

Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell

Britta Hufeisen

1. Vorweg

In diesem Beitrag möchte ich meine Überlegungen dazu vorstellen, wie sich die individuell vorhandene und bislang noch auch offiziell angestrebte europäische institutionelle Mehrsprachigkeit (L1 + 2) systematisieren und wie sie sich in schulischen Bildungsinstitutionen abbilden, umsetzen und fördern ließe (vgl. auch Bausch et al. 2004 und 2008). Ich werde dies anhand eines prototypischen Gesamtsprachencurriculums zu zeigen versuchen, welches die Idee einer curricularen Mehrsprachigkeit mittels konsequenten Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts und flankierender Maßnahmen umsetzt. Diese Ausführungen knüpfen an erste Überlegungen an, die ich 2005a diskutiert, 2008 wieder aufgegriffen und nun weiter entwickelt habe. Die dafür notwendige spracherwerbstheoretische Begründung mit Hilfe meines überarbeiteten Faktorenmodells 2.0 zur Beschreibung multiplen Sprachenlernens lege ich an anderer Stelle vor (vgl. Hufeisen im Druck). Ich stelle meine Überlegungen zum Gesamtsprachencurriculum in dem Wissen an, dass es sich mit ziemlicher Sicherheit niemals realisieren lässt, weil viel zu viele Verwaltungsvorschriften dies verunmöglichen, weil zu viele Bedenken-träger - insbesondere Eltern, die solche Vorschläge in der Regel für bare Überforderung ihrer Kinder halten - Gegenargumente bereit halten werden und weil zu viel scheinbar Neues daran ist (s.u.). Trotzdem halte ich die grundsätzlichen Gedanken hierzu für relevant, weil sie möglicherweise andere umsetzbare Ideen initiieren können und weil sie auch aus ökonomischer Sicht Sinn ergäben (vgl. de Cillia et al. 2003).

2. Was ist ein Gesamtsprachencurriculum?

Ein von mir gedachtes Gesamtsprachencurriculum schafft einen planerischen Rahmen, in dem die VertreterInnen der jeweiligen Sprachen (z.B. die Lehrkräfte) untereinander kommunizieren und die VertreterInnen der Sprachen- und Sachfächer miteinander arbeiten können. Der Schwerpunkt und das Ziel liegen auf der Integration

265

Quelle:

Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell.
In: Baur, Rupprecht/Hufeisen, Britta (Hg.) (2011): "Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe.
Baltmannweiler, Schneider Hohengehren (Bd. 6 Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen), 265-282.

verschiedener Aspekte des (institutionellen) Sprachenlernens, um Synergien beim Sprachenlernen nutzbar zu machen (vgl. auch Hufeisen/Neuner 2006a und b), wie z.B. Grammatikterminologie, Planung und Umsetzung von Inhalten, Lernstrategien. Ein Gesamtsprachencurriculum fördert die curriculare Mehrsprachigkeit in der Bildungsinstitution Schule und die sprachliche Bildung aller Lernenden, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund oder mono- oder bilingual oder bereits echt mehrsprachig (mehrsprachig > 2) aufgewachsen.

Es lässt sich allerdings nur in Bildungs- und Schulumgebungen umsetzen, in denen das Lernen von mehr als einer Fremdsprache überhaupt vorgesehen und stundenplantechnisch möglich ist. In Ländern, in denen das Lernen zweiter und weiterer Fremdsprachen aus bildungspolitischen, ökonomischen oder organisatorischen Gründen praktisch verhindert wird oder mangels (angemessen) ausgebildeter Lehrkräfte nicht stattfinden kann, fällt die Idee eines Gesamtsprachencurriculums kaum auf fruchtbaren Boden, und es bleibt abzuwarten, dass auch die fremdsprachensparsamen Länder erkennen, dass das Lernen einer einzigen Fremdsprache (meist Englisch) allein bildungspolitisch und vermutlich auch ökonomisch zu kurz greift (vgl. Fandrych/Hufeisen 2010).

3. Was sind die Ziele eines Gesamtsprachencurriculums?

Die Ziele eines Gesamtsprachencurriculums sind es,

- die vorhandene(n) individuellen Mehrsprachigkeit(en) der Lernenden, die sie bereits mit in den institutionellen Kontext mitbringen, zu berücksichtigen und in den schulischen Alltag mit einzubeziehen,
- das bedeutet, die Lernenden auf ihre oft bereits vorhandene(n) individuellen Mehrsprachigkeit(en) aufmerksam zu machen und ihnen dies als Wert an sich zu verdeutlichen, auch wenn es sich vielleicht um kleinere, unbekanntere oder im schulischen Kontext üblicherweise nicht gelernte Sprachen handelt,
- die geplanten schulischen Mehrsprachigkeit(en) zu fördern,
- die Lehrenden (der Sprachenfächer, aber auch der Sachfächer) für Fragen rund um Mehrsprachigkeit, das multiple Sprachenlernen,

Mehrsprachigkeitsdidaktik und das Sprachenlernen überhaupt zu sensibilisieren,

- Sprach(en)bewusstheit und Sprach(en)lernbewusstheit sprachenübergreifend und systematisch auszubilden und zu fördern,
- (Fremd)Sprachenlernstrategien sprachenübergreifend und systematisch vorzustellen, auszuprobieren und anwenden zu lassen,
- Interkulturelles in alle Fächer einzubinden und zu veranschaulichen,
- Synergien des Mehrsprachenlernens auszunutzen, um Zeit zu sparen,
- Lernen und Lehren von (Fremd)Sprachen zu erleichtern, sowie
- individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit systematisch in alle Unterrichtsfächer zu integrieren.

