

5. Vorstellung der MALWE-Produkte: ein Überblick

Ein europäisch ausgerichtetes Projekt im Sinne des Erasmus-Gedankens sieht den persönlichen Austausch in den jeweiligen Partnerländern vor und verknüpft diesen Austausch jeweils an eine spezifische Aufgabe, die in Form von Produkten für einen öffentlichen Zugang erarbeitet wird.

Trotz eingeschränkter Möglichkeiten, an den Partnerorten zum gemeinsamen Austausch zu kommen, sind verschiedene Produkte entstanden, mit der Absicht, sie als Schlüsselemente in der mehrsprachigkeitsorientierten Lehrpersonenprofessionalisierung zu gestalten, die sich in allen Phasen zu Ausbildungszwecken eignen, die Vorschläge für den eigenen Unterricht bieten und die für potentielle mehrsprachigkeitsfördernde Situationen sensibilisieren können.

Das erste gemeinsame Produkt, das theoretische Modell, das in diesem ersten Kapitel unter Punkt 1-4 ausgeführt wird, wurde auf internationalen Tagungen vorgestellt, in Fachkreisen diskutiert und im Austausch mit dem Gesamtteam laufend ausgebaut.

Reflexionsprofile

Die Reflexionsprofile sind ebenso in Diskussionen mit einem internationalen Fachpublikum weiterentwickelt worden. Ihre Nutzung zu Ausbildungszwecken wurde mit Germanistik-Studierenden des Lehramts an der Universität Posnan erprobt. Sie liegen nun als kompakte, in vier Bereiche aufgefächerte Listen vor, die zusammengenommen die sprachlichen Ressourcen der Sprachenlernenden erfassen und somit für das weitere Fremd- und Zweit-Sprachenlernen im Kontext von Mehrsprachigkeit für Lehrende Anregungen, Impulse und Orientierungen bieten können.

Unterrichtsszenarien für DaF und DaZ

Weiterhin sind musterhafte Lehr-Lernsituationen für den Fremdsprachen- und für den Zweitsprachenunterricht entwickelt worden. Mit ihrer inhaltlichen und ressourcenorientierten Auswahl wurde ein möglichst breites Angebot für verschiedene Sprachlernsituationen angestrebt: für den Anfangs- und weiterführenden Unterricht als (zweite) Fremdsprache Deutsch nach Englisch (DaF-Szenarien in der Sekundarstufe der Regelschule (Cz), Deutsch als Fremdsprache in der Berufsorientierung der Sekundarstufe II (Polen) und Deutsch als Zweitsprache im intensiven DaZ-Unterricht für die untere Mittelstufe der Sekundarstufe I, der mit leicht fortgeschrittenen Sprachfähigkeiten in der deutschen Sprache auf den allmählichen Übergang in den Regelunterricht vorbereitet.

In Theorie-Praxis-Tandems, die jeweils aus verschiedenen Perspektiven und mit verschiedenen Adressatengruppen mit der Lehrer- und Lehrerinnenprofessionalisierung befasst sind, konnte der Einblick in die tatsächlichen Bedarfe der Lehrenden genutzt werden, um an ihre Vorkenntnisse und den weiteren benötigten Informationen anzuknüpfen.

Videovignetten

Zu Aus- und Weiterbildungszwecken wurden ebenfalls Videovignetten erstellt. Sie bestehen aus ausgewählten Aufzeichnungen aus videographierten Unterrichtssituationen bzw. Schulsituationen, in denen mehrsprachige Lernende ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen, um die schulischen Anforderungen zu bewältigen. Kurze Ausschnitte aus realen Situationen können den Blick auf mehrsprachige Situationen und/oder mehrsprachiges Potential schärfen und eine mehrsprachige Sprachenlehrbewusstheit erzeugen.

In Form von Videos aufgezeichnete Auszüge aus der Unterrichtspraxis sind im Praxis-Theorie-Austausch auf Schlüsselsequenzen verdichtet worden. Sie sind zu Ausbildungszwecken aufgearbeitet, transkribiert und mit Beobachtungs- oder Impulsfragen versehen worden.

5.1 Reflexionsprofile

Zielsetzungen

Im Rahmen bildungspolitischer Entwicklungen nimmt die Diskussion über mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenzen eine erhebliche Rolle ein. Dadurch, dass Menschen sich in verschiedenen Sprachen und Kulturen bewegen, entwickeln sie im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) eine mehrsprachige/mehrkulturelle kommunikative Kompetenz, die ihnen ermöglicht, sich in vielfältigen Kommunikationssituationen in unterschiedlichen Sprachen, unabhängig vom Sprachniveau, zurechtzufinden. Das ist einer der Gründe für die Bestrebungen, das mehrsprachigkeitsorientierte Lehren und Lernen in den schulischen Kontext einzubinden. Auf die Notwendigkeit der Förderung und Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden, das über das getrennte Sprachenlernen der einzelnen Fremdsprache hinausgeht, weist u.a. Martinez (Martinez, 2015: 15) hin. Dementsprechend können die Lehrpersonen sprachenübergreifendes Lernen durch mehrsprachigkeitsorientierte Lehr-Lernverfahren, bzw. durch die Gestaltung von ressourcenorientierten Aufgaben fördern.

In Anlehnung an das im ersten Kapitel dargelegte gemeinsame Verständnis von Mehrsprachigkeit ist eine Liste von Deskriptoren erarbeitet worden, im Sinne von Beschreibungen von mehrsprachigen und mehrkulturellen Ressourcen, die in mehrsprachigen Unterrichtssituationen mobilisiert und angewendet werden können. Sie sind für die DaF-/DaZ-Lehrerinnen- und Lehrer-Aus- und Weiterbildung entwickelt, mit dem Ziel, Momente und Gelegenheiten von Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht nicht nur wahrzunehmen, sondern auch das mehrsprachige Potenzial der Lernenden gezielt zu fördern. Damit bieten die Deskriptoren einerseits konkrete Indikatoren, mit deren Hilfe mehrsprachige Situationen und das sprachliche Handeln der Lernenden erfasst werden können. Andererseits ermöglichen sie, mehrsprachige Lehr-Lernsituationen und sprachliche Ressourcen (der nicht im Unterricht dominierenden Sprache) zu aktivieren, ihre Anwendung in Lehr-Lernprozessen wahrzunehmen, zu modellieren, zu analysieren und zu reflektieren.

Diese Zusammenstellung der Deskriptoren stellt ein Produkt innerhalb des MALWE-Projekts dar und wird als „Reflexionsprofile“ bezeichnet. Die Reflexionsprofile verstehen sich folglich als Instrument zur Beobachtung und Reflexion von und über Mehrsprachigkeit im Unterricht und können im Rahmen von Lehrerfort- und Lehrerweiterbildungen eingesetzt werden.

Deskriptoren des Referenzrahmens für Plurale Ansätze und Kulturen

RePA - Deskriptoren

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Instruments zur Beobachtung und zur Gestaltung von mehrsprachigen Lehr-Lernsituationen bilden die aus der internationalen Zusammenarbeit entstandenen Vorstellungen zum Mehrwert von Mehrsprachigkeit. Als Orientierungsrahmen dienen die Deskriptorenlisten des Referenzrahmens für Plurale Ansätze und Kulturen (RePA)(Candelier, Michel, et al., 2009)¹ und die mehrsprachigkeitsdidaktischen Konkretisierungen durch Martinez (2013; 2017).

Im Folgenden wird der RePA in Anlehnung an Martinez, Schröder-Sura (2011a) und Meißner(2013) gründlicher vorgestellt.

¹ Die Deskriptoren sind auf der Projektwebseite unter dem folgenden Link zu finden:
<https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx>

Der RePA stellt eine Aufarbeitung des Forschungsstands zur Kompetenzmodellierung in mehrsprachigen und mehrkulturellen Kommunikationssituationen dar. Die Entwicklung des RePA erfolgte im Zeitraum zwischen 2004-2007 im Rahmen eines Projekts, das von Michel Candelier et al. am Europäischen Sprachenzentrum in Graz koordiniert wurde. Wichtig bei der Entstehung des RePA war die Absicht, Kompetenzen auf der Grundlage einer breiten Sichtung und Interpretation der einschlägigen Literatur, vor allem aus dem EU-Raum und den USA, zu operationalisieren (Meißner, 2013: 2).

Zunächst einmal verlangt der Kompetenzbegriff eine kurze Erklärung. Der RePA stützt sich auf Weinerts Definition von Kompetenzen (Weinert, 2001: 27f.) und präzisiert sie weiter². Kompetenzen schließen in seinem Verständnis Wissen und Können ein, wobei sich eine Kompetenz nur in der Anwendung des Wissens und der Fähigkeiten entwickelt und beide Bereiche nicht losgelöst voneinander stehen (Trim et al., 2001: 22f.). Es wäre aber eine Vereinfachung zu behaupten, dass Kompetenzen sich rein additiv aus (deklarativem) Wissen und (prozeduralen) Fertigkeiten zusammensetzen (vgl. ebd.). Wie Bildungsforscher feststellen (u.a. Le Boterf 2004), werden Kompetenzen als Fähigkeiten verstanden, beim Problemlösen die jeweils notwendigen Ressourcen (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) zu aktivieren und einzusetzen (Martinez, 2015: 10).

