



(Kulturelle) Mediation (Sprachmittlung) im Kontext einer typologisch orientierten Nachbarsprachendidaktik

Dorothee Kohl-Dietrich & Ann-Christin Rudolf

Abstract: Dieser Artikel thematisiert die Verbindung von Sprachmittlung und typologischer Nachbarsprachendidaktik im institutionalisierten schulischen Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel, eine integrative Mehrsprachigkeit zu fördern. In den hier dargestellten Unterrichtsversuchen im Englisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen, die exemplarisch die Herausforderungen und Potenziale eines solchen Ansatzes aufzeigen, stehen Nachbarsprachen im Vordergrund, die derselben Sprachfamilie angehören oder viele gemeinsame Transferbasen aufweisen. Die beiden Fallstudien greifen didaktisch Ansätze des Translanguagings und der Interkomprehensionsdidaktik auf und stellen Beispiele dar, wie diese im Kontext einer typologischen Nachbarsprachendidaktik gewinnbringend eingesetzt werden können, um die Sprachbewusstheit von Schüler*innen zu fördern.

This paper deals with the relationship between mediation and neighbour language didactics in institutional language teaching at school with the aim of promoting an integrative pluri- and multilingualism. The challenges and the potentials of such an approach will be discussed on the basis of two case studies being conducted in the English and Spanish classroom in the Senior Section in Rhineland-Palatinate and Lower Saxony with a focus on neighbour languages which either belong to the same language family or which display many transfer bases. The case studies draw on translanguaging and the didactics of intercomprehension showing how both concepts can be fruitfully applied in the context of a typological neighbour language didactics with the objective of enhancing learners' general language awareness.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachmittlung, Transferbasen, Interkomprehension, Translanguaging; plurilingualism, mediation, transfer bases, translanguaging, intercomprehension.

Kohl-Dietrich, Dorothee & Rudolf, Ann-Christin (2022):
(Kulturelle) Mediation (Sprachmittlung) im Kontext
einer typologisch orientierten Nachbarsprachendidaktik.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27: 1, 139–165.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie nachbarsprachendidaktische Ansätze im institutionalisierten schulischen Fremdsprachenunterricht im Rahmen von Sprachmittlungsaktivitäten implementiert werden können. Hierbei wird der Terminus Nachbarsprache nicht primär geographisch im Sinne einer „Didaktik der Grenzregionen“ (Raasch 2019: 469), sondern vor allem typologisch verstanden, bei der durch die Zugehörigkeit zur selben Sprachfamilie oder durch eine hohe Anzahl gemeinsamer Transferbasen (vgl. Schöberle 2017) eine große Nähe zwischen den Sprachen besteht. Allerdings kann mittels eines solchen Verständnisses aktiv ein Beitrag geleistet werden, Bezüge zu Nachbarsprachen herzustellen, die häufig nicht als Schulsprachen im Rahmen des Curriculums gewählt werden können, um somit Lerner*innen einen Zugang zu diesen Sprachen zu verschaffen. Durch mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze sollen Fächergrenzen in den Sprachen überschritten werden, indem die typologische Nähe zwischen Sprachen als Ressource wahrgenommen und Transfermöglichkeiten zwischen Sprachen aufgezeigt werden. Eine solche Neujustierung des Fremdsprachenunterrichts, die die einzelne Zielsprache überschreitet und damit potentiell auch Auswirkungen auf kulturelles Lernen hat im Sinne einer

Ergänzung des Fremdsprachenunterrichts um rezeptive Mehrsprachigkeit und einer politischen Werteorientierung zur Verbesserung der politischen Urteilskraft, die auch den Blick auf die Nachbarn mit einbezieht, ist längst überfällig (Meißner 2020: 64).

Exemplarisch werden die Möglichkeiten und Herausforderungen einer solchen Fächergrenzen überschreitenden Didaktik an zwei Fallstudien aufgezeigt, die im Englisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe durchgeführt wurden. Sprachmittlung (*mediation, médiation linguistique et culturelle*) als *language activity* hat in der erweiterten Fassung des *Common European Framework of Reference (CEFR)* (vgl. *Companion Volume with New Descriptors (CVND)* 2018) eine Rekonzeptionalisierung erfahren, besonders im Hinblick auf ihr Potenzial, plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen zu fördern. Kap. 2.1 dieses Beitrages stellt daher zunächst dieses erweiterte und revidierte Konzept von Sprachmittlung vor. Die hervorgehobene Bedeutung, die der Mediation als sprachliche Aktivität im CVND (2018) zukommt, kann in Zusammenhang mit der „mehrsprachigen Wende“ (Hildenbrand/Reimann 2015: 11, vgl. auch Conteh/Meier 2014) im Fremdsprachenunterricht gesehen werden, dahingehend, dass im Unterricht einer Schulsprache andere Schulsprachen, Deutsch als Erst- und Zweitsprache sowie Familiensprachen der Schüler*innen einbezogen werden, mit dem Ziel, eine integrative Mehrsprachigkeit anzubahnen (vgl. Hildenbrand/Reimann 2015: 11) (s. Kap. 2.2). Dem

hier vorgestellten Ansatz ist ein Konstrukt von Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt, das nicht nur solche Sprecher*innen einschließt, die eine oder mehrere Sprachen simultan oder additiv in einer sehr frühen Entwicklungsphase ihres Lebens erworben haben, sondern das unter mehrsprachigen Lernenden auch solche erfasst, die Sprachen in anderen Erwerbskontexten lernen, wie etwa in der Schule oder als Erwachsene (vgl. Festman 2019; Hufeisen 2010; Hufeisen/Jessner 2019). Konkret werden zwei Ansätze näher beleuchtet (s. Kap. 2.3 und 2.4), die dem Paradigma einer mehrsprachigen Wende im Unterrichtskontext folgen: 1) der Ansatz des *translanguaging* (z.B. Cenoz/Gorter 2017; Conteh 2018a, 2018b; Vogel/García 2017), d.h. das Rekurrenieren auf alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zur Bewältigung eines Kommunikationsanlasses und das Überwinden konventionell festgelegter sprachlicher Grenzen, dessen pädagogisches Potential noch zu wenig ausgeschöpft wurde (vgl. Conteh 2018a) und 2) die Interkomprehensionsdidaktik (vgl. Fäcke/Meißner 2019), z.B. die Interkomprehension der romanischen Sprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch) und Englisch-Niederländisch-Deutsch. Beide Sprachentrios sind teilweise geographische Nachbarsprachen (Französisch-Spanisch sowie Niederländisch-Deutsch), teilweise durch die Sprachfamilie nur typologische Nachbarsprachen (Italienisch zu Französisch und Spanisch sowie Englisch zu Niederländisch und Deutsch).

Kap. 3 rückt die Weiterentwicklung nachbarsprachendidaktischer Ansätze für die Unterrichtspraxis in den Mittelpunkt. Kap. 3.1 bietet eine literaturbasierte Übersicht über Ansätze, die im Sinne eines typologischen Verständnisses von Nachbarsprache, Mehrsprachigkeitskompetenz im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht fördern können, indem durch Transfer und Vergleich der zur Verfügung stehenden Sprachen Sprachbewusstheit und -reflexivität auf der lexikalischen, grammatikalischen und pragmatischen Ebene gefördert (vgl. Schöberle 2017) und Kulturbewusstheit angeregt werden (vgl. Byram 2015). In Anknüpfung an diese didaktischen Vorüberlegungen werden schließlich zwei Fallstudien vorgestellt, die den Schwerpunkt auf die Sprachmittlung zwischen Fremdsprachen bzw. typologischen Nachbarsprachen setzen. Die Ergebnisse dieser unterrichtspraktischen Erprobung und die qualitative Auswertung der Daten werden in Kap. 3.2 und 3.3 dokumentiert.

Basierend auf den Erkenntnissen aus den Fallstudien werden abschließend in Kap. 4 die Herausforderungen und Potentiale eines solchen Ansatzes für den regulären Fremdsprachenunterricht dargelegt.

2 Sprachmittlung im Kontext der Nachbarsprachendidaktik

Die Sprachmittlung als sprachliche Aktivität (*language activity*) hat seit dem CEFR im Jahr 2001 eine Rekonzeptionalisierung (vgl. Kohl-Dietrich/Rudolf erscheint 2022) durchlaufen. Bezog sich das Konzept von Sprachmittlung im CEFR (2001) primär auf unterschiedliche translatorische Aktivitäten („Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record [...]“ CEFR 2001: 14), bei denen ein/-e Sprecher*in zwischen zwei Parteien vermittelt, die aufgrund sprachlicher Barrieren selbständig keine Verständigung miteinander erreichen könnten, wird er/sie in der erweiterten Fassung zum sozial Handelnden, dem eine wichtige Rolle im Prozess der Bedeutungskonstruktion beigemessen wird: „In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning“ (CVND 2018: 103). Auch das Konzept von Sprachmittlung wurde umfänglich erweitert und umfasst nun sprachliche Handlungen (*language activities, activités langagières de médiation*), die darauf ausgerichtet sind, Vermittlung und Verständigung zu ermöglichen zwischen Sprachen und Varietäten (*intralingual and interlingual mediation*), kulturellen Kontexten (*cultural mediation*), sozialen Sphären (*social mediation*), aber auch im pädagogischen Sinne zu vermitteln, was die Erschließung und Konstruktion von Wissensinhalten (*pedagogical mediation*) bedeutet. Die Rolle des Lernenden als sozial Handelndem brachte ebenso Modifikationen im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit (*plurilingualism*) und Mehrkulturalität (*pluriculturalism*) von Lernenden mit sich:

The vision of the learner as a social agent in the action-oriented approach takes these concepts further in relation to language education, considering that: [...] the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve ‘mastery’ of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the ‘ideal native speaker’ as the ultimate model. Instead, the aim is to ‘develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place’ (CVND 2018: 157).