4. Was ist der bildungspolitische Hintergrund eines Gesamtsprachencurriculums?

Bei der Implementierung von Gesamtsprachencurricula geht es um die Sicherung angemessener Räume und Plätze in Lehr- und Stundenplänen für Erst-, Zweit- und (mehrere) Fremdsprachen. Es geht dabei auch um die Sicherung des Deutschen als Zweitsprache innerhalb deutschsprachiger Schulen und die Sicherung des Deutschen als Fremdsprache in Schulen nichtdeutschsprachiger Länder. Dies geschieht vor dem Hintergrund vermehrter curricularer Änderungen in verschiedenen Ländern, weniger Fremdsprachen vorzusehen, weniger Stunden dafür einzuplanen, Fremdsprachen nicht mehr obligatorisch zu stellen und es oft genug mit der einen Fremdsprache Englisch bewenden zu lassen; dies häufig mit Verweis darauf, dass freie Stundenkapazitäten für andere, vermeintlich wichtige(re) Fächer wie Wirtschaft oder Informatik an diese Stellen zu setzen (vgl. Fandrych/Hufeisen 2010). Mit dem hier vorzustellenden Gesamtsprachencurriculum und der Verbindung von Sachfachlernen mit dem (Fremd)Sprachenlernen werden langfristig keine weiteren Stunden in Anspruch genommen, und das genannte Argument der fehlenden Stunden kann auf diese Art entkräftet werden.

5. Drei neue Paradigmen und ein nicht so neues Paradigma der Fremdsprachendidaktik nutzen?

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik einerseits und der Sprachenlehr-/lernforschung andererseits sind in den letzten Jahren Modelle vorgestellt worden, die didaktisch-methodisch versuchen, die vorhandenen Mehrsprachigkeiten und die angestrebten Mehrsprachigkeiten miteinander zu verbinden, indem von der Eine-Sprache-Fremdsprachendidaktik, die eben die anderen (Fremd)Sprachen der Lernenden nicht in den Blick nimmt, abstrahiert wird. Wichtige Impulse hierzu kamen insbesondere aus den Gebieten der typischen zweiten Fremdsprachen, die eher Gefahr laufen, aus stundenplantechnischen Gründen oder aus pragmatischen Erwägungen heraus abgeschafft und nicht mehr angeboten zu werden. Dies gilt insbesondere auch für Deutsch als Fremdsprache, welches sich zudem fortwährend gegen den Vorwurf zur Wehr setzen muss, es sei - im Vergleich zu anderen Fremdsprachen? - kompliziert und schwierig zu lernen und werde deshalb ungerne und selten gelernt. Abgesehen davon, dass anderen Fächern wie beispielsweise Physik oder Musik, die ebenfalls ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten haben, dieser Vorwurf nie gemacht werden würde, müssen eben doch auch für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache Mittel und Wege gefunden werden, um Lernenden und ihren Eltern zu zeigen, warum es sinnvoll wäre, diese Sprache trotz aller begründeter oder auch unbegründeter Bedenken zu beginnen und zu lernen. Dies geschieht oft im Rahmen von Mehrsprachigkeitsdidaktikmodellen, von denen drei im Folgenden kurz erläutert werden sollen:

5.1. Tertiärsprachendidaktik

Die Ende der 1990er Jahre entwickelte Tertiärsprachendidaktik geht auf das Projekt *DaFnE* (= Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache) des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz zurück, in dem es darum ging, Lehr-/Lernmaterialien für die Zielgruppen zu entwickeln, die Deutsch (beginnen zu) lernen und vorher bereits Englisch gelernt haben. Das Deutschlernen sollte nicht wieder bei einem imaginären Niveau Null beginnen, sondern auf den vorhandenen Englischkenntnissen aufbauen, die vorhandenen Fremdsprachenlernstrategien mit ein-

beziehen und so Deutsch als einfacher und schneller zu lernen darstellen, weil Synergien genutzt wurden (vgl. Hufeisen/Neuner 2005). Dieses idealistische Projekt, welchem das Verdienst zukommt, auf die Spezifik der zweiten Fremdsprachen hingewiesen zu haben, hatte mit zahlreichen unvorhergesehenen Hürden zu kämpfen:

- Nicht alle Lehrenden konnten und wollten Englisch mit in den DaF-Unterricht einbeziehen,
- die Vorerfahrungen mit und in Englisch waren möglicherweise nicht so positiv verlaufen, dass sie weiter in den DaF-Unterricht transportiert werden sollten,
- für die Lernenden schien die wahrgenommene Übertragbarkeit von einer auf die andere Fremdsprache wichtiger zu sein als die linguistisch vielleicht festzustellende (insbesondere in Bezug auf die jeweilige/n L1), dabei wurde Englisch nicht immer als nah oder ähnlich wahrgenommen,
- und die vorgängigen Englischkenntnisse ließen sich nicht einfach und erst recht nicht automatisch auf den DaFnE-Lernprozess übertragen. Es zeigte sich, dass es zielgerichteter und spezifischer Anleitung bedarf, um dieses Transferwissen einzusetzen und zu nutzen (vgl. z.B. Marx 2005 oder Kärchner-Ober 2009).

