

Menschen B1/1

Kursbuch
ISBN 978-3-19-301903-5

Arbeitsbuch
ISBN 978-3-19-311903-2



Menschen B1/2

Kursbuch
ISBN 978-3-19-501903-3

Arbeitsbuch
ISBN 978-3-19-511903-0

Menschen! Jetzt komplett bis Niveau B1!

Von und mit Menschen lernt man am besten! Und das jetzt auch auf Niveau B1. Denn unser beliebtes Erfolgslehrwerk „Menschen“ liegt jetzt komplett vor von A1 bis B1. Machen Sie sich ein Bild!

- ▶ modernes Konzept nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie und Neurodidaktik
- ▶ phantasievoll und vielseitig bei Themen, Texten, Aufgaben und Übungen
- ▶ umfassender Produktkranz mit vielen digitalen Medien
- ▶ jede Niveaustufe erhältlich als Vollband oder in Halbbänden

www.hueber.de/menschen

Hueber Verlag
Kundenservice
Bauburgerstr. 30
80992 München

Tel. +49 89 (0) 96 02 96 03
Fax: +49 89 (0) 96 02 286
E-Mail: kundenservice@hueber.de
www.hueber.de

Hueber

Freude an Sprachen

Inhalt Heft 50

- EINFÜHRUNG** 3 Britta Hufeisen/Ingo Thonhauser
Die »fremde« Sprache Deutsch in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten
- HINTERGRUND** 10 Hans-Jürgen Krumm
Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch
- 17 Mirjam Egli Cuenat
Die »Fremdsprache Deutsch« in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten
- PRAXIS** 25 Karen Pupp Spinassé
Dialekt im Deutschunterricht? Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit in Brasilien
- 30 Anta Kursiša
Lesen und verstehen, »ohne das Deutsche so besonders gut zu können« – Lesetexte im schulischen Anfangsunterricht DaFnE
- 36 Gisela Fasse
»Im Meer der Sprachen«
- 42 Joachim Schlabach
Auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz
- 48 Patricia Kohler/Wiebke Schweer
Werkzeuge zum mehrsprachigen Arbeiten
- 52 Sara Vicente/Lina Pilypaitytė
Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien
- 58 Gé Stoks
Mit WebQuests Sprachen lernen
- 62 Brigitte Sorger
Wie man die Mehrsprachigkeit in die Köpfe bekommt
- IM INTERNET** Renate Kärchner-Ober
Deutsch im Kontext multilingualer Lernkonstellationen

Rubriken

- 2 Editorial/Impressum
- 67 Sprachecke: »Äußere und innere Mehrsprachigkeit«
(Hans-Werner Eroms)
- 68 Fachlexikon mit Beiträgen von Sara Vicente und Lina Pilypaitytė,
Susanne Wokusch, Ute Haarman
- 71 Unsere Autorinnen und Autoren

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die neue Ausgabe von FREMDSPRACHE DEUTSCH ist eine „Jubiläumsausgabe“! Die Zeitschrift erscheint seit 1989, nun also seit 25 Jahren, und neben den 50 „Themenheften“ gibt es 14 „Sondernummern“, die in der Gesamtschau die Diskussionen in der DaF-Theorie und -praxis (später auch zu DaZ) umfassend widerspiegeln. Schon früh gab es die „Klassiker“ („Schreiben“, „Lesen“, „Wortschatz“, „Hören“, „Grammatik“, „Landeskunde“, „Literatur“, „Kunst und Musik“), bald auch schon „Autonomes Lernen“, „Lerntheorie“, „Lernstrategien“, „Lehrerfortbildung“, „Berufsbezogener Unterricht“, „Neue Medien“ u. v. a. m. Zu den Stärken von FREMDSPRACHE DEUTSCH gehört es, dass bestimmte Themen von Zeit zu Zeit unter aktuellen Gesichtspunkten und in neuen Kontexten aufgegriffen werden.

So ist es auch im aktuellen Heft mit der „Mehrsprachigkeit“, bei der sich der Rückblick auf Heft 31 (2004) lohnt, das „Sprachenvielfalt im Klassenzimmer“ thematisiert. Heute wie damals äußert sich einer der Gründungsherausgeber von FREMDSPRACHE DEUTSCH, Hans-Jürgen Krumm, dazu, und eine der Autorinnen von damals, Britta Hufeisen, ist nun zusammen mit Ingo Thonhauser Herausgeberin der vorliegenden Ausgabe.

Beide „möchten den Blick für die vielfältigen Situationen öffnen, in denen das Deutsche als fremde Sprache gelehrt und gelernt wird und dabei der Tatsache Rechnung tragen, dass die Fremdsprache Deutsch immer Teil individueller oder gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ist.“ In ihrem Einführungsartikel diskutieren sie zunächst Fragen individueller Mehrsprachigkeit; widmen

dann einen größeren Abschnitt der Frage, wie sich Deutsch als fremde Sprache in verschiedenen institutionellen Kontexten darstellt, und diskutieren schließlich auch die sprachpolitischen Dimensionen des Themas.

Umfangreicher als gewöhnlich bietet das aktuelle Heft 50 eine Vielzahl von Beiträgen, die zeigen, wie Mehrsprachigkeit – und damit die Fremdsprache Deutsch – gelebt und gefördert werden kann, welche Rahmenbedingungen dazu nötig sind und wie sie genutzt werden können.

Mit der Zeit leicht gewandelt – wie könnte es anders sein – hat sich das Bild der Zeitschrift. Enthielt sie anfangs noch mehr Arbeitsblätter zum direkten Einsatz im Unterricht, so finden sich diese und andere „Werkzeuge“ nun im Heft meist nur noch angedeutet. Komplett und reichhaltig ergänzt gibt es sie als „Zusatzmaterial“ unter www.fremdsprachedeutschdigital.de, wie auch das ganze Heft, einzelne Artikel als Download, Suchfunktionen.

Heft 50 ist die erste Ausgabe im Erich Schmidt Verlag: Auch wenn im Lauf der Jahre die Mitwirkenden und Verlage wechselten – geblieben ist stets der Anspruch von FREMDSPRACHE DEUTSCH, eine „Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“ zu sein.

Mit den besten Grüßen,

Ihr Werner Schmitz
Goethe-Institut München

Impressum

Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, herausgegeben vom Vorstand des Goethe-Instituts und Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Imke Mohr, Ingo Thonhauser, Rainer E. Wicke und Ulrich Dronske als korrespondierendes Mitglied der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
Schriftleitung und Vertretung des Goethe-Instituts: Werner Schmitz

Internet: www.fremdsprachedeutschdigital.de

Verlag: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Genthiner Str. 30 G, D-10785 Berlin, Tel.: +49 (0)30-250085-223, Fax: +49 (0)30-250085-275

E-Mail: Abo-Vertrieb@ESVmedien.de
Internet: www.ESV.info

Verantwortliche Themenhefterausgeber:
Britta Hufeisen, Ingo Thonhauser

Redaktion: Lena Posingies

Gestaltung und Realisation:

Erich Schmidt Verlag & Co. KG

Anzeigenleitung: Erich Schmidt Verlag & Co. KG

Druck: Merkur Print & Service Group, Detmold

Titelbild: Maksim Šmeljov

Themen der nächsten Hefte:

- Wie Jugendliche Deutsch lernen
- Landeskunde
- Lernen in einer digitalen Welt

Bezugsgebühren im Abonnement: Jahresabonnement Printausgabe € (D) 17,50, Einzelbezug Printausgabe je Heft € (D) 9,90, jeweils einschließlich 7% Mehrwertsteuer und zuzüglich Versandkosten. Bezugsgebühren im Abonnement: Jahresabonnementpreis eJournal € (D) 14,04 bzw. Monatsnettopreis € (D) 0,98, Einzelbezug eJournal je Heft € (D) 7,50, jeweils einschließlich 19% Mehrwertsteuer. Die Bezugsgebühr wird jährlich im Voraus erhoben. Abbestellungen sind mit einer Frist von 2 Monaten zum 1.1. j. möglich. Keine Ersatz- oder Rückzahlungsansprüche bei Störung oder Ausbleiben durch höhere Gewalt oder Streik.

Rechtliche Hinweise: Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. – Die Veröffentlichungen in dieser Zeitschrift geben ausschließlich die Meinung der Verfasser wieder. – Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in dieser Zeitschrift berechtigt auch ohne Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen

im Sinne der Markenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften. Die als Kopiervorlage bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.

Adresse der Schriftleitung:
Dr. Werner Schmitz, Goethe Institut e. V., Bereich 42 Bildungskoooperation Deutsch, Dachauer Str. 122, 80637 München, Tel.: +49 (0)89-15921-407, E-Mail: werner.schmitz@goethe.de

Bezugsadresse:
Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Genthiner Str. 30 G, D-10785 Berlin, Tel.: +49 (0)30-250085-223, Fax: +49 (0)30-250085-275, E-Mail: Abo-Vertrieb@ESVmedien.de, Internet: www.ESV.info

Konto: Berliner Bank AG, Kto.-Nr. 512 203 101, BLZ 10070848, IBAN: DE31 100708480512203101
BIC(SWIFT): DEUTDEDB110

Kontakt Verlagsredaktion:
Lena Posingies, Tel.: +49 (0)30-250085-622
Fax: +49 (0)30-250085-92622
E-Mail: L.Posingies@ESVmedien.de

ISBN 978-3-503-15527-9, ISSN 0937-3160

Heft 50/2014

forschungsmethodischen und fachdidaktischen Zwecken überhaupt beschreiben und analysieren können. Aber im richtigen und echten Leben kommen sie dynamisch und veränderlich in allen möglichen Schattierungen, Überlappungen und Überschneidungen vor.

DIE FREMDSPRACHE DEUTSCH ALS TEIL DES MEHRSPRACHIGEN INDIVIDUELLEN REPERTOIRES

Deutsch hat den Ruf, eine »schwierige Sprache« zu sein (vgl. den Beitrag von Hans-Jürgen Krumm, S. 10), die Sprache Goethes und daher eine Sprache für Genies. »Ich habe Deutsch mehr als zehn Jahre lang in der Schule gelernt und kann noch immer nichts!« Diesen Satz hört man oft in der Westschweiz, in der Deutsch obligatorisch die erste Schulfremdsprache für alle ist. Betrachtet man dieses Resümee eines frustrierten Lerners näher, drängen sich einige Fragen auf: Welches Deutsch wurde denn hier gelernt, wie wurde gelernt, was waren die Ziele dieses Unterrichts, und was bedeutet »Deutsch können«?

Niemand wird bezweifeln, dass die Entwicklung sprachlicher und kultureller Kompetenzen zu den Zielen des Deutschunterrichts gehört. Lernende haben aber ein Recht darauf zu erfahren, was diese allgemeine Formulierung konkret bedeutet, mit anderen Worten: Welche sprachliche Handlungsfähigkeit sollen sie im Verlauf ihrer Schulzeit entwickeln? Der Versuch, Lehr- und Lernziele zu objektivieren und nachvollziehbar zu machen, hat das erste Jahrzehnt der Deutschdidaktik im 21. Jahrhundert geprägt, und die Publikation des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* war hierfür gewissermaßen der Startschuss. Dabei haben die Kann-Beschreibungen, die Referenzniveaus und die Bildungsstandards die Diskussion so beherrscht, dass ein zentrales didaktisches Anliegen des GER in den Hintergrund trat, obwohl es schon im ersten Kapitel klar formuliert wird:

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben (GER, 17).

Das Ideal des kaum zu definierenden »muttersprachlichen Niveaus«, an dem Sprachkompetenz zu messen sei, hat den Fremdsprachenunterricht allzu lang geprägt und viele Lernende entmutigt

zu dem Schluss kommen lassen, dass sie wohl kein Talent für Sprachen hätten. Wenn wir aber davon ausgehen, dass wir Sprachen, auch unsere Muttersprache(n), immer nur bis zu einem gewissen Grad, in verschiedenen Dimensionen unterschiedlich gut beherrschen, dann folgt daraus, dass auch jemand, der nur wenig »Deutsch kann«, die deutsche Sprache vielleicht doch gut genug beherrscht, um individuell relevante Kommunikationssituationen zu bewältigen und daher durchaus über eine angemessene Sprachkompetenz verfügt. Es ist somit ein wesentliches Anliegen der Bildungspolitik, dass Curricula realistische Lernziele für die einzelnen Sprachen verständlich beschreiben und auf diese Weise zeigen, dass es nicht um undefinierte und undefinierbare »perfekte Sprachbeherrschung« geht, sondern dass unterschiedliche sprachliche Kompetenzniveaus in verschiedenen Fertigkeiten und unterschiedlichen Domänen legitime und sinnvolle Bildungsziele sind (vgl. dazu auch die Beiträge von Hans-Jürgen Krumm, S. 10, und Mirjam Egli Cuenat, S. 17). Sprachkompetenz im Deutschen bedeutet in den mehrsprachigen Repertoires der Lernenden ganz Unterschiedliches. So zeigt Karen Pupp-Spinassé, S. 25, in ihrem Beitrag, wie Lernende in Brasilien ihre Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch mit Rückgriff auf einen deutschen Dialekt, den sie sprechen, entwickeln und dass dies ein wichtiges Element in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen sprachlich-kulturellen Identität ist, auch wenn Deutsch in Brasilien außerhalb der Siedlungsgebiete der deutschen Sprachminderheiten keine dominante Rolle als Kommunikationssprache spielt. Französischsprachige Studierende an der Universität Fribourg in der Schweiz hingegen lernen Deutsch, um ein zweisprachiges Studium zu absolvieren; das Deutsche hat für sie also eine ganz andere Funktion (vgl. Beitrag von Patricia Kohler und Wiebke Schweer, S. 48). »Deutsch können« beschreibt höchst unterschiedliche Formen und Niveaus von Sprachkompetenz und nicht das nicht erreichbare Ideal muttersprachlicher Kompetenz, das für viele Lernende ein unerreichbarer und deshalb frustrierender Maßstab ist. Wer wäre denn die Bezugsperson für diese Muttersprachenkompetenz? Wir jeweiligen Muttersprachensprechenden beherrschen unsere eigene Mutter- bzw. Erstsprache ja durchaus auch in völlig unterschiedlichem Maße, manche mehr, manche weniger. Trotzdem würde man einer Person, die ihre Erstsprache beispielsweise beim Schreiben nicht ganz so gut beherrscht, nicht unterstellen, sie sei nicht muttersprachlich.

SPRACHKOMPETENZ VON LEHRKRÄFTEN

Dies hat auch Folgen für Lehrende, die als nicht-muttersprachliche Sprechende Deutsch unterrichten und sich häufig kritisch fragen, ob ihre Sprachkompetenz denn ausreichend ist. Vivian Cook hat vor einiger Zeit für das Englische überzeugend argumentiert, dass nicht-muttersprachliche Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen nicht länger die zweite Wahl im Geschäft des Sprachunterrichts sind, sondern kompetente »Sprachverwendende«: *multi-competent L2 users* (Cook 1999, 192). Natürlich sollten Lehrende über adäquate Sprachkompetenzen verfügen, aber muss sich diese zwangsläufig in allen Fertigkeiten, allen Domänen und allen Fachsprachen auf dem vermeintlichen Zielniveau C2 bewegen? Ganz abgesehen davon, dass sich dann vielleicht in einigen Regionen gar nicht genügend Fremdsprachenlehrende finden würden, verlangt man hier doch mehr von Nichtmuttersprachensprechenden als von den echten Muttersprachlern. Wichtig ist also die Frage, welche Sprachkompetenz (zukünftige) Lehrende benötigen und wie didaktische Ausbildungen zur Förderung dieser Sprachkompetenz beitragen können (vgl. dazu den Beitrag von Gé Stoks, S. 58). Mit der wichtigen Frage, welche Sprachkompetenzen Lehrkräfte zu brauchen glauben, beschäftigt sich derzeit Sara Vicente in ihrer Dissertation, auf deren Entstehung und momentanen Stand wir an dieser Stelle bereits hinweisen möchten (Vicente 2013).

DEUTSCH ALS »FREMDE« SPRACHE DES INSTITUTIONELLEN LERNENS (SCHULE UND UNIVERSITÄT)

In diesem Abschnitt betrachten wir die deutsche Sprache in institutionellen Lehr- und Lernkontexten und widmen der Schule besondere Aufmerksamkeit. Wir haben heute guten Grund, uns von der Idee zu verabschieden, dass Sprachen unabhängig voneinander gelernt werden sollten. Didaktische Ansätze, die darauf abzielen, Brücken zwischen schul- und fremdsprachlichem Unterricht zu finden, nutzen nicht nur Sprachverwandtschaft und Internationalismen im Wortschatzbereich, sondern auch die Sprachlernkompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler (vgl. auch das Heft 31, Sprachenvielfalt im Klassenzimmer, 2004). Die Informationskästen zu »Gesamtsprachencurriculum« (Ute Haarmann, S. 70), »Tertiärsprachendidaktik« (Lina Pilypaitytė und Sara Vicente, S. 68) und »Integrativer Fremdsprachendidaktik« (Susanne Wokusch, S. 69) zeigen drei typische Beispiele für solche Überlegungen. Dabei wird deutlich, dass die Konzepte große Überlappungen zeigen, aber eben im Rahmen ihres



© fotolia.com/Kitty

Entstehungskontextes ganz eigene Elemente aufweisen. Einen Einblick in die gesamtsprachencurriculare Praxis einiger Partnerschulen und Hochschulen in der Tschechischen Republik zu einem Projekt namens *Gesamtsprachencurriculum* gibt uns Brigitte Sorger, S. 62. Dieses Projekt mit dem Akronym *PlurCur* ist am europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz angesiedelt (www.ecml.at/plurcur) und untersucht, wie sich Elemente eines prototypischen Gesamtsprachencurriculums (vgl. z. B. Hufeisen 2005 und 2011) umsetzen lassen. Auch Gisela Fassas Bericht, S. 36, ist hier zu verorten.

DIE ERSTSPRACHE DEUTSCH

Mit dem Schulbeginn begegnen »muttersprachliche« Kinder ihrer eigenen Sprache auf neue Weise. Sie sprechen zuhause und in ihrem Umfeld eine Varietät des Deutschen als Erstsprache; dies können Hochdeutsch/Standarddeutsch sein, ein Dialekt oder eine Umgangssprache in geringer oder größerer Distanz zum Standard. In der Schule wird Deutsch zur »Schulsprache«, zur Sprache des Lernens, und zwar zunächst als gesprochene Standardvarietät und dann natürlich als normierte Schriftsprache. Viele Kinder, ob sie nun zu den »bildungsfernen« zu zählen sind oder nicht, erleben hier das Deutsche also in einer für sie neuen und mehr oder minder fremden Form. Zu den Eigenschaften der »Schulsprache Deutsch« gehört, dass sprachliche Regeln gelten, die richtigen und falschen Sprachgebrauch festle-

gen. Dazu kommt, dass Deutsch als Schulsprache auch eine wesentliche neue Funktion erhält: Deutsch ist die Sprache des schulischen Lernens, und dazu gehören neue Textsorten, wie sie in Lehrwerken mit all ihren Komponenten enthalten sind und neue mündliche, vor allem aber schriftliche Sprachaktivitäten (vgl. Feilke 2012). Der Schriffterwerb spielt hier eine ganz entscheidende Rolle, da Lehren und Lernen in Schulen ohne Schriftlichkeit kaum denkbar erscheint. Für Kinder erhält die vertraute mündliche Sprache nun eine schriftliche Form, sie wird gewissermaßen sichtbar. Dadurch eröffnen sich neue Optionen des Sprachgebrauchs, die schriftliche Sprache ermöglicht eine andere, indirekte Form der Kommunikation als die mündliche, und Kinder beginnen Texte zu lesen, um aus ihnen zu lernen und Texte zu schreiben, um das Gelernte festzuhalten oder um zu demonstrieren, dass sie etwas gelernt haben. Zu Letzterem gehört auch die Tatsache, dass die deutsche Sprache nun Normen unterliegt – die bekannten Wörter kann man z. B. richtig oder falsch schreiben. Kinder entwickeln in den ersten Schuljahren literale Kompetenzen in der Schulsprache und erweitern damit ihr sprachliches Repertoire auf eine Weise, die ganz entscheidend für schulische Erfolge und Misserfolge ist (z. B. Bertschi-Kaufmann / Rosebrock 2009; Feilke 2011). Dieses Hinzufügen der Bildungssprache (nach Gogolin 2005, etwa CALP bei Cummins 1991, 2000)

zur Alltagssprache (nach Gogolin 2005, etwa BICS nach Cummins 1991, 2000) ist sowohl für muttersprachliche und zweitsprachliche als auch fremdsprachliche Kinder (und manche Erwachsene) eine große Herausforderung und muss vonseiten der Bildungsinstitutionen entsprechend begleitet werden.

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE/DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Die deutsche Sprache als »Schulsprache« ist, wie wir gerade gesehen haben, für alle Kinder ein Lerngegenstand. In viel größerem Maß gilt dies natürlich für Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen, die Deutsch als fremde Sprache lernen. Hier ist die Unterscheidung zwischen Deutsch als »Zweitsprache« und Deutsch als »Fremdsprache« insbesondere konzeptionell hilfreich, da sie die verschiedenen Rollen der deutschen Sprache deutlich macht: Wenn Deutsch gleichzeitig die Schul- und Umgebungssprache ist, spricht man gewöhnlich von Deutsch als »Zweitsprache« (DaZ), wenn Deutsch hingegen als eine der Fremdsprachen im schulischen Curriculum in einem nicht-deutschsprachigen Umfeld erlernt wird, spricht man von Deutsch als »Fremdsprache« (DaF). Im Folgenden diskutieren wir diese beiden Situationen.

DEUTSCH ALS FREMDE SCHUL- UND UMGEBUNGSSPRACHE (DAZ)

Kinder, die eine andere Sprache als Deutsch zuhause sprechen, haben in der Schule eine zweifache Aufgabe: Sie lernen eine neue Sprache und müssen gleichzeitig mit der (schrift)sprachlichen Dimension des Lernens in der Schule zurechtkommen. Hier stellt sich zunächst die Frage, wie sich die Fremdsprache Deutsch zu den sogenannten »Herkunftssprachen« dieser Schülerinnen und Schüler verhält. Haben diese Sprachen im Deutschunterricht Platz, oder sind sie nur eine nette multikulturelle Garnitur, die mit dem Erwerb des Deutschen nicht viel zu tun hat? Hierzu gibt es in der Fachwissenschaft und Fachdidaktik durchaus unterschiedliche und teilweise sehr kontrovers geführte Debatten und daraus folgende Einstellungen, die in der Regel auch auf empirisch erhobene Beweise verweisen können. Wie man sich selbst zu dieser Frage stellt, hat möglicherweise viel mit persönlichen und bildungspolitischen Haltungen zu tun. Unter den Stichworten »retrospektive« und »prospektive« Mehrsprachigkeit (Königs 2000) wird in der Fremdsprachendidaktik darüber nachgedacht, welche Plätze und Positionen die Erst- oder Herkunftssprachen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Sprachunterricht



finden können und welchen Einfluss Erfahrungen mit dem Sprachenlernen auf den weiteren Erwerb von Fremdsprachen haben können. Forschung und Praxis zeigen, dass die Wertschätzung und Nutzung bereits vorhandener Sprach(en)kenntnisse in vielen Fällen zu erfolgreicherem Fremdsprachenlernen beiträgt, u. a. weil sich die Lernenden mit ihrem je eigenen Sprachenrepertoire in dieser wertschätzenden Haltung besser aufgehoben fühlen und sich lieber schulisch engagieren. So zeigt Gisela Fasse in ihrem Beitrag, S. 36, wie Lernende in einem Gymnasium in Deutschland ihre Sprachen in Theaterprojekte einbringen und wie sie in diesem Prozess Motivation und Selbstvertrauen für ihr weiteres Fremdsprachenlernen gewinnen.

DEUTSCH ALS SCHULISCHE FREMDSPRACHE (DAF)

Wenn Deutsch als Fremdsprache in einer nicht-deutschsprachigen Schule gelernt wird, verändert dies Lehr- und Lernziele und Vorgehensweisen im Unterricht. Deutsch ist weltweit betrachtet häufig die zweite oder gar dritte Fremdsprache in schulischen Curricula (vgl. bereits Heft 20, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, 1999), in einigen Regionen aber auch die erste Fremdsprache, die Schülerinnen und Schüler lernen. Dies ist z. B. in der französischsprachigen Westschweiz oder häufig in an Deutschland angrenzenden Regionen (im Süden Dänemarks, im Westen Polens) der Fall. Der Deutschunterricht schließt in diesem Fall an den schulsprachlichen Unterricht an und hat eine zweifache retrospektive Ausrichtung. Zunächst bringen mehrsprachige Kinder ihre Sprachlernerfahrung aus dem außerschulischen Kontext mit, die im Unterricht genutzt werden kann; darüber hinaus ist aber zu berücksichtigen, dass alle Lernenden »Spracharbeit« in der Schulsprache erleben und mit den dazugehörigen Texten, Textsorten und Lernstrategien vertraut sind. Dieses Wissen und die damit verbundenen Fertigkeiten bringen sie in den Fremdsprachenunterricht mit.

Wenn Deutsch als zweite Fremdsprache, inzwischen fast ausnahmslos nach Englisch als erster obligatorischer Fremdsprache, begonnen wird, bietet sich ein neues Spektrum didaktischer Möglichkeiten an, die in einigen Beiträgen dieser Ausgabe von *Fremdsprache Deutsch* diskutiert werden. Hans-Jürgen Krumm, S. 10, zählt hierzu zunächst die *thematische* und *berufliche* Orientierung des Deutschunterrichts, d. h. die Frage nach relevanten Inhalten, die den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Viele Lernende haben erlebt, dass die Themen des Deutschunterrichts die des vorangegangenen Englischunterrichts wiederholen oder schlicht und

einfach wenig mit ihrer Lebenswelt und ihrer möglichen Motivation, Deutsch zu lernen, zu tun haben. Krumm empfiehlt ebenfalls über *Unterrichtsmethoden* neu nachzudenken und nach Verfahren zu suchen, die an den vorhergegangenen Fremdsprachenunterricht anschließen. Ein weiterer Bereich sind die Lernorte: Das Klassenzimmer ist natürlich ein zeitlich und räumlich begrenzter Ort, und es lohnt sich, über Möglichkeiten nachzudenken, die Lernorte und damit den Kontakt mit der deutschen Sprache zu verändern. Joachim Schlabach, S. 42, greift einige dieser Punkte auf und beschreibt in seinem Beitrag die Erfahrungen finnischer Studierender auf einer »plurilingualen Studienreise« in die Schweiz. Zu diesem Lernprojekt gehören die Zweit- und Fremdsprachen Schwedisch, Deutsch und Französisch, und der Autor zeigt, dass die Sprach(en)mittlung ein relevantes Lernziel einer mehrsprachigen Didaktik darstellt. Renate Kärchner-Ober berichtet in ihrem Beitrag, den wir als Aufmacher zur Thematik auf der Webseite www.fremdsprachedeutschdigital.de/Zusatzmaterial.html veröffentlichen, von malaysischen Lernenden, die im Deutschunterricht neuen und für sie ungewohnten Methoden begegnen. Die Autorin illustriert an Beispielen, wie bereits erworbene Kompetenzen im Englischen für die Wortschatzarbeit genutzt werden können und welche Veränderungen der soziokulturell geprägten Sprachlernkompetenz damit einhergehen. Die Textarbeit auf der Basis von Vorkenntnissen im Englischen steht im Mittelpunkt des Artikels von Anta Kursiņa, S. 30. An konkreten Beispielen hebt sie die Bedeutung der Arbeit an Inhalten und Lesestrategien hervor. Lina Pilypaitytė und Sara Vicente, S. 52, interessieren sich für methodische Ansätze und analysieren aktuelle Lehrwerke auf ihre Angebote zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie zeigen an Beispielen, wie die Vorkenntnisse der Lernenden in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Sprachreflexion genutzt werden können (vgl. auch die Beiträge in Heft 38, *Sprachen lernen*, 2008). Alle weisen darauf hin, dass diese Nutzung und der Einbezug vorher gelernter Fremdsprachen und auch mitgebrachter Erst- und Zweitsprachen allerdings nicht voll automatisch bei allen Lernenden geschieht. Sie muss eingeführt, gezeigt, ausprobiert, geübt und angewendet werden (vgl. Marx 2005).

DIE FREMDSPRACHE DEUTSCH IM KONTEXT DER INTERNATIONALEN DEUTSCHEN SCHULEN

Hier finden sich die genannten Rollen der deutschen Sprache als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache in vielfältigen Mischkonstellationen bzw. in Über-gangsformen, wie wir sie bereits kurz in der Einlei-

tung dieses Artikels genannt haben. Die von der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen geförderten oder betreuten deutschen Schulen außerhalb Deutschlands besuchen Jugendliche, deren Erst- und Muttersprache oder deren Großelternsprache Deutsch ist, d. h. die Deutsch als Zweit- oder Herkunftssprache neben der Erst- und Umgebungssprache verwenden. Hier gehen aber auch solche Jugendliche zur Schule, für die Deutsch eine ganz reguläre Fremdsprache ist. Für diese wird Deutsch aber nach und nach zu einer Zweitsprache, weil sie die Unterrichtssprache und vielleicht auch die Hauptumgebungssprache im schulischen Kontext ist. Theoretische Differenzierungen zwischen Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache sind in diesem Fall wenig hilfreich; hier müssen die jeweiligen Situationen und individuellen Repertoires beschrieben und entwicklungsbedingte Verläufe und Veränderungen festgestellt werden. So werden die drei Konzepte DaS (= Deutsch als Schulsprache), DaZ und DaF für wissenschaftstheoretische, forschungsmethodische und auch fach- bzw. fremdsprachendidaktische Überlegungen immer notwendig sein; für die schulische Wirklichkeit sollten wir die Misch- und Übergangsformen, die tatsächlichen Konstellationen und die vorhandenen Formen, in denen Deutsch sich zeigt, möglichst präzise beschreiben und in ihren zahllosen Varianten analysieren.

DEUTSCH ALS SPRACHE DES STUDIUMS

Deutsch wird nicht nur in Schulen, sondern gerade auch im Erwachsenenbereich verstärkt gelernt (vgl. den Beitrag von Hans-Jürgen Krumm, S. 10). Sie ist nach wie vor eine wichtige Wissenschaftssprache und die Sprache eines bedeutenden Wirtschaftsraums in Europa. Hier ist die Funktion von Deutsch als Fachsprache hervorzuheben, wie sie den Lernenden beispielsweise im Studium in einem deutschsprachigen Land begegnet; dies trifft in noch stärkerem Maß auf Studierende zu, die Deutsch kennenlernen, wenn sie in einem nicht-deutschsprachigen Umfeld einen Studiengang aufnehmen, der komplett oder teilweise auf Deutsch angeboten wird. Dies geschieht an den meisten deutschen Universitätsausgründungen bzw. Studiengangsexporten wie z. B. in Amman oder Kairo, aber auch an Universitäten in nichtdeutschsprachigen Ländern, die deutschsprachige Studiengänge oder deutschsprachige Züge anbieten wie in Ulan Bator oder Sofia. Dabei stellen germanistische Studiengänge nur eine Sonderform dieses Herangehens dar (vgl. hier die Beiträge von Joachim Schlabach, S. 42, und von Patricia Kohler / Wiebke Schweer, S. 48).

WARUM DEUTSCH? BEGRÜNDUNGEN FÜR DAS ERLERNEN DER FREMDSPRACHE DEUTSCH

Die Begründungen, warum man Deutsch lernen sollte oder könnte, sind so vielfältig wie die Antworten, die man gemeinhin erhält, wenn man Deutschlernende fragt:

»La langue de Goethe ...« – Deutsch wird als Bildungssprache wahrgenommen und bietet literarische und andere Texte, denen man sich gerne im Original nähern möchte. Deutsch wird gelegentlich als eine Elitesprache gesehen, die sich nur erfolgreiche Lernende erschließen können. Dass in der Regel als Rechtfertigung für diesen Status die grammatische Komplexität des Deutschen herangezogen wird, möchten wir hier nicht weiter thematisieren, weil das Vorhandensein von Artikeln, Deklinationen, Konjugationen oder Tempora allenfalls subjektiv als schwierig wahrgenommen werden kann. Man könnte genauso argumentieren, dass das Vorhandensein von Regeln immerhin die Möglichkeiten bietet, eben diese zu lernen. Sprachen, die mit weniger expliziten Grammatik-Regeln auskommen, beziehen ihre Komplexität eher aus anderen linguistischen Arealen wie beispielsweise Lexik auf verschiedenen Registern oder aus pragmatischen Restriktionen (»Was darf ich wann, zu wem und auf welche Weise sagen?«), die oft nirgendwo nachzuschlagen sind, sondern nur durch langes Eintauchen in die Zielsprache erlebt werden können. »Einfacher« sind sie deshalb noch lange nicht, man kann in ihnen allenfalls möglicherweise schneller radebrechen als im Deutschen. Es hilft Lernenden sicher immer, darauf zu verweisen, dass auf Deutsch meistens auch kommuniziert werden kann, wenn man gerade den einen Artikel oder die andere Präteritumform eines Verbs nicht kennt.

Eine weitere eher persönliche Begründung für das Lernen des Deutschen ist oft das Ziel, kommunikative und (inter)kulturelle Kompetenzen zu erwerben. Handfeste berufliche und karrierebezogene Ziele stehen für die Gründe, studienbezogene Sprachkompetenzen oder fachsprachliche Sprachkompetenzen erlernen zu wollen. Wenn man als Maschinenbauer erfolgreich sein möchte, ist es auf keinen Fall hinderlich, einige Zeit in Deutschland Maschinenbau studiert zu haben, verstanden zu haben bzw. zu ahnen, wie auf Deutsch konstruiert wird. Und für spätere Kontakte ist die Kenntnis der Sprache im Hinblick auf deutschsprachige Geschäftspartner immer hilfreich. Dieses Feld wird von ausschließlich linguistisch, kulturell oder literarisch ausgerichteten Fremdsprachenlehrenden viel zu selten in den Blick genommen. Dass es sich in barer Münze auszahlen kann, die Sprache der

Geschäftspartner zu können, ist als Begründung für das Erlernen dieser Sprache weder ehrenrührig noch ungeeignet (vgl. dazu auch Krumm, S. 10).

Die Annahme, dass man Deutsch als zweite Fremdsprache gut lernen könne, wenn man Englisch als erste Fremdsprache bereits meistert und damit eine Grundlage hat, kann insbesondere von Lernenden in den Raum gestellt werden, die in ihrem Sprachenrepertoire ansonsten auf nichtindoeuropäische Sprachen verweisen. Aus ihrer Perspektive weisen Englisch und Deutsch viele Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten auf, die das Lernen der einen nach der anderen Sprache erleichtern können. Natürlich gibt es die eine oder andere Interferenz, aber im Vergleich zu den positiven Übertragungsmöglichkeiten sind sie vernachlässigbar. Freilich zeigen alle Erfahrungen, dass Lernende das Lernen von Englisch als zweiter Fremdsprache nach dem Deutschen als »einfacher« wahrnehmen und empfinden. Umgekehrt scheint dies nicht in demselben

Maß der Fall zu sein, aber auch dies ist – wie wir oben bereits ausgeführt haben – eher eine subjektive Sicht, die oft durch stark grammatikorientierten Unterricht gefestigt wird. Dennoch scheint etwas an der Annahme zu sein, dass Lernende, die zunächst eine andere Sprache als Englisch gelernt haben, später immer noch Lust haben, Englisch oben drauf zu lernen, während bedauerlicherweise hin und wieder Lernende, die Englisch zu lernen begonnen haben, davon absehen, weitere Fremdsprachen zu lernen, weil sie meinen, mit Englisch alle internationalen Kommunikationsbedürfnisse befriedigen zu können. Solche Befunde legen nicht unbedingt die Notwendigkeit nahe, im Fremdsprachenkanon mit Englisch zu beginnen, und schon gar nicht immer früher. Sicher sollten alle irgendwann Englisch lernen, aber es ist durchaus sinnvoll, spannend und lustvoll, vorher schon andere Sprachen, darunter Deutsch, gelernt zu haben.

LITERATUR

- Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim und München: Juventa 2009
- Cummins, Ji: Conversational And Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Hulstijn, Jan. H. / Matter, Johan F. (Hrsg.): Reading in Two Languages. AILA-Review 8/1991, 75–89
- Cummins, Jim: Putting Language Proficiency in Its Place. Responding to Critique of The Conversational / Academic Language Distinction. In: Cenoz, Jasone / Jessner, Ulrike (Hrsg.): English in Europe. The Acquisition of A Third Language. Cleveland, England: Multilingual Matters 2000, 54–83
- Cook, Vivian: Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *Tesol Quarterly* 33(2)/ 1999, 185–209
- Feilke, Helmuth: Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang / Meer, Dorothee / Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin / Boston: de Gruyter 2012, 149–175
- Feilke, Helmuth: Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. [forumlecture.ch/leseforum.ch](http://www.leseforum.ch/fokusartike12_2011_1.cfm), 1. 2011, http://www.leseforum.ch/fokusartike12_2011_1.cfm
- Gogolin, Ingrid: Bilinguale Literalisierung. In: Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum – Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr 2005, 89–99
- Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr 2005, 9–18
- Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.): »Vieles ist sehr ähnlich.« – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2011, 265–282
- Königs, Frank G.: Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache. In: Koroschetz, R. (Hrsg.): Brückenschlag. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística / Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas vom 2.–6. Oktober 2000. Caracas 2000 (auf CD-ROM)
- Nicole Marx: Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in »DaF/nE«. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005
- Vicente, Sara: Subjektive Theorien nichtmuttersprachlicher Deutschlehrender und Deutschreferendare über Sprachkompetenz: Eine Pilotstudie. Treffen der internen und externen DoktorandInnen des Fachgebiets Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit, 05. bis 06. September 2013, 4 (Online: http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/Dokkolloq_Broschuere_2013.pdf)

Deudsch isd eine
 schwähre Sbrache!

© fotolia/Jürgen Falchle

WESHALB DEUTSCH?

Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch

Die Bedeutung der deutschen Sprache als Lernsprache ist eng mit einer Sprachenpolitik verbunden, die Mehrsprachigkeit fördert. Für gut zwei Drittel aller Sprachlernenden ist Deutsch die zweite, dritte oder weitere Sprache. Wenn die Lernenden bereits Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen in den Deutschunterricht mitbringen, bedeutet das für die Deutschdidaktik, dass sie sich zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik weiterentwickeln muss. Der folgende Beitrag geht den sprachpolitischen Dimensionen der Fremdsprache Deutsch auf den Grund.

VON HANS-JÜRGEN KRUMM

Etwa zur gleichen Zeit erschienen um die Jahreswende 2011/2012 sehr widersprüchliche Aussagen über die Nachfrage nach Deutschunterricht:

- »Deutsch als Fremdsprache ist out«, schrieb die österreichische Presseagentur und führte als Begründung den starken Rückgang des Deutschunterrichts an Schulen in den Niederlanden und in Dänemark an.
- Zeitgleich vermeldete die Pressestelle des Goethe-Instituts einen weltweiten Anstieg der Kursteilnehmerzahlen um 7 Prozent, wobei Länder wie Spanien (+35 Prozent), Portugal (+20 Prozent), Nordamerika (2011: +10 Prozent, 2012:

+18 Prozent) und Subsahara Afrika (+10,38 Prozent) mit einem überdurchschnittlichen Anstieg herausragen.

Diese Aussagen passen noch in das Erklärungsmuster, nach dem der Rückgang des Deutschunterrichts an Schulen eine verstärkte Nachfrage im Erwachsenenbereich zur Folge hat. Aber wie passt in dieses Bild, dass in Indien seit Jahren auch die Lernerzahlen an Schulen steigen und das Goethe-Institut hier erfolgreich ein Projekt »Deutsch an 1000 Schulen« umsetzt?

