

# **Mehrsprachigkeit im Unterricht mit Jugendlichen (Sekundarstufe II) - Konzept für eine Unterrichtseinheit**

*Marion Grein, Universität Mainz*

## **0. Einleitung**

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, eine konkrete Unterrichtseinheit mit Einsatz von mehrsprachigkeitsspezifischen Aufgabenformen zu skizzieren. Zunächst wird knapp auf die Vorteile der Mehrsprachigkeit aus neurowissenschaftlicher Perspektive eingegangen (Abschnitt 1). In der Folge wird kurz die Forderung der Europäischen Kommission mit Bezug zu Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit skizziert. Der 3. Abschnitt thematisiert vorhandene Mehrsprachigkeitsansätze. Im 4. Abschnitt wird die Zielgruppe Jugendliche aufgegriffen und im 5. Abschnitt schließlich eine konkrete Unterrichtseinheit vorgestellt.

## **1. Mehrsprachigkeit aus neurowissenschaftlicher Perspektive**

Individuelle Mehrsprachigkeit, die noch vor einigen Jahren kritisch betrachtet wurde, gilt heute aus neurowissenschaftlicher Perspektive als ein großer kognitiver Vorteil für den mehrsprachigen Menschen (vgl. Grein & Riedinger 2022: 77)<sup>1</sup>. Kognitive Vorteile sind dabei u.a. ein besseres Arbeitsgedächtnis, größere Flexibilität beim Einsatz von Strategien, eine größere Aufmerksamkeitsfähigkeit, bessere Problemlösungsfähigkeit und verbesserte Fähigkeiten zum Perspektivwechsel (vgl. Grein & Riedinger 2022: 78f.). Seit 2019 geht man davon aus, dass Mehrsprachigkeit nicht vom Alter abhängig ist, sondern vom erreichten Kompetenzniveau bzw. der Menge des Inputs, d. h., dass auch das spätere Erlernen von Fremdsprachen zu einer Verbesserung der kognitiven Leistungen führt und die inter- oder transkulturelle Kompetenz gesteigert wird (vgl. Grein & Riedinger 2022: 77). Die Erkenntnisse aus der Neurowissenschaften machen dabei auch deutlich, dass die absolute Einsprachigkeit gerade im Anfängerbereich kontraproduktiv ist; Sprachvergleich und kontrastives Vorgehen dienen der Sprachbewusstheit und fördern damit das Sprachenlernen. Das sprachliche Repertoire des Einzelnen sollte auch im Fremdsprachenunterricht genutzt werden.

## **2. Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union**

Das übergeordnete Prinzip der EU ist das sog. Prinzip der „integralen Mehrsprachigkeit“ (vgl. Odendahl & Scheffler 2011: 64), d. h. Sprachenvielfalt soll verbindend wirken und den Weg zu mehr Solidarität und gegenseitigem Verständnis führen (vgl. ebd.). Der Europäische Rat, die Europäische Kommission und das Europäische Parlament empfehlen dabei die Dreisprachigkeit aller Europäer, bekannt unter dem Slogan „Muttersprache plus 2“. Diese politischen Vorgaben wurden auf einem Treffen des Europäischen Rates im Jahr 2002 in

---

<sup>1</sup> Zu den unterschiedlichen Definitionen der Mehrsprachigkeit vgl. De Bot & Roche (2018: 18f.)

Barcelona formuliert und somit auch als „Barcelona-Prinzip“ bezeichnet. Der Europäische Rat (*Amtsblatt Nr. C 142 vom 14. Juni 2002*) schreibt:

Europas Vielfalt manifestiert sich besonders deutlich in seinen Sprachen. Wenn die Bürger jedoch von dieser Vielfalt profitieren wollen, müssen sie in der Lage sein, miteinander zu kommunizieren. Sprachkenntnisse gehören zu den Grundfertigkeiten, die das Europa der Wissensgesellschaft erfordert: im Allgemeinen sollte jeder zwei Fremdsprachen sprechen können.

