulation globale* typisch, handelte es sich um eine sprachliche Interaktion mit der

<sup>7</sup> Nach Yaiche (1996: 354f.) seien die Konstruktion des *lieu-thème* sowie die Erschaffung der fiktiven Identitäten die beiden Grundpfeiler einer *simulation globale*.

Möglichkeit zur Vorbereitung und einem mäßigen Grad an Spontaneität (Maak 2011: 556). Um das Maß an Authentizität zu erhöhen, besichtigen die beiden Wohnungssuchenden jeweils die *colocs*, die sie nicht kannten und mitgestaltet haben:

*Simulez la visite de votre coloc ! Les personnes chercheuses d'une chambre vont visiter la coloc qu'ils n'ont pas conçue. (15 minutes)*

*Intégrez les aspects suivants :*

- *Qui êtes-vous ?*
- *Quelles sont les relations entre vous ?*
- *Qu'est-ce qui rend votre coloc spéciale ?*

Die Gruppen erhielten jeweils 10 Minuten Vorbereitungszeit. Die beiden Wohnungssuchenden bekamen die Gelegenheit, sich gemeinsam auf die Besichtigung vorzubereiten. Ein weiterer Impuls war für sie nicht vorgesehen. Um einer von Caré und Debyser (1997: 74) für *Le village* unterbreiteten Anregung, das *décor* auch physisch greifbar zu machen, ansatzweise nachzukommen, wiesen wir den beiden Wohngemeinschaften unterschiedliche Ecken des Seminarraumes zu und hängten dort die jeweiligen Wohnungsumrisse auf, die zuvor von den Studierenden gestaltet wurden. Neben der Vorstellung der Personen und Wohnungen, die gewissermaßen die Arbeitsergebnisse der vorangegangenen Etablierungsphase präsentierte, war an dieser Stelle vorgesehen, die Beziehungsgeflechte zwischen den Bewohnern zu entwerfen. Im Anschluss an die fünfzehnminütige Spielphase hatten wir geplant, dass sich die Teilnehmenden innerhalb von fünf Minuten die jeweils andere Wohnung und die *fiches d'identité* der Personen, die sich ihnen in der *simulation* noch nicht vorgestellt hatten, anschauten. Auf diese Weise sollte der "Fiktionsbruch", der darin bestand, dass sich ggf. langjährige Nachbarn nicht kannten, überwunden werden.

*Intervenieren: plötzliches Ereignis*

In dieser letzten Phase sollte schließlich ein unerwartetes Ereignis Anlass zur Interaktion geben. Ziel war es, die Studierenden zu einer in hohem Maße spontanen sprachlichen Handlung zu animieren (Maak 2011: 556; Mertens 2017: 304f.). Da bereits in der Phase "Leben einhauchen" Mündlichkeit im Vordergrund stand, wollten wir in dieser Phase verdeutlichen, dass auch andere Formen der Kommunikation ihren Platz in der *simulation globale* haben. Entsprechend sollten die Teilnehmenden schriftlich interagieren:

***Qu'est-ce qui s'est passé hier soir? - La pendaison de crémaillère***

*C'est le lendemain de votre pendaison de crémaillère. Vous et la colocation voisine avez organisé une grande fête avec de nombreux invités.*

*Ce matin vous vous réveillez et découvrez des restes bizarres de cette soirée.*

***Dans le groupe « 72 bd Matabiau » sur WhatsApp, vous reconstruisez les événements de la veille.***

*Préparation (10 min):*

*Imaginez-vous au moins*

*1 chose bizarre dans l'appartement ;*

*2 choses que vous avez faites hier soir ;*

*2 choses que vous avez observées hier soir.*

Inspiration für die Aufgabe waren die Techniken zur Ideenfindung bei Caré/Debyser (1997: 58) für *L'immeuble*.<sup>8</sup> Dort findet sich beispielsweise die Anregung, ein Bewohner des Hauses würde im Keller unter Verschluss Dinge aus einer Zeit seines Lebens aufbewahren, die er geheim halte. Die Teilnehmenden sollten sich überlegen, worum es sich handelt. Hieraus abgeleitet wurde die dem Austausch auf WhatsApp vorangestellte Vorbereitungsphase. Alternativ hatten wir ins Auge gefasst, die Studierenden eine Romanseite (vgl. etwa Caré/Debyser 1997: 80ff; Caré 1993: 52; Janz et al. 1994: 30f.) zu den Ereignissen des Vorabends verfassen zu lassen. Da sie allerdings nur über wenige Informationen zu den einzelnen Identitäten verfügten und wir keine parallelen Realitäten entwerfen lassen wollten, haben wir uns für ein Format entschieden, das alle Teilnehmenden simultan in einer schriftlichen Interaktion aktiviert. Das Medium der WhatsApp-Gruppe schien hierfür besonders geeignet, da die Studierenden auch außerhalb der *simulation globale* in diversen Gruppen dieser Art kommunizieren. Entsprechend einfach ließ sich der Rahmen technisch realisieren. Somit wurde ein hohes Maß an Authentizität gewährleistet, da die Teilnehmenden in einer realen WhatsApp-Gruppe in Echtzeit miteinander interagieren mussten. Zwei Grundregeln lagen der Interaktion zugrunde: Zum einen galt in Anlehnung an die Grundsätze des Improvisationstheaters *la règle du oui*. Hierzu erhielten die Teilnehmenden eine kurze Erklärung. Sie wurden aufgefordert, die Beiträge der anderen nicht im wörtlichen Sinne zu bejahen, sondern sie anzunehmen und ihre eigenen Beiträge darauf aufzubauen. Die zweite Grundregel schließt hieran an und greift zugleich eines der Grundcharakteristika der *simulation globale* auf. Den Teilnehmenden sollte bewusst gemacht werden, dass ihre Beiträge jeweils die gemeinsam konstruierte Realität der *simulation* ausmachten. Wiesen sie einen Einwurf eines oder einer Mitspielenden zurück, bezichtigten sie die anderen gleichermaßen der Lüge (vgl. Maak 2011: 556). Die WhatsApp-Gruppe wurde parallel zu den Erarbeitungsphasen von den Sitzungsleitenden vorbereitet und mit den Namen der neuen Identitäten versehen. Eine Projektion des Gruppenchats an die Wand des Seminarraumes ermöglichte es der Gruppe dem

---

<sup>8</sup> „Curiosités : le secret de la cave: Dans une de ces caves, un des habitants de l'immeuble a enfermé dans une cantine cadenassée un certain nombre d'objets liés à une période de sa vie qu'il garde secrète. De qui, de quoi s'agit-il ? (par ex. un uniforme de l'armée allemande, une bouée de sauvetage du Titanic).“

Chatverlauf der *colocataires* zu folgen. Dies sollte die Identifikation mit der Simulationsrealität verstärken.<sup>9</sup>

Der Abschluss der Sitzung sollte Ergebnissicherung und Übergang in die Folgesitzung vereinen: Die Studierenden erhielten den Auftrag sich im Nachgang der Sitzung schriftlich zu drei Reflexionsfragen zu äußern, auf denen der Einstieg in die nächste Sitzung aufbauen würde. Folgende Fragen gaben wir den Studierenden vor:

- a) Wie ist es euch ergangen?
- b) Wie habt ihr die einzelnen Aufgaben empfunden?
- c) *Simulation globale* als Alternative zum Lehrwerk: Welche Assoziationen habt ihr?

