

Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule – *Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*

Hrsg.:

Evi Debora Schwienbacher, Franca Quartapelle, Ferdinand Patscheider

für den Bereich Innovation und Beratung am Deutschen Bildungsressort Südtirol

Evi Debora Schwienbacher, Franca Quartapelle,
Ferdinand Patscheider (Hrsg.)

Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule

Das Mehrsprachencurriculum Südtirol

1. Auflage

Carl Link

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-556-07227-1

www.carllink.de

www.schulverwaltung.de

Alle Rechte vorbehalten.

© 2017 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Köln.

Carl Link – eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Satz: Innodata Inc., Noida, Indien

Umschlag: Martina Busch, Grafikdesign, Homburg Kirrberg

Titelabbildung: © Zffoto – fotolia.com

Druck: Williams Lea & Tag GmbH, München

Vorwort

Mit der vorliegenden Publikation wird versucht, eine Lücke zu schließen, die Praxis und Theorie in Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit immer wieder beklagt haben.

Mehrsprachigkeit ist eine große Chance – für den einzelnen Menschen, für die Schule, für die gesamte Gesellschaft. Eine größere Sensibilität für die Mehrsprachigkeit ermöglicht es, von einer Kultur der Einsprachigkeit oder zumindest der Trennung der einzelnen Sprachen wegzukommen.

In diesem Buch wird konkret gezeigt, wie sich in der Schule die verschiedenen Sprachen verbinden lassen, wie im Sprachunterricht Synergien geschaffen werden und wie das Nebeneinander von Deutsch, Italienisch, Englisch oder anderer Sprachen zu einem fruchtbaren Miteinander werden kann. Dabei ist allen bewusst, dass damit ein bedeutender Kulturwandel für die Sprachdidaktiken und große Herausforderungen für die Lehrpersonen verbunden sind. Denn der Auftrag zur mehrsprachigen Bildung ist ein Auftrag an alle Lehrpersonen, nicht nur der Lehrpersonen der Sprachfächer. In diesem Buch wird gezeigt, wie dies gelingen kann und worauf dabei zu achten ist.

Der Weg ist voller Herausforderungen, aber er lohnt sich.

Dr. Rudolf Meraner – Leiter des Bereichs Innovation und Beratung im Deutschen Bildungsressort Südtirol

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
von Dr. Rudolf Meraner, Direktor des Bereichs Innovation und Beratung	
Einleitung	1
<i>Gianluca Battistel</i>	
Kapitel 1 – Mehrsprachigkeit – Eine Notwendigkeit	
<i>Franca Quartapelle</i>	
1.1 Die europäischen Bürgerinnen und Bürger	5
1.2 Unser Verständnis von Mehrsprachigkeit	6
1.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik.	7
Kapitel 2 – Mehrsprachigkeit in Südtirol	
<i>Ferdinand Patscheider</i>	
2.1 Ein Blick zurück	13
2.2 Mehrsprachigkeit: Mythos oder Realität?	14
2.3 Rechtliche Bestimmungen.	16
Kapitel 3 – Mehrsprachencurriculum Südtirol	
<i>Franca Quartapelle, Evi Debora Schwenbacher</i>	
3.1 Orientierung an Modellen	23
3.2 Das Mehrsprachencurriculum: Kompetenzbereiche und Deskriptoren.	26
3.3 Unterrichtsplanung mit dem Mehrsprachencurriculum.	28
3.4 Bewertung	30
Kapitel 4 – Das Mehrsprachencurriculum in der Praxis	
<i>Franca Quartapelle, Evi Debora Schwenbacher, Eva Tessadri</i>	
4.1 Beteiligte Schulen	37
4.2 Lerneinheiten der Schulen.	39
4.2.1 Falsche Freunde	39
Elisabeth Stampfer, Marialaura Moschella	
Grundschule „Reinswald“, Schulsprengel Sarntal	
4.2.2 Das Reisebüro	42
Marialaura Moschella	
Grundschule „Reinswald“, Schulsprengel Sarntal	
4.2.3 Mit mathematischem Blick	46
Thomas Delaiti	
Grundschule „Alexander Langer“, Schulsprengel Bozen-Europa	
4.2.4 Mauern – aufbauen, abbrechen, überwinden	49
Renate Klapfer, Stefanie Foppa, Sara Daz, Elfi Troi, Daniela Terragnolo,	
Petra Zingerle	
Mittelschule „Maria Hueber“ im Herz-Jesu-Institut	
4.2.5. Freundschaft – Eine Herausforderung.	55
Sara Daz, Stefanie Foppa, Elfi Troi, Petra Zingerle	
Mittelschule „Maria Hueber“ im Herz-Jesu-Institut	
4.2.6 Rotkäppchen – Ein Märchen, viele Geschichten.	61
Gisela Mayr	
Klassisches, Sprachen- und Kunstgymnasium „Walther von der	
Vogelweide“, Bozen	
4.2.7 Radicalisation	67
Helga Tschurtschenthaler	
Klassisches, Sprachen- und Kunstgymnasium „Walther von der	
Vogelweide“, Bozen	

Inhaltsverzeichnis

4.2.8 Stadt als Multikulti-Traum	72
Eva Tessadri Sozialwissenschaftliches, Klassisches, Sprachen- und Kunstgymnasium Meran	
4.3 Lerneinheiten für die Förderung des Mehrsprachenbewusstseins	77
4.3.1 Sprachencafé	77
Barbara Hofer, Samantha Plattner Sozialwissenschaftliches Gymnasium und Fachoberschule für Tourismus, Bozen	
4.3.2 Sprachtische	80
Anna Pfitscher Mittelschule „Maria Hueber“ im Herz-Jesu-Institut	
 Kapitel 5 – Das Mehrsprachencurriculum in der Schule – Ein Ausblick	
<i>Evi Debora Schwienbacher</i>	
5.1 Der Mehrwert mehrsprachigen Arbeitens in der Klasse	83
5.1.1 Zur Messbarkeit mehrsprachiger Kompetenzen	83
5.1.2 Mögliche Aufgabenstellungen	84
5.1.3 Hypothesen	92
5.2 Überlegungen zu einer möglichen Implementierung	93
 Glossar	 97

Einleitung

Gianluca Battistel

Der Sprachunterricht hat in der Südtiroler Bildungspolitik immer schon eine zentrale Rolle gespielt. Dies gilt sowohl für den Unterricht der Muttersprache in den deutschsprachigen und italienischsprachigen Schulen als auch für den Unterricht von Deutsch und Italienisch als Zweitsprache in der jeweils anderssprachigen Schule. Gesondert geregelt ist der Unterricht der ladinischen Sprache in den Gebieten des Gröden- und Gadertales. Die feste Überzeugung, dass Sprache und Sprachunterricht mit der Bewahrung der ethnischen Identität einhergehen, hat viele Jahrzehnte lang die Südtiroler Bildungspolitik geprägt.

Auch Südtirol ist in den letzten Jahren multikultureller und vielsprachiger geworden, und auch diese Facette der neuen Mehrsprachigkeit hat dazu beigetragen, dass das Thema des effizienten Sprachunterrichts noch mehr an Relevanz gewonnen hat. Die Forderung der Europäischen Institutionen, die Jugendlichen zu mehrsprachigen Europäerinnen und Europäern zu erziehen, hat ebenso Einzug in die Bildungspolitik des Landes gehalten.

Die Ansprüche an die Sprachkompetenzen der jungen Südtirolerinnen und Südtiroler sind in einer ganzen Serie von Dokumenten, Beschlüssen der Landesregierung und Landesgesetzen verankert. Detaillierte Informationen dazu finden sich im Kapitel 2. Die Notwendigkeit der Koordinierung des Sprachunterrichts bzw. einer organischen und mehrjährigen Planung desselben zieht sich dabei wie ein roter Faden durch die verschiedenen Vorgaben der Bildungspolitik.

Trotz dieser Steuerungsmaßnahmen haben Beobachtungen in der deutschsprachigen Schule aber immer wieder bestätigt, dass diese gemeinsame Planung und Koordinierung an den Schulen kaum stattfindet. Didaktische Aktivitäten und Projekte werden meist von den Fachgruppen der einzelnen Sprachfächer geplant und umgesetzt. Dadurch geht ein enormes Potenzial möglicher positiver Synergieeffekte in vielen Bereichen verloren – z. B. Vereinheitlichung der Terminologie, Vermeidung unnötiger Doppelungen in den Sprachfächern, gezielter und systematischer Sprachtransfer von einer Sprache in die andere.

Eine Schule, in der die sprachliche und kulturelle Vielfalt als Reichtum betrachtet und die Bildung von mehrsprachigen und kulturell aufgeschlossenen Bürgern und Bürgerinnen gefördert wird, wurde oft nicht als Chance, sondern eher als Bedrohung betrachtet. Die Undurchlässigkeit zwischen den Sprachfächern, vor allem zugunsten der Förderung der deutschen Muttersprache, blieb somit für lange Zeit Grundsatz der bildungspolitischen Entscheidungen. Es wurde vorwiegend der individuellen Bestrebung und Tatkraft einzelner Schulführungskräfte und Lehrpersonen überlassen, konkrete sprachübergreifende Projekte umzusetzen. Der Beschluss der Landesregierung vom 1. Dezember 2015, Nr. 1383 zur *Förderung der Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule – Maßnahmenpaket 2016–2020*, der die Entwicklung eines Mehrsprachencurriculums zur Einführung einer organischen, fächerübergreifenden Sprachendidaktik gesetzlich verankert, erscheint in dieser Hinsicht bahnbrechend und von epochaler Bedeutung.

Das Projekt Mehrsprachencurriculum Südtirol (MSCS) entstand mit dem Ziel, ein Instrument für Schulen und Lehrpersonen zur Koordinierung des Sprachunterrichts und zur Schaffung von Synergieeffekten in der Vermittlung verschiedener Sprachen zu entwickeln. Sprache betrifft aber im Sinne einer sprachsensiblen Bildung nicht nur die klassischen Sprachfächer, sie schließt auch alle (Sach-)Fächer mit ein. Das MSCS bietet den Orientierungsrahmen, um zu erwerbende Kompetenzen, Ziele und Inhalte der einzelnen (Sprach-)Fächer aufeinander abzustimmen, um die Übertragung von Sprachlernstrategien von einer Sprache auf die andere zu systematisieren, um das selbstbewusste Handeln in mehrsprachigen Kontexten zu festigen und um das Bewusstsein für den Mehrwert der Mehrsprachigkeit zu stärken. Damit wird den Schulen ein Instrument zur Verfügung gestellt, das die im Beschluss der Landesregierung vom 8. Juli 2013, Nr. 1034 vorgesehene organische und systematische Planung sämtlicher sprachdidaktischer Initiativen ermöglicht und Mehrsprachigkeit in all ihren Formen fördert.

Am 6. März 2013 fand am Deutschen Schulamt die konstituierende Sitzung der Arbeitsgruppe *Schulen auf dem Weg zum Gesamtsprachencurriculum* unter der Leitung des Projektkoordinators Ferdinand Patscheider, Inspektor für den sprachlich-expressiven Bereich, statt. Mit dabei waren die Projektleiterin Evi Debora Schwenbacher, pädagogische Mitarbeiterin im Referat Fachdidaktik Englisch im Bereich Innovation und Beratung, und Gianluca Battistel, Verwaltungsinspektor im Inspektorat des Deutschen Schulamtes. Die Arbeitsgruppe musste nicht bei Null beginnen, verschiedene Modelle wurden zu Rate gezogen und auf ihre Tauglichkeit für die Südtiroler Schulwelt hin untersucht. Diese Modelle (Krumm, Hufeisen, Herdina & Jessner, REPA/CARAP usw.) werden im Kapitel 3 genauer beleuchtet.

Fünf Schulen erklärten anfangs ihr Interesse, sich am Projekt zu beteiligen: die Mittelschule „Maria Hueber“ im Herz-Jesu-Institut in Mühlbach, die Grundschule des Schulsprengels Sarntal, die Mittelschule des Schulsprengels Terlan (nur im Schuljahr 2013/2014), das Sozialwissenschaftliche, Klassische, Sprachen- und Kunstgymnasium Meran und das Sozialwissenschaftliche Gymnasium und die Fachoberschule für Tourismus Bozen. Ab Jänner 2014 wurde Franca Quartapelle, langjährige Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut in Mailand und Autorin zahlreicher Publikationen, mit der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung betraut. Im September 2014 kam das Klassische, Sprachen- und Kunstgymnasium „Walther von der Vogelweide“ in Bozen hinzu. Ab dem Schuljahr 2015/2016 beteiligten sich auch die Grundschule „Alexander Langer“ und die Mittelschule „Albert Schweitzer“ des Schulsprengels Bozen Europa und der Schulsprengel Latsch mit den Grundschulen Tarsch und Latsch am Projekt.

Die Arbeitsgruppe setzte sich verschiedene Ziele. Zum einen sollten die mehrsprachigkeitsfördernden Projekte der beteiligten Schulen im Rahmen der Arbeitsgruppentreffen diskutiert, analysiert und optimiert werden. Es sei hier angeführt, dass es in diesem Bereich kaum praktische Erfahrungen gibt, auf die man hätte zurückgreifen können. Zum anderen sollten die einzelnen Projekte empirische Daten liefern, um den Südtiroler Schulen das MSCS als Arbeitsinstrument zur Verfügung stellen zu können. Die beiden Ebenen ergänzten sich somit in einer ständigen Wechselwirkung: Die Schulprojekte lieferten konkrete Daten für die Erstellung der Kompetenzziele und der Indikatoren des MSCS, während das MSCS selbst wiederum als theoretischer Orientierungsrahmen für die konkrete Umsetzung der Projekte an den Schulen wirkte. Die vorliegende Publikation ist das Produkt dieses Gesamtprojektes. Darin werden sowohl das MSCS als auch die detaillierte Dokumentation der Schulprojekte allen Interessierten, aber vor allem den Lehrpersonen an den Schulen präsentiert.

Die Publikation versteht sich nicht als wissenschaftliche Abhandlung zum Thema Mehrsprachigkeit. Die in Kapitel 1 und Kapitel 2 dargelegten theoretischen Inhalte haben lediglich den Zweck, die wissenschaftlichen Hintergründe für die Entstehung des MSCS zu erläutern. Das deklarierte Ziel der Veröffentlichung ist vielmehr, den Schulen ein Instrument anzubieten, um sämtliche sprachdidaktischen Initiativen, Projekte und Aktivitäten im Rahmen eines einheitlichen, organischen und allumfassenden Gesamtkonzeptes zu planen und durchzuführen. Aus diesem Grund stehen die konkreten Projekte der beteiligten Schulen und deren detaillierte Dokumentation (siehe Kapitel 4) im Mittelpunkt. Die Projektbeispiele sollen Lehrpersonen und Schulführungskräften aller Schulstufen als Orientierung dienen, um die sprachdidaktische Planung an der eigenen Schule zu systematisieren und Mehrsprachigkeit nachhaltig zu fördern. Die Beispiele erheben auch keinen Anspruch auf Perfektion, es handelt sich nicht um „excellent practice“, sondern vielmehr um erste Gehversuche im Bereich der konkreten mehrsprachigen Bildung.

Die Publikation MSCS ist das Ergebnis der fast dreijährigen Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Deutschen Bildungsressorts und der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung. Sie soll nicht als Abschluss, sondern viel eher als Beginn eines Prozesses betrachtet werden, der möglichst viele Schulen in Südtirol begeistert und neue Horizonte für das Lernen und Lehren von Sprachen sowie für die gezielte Entfaltung von Mehrsprachigkeit eröffnet.

Kapitel 1 – Mehrsprachigkeit – eine Notwendigkeit

Franca Quartapelle

1.1 Die europäischen Bürgerinnen und Bürger

In the span of a few hours this Monday morning I bought croissants in French from the baker's wife, who then served the next client in Swiss German; I accompanied my bilingual wife into town to meet her trilingual Italian-French-German friend; I stopped by my garage to have my car checked by a mechanic of Portuguese origin, who explained to me, in French, how the cooling system worked. While going from one place to another, I listened to the radio and heard that the former long-time Colombian hostage Ingrid Betancourt had spent her Sunday in Paris with French friends and had spoken in Spanish, on Colombia's Caracol Radio, to the hostages who had not been freed along with her. I also listened to Roger Federer in London, talking about the final he had played at Wimbledon; he was tired, having finished his game against Rafael Nadal quite late in the evening and then given interviews in his four different languages (Swiss German, German, French, and English).¹ (François Grosjean 2010)

Sind das bloß persönliche Erfahrungen des Schweizer Psycholinguisten François Grosjean, den der beruflich bedingte Blickwinkel auf die ihn umgebende Mehrsprachigkeit besonders aufmerksam macht? Oder können wir uns solche Situationen in unserer Erfahrungswelt vorstellen, wenn auch nicht unbedingt auf einen so engen Zeitraum konzentriert? Eine Seltenheit? Wahrscheinlich nicht. Eine derartige Sprachenvielfalt hatte nämlich schon Elias Canetti in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts in seiner Geburtsstadt erlebt. „Rustschuk“, schrieb er,

„war eine wunderbare Stadt für ein Kind..., denn es lebten dort Menschen der verschiedensten Herkunft, an einem Tag konnte man sieben oder acht Sprachen hören. Außer den Bulgaren, die oft vom Lande kamen, gab es noch viele Türken, die ein eigenes Viertel bewohnten, und an dieses angrenzend lag das Viertel der Spaniolen, das unsere. Es gab Griechen, Albanesen, Armenier, Zigeuner. Vom gegenüberliegenden Ufer der Donau kamen Rumänen, meine Amme, an die ich mich aber nicht erinnere, war eine Rumänin. Es gab, vereinzelt, auch Russen. Als Kind hatte ich keinen Überblick über diese Vielfalt, aber ich bekam unaufhörlich ihre Wirkung zu spüren.“ (Canetti 1979)

Ähnlich vielsprachige Umgebungen können wir heutzutage überall in Europa und auch sonst überall auf der Welt erleben. Wahrscheinlich sind sie noch mannigfaltiger als die, die François Grosjean und Elias Canetti beschrieben haben. Unterschiedlich verursachte Migrationen bringen Menschen aus ganz fernen Ländern zusammen. Sie sprechen Sprachen, die oft keine Verbindung zu den in Europa angesiedelten Sprachfamilien aufweisen.

Wir erleben eine große sprachliche Heterogenität, die mit einer kulturellen Heterogenität ethnischer und sozialer Natur einhergeht. In den europäischen Gesellschaften könnte eine solche Sprachenvielfalt ein Hindernis für die Kommunikation darstellen. Das darf nicht so sein. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa stellt ein Kapital dar. Dieses muss erhalten und genutzt werden, um Gegensätze auszugleichen und gegenseitige Verständigung zu ermöglichen (Weilburger Erklärung 2001).

Das hat die Europäische Union erkannt (Europäische Kommission 1995) und daher im Europäischen Rat von Barcelona (2002) den Mitgliedstaaten empfohlen, Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse in mindestens zwei Sprachen neben der Muttersprache zu treffen, und zwar vom jüngsten Kindesalter an. In den folgenden Jahren wurde die Empfehlung, die Mehrsprachigkeit zu fördern, in verschiedenen Beschlüssen wiederholt festgeschrieben (vgl. zum Beispiel Council of the European Union 2014), wie schon in der *Europäischen Charta für Mehrsprachigkeit* (2005) empfohlen worden war.

Heutzutage wachsen immer mehr europäische Bürger in zweisprachigen Familien auf. Sie verbringen ihre Freizeit nicht unbedingt in einer muttersprachlichen Umgebung. Sie wenden sich an Behörden, deren Amtssprache nicht mit ihrer Muttersprache übereinstimmt. Im Berufsleben und in der Freizeit kommen sie mit anderssprachigen Menschen in Kontakt. Sie müssen mit einer großen Sprachenvielfalt umgehen können und fähig sein, sich in unterschiedlichen Kontexten mit verschiedenen Menschen zu verständigen, aus verschiedenen Gründen und mit verschiedenen Absichten die eine oder die andere Sprache zu verwenden. All das

¹ Im Laufe von ein paar Stunden habe ich diesen Montag Vormittag ein Croissant auf Französisch bei der Ehefrau des Bäckers gekauft, die dann den nächsten Kunden in Schweizer Deutsch bedient hat; ich habe meine zweisprachige Frau in die Stadt zu einem Treffen mit ihrer italienisch-französisch-deutschsprachigen Freundin begleitet; ich habe mein Auto in die Werkstadt gebracht, um es von einem Mechaniker portugiesischer Herkunft kontrollieren zu lassen, der mir auf Französisch erklärt hat, wie das Kühlsystem funktioniert. Auf der Fahrt von einem Ort zum anderen habe ich im Radio gehört, dass die frühere kolumbianische Langzeit-Geisel Ingrid Betancourt ihren Sonntag in Paris mit französischen Freunden verbracht und im Colombia's Caracol Radio in Spanisch zu den Geiseln gesprochen hatte, die nicht mit ihr befreit worden waren. Ich habe auch Roger Federer gehört, der in London über sein Wimbledon-Finale gesprochen hat; er war müde, weil er das Spiel gegen Rafael Nadal ziemlich spät am Abend beendet und dann Interviews in vier unterschiedlichen Sprachen (Schweizer Deutsch, Deutsch, Französisch und Englisch) gegeben hatte. (Übersetzung von Gianluca Battistel).

setzt voraus, dass sich der Bürger in mehreren Sprachen bewegen kann. Das soll aber nicht heißen, dass er die Sprachen, die er in den verschiedenen Kontexten benutzt, in gleichem Maße beherrscht (Coste 2007).

Die Sprachkompetenz hängt von der Notwendigkeit ab, von der Sprache konkret Gebrauch zu machen. Mehrsprachige Menschen können bestimmte Kommunikationssituationen mit einer Sprache bewältigen und eine andere Sprache für andere Handlungen verwenden. Der Grad der Sprachbeherrschung eines mehrsprachigen Individuums wird sehr wahrscheinlich kontextbedingt und je nach Kontext unterschiedlich sein. Unterschiede in der Ausgewogenheit zwischen den verschiedenen Sprachbeherrschungsgraden werden die Norm sein (vgl. Europarat 2001, 6.1.3.1).

Eines ist sicher: Mehrsprachigkeit darf keine elitäre Kompetenz bleiben. Über diese Kompetenz muss jedermann verfügen.

1.2 Unser Verständnis von Mehrsprachigkeit

Ein Individuum können wir ganz schlicht als „mehrsprachig“ bezeichnen, wenn es neben seiner Muttersprache andere Sprachen verstehen und auch mit diesen Sprachen handeln kann. Aber auch eine Situation, in der sich die Gesprächspartner verschiedener Sprachen bedienen, um sich zu verständigen, kann als „mehrsprachig“ bezeichnet werden. Im ersten Fall würde man von einer individuellen Mehrsprachigkeit sprechen, im zweiten von einer gesellschaftlichen (Allgäuer-Hackl, Jessner 2013), die stark an die Situationen gebunden ist, in denen sie angewandt wird.

Im Zusammenhang mit der individuellen Mehrsprachigkeit tauchen allerdings gleich mehrere Fragen auf: Wo beginnt die Mehrsprachigkeit? Erst mit dem Erwerb der zweiten Fremdsprache oder schon mit der ersten? Anders gesagt: Können wir ein Individuum, das sich in nur einer ihm fremden Sprache verständigen kann, auch als „mehrsprachig“ bezeichnen? Oder darf man nur bei Beherrschung von mehr als einer Fremdsprache von Mehrsprachigkeit sprechen?

Wenn bloß Phonologie und Orthografie und das Wissen um Wörter, Satzbaupläne und Textkonventionen berücksichtigt werden, ist zumindest ein quantitativer Unterschied zwischen Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit erkennbar. Aber wenn wir an die Fertigkeiten denken, die das Verständnis und ein angemessenes Verhalten in Kommunikationssituationen ermöglichen, so lassen sich in einem Individuum, das mit einer Fremdsprache auch nur einigermaßen auskommt, bereits Merkmale der Mehrsprachigkeit erkennen.

Schon durch den Kontakt zwischen zwei verschiedenen Sprachsystemen setzt die sprachübergreifende Interaktion ein, die ein Merkmal der mehrsprachigen Kompetenz ist. Transfer und Interferenzen aus der Muttersprache sind unvermeidbar und geben Anlass zu hilfreichen Sprachvergleichen. Der Erwerb der dritten Sprache kann sich auf schon vorhandene Sprachlernstrategien und kommunikative Fähigkeiten und auf eine eingeübte Disposition zu Sprachvergleichen stützen (Allgäuer-Hackl, Jessner 2013).

Der Vergleich, der beim fremdsprachigen Gebrauch einsetzt, beschränkt sich nicht nur auf die Sprache, sondern schließt auch die kulturellen Elemente mit ein. In einem mehrsprachigen Individuum muss die Sprachbeherrschung mit interkultureller Kompetenz einhergehen. Mehrsprachigkeit gründet nämlich nicht nur auf sprachlichen Kompetenzen, sondern auch auf dem Bewusstsein, dass Handlungen kulturell geprägt sind. Die mehrsprachige Kompetenz ist von der Wahrnehmung kultureller Merkmale nicht zu trennen, was auch in der Definition des *Referenzrahmens* zum Ausdruck kommt.

Der Begriff **mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz** bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (Europarat 2001, 8.1).

Mehrsprachigkeit ist also eine Kompetenz, die nicht nur auf der Kenntnis von mehr als einer Sprache beruht. Die mehrsprachige Kommunikation findet unter Individuen statt, die unterschiedlichen sozialen oder ethnischen Gruppen angehören können. Sie kommt in der Komplexität der Verflechtung der verschiedenen Sprachen – die Muttersprache mit eingeschlossen – zum Ausdruck, auf die die Individuen zurückgreifen. Die sprachlichen Komponenten dürfen die kulturspezifischen Dimensionen nicht unberücksichtigt lassen. Routinen und Verhaltensweisen sind das Ergebnis von Konventionen. Sie hängen oft von Wertvorstellungen ab, die die verschiedenen Kulturgemeinschaften prägen. Damit umgehen zu lernen, setzt interkulturelle Fertigkeiten voraus, die das sprachliche Handeln determinieren (Quartapelle 2009). Sprachliche Vergleiche können von interkulturellen und inhaltlichen Vergleichen ausgehen.

Die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ergibt sich nicht einfach aus der Summe von einsprachigen Kompetenzen. Das kommt besonders in Kommunikationssituationen zum Ausdruck, in denen die Kommunikationspartner über keine gemeinsame Sprache verfügen. Um die Hürden einer mangelnden Kommunikationssprache zu überwinden, sind bestimmte Fähigkeiten notwendig: die Bereitschaft, auch in nur partiell verstandenen Äußerungen einen Sinn zu erkennen und auf unsicheren Wegen zu gehen; zu kooperieren, um Bedeutungen auszuhandeln; sich zu engagieren, um ungenaue, wenn nicht sogar fehlerhafte Aussagen zu interpretieren; die Bereitschaft, sich korrigieren zu lassen, wenn man sich selbst ungenau oder sogar fehlerhaft ausgedrückt hat; zwischen Gesprächspartnern ohne gemeinsame Sprache sprachmittelnd zu agieren; zwischen verschiedenen Sprachen „umzuschalten“ (*code-switching*) und auch auf sprachliche Mischformen zurückzugreifen. Dass zur Verständigung in einem mehrsprachigen Kontext solche Fähigkeiten erforderlich sind, lässt erkennen, dass im mehrsprachigen Gespräch Sprachen anders eingesetzt werden als im einsprachigen (Cook 2003).

1.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wie steht es aber mit den Lernprozessen eines Individuums, das Sprachen erlernt? Verlaufen sie getrennt? Jede Sprache für sich? Muss man sich die Mühe geben, Interferenzen aus der Muttersprache oder aus einer zuvor erlernten Sprache so weit wie möglich auszuschalten? Oder könnten Interferenzen und Sprachvergleiche vielleicht sogar genutzt werden? Welche Antworten gibt die Didaktik auf diese Fragen?

Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit lassen sich die didaktischen Ansätze mit Hilfe von Cummins' **Doppel-Eisberg-Modell** der bilingualen Sprachprofizienz (*Common Underlying Proficiency*) analysieren. Cummins (1981) unterscheidet zwischen den mentalen Prozessen, die der Sprachproduktion zugrunde liegen und nicht an eine bestimmte Sprache gebunden sind, und den Oberflächenerscheinungen, die spezifisch für eine bestimmte Sprache sind und nicht einfach von einer Sprache in die andere übertragen werden können. Als Beispiel für die Oberflächenerscheinungen können die Aussprache und die grammatikalischen Regelsysteme gelten. Zu den Prozessen zählt man Sprachlernstrategien, Lese- und Hörstrategien und die Fähigkeit, Texte zu analysieren und zu produzieren.

Sind solche Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Sprache erworben, können sie auch auf andere Sprachen übertragen werden. Cummins' Modell lässt uns erkennen, dass die differenzierten Oberflächenerscheinungen – die Spitzen des Eisbergs – auf ein einziges kognitives Potenzial zurückzuführen sind, das nicht sichtbar wird – den Teil des Eisbergs, der sich unter Wasser befindet. Die zwei Spitzen des Eisbergs sind ein Hinweis für die Zweisprachigkeit eines Individuums.

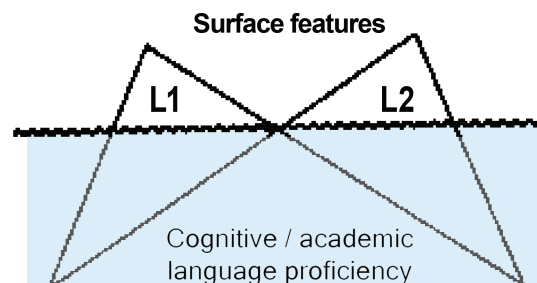


Abb. 1: Doppel-Eisberg-Modell, Cummins

Dank dem unsichtbaren kognitiven Potenzial kann der mehrsprachige Sprachverwender Ähnlichkeiten und Unterschiede in Formen und Regeln der Sprachen erkennen, die in sein Blickfeld rücken und Teil seiner Erfahrung werden.

Auf Ähnlichkeiten in Wortschatz, Morphologie, Syntax, aber auch in Phonologie und Orthografie stützt sich die **Tertiärsprachendidaktik**, die Rückgriffe auf die Muttersprache zulässt, die mit dem Einzug der kommunikativen Ansätze aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt worden waren. Beim Erlernen der ersten Fremdsprache und der weiteren Fremdsprachen (den sogenannten Tertiärsprachen) schließt die Tertiärsprachendidaktik die Verwendung von Kenntnissen in der Muttersprache und in den anderen beherrschten Sprachen mit ein und verwertet sie (Hufeisen, Neuner 2003).

Ähnlich verfährt die **Interkomprehensionsdidaktik**, die Übereinstimmungen zwischen verwandten Sprachen erkennen lässt und somit die schon bekannten Sprachen für das Verstehen von noch unbekannten, zu lernenden Sprachen nützt. Man greift auf die Kenntnis anderer Sprachen zurück, um den Sinn eines Textes zu verstehen, der in einer nicht bekannten Sprache verfasst ist. Das sprachliche Vorwissen in der Mutter-

sprache oder in einer anderen Fremdsprache – von Meißner als „Brückensprache“ bezeichnet (2004) – hilft, sowohl lexikalische als auch syntaktische Muster in der neuen Sprache zu identifizieren.

Im EuroCom-Projekt werden „**sieben Siebe**“ vorgeschlagen, mit denen Texte aus verwandten Sprachen analysiert werden können. Durch das Filtern der einzelnen Bereiche wird der Zugang zu einer nicht bekannten verwandten Sprache erleichtert (Klein, Stegmann 2000; Hufeisen, Marx 2007). Das Wissen aus bekannten Sprachen unterstützt das Verstehen von anderen weniger oder nicht bekannten Sprachen und kann auch für die Produktion in der neuen Sprache eine Basis darstellen.

Sieben Siebe

1. Internationaler Wortschatz
2. Pan(germanischer, -romanischer, -slawischer) Wortschatz
3. Laut- und Graphementsprechungen
4. Rechtschreibung und Aussprache
5. Syntaktische Strukturen
6. Morphosyntaktische Elemente
7. Präfixe und Suffixe

Neben diesen sieben Bereichen können auch andere Wissensarten genutzt werden, wie Weltwissen, Situationswissen, Kenntnis der Verhaltensweisen und non verbale Kommunikationsmittel (Doyé 2005).

An die Stelle der traditionellen Fremdsprachendidaktik, nach der der Unterricht jeder Sprache seine Ziele getrennt von den anderen anstrebt, soll eine Mehrsprachigkeitsdidaktik treten, die berücksichtigt, dass beim Sprachgebrauch oder beim Sprachenlernen das in anderen Sprachen vorhandene Wissen mit der neu zu lernenden Sprache interagiert. Deshalb muss die Planung von Lernzielen und -inhalten in den einzelnen Sprachen sowohl die zuvor gelernten als auch die potentiell zu lernenden Sprachen im Blick behalten. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Peter Doyé als „Transferdidaktik“ bezeichnet (2003), nutzt das Vorwissen aus anderen Fächern – Sprachen, aber nicht nur Sprachen – und Fertigkeiten, die in anderen Fächern erworben worden sind, und entwickelt sie weiter. Es handelt sich also um ein fächerübergreifendes Lernen, das auch nicht-sprachliche Fächer mit einbeziehen kann (Beacco, Byram 2007).

In dieser Hinsicht leistet der **CLIL**-Unterricht einen besonderen Beitrag. Mit CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) wird ein nicht-sprachliches Fach in einer Sprache unterrichtet, die nicht die Unterrichtssprache ist. Fachinhalte und kommunikative Aktivitäten rücken in den Vordergrund. Die Sprache hat eine äußerst wichtige Funktion, ist aber den Erfordernissen des Fachs untergeordnet. Die curricularen Entscheidungen und der Unterricht orientieren sich nämlich an den Inhalten und an den kommunikativen Aktivitäten, die in dem jeweiligen Fach eine Rolle spielen. Ob Rezeption, Produktion, Interaktion, Sprachmittlung in Frage kommen, ob sie mündlich oder schriftlich erfolgen, das hängt vom jeweiligen Fach ab, von den Situationen, in denen die Inhalte vorhersehbar versprochen werden. CLIL ist Fachunterricht, der in einer für den Lernenden fremden Sprache erfolgt und sich kommunikativer Aktivitäten bedient. Dazu ist zu betonen, dass jeder Unterricht eigentlich Sprachunterricht ist und einen Beitrag zum Erreichen von mehrsprachigen Zielen leisten kann (Wolff 2013). Außerdem orientiert sich ein guter Sprachunterricht nicht vorwiegend an den sprachlichen Formen, sondern am effektiven Gebrauch in entsprechenden Situationen. CLIL ist ohne kommunikative Aktivitäten nicht denkbar.

Zur mehrsprachigen Bildung kann man also sprachen- und fächerübergreifend sowohl auf curricularer als auch auf didaktischer Ebene beitragen. Die Unterrichtsverfahren, Lerntechniken und -strategien dürfen nicht bei jeder Sprache neu eingeführt werden. Das gilt auch für die grammatischen Kategorien, wobei es notwendig ist, dass man sich auf grammatische Bezeichnungen einigt, die auf gemeinsamen Kategorien fußen (Bausch 2010).

Einzelsprachliche Curricula verstellen den Blick auf den zentralen Lernzielkomplex „Mehrsprachigkeit“. Man muss „ein einzelnes, die Mehrsprachenerziehung umfassendes Sprachencurriculum“ entwickeln, das eine Multikompetenz fördert (Bausch 2003). Auf den Transfer von Kenntnissen, spezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien muss geachtet werden. Er muss spontan erfolgen.

Gemäß dieser Auffassung ist das Ziel des Sprachenlernens nicht mehr die *near native speaker competence*, das die getrennten Curricula der einzelnen Fremdsprachen traditionell anstreben, sondern eben die gemischte Kompetenz, die die Dimensionen der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz verbindet und die unvermeidlich Defizite in jeder Sprache mit sich bringt. Ungenaue, fehlerhafte sprachliche Formulierungen, unangemessenes Verhalten in interkulturellen Situationen sind im mehrsprachigen und auf mehrsprachige Fähigkeiten zielenden Lernen unvermeidbar.

Die Ziele einer mehrsprachigen Bildung liegen jedoch auf höherer Ebene, wie der Lehrplan des Schweizer Kantons Tessin eindeutig ausdrückt:

Essere confrontati con situazioni comunicative variegata incoraggia l'allievo ad affrontare il rischio e l'ignoto e a sfruttare tutte le risorse in contesti non abituali. Deve far ricorso alle proprie emozioni, dare un posto all'immaginazione, all'inventiva e alla fantasia. Questo lo porta ad una maggiore flessibilità che gli permette di affrontare più facilmente nuovi compiti e lo aiuta a progettare diverse modalità di realizzazione della propria inventiva e a concretizzare le proprie idee (pensiero creativo).² (Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese)

Literaturhinweise

Allgäuer-Hackl, E., Jessner, U. (2013) *Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins*. [http://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/allgaeuer-hackl-jessner-\(2013\).pdf](http://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/allgaeuer-hackl-jessner-(2013).pdf) (letzter Zugriff am 29.05.2016).

Bausch, K.-R. (2010) Grundpositionen, sprachenpolitische Modelle, Differenzierung und Elemente einer Didaktik und Methodik der ‚echten‘ Mehrsprachigkeit. In Hilliguss, A. H., Kreienbaum M. A., (Hrsg.) *Europa-kompetenz durch Begegnung lernen*. Leverkusen Opladen. Verlag Barbara Budrich.

Bausch, K.-R. (2003) Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1992) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. völlig neu bearb. Auflage), Tübingen. Francke.

Beacco, J.-C., Byram, M. (2007) *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Main version. Strasbourg. Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc (letzter Zugriff am 29.05.2016).

Canetti, E. (1979) *Die gerettete Zunge*. Frankfurt am Main, Fischer Verlag.

Cook, V. (Hrsg.) (2003) *The Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, Multilingual Matters.

Coste, D. (2007) *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?* Strasbourg. Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/prague07_Terminologie_fr.DOC (letzter Zugriff am 29.05.2016).

Council of the European Union. (2014) *Council conclusions on multilingualism and the development of language competences*. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf

Cummins, J. (1981) *Bilingualism and minority language children*. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, J. *Doppel-Eisberg-Modell*. [spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/cummins/eisberg-dopp.html](http://www.uni-muenster.de/griesha/sla/cummins/eisberg-dopp.html) (letzter Zugriff am 29.05.2016).

Doyé, P. (2003) Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In Meißner, Picaper.

Europäisches Forum für Mehrsprachigkeit (2005), *Europäische Charta für Mehrsprachigkeit*. <http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjB4KSiyYTPAhWGSxoKHRRsBX-QQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.integration.li%2FCFDOCS%2Fcms%2Fadmin%2Fdownload.cfm%3FGroupID%3D220%26FileID%3D472%26WatermarkMenuEntriesObjectID%3D469&usg=AFQjCNG-wS4zpypMCTyNwYfexY6aUXoCxxw&bvm=bv.132479545,d.d2s> (letzter Zugriff am 29.05.2016).

Europäische Kommission (1995) *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg. Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Europäischer Rat (2002) *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Barcelona. 15. und 16. März 2002 – www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P5-TA-2002-0137+0+DOC+PDF+V0//DE (letzter Zugriff am 29.05.2016).

Europarat (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin, München, Wien, Zurück, New York. Langenscheidt. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de> (letzter Zugriff am 29.05.2016).

2 Die Auseinandersetzung mit vielfältigen kommunikativen Situationen ermutigt den Schüler, sich dem Risiko und dem Unbekannten zu stellen und sämtliche Ressourcen in ungewohnten Kontexten zu nutzen. Er muss auf seine eigenen Emotionen zurückgreifen sowie seiner Vorstellung, seiner Erfindungskraft und seiner Fantasie freien Raum geben. Dies führt ihn zu einer größeren Flexibilität, die ihm ermöglicht, neue Aufgaben leichter zu bewältigen, und ihm hilft, verschiedene Realisierungsformen der eigenen Erfindungskraft zu planen und seine Ideen zu verwirklichen (kreatives Denken). (Übersetzung von Gianluca Battistel).

