



Modul 4: Mehrsprachigkeit und Language Awareness

Lisa Niederdorfer, Daniela Rotter & Muhammed Akbulut

Modulübersicht

Modulbeschreibung: Im vierten Modul der Professionalisierungsmaßnahme stehen die Themen Mehrsprachigkeit und Language Awareness im Vordergrund. Die Teilnehmenden erfahren mehr über das sprachliche Repertoire ihrer SchülerInnen und welche Rolle Mehrsprachigkeit und sprach(en)übergreifende Reflexion im ProFo-Modell spielt. Die Inhalte dieses Moduls sind daher sehr stark an der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte orientiert. Für eine vertiefte Reflexion des eigenen sprachlichen Repertoires der Teilnehmenden, sowie Mehrsprachigkeit im Allgemeinen können Aufgabenstellungen aus den Professionalisierungsmaßnahmen der zwei weiteren MeLA-Teilprojekte¹ KonA und LexA herangezogen werden.

Erkenntnisleitende Fragen:

- Wie ist das sprachliche Repertoire der SchülerInnen beschaffen?
- Wie kann das sprachliche Repertoire der SchülerInnen mit dem ProFo-Modell in den Fachunterricht einbezogen werden?

Modulziele: Die LK können ihr eigenes und das sprachliche Repertoire ihrer SuS beschreiben und in die Unterrichtsplanung und -durchführung gezielt einbeziehen.

Aktivitäten:

1. Das sprachliche Repertoire der SchülerInnen und der Lehrkräfte
2. Sprachensteckbriefe
3. Die Konzepte (Mehr)sprachigkeit und (mehrsprachliche) Sprachkompetenz
4. Mehrsprachigkeit im ProFo-Modell

Literatur:

- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Hu, Adelheid (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemder, K.-R. Bausch, H.-J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl, 10-15. Narr

¹ LitA (Literacy Awareness) ist das österreichische Teilprojekt (Universität Graz; Leitung Prof. Dr. Sabine Schmölzer-Eibinger) des internationalen Erasmus-Plus-Projekts „**Mehrsprachliche Bildung - Language-Awareness-Konzepte im Unterricht aller Fächer**“ mit den weiteren Teilprojekten LexA in Karlsruhe (Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Leitung Prof. Dr. Heidi Rösch) und KonA in Luxemburg (Université de Luxembourg; Leitung Prof. Dr. Adelheid Hu).

Francke Attempto.

- Oomen-Welke, Ingelore (2010). Sprachförderung durch Erkunden von Sprachen - Präkonzepte und Selbststeuerung, Reflexion und Kompetenzerwerb durch Sprachvergleich. *Der Deutschunterricht*, 6, 69-80.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Tracy, Rosemarie (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.). *Das mehrsprachige Klassenzimmer – Über die Muttersprachen unserer Schüler*, S. 13-33. Springer.
- Handreichung zur sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung & Set an Schreibaufgaben für den Fachunterricht.

Anhang:	1. Textauszug „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“ von Rosemarie Tracy (2014), Seiten 17-21. 2. Textprozedurentabelle - Beispiel
----------------	--

1. Das sprachliche Repertoire der SchülerInnen und der Lehrkräfte

Zum Einstieg werden im Plenum alle Sprachen aufgelistet, die zum sprachlichen Repertoire der SchülerInnen zählen (z.B. an einer Tafel / einem Whiteboard oder auf einem Flipchart). Dazu werden die von den SchülerInnen ausgefüllten Fragebögen herangezogen. Anschließend werden davon getrennt auch die Sprachen notiert, die zum sprachlichen Repertoire der Lehrkräfte gehören. Das Ergebnis ist dabei wahrscheinlich, dass die SchülerInnen über ein vielfältigeres sprachliches Repertoire verfügen, als die Lehrkräfte. Diese reichhaltige Ressource soll im ProFo-Modell sowohl für das sprachliche, als auch das fachliche Lernen genutzt werden.

2. Sprachensteckbriefe

Das sprachliche Repertoire der SchülerInnen soll im ProFo-Modell bewusst in den Unterricht einbezogen werden. Dies empfinden viele Lehrkräfte als Herausforderung, vor allem wenn sie die einbezogenen Sprachen nicht selbst beherrschen. In diesem Themenblock erhalten die Lehrkräfte daher die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Sprachen auseinanderzusetzen.

Wählen Sie als Vorbereitung auf <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3> jene Sprachen aus, die Ihrer Meinung nach von Interesse für die Lehrkräfte sein könnten und drucken Sie die entsprechenden Sprachensteckbriefe je nach Teilnehmendenanzahl mehrmals aus.

Fordern Sie die Lehrkräfte dazu auf, sich nach Sprachen, mit denen sie sich gerne beschäftigen würden, in Gruppen aufzuteilen.

Geben Sie den Lehrkräften den Auftrag die wichtigsten Informationen aus ihrem Sprachensteckbrief in einer kurzen Präsentation für die anderen Teilnehmenden zusammenzufassen. Dabei soll auch auf Ähnlichkeiten und Unterschiede mit dem Deutschen eingegangen werden. Stellen Sie den Teilnehmenden dafür Flipchartpapier und -stifte zur Verfügung.

3. Die Konzepte (Mehr-)Sprachigkeit und (mehrsprachliche) Sprachkompetenz

Dem ProFo-Modell liegt ein Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde, das sich auf neueste Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung bezieht. Zum einen geht es um ein verändertes Verständnis darüber, was *eine* Sprache ist. Zum anderen um die Frage, was es bedeutet, eine Sprache zu beherrschen bzw. mehrsprachig zu sein. Gerade im Bildungswesen wird auch heute noch eine Perspektive eingenommen, die die Abgrenzbarkeit und Zählbarkeit von Sprachen (L1, L2, Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit usw.) suggeriert. Dies kommt auch in der meist strikten Trennung des Sprachunterrichts nach nationalstaatlich anerkannten Sprachen zum Ausdruck, wird aber mittlerweile mehr und mehr in Frage gestellt. Auch der Begriff der (mehrsprachlichen) Sprachkompetenz befindet sich im Wandel. Wer als mehrsprachig gilt, wird unterschiedlich beurteilt und hängt vom zugrunde gelegten Sprachenkonzept ab. Werden Dialekte, Register usw. als Varietäten einer Standardsprache (wie z.B. Deutsch) dazugezählt, ist jeder mehrsprachig. Man spricht auch von „innerer Mehrsprachigkeit“ (vgl. Wandruszka 1979). Eine moderne Definition von mehrsprachig liefern Bickes/Pauli (2009, 103). Diese bezeichnen jemanden als mehrsprachig, wenn er oder sie mehr als eine Sprache regelmäßig zur Erfüllung kommunikativer Zwecke nutzt.

