

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 1 (April 2014)

Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II

Sandra Bermejo Muñoz

Universität Bremen
Arbeitsbereich Didaktik der romanischen Sprachen
Bibliothekstr. 1
28359 Bremen
Tel.: +49 (0) 421 218 68050
Fax: +49 (0) 421 218 9493
E-Mail: sbermejo@uni-bremen.de

Abstract: Vergangene wie aktuelle Bildungspolitik, sprachwissenschaftliche und (fach-)didaktische Theorie sowie praktische Handhabbarkeit für die Lehrkräfte gilt es bei der Implementierung schulischer wie lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den regulären Fremdsprachenunterricht aufeinander abzustimmen. Vor allem die bisher wenigen existenten schulpraktischen Ansätze zur Einbeziehung kultureller wie sprachlicher Vielfalt der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zeugen von der Schwierigkeit, die einem derartigen Unterfangen anhaftet. Der Artikel stellt die bisher in der Forschung vorhandenen Überlegungen zur Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den schulischen Sprachenunterricht vor. Davon ausgehend präsentiert die Autorin einen aus ihrem Forschungsprojekt entstandenen Entwurf zur innovativen Implementierung insbesondere von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, der Ansätze der Sprachmittlung, Interkomprehension und Aufgabenorientierung zu vereinen sucht. In Hinblick auf die Untersuchungsfelder der eigenen Studie werden die möglichen Auswirkungen eines derartigen Konzeptes auf Lernmotivation, Sprachen(lern)bewusstsein und metalinguistische Fähigkeiten eruiert. Neben dem theoretischen Konzept soll der Artikel in einem abschließenden Schritt die bisher für die Interventionsstudie entwickelte Unterrichtssequenz zum integrativ-mehrsprachigen Lernen vorstellen und so den Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis ermöglichen.

Past and present educational policy, linguistic and didactic theory as well as practicability for the teachers need to be taken into consideration when implementing multilingualism (acquired at school or in family) in the regular foreign language classroom. Particularly, the few existing ideas of how to exploit the rich linguistic and cultural diversity of the pupils with German as an additional language show how difficult it is to achieve this aim. The article presents current research on the implementation of multilingualism in the foreign language classroom. Furthermore, the author of this article offers an innovative concept of lessons developed for her research project. This concept incorporates mediation, intercomprehension and task based language learning. The planned study will take a closer look at the effects of such a lesson on learning motivation, language (learning) awareness and metalinguistic skills. In addition to this theoretical perspective, the article also offers a sample lesson which takes the aspects of integrative-multilingual learning previously mentioned into consideration.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachmittlung, Language Awareness, Interkomprehension

1. Einleitung

Die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im deutschen Bildungssystem ist im Kontext von Globalisierung und lernpsychologischen sowie didaktischen Erkenntnissen sowohl ein wünschenswertes Ziel, welches zu erreichen angestrebt wird, als auch eine Gegebenheit, auf welche die Institution Schule sowie deren Lehrkräfte verschiedenartig reagieren (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010). Als wünschenswertes Ziel etablierte sich die Mehrsprachigkeit im

bundesdeutschen Kontext bereits Anfang der 80er Jahre. Seitdem fordern verschiedene Schriften wie die Homburger Empfehlungen (Christ, Schröder, Weinrich & Zapp 1980) oder die Weilburger Erklärung (Hessisches Kultusministerium 2001), das Fremdsprachenlernen zu stärken. Seit den 90er Jahren spricht sich auch die Europäische Union für die Förderung der Mehrsprachigkeit aus. In ihrem *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* heißt es, „[j]eder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ bzw. über sprachliche Fähigkeiten in „zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache“ verfügen (Europäische Kommission 1995: 62), wobei nicht von einer *near nativeness*, sondern von einer funktional-kommunikativen Mehrsprachigkeit ausgegangen wird. Weiter vorangetrieben wurden die Entwicklungen durch die Veröffentlichung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001) und dessen Instrument, das *Europäische Sprachenportfolio*, sowie durch Veröffentlichungen wie die *Neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* (Europäische Kommission 2005). Die Bemühungen auf bildungspolitischer Ebene, die sowohl durch die fortschreitende Globalisierung als auch aus Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung genährt werden, führten in den letzten Jahrzehnten zu tiefgreifenden Veränderungen in der Organisation des schulischen Fremdsprachenunterrichts: Diversifizierung des Sprachenangebots, Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts sowie eine Förderung von bilinguaem Sachfachunterricht bzw. bilingualen Bildungsgängen. All dies soll der Sicherung und dem Ausbau der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft dienen (vgl. Meißner 2011).

Dem gegenüber zu stellen ist Mehrsprachigkeit als eine Gegebenheit modernen Unterrichts. Diese Art von Mehrsprachigkeit ist insbesondere als eine Folge von Migrationsprozessen zu betrachten. Sowohl in erster Generation als auch in nachfolgenden Generationen bringen Zugewanderte kulturelle und sprachliche Vielfalt in die deutsche Gesellschaft und somit auch in das deutsche Bildungssystem. Inzwischen weisen in einigen Bundesländern über 40 % der Schülerschaft einen Migrationshintergrund auf (vgl. Bremen, Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010) und tragen ihre sprachlichen und kulturellen Erfahrungen in den Unterricht. Zu erwähnen, jedoch nicht Mittelpunkt der nachfolgenden Überlegungen, sind auch die Regionalsprachen sowie Dialekte als mehrsprachige Gegebenheiten der deutschen Gesellschaft (vgl. De Cillia 2008; Decke-Cornill & Küster 2010; Fürstenau 2011). Im Gegensatz zur schulischen Mehrsprachigkeit wird die migrationsbedingte bzw. lebensweltliche¹ Mehrsprachigkeit bisher wenig gefördert. Ausnahmen hierzu sind der (regional sehr unterschiedlich angebotene und organisierte) Herkunftssprachenunterricht im Grund- und Sekundarschulbereich oder mehrsprachige Bildungskonzepte wie der Schulversuch Bilinguale Grundschule in Hamburg (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003) sowie lebensweltliche Mehrsprachigkeit implementierende Unterrichtsentwürfe für den Deutsch- bzw. Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaF/DaZ) (vgl. bspw. Grehlich, Spielmann & Strunz 2002; Karagiannakis & Nauwerck 2007; Kupfer-Schreiner 2007).

2. Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht stoßen die beiden erläuterten Perspektiven auf Mehrsprachigkeit (als Desiderat und Gegebenheit) am unmittelbarsten aufeinander. Der Fremdsprachenunterricht ist für den Ausbau der von allen Seiten geforderten schulischen Mehrsprachigkeit (mit-)verantwortlich; gleichzeitig tragen die lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen nicht nur ihre Herkunftssprachen, sondern auch die besonderen Charakteristika des bilingualen Spracherwerbs mit in den Unterricht. Dem Fremdsprachenunterricht wird die Rolle zuteil, mit dieser Ambiguität erfolgreich umzugehen und für Sprachenlernen und Spracherhalt (der Herkunftssprache) nutzbar zu machen.

2.1. Förderung schulischer Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Im aktuellen Fremdsprachenunterricht wird traditionellerweise insbesondere die schulische Mehrsprachigkeit durch das Erlernen der Zielsprache gefördert. Die bildungspolitischen Bestrebungen einer vermehrten Förderung der schulischen Mehrsprachigkeit haben in den letzten Jahren zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich in den Didaktiken des Romanischen als auch partiell des Englischen und des DaF/DaZ-Unterrichts geführt, sodass verschiedene Ansätze zur Verzahnung der schulischen Fremdsprachen entwickelt und teilweise erprobt wurden (vgl. Bär 2009; Strathmann 2007, 2010). Es sollte somit nicht mehr nur darum gehen, die eine Zielsprache zu erlernen, sondern darum, Mehrsprachigkeit als ein größeres Ziel zu sehen, welches das Erlernen verschiedener Sprachen und

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

ihre Vernetzung untereinander umfasst. Letztlich soll bei den SchülerInnen eine „mehrsprachige Diskursfähigkeit“ ausgebaut werden:

[O]berste[s] Bildungsziel ist die Fähigkeit der Individuen zur kulturellen und sprachlichen Integration in mehrsprachige, diversifizierte Gesellschaften und zur Partizipation an mehrsprachigen gesellschaftlichen Diskursen auch in einer anderen als der eigenen Sprache [...] (Hallet & Königs 2010: 305).

Zu unterscheiden sind hierbei Entwicklungen, die auf die direkte Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren in den Fremdsprachenunterricht abzielen sowie Bemühungen, den Fremdsprachenunterricht an sich durch das Ideal eines „Gesamtsprachencurriculums“ oder „Gesamtsprachenkonzepts“ grundlegender zu verändern (vgl. Bausch & Helbig-Reuter 2003; Hufeisen 2011a).

Zur Gruppe der mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren, die an den regulären Fremdsprachenunterricht anzukoppeln sind, wären beispielsweise (mehrsprachige) Sprachmittlungsaufgaben, Sprachvergleiche lexikalischer, syntaktischer und grammatikalischer Art zwischen Fremdsprachen und interkomprehensiv basierte (Schnupper)Module zu nennen. Eine genauere Erläuterung der bisher vorhandenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren findet weiter unten statt.