Grosjean, F. (2010) *Life and reality*. Harvard University Press, S. XIII.

Hufeisen, B., Marx, N. (Hrsg.) (2014²) *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen. Shaker Verlag.

Hufeisen, B., Neuner, G. (2003) *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg. Council of Europe.

Klein, H. G., Stegmann, T.D. (2000) *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Frankfurt. Editiones EuroComRom. www.shaker.de/de/content/catalogue/index.asp?lang=de&ID=8&ISBN=978-3-8265-6947-0 (letzter Zugriff am 29.05.2016)

Meißner, F.-J. (2004) *EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie*. Gießen. <http://www.eurocomresearch.net/lit/meissner.pdf> (letzter Zugriff am 29.05.2016).

Meißner, F.-J., Picaper, I. (2003) *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen. Gunter Narr Verlag.

Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. <http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/L2.pdf> (letzter Zugriff am 29.05.2016).

Quartapelle, F. (2009) Wissen und interkulturelle Verständigung. In Reeg, U., Gallo, P. (Hrsg.) *Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Münster. Waxmann, S. 27–46.

Weilburger Erklärung (2002) *Mehrsprachigkeit und Europäische Dimension in Schule und Erwachsenenbildung. Empfehlungen für ein Gesamtkonzept erfolgreichen Sprachen-Lehrens und Lernens*. http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/index.html/searchelastic_domain (letzter Zugriff am 29.05.2016).

Wolff, D. (2013) *Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial*. (ital. Üb. 2014, *Il CLIL, Osservazioni sulle sue potenzialità innovative*. l. end 4).

Kapitel 2 – Mehrsprachigkeit in Südtirol

Ferdinand Patscheider

2.1 Ein Blick zurück

Südtirol ist ein dreisprachiges Land. Laut dem Landesinstitut für Statistik der Autonomen Provinz Bozen (ASTAT) gehören ca. 4,5 Prozent der Bevölkerung der ladinischen Sprachgruppe an, ca. 69,4 Prozent der deutschen und ca. 26,1 Prozent der italienischen (Land Südtirol 2012). Zu den drei offiziellen Sprachen ist dann noch eine hohe Anzahl weiterer Sprachen zu zählen, die tagtäglich in Südtirol gesprochen werden. Laut „ASTAT-Info“ aus dem Jahr 2015 kommen die ca. 9 Prozent der neuen Mitbürger aus 138 verschiedenen Ländern. Dementsprechend vielfältig ist das Sprachenrepertoire der in Südtirol lebenden Menschen.

Die Südtiroler Gesellschaft ist vielsprachig, sie war es aufgrund ihrer geographischen Lage – als Dreh- und Angelpunkt zwischen dem mediterranen und germanischen Raum – eigentlich immer schon. Und dennoch, während die Vielsprachigkeit auf den Kinderspielflächen, im Supermarkt, in den öffentlichen Verkehrsmitteln, im tagtäglichen gesellschaftlichen Leben also, angekommen ist, ist dem nicht so in den pädagogischen Institutionen des Landes, oder, wie Rudolf De Cillia es ausdrückt: „Pädagogisches Allgemeingut ist das allerdings noch nicht.“ (De Cillia 2013:78)

Die Südtiroler Bildungsinstitutionen erfüllen eigentlich das von der EU vorgegebene Barcelona-Ziel aus dem Jahr 2002 vorbildlich: Zusätzlich zu den zwei offiziellen Amtssprachen Deutsch und Italienisch (und in den ladinischen Tälern zu der dritten Amtssprache Ladinisch) ab der ersten Klasse der Grundschule erlernen alle Südtiroler Kinder und Jugendlichen ab der vierten Klasse Grundschule auch Englisch (in den italienischsprachigen Schulen bereits ab der ersten Klasse), in einigen Schultypen der Oberstufe gar noch eine bzw. auch mehrere zusätzliche Sprachen (z. B. Französisch, Russisch, Spanisch, Latein, Altgriechisch).

Vorbildlich eigentlich, und dennoch ist die Frage des Sprachenlernens in Südtirol seit jeher ein Dauerbrenner. Warum gelingt es nicht, der „Dichotomiefalle Deutsch-Italienisch“ (Baur, Larcher 2011:15) zu entkommen? Während den Lernenden in Südtirol durchwegs sehr gute Kompetenzen in den Fremdsprachen bescheinigt werden, geben die Kompetenzen in der Zweitsprache immer wieder Anlass zu Unzufriedenheit. Dabei würde gerade auch dieses Streben nach gelebter Zweisprachigkeit einem Wunsch der EU entsprechen, nämlich der Sprache des Nachbarn, in Südtiroler könnte man eventuell auch sagen des Mitbewohners, vor der *lingua franca* Englisch den Vorrang zu geben.

Das Zweitsprachenlernen ist nicht die zentrale Frage dieser Publikation. Im Gesamtkontext des Sprachenlernens in Südtirol spielt es aber eine zentrale Rolle und muss daher mit berücksichtigt werden. Eine der Grundideen des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* (MSCS) ist die Auflösung der imaginären Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen, ohne dabei einen Einheitsbrei produzieren zu wollen. Die empirische Forschung hat lange schon bewiesen, dass Mehrsprachigkeit nicht auf Kosten der Kompetenz in den einzelnen Sprachen geht, oder um es mit einer mittlerweile Allgemeingut gewordenen Aussage zu formulieren: Einsprachigkeit ist heilbar.

In der Geschichte der Sprachenpolitik Südtirols war dem nicht immer so. Natürlich spielen dabei auch die „Eine-Sprache-Politik“ während der Zeit des Faschismus bzw. der Versuch der sprachlichen und kulturellen „Italianisierung“ der Provinz Bozen eine Rolle, genau so wie die Bestrebungen nach dem Zweiten Weltkrieg, eine ideale Sprach(en)regelung für Südtirol zu finden. Der begründete Schutz der Muttersprache wurde in den Vordergrund gestellt, eine klare Abgrenzung zwischen der deutschen und der italienischen Sprache vorgesehen. In den ladinischen Tälern wurde ein anderer Weg beschritten, nicht unumstritten, aber erfolgreich. Die drei Landessprachen wurden gleichgestellt, das Modell der ladinischen Schule sah und sieht den Unterricht aller drei Landessprachen vor. In der Mittel- und Oberschule (Schulstufen 6–13) wird der Fachunterricht teilweise in deutscher und teilweise in italienischer Sprache erteilt. Rita Franceschini kommt in ihrer Untersuchung der Sprachkompetenzen der ladinischen Oberschüler der Abschlussklassen zu folgendem Ergebnis: „Die beachtlichen Resultate bezeugen, obwohl nur einige Parameter überprüft worden sind (Anm. des Verfassers: Sprachrichtigkeit war nicht dabei), dass das Ziel einer dreisprachigen Kompetenz – hier an der schriftsprachlichen gemessen – am Ende der obligatorischen Schulzeit erreicht werden kann.“ (Franceschini 2012:25)

Die oben angeführte Deutsch-Italienisch-Dichotomie findet ihren Niederschlag auch im gesellschaftlichen Leben: getrennte deutsch- und italienischsprachige Schulen, Institutionen, Sportclubs, Kulturvereine, Freizeitvereine usw.

Im ersten Autonomiestatut 1948 wurde nach dem Intermezzo des Verbots der deutschen Sprache in Südtirols Schulen (von 1925 bis 1943) das Recht auf den Gebrauch der deutschen Sprache in den deutschsprachigen Schulen Südtirols verankert, ebenso wie der Zweitsprachenunterricht, der von muttersprachlichen Lehrpersonen erteilt werden musste. Dem ist immer noch so. Ein interessantes Detail dazu: Die Bewertung im Fach Zweitsprache war anfangs nicht versetzungsrelevant. Im zweiten Autonomiestatut im Jahre 1972, im Gegensatz zum ersten Autonomiestatut dieses Mal ohne die Provinz Trient, wurden die sprachlich getrenn-

ten Institutionen deutsch- und italienischsprachige Schulen endgültig besiegelt. Während in den ladinischen Ortschaften auch weiterhin auf das paritätische (dreisprachige) Modell gesetzt wurde, wurde für die deutsch- und italienischsprachige Schule im Artikel 19 die Verpflichtung des Erlernens der zweiten Sprache auf dem Niveau „einer angemessenen Kenntnis“ (DPR 116/1973) verankert. Der Zeitgeist der 60er- und 70er-Jahre kommt im Titel eines für das Südtiroler Tagblatt „Dolomiten“ verfassten Beitrages des Sprachwissenschaftlers Egon Kühebacher am besten zum Ausdruck: „Nur das Misstrauen kann uns retten.“ (Kühebacher 1974) Die Angst vor der sprachlichen Italianisierung Südtirols bzw. einer Assimilation war größer als der Glaube an die Chance einer zwei- bzw. mehrsprachigen Gesellschaft. Erstaunlich ist in diesem Kontext allerdings die Tatsache, dass man sich auf die Bezeichnung „Zweitsprache“ geeinigt hat, eine klare Abgrenzung von den anderen (Fremd-)Sprachen. Man war sich also durchaus des besonderen Stellenwerts der italienischen Sprache im Gesellschaftsleben Südtirols bewusst. Dennoch waren die politischen Entscheidungen nach wie vor von der Angst vor einer sprachlichen Assimilierung und dem „auch in Südtirol stark rezipierten Argument von Weisberger eines negativen Einflusses einer zweiten Sprache auf die kindliche Entwicklung“ geprägt (Pichler 2009:128).

Die Studie der Europäischen Akademie Bozen (EURAC) zu den Zweitsprachenkenntnissen der deutsch- und italienischsprachigen Südtiroler Jugendlichen der Jahrgangsstufe 12 aus dem Jahr 2009 (KOLIPSI-Studie) belegt, dass die Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache im Grunde nicht dem Niveau entsprechen, welches aufgrund des relativ hohen Sprachinputs im Laufe ihrer jeweiligen Schulkarriere zu erwarten wäre. Ein Erklärungsversuch ist jener der fehlenden Motivation, teilweise auch bedingt durch den fehlenden Kontakt mit der jeweils anderen Sprachgruppe, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule (Vgl. Abel, Vettori, Wisniewski 2012). Die Frage, ob und inwiefern auch die Bildungspolitik in den letzten Jahrzehnten dazu beigetragen bzw. dies gefördert hat, bleibt offen. „Mach mich zweisprachig, aber bring mich nicht in Kontakt mit jenen, die diese zweite Sprache als Erstsprache sprechen. Dieses Kunststück zu vollbringen, ist Aufgabe der Südtiroler Bildungsinstitutionen, vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung.“ (Baur, Larcher 2011:164) Rechtliche Rahmenbedingungen, um diese Kontakte zu ermöglichen, wurden erst in den letzten Jahren geschaffen.

Die Bildungspolitik des neuen Jahrtausends beginnt neue Wege zu beschreiten. Schon die erste Fassung des Sprachenkonzepts aus dem Jahr 2003 zeigt Alternativen auf. Der Ansatz der Integrativen Sprachdidaktik und die damit zusammenhängende sprachübergreifende Zusammenarbeit im Rahmen des Sprachunterrichts, kombiniert mit dem Konzept einer funktionalen Mehrsprachigkeit, eröffnet einen neuen Zugang zum Sprachenlernen. Auch der Beschluss der Landesregierung aus dem Jahr 2008 (neu aufgelegt im November 2015) zum Projekt „Un anno in L2/Zweitsprachjahr/N ann te L2 y L3“ zeigt neue Perspektiven auf. Von der Möglichkeit, eine Klasse in der Schule der anderen Landessprache zu besuchen und somit die Sprache und Kultur der jeweils anderen Sprachgruppe vertieft kennenzulernen, machen immer noch zu wenige Lernende Gebrauch.

2.2 Mehrsprachigkeit: Mythos oder Realität?

Ist Mehrsprachigkeit ein Segen oder ein Fluch? Seit jeher wurden auch bildungspolitische Entscheidungen, die zur Mehrsprachigkeit ermuntern oder verdonnern, von teils haarsträubenden Mythen beeinflusst. Dem Phänomen der individuellen (oder inneren) Mehrsprachigkeit wurde in den letzten Jahrzehnten vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet, und dabei wurden viele negativ konnotierte Mythen entzaubert. Im Besonderen beziehen sich die nun folgenden Ausführungen auf Studien von Rosemary Tracy (Universität Mannheim), die in vielen Artikeln immer wiederkehrende Mythen in Bezug auf den Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen demontiert (Vgl. Heide 2009). Dies ist auch für den Südtiroler Kontext bedeutsam, beruhen doch einige wichtige Entscheidungen im Bildungsbereich in der Nachkriegszeit auf Theorien, die im 3. Jahrtausend wissenschaftlich nicht mehr haltbar sind.

Hier nun einige ihrer Thesen, ergänzt mit Befunden anderer Wissenschaftler.

Mythos 1: Mehrsprachigkeit ist ein kognitiver Ausnahmezustand.

Einsprachigkeit ist nicht die Regel, im Gegenteil, die Mehrheit der Weltbevölkerung wächst mit mehreren Sprachen gleichzeitig auf. Im Kopf eines Kindes hat mehr als eine Sprache Platz. Rosemary Tracy geht in einem im Internet veröffentlichten Vortrag an der Universität Mannheim davon aus, dass die Sprachfähigkeit eines jeden Menschen ein „robustes Geschenk unserer Gene“ ist und dass sie von unserer Intelligenz unabhängig ist (Tracy 2010). Dieses Geschenk lässt auch den Erwerb mehrerer Sprachen zu, ohne Kinder dabei zu überfordern. Ingrid Gogolin kommt in ihren Forschungen zu einem ähnlichen Ergebnis: „Die Forschung zum frühkindlichen Spracherwerb gibt deutliche Hinweise darauf, dass Zweisprachigkeit im frühen Lebensalter für die gesamte sprachliche Entwicklung überaus günstig ist.“ (Gogolin 2003:43)

Mythos 2: Entweder man beherrscht eine Sprache perfekt oder mehrere unvollkommen.

Vom Anspruch der *near native speaker language competence* ist man in den Empfehlungen der EU lange schon abgekommen. Der im Jahr 2001 vom Europarat veröffentlichte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) hat zweifelsohne entscheidenden Einfluss gehabt. Je nach Kontext und Verwendungszweck werden einzelne Sprachbereiche in unterschiedlichem Maße ausdifferenziert bzw. manchmal ist eine Sprache dominanter als die andere(n). Thomas Studer spricht dabei von „partiellen Kompetenzen, funktionaler Trennung der Sprachen bei Mehrsprachigen in Abhängigkeit von Thema, Situation und Gesprächspartner“ (Studer 2013). Dieser Ansatz findet auch im Sprachenkonzept (2003) und in den Rahmenrichtlinien für die deutschsprachige Schule in Südtirol seinen Niederschlag.

Im Jahr 1966 behauptete L. Weisberger noch Folgendes: „Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig ist. (...) Vor allem aber gehen *corruption du langage* und *corruption des mœurs* Hand in Hand. (...) Das geht von einer Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße der Geistesschärfe selbst; geistige Mittelmäßigkeit ist die Folge (...)“ Dieser Mythos der „Trübung des sprachlichen Gewissens“ und des „Erschlaffen(s) des Gewissens insgesamt“ (Weisberger 1966:73) ist durch viele Studien eindeutig widerlegt. Im Gegenteil, mehrsprachigen Menschen werden in der Regel auch erhöhte kognitive Kompetenzen bescheinigt. Dass Mehrsprachigkeit zu einer *corruption des mœurs* („Erschlaffen des Gewissens“) führen soll, muss man sich im 3. Jahrtausend wohl mit einem Schmunzeln auf der Zunge zergehen lassen. Peeter Mehisto kommt in seinem Artikel zu den kognitiven Vorteilen der Zweisprachigkeit zu folgendem Schluss:

It is believed by many researchers that bilingualism in any language improves cognitive functioning. In particular, it is believed that it increases the cognitive load that the bilingual individual can handle at one time, that it improves episodic and semantic memory, increases metalinguistic awareness, and encourages the development of high-order problem-solving skills. (Mehisto 2012:53)³

Mehisto belegt seine These der *increased multicompetence* zwei- oder mehrsprachiger Menschen in seinem Artikel mit einer Serie wissenschaftlicher Studien.

Mythos 3: Das Mischen (*Code-switching*) von Sprachen ist Anzeichen eines Defizits und deutet auf Inkompetenz und/oder eine mangelnde Identifizierung mit einer Sprechergemeinschaft hin.

Der Wechsel von Sprachen ist mittlerweile ein Kennzeichen einer vielsprachigen Gesellschaft. Dass Code-switching dazu führen soll, dass Menschen sich deswegen nicht mehr mit einer Sprechergemeinschaft identifizieren sollen/können, ist wissenschaftlich nicht haltbar. Zudem ist auch die Verbundenheit mit mehreren Sprechergemeinschaften möglich und warum nicht gar erstrebenswert? Im Südtiroler Kontext wurde/wird diesem Irrglauben große Bedeutung beigemessen. Umso wichtiger ist es, ihn mit wissenschaftlichen Daten zu widerlegen und das Wechseln zwischen Sprachen in bestimmten Entwicklungsphasen bzw. Kontexten richtig einzuordnen.

Mythos 4: Kinder sind durch Mehrsprachigkeit überfordert. Sie müssen erst eine Sprache vollständig erwerben – sonst drohen „Halbsprachigkeit“ oder andere Probleme.

Wie schon erwähnt, Einsprachigkeit ist weltweit die Ausnahme, nicht die Regel. Kinder sind in der Lage, mehrere Sprachen gleichzeitig oder auch sukzessive als Erstsprachen/Muttersprachen zu erlernen, dem Phänomen einer „doppelten Einsprachigkeit“ ist Rechnung zu tragen. Voraussetzungen dafür sind allerdings die Qualität, der Beginn, die Dauer, die Quantität usw. des sprachlichen Inputs.

Im Südtiroler Kontext gilt es, diesem Mythos der Gefahr der Halbsprachigkeit entgegenzuwirken. Rosemary Tracy empfiehlt dahingehend unter anderem

- „frühe Erwerbsgelegenheiten (mit Beginn Kita),
- regelmäßiges durchaus komplexes Sprachangebot, variations- und kontrastreich,
- authentische Kommunikation in alltagsrelevanten Situationen,
- kleine (gemischte) Gruppen, mit gemeinsamem Aufmerksamkeitsfokus,
- Vertrauen der Eltern“. (Tracy 2010)

³ Viele Wissenschaftler sind davon überzeugt, dass Bilingualismus, in welcher Sprache auch immer, kognitive Vorteile mit sich bringt. Im Besonderen gehen sie davon aus, dass das bilinguale Individuum mehr gleichzeitig verarbeiten kann, dass dessen semantisches und episodisches Gedächtnis erweitert ist und der Bilingualismus zu einem erweiterten semantischen und episodischen Gedächtnis führt, das metalinguistische Sprachbewusstsein fördert und die Entwicklung höherer Problemlösefertigkeiten anregt. (Übersetzung des Verfassers).

Im Gegensatz zu früheren Vermutungen weist die Forschung darauf hin, dass auch der frühe Zweitspracherwerb „keine Hexerei ist, (...) dass Kinder im Alter von 3–4 Jahren keineswegs durch die Herausforderung, eine zweite Sprache zu erwerben, überfordert sind.“ (Tracy 2006) Für die Schule bedeutet das, dass die säuberliche Trennung der einzelnen Sprachen im Gehirn gar nicht notwendig ist, dass „Ausflüge in weitere fremde Zungen“ und eine Abkehr vom Sprachpurismus durchaus erstrebenswert sind, dass „sprachlernende Gehirne von dem ‚Babel im Kopf‘ profitieren können.“ (Hufeisen 2005:42)

Bei dieser Auflistung handelt es sich um eine Auswahl von Mythen (oder Irrglauben) rund um den Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen. Da gäbe es noch eine Reihe weiterer, die durchaus interessant klingen (z. B. zum Spracherwerb im Schlaf, die Rolle des Prestiges einer zu erlernenden Sprache usw.), welche aber für die Entscheidungen im Bildungsbereich weniger relevant sind und aus diesem Grund hier nicht behandelt werden.

Dass es abweichend von dem durchaus auch historisch zu erklärenden angstbehafteten Zugang zum Sprachunterricht in der deutschsprachigen Schule in Südtirol andere Ansätze gibt, zeigen z. B. die in den 1950er-Jahren gegründeten Europäischen Schulen. Sie alle, derzeit 14 an der Zahl, sind dem in ihrem jeweiligen Fundament verankerten Grundsatz verpflichtet:

Elevés au contact les uns des autres, libérés dès leur plus jeune âge des préjugés qui divisent, initiés aux beautés et aux valeurs des diverses cultures, ils prendront conscience, en grandissant, de leur solidarité. Tout en gardant l'amour et la fierté de leur patrie, ils deviendront, par l'esprit, des Européens, bien préparés à achever et à consolider l'œuvre entreprise par leurs pères pour l'avènement d'une Europe unie et prospère.⁴ (Jean Monnet)

Generationen von jungen Menschen haben Europäische Schulen seit den 1950er-Jahren verlassen, haben sich dem europäischen Geist verschrieben, haben mehrsprachige Bildungsgänge durchlaufen und sind gleichzeitig fest verwurzelt in der Kultur ihres jeweils eigenen Herkunftslandes geblieben. Diese Grundphilosophie des Unterrichts und der Pflege der Muttersprache bei gleichzeitiger Öffnung für andere Sprachen, Kulturen und Lebensweisen könnte ohne Weiteres auch ein wenig auf Südtirol abfärben, sogar ohne dabei die Grundprinzipien des Art. 19 des Autonomiestatuts in Frage zu stellen.

2.3 Rechtliche Bestimmungen

Dem Spracherwerb und -lernen wurde in Südtirol aufgrund der weiter oben kurz umrissenen historischen Entwicklungen immer schon große Aufmerksamkeit gewidmet. Geprägt waren Entscheidungen in diesem Bereich meistens von der Idee der klaren Trennung: zuerst die Muttersprache, dann die Zweitsprache, dann eventuell weitere Sprachen. Dies ist kein Südtirolspezifikum, diese Trennung findet sich auch in anderen europäischen Lehrplänen des vorigen Jahrhunderts.

Obwohl die Forschung im Bereich des Spracherwerbs und -lernens in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu vielen neuen Erkenntnissen geführt hat, gelangten diese nur zögerlich in die Lehrpläne der verschiedenen Länder. Ein Meilenstein war dabei ohne Zweifel der im Jahr 2001 vom Europarat veröffentlichte und bereits erwähnte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*. In Teilen wurde er schon in den 90er-Jahren veröffentlicht und erprobt. Der in diesem Dokument propagierte Ansatz des mehrsprachigen Lernens fasst viele Forschungsergebnisse zusammen:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Europarat 2001:17)

4 Zusammen erzogen, von Kindheit an von den trennenden Vorurteilen unbelastet, vertraut mit allem, was groß und gut in den verschiedenen Kulturen ist, wird ihnen, während sie heranwachsen, in die Seele geschrieben, dass sie zusammengehören. Ohne aufzuhören, ihr eigenes Land mit Liebe und Stolz zu betrachten, werden sie Europäer, geschult und bereit, die Arbeit ihrer Väter vor ihnen zu vollenden und zu verfestigen, um ein vereintes und blühendes Europa entstehen zu lassen. (Jean Monnet)

Und weiter:

Aus dieser Perspektive (der Mehrsprachigkeit – Anmerkung des Verfassers) ändert sich das Ziel des Sprachenlernens 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. (...) Dies impliziert (...) dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. (Europarat 2001:17)

Bereits in den 90er-Jahren hatten Rita Gelmi und Annemarie Saxalber eine Lanze für die Integrierte Sprachdidaktik gebrochen und das Konzept der Sprachentrennung aufgeweicht. Landesweit wurden verschiedene Projekte durchgeführt, sauber dokumentiert und publiziert. Leider ist es damals nicht gelungen, diese Ideen systematisch und flächendeckend in den Lehrplänen bzw. den Tätigkeitsplänen der Schulen zu verankern, vielleicht auch deshalb, weil damals die Lehrpläne für die einzelnen Fächer diesen Aspekt noch wenig explizit vorsahen. Britta Hufeisen fasst diesen Sachverhalt folgendermaßen zusammen: „Curricula beziehen sich traditionellerweise auf einzelne Sprachen, ohne Berücksichtigung auf ihre Verknüpfung mit anderen Sprachen, weder im lernenden Individuum oder der jeweiligen Lerngruppe noch in Bezug auf die Sprachen im gegebenen institutionellen oder gesellschaftlichen Rahmen.“ (Hufeisen 2010:370)

Bahnbrechend war dann aber das im Jahr 2003 erstmals veröffentlichte „Sprachenkonzept für die deutschen Kindergärten und Schulen in Südtirol“. Leider wurde die Publikation in der Bildungslandschaft nicht so wahrgenommen, wie sie es verdient hätte. Eine unwesentlich veränderte bzw. ergänzte Neuauflage wurde im Jahr 2007 veröffentlicht. Zum ersten Mal wird der Ansatz der „funktionalen Mehrsprachigkeit als Ziel“ angepeilt, die „gezielte Förderung der Erstsprache setzt auf eine kognitive sprachübergreifende Grundfähigkeit“ und dem Sprachenlernen wird ein integrierender Charakter verliehen (Autonome Provinz Bozen 2007:15). Bewusste Förderung von Strategien und Sprachaufmerksamkeit sollen genutzt werden, Mehrsprachigkeit zu fördern.

Als Arbeitsinstrumente wurden von einer sprachgruppenübergreifenden Arbeitsgruppe zu Beginn des neuen Jahrhunderts Sprachenportfolios für die Grund-, Mittel- und Oberschule entwickelt, die von der EU akkreditiert wurden, leider aber nicht so eingesetzt werden wie angedacht.

Der Grundsatz der Förderung der Mehrsprachigkeit bzw. der Integrierten Sprachdidaktik findet sich auch in den Landesgesetzen der Unterstufe (LG Nr. 5/2008) und der Oberstufe (LG Nr. 11/2010) wieder. In jenem für die Unterstufe (Jahrgänge 1–8) wird zwar der Grundsatz „Muttersprache Deutsch vor der Zweitsprache Italienisch“, gepaart mit grundlegenden Kenntnissen in Englisch, noch einmal untermauert, gleichzeitig werden aber neue Türen geöffnet bzw. neue Anforderungen formuliert: „Zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler können die Schulen im Einklang mit Artikel 19 des Autonomiestatuts und den Richtlinien der Landesregierung innovative Projekte des Sprachenlernens durchführen.“ (Art. 14, Abs. 5)

Dem Erlernen von Sprachen wird auch im Oberstufengesetz große Bedeutung beigemessen. Art. 7, Abs. 7 sieht gar vor, dass „Schulen eines bestimmten Gebiets, auch unterschiedlicher Unterrichtssprache, zur Umsetzung gemeinsamer Projekte zusammenarbeiten. (...) Dem Erlernen der zweiten Sprache und zusätzlicher Fremdsprachen wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet.“ Art. 9, Abs. 1 sieht dann des Weiteren vor, dass unter anderem Kriterien „zur Einführung innovativer didaktischer Vorhaben, unter besonderer Berücksichtigung des Sprachunterrichts ...“ entwickelt werden.

Die Grundsätze dieser beiden Landesgesetze werden explizit in den Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol (2009) und für die Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol (2010) aufgegriffen. Exemplarisch werden hier zwei Stellen zitiert, die den Aspekt der Mehrsprachigkeit bzw. der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Sprachfächer im Sinne einer gemeinsamen Sprachdidaktik verdeutlichen:

Das Miteinander mehrerer Sprachen bietet optimale Möglichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und zu reflektieren. Aus diesem Grund zeigen die Curricula eine interkulturelle und fächerübergreifende Perspektive auf und berücksichtigen die Ausgangslage der Schüler/innen. (Rahmenrichtlinien der Grund- und Mittelschule, S. 45)

Innovative Vorhaben im sprachlichen Bereich fördern die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in allen Sprachfächern und setzen die Schulung der Ausdrucksfähigkeit der Lernenden in den Mittelpunkt. Sie wenden auch Methoden des natürlichen Spracherwerbs an, ohne das Prinzip des muttersprachlichen Unterrichts laut Art. 19 des Autonomiestatuts zu verletzen. (Rahmenrichtlinien der Gymnasien und Fachoberschulen, S. 14)

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass diese Öffnung hin zu einer mehrsprachigen Bildungswelt schon vor dem Beschluss zu den Rahmenrichtlinien für die Schulwelt in jenem zu den Rahmenrichtlinien für den Kindergarten verankert wurde. Dort ist die Öffnung bei genauerer Analyse eigentlich noch weitreichender, wird eines der Bildungsziele im sprachlichen Bereich doch folgendermaßen formuliert:

Zwei- und Mehrsprachigkeit ist ein bedeutsamer Aspekt sprachlicher Bildung und stellt eine besondere Chance für Kinder dar. Es gilt, die spezifischen Entwicklungsprofile, Bedürfnisse und Kompetenzen von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen. Kinder werden ermutigt, Neugierde auf Sprachen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Lebensform anzusehen. (Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol, S. 33)

Die Rahmenrichtlinien geben eine Richtung vor und zeigen verschiedene Möglichkeiten auf. Kriterien und Richtlinien für die Umsetzung verschiedener Initiativen werden dann aber erst im Beschluss der Landesregierung vom 8. Juli 2013, Nr. 1034 *Sprachprojekte und Sachfachunterricht mit der CLIL-Methodik an den deutschsprachigen Grund-, Mittel- und Oberschulen* festgelegt. Damit haben die Schulen einen rechtlich klar definierten Rahmen, innerhalb dessen sie ihre Initiativen ansetzen können. Oberstes Prinzip bleibt die Pflege und Förderung der Muttersprache, zusätzlich regelt der Beschluss die Durchführung von Sprachprojekten im Rahmen der Schulautonomie und den Unterricht mit der CLIL-Methodik (*Content and Language Integrated Learning*). Als Herzstück des Beschlusses kann wohl die verpflichtende Entwicklung eines mehrjährigen Konzeptes von Sprachfördermaßnahmen an der Schule angesehen werden, das eine organische und koordinierte Planung aller sprachdidaktischen Vorhaben einschließt.

Im Dezember 2015 fasst die Landesregierung der Autonomen Provinz Bozen einen neuen Beschluss: „Förderung der Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule – Maßnahmenpaket 2016–2020“ (Beschluss der Landesregierung vom 01.12.2015, Nr. 1383). Der neue Geist der Sprachförderung ist im einleitenden Teil des Beschlusses zusammengefasst:

Die deutsche Schule in Südtirol stellt sich bewusst der Herausforderung, die Förderung der Mehrsprachigkeit bei allen Bürgerinnen und Bürgern als eines ihrer vorrangigen Ziele zu setzen. Mehrsprachigkeit wird als Reichtum angesehen, als kultureller Schatz und als Chance für vielfältige Kommunikation. Die deutsche Schule in Südtirol ist sich aber bei aller Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit stets bewusst, dass die deutsche Sprache, insbesondere das Hochdeutsche, für die Südtiroler und Südtirolerinnen von besonderer Bedeutung ist. (BLR, 01/12/2015, Nr. 1383, S. 3–4)

Die Weichen sind gestellt. Der derzeit vorgegebene Rahmen bietet den Schulen viele Möglichkeiten, sich als sprachfördernde Schulen zu etablieren. Dabei spielen sowohl die Pflege der Mutter- und Zweitsprache als auch das Erlernen weiterer Sprachen eine wichtige Rolle. Zudem muss es ein Anliegen der Schulen sein, „Sprache“ in allen Fächern zum Thema zu machen. Das Gesamtkonzept kann ohne „sprachsensiblen Unterricht“ in allen Fächern nicht gelingen. Das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* kann ein wichtiges Instrument für die Schulen sein, dem in den oben angeführten Empfehlungen und Beschlüssen definierten Anspruch auf die Förderung der Mehrsprachigkeit in all ihren Facetten gerecht zu werden und eine gelingende Mehrsprachigkeitsdidaktik zu implementieren. Die systematische Nutzung von Vorkenntnissen beim Erwerb weiterer Sprachen ist noch wenig erforscht, in der Diskussion um die „Mehrsprachigkeitsdidaktik (...)“ zeigen sich die Vorboten einer neuen Generation der Fremdsprachendidaktik, deren Grundlagen jedoch noch zu erarbeiten sind, wenn sie nicht bei kontrastiven Vergleichen verharren will.“ (Roche 2013:11)

Literaturhinweise

Abel, A., C. Vettori, K. Wisniewski (Hrsg.). (2012) *Kolipsi: Gli studenti altoatesini e la seconda lingua; indagine linguistica e psicosociale = Kolipsi: Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache; eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. Bozen. Eurac Research.

Autonome Provinz Bozen (2008) *Landesgesetz* vom 16. Juli 2008, Nr. 5.

Autonome Provinz Bozen (2008) *Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol*, Beschluss der Landesregierung vom 3. November 2008, Nr. 3990.

Autonome Provinz Bozen (2009) *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*, Beschluss der Landesregierung vom 19. Jänner 2009, Nr. 81.

Autonome Provinz Bozen (2010) *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol*, Beschluss der Landesregierung vom 13. Dezember 2010, Nr. 2040.

Autonome Provinz Bozen (2010) *Rahmenrichtlinien für die Fachoberschulen in Südtirol*, Beschluss der Landesregierung vom 14. Dezember 2010, Nr. 2040.

Autonome Provinz Bozen (2010) *Landesgesetz* vom 24. September 2010, Nr. 11.

Autonome Provinz Bozen (2013) *Beschluss der Landesregierung* vom 8. Juli 2013, Nr. 1034.

Autonome Provinz Bozen (2015) *Beschluss der Landesregierung* vom 1. Dezember 2015, Nr. 1383.

- Baur, S. und Larcher, D. (2011) *Fit für Europa*, Meran/Klagenfurt. Edizioni alpha beta Verlag, Drava Verlag.
- De Cillia, R. (2013) Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit. In *SchVw aktuell Österreich 3/2013*. S. 78–80.
- Deutsches Schulamt und Pädagogisches Institut (2003 und 2007) *Sprachenkonzept für die deutschen Kindergärten und Schulen in Südtirol*. Autonome Provinz Bozen.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Straßburg. Langenscheidt.
- Franceschini, R. (2012) Analyse der Gesamtergebnisse mit besonderem Augenmerk auf die Fortschritte. In: *Resultac dl'analisa linguistica 5ª tlasses scoles autes/Ergebnisse der Sprachkompetenz-Studie 5. Oberschul-klassen/Risultati dell'analisi linguistica 5ª classi scuole secondarie di secondo grado*. Bozen. Departimënt educazion y cultura ladina – Inovazion y consulenza pedagogich.it.
- Gogolin, I. (2003) Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, *Materialien zur Bildungsplanung und zur Bildungsförderung*, Heft 107. Bonn.
- Heide, J. (2009) *Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Bedingungen, Risiken und Chancen, eine Zusammenfassung des Vortrags von Rosemary Tracy*. Universität Mannheim. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/.../spath02_SP01.pdf (letzter Zugriff am 16.04.2016).
- Hufeisen, B. (2005) Fit für Babel. *Gehirn und Geist*, 6, S. 42–47.
- Hufeisen, B. (2010) Curriculumforschung. In Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett, S. 369–371.
- Kühebacher, E. (1974) Nur das Misstrauen kann uns retten. *Dolomiten*, 134, S. 3.
- Land Südtirol (Hrsg.). (2012) *Das ist Südtirol*. Bozen.
- Mehisto, P. (2012) The Cognitive Benefits of Bilingualism, *Lingue per un cuore europeo*. Atti del seminario nazionale Iend, Torino 28-29-30 ottobre 2011, Iend 5, S. 53–60.
- Pichler, W. (2009) Zwischen bildungspolitischem Aufbruch und ‚Sprachnotstand‘: die 70er Jahre. In Baur, S., Mezzalana, G. und Pichler, W. *Die Sprache der Anderen*. Edizioni alpha beta Verlag, Drava Verlag. Meran Klagenfurt, S. 121–168.
- Roche, J. (2013) *Mehrsprachigkeitstheorie*. Tübingen. Narr.
- Studer, T. (2013) *Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb*. Vorlesung DaF/DaZ. https://moodle2.unifr.ch/pluginfile.php/140372/mod_resource/content/2/%23handout%2002-Einstieg%20ppt%2013-02.pdf (letzter Zugriff am 16.04.2016).
- Tracy, R. (2006) *Mehrsprachigkeit und erfolgreiche frühe Förderung bei Kindern: Grundsätzliche Überlegungen*. Vortrag Kongress Mannheim. www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=698 (letzter Zugriff am 16.04.2016).
- Tracy, R. (2010) *Sprachliche Kompetenzen in der frühen Kindheit*. Universität Mannheim. PowerPoint-Präsentation, <https://www.duisburg.de/micro/raa/medien-38/Tracy.pdf> (letzter Zugriff am 16.04.2016).
- Weisberger, L. (1966) *Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit*. (zitiert in de Cillia 2013).

Kapitel 3 – Mehrsprachencurriculum Südtirol

Franca Quartapelle, Evi Debora Schwienbacher

Nach einer allgemeinen Einführung in das Thema Mehrsprachigkeit und einer Beleuchtung der besonderen Situation in Südtirol liegt der Schwerpunkt des folgenden Kapitels auf der Entstehungsgeschichte des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* sowie auf dessen Aufbau und seiner Zusammensetzung. Außerdem veranschaulicht es, wie auf dessen Grundlage Lerneinheiten geplant und wie Kompetenzzuwachs im mehrsprachigen Bereich eingeschätzt und bewertet werden kann.

Wie im vorhergehenden Kapitel deutlich wird, sind sämtliche rechtliche Voraussetzungen für die Förderung der Mehrsprachigkeit an Südtirols Schulen gegeben. Der Schwerpunkt ist an und für sich gar nicht neu. Bereits seit den 1990er-Jahren gab es an den deutschsprachigen Schulen immer wieder Projekte zur gemeinsamen Sprachendidaktik (vgl. Gelmi, Saxalber 1992).

Projekte an Schulen sind jedoch allzu oft an Personen gekoppelt und deshalb besteht die Gefahr, dass sie bei einem Personalwechsel versanden. Daher ging das Bestreben für die Begleitung von Schulen, die sich auf den Weg zu einem Mehrsprachencurriculum gemacht hatten, in eine andere Richtung. Durch einen curricularen Ansatz wird die Verankerung mehrsprachiger Initiativen in den Schulprogrammen und somit ihre Nachhaltigkeit gewährleistet.

Ein weiteres Postulat für die Entwicklung des vorliegenden Instrumentes war, dass es nicht gezwungenermaßen erhöhte Ressourcen in Anspruch nehmen durfte. Haben Schulführungskräfte bereits andere Schwerpunkte für die Unterrichtsentwicklung an ihren Schulen gewählt, stehen oft keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung. Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist aber eine Notwendigkeit für alle Lernenden im Südtiroler Bildungssystem. Sie darf nicht elitär und restriktiv für einen Klassenzug oder nur für wie auch immer zusammengesetzte Gruppen von Lernenden angeboten werden. Arbeiten Lehrpersonen im Team, tut natürlich jede Schulführungskraft gut daran, ihnen für diesen Schulschwerpunkt (z. B. für die gemeinsamen Absprachen, die Erstellung von Lerneinheiten usw.) gemeinsame Zeitfenster zur Verfügung zu stellen. Ebenso kann für gewisse Lerneinheiten Teamunterricht nicht nur von Vorteil, sondern sogar notwendig sein. Für die konkrete Arbeit mit den Lernenden bietet sich z. B. an, neben den curricularen Stunden in der Grund- und Mittelschule das Zeitkontingent des Wahl- und Wahlpflichtbereichs und in der Oberschule jenes der „Fächerübergreifenden Lernangebote“ für die Förderung der Mehrsprachigkeit zu verwenden.

