
Band 4

Französischdidaktik im Dialog

Herausgegeben von Michael Frings und Jens F. Heiderich

Michael Frings,
Sabine E. Paffenholz & Klaus Sundermann (edd.)

Vernetzter Sprachunterricht

**Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch,
Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog**

Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des
Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

ibidem

Michael Frings,
Sabine E. Paffenholz & Klaus Sundermann (edd.)

Vernetzter Sprachunterricht

**Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch,
Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog**

Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des
Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz

Französischdidaktik im Dialog (FDD)

Herausgegeben von Michael Frings und Jens F. Heiderich

ISSN 2191-8155

- 1 *Michael Frings & Frank Schöpp (edd.)*
Varietäten im Französischunterricht
I. Französische Fachdidaktiktagung (Gutenberg-Gymnasium, Mainz)
ISBN 978-3-8382-0224-2
- 2 *Michael Frings & Jens F. Heiderich (edd.)*
Ökonomische Bildung im Französischunterricht
II. Französische Fachdidaktiktagung (Gutenberg-Gymnasium, Mainz)
ISBN 978-3-8382-0244-0
- 3 *Christophe Losfeld & Eva Leitzke-Ungerer (edd.)*
Hundert Jahre danach ... *La Grande Guerre*:
Konzepte und Vorschläge für den Französischunterricht
und den bilingualen Geschichtsunterricht
ISBN 978-3-8382-0795-7
- 4 *Michael Frings, Sabine E. Paffenholz & Klaus Sundermann (edd.)*
Vernetzter Sprachunterricht
Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch
und Spanisch im Dialog
Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des Pädagogischen
Landesinstituts Rheinland-Pfalz
ISBN 978-3-8382-0850-3

*Michael Frings,
Sabine E. Paffenholz & Klaus Sundermann (edd.)*

VERNETZTER SPRACHUNTERRICHT
**DIE SCHULFREMDSPRACHEN ENGLISCH,
FRANZÖSISCH, GRIECHISCH, ITALIENISCH, LATEIN,
RUSSISCH UND SPANISCH IM DIALOG**

Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des
Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz

ibidem-Verlag
Stuttgart

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.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISSN 2194-8155

ISBN-13: 978-3-8382-6850-7

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2017

Alle Rechte vorbehalten

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

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Sprachen vernetzen – Synergien nutzen	11
FRANK SCHÖPP (Würzburg)	
Sprachen vernetzen – aber wie?	13
WOLFGANG HALLET (Gießen)	
Vernetzendes Sprachlernen und integrative Mehrsprachigkeit im Fremd- sprachenunterricht	31
JOHANNES MÜLLER-LANCÉ (Mannheim)	
Sprachvernetzung: Neuronale, kognitive und didaktische Implikationen für das Projekt „Latein Plus“	55
MARTIN BLAWID (Freigericht)	
<i>Onora la famiglia!</i> Corleone und seine Spuren aus transatlantischer Perspektive. Ansätze einer fächerverbindenden Didaktik zwischen Englisch und Italienisch.....	91
TAMARA CHOITZ (Andernach) & SUSANNE GIPPERT (Bad Neuenahr-Ahrweiler)	
Griechische Mythen in lateinischen Lehrwerken	103
THOMAS BRUNS (Trier)	
Von „Nathalie“ bis „Okno v Pariž“ – Fremdsprachenunterricht zwischen drei Kulturen	115
Lesen – Lernen – Leben: Verbindendes in den Literaturen	127
PETER RIEMER (Saarbrücken)	
Die griechische Komödie in Rom – die römische Komödie in Europa	129
SUSANNE GIPPERT (Bad Neuenahr-Ahrweiler)	
„Star quality“ – <i>Antony and Cleopatra</i> bei Shakespeare, Plutarch und Vergil	145
RICARDA MÜLLER (Bad Kreuznach)	
Die Ringparabel als europäisches Thema: <i>Gesta Romanorum</i> – Boccaccio – Lessing	157
JOHANNES KRAMER (Trier)	
Liebe entsteht beim Lesen von der Liebe	175
KURT ROESKE (Ober-Olm)	
Iphigenie in Orem und in Aulis – Neil LaBute, Aischylos und Euripides	195
KURT ROESKE (Ober-Olm)	
Der Tod für das Vaterland – Zwei Gefallenenreden: Perikles und Abraham Lincoln	205

Andere Länder – andere Sitten?! Sprachen erschließen, Kulturen verbinden	215
DANIEL REIMANN (Duisburg-Essen)	
Inter- und transkulturelles Lernen im romanischen Tertiärsprachen- und im altsprachlichen Unterricht (Fokus: Spanisch, Italienisch, Griechisch)	217
NORBERT BECKER (Mainz)	
Frankophone Autoren zwischen zwei Kulturen am Beispiel Maghreb – Frankreich	237
TAMARA CHOITZ (Andernach) & HILDEGARD HERSCHBACH (Neuerburg)	
Homophobie vom Altertum bis in die Gegenwart	249
REBECCA KRUG (Mainz)	
Mehr als Mord und Totschlag – Kriminalliteratur im Russischunterricht	261
NATALIA FELD (Frankfurt a.M.)	
Texte der Migration als Erfahrungsprotokoll und Experimentierfeld	273
Non solo lingue – Vernetzung von sprachlichen und nichtsprachlichen Fächern ..	285
WOLFGANG HALLET (Gießen)	
Mehrsprachigkeit durch thematische Vernetzung von Sprachunterricht und Fachunterricht	287
JENS F. HEIDERICH (Mainz)	
Materialgestütztes Schreiben. Wissenschaftspropädeutisches Perspektiven eines vernetzten Sprachenlernens am Beispiel des Praktikantenromans	303
CORINNA KOCH (Paderborn)	
<i>English-Physics, Français-Histoire, Español-Arte</i> : Comics als Ausgangspunkt für fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht	317
EVA-TABEA MEINEKE (Mannheim) & ANDREAS SCHÜRMAN (Mainz)	
Impressionismus in Kunst und Literatur	331
Abendveranstaltungen	367
JOHANNES KRAMER (Trier) & SYLVIA THIELE (Mainz)	
Dolomitenladinisch – Papiamentu – Sardisch	369
Autoren- und Herausgeberverzeichnis	393

Vorwort

Nach Abschluss des Schulprojekts „Latein plus“ in Rheinland-Pfalz¹ im Sommer 2005 und der anschließenden Überführung dieses Modells in ein Regelangebot wurden die Ergebnisse der Projektphase über Fortbildungen und Veröffentlichungen einem größeren Kreis von Lehrkräften und den zum Abitur führenden Schulen im Land vorgestellt. Dabei ging es zunächst um Anregungen für die Unterrichtspraxis und ganz konkrete Materialien, die aus der Zusammenarbeit der Fächer Latein und Englisch, aber auch unter Einbeziehung des Faches Deutsch und ggf. weiterer Fächer, erwachsen waren.²

Das Projektteam „Latein plus“ hat früh in den Blick genommen, dass eine gewinnbringende und nachhaltige Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen, die in zeitlicher Parallelität den Sprachunterricht einer Lerngruppe gestalten, über die organisatorische Abstimmung und den Erfahrungs- und Materialaustausch hinausgehen müsse. Damit zeichnete sich als Ziellinie eine Vernetzung zwischen den Fächern im Bereich der Didaktik und Methodik ab.

Im dritten Band der Handreichung zum Schulprojekt „Latein plus“³ ist der weitere Weg ausführlich beschrieben. Wissenschaftliche Beiträge aus der Latinistik, der Anglistik und der Romanistik beleuchten Aspekte einer gemeinsamen Fremdsprachendidaktik, die die alten und die modernen Schulfremdsprachen einbezieht.

In der Einführung zu Band 3 der Handreichung ist bereits die Fortbildungsreihe vorgestellt worden, die mit grundsätzlichen Überlegungen, unterrichtspraktischen Anregungen und Stundenentwürfen einem vernetzten Sprachunterricht am Gymnasium den Weg bereiten sollte. Sie fand in vier Veranstaltungen von Herbst

¹ Die Genese und die Rahmenbedingungen des Schulprojekts sind in der Handreichung Band 1 („Dokumentation“), herausgegeben vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach 2006, ausführlich erläutert.

² Zahlreiche aus dem Schulprojekt hervorgegangene Unterrichtsmaterialien enthält Handreichung Band 2 („Materialien“), herausgegeben vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach 2008.

³ Handreichungen zum Schulprojekt „Latein plus“, Bd. 3 („Didaktische Ansätze“), herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Mainz 2013.

2012 bis Frühjahr 2014 in Zusammenarbeit des Bildungsministeriums mit dem Pädagogischen Landesinstitut statt. Beteiligt waren alle sieben Schulfremdsprachen in Rheinland-Pfalz: Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Italienisch, Griechisch und Russisch.