Die hier präsentierten Aufgabenformate knüpfen an die interlinguistische Dimension von Mediation an, i.e., die Fähigkeit und das Wissen „how to translate and interpret“ (North/Piccardo 2016: 13). Jedoch sollen die Lernenden angeregt werden, ihr sprachliches Repertoire flexibel zu nutzen, um sich Inhalte zugänglich zu machen (zu den konkreten Aufgabenstellungen vgl. Kap. 3). Die Aufgaben sind handlungsorientiert und im Sinne der Sprachmittlung an authentische Kontexte geknüpft und weisen einen Lebensweltbezug auf (z.B. Kohl-Dietrich/Rudolf erscheint 2022). Sie zeigen damit alternative Aufgabenformate zum monolingualen Klassenraum auf, indem Schüler*innen flexibel auf unterschiedliche Sprachen rekurren

können, mit der Zielsetzung, sich Wissensinhalte zu erschließen. Dieses erweiterte Konzept der linguistischen Dimension von Sprachmittlung knüpft unmittelbar an plurilinguale und plurikulturelle Ansätze an, wie sie oben in Bezug auf den CVND (2018: 157) beschrieben werden. Die Komplexität dieser sprachlichen Handlungen, das Transferieren sprachlicher und kultureller Inhalte zwischen unterschiedlichen Modi, Sprachen und Varietäten hat der Sprachmittlung im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten und Kompetenzen den Status einer äußerst anspruchsvollen und komplexen Kompetenz verliehen (vgl. Reimann 2019) und kann daher gewinnbringend im Kontext einer Nachbarsprachendidaktik eingesetzt werden. Die didaktische Zielsetzung besteht darin, mehrsprachige Sprach- und Kulturbewusstheit zu fördern (vgl. Byram 2015).

2.1 Mehrsprachigkeit im Kontext einer typologischen Nachbarsprachendidaktik im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht

Die Sensibilisierung für die Sprachenvielfalt, wie sie beispielsweise im 2017 erschienenen CVND (vgl. ebenda: Language awareness & plurilingual and pluricultural competence) gefordert wird, ist Voraussetzung für eine gelungene typologische Nachbarsprachendidaktik, die gleichzeitig mit einer Förderung der Mehrsprachigkeit und Kultursensibilität einhergeht. Die Entwicklung der aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktik ist durch die seit den 1950er-Jahren allmählich einsetzende kognitive Wende (vgl. Lück 2020), im deutschsprachigen Raum durch Butzkamms (1973) Forderung nach einer „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (ebd.) angestoßen und dann seit den 1990er-Jahren durch den neokommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Reimann 2015: 7), „dem Weißbuch zur allgemeinen und politischen Bildung der europäischen Kommission aus dem Jahr 1995“ (Reimann 2015: 4) und dem Postulat „Muttersprache plus zwei weitere Fremdsprachen“ (ebd.) der EU von 2005 zu einem übergeordneten Ziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt worden. Seitdem wird die Mehrsprachigkeit zunehmend auch in die curricularen Vorgaben integriert (vgl. ebd.). Dabei unterscheidet man zwischen verschiedenen Konzepten: Bei der Kenntnis von mindestens drei modernen Fremdsprachen spricht man von „echter Mehrsprachigkeit“ (ebd.). Die „additive Mehrsprachigkeit“ (ebd.) bezeichnet das sukzessive Erlernen von Fremdsprachen, ohne gezieltes Fördern und Vernetzen der Vorkenntnisse, wie es im Gegensatz dazu bei der „integrativen Mehrsprachigkeit“ (ebd.) anvisiert wird, die als eine Form des vernetzenden Sprachenlernens im Unterricht der zweiten oder dritten Fremdsprache auf Vorkenntnisse in anderen Sprachen zurückgreift. Darüber hinaus ist durch die Interkomprehensionsdidaktik der Begriff der „rezeptiven Mehrsprachigkeit“ (Mordellet-Roggenbruck

2019: 355) geprägt worden, da sich letztere zunächst auf die rezeptiven Kompetenzen (vgl. Hildenbrand/Reimann 2015: 11), vor allem im Bereich der romanischen Schulfremdsprachen (vgl. Königs 2019: 42), fokussierte.

Heutzutage gelten die integrative Mehrsprachigkeit (seit 1990) und die aufgeklärte Mehrsprachigkeit (seit 2010) als erstrebenswert (vgl. Reimann 2015: 8, 11). Unter letzterer, die an den von Butzkamm (1973) geprägten Terminus der aufgeklärten Einsprachigkeit angelehnt ist, versteht man eine Weiterentwicklung der integrativen Mehrsprachigkeit, die auch als mehrsprachige Wende bezeichnet wird und eine transkulturelle kommunikative Kompetenz anvisiert. Dabei werden vereinzelt neben dem Deutschen als Erst- oder Zweitsprache weitere Fremd-, Herkunfts- und Familiensprachen der Lerner*innen, Varietäten der Zielsprache im rezeptiven Bereich und neben der Interkomprehension auch produktive Fertigkeiten sowie die Sprachmittlung in den Fremdsprachenunterricht einbezogen, wodurch auch eine „größere Authentizität als bei vielen anderen Sprachmittlungsaktivitäten“ (vgl. Hildenbrand/Reimann 2015: 11) erzielt werden kann.

Wie Mehrsprachigkeit konzeptuell und begrifflich gefasst wird, ist abhängig davon, wie man Mono-, Bi- oder Pluri-/Multilingualität definiert. Schüler*innen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht weisen ganz unterschiedliche Sprachlernbiographien auf. Die Bandbreite zwischen bilingualen und multilingualen Sprecher*innen im engeren Sinne der Definition, die neben Deutsch eine oder mehrere weitere Erstsprache(n) im frühkindlichen Alter simultan oder sukzessive erworben haben und Schüler*innen, die nach dieser Definition als monolinguale Sprecher*innen gelten, deren Erstsprache Deutsch ist und die aber dennoch im schulischen Kontext Zweit- und Drittsprachen erlernen, ist groß (vgl. Festman 2019; Hufeisen/Jessner 2019). Aus sprachdidaktischer Perspektive erscheint es daher sinnvoll, sich für den schulischen Kontext an Modellen zu orientieren (z.B. Herdina/Jessner 2002; Hufeisen 2010), die das Augenmerk darauf richten, dass die einer Sprecher*in zur Verfügung stehenden Sprachen nicht als separiert voneinander zu betrachten sind, sondern dass Sprachlerner*innen, z.B. über ein gemeinsames linguistisches Repertoire verfügen, das alle ihnen zugänglichen Sprachen, rezeptiv und produktiv, einschließt und auf die sie in Kommunikationssituationen zurückgreifen können im Sinne eines „unitary linguistic repertoire in order to communicate“ (García/Vogel 2017: 4).

2.2 **Ansatz und Entstehungsgeschichte des Translanguagings**

Der Ansatz des Translanguagings hat seinen Ursprung im bilingualen Unterricht in Wales in den 1980er Jahren und leitete einen Perspektivwechsel auf die bis dahin vorherrschende Meinung ein, dass bei zweisprachigen Sprecher*innen des Walisischen und Englischen von der Koexistenz zweier Monolingualismen auszugehen

sei, wobei Englisch als die Prestigesprache galt (Lewis/Jones/Baker 2012a: 2). Bilingualismus wurde in der Folge zunehmend als Ressource und nicht mehr als Nachteil wahrgenommen. In der Unterrichtspraxis wurde auf beide Sprachen rekuriert, um Verstehens- und Verarbeitungsprozesse und damit Lernprozesse zu optimieren (Lewis/Jones/Baker 2012b: 655) und, im Sinne eines additiven Bilingualismus, den Erwerb beider Sprachen zu fördern (Cenoz/Gorter 2017). So kann Translanguaging allgemein definiert werden als „the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages“ (Baker 2011: 288). Der Ansatz betont das Zusammenspiel der einem/-er Sprecher*in zur Verfügung stehenden Sprachen, die nicht als modularisiert oder isoliert angenommen werden, sondern in einem dynamischen Verhältnis stehen und damit die Voraussetzung für eine gelungene Sprachentwicklung bilden:

An insistence on isolating named languages in all types of language education classrooms will result in the students' failure to acquire new linguistic features and will not develop their bilingualism (García/Vogel, 2017:12).

Translanguaging weist daher eine hohe Anschlussfähigkeit an mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze auf, mit dem Ziel den sprachlichen Reichtum des vorhandenen Repertoires im Sinne eines nachhaltigen Sprach- und Fachlernens zu verknüpfen:

From a pedagogical point of view, the idea would be to reinforce the links between languages. Instead of ignoring the languages in the multilingual speaker's repertoire by building hard boundaries between languages, the idea is to soften the boundaries so as to reinforce language and content learning (Cenoz/Gorter 2017: 216).