Das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* ist als Instrument gedacht, das in allen Schulstufen und -typen zur Förderung der Mehrsprachigkeit einsetzbar ist, wobei eine für die jeweils eigene Schulrealität notwendige Schwerpunktsetzung und entsprechende Kompetenzförderung möglich sein muss. Eine Schule in einer ländlichen Gegend wird ganz andere Schwerpunkte wählen als eine Schule in einer Stadt. Die Erstere kann anhand des Mehrsprachencurriculums z. B. die Förderung von Erst- und Zweitsprache anstreben, während Zweitere vielleicht den Umgang mit der Vielfalt von vorhandenen Migrationssprachen fördern möchte. Es sei hier noch einmal betont, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit nicht nur Aufgabe der Sprachfächer sein kann, sondern dass sich alle Fächer daran beteiligen müssen.

Nicht zuletzt waren bei der Ausarbeitung des Mehrsprachencurriculums Südtirol zwei weitere Faktoren wichtig: eine leichte Handhabbarkeit und eine mögliche kleinschrittige Anwendung. Für die allermeisten Lehrpersonen wird eine bewusste Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen im Unterricht Neuland sein, und nicht alle werden von Beginn an auf die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in den Klassenräten bauen können. Mehrsprachige Kompetenzen können sowohl im sprachübergreifenden als auch im Unterricht in einer Sprache vermittelt werden. Auf der Grundlage des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* können Lerneinheiten entwickelt werden, die in einem einzelnen Sprachfach auf die Entwicklung einer gewissen mehrsprachigen Kompetenz abzielen. Einerseits können sowohl bekannte als auch unbekannte Sprachen in den Unterricht miteinbezogen werden, andererseits handelt es sich oft um die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen, die auch in einer einsprachigen Lerneinheit erfolgen kann.

Wie aus den folgenden Ausführungen ersichtlich wird, sind im Idealfall bei der Arbeit an allen mehrsprachigen Kompetenzbereichen mehrere Sprachen involviert, wobei die Lerneinheiten auf Sprachhandlungen aufbauen. Hierzu mehr unter Kapitel 3.3 sowie in den Praxisbeispielen in Kapitel 4.

3.1 Orientierung an Modellen

In Bezug auf seine theoretische Fundierung konnte bei der Ausarbeitung des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* auf Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden, die im europäischen Sprachraum vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten erarbeitet wurden. Wie schon in Kapitel 1.3 deutlich wurde, waren dabei jene Ansätze von besonderem Interesse, die den Mehrwert der Mehrsprachigkeit ins Auge fassen und das im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht angestrebte Ideal des muttersprachlichen Kompetenzniveaus sowie die damit einhergehende Vorstellung einer linearen Sprachentwicklung hinterfragen. Grosjean bedient sich bei der Beschreibung zweisprachiger Menschen eines Bilds aus dem Sport: Er vergleicht sie mit Hürdenläu-

fern, die in sich Fähigkeiten sowohl von Sprintern als auch von Hochspringern vereinen, sich in Wettkämpfen aber in einer eigenen Disziplin messen (Grosjean 1985). Dieses Bild trifft wohl auch – wenn nicht noch in erhöhtem Maße – auf mehrsprachige Menschen zu. Überzeugend waren in diesem Zusammenhang die Überlegungen zum dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (Herdina, Jessner 2002), das die dynamische Systemtheorie auf den Erwerb und Gebrauch von Sprachen anwendet.

Das mehrsprachige System ist ein adaptives, komplexes System, das zwei wesentliche Eigenschaften besitzt, nämlich die Eigenschaft der Elastizität – das System gleicht sich an, wenn in der Umgebung des Systems temporäre Veränderungen stattfinden – und jene der Plastizität, d. h. das System reagiert bei Bedingungsveränderungen mit der Entwicklung neuer Eigenschaften. (Jessner, Allgauer-Hackl 2015)

Jedes neu erlernte Sprachsystem beeinflusst demnach Sprachsysteme, die Lernende erworben bzw. zuvor erlernt haben. Als emergente Eigenschaft entsteht durch die Interaktion der Sprachsysteme ein metalinguistisches Bewusstsein, das sich in mehrsprachigen Menschen auf Fähigkeiten wie kritisches und divergentes Denken, pragmatische Kompetenzen, Übersetzungsfähigkeiten oder kommunikative Sensibilität und Flexibilität bezieht (vgl. Allgauer-Hackl, Jessner 2013:125). Dieses metalinguistische Bewusstsein bei Lernenden gezielt zu fördern, war eine der Grundideen sowohl bei der Entwicklung des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* als auch bei der Ausarbeitung von Lerneinheiten auf dessen Grundlage.

Ein weiteres Modell, das der Arbeitsgruppe zur Orientierung diente, war das von Britta Hufeisen vorgelegte Faktorenmodell des multiplen Sprachenlernens, das neben neurophysiologischen, lernerexternen, emotionalen, kognitiven und linguistischen Faktoren beim Lernen aller Fremdsprachen nach der ersten auch fremdsprachenspezifischen Faktoren eine Rolle zuweist. Diesen Faktoren ist es zu verdanken, dass man beim Erlernen weiterer Fremdsprachen, hier am Beispiel einer L4, nicht von Null anfängt.

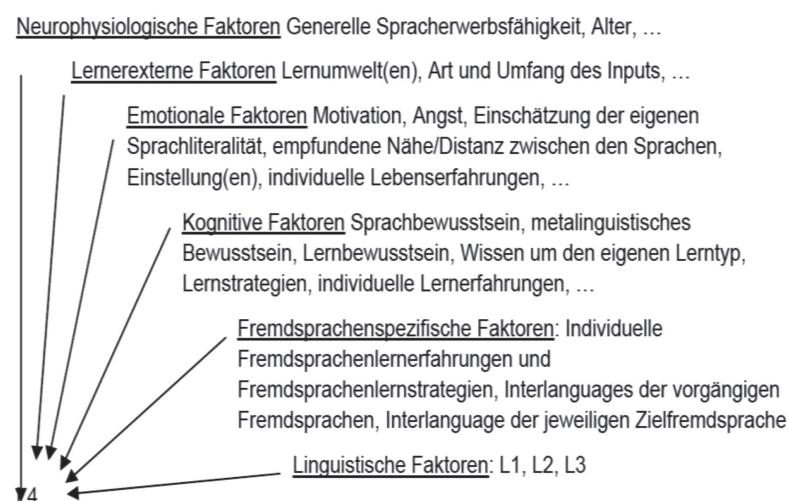


Abb. 2: Faktorenmodell für das Lernen zweiter und weiterer Fremdsprachen nach Hufeisen und Gibson (2003:20)

Das Modell veranschaulicht unter anderem

inwiefern sich das Lernen einer zweiten und weiteren Fremdsprache unterscheidet: So lässt sich damit zeigen, dass neben neurophysiologischen, kognitiven, affektiven und linguistischen Faktoren auch lernerexterne Faktoren wie die Lernumgebung und der Input sowie fremdsprachenspezifische Faktoren wie individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien das Fremdsprachenlernen bestimmen. Beim Lernen einer zweiten und weiteren Fremdsprache liegen die Unterschiede nicht nur bei den linguistischen Faktoren (...), sondern in erster Linie sind es die fremdsprachenspezifischen Faktoren, die sich ändern: Lernende bringen in den Lernprozess vielfältige Erfahrungen (mit dem) und Strategien für das Lernen einer Fremdsprache mit. (Allgauer-Hackl et al. 2015:12)

Aus spracherwerbstheoretischer Sicht legt Britta Hufeisen dieses Faktorenmodell einem von ihr entwickelten prototypischen Gesamtsprachencurriculum zugrunde, „welches die Idee einer curricularen Mehrsprachigkeit mittels konsequenten Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts und flankierender Maßnahmen umsetzt.“ (Hufeisen 2011:265) Die unten folgende Grafik zeigt die Darstellung dieses Gesamtsprachencurriculums. Sie liest sich von links unten nach rechts oben; auf der horizontalen Achse sind die Lernjahre im Laufe einer Schulkarriere sichtbar, die vertikale Achse bildet die Sprachen und ihre Lern- und Lehrzeiten ab:

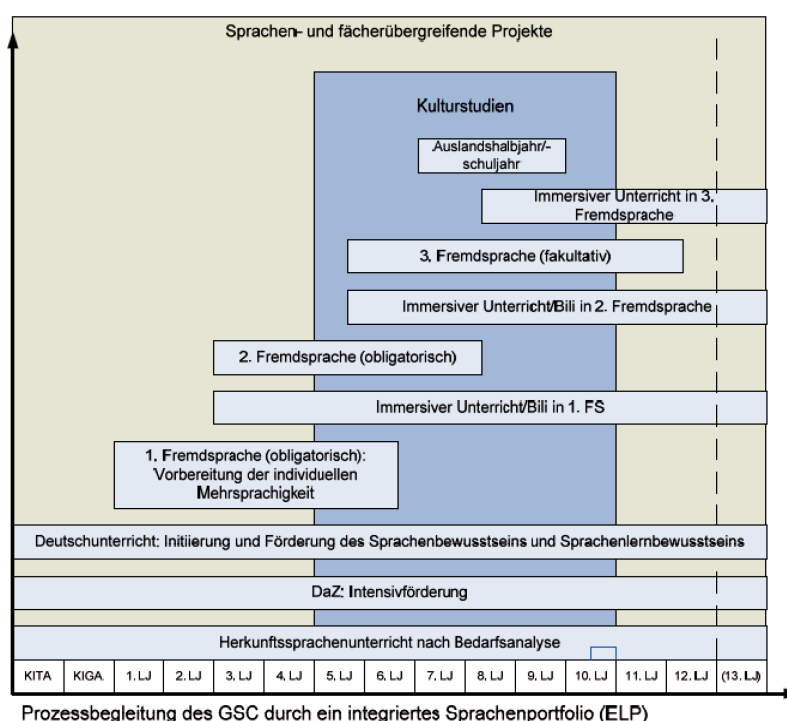


Abb. 3: Gesamtsprachencurriculum nach Hufeisen (2011)

Ein Mehrsprachencurriculum nach diesem Vorbild schien aus rechtlichen und logistischen Gründen in Südtirol unmittelbar nur schwer realisierbar. Eine erste Herausforderung bestünde in der Zusammenarbeit verschiedener Bildungseinrichtungen, die durch den Ansatz im Vorschulalter und die Dauer über eine gesamte Schulkarriere hinweg notwendig wäre. Die Kindergärten unterstehen in Südtirol ganz der Landesverwaltung, rechtliche Rahmenbedingungen für die Grund-, Mittel- und Oberschulen in der autonomen Provinz müssen aufgrund deren staatlicher Anerkennung hingegen vom italienischen Bildungsministerium abgesegnet werden. Außerdem können Lernende in Südtirol nach dem Abschluss der Mittelschule frei über ihren weiteren Bildungsweg entscheiden. Nach dem Besuch der fünfjährigen Grundschule und der dreijährigen Einheitsmittelschule wählen sie zwischen unterschiedlich ausgerichteten allgemeinbildenden Gymnasien, Fachoberschulen im wirtschaftlichen oder technologischen Bereich oder den verschiedenen Möglichkeiten der Berufsbildung. Fände sich also eine weiterführende Schule, die zur Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums nach Hufeisen bereit wäre, so würde das aufgrund der mangelnden Kontinuität zwischen den Schulstufen trotzdem noch nicht gewährleisten, dass sich Lernende mit einer entsprechenden Vorbildung aus der Unterstufe für diese Schule entscheiden. Jugendliche messen der staatlichen Abschlussprüfung oft große Bedeutung bei und sehen sie als ausschlaggebend für ihre berufliche Zukunft. Es wäre daher eher fraglich, ob sich Lernende für ein derart innovatives Schulmodell entscheiden. Würde es sie auf die teilweise staatlich zentral vorgegebenen Prüfungsarbeiten angemessen vorbereiten? Eine weitere, noch viel größere Herausforderung beträfe die Personalfrage. Wäre es überhaupt möglich, genügend Sachfachlehrpersonen mit ausreichenden sprachlichen Kompetenzen zu finden, um den in Hufeisens Gesamtsprachencurriculum vorgesehenen CLIL-Unterricht abzudecken? Vielleicht könnte eine teilweise Umsetzung dieses Ansatzes für eine Schule als Pilotprojekt von Interesse sein, doch erfüllt er nicht die Forderung nach leichter Handhabbarkeit und kleinschrittiger Anwendbarkeit. Es sei hier noch erwähnt, dass Britta Hufeisen selbst ihre „Überlegungen zum Gesamtsprachencurriculum in dem Wissen an(stellt), dass es sich mit ziemlicher Sicherheit niemals realisieren lässt, weil viel zu viele Verwaltungsvorschriften dies verunmöglichen (...)“ (Hufeisen 2011:265) Der wissenschaftliche Wert dieses Ansatzes ist aber unumstritten.

Ein Beispiel eines Curriculums zur Förderung der Mehrsprachigkeit, das den Erfordernissen der Südtiroler Realität besser gerecht wird, ist das von Hans-Jürgen Krumm und seinem Kollegen Hans H. Reich im Auftrag des österreichischen Unterrichtsministeriums 2010/2011 für die Schulstufen 1–12 entwickelte *Curriculum Mehrsprachigkeit*. In seinem Vortrag im Rahmen des Österreichischen Schulleiterkongresses im November 2015 erklärte Krumm, das *Curriculum Mehrsprachigkeit* habe die schulische Unterstützung sprachlicher Bewusstwerdungsprozesse zum Ziel. Außerdem erkläre und differenziere es den Begriff der Sprachbewusstheit als Fähigkeit der Lernenden, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Das Curriculum bezieht muttersprachlichen Unterricht, den Deutsch-

und den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, aber auch jenen der ersten Fremdsprache und – zumindest exemplarisch – der sogenannten Sachfächer mit ein.

Im Zuge der Entwicklung des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* zeigte sich ebenfalls, dass „die multilinguale Schule nicht nur eine Angelegenheit der SprachlehrerInnen, sondern aller LehrerInnen“ ist (de Cillia 2008:80). Deshalb wurde der breite Ansatz des Modells von Krumm und Reich übernommen, ebenso wie die Gliederung in vier Kompetenzbereiche:

- Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen
- Wissen über Sprachen bzw. Vergleichen von Sprachen
- Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen
- Sprachlernstrategien

Diese wurden im *Mehrsprachencurriculum Südtirol* zu den vier Kompetenzbereichen adaptiert, die in Kapitel 3.2 detailliert beschrieben werden.

Während der Aspekt der auf Migration zurückzuführenden Mehrsprachigkeit im *Mehrsprachencurriculum Südtirol* weniger im Vordergrund steht, aber zweifellos mitgedacht wurde, wurde der progressive Aufbau der mehrsprachigen Kompetenzen über die Schuljahre ganz übernommen. In den unteren Schulstufen wird vom realen Umfeld der Lernenden ausgegangen; bis zur staatlichen Abschlussprüfung in der fünften Klasse Oberschule wird dieses stetig erweitert.

Für die vier in Anlehnung an das *Curriculum Mehrsprachigkeit* von Krumm und Reich gewählten Kompetenzbereiche wurden anzustrebende mehrsprachige Kompetenzen formuliert und dazu Deskriptoren verfasst. Hierfür erwies sich der am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates entwickelte *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (Candelier et al. 2012) als äußerst wertvolles Ausgangsdokument. Dieser Referenzrahmen für plurale Ansätze, kurz REPA, vereint vier plurale Ansätze: das interkulturelle Lernen, den *Evail aux langues*-Ansatz (die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität), die Interkomprehension („gegenseitige Verständlichkeit“) zwischen verwandten Sprachen und die integrierte Fremdsprachendidaktik in unterschiedlichen erworbenen und gelernten Sprachen. Diese Ansätze spielen für den Aufbau einer umfassenden mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz eine entscheidende Rolle. Der REPA trägt dazu bei, ihren Wert sichtbar zu machen, und zielt auf die Nutzung und Förderung von deklarativem (*savoir*), prozeduralem (*savoir faire und savoir apprendre*) und persönlichkeitsbezogenem Wissen (*savoir être*) ab, auf die auch die Kompetenzbereiche von Krumm und Reich zurückzuführen sind. Er stellt eine wichtige Ergänzung zu den existierenden Instrumenten, insbesondere zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* dar (vgl. Candelier et al. 2012:9). Neben der Beschreibung globaler Kompetenzen enthält der REPA eine Auflistung unterschiedlicher Ressourcen, die in unterschiedlichen Situationen bzw. bei unterschiedlichen Aufgaben unterschiedliche Kompetenzen aktivieren. Es waren vor allem diese sogenannten Ressourcen, die für die Formulierung der Deskriptoren im *Mehrsprachencurriculum Südtirol* als Grundlage dienten. Immer mit der Südtiroler Realität vor Augen, die trotz der geringen Größe des Landes und der überschaubaren Einwohnerzahl sehr komplex ist, wurden ausgewählte Ressourcen aus dem REPA als Deskriptoren der Kompetenzen im *Mehrsprachencurriculum Südtirol* adaptiert und mit progressiv zunehmender Komplexität nach Schulstufen angeordnet.

Bezüglich des formalen Aufbaus wurde das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* in Anlehnung an die gültigen Rahmenrichtlinien für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Schulen in Südtirol entwickelt. Analog zu den Rahmenrichtlinien, in denen auf die festgelegten Kompetenzen in Fächern, Fachbereichen oder fachübergreifenden Bereichen die Auflistung der zur Entwicklung der Kompetenzen notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse folgt, explizieren im *Mehrsprachencurriculum Südtirol* die Deskriptoren, wie mehrsprachige Kompetenzen in den verschiedenen Schulstufen entwickelt werden können.

3.2 Das Mehrsprachencurriculum: Kompetenzbereiche und Deskriptoren

Bei den Überlegungen, wie das Lernziel „mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz“ verfolgt werden kann und welche Elemente dabei berücksichtigt werden müssen, bot der *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* gute Anhaltspunkte:

Plurilingual and intercultural competence is the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with people from other backgrounds and contexts, and enrich that repertoire while doing so. Plurilingual competence refers to the repertoire of resources which individual learners acquire in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages (languages of schooling, regional/minority and migration languages, modern foreign or classical languages). Intercultural competence, for its part, makes it easier to understand otherness, to make

cognitive and affective connections between past and new experiences of alterity, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one's own cultural group and environment.⁵ (Beacco et al. 2010:8)

Die Grundlagen für das Lernziel „Mehrsprachigkeit“ waren, wie bereits erwähnt, schon im *Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen* gelegt. Im oben erwähnten *Guide* wird außerdem ausdrücklich darauf hingewiesen, dass gewisse Aspekte der mehrsprachigen und interkulturellen Bildung in die existierenden Curricula eingeführt werden können. Dabei wird der Kommunikation in sprachlich und kulturell heterogenen Kontexten und der Erfahrung, in der die Sprachen auch Mittel für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen sind, eine grundlegende Rolle zugewiesen.

Mehrsprachiges Handeln realisiert sich in einem Kontext. Dieser bleibt aber in den Deskriptoren der Skalen, mit denen die einzelnen kommunikativen Aktivitäten im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* beschrieben werden, undefiniert. Auf die Elemente, die den Handlungsrahmen definieren können, wird nicht hingewiesen. Auch das kognitive Niveau, das für die Ausführung der jeweiligen Handlung erforderlich ist, wird nicht erwähnt.

Diese Elemente sind in der mehrsprachigen Sprachverwendung aber wichtig. Ein Individuum greift auf seine mehrsprachige Kompetenz zurück, wenn es in bestimmten Kontexten handelt, nämlich in solchen, in denen nicht nur eine Sprache gebraucht wird, und wenn es in einem sonst einsprachigen Kontext Kenntnisse und Fertigkeiten einsetzt, die es beim Erlernen anderer Sprachen erworben hat.

Die Merkmale einer mehrsprachigen Kompetenz hängen nicht davon ab, ob man mündlich oder schriftlich kommuniziert, sondern von den kontextuellen Bedingungen, auf die man sich mit Hilfe von Strategien einstellt. Kompetenzbeschreibungen, die als Gliederungskriterien die sprachlichen Aktivitäten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Interagieren und Vermitteln benutzen und das sprachliche Können in den Vordergrund rücken, würden der Komplexität einer mehrsprachigen Kompetenz nicht gerecht werden.

Die Fähigkeit eines Individuums, mehrsprachig zu handeln, ist kaum erkennbar, wenn man die involvierten sprachlichen Aktivitäten getrennt analysiert. Anhand der Skalen, die der *Referenzrahmen* für rezeptive, produktive und interaktive Aktivitäten vorsieht, lassen sich mehrsprachige Kompetenzen kaum treffend beschreiben. Handlungen müssen auf jene Komponenten hin analysiert werden, die allgemeine Kompetenzen in den Vordergrund rücken.

Mehrsprachige Kompetenz kommt bei Handlungen in sprachlich heterogenen Kontexten zum Ausdruck, in denen ein Individuum Aufgaben erledigt und Probleme verantwortungsvoll löst, wobei es all seine sprachlichen und nichtsprachlichen Ressourcen sowohl kognitiver als auch affektiver Natur einsetzt (Konsortium HarmoS Fremdsprachen 2009:5 f.). Um sich an die Bedingungen des Kontextes und vor allem an die sprachliche Kompetenz der Gesprächspartner anzupassen und deren oft anders geprägte kulturelle Werte und Tabus zu beachten, muss das Individuum auf Weltwissen und Strategien zurückgreifen können (Quartapelle 2009).

Deshalb wurde davon abgesehen, das Curriculum in die Bereiche Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Interagieren und Sprachmittlung zu gliedern, wie es der *Referenzrahmen* macht. Es wurden hingegen die allgemeinen Kompetenzbereiche angewandt und Skalen für *savoir*, *savoir faire*, *savoir apprendre* und *savoir être* erstellt. Die Deskriptoren wurden progressiv den Schulstufen zugeordnet.

- So schließt das *savoir* (Wissen um Mehrsprachigkeit) im Bereich Mehrsprachigkeit nicht nur das Wissen um die einzelnen Sprachen ein, sondern auch das Wissen um die grundlegenden Elemente, die verschiedenen Sprachen gemein sind, und auch das Wissen aus Bereichen, die eine interkulturelle Verständigung erleichtern können.
- Das *savoir faire* (Umgang mit Mehrsprachigkeit) bezieht sich nicht nur auf das sprachliche Können, sondern auch auf das, was man unter interkulturellem Handeln versteht, und auf die Fertigkeiten, die sonst

⁵ Als mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz wird die Fähigkeit definiert, ein weites und differenziertes Repertoire an sprachlichen und kulturellen Ressourcen zur Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse oder zur Interaktion mit Personen verschiedener Kulturen und Herkunftsländer anzuwenden sowie dieses Repertoire durch dessen Anwendung zu bereichern. Mehrsprachige Kompetenz bezieht sich auf das Repertoire an Ressourcen, die sich jeder Lernende durch alle ihm bekannten oder von ihm erlernten Sprachen aneignet und die auf die entsprechenden Kulturen dieser Sprachen (Bildungssprache, regionale oder Minderheitensprache von eingewanderten Lernenden, moderne oder klassische Fremdsprachen) Bezug nehmen. Mehrsprachige interkulturelle Kompetenz ermöglicht andererseits, den anderen besser zu verstehen, kognitive und affektive Beziehungen zwischen vergangenen und neuen Erfahrungen des Andersseins herzustellen, zwischen Zugehörigen von zwei oder mehreren sozialen Gruppen und deren Kulturen zu vermitteln und die Voraussetzungen der eigenen kulturellen Gruppe und des eigenen Kontextes zu hinterfragen. (Übersetzung von Gianluca Battistel).

den Umgang mit anderssprachigen Menschen erleichtern und eine Grundlage für das Vermitteln zwischen Sprachen bzw. zwischen Kulturen darstellen.

- Das *savoir apprendre* (Sprachlern- und Transferstrategien) umfasst das bewusste Fördern der Sprachlern- und Transferstrategien. Diese stellen einen wichtigen Bestandteil des mehrsprachigen Fremdsprachenlernens dar. Sie sind nicht sprachlich geprägt und können von einer Sprache auf die andere übertragen werden.
- Im *savoir être* (Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt) wird die Aufmerksamkeit auf Verhalten, Einstellungen und Interessen – die sogenannten persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen – gelenkt, die im Umgang mit sprachlicher Vielfalt und in der Bewältigung mehrsprachiger Begegnungssituationen zum Ausdruck kommen.

Die einzelnen Kompetenzbereiche verflechten sich im mehrsprachigen Gespräch und lassen die Verbindung zwischen deklarativem Wissen, pragmatischem Verhalten und persönlichen Einstellungen erkennen.

Durch diese Entscheidung kann der Komplexität der mehrsprachigen interkulturellen Kompetenz sowie den Strategien der Vermittlung Rechnung getragen werden. Im mehrsprachigen Lernen zeigt sich das *savoir apprendre* vorwiegend im Gebrauch von Transferstrategien, die aus dem Zusammenspiel der Kompetenzen der drei anderen Bereiche hervorgehen. Die kognitive und emotionale Bereitschaft zu lernen (*savoir être*), veranlasst das bereits aufgenommene Wissen (*savoir*) einzusetzen, um andere Zusammenhänge zu erkennen und zu erklären (*savoir faire*) (Mariani 2016:22).

Die Deskriptoren des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* geben diese Komplexität wieder, wobei allerdings nicht alle Komponenten, die sich in einer Sprachhandlung verflechten, explizit angegeben werden. Das hat zweierlei Gründe: In einem handlungsorientierten Unterricht müssen die Lernziele auf die realen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, was eine allgemein gültige Definition des Handlungsrahmens und der behandelten Themen grundsätzlich nicht zulässt. Außerdem können die beschriebenen Kompetenzen in ganz unterschiedlichen Lebensbereichen und Kontexten zu verschiedenen Aktivitäten Anlass geben.

3.3 Unterrichtsplanung mit dem Mehrsprachencurriculum

Das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* bietet sich als Planungsinstrument für einen handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht an. Die auf Mehrsprachigkeit beruhenden Deskriptoren erlauben, konkrete Lernziele mit „Mehrsprachigkeitswert“ zu definieren und einen Unterricht zu planen, der sowohl hohe Sprachbewusstheit als auch ein Handeln in mehrsprachigen Situationen anstrebt.

Eine eigentlich unerlässliche Voraussetzung für einen auf Handlungen und Sprachbewusstheit zielenden Unterricht ist die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen. In einem ersten Schritt können sie sich über Lehr- und Lerninhalte austauschen, sich für dasselbe Modell der Sprachbeschreibung entscheiden, einen gemeinsamen Wortschatz vereinbaren, um von Sprache und Kommunikation zu sprechen, den Unterricht mit ähnlichen Sozialformen gestalten usw. In einem zweiten Schritt werden Lernziele, zu erwerbende Kompetenzen, Inhalte, Unterrichts- und Bewertungsverfahren für die einzelnen Sprachfächer und darüber hinaus auch für weitere Fächer gemeinsam geplant. Schließlich läuft diese Zusammenarbeit auf die Entwicklung eines integrierten Sprachencurriculums hinaus (Bertocchi 1998).

Einem „mehrsprachigkeitsdidaktischen“ Vorgehen (Meißner 2006:163) liegt eine sprachübergreifende Planung zugrunde, in der die Sprachen aufeinander bezogen werden. Im Fremdsprachenunterricht darf nicht wiederholt werden, was davor in der Mutter-, Zweitsprache oder in einer anderen Sprache schon durchgenommen wurde. Die Basis wird im Muttersprachenunterricht gelegt, damit andere Sprachen effizienter gelernt werden. Das deklarative sprachliche Wissen in Wortschatz und Grammatik und die Kenntnis von kommunikativen Konventionen können für die danach erlernten Sprachen genutzt werden. Redundanzen in der Reflexion über sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Zusammenhänge wie auch über Unterschiede können vermieden werden. Grundlegende in der Muttersprache vermittelte Lerntechniken und Lernstrategien können auf die andere Sprache (die anderen Sprachen) übertragen werden. Das gewährleistet eine effiziente Progression des Lernstoffes (Hufeisen 2005), wobei sich die Frage stellt, ob es auch eine Progression der Strategien geben kann. Rampillon merkt an, dass die Lernstrategien meist willkürlich auf die einzelnen Sprachen verteilt werden, „da eine Progression nach Schwierigkeit nicht immer gegeben ist. Es handelt sich also oftmals eher um eine quantitative Verteilung, bei der die genannten Lernstrategien letztlich auch austauschbar sind“ (Rampillon 2003:91). Denn

L'éducation plurilingue au sens large renvoie à tous les types de compétences langagières, y compris la compétence langagière dans une langue unique. L'éducation plurilingue au sens strict met l'accent sur la capacité à mobiliser le répertoire langagier tout entier, à utiliser les compétences existantes de manière transversale, c'est-à-dire à recombinaison des connaissances et les compétences acquises dans n'importe quelle langue afin de s'adapter aux besoins qui se manifestent dans un environnement multilingue.⁶ (Lenz & Berthele 2010:6)

Dank der Kenntnisse und Fertigkeiten, die beim Erlernen anderer Sprachen erworben wurden, kann man nicht nur Ausdrücke in einer wenig oder nicht bekannten Sprache verstehen. Man kann auch

- eine Kommunikation in einer wenig beherrschten Sprache aufrecht halten, indem man auf Ausdrücke aus anderen Sprachen zurückgreift
- in mehrsprachigen Kontexten an einem mehrsprachigen Gespräch teilnehmen, in dem die Gesprächspartner sich in verschiedenen Sprachen austauschen, wobei der Sprecher von einer Sprache auf eine andere zugreifen muss, weil er Wörter oder Ausdrücke braucht, die ihm in der benutzten Sprache fehlen oder im Moment nicht einfallen
- dolmetschen oder übersetzen und zwischen Sprachen vermitteln, was mündlich ↔ mündlich, mündlich → schriftlich, schriftlich → mündlich oder schriftlich → schriftlich erfolgen kann.

Ob die Lernenden zu einem so beschaffenen Sprachgebrauch fähig sind, zeigt sich – wie gesagt – in konkreten Handlungen. Voll zum Zug kommt eine handlungsorientierte Didaktik in der Arbeit an Projekten, in denen sich die Planung nicht nur sprachübergreifend, sondern fächerübergreifend erfolgen kann. Projekte erfordern Handlungen, bei denen das Individuum aufgrund seiner sprachlichen und fachlichen Kompetenzen in einem bestimmten Kontext bestimmte Ziele verfolgt und Aufgaben erledigt (vgl. Candelier 2012). Würde die Tatsache, dass Fremdsprachen auch Mittel für den Erwerb von Wissen sind – wie es unter anderem auch die CLIL-Methode vorsieht – in den Curricula grundlegend berücksichtigt, könnte die mehrsprachige und interkulturelle Bildung davon profitieren (Beacco 2010). Bei der Planung der didaktischen Arbeit geht man deshalb von den angestrebten Kompetenzen aus und gibt einen (wahrscheinlich simulierten) sprachlich heterogenen Handlungskontext in all seinen Parametern an, und zwar

- den Ort, wo die Handlung spielen kann und
- die Eigenschaften der handelnden Individuen, ihre Emotionen und Absichten und den Grad ihrer Sprachbeherrschung, wobei zu beachten ist, dass im Bereich der Sprachmittlung neben sprachlichen, kognitiv und affektiv unterstützten Handlungsfähigkeiten auch inter- und soziokulturelle Kompetenzen eine Rolle spielen (Konsortium HarMoS Fremdsprachen 2009:18) (siehe Raster „Handlungskontext“).

Handlungskontext

	Parameter		
Situation	Zeit		
	Ort		
	Ereignis		
	Rollen der Sprecher		
Persönlichkeit- der Individuen		Individuum 1	Individuum 2
	beherrschte Sprachen		
	Alter		
	geographische, soziale, ethnische Herkunft		
	Urteilsvermögen		
	Vorwissen		
	Emotionen		
	Intentionen		
	Beziehung der Gesprächspartner untereinander		

⁶ Mehrsprachige Bildung im weitesten Sinn bezieht sich auf alle Formen sprachlicher Kompetenz, einschließlich der Kompetenz in einer einzigen Sprache. Mehrsprachige Bildung im engsten Sinn setzt den Schwerpunkt auf die Fähigkeit, das gesamte sprachliche Repertoire zu mobilisieren und die vorhandenen Kompetenzen transversal anzuwenden, d. h. sich die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen, unabhängig aus welcher Sprache, für Erfordernisse zunutze zu machen, die eine vielsprachige Umgebung kennzeichnen. (Übersetzung von Gianluca Battistel).

Der Übergang zu Handlungen wird durch handlungsorientierte, inhaltlich, kognitiv und emotional relevante Aufgaben realisiert.

Die Aufgaben, die Mehrsprachigkeit einbeziehen, haben idealerweise folgende Merkmale: Sie befassen sich mit der praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen und erfolgen in einem mehrsprachigen und interkulturellen Kontext. Dabei müssen die Bedingungen angegeben werden, die den Einsatz von mehrsprachigen Fähigkeiten erforderlich machen und auf einen reibungslosen Umgang mit kultureller Differenz zielen.

Die Vorgaben können unterschiedlich formuliert sein:

- Sie können generell einen Kontext angeben. Die Lernenden müssen ihre Rolle selbst definieren.
- Sie können den Sprechenden eine Identität geben, ihre Absichten angeben, aber den Handlungsverlauf offen lassen.
- Sie können den Handlungsverlauf vorschreiben.

Zur Steuerung der Handlung können Rollenkarten, Texte, Bilder, Tabellen, Statistiken usw. verwendet werden.

Einen Überblick über die Planung der Lernziele kann folgendes Raster gewährleisten.

Planungsraster Mehrsprachigkeit

Thema	
Sprachen	
Beteiligte Fächer	
Zielgruppe	
Zeitlicher Rahmen	
Deskriptoren zu Kompetenzzielen aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	
Sprachhandlung	
Unterrichtsmaterialien	

Solche Angaben erlauben, das angestrebte Lernziel zu analysieren und die mehrsprachige Kompetenz als erwartete sprachliche Leistung zu beschreiben. Außerdem werden die schulischen Bedingungen und die notwendigen didaktischen Materialien angegeben, die man im Unterricht braucht. Eine detailliertere Planung der Lehr- und Lernschritte kann die Beschreibung der Sprachhandlungen und der Sprachfunktionen einbeziehen.

3.4 Bewertung

Am Ende des Lernprozesses soll eingeschätzt werden, ob und wie die Lernenden die individuellen Kompetenzerwartungen, die in den Deskriptoren angegeben sind, erreicht haben. Wie sollen aber die Leistungen bewertet werden? Welche Parameter will man da berücksichtigen? In komplexen Handlungen ist die Freiheit der Sprechenden nur durch das Niveau der Sprachbeherrschung und durch die kontextuellen Bedingungen eingeschränkt. Es verflechten sich zahlreiche ganz unterschiedliche Elemente, die die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten, das Wissen um den Inhalt und die Denkprozesse betreffen. Neben Kriterien, die die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten, das Wissen und die Denkprozesse erfassen, werden solche gebraucht, die den mehrsprachigen Kompetenzzuwachs erfassen. So viele Elemente in ihrer Gesamtheit zu beobachten und einzuschätzen, ist kognitiv nicht leistbar. Um Kompetenzzuwachs zu erkennen, muss eine kontrollierbare Anzahl von Beurteilungskriterien (sogenannte Indikatoren) festgelegt werden.

Die Frage ist dann, wie viele Niveaus vorgesehen werden, um die möglichen Abweichungen von den Erwartungszielen anzugeben. Zwei positive Niveaus scheinen zweckvoll zu sein, wie die hier angeführten Beispiele von Indikatoren aus den vier Kompetenzbereichen zeigen.

Savoir: Wissen, dass ähnliche Wörter Sinnunterschiede in verschiedenen Sprachen aufweisen können

Savoir: Wissen, dass die Begegnungen mit anderen Kulturen zu Missverständnissen führen können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Sprachliche Missverständnisse erkennen	Die/Der Lernende lässt erkennen, dass sie/er die Pointe verstanden hat.	Die/Der Lernende versteht die Pointe und reagiert in der Situation bewusst und richtig.
Sprachliche Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten wahrnehmen	Die/Der Lernende erfasst die Ähnlichkeiten oder die Verschiedenheiten der Bedeutung zwischen bekannten Wörtern, die fast gleich klingen, ansatzweise.	Die/Der Lernende erfasst die Ähnlichkeiten oder die Verschiedenheiten der Bedeutung zwischen bekannten Wörtern, die fast gleich klingen, mühelos und findet sich in Kommunikationssituationen zurecht.

(Aus der Lerneinheit „Falsche Freunde“)

Savoir faire: Sich auf Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen Gruppen einstellen können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Reaktion auf eine anderssprachige Aussage	Die/Der Lernende nimmt ihren/seinen Partner wahr und merkt, wenn sie/er nicht verstanden wird.	Die/Der Lernende nimmt ihren/seinen Partner wahr und reagiert angemessen, wenn sie/er nicht verstanden wird.
Einstellung auf den Partner	Die/Der Lernende gibt die Sprache vor.	Die/Der Lernende wählt die Sprache im Einverständnis mit dem Gesprächspartner.

(Aus der Lerneinheit „Mit mathematischem Blick“)

Savoir apprendre: Das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen nutzen können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Nutzen des eigenen sprachlichen kulturellen Vorwissens	Die/Der Lernende greift unter Anleitung auf das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen zurück.	Die/Der Lernende setzt das sprachliche/kulturelle Vorwissen gezielt ein und bewältigt dadurch Kommunikationssituationen in anderen Sprachen.

(Aus der Lerneinheit „Stadt als Multikulti-Traum?“)

Savoir être: Wahrnehmung einer mehrsprachigen Identität als vorteilhaft

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Sich in mehrsprachigen Situationen zurechtfinden	Die/Der Lernende nützt die eigene Mehrsprachigkeit, um mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt zu treten.	Die/Der Lernende nützt die eigene Mehrsprachigkeit, um mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt zu treten, und zeigt Interesse daran, neue Sprachen zu erlernen.
Bereitschaft, mit Menschen anderer Kulturen zu kommunizieren	Die/Der Lernende teilt die eigenen Gedanken mit Menschen anderer Kulturen.	Die/Der Lernende teilt die eigenen Gedanken mit Menschen anderer Kulturen und zeigt Interesse, mehr über die anderen Kulturen zu erfahren.

(Aus der Lerneinheit „Freundschaft“)

Vor allem im Bereich des *savoir être* könnte für Mehrsprachigkeitskompetenzen dasselbe Urteil gelten, das für die Beschreibung interkultureller und methodischer Kompetenzen der deutschen KMK (KMK 2005:8) gefällt wurde: Sie seien zu idealistisch und nicht überprüfbar. Da sie aber trotzdem zentrale Bildungsziele eines mehrsprachigen Individuums sind, wurde hier nicht auf den Versuch verzichtet, Indikatoren auch für diesen Bereich zu formulieren (siehe oben).