In diesem Themenblock setzen sich die Lehrkräfte anhand von Selbstreflexion, Literatur und Diskussionen mit ihrem Verständnis von (Mehr)sprachigkeit und (mehrsprachlicher) Sprachkompetenz auseinander.

3.1 Selbstreflexion

Bitten Sie die Lehrkräfte zum Einstieg die Reflexionsfragen auf der Folie schriftlich in Einzelarbeit zu beantworten. Anschließend werden die Antworten gemeinsam im Plenum diskutiert. Ziel dieser Aufgabenstellung ist, dass die Teilnehmenden ihre möglicherweise impliziten Annahmen und Vorstellungen über (Mehr)sprachigkeit und (mehrsprachliche) Sprachkompetenz ausformulieren.

1. Reflexionsfragen

LitA

1. Bin ich mehrsprachig?
2. Sind meine SchülerInnen mehrsprachig?
3. Sind manche SchülerInnen mehr mehrsprachig als andere?
4. Wann ist eine Person Ihrer Meinung nach kompetent mehrsprachig?
5. Beherrschen Sie die deutsche Sprache? Beherrschen Sie die englische Sprache?
6. Beherrschen Ihre SchülerInnen alle Sprache(n), die sie verwenden?
7. Wann beherrscht eine Person Ihrer Meinung nach eine Sprache?

Erasmus+

3.2 Textlektüre – Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall

Fordern Sie die Teilnehmenden nun auf den Textauszug von Rosemarie Tracy (2014) aus dem Kapitel „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“ zu lesen (Anhang 1). Dabei sollen die Lehrkräfte jene Textstellen markieren, die sie überraschen oder die ihren Annahmen widersprechen. Je nach dem Vorwissen der Teilnehmenden kann es sinnvoll sein anschließend zu klären, ob alle Inhalte verstanden wurden.

3.3 Diskussion zum Text

Die Inhalte des Textes werden diskutiert. Dies kann entweder direkt im Plenum oder zuerst in Kleingruppen und anschließend im Plenum erfolgen. Als Diskussionsimpulse können die Fragen auf der Folie herangezogen werden.

Notieren Sie dabei eventuell die vorgebrachten Meinungen und Argumente der Lehrkräfte (inkl. Prozedurausdrücke) gut sichtbar für alle Teilnehmenden. Daran kann das Konzept der Textprozeduren (Modul 2) noch einmal verdeutlicht werden.

Quellen

Bickes, H., & Pauli, U. (2009). *Erst-und Zweitspracherwerb* (Vol. 3281). UTB.

Wandruszka, M. (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.

4. Mehrsprachigkeit im ProFo-Modell

Die Schülerschaft trägt unterschiedliche sprachliche Ressourcen in den Fachunterricht hinein. Was sie an Sprache verstehen und wie sie Bedeutung konstruieren, beruht auf allen ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen. Diese bilden, so die hier vertretene Annahme, die Grundlage für das Verstehen von schulischen Lerninhalten und den Wissensaufbau generell.

In diesem Themenblock erfahren die Teilnehmenden, warum es profitabel sein kann, die mehrsprachigen Ressourcen ihrer SchülerInnen in den Fachunterricht einzubeziehen und wie dies mit dem ProFo-Modell gelingt. Außerdem erhalten die Lehrkräfte die Möglichkeit konkrete Aufgabenstellungen zu entwickeln. Hierzu sollten den Lehrkräften Computer mit Internetzugang zur Verfügung gestellt werden.

2. Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall

LitA

- Textauszug von Rosemarie Tracy (2014) „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“
- Was finden Sie überraschend? Welche Aussagen widersprechen Ihren Annahmen?

Erasmus+

3. Diskussion zum Text

LitA

- Wie definiert Rosemarie Tracy „Mehrsprachigkeit“ und „Mehrsprachige Sprachkompetenz“?
- Stimmen Sie mit Rosemarie Tracys Definitionen überein? Warum, warum nicht?
- Was ist Ihre Meinung zur „inneren Mehrsprachigkeit“?
- Würden Sie sich nun als mehrsprachig bezeichnen? Warum, warum nicht?
- Was bedeutet Rosemarie Tracys Beschreibung (mehrsprachlicher) Sprachkompetenz für den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht im Allgemeinen bzw. in Ihren Unterricht?

Erasmus+

4.1 Mehrsprachigkeit im Fachunterricht?

Die mehrsprachigen Ressourcen der SchülerInnen werden im ProFo-Modell aus mehreren Gründen einbezogen:

Pädagogische Perspektive

Es soll erreicht werden, dass SchülerInnen ihre individuellen Sprachkenntnisse als persönliche Ressource und positives Merkmal der eigenen Identität erleben.

Mehrsprachigkeit als Lernressource

Mehrsprachigkeit dient als Ressource für das Lernen. Es existieren mittlerweile zahlreiche Forschungsarbeiten, die den Nutzen der Mehrsprachigkeit für Bildungsprozesse/ Lernprozesse im Fachunterricht belegen (vgl. Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung 2017). So zeigten sich positive Effekte auf fachliche Leistungen durch Einbeziehung der Erstsprachen, es konnten Transferleistungen aus dem Erstsprachenunterricht in den Fachunterricht nachgewiesen werden und es zeigte sich, dass grundlegende Fähigkeiten wie das Verfassen von fachspezifischen Textsorten von einer in die andere Sprache übertragen werden können (ebd.).

Mehrsprachigkeit zur Ausbildung von Sprachbewusstheit

Aus spracherwerbtheoretischer Sicht können Textprozeduren für die sprachkontrastive Arbeit mit dem Ziel der Ausbildung von Sprachbewusstheit genützt werden (vgl. Niederdorfer et al. 2017).

4.2 Mehrsprachigkeit im Fachunterricht! – aber wie?

Nachdem der Wert des Einbezugs von Mehrsprachigkeit erkannt wurde, sammeln die Teilnehmenden Möglichkeiten, wie sie die sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen in ihren Unterricht integrieren könnten. Diese können je nach Schulstufe, Schulart, Fach usw. variieren.

1. Mehrsprachigkeit im Fachunterricht?

LitA

- Pädagogische Perspektive
- Mehrsprachigkeit als Lernressource
- Mehrsprachigkeit zur Ausbildung von Sprachbewusstheit

Erasmus+

2. Mehrsprachigkeit im Fachunterricht! – aber wie?

LitA

Sammeln Sie in Kleingruppen Ideen, wie die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in den Fachunterricht einbezogen werden kann. Ordnen Sie die Vorschläge anschließend nach folgendem Schema:

- a) spontan im Unterricht z.B. durch Fragen nach Wörter/Bedeutungen einzusetzen;
- b) vorzubereiten, z.B. durch zur Verfügung stellen von Wörterlisten, Internetseiten usw.;
- c) umfangreich aufzubereiten, z.B. Aktivitäten, die darauf aufbauen, dass die anderssprachigen Ergebnisse einbezogen und diskutiert oder reflektiert werden.

