



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Mehrsprachigkeit in plurilingualen Kursen

Das Fach ‚Mehrsprachiges Seminar‘ an einer Oberstufe: Sprachenlernen, Spracherhalt und Sprachen- management durch mehrsprachiges Bewusstsein

Elisabeth Allgäuer-Hackl

Abstract: Im Freifach ‚Mehrsprachiges Seminar‘ an einer berufsbildenden höheren Schule in Österreich konnten Schülerinnen den Gebrauch von mehreren Sprachen trainieren, Sprachen vergleichen sowie mehrsprachige Sprachlernstrategien entwickeln. In einer empirischen Studie wurde nachgewiesen, dass durch die Vernetzung der Sprachen verschiedene Formen des multilingualen Bewusstseins (meta-/zweisprachliches Bewusstsein, Sprachlernbewusstsein) besser unterstützt werden als im auf nur eine Zielsprache ausgerichteten Unterricht. Im Beitrag werden zentrale Elemente des mehrsprachigen Seminars beschrieben und ausgewählte Ergebnisse der Studie präsentiert, bevor Unterrichtsansätze und Ergebnisse der Studie von einer systemtheoretischen Perspektive aus analysiert werden (vgl. Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit, Herdina/Jessner 2002). Der Artikel schließt mit Vorschlägen und zwei aktuellen Beispielen dazu, wie mehrsprachige Ansätze im (Sprachen-)Unterricht an Schulen auf breiterer Basis umgesetzt werden können.

This contribution investigates multilingual, i.e. metalinguistic and cross-linguistic, competences in language learners in an Austrian vocational college and presents an overview of selected findings from an empirical study into these learners' multilingual awareness and language management competences. The particular context of the study is the 'Multilingual Seminar', a multilingual course offered to the students as an optional subject and whose teaching and learning approaches aimed at enabling learners to use all their languages and to reflect on them, enhancing their metalinguistic awareness, language learning and language management strategies. Selected findings from the study are presented and some elements of the theoretical framework based on the Dynamic Model of Multilingualism (Herdina/Jessner 2002) are discussed. The article closes with two examples and suggestions for a broader implementation of multilingual approaches to (language) learning in schools.

Keywords: multilingualer/plurilingualer Unterricht, mehrsprachiges/multilinguales Bewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, sprachenübergreifendes Bewusstsein, Multikompetenz; Dynamic Model of Multilingualism (DMM), multilingual development, metalinguistic/cross-linguistic awareness; multicompetence.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020),

Das Fach ‚Mehrsprachiges Seminar‘ an einer Oberstufe: Sprachenlernen,
Spracherhalt und Sprachenmanagement durch mehrsprachiges Bewusstsein.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1107–1136.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung – Zur Definition von Mehrsprachigkeit

Unter Mehrsprachigkeit wird im Zusammenhang mit dem mehrsprachigen Seminar das „dynamische Zusammenspiel mehrerer Sprachen im Geist des Menschen“ (Jessner/Allgäuer-Hackl 2019: 90) und die regelmäßige Verwendung von mehr als zwei Sprachen für Kommunikation und Wissensaneignung verstanden. Wenn mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit an sich als dynamische Systeme begriffen werden, dann schließt diese Perspektive mehrere Ebenen mit ein, die u.a. im Dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) (Herdina/Jessner 2002: Kapitel 6 und 7) ausgeführt werden:

- a) Sprachliche Entwicklung inkludiert den Zuwachs von Sprachen, aber auch deren Abbau, z.B. wenn sie nicht mehr verwendet werden. Spracherhalt wird somit zu einem relevanten Thema des Spracherwerbs. Unterschiedliche Niveaus in den Sprachen zu haben ist realistischer als die gleich hohe Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen.
- b) Sprachen entwickeln sich über die Lebensspanne hinweg unterschiedlich, da sie für unterschiedliche Zwecke verwendet werden (z.B. Farsi im Alltag, Deutsch als Bildungssprache). Domänenspezifische Fertigkeiten in verschiedenen Sprachen sind daher ein Charakteristikum von Mehrsprachigkeit.
- c) Die Interaktion aller Sprachen miteinander sowie der Umgang mit mehreren Sprachen kann nicht nur zu Interferenzen führen, sondern vor allem zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einsprachige Menschen so nicht besitzen. Mehrsprachigkeit ist daher kein Defizit, sondern eine wichtige Ressource bzw. ein Repertoire an besonderen mehrsprachigen und mehrkulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, zu deren Entwicklung der Unterricht beitragen kann und soll (vgl. Herdina/Jessner 2002: 129–130).
- d) Sprachsysteme interagieren mit persönlichen, psycholinguistischen sowie externen Faktoren (vgl. Herdina/Jessner 2002: 137–140). Dies kann z.B. bedeuten, dass Vorteile von Mehrsprachigkeit bei Menschen, deren Sprachen von der Gesellschaft nicht anerkannt sind, sich nicht so deutlich zeigen wie bei jenen Menschen, deren Sprachen prestigeträchtig sind.

Mehrsprachiger Unterricht im vorliegenden Kontext meint nicht die additive Vermittlung mehrerer Sprachen, sondern die Vernetzung und Verwendung aller Sprachen unter Einbezug des (sprachlichen) Vorwissens. Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt somit u.a. auf die Förderung von mehrsprachigen Kompetenzen und mehrsprachigem Bewusstsein, das mit dem einzelsprachlichen Wissen bewusst verknüpft wird. Dies kann sowohl im zielsprachlichen Unterricht, bei sprachen- oder fächer-

übergreifenden Unterrichtssequenzen, im Sachfachunterricht als auch in einem eigenen Fach ‚Mehrsprachigkeit‘ geschehen. In diesem Artikel geht es um die Erfahrungen aus dem Freifach ‚Mehrsprachiges Seminar‘ an einer österreichischen berufsbildenden Schule und um dessen Weiterentwicklung.

2 Mehrsprachiger (plurilingualer) Unterricht an der HLW Rankweil

2.1 Organisation des Unterrichts

An der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) Rankweil (Österreich), einer fünfjährigen berufsbildenden höheren Schule mit Matura, wurde mehr als 10 Jahre lang das Freifach ‚Mehrsprachiges Seminar‘ (MS) angeboten. Wöchentlich wurde eine mehrsprachige Stunde durchgeführt (d.h. insgesamt ungefähr 32 Stunden im Schuljahr), die Lernenden des vierten, später auch des dritten Jahrgangs offenstand. Da die Schülerinnen (Schüler gab es kaum, daher wird im Zusammenhang mit dem Unterricht und der Studie die weibliche Form verwendet) zwischen dem dritten und vierten Schuljahr der HLW ein Pflichtpraktikum in touristischen Einrichtungen in verschiedenen europäischen Ländern machten, hatte das mehrsprachige Seminar einen Bezugspunkt, nämlich mehrsprachige Situationen in beruflichen Settings, die die Schülerinnen erlebt hatten oder antizipierten. Das Bewältigen solcher Situationen war daher ein wichtiger Bereich des Unterrichts, die Erweiterung des mehrsprachigen Bewusstseins ein zweiter.

Die beteiligten Lehrenden sowie Sprachassistentinnen und -assistenten unterrichteten im Team, das jedes Jahr von mir als Leiterin neu zusammengestellt wurde. Die Unterrichtsstunden wurden in der Regel gemeinsam geplant und durchgeführt.

Das Seminar wurde am Nachmittag nach dem Unterrichtsende angeboten. Das Format des Freifachs, mit einer Mindestanzahl von 12 Teilnehmenden aus mehreren Klassen, ermöglichte eine flexible Organisation. Themenbezogene, externe Veranstaltungen konnten so gemeinsam besucht werden und wurden vor- bzw. nachbereitet, Einzelstunden konnten nach Bedarf geblockt werden. Nachteile des Freifachs waren die Unsicherheit zu Schulbeginn, ob das Fach angeboten werden konnte, die Konkurrenz durch andere Freifächer (z.B. die Vorbereitung auf Zertifikate in den Einzelsprachen) sowie die schwache Verankerung im Stundenplan bzw. in der Lehrfächerverteilung.

An der HLW Rankweil wird das Angebot derzeit nicht weitergeführt. Die Erfahrungen und Unterrichtsansätze wurden jedoch von Lehrer_innen an anderen Schulen übernommen und an gegebene Rahmenbedingungen adaptiert. Im Folgenden

werden das Konzept des MS, Unterrichtsbeispiele aus diesem Fach sowie zwei mehrsprachige Beispiele aus unterschiedlichen Fächern an der *formatio Privatschule* in Liechtenstein vorgestellt.

2.2 Der mehrsprachige Unterricht als eigenes Freifach

2.2.1 Inhalte

Inhalte und Themen im MS orientieren sich an aktuellen Ereignissen und Anlässen, Erfahrungen der Schülerinnen in und außerhalb der Schule sowie an berufsbezogenen Themen. Die Flexibilität, mit mehreren Sprachen umzugehen, wird in mehrsprachigen Rollenspielen, Simulationen und Diskussionen trainiert. Die dabei gemachten Erfahrungen mit dem Sprachenwechsel, Sprachmitteln oder mehrsprachigen Diskutieren bieten Anlässe für metalinguistische Aktivitäten. Gezielte Sprachvergleiche werden auf allen linguistischen Ebenen (Grammatik, Semantik, Phonetik und Phonologie, Orthographie und Pragmatik) angestellt, z.B. ausgehend vom gemeinsamen sprachenübergreifenden Wortschatz innerhalb eines Themas, von grammatikalischen Strukturen, Wortbildung (z.B. Präfixe, Suffixe) bzw. orthographischen Entsprechungen. Interferenzen, die sich in Schülerinnenproduktionen manifestieren, führen zu spontanen Reflexionen über Sprachen. Die Lernenden werden zudem immer wieder angeleitet, aus ihren mehrsprachigen Aktivitäten Lernstrategien abzuleiten.

