

formatio

plurilingual · digital

**Elisabeth Allgäuer-Hackl,
Daniel Geiger,
Britta Hufeisen,
Eva Meirer &
Joachim Schlabach (Hrsg.)**

Using alli mini Sprocha – bien sûr !

**Beiträge zum
Schulentwicklungsprojekt
„formatio·plurilingual·digital“**

formatio

plurilingual · digital

**Elisabeth Allgäuer-Hackl,
Daniel Geiger,
Britta Hufeisen,
Eva Meirer &
Joachim Schlabach (Hrsg.)**

Using alli mini Sprocha – bien sûr !

**Beiträge zum
Schulentwicklungsprojekt
„formatio·plurilingual·digital“**

DOI: <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028648>

Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio·plurilingual·digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule.



CC BY 4.0 International

Inhalt

Vorwort – Formatio Privatschule Triesen Horst Biedermann	7
Einleitung zum Praxisband Andrea Dorner	11
Wissenschaftliche und fachdidaktische Beiträge:	
Gesamtsprachencurriculum: Von PlurCur® zum f·p·d-Projekt Elisabeth Allgäuer-Hackl, Britta Hufeisen, Joachim Schlabach	17
Schulentwicklung als Fundament und Sprungbrett Eva Meirer	39
Ein Curriculum aus der Praxis für die Praxis: Prozessorientierte Curriculumsarbeit im vernetzten Unterrichtsfach “Netzwerk Sprache” Larissa Haas, Eva Meirer	49
Bewertung der Multikompetenz - die Herausforderung eines Paradigmenwechsels Philip Herdina	61
Praxisbeiträge:	
Take action! Ziele für nachhaltige Entwicklung im Unterricht George Christoforou, Maria Fasel	81
Bullshit. Plurilinguale Begegnungen mit einem bedeutenden Begriff Daniel Geiger	89
Goodbye monolingualism! Plurilinguale Sprachenlernstrategien im Klassenzimmer des 21. Jahrhunderts Larissa Haas	97
Die Sprache der Zahlen: Mathematik sprachensensibel betrachten Eva Meirer, Caroline Perle, Maria Stofner	127
Big Numbers – Ein plurilingualler Zugang zum Stellenwertsystem Sandra Molik	139
Das Glück der Sprachen und die Sprachen des Glücks. Ein kleiner Beitrag zur Entwicklung einer „Wellbeing Literacy“ Thomas Mündle	149
Spanisch-Latein-Teamteaching – Bilingualer Spaß und Ernst Félix Jiménez Ramírez, Reinhard Peter	177
„Von sauren Äpfeln und geschenkten Gäulen“ Sprichwörter und Redewendungen in Sekundarstufe I und II Julia Tapfer	189
Mis Emojis – Mi interpretación. Jugendsprache ohne Emoticons – Udenkbar in der heutigen Zeit! Viviane Wyttenbach	201
Kurzer Rück- und Ausblick Günther Kaiser	209
Autor:innenliste	213

Vorwort - Formatio Privatschule Triesen

Horst Biedermann

Helma und Dr. Peter Ritter, das Gründungsehepaar der formatio Privatschule, haben im Jubiläumsjahrbuch 2020 festgehalten, dass in einer zukunftsgerichteten Schule die Megatrends genau verfolgt und davon abzuleitende Massnahmen in Schulprogramme aufgenommen werden müssen. Für sie war bereits mit der Eröffnung ihrer Schule im Jahr 1995 klar, dass der sprachlichen Bildung hoher Stellenwert beizumessen ist, da sie die Bedeutung der Globalisierung und deren Einfluss auf Liechtenstein und deren Gesellschaft schon damals zu antizipieren vermochten. Angesichts dieses Weitblicks überrascht es wenig, dass an der formatio Privatschule auch die Chancen der technologischen Entwicklungen sowohl für die Weiterentwicklung der Lehr-Lernprozesse als auch die Zukunftsgestaltung der Schülerinnen und Schüler früh erkannt wurden und die digitale Transformation als ein weiteres Element ins Schulprofil aufgenommen wurde. Damit hat die formatio Privatschule schon früh die uns heute alle beschäftigenden grossen Themen erkannt und ihrem pädagogischen Grundkonzept zugrunde gelegt.

Wie aber lässt sich eine Schule bzw. ein Unterricht unter Berücksichtigung von Sprachlichkeit in all ihren Facetten im Sinne der Plurilingualität und Digitalität wirkungsvoll realisieren? Die formatio Privatschule hat sich dieser Frage im Schulentwicklungsprojekt «formatio · plurilingual · digital» schon vor einigen Jahren angenommen. Ausgehend von den vier Modi der Weltbegegnung¹ im Sinne eines ästhetisch-expressiven (z.B. Literatur, Musik, Kunst), eines kognitiv-instrumentellen (z.B. Mathematik, Naturwissenschaften), eines normativ

¹ Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson u.a. (Hrsg.) Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Biedermann, Horst (2024): Vorwort – Formatio Privatschule Triesen. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 7–8. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028631>.

evaluativen (z.B. Geschichte, Politik, Ökonomie) und eines konstitutiv rationalen Zugangs (z.B. Philosophie, Religion) wurden die Möglichkeiten und Notwendigkeiten unter dem Ziel der Förderung von Plurilingualität und Digitalität erörtert und Entwicklungen angestossen. Basierend auf einem Gesamtsprachencurriculum sind dabei vielfältige Entwicklungsprojekte entstanden, die Einzug sowohl in der Breite der Unterrichtsfächer als auch in interdisziplinären Unterrichtsprojekten gefunden haben. Neben der damit vollzogenen Profil-schärfung der formatio Privatschule konnten mit diesen Entwicklungen die Lernunterstützungen und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler noch besser realisiert werden. Der hier vorliegende Praxisband gibt Einblick in die theoretischen Grundlagen und Umsetzungen dieser vielfältigen Entwicklungs- und Unterrichtsprojekte an der formatio Privatschule.

Im Namen des Verwaltungsrats danke ich allen, die das Projekt «formatio · plurilingual · digital» in den letzten Jahren vorangetrieben haben. Insbesondere danke ich der ehemaligen Schulleiterin und Initiantin des Projekts Frau Eva Meirer sowie ihrem Nachfolger Günther Kaiser. Ich danke der wissenschaftlichen Begleitung um Prof. Dr. Britta Hufeisen, Dr. Elisabeth Allgäuer-Hackl und Joachim Schlabach für deren kritisch-konstruktiven Anregungen und datenbasierten Rückmeldungen. Mein grosser Dank gilt allen Lehrpersonen, Mitarbeitenden sowie Schülerinnen und Schülern der formatio Privatschule, welche die theoretischen Grundlagen in ihren unterrichtlichen Realisierungen zum Leben erweckt und weiterentwickelt haben. Allen Autorinnen und Autoren danke ich herzlich für die Verschriftlichungen ihrer Arbeiten und somit der Realisierung dieses inspirierenden Praxisbands.

Horst Biedermann (Verwaltungsrat der formatio Privatschule)

Das Schulentwicklungsprojekt der formatio Privatschule

Einleitung zum Praxisband

Andrea Dorner

Die formatio Privatschule wurde 1995 von Dr. Peter und Helma Ritter gegründet. Heute umfasst die Ganztageschule alle Stufen von der Primarstufe über die Sekundarschule bis hin zum Oberstufengymnasium. Die Primarschule und Sekundarschule werden als liechtensteinische Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht geführt. Im Jahre 2010 wurde zwischen der damaligen österreichischen Bildungsministerin und dem damaligen Regierungsrat für das Ressort Bildung des Fürstentums Liechtenstein ein Memorandum of Understanding unterschrieben, welches die Errichtung eines Oberstufengymnasiums nach österreichischem Vorbild an der formatio in Triesen vorsah. Dadurch besteht ein enger Kontakt bezüglich dem Schulqualitätsmanagement mit der zuständigen Abteilung des Österreichischen Bildungsministeriums. Die wertschätzende Qualität dieser Beziehung äußert sich nicht zuletzt in der ehrenvollen Aufgabe, diesen Praxisband zur Schulentwicklung an der formatio Privatschule aus der Perspektive der Schulaufsicht und als Mitglied im Schulbeirat einleiten zu dürfen.

Wissenschaftlich fundiertes Sprachenkonzept

Die Verbindung zwischen der formatio Privatschule und dem BMBWF hat sich insbesondere in den letzten Jahren intensiviert, in denen das Schulentwicklungsprojekt formatio · plurilingual · digital ausgehend vom Oberstufengymnasium Schritt für Schritt über alle Stufen der formatio Privatschule implementiert wurde. Die wissenschaftlich-theoretischen Wurzeln des Projekts im Bereich Mehrsprachigkeit bilden einerseits das Dynamic Model of Multilingualism (Herdina & Jessner 2002) und weitere Komplexitätstheoretische Ansätze und andererseits liegen sie im Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2011) und PluCur® (Allgäuer-Hackl et al. 2015).

Dorner, Andrea (2024): Einleitung zum Praxisband. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using all i mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 11–16.
<https://doi.org/10.26083/tuprints-00028632>.

Die damalige Schulleiterin Eva Meirer hat in der Forschungsgruppe DyME (Dynamics of Multilingualism with English) an der Universität Innsbruck wissenschaftlich gearbeitet und sich in Sachen Mehrsprachigkeit universitär vernetzt. Ihre Leistung lag darin, Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit tatsächlich im Schulalltag zu implementieren und dazu renommierte Wissenschaftlerinnen und Bildungsexperten aus dem gesamten deutschsprachigen Raum an die formatio Privatschule zu holen. Gemeinsam mit einem Team von engagierten Lehrkräften, das die notwendige Lernbereitschaft mitbrachte und enorme Entwicklungsarbeit zu leisten bereit war, wurde das Sprachenkonzept konsequent in die Praxis umgesetzt.

Die bereits erwähnten Grundlagen für das Sprachenkonzept der formatio Privatschule, besonders das Gesamtsprachencurriculum und das Modell PluCur®, sind international anerkannte wissenschaftliche Modelle, die auch mit den sprachenpolitischen Grundsätzen der Europäischen Union übereinstimmen. Sie entsprechen einer Schulsprachenpolitik, die alle Sprachen sowie den Sprachen- und Fachunterricht besser vernetzt und als eine gemeinsame Kompetenz definiert. Der Theorieteil dieses Bandes geht ins Detail, vorab nur so viel: Beide Modelle wurden trotz ihrer großen Resonanz im akademischen Diskurs kaum an Schulen umgesetzt. Insofern bedeutet die Einführung des Unterrichtsfachs Netzwerk Sprache samt eigenem Curriculum, das die wissenschaftlichen Grundlagen beider Modelle verbindet, echte Pionierarbeit.

Die Kooperation mit der formatio Privatschule stellt eine Besonderheit dar, liegt sie doch sprichwörtlich mitten im deutschsprachigen DACHL-Gebiet. Trotzdem wird hier mehrsprachig gelernt: Neben Deutsch und Englisch werden Französisch, Spanisch und Latein nicht *entweder – oder*, sondern *sowohl – als auch* unterrichtet. Darüber hinaus sind Familien- und Herkunftssprachen sowie sprachensensibler und bilingualer Unterricht Teil des Sprachenkonzepts. Wer sich mit dem Aufbau von Sprachkompetenz beschäftigt, weiß um die immanente Rolle metasprachlicher und metakognitiver Kompetenzen, die sprachliche Bildung mit sich bringt: Die Schülerinnen und Schüler an der formatio Privatschule werden mittels cross-curricularer Kompetenzen und plurilingualer Fertigkeiten auf die Welt nach der Schule vorbereitet.

Alle(s) umfassende Schulentwicklung

Der Schulentwicklungsprozess der formatio Privatschule lässt keinen Bereich der Schule außer Acht. Er trägt der Tatsache Rechnung, dass Schule auf eine volatile Welt im Wandel vorbereiten muss, und setzt im Schulkonzept konsequent auf die Themen Sprache, Vernetzung und Digitalisierung. Gleichzeitig wird mit dem Grundsatz Stärken stärken viel Wert auf die individuelle Persönlichkeits-

entwicklung der Schülerinnen und Schüler und eine demokratische Schulkultur gelegt. In der Vermittlung wird das tradierte Schulstundenschema auf verschiedene Weise aufgebrochen, neue Unterrichtsmodelle werden ausprobiert und etabliert. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluationsstudie durch die Technische Universität Darmstadt war verbunden mit einem aufbauenden Fortbildungskonzept für alle Lehrkräfte. Sowohl Lernende als auch Lehrende finden neue Freiräume, um ihr Lernen und Arbeiten zu gestalten, wie der Praxisteil dieses Bandes eindrücklich zeigt. Der Umstieg auf hybride Lehr- und Lernformen, auch auf den kompletten Distanzunterricht während der Covid-Pandemie, fiel an der formatio Privatschule entsprechend leicht.

Und noch ein wichtiger Bestandteil erfolgreicher Schulentwicklung muss erwähnt werden: Parallel entstand in einem Organisationsentwicklungsprozess eine neu gestaltete Schulorganisation mit partizipativen Führungsstrukturen nach innen und der aktiven Vernetzung mit regionalen und internationalen Schulen, Universitäten und Behörden nach außen.

Preisgekrönte Schulentwicklung

Die Autonomie einer kleinen Privatschule mit einer überschaubaren Anzahl an Schülerinnen und Schülern ist selbstverständlich von Vorteil für innovative Schulentwicklung. Die formatio Privatschule ist sich aber sowohl ihrer sozialen Verantwortung als auch ihrer Modellwirkung bewusst. Das Schulentwicklungsprojekt formatio · plurilingual · digital wurde 2019 mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet. 2021 erhielt die Schule den Anerkennungspreis zum österreichischen Staatspreis Innovative Schulen. Als Anerkennung der herausragenden Leistungen der Lehrkräfte kam 2021 das Qualitätszertifikat zum Teacher's Award der Industriellenvereinigung Österreichs in der Sonderkategorie für das Lehren und Lernen in Corona-Zeiten hinzu. Im Jahr 2022 wurde die formatio Privatschule mit der Silbernen Maus als Ort des Wandels der Schweizerischen Digitalagentur Educa ausgezeichnet.

Viele Elemente der vier Kernbereiche der Schulentwicklung bleiben hier nur am Rande erwähnt, etwa das modular eingeführte Unterrichtsfach Entrepreneurship oder die überfachlichen Projektwochen Masterclass, mit denen die Schule für außerschulische Projektpartner geöffnet wird. Mit dem Liechtensteiner Bildungsforum und der Serie Denkmanufaktur sucht die formatio Privatschule proaktiv den Austausch. Kooperationen mit digital-liechtenstein und den Schweizer Digitaltagen zeugen von einer lokal und international bestens vernetzten Schule. Schließlich pflegt die Schule im Rahmen des Mobilitätsprogramms Erasmus+ Austausch mit Schulen in ganz Europa.

Formatio-Schülerinnen und Schüler verfolgen ihre persönlichen Projekte in den Unterrichtsfächern Genius Time und Persönliche Herausforderung. Sie besuchen auch das Unterrichtsfach Glück – weitere Beispiele dafür, dass Schule weit mehr sein kann als Unterricht nach immer gleichem Stundenplan. Eine solch visionäre und tatkräftige Schule als Schulaufsicht begleiten zu dürfen, ist tatsächlich ein Glücksfall.

Zu den Beiträgen

Im Folgenden wird kurz beschrieben, was es aus Sicht der Mehrsprachigkeit bedeutet, an der Formatio Privatschule zu lehren und zu lernen:

Der Beitrag von Elisabeth Allgäuer-Hackl, Britta Hufeisen und Joachim Schlabach leitet den Theorieteil dieses Praxisbands ein und bietet mit dem Fokus auf plurilinguale Ansätze, das Gesamtsprachencurriculum und das Faktorenmodell den wissenschaftlichen Hintergrund für die Schulentwicklung an der formatio Privatschule. Die Expertinnen und der Experte haben die Schule in den letzten Jahren intensiv begleitet beziehungsweise beforscht und leisten den Blick von außen auf die formatio Privatschule.

Im zweiten Beitrag des theoretischen Teils gibt Eva Meirer einen Gesamtüberblick über das Schulentwicklungsprojekt aus der Perspektive der Schulleitung. Sie differenziert in die drei Bereiche Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung und beschreibt, wie das Schulentwicklungsprojekt konsequent über alle Schulstufen und Ebenen der Schule hinweg umgesetzt wurde.

Noch mehr ins Detail und in die konkrete Ausformung eines Gesamtsprachencurriculums gehen Larissa Haas und Eva Meirer im darauffolgenden Beitrag, indem sie die prozessorientierte Arbeit am Curriculum des Unterrichtsfachs „Netzwerk Sprache“ im Oberstufengymnasium beschreiben.

Den Abschluss des theoretischen Teils bildet der Beitrag von Philip Herdina über Multilingual Assessment, also die Möglichkeiten und Herausforderungen, mehrsprachige Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben und einzuordnen.

Der zweite Teil dieses Buches widmet sich der mehrsprachigen Unterrichtspraxis, indem Lehrkräfte der formatio Privatschule ihre didaktische Herangehensweise in Unterrichtsprojekten beschreiben und aufzeigen, wie Theorie und Praxis eine fruchtbare Einheit bilden.

Diese Publikation wird geleitet vom Bemühen um echte Veränderung und um eine sinnhafte und lebensnahe Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Die Idee der

Schulentwicklung an der formatio Privatschule war es immer, andere am eigenen Erkenntnis- und Entwicklungsweg teilhaben zu lassen und Modell zu sein für andere Schulen. Möge dieser Praxisband anderen Personen und Institutionen im Bildungsbereich Impulsbringer und Ideengeber sein.

Andrea Dorner

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265-282.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Weblinks (alle am 19.04.2023 eingesehen)

- Die Innovationsstiftung für Bildung (o.J.): <https://innovationsstiftung-bildung.at/de/schwerpunkte/ab-2020-schule-lernt-lernen/staatspreis-innovative-schulen/staatspreis-innovative-schulen-2020/21/preistraegerinnen-staatspreis-innovative-schulen-2020/21>
- Digital Liechtenstein (o.J.): <https://www.digital-liechtenstein.li>
- DyME Mehrsprachigkeitsprojekt an der Universität Innsbruck (o.J.): <https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/index.html.de>
- European Center of Modern Languages of the Council of Europe (o.J.): <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/tabid/1750/language/en-GB/Default.aspx>
- Industriellenvereinigung – Teacher’s Award (o.J.): <https://teachersaward.iv.at/de/>
- Language Education Policy des Council of Europe (o.J.): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe>

Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum (o.J.): <https://www.oesz.at>

Universität Darmstadt, Gesamtsprachencurriculum (o.J.): https://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/abgeschlossene_projekte/index.de.jsp

Gesamtsprachencurriculum: Von PlurCur[®] zum f·p·d-Projekt

**Elisabeth Allgäuer-Hackl, Britta Hufeisen,
Joachim Schlabach**

1 Einleitung

Das Schulentwicklungsprojekt *formatio·plurilingual·digital (f·p·d)* fußt auf verschiedenen theoretischen und mehrsprachendidaktischen Grundlagen, die wir in diesem Beitrag kurz vorstellen werden. Das Projekt wird begleitbeforscht, wodurch erste kritische Fragen zum Projekt beantwortet werden. Bei allem sind ein paar grundsätzliche Aspekte zu bedenken: Das *eine* perfekte Curriculum für alle gibt es nicht. Die *eine* perfekte Didaktik und Methodik für alle Lerngruppen und alle Lehrkräfte gibt es ebenfalls nicht und wird es nie geben, das schaffen auch die integrierte Sprachendidaktik und ein Gesamtsprachencurriculum nicht! Das Ziel kann – unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Gegebenheiten – nur eine fortwährende Annäherung an die jeweiligen Ideale sein. Das setzt gelassene, selbst- und verantwortungsbewusste Lehrende und Lernende (samt Eltern) voraus, die sowohl flexibel als auch ausdauernd agieren.

Lernen ist individuell, Lehren aber auch. An der Theorie zum Sprachenlernen und der Praxis des Lehrens und Lernens wird gearbeitet, u.a. in diesem Beitrag. Die Notwendigkeit zur Mehrsprachenforschung entstand übrigens aus dem Unterrichtsalltag heraus, und die Forschungsergebnisse werden in den Unterrichtsalltag zurück gespiegelt.

Wenn wir von Mehrsprachendidaktik sprechen, meinen wir stets mehr als zwei involvierte Sprachen und gehen von mehrsprachigen Individuen (EU: *plurilingual individual*), mehrsprachigen Gesellschaften (EU: *plurilingual society*, alle

Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2024):

Gesamtsprachencurriculum: Von PlurCur[®] zum f·p·d-Projekt. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024):

Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt

„*formatio·plurilingual·digital*“. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 17–37. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028633>.

Mitglieder sind in den gleichen Sprachen handlungskompetent) und vielsprachigen Gesellschaften (EU: *multilingual society*, in einer Gesellschaft werden viele unterschiedliche Sprachen verwendet) aus.

Wir nehmen weiterhin an, dass nicht etwa C2 in allen Sprachen und allen Fertigkeiten angestrebt wird, sondern eine ausreichende und angemessene Sprachenhandlungskompetenz in den für den jeweiligen Diskurs notwendigen Domänen. Das bezeichnen wir als funktionale Mehrsprachigkeit (vgl. Bradlaw/Hufeisen/Nölle-Becker 2022a; 2022b), *multilingual thumbprints* (vgl. Kärchner-Ober 2009), funktionale kommunikative Kompetenz (vgl. Wokusch 2011) oder Sprachenhandlungskompetenz.

Allerdings muss man konstatieren, dass Anwendungsbeispiele wie ein *Netzwerk Sprache* im hier vorzustellenden Projekt (dazu in diesem Band) oder ein Fach Mehrsprachigkeit spätestens dann ihre Grenzen erfahren, wenn es um die Abprüfbarkeit geht. Die Prüfungsorientierung erfordert Prüfungen, die mehrsprachige Kompetenz überprüfen kann und die in den Curricula verankert ist. Auch hierzu wird es an anderer Stelle in diesem Band mehr Informationen geben. Überlegungen dazu finden sich auch im Beitrag von Herdina in diesem Band.

In diesem Beitrag werden zunächst einige zentrale Ansätze und Modelle aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrsprachigkeitsforschung in Bezug auf das Schulentwicklungsprojekt *f-p-d* kurz erläutert und anschließend Ergebnisse aus der projektbegleitenden Evaluationsstudie dargestellt.

2 Mehrsprachendidaktische Ansätze

Mehrsprachigkeitsdidaktik (*multilingualism pedagogy; didactique du plurilinguisme*) ist ein richtungsweisender, aber auch recht weit gefasster Begriff, der je nach Kontext und Fach in unterschiedlichen Ausrichtungen genutzt wird. Mehrsprachigkeit bildet eine Konstante für die Fremdsprachendidaktik und weist auf Ansätze hin, die die individuellen sprachlichen Hintergründe der Lernenden und ihre Sprachenlernerfahrungen berücksichtigen (vgl. Hu 2016; Marx/Hufeisen 2010). Der Begriff vereint als Oberbegriff unterschiedliche Perspektiven. Zum einen wird darunter der Umgang mit der sogenannten migrationsbedingten Mehrsprachigkeit verstanden, was bedeutet, dass der sprachliche Hintergrund wie etwa die Herkunftssprache(n) nicht nur für den Fremdsprachenunterricht relevant sind, sondern etwa bezüglich der Unterrichts- bzw. Mehrheitssprache in allen Fächern zu berücksichtigen sind. Zum anderen vereint der Begriff solche Ansätze, die z.B. das Lernen von mehreren Sprachen der gleichen Sprachenfamilie fokussieren oder den Unterricht einer Fremdsprache auf das Vorwissen in einer anderen Fremdsprache ausrichtet. Häufig ist hier Englisch die erste Fremdsprache. Allen Ansätzen gemeinsam ist, dass das mehrsprachige

Repertoire der Lernenden als Ressource und als Potenzial gesehen wird, das das weitere Sprachenlernen fördern kann und das die anderen Sprachen keinesfalls aus dem Fremdsprachenunterricht ausschließen soll. Diese Sichtweise steht in Kontrast zu der lange Zeit und teilweise auch heute noch vorherrschenden Überzeugung, dass der Fremdsprachenunterricht monolingual auf je *eine* Zielsprache hin ausgerichtet sein muss und damit bestenfalls ein additives Mehrsprachenlernen erreicht. Darüber hinaus geht mit Mehrsprachigkeitsdidaktik die Abkehr vom *native speaker*-Ideal als Zielvorstellung für die sprachlichen Kompetenzen einher. Auf konkrete Unterrichtsverfahren übertragen plädiert die Mehrsprachigkeitsdidaktik für bewusste Sprachenvergleiche auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen sowie für ein reflektiertes Sprachenlernen, das die Lernprozesse, die Hindernisse und mögliche Lösungswege und nicht zuletzt auch Strategien dafür bewusst macht. Sprachenbewusstheit und Sprachenlernkompetenz gelten als verbindliche Kompetenzbereiche. Aus spracherwerbstheoretischer Sicht geht es dabei um die Vernetzung der Sprachen im mentalen Lexikon und aus didaktischer Sicht um die Ausnutzung von Synergien (ausführlich in Behr 2007; Hallet/Königs 2013; Meißner 2005). Im Weiteren werden vier weitere Konzepte dargestellt, die teilweise eigene Zugangswege und Ziele verfolgen.

Die **Tertiärsprachendidaktik** (*tertiary languages pedagogy*, z.B. DaFnE – Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, ein Projekt am Europäischen Fremdsprachenzentrum, vgl. Hufeisen/Neuner 2003) wurde vor etwa 20 Jahren entwickelt und wird hier als eine Variante der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgefasst, die Besonderheiten des Mehrsprachenlernens in den Blick nimmt (siehe dazu auch das Faktorenmodell zum multiplen Sprachenlernen unten und ausführlicher in Hufeisen 2020). Unterschieden wird nach der zeitlichen Abfolge des Erwerbs zwischen der L1, der Erstsprache, mit der ein Kind aufwächst, der L2, der ersten Fremdsprache, die in der Regel in der Schule erlernt wird, und der L3, der Sprache, die nach der ersten Fremdsprache erlernt wird. Die L3 wird in diesem Modell besonders hervorgehoben, denn das ist die Fremdsprache, die eine Person erlernt, nachdem sie zuvor bereits erste Fremdsprachenlernerfahrungen gesammelt hat. Außerdem kann zum ersten Mal nicht nur die L1, sondern auch die L2 in das Zielsprachenlernen mit einbezogen werden. Eine Person, die eine Tertiärsprache zu lernen beginnt, verfügt damit bereits über Erfahrungen mit dem Erlernen von Fremdsprache(n). Die Tertiärsprachendidaktik sieht den Transfer als Ausgangspunkt für die didaktischen Prinzipien und bezieht ihn zum einen auf die Erweiterung des Sprachwissens und zum anderen auf die Entfaltung der Sprachenlernbewusstheit (vgl. Neuner/Hufeisen/Kursiša/Marx/Koithan/Erlenwein 2009: 39–40). Wichtige Prinzipien sind z.B. Vergleichen und Besprechen (Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen werden erkannt, besprochen und für das weitere Lernen nutzbar gemacht), Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens (rezeptive Fähigkeiten als Ausgangspunkt für die

sprachliche Kommunikation und das Lernen) sowie Inhaltsorientierung (zielgruppengerechte Themen, die auf die Interessen der Lernenden abgestimmt sind).

Auch die **rezeptive Mehrsprachigkeit** (auch Interkomprehensionsdidaktik, *receptive multilingualism*) knüpft an das Vorwissen der Lernenden an, vor allem um sich Inhalte in der Zielsprache zu erschließen. Im Wesentlichen geht es dabei darum, Strategien zu vermitteln, um Lernende auf Situationen vorzubereiten, in denen die interaktionale oder rezeptive Interkomprehension nutzbar gemacht werden kann. Darüber hinaus ist auch die Entwicklung der Metakompetenz wichtig. Dafür sollen die verwendeten Strategien reflektiert werden, mit dem Zweck, vor allem im Austausch mit anderen Lernenden jene Strategien zu identifizieren, die man selbst als nützlich bewertet (vgl. Ollivier/Strasser 2018). Eines der bekanntesten Konzepte, das die Interkomprehensionsdidaktik präzisiert, ist das EuroCom-Konzept, das für romanische Sprachen (EuroComRom, Klein/Stegmann 2000), germanische Sprachen (EuroComGerm, Hufeisen/Marx 2014) und slawische Sprachen (Tafel 2009) ausgearbeitet ist. Die Grundidee der Interkomprehensionsdidaktik ist, dass im Rahmen einer Sprachenfamilie die Kenntnisse einer Sprache dafür genutzt werden, um Texte in anderen Sprachen derselben Sprachenfamilie zu erschließen. Das Konzept zielt auf das Textverstehen in unbekanntem bzw. ungelerten Sprachen, indem das Unbekannte mit dem Bekannten über eine Brückensprache in Beziehung gesetzt wird (vgl. Marx/Möller 2019: 340). Zunächst nutzt das Konzept die Tatsache aus, dass das Weltwissen, also außersprachliche Informationen, für das Verstehen nützlich ist. Dazu gehören Bilder, Zahlen, Orts- oder Personennamen. Darüber hinaus hilft auch das Textsortenwissen, Erwartungen an den Textinhalt aufzubauen (vgl. Hufeisen/Marx 2014: 9). Daran anschließend werden die sogenannten Sieben Siebe eingesetzt, um den Textinhalt – nach Möglichkeit sogar vollständig – zu erschließen. Diese Sieben Siebe entsprechen mehreren relevanten sprachlichen Strukturen und sind für die germanischen Sprachen nach dem EuroComGerm-Ansatz wie folgt aufgeteilt: Kognaten (Internationalismen und Germanismen), Lautentsprechungen, Graphien und Aussprachen, Wortbildung, Funktionswörter, Morphosyntax, Syntax (Hufeisen/Marx 2014: 11–18; Kordt 2015b). Das Basiswerk von Hufeisen & Marx fungiert dabei als linguistische Grundlage, die u.a. von Kordt zielgruppenorientiert für die Sekundarstufe didaktisiert wurde.

Content and Language(s) Integrated Learning CLIL, bekannt auch als bilingualer Sachfachunterricht oder Teilimmersion, ist ein didaktisches Konzept, dem im Kontext eines Gesamtsprachencurriculums eine Schlüsselrolle zukommt. Im Kern bedeutet CLIL, dass, nachdem in einer Schulfremdsprache ausreichende Kenntnisse erworben wurden, der Unterricht in einem, zwei oder mehr Sachfächern in dieser Fremdsprache stattfindet, also etwa Sport auf Französisch

oder Physik auf Englisch. Im Kontext der Mehrsprachendidaktik sollte bei der Gestaltung des Unterrichts darauf geachtet werden, die Lerninhalte nicht ausschließlich monolingual und zielsprachlich zu behandeln, sondern auch sprachensensibel sowie sprachenübergreifend und damit vernetzend die anderen Sprachen der Lernenden (Umgebungssprache, Herkunftssprache(n)) miteinzubeziehen. Methodische Zugänge dazu sind die Arbeit an einem mehrsprachigen Fachglossar, Sprachenvergleiche oder das bewusste Eingehen auf die Entwicklung der Begrifflichkeiten in dem Fach (vgl. Bonnet 2019: 511–512).

Eine weitere Variante im Kontext der **Mehrsprachendidaktik** sind **plurilinguale Kurse**, die vom Ansatz her doppelt mehrsprachig konzipiert sind. Zum einen werden Bezüge zu den vorgelernten Sprachen bewusst gefördert und zum anderen zielen die Lernangebote explizit auf die Fähigkeiten, mit mehreren Sprachen erfolgreich sprachhandeln (im Sinne von *plurilinguaging*) zu können. Das Konzept orientiert sich an mehrsprachigen Kommunikationssituationen und basiert auf den Ergebnissen einer didaktisch ausgerichteten Sprachenbedarfsanalyse. Erfasst wurden dabei solche sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation in mehrsprachigen Situationen im internationalen Geschäftsleben sind. Ein charakteristisches Merkmal von mehrsprachiger Kommunikation ist **Sprachenwechsel**, und flüssig zwischen den Sprachen zu wechseln, wird der Studie zufolge als eine Basisfertigkeit erkannt. Auftretende Probleme sind dabei Wortfindungsschwierigkeiten sowie Interferenzen zwischen den Sprachen, vor allem zwischen eng verwandten Sprachen, und Probleme mit Sprachen, in denen man sich als nicht ausgesprochen sprachhandlungskompetent empfindet. Demgegenüber bieten mehrsprachige Ressourcen wiederum Affordanzen, um diese Probleme zu überwinden: Beispielsweise können Wortfindungsprobleme über **Codeswitching**, also dem kurzzeitigen Wechsel in eine andere Sprache, zügig bewältigt werden; **Transfer** zwischen vor allem verwandten Sprachen hilft beim Verstehen von Äußerungen in Sprachen, in denen man sich nicht als sprachhandlungskompetent erlebt oder empfindet; und durch **Sprachenmittlung** beziehungsweise sprachenübergreifende Mediation ist es möglich, auftretende Verständnisprobleme durch Umschreibung und Erklärung in einer anderen Sprache aufzulösen (ausführlich in Schlabach 2017). Das Konzept der plurilingualen Kurse ist didaktisch auf das Lernziel **plurilinguale Kompetenz** (*plurilingual proficiency*) hin ausgerichtet. Nach Abgleich mit vergleichbaren Ansätzen wird dieser Kompetenzbegriff ausgerichtet auf die Praxis wie folgt definiert:

Plurilinguale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, in drei oder mehr Sprachen zu kommunizieren, und beinhaltet integral Sprachenwechsel, Codeswitching, Mediation und Transfer. Diese sprachenübergreifenden Aktivitäten bilden die Brücke zwischen den genutzten Sprachen. Sie können

als Fertigkeiten gelehrt und gelernt und in mehrsprachigen Situationen als kommunikative Strategien genutzt werden. (Henning/Schlabach 2018: 119)

In den plurilingualen Lernangeboten werden immer zwei oder mehr Zielsprachen innerhalb von themen- bzw. fachorientierten Aufgaben verwendet, so dass möglichst häufig die genannten plurilingualen Aktivitäten trainiert werden. Über die anschließende Reflexion der Sprachenverwendung (und des Sprachenlernens) werden Strategien und auch Emotionen bewusst gemacht (ausführlich in Schlabach 2020). Für die Bewertung liegt zumindest für den Bereich der Mediation im Begleitband des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Council of Europe 2020) nun ein breites Spektrum von evaluierten Kann-Beschreibungen vor.

Alle diese Formen von mehrsprachig ausgerichteten Ansätzen versucht man, in übergreifenden Konzepten für die Schule nutzbar zu machen. Dazu gehören beispielsweise das Gesamtsprachenkonzept (vgl. Lüdi 2018) genauso wie die integrierte Sprachendidaktik (vgl. Le Pape Racine 2007) sowie das Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Reich/Krumm 2013). Das Gesamtsprachencurriculum / *Whole School Curriculum* (vgl. Hufeisen 2005, 2010, 2018a) wurde als Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums, *PlurCur*[®] (www.ecml.at/plurcur), erstmals pilotiert (vgl. Allgäuer-Hackl/Brogan/Henning/Hufeisen/Schlabach 2015) und wird innerhalb des Projekts *formatio-plurilingual-digital* als Schulentwicklungsinstrument umgesetzt.

3 Gesamtsprachencurriculum

Das Gesamtsprachencurriculum (GSC), auf dessen Prototypen das hier vorzustellende Projekt basiert, ist theoretisch in einem der Mehrsprachen-(erwerbs)modelle zu verorten, die in den letzten Jahren der kritischen Fachöffentlichkeit zur Debatte gestellt wurden. Dabei waren einige grundsätzliche Gedanken handlungsleitend:

- Mehrsprachigkeit ist keine Addition mehrerer Einzelsprachenkompetenzen (vgl. Jessner 2006),
- der L2 kommt für das folgende Sprachenlernen ein spezifischer Status zu mit einer neuen Qualität: fremdsprachenspezifische Faktoren (vgl. Hufeisen 2018b), M-Faktor (vgl. Jessner 2001),
- Motivation/Sprachenlernhaltung, Sprachenlernneigung vs. Sprachenlerneignung, Individualität des (Fremd)Sprachenlernens (vgl. Riemer 2001),
- Sozialisation und kulturspezifische Traditionen (vgl. Braunagel 2022; Brizić 2016), seit neuerem auch: Individualität des (Fremd)Sprachenlehrens (vgl. Caspari 2003; Drumm 2016; Vetter 2009).

Das Faktorenmodell als wissenschaftlich mehrfach erforschtes Grundlagenmodell für das Gesamtsprachencurriculum beschreibt die entscheidenden chronologischen Schritte und Faktoren, die die gesamtsprachencurricularen Ansätze rechtfertigen, und sieht kondensiert so aus:

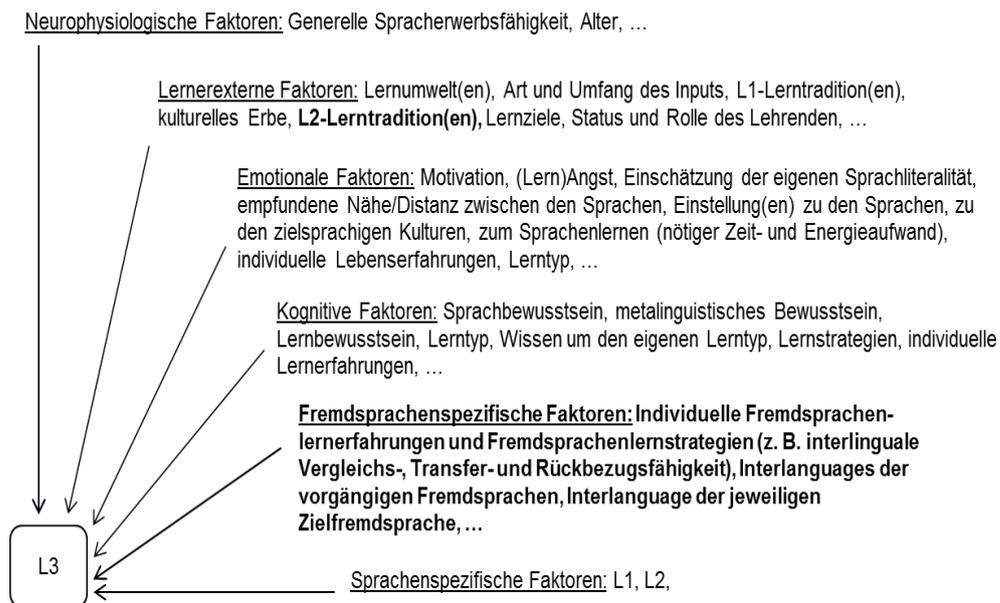


Abb. 1: Faktorenmodell (Hufeisen 2020: 78)

Die Faktorenbündel, auf die sich gesamtsprachencurriculare Aspekte stützen, sind zum einen die fremdsprachenspezifischen Faktoren mit relevanten Größen wie individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, d.h. der Fähigkeit, zwischen den Sprachen zu vergleichen, von einer in die andere Sprache zu transferieren, interlinguale Verbindungen zu suchen, zu entdecken und anzuwenden. Außerdem gehören hierzu vorherige Lernaltersprachen sowie die Ziellernaltersprache. Zum anderen wirken sich Faktoren wie L1- und L2-Lerntraditionen, Motivation und Sprachenlernneigung und kognitive Faktoren aus, die eine Rolle spielen, aber nur bedingt von außen gesteuert werden können.

Ein Gesamtsprachencurriculum muss den planerischen Rahmen schaffen, in dem sowohl die VertreterInnen der jeweiligen Sprachenfächer untereinander als auch die VertreterInnen der Sprachen- und Sachfächer miteinander kooperieren können. Das setzt einige strukturelle, organisatorische und inhaltliche Gegebenheiten auf Seiten der Sprachenfächer voraus:

- (Fremd)Sprachenkonferenzen finden sprachenübergreifend statt.
- Alle (Fremd)Sprachenlehrenden einigen sich auf eine einheitliche grammatische Terminologie.
- Lehrende verschiedener Sprachen in einer Klasse/Lerngruppe arbeiten miteinander und beziehen die andere(n) Sprache(n) in den eigenen Unterricht mit ein bzw. verweisen auf die anderen Sprachen.
- (Fremd)Sprachenlehrende beziehen sich auf gleiche Konzepte zu Lern-techniken und -strategien, Sprach- und Lernbewusstmachungsstrategien.
- Herkunftssprachen und Umgebungssprache(n) sind integraler Bestandteil eines Gesamtsprachencurriculums.
- (Fremd)Sprachenlehrende werben nicht nur in eigener Sache, sondern setzen sich auch für die anderen Sprachen ein, besonders auch für die, die derzeit nicht so intensiv gewählt werden wie früher.

Die curriculare Mehrsprachigkeit bezieht hier auch noch die Sachfächer mit ein:

- (Fremd)Sprachenkonferenzen finden nicht nur fächerübergreifend statt, sondern Lehrende von Sprachen und (wenigstens den bilingual unterrichteten) Sachfächern konferieren gemeinsam, um auf die o.g. Prinzipien rekurrieren zu können.
- (Fremd)Sprachen können langfristig stärker funktionalisiert werden (Musik auf Englisch, Gemeinschaftskunde auf Deutsch), so dass ihr Stundenumfang reduziert werden kann – z.B. zugunsten weiterer Fremdsprachen.
- Unterrichtsprojekte verzahnen (Fremd)Sprachen mit anderen Fächern.
- Alle Lehrenden verfügen über Kenntnisse in der Didaktik und Methodik von Bildungssprache und Fachsprache ihres Faches und können sie entsprechend in ihren Fachunterricht (auch MINT-Fächer sind sprachlich gefasst) mit einbeziehen, um Lernenden mit bildungssprachlichen Defiziten gerecht zu werden, sowohl aus der Perspektive von Deutsch als Erstsprache als auch von Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache.
- Alle (Fremd)Sprachenlehrenden wissen um die sprachliche Gefasstheit der Nichtsprachenfächer und stehen unterstützend zur Verfügung.

So findet der sprachensensible Fächerunterricht sein Pendant im sachfächersensiblen Sprachenunterricht, und der Unterricht in allen Fächern pendelt zwischen diesen beiden Polen hin und her. So ergibt auch der folgende Aspekt für alle Fächer Sinn:

- Textkompetenz ist eine fächerübergreifende Aufgabe, weil in allen Fächern geschrieben wird.

Auf Seiten der Lernenden ist der folgende Punkt eine Daueraufgabe, die fortwährend auf die plurilinguale Haltung hinweist und alle Sprachen integriert (selbstverständlich auch die Erst- und die Umgebungssprachen):

- Die Lernenden verbinden alle ihre Sprachen, z.B. in einem gemeinsamen Portfolio oder in einer gemeinsamen Vokabeldatei.

So gilt es, Schule und Lernen völlig neu zu erfinden: Fächergrenzen werden gelockert, das Lernen wird in die Verantwortung der Lernenden übertragen, und Lehrende verantworten qualitativ und quantitativ reichhaltigen Input.

Zur Veranschaulichung eines planerischen Prototyps eines Gesamtsprachen-curriculums dient die folgende Grafik:

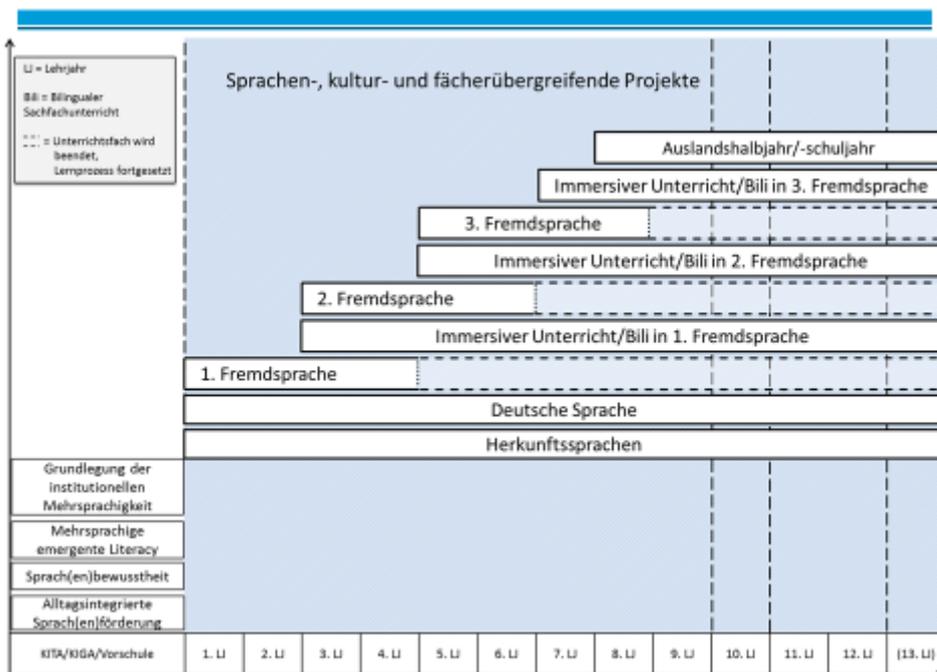


Abb. 2: Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen/Topalovic 2018: 23)

Auf der Grundlage des GSC wurden verschiedene Pilot- und Umsetzungsprojekte durchgeführt, von denen einige im Folgenden vorgestellt werden. Der Prototyp des GSC wurde im Rahmen des Projekts *PlurCur*[®] am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz von 1/2012–9/2015 erprobt. Beteiligt waren 15 Partner- und Projektschulen aller Alters- und Jahrgangsstufen in Deutschland, Estland, Frankreich, Italien, Litauen, Österreich und der Tschechischen Republik. Unterstützt wurde das Projekt von 4 Bildungs-/ Erziehungs-/ Schulministerien, Schulämtern und Schulleitungen in Frankreich, Österreich, Südtirol und der Tschechischen Republik. Es entstanden bzw. entstehen begleitend an 4 Universitäten (Darmstadt, Flensburg, Innsbruck, Wien) 1 Masterarbeit, 4 Dissertationen (u.a. Henning 2020), 1 Habilitationsprojekt (vgl. Kordt 2015a, 2018).

Projektergebnisse wurden in Allgäuer-Hackl et al. (2015) sowie in Hufeisen/Schlabach (2018) und auf der Webseite des Europäischen Fremdsprachenzentrums veröffentlicht.

Das jetzt zu Ende gehende Folgeprojekt, das im Rahmen des umfassenden Schulentwicklungsprojekts *formatio·plurilingual·digital* an der *formatio Privatschule* in Triesen/Liechtenstein durchgeführt wurde, beschäftigt sich u.a. mit den Gelingensbedingungen eines Gesamtsprachencurriculums. Die Schule, deren Oberstufe als österreichische Auslandsschule anerkannt ist, bezieht neben der Plurilingualität auch digitale Elemente, Persönlichkeitsbildung und Vernetzung mit ein. Die Auseinandersetzung mit dem GSC bildete den Ausgangspunkt für interne Fortbildungsangebote und curriculare Neuerungen wie z.B. die stärkere Vernetzung von Sprachen- und Sachfächern, die breitere Nutzung von CLIL und die Einführung neuer Lernsettings und Fächer. Auch nach Beendigung des Projektes werden viele dieser Maßnahmen an der *formatio Privatschule* weitergeführt und fortentwickelt (siehe hierzu den diesen Band abschließenden Beitrag von Kaiser).

Neben GSC-Ansätzen und mehrsprachigkeitsdidaktischen Inputs ergänzten Überlegungen zum multilingualen oder mehrsprachigen Bewusstsein, das im DMM (Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit, Herdina & Jessner 2002) als Schlüsselfaktor für mehrsprachige Kompetenz definiert wird, die Basis für die Förderung von Mehrsprachigkeit. Im Folgenden stellen wir einige ausgewählte Aspekte zum Spracherwerb aus DMM-Sicht vor. Dabei fokussieren wir vor allem auf multilinguales oder mehrsprachiges Bewusstsein als Schlüsselfaktor von mehrsprachiger Kompetenz, das vor allem im Fach *Netzwerk Sprache* umfassend gefördert wird.

4 Das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit DMM und Multilinguales Bewusstsein (MLA)

4.1 Annahmen des DMM im Zusammenhang mit MLA

Das DMM (vgl. Herdina/Jessner 2002) wendet die dynamische Systemtheorie auf Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit im Individuum an. Es beschreibt die individuelle sprachliche Entwicklung über die Zeit als komplexen, nicht-linearen Prozess. Je nach den kommunikativen Bedürfnissen des mehrsprachigen Menschen werden die einzelnen Sprachen im Repertoire mehr oder weniger benutzt, sind mehr oder weniger dominant und haben unterschiedliche Funktionen (siehe auch funktionale Mehrsprachigkeit oben). Das kann zu Zuwachs, aber auch zu Sprachabbau von einzelnen Sprachen führen. Die Sprachen im mehrsprachigen Individuum entwickeln sich in Abhängigkeit voneinander über die Zeit und sind

von einer Vielzahl von (psycho)linguistischen, internen (persönlichen) und externen (gesellschaftlichen, sprachenpolitischen etc.) Faktoren beeinflusst.

Sprachsysteme interagieren miteinander und mit anderen Faktoren

Sprachsysteme funktionieren nicht isoliert, sondern sind vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig. Dabei wird jedes Sprachsystem von bereits vorhandenen, aber auch von später dazu kommenden Systemen sowie von außersprachlichen Faktoren beeinflusst.

Neuer Input – eine neue Sprache – erzeugt Variation. Die neue Sprache überlagert für eine gewisse Zeit die davor gelernte(n) Sprache(n), oder die zuerst erworbenen Sprachen ‚mischen‘ sich in die neu zu lernende Sprache ein. Jede neu hinzukommende Sprache verändert auch das Wissen über Sprache(n) insgesamt. Die Erfahrung, dass Artikel in den romanischen Sprachen häufig gleich sind oder dass Zeiten ähnlich gebildet werden, kann zu einer veränderten Wahrnehmung von Sprache/n führen, also zu einem neuen gesamtsprachlichen System, das über Eigenschaften verfügt, welche im einsprachigen System so nicht vorhanden sind.

Mehrsprachige Kompetenz und multilinguales Bewusstsein MLA

Mehrsprachige Kompetenz (*multilingual proficiency*) wird im DMM als Ergebnis aus den jeweiligen Einzelsprachenkompetenzen, der komplexen Interaktion der Sprachen untereinander und den Komponenten des sogenannten M(ehrsprachigkeits)-Faktors oder M-Effekts bezeichnet. Dieser fasst alle Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, die im mehrsprachigen Geist durch die Interaktion der und die Beschäftigung mit Sprachen entstehen. Dazu gehören z.B. das multilinguale Bewusstsein (MLA), Monitoring-Fähigkeiten, Sprachlernfähigkeiten, Strategien zum Sprachenmanagement, sprachenübergreifende Kompensationsstrategien etc.

MLA im psycholinguistischen Sinn bezeichnet zwei Formen von Sprachenbewusstsein, die sich ergänzen: a) Das metalinguistische Bewusstsein (MeLa) bezieht sich auf das Wissen über Sprache an sich, das heißt das Bewusstsein von Form versus Inhalt, die Teile von Sprache, die Funktion von Wörtern etc.; b) Zwischensprachliches Bewusstsein oder *cross-linguistic awareness* (XLA) bezeichnet das Bewusstsein von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen. MLA im soziolinguistischen Sinn inkludiert auch das (kritische) Bewusstsein von Sprache(n) und deren Rollen bzw. Funktionen in der Gesellschaft.

Kognitive und linguistische Vorteile, beispielsweise von zweisprachigen Menschen beim Erwerb einer Drittsprache, aber auch erweiterte kommunikative und pragmatische Kompetenz sowie höhere Kreativität werden mit einem gut

ausgebildeten multilingualen Bewusstsein in Verbindung gebracht (vgl. *multilingual benefit*, z.B. Dahm/De Angelis 2018).

Mehrere Studien aus dem schulischen Kontext dokumentieren, dass die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen, z.B. in einem eigenen Fach wie dem Fach *Netzwerk Sprache*, ein umfangreicher Input sowie das aktive Verwenden aller Sprachen das mehrsprachige Bewusstsein und die Sprachkompetenz in den Einzelsprachen wesentlich stärken (vgl. z.B. Allgäuer-Hackl 2017; Hofer 2015, 2019)

Die Förderung von MLA als Schlüsselkompetenz von mehrsprachiger Kompetenz spielt im DMM-basierten Unterricht eine zentrale Rolle. Dessen Ziel ist nicht nur der Erwerb von Sprachen, sondern auch deren Erhalt sowie das Management mehrerer Sprachen.