Die Fortbildungsreihe setzte sich wie folgt zusammen:

Oktober 2012: „Sprachen vernetzen – Synergien nutzen“

Schwerpunkt: Sprache

Plenarvorträge:

Prof. Dr. Johannes Müller-Lancé, Universität Mannheim

Frank Schöpp, Julius-Maximilian-Universität Würzburg

Juni 2013: „Lesen – Lernen – Leben: Verbindendes in den Literaturen“

Schwerpunkt: Literatur

Plenarvorträge:

Prof. Dr. Peter Riemer, Universität des Saarlandes, Saarbrücken

OSTD i.R. Kurt Roeske, Mainz

Prof. Dr. Johannes Kramer, Universität Trier

November 2013: „Andere Länder – andere Sitten?! Sprachen erschließen, Kulturen verbinden“

Schwerpunkt: inter- und transkulturelles Lernen

Plenarvorträge:

Prof. Dr. Laurenz Volkmann, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prof. Dr. Daniel Reimann, Universität Duisburg-Essen

Juni 2014: „*Non solo lingue* – Vernetzung von sprachlichen und nichtsprachlichen Fächern“

Schwerpunkt: Sprachen und nichtsprachliche Fächer

Plenarvorträge:

Prof. Dr. Wolfgang Hallet, Justus-Liebig-Universität Gießen

Ltd. RSD Peter Epp, Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Trier

Die jeweils zweitägigen Veranstaltungen am Pädagogischen Landesinstitut Boppard waren so strukturiert, dass neben den Plenarvorträgen mit grundsätzlichen Impulsen parallel angebotene Workshops zu Unterrichtsentwürfen und *Best Practice*-Beispielen, in denen zwei oder mehrere schulische Fremdsprachen verbun-

den waren, vorgestellt und diskutiert wurden. Als besonderes, allerdings freiwilliges Angebot wurde am Abend die Einführung in eine nicht zum schulischen Fächerkanon gehörende Fremdsprache geboten: Ladinisch, Sardisch, Rumänisch und Papiamentu. Nach den komplexen Plenarvorträgen, den oft von umfangreichen Materialien begleiteten Präsentationen und dem lebhaften Erfahrungsaustausch erfreute sich die Kür am Abend bei vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern besonderer Beliebtheit. Die folgenden Seiten enthalten eine große Auswahl der wichtigsten Beiträge dieser Fortbildungsreihe; sie sind jeweils den Schwerpunktthemen zugeordnet.

An der Gestaltung des Fortbildungsprogramms haben in einer breiten Zusammenarbeit Lehrende an Schulen und Universitäten mitgewirkt. Die große Mehrheit der Beiträge wird gleichzeitig als Band 4 der Handreichungen zum Schulprojekt „Latein plus“ und als Band 4 der Schriftenreihe „Französischdidaktik im Dialog (FDD)“ herausgegeben. Die wenigen Abweichungen in der Zusammenstellung der Beiträge haben u.a. mit bereits erschienenen Veröffentlichungen der Autorinnen und Autoren zu tun. So ist der o.g. Plenarvortrag von Johannes Müller-Lancé bereits im dritten Band der Handreichungen zu „Latein plus“ zu finden.

Trotz des beträchtlichen Umfangs der vorliegenden Publikation mussten die Herausgeber eine Auswahl treffen. Unser großer Dank gilt daher nicht nur den Damen und Herren, deren Beiträge hier erschienen sind, sondern auch denjenigen Kolleginnen und Kollegen, die darüber hinaus mit hochwertigen Präsentationen und Vorträgen zur Qualität der Fortbildungsreihe beigetragen haben.

Ein besonderer Dank gilt den Mitgliedern der Arbeitsgruppe, die zusammen mit den Herausgebern die Fortbildungsreihe konzipiert, durchgeführt und betreut sowie zum Teil auch selbst Workshops gestaltet haben:

StD i.R. Dr. Norbert Becker, Mainz

OStR' Barbara Challe, Ministerium für Bildung; jetzt Gymnasium am
Römerkastell Bad Kreuznach

StD' Prof. Dr. Tamara Choitz, Kurfürst-Salentin-Gymnasium Andernach

StD' Dr. Susanne Gippert, Are-Gymnasium Bad Neuenahr-Ahrweiler

StD' Hildegard Herschbach, Staatl. Eifel-Gymnasium Neuerburg

StD' Karla Schick, Karolinen-Gymnasium Frankenthal

StD Thomas Scholz, Max-von-Laue-Gymnasium Koblenz

StD i. K. Frank-Michael Strauss, Priv. Gymnasium der Franziskanerinnen
Remagen

Die vorliegende Veröffentlichung soll nicht nur das gemeinsam Geleistete dokumentieren, sondern vor allem dazu beitragen, vielfältige Anregungen und Impulse in die Schulen zu tragen und den Lehrerinnen und Lehrern der sprachlichen Fächer Ansätze zu einem vernetzten Unterricht in die Hand zu geben, die sicher mit Blick auf schulische Profile, Rahmenbedingungen und Freiräume angepasst werden müssen an das in der Unterrichtspraxis Umsetzbare. Die Fortbildungsreihe, deren Fortsetzung sich viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewünscht hatten, ist nach der Behandlung der genannten Schwerpunktthemen abgeschlossen; ihre Veranstalter bieten aber Hilfe an, um Studientage, schulinterne oder regionale Fortbildungen durchzuführen. Der Spiegelung der hier erarbeiteten Ansätze eines vernetzten Sprachunterrichts am Gymnasium in den unterschiedlichen und facettenreichen Profilen unserer Schulen sehen wir mit Spannung entgegen. Eine erste Veranstaltung, zu der sich Kolleginnen und Kollegen landesweit angemeldet haben, hat im Dezember 2016 in Speyer stattgefunden und ist vom Gymnasium am Kaiserdom Speyer sowie vom Regino-Gymnasium Prüm gestaltet worden.

Die Herausgeber

SPRACHEN VERNETZEN – SYNERGIEN NUTZEN

Sprachen vernetzen – aber wie?

Frank Schöpp (Würzburg)

Einleitung

Wie kann im schulischen Fremdsprachenunterricht eine Vernetzung aller von den Lernenden mitgebrachten Sprachen aussehen? Diese Frage steht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Vor der Vorstellung möglicher Antworten soll jedoch noch auf eine andere Frage eingegangen werden, nämlich die nach dem Warum. Warum überhaupt ist es sinnvoll, die Sprachen der Schülerinnen und Schüler aufeinander zu beziehen, Sprachen zu vergleichen, sich über Parallelen ebenso wie Unterschiede zwischen Sprachen auszutauschen und so das Nachdenken über Sprache als eine feste Komponente des Unterrichts ins Klassenzimmer zu holen? Die Antwort auf diese Frage liefert die Neurolinguistik, eine Teildisziplin der Linguistik, die den Zusammenhang von alltäglicher, natürlicher Sprachverarbeitung und Gehirn untersucht. Zahlreiche Studien aus diesem Bereich geben Grund zur Annahme, dass den verschiedenen Sprachen eines Individuums ein *gemeinsames* neuronales Netzwerk zugrunde liegt. Welche Konsequenz daraus für den schulischen Fremdsprachenunterricht zu ziehen ist, sei hier mit Müller-Lancé (2013, 21) festgehalten:

Wir können [...] im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht festhalten, dass verschiedene Sprachen weder in unterschiedlichen Hirnarealen noch in getrennten Speichern verarbeitet werden, und dass die entsprechenden neuronalen Netzwerke über *spreading activation* in alle möglichen, auch interlingualen Richtungen verbunden sein können. Es bringt also nichts, sprachübergreifende Assoziationen wegen der Gefahr von Interferenzen im Unterricht zu unterdrücken. Diese Assoziationen werden sich ohnehin einstellen – sinnvoller ist es, ihnen auf allen Ebenen [...] offensiv zu begegnen und sie zur vergleichenden Bewusstmachung von Phänomenen zu nutzen.¹

¹ Vgl. auch Neuner (2009, 14): „Genauere Untersuchungen des Spracherwerbsprozesses machen deutlich, dass sich das Erlernen mehrerer Fremdsprachen nicht in separaten ‚Schubläden‘ unseres Kopfes vollzieht, sondern in der Entfaltung der einen grundlegenden Sprachfähigkeit des Menschen besteht. Man kann das mit der Ausbildung eines Netzwerks aller im Gedächtnis vorhandener sprachlicher Elemente vergleichen, eines Netzes, das sich beim Fremdsprachenlernen beständig erweitert, engmaschiger verknotet und immer stärker ausdifferenziert wird.“ Hochinteressant sind in diesem Zusammenhang einige neuere und neueste neurolinguistische Forschungsergebnisse, die Zwei- und Mehrsprachigen ein im

Dass sich sprachenübergreifende Assoziationen nicht vermeiden lassen, ist leicht anhand eines einfachen Experiments überprüfbar. Es genügt ein Blick auf die folgenden Überschriften, die allesamt Online-Zeitungen entnommen sind:

Eksporten til Tyskland hæmmer dansk økonomi²

L'extrema dreita protesta en diverses ciutats europees contra l'acollida de refugiats³

Agenten vangen honden met lasso⁴

"Acordo ortográfico" em França. A ideia é acabar com o acento circunflexo⁵

Operace Borat – fascinující akce českých špiónů v Libanonu⁶

Wer diese Schlagzeilen liest, rekuriert dabei, „und zwar auch ohne explizite Aufforderung oder Instruktion“ (Hallet 2015, 33f.), auf sein komplettes, individuell verfügbares sprachliches Wissen sowie das diesem inhärente Welt- bzw. Erfahrungswissen. Dabei versteht sich von selbst, dass die erfolgreiche Dekodierung der dänischen, katalanischen, niederländischen, portugiesischen und tschechischen Titel in direkter Abhängigkeit zu den individuellen Sprachenkenntnissen steht. Wer neben einer muttersprachlichen Kompetenz im Deutschen lediglich über Englischkenntnisse verfügt, dürfte bei einigen Titeln weniger verstehen als jemand, der zusätzlich auch über Kenntnisse in einer oder mehreren romanischen Sprache(n) verfügt. Entsprechendes gilt für die tschechische Schlagzeile und die Kompetenzen in einer slawischen Sprache. Die individuellen Kompetenzen einer Leserin bzw. eines Lesers in den (Teil-)Fertigkeiten aller ihr bzw. ihm verfügbaren Sprachen haben also einen Einfluss auf ihre bzw. seine Fähigkeit, Äußerungen in Sprachen, die sie bzw. er nicht formal gelernt hat, zu verstehen.