Der RePA knüpft an den Kompetenzbegriff des GER (Trim et al., 2001: 22f.) an, bezieht diese auf mehrsprachige und mehrkulturelle Elemente und differenziert den Kompetenzbegriff folgendermaßen aus:

Kompetenzbegriff
des RePA

Kompetenzen sind komplex und entstehen mit bzw. infolge der Aktivierung und Anwendung unterschiedlicher Ressourcen.

Kompetenzen bestehen aus den Bereichen Wissen (savoir), Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten (savoir-faire), sowie Haltungen und Einstellungen (savoir-être)³.

Kompetenzen entwickeln sich durch die zielführende Bewältigung von mehrsprachigkeits- und kommunikationsorientierten Aufgaben, jeweils spezifisch im Rahmen der konkreten Aufgabengestaltung (Meißner, 2013: 9f.). Die Bildung von Kompetenzen wird im RePA, ebenso wie im GER dreistufig und dreidimensional dargestellt, aber zusätzlich wird hier deutlich auf die mangelnde Trennschärfe bei der Stufung der Kompetenzen, Mikrokompetenzen und Ressourcen hingewiesen. Der RePA bedient sich der Bezeichnung Ressourcen und in Anlehnung an Rychen (2005: 15) unterscheidet Ressourcen in interne und externe. Zu den internen (psychosozialen) Ressourcen gehören kognitive, praktische, motivationale, emotionale und soziale Komponenten und zu den externen Ressourcen, die die kompetente Sprecher als Ratgeber nutzen können z.B. Wörterbücher, Grammatiken (Candelier, Michel, et al., 2009: 18).

Im Gegensatz zu Kompetenzen, die laut Martinez, Schröder-Sura "komplex und situationsabhängig sind", lassen sich Ressourcen (einfache, zu einem gewissen Grad isolierte Elemente) eher definieren⁴ und konkret im schulischen

² Nach Weinert sind Kompetenzen "[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (zitiert in Martinez & Schröder-Sura, 2011a: 70f.). Demnach versteht sich Kompetenz immer als eine Handlungskompetenz.

³ Der Kompetenzbegriff des GER unterscheidet zwischen drei Dimensionen von Wissen (savoir, knowledge), Können (savoir-faire, can do / skills) und Einstellungen (savoir-être, attitudes).

⁴ Martinez/Schröder-Sura stellen fest: "Folglich kann jedes Element, je nach Zielsetzung und Kontext, als Ressource einer höher angesiedelten Kompetenz fungieren und jede Ressource selbst als Kompetenz verstanden werden und Ressourcen auf einer niedrigen Ebene aktivieren" (Martinez & Schröder-Sura, 2011a: 71).

Unterricht durch angemessene Aufgabenformate fördern (Martinez, Schröder-Sura 2011, 71; Martinez 2015, 11).

Aufbau
der RePA

Der RePA beschreibt mittels drei Listen von Deskriptoren Ressourcen (vor allem interne Ressourcen), die das gesamte mehrsprachige und mehrkulturelle Repertoire der Lernenden ausmachen. Die Deskriptoren sind jeweils in einer spezifischen sprachlichen Struktur verfasst: eine Verbalphrase (z.B. analysieren/beobachten/wahrnehmen können) oder eine Nominalgruppe (z.B. Aufgeschlossenheit, Bereitschaft, Sensibilität, ...) und jeweilige Ergänzungen, auf die sich die Verbal- oder Nominalphrase bezieht. Wie die Struktur und Organisation der Deskriptoren aussieht, wird an den folgenden Auszügen aus den drei Listen veranschaulicht.

K 3	Einige Funktionsprinzipien von Kommunikation kennen
K 3.1	Wissen, dass es neben der menschlichen Sprache andere Formen der Kommunikation gibt [dass die menschliche Sprache nur eine mögliche Form der Kommunikation ist]
K 3.1.1	Einige Beispiele der Kommunikation zwischen Tieren kennen
K 3.1.2	Einige Beispiele der menschlichen nonverbalen Kommunikation kennen {Gestik, Mimik usw.}

Abb. 7: Candelier et al. 2009, S. 48

S 1	Sprachliche Elemente / kulturelle Phänomene in mehr oder weniger vertrauten Sprachen / Kulturen beobachten / analysieren können
S 1.5	Pragmatische Funktionen (in einer wenig bekannten / vertrauten oder fremden Sprache) analysieren können
S 1.5.1	Das Verhältnis zwischen pragmatischen Formen und Funktionen [Sprechakte] analysieren können

Abb. 8: CANDELIER ET AL. 2009, S. 90f.

A 2	Sensibilität für die Existenz anderer Sprachen / Kulturen / Personen // für die Vielfalt von Sprachen / Kulturen / Menschen
A 2.2	Sensibilität für sprachliche / kulturelle Unterschiede
A 2.2.1	Sensibilität für verschiedene sprachliche / kulturelle Aspekte, die von Sprache zu Sprache / Kultur zu Kultur variieren können
A 2.2.1.1	Sensibilität für die Vielfalt sprachlicher Laute {Betonung, geschriebene Formen, Satzbau usw.} / kultureller Merkmale {Tischregeln, Verkehrsregeln usw.}

Abb. 9: CANDELIER ET AL. 2009, S. 67f.

savoir

savoir-faire

savoir-être

Für die Mobilisierung der mehrsprachigen und mehrkulturellen Ressourcen ist ein bestimmter Fähigkeitsbereich *savoir-apprendre* / eine Mobilisierungskompetenz notwendig (Martinez & Schröder-Sura, 2011a: 73).

Savoir-apprendre wird im RePA als eine Kompetenz verstanden, die in den drei Ebenen **savoir**, **savoir-faire** und **savoir-être** eingearbeitet ist (ebd.). Martinez, Schröder-Sura (2011) stellen sie als transversale Kompetenz dar, die quer zu den anderen Ebenen liegt.

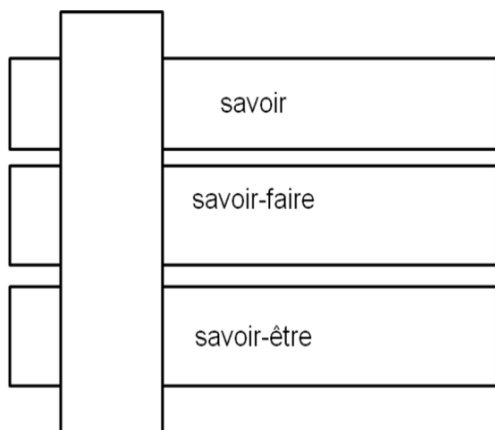


Abb. 10: Martinez, Schröder-Sura, *Savoir-apprendre als transversale Kompetenz* 2011, S. 73

Wie man dieser Abbildung entnehmen kann, spiegelt sich *savoir-apprendre* in der Modellierung der mehrsprachigen Lernkompetenz wider, die sich aus der deklarativen, der prozeduralen und der personenbezogenen Komponente bildet (ebd.). Dabei berücksichtigt:

- die deklarative Komponente von *savoir-apprendre* "den Wissenstransfer von einem in einen anderen Wissensbereich",
- die prozedurale Komponente die auf Sprachen und Kulturen bezogene Lernautonomie und metalinguistische Reflexion,
- die personenbezogene Komponente sowohl Einstellungen zum Lernen, Lernstrategien und das Nutzen von mehrsprachlichem und kulturellem Wissen (Martinez, Schröder-Sura 2011, 73).

Die genannten Komponenten kann man nicht voneinander losgelöst betrachten, weil sie sich gegenseitig bedingen:

savoir Wissen, wie man eine Sprache lernt/erwirbt
Wissen, dass man beim Lernen auf unterschiedliche Formen von Lernstrategien zurückgreifen kann.
Wissen, dass man beim Lernen auf Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zurückgreifen kann.
...
savoir-faire Eine Sprache lernen/erwerben können
Sprachliche Hilfsmittel (zweisprachige Wörterbücher, Grammatik ...) einsetzen können.
Das eigene sprachliche und kulturelle Vorwissen für den Lernprozess nutzen können, z.B. das Wissen in einer Sprache zum Erwerb einer anderen Sprache einsetzen können.
Über den eigenen Lernprozess nachdenken können.
...
savoir-être Einstellungen zum Sprachenlernen
Motivation zum Fremdsprachenlernen.
Sensibilität für Erfahrungen.
Grundlegende Einstellungen für die Konstruktion sinnvoller und fundierter Vorstellungen zum Lernen.

ABB.11 MARTINEZ, SCHRÖDER-SURA, KOMPONENTEN DER (MEHRSPRACHIGEN) ANEIGNUNGSKOMPETENZ 2011, S. 75

Die Mobilisierung der mehrsprachigen und mehrkulturellen Ressourcen im schulischen Unterricht ist eine große Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer. Martinez (2015) plädiert für mehrsprachigkeitsfördernde Aktivitäten, die den Lernenden ermöglichen, das von ihnen in den Unterricht mitgebrachte mehrsprachige und mehrkulturelle Repertoire aufzubauen, auszuweiten und zu nutzen. Damit sind, im Sinne des RePA, Aufgaben und Aufgabenformate gemeint, deren Bewältigung die Aktivierung von savoir, bezogen auf verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten, sowie die Mobilisierung von mehrsprachigen Ressourcen im Hinblick auf savoir-faire, savoir-être sowie auf savoir-apprendre verlangt (Martinez & Schröder-Sura, 2011a: 77ff.); (Martinez, 2015: 11).