Im Zusammenhang mit der oben angeführten Definition von Mehrsprachigkeit lassen sich die inhaltlichen Schwerpunkte ausgehend von zentralen Annahmen zu Sprachentwicklung im DMM (Herdina/Jessner 2002) wie folgt zusammenfassen:

- Förderung des Sprachenlernens durch Stärkung des mehrsprachigen Bewusstseins und durch Erarbeitung von Sprachlernstrategien
- Förderung von Multikompetenz bzw. des Sprachenmanagements durch mehrsprachiges Handeln
- Förderung des Spracherhalts durch das Benutzen aller Sprachen sowie die Stärkung des Sprach/en/bewusstseins

2.2.2 Ziele

Das MS zielt darauf ab, systematisch an das vorhandene sprachliche Wissen anzuknüpfen, Verbindungen zwischen den Sprachen sichtbar zu machen und die Schülerinnen zum mehrsprachigen Arbeiten sowie zur flexiblen mehrsprachigen Kommunikation und Reflexion hinzuführen. Das bedeutet, mit allen Sprachen zu arbeiten, welche die Jugendlichen in der Schule lernen sowie von zu Hause mitbringen, einschließlich der lokal gesprochenen Dialekte und des Deutschen.

Ein mehrsprachiger Unterricht in dieser Form wirkt der Vorstellung von getrennten, rein additiv zu sehenden Sprachkompetenzen und defizitären Sichtweisen entgegen. Er thematisiert individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, sprachpolitische Fragestellungen sowie kulturelle Bezüge von Sprachen. Er setzt Schwerpunkte im Bereich der Förderung von Multikompetenz (z.B. Cook 2016; s. Kap. 5.2) und ergänzt somit den Einzelsprachenunterricht um das Training von mehrsprachigen Kompetenzen (vgl. Schlabach 2014, 2016), die das Lernen und den Erhalt von Sprachen sowie das Managen mehrerer Sprachen bei rezeptiven und produktiven Aktivitäten beinhalten. Zudem fördert er das Bewusstsein für sprachübergreifende Lernstrategien.

2.2.3 Grundlegende pädagogische Prinzipien

Einige wichtige Grundprinzipien des mehrsprachigen Lernens und Arbeitens sind:

- Das gemeinsame Lernen von Lehrenden und Lernenden als *language user* (Cook 2002)
- Das Zulassen aller Sprachen, die für eine gegebene Lerngruppe von Interesse sind, ohne Hierarchisierung der Sprachen
- Das Nutzen von Interferenzen bzw. Fehlern als Transfer-Möglichkeiten
- Die Förderung der Lernenden-Autonomie und des kritischen Denkens
- Das Verständnis für die Individualität des Lernens und ihre bewusste Unterstützung.

2.2.4 Rahmen-Jahresplan

Ein Rahmen-Jahresplan dient als Leitfaden. Er wird jeweils an die Gruppe und die Gegebenheiten angepasst und bietet genug Freiraum für aktuelle Angebote und Anlässe sowie für selbständiges Arbeiten. Der Jahresplan ist in vier Bereiche unterteilt, die miteinander verknüpft sind:

Tab. 1: Rahmen-Jahresplan des ‚Mehrsprachigen Seminars‘

| Bereich | Beschreibung | Beispiele für Inhalte und Themen |
|--|---|---|
| Mehrsprachige Unterrichtsstunden | Stunden (Einzel- oder Doppelstunden) an der Schule, die den „roten Faden“ durch das Schuljahr sicherstellen | Sprachenporträts; Zwei- und mehrsprachige Diskussion über ein aktuelles Thema; Interferenzen und Transfer; Reflexion von Erfahrungen und von Lernstrategien |
| Selbständige Erforschung von Themen/ Reflexion der Erfahrungen | Aktivitäten außerhalb der Schule, z.B. regelmäßige Angebote in der Region oder Aufgabenstellungen, die selbständig bewältigt werden | Besuch eines Sprachencafés mit mehreren Sprachentischen; <i>Linguistic Landscape</i> – Aktivitäten (Fotografieren auf dem Schulweg, in der Freizeit, in der eigenen Stadt etc.) und Reflexion der vorhandenen Sprachen bzw. Sprachmischungen |
| Veranstaltungen und aktuelle Angebote | Vorträge und Ausstellungen zu Mehrsprachigkeit, Besuch von anderen Schulen, Einladung von mehrsprachigen Gästen | Mehrsprachige Volksschüler_innen kommen in Kontakt mit mehrsprachigen Schülerinnen der HLW Rankweil; Fachvorträge zu Mehrsprachigkeit |
| Berufsbezogene Themen | Geblockte mehrsprachige Vorbereitung auf das Praktikum im Tourismus und Austausch mit Schülerinnen mit Praktikumserfahrung | Situationen an der Rezeption, im Restaurant und in der Küche werden in mehreren Sprachen trainiert, somit auch Codeswitching bzw. sprachliche Vermittlung; Englisch als Brückensprache wird thematisiert |

2.2.5 Unterrichtsbeispiel ‚Meine Sprachigkeit‘

Das folgende Unterrichtsbeispiel zeigt die Schritte auf, nach denen mehrsprachige Themen im Seminar aufgearbeitet werden.

a) Schritt 1: Mehrsprachige Produktion

Die SchülerInnen werden (meist zu Beginn des MS) eingeladen, ihre Sprachen und Sprachvarianten (Register, Dialekte) zu nennen und zu reflektieren, wann, mit wem, wo und warum sie diese erworben haben. Für jede Sprache wird dann in dieser Sprache, oder in mehreren Sprachen, eine kurze Beschreibung zu diesen Aspekten verfasst (vgl. Sprachenbiographie im Europäischen Sprachenportfolio, vgl. Abuja/Annau/Ganster/Keiper/Tauschitz/Mittendorfer/Nezbeda/Steinhuber/Winkler 2014). Eine Erinnerung, ein Erlebnis, ein besonderes Wort etc., also eine persönlich bedeutsame Assoziation, sollen die Beschreibungen ergänzen. Dann lesen sich die Schülerinnen die Texte gegenseitig vor, stellen Fragen und geben Erklärungen. Sie ergänzen ihre Texte zu Hause.

Varianten dieser Aufgabe sind die Erstellung von Sprachenporträts (vgl. Busch 2013; Krumm/Jenkins 2001) oder von individuellen Metaphern, die die Sprachen der Lernenden illustrieren und in Beziehung setzen. Der Vorteil dieser beiden Varianten der Darstellung des Sprachenrepertoires (z.B. Busch 2013) ist die Tatsache, dass durch das Medium des visuellen Darstellens die emotionalen Aspekte von Spracherwerb stärker in den Fokus rücken.

b) Schritt 2: Sprachenbewusstsein / transkulturelles Bewusstsein

Die sprachliche Bewältigung dieser Aufgabe erfordert einerseits **Familienbezeichnungen** („Ich habe Kurdisch von meiner Oma gelernt, ich spreche es immer mit meiner Oma“)¹, andererseits auch Länder- und Ortsbezeichnungen („Wir fahren jedes Jahr nach Italien, und dort lerne ich italienische Wörter“). Als metalinguistische Aktivität bietet sich also ein Vergleich der Verwandtschaftsbezeichnungen an, die gemeinsam gesammelt oder auch zu Hause vorbereitet werden. Das kann ein Vergleich des Wortschatzes sein, bei dem klar wird, welche Ausdrücke in welchen Sprachen ähnlich sind bzw. verstanden werden können und welche nicht, oder welche Bezeichnungen in einzelnen Sprachen vorhanden sind und in anderen nicht (Geschwister/*siblings/brothers and sisters/frères et soeurs/hermanos* etc.). Interessant ist auch der Vergleich von unterschiedlichen Begrifflichkeiten für Verwandte mütterlicherseits im Gegensatz zu Verwandten väterlicherseits (im Türkischen z.B. *anneanne* versus *babaanne*). Eine Diskussion auf interkultureller/transkultureller Ebene wird ergeben, dass es Hierarchien gibt, z.B. dass in manchen Sprachen die ältere Schwester oder der ältere Bruder nicht mit dem Vornamen, sondern dem Begriff ‚ältere Schwester‘ angesprochen wird (z.B. in Tagalog).

Bei sprachenübergreifenden Vergleichen bzw. Vergleichen mit Sprachen, welche nur die Schülerinnen sprechen, sind diese auch die kompetenten Auskunftspersonen, sofern sie das wollen. Dabei geht es primär um die Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten zur Bezeichnung der Lebenswelt, um die Stärkung des Selbstwerts und die Botschaft, dass der Erhalt von Sprachen sinnvoll und wichtig ist.

Länder- und Ortsbezeichnungen bieten verschiedenste Möglichkeiten des Vergleichs auf lexikalischer sowie grammatikalischer Ebene: Ländernamen und deren Ähnlichkeiten und Unterschiede; die Verwendung/Nichtverwendung eines Artikels mit einem Ländernamen; Präpositionen. Dabei entdecken die Schülerinnen, dass Ländernamen auch in nicht-indogermanischen Sprachen oft gut entschlüsselbar sind, wenn man ein paar Ausspracheregeln kennt (z.B. Türkisch *Avusturya*/Österreich; *Isviçre*/Schweiz; *Fransa*/Frankreich). Ein Vergleich der Präpositionen

¹ Die Aussagen der Schülerinnen in den Praxisbeispielen stammen aus dem Teaching Diary, das ich geführt habe, sowie aus den Feedback-Bögen zum mehrsprachigen Seminar, das die Schülerinnen jeweils am Ende des Schuljahrs abgaben.

könnte deutlich machen, dass in manchen nicht-indogermanischen Sprachen die Präpositionen zu Postpositionen werden.

Wählt man die Variante der **Sprachenporträts**, dann mündet die Sprachreflexion in einen Vergleich des Wortschatzes zum Körper. Dabei entdecken die Lernenden, wie viele Ähnlichkeiten es quer über die indogermanischen Sprachen gibt, welche Endungen z.B. bei den romanischen Sprachen systematisch verglichen und genutzt werden können und welche Sprachen in Bezug auf die Artikelverwendung ähnlich funktionieren.

c) Schritt 3: Sprachlernstrategien entwickeln

Aus den sprachenübergreifenden Vergleichen entsteht metalinguistisches Bewusstsein, d.h. Einsichten in das Funktionieren von Sprachen und deren Ähnlichkeiten und Unterschiede. Daraus ergeben sich (meta)kognitive Lernstrategien (vgl. Oxford 1990). Aus den o.g. Reflexionen leiten Schülerinnen Sprachlernstrategien wie die folgenden ab:

Wenn ich mir bei Artikeln in Spanisch unsicher bin, kann ich in vielen Fällen auf Französisch als Brückensprache zurückgreifen.