Dabei sind alle Sprachen als gleichwertig zu betrachten (also auch die sog. Minderheitensprachen), und auch hier steht die individuelle Mehrsprachigkeit, also die Fähigkeit jedes Individuums in Europa neben der Erstsprache zwei weitere Sprachen zu erlernen, nicht die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (wie z.B. in der Schweiz mit mehr Amtssprachen), im Fokus. In Deutschlands Schulen herrscht dabei weiterhin der *monolinguale Habitus* vor, d. h., dass das sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler weiterhin nur unzureichend genutzt wird. Im Jahr 2020 hatten von 81,87 Millionen Menschen rund 11,87 Millionen einen Migrationshintergrund (vgl. statista; Zugriff 14.09.2022]. Das sprachliche Repertoire, das die Kinder mit in den Unterricht bringen, wird dabei meist nicht ausreichend berücksichtigt. Dies spiegelt sich auch im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen wider.

### 3. Mehrsprachigkeitsansätze für den Fremdsprachenunterricht

Galt im Rahmen der Direkten Methode des Fremdsprachenunterrichts noch das Prinzip der *Absoluten Einsprachigkeit* (für das weiterhin einige Institutionen Werbung machen), forderte bereits 1973 Butzkamm die *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Butzkamm (2019) definiert auf seinem Blog<sup>2</sup>:

AE [Aufgeklärte Einsprachigkeit] bedeutet die regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht, mit dem Ziel, den Unterricht zunehmend einsprachig, d.h. in der Fremdsprache selbst zu gestalten. Die muttersprachliche Mithilfe zu Beginn wird immer stärker reduziert, je mehr die Lerner fortschreiten. Alles-in-der-Fremdsprache ist das Ziel, aber nicht der Weg. Nur wer ihre Muttersprachen mitspielen lässt, holt seine Schüler da ab, wo sie sind.

Roche fordert bereits (2011: 28) die *Aufgeklärte Mehrsprachigkeit* als „pragmatische Mischung“ der verfügbaren Sprachen. Durfte man im Fremdsprachenunterricht folglich erst ausschließlich die Zielsprache verwenden, war der Einsatz der Erstsprachen dann gerade in der Anfangsphase gestattet und wird heute – unter Einbezug der sprachlichen Vielfalt in den Klassenräumen – gefordert und gefördert. Meines Erachtens sollte dabei jedoch der Einsatz der Zielsprache weiterhin im Fokus stehen, d. h., das sprachliche Repertoire der Lernenden soll und muss berücksichtigt werden, aber es muss auch deutlich sein, dass der Erfolg beim Sprachenlernen von der Menge des zielsprachlichen Inputs abhängig ist, man also meiner Meinung nach 90% der Unterrichtszeit im Deutschsprachkurs Deutsch verwenden sollte.

---

<sup>2</sup> <https://fremdsprachendidaktik.de/?p=1473> [Zugriff 15.09.2022]

Daneben gibt es mehrsprachigkeitsdidaktische Modelle, die zum Ziel haben gleich mehrere Sprachen zeitgleich zu erlernen, so z.B. der *Interkomprehensionsansatz* bzw. die EuroCom-Initiative, die Lehrpläne und Materialien für sowohl romanische, slawische, aber auch germanische Sprachen entwickelt (vgl. Klein & Stegmann 2000). Diese Ansätze werden hier nicht weiter expliziert, wobei gerade der *Interkomprehensionsansatz* dafür sensibilisiert, dass man auch unbekannte Texte erschließen kann. Operiert wird oft mit den folgenden zwei niederländischen Sätzen (aus Hufeisen & Marx 2014: 37).

- (1) Aan de rand van het kleine stadje lag een oude verwaarloosde tuin.
- (2) In die tuin stond een oud huis en in da huis woonde Pippi Langkous.

Als Hintergrundinformation, die beim Entschlüsseln hilft, erfährt man, dass es sich um den Beginn eines bekannten Buches handelt, ein Buch das auch verfilmt wurde.<sup>3</sup> Die Lernenden sehen so, wie sie sich Sprachen auch erschließen können.

Bekannt sind der *Tertiärsprachenansatz* von Hufeisen mit dem Konzept *Deutsch (als Fremdsprache) nach Englisch* (DaFnE) und der *Translanguaging*-Ansatz nach García (2009).