DIE DEUTSCHE SPRACHE AUF DEM SPRACHENMARKT

Die Europäische Union fördert das Fremdsprachenlernen insbesondere mit dem Hinweis darauf, dass mangelnde Sprachkenntnisse wirtschaftlichen Schaden verursachen – so verlieren exportorientierte klein- und mittelständische Unternehmen in 29 europäischen Ländern jährlich Aufträge im Wert von ca. 100 Milliarden Euro aufgrund mangelnder sprachlicher und interkultureller Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter (Europäische Kommission 2006). Folgt man dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu, so ist Sprache ein soziales Kapital, indem sie uns ermöglicht, soziale Beziehungen herzustellen und zu erweitern (Bourdieu 1990, vgl. Fürstenau 2004). Das sprachliche Handeln der Menschen, also auch ihre Entscheidung, eine bestimmte Sprache zu lernen, ist bedingt durch die Bewertung, die Sprachen auf dem Sprachenmarkt erfahren. Menschen lernen Sprachen nur, wenn sie diese »kapitalisieren« können, etwas davon haben. Das bedeutet, dass man in diejenigen Sprachen investiert, die eine besondere Reichweite oder ein besonderes Prestige besitzen. Nur dort lohnt es zu investieren (Lernaufwand, Kurskosten, Prüfungen). In der Bildungspolitik, aber auch bei erwachsenen Sprachlernenden und bei vielen Eltern werden solche Überlegungen angestellt. Sie spiegeln sich in den folgenden Aussagen über die wichtigsten Vorteile beim Erlernen einer Sprache (Europäische Kommission 2012, 70):

- 61 Prozent: um im Ausland arbeiten zu können
- 53 Prozent: um sie für die Arbeit zu nutzen
- 47 Prozent: um sie während des Urlaubs im Ausland zu nutzen
- 45 Prozent: um im eigenen Land einen besseren Arbeitsplatz zu finden
- 43 Prozent: um im Ausland studieren zu können
- 38 Prozent: um Menschen anderer Kulturen besser verstehen zu können.

Diese Hoffnungen und Erwartungen haben dazu geführt, dass sich in Europa 95 Prozent des Sprachunterrichts auf nur fünf Sprachen beziehen: Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch. In dieser kleinen Liste sind nur vier der derzeit 24 Amtssprachen der Europäischen Union vertreten, und es fehlen in ganz Europa verbreitete Sprachen wie z. B. das Türkische.

Die deutsche Sprache gehört nicht zuletzt wegen der wirtschaftlichen Stärke der deutschsprachigen Länder zu den Sprachen, in die zu investieren sich lohnt. Das gilt international angesichts der ökonomischen und wirtschaftspolitischen Bedeutung der deutschsprachigen Länder, insbesondere Deutschlands. Und das gilt »regional« in Europa: Hier ist

Deutsch mit ca. 100 Millionen Muttersprachlern die stärkste Sprache und zugleich die Sprache der stärksten europäischen Volkswirtschaft. Hinzu kommt die Lage der deutschsprachigen Länder in der Mitte Europas, sodass Deutsch auch als Nachbarsprache wichtig ist.

Mit der deutschen Sprache werden deshalb gerade in ökonomisch schwierigen Zeiten Hoffnungen verbunden, sodass es nicht verwundert, dass die Zahl der Deutschlernenden 2010–2012 gerade in Ländern mit einer Wirtschaftskrise wie z. B. Griechenland, Spanien und Portugal besonders stark gestiegen ist. Das ist auch einer der Gründe, weshalb der Deutschunterricht an indischen Schulen zunimmt. Eltern sehen für ihre Kinder gute Chancen auf einen Arbeitsplatz bei internationalen Firmen oder für ein Auslandsstudium.

Aber es sind nicht nur wirtschaftliche Gründe, die eine Sprache auf dem Sprachenmarkt attraktiv machen: Die deutsche Sprache hat zwar seit dem Zweiten Weltkrieg und der Vertreibung jüdischer Wissenschaftler ihren Rang als große internationale Wissenschaftssprache eingebüßt, gilt aber in den Bereichen Wissenschaft, Kunst und Kultur sowie Technik weiterhin als eine attraktive Sprache, die zu lernen lohnt.

Während erwachsene Sprachenlernende eher Nützlichkeitsabwägungen anstellen, haben Schülerinnen und Schüler meist andere Gründe für ihre »Investitionsentscheidungen«, nach denen sie festlegen, welches Fach sie wählen und für welche Sprache sie eine hohe Lernmotivation und einen entsprechenden Lerneifer entwickeln: Interessiert sie der Lerngegenstand, motiviert der Unterricht oder die Lehrperson? Auch wenn sich die Sprachlernmotivation aus vielen Faktoren zusammensetzt (vgl. Riemer/Schlak 2004), so wissen wir aus zahlreichen Untersuchungen, welche wichtige Rolle für den Erfolg beim Sprachenlernen etwa die Lehrperson und ein lebendiger Unterricht spielen. Aber auch die Frage, ob und mit wem man das Gelernte anwenden kann, ist in diesem Zusammenhang wichtig.

Seit Mark Twains Essay »Die schreckliche deutsche Sprache« (1880) gilt die deutsche Sprache als schwer erlernbar – aber auch das kann auf dem Sprachenmarkt eine positive Wirkung haben: Wer Deutsch lernt, zeigt damit, dass er oder sie besonders klug ist und auch große Herausforderungen meistern kann, d. h. Deutsch wird in diesen Fällen nicht wegen seines unmittelbaren Nutzens gelernt.

DEUTSCH – EINE SCHWERE SPRACHE?

Sprachwissenschaftlich lässt sich diese Einschätzung nicht bestätigen, Lutz Götze (2001) z. B. kommt

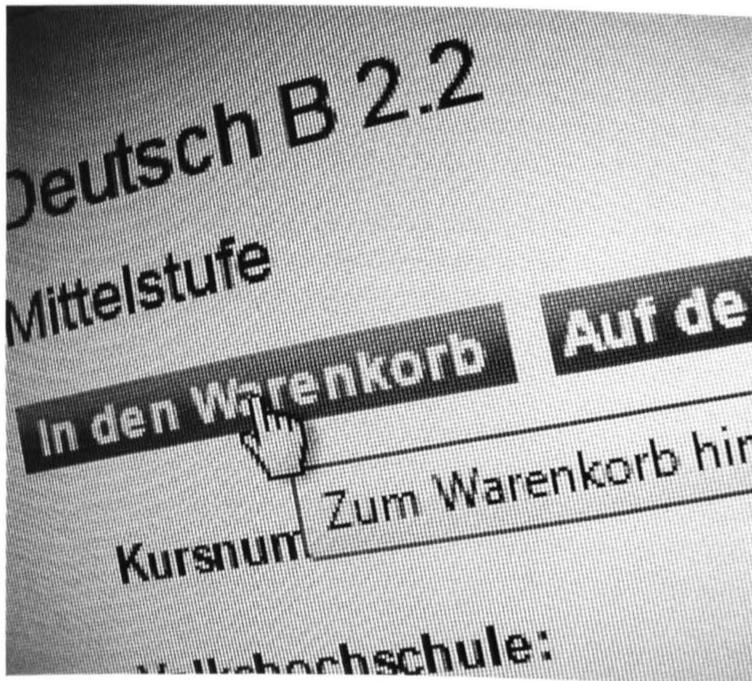


Abb. 1: Die Nachfrage nach Deutschunterricht ist eng mit einer Sprachenpolitik verbunden, die Mehrsprachigkeit fördert (© ESV)

in seiner Analyse zu dem Schluss, dass nicht die Sprache schwer ist, sondern oft der Sprachunterricht oder schlechte grammatische Darstellungen das Lernen erschweren. Häufig wird die Behauptung, Deutsch sei besonders schwer, im Vergleich mit dem Englischen aufgestellt. Dabei wirkt die Sprachverwandtschaft trotz eines größeren Formenreichtums der deutschen Sprache eher hilfreich als erschwerend: Wer schon Englisch gelernt hat, hat nicht nur die Alphabet-Hürde überwunden und beherrscht bereits das lateinische Alphabet als Voraussetzung für das Deutschlernen, sondern spricht mit Englisch die »Schwestersprache« des Deutschen, die in manchen Punkten sogar »einfacher« als das Englische ist: Deutsche Wörter spricht man in der Regel so aus wie man sie schreibt – dies ist im Englischen nicht der Fall. Hinzu kommt, dass die beiden germanischen Sprachen Deutsch und Englisch vieles gemeinsam haben: einen umfangreichen gemeinsamen Wortschatz, auch einige der elementaren Satzstrukturen stimmen weitgehend überein: *We play football* = *Wir spielen Fußball*.

Natürlich gilt auch umgekehrt: Wer schon Deutsch kann, lernt leichter und besser Englisch. Insofern kann auch Deutsch vor Englisch unter bestimmten (z. B. familiären, geografischen oder beruflichen) Umständen eine sinnvolle Sprachenfolge sein.

Sprachverwandtschaften gelten heutzutage zumindest für die Entwicklung einer rezeptiven Kompetenz als besonders hilfreich, während das

Erlernen von Sprachen aus ganz anderen Sprachfamilien immer eine stärkere Um- und Neuorientierung erfordert (vgl. Hufeisen / Marx 2007).

ENGLISCH IST KEINE »KILLERSPRACHE« FÜR DEUTSCH

Dass Englisch auf dem Sprachenmarkt einen besonders hohen Wert hat, verwundert nach dem Gesagten nicht: Englischkenntnisse sind für die wirtschaftliche und persönliche Mobilität unabdingbar; hinzu kommt ihre besondere Stellung in den Medien und in der Jugendkultur. Das heißt jedoch nicht, dass man als Deutschlehrer gegen Englisch »kämpfen« und argumentieren muss. Aufgrund der Tatsache, dass so viele Menschen Englisch gelernt haben, sind Englischkenntnisse kein besonderes Kennzeichen mehr – erst mit den anderen gelernten Sprachen gewinnen Menschen ein sprachliches Profil: Der Slogan »Englisch ist ein Muss – Deutsch ein Plus« beschreibt dies sehr gut. Daraus folgt aber auch, dass Deutsch nach oder neben Englisch in der Regel die zweite oder dritte Fremdsprache ist, die jemand lernt: Für nur noch 30 Prozent derjenigen, die Deutsch lernen, ist Deutsch die erste Fremdsprache (vgl. Fremdsprache Deutsch Heft 20/1999).

Gut zwei Drittel aller Menschen, die Deutsch lernen, lernen es als zweite, dritte oder weitere Sprache. Dürften alle nur eine einzige Sprache lernen, so würde Deutsch diese zwei Drittel seiner Lernenden verlieren. Oft wird der Einsatz für die deutsche Sprache (mehr Stunden, mehr Lehrkräfte) als Kampf gegen andere Sprachen geführt – demgegenüber steht die Einsicht, dass auch der Deutschunterricht profitiert, wenn sich eine Gesellschaft auf Mehrsprachigkeit einlässt. Mehrsprachigkeitskonzepte setzen Deutsch zwar der Konkurrenz durch andere Sprachen aus, stellen aber zugleich sicher, dass Menschen überhaupt Zugang zu mehr als einer Sprache – und damit auch zu Deutsch – erhalten. Zugleich zwingt diese Situation dazu, gute Argumente, gute Unterrichtsangebote und einen guten Unterricht anzubieten, sodass die deutsche Sprache weiterhin eine Sprache bleibt, die nachgefragt wird. Die Entwicklung in vielen Ländern zeigt im Übrigen, dass die Zunahme des Englischlernens keineswegs eine zunehmende Nachfrage nach Deutsch behindert. Allerdings müssen die Rahmenbedingungen dafür stimmen:

- Zum einen muss für möglichst alle Lernenden die Möglichkeit bestehen, eine zweite Fremdsprache zu lernen, und zwar mit einer ausreichenden Stundenzahl und qualifizierten Lehrkräften. Die Europäische Union hat sich zum Ziel gesetzt, dass jeder Bürger außer der Muttersprache

mindestens zwei Fremdsprachen erlernt, noch aber ist das nicht überall so selbstverständlich wie in Armenien oder Indien, wo eine »3-Sprachen-Politik« im Bildungswesen verankert wurde.

- Zum zweiten müssen die Rahmenbedingungen stimmen, sodass der Unterricht in der zweiten oder weiteren Fremdsprache Erfolg verspricht: Dazu gehören eine ausreichende Zahl an Unterrichtsstunden ebenso wie gut ausgestattete Klassenräume und gut aus- oder fortgebildete Lehrkräfte. Mit dem PASCH-Projekt (vgl. Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2009: Schulen – Partner der Zukunft) wurde gezeigt, wie man durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen den Deutschunterricht wieder attraktiv machen kann.
- Wenn alle Lernenden bereits Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen in den Deutschunterricht mitbringen, bedeutet das für die Deutschdidaktik, dass sie sich zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik weiterentwickeln muss (vgl. Fremdsprache Deutsch, Hefte 20/1999 und 31/2004).

Die Europäische Kommission hat das in ihrer Rahmenstrategie zur Mehrsprachigkeit in allgemeiner Form festgehalten, indem sie die Mitgliedstaaten auffordert, »den Lernenden eine breitere Sprachpalette anzubieten, sodass eine Wahl entsprechend persönlichen Vorlieben und örtlichem Bedarf getroffen werden kann.« (Europäische Kommission 2008, 12).

GRAMMATIK ODER GITARRE: DEUTSCH, FRANZÖSISCH UND SPANISCH

In manchen Regionen wird insbesondere die französische Sprache, manchmal auch das Spanische, als Konkurrenz zu Deutsch angesehen. Das kann zum Teil damit zusammenhängen, dass die Unterrichtsangebote unterschiedlich attraktiv sind (nach dem Motto: »Der Spanischlehrer betritt das Klassenzimmer mit der Gitarre, der Deutschlehrer bringt die Grammatik mit«); was Französisch und Deutsch betrifft, so wird immer wieder die unterschiedliche Sprachenpolitik Frankreichs und Deutschlands als Grund angeführt. Frankreich hat mit der »Frankophonie« eine Organisation geschaffen, die nicht nur in ehemaligen französischen Kolonien, sondern auch in an der französischen Sprache interessierten Ländern wie z. B. Ägypten, Estland, Kroatien, Slowenien u. a. für das Erlernen des Französischen wirbt. Die deutsche Bundesregierung war in der Vergangenheit zurückhaltender und sparsamer, was die Förderung des Deutschunterrichts an Schulen

betrifft. Das hat sich jedoch spätestens 2008 mit der Gründung der PASCH-Initiative geändert: Weltweit werden Partnerschulen gefördert und Projekte eingerichtet, die helfen, das Deutschlernen attraktiv zu machen (vgl. das PASCH-Sonderheft 2009 von Fremdsprache Deutsch).

Deutsch, Französisch und Spanisch gehören weltweit hinter Englisch zu den »zweiten oder weiteren Sprachen« – insofern ist in der Gegenwart die Einsicht gewachsen, dass es das gemeinsame Interesse der Sprachenpolitik von Deutschland (und Österreich), Frankreich und Spanien ist, sich in der Sprachenpolitik dafür stark zu machen, dass überhaupt zweite und dritte Fremdsprachen gelernt werden können. Die nationalen Kultur- und Sprachmittlerorganisationen verschiedener europäischer Länder haben daher die Vereinigung EUNIC (*European Union National Institutes for Culture*) gegründet, die gemeinsame Strategien zur Förderung der Sprachenvielfalt entwickelt. Welche Sprache dann als zweite, dritte oder weitere Fremdsprache gewählt wird, das hängt nicht zuletzt davon ab, ob mit gut ausgebildeten Lehrkräften und modernen Unterrichtskonzepten und Materialien ein attraktives Angebot gemacht wird.

»VOM WIEGEN ALLEIN WIRD DIE SAU NICHT FETT«

Weltweit nimmt beim Sprachenlernen die Bedeutung von Tests und Prüfungen zu. Das ist im Hinblick auf den Wert der Sprachen für den Arbeitsmarkt auch verständlich, hat aber Nebenwirkungen, die der Attraktivität des Deutschunterrichts schaden können. Mit der wohl aus Finnland stammenden Redensart »Vom Wiegen allein wird die Sau nicht fett« wird die Kritik an Unterrichtssystemen auf den Punkt gebracht, in denen Tests und Prüfungen eine entscheidende Rolle spielen und messbare Lernergebnisse im Zentrum stehen. Die starke Fixierung auf diese Prüfungen führe, so die Befürchtung, zur Vernachlässigung der Unterrichtsprozesse und der einzelnen Lernenden, sie verforme vielmehr die Lernprozesse zu einem *teaching to the test*. Da sich die Prüfungen und damit auch der Unterricht zunehmend am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren, sind Themen und Unterrichtsinhalte, die nicht im Referenzrahmen abgebildet sind und sich auch nur schwer prüfen lassen, in Gefahr, keinen Platz mehr im Unterricht zu finden – das gilt etwa für literarische Texte und die ästhetische Funktion von Sprache ebenso wie für interkulturelle Fragestellungen (vgl. Krumm 2010 und Wicke / Rottmann 2013, 4–5). Es liegt in der Natur der Sache, dass Prüfungen keine Rücksicht

Sprache / Language / Langue	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Italienisch</i>						
Hören / Listening / Écouter		7/03	6/04			
Lesen / Reading / Lire			7/03	6/04		
An Gesprächen teilnehmen / Spoken interaction / Prendre part à une conversation	7/03	6/04				
Zusammenhängend sprechen / Spoken production / S'exprimer oralement en continu	7/03	6/04				
Schreiben / Writing / Écrire	7/03	6/04				

Abb. 2: Beispiel für ein »ungleichmäßiges Profil« (Das europäische Sprachenportfolio 2004, 55)

auf individuelle Zielsetzungen und Fähigkeiten nehmen, damit werden aber auch sinnvolle Schwerpunktbildungen und z. B. je nach Lernumfeld spezifische, berufs- und verwendungsorientierte Unterrichtskonzepte verhindert. Ein zu stark prüfungsorientierter Unterricht verhindert die Verknüpfung des Deutschlernens mit sozialen und interkulturellen Lernzielen und der individuellen, meist sprachlich-kulturell heterogenen Lebenswelt.

Das gilt vor allem für zwei Aspekte der Sprachkompetenz, die in sprachenpolitischen Diskussionen immer wieder erörtert werden:

Die Zielsetzung der »near nativeness«
Sollen die Menschen schon in jungen Jahren mehrere Sprachen lernen, so ist zu fragen, ob alle Lernenden in allen Sprachen und in allen Fertigkeiten jeweils die gleichen Niveaustufen erreichen müssen. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird die Ungleichheit der menschlichen Sprachkompetenz, insbesondere bei mehrsprachigen Menschen, immer wieder betont und explizit davor gewarnt, die einzelnen Niveaustufen als lineare Messskalen zu benutzen, wie das de facto in den meisten Sprachprüfungen passiert:

Die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig:
– Lernende werden meist in einer Sprache kompetenter als in den anderen;
– das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z. B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden); (...) Unausgewogenheiten dieser Art sind völlig normal. (Europarat 2001, 132/133)

Man sollte sich schließlich auch davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala zu interpretieren ...

Was Aussagen zur durchschnittlichen Lernzeit für das Erreichen eines bestimmten Niveaus mit bestimmten Zielen betrifft, ist größte Vorsicht geboten. (Europarat 2001, 29)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen bietet mit seiner Differenzierung nach Domänen, kommunikativen Handlungen und sprachlichen Fertigkeiten, die durch thematisch-inhaltliche Differenzierungen ergänzt werden müssen, eine durchaus sinnvolle Möglichkeit zur Modellierung individueller Sprachkompetenz-Profile, wie das Beispiel in Abb. 2 illustriert.

Wünschenswert wäre es also, für die zweite oder mehr noch für die dritte Fremdsprache auf die Zielsetzung der *near nativeness* zu verzichten und den Lernenden zu erlauben, Sprachenprofile nach eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen, eventuell auch schon im Hinblick auf berufliche Perspektiven zu entwickeln. Sprachenportfolios, nicht allgemeine Prüfungen, wären die angemessene Form der Dokumentation der so erworbenen »ungleichmäßigen Kompetenzen«.

Um noch einmal auf den Effekt des »Wiegens der Säue« zurückzukommen: Wer einen Sprachtest besteht, weist damit zunächst nichts anderes nach als die Fähigkeit, Sprachtests zu bestehen und die entsprechende Testkultur zu beherrschen. Und je wichtiger Tests für die Beteiligten sind, um so mehr wird jede Unterrichtsaktivität danach bewertet, wie gut sie hilft, den Testanforderungen zu genügen. Die zahlreichen Trainingsbücher nach dem Motto »Mit Erfolg zum Zertifikat« legen davon beredt Zeugnis ab. Kommunikative Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben da ebenso wenig Platz wie die Förderung differenzierter Sprachenprofile je nach sozialen und beruflichen Bedürfnissen. So formuliert Smit (2008, 384):

»Die Ausrichtung des Unterrichts auf Fähigkeiten, die in den Tests verlangt werden, hat ungünstige Konsequenzen: Mündliche Sprachfertigkeiten, Problemlösen, Kreativität ... usw. sind nur schwierig oder nur mit grossem Aufwand messbare Kompetenzen und werden in den Tests nicht geprüft. Als Folge finden sie nur wenig Platz im Unterricht.«

Rezeptive Mehrsprachigkeit als Lernziel

Die begrenzte Lernzeit, insbesondere in der Schule, erlaubt nur wenigen Schülerinnen und Schülern, auch eine dritte oder vierte Fremdsprache zu beherrschen. Eine rezeptive Mehrsprachigkeit, d. h. die Fähigkeit, eine andere Sprache »nur« zu verstehen,

wäre jedoch ein leichter zu erreichendes Ziel, vor allem dann, wenn es sich um verwandte Sprachen handelt. Vielfach reicht eine solche rezeptive Fähigkeit aus. Die Europäische Union hat mit den EURO-Com-Projekten die fachlichen und sprachdidaktischen Grundlagen geschaffen, um eine solche rezeptive Mehrsprachigkeit für die romanische, slawische und germanische Sprachfamilie lehr- und lernbar zu machen (vgl. Hufeisen / Marx 2007).

Für diejenigen, die Deutsch lernen, ergibt sich damit ein Vorteil: Auf der Grundlage der Deutschkenntnisse ist ein erleichterter Zugang zu anderen germanischen Sprachen einschließlich des Englischen gegeben. Und das gilt natürlich auch umgekehrt: Wer bereits Englisch oder eine skandinavische Sprache gelernt hat, sollte zumindest eine Verstehensfähigkeit auch für Deutsch in einem zumutbaren Zeitraum entwickeln.

Mit den »Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft« (Christ u. a. 1980) wurde bereits 1980 ein Konzept vorgelegt, das bis heute in verschiedenen Variationen immer wieder genutzt wird, um eine begründete Sprachenfolge für das schulische Sprachenlernen zu entwickeln: Ein differenziertes Fremdsprachenangebot soll die Lernenden befähigen, in ihren eigenen spezifischen Arbeitsfeldern sprachlich kompetent zu handeln und diese Fähigkeiten ähnlichwie bei der Arbeitsteilung anderen zur Verfügung zu stellen, die weitere Sprachkompetenzen einbringen. Ausgehend von dieser Sprachenteiligkeit wird ein vierstufiges Sprachlernmodell vorgeschlagen:

1. Frühbeginn mit einer Begegnungssprache aus dem Lebensumfeld der Kinder.
2. Die erste schulische Fremdsprache (»Fundamentalsprache«) soll eine Verständigung in wichtigen Bezugsfeldern für alle Lernenden sicherstellen; in der heutigen europäischen Diskussion wird diese Sprache auch als Adoptivsprache bezeichnet.
3. Noch im Sekundarbereich I soll eine internationale Verkehrssprache vermittelt werden.
4. Für die Sekundarstufe II sehen die Homburger Empfehlungen das Erlernen einer Erschließungssprache vor. Damit ist eine Sprache gemeint, die einen Zugang zu fernerer Kulturräumen eröffnet.

Je nach Lernort könnte die deutsche Sprache jede dieser Funktionen erfüllen: In Grenznachbarschaften hätte sie die Funktion einer Begegnungssprache; gleiches gilt auch dort, wo deutschsprachige Minderheiten leben. Für viele europäische Länder würde Deutsch sinnvoll auch als Fundamentalsprache oder Verkehrssprache gelernt werden, etwa in Regionen

mit starkem Tourismus aus deutschsprachigen Ländern oder engen wirtschaftlichen Beziehungen. Und natürlich gibt es viele Regionen, in denen Deutsch die Funktion einer Erschließungssprache hat oder haben kann.

PERSPEKTIVEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT IN EINER MEHRSPRACHIGEN WELT

Soll die deutsche Sprache auf dem Sprachenmarkt eine Zukunft haben, so ist es wichtig, dass die Lernenden erfahren, weshalb es sich für sie lohnt, in das Deutschlernen zu investieren. Dazu muss die Sprachdidaktik Abschied nehmen von universalen Konzepten, universalen Lehrwerken – es geht vielmehr darum, für unterschiedliche Lernorte und Lerngruppen spezifische Sprachlernprofile zu entwickeln. Die folgenden Aspekte erscheinen mir dabei von besonderer Wichtigkeit:

Themen und Inhalte

Zu welchen Wirklichkeiten verschafft der Deutschunterricht Zugang?

Thema des Deutschunterrichts ist in der Regel die Lebenswelt der Lernenden – und zwar in ihren Bezügen oder auch im Kontrast zum deutschen Sprachraum. Es bedarf daher einer überlegten inhaltlichen Gestaltung, die landeskundliche ebenso wie literarische Fragestellungen einbezieht und den Deutschunterricht fächerübergreifend anlegt. Für Lernende außerhalb Europas geht es dabei über den deutschen Sprachraum hinaus um die deutsche Sprache als eine Sprache, die Zugang zu Europa verschafft.

Berufliche Orientierungen

Viele Menschen lernen Deutsch, weil sie ihre Sprachkenntnisse beruflich verwerten wollen. Das bedeutet, dass der Deutschunterricht entsprechende sprachliche und thematische Angebote machen muss. Für die Schule liegt es nahe, das gemeinsame Fach- und Sprachlernen zu fördern – damit wird zugleich die Fähigkeit erworben, die deutsche Sprache sach- und fachbezogen einzusetzen.

Methodische Differenzierungen

Sprachlernende bringen sehr unterschiedliche Sprach- und Sprachlernerfahrungen mit, auf denen Deutschunterricht aufbauen muss. Das bedeutet zum einen, die schon gelernten Sprachen zu nutzen, aber auch, nach unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten zu differenzieren und zu erlauben, dass Lernende eigene Sprachenprofile entwickeln, in denen die sprachlichen Fertigkeiten durchaus unterschiedlich gewichtet sein können.

Lernorte

Die Schule bietet für das Deutschlernen, insbesondere, wenn Deutsch zweite Fremdsprache ist, eine eng begrenzte Lernzeit an. Lehrwerke haben vielfach nichts mit der Lebenswelt der Lernenden zu tun. Es muss daher versucht werden, auch über den Unterricht hinaus, Begegnungsmöglichkeiten mit der deutschen Sprache zu schaffen und so Raum zum beiläufigen Lernen und Gebrauchen der Sprache außerhalb des Unterrichts zu schaffen. Das Internet, aber auch traditionelle Formen der Klassenkorrespondenz und interne Lernarrangements wie z. B. das Stationenlernen bieten hierzu vielfältige Möglichkeiten. Auch extracurriculare Angebote wie Lesegruppen, Aktivitäten in Zusammenarbeit mit dem Goethe- oder Österreich Institut können hier einbezogen werden.

SCHLUSS

Die Bedeutung der deutschen Sprache als Lernsprache in den Schulen ist eng mit einer Sprachenpolitik verbunden, die Mehrsprachigkeit fördert. Sprachenpolitik – das klingt in der deutschen Sprache so, als seien Sprachregelungen vor allem eine Angelegenheit von Regierungen und Parlamenten. Das ist nur eine Seite der Medaille: Regierungen schaffen Rahmenbedingungen, zum Beispiel, wenn sie das Unter-

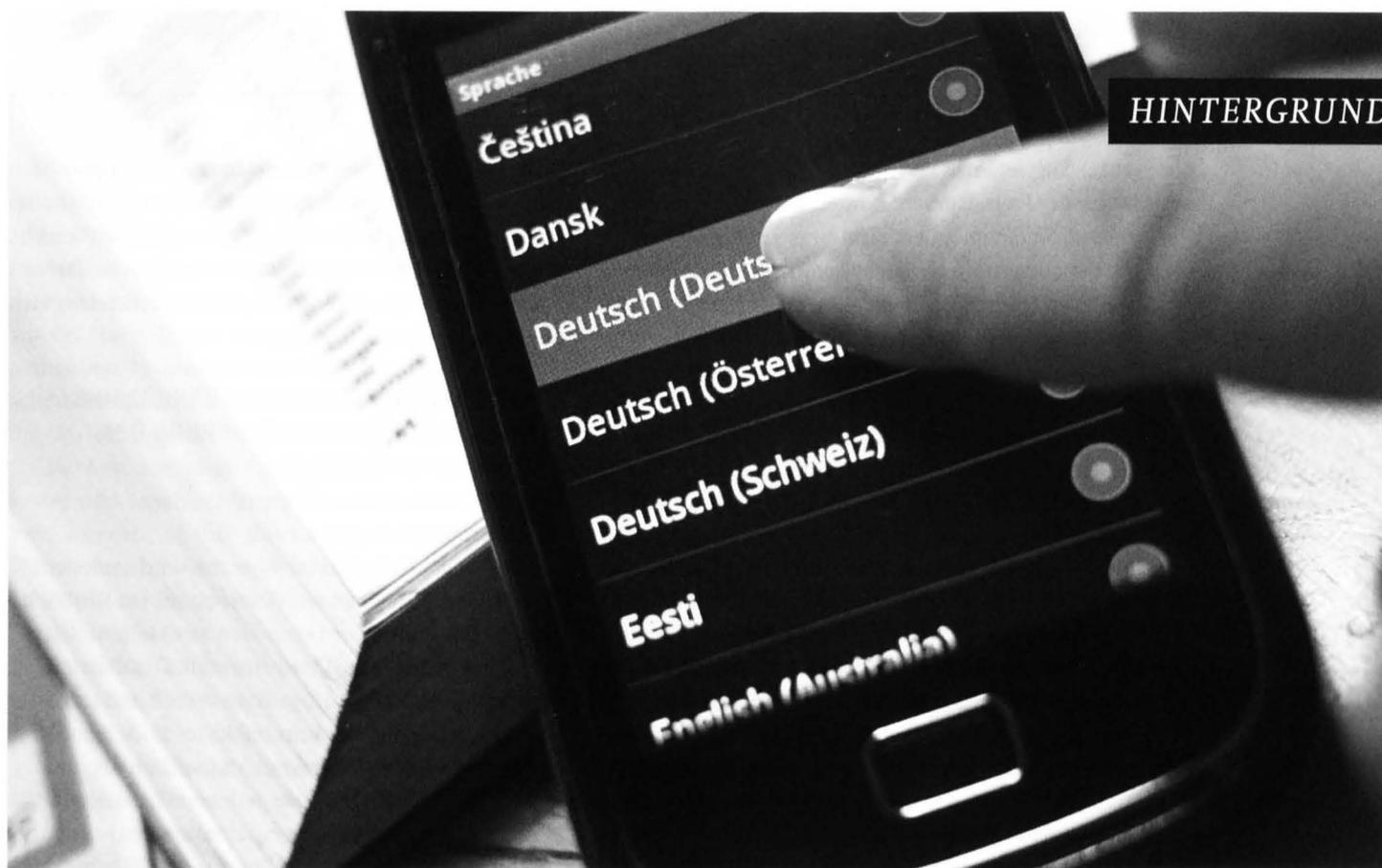
richten einer zweiten und dritten Fremdsprache einführen, eine hochwertige Ausbildung für Sprachlehrkräfte vorschreiben oder Stundentafeln kürzen.

Sprachenpolitik entsteht aber auch durch das Handeln von Institutionen und Personen, die einen eigenen Beitrag zur Entwicklung von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit leisten. Hier kommt den Schulleitungen ebenso wie den Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern eine besondere Bedeutung zu. Mehrsprachigkeit entwickelt sich immer durch eine Kombination aus Anregungen und Impulsen »von oben« und Initiativen und Projekten aus der Praxis, die oftmals der Politik voraus sind. John Trim hat 1998 in einer Studie herausgearbeitet, welche Länder auf Mehrsprachigkeit angewiesen sind und also auch das Lehren und Lernen von Deutsch fördern sollten (vgl. Cink 1999, 46 f.). Dazu gehören Länder,

- die selbst intern mehrsprachig sind, z. B. durch die Anwesenheit sprachlicher Minderheiten,
- die klein und weder geografisch noch politisch isoliert sind,
- deren Nachbarn andere Sprachen sprechen,
- deren Import / Export einen bedeutenden Anteil des Bruttoinlandsprodukts darstellt,
- in denen Einnahmen aus dem Tourismus einen wichtigen volkswirtschaftlichen Faktor darstellen.

LITERATUR

- Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller 1990
- Cink, Pavel: Sprachenpolitik in einem neuen Europa. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Wien: Eviva 1999, 40–51
- Christ, Herbert / Schröder, Konrad / Weinrich, Harald / Zapp, Franz-Josef (Hrsg.): Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburg I- & I-Schriften Bd. 11. Universität Augsburg 1980
- Europäische Kommission: ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. 2006 http://ec.europa.eu/languages/documents/elan_de.pdf
- Europäische Kommission: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_de.pdf
- Europäische Kommission: Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Spezial Eurobarometer 386/2012. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf
- Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum (Interkulturelle Bildungsforschung 12). Münster: Waxmann 2004
- Götze, Lutz: Von Argumenten und Vorurteilen: Ist Deutsch eine schwierige Sprache? Materialien Deutsch als Fremdsprache 58 (2001), 520–533
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker 2007
- Krumm, Hans-Jürgen: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – Herausforderungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 14 (2010), 171–185
- Riener, Claudia / Schlak, Torsten, Hrsg. (2004): Themenheft der Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 9 (2004), 2: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/allgemein/beitra24.htm>
- Smit, Robert: Formative Beurteilung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26, 3/2008, 383–392
- Wicke, Rainer-E. / Rottmann, Karin: Musik und Kunst im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, Berlin: Cornelsen 2013
- Das europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich: Mittelstufe (10–15 Jahre). Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2004



© ESW

DIE »FREMDSPRACHE DEUTSCH« IN MEHRSPRACHIGEN LEHR- UND LERNKONTEXTEN

Die steigende private und professionelle Mobilität, Migration und neue Technologien erhöhen den Bedarf an Menschen, die flexibel mit einer Vielfalt an Sprachen und Kulturen umgehen können. Der folgende Beitrag stellt Möglichkeiten vor, wie sich eine ganzheitliche Förderung sprachlicher Ressourcen im Bereich des Fremdsprachenlernens im Unterricht umsetzen lässt. Da das Prinzip der curricularen Mehrsprachigkeit im Vordergrund steht, werden dabei auch Beispiele außerhalb des Deutschen als Fremdsprache referiert.

VON MIRJAM EGLI CUENAT

DAS MEHRSPRACHIGE REPERTOIRE ALS GANZES FÖRDERN

Mehrsprachigkeit wird innerhalb und außerhalb des schulischen Kontextes, im Privat- und im Berufsleben immer wichtiger. Mehrsprachigkeit »von Haus aus« wird in Europa zunehmend zum Regelfall. Sprecherinnen und Sprecher, die über ein Repertoire an Ressourcen in mehreren Sprachen verfügen, die sie situationsgerecht einsetzen können, haben nicht nur wirtschaftliche Vorteile, sofern es sich um prestigeträchtige Verkehrssprachen handelt, son-

dern sind auch potenziell Akteure der interkulturellen Verständigung (DYLAN 2010).

Solche Überlegungen, die in sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Kreisen schon beinahe banal geworden sind, stehen in scharfem Kontrast zu der gängigen schulischen Fremdsprachenpolitik des *Englischen als einziger gemeinsamer Kommunikationssprache*, einer Politik, die die anderen bislang traditionell als Fremdsprachen vermittelten Sprachen – darunter auch Deutsch – aus dem schulischen Curriculum verdrängt (vgl. Ammon

2011). Sie stehen auch in Kontrast zu einer Sichtweise des Fremdsprachenunterrichts, bei der eine Fremdsprache möglichst im »einsprachigen Modus« und strikt getrennt von der Schulsprache oder weiteren Fremdsprachen gelehrt und gelernt werden soll. Ebenfalls grenzt sie sich von einer monolingualen Sichtweise des Erwerbs der Schulsprache als Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund ab, bei der einzig die Förderung der Schulsprache fokussiert und herkunftssprachliche Ressourcen ausgeblendet werden. Die Beurteilung von Sprachkompetenzen erfolgt dabei einseitig aus dem Blickwinkel des sprachlichen Defizits (vgl. Gogolin et al. 2011). Diese Sichtweise kann man mit Gogolin den *monolingualen Habitus* (Gogolin 1994) nennen: Einsprachigkeit ist die Norm, Mehrsprachigkeit gilt als Sonderfall und überfordert a priori die Lernenden. Der monolinguale Habitus dominiert nach wie vor über weite Strecken in der Schulwelt, sowohl strukturell und organisatorisch als auch auf der Ebene der subjektiven Theorien der Akteure des Bildungssystems (Lehrpersonen, Schulleitungen, Mitarbeitende in Bildungsverwaltungen, Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen, Entscheidungsträgerinnen und -träger).

Seit einigen Jahren werden Modelle und Ideen für die Gestaltung von Curricula entwickelt. Sprachen werden hier nicht je einzeln aufgebaut und gleichsam »gegeneinander ausgespielt«, vielmehr wird das ganze mehrsprachige Repertoire ins Zentrum schulischer Förderung gerückt und Synergie zwischen Sprachen angestrebt (vgl. Infokästen in diesem Heft, S. 68, sowie z. B. Lüdi et al. 1998, Krumm 2004, Hufeisen / Lutjeharms 2005). Auch in den Arbeiten des Europarates wird die Integration einer mehrsprachigen Sichtweise im Curriculum angestrebt. Dies wurde bereits im 2001 erschienenen *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* umrissen. Dessen 8. Kapitel »Sprachliche Diversität und Curricula« skizziert Ideen und curriculare Szenarien zu einer diversitätsfördernden, kohärenten Sprachförderung mit einem Schwergewicht auf den Fremdsprachen; diese wurden u. a. im *Guide for The Development And Implementation of Curricula for Plurilingual And Intercultural Education* (2010, nachfolgend *Curricular Guide*) weiterentwickelt und auf die Bildungs- oder Schulsprache erweitert. Der *Curricular Guide* ist Teil des Straßburger Europaratprojektes *languages in education – langues for education* (www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?). Im Folgenden werden nach einer kurzen Darstellung der Struktur eines ganzheitlichen Curriculums mit Bezug auf den *Curricular Guide* (Europarat 2010) Vorschläge für die Gestaltung und Umsetzung einer

ganzheitlichen sprachlichen Förderung vorgestellt, insbesondere im Bereich des Fremdsprachenlernens und im Hinblick auf mögliche synergetische Verbindungen mit der Schul- oder Verkehrssprache. Dabei werden auch Beispiele außerhalb des Deutschen als Fremdsprache herangezogen.

GANZHEITLICHE SICHT DES CURRICULUMS FÜR EINE KOHÄRENTE FÖRDERUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT

Ebenen und Komponenten des curricularen Gesamtsystems

Im *Curricular Guide* des Europarates wird eine strukturierte Gesamtschau des Curriculums im Hinblick auf die Erziehung der Lernenden zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität vermittelt. Das Curriculum wird, in Abstützung auf die Arbeiten des niederländischen Curriculum-Institutes SLO (Van den Akker et al. 2006), breit und ganzheitlich als »ein Plan für das Lernen« (*a plan for learning*) definiert. Entsprechend siedeln sich curriculare Instrumente und Handlungen auf allen Ebenen des Bildungssystems an (Abb. 1).

Je nach Bildungssystem erhalten die nationale oder bildungsregionale *Makro*-Ebene oder die *Meso*-Ebene der einzelnen Schule bei der Gestaltung von Curricula mehr oder weniger Gewicht. Im Hinblick auf sprachenübergreifende Kohärenz werden die Kooperationen und Absprachen zwischen Lehrpersonen auf der *Meso*-Ebene besonders bedeutsam. Immer jedoch ist die *Mikro*-Ebene des Klassenzim-

INTERNATIONAL, VERGLEICHEND (SUPRA)

z. B. internationale Referenzinstrumente wie der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*, internationale Evaluationsstudien wie PISA oder der europäische Sprachenindikator, Länderprofilanalysen durch internationale Experten, Studienbesuche in anderen Ländern

NATIONAL (BILDUNGSSYSTEM), STAAT, REGION (MAKRO)

z. B. Lehrpläne, Rahmenlehrpläne, Strategische Ziele, Sockelkompetenzen, Bildungsstandards

SCHULE, BILDUNGSINSTITUTION (MESO)

z. B. Anpassungen der Bildungsinhalte an das spezifische Profil einer Schule

KLASSE, GRUPPE, UNTERRICHTSSEQUENZ, LEHRPERSON (MIKRO)

z. B. Kurse, verwendetes Lernmaterial, Ressourcen

INDIVIDUUM (NANO)

z. B. individuelle Lernerfahrung, persönliche (autonome) lebenslange Entwicklung

Abb. 1: Ebenen curricularer Instrumente und Handlungen (*Curricular Guide*, Europarat 2010, 13, in Abstützung auf Van den Akker 2006), Übersetzung der Verf.

mers die Schlüsselstelle der Umsetzung von Curricula. *Top down*- und *bottom up*-Entscheidungsprozesse greifen notwendigerweise ineinander über; die internationale *Supra*-Ebene liefert Impulse, die für die Konzeption und Implementierung von Curricula auf der *Makro*-Ebene bestimmend sein können. Mangelnde Kongruenz und Kommunikation zwischen den Ebenen, bzw. ihren Akteuren, verhindert die Umsetzung curriculärer Zielsetzungen.