Ich kann den Wortschatz zu Körperteilen parallel mehrsprachig lernen, weil es effizienter ist. Dabei kann ich mir systematisch Wortstämme merken und Wortendungen aus den besser bekannten Sprachen ableiten (*le bras – el brazo; la main – la mano*).

Die Sprachen, die ich in der Schule lerne, haben viel mehr Ähnlichkeiten, als ich gedacht habe. Diese kann ich mir zunutze machen.

2.2.6 Unterrichtsbeispiel berufsbezogene Dialoge in mehrsprachigen Settings

Touristische Einrichtungen in Europa sind heute in der Regel mehrsprachig, selbst in Schottland und Irland, wo die HLW-Schülerinnen vor einigen Jahren noch mit Englisch auskamen. Sowohl die Gäste als auch die Angestellten kommen aus unterschiedlichen Ländern und kommunizieren in allen ihren Sprachen. Eine interne Umfrage unter den Schülerinnen der HLW Rankweil, die in den Jahren 2014–2016 durchgeführt wurde, bestätigt dieses Bild. Sich auf Gäste einstellen zu können, deren Sprachvorlieben herauszufinden, zwischen Sprachen zu wechseln, für andere zu vermitteln und Sprachen, in denen nur Basiskenntnisse vorhanden sind, rezeptiv zu verstehen sowie Wissen aus gut beherrschten Sprachen in andere Sprachen transferieren zu können (z.B. Englisch als Brückensprache verwenden zu können), alle diese mehrsprachigen Kompetenzen (vgl. Schlabach 2014, 2016; Hofer 2019) sind gefragt.

Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Teil des MS während des Jahres zu allgemeinen Themen, am Ende vor allem im mehrsprachigen Vorbereitungstraining für das Praktikum. Tabelle 2 zeigt ein Beispiel:

Tab. 2: Unterrichtsbeispiel ‚Training von Fertigkeiten für das Praktikum‘

| |
|--|
| <p>Setting: Stationenbetrieb, der nach beruflichen Arbeitsfeldern aufgeteilt ist (Küche; Rezeption; Bar; Restaurant)</p> <p>Der Wechsel innerhalb einer Station bzw. von Station zu Station wird vorgegeben, jede Station ist mit simulierten Situationen aus dem Berufsalltag ausgestattet, die Schülerinnen haben eine Wortliste, wichtige Strukturen und Arbeitsmaterial zur Verfügung (Stadtplan, Angebote des Hotels etc.). An jeder Station werden alle Sprachen benutzt, die die Schülerinnen lernen (Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch) oder kennen.</p> |
| <p>Schritt 1: Mehrsprachige Interaktion</p> <p>Die Schülerinnen bewältigen eine konkrete Situation als Gast in einer Sprache; dann wechseln sie in eine zweite und dritte Sprache. Die Rolle der Praktikantin an den unterschiedlichen Arbeitsstellen bedeutet, dass sie u.U. alle Sprachen parallel benutzen müssen oder dass sie vermitteln bzw. übersetzen müssen. In der Rolle der Gäste können die Schülerinnen unterschiedliche Sprachen nacheinander verwenden.</p> <p>An der Rezeption – Beispiel einer Aufgabe</p> <p>Die Gäste möchten Auskunft über Ausflugsmöglichkeiten in der Stadt, denn heute regnet es. Sie tauschen sich mit dir über das Wetter aus. Du fragst nach dem Wetter in ihrem Heimatland. Der erste Gast spricht Französisch, die zweite Person Spanisch, die Familie Englisch.</p> |
| <p>Schritt 2: Reflexion</p> <p>Die Schülerinnen reflektieren mithilfe einiger Leitfragen ihre Beobachtungen zum Transfer zwischen den Sprachen, den sie oft unbewusst gemacht haben:</p> <p>Welche Wörter (in Spanisch/Italienisch) hast du verstanden, weil sie einem englischen Wort ähnlich sind? (z.B. <i>estómago – stomach; política – politics; castillo – castle; empleo/empleado – employed</i>)</p> <p>Welche Wörter aus Französisch kannst du für Italienisch/Spanisch nutzen? (<i>amitié – amistad; nation – nación; menacer – amenazar; soleil – sol;</i>)</p> <p>Welche Änderungen hast du von einer Sprache zur anderen gemacht? (z.B. <i>-o anhängen; -tion wird zu -ción</i>).</p> <p>In einer Stunde schlug eine Schülerin vor, aus <i>dangerous/dangereux</i> das spanische Adjektiv <i>*dangeroso</i> zu machen. Prinzipiell richtig, nur wird hier das spanische Nomen <i>peligro</i> als Ausgangswort verwendet. Das heißt, Transfer ja, aber manchmal braucht es die Rückkoppelung mit der Zielsprache bzw. das Wörterbuch. Trotzdem soll der Mut zum Transfer gestärkt werden.</p> |

Schritt 3: Lernstrategien und Transfer

Welche Regeln für Endungen von Nomen kannst du formulieren, wenn du Wörter von Französisch auf Spanisch übernimmst? (-tion wird zu -ción; -té/tié wird zu -tad etc.)

Wie funktioniert das von Englisch auf Spanisch? (*author* – *autor*; *cathedral* – *catedral* → aus -th- wird t-). Finde weitere Beispiele.

Welche englischen/französischen Strukturen konntest du nutzen, um dich in Spanisch verständlich zu machen? Welche Regeln kannst du daraus ableiten?

J'ai 18 ans f – *Tengo 18 años sp*;

Beispiel: Manchmal hilft die Aussprache als Brücke (*l'automne f* – *el otoño sp*) oder das Wissen um Lautveränderungen (*la pluie f* – *la lluvia sp*, d.h. pl- wird zu ll-)

Anregung: Bei Nagel (2006: 145-148) findet sich eine Liste an Aussprachehinweisen für die wichtigsten romanischen Sprachen ausgehend von Latein.

2.3 Rückblick: Erfahrungen aus dem Freifach

Das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Lehrenden führte zu einer neuen persönlichen Basis, denn die Lehrenden wurden als Lernende bzw. *language user* (Cook 2002) erlebt, die in mehreren Sprachen kommunizieren konnten, also nicht nur in den Sprachen, die sie selbst unterrichteten und in denen ihre Kompetenz sehr hoch war. Die Schülerinnen erlebten den Umgang mit Unsicherheiten, Interferenz- und Transfererscheinungen sowie kommunikativen Missverständnissen oder Erfolgserlebnissen nicht nur bei sich selbst, sondern auch bei den Lehrenden.

Junge Lernende finden nicht immer die Verbindungen zwischen den Sprachen, die erfahrene Mehrsprachige oder auch Erwachsene herstellen können. In meinem *teaching diary*, das ich geführt habe, finden sich daher viele Einträge zu Begriffen oder Konzepten, bei denen die Schülerinnen keinen spontanen Transfer herstellen konnten, z.B.: *sustitución* (sp) – *substitution* (e); *delincuencia juvenil* (sp) – das englische Wort *juvenile* war nicht bekannt; *la paz* (sp) – *peace* (e); *sanciones* (sp). Die Schülerinnen konnten keine Assoziation zu Sanktionen/*sanctions* (e) bilden, wobei sich dann herausstellte, dass sie auch das Konzept *Sanktion* offenbar nie analysiert und verstanden hatten. D.h., das (fehlende) Weltwissen kam immer wieder zur Sprache. Bei Jugendlichen, außer bei sehr erfolgreichen Sprachenlernenden oder Mehrsprachigen mit einer umfangreichen und vielfältigen sprachlichen Erfahrung im Elternhaus und in der Umgebung, kann das (schulisch relevante) Wissen über die Welt nicht vorausgesetzt werden, sondern muss immer wieder nachgefragt und ‚genährt‘ werden. Eine meiner Aufzeichnungen bezieht sich z.B. auf den Begriff *Pacific Ocean* (e) – weder pazifistisch noch Pax Cristi noch *la paix* (fr) lösten bei den Lernenden Assoziationen aus. Ein anderes Beispiel war das Wort *la concha* (sp), das Schülerinnen, die noch das Buch *Lord of the Flies* als Schullektüre lesen

mussten, wahrscheinlich sofort mit dem englischen Wort *conch* in Verbindung gebracht hätten.

Auf der morphologischen Ebene waren systematische Wortbildungen innerhalb einer Sprache regelmäßig ein Thema des Unterrichts, denn sowohl die Bedeutung von Präfixen bzw. Suffixen als auch die Veränderungen in der Schreibweise bei der Übertragung von Deutsch oder Englisch auf andere Sprachen waren wenig oder nicht bekannt. Das heißt, das MS bot den Lernenden die Möglichkeit, Sprachen als Systeme zu erforschen und daraus Lernstrategien abzuleiten.

Sehr positive Rückmeldungen durch die Teilnehmenden gab es bei allen Unterrichtssequenzen, in denen wir zwei- oder mehrsprachig kommunizierten. Sprachen so oft wie möglich zu verwenden, das machte Spaß, war interessant, führte zu persönlich bedeutsamem Austausch und ließ die Schülerinnen erleben, dass der Wunsch nach erfolgreicher Kommunikation wichtiger ist, als auf Korrektheit als absolutes Ziel zu achten. Im Fall der schwächeren Sprachen (Sprachen, die die Schülerinnen erst seit kurzem lernten) war es notwendig, diese durch Support-Material (Sprachstrukturen, themenbezogener Wortschatz, vorgelagerte Vorbereitung von Argumenten für Diskussionen, Verwendung von Wörterbüchern) stärker zu stützen als z.B. Englisch, die erste Fremdsprache.