Neben den genannten Verfahren wurde das Ideal des sogenannten „Gesamtsprachencurriculums“ in den letzten Jahren wiederholt in der Fachliteratur thematisiert, dessen Umsetzung bisher aber nicht gelungen ist. Britta Hufeisen geht sogar davon aus, „[...] dass es sich mit ziemlicher Sicherheit niemals realisieren lässt [...]“ (2011a: 265). Es handelt sich hierbei um die Absicht, dass „[...] die VertreterInnen der jeweiligen Sprachen (z.B. die Lehrkräfte) untereinander kommunizieren und die VertreterInnen der Sprachen- und Sachfächer miteinander arbeiten können“ (ebd.). Bereits 2003 veröffentlichten Bausch & Helbig-Reuter ein integratives Mehrsprachigkeitskonzept, welches den Grundgedanken des Gesamtsprachencurriculums in 14 Thesen zusammenfasste. Folgende Forderungen wurden darin an den Sprachenunterricht gestellt: kein additives Lernen der Sprachen, Lernökonomie, Koordination von einzelsprachlichen Fächern z.B. in einer Fachkonferenz „Sprachen“, Interkulturalität, Ganzheitlichkeit, Verzahnung des Primar- und Sekundarbereiches, *languages across the curriculum* und der Einbezug der natürlichen Mehrsprachigkeit (vgl. Bausch & Helbig-Reuter 2003; vgl. auch de Cillia 2008: 80f).

2.2. Förderung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit

Im Gegensatz zur Förderung der schulischen Mehrsprachigkeit ist der Einbezug der Herkunftssprachen der SchülerInnen in den Fremdsprachenunterricht weiterhin unterrepräsentiert, wenn nicht sogar als nicht vorhanden zu bezeichnen. Die Erstsprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden als Belastung bzw. als Problem und nicht als Ressource für den Fremdsprachenunterricht angesehen (vgl. Hu 2003). Die Lehrenden bleiben den „an monolingualen und ‚sesshaften‘ Lerngruppen ausgerichteten Unterrichtsmethoden“ treu und es gelingt ihnen nicht, den Multilingualismus als Ressource zu nutzen (ebd.: 284). Somit manifestiert sich der von Ingrid Gogolin thematisierte monolinguale Habitus nicht nur im Bildungswesen allgemein, sondern auch im Fremdsprachenunterricht speziell (vgl. Gogolin 1994).

Explizite Ansätze zum Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den regulären Unterricht existieren bisher fast ausschließlich im Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache-Bereich. Da an dieser Stelle der Schwerpunkt jedoch auf dem regulären Fremdsprachenunterricht bzw. auf dem Spanischunterricht liegt, werde ich diesen weitestgehend außen vor lassen und mich dieses Bereichs zunächst nur als Inspirationsquelle annehmen.²

3. Auswirkungen mehrsprachigkeitsförderlicher Verfahren im Fremdsprachenunterricht

Für die Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht sprechen insbesondere Ergebnisse aus der fremdsprachendidaktischen Forschung sowie aus der Spracherwerbsforschung. Es lassen sich einige Aspekte benen-

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

nen, die durch die Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Anteile im Fremdsprachenunterricht gefördert werden können. Diese sollen im Anschluss näher betrachtet werden.

3.1. Förderung der *Language (Learning) Awareness*

Ist von mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren die Rede, wird meist unmittelbar auf deren größten Vorteil verwiesen: die Förderung der *Language Awareness* (nachfolgend LA) beziehungsweise im deutschsprachigen Diskurs Sprachbewusstsein oder Sprachbewusstheit, häufig ohne trennscharfe Differenzierung der beiden Begrifflichkeiten. Bei LA handelt es sich, grob gesagt, um die Bewusstheit für die Funktionsweise und Bedeutung von Sprachen.³ Ziele der LA sind die Sensibilisierung und das Verständnis für Sprachen, indem die SchülerInnen sich das Wissen um die Struktur von Sprachen aneignen (kognitive Ebene), sich fremder und eigener Haltungen und Einstellungen gegenüber Sprachen bewusst werden (affektive Ebene), die Rolle von Sprache in der Gesellschaft verstehen (soziale Ebene) sowie die manipulativen Funktionen von Sprachen zu durchschauen lernen (politische Ebene/*Critical Language Awareness*) (vgl. Gnutzmann 2010: 118). Die größte Herausforderung an die Lernenden stellt die sogenannte Performanzebene dar, auf der sich zeigt, ob SchülerInnen auch in der Lage sind, das Wissen über die Sprache einzusetzen: „The issue is whether knowing about language improves one’s performance or command of the language; that is, whether analytical knowledge impinges on language behaviour“ (James & Garrett 1991: 17). Lernende, die über eine ausgeprägte LA verfügen, haben somit die Fähigkeit, sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen und über diese metasprachlich reflektieren zu können, sprachliche und innersprachliche Vielfalt zu akzeptieren und neugierig auf Sprachen zu sein. Zudem sind sie sich darüber bewusst, welche Rolle Sprache in unseren Gesellschaften spielt. Das Konzept der LA wurde zu einem späteren Zeitpunkt um das Konzept der Sprachlernbewusstheit bzw. *Language Learning Awareness* erweitert. Sie umfasst den Aspekt der Bewusstheit des Erlernens von Sprachen und beinhaltet damit auch Kenntnisse und Fähigkeiten, die in Verbindung mit Sprachlernstrategien stehen (vgl. Knapp-Potthoff 1997).

Es lässt sich allgemein konstatieren, dass alle sprachenverbindenden Verfahren im Fremdsprachenunterricht der Sprachbewusstheit zuträglich sind. Die SchülerInnen werden bei Anwendung mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren dazu angehalten, eine neu zu erlernende Sprache mit bereits erlernten zu verknüpfen und diesen gegenüberzustellen, wodurch das Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen gefördert wird. Es wird bei diesem Prozess auch auf bereits vorhandenes Sprachlernwissen zurückgegriffen, wodurch Lernende in die Lage versetzt werden, bereits erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Lernstrategien mit dem Erlernen der neuen Sprache in Beziehung zu setzen und für dieses nutzbar zu machen.

3.2. Förderung interkultureller Kompetenz

Sprache ist nicht nur ein System, welches der Kommunikation dient, sondern trägt immer auch kulturelles Gut in sich. Dies postulierte bereits im 19. Jahrhundert Wilhelm von Humboldt, wenn er schreibt:

Die Sprache wird durch Sprechen gebildet, und das Sprechen ist Ausdruck des Gedanken oder der Empfindung. Die Denk- und Sinnesart eines Volkes, durch welche, [...] seine Sprache Farbe und Charakter erhält, wirkt schon von den ersten Anfängen auf dieselbe ein (Humboldt 1836: 208).

An diese Definition knüpft auch die aktuelle Forschung an: „Language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound with culture in multiple and complex ways“ (Kramsch 1998: 3). Da Sprache und Kultur miteinander verknüpft sind, kann weiter ausgeführt werden, dass ein mehrsprachiger Mensch nicht nur als multilingual, sondern auch als multikulturell zu bezeichnen wäre. So wird auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen die Mehrsprachigkeit immer in Verbindung mit plurikultureller Kompetenz gesehen:

Der Begriff „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“ bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt (Europarat 2001: 163).

In diesem Sinne ist der mehrsprachige Mensch mit speziellen Fähigkeiten und einer besonderen kulturellen Sensibilität ‚ausgestattet‘, die es ihm ermöglichen, in verschiedenen kulturellen Kontexten erfolgreich zu kommunizieren. Damit stellt die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, sei es inhaltlich oder sprachlich, stets auch eine Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen Auffassungen dar. In der Folge trägt der reflektierende Umgang mit Kulturgemeinsamkeiten, -unterschieden, aber auch -symbiosen zu einer Förderung der interkulturellen Kompetenz bei (vgl. Byram 1997), die Lernende überhaupt erst dazu befähigt, eine Sprache im kulturellen Umfeld des Ziellandes angemessen zu verwenden (vgl. Hutterli, Stotz & Zappatore 2008: 127).

3.3. Förderung der Lernmotivation

Wiederholt wird in Aufsätzen und Unterrichtsentwürfen davon ausgegangen, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren das Potential beinhalten, die SchülerInnen affektiv und motivational besonders anzusprechen (vgl. Nieweler 2002; Bär 2010). Dies wird für gewöhnlich mit ihrem Kompetenzerleben begründet: Wer im fremdsprachlichen Unterricht Spanisch sein Wissen aus den vorab erlernten Fremdsprachen Englisch oder Französisch bzw. der erworbenen Herkunftssprache (bspw. Türkisch) einbringen kann, der erfährt einen Motivationsschub, der sich positiv auf das weitere Sprachenlernen auswirken kann.