Conteh (2018b) plädiert dafür, diesen Ansatz verstärkt in der pädagogischen Praxis zu implementieren und betrachtet dieses Potential noch als weitgehend ungenutzt, besonders im Hinblick darauf, dass Familiensprachen zu wenig Wertschätzung in der Unterrichtspraxis erfahren. Auch im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht bieten sich vielfältige translinguale Praktiken an, indem für die Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe auf unterschiedliche zur Verfügung stehende Sprachen zurückgegriffen werden kann und Beziehungen zwischen Sprachen aufgezeigt werden. Im Kontext einer Nachbarsprachendidaktik, die typologisch orientiert ist, stellt das Translanguaging eine Möglichkeit dar, auf unterschiedliche sprachliche Ressourcen zu rekurrieren, besonders dann, wenn Transferbasen sich anbieten.

2.3 **Ansatz und Entstehungsgeschichte der Interkomprehensionsdidaktik**

Die Interkomprehension bezeichnet das Vermögen, andere Sprachen oder Varietäten ohne natürlichen Erwerb oder formales Erlernen zu verstehen (vgl. Meißner

2010: 215). Ursprünglich mit den ersten interpersonellen und interlingualen/-varietalem Kontakten aufgetreten, tritt sie heute regelmäßig in der informellen Kommunikation polyglotter Sprecher*innen auf (ebd.). Daraus hat sich seit Ende der 1990er-Jahre mit der Interkomprehensionsdidaktik ein Konzept entwickelt, welches danach strebt, den Synergieeffekt der Interkomprehensibilität innerhalb einer europäischen Sprachfamilie hinsichtlich des Erwerbs rezeptiver Kompetenzen, insbesondere des Lesens, gezielt zu fördern (vgl. Hildenbrand/Reimann 2015:11; Morkötter 2019: 291; Morkötter/Meißner 2019: 372–377; Strathmann 2019: 262). Dieser häufig auch als Tertiärsprachenforschung bezeichnete Ansatz hat sich in Deutschland zunächst in der romanistischen Fachdidaktik etabliert, da Französisch, Spanisch sowie teilweise Italienisch auch Schulfremdsprachen sind (vgl. Königs 2019: 42) und ist bereits in verschiedenen Projekten für romanische, germanische und slawische Sprachen, z.B. EuroComRom, EuroComGerm und EuroComSlav (vgl. Hu 2010: 215) sowie in schulischen Kontexten (vgl. Bär 2009; Mordellet-Roggenbuck 2011) näher beleuchtet worden. Dies führte ferner zur Entstehung der sieben Siebe, welche strukturiert verschiedene Ebenen abbilden, auf denen eine mögliche sprachliche Inferenz erfolgen kann (vgl. Königs 2019: 42), wobei sich die Interkomprehensionsdidaktik stets als Ergänzung und nicht als Ersatz des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts betrachtet hat (vgl. Morkötter 2019: 291). Mittlerweile existieren auch Ansätze, die das Hörverstehen (vgl. Badstübner-Kizik 2019: 369–372; Strathmann 2019: 262) und sogar die produktiven Kompetenzen unter den Bezeichnungen Interkommunikation, interaktionaler Interkomprehension oder Interproduktion einbeziehen (vgl. Ollivier 2019: 292–294). In empirischen Studien hat sich gezeigt, dass der interlinguale Identifikationstransfer das Sprachwachstum sowie die Sprach- und Lernbewusstheit begünstigt (vgl. Meißner 2010: 215; Morkötter 2019: 289–292) und dass bei der romanischen Interkomprehension durch Germanophone meistens eine andere romanische Sprache als Brückensprache dient (vgl. Morkötter 2019: 291), dieser Prozess jedoch auch funktionieren kann, wenn der deutsche Bildungswortschatz und/oder die Englischkenntnisse bewusst stimuliert werden (ebd.). Darüber hinaus wird zunehmend eine positive Wechselwirkung zwischen der Förderung von Mehrsprachigkeit, Interkomprehension und Sprachmittlung vermutet (vgl. Königs 2019: 42).

2.4 Pädagogische Zielsetzung und Potenzial von Translanguaging und Interkomprehensionsdidaktik im Kontext der Nachbarsprachendidaktik

Als pädagogische Zielsetzung des Translanguagings und der Interkomprehensionsdidaktik kann zunächst die Wertschätzung aller den Lernenden zur Verfügung stehenden Sprachen und Varietäten gesehen werden, die mit einer Sensibilisierung für diese kognitive Ressource einhergeht, um Sprachlernprozesse zu optimieren (vgl.

Cenoz/Gorter 2017: 216) und sprachlernökonomisch (vgl. Hu 2010: 215) zu gestalten. Folglich ist die didaktische Idee, die Lernenden dazu anzuregen, im Sinne eines vernetzenden Lernens ihr linguistisches Repertoire als Ganzes zu nutzen und die durch die Fächeraufteilung erzeugte Trennung von Sprachen gedanklich zu überwinden sowie einen zunehmend sprach- und fächerübergreifenden Unterricht zu entwickeln, wie er sich bereits in Ansätzen wie z.B. dem „Gesamtsprachencurriculum“ (Hufeisen 2019: 84–86) widerspiegelt. Insofern sind beide Ansätze in Einklang mit Modellen, die den Spracherwerb und das Verhältnis der den Sprechenden zur Verfügung stehenden Sprachen als dynamisch beschreiben (Cenoz/Jessner 2009; Cenoz/Gorter 2017; The Douglas Fir Group 2016; Herdina/Jessner 2002). Rekurrierend auf Studien zu zwei- und mehrsprachigen Lernenden kann angenommen werden, dass einer der großen Vorteile dieser Ansätze ist, dass metalinguistische, metapragmatische und metakognitive Bewusstheit gefördert wird, dass also das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert wird und auch im Hinblick auf den Aufbau anderer kognitiver Ressourcen vorteilhaft ist (vgl. z.B. Chlopek 2015).

Im Kontext der Nachbarsprachendidaktik kann es mit diesen Ansätzen gemäß dem Verständnis der typologischen Nähe (vgl. Helfer-Fleischhauer 2015; Jentges/Knopp/Roll 2021) von Nachbarsprachen einer Sprachfamilie gelingen – in diesem Projekt beispielsweise für die romanische Sprachfamilie und die germanischen Sprachen Englisch-Deutsch-Niederländisch – Sprachvergleiche in Bezug auf Lexik, Grammatik und Pragmatik anzustellen. Darüber hinaus können integrative mehrsprachige Strategien, vor allem die rezeptive Mehrsprachigkeit (vgl. Reimann 2015: 11), ein mehrsprachiges Sprachbewusstsein sowie der Ausbau von Erschließungsstrategien (vgl. Schöberle 2017) stimuliert werden. Schließlich zeigt das Zusammenspiel von Sprachen in der Bedeutungskonstruktion der Lernenden auch die Wichtigkeit der ihnen in ihrem linguistischen Repertoire zur Verfügung stehenden Sprachen und Varietäten auf, um Verständigung zu erreichen. Ein solcher Ansatz kann somit auch für die Lernenden eine Perspektivenerweiterung auf Nachbarsprachen im Sinne einer europäischen Sprachenpolitik ermöglichen.

3 Aufgabentypen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und (kultureller) Sprachmittlung

Der Mehrsprachigkeitsunterricht strebt danach, es den Lernenden zu erleichtern, andere Sprachen und Kulturen kennen zu lernen, das vernetzte Lernen zu fördern und zu ergründen, wie sich bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken. Hierbei wird davon ausgegangen, dass der Erwerb der Erstsprache das Fundament für eine Fremdsprachen-Lernkompetenz legt,