Die Individualität des Lernens und Verarbeitens stellt beim mehrsprachigen Unterricht eine der zentralen Herausforderungen dar, denn für jede Schülerin / jeden Schüler sind die Anknüpfungspunkte und Assoziationen anders gelagert, je nach den bisherigen sprachlichen bzw. Sprachlernerfahrungen. Ein differenziertes und vielfältiges Angebot ist daher notwendig, damit die Lernenden ihre eigenen Ressourcen nutzen und ihre Lernstrategien weiterentwickeln können. Dies wird von Krumm und Reich angesprochen, wenn die beiden Autoren schreiben:

Sprachlernprozesse werden als individuelle Pfade zur Mehrsprachigkeit thematisiert, wodurch Brücken zwischen schulischem und außerschulischem Lernen und Lernen im Erwachsenenalter geschlagen werden. (Krumm/Reich 2011: 3)

2.4 Verortung im Lehrplan und in neueren mehrsprachigen Ansätzen

Seit Beginn des mehrsprachigen Seminars wurden verschiedene Ansätze entwickelt und publiziert, die sich mit den hier beschriebenen Anliegen eines mehrsprachigen Unterrichts gut verbinden lassen bzw. diesem einen entsprechenden organisatorischen und schulrechtlichen Rahmen bieten. Drei davon werden hier kurz umrissen.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit von Krumm und Reich, das aus der Analyse und Verbindung von mehrsprachigen und inter-/transkulturellen Inhalten der österreichischen Lehrpläne entstanden ist, definiert die allgemeinen Kompetenzen eines mehrsprachigen Unterrichts wie folgt:

Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen, Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein, soweit dies im Rahmen schulischer Bildung möglich ist. (Krumm/Reich 2011: 2)

In der Sekundarstufe II, zu der die HLW Rankweil zählt,

trägt der Mehrsprachigkeitsunterricht zu den dort in besonderer Weise hervorgehobenen allgemeinen Bildungszielen des autonomen Lernens und des kritischen Denkens bei. In zunehmender Selbstständigkeit führen die Schülerinnen und Schüler vergleichende Analysen komplexer Sprachstrukturen durch, erarbeiten zusammenhängende Darstellungen soziologischer und geschichtlicher Aspekte der Mehrsprachigkeit und führen sprachenpolitische Diskussionen. (7–8)

Das Konzept des Gesamtsprachencurriculums (GSC) (vgl. z.B. Hufeisen 2005, 2011; Allgäuer-Hackl/Brogan/Henning/Hufeisen/Schlabach 2015) als zweites Beispiel zielt u.a. darauf ab, durch eine andere Unterrichtsorganisation Platz für das Erlernen mehrerer Sprachen zu schaffen. Das GSC verbindet die Sprachen miteinander, fördert alle Sprachen an einer Schule, auch familiär gesprochene Sprachen und Latein, und vernetzt den Sprachen- mit dem Sachfachunterricht (CLIL-Unterricht, sprachenübergreifender Projektunterricht). Ein wichtiger Fokus ist die Unterstützung der Deutschkompetenzen für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie die Förderung von Sprachenbewusstsein. Das GSC wird idealerweise über den gesamten Bildungsverlauf hinweg umgesetzt, sodass alle mindestens drei Sprachen zusätzlich zur Unterrichtssprache bzw. zu den Familiensprachen erlernen und festigen können. Es stellt somit einen mehrsprachigen und ganzheitlichen Ansatz des Lernens von Sprachen und Sachfächern dar. Ein Grundgedanke des GSC ist die konsequente Umsetzung des Unterrichts auf der Basis einer mehrsprachigen Haltung, welche sprachliches Vorwissen in allen Fächern zulässt und mehrsprachige Kompetenzen fördert. Ein mehrsprachiges Fach wie das MS kann Teil eines Gesamtsprachencurriculums sein. Interessante mehrsprachige Ansätze bietet auch das Mehrsprachencurriculum Südtirol (Schwienbacher/Quartapelle/Patscheider 2017).

Ein dritter Ansatz, der sich ebenfalls mit der Verbindung von Sprachen- und Fachlernen beschäftigt, ist der sprachensible Unterricht (siehe *FörMig-Kompetenzzentrum* www.foermig.uni-hamburg.de in Deutschland sowie Materialien des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums in Graz www.oesz.at). Damit ist ein Unterricht in allen Fächern gemeint, der die Herausforderungen (fach)sprachlicher Art – in der Regel in der Unterrichtssprache Deutsch – und die kritische Reflexion der Rolle von Sprache je nach Fach und Stufe aufgreift und mit den Lernenden aufarbeitet.

Die drei genannten Konzepte operieren auf den unterschiedlichen Ebenen der Curriculumsentwicklung, der Schulentwicklung und der Unterrichtsentwicklung. Das Konzept des MS mit den Unterrichtsbeispielen illustriert, wie die bereits genannten Schwerpunkte (Umgang mit mehreren Sprachen oder Sprachenmanagement, Förderung des mehrsprachigen Bewusstseins, Erwerb von mehrsprachigen Lernstrategien) in einem Einzelfach verknüpft werden können. Ein mehrsprachiges (Frei)Fach kann neue Denk- und Lernprozesse auslösen, wie die Ergebnisse der empirischen Studie zum MS (s. Kap. 4) zeigen. Wird die Förderung von mehrsprachigen Kompetenzen und mehrsprachigem Bewusstsein allerdings auf ein einzelnes Fach beschränkt und nicht in Schulentwicklungsprozesse integriert, dann besteht die Gefahr, dass Mehrsprachigkeit ein Randthema bleibt und mehrsprachige Kompetenzen bei Prüfungen und damit auch im schulischen Sprachenlernen keine Rolle spielen.

3 Vom mehrsprachigen Freifach zu mehrsprachigen Ansätzen in allen Fächern: aktuelle Weiterentwicklungen

Mehrsprachigkeit als Ressource kann vor allem dann nachhaltig gefördert werden, wenn nicht nur einzelne Lehrende die mehrsprachigen Fähigkeiten unterstützen, sondern wenn dies Anliegen eines Schulentwicklungsprozesses bzw. der ganzen Schule ist. Laut Krumm und Reich gehört das Thema Mehrsprachigkeit zur allgemeinen Bildung, also in alle Fächer, und ist „nicht Gegenstand eines Neigungs- oder Begabungsfaches. Mehrsprachigkeitsunterricht ist allen Schülerinnen und Schülern zu erteilen“ (Krumm/Reich 2011: 10), wobei mehrsprachige Bildung auf unterschiedliche Weise organisiert werden kann. Zwei oder mehrere Sprachfächer teilen sich die Verantwortung für das mehrsprachige Arbeiten und definieren den Lehrstoff zu Beginn des Schuljahres. Oder es kann eine gemeinsame, schulinterne Regelung aller (Sprach)fächer geben, die alle Lehrenden dazu verpflichtet, sprachübergreifende Themen anzubieten.

Ein erfolgreiches Schulentwicklungsprojekt, das Unterrichtsentwicklung, Fortbildung der Lehrenden und Entwicklung der Schule als Organisation im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums anstrebt, ist das Projekt *formatio-plurilingual-digital*. An der *formatio Privatschule* in Liechtenstein (www.formatio.li), einem Oberstufengymnasium, das als österreichische Auslandsschule geführt ist, werden Elemente eines Gesamtsprachencurriculums mit Digitalisierung verbunden und Fähigkeiten gestärkt, welche im Zusammenhang mit den zukünftigen, komplexen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts notwendig sein werden.

Die *formatio Privatschule*, die ihren Schulentwicklungsprozess auf der Basis der Erfahrungen an unterschiedlichen Schulen mit gesamtsprachencurricularen Elementen begann, zu denen das MS an der HLW Rankweil zählte (vgl. Council of Europe (ECML/CELV) 1994–2020), vernetzt den Unterricht aller Sprachen, bietet bilingualen Unterricht (derzeit auf Englisch) an, verbindet systematisch Sprach- und Sachunterricht und ermöglicht autonomes Lernen in neuen Settings (Masterclass-Projektwochen, in denen Schülerinnen und Schüler fächer- und sprachenübergreifend von Expertinnen und Experten unterrichtet werden, und Campuswochen, in welchen Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, wann sie welche Lernaufgaben erledigen und welche Unterstützung sie dafür benötigen) und unter Einbezug von digitalen Medien. Dies fördert die Mehrsprachigkeit aller Beteiligten und schafft die Grundlage für die Auseinandersetzung mit interkulturellen und transkulturellen Themen. Leitung, Unterrichtende, Lehrende und Eltern sowie Schulträger sind in das Projekt eingebunden. Ein wichtiger Schwerpunkt ist die Fortbildung aller Lehrenden.

Einige gesamtsprachencurriculare Angebote wurden bereits im Stundenplan verankert. Dazu gehören der gemeinsame Latein-Französischunterricht (1 Wochenstunde im zweiten Jahr / 10. Klasse), der gemeinsame Latein-Spanisch-Anfängerunterricht (1 Wochenstunde im ersten Jahr / 9. Klasse), mehrere CLIL-Angebote (Englisch) sowie die Einbindung von mehrsprachigen Materialien und Methoden im Sachfachunterricht und in fächerübergreifenden Projekten. Zwei Unterrichtsbeispiele (ausführliche Beschreibung im Anhang) dokumentieren eindrucksvoll, wie in Sach- und Sprachfächern mehrsprachige Erarbeitung von Wissen, mehrsprachiges Bewusstsein und Sprachenmanagement gefördert werden².

Im mehrsprachigen Ethikunterricht zum Thema ‚Bullshit‘ (Wahrheit, Lüge, Bullshit) (siehe Anlage 1) sind unterschiedliche Ebenen von Mehrsprachigkeit realisiert: Die Lernenden beschäftigen sich mit dem Thema in mehreren Sprachen (Englisch,

² Ein besonderer Dank gilt den Lehrenden der *formatio Privatschule*, Frau Larissa Haas, Herrn Reinhard Peter und Herrn Daniel Geiger sowie der Leiterin des Oberstufengymnasiums, Frau Eva Maria Meirer, für die Beiträge und Unterrichtsbeispiele, die im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts erarbeitet wurden und die sie den Leserinnen und Lesern zur Verfügung stellen.