Aufbau und Organisation der Reflexionsprofile

Grundlegend für die Entwicklung der Reflexionsprofile war der Gedanke, dass Mehrsprachigkeit der Lernerinnen und Lerner wahrgenommen und in den Unterricht eingebunden werden muss, damit die Lernerinnen und Lerner angemessen und auf der Grundlage ihrer äußerst diversen sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen unterrichtet werden können. Dementsprechend dienen Reflexionsprofile dazu, mehrsprachige Lehr-Lernsituationen wahrzunehmen, sprachliche Ressourcen der Lernerinnen und Lerner zu erkennen und diese schließlich sinnvoll zu nutzen.

Im Rahmen des Projekts wurde eine Liste mit Deskriptoren (s. Anhang) erarbeitet, die zur Beschreibung von mehrsprachigen und mehrkulturellen Kompetenzen der Lernerinnen und Lerner und zur Gestaltung, Analyse und Durchführung sowie zur Beobachtung von mehrsprachigen Lehr- und Lernsituationen im DaF-/DaZ-Unterricht dienen. Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Liste zuerst in Orientierung an den drei Ebenen im RePA savoir, savoir-faire und savoir-être erstellt wurde. Die Vorgehensweise, die vorgegebene Liste mit Deskriptoren zu nutzen, erfolgte mit dem Ziel, sie zu strukturieren und ihren Umfang in eine handhabbare Größe zu bringen. Aus ihnen sollten sich Kompetenzen modellieren und die Einzelkompetenzen hinsichtlich der

Entwicklungs-
prozesse

verschiedenen Fertigungsbereiche bündeln lassen. Dies erfolgte in vier Schritten.

In einem ersten Schritt wurden ca. alle 400 Deskriptoren des RePA in die von Martinez (2015) formulierten Zielsetzungen für mehrsprachigkeitsfördernde Aufgabenformate sortiert:

Verknüpfung mit vorgelernten Sprachen

inter- und intralingualer Transfer

didaktischer Transfer

Herkunftssprache(n) einbeziehende Verfahren

Sprachreflexion und metakognitives Wissen (Sprachlernbewusstheit)

Lernmotivation, Offenheit und Neugier in Bezug auf Sprachen und Kulturen (Martinez, 2015: 11).

Unter Berücksichtigung des Aufgabenformats Verknüpfung mit vorgelernten Sprachen wurde z.B. der RePA-Deskriptor K 4.2.3 Wissen, dass es Wortentlehnungen in vielen Sprachen gibt (Taxi, Computer, Hotel usw.) ausgewählt.

Weiterhin wurde z.B. beim Aufgabenformat inter- und intralingualer Transfer der RePA-Deskriptor S 7.3.3 Wissen und Fertigkeiten in einer Sprache zur Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten in derselben Sprache einsetzen können (auf der Grundlage von intralingualem Transfer, von Induktions- und Deduktionsmethoden usw.) berücksichtigt.

Durch eine gezielte Auswahl und Sortierung sollte bei der Erstellung des Modells diese große Zahl an Einzeldescriptoren vermieden werden, um das Modell kompakt, leicht handhabbar und übersichtlich zu halten. Aus diesem Grunde wurde eine erste Kürzung im zweiten Arbeitsschritt vorgenommen, indem die nach den Aufgabenformaten neusortierten Deskriptoren, die ähnliche Ressourcen behandelten, gruppiert und hinsichtlich der Fertigungsbereiche wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Sprache und Sprachgebrauch untersucht und gebündelt wurden. Dazu mussten oft mehrere Ressourcen in einem Deskriptor abgebildet werden.

Im dritten Schritt wurden die Deskriptoren in vier Kategorien bzw. in die Ebenen Wissen (savoir) / Kenntnisaspekt, Fertigkeiten / Könnensaspekt, Bewusstseinsaspekt (Einstellungen / Haltungen / Motivation) und Sprach(lern)bewusstheit⁵ / Strategien neu sortiert und für konkrete mehrsprachige Lernsituationen angepasst formuliert.

Da DaF und DaZ unterschiedliche Erwerbskontexte haben, musste diese Tatsache in der Gestaltung der Deskriptorenliste berücksichtigt werden. Daher war es ein weiteres wichtiges Anliegen bei der Weiterarbeit an den Reflexionsprofilen, diese Bündel so zu fassen, dass die Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit (in Sprachrezeption und -produktion) in jedem DaF- und DaZ-Unterricht zu beobachten, zu fördern und zu nutzen sein konnten. Im Hinblick auf die Sprachlernbewusstheit/Mehrsprachigkeit (savoir-apprendre) wurden die RePA-Deskriptoren in mehreren Überarbeitungsschleifen kritisch in Hinblick auf ihre Nutzung in unterschiedlichen DaF- und DaZ-Lernkontexten besonders bei der Konkretisierung von Lehr- und Lernzielen für den mehrsprachigkeitsorientierten DaF-/DaZ-Unterricht analysiert. Dies implizierte zugleich die Berücksichtigung des weiteren Kriteriums der Nutzbarkeit. Dementsprechend basierte der vierte Schritt grundsätzlich auf detaillierten und kritischen Analysen der herausgefilterten und neu zugeordneten Deskriptoren

⁵ Martinez (2015) definiert Sprachlernbewusstheit/Mehrsprachigkeit als eine Kompetenz erworbene Sprachkenntnisse und frühere Sprachlernerfahrungen beim Lernen der weiteren Sprachen bewusst zu nutzen (Martinez, 2015: 8). Dementsprechend sind Sprachlernerfahrungen und das sprachliche und kulturelle (Vor)wissen der Lernenden wertvolle sprachensübergreifende Ressourcen. Diese Ressourcen haben einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen von weiteren Sprachen (Hallet et al., 2020: 420).

mit dem Ziel, sie zur Beobachtung und generell für jeden DaF-/DaZ-Unterricht nutzen und sie in unterschiedlichen Lernsituationen anwenden zu können. Diese Analysen wurden in Fachkontexten und im Gesamtteam diskutiert.

Am Ende der oben beschriebenen Arbeitsphasen entstanden auf jeder Ebene 9 bis 13 Deskriptoren und insgesamt 47 Deskriptoren. Dieser Erstentwurf wurde nach Fachdiskussionen überarbeitet. Im Zuge vieler Revisionen bestehen die aktuellen Reflexionsprofile aus vier Ebenen, die in der finalen Fassung folgendermaßen benannt werden:

Wissen und Kenntnisse
Fähigkeiten und Fertigkeiten
Einstellungen und Haltungen
Sprachenübergreifende Sprachlernbewusstheit

Ebenen

Folglich umfassen die vier Ebenen zusammen das gemeinsame Verständnis von mehrsprachiger, mehrkultureller Kompetenz, das im ersten Kapitel dargelegt wurde. Darüber hinaus sind die Reflexionsprofile mit ihren vier Ebenen in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil setzt sich jeweils aus 6 Deskriptoren zusammen und der zweite umfasst Vorschläge für Aufgabengestaltungen. Für die DaF- bzw. DaZ-Lehrerinnen und Lehrer-Aus- und Weiterbildung wurde eine Konkretisierung vorgenommen, die eine Umsetzung für die eigene mehrsprachigkeitsorientierte Aufgabengestaltung erleichtert. Diese liegt nun in Form von Vorschlägen zur Aufgabengestaltung vor, die sich konkret an den Deskriptoren der einzelnen Ebenen Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, Sprachenübergreifende Sprachlernbewusstheit orientieren.

Ebene Wissen und Kenntnisse

Auf dieser Ebene befinden sich Deskriptoren zur Beschreibung des sprachlichen und kulturbezogenen Wissens der Lernerinnen und Lerner über Sprachen bzw. Sprachvarietäten, ihre verschiedenen Formen und Funktionen und über verschiedene kulturelle Phänomene. Ihr Inhalt bezieht sich generell auf die Aktivierung von vorhandenem bzw. die Aneignung von neuem Wissen und berücksichtigt die Kategorien aus dem RePA, wie Sprache als semiotisches System, Sprache und Gesellschaft, verbale und nonverbale Kommunikation, Entwicklung von Sprachen, sprachliche Vielfalt, Diversität, Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen, Sprache und Spracherwerb/ Sprachenlernen, Kulturen⁶ (allgemeine Merkmale, Entwicklung, Ähnlichkeiten und Unterschiede), kulturelle und soziale Diversität, Kulturen und interkulturelle Beziehungen (vgl. Candelier, Michel, et al., 2009: 63ff.).

Ebene Fähigkeiten und Fertigkeiten

Fähigkeiten bzw. Können bedeutet die die Anwendung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Hörverstehen, Lesen, sowie beim Sprechen und Schreiben.