für die wiederum Sprachbewusstheit unabdingbar ist. Schöberle (2017) zufolge, könne beides einerseits durch verschiedene Vergleichs- und Transferbasen auf lexikalischer (z.B. Selektion, selección, selezione, sélection), grammatikalischer (z.B. *subjunctif/subjuntivo* in den romanischen Sprachen), textuell-medialer (z.B. spezifische Textmerkmale, die als sprachenübergreifende Verstehenshilfe dienen) und pragmatisch-kultureller Ebene (u.a. kulturspezifische Varianten von Diskursmustern, z.B. beim Telefonieren oder Verhaltensnormen wie Höflichkeit) gefördert werden. Andererseits könne beides durch Strategien (z.B. Vorwissen aktivieren, Erschließungsstrategien anwenden und reflektieren, gezieltes Vergleichen und Hypothesen bilden) ausgebaut werden. Darüber hinaus können diese Anregungen von Schöberle (2017) sowohl in der Nachbarsprachendidaktik als auch im Bereich der Sprachmittlung, die als „Königsdisziplin“ (Philipp/Rauch 2010: 5) der *language activities* gilt, gewinnbringend eingesetzt werden: Bei der Interkomprehensionsdidaktik könnte so ein Aufgabenformat gewählt werden, in dem aus einem authentischen Ausgangsprodukt (z.B. Werbeanzeige, Radionachrichten, Szene aus einem Spielfilm) als Zielprodukte z.B. Teile einer Hypothesengrammatik oder eine sachliche oder kreative Wiedergabe des Ausgangstextes in der Erst- oder einer bekannten Fremdsprache entstehen, die abschließend im Rahmen eines Transferprotokolls reflektiert werden (z.B. in Laut-Denk-Protokoll zu den Schlussfolgerungen). Weitere Aufgabenformate, die die Förderung von Mehrsprachigkeit und (kultureller) Sprachmittlung anregen, sind im Bereich sprachlicher Strukturen (Lexik und Grammatik), z.B. die Sprachreflexion anhand mehrsprachiger Wortlisten, sprachübergreifender Vokabelerwerb oder das Erstellen einer Hypothesengrammatik. Bezüglich der pragmatischen und kulturellen Kompetenzen können durch z.B. a) die Reflexion kulturspezifischer Varianten von Diskursmustern (Beispiel: Verhandeln), (non)verbaler Kommunikation (z.B. Gestik, Mimik) und Verhaltensnormen (z.B. Höflichkeit, Direktheit/Indirektheit, Nähe/Distanz) (vgl. Schöberle 2017), b) die Anwendung und Bewusstmachung von Erschließungstechniken anhand sprachgemischter Texte/Bild-Text-Kombinationen, c) die Sprachmittlung zwischen Fremdsprachen oder d) die spielerische Aneignung einer mehrsprachigen Identität (vgl. Byram 2015; Schöberle 2017) die Mehrsprachigkeit und (kulturelle) Sprachmittlung gefördert werden. Diese Aufgabentypen eignen sich ebenfalls für nachbarsprachendidaktische Zugänge, insbesondere solche, die typologisch angelegt sind.

3.1 Die Fallstudien: Lernziele und Kompetenzen

Die beiden Fallstudien stellen Beispiele dar, wie interkomprehensionsdidaktische Ansätze und Einflüsse des Translanguagings im Sinne eines Zurückgreifens auf das gesamte linguistische Repertoire der Lernenden im regulären Fremdspracheunterricht implementiert werden können. Bei den beiden Projekten wurden folgende Lernziele und Kompetenzen anvisiert:

- Die Schüler*innen erkennen den Wert aller ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen und nutzen diese aktiv zur Erschließung von unbekanntem Texten.
- Die Schüler*innen reflektieren ihre Erschließungsstrategien, wodurch ihr metalinguistisches und metakognitives Bewusstsein geschärft wird.
- Die Schüler*innen sind in der Lage, rezeptiv gewonnene Informationen durch Sprachmittlung in eine andere Sprache zu übertragen.
- Die Schüler*innen nehmen ihre vorhandenen Sprachkenntnisse als Ressource wahr und werden motiviert, sich für Sprachen zu öffnen, die sie nicht als Schulsprachen gelernt haben, auch und besonders solche, die in Nachbarländern gesprochen werden.

3.2 Fallstudie 1 (Englischunterricht): Interkomprehensionsaufgabe und Translingual News Jigsaw

3.2.1 Lerngruppe und Projektbeschreibung

Die erste Fallstudie wurde in einem Grundkurs Englisch, Klassenstufe 12, in Rheinland-Pfalz durchgeführt. An der Studie nahmen 17 Schüler*innen teil (acht männlich, neun weiblich). Alle Schüler*innen haben als erste Fremdsprache (FS) in der Schule Englisch gelernt. Weitere im schulischen Fremdsprachenunterricht erlernte Sprachen sind Latein (zweite FS), Französisch (zweite FS) und Spanisch (dritte FS). Einen längeren Auslandsaufenthalt hat nur eine Schülerin absolviert. Andere genannte Familiensprachen sind Kroatisch, Ungarisch und Russisch. Die sprachliche Aktivität fand im Fernunterricht statt und die Ergebnisse wurden auf die elektronische Plattform Moodle hochgeladen. Daher konnte die für die Aufgabe investierte Zeit und auch die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung nicht kontrolliert werden. Die Aktivität war in drei Schritte untergliedert. Im ersten Schritt sollten die Schüler*innen zunächst in Einzelarbeit einen kurzen Text aus dem Niederländischen ins Deutsche mitteln. Wie in Sprachmittlungsaufgaben üblich (z.B. Kolb 2016) war die Aufgabe kontextualisiert, um dem Kriterium der Authentizität Rechnung zu tragen: Die Schüler*innen besuchen im Rahmen einer Kursfahrt die Stadt Leeuwarden und erhalten einen Flyer des Tourismusbüros, der nur noch in niederländischer Sprache vorliegt. In dem Flyer wird die Gestaltung eines Brunnens beschrieben, der von einem spanischen Künstler entworfen wurde. Die Aufgabe für die Schüler*innen bestand darin, so viele Informationen wie möglich ohne weitere Hilfsmittel aus dem Text zu ziehen und diesen in deutscher Sprache wiederzugeben. Außerdem erfolgte ein Hinweis auf mögliche Strategien, die zur rezeptiven Texterschließung beitragen können. Die konkrete Aufgabenstellung lautete wie folgt:

Auch wenn du eine Sprache nicht sprichst, kannst du durch internationale Begriffe und andere Ähnlichkeiten zu Sprachen, die du kennst, dir einen

Text in einer dir unbekanntem oder weniger bekannten Sprache als das Englische erschließen.

Daran schloss sich die Interkomprehensionsaufgabe „Ausflug nach Friesland“ in Einzelarbeit an:

Stelle dir folgende Situation vor: Ihr macht mit eurem Kurs eine Fahrt in die Niederlande ans IJsselmeer. An einem Tag macht ihr einen Ausflug nach Leeuwarden, der Hauptstadt Frieslands. Ihr bekommt einen Flyer, den es nur noch in niederländischer Sprache gibt. Du willst nun herausfinden, welche Informationen der untenstehende Kurztext enthält und diesen spontan übersetzen. Auch wenn du keine Niederländischkenntnisse hast, kannst du möglicherweise aus dem Deutschen und dem Englischen und unter Verwendung der Fotografie den Inhalt des Textes erschließen und ins Deutsche übertragen. Schreibe deine Übersetzung auf, soweit es dir möglich war, herauszufinden, worum es in den Beschreibungen zu den Touristenattraktionen geht.

Die zweite Aufgabe war kooperativ als Gruppenarbeit angelegt. Die Schüler*innen sollten ein *Translingual News Jigsaw* basierend auf einer *international news story*: Joe Biden's Inaugural Ceremony erarbeiten. Zunächst erhielten die Schüler*innen Auszüge aus Webquellen von drei internationalen Tageszeitungen vom 20. Januar 2021 (*Le Monde*, *Telegraaf*, *Repubblica*). Die Inaugurationszeremonie wurde gewählt, da aufgrund der Bedeutsamkeit dieses politischen Ereignisses sich entsprechend ausführliche Berichte in den großen Tageszeitungen vermuten ließen. Die konkrete Aufgabenstellung lautete wie folgt:

Arbeitet bei dieser Aufgabe bitte mit anderen zusammen (3–4 Schüler*innen). Ihr habt neben Englisch mindestens noch eine weitere romanische Sprache (Latein, Französisch, Spanisch) gelernt. Es geht um ein Nachrichtenpuzzle. Ihr findet unten Auszüge aus Online-Artikeln zu einem international relevanten politischen Thema (*international news story*: Joe Biden's Inaugural Ceremony) in den Sprachen Französisch, Italienisch und Niederländisch aus bekannten Tageszeitungen. Lest die Texte. Ihr könnt euch auch aufteilen. Macht euch zunächst Notizen auf Deutsch. Teilt euch gegenseitig mit, was ihr erfahren habt. Vielleicht fallen euch wichtige Unterschiede auf. Stellt euch nun vor, ihr müsstet für eine(n) amerikanische(n) Gast Schüler/Gast Schülerin knapp zusammenfassen, was diese wichtigen europäischen Tageszeitungen über die Inaugurationsfeier geschrieben haben. Ihr könnt wählen, ob ihr diesen Beitrag als mündliche Zusammenfassung von einer Sprecher*in sprechen lasst (am besten eignet sich folgendes Aufzeichnungstool: <https://vocaroo.com/>), oder ob ihr eine Zusammenfassung als Email gestaltet.

Die Schüler*innen konnten zunächst wahlweise einen oder alle Texte rezipieren, um sich einen Informationsstand zu erarbeiten, zu dem sie Notizen in deutscher Sprache anfertigen sollten. Diesem Schritt folgte ein Austausch der Informationen in der Gruppe zunächst in deutscher Sprache. Im Sinne einer Mediationsaufgabe erfolgte dann eine textsortenspezifische Übertragung ins Englische. Die Gruppen konnten zwischen einer mündlichen Mediationsaufgabe als Zusammenfassung ihrer gesammelten Informationen und einer Email an eine/ eine(n) amerikanische(n) Gast Schüler*in wählen. Es wurde bewusst keine Einschränkung zur Nutzung von Hilfsmitteln gemacht (z.B. Online Wörterbücher oder Übersetzungsprogramme).