Deutsch, Französisch, regionale Dialekte) und nutzen diese für den Wissenserwerb; sie arbeiten mit unterschiedlichen Medien und Register (Videoausschnitte, schriftliche Texte unterschiedlicher Register) und erleben, wie ein Thema in einen anderen Zusammenhang (Verkehrsverhalten) gestellt werden kann. Mehrsprachig zu arbeiten unterstützt in diesem Fall neben dem Sprachenbewusstsein die tiefere Verarbeitung der Inhalte sowie die sprachliche und kognitive Flexibilität.

Das Unterrichtsbeispiel ‚Karl Lagerfeld und seine Katze‘ (siehe Anlage 2) aus dem gemeinsamen Latein-Französischunterricht in der OG2 (10. Klasse) zeigt eine sehr gelungene Verknüpfung von Zielen des Latein- bzw. Französischunterrichts mit einem aktuellen Ereignis: Erwerb von Vokabular in zwei Sprachen zu den ausgewählten Themenfeldern; zweisprachiger Vergleich von Wortschatz und Strukturen; gemeinsame Übersetzungen mit Rückgriff auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler; zweisprachige Mindmaps mit Schlüsselvokabular, die von den Schülerinnen und Schülern erstellt werden. Beide Sprachen werden rezeptiv und produktiv verwendet und damit Sprachenmanagement geübt. Durch den Vergleich von Wörtern in Latein und Französisch oder Übersetzungen von einer in die andere Sprache bzw. ins Deutsche wird das Sprachenbewusstsein der Schüler_innen erweitert.

4 **Ausgewählte empirische Daten zu metalinguistischem und zweisprachlichem Bewusstsein**

Der mehrsprachige Unterricht im Freifach an der HLW Rankweil wurde sowohl mit internen Befragungen, Feedback-Bögen zum Unterricht als auch mit einer breit angelegten Vergleichsstudie von Teilnehmerinnen des Seminars und einer Kontrollgruppe über mehrere Jahre hinweg evaluiert.

Die Vergleichsstudie (vgl. Allgäuer-Hackl 2017a) wurde mit allen Schülerinnen aus drei Parallelklassen, von denen 18 das MS belegten, durchgeführt, und zwar in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11. Es gab drei Testzeitpunkte: am Ende der dritten Klasse, am Anfang der vierten Klasse und somit vor Beginn des mehrsprachigen Seminars und am Ende des Schuljahres. Die Studie enthielt 10 Aufgaben, die analog zu Pinto, Titone und Trusso (1999) in linguistische, metalinguistische und zweisprachliche Aufgaben eingeteilt wurden. Eine linguistische Aufgabe bestand z.B. darin, Fehler in einem (englischen, französischen) Text zu finden, ohne dass eine Erklärung verlangt wurde. Metalinguistische Aufgaben verlangten eine Erklärung oder Beschreibung bzw. das Verstehen und Formulieren von Regeln in einer unbekanntem Sprache, und zweisprachliche Aufgaben bauten auf der Nutzung und Vernetzung des Vorwissens in verschiedenen Sprachen auf.

Die Ergebnisse der Teilnehmerinnen des MS (Testgruppe) wurden mit jenen einer Kontrollgruppe in einem pre-MS/post-MS Verfahren (Testzeit zwei und drei) verglichen. Es wurde angenommen, dass die Testgruppe in allen drei Bereichen besser abschneiden würde als die Kontrollgruppe. Zweifaktorielle ANOVA-Berechnungen bezogen sich auf den Gruppen-, Zeit- und Interaktionseffekt. Als signifikant wurde ein Wert von $p = .05$ angenommen.

Die Testgruppe schnitt nach dem mehrsprachigen Seminar besser ab als die Kontrollgruppe. Das kumulierte Gesamtergebnis zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Gruppen nach dem MS ($p = .0163$). Bei allen Teilaufgaben gab es Unterschiede zwischen Test- und Kontrollgruppe, die jedoch nicht immer signifikant waren.

Die linguistischen Aufgaben wiesen bei beiden Gruppen einen Abfall der Leistungen zwischen den zwei untersuchten Testzeiten auf, wobei die Testgruppe am Schluss weniger stark abfiel als die Kontrollgruppe. Der Unterschied zwischen den Gruppen war am Ende knapp nicht signifikant ($p = .055$), was als „approaching significance“ (Allgäuer-Hackl 2017a: 331) interpretiert wurde.

Die metalinguistischen Aufgaben hingegen wurden von den MS-Teilnehmerinnen mit besonders hohem Erfolg gelöst, d.h. der Unterschied zwischen den Gruppen war nach dem MS statistisch hoch signifikant ($p = .003$). Abb. 1 illustriert die unterschiedliche Entwicklung der Testgruppe MG (grün) im Vergleich zur Kontrollgruppe CG (grau) von der zweiten zur dritten Testzeit (also vor und nach dem MS). Die y-Achse zeigt die Punkteanzahl (Mittelwerte) für die metalinguistischen Aufgaben.

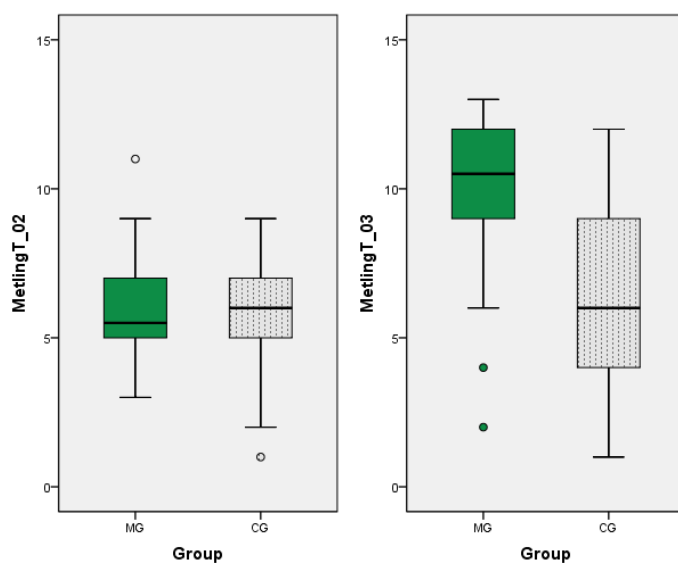


Abb. 1: Boxplot-Diagramm Metalinguistische Aufgaben vor und nach dem MS. Grün = Testgruppe MG; grau = Kontrollgruppe CG (vgl. Allgäuer-Hackl 2017b)

Bei den metalinguistischen Aufgaben mussten die Schülerinnen Strukturen in einer völlig neuen Sprache (Präpositionen mit Nomen) entschlüsseln und Beispiele dazu liefern.

Die zweisprachlichen Aufgaben ergaben ein differenziertes Bild. Während ein Teil der Aufgaben zwar Unterschiede aufwies, die jedoch nicht signifikant waren, konnte bei einer der Testaufgaben (sprachenübergreifende Worterklärungen) ein knapp nicht signifikanter Interaktionseffekt ($p = .0576$) ermittelt werden. Zusätzlich wurden qualitative Unterschiede bei den Strategien zur Lösung der Aufgabe festgestellt.

Die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen zur flexiblen mehrsprachigen Kommunikation und zum multilingualen/metalinguistischen Bewusstsein zeigten im Überblick folgendes Bild (Allgäuer-Hackl 2017a: 350):

- 94 % der Schülerinnen konnten nach dem MS laut eigener Angabe flexibler mit Sprachen umgehen.
- Knapp 89 % konnten ihr Vorwissen in Sprachen besser nutzen.
- 83 % stimmten der Aussage zu, dass ihr Interesse an Sprachen gestiegen war.
- 94 % sagten aus, dass ihr Verständnis für Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zugenommen hatte.

Beim Feedback zum Sprachlernbewusstsein zeigte sich im Vergleich mit der Kontrollgruppe, dass die Teilnehmerinnen mehr (metakognitive) Lernstrategien entwickelten bzw. nutzen konnten als die Nicht-Teilnehmerinnen.

5 Interpretation des Unterrichts und der Daten aus dynamischer Sicht

Ausgehend von der kurzen Definition von Mehrsprachigkeit, die in der Einleitung gegeben wurde, möchte ich auf einige zentrale Elemente des Sprachenlernens aus dynamisch-systemischer Sicht eingehen, die im mehrsprachigen Unterricht eine Rolle spielen und die sich in den Ergebnissen der Studie zeigen. Dazu gehören das multilinguale bzw. metalinguistische Bewusstsein, Fragen des multiplen Sprachgebrauchs bzw. -managements und das Sprachlernbewusstsein.

5.1 Multilinguales (mehrsprachiges) Bewusstsein

Multilinguales Bewusstsein wird als Schlüsselkomponente mehrsprachiger Fähigkeiten sowie als Schlüsselfaktor für das weitere erfolgreiche Sprachenlernen bezeichnet. Neben dem Sprachenmanagement war es ein Schwerpunkt des MS sowie das zentrale Thema der Vergleichsstudie, wie in Kapitel 4 dargestellt.

5.1.1 Definition

Das Konzept des multilingualen Bewusstseins (MLA) beinhaltet zwei wesentliche Komponenten, nämlich das metalinguistische Bewusstsein (MeLA) und das zwischensprachliche (cross-linguistic) Bewusstsein (XLA). MeLA bezieht sich auf das analytische Verständnis für sprachliche Systeme, Teile von Sprache und deren Verwendung (im mehrsprachigen Unterricht z.B. die Analyse von Präfixen und deren Bedeutung). Es ermöglicht die Betrachtung von Sprache unabhängig vom inhaltlichen Kontext. XLA bezeichnet das Bewusstsein und die Fähigkeit, Sprachen zu vergleichen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herauszufinden (im mehrsprachigen Unterricht z.B. der Wortschatzvergleich quer über alle gelernten Sprachen). MeLA und XLA greifen ineinander. Im DMM (Herdina/Jessner 2002) wird das multilinguale Bewusstsein als ein Teil des M-Faktors oder M-Effekts bezeichnet, d.h. als Fähigkeit, welche durch die Interaktion der Sprachen (die in alle Richtungen verläuft) und den Umgang mit mehreren Sprachen entsteht und einen Mehrwert darstellt (vgl. z.B. den Begriff des *multilingual benefit* bei Dahm/De Angelis 2018).