MLA kann (resp. muss) trainiert werden, zum Beispiel als

- vernetztes und mehrsprachiges Lernen, bei dem auf Vorwissen zurück gegriffen wird;
- Bewusstmachen von (mehrsprachigen) Lernstrategien;
- Reflexion über Sprache(n);
- Reflexion über Spracherhaltsstrategien;
- Training von ein-, zwei- und mehrsprachigen Kommunikationssituationen oder Modi (Sprachenmanagement);
- Bewusstmachen von Transferstrategien.

Ansätze des DMM zur Förderung des multilingualen Bewusstseins MLA können mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen, wie oben beschrieben, sowie mit dem Faktorenmodell in Verbindung gebracht werden. Sie wurden und werden an der *formatio Privatschule* in mehrfacher Hinsicht aufgegriffen und umgesetzt.

4.2 Training von MLA an der *formatio Privatschule*

MLA und mehrsprachige Kompetenzen werden an der *formatio Privatschule* vor allem im Fach *Netzwerk Sprache*, das in der Sekundarstufe I und II angeboten wird, trainiert. Über Sprachen reflektieren, Sprachen vergleichen, unbekannte Sprachen zum Thema machen, mehrsprachige Lernstrategien erarbeiten oder mehrsprachig kommunizieren, das sind einige der Aktivitäten des Fachs. Dafür wurde ein eigenes Curriculum ausgearbeitet, das die Schwerpunkte des Fachs definiert, mit jenen des jeweiligen Jahrgangs verbindet und mehrsprachige Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauend fördert. Parallel zur Entwicklung des Fachs bzw. auch ausgehend von diesem Fach entstand eine stärkere Beschäftigung mit und Sensibilisierung für Sprache(n) in vielen anderen Fächern.

Laut Aussagen von Lehrenden wird MLA auch in den Einzelsprachen und in manchen Sachfächern trainiert, z.B. durch den Vergleich von Grammatik oder Wortschatz. Lehrende verwenden metasprachliche und sprachenübergreifende Methoden z.B. im Grammatikunterricht zum vergleichenden Erklären, im Fachunterricht zur Vorentlastung der fachlichen Vokabeln, um Wörter zu analysieren oder in der Form eines Glossars (z.B. Mathematikglossar auf Deutsch und Englisch).

Auf die Frage, ob und wie mehrere Sprachen im Unterricht eingesetzt werden, nannten Lehrende zum Beispiel den mündlichen, fließenden Wechsel zwischen Englisch und Deutsch als Unterrichtssprachen, den Einsatz von englischsprachigem Material im deutschsprachigen Sachfachunterricht, das vergleichende Lesen oder Aufgabenstellungen in einer anderen als der jeweiligen Zielsprache zu einem gerade bearbeiteten Thema. Sprachreflexion in Verbindung mit Sprachenmanagement wird z.B. im gemeinsamen Sprachenunterricht von Spanisch und Latein oder Französisch und Latein (siehe Beitrag in diesem Band) umgesetzt.

Das mehrsprachige Denken – die Sichtbarmachung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, die Stärkung des mehrsprachigen Bewusstseins MLA und die Förderung von mehrsprachigen/plurilingualen Kompetenzen – spielt im Unterricht an der *formatio Privatschule*, speziell jedoch in *Netzwerk Sprache*, inzwischen eine wesentliche Rolle. Eine der Herausforderungen der kommenden Jahre wird es sein, einzelsprachliche und mehrsprachige Kompetenzen noch besser miteinander zu verbinden und auch den Wert des mehrsprachigen Arbeitens als Unterstützung für die Einzelsprachen sichtbar zu machen. Dies führt uns zurück zur mehrsprachigen Kompetenz als ganzheitlicher Fähigkeit, um die es als Ziel des Unterrichts bzw. auch des GSC letztendlich geht. Diese und weitere Aspekte werden im nächsten Kapitel, das sich der Begleitforschung von *Netzwerk Sprache* widmet, thematisiert.

5 Das Fach *Netzwerk Sprache* und Begleitforschung

Bei der Einführung eines Gesamtsprachencurriculums wurden im Lauf des Schulentwicklungsprojekts *f·p·d* etliche Entscheidungen getroffen, bei denen die vorliegenden Modelle und Konzepte an die vorhandenen Bedingungen und Strukturen angepasst wurden. Eine der ersten Entscheidungen dabei war, in das Schulentwicklungsprojekt *f·p·d* eine Forschungsstudie zu mehrsprachiger Kompetenz zu integrieren. Eine weitere sehr frühe Entscheidung – dann innerhalb des Projekts – war diese, ein eigenes Fach für Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen zu begründen, um darüber zentrale Aspekte des vornehmlich auf

die Gestaltung des Lehr-Lernbereichs bezogenen Gesamtsprachencurriculums erfolgreich an einer kompetenz- und leistungsorientierten Schule wie der *formatio Privatschule* einzuführen. Diese Entscheidung, ein vollkommen neues sprachenübergreifendes Mehrsprachigkeitsfach zu entwickeln, beruht auf der Annahme, dass die Implementierung des Gesamtsprachencurriculums vor allem dadurch nachhaltig gesichert werden kann, indem man dessen zentrale Orientierung auf Mehrsprachenlernen und mehrsprachige Kompetenz mit einer Abschlussprüfung innerhalb der Matura verbindet. Diese strukturelle Veränderung sorgt dafür, dass dem Fach im Gesamtcurriculum nicht nur die Funktion eines Querschnittfachs zukommt, sondern dass es mit seiner Ausrichtung auf plurilinguale Kompetenz für die Schülerinnen und Schüler ein lohnendes Lernziel bietet.

In der Begleitforschung, die dann als Evaluationsstudie durchgeführt wurde, stand dieses neue Fach *Netzwerk Sprache* im Fokus. Es handelte sich um eine die Implementierungsphase zumindest teilweise begleitende Studie, bei der die Umsetzung von Konzepten zu mehrsprachigen Kompetenzen untersucht wurde. In einem Theorieteil wurden zunächst unterschiedliche Aspekte zu Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie plurilingualer Kompetenz zusammengetragen. Anschließend wurden davon ausgehend die zu dem Zeitpunkt vorliegenden Dokumente (wie Curriculumbeschreibung, Lehrlernmaterialien) analysiert und darauf aufbauend die Erfahrungen und Meinungen aller am Oberstufengymnasium tätigen Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler über Befragungen (Fragebogen und Einzelinterviews) erfasst und ausgewertet. Die Ergebnisse der Evaluation wurden anschließend für die Weiterentwicklung des Fachs *Netzwerk Sprache* und die Neuentwicklung des Maturafachs Mehrsprachigkeit aufgearbeitet. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

6 Ergebnisse der Evaluationsstudie

Die befragten Lehrpersonen am Oberstufengymnasium zeigten eine sehr positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit, und zwar unabhängig von ihrem Unterrichtsfach. Positiv erschien nicht nur, dass Mehrsprachigkeit etwa durch Plakate und Beschriftungen im Schulalltag überall sichtbar ist, sondern auch, dass mehrere Sprachen – auch Herkunftssprachen und Dialekte – sowohl in Fremdsprachen- als auch in Sachfächern zugelassen und bewusst eingesetzt werden. Diese positive Einstellung entwickelte sich vor allem durch die Fortbildungen innerhalb des Schulentwicklungsprojekts. Bei den Lehrpersonen existiert eine Bewusstheit dafür, welchen Mehrwert andere Sprachen etwa bei Erklärungen von fachlichen Zusammenhängen haben oder welche Vorteile der bilinguale Sachfachunterricht bietet.

Das neue Fach *Netzwerk Sprache* sahen alle befragten Lehrpersonen – also auch diejenigen, die nicht mit dem Fach direkt zu tun haben – positiv, die meisten sehr positiv. Hervorgehoben wurden beispielsweise die Beschäftigung mit Sprachen an sich, der Sprachenvergleich und die Freude sowie Neugier der Schülerinnen und Schüler an der Vielfalt der behandelten Sprachen. Gefragt nach den positiven und negativen Veränderungen im Zusammenhang mit der Einführung des Fachs *Netzwerk Sprache* für die anderen bzw. eigenen Fächer wurden fast durchweg positive Effekte beschrieben. Als negative Veränderung wurde die Reduktion der Unterrichtsstunden beim Einzelsprachenunterricht genannt, worunter die Vorbereitung auf die Matura leide. Die positiven Veränderungen können in drei Bereiche gebündelt zusammengefasst werden:

- Das Fach *Netzwerk Sprache* bietet eine positive Vorbereitung auf die vorwissenschaftliche Arbeit (VWA).
- Die Schülerinnen und Schüler sind offener für Zusatzwissen, können Lernstrategien auf andere Bereiche übertragen und durchschauen Strukturen von Sprachen besser.
- Die Lehrpersonen selbst sind offener, in ihren Fächern (andere) Sprachen und Sprachenwechsel zu verwenden.

Und allgemein ist der Grundtenor der Beschreibungen: Mehrsprachigkeit ist in allen Fächern für sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen alltäglich geworden.

Auch die Schülerinnen und Schüler zeigten eine sehr positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit. Und bezüglich Einstellungen zum Sprachenlernen wurde Englisch als die bevorzugte Sprache angegeben, wobei aber auch Aussagen wie „Ich spreche gerne Fremdsprachen“ und „Ich lerne gern Sprachen“ das Interesse und die Offenheit für weitere Sprachen zeigten.

Die Meinung der Schülerinnen und Schüler zum Fach *Netzwerk Sprache* war jedoch unterschiedlich. Insgesamt wurden mehr „eher positive“ als „eher negative“ Aspekte genannt, jedoch machten etwa zwei Drittel der Befragten zusätzlich Angaben zu „eher negativen“ Aspekten. Positiv hervorgehoben wurden die Lerninhalte im Kontext von Mehrsprachigkeit wie etwa neue Sprachen kennenlernen, Sprachen vernetzen, Lernstrategien, das Team Teaching oder Zeit für die VWA. „Eher negativ“ benannt wurde, dass das Fach weniger wichtig sei als Fächer, die auf die Matura vorbereiten, sowie die – zumindest aus der Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler – teilweise verwirrenden Inhalte. Beispielsweise wurden Lerneinheiten zum Sprachenvernetzen, wie etwa EuroCom-Aufgaben, von einigen als sehr gut, von anderen jedoch als zu tiefgehend bewertet.

Mehrfach wurde hervorgehoben, dass die Themen gerade für die Zukunft relevant sein sollten, und hier wurde insbesondere auch das freie Sprechen in mehreren

Sprachen herausgestellt. Ein Grund für die im Vergleich zu den Lehrpersonen tendenziell negativere Bewertung der Schülerinnen und Schüler ist der mehrfach geäußerte Druck, genug Zeit für die Maturavorbereitung zu haben. Eine nachvollziehbare Einschätzung, denn zum Zeitpunkt der Befragungen haben die meisten Schülerinnen und Schüler nur eines der vier Module von *Netzwerk Sprache* besucht. Das Fach war damals noch nicht vollständig implementiert, eher noch im Pilotierungsstadium und zudem bestand auch nicht die Option, das Fach Mehrsprachigkeit als Prüfungsfach der mündlichen Matura zu wählen. Zu empfehlen wäre eine weitere Evaluation, die dann zusätzlich sowohl die Lernerfahrungen aus der Sekundarschule als auch die Prüfungserfahrungen aus der Matura einbeziehen kann.

Zusammenfassend kann die Evaluationsstudie bereits jetzt zeigen, dass die Einführung des neuen Fachs *Netzwerk Sprache* und damit die Umsetzung von Konzepten zu mehrsprachigen Kompetenzen im Kontext des Schulentwicklungsprojekts *f·p·d* gelungen ist. Das neue Fach sowie die fortlaufende sprachen- und fächerübergreifende Vernetzung fungieren als zentrale Stellglieder für das Gesamtsprachencurriculum. Bei der Einführung entscheidend waren in dem Schulentwicklungsprojekt die koordinierten Fort- und Weiterbildungen der Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Einstellung zum mehrsprachigen Handeln.

7 Ausblick

Das Projekt nun in eine Dauereinrichtung zu überführen, diese zu pflegen und weiterzuentwickeln, wird Aufgabe der nächsten Generationen von Lehrkräften und Entscheidungsbefugten sein. Dazu gehört auch, das Maturafach Mehrsprachigkeit zu implementieren und ihm so die notwendige Legitimität zu verleihen, die Schülerinnen und Schüler dazu veranlasst, mit der Ernsthaftigkeit an das Fach zu gehen wie an andere Maturafächer auch. Abschließend muss für den täglichen Mehrsprachenunterricht konstatiert werden, dass es keine universell gültigen Kriterien für guten Mehrsprachenunterricht gibt, aber ziemlich sicher gehören dazu:

- die Individualität des Lernens und der Lernenden zu berücksichtigen,
- die Individualität des Lehrens zu berücksichtigen,
- qualitativ und quantitativ reichhaltigen mehr- und vielsprachigen Input (an)zubieten und zuzulassen bzw. dazu einzuladen,
- die sprachengesellschaftliche Umgebung und Lerntraditionen zu berücksichtigen sowie
- Hilfen zum Lernenlernen – in Relation zu den o.g. Aspekten – (an)zubieten.

Vermutlich hilft bei der Zielerreichung, die Fächergrenzen aufzuheben und im Unterricht konsequent fächerübergreifend zu arbeiten, und zwar weit über traditionellen bzw. mittlerweile konventionellen CLIL-Unterricht hinausgehend, sowie eine Neuerfindung der Schule. Ganz sicher notwendig sind Gelassenheit und Geduld auf allen Seiten, wir befinden uns mitten in einem Entwicklungsprozess, den wir erst eine Weile fortführen sollten.

Literatur

Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2017): *The Development of Metalinguistic Awareness in Multilingual Learners. How Effective is Multilingual Training in the Classroom?* Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Behr, Ursula (2007): *Sprachübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Bonnet, Andreas (2019): Bilingualer Sachfachunterricht in der Perspektive von vorhandener und weiterzubauender Mehrsprachigkeit. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): 509–513.

Bradlaw, Constanze; Hufeisen, Britta & Nölle-Becker, Stefanie (2022a): Das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit im Kontext der Internationalisierung deutscher Hochschulen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 51: 2, 38–52.
<https://doi.org/10.24053/FLuL-2022-0018>.

Bradlaw, Constanze; Hufeisen, Britta & Nölle-Becker, Stefanie (2022b): Prozesse der Professionalisierung durch die Umsetzung des Sprachenkonzepts an der Europäischen Technischen Universität Darmstadt. Wie das Modell der funktionalen Mehrsprachigkeit umgesetzt werden kann. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 2, 307–330.
<https://doi.org/10.48694/ZIF.3521>.

Braunagel, Katharina (2022): Zum Bildungshintergrund von Geflüchteten aus Eritrea und Somalia. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta & Rosenberg, Peter (Hrsg.): *Spracharbeit mit Geflüchteten*. Berlin: Peter Lang, 99–134.

Brizić, Katharina (2016): Migration, familiäre Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg: Ein linguistisches Forschungsprojekt zu sozialer Ungleichheit. In: Hufeisen, Britta & Baur, Rupprecht S. (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. [2. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 249–264.

Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

- Council of Europe (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dahm, Rebecca & De Angelis, Gessica (2018): The role of mother tongue literacy in language learning and mathematical learning: is there a multilingual benefit for both? *International Journal of Multilingualism* 15: 2, 194–213. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1359275>.
- Drumm, Sandra (2016): *Sprachbildung im Biologieunterricht*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019): *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2013): Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. [2. Aufl.]. Seelze: Kallmeyer, 302–307.
- Henning, Ute (2020): *Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule. Einstellungen von Schüler:innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit*, TU Darmstadt. <https://10.25534/tuprints-00011907>.
- Henning, Ute & Schlabach, Joachim (2018): Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Merkelbach, Chris & Sablotny, Manfred (Hrsg.): *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 99–130.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hofer, Barbara (2015): *On the dynamics of early multilingualism. A psycholinguistic study*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hofer, Barbara (2019): Mehrsprachige Kompetenzen in der Grundschule. In: Herdina, Philip; Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Malzer Papp, Emese (Hrsg.): *Mehrsprachensensibel? Monolinguale Sprachenpolitik trifft auf mehrsprachige Praxis. Multilingual sensibility? Monolingual policies meet multilingual practice*. Innsbruck: innsbruck university press, 24–39.
- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 10–15.
- Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum, integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 9–18.
- Hufeisen, Britta (2010): Gesamtsprachenkonzept. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 102.

- Hufeisen, Britta (2018a): Gesamtsprachencurricula und andere Ansätze und Konzepte sprachen-, fächer- und jahrgangsübergreifender Art. In: Melopfeifer & Reimann (Hrsg.): 227–245.
- Hufeisen, Britta (2018b): Models of multilingual competence. In: Bonnet, Andreas & Siemund, Peter (Hrsg.): *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, 173–189.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 75–80.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Deutsch und Englisch, Dansk, Fries, Íslenska, Nederlands, Norsk (Bokmål/Nynorsk), Svenska*. [2. Aufl.]. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat.
- Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2018): Themenheft: Gesamtsprachencurriculum und andere sprachen- und fächerübergreifende Ansätze. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29: 2.
- Hufeisen, Britta & Topalovic, Elvira (2018): Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Gessner, Elisabeth; Giambalvo Rode, Jenny & Kuhley, Horst (Hrsg.): *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 15–29.
- Jessner, Ulrike (2001): Drittspracherwerb: Implikationen für einen Sprach-en-Unterricht der Zukunft. In: Saxer, Robert & Kuri, Sonja (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*. Innsbruck: Studien-Verlag, 54–64.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kärchner-Ober, Renate (2009): *The German language is completely different from the English language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert Dídac (2000): *EuroComRom - die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*. [2. Aufl.]. Aachen.
- Kordt, Birgit (2015a): Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts – Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 85–106.

- Kordt, Birgit (2015b): Sprachdetektivische Textarbeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Englisch*: 4, 4–8.
- Kordt, Birgit (2018): Herausforderungen und Chancen eines affordanztheoretischen Ansatzes in der Fremdsprachenforschung mit Beispielen aus einer Studie zur Umsetzung von EuroComGerm in der Schule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29: 2, 147–168.
- Le Pape Racine, Christine (2007): Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25, 156–167. <https://doi.org/10.25656/01:13641>.
- Lüdi, Georges (2018): Das Gesamtsprachenkonzept von 1998 – 20 Jahre danach. *Babylonia*: 3, 14–20. <http://babylonia.ch/de/archiv/2018/nummer-3/lu-di/>.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 826–832.
- Marx, Nicole & Möller, Robert (2019): Die Sieben Siebe für EuroComGerm. In: Fäcke & Meißner (Hrsg.): 340–344.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisited*: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34: 1, 125–145.
- Melo-Pfeifer, Sílvia & Reimann, Daniel (Hrsg.) (2018): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2018): Rezeptive Interkomprehension. Entwicklung und Perspektiven. In: Melo-Pfeifer, Sílvia & Reimann, Daniel (Hrsg.): 187–203.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Riemer, Claudia (2001): Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Finkbeiner, Claudia & Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer, 376–398.
- Schlabach, Joachim (2017): Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 66–79. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3121/>.

- Schlabach, Joachim (2020): MONI1 Plurilinguale Geschäftskommunikation. In: Kursiša, Anta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *Pluri°Deutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch. Handreichungen für die Entwicklung von Seminaren in der Germanistik und von studienbegleitenden Kursen*. Helsinki: Helsinki University Library, 101–136. <https://doi.org/10.31885/9789515150097.5>.
- Tafel, Karin (2009): *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Vetter, Eva (2009): Mehrsprachigkeit: neue Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrer(innen). In: Polletti, Axel (Hrsg.): *Sprachen als akademische Schlüsselkompetenz? Dokumentation der 25. Arbeitstagung 2008*. Bochum: AKS-Verlag, 147–153.
- Wokusch, Susanne (2011): Objectif : « compétences de communication fonctionnelles ». Quelle place pour l'enseignement disciplinaire des langues étrangères dans le cadre d'une didactique intégrative des langues ? In: Todisco, Vincenzo & Trezzini, Marco (Hrsg.): *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*. Zurich, Suisse: Verlag Pestalozzianum, 33–46. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/131>.

Schulentwicklung als Fundament und Sprungbrett

Eva Meirer

Das Schulentwicklungsprojekt formatio · plurilingual · digital entwickelte ein Modell zeitgemässer Bildung im Hinblick auf eine von VUKA geprägte Welt. Das Akronym VUKA steht für Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambivalenz und beschreibt damit wesentliche Aspekte der Welt im 21. Jahrhundert (Guwak/Stroiz 2012: 11).

Dieser Beitrag gibt ausgehend von inhaltlichen Überlegungen einen Überblick über die Schulentwicklung an der formatio Privatschule von 2017 bis 2022. Basierend auf bereits an der Schule verankerten Elementen und etablierten Unterrichtspraktiken wurde die Schule als Organisation konsequent über fünf Jahre weiterentwickelt. Neben einem Überblick der Inhalte im gesamten Prozessverlauf sollen in dem Beitrag insbesondere die Perspektive der Schulleitung und damit auch Aspekte der Organisationsentwicklung sowie des Change Managements dargestellt werden.

Fundament und Sprungbrett

Ein wesentlicher Faktor für gelungene Schulentwicklung liegt darin, dass Schulleitende die Stärken des jeweiligen Standortes erkennen und diese erfolgreich sowohl als Fundament als auch als Sprungbrett zu nutzen wissen. Zentrale Führungsaufgabe im Transformationsprozess ist, diese Potenziale differenziert wahrzunehmen, eine gemeinsame Vision mit der gesamten Schulcommunity zu entwickeln und abgestimmte Massnahmen über alle Ebenen der Schule - Organisation, Personal und Unterricht - zu setzen und erfolgreich zu verankern (vgl. Rolff 2013).

Meirer, Eva (2024): Schulentwicklung als Fundament und Sprungbrett. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 39–47. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028634>.

Vor diesem Hintergrund war die Einführung des Gesamtsprachencurriculums PlurCur® (Hufeisen 2005; Allgäuer-Hackl et al. 2015; vgl. Beitrag 03 in dieser Publikation) als Weiterentwicklung des bereits an der Schule implementierten Profils „Lingua“ zentral in der Schulentwicklung der formatio Privatschule.

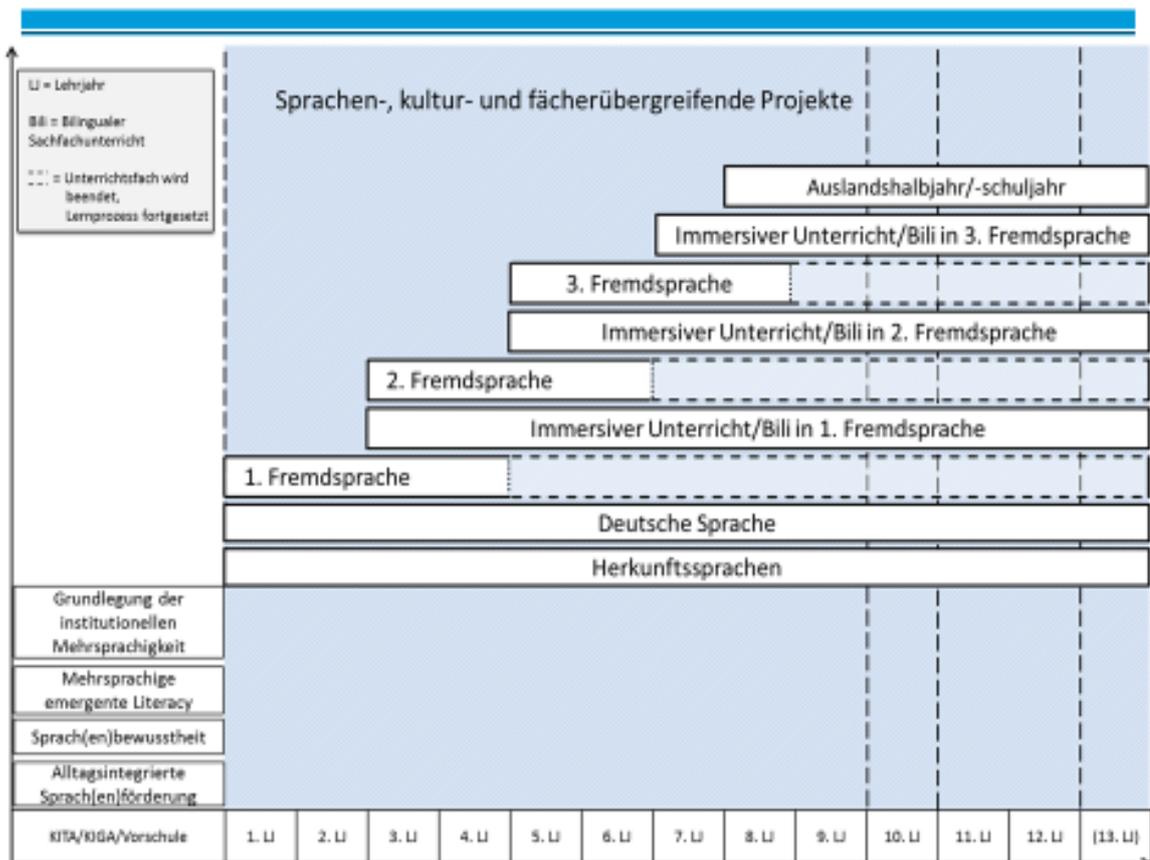


Abbildung 1: Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen/Topalovic 2018: 23)

Folgende inhaltliche Elemente des Prototyps waren bereits zu Projektstart an der formatio Privatschule vorhanden und dienten damit als Anknüpfungspunkte für die Implementierung des Gesamtsprachencurriculums:

Element aus dem Prototyp Gesamtsprachencurriculum	Bestehendes Element an der formatio Privatschule
Erste Fremdsprache (obligatorisch): Vorbereitung der individuellen Mehrsprachigkeit	Englisch als erste Fremdsprache ab der Primarstufe
Zweite Fremdsprache (obligatorisch)	Französisch ab der 6. Schulstufe (obligatorisch)
Dritte Fremdsprache (fakultativ)	Spanisch ab der 9. Schulstufe (obligatorisch)
Vierte Fremdsprache (fakultativ)	Latein ab der 9. Schulstufe (obligatorisch)
Immersioner Unterricht/Bili in der 1. Fremdsprache	Immersioner bzw. bilingualer Unterricht auf Englisch/Deutsch in ausgewählten Unterrichtsfächern auf der Sekundarstufe I und II
Sprachen- und fächerübergreifende Projekte	fächerübergreifender Projektnachmittag (Sekundarstufe I) Wahlpflichtfächer (Sekundarstufe II) Interdisziplinäre Thementage (alle Stufen)

Die konsequente Umsetzung des plurilingualen Prinzips nach dem Gesamtsprachencurriculum PlurCur® umfasst neben sprachensensiblem und bilingualem Unterricht auch die Förderung von sprachenübergreifendem Lernen und damit auch vernetztem Denken. Insbesondere durch die Förderung metasprachlicher Fähigkeiten werden auch metakognitive Kompetenzen entwickelt, die für den Umgang mit der VUKA-Welt von außerordentlicher Wichtigkeit sind.

Mehrsprachigkeit und Metakognition

Die *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) argumentiert, dass Metakognition im Hinblick auf die benötigten Kernkompetenzen für die Welt im Jahr 2030 essentiell sein wird² (vgl. OECD 2019: 5). Unter Metakognition kann grundsätzlich die Fähigkeit über das Denken-(nach)zudenken verstanden werden, weshalb metakognitive Fertigkeiten gerade im Kontext von Bildung wesentlich sind, da sie einen Einfluss auf Lernprozesse haben (vgl. OECD 2019: 7).

Im Kontext von Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit kann Metakognition als „Bewusstsein von und Reflexion über das eigene Wissen, (Bewusstsein) der Erfahrungen und des Lernens selbst“ verstanden werden (Haukås 2018: 13). Es ist mittlerweile wissenschaftlich fundiert erforscht, dass Metakognition einerseits beim Sprachenlernen selbst eine wesentliche Rolle spielt, sie andererseits durch

² Die Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche stammen von der Autorin des Beitrags.

Sprachenlernen auch gefördert werden kann. Das Faktorenmodell von Hufeisen für das Lernen zweiter und weiterer Fremdsprachen nennt in der Kategorie kognitive Faktoren sowohl „metalinguistisches Bewusstsein“ sowie „Lernstrategien“ als auch „Bewusstsein über das Lernen“ (vgl. Hufeisen 2018). Das dynamische Modell von Mehrsprachigkeit (DMM) (Herdina/Jessner 2002) beschreibt Mehrsprachigkeit als „ein System in konstanter Veränderung, in der mehrsprachige Lernende Fähigkeiten entwickeln, über die monolinguale Lernende in der Regel nicht verfügen“ (Jessner 2018: 35). Dieser Unterschied zwischen einem monolingualen und einem multilingualen System wird im DMM als „M(ultilingualism)-Faktor“ bezeichnet, als dessen Komponenten neben mehrsprachigem Bewusstsein auch metakognitive Fähigkeiten genannt werden (Jessner 2018: 35).

Damit leistet die Implementierung des Gesamtsprachencurriculums PlurCur® auch durch die Förderung von Metakognition, im Besonderen von metasprachlichem Bewusstsein als Teil von Metakognition einen wesentlichen Beitrag dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich in einer volatilen, unsicheren, komplexen und mehrdeutigen Welt zurechtfinden lernen. Insbesondere ist in diesem Zusammenhang das vernetzte Unterrichtsfach „Netzwerk Sprache“ zu nennen, dessen Evolution in einem separaten Beitrag des vorliegenden Praxisbandes aufgearbeitet wird.

Vor dem Hintergrund der sich ständig verändernden Arbeitswelt, die insbesondere von Globalisierung und Fortschritten in der künstlichen Intelligenz geprägt ist, kommt Metakognition im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen eine besondere Bedeutung zu (OECD 2019: 7). Im Hinblick auf eine von VUKA geprägte Welt ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler ihr Wissen in ihnen unbekanntem Domänen und unter dynamischen, sich verändernden Umständen einsetzen müssen (OECD 2018: 5). Gerade in diesem Kontext bedeutet Metakognition auch, Fähigkeiten zu entwickeln, die es nicht nur ermöglichen, ein Bewusstsein über eigene Lern- und Denkprozesse zu erlangen, sondern diese Kenntnisse auch in volatilen, komplexen und dynamischen Situationen zugänglich und nutzbar zu machen (OECD 2019: 7; Bialik/Fadel 2018). Neben kognitiven und metakognitiven Fertigkeiten werden auch soziale und emotionale Kompetenzen sowie praktische und physische Fähigkeiten als zentrale Skills für 2030 von der OECD genannt (OECD 2018: 5). Das ganzheitliche Schulentwicklungsprojekt **formatio · plurilingual · digital** berücksichtigt grundsätzlich alle der vorgängig genannten Kompetenzen und Fähigkeiten. Insbesondere werden aber auch metakognitive, vor allem metalinguistische, Fertigkeiten durch die konsequente Umsetzung des Gesamtsprachencurriculums PlurCur® gefördert.

Wertschätzende Führung

Das Gründungsaxiom der formatio Privatschule lautet „Stärken stärken“. Dieser pädagogische Leitgedanke ist als gelebte und lebendige Haltung fester Bestandteil der Schulkultur. Damit liegt ein weiterer Schwerpunkt der Schulentwicklung auf Persönlichkeitsbildung, welche mit Werkzeugen und Konzepten aus der Positiven Psychologie (vgl. Seligman 2000) das Erkunden persönlicher Stärken, Talente und Potenziale in den Mittelpunkt stellt. Während auf der Ebene des Unterrichts bereits Elemente der Positiven Psychologie im Wahlfach „Glück“ (Sekundarstufe II) repräsentiert waren, ermöglichte und verankerte die Einführung des Unterrichtsfachs „Persönliche Herausforderung“ (Sekundarstufe II) sowie des Unterrichtsfachs „Genius Time“ (Primarstufe, Sekundarstufe I) die koordinierte, konsequente und strukturelle Nutzung von unterschiedlichen Werkzeugen aus der Positiven Psychologie.

In das Zentrum pädagogischen Handelns rücken damit auch individuelles Mentoring und die potenzialorientierte Begleitung der Lernenden, was die Rolle der Lehrperson nachhaltig verändert: Sowohl während der „Genius Time“ als auch in der „Persönlichen Herausforderung“ wählen die Lernenden ihre Projekte und Ziele selbst. Die Lehrpersonen begleiten den Prozess, geben Anregungen und wenden dabei insbesondere Werkzeuge aus der Positiven Psychologie, wie beispielsweise die Analyse von individuellen Potenzialen mithilfe von Charakterstärken, an.

Gerade anhand des Kernbereichs Persönlichkeit lassen sich einige wesentliche Leadership-Instrumente darstellen: Die Einführung der Unterrichtsfächer „Persönliche Herausforderung“ und „Genius Time“ ermöglichte eine Verankerung auf Organisationsebene, während die Auseinandersetzung der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler mit den Werkzeugen der Positiven Psychologie stark in den Bereich der Unterrichts- und Personalentwicklung wirkten und letztendlich zu einer Erweiterung der Rolle und des Berufsbildes der Lehrperson führten.

Ebenso wird mithilfe dieses Beispiels die Wirkmächtigkeit von Role-Modeling deutlich: Die Schulleiterin selbst verstand sich als Leading Learner und setzte sich intensiv mit (Führungs-)Werkzeugen der Positiven Psychologie auseinander. Auch im Hinblick auf das Gründungsaxiom „Stärken stärken“, das sich insbesondere auch in der Haltung zeigt, hatte die Schulleiterin den Anspruch zu einem authentischen Modell wertschätzender Führung zu werden, das auf die individuellen Stärken ihres Teams eingeht und dafür Sorge trägt, dass diese Potenziale im Rahmen des Schulkonzepts gefördert und in geeignete Strukturen aufgebaut werden. Auch hierbei erwies sich die Positive Psychologie als hilfreiches Instrument, und in der Mitarbeitendenführung (bspw. Mitarbeitendengespräch, Kollegiale Hospitationen) wurden Konzepte aus der Positiven Führungsarbeit eingesetzt (vgl. Hunziker 2018). Der Aufbau des Kernbereichs

Persönlichkeit mithilfe der Positiven Psychologie selbst ist ein Beispiel für Positive Führungsarbeit: Ein Kollege ist als Experte für Positive Psychologie in diesem Bereich besonders stark und baute diesen Bereich inhaltlich massgeblich auf, koordinierte ihn als Teacher Leader und leitete das dementsprechende agile Team.

Lernen und Unterricht

Das Schulentwicklungsprojekt experimentierte, insbesondere durch die Nutzung digitaler Medien, mit nachhaltiger Veränderung der Unterrichtsorganisation. Selbstorganisiertes und projektbasiertes Lernen sowie vernetzter und fächerübergreifender Unterricht wurden konsequent umgesetzt. Im Campus, der selbstorganisiertes Lernen in das Zentrum stellt, findet kein Unterricht nach Stundenplan statt: Die Lernenden entscheiden selbst, wann und wo sie was mit wem lernen. Damit werden auch Lernorte ausserhalb der Schule erkundet.

Insgesamt lotete das Schulentwicklungsprojekt die Grenzen von Unterricht aus und stellte das Lernen in den Vordergrund. Damit rückte der Unterricht in Form von Lektionentaktung und Lehrpersoneninput immer mehr in den Hintergrund. Während zu Beginn der Schulentwicklung noch Bezeichnungen wie Projektunterricht oder alters- und fächerübergreifendes Lernen passend gewesen waren, konnten diese schon bald nicht mehr adäquat beschreiben, was das Team gemeinsam entwickelte: So entstanden beispielsweise vernetzte Fächer oder gar vernetzte Module.

Kernbereiche mit Wechselwirkung

Im Laufe des Prozesses entwickelten sich vier Kernbereiche, die als strukturgebende Elemente einerseits über alle schulischen Stufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) als auch über alle Ebenen der Schule (Organisation, Personal und Unterricht) eingeführt werden konnten: Plurilingualität, Persönlichkeit, Digitalität und Vernetzung. Dabei ist wesentlich, dass diese Kernbereiche nicht als voneinander getrennte, in sich geschlossene Bereiche, sondern vielmehr als miteinander verwoben angesehen werden müssen.

Besonders deutlich wird dies mit der Implementierung des Gesamtsprachencurriculums PlurCur® als zentrales Element im Kernbereich Plurilingualität. Es werden einerseits gezielt bereits vorhandene Strukturen aus allen anderen Kernbereichen der Schule als Fundament genutzt, während auf deren tragfähiger Basis zügig neue, zunächst inhaltliche Elemente etabliert werden, die Lernende auf eine volatile, unsichere, komplexe und ambivalente Welt vorbereiten. Zugleich wirken grundlegende Elemente des Gesamtsprachencurriculums in andere

Kernbereiche hinein und bereichern diese: Im Fachunterricht wird mit mehrsprachigen Texten gearbeitet, oder sprachensible Methodik wird im Mathematikunterricht eingesetzt. Dieser Praxisband zeigt durch die Praxisbeiträge die Verwobenheit der Kernbereiche mit Fokus auf den Kernbereich Plurilingualität eindrucksvoll auf.

Schule als lernende Organisation

Die Schulentwicklung von 2017 bis 2022 umfasste alle Ebenen der Schule: Als zentrales Element in der Organisationsentwicklung wurden agile Teamstrukturen eingeführt, welche dynamisches, flexibles sowie kompetenzbasiertes und kollaboratives Arbeiten ermöglichen. In engem Zusammenhang damit standen die zahlreichen Massnahmen in der Personalentwicklung, die von koordinierten Weiterbildungsmassnahmen über potenzialorientierte Mitarbeitendengespräche bis hin zu individuellen Entwicklungs- und Laufbahnmöglichkeiten reichen. Auf Basis dieser Strukturen konnten und können Veränderungen für den Unterricht entwickelt, umgesetzt, evaluiert und laufend adaptiert werden.

Folgende Metapher aus der Mehrsprachigkeitsforschung beschreibt auch den iterativen Prozess der Schulentwicklung, den die formatio Privatschule durchlaufen hat: „A second language is not just adding rooms to your house by building an extension at the back: it is rebuilding all the internal walls.“ (Cook 2005). Zentral für das Gelingen eines Schulentwicklungsprozesses, und damit wesentliche Führungsaufgabe in der Transformation, ist dementsprechend auch die enge Abstimmung zwischen Altem und Neuem sowie die schrittweise Einführung von Strukturen, die Massnahmen als neue Elemente in der Organisation verankern. Auf Basis dieser strukturgebenden Fundamente werden aus Schulen lernende Institutionen, deren Teams gemeinsam Visionen, Ideen und Potenziale als Sprungbrett zu nutzen wissen.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Cook, Vivian (2005): Multi-competence: black hole or wormhole? Keynote talk at SLRF, Columbia University. [Publiziert als Cook, Vivian (2007): Multicompetence: black hole or wormhole for SLA research? In: Han, ZhaoHong. (Hrsg.): *Understanding Second Language Process*. Clevedon: Multilingual Matters, 16–26.]

- Guwak, Barbara & Stolz, Matthias (2012): *Die vierte Kränkung. Wie wir uns in einer chaotischen Welt zurechtfinden*. Berlin: Goldegg Verlag.
- Haukås, Åsta (2018): Metacognition in Language Learning and Teaching. An Overview. In: Haukås, Åsta; Bjørke, Camilla & Dypedahl, Magne (2018): *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York: Routledge, 11-30.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum, integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 9–18.
- Hufeisen, Britta (2018): Models of Multilingual Competence. In: Bonnet, Andreas & Siemund, Peter (Hrsg.): *Foreign Languages in Multilingual Classrooms*. Amsterdam: Benjamins.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2007): How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: Thijs, Jan D. ten & Zeevaert, Ludger (Hrsg.): *Receptive, multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins, 307–321.
- Hufeisen, Britta & Topalovic, Elvira (2018): Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Gessner, Elisabeth; Giambalvo Rode, Jenny & Kuhley, Horst (Hrsg.): *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 15–29.
- Hufeisen, Britta. (1998): L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg, 169–183.
- Hunziker, Alexander (2018): *Positiv führen. Leadership - mit Wertschätzung zum Erfolg*. Zürich: Verlag SKV.
- Jessner, Ulrike (2008): Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. *Language Teaching* 41: 1, 15–56.
- Jessner, Ulrike (2018): Metacognition in Multilingual Learning. A DMM Perspective. In: Haukås, Åsta; Bjørke, Camilla & Dypedahl, Magne (Hrsg.): *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York: Routledge, 31–47.
- Rolf, Hans-Günther (2013): *Schulentwicklung kompakt. Modelle Instrumente Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Seligman, Martin (2000): Positive psychology. In: Gillham, J. E. (Hrsg.): *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman*. Philadelphia, London: Templeton Foundation Press. 415–429.

Internetquellen:

Bialik, Maya & Fadel, Charles (2018): *Knowledge for the Age of Artificial Intelligence: What Should Students Learn?* [https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR Knowledge FINAL January 2018.pdf](https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR_Knowledge_FINAL_January_2018.pdf) (zuletzt eingesehen am 30.05.2023)

OECD (2018): The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (zuletzt eingesehen am 03.03.2024)

OECD (2019): Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf (zuletzt eingesehen am 03.03.2024)

Ein Curriculum aus der Praxis für die Praxis: Prozessorientierte Curriculumsarbeit im vernetzten Unterrichtsfach „Netzwerk Sprache“

Larissa Haas, Eva Meirer

Einleitung

Die Einführung des vernetzten Unterrichtsfachs „Netzwerk Sprache“ bildet ein Kernstück des Schulentwicklungsprojekts. Bei der Ausarbeitung der Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen wurde das Mehrsprachigkeitsteam stets von der Metapher des Webteppichs, dessen Fäden sowohl vertikal als auch horizontal vernetzt sind, begleitet.

Nach einer Pilotierung des Unterrichtsfachs im Umfang eines Semesters wurde als Teil des iterativen Prozesses Feedback zu den Bereichen Organisation, Unterricht, Inhalte, Beurteilung und Reflexion von den Lernenden eingeholt und auf Basis dessen mit dem Kernteam von Netzwerk Sprache, bestehend aus den Fachlehrpersonen, der Plurilingualitätsexpertin Elisabeth Allgäuer-Hackl, die das Projekt seit den Anfängen des Entwicklungsprozesses begleitet, und Britta Hufeisen, Begründerin des Gesamtsprachencurriculums und Zuständige für die Begleitforschung des Projekts, überarbeitet. Schliesslich wurde das finale Curriculum von „Netzwerk Sprache“ im März 2021 nach einem etwa dreijährigen Entwicklungsprozess fertiggestellt. Nach einer zweijährigen Erprobungsphase wurde das Curriculum im Schuljahr 2023/24 nochmals überarbeitet.

Haas, Larissa & Meirer, Eva (2024): Ein Curriculum aus der Praxis für die Praxis: Prozessorientierte Curriculumsarbeit im vernetzten Unterrichtsfach „Netzwerk Sprache“. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sùr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 49–60.
<https://doi.org/10.26083/tuprints-00028635>.

Voraussetzungen: Wissen und Strukturen

In den Schuljahren 2017/18 und 2018/19 wurden koordinierte, schulinterne Weiterbildungen zu diversen Wirkungsbereichen von Plurilingualität im Sinne des Gesamtsprachencurriclums PlurCur® für das Lehrpersonal aller Unterrichtsfächer durchgeführt. Dabei stand neben dem gezielten Wissensaufbau zum Thema Mehrsprachigkeit (Schwerpunkte: Gesamtsprachencurriculum, sprachensensibler Unterricht, bilingualer Unterricht, CLIL-Unterricht, plurilingualer Unterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik) auch der Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse in die konkrete pädagogische Praxis am Schulstandort im Mittelpunkt. Moderiert, kuratiert und begleitet wurde dieser Prozess von Expertin Elisabeth Allgäuer-Hackl. Für den Transfer in die Klassenzimmer wurden von der Schulleiterin Eva Meirer Strukturen geschaffen und verankert, Larissa Haas übernahm die Rolle der projektbezogenen Koordination für den Kernbereich Mehrsprachigkeit.

Pilotprojekt „Sprachenübergreifender Fremdsprachenunterricht“

Zunächst wurde im ersten Schritt ab dem Schuljahr 2018/19 der sprachenübergreifende Fremdsprachenunterricht als Pilotprojekt in der 9. und 10. Schulstufe eingeführt. Dabei unterrichteten die Lehrpersonen der Unterrichtsfächer Latein und Spanisch (9. Schulstufe und jeweils erstes Lernjahr) sowie Latein und Französisch (10. Schulstufe und zweites Lernjahr in Latein bzw. fünftes Lernjahr in Französisch) jeweils eine Wochenlektion im Team. Das Pilotprojekt verlief erfolgreich, sodass im Sinne der horizontalen Vernetzung, das heisst in diesem Fall Vernetzung innerhalb einer Schulstufe, die zunächst zweisprachige Perspektive um eine plurilinguale Herangehensweise erweitert wurde. Konkret wurden in das didaktisch-pädagogische Konzept weitere schulische Fremdsprachen und andere Familiensprachen als Deutsch mit einbezogen. Im Sinne der vertikalen Vernetzung, das heisst einem kontinuierlichen Kompetenzaufbau über alle Schulstufen der Sekundarstufe I und II, wurde ab dem Schuljahr 2019/20 das Unterrichtsfach Netzwerk Sprache als modulares Fach eingeführt. Neben den schulinternen Rahmenbedingungen erfolgte die Erstellung des Curriculums und der pädagogischen Handreichung unter Bezugnahme auf externe, standardisierte und interne Dokumente.

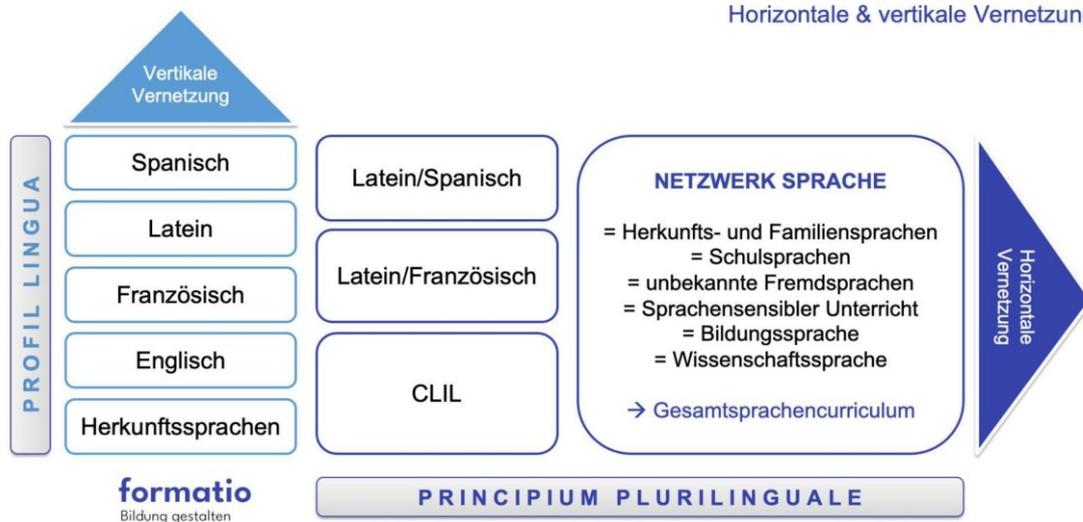


Abbildung 1: Schulentwicklung Mehrsprachigkeit: Horizontale und vertikale Vernetzung

Grundlagendokumente

Externe Bezugspunkte

Den Rahmen bildeten unterschiedliche Bezugspunkte wie Curricula zum Schwerpunkt Mehrsprachigkeit, insbesondere natürlich das Gesamtsprachencurriculum PlurCur® von Hufeisen (2011), Auszüge aus dem österreichischen Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen (RIS 2021), dem GERS (Trim et al. 2001) und dem Mehrsprachencurriculum von Krumm/Reich (2011). Nachstehend wird auf die Bedeutung der einzelnen Dokumente eingegangen.

Wesentliche Grundlage bildete das Gesamtsprachencurriculum von Hufeisen (2011), dessen Ziel und Schwerpunkt auf der „Integration verschiedener Aspekte des (institutionellen) Sprachenlernens“ (Hufeisen 2011: 266) liegt und die „curriculare Mehrsprachigkeit in der Bildungsinstitution Schule und die sprachliche Bildung aller Lernenden“ (ebd.) fördert.

Ein weiteres zentrales Dokument bei der Ausarbeitung des Curriculums stellte der Österreichische Lehrplan der AHS (RIS 2021) dar. Der allgemeine Teil sowie die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, vor allem der Sprachenfächer, wurden im Hinblick auf Kompetenzbereiche wie Sprache, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität oder sprachsensibler Unterricht analysiert (RIS 2021).

Auch der Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), insbesondere der Abschnitt zu Mediation, bildete einen weiteren wesentlichen Baustein für die Erstellung der Kompetenzbereiche.

Ebenfalls der Basisliteratur zuzuordnen ist das Mehrsprachencurriculum von Krumm/Reich (2011), welches Mehrsprachigkeit von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II praktisch umsetzt. Vor allem bei der Konzeption der Module des Unterrichtsfachs „Netzwerk Sprache“ spielte dieses Curriculum eine massgebliche Rolle. Die Strukturierung und Aufarbeitung in verschiedene Kompetenzbereiche wie „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“, „Vergleichen von Sprachen“ oder „Aneignung von Sprachenlernstrategien“ (Krumm/Reich 2011: 6) ermöglichten wesentliche Orientierung. Darüber hinaus war das praktisch aufgearbeitete Dokument ein erstes Modell eines plurilingualen Lehrplans. Besonders im Hinblick auf Ziele, Lehrstoff, Bezüge zum Lehrplan und Unterrichtsideen stand das Mehrsprachencurriculum als Vorlage im Zentrum.

In einem weiteren Schritt wurde Literatur von den Vortragenden aus den schulinternen Weiterbildungen wie z. B. zum Dynamic Model of Multilingualism (Herdina/Jessner 2002) oder zur Affordanztheorie (Kordt 2015) nachhaltig mit einbezogen, um dem wissenschaftlichen Standard der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrsprachigkeitsforschung zu entsprechen.

Interne Bezugspunkte

Zu den externen Literaturquellen wurden auch schulinterne Dokumente zur Planung herangezogen, um auf bereits vorhandene Konzepte aufbauen zu können. Ein solches bereits vernetztes Dokument stellte die sprachen- und fächerübergreifende formatio-Leseliste dar, die vom gesamten Kollegium gemeinsam erarbeitet wurde.

Erstellung eines Kompetenzkatalogs

Auf Basis der oben dargestellten Bezugspunkte wurden ein Kompetenzenkatalog und Kann-Bestimmungen für die Sekundarstufe II des Unterrichtsfachs „Netzwerk Sprache“ erstellt. Dabei wird grundsätzlich auf den Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) rekurriert:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27).

Mehrsprachige Kompetenz bedeutet also nicht nur, über Sprache und Sprachen zu reflektieren, sondern auch in mehrsprachigen Kommunikationssituationen kompetent zu agieren. Auch hier kommt die Metapher des Webteppichs zum Tragen. Sowohl horizontale als auch vertikale Verbindungen wurden bei der Erarbeitung zusätzlich zu den Bezugspunkten berücksichtigt: Einerseits verbinden horizontale Vernetzungsfäden zu standardisierten Sprachprüfungen der schulischen Einzelsprachen (Cambridge, DELE- und DELF-Prüfungen), den Prüfungs- und Kompetenzbeschreibungen der österreichischen standardisierten Reifeprüfung, der im Rahmen der Maturaprüfung zu verfassenden vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) sowie die auf der Sekundarstufe I zu absolvierenden standardisierten Prüfungsformate der Stellwerk-Prüfungen. Andererseits verweben sich im Sinne der vertikalen Vernetzung die Kompetenzbeschreibungen und Kann-Bestimmungen aufbauend über alle Module miteinander.

Definition der Themenmodule

Auf Grundlage der Kompetenzbeschreibungen konnten die aufbauenden Themenmodule definiert werden. Zusätzlich zu den oben angeführten vertikalen, horizontalen, externen sowie internen Bezugspunkten wurden auch noch thematische Schwerpunkte im Schuljahr wie beispielsweise der Europäische Sprachentag berücksichtigt. Zusätzlich wurde das Ziel, Netzwerk Sprache – und damit ein mehrsprachiges, vernetztes Fach – als mündliches Maturafach anbieten zu können, bei der Planung der Themenmodule mit bedacht, um die für die mündlichen Maturafächer nötigen Themenpools optimal vorzubereiten.