Wie oben dargestellt, ermöglicht allein das reine Vorhandensein der Ressourcen auf der Ebene Wissen und Kenntnisse noch nicht, spontan und angemessen sprachlich zu handeln. Darum fokussieren Deskriptoren dieser Ebene grundsätzlich auf die Anwendung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden, also auf sprachliches Handeln. Generell beschreiben die

⁶ Es ist hier anzumerken, dass der RePA aus dem Fremdsprachenkontext kommt und das zu Grunde gelegte pauschalisierende Kulturverständnis im DaZ-Kontext problematisch ist, da es die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit, die von Hybridisierung und Mehrfachzugehörigkeiten gekennzeichnet ist, nicht angemessen darstellt.

Deskriptoren Handlungen, wie den Nutzen und das Anwenden von mehrsprachigen und mehrkulturellen Kenntnissen in Kommunikationssituationen im Bereich Sprachrezeption und Sprachproduktion. Anders ausgedrückt: Es handelt sich hier um den Kompetenzaufbau der Lernerinnen und Lerner, um auf der Grundlage ihres Wissens und ihrer Kenntnisse entsprechend im Kontext kommunikativer und kultureller Alterität zu agieren. Damit ist auch das effiziente Anwenden von individuell vorhandenem strategischem Wissen in der Erstsprache oder in den weiteren Sprachen gemeint.

Ebene Einstellungen und Haltungen

Zweifelsohne können die wahrgenommenen sprachlichen und kulturellen Ähnlichkeiten und Differenzen das mehrkulturelle Agieren beeinflussen oder erleichtern und zudem dazu beitragen, dass Lernerinnen und Lerner sensibel gegenüber sprachlichen und kulturellen Missverständnissen sind bzw. werden. Aus diesem Grund finden sich auf der Ebene *Einstellungen und Haltungen* Deskriptoren, die individuelle und auf das Verhalten bezogene Aspekte betreffen, wie z.B. Bereitschaft, Neugier, Motivation, Sensibilität. Das sind persönlichkeitsbezogene Ressourcen, die im Unterricht mehr oder weniger sichtbar und nachweisbar sind. Mit der Ebene Einstellungen und Haltungen ist die Entwicklung von Bereitschaft, Motivation und Interesse für die Vielfalt von Sprachen und kulturbezogenen Gegebenheiten gemeint. Dies bezieht sich nicht nur auf das konkrete Umfeld, sondern auch auf kulturelle und sprachliche Vielfalt im Allgemeinen.

Ebene Sprachenübergreifende Sprachlernbewusstheit⁷

Die systematische Reflexion über die eigenen Lernerfahrungen bei der Aneignung von Sprachen und deren kritisches Hinterfragen in Hinsicht auf Mehrsprachigkeit sind der Entwicklung der Sprachlernbewusstheit dienlich (vgl. Bär 2009, 31). Die Sprachlernbewusstheit umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei Lernerinnen und Lerner ihr mehrsprachiges und mehrkulturelles Repertoire mobilisieren. Das eigene Sprachenlernen lässt sich durch entsprechendes reflexives Handeln kontrollieren und damit optimieren (vgl. Königs, Martinez 2020).

Die Deskriptoren der Ebene Sprachenübergreifende Sprachlernbewusstheit fokussieren auf die Reflexion über den adäquaten Einsatz und den Erfolg bei der Anwendung von entsprechenden mehrsprachigen und mehrkulturellen Ressourcen in Bezug auf Sprachenlernen. Damit ist gemeint, dass Lernerinnen und Lerner Fähigkeiten zum reflexiven Handeln haben bzw. entwickeln in Bezug auf:

- die angemessene Anwendung der Strukturen vorhandener Sprachen in unterschiedlichen sozialen Kontexten,
- die Wirksamkeit der eigenen (non)verbalen Kenntnisse in mehrsprachigen Situationen,
- die Anwendung von verfügbaren Kenntnissen über andere Kulturen,
- den eigenen Lernfortschritt,
- die Bewertung des vorhandenen strategischen Sprachlernrepertoires und der eingesetzten Sprachlernstrategien,
- die Nützlichkeit der Transferstrategien.

Mit den Reflexionsprofilen liegt ein Vorschlag vor, die Voraussetzungen für eine mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz zu erfassen, die durch die Aktivierung der Ressourcen erreicht werden kann. Um Ressourcen zur

⁷ Der Impuls für diese Benennung der Ebene kam von Hélène Martinez, die Sprach(lern)bewusstheit gesondert ausgewiesen hat (Martinez 2015, 11; Königs, Martinez 2020, 333).

Modellierung der mehrsprachigen und mehrkulturellen Kompetenz zu operationalisieren, wurden sie durch Deskriptoren erfasst. Die Deskriptoren liegen auf verschiedenen Ebenen. Um mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz tatsächlich aufzubauen und weiterzuentwickeln, müssen solche Lernsituationen im (Fremd-)Sprachenunterricht geschaffen werden, die die vorhandenen Ressourcen der Lernenden auf allen Ebenen aktivieren und einbinden. Eine Fokussierung auf nur eine Ebene reicht bei Weitem nicht aus. In diesem Sinne werden, wie bereits erwähnt, auf jeder der oben dargestellten Ebene der Ressourcen Vorschläge für Aufgabengestaltungen gegeben. Somit können sich die Reflexionsprofile als hilfreich bei der Gestaltung von ressourcenorientierten Lernaufgaben im DaF- und DaZ-Unterricht für potentielle Nutzerinnen und Nutzer erweisen.

Zusammenfassung

Die Reflexionsprofile verstehen sich als Werkzeug zur Beschreibung und zur Gestaltung von ressourcenorientierten, mehrsprachigen Lehr-Lernsituationen im DaF- und DaZ-Unterricht. Auf den vier Ebenen Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, Sprachenübergreifende Sprachlernbewusstheit, die zusammen das Verständnis von mehrsprachiger, mehrkultureller Kompetenz umfassen, werden 24 Deskriptoren erfasst. Sie sind als Grundlage für die Entwicklung von konkreten Aufgabenformaten für einen an Mehrsprachigkeit orientierten Unterricht gedacht. Besonders praxistauglich für die (angehenden) DaF- oder DaZ - Lehrpersonen werden die Reflexionsprofile dadurch, dass zu den Deskriptoren auf jeder Ebene konkrete Vorschläge für die Konstruktion von mehrsprachigkeitsfördernden Aufgaben dargestellt werden. Diese Vorschläge können für die Gestaltung eigener Materialien oder Unterrichtsideen für alle Altersstufen dienen.

Mit ihrem Fokus auf die Förderung der mehrsprachigen und mehrkulturellen Kompetenz im Klassenzimmer liefern die Reflexionsprofile einen weiteren Beitrag zu Professionalisierung von (angehenden) Lehrenden.



Deskriptoren zur Entwicklung von mehrsprachigen Lernzielen im DaF- und DaZ-Unterricht

hat formatiert: Schriftart: (Standard) +Textkörper (Calibri), 36 Pt., Schriftfarbe: Dunkelblau

Formatiert: Zentriert

(auf der Basis des RePa)

hat formatiert: Schriftart: (Standard) +Textkörper (Calibri), 28 Pt., Schriftfarbe: Dunkelblau

Monika Angela Budde & Renata Rybarczyk

hat gelöscht:



**Deskriptoren zur Entwicklung von mehrsprachigen Lernzielen im DaF- und DaZ-Unterricht
(auf der Basis des RePA) (Renata Rybarczyk, Monika Angela Budde)**

Wissen / Kenntnisse Aktivierung bzw. Aneignung von Wissen über Sprachen, ihre verschiedenen Formen und Funktionen und über verschiedene kulturelle Phänomene	
1.	Wissen über
1.1	Sprachenvielfalt / Mehrsprachigkeit (z.B. Erstsprache, Schulsprache, Fremdsprachen) und über Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Sprachen bzw. Sprachvarietäten und Kulturen
1.2	Teilsysteme (Wortschatz z.B. Phonologie, Semantik, Morphologie; Grammatik / sprachliche Strukturen) verschiedener Sprachen bzw. Sprachvarietäten und ihre Funktionsweisen; über Ähnlichkeiten und Unterschiede in Teilsystemen verschiedener Sprachen bzw. Sprachvarietäten (Sprachverwandtschaft / Wortentlehnungen /Universalien)
1.3	sprachliche Mittel (z.B. Vereinfachung, Umformulierung) und über verbale und nonverbale Vorgehensweisen in kommunikativen Handlungen
1.4	Ähnlichkeiten und Unterschiede in vergleichbaren Sprachhandlungen (z.B. Begrüßen, Erklären, Erläutern, Beschreiben)
1.5	unterschiedliche kulturbezogene Systeme (z.B. soziale Interaktion, Beziehung zur Umwelt, gesellschaftliches Zusammenleben)
1.6	Strategien zur Bewältigung von unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen in mehrsprachigen Situationen (z.B. Texterschließungsstrategien, kommunikative Strategien, Lern- und Sprachlernstrategien)
Vorschläge für Aufgabengestaltungen auf der Ebene Wissen / Kenntnisse	
<p>Aufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ zum Aufbau und Mobilisieren des Wissens über Sprachen und Kulturen ✓ zum Aufbau und Mobilisieren des Wissens über Spracherwerb / Sprachenlernen (z.B. Wissen über Transfer als Strategien) ✓ zum Erkennen, Bestimmen / zum Kennenlernen und Aneignen von sprachlichen Einheiten und Strukturen in verschiedenen Sprachen bzw. Sprachvarietäten ✓ zum Training von Laut- und Sprachelementen in verschiedenen Sprachen (z.B. Diskriminieren und Nachsprechen) ✓ zur sprachvernetzenden Arbeit am Wortschatz (Phonologie, Semantik, Morphologie) verschiedener Sprachen bzw. Sprachvarietäten (Erst-, Schul- und Fremdsprachen) ✓ zur Aktivierung der lexikalischen Strukturen (z.B. Kollokationen) innerhalb der verschiedenen Sprachen bzw. Sprachvarietäten und Kulturen (Erst-, Schul- und Fremdsprache) ✓ zur sprachvernetzenden Arbeit an der Grammatik / an sprachlichen Strukturen von Sprachen bzw. Sprachvarietäten (Erst-, Schul- und Fremdsprache) ✓ zur Aktivierung / zum Kennenlernen und Aneignen interkultureller Inhalte (z.B. soziokulturelle, kulturelle, kulturübergreifende, politische, geografische Aspekte) ✓ zur Arbeit an der Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Phänomenen (z.B. Stereotype; Xenophobie vs. Xenophilie, Werte und Normen) ✓ zur Aktivierung, zum Kennenlernen und Aneignen von anzuwendenden Strategien hinsichtlich eines bestimmten sprachlichen Ziels in mehrsprachigen Situationen 	