Die regelmäßige Reflexion über sprachliche Phänomene und deren Systematik ist im Unterricht des mehrsprachigen Seminars als fixer Bestandteil verankert. Diese Reflexion kann bzw. muss mit Jugendlichen in eher kurzen Sequenzen und sehr gezielt durchgeführt werden. Dabei steht die Systematisierung quer über die Sprachen (XLA) hinweg im Mittelpunkt, das heißt z.B., das Ableiten von Wortschatz ausgehend von einer besser beherrschten Sprache durch systematische Laut-/Buchstabenveränderungen (*farine–harina–farina*), die Wortbildung oder der Vergleich von Satzbau, Verben und Zeiten bzw. pragmatischen Aspekten. Vor allem zu Beginn des mehrsprachigen Unterrichts ist die Überraschung der Schüler_innen über die hohe Anzahl an Kognaten und die vielen Ähnlichkeiten oft sehr groß, da sie es gewohnt sind, Sprachen getrennt voneinander zu lernen und abzurufen.

Studien (vgl. z.B. Dahm 2015) haben herausgefunden, dass MeLA und XLA mit Jugendlichen trainiert werden müssen. Wie die Vergleichsstudie an der HLW aufgezeigt hat, kann ein mehrsprachiges Fach wie das MS selbst mit minimalem Stundenausmaß multilinguale Fähigkeiten fördern, die dann auf andere Bereiche transferiert werden können. Die Teilnehmerinnen des MS konnten in der Studie ihre Erfahrungen mit Sprache/n in Regelbewusstsein umsetzen, also ihre metalinguistischen Fähigkeiten bei der Analyse unbekannter Sprachen (z.B. Finnisch) einsetzen, und sie schnitten dabei signifikant besser ab als die Kontrollgruppe. Das mehrsprachige Seminar konnte also möglicherweise andere Ausgangsbedingungen schaffen und eine neue Dynamik auslösen, die schlussendlich zum signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen führte (zur Relevanz von Ausgangsbedingungen vgl. z.B. Jessner 2018; Larsen-Freeman/Cameron 2008).

5.1.2 MeLA und Metasprache

Bei Sprachvergleichen zu Morphologie und Syntax stellte sich immer wieder heraus, dass Schüler_innen nur teilweise die Terminologie beherrschen, um kompetent über sprachliche Phänomene zu sprechen. Oft sind auch die Konzepte, die damit verbunden sind, nicht vollständig erworben. Auch ohne adäquate Terminologie können Sprachvergleiche gezogen werden, jedoch wird der Erwerb und Gebrauch von metalinguistischer Terminologie als ein wichtiger Schritt in Richtung explizitem metalinguistischem Bewusstsein betrachtet und in Tests auch mit höherer Punktezahl bewertet (vgl. Pinto et al. 1999; Woll 2018). Eine Möglichkeit, Metasprache zu fördern, ist die Erstellung und Verwendung einer gemeinsamen, mehrsprachigen Grammatikterminologie für alle relevanten Sprachen an einer Schule.

5.1.3 Spracherhalt und MeLA/XLA

In seiner Modellierung von individueller multipler Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit nimmt das DMM sowohl Zuwachs als auch Sprachabbau oder Verlust als mögliche Entwicklungsrichtungen an. Ob eine Sprache erhalten wird, hängt von den (wahrgenommenen) kommunikativen Bedürfnissen einer Person ab (vgl. Herdina/Jessner 2002: 135–136). Zwei Faktoren beeinflussen dabei den Erhalt von Sprachen, nämlich Sprachgebrauch und MeLA.

Um Sprachen nicht abzubauen, müssen sie verwendet werden. *Use it or lose it*, das gilt für Sprachen ganz besonders. Sprachen zu nutzen heißt, sie zu lernen bzw. sie zu erhalten. Im mehrsprachigen Seminar wurden daher möglichst oft Anlässe geschaffen, um alle Sprachen regelmäßig zu verwenden. Die Lernenden wurden aber auch motiviert, ihre Sprachkenntnisse außerhalb der Schule einzusetzen, z.B. durch den Besuch von Sprachencafés, das Lesen von mehrsprachigen Medien im Internet etc.

Sprachwissen wird ebenso erhalten, wenn MeLA sowie das zwischensprachliche Bewusstsein (XLA) gestärkt werden, z.B. indem Sprachen verglichen und Ähnlichkeiten und Unterschiede reflektiert werden. Das bedeutet also, dass die kontrastive Linguistik wieder einen Platz im Unterricht bekommt. Ausgehend vom Wissen in der/den L1 der Lernenden kann das Wissen über Sprache/n erweitert und für neue Sprachen genutzt werden. XLA fungiert somit als Möglichkeit der Erweiterung des metalinguistischen Bewusstseins MeLA.

Bei diesen Überlegungen geht es primär um den Erhalt von Sprachen oder Sprachvarianten auf individueller Ebene. Soziolinguistische und sprachpolitische Aspekte von Spracherhalt, z.B. Fragen des Erhalts einer Minderheitensprache oder Sprache in der Migration, haben jedoch im Sinne des Bewusstseins von Mehrspra-

chigkeit, der unterschiedlichen Rollen und des Prestiges von Sprachen im mehrsprachigen Unterricht einen wichtigen Platz, denn der Einfluss von psycholinguistischen, linguistischen, soziolinguistischen und politischen Faktoren auf den Spracherwerb kann dabei besonders gut illustriert werden. Diese Aspekte können jedoch hier nicht näher ausgeführt werden.

Mehrsprachige oder plurilinguale Kompetenzen beinhalten sowohl das Bewusstsein von Sprache/n im Sinne von MeLA und XLA als auch die Fähigkeit mehrsprachig zu handeln (vgl. Hofer 2019). Dies wird im folgenden Unterkapitel ausgeführt.

5.2 Mehrsprachiges Handeln und Sprachenmanagement

Das mehrsprachige Seminar ist, wie die Praxis gezeigt hat, eine gute Möglichkeit, Lernende in ihrer multilingualen Entwicklung effizient zu unterstützen sowie einzelsprachliche und multilinguale Kompetenzen gemeinsam zu trainieren. Multilinguale Kompetenz wird in der Fachdiskussion breit diskutiert. In seiner Definition von Multikompetenz betont Cook (vgl. z.B. 2016), dass diese ein eigenes Bündel an sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten darstellt und nicht von der monolingualen *native-speaker*-Kompetenz abhängt. Eine differenzierte Beschreibung des Begriffs der multilingualen Kompetenzen für den Primarschulbereich unternimmt Hofer (vgl. z.B. 2015, 2019), die in ihrer Studie den Umgang mit Mehrsprachigkeit und das multilinguale Bewusstsein bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in Südtirol untersuchte. Schlabach (z.B. 2014, 2016) leitet mehrsprachige oder plurilinguale Kompetenzen aus den Anforderungen in der Arbeitswelt bei Absolvent_innen der Universität Turku ab. Mehrsprachige Kompetenzen beinhalten z.B. das Wechseln von einer Sprache zur anderen bzw. das Codeswitching, die Sprachmittlung und die Nutzung von Transfer (vgl. Schlabach 2014). Ziel des Einsatzes von mehrsprachigen Strategien ist die erfolgreiche Kommunikation.

In Europaratsdokumenten werden plurilinguale Kompetenzen auch mit plurikulturellen Fähigkeiten und mit sozialer Kompetenz in Verbindung gebracht (Council of Europe 2001: 260). Im DMM sind die mehrsprachigen Fähigkeiten Teil des M-Faktors oder M-Effekts. Sie werden als emergente Fähigkeiten verstanden (vgl. Herdina/Jessner 2002), das heißt als Fähigkeiten, die nicht von Beginn an vorhanden sind, sondern durch die Interaktion der Sprachen und den Umgang mit Mehrsprachigkeit entstehen.

Language management als Teil der multilingualen Fähigkeiten bezeichnet im DMM den bewussten Umgang mit mehreren Sprachen oder „conscious monitoring processes“ (Herdina/Jessner 2002: 108) mit dem Ziel der erfolgreichen Kommunikation: Die Trennung von Sprachen, das Wechseln je nach Gesprächspartner_in,

das Funktionieren in verschiedenen *language modes* (vgl. Grosjean 1985), den Rückgriff auf sprachliche Ressourcen oder die Korrektur von Fehlern.

Erfahrene multilinguale Lernende können die verschiedenen Sprachen, die sie zur Verfügung haben, pragmatisch einsetzen und verwenden, Transfermöglichkeiten bewusst nutzen und somit das Sprachenlernen sowie den Sprachgebrauch steuern. Mehrsprachigkeit wird zu einer strategischen Ressource, die das weitere Sprachenlernen positiv beeinflussen kann. Jedoch auch für das Sprachenmanagement gilt, dass jugendliche Lernende, wenn sie nicht zwei-/mehrsprachig aufwachsen, dieses nicht automatisch einsetzen können, denn im Einzelsprachenunterricht erleben sie mehrsprachige Kommunikation nicht. In einem mehrsprachigen Fach können sie durch die Simulation von mehrsprachigen Situationen ihre sprachliche Flexibilität erweitern und lernen, Transfermöglichkeiten zu sehen und zu nutzen. Der flexible Umgang mit mehreren Sprachen trainiert somit den erweiterten mehrsprachigen Monitor (EMM) (siehe oben). Dieser übt eine

wichtige Kontrollfunktion aus, indem er Sprachverarbeitungsprozesse, wie beispielsweise die Aktivierung der einzelnen Sprachen, den Rückgriff auf sprachliche Ressourcen oder die Fehlerkorrektur, überwacht. (Hofer 2019: 26)

Im mehrsprachigen Unterricht wird mehrsprachiges Handeln schrittweise aufgebaut. Zu Beginn bekommen die Lernenden die Möglichkeit, sich in wechselnden Paaren oder Kleingruppen nacheinander in unterschiedlichen Sprachen zu vorgegebenen Themen oder Fragen auszutauschen. Später werden zwei- und mehrsprachige Diskussionen vorbereitet und durchgeführt und die sprachliche Komplexität gesteigert. Im MS an der HLW Rankweil starteten wir z.B. mit einer zweisprachigen Diskussion auf Deutsch und Englisch, dann folgten Diskussionen auf Englisch und Französisch, die weiteren Diskussionen waren dann dreisprachig. Die danach folgende Reflexion über die Aktivierung unterschiedlicher Sprachen und die Nutzung von Vorwissen in allen Sprachen (zweisprachliches Bewusstsein) machte Prozesse der mehrsprachigen Verarbeitung bewusst.