### 3.1.2 Ergebnisse und Reflexion

Vor der Durchführung der *simulation globale* in der Seminargruppe hatten wir einige Bedenken: Trotz der von uns sehr reflektierten und detailliert aufbereiteten Unterrichtsschritte befürchteten wir, dass eine stärkere Lenkung notwendig sei. Dies ist vermutlich damit zu begründen, dass bis zu diesem Zeitpunkt keine von uns in Berührung mit einer derartigen Unterrichtsmethode gekommen ist. Demnach konnten wir nicht sicher abschätzen, ob die Studierenden mit unserer Planung überfordert oder ob der zeitliche Rahmen für eine komprimierte Form der *simulation globale* ausreichend sein würde. Wir waren uns insbesondere nicht sicher, ob, unserer Planung folgend, die einzelnen Studierenden über ausreichend Informationen zu den entworfenen Identitäten und der Umgebung verfügen würden, um eine minimalkohärente Narration (*minimum de continuité*, Caré/Debyser 1997: 11) zu entwickeln. Wir befürchteten zudem, dass es nicht ausreichend Zeit und Gelegenheit geben würde, ansatzweise Beziehungsgeflechte zu entwickeln. Unsere anfänglichen Bedenken erübrigten sich jedoch schnell während der ersten Seminarsitzung und unsere Erwartungen wurden übertroffen. Bereits die von uns angeleitete Fantasiereise stellte sich als geeignete Einführung in die *simulation globale* heraus, da alle Teilnehmenden der Anweisung folgten, ihre Augen geschlossen zu halten, um ihrer imaginären Vorstellungskraft freien Lauf zu lassen. Schnell verbreitete sich eine angenehme Ruhe im Seminarraum. Eine sichtbare Zufriedenheit in den Gesichtern der Studierenden lässt zudem vermuten, dass die mentale Reise nach

---

<sup>9</sup> An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass die Teilnehmenden auf ihren jeweiligen Endgeräten jeweils nur die realen Namen sehen würden.



Toulouse eine erfolgreiche und zeitlich angemessene Einstimmung für das weitere Vorgehen der *simulation globale* darbot.

Auch während der nächsten Arbeitsphase, der Kreierung der Wunschidentitäten, wurde freudige und gespannte Erwartung sichtbar. Nach anfänglicher Zurückhaltung, sich im Raum zu verteilen,<sup>10</sup> entwickelten die Studierenden mit Eifer ihr neues “Ich” in Einzelarbeit. Es war zu beobachten, dass die Seminargruppe sehr konzentriert arbeitete und Spaß daran hatte, die mitgebrachten Magazine zu durchstöbern, um dem neuen “Ich” ein Äußeres zu verleihen. Mit der Erstellung der *fiche d’identité* erwiesen sich die Namensschilder als eine weitere sinnvolle Möglichkeit, sich mit der neuen Identität vertrauter zu machen. Angelehnt an Sippel und Wagner (2001: 81) ergab sich für uns ebenso die Chance, die Studierenden als neue Charaktere wahrzunehmen und sie mit den neuen fiktiven Namen anzusprechen. In diesem Zusammenhang ist eine wichtige Beobachtung zu beleuchten: Die Studierenden realisierten vorwiegend studentische Rollen, wichen nur wenig von ihrem tatsächlichen Alter ab, behielten ihr eigenes Geschlecht, wählten aber verschiedene Nationalitäten. Somit bestand die Gruppe aus Studierenden aus der Schweiz, Frankreich, Großbritannien, Spanien, Schweden und Indien.<sup>11</sup> Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass wir die Gruppe durch unsere Angabe *nationalité* auf der *fiche d’identité* unbewusst lenkten. Einen Token *genre* gab es auf der *fiche* hingegen nicht, sonst hätte es womöglich ein anderes Resultat gegeben. Wir hatten uns bewusst dagegen entschieden, Eckdaten für die Identitäten vorzugeben und auszulosen (vorgeschlagen etwa bei Caré/Debyser 1997: 33), um aus dem Potential autonomer Kreativität zu schöpfen. Diese subtile Art der Einflussnahme wurde uns erst im Nachhinein bewusst. In Anbetracht der Homogenität in Bezug auf das Alter und auch die soziale Situiertheit ziehen wir den Schluss, dass Impulse nicht zwingend als Einschränkung zu verstehen sind, sondern kreatives Potential unter Umständen erst freisetzen. Vorab stellten wir uns die Frage, inwiefern die von Caré (1993: 54) aufgegriffene Stereotypenbildung der Identitäten problematisch werden könnte. In Anbetracht unseres Vertrauens in die Seminargruppe haben wir uns jedoch auf dieses “Risiko” eingelassen. Es stellte sich heraus, dass sich diese Problematik nicht entwickelte.

Ebenso war bei der nächsten Phase der Gestaltung des *décor* Neugier und Freude zu beobachten. Während sie zunächst ihr eigenes Zimmer gestalteten, verbreitete sich schnell eine

---

<sup>10</sup> Die Studierenden mussten mehrfach aufgefordert werden, sich im Raum zu verteilen. Dies schreiben wir einerseits der Gewohnheit zu, immobil zu lernen und zu arbeiten. Andererseits konnte sich ihnen an dieser Stelle der komprimierten *simulation globale* die Bedeutung eigenständiger Identitätsentwicklung noch nicht vollständig erschließen.

<sup>11</sup> Die von den Studierenden erstellten fiches d’identité sind im Anhang (S.31-38) zu finden.

ausgelassene Stimmung als Zeichen großer Freude bei der Entdeckung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Den Studierenden war es möglich, ihr eigenes Zimmer mithilfe der Einbringung persönlicher Elemente und dem eigenen Einrichtungsgeschmack als Spiegel der neuen Identität zu nutzen. Bei der gemeinsamen Planung der Gemeinschaftsflächen wurde deutlich, dass die Teilnehmenden häufiger in Kommunikationssituationen gerieten, in denen sie verschiedene Meinungen sowie Einwände einbrachten.<sup>12</sup> Eine der *colocations* wählte einen Roboterstaubsauger, da sie aufgrund der Arbeit oder des Studiums wenig Zeit zum Putzen hätten. Hier wurde besonders ersichtlich, dass das Planen der wohnlichen Gestaltung dem Kennenlernen, der Gruppenbildung sowie dem Ergänzen der eigenen Identität diene. Unsere Befürchtung, wir hätten nicht genug Gelegenheiten zur Bildung eines Beziehungsgeflechtes vorgesehen, war entsprechend haltlos. Ein solches Geflecht begannen die Teilnehmenden bereits selbstständig zu weben, als sie die Frage klärten, wer in welcher Wohnung wohnen würde. So wurde beispielsweise ausgeschlossen, dass die Katzenliebhaber und -halter mit jenen zusammenwohnten, deren neue Identität eine Katzenhaarallergie einschloss. An dieser Stelle zeigt sich erneut der Einfluss der eingesetzten *fiche d'identité*, die auch nach Haustieren fragte. Eine weitere besondere Beobachtung lässt sich hervorheben: Anfänglich schwankten die Studierenden bei sprachlichen Interaktionen noch zwischen Deutsch und Französisch, was vermutlich auf bestehende Unsicherheiten und die Neuheit dieser Unterrichtsmethode zurückzuführen ist. Jedoch etablierte sich schnell eine konstante Unterhaltung im Französischen, ebenso bei flüsternden Gesprächen, was vermutlich darauf hindeutet, dass die Studierenden sich schnell in ihre neue Rolle eingefunden haben und die Kommunikationssituationen als "authentisch" genug empfunden haben.

Dieses Phänomen konnte ebenso bei der anschließenden ersten Kommunikationssituation, der *visite de coloc*, festgestellt werden. Die ursprüngliche Befürchtung, dass die Studierenden mehr Lenkung benötigen würden, erübrigte sich auch hier: Die einzelnen WG-Mitbewohnerinnen führten durchweg flüssige Gespräche auf Französisch mit den WG-Suchenden, in welchen auch die einzelnen Beziehungsgeflechte untereinander geklärt wurden. Ebenso sprach eine der Gruppen die bereits bestehende freundschaftliche Beziehung zur anderen *coloc* an. Während der Interaktion kam es nicht zu Leerläufen. Sie wurde nach ungefähr 20 Minuten durch uns beendet, um zur nächsten Etappe übergehen zu können. Die ursprünglich im Anschluss geplante

---

<sup>12</sup> Die von den Studierenden gestalteten Grundrisse der beiden *coloc* A und B sind im Anhang zu finden (S.39-40).