### **Deutsch nach Englisch / DaFnE - Tertiärsprachendidaktik**

Der Ansatz geht von der Annahme aus, dass Lernende, die bereits Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, nun für das Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache weniger Anstrengung benötigen bzw. dass sie vielleicht von ihren Lernerfahrungen in der ersten Fremdsprache profitieren können, d.h., sie vergleichen zwischen Englisch und Deutsch oder benutzen Strategien, die sich beim Lernen von Englisch als nützlich erwiesen haben. (Hufeisen 2008: 6)

Ausgangspunkt des Ansatzes ist das Faktorenmodell von Hufeisen (2003, 2010). Der Prozess des Sprachenlernens wird in ihrem Modell chronologisch beschrieben, ausgehend von der L1 (Erstsprache). Berücksichtigt werden dabei externe (z. B. Qualität und Quantität des Inputs) und interne Faktoren (z. B. Sprachfähigkeit) beim Erstspracherwerb; beim Lernen einer zweiten, dritten oder weiteren Sprache treten weitere Faktoren hinzu; das sind emotionale Faktoren (z. B. Motivation und Einstellung zur Fremdsprache), kognitive Faktoren (z. B. spezifische Lernstile und die Sprachbewusstheit) und linguistische Faktoren (das Vorhandensein der Erstsprache im mentalen Lexikon). Lernt man nun eine dritte (oder auch weitere Sprachen) treten fremdsprachenspezifische Faktoren hinzu, also beispielsweise die Fremdsprachlernerfahrung und die Transferfähigkeit (vgl. Hufeisen 2010; Roche 2012: 171f.) Dabei hilft vor allem die erste Fremdsprache beim Erlernen der dritten Sprache und bei den meisten Lernenden stellt das Englische die zweite Sprache bzw. die erste Fremdsprache dar.

---

<sup>3</sup> Auflösung: (1) Am Rande der kleinen, kleinen Stadt lag ein verwaarlooster Garten. (2) In dem Garten stand ein altes Haus und in dem Haus wohnte Pippi Langstrumpf.

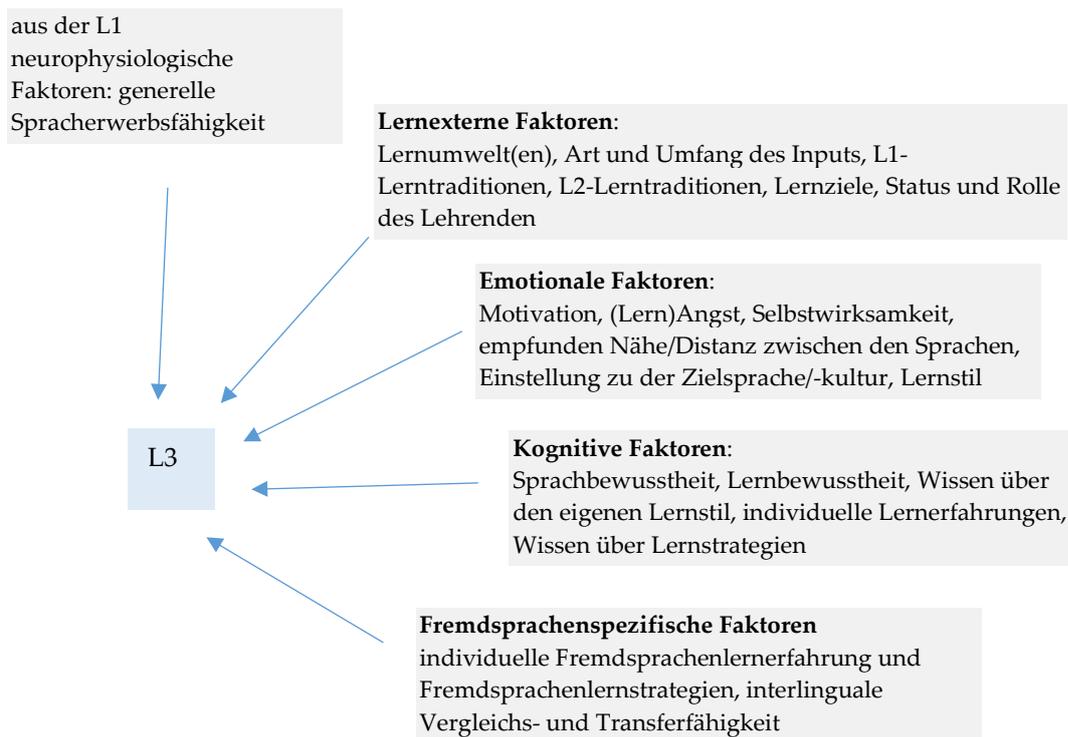


Abb. 1 Faktorenmodell in Anlehnung an Hufeisen (2020: 78), eigene Darstellung

In modernen Lehrwerken wird dieser Vergleich mit dem Englischen – vor allem im Bereich des Wortschatzes – aufgegriffen.