Vergleich zu Einsprachigen höheres Maß an kognitiver Leistungsfähigkeit bis ins hohe Alter bescheinigen. Vgl. ferner Bak et al. (2014, 962): „Millions of people across the world acquire their second language later in life: in school, university, or work, or through migration or marriage to a member of another linguistic community. Many never reach native-like perfection. For this population, our results are particularly relevant; bilingualism in its broad definition, even if acquired in adulthood, might have beneficial effects on cognition independent of CI (= childhood intelligence; FS).“

² [http://www.jyllands-posten.dk/\(01.08.2016](http://www.jyllands-posten.dk/(01.08.2016)

³ http://www.elperiodico.cat/ca/?_ga=1.134150281.601021521.1454661994 (01.08.2016)

⁴ <http://www.telegraaf.nl/> (01.08.2016)

⁵ <http://www.dn.pt/> (01.08.2016)

⁶ <http://ihned.cz/> (01.08.2016)

Multiples Sprachenlernen – das Modell von Hufeisen (2011)

Es ist das Verdienst der Tertiärsprachenforschung, eine Reihe wertvoller Erkenntnisse über Interdependenzen aller beteiligten Sprachen sowie Präferenzen und Synergien in den Erwerbsprozessen aufgezeigt und empirisch überprüft zu haben. In diesem Zusammenhang sind verschiedene interessante Modelle zum Mehrsprachenlernen entstanden. Eines der meist zitierten ist das Faktorenmodell 2.0 von Hufeisen (2011). Es handelt sich um ein Modell zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens, das die Auswirkungen früherer Sprachlernerfahrungen auf den Erwerb weiterer Sprachen erklärt. Auf der ersten Stufe des Modells steht der Erstspracherwerb, auf den im Rahmen dieses Beitrags nicht näher eingegangen werden kann. Die erwähnten Sprachlernerfahrungen und das in diesem Kontext relevante Wissen hat Hufeisen unter dem Begriff „Fremdsprachenspezifische Faktoren“ zusammengefasst. Diese entwickeln sich im Kontakt mit der ersten Fremdsprache, der L2.

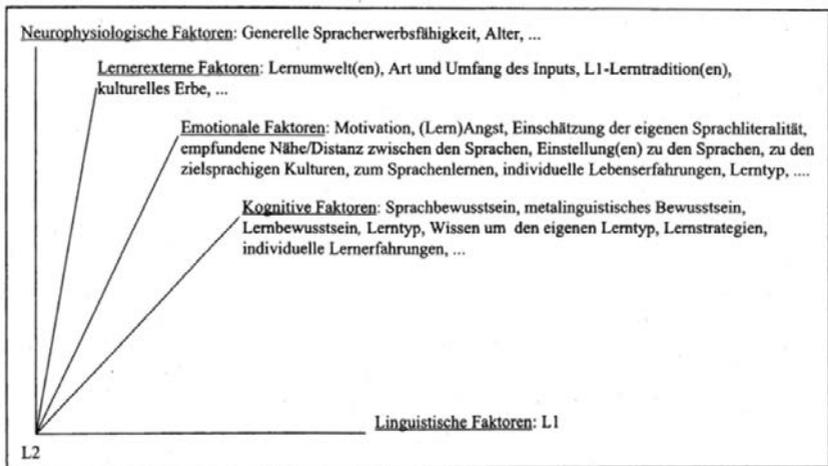


Abb. 1: Lernen einer ersten Fremdsprache (Hufeisen 2011, 203)

Wirksam werden die fremdsprachenspezifischen Faktoren jedoch erst bei der Beschäftigung mit der zweiten Fremdsprache (L3), wenn die Lernenden auf ihre individuellen Erfahrungen mit der L2 zurückgreifen können.

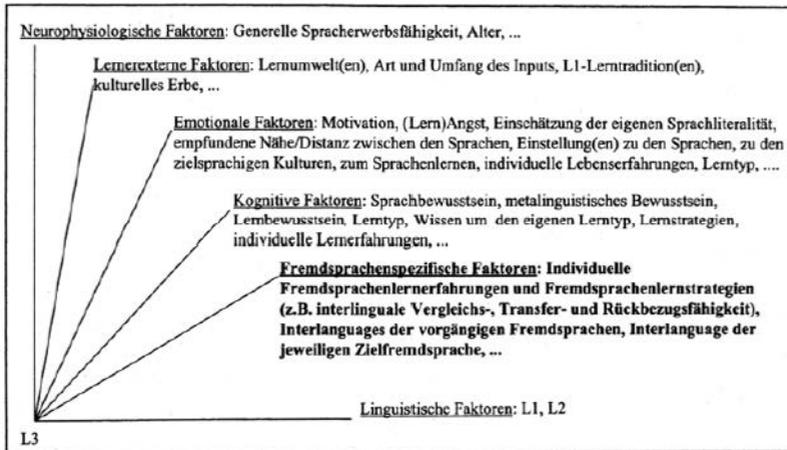


Abb. 2: Lernen einer zweiten Fremdsprache (Hufeisen 2011, 204)

Erfahrungen mit dem Lernen der ersten Fremdsprache können auf das Lernen der zweiten übertragen werden (wenn sie sich z.B. als gut funktionierend und erfolgreich erwiesen haben) oder völlig vermieden werden (wenn sie beispielsweise als ungeeignet empfunden wurden); Vergleiche zwischen den Lernprozessen und/oder den Sprachen können helfen. Der gezielte Einsatz bestimmter Lernstrategien bei typischen Fremdsprachenaufgaben (z.B. Wie lerne ich am besten Vokabeln? Wie gehe ich am geschicktesten bei der Konzeption von Texten, die ich schreiben muss, vor?) kann im Idealfalle das Lernen der weiteren Fremdsprachen erleichtern (ibid., 203f.).⁷

Mehrsprachigkeit in aktuellen bildungspolitischen Dokumenten

Seit der Mitte der 1990er Jahre betonen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik verortete Arbeiten das Potenzial aller einem Individuum verfügbaren Sprachen für die Beschäftigung mit einer neuen Fremdsprache. Entsprechende Formulierungen sind seit der Jahrtausendwende ein Charakteristikum der Lehrpläne für Fremdsprachen, in den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) spiegelt sich diese Entwicklung in der Eta-

⁷ Vgl. Roche (2011, 29): „Untersuchungen zur Worterkennung zeigen tatsächlich – und anders, als verbreitet angenommen wird –, dass Lerner besonders im Anfangsstadium versuchen, Neues über die erste Fremdsprache oder andere Fremdsprachen zu lösen, um den Rückgriff auf die L1 zu vermeiden.“

blierung der beiden transversalen Kompetenzen *Sprachbewusstheit* und *Sprachlernkompetenz* wider. Stellvertretend für eine Reihe aktueller Lehrpläne sei an dieser Stelle der rheinland-pfälzische Lehrplan Italienisch für die Sekundarstufen I und II (MBWWK 2013, 6) zitiert, der im Kapitel „Didaktisch-methodische Leitlinien für den Unterricht“ unter dem Stichwort „Sprachvernetzung“ festhält:

Im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik nutzt der Italienischunterricht die Sprachkenntnisse der Lernenden zur Entwicklung ihres Sprachbewusstseins im Allgemeinen und zum Aufbau ihrer kommunikativen Kompetenzen im Besonderen.

Da die kognitive Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Sprachen in erster Linie das Verstehen geschriebener Texte in einer vermeintlich neuen Sprache erleichtert, wird im Kapitel „Entwicklung kommunikativer Kompetenzen“ in Bezug auf die Entwicklung der Lesekompetenz im Italienischen völlig zu Recht ein im Vergleich zu den anderen Teilkompetenzen höheres Niveau gefordert (ibid., 8). Allerdings werden weder das Englische noch andere Fremdsprachen explizit erwähnt. Der rheinland-pfälzische Lehrplan Spanisch (MBWWK 2012) ist in dieser Hinsicht konkreter. Unter der Überschrift „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ heißt es dort (6f.):

Schülerinnen und Schüler, die in Rheinland-Pfalz Spanisch erlernen, verfügen bereits über Kenntnisse in anderen Sprachen, die beim Erlernen der neuen Fremdsprache mitspielen. Daher gilt es, diesen unbewussten Sprachen- und Kulturtransfer für einen interlingualen Vergleich von verwandten Sprachen im Sinne der Lernökonomie nutzbar zu machen. Dies betrifft vor allem die rezeptive Fertigkeit des Texterschließens, die bei Lernenden einer dritten oder auch vierten Fremdsprache weiter fortgeschritten ist als aktive Kompetenzen. Sprachvernetzende Übungen bieten sich zudem bei einem Vergleich sprachlicher Phänomene (z.B. Gebrauch des Imperfekts im Lateinischen, Französischen und Spanischen, *subjuntivo* vs. *subjunctif*, engl. *progressive* vs. span. *gerundio*) sowie interlingualer Wortschatzarbeit an.

Dass sich eine ähnliche Konkretisierung nicht auch im ein Jahr später erschienenen Lehrplan Italienisch (MBWWK 2013) befindet, ist bedauerlich, könnte aber als Indiz dafür gewertet werden, dass selbst innerhalb eines Bundeslandes auf der Ebene der Erstellung von Lehrplänen keine fachübergreifende Kooperation stattfindet. Tatsache ist, dass der Rückgriff auf den französischen *subjunctif* ebenso

lernförderlich bei der Erarbeitung des italienischen *congiuntivo* ist wie die Kontrastierung der englischen *progressive*-Form mit dem italienischen *gerundio*.⁸

Sprachenvernetzendes Lehren und Lernen in der Praxis des Schulalltags

Trotz der Verankerung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den offiziellen bildungspolitischen Dokumenten findet der Fremdsprachenunterricht in vielen Klassenzimmern noch immer streng einsprachig statt, d.h. ohne Bezüge zu parallel oder zuvor erlernten Sprachen sowie ohne Berücksichtigung der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit vieler Lernender. Das von Hallet (2011, 214) gezeichnete Bild dürfte nach wie vor eher die Regel als die Ausnahme darstellen:

In wenigen Sätzen kann man die Beziehungen der an den Schulen unterrichteten Sprachen (auch Deutsch und Latein) untereinander so beschreiben: Die verschiedenen Sprachenfolgen folgen sukzessiv und sozusagen vertikal aufeinander; in ihrer jeweiligen Gleichzeitigkeit (horizontal) werden sie kaum oder nur beiläufig aufeinander bezogen, jedenfalls didaktisch und im Unterrichtsdiskurs. Auch sind die Fremdsprachendidaktiken und der schulische Fremdsprachenunterricht immer noch weitestgehend monolingual zugeschnitten. Den Lernenden aber sind kognitiv alle erlernten Sprachen praktisch in jedem einzelnen Sprechakt, oft sogar bis hinunter zur Mikroebene der Wortbildung (zum Beispiel *un-* als Negationspräfix), gleichzeitig präsent. Sie suchen kognitiv mehr oder weniger automatisiert nach sprachstrukturellen oder lexiko-semantischen Analogien, Ähnlichkeiten, Verwandtschaften.