Erasmus+

4.3 Mehrsprachigkeit im ProFo-Modell

Im Anschluss an das Sammeln eigener Ideen erhalten die Lehrkräfte unterschiedliche ProFo-Didaktisierungen und diskutieren, welche Aufgaben die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen einbeziehen und wie dies umgesetzt wird.

Das ProFo-Modell enthält mehrere Aufgabenstellungen, bei denen die mehrsprachigen Ressourcen der SchülerInnen eine Rolle spielen. Jede ProFo-Didaktisierung beginnt mit einer mehrsprachigen assoziativen Schreibaufgabe. In Schritt 2 des Modells findet eine metasprachliche, sprachenübergreifende Reflexion von Textprozeduren statt. Auch werden Texte in mehreren Sprachen oder, wenn aus Zeitressourcen nicht anders möglich, zumindest Kurzfassungen in anderen Sprachen als dem Deutschen verfasst. Des Weiteren können Lesetexte in verschiedenen Sprachen herangezogen werden. Jede dieser Möglichkeiten wird im Anschluss kurz erläutert und die Lehrkräfte erhalten die Möglichkeit selbst Aufgabenstellungen zu entwickeln.

Schreiben in verschiedenen Sprachen

4.4 Mehrsprachige assoziative Schreibaufgabe

Ein wichtiger Bestandteil des ProFo-Modells ist das mehrsprachige assoziative Schreiben am Anfang jeder Didaktisierung. Das assoziative Schreiben soll den SchülerInnen dabei helfen, ihr vorhandenes Wissen, sowie Ideen und Gedanken zu einem Thema zu aktivieren. Damit wird es möglich neue Lerninhalte an das bestehende Wissen – das in unterschiedlichen Sprachen vorliegen kann – anzuknüpfen (Schmölzer-Eibinger 2011). Das Geschriebene verbleibt bei den SchülerInnen und wird nicht korrigiert. Orthographische oder grammatische Korrektheit spielen daher keine Rolle. Die SchülerInnen können im Anschluss ihre beim Schreiben gewonnenen Erkenntnisse zum Thema miteinander teilen und diskutieren. In anderen Sprachen geschriebene Texte können zusammengefasst bzw. sinngemäß wiedergegeben werden. Ist ausreichend Zeit vorhanden, können die nicht deutschsprachigen

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

3. Mehrsprachigkeit im ProFo-Modell

LitA

Betrachten Sie in Gruppen je 2-3 ProFo-Didaktisierungen und diskutieren Sie:

- Bei welchen Aufgaben spielt Mehrsprachigkeit eine Rolle?
- Wie beziehen diese Aufgaben Mehrsprachigkeit ein?

Erasmus*

4. Mehrsprachige assoziative Schreibaufgabe

LitA

Schreibt bitte fünf Minuten lang alles auf, was euch zu diesem Schreibimpuls einfällt. Schreibt dabei in ganzen Sätzen. Ihr könnt die Sprache frei wählen, in der ihr schreibt. Ihr könnt auch Sprachen mischen.

Bu örnekten/örneklerden yola çıkarak aklınıza gelen herşeyi beş dakika boyunca kağıda dökün. Bunu yaparken tüm cümleler kullanın. İstediğiniz dilde yazın. Dilleri karışık da kullanabilirsiniz.

Napišite u vremenu od pet minuta sve čega se možete sjetiti vezano za ovaj impuls. Pišite potpunim rečenicama. Možete birati jezik na kom ćete pisati. Možete pisati na više jezika.

Please write down everything that comes to mind regarding this writing impulse for five minutes. Write in complete sentences. You can choose the language. You can also mix languages.

Напишіть у вісімнадцять п'ять хвилин все чого можете да се сетите везано за овај импулс. Пишіте целим реченицама. Можете да бирате језик на коме ћете да пишете. Можете да пишете на више језика.

ترجي ڪتابه ڇهين ڏنهن ۾ هر شيءِ بغير ان ڇڏڻ لاءِ خط ٺاهڻ. توهان کي ڪو به ٻيو ٻولي به ڏانهن لکڻ يا ٻه ٻوليون گڏجي لکڻ. توهان کي ڪو به ٻيو ٻولي به ڏانهن لکڻ يا ٻه ٻوليون گڏجي لکڻ.

Erasmus*

Beiträge (auf freiwilliger Basis!) bereits zu diesem Zeitpunkt für eine sprachenvergleichende metasprachliche Reflexion genutzt werden.

Um Lehrkräften den Einsatz mehrsprachiger assoziativer Schreibaufgaben in der Klasse zu erleichtern, wurde im ProFo-Modell eine Standardformulierung erstellt, zu der lediglich noch ein konkreter, auf das jeweilige Thema bezogener Schreibimpuls hinzugefügt werden muss. Die Verwendung mehrerer Sprachen wird gefördert, indem die Angabe auch in Englisch, Bosnisch/Kroatisch, Serbisch, Türkisch und Arabisch zur Verfügung gestellt wird. Diese kann im Set an Schreibaufgaben für den Fachunterricht abgerufen werden.

4.5 Beispiele für Schreibimpulse

Bei der Auswahl eines Schreibimpulses sollte darauf geachtet werden, dass die SchülerInnen zumindest fünf Minuten dazu schreiben können. Wenn z.B. mit einer Frage gearbeitet wird, sollte diese eine offene Frage sein. Außerdem kann auch der Schreibimpuls in verschiedenen Sprachen zur Verfügung gestellt werden. Eine Möglichkeit beim Einsatz eines Videos gleichzeitig zwei Sprachen zu verwenden, besteht darin Untertitel in einer anderen Sprache als der gesprochenen einzustellen.

In den elf ProFo-Didaktisierungen wurden als Schreibimpulse unter anderem Reizwörter, Leitfragen, Cartoons, Fotos und kurze Filmausschnitte verwendet. Damit die Teilnehmenden einen Eindruck davon erhalten, wie ein Schreibimpuls aussehen kann, werden auf den Folien zwei Beispiele angeführt.

