

Christian Helmchen / Sílvia Melo-Pfeifer /
Julia von Rosen (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit in der Schule

Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen
und methodisch-didaktische Zielsetzungen

Mehrsprachigkeit in der Schule

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Duisburg-Essen)
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 19

Christian Helmchen / Silvia Melo-Pfeifer /
Julia von Rosen (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit in der Schule

Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und
methodisch-didaktische Zielsetzungen

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

© 2021 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

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

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384
ISBN 978-3-8233-8305-5 (Print)
ISBN 978-3-8233-9305-4 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0290-2 (ePub)



Inhalt

Silvia Melo-Pfeifer / Julia von Rosen

Einleitung: Warum ein weiteres Buch über Mehrsprachigkeit in der Schule? 7

Ursula Behr

Zur curricularen Verankerung sprachenübergreifender Kompetenzen 17

Silvia Melo-Pfeifer / Ana Sofia Pinho

20 ans d'études sur l'Intercompréhension plurilingue: « empire des sens » ou « liaisons dangereuses » ? Une étude exploratoire du réseau conceptuel de l'intercompréhension 35

Christian Ollivier / Margareta Strasser

Mehrsprachige Kompetenz evaluieren – Der Fall der Interkomprehension 53

Lisa Marie Brinkmann

Das Europäische Sprachenportfolio als Spiegel von Mehrsprachigkeit: Förderung der *Language Awareness* 73

Alice Chik / Diane Alperstein

Multilingualism at school: starting points, teaching challenges and methodological-didactic objectives 103

Marília Pereira

Teaching Portuguese as a Heritage and a Pluricentric Language: insights from an ethnographic study in a bilingual primary school in Germany . . . 127

Anna Schröder-Sura

Förderung mehrsprachiger literaler Kompetenzen durch plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen – Überlegungen zum Beitrag von Schule und Elternhaus 147

Daniel Reimann

„Muttersprachler/innen“ im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer Studie zu den Fächern Spanisch, Portugiesisch und Italienisch mit Blick auf die Perspektive der Schüler/innen, *state of the art* der unterrichtsmethodischen Forschung und Anregungen für die Praxis 169

Julia von Rosen

Sprachbewusstheit durch Sprachvergleich: Überlegungen und Vorschläge
aus der Schulpraxis 197

Steffi Morkötter / Melanie van Iersel

Schülerseitige Interaktion in der Sekundarstufe I bei der Bearbeitung von
Aufgaben im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik 219

Eleonora Bambozzi Bottura / Sandra Regina Buttros Gattolin

(Mis)adventures of a teacher of Portuguese for refugee women in Brazil . . 239

Francisco Calvo del Olmo / Karine Marielly Rocha da Cunha

Por qué integrar la intercomprensión en la formación de estudiantes de
Letras y de qué manera es posible hacerlo a partir de la experiencia de la
Universidad Federal de Paraná (UFPR), Brasil. 267

Chantal Junot

Die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule: die neue Evidenz! 295

Beiträger und Beiträgerinnen 303

Einleitung: Warum ein weiteres Buch über Mehrsprachigkeit in der Schule?

Sílvia Melo-Pfeifer / Julia von Rosen

1 Ausgangspunkte und Desiderate für eine erneute Forschungsagenda für die Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die wir in diesem Buch nicht auf Interkomprehension reduzieren, sondern im Prinzip auf alle Pluralen Ansätze und andere pädagogische Herangehensweisen (wie „translanguaging“, García & Li 2014; für die pluralen Ansätze, Candelier *et al.* 2012; Melo-Pfeifer & Reimann 2018; für sprachübergreifende pädagogische Herangehensweisen Kirsch & Duarte 2020; Morkötter, Schmidt & Schröder-Sura, 2020) erweitern, hat in den letzten Jahrzehnten eine beachtliche Entwicklung erfahren, sowohl theoretisch als auch empirisch. Wie Hu feststellt, „ist gerade in den didaktischen Forschungsbereichen eine Hinwendung zu spezifisch mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen, die die traditionelle Ausrichtung auf eine sogenannte Zielsprache zugunsten einer mehrsprachigen Perspektive öffnen und die Sprachlernerfahrungen sowie die mehrsprachigen Praktiken der Lernenden wie z. B. *Translanguaging* als Lernpotential zu erkennen (Hu 2016, 11). Laut Lüdi bringen diese Forschungsentwicklungen zwei Neuerungen mit sich: „die Überwindung langlebiger Vorurteile, die auf der Basis einer „Ideologie der Einsprachigkeit“ in der sprachlichen Vielfalt Nachteile für die Kohäsion der Gesellschaft und für die Einheit der Persönlichkeit befürchteten“ (Lüdi 2018, 134) und „[den] Abschied von der Vorstellung der „doppelten Einsprachigkeit“ (ibidem).

Angesichts der Fülle an innovativen Forschungsprojekten im nationalen und internationalen Kontext, die alle auf der Einsicht in die vielfältige Relevanz von Mehrsprachigkeitsdidaktik beruhen, ist es erstaunlich zu beobachten, dass eine dauerhafte Diskrepanz zwischen politischen und theoretischen Aufforderungen zur systematischen Implementierung vernetzten Sprachenlernens im Fremdsprachenunterricht gegenüber einer alltäglichen Praxis der Lehrkräfte besteht, die so stabil wie immer zu sein scheint, obwohl Studien gezeigt haben, dass zahlreiche Lehrkräfte eine positive Einstellung gegenüber individueller,

gesellschaftlicher und schulischer Mehrsprachigkeit haben (Heyder & Schädlich 2014; Lundberg 2020; Melo-Pfeifer 2020). Dieses Phänomen genauer zu verstehen und nach Lösungsansätzen zu suchen, ist ein erklärtes Ziel dieses Bandes.

Im Bereich der Sprachendidaktik haben sich in der Fachliteratur einige spezielle Bereiche herauskristallisiert, von der Untersuchung der Vorstellungen von Lehrkräften und Schüler*innen über Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Didaktik bis hin zu wahrgenommenen und realen Schwierigkeiten bei der Integration von Mehrsprachigkeit in verschiedenen Unterrichtssettings und Fächern und der Notwendigkeit, Lehrkräfteausbildungsprogramme zu implementieren, die besser in der Lage sind, die Kompetenzen, das Wissen und die Einstellungen von Lehrkräften zu entwickeln, um Mehrsprachigkeitsdidaktik als zeitgemäße Pädagogik anzunehmen (z. B. Vetter 2013).

Das bedeutet, dass die Forschung, um die Persistenz des monolingualen Habitus (Gogolin 1994) im Fremdsprachenunterricht zu verstehen, über den üblichen Forschungsapparat und -modus hinausgehen muss. Statt selbstberichteter Praktiken und Einstellungen von Lehrkräften und Schüler*innen durch Interviews und Fragebögen könnten neue Erkenntnisse aus der direkten Beobachtung des Fremdsprachenunterrichts gewonnen werden, nämlich daraus, wie Lehrkräfte mit mehrsprachigen Ressourcen arbeiten bzw. wie sie tatsächlich mit mehrsprachigen Kontexten und mehrsprachigen Schüler*innen umgehen. Auch die Wirksamkeit mehrsprachiger Didaktik beim Fremdsprachenlernen ist noch schlecht erforscht, und abgesehen von kurzfristigen und kleinräumigen empirischen Studien fehlt es noch an empirischen Belegen für die Nachhaltigkeit mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze für die Entwicklung von fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden im schulischen Kontext. Trotz des Wunschdenkens und der erneuerten Diskurse (die von einer unausweichlichen Normativität geprägt sind) rund um Mehrsprachigkeit sind die monolingualen Praktiken im Klassenzimmer also die widerständigen „Gaulois“ in der Arena der widersprüchlichen didaktischen und pädagogischen Theorien, der Lehrer*innenpraktiken, der Fremdsprachenunterrichtspolitik und der gesellschaftlichen Perspektiven und Diskurse.