Phase des “gegenseitigen Kennenlernens” konnten wir spontan streichen, da sie sich unserer Einschätzung nach durch die bereits vielfältigen Interaktionen erübrigt hatte.

Besonders gespannt waren wir auf die anschließende schriftliche Kommunikationssituation, die *pendaison de crémaillère* (Einweihungsparty). Gleichmaßen war bei den Studierenden Spannung und freudige Erwartung sichtbar, da sie bereits einige Tage zuvor in die WhatsApp Gruppe ‘72 Boulevard Matabiau’ eingeladen wurden, in welcher sie die Anweisung bekamen, ihr Mobiltelefon mitzubringen. Nach der Präsentation der Aufgabenstellung, welche positive Reaktionen und Neugier hervorrief, erwies sich die vorbereitende Einzel- und Partnerarbeit zunächst als sinnvoll, um der Kreativität der Studierenden freien Lauf zu lassen und der extremen Spontaneität etwas entgegenzuwirken. Obgleich sich die darauffolgende Anfangsphase der Kommunikationssituation über WhatsApp als etwas zäh herausstellte, da sich vermutlich keiner der Teilnehmenden traute, den Anfang zu machen, entwickelte sich nach dem ersten Einwand zum Vorfall der WG-Party ein schneller und mehrgleisiger Nachrichtenaustausch. Angesichts der innovativen und humorvollen Ideen zu Party-Vorfällen seitens der Teilnehmenden, wie *Pourquoi est-ce qu'il y a deux perroquets ici ?*, charakterisierte sich die zweite Kommunikationssituation durch auffälliges lautes Gelächter und ersichtlichen Spaß an dieser Situation. Die sprachlichen Äußerungen der einzelnen Teilnehmenden im Chat hatten sofortige Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des digitalen Gesprächs, wodurch eine deutliche Annäherung an eine authentische Kommunikationssituation geschaffen wurde (vgl. Janz et al. 1994: 25). Zwar konnte nicht auf jede der Einwände im Chat eingegangen werden, jedoch ist dies mit einer realen Situation zu vergleichen: Bei hitzigen und dynamischen Gesprächen mit mehreren Personen ist es durchaus möglich, dass Nachrichten aus dem Sichtfeld in den oberen Chatverlauf verschwinden. Ob diese letzte Phase im Sinne einer Förderung der Schreibkompetenz tatsächlich sinnvoll wäre, sei hier dahingestellt. Sie wurde spezifisch für den Rahmen des Seminars und nicht mit Blick auf eine schulische Anwendung erdacht. Sie erfüllte aber in jedem Fall zwei Ziele: Sie verdeutlichte die schier unbegrenzten Möglichkeiten an Kommunikationsszenarien, die in einer *simulation globale* zum Einsatz kommen könnten, seien sie laut- oder schriftsprachlich. Darüber hinaus zeigte sich in ihr die motivierende Wirkung des Spaßes an sprachlichem Handeln und Lernen. Die Bedeutung der Fehler rückte in den Hintergrund und schien die Teilnehmenden nicht übermäßig zu hemmen. Interessant wäre es, im Folgenden über Anknüpfungspunkte an eine derartige Aufgabe nachzudenken, die einerseits die inhaltlichen Punkte aufgreift und somit das Netz der

*simulation* verdichtet und andererseits auch Phasen der Korrektur und *focus on form*<sup>13</sup> integrieren könnte. Es wäre unter anderem vorstellbar im Anschluss genrespezifisch Romanseiten zu den rekonstruierten Ereignissen schreiben zu lassen.

Abschließend möchten wir die besonders motivierende Wirkung kleiner Planungsdetails hervorheben: Wir hatten uns spontan dazu entschlossen, den Übergang von Vorbereitungsphasen in die Spielphasen durch lautliche Signale zu markieren, so etwa durch das Geräusch einer Türklingel, das die Ankunft der Wohnungssuchenden zur Besichtigung ankündigen sollte. Dieses kleine Signal, das technisch keinerlei Anforderungen stellt, wurde von den Teilnehmenden überaus positiv aufgenommen, stärkte den Realitätscharakter sowie die Motivation aller Beteiligten.

Die Globalität unserer *simulation* kam auch in ihrer sehr stark komprimierten Form zum Tragen, ließ sich doch beobachten, dass alle Phasen inhaltlich aufeinander aufbauten und auch Entscheidungen aus dem frühen Etablierungsprozess Einzug hielten in die sprachliche Ausgestaltung extrem spontaner Formen der Interaktion (z.B. grün gefärbtes Wasser im Jacuzzi auf dem Balkon der *coloc B*, zwei Papageien anstelle von einem im *appartement* der *coloc A*).

## 3.2 Reflektierendes Seminargespräch

### 3.2.1 Planung und Durchführung

Die zweite Seminarsitzung baute auf den Erfahrungen der durchgeführten *simulation globale* der vorangegangenen Sitzung auf. Ziel war es, die Studierenden induktiv die groben Strukturen der *simulation globale* sowie deren jeweilige Funktion erkennen zu lassen. Des Weiteren sollte vor allem das eigene Erleben in affektiver Hinsicht (vgl. Caré/Debyser 1997: 5; Sippel 2001: 86) reflektiert werden. Um diese eigene Erfahrung gezielt aufzugreifen und aufzuwerten, haben wir uns dafür entschieden, kein weiteres Material einzuführen. Auch der inhaltliche Input durch die Sitzungsleitenden zur Kontextualisierung und zu Rahmenbedingungen der *simulation globale* die vom erlebten Kontext des Seminars abwichen, sollte so gering wie möglich gehalten und an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert werden.

Bei der *simulation globale* handelt es sich um ein Format, das zwar mit Blick auf seine Entstehungsgeschichte nicht “neu” ist, das aber dem Großteil der Studierenden fremd ist und stark vom lehrwerksgestützten Unterricht abweicht. In der Vorbereitung der Seminarsitzungen

---

<sup>13</sup> Zum Einsatz von Korrekturphase und formfokussierten Phasen siehe vor allem Bechtel (2012) und Wathling (2012).

hatten wir selbst die Erfahrung gemacht, dass wir auf diese „Neuartigkeit“ intuitiv mit Unsicherheit und Vorbehalten reagierten. Um diesem Reflex entgegenzuwirken, wurden die Studierenden zu Beginn der Sitzung dazu aufgefordert, gezielt nach den Chancen und Stärken der *simulation globale* zu suchen. Fragen zu eventuellen Schwierigkeiten und Bedenken sollten zunächst in den Hintergrund treten.

Den Einstieg in die Sitzung bildete eine *Word Cloud*, welche die von der *simulation globale* bei den Studierenden ausgelösten Eindrücke und Empfindungen visualisieren sollte und damit die abschließenden Reflexionsfragen aus der letzten Sitzung aufgriff. Die Ergebnisse aus der Vorwoche sollten auf diese Weise aktiviert werden. Wir erhofften uns des Weiteren auf diesem Weg bereits erste Charakteristika und Chancen der *simulation globale* besonders auf der Ebene des Affekts festhalten zu können (--> Motivation, Freude, ...). Dem weiteren Sitzungsverlauf wurde die Methode des fragend-lenkenden Unterrichtsgesprächs zugrunde gelegt. Dies sollte es den Studierenden erlauben, ihre Erfahrung zielgerichtet zu reflektieren, ohne zwingend neues Material einzuführen. Wir hatten vorgesehen, die Ergebnisse der Sitzung in Form eines mind-map-artigen Schemas festzuhalten, das im Verlauf sukzessive mit den Antworten der Studierenden bestückt werden würde. (Abb.4, Anh. S.41)