5. Beispiele für Schreibimpulse

LitA

- Didaktisierung Frauen in der Arbeitswelt – Gleiches Gehalt für gleiche Arbeit (Neue Mittelschule, 8. Schulstufe, Berufsorientierung): Leitfragen
 - *Wie sieht ein typischer Arbeitstag deiner Mutter, Schwester, Tante, Lehrerin... aus?*
 - *What does a typical work day of your mother, sister, aunt, teacher... look like?*
 - *Annenin, ablanin, teyzenin/halanin/yengenin veyahut da bayan öğretmeninin siradan bir iş günü nasıl geçiyor?*
 - *Kako izgleda tipični radni dan tvoje majke, sestre, tetke, učiteljice...?*
 - *Шта типичан радни дан изгледа за твоју мајку, сестру, тету, учитељу...?*
 - *معلمتك العادية؟ / خاتمتك؟ / عمالتك؟ كيف يكون يوم عمل أمك.*

Erasmus+

5. Beispiele für Schreibimpulse

LitA

- Didaktisierung Die Geschichte der Kinderarbeit – Ursachen und Folgen (Neue Mittelschule, 8. Schulstufe, Berufsorientierung): Leitfrage & Bilder
 - *Wie könnte der Tag dieser Person verlaufen?*
 - *Bu kişinin günü nasıl geçiyor olabilir?*
 - *Kako bi mogao izgledati protok dana te osobe?*
 - *What could a day in this person's life be like?*
 - *Како би изгледао ток дана ове особе?*
 - *كيف يمكن أن يمضي يومه؟*



© Julia Manik

4.6 Recherche eines Schreibimpulses

Im Zuge der ersten drei Module habe die Teilnehmenden bereits eine strittige Frage oder Behauptung festgelegt, die sie mit einer ProFo-Didaktisierung bearbeiten könnten. Passend dazu soll nun ein Schreibimpuls recherchiert werden. Idealerweise haben die Teilnehmenden dabei die Gelegenheit in einem Computerraum zu recherchieren und erstellen für ihre SchülerInnen bereits ein fertiges Handout mit Angabe und Schreibimpuls, das direkt für den Einsatz in der Klasse ausgedruckt werden kann.

4.7 Schreiben von (Kurz-)Texten in unterschiedlichen Sprachen

Wie eine gute Schreibaufgabe erstellt wird, wurde bereits in Modul 2 mit den Teilnehmenden für deutschsprachige Aufgaben erarbeitet. Nun wird der Aspekt der Mehrsprachigkeit ergänzt.

Im Sinne der profilierten Schreibaufgaben (siehe Set an Schreibaufgaben für den Fachunterricht), sollte sich der Gebrauch der anderen Sprachen aus den AdressatInnen des zu verfassenden Textes ergeben. So sollten auch die AdressatInnen der Texte mehrsprachig sein oder über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen, wodurch die Verwendung anderer Sprachen notwendig wird.

Während der Erprobung des ProFo-Modells in der Praxis zeigte sich, dass eine Vollversion eines Textes in einer anderen Sprache als dem Deutschen aus Zeitgründen oft nicht realisiert werden kann. Die SchülerInnen können daher alternativ auch Kurzversionen verfassen. Um den SchülerInnen das Schreiben zu erleichtern, können Gruppen nach Sprachen gebildet werden.

4.8 Beispiele für Schreibaufgaben

In den beiden Beispielen aus der Didaktisierung der Kreationismus und die Synthetische Evolutionstheorie ergibt sich die Verwendung des Türkischen (Aufgabe a) bzw. des Englischen (Aufgabe b) daraus, dass der türkische Erziehungsminister bzw. der Religionsgründer Bobby Henderson das Deutsche nicht beherrschen und daher zumindest eine Kurzversion in einer anderen Sprache verfasst werden muss.

6. Recherche eines Schreibimpulses

LitA

- Recherchieren Sie nun selbst einen Schreibimpuls zu der von Ihnen festgelegten strittigen Frage oder Behauptung.
- Erstellen Sie ein Handout mit Angabe und Schreibimpuls für den Einsatz in der Klasse.

Erasmus+

7. Schreiben von (Kurz-)Texten in unterschiedlichen Sprachen

LitA

- Profilierte Schreibaufgabe (siehe Modul 2)
- Idealerweise -> Notwendigkeit aufgrund des sprachlichen Repertoires der AdressatInnen
- Ev. Kurzversionen
- Gruppen nach Sprachen

Erasmus+

8. Beispiele für Schreibaufgaben

LitA

Didaktisierung „Der Kreationismus und die Synthetische Evolutionstheorie – ein Vergleich“ (Gymnasium, 12. Schulstufe, Biologie):

a) Brief an den türkischen Erziehungsminister

Der türkische Erziehungsminister hat im Jänner 2017 angekündigt, dass die Darwin'sche Evolutionstheorie aus den türkischen Lehrplänen gestrichen werden soll. Schreiben Sie ihm einen Brief als jemand, der Angehöriger in der Türkei hat. Plädieren Sie für die Beibehaltung der Evolutionstheorie als wesentliches Thema des Biologieunterrichts und begründen Sie, warum Ihre deren Abschaffung für einen Fehler halten. Versuchen Sie mögliche Gegenargumente zu entkräften. Falls Sie Türkisch beherrschen, schreiben Sie auch in türkischer Sprache.

Erasmus+

4.9 Erstellung einer profilierten Schreibaufgabe

Geben Sie den Lehrkräften nun 30 Minuten Zeit, um sich für ihre strittige Frage bzw. Behauptung einen profilierten Schreibauftrag zu überlegen, zu deren Erfüllung die SchülerInnen zumindest in einer zusätzlichen Sprache als dem Deutschen schreiben müssen. Eventuell sollten dafür die Eigenschaften profilierter Schreibaufgaben noch einmal wiederholt werden. Möglich ist es auch, dass die Teilnehmenden den von ihnen im zweiten Modul profilierten Schreibauftrag umformulieren bzw. ergänzen.

Lesen in verschiedenen Sprachen

4.10 Lesen in verschiedenen Sprachen

In Schritt 1 des Modells sollten den SchülerInnen wenn möglich (argumentative) Fachtexte zur strittigen Frage bzw. Behauptung in unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung gestellt werden. Diese können u.a. auf Internetseiten internationaler Organisationen abgerufen werden (z.B. <https://www.unicef.org>). Handelt es sich um ein aktuelles Thema, kann auf Zeitungsartikel aus unterschiedlichen Ländern zurückgegriffen werden. Während der Erprobungen der ProFo-Didaktisierungen in der Praxis hat sich gezeigt, dass dieser Punkt nicht immer leicht umzusetzen ist. Aufgrund mangelnder Zeit- und Sprachressourcen ist es oft

8. Beispiele für Schreibaufgaben

LitA

Didaktisierung Der Kreationismus und die Synthetische Evolutionstheorie – ein Vergleich (Gymnasium, 12. Schulstufe, Biologie):

b) E-Mail an Bobby Henderson

Eine gegen den Kreationismus gerichtete Satire postuliert eine Erschaffung der Lebewesen durch ein sogenanntes fliegendes Spaghetti-Monster. Im Zeitungsartikel auf Seite 15 „Neue Konkurrenz für Kreationisten: Das Spaghetti-Monster“ erfährt ihr Näheres über diese Initiative eines jungen amerikanischen Physikers. Lest den Text und informiert euch auch auf der Website: <https://www.venganza.org/about/>

Schreibt eine EMail an den Religionsgründer Bobby Henderson (bobby.henderson@gmail.com). Nehmt darin Stellung: Findet ihr es gut, den Kreationisten mit Satire zu begegnen? Wie könnten gläubige Christen/Moslems/Juden über das fliegende Spaghetti-Monster denken? Welche Entwicklung sollte die von Bobby Henderson ins Leben gerufene Bewegung künftig nehmen und welche Verantwortung trägt er? Begründet eure Argumente!