Tatsächlich können solche, leider meist pauschal gefällte oder empirisch nicht ausreichend überprüfte, Aussagen durch Motivationstheorien gestützt werden. Insbesondere die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (nachfolgend SDT - *Self Determination Theory*) nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) erscheint mir geeignet, um Aussagen über die motivationalen Auswirkungen einer mehrsprachigkeitsförderlichen Unterrichtssequenz machen zu können. Nach Deci & Ryan (1993) gibt es unterschiedliche Arten extrinsisch motivierten Verhaltens. Diese nähern sich in mehreren Stufen fließend der Selbstbestimmung an, welche schließlich im Zustand intrinsischer Motivation erreicht wird. Das Erreichen und die Aufrechterhaltung dieses Zustandes ist von der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse bzw. der *basic psychological needs* abhängig, welche aus den Komponenten Autonomieerleben (Wahlmöglichkeiten schaffen und persönliche Interessen berücksichtigen), Kompetenzunterstützung (z.B. Ausleben der eigenen Kompetenzen ermöglichen, Feedback und Passung des Anforderungsniveaus) und soziale Eingebundenheit (Lehrkräfte, SchülerInnen, Eltern) bestehen (vgl. Deci & Ryan 1993; Müller, Hanfstingl & Andreitz 2007; Ryan & Deci 2002; Thomas & Müller 2011). Insbesondere das Kompetenzerleben sowie das Autonomieerleben können durch eine geeignete mehrsprachigkeitsdidaktische und aufgabenorientierte Unterrichtssequenz angesprochen werden.

3.4. Aufwertung der Herkunftssprachen und positive Persönlichkeitsentwicklung

Die Aufwertung der Herkunftssprachen kann im Fremdsprachenunterricht mit einer positiven Persönlichkeitsentwicklung der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen einhergehen (vgl. Abendroth-Timmer & Fäcke 2011: 22). Diese sehen ihre Mehrsprachigkeit grundsätzlich als sehr wichtig oder ziemlich wichtig an, haben aber häufig den Eindruck, ihre Herkunftssprache werde von den Lehrkräften nicht wertgeschätzt (vgl. Wojnesitz 2009: 177, 196). Dadurch kann es zu einer Blockierung der metasprachlichen Entwicklung zweisprachiger Kinder kommen (vgl. Decke-Cornill 2001). Haben lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen den Einbezug ihrer Erstsprache und/oder Herkunftskultur in den Fremdsprachenunterricht bereits einmal erlebt, stehen sie diesem merkbar positiv gegenüber und empfinden ihn als Bereicherung des Sprachenlernens (vgl. Rück 2009: 96). Durch die Thematisierung von Sprache und Kultur kann somit ein positiver Einfluss auf die lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen bewirkt werden. Ihre besondere Sensibilität gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt kann sich im Unterrichtsgeschehen auch positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der monolingual Aufgewachsenen auswirken und so einen Beitrag zur langfristigen Veränderung der Einstellung aller gegenüber Sprachenvielfalt leisten (vgl. Hutterli, Stotz & Zappatore 2008: 120ff).

Zwar handelt es sich beim Nachfolgenden um kein unmittelbar erreichbares Ziel – trotzdem dient der Einbezug der Herkunftssprachen in den regulären Fremdsprachenunterricht letztlich auch einer Aufwertung jener Sprachen, die im öffentlichen Diskurs nicht das gleiche Ansehen genießen wie die sogenannten „Weltsprachen“ Englisch oder Spanisch. Insbesondere wird den lebensweltlich Mehrsprachigen nicht das gleiche soziale Prestige sowie der gleiche Wert auf dem Arbeitsmarkt zugestanden – ihre Mehrsprachigkeit ist nicht so wertvoll wie jene, die in der Schule erworben werden kann (vgl. Gogolin 2008). Durch die Thematisierung und Implementierung der Herkunftssprachen in den Spanischunterricht kann also durchaus ein Beitrag zur Überwindung des sogenannten „monolingualen Habitus“ innerhalb der deutschen Gesellschaft geleistet werden (vgl. Fürstenau 2011; Gogolin 1994).

3.5. Optimierung des Sprachenlernens

Neben den vorgenannten Aspekten sprechen auch spracherwerbtheoretische Gründe für eine Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit beim Erlernen weiterer Fremdsprachen. Man geht in der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung mittlerweile davon aus, dass sich SchülerInnen das Wissen über neue Sprachen auf Basis ihrer bereits erworbenen und erlernten Sprachen aneignen. Verschiedene Modelle aus der Tertiärsprachenforschung bilden diese sprachlichen Interaktionen ab. Zu den wichtigsten gehören das Faktorenmodell von Britta Hufeisen (1998, 2011b) sowie das *Dynamic Model of Multilingualism (DMM)* von Philip Herdina und Ulrike Jessner (2002). Gemäß dieser Modelle geschieht das Erlernen und der Erwerb einer neuen Sprache unter völlig anderen Bedingungen und wird von gänzlich unterschiedlichen Faktoren beeinflusst (vgl. Hufeisen 2003). Das bedeutet, dass die vor dem Drittspracherwerb erworbenen oder erlernten Sprachen beim Erlernen der neuen Sprache nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Dementsprechend ist auch die Erstsprache beim Erlernen weiterer (Fremd-)Sprachen nicht auszublenden; es kommt kontinuierlich zu positiven und negativen Austauschprozessen (vgl. Nieweler 2002: 76). Bei einer Nicht-Berücksichtigung der Herkunftssprachen beraubt man die lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen der Möglichkeit, die neu zu erlernende Sprache wie z.B. Spanisch in ihr individuelles Sprachennetzwerk zu implementieren. Ein mehrsprachigkeitsförderlicher Fremdsprachenunterricht kann dieses Defizit durch die Implementierung des Sprach(lern)wissens der Lernenden ausgleichen.

4. Einzelne mehrsprachigkeitsförderliche Verfahren und ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht

Nachfolgend sollen einige mehrsprachigkeitsförderliche Verfahren und deren Umsetzung im Fremdsprachenunterricht näher betrachtet werden. Beispielhaft sollen diese am Spanischunterricht als 2. oder 3. Fremdsprache aufgezeigt werden. Zu unterscheiden ist hierbei zwischen Verfahren, welche eine Verknüpfung des Spanischen mit dem Englischen, Französischen bzw. eventuell anderen vorgelernten Fremdsprachen vorsieht und jenen, die auf den Einbezug der Herkunftssprachen der SchülerInnen abzielen. Zudem wird an späterer Stelle im Artikel auf ein bereits vorliegendes, integrativ-mehrsprachiges Unterrichtskonzept verwiesen.

4.1. Verfahren zur Verknüpfung mit vorgelernten Fremdsprachen

Wenn vom Beispiel des Spanischen als zweite oder dritte zu erlernende Fremdsprache ausgegangen wird, muss insbesondere die Verknüpfung mit Englisch und/oder Französisch als vorgelernte Fremdsprachen in den Blick genommen werden. Drei mehrsprachigkeitsförderliche Verfahren wären hier zu benennen: die Interkomprehension, damit einhergehend der interlinguale Transfer sowie die (mehrsprachige) Sprachmittlung. Hierbei ist anzumerken, dass sich die Interkomprehension des interlingualen Transfers bedient, jedoch hauptsächlich innerhalb einer Sprachfamilie agiert, während der interlinguale Transfer auch auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien eingeht.

4.1.1. Interlingualer Transfer und interkomprehensives Verfahren

Im Fremdsprachenunterricht Spanisch werden sowohl in den neueren Lehrwerken als auch in einigen praktischen Unterrichtsentwürfen Sprachvergleiche zum Erlernen neuer Lexik sowie zur Erklärung syntaktischer und grammati-

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

kalischer Phänomene herangezogen. Hier sind z.B. die Ausführungen von Eva Leitzke-Ungerer zur Verknüpfung des Spanischen und des Englischen in Form interlingualer Vergleichsstrategien (2011) oder ihre interlingualen Unterrichtseinheiten Englisch - Französisch - Spanisch zu nennen (2005). Auch Britta Hufeisen zeigt auf, wie SchülerInnen durch kontrastive Wortschatzarbeit früh in das sprachenübergreifende Lernen eingeführt werden können (2011c). Bereits 2001 hat Franz-Joseph Meißner lexikalische Übungen zur „pro- und retroaktiven Vernetzung“ von Sprachen aufgezeigt (30). Leitzke-Ungerer hat darüber hinaus mit dem Konzept der „Mehrsprachigen Aufgabenplattformen“ (MAP) ein Konzept entwickelt, welches die systematische Vernetzung von Englisch und Spanisch unter Berücksichtigung der Aufgabenorientierung vorsieht (vgl. Leitzke-Ungerer 2012 sowie in diesem Band). Zu den durch interlingualen Transfer gut zu erschließenden sprachlichen Aspekten zählen der Wortschatz, geschlossene lexikalisch-grammatische Systeme sowie die Grammatik (vgl. Leitzke-Ungerer 2011). Beim interlingualen Transfer geht es nicht nur um den Transfer an sich, sondern vor allem auch um die Vermittlung der Strategien ihrer Anwendung. Auf diese Weise sollen SchülerInnen in die Lage versetzt werden, eigenständig Vergleiche zwischen Sprachen durchzuführen. Beim Wortschatz bietet es sich an, semantische Felder bereits früh kontrastiv mit dem Englischen bzw. weiteren Sprachen zu erstellen. Neben der Vernetzung der Sprachen im mentalen Lexikon der Lernenden dient das mehrsprachige Wortnetz auch der Vorbereitung auf mehrsprachige Sprachmittlungsaufgaben (vgl. Erdmann 2012). Bei den geschlossenen lexikalisch-grammatikalischen Phänomenen können z.B. die Uhrzeit und Datumsangabe, das Wetter oder Bedienungsanleitungen behandelt werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2005). Grammatikalisch bietet es sich an, intralinguale Vergleiche auf eine interlinguale Ebene zu transportieren (vgl. Leitzke-Ungerer 2011): So kann der Vergleich des englischen *present perfect* vs. *simple past* mit dem spanischen *perfecto* vs. *indefinido* gegenübergestellt werden. In den aktuellen Spanischlehrwerken wird bereits an verschiedenen Stellen auf lexikalischer, syntaktischer und/oder grammatikalischer Ebene mit retrospektivem Sprachvergleich gearbeitet. Meist werden hier das Englische, Französische und/oder Lateinische zum Vergleich mit dem Spanischen herangezogen. Als Beispiele wären „Línea Amarilla 1“ (Bade et al. 2006) zur Gegenüberstellung des spanischen *estar + gerundio* mit dem englischen *present progressive* (vgl. Abb. 1) oder „Encuentros I“ (Marín Barrera, Amann & Schleyer 2007) sowie „¡Adelante! Nivel avanzado“ (Arriagada Espinoza et al. 2012) zu Internationalismen und interkomprehensiver Erschließung von Texten zu nennen. Eine erste Spanisch-Grammatik, die besonders häufig interlinguale Vergleichen heranzieht ist „¡Gramática! de la lengua española“ (Dorn, Navarro González & Strathmann 2012). Diese Grammatik arbeitet kontrastiv und macht sich damit die sprachlichen Vorerfahrungen der SchülerInnen insbesondere im Englischen und Französischen zunutze.