Im letzten Schritt erhielten die Schüler*innen eine Körpersilhouette, um ihr persönliches Sprachenportrait zu erstellen (vgl. Busch 2018), eine häufig in Bildungskontexten eingesetzte Methode (vgl. Krumm/Jenkins 2001), um die Befragten sich ihrer sprachlichen Repertoires, jedoch auch ihrer Einstellungen und Empfindungen, zu den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen, bewusst werden zu lassen (vgl. Busch 2018: 55). Die Körpersilhouette kann im Sinne einer Metapher genutzt werden, um „Sprache (auch) [als] ein leibliches Phänomen“ zu verstehen (Busch 2018: 63). Durch die Legende am Rand und durch die Nutzung unterschiedlicher Farben und die Positionierung der zur Verfügung stehenden Sprachen in unterschiedliche Körperregionen, kann auch emotionalen Haltungen zu unterschiedlichen Sprachen Rechnung getragen werden (vgl. Busch 2018: 64). Die konkrete Aufgabenstellung wurde für Oberstufenschüler*innen modifiziert nach Busch (2018: 61). Es wurde die von Busch (2018: 54) vorgeschlagene neutrale Körpersilhouette gewählt (s. Webquelle im Anhang).

Du siehst hier den Umriss eines Körpers. Du bist eingeladen, deine „Sprachenwelt“ beziehungsweise die unterschiedlichen Sprachen, die du sprichst (dazu gehören z.B. auch Dialekte) bildlich darzustellen. Suche Farben aus, die zu den verschiedenen Sprachen und Sprechweisen passen, die für dich eine Bedeutung haben. Wie erlebst du verschiedene Arten zu sprechen, zu schreiben, mit anderen zu kommunizieren? Wie erlebst du Sprachen und Sprechweisen, die in deiner Umwelt präsent sind? Welche Sprachen spielen für dich gegenwärtig eine Rolle oder haben in früheren Zeiten eine Rolle gespielt? Entwirf am Seitenrand eine Legende zu deiner Figur, die die farbige Gestaltung erläutert.

Weiterhin wurden durch einen kurzen Fragebogen, in Orientierung an den DESI-Fragebogen (2009, siehe Webquellen im Anhang), Daten zu bisher gelernten (Schul-)sprachen, in der Familie gesprochene Sprachen und Varietäten sowie Auslandsaufenthalten abgefragt. Dem schloss sich eine Frage im offenen Aufgabenformat an, bei der die Schüler*innen von ihnen angewandte Strategien bei der Rezeption der Texte benennen sollten.

Der Aufgabenstellung über die Lernplattform folgte eine digitale Sitzung in Big Blue Button in drei Kleingruppen á 45 Minuten (Gruppe 1: 5 Schüler, Gruppe 2: 8 Schüler*innen, Gruppe 3: 3 Schülerinnen, 5 Schüler, Gruppe 3: 8 Schülerinnen), in der der Ansatz reflektiert wurde. Das darin Besprochene wurde episodisch auf der Grundlage der Mitschriften der Lehrkraft ausgewertet (vgl. Fragenkatalog zur Besprechung). Eine Aufzeichnung war aus Datenschutzgründen nicht möglich.

3.2.2 Ergebnisauswertung und Fazit

Im Folgenden werden einige grundlegende Erkenntnisse aus der Analyse der von den Schüler*innen eingereichten Materialien vorgestellt. Im Sinne der im Kap. 3.1 formulierten Lernziele und Kompetenzen soll der Schwerpunkt zunächst auf der Analyse der von den Schüler*innen dokumentierten Erschließungsstrategien liegen. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass die hier vorgestellten Aufgaben durch Sprachenvergleich und Transfer Sprach- und Kulturbewusstheit (vgl. Byram 2015), metalinguistisches Bewusstsein sowie metakognitive Strategien fördern (vgl. Chlopek 2015). Anschließend wird in einer holistischen Betrachtung auf die Ergebnisse dieses Projektes in Bezug auf die rezeptiven und produktiven Schüler*innenprodukte eingegangen.

Der Aufforderung, ihre Erschließungsstrategien zu erläutern, sind 17 von 18 Schüler*innen gefolgt. Diese wurden zur Auswertung zunächst als einzelne Kodiereinheiten in einem Textdokument zusammengestellt. Anschließend wurden ausgehend von diesen Daten Kategorien abgeleitet (vgl. Kukartz 2018). Die Kategorienbildung wurde dann abgeglichen mit den Konzepten, die im Theorieteil dargelegt wurden und ggf. literaturbasiert (z.B. Schöberle 2017; Marx/Möller 2019; Kolb 2016 zur Sprachmittlung) durch weitere Kategorien ergänzt. Insgesamt konnten folgende Kategorien in Bezug auf Erschließungsstrategien gefunden werden:

- I. Strategische Kompetenzen zur Texterschließung, die folgende Unterkategorien aufweisen:
 - a) Erschließungstechniken anhand sprachgemischter Texte/Bild-Text-Kombinationen
 - b) Arbeit mit Wörterbüchern
 - c) Advance Organizers: unterstreichen, bekannte Wörter aufschreiben
 - d) Expertise einholen (Bekannte oder Internetrecherche)
- II. Texterschließung auf der Grundlage des Wortschatzes mit folgenden Unterkategorien:
 - a) lexikalische Ähnlichkeiten zu bekannten Sprachen
 - b) Ähnlichkeiten zwischen Graphemen
 - c) Ähnlichkeiten zwischen Phonemen
 - d) morphologische Ähnlichkeiten

III. Texterschließung unbekannter Strukturen durch einen Fokus auf Konstruktionen, Syntax, Kotext und Kontext (Bottom-Up und Top-Down Prozesse)

Die von den Schüler*innen am häufigsten genannte Strategie (12fache Nennung) war, unbekannte Vokabeln durch lexikalische Ähnlichkeiten mit Sprachen zu erschließen (IIa), die in ihrem Sprachrepertoire vorhanden sind. Einige Schüler*innen machten dies an konkreten Beispielen deutlich: „Zum Beispiel das Wort „Casa“ ist ja auf Spanisch gleich, oder auch „Bianca“ ist sehr ähnlich zu „Blanca“ (Transfer Spanisch – Italienisch), in einem anderen Beispiel wird auf Lehnwörter rekurriert: „französische Wörter sind auch im Deutschen geläufig (z.B. hommage; appellieren).“ Ein weiteres Beispiel, wie diese Strategie kompensatorisch eingesetzt werden kann, wird in der folgenden Aussage deutlich:

Im Laufe des Textes bin ich öfter bei Wörtern hängengeblieben, die mich daran gehindert haben den Rest zu verstehen. Ich habe dann in den Sätzen, die ich verstanden habe, geschaut, ob dieses Wort oder ein ähnliches Wort dort vorkommt, denn in diesen Sätzen wusste ich ja, was das Wort bedeutet. Tatsächlich hat mir das sehr oft geholfen.

Zwei Schüler*innen nehmen Bezug auf morphologische Eigenschaften von Wörtern (IIc), z.B. „[m]anchmal enthalten einzelne Wörter Grundbausteine aus dem Lateinischen, deswegen hab’ ich versucht, mir die Wörter davon herzuleiten“. Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen aufgrund von Graphemen oder Morphemen wurden jeweils zweimal genannt. Da beide Aufgaben im ersten Schritt das rezeptive Verstehen der Texte einforderten, nannten viele Schüler*innen Vorgehensweisen die sich Strategien zum Leseverstehen zuordnen lassen, wobei die Schüler*innen auf den Kontext verwiesen (10 Nennungen), der das Verstehen ermögliche. Kategorie III Texterschließung unbekannter Strukturen durch einen Fokus auf Konstruktionen, Syntax, Kotext und Kontext (Bottom-Up und Top-Down Prozesse) ist weniger trennscharf als die anderen Kategorien, da das Datenmaterial der Schüler*innen teilweise nicht eindeutig zuzuordnen war:

Manchmal hilft die Satzstruktur: z.B. Aufzählungen sind erkennbar, dann merkt man sich auch sich wiederholende Begriffe wie „und“ oder „Bei den Wörtern, die ich nicht direkt verstanden habe, habe ich erstmal einen Strich als Platzhalter eingefügt und dann geschaut, ob ich die Wörter entweder aufgrund des Kontexts oder der Grammatik erschließen konnte.

Diese Aussagen der Schüler*innen weisen eher auf Bottom-Up-Strategien hin. Top-Down-Strategien sind ebenso zu finden, wenn auf globales Wissen verwiesen wird: „Außerdem war der Text über Trump und Biden ein relativ aktuelles Thema, wenn man den Text öfters liest, kann man sich leicht Zusammenhänge erschließen“.