Erasmus+

9. Erstellung einer profilierten Schreibaufgabe

LitA

- Formulieren Sie eine profilierte Schreibaufgabe zu Ihrer strittigen Frage bzw. Behauptung, die die Verwendung von mind. einer anderen Sprache, als dem Deutsche verlangt.

Erasmus+

10. Lesen in verschiedenen Sprachen

LitA

- Schritt 1: (argumentative) Fachtexte in verschiedenen Sprachen
- Z.B. von internationalen Organisationen, Zeitungen aus unterschiedlichen Ländern
- Kooperation mit Sprachlehrkräften und Erziehungsberechtigten

Erasmus+

schwierig passende Texte zu finden. Die Texte müssen jedoch nicht von der Fachlehrkraft selbst recherchiert werden. Eine Alternative ist, dass die Texte von den SchülerInnen selbst in Form einer Hausübung (ev. auch mit Unterstützung von z.B. Erziehungsberechtigten) gesucht werden. Besteht die Möglichkeit mit einer Fremdsprachen- oder Erstsprachenlehrkraft zu kooperieren, kann die Recherche auch in ein anderes Fach ausgelagert werden. Der Vorteil dabei ist, dass die Sprachenlehrkräfte das Leseverständnis sichern können.

4.11 Fachtexte in unterschiedlichen Sprachen

Geben Sie den Teilnehmenden nun 30 Minuten Zeit, um (argumentative) Fachtexte in unterschiedlichen Sprachen zu ihrer strittigen Frage oder Behauptung zu recherchieren. Dies sollte jedenfalls in einem Computerraum erfolgen. Regen Sie die Lehrkräfte außerdem an, über Kooperationsmöglichkeiten mit z.B. Sprachlehrkräften oder Erziehungsberechtigten nachzudenken.

11. Fachtexte in unterschiedlichen Sprachen

LitA

- Recherchieren Sie (argumentative) Fachtexte in unterschiedlichen Sprachen zu ihrer strittigen Frage bzw. Behauptung.
- Welche Kooperationsmöglichkeiten gibt es z.B. mit Erziehungsberechtigten oder Sprachlehrkräften?

Erasmus+

Metasprachliche, sprachübergreifende Reflexion von Textprozeduren

4.12 Metasprachliche, sprachübergreifende Reflexion von Textprozeduren

Das spracherwerbstheoretische Argument der Mehrsprachigkeit im ProFo-Modell bezieht sich auf die Bewusstwerdung von Textprozeduren durch sprachkontrastive Arbeit, die ein zentrales Element der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt (z.B. Oomen-Welke 2010). Das primäre Ziel dabei ist die Ausbildung von Sprachbewusstheit. Textprozeduren eignen sich besonders gut für den interlingualen Vergleich, da die Handlungen des *Begründens*, *Positionierens* usw. in allen Sprachen vorkommen. So können die

12. Metasprachliche, sprachübergreifende Reflexion von Textprozeduren

LitA

- Ziele:
 - Bewusstwerdung von Textprozeduren durch sprachkontrastive Arbeit → Sprachbewusstheit
 - Positive Transfereffekte zwischen Sprachen nutzen
- Umsetzung in Schritt 2 des ProFo-Modells
- Identifikation im Gebrauchskontext & Abstraktion in Tabellen

Erasmus+

SchülerInnen zum einen über den Vergleich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu abstrakteren Wissenseinheiten gelangen, sprich ihr implizites Prozedurenwissen durch ein explizites Prozedurenwissen ergänzen. Darüber hinaus wurde in Spracherwerbsstudien nachgewiesen, dass positive Transfereffekte zwischen einzelsprachlichen Phänomenen bestehen, wenn es sich dabei um ähnliche grammatische Phänomene handelt (vgl. Riehl 2014, Wenk/Marx/Rüßmann/Steinhoff 2016). Aus neurolinguistischer Sicht führt mehrsprachige Wortschatzarbeit zudem zu einer intensiveren kognitiven Verarbeitung des Gelernten (Riehl 2014).

Die metasprachliche, sprachübergreifende Reflexion von Textprozeduren erfolgt nachdem die in Schritt 1 verfassten Texte seitens ihres fachlichen Gehalts evaluiert wurden. Die Reflexion der Prozedurausdrücke im Deutschen geht dabei stets von den SchülerInnen-Texten und/oder den angereicherten Fachtexten aus. D.h. die Prozedurausdrücke werden zuerst in ihrem Kontext identifiziert. Die Einbettung in den jeweiligen funktionalen Gebrauchskontext soll verhindern, dass die Textprozeduren schablonenhaft imitiert werden, ohne dass deren Funktion verstanden wird (vgl. Anskeit & Steinhoff 2014). Erst danach werden die Textprozeduren in einer Tabelle (siehe Anhang 2 für ein Beispiel) losgelöst vom Text gesammelt.

Konkret wird die Aufmerksamkeit der SchülerInnen durch Fragen wie „Wie habt ihr eure Position vertreten? Wie habt ihr eure Argumente begründet?“ auf argumentative Textprozeduren gelenkt. Die Lehrkraft fordert die SchülerInnen auf, die im Text realisierten Prozedurausdrücke und deren Funktionen zu benennen (z.B.: weil – begründen, hingegen – gegenüberstellen). Die in den Texten verwendeten Prozedurausdrücke sollen von den SchülerInnen erkannt und auf den Plakaten hervorgehoben werden (z.B. markieren oder unterstreichen). Dann kann mit der Frage „Kennt ihr solche Ausdrücke auch in anderen Sprachen?“ die sprachenübergreifende Reflexion eingeleitet werden und es können z.B. Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen thematisiert werden. Anschließend werden die Textprozeduren in einer Liste gesammelt.

Bei dieser Aufgabenstellung ist es sinnvoll bei

13. Beispielangabe

LitA

Didaktisierung „Handyverbot in der Schule – Ja oder Nein?“ (Gymnasium, 10. Schulstufe, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung):

Besprecht, was ihr in euren Texten sprachlich gemacht habt, um andere zu überzeugen. Wie habt ihr eure Position vertreten? Wie habt ihr eure Argumente begründet? Wie habt ihr versucht, Gegenargumente zu entkräften? Unterstreicht die Ausdrücke, die ihr dazu verwendet habt.