In einem ersten Schritt sollte zunächst ganz grundlegend geklärt werden, worin sich die *simulation globale* von konventionellen Formaten des Rollenspiels unterscheidet. Ausgehend von der selbst erlebten *simulation globale* würden die Studierenden erschließen, weshalb die Unterrichtsmethode ihren Namen trägt.<sup>14</sup> Daran anschließend sahen wir eine Fragerunde vor, die zunächst durch vorgegebene Impulsfragen initiiert werden sollte und daran anknüpfend die Fragen der Studierenden aufgreifen würde. Auf diese Weise wollten wir einerseits sicherstellen, dass über die Fragen „Welchem Schema folgte die Simulation der letzten Woche?“; „Wie habt ihr die Identitätsfindung erlebt (Reflexion der Identitätswahl)“; „Welchem Zweck diene das aufwändige Gestalten des *décors*?“<sup>15</sup> die Struktur der *simulation globale* erarbeitet würde. Die Studierenden sollten erkennen, welchen Funktionen die einzelnen Aufgabenformate aus der vorangegangenen Sitzung dienten. Andererseits bekamen die Studierenden über ihre Fragen die Möglichkeit, ihren Interessen entsprechend Gesprächsschwerpunkte zu setzen. Ein zunächst geplantes kurzes Input-Referat durch die Sitzungsleitung sollte auf diese Weise ersetzt werden.

---

<sup>14</sup> Siehe Erwartungshorizont, Abb. Xy. Vgl.: Caré/Debyser 1997: 5, 8f.

<sup>15</sup> Diese Frage resultierte aus Gesprächen mit einer Studentin außerhalb des Seminars.

Wir behielten uns vor, stattdessen die durch die Fragerunde erarbeiteten Merkmale der *simulation globale* bei Bedarf zu ergänzen.

Unsere Planung sah vor, in einem letzten Schritt gezielt die den Sitzungen zugrundeliegende Frage anzustoßen, inwiefern sich die *simulation globale* als Alternative zum Lehrwerk eignet. Dies sollte zunächst durch eine Blitzlichtrunde initiiert werden, die die ersten Überlegungen der Studierenden sammelt. Im Anschluss war vorgesehen, die Frage im Detail in “Expertenfokusgruppen” zu diskutieren. Die Studierenden sollten sich hierzu entsprechend der von ihnen im Seminar bearbeiteten Aspekte in je einer Gruppe zur “Authentizität”, “Mehrsprachigkeit”, “dienenden Grammatik” zusammenfinden und mit Rückgriff auf die von ihnen vorgenommenen Lehrwerksanalysen die potentiellen Vorteile einer *simulation globale* erörtern. Besonders in Bezug auf die Aspekte “Authentizität” und “dienenden Grammatik” waren die Anknüpfungspunkte vielfältig. Wir erhofften uns, dass die Studierenden zu dem Schluss kommen würden, dass die *simulation globale* auf einer Art “Fiktionspakt” aufbaut. Durch diesen entsteht innerhalb der Fiktion eine neue Realität, innerhalb derer “reale” Kommunikationsbedürfnisse entstünden (vgl. Sippel 2001: 86). Auch die Authentizität von Materialien könnte eher gegeben sein, da sie nicht in erster Linie für den Unterricht in einem Klassenzimmer, sondern innerhalb der fiktiven Realität in Situationen genutzt werden könnten, für die sie intendiert waren (vgl. Riedner 2018: 37). Aus der dienenden Funktion der Grammatik entspringen für die *simulation globale* ähnliche Herausforderungen wie für den konventionellen Fremdsprachenunterricht (vgl. Yaiche 1994: 54). Der Vorteil der *simulation globale* liegt in ihrer starken Handlungs- und ganzheitlichen Themenorientierung. Die sprachliche und inhaltliche Progression folge in erster Linie den Anforderungen an das sprachliche Handeln in den einzelnen Phasen der *simulation* (vgl. Yaiche 1994). Da in der von uns animierten *simulation* Grammatikvermittlung keine Rolle spielten, bauten wir darauf, dass die “Grammatikexperten” sich die Freiräume der oder die Anforderungen an die *simulation globale* selbständig erschließen würden. Bezüglich der Mehrsprachigkeit erwarteten wir, dass die Studierenden an ihren Identitätskonstruktionen ansetzen würden, da diese in der vorangegangenen Sitzung zur Bildung multilingualer Wohngemeinschaften geführt hatten (spanisch, schwedisch, englisch).<sup>16</sup> Da sich das Seminargespräch durch die Schwerpunktsetzungen der Studierenden allerdings rasch verselbständigte, haben wir uns im

---

<sup>16</sup> Die hier dargelegten Erwartungen spiegeln sich ansatzweise in dem von uns angefertigten schematischen Erwartungshorizont wider. Dieser war allerdings von vornherein nur als Orientierung intendiert.

Laufe der Sitzung entschieden, diese Phase aus der Planung zu streichen und stattdessen ergebnisoffen den Fragen der Studierenden zu folgen.

### 3.2.2 Ergebnisse und Reflexion

Aufgrund einiger positiver Rückmeldungen zur ersten Sitzung seitens der Studierenden bestätigte sich unsere Erwartung, größtenteils positive Eindrücke und Empfindungen in der *Word Cloud* (Abb.5) vorzufinden. Neben positiven Schlagwörtern wie “Spaß, lustig, kreativ, abwechslungsreich, spannend, kommunikativ” und des für uns besonders wichtigen Aspektes der “Motivation”, erwähnte eine der Studierenden das Wort “anstrengend”. Auf Nachfrage bezogen sich eine wenige Beiträge, die mit Empfindungen der Irritation, der Unsicherheit oder auch Anstrengung verbunden waren, auf initiale Zustände, die sich im Laufe der *simulation* größtenteils relativierten.

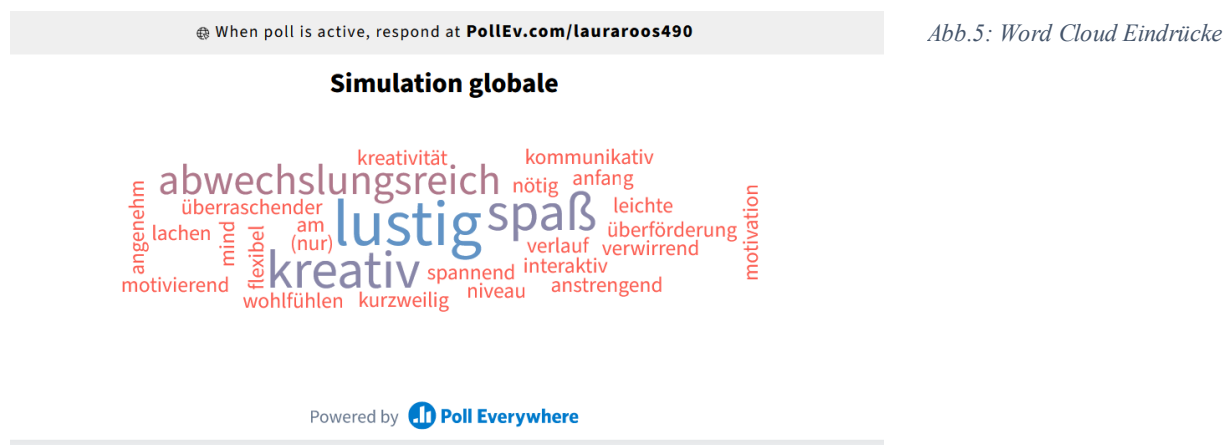


Abb.5: Word Cloud Eindrücke

Es gelang den Studierenden zentrale Charakteristika der *simulation globale* aus ihrem eigenen Erleben abzuleiten. Die Frage nach dem Grund für die Bezeichnung konnte treffend mit “Globalität von Beginn bis Ende, Eintauchen in eine andere Welt durch die Entwicklung einer neuen Identität sowie einem neuen Kontext, Entstehung eines Mikrokosmos, viele verschiedene Aktivitäten, Erkennbarkeit eines roten Fadens, Ganzheitlichkeit” gemeinsam beantwortet werden. Dies begannen wir, auf einem schematischen Tafelbild festzuhalten. Jedoch gestaltete sich die Fortführung der schematischen Abbildung aufgrund der Offenheit des Seminargesprächs als schwierig, weshalb wir ausschließlich den Aspekt der Globalität und die idealtypischen Phasen festhielten. Entsprechend dieser Antworten erwies sich die Überleitung zur signifikanten Unterscheidung zum klassischen Rollenspiel als besonders nützlich. Mithilfe minimaler Lenkung nannten die Studierenden auch hier die von Sippel/Wagner (2001: 80) sowie die von Maak (2011: 554) aufgegriffen Aspekte. So erkannten sie, dass die Akteure und Akteurinnen einer *simulation globale* eigenständig für die gestalterische Entwicklung eines