Abbildung 2: Modulübersicht des Unterrichtsfachs Netzwerk Sprache

Auf dieser soliden Basis und mit dem nötigen Spielraum startete zunächst das Pilotjahr mit den Modulen 1, 3 und 4, die zum damaligen Zeitpunkt von Larissa Haas und Eva Meirer eingeführt wurden. Daraufhin wurden für jedes Modul die Unterbereiche inhaltliche Schwerpunkte, Lernziele, Kernbereiche und Kompetenzen in Form von Kann-Beschreibungen von den Lehrpersonen festgelegt und schliesslich im Detail ausgearbeitet. Die Kann-Bestimmungen richten sich nach den Zielen und dem Kompetenzerwerb im jeweiligen Modul und wurden bewusst in einfacher Sprache verfasst, damit sie beispielsweise in einem Portfolio der Lernenden als Grundlage der Selbst- und Fremdbeurteilung verwendet werden können.

Hier einige Beispiele für Kann-Bestimmungen aus Modul 1 („Sprachen bewusst lernen“) zum Kompetenzbereich Sprachbewusstsein:

„Ich kann sprachliche Vielfalt wahrnehmen und bewältigen.

Ich kann mich mit meiner eigenen Sprachgeschichte und meinem Sprachenprofil kritisch auseinandersetzen.

Ich kann einige europäische Sprachen ihren Sprachfamilien zuordnen.

Ich kann den Begriff Metalinguistik anhand eines Beispiels erklären.

Ich kann verschiedene Möglichkeiten zur Kategorisierung von Sprachen nennen.

Ich kann mithilfe von geeigneten Informationsmedien Fakten über eine mir noch unbekannt Sprache sammeln und diese vor einem Publikum vortragen“ (Haas/Meirer 2021).

Qualitätsentwicklung als iterativer Prozess

Um die Qualität des Curriculums in seiner jetzigen Form zu sichern, ist ein iterativer Prozess fortlaufender Überarbeitung des Dokuments nach folgenden Kriterien notwendig:

Erfahrungen in der Unterrichtspraxis

Durch eigene Erfahrungen, Einschätzungen oder Beobachtungen während der Lehrtätigkeit war es möglich, die Praktikabilität des Curriculums insgesamt besser einzuschätzen. Der Austausch und die Reflexion der Erfahrungen trugen wesentlich zum Überarbeitungsprozess der Curricula bei. Für die Lehrpersonen war es ausserdem von Bedeutung, diese wertvollen Erfahrungen zu machen, um sich immer mehr mit der Rolle als „Mehrsprachigkeitslehrperson“ identifizieren zu können.

Feedback Schülerinnen und Schüler

Zum Entwicklungsprozess fundamental beigetragen haben (und weiterhin beitragen werden) die Feedbacks der Lernenden. Während und nach der ersten Durchführung der Module wurden alle teilnehmenden Lernenden mithilfe einer Online-Umfrage befragt. Die Antworten der standardisierten Frageformate erlaubten die gezielte Überarbeitung und Anpassung der Module. Die jeweiligen Befragungen wurden in allen Netzwerk-Sprache-Klassen anonym zur selben Zeit durchgeführt.

Insgesamt zeigte das Schülerinnen- und Schülerfeedback, dass das neue Schulfach sehr positiv von den Lernenden rezipiert wurde. Über 80% der Teilnehmenden wählten bei Fragen zu Organisation, Umsetzung und Beurteilung mit „Ja“ die beste Antwortmöglichkeit. Die Antwortmöglichkeiten „eher nein“ oder „nein“ wurden von den Schülerinnen und Schülern für die Bereiche Organisation, Umsetzung und Beurteilung überhaupt nicht gewählt, was auf insgesamt sehr positive Resonanz schließen lässt.

Im Hinblick auf die angestrebte horizontale Vernetzung des Unterrichtsfachs mit anderen Sprachfächern zeigte sich durch die Befragung Verbesserungsbedarf. So zweifelten manche Lernende an, ob das gelernte Wissen in anderen Fächern, insbesondere in den Einzelsprachen beim Wortschatz- und Grammatiklernen, angewendet werden könne. Das zeigt die folgende Tabelle mit ausgewählten Aussagen, bei denen mehr als 5 Lernende die Antwort „nein“ oder „eher nein“ gewählt haben.

Tabelle 1: Auszug aus der Auswertung des kritischen Feedbacks zum neuen Schulfach Netzwerk Sprache in der Sekundarstufe I und II

Reflexionsfrage	SEK 3, SEK 4, OG 2 (24 SuS)		OG 3, OG 4 (17 SuS)		Gesamt (41 SuS)
	<i>eher nein</i>	<i>nein</i>	<i>eher nein</i>	<i>nein</i>	
Organisation Netzwerk Sprache [Das Ziel des Unterrichtsfachs ist mir klar.]	2	4			6
Reflexion Netzwerk Sprache [Das Fach Netzwerk Sprache vermittelt mir wichtige Kompetenzen für das Lernen von Sprachen.]	3	2	3		8

Reflexion Netzwerk Sprache [Ich halte die Lerninhalte in diesem Fach für sinnvoll.]	3	2			5
Reflexion Netzwerk Sprache [Ich kann das gelernte Wissen in anderen Fächern anwenden.]	5	3	3		11
Reflexion Netzwerk Sprache [Ich kann das gelernte Wissen in meiner Lebenswelt anwenden.]	4	3	5		12
Reflexion Netzwerk Sprache [Ich denke, dass mich das Unterrichtsfach persönlich weiterbringt.]	5	3	5		13
Reflexion Netzwerk Sprache [Ich denke, dass ich die gelernten Inhalte für meine Zukunft brauchen werde.]	6				6
Reflexion Netzwerk Sprache [Die Inhalte von Netzwerk Sprache helfen mir auch in den Einzelsprachen beim Wortschatzlernen.]	4	2	4	1	11

Der offene Teil des Fragebogens hingegen zeigte, dass die Lernenden mit einer Vielzahl an schulischen Fremdsprachen, aber vor allem Nicht-Schulsprachen in Kontakt kamen („zu viele um sie hier aufzuschreiben“). Zusätzlich zeigten sich die Lernenden zur überwiegenden Zahl davon überzeugt, dass die Inhalte des Unterrichtsfachs für die Maturaprüfung relevant seien. Insgesamt schätzten die Lernenden das Unterrichtsfach als sinnvoll ein. Als Begründung wurden dabei folgende Lerninhalte genannt:

- „Vernetzung von Sprachen“
- „Texte in Fremdsprachen verstehen“
- „das Herleiten von einem Wort aus einer anderen Sprache“
- „Plurilingual Case Studies“
- „Sprachenvergleich“

Zudem wurde von den Lernenden vermehrt positiv auf Lernstrategien für Lexik, Strukturanalyse oder Sprachenvergleich hingewiesen. In diesem Zusammenhang sei an dieser Stelle exemplarisch auf Antworten zur Frage „Nenne drei (Lern-)Strategien, die du im Fach Netzwerk Sprache kennengelernt hast und die dir das Sprachenlernen erleichtern“ von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II hingewiesen:

- „Man kann viele Wörter von einer anderen Sprache ableiten.“
- „Mit anderen Sprachen vergleichen.“
- „Texte analysieren.“
- „Analysieren, vergleichen, strukturieren.“
- „Das System mit dem man Sprachen übersetzt war sehr hilfreich.“
- „Ich habe gelernt, dass viele Sprachen Ähnlichkeiten oder die gleichen Wörter haben.“

Qualitätssicherung durch Kollaboration und Co-Kreation

Nach der erstmaligen Durchführung der Module wurden die Antworten der Schülerinnen und Schüler ausgewertet. Auch die Lehrenden reflektierten ihre Erfahrungen unter der Supervision von Projektbegleiterin Elisabeth Allgäuer-Hackl.

Die Lehrpersonen beschrieben ihre Einstellung zu Beginn des neuen Unterrichtsfachs mit „positively excited“ oder „neugierig“. Ein wesentlicher Punkt für alle Lehrpersonen war auch, dass die Verbindung zwischen Netzwerk Sprache und ihren weiteren Unterrichtsfächern sehr stark geworden war. Dies äusserte sich darin, dass plurilinguale Aspekte auch in beinahe jeder Lektion des Einzelsprachenunterrichts mit eingeflossen waren.

Der überfachliche Austausch am Planungstag, im Rahmen dessen die Netzwerk Sprache-Lehrpersonen in Kleingruppen erstmals Best-Practice-Beispiele aus ihrem neuen Unterrichtsfach anderen fachfremden Lehrpersonen präsentierten und diese sodann gemeinsam reflektierten, stellte einen weiteren wichtigen Schritt für die Qualitätssicherung dar. Ebenfalls wurden plurilinguale Lernstrategien und allgemeine Aspekte zum mehrsprachigen Unterricht im Dialog ausgetauscht. Auch diese wertvollen Erkenntnisse und wichtigen Impulse wurden im Zuge der Weiterentwicklung des Curriculums eingearbeitet.

Finalisierung der Curricula

Die erste Fassung der Curricula wurde am Ende des Pilotjahres, in welchem erstmals alle Module durchgeführt wurden, erstellt. Im zweiten Projektjahr „Netzwerk Sprache“ wurden die Module auf Basis der Curricula durchgeführt. Das Lehrpersonenteam wurde zudem im zweiten Jahr deutlich erweitert, um das Unterrichtsfach noch breiter abzustützen und damit noch besser im Kollegium zu verankern.

Bereits nach dem ersten Jahr des Pilotprojekts Netzwerk Sprache wurde die Form des Curriculums aus dem Oberstufengymnasium (Sekundarstufe II) in die Sekundarschule (Sekundarstufe I) übertragen. Die detaillierte Planung der einzelnen Module der Sekundarschule, „Mit Sprachen spielen“, „Mein Sprachennetz“, „Sprachenlernstrategien“ und „Meine Sprachenzukunft“, die ebenfalls schon ein Jahr unterrichtet worden waren, wurde mit Hilfe der inhaltlichen und formalen Vorlage des bereits bestehenden Curriculums des Oberstufengymnasiums aufgearbeitet. Dadurch entstand ein aufeinander abgestimmtes Curriculum, das Lernende auf der Sekundarstufe I und II mit Mehrsprachigkeit vertraut macht. Dieses wurde im SJ 2023/24 nach den Rückmeldungen an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler adaptiert. Die Schwerpunkte liegen derzeit auf den produktiven Fertigkeiten, um eine erfolgreiche Kommunikation, z. B. durch einen schnellen Sprachenwechsel zu ermöglichen. Die aktuellen Module im Oberstufengymnasium sind „PluriBasics“, „PluriCommunication“, „PluriTools“ und „PluriAction“.

Nächste Schritte

Wie in diesem Beitrag ausführlich dargestellt, ist es wesentlich, Qualität laufend zu entwickeln, um diese zu sichern. Daher verstehen wir auch Curriculumsarbeit als Prozess, der unmittelbar in die Unterrichtsentwicklung wirkt und damit wesentlich für die Sicherung derselben ist.

Aktuell sehen wir folgende Entwicklungsbereiche: Die horizontale Vernetzung, das heisst in diesem Zusammenhang das Wirken von Netzwerk Sprache in andere Fächer, insbesondere Sachfächer, ist noch nicht ausreichend gut umgesetzt. Einerseits ist dies im Curriculum selbst noch nicht detailliert dargestellt, andererseits mag die Bündelung des Kernbereichs Mehrsprachigkeit in das Unterrichtsfach „Netzwerk Sprache“ zwar ein wichtiger nächster Schritt für das Gesamtprojekt gewesen sein, aber sich insgesamt kontraproduktiv auf die Haltung und das Bekenntnis dazu, dass alle Lehrpersonen auch Sprachenlehrpersonen sind, ausgewirkt haben. Aktive Schritte im Sinne der horizontalen Vernetzung zu setzen und diese im Curriculum darzustellen, ist wichtig.

Darüber hinaus stellt die Analyse des vorliegenden Curriculums ein Kernstück der von Joachim Schlabach durchgeführten Begleitforschungsstudie dar. Die Begleitforschungsstudie zeigt weitere Entwicklungsfelder auf.

Vision

Ab dem Schuljahr 2025/26 soll es an der formatio Privatschule möglich sein, das vernetzte Unterrichtsfach Netzwerk Sprache als mündliches Maturafach zu wählen. Die für die Matura relevanten Kompetenzen sind im Curriculum in Form von Kann-Beschreibungen verankert.

(Verwendete und weiterführende) Literatur

Haas, Larissa & Meirer, Eva (2021): *Curriculum für das modulare Unterrichtsfach Netzwerk Sprache. Oberstufengymnasium formatio Privatschule*. Triesen.

Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265-282.

Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Deutsch und Englisch, Dansk, Fries, Íslenska, Nederlands, Norsk (Bokmål/Nynorsk), Svenska*. [2. Aufl.]. Aachen: Shaker.

Kordt, Birgit (2015): Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts – Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 85–106.

Kordt, Birgit (2018): Herausforderungen und Chancen eines affordanztheoretischen Ansatzes in der Fremdsprachenforschung mit Beispielen aus einer Studie zur Umsetzung von EuroComGerm in der Schule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29: 2, 147–168.

Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>

Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

RIS [Rechtsinformationssystem des Bundes] (2021): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (Anlage A). Wien: Rechtsinformationssystem des Bundes. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (07.03.2021).

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel & Sheils, Joseph (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <http://www.goethe.de/referenzrahmen/>, (Zugriff: 07.03.2021).

Weinert, Franz E. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz Verlag.

Bewertung der Multikompetenz – die Herausforderung eines Paradig- menwechsels

Philip Herdina

1 Einleitung

Obwohl es Mode geworden ist, von einer „linguistischen Wende“ in der Philosophie und dementsprechend von einem „multilingual turn“ und einem „neuen Paradigma“ in der angewandten Linguistik zu sprechen, scheint es an Klarheit darüber zu mangeln, was dies sowohl in der Sprachtheorie als auch in der Unterrichtspraxis tatsächlich bedeuten soll. Nach Kuhn (1962) besteht ein Paradigma oder eine disziplinäre Matrix aus einem Komplex etablierter theoretischer Begriffe und entsprechender wissenschaftlicher Praktiken, die am ehesten dem entsprechen, was Bourdieu (1992) als „Habitus“ bezeichnet. Darüber hinaus neigen, wiederum nach Kuhn, die eingefahrenen Konzepte und Praktiken der paradigmatischen Normalwissenschaft eher dazu auszusterben, als einen abrupten Wandel zu durchlaufen. Es ist also wahrscheinlicher, dass wir in jedem Forschungsbereich, einschließlich der angewandten Linguistik, eher Paradigmenverschiebung (*paradigm shift*) als wissenschaftliche Revolutionen beobachten können. Lakatos (1970) entwickelte ein Konzept der Normalwissenschaft, das zwischen progressiven und degenerativen Forschungsprogrammen unterscheidet. Progressive Forschungsprogramme können als Programme charakterisiert werden, bei denen die vom Forschungsprogramm angebotenen Lösungen die Anzahl der Probleme übertreffen, während degenerative Programme dadurch gekennzeichnet sind, dass die Anzahl der Forschungsprobleme die vom jeweiligen

Herdina, Philip (2024): Bewertung der Multikompetenz – die Herausforderung eines Paradigmenwechsels. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 61–79.
<https://doi.org/10.26083/tuprints-00028636>.

Forschungsprogramm angebotenen Lösungen zunehmend überwiegen, was auf die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Forschung hinweist. Sowohl Lakatos als auch Kuhn sind sich darin einig, dass jeder Paradigmenwechsel – auch aufgrund eines Phänomens, das als *confirmation bias* (Bestätigungsfehler) bezeichnet wird – den Widerstand der normalen Wissenschaftler und der etablierten Wissenschaft überwinden muss. Damit es zu einem solchen Wechsel kommt, müssen sich die Forscher der Anhäufung ungelöster Probleme im Forschungsbereich, die mit den bestehenden Instrumenten und Konzepten, die das vorherrschende Paradigma bereitstellt, nicht zu überwinden sind, bewusst werden. Dieser Beitrag wird sich daher auf diejenigen Probleme konzentrieren, die durch einsprachige Tests entstanden sind, bevor er die Kriterien, die an das multilinguale Testen und Bewerten gestellt werden und die Bewertungskriterien spezifizieren, die ein neues Forschungsparadigma erfüllen müsste, determiniert. Es muss auch anerkannt werden, dass der vielzitierte Paradigmenwechsel im Sprachenlehren und Sprachentesten noch nicht stattgefunden hat, da dies nicht nur eine Revolution in den Konzepten, die von der normalen angewandten Sprachwissenschaft verwendet werden, sondern auch eine Veränderung der entsprechenden Praktiken beinhalten müsste, die nachweislich noch nicht stattgefunden hat¹. Daher kann der gegenwärtige Stand des Wandels, wie festgestellt wurde, bestenfalls als präparadigmatisch bezeichnet werden².

2 Die Herausforderung der mehrsprachigen Bewertung

Die Tatsache, dass es bis dato nicht gelungen ist, eine standardisierte Bewertung der Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die etablierten Testkriterien der Objektivität, Zuverlässigkeit, Authentizität und vor allem Validität (einschließlich prädiktiver Validität) zu definieren, ist auf zwei Tatsachen zurückzuführen: Zum einen gibt es nach wie vor keinen Konsens darüber, **WAS** und **WER** bewertet werden soll, was sich in der fehlenden präzisen Unterscheidung zwischen „Zweisprachigen“, „Mehrsprachigen“, „Polyglotten“ und „Plurilingualen“ widerspiegelt, und zum

-
- 1 Obwohl dynamische, vielfältige und konstruktive Diskussionen über mehrsprachiges Lehren und Lernen derzeit im Bereich der Sprachausbildung stattfinden, wird das Phänomen im Bereich der Bewertung völlig übersehen, der Sprache weiterhin als monolinguales, homogenes und oft noch muttersprachliches Konstrukt betrachtet (Shohamy 2011: 419).
 - 2 In diesem Beitrag wird argumentiert, dass trotz der mehrsprachigen Wende im Sprachunterricht Tests und Beurteilungen im Großen und Ganzen weiterhin einsprachige Unterfangen sind, und wir versuchen, auch die Ursachen dafür aufzuzeigen. Die wenigen Forschungsprojekte, die in letzter Zeit in verschiedenen Teilen der Welt entstanden sind, haben keinen gemeinsamen Diskurs entwickelt, und ihre Merkmale sind oft unterschiedlich, auch wenn sie ein ähnliches Ziel anstreben. Der substanzielle Dialog zwischen den Forschern ist unzureichend, was dazu führt, dass das mehrsprachige Testen und Bewerten ein fragmentierter und etwas unzusammenhängender disziplinärer Bereich ist (Dendrinos 2019: 8).

anderen z.B. in der fehlenden Berücksichtigung des Unterschieds zwischen *age of acquisition* (Spracherwerbssalter) und *duration of exposure* (Dauer des Sprachkontakts) sowie des Unterschieds zwischen Erst- und Zweitspracherwerb und Primär- und Sekundärsprache – um nur einige Punkte zu nennen –, wobei diese Begriffe vielfach und fälschlicherweise als synonym verwendet werden³. In Beantwortung der Frage, wer getestet wird, muss auch darauf hingewiesen werden, dass Forschungen und Tests, die anhand von Zweisprachigen und für Zweisprachige entwickelt wurden (die zugegebenermaßen zur Verfügung stehen), nicht unmittelbar auf Kandidaten übertragbar sind, die als mehrsprachig oder plurilingual einzustufen sind. Es scheint auch wenig Konsens darüber zu bestehen, **WIE** solche Tests durchgeführt werden sollen, wobei zu bedenken ist, dass die Lösung nicht in der Anwendung mehrerer einsprachiger Tests liegen kann, da Mehrsprachige im Vergleich zu Einsprachigen nach den etablierten einsprachigen Testkriterien notgedrungen benachteiligt sein werden⁴. Dieses Problem wird noch dadurch verschärft, dass die herkömmlichen Sprachdeskriptoren, die in Beurteilungsverfahren verwendet werden, immer noch weitgehend von einer im Wesentlichen strukturalistischen Interpretation von Sprache bestimmt werden, die den Sprachunterricht durchdrungen hat und sich in erster Linie auf Lexik, Morphologie und Syntax konzentriert, anstatt auf die kommunikative Funktion der Sprache und auf Kriterien, die den kommunikativen Erfolg messen sollen⁵. Die Verwendung analytischer Kriterien zur Bestimmung der sprachlichen Leistung kann zum Teil durch die Notwendigkeit motiviert sein, präzisen Teststandards zu entsprechen und die einzelnen Ergebnisse der Bewertungen zu quantifizieren, um das Kriterium der Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erfüllen – was erforderlich zu

-
- 3 Es gibt zwar gemeinsame Fäden, die sich durch das farbenfrohe Bild ziehen, aber es gibt auch erhebliche Diskrepanzen, z.B.: (a) in der Art und Weise, wie Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Plurilingualismus und Heteroglossie verstanden und verwendet werden, (b) in der Art und Weise, wie Konzepte wie Translanguaging, Code-Switching und Mediation verwendet oder vermieden werden, (c) in der Art und Weise, wie die Forschungsteilnehmer betrachtet werden, welche Subjektpositionen sie einnehmen und ob sie als sinnstiftende Akteure wahrgenommen werden, und (d) in den ideologischen und politischen Grundlagen ihrer Ausgangspunkte und ihrer letztendlichen Ziele (Dendrinos 2019: 8). Zur Frage der geeigneten Terminologie siehe: VanPatten/Benati (2010) und Requal (2021).
- 4 Der wichtigste Punkt, der hier gemacht wird, ist, dass, solange solche nationalen Tests von Nicht-Muttersprachlern verlangen, dass sie wie Einheimische sein müssen und in einsprachigen Tests in der dominanten Sprache gemessen werden, diese Schüler nicht in der Lage sein werden, angemessene Ergebnisse zu erzielen (Shohamy 2011: 422).
- 5 Es bestand die Tendenz, das zu prüfende Wissen zu atomisieren und zu dekontextualisieren und Wissensaspekte isoliert zu testen... diese Praxis des Testens separater, einzelner Wissenspunkte, bekannt als diskrete punktuelle Tests (*discrete point testing*), wurde in Theorie und Praxis innerhalb der Psychometrie verstärkt (McNamara 2000: 14). Die Mehrsprachigkeit hätte den Prüfern neue und umfassendere Definitionen der Sprache liefern sollen, die von den Prüfern bei der Erstellung von Sprachtests berücksichtigt werden müssen. Solche Tests werden angesichts der mehrsprachigen Praktiken benötigt, insbesondere im Kontext von Migration und Globalisierung (Shohamy 2011: 420).

sein scheint⁶. Dies ist ein entscheidender Punkt bei der Überprüfung von Mehrsprachigkeit, ebenso wie die Anforderung, dass die Verfahren zur Sprachbewertung vergleichbare Ergebnisse für Einsprachige und Mehrsprachige liefern müssen. Dies stellt uns vor ein „Problem der Erhebung von Mehrsprachigkeit“, da einsprachige Tests nicht gleichermaßen auf ein- und mehrsprachige Personen angewendet werden können und gleichzeitig die Kriterien der Testvalidität usw. erfüllen können. Einsprachige Tests, die auf Mehrsprachige angewandt werden, werden zwangsläufig keine gültigen Ergebnisse für Lernende mit einem Hintergrund in anderen Sprachen liefern, ganz zu schweigen von der heiklen Frage der prädiktiven Validität, die offensichtlich einen wichtigen Aspekt der Sprachbewertung darstellt. Wir müssen nicht nur in der Lage sein festzustellen, wie Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt sprachlich abschneiden, sondern auch, was diese Ergebnisse über die Fähigkeit der Prüflinge aussagen, in Zukunft bei Sprachstandserhebungen entsprechend abzuschneiden, d.h. so etwas wie die *zone of proximal development* (ZPD) (Zone der proximalen Entwicklung) zu bestimmen, um ein Konzept von Vygotsky zu verwenden (Lantolf 2000)⁷. Die Notwendigkeit Beurteilungskriterien eines Sprachtests festzulegen, die gültige Prädiktoren für die Sprachentwicklung liefern, legt nahe, dass Sprachtests, die als statische/punktuelle Tests verstanden werden, und nur die Leistung zu einem bestimmten Zeitpunkt messen (d.h. Sprachstandserhebungen), nicht ausreichen, um das Lernpotenzial der Lernenden zu ermitteln. Wir sind daher eher geneigt, den Einsatz dynamischer Bewertungsverfahren zur Ermittlung der Sprachentwicklung zu erwägen, da sich die Kenntnisse in einer bestimmten Sprache (gemessen an der Leistung) zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachlern unterscheiden, da diese mit der Sprache, in der sie getestet werden, natürlich viel weniger Kontakt hatten. Wir können also nicht einen ‚Einheitsansatz‘ verfolgen und gleichzeitig einsprachige Beurteilungsverfahren anwenden, in der Erwartung, dass wir für alle Lernenden gültige Ergebnisse erhalten – eine Anforderung, die die traditionelle Sprachbeurteilung offensichtlich erfüllen muss⁸.

-
- 6 Diese Hauptüberlegungen lassen sich unter dem Begriff der Quantifizierung zusammenfassen und werden in den Sozialwissenschaften häufig als „quantitativer Imperativ“ bezeichnet (Michell 1997, 1999; Niaz 2005). Eine Neubewertung wird als notwendig erachtet, obwohl die Bewertungsdiskussion seit ihren Anfängen über das zwanzigste Jahrhundert bis ins einundzwanzigste Jahrhundert fortgeführt wurde. Von Anfang an wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die mathematischen Formulierungen, logischen Ableitungen, statistischen Konzeptionen und die Theoreme, Beweise, Axiome und Nebenschlüsse, die sich aus den grundlegenden und bewährten Lehren ergeben, nicht in Frage gestellt werden (Murphy 2011: 77). Siehe auch: Paran & Sercu (2010).
- 7 Theorie der Zone der Proximalen Entwicklung (*zone of proximal development* oder ZPD). Diese Metapher wird von Vygotsky definiert als „der Unterschied zwischen dem, was eine Person erreichen kann, wenn sie allein handelt, und dem, was dieselbe Person erreichen kann, wenn sie mit der Unterstützung einer anderen Person und/oder kultureller Artefakte handelt“ (Lantolf 2000: 17).
- 8 Bezieht sich auf den Begriff der Konstruktvalidität: Damit Tests konstrukt-valide sind, müssen sie auf einem Konstrukt basieren, das dem aktuellen Sprachverständnis und den

Dieses Problem kann auch nicht dadurch gelöst werden, dass man eine Mehrsprachigkeitsprüfung für mehrsprachige Sprecher einführt, während man einsprachige Bewertungsverfahren für Kandidaten beibehält, von denen man annimmt, dass sie einsprachig sind. Diese Herausforderung wird durch die Tatsache verschärft, dass die jeweiligen Populationen von Einsprachigen und/oder Mehrsprachigen keine homogene Gruppe bilden. Bei näherer Betrachtung kann sich herausstellen, dass Probanden, die als einsprachig eingestuft werden, häufig mehr als eine Sprache beherrschen, was sich in der Tatsache widerspiegelt, dass die Mehrheit der Weltbevölkerung als mehrsprachig und nicht als einsprachig angesehen wird, und dass die als mehrsprachig eingestuften Lernenden alle Arten von Sprachenkonstellationen oder Multikompetenzen aufweisen können. Dieses Problem lässt sich an der Notwendigkeit verdeutlichen, zwischen natürlicher Mehrsprachigkeit (die den gleichzeitigen Erwerb von mehr als einer Sprache im Allgemeinen in der Familie oder im lokalen Umfeld als Teil der primären Sozialisation widerspiegelt) und institutionell induzierter oder geforderter bzw. aufgezwungener Mehrsprachigkeit (bei der der Erwerb von mehr als einer Sprache durch lokale oder nationale Bildungsanforderungen bestimmt wird, wie z.B. die Notwendigkeit, eine (curricular vorgeschriebene) zweite Sprache bereits im Vorschulalter zu erwerben) zu unterscheiden, um zu versuchen, die verschiedenen Arten von Mehrsprachigkeit und ihre entsprechenden Unterschiede zu kategorisieren⁹. Dieses Problem kann nur durch die Einführung einer Sprachbewertung auf mehrsprachiger Basis für alle, die gewährleistet, dass die erzielten Ergebnisse tatsächlich vergleichbar sind, gelöst werden. Natürlich gibt diese Forderung nur den Rahmen für die Sprachbewertung vor und beantwortet nicht die Frage, **WIE** solche Bewertungsverfahren durchgeführt werden sollen und noch weniger, wie diese Ergebnisse zu bewerten und zu vergleichen sind. Ohne die Fähigkeit, die beiden letztgenannten Kriterien zu erfüllen, wird die mehrsprachige Bewertung jedoch nicht den Bedürfnissen der jeweiligen Bildungseinrichtungen entsprechen, die die Ergebnisse der Sprachlehrpläne bestimmen und standardisierte Kriterien für die Sprachbewertung bereitstellen müssen¹⁰.

Sprachtheorien (Grundlagen) entspricht. So die hier aufgestellte Behauptung (Shohamy 2011: 420).

- 9 Simultan-Zweisprachige lernen beide Sprachen vor dem Alter von 3 Jahren (Paradis 2010). Im Gegensatz dazu ist bei sequentiellen Bilingualen die erste Sprache (L1) im Allgemeinen gut entwickelt, bevor sie eine zweite Sprache (L2) lernen (Paradis 2010). Die dominante Sprache ist die Sprache, mit der sie am meisten in Berührung gekommen sind. Die Entwicklung in der zweiten Sprache ist nicht vergleichbar mit der Sprachentwicklung gleichaltriger monolingualer Gleichaltriger (Bedore/Pena 2008), und die Entwicklung in der L1 kann ins Stocken geraten, wenn die L2 komplexer wird. Der Sprachkontakt mit der L2 und die soziokulturellen Erfahrungen der Kinder beeinflussen die Sprachentwicklung (Nelson 1990) (Glazzard 2017: 2).
- 10 Mehrsprachige Beurteilungen werden im Unterricht häufig in Form von formativen und klassenbasierten Beurteilungen eingesetzt. Allerdings sind Fälle, in denen mehrsprachige Bewertungen in standardisierten und groß angelegten Testsituationen durchgeführt werden, sehr selten (Garcia/Li 2014). Da mehrsprachige Dimensionen komplexe Merkmale umfassen und die Sprache als ein dynamisches System betrachtet werden muss (Canagarajah 2011;

Im Gegensatz zur ein- oder mehrsprachigen Kompetenz ist die plurilinguale Kompetenz wie folgt definiert:

Mehrsprachige Kompetenz, wie sie im GERS definiert ist, ... bezieht sich auf die Fähigkeit der Lernenden, effektiv zu kommunizieren, indem sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen, um Bedeutungen auf eine Art und Weise zu schaffen, bei der die Gesamtheit der semiotischen Ressourcen der Lernenden (die Sprachen, Diskurse, Dialekte und Modalitäten), über die sie verfügen, für eine effektive interkulturelle Kommunikation ins Spiel gebracht werden und somit nicht als separate Einheiten, sondern als miteinander verbunden und interaktiv behandelt werden (Dendrinis 2019: 2).

Wenn wir die Tatsache akzeptieren, dass einsprachige Tests nicht auf mehrsprachige Individuen angewandt werden können, da die erzielten Ergebnisse weder valide Messwerte für die Sprachleistung noch valide Prädiktoren für die Sprachentwicklung bei Sprechern von mehr als einer Sprache darstellen, und wenn wir zudem akzeptieren, dass wir in der Lage sein müssen, die Sprachbewertung so anzuwenden, dass die Ergebnisse sowohl den Testanforderungen als auch den definierten Sprachstandards entsprechen, die objektiv spezifizierbar sind, müssen wir zu dem Schluss kommen, dass die standardisierte Sprachbewertung nicht einfach durch mehrsprachige Bewertungsverfahren ergänzt werden kann¹¹. D.h. die jeweiligen Tests müssen uns insgesamt vergleichbare Messungen liefern, die auf vergleichbaren Maßstäben beruhen. Dies ist offensichtlich das Ziel und der Grund für den Erfolg des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GERS) bei der Festlegung von Normen sowohl für Sprachlehrer als auch für Sprachprüfer¹². Alles andere würde nämlich darauf hinauslaufen eine Methode anzuwenden, die Anthropologen und Soziologen als *Bricolage* bezeichnen würden, d.h. einem mehrsprachigkeitsorientierten Flickens am bestehenden System¹³. Es ist offensichtlich, dass eine

Garcia/Li 2014), ist die Entwicklung von Tests und Rubriken, die auf den mehrsprachigen Konstrukten von Sprache basieren, eine Herausforderung (Shohamy 2011). McNamara (2015) weist darauf hin, dass zu den Herausforderungen bei der Durchführung mehrsprachiger Bewertungen der Mangel an mehrsprachiger Kompetenz der Lehrkräfte, an Ressourcen für die Entwicklung, Verwaltung und Auswertung dynamischer Beurteilungen sowie die Überwindung des Widerstands der vorherrschenden monolingualen Ideologie hinzukommt (Wang/Li 2020).

- 11 Darüber hinaus gibt es nur sehr wenige bildungspolitische Maßnahmen, die mehrsprachige Beurteilungspraktiken begünstigen, keine curricularen Anforderungen für zwei- oder mehrsprachige Tests und einen gravierenden Mangel an evidenzbasierter Forschung, die für den positiven Rückkopplungseffekt mehrsprachiger Tests auf die mehrsprachige Bildung spricht.
- 12 Sogar das University of Cambridge Language Examination Syndicate (UCLES) musste seine Sprachprüfungskriterien anpassen, um den vom CEFR festgelegten Normen und Standards zu entsprechen.
- 13 Mehrsprachige Kinder können beim Erreichen typischer Entwicklungsmeilensteine ein breites Leistungsspektrum aufweisen (Goral/Conner 2013), und die Leistung kann durch Variablen wie Alter, Sprachstatus, Sprachinput, Sprachkontaktmuster (sequentiell oder simultan) und

vollständige Überarbeitung der etablierten Normen für die Sprachbewertung erforderlich ist, um die folgenden Punkte zu berücksichtigen:

Erstens müssen wir in der Lage sein zu spezifizieren, WAS bewertet werden soll. Wie Shohamy (2012)¹⁴ darlegt, fehlt der Bewertung von Multikompetenz noch immer eine angemessene theoretische Grundlage. Solange wir nicht spezifizieren können, was wir sowohl unter Sprache als solcher als auch unter Sprachkompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit verstehen, können wir natürlich auch keine angemessenen Maßstäbe für Multikompetenz entwickeln. Ein Überblick über die im deutschsprachigen Raum existierenden Modelle zur Beurteilung von Mehrsprachigkeit hinterlässt einen nachhaltigen Eindruck von der Divergenz dessen, was tatsächlich als adäquates Kriterium für die Beurteilung von Sprachkompetenz angesehen wird (vgl. Schneiders/Komar 2007). Es ist uns demnach noch nicht gelungen zu bestimmen, was wir von mehrsprachigen Individuen auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung von Mehrsprachigkeit erwarten. Offensichtlich geben der GERS und die PISA-Richtlinien keine befriedigenden Antworten auf diese Frage, da sie überwiegend auf monolingualen Auffassungen von Sprachkompetenz beruhen¹⁵. Wir stellen zudem fest, dass Programme wie *No Child Left Behind* (NCLB 2001) noch immer so sehr auf einsprachige Annahmen ausgerichtet sind, dass das Programm entgegen der öffentlichen Meinung dafür sorgt, dass mehrsprachige Schüler tatsächlich zurückbleiben. Der GER-Ergänzungsband versucht zwar, das Problem der Mehrsprachigkeit zu thematisieren, bietet aber keine angemessenen Bewertungskriterien¹⁶. Wie zu beobachten ist, unterliegen zudem die meisten Bewertungsverfahren dem „Linguismus“, d.h. der ausschließlichen Konzentration auf sprachliche Merkmale bei der Bewertung zum Nachteil anderer Faktoren, die

Sprachkontaktfrequenz beeinflusst werden (Goral/Conner 2013). Daher ist die Unterscheidung zwischen mehrsprachigen Kindern mit typischer und atypischer Sprachentwicklung inhärent komplex (Goral/Conner 2013) und unsicher (Anderson/Marquez 2009), da es Überschneidungen bei Fehlern zwischen den beiden Gruppen geben kann, zum Beispiel bei der Verwendung von Artikeln (Glazzard 2017: 4).

- 14 Die Sprachprüfung als Disziplin ist an einem Punkt angelangt, an dem sie ihre zugrundeliegenden Konstrukte im Einklang mit den Entwicklungen im Bereich des Sprachenlernens, -lehrens und SE überprüfen muss. Es ist an der Zeit, dass die Sprachprofis über ein Konstrukt nachdenken, das dem aktuellen Stand der Forschung und des Wissens besser entspricht und nicht den Ideologien der Nationalstaaten dient, die vor allem an homogenen und monolingualen Bürgern interessiert sind (Shohamy 2011: 428).
- 15 Das Programm zur internationalen Schülerbeurteilung (PISA) ... verlangt von allen Schülern, dass sie ihre Leistungen ausschließlich in den Landessprachen der Länder erbringen. Schließlich ist es wichtig, die weit verbreiteten Instrumente wie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und die Richtlinien des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) zu untersuchen ... diese basieren ausschließlich auf einsprachigen, homogenen Konstrukten, die es anderen Sprachen verbieten, sich „einzuschmuggeln“ oder „aufzublühen“ (Shohamy 2011: 421).
- 16 Siehe den kürzlich vom Europarat veröffentlichten Begleitband, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Bewerten - Begleitband, Europarat Verlag, Straßburg (2020).

die gemessenen Ergebnisse beeinflussen könnten, was wiederum zu Fragen hinsichtlich der Gültigkeit der angewandten Bewertungsverfahren führt. Wie von Vygotsky behauptet ist das, was wir im Laufe der Sprachentwicklung beobachten, ein Hinweis auf eine Koevolution von Sprache und Kognition, bei der die Sprache zunehmend eine kognitive Funktion erfüllt und umgekehrt kognitive Prozesse den Prozess des Spracherwerbs zunehmend beeinflussen, was sich in der Entwicklung eines größeren metalinguistischen Bewusstseins bei Lernenden mehrerer Sprachen zeigt (vgl. Jessner 2008). Die kognitive Funktion der Sprache in primär nicht-sprachlichen Fächern wie Mathematik zeigt sich auch in den von Wright und Xiaoshi (2008) zitierten Befunden, wonach Sprachdefizite nicht-sprachliche kognitiven Leistungen ebenfalls beeinträchtigen¹⁷. Ein befriedigendes Beurteilungsverfahren muss daher sowohl die kognitive als auch die sprachliche Leistung berücksichtigen und ebenso unterscheiden können, um dem Anspruch der Testvalidität gerecht zu werden. Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass bei einsprachigen Tests, die auf Mehrsprachige angewandt werden, häufig kognitive und sprachliche Aspekte miteinander vermengt werden, was dazu führt, dass intellektuell Hochbegabte als kognitiv beeinträchtigt eingestuft werden und Prüflinge aufgrund mangelnden Verständnisses der jeweiligen Aufgabenstellung in Sprachtests versagen¹⁸. Diese Problematik macht deutlich, dass es notwendig ist, zwischen *delayed* (sprachentwicklungsverzögerten) und *impaired* (beeinträchtigten) Spracherwerbsprozessen zu unterscheiden (vgl. SLI oder *specific language impairment*).

Zweitens müssen wir wissen, **WER** beurteilt wird. Wie von Paikeday (1985) und Kramersch (1998)¹⁹ vorgeschlagen, müssen wir die Vorstellung des idealen Muttersprachlers als Norm, aber auch die des idealen Sprachenlernalers, wie sie im Konzept des Erst- und Zweitspracherwerbs und in der SLA-Forschung impliziert ist, zunehmend ablehnen, da diese davon ausgeht, dass es einen standardisierten

17 Wright und Li (2008) wiesen beispielsweise nach, dass Schüler, die in ihrem Heimatland gute Leistungen in Mathematik erbrachten, im neuen Land aufgrund der neuen Sprache schlechter abschnitten (Shohamy 2011: 425).

18 Am häufigsten werden standardisierte, normbezogene Tests verwendet, die jedoch in der Regel nicht für zweisprachige Probandengruppen standardisiert sind und von SLTs mit dem Hinweis verwendet werden, dass die Normen möglicherweise nicht auf eine bestimmte Person anwendbar sind, für die Englisch eine zweite oder zusätzliche Sprache ist. Die Ergebnisse werden qualitativ oder deskriptiv verwendet, ohne jedoch zu berücksichtigen, dass die Erhebung der Daten von der kulturellen Vertrautheit mit den Materialien abhängt und dass die Anweisungen möglicherweise nicht perfekt verstanden werden oder das Kind eine ungewohnte Aufgabe ausführen muss (De Lamo White/Jin 2011). Insbesondere der Wortschatz und die erzählerischen Fähigkeiten sind mit den früheren Erfahrungen eines Kindes verknüpft, was dazu führt, dass die Testergebnisse eher die Lebenserfahrungen und den sozioökonomischen Status widerspiegeln als die Sprachkenntnisse (Lidz/Peña 2009) (Hasson et al. 2012: 58).

19 Der Muttersprachensprecher der Linguisten und Sprachlehrer ist in der Tat eine Abstraktion, die auf willkürlich gewählten Merkmalen des Aussehens und des Auftretens beruht ... der Muttersprachler ist außerdem eine monolinguale, monokulturelle Abstraktion: Er/sie ist jemand, der nur seine/ihre standardisierte Muttersprache spricht und in einer standardisierten nationalen Kultur lebt (Kramersch 1998: 79-78). Vgl. auch Paikeday (1985).

(und häufig linearen) Prozess des Erst- und Zweitspracherwerbs und somit vorhersehbare und unveränderliche Ergebnisse beim Erst- und Zweitspracherwerb gibt, wie von der sogenannten kartesischen Linguistik²⁰ (vgl. Chomsky 2009) angenommen. Der ideale Muttersprachler kann nicht länger als Maßstab für die erwartete Sprachleistung dienen, und auch der Sprachlerner kann nicht nur nach altersgemäßen Spracherwerbsstufen gemessen werden (vgl. die Hypothese der natürlichen Ordnung des Spracherwerbsprozesses in Krashen 1987)²¹. Forscher, die Sprache als ein komplexes dynamisches System²² betrachten, müssen berücksichtigen, dass die jeweilige Sprachleistung vom Anfangszustand abhängt und dass die jeweils erworbenen Sprachen miteinander interagieren, was zu emergenten Eigenschaften wie metalinguistischem Bewusstsein führt, die ihrerseits die Dynamik des komplexen Sprachsystems beeinflussen (vgl. Herdina/Jessner 2002). Daraus ergibt sich die Einschätzung der möglichen *zone of proximal development* (ZPD) für jeden Sprachlerner und damit das Ausmaß des *Scaffolding*, das erforderlich ist, um das sprachliche Potenzial des jeweiligen Sprachlerner zu realisieren. An dieser Stelle könnte man erwarten, dass *dynamic assessment* (DA) (dynamische Bewertung) eine fertige Antwort auf das genannte Problem liefert²³. Bei näherer Betrachtung müssen wir jedoch feststellen, dass die von DA etablierten dynamischen Beurteilungsmethoden in mehr als einer Hinsicht hinter unseren Erwartungen zurückbleiben.

Schließlich müssen wir die Frage beantworten, **WIE** die Bewertung durchgeführt werden soll. Es scheint allgemeines Einvernehmen darüber zu herrschen, dass eine bloß statische Beurteilung (d.h. Sprachstandserhebung) unzureichend ist. Vor allem die dynamische Beurteilung (DA) behebt einige der Unzulänglichkeiten der

20 Beurteilungen der mehrsprachigen Kompetenz, die eine monoglossische Perspektive widerspiegeln, „versuchen, die ultimative muttersprachliche Kompetenz in allen Sprachen zu berücksichtigen“ und „gehen davon aus, dass die Mehrsprachigkeit die Summe der muttersprachlichen monolingualen Kompetenz in jeder Sprache ist“ (Stavans/Hoffmann 2015: 157) Lopez/Turkan/Guzman-Orth (2016).

21 Der monoglossischen Perspektive liegt die Annahme zugrunde, dass es keinen Unterschied zwischen der Sprachentwicklung einsprachiger und mehrsprachiger Menschen gibt. So haben mehrsprachige Menschen Zugang zu mehreren voneinander getrennten Sprachsystemen, die sich linear entwickeln (Grosjean 1989). Daher werden Sprachen, so wie sie in den Köpfen zweier oder mehrsprachiger Individuen existieren, als getrennte Einheiten und nicht als ein einheitliches System behandelt (Lopez/Turkan/Guzman-Orth 2016: 3) Vgl. auch: Krashen (1987).

22 Sprache ist mehr als der scheinbar einfache Klangstrom, der aus der Zunge des Muttersprachlers fließt; sie ist mehr, als der Muttersprachler denkt, dass sie ist. Sie ist ein komplexes Kommunikationssystem mit verschiedenen Komplexitätsstufen, das eine komplizierte Auswahl und Anordnung von Bedeutungen, Lauten und größeren Einheiten und Anordnungen beinhaltet (Lado 1961: 2).

23 Laut Goral und Conner (2013: 132) "ist die dynamische Beurteilung ein vielversprechendes Instrument zur Unterscheidung zwischen mehrsprachigen Kindern mit PLI (*Primary Language Impairment*) und [denen mit] TLD (*Typical Language Development*). Eine statische Beurteilung ist möglicherweise nicht genau, da mehrsprachige Kinder eine große Bandbreite an Leistungen in ihren aktuellen sprachlichen Fähigkeiten aufweisen können (Goral/Conner 2013) Glazzard (2017: 4).

statischen Beurteilung bei der Vorhersage der Sprachentwicklung. Die dynamische Beurteilung behebt diesen Mangel durch die Einführung eines so genannten „Sandwich“-Verfahrens, das aus einer Beurteilungssequenz bestehend aus Vortest, Intervention, Training und Posttest besteht und sich nicht so sehr auf den Sprachstand eines Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt konzentriert, sondern vielmehr auf die Fähigkeit des Lernenden, seinen Sprachstand zu verbessern. Dies geschieht nach einer Intervention durch den *more knowledgeable other* MKO (wissenden Anderen, vgl. Vygotsky), in der Regel dem Sprachlehrer in einem Klassenzimmer. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Grad der Veränderung in der Sprachkompetenz innerhalb eines bestimmten Zeitintervalls und nicht auf der Kenntnis der Sprache oder dem, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als Sprachkompetenz anzusehen ist, da dies nicht als besonders aussagekräftiges Testkonstrukt angesehen wird. Leider gibt die DA nur wenige Antworten auf das Problem der Beurteilung der Multikompetenz und des Sprachpotenzials von Sprechern anderer Sprachen. Sieht man einmal von den interventionistischen Aspekten der Beurteilung ab, die durch das *Scaffolding* vorgeschlagen werden, so bietet das Dynamic Assessment (DA) kein ausreichendes Problemlösungspotenzial. Andererseits liegt ein positiver Aspekt in der stärkeren Fokussierung auf die kommunikative Kompetenz und dem größeren Potenzial für den Einsatz authentischer Beurteilungsverfahren, die von DA vorgeschlagen werden.

3 Paradigmenwechsel

Im Gegensatz zur impliziten Annahme vieler Forschungsansätze zur Mehrsprachigkeit und Multikompetenz müssen wir bedenken, dass der vorausgesetzte multikompetente Sprecher nicht einer homogenen Population von Mehrsprachigen entspricht. Es gibt so viele unterschiedliche Wege und Mittel, um mehrsprachig zu werden, dass wir nicht von einem gemeinsamen Typus oder Lehrplan für (multikompetente) Sprachenlerner ausgehen können und daher auch kein gültiges Konstrukt wie den des idealen Mehrsprachensprechers entwickeln können. So bequem es für die Theorie der Sprachbewertung auch erscheinen mag, wir müssen die Vorstellung vom Sprachensprecher als einer Abstraktion, einem kartesischen *homo loquens* in Analogie zur kartesischen *res cogitans*, die von der *res extensa* – der äußeren Welt der Objekte - getrennt zu halten ist, über Bord werfen, d.h. die Vorstellung, dass Sprachwissen gleichbedeutend ist mit *Words in the Mind* (Aitchison 2002), und statt dessen den Begriff der situierten Sprache in Analogie zum Konzept der *situated cognition* (situierten Kognition) anzunehmen. Um die jeweilige Sprachkompetenz angemessen beurteilen zu können, müssen wir auch intervenierende Variablen berücksichtigen, die zur Komplexität des Sprachsystems beitragen, wie z.B. das Lebensalter zum Zeitpunkt des Spracherwerbs, die Dauer des Sprachkontakts, die Intensität des

Sprachkontakts, die relative Sprachdominanz, die Sprachdrift, die kognitive Reifung im Vergleich zur sprachlichen Reifung, die sprachübergreifende Interaktion und die beteiligten Sprachen, um die relative Komplexität der bewerteten Sprache(n) für den Lernenden in Abhängigkeit von den bereits erworbenen Sprachen zu ermitteln usw. Der unterschiedliche Komplexitätsgrad der Test- oder Lernaufgaben hängt von den (sprachlichen) Vorkenntnissen des Lernenden ab, wie die sprachspezifischen Anforderungen an die Lese- und Schreibfähigkeit zeigen. Der Unterschied lässt sich anhand der Herausforderung verdeutlichen, die der Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit im Chinesischen mit seinen maximal ca. 106.000 Zeichen darstellt, im Vergleich zu der leichteren Aufgabe, die Lese- und Schreibfähigkeit in den meisten europäischen Sprachen mit einem Alphabet aus 20 bis 26 Buchstaben zu erlangen. Auch die Herausforderungen der Phonemik hängen von den Rechtschreibkonventionen ab, wobei es erhebliche Unterschiede zwischen dem Englischen und anderen Sprachen wie Koreanisch oder Arabisch gibt, die im Gegensatz zum Englischen eher nach dem Prinzip der phonemischen Schreibweise vorgehen. Auch der leichter zu quantifizierende Erwerb des Wortschatzes kann zwischen den einzelnen Sprachen erheblich variieren, vom klassischen Latein mit 40–50.000 Wörtern bis zum Koreanischen mit einem Wortschatz von über einer Million, auch wenn die angegebenen Zahlen je nach Quelle variieren können. Es liegt daher auf der Hand, dass die Deskriptoren, die zur Messung des Fortschritts beim Spracherwerb verwendet werden, sprachenspezifisch sein müssen und daher nicht universell über die ‚Grenzen‘ von Sprachen hinweg anwendbar sind. Die relative Komplexität der Sprachenlernaufgaben hängt von den bereits erworbenen Sprachen ab, wie sich leicht am Unterschied zwischen Sprachen, die dieselbe Schrift teilen, und Sprachen, deren Schriftsysteme und Schreibkonventionen sich erheblich unterscheiden, erkennen lässt.

Es wird vorgeschlagen, anstelle einer monolithischen Sichtweise von Sprachkompetenz, die entsprechend bewertet werden kann, eine gebündelte Sichtweise von Kompetenz anzunehmen, um das Konzept der Multikompetenz angemessen zu reflektieren. Eine Bündeltheorie der Multikompetenz würde es uns ermöglichen, einen analytischen Ansatz zu wählen, der für die Testtheorie erforderlich ist, und gleichzeitig eine ganzheitliche Sicht auf die Sprachenkompetenz oder -fertigkeit, die bewertet wird, beizubehalten. Eine Beurteilung von Multikompetenz muss die Anforderungen der Konstruktvalidität und der prädiktiven Validität, der Reliabilität, der Authentizität, der Objektivität und im Wesentlichen der Quantifizierbarkeit erfüllen, um die Vergleichbarkeit der

Ergebnisse und damit die faire und gerechte Zuordnung von Sprachqualifikationen zu gewährleisten²⁴. Dies stellt natürlich eine erhebliche Herausforderung dar, wie Aquiles Iglesias betont:

Obwohl wir in verschiedenen Bereichen einige Fortschritte gemacht haben, sind unsere theoretischen Arbeitsmodelle nach wie vor zu einfach und erfassen nicht das komplexe dynamische System, in dem das zweisprachige Kind Sprache lernt. Diese komplexeren, datengestützten Modelle würden uns ein besseres Verständnis dafür vermitteln, wie die große Variabilität in der zweisprachigen Bevölkerung zu verstehen ist, und würden uns den besten Weg weisen, auf die Bedürfnisse sprachbehinderter zweisprachiger Lerner einzugehen.²⁵

4 Schlussfolgerung

Das Hauptaugenmerk der Schlussfolgerungen muss auf den Mängeln der bestehenden Praktiken (vgl. *best practice*) bei der Sprachprüfung und -bewertung und der daraus resultierenden dringenden Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels liegen.