Literaturhinweise

- Allgäuer-Hackl, E., Jessner, U. (2013) Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In Vetter, E. (Hrsg.) *Professionalisierung für Vielfalt. Die Ausbildung von Sprachlehrer/innen*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, S. 111–147.
- Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B., Schlabach, J. (Hrsg.) (2015) *MehrSprachen? – PlurCurl!*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J., (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg. Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf (letzter Zugriff am 22.05.2016).
- Bertocchi, D. (1998) Educazione bi/plurilingue e integrazione linguistica. In: Bertocchi, D., Cabianca, A., Cavalli, M., Ceragioli, M. Dodman, M. E., Porte' G. D. (1998): *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*. Aosta. IRRSAE-Valle d'Aosta, S. 67–96.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. und Schröder-Sura, A. (2012) *REPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources*. Austria. Council of Europe Publishing. <http://carap.ecml.at/FRE-PAinstrumentsinothertools/tabid/3194/language/fr-FR/Default.aspx> (letzter Zugriff am 23.05.2016).
- De Cillia, R. (2008) Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. In Frings, M., Vetter, E. (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart. ibidem-Verlag, S. 69–84.
- Gelmi, R., Saxalber, A. (Hrsg.) (1992) *Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Theoretische Beiträge*. Bozen. Pädagogisches Institut.
- Grosjean, F. (1985) The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, S. 467–477.
- Herdina, P., Jessner, U. (2002) *A dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (2011) Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Baur, S., Hufeisen, B. (Hrsg.) *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, S. 265–282.
- Hufeisen, B., Gibson, M. (2003) Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In *Bulletin VALS-ASLA* 78, S. 13–33. https://doc.rero.ch/record/18299/files/05_Hufeisen_Gibson.pdf (letzter Zugriff am 10.06.2016).
- Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E. (2015) Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B., Schlabach, J. (Hrsg.) *MehrSprachen? – PlurCurl!*, Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, S. 209–229.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005) *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. Neuwied. Luchterhand.
- Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009) *Fremdsprachen – Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf (letzter Zugriff am 22.05.2016).
- Krumm, H.-J., Reich, H. H. (2011) *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (letzter Zugriff am 17.05.2016)
- Lenz, P., Berthele, R. (2010) *L'évaluation dans l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg. Conseil de l'Europe. http://doc.rero.ch/record/31422/files/Assessment2010_Lenz_Berthele_FR.pdf. Trad. it. La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali. Italiano LinguaDue, 1/2012.
- Mariani, L., (2016) *La sfida della competenza plurilingue*. Learning Paths – Tante Vie Per Imparare. <http://www.learningpaths.org> (letzter Zugriff am 22.05.2016).

Meißner, F.-J. (2006) Lernerautonomisierung durch Aufgaben?. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F.G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. Narr, S. 159–170.

Quartapelle, F. (2009) Wissen und interkulturelle Verständigung. In Reeg, U., Gallo, P. (Hrsg.) *Schnittstelle Interkulturalität*. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Münster. Waxmann, S. 27–46.

Rampillon, U. (2003) Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 und L3. In Hufeisen, B., Neuner, G. (Hrsg.) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, S. 87–106.

Kapitel 4 – Das Mehrsprachencurriculum in der Praxis

Franca Quartapelle, Evi Debora Schwienbacher, Eva Tessadri

Nachdem im vorangehenden Kapitel das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* und die Unterrichtsplanung auf dessen Grundlage vorgestellt worden sind, wird nun die praktische Arbeit damit aufgezeigt. Exemplarisch werden Lerneinheiten vorgestellt, die an den beteiligten Schulen geplant und durchgeführt wurden.

4.1 Beteiligte Schulen

Die beteiligten Schulen umfassen von der Grundschule bis zur Oberstufe alle Schulstufen der deutschsprachigen Schule in Südtirol. Die Schulen liegen in den Städten, wie Bozen, der Hauptstadt, und Meran oder im ländlichen Gebiet, wie z. B. im Sarntal. Die Größe der Schulen variiert stark, neben kleinen Schulen gibt es Oberschulen, die um die 1000 Lernende zählen. Auch die Schülerpopulation variiert stark. Neben Schulen, die zur Gänze deutschsprachige Lernende haben, gibt es Schulen, die auch zweisprachige Lernende oder zahlreiche Lernende mit Migrationshintergrund zur Schulgemeinschaft zählen. Zahlreiche Schulen haben schon eine langjährige Erfahrung mit Projekten im Sprachförderbereich.

Grundschule „Reinswald“, Schulsprengel Sarntal

Die Grundschule „Reinswald“ ist Teil des Schulsprengels Sarntal, ein Zusammenschluss mehrerer Schulen, der das gesamte Gemeindegebiet umfasst. Der Sprengel besteht aus sieben Grundschulen und einer Mittelschule. Die Grundschulen befinden sich in verschiedenen Ortschaften des Sarntals, die Mittelschule befindet sich in Sarnthein. Im Schuljahr 2015/16 besuchen 654 Lernende den Schulsprengel Sarntal, 422 in der Grundschule und 232 in der Mittelschule. Die Grundschule „Reinswald“ umfasst im Schuljahr 2015/2016 vier Klassen mit 45 Lernenden und neun Lehrpersonen. Gelebte Mehrsprachigkeit ist ein Schwerpunkt an der Schule, die im ländlichen Gebiet liegt. Außerhalb des Unterrichts haben die Lernenden kaum die Möglichkeit, eine andere Sprache kennen zu lernen. Daher wird an der Schule jede Gelegenheit genutzt, damit die Kinder Deutsch, Italienisch und Englisch anwenden können. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, gefestigte und sich bewährte Strategien auszubauen, aber auch immer wieder Neues zuzulassen.

Grundschule „Alexander Langer“, Schulsprengel Bozen-Europa

Die Grundschule „Alexander Langer“ ist Teil des Schulsprengels Bozen-Europa und umfasst im Schuljahr 2015/2016 vier, ab Herbst 2016 fünf Klassen mit 92 Lernenden. Unterrichtet werden sie von 14 Lehrpersonen. Die Schule befindet sich im Stadtviertel Firmian, einer neuen, vorwiegend italienischsprachigen Wohnsiedlung. Im Schulgebäude sind auch zehn italienischsprachige Grundschulklassen untergebracht. Die Lernenden sind deutschsprachig, zweisprachig (italienisch/deutsch), drei- oder mehrsprachig (italienisch, deutsch, englisch/arabisch/albanisch usw.). Die Ausrichtung und das pädagogische Konzept sind Sprachen und Hermeneutik. Ausgehend vom Grundgedanken der Hermeneutik werden auch die italienische und die englische Sprache handlungsorientiert und interdisziplinär potenziert. Seit 2012 wird in einem Klassenzug ein Sprachenprojekt in Zusammenarbeit mit der italienischsprachigen Grundschule „Don Bosco“ umgesetzt.

Mittelschule „Maria Hueber“ im Herz-Jesu-Institut, Mühlbach

Die gleichgestellte Mittelschule, d. h. eine Privatschule, die den öffentlichen staatlichen Schulen gleichgestellt ist, befindet sich in Mühlbach, einer Marktgemeinde am Eingang zum Pustertal. Sie wird seit 1856 von den Tertiarschwestern des hl. Franziskus geführt. Die Mittelschule führt zwei Klassenzüge mit insgesamt sechs Klassen und ist geprägt von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, in dem das Kreative und Emotionale gezielt gefördert wird. Ungefähr 145 Lernende aus einem sehr großen Einzugsgebiet werden von 17 Lehrpersonen und sechs Erzieherinnen und Erziehern betreut und begleitet. Engagierte gemeinsame Planung, ausgeprägte Gesprächskultur und Identifikation mit dem Leitbild der Schule kennzeichnen Arbeitsweise und Schulumgebung. Das inklusive und breite Bildungsangebot umfasst unter anderem eine besondere Sprachförderung im Rahmen von mehrsprachigen Projekten, eine Lernumgebung mit Praxisbezug und Begabungsförderung. Partnerschaften mit Schulen aus anderen Gebieten Italiens und aus Amerika sowie Sprachaufenthalte im Ausland öffnen nach außen und erweitern den eigenen Horizont.

Klassisches, Sprachen- und Kunstgymnasium „Walther von der Vogelweide“, Bozen

Das Klassische, Sprachen- und Kunstgymnasium mit Landesschwerpunkt Musik „Walther von der Vogelweide“ in Bozen ist mit 920 Lernenden und 120 Lehrpersonen (Schuljahr 2015/2016) eine der größten Oberschulen in Südtirol. Neben Deutsch, Italienisch und Englisch wird im Sprachengymnasium, in dem die vorgestellten Lerneinheiten durchgeführt wurden, als zweite Fremdsprache Französisch, Spanisch oder Russisch unterrichtet. Im Sprachengymnasium blickt man auf eine mehrjährige Erfahrung im Bereich CLIL zurück, vor

allem innerhalb des fächerübergreifenden Unterrichts im zweiten Biennium und in der Abschlussklasse (16- bis 19-jährige Lernende).

Sozialwissenschaftliches, Klassisches, Sprachen- und Kunstgymnasium, Meran

Die Schule umfasst fünf gymnasiale Zweige und ist mit 1.055 Lernenden und 155 Lehrpersonen (Schuljahr 2015/2016) eine der größten Schulen Südtirols. Die Schule befindet sich in Meran, einer Stadt mit ca. 40.000 Einwohnern im Westen Südtirols. Das Sprachengymnasium, in dem mit dem Mehrsprachencurriculum gearbeitet wird, zählt 326 Lernende und 42 Lehrpersonen. Es führt ab der ersten Klasse Deutsch, Italienisch, Latein, Englisch und eine zweite Fremdsprache (Französisch, Russisch oder Spanisch). Seit einigen Jahren gibt es an der Schule die Arbeitsgruppe Sprachförderung, die Projekte und Veranstaltungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit koordiniert. Darunter fallen unter anderem die Vorbereitung auf internationale Sprachprüfungen und unterschiedliche Initiativen z. B. anlässlich des „Europäischen Tags der Sprachen“. Zudem wird am Klassischen und Sprachengymnasium seit vielen Jahren ein Schwerpunkt zu den Bereichen Kommunikation, Rhetorik und Theater umgesetzt.

Sozialwissenschaftliches Gymnasium und Fachoberschule für Tourismus, Bozen

Die Oberschule befindet sich in Bozen und umfasst im Schuljahr 2015/2016 550 Lernende, 190 in der Tourismusfachrichtung und 360 in der Fachrichtung Sozialwissenschaften. An der Schule unterrichten ca. 80 Lehrpersonen. Ein zentraler Bildungsschwerpunkt ist die sprachliche und insbesondere die mehrsprachige Bildung. Als Partnerschule eines Projekts des Europarats werden mehrsprachiges und multikulturelles Lernen gefördert und mehrsprachige Kompetenzen entwickelt und ausgebaut. Deutsch, Italienisch, Deutsch und Italienisch für Lernende mit anderssprachigem Hintergrund, Englisch, Latein, Spanisch und Russisch werden als Pflicht- und Wahlfächer unterrichtet. Fachliche Inhalte werden nach Möglichkeit sprachübergreifend behandelt. Die Zusammenarbeit mit italienischen Partnerschulen in Bozen und Padua oder mehrsprachige Theaterwerkstätten sind weitere Initiativen an der Schule.

4.2 Lerneinheiten der Schulen

In der Folge werden die Lerneinheiten vorgestellt, die von Lehrpersonen der beteiligten Schulen im Rahmen der Arbeitsgruppe „Schulen auf dem Weg zu einem Gesamtsprachencurriculum“ erarbeitet wurden. Die in den Lerneinheiten angeführten Online-Materialien umfassen Arbeitsblätter und Lernprodukte.

4.2.1 Falsche Freunde

Elisabeth Stampfer, Marialaura Moschella

Grundschule „Reinswald“, Schulsprengel Sarntal

Beim Vergleich von Sprachen trifft man auf mehr oder weniger ähnliche Wörter, die sich in ihrer Bedeutung mehr oder weniger voneinander entfernen. Einige Beispiele:

Deutsch – Englisch

der Chef – the chef (der Chefkoch)
brav – brave (mutig)
aktuell – actual (eigentlich)
eventuell – eventually (schließlich, letztendlich)
engagiert – engaged (besetzt, verlobt)

Deutsch – Italienisch

der Kompass – il compasso (der Zirkel)
der Termin – il termine (das Wort, der Begriff)
die Mappe – la mappa (die Karte)
kalt – caldo (warm)

Nach einiger Übung in den Unterrichtsstunden fallen solche Wortpaare auch den Kindern auf. Man kann sie im Laufe des Jahres sammeln. Sie bleiben aber nicht immer im Gedächtnis, auch wenn man in der Klasse ausführlich darüber spricht. Der Grund ist, dass es einerseits viele dieser falschen Freunde gibt und sie andererseits nicht immer leicht zu erklären sind.

Um die Bedeutung solcher Wörter nicht wieder zu vergessen, kann man einige Sketche mit den „falschen Freunden“ vorbereiten und anschließend eine Aufführung organisieren, damit auch die anderen sie erkennen können.

Thema	Ähnliche Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung
Sprachen	Deutsch, Italienisch, Englisch
Beteiligte Fächer	---
Zielgruppe	9- bis 10-jährige Lernende
Zeitlicher Rahmen	4 Stunden
Deskriptoren zu Kompetenzzielen aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	<i>Savoir</i> Wissen, dass ähnliche Wörter Sinnunterschiede in verschiedenen Sprachen aufweisen können: Wissen, dass Kulturen sich gegenseitig beeinflussen können <i>Savoir faire</i> Sich in einfachen bilingualen Kommunikationssituationen zurechtfinden <i>Savoir être</i> Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen und Kulturen <i>Konkretisierung</i> – In einer kommunikativen (geübten) mehrsprachigen Situation zu Wort kommen und die pragmatische Bedeutung verstehen – Strategien anwenden, falsche Freunde zu erkennen
Sprachhandlungen	Alltägliche Dialoge Theateraufführung
Unterrichtsmaterialien	Wörterliste Wörterbuch Modell für einen Sketch

Aktivitäten

Sprachhandlungen

Sketche erstellen zu einzelnen falschen Freunden

Die Lernenden simulieren eine Handlung, in dem „falsche Freunde“ ein Missverständnis verursachen.

Sprachfunktionen

Grüßen (Hallo!... Hello! ... Ciao! .../Guten Tag! ... Good morning! ... Buon giorno! ...)

Wünsche äußern (Nimm bitte ... mit. Take along ..., please. Porta ... per favore.)

Zweifel klären (Was meinst du mit ...? Habe ich das richtig verstanden? What do you mean? Ho capito bene?)

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lehrperson schreibt die Ziele des Projektes auf Deutsch und auf Italienisch an die Tafel. Sie erklärt den Kindern, was „falsche Freunde“ sind. Die Lernenden müssen kurze Sketche erfinden, in denen diese „falschen Freunde“ eine Rolle spielen. Dafür benutzt die Lehrperson folgendes Beispiel: Zwei Freunde planen eine Wanderung. Dabei sagt einer zum anderen: „Nimm bitte auch den Kompass mit; wir brauchen ihn.“ Der andere ist italienischer Muttersprache und versteht unter „compasso“ Zirkel. Während der Wanderung brauchen sie den Kompass. Nun merken sie, dass sie auf einen „falschen Freund“ gestoßen sind!

Nach der Erörterung dieses Beispiels wählen die Lernenden passende Wortpaare aus und formulieren damit in Partnerarbeit lustige Sätze.

Die Lehrperson gibt Hinweise zu den einzelnen Wortspielereien, um die Kreativität der Kinder zu steigern. Für die Handlung sind verschiedene Szenarien möglich: auf dem Berg, am Strand, in der Stadt, auf dem Land, zu Hause, in der Schule ...

Die Lernenden bekommen auch noch organisatorische Hinweise und die Frist für die Abgabe ihrer Sketche.

Während der Entwicklung des Projektes unterstützt die Lehrperson die Lernenden eventuell mit Materialien und Bildern.

Am Ende stellen die Lernenden ihre Sketche der Klasse vor. Die Sprachhandlungen werden kommentiert, Verbesserungen können vorgeschlagen werden. Wenn die Klasse keine Verbesserungsvorschläge hat, kann das kleine Theaterstück eingeübt und für die Aufführung vorbereitet werden.

Folgende Indikatoren werden für die Einschätzung des Kompetenzzuwachses angewandt:

Savoir: Wissen, dass ähnliche Wörter Sinnunterschiede in verschiedenen Sprachen aufweisen können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Sprachliche Missverständnisse erkennen	Die/Der Lernende lässt erkennen, dass sie/er die Pointe verstanden hat.	Die/Der Lernende versteht die Pointe und reagiert in der Situation bewusst und richtig.
Sprachliche Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten wahrnehmen	Die/Der Lernende erfasst die Ähnlichkeiten oder die Verschiedenheiten der Bedeutung zwischen bekannten Wörtern, die fast gleich klingen, ansatzweise.	Die/Der Lernende erfasst die Ähnlichkeiten oder die Verschiedenheiten der Bedeutung zwischen bekannten Wörtern, die fast gleich klingen, mühelos und findet sich in Kommunikationssituationen zurecht.

Kommentar

Die Lernenden haben die Schwierigkeiten der Mehrsprachigkeit genutzt, um sich darin wohl zu fühlen und um sich zu unterhalten. Das Thema ist ausführlich behandelt worden, so dass sie die Wortpaare nicht mehr vergessen sollten.

Zur Vertiefung können die Lernenden ein Video zum Theaterstück drehen oder ein anderes digitales Produkt gestalten, wobei sie ihre Dialoge in Sprechblasen aufschreiben. Das kann zugleich eine Möglichkeit für die Dokumentation und für das weitere Lernen darstellen.

Die Lernenden haben Überlegungen angestellt, haben etwas produziert, haben gesprochen und geübt, aber vor allem haben sie sich amüsiert. Sie haben ein vertieftes Bewusstsein und Aufgeschlossenheit gegenüber allen Sprachen gewonnen. Die Sicherheit im neuen Wortschatz ist bemerkenswert, besonders bei Wörtern, die früher unbekannt waren oder mit einer falschen Bedeutung in Verbindung gebracht wurden.

Die gemeinsame Planung und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen haben sehr gut funktioniert und waren eine Voraussetzung dafür, dass die Lernenden die strukturierten Aktivitäten bestens ausführen konnten.

Kontaktadresse: marialaura.moschella@scuola.alto-adige.it

Quellen der Materialien

<http://www.babbel.com>

Beispiel eines Lernproduktes

Sketch von Hanna, Lukas, Matthias

Falsche Freunde: der Kompass – il compasso

Hanna: Andiamo in montagna?

Lukas: Sì, volentieri! Nimm einen Kompass mit!

Hanna: Ok, certo!

Dopo la camminata, in cima alla montagna.

Matthias: Dove siamo?

Lukas: Nimm einmal den Kompass raus!

Hanna: Eccolo!

Lukas: Aber das ist ein Zirkel! Perché hai portato un compasso?

4.2.2 Das Reisebüro

Marialaura Moschella

Grundschule „Reinswald“, Schulsprengel Sarntal

Die Lernenden müssen oft anderen Menschen ihre Dörfer und das Gebiet in ihrer Umgebung beschreiben. Das kann nicht nur in touristischen Ortschaften notwendig sein, sondern auch generell in Gesprächen mit Ausländern, die man auf die Schönheiten des eigenen Landes aufmerksam machen möchte.

In dieser Lerneinheit geht es darum, ein Reisebüro zu simulieren. Aus Broschüren, Katalogen und Büchern werden Informationen gesammelt und wichtige Details und Besonderheiten zusammengestellt. Geeignete Übungen sollen die Lernenden dazu führen, kurze (einfache) Zusammenfassungen zu schreiben und deren Inhalt mündlich vorzustellen. Zu den Texten, die auf Deutsch gelesen werden, bekommen die Lernenden Übungen auf Italienisch und umgekehrt. Aus den Zusammenfassungen werden Flyer für die Touristen erstellt, also Material für das simulierte Reisebüro.



Am Ende des Schuljahres nehmen die Lernenden ihre Flyer auf die Klassenfahrt an die Adria mit, die im Rahmen des Projektes „settimana azzurra“ stattfindet.

Thema	Das Reisebüro
Sprachen	Deutsch, Italienisch (Englisch)
Beteiligte Fächer	Geographie, Geschichte, Heimatkunde
Zielgruppe	8- bis 10-jährige Lernende
Zeitlicher Rahmen	Ein Semester
Deskriptoren zu Kompetenzzielen aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	<i>Savoir</i> Wissen, dass weltweit viele Sprachen gesprochen werden <i>Savoir faire</i> In der Erstsprache erworbene Lesestrategien in weiteren Sprachen intuitiv anwenden können <i>Savoir apprendre</i> Das eigene sprachliche Vorwissen für den Lernprozess nutzen können <i>Savoir être</i> Aufmerksamkeit für andere Sprachen <i>Konkretisierung</i> – Die Lernenden vergleichen die Traditionen der einzelnen Ortschaften und nehmen dabei die Sprachenvielfalt wahr
Sprachhandlungen	Interaktion in mehrsprachigen Dialogen, Plakate erstellen und vorstellen
Unterrichtsmaterialien	Informationsbroschüren, Märchenbücher, Bilderbücher, Plakate

Aktivitäten

A

Sprachhandlungen

- Beschreibungen aus Informationsbroschüren und Büchern (Märchenbücher, Bilderbücher) auf Deutsch in kleinen Gruppen lesen
- Fragen und Antworten über die Ortschaften auf Italienisch erstellen

Sprachfunktionen

- Nach Erklärungen fragen und Erklärungen geben (Dove si trova ...? Come si arriva?)
- Sich erkundigen (Perché si chiama ...? Perché c'è/ci sono/non c'è/non ci sono ...?)
- Nach Informationen suchen und Informationen geben (Quanto è alto ...? Quanti abitanti ci sono? Dove si può dormire/mangiare? Cosa si può fare in inverno/in estate?)

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lehrperson erklärt die Ziele der Lerneinheit und dass die Ausdrücke und die Aktivitäten, mit denen sich die Lernenden beschäftigen werden, zukünftig im normalen Leben gebraucht werden können.

Zu Beginn wird der Zeitplan mit den einzelnen Arbeitsphasen an die Tafel geschrieben.

Die Lernenden arbeiten in Gruppen, in denen die einzelnen Mitglieder bestimmte Rollen haben: Der eine koordiniert, ein anderer führt Protokoll, einer schreibt Fragen und Antworten auf, einer achtet darauf, dass die zur Verfügung stehende Zeit eingehalten wird. Die Lernenden machen in der Gruppe aus, wer welche Rolle übernimmt, so dass sie während der Gruppenarbeit zielgerichtet und ohne Zeitverschwendung ihren Auftrag erledigen können.

Die Lehrperson führt die Texte ein. Die Lernenden hören den Erklärungen aufmerksam zu. Sie müssen Texte auf Deutsch lesen und verstehen und Fragen auf Italienisch stellen und beantworten. Sie arbeiten in kleinen Gruppen und versuchen einfache Sätze zu schreiben.

Dann sammelt die Lehrperson die Arbeitsblätter ein und verteilt sie in der Klasse, so dass jede Gruppe das Blatt einer anderen Gruppe bekommt. Sie erklärt kurz, dass die Arbeit jetzt in einem Vergleich besteht: die Gruppen haben 5–7 Minuten Zeit, in denen sie herausfinden sollen, welche Fragen wiederholt auftauchen. Sie müssen eventuelle Inhaltsfehler korrigieren. Mit Hilfe der Lehrperson wird dann im Plenum entschieden, welche Frage-Antwort-Paare am besten formuliert sind.

Um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu steigern, lässt die Lehrperson nach dieser Vergleichsphase die Lernenden herausfinden, wie die Arbeit weitergehen soll, womit sie sich in der nächsten Arbeitsphase beschäftigen werden. Sie werden die Frage-Antwort-Paare nach Themen organisieren: Freizeitbeschäftigungen im Sommer, Freizeitbeschäftigungen im Winter, Unterkunftsmöglichkeiten und Besonderheiten.

Materialien online

A1 Hefte über das Sarntal, italienische Fassung und deutsche Fassung

A2 Einleitende Fragen

B

Sprachhandlungen

- Texte thematisch (Freizeit, Gastbetriebe und Besonderheiten) zusammenfassen
- Plakate über geographische Orte für deutsche und italienische Mitschülerinnen und -schüler erstellen und über diese Orte berichten

Sprachfunktionen

- Beschreiben (San Martino si trova ...; è un paese molto ..., ma ...; si può .../non si può ...)
- Erzählen (gli abitanti raccontano che ...; una volta ..., adesso ...)
- Bekannte Themen einführen und behandeln (il tema della presentazione è ...; vorrei spiegare ...; vi presento ...)

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lehrperson stellt die Ziele der zweiten Arbeitsphase vor, erklärt die Aufgabe und gibt an, wie viel Zeit dafür zur Verfügung steht. Den Lernenden stehen die Materialien der ersten Phase zur Verfügung, außerdem Exemplare von Plakaten und Werbungen.

Die Lernenden gruppieren die Frage-Antwort-Paare thematisch. Jede Gruppe beschäftigt sich mit einem Thema. Es wird gemeinsam vereinbart, welche Gruppe welches Thema übernimmt. Jedes Gruppenmitglied spielt weiter die Rolle, die es in der vorangehenden Arbeitsphase hatte. Die Lehrperson sorgt dafür, dass jede/jeder weiß, welche Aufgabe sie/er hat. Die Gruppen müssen in einer Zeit von 20 Minuten einen Text für das Plakat verfassen und passende Bilder gewählt haben. Dann entwerfen sie das Plakat. Die Lehrperson kontrolliert, dass Texte und Bilder zueinander passen, und stimmt den einzelnen Entwürfen zu. Dann werden die Plakate gemacht. Danach bereiten sich die Lernenden auf die mündliche Vorstellung ihres Plakates vor. Sie vereinbaren, wer welches Thema vorstellen wird, und prägen sich den entsprechenden Text für die Präsentation ein.

Am Ende sind die Lernenden in der Lage, Dialoge auf Italienisch zu führen und kurz zu berichten. Für die vierte Klasse ist die Simulation von Dialogen zwischen Gastgeber und Gast vorgesehen. Die fünfte Klasse berichtet über die Schönheiten und die Besonderheiten des Sarntals.

Materialien online

B1 Etappen des Arbeitsverfahrens

B2 Selbsteinschätzung der Lernenden über ihre Sprechleistungen

Folgende Indikatoren werden für die Einschätzung des Kompetenzzuwachses angewandt:

Savoir: Wissen, dass weltweit viele Sprachen gesprochen werden

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Wissen, dass man die italienische Sprache zum Kommunizieren benutzen kann	Die/Der Lernende versteht einfache Gespräche in italienischer Sprache über bekannte Themen.	Die/Der Lernende versteht einfache Gespräche in italienischer Sprache über bekannte Themen und versucht, daran teilzunehmen.

Savoir faire: In der Erstsprache erworbene Lesestrategien in weiteren Sprachen intuitiv anwenden können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Die in der Erstsprache erworbenen Lernstrategien auch für die Arbeit in weiteren Sprachen benutzen	Die/Der Lernende erkennt die Schlüsselwörter in kleinen Texten und kann Fragen stellen und beantworten und Zusammenfassungen schreiben.	Die/Der Lernende versteht und bearbeitet zielorientiert unterschiedliche Texte (Werbetexte, Geschichten, Beschreibungen).
Über Beschreibungen aus Informationsbroschüren Fragen stellen und beantworten	Die/Der Lernende kann Fragen über gelesene Texte formulieren und beantworten.	Die/Der Lernende kann Fragen über gelesene Texte formulieren und beantworten und die Antworten in einer logischen Reihenfolge organisieren.
Format- und adressatengerechte Texte erstellen	Die/Der Lernende ist in der Lage, kurze einfache Plakattexte für deutsche und italienische Altersgenossen zu schreiben.	Die/Der Lernende ist in der Lage, einfache, aber aussagekräftige Plakattexte für deutsche und italienische Altersgenossen zu schreiben.

Kommentar

Ziel der Lerneinheit ist es, den Gebrauch der italienischen Sprache in realen alltäglichen Kommunikationssituationen zu fördern. Andere Sprachen können in diese Arbeit mit einbezogen werden. Das Thema ist nicht willkürlich gewählt worden. Zur Motivation der Lernenden hat beigetragen, dass es zu ihrer Erfahrungswelt gehört. Sie haben die neuen Wörter und Strukturen, die sie mit einem bekannten Inhalt in Verbindung bringen konnten, mit Interesse aufgenommen. Außerdem haben sie die Möglichkeit gehabt, die Lesestrategien, die ihnen aus dem Deutschunterricht bekannt waren, auch auf italienische Texte anzuwenden. Sie haben das, was sie bereits gelernt hatten, mit Erfolg nutzen können.

Dass die Lerneinheit auch für andere Themen (in diesem Fall geographische Regionen oder Länder) angewandt werden kann, ist ein großer Mehrwert. Im Laufe des Jahres kann mehrsprachige Arbeit geplant werden, deren Endprodukt ein mehrsprachiges Heft oder eine mehrsprachige PowerPoint-Präsentation sein kann.

Dieses Projekt ist nicht abgeschlossen. Geographie und Sprachen (Muttersprache und Zweitsprache) sind nicht die einzigen Fächer, die am Projekt beteiligt sind. Diese Arbeit kann als Teil eines umfangreicheren Projektes zur europäischen Bürgerschaft aufgefasst werden, in der einige der in mehreren Veröffentlichungen der Europäischen Union erwähnten *soft skills* entwickelt werden, darunter z. B. die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit.

Die größte Motivation für die Lernenden bestand wahrscheinlich darin, ein Produkt zu erstellen, das sich an andere richtet. Sie haben sich verpflichtet gefühlt, ein sauberes und ästhetisch ansprechendes Produkt zu erstellen, Fehler zu vermeiden und einfache, aber vollständige Sätze zu verfassen.

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen hat auch unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsteilung gut funktioniert. Das positive Arbeitsklima hat wesentlich zum Erfolg des Projektes beigetragen.

Positiv war auch die Entscheidung, Zeitschriften, Broschüren und Bücher mit Fotos und Bildern in die Klasse zu bringen. Die Qualität der schriftlichen Produkte beweist, dass diese Materialien als wertvolle Impulse für die Entfaltung der Kreativität genutzt wurden.

In einem umfangreicheren Projekt wäre es vielleicht besser, als Endprodukt verschiedene Textformen vorzusehen, um den Lernenden eine größere Erfahrungsvielfalt zu ermöglichen. Den Lehrpersonen ist aufgefallen, dass die drei Gruppen, die getrennt voneinander gearbeitet haben, sich nur mit der Beschreibung befasst und andere Textformen (Interviews, Briefe, kurze Artikel) nicht berücksichtigt haben.



Kontaktadresse: marialaura.moschella@scuola.alto-adige.it

Quellen der Materialien

Grießmair, H., Torrione, S. (2010) *Sarntal*. Bolzano-Bozen. Athesia.
<http://www.reinswald.com> (letzter Zugriff am 23.11.2015).

4.2.3 Mit mathematischem Blick

Thomas Delaiti

Grundschule „Alexander Langer“, Schulsprengel Bozen-Europa

Lernende aus den 2. Klassen der deutschsprachigen und italienischsprachigen Grundschule suchen gemeinsam nach mathematischen Fragen im Alltag und erstellen eine Rechengeschichtenkartei.

Thema	Mathematische Fragen im Alltag der Kinder
Sprachen	Deutsch, Italienisch
Beteiligte Fächer	Mathematik, Kommunikations- und Informationstechnologien
Zielgruppe	7- bis 11-jährige Lernende
Zeitlicher Rahmen	Max. 6 Unterrichtsstunden, in höheren Klassen auch weniger. Die Lerneinheit kann in wöchentlichen Treffen fortgesetzt werden oder auch an einem einzigen Tag abgewickelt werden.
Deskriptoren zu Kompetenzzielen aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	<i>Savoir</i> Die Existenz von anders- oder vielsprachigen Situationen in der eigenen Umgebung und an anderen Orten kennen. Wissen, dass man versuchen kann, auf sprachliche Ähnlichkeiten zurückzugreifen, um die Kommunikation zu erleichtern <i>Savoir faire</i> Eine Ähnlichkeit zwischen verschiedenen Sprachen wahrnehmen können Sich in einfachen bilingualen Kommunikationssituationen zurechtfinden Sich auf Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen Gruppen einstellen können <i>Savoir apprendre</i> Das eigene sprachliche und kulturelle Vorwissen für den Lernprozess nutzen können <i>Savoir être</i> Aufmerksamkeit für andere Sprachen/Kulturen/Personen im Allgemeinen Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen/Kulturen <i>Konkretisierung</i> – sich in die Rolle eines Darstellers hinein fühlen – zur Problemlösung im Theaterstück beitragen – Mathematik im Alltag entdecken – einen individuellen Zugang zu Sachaufgaben finden – mit Kindern aus anderen Klassen und mit unterschiedlicher Muttersprache zusammenarbeiten – eine strukturierte Rechengeschichte schreiben – relevante mathematische Fragen verbalisieren – Ergebnisse in der Großgruppe vorstellen – eine andere Sprache verstehen
Sprachhandlungen	Anschauen eines kurzen zweisprachigen Sketches Interaktion mit einem anderssprachigen Lernenden Mathematische Fragen aufschreiben und der Klasse vorstellen Gesammelte mathematische Fragen als Sachgeschichte nach vorgegebener Struktur formulieren Sachgeschichten am Computer abschreiben und mit Zeichnungen vervollständigen Präsentieren
Unterrichtsmaterialien	Requisiten für Theaterstück: gebastelte Brille und Hut, Papier, Schreibmaterial, Computer, Beispiel einer Rechengeschichte

Aktivitäten

A

Sprachhandlungen

Interaktion:

- Name für die eigene Kleingruppe finden
- Mit Partner aus einer anderen Klasse durch das Schulhaus gehen und nach mathematischen Fragen suchen
- In Partnerarbeit die gesammelten Fragen aufschreiben

Sprachfunktionen

- Eigene Idee für Gruppennamen äußern
- Gruppennamen und Aufgabenverteilung vereinbaren
- Fragen formulieren

Methodisch-didaktische Hinweise

Einstieg:

Der kreative Einstieg in die Thematik erfolgt in Form eines kurzen Sketches. Zwei Lehrpersonen schlüpfen in die Rollen eines deutschsprachigen und eines italienischsprachigen Kindes. Jedes Kind spricht in seiner Muttersprache und versteht die andere Sprache. (Vorbildfunktion!)

„Bub sitzt am Tisch und grübelt. Mädchen nähert sich und fragt, was los sei. Bub kann die Aufgabe nicht verstehen. Er muss mathematische Fragen stellen, weiß aber nicht, wo anfangen. Mädchen muntert ihn auf und leiht ihm seine Zauberbrille. Durch diese kann man leicht mathematische Aufgaben sehen. Fängt an, Lampen zu zählen, Fenster als Rechtecke zu sehen usw. Leiht ihm auch den Zauberhut, dadurch kommen die Mathematikaufgaben direkt als Gedanken ins Gehirn.“

Intuitive Phase:

Nun werden die Kinder zum Mithelfen angeregt, sie dürfen die Brille und den Hut aufsetzen und neue Aufgaben und Fragen formulieren. Jede Frage ist richtig! Die Lernenden sollen ihr Selbstvertrauen stärken und ohne Scheu vor der Gruppe reden.

Gruppenbildung:

Die Kinder arbeiten mit Partner. Die Paare werden ausgelost.

Kriterien zur Paarbildung: ein deutschsprachiges und ein italienischsprachiges Kind, mindestens ein Kind, das gut lesen und schreiben kann.

Arbeitsschritte:

1. Jedes Paar gibt sich einen Namen. Kinder finden einen ersten Kompromiss, sind eine neue Einheit geworden.
2. Flow-Phase: Durch das Schulhaus gehen und Fragen sammeln und auf ein Blatt schreiben. Z. B.: Wie viele Fenster sind in der Klasse? Wie viele Stühle sind im Musikraum? Kinder wählen selbst die Sprache, die Lehrperson kontrolliert und analysiert nicht, sondern unterstützt das Vorankommen der Paare. Es wird wenig Struktur gegeben. Kinder sollen sich möglichst wohl fühlen und mit dem neuen Partner interagieren.

B

Sprachhandlung

- Mathematische Fragen vorstellen

Sprachfunktionen

- Fragen formulieren
- Auf Fragen reagieren

Methodisch-didaktische Hinweise

Die gesammelten Fragen werden allen anderen Lernenden vorgestellt. Kinder dürfen Brille und Hut aufsetzen und die Fragen vorlesen. Wertschätzung durch Applaus. Kinder stellen Fragen, wenn etwas unverständlich ist. Die Sprache wird von Kindern frei gewählt. Lehrpersonen helfen eventuell beim Formulieren.

C

Sprachhandlung

- Rechengeschichte zu den gesammelten Fragen schreiben, am Computer bearbeiten und mit Zeichnungen versehen

Methodisch-didaktische Hinweise

Input: Lehrpersonen führen die Struktur der Sachaufgabe/Rechengeschichte anhand eines Beispiels ein:

- Rechengeschichte
- Fragestellung
- Skizze
- Antwort

Aufgabe: Kleingruppen wählen die interessantesten Fragen aus und verwandeln sie in eine Rechengeschichte. Lehrpersonen stehen unterstützend zur Seite.

Learning by doing: Sachaufgaben werden am PC abgeschrieben, Kinder formatieren und zeichnen dazu. Alle Sachaufgaben werden in Form einer Kartei gesammelt.

Folgende Indikatoren wurden für die Einschätzung des Kompetenzzuwachses angewandt:

Savoir faire: Sich auf Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen Gruppen einstellen können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Reaktion auf eine anderssprachige Aussage	Die/Der Lernende nimmt ihren/seinen Partner wahr und merkt, wenn sie/er nicht verstanden wird.	Die/Der Lernende nimmt ihren/seinen Partner wahr und reagiert angemessen, wenn sie/er nicht verstanden wird.
Einstellung auf den Partner	Die/Der Lernende gibt die Sprache vor.	Die/Der Lernende wählt die Sprache im Einverständnis mit dem Gesprächspartner.

Kommentar

Das Projekt wurde im April 2015 mit zwei zweiten Klassen durchgeführt. Die Kinder haben sich durch die anfängliche Szene sehr schnell auf die Thematik einstimmen können. Es hat sie begeistert, den Zauberhut und die Zauberbrille aufzusetzen, um dem anderen Kind bei der Aufgabe zu helfen.

In der Phase der Fragensammlung hatten einige Kinder Schwierigkeiten, den Freiraum sinnvoll zu nutzen und brauchten Führung vonseiten der Lehrpersonen. Es fiel auf, dass die meisten Gruppen, die italienische Sprache verwendeten. Es wurden hauptsächlich Zählaufgaben gesammelt. Allerdings wurden auch viele Fragen gesammelt, die nichts mit Mathematik zu tun hatten.

Die meisten Kinder waren sehr motiviert und haben mit Freude gearbeitet.



Vorstellen der gesammelten Fragen



Sachaufgaben am PC abschreiben

Beteiligte Lehrpersonen: Mariangela Bellinvia, Thomas Delaiti, Ingrid Hofer, Anja Unterhofer

Kontaktadresse: thomas.delaiti@schule.suedtirol.it

4.2.4 Mauern – aufbauen, abbrechen, überwinden

Renate Klapfer, Stefanie Foppa, Sara Daz, Elfi Troi, Daniela Terragnolo, Petra Zingerle

Mittelschule „Maria Hueber“ im Herz-Jesu-Institut, Mühlbach

Die Lernenden setzen sich mit dem Konzept „Mauer“ geschichtlich, geographisch, persönlich und kreativ auseinander. Es geht um die Begründung für Mauerbau allgemein und spezifisch (z. B. Berliner Mauer) mit den entsprechenden Konsequenzen für die betroffenen Menschen. Es geht um Mauern früher und heute, in und um uns.