5.3 Förderung des Sprachenlernens und Spracherhalts durch Sprachlernbewusstsein

Sprachlernbewusstsein und Sprachlernstrategien sind mit MeLA und XLA eng verknüpft. Studien zu Lernstrategien (vgl. z.B. Dmitrenko 2017) legen die Annahme nahe, dass erfahrene mehrsprachige Lernende über ein erweitertes Bewusstsein von Sprachlernstrategien verfügen. Im schulischen Kontext müssen Lernende an Lernstrategien, Lesestrategien etc. herangeführt werden. Schüler_innen verwenden häufig kognitive Lernstrategien (vgl. Oxford 1990) und brauchen Anleitung für die Entwicklung von z.B. metakognitiven Strategien (siehe Unterrichtsbeispiele in

Kap. 2.2.5 und 2.2.6). Krumm und Reich (2011: 6) führen die Erarbeitung von Sprachlernstrategien als Aufgabe des mehrsprachigen Unterrichts an. Für Jessner (2016) ist die Förderung von metalinguistischen Fähigkeiten Teil eines Lernstrategie-Trainings, das mit sprachenübergreifendem Bewusstsein gekoppelt wird.

Wissen in bereits gelernten Sprachen kann als Brücke dienen, um neue Sprachen zu lernen. Dabei kann es notwendig sein, genauer zu analysieren, welche Sprache als Brückensprache fungiert und bei einem bestimmten Phänomen weiterhilft, um brauchbare Lernstrategien zu schaffen. Dies illustrieren die folgenden Beispiele, die im MS im Zusammenhang mit Transfererscheinungen immer wieder aufgegriffen wurden.

Bei häufig vorkommenden Interferenzfehlern (**la trabajo sp*) wurde gefragt: „Überlegt, aus welcher Sprache ihr die Information zum Artikel des Nomens nehmt“. Die Schülerinnen nannten bei diesem Beispiel den deutschen Begriff *die Arbeit* und sahen beim gemeinsamen Vergleich mit anderen Sprachen, dass in diesem Fall Französisch als Brückensprache weiterhilft und nicht Deutsch.

Bei anderen Phänomenen konnte der Dialekt als Brückensprache weiterhelfen: *a pear/an apple (e) – a Bira/an Öpfl* (regionaler Dialekt); *estoy escribiendo (sp) – I bin am Schriba* (Dialekt; Ich bin am Schreiben = Ich schreibe gerade).

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Forschung zu multilingualem Bewusstsein und Sprachenmanagement in Verbindung mit dem MS an der HLW Rankweil konnte nachweisen, dass mehrsprachiges Lehren und Lernen, d.h. mehrsprachiger Sprachgebrauch, die Förderung von Sprach(en)bewusstsein (MeLA/XLA) sowie die Erarbeitung von Sprachlernstrategien, selbst wenn dies in einem geringen zeitlichen Umfang passiert, einen Unterschied machen. Das mehrsprachige Training gibt den Lernenden Strategien in die Hand, um Sprachen anders analysieren und anders lernen zu können. Die Teilnehmerinnen des mehrsprachigen Seminars konnten daher vor allem bei metalinguistischen Aufgaben signifikant bessere Ergebnisse erzielen, lösten jedoch auch alle anderen Aufgaben besser als die Schülerinnen der Kontrollgruppe.

Mehrsprachiges Lehren und Lernen im schulischen Kontext erfordert ein Umdenken der Lehrenden und eine mehrsprachige Haltung, die im Alltag zur Selbstverständlichkeit wird. Mehrsprachigkeit zu fördern bedeutet nicht ausschließlich, aufwändige Unterrichtsstunden planen zu müssen; es bedeutet hellhörig zu werden, um die Gelegenheiten, die sich im Unterricht bieten, aufzugreifen und zu nutzen, nämlich z.B. wenn Schülerinnen und Schüler auch andere als die schulisch vermittelten Sprachen sprechen, wenn Interferenzen beobachtet werden oder positiver

Transfer genutzt werden kann, oder wenn sich Sprachvergleiche anbieten, um Inhalte des Faches besser erläutern zu können. Mehrsprachiges und vernetztes Lernen bedeutet vor allem auch die Stärkung der Autonomie der Lernenden, damit sie ihr Sprachenrepertoire für das lebensbegleitende Lernen nutzen können, z.B. indem sie ein persönliches, mehrsprachiges Vokabular bzw. Fachvokabular anlegen.

Nachhaltig ist mehrsprachiges Arbeiten dann, wenn es durchgehend als Prinzip im Unterricht verwendet wird und wenn mehrsprachige Kompetenzen noch genauer beschrieben werden. Dann können neben den einzelsprachlichen Fähigkeiten auch mehrsprachige Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Bewertung des sprachlichen Wissens und Könnens einbezogen werden, was mehrsprachigen Ansätzen im Unterricht ein größeres Gewicht gibt.

Literatur

- Abuja, Gunther; Annau, Eva; Ganster, Siegfried; Keiper, Anita; Tauschitz, Isolde; Mittendorfer, Franz; Nezbeda, Margarete; Steinhuber, Belinda & Winkler, Gabriele (2014): *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene*. Linz/Graz/Salzburg: Veritas, ÖSZ, Center für Berufsbezogene Sprachen CEBS.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2017a): *The development of metalinguistic awareness in multilingual learners. How effective is multilingual training in the classroom?* Unveröffentlichte Dissertation. Universität Innsbruck.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2017b): Vortrag anlässlich der Defensio der Dissertation „The development of metalinguistic awareness.....“, Universität Innsbruck, 24. November.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Cook, Vivian (2002): *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian (2016): Premises of multi-competence. In: Cook, Vivian & Li Wei (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–25.
- Council of Europe (2001): *The common European framework of reference for languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dahm, Rebecca (2015): Developing cognitive strategies through pluralistic approaches. In: De Angelis, Gessica; Jessner, Ulrike & Kresic, Marijana (Hrsg.): *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*. London: Bloomsbury, 43–70.

- Dahm, Rebecca & De Angelis, Gessica (2018): The role of the mother tongue literacy in language learning and mathematical learning: is there a multilingual benefit for both? *International Journal of Multilingualism* 15: 2, 194–213.
- Dmitrenko, Violeta (2017): Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism* 14: 1, 6–22.
- Grosjean, Francois (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467–477.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hofer, Barbara (2015): *On the dynamics of early multilingualism. A psycholinguistic study*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Hofer, Barbara (2019): Mehrsprachige Kompetenzen in der Grundschule. In: Herdina, Philip; Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Malzer-Papp, Emese (Hrsg.): *Mehrsprachensensibel? Multilingual sensibility? Monolinguale Sprachenpolitik trifft auf mehrsprachige Praxis. Monolingual policies meet multilingual practice*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 23–39.
- Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 9–18.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.
- Jessner, Ulrike (2016): Multicompetence approaches to language proficiency development in multilingual education. In: Garcia, Ofelia & Lin, Angel (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education* (Bilingual Programs Vol. 5), 161–173. New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-02324-3_10-1.
- Jessner, Ulrike (2018): Metacognition in Multilingual Learning. A DMM Perspective. In: Haukås, Asta; Bjørke, Camilla & Dypedahl, Magne (Hrsg.): *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York: Routledge, 31–47.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2019): Mehrsprachigkeit und Metalinguistische Kompetenzen. *Ide* 2019: 2, 90–102.
- Krumm, Hans Jürgen & Jenkins, Eva Maria (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans Jürgen & Reich, Hans (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (23.03.2020).
- Larsen-Freeman, Diane & Cameron, Lynne (2008): *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Nagel, Werner (2006): *Latinitas Fons*. Wien: Braumüller Verlag.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Council of Europe (ECML/CELV) (1994–2020): PlurCur Towards whole-school language curricula. Examples of practices in school. www.ecml.at/plurcur (30.06.2019).
- Pinto, Maria Antonietta; Titone, Renzo & Trusso, Francesca (1999): *Metalinguistic Awareness. Theory, Development and Measurement Instruments*. Pisa: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Schlabach, Joachim (2014): Auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz. *Fremdsprache Deutsch* 50, 42–47.
- Schlabach, Joachim (2016): Plurilingual proficiency as a learning objective for a multilingual curriculum in the study of business in Finland. *Language Learning in Higher Education* 6: 2, 495–507.
- Schwienbacher, Evi D.; Quartapelle, Franca & Patscheider, Ferdinand (2017): *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule – Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Woll, Nina (2018): Investigating dimensions of metalinguistic awareness. What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness* 27: 1–2, 167–185.

Anhang 1

BULLSHIT: Mehrsprachige Ethikstunde in der OG 1 an der Formatio Privatschule,

25. Februar 2019

Materialien zu diesem von Harry G. Frankfurt (geb. 1929) geprägten Begriff

A conversation with Harry G. Frankfurt 2005 (Video auf youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=ISbl8MtuBN0>).

1. Nach dem Anhören der ersten Sequenz bearbeiten die Schüler*innen folgende Fragen:

2.1 Was ist Bullshit (Theorie)?

2.2 Warum ist Bullshit eine größere Bedrohung der Wahrheit als die Lüge?

| | |
|------------|---------------------|
| insidious: | heimtückisch |
| threat: | Bedrohung, Gefahr |
| stance: | Haltung, Standpunkt |

2. Arbeite aus dem Buchauszug von Harry G. Frankfurt (2006: 66-68) heraus, **a)** welche Wesenszüge dem Wahrhaftigen, dem Lügner und dem Bullshitter jeweils zukommen und **b)** warum das Bullshitten Frankfurt zufolge sogar schlimmer ist als das Lügen!³

3. Ordne die französischen Ausdrücke *véracité*, *mensonge* und *connerie* den nachstehenden deutschen Kurzcharakterisierungen richtig zu! (Versuche ohne Wörterbuch auszu- kommen; nimm vielmehr den folgenden Satz aus der französischen Übersetzung von *On Bullshit* zu Hilfe: „*Les conneries sont un ennemi plus grand de la vérité que ne le sont les mensonges.*“)

_____ : Missachtung der Autorität der Wahrheit

_____ : Totalignoranz⁴ gegenüber der Autorität der Wahrheit

_____ : Respekt gegenüber der Autorität der Wahrheit

4. Wie wären die Begriffe Wahrhaftigkeit, Lüge, Bullshit den nachstehenden Beispielen für Verhalten im Straßenverkehr zuzuordnen, wenn man das Kommunizieren schon un- bedingt mit dem Autofahren vergleichen wollte?