Eine weitere, noch unzureichend beantwortete Frage betrifft die Bewertung mehrsprachiger Repertoires, die Evaluation mit mehrsprachigen Ansätzen und die Instrumente, die es erlauben, eine monolinguale Denkweise in der Praxis und der Bewertung zu überwinden. Trotz der Aufforderung an Lehrkräfte, schulische und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zu nutzen, um das Sprachenlernen zu verbessern, werden die Verwendung von Lehrmaterialien und die Praxis der Bewertung durch einen fortgesetzten monolingualen Habitus ausgebremst, der

wenig Platz für einen „multilingual turn“ (May 2014) in der Sprachausbildung lässt (vgl. Hülsmann, Ollivier & Strasser 2020, für Innovationen in Bereich Interkomprehension und Bewertung).

Hinzu kommt, dass trotz aller Fortschritte auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeitsdidaktik praktizierte Mehrsprachigkeit in der Regel nicht von den Lehrkräften selbst dargestellt wird, die solche pädagogischen Konzepte umsetzen, und auch nicht aus einer Perspektive, die die Überschneidungen zwischen den mehrsprachigen Repertoires der Schüler*innen, ihrem Geschlecht und ihrer soziokulturellen Identität berücksichtigt. Diese Themen werden in einigen Beiträgen dieser Publikation behandelt. Das bedeutet, dass die Forschung über Mehrsprachigkeitsdidaktik und plurilinguale Ansätze eher ohne Lehrkräfte als Mitforschende entwickelt wurde. In dieser Publikation wollen wir dieser Tendenz entgegenwirken, indem wir Berichte von Lehrkräften aus ihrer eigenen Praxis vorstellen, indem sie entweder auf die Perspektive der Aktionsforschung zurückgreifen oder eine autoethnographische Haltung (Chang 2008) einnehmen. Der Fragenkomplex, wie sich Mehrsprachigkeit mit anderen Aspekten individueller Identitäten überschneidet, wird in dieser Publikation als ein Forschungsfeld in den Vordergrund gerückt, das weiterentwickelt werden sollte.

Als Forschungsdesiderate sehen wir ebenfalls die präzise Beobachtung des dynamischen Geschehens im Klassenzimmer in mehrsprachigen und interkulturellen Settings, die unter einer kaleidoskopischen Perspektive erfolgen sollte, um genauer zu analysieren, wie Integration, Diskriminierung, Machtverhältnisse und Hierarchien im Sprachunterricht etabliert werden, die aus der Beziehung zwischen Sprecher*innen unterschiedlicher Sprachen (wo wir sowohl die Schülerschaft, Lehrkräfte aber z. B. auch Eltern inkludieren) hervorgehen. Auch wenn Studien zu den Auswirkungen von Geschlecht, sexueller Orientierung, soziokultureller Identität und Ethnie sowie Mehrsprachigkeit getrennt voneinander zu vielen validen Ergebnissen darüber kommen, wie sich Machtdynamiken entwickeln und ausgeübt werden, haben die Studien zur Mehrsprachigkeit überwiegend Fragen analysiert, die sich „nur“ auf die Sprache(n) – und nicht so sehr auf Sprachvarietäten – beziehen. Obwohl dies ein aus unserer Sicht gültiger Standpunkt ist, behaupten wir, dass diese Studien davon profitieren könnten, andere, erweiterte Perspektiven einzunehmen, wie z. B. die der „raciolinguistic perspective“ (Rosa & Flores 2017).

2 Zusammenfassung der Kapitel

Dieses Buch ist in zwei Abschnitte gegliedert, die klar definiert sind, aber eng miteinander zusammenhängen. Der erste Teil trägt den Titel „Mehrsprachigkeit in der Schule: Theoretische und politische Ausgangspunkte“ und der zweite trägt den Titel „Unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzung“.

2.1 Mehrsprachigkeit in der Schule: Theoretische und politische Ausgangspunkte

Der erste Teil umfasst vier Kapitel, die explizit auf die theoretischen Grundlagen für eine kontinuierliche und strukturierte Arbeit mit Mehrsprachigkeit im Regelschulwesen hinweisen. Diese strukturierte Arbeit beinhaltet die Kenntnis der Dokumente, die die Umsetzung der Pluralen Ansätze im Sprachunterricht einrahmen, sowie das kritische Verständnis von Begriffen und die Notwendigkeit, Evaluation auch als eine mehrsprachige Praxis zu konzeptualisieren.

Der Beitrag von **Ursula Behr** zeigt anhand der Genese und der methodisch-didaktischen Ausrichtung der Thüringer Lehrpläne, inwiefern die von politischen Institutionen (u. a. der Kultusministerkonferenz in den von ihr formulierten Bildungsstandards) und der einschlägigen fremdsprachendidaktischen Forschung erhobenen Forderungen nach einem verstärkten mehrsprachigkeitsorientierten Konzept des Sprachunterrichts für Deutschland in Thüringen Realität geworden sind. Behr erläutert u. a. anhand konkreter Rahmenplanauszüge, welche Kompetenzen, Operatoren und Methoden für die jeweiligen Jahrgangsstufen gelten und betont dabei einerseits die Bedeutung von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit als den beiden zentralen „Querschnittskompetenzen“, die für das sprachenübergreifende Lernen wesentlich sind; andererseits weist sie darauf hin, dass die Einbeziehung der eigenen Muttersprache unverzichtbar sei, um das ganze Potenzial des Ansatzes auszuschöpfen. Abschließend geht Behr darauf ein, welche positive Relevanz die systematische Verbindung und Zusammenführung sprachlichen Lernens innerhalb einer Schule für den Bereich der Schulentwicklung haben können, z. B. durch die Einführung einer gemeinsamen „Fachkonferenz Sprachen“.

Sílvia Melo-Pfeifer und **Ana Sofia Pinho** identifizieren die Forschungsobjekte, die den Studien zur Interkomprehension (IK) zugrunde liegen, durch die Konstruktion eines Analysemodells, das die von J.-P. Calvet vorgeschlagene Metapher des „Gravitationsmodells“ für Sprachen einerseits und die *Conceptual Map* als Analyse- und Interpretationsinstrument andererseits kreuzt. In Anbetracht der „kompositorischen Heterogenität“ des hier als „hyperzentral“

angenommenen Konzepts der IK werden in dieser Studie die Beziehungen zwischen den verschiedenen „superzentralen“ und „peripheren“ Konzepten, die dieses konzeptuelle Netz bilden, aufgezeigt. Die Zusammenhänge werden mit Hilfe von zwei weiteren Metaphern interpretiert: „Reich der Sinne“ und „gefährliche Beziehungen“ im Zentrum dieses Netzes.