2 Antes del teatro (§ 38)

a Con la ayuda de la traducción al inglés explicad el significado de *estar + gerundio*.







 ¿Qué estáis bebiendo?	 Alejandra está bailando.	 ¿Qué están trayendo?
 What are you drinking?	 Alejandra is dancing.	 What are they bringing?

Abb. 1: Gegenüberstellung *estar + gerundio* mit *present progressive* in „Línea Amarilla 1“ (Bade et al. 2006: 138)

Ein Verfahren, welches sich vor allem in den romanischen Sprachen (als Vertreter der Mehrsprachigkeitsdidaktik) etabliert hat und sich hierbei des interlingualen Transfers bedient bzw. mit diesem stark verzahnt ist, ist die Interkomprehension. Diese wurde ursprünglich für den außerschulischen Bereich entwickelt (vgl. Klein & Stegmann 1999) und basiert auf der Grundidee, dass sich Menschen, welche etymologisch verwandte Sprachen beherrschen (romanische, germanische oder slawische Sprachfamilie) in der Lage sind, einander zu verstehen, auch wenn sie die Sprache ihres Kommunikationspartners nicht „auf natürliche Weise erworben oder mittels Fremdsprachenunterricht erlernt [...] haben“ (Meißner, Tesch & Vázquez 2011: 81). Es geht somit darum, hauptsächlich rezeptive Kompetenzen in den Sprachen derselben Sprachfamilie aufzubauen, um die Kommunikation untereinander zu ermöglichen (vgl. Meißner 2004). Damit arbeitet dieses Konzept gegen den Ansatz der *lingua franca*, also der Nutzung einer bestimmten Sprache (insbesondere des Englischen) zu Kommunikationszwecken zwischen SprecherInnen verschiedener Sprachen (vgl. Doyé 2006: 248). Ein solcher Ansatz ist nicht ohne Weiteres für den Fremdsprachenunterricht

nutzbar zu machen. Bisher diene er vor allem dazu, den SchülerInnen in modularer Form einen Einblick in die Möglichkeiten des zwischensprachlichen Transfers innerhalb einer Sprachenfamilie aufzuzeigen (Bär 2009: 525). Dies gelingt durch die Kontrastierung der Sprachen sowie durch die Nutzung von Transferbasen. Neues kann identifiziert und „in das mentale plurilinguale Lexikon“ integriert werden (Meißner, Tesch & Vázquez 2011: 83). Damit können sowohl Neugierde am Sprachenlernen allgemein als auch Erkenntnisse bezüglich des sprachlichen Wissens und der sprachlichen Fähigkeiten befördert werden (vgl. Morkötter 2008: 300). Des Weiteren kann sich der interkomprehensiv Unterricht durch seine Neuartigkeit, die schnellen Erfolgserlebnisse, dessen Authentizität und den Fokus auf das inhaltliche Lernen als äußerst motivierend für das weitere Sprachenlernen erweisen (vgl. Bär 2010: 281). Schließlich unterstützt die Interkomprehension durch die Selbstbeobachtung der SchülerInnen während des Lernprozesses die Sprachlernbewusstheit und den Ausbau von Lernstrategien (vgl. Morkötter 2008: 300).

Interkomprehensiv Module im Spanischunterricht dienen vor allem dazu, SchülerInnen auf die Brückenfunktion des Spanischen zum Erlernen weiterer romanischer Sprachen aufmerksam zu machen oder auf Basis einer vorgelesenen romanischen Sprache (z.B. des Französischen) einen motivierenden Anfangsunterricht in Form eines interkomprehensiven Moduls vorzuschalten (vgl. Bär 2009). Außerhalb eines Projektes ist es jedoch schwer, diesen Ansatz in den regulären Fremdsprachenunterricht einzubringen, da er sich hauptsächlich auf den rezeptiven Bereich sowie den prospektiven Transfer (im Gegensatz zum retrospektiven) konzentriert und dementsprechend den kommunikativen Fokus des heutigen Fremdsprachenunterrichts mitunter vernachlässigt. Daher soll nachfolgend weniger von interkomprehensiven Verfahren als von interlingualem Transfer die Rede sein, wenn es um das kontrastive Arbeiten mit Sprachen geht.

4.1.2. (Mehrsprachige) Sprachmittlung

Die Sprachmittlung hat sich im Zuge der Veröffentlichung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* als eigener Teilkompetenzbereich neben den „traditionellen“ Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben etabliert und umfasst sowohl mündliche als auch schriftliche Sprachmittlung sowie Sprachmittlungsstrategien (vgl. Europarat 2001: 89ff). Bei der Sprachmittlung sollen kommunikative Inhalte mittels eines Mediators von einer Sprache in die andere übertragen werden. Hierbei tritt an „die Stelle der translatorischen Adäquatheit [...] die kommunikative Adäquatheit“ (Rössler 2009: 159). Damit spiegelt die Sprachmittlung den mehrsprachigen Alltag der multikulturellen Gesellschaften wieder (vgl. Hallet 2008a). Für den Fremdsprachenunterricht eignet sich die Sprachmittlung in besonderem Maße, da sie durch ihre Komplexität mehrere Teilkompetenzen anspricht (sprachlich-kommunikative, interkulturelle, interaktionale und strategische Kompetenz) und dadurch den Gebrauch verschiedener produktiver und rezeptiver Fertigkeiten einfordert (vgl. Rössler 2009). Übliche Sprachmittlungsformate arbeiten hauptsächlich mit der Kombination Deutsch-Zielsprache und lassen andere Fremdsprachen außer Acht. Die mehrsprachige Sprachmittlung⁴ sieht hierbei eine Mediation zwischen zwei Fremdsprachen bzw. zwischen einer Fremdsprache und einer Herkunftssprache vor. Da letztere Kombination ohne ausreichendes sprachliches Wissen der Lehrkraft nicht umsetzbar ist, wird sich die mehrsprachige Sprachmittlung im Normalfall auf die Kombination zweier Fremdsprachen beschränken. Kommunikationssituationen zwischen zwei oder mehr Fremdsprachen entsprechen hierbei der multilingualen Realität unserer globalisierten Welt und dienen damit der Vorbereitung der SchülerInnen auf mögliche Sprachmittlungssituationen im Urlaub oder in der späteren Berufstätigkeit (vgl. Leitzke-Ungerer 2008: 240).

4.2. Herkunftssprachen implementierende Verfahren

Herkunftssprachen implementierende Verfahren sind für den Fremdsprachenunterricht bisher nur im Deutsch- sowie DaF- und DaZ-Bereich in nennenswertem Umfang entwickelt. Für den fremdsprachlichen Unterricht Englisch, Spanisch oder Französisch liegen hingegen kaum Entwürfe vor, wie Herkunftssprachen in den regulären Unterricht eingebracht werden können. Meist findet, wenn überhaupt, eine Verknüpfung auf kultureller, nicht auf sprachlicher Ebene statt. Es werden Erfahrungen und Ansichten der lebensweltlich Mehrsprachigen herangezogen, um so auf kulturelle Vielfalt hinzuweisen (vgl. den Unterrichtsentwurf Abendroth-Timmer & Fäcke 2011). Ausnahmen bilden in vielen Unterrichtsentwürfen Hinweise an die Lehrkräfte, man könne in der Praxis auch die Herkunftssprachen der SchülerInnen mit einbeziehen – wie dies geschehen soll, bleibt jedoch meist unbeantwortet.