Die Gründe für diesen ernüchternden Befund sind vielfältig, eine Schlüsselrolle spielen dabei die Lehrkräfte. Viele von ihnen nehmen sich ausschließlich als Expertinnen und Experten für die von ihnen unterrichtete Zielsprache wahr, sehen sich aber nicht in der Pflicht, Unterrichtszeit in die Entwicklung der schülerseitigen mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz⁹ zu investieren. Zwar besteht innerhalb der fachdidaktischen Diskussion größtenteils Einigkeit, dass ein Umdenken aller an Fremdsprachenunterricht Beteiligten erforderlich ist, damit sich sprachenvernetzendes Lernen flächendeckend in der Schullandschaft etablie-

⁸ Vgl. Bransford et al. (2000, 78): „Effective teaching supports positive transfer by actively identifying the relevant knowledge and strengths that students bring to a learning situation and building on them.“

⁹ Eine „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“ umfasst „das ganze Spektrum der Sprachen [...], die einem Menschen zur Verfügung stehen“ (Europarat 2001, 163).

ren kann, dennoch werden mehrsprachigkeitsdidaktische Ziele mitunter noch immer als eine Gefahr für einzelsprachliche Interessen angesehen. Jakisch (2015) beispielsweise erwähnt die positiven Aspekte einer Öffnung des Englischunterrichts für Mehrsprachigkeit, gibt aber gleichzeitig zu bedenken, dass die „Belastung des Englischunterrichts mit zusätzlichen Aufgaben“ ebenso wie „Kompetenzverluste im Englischen“ und die „Vernachlässigung kommunikativer Ziele“ mögliche Konsequenzen dieser Öffnung sein könnten (26f.). Als Fazit ihrer Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu deren Sichtweisen auf und Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Englischunterricht hält Jakisch fest:

Basierend auf der während der Ausbildung vermittelten Einschätzung, als Englischlehrer schwerpunktmäßig für *eine* Sprache verantwortlich zu sein und im Englischunterricht kommunikative Kompetenzen in *einer* Sprache zu fördern, ist die praktische Umsetzung der dem Englischunterricht zgedachten ‚neuen‘ Aufgabe für die Mehrheit der befragten Lehrer [...] noch mit vielen Fragen verbunden. (29, Hervorhebungen im Original)

Damit unterstreicht die Autorin die Notwendigkeit eines veränderten Selbstkonzepts von Fremdsprachenlehrkräften – eine Forderung, die vor ihr zahlreiche andere Autoren erhoben haben, etwa Christ (1999) oder Hu (2004). Letztere plädiert für „ein neues Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern“ (2004, 71). Wer eine Fremdsprache unterrichte, müsse nicht nur Expertin bzw. Experte für diese spezifische Sprache sein, sondern ebenso für „Sprachen und Sprachlehr- und -lernprozesse im Allgemeinen“.

Möglichkeiten des sprachenvernetzenden Lehrens und Lernens

Erfreulicherweise liegen inzwischen zahlreiche Aufgabenformate zum Auf- und Ausbau des mehrsprachigen Repertoires sowie der Sprachen(lern)bewusstheit von Schülerinnen und Schülern vor. Wie Küster (2011, 142) zu Recht festhält, kommt die sprachdidaktische Dimension des sprachenvernetzenden Lehrens und Lernens „in besonderem Maße in Fokussierungen der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik [...] zum Tragen“. Daher soll das erste der beiden nachfolgend vorgestellten Unterrichtsbeispiele diesem Bereich entstammen. Mit dem Englischen und dem Französischen stehen dabei die mit Abstand meistgelernten Fremdsprachen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2015) im Fokus. Diese Beschränkung auf zwei Sprachen

erfolgt hier allerdings lediglich aus Platzgründen; selbstverständlich ist grundsätzlich die Kooperation *aller* an einer Schule angebotenen Sprachenfächer, auch der klassischen Sprachen, das Ziel.¹⁰

In jüngerer Zeit wird verstärkt die Frage diskutiert, wie ein sprachenvernetzender Unterricht „jenseits sprachstruktureller Metakognition“ (Hallet 2015, 42) aussehen kann. Hallet fordert in diesem Kontext die „Hinwendung zu Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts“, konkret zu einem „inhalts- und kommunikationsorientierte[n] Mehrsprachigkeitslernen“ (36).¹¹ Im Rahmen dieser Form des sprachenvernetzenden Lernens machen die Lernenden die Erfahrung,

dass viele, zum Teil sehr zentrale Wirklichkeitsausschnitte und Diskurse nicht monolingual verfasst sind und sprachlich wie textuell nur mehrsprachig adäquat repräsentiert werden können (37).¹²

Mit dem zweiten Beispiel soll daher dieser Entwicklung Rechnung getragen werden. Am Beispiel der Migration nach Europa soll aufgezeigt werden, wie sich Lernende des Italienischen im Rahmen einer mehrsprachigen Unterrichtseinheit, die Texte aus verschiedenen Sprachen berücksichtigt, mit einer gesellschaftlich höchst relevanten Thematik auseinandersetzen.

1. Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen nachdenken: Der folgende Vorschlag richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die Französisch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen und sich im zweiten Lernjahr befinden. Um die Möglichkeit der Anknüpfung an die Lehrwerksarbeit aufzuzeigen,

¹⁰ Sehr interessante Anregungen für eine Vernetzung der Sprachen Latein und Spanisch finden sich in Heft 1/2016 der Zeitschrift *Der Altsprachliche Unterricht*. Die erwähnte Kooperation *aller* an einer Schule vertretenen Sprachenfächer ist keinesfalls als Ausschluss der von den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit gesprochenen Sprachen zu verstehen. Im Gegenteil, diese Sprachen sollten dort, wo es sinnvoll erscheint, sichtbar werden und als Bereicherung wahrgenommen werden (vgl. Siems & Granados 2014, Schöpp 2015).

¹¹ Ein gelungenes Beispiel für diese Art des sprachenvernetzenden Lernens stellt Koch (2014) in ihrem Beitrag zur Arbeit mit Comics vor.

¹² Interessante Beispiele für eine kulturbezogene Vernetzung von Englisch und Spanisch finden sich in Leitzke-Ungerer & Blell & Vences (2012).

wurde ein Beispiel gewählt, das Bezug auf eine Lektion in einem der im schulischen Französischunterricht meistverwendeten Lehrwerke nimmt, nämlich auf *Unité 5* („S comme solidarité“) in *À plus! 2. Nouvelle édition* (Blume et al. 2013). Inhaltlicher Schwerpunkt dieser Lektion ist Mobbing in der Schule, ein Thema also, das nicht spezifisch für den Französischunterricht ist, sondern dem sich auch andere Fächer, z.B. Religion oder Sozialkunde, widmen. Da es auch Gegenstand des Englischunterrichts ist und entsprechende *Units* in den gängigen Lehrwerken enthalten sind, bietet es sich für eine Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Wortschatz der beiden Sprachen an. Die hier zur Diskussion gestellte Übung ließe sich beispielsweise in einer Systematisierungsphase einsetzen, um den Lernenden Möglichkeiten effektiver Wortschatzarbeit aufzuzeigen.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Karten mit englischen und französischen Wörtern bzw. Wendungen zum Thema „Mobbing in der Schule“. Zunächst ordnen sie in Einzel- oder Partnerarbeit die französischen den englischen Karten zu (z.B. fr. *le conflit* – engl. *conflict*), danach vergleichen sie ihre Lösungen mit den beiden ersten Tabellenspalten auf dem Arbeitsblatt (Anhang 1 ist für den Einsatz im Unterricht unbedingt zu vergrößern). In der folgenden Phase entscheiden die Lernenden über die Einteilung der Wörter bzw. Wendungen in die dritte Spalte. Stellen sie eine lexikalische Verwandtschaft zwischen einem französischen und einem englischen Wort fest, so tragen sie die orthographischen Unterschiede in die vierte Spalte ein. Sofern es keine Überforderung der Lerngruppe darstellt, könnten die Schülerinnen und Schüler in diesem Kontext gebeten werden, Hypothesen über die festgestellten Unterschiede aufzustellen. Denkbar ist, dass sie anhand der Wortpaare engl. *responsibility* – fr. *la responsabilité*¹³ und engl. *solidarity* – fr. *la solidarité* die Analogie des französischen Suffixes *-ité* zu engl. *-ity* entdecken. In einer weiteren Übung könnten die Lernenden aufgefordert werden, ausgehend von ihnen bekannten englischen Substantiven die französischen Entsprechungen zu bilden, also von engl. *diversity* und *identity* auf fr. *la diversité* und *l'identité* zu schließen. Die letzte Spalte ist für individuelle Beobachtungen, Eintragungen, Eselsbrücken o.ä. reserviert. Hier könnten die Lernenden beispielsweise die unterschiedliche Stellung des attributiven Adjektivs in den beiden

¹³ Orthografische Unterschiede bei Kognaten sollten auf jeden Fall thematisiert werden.