Zur Frage, **WER** beurteilt wird: Solange einsprachige Tests auf Lernende angewandt werden, die wir sowohl als ein- wie mehrsprachig einstufen, werden diese Tests kein zufriedenstellendes Maß an Validität erreichen (d.h. Testvalidität, Konstruktvalidität, prädiktive Validität). Wenn man Ein- und Mehrsprachensprecher nach denselben (einsprachigen) Standards testet, entsteht der falsche Eindruck, dass einsprachige Prüflinge bessere Leistungen erbringen, als dies tatsächlich der Fall ist, und dass mehrsprachige Personen die erwarteten sprachlichen Ergebnisse nicht erzielen und daher zu den Leistungsschwachen gehören, die irgendeine Art von Abhilfemaßnahme, wie Einbindung in einen Förderunterricht, benötigen²⁶. Durch den Vergleich erhalten wir also ein verzerrtes Bild von den sprachlichen Ressourcen, die einsprachigen und mehrsprachigen Lernern zur Verfügung stehen.

Da einsprachige Tests per definitionem nicht mehrsprachige Ressourcen testen, und zwangsläufig andere (Fremd-)Sprachen ignorieren, können sie außerdem

24 Die oben genannten Daten und Argumente zeigen, dass die weit verbreiteten Tests, die auf einem monolingualen Konstrukt beruhen, zu verzerrten und oft diskriminierenden Ergebnissen führen, da viele Faktoren nicht berücksichtigt werden (Shohamy 2011: 425).

25 Aquiles Iglesias, *Language Impairment in Bilingual Children: From Theory to Practice*, In: *Seminars in Speech and Language*, 36 (02), 87, Thieme: New York 2015.

26 Die mehrsprachige Bevölkerung ist insofern heterogen, als die individuellen Umstände in Bezug auf das Alter des Zweitspracherwerbs und das Ausmaß des Kontakts mit der Sprache variieren (Paradis et al. 2011). Es gibt einige Unterschiede in der Art und Weise, wie einsprachige und mehrsprachige Kinder Sprache und Sprechfähigkeit erwerben (Grech/McLeod 2012), und diese Unterschiede können zu falschen Annahmen führen, dass mehrsprachige Kinder eine Sprach- oder Sprechstörung aufweisen (Glazzard 2017: 2).

keine wesentlichen Informationen über die getesteten Lernenden liefern. Auf der Grundlage der Ergebnisse können wir also nicht einmal ausschließen, dass unsere so genannte einsprachige Gruppe nicht Lernende enthält, die als mehrsprachig eingestuft werden sollten, und dass die mehrsprachige Gruppe Lernende enthält, die tatsächlich weniger mehrsprachig sind als einige der Einsprachigen. Aus dieser Perspektive sagen uns die konventionellen und etablierten Sprachtestverfahren nicht genug über die getesteten Lernenden, um die erzielten Ergebnisse angemessen zu interpretieren und entsprechende sinnvolle Maßnahmen zu ergreifen.

Wir müssen auch anerkennen, dass wir bei unserem Versuch, zwischen Einsprachensprechern und Mehrsprachensprechern zu unterscheiden, einen Kategorienfehler begehen, wie ihn Gilbert Ryle (1973) beschrieben hat, indem wir davon ausgehen, dass man entweder einsprachig sein muss, damit der Test anwendbar ist, oder mehrsprachig, damit der Test ungültig ist. Das Konzept der Mehrsprachigkeit legt nahe, dass Einsprachige und Mehrsprachige nicht so sehr getrennte Kategorien bilden, sondern vielmehr Teil eines Kontinuums bilden, das Grade der Mehrsprachigkeit ausdrückt²⁷. Dies würde uns zu dem Schluss führen, dass einsprachige Tests in der Tat auf keine der beiden Gruppen anwendbar sind. Dieses Argument ist stärker als das in der Literatur zu findende Argument, dass einsprachige Tests nicht auf Mehrsprachige anwendbar sind, da sie die anderen Sprachressourcen der Lernenden nicht berücksichtigen. Umgekehrt gilt auch: Einsprachige Tests, die keine anderen Sprachen berücksichtigen, sind nicht auf Lerner anwendbar, die als einsprachig eingestuft werden, da diese Tests nicht feststellen können, ob diese Sprecher nicht tatsächlich mehrsprachig sind. Dieser Sachverhalt spiegelt die Tatsache, dass nicht Sprecher, sondern primär Sprachen getestet werden.

In dem Bemühen, quantifizierbare und vergleichbare Ergebnisse zu erzielen, stützen sich die meisten Tests auf Deskriptoren und Konzepte, die aus der curricular verankerten Sprachtheorie abgeleitet sind (z.B. präskriptive Grammatik, strukturalistische Linguistik oder gelegentlich Universalgrammatik), die uns ebenso wenig über die Fähigkeit des Einzelnen, in Alltagssituationen effektiv zu kommunizieren, aussagen, wie eine Antwort auf den Sinn des Lebens liefert (für diejenigen unter uns, die auf Douglas Adams stehen)²⁸. Man beachte die behauptete Divergenz zwischen den von Cummins identifizierten grundlegenden interpersonellen kommunikativen Fähigkeiten (BICS), die den Sprachbedürfnissen

27 Shohamy (2011) vertritt eine heteroglossische Sichtweise, die den Standpunkt vertritt, dass das Sprachrepertoire einer mehrsprachigen Person als ein einheitliches System funktioniert, und stellt die Bewertung von Mehrsprachigkeit auf ein Kontinuum (Lopez/Turkan/Guzman-Orth 2016: 5).

28 Ein Sprachtest ist nur so gut wie die Sprachtheorie, auf der er basiert, und in diesem Bereich der theoretischen Untersuchung des Wesens von Sprache und Kommunikation müssen wir unsere Fähigkeit entwickeln, die nächste Frage zu stellen (McNamara 2000: 86).

von Nicht-Muttersprachlern entsprechen, und den kognitiven akademischen Sprachkenntnissen (CALP), die den Schwerpunkt des standardsprachlichen Lehrplans stellen (z.B. im Deutschen als Bildungssprache bezeichnet) (Cummins 2007: 487-499). Eine wirksame mehrsprachige Wende muss daher mit einer entsprechenden pragmatischen Wende in den Methoden der Sprachbewertung einhergehen, da die Standardtestaufgaben weit von der alltäglichen Spracherfahrung der meisten mehrsprachigen Sprecher entfernt sind und daher das Kriterium der Authentizität nicht erfüllen²⁹. Vergleiche die Probleme die als *teaching to the test* und als *washback* Effekt identifiziert werden (vgl. Tsangari 2011; Cheng 2005).

Als nächstes stellt sich das Problem **WIE** die Tests durchgeführt werden sollen. Statische/punktuelle Tests oder so genannte „Sprachstandserhebungen“, die von Bildungseinrichtungen in Deutschland oder Österreich eingesetzt werden, lassen den sprachlichen Hintergrund und die Sozialisation des Lernenden außer Acht (was sowohl auf mangelnde Kenntnisse über die vom Sprecher gesprochenen Sprachen als auch auf mangelnde spezifische Kenntnisse über die unterschiedliche Beschaffenheit dieser Sprachen zurückzuführen ist) und geben daher nur wenig oder gar keinen Aufschluss über die sprachlichen Ressourcen oder das Sprachenpotenzial des jeweiligen Lernenden, ebenso wenig wie eine Momentaufnahme etwas über die Flugbahn eines sich bewegenden Objekts aussagen kann³⁰. Eine effektive Bewertung muss folglich dynamisch sein, wobei zu berücksichtigen ist, dass bei jedem Testverfahren der Grad der Veränderung im Laufe der Zeit und nicht das Leistungsniveau als gültiger Prädiktor für die Sprachentwicklung untersucht wird.

In Analogie zu der Argumentation David Humes, der behauptete, dass jedes Buch, das weder mathematische Beweise noch empirische Erkenntnisse enthält, in die Flammen gehört, können wir behaupten, dass jedes Testverfahren, das nur monolinguale Standards verwendet, traditionelle Deskriptoren einsetzt, anstatt sich auf die kommunikative Multikompetenz zu konzentrieren, und nur die Sprachleistung und nicht die Sprachentwicklung testet, auf den Müllhaufen der sprachdidaktischen Forschungsgeschichte gehört. In Anbetracht des so

29 Mehrsprachige Beurteilungen sollten Sprachpraktiken widerspiegeln, die dynamisch und fließend sind, und somit den Testteilnehmern die Möglichkeit geben, Sprachmerkmale aus ihrem Sprachenrepertoire so auszuwählen, dass sie ihren kommunikativen Bedürfnissen entsprechen (Garcia und Wei 2014, Lopez et al. 2014). Dazu ist ein Paradigmenwechsel – von einer monolingualen/monoglossischen/fraktionellen Sichtweise zu einer mehrsprachigen/mehrsprachigen/holistischen Sichtweise – erforderlich (Shohamy 2013) Lopez/Turkan/Guzman-Orth (2016: 8).

30 In gewisser Weise ist ein guter Test wie ein Experiment, in dem Sinne, dass er alle fremden Variationsquellen eliminieren oder zumindest konstant halten muss. Wir wollen, dass unsere Tests nur die spezielle Art von Variation im Wissen oder in den Fähigkeiten widerspiegeln, an der wir gerade interessiert sind (Carroll 1961: 319).

genannten Rückkopplungseffekts haben unangemessene Bewertungsmaßnahmen auch einen negativen Einfluss auf die Lehrplangestaltung und die Unterrichtspraxis, weshalb die Frage der Bewertung der Mehrsprachigkeit nicht von der Frage des Sprachunterrichts getrennt werden kann³¹.

Wenn sie auf Mehrsprachensprecher angewendet werden, erfüllen einsprachige Tests nicht die Kriterien, die erforderlich sind, damit Tests aussagekräftige Informationen über die sprachlichen Leistungen oder das Potenzial der Lernenden liefern. Die Tests werden nicht valide sein, da sie nicht das testen, was sie testen sollen. Sie werden auch nicht zuverlässig sein, da sich die Ergebnisse der Lernenden kurzfristig ändern können. Schließlich sind die Tests nicht authentisch, da sie zu weit von der kommunikativen Erfahrung der Sprachbenutzer mit gemischtem Sprachhintergrund entfernt sind. Sie zudem nicht objektiv, da die erzielten Ergebnisse in erheblichem Maße von den Sprachkenntnissen und kulturellen Dispositionen derjenigen abhängen, die die jeweiligen Prüfungen festlegen oder durchführen³².

Auf der Grundlage dieser Überlegungen und der Erkenntnis dieser Unzulänglichkeiten hat sich die Dyme-Forschungsgruppe daran gemacht, ein dynamisches Modell zur Beurteilung von Mehrsprachigkeit (*Dynamic Model of Multilingual Assessment*, kurz DMMA) zu entwickeln, das sich auf die Erkenntnis stützt, dass die Sprache mehrsprachiger Sprecher ein komplexes dynamisches System bildet, sowie auf die Erkenntnisse über die Natur des Mehrspracherwerbs. Es liegt auf der Hand, dass dieses Modell zu Beurteilungsverfahren führen muss, die sowohl den Kriterien als auch den Erwartungen entsprechen, die in diesem Artikel dargelegt werden³³.

Hier können wir aus der Geschichte lernen: So wie die großen Erfolge von Napoleons *Grande Armée* auf ihrer Fähigkeit beruhten, sich mit überraschender Geschwindigkeit zu bewegen und große Gebiete zu erobern – was auf der

31 Angesichts des Rückkopplungseffekts (*washback*) von Tests und Bewertungen auf das Lehren und Lernen (Cheng 2005; Tsangari 2011) und der Kontrolle, die Tests auf die Neudefinition von Wissen ausüben (Shohamy 2001), erfordern Veränderungen im Sprachunterricht auch Veränderungen in der Sprachprüfungs- und Bewertungspraxis (Dendrinos 2019: 4).

32 Studien haben Hinweise auf kulturelle Verzerrungen in Tests gefunden (Sattler 2001). So werden kulturelle Inhalte und kulturspezifisches Wissen häufig in Testaufgaben eingebettet (Warren 2006), was sich nachteilig auf die Leistungen von Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund auswirken kann (Schon et al. 2008). Dies kann dazu führen, dass Schüler mit ethnischen Minderheitenhintergrund in der Sonderpädagogik überproportional vertreten sind, was seit über 30 Jahren ein Problem darstellt (Strand/Lindsay 2009) Glazzard (2017: 3).

33 Obwohl ein eindeutiger Bedarf besteht, Beurteilungen von mehrsprachiger Kompetenzen zu entwickeln, die eine ganzheitliche oder heteroglossische Perspektive widerspiegeln, ist weitere Forschung erforderlich, um valide Beurteilungen mehrsprachiger Kompetenzen zu entwickeln. So müssen beispielsweise die Konstrukte, die in mehrsprachigen Tests gemessen werden sollen, klar definiert werden (Lopez/Turkan/Guzman-Orth 2016: 10).

N.B.: Die englischsprachigen Zitate wurden vom Autor selbst übersetzt.

Bereitstellung eines guten Paares Stiefel für jeden Soldaten beruhte, die sowohl einen linken als auch einen rechten Stiefel aufwies, im Gegensatz zu der Gewohnheit der alliierten Truppen, einen einzigen Stiefel bereitzustellen, der unterschiedslos am linken oder rechten Fuß getragen werden konnte oder musste –, so wird die Bereitstellung eines geeigneten Beurteilungsinstruments für mehrsprachige Lernende, das sowohl für einsprachige als auch für mehrsprachige Sprecher geeignet ist, sowohl die Geschwindigkeit des Fortschritts als auch die Effektivität bei der Erreichung spezifischer Sprachziele für mehrsprachige Lernende erhöhen und somit die Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Sprechern ausgleichen und die Diskriminierung von Lernenden mit einer abweichenden Sprachsozialisation unterbinden.

Literatur

- Aitchison, Jean (2002): *Words in the mind. An introduction to the Mental Lexicon*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Anderson, Raquel T. & Márquez, Alejandra (2009): The article paradigm in Spanish-speaking children with SLI in language contact situations. In: Grinstead, John (Ed.): *Hispanic child languages: Typical and impaired developments*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 29-55.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and symbolic power*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1992): *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Canagaraiah, Suresh (2006): Changing communicative needs. Revised assessment objectives: Testing English as an international language. *Language Assessment Quarterly* 3: 3, 229-242.
- Carroll, John B. (1961): Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. In: Allen, Harold B. & Campbell, Russell N. (Eds.): *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*. New York: McGraw Hill, 313-320.
- Cheng, Liying (2005): *Changing language teaching through testing.: A washback study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam (2009): *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2012): *FREPA – A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. [Prepared by Candelier, Michel et al.]. Strasbourg: Council of Europe.

- Council of Europe (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018): *CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [Companion Volume]. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, Jim (2007): BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Hornberger, Nancy H. (Ed.): *Encyclopedia of Language and Education*. Boston: Springer, 487-499. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- De Lamo White, Caroline & Jin, Lixian (2011): Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International journal of language and communication disorders* 46: 6, 613-627.
- Dendrinos, Bessie (2019): Multilingual Testing and Assessment for Plurilingual Education. [ECSPM position paper].
- Dendrinos, Bessie & Gotsoulia, Voula (2015): Setting standards for multilingual frameworks in foreign language education. In: Spolsky, Bernard; Inbar-Lourie, Ofra & Tannenbaum, Michal (Eds.): *Recognizing the Individual in Language Studies*. London: Routledge.
- Garcia, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Glazzard, Jonathan (2017): The necessity for assessment and management of speech, language and communication needs to take account of cultural and multilingual diversity. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 16: 2, 11-21.
- Goral, Mira & Conner, Peggy S. (2013): Language Disorders in Multilingual and Multicultural Populations. *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 128-161.
- Grech, Helen & McLeod, Sharynne (2012): Multilingual speech and language development and disorders. In: Battle, Dolores E. (Ed.): *Communication Disorders in Multicultural and International Populations*. St Louis, MO: Elsevier, 119-147.
- Hasson, Natalie; Camilleri, Bernard; Jones, Caroline; Smith, Jodie & Dodd, Barbara (2012): Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Language Teaching and Therapy* 29:1, 57–75.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Iglesias, Aquiles (2015) Language Impairment in Bilingual Children: From Theory to Practice, in: *Seminars in Speech and Language*, 36 (02), 87, Thieme: New York 2015
- Jessner, Ulrike (2008): A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal* 92: 2, 270-283.

- Kramersch, Claire (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, Stephen D. (1987): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hoboken: Prentice-Hall International.
- Kuhn, Thomas (1962): *The structure of scientific revolutions*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Lado, Robert (1961): *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*. Bristol: Longmans, Green and Company.
- Lakatos, Imre (1970): The theory of scientific research programmes. In: Lakatos, Imre & Musgrave, Alan (Eds.): *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 191-197.
- Lantolf, James P. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (2007): Dynamic assessment. In: Hornberger, Nancy H. (Ed.): *The Encyclopedia of Language and Education*. [vol. 7]. Cambridge: Cambridge University Press, 273-285.
- Lidz, Carol S. & Peña, Elizabeth D. (2009): Response to intervention and dynamic assessment: Do we just appear to be speaking the same language? *Seminars in Speech and Language* 30: 2, 121–133.
- Lopez, Alexis A; Turkan, Sultan & Guzman-Orth, Danielle (2016): Assessing multilingual competence, In: Shohamy, Elena et.al. (Eds.): *Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer, 1-12.
- McNamara, Tim (2000): *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, Raegan (2011): *Dynamic assessment, intelligence and measurement*. London: Wiley-Blackwell.
- Paikeday, Thomas (1985): *The Native Speaker Is Dead: An Informal Discussion of a Linguistic Myth with Noam Chomsky and Other Linguists, Philosophers, Psychologists, and Lexicographers*. [2nd Edition]. Toronto & New York: Paikeday Press.
- Paradis, Johanne; Genesee, Fred & Crago, Martha B. (2011): *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Paran, Amos & Sercu, Lies (Eds.) (2010): *Testing the untestable in language education. New perspectives in language and education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Requal, (2021): Glossary of basic theoretical concepts for teaching and learning in multilingual contexts, Requalification of recently immigrated refugee teachers in Europe, Cologne.
- Ryle, Gilbert (1973): *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin University Press.

- Sattler, Jerome M. (2001): *Assessment of children: Cognitive Applications*. [4th edition]. San Diego, CA: Jerome M. Sattler Publishing.
- Schneiders, Guido & Komor, Anna (2007): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandserhebung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmässigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn & Berlin: BMBF, 261-342.
- Schon, Jacqueline; Shaftel, Julia & Markham, Paul (2008): Contemporary Issues in the Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Learners. *Journal of Applied School Psychology* 24: 2, 163-189. <https://doi.org/10.1080/15377900802089395>
- Shohamy, Elana (2011): Assessing multilingual competencies: Adapting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal* 95: 3, 418-429. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x>
- Shohamy, Elana; Or, Iair G. & May, Stephen (Eds.) (2016): *Language testing and assessment*. New York: Springer.
- Strand, Steve & Lindsay, Geoff (2009): Evidence of Ethnic Disproportionality in Special Education in an English Population. *The Journal of Special Education* 43: 3, 174-190. <https://doi.org/10.1177/0022466908320461>
- Tsangari, Dena (2011): The Washback Effect of Language Proficiency Testing on Education and Learning Processes. RCEl eperiodica. (http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/prev_articles_3_en.htm)
- VanPatten, Bill & Benati, Alessandro G. (2010): *Key terms in second language acquisition*. London & New York: Continuum.
- Wang, Yangting & Li, Shikun (2020): Issues, challenges, and future directions for multilingual assessment. *Journal of language teaching and research* 11: 6, 914-919. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1106.06> © 2020 ACADEMY PUBLICATION
- Warren, Cortney S. (2006): Incorporating multiculturalism into undergraduate psychology courses: Three simple active learning activities. *Teaching of Psychology* 33: 2, 105-109. https://doi.org/10.1207/s15328023top3302_5
- Wright, Wayne E. & Li, Xiaoshi (2008): High-stakes math tests: How No Child Left Behind leaves newcomer English language learners behind. *Language Policy* 7, 237-266.
- Yuzar, Ella (2020): Incorporating communicative competence in assessment and English language teaching in multilingual settings, *Journal of Research and Innovation in Language* 2: 1, 8-13. <https://doi.org/10.31849/reila.v2i1.3864>

Praxisbeitrag

Take Action! Ziele für nachhaltige Entwicklung im Unterricht

George Christoforou, Maria Fasel

Beschreibung und didaktische Zielsetzung

Wir stärken die Nachhaltigkeitskompetenzen und fördern das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für ein nachhaltiges Verhalten im Hinblick auf den Umgang mit globalen Ressourcen.

Das Konzept umfasst in seiner Gesamtheit drei Sequenzen. Die erste Sequenz dient hauptsächlich der Erarbeitung des Sachgegenstandes „Wasserkreislauf“ im Hinblick auf die Vertiefung des Ziels Nr. 6 der Ziele für Nachhaltigkeit (SDGs). In der zweiten Sequenz wird das Vokabular anhand eines mehrsprachigen Spiels aufgebaut, um für die dritte Sequenz den Wortschatz sowie die Phrasen für ein Stop-Motion-Video zur Verfügung zu stellen.

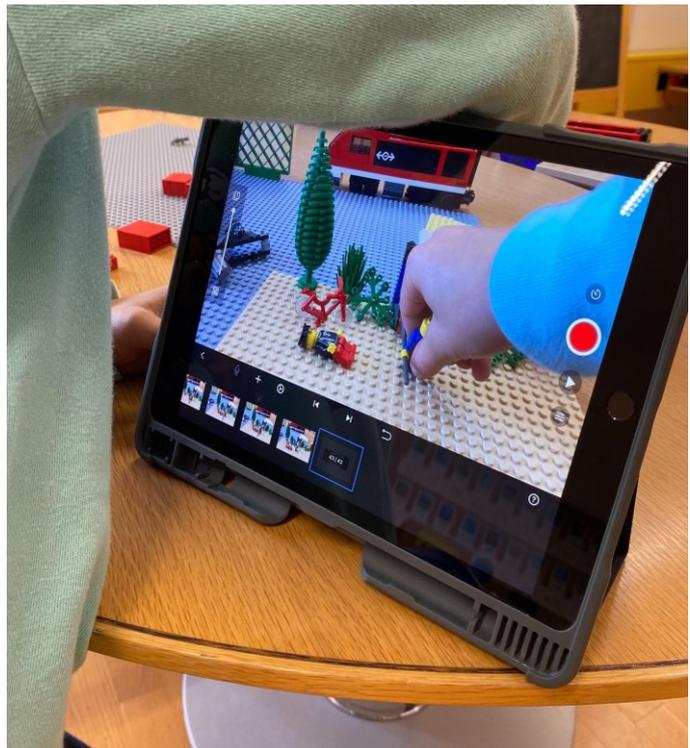


Abb. 3: Stop-Motion-Video wird erstellt
(Fasel 2021)

Christoforou, George & Fasel, Maria (2024): Take Action! Ziele für nachhaltige Entwicklung im Unterricht. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 81–88.
<https://doi.org/10.26083/tuprints-00028637>.

Steckbrief des Unterrichtsvorschlags

- Unterrichtsfach: Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Medien und Informatik, Deutsch, Fremdsprachen
- Teildisziplin: Nachhaltigkeit, Natur, Medien
- Thema der Unterrichtseinheit: Erarbeitung des Sachgegenstandes und themenrelevanter Begriffe; Anwendung von mehrsprachigem Vokabular; Stop-Motion-Video erstellen
- Stufe: Sekundarstufe I
- Zielgruppe: ab 6. Schuljahr
- Schlüsselbegriffe: SDG, Nachhaltigkeit, Natur, Wasserkreislauf, iPad, Mehrsprachigkeit, Stop-Motion
- Kompetenzen:
 - Niveaustufen GERS andere Sprachen A1-A2, Deutsch B2
 - den Wortschatz erweitern und anwenden können
 - semantische Ähnlichkeiten mehrerer Sprachen erkennen können
 - etymologische Einsicht über bestimmte Begriffe erwerben können
 - Sprachverwandtschaften zur Erschließung unbekannter Begriffe in einer Fremdsprache nutzen können
 - den Wasserkreislauf erklären können
 - die verschiedenen Aggregatzustände unterscheiden und beschreiben können
 - eine App zur Erstellung eines Stop-Motion-Videos verwenden können
 - Wortschatz (auf verschiedenen Ebenen) erweitern und differenzieren: Über Gegenstände, Bilder und Ähnliches sprechen – Tätigkeiten, Geräusche, Beobachtungen usw. sprachlich darstellen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012: 115f.)
- Zeitaufwand: 2 Lektionen pro Sequenz, insgesamt 6 Lektionen
- Ergebnissicherung: Arbeitsblätter, Mitarbeit, Stop-Motion-Video, Präsentation
- Weiterführung/Anschlussmöglichkeiten/Vernetzung: andere SDGs bearbeiten

Aufgabenstellungen und Materialien

Sequenz 1 (M1, M2)

Als Einstieg eignet sich ein Lehrfilm (M1), (siehe M1 „Wie der Wasserkreislauf der Erde funktioniert von Terra X plus & ZDF“), in welchem der Wasserkreislauf und die Problematik von sauberem Trinkwasser (SDG Nr. 6) erklärt wird.

Anschließend sollen die Kinder die jeweiligen Schlüsselbegriffe des Wasserkreislaufs mit der entsprechenden kindgerechten Definition verbinden. Die Lehrperson kontrolliert und steht für allfällige Zwischenfragen bereit. Nachdem die Definitionen gefunden wurden, beschriften die Kinder die einzelnen Schritte des Wasserkreislaufs mit der entsprechenden Fachvokabel: Verdunstung, Kondensation, Niederschläge, Versickerung, Ableitung, Grundwasser, Kreislauf.

„What’s missing?“ (erste spielerische plurilinguale Auseinandersetzung)

Als eine allererste plurilinguale Auseinandersetzung mit dem Thema versteht sich die spielerische Erarbeitung bestimmter wesentlicher Vokabeln in mehreren Sprachen, die in den nächsten Sequenzen verwendet werden. Hierfür eignet sich beispielsweise das Spiel „What’s missing?“, bei welchem den Kindern themenrelevante Wortkarten (M2) in verschiedenen Sprachen auf der Wandtafel oder via Beamer präsentiert werden.

Den Kindern werden acht Wortkarten präsentiert und die Begriffe werden wiederholt laut und deutlich vorgesprochen. Die Kinder hören dabei genau zu und versuchen sich die Begriffe zu merken. Nacheinander werden alle acht Wortkarten auf die Tafel mit Magneten fixiert. Die Kinder werden gebeten, die Augen zu schließen. Die Lehrperson sucht sich währenddessen eine Karte aus, versteckt diese und fragt die Kinder, welches Wort fehlt.

Beispiele für Wortkarten (M2, eigene Darstellung, Bilder von [Pixabay](#)):

	
evaporación	infiltration
	
précipitation	condensation
	
congelación	scioglimento
	
lago	râu

Mehrsprachiges Wörterrätsel zum Thema Wasser und Wasserkreislauf

Die Kinder sollen in einem Wörterrätsel (M3) mehrsprachige Begriffe aus dem Themengebiet Wasser und Wasserkreislauf suchen und markieren. Da die Begriffe aus ein und demselben Themenkreis stammen, sind direkte Vergleiche zwischen den einzelnen Sprachen möglich. In einer ersten Arbeitsphase werden die Kinder dazu angeregt, so viele Begriffe wie nur möglich zum jeweiligen Thema zu finden und zu markieren. Diese Begriffe sollen sie dann mit denen des Nachbarkindes vergleichen. Kinder mit Deutsch als Erstsprache sollen bewusst versuchen, Begriffe in den anderen Sprachen zu suchen, die sie nicht beherrschen. Dadurch sollen die Kinder etwaige Strukturen, bekannte Morpheme oder andere Verwandtschaften entdecken. Die Lehrperson kann, bevor das Rätsel aufgegeben wird, den Kindern den Hinweis geben, dass sie darauf achten sollen, ob sie bestimmte Wörter oder Wortteile aus einem anderen Zusammenhang im Deutschen kennen, sodass die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf Ähnlichkeiten legen können. Obgleich dies abstrakt erscheint, ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein deutschsprachiges Kind dadurch ein Wort in einer anderen Sprache entdeckt, durchaus hoch. Beispielsweise könnte ein Kind mit Deutsch als Erstsprache „acqua“ (Italienisch = Wasser) markieren, weil es unter Umständen das Wort „Aquarium“ im Deutschen kennt. Ist die Suche abgeschlossen, kann die Lehrperson die Kinder versammeln, um die Ergebnisse auszutauschen. Sollen Sprachverwandtschaften besonders hervorgehoben werden, empfiehlt es sich, bei der Auswahl der Wörter, sich hauptsächlich auf bestimmte Germanische Sprachen wie Deutsch und Englisch sowie auf Romanische Sprachen zu konzentrieren. Da diese Sprachen viele gemeinsame Wurzeln haben, besteht daher eine größere Chance, dass die Kinder Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern in diesen Sprachen erkennen.

Beispiel für mehrsprachiges Wörterrätsel (M3, erstellt mit Website superteachersworksheet.com):

Mehrsprachiges Wörterrätsel

① Finde und markiere alle mehrsprachigen Begriffe zum Thema Wasser!

H M T R A N S P I R A O I O L I N R
P U P C Z N T M C D N P M O S N U E
I C O N D E N S A Z I O N E L F V E
O W G H E A S W F U S I O N E I E R
G Z E M R G Y K N V O A X J L L M U
G C G T X W B O P K B D X A A T S B
I Q D E C D N E I G E S A O G R U H
A A C C U M U L A Z I O N E U A I Q
E V A P O R A C I N X E Y F A T Z V
Q C O N G E L A C I N V Z H X I O E
S M I F W H J E Q Y I B A N S O H F
D P R E C I P I T A O O A Q Q N B U

Ist diese Phase beendet, sollen die Kinder die Begriffe in eine Tabelle eintragen. Zur Hilfe kann die Lehrperson die Substantive ebenfalls an die Tafel notieren. Alternativ bietet sich auch die gemeinsame Gestaltung eines Plakates an, auf welchem die Begriffe gesammelt werden können.

Sequenz 2 (M1, M3)

Wortwolke

Die Kinder erstellen eine Wortwolke zu jedem der einzelnen Schritte des Wasserkreislaufs. Als Grundlage hierfür dient das [Lehrvideo](#) M1 aus Sequenz 1. Es werden hierbei alle Begriffe in Abhängigkeit von ihrer grammatischen Kategorie (Substantiva, Verben und Adjektive) gesammelt und visualisiert. Dabei stehen immer die Hauptbegriffe des Wasserkreislaufs im Mittelpunkt, von welchem aus verwandte Begriffe in Abhängigkeit von der grammatischen Kategorie gesucht werden.

Beispiel-Tabelle für Wortwolke (M4, eigene Darstellung):

Nomen	Verb	Adjektiv	Redewendung	Fremdwort
Dampf	verdampfen	verdampfend	Dampf ablassen	Evaporation / Vaporisation
Verdunstung	verdunsten	verdunstend	Keinen Dunst haben	

Plurilinguale tabellarische Recherche

In dieser Einheit erarbeiten die Kinder eine mehrsprachige Tabelle. In den obersten Zeilen werden dabei die verschiedenen Sprachen angegeben und die Kinder müssen die entsprechende Übersetzung mithilfe von Lexika (falls vorhanden), dem Internet oder mehrsprachigen Mitschülern herausfinden. Die Zeilen mit den einzelnen Sprachen werden dabei um eine Zeile mit einer eigenen Umschreibung erweitert.

Beispiel-Tabelle für plurilinguale tabellarische Recherche (M5, eigene Darstellung):

Deutsch	Englisch	Italienisch	Spanisch	eigene Umschreibung
Verdunstung	Evaporation	Evaporazione	Evaporación	
verdampfen	...			

Sequenz 3 (M6, M7)

Stop Motion Studio

Die Schülerinnen und Schüler kennen die App „Stop Motion Studio“ (M6) bereits aus anderen Unterrichtseinheiten, deshalb entfällt eine detaillierte Einführung. Durch das Aufnehmen einzelner Bilder und die anschließende Aneinanderreihung dieser wird in der App die Illusion von Bewegung erzeugt. Die Schülerinnen und Schüler schreiben ein kurzes Storyboard (M7) von drei Szenen: Problemstellung, Bearbeitung und Lösung (Schwerpunkt SDG Nr. 6/Wasser und sanitäre Anlagen). Die Sequenz wird mit einer gemeinsamen Präsentation abgeschlossen. Die mehrsprachigen Texte für das Storyboard können gemeinsam mit der jeweiligen Sprachlehrperson erarbeitet werden. Zur Not können die Sätze auch mithilfe des Internets elaboriert werden. Die Sätze sollen von den Schülerinnen und Schülern geübt und schließlich eingesprochen werden, damit sie im Endprodukt gezeigt werden können.

Beispiel eines Storyboards (M7, eigene Darstellung):

Problemstellung	Bearbeitung	Lösung
Kinder müssen täglich Wasser holen	Es gibt ein Rohrsystem, welches Wasser zu ihrer Schule/ihrem Wohnort liefert. → z.B. mit Lego bauen	Rohrsystem ist kostengünstig aus nachhaltigen Materialien hergestellt

Text Englisch: „Did you know that there are children who have to walk very far every day to get water?“	Text Spanisch: „Aquí puede ver nuestro sistema de tuberías. Los tubos individuales se colocan de forma que estén protegidos de las influencias ambientales.“	Text Italienisch: „Abbiamo trovato una soluzione. Costruiamo un sistema di tubature con materiali sostenibili che fornisce l'acqua alle persone.“
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Übersicht über die Materialien

- M1: Lehrfilm Wasserkreislauf
- M2: Wortkarten für Spiel „What’s missing“
- M3: Wörterrätsel
- M4: Wortwolken
- M5: Tabellarische Recherche
- M6: App „Stop Motion Studio“
- M7: Storyboard

Methoden

Frontalinput der Lehrperson, Einzelarbeit, Partnerarbeit

Literatur, Quellen und Links

Terra X plus (2021): Wie der Wasserkreislauf der Erde funktioniert von Terra X plus & ZDF. <https://youtu.be/YYstU5yxolo> (30.11.2023).

Liechtenstein Lehrplan (2019): Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus). <https://fl.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|1|2|0|2&hilit=101bkgJHmrLHwc9k7SzSAxN7wdz6xcskm#:~:text=k%C3%B6nnen%20verschiedene%20Ph%C3%A4nomene,characterisieren%20und%20erkl%C3%A4ren> (30.11.2023).

Lehrplan Volksschule Österreich (2012): https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf (30.11.2023)

Pixabay (o.J.): <https://pixabay.com/de/> (4.12.2023)

Link für Wörterrätsel (o.J.): <https://www.superteacherworksheets.com/generator-word-search.html> (10.01.2024)

Link für Wortwolke (o.J.): <https://www.wortwolken.com/> (30.11.2023)

Link für App „Stop Motion Studio“ (o.J.): <https://apps.apple.com/us/app/stop-motion-studio/id441651297> (4.12.2023)

Foto 1: Foto aus dem Unterricht von Maria Fasel (2021)

Praxisbeitrag

Bullshit. Plurilinguale Begegnungen mit einem bedeutenden Begriff

Daniel Geiger

Beschreibung und didaktische Zielsetzung

Bullshit ist ein sehr weit verbreitetes Phänomen in unserer Kultur, von dem wir alle betroffen sind – sei es als Opfer oder als Produzentinnen und Produzenten. Was es mit diesem Phänomen genau auf sich hat, wie es um seine Gefährlichkeit bestellt ist und was gegebenenfalls zu tun ist, versucht die vorliegende Unterrichtseinheit (UE) mit dem renommierten US-amerikanischen Philosophen Harry G. Frankfurt als Gewährsmann und vermöge einer dezidiert plurilingualen Herangehensweise zu ergründen.

„Zu den auffälligsten Merkmalen unserer Kultur gehört die Tatsache, daß es so viel Bullshit gibt“ (Frankfurt 2005: 9), heißt es eingangs in Harry G. Frankfurts 1986 erstmals erschienenem Essay *On Bullshit*, der 2005 als gebundene Einzelausgabe zum Bestseller avancieren und in viele Sprachen übersetzt werden sollte. An diesem Befund hat sich bis heute nichts geändert. Die Produktion von Bullshit boomt nach wie vor beträchtlich. Mithin könnten Beispiele wie die nachstehenden beliebig vermehrt werden: Eine hiesige Bäckerei rühmt sich des besten Brotes im Lande, ein amerikanischer Politiker gar des besten Gedächtnisses der Welt. Eine deutsche Fernsehmoderatorin kündigt eine Künstlerin mit den Worten an, diese sei die Powerfrau des deutschen Power-Schlagers. Eine bekannte Schauspielerin behauptet in einem Interview kühn, vor dem Jahre 2012 hätte niemals eine Frau die Hauptrolle in einem Actionfilm gespielt. Und ein männlicher Teilnehmer an einer Demonstration für Abtreibungsrechte hält ein Schild mit der Aufschrift „No uterus, no opinion“ in die Höhe. Diese Aussagen stellen insofern Bullshit im Sinne

Geiger, Daniel (2024): Bullshit. Plurilinguale Begegnungen mit einem bedeutenden Begriff. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 89–96.

<https://doi.org/10.26083/tuprints-00028638>.

Frankfurts dar, als deren Produktion mit einer völligen Gleichgültigkeit gegenüber ihrer Wahrheit oder Falschheit erfolgt. Vielmehr ist es den Produzentinnen und Produzenten lediglich darum zu tun, bei anderen Personen ein bestimmtes Gefühl, eine bestimmte Meinung oder ein bestimmtes Verhalten hervorzurufen. „Was für denjenigen, der Bullshit verbreitet, zählt“, sagt Frankfurt (2008: 88f.) einmal in einem Gespräch, „ist also nicht, ob das, was behauptet wird, zutrifft oder nicht, sondern es geht einzig und allein darum, mit der Äußerung einen gewünschten manipulativen Effekt zu erzielen.“

Die UE soll den Schülerinnen und Schülern (SuS) den eben skizzierten Bullshit-Begriff Harry G. Frankfurts vermöge diverser plurilingualer Aufgabenstellungen näherbringen und ihnen die Präsenz sowie die Bedeutung des Bullshits in unser aller Leben aufzeigen. Letzten Endes soll dadurch ein Beitrag geleistet werden, bei den SuS so etwas wie „Bullshit-Resistenz“ – Philipp Hübl (2018: 95) sieht in derselben im Zeitalter der digitalen Medien zu Recht eine „Kardinaltugend für das 21. Jahrhundert“ – heranzubilden, und zwar in einem doppelten Sinne: Zum einen sollen sie dem allenthalben anzutreffenden Bullshit weniger auf den Leim gehen und zum anderen sich selbst davor bewahren, zur Bullshitterin oder zum Bullshitter zu werden. Das mehrsprachige Arbeiten dient in diesem Zusammenhang dazu, „neben dem Sprachenbewusstsein die tiefere Verarbeitung der Inhalte sowie die sprachliche und kognitive Flexibilität“ der SuS zu fördern, wie Elisabeth Allgäuer-Hackl (2020: 1121) zu einer früheren Version der vorliegenden Unterrichtseinheit treffend bemerkt.

In der Praxis des Ethikunterrichts hat sich der Einsatz der UE dort durchaus bewährt, wo die Pflicht zur Wahrhaftigkeit und ihre Verfehlungen¹ oder ein Thema wie „Wahrheit und Manipulation in den Medien“ zur Behandlung ansteht. Ebenso gut lässt sich die UE erfahrungsgemäß im Philosophieunterricht verwenden, wenn im Rahmen des Großthemas „Wahrheit“ die Rede auf die Bedeutung der Wahrheit für den Menschen oder dessen (richtige) Haltung zur Wahrheit kommt. Da die UE ein eng umgrenztes Thema behandelt, in sich abgeschlossen ist und mehrere ihrer Arbeitsaufträge die englische Sprache voraussetzen, kann von ihr mutatis mutandis desgleichen im Englischunterricht Gebrauch gemacht werden, wofern etwa die Rolle der (sozialen) Medien, Fake News, Manipulation oder Verschwörungstheorien (vgl. zu diesem Themenkomplex Jaster/Lanius 2019) thematisiert werden.

¹ Vgl. hierzu *Praxis Philosophie & Ethik*, Wahrhaftigkeit und Lüge, Ausgabe 2, April 2021. Immerhin behandelt eine von acht vorgestellten Unterrichtseinheiten dieses Heftes am Rande auch Bullshit im Sinne sowie mit einem Zitat Frankfurts. Allerdings wird derselbe darin fälschlicherweise als „Variante der Lüge“ (Steenblock 2021: 35) oder als „Sonderform der Lüge“ (Steenblock 2021: 36) apostrophiert.

Steckbrief des Unterrichtsvorschlags

- Unterrichtsfach: Ethik; Psychologie und Philosophie
- Teildisziplin: Normative Ethik
- Thema der Unterrichtseinheit: Der Bullshit-Begriff nach Harry G. Frankfurt
- Stufe: Oberstufengymnasium
- Zielgruppe: ab Jahrgangsstufe 9
- Schlüsselbegriffe: Bullshit, Lüge, Wahrhaftigkeit, Wahrheit
- Kompetenzen:
Die SuS können
 - Schlüsselbegriffe fundiert erklären;
 - Schlüsselbegriffe vorgegebenen Merkmalen korrekt zuordnen;
 - verschiedene Sprachen für den Wissenserwerb nutzen;
 - Argumente evaluieren;
 - selbst zutreffende Beispiele für Bullshit finden und analysieren;
 - Vorschläge zur Bullshit-Resistenz sammeln, kategorisieren und diskutieren.
- Zeitaufwand: 3 Unterrichtsstunden
- Ergebnissicherung: Mündliche Stundenwiederholung
- Weiterführung/Anschlussmöglichkeiten/Vernetzung: Psychologie der Kommunikation, Medienethik, Fake News, Critical Thinking, Argumentationstheorie

Aufgabenstellungen und Materialien

Aufgabe 1. möchte die SuS zunächst in Kürze und im Originalton mit dem Philosophen Harry G. Frankfurt und seinem Begriff des Bullshits bekannt machen, welcher – wie die SuS dabei lernen – dem US-Amerikaner zufolge sogar etwas Verwerflicheres als die Lüge darstellt. In der Praxis hat es sich dabei als hilfreich erwiesen, den SuS eine kleine Vokabelliste mit für sie aller Wahrscheinlichkeit nach unbekanntem englischen Wörtern vorab zur Verfügung zu stellen. Mit der 2. Aufgabe wechseln die SuS vom Hören des Philosophen in amerikanischem Englisch zum Lesen des nämlichen in deutscher Übersetzung mit ähnlichen Fragestellungen wie bei der 1. Aufgabe. Aufgabe 2. bietet der Lehrperson eine gute Gelegenheit, auf philosophische Fragen zu Wahrhaftigkeit und Lüge (vgl. Svendsen 2022) einzugehen, die Diskussion auf den Willen zur Wahrheit zu lenken oder die Wahrheit als natürliches Ziel der Vernunft (vgl. Hüntelmann 2017) zu thematisieren. Die Aufgaben 3., 4. und 5. haben samt und sonders den Sinn, den bereits gewonnenen Begriff der Wahrhaftigkeit, der Lüge und des Bullshits auf abwechslungsreiche Art und Weise zu festigen: Aufgabe 3. bietet eine Zuordnungsübung unter Bezugnahme auf das Französische mit leichtem

Rätselcharakter, Aufgabe **4.** stellt das Thema in einen neuen Zusammenhang unter Verwendung der spanischen Sprache und Aufgabe **5.** wartet mit einer zu einem Lückentext umfunktionierten Passage aus einem englischen Blogbeitrag des Philosophen Edward Feser auf. Aufgabe **6.** rekurriert auf dieselbe Quelle wie Aufgabe **1.**, lässt dieses Mal aber Harry G. Frankfurt ein Beispiel für Bullshit darten, das die SuS sowohl historisch als auch systematisch zu analysieren haben; darüber hinaus wird ein naheliegender Bezug zur Argumentationstheorie hergestellt, der von der Lehrkraft leicht für weiterführende Exkurse in dieser Richtung genutzt werden kann. In Aufgabe **7.** sollen die SuS selbst im Netz nach einem guten Beispiel für Bullshit im Sinne Frankfurts suchen. Dabei stellt sich bei den SuS regelmäßig die Erkenntnis ein, dass es in der Praxis oftmals nicht ganz einfach zu beurteilen ist, ob es sich wirklich um Bullshit handelt oder nicht. Die **8.** Aufgabe schließlich verlangt von den SuS, Ideen zu sammeln, zu kategorisieren und zu diskutieren, wie die oben beschriebene und gerade in unseren Zeitläuften so wichtige Bullshit-Resistenz entwickelt werden kann.

1. Sieh dir aus einem Gespräch (**M 1**) Ben Tates mit dem Philosophen Harry G. Frankfurt (geb. 1929), das im Jahre 2005 stattfand (<https://www.youtube.com/watch?v=W1RO93OS0Sk>), den Ausschnitt 02:03-03:44 an und bearbeite hernach die folgenden beiden Fragen: **a)** Was genau ist Harry G. Frankfurt zufolge Bullshit? **b)** Warum ist laut Harry G. Frankfurt Bullshit eine größere Bedrohung der Wahrheit als die Lüge?

2. Arbeite aus dem nachstehenden Zitat (**M 2**) aus Harry G. Frankfurts Buch *Bullshit* heraus, **a)** welche Wesenszüge dem Wahrhaftigen, dem Lügner und dem Bullshitter jeweils zukommen und **b)** warum das Bullshitten Frankfurt zufolge sogar schlimmer ist als das Lügen!

M 2: Zitat aus Harry G. Frankfurts Buch Bullshit

„Für die meisten Menschen ist die Falschheit einer Aussage Grund genug, sie gar nicht erst zu machen, so schwach und vernachlässigbar dieser Grund auch sein mag. Für den echten, von Augustinus als ‚lügenhafter Mensch‘ bezeichneten Lügner ist die Falschheit der Aussage dagegen gerade der Grund, weshalb er sie macht. Für den Bullshitter ist die Falschheit der Aussage weder ein Grund für das eine noch für das andere. Menschen lassen sich von ihren Überzeugungen hinsichtlich der Beschaffenheit der Dinge leiten, und zwar sowohl wenn sie die Wahrheit sagen, als auch wenn sie lügen. Der eine läßt sich davon leiten, um die Welt korrekt zu beschreiben, der andere, um sie falsch darzustellen. Aus diesem Grund fördert das Lügen nicht in derselben Weise die Unfähigkeit zur Wahrheit, wie dies für das Bullshitten gilt. Wenn jemand sich exzessiv dem Bullshitten hingibt, also nur noch danach fragt, ob Behauptungen ihm in den Kram passen

oder nicht, kann seine normale Wahrnehmung der Realität darunter leiden oder sogar verlorengelangen. Der Lügner und der der Wahrheit verpflichtete Mensch beteiligen sich gleichsam am selben Spiel, wenn auch auf verschiedenen Seiten. Beide orientieren sich an den Tatsachen, nur daß der eine sich dabei von der Autorität der Wahrheit leiten läßt, während der andere diese Autorität zurückweist und es ablehnt, ihren Anforderungen zu entsprechen. Der Bullshitter hingegen ignoriert diese Anforderungen in toto. Er weist die Autorität der Wahrheit nicht ab und widersetzt sich ihr nicht, wie es der Lügner tut. Er beachtet sie einfach gar nicht. Aus diesem Grunde ist Bullshit ein größerer Feind der Wahrheit als die Lüge“ (Frankfurt 2006: 66ff.; vgl. Frankfurt 2005: 59ff.).

3. Ordne die französischen Ausdrücke *véracité*, *mensonge* und *connerie* den nachstehenden deutschen Kurzcharakterisierungen (**M 3**) richtig zu! (Versuche ohne Wörterbuch auszukommen; nimm vielmehr den folgenden ins Französische übersetzten Satz aus Harry G. Frankfurts *On Bullshit* (2005: 61) zu Hilfe: „*De ce fait, la connerie est un plus grand ennemi de la vérité que le mensonge.*“)

M 3: Kurzcharakterisierungen der Wahrhaftigkeit, der Lüge und des Bullshits

_____ : Missachtung der Autorität der Wahrheit

_____ : Totalignoranz² gegenüber der Autorität der Wahrheit

_____ : Respekt gegenüber der Autorität der Wahrheit

4. Wie wären die Begriffe Wahrhaftigkeit, Lüge, Bullshit den nachstehenden Beispielen für Verhalten im Straßenverkehr in spanischer Sprache (**M 4**) zuzuordnen, wenn man das Kommunizieren schon unbedingt mit dem Autofahren vergleichen wollte?

² Vgl. die österreichische Wendung „nicht einmal ignorieren“ [ned amoi ignorier(e)n]: komplett ignorieren. Das völlige Ignoriertwerden ist im Übrigen auch bei Anerkennungskämpfen das Härteste, das einem widerfahren kann, wie Vittorio Hösle (1997: 404f.) dardut: „Ignorieren kann schmerzlicher sein als Bekämpfen und Hassen, da letztere dem Herausforderer immerhin soziale Wirkung sichern, also eine Erweiterung seines Seins dadurch, daß der andere an ihn denkt. Zudem stellt allein diese Berücksichtigung ansatzweise jene Symmetrie wieder her, die das Ignoriertwerden durch einen Menschen, an den man, sei es im Guten, sei es im Bösen, stets denkt, auf eklatante Weise verletzt. Allerdings versteht man unter Ignorieren oft eine bewußte Entscheidung, den anderen nicht zur Kenntnis zu nehmen, dem daher eine noch so bescheidene soziale Wirkung nicht abgesprochen werden kann. Unendlich härter ist es deshalb, wenn man dem anderen nicht einmal zeigt, daß man nicht an ihn denkt – weil man wirklich nicht an ihn denkt.“

M 4: Beispiele für Verhalten im Straßenverkehr in spanischer Sprache

≈ Wilma está buscando una señal (de tráfico) y ve una señal de 60; enseguida mira el velocímetro y sigue conduciendo con algo menos de 60 km/h.

≈ Bea, que realmente nunca ha prestado atención a las señales de tráfico, ni siquiera se fija en la señal de 60 km/h que está pasando – por cierto, a 70 km/h – ; en este momento su atención está centrada en el atractivo conductor de Ferrari al que observa por el retrovisor.

≈ Lena se percata de la señal de 60 km/h; sin embargo, como tiene mucha prisa, decide seguir conduciendo a más de 80 km/h.

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

M 5: Blögeintrag von Edward Feser in englischer Sprache

„The _____, like the _____, cares about what is true. The difference is that the _____ conveys it while the _____ wants to cover it up. The _____, by contrast, doesn't really care one way or the other about the truth. He isn't using his communicative faculties for the sake of conveying either truth or falsehood, but rather for some other end, such as promoting himself“ (Feser 2013).

6. Sieh dir aus dem Gespräch (**M 6**) Ben Tates mit dem Philosophen Harry G. Frankfurt (https://www.youtube.com/watch?v=hp_c8-CfZtg) den Ausschnitt 02:24-03:57 an und bearbeite anschließend die nachstehenden drei Aufgaben: **a)** Ermittle, welche Äußerung des US-amerikanischen Politikers John Kerry (geb. 1943) Harry G. Frankfurt zufolge Bullshit ist! (Recherchiere hierfür relevante historische Hintergrundinformationen im Internet!) **b)** Erkläre, warum die Äußerung John Kerrys laut Harry G. Frankfurt Bullshit darstellt! **c)** Beurteile, welche(s) der folgenden vier Gütekriterien für Argumente (**M 7**) die Äußerung John Kerrys jedenfalls verletzt!

M 7: Vier Gütekriterien für Argumente

1. Das Argument ist gültig, d.h., es ist tatsächlich rational, die Konklusion für wahr zu halten, falls die Prämissen wahr sind.
2. Das Argument ist schlüssig, d.h., es ist nicht nur gültig, sondern auch alle seine Prämissen sind wahr.

3. Das Argument ist informativ, d.h., die Wahrheit der Prämisse(n) setzt die Wahrheit der Konklusion auf propositionaler Ebene nicht schon voraus, es ist also nicht logisch zirkulär.
4. Das Argument hat Prämissen, die relevant für die Konklusion sind, d.h., es besteht ein bestimmter inhaltlicher Zusammenhang von Prämissen und Konklusion.