Die Komponenten des curricularen Planungsprozesses sind vielfältig. Ihre gegenseitige Abhängigkeit, Vernetzung, ihre gleichzeitige Fragilität und Stärke charakterisieren Thijs und van den Akker (2009) mit der Metapher des »curricularen Spinnennetzes« (Abb. 2).

Das Herzstück der curricularen Planung ist die Einigung der Akteure auf **zentrale Bildungsziele** (*Rationale*); diese beeinflussen alle weiteren Komponenten. Sie sind meist Gegenstand von Setzungen auf der *Makro*-Ebene. Die gilt auch für die Formulierung von **Lernzielen** (*Aims and Objectives*) in Lehrplänen, wobei diese Setzungen auf der *Makro*-Ebene mehr oder weniger grob erfolgen und den Schulen, also der *Meso*-Ebene, mehr oder weniger große Freiheit in der Ausgestaltung lassen. Die Frage der **Lehr- und Lernmaterialien** (*Materials and Resources*) kann sowohl auf der *Makro*- als auch auf der *Meso*- wie auch auf der *Mikro*-Ebene angegangen werden: Gewisse Bildungssysteme sehen für bestimmte Schultypen den Einsatz von einheitlichen Lernmitteln vor. Vielerorts besteht hier auch (*variable*) Wahlfreiheit, entweder auf Ebene der Schule oder sogar der Lehrperson; dies gilt auch für **Inhalte und Lernaktivitäten** (die oft durch Lehrmaterialien beeinflusst oder gar bestimmt werden), sowie **Lernorte, Zeitgefäße und Lerngruppen** (*Location, Time, Grouping*). Als Motor curriculärer Reformen spielt die **Beurteilung** eine die Ebenen übergreifende, zentrale Rolle. Nicht vergebens werden auf *Makro*-Ebene Bildungsstandards von vielen Staaten als Mittel zur Steuerung von Lehr- und Lernprozessen eingesetzt.

Kohärenz im Gesamtsprachencurriculum und curriculare Szenarien

Wird die Mehrsprachigkeit als zentrales Bildungsziel (*Rationale*) festgelegt, so liegt es nahe, Sprachencurricula zu konzipieren, welche alle Sprachen des mehrsprachigen Repertoires einbeziehen und auf eine möglichst koordinierte und auf sprachliche Diversität ausgerichtete Förderung aller sprachlichen Ressourcen hinsteuern. Diese Koordination hat eine horizontale Dimension, mit der die Zusammenarbeit der Lehrpersonen über Sprachen und Fächergrenzen hinweg erfasst wird, und eine vertikale

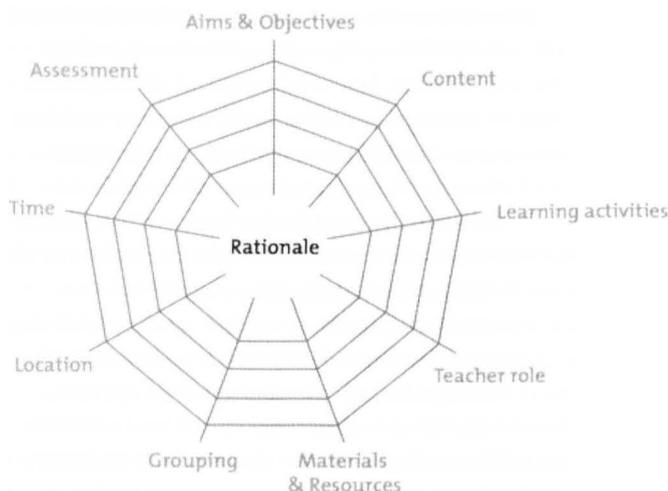


Abb. 2: Komponenten der curricularen Planung – »curriculares Spinnennetz« (Thijs & van den Akker 2009, 12)

Dimension, die die Kohärenz über Schulstufen hinweg beschreibt.

Besteht der politische und pädagogische Wille, schulische Curricula aus der *Makro*-, aber auch aus der *Meso*-Perspektive in diese Richtung weiterzuentwickeln, lohnt sich eine ganzheitliche Planung, bei der die beiden Kohärenzdimensionen – gleichsam aus der Vogelschau – in **curricularen Szenarien** gedacht werden. Ein visualisiertes, prototypisches Szenario findet sich bei Hufeisen (2011, 274) für die Situation von Deutsch als Verkehrs- und Zweitsprache (Abb. 3).

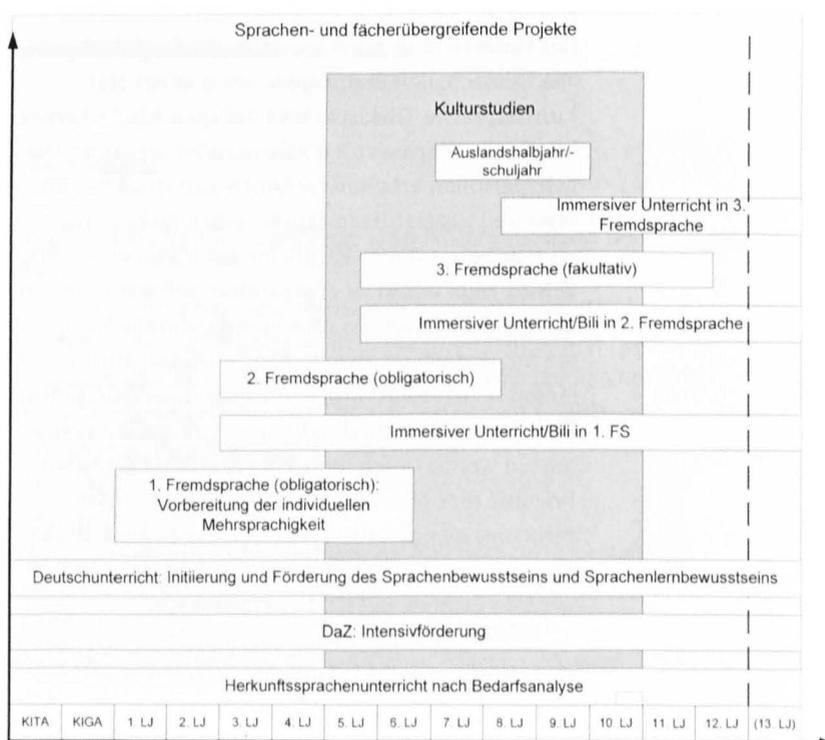


Abb. 3: Gesamtsprachencurriculum (reproduziert nach Hufeisen 2011, 272)

Dieses Szenario soll hier kurz am Beispiel einer fiktiven Schülerin, die wir Emine nennen wollen, erläutert werden. Emine lebt in einer mittelgroßen Stadt in Deutschland. Sie stammt aus einer türkischsprachigen Familie und erwirbt die Schulsprache Deutsch ab der Kindertagesstätte (KITA) über die ganze Schulzeit hinweg. In der KITA und im Kindergarten wird sie im Erwerb des Deutschen, das für sie eine Zweitsprache (vgl. Einführungsartikel zu diesem Heft) ist, im Rahmen eines speziellen Unterrichtsangebotes besonders intensiv gefördert, und zwar so lange, bis sie eine altersgemäße Sprachhandlungskompetenz entwickelt hat und vollständig in die zweite Klasse der Grundschule integriert werden kann. In ihrer Familiensprache Türkisch wird sie ebenfalls ab der KITA über die gesamte Schulzeit hinweg altersgemäß gefördert. Ab dem zweiten Schuljahr erlernt sie Englisch als erste Fremdsprache. Während zwei Jahren erwirbt sie im Schulfach Englisch Grundkompetenzen, danach wird die Sprache zusätzlich im Rahmen eines bilingualen Sachfachunterrichts in zwei Fächern (in Emines Fall Mensch und Natur; Sport und Bewegung) unterrichtet. Nach vier Lernjahren wird der Unterricht in Englisch als Schulfach beendet und das Fach vollständig in ein Englisch (»immersiv«) unterrichtetes Sachfach (in Emines Fall Biologie) überführt. Ab der vierten Klasse erwirbt sie nach demselben Prinzip Französisch als Fremdsprache, das anschließend in einen immersiven Geschichtsunterricht überführt wird. Ab der sechsten Klasse könnte sie zusätzlich Spanischunterricht wählen. Der Unterricht in allen Sprachen (in der Schulsprache Deutsch, den Fremdsprachen und der Herkunftssprache Türkisch) und das sprachliche Lernen in allen Fächern werden miteinander verzahnt. Die Lehrpersonen arbeiten fächerübergreifend zusammen und unterstützen Emine dabei, fächer- und stufenübergreifende Parallelen und Querverbindungen zu ziehen und zu einer immer selbstständigeren Lernenden zu werden. Ihre interkulturelle Kompetenzen vertieft sie ab dem fünften Schuljahr in einem neuen Fach »Kulturstudien« (Literatur, Kultur, Politik und Wirtschaft); die interkulturellen Kompetenzen werden auch fächerübergreifend gefördert. Wie alle ihre Mitschülerinnen und Mitschüler verbringt sie ein halbes Jahr in einer Region, in der eine der unterrichteten Fremdsprachen gesprochen wird, in Emines Fall ist dies Frankreich.

Natürlich mutet dieses curriculare Szenario, wie auch Hufeisen selbst anmerkt, utopisch an: Umgebungen, in denen die bildungspolitischen, ökonomischen und schulorganisatorischen Gegebenheiten die Umsetzung eines solchen Curriculums erlauben,

sind vermutlich zurzeit selten (vgl. Hufeisen 2011, 266). Das Schema kann jedoch als Folie für den Entwurf von kontextangepassten Gesamtsprachencurricula verwendet werden. Weitere Entwürfe von curricularen Szenarien finden sich im *Curricular Guide* des Europarates (Kapitel 3, Europarat 2010).

FORMULIERUNG VON LERNZIELEN IM DIENST DER CURRICULAREN MEHRSPRACHIGKEIT

In einer mehrsprachigen curricularen Logik rückt die horizontale Dimension von Zielsetzungen, d. h. die sprachenübergreifende Kohärenz zwischen Sprachfächern sowie zwischen Sprach- und Sachfächern in den Blick (vgl. *Curricular Guide*, Abschnitt 2.3.2). Lernziele werden in Lehr- und Rahmenplänen im Zuge der aktuellen Kompetenzorientierung meist als zu erwerbende Kompetenzen bzw. Ressourcen formuliert, zuweilen in Kombination mit Hinweisen zur methodischen Gestaltung der Lernprozesse. Die sprachenübergreifende Kohärenz beim Aufbau von Kompetenzen im mehrsprachigen Repertoire kann befördert werden, wenn Autorinnen und Autoren von Lehrplänen mindestens teilweise von gemeinsamen Kategorien ausgehen, z. B. im rezeptiven und produktiven Umgang mit Textsorten und -typen, bei Lern- und Kommunikationsstrategien, oder in der Grammatikterminologie.

Als Beispiel für einen wichtigen Schritt in diese Richtung kann der Lehrplan des Schweizer Projekts *Passepartout »Fremdsprachen Lernen an der Volksschule«* (Laufzeit 2006–2017) angeführt werden. Es siedelt sich im Kontext eines föderalistischen Bildungssystems an: Sechs Deutschschweizer Kantone (bzw. Kantonsteile) entlang der französischen Sprachgrenze haben sich im Zuge einer nationalen Bildungsreform entschieden, im Rahmen eines gemeinsamen curricularen Großprojektes die Landessprache Französisch im dritten Grundschuljahr (acht/neun Jahre) als erste Fremdsprache und Englisch als zweite Fremdsprache im fünften Grundschuljahr einzuführen. Als eines der zentralen Bildungsziele wird im Projektkonzept die Erziehung zur Mehrsprachigkeit genannt (Lehrplan *Passepartout* 2011, 4). Entsprechend wurde, vor dem Hintergrund einer Didaktik der Mehrsprachigkeit, für die beiden Fremdsprachen ein gemeinsamer, sprachen- und stufenübergreifender Lehrplan ausgearbeitet. Die Festlegung von drei Kompetenzbereichen zeigt das starke Gewicht der Mehrsprachigkeitsperspektive: **kommunikatives Handeln** (Kompetenzbereich I), **Bewusstheit für Sprachen und Kulturen** (Kompetenzbereich II) sowie **Lernstrategien** im Hinblick auf das autonome Lernen (Kompetenzbereich III). Der nachfolgende Ausschnitt aus dem Lehrplan

illustriert dies für den Bereich der sprachlichen und kulturellen Bewusstheit für die Schuljahre sieben/acht: Die Lernenden sollen in der Lage sein, Ähnlichkeiten und Unterschiede im Funktionieren von Sprachen und Kulturen herauszuarbeiten und (in der Schulsprache) Hypothesen dazu zu bilden. Ferner sollen sie sich beobachtete Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen beim Lernen zu Nutze machen. In den kursiv gesetzten Beispielen werden jeweils exemplarische Vorschläge für konkrete Lernaktivitäten und Inhalte gemacht (Abb. 4).

Der Lehrplan *Passepartout* wurde gemäß Auftrag des Bildungssystems (Umsetzung der Fremdsprachenreform) lediglich für die beiden Fremdsprachen formuliert. Es werden jedoch vielfältige Bezüge zur Schulsprache Deutsch geschaffen, wie der folgende Ausschnitt aus der Rubrik »Didaktische Konzepte und Methoden« erläutert:

»Die Effizienz des Sprachenlernens wird gesteigert, wenn die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, das Transferpotenzial zwischen den Sprachen zu nutzen: Wenn im Deutschunterricht bereits gelernt und geübt wurde, wie man einen Text selektiv liest, wie man einen formellen Brief schreibt oder wie man ausgehend von der Wortwurzel ein unbekanntes Wort erschließt,

können diese Fertigkeiten auch im Fremdsprachenunterricht gezielt aktiviert werden.« (Lehrplan *Passepartout* 2013, 9)

Einen nächsten Schritt in Richtung Gesamtspachen-curriculum geht in der Schweiz der neu entstehende Lehrplan für die 21 Deutschschweizer Kantone, in dem Lernziele zwischen der Schulsprache Deutsch und den Fremdsprachen kohärenter formuliert werden. Dies ist ein anspruchsvolles Unterfangen, da es bislang nur Vorüberlegungen für einen Referenzrahmen im Bereich der Schul- bzw. Bildungssprache wie auch für die Sprache in den Sachfächern gibt. (Vgl. die Studien auf der in Fußnote 1 erwähnten Plattform *Langues dans l'éducation – Langues pour l'éducation* des Europarates). Anzumerken ist auch, dass erst vereinzelt spezielle, verbindliche Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache mit Mindestanforderungen vorliegen, z. B. in Berlin, Hamburg oder im Kanton Zürich (vgl. Engin 2010). Zuweilen stehen Rahmen(lehr)pläne für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur zur Verfügung; ein Beispiel ist hier der an den Rahmenplan für Deutsch als Zweitsprache gekoppelte *Rahmenplan für den herkunftssprachlichen Unterricht* von Rheinland Pfalz (2012).

Kompetenzbereich II Französisch und Englisch

BEWUSSTHEIT FÜR SPRACHE UND KULTUREN Schuljahre 7/8

Globalziel

Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen.

Handlungsfelder

Lernaktivitäten und Inhalte

Handlungsfelder

Lernaktivitäten und Inhalte

Savoir-faire / Fertigkeiten:

Sprachliche und kulturelle Eigenheiten erkennen, vergleichen und in Beziehung zueinander setzen.

- Sprachliche und kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten beobachten und beschreiben.
 - Texte in verschiedenen Sprachen und Varietäten hören und Unterschiede in der Aussprache benennen; auf Wörter achten, die in verschiedenen Sprachen ähnlich tönen, sprachliche Missverständnisse erkennen und beschreiben.
 - Ähnlichkeiten und Unterschiede bei verbreiteten Festen und Gebräuchen besprechen (*Samichlaus, Père Noël, Father Christmas*).
- Hypothesen über das Funktionieren der Sprachen in der Schulsprache formulieren.
 - Die Rolle der bestimmten und unbestimmten Artikel oder die Satzstellung bei Fragesätzen untersuchen (*Sprachdetektiv*).
- Sich Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu Nutze machen.
 - Einen englischen Text auf Grund von französischen Wortkenntnissen besser erschliessen.
 - Auf Grund von französischen und deutschen Wörtern englische Wörter «erfinden».

Abb. 4: Auszug aus dem Lehrplan *Passepartout* für die Schuljahre sieben/acht

LEHRWERKE ALS UMSETZUNGSHILFEN FÜR SPRACHENÜBERGREIFENDE CURRICULARE ZIELSETZUNGEN

Für die Umsetzung curricularer Bildungsziele spielen in der Praxis gebrauchsfertige Lehrmaterialien oft eine weit wichtigere Rolle als die Lehrpläne selbst, insbesondere dann, wenn in einem Bildungssystem Lehrmittel auf der *Makro*-Ebene obligatorisch vorgeschrieben werden. Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit stellt die sprachen- und stufenübergreifend koordinierte, lehrplanbasierte Erarbeitung von Lehrmitteln eine Möglichkeit dar, die horizontale und vertikale Kohärenz zwischen Sprachen auf der Ebene von Lernzielen, Inhalten, Methoden, Aktivitäten und der Beurteilung zu stärken (vgl. Egli Cuenat et al. 2010, 113 f.). Wird Mehrsprachigkeit auch beim Einsatz der Lehrmittel berücksichtigt und werden die Lehrmittel sprachenübergreifend aufeinander abgestimmt, kann dies die notwendige fächerübergreifende, zeitintensive Kooperationsarbeit zwischen Lehrpersonen stark erleichtern und somit zur Realisierbarkeit eines mehrsprachigen Ansatzes beitragen (vgl. auch Schmelter 2010).

Wiederum sei dies am Beispiel des Projektes *Passepartout* erläutert. Im Projekt wurden zwei Lehrmittelverlage beauftragt, auf den Lehrplan ausgerichtete Lernmaterialien (von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I) koordiniert auszuarbeiten. In *Mille feuilles*, dem Lehrmittel für die erste Fremdsprache Französisch, wird mit einem starken Akzent auf die Didaktik der Mehrsprachigkeit (Grossenbacher et al. 2012) ab der dritten Klasse das Terrain für das Fremdsprachenlernen bereitet: Das Sprachlernbewusstsein, die Nutzung von mehr-

sprachigen Ressourcen (insbesondere auch der Schulsprache Deutsch und der Herkunftssprachen) und das autonome Lernen werden nach konstruktivistischen Grundsätzen gefördert. Basierend auf einem inhalts- und handlungsorientierten Ansatz wird durchgängig und von Anfang an mit authentischen Texten gearbeitet. Ein Beispiel aus *Mille feuilles* 5.2, (Grossenbacher et al. 2013) für die fünfte Klasse (Schuljahr Sieben, 11–12 Jahre) soll dies illustrieren. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem dritten Lernjahr in der ersten Fremdsprache Französisch und in ihrem ersten Lernjahr in der zweiten Fremdsprache Englisch.

Die Lernziele werden für die Lernenden sichtbar formuliert und den Kompetenzbereich »Sprachliches Handeln«, »Bewusstheit für Sprachen und Kulturen« und »Sprachlernstrategien« zugeordnet (Abb. 5). Für die Erklärungen und Anweisungen wird auf der Grundschulstufe allgemein noch oft die Schulsprache Deutsch eingesetzt.

Die Lernenden erarbeiten sich mit diversen Aktivitäten über mehrere Wochen hinweg Ressourcen, um sich gegenseitig und vor der ganzen Klasse auf Französisch Witze zu erzählen. In der Gestalt zahlreicher kindgerechter Witze auf Französisch, die sie lesen und – von Gleichaltrigen erzählt – hören können, wird ihnen ein reicher authentischer Input in der Zielsprache geboten. Als Vergleichs- und Anknüpfungspunkt lesen und hören sie auch Witze in der Schulsprache Deutsch. Besonders interessant im Hinblick auf den sprachenübergreifenden Aufbau von Bildungssprache ist folgende Sequenz, in der die Lernenden aufgefordert werden, in der Schulsprache (mit zweisprachigem Glossar) über die Textsorte Witz und eine prototypische Witz-Struktur zu reflektieren; dieses Reflektieren wird als Strategie gekennzeichnet und hilft ihnen anschließend, französische Witze leichter memorieren zu können (Abb. 6).

Darüber hinaus werden mehrsprachige Ressourcen (Deutsch, Englisch, Französisch, Herkunftssprachen) eingesetzt, um das Funktionieren der grammatikalischen Negation, die beim Erzählen der Witze gebraucht wird, bewusst zu erfassen. Zum Abschluss wird geübt, Witze lebendig zu erzählen (oder nachzuerzählen) und die Kinder werden ermutigt, dies auch noch in anderen Sprachen zu tun. Diese Aktivitäten bieten eine ideale Grundlage für die sprachenübergreifende Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fächern.

Das *Passepartout*-Lehrmittel der zweiten Fremdsprache Englisch *New World* (Frank Schmid et al., in Vorbereitung) baut auf den in *Mille feuilles* erarbeiteten Kompetenzen auf. Wenngleich viel traditioneller

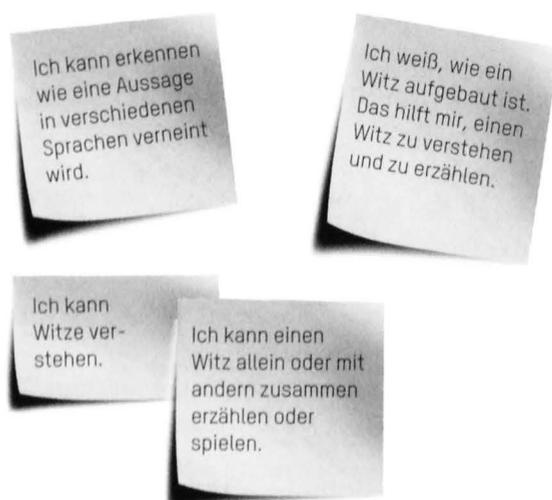


Abb. 5: Lernziele

gestaltet, zielt es doch darauf ab, Sprachen bewusst zu machen, miteinander zu vergleichen und an Bekanntes anzuknüpfen (vgl. Vicente / Pilypaitytė, Infokasten in dieser Nummer, S. 68), und verfolgt dabei ebenfalls einen inhalts- und handlungsorientierten Ansatz.

Insgesamt stellt die Anlage des *Passepartout*-Projektes, auch wenn es sich in erster Linie auf das integrierte Fremdsprachenlernen konzentriert und Schul- bzw. Herkunftssprachen eher punktuell einbezieht, einen wichtigen Impuls im Hinblick auf die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums mit einem Anspruch auf Kohärenz zwischen *Makro*- und *Mikro*-Ebene dar. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch zu erwähnen, dass ein Mehrsprachigkeitsansatz, der die Nutzung der Ressourcen im Gesamtrepertoire anstrebt, auch in einem Lehrmittel für eine Einzelsprache (z. B. Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch) und auf der *Mikro*-Ebene angelegt werden kann. Dies zeigt zum Beispiel der Beitrag von Vicente und Pilypaitytė in diesem Heft, S. 52.

MEHRSPRACHIGE CURRICULA UND LEHRPERSONENBILDUNG

Kooperation und sprachenübergreifender Unterricht sind im Grunde nur ungenutzte Möglichkeiten. Das zeigt das mit entsprechender Anleitung gut realisierbare Beispiel des *Passepartout* Lehrmittels *Mille feuilles*. Wichtig sind dabei nicht nur gute und attraktive Lernmaterialien, sondern auch entsprechende Haltungen und Kompetenzen bei den Lehrpersonen. Diese sind für die Aus- und Weiterbildung in sämtlichen Fächern relevant (vgl. *Curricular Guide*, Europarat 2010, und Hufeisen 2011), z. B.

- differenziertes Wissen darüber, wie zwei- oder mehrsprachige Personen funktionieren,
- die Fähigkeit, im Hinblick auf den Erwerb einer mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz realistische Ziele zu setzen,
- die Fähigkeit, den mehrsprachigen Repertoires der Lernenden mit Wertschätzung zu begegnen,
- die Fähigkeit, Transferstrategien zu aktivieren: von einer Sprache auf die andere, von einer Teilkompetenz auf die andere, von einer Disziplin auf die andere,
- die Fähigkeit, mit verschiedenen Codes im Klassenzimmer umzugehen und den Sprachwechsel reflektiert zu gestalten.

Mehrsprachig angelegte Curricula können nur dann eine Wirkung zeigen, wenn sie von Lehrpersonen in der Praxis umgesetzt und mitgetragen werden. Dazu können auch kleine Schritte auf der *Mikro*-Ebene beitragen. Der eingangs erwähnte *monolinguale*

Pas de blague sans chute

Du erkennst, wie die meisten Witze aufgebaut sind.

Jede Textsorte hat bestimmte Merkmale. Am folgenden Beispiel siehst du, aus welchen Teilen ein Witz besteht.

1. Lest den Witz. Wie ist er aufgebaut?

Die Merkmale einer Textsorte kennen
Untersuche, wie ein Text aufgebaut ist. Das hilft dir, den Text zu verstehen und ihn nachzulesen.

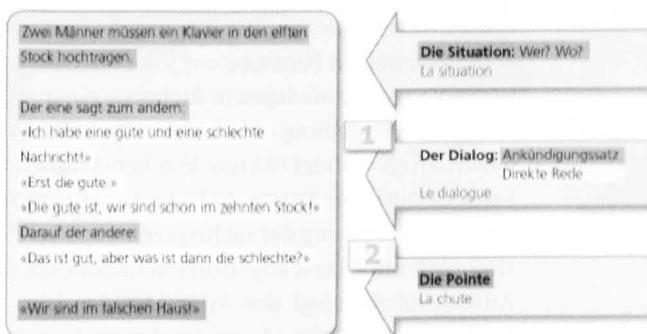


Abb. 6: Textsorte Witz und ihre prototypische Struktur
(© Mille feuilles 5, élève, 2013, Schulverlag plus AG)

Habitus, der sich in einzelsprachlichen und -fachlichen Traditionen wie auch Traditionen von Schulstufen- und -typen in der Lehrpersonenbildung ausdrückt, ist stark. Er wirkt der Idee entgegen, dass sämtliche Lehrpersonen gemeinsam die Verantwortung für eine kohärente Förderung der mehrsprachigen Repertoires der Lernenden übernehmen, dass Sprachen zusammenhängend gefördert werden können und dass jede auch noch so partielle sprachliche Ressource Wertschätzung verdient und in ihren spezifischen Erwerbszusammenhang gestellt werden sollte. Dies erfordert keine radikale Reform der Lehrerbildung, sondern eine gezielte Ausbildung zur Förderung eines mehrsprachigen Denkens und pädagogischen Handelns und ein entsprechendes Verständnis bei den Dozierenden und Curriculumsverantwortlichen der lehrerbildenden Institutionen.

AUSBLICK

Eine strukturierte, mehrschichtige Vorstellung des Curriculums ist hilfreich, wenn es darum geht, Wege zu finden, um das mehrsprachige Repertoire der Lernenden und die sprachliche Vielfalt in einem

institutionellen Kontext zu fördern. Im vorliegenden Artikel wurde ein Schwergewicht auf die curriculare Planung und die Instrumente auf der *Supra-* und *Makro-*Ebene gelegt, nämlich die Erarbeitung von Lehrplänen und obligatorischen Lehrmitteln für eine mehrsprachige Förderung. Wie die Ausführungen gezeigt haben, ist dies ein komplexes und ambitiöses Unterfangen. Solche Impulse sind wichtig und notwendig, wenn wir möglichst vielen Individuen eine mehrsprachige Bildung ermöglichen wollen, indem wir neben Englisch auch das Erlernen weiterer Fremdsprachen und den Einbezug der Herkunftssprachen der Lernenden gezielt und systematisch fördern.

Tatsächlich sind es wohl die vielfältigen Wege, welche die für das Sprachenlehren und -lernen verantwortlichen Personen auf jeder curricularen Ebene von *Mikro* bis *Supra* in Richtung einer mehrsprachigen Erziehung einschlagen, die zu einem dauerhaften Wandel führen. Von Lehrerinnen und Lehrern initiierte *Bottom Up*-Projekte zur Förderung und Wertschätzung der mehrsprachigen Ressourcen sind auch ohne breit abgestützten institutionellen Auftrag möglich (vgl. den Artikel von Joachim Schlabach, S. 42). Eine breite Implementierung curriculärer Mehrsprachigkeit bedingt jedoch ein Zusammenwirken von *Supra-*, *Makro-*, *Meso-* und *Mikro-* bis *Nano-*Ebene, bei dem die Lehrpersonen die Schlüsselposition einnehmen.

LITERATUR

- Ammon, Ulrich: Thesen zur Abträglichkeit der EU-Sprachenpolitik für Deutsch als Fremdsprache. In: Der Sprachdienst 53, 1/2009, 16–18
- DYLAN (2012): The DYLAN Projekt Booklet. European Commission, www.sciprom.ch/resources/Print-Products/Booklets/DYLAN-Project_Final-Booklet_A4_300412.pdf
- Egli Cuenat, Mirjam / Manno, Giuseppe / Le Pape Racine, Christine: Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. BzL 28 1/2010, 109–124
- Egli Cuenat, Mirjam: Création de matériaux d'enseignement pour un apprentissage coordonné des langues. In: Babylonia 1/2012, 21–28
- Engin, Havva: Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 1085–1095
- Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt 2001. Online-Version: www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
- Europarat: Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strassburg: Europarat 2010 www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxE-UseDescriptors_fr.asp
- Frank Schmid, Silvia / Ritter, Guido / Rüdiger-Harper, Jean / Villiger-Baumann, Chantal (in Vorbereitung): New World – English as A Second Foreign Language. Zug: Klett und Balmer, www.klett.ch
- Gogolin, Ingrid (et. al.): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster/New York: Waxmann 2011
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann 1994
- Grossenbacher, Barbara / Sauer, Esther / Wolff, Dieter: Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien – Mille feuilles. Bern/Aarau: schulverlag plus 2012
- Grossenbacher, Barbara / Sauer, Esther / Thommen, Andi: Mille feuilles magazine 5.2. MDR – mort de rire. Bern, Aarau: schulverlag plus 2013, www.1000feuilles.ch
- Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta: Vieles ist sehr ähnlich: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (= Bd6 Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2011, 265–282
- Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr 2005
- Krumm, Hans-Jürgen: Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr 2004, 105–112
- Lüdi, Georges et al.: Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe »Gesamtsprachenkonzept«. Bern: EDK 1998, http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept_kurz.html
- Passepartout: Lehrplan Französisch und Englisch. 2011, www.passepartout-sprachen.ch
- Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland Pfalz. Mainz 2012
- Schmelter, Lars: Französisch in einem auf Mehrsprachigkeit abzielenden Curriculum. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36/2010, 102–115
- Thijs, Annette / Van den Akker, Jan: Curriculum in development. SLO Netherlands Institute for Curriculum Development: Enschede 2009
- Van den Akker, Jan: Curriculum Development Re-Invented: Evolving Challenges. In: Letschert, Jan (Hrsg.): Curriculum Développement Re-Invented. Enschede: SLO 2006



© fotolia/viperagp

DIALEKT IM DEUTSCHUNTERRICHT?

Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit in Brasilien

Brasilien ist ein großes Land und in historischer, kultureller und sozialer Hinsicht äußerst vielfältig. Das Interesse an bestimmten Sprachen hängt auch von spezifischen regionalen Faktoren ab. Denn vor allem in den südlichen Bundesländern werden noch heute Raritäten des Deutschen gesprochen. Viele Kinder haben, neben dem Portugiesischen, eine dieser deutschstämmigen Sprachen als Muttersprache (L1) – und zahlreiche andere, welche die deutsche Varietät nicht beherrschen, leben in einem mehrsprachigen Kontext. Hier kann oder sollte der Deutschunterricht nicht nach allgemeinen Konzepten gelehrt werden. Der folgende Beitrag stellt konkrete didaktische Pilotprojekte vor, die diesen spezifischen mehrsprachigen Kontexten Rechnung tragen.

VON KAREN PUPP SPINASSÉ

In Brasilien werden als Folge einer großen Einwanderungswelle deutschsprachiger Menschen seit 1824 acht Varietäten des Deutschen gesprochen: Hunsrückisch, Westfälisch, Pommerisch, Plautdietsch, Wolgadeutsch, Schwäbisch, Österreichisch und Bairisch. Diese sogenannten Migrantensprachen haben sich in Brasilien getrennt von den jeweiligen Ausgangsdialekten entwickelt, sodass sie Besonderheiten enthalten, die sie von anderen Dialekten bzw.

von anderen deutschstämmigen Varietäten unterscheiden.

Dieser Beitrag berichtet von konkreten didaktischen Pilotprojekten in multilingualen Kontexten Brasiliens, die das Ziel haben, zu einem kontextspezifischeren und daher lernerzentrierteren Deutschunterricht beizutragen, in dem die lokale Nicht-Standard-Varietät berücksichtigt wird. Im Vordergrund stehen Kontexte, in denen das Hunsrückische

gesprochen wird. Diese Bezeichnung geht auf die geografische Herkunft der Varietät zurück: das Hunsrück-Gebiet in Deutschland, zwischen den Flüssen Rhein und Mosel. Sie definiert eine brasilianische deutschstämmige Nicht-Standard-Varietät, die hauptsächlich durch den Sprachkontakt mit anderen deutschen Dialekten in Brasilien, aber vor allem mit dem Portugiesischen (also durch Lehnbildungen und *code-mixing*) charakterisiert wird (siehe Altenhofen 1996, 27). Die Auswanderung aus dem Hunsrück thematisiert Edgar Reitz in seinem Kinofilm »Die andere Heimat – Chronik einer Sehnsucht« (2013).

Aus linguistischen, aber vor allem auch aus sozio-historischen Gründen haben diese Migrantensprachen kein hohes Prestige in der brasilianischen Gesellschaft, was zu vielen negativen Einstellungen und Vorurteilen führt (vgl. Altenhofen 2004; Pupp Spinassé 2011).

DER DEUTSCHUNTERRICHT IN DEN MEHRSPRACHIGEN KONTEXTEN

Im Rahmen meines Projektes besuchen wir Schulen in Sprachkontaktregionen Portugiesisch-Hunsrückisch, in denen eine große Anzahl der Schülerinnen und Schüler bilingual ist und nun mit dem Erlernen des Hochdeutschen in der Institution anfängt. Zwei Hauptziele wurden dabei verfolgt: 1) von den linguistischen Merkmalen des Hunsrückischen auszugehen, um durch Kontrastivität einen Beitrag zu einem Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit zu leisten, und 2) das vorhandene Sprachvorurteil gegen das Hunsrückische allmählich abzubauen, indem die Minderheitensprache erst einmal im Unterrichtsraum erlaubt wird, und indem die Schüler Informationen über die Herkunft und Entwicklung der Varietät bis zum heutigen Stand erfahren. Wir entwickelten also Unterrichtsmethoden und didaktische Strategien für diesen Kontext, um das Erlernen des Hochdeutschen mithilfe des Hunsrückischen zu unterstützen und eine mehrsprachige Erziehung zu fördern.

Bis jetzt haben wir in fünf verschiedenen Schulen die Untersuchungen durchgeführt. Sie liegen alle in Städten oder an Orten, die von deutschsprachigen Einwanderern vor allem im Laufe des 19. Jahrhunderts stark besiedelt wurden und nicht weiter als 100 km entfernt von Porto Alegre, der Landeshauptstadt, sind.

Die Datenerhebung in den Schulen zeigt, dass noch viele Kinder alltäglichen Kontakt zum Hunsrückischen haben und daher aufgrund der nahen Verwandtheit zwischen Hunsrückisch und Hochdeutsch gewisse Vorkenntnisse des Deutschen

mitbringen. In den meisten Fällen sprechen die Lehrer in diesen Kontexten ebenfalls das Hunsrückische als Muttersprache und lernten das Hochdeutsche formell in der Schule oder während der Ausbildung an der Universität. Trotzdem wird das Hunsrückische normalerweise nicht berücksichtigt und in manchen Fällen sogar verboten, und der Unterricht in solchen Kontexten verläuft wie ein Unterricht in monolingualen Kontexten: ähnliche Didaktik, die Grammatik als Hauptschwerpunkt, kaum kontextbezogene Materialien.

INITIATIVEN FÜR DIE MEHRSPRACHIGKEIT

Für die Untersuchungen in den Schulen gehen wir immer in drei Schritten vor: Zuerst wird eine Umfrage mit Schülern und Lehrern gemacht, in der Informationen über Sprachgewohnheiten und Spracheneinstellungen erhoben werden; dann führen wir in den ausgewählten Klassen Unterrichtsbeobachtungen durch, um bestimmte Aspekte der Spracheneinstellung sowie die Präsenz (oder Abwesenheit) des Hunsrückischen im Unterrichtsraum festzustellen; zum Schluss führen wir an einem Tag eine Pilotstunde durch, in der praktische Aufgaben die Schüler dazu führen, ihre Kenntnisse des Hunsrückischen zu nutzen, um über das Hochdeutsche nachzudenken und sich der Ähnlichkeiten und Unterschieden bewusst zu werden.

Es ist wichtig, zu betonen, dass alle sich im Unterrichtsraum befindenden Schüler – die monolingualen und die bilingualen – an den Untersuchungen teilnehmen. Das hat unserer Meinung nach zwei positive Auswirkungen: Indem der sogenannte Dialekt ein Thema in der Schule wird, verändert sich zunächst die Wertschätzung der Minderheitensprache und ihrer Sprecher; außerdem fördert diese Maßnahme die Mehrsprachigkeit, indem die monolingualen Schüler für den lokalen Multilingualismus sensibilisiert und darüber hinaus in diese »Sprach-Welt« miteinbezogen werden. Ich schließe mich in diesem Sinne der Forderung Riehls (2006, 15) an: »Aufgrund der zahlreichen individuellen und gesellschaftlichen Vorteile sollte die Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund eine wichtige bildungspolitische Aufgabe sein«.

»PILOTSTUNDEN« – HUNSRÜCKISCH UND HOCHDEUTSCH

In diesem Abschnitt geht es um die bereits erwähnten Pilotstunden, die drei Ziele verfolgen: Das Sprachbewusstsein zu wecken, die Mehrsprachigkeit zu fördern und ganz konkret Materialien zu verwen-

den, die Merkmale des Hunsrückischen für das Erlernen des Hochdeutschen nutzen. Wir haben bis jetzt vier Pilotstunden entwickelt – eine zum Thema Orthografie, eine zur Phonetik, eine zum Wortschatz und eine zur Wortstellung –, die nun teilweise mehrmals in verschiedenen Klassen und in verschiedenen Schulen durchgeführt wurden. In diesem Beitrag berichte ich über die zwei ersten Stunden, da die letzten noch nicht ausgewertet wurden.

Ausgehend von der Realität der Schüler wurden durch eine Arbeit mit schriftlichen Texten in einem ersten Moment orthografische Regeln des Deutschen erarbeitet. Das Ziel in dieser Stunde ist es, das sprachliche Bewusstsein bei den Schülern zu wecken und durch orthografische Regeln zu zeigen, dass sie bereits einige Strukturen der deutschen Sprache kennen. Um das Vorurteil gleich zu Beginn zu entkräften, begrüßen wir die Schüler und führen das erste Unterrichtsgespräch auf Hunsrückisch. Darüber wundern sie sich, da die Sprache immer ein Tabu in der Schule gewesen ist. Die Hunsrückisch-sprechenden übersetzen und erklären den anderen alles, was gesagt wird, sodass diese von Anfang an miteinbezogen werden.

Wir gehen davon aus, dass die Vermittlung von Informationen über die Sprache das Interesse an ihr erweckt. Deswegen wird im darauffolgenden Schritt unseres Pilot-Unterrichts die Geschichte und die Entwicklung des Hunsrückischen bis zum aktuellen Stand kurz auf Portugiesisch erzählt.