Sprachen (fr. *la violence psychologique* – engl. *psychological violence*), syntaktische Parallelen (fr. *voler qc à qn* – engl. *to steal sth from sb*) oder lexikalische Verweise auf andere Worte (engl. *to help sb* entspricht fr. *aider qn*, aber im Englischen gibt es den Ausdruck *First Aid*) festhalten. Nach dieser Phase ist eine Ergebnissicherung im Plenum unbedingt erforderlich, um den Lernenden die Gelegenheit zum Austausch der individuellen Entdeckungen sowie zur Diskussion zu geben. Selbstverständlich können die Schülerinnen und Schüler auch an anderen Themen als dem hier gewählten die Anwendung einfacher Techniken des Sprachvergleichs trainieren. Wichtig ist nur, dass sie lernen, gezielt nach Bekanntem und Ähnlichem zwischen den ihnen verfügbaren Sprachen zu suchen, das Vergleichbare in den verschiedenen Sprachen zu bestimmen, ihre Vorgehensweise zu beschreiben, Ergebnisse festzuhalten und sie anderen mitzuteilen. Diese Aufgabe ist jedoch keine, derer sich ausschließlich der Unterricht zweiter und weiterer Fremdsprachen anzunehmen hat. Der Englischunterricht in der Position der ersten Fremdsprache hat hier gegenüber allen folgenden Fremdsprachen insofern eine Bringschuld, als er die Basis für die Entwicklung der individuellen Sprachlernkompetenz legt.¹⁴

2. Inhalts- und kommunikationsorientiertes Mehrsprachenlernen: Das Thema „Migration“ ist fester Bestandteil der allermeisten Lehrpläne für den Oberstufenunterricht in einer modernen Fremdsprache.¹⁵ Eine sprachenvernetzende Auseinandersetzung bietet sich bei dieser Thematik in besonderem Maße an, vgl. Hallet (2015, 41):

Die Globalität des Phänomens, das Betroffensein der Ursprungs- wie der Einwanderungsländer sowie die Vielzahl der internationalen Äußerungen und politischen Positionen zur Armutsmigration verdeutlichen die Grenzen einer jeden monolingualen Annäherung an dieses globale Phänomen und lassen eine angemessene Annäherung eigentlich nur auf dem Weg des mehrsprachigen Lernens zu.

¹⁴ Zwei lesenswerte Vorschläge für die Arbeit im Englischunterricht finden sich auf den Seiten des Thüringer Schulportals: <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=313>, Zugriff: 01.08.2016.

¹⁵ Vgl. exemplarisch die verpflichtenden und fakultativen Themen im rheinland-pfälzischen Lehrplan für das Fach Italienisch im Unterricht der Sekundarstufe II (MBWWK 2013).

Im Folgenden wird als Ausgangspunkt der Überlegungen der in der Jahrgangsstufe 8 (G8) bzw. 9 (G9) einsetzende Unterricht in der dritten Fremdsprache Italienisch in der Qualifikationsphase bei vorausgehendem Englisch- und Französischunterricht angenommen. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich also im vierten oder fünften Jahr ihres Italienischunterrichts und verfügen mindestens über kommunikative Kompetenzen auf dem Niveau B1 des *GeR* in den beiden anderen Sprachen. Gegenstand der Unterrichtsarbeit ist der Film *Quando sei nato non puoi più nasconderti* des italienischen Regisseurs Marco Tullio Giordana (2005), der vom gleichnamigen Roman von Maria Pace Ottieri (2003) inspiriert ist. Der Film erzählt die Geschichte des 12jährigen Sandro, Sohn einer wohlhabenden Familie in Norditalien. Während eines Segeltörns im Mittelmeer mit seinem Vater und einem Freund der Familie fällt Sandro eines Nachts ins Wasser. Als die beiden Erwachsenen sein Fehlen bemerken, besteht bereits keine Hoffnung mehr, den Jungen noch zu finden. Doch Sandro hat Glück im Unglück, denn er wird von einem überfüllten Flüchtlingsboot an Bord genommen. So erlebt er die Nöte, Ängste und Hoffnungen der Flüchtlinge hautnah mit, erlebt aber auch Positives, denn er schließt Freundschaft mit Radu und dessen Schwester Alina, die aus Rumänien geflohen sind. Vor der italienischen Küste setzen sich die Schleuser ab und überlassen die Menschen ihrem Schicksal. Die Küstenwache entdeckt das im Meer treibende Boot und kann alle Passagiere sicher an Land und in eine Aufnahmeeinrichtung bringen. Als Sandro schließlich von seinen überglücklichen Eltern abgeholt wird, ist er nicht bereit, nach Hause zurückzukehren, ohne etwas für Radu und Alina, seine neuen Freunde, zu tun.

Die Arbeit mit diesem Film kann „als Einstieg in den Themenbereich ‚immigrazione‘ genutzt werden, da der Film grundlegende soziale, politische und kulturelle Probleme thematisiert“ (Dömel & Lüdecke 2014, 3). Er eignet sich in besonderer Weise für den Einsatz in der Oberstufe, denn es gelingt ihm, essenzielle Fragen in einer spannend verpackten Handlung aufzuwerfen: Was sind die zentralen Werte unserer Gesellschaft? Wie gehen wir mit Menschen um, die bei uns

Zuflucht suchen? Welche Möglichkeiten geben wir ihnen bei uns? Sind die Entscheidungen, wer bleiben darf und wer zurückgeschickt wird, gerecht?¹⁶ Dömel & Lüdecke (2014) haben eine überzeugende Unterrichtsreihe entwickelt, in deren Rahmen diese und weitere Fragen thematisiert werden können. Um den Schülerinnen und Schülern die Globalität des Phänomens „Migration“ zu veranschaulichen, bietet sich nach Abschluss der Beschäftigung mit dem Film die Arbeit mit weiteren, in Englisch und Französisch verfassten Texten zur selben Thematik an. Ob es sich dabei um Sachtexte oder fiktionale Texte, Lieder oder Filme handelt, bleibt der Entscheidung der Lehrkraft überlassen. Bei dem folgenden Beispiel handelt es sich um das Lied *Un jeu* der französischen Gruppe Karpatt, die aus den drei Musikern Frédéric Rollat, Hervé Jegouso und Gaétan Lerat besteht. Das Lied, das sich auf der FrancoMusiques-CD 2013/14 befindet und zudem auf www.youtube.de verfügbar ist, entstammt dem Album *Sur le quai*. Auf seine Erarbeitung kann im Folgenden nicht eingegangen werden, es sei aber auf einen Unterrichtsvorschlag verwiesen, der zum Download zur Verfügung steht.¹⁷

In *Un jeu* wird die Geschichte eines Jungen und seiner Mutter erzählt, die voller Hoffnung auf ein besseres Leben über ein Meer in ein anderes Land fliehen. Die beiden befinden sich in einer ähnlichen Situation wie die Menschen, die im Film *Quando sei nato non puoi più nasconderti* auf Lampedusa ankommen. Doch während der Film die Zukunft der Geflohenen nur ansatzweise thematisiert (Sandro findet am Ende die minderjährige Alina, die offensichtlich zur Prostitution gezwungen wird), zeichnet das Lied ein sehr deutliches Bild des „neuen“ Lebens von Mutter und Sohn: Die beiden leben in der Illegalität, haben kein Dach über dem Kopf und verdienen sich ein wenig Geld damit, dass sie die Scheiben vor Ampeln wartender Autos waschen oder betteln. Schließlich prostituiert sich die Mutter, bis sie und ihr Sohn eines Tages von der Polizei verhaftet und in ihr Heimatland zurückgeschickt werden.

In einem Italienischunterricht, der inhaltliches sprachenübergreifendes Arbeiten umzusetzen versucht, eröffnet der Vergleich der im italienischen Film und im

¹⁶ Eine ausgesprochen interessante Ergänzung zur Arbeit mit *Quando sei nato non puoi più nasconderti* ist die Beschäftigung mit ausgewählten Szenen des Dokumentarfilms *Fuocammare* von Gianfranco Rosi (2016).

¹⁷ www.cornelsen.de/francomusiques/ (> Unterrichtsmaterialien > Archiv 2013/14 > Karpatt). Zugriff am 01.08.2016.

französischen Lied geschilderten Schicksale der Flüchtlinge eine interessante Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern neben der Auseinandersetzung mit individuellen Lebenswegen auch die Möglichkeit zu geben, Grundmuster von Flucht inklusive der sich daraus ergebenden Konsequenzen zu erkennen. Ein Aufgabenvorschlag findet sich im Anhang (Anhang 3).

Schlussbemerkung

Die Sinnhaftigkeit sprachenvernetzenden Lernens wird in der fremdsprachendidaktischen Diskussion mittlerweile allgemein anerkannt, die Umsetzung in der Schulpraxis hingegen ist, wie gesehen, noch stark optimierungsbedürftig. Das derzeit größte Desiderat besteht in einer veränderten Ausbildung der Lehrkräfte. Wem in einem monolingual ausgerichteten Studium einer Schulfremdsprache keinerlei Berührungspunkte zu anderen Sprachen aufgezeigt werden, sei es in der Linguistik, der Literaturwissenschaft, der Fachdidaktik oder der Sprachpraxis, dem wird es verständlicherweise schwerfallen, die Forderungen nach einem sprachübergreifenden Unterricht umzusetzen. Wer hingegen bereits in der Universität und danach im Vorbereitungsdienst mit Mehrsprachigkeitskomponenten konfrontiert wird, dürfte eine grundlegend andere Bereitschaft zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen einnehmen. Die Bandbreite an Möglichkeiten zur sprach- und inhaltsbezogenen Vernetzung zweier oder mehrerer Sprachen ist – nicht zuletzt dank der Verfügbarkeit vieler Texte im Internet – so groß wie nie zuvor. Nun gilt es, angehende und bereits im Schuldienst tätige Lehrerinnen und Lehrer für das dieser Vernetzung inhärente Potenzial zu sensibilisieren, damit mehrsprachigkeitsorientiertes Arbeiten endlich flächendeckend in die fremdsprachlichen Klassenzimmer Einzug halten kann.