5.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Parallel zur Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik entwickelte sich eine Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z.B. Doyé/Meißner 2010), die nicht so sehr auf spezifische Sprachenreihenfolgen Bezug nahm, sondern die in den Unterrichtsräumen vorhandenen Mehrsprachigkeit(en) in den Blick nahm, seien es die institutionell verankerten oder die in den individuellen Lernaltersprachenrepertoires vorfindlichen. Es entstanden Lehrmaterialien (z.B. Behr 2005), die viele gängige Sprachen mit einbeziehen und spielerisch mit ihnen arbeiten. Lernziele hierbei sind weniger konkrete Erweiterungen von Handlungskompetenzen in einzelnen Sprachen, sondern die Sensibilisierung für die Sprachen und der Auf- und Ausbau von fremdsprachenspezifischen und bewusstseinsfördernden Lernstrategien. Ein solches Konzept setzt gelassene und aufgeschlossene Lehrende und Lernende voraus, die sich durchaus an vielen Orten finden lassen. Sprachenspezifische und teilweise einzelsprachenkonzentrierte Lernzielkataloge verhindern allerdings, dass sich mehrsprachigkeits-didaktische Ideen flächen-

deckender verbreiten können. Es bleibt zu hoffen, dass sie sich trotzdem lange halten und weiter entwickeln können, indem sie stets auf Lehrende und Lernende treffen, die mit ihnen arbeiten können und wollen.

5.3. Rezeptive Mehrsprachigkeit

Ein drittes hier vorzustellendes Konzept geht auf die rezeptive Seite der Mehrsprachigkeit ein und bezieht sich auf die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen, die sich auf das gleichzeitige Lesenlernen von fremdsprachigen Texten in mehreren Sprachen einer Sprachenfamilie konzentrieren. Mögliche Umsetzungen sind mit den Publikationen zu EuroComRom, EuroComGerm und slavischer Interkomprehension gezeigt worden (Klein/Stegmann 2000, Hufeisen/Marx 2007, Tafel 2009). Ähnliche Ideen bestehen bereits länger in gelebten Konzepten wie der skandinavischen *Semikommunikation* (nach Haugen 1966), bei der alle Sprechenden im Diskurs ihre eigene (festland)skandinavische Sprache verwenden und von den jeweils anderen DiskurspartnerInnen verstanden werden, und in idealtypischen, aber kaum umgesetzten Konzepten wie dem des *polyglotten Dialogs* (Posner 1991), der *plurilingual communication* (Clyne 2003) oder der *receptive multilingualism* (ten Thije/Zeevaert 2007, vgl. auch Marx/Hufeisen 2007). Allen ist gemeinsam, dass es um das Verstehen, Lesen, Hören und Systematisieren der jeweiligen Zielsprache(n) geht, nicht aber darum, zugleich hohe produktive Kompetenzen in ihnen zu erlangen. Auch dieses didaktische Konzept findet seine AnwenderInnen, wird sich jedoch kaum systematisch in reguläre institutionelle Zusammenhänge integrieren oder auch nur auf schulische Bedingungen umarbeiten lassen, da die derzeitigen Standards und Lehrpläne eine solche Schwerpunktsetzung nicht zulassen. Wichtige Impulse hat es dennoch für Lehrwerkkonzepte und auch didaktische und methodische Überlegungen gegeben (vgl. S. Klein 2004).

5.4. Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen

Ein Gesamtsprachencurriculum macht sich all die eben vorgestellten Konzepte zunutze und führt sie einer konsequenten Struktur des integrierten Sachfach- und Sprachenlernen (*Content and Languages Integrated Learning, CLIL*) zu. Dieser auch als bilingualer

Sachfachunterricht oder im Kontext der deutschen Auslandsschulen als deutschsprachiger Fachunterricht (= DFU) bekannter Zugang ist in vielen Ländern und Bildungshoheiten eingeführt und könnte vergleichsweise rasch umgesetzt werden (vgl. Haataja 2005 und 2009). Der Gefahr der lediglich additiven jeweiligen Zweisprachigkeit(en) kann und muss durch konsequenten Einbezug von mehrsprachigkeitsdidaktischen Herangehensweisen, wie sie eben beschrieben wurden, und durch Implementation von Fächern wie Kulturstudien begegnet werden.