Fähigkeiten und Fertigkeiten Nutzen und Anwenden von Wissen und Kenntnissen (rezeptiv und produktiv)

2.	Nutzen bzw. Anwenden von
2.1	Kenntnissen in bereits bekannten Sprachen bzw. Sprachvarietäten und Kulturen bei der Sprachrezeption und der Kommunikation (z.B. sprachverwandte Wörter identifizieren und ihre Bedeutung erschließen, morphologische und syntaktische Einheiten, Ausdrucksmittel, Chunks produktiv anwenden)
2.2	Kenntnissen über Teilsysteme und Funktionsweisen verschiedener Sprachen bzw. Sprachvarietäten, über deren Ähnlichkeiten und Unterschiede in eigenen sprachlichen Verstehens- und Produktionshandlungen
2.3	Kenntnissen über sprachliche Mittel (z.B. Vereinfachung, Umformulierung) und über verbale und nonverbale Vorgehensweisen in kommunikativen Handlungen
2.4	Kenntnissen über Unterschiede und Ähnlichkeiten in vergleichbaren Sprachhandlungen (z.B. Begrüßen, Erklären, Erläutern, Beschreiben)
2.5	Kenntnissen über unterschiedliche kulturbezogene Systeme (z.B. soziale Interaktion, Beziehung zur Umwelt, gesellschaftliches Zusammenleben) in den eigenen kommunikativen Handlungen
2.6	Strategien zur Bewältigung von unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen in mehrsprachigen Situationen (z.B. Texterschließungsstrategien, kommunikative Strategien, Lern- und Sprachlernstrategien)

Vorschläge für Aufgabengestaltungen auf der Ebene Fähigkeiten und Fertigkeiten

Aufgaben:

- ✓ zum Anwenden von zwischensprachlichen Transfermöglichkeiten (z.B. SuS können die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten für das Verstehen oder für die Sprachproduktion in der anderen Sprache nutzen und anwenden)
- ✓ zum Anwenden von Strategien zur Analyse von sprachlichen Einheiten und Strukturen in verschiedenen Sprachen
- ✓ zum (probierhaften)Anwenden von sprachlichen und interkulturellen Kenntnissen in mehrsprachigen Situationen
- ✓ zum kontrastiven Vergleich von Sprachstrukturen in vorhandenen Sprachen bzw. Sprachvarietäten
- ✓ zum Training von sprachlichen Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen mehrsprachigen Situationen
- ✓ zum Anwenden von interkulturellen Kenntnissen (z.B. SuS können ihre Kenntnisse über soziokulturelle, kulturelle, kulturübergreifende, politische, geografische Inhalte in den kommunikativen Handlungen nutzen und anwenden)
- ✓ zum Anwenden von Lern- bzw. Spracherwerbs- und Kommunikationsstrategien (z.B. SuS können Lesestrategien beim Textverstehen; Kompositions- und Revisionsstrategien beim Schreiben anwenden und weitere kommunikative Situationen bewältigen)
- ✓ zur Interaktion und Kooperation zwischen Lernenden



Einstellungen und Haltungen
Sensibilisierung bzw. Entwicklung von Akzeptanz für Vielfalt von Sprachen
und kulturbezogenen Gegebenheiten

3.	Entwicklung von Sensibilität, Interesse, Neugier, Akzeptanz, Bereitschaft / Motivation in Hinblick auf
3.1	Sprachenvielfalt / Mehrsprachigkeit (z.B. Erstsprache, Schulsprache, Fremdsprachen, lokale / regionale / soziale / generationsbedingte Varianten einer Sprache), der Vielfalt der Kulturen und ihrer Merkmale und Praxen (z.B. Institutionen, Traditionen, Artefakte)
3.2	Vergleiche von verschiedenen Sprachen bzw. Sprachvarietäten (z.B. Wortschatz, Strukturen, Laut- und Schreibsysteme) und Kulturen (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)
3.3	Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen in verschiedenen sprachlichen und kulturellen Praxen im näheren und weiteren Umfeld
3.4	Aktivitäten und Engagement in einem mehrsprachigen oder interkulturellen Umfeld unter Einbezug der eigenen mehrsprachigen Sprach- und kulturbezogenen Hintergründe
3.5	Aneignung der in der Schule unterrichteten Fremdsprachen
3.6	mehrsprachige und interkulturelle Sozialisation (z.B. Wille oder Wunsch, sich an der Kommunikation mit Menschen anderer gesellschaftlicher Gruppen zu beteiligen, mit anderen in Kontakt zu treten und Schwierigkeiten in Interaktionen gemeinsam zu bewältigen; Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Wertvorstellungen, Unverständlichem und Fremdem haben)

Vorschläge für Aufgabengestaltungen auf der Ebene
Einstellungen und Haltungen

Aufgaben:

- ✓ um Motivation und Neugierde für das Lernen und Kennenlernen anderer / fremder bzw. neuer Sprachen und ihrer Sprecherinnen und Sprecher zu erzeugen
- ✓ um die Vielfalt von Sprachen bzw. Sprachvarietäten und kulturbezogenen Ausprägungen wahrzunehmen und um Interesse daran zu entwickeln
- ✓ um für Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Ausgestaltung vergleichbarer sprachlicher Handlungen zu sensibilisieren und um Motivation zu erzeugen, sich damit auseinanderzusetzen (z.B. sich begrüßen, eine Kommunikation aufnehmen, etwas erklären / erläutern / beschreiben)
- ✓ um Motivation zur Auseinandersetzung mit Mitgliedern und Gegebenheiten der Umgebungssprachen und Umgebungsgesellschaften zu wecken
- ✓ um Interesse an der Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Gesellschaft, ihren Sprachen und SprecherInnen zu wecken
- ✓ um offene Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf Sprachen und kulturbezogenen Ausprägungen zu entwickeln (z.B. Konventionen, generelle Verhaltensstrukturen, Bräuche).
- ✓ um über die eigenen Einstellungen und Haltungen zur Sprachen- und kulturellen Vielfalt und / oder zu einzelnen Sprachen und Gesellschaften nachzudenken
- ✓ um Interesse für die Auseinandersetzung mit der eigenen inneren und äußeren Mehrsprachigkeit zu entwickeln und um sich damit auseinanderzusetzen
- ✓ um zur zielbezogenen Auseinandersetzung mit sprachlichen Elementen verschiedener Sprachen bzw. Sprachvarietäten in ihrer kulturellen Eingebundenheit zu motivieren
- ✓ um Interesse an Sprachenporträts oder Sprachlernbiografien zu entwickeln



**Sprachenübergreifende Sprachlernbewusstheit
Reflexion über Anwendung und Nutzung von Ressourcen
in Bezug auf multiples Sprachenlernen und über ihre Wirksamkeit**

4.	Reflexives Handeln in Bezug auf
4.1	Einsatz und Erfolg bei der Anwendung der eigenen Wissensbestände über Sprachenvielfalt / Mehrsprachigkeit
4.2	Einsatz und Erfolg bei der Anwendung von sprachstrukturellem und sprachpragmatischem Wissen in verschiedenen Sprachen und Sprachvarietäten
4.3	die eigenen nonverbalen und verbalen Möglichkeiten/Ressourcen zur Bewältigung von kommunikativen Handlungsanforderungen in mehrsprachigen Situationen und ihren Nutzen für die Kommunikation
4.4	die eigenen Kenntnisse über unterschiedliche kulturbezogene Systeme und ihren Gewinn für das Sprachenlernen
4.5	eigenes strategisches (Sprachlern-)Repertoire zur Bewältigung von kommunikativen Handlungsanforderungen und über seinen erfolgreichen Einsatz
4.6	Anwendung der eigenen Sprachenkenntnisse und der Sprachlernstrategien und ihre Potentiale für den mehrsprachigen Lernprozess

**Vorschläge für Aufgabengestaltungen auf der Ebene
sprachenübergreifende Sprachlernbewusstheit**

Aufgaben:

- ✓ zur Analyse und Bewertung der eigenen Wissensbestände über Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit
- ✓ zur Reflexion über das vorhandene strategische Sprachlernrepertoire zur Bewältigung von kommunikativen Handlungsanforderungen in mehrsprachigen Situationen
- ✓ zur Erarbeitung und zum Aufbau von weitergehenden Möglichkeiten/Ressourcen, um das Sprachlernrepertoire zielbezogen zu erweitern
- ✓ zur Reflexion über die Wirksamkeit der eingesetzten Strategien für ein bestimmtes sprachliches Ziel in mehrsprachigen Situationen
- ✓ zur Weiterentwicklung von sprachlernbezogenen Strategien
- ✓ zur Reflexion über den Einsatz von mehrsprachigen Kenntnissen und Fertigkeiten für ein bestimmtes sprachliches Ziel
- ✓ zur Weiterentwicklung von mehrsprachigen Kenntnissen und Fertigkeiten
- ✓ zur Reflexion über den Einsatz von sprachlichen Hilfsmitteln (z.B. zwei-/ mehrsprachige Wörterbücher, Grammatikbücher) und Erarbeitung weiterer Sprachlertools

5.2 Unterrichtsszenarien für DaF und DaZ

Ein weiteres Ziel des MALWE-Projekts war es, für die Bereiche DaF und DaZ Unterrichtsszenarien zu entwickeln, die u.a. illustrieren können, auf welchen mehrsprachigen Ressourcen der DaF- und DaZ-Unterricht aufbauen kann, um das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden zu aktivieren und eine breitere Sprachbewusstheit sowie Sprachlernbewusstheit zu entwickeln. Konkret handelt es sich um Szenarien für den Anfangs- und weiterführenden Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache nach (grundsätzlich) Englisch (DaF-Szenarien in der Sekundarstufe I), Szenarien für den berufsorientierten DaF-Unterricht in der Sekundarstufe II und um Szenarien für den DaZ-Unterricht, der hier an Lernenden der unteren Mittelstufe der Sekundarstufe I ausgerichtet ist.

Für die vorliegenden Szenarien gilt die Definition von Sorger und Marečková (2018, inspiriert vom GER 2001). Im Fremd-/Zweitsprachenunterricht versteht man unter Szenarien „kommunikative Aufgaben, bei deren Ausführung von Lernenden spezifische Kompetenzen planvoll eingesetzt werden, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen“ (ebenda). Ziel der Unterrichtsszenarien ist es außerdem, solche Bedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, die mehrsprachige kommunikative Kompetenz zu entwickeln und auf authentische sprachliche Handlungssituationen vorzubereiten.

Glaboniat et al. (2005, S. 60) weisen darauf hin, dass kommunikative Aufgaben und Handlungen in den konkreten Kontext eines Szenarios eingebettet sind und die einzelnen Elemente eines Szenarios durch unterschiedliche Faktoren bestimmt werden. Diese können etwa eine Umgebung sein (z.B. durch ein bestimmtes Land oder Kulturraum), gegebene, momentane Umstände (z.B. Hitze, Pandemie), ein konkreter Lebensbereich (persönlich, öffentlich, beruflich, bildungsbezogen) oder an der Handlung beteiligte Personen ausgerichtet sein (z.B. in ihren Funktionsrollen als Chefin oder Sekretärin).

Die präsentierten Szenarien entstanden in Theorie-Praxis-Tandems, d.h. in Kooperation zwischen Universität und Schule, und gleichzeitig in Zusammenarbeit zwischen den Projektpartnern (obwohl – coronabedingt – im reduzierten Umfang). Ein wichtiger Bestandteil des Entwicklungsprozesses war u.a. die Erprobung der Unterrichtsszenarien an Schulen, ihre Evaluation durch Lernende sowie Lehrende und anschließende Überarbeitungen. Damit wurde eine hohe Praktikabilität angestrebt.

Darüber hinaus war es das Anliegen des Projektteams, die beabsichtigten Ziele übersichtlich und transparent an die Adressatinnen und Adressaten zu vermitteln. Zu diesem Zweck ist die Darstellung des Unterrichtsverlaufs der Szenarien jeweils vierspaltig aufgebaut, indem die einzelnen Spalten die Bezeichnung der jeweiligen Phase der Unterrichtssequenz (Phase), die Auflistung der Materialien und Medien (Medien), die Beschreibung des Unterrichtsablaufs (Vorgehen) und nicht zuletzt die Anbindung an die Reflexionsprofile bzw. die Umsetzung der vorher genannten Deskriptoren in ihren Lernzielen bzw. in den Handlungsabläufen (Mehrsprachigkeit) beinhalten. Die Deskriptoren (mehr dazu siehe Kapitel 5.1) sind explizit als umgesetzte Teilziele, Lernziele oder Handlungsmöglichkeiten ausgewiesen (angewendete Deskriptoren). Teilweise sind sie in allen Unterrichtsphasen bedeutend und zentral und sind dann entsprechend mehrmals aufgeführt, teilweise sind sie über mehrere Phasen hinweg wirksam und sind dann nur ein- oder zweimal in den Listen angegeben. Selbstverständlich befinden sich in den Szenarien auch kurze Annotationen, Fachlernziele, Musterlösungen bzw. Hintergrundinformationen und weiterführende Hinweise für Lehrpersonen. Aus Platzgründen werden Abkürzungen „SuS“ für Schülerinnen und Schüler und „L“ für Lehrperson verwendet.

Wir erhoffen uns, angehende bzw. praktizierende Lehrpersonen zu inspirieren und sie dazu zu motivieren, die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden zu

Verständnis von Szenarien

Formale Gestaltung der Szenarien

nutzen und dadurch ihren Unterricht im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erweitern.

In den nächsten Unterkapiteln werden die DaF-Szenarien für die Sekundarstufe I (Kapitel 5.2.1), Szenarien für den berufsorientierten DaF-Unterricht in der Sekundarstufe II (Kapitel 5.2.2) und DaZ-Szenarien für die untere Mittelstufe der Sekundarstufe I vorgestellt (5.2.3).

5.2.1 Einführung und DaF-Szenarien Sek I

Folgende Szenarien (weiter nur DaF-Szenarien-Sek.I) wurden für Lernende im Alter von 13-16 Jahren mit einem Sprachniveau A1-A2 bzw. B1 entwickelt. Bei der Konzeption wurde von der Situation an den Grundschulen in Tschechien ausgegangen, wo Deutsch als zweite Fremdsprache (grundsätzlich nach Englisch) unterrichtet wird, nichtsdestoweniger sind alle Szenarien flexibel und international für die entsprechenden Zielgruppen einsetzbar.

Thematisch entsprechen die Szenarien den Lerninhalten in den DaF-Lehrwerken für die relevanten Altersgruppen und Sprachniveaus. Der wichtige Aspekt für die Auswahl der Themen und Lerninhalte war, dass sie erhebliches Potenzial bieten, die Mehrsprachigkeit der Lernenden effektiv und zugleich ungezwungen miteinzubeziehen. Dementsprechend wurden Szenarien mit den Titeln *Grußformelbörse*, *Mein Atlas der Tiere*, *Meine Lieblingspizza* und *YouTube* ausgearbeitet.

Im Szenario *Grußformelbörse* werden u.a. die mehrsprachigen Erfahrungen der Lernenden bezüglich der Sprechabsicht „jemanden begrüßen und sich verabschieden“ aktiviert. Eines der zentralen Ziele dieses Szenarios ist es, die Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires bereits im Anfängerunterricht zu ermöglichen und den Lernenden als Sprachlernstrategie sichtbar zu machen.

Das Szenario *Meine Lieblingspizza* lädt zum Austausch über internationale Erfahrungen beim Reisen und Essensvorlieben ein. In den einzelnen Aufgaben wird an das weltliche sowie sprachliche Vorwissen der jugendlichen Lernenden angeknüpft und auf diesem Vorwissen beim Erlernen von neuem Wortschatz zum Thema Pizza-Essen aufgebaut.

Das Szenario *Atlas der Tiere* ermöglicht den Lernenden verschiedene Funktionen der sprachlichen Strukturen zu entdecken und zu reflektieren, womit wesentlich zur Entwicklung von Sprach(lern)bewusstheit beigetragen wird.

Mit dem Musterszenario *YouTube* wird die gegenwärtige Generation der Jugendlichen angesprochen, die sich dieses Videoportals in ihrem Alltagsleben bedienen, um sich zu unterhalten, zu lernen, das Weltgeschehen zu verfolgen etc. und das in verschiedenen Sprachen. Auf dieses Potenzial wird in den Aufgaben eingegangen und für die fremdsprachliche Kommunikation genutzt.