Christian Ollivier und **Margareta Strasser** stellen in ihrem Beitrag verschiedene Konzepte und Modelle von Testverfahren vor, mit denen mehrsprachige Kompetenzen, insbesondere die Interkomprehension, evaluiert werden können. Als zentrale Zielsetzung benennen sie ein möglichst authentisches Testsetting sowie die Integration möglichst vieler (mehr-)sprachiger Kompetenzen. Entsprechend sind die im Beitrag skizzierten Beispiele gegliedert: Ausgehend von introspektiven Verfahren auf der Grundlage von Portfolio-Arbeit über additive Verfahren (z. B. mit dem Konzept EuroComRom) präsentieren die Autor*innen bestehende Modelle, die das Prinzip der Integration zumindest in Teilen bereits realisieren (Intermar, MAGICC), um schließlich das von ihnen entwickelte Projekt EVAL-IC vorzustellen, das dem Anspruch eines holistischen und authentischen Testverfahrens am weitesten gerecht werde. Hier würden die für die Interkomprehension relevanten kommunikativen Kompetenzen (rezeptive und interaktionale Interkomprehension sowie Interproduktion) im Rahmen eines „Szenarios“ bewertet, bei dem die Lernenden (hier Studierende) eine Konferenzsituation simulieren, die von ihnen durch das Durchlaufen der unterschiedlichen organisatorischen, sozialen und kommunikativen Settings verlangt, alle genannten mehrsprachigen Kompetenzen zu zeigen.

Ziel des Artikels von **Lisa Marie Brinkmann** ist es, auf Grundlage von theoretischen Schlussfolgerungen das Potenzial herauszuarbeiten, wie das Europäische Sprachenportfolio (ESP) Language Awareness fördern kann. Language Awareness wird als Konzept verstanden, das auf unterschiedliche Didaktiken anwendbar ist, darunter die europäische Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihr Konzept von *éveil aux langues*. Das ESP ist ein dreigeteiltes Portfoliodesign des Europarats (geteilt in einen Sprachenpass, eine Sprachenbiografie und ein Dossier), dessen Ziel die Förderung von Lernendenautonomie, Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist. Es wird hinsichtlich seiner Ziele und Wirkungen bezüglich Mehrsprachigkeit und konkret bezüglich Language Awareness analysiert. Der Forschungsstand zeigt, dass bisherige Verknüpfungen zwischen dem ESP und der Language Awareness sich vor allem auf die Sprachenbiografie beziehen. Die Autorin argumentiert dafür, den Sprachenpass, das Dossier sowie die gesamte Arbeit am ESP für die Förderung der Language Awareness miteinzubeziehen. Es stellt sich heraus, dass dies im Sprachenpass umgesetzt werden kann, indem über

Sprache und Kultur reflektiert wird und die Lernenden ihre Sprachenidentität entwickeln; in der Sprachbiografie, indem über Sprache reflektiert wird; im Dossier, indem die Erkenntnisse der Schüler*innen über Sprachen dokumentiert werden; und im gesamten Portfolio, indem das Sprachenlernen vermittelt wird.

2.2 Konkrete unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen

Der zweite Teil des Buches reflektiert die Herausforderungen und Ziele, die mit der expliziten Arbeit mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer in verschiedenen Ländern – von der Grundschule zur Universität –, verbunden sind, sowie Methoden, die die Integration von mehrsprachiger und interkultureller Pädagogik erleichtern können. Alle Kapitel stellen eine komplexe Reihe von Prinzipien und Aktivitäten vor, die zur Entwicklung von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten der Schüler*innen in Bezug auf ihre mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz führen. In allen Fällen wird auch eine detaillierte Darstellung der Makro- und/oder Meso-Dimensionen, die die Interaktionen auf der Klassenebene beeinflussen, präsentiert, denn wie Sprachen verwendet und legitimiert werden (oder auch nicht), ist von einer Konstellation von sozialen, politischen, wirtschaftlichen u. a. Faktoren abhängig, die zusammenwirken, um den Sprachgebrauch zu fördern oder zu begrenzen.

Das Kapitel von **Alice Chik** und **Diane Alperstein** führt kurz in die Migrationsgeschichte Australiens ein, um den Hintergrund für die Entwicklung der Sprachenpolitik zu liefern. Obwohl Sydney eine multikulturelle und mehrsprachige Stadt ist, ist die Sprachbildungspolitik nicht auf die Mehrsprachigkeit Sydneys abgestimmt. Die Ergebnisse der zwei dargestellten Forschungsprojekte zeigen, dass aufgrund einer schwachen Sprachbildungspolitik die Studierenden vor der Ausbildung nur sehr begrenzte Erfahrungen mit dem Sprachenlernen haben und auch nur ein begrenztes Verständnis von Mehrsprachigkeit zu zeigen scheinen.

Marília Pereira präsentiert einen Vorschlag für den Unterricht des Portugiesischen als plurizentrische Sprache im Kontext der Herkunftssprache, entwickelt aus den Daten der Forschung, die in einer bilingualen portugiesisch-deutschen Schule in Deutschland durchgeführt wurde. Die Studierenden und Lehrkräfte, die an der Forschung teilnehmen, gehören verschiedenen Varietäten der portugiesischen Sprache an und nehmen, ohne Unterscheidung der Varietäten, an der gleichen Lernumgebung teil. Aus dieser Forschung wird ein Weg zur Entwicklung kommunikativer und mehrsprachiger Kompetenz in einer plurizentrischen Sprache ab den frühen Schuljahren vorgeschlagen.

Anna Schröder-Sura zeigt in ihrem Artikel, wie auf der Grundlage der Pluralen Ansätze und des *Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA) Potenziale zur Entwicklung von „Pluriliteralität“ und „Multiliteralität“ identifiziert und gezielt gefördert werden können. Ihr Fokus liegt dabei auf der aktiven Einbeziehung des Elternhauses durch die jeweiligen Bildungsinstitutionen, weil auf diese Weise die häufig komplexe sprachliche und kulturelle Identität der Kinder anders in den Blick genommen werden kann. Die Eltern können als Repräsentant*innen und Vermittler*innen von Sprachen und Kulturen pädagogische und soziale Unterstützung leisten, indem sie sich z. B. mit dem Vorlesen von Geschichten im Rahmen von Sprachprojekten einbringen, die durch einen Verein koordiniert werden, der sich für die Kooperation zwischen Elternhäusern und Bildungseinrichtungen einsetzt. Schröder-Sura betont abschließend, wie wichtig es sei, ausgehend von diesen und vielen anderen Einzelprojekten systematische und alle Altersgruppen berücksichtigende Strategien zu entwickeln, die die Förderung mehrsprachiger literaler Kompetenzen zum Ziel haben.

Aus romanistischer Perspektive stellt **Daniel Reimann** in seinem Beitrag „‚Muttersprachler/innen‘ im Fremdsprachenunterricht“ ausgewählte Ergebnisse aus seinen Untersuchungen zu Schüler*innen mit zielsprachlichem Hintergrund im Spanisch-, Portugiesisch- und Italienischunterricht (als Fremdsprache) an deutschen Schulen vor. Dabei werden Ergebnisse der Teilstudie zur Sicht der als Herkunftssprecher*innen der fraglichen Sprachen betroffenen Schüler*innen thesenartig zusammengefasst und in der Folge jeweils ausführlicher vorgestellt. Weiterhin wird der Forschungsstand zu unterrichtsmethodischen Fragen der Inklusion von Herkunftssprecher*innen der Zielsprachen von Fremdsprachenunterricht, der sich in benachbarten Disziplinen abzeichnet, aufgearbeitet, um unter Integration der Ergebnisse der vorgestellten Studie und der z. B. in den USA und in der slawistischen Fachdidaktik entwickelten Maßnahmen erste Anregungen für die Praxis im Unterricht der romanischen Sprachen zu geben.