Mikrokosmos verantwortlich sind, welchen die neu geschaffenen Identitäten in großem Maße formen. Während sich Rollenspiele in der Regel als vorstrukturierte Gespräche ohne weitere Konsequenzen auszeichnen, entwickeln sich innerhalb einer *simulation globale* über einen längeren Zeitraum umfassende Gespräche in der Rolle als “neuer Mensch” in einem selbst gestalteten Mikrokosmos.

In Bezug auf den idealtypischen Ablauf der *simulation globale* nach Yaiche (siehe Schema bei Maak 2011: 555) erkannten die Studierenden einen groben Dreischritt. Dabei orientierten sie sich zunächst an der Fantasiereise als *setting* der neuen Welt, zweitens am “Porträt” des neuen Ichs und drittens an den Interaktionen. Obgleich hier nicht alle von uns angebotenen Aufgabenformate einbezogen wurden beziehungsweise die gleiche Gewichtung erfuhren, entspricht dies grob der idealtypischen *simulation globale*. Durch Nachhaken versuchten wir den Studierenden auch die letzte Phase des spontanen Intervenierens zu verdeutlichen. Um ein Herumraten zu vermeiden, haben wir das Phasenschema anschließend selbst ergänzt. In dieser Hinsicht offenbarten sich die Schwierigkeiten des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs (Bittner 2006: 98ff; Scorah 2017: 359): Besonders bei halboffenen Frageformaten, die auf eine präzise Antwort hinauswollen, ist es für die Lehrenden schwierig die Beiträge zu würdigen, die von genau dieser Antwort abweichen. Andererseits führt das lenkende Fragen in diesen Fällen schnell zu einem “aus der Nase Ziehen”. Durch eine ergebnisoffenere Herangehensweise im Anschluss an diese Phase, die sich auch zunehmend an den Interessen der Studierenden orientierte, zeigt sich die Methode als geeignet, um die Erfahrungen aus der vorangegangenen Sitzung moderiert zu reflektieren. Als besonders anregend empfanden wir dabei, dass wir unsere eigenen Reflexionen in die Diskussion einbringen konnten und sich daraus ein Gespräch auf Augenhöhe ergab. Die ersten Ergebnisse des Seminargesprächs hielten wir entsprechend des in Kapitel 3.2.1 präsentierten Erwartungshorizontes (Anh. S.41) fest. Wir werden im Folgenden selektiv einige besonders wichtige Diskussionsergebnisse näher beleuchten. Während des Seminargesprächs konnten wir beobachten, dass die Studierenden in Bezug auf die Etablierungsphase dem Entwerfen der neuen Identitäten sehr viel mehr Bedeutung zuzuweisen scheinen als dem Erschaffen des *décors*. Dies lässt sich bereits bei der Identifikation der einzelnen Simulationsphasen ausmachen: Das Gestalten der eigenen vier Wände nahmen die Studierenden zunächst nicht als eigenständige Etappe wahr. Bereits im Vorlauf der Sitzung wurde durch eine der Studierenden die Frage an uns herangetragen, welchem Zweck die zeitaufwändige *coloc*-Gestaltung nutzen würde. Diese Anmerkung überraschte uns, da wir vermuteten hatten, alle Studierenden würden die bestehende



Verbindung zur Identitätskreierung und die weitreichenden Konsequenzen der Gestaltung des *décors* wahrnehmen. Eventuell wurde die Bedeutung des *décor* nicht wie erhofft sichtbar, da wir in Anbetracht der Zeit viele Vorgaben gemacht haben und sich somit weniger ein Empfinden der Teilhabe/Mitgestaltung einstellte. Im Gespräch gelang es den Studierenden dann allerdings herauszuarbeiten, dass die Gestaltung des *décor* die Grundlage der neuen Realität darstellte, den “Ort, wo sich alles abspielt”<sup>17</sup>. Sie reflektierten, dass ihnen die Gestaltung der Wohnung dabei half, sich in die Rolle hineinzufinden (→ Identifikation mit der Spielanlage, vgl. Szendik 2004: 393f.) Auch erkannten sie diese Phase als frühe Redeanlässe und vor allem auch als Vorentlastung für die eigentliche Interaktion der Wohnungsbesichtigung. Sie registrierten, dass sie bei der Gestaltung der Wohnungen, wie auch in der Interaktion der Wohnungsbesichtigung ihre Identitäten sowie das Gruppengeflecht weiterausbauten. Somit wurde letztlich auch die schrittweise Verdichtung des “globalen Spielszenarios” (Sippel/Wagner 2001: 81) und die Tragweite auch kleinster Planungsentscheidungen (vgl. Maak 2011: 556) erarbeitet.

Besonders herausheben möchten wir die Reflexion zur Rolle der Lehrkraft, die im Seminarsgespräch angestoßen wurde. Hier war den Teilnehmenden ersichtlich, dass eine detaillierte Vorbereitung, Spontaneität sowie Flexibilität zu den zentralen Anforderungen an eine Lehrkraft zählen. Zudem erkannten die Studierenden, dass ein hohes Maß an Toleranz notwendig sei, um sich auf die Identitäten der Lernenden einlassen zu können. Als zentral zeigte sich aber vor allem das “Zurücknehmen” der eigenen Person, das sich in einer den Anforderungen der Lerngruppe entsprechenden, möglichst geringen Steuerung des Geschehens äußert. Die Studierenden erwähnten die damit verbundene Problematik möglicher Kontrollbedürfnisse von Lehrkräften. Wir konnten an dieser Stelle unsere eigene Reflexion zur Planung und Durchführung unserer *simulation globale* einbringen. Hatten doch auch wir zunächst das Bedürfnis, unter Zeitdruck stärker einzugreifen und mehr Vorgaben zu machen als notwendig.<sup>18</sup> Für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts bedeutet dies nicht nur, die Lernenden maßgeblich an der inhaltlichen Progression zu beteiligen, sondern auch darauf zu vertrauen, dass die Schülerinnen und Schüler die sprachlichen Mittel erwerben würden, die sie brauchen. An dieser Stelle ließ sich an den Aspekt der Grammatik in dienender Funktion anknüpfen. Interessanterweise ergab sich auch die Frage nach der Rolle der Lehrkraft auf der Ebene der simulierten Realität, die in dieser Form auch durch die Literaturbeiträge aufgegriffen

---

<sup>17</sup> Äußerung aus dem Seminar.