Thema	Mauern
Sprachen	Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch, Russisch
Beteiligte Fächer	Geschichte, Geographie, Kunst
Zielgruppe	13- bis 14-jährige Lernende
Zeitlicher Rahmen	5 Wochen
Deskriptoren zu Kompetenzzielen aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	<i>Savoir</i> Die Existenz von anders- oder vielsprachigen Situationen in der eigenen Umgebung und an anderen Orten kennen Einige kulturbedingte Stereotype kennen, die Einfluss auf interkulturelle Beziehungen und die interkulturelle Kommunikation nehmen können <i>Savoir faire</i> Beziehungen zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen durch Beobachtung/Analyse/Identifikation herstellen können Sich auf Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen einstellen können <i>Savoir apprendre</i> Das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen nutzen können <i>Savoir être</i> Bereitschaft zur Überwindung und zum Abbau von Vorurteilen in Bezug auf die eigene Kultur und andere Kulturen Wahrnehmung einer mehrsprachigen Identität als vorteilhaft <i>Konkretisierung</i> – Geschichtliche, geographische und kulturelle Hintergrundinformationen aus verschiedenen (mehrsprachigen) Quellen zusammenführen und einordnen – Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen der Siegermächte im damaligen Berlin erforschen – Situationsadäquat zwischen den Sprachen wechseln – Inhalte in einer Sprache verstehen und in einer anderen wiedergeben – Reflexion über Mauern im eigenen Kopf mit kreativem Endprodukt (Graffiti)
Sprachhandlungen	Lektüre, Erarbeitung und Diskussion von geschichtlichen und aktuellen Texten in verschiedenen Sprachen zum Thema Rollenspiele in verschiedenen Sprachen Vergleich mehrerer Sprachen bezüglich Alphabet, Wortschatz, Syntax Erarbeitung von Inhalt und Protagonisten des deutschen Films <i>Sonnenallee</i> in italienischer Sprache Verfassen einer kurzen Erzählung zum Thema ausgehend von Cartoons Planung und Gestaltung eines großen Wandgraffitis zum Thema
Unterrichtsmaterialien	Geschichtstexte, Cartoons, Film, Zeitschriften, Unterrichtsbücher, Atlas, Rollenspielvorlagen

Aktivitäten

A

Sprachhandlungen

- Anhand verschiedener Hintergrundtexte (literarische Texte und Sachtexte) und Quellen Informationen erwerben und austauschen
- Geschichtliche Ereignisse und Entwicklungen zeitlich einordnen, beschreiben und grafisch darstellen, wobei das Verhalten von Betroffenen aus dem historischen Kontext heraus begründet wird
- Inhalte in einer Sprache verstehen und in einer anderen wiedergeben
- Informationen zu einem Überblick zusammenführen (vom Deutschen ins Englische)

Methodisch-didaktische Hinweise

Über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Materialien gewinnen die Lernenden Einblick in die allgemeine Geschichte und in den Alltag der ehemaligen DDR. Sie verbinden Texte mit Bildmaterialien, orientieren sich auf der Landkarte, vergleichen politische Systeme und begründen Lebensweisen von ost- und westdeutschen Bürgerinnen und Bürgern.

Materialien online

- A1 Berliner Mauer
- A2 The Berlin Wall
- A3 Die Teilung Deutschlands
- A4 Kalter Krieg
- A5 BRD/DDR – Die Gegensätze
- A6 Mauern heute

B

Sprachhandlungen

- Als *tourist guide* Informationen vermitteln und situationsadäquat zwischen den Sprachen wechseln
- Historische und aktuelle Informationen zusammenfassen und erklären
- Multikulturelle Stadtviertel mit den jeweiligen Vorzügen präsentieren

Sprachfunktionen

- Begrüßen und *Smalltalk*

Methodisch-didaktische Hinweise

Diese Einheit baut inhaltlich und sprachlich unmittelbar auf die vorherige auf und macht sich das erworbene Wissen zunutze. Die Lernenden komprimieren die wichtigsten und interessantesten Informationen zu einer ansprechenden Führung (als *guided tour* oder *audio guide*) durch Berlin.

C

Sprachhandlung

- Mehrere Sprachen bezüglich Alphabet, Wortschatz, Syntax vergleichen

Sprachfunktionen

- Benennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden
- Erklärung von Bedeutung und Aussprache

Methodisch-didaktische Hinweise

Das mehrsprachige Schild am Checkpoint Charlie „You are leaving the American Sector“ dient zur Erforschung der fünf Sprachen (Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch und Russisch) in der Übung *Language Detectives*. Dabei werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Sprachen veranschaulicht und Strategien zur Entschlüsselung fremder Schriftzeichen vermittelt.

Materialien online

- C1 Viersprachiges Schild mit Arbeitsblatt mit kyrillischem Alphabet

D**Sprachhandlungen**

- Beschreibung der Hauptfiguren des Films *Sonnenallee* und Einordnung in den historischen Kontext (Ausgangssprache: Deutsch – Zielsprache: Italienisch)
- Dreisprachiges Rollenspiel im Berlin der 1970er-Jahre (switchen von einer Sprache in die andere und sich in eine andere Situation hineinversetzen)

Methodisch-didaktische Hinweise

Inhalt, Kontext und Hauptfiguren des deutschen Films *Sonnenallee* werden anhand einer *Mindmap* in italienischer Sprache veranschaulicht (Aufgabe 1). Die Aufgabe 2 kann den Schülern auch als Einführung zum Film gegeben werden, um ihre Aufmerksamkeit auf die besonderen Lebensumstände in der DDR zu lenken. Zum besseren Verständnis für die besondere Situation wird ein Rollenspiel geplant, in dem sich die Lernenden in das Berlin der 1970er-Jahre hineinversetzen, wo Alt und Jung, Touristen und Einheimische aufeinander treffen und miteinander in Kontakt kommen. Es folgt ein Flashback in die Alltagswelt des ehemaligen Ost-Berlins. Durch Information und Empathie sollen Missverständnisse ausgeräumt werden.

Materialien online

D *Sonnenallee*: Arbeitsaufträge auf Italienisch

E**Sprachhandlung**

- Verfassen einer kurzen Erzählung (Text und Bild) zum Fall der Berliner Mauer

Methodisch-didaktische Hinweise

Bildelemente, Filmausschnitte und Hintergrundinformation werden zu einem aussagekräftigen Text mit visueller Untermauerung verbunden. Es entsteht eine kurze Erzählung zum Fall der Berliner Mauer.

Materialien online

E Video: Arbeitsauftrag

F**Sprachhandlung**

- Die Arbeitsschritte wurden in italienischer Sprache ausgeführt.

Methodisch-didaktische Hinweise

Alle im Laufe der thematischen Einheit gemachten Erfahrungen und erworbenen Einblicke werden auf kreative Art und Weise zu einem expressiven Gemeinschaftsprodukt gebündelt. Informationen, Gefühle, Konflikte, Lösungsansätze und Hoffnungen aus verschiedenen Perspektiven verschmelzen zu einem großen Wandgraffiti mit mehrsprachigen Elementen.

Die Lernenden führen folgende Arbeitsschritte aus:

- *Brainstorming* zu „Mauern – wozu?“
- Skizzen anfertigen und präsentieren
- Über die Alternativen der Konflikt- und Problemlösung in historischen und aktuellen (auch persönlichen) Kontexten diskutieren
- Aushandeln eines Projektplans
- Wandgraffiti mit mehrsprachigen Elementen erstellen

Folgende Indikatoren werden für die Einschätzung des Kompetenzzuwachses angewandt:

Savoir être: Bereitschaft zur Überwindung und zum Abbau von Vorurteilen in Bezug auf die eigene Kultur und andere Kulturen

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Stereotype der eigenen und anderer Kulturen erkennen und bewerten	Die/Der Lernende erkennt und beschreibt Stereotype der eigenen und der anderen Kultur(en).	Die/Der Lernende erkennt, beschreibt und hinterfragt Stereotype der eigenen und anderen Kultur(en).
Stereotype anderer und eigener Kulturkreise abbauen und überwinden	Die/Der Lernende zeigt in Bezug auf andere und eigene Kulturen eine differenzierte Sichtweise.	Die/Der Lernende zeigt in Bezug auf andere und eigene Kulturen eine differenzierte Sichtweise, die ihr/ihm den Abbau von Vorurteilen erlaubt.

Savoir être: Wahrnehmung einer mehrsprachigen Identität als vorteilhaft

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Sich in mehrsprachigen Situationen zurecht finden	Die/Der Lernende nützt die eigenen Mehrsprachigkeit, um mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt zu treten.	Die/Der Lernende nützt die eigene Mehrsprachigkeit, um mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt zu treten, und zeigt Interesse daran, neue Sprachen zu lernen.
Bereitschaft, mit Menschen anderer Kulturen zu kommunizieren	Die/Der Lernende teilt die eigenen Gedanken mit Menschen anderer Kulturen.	Die/Der Lernende teilt die eigenen Gedanken mit Menschen anderer Kulturen und zeigt Interesse, mehr über die anderen Kulturen zu erfahren.

Auf die einzelnen Sprachhandlungen bezogen, wird der Kompetenzzuwachs wie folgt eingeschätzt:

Informationserwerb, -transfer und -austausch

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Geschichtliche Ereignisse/Entwicklungen zeitlich einordnen und graphisch darstellen	Die/Der Lernende identifiziert die Hauptinformationen zum Thema.	Die/Der Lernende identifiziert Hauptinformationen zum Thema und kann Ereignisse in einen größeren Kontext einordnen.
Das Verhalten von Betroffenen aus dem historischen Kontext heraus beschreiben und begründen	Die/Der Lernende beschreibt Verhaltensweisen.	Die/Der Lernende beschreibt und erklärt Verhaltensweisen.
Informationen aus einer Sprache in die andere übertragen	Die/Der Lernende transferiert den Inhalt eines deutschen Textes in die englische Sprache und umgekehrt, wobei in der Fremdsprache sprachliche Unangemessenheiten auftreten können.	Die/Der Lernende transferiert den Inhalt eines deutschen Textes in die englische Sprache und umgekehrt.

Informationsvermittlung

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Eine <i>guided tour</i> bzw. eine <i>audio guide</i> durch Berlin für Briten halten	Die/Der Lernende vermittelt Informationen zu Berlin damals und heute in angemessener Form.	Die/Der Lernende vermittelt die wesentlichen Informationen zu Berlin damals und heute in ansprechender und sprachlich flüssiger Form.

Sprachforschung und -vergleich

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen erkennen	Die/Der Lernende benennt Unterschiede und Gemeinsamkeiten.	Die/Der Lernende weist auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin und findet Erklärungen dafür.
Verschiedene Strategien zum Verstehen unbekannter Sprachen anwenden	Die/Der Lernende erschließt unbekannte Wörter mit Hilfe des Wörterbuchs.	Die/Der Lernende erschließt unbekannte Wörter mit Hilfe des Wörterbuchs und durch Aktivierung des eigenen Vorwissens.

Sprachliche und kulturelle Mittlung

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Die Kenntnis verschiedener Sprachen und Kulturen zur adressatengerechten Vermittlung von Informationen nutzen	Die/Der Lernende nutzt die eigenen Kenntnisse bezüglich verschiedener Sprachen und Kulturen zur Vermittlung von Informationen.	Die/Der Lernende nutzt die eigenen Kenntnisse bezüglich verschiedener Sprachen und Kulturen und ermöglicht so eine gelungene Kommunikation.
Bei potentiellen sprachlich und kulturell bedingten Missverständnissen vermitteln	Die/Der Lernende vermittelt sprachlich und kulturell zwischen den Parteien.	Die/Der Lernende trägt wesentlich zur Vermeidung von sprachlichen und kulturellen Missverständnissen zwischen den Parteien bei.

Bildimpulse sprachlich nutzen und einbauen

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Bild- und sprachliche Elemente zu einem Text verknüpfen	Die/Der Lernende fügt Bild- und Textelemente logisch zusammen.	Die/Der Lernende kombiniert Bild- und Textelemente zu einem ausdrucksstarken Produkt.

Perspektivenwechsel sichtbar machen – mit und ohne Sprache

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Verschiedene Perspektiven einnehmen und diese in der Kommunikation mit anderen nutzen	Die/Der Lernende erkennt, dass es mehr als die eigene Perspektive gibt und beachtet dies in der Kommunikation mit anderen.	Die/Der Lernende erkennt, dass verschiedene Perspektiven aus unterschiedlichen Realitäten entstehen, und bezieht dieses Wissen in die Kommunikation mit anderen ein.
Gewonnene Einsichten kreativ und nachvollziehbar ausdrücken	Die/Der Lernende plant Teile des Produktes und setzt diese nach Absprache um.	Die/Der Lernende führt die verschiedenen Teile zusammen und leitet die Umsetzungsarbeiten.

Kommentar

Die Arbeit am Thema „Mauern“ hat Interesse an Berlin und der Geschichte der Berliner Mauer geweckt. Die Lernenden haben erkannt, wie sich Politik und Geschichte auf das tägliche Leben auswirken. Sie waren zum verknüpfenden Denken angeregt und konnten Gegenwartsbezüge herstellen. Schon während der Arbeit konnte festgestellt werden, dass die Lernenden Interesse an anderen Sprachen und Schriftsystemen hatten.

Der Perspektivenwechsel hat sie zu neuen Sichtweisen und Erkenntnissen geführt. Sie wurden zu kritischem Denken und Hinterfragen angeregt.

Dank der guten Zusammenarbeit in den Gruppen hatten die Lernenden die Möglichkeit, kreativ und eigenständig zu arbeiten.

Die Arbeitsmaterialien (Dialoge, Film u. a.) haben sich gut ergänzt und boten den Lernenden die Möglichkeit, sich mit den Figuren des Films *Sonnenallee* zu identifizieren und die geschichtlichen Hintergründe besser zu verstehen.

Die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium war angenehm und zielführend. Jede Lehrperson hat einen Teilbereich mit den Lernenden erarbeitet. Die Simultanität in der Projektausführung war gegeben.

Der Zeitraum war angemessen, allerdings war die Zeiteinteilung nicht in allen Phasen gut genug geplant. In einer Klasse war der Zeitraum zu lang. Auch die Zielsetzung war zu vage: Es wurden zu viele Schwerpunkte gesetzt.

Wir haben erkannt, dass es wichtig ist, klare Ziele zu setzen, einen realistischen Zeitplan festzulegen und eine angemessene Auswahl an Schwerpunkten zu treffen. Außerdem spielt die Wahl der Arbeitsmaterialien eine große Rolle, damit die Lernenden einen Zugang zum Thema finden und motiviert arbeiten.

Ergänzung: Der Jugendroman *Flaschenpost* von Klaus Kordon ist eine passende altersgerechte Lektüre zu diesem Thema.

Kontaktadresse: anna.pfitscher@schule.suedtirol.it

Quellen der Materialien

Film *Sonnenallee*, Regie: Leander Haußmann. Drehbuch: Leander Haußmann et al. Deutschland. 1999.

Unterrichtsmaterialien *Die DDR im (DEFA-) Film, Sonnenallee*. Lisum Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg. http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Medienbildung/filmbildung/ddr_im_film/Sonnenallee_01.pdf (letzter Zugriff am 25.05.2016).

Video „Simpleshow erklärt den Mauerfall“. <http://www.bing.com/videos/search?q=simpleshow+berliner+mauer&view=detail&mid=4FD1CA70845B8761F64A4FD1CA70845B8761F64A&FORM=VIRE> (letzter Zugriff am 10.05.2016).

4.2.5. Freundschaft – Eine Herausforderung

Sara Daz, Stefanie Foppa, Elfi Troi, Petra Zingerle

Mittelschule „Maria Hueber“ im Herz-Jesu-Institut, Mühlbach

Die Lernenden setzen sich im Mailaustausch mit verschiedenen Aspekten der Freundschaft auseinander. Es geht um virtuelle, interkulturelle und wahre Freundschaft und deren Vor- und Nachteile. Der Meinungsaustausch findet nicht nur in den Mails statt, sondern schlägt sich auch in Tagebucheinträgen, in der Inhaltsangabe eines Romans, in der Produktion von Gedichten in mehreren Sprachen und Videos nieder. Die Videos und die Inhaltsangabe des Romans sind für eine mehrsprachige Zielgruppe gedacht.

Thema	Freundschaft
Sprachen	Deutsch, Italienisch, Englisch
Beteiligte Fächer	Musik
Zielgruppe	13- bis 14-jährige Lernende
Zeitlicher Rahmen	14 Stunden über 3 Monate verteilt (7 Italienisch, 5 Englisch, 2 Musik)
Deskriptoren zu Kompetenzzielen aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	<i>Savoir</i> Die Existenz von anders- oder vielsprachigen Situationen in der eigenen Umgebung und an anderen Orten kennen Einige Stereotype anderer Kulturkreise über die eigene Kultur kennen <i>Savoir faire</i> Sich auf Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen einstellen können <i>Savoir apprendre</i> Das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen beim Erlernen einer neuen Sprache nutzen können <i>Savoir être</i> Bereitschaft zum Abbau von Vorurteilen in Bezug auf die eigene Kultur/andere Kultur Wahrnehmung einer mehrsprachigen Identität als vorteilhaft <i>Konkretisierung</i> – sich in einfachen Sätzen über andere Kulturen austauschen – eigene Meinung äußern – Aussehen und Charakter einer Person beschreiben – wörtliche und inhaltliche Übersetzung von deutschen und italienischen Texten ins Englische – Verfassen von Liedtexten in unterschiedlichen Sprachen
Sprachhandlungen	Mailaustausch in englischer Sprache Erstellung von Gedichten in deutscher Sprache und deren Übersetzung ins Englische Verfassen einer italienischen Inhaltsangabe eines in italienischer Sprache gelesenen Buches in Briefform Übersetzung des Briefes ins Englische Tagebucheinträge mit Personenbeschreibung Erstellung eines Videos mit italienischen Dialogen
Unterrichtsmaterialien	Briefe der amerikanischen Brieffreunde, Texte und Zeitungsartikel zum Thema Stereotype

Aktivitäten

A

Sprachhandlung

- Briefaustausch mit amerikanischer Partnerschule in Kalifornien

Sprachfunktionen

- eigene Meinung äußern (I think/believe ..., in my opinion ...)
- Zustimmung/nicht zustimmen (I agree ..., I don't agree ...)
- Für und Wider abwägen (The advantage/disadvantage is ...)

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lernenden sind in einem Briefaustausch mit ihren Brieffreunden aus Kalifornien. Monatlich werden Briefe zu unterschiedlichen Themen verfasst (z. B. Veteran's Day, Christmas ...).

Drei Monate lang schreiben die Lernenden über die Freundschaft als eine Herausforderung auf Grund folgender Fragen:

- Is it possible to be friends with someone you have never met?
- What is the value of having a friend in another country?
- What would the world be like without friends?

Materialien online

A Briefe der amerikanischen Brieffreunde

B

Sprachhandlung

Erstellung einer Strophe/eines Refraintextes zum Liedtext „Atemlos“

Sprachfunktionen

Meinung äußern

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lernenden setzen sich in Gruppen mit dem Thema „Freundschaft“ auseinander, schreiben in Gruppen eine Strophe zum Lied *Atemlos*, wobei sie auf den Rhythmus achten, und präsentieren dann ihre Strophe den Mitlernenden.

Zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt ein gegenseitiges Interview.

Materialien online

B Mehrsprachiger Liedtext zur Melodie von *Atemlos* von Lernenden verfasst

C

Sprachhandlungen

- Gedichte in deutscher Sprache schreiben
- Gedichte vom Deutschen ins Englische übersetzen
- Gedichte in englischer Sprache verfassen

Methodisch-didaktische Hinweise

Im Deutschunterricht schreiben die Lernenden in Kleingruppen kurze Gedichte zum Thema „Freundschaft“. Sie verwenden dabei den Kreuz- und Paarreim.

Die verfassten Gedichte werden ins Englische erst wörtlich und anschließend inhaltlich übertragen, damit die amerikanischen Brieffreunde die Gedichte verstehen können.

Im Englischunterricht sammeln die Lernenden hierfür Wörter, die sich auf „mate“ und „friend“ reimen.

Materialien online

C Deutsch-englische Gedichte

D**Sprachhandlungen**

- Lettura del romanzo *Wonder* di Raquel J. Palacio, in lingua italiana
- Elaborazione di una lettera in italiano volta a presentare il romanzo e a raccontare come vive l'amicizia il suo protagonista
- Traduzione della lettera in lingua inglese

Sprachfunktionen

- Riassunto (The book is about ...)
- Commento ed espressione di opinioni (italiano: io penso/credo che + congiuntivo presente; secondo me + indicativo presente; inglese: I think ..., I recommend/don't recommend ...)

Methodisch-didaktische Hinweise

Una parte dei ragazzi della classe 3A ha letto il romanzo *Wonder* in lingua italiana e ne presenta capitoli al resto della classe oralmente. Con tutta la classe si riflette sul tema dell'amicizia e su come ci si sente ad essere diversi, come lo è il protagonista del libro, affetto dalla rara sindrome di Treacher Collins.

Gli apprendenti riassumono il contenuto del romanzo in forma epistolare in lingua italiana e la traducono in inglese per spedirla, assieme a un commento personale sul libro, agli amici in California.

E**Sprachhandlung**

- Tagebucheintrag mit Personenbeschreibung

Sprachfunktionen

- Aussehen einer Person beschreiben (He/She is tall, short ...)
- Charakter und Persönlichkeit einer Person beschreiben (He/She is helpful, hard-working, self-confident ...)
- Vorschläge machen (I should/I need to ..., Maybe I can ...)

Methodisch-didaktische Hinweise

Im Englischunterricht setzen sich die Lernenden mit Stereotypen und Vorurteilen der eigenen Kultur und anderer Kulturen auseinander. Sie lesen dazu englische Artikel zum Thema *Being British* und *What is being British?* Als Methode wird neben *Jigsaw Reading* auch das reziproke Lesen angewandt. Welche Vorurteile haben Briten den Italienern gegenüber? Welche Vorurteile haben wir Mitbürgern und Mitbürgerinnen nicht europäischer Herkunft gegenüber? Es werden die Nationalitäten berücksichtigt, die in der Klasse vertreten sind, in unserem Falle die Nationalität der Sprachassistentin Afshan (aus Großbritannien mit pakistanischen Wurzeln).

Die Stereotype über Südtirol, Italien, Großbritannien und Pakistan werden mit der Placemat-Methode besprochen. Dabei ist es wichtig, den Ursprung der Vorurteile zu erkennen und Methoden zu erarbeiten, um diese zu überwinden.

In einer schriftlichen Prüfungsarbeit setzen sich die Lernenden mit der Thematik der Vorurteile auseinander und nehmen Stellung dazu.

F

Sprachhandlungen

- Realizzazione della sceneggiatura per il *talk show Amicizie e reti sociali*
- Traduzione della sceneggiatura del *talk show* dall'italiano all'inglese
- Elaborazione dei sottotitoli in inglese

Sprachfunktionen

- Valutare vantaggi e svantaggi (da un lato ... dall'altro ..., mentre ...)

Methodisch-didaktische Hinweise

Gli apprendenti si informano e riflettono sul tema *Amicizie e reti sociali* tramite

- l'ascolto e la successiva lettura di un'intervista a una psicologa sui problemi causati dalla dipendenza da facebook
- l'analisi di un grafico sulle motivazioni che spingono le persone a non iscriversi a facebook
- la compilazione di una scheda personale in cui si evidenziano differenze e somiglianze tra un'amici-
zia reale e una virtuale. Si mettono a fuoco i vantaggi e gli svantaggi delle amicizie coltivate tramite
internet.
- la compilazione di una scheda trilingue con lessico ed espressioni che servono per parlare delle reti
sociali.

Gli apprendenti, organizzati in gruppi di quattro,

- scrivono la sceneggiatura del *talk show* in italiano.
- scelgono i ruoli da interpretare nel loro *talk show* e si preparano a recitare la propria parte.
- mettono in scena il loro programma televisivo davanti alla classe e vengono filmati.

In classe si scelgono le due „puntate televisive“ meglio riuscite.

Lavorando in coppia gli apprendenti traducono in inglese una delle sceneggiature scelte.

Lavorando singolarmente e al computer elaborano i sottotitoli in inglese per il video scelto e li inseriscono nel video utilizzando il programma *Windows movie maker*.

Materialien online

F Sceneggiatura del *talk show* in italiano

Folgende Indikatoren werden für die Einschätzung des Kompetenzzuwachses angewandt:

Savoir être: Wahrnehmung einer mehrsprachigen Identität als vorteilhaft

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Sich in mehrspra- chigen Situationen zurechtfinden	Die/Der Lernende nützt die eigene Mehrsprachigkeit, um mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt zu treten.	Die/Der Lernende nützt die eigene Mehrsprachigkeit, um mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt zu treten, und zeigt Interesse daran, neue Sprachen zu erlernen.
Bereitschaft, mit Menschen ande- rer Kulturen zu kommunizieren	Die/Der Lernende teilt die eigenen Gedanken mit Menschen anderer Kulturen.	Die/Der Lernende teilt die eigenen Gedanken mit Menschen anderer Kulturen und zeigt Interesse, mehr über die anderen Kulturen zu erfahren.

Auf die einzelnen Sprachhandlungen bezogen, wurde der Kompetenzzuwachs wie folgt eingeschätzt:

Personenbeschreibung

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Personenbeschrei- bung	Die/Der Lernende beschreibt die wesentlichen äußeren Merkmale einer Person.	Die/Der Lernende beschreibt die wesentlichen äußeren Merkmale einer Person und deren Charakter.
Tagebucheintrag	Die/Der Lernende beschreibt Ereignisse und macht einfache Vor- schläge zum Abbau von Vorurteilen.	Die/Der Lernende beschreibt komplexere Ereignisse und macht Vorschläge zum Abbau von Vorurteilen.

Stereotype erkennen und überwinden

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Stereotype der eigenen und anderer Kulturen erkennen und bewerten	Die/Der Lernende erkennt und beschreibt Stereotype der eigenen und der anderen Kultur.	Die/Der Lernende erkennt, beschreibt und hinterfragt Stereotype der eigenen und der anderen Kultur.
Stereotype anderer und eigener Kulturkreise abbauen und überwinden	Die/Der Lernende zeigt in Bezug auf andere Kulturen (in diesem Fall: Albanien) eine differenzierte Sichtweise.	Die/Der Lernende zeigt in Bezug auf andere Kulturen (in diesem Fall: Albanien) eine differenzierte Sichtweise, die ihr/ihm den Abbau von Vorurteilen erlaubt.

Übersetzung der Gedichte (deutsch-englisch)

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Wortwahl	Die/Der Lernende findet bei der Übersetzung ein sinngemäßes Wort.	Die/Der Lernende findet beim Übersetzen das treffendste Wort.
Syntaktische Entsprechungen	Die/Der Lernende erkennt sprachliche Interferenzen sowie Unterschiede in Syntax und Grammatik.	Die/Der Lernende erkennt sprachliche Interferenzen, Unterschiede in Syntax, Grammatik und kann sie erklären.

Zusammenfassung der Gedichte (deutsch-englisch)

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Inhaltswiedergabe	Die/Der Lernende gibt die Grundaussage des Gedichtes in wesentlichen Zügen in der Fremdsprache wieder.	Die/Der Lernende gibt die Grundaussage des Gedichtes in der Fremdsprache wieder.
Berücksichtigung der Adressaten	Die/Der Lernende formuliert eine verständliche Zusammenfassung.	Die/Der Lernende formuliert die Zusammenfassung adressatenbezogen und ansprechend.

Italienisches Rollenspiel mit englischen Untertiteln

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Wortwahl	Die/Der Lernende findet bei der Übersetzung ein sinngemäßes Wort.	Die/Der Lernende findet beim Übersetzen das treffendste Wort.
Wiedergabe in englischer Sprache eines auf Italienisch gehörten Textes	Die/Der Lernende überträgt in die englische Sprache Informationen aus dem auf Italienisch Gehörten.	Die/Der Lernende überträgt die Grundaussage des auf Italienisch Gehörten in knapper Form in die englische Sprache.

Kommentar

Die Lernenden hatten mehr Spaß am Schreiben, da Gedanken ausgetauscht wurden und der verfasste Text von einem Altersgenossen in einem anderen Land gelesen wurde. Dadurch ergab sich eine authentische Situation. Sie zeigten Interesse und Einsatz am Experimentieren mit der Sprache durch das Verfassen von englischen Gedichten.

Einige Lernende machten Fortschritte im schriftlichen Bereich und waren motiviert, sich weiter zu verbessern.

Der Gedankenaustausch mit den Brieffreunden war meistens persönlich und aufschlussreich, bei einigen Lernenden war er jedoch recht oberflächlich.

Die Lernenden zeigten beim Dichten und Reimen Kreativität und Einfallsreichtum.

Einige Lernende zeigten beim Lösen von Problemen und im Umgang mit Stereotypen ihre Reife und Bereitschaft zur Reflexion.

Das Übersetzen der deutschen Gedichte ins Englische bereitete den Lernenden noch Schwierigkeiten, da ihre Englischkenntnisse noch zu gering waren, um gereimte Zeilen übersetzen zu können.

Das Verfassen der englischen Untertitel zum italienischen Video konnte aus technischen Gründen nicht durchgeführt werden.

Das Thema Freundschaft war für die Lernenden und ihre Brieffreunde von Relevanz und Interesse.

Es ist notwendig, die Aufmerksamkeit der Lernenden noch mehr auf Interferenzen zwischen den Sprachen zu lenken. Der Einfluss der Muttersprache auf die Zweit- und Fremdsprache macht sich in der Mediation besonders bemerkbar. Die Lernenden vertrauen immer noch zu wenig auf ihre Fähigkeit, Gehörtes und Gelesenes mit eigenen Worten in der Zweit- und Fremdsprache wiederzugeben. Sie tendieren dazu, Inhalte wortwörtlich zu übersetzen, und vergessen dabei die Anwendung der Schlüsselwortmethode.

Kontaktadresse: anna.pfitscher@schule.suedtirol.it

Quellen der Materialien

Article *Being British*. http://maryglasgowplus.com/teacher_resources/61336 (letzter Zugriff am 07.07.2016)

Esercizi audio (2014) Eigenverlag Margarete Locnikar GmbH.

Palacio, R. J. (2012) *Wonder*. Firenze. Giunti.

Worksheet *Multicultural Britain: What is being British?* http://maryglasgowplus.com/teacher_resources/17892 (letzter Zugriff am 07.07.2016), auch in: *Timesaver customs and Lifestyle in the UK and Ireland*. Mary Glasgow Magazines. Scholastic INC.

4.2.6 Rotkäppchen – Ein Märchen, viele Geschichten

Gisela Mayr

Gymnasium „Walther von der Vogelweide“, Bozen

Dieses mehrsprachige Modul setzt sich mit dem Thema Märchen, insbesondere der Rezeption des Märchens in verschiedenen europäischen Kulturen auseinander. Ausgehend von den eigenen Kindheitserinnerungen im Umgang mit Märchen, entsteht für die Lernenden die Möglichkeit, die eigenen Erfahrungen aus einer anderen Perspektive zu betrachten und sich mit der eigenen Kultur – aber auch mit der Rezeption derselben in anderen unterschiedlichen Kultur- und Sprachkreisen – kritisch auseinanderzusetzen.

Im Unterricht werden unterschiedliche Rezeptionsansätze für Märchen in verschiedenen Sprachen analysiert. Dabei kommt der psychologischen Perspektive eine besondere Rolle zu, denn die Lernenden können die Aufarbeitungen in den verschiedenen Sprachen mit ihrer eigenen Erfahrung im Umgang mit Märchen vergleichen und dabei psychologische Elemente, die im Märchen vorhanden sind, herausarbeiten.

Die Arbeit an der Bedeutung von Symbolen und Ritualen spielt dabei eine große Rolle. Durch diese können tiefere psychologische Bedeutungsebenen des Märchens erschlossen werden.

Die Art und Weise, wie ein bestimmtes Märchen in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen rezipiert wird, gibt zudem Aufschluss über Besonderheiten dieser Kultur. Sozialkritische Themen, wie der Umgang mit Stereotypen und Klischees in Werbung und Film, sind auch Unterrichtsgegenstand.

Das Märchen ist außerdem aufgrund seiner Vielseitigkeit sehr geeignet, im Unterricht durch kreative Formen adaptiert zu werden.

Die mehrsprachige szenische Darstellung gibt in einem anschließenden narrativen Interview Anlass, das eigene mehrsprachige Sprachhandeln auf der Bühne zu reflektieren. Wortschatz sowie Satz- und Textstrukturen werden kontextbezogen mehrsprachig erworben und gefestigt.

Thema	Die unterschiedliche Rezeption eines Märchens und seiner Varianten
Sprachen	Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch, Chinesisch, Finnisch, Portugiesisch, Bretonisch
Beteiligte Fächer	Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch
Zielgruppe	15- bis 16-jährige Lernende
Zeitlicher Rahmen	12 Stunden
Deskriptoren zu Kompetenzzielen aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	<i>Savoir</i> Wissen, dass man sich beim Erlernen von Sprachen auf (strukturelle/diskursive/pragmatische) Ähnlichkeiten zwischen Sprachen stützen kann Wissen, dass die real existierende Vielsprachigkeit in verschiedenen Ländern/Regionen unterschiedlich ist (Anzahl und Status von Sprachen, Einstellungen gegenüber Sprachen) <i>Savoir faire</i> Als Mittler zwischen den Sprachen und Kulturen agieren Einen Kommentar/ein Referat in einer Sprache vortragen/an einem Aus-handlungsprozess teilnehmen können ausgehend von einer Gesamtheit plurilingualer Unterlagen <i>Savoir apprendre</i> Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen, die man mehr oder weniger gut beherrscht, systematisch erfassen und nutzen können Sprachübergreifende Lernstrategien bewusst einsetzen können <i>Savoir être</i> Wachsamkeit für die Möglichkeit kultureller Öffnung/Bereicherung durch den Kontakt mit anderen Sprachen/Kulturen Anerkennung des Wertes der eigenen Mehrsprachigkeit unabhängig vom Schulkontext

	Konkretisierung – Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Märchen am Beispiel „Rotkäppchen“ erforschen – Plurilinguale und plurimodale Inputs verstehen und bearbeiten – Eine eigene mehrsprachige szenische Darstellung erarbeiten und aufführen
Sprachhandlungen	Mehrsprachige Aushandlungsprozesse Lektüre Vortragen Erstellung eines Theaterstückes Theateraufführung Hörverständnis Diskussion
Unterrichtsmaterialien	Märchen, Gedicht, Werbung, Film, Theater, Zeichentrickfilm, Bilder, Zusammenfassungen, Informationsraster, Wörterlisten, Diskussionsleitfaden, Interviewleitfaden, Verständnisraster, Fragen zum Textverständnis.

Aktivitäten

A

Sprachhandlungen

- Erzählen über die eigenen Erfahrungen mit Märchen in der Kindheit in der eigenen Muttersprache
- Mehrsprachige mündliche Bedeutungsaushandlung
- Vortragen von Rechercheergebnissen
- Mehrsprachiges Hörverständnis

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lernenden bringen Objekte und Bücher mit, die sie an Märchen und das Märchenerzählen in ihrer Familie erinnern. Jeder stellt in der Kleingruppe kurz seine Objekte vor und erzählt über Erinnerungen, Gefühle usw., die damit verbunden sind.

Was ist mein Lieblingsmärchen und warum? Wurden Märchen vorgelesen? Wenn ja, wo/wie? In welcher Sprache? Evtl. nicht europäische Märchen und Sprachen.

Der Inhalt des Märchens *Rotkäppchen* wird gemeinsam rekonstruiert. Dadurch wird bereits erkannt, dass es für Märchen keine einheitliche Fassung gibt.

Es werden verschiedene Märchennamen in vier Sprachen (Finnisch, Portugiesisch, Bretonisch und Chinesisch) gesucht und in ein Raster eingetragen (Gruppenarbeit). Jede Gruppe trägt die Ergebnisse vor und schreibt die Märchennamen an die Tafel.

Der Name des Märchens *Rotkäppchen* wird gemeinsam anhand einer interaktiven PowerPoint-Präsentation in den vier Sprachen in der Klasse erarbeitet. (2 St.)

Materialien online

A1 Raster zum Eintragen von Märchennamen in verschiedenen Sprachen und Kulturen

B**Sprachhandlungen**

- Anschauen und Verstehen von Filmen, Zeichentrickfilmen und Werbung in unterschiedlichen Sprachen
- Mehrsprachiger Informations- und Meinungsaustausch.
- Mehrsprachiges Vortragen

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lernenden schauen einen Werbespot und einen Zeichentrickfilm an, die unterschiedliche Bearbeitungen des Themas „Rotkäppchen“ zum Inhalt haben:

- Walt Disney *Red Riding Hood* (Englisch ca. 20 Min.)
- Chanel Nr. 5 Werbung *Le loup* (Französisch ca. 5 Min.)

Die Lernenden vergleichen die beiden Filme und stellen Unterschiede und Ähnlichkeiten fest. Sie versuchen herauszufinden, was die Autoren mit diesen Aufarbeitungen bezwecken.

Erste Symbole (der Wolf, die Farbe Rot, der Wald, die Großmutter, Lustprinzip vs. Realitätsprinzip) werden herausgearbeitet und ihre Funktion in den jeweiligen Kurzfilmen bestimmt (Gruppenarbeit). Die Ergebnisse werden in einer Sprache nach Wahl (Französisch oder Englisch) vorgestellt.

Internetrecherche: Als Hausaufgabe suchen die Lernenden Bildmaterial im Bereich der Werbung zum Thema „Rotkäppchen“ in allen möglichen Sprachen. Das mitgebrachte Bildmaterial wird in der darauffolgenden Stunde kurz erläutert, auf ein Plakat geklebt und in der Klasse aufgehängt.

(2 St.)

Materialien online

B1 Fragebogen zu *Le Petit Chaperon Rouge dans la publicité*

B2 Fragebogen zu Walt Disney *Little Red Ridinghood*

C**Sprachhandlungen**

- Märchen in unterschiedlichen Sprachen lesen und verstehen
- In mehreren Sprachen Fragen beantworten
- Mehrsprachiger Aushandlungsprozess

Methodisch-didaktische Hinweise

Es werden Arbeitsgruppen von 4 bis 5 Lernenden gebildet. Jede Arbeitsgruppe erhält die Version des Märchens *Rotkäppchen* von Perrault (hier wird eine Version mit Glossen als *scaffolding* zur Verfügung gestellt, siehe Materialien online) und eine Version der Brüder Grimm sowie jeweils 2 bis 3 weitere Aufarbeitungen des Motivs zum Vergleich (Carol Ann Duffy *Little Red Cap*, Originalfassung von Perrault, *Rotkäppchen und der böse Wolf*, Loredana Bruno *La vera storia di cappuccetto rosso*, Geoffry de Pennard *Rothütchen* [auch auf Französisch erhältlich], Roald Dahl, *Little Red Ridinghood and the Wolf*, *Le Petit Chaperon Rouge* (Bild, das auf Französisch bearbeitet wird).

Zunächst werden die beiden Märchen von Perrault und den Brüdern Grimm gelesen und anschließend verglichen. Wesentliche Unterschiede werden dabei herausgearbeitet und sowohl im Hinblick auf ihre Wirkung auf den Leser als auch auf ihre erzieherische Funktion untersucht. Anschließend werden diese Texte mit den Aufarbeitungen verglichen. Für die Arbeit mit den Texten wird den Lernenden ein Raster mit Schlüsselinformationen zur Verfügung gestellt.

In diesem Arbeitsprozess werden symbolische Elemente auf deren unterschiedliche psychologische Funktion untersucht. Während der Gruppenarbeiten entstehen anregende mehrsprachige Aushandlungsprozesse, bei denen es wichtig ist, dass jedes Gruppenmitglied die Sprache verwendet, in der die jeweilige Unterlage geschrieben ist.

Es werden während der Gruppenarbeit mehrsprachige Wortlisten zum Thema Märchen erstellt. Diese werden zu Hause gelernt und in der darauffolgenden Unterrichtsstunde in Form einer *fishbowl*-Übung wiederholt: Die Lernenden im Innenkreis sagen das Wort auf Deutsch und die Lernenden im Außenkreis geben die Übersetzungen in den anderen Sprachen an. Nach einigen Durchläufen wird gewechselt.

(2 St.)