Beispiel: Wenn ihr sagt, „Zwar ist ein generelles Verbot von Handys in der Schule vielleicht einfacher umzusetzen, als ein sensibler Umgang mit diesen Geräten, aber nicht alle Expertinnen und Experten sind der Ansicht, dass es auch der klügste Weg ist. Denn die Handys könnten auch sinnvoll im Unterricht verwendet werden.“

Was macht man z.B., wenn man „zwar, ... aber...“ verwendet? Kennt ihr solche Ausdrücke auch in anderen Sprachen?

Erasmus+

Bedarf mit der Deutschlehrkraft, Fremdsprachenlehrkräften und/oder Erstsprachenlehrkräften zu kooperieren.

4.14 Methodische Herausforderungen des Sprachvergleichs am Beispiel des Türkischen

Für den Sprachvergleich in sprachlich heterogenen Klassen schlägt Rothstein (2011) vor, zuerst von den Schulfremdsprachen auszugehen, da dies die gemeinsame Basis aller SchülerInnen bildet. Auch die innere Mehrsprachigkeit, also die sprachliche und dialektale Vielfalt im deutschsprachigen Raum kann in den Sprachvergleich einfließen (z.B. die unterschiedliche Verbstellung beim Begründen mit *weil* in Dialekten und in der Standardsprache). Eine Didaktik der Sprachenvielfalt würde schließlich ihr Ziel verfehlen, wenn sich die Kinder mit deutscher Muttersprache „als uniforme, vielleicht sogar als etwas langweilige Gruppe gegenüber den zwei- und mehrsprachig aufwachsenden erleben müssen“ (Schader 2003, 51).

Ist mit den Sprachen, die alle beherrschen, der Grundstein gelegt, soll die Liste um herkunftssprachliche Prozedurausdrücke erweitert werden. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, auf direkte Wissensabfragen in der Art „Lieber xy, wie heißt denn *weil* auf Türkisch?“ vor dem Klassenverband zu verzichten und stattdessen auf indirektere Frageformen zurückzugreifen, wie „Gibt es in anderen Sprachen auch Prozeduren des Begründens?“, um etwaiger „Überforderung und damit verbunden Frustration“ (Rothstein 2011, 20) vorzubeugen. Abgesehen von der Tatsache, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht automatisch ExpertInnen für ihre Herkunftssprache sein müssen, ist es auch aus linguistischer Sicht oft gar nicht so einfach, manche Wörter in eine andere Sprache zu übersetzen, vor allem wenn es sich um typologisch völlig unterschiedliche Sprachen handelt wie das Deutsche und Türkische. Ein kurzer Exkurs in die türkische Morphologie, und daran anschließend der Sprachvergleich in Bezug auf das Begründen, soll diesen Gedanken veranschaulichen:

Türkische Morphologie

Das Türkische verfügt über eine agglutinierende

Morphologie, d.h. dass an einen Wortstamm bedeutungsunterscheidende Suffixe angefügt werden. Die Reihenfolge dieser Suffixe ist klar festgelegt und es wird auch in der Kette ihre Semantik und Phonologie beibehalten. Folgendes Beispiel demonstriert die Morphologie des Nomens:

ev	„das Haus“
evim	„mein Haus“
evde	„im Haus“
evimde	„in meinem Haus“

Die Verbmorphologie ist im Vergleich zur Nominalmorphologie sogar noch weitaus komplexer. Dadurch kommt dem Verb in der türkischen Grammatik eine besonders wichtige Rolle zu. Durch Verbsuffixe werden Tempus, Aspekt, Modus, Person, Zahl, Negation und die Genus verbi ausgedrückt. (Aksu-Koç/Slobin 1985: 840). Aksu-Koç/Slobin (1985:841) haben die theoretisch längste Suffixkette des Türkischen folgendermaßen konstruiert:

Stamm-Reflexiv-Reziprok-Kausativ-Passiv-Potentialis-Negativ-Nezessitativ-Tempus-Konditional-Frage-Person-Zahl

Passend dazu ein Beispiel von Ersen-Rasch (2003: 172), das die Möglichkeiten der türkischen Sprache, enorm viel Information mittels Agglutination in einem Wort zu verpacken, illustriert:

Batılılaştırılmayacaklardanmışız. = Wir gehören zu denjenigen, die nicht verwestlicht werden können.

Gleichzeitig ist die Morphologie des Türkischen ebenso wie die Phonologie und Orthographie sehr regelhaft und transparent. Aus diesem Grund dessen passieren selbst Kindern in den frühen Spracherwerbsphasen kaum grammatische Fehler (Aksu-Koç/Slobin 1985: 847ff).

Begründen auf Deutsch und Türkisch

Wie im Deutschen gibt es im Türkischen auch für das Begründen koordinierende und subordinierende Verfahren. Im Folgenden sollen *çünkü*, *-diği için* und *o yüzden* vorgestellt werden:

1. çünkü - denn

Okula gitmedim çünkü hastaydım.

Ich bin nicht zur Schule gegangen, denn ich war krank.

2. –diğİ için – weil

Hasta olduğum için okula gitmedim.

Ich bin nicht zur Schule gegangen, weil ich krank bin.

3. o yüzden – deshalb

Hastayım. O yüzden okula gitmedim.

Ich bin krank. Deshalb bin ich nicht zur Schule gegangen.

Anhand der genannten Beispiele wird ersichtlich, dass die deutschen Prozedurausdrücke "denn" und "deshalb" relativ einfach ins Türkische übersetzt werden können, während das prototypische "weil" im Türkischen aus einem nominalisierenden Verbsuffix und einer Postposition gebildet wird (–diğİ için) und somit gar nicht ausgedrückt werden kann, ohne einen vollständigen Nebensatz zu formulieren. Diese Divergenz der Formen hat dazu geführt, dass türkischstämmige Personen im deutschsprachigen Raum öfter auf „çünkü“ zurückgreifen als monolingual türkische Personen, die in der Türkei aufgewachsen sind (Dirim/Auer 2004, 18). Daraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen ziehen:

1. Sprachen suchen sich ganz offenbar wie das Wasser den Weg des geringsten Widerstandes.
2. Die Frage „Wie heißt ‚weil‘ auf Türkisch?“ ist weitaus schwieriger zu beantworten als man auf den ersten Blick vermuten würde.

Gleichzeitig bergen gerade diese sprachstrukturellen Unterschiede bei didaktisch sorgfältiger Aufbereitung und Herangehensweise ein enormes Reflexionspotenzial, um Einsichten in den Bau von Sprachen zu gewinnen und dadurch Sprachbewusstheit bei den SchülerInnen zu entwickeln.

Quellen

Aksu-Koç, A. & Slobin, D. (1985). Development of linguistic forms: Turkish. In: Berman, R./Slobin, D. (Hrsg.). *The crosslinguistic study of language acquisition. The data.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 839-878

Anskeit, N. & Steinhoff, T. (2014). In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, 129–156. Klett.