### 3 Internationale Wörter KB 2

Finden Sie noch vier Wörter. Ergänzen Sie mit Artikel und vergleichen Sie.

überraschung | star | ice hockey | autogramm | story

Deutsch	Englisch	Andere Sprachen
1 die Überraschung	surprise	
2	ice hockey	
3	autograph	
4	story	
5	star	



Abb. 2 Arbeitsbuch Momente, A2.1, S. 32, Hueber Verlag

in anderen Ländern auch so?  
 „So what?!“, sagt Lena, meine  
 Nachbarin. „Chill mal!“ Sprache  
 verändert sich, das ist ganz  
 20 normal. Ja, schon, aber die Liebe  
 der Deutschen zur englischen

Moment ... Coffee-to-go? Das  
 ist nun wirklich ein No-Go!

ich streame  
 du streamst  
 er / sie streamt  
 ...

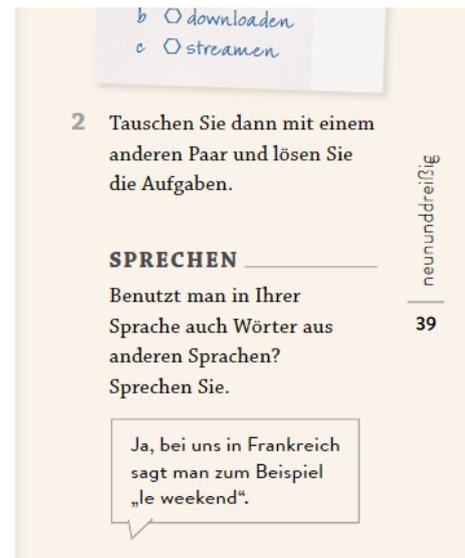


Abb. 3 Kursbuch Momente, A2.1, S. 39, Hueber Verlag

Überleitend zum Ansatz des *translanguaging* sehen wir in dem Screenshot, dass auch zum Vergleich mit anderen Sprachen aufgefordert wird.

### *Translanguaging*

Der Begriff geht auf Cen Williams zurück, der im Walisischen von *trawsieithu* sprach (vgl. García & Lin 2017: 118): Damit bezeichnete er zunächst den Wechsel zwischen dem Walisischen und dem Englischen im Klassenzimmer, um die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten der Lernenden zu fördern. *Translanguaging* bezog sich folglich zunächst auf zweisprachige Lernende, die so ihre Kompetenzen in beiden Sprachen nicht verlieren, sondern weiter ausbauen sollten. Williams argumentierte, dass durch den bewussten Sprachwechsel eine tiefere kognitive Auseinandersetzung erfolgte und damit ein besseres Verständnis von Inhalten zu beobachten war. Weiterer Vorteil war die bessere Integration der „schwächeren“ Schülerinnen und Schüler (SuS) (vgl. ebd.). Das Konzept oder der Prozess wurde in der Folge auf die Berücksichtigung des kompletten sprachlichen Repertoires der Lernenden übertragen. Die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer sollte gezielt genutzt werden (vgl. auch García 2009: 148). Kirsch & Montini (2016: 23) sprechen von einem Prozess (statt Konzept) und definieren:

Translanguaging beschreibt den Prozess, in dem Personen flexibel und strategisch auf ihr gesamtes sprachliches und nicht-sprachliches Repertoire zurückgreifen, um zu kommunizieren, Wissen zu konstruieren, Verständnis zu erzeugen und ihre sprachliche Identität auszudrücken.