Diese einfache Aktivität bringt in der Regel positive Ergebnisse, denn die Schülerinnen und Schüler verstehen sofort, dass ihre Mundart nicht eine »falsche« Sprache ist, sondern einfach eine andere Varietät als das Hochdeutsche aus Deutschland. Die Einsicht kommt sehr schnell, man hat den Eindruck, dass die Lernenden schon lange darauf gewartet haben. Bei der Reflexion wird das metasprachliche Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler geweckt: Sie wissen genau, dass es innerhalb eines Sprachsystems Unterschiedlichkeiten gibt, und das muss nicht bedeuten, dass eine Varietät besser ist als eine andere. Sie kennen das aus dem Portugiesischen, das Regionalismen beinhaltet und regional abhängig starke, vor allem phonetische Unterschiede aufweist. Die Schüler vergleichen die eigene Situation mit der des Portugiesischen und können gleich die Rolle ihrer Sprache im Verhältnis zum Deutschen zuordnen.

Im Anschluss führen wir eine Aktivität durch, die auf die eigene Realität, auf die Schriftkenntnisse der Schüler zurückgreift. Wir schreiben ihre Nachnamen und weitere bekannte deutsche Namen in

der Region (Marken-, Geschäftsnamen ...) an die Tafel und lassen sie lesen. Obwohl viele von den Probanden noch keine Alphabetisierung auf Deutsch und manche gar keinen Deutschunterricht hatten, lesen sie die Namen richtig vor, denn sie kennen schon (wenn auch unbewusst) ein paar Regeln, wie z. B., dass man bei dem Namen »Schneider« kein [ei], sondern [ai] aussprechen soll, oder dass »sch« den Laut [ʃ] produziert. Diese Regeln werden mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und durch einige andere erweitert.

Wie bereits erwähnt, arbeiten wir zu diesem Zeitpunkt mit Aspekten der Schriftlichkeit und Kontrastivität, denn die Schüler sollen merken, dass sie bereits über gewisse Vorkenntnisse des Deutschen verfügen. Als Illustration geben wir ihnen einen kleinen Text, der in Hunsrückisch verfasst ist. Es handelt sich um die Äsops Fabel »Die Maus und der Stier«, die von einer kleinen Maus handelt, die einem Stier auf der Weide einen Streich spielt und somit zeigt, dass manchmal auch die Kleinen stärker sein können. Der Text ist ins Hunsrückische übersetzt worden und lässt sich mit den Schülern gut anwenden: Der Text ist kurz, humorvoll, berichtet über einen Streich – was bei Kindern immer gut ankommt – und enthält Elemente ihres meist landwirtschaftlich geprägten Alltags wie Vieh, Weide und Gras.

DIE MAUS UNN DE STIER

Enn Stier woo im Potrea unn hat Groos gefress. Wie de Stier so de Kopp in die Richtung von de Boden tut, springt enn Maus her und beist de Stier in die Nos.

Ich wedd dich umbringe, dacht de Stier bes. Da hert de Stier die Maus rufe: »Fang mich doch! Du kriest mich jo goo net!«. »Das ist jo enn Frechheit!«, dacht de Stier, steckt die Henne in de Boden unn wuhlt, bis'e mied weht. Dann har'e sich uff de Boden geleht. Do truff hat die Maus nur gewoot. Hupp, do kommt die Maus aus de Boden und beist de Stier noch schlimmer wie das erste Mol.

»Jetzt schegt's awer mo!« hat de Stier geschreit. Wutich springt de Stier uff die Bein unn wuhlt mit die Henne wieder unn wieder in de Boden. Awer das alles hat nix geholf. Die Maus woo schon uff enn ganz andre Platz. »Holla!« hat'se gepiepst. »Streng dich net so an, mein Dicke! Es nutzt dich nix. Ich will dich mo was soon: Ihr grose Kelle kennt net immer krien was ihr wollt. Dann unn wann sinn mir kleine stärke, vestehst de mich?«

(Noh enn Fabel von Äsop –
ins Hunsrückische von Gerson Roberto Neumann)



Von den bearbeiteten orthografischen Regeln ausgehend sollen die Schüler den Text – wenigstens orthografisch – entschlüsseln können. Wir lesen ihn einmal vor und dann sollen die Schüler ihn vorlesen: Auch die Schüler ohne jegliche Vorkenntnisse im Hochdeutschen können den Text vorlesen. Die Hunsrückischsprechenden können nicht nur den Text gut vorlesen, sondern sie sind auch in der Lage, den Sinn zu erschließen und erzählen den Mitschülern auf Portugiesisch die Geschichte.

Am Ende dieser Pilotstunde schreiben die Schülerinnen und Schüler noch ein kurzes Diktat, indem wir Wörter auf Deutsch vorsprechen und die Lernenden sie nach den gelernten Regeln schreiben. Alle Schülerinnen und Schüler führen die Aktivität sehr motiviert aus. An der ganzen Aktivität nehmen monolinguale sowie bilinguale Lernende durchgehend motiviert teil, was den Schluss zulässt, dass der Dialekt für beide Gruppen kein Hindernis darstellen muss. Wir gehen im Projekt davon aus, dass die Lektüre und die Arbeit an der schriftlichen Form der deutschen Sprache grundlegende Strategien für den Lernerfolg der Schüler im bilingualen Kontext Portugiesisch-Hunsrückisch darstellen. Die positiven Ergebnisse (richtig gemachte Aufgaben, Motivation sowohl von monolingualen als auch von bilingualen Schülern, Veränderung des sprachlichen Bewusstseins) zeigen, dass dieses didaktische Vorgehen sinnvoll ist.

Die Stunden wurden mit Zustimmung der Eltern der Probanden aufgezeichnet. Durch die Äußerungen kann eine Veränderung der Spracheinstellungen beobachtet werden. Während sie zu Beginn der Stunde ängstlich und ziemlich verschämt über ihre Sprache und in ihrer Sprache sprechen (z. B. »Ich spreche Deutsch, aber es ist kein gutes Deutsch«), reden sie am Ende stolz und euphorisch darüber (z. B. »Ich werde meinen Eltern alles erzählen, was ich hier heute gelernt habe, denn sie sprechen auch Dialekt«).

Durch unsere Arbeit streben wir an, dass die Lektüre in den Klassen intensiviert wird, da das Lesen eine oft vernachlässigte Fertigkeit ist. Das Hören und das Sprechen fallen den Hunsrückischsprechenden meistens leicht, weshalb diese Fertigkeiten öfter im Unterricht aufgegriffen werden. Somit gehören das Lesen und das Schreiben, wie in den Beobachtungen festzustellen war, nicht zu den regelmäßig durchgeführten Aktivitäten.

Oft hört man in verschiedenen Kreisen, dass die bilingualen Schüler gerade deswegen keine gute Lesekompetenz beherrschen bzw. erlangen, weil sie eben den Dialekt sprechen. Wir glauben aber nicht, dass lediglich die Beherrschung der Minderheiten-

sprache einen negativen Einfluss auf die Lesekompetenz ausüben kann; vielmehr glauben wir, dass es hier um ein methodisches Desiderat geht.

In diesem Sinne hat eine Lehrerin unter meiner Betreuung in einer Schule in Santa Maria do Herval testen lassen, wie die Lesefähigkeit im Vergleich zur Hörkompetenz abschneiden würde, nachdem man sich intensiver mit der Lesekompetenz in den regelmäßigen Deutschstunden auseinandergesetzt hatte. Diese Studie (Bohn 2008) hat gezeigt, dass der Dialekt kein Hindernis im Erwerb der Lesekompetenz darstellt und dass nach so einer Arbeit die Schüler ähnlich gute Ergebnisse beim Hör- und Leseverstehen aufweisen können, sodass die Lesekompetenz (trotz des Dialektes) erfolgreich erworben werden kann.

Zum Schluss möchte ich noch eine zweistündige Pilotstunde zum Thema Phonetik und Aussprache darstellen, die ebenfalls im Rahmen des Projektes durchgeführt wurde. Diese wurde in zwei verschiedenen Schulen in Nova Petrópolis durchgeführt. Hier wird jedoch nur die Arbeit mit 19 kleinen, noch nicht alphabetisierten Kindern im Alter von 5–6 Jahren an einer dieser Schulen präsentiert. Die Schule liegt in einem landwirtschaftlichen Gebiet und hat eine hohe Anzahl von Hunsrückischsprechenden unter den Schülern, die im zweiten Jahr Hochdeutsch lernen.

Auch für diesen Kontext wurden zuerst Interviews und Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Das hatte nicht nur zum Ziel, ein Profil der Schüler und Schülerinnen und ihrer Lehrkraft zu erstellen, sondern auch, für die Pilotstunde gezielt Materialien zu entwickeln, die ein enges Zusammenspiel zwischen dem Lehren und dem Lernstoff ermöglichen.

Es war aus vorhergehenden Untersuchungen bekannt und wurde durch die Beobachtungen bestätigt, dass die Schüler die Rundvokale ä [ɛ:], ö [ø:] [œ] und ü [y:] / [y] nicht aussprechen konnten, da sie im Hunsrückischen nicht vorhanden sind. Es wurden dann Aufgaben entwickelt, die anhand von im Unterricht besprochenen Themen gezielt an diesen Lauten arbeiten. Die Hypothese dabei war, dass diese Vokale von den Schülerinnen und Schülern erworben werden könnten, wenn der *Input* geeignet ist und die praktischen Übungen spielerisch und interaktiv ausgeführt werden.

Die Phonetik/Aussprache wurde spielerisch mit Reimen und Liedern geübt, denn das Ziel dabei war, die im Hunsrückischen fehlenden Laute bewusst zu machen und bis zur Automatisierung zu üben. Ebenfalls wurden Übungen zum Wortschatz gemacht, in denen Wörter des Deutschen und des Hunsrückischen konkret durch mitgebrachte

Objekte verglichen und wahrgenommen werden.

Für die Pilotstunde wurden die Lieder »Bruder Jakob« und »Drei Chinesen mit dem Kontrabass« ausgewählt, weil sie thematisch sehr gut zur Einheit des Deutschunterrichts gepasst haben. Zusammen mit den Schülern wurden Puppen erstellt. Die Lieder sowie kleine Reime wurden mit einer Geschichte, ein Puppentheater mit einem Thema (Familie) kombiniert, sodass die Lieder sinnvoll eingesetzt werden konnten.

Die Kinder haben am Ende des Unterrichts nicht mehr die Rundvokale ersetzt und deren Aussprache wurde automatisiert. Indem die Schüler im Puppentheater die Choreografie der Lehrperson befolgten, achteten sie auch auf die Artikulation und machten die jeweiligen Bewegungen nach. Somit war das korrekte Aussprechen der Laute nicht das Ergebnis von Korrekturen, sondern ein natürliches Resultat des Spiels und der aktiven Teilnahme (ausführlicher zu Vorbereitung, Konzipierung, Verlauf und zu den Ergebnissen des Unterrichts siehe Borges 2012).

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Pilotstunden haben uns gezeigt, wie der Unterricht in einem mehrsprachigen Kontext die verschiedenen Sprachen berücksichtigen kann und dass dabei auch die Minderheitensprachen einen Platz einnehmen sollen, da die Schülerinnen und Schüler von den Vorkenntnissen profitieren können. Außerdem ist deutlich geworden, dass eine lernerspezifische und kontextbezogene Didaktik in den zweisprachigen Kontexten mit Hunsrücksprechern möglich ist. Didaktisch-methodisch gesehen haben unsere Vorschläge positive Ergebnisse gezeigt.

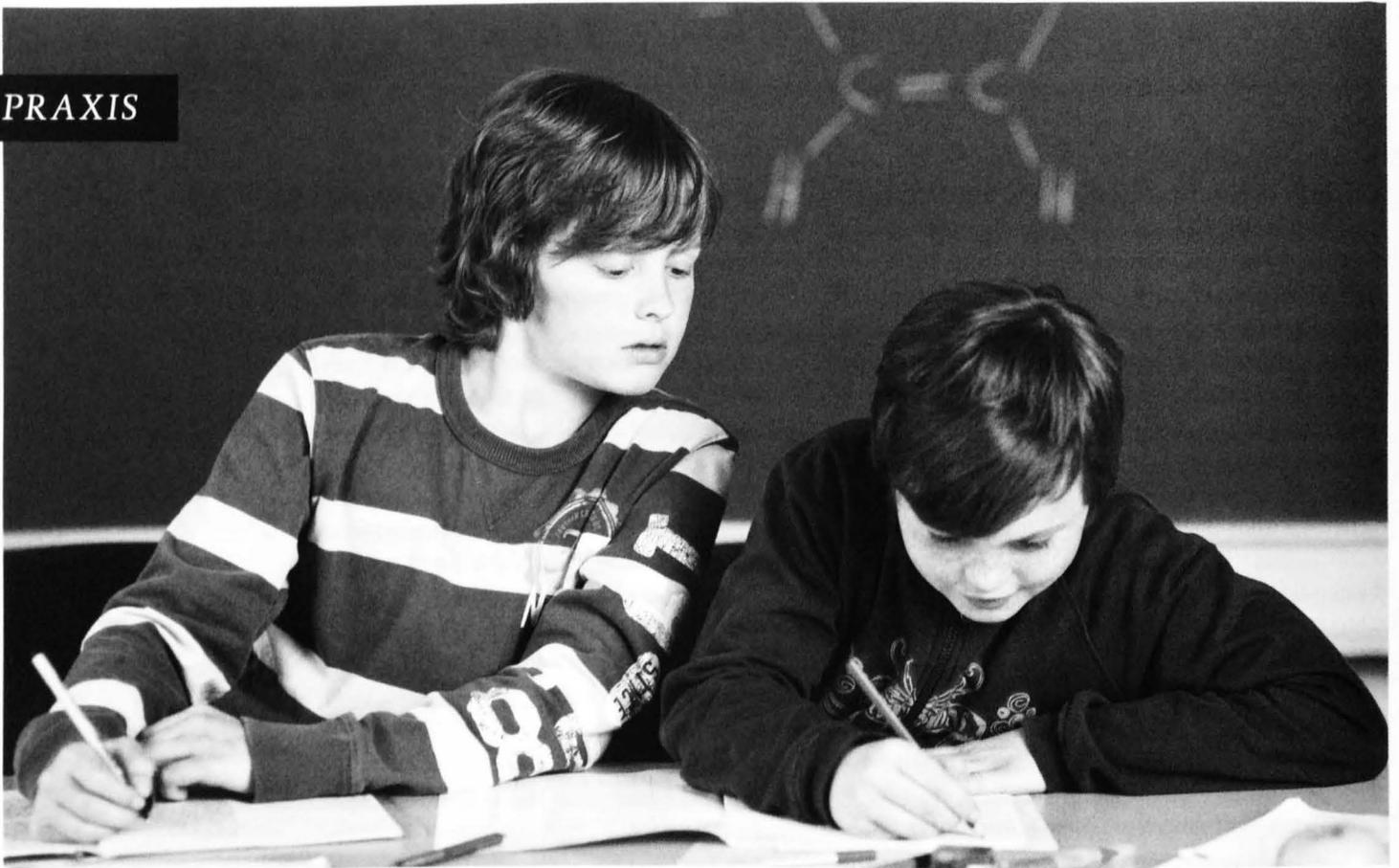
Es handelt sich zwar bei unseren Projekten um Einzelstudien, und wir können von der Weiterführung der erreichten Ergebnisse nicht berichten, unsere Absicht dabei war aber, die Lehrenden für die bilinguale Situation zu sensibilisieren und ihnen Wege für eine bessere Anpassung an die lokale Realität zu zeigen. Idealerweise sollen sie an weiteren Aufgaben, Übungen und didaktischen Strategien selber arbeiten. Es geht daher vor allem um die Entwicklung eines Bewusstseins für die Mehrsprachigkeit.

Die Schülerinnen und Schüler zeigen nach dem Pilotunterricht eine offenere Haltung in Bezug auf andere Sprachen, besonders auf das Hunsrücksische. Dadurch wird deutlich, wie relevant solche lernerorientierten bzw. kontextspezifischen Aktivitäten sind.

In diesem Sinne soll dieser Beitrag ein Anstoß für die Reflexion im Dienste einer Didaktik der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sein, da in ähnlicher Weise die hier dargestellten Strategien zum Sprachbewusstsein der didaktischen Behandlung von anderen verwandten Sprachen dienen können. Einen Aspekt möchte ich abschließend hervorheben: Es geht im beschriebenen Kontext nie darum, eine Sprache durch eine andere zu ersetzen, sondern darum, dass die »Vorkenntnisse« der bilingualen Schüler zum Erlernen des Hochdeutschen tatsächlich beitragen.

LITERATUR

- Altenhofen, Cléo Vilson: Hunsrücksisch in Rio Grande do Sul: Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner 1996
- Altenhofen, Cléo Vilson: Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. vol. 2, 1 /2004, 83–93
- Bohn, Andréia: Analyse von Hör- und Leseverstehen bei einer zweisprachigen Gruppe. Porto Alegre: UFRGS 2008
- Borges, Clarissa Leonhardt: A (ludo)fonética no ensino de alemão como língua adicional para crianças: análise de dois contextos escolares. Porto Alegre: UFRGS 2012
- Pupp Spinassé, Karen: Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen. Berlin: Peter Lang 2005
- Pupp Spinassé, Karen: O Ensino de alemão em contextos bilíngües no sul do Brasil. In: Bohunovsky, Ruth (Hrsg.): Ensinar alemão no Brasil: contextos e comentários. Curitiba: Ed. UFPR 2011, 31–51
- Pupp Spinassé, Karen / Käfer, Maria Lidiani / Moraes, Romara G.: A Didatização de regras ortográficas do hunsrücksisch como fator de facilitação para o aprendizado do alemão-padrão como língua estrangeira. In: Imigração: do particular ao geral. Ivoti/ Porto Alegre: ISEI/CORAG 2009, 300–307
- Riehl, C.: Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Reiberg, L. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. Duisburg: Gilles & Francke 2006, 15–23



© fotolia/contrastwerkstatt

LESEN UND VERSTEHEN, »OHNE DAS DEUTSCHE SO BESONDERS GUT ZU KÖNNEN«

Lesetexte im schulischen Anfangsunterricht DaF/nE

Schülerinnen und Schüler, die beginnen, Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache zu lernen, haben in der Regel einen etwa dreijährigen Vorsprung in der ersten Fremdsprache Englisch. Reicht dieses Vorwissen aus, um im Unterricht Deutsch als Fremdsprache von Anfang an mit Lesetexten zu arbeiten? In Zusammenarbeit mit Deutsch als Fremdsprache-Lehrkräften an lettischen Schulen wurde ein Projekt zur Arbeit mit Lesetexten im Laufe des ersten Lernjahres Deutsch durchgeführt. Der folgende Beitrag umreißt die Eckpunkte dieses Projektes.

VON ANTA KURSIŠA

In den Klassen 6 und 7 wurde an lettischen Schulen im ersten Lernjahr Deutsch (55 bis 85 Unterrichtseinheiten) mit Lesetexten gearbeitet. Dabei hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Informationen in deutschsprachigen Texten erschließen können, wenn sie bei der Aktivierung des Vorwissens unterstützt werden und den Umgang

mit unterschiedlichen Texten und Leseintentionen trainieren.

TEXTAUSWAHL

Es sollten Texte in den Themenbereichen gesucht werden, die über sprachliche Anknüpfungspunkte Deutsch – Englisch (ggf. auch Muttersprache) zum

besseren Verständnis verfügen, d. h. Internationalismen und gemeinsamen deutsch-englischen Wortschatz (Wortschatzlisten bspw. in Neuner / Hufeisen et al. 2009, 134–145). Das Kriterium für die Auswahl der Texte ist nicht der den Schülerinnen und Schülern bekannte Wortschatz, sondern der potenzielle bzw. erschließbare deutsche Wortschatz. Des Weiteren sind thematisches Vorwissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler für die Textauswahl von Bedeutung. Es können z. B. Texte zu Musik- oder Sportereignissen gesucht werden, ebenso sind für die Lernenden das Leben, die schulischen Aktivitäten oder Freizeit der Gleichaltrigen in deutschsprachigen Ländern von Interesse.

Das Internet bietet heutzutage eine Fülle an Textmaterial, dort wurden auch die Textvorlagen für den Leseunterricht gesucht. Internetseiten von Zeitungen oder Zeitschriften, TV-/Radiosendern, Städten oder Zoos bieten aktuelle Nachrichten in den Bereichen Musik, Sport, Mode oder Film und Tierwelt an. Die meisten Schulen präsentieren sich im Internet und berichten dort von ihren Angeboten und Aktivitäten. Textsorten, die dabei zum Einsatz kommen, sind in erster Linie Nachrichten, Kurzberichte, Programme, Präsentationen, Ankündigungen oder Anzeigen. Gerade für den Einsatz im Unterricht mit Jugendlichen sollten die Texte nicht zu lang sein; z. B. sind bei den Nachrichtentexten evtl. nur die ersten Absätze für die Zielgruppe interessant und auch sprachlich zu bewältigen. Als unerlässlich für die Sicherung des Vorwissens zum Thema ist das Bildmaterial.

DAS POTENZIAL DES SPRACHLICHEN UND THEMatischen VORWISSENS BEWUSST MACHEN

Mit den ersten Texten (s. u.) werden die Lernenden für die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch – vorwiegend im Wortschatzbereich – sensibilisiert und gleichzeitig auf die Bedeutung des thematischen Vorwissens aufmerksam gemacht. Hierfür ist die Nutzung der Muttersprache (wenn möglich) im Unterrichtsgespräch von entscheidender Bedeutung. Im Rahmen der Textarbeit ist das Textverstehen, d. h. die Informationsentnahme die Leistung der Lernenden. Sie sollten in der Fremdsprache formulierte Aufgaben zum Text bearbeiten, den Text aber nicht laut vorlesen. Im Gegenteil – die Texte werden von der Lehrkraft laut vorgelesen; dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Vermeidung bzw. Verringerung phonetischer Interferenzen, gleichzeitig ermöglicht dies einen auditiven Input. Auch ist die veränderte Perspektive wichtig: Man sucht nach dem Bekannten im Text und versucht sich auf dieser Grundlage die Informationen

zu erschließen. Wort-für-Wort-Übersetzung sollten vermieden werden.

Im Rahmen des Projekts wurden folgende Texte genutzt: eine Kurznachricht über die Abschluss-Show der Sommerolympiade, Personenbeschreibungen, Auszüge aus Zeitungstexten. Auch Konzertankündigungen, Zusammenfassungen von Sportwettbewerben oder Informationen zu Musikbands bieten sich für die oben genannten Ziele an. Alle Texte haben einen großen Anteil an verwandtem (deutsch-englischen) Wortschatz oder Internationalismen, aber auch Zahlen, Personen- und Ortsnamen sind enthalten. Die Schülerinnen und Schüler können einen solchen Text mit unterschiedlicher Unterstützung durch die Lehrkraft bearbeiten. Es kann ihnen freigestellt sein, ob sie alleine oder mit einem Partner oder einer Partnerin arbeiten.

Mögliche Vorgehensweise:

Aufgabe 1: Das Bild und der Titel geben Hinweise auf den Textinhalt. Seht sie euch an und notiert eure Ideen: Worum könnte es im Text gehen?

Aufgabe 2 (nach dem ersten, lauten Vorlesen des Textes durch die Lehrkraft): Lest den Text jetzt selbstständig mehrmals durch und markiert im Text alles, was ihr versteht.

Aufgabe 3 (im Plenum): Was habt ihr im Text verstanden? Worum geht es eurer Meinung nach im Text?

Aufgabe 4: Fasst zusammen: Was hat euch beim Verstehen geholfen? Notiert.

Aufgabe 5 (im Plenum): Lasst uns über eure Verstehenshilfen reden!

Alternativen zu der vorgestellten Vorgehensweise können sein:

- Die Aufgaben 2 und 4 werden bereits in größeren Gruppen oder im Plenum bearbeitet, sodass die Schülerinnen und Schüler sich über ihre Ergebnisse und Vorgehensweise direkt austauschen können und die Lehrperson mehr Hinweise im Arbeitsprozess geben kann.
- In den Textvorlagen sind all die Stellen im Text bereits markiert, die von den Lernenden mit großer Wahrscheinlichkeit erkannt werden sollten. Diese Variante kann als Unterstützung wahrgenommen werden oder aber die Lernenden unter Druck setzen, Wörter verstehen zu müssen. Daher sollte dies mit einem vorbereiteten Unterrichtsgespräch begleitet werden.

- Bei der Aufgabe 2 bekommen die Lernenden eine Wörterliste mit den englischsprachigen Äquivalenten. In dieser Liste können die Wörter extra markiert sein, die eher über den auditiven Input Ähnlichkeiten aufweisen.

Abbildung 1 zeigt das Arbeitsblatt einer Schülerin: ihre Markierungen im Text (entspricht der Aufgabe 2), die Informationen, die sie dem Text entnommen und in der Muttersprache notiert hat (ins Deutsche zurück übersetzt; entspricht der Aufgabe 3 zunächst in Einzelarbeit) und ihre Reflexion über die Vorgehensweise (entspricht der Aufgabe 4). Im Rahmen des Projekts wurde der Text als erster Text in der zweiten bis fünften Unterrichtsstunde Deutsch bearbeitet.

Wichtig ist bei den ersten Texten die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorwissen, die durch den Prozess des Markierens sichtbar wird. Manchmal markieren die Schülerinnen und Schüler

eher Unbekanntes oder arbeiten nicht aufmerksam (hier z. B. die nicht markierte Zahl »29« oder das Wort »Uhr«, das einmal markiert, einmal nicht markiert ist). Manchmal trauen sich die Lernenden auch nicht, überhaupt Vermutungen anzustellen oder sie tippen vorschnell und beziehen sich zu wenig auf den Kontext (hier z. B. das »Anzünden« statt dem »Erlöschen« des Olympischen Feuers). Mit gezieltem Nachfragen können die Schülerinnen und Schüler auf all diese Aspekte hingewiesen und für sie sensibilisiert werden. Ebenso wichtig wie die Arbeit am Text selbst und das Besprechen der Ergebnisse ist die Reflexion des Arbeitsprozesses in den Aufgaben 4 und 5. Wie im Beispiel zu sehen ist, hat die Schülerin die Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen und ihrer Muttersprache, aber auch das thematische Vorwissen für ihre Textarbeit genutzt. Auch hier ist es hilfreich, bei den Lernenden konkret nachzufragen und die Verstehenshilfen bewusst zu machen. Diese können sein: Wörter, die

Olympia 2008

Spiele in Peking beendet – London 2012 kann kommen.

Sonntag, 24. August, 17.14 Uhr

Peking (dpa) – Die Olympischen Spiele in Peking sind zu Ende. 91000 Zuschauer erlebten im Pekinger Nationalstadion die perfekt inszenierte Show zwischen chinesischer Folklore und britischer Popkultur. Um 20.58 Uhr Ortszeit erklärte IOC-Präsident Jacques Rogge die 29. Olympischen Spiele für beendet. Um 21.24 Uhr Ortszeit erlosch das Olympische Feuer.

An den Spielen in China haben 11 249 Athleten aus 204 Ländern teilgenommen. Das deutsche Team mit 435 Athleten und Athletinnen hat 16 Gold-, 10 Silber- und 15 Bronzemedailien gewonnen.

Der Superstar der Spiele war Amerikaner Michael Phelps. Der Schwimmer gewann 8 Goldmedailien.

(Aufgabe 3)

»In diesem Text ist die Rede von den vergangenen Olympischen Spielen in Peking.

Die Olympischen Spiele in Peking sind abgeschlossen. In dem Pekinger Nationalstadion in der perfekt inszenierten Show chinesische Folklore und britische Popkultur. Präsident Jacques Rogge. Olympische Spiele. 21.24 wurde das Olympische Feuer angezündet. Die Spiele in China 11249 Athleten. In der deutschen Mannschaft waren 435 Athleten, bekamen 16 Gold-, 10 Silber- und 15-Bronze-Medailien. Superstar bei den Spielen war der Amerikaner Michael Phelps. Der Schwimmer bekam 8 Medailien.«

(Aufgabe 4)

»Viele Wörter sind ähnlich im Lettischen und Englischen. Außerdem wusste ich über den Schwimmer Michael Phelps, deswegen war es leicht.«



© fotolia/quant

© dpa

Abb. 1: Das Arbeitsblatt einer Schülerin

sich über das Englische oder die Muttersprache erschließen lassen, Kenntnisse über das Thema, die Zahlen, die Namen, die Orte, die Bilder, den Kontext etc. Die Verstehenshilfen können auf einem Poster gesammelt und im Klassenraum aufgehängt werden. Sie zeigen einerseits, was die Lernenden bereits können, und sind andererseits eine Unterstützung im weiteren Leseunterricht.

Nr. 6	Donnerstag, 14.00–15.30 Uhr	Kl. 5–7
PC		
Inhalte dieser AG sind das Erlernen der Dateiverwaltung mit dem Windows Explorer und der Textverarbeitung sowie das Erstellen von Präsentationen und Mindmaps mit dem PC.		
Frau Müller	Wimmelgebäude, W 116	1. Termin: 21.08.

Nr. 7	Donnerstag, 14.45–16.00 Uhr	Kl. 6–7
Hip-Hop		
Aktion, Bewegung, Spaß, tolle Trainer und die neuesten Schrittkombinationen aus der Video- und Hip-Hop / Funk-Szene.		
Herr Eze- donur	Body&Soul, Wilhelmstr. 13	1. Termin: 21.08.

Nr. 8	Donnerstag, 15.00–17.00 Uhr	Kl. 5–8
Kanu		
Diese AG richtet sich an alle Interessierten, die das Kanufahren in Kajaks und Kanadiern erlernen und umfangreiche Kenntnisse »rund um den Fluss« erlangen möchten.		
Voraussetzung für die Teilnahme ist sicheres Schwimmen.		
Herr Funk	Bootshaus Goethe-Gymnasium	1. Termin: 21.08.

Nr. 9	Mittwoch, 14.00–15.30 Uhr	Kl. 5–6
Roboter-AG		
Ein Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, einfache Roboter mit LEGO-Steinen selbst aufzubauen und bildlich zu programmieren.		
Bringst du genügend technisches Verständnis mit und siehst im Computer nicht nur ein Medium, um Anwenderprogramme und Spiele ablaufen zu lassen, dann bist du in der AG gut aufgehoben.		
Herr Koch	Computerraum Ysenburgstr.	1. Termin: 20.08.

Ein Schüler hat auf die Frage, was für ihn das Wichtigste im Leseunterricht war, geantwortet: »Dass ich erfahren habe, dass man, ohne das Deutsche so besonders gut zu können, sehr viel vom Text verstehen kann.«

DEN UMGANG MIT LESETEXTEN TRAINIEREN: TEXTSORTENSPEZIFIK, LESEINTENTION, STRATEGIEN

Im weiteren Leseunterricht rückt der Umgang mit einem Lesetext noch mehr in den Vordergrund. Der Anteil am verwandten deutsch-englischen Wortschatz in einem Text ist nach wie vor ein wichtiges Kriterium bei der Textauswahl. Berücksichtigt werden sollte darüber hinaus der Lernfortschritt im Deutschen insgesamt, z. B. die ersten syntaktischen und morphologischen Kenntnisse (Artikel, Personalpronomina, Verbkonjugation etc.). Die Texte sollte man so wählen, dass sie einen thematischen Bezug zum aktuellen Unterrichtsthema haben. In unserem Projekt wurde zum Thema »Freizeitaktivitäten« eine Anzeige über ein Jugendlichen-Café, zum Thema »Familie« eine Pressemitteilung aus einem Zoo über ein »Pfebra« (Pferd/Zebra) oder zum Thema »Schule und Unterricht« eine Beschreibung der Nachmittagsaktivitäten (sogenannte Arbeitsgemeinschaften – AG) an einem deutschen Gymnasium bearbeitet (vgl. Abb. 2).

Bei der Arbeit an den Lesetexten rücken nun einerseits die Spezifik einer Textsorte, die Leseintention und, damit verbunden, unterschiedliche Lese- und lesestrategische Hinweise entscheidend. Der Unterricht mit Lesetexten sollte darauf abzielen, dass die Lernenden ein Bewusstsein für die unterschiedliche Herangehensweise beim Lesen entwickeln und den Text in seiner Gesamtheit für die Bedeutungskonstruktion wahrnehmen (Bild – Titel – Untertitel – besonders markierte Stellen im Text – der Textaufbau).

Diese Textvorlage wird genutzt, um den Lernenden das Kontextwissen bewusst zu machen. Um welche Arbeitsgemeinschaften es sich handelt, können sie herausfinden, indem sie die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch in den AG-Titeln oder in den Beschreibungen zu Hilfe nehmen. Es wird nicht erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler alle AG-Beschreibung lesen und verstehen.

Aufgabe 1: Der heutige Text enthält Beschreibungen der Nachmittagsangebote an einer deutschen Schule. Denkt darüber nach, welche Information man in so einer Beschreibung finden kann? Nach welchen Informationen sucht ihr, um euch zu entscheiden, welches Angebot ihr wahrnehmen möchtet?

Abb. 2: Arbeitsgemeinschaften im 1. Halbjahr (Auszug aus der Zusammenstellung der AG-Beschreibungen. Die Vorlage bestand insgesamt aus zwölf AG-Beschreibungen, die für die Altersgruppe 6./7. Klasse relevant waren.)

Die Ergebnisse (Welche AG? Wann – an welchem Tag? Um wie viel Uhr? Wo? Wer leitet diese AG?) werden in Form eines Assoziogramms für alle sichtbar notiert.

Aufgabe 2 (Arbeit am Text mit anschließender Auswertung im Plenum): Seht euch die Beschreibungen einzelner Arbeitsgemeinschaften an. Wo in diesen Beschreibungen könnt ihr die Antworten auf die Fragen, die wir im Assoziogramm zusammengetragen haben, finden?

Aufgabe 3 (zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit, anschließend im Plenum): Welche Arbeitsgemeinschaften kann man am Goethe-Gymnasium besuchen? Markiert alle AGs, die ihr versteht.

Aufgabe 4: Gibt es noch Arbeitsgemeinschaften, die ihr nicht verstanden habt? (z. B. Fahrradwerkstatt, PC, Kanu, Chor) Wer kann diese AG benennen? Erkläre, wie du die Bedeutung des Wortes herausgefunden hast.

Aufgabe 4 alternativ (zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit, anschließend Auswertung im Plenum): Jede AG ist kurz beschrieben. Geben die Beschreibungen Hinweise darauf, um welche AG es sich handeln könnte?

Vom aktiven Einsatz des Vorwissens ausgehend, können Textvorlagen genutzt werden, die den Unterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler inhaltlich bereichern. Ein Schüler hat das so formuliert: »Solche Arbeiten brauchen wir häufiger! Wir erfahren auch etwas über Ereignisse in Deutschland, und das vergrößert das Interesse, Deutsch zu lernen und etwas über die deutsche Kultur zu erfahren.« Die Beschäftigung mit den Arbeitsgemeinschaften hat den Lernenden beispielsweise den Schulalltag von Gleichaltrigen in Deutschland näher gebracht. Ein Schüler hat zu Hause im Internet noch weiter nach Arbeitsgemeinschaften gesucht, einige Schülerinnen und Schüler haben sich Gedanken darüber gemacht, welche AG sie besuchen würden, wenn sie in ihrer Schule ein solches Angebot hätten, andere haben bedauert, einige der AG-Angebote nicht zu haben.

Die Bewusstmachung und die Ergebnissicherung erfordern die Nutzung der Muttersprache. Die Sprachlernbewusstheit kann sich nur entfalten, wenn die Lernenden ihre Vorgehensweise ausreichend reflektieren können. Auch die Ergebnissicherung kann in der Fremdsprache oder Muttersprache erfolgen. Z. B. ist eine Mind Map, mit der die Lernen-

den den Textinhalt strukturieren und dabei nur Stichwörter notieren, auf Deutsch denkbar. Gleichzeitig kann eine mündliche Vorstellung dieser Mind Map im Plenum in der Fremdsprache bereits eine Überforderung und daher in der Muttersprache ergiebiger sein.

PROGRESSION DER TEXTARBEIT DURCH STEIGENDE EIGENSTÄNDIGKEIT

Während die ersten vier bis sechs Texte sehr kleinschrittig und mit eingehender Reflexion der eigenen Vorgehensweise bearbeitet werden, können die Lernenden mit weiteren Lesetexten zunehmend eigenständig arbeiten. Zu einer solchen eigenständigen Arbeit gehört: Die Lernenden wählen aus einer Texte-Sammlung einen Text zur Bearbeitung aus, bestimmen selber ihre Vorgehensweise bei der Bearbeitung des Lesetextes, darunter auch die Entscheidung über die Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (unter der Voraussetzung, dass eine effektive Gruppenarbeit thematisiert worden ist):

Aufgabe 1: Wähle einen Text aus und begründe auf dem Arbeitsblatt deine Auswahl.

Aufgabe 2: Lege ein Leseziel und eine Vorgehensweise für die Textbearbeitung fest und notiere sie auf dem Arbeitsblatt.

Aufgabe 3: Trage die Ergebnisse der Textbearbeitung in einer angemessenen Form zusammen.

Aufgabe 4: Notiere: Wie bist du vorgegangen? Wie bewertest du dein Arbeitsergebnis? Was möchtest du beim nächsten Lesen beibehalten, was verändern?

Zum Schuljahresabschluss bietet sich beispielsweise der Text mit Bildern zum Karneval der Kulturen in Berlin an (Abb. 3). Sofern es möglich ist, können die Schülerinnen und Schüler die Informationen am PC sammeln, Texte lesen und Bilder anschauen. Anschließend können sie sich im Plenum darüber austauschen, was sie über dieses Kulturereignis erfahren haben und was sie besonders interessiert hat.

WAS BRINGT DER EINSATZ SOLCHER TEXTE?

Die Schülerinnen und Schüler machen sich ihr Vorwissen beim Erlernen einer neuen Sprache zunutze. Sie gehen in den Texten von Bekanntem aus und lernen, sich auf dieser Grundlage die unbekanntesten Wörter zu erschließen. Sie lernen aber auch, sich einem Text in seiner Gesamtheit zu nähern und diesem die entsprechenden Informatio-

Der Berliner Karneval der Kulturen 2013

Vier Tage Tanz, Musik, Maskerade

Straßenumzug

Die Karawane setzt sich am Sonntag um 12.30 Uhr am Hermannplatz in Bewegung. 75 Gruppen mit 4400 Teilnehmern und 49 Wagen wollen mit Musik, Tanz, Akrobatik und Performance neun Stunden lang über die Strecke bis zur Yorckstraße ziehen.

Straßenfest

Auf vier Bühnen bieten 865 Künstler Freitag (16–24 Uhr), Sonnabend und Sonntag (11–24 Uhr) sowie Montag (11–19 Uhr) auf dem Blücherplatz Programm. An 350 Ständen



© fotolia/Yvonne Bogdanski

gibt es Essen und Kunsthandwerk aus aller Welt. 125 Künstler treten auf dem Rasen auf.

Kinderkarneval

Am Sonnabend um 13.30 Uhr ziehen kostümierte Kindergruppen vom Mariannenplatz zum Görlitzer Park. Von 15 bis 19 Uhr steigt dort ein großes Kinderfest.

© dpa

Abb. 3: Beispiel für einen Text für die weitgehend eigene Bearbeitung

nen im Hinblick auf eine bestimmte Leseintention zu entnehmen. Die am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler fanden es wichtig, sich über die Texte mit den Zielsprachenländern und den Jugendlichen dort intensiver beschäftigen zu können, als dies durch den Einsatz des Lehrwerks möglich gewesen wäre. Bereits von Anfang an so viel verstehen zu können, war für die Schülerinnen und Schüler häufig eine überraschende Erkenntnis. Auch die Lehrkräfte betonten die veränderte Perspektive auf eine neue Sprache – vom Bekannten ausgehen und mit eigenen Fragen an den Text herangehen – als eine Bereicherung in ihrem Unterricht (vgl. Kursiša 2012).

QUELLEN

<http://de.eurosport.yahoo.com/24082008/30/olympische-spiele-peking-beendet.html>; www.ard.ndr.de/peking2008/abschlussfeier102_org-pekinghome100_p-19.html
www.goethegymnasium-kassel.de/
www.berliner-zeitung.de/berlin/karneval-der-kulturen-bunt-schrill-laut,10809148,22811210.html

LITERATUR

Kursiša, Anta: Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012
 Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta / Kursiša, Anta / Marx, Nicole / Koithan, Ute / Erlenwein, Sabine: Deutsch als zweite Fremdsprache. Berlin u. a.: Langenscheidt 2009



»IM MEER DER SPRACHEN«

Mehrsprachiges Theaterspiel in einer schulischen Arbeitsgemeinschaft

Nicht nur an den Internationalen Schulen, Europäischen Schulen und vielen Deutschen Schulen im Ausland bilden die Schülerinnen und Schüler inzwischen eine sprachlich heterogene Gruppe. Auch die Schulen in Deutschland müssen und dürfen von einer sprachlichen Vielfalt in den Klassenzimmern ausgehen. In mehrsprachigen Theaterprojekten bringen Lernende ihre eigenen sprachlichen Ressourcen bewusst ein und wenden ihrerseits Fremdsprachen an. Mehrsprachiges Theaterspiel kann so zu einem bereichernden Lernfeld für alle Lernenden werden und einen Baustein im Gesamtsprachencurriculum bilden.