Bei der Erstellung dieser DaF-Szenarien-Sek.I wurden sowohl ausgewählte Aspekte der *Tertiärsprachendidaktik* wie z.B. die Entwicklung von Sprachbewusstsein über und Sensibilität für sprachliche Strukturen und ihre Bedeutungen (Neuner, 2009, S. 4), als auch *interkomprehensiv* basiertes Lesen der Texte, das einen raschen Aufbau des Leseverstehens in mehreren Sprachen ermöglicht, bedacht. Vor allem wurden mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte und Ansätze berücksichtigt, die in den letzten Jahren intensiv diskutiert und erforscht werden, und den Aufbau einer integrativen Mehrsprachigkeit anstreben, die das gesamte plurilinguale Repertoire jedes/jeder Lernenden einbeziehen. Dabei orientierten wir uns an Impulsen aus der *Integrierten Sprachendidaktik* und dem *Translanguaging* bzw. dem *sprachsensiblen Unterricht*, die bisher eher im Bereich des DaZ-Unterrichts etabliert sind. Dies stellte eine Herausforderung und gleichzeitig die größte Chance der Projektzusammenarbeit dar. In den Projektmeetings und Diskussionen ging es darum, DaF/DaZ-Diskurse nicht mehr als getrennte Systeme zu betrachten, sondern umso mehr nach Synergien zu suchen, die für beide Diskurse gültig sind. Damit näherte sich das tschechische Projektteam dem Gedanken von Riehl

Auswahl der Lerninhalte für die DaF-Szenarien-Sek.I

Mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte in den DaF-Szenarien-Sek.I

und Schröder (2022) an, die statt der Unterscheidung zwischen DaF und DaZ für *Deutsch im Mehrsprachigkeitskontext* plädieren, denn es „eröffnet die Möglichkeit, Konzepte, die bisher überwiegend im DaZ-Kontext diskutiert wurden (z.B. Translanguaging, sprachsensibler Unterricht) und Konzepte, die vorwiegend nur die DaF-Forschung betrafen (z.B. Tertiärsprachenforschung, Interkomprehension) zusammenzuführen und für alle Lernkontexte fruchtbar zu machen.“ (Riehl & Schroeder, 2022, S. 74).

In Anlehnung an die Reflexionsprofile (Kapitel 5.1) wurde in den DaF-Szenarien für die Sek.I ein besonderer Fokus auf das Aktivieren, Aneignen und Anwenden vom Wissen in Bezug auf die individuelle sowie gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (Deskriptorenkategorien 1 und 2) gelegt. Aus diesem Grund wird im Rahmen dieser Szenarien z.B. nicht nur mit deutschsprachigen lehrwerkartigen Texten gearbeitet, sondern auch mit authentischem, anderssprachigem Input (auf Englisch, Italienisch, Tschechisch). Die Arbeit mit parallelen Texten in den bekannten und neuen Sprachen ermöglicht den Lernenden die Bedeutungen auf eine induktive Art und Weise zu erschließen und zugleich verschiedene Sprachsysteme kennen zu lernen. Die Lernenden erfahren dabei, dass sie anhand ihres bisherigen Sprachwissens und -könnens in der Lage sind, erfolgreich sprachlich zu handeln.

Einen wesentlichen Teil dieser DaF-Szenarien stellt die Einbindung von (Selbst)Reflexionsphasen dar, in denen die Lernenden Gelegenheit bekommen, sich der Unterschiede und Ähnlichkeiten in Sprachen bzw. kulturellen Ausprägungen sowie des eigenen Sprachlernprozesses und der Sprachlernstrategien bewusst zu werden (im Sinne der Deskriptorenkategorie 4). Die Lehrpersonen finden in den Szenarien (Spalte Vorgehen) Empfehlungen, wie sie diese Phasen gestalten und die Lernenden begleiten können.

Durch die oben genannte Zugangsweise und Prioritätensetzung sind wir bestrebt, dass die Lernenden u.a. Akzeptanz und Motivation für die Vielfalt von Sprachen und kulturbezogenen Gegebenheiten (im Sinne der Deskriptorenkategorie 3) entwickeln. Die Angebote können dazu animieren, z.B. regionale und kulturelle Besonderheiten selbständig zu entdecken (besonders in den Szenarien *Grußformelbörse* und *Meine Lieblingspizza*) und internationale Erfahrungen einzubringen. Wir wollen damit erreichen, dass die Lernenden positive Einstellungen zur Sprachen- und kultureller Diversität sowie Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Wertvorstellungen, Sicht- und Verhaltensweisen entwickeln.

Im Folgenden werden die einzelnen DaF-Szenarien für die Sekundarstufe I zunächst zusammenfassend beschrieben und im Anschluss daran folgen die methodisch-didaktischen Ausarbeitungen der Szenarien in Tabellenform einschließlich der entsprechenden Arbeitsblätter.

In einem nächsten Kapitel werden dann die Unterrichtsszenarien DaF- für die Sek II, Bauberufe, und die DaZ-Szenarien präsentiert.

Einbezug
Reflexionsprofile

der

Szenario *Grußformelbörse*

Das Szenario mit dem Titel *Grußformelbörse* eröffnet das Thema der ersten sozialen internationalen Kontakte. Die erste Unterrichtsphase besteht darin, dass sich die Lernenden in verschiedensten Sprachen begrüßen. Auf diese Weise entsteht eine Sammlung von mehrsprachigen Begrüßungsformeln. Diese werden anschließend den sprachlichen Äquivalenten aus dem deutschsprachigen Raum gegenübergestellt und später nach dem intralingualen kommunikativen Kontext sortiert. Ein solcher Anfang der Unterrichtssequenz ist im traditionellen DaF-Unterricht eher ungewöhnlich, weil es hier in erster Linie gar nicht um die Zielsprache geht, sondern um die Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden in anderen Sprachen. Auf diese Weise entsteht eine Basis, die den Lernenden ermöglicht, ihr sprachliches Vorwissen einzubringen bzw. anzuwenden und in der nächsten Phase mit den Formulierungen aus der neuen Fremdsprache zu vergleichen. Die Lernenden erfahren, dass alle ihre Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen miteinander in Beziehung stehen und interagieren (Europarat 2001, 17). Das Ziel ist, die Sprachbewusstheit über sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu fördern.

Eine weitere Aufgabe, die ein mehrsprachiges Potenzial birgt, richtet das Interesse der Lernenden auf soziolinguistische Merkmale der Grußformeln (*Wie begrüße ich Freunde? Wie begrüße ich die Lehrerin?*) und ihre Sprachvarietäten (*Wo benutzt man welche Begrüßungen?*). Im Rahmen des Szenarios wird auch über die pragmatischen individuellen Lernprozesse diskutiert, wie z.B. *Welche Begriffe/Grußformeln kann ich mir besser merken? und Warum sind diejenigen, die international sind oder sich den mir schon bekannten ähneln für mich einfacher? oder Welche nehme ich mit auf Reisen in die deutschsprachigen Länder?* Das Szenario kann als Grundlage für eine der ersten Lektionen verwendet werden, um ein Anfangswissen über die Realisierung der kommunikativen Absicht „jemanden begrüßen“ zu erlangen, oder als zyklische Erweiterung und Wiederholung der sprachlichen Ressourcen für eine angemessene kommunikative Handlung.

Szenario *Mein Atlas der Tiere*

Das nächste Szenario *Mein Atlas der Tiere* bezieht sich auf das Verfahren, das angewendet wird, um das selbstständige Erschließen von Texten zu erreichen. Diese wurden im Kapitel 1 als „Sieben Siebe“ (Hufeisen & Marx, 2014) kurz vorgestellt. In diesem Szenario wird vor allem die morphosyntaktische Ebene der Sprache betrachtet, konkret Funktion und Verwendung des bestimmten und unbestimmten Artikels. Die Lernenden werden aufgefordert über ihre Funktion nachzudenken und darüber, dass in verschiedenen Sprachen die gleiche Funktion durch unterschiedliche grammatikalische Strukturen ausgedrückt werden kann.

Für die Einführung werden sprachlich einfache, inhaltlich überraschende Informationen über sechs Tiere angebracht. Diese kurzen Texte sollen nicht nur Interesse wecken, sondern auch sprachliche Mittel zur weiteren Arbeit vermitteln. Indem die Lernenden ein Quiz lösen, verbinden sie deutsche und tschechische Texte. An dieser Stelle werden Strategien zum Umgang mit unbekannt Texten aktiviert. Es können Internationalismen, ähnliche Wörter oder Ziffern sein, die den Lernenden ermöglichen, ihre Wissensbestände zu aktivieren und sie auf die neuen Texte anzuwenden. Es ist empfehlenswert, die Lernenden darauf hinzuweisen, sich auf das Bekannte zu konzentrieren. In diesem Moment können die mehrsprachigen Texte zum metasprachlichen Nachdenken führen. Wieso ist die Bezeichnung einmal gleich (*zebra, Zebra, zebra*) und ein anderes Mal unterschiedlich (*pig, Schwein, prase*)?

Im weiteren Schritt werden Tierbezeichnungen gesucht und in eine Tabelle ergänzt. Es ist erwünscht, dass die Lernenden durch induktive Arbeit entdecken, dass dem englischen Artikel „a“ die Artikel „ein/eine“ und dem Artikel „the“ die Artikel „der/die/das“ entsprechen. So erfahren Lernende, dass sich die germanischen Sprachen zweier verschiedener Genusmarkierungen bedienen. Da in slawischen Sprachen, z.B. im Tschechischen, die Artikel in

Realisierung von Sprechabsichten in mehreren Sprachen

Intralinguale Mehrsprachigkeit

Sprachbewusstheit über Funktionen der sprachlichen Strukturen

Strategien zur Erschließung von mehrsprachigen Texten

dieser funktionalen Form nicht verwendet werden, bereitet die Artikelverwendung oft Schwierigkeiten.