Aus ihrer eigenen schulpraktischen Tätigkeit heraus entwickelt **Julia von Rosen** Vorschläge für kurze sprachensübergreifende Module im Anfangsunterricht Französisch, die für jeweils zwei bis drei Doppelstunden konzipiert sind, in denen zentrale sprachliche Phänomene (z. B. thematischer Wortschatz oder das Verhältnis Laut und Schrift) thematisiert und von Schüler*innen erkundet werden. Neben der konkreten Beschreibung zweier exemplarischer Module, legt die Autorin Wert darauf, nach den Ursachen für die auffällige Diskrepanz zwischen Forderungen der Bildungspolitik und der fremdsprachendidaktischen Forschung nach vielfältiger sprachlicher Vernetzungsarbeit in den Schulen

auf der einen Seite und einer gewissen Verweigerung, Überforderung oder Ignoranz gegenüber mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen in den Schulen auf der anderen Seite zu fragen. Die Gründe, so die Autorin, seien nur teilweise sprachendidaktischer Natur. Vielmehr zeige sich, dass häufig kollegiale Strukturen, Haltungen von Lehrkräften, ein bestimmtes Verständnis von Fachlichkeit und insbesondere ein eng gefasstes Ressourcenmanagement den Blick für die umfassenden Potenziale verstellten, die als Impulse aus dem vernetzten Sprachenlernen auf die Lernkultur einer ganzen Schule ausgehen könnten.

Steffi Morkötter und **Melanie van Iersel** führen in ihrem Beitrag anschaulich vor Augen, welche vielfältigen und aufschlussreichen Erkenntnisse sich im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik gewinnen lassen, wenn man z. B. den authentischen Dialog von zwei Schüler*innen untersucht, die im Anfangsunterricht Spanisch gemeinsam Aufgaben zu einem spanischen Text bearbeiten. Bewusst wird bei diesem Setting die Verbindung der Pluralen Ansätze IK und integrierte Sprachendidaktik verfolgt, um zu untersuchen, welche Strategien Schüler*innen anwenden, die Spanisch als zweite Fremdsprache nach Englisch erlernen. Anhand von Mikroanalysen der Schüler*innenäußerungen werden Rückschlüsse auf den Umgang mit fremdsprachlichem (englischen) Vorwissen, die Aktivierung allgemeinsprachlichen Wissens (z. B. Wortarten, Satzbau) und lernstrategisches Verhalten (z. B. Arbeit mit Hypothesen) gezogen. Dabei werden insbesondere auch diejenigen Äußerungen reflektiert, die die Schüler*innen zu unvollständigen oder falschen Annahmen über die Bedeutung des Textes führen. Entscheidend sei, so die Autorinnen, dass die Schüler*innen nicht nur gemeinsam im Dialog arbeiten, sondern ihren Arbeitsprozess reflektieren, um Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit zu entwickeln.

Der Beitrag von **Eleonora B. Bottura** und **Sandra R. B. Gattolin** basiert auf einer Doktorarbeit, die darauf abzielt, die Praxis von Lehrkräften und die Lehrkräfteausbildung hinsichtlich der Rolle von Lehrenden für Portugiesisch als Willkommenssprache / Zweitsprache (PWL) zu untersuchen, basierend auf einer autoethnographischen Perspektive. Für diesen Vorschlag wird ein Teil der anfänglichen Kämpfe von Lehrkräften für Flüchtlinge und autoethnographischer Forscher*innen in einem Kurs vorgestellt, der speziell für sich als weiblich definierende Teilnehmende von Portugiesischkursen an einer Bundesuniversität in Brasilien konzipiert wurde. Das Hauptziel ist es zu zeigen, wie wichtig es ist, zu verstehen und Fachleute für Aspekte zu sensibilisieren, die die Praxis von Lehrkräften anders und vielfältig machen, wenn es darum geht, gefährdete Einwandererinnen und Flüchtlinge zu unterrichten. Wir heben die Hauptbeiträge der PWL-Definition und die Eignung der Autoethnographie für Untersuchungen auf der Suche nach lokalen Wahrheiten und Praktiken hervor.

Francisco Calvo del Olmo und **Karine Marielly Rocha da Cunha** stellen in ihrem Artikel die Erfahrung eines Curriculums für IK in romanischen Sprachen (ICLR) vor, das sie an der Universität UFPR seit 2014 im Kontext lateinamerikanischer und europäischer Universitäten durchführen. Dabei berücksichtigen die Verfasser*innen die Ausbildungsbedürfnisse ihrer Studierendenschaft und die aktuellen geostrategischen und pädagogischen Herausforderungen. Auf diese Weise versuchen die Autor*innen, auf die Gründe für die Präsenz des ICLR in der sprachlichen und kulturellen Ausbildung von Studierenden in der künstlerischen Laufbahn einzugehen. Sie beschreiben auch die Inhalte des ICLR-Wahlfachs in den Ausgaben, die als Semesterkurs und als Sommerkurs konzentriert im Februar 2020 unterrichtet wurden. Abschließend präsentieren sie eine Reihe von Schlussfolgerungen und Perspektiven für zukünftige Forschung.

Der Band richtet sich also gleichermaßen an Forschende und Lehrende in Bildungseinrichtungen für die verschiedensten Altersstufen, die sich nicht nur für die vielfältigen Dimensionen und Potenziale von Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik interessieren, sondern die den Wunsch der Herausgeberinnen teilen, Brücken zwischen Erkenntnissen der Forschung und ihrer unterrichtspraktischen Umsetzung zu schlagen, Phänomene der Mehrsprachigkeit in ihrer ganzen lebensweltlichen Fülle zu verstehen und kritisch zu beurteilen und schließlich daran mitzuwirken, dass der Fremdsprachenunterricht durch seine Öffnung für sprachenübergreifendes Lernen einen konstitutiven Beitrag zu einer zeitgemäßen Erziehung in einer wesentlich durch Vernetzung gekennzeichneten Welt leistet.

Hamburg im Frühjahr 2021,

Silvia Melo-Pfeifer, Julia von Rosen

Anmerkung: Die Herausgeber*innen dieses Buches danken Ana Luísa Oliveira, die für die Formatierung aller Kapitel verantwortlich war.

3 Literatur

- Candelier, Michel / Camilleri-Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / De Pietro, Jean-François / Lörincz, Ildikó / Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna / Molinié, Muriel (ed.). 2012. *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Straßburg: Europarat. [<http://carap.ecml.at/>, 06.02.2010].
- Chang, Heewon. 2008. *Autoethnography as Method*. London: Routledge.

- García, Ofelia / Li Wei. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Heyder, Karoline H. / Schädlich, Birgit. 2014. „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183-201.
- Hu, Adelheid. 2016. „Mehrsprachigkeit“, in: Eva Burwitz-Melzer / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 10-15.
- Hülsmann, Christian / Ollivier, Christian / Strasser, Margaret (Hrsg.). 2020. *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Salzburg: Waxmann-Verlag.
- Kirsch, Claudine / Duarte, Joana. 2020. *Multilingual Approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalizing on multilingualism in European mainstream education*. London: Routledge.
- Lüdi, Georges. 2018. „Mehrsprachigkeit“, in: Ingrid Gogolin / Viola Georgi / Marianne Krüger-Potratz / Drorit Lengyel / Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Verlag Bad Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 133-139.
- Lundberg, Adrian. 2020. *Viewpoints about educational language policies. Multilingualism in Sweden and Switzerland*. Malmö: Malmö University.
- May, Stephan. 2014. *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. London: Routledge.
- Melo-Pfeifer, Sílvia. 2020. „Plurale Ansätze werden mich in der zukünftigen Unterrichtsvorbereitung beeinflussen‘ – Dilemmas und Einstellungen künftiger Spanischlehrer_innen zu Pluralen Ansätzen“, in: Steffi Morkötter / Katja Schmidt / Anna Schröder-Sura (Hrsg.): *Sprachen- und sprachfamilienübergreifendes Lernen – lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Verlag, 97-117.
- Melo-Pfeifer, Sílvia / Reimann, Daniel (Hrsg.). 2018. *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Mörkötter, Steffi / Schmidt, Katja / Schröder-Sura, Anna (Hrsg.) (2020). *Sprachübergreifendes Lernen. Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Rosa, Jonathan / Flores, Nelson. 2017. „Unsettling race and language: Toward a racialinguistic perspective“, in: *Language in Society*, 46, 621-647.
- Vetter, Eva (Hrsg.). 2013. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Zur curricularen Verankerung sprachenübergreifender Kompetenzen

Ursula Behr

1 Einführung

Nachdem in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Bista 2003, 7) für den Unterricht in einer ersten Fremdsprache dezidiert gefordert wird, Bezüge zwischen den von den Schülerinnen und Schülern erlernten Sprachen herzustellen und durch entsprechende Methoden und Einsichten Fähigkeiten zu lebenslangem, selbstständigem Sprachenlernen weiter zu entwickeln sind, führen die Standards für die Allgemeine Hochschulreife (2012, 12) Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz als verbindliche Kompetenzbereiche ein (Abb. 1).