VON GISELA FASSE

Abhängig vom jeweiligen Schulstandort unterscheiden sich die den Schülerinnen und Schülern eigenen Sprachen. Mehrsprachigkeit für alle ist ein Ziel des Europarats sowie europäischer Bildungsinstitutionen und Curricula. Die angestrebte Mehrsprachigkeit allerdings entspricht nicht immer der vorhandenen Sprachenvielfalt. Tatsächlich haben die in deutschsprachigen Schulen vorhandenen Sprachen einen unterschiedlichen Status: Hoch geschätzt werden die dort gelehrt Fremdsprachen, also ganz besonders die westeuropäischen Sprachen Englisch und Französisch, weiterhin Spanisch, Italienisch, aber auch Chinesisch. Diese Sprachen finden wir

weniger häufig als Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland als Türkisch, Kurdisch, Russisch und viele andere. Sollten wir aber nicht gerade hier, an der vorgefundenen Vielfalt, ansetzen können, um Kommunikation zu erleichtern, sprachliche Kompetenzen und Mehrsprachigkeit zu fördern? Als »zentral« für das »schulische Lehren und Lernen von Fremdsprachen« beschreibt Britta Hufeisen die Berücksichtigung der »Sprachen, die die Lernenden mit in die Schule bringen ..., d. h. auch die Muttersprache(n) bzw. (verschiedenen) L1« (Hufeisen 2004).

Die Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Lebenswelt nicht nur in der Unterrichtssprache, sondern auch in einer oder mehreren weiteren Sprache(n) kommunizieren, haben bereits einen Fremdsprachenlernprozess erfolgreich durchlaufen (vgl. auch den einführenden Artikel). Dennoch sind sie nicht immer erfolgreich im schulischen Fremdsprachenunterricht. Auch hinsichtlich der Beherrschung der Unterrichtssprache, die in deutschsprachigen Gymnasien als selbstverständliche Voraussetzung gilt, stellen Lehrerinnen und Lehrer zunehmend Schwächen fest. Allerdings trifft dies nicht nur zu für Jugendliche mit anderen Erst-, Herkunfts- oder Familiensprachen als Deutsch: Diese überzeugen auch durch überragende Leistungen, während Schülerinnen und Schüler aus deutschsprachigen Familien ohne Migrationsgeschichte Probleme im differenzierten Ausdruck zeigen. Die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern in Förderkurse nach Kriterien wie Migrationsgeschichte oder Verschiedenheit von L1 erweist sich daher nicht als überzeugend.

Die Wege des Lernens sind vielfältig. Das erfolgreiche Lernen von Sprachen vollzieht sich auch informell und beiläufig. »Meine Mutter hat immer Oshiwambo mit mir gesprochen, unser Nachbarskind sprach Otjiherero. So habe ich diese beiden Sprachen zuerst gelernt. Als ich in den Kindergarten kam, sprachen dort fast alle Afrikaans, das war am Anfang etwas komisch. Bald konnte ich das aber auch verstehen und begann selbst mit anderen Kindern Afrikaans zu reden. In der Schule wurde vom ersten Tag an Englisch unterrichtet.« Damit waren die Sprachlernprozesse der dreizehnjährigen E. in Namibia, die ich an der Deutschen Auslandsschule DHPS im Fach Deutsch unterrichtete, längst nicht abgeschlossen. Besonders Kinder greifen alle Mittel der Kommunikation auf. Sie sehen, hören und imitieren. Mit meinem hier vorgestellten Konzept des mehrsprachigen Theaterspiels versuche ich, Schülerinnen und Schülern Sprach- und Sprachenbewusstsein und die Freude an ihrer Mehrsprachigkeit auf Wegen erfahrbar zu machen, die an das Spielerische und Beiläufige des außerschulischen Lernens anknüpfen.

Im gemeinsamen Spiel und in der Übernahme einer Rolle kann erprobt werden, wozu im Rahmen von Unterrichtsstunden nicht der Raum ist, wo die Zeit, der Platz oder der Mut fehlen. In der Rolle einer Figur auf der Theaterbühne gelten nicht die üblichen Normen, man darf sich lächerlich machen, man darf laut oder leise sein, unbeholfen und überhaupt ganz anders erscheinen. Zudem schützt die Gruppe, in deren Zusammenhang das Spiel der

Einzelnen seinen Platz hat. Das Theaterspiel bietet daher Möglichkeiten, die in den nach wie vor getakteten Unterrichtsstunden mit standardisierten Leistungsanforderungen nur ausnahmsweise erprobt werden können.

Die im Folgenden beschriebene Arbeitsgemeinschaft in einer Kölner Ganztagschule (www.hhgonline.de/) verbindet das Spiel in Rollen mit dem Sprachenreichtum der Gruppe. Die daraus folgende vielsprachige Praxis ermöglicht Einsichten, Fragen, bisher unbekannte Perspektiven für alle Beteiligten. Unsere Kooperation mit dem vom europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz unterstützten Projekt *PlurCur* (vgl. den einführenden Artikel) bietet die Chance zu Austausch und Vernetzung sowie zur Erforschung des Konzepts als möglichem Beitrag zu einem Gesamtsprachencurriculum (vgl. Hufeisen 2011). In diesem Schuljahr 2013/14 findet die mehrsprachige Theater-AG zum zweiten Mal statt.

DIE THEATER-AG

Viele Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, an dem ich unterrichte, kommen aus Familien mit Migrationsgeschichte. Ein Ziel des mehrsprachigen Theaterspiels ist es, die darauf basierende Vielfalt an Sprachen im Klassenraum als Reichtum bewusst zu machen: den Teilnehmenden und der Schulöffentlichkeit. Die Theater-AG ist eine der parallel stattfindenden, in den Stundenplan des Ganztagsgymnasiums integrierten Arbeitsgemeinschaften. Weitere Angebote haben sportliche und musikalische Schwerpunkte. Die Anzahl der Teilnehmer der Theater-AG ist im Vergleich sehr hoch. Die Mehrsprachigkeit war Teil der Ankündigung: »Theater spielen in allen unseren Sprachen«. Gewählt wurde diese AG selbstverständlich unabhängig von der Familiensprache: das Interesse am Theaterspielen stand bei der Wahl vermutlich an erster Stelle.

DER EINSTIEG IN DAS MEHRSPRACHIGE SPIEL

Sprachenporträts

Die von Ingrid Neumann erdachten Sprachenporträts (Neumann 1991) rufen bei Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen ein Nachdenken über eigene Sprachenkompetenzen hervor, und damit verbunden ein Bewusstsein dieser Fähigkeiten, zudem Freude an der Gestaltung und schließlich der Darstellung eigener sprachlicher Vielfalt. Schülerin S. zog diagonale Streifen durch ihr Porträt, die sie abwechseln grün und rot ausmalte: Für sie bestehen zwei Sprachen gleichberechtigt nebeneinander, lassen sich klar voneinander abgrenzen und entsprechend einsetzen. Als eigene Sprachen wurden hier



© fotolia/Deyan Georgiev

auch Soziolekte und Dialekte eingebracht, etwa Kölsch, Jugendsprache und auch die Gebärdensprache.

Wichtig ist die eigene Präsentation der individuellen Sprachenporträts, denn damit erhält jede und jeder Teilnehmende den Raum und die Aufmerksamkeit in der Gruppe und kann sich dabei an einem vorbereiteten Material »festhalten«. In verschiedenen Lerngruppen habe ich immer ein gespanntes Zuhören der Teilnehmer erlebt, wenn Einzelne ihre Sprachen und damit sich selbst vorstellten.

Kugellager mit Sprachbuttons

Im Anschluss an die Vorstellung einzelner Sprachenporträts begeisterte die Jugendlichen eine Gruppenaktion, bei der alle gleichzeitig agieren und viele gleichzeitig sprechen. Dabei wird es laut – aber das gehört dazu. Und: Es erleichtert gerade den zurückhaltenden, leiseren Jugendlichen das Mitmachen. Der hohe Geräuschpegel ist den Schülerinnen und Schülern gar nicht bewusst – für mich als Lehrerin nahezu ohrenbetäubend, gleichzeitig aber eine Freude, denn alle Schülerinnen und Schüler sind aktiv und motiviert bei der Sache.

Die Teilnehmenden heften sich selbstklebende Zettel, auf die sie jeweils eine »ihre« Sprachen geschrieben haben, an die Kleidung bzw. an den Körper. Jeweils zwei Gruppenmitglieder stehen sich in einem inneren und einem äußeren Kreis gegenüber. Zunächst drückt der oder die im Außenkreis Stehende auf einen Zettel der im Innenkreis Stehenden. Er oder sie sagt daraufhin einen Satz in der »angetickten« Sprache. Daraufhin geht der Innenkreis im Uhrzeigersinn zum zweitnächsten Teilneh-

menden im Außenkreis. Jetzt darf der oder die Teilnehmende im Innenkreis auf einen Zettel des Gegenübers drücken. Auf jedes Drücken eines »Sprachbuttons« spricht der »angetickte« Teilnehmende einen Satz in der jeweiligen Sprache.

Eine Steigerung erfährt das spielerische Umgehen mit Sprache und Sprachen in einer weiteren Übung, in der wiederum »Sprachknöpfe« gedrückt werden, in der jetzt aber mit mehr Tempo agiert und reagiert wird. Wieder stehen sich die Teilnehmenden paarweise gegenüber. Im Wechsel drücken sie die »Sprachknöpfe«, auch mehrere direkt nacheinander. So schnell wie möglich wird entweder die Sprache benannt und/oder ein Satz in dieser Sprache formuliert. Diese und weitere Übungen, die im Kontext von Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen einzusetzen sind, stellte Edda Holl zusammen (Holl 2011).

In einer gemeinsamen Auswertung dieser Übungen äußerten die Schülerinnen und Schüler, dass sie zwar zunächst ein wenig befangen gewesen seien, dass sich das aber schnell gelöst habe; die gleichzeitige Bewegung und die Konzentration darauf habe sie lockerer gemacht hinsichtlich der Sprachen; in der sich steigernden Geräuschkulisse sei die eigene Stimme auch lauter und sicherer geworden.

Ebenfalls zeigten sich alle Schülerinnen und Schüler überrascht und beeindruckt von der Anzahl der Sprachen im Raum: neben den schulischen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Latein hatten sie Vietnamesisch, Italienisch, Kurdisch, Türkisch, Arabisch und Spanisch gehört, auch Kölsch und ein wenig Bayerisch. Der Klang der Sprachen wurde beschrieben, etwa mit Adjektiven wie hart, fröhlich oder schnell. Angesprochen wurde auch, dass man manche Wörter in der fremden Sprache habe erkennen können.

WIE GELINGT VERSTÄNDIGUNG?

Die Schülerinnen und Schüler konnten ihre Beobachtungen zu Lautbildungen und Aussprache beschreiben und probierten verschiedene Wörter und Sätze in den gehörten Sprachen selbst aus. »Internationale Wörter« wurden benannt, die den Jugendlichen aus dem Latein-, Englisch- und Französischunterricht bekannt sind. Wie diese Wörter Verständigung erleichtern, beschrieben einige Kinder anhand von Ferienerlebnissen.

In der Kommunikation spielen aber auch nonverbale Faktoren eine Rolle, und diese können wir beim Theaterspiel besonders gut üben und erkennen. Die Jugendlichen erhielten die Aufgabe, eine Szene mit erkennbarem Anfang, Höhepunkt und Schluss zu spielen, in der als sprachliches Material nur die

Silben »Ba« – weich und mit langem Vokal gesprochen – und »Pa« – mit schnellem Vokal und hart im Anlaut – zur Verfügung stand. Erstaunlich für die Spielenden: Es ergab sich eine Vielzahl von Szenen, die von den Zuschauenden aufgrund des Spiels, der Aussprache, der Mimik und Gestik erkannt wurden.

Aufbauend auf dieser Erfahrung wurden dann erste Szenen gespielt, in denen verschiedene Sprachen gesprochen wurden.

OFFENHEIT DES PROZESSES

»Das Tollste an unserer AG ist, dass wir alles selbst entwickelt haben. Keiner hat uns gesagt, ihr müsst das so oder so machen.«

Grundlage dieser Theaterarbeit ist nicht ein vorgegebenes Stück – zu Beginn bestand bei einigen Jugendlichen durchaus der Wunsch danach – sondern die Überlegung, dass nur dann auch alle Sprachen eingebracht werden können, wenn die Szenen von den Sprecherinnen und Sprechern erarbeitet werden. Wo nun werden viele verschiedene Sprachen gesprochen? Taschen und Koffer als Requisiten inspirierten die Gruppe. Mit großer Freude am Spiel begannen die Jugendlichen ihre Szenearbeit und stellten Situationen am Bahnhof oder Flughafen dar.

IM MEER DER SPRACHEN

Die Mehrsprachigkeit im szenischen Spiel entwickelte sich in überraschende Richtungen: Einige Kinder, die in ihren Familien eine andere Sprache als Deutsch sprechen, brachten diese Sprache selbstbewusst ein, andere nur sehr zögerlich. In einem Gespräch darüber erklärte Schülerin Ö., die mit Deutsch und Türkisch aufwächst, der Gruppe: »Das will ja sonst auch niemand hören, schon gar nicht in der Schule.« Sie formuliert damit sehr deutlich, dass die angestrebte Mehrsprachigkeit der schulischen Bildung die vorhandene Mehrsprachigkeit nicht nutzt, sondern sogar als Störfaktor wahrnimmt. Das Phänomen des Status – Katharina Brisić spricht von der »stigmatisierten Position« (Brisić 2011) – verschiedener Sprachen spiegelt auch die große Scheu eines Jungen mit bosnisch-sprachigen Eltern, seine ursprüngliche Familiensprache einzubringen. Er zog sich von Beginn unserer Theaterarbeit hinter sehr abfällige Bemerkungen über den Klang der bosnischen Sprache zurück. Später erzählte er, er spreche eigentlich nur deutsch, seine ältere Schwester spreche mit den Eltern oder in den Ferien mit den Großeltern bosnisch. Seine Eltern sprächen auch deutsch, warum solle er also eine Sprache sprechen, die er nicht brauche? In der Theater-AG

spricht der Junge gern englisch in seiner Rolle. Ähnlich verhält sich Schüler H., der mit seinen Eltern aus Tschetschenien gekommen ist. Auch seine Familie möchte ihren Sohn in seiner deutschen Umwelt und der Schule dahingehend unterstützen, dass er deutsch spricht. Die Sprache seiner Eltern empfindet er jetzt nicht als ihm selbst zugehörig.

Anders dagegen Schülerin D., die im Alter von zwei Jahren aus Syrien nach Deutschland gekommen ist. Sie freut sich über die Gelegenheit, ihre Sprachkenntnisse zu zeigen und wechselt souverän zwischen Arabisch, Kurdisch, Französisch und Deutsch.

Nicht nur die Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache und Unterrichtssprache Deutsch ist, begannen bald ihre Fremdsprachenkenntnisse aus dem Unterricht einzubeziehen. Dabei legten sie eine Selbstsicherheit an den Tag, die im Fremdsprachenunterricht nicht immer gegeben ist. Die Spielfreude führte dazu, dass sie sich nicht von der sonst angestrebten Fehlerfreiheit hemmen ließen.

Die Schülerinnen und Schüler sehen mich nicht als Autorität hinsichtlich sprachlicher Fehlerkorrektur. Wenn sie mich dennoch fragen, kann ich nur in den Sprachen Englisch und Französisch helfen. Meine Aufgabe ist hier nicht, Sprachreinheit und Fehlerfreiheit zu sichern, sondern einen Raum zu geben für die Freude an Vielsprachigkeit und an verschiedenen Möglichkeiten der Kommunikation. Vietnamesisch, Türkisch oder Arabisch sind mir unbekannte Sprachen. Meine Rolle als Spielleiterin ist in dieser AG auch die einer Lernenden. Die Schülerinnen und Schüler selbst sind die Expertinnen und Experten.



Die Jugendlichen erdachten Rollen, in denen die Mehrsprachigkeit authentisch wird: Models verschiedener sprachlicher Herkunft, die zu einem Wettbewerb zusammenkommen; Touristen, die sich aufgrund ihres Interesses an Malerei treffen; eine Hochzeit, bei der die Familien von Braut und Bräutigam aus verschiedenen Ländern kommen.

Alle Szenen spielen auf einem Kreuzfahrtschiff, der »Celestine«. Die Namensgebung geht zurück auf die Lektüre von Henning Mankells Jugendbuch »Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war« im vorigen Schuljahr. Im Buch steht ein Segelschiff mit dem Namen »Celestine« für die Sehnsucht nach Reise und Abenteuer. Interessant ist die Ausformulierung des Titels: Während wir zunächst von der Celestine »auf dem Meer der Sprachen« gesprochen hatten, also den Sprachen eine tragende Rolle zugesprochen hatten, tauchen wir jetzt mit »Celestine« »in das Meer der Sprachen« ein, in die Mehrsprachigkeit.

SPRACHMITTLUNG, CODE SWITCHING, KÖRPERSPRACHE

Nachdem die Jugendlichen zunächst selbst gefragt hatten: »Wie versteht das Publikum denn, was wir sagen?«, beantworteten sie dieselbe Frage eines hospitierenden Oberstufenschülers selbstbewusst: »Manchmal fragt eine andere Person im Dialog auf Deutsch nach, oder es wird von einem Mitspieler übersetzt.« So wurde die Anfangsszene entwickelt, in der der Kapitän eine Rede hält, die er – scheinbar versehentlich – in seiner Sprache Kurdisch beginnt, dann aber englisch fortsetzt. Zur Seite steht ihm die Reiseleiterin, die ins Deutsche übersetzt. Eine Brechung von Stereotypen zeigt eine andere Szene, in der der Täter bei einem Überfall seine Anweisungen in arabischer Sprache brüllt, dann aber arrogant ins Deutsche umschaltet und seinen Sprachwechsel begründet: Die Überfallenen seien vermutlich zu dumm, das schwierige Arabisch zu verstehen.

Ausrufe in emotionalen Situationen bedürfen hingegen keiner Übersetzung, sie sind aus dem Spiel heraus verständlich. Mehrsprachiges Theaterspiel bedeutet auch das Ausprobieren und Anwenden theatraler Mittel wie zum Beispiel das Agieren in Zeitlupe, das Freeze, das synchrone Spiel in der Gruppe und andere. Eine Lieblingsübung der Teilnehmenden war zum Beispiel das theatrale Streiten und Kämpfen: In einem sich steigenden Dialog beschimpfen sich jeweils zwei Spielerinnen oder Spieler in Sprachen ihrer Wahl so lange, bis schließlich eine oder einer der beiden »zuschlägt«, selbstverständlich spielerisch. Die Beschimpfung geschieht immer auf der Ebene von Äußerlichkeit-

ten, etwa der Kleidung (»Du blauer Pullover!« »Du gepunktetes Halstuch!«). Auch dies »Kämpfen« wird weitergeführt, bis beide in Slow Motion zu Boden sinken.

Das ausdrucksvolle Spiel gelingt nicht allen Jugendlichen gleichermaßen. Deutlich ist aber, dass alle Teilnehmenden mit Freude an der Vorbereitung der Abschlusspräsentation arbeiten. Bei Einzelnen zeigt sich dabei auch eine deutliche Weiterentwicklung: die Stimme wird lauter, Körperspannung auf der Bühne wird erkennbar, das eigene Spiel kreativer und selbstbewusster, der Umgang miteinander vertrauter und lockerer. Aus einer Gruppe einzelner Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen wird ein Ensemble.

VORLÄUFIGE AUSWERTUNG

Zu Beginn des Schuljahrs habe ich mir, ausgehend von meinen Vorüberlegungen, einige Fragen gestellt:

- Verändert sich durch die mehrsprachige Theater-AG möglicherweise der Zugang zur eigenen Herkunfts-/Familiensprache?
- Verändert sich die gegenseitige Wahrnehmung und Kommunikation in der Gruppe?
- Lässt sich ein neuer Zugang zum Sprachenlernen und zum Sprechen von Fremdsprachen erkennen?

Alle Teilnehmenden haben während der Theaterarbeit ihre eigenen Sprachen eingebracht. Die Sprachen ihrer Eltern gehören in einigen wenigen Fällen nicht dazu: Die Jugendlichen selbst sprechen diese Sprache(n) möglicherweise gar nicht oder nur ansatzweise, vielleicht nur in begrenzten Räumen – etwa während der Ferien mit den Großeltern. Oder sie möchten sie im Umfeld ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nicht als ihre eigene Sprache zum Ausdruck bringen, da sie das Sprechen einer den anderen fremden Sprache als ausschließlich wahrnehmen.

Ein teilnehmendes Mädchen dagegen hat im Laufe des Schuljahrs zwar zögerlich, dann aber beherzter sowohl ihre Sprache Vietnamesisch – die in ihrem Elternhaus das Kommunikationsmittel ist – gesprochen, als auch ihr zunächst schüchternes Verhalten geändert: lauter gelacht und gesprochen, sich auf der Bühne selbstbewusster als zu Beginn bewegt. Aus ihrem zurückhaltenden Für-Sich-Selbst-Bleiben entwickelte sich eine deutliche Gruppenzugehörigkeit.

Alle Teilnehmenden bestätigen, dass sie erst durch die Theater-AG erfahren hätten, welcher Sprachenreichtum in ihren Klassen vorhanden sei. Das Hören, Imitieren und Spielen mit diesen Sprachen empfinden sie als bereichernd. Die Ermutigung

dazu, eigene Sprache(n) in der Theatergruppe einzubringen, darf aber keinesfalls zu Druck werden: Damit würde aus dem Potenzial, das der Einzelne einbringen kann, die Zuweisung von Anderssein, von Fremdheit.

Die Frage nach einem erleichterten Zugang zu schulischen Fremdsprachen durch das Theaterspiel lässt sich nach meinen Erfahrungen bejahen. Spontan und locker spielen die Teilnehmenden ihre Rollen auch in englischer und französischer Sprache. Dass ein Junge in seiner Rolle auch eine lateinische Begrüßung einbaute, bestätigt die Freude am Gebrauch der erlernten Fremdsprache.

ÜBERTRAGBARKEIT DES KONZEPTS

Im vielsprachigen südlichen Afrika sind es die von den Schülerinnen und Schülern gesprochenen einheimischen Sprachen, die keinen Eingang in den Unterricht an den deutschen Auslandsschulen finden. Dort habe ich die Erfahrung gemacht, dass Jugendliche es als eine motivierende Wertschätzung

empfinden, wenn sie die Möglichkeit erhalten, ihre afrikanischen Sprachen, ihre Sprachkompetenzen einzubringen. In schul- und fächerübergreifenden Projekten, die ich für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund initiiert und durchgeführt habe, war die Zielsetzung sowohl die Steigerung der sprachlichen Kompetenz in Deutsch – überwiegend Deutsch als Fremdsprache – als auch die Begegnung von Jugendlichen aus den verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Der gemeinsame Arbeitsprozess in sprachlich heterogenen Gruppen mit dem Ziel einer szenischen Präsentation hat alle beteiligten Jugendlichen zu sehr guten Ergebnissen geführt. (Das Projekt ist dokumentiert unter <http://www.kreative-lernwege.com>.) Die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund gehört zum Konzept der Deutschen Auslandsschulen. Dort und überall da, wo bestehende und zu erlernende Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, kann das hier beschriebene Konzept angewandt werden.

LITERATUR

- Brisić, Katharina: Migration, familiäre Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg: ein linguistisches Forschungsprojekt zu sozialer Ungleichheit. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta: »Vieles ist sehr ähnlich«. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, 249–264, zit. 255
- Holl, Edda: Sprach-Fluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen. München: Hueber 2011
- Hufeisen, Britta: »Das haben wir doch schon immer so gemacht!« oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Narr 2004, 77–87, zit. 77
- Hufeisen, Britta: Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht, Hufeisen, Britta (Hrsg.): »Vieles ist sehr ähnlich«. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, 265–282
- Neumann, Ursula: Sprachenvielfalt im Stadtteil. Ein interkulturelles Projekt. Hamburg: AOL Graue Reihe 1991



© fotolia/Tilo Grellmann

AUF DEM WEG ZUR PLURILINGUALEN KOMPETENZ

Zwei Kurse mit Übungsbeispielen

Dieser Beitrag soll Lust machen, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen von anderen Sprachen plurilinguale Lernangebote zu entwickeln. Gezeigt werden Beispiele, in denen mehr oder weniger fortgeschrittene Sprachenlerner an einer finnischen Wirtschaftsfakultät angeleitet werden, ihre Mehrsprachigkeit zu entdecken, sich ihrer bewusst zu werden und sie dann auch zunehmend selbstständig auszuweiten und zu verbessern. Die Lernangebote sind übertragbar auf andere Bereiche (etwa Schüler ab der Sekundarstufe in fachbezogenen oder allgemeinbildenden Schulen) und auf andere Länder und Sprachkombinationen.

VON JOACHIM SCHLABACH

Bei der Entwicklung der mehrsprachigen Kurse orientieren wir uns zunächst an einem Lernziel, das wir in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (vgl. GER 132f und 163f) plurilinguale Kompetenz nennen. Im Rahmen des Gesamtlernziels kommunikative Kompetenz werden damit die Fähigkeiten hervorgehoben, die die Brücken zwischen den Einzelsprachen bilden. Im Vordergrund stehen also nicht mehr nur die einzelnen Sprachen, sondern das sie Verbindende. Dabei handelt es sich vor allem um Fertigkeiten wie:

- **Sprachenwechsel und codeswitching:** Mehrsprachige Sprecher können fließend und zielgerichtet zwischen den Sprachen wechseln. Wenn beispielsweise eine bestimmte Person in einer anderen Sprache angesprochen werden soll, so wechselt man für die gesamte Äußerung die Sprache. *Codeswitching* dagegen umfasst nur einzelne Wörter in einer anderen Sprache innerhalb einer sonst einsprachigen Äußerung. Bei beiden Formen geht es um gelingende Kommunikation.

- **Sprachmittlung:** In mehrsprachigen Situationen haben die Beteiligten unterschiedliche Sprachkompetenzen. Die kompetent Mehrsprachigen können hier helfen, fremde Wörter, unverständliche Ausdrücke oder kulturgebundene Begriffe und Äußerungen in einer anderen Sprache sprachmittelnd zu erklären.
- **Transfer:** Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen und Erfahrungen mit dem Sprachenlernen helfen bei der Rezeption und bei der Produktion. Kompetente Fremdsprachenlernende können diese Ähnlichkeiten gleich doppelt nutzen: Beim Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache bauen die Lerner gezielt auf dem Wissen der bereits gelernten Sprachen produktiv auf und in fremdsprachigen Situationen können sie durch Anleihen aus anderen Sprachen zunächst Unverständliches leichter verstehen. Ein doppelter Effizienzgewinn!

Wichtige Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind generell, dass mehrere Sprachen gelernt und verwendet werden und dass auch weitere Sprachen vor allem für Sprachmittlung und Transfer zugelassen sind. Kompetent Mehrsprachige haben ein ausgeprägtes Bewusstsein für ihre Sprachverwendung und ihr Sprachenlernen. Aufgaben und Übungen zur Förderung von Sprachbewusstheit / *language awareness* haben sich hier bewährt. Nützlich sind dabei auch die Entwicklung und die Bewusstmachung von Strategien zum Sprachenlernen und -verwenden. Und schließlich ist die plurilinguale Kompetenz auch eine dynamische Größe, die sich je nach Arbeits- und Lebensumgebung verändert. In Schule und Hochschule können wir auf das lebenslange Lernen vorbereiten.

DAS LERNUMFELD

In finnischen Schulen und Hochschulen sind Sprachen wichtig. Schwedisch als zweite Landessprache ist Pflicht und Englisch lernen praktisch alle. Im Wirtschaftsstudium sind neben Schwedisch in der Regel zwei Fremdsprachen obligatorisch. Das sind gute Ausgangsbedingungen für neue mehrsprachige Lernangebote.

An der Wirtschaftsfakultät der Universität Turku wurden bisher drei verschiedene sprachenübergreifende Lernangebote entwickelt. Vorgestellt werden im Folgenden zwei mehrsprachige Kurse für fortgeschrittene Lerner. Beide Kurse sind konsequent mehrsprachig, was bedeutet, dass die gesamte Unterrichtskommunikation in den beiden jeweiligen Sprachen (Deutsch + Schwedisch bzw. Deutsch + Französisch) erfolgt.

GESCHÄFTSKOMMUNIKATION AUF DEUTSCH UND SCHWEDISCH – FÖRETAGSKOMMUNIKATION PÅ SVENSKA OCH TYSKA

Ein Kurs zur Förderung von Transfer und Sprachenwechsel mit zwei Sprachen einer Sprachenfamilie

Der deutsch-schwedische Kurs zur Geschäftskommunikation folgt zunächst dem Ansatz der Interkomprehension (vgl. Hufeisen / Marx 2007), geht jedoch darüber hinaus, denn geübt werden rezeptive und produktive Fertigkeiten in beiden Sprachen sowie der Transfer in beide Richtungen. Der Kurs umfasst zwölf zweistündige Einheiten und richtet sich an Wirtschaftsstudierende mit guten Vorkenntnissen in beiden Sprachen (B1, denkbar wäre auch A2). Der Unterricht ist konsequent zweisprachig, es unterrichten zwei Lehrende.

Im Kurs lernen die Studierenden, den Transfer zwischen beiden Sprachen (vor allem Wortschatz, jedoch auch Grammatik und Pragmatik) für die Rezeption und Produktion zu nutzen. Sie üben, fließend zwischen Deutsch und Schwedisch zu wechseln. Am Ende sollen sie sprachmittelnd fachliche Inhalte zwischen Schwedisch und Deutsch in beide Richtungen, mündlich und schriftlich, übertragen können.

Aufgrund der guten Vorkenntnisse der Studierenden und aufgrund der engen Verwandtschaft zwischen Deutsch und Schwedisch hat der Kurs bei den plurilingualen Inhalten eine steile Progression. Die wichtigsten Stationen sind:

- Ständiger Sprachenwechsel zwischen Schwedisch und Deutsch, der sich durch die beiden Unterrichtssprachen ergibt, der aber auch durch direkte Übungen und Sprachspiele trainiert wird (siehe Beispiele 1–4).
- Sprachenvergleich anhand von Paralleltexten: Erkennen und Systematisieren von Entsprechungen beim Wortschatz und der Grammatik (Methode Interkomprehension) (siehe Beispiel 5).
- Berufsbezogene Texte wie Geschäftsbriefe vergleichen und selbst schreiben.
- Informationsvermittlung mit Sprachenwechsel als inhaltliche Zusammenfassung in der anderen Sprache (Sprachmittlung): Übertragung von kurzen Wirtschaftsnachrichten in die jeweils andere Sprache (zuerst vereinfacht und mit Leitfragen, schriftlich – mündlich, anschließend ohne Leitfragen und später mündlich – mündlich); Rezeption von Unternehmenspräsentationen in der einen Sprache und Zusammenfassung in der anderen; abschließend Vergleich von schwedischen und deutschen Unternehmen (siehe Beispiel 6).

BEISPIELE FÜR PLURILINGUALE ÜBUNGEN (1–4)**Beispiel 1: Sich kennenlernen, andere vorstellen**

(Training Sprachenwechsel):

Vorbereitet sind einfache Fragen in beiden Sprachen für eine Interaktion in beiden Sprachen; zwei Studierende unterhalten sich, wobei beide unterschiedliche Sprachen sprechen:

S1: *Vad är din favoritmat?* S2: *Ich esse gern Lasagne.*

Anschließend stellen die jeweiligen Gesprächspartner sich gegenseitig vor: S1: *Ninas Lieblingsessen ist Lasagne.*

Beispiel 3: Kofferpacken (Spiel zum Training von Sprachenwechsel (*codeswitching*):

Eine Gruppe mit drei bis sechs Studierenden, jeder beginnt mit einem Einleitungssatz wie zum Beispiel: *Im Oktober reise ich in die Schweiz und nehme mit ... bzw. En octobre, je vais aller en Suisse et je vais emporter ...* Jeder wiederholt das zuvor Gesagte und ergänzt einen Gegenstand. Verschiedene Regeln für Sprachwechsel sind möglich: Beispielsweise wechselt die Sprache mit jedem Sprecher oder jeder spricht seine starke Sprache, wiederholt jedoch die Gegenstände in der ursprünglichen Sprache.

S1: *Im Oktober reise ich in die Schweiz und nehme mit ein Wörterbuch.* S2: *En octobre, je vais aller en Suisse et je vais emporter un dictionnaire et un appareil photo.* S3: *Im Oktober reise ich in die Schweiz und nehme mit ein Wörterbuch, einen Fotoapparat und ein Halstuch. ...*

Beispiel 2: Stille Post (Spiel zum Training von Sprachenwechsel):

Eine Gruppe mit etwa acht Studierenden steht im Kreis und ein Wort wird flüsternd mit Sprachenwechsel weitergegeben.

S1 flüstert ins Ohr von S2: *Umsatz*, S2 flüstert → S3: *omsättning*, S3 → S4: *Umsatz*, ...

Beispiel 4: Zählen / Rechnen (Spiel zum Training von Sprachenwechsel):

Eine Gruppe mit vier bis acht Studierenden zählt oder spricht einfache Zahlenreihen laut mit ständigem Sprachwechsel:

S1: *eins*, S2: *två*, S3: *drei*, S4: *fyra*, ... oder schwerer: S1: *tre*, S2: *sechs*, S3: *nio*, S4: *zwölf*, ...; Auch hier sind zahlreiche Varianten denkbar.

Die Übungsmaterialien sind überwiegend aktuelle Lese- und Hörtexte aus dem Wirtschaftsleben. Basis für die Bewertung sind die schriftlichen und mündlichen Leistungen bei der Sprachmittlung. Die Studierenden schätzen den Kurs, obwohl sie das Training von zwei Sprachen mit ständigem Sprachenwechsel zunächst als anstrengend empfinden. Der Kurs kann in verschiedene Richtungen variiert

werden: Auf niedrigeren Sprachniveaus könnte mit flacherer Progression verstärkt der Transfer zum Sprachenlernen der jeweils schwächeren Sprache genutzt werden. Das Konzept ist übertragbar auf andere Sprachpaare und andere Sprachfamilien (romanisch: Französisch-Spanisch; slawisch: Russisch-Polnisch).

BEISPIEL FÜR PLURILINGUALE ÜBUNGEN (5)**Beispiel 5: Paralleltexte**

(Übung zum Training von Transfer):

Ein Text und seine Übersetzung (oder andere Paralleltexte) werden im Hinblick auf sprachliche Ähnlichkeiten vor allem bei Wörtern verglichen.

Utnyttja din tid bättre

Du ska inte jobba mer, hårdare eller snabbare – utan smartare. För att kunna göra det måste du bli chef över din tid.

Vi har alla våra strategier för att hinna med ofta omänskliga arbetsbördor. Men du får inte mer gjort på lång sikt genom att arbeta på kvällar och helger. Tvärtom. Det har forskare mätt och bevisat. ...

So nutzen Sie Ihre Zeit besser

Sie sollen nicht mehr, härter oder schneller arbeiten – sondern cleverer. Dafür müssen Sie selbst Herr über Ihre Zeit werden

Wir haben alle unsere Strategien, um mit oft unmenschlichen Arbeitsmengen zurechtzukommen. Doch langfristig erreichen Sie nicht mehr, wenn Sie abends und an Wochenenden arbeiten. Ganz im Gegenteil, wie Forscher nachgewiesen haben. ...

PLURILINGUALE STUDIENREISE – VOYAGE D'ÉTUDES PLURILINGUE

Training von plurilingualem Kompetenz über die Förderung der Sprachbewusstheit

Die plurilinguale Studienreise hat mit Deutsch und Französisch zwei Sprachen aus zwei verschiedenen Familien im Fokus. Der wichtigste Teil des Lernens findet bei einer einwöchigen Studienreise in der Schweiz statt, davor gibt es fünf dreistündige Lerneinheiten und eine Einheit nach der Reise. Der Kurs richtet sich an Wirtschaftsstudierende mit Vorkenntnissen in beiden Sprachen, wobei in der einen mindestens A1 und in der anderen mindestens B1 erwartet wird. Es unterrichten zwei Lehrende. Der Unterricht ist konsequent zweisprachig, wobei weitere Sprachen für Sprachmittlung und Transfer genutzt werden.

Der Kurs ist ausgerichtet auf das Hauptziel plurilinguale Kompetenz, in diese Richtung sollen in kleinen Etappen Teilfertigkeiten aufgebaut wer-

den. Die wichtigsten Einzelziele sind die sprachübergreifenden Fertigkeiten von *codeswitching* und Sprachenwechsel sowie Sprachmittlung, zudem plurilinguale Strategien und Empathie. Außerdem geht es um einzelsprachliche Kompetenzverbesserung und wirtschaftsbezogenes Landeskundewissen der Schweiz sowie emotional um die Bestärkung „ich kann ja was“ und um die Motivation fürs Weiterlernen.

Der übergreifende Ansatz ist die Förderung von Sprachbewusstheit, die hier verstanden wird als die Bewusstheit für das Lernen mehrerer Sprachen und für die Verwendung mehrerer Sprachen. Damit das gelingt, müssen die Rahmenbedingungen für die mehrsprachigen Situationen sorgsam vorbereitet werden.

Die wichtigsten Inhalte und Methoden sind:

- Zu Kursbeginn werden sprachlich heterogene Kleingruppen mit drei bis vier Studierenden, von denen mindestens ein Student über gute

AUSWAHL LERNPORTFOLIOAUFGABEN ZU SPRACHBEWUSSTHEIT	
<i>Potfolioaufgaben</i>	<i>Devoirs pour le portfolio</i>
...	...
Lernportfolio: Frage 2: (26.09.2011, DEADLINE 30.09.) Wie lernen und verwenden Sie Fremdsprachen? Lernen Sie leicht oder ist es mühsam, Sprachen zu lernen? Sprechen Sie spontan drauf los oder denken Sie lange über die Grammatik nach? Was ist das Interessante an / Langweilige bei den Fremdsprachen?	Portfolio: Question numéro 2: (26.9.2011, DEADLINE 30.9.) Comment est-ce que vous apprenez et utilisez des langues étrangères ? Apprenez-vous facilement ou est-ce que l'apprentissage est pénible ? Parlez-vous spontanément ou pensez-vous longtemps à la grammaire ? Qu'est-ce qui est le plus intéressant / le plus ennuyeux dans les langues étrangères ?
Lernportfolio: Frage 4: (10.10.2011, DEADLINE 14.10.) Wir besuchen in der Schweiz Unternehmen, die mehrsprachig arbeiten. Beschreiben Sie Ihre eigenen Erfahrungen mit und in Unternehmen, wo mehrere Sprachen gesprochen werden (z. B. bei einem Praktikum, Unternehmensbesuch, Kontakte etwa als Kunde).	Portfolio: Question numéro 4: (10.10.2011, DEADLINE 14.10.) En Suisse, nous allons visiter des entreprises qui travaillent d'une manière plurilingue. Décrivez vos propres expériences avec et dans des entreprises où plusieurs langues sont parlées (p. ex. pendant un stage, une visite d'entreprise, des contacts en tant que client).
...	...
<i>Lernportfolio Schweiz</i>	<i>Portfolio Suisse</i>
Allgemeine Aufgaben für jeden Tag:	Questions générales pour chaque jour :
...	...
F. Achten Sie während der gesamten Reise auf sprachliche Phänomene. Zum Beispiel: Wie funktionieren kleine Gespräche, z. B. mit der Kassiererin im Supermarkt oder mit Mitreisenden im Zug? In welchen Sprachen und wie sind Schilder, Beschriftungen in der Schweiz?	F. Observez des phénomènes langagiers pendant tout le voyage. Par exemple, comment fonctionnent les petites conversations quotidiennes, par. ex. avec la caissière dans un supermarché ou avec les autres voyageurs dans le train ? Dans quelle langue et comment sont les panneaux ou les étiquetages en Suisse ?
G. Wie funktioniert die mehrsprachige Kommunikation? Beschreiben Sie einzelne konkrete Situationen und erläutern Sie, was dabei für Sie besonders schwer war oder überraschend leicht. Gibt es irgendwelche neuen Strategien für das Gelingen der Mehrsprachigkeit?	G. Comment fonctionne la communication plurilingue ? Décrivez quelques situations concrètes qui ont été pour vous soit très difficiles soit étonnamment faciles. Avez-vous de nouvelles stratégies pour la réussite du plurilinguisme ?