<sup>18</sup> Diese Reflexion findet sich etwa auch bei Maak (2011: 563).

wurde. Wir hielten fest, dass sich die Lehrenden als Ansprechpersonen und “Sprachbank” eher außerhalb der Simulation situieren (vgl. Yaiche 1994: 54f.), wobei auch eine phasenweise Integration der Lehrkraft ins Spiel vorstellbar ist. Hierzu verwiesen wir auf Sippel und Wagner (2001: 89), die die Lehrkräfte im fiktiven Handlungsrahmen *rue Daguerre* zwei deutsche Journalistinnen verkörpern ließen, welche die Bewohner und Bewohnerinnen während einer *réunion des habitants* interviewten. Neben der Abgabe von Kontrolle bewegten die Studierenden der Vorbereitungsaufwand wie auch der ausgedehnte zeitliche Rahmen. Auch in diesem Zusammenhang konnten wir auf das Konzept der lehrwerksbegleitenden *simulation globale* u.a. von Sippel und Wagner (2001) verweisen, die der Erfahrung entlang der Lehrwerkslektionen einen stützenden Rahmen geben kann. Als weitere Lösungsansätze wurden von den Studierenden eine partielle Durchführung (90 Min Lehrwerk, 45 Min *simulation*) und ein experimenteller Ansatz vorgeschlagen, der die *simulation* projektartig beginnt und dann entsprechend dem Interesse der Lernenden eine Eigendynamik entwickeln oder gegebenenfalls abbrechen lässt.

Abschließend scheint es uns interessant, einen Blick auf die Abschlusssitzung des Seminars zu werfen, in der deutlich wird, was die Studierenden grundlegend aus ihrer Auseinandersetzung mit der *simulation globale* mitgenommen haben. In einer wiederum simulierten Fachkonferenz wurde hier die *simulation globale* als Alternative zur Lehrwerksarbeit diskutiert: Eine der Studierenden präsentierte die *simulation globale* in dieser Diskussion als eine mögliche Antwort auf die von ihr identifizierten drei Aspekte der Motivation, der Grammatik in dienender Funktion und der Authentizität, die in der alleinigen Arbeit mit dem Lehrwerk problematisch seien. Sie führte vor allem den motivierenden Charakter möglicher Alteritätserfahrungen durch den Identitätswechsel und der Konzentration auf Kommunikationsbedürfnisse, die die Bedeutung von Fehlern relativiere, ins Feld. Besonders hervorheben wollen wir die Lösungsansätze, die Studierenden als Antwort auf den gesteigerten Vorbereitungsaufwand formuliert haben. So verwiesen sie auf die Möglichkeit zur langfristigen Nutzung einmal erarbeiteten Materials und riefen zur kollegialen Zusammenarbeit und dem Anlegen einer gemeinsamen Materialsammlung auf.

## 4 Fazit

Im Rahmen des Seminars “Lehrwerke und Alternativen” war es nur möglich, die Studierenden an einer stark kondensierten Form teilhaben zu lassen. Doch auch in diesem Rahmen durften wir erleben, wie positiv sich das Setting der *simulation globale* auf die Motivation sowohl der Teilnehmenden als auch der Lehrpersonen auszuwirken vermag. Bedenken zur Eigendynamik der *simulation* und zum Ausmaß nötiger Lenkung, die wir noch im Rahmen der Planung hatten, zerstreuten sich schnell im Laufe der Durchführung. Die sukzessive Entwicklung eines globalen Spielszenarios ließ sich auch in einer 90-minütigen Seminarsitzung bereits im Ansatz erkennen. Als besonders relevantes Ergebnis tat sich die offenbar von den Studierenden erlebte Authentizität der Kommunikationsanlässe und -bedürfnisse hervor. Diese wurde vor allem daran erkenntlich, dass nahezu ausschließlich auf Französisch und bereits an Stellen kommuniziert und ausgehandelt wurde, die von der Simulationsleitung gar nicht antizipiert wurden. In der Reflexion gelang es den Studierenden, die zentralen Aspekte der Globalität und die Bedeutung des Identitätswandels herauszuarbeiten. Allein das Gewicht der *décor*-Gestaltung scheint angesichts der Kürze der Zeit nicht vollends zum Tragen gekommen zu sein. Dies führt letztlich vor Augen, dass auch im schulischen Rahmen, in dem Zeitdruck für Lehrende allgegenwärtig ist, die intensive Mitgestaltung der Lernenden in der Etablierungsphase nicht unterschätzt und zu Gunsten der Interaktionsphasen verkürzt werden sollte. Auch im Zuge der Etablierung findet sprachliches Handeln statt. Bei aller Zufriedenheit über das Gelingen der beiden Sitzungen dürfen wir gewiss nicht vernachlässigen, dass eine *simulation globale* im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich unter anderen Bedingungen stattfinden würde. Die Lerngruppe des Seminars unterschied sich nicht nur in motivationaler Hinsicht, sondern vor allem bezüglich des Sprachniveaus der Beteiligten. Die von uns animierte *simulation globale* fokussierte in erster Linie affektive und motivationale Aspekte fremdsprachlichen Handelns; Fragen des Spracherwerbs, des Ausbaus kommunikativ-funktionaler Kompetenzen spielten hingegen kaum eine Rolle. Mit Blick auf die konkrete Anwendung im Kontext Schule stellen sich für uns in erster Linie folgende Fragen: Auf welche Weise lassen sich der Ausbau konkreter Kompetenzen, der gegebenen Falls mehrere Übungs- und Korrekturschleifen erfordert, mit der erlebten Authentizität und der inhaltlichen Progression der *simulation* vereinbaren? Diese Frage stellt sich sicherlich in besonderem Maße für den Anfangsunterricht. Wie kann vor allem die Grammatikvermittlung in dienender Funktion gestaltet sein? Muss die *simulation globale* in dezidierten Phasen des Spracherwerbs “verlassen” werden? In Anbetracht der besonderen

Anforderungen an den Anfangsunterricht und der pragmatischen Erfordernisse des schulischen Fremdsprachenunterrichts liefert der Beitrag zur lehrwerksbegleitenden *simulation globale* von Sippel und Wagner (2001) hilfreiche Anknüpfungspunkte. Es wäre sicherlich gewinnbringend, die aktuellen Versionen der Französischlehrwerke von Klett und Cornelsen auf ihre Nutzbarkeit für eine *simulation globale* hin zu untersuchen. Gleichmaßen könnte es sinnvoll sein, die bereits durch die Lehrbuchverlage veröffentlichten *simulations globales* dahingehend zu analysieren, ob sie die didaktischen Kernelemente der Methode überzeugend umsetzen.

Abschließend ließen sich die vorangegangenen Reflexionen zur *simulation globale* und ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht nicht besser beenden als mit den Worten der Studierenden: Zum Abschluss der beiden Sitzungen ergänzten sie die *Word Cloud* ihrer ersten Eindrücke mit den Schlagwörtern “Chance, Mut, komplex”.

## 5 Literaturverzeichnis

- Bechtel, Mark (2012): Freies Sprechen in einer aufgabenorientierten "simulation globale": ein Unterrichtsprojekt. In: *Französisch heute* 43(3), S. 116-123.
- Bittner, Stefan (2006): *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Caré, Jean-Marc (1992): *Simulations globales: qu'est-ce qu'une simulation globale?* In: *Le français dans le monde* 252, S. 48-52.
- Caré, Jean-Marc (1993): *Le village. Une simulation globale pour débutants*. In: *Le Français dans le monde* 34(261), S. 48-57.
- Caré, Jean-Marc / Francis Debyser (1997<sup>2</sup>): *Simulations globales*. Sèvres: C.I.E.P.
- Cossette, Fanny / Rehage, Philipp (2014): *Spécial Génération pro* zu Band 1, Lektion 10. [Stuttgart] [https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/Special\\_02\\_Bd1\\_Lk10.pdf](https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/Special_02_Bd1_Lk10.pdf) (15.03.20-23).
- Janz, Jürgen et al. (1994): *L'immeuble. Une simulation globale. Material*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2, S. 28-31.
- Janz, Jürgen / Münchow, Sabine / Piontek, Regina (1994): *L'immeuble - une simulation globale*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 14(28), S. 21-30.
- Leupold, Eynar (2009): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: Ein viel diskutiertes Medium. In: Udo H. Jung (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt, Main: Lang, S. 1-9.
- Maak, Diana (2011): "Geschützt im Mantel eines Anderen" – Die "globale Simulation" als Methode im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38(5), S. 551-565.
- Meißner, Franz-Joseph (1998): Zielsprache Französisch — zum Unterricht einer 'schweren' Schulsprache. In: *Französisch heute* 29, S. 241-257.
- Mertens, Jürgen (2017): *Simulation Globale*. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 304-305.
- Minuth, Christian (1993): *Freies Schreiben im schülerorientierten Anfangsunterricht*. Untersuchungen zur Lernertextproduktion. Berlin.
- Riedner, Renate (2018): Authentizität in der Fremdsprachendidaktik - kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept. In: *Deutsch als Fremdsprache* 55(1): S. 34-43.
- Scorah, Rebecca (2017): Unterrichtsgespräch. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 359-360.