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

In den Spanischlehrwerken sind Verweise auf Herkunftssprachen meines Wissens nach in der Regel nicht explizit vorhanden, es gibt jedoch Ausnahmen, bei denen dazu aufgefordert wird, der/die SchülerIn möge, insbesondere bei neuen grammatikalischen Phänomenen, eine weitere beherrschte/gesprochene Sprache mit der neu zu erlernenden vergleichen (vgl. Abb. 2). Die Lehrenden werden somit dazu ermuntert, die ihnen zur Verfügung stehenden Freiräume zu nutzen, um die SchülerInnen dazu zu ermuntern, neben ihren vorgelesenen Fremdsprachen auch ihre Herkunftssprachen einzubringen. Eine stärker durch Lehrwerke oder Aufgabenentwürfe angeleitete Implementierung der Herkunftssprachen könnte an dieser Stelle zur gewünschten Berücksichtigung der Sprachenvielfalt im Klassenraum führen.

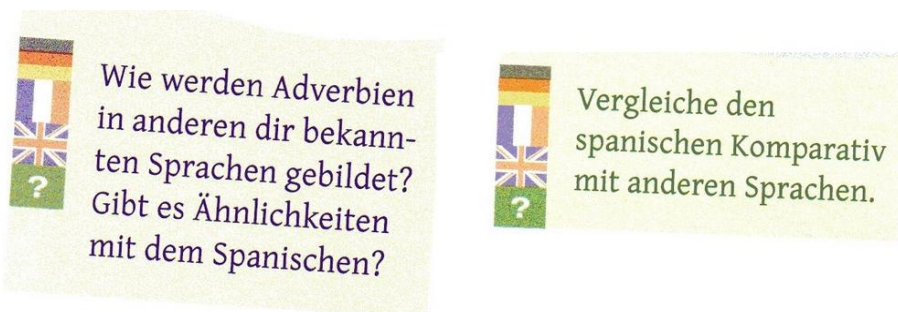


Abb. 2: Offene Aufforderungen zum Sprachvergleich in „Puente al Español 1“ (Feist et al. 2012: 87, 107)

5. Mehrsprachigkeitsförderliche Unterrichtssequenz im Spanischunterricht

Im nachfolgenden Kapitel (5.1) möchte ich zunächst auf die Merkmale einer sogenannten „mehrsprachigkeitsförderlichen Unterrichtssequenz“ eingehen. Im Anschluss wird ein Beispiel für eine derartige Unterrichtssequenz anhand des Themas „Migration in Spanien“ erläutert (Kap. 5.2).

5.1. Merkmale einer mehrsprachigkeitsförderlichen Unterrichtssequenz im Spanischunterricht

Natürlich können die zuvor erläuterten mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren direkt im Fremdsprachenunterricht angewandt werden, indem sie an reguläre Inhalte, an das Grammatiklernen oder die Vermittlung des Wortschatzes gekoppelt werden. Darüber hinaus möchte ich jedoch ein Konzept vorstellen, das versucht, sowohl vorgelesene Fremdsprachen als auch Herkunftssprachen mithilfe verschiedener mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren in einer umfassenden Unterrichtssequenz zusammenzuführen. Zunächst soll aber auf ein bereits vorhandenes Konzept hingewiesen werden, das sich ebenfalls einer ganzheitlichen Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ideen im Fremdsprachenunterricht widmet. Hierbei handelt es sich um den Ansatz der „integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik“ nach Wolfgang Hallet (2008b). Dieser sieht eine Verknüpfung von Sprachmittlung und interkomprehensiven Verfahren vor und beachtet hierbei sowohl vorgelesene Fremdsprachen als auch die Herkunftssprachen der SchülerInnen. Leider wurde dieses Konzept in der Fachliteratur nicht erneut aufgegriffen oder weiterentwickelt. Dies wäre angesichts eines einzigen bisher existierenden Aufgabenbeispiels aber notwendig.

An dieser Stelle möchte ich einen auf Hallets integrativ-mehrsprachiger Unterrichtssequenz basierenden Entwurf vorstellen. Hierbei soll die „mehrsprachigkeitsförderliche Unterrichtssequenz“ der Aufgabenorientierung treu bleiben. Aktuelle fremdsprachendidaktische Tendenzen sowie das dem aufgabenorientierten Ansatz inhärente Motivationspotential durch Schüler-, Inhalts- und Produktorientierung sollen auf diese Weise mit der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ausrichtung verknüpft werden. Dem Prinzip der Aufgabenorientierung entsprechend erfüllt die Unterrichtssequenz insbesondere die Anforderungen, mit authentischen Materialien zu arbeiten, ein für die SchülerInnen lebensweltlich relevantes Thema zu behandeln sowie auf ein Endprodukt (*Outcome*) hinzuarbeiten, welches nur mithilfe der im Laufe der Sequenz erlangten Kompetenzen sowie dem erarbeiteten Wissen erfolgreich umgesetzt werden kann (vgl. Bechtel 2011; Bechtel & Fischer 2012; Caspari 2006; Ellis 2003; Hallet 2012; Leupold 2008;

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2005). Die Unterrichtssequenz ist modular aufgebaut und setzt sich mit einem für die spanischsprachige Welt relevanten Thema auseinander. Die Inhalte sollen hierbei sinnvoll mit den mehrsprachigkeitsdidaktischen Anteilen verknüpft werden. Im Unterrichtsgeschehen sollte möglichst durchgängig das Spanische als *lingua franca* verwendet werden, um im mehrsprachigen Unterricht der Gefahr eines *code switching* entgegenzuwirken (vgl. Hallet 2008b). Die SchülerInnen sollen in einer mehrsprachigkeitsförderlichen Unterrichtssequenz in mehreren Phasen eigenständig an den Teilaufgaben arbeiten, es wird somit autonomes aber auch kooperatives Lernen angeregt.

Die Unterrichtssequenz weist, gemäß der vorangegangenen Ausführungen, folgende Merkmale auf:

- Es werden sowohl die vorgelernten Fremdsprachen als auch die im Klassenverband vorhandenen Herkunftssprachen eingebracht.
- Das Sprachwissen sowie das Sprachlernwissen aus den vorgelernten Fremdsprachen und den Herkunftssprachen soll angewandt werden.
- Verschiedene mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren werden nicht isoliert eingebracht, sondern mit den Inhalten des Sprachenunterrichts verknüpft.
- Es werden die zentralen Kriterien der Aufgabenorientierung berücksichtigt (z.B. Produktorientierung, authentische Materialien und Kommunikationssituationen, Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen).
- Es wird ein hohes Maß an autonomer Arbeit von den SchülerInnen erwartet – die Lehrkraft übernimmt eher eine Beraterrolle.

5.2. Beispiel für eine mehrsprachigkeitsförderliche Unterrichtssequenz für den Spanischunterricht der Sekundarstufe II

Eine mehrsprachigkeitsförderliche Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe II kann sich durch das Vorwissen und die Vorerfahrungen der SchülerInnen mit inhaltlich anspruchsvolleren Themen auseinandersetzen, als es in der Sekundarstufe I der Fall wäre. Zudem sollte es durch das fortgeschrittene Sprachniveau der SchülerInnen leichter fallen, verschiedene Anknüpfungspunkte für mehrsprachigkeitsförderliche Verfahren zu finden. Folgende Inhalte halte ich für besonders geeignet, da eine Verknüpfung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren vielfach unkompliziert wäre und/oder das Thema auch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Phänomenen der Mehrsprachigkeit zulässt: Werbung und ihr Einfluss, Migration (Mexiko-USA; Afrika-Spanien), Mehrsprachigkeit (z.B. Spanglish, Chicano-Poesie, innerspanische Sprachenvielfalt).

Die nachfolgende Unterrichtssequenz behandelt das Thema „Migration“ am Beispiel spanischer Migrationsbewegungen und umfasst ca. 16 Unterrichtsstunden. Der Ablauf lässt sich wie folgt visualisieren:

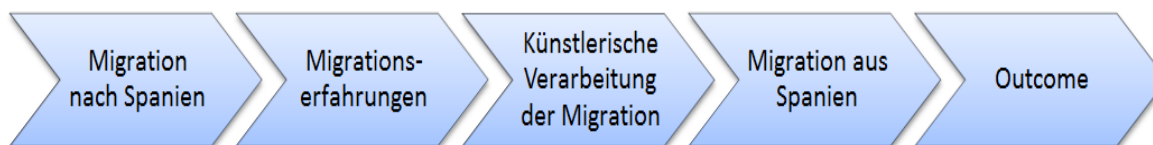


Abb. 3: Ablauf der mehrsprachigkeitsförderlichen Unterrichtssequenz

Modul 1

Das erste Modul ist zunächst zur Erarbeitung bzw. Reaktivierung des Wortschatzes sowie als Einführung in das Thema „Migration in Spanien“ gedacht.