Verständigung sichern, um Hilfe bitten / Vérifier la compréhension, demander de l'aide

DEUTSCH	SUOMI	FRANÇAIS
Ich kann nicht so gut Deutsch.	En osaa saksaa kovin hyvin.	Je ne maîtrise pas tellement bien l'allemand
Das verstehe ich nicht.	En ymmärrä.	Je ne comprends pas.
Ja, das ist klar.	Kyllä, se on selvää.	Oui, c'est clair.
Das habe ich verstanden.	Ymmärsin.	J'ai compris.
Das habe ich nicht verstanden.	En ymmärtänyt.	Je n'ai pas compris.
Das letzte habe ich nicht verstanden.	En ymmärtänyt viimeistä kohtaa.	Je n'ai pas compris le dernier point.
Entschuldigen Sie, könnten Sie	Anteeksi, voitteko sanoa vielä	Excusez-moi, pouvez-vous le

Abb. 1: Basisredemittel für die Kurskommunikation

Deutsch- und ein anderer über gute Französischkenntnisse verfügt, gebildet. Darin arbeiten die Studierenden während des Kurses zusammen und helfen sich gegenseitig durch Sprachmittlung. Die Sprachmittlung (anfangs meist von der Fremdsprache in die Muttersprache, später auch zwischen Fremdsprachen) wird systematisch trainiert und ist während der Reise eine notwendige Fertigkeit, beispielsweise um schwierige Sachverhalte bei Unternehmenspräsentationen zu verstehen.

- Konsequenter mehrsprachiger Kommunikation: Basisredemittel (Abb. 1) für die Kurskommunikation (Verständigung, um Hilfe bitten, nachfragen usw.) werden in drei Sprachen zur Verfügung gestellt und eingeübt.
- Sprachenwechsel und *codeswitching* sind innerhalb vom Kurs und bei der Reise die Normalsituation. Sie werden mit einfachen spielerischen Übungen trainiert (siehe Beispiele 2–4).
- Projektarbeit und mehrsprachige Präsentation: Jede Kleingruppe bereitet zu einem Teilaspekt der Reise ein Thema vor und hält eine mehrsprachige Präsentation, wobei alle in ihrer jeweils stärkeren Sprache sprechen und die Stichworte in die andere Sprache projiziert werden. Die Präsentierenden sollen dabei das Sprachniveau ihrer Zuhörer berücksichtigen, also komplexe oder idiomatische Konstruktionen vermeiden sowie schwierige Sachverhalte erklären und zudem ein dreisprachiges Glossar von Schlüsselwörtern vorbereiten. Die zuhörenden Studierenden helfen sich gegenseitig in den Kleingruppen.
- Lernportfolio: Während des gesamten Kurses führen alle Studierenden ein Portfolio zum plurilingualen Lernen. Dazu werden konkrete Aufgaben zur Förderung von Sprachenverwendungs- und Sprachlernbewusstheit und zur Reflexion über Sprachverwendungsstrategien

gestellt (siehe Kasten Auswahl Lernportfolioaufgaben zu Sprachbewusstheit).

- Studienreise mit Besichtigungen und Unternehmensbesuchen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz: Hier wird in mehrsprachigen Situationen das bisher Gelernte vor Ort ausprobiert und die Fertigkeiten werden konkret trainiert.
- Interviews während der Reise: In Gruppeninterviews reflektieren die Studierenden ihre Beobachtungen und ihr eigenes mehrsprachiges Handeln in mehrsprachigen Situationen.

Die plurilingualen Übungen sind inhaltlich auf das jeweilige Reise- und Besuchsprogramm abgestimmt und haben aufgrund der teilweise niedrigen Vorkenntnisse in einer der Sprachen eine flache Progression. Trainiert werden beispielsweise Sprachenwechsel zunächst bei der Rezeption: Die Lehrenden geben zu Beginn alle Informationen zweimal, zuerst auf Deutsch, dann auf Französisch (oder umgekehrt); später abgewandelt, einige ergänzende Informationen nur in einer Sprache oder, wie bei den Präsentationen, mündlich in einer und Stichworte schriftlich präsentiert in der anderen Sprache. Hinzu kommt dann die Sprachmittlung, bei der die Studierenden sich innerhalb der Kleingruppen gegenseitig helfen. Auch das wird zunächst schrittweise eingeübt: Die Präsentationen werden anfangs kurz unterbrochen und die Studierenden helfen sich sprachmittelnd innerhalb der Kleingruppen. Später, und besonders bei den Besuchen in Schweizer Unternehmen, geschieht das simultan.

Basis für die Kursbewertung sind die mündlichen Aktivitäten im Kurs und auf der Reise, die Präsentation (Beurteilungskategorien sind etwa Bewältigung der Aufgabenstellung, Plurilinguales wie dreisprachiges Glossar, Sprachmittlung) und das Lernportfolio (Reflexion von u. a. plurilingualen

Situationen, plurilingualem Lernen und plurilingu-
alen Strategien).

In den Lernportfolios beschreiben die Studieren-
den u. a. ihre Erfahrungen in mehrsprachigen
Situationen und besonders, welche plurilingualen
Strategien sie erfolgreich genutzt haben. Beim
Verstehen sind das in der Regel die gegenseitige
Hilfe, also die Sprachmittlung, und das Phänomen,
gleichzeitig zwei Sprachen hören und lesen zu
können. Der Transfer hilft in vielen Fällen beim
Verstehen und Sprechen. So berichten einige Studie-
rende, dass sie ganz gezielt andere Sprachen aktivie-
ren. Darüber hinaus wirken alle weiteren aus dem
Fremdsprachenunterricht bekannten Strategien.

BEISPIELE AUS DEN LERNPORTFOLIOS:

- Ich sehe das *codeswitching*, d.h. Wechseln zwi-
schen den Sprachen, als ein wertvolles Werkzeug
zur multikulturellen und plurilingualen Kommu-
nikation. Wenn die Wörter in einer Sprache
fehlen oder einem nicht einfallen, kann man sich
mit der anderen Sprache behelfen. (*Krista*)
- Um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu
können, muss ich erst Englisch weiter hinten in
meinem Kopf verstauen und Spanisch vorholen.
(*Katharina*)
- Ich versuche möglichst viel die Wörter zu erken-
nen die ich in Deutsch, Schwedisch und Englisch
schon kenne und dem Französischen Wörtern
sich ähneln. (*Kalle*)

Aus den kursbegleitenden Untersuchungen geht
hervor, dass alle Studierenden mit viel Spaß und
Engagement dabei sind. Mehrfach berichten sie von
Erfolgslebnissen, wenn sie eigene Verstehensstra-
tegien entdecken oder wenn sie anderen Studieren-

BEISPIEL FÜR PLURILINGUALE ÜBUNGEN (6)

Beispiel 6: Vergleich von Unternehmen (Übung zum Sprachmitteln zwi-
schen zwei Fremdsprachen):

Auf Basis von Stichworten, Tabellen oder Schaubildern in zwei Sprachen
sollen Fakten zu beispielsweise zwei Unternehmen in der jeweils anderen
Sprache präsentiert werden: Im Beispiel unten sollen die Unternehmen Stihl
auf Schwedisch und Husqvarna auf Deutsch präsentiert werden. Anschlie-
ßend werden beide Unternehmen verglichen (Größe, Investitionen etc.)

Stihl AG & Co KG				Husqvarna AB (publ)			
	2011		Verände- rung		SKr	2011	Förändringar
Umsatz	2.617,6	Mio. Euro	+10,7%	Nettoomsättning	Mkr	30 357	-5,8% (-5%)
Investitionen	122,7	Mio. Euro		Investeringar	Mkr	994	-2,3%
Investitionen / Umsatz	7,0%			Investeringar / nettoomsättning	%	3,3	
Auslandsanteil	89,4%			Nettoomsättning per affärsom- råde		Europa 48% Nordamerika 38% Övriga världen 14%	
Mitarbeiter	12.026			Genomsnittligt antal anställda		15 700	-1%
1 EUR = 8,3 SKr				...			

den helfen können. Einige schreiben, dass sie nun
einen Motivationskick bekommen haben, die schwä-
chere Sprache intensiver zu lernen oder nun keine
Scheu haben, ihre schwächere Sprache im Ausland
anzuwenden.

LITERATUR

Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben
Siebe. Aachen: Shaker 2007
Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen,
lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat, Berlin und
München: Langenscheidt 2001



© fotolia/contrastwerkstatt

WERKZEUGE ZUM MEHRSPRACHIGEN ARBEITEN

Tandemsitzungen bei Bilingue plus

Der folgende Artikel befasst sich mit Gewinn und Schwierigkeiten von Tandem-Unterricht. Beispiel ist eine der bilingualen Sitzungen des Programms Bilingue plus der zweisprachigen Universität Freiburg (Schweiz). Die Ausbildung richtet sich an Studierende der Rechtswissenschaftlichen Fakultät und will mehr vermitteln als nur juristische Kenntnisse: Wie hält man eine Präsentation in der Fremdsprache? Wie führt man eine Diskussion? Wie verläuft ein Vorstellungsgespräch? Worauf muss bei Geschäftsbriefen geachtet werden? Diese studien-, berufs- und alltagsbezogenen Kompetenzen werden je nach Muttersprache auf Deutsch oder Französisch unterrichtet.

VON PATRICIA KOHLER UND WIEBKE SCHWEER

Einer der Schwerpunkte von Bilingue plus (<http://unifr.ch/bilingueplus/de>) liegt auf der interkulturellen Kommunikation. Die Studierenden sollen Werkzeuge erhalten, um bei der Arbeit in der mehrsprachigen Schweiz in interkulturellen Situationen angemessen zu reagieren, Konflikte zu erkennen und Lösungsmöglichkeiten zu finden. Um diese zu erarbeiten und zu erproben, kommen die Studierenden der deutsch- und französischsprachigen Kurse

eines Bilingue-plus-Jahrgangs regelmäßig zu Tandem-Sitzungen zusammen.

MIT- UND VONEINANDER LERNEN – DIE TANDEMSITZUNGEN BEI BILINGUE PLUS

Die bilinguale Zusammenarbeit im Unterricht will dafür sensibilisieren, dass Erwerb und Einsatz einer fremden Sprache über das Erlernen von Wortschatz und Grammatik hinausgehen. So stehen die ersten

Begegnungen im Tandemunterricht als Hilfe zu Studienbeginn zwar noch verstärkt im Zeichen des Fachsprachenerwerbs. Im weiteren Verlauf des Programms werden die Aufgabenstellungen aber freier, so werden z. B. für die Simulation einer Verhandlung gemeinsam Rollen und Plädoyers erarbeitet und ausgeführt.

Die Studierenden bilden sprachlich gemischte Gruppen von etwa vier Personen und arbeiten zwei bis vier Unterrichtsstunden am Stück zusammen an einem Thema. In den Gruppen soll jeder Studierende möglichst in der Fremdsprache kommunizieren. Die Lehrpersonen der Kurse initiieren zunächst gemeinsam den Lernprozess und verfolgen dann Ablauf und Fortschritte der Gruppenarbeiten, achten auf die Zeit, leiten weitere Aufgaben an und stehen für Fragen zur Verfügung. Die Wissensvermittlung- und -erarbeitung sollen die Studierenden übernehmen.

Dabei soll auch das Wissen über die Art eines Dialogs, des Fragens und Antwortens in der Fremdsprache vertieft werden. Wie formuliert man in der anderen Sprache am besten eine Frage? Ist es unhöflich, jemanden auf Fehler hinzuweisen? Wie bringt man sich in eine Diskussion ein? Wie kann man etwas erklären, auch wenn man nicht über den passenden Wortschatz verfügt? Das Tandem dient als Spielraum, um Kommunikationsstrategien in der Fremdsprache auszutesten und zu verbessern.

Die gemeinsamen Unterrichtsstunden sind dafür in einen theoretischen Rahmen eingebettet, der z. B. die allgemeine Annäherung an das Thema Kultur, (vermeintliche) kulturelle Werte und Eigenschaften, Stereotypen, Fremd- und Eigenwahrnehmung anhand von Texten und Hörbeiträgen und den Austausch über eigene Erfahrungen umfasst.

Nach jeder Tandem-Sitzung werden Ablauf und Eindrücke mit den Studierenden thematisiert, um Erkenntnisse aus dem Unterrichtsverlauf zu ziehen und mögliche Fragen zu beantworten.

LUST UND FRUST – EIN BEISPIEL-TANDEM: »POLITISCHE KARIKATUREN UND HUMOR«

Das zweistündige Tandem befasst sich mit dem Thema »Politische Karikaturen und Humor« und wird im Herbstsemester des 2. Jahres Bilingue-plus-Bachelor durchgeführt. Höhepunkt ist ein Vortrag des französischsprachigen Karikaturisten Alex der Freiburger Tageszeitung *La Liberté* (www.laliberte.ch/lesplusduweb/dessins). Mithilfe der Diskussionen über Humor und die implizite Bedeutung der Bilder/ Bildtexte lassen sich sehr gut Kenntnisse über sprachliche und kulturelle Unterschiede auf dem Niveau C1 vermitteln.

Das Tandem ist in eine größere Unterrichtseinheit eingebunden. Zunächst befassen sich die Studierenden im monolingualen Klassenverband mit den politischen Themen *Vereinte Nationen* und *UN-Charta*. Ein Aspekt ist dabei die Sensibilisierung für den Wortschatz politischer und historischer Dokumente. So wird z. B. über das Wort »Sicherheit« (Englisch *safety* und *security*, Französisch *la sécurité*, Deutsch *die Sicherheit*) und seine verschiedenen Bedeutungen diskutiert. Dabei wird herausgearbeitet, dass neben der Wortbedeutung auch der historische und kulturelle Kontext für die Interpretation eines Begriffes herangezogen werden muss.

Das Tandem »Politische Karikaturen und Humor« erweitert dann als nächsten Schritt diesen Bedeutungsraum. Inwiefern spielt eine Karikatur mit Wortbedeutungen? Welches Vorwissen ist nötig? Was könnte dabei zu Verständnisschwierigkeiten führen? Gibt es Tabuthemen?

Alle Studierenden untersuchen dies anhand einer Auswahl französisch- und deutschsprachiger Karikaturen. Die französischsprachigen stammen vom Zeichner Alex, die deutschsprachigen von Oliver Schopf und Patrick Chappatte (*Tages-Anzeiger* und *Neue Zürcher Zeitung*, www.oliverschopf.com und www.globecartoon.com). Nicht alle Bilder haben Text. Sie zeigen internationale Themen wie Hungersnöte in Afrika oder den Krieg in Syrien, aber auch Schweizer Themen wie den Steuerstreit mit Deutschland oder die Volksabstimmung zur Minarett-Initiative. Die unterschiedlichen Themen sollen verdeutlichen, dass auch das Vorwissen über das Verstehen einer Karikatur entscheidet und z. B. die deutschsprachigen Studierenden aus der Presse mehr über den Steuerstreit erfahren haben könnten als die französisch- oder italienischsprachigen.

Da wir sehen wollen, ob es bei Interpretation und Verständnis der Zeichnungen Unterschiede zwischen den Sprachgruppen gibt, arbeiten die Studierenden zunächst etwa 10–15 Minuten in ihrem Klassenverband in Zweiergruppen an folgender Frage:

1) Bitte analysieren Sie eines der Bilder mit Ihren gleichsprachigen Kolleginnen und Kollegen (Thema, Motiv, Sprache, Humor etc.). Machen Sie Notizen.

Danach setzen sich die Studierenden in Vierergruppen zusammen. Manche Gruppen haben zwei, manche einen französischsprachigen Teilnehmenden.

Sie erhalten folgende Aufgaben (Bearbeitung etwa 25 Minuten):

2) Sprechen Sie in Ihrer gemischten Gruppe über Ihre Karikaturen. Beachten Sie dabei folgende Fragen:

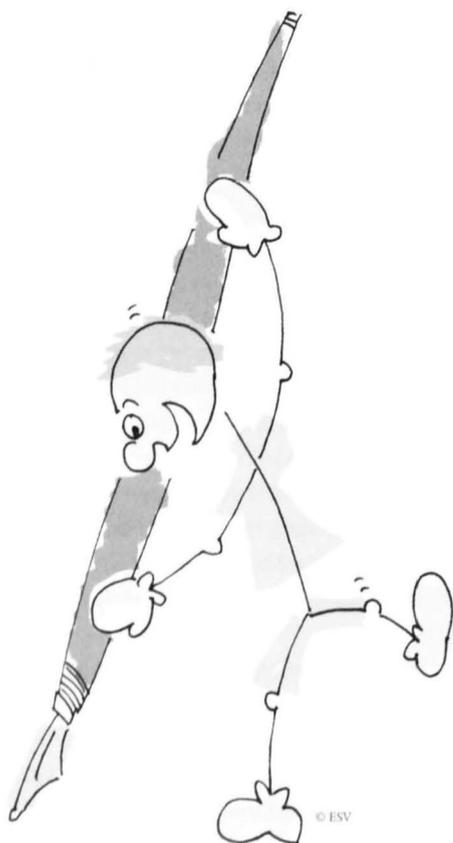
- Was gefällt Ihnen (nicht) an der Karikatur?
- Gab es sprachliche / inhaltliche Schwierigkeiten beim Verständnis der Karikaturen? Welche? Welche Strate-

gien haben Sie als Hilfsmittel verwendet?

- Haben Sie Unterschiede beim Humorverständnis von französisch- und deutschsprachigen Studierenden festgestellt?
- Haben Sie bei den Karikaturen typisch »deutsche« oder »französische« Eigenschaften entdeckt (Motiv, sprachlicher Witz, Thema ...)?

Es schließt sich eine Diskussion über die Ergebnisse im Tandem-Klassenverband an. Auch hier spricht jeder in seiner Unterrichtssprache. Danach erarbeiten die Teilnehmenden in den Gruppen Fragen für den Besuch des Karikaturisten Alex. Er diskutiert etwa 45 Minuten mit den Studierenden. Sie fragen in der Regel besonders nach der praktischen Seite seiner Arbeit und der Entstehung der Zeichnungen, nach seinen Sujets, möglichen Tabuthemen und den Reaktionen der Leserschaft. Nachdem er die Klasse verlassen hat, diskutieren die Studierenden weiter über seine Aussagen.

Da Vortrag und Gespräch mit dem Karikaturisten auf Französisch stattfinden, sprechen die Studierenden des Deutschkurses im Anschluss an das Tandem im eigenen Klassenverband noch einmal über Inhalte und Kritikpunkte. Daran schließt sich ebenfalls im Klassenverband eine Nachbereitung zum Thema Humor und Tabu an. Dabei werden zunächst in Partnerarbeit Definitionen für die Begriffe Hohn, Parodie, Spott, Komik, Sarkasmus, Zynismus, Witz und Ironie gesucht. Dies verbindet Wortschatzarbeit – das Formulieren der Definitio-



nen und das Erschließen der Wortbedeutung – mit der Diskussion über mögliche kulturelle Unterschiede zwischen den Humor-Formen. Warum sind gewisse Formen von Humor wie Ironie in einer Fremdsprache schwer zu verstehen?

Schließlich wird die bereits im Tandem begonnene Diskussion zu Tabuthemen vertieft. Was ist ein Tabu? Gibt es kulturelle Unterschiede darüber, worüber man Witze machen darf? Wozu kann Humor dienen? In diesem Zusammenhang werden Ausschnitte aus einem wissenschaftlichen Artikel zum Thema Humor und Tabu gelesen und diskutiert (Dimova 2008).

BEOBSACHTUNGEN UND ERGEBNISSE

Da unsere Studierenden schon »Tandem erprobt« sind, wird die Anweisung, in der Unterrichtssprache zu sprechen, gut befolgt. Die Diskussionen in den Gruppen sind rege. Dies führt auch dazu, dass nicht in jeder Gruppe alle Punkte der Aufgabenstellung bearbeitet werden. Dennoch sind die Debatten fruchtbar. Sie befassen sich mit Art und Weise der Darstellung, dem Hintergrund zu den Themen und den sprachlichen Ausdrücken.

Es zeigt sich, dass für einige Bilder eine Übersetzungshilfe nötig ist. Ein gutes Beispiel ist ein Bild des Karikaturisten Alex, das den syrischen Diktator Assad mit einem Gewehr zeigt. Er deutet mit den Worten »Hier ist der Abzug« auf den Auslöser der Waffe. Nicht allen Deutschlernenden ist die Doppelbedeutung des Wortes klar. Anhand dieses Beispiels lässt sich gut die Übernahme interkultureller Strategien verdeutlichen. Anstatt das Wort auf Französisch zu übersetzen – was für die Deutschsprachigen wegen des speziellen Wortschatzes auch nicht so einfach möglich ist – versuchen sie, es in der Fremdsprache zu erklären. Daraufhin steuern die Französisch-Muttersprachler schließlich die korrekte Übersetzung bei, sodass beide Sprachen das Wort in ihren Fremdsprachen-Wortschatz aufnehmen können.

Die Diskussionen über die Art der Darstellung der Karikaturen führt zu gesellschaftspolitischen Fragen: Darf man bestimmte Themen überhaupt karikieren? So wird z. B. viel über eine Karikatur debattiert, die Assad als Schlachter zeigt, der sein blutiges Land wie ein Stück Fleisch zerteilt.

Ein Unterschied bei Darstellung und Humor lässt sich zwischen den deutsch- und französischsprachigen Karikaturen nicht feststellen, auch wenn die Studierenden meinen, generell Humor-Unterschiede zwischen den Kulturen zu finden. Hervorgehoben wird zudem, dass sich Motive und Themen je nach deutsch- oder französischsprachi-

gem Medium unterscheiden. Einige Themen, die in der Westschweiz von Interesse sind, tauchen bei den deutschsprachigen Karikaturen nicht auf. Dies führt zu der Anmerkung, dass die Studierenden auch in der täglichen Berichterstattung Unterschiede sehen, z. B. in der französischen Presse einen stärkeren Fokus auf Afrika.

Schwierigkeiten entstehen bei der gemeinsamen Arbeit vor allem durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Klassen. Die Teilnehmerzahl der Deutschkurse beträgt meistens etwa ein Drittel der Teilnehmerzahl der Französischkurse, was die sprachliche Verteilung der Studierenden an der juristischen Fakultät widerspiegelt. Daher ist es nicht immer möglich, die Gruppen einheitlich zu bilden, manchmal gibt es nur einen Deutsch lernenden Studierenden pro Gruppe. Das kann dazu führen, dass in den Gruppen ab und zu monolingual gearbeitet wird. Hier hilft z. B. eine stärkere Rollen- und Aufgabenverteilung. Gibt es nur einen französischsprachigen Studenten in einer Gruppe, so kann dieser die Leitung übernehmen, auf die Bearbeitung aller Aufgaben und die Einhaltung eines Zeitrahmens achten, Ergebnisse festhalten oder präsentieren. Auch schwächere oder schüchterne Schüler können so besser eingebunden werden.

Eine gute Integration aller Studierenden erreicht man zudem mit einer klaren Struktur und konkreten Arbeitsanweisungen. Das macht die geplanten Abläufe deutlich, stärkt die Pflicht zur Zusammenarbeit und das Gruppengefühl, da gemeinsam ein bestimmtes Ziel erreicht werden muss. Sobald die Aufgabenstellung zu offen wird (»Diskutieren Sie über die vorliegende Karikatur«), werden nicht alle Gruppenmitglieder gleich einbezogen, beziehungsweise bringen sich nicht alle Teilnehmenden gleich stark ein. Damit dennoch auch freie Diskussionen in den Gruppen möglich sind, sollten die Aufgaben im Verlauf des Tandems offener werden. Auch als Lehrende können wir bei ungleichen Gruppenzusammensetzungen helfen, indem wir während der Arbeitsphasen von Gruppe zu Gruppe gehen, um dabei zu helfen, Studierende stärker einzubeziehen. Dies geschieht z. B. mit einer Frage, die einen Sprachenwechsel initiiert.

Sinnvoll ist auch, die Studierenden an das Tandem-Arbeiten heranzuführen. Je nach Training und Vorwissen sind die Studierenden mehr oder weniger offen für das eigenständige und mehrsprachige Arbeiten. Im Verlauf mehrerer Sitzungen werden den Studierenden Kommilitonen und Abläufe vertrauter, die Kommunikation in der Fremdsprache macht ihnen weniger Mühe, ebenso wenig wie der Umgang mit mehrsprachigen Gruppensituatio-

nen und Arbeitsaufträgen. Wichtig ist schließlich die Nachbereitung der Sitzungen, um Fragen und Schwierigkeiten zu besprechen.

ÜBERTRAGBARKEIT AUF ANDERE UNTERRICHTSKONTEXTE

Unser Projekt ist in einen fachsprachlichen und universitären Kontext eingebunden. Dennoch bietet es verschiedene Möglichkeiten, um auf schulischen Unterricht übertragen zu werden. Die Werkzeuge, die wir in den Tandems vermitteln wollen, sollen beim Sprachverständnis und bei der Sprachmittlung helfen. Die Arbeit mit Karikaturen, Stereotypen und Humor bietet eine gute Möglichkeit, um den Einsatz der Fremdsprache zu reflektieren und neue Sprachkenntnisse zu erwerben.

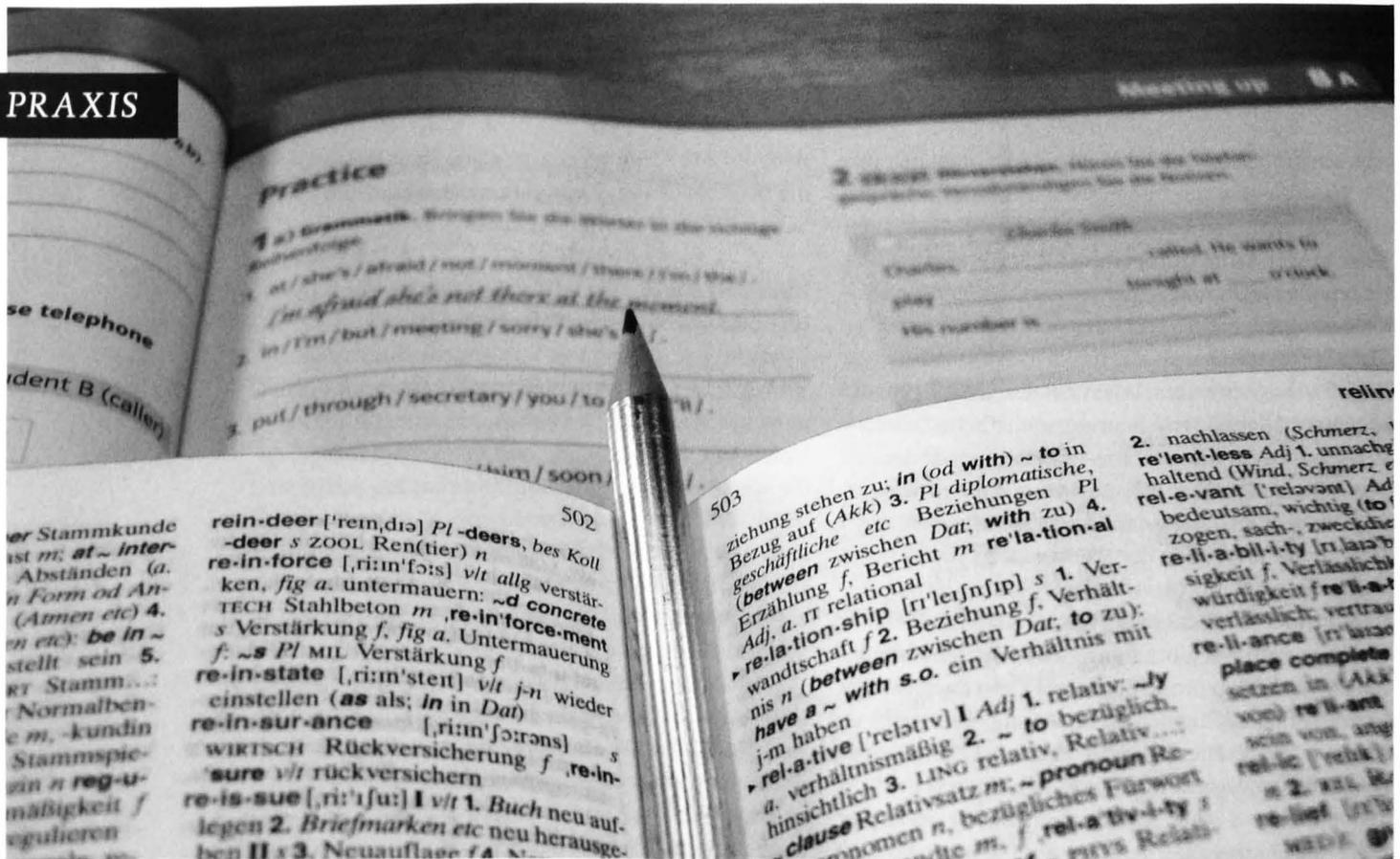
Der Einbezug mehrsprachiger Ressourcen in den Unterricht kann jedoch auch über Websites, Texte, Hörbeiträge und Filme geschehen und ist auch möglich, wenn es nicht gelingt, Lerner einer Sprache mit Muttersprachlern der Zielsprache zusammenzubringen. Schließlich kann ein Tandem auch Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen oder sprachlichen Vorkenntnissen vereinen, etwa, wenn Schülerinnen und Schüler bereits Deutschkenntnisse mitbringen oder Deutsch in ihrer Familie sprechen. Der Tandemeffekt muss dann über das Material für die Gruppenarbeit erzielt werden und es den Lernenden ermöglichen, Vorkenntnisse abzurufen und den anderen zur Verfügung zu stellen. So werden sie zu Ressourcen bei der Wissensvermittlung.

FAZIT

Tandemsitzungen sind eine spannende Möglichkeit, Studierende für den Umgang mit mehrsprachigen, interkulturellen Situationen zu sensibilisieren. Wichtig ist dabei die Einbindung in einen theoretischen Rahmen, der den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur zeigt und Redemittel zur Vermittlung und Verständigung aufbaut. Unsicherheiten, die einige Studierende zu Beginn beim Arbeiten in den Tandem-Gruppen haben, kann durch eine starke Führung der Abläufe entgegengewirkt werden; im Verlauf der gemeinsamen Sitzungen erlangen die Studierenden größere Sicherheit im multilingualen Arbeiten, sodass sich Inhalt und Aufgabenstellung freier entwickeln können.

LITERATUR

Ana Dimova: Der Witz in der deutschen und in der bulgarischen Kultur. Der Witz als Tabuverletzung. 2008.
www.nbu.bg/PUBLIC/IMAGES/File/departments/foreign_languages_and_literatur/
<http://unifr.ch/bilingueplus/de/>



MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK IN LEHRMATERIALIEN

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein Oberbegriff für didaktische Ansätze, die das Erlernen von mehreren Sprachen unter verschiedenen Bedingungen fokussieren. Einer von diesen Ansätzen ist die Tertiärsprachendidaktik, deren Ausgangspunkt die konkrete Sprachenfolge ist: Deutsch wird weltweit vor allem als zweite oder weitere Fremdsprache (Tertiärsprache) gelernt. Die für den Unterricht entwickelten didaktischen Ansätze schlagen sich auch in den neueren Lehrmaterialien nieder. Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über Lehrmittel für den Anfangsunterricht in Deutsch, führt Beispiele für gelungene Umsetzungen an und gibt Anregungen für mehrsprachige Lehr- und Lernkonzepte.

VON SARA VICENTE UND LINA PILYPAITYTĖ

Beim Erlernen einer Tertiärsprache können Lernende zum einen auf ihre sprachlichen Kenntnisse in der Erstsprache und der ersten Fremdsprache zurückgreifen, zum anderen aber auch auf ihre bereits vorhandenen Erfahrungen beim Lernen von Sprachen, denn sie haben bereits ihre Erstsprache und mindestens eine Fremdsprache gelernt. Vor diesem Hintergrund werden bestimmte didaktische Prinzipien entwickelt, die diese Ausgangsbedingungen beim Erlernen einer Tertiärsprache gezielt

aufgreifen (vgl. Kasten Tertiärsprachendidaktik, S. 68). Das Ziel dieses Beitrages ist es, aktuelle Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache hinsichtlich der Umsetzung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien zu sichten, Beispiele gelungener Umsetzung zu zeigen und Anregungen für Lehr- und Lernkonzepte zu geben. Zu diesem Zweck wurden aktuelle Materialien für den Anfangsunterricht in Deutsch als Fremdsprache gesichtet, die auf dem deutschen Markt erschienen sind und international

eingesetzt werden. Wir haben insbesondere solche zur Veranschaulichung ausgewählt, die das Ziel der Mehrsprachigkeit möglichst nicht nur punktuell, sondern systematisch umsetzen. Regionale Lehrmaterialien, in denen insbesondere die kontrastive Auseinandersetzung mit vorhandenen Sprachen unter Einschluss der jeweiligen Erstsprache(n) wahrscheinlich ist, berücksichtigen wir in diesem Beitrag nicht. Des Weiteren sollen die Beispiele die Lehrenden selbst dazu einladen, entsprechend gestaltete Aufgaben und Übungen in ihrem Unterricht einzusetzen.

Der Beitrag umfasst drei Schwerpunkte der mehrsprachigkeitsdidaktischen Thematik: Zunächst behandeln wir die sprachliche Ebene und thematisieren die Reflexion über Sprache(n), insbesondere den sprachlichen Vergleich und die Möglichkeiten des Anknüpfens an vorhandene Sprachenkenntnisse. Dabei wählen wir im Sinne der Tertiärsprachendidaktik die Sprachenfolge Deutsch nach Englisch exemplarisch für die sprachliche Arbeit aus. Als Nächstes richten wir die Aufmerksamkeit auf die Ebene des Lernens und stellen Beispiele für eine lernstrategische Reflexion vor. Schließlich möchten wir anregen, die sprachliche Vielfalt und die Mehrsprachigkeit an sich als Haltung und Thema wahrzunehmen, und bringen Beispiele für eine solche Thematisierung aus Lehrmaterialien. Im letzten Teil des Beitrags fassen wir die verschiedenen Vorgehensweisen zusammen und ermutigen alle Lehrenden zu einem ganzheitlichen Eintreten für die Mehrsprachigkeit.

ENTWICKLUNG VON MEHRSPRACHIGKEITS-KOMPETENZEN IN LEHRMATERIALIEN

Dass die individuellen Sprachen(lern)biografien der Lernenden im Deutschunterricht reflektiert und vorteilhaft genutzt werden können, versuchen nun seit wenigen Jahren verschiedene Lehrmaterialien aufzuzeigen. Immer häufiger findet man in Lehrmaterialien Aufgabenstellungen, die auf einer Reflexion über vorhandene Sprachenkenntnisse, Lernerfahrungen und die eigene sprachlich-kulturelle Prägung abzielen. Im Folgenden konzentrieren wir uns insbesondere auf Aufgabenstellungen in Lehrmaterialien, die die Reflexion auf diesen drei Ebenen fördern.

Reflexion über Sprache(n)

Auf der sprachlichen Ebene sind vor allem Aufgabenstellungen üblich, die von der häufigen Sprachkonstellation Deutsch als eine zweite oder weitere Fremdsprache nach Englisch als erster Fremdsprache ausgehen und zu einer Auseinandersetzung mit den bereits vorhandenen Sprachenkenntnissen anregen. Diese Aufgabenstellungen machen in erster Linie die Transfermöglichkeiten (oder sprachliche Ähnlichkeiten) zwischen der ersten Fremdsprache Englisch und der Zielsprache Deutsch bewusst. Wir gehen zunächst auf die Bereiche ein, die verstärkt in Lehrmaterialien vertreten sind und nehmen anschließend sprachliche Bereiche in den Blick, die in Lehrmaterialien noch nicht oder noch selten berücksichtigt werden.

Auf der Ebene der **Lexik** finden sich vor allem in Lehrmaterialien für den Anfangsunterricht mehrere Beispiele. Dadurch, dass es zwischen dem Englischen und dem Deutschen vergleichsweise viele lexikalische Parallelen gibt, ist das Aktivieren

3 Körperteile: Ordne zu, ergänze und vergleiche.

die Hand • das Ohr • der Arm • die Haare (Pl) • der Finger • der Mund • der Fuß • die Nase

Englisch	hand	arm	foot	hair	mouth	nose	ear	finger
Deutsch	die Hand							
Meine Sprache								

Beispiel 1 (© Hueber Verlag, deutsch.com, Arbeitsbuch A1, S. 84)

Ü 2 Bilder, Kontext, zweisprachige Sätze:
 Wie kann man sich die folgenden „falschen Freunde“ besser merken?
 Präsentieren Sie Ihre Ideen in der Gruppe.

die Mappe / map – realisieren / realize – die Hose / hose – prägnant / pregnant

Beispiel 2 (© Hueber Verlag, Deutsch ist easy!, S. 42)

eines solchen Wortschatzes sinnvoll, damit man beim Lernen an die vorhandenen Englischkenntnisse anknüpfen kann. Lexikalische Parallelen zwischen beiden Sprachen ergeben sich vor allem aus dem gemeinsamen germanischen Ursprung, im Bereich der Internationalismen und durch die zahlreichen Anglizismen, die in verschiedenen Sprachen existieren. Meist handelt es sich dabei um Aufgaben, die den Wortschatz aus dem thematisierten Wortfeld gegenüberstellen und vergleichen, wie im Beispiel 1 aus dem Wortfeld »Körperteile«. Dabei werden die englischen Vokabeln vorgegeben und die deutschen zugeordnet oder ergänzt. Durch Hervorhebungen kann bei solchen Aufgaben auf die Unterschiede in der Schreibung hingewiesen werden – diese Bewusstmachung hilft, Übertragungsfehler zu vermeiden. Gleichzeitig bieten solche Aufgaben eine gute Basis zur Anknüpfung: Nachdem Lernende erkennen, dass die deutschen Vokabeln den bereits bekannten englischen Entsprechungen ähneln, können sie sich diese schneller merken und sie besser abrufen. Zusätzlich ist im Bereich des Wortschatzes noch auf die sog. falschen Kognaten oder »falschen Freunde« zu achten. Dabei handelt es sich um Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich geschrieben oder ausgesprochen werden, jedoch etwas anderes bedeuten, wie z. B. *gift* (Geschenk) und *Gift* (*poison*). Dazu lassen sich Bewusstmachungsaktivitäten im Unterricht durchführen, wie im Beispiel 2 aus »Deutsch ist easy!«. Darüber hinaus wäre es sicherlich noch relevant, Lernende auf partielle »falsche Freunde« hinzuweisen. Hier geht es um Wörter, deren Bedeutung in einer Sprache nur partiell mit der Bedeutung in der anderen Sprache übereinstimmt. Beispielsweise ist der Bedeutungsumfang des englischen Worts *record* (Höchstleistung, Schallplatte, Aufzeichnung) größer als der des deutschen Worts »Rekord« (nur im Sinne von Höchstleistung möglich). Dagegen bezieht sich das englische Wort *bank* nur auf das Geldinstitut, während mit dem deutschen Wort »Bank« sowohl

das Geldinstitut als auch der Sitz bezeichnet werden können. In aktuellen Lehrmaterialien sind allerdings noch keine Hinweise auf solche Fälle von Teiläquivalenz zu finden.

Die kontrastive Arbeit im Bereich der Lexik beschränkt sich nicht auf die Ebene der Einzelwörter, sondern kann auch darüber hinaus zu wichtigen Einsichten führen. Es ist lohnenswert, die Kombinationsmöglichkeiten der Einzelwörter in den Blick zu nehmen und die sogenannten Kollokationen in den verschiedenen Sprachen zu vergleichen (z. B. engl. *to smoke a cigarette*, dt. *eine Zigarette rauchen*, aber tr. *sigara içmek* = *eine Zigarette trinken). Unterschiede zwischen den Sprachen in dieser Hinsicht könnten auch hier zu Fehlern führen, daher ist bei einer Übertragung stets Vorsicht geboten (z. B. engl. *to make a decision*, aber dt. *eine Entscheidung treffen*). Auch idiomatische Wendungen, Metaphern u. Ä. dürften für einen zwischensprachlichen Vergleich interessant sein: Zum einen könnten sie eine Anknüpfungsbasis darstellen, wenn in den bereits bekannten Sprachen ähnliche Strukturen existieren wie in der neuen Fremdsprache. Zum anderen sind sie für das bessere Verstehen der verschiedenen Kulturen aufschlussreich (z. B. engl. *not my cup of tea* vs. dt. *nicht mein Ding/Fall*; *to be unable to hold a candle to somebody* vs. *jemandem nicht das Wasser reichen können* usw.).