Eine Messung des Lernertrags im quantitativ-empirischen Sinn ist auf der Grundlage der Fallstudie nicht verlässlich möglich und war auch nicht das primäre Ziel des Projektes. Allerdings können aus den Daten der Schüler*innen und ihren persönlichen Rückmeldungen folgende Erkenntnisse gezogen werden: Der Rücklauf der Ergebnisse war groß, obschon eine Bewertung nicht vorgesehen war. Die Interkomprehensionsaufgabe Niederländisch „Ausflug nach Friesland“ konnte zu großen Teilen von den Schüler*innen verstanden werden. Nicht zielsprachenkonforme Übertragungen waren eher selten, vielmehr ließen die Schüler*innen im Falle von Unklarheiten Lücken und gaben nur das wieder, was sie sicher verstanden hatten. So zeigten sich nur vereinzelt Beispiele für Interferenzen, bei denen die oben genannten Strategien nicht zielführend waren, z.B. das Erschließen durch Ähnlichkeiten auf Graphemebene. Beispielsweise wurde das Wort „meisje“ (Mädchen) als „Meister“ gleichbedeutend mit Künstler ins Deutsche übertragen. Das Translingual News Jigsaw hat durch das offene Aufgabenformat unterschiedliche Ergebnisse hervorgebracht. Auch hier zeigt sich, dass die Schüler*innen das im Englischen wiedergegeben haben, was sie sicher verstanden haben. Dies ist in den meisten Fällen gelungen, allerdings ist bei einigen Textprodukten die Adressatenspezifität, die in Sprachmittlungsaufgaben streng einzuhalten ist, hier war der Adressat ein amerikanischer Austauschschüler, nicht in den Texttyp Email integriert worden oder es wurde einfach eine *summary* verfasst. Im Hinblick auf die anvisierten Ziele und Kompetenzen zeigt sich, dass das Projekt die metalinguistische Bewusstheit der Schüler*innen gefördert hat, auch die Reflexion über eigene Sprachlernprozesse. Einige Schüler*innen konnten auch sehr klar ihre Strategien zur Texterschließung beschreiben und wie sie den Erschließungsprozess im Sinne eines Monitorings selbst gesteuert haben. Insofern kann auch eine Förderung metakognitiver und strategischer Kompetenzen angenommen werden. Weiterhin beurteilten die Schüler*innen in den Gruppengesprächen die Aufgabe als motivierend. Mehrere Schüler*innen begründeten dies damit, dass sie weit mehr Inhalte aus den Texten in ihnen unbekannt Sprachen verstehen konnten, als sie es erwartet hätten. Die Körpersilhouetten wurden als Gesprächsanlässe genutzt, um auch emotionale Haltungen zu Sprache(n) zum Ausdruck zu bringen. Hier ist erwähnenswert, dass einige Schüler*innen Englisch im privaten Bereich sehr häufig nutzen (Kontakte mit Austauschpartner*innen, Gaming etc.), was im Hinblick auf das außerschulische Sprachenlernen bedeutsam ist.

3.3 Fallstudie Interkomprehensionsdidaktik und Sprachmittlung

3.3.1 Lerngruppe und Projektbeschreibung

Die zweite Fallstudie wurde in einem 13. Jahrgang in einem Spanischkurs auf erhöhtem Anforderungsniveau in Niedersachsen durchgeführt, der sich aus zehn Ler-

nenden zusammensetzt (vier männlich, sechs weiblich). Das Deutsche ist überwiegend die Erstsprache und die Hauptkommunikationssprache der Kursteilnehmer*innen. Im häuslichen Umfeld werden zusätzlich zum Deutschen in zwei Fällen noch weitere Sprachen, einmal Portugiesisch und einmal Russisch gesprochen. Neben Englisch haben die Kursteilnehmer*innen überwiegend mit Spanisch eine zweite Fremdsprache erlernt, lediglich drei Lernende haben in Form einer Französisch-AG (1) oder im Latein-Neubeginnerunterricht im 11. Jahrgang (2) einen ersten Einblick in weitere Fremdsprachen erhalten. 60% der Teilnehmer*innen waren bereits länger im spanischsprachigen Ausland, sei es im Rahmen eines Auslandsjahres in Spanien oder im Rahmen des zweimonatigen Austauschprogramms der Schule in Ecuador. Wie es die Auswertung des Sprachenportraits zeigt, ist die Lerngruppe Sprachen gegenüber insgesamt sehr aufgeschlossen. Bei der Lokalisierung der Sprachen in der Körpersilhouette fällt auf, dass bei ihnen der Grad der Präsenz und der Affinität des Spanischen sogar etwas stärker als der des Englischen ausgeprägt ist, was sich durch ihre schulischen und persönlichen Erfahrungen mit dem Spanischen erklären lässt und zeigt, dass nicht allein die Omnipräsenz oder Dominanz einer Sprache Einfluss auf deren Stellenwert bei den Lernenden nimmt. Diese positive Einstellung spiegelt sich in Leistungsniveau, -bereitschaft und -interesse des Kurses wider, der insgesamt gute Leistungen erbringt und sich durch eine konzentrierte, interessierte Mitarbeit auszeichnet. Auch die Arbeitsatmosphäre ist dadurch, sowie durch das respektvolle Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis, sehr angenehm.

Bei dem drei 90-minütige Blöcke und drei Teile umfassenden Projekt handelte es sich um eine Kombination aus einer Interkomprehension anhand einer den Lerner*innen bisher unbekannt romanischen Sprache, dem Italienischen, und einer Sprachmittlung, zunächst ins Deutsche sowie im Anschluss an die Ergebnissicherung ins Spanische. Der erste Projektteil bestand aus einer Vorübung, die auf einer vereinfachten Form der „Sieben Siebe“ (vgl. Marx/Möller 2019: 340–344) basierte und die für die möglichen Erschließungsstrategien sensibilisieren sollte: Zunächst hörten sie einen vierzeiligen, italienischen Text mit der Aufforderung zu nennen, was sie verstehen. Beim anschließenden Lesen des Textes in Partnerarbeit sollten sie ermitteln, um welche Sprache es sich handelt und notieren, was sie verstehen und wie sie vorgegangen sind. Diese Strategien (z.B. Erschließung aus dem Kontext des Textinhaltes oder Rückgriff auf bereits erlernte Sprachen im Hinblick auf die Rechtschreibung, die Aussprache und den Wortschatz sowie Internationalismen) wurden abschließend im Plenum reflektiert und zusammengefasst. Der zweite Projektteil, eine in Partnerarbeit durchgeführte Interkomprehension und Sprachmittlung vom Italienischen ins Deutsche in Form einer Sprachnachricht, diente der Sensibilisierung für das Aufgabenformat und die Thematik sowie der Anwendung der Erschließungsstrategien: Inspiriert von Luser (2010) erhielten die Lernenden hierzu

eine gekürzte Biographie (vgl. Luser 2010: 61) über die Umweltaktivistin „Severn Cullis-Suzuki“. Hierbei wurde auf eine möglichst authentische Kontextualisierung der Aufgabe geachtet:

Euer/Eure beste/r Freund/in, der/die sehr gut Italienisch (Niveau B2) spricht, soll ein Kurzreferat über die Umweltschützerin Severn Cullis-Suzuki halten. Da ihr noch zur Schule geht und neben Englisch auch Kenntnisse in einer romanischen Sprache erworben habt, wundert er/sie sich, ob ihr vielleicht aufgrund dessen den Text, den er/sie u.a. zu Rate gezogen hat, auch verstehen könnt. Ihr schickt ihm/ihr eine Sprachnachricht, in der ihr auf Deutsch all’ das wiedergebt, was ihr verstanden habt.

Das eigentliche Projekt bestand aus einer Interkomprehension und Sprachmittlung vom Italienischen ins Deutsche in Form einer Sprachnachricht anhand eines biographischen Artikels zur Umweltaktivistin „Greta Thunberg“ anlässlich ihrer Nominierung für den Friedensnobelpreis. Thunberg wurde bewusst gewählt, da sie den Lernenden über die Fridays-for-Future-Bewegung bekannt ist, sie teilweise selbst an der Bewegung teilgenommen haben und somit ein starker Lebensweltbezug möglich war. Außerdem war davon auszugehen, dass der Artikel neben den sprachlichen Kenntnissen auch gut über das Vorwissen der Lernenden und den Kontext zu erschließen ist. Auch hier wurde versucht, eine möglichst authentische Kontextualisierung zu erreichen:

Du bist mit einem Freund/einer Freundin in Rom. Ihr kommt an einem Kiosk vorbei, an dem ihr eine Zeitung mit einem Artikel über Greta Thunberg seht. Deine Familie interessiert sich sehr für Greta Thunberg, aber deine Familienmitglieder sprechen entweder noch keine Fremdsprache oder sind seit der Schulzeit länger nicht damit in Kontakt gekommen. Da du noch zur Schule gehst und neben Englisch auch Kenntnisse in einer romanischen Sprache erworben hast, schickst du deiner Familie eine Sprachnachricht, in der du auf Deutsch all’ das wiedergibst, was du verstanden hast.

Sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Sprachmittlungsaufgabe wurden die Lernenden anhand einer ihnen bereits bekannten Vorgehensweise, dem S-T-A-S-I-Prinzip (Situation, Textart, Adressat, Sprachregister/-niveau, Information/Inhalt) für die pragmatischen Aspekte sensibilisiert. Bei den an die Ergebnissicherungen anschließenden Sprachmittlungen ins Spanische sollten die Lernenden sich vorstellen, dass sie einem/einer spanischen Freund/in, die sich sehr für den Umweltschutz bzw. Greta Thunberg und die Fridays-for-Future-Bewegung interessiert, erzählen, was sie über die Umweltaktivistinnen erfahren haben.