Sendzik, Joachim (2004): "Voyage à Mersol". *De la stimulation globale à la simulation globale*. In: *Französisch heute* 35(4), S. 388-403.

Sippel, Vera / Wagner, Heike (2001): *Nous déménageons dans la rue Daguerre* : Die simulation globale als integrale Ergänzung zur Lehrwerkarbeit im Anfangsunterricht. In: *Französisch heute* 32(1), S. 79-88.

Warzecha, Katherina (2021): Förderung der aktuellen Lesemotivation im Fremdsprachenunterricht Englisch: Konzeption und empirische Untersuchung einer Globalen Simulation zu Harper Lees *To Kill a Mockingbird*. In: Katharina Delius / Carola Surkamp / Andreas Wirag (Hrsg.): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 133-156.

Wathling, Elisa (2012): *Vivre dans un immeuble à Paris*: Förderung argumentativen Schreibens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Französisch 9(2), S. 4-7.

Yaiche, Francis (1994): *Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée*. In: *Babylonia. Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues* 2, S. 52-58.

Yaiche, Francis (1996): *Les simulations globales : Mode d'emploi*. Paris: Hachette.

Yaiche, Francis (2002): La simulation globale comme anti-dépresseur. In: Olaf Kühn / Oliver Mentz (Hrsg.): *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion*. Der etwas andere Fremdsprachenunterricht. Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 140-157.

## 6 Anhang

### 6.1 Fantasiereise

Vous arrivez à la gare Toulouse Matabiau. En descendant du train, la première chose que vous remarquez est la chaleur : 28°. Il n'y a pas un nuage et le soleil tape fort. Encombré par vos valises, vous allez rapidement dans la gare. Là, vous y trouvez une carte de la ville. 72 boulevard Matabiau, votre appartement n'est pas dur à atteindre. Vous sortez du bâtiment, traversez la plateforme en bois qui recouvre le Canal du midi au bord duquel la gare a été construite et vous vous dépêchez jusqu'à votre arrêt de bus. Vous devez prendre la ligne 27, Toulouse Lautrec. Le bus orange, aux couleurs de la ville, arrive. Vous y montez et installez vos bagages. Le trajet ne dure que 5 minutes. Le bus prend le boulevard Matabiau qui longe le canal du Midi. Regardant par la fenêtre, vous pouvez voir les ponts et passerelles construites au fil des ans pour enjamber le canal.

Toulouse vous donne l'impression d'être une ville verte. Jardins et arbres sont visibles tout au long du canal et offre une fraîcheur bienvenue aux habitants de la ville par des chaudes journées comme celle-ci. Même si vous remarquez quelques immeubles ici et là, la majorité des bâtiments sont bas. Petites maisons typiques à deux étages et partout vous remarquez l'orange des briques qui ont fait connaître Toulouse comme étant la ville rose. Vous remarquez avec intérêt les nombreuses terrasses de cafés et de restaurants qui jalonnent votre route. La gastronomie toulousaine semble avoir beaucoup à offrir.

Vous arrivez à votre arrêt « Pont des minimes » et descendez. Votre appartement se trouve dans un immeuble blanc et orange de cinq étages construit au bord du canal. Vous ouvrez la porte du hall de l'immeuble et y entrez.

## 6.2 Vorlage fiche d'identité „François-Eric“

### Fiche d'identité

**Ton nom :** Langlois

**Ton prénom :** François-Éric

**Ton adresse :** 72 Bd Matabiau 31000 Toulouse  
(chambre n°.2...)

**Ton âge :** 37

**Ta nationalité (Tu viens d'où ?) :**  
Français, Lille

**Ton activité (Qu'est-ce que tu fais comme travail / études ? Où ?) :** Psychiatre

**Tes loisirs / tes hobbies / ton sport préféré :** Randonnées, vélo

**Est-ce que tu as un animal ?** l'opossum Fred

**Qu'est-ce que tu aimes ?**

La musique électronique, le cassoulet, des promenades le long de la Garonne

**Qu'est-ce que tu détestes ?**

le lait de vache, la couleur mauve, la musique d'opéra

**Ton style : quels vêtements est-ce que tu aimes porter ?**

**Au travail :** les vestes en tweed avec coudières

**Temps libre :** des kakis

C'est toi...





### 6.3 Fiches d'identités

**Fiche d'identité**

Ton nom : ~~Ramon~~ Sutierrez  
Ton prénom : Ramon  
Ton adresse : 72 Bd Matabiau 31000 Toulouse  
(chambre n° ~~1~~.)

Ton âge : 28  
Ta nationalité (Tu viens d'où ?) :  
Espagnol  
Ton activité (Qu'est-ce que tu fais comme travail / études ? Où ?) :  
Nageur professionnel

Tes loisirs / tes hobbies / ton sport préféré : nager, courir, jouer au volley, rencontrer mes amis, aller aux restaurants, cuisiner  
Est-ce que tu as un animal ?  
Non


Qu'est-ce que tu aimes ?  
La nature, ~~spiritualité~~ spiritualité

Qu'est-ce que tu détestes ?  
Des gens <sup>broyants</sup> ~~qui t'ont~~, le froid

Ton style : quels vêtements est-ce que tu aimes porter ?  
Des vêtements sportifs

**Ramon Sutierrez**

C'est toi...



## Fiche d'identité

Ton nom : *Vert*  
Ton prénom : *Lise-Maud*  
Ton adresse : 72 Bd Matabiau 31000 Toulouse  
(chambre n°...)

Ton âge : *26*  
Ta nationalité (Tu viens d'où ?) :  
*France*  
Ton activité (Qu'est-ce que tu fais comme  
travail / études ? Où ?) :  
*études de droit*

Tes loisirs / tes hobbies / ton sport  
préférés : *escalade, natation*

Est-ce que tu as un animal ?

*non*

Qu'est-ce que tu aimes ?

*dinner avec des amis  
du brunch, faire du sport*

Qu'est-ce que tu détestes ?

*quand les gens fument au club.*

Ton style : quels vêtements est-ce que tu aimes porter ?

*sportif, légers, je dois pouvoir  
bouger facilement  
pour le stage : chic*

C'est toi...





## Fiche d'identité

Ton nom : ~~Katharina~~ Weller  
Ton prénom : Arabella  
Ton adresse : 72 Bd Matabiau 31000 Toulouse  
(chambre n°...)

Ton âge : 25  
Ta nationalité (Tu viens d'où ?) : GB

Ton activité (Qu'est-ce que tu fais comme travail / études ? Où ?) :

~~Sténographie~~  
- formation boulangère  
à l'école très tôt

Tes loisirs / tes hobbies / ton sport préféré :

• bungee jumping, sports plutôt extrêmes, iron man etc.

Est-ce que tu as un animal ?

perroquet qui parle très fort

Qu'est-ce que tu aimes ?

lire, écouter de la musique (assez fort)

Qu'est-ce que tu détestes ?

Je déteste faire la cuisine en général à la va-vite  
vaisselle, ranger choses etc.

Ton style : quels vêtements est-ce que tu aimes porter ?

Wie ist es mir ergangen?  
Wie sieht meine Zukunft aus?

Alternative zum LW -> Assoziieren?



## Fiche d'identité

Ton nom : *Sophie*  
Ton prénom : *Boston*  
Ton adresse : *72 Bd Matabiau 31000 Toulouse*  
(chambre n°...)