Die Aufbereitung des Wortschatzes kann klassisch mithilfe einer Mindmap erfolgen, die im Plenum erarbeitet wird. Hierbei wird jedoch bereits darauf hingewiesen, dass sich das Thema zu einem späteren Zeitpunkt auch auf andere Sprachen beziehen wird und daher die zusätzliche Vernetzung des Themenfeldes mit der englischen sowie nach

Bedarf (auch zu einem späteren Zeitpunkt) mit einer weiteren Sprache erfolgen sollte. Ein Beispiel für ein solches mehrsprachiges Wortfeld zum Thema Migration befindet sich in Abb. 4:

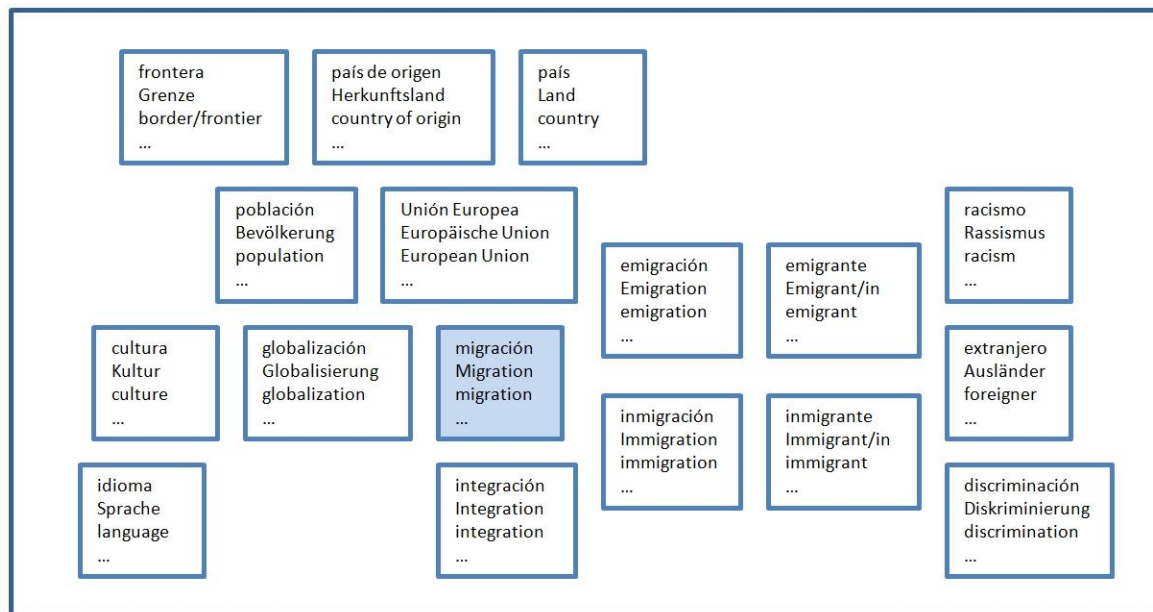


Abb. 4: Beispiel für ein mehrsprachiges Wortfeld „Migration“

Durch das mehrsprachige Vokabelnetz findet ein retrospektiver Transfer statt, der es den SchülerInnen erlaubt, den neuen, spanischen Wortschatz in ihrem mentalen Lexikon in Verbindung zu in anderen Sprachen bereits erlernten Vokabeln zu setzen. Insbesondere bei einem durch Internationalismen geprägten Wortfeld wird offensichtlich, dass hierdurch sowohl Interferenzen vorgebeugt werden kann (span. *inmigrante* - engl. *immigrant* - dt. Immigrant) aber auch Inferenzen genutzt werden können (span. *frontera* - engl. *frontier* - franz. *frontière* - dt. Grenze / span. *avión* - franz. *avion* - slow. *avion* - dt. Flugzeug / span. *autobús* - engl. *bus* - poln. *Autobus* - türk. *otobüs* - dt. Bus).

Die Erarbeitung der Grundlagen zur spanischen Migration kann im Anschluss sowohl anhand von Statistiken und Grafiken als auch mithilfe von Zeitungsartikeln geschehen. Die Spanischlehrwerke bieten hierbei einen großen Materialfundus an authentischen bzw. nur geringfügig aufbereiteten Materialien, aber auch im Internet sind weitere Materialien problemlos aufzufinden. Hierbei sollte sich das erste Modul nicht nur auf die illegale Einwanderung nach Spanien beschränken, wie es bedauerlicherweise in einigen Lehrwerken der Fall ist. Es geht darum, ein ganzheitliches Bild der Migration nach Spanien aufzuzeigen. Die Einführung in die Grundlagen stellt hierbei einen Unterrichtsanteil ohne mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren dar.

Modul 2

In einem zweiten Modul wird die Darstellungsebene verlassen, um persönliche Migrationserfahrungen näher zu betrachten. Hierzu sollen die SchülerInnen einen Fundus an ca. dreiminütigen Audiostatementen erhalten, in denen junge Erwachsene von ihren Migrationserfahrungen sprechen.⁵ Diese Statements haben alle ein ähnliches Muster und greifen folgende Fragen auf⁶:

- País de origen / Herkunftsort
- Por qué se fue / Wieso er/sie emigriert ist
- Cómo viajó a España / Wie er/sie nach Spanien reiste
- Cuántos años hace que viajó a España / Wie lange die Reise nach Spanien her ist

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

- Qué cambió en su vida / Was sich in seinem/ihrem Leben geändert hat
- Cómo es su vida actualmente / Wie sein/ihr Leben aktuell ist
- Qué idiomas habla / Welche Sprachen er/sie spricht

Das Besondere an den Audiostatementen ist, dass sie den SchülerInnen in verschiedenen Sprachen angeboten werden, aus denen sie frei wählen dürfen (Deutsch ist als Erst- bzw. Zweitsprache der SchülerInnen wie das Spanische ausgeschlossen). Sie können somit entweder eine ihrer vorgelernten Fremdsprachen oder ein Audiostatement in ihrer Herkunftssprache auswählen. Die SchülerInnen müssen dem Statement die wichtigsten Informationen entnehmen und ihren MitschülerInnen auf Spanisch präsentieren. Dadurch kommt jedem/r eine mehrsprachige Sprachmittlungsrolle zu, die mit einem starken Kompetenzerleben einhergehen sollte. Vorteil ist die Konzentration auf den Bereich des Hörverstehens, welche, anders als die produktiven Fertigkeiten, bei lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen mit größerer Wahrscheinlichkeit ausgebaut ist, da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig keinen Zugang zu Büchern oder Zeitschriften in ihrer Erstsprache haben und ihnen dementsprechend „Kompetenzen im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit“ fehlen (vgl. Elsner 2010: 107f). Wichtig ist hierbei einerseits, dass die Lehrkraft in Hinblick auf die SchülerInnen mit Herkunftssprachen diesen die Expertenrolle in ihrer jeweiligen Sprache überlassen muss, andererseits darf bei der Wahl der Audiostatementen kein Zwang angewandt werden. Die Auswahl sollte freiwillig geschehen.

Die Auseinandersetzung mit den Migrationserfahrungen ist Basis einer weiterführenden Diskussion über die Sprachen, die im Klassenverband bzw. im Kurs gesprochen werden. Damit fördert dieses Modul die Sprachbewusstheit und führt, bei der Wahl von Audiostatementen aus den Herkunftssprachen der SchülerInnen, zu einer Thematisierung und voraussichtlichen Aufwertung dieser Sprachen im Klassenkontext.

Das Modul lässt sich zudem auf Wunsch erweitern: Anknüpfend an die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen können Sprachenbiographien angefertigt werden (vgl. Krumm 2001), oder man lässt die SchülerInnen selbst ein kurzes Interview mit einer Person mit Migrationserfahrung aus dem Lebensumfeld durchführen.

Modul 3

Im dritten Modul sollen die SchülerInnen sich mit der künstlerischen Verarbeitung des Themas Migration auseinandersetzen. Dies kann besonders gut anhand von Liedern geschehen, da diese nicht nur auf der schriftlichen, sondern auch auf der auditiven Ebene rezipiert werden können. Es bietet sich an, einen Künstler auszuwählen, der nicht nur inhaltlich in seinen Werken das Thema Migration aufgreift, sondern möglicherweise auch selbst Migrationserfahrungen besitzt. Besonders interessant wären hier Manu Chao⁷ oder die Band Culcha Candela⁸. Neben der auf Spanisch durchzuführenden Aufarbeitung des Inhalts des Liedes kann die weiterführende kreative Aufgabe dafür sorgen, dass sich die SchülerInnen weiter mit der Mehrsprachigkeit der Klasse auseinandersetzen. Hierbei sollten sie dazu angehalten werden, den Text des Liedes derart umzuschreiben, dass sie einem vorgegebenen Thema entsprechen, welches in Bezug zum Thema Migration steht (z.B. Abschied; Heimweh).⁹ Hierzu sollen die SchülerInnen die Sprachen nutzen, die sie beherrschen/sprechen. Sollte es für manche Probleme geben, ihre Sprache zu verschriftlichen, wird die Möglichkeit gegeben, mit Lautschrift zu arbeiten oder die anderssprachigen Zeilen nur mündlich zu übertragen. Es muss bei der Bearbeitung allen SchülerInnen klargemacht werden, dass es nicht um den korrekten Sprachgebrauch, sondern um die bloße Anwendung der Sprachen geht.

Es geht in diesem Modul in der Hauptsache darum, alle Sprachen aktiv zur Produktion eines Textes einzusetzen und damit eine weitere Grundlage für die Diskussion um Mehrsprachigkeit im Klassenraum anzustoßen. Hierdurch kann abermals das Sprachenbewusstsein befördert werden.