6. Wie sieht ein Gesamtsprachencurriculum aus?

In der Darstellung des hier gedachten Gesamtsprachencurriculums werden auf der horizontalen Achse die Lernjahre von der KiTa bis zum Schulabschluss abgetragen. Auf der vertikalen Achse werden die Sprachen und ihre Lern- und Lehrzeiten abgebildet, d.h. die Darstellung liest sich wie eine Grafik von links unten nach rechts oben.

Die Grundidee dieses Modells ist die, dass die Verkehrssprache (hier: Deutsch) ein gesamtes Schulleben lang gelernt und gelehrt wird, sei es als Erstsprache, Zweitsprache oder erste, zweite oder x. Fremdsprache. Das Förderangebot von DaZ-Intensivklassen oder ähnlichen Strukturen sollte so lange zur Verfügung stehen, bis die in dieser Sprache Bedürftigen gleichberechtigt in der Verkehrssprache Deutsch kommunizieren und sprachhandeln können, und zwar auf den Ebenen der Alltagssprache oder BICS als auch auf den Ebenen der Bildungssprache oder CALP (vgl. Gogolin 2003, 2004; Cummins 2000). Diese Strukturen sollten wie ein Paternoster organisiert werden: eintreten und so lange mitlernen, bis die altersgemäße gewünschte und notwendige Sprachhandlungskompetenz erreicht ist. Anschließend treten die Lernenden sinnbildlich aus dem Paternoster und in ihre Stammklassen ein. Parallel zum Förderunterricht müssen die Lernenden die Gelegenheit haben, die Sprachhandlungskompetenz in ihrer/n jeweilige(n) Erstsprache(n) weiter zu entwickeln, so dass diese ein solides Fundament für alles weitere Sprachenlernen ist (vgl. Brizič 2009 und auch den Beitrag in diesem Band). Diese Bedingungen müssen erfüllt sein, bis strukturiertes Fremdsprachenlernen beginnen kann.

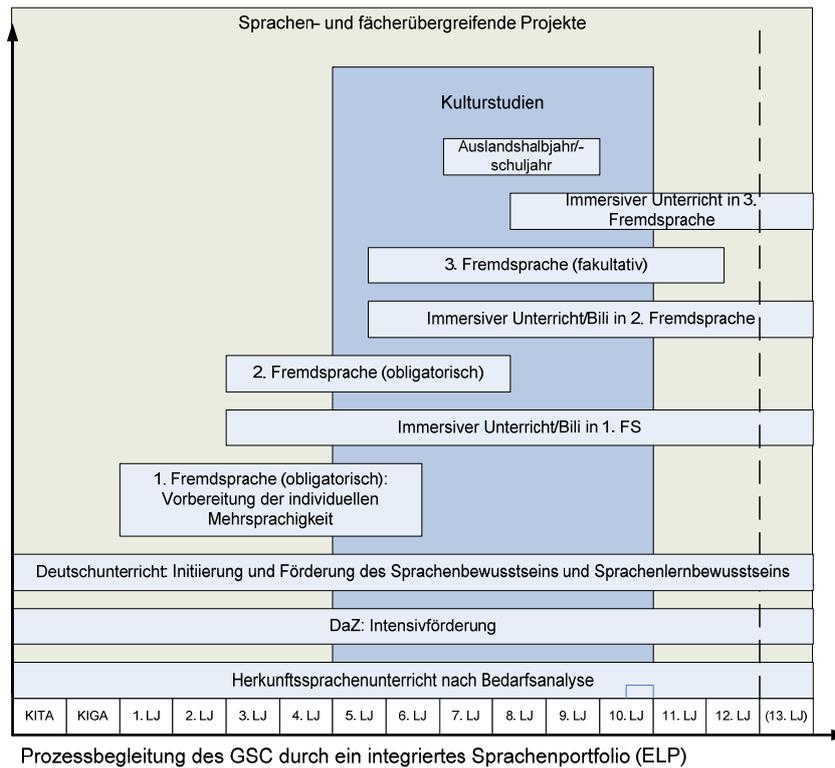


Abb. 1: Gesamtsprachencurriculum

In dem Modell, welches sich auf die Situation mit Deutsch als Verkehrs- und Zweitsprache bezieht und Unterricht in Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache vorsieht, beginnt der Unterricht in einer ersten Fremdsprache im zweiten Schuljahr und wird vier Jahre lang gelernt und gelehrt (die Stundenzahl lasse ich an dieser Stelle bewusst offen, gehe aber davon aus, dass *intensiv* sich nicht mit der Zahl 1 oder 2 umsetzen lässt). Nach zwei intensiven Lernjahren beginnt bilingualer Sachfachunterricht in wenigstens zwei Sachfächern in dieser Fremdsprache und der Verkehrssprache Deutsch. Nach zwei weiteren Jahren wird der Unterricht in dieser ersten Fremdsprache beendet und ausschließlich im bilingualen Sachfachunterricht weitergeführt. Dabei muss sichergestellt sein, dass die behandelten

Konzepte auch auf Deutsch durchdrungen werden, um diskursiv die gesellschaftspolitische Kommunikation zu ermöglichen.