Materialien online

C1 *Le petit chaperon rouge* mit Wortliste

C2 Verständnisraster italienisch

C3 *Le Petit Chaperon Rouge* (Bild)

C4 Raster für Informationssammlung

D

Sprachhandlungen

- Mehrsprachiger Aushandlungsprozess
- Referat in mehreren Sprachen

Methodisch-didaktische Hinweise

Jede Gruppe trägt die anhand des Verständnistrasters erarbeiteten Ergebnisse der Textanalysen zusammen und erstellt ein mehrsprachiges Referat dazu. Um die Schwerpunkte des Referates zu definieren, wird ein Fragenkatalog zur Verfügung gestellt.
(2,5 St.)

Materialien online

D Fragenkatalog

E

Sprachhandlungen

- Ein mehrsprachiges Theaterstück zum Thema „Rotkäppchen“ verfassen
- Ein mehrsprachiges Theaterstück einüben

Methodisch-didaktische Hinweise

Gruppenarbeit in Bibliothek oder Computerraum: Es werde neue Gruppen gebildet. Die Lernenden können sich frei zusammenschließen. Mithilfe von Internetrecherchen und aufbauend auf das angesammelte Vorwissen, aber besonders unter Einbezug der eigenen Fantasie und Kreativität können die einzelnen Gruppen nun ein kurzes Theaterstück (ca. 10 bis 15 Min.) entwerfen. Verschiedene Theatergenres werden erklärt und vorgeschlagen, sind aber nicht bindend: Parodie, szenischer Monolog, Bildergeschichte, Tragödie, Schwank, Sketch. Dabei können die Lernenden den Stoff je nach Belieben abwandeln und umformen, z. B. ein Antimärchen erfinden.
Die Texte werden mehrsprachig verfasst.
(3 St.)

F

Sprachhandlungen

- Ein mehrsprachiges Theaterstück zum Thema „Rotkäppchen“ aufführen
- Geleitetes Reflexionsgespräch über die mehrsprachigen Sprachhandlungen auf der Bühne

Methodisch-didaktische Hinweise

Die im Unterricht ausgearbeiteten Theaterstücke werden geprobt. Die einzelnen Rollen werden zu Hause einstudiert. In der Schule proben die Gruppen in getrennten Räumen.
Da die Theaterstücke nicht so lang sind, werden sie in der Klasse nacheinander aufgeführt und videoregistriert. Anschließend werden die Theaterstücke gemeinsam angeschaut und die Darsteller anhand eines Leitfadens zu ihrer Erfahrung bei der Darstellung befragt.
(2–3 St.)

Materialien online

F *Questions for the actors*

G

Sprachhandlung

- *hot seat*-Diskussion

Methodisch-didaktische Hinweise

Der Film *Rotkäppchen und der Blutmond* wird auf Englisch angeschaut.
Hot seat: Eine Schülerin/Ein Schüler setzt sich auf den *hot seat* und versetzt sich in die Rolle des Wolfes/Rotkäppchens usw. im Film. Sie werden zu ihrer Rolle befragt. Die *hot seat*-Übung erfolgt mehrsprachig. Die Befragten antworten in der Sprache, in welcher die Frage gestellt wurde.
Anschließend wird in Kleingruppen über den Film diskutiert. Es wird für jede Gruppe eine Moderatorin bzw. ein Moderator ernannt, der die Diskussion anhand eines mehrsprachigen Leitfadens moderiert.
(3 St.)

Materialien online

G Mehrsprachiger Leitfaden zur Gruppendiskussion

Folgende Indikatoren werden für die Einschätzung des Kompetenzzuwachses angewandt:

Savoir faire: ein Referat in einer Sprache vortragen können/am Aushandlungsprozess teilnehmen ausgehend von einer Gesamtheit plurilingualer Unterlagen

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Sich auf den Gesprächspartner in bilingualen/plurilingualen Situationen einstellen	Die/Der Lernende kann bei mehrsprachigen Aushandlungsprozessen angemessen kommunizieren, kann aber in die Muttersprache zurückfallen.	Die/Der Lernende kann bei mehrsprachigen Aushandlungsprozessen auf vielfältige sprachliche Ressourcen zurückgreifen, um das Gespräch fortzuführen.
Ereignisse in verschiedenen Sprachen nacherzählen bzw. darüber berichten	Die/Der Lernende kann gleiche oder ähnliche Inhalte teilweise korrekt in mehreren Sprachen nacherzählen bzw. darüber berichten.	Die/Der Lernende kann meistens korrekt gleiche oder ähnliche Inhalte in mehreren Sprachen nacherzählen bzw. darüber berichten.

Savoir être: Anerkennung des Wertes der eigenen Mehrsprachigkeit unabhängig vom Schulkontext

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Akzeptanz des Sprachenwechsels (code switching)	Die/Der Lernende wechselt im Verlauf des Gespräches manchmal von einer Sprache in die andere.	Die/Der Lernende stützt sich auf das eigene mehrsprachige Repertoire und wechselt schnell und häufig von einer Sprache in die andere.
Die eigene mehrsprachige Identität als vorteilhaft wahrnehmen	Die/Der Lernende verwendet im Unterricht mindestens zwei Sprachen seines Repertoires.	Die/Der Lernende verwendet im Unterricht gerne alle Sprachen seines Repertoires, spielt und experimentiert mit ihnen und auch mit nicht bekannten Sprachen.

Auf einzelne Sprachhandlungen bezogen, wird der Kompetenzzuwachs wie folgt eingeschätzt:

Lesen und Verstehen mehrsprachiger Texte

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Sich beim Erlernen von Sprachen auf Ähnlichkeiten von Sprachen stützen	Die/Der Lernende kann lexikalische Ähnlichkeiten in verschiedenen Sprachen erkennen.	Die/Der Lernende kann lexikalische und morphosyntaktische Elemente in verschiedenen Sprachen erkennen und übertragen.
Lesestrategien von der eigenen Muttersprache auf die Fremdsprache(n) übertragen	Die/Der Lernende kann Texterschließungsstrategien aus der Muttersprache mit Unterstützung auf die fremdsprachlichen Texte übertragen.	Die/Der Lernende kann Texterschließungsstrategien aus der Muttersprache selbstständig auf die fremdsprachlichen Texte übertragen.

Kommentar

Die Lerneinheit war insgesamt ein Erfolg. Das Klima in der Klasse war sehr positiv.

Die Lernenden haben am Unterricht mit Begeisterung teilgenommen. Sie haben in zunehmendem Maße Ähnlichkeiten zwischen Sprachen wahrgenommen und sich bei der Formulierung von Hypothesen bezüglich unbekannter lexikalischer Elemente darauf gestützt. So wurden die Sprachen immer weniger als etwas Getrenntes wahrgenommen.

Die Verwendung verschiedener Sprachen – darunter auch der Dialekt und der Wechsel zwischen Standarddeutsch und Dialekt – während der szenischen Darstellungen hat gezeigt, dass jede Sprache mit ganz besonderen Gefühlen und Aspekten der Identität der einzelnen Lernenden behaftet ist. Diese finden in der szenischen Darstellung Ausdruck und können bewusst gemacht werden.

Es wurde mit viel Begeisterung und Kreativität an den szenischen Darbietungen gearbeitet. Daher waren die szenischen Darstellungen sehr unterschiedlich und vielseitig. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit gab

den *outputs* einen Mehrwert, der sich darin äußerte, dass die Lernenden Sprache und Sprachwechsel als stilistisches Element zur Bedeutungsschaffung einsetzten. So wurden z. B. verschiedene Aspekte der Persönlichkeit einer Figur in unterschiedlichen Sprachen dargestellt und damit die Charakterisierung sprachlich nochmals unterstrichen bzw. ihr eine zusätzliche Bedeutung gegeben.

Es zeigte sich zudem, dass der spielerische und kreative Umgang mit Mehrsprachigkeit Hemmungen und Ängste abbaut. Dadurch wurde der Spracherwerbsprozess so für alle Sprachen erleichtert. Außerdem wurde den Lernenden bewusst, dass der Umgang mit mehrsprachigen Unterlagen das sprachvernetzte Denken fördert. Gerade dieses Bewusstsein ist Voraussetzung für jeden Lernprozess.

Wir haben erkannt, dass mehrsprachige Module abwechselnd mit dem traditionellen Sprachunterricht angeboten werden sollten. Sie bieten zusätzliche Lernmöglichkeiten für die Lernenden in folgenden Bereichen:

- Interkulturalität und Erziehung zur Toleranz
- Sprachvernetztes Denken und Sprachflexibilität als notwendiges Instrument, um sich in einer globalisierten und vielsprachigen Gesellschaft zurechtzufinden
- Übertragung bereits erworbener Spracherwerbsstrategien auf weitere Fremdsprachen
- Nutzung des positiven Transfers zwischen Sprachen zur Beschleunigung des Spracherwerbs.

Kontaktadresse: gisela.mayr@schule.suedtirol.it

Quellen der Materialien

Besson, L. (2012) *Chanel n. 5 – Le loup*. <https://www.youtube.com/watch?v=-0XVX-AHUbq> (letzter Zugriff am 24.11.2015).

Bettelheim, B. (1999) *Kinder brauchen Märchen*. Stuttgart. DTV (S. 191–211).

Bruno, L. *La vera storia di cappuccetto rosso*. <http://www.abolizionecaccia.it/multimedia/racconti/la-vera-storia-di-cappuccetto-rosso.html> (letzter Zugriff am 23.11.2015).

Dahl, R. *Little Red Ridinghood and the Wolf*. <http://www.poemhunter.com/poem/little-red-riding-hood-and-the-wolf/> (letzter Zugriff am 23.11.2015).

de Pennard, G. (2005) *Rothütchen*. Frankfurt a. M. Moritz Verlag.

Duffy, C. A. *Little Red Cap*. <http://genius.com/Carol-ann-duffy-little-red-cap-annotated> (letzter Zugriff am 25.11.2015).

ECML, *Le CARAP Un Cadre de référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures. Module de Découverte*. Slides 31–38. <http://carap.ecml.at/Teachertraining/Discoverymodule/tabid/2963/language/de-DE/Default.aspx> (letzter Zugriff am 30.05.2016).

Fasse, G. (2014) „Im Meer der Sprachen“. *Mehrsprachiges Theaterspiel in einer schulischen Gemeinschaft*. Fremdsprache Deutsch 50. S. 36–41.

Grimms Märchen (2000) *Gesamtausgabe*. Eggolsheim. Dörfler Verlag.

Film *Red Riding Hood*. Regie: Catherine Hardwicke. Drehbuch: David L. Johnson. USA. 2011. Fassung: DVD.

Kervran, M. (2012) *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle*. Cycle 2. (CD audio) Rennes. Canopé – CRDP de Rennes.

Le petit chaperon rouge. http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Chaperon_rouge/chaperon_rouge_dossier.pdf (letzter Zugriff am 02.06.2016).

Rotkäppchen und der böse Wolf. <https://anima63.wordpress.com/2011/10/09/rotkappchen-und-der-bose-wolf/> (letzter Zugriff am 24.11.2015).

Perrault, C. *Le petit chaperon rouge*. <http://editions.bnf.fr/le-petit-chaperon-rouge> (letzter Zugriff am 02.06.2016).

Film *SimsalaGrimm – Die Abenteuer von Yoyo und Doc Croc 2*. Regie: Gerhard Hahn und Chris Doyle. Drehbuch: André Sikojev, Stefan Beiten. Deutschland. 2010. Fassung: DVD.

4.2.7 Radicalisation

Helga Tschurtschenthaler

Gymnasium „Walther von der Vogelweide“, Bozen

Die vorliegende Unterrichtseinheit wurde im Rahmen des projektbezogenen CLIL-Unterrichts in einer fünften Klasse des Sprachgymnasiums durchgeführt. Das Projekt erstreckt sich von der dritten bis zur fünften Klasse, bei dem jedes Jahr zwei Blöcke CLIL-Unterricht in der Zweitsprache, der ersten sowie der eventuellen zweiten Fremdsprache in Kombination mit verschiedenen Sachfächern durchgeführt werden. Die hier als Lerneinheit beschriebenen Sprachhandlungen sind exemplarische Auszüge einer mehrtägigen Unterrichtseinheit, bei der die Auseinandersetzung mit multikulturellen Aspekten einen grundlegenden Bestandteil darstellt.

Thema	Radikalisierung
Sprachen	Hauptsächlich Englisch, vereinzelt Deutsch, Italienisch
Beteiligte Fächer	Philosophie, Geschichte, Politische Bildung
Zielgruppe	18- bis 19-Jährige
Zeitlicher Rahmen	20 Schulstunden
Deskriptoren zu Kompetenzzielen aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	<i>Savoir</i> Wissen, dass Kulturen zumindest teilweise die Wahrnehmung/die Weltsicht/die Gedanken der Menschen bestimmen/ordnen Wissen, dass Identität sich auf unterschiedlichen Ebenen (soziale, nationale, supranationale Ebene usw.) aufbaut <i>Savoir faire</i> Als Mediator zwischen den Sprachen und Kulturen agieren Sprachen/Codes/Kommunikationswege variieren/wechseln können <i>Savoir apprendre</i> Sprachübergreifende Lernstrategien bewusst einsetzen können <i>Savoir être</i> Bereitschaft zur Distanzierung von der eigenen Sprache/Kultur und zu deren Betrachtung von außen Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationen der Wirklichkeit/Wertesysteme (sprachliche Stereotype und Implikationen, Bedeutung von Verhaltensweisen usw.)
Sprachhandlungen	Sprachmediation Monologisches Sprechen Dialogisches Sprechen Interaktives Sprechen Schreiben
Unterrichtsmaterialien	Film, Zeitungsartikel, Auszüge aus Fachliteratur, Videos, Zitate

Aktivitäten

A

Sprachhandlung

Sprachmediation: Zentrale Aussage des Filmausschnittes *Hannah Arendt* bzw. Zitat vom Deutschen ins Englische übertragen

Methodisch-didaktische Hinweise

Ausschnitt aus dem Film *Hannah Arendt* (2012) anschauen, Arbeitsblatt mit *while-watching activity* (*gap-filling*) ausfüllen, anschließend verschriftlichte Hauptaussage vom Deutschen ins Englische übertragen, wobei Schlüsselbegriffe in der Zielsprache bereitgestellt werden (*scaffolding*); diese gilt es in den neuen Text einzubauen, das Ergebnis in Partnerarbeit zu vergleichen und unter Anleitung der Lehrperson mit der ganzen Gruppe zu diskutieren.

Materialien online

A Arbeitsblatt *while-watching activity*

B

Sprachhandlung

Monologisches Sprechen/dialogisches Sprechen: *hot-seat* in der Rolle eines fiktiven Anhängers/einer fiktiven Anhängerin einer radikalen Gruppierung

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lernenden stellen sich in der Rolle eines fiktiven Anhängers/einer fiktiven Anhängerin einer radikalen Gruppierung (z. B. ISIS, Wikileaks, Bitcoin, CasaPound, BAS) vor, beantworten Fragen aufgrund des erworbenen Vorwissens, reagieren auf Fragen spontan, improvisieren Antworten und überzeugen, nehmen Stellung und drücken die Meinung der fiktiven Figur aus.

Die Rollen der fiktiven Anhänger/Anhängerrinnen werden in Form von Biographien in Kleingruppen erarbeitet. Aus der jeweiligen Kleingruppe wird ein Mitglied für den *hot seat* ausgewählt und in der entsprechenden Rolle gecoacht. Sobald die Person auf dem *hot seat* sitzt, stellt sie sich (ihre Geschichte, Erfahrungen, Haltungen, Werte) vor. Im Anschluss daran werden ihr von der gesamten Gruppe, wie bei einer Pressekonferenz, Fragen gestellt, die sie aus der Rolle heraus beantwortet, wobei die Aussage „Ich weiß es nicht.“ unzulässig ist. Die Antwort muss dem Kontext angemessen erfunden und improvisiert werden. Dabei gilt es, Überlegungen anzustellen, Meinungen und Wertedenken in längeren Statements zu erläutern.

C

Sprachhandlungen

Interaktives Sprechen: in der Rolle eines fiktiven Anhängers/einer fiktiven Anhängerin einer radikalen Gruppierung debattieren (*in-role discussion*); das Thema „Radikalisierung“ anhand der Fragestellung „*Are there goals which can be achieved by any means? Can violence be an acceptable means to reach a goal?*“ diskutieren (*out-of-role discussion*)

Sprachfunktionen

- Meinung ausdrücken und andere überzeugen
- Stellung nehmen
- Stellungnahmen teilen oder widerlegen
- Argumentieren
- Sich auf Wortmeldungen beziehen, überleiten, Schlüsse ziehen

Methodisch-didaktische Hinweise

Hot seat dient als Vorbereitung für die Debatte mit verteilten Rollen, bei der nur ein Vertreter/eine Vertreterin jeder Gruppe teilnimmt. Die Vertreter/innen der einzelnen Gruppierungen setzen sich an einen Tisch. Zusätzlich gibt es einen leeren Stuhl, welcher für Wortmeldungen der nicht an der Debatte beteiligten Gruppenmitglieder zur Verfügung steht. Eine Lehrperson moderiert die Debatte.

Anschließend wird die Fragestellung „*Are there goals which can be achieved by any means? Can violence be an acceptable means to reach a goal?*“ mit der gesamten Gruppe (*out-of-role*) diskutiert.

D

Sprachhandlung

Schreiben: einen *opinion essay* zu einem mehr oder weniger radikalen Zitat zum Thema *Radicalisation* verfassen.

Sprachfunktionen

- Stellung nehmen
- Aussage des Zitats teilen oder widerlegen
- Argumentieren
- Schlüsse ziehen

Methodisch-didaktische Hinweise

Die mehr oder weniger radikalen Zitate zum Thema *Radicalisation* sind den Lernenden bereits von einer Aufgabe bekannt, die zu Beginn der gesamten Unterrichtseinheit mit dem Ziel der Begriffsklärung und der Sensibilisierung für das Thema durchgeführt wurde: Die Lernenden erhielten je ein Zitat, ohne zu wissen, von welcher bekannten Persönlichkeit es stammt. An der Tafel ordneten sie die Aussagen auf einer *Ranking*-Skala von 0 % radikal bis 100 % radikal zu. Dann erfuhren sie, wer die Aussage gemacht hatte, und konnten ihr erstes Urteil überdenken.

Für die Textproduktion in dieser Phase werden dieselben Zitate wieder verwendet. Die Kriterien für den *opinion essay* werden vorausgesetzt.

Materialien online

D *Radical or not?* – Zitatesammlung

Folgende Indikatoren werden für die Einschätzung des Kompetenzzuwachses angewandt:

Sprachhandlung: Sprachmediation

Savoir faire:

- Als Mediator zwischen den Sprachen und Kulturen agieren
- Sprachen/Codes/Kommunikationswege variieren/wechseln können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Vermittlung von Inhalten zwischen Sprachen Ausdrucksfähigkeit Kreativität in der Bewältigung der Sprachmittlung Hinzufügen von evtl. Erläuterungen Sprachliche Korrektheit	Inhalte größtenteils situations- und adressatenbezogen wiedergeben Inhalte sprachlich adäquat und meist treffend vermitteln	Inhalte und Absichten situationsangemessen und adressatengerecht wiedergeben Inhalte sprachlich treffend vermitteln Mit den beiden Sprachen kreativ umgehen Für das Verständnis erforderliche Erläuterungen hinzufügen Gesagtes/Geschriebenes sprachlich korrekt, meist fehlerfrei übertragen

Sprachhandlung: Monologisches Sprechen

Savoir être: Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationen der Wirklichkeit/Wertesysteme (sprachliche Stereotype und Implikationen, Bedeutung von Verhaltensweisen usw.)

Savoir: Wissen, dass Kulturen zumindest teilweise die Wahrnehmung/die Weltsicht/die Gedanken der Menschen bestimmen/ordnen

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Rollenbewusstsein, Authentizität: sich in die Rolle einer kulturell und ideologisch andersdenkenden Figur hineinversetzen und aus dieser Perspektive agieren Ideenreichtum, Originalität Einbringen von fachlichen Kenntnissen und Wissen in Bezug auf unterschiedliche Wirklichkeiten und Wertesysteme Flexibilität Sprachliche Korrektheit	Größtenteils aus der Rolle der anderen Figur agieren Perspektive der anderen Denk- und Verhaltensmuster meist klar aufzeigen Fachliche Kenntnisse und Wissen aus der Perspektive der anderen Figur in die Performance integrieren Sich sprachlich meist korrekt und der Situation angemessen ausdrücken	Authentisch aus der Rolle der anderen Figur agieren Perspektive der anderen Denk- und Verhaltensmuster überzeugend aufzeigen Fundierte fachliche Kenntnisse und Wissen aus der Perspektive der anderen Figur in die Performance integrieren Mit der Situation sprachlich, inhaltlich und schauspielerisch flexibel umgehen Sich sprachlich treffend und überzeugend ausdrücken

Sprachhandlung: Interaktives Sprechen

Savoir être: Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationen der Wirklichkeit/Wertesysteme (sprachliche Stereotype und Implikationen, Bedeutung von Verhaltensweisen usw.)

Savoir: Wissen, dass Kulturen zumindest teilweise die Wahrnehmung/die Weltsicht/die Gedanken der Menschen bestimmen/ordnen

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Rollenbewusstsein, Authentizität: sich in die Rolle einer kulturell und ideologisch andersdenkenden Figur hineinversetzen und aus dieser Perspektive agieren Ideenreichtum, Originalität Einbringen von fachlichen Kenntnissen und Wissen in Bezug auf unterschiedliche Wirklichkeiten und Wertesystem Flexibilität Sprachliche Korrektheit	Größtenteils aus der Rolle der anderen Figur interagieren Perspektive der anderen Denk- und Verhaltensmuster meist klar aufzeigen Fachliche Kenntnisse und fachliches Wissen aus der Perspektive der anderen Figur in die Performance integrieren Aussagen der Gesprächspartner teilen oder ihnen widersprechen und mit weiteren Informationen untermauern Sich sprachlich meist korrekt und der Situation angemessen ausdrücken	Authentisch aus der Rolle der anderen Figur interagieren Perspektive der anderen Denk- und Verhaltensmuster überzeugend aufzeigen Fachliche Kenntnisse und fachliches Wissen aus der Perspektive der anderen Figur in die Performance fundiert integrieren Spontan mit den Gesprächspartnern interagieren, Argumente teilen oder widerlegen, mit Informationen untermauern, Zusammenhänge herstellen Sich sprachlich treffend und überzeugend ausdrücken

Sprachhandlung: Schreiben

Savoir être: Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationen der Wirklichkeit/Wertesysteme (sprachliche Stereotype und Implikationen, Bedeutung von Verhaltensweisen usw.)

Savoir: Wissen, dass Kulturen zumindest teilweise die Wahrnehmung/die Weltsicht/die Gedanken der Menschen bestimmen/ordnen

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Darstellung des eigenen Standpunktes in Bezug zu anderen Perspektiven Abwägen der eigenen Wirklichkeit, des eigenen Wertesystems im Vergleich zu anderen Wirklichkeiten/Wertesystemen Einbringen von fachlichen Kenntnissen und Wissen Ideenreichtum Argumentationsfähigkeit Kohärenz und Kohäsion Sprachliche Korrektheit	Klare Darlegung des eigenen Standpunktes und Verweis auf andere Haltungen und Meinungen Klarer Bezug zu anderen Wirklichkeiten/Wertesystemen und teilweises Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden Argumente meist durch fachliche Kenntnisse und Wissen untermauern Gute Strukturierung des Textes sowie Verknüpfung einzelner Sätze und Gedanken Ziemlich korrekte sprachliche Ausführung	Fundierte Darstellung des eigenen Standpunktes unter Bezugnahme auf andere Perspektiven Deutlicher Bezug zu anderen Wirklichkeiten/Wertesystemen, (wertfreies) Abwägen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden Durch fachliche Kenntnisse und Wissen klare und fundierte Argumentation Sehr gute Strukturierung des Textes sowie flüssige Verknüpfung einzelner Gedanken Sehr korrekte sprachliche Ausführung

Kommentar

Am Ende der Unterrichtseinheit wurde eine Selbstevaluation der Lernenden durchgeführt, in der sie u. a. folgende Aspekte reflektieren sollten: Was ist mir besonders gut gelungen? Was habe ich gelernt? Was möchte ich verbessern?

Aus den eigenen Angaben der Lernenden lassen sich folgende Gemeinsamkeiten feststellen: In Bezug auf den Inhalt erklären sie, viel und vertieft gelernt zu haben, sich mit dem Begriff der Radikalität bzw. Radikalisierung aus verschiedenen Perspektiven auseinandergesetzt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen radikalen Gruppierungen kennengelernt zu haben. Sie halten fest, dass sie sich in die Rolle radikaler Vertreter hineinversetzt haben (was von einer Schülerin als „*shocking, but funny*“-Erfahrung beschrieben wird) und viele neue Dinge entdeckt und ihr Weltwissen erweitert haben. Hinsichtlich der Fremdsprache erklären die Lernenden ihre Kenntnisse und Kompetenzen vor allem im kommunikativen, interaktiven Bereich (Anwendung der Sprache in Diskussionen und Debatten, in Gruppenarbeiten, bei Präsentationen) verbessert zu haben und neuen Wortschatz dazugelernt zu haben. Interessanterweise beziehen sich viele Kommentare auch auf die Arbeitsfor-

men: Ein Teil der Lernenden gibt an, gut in den Kleingruppen gearbeitet zu haben, während sich ein anderer Teil bewusst ist, diesen Aspekt verbessern zu wollen. Einige halten fest, dass sie Recherchieren, Präsentieren und Diskutieren gelernt und geübt haben. Andere nehmen sich vor, sich in den Diskussionen öfter zu Wort zu melden, ihre Sicht der Dinge einzubringen, mutiger zu sein und zu sagen, was sie denken. Was den Bereich des *savoir être* anbelangt, sollten an dieser Stelle noch zwei Kommentare hervorgehoben werden, die die Intensität der Lernerfahrung für einen beträchtlichen Teil der Gruppe unterstreichen. Ein Schüler meint, dass es ihm besonders gut gelungen sei, sich viele Gedanken zu machen und über wichtige Themen zu reflektieren, während eine andere Schülerin angibt, Folgendes gelernt zu haben: „*to think twice and not to judge as it comes to my mind*“.

Kontaktadresse: helga.tschurtschenthaler@schule.suedtirol.it

Quellen der Materialien

Film *Hannah Arendt*. Regie: Margarethe von Trotta. Drehbuch: Pamela Katz und Margarethe von Trotta. Heimatfilm. Köln. 2013.

4.2.8 Stadt als Multikulti-Traum

Eva Tessadri

Sozialwissenschaftliches, Klassisches, Sprachen- und Kunstgymnasium Meran

In einer Stadt leben Menschen unterschiedlicher Kulturen, die verschiedenste Sprachen sprechen. Großstädte und zunehmend auch Kleinstädte sind ein mehrsprachiger und kulturell vielfältiger Pool, den Lernende wahrnehmen und schätzen lernen sollen.

Die hier beschriebene Einheit, die ein Baustein einer sprachübergreifenden Unterrichtseinheit zum Thema „Stadt“ ist, stellt die persönliche Welt der Lernenden sowie eine fiktive multikulturelle Umgebung in den Fokus. Die Lernenden entwerfen fiktive Identitäten in einer Sprache ihrer Wahl, setzen sie zueinander in Verbindung und präsentieren sie. In einem zweiten Schritt halten sie den *multicultural landscape*, die multikulturelle Landschaft, die sie zu Hause vorfinden, fest, visualisieren und präsentieren die Ergebnisse der Recherche mit Hilfe eines Schuhkartons in einer selbst gewählten Sprache. Anschließend simulieren sie eine nachbarschaftliche Begegnung und tauschen sich über ihre kulturelle Landschaft aus.

Thema	Multikulturelle Aspekte einer Stadt
Sprachen	Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch, Spanisch
Beteiligte Fächer	---
Zielgruppe	14- bis 15-jährige Lernende
Zeitlicher Rahmen	8 Wochenstunden
Deskriptoren zu Kompetenzzielen aus dem MSCS und deren eventuelle Konkretisierung	<i>Savoir</i> Wissen, dass die Begegnung mit anderen Kulturen zu Missverständnissen führen kann <i>Savoir faire</i> Sich auf Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen einstellen können Als Mittler zwischen den Sprachen und Kulturen agieren <i>Savoir apprendre</i> Das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen nutzen können <i>Savoir être</i> Wachsamkeit für die Möglichkeiten kultureller Öffnung/Bereicherung durch den Kontakt mit anderen Sprachen/Kulturen. Sensibilität für die Vielsprachigkeit und die Multikulturalität im näheren Umfeld und in einem erweiterten Kontext. <i>Konkretisierung</i> – In plurilingualen Kommunikationssituationen agieren (präsentieren, ein Gespräch in Gang setzen, auf Fragen antworten, Fragen stellen, Gespräch aufrechterhalten und beenden) – Personen beschreiben – Die persönliche Lebenswelt reflektieren und beschreiben – Sich über andere Lebenswelten/Kulturen austauschen
Sprachhandlungen	Mündliche Vorstellung einer fiktiven Person Mündliche Präsentation des kulturellen Umfeldes Gespräch über Personen und Kulturen Verfassen eines schriftlichen Porträts unter Verwendung verschiedener Textformen (Brief, Interview, Dialog, Videoporträt et al.)
Unterrichtsmaterialien	Bilder, Schuhkartons

Aktivitäten

A

Sprachhandlungen

- Präsentation der fiktiven Person in einer Personengruppe, der sie angehört, in der als „eigen“ simulierten Sprache im Rahmen einer plurilingualen Kommunikationssituation
- Präsentation der Personengruppe in der Klasse, in der als „eigen“ simulierten Sprache im Rahmen einer plurilingualen Kommunikationssituation
- Präsentation der fiktiven Personen einer Personengruppe im Rahmen eines *gallery walk* (Begehung einer Bildergalerie)

Sprachfunktionen

- Personen beschreiben
- Begrüßen und sich verabschieden

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lehrpersonen stellen eine Sammlung von Bildern von Personen in mehr oder weniger geographisch eindeutig zuordenbaren Situationen bereit. Jede/r Lernende wählt eine Person/Personengruppe aus und stellt diese nach einer Vorbereitungszeit in der Ich-Form in einer von ihr/ihm gewählten Sprache in einer Kleingruppe vor. Jede Person/Personengruppe wird anschließend mit den anderen der Gruppe in Beziehung (Nachbarschaft, Verwandtschaft etc.) gesetzt und gemeinsam mit der Kleingruppe anschließend der Klasse vorgestellt.

Anschließend wählen die Lernenden ein anderes Foto. Sie verschriftlichen ein Porträt in einer von ihnen gewählten Textform: Brief, Interview, Dialog, Videoporträt u. a.. Die Porträts bilden eine Bildergalerie, die in Form eines *gallery walk* den anderen Lernenden mündlich präsentiert werden.

B

Sprachhandlungen

- Plurilinguales Gespräch zur Einordnung der fiktiven Identitäten und zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden
- Plurilinguales Gespräch zur Vorstellung der fiktiven Identitäten im Rahmen des *gallery walk*

Sprachfunktionen

- Personen beschreiben
- Ein Gespräch beginnen, aufrechterhalten und abschließen

Methodisch-didaktische Hinweise

Nach einer Vorbereitungszeit stellt jeder Lernende seine Person/Personengruppe in der Ich-Form in einer von ihm gewählten Sprache in einer Kleingruppe vor. Jede Person/Personengruppe wird anschließend mit den anderen der Gruppe in Beziehung (Nachbarschaft, Verwandtschaft etc.) gesetzt und gemeinsam mit der Kleingruppe anschließend der Klasse vorgestellt.

Das zweite Porträt, Grundlage der Bildergalerie, wird in Form eines *gallery walk* den anderen Lernenden mündlich präsentiert.

C

Sprachhandlung

- Verfassen eines schriftlichen Porträts mit Wahl einer der folgenden Textformen: Brief, Interview, Dialog, Videoporträt u. a.

Sprachfunktionen

- Personen beschreiben
- Anreden formulieren
- Fragen stellen und beantworten
- Auf Nachfragen eingehen

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lernenden suchen ein zweites Foto aus und verschriftlichen ein Porträt, indem sie unter folgenden Textformen auswählen: Brief, Interview, Dialog, Videoporträt u. a. Die Porträts bilden die Grundlage einer Bildergalerie und des *gallery walk*.

D

Sprachhandlung

- Präsentation des kulturellen Umfeldes, des *multicultural landscape*, in Form von Gegenständen in einer selbst gewählten Sprache

Sprachfunktionen

- Ein kulturelles Umfeld beschreiben
- Auf Nachfragen eingehen

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lernenden halten die multikulturelle Landschaft (*multicultural landscape*) anhand einer kreativen Dokumentation (Fotos, Zeichnungen, Ausschnitte ...) von Gegenständen aus verschiedenen Kulturen, die sie zu Hause finden, fest. Sie visualisieren das Ergebnis der Recherche mit Hilfe eines Schuhkartons (der für das Zuhause steht). Sie stellen ihr persönliches multikulturelles Zuhause in einer selbst gewählten Sprache vor.

E

Sprachhandlung

- Gespräch über das eigene kulturelle Umfeld

Sprachfunktionen

- Ein kulturelles Umfeld beschreiben
- Ein Gespräch beginnen, aufrechterhalten und abschließen

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Lernenden simulieren eine nachbarschaftliche Begegnung und tauschen sich über ihr kulturelles Umfeld aus.

Folgende Indikatoren werden für die Einschätzung des Kompetenzzuwachses angewandt:

Savoir: Wissen, dass die Begegnungen mit anderen Kulturen zu Missverständnissen führen können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Mit Missverständnissen umgehen	Die/Der Lernende erkennt Missverständnisse und versucht, sie zu klären.	Die/Der Lernende klärt Missverständnisse.

Savoir faire: Sich auf Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen einstellen können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Offenheit für bi- und plurilinguale Kommunikationssituationen	Die/Der Lernende zeigt Interesse für bi- und plurilinguale Kommunikationssituationen.	Die/Der Lernende geht ohne größere Anspannung auf bi- und plurilinguale Kommunikationssituationen ein und zeigt Interesse dafür.
Adressatengerechte Gestaltung der Sprachhandlungen	Die/Der Lernende kann das sprachliche/kulturelle Repertoire der Gesprächspartner einigermaßen einschätzen und Gespräche führen, wobei Missverständnisse auftreten können.	Die/Der Lernende kann das sprachliche/kulturelle Repertoire der Gesprächspartner gut einschätzen und mit geringen Einschränkungen kommunizieren.

Savoir faire: Als Mittler zwischen den Sprachen und Kulturen agieren

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Kenntnis der Eigenheiten der eigenen Sprache und Kultur	Die/Der Lernende zeigt die Eigenheiten der eigenen Sprache und Kultur auf.	Die/Der Lernende stellt die Eigenheiten der eigenen Kultur anschaulich dar.
Kenntnis der Eigenheiten anderer Sprachen/Kulturen	Die/Der Lernende kennt grundlegende Eigenheiten anderer Sprachen und Kulturen.	Die/Der Lernende kennt eine Vielfalt an Eigenheiten anderer Sprachen und Kulturen.
Vermittlung zwischen Sprachen und Kulturen	Die/Der Lernende erkennt sprachliche und kulturelle Missverständnisse und versucht, sie zu klären.	Die/Der Lernende erkennt sprachliche und kulturelle Missverständnisse und kann sie klären.

Savoir apprendre: Das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen nutzen können

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Nutzen des eigenen sprachlichen kulturellen Vorwissens	Die/Der Lernende greift unter Anleitung auf das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen zurück.	Die/Der Lernende setzt das sprachliche/kulturelle Vorwissen gezielt ein und bewältigt dadurch Kommunikationssituationen in anderen Sprachen.

Savoir être: Wachsamkeit für die Möglichkeiten kultureller Öffnung/Bereicherung durch den Kontakt mit anderen Sprachen/Kulturen

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Interesse am Kontakt zu anderen Sprachen/Kulturen	Die/Der Lernende zeigt in der Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen eine offene Haltung.	Die/Der Lernende zeigt in der Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen eine offene Haltung und sieht darin eine Möglichkeit der Bereicherung für sich selbst.

Auf die einzelnen Sprachhandlungen bezogen, wird der Kompetenzzuwachs wie folgt eingeschätzt:

Sprachhandlung: Präsentation von Personen, Personengruppen und kulturellem Umfeld

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Beschreibung von Personen, Personengruppen oder von einem kulturellen Umfeld	Die/Der Lernende beschreibt Aussehen und Charakteristika einer Person, einer Personengruppe bzw. grundlegende Merkmale eines kulturellen Umfelds.	Die/Der Lernende gibt eine detaillierte Beschreibung von Aussehen und Charakteristika einer Person, einer Personengruppe bzw. von Merkmalen eines kulturellen Umfelds.

Sprachhandlung: Plurilinguales Gespräch zur Präsentation von Personen, Personengruppen und kulturellem Umfeld

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Vorstellung von Personen, Personengruppen oder von einem kulturellen Umfeld	Die/Der Lernende beschreibt Aussehen und Charakteristika einer Person, einer Personengruppe bzw. grundlegende Merkmale eines kulturellen Umfelds.	Die/Der Lernende gibt eine detaillierte Beschreibung von Aussehen und Charakteristika einer Person, einer Personengruppe bzw. von Merkmalen eines kulturellen Umfelds.
Bewältigung von plurilingualen Kommunikationssituationen	Die/Der Lernende findet sich in plurilingualen Kommunikationssituationen einigermaßen zurecht, kann agieren und mehr oder weniger gut reagieren.	Die/Der Lernende findet sich in plurilingualen Kommunikationssituationen gut zurecht, kann adressatengerecht und themenbezogen agieren und reagieren.
Gesprächsführung	Die/Der Lernende setzt Gespräche in Gang und trägt zur Aufrechterhaltung des Gesprächs bei.	Die/Der Lernende geht mit Sicherheit in Gespräche und trägt aktiv und kooperativ zur Gesprächsführung bei.

Sprachhandlung: Schriftliches Porträt (Brief, Interview, Dialog, Videoporträt u. a.)

Indikatoren	Mittlere Anforderung	Höhere Anforderung
Personenbeschreibung	Die/Der Lernende beschreibt das Aussehen und die Charakterzüge einer Person.	Die/Der Lernende erstellt ein detailliertes Porträt einer Person mit äußeren Merkmalen und Charakterzügen.
Textform und Textmerkmale	Die/Der Lernende respektiert die wesentlichen Charakteristika der Textform.	Die/Der Lernende respektiert die Charakteristika der Textform und setzt sie stilgerecht um.

Kommentar

Der Mehrwert dieses Teilbereiches des gesamten auf mehrere Jahre angelegten Projektes, der hier dargestellt wird, ist zum Ersten sicher die Tatsache, dass die Lernenden sich des mehrsprachigen und multikulturellen Umfeldes, in dem sie sich bewegen, bewusst werden. In der Reflexion mit der eigenen Lebenswelt und in der Begegnung mit anderen Lebenswelten, Sprachen und Kulturen werden sie sich der Vielfalt bewusst. Die Begegnung mit anderen Sprachen/Kulturen, die Notwendigkeit, sich auf multilinguale und multikulturelle Begegnungen einzustellen, verlangt von den Lernenden Flexibilität und die Anwendung von Strategien, um die Kommunikationssituationen angemessen zu bewältigen. Das Projekt hat die Lernenden auch in ihrer positiven Haltung zum Sprachenlernen bestärkt. All diese Faktoren wurden im Rahmen einer mündlichen Evaluation von den Lernenden bestätigt.

Die gesamte Lerneinheit zum Thema „Stadt“ wurde in einer Kombiklasse, die aus Spanisch- und Französischlernenden zusammengesetzt ist, durchgeführt. Die Lerneinheit hat den Lernenden durch die zahlreichen mehrsprachigen sprachübergreifenden Einheiten und die interkulturelle Bildung die Bedeutung von Mehrsprachigkeit bewusst gemacht und die Wertschätzung der Begegnung mit anderen Kulturen gefördert.