3.3.2 Ergebnisauswertung und Fazit

Die Auswertung der Ergebnisse basiert einerseits auf dem Sprachmittlungsprodukt der Lernenden sowie ihrer Angaben im Auswertungsfragebogen im Anschluss an das Projekt. Dabei hat sich einerseits gezeigt, dass die Lerngruppe bereits gut mit dem Format der Sprachmittlung vertraut ist und die pragmatischen Aspekte verinnerlicht hat, da diese bis auf eine Ausnahme umgesetzt wurden. Andererseits hat sich gezeigt, dass sie sich sehr viele Informationen ohne jegliche Italienischvorkenntnisse dennoch richtig erschließen können und in der Lage sind, Strategien, für die sie sensibilisiert werden, gewinnbringend einzusetzen: So gaben alle Teilnehmer*innen im Rahmen des metareflexiven Teils des Fragebogens an, auf ihre Vorkenntnisse aus anderen Sprachen zurückgegriffen zu haben, wobei vor allem Internationalismen (z.B. „Stocolma/Asperger“) und „Wörter mit gleichem Wortstamm wie in Spanisch (mondo/anno“) genannt wurden. Darüber hinaus haben sich 70% der Lernenden den Text aus dem Kontext erschlossen, wobei z.B. „Namen sowie Zahlen als Ankerpunkte“ dienten. 40% der Lernenden gaben an, auf ihr Vorwissen zu Greta oder ihr Allgemeinwissen zurückgegriffen zu haben, was teilweise auch in den Sprachnachrichten verbalisiert wurde, durch Aussagen wie „sie ist ja aus Schweden, aber das wisst ihr ja auch“ oder „dann hat sie halt noch so ein Instagram-Profil, da hatten wir auch schon mal ein bisschen drüber gesprochen“. Vereinzelt waren individuelle Erschließungsstrategien zu beobachten, z.B. konnten Wörter aus dem musikalischen Kontext (tutto) wiedererkannt oder über die Aussprache hergeleitet werden, obwohl die Richtigkeit der italienischen Aussprache nicht durch Dritte verifiziert werden konnte (Schüleraussage: „versuchte, die Aussprache zuzuordnen, also laut vorgelesen und geguckt, was sich von der Aussprache ähnelt“). Diese Art der Herleitung ist jedoch keinesfalls abwegig, wenn man die starke Graphem-Phonem-Korrespondenz des Italienischen bedenkt. Somit zeigt sich, dass das Verstehen von Texten unbekannter Sprachen durchaus erfolgreich sein kann, wenn eine Bewusstmachung möglicher Strategien vorab im Unterricht geschult wird und dass die Lernenden intuitiv kreative Texterschließungsstrategien bei Verständnisschwierigkeiten entwickeln (können). Letztere wurden teilweise explizit verbalisiert und konstruktiv von ihnen behandelt, indem sie versuchten, die Verstehenslücke zu füllen, z.B. „ich hab das nicht ganz verstanden, würd mir aber mal erschließen, dass ...“

Alle Teilnehmer*innen konnten durch die oben genannten Strategien global die wesentlichen Fakten über Greta Thunberg erfassen. Vielen ist es darüber hinaus gelungen, weitere Details richtig darzustellen, wobei entweder die Formulierung des Ausgangstextes nahezu identisch übernommen oder umschrieben wurde. Auffällig waren wiederkehrende, schwierige Ausdrücke, die bei expliziter Erwähnung vereinzelt falsch wiedergegeben wurden, z.B. „attore“ (Schauspieler; falsch: Autor),

„pacifiche“ (friedlich; falsch: Pazifik), „Svezia“ (Schweden; falsch: Schweiz), „donna svedese dell anno“ („Schwedin des Jahres“, falsch: Miss Schweden, Mädchen des Jahres), „il movimento studentesco“ (hier: Schülerbewegung, teilweise nicht ganz korrekt mit „Studentenbewegung“ wiedergegeben, was sich aber aus dem Kontext und dem Vorwissen über Greta Thunberg erschließen lässt). Eine weitere Schwierigkeit stellte die Übertragung des Fragments aus Thunbergs Rede im September 2019 vor der UNO dar, die aber überwiegend zumindest in Ansätzen korrekt übertragen wurde. Keiner der Teilnehmenden hat den Aspekt der Waldbrände erwähnt, die Thunberg im Jahr 2018 neben der globalen Erderwärmung dazu veranlassten, nicht mehr zur Schule zu gehen und vor dem schwedischen Parlament zu demonstrieren. Da beide Textstellen sprachlich und syntaktisch anspruchsvoller waren, ist verständlich, dass diese ohne Vorkenntnisse nicht ganz im Detail wiedergegeben werden konnten, sondern überwiegend lediglich vereinzelte Ausdrücke dargestellt werden konnten oder die Aussage nur in Teilen umschrieben werden konnte. Darüber hinaus ließ sich beobachten, dass bei einer sehr detailgetreuen und am Ausgangstext orientierten Formulierung teilweise mehr Fehler auftraten, als wenn sehr geschickt, aber dennoch präzise in eigenen Worten umschrieben wurde. Hierbei setzten die Lernenden vereinzelt die Fakten auch in Bezug zu sich selbst (z.B. „ist also ein bisschen mehr als ein Jahr jünger als ich“) oder gaben zusätzliche Erklärungen (z.B. „das heißt ihre Eltern kommen beide aus künstlerischen Berufen“). Dies zeigt, dass bei der Interkomprehension auch die Textkompetenz eine sehr große Rolle spielt, so wie es auch Schöberle (2017) betont.

Obwohl eine Meinungsäußerung zur Projektdurchführung nicht explizit in den Auswertungsfragebogen aufgenommen wurde, um sozial erwünschtes Antwortverhalten zu vermeiden, haben sich die Lernenden durchgängig positiv im informellen Austausch mit der Lehrkraft dazu geäußert und Interesse daran bekundet, dieses künftig mit anderen Fremdsprachen zu wiederholen. Dies deckt sich auch mit bisherigen Beobachtungen aus größeren Interkomprehensionsprojekten (vgl. Reinfried 2017: 32–33) und spricht dafür, diesen Ansatz künftig punktuell fortzuführen und langfristig zu intensivieren.

4 Herausforderungen und Potenziale (kultureller) Mediation im Kontext einer typologisch orientierten Nachbarsprachendidaktik

Die Fallstudien stellten kurz angelegte Unterrichtsinterventionen für den Fremdsprachenunterricht vor, die basierend auf Ansätzen zum Translanguaging und der

Interkomprehensionsdidaktik der Idee einer an Mehrsprachigkeit orientierten Didaktik Rechnung tragen mit dem Ziel, Sprachfächergrenzen zu überwinden und typologische Ähnlichkeiten zwischen Sprachen aufzuzeigen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass solche Aufgabenformate metalinguistisches und metakognitives Bewusstsein anregen können. Dies spiegelt sich sowohl in den Ergebnissen der Lernenden, als auch in ihren Reflexionen sowie im informellen Austausch mit der Lehrkraft wider. Außerdem spricht dies dafür, auch im Hinblick auf die Sprachlernökonomie, im alltäglichen Fremdsprachenunterricht vermehrt Sprachenvergleiche und Transferbasen auf allen von Schöberle (2017) genannten Ebenen anzuregen. Aus motivationaler Sicht konnte den Schüler*innen gezeigt werden, dass sie durch ihre bisher erworbenen Sprachkenntnisse und ihr globales Wissen ohne sprachliche Vorkenntnisse in der Zielsprache durchaus rezeptiv Inhalte erfassen können. Dadurch wird die Nützlichkeit des Fremdsprachenlernens als Wissensressource aufgewertet. Im Sinne der Lernökonomie sind beispielsweise Texterschließungsstrategien auch über Fächergrenzen hinweg von Bedeutung. Eine Herausforderung ist in einem Abiturskurs wie diesem vor allem eine über punktuelle Projekte hinausgehende beständigere Etablierung in den Unterrichtsalltag, da selbstverständlich bis zum Abitur curriculare Vorgaben zu erfüllen sind und bereits viel Vorbereitungszeit erforderlich ist, um diese zu erfüllen. Auch ist die Frage, ob die Interkomprehensionsdidaktik in Lerngruppen, die über eher geringe Kenntnisse in den jeweiligen Sprachen verfügen, gut eingesetzt werden kann. So könnten Defizite in Grammatik und Wortschatz in einer oder mehreren Sprachen möglicherweise das Verstehen weiterer Sprachen erschweren. Dieser Frage kann jedoch durch den Verweis auf den Ansatz des Translanguagings begegnet werden, der die Bedeutung von Familiensprachen für die Lernenden betont, die auch in den Fremdsprachenunterricht einfließen können. So könnten Aufgabenstellungen wie die oben präsentierten dahingehend erweitert werden, dass herkunftssprachliche Quellen in die Mediationsaktivitäten mit einbezogen werden. In beiden Lerngruppen hat sich deutlich gezeigt, dass die durchgeführten Aktivitäten von den Lernenden als motivierend und bereichernd empfunden wurden. Auf die genannten Herausforderungen kann durch entsprechende didaktische Transformationen reagiert werden. Solche, in den Regelfremdsprachenunterricht eingebundenen kleineren Projekte können im Sinne einer europäischen Sprachenpolitik, Schüler*innen Plurilingualismus als Reichtum begreifen lassen, das Denken in getrennten Sprachfächern überschreiten und damit Interesse für die Sprache und Kultur von Nachbarländern evozieren. Dass dieses weitestgehend noch ein Desiderat darstellt, macht Braunmüller (2019: 302) deutlich:

Dennoch ist es sehr wünschenswert, dass man sich über Ähnlichkeiten der verwandten Nachbarsprachen klar wird und lernt, wie man sich mit relativ wenigen Regeln den Sinn von Texten in diesen Sprachen erschließen kann.