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

8. **a)** Finde dich mit drei oder vier anderen SuS in einer Kleingruppe zusammen und sammelt dann gemeinsam in knapper Formulierung schriftlich eure Vorschläge zu den beiden Fragen, wie man es vermeiden kann, einerseits dem Bullshit zum Opfer zu fallen und andererseits selbst zur Bullshitterin oder zum Bullshitter zu werden; **b)** haltet eure erarbeiteten Vorschläge an der Tafel fest (dabei können auch spontan neue Vorschläge genannt werden, die in der vorhergehenden Gruppenarbeit noch nicht benannt wurden); **c)** versucht nun die Vorschläge an der Tafel möglichst sinnvoll nach Kategorien zu ordnen; **d)** diskutiert schließlich als Klasse die Güte und Sinnhaftigkeit der einzelnen Vorschläge!

Übersicht über die Materialien

M 1: Ausschnitt aus einem Gespräch mit Harry G. Frankfurt

M 2: Zitat aus Harry G. Frankfurts Buch *Bullshit*

M 3: Kurzcharakterisierungen der Wahrhaftigkeit, der Lüge und des Bullshits

M 4: Beispiele für Verhalten im Straßenverkehr in spanischer Sprache

M 5: Blogbeitrag von Edward Feser in englischer Sprache

M 6: Ausschnitt aus einem Gespräch mit Harry G. Frankfurt

M 7: Vier Gütekriterien für Argumente

Methoden

Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Brainstorming, Diskussion

Literatur

Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020): Das Fach ‚Mehrsprachiges Seminar‘ an einer Oberstufe: Sprachenlernen, Spracherhalt und Sprachenmanagement durch mehrsprachiges Bewusstsein. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 1107-1136.

Feser, Edward (2013): Some varieties of bullsh*t. <https://edwardfeser.blogspot.com/2013/10/some-varieties-of-bullsht.html> (16.04.2023).

Frankfurt, Harry G. (2005): *On Bullshit*. New Jersey: Princeton University Press.

Frankfurt, Harry G. (2006): *Bullshit: Aus dem Amerikanischen von Michael Bischoff*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Frankfurt, Harry G. (2008): Demokratie und Bullshit. In: Eilenberger, Wolfram (Hrsg.): *This is not America. Philosophen sprechen über die Lage des Landes*. Berlin: Matthes & Seitz, 87-99.

Hösle, Vittorio (1997): *Moral und Politik: Grundlagen einer politischen Ethik für das 21. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.

Hübl, Philipp (2018): *Bullshit-Resistenz*. Berlin: Nicolai Publishing & Intelligence.

Hüntelmann, Rafael (2017): *Grundkurs Philosophie VI: Natürliche Ethik*. Neunkirchen-Seelscheid: Editiones Scholasticae.

Jaster, Romy & Lanius, David (2019): *Die Wahrheit schafft sich ab: Wie Fake News Politik machen*. Ditzingen: Reclam.

Steenblock, Frederik (2021): Nebelkerzen des postfaktischen Zeitalters. Konstruktivismus als notwendiges Korrektiv oder mutwilliger Zerstörer wissenschaftlichen Wahrheitsanspruches? *Praxis Philosophie & Ethik* 2, 35-41.

Svendsen, Lars Fr. H. (2022): *Philosophie der Lüge*. Wiesbaden: S. Marix Verlag.

Praxisbeitrag

Goodbye monolingualism! Plurilinguale Sprachenlernstrategien im Klassenzimmer des 21. Jahrhunderts

Larissa Haas

Beschreibung und didaktische Zielsetzung

In einer dynamisch-komplexen Welt ist es unumgänglich, monolinguale Formen des Spracherwerbs zunehmend durch plurilinguale Ansätze und Kompetenzen wie komplexes Denken, Sprachenvergleich oder Sprachenmanagement auszutauschen. Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer bedeutet nicht nur, Schul- und Herkunftssprachen, sondern auch unbekannte Sprachen in den Unterricht einzubauen und diese zugleich auch durch mehrsprachige Lernstrategien zu vernetzen. Lernende an der formatio Privatschule werden mit diesen rezeptiven und produktiven plurilingualen Sprachenlernstrategien im Einzelsprachenunterricht sowie im mehrsprachigen Fach „Netzwerk Sprache“ vertraut gemacht.

Eine neue Sprache kommt dazu und alles fängt wieder von vorne an: Erlernen neuer Grammatikregeln, stundenlanges Vokabelpauken, sprich stures Auswendiglernen einer wirren Buchstabenkombination, mühsames Erarbeiten von Satzstrukturen und noch vieles mehr. All diese Dinge erwarten Schüler:innen beim Erlernen jeder weiteren Fremdsprache. Diese Erfahrungen können negative Gefühle und Assoziationen auslösen. Wozu also wieder von Null beginnen, wenn wir den Lernenden so vieles schon bewusst machen und mitgeben können, das bereits in ihren Köpfen verankert ist?

Haas, Larissa (2024): Goodbye monolingualism! Plurilinguale Sprachenlernstrategien im Klassenzimmer des 21. Jahrhunderts. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using all mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 97–125. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028639>.

Der Einsatz von plurilingualen Sprachenlernstrategien zielt darauf ab, Lernenden mehrsprachige Kompetenzen zu vermitteln, die jederzeit und überall abrufbar sind und die Verknüpfungen mit bereits gelerntem Wissen in und über Sprache herstellen.

Sprachenlernstrategien sind hilfreiche Methoden, um das eigene Sprachenlernen zu verbessern sowie die kommunikative Kompetenz, das Hauptziel jedes Spracherwerbs, weiterzuentwickeln.

Diese Strategien stellen kleine Tools dar, die nützlich beim Entschlüsseln eines Geheimcodes, also einer unbekannt Sprache oder eines unbekannt Wortes, sind. Als Grundregel gilt: Wer mehr Werkzeuge in seinem (Sprachen-)Koffer hat, wird sich in alltäglichen, schulischen und beruflichen Angelegenheiten, die mit Sprache zu tun haben, besser zurechtfinden.

Rebecca Oxford hat in ihrem Werk „Language Learning Strategies“ den Grundstein der Methodik der Sprachenlernstrategien gelegt. Bei Oxford werden Lernstrategien als „steps taken by students to enhance their own learning“ (Oxford 1990: 1) beschrieben. Oxford kategorisiert die Lernstrategien in direkte und indirekte Strategien, die wiederum jeweils in drei Unterkategorien eingeteilt werden. Unter die direkten Strategien fallen mnemonische (z.B. Eselsbrücken), kognitive (z.B. üben) und kompensatorische Strategien (z.B. raten); zu den indirekten gehören wiederum metakognitive (z.B. Lernplanung), affektive (z.B. Selbstmotivation) und soziale Strategien (z.B. Fragen stellen) (vgl. Oxford 1990: 17). Zusätzlich zu diesen Komponenten werden in diesem Praxisbeitrag produktive und rezeptive Strategien unterschieden.

Das Ankerfach für die Sprachenlernstrategien bildet das mehrsprachige Unterrichtsfach Netzwerk Sprache, welches den Fokus auf Plurilingualität und sprachensensibles Lernen legt. Dieses Fach wird an der formatio Privatschule von der 1. Klasse Sekundarschule bis zur 4. Klasse Oberstufengymnasium mit einer oder zwei Wochenstunden pro Schulstufe unterrichtet. Während in der Sekundarschule mehr der kreative Umgang mit und der persönliche Bezug zu Sprache im Vordergrund stehen, wird im Oberstufengymnasium mehr Fokus auf Sprachenlernstrategien, Spracherhaltsstrategien, Language Management, Wissenschaftssprache und Reflexion über Sprache gelegt. Der Grundstein für die Lernstrategien wird bereits in der Sekundarschule gelegt.

Weitere Ankerfächer können Einzelsprachen wie etwa Latein und Französisch, aber auch andere Sprachen, bilden.

Der Artikel soll einen Überblick über die verschiedenen Sprachenlernstrategien und deren praktische Umsetzung geben. Die einzelnen Sessions bzw. Materialien (M1-M6) beschreiben jeweils eine unterschiedliche Lernstrategie und müssen nicht, aber können als eine in sich geschlossene Unterrichtseinheit zum Thema „plurilinguale Lernstrategien“ geplant werden. Jede Strategie kann folglich

unabhängig von den übrigen Materialien im Unterricht eingeführt und erprobt werden. Das Material ist so konzipiert, dass eine Strategie im zeitlichen Rahmen einer Unterrichtslektion durchgeführt werden kann.

Bei M1-M5 handelt es sich um **rezeptive Sprachenlernstrategien**.

Bei „**M 1 Die sieben magischen Siebe**“ handelt es sich um die EuroCom Methode, mit der es möglich ist, Texte in unbekannt Sprachen rezeptiv zu erschliessen. In Anbetracht der Oxford-Taxonomie wäre dies eine kognitive Strategie mit mnemonischen, kompensatorischen und metakognitiven Ansätzen (vgl. Oxford 1990: 17). Das Ziel dieser Methode ist es, einen Text aus einer unbekannt Sprache (fast) mit allen Sprach(vor)kenntnissen, die man schon hat, fast vollständig übersetzen zu können. Um das angestrebte Ergebnis zu erreichen, ist es wichtig, dass der Ausgangstext zu einer Sprachfamilie gehört, aus der man mindestens eine Sprache schon mittelmässig bis gut beherrscht. Ein Beispiel: Ich spreche fließend Deutsch und Englisch. Diese Sprachen gehören zu den germanischen Sprachen. Nun könnte ich mich ohne Probleme an einen Text in einer anderen germanischen Sprache heranwagen (Schwedisch, Norwegisch etc.). Das höhere didaktische Ziel dieser Methode ist es, erstens, den Lernenden die Angst vor neuen Sprachen zu nehmen und die mögliche Überforderung durch eine andere Herangehensweise an den Text zu minimieren, zweitens, mit dem bereits vorhandenen Sprachenrepertoire ohne erhöhte Lernanstrengungen Verbindungen zur neuen Sprache zu schaffen, und drittens, die Interkomprehension und so die Vision der Mehrsprachigkeit zu fördern (vgl. Hufeisen/Marx 2014: 7).

Das Material M1 beinhaltet die Theorie und Vorgangsweise der Lernstrategie inklusive zwei Aufgabenbeispiele zu den Sprachen Italienisch und Portugiesisch.

Die metakognitive Lernstrategie „**M 2 Das Konsonantenskelett**“ könnte als Unter methode der sieben magischen Siebe betrachtet werden. Der Begriff „Konsonantenskelett“ wurde in einer Weiterbildung zum Thema EuroCom bei Dr. Kordt (vgl. Kordt 2015, 2018) aufgegriffen und anschliessend als Lernstrategie erprobt. Die Lernenden erschliessen dabei die Bedeutung einzelner Wörter innerhalb einer Sprachfamilie mithilfe des Konsonantengerüsts bzw. des Ausschlusses der Vokale aus einem Wort. Die Methode ist, wie M1, unbedingt innerhalb von Sprachfamilien anzuwenden, da sie sonst nicht immer funktioniert. Die Sprachenlernstrategie soll zeigen, wie einzelne Wörter innerhalb einer Sprachfamilie oft gleich oder sehr ähnlich lauten. Es geht darum, den Lernenden eine Strategie anzubieten, die sie vor allem rezeptiv, aber auch teilweise produktiv fürs Vokabellernen und Erschliessen von Wörtern nützen können. Im Vordergrund steht eine Bewusstmachung der Ähnlichkeiten von Sprachen sowie ein Sprachenvergleich auf lexikalischer Ebene.

Bei der metakognitiven Lernmethode „**M 3 Like a Native**“ handelt es sich um eine Sprachenlernstrategie, bei der Texte in einer bereits bekannten Fremdsprache bewusst auf einer höheren Niveaustufe gelesen werden. Dabei sollen schwierige Wörter mit bereits vorhandenen Sprachkenntnissen erschlossen werden. Ähnlich wie bei M1 werden hier gewisse „Siebe“ verwendet, um den Text zu erschliessen. Für Lernende könnte diese Strategie für Prüfungen in den Einzelsprachen nützlich sein, wenn sie z.B. kein Wörterbuch benutzen dürfen.

Die metakognitive Methode eignet sich vor allem für neue Vokabeln in den Einzelsprachen. Bei der Methode „**M 4 Vokabelfix**“ werden den Lernenden ausgewählte Vokabeln einer neuen Lektion als Selbsttest vorgelegt, wobei sie die Bedeutung der Wörter vorher noch nicht kennen sollten. Sie erschliessen mithilfe ihres sprachlichen Wissens (andere Fremdsprachen, deutsche Fremd- und Lehnwörter, Intuition) die Bedeutung der neuen Vokabeln. Ziel der Methode ist es, ihre Kreativität und Vernetzungsfähigkeit anzuregen und so das Vokabellernen zu erleichtern bzw. das Auswendiglernen auf einen minimalen Teil zu beschränken. Bei schwierigeren Wörtern hat es sich bewährt, zusätzliche Tipps anzugeben, welche die Lernenden zur richtigen Bedeutung hinführen. Die Erfahrungswerte zeigen, dass durchschnittlich etwa 80% der Bedeutungen richtig erkannt werden.

Neben rezeptiven Lernstrategien zu Wortschatz und Leseverständnis (M1-M4) geht es bei „**M 5 Easy Grammar**“ um das Bewusstmachen und Vergleichen von Grammatikstrukturen. Hierbei handelt es sich um eine metakognitive Lernstrategie. Ein neues grammatikalisches Thema wird mithilfe der bereits gelernten Grammatik einer anderen Sprache eingeführt. In M4 wird die Methode am Beispiel der Einführung des lateinischen Infinitivs verwendet. Um Form und Verwendung des Infinitivs ersichtlich zu machen, werden verschiedene bekannte sowie unbekannte Sprachen miteinbezogen. Sprachenvergleiche eignen sich als metakognitive Lernstrategie besonders gut, um neue Grammatik zu vermitteln, da die Schüler:innen das Gefühl haben, nicht etwas ganz Neues lernen zu müssen, sondern an eine bereits vertraute Struktur anknüpfen zu können. Die Bewusstmachung der Ähnlichkeiten und Unterschiede hilft beim Vernetzen der verschiedenen Sprachen und erleichtert das Erlernen jeder weiteren Sprache.

Bei **produktiven Sprachenlernstrategien** liegt der Fokus auf der aktiven Produktion von Sprache, wobei hier gleichzeitig auch metalinguistische Prozesse eine wichtige Rolle spielen.

Die produktive, nach Oxford kognitiv-soziale (vgl. Oxford 1990: 17) Lernstrategie „**M 6 Plurinterview**“ zielt darauf ab, plurilinguale Kompetenzen beim Sprechen selbst anzuwenden. Die Lernenden arbeiten in Teams und üben den mehrsprachigen Dialog, d.h. sie stellen Fragen in einer Sprache und antworten in einer anderen Sprache. So soll das Hin- und Herwechseln zwischen den einzelnen Fremdsprachen und der sprachliche Umdenk-Prozess geschult werden. Das

Material beinhaltet mehrere Aufgaben, bei denen der mehrsprachige Dialog mit unterschiedlichen Methoden angewendet werden kann.

Der Einsatz und die Schulung von Sprachenlernstrategien werden auch in den Anforderungen des österreichischen Lehrplans der AHS, der für das Oberstufengymnasium der formatio Privatschule gültig ist, unter dem allgemein didaktischen Grundsatz „Mehrsprachigkeit“ aufgegriffen (vgl. RIS 2021: Zweiter Teil: Allgemeine didaktische Grundsätze, Mehrsprachigkeit).

Folgende Kompetenzen aus dem Lehrplan können mit den mehrsprachigen Lernstrategien verankert werden:

- „Im Mittelpunkt sollen die Wertschätzung aller Sprachen und die Entwicklung der Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler stehen, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden. [...]
- Das Wahrnehmen anderer Sprachen, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit allen Sinnen fördert nicht nur das Interesse und den Respekt für andere Sprachen, sondern schafft die Möglichkeit, die unbewusst bereits vorhandenen Theorien über Sprache und Sprachen bewusst zu machen und zu elaborieren („Language Awareness“). [...]
- Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt können sich dann am besten entwickeln, wenn sie auf frühem und kontinuierlichem Sprachenlernen, dem Unterricht des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache und dem Unterricht der Volksgruppensprachen, der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten sowie einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen und klassischen Sprachen basieren.“ (RIS 2021: Zweiter Teil: Allgemein didaktische Grundsätze, Mehrsprachigkeit)

Die Vermittlung von Lerntechniken im Allgemeinen wird im AHS Lehrplan auch unter dem didaktischen Grundsatz „Stärken von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung“ explizit erwähnt:

„Die Vermittlung von Lerntechniken ist eine unabdingbare Voraussetzung für selbsttätiges Erarbeiten von Kenntnissen und Fertigkeiten, dient aber auch dem Zweck, eine Basis für den lebensbegleitenden selbstständigen Bildungserwerb zu legen.“ (RIS 2021: Zweiter Teil: Allgemein didaktische Grundsätze, Stärken von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung)

Die einzelnen Sprachenlernstrategien wurden in den ersten beiden Schulstufen des Oberstufengymnasiums erprobt, was die Zielgruppe für diese Lerneinheiten aber nicht auf 15 bis 17-Jährige eingrenzen muss. Je nach persönlichem bzw. schulinternem Sprachenprofil können die Methoden auch in der Sekundarschule,

höheren Klassen des Oberstufengymnasiums oder auch mit Erwachsenen erprobt werden. Voraussetzung dafür ist, dass mindestens eine Fremdsprache schon erlernt wurde. Allerdings gilt hier die Regel: Je mehr Fremdsprachen (innerhalb einer Sprachfamilie) gelernt wurden, desto fruchtbringender sind die Lernstrategien.

Steckbrief des Unterrichtsvorschlags:

- Unterrichtsfach: Netzwerk Sprache (plurilinguales Fach) oder Einzelsprachen
- Teildisziplin: Lernstrategien
- Thema der Unterrichtseinheit: Einblicke in verschiedene plurilinguale Sprachenlernstrategien; Vernetzung von bekannten und unbekanntem Sprachen in Leseverständnis, Wortschatz, Grammatik und Sprachproduktion
- Stufe: Oberstufengymnasium (einzelne Elemente auch in Sekundarschule möglich)
- Zielgruppe: Schüler:innen, die mehrere Sprachen sprechen bzw. lernen
- Schlüsselbegriffe: Sprachenlernstrategien, EuroCom, Sprachenvergleiche in Lexik und Grammatik, Reflexion über Sprachen, Sprachfamilien, Vernetzung von bekannten und unbekanntem Sprachen
- Kompetenzen:
Kann-Beschreibungen (basierend auf dem Curriculum von Netzwerk Sprache):
Rezeptive Lernstrategien:
 - Ich kann einen Text in einer mir unbekanntem Sprache (zugehörig zu einer Sprachfamilie, aus der ich mindestens eine Sprache gut beherrsche) mithilfe von verschiedenen Sprachenlernstrategien analytisch untersuchen, entschlüsseln und die Hauptaussage verstehen.
 - Ich kann lexikalische und grammatische Strukturen verschiedener Sprachen analytisch miteinander vergleichen und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten erklären.
 - Ich kann zu einzelnen Vokabeln in einer mir unbekanntem Sprache (zugehörig zu einer Sprachfamilie, aus der ich mindestens eine Sprache gut beherrsche) mithilfe von unterschiedlichen Ansätzen verschiedene Hypothesen über ihre Bedeutung aufstellen.
 - Ich kann mithilfe verschiedener Sprachenlernstrategien einen Text einer mir bekannten Fremdsprache auf einem höheren Niveau erschliessen und zu grossen Teilen verstehen.
 - Ich kann mindestens zwei rezeptive Sprachenlernstrategien zur Erschliessung von unbekanntem Sprachen aufzählen und erklären.

- Ich kann einen gewissen Prozentsatz neuer Vokabeln lernen, ohne sie auswendig lernen zu müssen, das heisst, ich kann sie mir mit meinem eigenen sprachlichen Vorwissen selbst beibringen.

Produktive Lernstrategien:

- Ich kann in einem Gespräch zwischen mehreren Sprachen hin- und herwechseln.
- Ich kann auf Fragen in einer Fremdsprache (z.B. Englisch) in einer anderen Fremdsprache (z.B. Französisch) antworten und kann dafür mein Wissen aus allen Sprachen nutzen.
- Zeitaufwand: ca. eine Lektion (45min) pro Methode, je nach Methode auch kürzer
- Ergebnissicherung: z.B. Lernstrategien-Portfolio
- Weiterführung/Anschlussmöglichkeiten/Vernetzung: Lernstrategien-Portfolio kann durch Lerntypen & Spracherhaltsstrategien ergänzt werden

Aufgabenstellungen und Materialien:

M 1: Die sieben magischen Siebe

= eine Sprachenlernstrategie, um Texte in unbekannten Sprachen zu verstehen

- Nimm dir einen kurzen Textausschnitt in einer Sprache her, die du nicht beherrschst! Du solltest jedoch schon mit zumindest einer anderen Sprache aus derselben Sprachfamilie in Kontakt gekommen sein.
- Schau dir zunächst Überschriften, Kopfzeile, Bilder, bekannte Ortsnamen oder Zahlen an!
- Kannst du mithilfe deines Weltwissen und deinem Wissen über Sprache schon Informationen aus dem Text verstehen?
- Für ein besseres Textverständnis müssen auch Lexik (= Wortschatz) und Strukturen analysiert werden. Mit den ersten drei Sieben kannst du die Kernlexeme im Text erschliessen, mit den weiteren vier kannst du dich mit strukturellen Elementen eines Textes auseinandersetzen, wie etwa Verbindungen zwischen Wörtern oder Wortbausteine zu finden.

Internationalismen und Wörter innerhalb einer Sprachfamilie: Internationaler Wortschatz, Panromanismen (pan = alle), Pangermanismen

1. Bsp.: „Internationalismus“ (deutsch), „internationalisme“ (französisch), „internationalism“ (schwedisch) → Internationalismus und Pangermanismus
2. Lautentsprechungen: Laute ähneln sich in einer Sprachfamilie
3. Bsp.: „begabt“ (deutsch), „begåvad“ (schwedisch) → im Deutschen ein „b“, im Schwedischen ein „v“
4. Graphien und Aussprachen: Aussprache hilft oft, verwandte Wörter zu finden; Laute werden oftmals anders geschrieben, klingen aber gleich
5. Bsp.: „väg“ (schwedisch), Weg (deutsch) → Wer weiss, dass das schwedische „v“ wie ein deutsches „w“ ausgesprochen wird, ist im Vorteil
6. Wortbildung: Präfixe und Suffixe untersuchen
7. Bsp.: „fredlig“ (schwedisch), friedlich (deutsch) → Suffix „-ig“ wird im Deutschen meist zum Suffix „-ich“
8. Funktionswörter: kurze Wörter sind oft wichtige Textverbindungselemente (Präpositionen, Artikel, Konjunktionen, Possessivpronomen, Hilfsverben etc.)
9. Bsp.: „med“ (schwedisch), „mit“ (deutsch) → sehr ähnlich

- 10. Morphosyntax (Grammatik): Verben und Zeiten, Pluralbildung, Verwendung des Artikels
- 11. Bsp.: „je vais faire“ (französisch), „ich werde machen“ (deutsch) → gleiche Struktur
- 12. Syntax: Satzbau innerhalb einer Sprachfamilie ist oft ähnlich! Kann ich in der unbekanntem Sprache ein Subjekt, Prädikat, Objekt etc. erkennen?

- Schau, wie viele Elemente von deinem Text noch übrig geblieben sind!
- Bevor du die übrigen Wörter googelst, überlege dir, ob du den Rest nicht auch noch im Kontext erschliessen kannst!
- Alles, was jetzt noch übrig bleibt, sind sogenannte Profilwörter. Diese darfst du nun gerne nachschlagen.

Quelle: Hufeisen/Marx 2014: 10-18

Aufgabe 1: Jetzt wird gesiebt!

Il tempo

Situazione: fino a domenica bel tempo e temperature gradevoli al Centronord; un po' di nubi invece al Sud e Isole maggiori. Poi prospettive di bel tempo su tutta l'Italia per gran parte della prossima settimana.

Quelle: Eurocomprehension.de, <http://www.eurocomprehension.de/>

- a) Kannst du herausfinden, um welche Sprache es sich bei folgendem Text handelt?
- b) Weisst du, zu welcher Sprachfamilie diese Sprache gehört?
- c) Kannst du auf den ersten Blick schon erkennen, um was es im Text geht? Wenn ja, welche Details haben dir verraten, worum es geht?
- d) Siebe nun den Text durch die sieben magischen Siebe! Mach dir Notizen zu den einzelnen Sieben oder arbeite mit verschiedenen Farben im Text!

1. Internationalismen	
2. Lautentsprechungen	
3. Graphien und Aussprachen	

4. Wortbildung	
5. Funktionswörter	
6. Morphosyntax	
7. Syntax	

- e) Wie viele Profilwörter bleiben übrig?
- f) Versuche, die Profilwörter im Kontext zu erschliessen. Alle, die du nicht weisst, darfst du im Wörterbuch (online) nachschlagen!

Aufgabe 2: Wir sieben weiter!

- a) Kannst du herausfinden, um welche Sprache es sich bei der folgenden Tabelle handelt?
- b) Weisst du, zu welcher Sprachfamilie diese Sprache gehört?
- c) Schau dir die Überschrift und die einzelnen Sätze an! Vermutlich kannst du mithilfe anderer romanischer Sprachen schon (fast) alle Textelemente verstehen.
- d) Siebe nun noch alle übrigen Textelemente durch die sieben magischen Siebe (siehe 2. Tabelle)!
- e) Nutze nun die rechte Spalte, um die Sätze grafisch darzustellen (Symbole, Zeichnung)!

O tempo em português	
Está ensolarado.	
Está nublado.	
Está nevando.	
Está ventando.	
Está chovendo.	
Estou com calor.	
Estou com frio.	

1. Internationalismen	
2. Lautentsprechungen	
3. Graphien und Aussprachen	
4. Wortbildung	
5. Funktionswörter	
6. Morphosyntax	
7. Syntax	

M 2: Das Konsonantenskelett

Aufgabe 1: Theorie

Durch das sogenannte „Konsonantenskelett“ lässt sich die _____ eines Wortes in einer Fremdsprache oft leicht erschliessen. Dabei ist es wichtig, dass man eine Sprache aus der _____ des unbekanntes Wortes (zumindest teilweise) beherrscht.

Beispiel: Germanische Sprachen

Nehmen wir das norwegische Wort „melk“ her. Ich kann kein Norwegisch, spreche aber fließend Deutsch. Beide Sprachen gehören zur germanischen Sprachfamilie. In diesem Falle kann mir ein _____ des Konsonantenskeletts vielleicht weiterhelfen. Ein Konsonantenskelett kann von jedem beliebigen Wort gebildet werden, indem man die _____ (a, e, i, o, u, in anderen Sprachen manchmal auch j, y) herausnimmt.

Konsonantenskelett von „melk“ („e“ wird herausgenommen)
 → „_____“

Aufgabe 2: Skelettvergleich

- a) Versuche, die folgenden norwegischen Wörter zu entschlüsseln, indem du das norwegische, deutsche und englische Wort bzw. Konsonantenskelett miteinander vergleichst!

Norwegisch (unbekannt)	Deutsch (bekannt)	Englisch (bekannt)	Konsonantenskelett (norwegisch, deutsch, engl.)
melk			
hus			
begynne [„be- jünne“]			
først [„förs“]			
bjørn			
velkommen			
skole			
drikke			

- b) Finde noch drei weitere norwegische Wörter, die ein ähnliches Konsonantenskelett wie das Deutsche oder Englische haben!

Norwegisch (unbekannt)	Deutsch (bekannt)	Englisch (bekannt)	Konsonantenskelett (norwegisch, deutsch, engl.)

Aufgabe 3: Farben und Skelette

Farben auf Norwegisch

- Was kannst du in der folgenden Tabelle zum Konsonantenskelett der norwegischen Farben sagen?
- Bei welchen Wörtern kannst du die gelernte Theorie im direkten Vergleich zum Englischen anwenden und bei welchen nicht?
- Wie sieht es im Vergleich zum deutschen Konsonantenskelett aus?
- Welche Sprache ist dem Norwegischen bei den Farben ähnlicher?

Norwegisch	Englisch
oransje	orange
rosa	pink
lilla	purple
blå	blue
beige	beige
gul	yellow
rød	red
grønn	green
hvit	white
grå	grey
brun	brown
svart	black

Aufgabe 4: Norwegische Skelette

Kahoot: Wieviel Norwegisch kannst du schon? Vielleicht kannst du die Strategie des Konsonantenskeletts auch beim folgenden Quiz anwenden!

[Link zum öffentlichen Kahoot](#)

Lösungen zu Aufgabe 1

Bedeutung / Sprachfamilie / Vergleich / Vokale / mlk

Lösungen zu Aufgabe 2

a)

Norwegisch (unbekannt)	Deutsch (bekannt)	Englisch (bekannt)	Konsonantenskelett (norwegisch, deutsch, engl.)
melk	Milch	milk	mlk / Mlch / mlk
hus	Haus	house	hs / Hs / hs
begynne [„be- jünne“]	beginnen	begin	bgnn / bgnnn / bgn
først [„först“]	zuerst	first	frst / zrst / frst
bjørn	Bär	bear	brn / Br / br
velkommen	Willkommen	welcome	vlkmmn / wllkmmn / wlcm
skole	Schule	school	skl / Schl / schl
drikke	trinken	drink	drkk / trk / drk

M 3: Like a Native

Eine Sprachenlernstrategie für schwierige Texte im Fremdsprachenunterricht

- Hast du manchmal das Gefühl, dass du beim Lesen von Texten in Fremdsprachen nur die Hälfte verstehst?
- Hast du auch das Gefühl, dass Texte in Fremdsprachen oft ein extrem hohes Sprachniveau haben?
- Hast du ausserdem das Gefühl, dass du beim Lesen jedes Wort nachschlagen solltest?

Dann könnte dir diese Methode weiterhelfen!

Zur Methode:

Du kannst Texte in Fremdsprachen, die dir zu schwierig vorkommen oder die dein Sprachniveau übertreffen, mit dieser Methode ganz einfach erschliessen und verstehen.

Oft sind es Fachtexte, die auf einem sehr hohen sprachlichen Niveau geschrieben sind. Fachtexte allerdings weisen einen grösseren Anteil an Internationalismen auf als Alltagstexte und sind deshalb oftmals leichter zu verstehen als du denkst. Der zweite Vorteil, den du bei dieser Methode hast, ist, dass dir die Sprache ja schon (zumindest ein wenig) vertraut ist. Du hast bereits die Grundkenntnisse in Sprachstrukturen, Wortschatz und Grammatik gelernt. Vertraue deshalb auch auf deine vorhandenen Kenntnisse!

Aufgabe 1: Youtube

Anwendung der Methode anhand eines lateinischen Textes

Auf der folgenden Seite findest du einen lateinischen Text über Youtube. Wenn du bereits Grundkenntnisse in Latein hast, wird es für dich machbar sein, den Text zu entschlüsseln, obwohl er sicherlich einige unbekannte Vokabeln beinhaltet.

Bearbeite die folgenden Fragen und entscheide am Ende, wie viel Prozent des Textes du in etwa verstanden hast.

1. Unterstreiche alle Internationalismen (= Wörter, die auch jemand versteht, der kein Latein kann) in einer Farbe!
2. Unterstreiche alle lateinischen Wörter, die du schon aus dem Lateinunterricht kennst in einer anderen Farbe!
3. Unterstreiche alle lateinischen Wörter, die du glaubst durch den Kontext zu verstehen (z.B. durch Vorkenntnisse aus anderen Sprachen) in einer weiteren Farbe!

4. Kreise Prä- und Suffixe (= Vor- und Nachsilben) ein, deren Bedeutung du schon kennst!
5. Umrahme alle Verben im Text mit einem Kästchen! Schau nun, ob es Prädikate (oder andere Verbformen) gibt, die du noch nicht farbig gekennzeichnet hast und schlag die Bedeutung in einem Online-Wörterbuch nach!
6. Zähle alle Wörter, die nun übriggeblieben sind! Lies den Text nochmals durch und überlege dir, ob du auch diese Wörter im Kontext erschliessen kannst! Wie viel Prozent des Textes hast du in etwa verstanden?

YouTube

YouTube (de verbis Anglicis you – tu et tube – televistrum) est situs interretialis, in quo usores pelliculas intueri et ingerere et in quo inter se communicare possunt. Tres operarii corporationis PayPal creaverunt Youtube die 14 mense Februario anni 2005 et prima pellicula die 23 Aprilis eodem anno monstrata est. Mense Novembri anni 2006 YouTube a Google pretio 1 650 000 000 emptum est et nunc subsidiarius eius fungitur.

Societas sedem habet in urbe San Bruno, in California sita, et Adobe Flash Video technologia utitur, ut varia spectacula ab usoribus creata ostendantur, inclusis excerptis pellicularum programmatumque televisificorum et musica, necnon rebus otiosis ut blogosphaera. Plurima contenta in Youtube a singulis hominibus ingeruntur, quamquam corporationes publicae sicut CBS et BBC et aliae societates res suas ut socii corporationis Youtube proferunt.

Quelle: „YouTube“, Wikipedia, <https://la.wikipedia.org/wiki/YouTube>

Aufgabe 2 (Zusatzaufgabe): Vokabelvergleich

1. Suche dir vier Verben, vier Nomen und zwei Adjektive aus dem Text! Schreibe das Textzitat plus das Wort in seiner Grundform in die untenstehende Tabelle!
2. Übersetze die Wörter nun in 3 Sprachen, die du schon kennst (Herkunftssprache plus zwei weitere Sprachen), und in eine unbekannte Sprache! Was fällt dir beim Sprachenvergleich auf? Wo sind Unterschiede, wo sind Gemeinsamkeiten?

VERBEN					
Latein	Fremdsprache 1	Fremdsprache 2	Herkunftssprache	unbekannte Sprache	Kommentar
<i>communicare</i> (<i>communicare</i> 1, -avi, -atum)	communiquer (frz.)	communicate (engl.)	kommunizieren (dt.)	communicar (portug.)	Wortstamm lautet in allen Sprachen gleich (communi-/kommuni-). -> Internationalismus? Suffixe sind unterschiedlich (-care, -quer, -cate, -zieren, -car). Die romanischen Sprachen (frz. und portug.) sind der Ausgangssprache am ähnlichsten.

N O M E N					
Latein	Fremdsprache 1	Fremdsprache 2	Herkunftssprache	unbekannte Sprache	Kommentar

A D J E K T I V E					
Latein	Fremdsprache 1	Fremdsprache 2	Herkunftssprache	unbekannte Sprache	Kommentar

M 4: Vokabelfix

Vokabeln ohne Lernen

Aufgabe 1: Vokabelfix Latein

1. Versuche, die Bedeutung von folgenden Vokabeln mithilfe deines sprachlichen Wissens und der gegebenen Eselsbrücken herauszufinden! Schreibe alle Wörter und Begriffe (aus verschiedenen Sprachen), die du mit dem lateinischen Wort assoziiert, in die mittlere Spalte!
2. Besprecht eure Vokabelliste zu zweit oder in Kleingruppen!
3. Abschliessende Besprechung im Plenum

VOKABELFIX LATEIN (MIR, LEKTION 19)		
Wort	Hilfestellung / Eselsbrücken	Mögliche Übersetzung
maximus/a/um		
potestas, potestatis f.	= power (engl.)	
dictator, dictatoris m.		
perpetuus/a/um	vgl. Perpetuum mobile (dt.)	
civis, civis m.		
persuadere 2, persuasi, persuasum		
mos, moris m.	= les mœurs (frz.)	
lex, legis f.		
libertas, libertatis f.		
melior, melius		
vivere 3, vixi, -		
facilis, facile		
statuere 3, statui, statutum	vgl. Statuten (dt.)	
futurus/a/um		
adesse, adfui, -	ad + esse	
defendere 3, defendi, defensum		
ultimus/a/um		

Lösungsvorschlag zu Aufgabe 1:

VOKABELFIX LATEIN (MIR, LEKTION 19)		
Wort	Hilfestellung / Eselsbrücken	Mögliche Übersetzung
maximus/a/um	maximal, Circus Maximus, maximieren, Maximum	der/die/das grösste, sehr gross
potestas, potestatis f.	= power (engl.), posse (lat.)	Macht
dictator, dictatoris m.	Diktator, Diktatur, dictator (engl.), dicere (lat.)	Diktator
perpetuus/a/um	vgl. Perpetuum mobile (dt.)	ununterbrochen, ewig
civis, civis m.	Zivilist, zivil, civil (engl., frz.)	Bürger
persuadere 2, persuasi, persuasum	persuader qn (frz.), to persuade (engl.), persuadere (ital.), persuadir (span.)	überreden, überzeugen
mos, moris m.	= les mœurs (frz.), Moral (= Sittenlehre)	Sitte, Brauch
lex, legis f.	legal, Legislative, loi (frz.), legge (ital.), ley (span.)	Gesetz
libertas, libertatis f.	liberty (engl.), liberté (frz.), libertad (span.), liber/era/erum (lat.), liberare (lat.), liberal	Freiheit
melior, melius	meilleur (frz.), migliore (ital.), mejor (span.)	besser
vivere 3, vixi, -	vita (lat.), vivre (frz.), vivere (ital.), vivir (span.), to survive (engl.)	leben
facilis, facile	facile (frz.), facile (ital.), facil (span.), Gegenteil von difficilis (lat.)	leicht, einfach
statuere 3, statui, statutum	vgl. Statuten (dt.), Statue	aufstellen, beschliessen
futurus/a/um	future (engl.), futur (frz.), futuristisch	zukünftig
adesse, adfui, -	ad + esse (zu, an, bei + sein)	da sein
defendere 3, defendi, defensum	défendre (frz.), difendere (ital.), defender (span.), defensiv, Defensive	verteidigen
ultimus/a/um	ein Ultimatum stellen	der/die/das letzte

M 5: Easy Grammar

Grammatikeinführung durch Sprachenvergleich

Beispiel 1: Einführung des Infinitivs im Lateinischen

1. Hinführung zum Thema

Form *to go* wird an die leere Tafel geschrieben.

Folgende Fragen können dazu gestellt werden.

Was ist unser Thema heute? Was bedeutet diese Form inhaltlich und grammatikalisch? Was heisst Infinitiv und welches lateinische Wort steckt dahinter? Warum ist ein Infinitiv unveränderlich?

2. Sprachenvergleich: Infinitivbildung

Wer kann die Form *to go* in eine andere Sprache übersetzen?

Sprachen werden gesammelt:

Deutsch: (zu) gehen

Französisch: aller

Spanisch: ir

Welcher Partikel kennzeichnet im Englischen den Infinitiv? Wie heisst dieser Partikel im Deutschen? Warum gibt es diesen in den romanischen Sprachen nicht? Was steht stattdessen im Französischen oder Spanischen bzw. woran erkenne ich die Form des Infinitivs?

Wie sieht es in anderen Sprachen (z.B. Herkunftssprachen) aus?

3. Sprachenvergleich: Anwendung Infinitiv

Bilde in mindestens drei Fremdsprachen einen Satz mit einem Infinitiv. Wann benötige ich einen Infinitiv im Satz, wann ein konjugiertes Verb?

4. Erkennen von Infinitiven

siehe Aufgabe 1

5. Übersicht Infinitive

siehe Aufgabe 2

6. Zusatzaufgabe: Erstellen eines Sprachenvergleichs zu einem anderen Grammatikthema

siehe Aufgabe 3

Aufgabe 1: Lies dir die Textausschnitte durch, kennzeichne alle Infinitive, bestimme die Sprache sowie Sprachfamilie (germanisch oder romanisch) und stelle eine These zur Infinitivbildung auf!

Textbeispiel	Sprache & Sprachfamilie	Wie bildet man den Infinitiv?
Paul knows he has a lot to do today, so he decides to get out of bed and start his day. First, he needs to take a shower and brush his teeth to feel refreshed.		
Il décide de bien profiter de sa journée, alors il veut rencontrer ses amis, jouer au basket, et regarder un film.		
Hoy Paul tiene una cita importante en el trabajo a la que tiene que llegar puntual. Se sube al coche para ir a la oficina.		
Oggi Paul va a pranzo con i suoi amici. Insieme decidono di andare in un ristorante italiano. Dopo aver scelto un tavolo, guardano il menu e scelgono cosa mangiare.		
Paul skal spille basketball med laget sitt i ettermiddag. Før han drar, vil han varme opp hjemme og øve litt.		
Paul gaat vanavond met zijn vriendin naar de bioscoop. Hij moet douchen en zich aankleden voordat hij haar ontmoet. Ze zijn van plan popcorn te kopen, een film te kijken en daarna misschien iets te gaan drinken.		
Paulus post pelliculam fessus in lectum cadit. Antequam dormit, dentes lavare vult. Deinde dormire in animo habet, sed multum de futuris diebus cogitare debet.		

Aufgabe 2: Erstelle mithilfe der folgenden Tabelle eine mehrsprachige Kurzübersicht zum Thema „Infinitiv“! Die drei Sprachen darfst du selbst wählen. Überlege dir auch, von welchen Strukturen der Infinitiv abhängt (z.B. Modalverben)!

Sprache	Deutsch	_____	_____	_____	Latein
Begriffsbezeichnung	Infinitiv				
Formenbeispiele	(zu) gehen (zu) spielen				
Bildung / Merkmale	(zu) + -en				
Besonderheiten / Strukturen					

Aufgabe 3 (Zusatzaufgabe): Stellt zu zweit ein anderes Grammatikkapitel mithilfe eines Sprachenvergleichs vor.

1. Überlegt euch eine kurze Einleitung (= Hinführung) zu eurem Thema!
2. Erstellt in der Tabelle eine mehrsprachige Übersicht zum Thema!
3. Präsentiert einige Beispielsätze in unterschiedlichen Sprachen!
4. Überlegt euch als Abschluss zu eurem Thema eine kurze mehrsprachige Übung für die Klasse!

Sprache	Deutsch	_____	_____	_____	_____
Begriffsbezeichnung					
Formenbeispiele					
Bildung / Merkmale					
Beispielsatz					

M 6: PlurInterview

Mehrsprachige Kompetenzen anwenden

Die Methode bzw. Sprachenlernstrategie „PlurInterview“ kannst du nicht nur in der Schule, sondern auch mit deinen Freunden jederzeit praktizieren, um deine mehrsprachigen Kompetenzen zu trainieren! Dabei verbessert du das automatische Hin- und Herswitchen zwischen verschiedenen Sprachen, das sogenannte Code-Switching, und die Aktivierung mehrerer Sprachen gleichzeitig. Achtung – die Übungen steigern sich im Schwierigkeitsgrad!

Aufgabe 1: PlurInterview mit verteilten Rollen (Englisch, Französisch) – Thema Sport (*Grundvokabular ist aus den Sprachen schon bekannt*)

- Bildet Zweiergruppen!
- Teilt die Rollen zu: A spricht nur Französisch, B spricht nur Englisch (wenn B eine andere Wohlfühl-Fremdsprache hat, darf er/sie auch eine andere verwenden).
- A interviewt auf Französisch, B antwortet auf Englisch.

- a) À quel âge est-ce que tu as appris à faire du vélo?
- b) Où est-ce que tu as appris à nager?
- c) Est-ce que tu es parti/e en classe de neige avec l'école?
- d) Qu'est-ce que tu aimes dans les cours de sport au lycée?
- e) Quels sports pratiques-tu régulièrement?
- f) Combien de fois par semaine est-ce que tu fais du sport?
- g) Tu aimes les sports d'équipe? Lesquels?

- Tauscht die Rollen und führt erneut ein Interview! Nun stellt B die Fragen auf Französisch und A antwortet auf Englisch.

- a) Tu aimes regarder du sport à la télé? Lequel?
- b) Tu fais plus de sport en été ou en hiver?
- c) Qu'est-ce que tu penses de la musculation?
- d) Est-ce qu'il y a un sportif/une sportive que tu admires?
- e) Est-ce que tu penses que certains sportifs sont trop payés?
- f) Est-ce que tu aimes aller dans des stades?
- g) Est-ce que tu as déjà participé à une compétition sportive ou à un tournoi national? Si oui, auxquels?

Aufgabe 2: PlurInterview mit verteilten Rollen (4 Sprachen) – Thema Kennenlernen

- Bildet Dreiergruppen!
- Entscheidet euch für drei Fremdsprachen, die ihr im folgenden PlurInterview verwenden wollt! Wenn ihr in eurer Gruppe nicht mehr als zwei Fremdsprachen spricht, darf ein Gruppenteilnehmer als dritte Sprache auch einen Dialekt oder eine andere Herkunftssprache als Deutsch zulassen. Die Unterrichtssprache (Standarddeutsch) ist nicht erlaubt.
- Teilt die Rollen zu: A spricht nur ____, B spricht nur ____, C spricht nur ____.
- Dann versucht ihr, einen mehrsprachigen Dialog zum Thema Kennenlernen zu führen. Ihr stellt euch nun abwechselnd folgende Fragen: (Achtung! Die Fragen sind auf Deutsch geschrieben. Das heisst, ihr müsst sie zuerst im Kopf in eure Sprache übersetzen, bevor ihr sie stellen dürft.)

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">a) Wie heisst du?b) Wie alt bist du?c) In welche Schule gehst du?d) Wo wohnst du?e) Was machst du in deiner Freizeit?f) Hast du Haustiere, wenn ja, welche?g) Kannst du etwas zu deiner Familie erzählen?h) Was sind deine Lieblingsfächer?i) Wohin würdest du gerne einmal reisen und warum?j) Was ist dein Lieblingsessen? |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Aufgabe 3: PlurInterview als Podiumsdiskussion (beliebig viele Sprachen) – aktuelles Thema

- Bildet beliebig grosse Gruppen (3-7 Personen)!
- Bestimmt eine Moderationsperson und wählt eine Sprache für ihn/sie aus (man sollte die Sprache gut beherrschen)!
- Teilt nun auch jedem anderen Gruppenmitglied eine Sprache zu (man sollte die Sprache einigermaßen gut beherrschen – mindestens auf A1-Niveau)! Bestenfalls spricht jede Person eine andere Sprache, es dürfen aber auch zwei Personen dieselbe Sprache sprechen. Die Sprache der Moderationsperson darf nicht gewählt werden.
- Überlegt euch, zu welchem Thema ihr eine Podiumsdiskussion veranstalten wollt! Teilt jedem Diskussionsteilnehmenden eine Rolle und einen Standpunkt zu!
- Wer ist für das Thema, wer dagegen?

- Erstellt eine Art „Mini-Drehbuch“ für eure Diskussionsrunde und sammelt Wörter bzw. Sätze für eure Stellungnahmen!
- Probt eure Podiumsdiskussion und führt sie anschliessend der Klasse vor!
→ Die Klasse spielt währenddessen das Publikum. Auch das Publikum soll seine Meinung einbringen. Die Personen im Publikum dürfen nur die Sprache sprechen, die sie für ihre eigene Podiumsdiskussion ausgewählt haben.

Thema der Podiumsdiskussion:			

Name	Sprache	Rolle	Standpunkt
Person A:		Moderation	neutral
Person B:			
Person C:			
Person D:			
Person E:			
Person F:			
Person G:			

Aufgabe 4: Freies PlurInterview

- Bildet einen Sitzkreis und nehmt einen Ball zur Hand!
- Steht alle auf!
- **Variante 1 (Frage – Antwort):** Eine Person stellt eine Frage und wirft den Ball einer anderen Person zu, die nun in einer anderen Sprache antworten muss. Diese Person wiederum stellt die nächste Frage in einer anderen Sprache. Eine Sprache darf nie zweimal hintereinander vorkommen. Wenn eine Sprache zweimal hintereinander verwendet wird oder eine Person innerhalb von 10 Sekunden keine Antwort nennt, muss sie sich hinsetzen. Die Person, die bis zum Schluss stehenbleibt, hat gewonnen.
- **Variante 2 (Wort in mehreren Sprachen):** Eine Person nennt ein beliebiges Wort wie z.B. „Hallo“. Alle anderen Teilnehmer müssen dieses Wort in

möglichst viele Sprachen übersetzen. Der Ball wird hin- und hergeworfen. Jede/r Teilnehmende, der/die den Ball bekommt, darf eine Übersetzung für „Hallo“ nennen. Eine Sprache darf nur einmal vorkommen, ausser es wird ein Synonym für den Begriff verwendet (z.B. „Guten Tag“). Wenn jemand den Ball bekommt, aber keine Antwort geben kann, muss er/sie sich setzen. Die Person, die bis zum Schluss stehenbleibt bzw. das letzte Wort genannt hat, hat gewonnen.

Übersicht über die Materialien

M 1: Die sieben magischen Siebe

M 2: Das Konsonantenskelett

M 3: Like a Native

M 4: Vokabelfix

M 5: Easy Grammar

M 6: PlurInterview

Methoden

Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten

Literatur

- Haas, Larissa & Meirer, Eva (2021): *Curriculum für das modulare Unterrichtsfach Netzwerk Sprache. Oberstufengymnasium formatio Privatschule*. Triesen.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): „*Vieles ist sehr ähnlich*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Deutsch und Englisch, Dansk, Fries, Íslenska, Nederlands, Norsk (Bokmål/Nynorsk), Svenska*. [2. Aufl.]. Aachen: Shaker.
- Kordt, Birgit (2015): Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts – Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 85–106.
- Kordt, Birgit (2018): Herausforderungen und Chancen eines affordanztheoretischen Ansatzes in der Fremdsprachenforschung mit Beispielen aus einer Studie zur Umsetzung von EuroComGerm in der Schule. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29: 2, 147–168.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- RIS [Rechtsinformationssystem des Bundes] (2021): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (Anlage A). Wien: Rechtsinformationssystem des Bundes. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (07.03.2021).

Praxisbeitrag

Die Sprache der Zahlen: Mathematik sprachsensibel betrachten

Eva Meirer, Caroline Perle, Maria Stofner

Beschreibung und didaktische Zielsetzung

Die Umsetzung von Texten in mathematische Operationen steht bei der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung im Unterrichtsfach Mathematik im Zentrum. Dabei ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler den aufgabenspezifischen Kern aus dem Text herauslesen und erfolgreich in eine mathematische Handlung übersetzen. Daher liegt der Fokus der Unterrichtslektionen, welche als fächerübergreifende Kooperation der Unterrichtsfächer Mathematik und Deutsch angelegt sind, auf der sprachsensiblen Aufarbeitung von ausgewählten Beispielen der standardisierten Prüfungsaufgaben.

Vernetzung spielt eine wesentliche Rolle im Schulkonzept der formatio Privatschule und ist damit auf unterschiedlichen Ebenen verankert. In diesem Sinne sind auch die in diesem Praxisbeispiel vorgestellten Unterrichtseinheiten als vernetzt zu verstehen: Einerseits wurden die Lernmaterialien von Fachlehrpersonen der Unterrichtsfächer Mathematik und Deutsch in Kooperation erstellt, andererseits findet in der Maturaklasse eine Wochenlektion in Mathematik als Team-Teaching mit dem Fach Deutsch statt. Während die Lehrperson für Mathematik auch insofern im Lead ist, als sie ein Beispiel auswählt, das zum Lernstoff passt, bringt die Lehrperson für Deutsch die Perspektive der sprachlichen und sprachsensiblen Aufarbeitung ein. Der gemeinsame Mehrwert entsteht durch die sich ergänzenden Perspektiven der interdisziplinären Kooperation. Die Beispiele sind für das Team-Teaching ausgelegt, können jedoch auch von nur einer Fachlehrperson durchgeführt werden. Die Techniken, mathematische Aufgaben sprachsensibel aufzuarbeiten, können auch von der Fachlehrperson für

Meirer, Eva; Perle, Caroline & Stofner, Maria (2024): Die Sprache der Zahlen: Mathematik sprachsensibel betrachten. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 127–137. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028640>.

das Fach Mathematik einfach aufgegriffen und im Unterricht umgesetzt werden. Im vorliegenden Beitrag sollen unterschiedliche Herangehensweisen anhand von zwei Beispielen vorgestellt werden.