Die zweite Fremdsprache beginnt im vierten Schuljahr und wird vier Jahre lang als Schulfach gelernt und gelehrt, bevor sie beendet wird. Auch sie wird nach zwei intensiven Unterrichtsjahren Kommunikationssprache in wenigstens zwei weiteren Sachfächern, die nicht die Sachfächer der ersten Fremdsprache sind. Sie werden ab dann in der Verkehrssprache Deutsch und der zweiten Fremdsprache gelernt und gelehrt. Auch hier muss sichergestellt sein, dass die Lernenden die Konzepte sowohl auf Deutsch als auch in der zweiten Fremdsprache kennen lernen und darüber diskutieren und nachdenken können.

Die dritte Fremdsprache beginnt in dem oben dargestellten Modell im sechsten Schuljahr und wird ebenfalls insgesamt vier Jahre lang intensiv als Fremdsprache gelernt und gelehrt, bevor sie als Fach beendet wird. Nach zwei Jahren kommt sie in wenigstens zwei weiteren Sachfächern, die ab dann bilingual unterrichtet und gelernt werden, hinzu. Es handelt sich hier um andere Sachfächer als diejenigen, die bereits in der ersten und der zweiten Fremdsprache bilingual gelernt und gelehrt werden. Wie bei den anderen CLIL-Fächern muss auch hier garantiert sein, dass die L1-Konzepte transportiert werden.

Parallel dazu kann daran gearbeitet werden, die Herkunftssprachen mit in die CLIL-Fächer einzubeziehen, oder den Herkunftssprachenunterricht so mit den anderen Fächern zu verzahnen, dass die Lernenden lernen, in Bezug auf die erarbeiteten Konzepte auch in der jeweiligen Herkunftssprache zu sprachhandeln.

In einer utopischen Welt könnte der Sprachlernentwicklungsprozess weiter geführt und vierte und fünfte Fremdsprachen eingeführt werden. In einer finalen Version würden alle Fächer - außer Deutsch - in der Verkehrssprache und in einer Fremdsprache gelernt und gelehrt. Da der Fremdsprachenunterricht in den betreffenden Fremdsprachen stets nach vier Jahren beendet wird, entstehen Freiräume und Stunden für weitere Fremdsprachen. So kann das Argument gegen mehr Fremdsprachen, es gäbe keinen Platz mehr in der Stundentafel, entkräftet werden. Dass die Lehrenden fächer- und sprachenübergreifend im oben geschilderten Sinne kooperieren, aufeinander verweisen, Quer-

verbindungen herstellen, die Lernenden Parallelen entdecken lassen, ihnen beim (immer selbstständigeren) Sprachenlernen zur Seite stehen, ist in einer solchen Schule notwendig und auch selbstverständlich. - Dass ein solches Modell Lehrkräfte voraussetzt, die nicht nur die (formale) Lehrbefähigung in zwei Fächern erworben, sondern diese auch bilingual zu unterrichten gelernt haben, ist offensichtlich und soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.

Um die Sprachenfächer nicht auf ihre kommunikative und utilitaristische Funktion einzuengen, beschäftigt sich ein zusätzliches und neues Fach, was etwa *Interkulturelle Studien* heißen könnte, mit Themen wie Literatur, Kultur und der Politik- und Wirtschaftswelt, anhand von Quellen in der Originalsprache oder auch in Übersetzung. Jede/r Lerner/in verbringt wenigstens ein Halbjahr in einer Schule, die in einer der gelernten Fremdsprachen operiert, und erlebt so echte Immersion.

Neben organisatorischen Aspekten, wie sie oben beschrieben wurden, werden Grenzen zwischen Fächern und Jahrgängen - so oft es geht - für fächer- und sprachenübergreifende Projekte überschritten, um komplexe und relevante gesellschaftspolitische Themen wie *Klima (wandel)*, *Krieg und Frieden*, *Gewalt*, *Alkohol*, *wissenschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung*, *individuelle und gesellschaftliche Zukunft*, *Gelingsbedingungen für Glück* oder *Beruf* aus allen notwendigen Fächerperspektiven in der ernsthaften Gründlichkeit und Tiefe zu bearbeiten, wie ich es in einer schwedischen Gesamtschule beobachten konnte (vgl. Hufeisen 2005b). Vermutlich werden für jedes Thema verschiedene Fächer in verschiedenen Intensitäten, verschiedenen Altersstufen und verschiedene Sprachen mit einbezogen werden müssen.

7. Bedingungen und Konsequenzen für das Fach Deutsch

Im Folgenden möchte ich auf einige Aspekte eines Gesamtsprachen-curriculums eingehen, die für die einzelnen Komponenten und Betroffenen erwähnenswert wären.

7.1. Bedingungen und Konsequenzen für Deutsch als Zweitsprache

In deutschsprachigen Umgebungen, in denen Deutsch eher den Charakter einer Zweitsprache hat, bedeutet dies, dass DaZ sich notwendigerweise in jedem Gesamtsprachencurriculum finden muss, sei es zunächst in Form von einer Einzelstundenförderung (die nicht als Strafe angedroht und/oder empfunden werden sollte, sondern als tatsächliche Förderung angeboten und angesehen werden muss, wenn sie wirksam sein soll) oder (idealerweise) in Form einer DaZ-Intensivklasse, in der DaZ-Lernende gefördert werden, bis sie dauerhaft in ihre Regelklassen überführt werden und dort erfolgreich lernen können.