Bibliografie

- BAK, Thomas H. & NISSAN, Jack J. & ALLERHAND, Michael M. & DEARY, Ian J. 2014. „Does bilingualism influence cognitive aging?“, in: *Annals of Neurology* 75/6, 959-963.
- BLUME, Otto-Michael & GREGOR, Gertraud & JORIBEN, Catherine & MANN-GRABOWSKI, Catherine. 2013. *À plus! 2. Nouvelle édition*. Berlin: Cornelsen.

- BRANSFORD, John D. & BROWN, Ann L. & COCKING, Rodney R. 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition*. Washington, DC: National Academy Press.
- CHRIST, Herbert. 1999. „Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur“, in: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner. edd. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 290-311.
- DÖMEL, Joana & LÜDECKE, Francesca. 2014. „L'Italia, paese d'immigrazione. Unterrichtsmaterialien zum Film ‚Quando sei nato non puoi più nasconderti‘ von Marco Tullio Giordana“, in: *Raabits Italienisch* 3, 37 Seiten.
- EUROPARAT. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin / München: Langenscheidt.
- HALLET, Wolfgang. 2011. *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- HALLET, Wolfgang. 2015. „Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens“, in: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje. edd. *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 33-44.
- HU, Adelheid. 2004. „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen“, in: Bausch, Karl-Richard & Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen. edd. *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 69-76.
- HUFEISEN, Britta. 2011. „Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36/2010, 200-207.
- JAKISCH, Jenny. 2015. „Mehrsprachigkeitsförderung über die 1. Fremdsprache: Der Beitrag des Faches Englisch“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44/2, 20-33.
- KMK. 2012. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. ed. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-bildungsstandards-Fortgef-FS-bi.pdf, Zugriff: 01.08.2016.
- KOCH, Corinna. 2014. „Durch Comics den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht verbinden“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 8/2, 87-106.
- KÜSTER, Lutz. 2011. „Das Prinzip vernetzten und vernetzenden Lernens als fremdsprachendidaktische Herausforderung“, in: Bausch, Karl-Richard & Burwitz-Melzer, Eva & Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen. edd. *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 138-147.
- LEITZKE-UNGERER, Eva & BLELL, Gabriele & VENCES, Ursula. edd. 2012. *English – Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ. ed. 2012. *Lehrplan für das Fach Spanisch*. <http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nachfaechern.html>, Zugriff: 01.08.2016.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ. ed. 2013. *Lehrplan für das Fach Italienisch*. <http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nachfaechern.html>, Zugriff: 18.02.2016.

- NEUNER, Gerhard. 2009. „Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens“, in: *babylonia* 4, 14-17.
- PACE OTTIERI, Maria. 2003. *Quando sei nato non puoi più nasconderti*. Roma: Nottetempo.
- ROCHE, Jörg. 2011. „Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem“, in: Biffl, Gudrun & Rössl, Lydia. edd. *Migration und Integration 2. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Bad Vöslau: omninum, 25-36.
- ROSI, Gianfranco. 2016. *Fuocoammare*. Italia. 107’.
- SCHÖPP, Frank. 2015. „Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen“, in: Fernández Ammann, Eva Maria & Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes. edd. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 159-183.
- SIEMS, Maren & GRANADOS, Diana. 2014. „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource“, in: *Hispanorama* 145, 31-39.
- STATISTISCHES BUNDESAMT. 2015. *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Schuljahr 2014/15*. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen.html> Zugriff: 01.08.2016.
- TULLIO GIORDANA, Marco. 2005. *Quando sei nato non puoi più nasconderti*. Italia. 115’.

Anhang 1

Français	Anglais	Je note une similarité entre les langues	Quelles sont les différences d'orthographe ?	Remarques
accepter qc	to accept sth			
l'adulte (f/m)	adult			
aider qn	to help sb			
avoir peur de qn/qc	to be afraid of sb/sth			
blessé,e	injured			
dans ce cas	in that case			
la charte	charter			
confier un secret à qn	to confide a secret to sb			
le conflit	conflict			
consoler qn	to console sb			
le danger	danger			
dangereux,se	dangerous			
dénoncer qn	to denounce sb			
la dignité	dignity			
l'école (f)	school			
encourager qn	to encourage sb			
l'environnement social	social environment			
exagérer	to exaggerate			
expliquer qc à qn	to explain sth to sb			
faire peur à qn	to frighten sb			
frapper qn	to hit sb			
le harcèlement	bullying			
hésiter	to hesitate			
l'intolérance (f)	intolerance			
la moquerie	mocking			
observer qn	to observe sb			
le problème	problem			
la réaction	reaction			
réagir	to react			
la responsabilité	responsibility			
la solidarité	solidarity			
la solution	solution			
le témoin	witness			
la victime	victim			
la violence physique / psychologique	physical / psychological violence			
violent,e	violent			
voler qc à qn	to steal sth from sb			

Anhang 2

Karpatt : « Un jeu »

Maman m'a montré un jeu quand j'étais tout petit
 Tu vas voir, c'est très marrant, on va changer de pays
 Chez nous, c'est pas facile, notre cabane est en bois
 On va prendre un bateau, y a pas d'place pour papa
 C'était très rigolo, les gens jouaient à tomber dans l'eau
 Je sais qu'ils faisaient semblant, je l'sais, j'suis pas idiot

Maman m'a montré un jeu quand j'avais mal au ventre
 Tu vas voir, c'est très marrant, on va jouer à attendre
 Quand on sera arrivés, tu mangeras tous les jours
 On gagnera plein d'argent pour faire venir papa un jour
 De l'autre côté de la mer, on a couru sur une plage
 Y avait les sirènes de police, on s'est cachés sous les branchages

Maman m'a montré un jeu : faut s'trouver un abri
 Tu vas voir, c'est très marrant, on va camper la nuit
 Y avait plein de gens comme nous qui jouaient à cache-cache
 On s'est fait une cabane dans un tuyau avec des bâches
 Et puis toute la journée, on attendait près des feux rouges
 On lavait les voitures, toutes les voitures avant qu'elles bougent

Maman m'a montré un jeu : il faut s'trouver de l'argent
 Tu vas voir, c'est très marrant, faut tendre la main aux gens
 Elle rentrait pas souvent, elle travaillait le soir
 Elle se faisait très belle pour attendre sur un trottoir
 Moi, j'aimais pas trop ça quand elle montait dans les voitures
 Avec des gars bizarres qui lui faisaient des égratignures

Maman m'a montré un jeu : faut s'trouver des papiers
 Tu vas voir, c'est très marrant, on va jouer à s'cacher
 Les flics nous ont trouvés, ils ont cogné sur nos têtes
 Je savais bien que c'était qu'un jeu alors j'ai pas fait ma mauviette
 J'ai pleuré quand on nous a attachés dans le fond d'un avion
 J'ai compris qu'on avait gagné au grand jeu de l'immigration

Anhang 3

Paragonate il destino dell'io lirico della canzone francese "Un jet" a quello di Alina e Radu nel film "Quando sei nato non puoi più nasconderti". Dove notate degli aspetti simili, dove delle differenze? Completate la tabella. Potete aggiungere altri aspetti che ritenete importanti.

	L'io lirico della canzone	Alina e Radu
Persone lasciate nel paese d'origine		
Motivo della fuga		
Condizioni della fuga		
Situazione all'arrivo nel paese d'accoglienza		
Condizioni di vita nel paese d'accoglienza		

Quali altri esempi di migrazione raccontati tramite la letteratura o il cinema conoscete? In quale misura le speranze dei protagonisti si sono avverate?

Vernetzendes Sprachlernen und integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Wolfgang Hallet (Gießen)

1. Mehrsprachigkeit und schulisches Sprachenlernen

Aus vielerlei Gründen ist in den 2000er Jahren das schulische Sprachencurriculum auf manche Weise revidiert und neu aufgestellt worden. Zu den wichtigsten Neuerungen zählt der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht (meistens der Englischunterricht), der mittlerweile in allen Bundesländern auf die eine oder andere Weise etabliert ist. Er hat dazu geführt, dass die traditionelle erste Fremdsprache an den weiterführenden Schulen nun eine fortgeführte ist; der traditionellen zweiten Fremdsprache wiederum muss damit ein neuer Platz zugewiesen werden, sowohl curricular und sprachchronologisch als auch in ihrer Rolle und Bedeutung, z.B. was Wahl- oder Ersatzmöglichkeiten betrifft (Legutke 2006). Auch ist die Rolle der frühbeginnenden Fremdsprache in der Sekundarstufe insofern neu zu bestimmen, als die bisherige Zahl der Fremdsprachenlernjahre nunmehr spätestens nach der 8. Klasse erreicht ist und die Frage zu beantworten ist, wie die verbleibende Zeit bis zum Abschluss der Sekundarstufe I genutzt werden soll. Daneben hat mancherorts die Einführung des achtjährigen Gymnasiums eine Neubestimmung der Sprachenfolge erforderlich gemacht. Nicht zuletzt gehört auch das ‚Latein plus‘-Projekt in den Reigen jener sprachcurricularen Neuerungen, die das traditionelle Nebeneinander der verschiedenen Sprachlernprozesse in der Sekundarstufe I vor Herausforderungen stellen.

Indes gibt es jenseits der sprachcurricularen Innovationen viele gute Gründe, das traditionelle Nebeneinander der Fremdsprachen im schulischen Sprachencurriculum kritisch zu befragen und nach Wegen zu suchen, wie das schulische Sprachlernen besser vernetzt und aufeinander bezogen werden kann (Krumm 2004). Diese Weitung des Blicks ist vor allem deshalb sinnvoll, damit der Blick auf mehrsprachiges Lernen und auf die Entwicklung von Sprachvernetzungs Konzepten nicht vorschnell eingeengt wird. Unter den im Folgenden skizzierten

Gesichtspunkten zeigt sich nämlich, dass Mehrsprachigkeitslernen aus viel allgemeineren und sehr triftigen Gründen ein Desiderat und im Kern eine Schulentwicklungsaufgabe erster Güte darstellt (Hallet 2011a, 216ff.).