Ton âge : *23*

Ta nationalité (Tu viens d'où ?) : *Angleterre*

Ton activité (Qu'est-ce que tu fais comme travail / études ? Où ?) :

- *médecin*
- *barista dans un café*

Tes loisirs / tes hobbies / ton sport préféré : - *faire du cheval*

- *rencontre mes amis*

Est-ce que tu as un animal ? ☒

Qu'est-ce que tu aimes ?

- *chanter*
- *la nature*
- 

Qu'est-ce que tu détestes ?

- *désordre*
- *des chats et chiens (peur)*

Ton style : quels vêtements est-ce que tu aimes porter ?

- *adret*
  - *un chemise*
  - *un jeans élégant*
  - *un blazer parfois*
  - *des escarpins*

C'est toi...





## Fiche d'identité

Ton nom : *Ekström*

Ton prénom : *Anna*

Ton adresse : 72 Bd Matabiau 31000 Toulouse  
(chambre n°...)

Ton âge : *25*

Ta nationalité (Tu viens d'où ?) :

*Suède*

Ton activité (Qu'est-ce que tu fais comme  
travail / études ? Où ?) : *étudiante*

*à Toulouse*

*des sciences politiques*

C'est toi...



Tes loisirs / tes hobbies / ton sport

préférée : *écouter de la musique, le cinéma, le football, lire*

Est-ce que tu as un animal ?

*Oui, un petit chat*

Qu'est-ce que tu aimes ?

*Rencontrer des amis*

Qu'est-ce que tu détestes ?

**Anna  
Ekström**

Ton style : quels vêtements est-ce que tu aimes porter ?

- *sportif*

- *parfois boho*

C'est toi...

A color photograph of a young man with dark hair, wearing a dark t-shirt, with his arms crossed. The photo is mounted on a white background with blue corner tabs.

- travaille dans un jardin d'enfants
- avant : études d'éducation

Est-ce que tu as un animal ? Non

- > passer du temps avec mes copains
- > voyager
- > dîner

- > disputes
- > intolerance

- style normal / l'iges

- > jeans
- > pull (blanc) noir
- > ~~bas~~
- > chaussures blanches
- > quelque fois : une casquette

Adrian  
Amboss



## Fiche d'identité

Ton nom : Kapoor  
Ton prénom : Rani  
Ton adresse : 72 Bd Matabiau 31000 Toulouse  
(chambre n°...)

Ton âge : 23 ans  
Ta nationalité (Tu viens d'où ?) : Inde

Ton activité (Qu'est-ce que tu fais comme travail / études ? Où ?) :

études de médecine  
université de Toulouse

Tes loisirs / tes hobbies / ton sport préféré : j'adore cuisiner et danser

Est-ce que tu as un animal ? non, je suis allergique aux poils d'animaux

Qu'est-ce que tu aimes ? les soirées entre amis, cuisiner ensemble, la musique, les films, les musées

Qu'est-ce que tu détestes ? l'injustice, le désordre

Ton style : quels vêtements est-ce que tu aimes porter ?

les vêtements colorés, pas trop serrés → surtout des robes  
beaucoup de bijoux

C'est toi...



Rani  
Kapoor

## Fiche d'identité

Ton nom : *Dubois*  
Ton prénom : *Camille*  
Ton adresse : 72 Bd Matabiau 31000 Toulouse  
(chambre n°...)

Ton âge : *65*  
Ta nationalité (Tu viens d'où ?) : *français*  
*(de la France)*

Ton activité (Qu'est-ce que tu fais comme travail / études ? Où ?) :

*faire les études de psychologie*  
*j'ai beaucoup d'argent c'est pourquoi*  
*que je ne dois pas travailler*

Tes loisirs / tes hobbies / ton sport préféré : *nager dans la mer, lire*

Est-ce que tu as un animal ? *un chat blanc*

Qu'est-ce que tu aimes ? *des <sup>petits cafés</sup> ~~petits cafés~~, des livres, le*  
*soleil, ma fille*

Qu'est-ce que tu détestes ? *les euphémismes, l'impolitesse, le soleil*

Ton style : quels vêtements est-ce que tu aimes porter ?  
*des chics, plutôt vieux*

C'est toi...



*Camille*  
*Dubois*

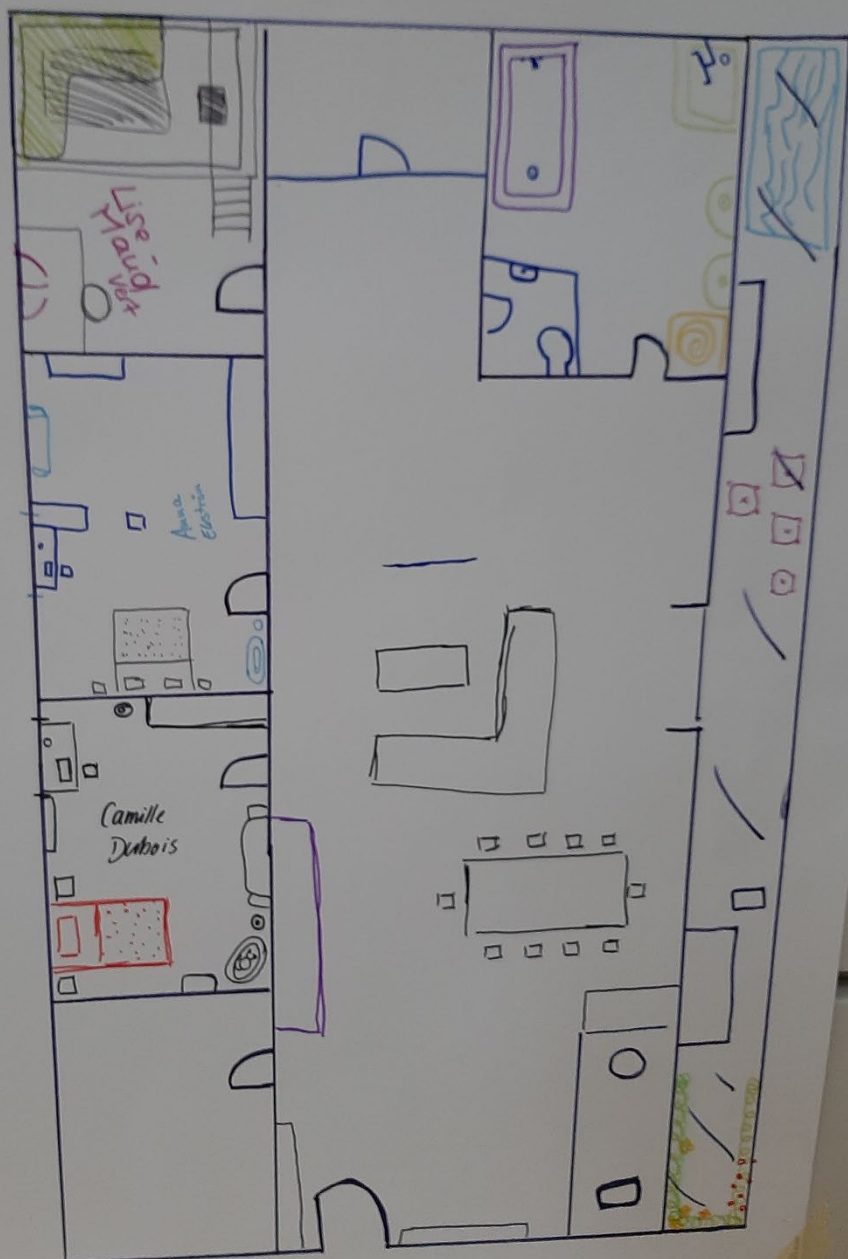


## 6.4 Wohnungsgrundrisse *coloc* A & B



# Coloc B

4<sup>ème</sup> étage



## 6.5 Erwartungshorizont Seminargespräch