Dirim, I & Auer, P. (2004). Türkisch sprechen nicht nur die Türken – über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin u.a.: de Gruyter.

Ersen-Rasch, M. (2003). *Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene.* München: Hueber.

Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (2017). Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit 2013-2017. Projektvorstellungen und Zwischenergebnisse. Hamburg. Siehe auch <http://www.kombi-hamburg.de>

Niederdorfer, L., Akbulut, M., Schicker, S. & Schmölzer-Eibinger, S. (2017). Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form (ProFo): Ein integratives Modell zur Förderung literaler Kompetenz in sprachlich heterogenen Klassen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33, 125-140.

Oomen-Welke, I. (2010). Sprachförderung durch Erkunden von Sprachen - Präkonzepte und Selbststeuerung, Reflexion und Kompetenzerwerb durch Sprachvergleich. *Der Deutschunterricht*, 6, 69-80.

Riehl, C. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rothstein, B. (2011). Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache? In: Rothstein, B. (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule.* Baltmannsweiler Schneider, 9-25.

Schader, B. (2003). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.* Zürich: Orell Füssli.

Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.* Narr.

Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L. & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *ZFF Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2, 151-179.

Anhang

Anhang 1: Textauszug „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“ von Rosemarie Tracy (2014), Seiten 17-21.

Als mehrsprachig oder bilingual – beide Termini werden von mir im Folgenden gleichbedeutend gebraucht – darf gelten, wer regelmäßig mehr als eine Sprache verwendet (Grosjean 2008, S. 10) und in der Lage ist, in allen seinen Sprachen Alltagsgespräche zu führen („at least casual conversations on everyday topics in a second language“; Myers-Scotton 2006, S. 65). Man muss also nicht mit zwei Sprachen von Geburt an aufgewachsen sein, um sich mit Fug und Recht als mehrsprachig bezeichnen zu dürfen. Mehrsprachigkeit bedeutet auch nicht, dass man jede einzelne seiner Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht – was immer dies heißen mag, denn schließlich unterscheiden sich auch MuttersprachlerInnen im Grad der Differenziertheit ihres Wortschatzes und hinsichtlich ihrer stilistischen Ressourcen voneinander.

Nicht einmal alle diejenigen, die von Geburt an mehrsprachig aufwachsen, sprechen als Erwachsene beide Sprachen akzentfrei oder verfügen in beiden Sprachen über gleichermaßen differenzierte Stilmittel oder gar schriftsprachliche Ressourcen. Aber auch wer im Erwachsenenalter hoch motiviert eine weitere Sprache lernt, mag diese mit der Zeit flüssiger (wenngleich kaum akzentfrei!) sprechen als Menschen, die im Zuge der Emigration den engen Kontakt zu anderen SprecherInnen ihrer Herkunftssprache verloren haben und ihre Erstsprachen verwenden.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist der Versuch, Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit kategorisch voneinander abzugrenzen, zum Scheitern verurteilt. Auch ein in einer deutschsprachigen Familie aufwachsendes Kind erwirbt im Laufe der Zeit ein Spektrum von informellen und formellen Stilen, von regionalen Dialekten und dialektal geprägter Umgangssprache bis hin zu standard-, bildungs- und fachsprachlichen Registern. Die Koexistenz von alternativen Ausdrucksmitteln ist daher ein natürliches Ergebnis jeglichen Spracherwerbs und abhängig von individueller Erfahrung mit unterschiedlichen Kontexten, GesprächspartnerInnen und kommunikativen Anforderungen. Wenn in der Sprachwissenschaft von *innerer Mehrsprachigkeit* die Rede ist, hat man diesen Facettenreichtum im Sinn. Dialektale und soziale Varietäten, die man als Laie üblicherweise *einer* Sprache zuordnet (z. B. Bairisch, norddeutsches Platt, Schlesisch, Pfälzisch, Sächsisch, aber auch moderne urbane Varietäten wie das Kiezdeutsch; vgl. dazu diverse Kapitel in Achilles und Pighin 2008, Wiese; 2012), können sich auf der Ebene der Aussprache, im Wortschatz und in Teilbereichen der Syntax (des Satzbaus) erheblich voneinander unterscheiden. Verstehensprobleme legen nahe, in diesem Fall tatsächlich von unterschiedlichen Sprachen auszugehen, auch wenn innerhalb eines Gesprächs der Übergang von einem dialektalen System zum anderen wahrscheinlich weniger auffiele als ein Wechsel vom Deutschen ins Spanische oder Griechische. Der Wettbewerb zwischen koexistierenden Optionen und die Wahl von möglichst angemessenen, da gesellschaftlich erwarteten Ausdrucksformen, ist jedenfalls allgegenwärtig und sollte nicht auf Fälle dramatischerer Formen des Sprachkontakts reduziert werden, an dem typologisch völlig

unterschiedliche sprachliche Systeme beteiligt sind, wie beispielsweise im Fall mehrsprachiger Kompetenzen unter Beteiligung von Persisch und Deutsch.

Typisch für die Sprachverwendung mehrsprachiger Menschen ist ein gewisses Maß an Arbeitsteilung: Sprache A wird möglicherweise vorwiegend am Arbeitsplatz gesprochen, Sprache B im Gespräch mit Freunden, und vielleicht kommt eine weitere Sprache im Familienkreis, möglicherweise sogar nur im Kontakt mit einer bestimmten Person, zum Beispiel der Großmutter, zum Einsatz. Wäre man gefordert, den Freunden in Sprache B zu erklären, womit man sich am Arbeitsplatz beschäftigt, würde man möglicherweise mühsam nach angemessenem Wortschatz suchen, und vielleicht könnte nicht einmal ein Blick in ein Wörterbuch helfen, weil es in Sprache B manche Fachtermini nicht gibt.

In der Forschung unterscheidet man unterschiedliche Grade der Aktivierung sprachlicher Ressourcen und bezeichnet sie mit Metaphern wie *(aus-)gewählt*, *aktiv* oder *schlafend* (Green 1998). Als *ausgewählt* gilt eine jeweils gerade „im Einsatz“ befindliche Sprache; *aktiv* bzw. (ko)aktiviert sind diejenigen Sprachen, die prinzipiell einsatzbereit sind. Auf die Konsequenzen dieser Koaktivierung werde ich in Abschnitt 2.4 eingehen. Als *schlafend* bezeichnet man sprachliche Ressourcen, die möglicherweise seit Längerem nicht benötigt wurden und für deren Reaktivierung und flüssige Verwendung man erst einmal etwas mehr Zeit benötigt und Anlaufschwierigkeiten überwinden muss. Das Verhältnis zwischen diesen Sprachen kann sich in Abhängigkeit von den Lebensumständen immer wieder ändern, und bilinguale Menschen empfinden selbst durchaus mal die eine, mal die andere Sprache als dominant und „stärker“ entwickelt.