Mit einem Lehrerteam von sechs Personen und den somit zahlreich vertretenen Sprachen (Deutsch, Italienisch, Latein, Englisch, Französisch, Spanisch) konnten eine breite Vielfalt an Ideen in die Unterrichtspraxis und sprachübergreifendes Arbeiten umfassend umgesetzt werden.

Sprachübergreifendes Arbeiten setzt bestimmte Rahmenbedingungen voraus, die im normalen Unterrichtsalldag nicht gegeben sind. Zielführendes sprachübergreifendes Arbeiten benötigt besonderen Raum in Form von Präsenz-Stunden oder Projekttagen, um die Präsenz mehrerer Sprachlehrpersonen während der sprachübergreifenden Einheiten und eine gewisse Kontinuität im Ablauf zu gewährleisten. Der Wunsch, die Stunde des fächerübergreifenden Lernangebots für das Projekt verwenden zu können, konnte nicht verwirklicht werden.

Das Arbeiten in der sprachübergreifenden Gruppe stellt für alle Beteiligten einen beträchtlichen Mehrwert dar, einerseits im Austausch und in der Planung mit den Kolleginnen, insbesondere aber in der sprachübergreifenden Arbeit, die von allen Beteiligten sprachvernetztes Denken und interkulturelle Kompetenzen fordert.

Beteiligte Lehrpersonen: Marina D'Amico, Petra Deutsch, Maria Marcinczak, Irene Terzer, Eva Tessadri und Christine Zingerle

Kontaktadresse: eva.tessadri@schule.suedtirol.it

4.3 Lerneinheiten für die Förderung des Mehrsprachenbewusstseins

4.3.1 Sprachencafé

Barbara Hofer, Samantha Plattner

Sozialwissenschaftliches Gymnasium und Fachoberschule für Tourismus, Bozen

Das Sprachencafé simuliert ein Café, wo an jedem Tisch eine andere Sprache gesprochen wird. Es will neugierig auf Sprache(n) machen, es will die Freude am Sprachenlernen wecken bzw. steigern und zur intensiveren Beschäftigung mit bereits bekannten und neuen Sprachen anregen. Die Lernenden erhalten Einblick in das Funktionieren noch nicht bekannter Sprachen/Sprachsysteme und entwickeln dadurch ein höheres Sprachenbewusstsein. Sie erweitern ihr Wissen über andere Sprachen und Kulturen.

Verlauf

Teilnehmende: ca. 55 Lernende (mit Voranmeldung)

Die Lernenden wählen im Vorfeld drei der folgenden Sprachen aus: Italienisch, Englisch, Arabisch, Spanisch, Russisch, Polnisch, Niederländisch, Dänisch, Portugiesisch, Griechisch, Ladinisch, Latein. Eine weitere Sprache wird ihnen zusätzlich zugewiesen. Insgesamt belegen die Lernenden also vier Sprachen. Den Lernenden wird im Vorfeld mitgeteilt, an welchen Sprachentisch sie sich in welcher Reihenfolge begeben.

An jedem Sprachtisch sitzen 3–6 Lernende. Jede Gruppe verbringt ca. 20 Minuten am jeweiligen Sprachtisch und wechselt nach einem Gong zum nächsten Tisch weiter. Dies gewährleistet einen geordneten Ablauf. Am Sprachtisch erhalten die Lernenden eine kurze Einführung in die Eigenheiten der jeweiligen Sprache (Schriftbild, Alphabet, Begrüßungsformeln, Zahlen, Farben, Adjektive, einfache Fragen und Aussagen usw.) und lernen einige grundlegende Strukturen und Vokabeln kennen. In den Sprachen, in denen sie schon Vorkenntnisse mitbringen (insbesondere Italienisch und Englisch), wird natürlich auf einem höheren Niveau gearbeitet. Die Lehrpersonen, die den jeweiligen Sprachtisch betreuen, bringen Arbeitsblätter, Bilder, Spiele, geschriebene Texte, Hörtexte, Kinderbücher, Lieder usw. mit und involvieren die Lernenden in intensive multidirektionale Sprachaktivitäten (Lehrperson ↔ Lernende/Lernende ↔ Lernende).

Die Moderation findet auf Englisch statt. Die Lehrpersonen an den verschiedenen Sprachtischen sprechen abwechselnd in der jeweiligen Fremdsprache und Deutsch/Italienisch.

Sprachen	Italienisch, Englisch, Arabisch, Spanisch, Russisch, Polnisch, Niederländisch, Dänisch, Portugiesisch, Griechisch, Ladinisch, Latein (die Sprachen können, je nach Verfügbarkeit, von Jahr zu Jahr variieren)
Andere beteiligte Fächer/Lehrpersonen	Am Sprachencafé beteiligen sich Sprachenlehrende und auch Sachfachlehrpersonen (z. B. Betriebswirtschaftslehre, Rechtskunde, Biologie usw.). Einige Lehrpersonen vermitteln beim Sprachencafé eine Sprache, die sie im Regelunterricht nicht unterrichten (z. B. betreuen Englischlehrende den polnischen und den griechischen Sprachtisch, ein Deutschlehrer leitet den portugiesischen Sprachtisch, der Bibliothekar der Schule ist für den dänischen Sprachtisch zuständig)
Zielgruppe	Klassenübergreifendes Projekt: 15- bis 16-jährige Lernende und 17- bis 18-jährige Lernende
Zeitlicher Rahmen	2 Nachmittage (mit jeweils 2 Stunden) pro Schuljahr
Unterrichtsmaterialien	Arbeitsblätter, Bilder, Bilderbücher, Kinderwörterbücher, Liedertexte, Gedichte, Landkarten, fremdsprachliche Alphabete ...

Zielsetzung:

Die Lernenden gewinnen erste Einblicke in

- Muster und Gesetzmäßigkeiten anderer Sprachen
- die unterschiedliche Verbalisierung von Konzepten und die unterschiedliche Realisierung von Redeabsichten in verschiedenen Sprachen
- Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen sprachlichen Elementen der verschiedenen Sprachen und mögliche Transfermöglichkeiten

Die Lernenden entwickeln

- Vertrauen in die eigenen Analyse- und Beobachtungsfähigkeiten im Umgang mit wenig oder nicht vertrauten Sprachen
- Sensibilität für das Vorgehen beim Erlernen einer anderen Sprache unter Einbezug des eigenen Vorwissens und der eigenen Erfahrungen und Kompetenzen
- das Bewusstsein, dass Mehrsprachigkeit im Vergleich zu Einsprachigkeit in vieler Hinsicht einen enormen Mehrwert darstellt
- eine höhere Sensibilität für die sprachliche Vielfalt in der Welt und in ihrer näheren Umgebung
- Sensibilität für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen/Kulturen
- eine offene Haltung und Akzeptanz gegenüber anderen Sprachen und Kulturen

Aktivitäten

Im Folgenden wird anhand konkreter Beispiele dargestellt, wie sich die sprachlichen Aktivitäten vollziehen können:

- 1) Die Lernenden nehmen die neuen Strukturen und Vokabeln genauer unter die Lupe, analysieren, stellen Vergleiche mit bereits bekannten Sprachen an, stellen Rückfragen.
- 2) Die Lernenden wiederholen (laut) neu gelernte Formulierungen und üben die Anwendung dieser *chunks* in der Kleingruppe unter der Anleitung der Lehrperson ein. Sie sprechen Wörter oder Wendungen nach oder simulieren einfache Alltagssituationen, indem sie z. B. ein Gespräch in der jeweiligen Fremdsprache beginnen (sich vorstellen, begrüßen), nach dem Weg fragen, ihre Freude oder ihr Bedauern zum Ausdruck bringen, nach der Uhrzeit fragen, sich verabschieden. Jede Lehrperson wählt andere Inhalte, Arbeitsmaterialien und Methoden aus.
- 3) Die Lernenden ordnen neu gelernten Wörtern Bilder zu. Sie schreiben einige neu gelernte Sätze oder Vokabeln nieder.
- 4) Die Lernenden lesen kurze Texte/Sätze oder vervollständigen einfache Lückentexte.
- 5) Die Lernenden erfahren im Gespräch mit der Lehrperson und bei der Sichtung von Bildmaterial Neues über die Eigenheiten der fremden Sprache und Kultur. Sie stellen Fragen bezüglich der Eigenheiten der neuen Sprache und Kultur.
- 6) Die Lernenden haben die Gelegenheit, ihre Einschätzung zu sprachlich-strukturellen und kulturspezifischen Eigenheiten darzulegen. Dies kann z. B. in der Mutter- oder einer anderen Sprache erfolgen.

Kommentar

Den Evaluationsbogen entnehmen wir, dass das Projekt *Sprachencafé* die Sprachlernmotivation, die Begeisterung für neue Sprachen und Kulturen und das Sprach(en)bewusstsein der Lernenden sehr positiv beeinflusst hat. Die meisten Lernenden merkten an, dass sie durch das Projekt neue, wertvolle Einblicke in fremde Sprachsysteme und Kulturkreise erhalten haben und dass sie sich neues sprachliches und interkulturelles Wissen quasi spielerisch und ohne Leistungsdruck aneignen konnten. Die Lernenden hielten ferner fest, dass sie die Auseinandersetzung mit fremden Sprachen/Kulturen als große Bereicherung empfinden und dass sie fasziniert sind von der Vielzahl an Sprachen, die ihre Lehrpersonen beherrschen. Die meisten Lernenden betonten zudem, dass sie noch mehr über einzelne Sprachen und ihre Sprecher erfahren möchten und dass sie sich eine Fortsetzung der Veranstaltung wünschen.

Obwohl die Lernenden im Sprachencafé mit sehr viel Neuem konfrontiert werden, ist die Lernatmosphäre immer sehr angenehm und entspannt. Wir haben mit Freude festgestellt, dass die Lernenden in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit möglichst viel Neues erfahren und lernen wollen, dass sie sich durchweg sehr aktiv einbringen und dass sie keine Hemmungen haben, neue und unbekannte Laute zu artikulieren oder einfache Sätze und Formulierungen nachzusprechen und einzuüben. Über fehlerhafte oder zielsprachlich nicht normgerechte Sprachproduktionen kann im *Sprachencafé* immer wieder auch herzlich gelacht werden.

Wir haben beobachtet, dass die Beschäftigung mit Sprachen durch das Projekt *Sprachencafé* auch im Fachunterricht anderer, nicht direkt am Projekt beteiligter Lehrpersonen zugenommen hat. Es ist unser Eindruck, dass Sprachen sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden an der Schule bewusster wahrgenommen werden und dass Sprachen auch im Unterricht verstärkt thematisiert werden. So finden zum Beispiel vermehrt sprachübergreifende Lerneinheiten statt, bei denen Lehrpersonen, die unterschiedliche Sprachen oder Sachfächer unterrichten, zusammen in der Klasse unterrichten und gemeinsam Inhalte in mehreren Sprachen vermitteln, z. B. Italienisch – Englisch – Deutsch; Russisch – Englisch; Spanisch – Englisch; Naturwissenschaften – Englisch; Mathematik – Englisch.

4.3 Lerneinheiten für die Förderung des Mehrsprachenbewusstseins

Die Vorbereitung der Arbeitsmaterialien und die Ausarbeitung der didaktischen Konzepte sind für die mitwirkenden Lehrpersonen zum Teil mit großem Aufwand verbunden, das gelungene Endprodukt entschädigt aber für die große Arbeit.

Für die Zukunft wird angedacht, das Sprachencafé an einem ganzen Vormittag oder sogar als Ganztagsveranstaltung mit längeren Einheiten für die jeweiligen Sprachen durchzuführen.

Die Schulführung hat die Projektinitiative sehr begrüßt und von Anfang an mitgetragen.

Sie finden diese und weitere Materialien auf: <http://www.schulverwaltung.de/downloads-freischalten> und <http://www.bildung.suedtirol.it/unterricht/mehrsprachigkeit/>.

Sprachtisch Arabisch

- Arab1 Anleitungen Arabisch
- Arab2 Mini-Reisewörterbuch Arabisch-Deutsch
- Arab3 Karte der arabischen Länder
- Arab4 Arabisches Alphabet
- Arab5 Karten zum Kombinieren
- Arab6 Die Zahlen auf Arabisch
- Arab7 Einführung in die arabische Schrift

Sprachtisch Portugiesisch

- Port1 Anleitungen Portugiesisch
- Port2 Bilder und Wörter auf Portugiesisch
- Port3 Personalien auf Portugiesisch
- Port4 Die Zahlen auf Portugiesisch

Sprachtisch Niederländisch

- Dutch1 Anleitungen Niederländisch
- Dutch2 Dialog auf Niederländisch
- Dutch3 Net zoals jij 1
- Dutch4 Net zoals jij 2

Sprachtisch Ladinisch

- Lad1 Anleitungen Ladinisch

Sprachtisch Französisch

- Fr1 Anleitungen Französisch
- Fr2 Régions Françaises
- Fr3 Dialoge und Übungen

Sprachtisch Russisch

- Rus1 Anleitungen Russisch
- Rus2 Russische Schrift mit Anleitungen

Sprachtisch Spanisch

- Sp 1 Anleitungen Spanisch
- Sp 2 Arbeitsblätter

Sprachtisch Latein

- Lat 1 Anleitungen Lateinisch

Kontaktadresse: barbara.hofer2@schule.suedtirol.it

Quellen der Materialien

- Arab2: Karte der arabischen Länder. https://de.wikipedia.org/wiki/Arabische_Welt (letzter Zugriff am 20.06.2016).
- Rus2: Bild <http://oldcomics.ru/images/prall/foto424.jpg>.
Lerntipps aus Hamann, C. Otlitschno! A1. Arbeitsbuch mit CD. Hueber, 2010.
Russische Schrift aus Jasno! A1 – A2. Russisch für Anfänger. Lehrbuch mit 2 Audio-CDs. Klett, 2013.

4.3.2 Sprachtische

Anna Pfitscher

Mittelschule „Maria Hueber“ im Herz-Jesu-Institut, Mühlbach

Montags, mittwochs und freitags finden die sogenannten „Sprachtische“ statt. Eine Gruppe von ca. acht freiwilligen Lernenden setzt sich gemeinsam mit einer Erzieherin an einen Tisch und spricht während des Mittagessens Englisch bzw. Italienisch. Es geht um die Schaffung einer außerschulischen Sprechsituation, in der sich die Lernenden ganz ungezwungen über alltägliche Situationen austauschen und dabei von der jeweiligen Erzieherin mit entsprechenden Sprachkenntnissen unterstützt werden.

Sprachen	Englisch bzw. Italienisch
Andere beteiligte Fächer/Lehrpersonen	Erzieherinnen
Zielgruppe	11- bis 14-jährige Lernende
Zeitlicher Rahmen	drei Mal wöchentlich montags, mittwochs, freitags von 13.00–13.30 Uhr
Unterrichtsmaterialien	---

Zielsetzung:

- Spaß an der Verwendung der Zweit- bzw. Fremdsprache vermitteln
- Die Hemmung, in der Zweit- bzw. Fremdsprache sprechen, abbauen und an Sicherheit und Spontaneität gewinnen

Kommentar

Die Lernenden entscheiden ganz frei, ob sie sich zu den Sprachtischen setzen möchten. Das bedeutet idealerweise maximale Motivation. Im Allgemeinen entspricht das auch, manchmal stören aber einige Lernende den Verlauf der Gespräche, indem sie sich wenig bemühen und immer wieder ihre Muttersprache verwenden, auch wenn sie die entsprechenden Ausdrücke eigentlich wüssten bzw. umschreiben könnten. Deshalb mussten klare Regeln aufgestellt werden, die auch zum Ausschluss von den Sprachtischen führen. Die Sprachtische sind ein wertvolles Angebot der Sprachförderung ohne schulischen „Touch“.

Kontaktadresse: anna.pfitscher@schule.suedtirol.it

Kapitel 5 – Das Mehrsprachencurriculum in der Schule – Ein Ausblick

Evi Debora Schwienbacher

Im vorangehenden Kapitel stellten die Autorinnen und Autoren Lerneinheiten vor, die für interessierte Lehrpersonen als Anregung zu mehrsprachiger Arbeit in der Klasse dienen können. In Kapitel 5 folgen nun abschließende Überlegungen zum Mehrwert dieser Arbeit, zur Messbarkeit mehrsprachiger Kompetenzen sowie zu einer möglichen Implementierung in der Schule.

5.1 Der Mehrwert mehrsprachigen Arbeitens in der Klasse

Die Frage nach dem Mehrwert mehrsprachigen Arbeitens in der Klasse begleitet die mitwirkenden Lehrpersonen seit Projektbeginn. Intuitiv sind sie sich über den Mehrwert dieser Arbeit einig und beobachten in vielen Situationen bei den Lernenden eine erhöhte Sprachbewusstheit, eine größere Flexibilität im Umgang mit unterschiedlichen Sprachen sowie eine offenere Haltung anderen Sprachen und Kulturen gegenüber. Wiederholt wurde im Zuge der Arbeit die Frage aufgeworfen, woran dieser Mehrwert festzumachen sei und wie man ihn messen könne. Eine eindeutige Antwort auf diese Frage konnte bei der Entwicklung und Erprobung des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* noch nicht gefunden werden. Die entstandenen Ideen, Ansätze und Hypothesen können jedoch für zukünftige wissenschaftliche Untersuchungen von Bedeutung sein.

5.1.1 Zur Messbarkeit mehrsprachiger Kompetenzen

Für die Überlegungen zur konkreten Bewertung des Kompetenzzuwachses in den einzelnen Lerneinheiten sei hier auf die Kapitel 3 und 4 verwiesen. Die Beispiele der dort angegebenen Indikatoren beziehen sich auf ganz konkrete Sprachhandlungen in spezifischen mehrsprachigen Kompetenzbereichen und eignen sich für die Überprüfung der jeweils gewählten Kompetenzen.

Um aber einen allgemeinen Mehrwert mehrsprachigen Arbeitens aufzuzeigen und wissenschaftlich messbar zu machen, bräuchte es Instrumente und Aufgaben, die es den Lernenden ermöglichen, ihre mehrsprachige Kompetenz unter Beweis zu stellen. Doch wie sähe ein solches Instrument aus? Welcher Art wären die entsprechenden Aufgabenstellungen?

Im Unterschied zu vielen anderen sprachfördernden Maßnahmen, die oft zum Zwecke der Förderung von Mehrsprachigkeit auf die Potenzierung einzelsprachlicher Kompetenzen abzielen, geht es hier um den gezielten und systematischen Ausbau der im *Mehrsprachencurriculum Südtirol* formulierten mehrsprachigen Kompetenzen. In Luciano Marianis von Cummins abgeleitetem Eisberg-Modell wären sie unterhalb des Meeresspiegels, in der sogenannten „gemeinsamen Kompetenz“ zu finden (Mariani 2016:14):



Abb. 4: L'ipotesi dell'interdipendenza
(Die Hypothese der wechselseitigen Abhängigkeit)

Die an der Wasseroberfläche scheinbar voneinander unabhängigen Eisberge bzw. Sprachen besitzen in diesem Bild ein gemeinsames operatives System. Den Zuwachs und Ausbau der dort angesiedelten mehrsprachigen Kompetenzen sichtbar zu machen, ist in mancherlei Hinsicht eine große Herausforderung. Da es sich um sehr komplexe Kompetenzen handelt, ist es schwierig, Indikatoren zu finden, die isolierbare Aspekte der jeweiligen mehrsprachigen Kompetenz beschreiben. Zumeist werden sie von anderen sprachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten wie Hörverständnis oder Leseverständnis in der Einzelsprache bedingt. Darüber hinaus ist mit weiteren unbekannten Faktoren zu rechnen, die eindeutige Aussagen über die Effizienz mehrsprachigen Unterrichts nur schwer möglich machen. Wie viel der bei mehrsprachigen Aufgabenstellungen unter Beweis gestellten Kompetenz wäre auf das mehrsprachige Lernen in der Klasse zurückzuführen? Wie viel hinge dagegen vom sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Lernenden ab? Wie sehr würde Letzterer sowohl bei mehrsprachig Lernenden als auch bei eventuellen Kontrollgruppen variieren? Welchen Einfluss hätten die jeweiligen Lehrpersonen bzw. deren mehrsprachige Kompetenz und deren sprachlicher und kultureller Hintergrund auf den Kompetenzzuwachs der Lernenden? Welche Auswirkung hätte ihre persönliche Fähigkeit, sich und andere für das Thema zu begeistern?

Obwohl alle diese Fragen vorerst offen bleiben müssen, wurde der Versuch unternommen, für die im *Mehrsprachencurriculum Südtirol* definierten Kompetenzbereiche *Wissen um Mehrsprachigkeit*, *Umgang mit Mehrsprachigkeit* und *Sprachlern- und Transferstrategien* mögliche Aufgaben zu erstellen, die zusammen als Instrument zur Feststellung des Mehrwerts mehrsprachigen Arbeitens dienen könnten. Der Bereich *Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt* wurde dabei vorerst ausgeklammert, da das zu entwickelnde Instrument in seiner Handhabung so einfach wie möglich sein sollte. Aufgaben, die Haltungen und Einstellungen der Lernenden aufzeigen – und dabei geht es in diesem Bereich letztendlich –, könnten am ehesten offene Aufgaben wie z. B. kreatives Schreiben sein, die für einen objektiven Vergleich einer eingehenden Analyse bedürften. Dasselbe würde für qualitative Interviews gelten, die sich in diesem Zusammenhang vielleicht auch eignen würden. Kompetenzzuwachs in diesem Bereich messbar zu machen, bleibt in einem schulischen Rahmen in jedem Fall ein schwieriges Unterfangen und lässt sich wohl nur mittels Beobachtung über längere Zeiträume in möglichst realen Situationen erreichen.

5.1.2 Mögliche Aufgabenstellungen

Die im folgenden Abschnitt vorgeschlagenen Aufgaben zur Feststellung mehrsprachiger Kompetenzen wurden für 16- bis 17-jährige Lernende entwickelt.

Folgende Aufgabe kann beispielsweise zur Überprüfung der Kompetenz der Sprachmittlung anhand eines Hörtextes dienen. Die Lernenden hören in diesem Fall einen englischen Text und beantworten Fragen dazu auf Deutsch:

Hörtext (Transkription): *My favourite film*

C (girl):

It's not a very recent film, but I love *Pride and Prejudice* – the version with Keira Knightley as Elizabeth Bennet and Matthew Macfadyen as Mr Darcy. The story is really clever and interesting, besides being romantic. It's all about how we tend to jump to conclusions about people and we're often completely wrong. Elizabeth thinks Mr Darcy is stuck up and snobbish at the beginning of the film, but at the end she realises she has been completely wrong and he isn't like that at all. She also realises he has an enormous house and that maybe helps her fall in love with him too! After I saw the film I read the book by Jane Austen and I really recommend that too. Although it was published 200 years ago, it's still a great read and really funny in parts.

D (boy):

My favourite film has to be *The Matrix*. Even though it was made back in 1999, it still feels really modern. It's about this ordinary man, Neo, played by Keanu Reeves, who works with computers during the day and is a hacker at night. One day he is contacted by a woman who introduces him to a very strange man: Morpheus. Morpheus explains to Neo that what he thinks of as real is actually fiction and the world is run by evil machines who have imprisoned and tricked the human race. Laurence Fishburne is terrific as Morpheus, and Keanu Reeves is excellent, but the best thing about the film is the special effects. I can watch it again and again.

E (girl):

Let the Right One In is my favourite film. There are two versions, the first is Swedish and the second American – I prefer the original, Swedish version. It's a modern vampire film and also a kind of love story, but it's really unsentimental and a bit scary in places. Oskar is a young boy with a lot of problems. He is being bullied at school and wants revenge on the bullies. Then some new neighbours move in next door and he becomes friends with Eli, a beautiful but strange girl. I won't tell you anymore, because it will spoil the story, but expect a serial killer, a lot of violence and blood-drinking. If you like that kind of thing, you'll love this.

(Quelle: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/> (letzter Zugriff: 03.07.2016))

Aufgabenstellung:

Lies dir die unten stehenden Fragen aufmerksam durch.

Du hörst drei Personen, Abschnitt C (a girl), Abschnitt D (a boy) und Abschnitt E (a girl), die über ihre Lieblingsfilme erzählen. Insgesamt hörst du den Text zweimal. Beantworte dabei die Fragen auf Deutsch. Kreuze bei den ersten vier Fragen bitte jeweils eine richtige Antwort an. Die Antworten auf die Fragen 5 bis 7 formulierst du selbst.

1. Im Film *Pride and Prejudice* findet Elizabeth Bennet Mr Darcy zu Beginn
 - a. freundlich und liebenswert.
 - b. protzig und hochnäsiger.
 - c. attraktiv und verführerisch.
2. Im Film *The Matrix* arbeitet der von Keanu Reeves gespielte Neo nachts als
 - a. DJ.
 - b. Nachtwächter in einem Sicherheitsunternehmen.
 - c. Hacker.
3. Die Originalversion des amerikanischen Films *Let the Right One In* ist eine
 - a. deutsch-französische Produktion.
 - b. spanisch-polnische Produktion.
 - c. schwedische Produktion.
4. Das Mädchen im Abschnitt E findet den Film *Let the Right One In* zeitweise
 - a. unsentimental und furchteinflößend.
 - b. sentimental und romantisch.
 - c. brutal und beängstigend.
5. Welches ist laut dem Mädchen in Abschnitt C die Hauptaussage des Films *Pride and Prejudice*?

6. Was gefällt dem Jungen in Abschnitt D an *The Matrix* am allerbesten?

7. Worum geht es im Film *Let the Right One In*?

Schlüssel:

1. b (1 Pkt.) 2. c (1 Pkt.) 3. c (1 Pkt.) 4. a (1 Pkt.)
5. Die Hauptaussage ist, dass man anderen Menschen gegenüber oft Vorurteile hat (voreingenommen ist) und damit ganz falsch liegen kann. (1 Pkt.)
6. Am allerbesten gefallen dem Jungen in Abschnitt D an *The Matrix* die Spezialeffekte. (1 Pkt.)
7. Der Film *Let the Right One In* handelt von einem Jungen, der in der Schule gemobbt wird und mit Hilfe seiner neuen Nachbarin Rache sucht. (Es ist ein Vampirfilm, aber auch eine Liebesgeschichte.) (1 Pkt.)

Zur Überprüfung derselben Kompetenz anhand eines Lesetextes kann eine Aufgabe wie die folgende verwendet werden. Hier lesen die Lernenden den Text auf Deutsch und beantworten die in italienischer Sprache gestellten Fragen dazu.

Lies dir die in der Frankfurter Rundschau erschienene Filmkritik von Anke Westphal aufmerksam durch und beantworte die nachstehenden Fragen auf Italienisch. Kreuze bei den ersten vier Fragen bitte jeweils eine richtige Antwort an. Die Antworten auf die Fragen 5 bis 7 formulierst du selbst.

Film – „WHERE TO INVADE NEXT“

Michael Moore schwärmt von Europa

von Anke Westphal, 24.02.2016



„Where to invade next“: Der US-Dokumentarfilmer Michael Moore zeigt den Europäern, wie gut sie es doch haben. Man könnte ihm auch Verklärung der Verhältnisse vorwerfen.

Wer so gar nicht zufrieden ist mit den Zuständen in Deutschland oder mehr noch in Europa, sollte sich in den neuen Film von Michael Moore bequemen. Der US-amerikanische Dokumentarfilmregisseur wird den Nörglern schon klar machen, wie gut sie es doch haben. In seiner neuen Kinoarbeit „Where to Invade Next“ („Wo als nächstes einmarschieren?“) begibt sich Moore nämlich in Staaten der sogenannten Alten Welt sowie in ein Land des maghrebinischen Raums – nur um dann wiederholt ins Schwärmen zu geraten über all die herrlichen sozialen Errungenschaften, derer die Menschen dort teilhaftig werden.

Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Tatsächlich sind diese Errungenschaften nicht hoch genug zu schätzen – zumal in Zeiten ihres Rückbaus, der bei Moore nun aber nicht vorkommt. Kein Wunder, ist der Mann doch Propagandist – ein linker zwar, aber eben doch Propagandist. Und Propagandisten aller Couleur ist gemeinschaftlich zu eigen, dass sie ausgesprochen selektiv informieren. Moore informiert also über das Beispielhafte, Schöne, Löbliche. Nur, wen will er informieren?

Den Europäern sind die gepriesenen Sozialleistungen seit langem selbstverständlich, auch wenn sie es vermutlich nicht bleiben werden in näherer Zukunft. Was „Where to Invade Next“ dann doch als Appell sowohl an quasi klassenlose US-Amerikaner wie auch verwöhnte Europäer geeignet erscheinen lässt. Merke: Seid wachsam und kämpferisch!

Religiöse Andacht wirkt irritierend

Seinen Titel verdankt der Dokumentarfilm einem nun wirklich witzigen Einfall: In einer fiktiven Situation wird Moore um Rat gebeten von der US-Elite des militärisch-industriellen Komplexes und zwar, weil diese sich so erfolglos zeigte in den vielen Kriegen, die sie angezettelt und geführt hat. Wo könnte man denn noch einmarschieren, um die betreffenden Länder ihrer edelsten Güter und Institutionen zu berauben?

So lautet die Frage. Und schon saust Moore mit einem Schiffchen über den Atlantik, die US-Flagge keck im Bug aufgepflanzt. Seine erste Station ist Italien, das offenbar zu Recht Urheber der Dolce-Vita-Phrase ist: Die Arbeitnehmer genießen hier nicht nur acht Wochen bezahlten Jahresurlaub, sondern gehen auch mittags für zwei Stunden zum Essen nach Hause. Während der Arbeit wird gescherzt und gelacht – es sei schließlich gut für die Firma, fröhliche und daher meist gesunde Angestellte zu beschäftigen, sagen etwa die Eigentümer eines legendären Haute-Couture-Hauses vor der Kamera. Was sie sagen, wenn keine Kamera dabei ist, weiß man nicht.

In Frankreich besucht Moore eine Problemschule in einer ziemlich armen, kleinen Stadt, nur um zu zeigen, dass die Kinder hier tafeln wie die sprichwörtlichen Götter. Tatsächlich glaubt man dem zuständigen Koch und den Erzieherinnen sofort, dass im Land der zweihundertfünfzig Käsesorten einiger Ernst und Aufwand auch auf das Schulessen verwendet wird. Dennoch wirkt Moores nahezu religiöse Andacht angesichts der gut und schön bestückten Teller stark irritierend. Dies ist immerhin ein erwachsener Mann von stattlichen Ausmaßen und beachtlicher Körpergröße; dass er sich aufführt, als wäre er in ein Wunderland hineingestolpert, beschädigt die Glaubwürdigkeit noch mehr als seine eindimensionale Betrachtungsweise. Kein Wort über die Schwierigkeiten der Migrantenkinder, als Franzosen akzeptiert zu werden.

Er bestaunt nur

Letzteres ist auch nicht Moores Thema, mag man einwenden. Dennoch ist das so seltsam ausgesuchte Herangehen enttäuschend, zumal Moore seinen speziellen Stil aus Videoschnipsel-Collagen, Off-Kommentar und Eigen-Inszenierung, Archiv-Footage und tatsächlicher dokumentarischer Arbeit im klassischen Sinn (also ein Filmdokument herzustellen) in der Vergangenheit überzeugender umgesetzt hat.

Etwa in „Bowling für Columbine“ (2002) über den Waffenwahn der US-Amerikaner, wofür Moore einen Oscar erhielt. Oder auch in „Fahrenheit 9/11“ (2004) über die Politik der US-Regierung nach den Attentaten vom 11. September 2001 und die Geschäftsverbindungen der Familie von Präsident Bush zur Bin-Laden-Familie.

5.1 Der Mehrwert mehrsprachigen Arbeitens in der Klasse

In seinem neuen Film aber untersucht er nichts, sondern bestaunt nur: auch das finnische Bildungswesen und die liberale portugiesische Drogenpolitik. In Deutschland bewundert Moore die Betriebsräte sowie die gelungene Vergangenheitsbewältigung.

Kein Wort fällt über Pegida oder AfD, zu Drehzeiten des Films längst Phänomene. Moore zufolge sorgen sich überall in Europa Staat und Arbeitgeber mächtig um ihre Bürger. Moore wird immer wieder vorgeworfen, in seinen Büchern und Filmen Fakten einseitig zu beleuchten und quasi nur Polemik zu betreiben. Im Fall von „Where to Invade Next“ dürfte allerdings interessant sein, dass Staaten mit guten Sozialleistungen kaum mehr Steuern von den Bürgern erheben als solche, die wie die USA nur zehn Tage unbezahlten Urlaub und kein Mutterschaftsgeld gewähren. Dass die USA dermaßen viel Geld der Rüstung zuführen, ist indes kein Grund, europäische Verhältnisse zu verklären.

Artikel URL: <http://www.fr-online.de/film/neu-im-kino---where-to-invade-next--michael-moore-schwaermt-von-europa,1473350,33846620.html>

Copyright © 2016 Frankfurter Rundschau

1. L'autore di questo articolo scrive che Michael Moore e Donald Trump a. si assomigliano fisicamente. b. appartengono ambedue alla generazione dei baby boomers. c. si candidano tutti e due alla presidenza degli Stati Uniti. 2. Nel film „Where to invade next?“ Michael Moore invade l'Europa con l'intento di a. risolvere i problemi con le armi. b. prendersi le sue migliori idee e portarle negli Stati Uniti. c. conoscere le abitudini alimentari degli italiani. 3. Michael Moore rimane impressionato dal fatto che nella mensa di una scuola in un paesino francese a. venga servita della carne macinata a buon prezzo. b. ci siano bambini che preferiscono l'acqua alla Coca Cola. c. vengano usati esclusivamente piatti di carta. 4. Il film „Where to invade next?“ è ambientato a. esclusivamente in America. b. sia in America che in Europa. c. esclusivamente in Europa. 5. A che cosa si riferisce Michael Moore quando dice che si limita a raccogliere „i fiori“ e „non le erbacce“? _____ _____ _____ 6. Quali sono le „brutte ferite“ degli Stati Uniti menzionate nel testo? _____ _____ _____ 7. Secondo Michael Moore qual è il ruolo degli Stati Uniti nelle vicende che hanno causato il recente afflusso di rifugiati e quale atteggiamento dovrebbero assumere nei confronti dei profughi? _____ _____ _____

Schlüssel:

1. b (1 Pkt.) 2. b (1 Pkt.) 3. b (1 Pkt.) 4. c (1 Pkt.)
5. Si riferisce al fatto che si prendono solo le cose buone dell'Europa ignorando tutti i problemi (1 Pkt.) come la disoccupazione o la dura vita nei sobborghi di Parigi, Londra o Roma (1 Pkt.).
6. Le „brutte ferite“ menzionate nel testo sono l'obesità (1 Pkt.), la repressione della gente di colore/il razzismo (1 Pkt.) e le scuole malfunzionanti/in condizioni pietose (1 Pkt.).
7. Secondo Michael Moore sono stati gli Stati Uniti a causare il caos (1 Pkt.) e per questo dovrebbero dare asilo a molta più gente (1 Pkt.).

Mit Bezug auf das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* überprüfen solche Aufgaben in erster Linie Kompetenzen aus dem Bereich *Umgang mit Mehrsprachigkeit* und zwar:

„Die/Der Lernende kann...

... zwischen verschiedenen Kulturen sprachlich mitteln“ und

„... von einer Sprache zur anderen wechseln (*Codeswitching*).“, v. a. im Hinblick auf den Deskriptor „Lese-, Hör- und Hör-/Sehstrategien in der Erstsprache identifizieren und diese in weiteren Sprachen anwenden können“.

Vom Einbezug unterschiedlicher Sprachen abgesehen, entsprechen solche Aufgabenstellungen den für den Fremdsprachenunterricht üblichen Formaten. Wie aber müssten Aufgaben aussehen, die komplexere Aspekte derselben Kompetenzen aus dem *Mehrsprachencurriculum Südtirol* nachweisen könnten? Weitere Deskriptoren darin sind u. a.:

- Sich auf eine bereits bekannte Sprache stützen können, um Verfahren zur Entdeckung und Strukturierung einer anderen Sprache auszuarbeiten
- Wörter unterschiedlicher Herkunft auf der Grundlage verschiedener sprachlicher Indizien erkennen können
- Beziehungen zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen durch Beobachtung/Analyse/Identifikation herstellen können
- Die direkte sprachliche (phonetische, lexikalische, grammatikalische, syntaktische usw.) Nähe wahrnehmen können
- Bewusst wahrgenommene formale Regularitäten und Abweichungen auf andere Sprachen übertragen können

Wie könnten Lernende zeigen, dass sie über diese Fähigkeiten verfügen?

Oder welche Art von Aufgaben müssten Lernende bewältigen, um zu zeigen, dass sie z. B. „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachsystemen erkennen und nutzen können“ (Bereich *Wissen um Mehrsprachigkeit*)? Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang zweifellos der Deskriptor „Wissen, dass man versuchen kann, auf sprachliche Ähnlichkeiten zurückzugreifen, um die Kommunikation zu erleichtern“. Wie könnten sie dieses Wissen unter Beweis stellen?

Schließlich wäre für den Beweis einer allgemeinen höheren mehrsprachigen Kompetenz auch noch die Überprüfung der Kompetenz aus dem Bereich *Sprachlern- und Transferstrategien* von Bedeutung: „Die/der Lernende kann die eigenen Sprachkenntnisse beim Erlernen weiterer Sprachen bewusst nutzen“. Für Rückschlüsse darauf, wie gut Lernende wenig oder nicht bekannte Sprachen erschließen können, müssten für die Formulierung von Indikatoren vielleicht folgende Deskriptoren berücksichtigt werden:

- Die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen beim Erlernen einer neuen Sprache nutzen können
- Das eigene sprachliche Vorwissen beim Erlernen einer neuen Sprache nutzen können
- Sprachübergreifende Lernstrategien bewusst einsetzen können

Auf der Webseite des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen werden Unterrichtsmaterialien zur mehrsprachigen Arbeit mit Lernenden angeboten. Darunter fällt v. a. eine von Anna Schröder-Sura entwickelte Interkomprehensions-Aufgabe zum Film *Illuminati* (in Spanien: *Ángeles y Demonios* und in den Niederlanden: *Angels & Demons – Het Bernini Mysterie*) auf. Besagte Aufgabe hat das Potenzial, die Anwendung der oben genannten Kompetenzen zu zeigen (Schröder-Sura 2011). Für eine spezifische Überprüfung der Kompetenzen aus dem *Mehrsprachencurriculum Südtirol* kann die vorgeschlagene Aufgabe noch angepasst und erweitert werden und beispielsweise wie folgt zum Einsatz kommen.

Textanalyse I

Du machst mit deinen Freunden Urlaub in Spanien. Ihr möchtet euch im Kino den Film *Ángeles y Demonios* mit englischen Untertiteln ansehen. Vorher möchtet ihr aber wissen, worum es in dem Film geht. Leider sind die Kinoprogrammhefte nur mehr in spanischer und holländischer Sprache vorhanden.

Mache dir zuerst ein paar Gedanken darüber, wie die Information über den Film aussehen könnte. Schreibe stichpunktartig auf, welche Angaben in einem Text über einen Film enthalten sein könnten, der *Ángeles y Demonios* heißt. Welche Art von Film und welchen Filminhalt erwartest du bei diesem Titel? Hast du schon Filme dieser Art gesehen?

Ángeles y Demonios/Angels & Demons – Het Bernini Mysterie



- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Versuche nun, die beiden Filmbeschreibungen zu verstehen, so gut es geht, und nutze hierbei deine vorhandenen Sprachenkenntnisse.