Dass auch das grammatische Geschlecht in verschiedenen Sprachen nicht immer identisch ist, erfahren Lernende im nächsten Schritt. Die Lehrperson begleitet die Lernenden durch den Entdeckungsprozess, in dem zuerst Ähnlichkeiten (*die Henne, slepice*, f.) und dann Unterschiede (*die Spinne, pavouk*, m.) im grammatischen Geschlecht des Tschechischen und Deutschen beobachtet werden. Hier bietet sich der nächste Anlass zur metasprachlichen Reflexion an: Eine Tierbezeichnung wird in einer Sprache mit einem anderen Artikel verwendet als in der anderen.

Wenn in der Klasse Lernende mit anderen Erstsprachen oder Sprachenkenntnissen sind, können sie eventuell als Expertinnen und Experten in ihren Sprachen fungieren und sowohl den Artikelgebrauch als auch die Unterschiede im grammatischen Geschlecht der jeweiligen Sprachen erklären. Die Unterrichtseinheit wird mit einer kreativen Aufgabe abgeschlossen, in der die Lernenden ein Phantasietier erfinden und auf Deutsch beschreiben. Es ist erwünscht, die Wörter und Wendungen aus Aufgabe 1 zu benutzen. Mit geringen Sprachkenntnissen in der deutschen Sprache können die Lernenden auf diese Weise einen kurzen Text verfassen. Dies kann motivierend wirken. Zugleich kann auf die Strategien aufmerksam gemacht werden, die die Lernenden benutzen, um den Text anzufertigen.

Szenario Meine Lieblingspizza

Es ermutigt, Hemmungen im Kontakt mit einer fremdsprachigen Situation zu überwinden und über eigene Lernstrategien nachzudenken. Nicht zuletzt bietet es Anlässe zur Wortschatzerweiterung im Thema Lebensmittel an und vermittelt einfache Wendungen für die Sprachhandlungen „Im Restaurant bestellen“ bzw. „Vorlieben ausdrücken“.

Das Szenario ist im Zusammenhang mit den Themen Essen, Lebensmittel oder Restaurant einsetzbar. Es eignet sich auch für die Zeit vor oder nach den Schulferien, wo es zur Sensibilisierung der Wahrnehmung von Fremdsprachen veranlassen kann.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit erfolgt ein Austausch über die eigenen Erfahrungen mit dem Aufenthalt in einem fremdsprachigen Land. Die Lernenden können sich darüber austauschen, welche Strategien in solchen Situationen verwendet werden können und woran man sich halten kann, wenn man nur sehr wenig oder kaum etwas versteht (Abbildungen, Körpersprache etc.).

Anschließend werden ein Foto und ein italienischsprachiges Rezept von einer Pizza angeboten. Die Lernenden werden aufgefordert, zu erschließen, welche Zutaten es auf der Pizza gibt. An dieser Stelle können ihre Vorkenntnisse aktiviert werden. Manche Wörter sind international bekannt (*mozzarella*) oder setzen sich im kulinarischen Kontext durch (*passata, prosciutto*), andere kann man aus dem Englischen ableiten. Durch Ausschlussverfahren kann auch das Wort *carciofini sott'olio* erschlossen werden (*Artischocken*). Die Lehrperson kann helfen, wenn einige Vokabeln nicht bekannt sind. Diese Sequenz wird anschließend reflektiert, denn es ist meistens für die Lernenden erstaunlich, dass sie mit dem unbekanntem Wortschatz gut umgehen können.

Im weiteren Schritt wird eine Pizza-Speisekarte zur Verfügung gestellt. Hier versuchen die Lernenden zu erschließen, welche Pizza in der vorangehenden Aufgabe beschrieben wurde. Um diese Aufgabe lösen zu können, wird dazu angeregt, das Vorwissen zu aktivieren und an Internationalismen und Sprachähnlichkeiten anzuknüpfen. Bei der nächsten Aufgabe bietet sich zugleich die Möglichkeit an, das Wortschatzangebot in einer realitätsnahen Situation (Bestellen im Restaurant) zum Sprachhandeln anzuwenden. Die Lernenden formulieren ihre Bestellung.

Eine weitere Aufgabe (Arbeitsblatt 3) knüpft an das vorangehende Arbeitsverfahren an, indem unbekannte Wörter anhand des Vorwissens (einschließlich des Vorwissens aus dieser Unterrichtseinheit) erschlossen werden. Diese Aufgabe wird in Partner- oder Kleingruppenarbeit realisiert. Die

Anknüpfung an weltliches und sprachliches Vorwissen

Ähnlichkeiten und Unterschiede in Sprachen

Lernenden werden ermutigt, sich auf das bereits Bekannte zu konzentrieren und ihr Sprachwissen zu aktivieren. Diese Aufgabe mündet in eine praktische Anwendung des entdeckten Wortschatzes, in der die Lernenden ihre Vorlieben bezüglich Pizza-Zutaten äußern (*Ich mag Pizza mit Mozzarella, ...*).

Eine letzte Aufgabe orientiert sich an der Festigung des Wortschatzes. Die Lernenden sortieren Bezeichnungen der Lebensmittel in Kategorien (Gemüse, Kräuter, Käse, Fleisch-Fisch-Meeresfrüchte und Weiteres). Am Ende der Unterrichtseinheit soll erreicht werden, dass die Lernenden nicht nur ihren Wortschatz wesentlich erweitern, sondern dass sie mehreren Situationen begegnet sind, die für sie anfangs zwar schwierig schienen, aber doch zu bewältigen waren. Diese Erfahrung kann die Lernenden weiterhin im Umgang mit fremdsprachigen Wörtern und Texten stärken und ihr Selbstvertrauen diesbezüglich erhöhen.

Szenario YouTube

Das abschließende Szenario befasst sich parallel mit dem deutschen, englischen und erstsprachigen Wortschatz zum Thema des unter Jugendlichen beliebten Videoportals YouTube. Der Schwerpunkt liegt darin, die Erstsprache, Deutsch, Englisch bzw. weitere (Fremd-)Sprachen nicht als getrennte Systeme zu behandeln, sondern als ein gesamtes plurilinguales Repertoire jedes/jeder Lernenden, das bei der Kommunikation aktiviert und genutzt werden kann und soll.

Zunächst handelt es sich darum, die Lernenden für die Sprachenvielfalt, die YouTube als Videoportal in mehr als 80 Sprachvarianten anbietet, zu sensibilisieren. Es wird in der Klasse diskutiert, welche YouTube-Kanäle in welchen Sprachen die Lernenden abonnieren und welche Verstehensstrategien (falls sie Videos oder Podcasts auch in anderen Sprachen verfolgen) sie dabei einsetzen. Im nächsten Schritt wird mit deutschen und englischen Paralleltexten (Screenshots von YouTube-Webseiten) gearbeitet (Arbeitsblatt 1), indem sprachliche Äquivalente (deutsch-englisch) identifiziert und mit anderen Sprachen verglichen werden. Hier entdecken die Lernenden auf induktive Weise neue Vokabeln und vernetzen sie mit den bereits bekannten.

Eine weitere Aufgabe (Arbeitsblatt 2), bestehend aus 3 Übungen, führt dazu, dass die Lernenden sprachlich aufgefordert sind, einen eigenen Videobeitrag zu erstellen, in dem sie ihren Lieblingskanal/-YouTuber bzw. ihre -YouTuberin präsentieren. Innovativ ist es, dass die Lernenden in Partnerarbeit mit der deutschen und englischen Variante des Arbeitsblattes arbeiten, wobei alle zur Verfügung stehende Sprachen als Denk- bzw. Arbeitssprachen miteingebunden sind. Im Anschluss daran findet ein mündlicher Austausch zwischen den Lernenden statt, bei dem u.a. das Code-Switching und andere Kommunikationsstrategien geübt werden.

Eine wichtige Phase der ganzen Unterrichtssequenz stellen die Reflexion über die Arbeit mit parallelen Texten und die Bewusstmachung der eingesetzten Strategien dar⁸.

Den Abschluss des Szenarios bilden die Präsentationen der Videobeiträge, die auf Deutsch, Englisch oder in einer anderen Sprache, gemacht wurden. Eine anschließende Aufgabe besteht darin, dass die Lernenden gegenseitig die Präsentationen für andere Lernende in der Gruppe in einer anderen Sprache zusammenfassen. Im Rahmen dieses Mediationsansatzes kommen außer dem Code-Switching auch Hör-/Sehverstehensstrategien sowie Mediationsstrategien zum Einsatz (Kompensationsstrategien, Strategien zur Vereinfachung des Textes u.a.m.).

5.2.2 DaF-Szenarien Sek.II

⁸ Aus dem Feedback der Lernenden, die an der Erprobung dieses Szenarios teilnahmen, ging hervor, dass es für sie spannend war, auf beide Fremdsprachen sowie auf die Erstsprache gleichzeitig zurückgreifen zu können. Sie bewerteten positiv, dass sie erleben konnten, sie seien im Stande, „irgendwie in beiden Sprachen zu handeln“.

Parallele Textarbeit in mehreren Sprachen

Interlinguale Mediation