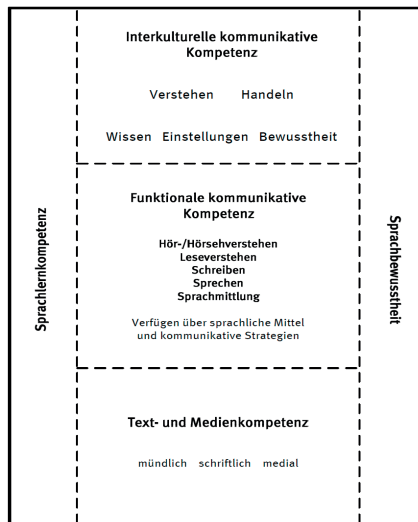


Abb 1: Kompetenzbereiche Bildungsstandards, Allgemeine Hochschulreife

Mit den Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards sind Erkenntnisse der psycho- und neurolinguistischen Forschung sowie mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte nunmehr bildungspolitisch legitimiert. Schröder (2012, 30) verweist darauf, dass in Zukunft der Unterricht in jeder der angebotenen Schulfremdsprachen über die jeweils zu lernende Sprache hinausreichen muss. Damit geht es im eigentlichen Sinn um die Entwicklung von Sprachenbewusstheit (cf. Behr 2015, 11).

Mit dieser Forderung ist ein veränderter unterrichtlicher Zugang zu Sprache als System und als Medium verbunden, der für jeglichen Sprachunterricht auf allen Niveaustufen von Bedeutung ist. D. h. die Schülerinnen und Schüler

- erkennen, erklären und reflektieren die Funktionalität sprachlicher Formen und Strukturen,
- erkennen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel und ihrer Verwendung,
- nutzen dieses Wissen für das Verstehen und Sich-Verständigen,
- erklären an ausgewählten Beispielen das Zusammenwirken von Sprache und Kultur,
- wenden Strategien zur Förderung der Kommunikation an und reflektieren sie.

Hieraus erwächst ein erhöhter Anspruch an kognitives, metakognitives, entdeckendes und schließlich sprachenübergreifendes Lernen. Es wird folglich „Formen sprachlichen Lernens geben müssen in einem Unterricht, der sprachlichen Phänomenen im Rahmen des schulisch Möglichen auf den Grund geht, sowohl in funktionaler wie auch in interkultureller Hinsicht [...]. Anstelle von „Kochbuch-Regeln“ („wenn ... dann“) werden Einsichten in Sprachfunktion und Sprachform geweckt, das Bewusstsein für deren Besonderheiten und Gemeinsamkeiten wird geschärft und die Sensibilität für die eigenen sprachlichen Lernpotenziale gefördert“ (Schröder 2012, 38).

Der notwendige Paradigmenwechsel, im Sinne eines integrativen Mehrsprachigkeitskonzeptes und der Ergänzung einzelsprachlicher Unterrichtsrouninen durch sprachenübergreifende Lehr- und Lernansätze, ist nicht erfahrungsgeleitet zu erreichen. Er setzt flankierende Maßnahmen grundsätzlicher und begleitender Art voraus. Eine grundsätzliche Voraussetzung für die Installation integrativer Mehrsprachigkeit ist deren curriculare Verortung neben einer darauf ausgerichteten Lehrerausbildung.

Die curriculare Verortung sprachenübergreifenden Lernens bezieht sich auf dessen Verankerung in

- den zentralen Steuerungsinstrumenten, d. h. in den Lehr- oder Bildungsplänen bzw. (Rahmen)Richtlinien für den Sprachenunterricht,
- der schulinternen Lehr- und Lernplanung,
- den Lehrwerken.

Von besonderer Bedeutung ist die zentrale Planungsebene, denn Lehrpläne sind ein maßgeblicher Transmissionsriemen für die Installierung des Konzepts einer integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie können (und müssen) den verbindlichen Rahmen setzen für

- die Formulierung sprachenübergreifender (gemeinsamer) Ziele, im Sinne der vom Schüler zu erwerbenden Kompetenzen, Inhalte und mehrsprachigkeitsdidaktischer Prinzipien in allen Sprachenfächern (inkl. des muttersprachlichen Deutschunterrichts),
- die Ausweisung von Sprachlernbewusstheit als einer zentralen sprachlernstrategischen Zielgröße in allen Sprachenfächern,
- die curricular abgesicherte Nutzung von Synergien und die Vernetzung zwischen der Muttersprache oder Zweitsprache Deutsch und den vor- und nachgelernten Fremdsprachen sowie
- den zwischensprachlichen Vergleich auch zu den ‚nicht-schulischen‘ verwandten und nicht-verwandten Sprachen (inkl. der Herkunftssprachen von Lernern).

Bausch & Helbig-Reuter (2003, 199) fordern in diesem Zusammenhang einen „neuen Lehrplantypus“. Diesem Anspruch werden die Thüringer Lehrpläne (2011)¹ gerecht. Sie formulieren – im Sinne eines curricular verankerten sprachenübergreifenden Lehr-Lernkonzeptes – sprachenübergreifende Kompetenzen als gemeinsame Zielstellungen für den muttersprachlichen Deutschunterricht und für den Fremdsprachenunterricht.

2 Sprachenübergreifende Kompetenzen im Verständnis der Thüringer Lehrpläne für den Sprachunterricht

Die Thüringer Lehrpläne für alle Fächer der allgemeinen bildenden Schulabschlüsse folgen einer gemeinsamen Konzeption (cf. dazu die Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen 2011, 7) und weisen neben zu entwickelnden

1 Die Lehrpläne für den Unterricht in Deutsch und den in Thüringen unterrichteten Fremdsprachen sind veröffentlicht im Thüringer Schulportal, für den Realschulbereich unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrplaene/regelschule>, für das Gymnasium unter: <https://www.schulportal-thueringen.de/lehrplaene/gymnasium>.

fachspezifischen Kompetenzen auch fächerübergreifende Zielstellungen aus, die einerseits für die Kompetenzentwicklung in allen Fächern, sog. Lernkompetenzen, und andererseits für Fächer eines Aufgabenfeldes, z. B. gesellschaftswissenschaftliche, naturwissenschaftliche Kompetenzen, relevant und umzusetzen sind. Aufgabenfeldspezifische Kompetenzen sollen gemeinsame Zielsetzungen des Unterrichts in (verwandten) Fächern eines Aufgabenfeldes herausstellen, Treffpunkte für Zusammenarbeit in der jeweiligen Fachkonferenz und Vernetzung von Lehr-/Lernprozessen schaffen, Synergien nutzen und letztlich für Schülerinnen und Schüler Lernunterstützung ermöglichen.