1.1 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Die grundsätzlichsste und allgemeinste Beobachtung ist sicherlich, dass der traditionelle (monolinguale und curricular additive) schulische Fremdsprachenunterricht nicht oder nur schlecht auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Gesellschaften des 21. Jahrhunderts vorbereitet. Denn die Fähigkeit, Sachverhalte in und zwischen verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können, die für die kulturelle und gesellschaftliche Partizipation in mehrsprachigen Gesellschaften erforderlich ist, steht nicht im Mittelpunkt schulischen Fremdsprachenlernens (Gogolin 1994, 14ff.). Umgekehrt lässt sich dagegen mit Blick auf die Realität mehrsprachiger, globalisierter und europäisierter Gesellschaften die Fähigkeit, an zentralen gesellschaftlichen Diskursen in einer anderen als in der eigenen Sprache teilzuhaben, als essentielles Bildungsziel für die Eröffnung individueller Zukunftschancen und für die Entwicklung zukunftsfähiger demokratischer Gesellschaften formulieren (Hallet & Königs 2010, Kurtz 2011, Roche 2013, 189ff.). Daher kann Gogolins Forderung nach einer mehrsprachigen Bildung immer noch als unerfüllt gelten; und immer noch haben die traditionellen Didaktiken „das Problem des Lernens unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit“ noch nicht gut bearbeitet, da sie „Monolingualität voraussetzen und zugleich zum Ziel haben“ (Gogolin 1994, 22). Dies gilt nicht nur für die Sachfachdidaktiken, sondern paradoxerweise auch für die Fremdsprachendidaktiken: Sie entwerfen Konzepte für das Erlernen derjenigen Sprache, für die sie jeweils zuständig sind und fördern so gewissermaßen das ‚monolinguale‘ Fremdsprachenlernen. Dagegen steht die Notwendigkeit, im schulischen Fremdsprachenunterricht auch jene Fähigkeiten auszubilden, die für das erfolgreiche Handeln in mehrsprachigen Situationen und Kontexten erforderlich sind und erst die Chance auf kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe eröffnen. Letztlich gehört dazu auch das Denken und Weltverstehen in einer anderen als der Muttersprache: Echte Mehrsprachigkeit ist kognitiv so tief verankert, dass sie auch die Denkstrukturen verändert (Hallet 2007, 102ff.).

1.2 Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit

Wenn man die gesellschaftliche und kulturelle Realität ernst nimmt, ist in jedem Konzept mehrsprachigen Arbeitens und Lernens zu bedenken, dass sprachliche und kulturelle Diversität auch eine schulische Realität und eine (sozusagen ‚natürliche‘) Ausgangslage in jedem Klassenzimmer darstellt (z.B. Meißner 2005 und 2007, Weskamp 2007, Roche 2013, 186ff.). Auf jeden Fall sind im Fremdsprachenunterricht auf die eine oder andere Weise immer mehrere Sprachen ko-präsent, und zwar wie folgt:

- Im traditionellen (‚monolingualen‘) Fremdsprachenunterricht sind immer auch die Schulsprache Deutsch und die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler präsent; oft ist die Schulsprache auch die Herkunftssprache, oft aber auch nicht. In der Muttersprache und in der Schulsprache liegen vielerlei Erfahrungen, kognitive Strukturen und Wissensformen vor, die stets Eingang in neu zu erwerbendes Wissen und Können sowie in den Unterrichtsdiskurs finden. Vor allem das sog. Vokabellernen muss in diesem Sinne kritisch gesehen werden: Wo scheinbar ‚bloß‘ ein neues Wort, z.B. ‚Familie‘ zu lernen ist, wird in Wirklichkeit die ganze Bandbreite sozialer und kultureller Erfahrungen sowie des kognitiven Schemas und Konzepts ‚Familie‘ aufgerufen. Auf einen Schlag ist mit einem scheinbar einfachen sprachlichen *label* die soziale und kulturelle Diversität familiärer Sozialisierungen und Konstellationen in einer Lerngruppe präsent. Es ist zweifellos eine Schwäche jeden monolingualen Unterrichts, auch des Fremdsprachenunterrichts, dass diese Diversität durch Monolingualität verdeckt wird. Umgekehrt liegt in der Ko-Präsenz mehrerer Sprachen die große Chance, kulturelle Vielfalt sichtbar zu machen und anzuerkennen. Dies bedeutet auch, dass nicht-deutsche Muttersprachen durch die explizite Integration in die kognitiven und diskursiven Verhandlungen im Klassenzimmer die Wertschätzung erfahren können, die ihnen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit oft versagt wird.
- In jenen Formen des Fremdsprachenunterrichts, die sich für mehrsprachiges Arbeiten öffnen, überwiegt das Denken in ‚Sprachenpaaren‘. Damit ist gemeint, dass sprachliche und kulturelle Eigenschaften zweier Fremdsprachen im Lernprozess aufeinander bezogen und miteinander vernetzt

werden (z.B. ‚English-Español‘, Leitzke-Ungerer et al. 2012). Wenn man die oben dargestellte Ausgangslage der ständigen Präsenz von Deutsch als Schulsprache und Muttersprache sowie weiterer Muttersprachen aber ernst nimmt, so konstituiert das Lernen und Arbeiten mit binären Fremdsprachenkonstellationen wie Latein-Englisch, Englisch-Französisch oder auch Französisch-Spanisch stets eine mindestens trilinguale, oft auch eine multilinguale Lern- und Kommunikationssituation. Diese wahrzunehmen und anzuerkennen ist deshalb bedeutsam, weil zuallererst und natürlicherweise auf dem Weg über Deutsch und die Herkunftssprachen die sozialen und kulturellen Erfahrungen der Lernenden Eingang in die Lernprozesse und Verhandlungen im Klassenzimmer finden, auf jeden Fall kognitiv, ggf. aber auch diskursiv, wie im deutschsprachig geführten Lateinunterricht oder in gesteuerten oder ungesteuerten Phasen des *code switching* (letzteres z.B. in der Arbeit in Kleingruppen). Dies bedeutet nicht, dass sie auch in diesen Primärsprachen artikuliert werden sollen oder müssten. Im Gegenteil: Leitendes Ziel allen Fremdsprachenlernens ist es ja, primärsprachliche und lebensweltliche Erfahrungen in einer fremden Sprache äußern und mit Menschen anderer Sprachen teilen zu können.

Verallgemeinernd kann man sagen, dass jeder Fremdsprachenunterricht ein vielfältiges ‚Spiel der Texte und Kulturen‘ (Hallet 2002), also einen multilingualen und transkulturellen Diskursraum darstellt, in dem Erfahrungen, Wissensformen und Diskurse aus verschiedensten kulturellen Sphären und Kontexten und aus verschiedenen Sprachen miteinander in Kontakt treten, aufeinander treffen, miteinander verhandelt werden und – oft kaum noch nach Herkunft, Prägung und ursprünglicher sprachlicher Form unterscheidbar – ineinander fließen. Auf diese Weise entstehen neue, zuvor in dieser Weise nicht existente, transkulturelle Formen des Wissens und der Kultur, die sich traditionellen, abgeschlossenen Kulturen nicht mehr zuordnen lassen. Insofern ist ‚sprachvernetzendes Lernen‘ eine alltägliche, sozusagen unvermeidliche Gegebenheit im Fremdsprachenunterricht. Die Frage ist lediglich, ob und in welcher Weise diese Dimension des Sprachenlernens bewusst, explizit und didaktisch-methodisch im Sprachlernprozess fruchtbar gemacht wird.

1.3 Mehrsprachigkeit als Bildungsziel

Jenseits dieser allgemeinen Überlegungen zum vernetzenden Sprachlernen, des Bildungsziels der Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlicher und kultureller Mehrsprachigkeit sowie der sprachcurricularen Neubestimmungen gibt es eine Vielzahl weiterer Gründe und Impulse für die Beförderung des Mehrsprachigkeitslernens (vgl. auch Hallet & Königs 2010), die kurz skizziert werden sollen:

- *Die europäische Sprachenpolitik:* Mit Blick auf die zunehmende Integration der europäischen Volkswirtschaften und Gesellschaften hat die Europäische Union die Mehrsprachigkeit aller Bürgerinnen und Bürger zu einem zentralen Ziel ihrer Bildungspolitik erklärt. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, außer in der Muttersprache in mindestens zwei weiteren Sprachen der Union kommunizieren zu können (EU 1995, vgl. auch Byram 2010). Dies bedeutet nicht vollständige Sprachbeherrschung im herkömmlichen Sinn. Vielmehr soll es der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (wie im Übrigen auch die Bildungsstandards) ermöglichen, differenziert festzustellen, wie gut Kompetenzen in einzelnen Fertigkeiten ausgebildet sind. Dies ist für das sprachvernetzende Lernen insofern von Belang, als zum Beispiel Latein- oder Französischkenntnisse zu relativ weitreichenden Leseverstehensfähigkeiten in Italienisch oder Spanisch führen können, ohne dass diese dritte oder vierte Fremdsprache wirklich ‚beherrscht‘ wird (vgl. 2.2., „Interkomprehension“).
- *Lernprozessorientierung:* Während das schulische Curriculum das Sprachlernen (mit guten Gründen) nach ‚Fächern‘ segmentiert, sind vom Lernenden aus betrachtet alle Sprachlernprozesse miteinander verbunden: Der kognitive Aufbau von Sprachrepertoires (Wortschatz, Strukturen, textuell-diskursive Formen und Genres, Interaktionsmuster) ist eine Vergleichs- und Vernetzungstätigkeit, mittels derer unablässig nach Unterschieden, Ähnlichkeiten, Verwandtschaften und Analogien gesucht wird, um das Lernen effizient zu gestalten (Königs 2011, 64f., Roche 2013, 109ff.). Allgemein kann man sagen: Kognitive Strukturen aus dem Muttersprachen- und dem Zweitspracherwerb sind stets an allen weiteren Spracherwerbs- und -lernprozessen beteiligt. Sprachvernetzung ist daher ein kogni-

tives Prinzip und ein kognitiver Automatismus. Die Frage ist folglich lediglich, wie sehr das schulische Lernen diese kognitiven Prozesse nutzt und unterstützt oder aber sie ignoriert.