³ Harry G. Frankfurt (2006): Bullshit, aus dem Amerikanischen von Michael Bischoff, Frankfurt am Main: Suhrkamp. Die englischsprachige Version ist zu finden unter: http://www2.csudh.edu/ccauthen/576f12/frankfurt_harry_on_bullshit.pdf (27.03.2020).

⁴ Vgl. die österreichische Wendung „nicht einmal ignorieren“ [ned amoi ignorier(e)n]: komplett ignorieren

≈ Bea hält nach einer Tafel Ausschau und sieht eine 60er-Tafel; sie schaut sogleich auf den Tacho und fährt dann mit knapp 60 km/h weiter.

≈ Lena, die sich noch nie wirklich um Verkehrszeichen gekümmert hat, bemerkt die 60er-Tafel gar nicht, die sie gerade – im Übrigen mit 70 km/h fahrend – passiert; ihre Aufmerksamkeit gilt momentan dem flotten Ferrari-Fahrer, den sie im Rückspiegel beobachtet.

≈ Wilma gewahrt die 60er-Tafel; da sie es sehr eilig hat, entscheidet sie sich jedoch, mit über 80 km/h weiterzufahren.

5. Setze die Begriffe *truth-teller* (2x), *liar* (2x) und *bullshitter* (1x) in die entsprechenden Lücken im folgenden Zitat von Edward Feser⁵ ein!

„The _____, like the _____, cares about what is true. The difference is that the _____ conveys it while the _____ wants to cover it up. The _____, by contrast, doesn't really care one way or the other about the truth. He isn't using his communicative faculties for the sake of conveying either truth or falsehood, but rather for some other end, such as promoting himself.“

6. A conversation with Harry G. Frankfurt 2005 (Fortsetzung des youtube-Videos): John Kerry-Beispiel

| | |
|---------------------|---------------------------|
| salient: | bedeutend, hervorstechend |
| swift boat: | Patrouillenboot |
| commander-in-chief: | Oberbefehlshaber |

7. „Zu den auffälligsten Merkmalen unserer Kultur gehört die Tatsache, daß es so viel Bullshit gibt“⁶, lautet der erste Satz von Harry G. Frankfurts Buch *Bullshit* (2006: 9). Wenn dem so ist, sollte es nicht allzu schwer sein, ein gutes Beispiel für Bullshit zu finden, und genau darin besteht nun der vorliegende Arbeitsauftrag: **a)** Suche im Netz nach einem klaren und deutlichen Beispiel für Bullshit (in Politik, Werbung, Castingshows etc.); **b)** Erläutere dasselbe möglichst genau (W-Fragen!), **c)** Begründe, warum es sich dabei wirklich um Bullshit handelt; **d)** Sende deinen in korrektem Deutsch verfassten Arbeitsauftrag samt selbstgewählter Überschrift als Word-Dokument an den Lehrer!

⁵ Feser, Edward (2013): Some varieties of bullsh*t. Unter https://edwardfeser.blogspot.com/2013/10/some-varieties-of-bullsh*t.html#more (08.11.2019).

⁶ Harry G. Frankfurt (2009): Bullshit, aus dem Amerikanischen von Michael Bischoff, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Anhang 2

Unterrichtsbeispiel «Carolus Lagerfeld et eius felis»

von Reinhard Peter und Larissa Haas

Dieses Unterrichtsbeispiel stammt aus dem fächerübergreifenden Unterricht Latein/Französisch im Schuljahr 2018/19 am Oberstufengymnasium der *formatio Privatschule* in Triesen. Das Fach Latein/Französisch wurde im Zuge des Schwerpunktes *Mehrsprachigkeit* in der 2. Schulstufe des Oberstufengymnasiums für alle Schüler_innen verpflichtend eingeführt (s. Kap. 2).

Das Unterrichtsbeispiel soll zeigen, wie aktuelle Ereignisse in den mehrsprachigen Unterricht einfließen können. Entstanden ist diese Unterrichtssequenz anlässlich des großen Medienwirbels um Karl Lagerfelds Tod und um das millionenschwere Erbe für seine geliebte Katze Choupette. Gestützt auf einen Artikel aus der Bild-Zeitung, verfassten wir einen mehrsprachigen Text mit abwechselnd lateinischen und französischen Sätzen in Form einer PowerPoint-Präsentation.



Beispiel: PowerPoint Folie⁷

Als Umrahmung für den Text dient ein mehrsprachiger Einstieg mit mehreren Vokabel- und Reflexionsaufgaben sowie ein mehrsprachiger Abschluss in Form einer Mindmap zur Ergebnissicherung.

Bereits der Einstieg setzt sich aus verschiedenen Aufgaben zusammen, die beide Sprachen berücksichtigen: Brainstorming und Bildbeschreibung zu Karl Lagerfeld und Choupette auf Französisch, Vokabular zum Wort *Katze* in beiden Sprachen,

⁷ Bildquellen: https://pub-static.haozhaopian.net/assets/projects/pages/525bde80-34dd-11e9-a1c8-f5b8def152fd_f83c9887-07d4-4c58-af35-9385108849b4_thumb.jpg; <https://www.kreiszeitung.de/bilder/2019/02/19/11780378/1558905107-karl-lagerfeld-gestorben.jpg>

Satzbildung mit Berücksichtigung der Fälle auf Lateinisch, Erraten von verschiedenen Vokabeln zum Wortfeld ‚Trauer‘ in beiden Sprachen und schließlich noch eine Zuordnungsübung der bereits neu gelernten Vokabeln.

Dieser Input soll als Vorentlastung für den Artikel und als Motivation dienen. Die Einstiegsübungen wurden bewusst auf den Text abgestimmt und sind genau auf diesen ausgerichtet. Sie sollen den Schüler_innen das Textverständnis erleichtern und sie mit dem Themenkreis bekannt machen.



5min

Vos idées...

C'est qui?
 Décris un peu l'image!
 Qu'est-ce qu'il porte?
 Qu'est-ce qu'il fait?
 Quelle est la relation entre les deux?

Quid/Quem videtis?

Video __ (felis; senex)
 __ laetus/pulcher/felix/tristis est.
 Carolus __ amat/odit.
 Feli oculi caerulei/nivei sunt.
 Feli pellis nivea/nigra est.

Beispiel: PowerPoint Folien (Übungen vor der Texterschließung)⁸

Im Anschluss an den Einstieg wird mündlich im Plenum übersetzt. Wichtig dabei ist, dass sich jeder Schüler/jede Schülerin einbringen kann und dass nicht ein ganzer Satz von nur einem Schüler/einer Schülerin übersetzt werden muss. Durch diese Methode kann nicht nur die Motivation der Schüler_innen, sondern auch das Übersetzungstempo erhöht werden, da jede/r einen kleinen ‚Puzzleteil‘ beitragen kann. Dadurch soll in der Klasse eine gewisse Dynamik entstehen, die die Schüler_innen vergessen lässt, dass der Text oftmals schwierige lateinische bzw. französische Satzkonstruktionen beinhaltet. So soll den Schüler_innen die Scheu vor allzu kniffligen Übersetzungen genommen werden.

Eine gute Methode, die sich bei solchen mehrsprachigen Übersetzungen in unserem Unterricht bewährt hat, ist das wiederholte Hinweisen bzw. Rückgreifen auf andere Fremdsprachen oder auf die Muttersprache der Lernenden. Sehr oft können hier

⁸ Bildquellen: <https://i.pinimg.com/originals/7d/d1/0a/7dd10ac25719d2c5ce91e89cf39f03be.jpg>;
<https://i0.web.de/image/342/33576342.pd=1/choupette-karl-lagerfeld.jpg>

Vokabeln hergeleitet oder Konstruktionen verglichen und somit besser verstanden werden (s. Kap. 3 zu metalinguistischem und zwischensprachlichem Bewusstsein).

Nach einer erfolgreichen Übersetzung im Plenum wird der Text nochmals kurz in jeweils einem französischen und lateinischen (oder auch in einem mehrsprachigen) Satz von jedem/jeder Lernenden schriftlich zusammengefasst. Danach werden in Gruppen Mindmaps erarbeitet, in denen die Schlüsselbegriffe sowie das Vokabular vom Text nochmals gesammelt werden.

Ziel dieses Unterrichtsbeispiels ist es, das Sprachenlernen mit aktuellen Ereignissen zu verknüpfen und zu zeigen, dass mehrsprachige Texte für die Schüler_innen keine großen Hürden darstellen, wenn sie gut zusammen arbeiten und ihr Vorwissen aus den jeweiligen Sprachen sowie aus anderen Fremdsprachen richtig einsetzen. Auch die Rückmeldungen der Schüler_innen ergaben, dass ihre Motivation vor allem durch die Aktualität des Themas sowie durch die einleitenden Übungen zu Themenfeld und Vokabeln deutlich gesteigert wurde.

Kurzbio: Elisabeth Allgäuer-Hackl Mag. Dr. phil., MA, Lehrerin und Erwachsenenbildnerin; Mitglied der DyME Forschungsgruppe an der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: multilinguales/metalinguistisches Bewusstsein und mehrsprachiger/ganzheitlicher Unterricht. Schwerpunkte in der Erwachsenenbildung: Mehrsprachige Entwicklung und Elternbildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik (Fort- und Weiterbildung für PädagogInnen).

Anschrift:
Forschungsgruppe DyME
Institut für Anglistik
A-6020 Innsbruck
elisabeth.allgaeuer.hackl@gmail.com