Die Thüringer Lehrpläne für den Unterricht in der Muttersprache Deutsch und in den Fremdsprachen (2011) setzen diesen konzeptionellen Ansatz konsequent um und weisen für die Fächer des sprachlichen Aufgabenfeldes sprachenübergreifende Kompetenzen als gemeinsame Zielsetzung jeglichen Sprachunterrichts aus.

Der Auftrag, aufgabenfeldspezifische Kompetenzen in den Lehrplänen für den Sprachunterricht zu verankern, erforderte ein gemeinsames Begriffsverständnis von sprachenübergreifender Kompetenzentwicklung und deren sinnvolle Abbildung im jeweiligen Fachlehrplan. Hierfür waren die enge Zusammenarbeit und Abstimmung der beteiligten Lehrplangruppen eine unerlässliche Voraussetzung. Wesentlich war ebenso die Verabredung von Prämissen, wie:

- das Fachlehrplanprinzip steht nicht zur Disposition,
- es darf keine Abstriche im Bereich sprachenspezifischer Kompetenzentwicklung geben,
- die Zielstellungen müssen in der lt. Stundentafel für die jeweilige Sprache vorgesehenen Lernzeit zu erreichen sein,
- die Beschreibung sprachenübergreifender Zielstellungen muss in der für alle Thüringer Lehrpläne festgelegten Form erfolgen und somit Sach-, Methoden, Selbst- und Sozialkompetenz abbilden,
- die Art der Darstellung sprachenübergreifender Kompetenzen muss in allen Lehrplänen als integrativer Bestandteil des Einzelfachlehrplans erfolgen.

Ein erster Diskurs nahm die sprachenspezifische Kompetenzentwicklung in den Fokus. Es konnten für den muttersprachlichen Deutschunterricht und für den Fremdsprachenunterricht gleichermaßen relevante Lernbereiche lokalisiert werden, wie Textrezeption, Textproduktion, Sprachmittlung. Ein Vergleich der in diesen Lernbereichen aus sprachenspezifischer Sicht formulierten Zielstellungen ließ die Abstraktion gemeinsamer, in allen Sprachfächern für die

Kommunikation gleichermaßen relevanter Kompetenzen zu. Damit erhielt das Verständnis sprachensübergreifender Kompetenzen eine erste Konkretion:

„Sprachensübergreifende Kompetenzen sind Kompetenzen, die der Schüler gleichermaßen für die erfolgreiche Kommunikation in der Muttersprache wie in den Fremdsprachen benötigt. Ihre Nutzung fördert Synergien zwischen den Sprachen und wirkt lernunterstützend.“ (Lehrplankapitel 1.2)².

Sprachensübergreifende Kompetenzen bieten somit für die jeweiligen Lernbereiche konkrete Bezugspunkte für eine über den einzelsprachlichen Unterricht hinausgehende Abstimmung von Lehr- und Lernprozessen, für die schulinterne Sprachkonzeptentwicklung sowie für die gemeinsame Arbeit in der Fachkonferenz Sprachen, z. B. im Zusammenhang mit Schwerpunktsetzungen bei der Kompetenzentwicklung, der individuellen Förderungen, der Leistungseinschätzung oder projektartigen Phasen in bestimmten Klassenstufen.

Diesem grundsätzlichen Verständnis und den oben benannten Prämissen folgend werden in den Lehrplänen gemeinsame sprachensübergreifende Kompetenzen für die Lernbereiche Hör-/Hör-Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben sowie Sprachmittlung formuliert.

Derartige gemeinsame Zielsetzungen erscheinen bspw. im Lernbereich Hör-/Hör-Sehverstehens in folgender Form – hier als punktueller Auszug aus dem in allen Lehrplänen für den Sprachunterricht in Thüringen enthaltenen Kapitel 1.2 „Sprachensübergreifende Kompetenzen“:

Sachkompetenz

Der Schüler kann

- verschiedene sprachlich angemessene und altersgemäße Hör-/Hör-Sehsituationen in persönlichen und öffentlichen Zusammenhängen bewältigen,
- unterschiedliche Sprecher verstehen,

[...]

2 Das Kapitel 1.2 erscheint in allen Lehrplänen mit gleichem Inhalt, jedoch nicht mit gleicher Seitenzahl. Daher erfolgt hier nur der Verweis auf die Kapitelnummer.

Methodenkompetenz

Der Schüler kann

[...]

- verschiedene Hör-/Hör-Seh-Techniken funktionsbezogen einsetzen, z. B. Informationen gedanklich verdichten, Sinnzusammenhänge kombinieren, Verstehenslücken ausgleichen,
- sprachliches, soziokulturelles und thematisches Wissen sowie Weltwissen als Verstehenshilfe nutzen.

Selbst- und Sozialkompetenz

Der Schüler kann

[...]

- den Hör-/Hör-Sehprozess entsprechend der Aufgabe selbstständig bewältigen,
- [...]
- seine Kompetenzentwicklung einschätzen und ggf. dokumentieren.

3 Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren - ein neuer Lernbereich für den Sprachunterricht in Thüringen

Die in den Thüringer Lehrplänen formulierten sprachensübergreifenden Kompetenzen gehen über das unter Punkt 2 beschriebene Grundverständnis hinaus. Impulscharakter hatten dabei v. a. die Ergebnisse von theoriegeleiteten Praxiserkundungen in Thüringen (cf. Behr 2007) als auch bildungspolitische Forderungen nach mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten und der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz, z. B. in den nationalen Bildungsstandards (KMK 2012).

Erprobungserfahrungen in Thüringen zeigen, dass v. a. die Anwendung von Strategien

- der bewussten Wahrnehmung,
- der Reflexion,
- der pro- und retroaktiven Verknüpfung und
- des zwischensprachlichen Transfers

von individuell verfügbarem sprachlichem, soziokulturellem und strategischem Wissen in der Muttersprache und den erlernten Fremdsprachen eine wesentliche Reserve für die Erhöhung der einzelsprachlichen Kompetenz darstellen (cf. Behr 2007, 19-33). Dieser Befund entspricht einschlägigen Ergebnissen der

mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung, wonach lernrelevantes Vorwissen ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg ist und Lerngegenstände miteinander interagieren (cf. z. B. Bausch, Königs & Krumm 2004; Meißner 2003, 2005). Die benannten Praxiserkundungen in Thüringen verdeutlichen, dass durch die Betonung der Kategorien Vergleich, Transfer und Reflexion im Unterricht der reflektierte Umgang mit

- der Funktionalität sprachlicher Formen und Strukturen,
- Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Besonderheiten sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel und ihrer Verwendung,
- dem Zusammenwirken von Sprache und Kultur,
- Strategien zur Förderung der Kommunikation

maßgeblich angeregt und die Evaluation des eigenen Lernprozesses gefördert werden kann (cf. Behr 2007, 184-88).

Für die Lehrplankonzeption erwuchs hieraus die Überlegung, einen eigenständigen Lernbereich verbindlich einzuführen, in dem „[...] die Reflexion über Sprache, ihre Verwendung und den eigenen Sprachlernprozess“ (Lehrplankapitel 1.2.4) im Zentrum steht und der „dezidiert auf die Entwicklung sprachenübergreifenden Lernens ausgerichtet“ (ebd.) ist und die „Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstheit“ (ebd.) fördert. Mit dem Lernbereich „Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren“ wurde dieses Anliegen umgesetzt.