En español: *Ángeles y Demonios*

Ángeles y demonios se inicia con el asesinato de un científico en un laboratorio de máxima seguridad, cuyo cadáver tiene un extraño símbolo grabado a fuego en su pecho. Para el profesor Robert Langdon no hay duda: los Illuminati, los hombres enfrentados a la Iglesia desde los tiempos de Galileo, han regresado. Y esta vez disponen de la más mortífera arma que ha creado la humanidad, un artefacto con el que pueden ganar la batalla final contra su eterno enemigo. Acompañado de una joven científica y un audaz capitán de la Guardia Suiza, Langdon comienza una carrera contra reloj, en una búsqueda desesperada por los rincones más secretos de El Vaticano. Necesitará todo su conocimiento para descifrar las claves ocultas que los Illuminati han dejado a través de los siglos en manuscritos y templos, y todo su coraje para vencer al despiadado asesino que siempre parece llevarle la delantera.

In het Nederlands: *Angels & Demons – Het Bernini Mysterie*

Tom Hanks als Da Vinci Code-wetenschapper Robert Langdon, die de bom moet zien te vinden die een geheim genootschap onder het Vaticaan geplaatst heeft.

De wereldberoemde symbolist uit Harvard, Robert Langdon, reist af naar Rome om de moord op wetenschapper Leonardo Vetra te onderzoeken. Langdon stuit daar op de Illuminati, de meest invloedrijke ondergrondse organisatie in de geschiedenis. Deze vijand van de Katholieke Kerk heeft een bom onder het Vaticaan gelegd. Langdon bundelt zijn krachten met de beeldschone Vittoria Vetra die de moord op haar vader wil wreken. Ze volgen een eeuwenoud spoor van antieke symbolen door afgesloten crypten, gevaarlijke catacomben, verlaten kathedralen, en zelfs naar het hart van de meest geheime kluis ter aarde.

Hier unten findest du nun die Texte ein zweites Mal. Sowohl im spanischen als auch im niederländischen Text wurden jeweils 15 Wörter markiert:

- Kannst du diese Wörter ins Deutsche übersetzen?
- Warum kannst du sie verstehen?

Bitte fülle die Tabellen unter den Texten aus.

En español: *Ángeles y Demonios*

Ángeles y demonios se inicia con el asesinato de un científico en un laboratorio de máxima seguridad, cuyo cadáver tiene un extraño símbolo grabado a fuego en su pecho. Para el profesor Robert Langdon no hay duda: los Illuminati, los hombres enfrentados a la Iglesia desde los tiempos de Galileo, han regresado. Y esta vez disponen de la más mortífera arma que ha creado la humanidad, un artefacto con el que pueden ganar la batalla final contra su eterno enemigo. Acompañado de una joven científica y un audaz capitán de la Guardia Suiza, Langdon comienza una carrera contra reloj, en una búsqueda desesperada por los rincones más secretos de El Vaticano. Necesitará todo su conocimiento para descifrar las claves ocultas que los Illuminati han dejado a través de los siglos en manuscritos y templos, y todo su coraje para vencer al despiadado asesino que siempre parece llevarle la delantera.

		Weit du, wie dieses Wort auf Deutsch lautet?	Warum kannst du es verstehen?
1	cientifico		
2	cuyo		
3	para		
4	duda		
5	desde		
6	disponen		
7	humanidad		
8	final		
9	enemigo		
10	joven		
11	carrera		
12	secretos		
13	descifrar		
14	claves		
15	coraje		

In het Nederlands: **Angels & Demons – Het Bernini Mysterie**

Tom Hanks als Da Vinci Code-wetenschapper Robert Langdon, die de bom moet zien te vinden die een geheim genootschap onder het Vaticaan geplaatst heeft.

De wereldberoemde symbolist uit Harvard, Robert Langdon, reist af naar Rome om de moord op wetenschapper Leonardo Vetra te onderzoeken. Langdon stuit daar op de Illuminati, de meest invloedrijke ondergrondse organisatie in de geschiedenis. Deze vijand van de Katholieke Kerk heeft een bom onder het Vaticaan gelegd. Langdon bundelt zijn krachten met de beeldschone Vittoria Vetra die de moord op haar vader wil wreken. Ze volgen een eeuwenoud spoor van antieke symbolen door afgesloten crypten, gevaarlijke catacomben, verlaten kathedralen, en zelfs naar het hart van de meest geheime kluis ter aarde.

		Weit du, wie dieses Wort auf Deutsch lautet?	Warum kannst du es verstehen?
1	moord		
2	wetenschapper		
3	onderzoeken		
4	meest		
5	geschiedenis		
6	bom		
7	beeldschone		
8	haar		
9	vader		
10	wreken		
11	Spoor		
12	afgesloten		
13	gevaarlijke		
14	zelfs		
15	aarde		

Schlüssel:
**Textanalyse I a – Spanisch
(15 Punkte)**

		Deutsches Wort
1	científico	Wissenschaftler
2	cuyo	dessen
3	para	für
4	duda	Zweifel
5	desde	seit
6	disponen	verfügen über
7	humanidad	Menschheit
8	final	End-, letzte/r, entscheidend
9	enemigo	Feind
10	joven	jung
11	carrera	Wettlauf
12	secretos	geheim
13	descifrar	entschlüsseln
14	claves	Schlüssel
15	coraje	Mut

**Textanalyse I b – Niederländisch
(15 Punkte)**

		Deutsches Wort
1	moord	Mord
2	weetenschapper	Wissenschaftler
3	onderzoeken	untersuchen
4	meest	meist
5	geschiedenis	Geschichte
6	bom	Bombe
7	beeldschone	bildschöne
8	haar	ihr
9	vader	Vater
10	wreken	rächen
11	spoor	Spur
12	afgesloten	abgeschlossen
13	gevaarlijke	gefährliche
14	zelfs	selbst, sogar
15	aarde	Erde

In Südtirols Schulen für die deutschsprachige Bevölkerung wird Italienisch als Zweitsprache unterrichtet. Alle Lernenden verfügen daher über Kenntnisse in Sprachen germanischen und romanischen Ursprungs. Im Unterschied zu Anna Schröder-Suras Ausgangsaufgabe, die lediglich von einem spanischen Text ausgeht, könnte es daher interessant sein, den Südtiroler Lernenden je eine in der Regel nicht oder weniger bekannte Ausgangssprache anzubieten: z. B. Spanisch und Niederländisch wie im vorgeschlagenen Beispiel. Bei der allgemein gehaltenen Frage „Warum kannst du das Wort verstehen?“ können die Lernenden jene Sprache angeben, aus der sie sich ein Wort herleiten, aber auch andere Angaben machen.

Ein weiteres Beispiel einer mehrsprachigen Aufgabe könnte wie folgt aussehen.

Textanalyse II

Eure Eintrittskarten habt ihr telefonisch reserviert. Im Kino angekommen, seht ihr folgendes Schild an der Kinokasse:



Los billetes reservados se pueden recoger hasta 30 minutos antes de la proyección de la película.



Reserved tickets can be collected no later than 30 minutes before the beginning of the film.



Reservierte Eintrittskarten können bis zu 30 Minuten vor Beginn der Filmvorführung abgeholt werden.



Les billets réservés peuvent être retirés jusqu'à 30 minutes avant la projection du film.



I biglietti prenotati possono essere ritirati fino a 30 minuti prima dell'inizio della proiezione del film.



Забронированные билеты можно получить не позднее, чем за 30 минут до начала фильма.



Vooraf betaalde tickets kunnen tot 30 minuten voor het begin van de voorstelling afgehaald worden.

Welche der fehlenden Wörter kannst du in der Tabelle unten ergänzen? Weißt du, um welche Sprache es sich jeweils handelt?

		 Deutsch				 Niederländisch
	tickets					
pueden					можно	
		reservierte				
				ritirati		
						minuten
			avant			
proyecciòn						
				i		
	beginning				начала	

Schlüssel:

						
Spanisch	Englisch	Deutsch	Französisch	Italienisch	Russisch	Niederländisch
billetes	tickets	Eintrittskarten	billets	biglietti	билеты	tickets
pueden	can	können	peuvent	possono	можно	kunnen
reservados	reserved	reservierte	réservés	prenotati	Забронированные	betaalde
recoger	collected	abgeholt	retirés	ritirati	получить	afgehaald
minutos	minutes	Minuten	minutes	minuti	минут	minuten
antes	before	vor	avant	prima	до	voor
proyecciòn	/	-vorführung	projection	proiezione	/	voorstelling
Los	/	/	Les	i	/	/
/	beginning	Beginn	/	inizio	начала	begin

Die hier vorgeschlagenen Aufgabenbeispiele sind als Anregungen gedacht, weitere Formate zu entwickeln, die Lernenden zur Anwendung und Weiterentwicklung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen dienen werden. Solche Aufgaben sind nicht nur als Evaluationsaufgaben, sondern selbstverständlich auch als Lernaufgaben einsetzbar. Idealerweise werden Lernende in Prüfungssituationen nicht mit unbekannten Formaten konfrontiert, sondern stellen ihre Kompetenzen anhand von gewohnten Aufgabenstellungen unter Beweis.

5.1.3 Hypothesen

Wie eingangs bereits erwähnt, können zum Mehrwert des mehrsprachigen Arbeitens zu diesem Zeitpunkt nur Hypothesen aufgestellt werden. Bei einer abschließenden Befragung machten die im Projekt mitarbeitenden Lehrpersonen nach dreijähriger mehr oder weniger intensiver mehrsprachiger Arbeit mit Lernenden Beobachtungen, die hier den vier Kompetenzbereichen des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* zugeordnet werden.

Wissen um Mehrsprachigkeit (savoir)

Hypothese 1:

Mehrsprachig Lernende haben Kenntnis von verschiedenen Sprachen und Kulturen, die es in der Welt und in einzelnen Ländern gibt, und wenden dieses Wissen zu ihrem Vorteil an.

Umgang mit Mehrsprachigkeit (savoir faire)

Hypothese 2:

Mehrsprachig Lernende sind besser imstande, ihr sprachliches Vorwissen bewusst zu aktivieren sowie zu vernetzen und es für das Erschließen mehr oder weniger unbekannter Sprachen – und deshalb auch für das Erlernen weiterer Sprachen – anzuwenden.

Hypothese 3:

Mehrsprachig Lernende finden sich in mehrsprachigen Situationen zurecht, auch wenn sie die betreffenden Sprachen nicht bzw. nicht gut beherrschen.

Hypothese 4:

Mehrsprachig Lernenden fällt die Wortschatzerweiterung leicht. Sie verfügen über Strategien, unbekannte Wörter sinngemäß zu erschließen.

Hypothese 5:

Mehrsprachig Lernende verwenden bereits recht gut bekannte Sprachen ganz selbstverständlich dem Kontext bzw. Adressaten entsprechend, wobei es im Falle von Nicht-Verstehen zu spontaner und natürlicher Sprachmittlung kommt.

Sprachlern- und Transferstrategien (savoir apprendre)

Hypothese 6:

Mehrsprachig Lernende haben einen guten Zugang zu Sprachen und erkennen gemeinsame etymologische Wurzeln zwischen romanischen und germanischen Sprachen mit Leichtigkeit. Sie sind sich der kognitiven Prozesse des Sprachenlernens bewusst und verfügen über flexible Erschließungsstrategien.

Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt (savoir être)

Hypothese 7:

Mehrsprachig Lernende haben Interesse an fremden Kulturen und lassen sich mit Offenheit und Neugier auf neue Sprachen ein.

Hypothese 8:

Mehrsprachig Lernende machen sich ihre Sprachkenntnisse spontan zunutze, um sich Informationen zu beschaffen und mit Anderssprachigen in Austausch zu treten.

Hypothese 9:

Mehrsprachig Lernende entwickeln eine Vorliebe dafür, zwischen Sprachen zu jonglieren und mit Sprache zu spielen.

Hypothese 10:

Im Kontakt mit verschiedenen Kulturen in unterschiedlichen Sprachen werden mehrsprachig Lernende für andere Blickwinkel, Meinungen und Haltungen sensibilisiert, was im Normalfall zur kritischen Reflexion über die eigene Kultur im Lichte anderer Kulturen führt.

Um den Mehrwert des mehrsprachigen Arbeitens wissenschaftlich belegbar und messbar zu machen, bedarf es in den nächsten Jahren systematischer Arbeit. Die hier formulierten Hypothesen können teilweise dafür vielleicht als Ausgangspunkt dienen. Entscheiden sich Lehrpersonen, das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* systematisch umzusetzen und mit Gruppen von Lernenden über längere Zeiträume regelmäßig mehrsprachig zu arbeiten, können die Hypothesen sicher noch um einige Aspekte erweitert und in der Folge dann methodisch und planmäßig überprüft werden.

5.2 Überlegungen zu einer möglichen Implementierung

Um das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* erfolgreich an den Schulen zu implementieren, wird eine wohl durchdachte Vorgehensweise notwendig sein. Einerseits sind Überlegungen auf bildungspolitischer und andererseits auf konkreter schulischer Ebene erforderlich.

Mehrsprachige Bildung ist eine große Herausforderung für Südtiroler Schulen. In zahlreichen Diskussionen zur bestmöglichen Implementierung des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* waren sich die mitarbeitenden Lehrpersonen immer wieder einig, dass der Einsatz des Curriculums als Diktat der Behörde bzw. der Schulführung kontraproduktiv sein würde. Obwohl die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Rahmenrichtlinien des Landes aller Stufen explizit als vorrangiges Ziel angeführt ist, führt die Umsetzung derartiger Vorgaben allzu oft zu einer nur oberflächlichen Anpassung auf dem Papier, ohne dass sich Lehrpersonen vertieft mit den jeweils dahinter stehenden Konzepten auseinandersetzen. Gerade bei Maßnahmen im Bereich Unterrichtsentwicklung, deren Umsetzung eine Analyse der eigenen Kompetenzen und die Hinterfragung von eigenen Haltungen und Überzeugungen von Seiten der Lehrpersonen voraussetzen, ist davon sicher abzusehen. Vielmehr wird es als notwendig erachtet, die Umsetzung des Mehrsprachencurriculums in ein größeres Maßnahmenangebot zur Förderung der Mehrsprachigkeit einzubetten und die Lehrpersonen schrittweise für die Thematik zu sensibilisieren und begeistern.

Auf bildungspolitischer Ebene wurde das *Mehrsprachencurriculum Südtirol* deshalb in das neue Maßnahmenpaket „Förderung der Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule“ (2016–2020) aufgenommen, das mit Beschluss der Landesregierung Nr. 1383/2015 verabschiedet wurde. Die in diesem Paket enthaltenen Maßnahmen beziehen sich auf die Sprachförderung in einem größeren Kontext. „Die deutsche Schule in Südtirol stellt sich mit diesem Maßnahmenpaket bewusst der Herausforderung, die Förderung der Mehrsprachigkeit bei allen Bürgerinnen und Bürgern als eines ihrer vorrangigen Ziele zu setzen.“ (BLR, 01/12/2015, Nr. 1383, S. 6)

Auf der Grundlage des darin verankerten politischen Rückhalts für die Förderung der Mehrsprachigkeit gilt der nächste Gedanke der Vorbereitung der Lehrpersonen auf die damit verbundenen neuen Aufgaben. Interessierte Lehrpersonen brauchen Möglichkeiten, sich für das systematische mehrsprachige Arbeiten in der Klasse notwendige Kompetenzen und das erforderliche Know-how anzueignen. Daher wird die Mehrsprachigkeit als neuer Schwerpunkt der Landesfortbildung ausgewiesen. Bei vermehrt angebotenen Fortbildungsveranstaltungen können Kursteilnehmende die praktische mehrsprachige Arbeit in der Klasse kennen lernen. Die Lehrpersonen, die bei der Entwicklung des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* maßgeblich mitgewirkt haben, teilen ihre Erfahrungen bei Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen mit Kolleginnen und Kollegen und stehen interessierten Lehrpersonen und Schulen beratend zur Seite.

Ein weiteres Argument für eine schrittweise Umsetzung des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* steht im Zusammenhang mit der Vorbereitung der Lehrpersonen. Sie benötigen Zeit und Gelegenheiten, sich mit jenen Kompetenzen auseinanderzusetzen, die sie in der Folge mit den Lernenden in der Schule weiterentwickeln werden. Die im Projektteam mitarbeitenden Lehrpersonen betonen fast ausnahmslos die persönliche Weiterentwicklung und Bereicherung in Bezug auf Sensibilisierung für fremde Sprachen und Kulturen, Professionalität, Unterrichtsplanung und Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und sehen sich in diesem Prozess selbst als Lernende. Lehrpersonen, die in Zukunft mehrsprachig arbeiten werden – unabhängig davon, ob es sich dabei um Sprach- oder Sachfachlehrpersonen handeln wird –, werden sicher eine heterogene Gruppe von Lernenden darstellen. In diesem Bewusstsein ist der Bereich Innovation und Beratung bestrebt, ihnen die größtmögliche Anzahl an Fortbildungsmöglichkeiten zu bieten. Interessierte Schulen werden darüber hinaus gut darin beraten sein, das Angebot auf Landesebene noch mit Fortbildungen auf Schulebene, auch in Form von regelmäßigen Werkstätten, abzurunden.

Obwohl die im Projekt mitarbeitenden Lehrpersonen bezüglich Einführung des Mehrsprachencurriculums eine Top-Down-Strategie, gepaart mit einem mittlerweile stark wahrnehmbaren gesellschaftlichen Druck von außen auf die Schulwelt, aus bereits erwähnten Gründen mehrheitlich ablehnen, wird immer wieder der Wunsch nach einer gewissen Verbindlichkeit laut. Auf Schulebene bedarf es auch einiger Gelingensbedingungen.

Lehrpersonen, die sich entscheiden, mit dem *Mehrsprachencurriculum Südtirol* zu arbeiten, brauchen eine für das Thema sensibilisierte Schulgemeinschaft und den entsprechenden Rückhalt. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Initiative nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie von der Schulführung mitgetragen wird. Zusammenarbeitende Lehrpersonen brauchen gemeinsame Zeitfenster, um eine effektive Zusammenarbeit überhaupt möglich zu machen. Vor allem zu Beginn ist ein konkreter, regelmäßiger Austausch unabdingbar. Bei der Erstellung von Lerneinheiten müssen mehrsprachige Kompetenzen gewählt, Ziele gemeinsam formuliert, Unterrichtsmaterialien erstellt und ständig überarbeitet sowie die Bewertung des Kompetenzzuwachses überlegt und Indikatoren dafür gefunden werden. All dies kann nicht zwischen Tür und Angel und auch nicht im alleinigen Austausch über digitale Plattformen erfolgen; gemeinsame Planungszeit ist hierfür unabdingbar. Im Idealfall lassen sich die Lehrpersonen bei dieser Arbeit von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen begleiten und beraten.

Für die eigentliche mehrsprachige Arbeit in der Klasse kann es teilweise erforderlich sein, Teamunterricht vorzusehen. Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, würden sich für diese Art von Unterricht in der Oberschule das Zeitkontingent der „Fächerübergreifenden Lernangebote“ und in den Grund- und Mittelschulen jenes des

Wahl- und Wahlpflichtbereichs anbieten. Erfahrungsgemäß sind Lehrpersonen nur bedingt gewillt, ihre eigenen Fachstunden für solche Initiativen zu verwenden. Dies führt zu einer nur sporadischen mehrsprachigen Arbeit, die dann auch nur bedingt Erfolg versprechen kann. Von einer Bündelung der zeitlichen Ressourcen auf eine Projektwoche ist in diesem Falle abzuraten, da die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen auf Kontinuität und Regelmäßigkeit angewiesen ist. Erste Akzente können natürlich auch punktuell gesetzt werden, doch anzustreben ist wohl ein sich über das Schuljahr erstreckendes Lernangebot „Mehrsprachigkeit“, das dann – eventuell modulweise – von unterschiedlichen Teams von Lehrpersonen geleitet werden kann. Im Idealfall gehen solche Initiativen von überzeugten Lehrpersonen aus, die ihre Begeisterung in den unterschiedlichen Teams auf ihre Kolleginnen und Kollegen übertragen. Um die gewünschte Nachhaltigkeit der mehrsprachigen Initiativen zu gewährleisten, muss dafür Sorge getragen werden, dass sie im Schulprogramm der jeweiligen Schule verankert werden. Auf diese Weise werden die Initiativen an den Schulen mit genau jenen Schwerpunkten verbindlich, die im jeweils speziellen Fall gewählt und durchgeführt werden, und nicht als Abstraktum von außen auferlegt.

Der Bereich Innovation und Beratung ist eine Organisationseinheit innerhalb des Deutschen Bildungsressorts in Südtirol, die sich in erster Line mit den pädagogischen Aufgaben im Bildungsbereich befasst und sich dem Ziel verpflichtet, die Qualität der Bildungsangebote zu sichern und weiterzuentwickeln. Auf institutioneller Ebene wird es wichtig sein, die im Rahmen der Entwicklung des Mehrsprachencurriculums entstandenen Initiativen mit anderen bereits bestehenden gut zu vernetzen. Vor allem mit den Sprachenzentren des Referats Migration, den Beratungs- und Koordinationsstellen für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, gibt es so manche Berührungspunkte und Möglichkeiten der Synergien, wie z. B. die gemeinsame Organisation von Fortbildungen o. Ä. Soll mehrsprachige Bildung an Südtiroler Schulen zu einer Realität werden, so muss sie auch zu einem Anliegen der Organisations- und Unterrichtsentwicklung werden, zweier weiterer Wirkungsfelder des Bereichs, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Schulen beratend zur Seite stehen.

Institutionsextern kann natürlich auch der Austausch mit dem Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit an der Europäischen Akademie Bozen (EURAC) von Interesse sein. An diesem privaten Forschungszentrum beschäftigt sich das Projektteam „Sprachenvielfalt macht Schule“ seit 2012 mit den Fragen „Wie wird an Südtiroler Schulen das Potenzial der Mehrsprachigkeit wahrgenommen und genutzt?“ und „Wie kann Schule den monolingualen Habitus überwinden und sinnvoll den Herausforderungen einer plurikulturellen und plurilingualen Gesellschaft begegnen?“ Die Ergebnisse der innerhalb dieses Projektes durchgeführten Studien können zweifelsohne für die Umsetzung des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* relevant sein. Umgekehrt kann vielleicht das Institut bezüglich Unterrichtsmaterialien und Fortbildungen von den im Bereich Innovation und Beratung gesammelten Erfahrungen mit dem besagten Curriculum profitieren.

Für eine gelungene Implementierung des *Mehrsprachencurriculums Südtirol* muss die Professionalisierung der Lehrpersonen für die mehrsprachige Bildung oberstes Gebot sein. Sie müssen für die Förderung der mehrsprachigen Kompetenzen sensibilisiert und dazu befähigt werden. Es ist nämlich die Mehrsprachigkeit, die den heutigen und zukünftigen Generationen von Lernenden oft den entscheidenden Vorteil im Studium im In- und Ausland und auf dem lokalen und internationalen Arbeitsmarkt verschafft. In einem Umfeld wie Südtirol muss es sich Schule zur Aufgabe machen, sie mit diesem Vorteil auszustatten.

Literaturhinweise

Autonome Provinz Bozen (2015) *Beschluss der Landesregierung* vom 1. Dezember 2015, Nr. 1383.

Mariani, L. (2016) La sfida della competenza plurilingue. Learning Paths – Tante Vie Per Imparare. <http://www.learningpaths.org> (letzter Zugriff am 04.07.2016).

Schröder-Sura, A. (2011) *Unterrichtsmaterial: Ángeles y demonios*, <http://carap.ecml.at/tabid/2313/PublicationID/9/Default.aspx> (letzter Zugriff am 04.07.2016).

Quellen Testmaterial:



This is a poster for *Where to Invade Next*. The poster art copyright is believed to belong to the distributor of the film, the publisher of the film or the graphic artist.



This is a poster for *Angels & Demons* (film). The poster art copyright is believed to belong to the distributor of the film, the publisher of the film or the graphic artist.

Ángeles y Demonios

Adapted from <http://carap.ecml.at/Database/tabid/2313/Default.aspx>, last accessed 18.03.2016

Original document created by Anna Schröder-Sura, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Romanistik

Angels & Demons, Inhalt auf Niederländisch:

<http://www.film1.nl/films/29214-Angels-Demons.html>, last accessed 18.03.2016

Glossar

Deskriptor	Deskriptoren sind kontext-relevant. Es handelt sich um Beschreibungskategorien dafür, was Lernende in unterschiedlichen Verwendungskontexten tun. (GER, S. 329) Deskriptoren stellen eine Sammlung von genauen kriterienbezogenen Aussagen zum Kontinuum der fremdsprachlichen Kompetenz dar; man kann sie flexibel benutzen, um kriteriumsorientierte Beurteilungen zu entwickeln. (http://www.goethe.de/z/50/commeuro/304.htm, letzter Zugriff: 15.07.2015) Auf das <i>Mehrsprachencurriculum Südtirol</i> bezogen beschreiben sie verschiedene Teilaspekte einer spezifischen Kompetenz. Sie haben die Funktion, Letztere in ihrer Komplexität aufzuschlüsseln und deren progressiven Aufbau aufzuzeigen.
Evaluation	Evaluation bezeichnet ein wissenschaftliches Verfahren, um mittels geeigneter Instrumente gezielt bestimmte Aspekte (Rahmenbedingungen, Prozesse, Produkte, Wirkungen etc.) eingeleiteter Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu untersuchen. (adaptiert – Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart)
Indikator	Indikatoren sind Anzeiger oder Messgrößen für einen Deskriptor. Sie antworten auf die Frage: Woran erkenne ich, ob und wie weit unser Anspruch erfüllt wurde?
Kompetenz	„Kompetenz“ ist die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. In diesem Sinne wird auch die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben. (Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien in Südtirol, S. 31, laut EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen [2008/C III/01])
Sprachfunktion	Sprachfunktionen beziehen sich auf die Absichten, mit denen wir Sprache verwenden. Sprache wird zu verschiedensten formellen und informellen Zwecken gebraucht. Sprachfunktionen werden meist durch spezifische Sprachmittel und spezifischen Wortschatz ausgedrückt. Geläufige Sprachfunktionen sind: – vergleichen und gegenüberstellen – überzeugen – fragen – Vorlieben ausdrücken – übereinstimmen und widersprechen – etc. (adaptiert von http://eldstrategies.com/languagefunctions.html)
Sprachhandlung	Unter Sprachhandlung verstehen wir die praktische Anwendung einer sprachlichen Kompetenz. Sie entsteht immer in einem konkreten Kontext und ist immer an spezifische Adressaten gerichtet. (Definition von Franca Quartapelle)
Sprachliche Aktivitäten	Sprachliche Aktivitäten umfassen Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung), wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann. (GER S. 25)

Mehrsprachencurriculum Südtirol Wissen um Mehrsprachigkeit SAVOIR			
Kompetenzen am Ende der 5. Klasse Oberschule			
Die/Der Lernende kann:			
Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachsystemen erkennen und nutzen	Grundschule	Wissen, dass weltweit viele Sprachen gesprochen werden	
		Wissen, dass oft mehrere Sprachen in einem Land oder eine Sprache in mehreren Ländern gesprochen werden	
		Die Rolle der verschiedenen Umgebungssprachen kennen (die gemeinsame Sprache, die Schulsprache, die Sprache innerhalb der Familie)	
Weltmodelle, die verschiedenen Sprachen zugrunde liegen, wahrnehmen	Mittelschule	Wissen, dass es in Sprachen Fremdwörter (Taxi, Computer, Hotel ...) und Lehnwörter (Fenster, Büro, Allee ...) aus anderen Sprachen gibt	
		Einige soziale Praxen/Bräuche der Kulturen der näheren Umgebung kennen	
		Kenntnisse über Kulturen der Mitschülerinnen und Mitschüler der eigenen Umgebung haben	
Wissen über Gesellschaft und Kultur der verschiedenen Sprachgemeinschaften anwenden	Oberschule 1. Biennium	Wissen, dass Kulturen sich gegenseitig beeinflussen können	
		Wissen, dass es viele Lautsysteme gibt	
		Wissen, dass es viele Schriftsysteme gibt	
Oberschule 3.–5. Klasse		Einige Sprachfamilien kennen und einige Sprachen, die zu einer Sprachfamilie gehören	
		Wissen, dass die grammatischen Kategorien zur Beschreibung der Sprache von Sprache zu Sprache variieren können	
		Wissen, dass ähnliche Wörter in verschiedenen Sprachen Sinnunterschiede aufweisen können	
		Die Existenz von anders- oder vielsprachigen Situationen in der eigenen Umgebung und an anderen Orten kennen	
		Wissen, dass eine Vielfalt an Kontaktsituationen zwischen Sprachen und Kulturen besteht	
		Einige kulturbedingte Stereotype kennen, die Einfluss auf interkulturelle Beziehungen und die interkulturelle Kommunikation nehmen können	
		Einige Stereotype anderer Kulturkreise über die eigene Kultur kennen	
		Wissen, dass man versuchen kann, auf sprachliche Ähnlichkeiten zurückzugreifen, um die Kommunikation zu erleichtern	
		Wissen, dass man sich beim Erlernen von Sprachen auf (strukturelle/diskursive) Ähnlichkeiten zwischen Sprachen stützen kann	
		Wissen, dass die real existierende Vielsprachigkeit in verschiedenen Ländern/Regionen unterschiedlich ist (Anzahl und Status von Sprachen, Einstellungen gegenüber Sprachen)	
		Wissen, dass soziolinguistische Situationen komplex sein können	
		Wissen, dass die Begegnung mit anderen Kulturen zu Missverständnissen führen kann, aber auch Teil des Lernprozesses ist	
		Wissen, dass kulturelle Vielfalt nicht im Sinne von Überlegenheit/Unterlegenheit von verschiedenen Kulturen gedeutet werden darf	
		Wissen, dass geschriebene und gesprochene Sprache funktionell bedingte Unterschiede aufweisen	
		Wissen, dass jede Sprache ein eigenes phonetisches/phonologisches System hat	
		Wissen, dass die grammatischen Kategorien der Muttersprache/der Schulsprache in einer anderen Sprache nicht notwendigerweise vorzufinden sind	
		Wissen, dass man sich beim Erlernen von Sprachen auf (strukturelle/diskursive) Ähnlichkeiten zwischen Sprachen stützen kann	
		Wissen, dass jede Sprache die Wirklichkeit ganz spezifisch erfasst/organisiert	
		Wissen, dass Angehörige aller Kulturen im Bezug auf soziale Verhaltensweisen Regeln/Normen/Werte/Tabus definieren	
		Wissen, dass Kulturen zumindest teilweise die Wahrnehmung/die Weltansicht/die Gedanken der Menschen bestimmen/ordnen	
		Wissen, dass eine Kultur immer komplex ist und aus verschiedenen konfliktreichen/konvergenten kulturellen Untergruppen besteht	
		Wissen, dass Kultur und Identität auf kommunikative Interaktionen Einfluss nehmen	
		Wissen, dass sich Identität auf unterschiedlichen Ebenen (soziale, nationale, supranationale Ebene usw.) aufbaut	
		Wissen, dass die eigene Identität durch das Erlernen von Sprachen definiert/konstruiert wird	

Mehrsprachencurriculum Südtirol Umgang mit Mehrsprachigkeit SAVOIR FAIRE			
Kompetenzen am Ende der 5. Klasse Oberschule			
Die/Der Lernende kann:			
in einer mehrsprachigen Situation/in einem mehrsprachigen Kontext bewusst handeln	Grundschule	In der Erstsprache erworbene Lese-, Hör- und Hör-/Sehstrategien in weiteren Sprachen intuitiv anwenden können Eine Ähnlichkeit zwischen verschiedenen Sprachen wahrnehmen können (Laute, Syntax, Schreibweise, Lexis usw.) Bedeutung von Wörtern in einer nicht oder weniger bekannten Sprache anhand von Sprachvergleich erschließen können Sich in einfachen bilingualen Kommunikationssituationen zurechtfinden können	
	Mittelschule	Sich auf eine bereits bekannte Sprache/Kultur stützen können, um Verfahren zur Entdeckung und Strukturierung einer anderen Sprache/Kultur auszuarbeiten Wörter unterschiedlicher Herkunft auf der Grundlage verschiedener sprachlicher Indizien erkennen können Beziehungen zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen durch Beobachtung/Analyse/Identifikation herstellen können Die direkte sprachliche (phonetische, lexikalische, grammatikalische, syntaktische usw.) Nähe wahrnehmen können Bewusst wahrgenommene formale Regularitäten und Abweichungen auf andere Sprachen übertragen können Lese-, Hör- und Hör-/Sehstrategien in der Erstsprache identifizieren und diese in weiteren Sprachen anwenden können Sich auf Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen einstellen können Einen bilingualen/plurilingualen Diskurs in Gang setzen können, insofern sich eine Situation dazu bietet	
verschiedene Kulturen miteinander in Beziehung setzen und im mehrsprachigen Kontext situationsbezogen erfolgreich kommunizieren	Oberschule 1. Biennium	Hypothesen über die Strukturen/das Funktionieren einer Sprache/Kultur auf der Grundlage der Beobachtung verschiedener Sprachen/Kulturen aufstellen können Sprachen im Hinblick auf deren Phonetik, Graphie, Grammatik, Satzstruktur und grammatische Funktionen vergleichen können Soziolinguistische/soziokulturelle Unterschiede beim Kommunizieren berücksichtigen können Sprachen/Codes/Kommunikationswege variieren/wechseln können Sich auf Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen einstellen können Lese-, Hör- und Hör-/Sehstrategien in der Erstsprache identifizieren und diese in weiteren Sprachen anwenden können Ausgehend von einer Gesamtheit plurilingualer Unterlagen einen Kommentar/ein Referat in einer Sprache vortragen können Als Mittlerin/Mittler zwischen den Sprachen und Kulturen agieren	
zwischen verschiedenen Kulturen sprachlich und kulturell mitteln			
von einer Sprache zur anderen wechseln (Codeswitching)	Oberschule 3.–5. Klasse	Ausgehend von einer Gesamtheit plurilingualer Unterlagen einen Kommentar/ein Referat in einer Sprache vortragen können Einen Text durch Vermischen von Registern/Varietäten/Sprachen erstellen können Missverständnisse und Konfliktsituationen bewältigen können, die zwischen Gesprächspartnern mit unterschiedlicher Muttersprache und unterschiedlichem kulturellen Hintergrund entstehen können Sprachen/Codes/Kommunikationswege variieren/wechseln können Als Mittlerin/Mittler zwischen den Sprachen und Kulturen agieren Interlinguale Transfers von bekannten Sprachen in eine unbekannte Sprache durchführen können	

Mehrsprachencurriculum Südtirol Sprachlern- und Transferstrategien SAVOIR APPRENDRE		
Kompetenzen am Ende der 5. Klasse Oberschule	Die/Der Lernende kann:	
	die eigenen Sprachkenntnisse beim Erlernen weiterer Sprachen bewusst nutzen	
	Grundschule	Das eigene sprachliche und kulturelle Vorwissen für den Lernprozess nutzen können Sprachübergreifende Lernstrategien bewusst einsetzen können
	Mittelschule	Die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen beim Erlernen einer neuen Sprache nutzen können Das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen beim Erlernen einer neuen Sprache nutzen können Sprachübergreifende Lernstrategien bewusst einsetzen können Sprachliche Hilfsmittel (einsprachige und zweisprachige Wörterbücher, Grammatiken) einsetzen können
	Oberschule 1. Biennium	Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen, die man mehr oder weniger gut beherrscht, systematisch erfassen und nutzen können Die eigenen Erfahrungen beim Erlernen einer neuen Sprache, eigene Kompetenzen und das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen nutzen können Sprachübergreifende Lernstrategien beobachten/kontrollieren und bewusst einsetzen können Regularitäten einer unbekannten Sprache (phonetisch, graphemisch, prosodisch usw.) erkennen und auf andere Sprachen übertragen können
	Oberschule 3.–5. Klasse	Die eigenen Erfahrungen, eigene Kompetenzen und das eigene sprachliche/kulturelle Vorwissen beim Erlernen einer neuen Sprache nutzen können Sprachübergreifende Lernstrategien bewusst einsetzen können Von den durchgeführten Transfers aus einer unbekannten Sprache in eine andere Sprache profitieren können

Mehrsprachencurriculum Südtirol Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt SAVOIR ETRE			
Die/Der Lernende kann:	Handlungsspielräume der persönlichen Mehrsprachigkeit bewusst wahrnehmen und nutzen	Grundschule	Aufmerksamkeit für andere Sprachen/Kulturen/Personen im Allgemeinen Wahrnehmung fremder Zeichen und Schriften (Anführungszeichen, Akzente, Schriftzeichen usw.) Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen/Kulturen Wertschätzung aller in einer Klasse und Schule vertretenen Sprachen und Kulturen Wahrnehmung einer mehrsprachigen Identität als vorteilhaft
		Mittelschule	Sensibilität sowohl für die Unterschiede als auch für die Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen/Kulturen Aufmerksamkeit für formale Aspekte von anderen Sprachen Neugier für andere Sprachen und Kulturen Bereitschaft zur Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen Vertrauen in die eigenen Analyse- und Beobachtungsfähigkeiten im Umgang mit wenig oder nicht vertrauten Sprachen Bereitschaft zur Überwindung von Vorurteilen bzw. für das Lernen hinderlichen Einstellungen Bereitschaft zum Abbau von Vorurteilen in Bezug auf die eigene Kultur/andere Kulturen Wahrnehmung einer mehrsprachigen Identität als vorteilhaft Wertschätzung aller in einer Klasse und Schule vertretenen Sprachen und Kulturen
		Oberschule 1. Biennium	Akzeptanz der Komplexität der sprachlichen/kulturellen Unterschiede (und folglich der Tatsache, nicht alles verstehen zu können) Sensibilität für die Vielsprachigkeit und die Multikulturalität im näheren Umfeld und in einem erweiterten Kontext Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationen der Wirklichkeit/Wertesysteme (sprachliche Stereotype und Implikationen, Bedeutung von Verhaltensweisen etc.) Vertrauen in die eigenen Analyse- und Beobachtungsfähigkeiten im Umgang mit wenig oder nicht vertrauten Sprachen Bereitschaft zum Abbau von Vorurteilen in Bezug auf die eigene Kultur/andere Kulturen Akzeptanz der Verwendung von zwei (oder mehreren) Sprachen im Wechsel (vor allem bei Sprechern mit gleichem oder ähnlichem mehrsprachigen Repertoire) Wachsamkeit für die Möglichkeiten kultureller Öffnung/Bereicherung durch den Kontakt mit anderen Sprachen/Kulturen Wertschätzung aller in einer Klasse, der Schule und dem Umfeld vertretenen Sprachen und Kulturen Anerkennung des Wertes der eigenen Mehrsprachigkeit unabhängig vom Schulkontext
		Oberschule 3.-5. Klasse	Bereitschaft zur Distanzierung von der eigenen Sprache/Kultur und zu deren Betrachtung von außen Akzeptanz unterschiedlicher Interpretationen der Wirklichkeit/Wertesysteme (sprachliche Stereotype und Implikationen, Bedeutung von Verhaltensweisen etc.) Bereitschaft zur Verwendung von zwei (oder mehr) Sprachen im Wechsel (vor allem bei Sprechern mit gleichem oder ähnlichem mehrsprachigen Repertoire) Bereitschaft zu einer pluralen (verbalen/nonverbalen) Kommunikation und Interaktion unter Berücksichtigung der dem Kontext angemessenen Konventionen und Bräuche Annahme der Herausforderung der sprachlichen/kulturellen Vielfalt (in dem Bewusstsein, über die bloße Toleranz hinwegzuschreiten, und damit tieferes Verständnis, Respekt und Akzeptanz zu erreichen) Wachsamkeit für die Möglichkeiten kultureller Öffnung/Bereicherung durch den Kontakt mit anderen Sprachen/Kulturen Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen Anerkennung des Wertes der eigenen Mehrsprachigkeit unabhängig vom Schulkontext Kritisches Hinterfragen der Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und zu unterschiedlichen Wertesystemen
	Kompetenzen am Ende der 5. Klasse Oberschule		