Ähnliche Transfermöglichkeiten sind auch im Bereich der Grammatik bzw. der **Morphologie und Syntax** möglich und lassen sich häufig in Lehrmaterialien finden. Das Lehrwerk *Menschen* macht Lernende z. B. darauf aufmerksam, dass beide Sprachen bestimmte und unbestimmte Artikel unterscheiden (vgl. Beispiel 3). Für Lernende, deren L1 diese Unterscheidung nicht kennt, kann der Vergleich mit dem Englischen von Vorteil sein. Durch die Gegenüberstellung der beiden Sprachen und die Hervorhebung der fokussierten Parallelen wird bewusstmacht, dass das Konzept der bestimmten und unbestimmten Artikel den Lernen-

KB 6. **2 Ergänzen und vergleichen Sie.**

Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
Das ist <u>ein</u> Stift.	This is a pen.	
<u>Der</u> Stift ist rot.	The pen is red.	
Das ist _____ Maus.	This is a mouse.	
_____ Maus ist klein.	The mouse is small.	
Das ist _____ Feuerzeug.	This is a lighter.	
_____ Feuerzeug kostet zwei Euro.	The lighter costs two euro.	
Das sind _____ Briefmarken.	These are stamps.	
_____ Briefmarken sind schön.	The stamps are nice.	

den nicht mehr neu ist und dass auf dieser Basis eine Anknüpfung stattfinden kann. Die Hinzu- nahme der eigenen Erstsprache oder weiterer Spra- chen, die womöglich das Konzept der Artikel nicht kennen, verdeutlicht die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch zusätzlich. Dass das Deutsche jedoch im Unterschied zum Englischen vier Kasus und drei Genera bei Nomen unterscheidet, muss natürlich zusätzlich thematisiert werden. Hier könnte ein Anknüpfen an die Erstsprache sinnvoll sein, soweit diese ähnliche Phänomene aufweist. Weitere Aspekte, die in Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache kontrastiv behandelt werden, sind beispielsweise die Bildung des Genitivs Singular mit -s bzw. 's, die in beiden Sprachen existierende Unterscheidung zwischen schwachen und starken Verben, die Steigerung der Adjektive mit -er und -est sowie die Position des Adjektivs in einer Nominalphrase.

Auf der Ebene der **Rechtschreibung** gibt es zwar auch etliche Parallelen zwischen Englisch und Deutsch, es sind jedoch noch kaum Aufgaben in Lehrmaterialien zu finden, die die Transfermöglich- keiten oder die Unterschiede zwischen beiden Sprachen bewusst machen. Eine Ausnahme stellt »Deutsch ist easy!« dar, das dem Vergleich von Schreibweisen in beiden Sprachen ein Arbeitsblatt widmet (vgl. Beispiel 4).

Auf der Ebene der **Aussprache** ist die Sachlage ähnlich einzuschätzen. Es finden sich kaum Aufga- benstellungen, die auf die Transfermöglichkeiten zwischen Englisch und Deutsch eingehen. Dabei gäbe es durchaus Anlässe für einen nützlichen Vergleich. Beispielsweise werden sowohl im Engli- schen als auch im (Standard-)Deutschen die stimm- losen Plosive [p, t, k] aspiriert [p^h, t^h, k^h], in romani- schen Sprachen dagegen ist dies nicht der Fall. Für französische, spanische, italienische oder portu- giesische Deutschlernende würde sich daher ein Hin- weis auf die Aspiration im Englischen anbieten. Dasselbe gilt auch für den Hauchlaut [h], der in vielen romanischen Sprachen nicht ausgesprochen wird. Hier wäre eine Anknüpfung an das Englische sinnvoll. Auch im Bereich Wortakzent ließen sich nützliche Parallelen ziehen, z. B. zur ähnlichen Wortbetonung bei Nomen-Nomen-Komposita (z. B. *toothpaste* [ˌtuːθpeɪst] und *Zahnpasta* [ˌt_saːnpasta]) oder zur unterschiedlichen Betonung von Internati- onalisten. Dazu findet sich eine schöne Anregung im Lehrwerk »Gen@l Klick« (vgl. Beispiel 5).

Zum Schluss möchten wir noch auf weitere Berei- che hinweisen, bei denen ein Vergleich ebenfalls von Vorteil wäre. Zum Beispiel zeigen mehrere Studien im kommunikativ-pragmatischen Bereich, dass deutsche

Ü 1 Welche Wörter passen zusammen?

Englisch	Deutsch	Englisch	Deutsch
Gruppe 1		Gruppe 2	
w <u>o</u> rd	das W <u>o</u> rt	cat	die K <u>a</u> tze
good	_____	climate	_____
card	_____	come	_____
hard	_____	cook	_____
drink	_____	concert	_____
dance	_____	second	_____
salad	_____	cold	_____
garden	_____		
red	_____		
Gruppe 3		Gruppe 4	
thr <u>e</u> e	d <u>r</u> ei	sh <u>o</u> e	der Sch <u>u</u> h
the	_____	shower	_____
there	_____	wash	_____
this	_____	sharp	_____

das Wort · scharf · tanzen · kalt · der Garten · der Salat
 die Katze · drei · der Schuh · die Karte · kommen · der Schauer
 waschen · da · der Koch · hart · trinken · das Konzert
 · die Sekunde · rot · gut · der/die/das

Beispiel 4 (© Hueber Verlag, *Deutsch ist easy!*, S. 44)

im Vergleich zu englischen Sprecherinnen und Spre- chern Bitten und Beschwerden direkter formulieren. Diese werden im Englischen mit mehr Abschwächun- gen realisiert. Ergebnisse aus der kontrastiven Textlin- guistik zeigen die unterschiedlichen Konventionen bei Textsorten wie Lebensläufen und wissenschaftlichen Texten im Deutschen und Englischen. Auch bei diesen beiden Bereichen finden sich in aktuellen Lehrmateri- alien noch keine Hinweise.

Reflexion über das Sprachenlernen

Neben der Anregung zur Reflexion über Sprache(n) stellt die Förderung der Reflexion über den Sprach- lernprozess eine wichtige Aufgabe des Tertiärspra- chenunterrichts dar. Das Ziel dieser Reflexion besteht darin, die bereits vorhandenen Sprachlerner- fahrungen und -strategien im Unterricht zunächst bewusstzumachen und daran anknüpfend zu erwei- tern.

Gleich oder anders?

9 Aussprache international

1.17 a Hörst zu und vergleicht die Wörter. Wie sagt man das auf ...?
 Ordnet zu.

1. musik 3. musiquo

2. musica 4. musica

a. Englisch b. Italienisch c. Französisch d. Deutsch

1.18 b Hörst zu und sprichst die Wörter laut.

Telefon Computer Tennis Restaurant Pizza Gitarre
 Banane Schule Film Gruppe Klasse Foto

Beispiel 5 (© Klett-Langenscheidt, *Geni@l Klick*, Kursbuch A1, S. 19)

10 Nomen lernen: der Hund – die Hunde

a Lies das Beispiel und schreib zehn Lernkarten: Tiere und andere Nomen.

die Maus, "e
Ich habe eine Maus.
Ich mag Mäuse.

mouse, mice
I've got a mouse.
I like mice.

TIPP Die Pluralformen
findest du in der Wortliste
auf Seite 71.

b Wie heißt der Lerntipp? Ergänze.

TIPP Nomen immer mit A...
und Pluralform lernen.

Beispiel 6 (© Cornelsen Schulverlage, Prima, Kursbuch A1, S. 25)

Lernfortschritte festhalten

Legen Sie eine Tabelle an – vielleicht hinten in Ihrem Lerntagebuch –, in der Sie Ihre Lernfortschritte festhalten. Schreiben Sie auf, was Sie wann getan haben, um Ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, nach welcher Methode sie vorgegangen sind und wie Sie das Ergebnis beurteilen.

Datum	Wo?	Was?	leicht/schwierig?	Kommentar
1. März	zu Hause	Perfekt	Vergangenheit leichter als auf Englisch	Ich kann fast alle Partizip-II-Formen.
3. März	im Auto	Hörtext: M. Güler	viele neue Wörter	Geht super!

Beispiel 7 (© Cornelsen Schulverlage, Eurolingua Deutsch, Lernerhandbuch, S. 31)

In aktuellen Lehrmaterialien wird dieser Bereich häufiger bearbeitet. Es werden verschiedene Typen von Lernstrategien vorgestellt und mit Aufgaben veranschaulicht, so z. B. kognitive Strategien wie Bildung von sinnvoll zusammenhängenden Wortgruppen (Synonyme, Antonyme, Wortfamilien, Wortfelder, eigene Assoziationen usw.), die Anfertigung von Lernkarten (vgl. Beispiel 6 aus »Prima«), die Visualisierung von Wortbedeutungen und Grammatikregeln, die szenische Darstellung von Wörtern, Wortverbindungen oder sogar ganzen Sätzen. Auch finden sich in mehreren Lehrmaterialien Hinweise zur Verwendung der sogenannten metakognitiven Strategien, die der Planung und Organisation des Lernens, der Kontrolle der Lernerfolge sowie der Regulierung des Lernprozesses dienen. Hier werden Lernende z. B. dazu angeregt, sich ihre Stärken und Schwächen bezüglich des Lernstoffes zu vergegenwärtigen, sich einen konkreten Aktionsplan mit konkreten Lernthemen und Daten und/oder Uhrzeiten zu machen und das Erreichen der Lernziele zu kontrollieren (vgl. Beispiel 7 aus »Eurolingua Deutsch Lernerhandbuch«). Darüber hinaus lassen sich in Lehrmaterialien auch affektive und soziale Lernstrategien finden, mit denen sowohl die sprachliche Interaktion der Lernenden (d. h. der

konkrete Gebrauch der Zielsprache innerhalb und außerhalb des Unterrichts) als auch ihre Ängste und ihre Motivation beim Lernen und Verwenden der Zielsprache bewusst gemacht werden.

Bei der Thematisierung jeglicher Strategien ist es allerdings wichtig, zunächst durch Aufgaben oder Unterrichtsaktivitäten Gelegenheiten zu schaffen, den Einsatz von Strategien in Verbindung mit Spracharbeit umzusetzen und erst dann darüber zu reflektieren. Dann können die Lernenden sich bei der Reflexion auf die gerade gemachte Erfahrung beziehen. Indem sich Lernstrategien auf persönliche Einsichten und Erfahrungen der Lernenden stützen, dürften sie zu einem nachhaltigeren Lerneffekt führen.

Reflexion über die sprachliche Vielfalt

In der Förderung der Reflexion über sprachliche und notwendigerweise auch kulturelle Vielfalt liegt eine weitere wichtige Aufgabe des Tertiärsprachenunterrichts. Durch die Reflexion über die Existenz verschiedener Sprachen und Kulturen sollen Lernende die Fähigkeit entwickeln, mit Sprecherinnen und Sprechern anderer Sprachen bzw. Angehörigen anderer Kulturen respektvoll zu interagieren, außerdem sollen Lernende die Bereitschaft entwickeln, die eigene sprachlich-kulturelle Prägung zu erkennen und zu relativieren. Dadurch soll das gegenseitige Verstehen und Miteinanderleben gefördert werden.

In Lehrmaterialien findet dieses Thema immer häufiger Beachtung. Hier lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen unterscheiden: In einigen Lehrmaterialien wie z. B. »Studio d« wird die individuelle Mehrsprachigkeit thematisiert (vgl. Beispiel 8); Lernende werden hier dazu angeregt, sich ihre Sprach(lern)erfahrungen bewusstzumachen. Vor allem im Falle von sprachlich heterogen zusammengesetzten Lerngruppen bietet sich auch eine Reflexion über die sprachliche (und kulturelle) Vielfalt in der eigenen Klasse bzw. im eigenen Kurs an. Das Lehrwerk »Ja genau!« macht dazu einen interessanten Vorschlag (vgl. Beispiel 9). Die Lernenden sollen eine kurze Umfrage machen und ermitteln, wie viele Sprachen im Kurs gesprochen bzw. verstanden werden, außerdem werden sie dazu angeregt, »Hallo« und »Auf Wiedersehen« in den verschiedenen Sprachen zu lernen und auch anzuwenden. Zum Schluss möchten wir noch auf die Reflexion über die **Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft** hinweisen, wozu z. B. das Lehrwerk »Team Deutsch« anregt (vgl. Beispiel 10). Hier sollen Lernende ein kleines Projekt durchführen und die Sprachen (im Falle homogener Sprachgemeinschaften: die verschiedenen Varietäten) im eigenen Land erkunden.

ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Wie die vielfältigen Beispiele aus Lehrmaterialien zeigen, ist es auf verschiedenen Ebenen möglich, die bereits vorhandenen Sprachenkenntnisse und Lernerfahrungen der Lernenden im Unterricht Deutsch als Tertiärsprache ertragreich einzusetzen. Durch eine Bewusstmachung dieser Potenziale werden den Lernenden verschiedene Strategien aufgezeigt, wie sie erfolgreich und effizient an die neue Fremdsprache herangehen können, was im Idealfalle auch ihre Motivation steigern dürfte. Die Lernenden werden mit ihrer Biografie, ihrem Hintergrund, ihren Lernerfahrungen und Sprachenkenntnissen als Individuen ernst genommen, es wird ihnen einiges zugetraut, sie werden dabei aber auch mithilfe der hier vorgestellten Beispiele begleitet und unterstützt. Es ist erfreulich, dass neuere Lehrmaterialien bereits einige Anregungen zu diesen Vorgehensweisen enthalten. Es wäre aber noch viel mehr möglich, wenn die Bewusstmachung, der Vergleich und das Anknüpfen auf weitere Bereiche ausgedehnt würden – z. B. auf die Bereiche der Kollokationen, idiomatischen Wendungen, Rechtschreibung, Aussprache, aber auch auf die Auseinandersetzung mit kulturell geprägten Sprachhandlungen und Textsorten, dem eigenen Selbst- und Fremdbild u. Ä. Einige Anregungen zu möglichen Aufgabenstellungen finden sich im Infokasten (S. 68). Sie laden auch zur Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien ein, denn für unterschiedliche Märkte konzipierte Lehrmaterialien können die lokalen Spezifika sprachlicher und kultureller Gegebenheiten nicht berücksichtigen.

Insgesamt ist das Ziel der hier vorgestellten Vorgehensweisen die ganzheitliche Betrachtung des Sprachenlernens: Die Mehrsprachigkeit ist kein vages und abstraktes Schlagwort, sondern sollte eine grundsätzliche Haltung von Lehrenden als BotschafterInnen der Mehrsprachigkeit (und nicht als VertreterInnen von Einzelsprachen) sein. In diesem Zusammenhang sind also sprachenübergreifende und -verbindende Kompetenzen anzustreben, die die Lernenden auch zum Weiterlernen von Sprachen befähigen – innerhalb und außerhalb ihrer schulischen Laufbahn.

LITERATUR

- Böschel, Claudia / Giersberg, Dagmar / Hägi, Sara: Ja genau! A1. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen 2009
- Esterl, Ursula u. a.: Team Deutsch 3. Kursbuch. Barcelona u. a.: Klett 2008
- Funk, Hermann u. a.: Studio d A2. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen 2006
- Glas-Peters, Sabine / Pude, Angela / Reimann, Monika: Menschen A1. Arbeitsbuch. München: Hueber 2012

- Jin, Friederike / Rohrmann, Lutz / Zbranková, Milena: Prima A1. Kursbuch. Berlin: Cornelsen 2009
- Koenig, Michael u. a.: Geni@l klick A1. Kursbuch. Berlin u. a.: Langenscheidt 2011
- Kursiša, Anta / Neuner, Gerhard: Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen »Deutsch nach Englisch« für den Anfangsunterricht. München: Hueber 2006
- Vicente, Sara u. a.: deutsch.com A1. Arbeitsbuch. München: Hueber 2008
- Rohrmann, Lutz / Self, Susanne: Eurolingua Deutsch. Neue Ausgabe. Lernerhandbuch. Berlin: Cornelsen 2006

Beispiel 8 (© Cornelsen Schulverlage, Studio d A2, Kurs- und Übungsbuch, S. 11)

b) Wie viele Sprachen sprechen oder verstehen Sie alle zusammen?

c) Ist eine Sprache allein in der Gruppe?

d) Sagen Sie Ihre Sprache in Ihrer Muttersprache.

Hablo español. Das war Spanisch.

22 Mehrsprachigkeit im Kurs.

a) Schreiben Sie „Hallo!“ und „Auf Wiedersehen!“ in Ihrer Sprache/Ihren Sprachen auf zwei Zettel.

ihola! ihasta luego!

b) Hängen Sie die Zettel im Kursraum auf. Begrüßen und verabschieden Sie sich in den Kurssprachen.

Beispiel 9 (© Cornelsen Schulverlage, Ja genau!, Kursbuch A1, S. 34)

Beispiel 10 (© Ernst Klett Verlag, Team Deutsch, Kursbuch B1, S. 64)



© fotolia/Christian Schwjger

MIT WEBQUESTS SPRACHEN LERNEN

Im Fremdsprachenunterricht wird seit Jahrzehnten die Wichtigkeit der Verwendung von authentischen Materialien betont. Moderne Lehrwerke versuchen, dem Fremdsprachenunterricht eine bestimmte Lebensnähe zu vermitteln, indem authentische Texte in Kommunikationssituationen, die für die Lernenden relevant sind, eingesetzt werden. WebQuests bieten die Möglichkeit, die Fremdsprache in realen Situationen zu verwenden, authentische Aufgaben auszuführen und dabei fremdsprachliche Quellen zu benutzen. In Fremdsprache Deutsch wurde die WebQuest-Idee erstmals von Westhoff (2008) vorgestellt.

VON GÉ STOKS

WEBQUESTS ZUM FREMDSPRACHENLERNEN: EINE SAMMLUNG AUS DEM TESSIN

Webquests werden in der Didaktik mit aktuellen fremdsprachendidaktischen Entwicklungen, vor allem dem aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen, in Verbindung gebracht (vgl. dazu Stoks 2002, Koenraad 2005 und Westhoff 2008). Auf der Webseite der Schweizer Zeitschrift *Babylonia* wurde eine Sammlung von WebQuests für Fremdsprachen angelegt, die hauptsächlich von Lehrpersonen in Ausbildung entwickelt wurden (<http://babylonia.ch/de/webquest/>). Diese Sammlung wird im Folgenden vorgestellt. Die WebQuests, die im Laufe der Zeit für

Deutsch, Französisch und Englisch als Fremdsprache entwickelt wurden, bieten ein breites Spektrum an Themen. Es hat sich herausgestellt, dass es einfacher ist, WebQuests für Lernende ab dem Niveau B1 zu entwickeln, gerade wenn es das Ziel ist, Schülerinnen und Schüler mit authentischen Situationen und Materialien in Berührung zu bringen. Es ist nicht einfach, Webseiten zu finden, wo Lernende auf der A1 und A2 Stufe geeignetes Material finden können. Trotzdem gibt es einige Beispiele von WebQuests für Anfänger, die *Tiere*, *Mode*, *eine berühmte Person* oder *einen Ausflug in eine Stadt* zum Thema haben. Das am häufigsten gewählte Thema ist *Reisen*, wobei die

Lernenden ein bestimmtes Land, eine Stadt oder eine Region erforschen. Ab Niveaustufe B1 können auch literarische Themen interessant sein, indem die Lernenden Informationen zu einer Schriftstellerin oder einem Schriftsteller im Netz sammeln. So gibt es WebQuests über Hermann Hesse und Marie Luise Kaschnitz.

Ein WebQuest sollte Schülerinnen und Schüler mit authentischem Material und einer authentischen Aufgabe arbeiten lassen. Die Aufgabe sollte möglichst realistisch und inhaltsbezogen sein und die Zusammenarbeit und die Verwendung der Zielsprache sowohl bei der Gruppenarbeit als auch bei den Präsentationen fördern. Die Ergebnisse der Recherchen im Internet sollten der Klasse präsentiert werden und idealerweise für ein breiteres Publikum zugänglich sein. Das ist zum Beispiel der Fall beim WebQuest *Eine Schulreise ins Tessin*, wo eine Tessiner zweite Gymnasialklasse einen WebQuest für Deutsche oder Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler erstellte, die das Tessin während einer Klassenfahrt besuchen wollen.

Bei literarischen WebQuests sieht der Realitätsbezug etwas anders aus. Aber auch bei diesen WebQuests werden authentische Quellen erforscht, die Lernenden verwenden die Zielsprache für inhaltsbezogene Kommunikation und erarbeiten Quellen aus dem Internet.

SPRACHLICHE ASPEKTE: DER FOCUS ON FORM

Beim aufgabenorientierten Ansatz wird meistens der sogenannte *Focus on Form* am Ende eines Projektes angeboten, wenn Lernenden aufgefordert werden, die im Projekt vorgekommenen grammatikalischen, lexikalischen und eventuell auch pragmatischen Elemente zu reflektieren und in neuen Kontexten zu üben.

Das ist nicht immer einfach, da im Projekt ja auf die Präsentationen hingearbeitet wird und nach den Präsentationen das Projekt – zumindest aus Schülerperspektive – abgeschlossen ist und keine große Lust mehr besteht, die sprachlichen Aspekte nochmal zu studieren.

Das gleiche Problem tut sich bei den WebQuests auf. Einige WebQuest-Autoren versuchen den *Focus on Form* zu integrieren, indem sie mit Hot Potatoes (www.hotpotatoes.de) erstellte Übungen mit einem Link in ein WebQuest integrieren. Richtig befriedigend ist diese Lösung nicht, da die Übungen eher banal und nicht sehr effektiv zu sein scheinen. Allerdings ist auch zu bedenken, dass die Lernergebnisse bei den WebQuests oft offener sind als beim lehrwerkbasiernten Unterricht. Nicht alles ist planbar und vorhersagbar und die Lehrperson sollte selbst

entscheiden, welche sprachlichen Aspekte, die in den WebQuests vorkommen, noch wiederholt bzw. vertieft werden sollten.

INHALTSORIENTIERUNG IM MITTELPUNKT

In den Beispielen geht es um einen stark inhaltsorientierten Unterricht, wobei die Lehrperson auf den niedrigeren Niveaustufen mehr Hilfe in Form von geeigneten Links und stärker gesteuerten Aufgaben geben kann als auf höheren Niveaustufen. Es gibt auch einige Beispiele von WebQuests, die für Studierende einer Berufsschule entwickelt wurden, wobei die Inhalte aus der Berufswelt der Lernenden kamen, mit denen die Lehrperson sich nicht so gut auskannte. Im WebQuest *Stromerbag* sollten die Lernenden einer Berufsschule die wichtigsten Werkzeuge und Geräte, die in eine Elektromonteur-Arbeitstasche gehören, in deutschsprachigen Quellen ausfindig machen und aussuchen. Hier hat die Lehrperson eine geeignete Webseite für die Lernenden (Niveaustufe A1–A2) ausgesucht. Dagegen wird beim WebQuest *Architektur im Gespräch*, einem WebQuest für italienischsprachige Hoch- und Tiefbauzeichner in Ausbildung (Niveaustufe B1–B2), auf das Erwärmen von Links verzichtet.

Literarische WebQuests stellen eine besondere Art von WebQuests da. Auf der *Babylonia* Webseite befinden sich für alle Sprachen Beispiele. Einige haben einzelne Autoren oder Autorinnen oder ein bestimmtes literarisches Werk zum Thema. Andere haben einen eher thematischen Ansatz. Für Deutsch wurden schon die WebQuests über Herman Hesse und Marie Luise Kaschnitz erwähnt. Ich möchte kurz ein literarisches WebQuest-Projekt vorstellen, das von meinen Studentinnen Iris Schrott und Catarina Crotta an der PH in Locarno während des Fachdidaktikseminars DaF (2012–2013) für zukünftige Gymnasiallehrpersonen entwickelt wurde. Das Thema des WebQuests ist *Die verhinderte Liebe in der Literatur*. Der WebQuest wurde auf der Plattform *Google Sites* entwickelt (<https://sites.google.com/site/literaturprojekt2013/>).

Die Studentinnen hatten während der Ausbildung gelernt, wie man mit *Google Sites* arbeitet und wollten versuchen, den WebQuest auf dieser Plattform zu entwickeln.

Die Lernenden lesen zuerst die Novelle »Romeo und Julia auf dem Dorfe« von Gottfried Keller. Sie können den digitalen Text auf einer Webseite (<http://gutenberg.spiegel.de/buch/3370/1>) lesen oder ausdrucken oder auf einen E-Book-Reader oder iPad laden. Um das Lesen zu unterstützen, gibt es verschiedene Arbeitsblätter, die die Lernenden während des Lesens ausfüllen und die ihnen beim Verstehen



© fotolia/Minerva Studio

helfen sollen. Die Zielgruppe ist eine vierte Klasse eines Tessiner Gymnasiums, also Italienisch sprechende Lernende, die sechs bis sieben Jahre lang Deutsch gelernt haben (Niveaustufe B2/C1). Nach der Lektüre werden der Konflikt, der die Liebe zwischen den beiden Protagonisten Vrenchen und Sali verhindert, und dessen Lösung im Plenum diskutiert und in Stichworten in einer Tabelle beschrieben.

In der folgenden Phase wählen die Lernenden anhand einer Leseliste ein literarisches Werk aus, wobei sie ihre Präferenzen und sprachlichen Fähigkeiten mitberücksichtigen sollten. Ziel der Arbeit an diesen Texten ist die Bewältigung von Schreibaufgaben; die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Eintrag in ein »Schüler-Literaturlexikon« und können im Anschluss freie, kreative Schreibaufgaben wählen, z. B. »Führe ein fiktives Interview mit einem der beiden Liebenden!« oder »Schreibe ein alternatives Ende für den Liebeskonflikt!«

MEHRSPRACHIGE WEBQUESTS

Die WebQuests für die jeweilige Sprache entwickeln diejenigen Lehrpersonen und Studierenden, die die Sprache auch unterrichten. Oft wird auch versucht, ein Thema so zu wählen, dass ein Bezug zu den Themen des Lehrwerks hergestellt werden kann. Sie sind also einsprachig. Die Möglichkeiten der WebQuests für mehrsprachige Projekte wurden bis jetzt kaum genutzt, weshalb in diesem Abschnitt v. a. Vorschläge beschrieben werden. Die Autorinnen und Autoren der gesammelten WebQuests identifizieren sich stark mit ihrem Fach und sind eher abgeneigt, ihre Lernenden auch Webseiten in ande-

ren Sprachen besuchen zu lassen, gerade wenn es um Sprachen geht, die diese Lehrpersonen selbst nicht oder nicht gut genug beherrschen.

Prinzipiell würde nichts dagegen sprechen, wenn Lernende Webseiten in verschiedenen Sprachen besuchen würden. Es bieten sich z. B. Themen wie ein klasseninterner Wettbewerb an, bei dem Schülerinnen und Schüler eine Stadt für einen Besuch im Rahmen einer Schulreise auswählen und vorstellen. Nach der Präsentation wird entschieden, wohin die Reise geht. Auch ein WebQuest, in dem die Lernenden Informationen über Filme mit Rezensionen aus der internationalen Presse sammeln, um eine Präsentation für die Mitlernenden zu machen und danach zu entscheiden, welchen Film die Klasse gemeinsam ansieht, wäre ein gutes Beispiel für die Möglichkeiten, die ein WebQuest bietet, um die Grenzen der Einsprachigkeit zu überschreiten.

Ab der Niveaustufe B1 wird die Themenauswahl immer größer und es können, abhängig von den sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, Quellen in verschiedenen Sprachen angeboten werden. Ein interessantes Beispiel ist das Projekt »Neuigkeiten aus der Zeitung« das in einer Veröffentlichung des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz vorgestellt wird (Boeckmann u. a. 2011). In diesem Projekt (<http://marille.ecml.at>, siehe auch die Praxisbeispiele auf der Webseite) wird zwar nicht von einem WebQuest gesprochen, es handelt sich hier jedoch um ein ähnliches Projekt: Lernende unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Erstsprachen (Albanisch, Griechisch) sammeln Texte zum Thema »Unfälle unter Teenagern« aus den Zeitungen in ihren Herkunftssprachen und bearbeiten diese in Gruppen. Sie verfassen zu ihrem Zeitungstext einen neuen Text in der Zielsprache, Englisch im Beispiel – aber es könnte durchaus auch Deutsch sein – und diskutieren anschließend in der Klasse die Ergebnisse ihrer Arbeit.

Die Arbeit mit einem WebQuest bietet viele Möglichkeiten, den Unterricht motivierend und abwechslungsreich zu gestalten. Die Inhaltsorientierung und die unterschiedlichen Aktivitäten machen den WebQuest zu einer effektiven Sprachlernaktivität, die es den Lernenden erlaubt, sich mit authentischen Quellen und Aufgaben auseinanderzusetzen.

Hinweise zur praktischen Durchführung von WebQuests finden Sie am Ende dieses Beitrags.

LITERATUR

- Boeckmann, Klaus-Börge u. a.: Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrsprachigkeit im vielsprachigen Umfeld. Graz: ECML 2011
- Koenraad, A.L.M.: The ECML Workshop 'LanguageQuest': Internationalising the NL Project 'TalenQuest'. Paper presen-

ted at the CONTEXT – event: ‚Using New Technologies in Language Teaching‘, organized by the European Centre for Modern Languages 2005, (dl.dropboxusercontent.com/u/4677144/ECMLpaperTQ.pdf)

Stoks, G.: WebQuest Task-based language learning in a digital environment. In: *Babylonia* 1/2002, 56–58, (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-1/Baby1_02Stoks.pdf)

Stoks, G.: WebQuests in the Training of Teachers of Modern Languages. CORELL: Computer Resources for Language Learning. 3/201025–28, www.ucam.edu/corell/issues/GStoks.pdf

Westhoff, G. (2008) Über die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben am Beispiel von »WebQuests«. In: *Fremdsprache Deutsch* 38/2008, 12–18

WEBQUEST IM QUESTGARDEN

Das von Dodge und March entwickelte WebQuest Modell besteht aus einer Webseite mit einem Teil für die Lernenden und einem für die Lehrpersonen. Auf der Webseite von Dodge <http://questgarden.org> kann man einen WebQuest nach dem WYSIWYG (What you see is what you get) Prinzip selbst entwickeln. Dies kann man vier Wochen lang gratis tun. Danach muss man sich anmelden und erhält für US \$ 20,– zwei Jahre unbeschränkten Zugang. Man entwickelt den WebQuest online. Wenn er fertig ist, kann man ihn publizieren oder auch exportieren, d. h. man kann ihn entweder auf die WebQuest Sammlung von Questgarden hochladen oder aber auch als zip-file auf den eigenen Computer laden und anschließend auf eine andere Webseite hochladen, wenn man das möchte. Man bekommt die URL-Adresse des WebQuests und kann diesen Link den Schülerinnen und Schülern mitteilen. Der ganze Prozess ist technisch gesehen recht einfach. Das Hochladen von Daten erfolgt bei Questgarden auf ähnliche Weise wie auf den Seiten sozialer Netzwerke im Internet. Man kann die Menüsprache des WebQuests wählen, aber die Instruktionen für die Entwickler sind auf Englisch.

Man sollte den WebQuest erst publizieren, wenn er ganz fertig ist. Exportierte WebQuests können von den Autoren später mithilfe eines HTML-Editors noch weiter bearbeitet werden.

Neben Questgarden gibt es andere Seiten, auf denen man WebQuests online an Hand eines Modells entwickeln kann, z. B. die Webseite www.zunal.com. Man kann einen WebQuest auch mit anderen Instrumenten wie einer Wiki entwickeln oder, wie im Beispiel beschrieben, in Google Sites.

LOGISTIK BEI DER DURCHFÜHRUNG EINES WEBQUESTS MIT EINER SCHULKLASSE

Es gibt nicht nur eine Möglichkeit, einen WebQuest mit einer Schulklasse durchzuführen. Eine Rolle spielen die Rahmenbedingungen, wie die Verfügbarkeit von Computern oder Computerräumen. Viele Schülerinnen und Schüler haben heute zuhause einen Computer, und man kann die eigentlichen Recherchen im Internet als Hausaufgabe geben. Die Informationen werden gesammelt und in der Schule mit den Klassenkameraden bearbeitet. Diese Arbeitsweise hat den Vorteil, dass die Musik- und Video-Links, die eventuell in den WebQuests vorkommen, nicht stören, wenn sie von mehreren Lernenden asynchron abgespielt werden.

Bei der Durchführung eines WebQuests ergibt sich manchmal das Problem, dass Schülerinnen und Schüler die Informationen, die sie finden, nicht richtig lesen, aber sofort die Texte in ein Übersetzungsprogramm eingeben, wodurch die Aktivität weniger effektiv wird. Sie sollten die Informationen für eine Präsentation bearbeiten und das ist nicht einfacher, wenn sie die Übersetzungen wieder zurückübersetzen müssen. Auch die Gefahr des schnellen Copy-and-Paste ist ein nicht zu unterschätzendes Problem. Die übliche Aufforderung, die Aufgabe »in eigenen Worten« zu lösen, ist nicht immer effektiv, da von den Schülerinnen und Schülern eine weniger idiomatische Formulierung oder sogar Aussagen in einem schlechteren Deutsch produziert werden.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Schülerinnen und Schüler ihre Produkte in einem »Wiki« präsentieren zu lassen. Ein Wiki (vgl. auch Wikipedia) ist eine Webseite, dessen Inhalte die Benutzer, wenn sie dazu ermächtigt werden, auch selbst ändern oder ergänzen können. Auf der Webseite www.pbwiki.com kann man kostenlos ein Wiki erstellen. Das Wiki hat den Vorteil, dass man auf einfache Weise eine Liste mit Benutzernamen und Passwörtern generieren kann, die man unter den Schülerinnen und Schülern verteilen kann. Es handelt sich um ein geschlossenes und sicheres System, das nicht von Fremden eingesehen werden kann. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Produkte hochladen und sich gegenseitig Kommentare hinterlassen. Die Aktivitäten können von der Lehrperson moderiert werden. Sie kann auch eventuelle ungeeignete Kommentare entfernen. Das gleiche ist auch mit einem Blog möglich, aber ein Wiki ist einfacher zu strukturieren.



© fotolia/peshkova

WIE MAN DIE MEHRSPRACHIGKEIT IN DIE KÖPFE BEKOMMT

Die zaghaften ersten *PlurCur*-Schritte in Tschechien

PlurCur oder *Plurilingual whole School Curricula* nennt sich ein Projekt, das derzeit an einigen Partnerschulen und Hochschulen in der Tschechischen Republik erprobt wird. Der folgende Beitrag gibt einen Einblick in das Projekt und zeigt auf, wie sich Elemente eines prototypischen Gesamtsprachencurriculums in die Praxis umsetzen lassen.

VON BRIGITTE SORGER

Am *PlurCur*-Projekt in der Tschechischen Republik nehmen drei Institutionen teil: zwei Gymnasien aus unterschiedlichen Regionen (Gymnasium in Moravské Budějovice und Jiřího Gutha-Jarkovského in Prag) sowie der Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno, also eine Einrichtung, die für die Lehrerausbildung verantwortlich ist. Außerdem befürwortet und begleitet das Schulministerium das Projekt. Damit sind grundsätzlich sehr gute Voraussetzungen für eine vernetzende

Realisierung der Idee gegeben. Dem stehen zahlreiche weniger günstige Einflussfaktoren gegenüber, die innerhalb des Projektes nur eine Realisierung in sehr kleinen Schritten zulassen.

Die Tschechische Republik ist nicht gerade ein Musterland, wenn es um die Umsetzung von Mehrsprachigkeitskonzepten geht. Laut dem Eurobarometer beherrschen nur 49 Prozent der Tschechen eine Fremdsprache (und viele davon haben Slowakisch angegeben) und nur 29 Prozent fühlen sich dazu in der Lage, in einer Fremdsprache online zu kommunizieren.

nizieren (Europäische Kommission 2012, 18 und 40). Dies, obwohl das Land bis 1918 zweisprachig war und die Sprachkenntnisse auch in den folgenden Generationen als hoher Wert angesehen wurden. In kommunistischer Zeit war zumindest der Erwerb des Russischen als Fremdsprache verpflichtend (Janíkova 2011, 23). Noch in den neunziger Jahren gab es ein breites Sprachenangebot an den Schulen und in manchen tschechischen Regionen war Deutsch die am meisten gelernte Fremdsprache. Danach kam es aus bildungspolitischen Gründen zu einem Einbruch beim Sprachenlernen. Die mehrsprachigen Angebote wurden durch eine »Englisch-only-Politik« ersetzt, und erst zu Beginn des Jahres 2013 wurde ein Schulgesetz erlassen, das die Einführung einer zweiten Fremdsprache ab der achten Schulstufe verbindlich vorschreibt (MŠMT 2013, 16). Davor konnten die Schulen über mehrere Jahre zwar eine zweite Fremdsprache als Wahlfach anbieten; die Schülerinnen und Schüler hatten jedoch alternativ Fächer wie Volleyball, Musik, Werken, Kochen oder chemische Übungen zur Auswahl, und es kam in diesen Jahren zu einem wahren Einbruch bei den Lernerzahlen von Fremdsprachen. Lediglich die englische Sprache erlebte einen starken Zuspruch und steigende Lernendenzahlen, denn die staatliche Beratungsagentur NERV hatte empfohlen, Englisch flächendeckend ab der dritten Klasse Grundschule als einzige Fremdsprache anzubieten (bis auf Sondergenehmigungen für einige spezialisierte Schulen) und danach ebenfalls mit der (einzigen) obligatorischen Fremdsprache Englisch fortzufahren (vgl. Janíkova 2011, 24). Fundierte Englischkenntnisse seien für Europa ausreichend und die Kinder würden nicht überlastet.

Entsprechend fiel auch die Reaktion auf die verpflichtende Einführung einer weiteren Fremdsprache aus. Eltern, Direktoren und Direktorinnen protestierten und warnten vor überforderten und durch die Sprachenvielfalt (zwei Fremdsprachen) verwirrten Kinder.

In dieser Situation ist vorrangig Bewusstseinsarbeit erforderlich, um überhaupt eine Basis für mehrsprachige Schulen zu schaffen. Im landesspezifischen Projektziel wurde deshalb das Thema »Motivation zur Mehrsprachigkeit« in den Mittelpunkt der Aktivitäten gestellt und folgende Schwerpunkte definiert:

- Hebung des Sprach(lern)bewusstseins
- Sensibilisierung für den Wert von Sprachen
- Begegnungssituationen mit (mehr) Sprachen schaffen

- Kooperation aller Sprachlehrenden an einer Schule bzw. in der Ausbildung
- erste Schritte zur Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht

Die ersten konkreten Projektschritte sollten der Bestandsaufnahme, Werbung und Bewusstmachungssarbeit gewidmet sein, die schulischen Aktivitäten zum Teil von der Lehrerbildung ergänzt und begleitet werden. Beim ersten Planungstreffen am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz war sich die tschechische Gruppe einig, dass nur kleine, überschaubare Aktivitäten, die aber ein Baustein zum Gesamtkonzept sein können, realisierbar sein würden. Deshalb entstand eine Sammlung von kleinen Modulen, die als Basis für eine sprachorientierte Schule bzw. für ein Gesamtsprachencurriculum herangezogen werden können. Während des Projektes wollten die einzelnen *PlurCur*-Partner unterschiedliche Module realisieren.

Drei dieser Projekte, die bereits realisiert wurden oder im Laufen sind, sollen hier etwas näher vorgestellt werden:

»DIE FREMDSPRACHENKOMPETENZ IN UNSERER STADT«

Das Gymnasium in Moravské Budějovice schickte seine Schülerinnen und Schüler los, um im Schulort zu erkunden, welche Möglichkeiten einer sprachlichen Unterstützung ein Fremder ohne Tschechischkenntnisse erhält, bzw. wie und ob er grundlegende touristische Aktivitäten ohne Tschechischkenntnisse problemlos durchführen kann. Die Schülerinnen und Schüler sprachen Passanten an und baten sie um Hilfe, oder sie besuchten verschiedene Einrichtungen und Institutionen (Bahnhof, Bürgeramt im Rathaus, Informationszentrum, Banken, Geschäfte, Postamt, Polizei und Grundschulen), wobei sie vorgaben, kein Tschechisch zu sprechen und nur in den Sprachen Englisch, Deutsch, Russisch oder Vietnamesisch kommunizierten. Vorab waren in der Schule Fragen und Redemittel zu den spezifischen Aufgaben vorbereitet worden. Die Jugendlichen planten selbstständig und engagiert ihr kleines Unternehmen. Die Berichte zeigen, dass die Erfahrungen teilweise positiv waren, denn zumindest mit Englisch und Deutsch erhielten die Schülerinnen und Schüler bei den offiziellen Stellen und vereinzelt von Passanten entsprechende Unterstützung:

»Unser Weg führte uns zum Supermarkt Billa, wo wir zuerst mehrere Angestellte ansprachen, aber niemand konnte uns auf unsere Fragen antworten. Erst an der Kasse konnte eine Frau unsere Fragen auf Deutsch beantworten. Sie erklärte uns, dass man bei

Billa mit Euro bezahlen kann oder mit einer Kreditkarte. Außerdem beschrieb sie uns, wo wir die Bio-Lebensmittel finden können (Anna 3A und Radka, 5C)« (Übersetzung B. S.).