Weiterhin notwendig ist für Deutsch als Zweitsprache eine enge Vernetzung mit Deutsch als Muttersprache bzw. eine enge Kooperation mit den Lehrkräften dieser Fächer; sie müssen sich beispielsweise dringend auf eine gemeinsame Grammatikterminologie einigen, um keine Verwirrung zu stiften; sie können überlegen, welche Patenschaften zwischen Lerngruppen entstehen können, welche gemeinsamen Projekte durchgeführt werden können, die sprachlichen Austausch zum Zwecke des fachlich-sachlichen Austausches erfordern. Dies wiederum bedeutet eine Vernetzung mit Lehrenden der anderen (Fremd)Sprachenfächern.

Die Vernetzung mit allen Sachfächern ist evident, weil DaZ in allen Fächern DaZ ist und keineswegs nur im DaZ-Unterricht (vgl. Leisen 1999, 2003 und 2010). Für die Lehramtsausbildung bedeutet dies, dass DaZ nicht nur Angelegenheit von Erweiterungs- und speziellen Masterstudiengängen oder allein die Sache von germanistisch Vorgebildeten ist. Sie sind nicht allein die natürlichen PartnerInnen von DaZ, sondern ein DaZ-Modul sollte für alle Studierenden aller Fächer obligatorisch sein (dazu mehr weiter unten).

Bereits im Dienst befindliche Lehrkräfte sollten die Möglichkeit zur systematischen Fort- und Weiterbildung erhalten, um Einblicke in Deutsch als Zweitsprache, die damit verbundene Fremdperspektive und ihre interkulturelle Dimension für ihr jeweiliges (Sach)Fach zu erhalten.

7.2. Bedingungen und Konsequenzen für DaF

Die folgenden Überlegungen beziehen sich nicht auf das in Abb. 1 dargestellte Gesamtsprachencurriculum, sondern auf eines, bei dem Deutsch eine der Fremdsprachen ist. Insbesondere in Ländern, in denen die Fortführung des reinen Deutschunterrichts oder auch nur der Beginn des Deutschlernens nicht möglich ist, scheinen CLIL und Co. (Content and Language(s) Integrated Learning in German / Deutscher Fachunterricht / Bilingualer Sachfachunterricht = Fachunterricht auf Deutsch) realistische Möglichkeiten des Erhalts von Deutsch und anderen zweiten Fremdsprachen zu sein (vgl. z.B. Lindemann/Andreassen 2008 und Lindemann 2009).

In diesem Zusammenhang stehen jedoch in der Regel verschiedene zu klärende Fragen im Zentrum, die sich nicht generell beantworten lassen, sondern nur in Bezug auf ein spezifisches Land bzw. eine ganz bestimmte Schule/Institution:

- Gibt es in beiden Fächern qualifiziertes Lehrpersonal - entweder additiv oder in Personen vereinigt?
- Gibt es angemessenes Lehr- und Lernmaterial bzw. kann es beschafft werden?
- Ist der Einbezug von Konzepten (in) der Landessprache sichergestellt?
- Ist der Erhalt der Umgebungs-/Landessprache selbst garantiert?

8. Bedingungen und Konsequenzen für Lernende

Im Folgenden werden einige notwendige bzw. nützliche Aspekte genannt, die sich für Lernende ergeben, wenn ihr Lernen auf einem Gesamtsprachencurriculum basiert:

- Lernende sammeln alle jeweiligen Sprachen und ihre persönlichen interkulturellen Prinzipien in ihrem einen übergreifenden Sprachenportfolio (vgl. Ballweg 2010).
- Lernende machen sich ihre generellen intra- und interlingualen Sprachenlernstrategien und -techniken bewusst und werden ermuntert, sie auf alle Instanzen von Sprachenrezeption und -produktion in allen Sprachen anzuwenden.

- Lernende haben ein einziges gemeinsames Vokabelheft oder eine einzige gemeinsame Vokabelkartei für alle Sprachen ihres jeweiligen individuellen Sprachenrepertoires.
- Lernende führen ein sprachenübergreifendes Grammatikheft, in dem die einzelsprachenspezifischen Phänomene beispielsweise in bestimmten Farben verdeutlicht werden. Alle generellen Regeln werden in der Umgebungs- und Unterrichtssprache blau notiert, Beispiele und Anwendungshinweise für Deutsch in der Farbe Grün, für Französisch in der Farbe Rot usw.