Steckbrief des Unterrichtsvorschlags

- Unterrichtsfach: Mathematik
- Teildisziplin: Differential- und Integralrechnung, funktionale Abhängigkeit, Wahrscheinlichkeitsverteilung
- Thema der Unterrichtseinheit: Anwendung der Differential- und Integralrechnung in sog. Bewegungsaufgaben sowie Anwendung der Stochastik in einem Anwendungsbeispiel
- Stufe: Oberstufengymnasium
- Zielgruppe: Maturaklasse (12./13. Schulstufe)
- Schlüsselbegriffe: Differentialrechnung, Integralrechnung, Strecke, Geschwindigkeit, Beschleunigung, lineare Funktion, Kraft, Arbeit, Normalverteilung, Wahrscheinlichkeit, Dichtefunktion
- Kompetenzen:
 - a. Verbal gegebene lineare Zusammenhänge als lineare Funktion angeben können
 - b. Den Zusammenhang zwischen Funktion und Ableitungsfunktion (bzw. Funktion und Stammfunktion) erkennen und beschreiben können
 - c. Die Ableitungsfunktion/das bestimmte Integral in verschiedenen Kontexten deuten und entsprechende Sachverhalte durch Integral beschreiben können (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
 - d. Die Normalverteilung als Modell deuten können
- Zeitaufwand: je Beispiel 2 Lektionen
- Ergebnissicherung: Vollständig und ausführlich gerechnete Aufgabe
- Weiterführung/Anschlussmöglichkeiten/Vernetzung: Analyse von Bewegungsvorgängen, Vernetzung physikalischer Berechnungen im Rahmen der Astrophysik, Deutung weiterer Daten aus der Wahrscheinlichkeit, Erstellung eigener Normalverteilung und Überprüfung der Hypothesen

Unterrichtsbeispiele

Beispiel 1 (M1, M2 Saturn-V-Rakete)

Das Thema der Unterrichtseinheit ist als Bewegungsaufgabe in der kontextuellen Anwendung der Differential- und Integralrechnung verortet und damit in der Abschlussklasse der gymnasialen Oberstufe ideal als Anwendungsbeispiel zu sehen. Für die Bearbeitung der Aufgaben werden verschiedene mathematische Grundkompetenzen benötigt, wie unter anderem die Berechnung von zurückgelegter Strecke und erreichter Beschleunigung, Erstellung funktionaler Zusammenhänge und Interpretation des Integrals im Sachzusammenhang. Durch das wiederholte Anwenden verschiedener sprachanalytischer, metalinguistischer und sprachsensibler Strategien lernen die Schülerinnen und Schüler sprachliche Muster kennen und wissen, wie diese strukturiert in mathematische Operationen übersetzt werden können.

Die Unterrichtseinheit gliedert sich in drei Teilgebiete: (1) Reduzierung der Angabe auf das Wesentliche, (2) Bestimmung der vorkommenden Operatoren und die damit einhergehende Handlungsanweisung und schließlich (3) die Berechnung bzw. mathematische Lösung der Aufgabe. Insgesamt stehen der Bearbeitung der Aufgabe zwei Lektionen (insgesamt 90 Minuten) zur Verfügung.

Aufgaben und Arbeitsanweisungen für Beispiel 1:

1. Einzelarbeit: Lies den Angabentext aufmerksam durch. (M1)
2. Teamarbeit: Fasst in Teams den Text so zusammen, dass nur noch die relevanten Informationen enthalten sind. Zeichnet eine Skizze einer Mehrstufenrakete. (M1)
3. Teamarbeit: Unterstreicht alle vorkommenden Operatoren und ordnet sie den Handlungskompetenzen zu. (M1 und M3)
4. Einzelarbeit: Löse die Aufgabe. (M1 und M2)

Zu Beginn der Unterrichtseinheit steht die Reduzierung der Aufgabe auf die wesentlichen Elemente, wobei die Schülerinnen und Schüler die vorkommenden Operatoren der Spalte Handlungsanweisungen (Anhang: M3_Operatoren/Handlungsanweisungen) beachten sollen. Durch die Identifizierung der Operatoren (Anhang: M6_Musterlösung Operatoren Saturn-V-Rakete) können sämtliche zu beantwortenden Fragestellungen/Anweisungen ermittelt werden.

Im Team fassen die Lernenden die Aufgabe so zusammen, dass nur noch die relevanten Informationen vorkommen. Anschließend werden diese reduzierten Aufgaben verglichen und eventuell angepasst.

Beispiel für einen Auszug einer reduzierten Aufgabenstellung eines Schülers aus der Abschlussklasse:

Die Mehrstufenrakete Saturn V besteht aus mehreren Stufen. Am Anfang wiegt die Rakete $2,9 \cdot 10^6 \text{ kg}$. Die erste Stufe verbrennt in 160 s und wog $2,24 \cdot 10^6 \text{ kg}$. Die Geschwindigkeit zwischen 0s und 160s war

$$v(t) = 0,0000000283 \cdot t^5 - 0,00000734 \cdot t^4 + 0,000872 \cdot t^3 - 0,00275 \cdot t^2 + 2,27 \cdot t$$

Die Einheit der Geschwindigkeit ist m/s und der Zeit s.

a) Rechne die Beschleunigung am Anfang und nach 160s aus.

Rechne die Beschleunigung nach 80s aus. Rechne dann die mittlere Änderung der Geschwindigkeit zwischen 0s und 160s aus. Welcher Wert ist grösser? Begründe mithilfe einer Skizze vom Graphen der Geschwindigkeit.

Das Thema Raumfahrt ist für die Lernenden im Allgemeinen ein interessenbehaftetes Gebiet, sodass neben intrinsischer Motivation meist auch Vorwissen, an das angeknüpft werden kann, vorhanden ist.

Für die eigenständige Berechnung der Aufgabe stehen den Schülerinnen und Schülern neben dem gemeinsam erstellten und stets erweiterten Glossar, das die mathematischen Operationen aus dem Text einordnet, auch mathematische Strategien für die Lösung von besonders anspruchsvollen oder langen Textaufgaben zur Verfügung. Außerdem verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen CAS-fähigen Rechner.

Beispiel 2 (M4, M5 Pfandflaschen)

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Thema Normalverteilung und insbesondere auf dessen Dichtefunktion und die grafische Deutung. Die Themen Wahrscheinlichkeit und Statistik spielen gerade im Hinblick auf Berichterstattung in Zeitungen, Online-Seiten und sozialen Medien eine wichtige Rolle. Die Interpretation grafisch dargestellter Daten ist damit eine wichtige Kompetenz.

Aufgaben und Arbeitsanweisungen für Beispiel 2

1. Teamarbeit: Erarbeitet in Teams den Unterschied zwischen der Binomialverteilung und der Normalverteilung in einfachen Worten.
2. Einzelarbeit: Lies die Aufgabe aufmerksam durch. (M4)
3. Einzelarbeit: Deute den markierten Flächeninhalt im gegebenen Sachzusammenhang. (M4 und M5)

Bevor die Aufgabe tatsächlich gelöst wird, sollen die Schülerinnen und Schüler für die Klasse im Nebenraum den Unterschied zwischen Binomialverteilung und Normalverteilung definieren und konkretisieren sowie in eigenen Worten ausdrücken. Ebenfalls soll der Unterschied zwischen dem Balkendiagramm und der Dichtefunktion erklärt werden.

Beispiel für eine Erklärung eines Schülers oder einer Schülerin aus der Abschlussklasse:

Bei der Binomialverteilung gibt es drei wichtige Bedingungen: Es gibt nur zwei Möglichkeiten – z.B. funktioniert oder funktioniert nicht –, die Wahrscheinlichkeit bleibt immer gleich und die Versuche beeinflussen sich nicht gegenseitig. Bei der Normalverteilung gibt es unendlich viele Möglichkeiten, z.B. die Länge eines Nagels. Bei der Binomialverteilung ist die Zufallsvariable diskret, bei der anderen stetig. Wenn man die Binomialverteilung grafisch darstellen will, verwendet man das Balkendiagramm. Bei der Normalverteilung schaut die Kurve aus wie eine Glocke und heißt Gauß-Kurve. Wenn man die Binomialverteilung ganz oft ausführt, schaut das Balkendiagramm immer mehr wie die Gauß-Kurve aus.

Anschließend soll eine mögliche Deutung des Flächeninhalts formuliert werden, welche dann verglichen wird. An dieser Stelle bietet es sich an, unklare oder falsche Formulierungen vorzugeben, welche dann richtiggestellt werden müssen.

Materialien

M 1: Saturn-V-Rakete

M 2: Musterlösung Saturn-V-Rakete

M 3: Operatoren/Handlungsanweisungen (Anhang 1)

M 4: Pfandflaschen

M 5: Musterlösung Pfandflaschen

M 6: Musterlösung Operatoren Saturn-V-Rakete (Anhang 2)

Methoden

Teamarbeit, Frontalinput der Lehrperson, Einzelarbeit

Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler

Als wesentlicher Teil der iterativen Qualitätsentwicklung werden die Schülerinnen und Schüler regelmäßig anonym zum Unterricht befragt. Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu den hier vorgestellten, vernetzten Einheiten „Language & Math“ waren insgesamt konstant positiv. So sprachen sich alle befragten Schülerinnen und Schüler dafür aus, die Team-Teaching Lektion längerfristig in der Maturaklasse beizubehalten. Rund vier von fünf der befragten Lernenden gaben darüber hinaus an, dass sie das Konzept von „Language & Maths“ für alle Oberstufenklassen – und nicht nur für die Maturaklasse – als sinnvoll erachteten. Rund 60% der Befragten schätzten die sprachsensiblen Strategien zur Lösung von Anwendungsbeispielen als sehr gewinnbringend ein.

Reflexion der Fachlehrpersonen

Insgesamt schätzen die Fachlehrpersonen für Mathematik und Deutsch die Kooperation als auf mehreren Ebenen gewinnbringend ein. Insbesondere rückt die Aufarbeitung von Lernmaterial mit fachlich differenzierten Perspektiven den Aufbau der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des didaktischen Prozesses. Mit dem zweiten Jahr der Durchführung konnten bestimmte Kriterien für die Auswahl der Aufgaben geklärt und damit ein vereinfachtes Auswahlverfahren ermöglicht werden. Auch dabei spielen die Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle: Lernende empfinden längere Textaufgaben und Aufgaben, die eine Deutung, Interpretation und auch Argumentation fordern, als eindeutig anspruchsvoller als kürzere Texte. Durch die gezielte Auswahl und aufbauende Aufarbeitung dieser Aufgaben wird ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau ermöglicht und sichergestellt.

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011): *Praxis- handbuch Angewandte Mathematik BHS. Auf dem Weg zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung*, Wien: Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Aufgabenpool. Saturn-V-Rakete. <https://prod.aufgabenpool.at/amn/Typ-2/323/Saturn-V-Rakete.pdf> (14.08.2023).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Aufgabenpool. Pfandflaschen. <https://aufgabenpool.at/ahs/Typ-1/413/Pfandflaschen.pdf> (14.08.2023).

Anhang 1: M3_Operatoren/Handlungsanweisungen

Es werden die folgenden Signalworte vorgeschlagen und erklärt:

Handlungsanweisung	Handlungskompetenz	Beschreibung	Beispiel
Modellieren/ Modellbilden	A Modellieren	<ul style="list-style-type: none"> zu einem anwendungsbezogenen oder innermathematischen Problem ein Modell in Form einer Gleichung, einer Funktion oder einer Grafik finden eine Formel oder Gleichung entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Modellieren Sie</i> ein Verfahren, mit dem man die irrationale Zahl $\sqrt{2}$ auf dem Zahlenstrahl positionieren kann. <i>Bilden Sie</i> ein lineares Modell ...
Aufstellen	A Modellieren	<ul style="list-style-type: none"> mathematische Darstellungen (z. B. eine Gleichung) finden und für das Problem adaptieren einen Sachverhalt als Gleichung oder Gleichungssystem formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Stellen Sie</i> eine Funktionsgleichung <i>auf</i>, die ... beschreibt. <i>Stellen Sie</i> eine Gleichung <i>auf</i>, die diesen Sachverhalt beschreibt. <i>Stellen Sie</i> ein lineares Gleichungssystem <i>auf</i>, das diese Mischaufgabe beschreibt.
Angeben	A Transferieren	<ul style="list-style-type: none"> eine Problemstellung in einen mathematischen Ausdruck überführen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Geben Sie</i> eine Gleichung an, die diesen Zusammenhang beschreibt. <i>Geben Sie an</i>, welcher Funktionsterm der Darstellung entspricht.
Erstellen	A Modellieren	<ul style="list-style-type: none"> einen Sachverhalt in ein grafisches oder tabellarisches Modell übersetzen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Erstellen Sie</i> eine Tabelle, die diesen Sachverhalt darstellt. <i>Erstellen Sie</i> ein Balkendiagramm, das diesen Sachverhalt darstellt.
Transferieren/ Übersetzen	A Transferieren	<ul style="list-style-type: none"> alltagsprachliche bzw. berufsspezifische Formulierungen in die Sprache der Mathematik übersetzen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Übertragen Sie</i> den folgenden Text in eine passende Grafik. <i>Übersetzen Sie</i> ... in einen mathematischen Ausdruck.
Übertragen/ Finden	A Transferieren	<ul style="list-style-type: none"> Übertragen eines Sachverhalts in ein passendes mathematisches Modell 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Übertragen Sie</i> den Text in ein passendes Modell ... <i>Finden Sie</i> zu ... einen passenden Funktionsterm.
Berechnen	B Operieren	<ul style="list-style-type: none"> numerische Werte von einem Ansatz ausgehend unter Umständen auch mit Technologieeinsatz gewinnen bzw. algebraische Symbole durch Umformen mit gezielten Rechenschritten ermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Berechnen Sie</i> die Wahrscheinlichkeit des Ereignisses ... <i>Berechnen Sie</i> mit <i>Technologieeinsatz</i> den Flächeninhalt ... <i>Berechnen Sie</i> aus der Formel ... die Abhängigkeit der Größe ... von der Größe ...
Lösen	B Operieren	<ul style="list-style-type: none"> numerische Werte von einer Gleichung/einem Ansatz ausgehend gewinnen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Lösen Sie</i> die Differentialgleichung.

Bestimmen	B Operieren	<ul style="list-style-type: none"> Werte (nicht zwingend numerisch) von einem Ansatz ausgehend gewinnen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Bestimmen Sie die Biegelinie ...</i>
Ermitteln	B Operieren	<ul style="list-style-type: none"> Berechnung mithilfe einer Grafik oder numerisch 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Ermitteln Sie das Maximum ...</i>
Schätzen	B Operieren	<ul style="list-style-type: none"> ungefähre numerische Werte durch Abschätzen und Runden gewinnen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Schätzen Sie ungefähr ab, wie weit ...</i>
Darstellen/ Zeichnen	B Operieren	<ul style="list-style-type: none"> grafische Darstellung eines Sachverhaltes von einem Ansatz ausgehend 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Stellen Sie den ... grafisch dar.</i> <i>Zeichnen Sie den Graphen von ...</i>
Umformen	B Operieren	<ul style="list-style-type: none"> eine Formel nach einer Größe explizit umformen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Formen Sie die Formel nach der Variablen A um.</i>
Untersuchen	B Operieren	<ul style="list-style-type: none"> anhand von Testvorschriften/ Funktionen Eigenschaften von Daten/Funktionen ... ermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Untersuchen Sie, ob die gegebenen Daten normalverteilt sind.</i>

Interpretieren	C Interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> mathematisch formale Ergebnisse und Abhängigkeiten auf einen inhaltlichen Bezug rückführen den Einfluss von Parametern abschätzen und beschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Interpretieren Sie das Ergebnis in Bezug auf ...</i> <i>Interpretieren Sie den Graphen in Bezug auf ...</i> <i>Interpretieren Sie den Unterschied ...</i>
Vergleichen	C Interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> mathematische Zusammenhänge erkennen und etwaige Gemeinsamkeiten/Unterschiede in Fachsprache ausdrücken 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Vergleichen Sie die funktionalen Zusammenhänge hinsichtlich ...</i>
Dokumentieren	C Interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> den Lösungsweg und die Lösung in Worten oder über Tabellen, Grafiken oder Skizzen beschreiben einen Lösungsweg exakt mathematisch darstellen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Dokumentieren Sie die Abhängigkeit ... anhand einer Skizze.</i> <i>Dokumentieren Sie das Ergebnis anhand einer zeichengenauen Grafik.</i> <i>Dokumentieren Sie Ihren Lösungsansatz.</i> <i>Dokumentieren Sie Ihren Lösungsweg.</i> <i>Dokumentieren Sie Ihr Ergebnis.</i>

Argumentieren	D Argumentieren	<ul style="list-style-type: none"> mathematische Denkschritte entwickeln, ausarbeiten und reflektieren eine Begründung für eine Entscheidung oder einen Sachverhalt angeben 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Argumentieren Sie, weshalb die Funktion ... bei $x = 0$ ein Extremum hat.</i> <i>Argumentieren Sie, warum „unendlich“ keine Zahl ist.</i>
---------------	---------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Erklären	D Argumentieren	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vermutungen formulieren und begründen ■ mithilfe mathematischer Fachsprache Vorgangsweisen in einer Berechnung erklären 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Erklären Sie</i>, wie sich die Größe ... ändert, wenn sich die Größe ... verdoppelt.
Begründen	D Argumentieren	<ul style="list-style-type: none"> ■ den Einsatz mathematischer Modelle und Rechenverfahren erläutern und begründen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Begründen Sie</i>, warum Sie sich für die Abbildung ... entschieden haben.
Zeigen/ Nachweisen/ Beweisen	D Argumentieren	<ul style="list-style-type: none"> ■ erwartet eine Beweisführung über Einsetzen, Widerlegen oder indirekten Beweis 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Zeigen Sie</i>, dass die Funktion keine Extremstellen hat.
Beschreiben	D Argumentieren	<ul style="list-style-type: none"> ■ wörtliche oder grafische Beschreibung eines Vorgangs oder Sachverhaltes 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Beschreiben Sie</i>, wie Sie ein Quadrat in zwei rechtwinkelige Dreiecke teilen können.

Anhang 2: M6_Musterlösung Operatoren Saturn-V-Rakete

Saturn-V-Rakete		
Aufgabennummer: 2_025		Prüfungsteil: Typ 1 <input type="checkbox"/> Typ 2 <input checked="" type="checkbox"/>
Grundkompetenzen: AG 2.1, FA 2.1, FA 4.3, AN 1.1, AN 1.3, AN 3.3, AN 4.3		
<input type="checkbox"/> keine Hilfsmittel erforderlich	<input type="checkbox"/> gewohnte Hilfsmittel möglich	<input checked="" type="checkbox"/> besondere Technologie erforderlich
<p>Eine Mehrstufenrakete besteht aus mehreren, oft übereinander montierten „Raketenstufen“. Jede Raketenstufe ist eine separate Rakete mit Treibstoffvorrat und Raketentriebwerk. Leere Treibstofftanks und nicht mehr benötigte Triebwerke werden abgeworfen. Auf diese Weise werden höhere Geschwindigkeiten und somit höhere Umlaufbahnen als mit einstufigen Raketen erreicht.</p> <p>Die Familie der Saturn-Raketen gehört zu den leistungsstärksten Trägersystemen der Raumfahrt, die jemals gebaut wurden. Sie wurden im Rahmen des Apollo-Programms für die US-amerikanische Raumfahrtbehörde NASA entwickelt. Die Saturn V ist die größte jemals gebaute Rakete. Mithilfe dieser dreistufigen Rakete konnten in den Jahren 1969 bis 1972 insgesamt 12 Personen auf den Mond gebracht werden. 1973 beförderte eine Saturn V die US-amerikanische Raumstation Skylab in eine Erdumlaufbahn in 435 km Höhe.</p> <p>Eine Saturn V hatte die Startmasse $m_0 = 2,9 \cdot 10^6$ kg. Innerhalb von 160 s nach dem Start wurden die $2,24 \cdot 10^6$ kg Treibstoff der ersten Stufe gleichmäßig verbrannt. Diese ersten 160 s werden als Brenndauer der ersten Stufe bezeichnet. Die Geschwindigkeit $v(t)$ (in m/s) einer Saturn V kann t Sekunden nach dem Start während der Brenndauer der ersten Stufe näherungsweise durch die Funktion v mit</p> $v(t) = 0,0000000283 \cdot t^5 - 0,00000734 \cdot t^4 + 0,000872 \cdot t^3 - 0,00275 \cdot t^2 + 2,27 \cdot t$ <p>beschrieben werden.</p> <p>Aufgabenstellung:</p> <p>a) Berechnen Sie die Beschleunigung einer Saturn V beim Start und am Ende der Brenndauer der ersten Stufe!</p> <p>Geben Sie an, ob die Beschleunigung der Rakete nach der halben Brenndauer der ersten Stufe kleiner oder größer als die mittlere Beschleunigung (= mittlere Änderungsrate der Geschwindigkeit) während der ersten 160 Sekunden des Flugs ist! Begründen Sie Ihre Antwort anhand des Graphen der Geschwindigkeitsfunktion!</p> <p>b) Berechnen Sie die Länge des Weges, den eine Saturn V 160 s nach dem Start zurückgelegt hat!</p> <p>Begründen Sie, warum in dieser Aufgabenstellung der zurückgelegte Weg nicht mit der Formel „Weg = Geschwindigkeit mal Zeit“ berechnet werden kann!</p>		

- c) **Berechnen** Sie denjenigen Zeitpunkt t_1 , für den gilt: $v(t_1) = \frac{v(0) + v(160)}{2}$.
Interpretieren Sie t_1 und $v(t_1)$ im gegebenen Kontext!
- d) **Beschreiben** Sie die Abhängigkeit der Treibstoffmasse m_T (in Tonnen) der Saturn V von der Flugzeit t während der Brenndauer der ersten Stufe durch eine Funktionsgleichung!
Geben Sie die prozentuelle Abnahme der Gesamtmasse einer Saturn V für diesen Zeitraum **an**!
- e) Nach dem Gravitationsgesetz wirkt auf eine im Abstand r vom Erdmittelpunkt befindliche Masse m die Gravitationskraft $F = G \cdot \frac{m \cdot M}{r^2}$, wobei G die Gravitationskonstante und M die Masse der Erde ist.
Deuten Sie das bestimmte Integral $\int_{r_1}^{r_2} F(r) dr$ im Hinblick auf die Beförderung der Raumstation Skylab in die Erdumlaufbahn und **beschreiben** Sie, welche Werte dabei für die Grenzen r_1 und r_2 einzusetzen sind!
Begründen Sie anhand der Formel für die Gravitationskraft, um welchen Faktor sich das bestimmte Integral $\int_{r_1}^{r_2} F(r) dr$ ändert, wenn ein Objekt mit einem Zehntel der Masse von Skylab in eine Umlaufbahn derselben Höhe gebracht wird!

Legende Handlungskompetenz:

- Modellieren und Transferieren
- Operieren
- Interpretieren
- Argumentieren

Praxisbeitrag

Big Numbers – Ein plurilingualer Zugang zum Stellenwertsystem

Sandra Molik

Beschreibung und didaktische Zielsetzung

Ein sicheres Zahlverständnis ist Grundvoraussetzung für die Entwicklung arithmetischer Kompetenzen. In der vorgestellten Unterrichtsstunde wird der Zahlenraum der Schüler:innen um die grossen Zahlen erweitert, dabei wird ein Umweg über die englische Sprache gewählt. Dadurch fällt die Hürde der inversen Zahlwortbildung im Deutschen und es bieten sich vielfältige Möglichkeiten, das Übersetzen zwischen den verschiedenen Darstellungsformen zu üben.

Zahlenräume

In unserem Alltag ist der Zahlenraum der Primarschule oft ausreichend und es gab sogar Zeiten, in denen grössere Anzahlen einfach als „unzählig“ bezeichnet wurden. Zum Glück haben wir heute genügend Zahlwörter, um schwindelerregend grosse Zahlen zu benennen. Das ist nicht nur innermathematisch interessant, auch in den Naturwissenschaften begegnet man häufiger grossen Zahlen, sei es bei der Anzahl von Atomen in einem Gramm eines Stoffes oder bei der Vermessung des Weltalls. Unser nächstgelegener Stern Proxima Centauri zum Beispiel liegt 39.740.000.000.000 Kilometer entfernt von uns. Um solch lange Reihen von Ziffern zu benennen und zu begreifen, benötigt man die richtigen Zahlwörter und das Verständnis des dezimalen Stellenwertsystems.

Ein tragfähiges Stellenwertverständnis ist Grundpfeiler für die Entwicklung arithmetischer Kompetenzen und Voraussetzung für die Schulleistungen im Fach Mathematik (vgl. Fromme 2017: 1).

Molik, Sandra (2024): Big Numbers – Ein plurilingualer Zugang zum Stellenwertsystem. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 139–148.

<https://doi.org/10.26083/tuprints-00028641>.

Wird der Zahlenraum in der Sekundarschule erweitert, zeigt sich, dass einige Schüler:innen noch Schwierigkeiten mit ihrem Stellenwertverständnis haben. Im Hinblick auf die weitere mathematische Schullaufbahn ist es wichtig, den Schüler:innen an dieser Stelle eine Lernumgebung anzubieten, die vielfältige Übungsmöglichkeiten zulässt und es der Lehrperson erlaubt, gezielt zu fördern. Die Einführung der neuen grossen Zahlen auf Englisch bietet hierzu einige Chancen.

Das EIS-Prinzip im plurilingualen Unterricht

Für das Lernen eines mathematischen Sachverhalts ist es hilfreich, mit verschiedenen Darstellungsebenen zu arbeiten; der Psychologe Jerome Bruner identifiziert drei Ebenen, auf denen Wissen erschlossen wird: enaktiv (E), ikonisch (I) und symbolisch (S). Diese Ebenen ergänzen sich gegenseitig und der Wechsel zwischen den verschiedenen Darstellungsebenen fördert das Verständnis.

Die Stellenwerttafel **M 3** bietet die Möglichkeit für einen handelnden (enaktiven) und bildlichen (ikonischen) Zugang. Mit Plättchen können die Schüler:innen verschiedene Zahlen zuerst legen und diese dann ins Heft übertragen.

Die Sprache wird nicht nur bei der Zahlwortbildung benötigt, sie spielt auch eine zentrale Rolle bei der Übersetzung von einer Ebene zur anderen. Es soll zwischen allen Ebenen und in alle Richtungen gewechselt werden. Was ein Schüler oder eine Schülerin in einer Darstellungsform nicht versteht, erschliesst sich vielleicht in einer anderen besser. Ausserdem bietet jeder Wechsel von einer Darstellungsform zur anderen einen Anlass zum Sprechen und Schreiben. Ziel des Unterrichts ist es, flexibel zwischen allen Darstellungsebenen übersetzen zu können, denn diese Fähigkeit ist ein zentraler Indikator für das Stellenwertverständnis der Schüler:innen (vgl. Fromme 2017: 8).

Erweitert man das EIS-Prinzip auf die Didaktik des plurilingualen Unterrichts, wird die sprachliche Ebene weiter unterteilt in Schulsprache (Deutsch) und Fremdsprache (Englisch). Die Schüler:innen wechseln in den Übungen also zwischen der anschaulichen Zahldarstellung an der Stellenwerttafel, schriftlich-symbolischer Darstellung und verbaler Darstellung in beiden Sprachen (siehe Abbildung).

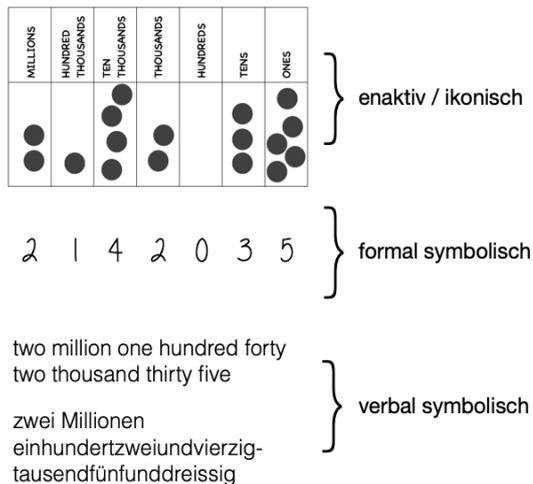


Abb. 1: verschiedene Darstellungsformen

Der Umweg über die englische Sprache hat Vorteile. Nicht nur Schüler:innen mit einer Rechenschwäche stolpern über die deutsche invertierte Sprechweise der Zahlen. In vergleichenden Studien konnte gezeigt werden, dass der Grad an Unregelmässigkeiten bei der Zahlwortbildung einer Sprache Auswirkungen auf den Lernerfolg beim Stellenwertsystem haben kann (vgl. Schulz 2014: 168).

Im Englischen folgt die Bildung des Zahlworts bis auf die Ausnahme der Zehnerzahlen der Reihenfolge der Stellen. Das ist einfacher, insbesondere für Schüler:innen mit einer Rechenschwäche. Es liegt also nahe, die Zahlwörter zuerst auf Englisch zu benennen, bevor man später ins Deutsche übersetzt. Auch Schüler:innen, die sich im Englischen noch unsicher fühlen, finden durch diesen Zugang Sprechansätze. Mit Hilfe der bekannten Zahlwörter und den neuen Grössen Million, Billion, etc. können die meisten Schüler:innen über die anschauliche Zahldarstellung an der Stellenwerttafel nach wenigen Versuchen immer grössere Zahlen benennen. Die Effizienz des Stellenwertsystems kann so viel Begeisterung auslösen, dass die Zahlen über die Grenzen des Schulhefts hinauswachsen.

Steckbrief des Unterrichtsvorschlags

- Unterrichtsfach: Mathematik
- Teildisziplin: Zahl und Variable
- Thema der Unterrichtseinheit: Bilinguale Erweiterung des Zahlenraums auf Zahlen über 1 Million mithilfe der Stellenwerttafel
- Stufe: Sekundarschule
- Zielgruppe: Jahrgangsstufe 6 bzw. Sek 1
- Schlüsselbegriffe: Zahlenraum, Stellenwertsystem, Stellenwerttafel

- Kompetenzen:
Die Schüler:innen
 - können natürliche Zahlen bis 1 Million und darüber hinaus lesen und schreiben.
 - können natürliche Zahlen bis 1 Million und darüber hinaus in der Stellenwerttafel darstellen.
 - können flexibel zwischen den Darstellungsformen grosser Zahlen übersetzen
 - können von beliebigen Zahlen aus in angemessenen Schritten vorwärts und rückwärts zählen
 - können die Stellenwerttafel beim Erforschen arithmetischer Strukturen nutzen.
 - können die Bedeutung der Ziffern im Stellenwertsystem darstellen.
- Zeitaufwand: eine Doppelstunde
- Ergebnissicherung: Hefteintrag, Besprechung der Übungen
- Weiterführung/Anschlussmöglichkeiten/Vernetzung: Zehnerpotenzen, Potenzen, Zahlwortbildung im Französischen

Aufgabenstellungen und Materialien

Die erste Phase des Unterrichts findet auf Englisch statt. Als Einstiegsbeispiel lesen die Schüler:innen einen Text zum Thema Weltall (**M 1**). Schnell wird klar, dass neue Zahlwörter benötigt werden. Die Stellenwerttafel wird Schritt für Schritt nach links erweitert. Dazu zeigt die Lehrperson eine Präsentation, im Anschluss wird den Schüler:innen die fertige Stellenwerttafel **M 2** als Vorlage ausgeteilt. Aus Platzgründen stoppen wir bei der Quintillion, grössenhungrige Schüler:innen werden auf diverse Nachschlagewerke verwiesen.

In der Präsentation werden verschiedene Zahlen mit digitalen Knöpfen gelegt und benannt. Nach einigen gemeinsamen Beispielen können die Schüler:innen in Partnerarbeit Zahlen auf ihrer Stellenwerttafel mit echten Knöpfen legen, verbal benennen und schriftlich festhalten (Aufgaben zu **M 3**). Die Grösse der Zahlen kann zu Beginn begrenzt werden. Die gegenseitige Rückmeldung bietet weitere Sprech- und Übersetzungsanlässe. In dieser Übungsphase kann die Lehrperson diagnostizieren, weitere Rückmeldungen geben und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben durch die Anzahl der Knöpfe oder verschiedene Fragestellungen variieren. Im Anschluss kehren wir wieder zurück zum Einstiegstext, die grossen Zahlen können jetzt benannt werden (Aufgabe zu **M 1**).

Die zweite Phase des Unterrichts findet auf Deutsch statt. Wir vergleichen das Gelernte mit einem vorbereiteten Infokasten (**M 4**) oder dem Schulbuch und stellen fest, dass es im Deutschen noch weitere Zahlwörter gibt: die Milliarde, Billarde,

etc. und – aufgepasst! – eine deutsche Billion ist 1000x mehr als eine englische Billion! Die Schüler:innen ergänzen die Stellenwerttafel um die deutschen Begriffe und übersetzen die Beispiele aus den vorherigen Übungen. Im Unterrichtsgespräch wird zunächst ein Beispiel zusammen übersetzt, dabei wird die invertierte Sprechweise im Deutschen thematisiert.

In der nächsten Übungsphase oder als Hausaufgabe bearbeiten die Schüler:innen eine Beispielaufgabe (**M 5**), um eine Bezugsgrösse zur Unterstützung der Mengenvorstellung grosser Zahlen zu geben.

Aufgaben

1. Read the text (M 1)
2. a) Place your buttons on the place value chart to make a big number. Let your partner read the number out loud. b) Write a number with digits into your place value chart. Let your partner write it down in a word. c) Write a big number in a word. Let your partner write it with digits into your place value chart.
3. Additional questions:
4. What is the biggest / smallest number you can make with 5 buttons?
5. How does a number change when you move 2 buttons from one position to another? etc. (M 3)
6. Write the first two numbers in a word. Write the numbers in the last sentence with digits. (M 1)
7. Vergleiche die englischen Zahlwörter (Million, Billion, Trillion, etc.) mit der Tabelle aus einem deutschen Schulbuch! (M 4)
8. Übersetze die englischen Zahlwörter aus Aufgabe 2 ins Deutsche. Beschreibe, worauf man bei der deutschen Sprechweise achten muss. (M 3)
9. Schreibe alle Antworten als Zahl, als englisches Wort und als deutsches Wort. (M 5)

Übersicht über die Materialien

M 1: Einstiegsfolie Alpha Centauri

M 2: Präsentation Erweiterung Stellenwerttafel

M 3: Stellenwerttafel

M 4: Übersicht Grosse Zahlen

M 5: Musterlösung Pfandflaschen

M 1



Outer space is big. Really, really, really big.

The average distance between the Earth and the Sun is 92,955,807 miles (149,597,870 km). Most people just round it up to 93 million miles. This distance is called an astronomical unit or AU and is used to measure and compare other distances in space. Alpha Centauri is the nearest star system to our sun at 4.3 light-years away. That's about 25 trillion miles (40 trillion km) away from Earth – nearly 300,000 times the distance from the Earth to the sun.

M 2

MILLIONS	HUNDRED THOUSANDS	TEN THOUSANDS	THOUSANDS	HUNDREDS	TENS	ONES

	HUNDRED BILLIONS
	TEN BILLIONS
	BILLIONS
	HUNDRED MILLIONS
	TEN MILLIONS
	MILLIONS
	HUNDRED THOUSANDS
	TEN THOUSANDS
	THOUSANDS
	HUNDREDS
	TENS
	ONES

Billions

	HUNDRED TRILLIONS
	TEN TRILLIONS
	TRILLIONS
	HUNDRED BILLIONS
	TEN BILLIONS
	BILLIONS
	HUNDRED MILLIONS
	TEN MILLIONS
	MILLIONS
	HUNDRED THOUSANDS
	TEN THOUSANDS
	THOUSANDS
	HUNDREDS
	TENS
	ONES

Trillions

	HUNDRED QUADRILLIONS
	TEN QUADRILLIONS
	QUADRILLIONS
	HUNDRED TRILLIONS
	TEN TRILLIONS
	TRILLIONS
	HUNDRED BILLIONS
	TEN BILLIONS
	BILLIONS
	HUNDRED MILLIONS
	TEN MILLIONS
	MILLIONS
	HUNDRED THOUSANDS
	TEN THOUSANDS
	THOUSANDS
	HUNDREDS
	TENS
	ONES

Quadrillions!

QUINTILLIONS	
HUNDRED QUADRILLIONS	
TEN QUADRILLIONS	
QUADRILLIONS	
HUNDRED TRILLIONS	
TEN TRILLIONS	
TRILLIONS	
HUNDRED BILLIONS	
TEN BILLIONS	
BILLIONS	
HUNDRED MILLIONS	
TEN MILLIONS	
MILLIONS	
HUNDRED THOUSANDS	
TEN THOUSANDS	
THOUSANDS	
HUNDREDS	
TENS	
ONES	

Quintillions!!

	QUINTILLIONS
	HUNDRED QUADRILLIONS
	TEN QUADRILLIONS
	QUADRILLIONS
	HUNDRED TRILLIONS
	TEN TRILLIONS
	TRILLIONS
	HUNDRED BILLIONS
	TEN BILLIONS
	BILLIONS
	HUNDRED MILLIONS
	TEN MILLIONS
	MILLIONS
	HUNDRED THOUSANDS
	TEN THOUSANDS
	THOUSANDS
	HUNDREDS
	TENS
	ONES

M 3

	QUINTILLIONS
	HUNDRED QUADRILLIONS
	TEN QUADRILLIONS
	QUADRILLIONS
	HUNDRED TRILLIONS
	TEN TRILLIONS
	TRILLIONS
	HUNDRED BILLIONS
	TEN BILLIONS
	BILLIONS
	HUNDRED MILLIONS
	TEN MILLIONS
	MILLIONS
	HUNDRED THOUSANDS
	TEN THOUSANDS
	THOUSANDS
	HUNDREDS
	TENS
	ONES

M 4

1000	Tausend	$10^3 =$	$10 \cdot 10 \cdot 10$
1 000 000	Million	$10^6 =$	$10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10$
1 000 000 000	Milliarde	$10^9 =$	$10 \cdot 10 \cdot 10$
1 000 000 000 000	Billion	$10^{12} =$	$10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot \dots \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10$
1 000 000 000 000 000	Billiarde	$10^{15} =$	$10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot \dots \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10$
1 000 000 000 000 000 000	Trillion	$10^{18} =$	$10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot \dots \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10$
1 000 000 000 000 000 000 000	Trilliarde	$10^{21} =$	$10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot \dots \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10$

M 5

Menschenkette

Wie lang wird eine Menschenkette ungefähr, wenn sich

- a) alle Schüler und Schülerinnen deiner Klasse die Hand reichen?



Wie lang würde die Kette ungefähr, wenn sich

- b) alle Menschen in deinem Dorf,
c) alle 8 Millionen Menschen in der Schweiz,
d) alle 7 Milliarden Menschen auf der Welt die Hand reichten?

Literatur

Affolter, Walter / Beerli, Guido / Hurschler, Hanspeter / Jaggi, Beat / Jundt, Werner / Krummenacher, Rita / Nydegger, Annegret / Wälti, Beat & Wieland, Gregor (2013): *mathbuch. Mathematik für die Sekundarstufe 1*. Baar: Klett und Balmer AG S. 48-49.

Fromme, Marina (2017): *Stellenwertverständnis im Zahlenraum bis 100. Theoretische und empirische Analysen*. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Leisen, Josef (2013): Darstellungs- und Symbolisierungsformen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 152-160.

Praxisbeitrag

Das Glück der Sprachen und die Sprachen des Glücks. Ein kleiner Beitrag zur Entwicklung einer „Wellbeing Literacy“

Thomas Mündle

Beschreibung und didaktische Zielsetzung

Welche Fähigkeiten bräuchten junge Menschen, um gut auf das Leben im 21. Jahrhundert vorbereitet zu sein? Vier Autorinnen aus dem Gebiet der Positiven Pädagogik haben auf diese Frage kürzlich eine Antwort gegeben, indem sie eine Fähigkeit identifiziert haben, welche bislang vernachlässigt worden sei, aber dringend benötigt werde, nämlich: *Wellbeing Literacy*¹. Sie schreiben dazu:

Wellbeing Literacy has been defined as the capability (incorporating knowledge, vocabulary, language skills) of comprehending and composing wellbeing languages, sensitive to contexts, used intentionally to maintain or improve the wellbeing of oneself or others. (Oades et al. 2021: 327)

Die Kunst, ein gutes Leben zu führen, wäre demnach eine Kompetenz, die sich erlernen lässt, ähnlich wie Sprachen – wobei man die Sprachen des Glücks (*wellbeing languages*) mehr oder weniger gut beherrschen kann (und man auch immer noch dazulernen kann). Ich möchte diese Analogie zwischen Sprachen- und Glücksunterricht noch ernster nehmen als die Autorinnen selbst – und ich möchte zeigen, wie viel ein sprachensensibler Fremdsprachen-Unterricht auf der

¹ Der Begriff lässt sich nur schwer übersetzen, weshalb ich dies hier gar nicht erst versuche.

Mündle, Thomas (2024): Das Glück der Sprachen und die Sprachen des Glücks. Ein kleiner Beitrag zur Entwicklung einer „Wellbeing Literacy“. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 149–176. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028642>.

Sekundarstufe II zu einem tieferen Verständnis von Glück beisteuern kann.² Zu diesem Zweck habe ich fünf Themenblöcke kreiert, welche ich unter dem Titel „Das Glück der Sprachen und die Sprachen des Glücks“ in meinem Glücksunterricht in der Maturaklasse umgesetzt habe.

Es handelt sich hiermit um einen Praxisbeitrag, der jedoch – so meine ich – einige interessante Impulse für verschiedene Fachdisziplinen bietet: Für SLA- und EFL-Expert*innen³ war die Positive Psychologie bisher lediglich ein Werkzeugkasten, um das Sprachenlernen leichter zu ermöglichen (vgl. MacIntyre, Gregersen & Mercer 2016; Helgesen 2019); meine Lektionen wollen den Blick weiten und zeigen, dass eine differenzierte Betrachtung von (Fremd-)Sprachen das Glückslernen selbst befördern kann. Einige Autor*innen aus der Positiven Psychologie haben vorgeschlagen, die evidenzbasierte quantitative Forschungsmethode der modernen Glücksforschung durch qualitative ethnographische Studien und die Einbeziehung der Geisteswissenschaften zu erweitern (vgl. Lomas 2018, Pawelski & Tay 2021), wobei dieser inklusive Ansatz in der positivpädagogischen Praxis bislang kaum⁴ Niederschlag gefunden hat; die von mir zusammengestellten Materialien zeigen beispielhaft, wie sehr sich der Glücksunterricht bereichern lässt, wenn man zusätzlich interkulturelles Wissen und geisteswissenschaftliches Know-how vermittelt. Und *last but not least* leisten die von mir entworfenen Themenblöcke einen kleinen Beitrag für das innovative Feld eines plurilingualen Unterrichts: Die Schüler*innen werden angeleitet, Sprachenvergleiche anzustellen; sie lernen den praktischen Wert von Werkzeugen aus der (kognitiven) Linguistik kennen und sie dürfen „Kulturstudien“ (vgl. Gesamtsprachencurriculum in Hufeisen 2011: 272) im ganz kleinen (auf der Ebene einzelner Wörter) und im grösseren Umfang (auf der Ebene von Lebensstilen) anstellen (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2015).

Im Folgenden geht es um fünf Themenblöcke, die ich unter dem Titel „Das Glück der Sprachen und die Sprachen des Glücks“ zusammengefasst habe. Die fünf Themen sind unabhängig voneinander verwendbar; Thema 1 eignet sich jedoch besonders gut als Einführung in das Thema Glück.

² Die Autorinnen skizzieren diesen Ansatz beispielhaft in ihrem programmatischen Aufsatz für den Kindergarten, die Primarschule und die Sekundarstufe I.

³ Die Abkürzung SLA steht für Second-language acquisition und EFL für English as a foreign language. Beide wissenschaftlichen Disziplinen untersuchen, wie Sprachen (respektive: Englisch als Fremdsprache) erworben werden und welche Unterrichtsmethoden dabei besonders zielführend sind.

⁴ Ich bin versucht, „keinen“ zu schreiben, nachdem ich Experte auf diesem Gebiet bin.

Steckbrief

Thema	Unterrichtsfach	Thema der Unterrichtseinheit	Zielgruppe	Schlüsselbegriffe	Zeitaufwand
Zwei Arten von Glück: Glück₁ vs. Glück₂	Glück, Ethik, Philosophie, Latein, Fächerübergreifender Unterricht mit Fremdsprachen	Einführung in das Thema „Glück“	Sekundarstufe II	Glück in verschiedenen Sprachen, Zufallsglück vs. gemachtes Glück, Homonym, Polysem	2 Lektionen
Pharell Williams' Happiness vs. Senecas Verum Gaudium	Glück, fächerübergreifend Englisch und Latein, Philosophie, Ethik	Verschiedene Grundorientierungen zum Glück kennenlernen	Sekundarstufe II	Hedonismus und Eudaimonismus, (moderner) Stoizismus, American Way of Life, Silicon Valley	2 bis 3 Lektionen
Sprache, Körper, Glück!	Glück, Englisch	Glück als verkörperte Wahrnehmung verstehen	Sekundarstufe II	Glück, embodied cognition, Metaphern-Analyse	2 Lektionen
Gastwörter des Glücks	Glück, Ethik, Englisch	Unbekannten Glückswörtern aus verschiedenen Kulturen begegnen	Sekundarstufe II	Glück, interkulturelles Lernen, Lehnwörter, Gastwörter	2 Lektionen
Glücksversprechen im Konsumkapitalismus	Glück, Ethik, Philosophie, Politische Bildung, Psychologie, Englisch	Glück und die moderne Konsumwelt	Sekundarstufe II	Glück im Konsum, Werbung, Bullshit	2 Lektionen

Aufgabenstellungen und Materialien

- Thema 1: Zwei Arten von Glück: Glück₁ vs. Glück₂

Bei Thema 1 geht es um eine sprachliche Besonderheit, von der sich viel lernen lässt: Das Wort Glück hat im Deutschen zwei Bedeutungen. Es meint zum einen das Zufallsglück, zum anderen das aktiv hergestellte Glück. In einer ersten Aufwärmübung soll klar werden, dass dies tatsächlich eine deutsche Eigenheit ist und viele andere Sprachen zwei verschiedene Worte haben (M1).⁵ Es folgt sodann

⁵ Darunter auch das Liechtensteinische, welches für das Zufallsglück das Wort „Gfell“ verwendet (ein altes Wort, welches viele Schüler*innen nicht mehr kennen).

eine sprachensible Betrachtung, die mit einer Übung verbunden ist, welche den Unterschied zwischen einem Homonym und einem Polysem klarmachen soll (M2). Das Ergebnis dieses Nachdenkens ist, dass das deutsche Wort „Glück“ ein Polysem ist. Das heisst: Es gibt natürlich eine Verbindung zwischen „Glück haben“ (Glück₁) und „glücklich sein“ (Glück₂). An diese Einsicht knüpft die Übung zum Gesamtglück an, welches immer eine Kombination aus Glück₁ und Glück₂ ist (M3). Für die Anwendung der Formel gibt es keine richtige Antwort (selbst die aktuelle Glücksforschung schweigt sich zu diesem Thema aus). Wichtig ist folgende tiefe Erkenntnis: Unsere Antwort auf diese Frage prägt unser In-der-Welt-sein ganz entscheidend. Wer glaubt, dass das Lebensglück vor allem von Zufällen bestimmt ist, wird zum Beispiel andere politische Überzeugungen hegen, als jemand, der meint, dass jeder sein Los selbst in der Hand hat. Am Ende stellt sich abermals die Frage, ob die sprachliche Nichteindeutigkeit des deutschen Wortes Glück tatsächlich ein Problem ist. Ich meine: Es spricht viel dafür, dass die Doppelbödigkeit des Begriffs eine wichtige Wahrheit über das Glück verrät.⁶

Aufgaben und Arbeitsanweisungen für Thema 1

1. Einzelarbeit: Lies die Einleitung zu „Einführung: Glück gehabt oder jeder ist seines eigenen Glückes Schmied“ durch und fülle die Tabelle aus. Falls du weitere Sprachen kennst, können diese zusätzlich in die leeren Zeilen der Tabelle eingetragen werden (M1).
2. Einzelarbeit: Lies die Aufgabe „Glück₁ vs. Glück₂: Eine sprachensible Betrachtung“ durch und fülle die beiden Tabellen aus (M2).
3. Teamarbeit: Diskutiere mit einem Mitschüler/einer Mitschülerin, ob das Wort Glück ein Homonym oder ein Polysem ist (M2).
4. Einzelarbeit: Lies die „Übung: Lebensglück = Glück₁ (*luck*) + Glück₂ (*happiness*)“ durch und beantworte die Fragen (M3).
5. Klassendiskussion: Reflektiert in der Klasse, ob die zwei Bedeutungen von Glück tatsächlich ein Problem darstellen? (M3).

Im Prinzip kommen die Aufgaben mit einem minimalen Input der Lehrperson aus und können deshalb auch für selbstgesteuerte Lerneinheiten oder einen flipped classroom-Unterricht genutzt werden. Falls die Aufgaben zu schwierig sind, kann den Lernenden eine zusätzliche Google-Recherche erlaubt werden. Zudem können Sprachlehrpersonen den linguistischen Teil weiter ausbauen. Im Englisch-Unterricht böte es sich zum Beispiel an, die weitere Unterteilung der Homonymie

⁶ Franzose (und damit nicht mit dieser deutschen sprachlichen Eigenart vertraut), stellt Pascal Bruckner hierzu hellsichtige Überlegungen in seinem Buch *Verdammt zum Glück* (Bruckner 2001) an.

in Homographie (gleiche Schreibweise) und Homophonie (gleiche Aussprache) zu thematisieren und anhand von Beispielen zu erläutern.

Übersicht über die Materialien

M1: Einführung: Glück gehabt oder jeder ist seines eigenen Glückes Schmied

M2: Glück1 vs. Glück2: Eine sprachensible Betrachtung

M3: Übung: Lebensglück = Glück1 (*luck*) + Glück2 (*happiness*)

Methoden

Einzelarbeit, Teamarbeit, Klassendiskussion

Aufgabenstellungen und Materialien

- Thema 2: Pharell Williams' Happiness vs. Senecas Verum Gaudium

Dieses Thema macht eine Grundunterscheidung deutlich: Es gibt verschiedene Wege zum Glück. In der Positiven Psychologie spricht man von hedonistischen und eudaimonistischen Konzeptionen des Glücks (vgl. Waterman 1993). Pharell Williams' Song „Happiness“ stellt ein einfaches Beispiel für ein hedonistisches Glücksmodell dar: Glück besteht darin, Spass im Leben zu haben, zu tanzen, zu singen etc. (M1). Der Brief von Seneca ist ein treffendes Beispiel für eine eudaimonistische Glücksvorstellung – und ein krasses Gegenbeispiel zum fröhlich-leichten Pharell Williams (M2). Seneca ermahnt etwa seinen Brieffreund, dass er sich nicht über Nichtiges freuen soll (dazu könnte man Musikhören und Tanzen zählen) und dass das Glück eine ernste Sache (*res severa*) ist. Er betont auch, dass das Wichtigste für ein glückliches Leben die richtige Geisteshaltung (*bona mens*) ist. Für Schüler*innen, die Konzepte aus der Positiven Psychologie kennen, wie das *positivity mindset* oder das *growth mindset*, sollte dieser Gedanke sofort verständlich sein (und sprachensible Schüler*innen mögen sogar die etymologische Nähe zwischen lat. *mens*, *-tis* und engl. *mind* richtig erahnen). Schwieriger zu verstehen, ist, dass Seneca den Geschenken des Zufalls (*fortuita*) kritisch gegenübersteht. Hier dürfen die Schüler*innen einfach mal verblüfft sein. Da die Gedanken des römischen Philosophen Seneca für manche Jugendliche altbacken wirken mögen, lasse ich die Einheit mit einem kurzen Talk enden: Tim Ferriss, ein bekannter Bestseller-Autor und Podcaster, erklärt Google-Mitarbeitenden, warum Senecas Mindset (oder *bona mens*) super-aktuell ist – zumindest dann, wenn man im Leben wirklich Erfolg haben will (M3).

Aufgaben und Arbeitsanweisungen für Thema 2

1. Frontaler Input durch die Lehrperson (optional): Unterschiedliche Vorstellungen zum Glück zeigen sich in unterschiedlichen Kulturen des Glücks. Der Lehrer kann hier die Neugierde wecken, indem er auf unterschiedliche Lebensstile (Yoga, YOLO, ...) und/oder nationale Eigenheiten (La Dolce Vita, Le savoir vivre, La Pura Vida, Hygge, ...) hinweist.
2. Einzelarbeit & Klassendiskussion: Am Beispiel des Songs „Happy“ von Pharell Williams werden Merkmale der American Happiness herausgearbeitet. Nach dem Anhören des Songs werden die Fragen in Einzelarbeit beantwortet und dann in der Runde diskutiert (M1).
3. Teamarbeit: In 3-er Teams soll ein kurzer Text von Seneca übersetzt werden, in dem er über das wahre Glück als ernste Sache spricht. Ebenfalls in Teamarbeit können dann die Fragen beantwortet werden, welche zu mehr Klarheit führen sollen, was das (sehr unterschiedliche) Glücksverständnis von Seneca und Pharell Williams betrifft (M2).
4. Einzelarbeit: Ein fünf-minütiger Talk von Tim Ferris zeigt, dass das Wissen der alten Stoiker bei Google-Mitarbeitenden auf grosses Interesse stösst. Die Fragen zum Talk sollen in Einzelarbeit beantwortet werden und tragen zu einem grösseren Verständnis dieser alten und in manchen Kreisen immer noch populären Lebenskunst bei (M3).
5. Klassendiskussion (optional): Eine Klassendiskussion am Ende mag hilfreich sein, um mögliche Missverständnisse (vor allem in Bezug auf den Stoizismus) zu klären. Zudem ist es für die Schüler*innen oft sehr interessant zu erfahren, ob und warum ihre Mitschüler*innen die eine oder andere Lebensform persönlich attraktiv finden.