Das unter Punkt 2 beschriebene Grundverständnis sprachenübergreifender Kompetenzentwicklung wird hier nun ergänzt um den Fokus auf die pro- und retroaktive Verknüpfung und den zwischensprachlichen Transfer von individuell verfügbarem sprachlichem, soziokulturellem und strategischem Wissen in der Muttersprache und den erlernten Fremdsprachen. Hierbei erfolgte die Zielbeschreibung – der Thüringer Lehrplankonzeption und Diktion folgend – für das fachlich-inhaltliche Lernen (Sachkompetenz), das methodisch-strategische Lernen (Methodenkompetenz) sowie für das sozial-kommunikative (Sozialkompetenz) und das selbstbeobachtende/selbstregulierende Lernen (Selbstkompetenz).

Diesen Ansatz sprachenübergreifender Kompetenzbeschreibung verdeutlicht die nachfolgende Tabelle für die Sekundarstufe I. Sie ist Bestandteil des Lehrplankapitels 1.2.4 und in dieser Form in jedem Sprachenlehrplan enthalten.

Klassenstufen 5 – 10
Sachkompetenz
<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Funktionalität sprachlicher Mittel erkennen und unter Verwendung von Fachterminologie erklären, • vorhandene sprachliche und nichtsprachliche Mittel in der deutschen Sprache, ggf. in seiner Herkunftssprache und in den erlernten Fremdsprachen für das Verstehen und Sich-Verständigen nutzen, • Hypothesen zur Erschließung sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel formulieren, • an ausgewählten Beispielen das Zusammenwirken von Sprache und Kultur erklären, • Methoden und Strategien des Spracherwerbs beschreiben.
Methodenkompetenz
<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • Techniken des Sprachenvergleichs selbstständig anwenden, • das Ergebnis und die Vorgehensweise beim Sprachenvergleich <ul style="list-style-type: none"> – dokumentieren, – präsentieren, – kommentieren, • Strategien des Sprachenlernens erklären und die für den individuellen Lernprozess in der jeweiligen Sprache geeigneten auswählen und anwenden.
Selbst- und Sozialkompetenz
<p>Der Schüler kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche und nichtsprachliche Phänomene aufmerksam und bewusst wahrnehmen, • über eigene Sprachlernstrategien reflektieren, • seine Kompetenzentwicklung einschätzen und ggf. dokumentieren.

Tab. 1: Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren (aus: Lehrplankapitel 1.2.4).

Die o. g. sprachenübergreifenden Zielformulierungen erfahren für den Unterricht in der jeweiligen Sprache eine sprachen- sowie altersspezifische Ausprägung und werden in den Lehrplanteilen der gymnasialen Oberstufe fortgeführt. Dabei werden „in Abhängigkeit von der jeweiligen sprachlichen Kompetenz [...] die deutsche Sprache und/oder die Fremdsprache als Medium für Erläuterungen von Ergebnissen und entsprechenden Vorgehensweisen beim Sprachenvergleich, für das Bilden von Hypothesen und für die Reflexion genutzt“ (Lehrplankapitel 1.2.4).

Die Abbildung des Lernbereichs „Über Sprache, Sprachenlernen und Sprachverwendung reflektieren“ in einem einzelsprachlichen Lehrplan, die Zuordnung von sprachenübergreifenden Zielen zu bestimmten Klassenstufen und die damit verbundene Progression der Kompetenzentwicklung werden in der folgenden Übersicht am Beispiel einer zweiten Fremdsprache – hier des Französischlehrplans für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife – für die Sach- und die Methodenkompetenz in der Sekundarstufe I abgebildet.

Die Progression zeigt sich in

- der Verwendung unterschiedlicher Operatoren,
- einem unterschiedlichen Grad an erwarteter Selbstständigkeit,
- der Bindung an die jeweiligen niveauspezifischen sprachlichen Mittel sowie Rezeptions- und Produktionsstrategien (diese zeigt sich in der Tabelle durch den Verweis auf das jeweilige klassenstufenbezogene Lehrplankapitel),
- der Ausweisung unterschiedlicher Gegenstände für den Sprachen- bzw. Kulturvergleich,
- dem Grad der Komplexität zu nutzender Techniken und Strategien,
- dem Anwendungsspektrum für Techniken des Sprachenvergleichs.

Sachkompetenz

Klassenstufen 5/6 – A1	Klassenstufen 7/8 – A2	Klassenstufen 9/10 – B1
Der Schüler kann <ul style="list-style-type: none"> • vorhandene sprachliche und nichtsprachliche Mittel in der deutschen Sprache, ggf. in seiner Herkunftssprache, und in den erlernten Fremdsprachen für das Verstehen und das Sich-Verständigen im Französischen nutzen und darüber reflektieren, 		
<ul style="list-style-type: none"> • die Funktion bekannter sprachlicher Phänomene, z. B. Wortarten, Satzglieder, Tempusformen (vgl. 2.4.3) erkennen und unter Verwendung lateinischer Fachtermini benennen, 		<ul style="list-style-type: none"> • die Funktion bekannter sprachlicher Mittel z. B. Wortarten, Satzglieder, Tempusformen (vgl. 2.4.3) erkennen und unter Verwendung der Fachterminologie erklären,
<ul style="list-style-type: none"> • Hypothesen zur Erschließung von elementarem Wortschatz sowie von einfachen Strukturen auf der Grundlage von Vorwissen unter Anleitung bilden, 	<ul style="list-style-type: none"> • Hypothesen zur Erschließung von elementarem Wortschatz sowie von einfachen Strukturen auf der Grundlage von Vorwissen, ggf. unter Anleitung, bilden, 	<ul style="list-style-type: none"> • Hypothesen zur Erschließung sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel formulieren,

<ul style="list-style-type: none"> über die Angemessenheit einfacher sprachlicher Mittel, z. B. Anrede- und Höflichkeitsformen, sowie nichtsprachlicher Mittel, z. B. Mimik und Gestik, unter Anleitung reflektieren, 	<ul style="list-style-type: none"> über die Angemessenheit einfacher sprachlicher Mittel, z. B. Anrede- und Höflichkeitsformen, sowie nichtsprachlicher Mittel, z. B. Mimik und Gestik, ggf. unter Anleitung, reflektieren, 	<ul style="list-style-type: none"> an ausgewählten Beispielen das Zusammenwirken von Sprache und Kultur erklären, z. B. bezogen auf die Verwendung von Wortschatz in <i>chansons</i>, Märchen, ideomatischen Redewendungen, Werbetexten,
<ul style="list-style-type: none"> Methoden und Strategien unter Anleitung beschreiben für <ul style="list-style-type: none"> das Einprägen von Wortschatz und Strukturen im Französischen (vgl. 2.4.3), die Rezeption französischsprachiger Texte (vgl. 2.1.1) die Produktion französischsprachiger Texte (vgl. 2.1.2) das Lösen von Aufgaben zur Sprachmittlung (vgl. 2.1.3). 	<ul style="list-style-type: none"> Methoden und Strategien, ggf. unter Anleitung, beschreiben für <ul style="list-style-type: none"> die Rezeption französischsprachiger Texte (vgl. 2.2.1), die Produktion französischsprachiger Texte (vgl. 2.2.2), das Lösen von Aufgaben zur Sprachmittlung (vgl. 2.2.3). 	<ul style="list-style-type: none"> Methoden und Strategien selbstständig beschreiben für <ul style="list-style-type: none"> die Rezeption französischsprachiger Texte (vgl. 2.3.1.) die Produktion französischsprachiger Texte (vgl. 2.3.2), das Lösen von Aufgaben zur Sprachmittlung (vgl. 2.3.3).