9. Bedingungen und Konsequenzen für Lehrende

Im Folgenden werden einige notwendige bzw. nützliche Aspekte genannt, die sich für Lehrende ergeben, wenn ihr Lehren und ihr eigenes Lernen auf einem Gesamtsprachencurriculum basiert:

- Die L1- und die L2-Lehrenden bereiten das sprachenübergreifende Lernen vor.
- Alle (Fremd)Sprachenlehrenden einer Gruppe, eines Jahrgangs, einer Stufe, einer Schule arbeiten miteinander, informieren einander, erarbeiten gemeinsam Konzepte und Unterrichtseinheiten.
- Alle (Fremd)Sprachenlehrenden einigen sich auf eine gemeinsame Grammatikterminologie.
- Alle Lehrenden einer Schule suchen Projektthemen, um sie in Gruppen jahrgangs-, sprachen- und fächerübergreifend bearbeiten zu lassen.
- E-Mail-Projekte oder Austausche könnten mit Gruppen unterschiedlicher Sprachenhintergründe stattfinden.

10. Bedingungen und Konsequenzen für angehende Lehrkräfte

Im Folgenden werden einige notwendige bzw. nützliche Aspekte genannt, die sich für angehende Lehrkräfte ergeben, wenn ihr Lehren und ihr eigenes Lernen auf einem Gesamtsprachencurriculum basiert:

- Alle (Fremd)Sprachenstudierenden muss(t)en im Studium etwas über Spracherwerbtheorie und Mehrsprachigkeit erfahren (ein selbstverständlich banaler Punkt, der aber trotzdem hier aufgenommen wird, weil es nach wie vor einschlägige Studien-gänge gibt, in denen diese Aspekte nicht vorkommen).

- Alle Studierenden muss(t)en etwas darüber erfahren, wie sich ihr (Sach)Fach aus der Fremdperspektive lernt und wie es gelehrt werden muss.
- Alle Zwei-Fächer-Lehrende muss(t)en die Möglichkeit erhalten, etwas über CLILiG bzw. Bili zu erfahren.
- All das Gesagte setzt voraus, dass die Lehrenden überhaupt eine einschlägige fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung durchlaufen konnten und beispielsweise nicht ihre Lehraufgaben erfüllen, weil sie lediglich einen deutschsprachigen Hintergrund haben oder weil sie aufgrund ihrer Biografie zufällig über Deutschkenntnisse verfügen.

11. Nicht abschließende Fragen an die Mehrsprachigkeitsdidaktik

Aus diesen Überlegungen heraus ergeben sich diverse Fragen, die wir auch während der Podiumsdiskussion der Tagung, aus der sich der vorliegende Beitrag entwickelt hat, angesprochen haben. Sie sollen hier erneut genannt werden:

- Wie können die Bewusstheit und Akzeptanz für Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und in Bildungseinrichtungen erhöht werden?
- Wie sollte/könnte ein Mehrsprachigkeitsmodul in die grundständige Lehrerausbildung integriert werden?
- Für deutschsprachige Länder: Wie sollte/könnte ein DaZ-Modul in die grundständige Lehrerausbildung integriert werden?
- Wie können L1-Kenntnisse von Migrantensprachen (insbesondere der 90 kleineren) erhalten/unterstützt werden (und nicht allein die großen Herkunftssprachen wie Russisch oder Türkisch)?
- Welche Forschungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit sollten stimuliert werden (und wie)?
- Was sind die wichtigsten Fragestellungen dieser Forschung?
- Eine dieser Fragen ist sicher herauszufinden, wie viel L2-Kompetenz nötig ist, um als Transferbasis nutzbar zu sein.
- Brauchen wir eigene Methoden für die Erforschung des multiplen Sprachenlernens? Wenn ja, wie sehen sie aus, lassen sie sich aus anderen etablierten Methoden ableiten, indem sie diese erweitern, oder benötigen wir ganz spezifische eigene, so wie es auch bei den Modellen zur Darstellung der Mehrsprachigkeit ist?

- Wie hoch ist in diesem Zusammenhang die Relevanz des subjektiv empfundenen Schwierigkeitsgrads von Sprachen?

Diese Fragen werden uns in den kommenden Jahren bei der wissenschaftlichen Bearbeitung und fachdidaktischen Auseinandersetzung rund um das Thema Mehrsprachigkeit und ihrer hypothetischen oder auch realistischen curricularen Umsetzung immer wieder beschäftigen.

Anmerkung

Ich danke meinen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Sandra Ballweg, Sandra Drumm, Johanna Kraft und Lina Pilypaityte für hilfreiche Rückmeldungen zu früheren Versionen dieses Beitrages, die ihn lesbarer gemacht haben. Alle Fehler, Lücken und schwer Verständliches habe ich selbstverständlich weiterhin selbst und allein zu verantworten.