Perfekt ausbalancierte Kompetenzen sind jedenfalls eher die Ausnahme als die Regel. Gleich in mehrfacher Hinsicht sind in den beteiligten Sprachen unterschiedliche Entwicklungsmuster zu erwarten, zum Beispiel bezüglich des Grades der Beherrschung, bezüglich des Prestiges, das mit einer Sprache verbunden ist, hinsichtlich der Verwendungshäufigkeit und der Fülle der Themen, mit denen man in unterschiedlichen Sprachen in Berührung kommt. Ein Ungleichgewicht entsteht möglicherweise schon dadurch, dass manche Kulturen trotz prinzipiell vorhandener Ausdrucksmittel bestimmte Themen tabuisieren, beispielsweise beim Sprechen über Emotionen, Körperteile, -funktionen, Krankheit und Tod. Abgesehen von sozialen Normen mögen SprecherInnen auch sehr individuelle Präferenzen dahingehend entwickeln, in welchen ihrer Sprachen sie über spezifische Themen, mit bestimmten Personen oder schlechthin generell lieber sprechen. Insofern ist Mehrsprachigkeit auch immer ein durch und durch persönliches Phänomen.

Nicht nur Vorlieben, auch sprachliche Kompetenzen selbst und der Zugriff darauf können sich mit der Zeit verändern. Dies sieht man zum einen besonders deutlich an Lernaltersprachen selbst, das heißt am natürlichen Curriculum des Spracherwerbs. Aber auch bereits gut ausgebaute sprachliche Systeme sind dem Wandel unterworfen, im Bereich des Wortschatzes prinzipiell ein Leben lang. Neben einer durch normales kognitives Altern bedingten Verlangsamung der Sprachverarbeitung gibt es mehr oder weniger dramatische Veränderungen, die durch Schlaganfälle oder andere Hirntraumata und Demenzen hervorgerufen werden. Aber abgesehen von solchen pathologischen Veränderungen wandeln sich sprachliche Systeme im Laufe der individuellen Lebenszeit auch durch den

Kontakt mit anderen Sprachen, also infolge von Mehrsprachigkeit. Das bedeutet übrigens auch, dass ein in der Migrationssituation von Kleinkindern erworbenes Russisch, Italienisch oder Arabisch nicht mehr in jeder Hinsicht den Ausgangsdialekten entspricht, die von ihren Eltern zum Zeitpunkt der Auswanderung gesprochen wurden. Diese Kinder wären demnach SprecherInnen einer *Erbsprache*.

Aber nicht nur die Herkunftssprache/Erbsprache verändert sich durch den Kontakt mit neuen Sprachen, auch die Sprachen der in den Heimatländern verbliebenen Menschen verändern sich im Laufe der Zeit. Der Wandel der zurückgelassenen Sprache mag übrigens schon für die Auswanderergeneration selbst bemerkbar sein. Die Deutschamerikanerinnen, die ich in Abschnitt 2.4 zitiere, fielen beispielsweise bei Besuchen in Deutschland durch einen Wortschatz auf, der als veraltet empfunden wurde. Entsprechend kommentierte die Verkäuferin in einer Bäckerei die Wortwahl einer Auswanderin auf Heimatbesuch mit: *Jo mej, des hob ich bschtimmt scho zwanzg Johr nimmer ghört.*

Einstellungen zur Mehrsprachigkeit sind interessanten Schwankungen unterworfen und zeichnen sich außerdem durch eine gehörige Portion Doppelmoral aus. So wird der frühe Erwerb von Sprachen, die innerhalb des Bildungssystems einen Wert haben, weil sie Teil des fremdsprachlichen Kanons sind, von KinderärztInnen und PädagogInnen deutlich positiver gesehen und für sinnvoller erachtet als der Erwerb von Sprachen, die in der Schule keine Existenzberechtigung haben und vor deren SprecherInnen man sich möglicherweise noch dazu aus vielerlei Gründen („Überfremdung“, „Migrantenschwemme“ etc.) fürchtet. Fremdenfeindlichkeit und Ängste in Zeiten von Kriegen und politischen Konflikten, Arbeitslosigkeit und Einwanderungswellen wirken sich unmittelbar auf Einstellungen zur Mehrsprachigkeit bzw. zu dem beteiligten Sprachenspektrum aus, und entsprechend findet man immer wieder Warnungen vor den Gefahren der Mehrsprachigkeit für das Individuum und für die Gesellschaft (vgl. die gegensätzlichen Positionen von Judd 1992 und Hayakawa 1992 in den USA).

Vor mittlerweile mehr als 20 Jahren äußerte die kanadische Wissenschaftlerin Ellen Bialystok (1991) die Hoffnung, dass man nach Wechselbädern von Negativeinschätzungen und euphorischer Überschätzung endlich dahin gekommen sei, Mehrsprachigkeit als normal zu betrachten. Dies gilt zwar mittlerweile weitestgehend für den fachwissenschaftlichen Diskurs, aber nicht für die Öffentlichkeit, in der Mehrsprachigkeit immer noch mit Skepsis betrachtet wird. Doch auch unter Wissenschaftlern gibt es Stimmen, die zwar Mehrsprachigkeit nicht als nachteilig sehen, die aber im Erhalt von Erstsprachen, die weder in der Schule noch auf dem Arbeitsmarkt nennenswerte Vorteile oder Erträge (z. B. in Form von Einkommen und Status) erbringen, eine Vergeudung zeitlicher Ressourcen und eine Ablenkung von sinnvolleren Aktivitäten sehen (vgl. dazu die kontroverse Diskussion in Gogolin und Neumann 2009). VertreterInnen der heutigen Sprachwissenschaft würden sich allerdings definitiv nicht mehr der Ansicht von Pädagogen und Linguisten des letzten Jahrhunderts anschließen, die vor „[...] Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen“ (Blocher 1910, S.

669) warnten. Im Übrigen muss man auf die „geistige Gemeinschaft mit den Einsprachigen“ schon deswegen verzichten, weil Einsprachigkeit selbst nichts anderes ist als eine Fiktion.

Quelle: Rosemarie Tracy (2014) „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall.“
Erschienen in „Das mehrsprachige Klassenzimmer – Über die Muttersprachen unserer Schüler“. Herausgegeben von M. Krifka, J. Blaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt.

Anhang 2: Textprozedurentabelle – Beispiel

Handlung	Ausdrücke dafür	Ausdrücke dafür in anderen Sprachen
Begründen		
Gegenüberstellen		
Vergleichen		
Eine Vermutung anstellen		
Ein Beispiel geben		
Konzedieren	Zwar - aber; auch wenn - so;	
Eine Schlussfolgerung ziehen		
eine Meinung äußern / darstellen		