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

Modul 4

Ein wichtiger Aspekt, auf den die Spanischlehrwerke aufgrund seiner Aktualität bisher nur unzureichend reagieren konnten, ist die – vor allem auch im Zuge der finanziellen Krise in Spanien stattfindende – Abwanderung von SpanierInnen ins Ausland.¹⁰

Die Fernsehreportagen von dem Sender RTVE (Radio Televisión Española) „Españoles por el mundo“ eignen sich hervorragend, um dieses Themengebiet zu bearbeiten. Es handelt sich dabei um ein Format, das mit dem deutschen „Goodbye Deutschland! Die Auswanderer“ (VOX) zu vergleichen ist. Das Fernsehteam von „Españoles por el mundo“ besucht(e) spanische Auswanderer in zahlreichen Städten der Welt. Die Videos sind zwischen 5 und 60 Minuten lang und können auf der Webpräsenz des Programms abgerufen werden. Vorhanden sind knapp 1500 Videos von spanischen Auswanderern in aller Welt. Die Videos präsentieren für gewöhnlich einen Ausschnitt aus dem Leben des/r Emigrierten; in diesem erläutert er/sie seine/ihre Beweggründe für die Migration und präsentiert gleichzeitig kulturelle Eigenheiten der Stadt, in der er/sie jetzt lebt. So präsentiert beispielsweise die aus Bilbao stammende Lara in Istanbul den Großen Basar sowie die schwimmenden Imbissstände am Bosphorus.¹¹ Hierbei ist der Blick der jungen Frau, die aus dem spanischen Kulturkreis stammt, auf die von ihr präsentierten kulturell anders geprägten Gegebenheiten genauso interessant wie die mehrsprachigen Situationen, die beim Kontakt zwischen SpanierInnen und Einheimischen mit der Kamera festgehalten werden. Die große Auswahl an Videos auf der Website erlaubt es, wie bereits in Modul 2, dass sich die SchülerInnen eines der Videos frei zur Bearbeitung aussuchen können. Hierbei sollte die Lehrkraft trotzdem eine Vorauswahl treffen, da eine Lauflänge von unter 10 Minuten empfehlenswert wäre und zudem inhaltlich interessante Episoden vorab ausgewählt werden können. Die Sozialform kann freigestellt bleiben. Interessant wäre die Erarbeitung der Beweggründe der Auswanderer und die Gegenüberstellung mit den in Modul 2 erarbeiteten Gründen für eine Einwanderung nach Spanien. Von besonderem Interesse wäre natürlich, wenn beispielsweise SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund das oben beschriebene Video von Lara auswählen würden. Dadurch wäre nicht nur eine Erarbeitung des kulturellen Kontakts vorstellbar, sondern es würde erneut eine Art Sprachmittlungssituation geschaffen werden, in der die betroffenen SchülerInnen wahrscheinlich in der Lage sind, die sprachliche Umwelt im Video näher zu erläutern. Doch auch wenn Letzteres nicht der Fall sein sollte, führt die Auseinandersetzung mit den spanischen Auswanderergeschichten zwangsläufig zu einer Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Gegebenheiten, zu denen in den Videos auch die Sprache hinzukommt und mitunter thematisiert wird.

Outcome/Endprodukt

Das *Outcome* der Unterrichtssequenz besteht in der Planung einer Ausstellung, welche die Besonderheiten der spanischen Ein- und Auswanderung darstellen soll. Die Art des Produktes wird hierbei nicht vorgegeben (entsprechend der komplexen Kompetenzaufgabe nach Hallet 2012), wird jedoch durch das Ziel „Ausstellung“ auf bestimmte Möglichkeiten beschränkt wie z.B. Poster, kurze Videoclips, Audiointerviews und Collagen. Die Relevanz der Ausstellung wird dadurch erhöht, dass diese den anderen Spanischklassen der Oberstufe präsentiert werden soll.

Natürlich handelt es sich bei einem derart aufwendigen *Outcome* wiederum um einen Unterrichtsentwurf mit Projektcharakter. Um diesen zu umgehen, wäre alternativ vorstellbar, dass man stattdessen einen Aufsatz als Endprodukt (z. B. Reflexion bezüglich der Bedeutung von Sprache im Kontext von Migration) einfordert.

7. Ausblick

Der Artikel sollte einen Einblick gewähren in aktuelle Möglichkeiten der Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit sowie die positiven Auswirkungen, die hierdurch zu erwarten sind, aufzeigen. Das Beispiel einer mehrsprachigkeitsförderlichen Unterrichtssequenz in Anlehnung an Hallet (2008b) sollte darüber hinaus die praktische Umsetzung eines Mehrsprachigkeit und Aufgabenorientierung verbindenden Spanischunterrichts (unter besonderer Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit) demonstrieren.

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

Es sollte sich als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts etablieren, Vorerfahrungen sowohl schulischer als auch insbesondere lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den regulären Unterricht zu implementieren und auf diese Weise den monolingualen Habitus zu durchbrechen. Nur dann kann es gelingen, die Herkunftssprachen der SchülerInnen aufzuwerten, sprachliches Vorwissen zur Optimierung des Sprachenlernens zu nutzen und die Motivation im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Hierzu können das vorgelegte mehrsprachigkeitsförderliche Konzept sowie die darauf basierende Unterrichtssequenz möglicherweise einen ersten Beitrag leisten. Ob dies der Fall ist und welche motivationalen und attitudinalen Auswirkungen die Unterrichtssequenz aufweist, soll demnächst in Rahmen einer quantitativ ausgerichteten Interventionsstudie überprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar & Fäcke, Christiane (2011), Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In: Meißner, Franz-Joseph & Krämer, Ulrich (Hrsg.), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 16-48.
- Ainciburu, María C.; González Rodríguez, Virtudes; Navas Méndez, Alejandra & Tayefeh, Elisabeth (2009), *Con Dinámica*. Stuttgart: Klett.
- Arriagada Espinoza, Melanie Adelin; Bigalke, Christian; Díaz, Eva; Groß, Friederike; Melgar Pernías, Yolanda; Navarro, Javier; de las Peñas Gil, Carmen; Rolz, Susanne; Schilling, Sigrid; Schlömer, Margot; Strathmann, Jochen & Vázquez, Graciela (2012), *¡Adelante! Nivel avanzado*. Stuttgart: Klett.
- [ALA] Association for Language Awareness (2012), About [Online unter <http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php>. 11. Januar 2014].
- Bade, Peter; Dietz, Margit; Honer-Henkel, Mechthild; Hörner-Steim, Christel; Jimeno Patrón, Josefa; Linzoain Acedo, Blanca; Navarro González, Javier; Peck, Christiane; Rojas Riether, María Victoria; Ruiz Holst, Matthias; Stascheit, Beate; Steggewentz, Ina & Suárez Lasierra, María (2006), *Línea Amarilla 1*. Stuttgart: Klett.
- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr
- Bär, Marcus (2010), Motivation durch Interkomprehensionsunterricht - empirisch geprüft. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr Verlag, 281-290.
- Bausch, Karl-Richard & Helbig-Reuter, Beate (2003), Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. *Neusprachliche Mitteilungen* 56: 4, 194-201.
- Bechtel, Mark (2011), Lernaufgaben für einen kompetenzorientierten Französischunterricht in der Sekundarstufe I. *Französisch heute* 42: 1, 25-34.
- Bechtel, Mark & Fischer, Grégoire (2012), Kompetenzförderung durch TBLL im Französischunterricht. In: Fäcke, Christiane; Martínez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards*. Stuttgart: Klett, 153-164.
- Belke, Gerlind (2007), Andere Länder – andere Sprüche. Redewendungen und Sprichwörter im interkulturellen Vergleich. *Praxis Deutsch* 34, 50-57.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multicultural Matters.
- Caspari, Daniela (2006), Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 33-41.
- Christ, Herbert; Schröder, Konrad; Weinrich, Harald & Zapp, Franz-Josef (Hrsg.) (1980), *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg: Univ.

- Corporación de Radio y Televisión Española (2013), *Espanoles en el mundo* [Online unter <http://www.rtve.es/television/espanoles-en-el-mundo/> 13. März 2013].
- Corporación de Radio y Televisión Española (2009), *Espanoles en el mundo – Turquía – Lara* [Online unter <http://www.rtve.es/alcarta/videos/television/espanoles-mundo-lara-pasion-turca-con-final-feliz/424399/>. 13. März 2013].
- De Cillia, Rudolf (2008), Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem, 69-84.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993), Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238.
- Decke-Cornill, Helene (2001), Pluralität und sprachliche Bildung. In: Abendroth-Timmer, Dagmar & Bach, Gerhard (Hrsg.), *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, 177-189.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010), Europäische Sprachenpolitik und die Bildungsstandards in Deutschland. In: Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 143-161.
- Dorn, Rudolf; Navarro Gonzalez, Javier & Strathmann, Jochen (2012), *¡Gramática! de la lengua española*. Stuttgart: Klett.
- Doyé, Peter (2006), Interkomprehension. Versuch einer Begriffsklärung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17: 2, 245-256.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsner, Daniela (2010), „Ich habe was, das du nicht hast...“ Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen? In: Weth, Constanze (Hrsg.), *Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. IMIS Beiträge* 37, 99-120.
- Erdmann, Lena (2012), Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 52, 61-95 [Online unter http://www.vep-landau.de/bzf/2012_52/05_%20Erdmann%2061-95.pdf. 13. März 2013].
- Europäische Kommission (1995), *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung - Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* [Online unter http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf. 24. März 2013].
- Europäische Kommission (2005), *Neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* [Online unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF>. 24. März 2013].
- Europarat (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Feist, Katrin; Fernández Fernández, Ana; García Lomeña, Ana; Gerling-Halbach, Renate; Vega Ordóñez, Silvia & Willma, Antje (2012), *Puente al Español 1*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg.
- Fürstenau, Sara (2011), Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- Gnutzmann, Claus (2010), Language Awareness. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 115-119.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster et al.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2008), Zur Wertschätzung von Sprachenvielfalt in Schule und Berufsvorbereitung. *Der Deutschunterricht* 5, 2-9.

- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003), Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 107* [Online unter <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/ltdb/index.html>. 14. August 2012].
- Grehlich, Ulrike; Spielmann, Sabine & Strunz, Inge (2002), München – Münih – Munich. Eine Stadttour in vielen Sprachen: Vergleichendes Lesen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit. *Praxis Deutsch* 29: 173, 22-24.
- Hallet, Wolfgang (2008a), Das Klassenzimmer als Olympische Arena. Integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5: 3, 3-7 und 12.
- Hallet, Wolfgang (2008b), Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2-10.
- Hallet, Wolfgang (2012), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010), Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 302-307.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2001), *Weilburger Erklärung zum schulischen Lehren und Lernen von Sprachen*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (1998), L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169-183.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus & Probst, Julia (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 97-109 [Online <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf>. 24. März 2013].
- Hufeisen, Britta (2011a), 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.
- Hufeisen, Britta (2011b), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta (2011c), Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40: 2, 106-119.
- Humboldt, Wilhelm von (1836), *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java, nebst einer Einleitung über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Erster Band*. Berlin: Druckerei der königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Hutterli, Sandra; Stotz, Daniel & Zappatore, Daniela (2008), *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- James, Carl & Garrett, Peter (1991), *Language Awareness in the classroom*. London: Longman.
- Karagiannakis, Evangelia & Nauwerck, Patricia (2007), Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. *Deutschunterricht* 2, 10-14.

Sandra Bermejo Muñoz (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119-137. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Bermejo-Munoz.pdf>.

- Klein, Horst & Stegmann, Tilbert D. (1999), *EuroComRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997), Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26, 9-23.
- Kramsch, Claire (1998), *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001), *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Kupfer-Schreiner, Claudia (2007), Beim Wort genommen. Imperativformen in Gedichten als Ausgangspunkt von Sprachbetrachtung in mehrsprachigen Klassen. *Praxis Deutsch* 202, 30-37.
- Lasselsberger, Anna (2005), „Dragostea din tei“ oder „Die perfekte Welle“? Wie Sprachbegegnungen den Deutschunterricht beleben können. *Informationen zur Deutschdidaktik* 2, 85-94.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2005), Interlinguale Unterrichtseinheiten Englisch - Französisch - Spanisch. Konzeption und Aufgaben für „Kombi-Stunden“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 12-22.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2008), Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge zur Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: Ibidem, 239-255.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2011), English into Spanish. Interlinguale Strategien für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 35, 18-26.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2012), Englisch und Spanisch von Anfang an: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für die ersten Lernjahre. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 53-77.
- Leupold, Eynar (2008), A chaque cours suffits atâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 96, 2-8.
- Marín Barrera, Sara; Amann, Klaus & Schleyer, Jochen (2007), *Encuentros 1. Nueva Edición*. Berlin: Cornelsen.
- Meißner, Franz-Joseph (2001), Aus der Mehrsprachenwerkstatt: Lexikalische Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1, 30-35.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In: Rutke, Dorothea & Weber, Peter, J. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, 97-116.
- Meißner, Franz-Joseph (2011), Spanischunterricht: Rahmenbedingungen und Herausforderungen. In: Meißner, Franz-Joseph & Krämer, Ulrich (Hrsg.), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 9-15.
- Meißner, Franz-Joseph; Tesch, Bernd & Vázquez, Graciela (2011), Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken. In: Meißner, Franz-Joseph & Krämer, Ulrich (Hrsg.), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 81-122.
- Morkötter, Steffi (2008), Mehrsprachigkeitsdidaktisch basierte Lernförderung zu Beginn der Sekundarstufe. *Französisch heute* 3, 294-309.
- Müller, Florian H.; Hanfstingl, Barbara & Andreitz, Irina (2007), Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. *Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)* 1 [Online unter http://ius.uni-klu.ac.at/inhalte/publikationen/486_IUS_Forschungsbericht_1_Motivationsskalen.pdf. 31. Juli 2012].

- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditzfurth, Marita (2005), Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditzfurth, Marita (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1-51.
- Nieweler, Andreas (2002), Den Französischunterricht öffnen für Mehrsprachigkeit. Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten. *Französisch heute* 1, 76-86.
- Rössler, Andrea (2009), Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 158-174.
- Rück, Nicola (2009), *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: University Press.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2002), An overview of Self-Determination Theory: An organismic-dialectical perspective. In: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press, 3-36.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010), *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Land Bremen – ausgewählte Befunde* [Online unter http://www.senatspressestelle.bremen.de/sixcms/media.php/13/20101026_Sachverstaendigenrat_Migration.pdf]. 31. Juli 2012].
- Strathmann, Jochen (2007), *Projektwoche Italienisch interkomprehensiv. Durchführung und Auswertung einer 25-stündigen EuroCom-Unterrichtsreihe an der Heinrich-Böll-Schule (Hattersheim)*. Aachen: Shaker.
- Strathmann, Jochen (2010), *Spanisch durch EuroComprehension. Multimediale Spracherwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht*. Aachen: Shaker.
- Steveker, Wolfgang; Vences, Ursula & Wlasak-Feik, Christine (2006), *Punto de Vista. Texte und Aufgaben für den Spanischunterricht in der Oberstufe*. Berlin: Cornelsen.
- Thomas, Almut E. & Müller, Florian H. (2011), Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. *Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)* 5 [Online unter http://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss_beitraege/dateien/IUS_Forschungsbericht_5.pdf]. 31. Juli 2012].
- Wojnesitz, Alexandra (2009), „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster et al.: Waxmann. Abstract.

Anmerkungen

¹ Ein Zustand der Mehrsprachigkeit, der aus der Zuwanderung nach Deutschland erwachsen ist, wird in Anlehnung an Ingrid Gogolins Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ fortan als „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ bezeichnet (vgl. Fürstenau 2011: 29f). „Der Begriff ‚lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ soll die spezifischen sprachlichen Potentiale bezeichnen, die sich unter den Lebensumständen entwickeln, dass persönliche Primärerfahrung mit mehr als einer Sprache gewonnen wird, und er soll zugleich andeuten, dass dieser besondere Sprachbesitz gebraucht wird, um unter diesen Lebensumständen gesellschaftlich handlungsfähig zu sein“ (Gogolin 1994: 16).

² Zu nennen wären hier unter anderem: Grehlich, Spielmann & Strunz (2002), Lasselsberger (2005), Belke (2007), Karagiannakis & Nauwerck (2007).

³ Die *Association for Language Awareness* definiert die LA als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (ALA 2012).

⁴ Wobei natürlich jegliche Art von Sprachmittlung als mehrsprachig zu bezeichnen ist, da sie den kommunikativ-sprachlichen Transfer zwischen zwei Sprachen vorsieht; trotzdem soll diese Bezeichnung hier als kontrastiv zum üblichen „Deutsch-Zielsprache“-Sprachmittlungskonzept dienen.

- ⁵ Im Rahmen der geplanten Studie der Autorin sollen diese Videostements produziert und später zur freien Nutzung für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden.
- ⁶ In Anlehnung an Aincinburu et al. 2009 (Con Dinámica).
- ⁷ Manu Chao wuchs als Sohn galicisch-baskischer Eltern in Paris auf. Viele seiner Lieder beschäftigen sich mit den Lebensverhältnissen von Migrantinnen in Europa. In seinen Liedern verwendet er häufig mehrere Sprachen.
- ⁸ Culcha Candela ist eine Reggae-Pop-Band aus Berlin, deren Mitglieder verschiedener Herkunft sind und ihre Lieder in verschiedenen Sprachen produzieren. Die Band ist aufgrund der aktuellen Popularität möglicherweise für Jugendliche von größerem Interesse als Manu Chao.
- ⁹ Die Idee wird in Anlehnung an Abendroth-Timmer & Fäcke 2011 entwickelt.
- ¹⁰ Die einzige mir bekannte Ausnahme ist ein kurzer Exkurs in Steveker et al. 2006 (Punto de Vista), in dem sich die SchülerInnen mit den Erfahrungen von emigrierten SpanierInnen auseinandersetzen sollen.
- ¹¹ Españoles en el mundo – Turquía – Lara, online unter <http://www.rtve.es/alacarta/videos/television/espanoles-mundo-lara-pasion-turca-con-final-feliz/424399/>.