Methodenkompetenz

Klassenstufen 5/6 – A1	Klassenstufen 7/8 – A2	Klassenstufen 9/10 – B1
Der Schüler kann		
<ul style="list-style-type: none"> einfache Techniken des Sprachenvergleichs, z. B. Identifizieren, Kontrastieren, Ordnen unter Anleitung anwenden, 	<ul style="list-style-type: none"> einfache Techniken des Sprachenvergleichs, z. B. Identifizieren, Kontrastieren, Klassifizieren, ggf. unter Anleitung, anwenden, 	<ul style="list-style-type: none"> Techniken des Sprachenvergleichs auf der Ebenen der sprachlichen und nichtsprachlichen Mittel bewusst anwenden,
<ul style="list-style-type: none"> sprachliche Einzelphänomene isolieren und dabei gezielt nach Bekanntem und Ähnlichem suchen, 		

<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichbares unter Anleitung in anderen Sprachen, gerade auch in seinen Schulsprachen, erkennen, bestimmen und nutzen, 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichbares in anderen Sprachen, gerade auch in den Schulsprachen, ggf. unter Anleitung, erkennen, bestimmen und nutzen, 	<ul style="list-style-type: none"> • über sprachliche und nichtsprachliche Mittel Verbindungen zu anderen Sprachen, besonders zu jenen aus der romanischen Sprachfamilie, herstellen,
<ul style="list-style-type: none"> • das Ergebnis und die Vorgehensweise beim Sprachenvergleich festhalten und anderen mitteilen, 		<ul style="list-style-type: none"> • das Ergebnis und die Vorgehensweise beim Sprachenvergleich <ul style="list-style-type: none"> – dokumentieren, – präsentieren und – kommentieren,
<ul style="list-style-type: none"> • eigene Regeln für die Sprachverwendung und das Sprachenlernen formulieren und anwenden. 		<ul style="list-style-type: none"> • die für das eigene Erlernen der französischen Sprache geeigneten Methoden und Strategien erklären und anwenden.

Tab. 2: Darstellung der Kompetenzentwicklung im Lernbereich „Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren“ für den Französischunterricht am Gymnasium gemäß Thüringer Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Französisch 2011.

Mit den 2011 veröffentlichten Thüringer Lehrplänen sind die Forderungen der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, „Bezüge zwischen den von den Schülerinnen und Schülern erlernten Sprachen herzustellen und durch entsprechende Methoden und Einsichten Fähigkeiten zu lebenslangem, selbstständigem Sprachenlernen weiter zu entwickeln“ (KMK 2003, 7) und gleichermaßen die in den Standards für die Allgemeine Hochschulreife verbindlich eingeführten Kompetenzbereiche Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz (vgl. KMK 2012, 12) in Thüringen curriculare Wirklichkeit geworden.

4 Sprachenübergreifende Kompetenzentwicklung im Lern- und Leistungsraum

Vom Lehrplan führt kein direkter Weg in den Unterricht. Kompetenz kann man nur vermittelt konkreter (Lern-) Handlungen entwickeln und erschließen. Hieraus erwächst auch für den Lernbereich „Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren“ die Rolle adäquater Übungs- und Aufgabengestaltung.

Die Lernenden sollen einerseits zu Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache sowie anderer Sprachen und andererseits zu deren bewusster

Nutzung in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation geführt werden. Hierfür sind didaktisch-methodische Szenarien erforderlich, die Schülerinnen und Schüler anregen,

- sprachliche Phänomene bewusst, d.h. mit erhöhter Aufmerksamkeit, wahrzunehmen,
- Einzelphänomene aus komplexen Zusammenhängen zu isolieren, mit vorhandenen Sprachbeständen in der deutschen Sprache, ggf. in der Herkunftssprache und der/den anderen erlernten Fremdsprache/n sowie anderen verwandten Sprachen zu vergleichen, nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu suchen,
- sinnvoll Vergleichbares zu erkennen,
- Erklärungshypothesen auf der Grundlage von Vorwissen oder anhand von Oberflächenmerkmalen zu entwerfen,
- Hypothesen zu überprüfen,
- ihre Vorgehensweise beim Sprachenvergleich und dessen Ergebnisse zu dokumentieren und zu präsentieren,
- über ihr Sprachenlernen (beim Wortschatzerwerb, beim Lesen, bei der Sprachmittlung etc.) zu reflektieren.

Derartige Schülertätigkeiten können angeregt und gelenkt werden durch Instruktionen zur:

- Unterstützung der Wahrnehmung und Steuerung der Aufmerksamkeit, z. B.: *Schau Dir an, (wie ...), Finde heraus, (wie ...), Überlege, wie/ob..., Stelle fest..., Ergänze..., Unterstreiche...;*
- Anregung vergleichender Operationen, z. B. *Vergleiche..., Ordne (zu)..., Finde/Markiere Gemeinsamkeiten und Unterschiede;*
- Verbalisierung der Vorgehensweise und der Ergebnisse, z. B. *Erkläre, wie du vorgegangen bist, Stelle dein(e) Ergebnis(se) vor, Besprich deine Ergebnisse mit einem Partner;*
- Zusammenfassung, Speicherung der persönlichen Erkenntnisgewinnung, z. B. *Formuliere eine Regel und schreibe sie auf, Notiere deine Ergebnisse.*

Für die Konstruktion von Aufgaben zur zielgerichteten Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz sind die nachfolgenden Anforderungen sehr wesentlich:

- die gleichzeitige Ausrichtung der Schülertätigkeiten auf die jeweilige Zielsprache und mindestens eine weitere Sprache sowie die Einbeziehung der deutschen Sprache,
- die Bereitstellung einer hinreichenden und erschließbaren Vergleichsbasis für die jeweilige Zielsprache zu anderen Sprachen,
- das Schaffen von Anknüpfungspunkten für die Wahrnehmung von Gemeinsamem, Ähnlichem und Unterschiedlichem,
- die Lernerperspektive, insbesondere im Sinne von kommunikativer Relevanz und Gegenwartsorientierung,
- die Unterstützung entdeckenden Lernens,
- die Anregung von Reflexion und Dokumentation von Lernprozessen und Lernergebnissen (cf. Behr 2010, 109-113).

Hilfreich sind in diesem Zusammenhang Aufgaben, die vom Schriftbild ausgehen, da mit der geschriebenen Sprache durch die selbstbestimmte Verweildauer der bewusste Umgang mit der Sprache geübt werden kann. Ferner kann durch optische Anordnung das Vergleichen erleichtert werden, und schließlich sind Selbstkontrolle und Ergebnisdarstellung besser möglich angesichts der Fixiertheit der Ausgangsbasis.

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihren Lernvoraussetzungen und -bedingungen z. T. erheblich. Es obliegt folglich der Lehrkraft, Aufgaben unter Berücksichtigung der jeweiligen metakognitiven Dispositionen der Lernenden, ihrer Vorkenntnisse und Sprachlernerfahrungen differenziert einzusetzen, ggf. zusätzliche lernberatende bzw. aktivitätssteuernde Impulse vorzusehen, um Erfolge sprachenübergreifenden Lernens erlebbar zu machen und zu würdigen.

Mit zunehmender Sprachbeherrschung wächst der Grad der Selbstständigkeit bei der Aufgabenbewältigung und nimmt die Komplexität der in den Sprachenvergleich einbezogenen sprachlichen oder nichtsprachlichen Phänomene zu. Zudem gewinnen Aspekte des Zusammenwirkens von Sprache und Kultur an Bedeutung. Schließlich wird mit zunehmender Sprachbeherrschung die jeweilige Zielsprache sukzessive das Medium, das der Schüler/die Schülerin für Erläuterungen von Ergebnissen und entsprechenden Vorgehensweisen beim Sprachenvergleich, für das Bilden von Hypothesen und für die Reflexion nutzt. Die dazu benötigten sprachlichen Mittel müssen demzufolge konsequent in den Unterrichtsprozess einbezogen werden.