Auch dieses Thema kann für eine selbstgesteuerte Lerneinheit verwendet werden. Sollten die Schüler*innen kein Latein können, so kann man den kurzen 23. Brief auch in deutscher Übersetzung lesen. Speziell für Latein-Lehrpersonen mag es interessant sein, die Philosophie des Stoizismus weiter zu vertiefen. Englisch-Lehrpersonen könnten zusätzlich dem lebensfrohen US-Hedonismus in anderen Musik-Genres (Rock, Hip-Hop) nachgehen.

Übersicht über die Materialien

M1: American Happiness

M2: Verum Gaudium

M3: Antiker Stoizismus trifft auf The American Way Of Life

Methoden

Frontaler Input der Lehrperson (optional), Einzelarbeit, Teamarbeit, Klassendiskussion (optional)

Aufgabenstellungen und Materialien

- Thema 3: Sprache, Körper, Glück!

Dieses Thema ist eine stark komprimierte Einführung in die kognitive Linguistik. Die zentrale Botschaft ist, dass Glücksvorstellungen oft erstaunlich ähnlich sind, was ein Vergleich von deutschen, englischen und chinesischen Glücksmetaphern zeigen soll. Dies ist so, weil Sprache, Denken und körperliches Empfinden eng zusammenhängen. Wir beginnen mit einem Cartoon, welches Charlie Brown zeigt, der leicht von einem negativen Gefühlszustand in einen positiveren wechseln kann, einfach indem er seine Postur verändert. In einer kleinen Übung kann der Effekt dieser zwei Körperhaltungen sodann selbst erfahren werden (M1). Die Schüler*innen werden ermuntert, mit gesenktem Kopf dazustehen und dann mit erhobenem Kopf herumzugehen. Danach sollen die Schüler*innen (deutschsprachige, englischsprachige etc.) Wörter und Phrasen finden, die sich in die verschiedenen Metaphern des Glücks einordnen lassen (M2, M3). Ein Vergleich mit der chinesischen Sprache zeigt schliesslich, dass diese für uns in vielerlei Hinsicht sehr fremde Kultur auf die gleichen Glücksmetaphern zurückgreift (M4).

Aufgaben und Arbeitsanweisungen für Thema 3

1. Frontaler Input der Lehrperson: Um die Grundidee von verkörperter Wahrnehmung zu verstehen, leitet die Lehrperson die Schüler*innen an, die gebückte, deprimierende Haltung des Charlie Brown zu imitieren, respektive mit erhobenem Kopf herumzugehen (M1).
2. Einzel- oder Partnerarbeit: Allein oder zu zweit kann dann Aufgabe 1 gelöst werden, bei der es darum geht, (englische oder deutsche) Wörter zu finden, die Niedergeschlagenheit (respektive Freude) so ausdrücken, dass sie zu

der einfachen Metapher von Unhappiness is DOWN (respektive Happiness is UP) passen (M2).

3. Einzel- oder Partnerarbeit: Allein oder zu zweit wird auch die Aufgabe 2 gelöst, die weitere (und vielleicht etwas schwierigere) Metaphern für das Glück präsentiert (M3).
4. Einzel- oder Partnerarbeit & Klassendiskussion: Allein oder zu zweit wird die Aufgabe 3 gelöst, die Glücksbegriffe aus dem Chinesischen und Englischen vergleicht (M4). Die Antworten zu den Fragen dieser Aufgabe („Think – Pair – Share“) werden am Ende in der Klasse diskutiert.

Thema 3 liesse sich für jüngere Schüler*innen adaptieren, indem man die Antwortmöglichkeiten für Aufgabe 1 und 2 vorgibt und die Schüler*innen die Begriffe und Sätze nur mehr richtig zuordnen müssen.

Übersicht über die Materialien

M1: Beispiel: Der deprimierte Charlie Brown

M2: Aufgabe 1: Being Depressed vs. Joy

M3: Aufgabe 2: Weitere Metaphern für das Glück

M4: Aufgabe 3: Glück im Chinesischen

M5: Lösungsvorschläge für die Aufgaben 2 und 3

Methoden

Frontaler Input der Lehrperson, Einzelarbeit oder Partnerarbeit, Klassendiskussion

Aufgabenstellungen und Materialien

- Thema 4: Gastwörter des Glücks

Während Thema 3 durch ein Sprachen-Vergleichen auf die Gemeinsamkeiten im Glücksverständnis aller Menschen abzielt, will Thema 4 zeigen, wie wir von anderen Kulturen auch immer neue Konzepte lernen können. Konkret bekommen die Schüler*innen die Chance, sich neue Begriffe für Glücksideen aus anderen Sprachen anzueignen, die in der eigenen Sprache nicht vorkommen. Tim Lomas spricht davon, sie als „Gastwörter“ willkommen zu heissen und sammelt – mit Hilfe von zahlreichen Unterstützer*innen aus aller Welt – Wörter des Glücks in seinem online verfügbaren *Lexicon of Wellbeing*. Die Schüler*innen bekommen die

Aufgabe, aus dem Lexikon drei Glückswörter zu wählen, die sie besonders attraktiv finden (M2). Falls die Jugendlichen mit anderen als den schulisch vermittelten Sprachen aufwachsen, können sie gerne auch Begriffe aus diesen Sprachen recherchieren und sie dann vorstellen. Da Tim Lomas ein Citizen Science Project betreibt, können in einem zweiten Schritt auch eine Liste mit Glückswörtern aus der eigenen Sprache (auch dem Dialekt oder der Jugendsprache) zusammengestellt werden und per E-Mail an Tim Lomas geschickt werden (M3).

Aufgaben und Arbeitsanweisungen für Thema 4

1. Frontaler Lehrereinput: Die Interview-Passage über das Projekt von Tim Lomas wird in der Klasse gemeinsam gelesen (M1). Um das Interesse der Schüler*innen zu wecken, mag es hilfreich sein zu fragen, was denn mit „unübersetzbaren Begriffen“ (Tim Lomas) gemeint sein könnte.
2. Einzelarbeit, Partnerarbeit: Die Schüler*innen recherchieren einzeln ihre drei persönlichen Glückswörter und formen mit ihnen drei Glückssätze (M2). In der darauffolgenden Partnerarbeit tauschen sich zwei Schüler*innen über die von ihnen gewählten Glückswörter und -sätze aus und einigen sich auf ihre Top 3. Diese „Hit-Liste“ wird sodann in der Klasse kurz vorgestellt.
3. Teamarbeit: In 3er Teams sollen die Schüler*innen nach eigenen Glückswörtern (z.B. in ihrer Jugendsprache) suchen und dann in der Klasse präsentieren. Wirklich originelle Funde können per E-Mail an Tim Lomas geschickt werden (M3).

Eine interessante Variation der Aufgabe wäre ein fachübergreifendes Sprachen-Projekt, in dem gezielt Glückswörter aus Englisch, Französisch, Spanisch etc. gesammelt werden. Da in dieser Einheit das Konzept von Lehnwörtern (und Gastwörtern) eingeführt wird, bietet es sich für Sprachlehrpersonen auch an, diese Idee (durch weitere Beispiele) auszubauen.

Übersicht über die Materialien

M1: Einleitung – Das Lexikon-Projekt von Tim Lomas

M2: Magische Fremdwörter

M3: Ein kleiner Beitrag zur Forschung von Tim Lomas

Methoden

Frontaler Lehrerinput, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Teamarbeit

Aufgabenstellungen und Materialien

- Thema 5: Glücksversprechen im Konsumkapitalismus

Thema 5 handelt davon, wie Glücksversprechen im Konsumkapitalismus vermarktet werden. Wir starten zunächst mit dem kurzen Videoclip „Happiness“ von Steve Cutts, welches die Glücksversprechen im Konsumkapitalismus kritisch darstellt (M1). Die Schüler*innen sollen die versteckten Marken im Clip identifizieren und sich eine erste Meinung dazu bilden, inwiefern der Clip die Wirklichkeit treffend darstellt. Sodann betrachten wir den Werbeclip „Zalando: Schrei vor Glück“ (M2). Die Schüler*innen sollen darüber diskutieren, inwiefern Shopping tatsächlich glücklich macht. Die Infobox mit Wissen aus der Forschung soll dabei die Diskussion zusätzlich befeuern. Schliesslich lernen die Schüler*innen das Konzept von Bullshit kennen, wie es vom US-Philosophen Harry G. Frankfurt definiert wurde (siehe auch Beitrag 08). Das Konzept wird beispielhaft auf den Zalando-Clip angewandt, um für Bullshit zu sensibilisieren (M3). In einem letzten Schritt dürfen die Schüler*innen selbst (zu zweit) eine Werbung recherchieren, sie auf dem Bullshit-O-Meter bewerten und der Klasse vorstellen (M4).

Aufgaben und Arbeitsanweisungen für Thema 5

1. Einzelarbeit, Klassendiskussion: Die Klasse sieht sich den Videoclip „Happiness“ an. In Einzelarbeit werden zunächst die Fragen beantwortet und dann die Antworten in der Klasse geteilt (M1).
2. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Klassendiskussion: Am Beispiel eines Zalando-Werbeclips soll sich jeder Schüler/jede Schülerin dazu Gedanken machen, inwiefern Konsum zu unserem Glück (oder Unglück) beiträgt. Diese Gedanken werden zunächst mit dem Sitznachbarn/der Sitznachbarin und dann in der Klasse weiter diskutiert (M2).
3. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Klassendiskussion: Inwiefern handelt es sich beim Zalando-Beispiel um Bullshit (nach Harry Frankfurt)? In Einzelarbeit beantworten die Schüler*innen hierzu drei Fragen. Diese Antworten werden sodann mit dem Sitznachbar/der Sitznachbarin und schliesslich mit der ganzen Klasse geteilt (M3).

4. Partnerarbeit: Zu zweit suchen die Schüler*innen nach einem weiteren Bullshit-Werbeclip, der das Glück verspricht. Das Beispiel wird dann in der Klasse präsentiert (inklusive Bewertung per Bullshit-O-Meter) (M4).

Je nach Fach können bei Thema 5 weitere Akzente gesetzt werden. Im Fach Psychologie könnte man weitere Konzepte aus der Werbepsychologie thematisieren. In den Fächern Ethik, Philosophie, Politische Bildung könnte man kapitalismuskritische (oder auch kapitalismusfreundliche) Autor*innen lesen (z.B. Erich Fromm, Andreas Reckwitz). Zudem eignet sich dieses Thema auch sehr gut für eine selbstgesteuerte Lerneinheit.

Übersicht über die Materialien

M1: Zum Einstieg: „Happiness“ (by Steve Cutts)

M2: Marketing for Happiness

M3: Happiness und Bullshit

M4: Aufgabe: Glück in der Werbung

Methoden

Frontaler Lehrerinput, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Teamarbeit, Klassendiskussion

Literatur

Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bruckner, Pascal (2001): *Verdammt zum Glück*. Berlin: Aufbau Verlag.

Helgesen, Marc (2019): *English Teaching and the Science of Happiness. Positive Psychology Communication Activities for Language Learning*. Tokyo, San Francisco: ABAX ELT Publishers.

Lomas, Tim (2018): *Translating Happiness*. Cambridge, MA: The MIT Press.

MacIntyre, Peter; Gregersen, Tammy & Mercer, Sarah (Hrsg.) (2016): *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Oades, Lindsay G.; Baker, Lisa M.; Francis, Jacqueline J. & Taylor, Jessica A. (2021): Wellbeing Literacy and Positive Education. In: Kern, Margaret L. & Wehmeyer, Michael L. (eds.): *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Cham: Palgrave Macmillan, 325-343.

Pawelski, James O. & Tay, Louis (2021): Better together. The Sciences and the Humanities in the Quest for Human Flourishing. In: Snyder, Charles R.; Lopez, Shane J.; Edwards, Lisa M., & Marques, Susana C. (eds.): *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford UP, 108-124.

Waterman, Alan S. (1993): Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology* 64: 4, 678-691.

Thema 1: Es gibt zwei Arten von Glück: Glück₁ und Glück₂

M1: Einführung: Glück gehabt oder jeder ist seines eigenen Glückes

Schmied

„Glück gehabt“, sagt man – aber auch: „Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied.“ Obwohl hier zwei Mal das gleiche Wort auftaucht – nämlich Glück –, sind hiermit zwei sehr unterschiedliche Dinge gemeint. In anderen Sprachen gibt es dieses „Problem“ nicht, da für diese zwei Arten von Glück zwei verschiedene Wörter existieren:

Sprache		
Deutsch	<i>Glück₁</i>	<i>Glück₂</i>
English		
français		
español		
Liechtensteinisch		

M2: Glück₁ vs. Glück₂: Eine sprachensible Betrachtung

Sprachwissenschaftler*innen nennen ein Wort, das für verschiedene Begriffe steht, Homonym (*griech. homo-* = *gleich*; *-nym* = *Name*). Ein Beispiel hierfür wäre das Wort Bank, das zum einen eine Sitzgelegenheit (Bank₁) und zum anderen ein Geldinstitut (Bank₂) bezeichnen kann. Finde die beiden Bedeutungen von folgenden Homonymen:

Homonym	Bedeutung ₁	Bedeutung ₂
Bank	<i>Sitzgelegenheit</i>	<i>Geldinstitut</i>
Ball		
Geist		
Strom		
bat		
match		
bar		

Wenn die beiden Wörter verschiedene Dinge bezeichnen, aber dennoch irgendwie eine gemeinsame Wurzel haben, so handelt es sich nicht um ein Homonym, sondern um ein Polysem (*griech. poly-* = *viel*; *-sem* = *Bedeutung*). Hier zwei Beispiele mit Erklärung und ein Beispiel als Aufgabe:

Polysem	Bedeutung ₁	Bedeutung ₂	Gemeinsame Wurzel
Erde	<i>Planet</i>	<i>Boden</i>	Wir Menschen leben auf diesem Planeten (Erde ₁). Genauer gesagt: Auf dem Boden (Erde ₂) des Planeten. Wir sind Erdbewohner.
Läufer	<i>Sportler</i>	<i>Schachfigur</i>	Diese Schachfigur (Läufer ₁) kann sich (im Vergleich zum Bauern) über viele Felder bewegen – so schnell wie ein Sportler (Läufer ₂).
Himmel			

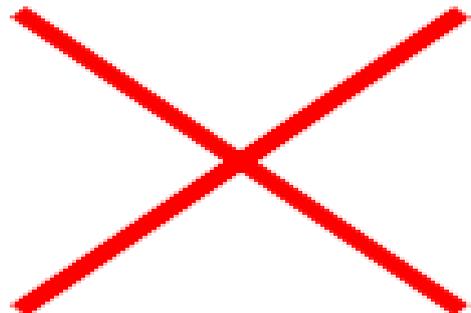
>>> **Think – Pair – Share:** Handelt es sich beim Wort Glück um ein Homonym oder um ein Polysem?

M3: Übung: Lebensglück = Glück₁ (*luck*) + Glück₂ (*happiness*)

Wenn unser Lebensglück eine Kombination aus Glück₁ und Glück₂ sein sollte, wenn wir also annehmen, dass wir sowohl glückliche Fügungen brauchen als auch gezielt auf unser Glück hinarbeiten müssen, dann ergibt sich eine einfache Formel für das Lebensglück:

Lebensglück = Glück₁ + Glück₂

Was bei dieser einfachen Formel noch unklar bleibt, ist, ob Glück₁ oder Glück₂ das gleiche Gewicht haben. Wenn dies so wäre, wäre die obige Formel in dieser Form richtig. Wenn aber Glück₁ drei Mal so wichtig wäre, lautete die Formel:



Lebensglück = 3xGlück₁ + 1xGlück₂

1. Jedoch, stimmt das? Welches Gewicht haben Glück₁ und Glück₂? Inwiefern ist dein Lebensglück abhängig von Schicksalsereignissen, das heisst: sowohl guten wie bösen Überraschungen? Und inwiefern kannst du deinen Kurs durchs Leben selbst steuern, womit du dein Lebensglück selbst in der Hand hättest? Begründe deine Einschätzung.

Falls du dazu tendierst, Glück₁ stark zu betonen, setze dich mit Frage a auseinander. Und falls du eher Glück₂ als wesentlichen Faktor für das Lebensglück ansiehst, beantworte Frage b.

a. Du bist also von der Schicksalhaftigkeit des Lebens überzeugt. Benutzt du diese (unbewusste?) Überzeugung, um Niedergeschlagenheit, Passivität und In-den-Tag-hineinleben zu rechtfertigen?

b. Du bist also davon überzeugt, dass jeder sein Los selbst in der Hand hat. Welche Haltung hegst du gegenüber Menschen, die nicht so viel Glück₁ im Leben hatten? Sind all jene, die zum Beispiel weit unten in unserer Gesellschaft angekommen sind (die Arbeitslosen, Drogensüchtigen, Flüchtlinge etc.) einfach selbst schuld an ihrer Misere? Inwiefern verdienen sie unsere Hilfe?

>>> Resümee: Think – Pair – Share: Das deutsche Wort „Glück“ hat zwei verschiedene Bedeutungen: Es bezeichnet das Zufallsglück (*luck*) und das selbstgemachte Glück (*happiness*). Ist diese Zweideutigkeit wirklich ein Problem? Oder ist die Eindeutigkeit in anderen Sprachen vielleicht ein Problem?

Thema 2: Pharell Williams' Happiness vs. Senecas Verum Gaudium

Unterschiedliche Kulturen haben unterschiedliche Vorstellungen von Glück entwickelt. In dieser Einheit wollen wir die American Happiness, wie sie beispielhaft im Song „Happy“ von Pharell Williams zum Ausdruck kommt, mit der Glücksvorstellung des römischen Philosophen Lucius Annaeus Seneca vergleichen. Am Schluss schauen wir ein Youtube-Video des US-Lifestyle Gurus Tim Ferriss, der heute das alte Wissen von Seneca erfolgreich im Silicon Valley vermarktet.

M1: American Happiness

Betrachte und höre das Youtube-Video zu Pharell Williams' Song „Happy“⁷.

Fragen:

1. Was muss man tun, um glücklich zu sein wie Pharell Williams? Ziehe für deine Erklärungen den Songtext und die Videoclip-Bilder heran.

2. Welchen verwandten Aktivitäten könnte man nachgehen, um die Happiness von Pharell Williams zu spüren?

3. Wenn du Frage 2 beantworten konntest, hast du intuitiv begriffen, worum es bei dieser Art von Glück geht. Was ist also der Kern dieser Form von American Happiness?

⁷ Hier der Link zum Video: https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs

4. Pharell Williams hat eine 24 Stunden-Version seines Songs „Happy“ produziert.⁸ Ist es möglich, auf diese Weise 24 Stunden glücklich zu sein?

M2: Verum Gaudium

Lucius Annaeus Seneca (1 bis 65 n.Chr.) hat mehr als 100 Briefe an seinen Freund Lucilius geschrieben und ihm darin zahlreiche Ratschläge für ein gutes Leben gegeben. Die Ratschläge sind stark von Senecas stoischer Philosophie geprägt. In Brief Nr. 23 erklärt Seneca, was er unter Glück versteht und worin die wahre Freude (*verum gaudium*) besteht. Nachdem er eingangs kurz erklärt, dass er seinen Freund nicht mit Belanglosigkeiten wie dem Wetter langweilen möchte, legt er los...

Ego vero aliquid quod et mihi et tibi prodesse possit scirbam. Quid autem id erit, nisi ut te exhorter ad bonam mentem? Huius fundamentum quod sit quaeris? ne gaudeas vanis. (...) Ad summa pervenit qui scit quo gaudeat, qui felicitatem suam in aliena potestate non posuit. (...) Hoc ante omnia fac, mi Lucili: disce gaudere. Existimas nunc me detrahere tibi multas voluptates qui fortuita summoveo, qui spes, dulcissima oblectamenta, devitandas existimo? Immo contra nolo tibi umquam deesse laetitiam. Volo illam tibi domi nasci: nascitur, si modo intra te ipsum fit. Ceterae hilaritates non implent pectus (...): animus esse debet alacer et fidens et supra omnia erectus. Mihi crede: verum gaudium res severa est.

Worthilfen:

- bona mens = die richtige Geisteshaltung, das richtige Mindset
- vanis (rebus) = über nichtige Dinge, über banale Dinge
- ad summa pervenire = zur Hauptsache gelangen
- in aliena potestate ponere = von äusseren Einflüssen abhängig machen
- fortuita = hier: Geschenke des Zufalls
- tibi domi nasci = hier: aus dir selbst erwachsen

⁸ Hier der Link zum 24h-Video: <https://www.youtube.com/watch?v=i0A3-wc0rpw&list=PLsH19NHPTD44m-5CCyx5jKLGAGir3iL2L>

Aufgabe: Übersetzung

Versucht, den nicht ganz leichten Text von Seneca zu übersetzen. Ihr könnt dazu in 3-er Teams arbeiten.

Fragen:

1. Worin besteht das Glück bei Seneca (und worin besteht es nicht)?

2. Worin unterscheidet sich das Glück von Pharell Williams und von Seneca?

3. Welche Idee von Glück steht dir persönlich näher – jene von Pharell Willams oder von Seneca?

>>> Für besonders Interessierte: Lies den ganzen Brief Nr. 23 (in deutscher Übersetzung), um die Position von Seneca besser zu verstehen. Welche Grundideen zum Glück sind klar verständlich? Was bleibt unklar?

M3: Antiker Stoizismus trifft auf The American Way Of Life

Der Song „Happy“ von Pharell Williams zeichnet ein Bild des Glücks, wie es heute in den USA weit verbreitet ist. Interessanterweise gibt es gleichzeitig einige amerikanische Denker und Lifestyle-Coaches, die den Stoizismus zu neuem Leben erwecken wollen – und damit im Silicon Valley auf grosse Resonanz stossen. Zu ihnen gehört etwa Tim Ferriss, ein höchst erfolgreicher Sachbuchautor, Podcaster und Speaker, der unter anderem bei Google einen

Vortrag zum Stoizismus gehalten hat, der auch teilweise auf Youtube verfügbar ist.⁹ Schau dir den 5-minütigen Talk an und beantworte folgende Fragen:

Fragen:

1. Seneca bezeichnet das Glück als ernste Sache (*res severa*). Inwiefern kommt diese Idee auch im Talk von Tim Ferriss zum Ausdruck?

2. Welche zwei Techniken, die von den Stoikern stammen, stellt Tim Ferriss vor?

3. Hast du eine Vermutung, warum die altrömische Philosophie für IT-Businessleute so attraktiv sein könnte?

Verwendete Quellen:

Seneca, Lucius Annaeus (2011): *Briefe an Lucilius I*. Mannheim: Artemis & Winkler.

⁹ Link zum Google Talk: <https://www.youtube.com/watch?v=vdognpj1S0Y>

Thema 3: Sprache, Körper, Glück!

Die moderne kognitive Linguistik analysiert Begriffe, indem sie unter anderem Redewendungen und Metaphern betrachtet, in denen diese Begriffe zum Ausdruck kommen. Daraus lässt sich – so die Grundthese – etwas Tiefgründiges über unser Denken und unsere (körperliche) Wahrnehmung lernen. Begriffe, Denken und Wahrnehmung sind nämlich eng miteinander verzahnt (sog. *Embodied Cognition*)!

M1: Beispiel: Der deprimierte Charlie Brown

In einem Comic steht Charlie Brown stark gebückt da und verkündet: „This is my ‚depressed stance‘.“ Und er fährt dann fort: „If you’re depressed, it makes a lot of difference how you stand.“¹⁰

Aber funktioniert das tatsächlich? Imitiere die Haltung von Charlie Brown, indem du eine Minute mit gesenktem Kopf dastehst – und dann mit erhobenem Kopf herumgehst. Kannst du einen Unterschied spüren?

M2: Aufgabe 1: Being Depressed vs. Joy

Kognitive Linguisten würden Charlie Brown Recht geben. Für sie gibt es tatsächlich eine enge Verbindung zwischen der körperlichen Haltung, dem Gefühl und der Sprache. Die verkörperte Wahrnehmung (*embodied cognition*) der gebeugten Haltung findet eine passende Abbildung in unserer Sprache. Die allgemeine Metapher für das Unglücklichsein ist UNTEN (Unhappiness is DOWN). Und umgekehrt gilt: Glücklichsein ist OBEN (Happiness is UP). Welche ähnlichen Wörter und Sätze im Deutschen oder Englischen kennst du, die das Gefühl von Niedergeschlagenheit (*being depressed*) und von Freude (*joy*) auf ähnliche Weise zum Ausdruck bringen? Schreibe sie auf.

Verkörperte Wahrnehmung	Allgemeine Metapher	Wörter und Sätze
Mit gebeugtem Rücken dastehen (wie Charlie Brown).	Unhappiness is DOWN.	- depressed ¹¹ - in ein tiefes Loch fallen -

¹⁰ Der Charlie Brown-Comic findet sich online, zum Beispiel unter: <https://www.philipchircop.com/post/13650237236/postures-there-are-postures-and-postures-some>

¹¹ *Depressed* kommt vom Lateinischen *de-primere*, was so viel wie „herab-drücken“ bedeutet (vgl. dazu auch die deutsche Rede von „Er ist sehr bedrückt“).

		- -
Aufrecht und mit geradem Rücken dastehen.	Happiness is UP.	- hold your head up high - auf Wolke sieben schweben

M3: Aufgabe 2: Weitere Metaphern für das Glück

Der kognitive Linguist Zoltan Kövecses hat eine Reihe weiterer Metaphern für das Glück gefunden (Kövecses 2009). Versuche beispielhafte Wörter und Phrasen für diese Metaphern zu finden.

Verkörperte Wahrnehmung	Allgemeine Metapher	Wörter und Sätze
Im Frühling, wenn die Sonne wieder länger scheint, fühlen wir uns besser.	Happiness is LIGHT.	- rise and shine - viel Freude ausstrahlen - - -
Herumhüpfen vor Lebensfreude, wie Pharell Williams in seinem „Happy“-Musikvideoclip.	Happiness is VITALITY.	- vibrant - vor Leben nur so sprühen - - -
Hector macht eine Reise und sucht nach dem Glück.	Happiness is a (DESIRED) HIDDEN OBJECT.	- the secret of happiness - das Glück finden - - -

M4: Aufgabe 3: Glück im Chinesischen

Die kognitive Linguistin Ning Yu hat Glücksbegriffe im Chinesischen und Englischen verglichen (Yu 1995). Hier sind drei ihrer Beispiele – inklusive wortwörtlicher und freier englischer Übersetzung.

Chinesisch	Ta hen gao-xing.	Ta hen xing-fen.	Tamen quingxu gao-zhang.
Englisch (wörtlich)	He very high-spirit	He very spirit-lift	They mood high-rise
Englisch	He is very happy.	He is very excited.	They are in a high mood.

>>> Think – Pair – Share: Welcher allgemeinen Metapher des Glücks lassen sich die Sätze jeweils zuordnen? Nach einer heute weit verbreiteten Auffassung ist das Glück etwas radikal Subjektives: Jeder soll auf seine Art glücklich werden. Werden die Chinesen also ganz anders glücklich als die Engländer? Begründe deine Antwort.

M5: Lösungsvorschläge für die Aufgaben 2 und 3

- Unhappiness is DOWN: feeling low, to be in low spirits, to suffer from a low mood, what a downer, downcast, to let sb. down, niedergeschlagen, den Kopf hängen lassen, niedergedrückt wirken, ein Stimmungstief haben, in ein tiefes Loch fallen, tief fallen

- Happiness is UP: to feel high, to be in high spirits, to be on cloud nine, to cheer up, uplifting words, to lift sb. up, to be upbeat about sth., buoyant, sich wie im siebten Himmel fühlen, das hat mich aufgestellt, aufheitern, aufmuntern, ein Stimmungshoch haben, auf Wolke sieben schweben, ein Hochgefühl verspüren, einen emotionalen Höhenflug durchleben, am Höhepunkt angekommen sein

- Happiness is LIGHT: to lighten up, to have a sunny disposition, to see the bright side of life, rise and shine, you are the sunshine of my life, to radiate joy, das Licht am Ende des Tunnels sehen, die Sonnenseite des Lebens genießen, ein Sonnenkind sein, ein sonniges Gemüt haben,

- Happiness is VITALITY: to be full of zest, energetic, buzzing with energy, vibrant, sparkling, sparky, to be in a lively mood, to jump around, wie das blühende Leben aussehen, vor Energie strotzen, Freudensprünge machen

- Happiness is A (DESIRED) HIDDEN OBJECT: to find happiness, the pursuit of happiness, to search for happiness, the secret of happiness, the quest for happiness, auf der Suche nach dem wahren Glück, den Schlüssel zum Glück finden

Verwendete Quellen:

Kövecses, Zoltan (2009): Happiness. A Definitional Effort. *Metaphor and Symbolic Activity* 6: 1, 29-46.

Yu, Ning (1995): Metaphorical Expressions of Anger and Happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbolic Activity* 10: 2, 59-92.

Thema 4: Gastwörter des Glücks (Tim Lomas)

M1: Einleitung – Das Lexikon-Projekt von Tim Lomas

Der Psychologe Tim Lomas sammelt in seinem *Lexicon of Well-Being* neue Wörter aus anderen Sprachen, die irgendeinen Bezug zum Thema Glück haben. In einem *Psychologie Heute*-Interview erklärt er seine Motivation dazu:

Sprache stellt ein sehr wertvolles Instrument für das psychische Wohlbefinden dar. Sie ermöglicht uns, unsere unmittelbaren Erfahrungen zu reflektieren und auszudrücken – und dadurch auch zu regulieren. Unübersetzbare Begriffe wiederum erweitern nicht nur das Vokabular: Sie versorgen uns mit neuer Sprache, um Erfahrungen, derer wir uns zuvor womöglich nicht einmal bewusst waren, zu artikulieren und ein- zuordnen. Anders gesagt: Unübersetzbare Wörter führen uns in ein unbekanntes existenzielles Territorium. Sie offenbaren neue Seiten unseres Lebens und neue Seiten des eigenen Ichs. Gerade wenn wir nicht genau wissen, was in uns vorgeht, und wir unvertraute Gefühle hegen, können unübersetzbare Begriffe helfen. Sie sind auch eine seelische Stütze, weil sie uns zeigen: Dort draußen gibt es Menschen, die sehr ähnlich empfinden wie ich und mit dieser emotionalen Situation so vertraut sind, dass sie sie in ein Wort gehüllt haben. Kurzum: Die Auseinandersetzung mit unübersetzbaren Begriffen kann unser Wohlergehen und emotionales Gleichgewicht fördern (zit. nach Gielas 2019: 59).

M2: Aufgabe 1: Magische Fremdwörter¹²

Besuche die Webseite von Tim Lomas, auf der er seine Glückswörter sammelt. Die Wörter sind in drei grosse Kategorien eingeteilt: **Beziehungen** (relationships), **Gefühle** (feelings) und **Charakter** (character).

¹² Die Webseite von Lomas findet man unter: <https://hifisamurai.github.io/lexicography/>

Aufgabe: Suche aus jeder Kategorie ein Wort, das dich irgendwie persönlich anspricht. Herr Mündle gefallen zum Beispiel folgende drei Glückswörter besonders gut:

- **sobremesa** (Spanish) = literally: over/on/above table; sitting around the table after eating; when the food has finished but the conversation is still flowing.
- **Vorfreude** (German) = intense, joyful anticipation derived from imagining future pleasures.
- **sisu** (Finnish) = extraordinary determination/courage, especially in the face of adversity.

Meine drei Glückswörter (und ihre Bedeutung) sind:

- 1.
- 2.
- 3.

Überlege dir dazu auch, warum du diese drei Wörter irgendwie magst.

Tim Lomas schlägt in seinem Buch *Translating Happiness* vor, dass wir diese eigenartigen Wörter, die in unserer Sprache oft keine gute Entsprechung haben, integrieren können – als Gastwörter (*guest words*). Vielleicht schaffen es diese Gastwörter ja irgendwann sogar, zu echten Lehnwörtern (*loanwords*) zu werden – so etwa wie das deutsche „Wanderlust“, das inzwischen auch im Englischen genau so verwendet wird. Gerade die Jugendsprache ist sehr empfänglich für neue Wörter. Bilde für jedes Wort einen Dialekt-Satz und heisse es so in deiner Sprache willkommen.

Meine drei originellen Glücksdialektsätze lauten:

- 1.
- 2.
- 3.

M3: Aufgabe 2: Ein kleiner Beitrag zur Forschung von Tim Lomas

In seiner Forschung ist Tim Lomas auf die Hilfe von Muttersprachler*innen angewiesen. Versuche einen kleinen Beitrag zu seinem *Lexicon of Wellbeing* zu leisten, indem du nach weiteren hoch-deutschen oder dialekt-deutschen Wörtern

suchst, die vielleicht in vielen anderen Sprachen keine gute Entsprechung haben. Trage die Wörter in die unten stehende Tabelle ein. Gib dazu eine englischsprachige Definition an plus einen beispielhaften Satz, in dem das Wort vorkommt.

	Concepts	Language	Definition/origin
Feelings	Positive feelings		
	<i>Freudentaumel</i>	<i>German</i>	<i>people are extremely happy and celebrate a big achievement together (and maybe they were even a bit lucky to have achieved this)</i>
	„When Germany won the FIFA World Cup in 2014, the whole country was in a Freudentaumel.“		
	Ambivalent feelings		
Relationships	Love		
	Social		
Personal development	Character		
	Spirituality		

Verwendete Quellen:

Gielas, Annas (2019): „Neue Wörter führen uns in unbekanntes Territorium“. *Psychologie Heute* 7, 58-62.

Lomas, Tim (2018): *Translating Happiness*. Cambridge MA: MIT Press.

Thema 5: Glücksversprechen im Konsumkapitalismus

M1: Zum Einstieg: „Happiness“ (by Steve Cutts)

Steve Cutts hat ein kurzes Video mit dem Titel „Happiness“ erstellt¹³, in dem er die vielfältigen Glücksversprechungen in modernen Gesellschaften thematisiert.

1. Wo und wie suchen die Menschen – gemäss Steve Cutts – nach dem Glück?

2. Welche Marken kommen im Videoclip versteckt vor?

3. Warum ist es heute so schwer, das Glück zu finden? Oder ist es das überhaupt? Inwiefern stimmst du der Analyse von Steve Cutts zu?

M2: Marketing for Happiness

Glücklich will jeder sein, weshalb es Sinn macht, Marketingprodukte mit Vorstellungen von Glück zu verbinden. Manchmal wird das Glück direkt angesprochen; manchmal indirekt über glücksverwandte Begriffe wie finanziellen Erfolg, sexuelle Attraktivität, ein harmonisches Familienleben etc.

Beispiel: Zalando: Schrei vor Glück¹⁴

Betrachte den Werbe-Videoclip von Zalando mit einem Hippie-Kommuneführer und Konsumgegner, der dem deutschen Rainer Langhans (einer Ikone der 68er) verblüffend ähnlich sieht.

>>> Think – Pair – Share: Warum glauben wir, dass Shopping uns glücklich macht? Macht es uns vielleicht tatsächlich glücklich?

¹³ Das Video findet sich unter: <https://www.youtube.com/watch?v=e9dZQeIULDk>

¹⁴ Das Video findet sich unter: <https://www.youtube.com/watch?v=rvEzE9dCHpo>

Infobox: Das zweiseidige Glück des Konsumierens

Die Psychologen Liselot Hudders und Mario Pandelaere haben in einer empirischen Untersuchung herausgefunden, dass das Kaufen von Luxusobjekten die Stimmung verbessert (sogenannter *positive affect*) – besonders bei jungen Menschen. Interessanterweise haben sie gleichzeitig festgestellt, dass materialistisch eingestellte Menschen (denen Konsumgüter wichtig sind) öfters negative Gefühle erleben als weniger materialistisch eingestellte Menschen (denen Konsumgüter nicht so wichtig sind). Am Ende ist das Glück des Shoppens also eine zweiseidige Sache, die die Kauflustigen in eine Negativspirale bringt, aus der man umso schwerer entkommt, weil die gekauften Produkte einen kurzfristig glücklich machen, den Menschen aber langfristig unbefriedigt zurücklassen (Hudders & Pandelaere 2012).

M3: Werbung und Bullshit

Der US-Philosoph Harry G. Frankfurt ist überzeugt: „Auf dem Gebiet der Werbung [...] finden sich zahllose eindeutige Fälle von Bullshit“ (Frankfurt 2006: 30). Während ein Lügner die Wahrheit kennt und zu verbergen versucht, denkt ein Bullshitter anders. Nach Frankfurt glaubt der Bullshitter gar nicht an die Idee von richtig und falsch – Frankfurt präzisiert: „Es ist ihm gleichgültig, ob seine Behauptungen die Realität korrekt beschreiben. Er wählt sie einfach so aus oder legt sie sich so zurecht, daß sie seiner Zielsetzung entsprechen“ (Frankfurt 2006: 63).

Fragen:

1. Wo genau kommt im Zalando-Werbeclip zum Ausdruck, dass die Wahrheit und eine korrekte Beschreibung der Wirklichkeit eigentlich egal sind?

2. Nehmen wir an, es gäbe ein Bullshit-O-Meter, das von 0 (macht wahrscheinlich tatsächlich glücklich) bis 10 (so ein Bullshit!) reicht. Wie viele Punkte würde der Zalando-Werbeclip bekommen? Begründe kurz.

3. Wenn Frankfurt recht hat mit seiner Erklärung, dass es dem Bullshitter total egal ist, was richtig und falsch ist, und er nicht an der Wirklichkeit interessiert ist, stellt sich die Frage: Warum ist das eigentlich dem Empfänger der Bullshit-Botschaft egal? Warum hört er (oder sie) dem Bullshitter überhaupt zu? Versuche, eine Erklärung für dieses eigenartige Phänomen zu geben.

M4: Aufgabe: Glück in der Werbung

Sucht zu zweit nach einem guten Werbe-Beispiel im Netz, wo Firmen ihr Produkt mit Glücksideen (z.B. das Versprechen sexy, schön, reich zu werden etc.) verknüpfen. Präsentiert euer Beispiel in der Klasse und ordnet die Werbung auf einer Bullshit-Skala ein – von 0 (macht wahrscheinlich tatsächlich glücklich) bis 10 (so ein Bullshit!).

Verwendete Quellen:

Frankfurt, Harry G. (2006): *Bullshit: Aus dem Amerikanischen von Michael Bischoff*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hudders, Liselot & Mario Pandelaere (2012): The silver lining of materialism: The impact of luxury consumption on subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 13: 3, 411-437.

Praxisbeitrag

Spanisch-Latein-Teamteaching – Bilingualer Spaß und Ernst

Félix Jiménez Ramírez, Reinhard Peter

Beschreibung und didaktische Zielsetzung

Wie kann man zwei Sprachen spannend miteinander in Beziehung setzen? Wie kann man dabei das Interesse der Lernenden auf Betriebstemperatur bringen? Indem man beispielsweise schrille Ereignisse aus dem Alltag und der Promiwelt persifliert.

Im Formatio-Curriculum beginnen die Schülerinnen und Schüler mit den Sprachen Latein und Spanisch gleichzeitig. Eine ideale Situation, die beiden Sprachen in einer Unterrichtslektion pro Woche gemeinsam zu unterrichten. Ermutigende Ergebnisse aus demselben Modell des Vorjahres in den Sprachen Latein und Französisch standen sozusagen als Geburtshelfer bereit.

Methodik und Didaktik sind zweigeteilt und verfolgen dasselbe Ziel: Möglichst viele Analogien in Wortschatz und Syntax der beiden Sprachen aufzuzeigen und aktuelle Themen aus dem gesellschaftlichen Leben der Gegenwart in einfache Texte in beide Sprachen zu konfigurieren. Die Plurilingualität wird gelegentlich durch Einbezug englischer, französischer und italienischer Texte bzw. Wortgruppen gefördert. Abwechslung ist also garantiert, das Interesse der Schülerinnen und Schüler gross und der Lerneffekt nicht zu unterschätzen.

Anhand von Bildergeschichten mit teilweise erheblichem Spaßfaktor werden die beiden Unterrichtssprachen Latein und Spanisch in einer wöchentlichen gemeinsamen Unterrichtseinheit in PowerPoint den Schülerinnen und Schülern präsentiert. Es wechselt jeweils eine lateinische mit einer spanischen Sequenz.

Jiménez Ramirez, Félix & Peter, Reinhard (2024): Spanisch-Latein-Teamteaching – Bilingualer Spaß und Ernst. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 177–187.
<https://doi.org/10.26083/tuprints-00028643>.

Das Vokabular und die Satzkonstruktionen sind sehr einfach gehalten, weil beide Sprachen im Unterricht sich gerade im Anfangsstadium befinden.

Der Wortschatz in beiden Sprachen wird im Laufe des Jahres im Vergleich zum herkömmlichen separaten Unterricht verdoppelt: Indem jeweils das Lektionsvokabular einer Sprache, das die Schüler ja gerade gelernt haben, durch die entsprechenden Vokabeln der anderen Sprache ergänzt werden und vice versa.

Die Auswahl des Vokabulars orientiert sich an den in den beiden Unterrichtswerken *Medias in res* und *¡Vamos! ¡Adelante!* vorkommenden Wörtern. Unbekannte Vokabeln werden angegeben, um den Übersetzungsfluss nicht zu beeinträchtigen. Eine Präsentationseinheit dauert 20 bis 30 Minuten. Anschließend können die erwünschten Gemeinsamkeiten im Vokabular aufgelistet und besprochen werden. Der im Lehrplan für Latein verortete Vergleich des lateinischen Wortschatzes in romanischen Sprachen kann so auf unterhaltsame und nachvollziehbare Weise erfolgen. Die Themen sind meist der Boulevard- und Regenbogenpresse oder sozialen Medien entnommen und haben vorzugsweise Personen und Ereignisse aus dem Showbiz als Handlungsträger und sind den Lernenden vertraut. Sarkasmus, Persiflage und Ironie sind dabei das Salz in der lateinisch-spanischen Suppe.

Eigene Unterrichtseinheiten in jeder Einzelsprache vertiefen den Vergleich des Vokabulars beider Sprachen. Im Sinne der Plurilingualität erfährt das Projekt eine Erweiterung, indem neben Spanisch und Latein auch andere Sprachen fallweise dazu kommen. Eine Erweiterung erfahren die Unterrichtseinheiten manchmal durch Arbeitsblätter mit Lückenübungen zur Einführung weiterer Vokabeln aus anderen romanischen Sprachen.

Nicht zu unterschätzen ist bei dieser Vorgangsweise der Umfang des neuen Vokabulars, der die aus den jeweiligen Unterrichtswerken bekannten Wörter erheblich erweitert. Die Erfahrungen sind sehr gut. Es empfiehlt sich, bilinguales Teamteaching regelmäßig und wöchentlich abzuhalten. Es kann im Schulalltag der Schülerinnen und Schüler eine Bereicherung sein, auf die sie sich freuen.

Die Übersetzungen erfolgen im Schülergespräch bzw. spontanen Antworten. Wichtig war uns bei der Texterstellung eine Sinn- und Texteinheit des Themas, wie dies auch in den jeweiligen Unterrichtswerken erfolgt. Die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler wurde bewertet und in die Gesamtnote des jeweiligen Unterrichtsfaches integriert. Von einer zusätzlichen Leistungsbeurteilung bzw. Feststellung würden wir abraten. Sie könnte das Interesse und die Spontaneität der Lernenden mindern. Aus den durchaus positiven Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler ergab sich die weitere Planung und Fortsetzung des Projektes.

Nahezu alle Inhalte werden durch – zum Teil aufwändig gestaltete – PowerPoint-Präsentationen vermittelt. Das ermöglicht unter anderem immer wieder die Möglichkeit, rasch zu früheren Inhalten zurückzuschalten oder Querverweise (Sprachwechsel) einzublenden. So wird auch das Vokabular ausschliesslich in Form von Bildvokabeln präsentiert, inklusive der Möglichkeit für Schüler nachzudenken und auf die Lösung zu warten bzw. diese anzuklicken. Die Auswahl der Themen sowie die sprachliche und bildliche Konzeption erfordern zwar einen relativ hohen Aufwand, dieser wird jedoch durch den Unterrichtserfolg mehr als gerechtfertigt.

Die mit lustigen Bildern und Comics unterlegten Kurzgeschichten, in denen sich jeweils ein lateinischer und ein spanischer Satz abwechseln (manchmal ergänzt durch andere Sprachen), treffen die Lebens- und Interessenwelt der Schüler, nicht ohne Ironie darüber zu verbreiten. Beispielsweise eine mehrstündige Präsentation über das Münchner Oktoberfest oder die Katze des verstorbenen Modezars Karl Lagerfeld oder die spanische Weihnachtslotterie. Auch werden dabei laufend neue Vokabeln in beiden Sprachen transportiert und die Schüler lernen auch en passant, dass die tote Sprache Latein durchaus in der Lage ist, Neologismen zu produzieren.

Steckbrief des Unterrichtsvorschlags

- Unterrichtsfächer: Latein, Spanisch
- Teildisziplin: Erwerb und Vertiefung neuen Vokabulars im Anfangsunterricht
- Thema der Unterrichtseinheit: Persiflage schriller Ereignisse aus dem Alltag und der Promiwelt
- Stufe: Oberstufengymnasium
- Zielgruppe: 9. Schulstufe
- Kompetenzen:
 - Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Vokabular
 - Kursorisches Übersetzen
- Zeitaufwand: 1 Lektion pro Präsentationseinheit
- Ergebnissicherung: Wiederholung des Vokabulars am Ende der Unterrichtseinheit u.a. mittels Bildvokabeln

Materialien und Aufgaben

Die Aufgaben M1 bis M4 werden hier beschrieben, dazu passende PP-Folien sind selbst zu erstellen. Ab M5 werden jeweils die PP-Folien vorgestellt.

M1 Los baños romanos / Thermae Romanae

<p>1. Gaius Lydiae dixit: Cur spectacula te non delectant?</p> <p>¿No son hermosos?</p> <p>Muchos romanos aman los espectáculos.</p>	<p>2. Alexander: Ego spectacula amo, sed multis Graecis non placent.</p> <p>Gaius responde: Ahora te nuestro nuestros spas</p>	<p>3. Gaius in foro amicos videt et clamat.</p> <p>¿Quién de ustedes vendrá a los spas con nosotros?</p>
<p>4. Libenter vobiscum venimus,» clamant puellae.</p> <p>Ahora los amigos entran a los baños termales.</p>	<p>5. Clamant: Quam pulchrum est in aqua calida sedere!</p> <p>Los chicos no se sientan en el agua.</p>	<p>6. Pueri iterum et iterum in aquam saltant. Gaudium magnum est</p> <p>Pero algunos hombres están muy enojados.</p>
<p>7. Clamant: Vobis non licet in aquam saltare!</p> <p>¡Usted perturba nuestra paz! ¡Final!</p>	<p>8. Sed ubi est Quintus?</p> <p>Quintus está bajo el agua y asusta a las chicas.</p>	<p>9. Las chicas gritan, luego se ríen.</p> <p>et iterum otium virorum turbant.</p>

M2 Oktoberfest

<p>1. Septem millones visitatorum in Municem veniunt.</p> <p>Allí beben 10 millones de cervezas.</p>
<p>2. Viri feminaeque, pueri puellaeque gaudent, quod otium habent.</p> <p>Durante tres semanas beben en tiendas de campaña.</p>
<p>3. Viri et feminae ad Octobraliam ambulant, quod in animo habent sexum alterum melius cognoscere.</p> <p>También Anna de Schellenberg ha conocido a un hombre.</p>
<p>4. Qui veut lire? Quis legere vult? Quam linguam cognoscitis?</p> <p>Wejdweit san nochm Voabuid vo da Mingara Wiesn Voiksfestln entstandn. Za de gressdn zehjn s Oktobafest z Kitchener in Kanada mid eppa 700.000 Bsuacha und s Oktobafest z Blumenau in Brasilien mid eppa 600.000 Bsuacha.</p> <p>Aa in Deutschland und Estareich gibds Nochahma vo da Wiesn. S gressde is s Oktobafest z Hannover, wo mid eppa oana Million Bsuacha aa s zwoatgressde vo da Wejd is.</p>

M3 Santa Claus / Sanctus Nicolaus

<p>1. Hola queridos chicos y queridas chicas Salvete, cari liberi! Yo soy San Nicolás. Vengo del bosque</p>
<p>2. Habeo multa dona pro vobis, si boni estis! Sed quid audio? Nonnulli vestrum non semper boni sunt!! Grrr grrr</p>
<p>3. Te presento a mi amigo: el pequeño Krampus está enojado.</p>
<p>4. Quid Sanctus Nicolaus discipulis liberis dat? Multa dona, ut nuces, chocholades et alia dona.</p>
<p>5. ¿Cómo celebran los españoles la Navidad? Primero está la lotería de Navidad.</p>
<p>6. Tum familia convenit et bonam cenam habet, liberi dona expectant et accipiunt. Postea in ecclesiam contendunt.</p>
<p>7. Mucha gente también va a la ciudad en la Nochebuena y allí cantan canciones.</p>
<p>8. Quid bibunt et edunt homines hac nocte?</p>
<p>9. Los españoles comen pescado, marisco y cordero, patatas fritas y finos postres como por ejemplo:</p>
<p>10. Polvorones Mantecados</p>
<p>11. Liberi et parentes in multis terris candelas in arbore natalicia incendunt et cantant.</p>
<p>12. Die Weihnachtslotterie (spanisch <i>Sorteo de Navidad</i>) ist eine in Spanien seit 1812 ausgespielte Lotterie, die jedes Jahr am Vormittag des 22. Dezember stattfindet. Sie gilt als die größte Lotterie der Welt. So waren beispielsweise für die 2013 auszuspielende Weihnachtslotterie Gewinne in Höhe von insgesamt 2,24 Milliarden Euro vorgesehen. Auf <i>El Gordo</i> („Der Dicke“), den Hauptgewinn, entfällt ein Gesamtgewinn von 640 Millionen Euro.</p>
<p>13. Noche de paz, noche de amor, Todo duerme en derredor. Entre sus astros que esparcen su luz Bella anunciando al niño Jesús.</p>

M4 Aldi & Grill: ¿Escuela en un supermercado? / Schola supra superforum?