»Im Informationszentrum war die Kommunikation einfacher, die Antworten wurden sofort in den Fremdsprachen gegeben. Hier hat ein Fremder tatsächlich gute Chancen, Antworten auf Englisch oder auf Deutsch zu erhalten, mit Russisch oder Vietnamesisch aber gab es Probleme (Adéla und Pavla, 6C)« (Übersetzung B. S.).

»Wir haben auch ein paar Passanten angesprochen, aber die Reaktionen waren sehr unterschiedlich. Eine jüngere Frau z. B. schüttelte nur den Kopf und lief rasch weg. Trotzdem konnten wir ein paar Dinge auf Englisch, Deutsch und Russisch klären, Vietnamesisch aber war ein Problem (Marie und Michaela, 5C)« (Übersetzung B. S.; Die Informationen zu diesem Projekt wurden von Alena Zina Janáčková zur Verfügung gestellt.).

Für die Schülerinnen und Schüler waren die Ergebnisse zwar motivierend, um weiter selbst Fremdsprachen zu lernen, sie sahen aber die große Zahl an Personen, die in keiner Fremdsprache antworten konnte, als problematisch an und bewerteten speziell die geringe Möglichkeit, auf Russisch oder Vietnamesisch zu kommunizieren, als sehr kritisch. Hierzu muss man bedenken, dass bis 1990 alle Tschechen Russisch über mehrere Jahre als Pflichtfach in den Schulen hatten und dass eine der stärksten und ältesten Migrantengruppen in Tschechien die Vietnamesen sind. Entsprechend fiel die Benotung durch die Schülerinnen und Schüler aus, die deutlich ihre Unzufriedenheit mit den »Leistungen« der Mitbürger ausdrückt: Sie vergaben nur dreimal die Note 1, dreimal die Note 2, zwölfmal die Note 3, einmal die Note 4 und siebzehnmals die Note 5.

Lat.	CZ	NJ	AJ	FJ	RJ
nomen substantivum	podstatné jméno	s Substantiv / s Nomen / s Hauptwort	noun / substantive	nom m. / substantif m.	имя существительное
declinatio	deklinace / skloňování	e Deklination / e Beugung	declension	(déclinaison f.)	склонение
declinare in casus	Skloňovat	deklinieren	decline	(décliner)	склонять
casus	Pád	r Kasus / r Fall	case	(cas m.)	падеж
nominativus	nominativ / 1. Pád	r Nominativ / 1. Fall / r Werfall	nominative	(nominatif)	именительный падеж
genitivus	genitiv / 2. Pád	r Genitiv / 2. Fall / r Wesfall	genitive	(génitif)	родительный падеж
dativus	dativ / 3. Pád	r Dativ / 3. Fall / r Wemfall	dative	(datif)	дательный падеж
accusativus	akuzativ / 4. Pád	r Akkusativ / 4. Fall / r Wenfall	accusative	(accusatif)	винительный падеж
vocativus	vokativ / 5. Pád	(r Vokativ / r Anrede- fall / r »Ruffall«)	(vocative)	(vocatif)	звательный падеж
ablativus	lokál / 6. Pád	(r Lokativ)	(locative)	(locatif)	предложный падеж
ablativus	instrumentál / 7. Pád	(r Instrumental)	(instrumental)	(instrumental)	творительный падеж

Abb. 1: Terminologie Wortarten (Ausschnitt)

»DIE SPRACHEN AN UNSERER SCHULE«

Die tschechische Schule wird gerne von Behörden und von den Lehrenden als weitestgehend monolingual dargestellt, die offizielle Schulstatistik etwa weist keine Sprachen, sondern nur die Nationalitäten aus (1,7 Prozent der Grundschüler haben eine andere Staatsbürgerschaft, Doppelstaatsbürgerschaften werden als Tschechisch angegeben) (ÚIV 2011, online). In diesem Falle werden also nur »ausländische Schülerinnen und Schüler« registriert und keine (weiteren) Erstsprachen. Im Gegensatz zu diesem Bild ergab eine Untersuchung an vier Brünner Schulen, dass ein wesentlich höherer Anteil der Schülerinnen und Schüler mehrsprachig ist (8,3 Prozent) und andere Erstsprachen oder Familiensprachen (12,2 Prozent) als Tschechisch spricht (Sorger 2012, 44–45). Um an den Schulen ein Bewusstsein für diese mehrsprachige Situation zu erzeugen, ist geplant, an den beiden teilnehmenden Schulen ebenfalls eine Befragung bei allen Schülerinnen und Schülern durchzuführen, die die Erst- und Fremdsprachen, Familiensprachen, familiären Sprachkontakte, bilingualen Elemente, aber auch die aktuellen Fremdsprachenkenntnisse und Sprachlernwünsche für die Zukunft erhebt. Auf diese Weise soll das gesamte sprachliche Potenzial an den Schulen deutlich gemacht werden. Die Befragung

wird zu Beginn des kommenden Schuljahres durchgeführt und an der Universität ausgewertet.

MEHRSPRACHIGE LINGUISTISCHE TERMINOLOGIE

Da viele Fremdsprachenlehrende weitere Fremdsprachen nur unzureichend beherrschen, verfügen sie auch über wenig Wissen, welche grammatischen Phänomene in anderen Sprachen ebenfalls vorkommen, welche nicht oder anders ausgedrückt werden, und/oder die Lehrenden können diese Phänomene nicht benennen. Da aber die tschechische Lerntradition durchaus von einem gewissen linguistischen Basiswissen beim Fremdsprachenlernen und v. a. beim Studium ausgeht, versucht ein weiterer Teil des *PlurCur*-Projektes, die passende Terminologie zur Verfügung zu stellen. An der Pädagogischen Fakultät der Brünner Universität erarbeiten zur Zeit die Lehrstühle für Tschechisch, Englisch, Deutsch, Französisch und Russisch eine Grundterminologie, die Lehrenden und Lernenden helfen soll, Ähnlichkeiten in der Grammatik der einzelnen Sprachen zu benennen und zu erklären.

In einem ersten Schritt wurden rund 100 Begriffe zu den Wortarten gewählt und in alle Sprachen übersetzt. Es sollten linguistische Begriffe sein, die in Schulbüchern vorkommen und im

BEGRIFF	DEFINITION	BEISPIEL	BEISPIELSATZ	LEHRERANWEISUNG
s Zahlwort / e Numerale	Unter dem Begriff werden Wörter unterschiedlicher Wortartprägung zusammengefasst, die die Gemeinsamkeit haben, dass sie eine (bestimmte oder unbestimmte) Zahl ausdrücken. Es handelt sich somit um einen semantischen und nicht grammatischen Begriff (Duden 2005, 384). Im Deutschen bilden Zahlwörter keine eigene Wortart, sondern sie gehören je nach ihrem Wesen zu: Substantiven, Adjektiven oder Adverbien.	eins, der erste, zweierlei, einmal, erstens, hundert, die Hälfte, der Vierte, dreifach, tausenderlei	Ein Haus, zwei Autos, drei Türen. Ich sage dir das nicht noch einmal. Er kam als Vierter ins Ziel. Karin fallen tausenderlei Ausreden ein, warum sie jetzt keine Hausaufgaben machen kann.	Schreib die Zahlen mit einem Zahlwort aus. Wie viele? Schreib die richtige Antwort neben die Bilder.
bestimmtes Zahlwort	Bestimmte Zahlwörter drücken einen in Ziffern darstellbaren Zahlbegriff aus.	sechzig, hundertste, fünffach	Wir fahren sechzig Kilometer.	Setze die richtige Entfernung als Wort in den Text ein.
unbestimmtes Zahlwort	Unbestimmte Zahlwörter geben zwar keine Auskunft über die konkrete Anzahl, aber eine unbestimmte Menge, ein unbestimmtes Maß für die Menge von Lebewesen oder Dingen.	etliche, übrig, etwas, einige, andere, letzte, zigmal, weitere, gesamt, ganz, sonstige	Viele Menschen mögen das nicht. Der Nächste bitte! Einige Personen sind schon hier. Gibst du noch etwas Salz in die Suppe? Etliche Angaben waren falsch.	Unterstreiche im Text alle Zahlwörter.

Abb. 2: Terminologie Detailangaben Deutsch (Ausschnitt)

jeweiligen Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Ausgangssprache war Tschechisch, das System basiert demnach auch auf der tschechischen Grammatik. Jede Sprache steuerte »ihre« wichtigen Ausdrücke bei. Sofern der Begriff in einer anderen Sprache nicht aktiv verwendet wird bzw. das Grammatikphänomen nicht vorkommt, steht er in Klammern (Abb. 1).

Als weiteren Schritt definierten alle Lehrstühle die Begriffe in »ihrer Sprache«, fügten Beispiele und eine Lehreranweisung an (Abb. 2).

Die Gesamtliste wird ab Herbst allen Lehrenden und Lernenden online zur Verfügung stehen, mit dem Ziel, dass stärker Querverbindungen zwischen den Sprachen geschaffen werden, Ähnlichkeiten und Unterschiede bewusst gemacht und damit als Lernhilfe verwendet werden können. Eine Ergänzung durch weitere Sprachen und Begriffe kann in einem weiteren Projektschritt in Angriff genommen werden.

Die oben beschriebenen einzelnen Module sind nur ein kleiner Beitrag auf dem Weg zu einem gelebten Gesamtsprachencurriculum in Unterricht und Ausbildung, aber sie sind wichtige Schritte, die beweisen, dass Mehrsprachigkeit an den Schulen einen breiteren Platz erhalten kann, dass Projekte

realisierbar sind und dass dadurch auch das Bewusstsein für die Umsetzung von mehrsprachigen Konzepten steigt. Schüler, Lehrer und Studenten, die an diesen und weiteren Modulen beteiligt waren, bauten ihre anfängliche Skepsis häufig ab und forderten mehr entsprechende Impulse und Unterrichtsvorschläge. Eine grundsätzliche Bereitschaft, den Weg der Mehrsprachigkeit weiter zu gehen, scheint also vorhanden.

LITERATUR

- Europäische Kommission: Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Spezial Eurobarometer 386, 2012, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf
- Janíková, Věra: Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik. In: Sorger, Brigitte / Janíková Věra (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch. Brno: Tribun 2011, 21–28
- MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013), www.msmt.cz/file/29397/
- Schulische Gesamtsprachencurricula – PlurCur. Projektskizzen. ECML: www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=72e2X4cjlLg%3d&tabid=756&language=en-GB
- Sorger, Brigitte: Mehrsprachigkeit an unseren Schulen: Wahrnehmung – Realität – Konsequenzen. In: Sorger, Brigitte/Janíková Věra (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch. Brno: Tribun 2011, 39–47
- ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání): Statistická ročenka školství, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp/>



MARKT bietet

- ▶ eine Fülle von Materialien aus der deutschen (Wirtschafts-)Presse
- ▶ viele Themen und Texte für den allgemein- und berufssprachlichen Unterricht Deutsch als Fremdsprache
- ▶ Worterklärungen zu den meisten Artikeln
- ▶ im Lexikon-Teil jeweils sieben ausführliche Erläuterungen zu wichtigen Wirtschaftsbegriffen mit Grafiken und Fallbeispielen
- ▶ Per Download Didaktisierungen einzelner Texte, Arbeitsblätter und andere praktische Handreichungen für den Unterricht.

MARKT

Deutsch für den Beruf – Materialien aus der Presse

Herausgegeben vom Goethe-Institut, Redaktion: Werner Schmitz

Ab Heft 51/2012, 3 Hefte pro Jahr, 36 Seiten, zzgl. 8 Seiten MARKT-Lexikon als Beileger, Jahresabonnement € (D) 22,80 inkl. 7 % MwSt. und zzgl. Versandkosten, Mengenpreise auf Anfrage, ISSN 2195-0318

MARKTdigital

Jahresabonnement € (D) 22,80 inkl. 19 % Ust. bzw. € (D) 1,60 netto/Monat, Einzelheft € (D) 9,80
ISSN 2195-0326



MARKTdigital.de



**ERICH
SCHMIDT
VERLAG**

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG · Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265 · Fax (030) 25 00 85-275 · ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

Äußere und innere Mehrsprachigkeit

Von Hans-Werner Eroms

Mehrsprachigkeit – das lässt sich zunächst ganz herkömmlich verstehen: die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu verstehen und auch zu sprechen. Dabei denkt man mit Recht an genetisch verschiedene Sprachen, obwohl die Sprachfähigkeit des Menschen letztlich auf eine einzige Wurzel zurückzuführen ist. Mehrsprachigkeit in diesem Sinne wird als Reichtum empfunden – wiederum mit großem Recht. Sich in verschiedenen Sprachen souverän bewegen zu können, gibt nicht nur die nötige Sicherheit, allen kommunikativen Belangen gerecht zu werden. Alle, die mehr als eine Sprache beherrschen, verfügen über mehr als ein komplettes Ausdruckssystem, sie nutzen nicht nur die Kapazität ihres Gehirns optimal, sondern verlängern dadurch, wie neueste Untersuchungen ergeben haben, höchstwahrscheinlich sogar ihr Leben. Die kulturpolitische Forderung, dass jeder Europäer mehrsprachig aufwachsen sollte, bekommt dadurch eine weitere Rechtfertigung.

Allerdings ist der Erwerb einer zweiten oder gar einer dritten Sprache bisweilen nicht gerade leicht. Elias Canetti hat das in seinem autobiographischen Roman »Die gerettete Zunge« sehr anschaulich beschrieben. Der junge Canetti, der Spanisch, aber auch schon gut Englisch spricht, ist zunächst aus der Kommunikation zwischen den Eltern ausgeschlossen, weil sie sich in der »Geheimsprache« Deutsch unterhalten, die er noch nicht kennt. Aber nach dem Tod des Vaters wird ihm diese Sprache von der Mutter in einem ziemlichen Gewaltverfahren beigebracht. Der Unterricht durch die Mutter mutet geradezu barbarisch an. Canetti schreibt:

Sie las mir einen Satz Deutsch vor und ließ mich ihn wiederholen. Da ihr meine Aussprache missfiel, wiederholte ich ihn ein paar Mal, bis er ihr erträglich schien. Das geschah aber nicht

oft, denn sie verhöhnte mich für meine Aussprache, und da ich um nichts in der Welt ihren Hohn ertrug, gab ich mir Mühe und sprach es bald richtig. Dann erst sagte sie mir, was der Satz auf Englisch bedeute. Das aber wiederholte sie nie, das musste ich mir sofort ein für allemal merken. ... Sie entließ mich, sagte: »Wiederhole dir das für dich. Morgen machen wir weiter.« (Elias Canetti, Die gerettete Zunge, Fischer 1979, S. 86 f.)

Kaum zu glauben, dass diese Gewaltmethode zum Erfolg führt. Doch wird Elias damit mehrsprachig und bringt es bekanntlich in der erlernten Sprache Deutsch zu absoluter Meisterschaft.

Aber auch wenn wir nur eine Sprache sprechen, sind wir nicht trotzdem alle mehr oder weniger mehrsprachig? Dieser Auffassung ist dezidiert der Romanist Mario Wandruszka, der ein Buch mit dem Titel »Die Mehrsprachigkeit des Menschen« verfasst hat. Auch bei ihm geht es um das Erlernen von Sprachen. Das sei im Wesen des Menschen angelegt. Und er sieht das so, wie es jede und jeder von uns selber erfährt: Zunächst wird die Kindersprache erworben, dann die Sprache der örtlichen Umgebung in ihren vielfältigen Schichtungen. Alles seien mehr oder weniger verschiedene Sprachen. Hier darf man nicht außer Acht lassen, dass das Deutsche als »plurizentrische Sprache« ja auch unterschiedliche nationalsprachliche Ausprägungen hat. Ein Schweizer und eine Norddeutsche müssen schon aufeinander zugehen, wenn sie sich verständigen wollen. Das Beispiel Norwegens zeigt, dass es sogar innerhalb einer Nation zwei verschiedene Standardsprache geben kann. Dort sind Bokmål und Nynorsk zwei gleichberechtigte Varianten überregionaler Sprachformen. Mit dem Abschluss des Erwachsenwerdens wird der Mensch in ganz unterschiedliche Bereiche

hineingezogen, in die Jugendsprache, in seine Berufssprache, in die Sprache seiner sozialen Zugehörigkeit, in weitere Gruppensprachen und viele andere »Sprachen«. Da man zwischen diesen Sprachen nicht immer sauber trennen kann, liegt es auf der Hand, dass dabei Mischungen vorkommen, wie nach Wandruszka Sprachen immer Mischsprachen sind.

In der Tat ist bei näherem Zusehen unsere deutsche Standardsprache, um nur diese Kern-Sprache, diese Bezugssprache für alle darauf bezogenen Ausprägungen, zu nennen, durchsetzt mit den verschiedensten Elementen: Alte überkommene Formen mischen sich mit neuen und neuesten Ausdrucksweisen. Ja, die aktuellsten sind besonders auffällig, sie sind stilistisch markiert. Sie schieben sich aus Gruppensprachen oder aus fremden Sprachen in die dominante Sprache hinein, die damit einen Grad von Fremdheit erhält, der von kritischen Beobachtern der Sprache aufmerksam verfolgt wird. Wer etwa die Sprache der Werbung oder gar die Sprache der Computertechnologie anschaut, kann ins Grübeln kommen, was hier die Fremdsprache ist, die sich da mit einer anderen mischt, die deutsche oder die englische.

Die Annahme von Mehrsprachigkeit, wie sie Wandruszka vornimmt, ist also durchaus begründet. Die Konzepte der »inneren Mehrsprachigkeit«, die sich in den letzten Jahren entwickelt haben, zentrieren dies auf die Sprachfähigkeit der Sprecher und Sprecherinnen. Und von der inneren zur äußeren Mehrsprachigkeit ist es dann nur ein kleiner Schritt, aber einer, der die universale Sprachfähigkeit des Menschen nachdrücklich belegt.

Fachlexikon

Hier stellen wir Ihnen einige Konzepte vor, die sich mit sprachenverbindendem, sprachenübergreifendem und fächerübergreifendem Unterricht beschäftigen. Sie sind an unterschiedlichen Orten fast parallel zueinander entstanden und sind jeweils in ihrem lokalen und institutionellen Entstehungskontext zu sehen. Sie vereinen selbstverständlich viele Grundprinzipien, unterscheiden sich aber in der Organisation, der Reichweite und schulischen Verankerung auch beträchtlich voneinander.

Tertiärsprachendidaktik / Mehrsprachigkeitsdidaktik

Von Sara Vicente und Lina Pilypaitytė

Die Tertiärsprachendidaktik greift die Ausgangsbedingungen des Lernens einer zweiten oder weiteren Fremdsprache (Tertiärsprache) auf. Insbesondere fokussiert sie die bereits vorhandenen sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden und ihre Erfahrungen mit dem Sprachenlernen: Auf dieser Basis soll der Unterricht in einer zweiten Fremdsprache auf tertiärsprachendidaktischen Prinzipien aufbauen, denn damit kann der Lernprozess beschleunigt werden und das Lernen bewusster erfolgen. Es handelt sich dabei um didaktische Prinzipien, die sich in einer verkürzten Form in folgenden zentralen Aspekten zusammenfassen lassen:

Bewusstmachen

Damit ist die bewusste Auseinandersetzung mit der neuen Fremdsprache und mit den bereits vorhandenen Kenntnissen sowie Erfahrungen beim Lernen gemeint. Die Lernenden sollen ihre Vorkenntnisse zunehmend als Potenzial erkennen und mithilfe einer lernstrategischen Heranführung lernen, diese gezielt beim Erlernen der neuen Fremdsprache einzusetzen. Beispiels-

weise kann man sich klar machen, dass Parallelen zwischen der ersten gelernten und der neu zu lernenden Fremdsprache dazu führen können, die neuen Strukturen schneller zu begreifen und langfristiger zu verankern. Häufig entdecken Lernende, dass sie bereits zu Beginn des Unterrichts in der zweiten Sprache viel verstehen und deshalb mit dem Lernen zügiger vorankommen können.

Vergleichen

Ein Vergleich der ersten und der neuen Fremdsprache kann Ähnlichkeiten auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems aufdecken – besonders, wenn es sich um verwandte Sprachen wie Englisch und Deutsch handelt. Die bewusstgemachten Vorkenntnisse können also dem neu zu lernenden Stoff gegenübergestellt werden. Die Ergebnisse des zwischensprachlichen Vergleichs können den Lernprozess beschleunigen, wenn Ähnlichkeiten entdeckt werden, zumindest aber das Verstehen in der neuen Fremdsprache erleichtern. Die Unterschiede zwischen den Sprachen, die durch einen solchen Vergleich offenbar werden können, dürfen dabei nicht außer Acht gelassen werden; ihre Bewusstmachung könnte helfen, Fehler, die durch die Übertragung von einer Sprache in die andere Sprache entstehen, zu vermeiden.

Anknüpfen

Dadurch, dass die Lernenden bereits Vorwissen in verschiedenen Bereichen mitbringen, ist es möglich und ratsam, im Unterricht an dieses anzuknüpfen – besonders weil vernetztes und integriertes Wissen langfristiger abgespeichert wird und zuverlässiger abgerufen werden kann. Die neuen sprachlichen Strukturen sollen also in das bereits vorhandene sprachliche Netz eingebunden werden, so dass die

einzelnen Sprachen nicht voneinander getrennt werden, sondern sich eine einzige mehrsprachige Kompetenz herausbildet. Angeknüpft werden kann auf verschiedenen Ebenen: Die zwischensprachlichen Parallelen bilden eine gute Basis für ein Anknüpfen auf sprachlicher Ebene und die Erfahrungen mit dem Unterricht und dem eigenen Sprachenlernen stellen eine Grundlage für weitere lernstrategische Einsichten dar. Neues Wissen kann in Bezug gesetzt werden zu bereits existierendem Wissen über eigene oder andere bekannte Länder und Kulturen.

Diese Aspekte des didaktischen Herangehens an die zweite Fremdsprache Deutsch können durch entsprechende Unterrichtsverfahren umgesetzt werden (vgl. Vicente/Pilypaitytė in diesem Heft, S. 52). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt eine der Weiterentwicklungen des Konzeptes der Tertiärsprachendidaktik dar und bezieht neben der jeweils ersten und zweiten Fremdsprache auch die anderen im individuellen Repertoire und im schulischen Angebot vorhandenen Sprachen mit ein.

Literatur

Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.): »Vieles ist sehr ähnlich«. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (Vol. 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011

Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Europarat 2003
Wiater, Werner (Hrsg.): Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Paxismodelle. München: Vögel 2006

Integrative Fremdsprachendidaktik (IFSD; didactique intégrative des langues étrangères)

Von Susanne Wokusch

Ausgangssituation

In der Westschweiz werden mit der Umsetzung des Abkommens zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) in allen Zweigen ab der Primarstufe zwei Fremdsprachen unterrichtet: Deutsch ab dem dritten Schuljahr, im fünften Schuljahr kommt dann Englisch dazu. Deutsch als Fremdsprache ist für alle Kinder in der Westschweiz aber nicht nur als Nationalsprache bedeutsam, sondern auch als Eintrittstor für folgende Fremdsprachen und damit als erster schulischer Beitrag zur Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Grundlagen

Die integrative Fremdsprachendidaktik (IFSD) beruht auf dem Befund, dass trotz politischer Absichtserklärungen die materiellen Voraussetzungen zur Umsetzung einer Fremdsprachendidaktik im Dienste der Mehrsprachigkeit in den Schulen noch sehr oft nicht erfüllt sind. Derartige Voraussetzungen sind z. B.: entsprechende Lehrwerke, Handreichungen für Lehrpersonen, Rahmenbedingungen für sprachenübergreifende Zusammenarbeit von Lehrpersonen.

IFSD verschreibt sich dem Ziel, mit dem Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler beizutragen. Sprachenübergreifende Unterrichtsverfahren (z. B. aufgaben- und handlungsorientierter Unterricht, in allen Sprachen koordiniertes Strategietraining) sollen den Unterricht in den parallel unterrichteten Sprachen für die Lernenden kohärenter machen (horizontale Kohärenz) und ihnen den Übergang von einer Stufe zur anderen erleichtern (vertikale Kohärenz, vgl. Saudan, 2007).

Aufgrund der wenig entwickelten strukturellen und materiellen Voraussetzungen für integrativen Fremdsprachenunterricht in der Westschweiz

setzt IFSD auf individuelle Kompetenzen, persönliche Einstellungen und das berufliche Engagement der Unterrichtenden. Sie spielt deshalb in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen eine wichtige Rolle, vor allem, wenn sich Veranstaltungen (wie an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt) an Lehrpersonen aller Fremdsprachen richten. Dabei geht es für die Lehrpersonen zentral auch darum, das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit zu erarbeiten und ihre eigenen Sprachlernerfahrungen mit ihren subjektiven Theorien des schulischen Sprachenlernens in Verbindung zu bringen.

IFSD bezieht die Tatsache ein, dass Fremdsprachen auch Schulfächer sind und deshalb bestimmten Zwängen unterliegen: Sie verfügen z. B. oft über nur wenige Unterrichtsstunden pro Woche, verfolgen sowohl sprachliche Ziele als auch allgemeinere Bildungsziele und die Leistungen der Lernenden müssen evaluiert werden. In diesem Zusammenhang ist ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen der Entwicklung effektiver, funktionaler Sprachkompetenzen und der Entwicklung von Sprachbewusstheit im Dienste der Mehrsprachigkeit ein wichtiges Anliegen der integrativen Fremdsprachendidaktik.

IFSD ist somit kein neuer Ansatz, sondern der Versuch, die Prinzipien einer Didaktik für Mehrsprachigkeit einem lokalen Kontext anzupassen.

Mittel

Im Bereich der Unterrichtsverfahren setzt IFSD auf Strategien, mit existierenden Lehrwerken handlungs- und möglichst auch inhaltsorientiert umzugehen (vgl. Schocker-von Dithfurth & Müller-Hartmann, 2011), und die interkulturelle Dimension zu verstärken. Dabei spielen auch Anregungen für virtuelle und reale Kontakt- und Austauschprojekte eine wichtige Rolle, die neben interkulturellem Lernen sowohl Sinn stiften als auch Gelegenheiten zu implizitem Lernen in konkreten Situationen bieten sollen.

Weiterhin regt IFSD zu einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen

Lehrern und Lehrerinnen der unterrichteten Fremdsprachen an: z. B. Koordination und sprachübergreifende Strategien für Wortschatzlernen, Verstehen, Kommunikation, Schreiben, Evaluation. Hier geht es besonders darum, den Lernenden Transfermöglichkeiten zu erschließen. Auch das Europäische Sprachenportfolio wird hier als Mittel der Integration gesehen und kann Lernenden und Lehrenden als eine Art Logbuch der entstehenden mehrsprachigen Kompetenzen dienen.

Schließlich hat IFSD auch eine Komponente, die als »Mehrsprachigkeitsdidaktik« im engeren Sinn bezeichnet werden kann; in diesen Bereich fallen z. B. Interkomprehension und der Vergleich von Sprachen und Kulturen, auch unter Einbezug der klassischen Sprachen und der Herkunftssprachen und -kulturen.

Angesichts der relativ geringen Wochenstundenzahl (in der Regel 3–4 Stunden) besteht aber zwischen den Zielen »funktionale Kompetenzen in der Fremdsprache«, »sprachenübergreifende, transferfördernde Verfahren« und »Öffnung für Sprachen und Kulturen« notwendigerweise eine gewisse Spannung, die auf keinen Fall zur Vernachlässigung der kommunikativ-funktionalen Ziele des Fremdsprachenunterrichts führen darf.

Literatur

Müller-Hartmann / Andreas, Schocker-v. Dithfurth, Marita: Task-Supported Language Learning. Paderborn: Ferdinand Schöningh UTB 2011.

Saudan, V.: Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (2), 2007, 214–222.

Wokusch, S. / Lys, I.: Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (2), 2007, 168–179.

Gesamtsprachencurriculum

Von Ute Haarmann

Ein Gesamtsprachencurriculum ist ein planerischer Versuch, mehr Fremdsprachen im schulischen Curriculum unterzubringen, sodass Lernende mehr Sprachen in intensiverer Form kennenlernen können. Dies geschieht in Verbindung mit anderen methodischen und organisatorischen Konzepten wie beispielsweise integriertem Sprachen- und Fachlernen, Projekt- und fächerverbindendem Unterricht. Dabei spielen Ansätze wie Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik (siehe Mehrsprachigkeitsdidaktik, S. 68) oder Interkomprehensionsdidaktik eine besondere Rolle.

Durch den vermehrten Einsatz von integriertem Sprachen- und Fachlernen (CLIL-Unterricht, vgl. Fremdsprache Deutsch Heft 40) in allen schulischen Fremdsprachen und systematisch vernetztes Sprachenlernen können

also innerhalb dieses Curriculums mehr Sprachen gelernt werden als allgemein üblich. Dies betrifft neben den klassischen Schulfremdsprachen auch Minderheiten-, Regional-, Herkunfts- und Nachbarsprachen, ebenso wie Latein. Allen individuell vorhandenen und an der Schule unterrichteten Sprachen wird in allen Fächern ein hoher Stellenwert beigemessen und sie werden zur Förderung von Sprach(en)bewusstsein und Sprachlernbewusstsein sowie zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz und Fremdsprachenlernstrategien genutzt. Der Erstsprache kommt dabei eine besondere Rolle zu, da sie die Basis für alles weitere Sprachenlernen bildet; daher soll in einem Gesamtsprachencurriculum neben dem Mehrheitsprachenunterricht für Unterricht in möglichst allen individuell vorhandenen Erstsprachen gesorgt werden. Ebenso ist ein bedarfsorientiertes Angebot an Förderunterricht in der Mehrheitssprache integriert.

Literatur

Hufeisen, Britta / Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr 2005

Martinez, Helene / Reinfried, Marcus (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr 2006

Hutterli, Sandra (Hrsg.): Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Bern: EDK 2012, besonders: Kap. 4 [Download: http://edudoc.ch/record/106282/files/Stub34A_d.pdf?version=1]



Herausgegeben vom
Herder-Institut der Universität Leipzig
und von interDaF e.V. am
Herder-Institut der Universität Leipzig

Diese älteste und traditionsreichste deutschsprachige Zeitschrift im DaF-Bereich existiert seit 1964. Sie hat der damals noch jungen Lehr- und Forschungsdisziplin die seitdem vorherrschende Benennung „Deutsch als Fremdsprache“ gegeben. Im Lauf der Jahrzehnte hat sich die Zeitschrift zum wichtigsten Publikationsorgan dieses Faches entwickelt.

Deutsch als Fremdsprache

Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache

51. Jahrgang 2014, 4 Hefte pro Jahr zu je ca. 64 Seiten, Jahresabonnementspreis € (D) 44,- inkl. 7 % MwSt. und zzgl. Versandkosten, Einzelheft € (D) 14,-, ISSN 0011-9741

DaFdigital

Jahresabonnement € (D) 44,28 inkl. 19 % Ust. bzw. € (D) 3,10 netto/Monat, Einzelheft € (D) 14,- ISSN 2198-2430

 **DaFdigital.de**

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG · Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265 · Fax (030) 25 00 85-275 · ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Unsere Autorinnen und Autoren

Mirjam Egli Cuenat

betreibt Forschung und Entwicklung am Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS) der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (Schweiz) und bildet Lehrpersonen der Sekundarstufe I aus. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen Lehren und Lernen, Curricula, Literacy und Mobilität.

Hochschule St. Gallen
Institut Fachdidaktik Sprachen
Notkerstr. 27
CH-9000 St.Gallen
SCHWEIZ
Tel. +41/78/724 67 67
mirjam.egli@phsg.ch

Gisela Fasse

Studiendirektorin am Heinrich-Heine-Gymnasium, Köln, Lehrerin für Deutsch (DaM, DaF), Geschichte, Darstellendes Spiel, Unterricht an Gymnasien in Hamburg und Köln und der Europäischen Schule in Brüssel, Leiterin der Neuen Sekundarstufe an der DHPS in Windhoek/Namibia, Fachberaterin für Deutsch in Südafrika.

Heinrich-Heine-Gymnasium Köln
Tel. +49/173/421 35 46
fasse@hhgonline.de
gfasse@gmx.net
www.kreative-lernwege.com

Ute Haarmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Fachgebiet Mehrsprachigkeitsforschung und DaF/DaZ der Technischen Universität Darmstadt, Mitarbeit im Projekt „Schulische Gesamtsprachencurricula – PlurCur“ am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz.

Technische Universität Darmstadt
Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft
FG Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeitsforschung
Hochschulstr. 1
64289 Darmstadt
Tel. +49/6151/16 73 12
uhaarmann@spz.tu-darmstadt.de

Britta Hufeisen

Professorin für Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt und Leiterin des dortigen Sprachenzentrums. Arbeitsschwerpunkte: Multiples Sprachenlernen,

Gesamtsprachencurriculum, Schreiben in der Fremdsprache.

Technische Universität Darmstadt
Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft
FG Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit
Hochschulstr. 1
64289 Darmstadt
Tel. +49/6151/16 40 46
Hufeisen@spz.tu-darmstadt.de

Renate Kärchner-Ober

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Soziolinguistik, Fachsprachen, Internationalisierung (Schwerpunkt Malaysia), Entwicklung spezifischer Kurspläne (Deutsch, interkulturelle Kommunikation) für malaysische Deutschlernende aus den Ingenieurwissenschaften, Mitarbeit in verschiedenen Projekten, u. a. ProSALAMANDER, Entrance to Expertise). 17-jährige Lehrtätigkeit am Gymnasium und der Deutschen Schule Kuala Lumpur (ADLK), 12-jährige Dozententätigkeit an der Universiti Putra Malaysia. Aus der Praxis in die Forschung für die Praxis! Zur Zeit tätig an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Ingenieurwissenschaften/Technische Informatik.

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Ingenieurwissenschaften/
Technische Informatik
Am Mühlenberg 18
47051 Duisburg
renateko@gmail.com

Patricia Kohler

unterrichtet am Sprachenzentrum der Universität Freiburg im Uechtland die Französischkurse der Ausbildung Bilingue plus sowie den Kurs Einführung in die französische juristische Sprache.

Patricia Kohler
Av. du Moléson 3
CH-1700 Fribourg
SCHWEIZ
Tel. +41/79/735 90 61 und
Tel. +41/26/322 72 24
patricia.kohler@unifr.ch

Hans-Jürgen Krumm

1975–1993 Professor für Sprachlehrforschung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität Hamburg, 1993–2010 Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien, seit 2010 Professor

emeritus. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Sprachenpolitik und Sprachenrechte, Sprache und Identität, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Fremdsprache, Lehrkompetenzen, interkulturelle Kommunikation.

Universität Wien
Institut für Germanistik
Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Universitätsring 1
A-1010 Wien
ÖSTERREICH
hans-juergen.krumm@univie.ac.at

Anta Kursiša

DAAD-Lektorin an der Universität Helsinki. Bisherige Arbeitsschwerpunkte: Hochschullehre, Lehrerfortbildung, Lehrmaterialerstellung und Forschung in den Bereichen Leseverstehen in Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeit/Tertiärsprachenlernen, Subjektive Theorien der Fremdsprachenlernenden, wissenschaftliche Arbeits- und Präsentationstechniken, Portfolio-Arbeit.

Universität Helsinki
Institut für moderne Sprachen
Germanistik, PL 24
FIN-00014 Helsingin yliopisto, Helsinki
FINNLAND
Tel. +358/9/19 12 31 77
anta.kursisa@helsinki.fi

Lina Pilypaitytė

Geschäftsführende Beauftragte des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Koblenz-Landau, Campus-Koblenz. Lehrwerkautorin, Dozentin, Lehrerfortbilderin. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik, Lehrerausbildung, europäische Sprachenpolitik, Metakognition, Lehrmaterialentwicklung.

Universität Koblenz-Landau
Zentrum für Lehrerbildung
Campus Koblenz
Universitätsstr. 1
56070 Koblenz
Tel. +49/261/287-2908
pilypaityte@uni-koblenz.de
lpilypaityte@gmail.com

Karen Pupp Spinassé

Deutschlehrerin, promoviert in Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Berlin. Seit 2006 Professorin an der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) und Leiterin der Deutschkurse am

Sprachzentrum der Universität. Derzeit Vorstandsmitglied des Brasilianischen Deutschlehrerverbandes (ABraPA). Forschungsschwerpunkte: Angewandte Linguistik, Fremdsprachendidaktik, Bilingualismus und Deutschunterricht in Brasilien.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Instituto de Letras – Setor de Alemão
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Agronomia
Porto Alegre - R. S.
BR-91540-000
BRASILIEN
Tel. +55/51/3308-6709
Fax +55/51/3308-7303
spinasse@ufrgs.br

Joachim Schlabach

Hochschullektor für deutsche Sprache und Wirtschaftskommunikation. Unterrichtsschwerpunkte: Mündliche (Wirtschafts-)Kommunikation, Fachsprache, Landeskunde und plurilinguale Kurse; Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu Mehrsprachigkeit, Sprachenbedarf und Qualitätssicherung.

Universität Turku
Wirtschaftsfakultät
20014 Universität Turku
FINNLAND
joachim.schlabach@utu.fi

Wiebke Schweer

unterrichtet am Sprachenzentrum der Universität Freiburg, Schweiz, die Deutschkurse der Ausbildung Bilingue plus sowie den Kurs Einführung in die deutsche juristische Sprache.

Funkwiesenstraße 66
8050 Zürich
SCHWEIZ
Tel. +41/79/469 65 55 und +41/43/537 81 80
Wiebke.Schweer-Kampa@unifr.ch

Brigitte Sorger

Fachassistentin am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Masaryk-Universität Brunn sowie Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für DaF/DaZ an der Universität Wien.

Masaryk-Universität Brunn
Lehrstuhl für DaF/DaZ
Poříčí 7–9
CZ-603 00 Brno
TSCHHECHISCHE REPUBLIK
sorger@ped.muni.cz

Gé Stoks

bildet Lehrpersonen für die Sekundarstufe I und II für die Fächer Deutsch und Englisch an der PH in Locarno, in der italienischsprachigen Schweiz, aus. Er ist Mitglied der Redaktion der Zeitschrift *Babylonia*, wo er

auch für die WebQuest-Seite (www.babylonia.ch/webquest) zuständig ist.

Idea Sagl
Via cantonale
CH-6594 Contone
SCHWEIZ
ge.stoks@idea-ti.ch

Ingo Thonhauser

ist Professor für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt (Schweiz) und bildet Primar- und Sekundarlehrpersonen aus. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Textarbeit, Textkompetenz und Textsorten im Fremdsprachenunterricht.

Haute école pédagogique du canton de Vaud
UER Didactiques des langues et cultures
Avenue de Cour 25
CH-1014 Lausanne
SCHWEIZ
ingo.thonhauser@hepl.ch
Tel. +41/21/316 07 16

Sara Vicente

Doktorandin am Fachgebiet Mehrsprachigkeitsforschung, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Technischen Universität Darmstadt und Stipendiatin der Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lehrwerkautorin. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: DaF-Lehrerausbildung, berufsbezogener Deutschunterricht, subjektive Theorien von Lehrenden, allgemeine Didaktik und Methodik DaF, Lehrwerkentwicklung.

Bergstr. 86
D-01069 Dresden
Tel. +49/151/51 28 94 83
vicente_sara@yahoo.de

Susanne Wokusch

ist Professorin für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt (Schweiz) und Privatdozentin an der EFLE (Ecole de Français Langue Etrangère) der Universität Lausanne. Sie bildet Sekundarlehrpersonen aller Fremdsprachen und -kulturen aus. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Praktiken des Fremdsprachenunterrichts, integrative Didaktik von Sprachen und Kulturen, handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht, interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht; lexikalischer Ansatz, Rolle von Formeln und Routinen (formulaic speech); Merkmale „guten“ Fremdsprachenunterrichts.

Haute école pédagogique du canton de Vaud
UER Didactiques des langues et cultures
Avenue de Cour 25
CH-1014 Lausanne
SCHWEIZ
Tel. +41/21/316 95 69
susanne.wokusch@hepl.ch