Literaturverzeichnis

- Ballweg, Sandra (2010), Portfolioarbeit – noch eine Mappe mehr? *Deutsche Lehrer im Ausland*, 134-138.
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Gunter Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2008), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?* Tübingen, Gunter Narr.
- Behr, Ursula (Hg.) (2005), *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin, Cornelsen.
- Brizič, Katharina (2009), Familiensprache als Kapital. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.) (2009), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck, Studienverlag, 136-151.
- Clyne, Michael (2003), *Dynamics of Language Contact*. Cambridge, University Press.
- de Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen/Wodak, Ruth (Hg.) (2003), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Cummins, Jim (2000), Putting language proficiency in its place. responding to critique of the conversational/academic language distinction. In: Cenoz,

- Jasone/Jessner, Ulrike (Hg.) (2000), *English in Europe. The acquisition of a third language*. Cleveland, England, Multilingual Matters, 54-83.
- Doyé, Peter/Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2010), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Gunter Narr.
- Duke, Janet/Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (Hg.) (2004), Die sieben Siebe des EuroCom für den multilingualen Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen. In: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (Hg.) (2004), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen, Shaker, 109-134.
- Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta (im Druck), Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, de Gruyter.
- Gogolin, Ingrid (2003), Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hg.) (2003), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen, Leske + Budrich, 33-50.
- Gogolin, Ingrid (2004), Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7: 3, 101-111.
- Haataja, Kim (2005), *Integriert, intensiviert oder nach „altbewährten Rezepten“? Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den Lernerfolg beim schulischen Fremdspracherwerb*. Univ. Diss. Heidelberg.
- Haataja, Kim (2009), Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang“? In: *Zweiklang im Einklang - Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL). Fremdsprache Deutsch* 40, 5-13.
- Haugen, Einar (1966), Semicommunication: The communication gap in Scandinavia. *Sociolinguistical Enquiry* 36, 280-297.
- Hufeisen, Britta (2005a), Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta/Lutheharms, Madeline (Hg.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen, Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachenforschung), 9-18.
- Hufeisen, Britta (2005b), “But then you don’t learn anything!” - Wie man beim Schüleraustausch eine neue Lernkultur entdecken kann. *Englisch* 1, 9-23.
- Hufeisen, Britta (2008), Gesamtsprachencurriculum, curriculare Mehr-

- sprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik - Utopie, Allheilmittel für den fächerübergreifenden ((Fremd)Sprachen)Unterricht oder Schreckgespenst aller AnglistInnen und EnglischlehrerInnen? In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2008), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?* Tübingen, Gunter Narr, 97-106.
- Hufeisen, Britta (im Druck), Mehrsprachigkeit und ihre theoretische Fundierung. *Sprachen ohne Grenzen*, das Zweijahresprojekt des Goethe Instituts 2007 bis 2009. Themenschwerpunkt *Mehrsprachigkeit und Bildung/Mehrsprachigkeitsdidaktik. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 2010.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2007), *EuroComGerm - Die Sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen, Shaker.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2005), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Straßburg, Europarat (2. revidierte Auflage).
- Hufeisen, Britta/Neuner, Nikolas (2006a), DaZ im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Efinger, Christian/Janich, Nina (Hg.) (2006), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn, Eusl, 155-170.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Nikolas (2006b), Mehrsprachigkeitsforschung und Gesamtsprachencurriculum. In: Behr, Ursula (Hg.) (2006), *Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit II. Jena, Materialien des Zentrums für Didaktik* Bd. 6, 60-72.
- Kärchner-Ober, Renate (2009), "The German Language is Completely Different from the English Language." *Gründe für die Schwierigkeiten des Lernens von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch bei malaysischen Studenten mit verschiedenen nicht-Indo-Europäischen Erstsprachen. Eine datenbasierte, sozio-ethnografische Studie*. Tübingen, Stauffenburg.
- Klein, Silvia H. (2004), *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule. Protokoll einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe mit Präsentations-CD für Lehrer*. Aachen [Editiones EuroCom vol. 22].
- Klein, Horst G./Stegman Tilman Didac (2000), *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen, Shaker.
- Leisen, Josef (1999), Über Sprachprobleme im deutschsprachigen Fachsprachenunterricht am Beispiel des Physikunterrichts. *Zielsprache Deutsch* 22: 3, 143-151.
- Leisen, Josef (Hg.) (2003), *Methodenhandbuch deutschsprachiger Fachunterricht*. Bonn, Varus.
- Leisen, Josef (Hg.) (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach*.

- Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn, Varus.
- Lindemann, Beate (2009), Möglichkeiten und Grenzen für deutschsprachigen Fachunterricht (CLILiG) in skandinavischen Ländern am Beispiel Norwegen. *Fremdsprache Deutsch* 40, 14–18.
- Lindemann, Beate/Andreassen, Sven-Magnus (2008), Möglichkeiten für CLILiG in Norwegen: Deutsch in Berufsausbildungen im Bereich Tourismus und Gastronomie. In: Haataja, Kim (Hg.) (2008), *Curriculum Linguae 2007: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch*. Tampere: Juvenes Print, 243-255.
- Marx, Nicole (2005), *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaFnE"*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Marx, Nicole/Hufeisen, Britta (2007), How can *DaFnE* and *EuroComGerm* contribute to the concept of receptive multilingualism? In: ten Thije, Jan/Zeevaert, Ludger (Hg.) (2007), 307-321.
- Posner, Roland (1991), Der polyglotte Dialog. *Sprachreport* 3, 6-10.
- Tafel, Karin (2009), *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen, Gunter Narr.
- ten Thije, Jan/Zeevaert, Ludger (Hg.) (2007), *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts*. Amsterdam, John Benjamins.

Quelle:

Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht/Hufeisen, Britta (Hg.) (2011): "Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 265-282