<p>1. Schola supra superforum? ¿Escuela en un supermercado?</p>
<p>2. ¿Ese es el futuro? Potest id verum esse? <i>No pig believes that!</i> ¿Es eso cierto? <i>Cela peut-il vraiment venir?</i> Può essere? Dangschee, so a Schmarrn!</p>
<p>3. Caput Germaniae, Berlinum, nimias scholas habet. Un político tiene una idea: ¡Construimos escuelas en supermercados! caput = Hauptstadt / la capital nimius/a/um = zu wenig / demasiado pocas.</p>
<p>4. Berlin – 60 neue Schulen soll das Land Berlin innerhalb von zehn Jahren bauen. So will es Berlins Regierender Bürgermeister Michael Müller (55, SPD) und die Schulbau-offensive des Senats. The Berlin CDU parliamentary group is not doing this fast enough – and is relying on unconventional ideas. They want to build schools on the roofs of LIDL and Aldi.</p>
<p>5. ¿Y qué dicen los estudiantes? Sören es de Berlín y dice: „Maxime gaudeo, quod sub schola nunc panem cum piscibus (Fischbrötchen) emere et edere possum!“</p>
<p>6. E Ingrid-Helga es de Hamburgo. Ella es feliz: “a solo 10 metros de la máquina de Red Bull”. ¡GRANDIOSO!</p>

M5 El mapache / Ursus lavatus (Waschbär)

<p>URSUS LAVATUS – der Waschbär – el mapache In einer deutsche Gaststätten wird Waschbär serviert!</p>	<p>URSUS LAVATUS – der Waschbär – el mapache Ute Franke es la casera de la taberna “SCHNAUDERTAL” en la ciudad alemana de Altenburg.</p>	<p>URSUS LAVATUS – der Waschbär – el mapache “Habitamus ad silvam”, Ute narrat: “Anno praeterrito ursus lavatus in nostra captatione felium haesit”. <small>Silva = Wald captatio felium = Katzenklappe Praeterritum = vergangen, letzter haerere = feststecken</small></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>URSUS LAVATUS – der Waschbär – el mapache</p> <p>Él mató al mapache. "Mi amigo Thomas es cazador. No quiero tirar la carne".</p> <p><small>La carne = Fleisch cazador = Jäger</small></p>	<p>URSUS LAVATUS – der Waschbär – el mapache</p> <p>"Cur non coquere et comedere?", cogiat Ute.</p> <p><small>Comedere = essen / comer</small></p>	<p>URSUS LAVATUS – der Waschbär – el mapache</p> <p>"A mis invitados les encanta el asado de mapache", dice Uta. "Yo uso vino tinto para esto. "Etiam olus et globulum (Klops) cum urso lavato coquo", narrat Ute.</p> <p><small>Olus, -eris n. = Kraut Coqus, -ere 3 = kochen</small></p>
<p>URSUS LAVATUS – der Waschbär – el mapache</p> <p>Cloé Schröder es periodista del periódico alemán Bild.</p> <p>Cloé ursum lavatum gustat dicitque: "Ich könnte da richtig reinhauen!"</p>		

M6 Dr. Currywurst

<p>Il y a d'autres nouvelles dans la ville allemande de Duisburg:</p> <p>Medicus dentium etiam farcimina cocta (Bratwürste) in quinque locis urbis vendit:</p> <p>Los periódicos llaman al Dr. Thomas Koch, "Dr. Currywurst"</p> <p><small>Vendo 3 vendere = verkaufen / vender</small></p>	<p>Hier behandelt Dr. Currywurst</p> <p>¿Por qué Thomas Koch trabaja como médico y como cocinero de patatas fritas? (Frittenkoch)</p>	<p>Una vida entre taladro y salchichas.</p> <p>¿Cómo funciona esto?</p>
<p>Taberna medici in tota Germania nota est. Sed maxime clarum est "CPM": Currywurst, Pommes, Mayo.</p> <p>»Multi et diversi homines ad me veniunt», inquit Dr. Koch: «Custodes publici, discipuli, magistri, meretrices et musici saevi.»</p> <p><small>custos publicus = wörtlich: öffentlicher Wächter / vigilante Meretrix = Dirne, Nutte / prostituta. Musici saevi = Rocker / rockero</small></p>	<p>"La parrilla pertenece a la esposa de un amigo</p> <p>pero ellos se fueron a España</p> <p>y ahora yo vendo las salchichas y taladro los dientes".</p>	<p>Quam (welches) cenam Dr. Koch ipse (sebst) amat?</p> <p>"Sum vegetarius", medicus dentis inquit. "Sed interdum necesse est farcimina gustare. Tum autem farcimina expuo".</p> <p><small>Farcimen, -inis n. Expuso 3, expuere</small></p>

-Doctor hace por segunda vez el bachillerato / Medicus cum duobus titulis doctoris iterum abituram facit.

<p>BIS EXAMEN FINALE FACTUM</p> <p>¿Puedo hacer mi examen de bachillerato dos veces? Sí, es posible. y si eres de Alemania y eres realmente guay (cool).</p>	<p>algo de lo que reúne... ridícula</p> <p>Doble doctor hace por segunda vez la graduación de secundaria</p> <p>Medicus cum duobus titulis doctoris iterum abituram facit.</p>	<p>algo de lo que reúne... ridícula</p> <p>Dr.Dr. Eckhard Roth est medicus oculorum in urbe Duesseldorf.</p> <p>En su taberna favorita : después de 5 copas de vino tiene una idea: "¡Me voy a graduar de nuevo!" "Tu id numquam facis, Eckharde", dicunt amici sui.</p>
<p>algo de lo que reúne... ridícula</p> <p>Dr.Dr.Roth no puede elegir los temas por sí mismo:</p> <p>Amici constituunt: examen scriptum: lingua Germanica; philosophia, lingua Francogallica, mathematica</p> <p>exámenes orales: lengua latina, historia, biología, religión evangélica</p>	<p>algo de lo que reúne... ridícula</p> <p>He had a big lie for the authorities:</p> <p>«When I was young, I emigrated to Singapore», he told the Ministry of Education. « Then I worked as a cook on cruise ships around the world".</p> <p>« Maintenant j'ai 50 ans et je veux faire mon Abitur, parce que je veux étudier la médecine. »</p>	<p>algo de lo que reúne... ridícula</p> <p>Se graduó en la escuela secundaria con una media de 3.0.</p> <p>Sed primo ministerium educationis medico libellum dare non in animo habet: "Viginti quatuor (XXIV) magistri et magistrae pro te laborare debuerunt!" Denique Dr.Dr. Eckhard Roth testimonium maturitatis secundum accipit.</p>



Aufgabe 1 Vokabular Latein-Spanisch

la escuela schola, -ae f	hic aquí	sedet se sienta	amica, -ae f la amiga
meus/a/um mi	discipula, -ae f la alumna	bonus/a/um bueno/a	amicus, -i m el amigo
discipulus, -i m el alumno	malus/a/um malo/a	laetus/a/um alegre, contento/a	ridet ríe
cur? ¿Por qué?	nunc ahora	non No	pensum, -i n f la tarea
magnus/a/um grande	gaudet se alegra	laborat trabaja	interrogat pregunta
respondet responde	clamat llama	laudat alaba	

Aufgabe 2 Vokabular Latein-Spanisch

quid? ¿qué?	docet enseña	ubi? ¿dónde?	exspectat espera
intra entra	Salve! Salvete! ¡Hola!	magister, -ri m el maestro, el profesor	ama amat
lingua, -ae f la lengua	liber, -ri m el libro	pul-cher/chra/chrum hermoso/a guapo/a	verbum, -i n la palabra
cogitat piensa	puer, pueri m el niño	puella, -ae f la niña	quis? ¿quién?
spectat mira	oculus, -i m el ojo	monet advierte	iratus/a/um enfadado/a

Aufgabe 3 Vokabular Latein-Spanisch

insula, ae f mira	corpus, -oris m el cuerpo	tango 3, tangere tocar	primo primero
multitudo, -inis f la multitud	taurus, i m el toro	ludo 3, ludere jugar	virgo, virginis f la chica
locus, i m el lugar	rex, regis m el rey	mons, montis m la montaña	imperator, oris m el emperador
mare, maris n el mar	pars, partis f la parte	timor, -oris m el temor / el miedo	porta, ae f la puerta
honor, -oris m el honor	facio M facere hacer	patria, ae f la patria	pax, pacis f la paz
pater, patris m el padre	elephantus, i m el elefante	caput, capitis n la cabeza	parentes, um (pl.) los padres
periculum, i n el peligro	adiuvo 1 adiuvere ayudar		

Aufgabe 4 Verben im Kontext

cantar **cantare**

Él canta una canción. *Carmen cantat.*

KANTATE
KANON

1 :★

preparar **praeparare**

Él prepara la comida. *Cenam (prae)parat.*

präparieren
PRÄPARAT

2 :★

pasear **properare**

Ella pasea por el parque. *Per silvam properat.*

3 :★

nadar **natare**

Él nada en el río. *In flumine natat.*

4 :★

pintar **pingere** 3

Ella pinta un cuadro. *Picturam pingit.*

picture

5 :★

tocar **ludere** 3

Él toca el saxofón. *Ludit citharam.*

6 :★

reparar **renovare**

Él repara la bicicleta. *Vehiculum renovat.*

Renovieren
Reparatur
reparieren

7 :★

buscar **quaerere** 3 [Sin título]

Ella busca el zapato. *Calceum quaerit.*

8 :★

escuchar **audire** 4

Él escucha música *Musicam audit.*

9 :★

Aufgabe 5 Lücken

Lingua latina	Español	Français	Italiano	Deutsch
schola, ae			scuola	
hic				hier
	se sienta			
		l'amie	l'amica	
meus, a, um			mio	
discupula,ae				
				gut
amicus, i				
	el alumno			
				schlecht
laetus, a, um				
		rit	ride	
cur?				
nunc				
non				
pensum, i	la tarea			
magnus, a, um		grand/e		
gaudet		être content/e		
laborat			lavora	
interrogat				
				antwortet
clamat			chiama	

Lingua latina	Español	Français	Italiano	Deutsch
	¿qué?		che?	
docet				
		Où?	Dove?	
exspectat				
intrat		entre		
salve!				
			insegnante	Lehrer
amat				
lingua, ae			la lingua	
	el libro		il libro	
pulcher, a um		beau/belle		
verbum, i				
cogitat				
	el niño			
	la niña			
quis?				
spectat			guarda	

oculus, i				
monet				
iratus, a, um		fâché/e		

Übersicht über die Materialien

M1: Los baños romanos / Thermae Romanae

M2: Oktoberfest

M3: Santa Claus / Sanctus Nicolaus

M4: Aldi & Grill

M5: El mapache / Ursus lavatus (Waschbär)

M6: Dr. Currywurst

A1: Vokabular Latein-Spanisch

A2: Vokabular Latein-Spanisch

A3: Vokabular Latein-Spanisch

A4: Verben im Kontext

A5: Lücken

Methoden

Teamarbeit, Frontalinput der Lehrpersonen

Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler

Die Erfahrungen waren durchaus positiv und die Rückmeldungen ermutigen, dies fortzusetzen. Der Unterricht fand in einer entspannten Atmosphäre statt und die Schülerinnen und Schüler legten eine offene und partizipative Haltung an den Tag.

Praxisbeitrag

„Von sauren Äpfeln und geschenkten Gäulen“ Sprichwörter und Redewendungen in Sekundarstufe I und II

Julia Tapfer

Beschreibung und didaktische Zielsetzung

Einigen Kindern und Jugendlichen sind Sprichwörter und Redewendungen ein Dorn im Auge. Sie möchten die Lehrperson damit am liebsten in die Wüste schicken, weil sie nur Bahnhof verstehen. Es bleibt ihnen aber oft nichts anderes übrig, als in den sauren Apfel zu beissen und sich doch damit zu beschäftigen. Zum Glück eignen sich Redewendungen und Sprichwörter hervorragend, um sich ihnen spielerisch zu nähern. Wie es gelingen kann, aus dem sprichwörtlichen „sauren Apfel“ ein motivierendes, mehrsprachiges Lernfeld für die Sekundarstufe 1 und 2 entstehen zu lassen, zeigt dieser Beitrag.

Sprichwörter und Redewendungen waren in den letzten Jahren immer wieder in den Deutsch-Prüfungsaufgaben des Stellwerk-Tests, der Standortbestimmung für Schweizer Lernende, anzutreffen. Bei der Vorbereitung auf diesen Test in der 8. Schulstufe ist auffällig, dass einigen Lernenden diese Aufgaben nicht leicht fallen – es lässt sich hingegen sogar feststellen, dass jene Schüler:innen, die damit kaum Probleme haben, in der Unterzahl sind. Meist sind dies Jugendliche, die gerne und viel lesen und so häufiger in Kontakt mit derartigen festen Wendungen der deutschen Sprache kommen. Wie lässt sich das Thema aber auch für die weniger lesefreudigen Schüler:innen greifbar machen? Nicht nur für die Standortbestimmung sind Redewendungen und Sprichwörter schliesslich wichtig, sind sie

Tapfer, Julia (2024): „Von sauren Äpfeln und geschenkten Gäulen“ Sprichwörter und Redewendungen in Sekundarstufe I und II. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using all i mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 189–200. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028644>.

doch „eine bedeutsame Komponente des sprachlichen Aspekts der soziokulturellen Kompetenz“ ([GERS 5.2.2](#)). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wird das Verständnis von Redewendungen und Sprichwörtern als wichtig für die Alltagskultur hervorgehoben. Die Schüler:innen stossen nicht nur durch deren direkte Verwendung auf sie, sondern auch durch Bezüge darauf, etwa in Zeitungsartikeln und Schlagzeilen. Durch die Beschäftigung im Unterricht soll eine Stärkung dieser kommunikativen Sprachkompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in den Fremdsprachen erreicht werden.

Steckbrief des Unterrichtsvorschlags:

- Unterrichtsfach: Deutsch, Französisch (und/oder andere Sprachenfächer), Bildnerisches Gestalten
- Teildisziplin: Sprachreflexion, kommunikative Sprachkompetenz, Sprache im Fokus
- Thema der Unterrichtseinheit: Redewendungen und Sprichwörter in mehreren Sprachen kennenlernen und vergleichen
- Stufe: Sekundarschule und Oberstufengymnasium
- Zielgruppe: Schüler:innen zwischen 12 und 16 Jahren
- Schlüsselbegriffe: Redewendungen, Sprichwörter, Sprachbetrachtung, Sprachenvergleich, Sprachanalyse, Kreativität
- Kompetenzen: Schüler:innen...
 - können Redewendungen in Deutsch und den Fremdsprachen verstehen und anwenden
 - können die Etymologie bzw. den geschichtlichen Hintergrund einer Redewendung recherchieren
 - erweitern ihre soziolinguistischen und soziokulturellen Kompetenzen (GERS 5.2.2)
 - können Sprachen erforschen und Sprachen vergleichen (Lile D.5.A.1)
- Zeitaufwand: SEK (5 Lektionen), OG (8 Lektionen)
- Ergebnissicherung: selbst gezeichnete Bilder zu den einzelnen Redewendungen als gesammelte Übersicht; selbst erstellte Redewendungen-Dossiers zu den Themen Farben, Natur und Tiere; selbst erstellte Übungen oder Lernspiele zu den drei Themenbereichen
- Weiterführung/Anschlussmöglichkeiten/Vernetzung: Das von den Schüler:innen selbst erarbeitete Material kann sehr gut für kürzere Unterrichtssequenzen in anderen Klassen eingesetzt werden. Jegliche Sprachenfächer können sich dem Projekt anschliessen und ebenfalls Redewendungen zu verschiedenen Themen zusammentragen. Zum

Nachschlagen von Bedeutungen und als Übersichtsliste eignet sich das Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext (Schemann 2011). Für die Weiterbeschäftigung und zum Ausbau von multi- und transkultureller Kompetenz ist das Werk von Micholka-Metsch und Metsch (2017) zu empfehlen, das spannende chinesische Redewendungen beispielhaft aufzeigt und deren Bedeutung für deutschsprachige und westlich sozialisierte Interessierte beschreibt.

Aufgabenstellungen und Materialien

Erfreulicherweise lassen Redewendungen und Sprichwörter einen spielerischen Zugang zu, den ich mit drei Kolleginnen – einer Kunstlehrerin und zwei Sprachenlehrerinnen – nicht nur fächerübergreifend, sondern sogar stufenübergreifend und plurilingual gestalten konnte. Die Unterrichtsplanung und die Materialien beziehen sich in einem ersten Block auf die 8. Schulstufe (SEK3 an der formatio Privatschule). Ziel des Kurzprojektes ist es, sich Redewendungen und Sprichwörtern künstlerisch zu nähern, weshalb die fächerübergreifende Zusammenarbeit mit der Fachlehrperson für Bildnerisches Gestalten sinnvoll ist. In Gruppen recherchieren die Schüler:innen die Bedeutung von drei Sprichwörtern/Redewendungen pro Person (eine Liste von Redewendungen und Sprichwörtern findet sich als **M 1**) und zeichnen diese in ihrer wörtlichen Bedeutung auf (der genaue Arbeitsauftrag findet sich in **M 2**). Durch die kreative Tätigkeit nähern sich die Lernenden spielerisch dem Thema wörtliche und idiomatische, also übertragene, Bedeutung und aktivieren ihre eigene Problemlösungskompetenz, indem sie eine gut verständliche und für sie auch realisierbare Art der Umsetzung wählen. Für diese Aufgabe standen den Schüler:innen der SEK3 mehrere Deutsch- und Kunstlektionen zur Verfügung. Natürlich ist es auch möglich, diese kreative Aufgabe nur im Sprachenfach zu erledigen, wobei dann der Austausch mit der Fachlehrperson wegfallen würde.

Der plurilinguale Aspekt des Kurzprojektes wurde mit dem Fach Französisch umgesetzt, ist aber auch in jeder anderen Fremdsprache möglich. Durch die Aufgabe, die Entsprechung für zwei Redewendungen bzw. Sprichwörter in einer anderen Sprache zu finden, erfahren die Schüler:innen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten solcher festen Wendungen. Die Aufgabe ist schwierig, umso nachhaltiger ist aber das Aha-Erlebnis für die Lernenden, wenn sie bemerken: Man kann Redewendungen nicht einfach übersetzen, jede Sprache hat dabei ihre eigenen Besonderheiten. Hierbei ergeben sich Anknüpfungspunkte für weitere Unterrichtsstunden, die diese Erkenntnis mit gezielten Beispielen vertiefen. Als besonders gewinnbringend im Projekt wurde die Sammlung der gezeichneten Redewendungen und deren Bedeutungen in einer Google Slide empfunden (**M 3** zeigt eine kleine Auswahl davon). Diese Art der Ergebnissicherung birgt gleich

mehrere Vorteile: Die Schüler:innen lernen, Anweisungen gezielt umzusetzen und einer Vorlage zu folgen. Die Aufgabe ist somit nicht mit dem Weglegen des Zeichenpapiers beendet, sondern erst mit erfolgreicher, digitaler Abgabe. Die Lernenden können am geteilten Dokument zeitgleich arbeiten und ihre digitalen Kompetenzen dabei schulen. Nicht zuletzt soll auch noch der Vorteil einer vollständigen und übersichtlichen Form der Ergebnissicherung genannt werden, die für alle Schüler:innen zugänglich ist und als Lernunterlage – etwa für den Stellwerktest – verwendet werden kann. Für die Lehrperson ergibt sich noch ein letzter Vorteil: Das gesammelte Dokument kann einfach auf drei verschiedenfarbigen Blättern (gezeichnetes Bild, Redewendung im Wortlaut, Bedeutung) ausgedruckt und für ein Zuordnungsspiel verwendet werden. Einmal erstellt, ist das Redewendungen-Spiel für weitere Klassen verwendbar.

Der zweite Block des Projekts zu Redewendungen und Sprichwörtern wurde in der 9. Schulstufe (OG1 der formatio Privatschule) umgesetzt. Hierbei wurde das Redewendungen-Spiel der SEK3 zum ersten Mal in einer anderen Klasse – sogar stufenübergreifend – erprobt und es funktionierte einwandfrei. Selbst die 16- und 17-jährigen Schüler:innen wurden durch den kompetitiven Charakter, der entsteht, indem man die Zeit misst, die die verschiedenen Gruppen für die richtige Zusammensetzung der Blätter benötigen, angespornt.

Das eigentliche Projekt im Oberstufengymnasium erweitert den plurilingualen Zugang in der Sekundarschule noch um einige weitere Schritte. Die Fächer Deutsch, Französisch, Latein und Netzwerk Sprache sind in das Projekt involviert – eine Ausdehnung oder Einschränkung der beteiligten Sprachen ist selbstverständlich jederzeit möglich und den Gegebenheiten und Voraussetzungen der jeweiligen Klasse anzupassen. Das plurilinguale Projekt orientiert sich an den allgemeinen didaktischen Grundsätzen für allgemeinbildende höhere Schulen in Österreich: „Das Wahrnehmen anderer Sprachen, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede, mit allen Sinnen fördert nicht nur das Interesse und den Respekt für andere Sprachen, sondern schafft die Möglichkeit, die unbewusst bereits vorhandenen Theorien über Sprache und Sprachen bewusst zu machen und zu elaborieren (Language Awareness).“ ([BGBl. Nr. 88/1985](#))

Prädestiniert für solch ein fächerübergreifendes Projekt an der formatio Privatschule ist die Campuswoche im Oberstufengymnasium. In dieser Woche ist der normale Stundenplan aufgelöst und die Schüler:innen teilen sich ihre Aufgaben selbstständig ein.

Zu Beginn der Sequenz erfolgt ein klassischer Input durch die Lehrperson(en), wobei die Unterschiede zwischen Redewendungen und Sprichwörtern sowie zwischen wörtlicher und idiomatischer Bedeutung gemeinsam erarbeitet werden. Hierzu eignet sich der Beitrag „Sprechen Sie Redewendisch?“ von Susanne

Stettler aus der Coopzeitung vom 5.1.2021, der mittels Google-Suche auch online auffindbar ist. Nach der Besprechung im Plenum erfolgt eine erste, kurze Arbeitsphase im Team, bei der die Schüler:innen ein französisches Arbeitsblatt (**M 4**) erhalten und dieses ausfüllen. Danach werden die Ergebnisse wiederum im Plenum verglichen und besprochen. Es folgt die eigentliche Projektarbeit. Drei Gruppen beschäftigen sich mit Redewendungen und Sprichwörtern zu einem vorgegebenen Thema: Farben, Tiere, Natur. Die Gruppeneinteilung kann durch Zufall erfolgen, etwa indem je ein Satzteil eines Sprichwortes an die Schüler:innen ausgeteilt wird und sie sich richtig zusammenfinden müssen. Mit **M 5** wird der Arbeitsauftrag für die Projektgruppe bekanntgegeben. Diese erarbeiten zu ihrem Thema ein Dossier als Übersichtsblatt sowie eine kreative Übung für die anderen Gruppen. Beides kann optimal zur Ergebnissicherung verwendet werden und eignet sich auch zur Weiterverwendung in anderen Klassen.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass das Potential des Redewendungen-Projektes in seiner Anpassungsfähigkeit liegt. Einzelne Teile daraus können sowohl für jüngere Lernende als auch fortgeschrittene Klassen verwendet werden, die Dauer des Projektes sowie die fächerübergreifende Komponente lassen sich ebenfalls beliebig ausdehnen oder reduzieren und so individuell an die ausgewählte Schüler:innen-Gruppe anpassen.

M 1: Liste mit Sprichwörtern und Redewendungen zum Einteilen der Gruppen

Sprichwörter/Redewendungen⁵²

- mit dem linken Bein aufstehen
- in den sauren Apfel beissen
- auf keinen grünen Zweig kommen
- jemanden in die Wüste schicken
- kein Wasserchen trüben können
- es faustdick hinter den Ohren haben
- jemanden in die Pfanne hauen
- eine ruhige Kugel schieben
- die Katze im Sack kaufen
- für jemanden die Hände ins Feuer legen
- sich kein Bein ausreissen
- mit dem Kopf durch die Wand wollen
- sich ein Herz fassen
- den Kopf in den Sand stecken
- mit beiden Beinen auf der Erde stehen

⁵² Selbst zusammengetragene Liste, die beliebig erweitert und ergänzt werden kann; inspiriert von Übungen auf www.lernareal.ch, die die Schüler:innen zur Vorbereitung auf die Stellwerk-Prüfung nutzten.

- jemandem einen Bären aufbinden
- jemandem auf die Finger klopfen
- auf taube Ohren stossen
- ein Dorn im Auge sein
- in Butter sein
- die Flinte ins Korn werfen
- Die Ratten verlassen das sinkende Schiff.
- Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.
- Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.
- Alle Wege führen nach Rom.
- Ein Unglück kommt selten allein.
- Wer nicht hören will, muss fühlen.
- Mit Speck fängt man Mäuse.
- Kommt Zeit, kommt Rat.
- Was sich liebt, das neckt sich.
- Alte Liebe rostet nicht.
- Es ist nicht alles Gold, was glänzt.
- Wie man sich bettet, so liegt man.
- Man muss die Feste feiern, wie sie fallen.
- Ohne Fleiss kein Preis.
- Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.
- Früh übt sich, wer ein Meister werden will.
- Was lange währt, wird endlich gut.
- Ehrlich währt am längsten.
- Lügen haben kurze Beine.
- Der Weg zur Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert.
- Träume sind Schäume.
- Der Zweck heiligt die Mittel.
- Ende gut, alles gut.
- Einem geschenkten Gaul, schaut man nicht ins Maul.
- Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.
- Ausnahmen bestätigen die Regel.
- Gelegenheit macht Diebe.
- Wer Wind säht, wird Sturm ernten.
- Wo gehobelt wird, da fallen Späne.
- Scherben bringen Glück.
- Wer die Wahl hat, hat die Qual.

M 2: Arbeitsauftrag zum fächerübergreifenden Projekt mit dem Fach Bildnerisches Gestalten



▪ Bildet 3er- oder 2er-Teams. Pro Schüler/in erhaltet ihr drei Redewendungen, die ihr bearbeiten sollt.

1. Klärt die Bedeutung eurer Redewendungen (Internetrecherche!)
2. Sucht für mindestens zwei Redewendungen aus eurer Gruppe die Entsprechung in einer anderen Sprache. (Sie kann ähnlich sein wie im Deutschen oder sich stark unterscheiden. Hilfe findet ihr bei den Sprachenlehrpersonen)
3. Zeichnet eure Redewendung bzw. euer Sprichwort. (Grösse mindestens 10*10cm)
4. Macht ein Foto eurer Zeichnung und befüllt die Google Slides:
 1. Folie → Zeichnung
 2. Folie → Redewendung im Wortlaut
 3. Folie → Bedeutungserklärung

M 3: Exemplarische Auswahl aus dem Schlussdokument mit den Ergebnissen aus dem Projektunterricht



einen Dorn im Auge haben

ein Ärgernis erleben



jemanden in die Wüste schicken

Jemanden wegschicken bzw. verlassen



in den sauren Apfel beißen

etwas Unangenehmes tun müssen

M 4: Arbeitsblatt zu französischen Redewendungen

Les proverbes et les expressions françaises¹

1) Trouvez les traductions en allemand de ces expressions françaises

L'expression française	wörtliche Übersetzung (en allemand)	idiomatique Übersetzung (en allemand)	les exemples
mettre l'eau à la bouche			
avoir le bras long			
avoir quelque chose / quelqu'un sur les bras			
avoir mal aux cheveux			Après toutes ces bières hier soir, je pense qu'il a mal aux cheveux ce matin.
à toutes jambes			Le voleur s'est enfui à toutes jambes après avoir vu les policiers.
avoir une dent contre quelqu'un			Il ne l'aime vraiment pas: il a une dent contre lui depuis des années.

¹ Arbeitsblatt in Anlehnung an: Fabienne Schmaus: Parler comme une vache espagnole. Bildhaft sprechen mit 250 französischen Redewendungen, München/Wien 2018, S. 8 ff.

2) Complétez les proverbes et les expressions françaises avec les parties du corps qui correspondent.

la tête la gorge (les) yeux les pieds (les) oreilles

- se laisser marcher sur _____
traduction:
- loin des _____, loin du coeur
traduction:
- se casser _____ sur quelque chose
traduction:
- les murs ont des _____
traduction:
- avoir un chat dans _____
traduction:

3) Tout compris?

**Quelle expression française correspond à quel équivalent allemand.
Écrivez la lettre de la traduction correspondante sur la ligne.**

- _____ en avoir plein le dos
- _____ avoir mal aux cheveux
- _____ faire la sourde oreille
- _____ baisser les bras
- _____ couper les cheveux en quatre
- _____ prendre quelqu'un la main dans le sac
- _____ faire la tête
- _____ tenir la jambe à quelqu'un
- _____ faire de l'oeil à quelqu'un
- _____ faire des pieds et des mains

a) jemandem schöne Augen machen, b) jemanden auf frischer Tat ertappen,
c) einen Kater haben, d) Haarspalterei betreiben, e) jemandem ein Ohr
abkauen, f) die beleidigte Leberwurst spielen, g) Himmel und Hölle in
Bewegung setzen, h) das Handtuch werfen, i) die Schnauze voll haben, j) sich
taub stellen

M 5: Arbeitsauftrag Projektarbeit Oberstufengymnasium



Was soll ihr erarbeiten?



1 Dossier (Übersichtsblatt)

Für euer Dossier sucht ihr für euer Themengebiet (Natur, Farben bzw. Tiere) Redewendungen und Sprichwörter - alle Sprachen sind dabei erlaubt! Obligatorisch anzugeben sind dabei die wörtliche Übersetzung sowie die ideomatische Bedeutung. Falls möglich, nennt auch Herkunft, praktische Beispiele und Entsprechungen in anderen Sprachen.

1 Kreative praktische Übung

Setzt euer Themengebiet möglichst kreativ um, indem ihr eine praktische Übung für eure MitschülerInnen entwerft. Eurer Fantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt, es muss kein klassisches Arbeitsblatt sein, sondern ihr könnt auch ein Spiel etc. entwerfen.

Übersicht über die Materialien:

M 1: Liste mit Sprichwörtern und Redewendungen zum Einteilen der Gruppen

M 2: Arbeitsauftrag zum fächerübergreifenden Projekt mit dem Fach Bildnerisches Gestalten

M 3: Exemplarische Auswahl aus dem Schlussdokument mit den Ergebnissen aus dem Projektunterricht

M 4: Arbeitsblatt zu französischen Redewendungen

M 5: Arbeitsauftrag Projektarbeit Oberstufengymnasium

Methoden

Frontalinput, Gespräch im Plenum, Kleingruppenarbeit, kreative Einzelarbeit, kleine Projektarbeit in Gruppen

Literatur

Micholka-Metsch, Jutta & Metsch, Marc-Christopher (2017): Praxisteil: Redewendungen, Sprichwörter und Slang. In: Micholka-Metsch, Jutta & Metsch, Marc-Christopher (Hrsg.): *Chinesische Redewendungen, Sprichwörter, Slang entschlüsseln und erfolgreich anwenden. Ein Ratgeber für Manager, Führungskräfte und Studierende*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Schemann, Hans (2011): *Deutsche Idiomatik. Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext*. [2. Aufl.]. Berlin/Boston: De Gruyter.

Schmaus, Fabienne (2018): *Parler comme une vache espagnole. Bildhaft sprechen mit 250 französischen Redewendungen*. München/Wien: Langenscheidt.

Stettler, Susanne (2021): Sprechen Sie Redewendisch? *Coopzeitung* Nr.1, 05.01.2021, 16-21.

Praxisbeitrag

Mis Emojis – Mi interpretación: Jugendsprache ohne Emoticons – Udenkbar in der heutigen Zeit!

Viviane Wyttenbach

Beschreibung und didaktische Zielsetzung

Wir werfen einen Blick in den alltäglichen Sprachgebrauch von Jugendlichen in den sozialen Medien. In der heutigen Generation der Jugendlichen sind Emojis nicht mehr wegzudenken! Jedoch gibt es auch Missverständnisse in der Kommunikation, denn diese Symbole werden unterschiedlich interpretiert. Welche Emojis sind in jedem Sprachgebrauch der Jugendlichen zu finden und wie variieren ihre Bedeutungen in anderen Ländern auf der Welt?

Die Unterrichtseinheit zum Thema „Mis Emojis – Mi interpretación: Jugendsprache ohne Emoticons – Udenkbar in der heutigen Zeit!“ lässt sich ins grössere Fachgebiet sprachliche Register und auch Ebenen von Sprache einordnen.

Das Thema dieser Unterrichtseinheit (3-4 Lektionen) ist die Jugendsprache und wie sich diese im Alltag der Jugendlichen widerspiegelt. Es geht um den alltäglichen Gebrauch von Emoticons in den sozialen Medien (Whatsapp, Snapchat, Facebook, Instagram etc.) und wie diese im Sprachbewusstsein der Jugendlichen verankert sind. In diesem Zusammenhang werden typische Abkürzungen in den Chats in mehreren Sprachen behandelt.

Zudem sollen auch am Schluss der Unterrichtseinheit Merkmale von Jugendsprache in den sozialen Medien erarbeitet werden und es sollen kulturelle Unterschiede zwischen den Bedeutungen der Emoticons in verschiedenen Ländern herausgefunden und analysiert werden.

Wyttenbach, Viviane (2024): Mis Emojis – Mi interpretación. Jugendsprache ohne Emoticons – Udenkbar in der heutigen Zeit! In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 201–207. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028645>.

Vor dieser Unterrichtseinheit wurde die Unterscheidung zwischen Dialekt und Standardsprache behandelt, da der eigene Dialekt eine wichtige Rolle auch bei der Jugendsprache spielt. Zudem verfügen die Schülerinnen und Schüler (SuS) bereits über Kenntnisse der sprachlichen Merkmale ihres eigenen Dialekts und können diesen mit anderen Dialekten in der Umgebung vergleichen.

Die Unterrichtseinheit eignet sich für SuS der Sekundarstufe I (4. Klasse). Sie werden somit direkt in ihrer Alltagswelt abgeholt, da sie sich tagtäglich mit ihrer eigenen Jugendsprache auseinandersetzen müssen und auch durch die sozialen Medien beeinflusst werden. Die Jugendsprache und ihre Verwendung auf den sozialen Plattformen ist für die Jugendlichen ein omnipräsentes Thema und kann im Unterricht nicht weggedacht werden. Zudem ist es interessant zu sehen, welchen Stellenwert die Mehrsprachigkeit in ihrer Chatsprache hat und wie viele Sprachen sie in den virtuellen Alltag einfließen lassen. Es ist wichtig, dieses Thema im Unterricht zu behandeln, damit die SuS auch im Umgang mit den sozialen Medien lernen, mit Missverständnissen in der Kommunikation besser umzugehen. Auch sollen die SuS auf kulturelle Unterschiede in der Sprache aufmerksam gemacht werden, damit Konflikte vermieden werden können.

Die Unterrichtseinheit gliedert sich in zwei Teile. Es geht im ersten Teil darum, dass die SuS sich an das Thema annähern und zur Geschichte der Emoticons recherchieren; in einem zweiten Teil soll die Theorie in die Praxis umgesetzt werden. Die SuS sollen in ihre Alltagssprache eintauchen und herausfinden, wie sie diese Emoticons einsetzen. Die SuS analysieren ihre eigenen Chatverläufe und vergleichen diese auch mit denen von anderen SuS, damit sie sehen können, welche Emoticons sie immer wieder verwenden und welche Bedeutung die mehrsprachigen Abkürzungen in ihrem Leben haben. Am Schluss, in einem dritten Teil, sollen die SuS die Möglichkeit erhalten, kreativ zu werden und ihre eigenen Emojis zu gestalten. Die Unterrichtseinheit wurde absichtlich so konzipiert, dass es immer Raum auch für Diskussionen gibt.

Bei der Auswahl der Materialien wurde darauf geachtet, dass sich die SuS gut damit identifizieren können und auch ihre Erfahrungen und Probleme mit der virtuellen Chatsprache und Symbolen einbringen können. Dies ist ein wichtiger Bestandteil dieser Unterrichtseinheit. Zudem wurde bei der Auswahl der Materialien darauf geachtet, dass die Aufgaben möglichst vielfältig sind und die Schülerinnen und Schüler auch ihre kreative Ader ausleben können.

Die Unterrichtseinheit ist auf 3-4 Lektionen à 45 Minuten ausgelegt, jedoch sollte man für Diskussionen im Plenum immer genügend Zeit einberechnen, da die SuS sehr interessiert sind, auch ihre Meinung zum Thema Emojis zu äussern und warum sie diese verwenden oder auch nicht. Bei der Ergebnissicherung ist auch zu beachten, dass die SuS das vollständig ausgefüllte Dokument abgeben und die Ergebnisse, welche sie in diesem Dossier zusammengetragen haben, auch visuell

auf einem Plakat oder in einer Präsentation darstellen und dies anschliessend im Plenum vorstellen.

Steckbrief des Unterrichtsvorschlags:

- Unterrichtsfach: Netzwerk Sprache
- Teildisziplin: Die Alltagssprache der Jugendlichen
- Thema der Unterrichtseinheit: Verwendung von Jugendsprache in den sozialen Medien
- Stufe: Sekundarstufe I
- Zielgruppe: SEK 4 (9. Schulstufe)
- Schlüsselbegriffe: Jugendsprache, Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch, mehrsprachige Ausdrücke in meiner Muttersprache, Einfluss des Englischen (Anglizismen) in der Chatsprache, Mehrsprachigkeit, kulturelle Bedeutungsunterschiede, Merkmale der Jugendsprache, Kreativität, Missverständnisse in der Kommunikation
- Kompetenzen: Digitale Kompetenz, Lese- und Schreibkompetenz, Kulturbewusstsein, kulturelle Ausdruckskompetenz
- Zeitaufwand: 3-4 Lektionen à 45 min
- Ergebnissicherung: schriftliche Abgabe der Aufgaben in Form eines Plakats oder einer Präsentation und anschliessende Besprechung/Vorstellung im Plenum
- Weiterführung/Anschlussmöglichkeiten/Vernetzung: Vernetzung mit dem Fach Kunst (Gestaltung neuer/eigener Emojis) oder Musik (Filmtitelquiz mit Hilfe von Emojis)

Aufgabenstellungen und Materialien

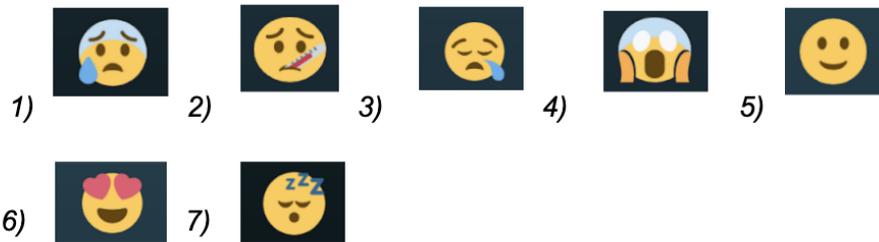
Die Unterrichtseinheit gliedert sich in drei verschiedene Teile. Im ersten Teil geht es um die Geschichte und die Bedeutung von Emoticons und im zweiten Teil geht es um die Analyse der Alltagssprache der SuS. Und im letzten Teil wird kreativ gearbeitet.

1. Teil:

1. Schaut euch das folgende Video an und schreibt alle Informationen in Form eines Mind-Maps in Einzelarbeit auf! (M 1 [Galileo-Video](#))
2. Beantwortet folgende Fragen mithilfe einer Internetrecherche: Woher stammt der Begriff „Emoticons“? Wie setzt sich dieser Begriff zusammen?
3. Füllt folgende Tabelle aus! Welche Bedeutung haben diese Symbole für euch? Kennt ihr noch andere Symbole, die ihr häufig verwendet? (M 2 Tabelle: Symbole)

Symbol	Bedeutung
:o, :O	
<3	
·-·	
:d, :D	
:p, :P	
^-^	

4. Füllt die Tabelle mit den richtigen Emojis aus und übersetzt die Bedeutung in die verschiedenen Sprachen (Englisch, Spanisch, Französisch)! (M 3 Tabelle Emojis: How are you? ¿Qué tal? Comment vas-tu?)



Emojis	en anglais	en espagnol	en français
			Je suis content/e.
	I'm bored		
		estoy enamorado/a	
		tengo miedo. / estoy asustado	
	I'm tired.		
		estoy estresado/a / estoy preocupado/a	
			Je suis malade.

5. Emojis in anderen Kulturen – Recherchiert, ob es bei Emoticons kulturelle Unterschiede gibt! Wie sieht es in anderen Ländern aus? Nennt 3-4 Beispiele von Emoticons in verschiedenen Ländern auf der Welt! Recherchiert dabei im Internet oder in Büchern/Zeitschriften!

2. Teil:

1. Welche Abkürzungen verwendest du in Chats, Mails und im Alltag? Füllt die Tabelle mit der entsprechenden Abkürzung und Bedeutung aus! (M 4 Tabelle: Abkürzungen)

Beispiele: mom: Moment / kk: okay

Abkürzung	Bedeutung

2. Welche mehrsprachigen Abkürzungen verwendest du am meisten im Alltag und im Chat? Füllt die folgende Tabelle mit den mehrsprachigen Abkürzungen aus! (M 5 Tabelle: mehrsprachige Abkürzungen)

Beispiel: BTW: by the way

Abkürzung	Bedeutung	Steht für:

3. Fasst die wichtigsten Punkte bezüglich der Merkmale der Jugendsprache in einem Mind-Map schriftlich zusammen und diskutiert diese in der Gruppe!

3. Teil:

1. Gestaltet eure eigenen Emoticons! Die Bedeutungen sollen im Anschluss an die Arbeit auch von den anderen SuS erraten werden.

Übersicht über die Materialien

M 1: [Galileo-Video](#)

M 2: Tabelle: Symbole

M 3: Tabelle Emojis: (How are you? ¿Qué tal? Comment vas-tu?)

M 4: Tabelle: Abkürzungen

M 5: Tabelle: mehrsprachige Abkürzungen

Methoden

Gruppenarbeit, Teamarbeit, Einzelarbeit, Präsentation in der Klasse

Literatur

Geschichte und Bedeutung der Emoticons (o.J.): <https://www.youtube.com/watch?v=jbp7iHRtKVM> (04.12.2023)

Bilder von Emoticons (o.J.): <https://twitter.com/CrisProfeEOI/status/1053299808641933312> (04.12.2023)

Kurzer Rück- und Ausblick

Günther Kaiser

Im August 2022 durfte ich die Schulleitung der formatio Privatschule übernehmen. Es war für mich eine Freude, im Bereich der Plurilingualität ein Konzept vorzufinden, welches professionell erarbeitet und wissenschaftlich begleitet sowie aufwändig dokumentiert wurde.

Persönlich begleitet mich Plurilingualität seit vielen Jahren. Von 2003 bis 2017 war ich als Lehrer, Administrator und Schulleiter an der Österreichischen Schule Budapest, von 2017 bis 2022 am Colegio Austriaco Mexicano, der Österreichischen Schule Mexiko, als Schulleiter tätig. In beiden Schulen werden hauptsächlich Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache unterrichtet. Der Deutschunterricht wird speziell in den unteren Schulstufen nach DaF-Prinzipien gehalten, wobei man weder davon ausgehen darf, dass die Lehrpersonen für den Unterrichtsgegenstand Deutsch über Sprachkenntnisse in der Landessprache verfügen, noch dass stets eine Lehrkraft des Gastlandes als Teamlehrperson mit im Unterricht ist. Besonders herausfordernde Situationen ergeben sich dabei in Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler noch keine oder nur geringe Deutschkenntnisse mitbringen. Die Verwendung einer weiteren Sprache - meist Englisch - als „Vermittlersprache“ ist oft ein Hilfsmittel, das erfolgreich eingesetzt wird, um fachliche Informationen zu teilen sowie Emotionen

Kaiser, Günther (2024): Kurzer Rück- und Ausblick. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Geiger, Daniel; Hufeisen, Britta; Meirer, Eva & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2024): *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio-plurilingual-digital“*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt sowie Triesen: formatio Privatschule. 209–211. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00028646>.

und Gefühle sprachlich verständlich machen zu können. Ebenso ziehen Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler, die bilingual erzogen worden sind - in Mexiko zum Beispiel auf Spanisch und Englisch - gerne für Übersetzungen heran, um sich auch mit dem Rest der Klassen verständlich zu machen. Ein ausgearbeitetes Konzept des plurilingualen Unterrichts liegt jedoch in beiden Schulen noch nicht vor. Zusätzliche Sprachen werden zwar erfolgreich zur Erleichterung der Kommunikation eingesetzt, jedoch gibt es noch viel Potenzial, Plurilingualität im Spracherwerb einzubinden. In allen österreichischen Auslandsschulen, wie generell in internationalen Schulen, könnte ein bewusster Einsatz von plurilingualen Konzepten die Spracherwerbsstrategien bereichern.

So wie an heimischen Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund finden wir auch in internationalen Schulen eine große Sprachenvielfalt vor, welche neue Möglichkeiten eines modernen Spracherwerbs bietet.

An vielen Auslandsschulen wird im Deutschunterricht Teamteaching seit langem erfolgreich durchgeführt. So sind zum Beispiel an der Österreichisch-Ungarischen Europaschule in Budapest in der ersten Klasse Primarstufe in den Deutschstunden stets eine deutschsprachige und eine ungarischsprachige Lehrperson präsent, wobei die deutschsprachige Lehrperson ausschließlich auf Deutsch spricht, auch wenn sie über Ungarischkenntnisse verfügen würde. Ähnliches gilt für die Vorbereitungsklasse am Oberstufenrealgymnasium der Österreichischen Schule Budapest. Durch den Einsatz von 2 Lehrpersonen wird Sprachenvergleich intensiv und bewusst zum Erwerb einer neuen Sprache - in diesem Fall Deutsch - eingesetzt.

Sprachenvergleich ist auch im Unterrichtsgegenstand „Netzwerk Sprache“ an der formatio Privatschule ein zentrales Element, jedoch reden wir dabei nicht nur vom Vergleich und der Anwendung zweier Sprachen, sondern mehrerer Sprachen.

Mit dem Schuljahr 2022/2023 wird der erste Zyklus von Netzwerk Sprache beendet. Auch in Zukunft soll Plurilingualität samt dem Unterrichtsgegenstand „Netzwerk Sprache“ eine zentrale Rolle an der formatio Privatschule spielen. Mit den bisherigen Erfahrungswerten und den Ergebnissen des Evaluationsberichts von Dipl.-Päd. Joachim Schlabach wird in den kommenden Monaten das bestehende Curriculum von Netzwerk Sprache entsprechend angepasst und die Verbindung mit den Einzelsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Latein weiter gestärkt. Ein zusätzliches Teamteaching von Lehrpersonen unterschiedlicher Sprachen soll in Zukunft ausgebaut werden. Der Unterrichtsgegenstand Netzwerk Sprache soll einerseits plurilinguale Kompetenzen stärken, andererseits durch das zusätzliche Wissen über Sprache und das Aneignen von Kompetenzen im Sprachbereich das Lernen von neuen Sprachen erleichtern.

Die formatio Privatschule wird auch weiterhin im Bereich der Plurilingualität auf professionelle Unterstützung bauen und wir freuen uns, dass Frau Dr. Elisabeth Allgäuer-Hackl sich bereit erklärt hat, uns auch weiterhin mit ihrer Erfahrung und Expertise zu begleiten. Die laufende Anpassung des Curriculums soll bis Ende 2023 abgeschlossen sein.

Ich gratuliere allen Beteiligten für dieses Vorzeigeprojekt und bedanke mich für das große Engagement. Möge dieses Konzept einen großen Beitrag zum erfolgreichen Erlernen von Sprachen liefern!

Günther Kaiser

Liste der Autorinnen und Autoren

Elisabeth Allgäuer-Hackl studierte Anglistik und Romanistik an der Universität Wien und war viele Jahre als Lehrerin für Sprachen (Englisch, DaZ, Französisch, Spanisch, Mehrsprachigkeit) in der Sekundarstufe II und in der Erwachsenenbildung tätig. Derzeit arbeitet sie in der Fort- und Weiterbildung von Pädagog/inn/en und ist Mitglied der Forschungsgruppe DyME (Dynamics of Multilingualism with English) an der Universität Innsbruck. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen mehrsprachige Entwicklung, Elternbildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Mehrsprachigkeit als Fokus für die Schulentwicklung. In den ersten drei Jahren des Schulentwicklungsprojekts fopod war sie für die Organisation und Durchführung der Fortbildung für die Lehrenden zuständig.

George Christoforou studierte an der PH Vorarlberg mit einer Fachausbildung in den Bereichen Sprachdidaktik und Inklusion. Im Masterstudium spezialisierte sich Christoforou vorwiegend im Bereich der Lernpsychologie. Seit Dezember 2020 ist er an der formatio Privatschule als Englischlehrer und Teamteaching-Lehrer in den Unterrichtsgegenständen Mathematik und Project Afternoons tätig.

Maria Fasel hat 2012 ihren Bachelor in Primary Education an der PH St. Gallen (CH) und 2020 ihren MAS in integrativer Begabungs- und Begabtenförderung an der PH FHNW (CH) abgeschlossen. Seit 2013 arbeitet Fasel für die formatio Privatschule. Neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin ist sie die Bereichsleitung Primarschule und Leitung für digitale Infrastruktur und Medienbildung an der formatio Privatschule.

Daniel Geiger absolvierte das Studium der Philosophie, Pädagogik, Psychologie (Lehramt) und der Geschichte und Sozialkunde (Lehramt) sowie das Studium der Philosophie und Fächerbündel an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck und promovierte ebendort im Fach Philosophie. Er unterrichtet(e) sodann an verschiedenen Schulen in Liechtenstein, Österreich und der Schweiz die Fächer Ethik, Politische Bildung und Geschichte sowie Psychologie und Philosophie. In den letzten Jahren schloss Daniel Geiger den Hochschullehrgang Ethik an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg erfolgreich ab und ging einer Dozententätigkeit an der Universität Liechtenstein im Rahmen der fakultätsübergreifenden Wahlfächer nach.

Larissa Haas, sprachenbegeisterte Pädagogin mit Schwerpunkt Plurilingualität, unterrichtet seit 2018 Latein, Französisch und Netzwerk Sprache an der formatio Privatschule. In ihrem Amt als Koordinatorin für Mehrsprachigkeit fokussiert sie sich auf sprachensensibles Lernen sowie den Umgang mit Mehrsprachigkeit und wirkte bei der Erstellung des schulinternen Curriculums für Mehrsprachigkeit mit. Als Fremdsprachen-Autodidaktin versetzt sie sich selbst immer wieder in die Rolle der Sprachenlernenden.

Britta Hufeisen forscht und lehrt als Professorin am Fachgebiet Sprachwissenschaften – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt.

Félix Jiménez Ramirez schloss sein Studium der spanischen Sprache und Literatur 1989 in Granada (Spanien) ab und promovierte mit dem Dokortitel im Jahr 2000 an der Universität Zürich (Schweiz) im Fach Linguistik. Seit 2014 ist er an der formatio Privatschule als Spanischlehrer tätig.

Eva Meirer studierte an der Universität Innsbruck und am Mozarteum Anglistik, Germanistik und Musikpädagogik. Neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin arbeitete sie als Projektmanagerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie als Lehrbeauftragte an der Universität Innsbruck und der Pädagogischen Hochschule Tirol. Von 2017 bis 2022 war Eva im Schulleitungsteam der formatio Privatschule, 2020 wurde sie als Geschäftsführerin bestellt. Aktuell verantwortet Eva die Abteilung Mittel- und Hochschulen am Schulamt in Liechtenstein.

Sandra Molik hat an der Universität Duisburg Essen Mathematik und Physik studiert. Nach dem Studium verbrachte sie einige Zeit in England und fand dort ihre Begeisterung für die Mehrsprachigkeit. An der formatio Privatschule unterrichtet sie die Fächer Mathematik, Physik und das vernetzte Fach Science.

Thomas Mündle arbeitet sehr gerne mit jungen Menschen zusammen. Als Chief Happiness Officer der formatio Privatschule beharrt er auf der Ansicht, dass Schule tatsächlich ein Ort der Lernfreude sein kann. Zudem ist er leidenschaftlicher Wortperlentauher.

Caroline Perle: Bereits während ihres Studiums an der Universität Innsbruck unterrichtete Caroline Perle mit grosser Leidenschaft die Fächer Mathematik und Biologie. In den Jahren 2017 bis 2021 begleitete sie Schülerinnen und Schüler an der formatio Privatschule und unterstützte sie nicht nur in ihren Unterrichtsfächern, sondern auch als Coach in der persönlichen Herausforderung und Klassenvorständin. Caroline wirkte an der Implementierung vernetzter Unterrichtsfächer mit.

Reinhard Peter ist schon als 10-jähriger als Ministrantenanwärter mit Latein überschüttet worden. Das hat ihn offenbar geprägt. Und die Liebe zu dieser Sprache und diese weiterzugeben, ist bis heute geblieben.

Joachim Schlabach ist Lektor für deutsche Sprache und Wirtschaftskommunikation an der Universität Turku / Finnland sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der TU Darmstadt. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Mehrsprachigkeitsdidaktik mit den Aspekten plurilinguale Kurse (Turku) und Gesamtsprachencurriculum (Darmstadt). Das Schulentwicklungsprojekt f-p-d begleitete er mit einer Evaluationsstudie.

Maria Stofner: Die Unterrichtsfächer Mathematik und Physik unterrichtet Maria Stebner seit 2018 an der formatio Privatschule. Ihre Aufgaben ausserhalb des Unterrichts sind vielseitig, so koordiniert sie die Projektwoche Masterclass und ist Klassenvorständin. Als Administratorin und die stellvertretende Schulleitung ist im Schulalltag oftmals auch Marias Organisationsfähigkeit und Gelassenheit gefordert.

Julia Tapfer studierte an der Universität Innsbruck Deutsch und Geschichte und war am Institut für Zeitgeschichte an zwei Projekten zur Arbeitsmigration in Südtirol bzw. der Option 1939 als studentische Mitarbeiterin tätig. Nach einem Jahr als Redaktionsmitglied in einem Innsbrucker Verlag und Lehrerin an einem Gymnasium kam sie 2019 an die formatio Privatschule.

Viviane Wytenbach studierte an der Universität Bern Französisch und Deutsch und ist seit 2017 an der formatio Privatschule in Triesen tätig. Neben dem Fremdsprachenunterricht koordiniert sie die Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe. Im Fach Netzwerk Sprache lebt sie ihre Leidenschaft für Sprachen aus.