Im Gegensatz zum Vorbild Skandinavien fehlt es jedoch an dem Bewusstsein wie der Einsicht, dass transnationale Gemeinsamkeiten zwischen den Mitgliedern derselben Sprachfamilie bestehen. Da Fremdsprachenlernende nicht jedoch über ein muttersprachliches System mit verschiedenen Varietäten verfügen, bietet sich nur an, im Sinne der Interkomprehensionsforschung eine sog. Brückensprache zu lernen.

Literatur

- Badstübner-Kizik, Camilla (2019): Hörverstehen sprachlicher Varietäten lehren. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 369–372.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 5 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Baker, Colin (2011): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Braunmüller, Kurt (2019): Natürliche Interkomprehension am Beispiel Skandinaviens. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 300–303.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Busch, Birgitta (2018): Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Roth, Kersten Sven; Schramm, Karen & Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (93): Phänomen Mehrsprachigkeit: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 53–70.
- Byram, Michael (2015): Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons, contrasts. In: Finkbeiner, Claudia & Svalberg, Agneta (Hrsg.): *Awareness matters. Language, culture, literacy*. London, New York: Routledge, 5–13.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2017): Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In: Cenoz, Jasone; Gorter, Durk & May, Stephen (Hrsg.): *Language awareness and multilingualism*. 3rd ed. Cham: Springer, 309–323.

- Cenoz, Jasone, & Jessner, Ulrike (2009): The study of multilingualism in educational contexts. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 121–138.
- Chlopek, Zofia. (2015). Learners of third (and additional) languages - what are they like? In: Dittmann, Alina; Giblak, Beata & Witt, Monika (Hrsg.). *Bildungsziel: Mehrsprachigkeit, Towards the aim of education: Multilingualism*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 48–61.
- Conteh, Jean (2018a): ‘Translanguaging as pedagogy—a critical review’. In: Creese, Angela & Blackledge, Adrian (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. London: Routledge, 473–87.
- Conteh, Jean (2018b): Key Concepts in ELT: Translanguaging. *ELT Journal*, 72: 4, 445–447.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (eds.) (2014): *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for languages*. Straßburg.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*. Straßburg.
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Festman, Julia (2019): The Psycholinguistics of Multilingualism. In: Singleton, David & Aronin, Larissa (Hrsg.): *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 233–270.
- Helfer-Fleischhauer, Jens (2015): *Grundkurs Linguistik – Typologie*. Präsentation Vorlesung HHU Düsseldorf. https://www.isi.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Sprache_und_Information/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Lehrmaterialien/Grundkurs/Typologie.pdf (28.02.2021).
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hildenbrand, Elke & Reimann, Daniel (2015): Zum Thema. *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51: 1, 11.
- Hu, Adelheid (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 215–217.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens: Das Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.
- Hufeisen, Britta (2019): Gesamtsprachencurriculum. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 84–87.

- Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (2019): The Psycholinguistics of Multiple Language Learning and Teaching. In: Singleton, David & Aronin, Larissa (Hrsg.): *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 65–100.
- Jentges, Sabine; Knopp, Eva & Roll, Heike (2021): Mit den Nachbarn sprechen – aber wie? In: Boonen, Ute K.; Roll, Heike; Fuchs, Ralf-Peter; Lammers, Ina; Konrad, Tina; Awater, Pia & Plainer, Julia (Hrsg.): *Grenzüberschreitend austauschen – Grensoverschrijdend uitwisselen*. Hamburg: tredition, 35–39.
- Königs, Frank G. (2019): Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. In: Fäcke, Christiane, & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 41–47.
- Kohl-Dietrich, Dorothee & Rudolf, Ann-Christin (erscheint 2022): Kulturelle Lernprozesse durch Sprachmittlung anregen – Aufgabenanalyse und unterrichtspraktische Impulse. In: König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hrsg.): *unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler.
- Kolb, Elisabeth (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva Margaret (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Kukartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn & Baker, Colin (2012a): Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18: 7, 1–14.
- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn & Baker, Colin (2012b): Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation* 18: 7, 655–670.
- Lück, Helmut (2020): *Kognitive Wende*. Online-Lexikon der Psychologie. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kognitive-wende> (28.02.2021).
- Lusar, Ricarda (2006): 2.4.4 Plädoyer für die Ausbildung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz: sprachübergreifend unterrichten. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett, 59–61.
- Marx, Nicole & Möller, Robert (2019): Die Sieben Siebe für EuroComGerm. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 340–344.

- Meißner, Franz-Joseph (2020): Europäische Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenkonzepte: Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die europäische Demokratie. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 57–65
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Interkomprehension. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 215–217.
- Mordellet-Roggenbruck, Isabelle (2011): *Herausforderung Mehrsprachigkeit. Interkomprehension und Lesekompetenz in den zwei romanischen Sprachen Französisch und Spanisch*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mordellet-Roggenbruck, Isabelle (2019): Mehrsprachigkeitsförderung durch Interkomprehension in der Sekundarstufe. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 354–358.
- Morkötter, Steffi (2019): Interkomprehension und Sprachenwachstum. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 289–292.
- Morkötter, Steffi & Meißner, Franz-Joseph (2019): Lesen in der Perspektive von Mehrsprachigkeit. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 372–377.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2016): *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Online document <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> (15.07.2020).
- Ollivier, Christian (2019): Interkommunikation. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 292–294.
- Philipp, Elke & Rauch, Kerstin (2010): Verständigung im Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108: 1, 2–7.
- Raasch, Albert (2019): Didaktik der Grenzregionen. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 469–473.
- Reimann, Daniel (2015): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit. Neue Wege (auch) für den Spanischunterricht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51: 1, 4–10.
- Reimann, Daniel (2019): Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 2, 163–180.
- Reinfried, Marcus (2017): Kapitel 1.3.5 Französisch und Mehrsprachigkeit. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett, 30–33.

- Schöberle, Wolfgang (2017): Mehrsprachigkeitsunterricht. In: von Kahlden, Ute; Klotz, Ulrike; Maier, Christina; Reutter, Ursula; Schöberle, Wolfgang; Semrau, Bernhard & Wirth, Götz (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren*. Stuttgart, Klett, 4–6.
- Strathmann, Jochen (2019): Mehrsprachigkeit in Klassenarbeiten und Tests. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 260–264.
- The Douglas Fir Group (2016): A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Vogel, Sara & García, Ofelia (2017): Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedias, Education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181> 1–18 (26.02.2021).

Anhang

Webquellen Primärquellen, Unterrichtsmaterialien, Fragebögen:

- DESI-Studie: *DESI Fragebogen Schüler 1 (Schwerpunkt: Schülervoraussetzungen EN) Eingangsbefragung*. <https://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/show/survey/17> (28.02.2021).
- Körpersilhouette Sprachenportrait*. <http://www.heteroglossia.net> (28.02.2021).
- Translingual News Jigsaw*. http://www.jasonanderson.org.uk/downloads/Jasons_ideas_for_translanguaging_in_the_EFL_ESL_classroom.pdf (28.02.2021).
- Zeitungsartikel *Translingual News Jigsaw*. https://www.lemonde.fr/international/article/2021/01/20/investi-president-joe-biden-appelle-les-etats-unis-a-s-unir_6066998_3210.html (28.02.2021).
- https://www.repubblica.it/esteri/2021/01/20/news/usa_inauguration_day_2021_joe_biden_donald_trump-283424846/ (22.02.2022).
- <https://www.telegraaf.nl/nieuws/1082975897/biden-treedt-aan-als-46e-president-van-de-verenigde-staten> (28.02.2021).

Interkomprehensionsdidaktik

Vorübung 1:

Vierzeiliger, italienischer Text:

<http://www.fremdsprachenwerkstatt.ch/module/2/1/5> (28.02.2021).

Vorübung 2:

Artikel zu Severn Cullis-Suzuki (gekürzt):

https://it.wikipedia.org/wiki/Severn_Cullis-Suzuki (28.02.2021).

Interkomprehension und Sprachmittlung zu Greta Thunberg (gekürzt):

<https://www.donnaglamour.it/chi-e-greta-thunberg/curiosita/> (28.02.2021).

Kurzbio:

Dr. Dorothee Kohl-Dietrich, Pädagogische Assistentin am FB 5: Erziehungswissenschaften, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Arbeitsbereich Pädagogik der Sekundarstufe, Universität Koblenz-Landau und Lehrerin am Eduard-Spranger-Gymnasium Landau. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Sprachmittlung, Sprachensible Unterrichtsgestaltung, Spracherwerbsforschung

Ann-Christin Rudolf, Lehrerin für Französisch und Spanisch am Herzog-Ernst-Gymnasium Uelzen, Mitwirklerin am Studienseminar Celle, Lehrbeauftragte an der Georg-August-Universität Göttingen

Anschrift:

Dr. Dorothee Kohl-Dietrich
August-Croissant-Str. 5
76829 Landau
kohldietrich@uni-landau.de

Ann-Christin Rudolf
Luisenstr. 68, 29525 Uelzen
ann-christin.rudolf@heg-portal.de