- *Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit*: In der Fremdsprachendidaktik ist seit langem und zuletzt zunehmend die Bedeutung der metakognitiven Ebene des Sprachlernens für die Steuerung der Lern- und Erwerbsprozesse durch die Lernenden selbst betont worden. Diese Steuerung bezieht sich vor allem auf die Aktivierung und Nutzung bereits vorhandener Sprachenkenntnisse durch die Lernenden, auf die Erkennung von Strukturen und Gesetzmäßigkeiten von Sprachen sowie auf den bewussten Aufbau individueller Sprachlernstrategien, mittels derer Lernende besonders erfolgreich sind und sich wohl fühlen (Gnutzmann 2010, Meißner 2011, Leitzke-Ungerer et al. 2012, 17, Roche 2013, 175). Zuletzt hat diese Dimension des Sprachlernens besondere Bedeutung erlangt durch die Integration in die Standards der Kultusministerkonferenz für das Abitur (KMK 2012). Mit Blick auf diese Abschlussrelevanz müssen Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit von Beginn des Fremdsprachenlernens an sprachenübergreifend, vernetzend und curricular aufgebaut werden.

Damit sind die wesentlichen Ausgangsbedingungen und Gründe für sprachvernetzendes und mehrsprachiges Lernen umrissen. Allerdings ist damit noch wenig darüber gesagt, in welcher Weise sprachvernetzendes, mehrsprachiges Lehren und Lernen gestaltet werden kann. Im Folgenden (Teil 2) sollen kurz bereits etablierte und erprobte Ansätze dargestellt werden, die Eingang in einen Mehrsprachigkeitsunterricht finden können, bevor in Teil 3 die wichtigsten Prinzipien des Mehrsprachigkeitsunterrichts skizziert und in Teil 4 Vorschläge für sprachvernetzende Lehr-/Lernarrangements gemacht werden.

2. Sprachenübergreifendes und mehrsprachiges Arbeiten im Fremdsprachenunterricht

Trotz erheblicher Anstrengungen in der Fremdsprachendidaktik, auf die in Teil 1 beschriebenen Herausforderungen und Rahmenvorgaben zu reagieren, gibt es nur wenige Ansätze, auf die unterrichtspraktische Entwürfe für mehrsprachiges Lernen und Arbeiten rekurrieren können und die auf jeden Fall theoretisch-didaktisch gut entwickelt sind: die Sprachmittlung (2.1), die Interkomprehension (2.2) und die Nutzung einer Fremdsprache als Arbeitssprache (*lingua franca*, 2.3).

2.1 Interlinguale Kommunikation durch Sprachmittlung

Der bei weitem praxisrelevanteste Ansatz ist die Fähigkeit zur Sprachmittlung, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und in dessen Gefolge in den deutschen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache als fünfte Fertigkeit (neben den traditionellen *four skills*) definiert wurde. Daher enthalten mittlerweile alle Lehrwerke für die modernen Fremdsprachen auch Sprachmittlungsaufgaben, und *mediation* gehört zum obligatorischen Bestandteil von Fremdsprachenlehrgängen. So simplifizierend die Einstufung als ‚Fertigkeit‘ ist, so sehr rückt damit doch die Fähigkeit zur Bewältigung von zwei- und mehrsprachigen Kommunikationssituationen in den Blickpunkt. Im Zusammenhang eines Konzepts mehrsprachigen, sprachvernetzenden Lernens ist jedoch Folgendes zu bedenken:

- Sprachmittlung ist eine komplexe kulturelle und sprachliche Mediationshandlung, die im Kern als Aushandlungsprozess verstanden werden muss, da die mediierende Person regelmäßig die kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen, das kulturelle Vorwissen und die Kommunikationsziele der Beteiligten ausloten und an die jeweils andere Partei kommunizieren muss (vgl. im Einzelnen Hallet 1995 und 2008a).
- Die interlinguale Sprachmittlung hat mit dem herkömmlichen Übersetzen oder Dolmetschen oder gar einer Rückkehr zum Übersetzungsunterricht wenig gemein; vielmehr liegt eine besondere Herausforderung gerade darin, die dem jeweiligen Kommunikationsziel adäquateste und effizienteste Form der Übertragung zu finden und stets auch den Genre-Wechsel zu erwägen, z.B. von einem Telefonanruf in der einen zu einer schriftlichen Notiz in der anderen Sprache. Auf diese Weise können im Englisch- oder

Französischunterricht Ausgangs- und Input-Texte aus anderen Sprachen in die jeweilige Fremdsprache übertragen und in die inhaltlichen Verhandlungen einbezogen werden. Da es sich dabei um eine Standardform mehrsprachiger Kommunikation handelt (mehrere Input-Sprachen, eine Arbeitssprache), kommt der Einübung in diese Form mehrsprachiger Kommunikation besondere Bedeutung zu. Es gilt also vielfältige Techniken und Strategien der sprachlichen Übertragung auszubilden, die auf die jeweilige Kommunikationssituation und die Kommunikationspartner und -partnerinnen abgestimmt sind (vgl. das Beispiel Englisch-Spanisch bei Rössler 2012).

- Im Kontext mehrsprachigen Arbeitens darf nicht bloß, wie in den Fremdsprachenlehrgängen, die Standardübertragung zwischen der Fremdsprache und der Schulsprache Deutsch den Fokus bilden. Vielmehr muss der Blick geweitet werden auf die Anwesenheit mehrerer Sprachen in der gleichen Kommunikationssituation. Die Anforderung lautet dann, die Kommunikationsinhalte in eine allen Beteiligten zugängliche *lingua franca* oder in mehrere Zielsprachen zu übertragen. Solche Anforderungssituationen kommen häufiger vor als man zunächst annehmen möchte, besonders bei internationalen *events* wie Sportveranstaltungen, in *holiday camps*, beim Studium oder bei der Arbeit im Ausland, aber auch in der Internet-Kommunikation zwischen Beteiligten mit verschiedenen Herkunftssprachen. Zu bedenken ist auch mit Blick auf die eingangs beschriebene kulturelle Mehrsprachigkeit, dass in vielen Klassenzimmern mehrere Muttersprachen vertreten sind. Es ist nicht zuletzt ein Ausdruck von Anerkennung und Wertschätzung nicht-deutscher Muttersprachen, wenn sie auf dem Weg der Sprachmittlung Eingang in den Unterricht und in die sprachenübergreifende Kulturvermittlung finden können.

Wie man sieht, ist die Sprachmittlung dann eine wichtige Form mehrsprachigen Arbeitens, wenn sie von vornherein in die Material- und Unterrichtsarrangements hineingedacht wird. Im Englischunterricht können dann z.B. Texte und Materialien in deutscher, lateinischer und französischer oder spanischer Sprache die Arbeitsgrundlage sein. Der Lateinunterricht ist insofern stets mehrsprachig und sprachmittelnd, als lateinische Texte in der Arbeitssprache Deutsch verhandelt

und bearbeitet werden. Sprachmittlung ist daher die Standardform der Unterrichtsarbeit in diesem Sprachfach. Mit Blick auf die in den modernen Fremdsprachen zu erwerbende Sprachmittlungskompetenz ist es jedoch geboten, diese als strategische und systematische Seite des Sprachlernens durch Vernetzung mit den Sprachlerncurricula der modernen Sprachen auszubilden.

2.2 Interkomprehension als interlinguale Verstehensstrategie

Interkomprehension wird definiert als „a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other“ (Doyé 2005, 7, vgl. auch Meißner 2005, bes. 133ff., Meißner 2010, Meißner et al. 2011, Roche 2013, 201). Interkomprehension bezieht sich also, wie der Begriff sagt, auf eine rezeptive fremdsprachige Kommunikationsfähigkeit, d.h. auf das Verstehen einer zuvor nicht erlernten Sprache oder einzelner ihrer Elemente und Merkmale, während die aktive Kommunikation sich einer anderen, vertrauten oder erlernten Sprache bedient. In einer solchen Kommunikationsstrategie werden die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen zwei oder mehr Sprachen als Transferbasen benutzt. Die ‚interkomprehensiblen‘ Elemente können reichen von grammatischen Strukturen (z.B. Syntaxfunktionen) über die Lexik und Semantik (gleiche oder ähnliche Wortstämme) bis zu morphologischen und Wortbildungsregularitäten. Eine der zu vermittelnden Strategien besteht darin, auf das gesamte verfügbare sprachliche Wissen zurückzugreifen, auch das muttersprachliche und auf das gesamte zweit- und fremdsprachliche Wissen, und sei es noch so rudimentär. Auch zielt interkomprehensives Arbeiten auf größtmögliche Lernerautonomie, also auf die Befähigung einer oder eines Lernenden, selbständig je nach kommunikativer Situation und Anforderung – auch jenseits engerer didaktischer Rahmungen, z.B. der Fokussierung auf zwei verwandte Sprachen – zu erkennen, welches Wissen und welche sprachlichen Kenntnisse jeweils am hilfreichsten sind (Doyé 2010, Martinez 2010).

Oft wird übersehen, dass Interkomprehension, um erfolgreich zu sein, über das sprachstrukturelle und lexikalische Wissen hinaus auf alle möglichen anderen Arten des Wissens zurückgreifen muss, vom kommunikations- und handlungspragmatischen Schemawissen über spezifisches kulturelles und Alltagswissen bis hin zum allgemeinen Weltwissen (Doyé 2005, 14ff., empirisch Morkötter 2010).