In Anlehnung an Gantefort (2020: 200) ist das *Translanguaging* für alle Unterrichtsfächer sinnvoll. Jeder Mensch befindet sich innerhalb eines einzigen, nämlich seines eigenen sprachlichen Systems, auf das er oder sie zurückgreift, um Bedeutung und Sinn herzustellen. Das sprachliche Repertoire ist dabei bei jedem Menschen einzigartig und vielfältig. Dabei geht es also nicht nur um „Nationalsprachen“, sondern auch Soziolekte, Regiolekte, Idiolekte – also

eine Vielfalt an Sprachformen. Was möchte *translanguaging* konkret? Schüler:innen sollen mit ihrem gesamten sprachlichen Repertoire als [Sprachen]lernende wahrgenommen werden und dieses Repertoire auch nutzen dürfen, auch wenn das Ziel in der Schule die Bildungssprache Deutsch ist (vgl. Gantefort 2020: 202). García 2011 und García & Kleyn 2016 fordern *translanguaging* als pädagogische Strategie im schulischen Unterricht. Im Rahmen des Projekts CUNY-NYSIEB (City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals) wurde *translanguaging* an öffentlichen Schulen umgesetzt und dabei von einem universitären Team begleitet (García & Kleyn 2016). Als konkrete Umsetzungsmöglichkeiten werden u.a. genannt:

- Wörterbücher und Glossare, z.B. ein vielsprachiges eigenes Wörterbuch im Kurs konzipieren.
- mehrsprachige Wörter-Wände; Sprachenkartons (ein Wort in 6 Sprachen), mehrsprachige Plakate erstellen,
- Bücher in den Sprachen der Schüler:innen oder mehrsprachige Bücher im Klassenraum sammeln.
- Gruppenarbeiten, bei denen der Gebrauch aller Sprachen erlaubt ist.
- Ermutigung, sich in der Erstsprache auszudrücken und Mitschüler:innen übersetzen zu lassen (interlinguale Mediation).
- Meinungen, Gefühle immer auch in der L1 versprachlichen dürfen.

Das Konzept steht dabei in direktem Bezug zum Konzept der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit*, das sich auf Menschen bezieht, die in ihrem Alltag in mehr als einer Sprache leben (vgl. Gogolin & Lüdi 2015). Berücksichtigt werden sollen also immer auch Minderheitensprachen. Auch hier sind erste Ansätze vor allem in Lehrwerken für Jugendliche bereits umgesetzt. Allerdings meist in der Form wie im folgenden Beispiel: „Was verstehst du? Worum geht es? Sprich in deiner Sprache“.

Schau die Bilder und Texte an.  
Was verstehst du? Worum geht es?  
Sprich in deiner Sprache.

Emma und Band  
Lead-Gitarre: Hanna  
Bass und Keyboard: Lena  
Schlagzeug: Faina  
Im Vorprogramm die Gruppe Gajo  
15. Oktober | 16:00 und 20:00 Uhr | Olympia-Halle

Abb. 4 Kursbuch Dabei A1.1, S. 9, Hueber Verlag

Die Berücksichtigung der Erstsprachen finden wir auch in den Lehrwerken für Erwachsene. Dies hängt mit der Umsetzung der Forderung nach interlingualer Mediation im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2020) zusammen. Hier finden sich konkrete Anregungen zum Sprachvergleich:

**b Lesen Sie den Programmhinweis in a und beantworten Sie die Fragen 1–3.**

1. Was bedeutet der Ausdruck *in die Fußstapfen treten*? Kennen Sie einen ähnlichen Ausdruck in einer anderen Sprache?
2. Was ist Tims Problem? Fassen Sie zusammen.
3. Was meinen Sie? Welche Entscheidung hat Tim getroffen? Äußern Sie Vermutungen.

Abb. 5 Kursbuch Vielfalt B2.1, S. 19, Hueber Verlag

Und auch bei der Recherche ist die Erstsprache konkret gefragt:

**11 KOMMUNIKATION Schreiben Sie eine Migrationsgeschichte für die Webseite von Radio Y (100 – 120 Wörter).** → Schreibwerkstatt → AB 12–13

**Schritt 1:** Lesen Sie den Hinweis vom Radiosender. Recherchieren Sie dann in Ihrer Muttersprache über jemanden, der ausgewandert ist.

The screenshot shows a website interface for 'www.radio\_y.de/tag-der-migranten'. On the left, there is a text box with the heading 'Sie kennen eine spannende Migrationsgeschichte?' and a call to action: 'Dann schreiben Sie uns! Wir freuen uns auf Ihre Beiträge, gern auch mit Foto, an: tag\_der\_migranten@radio-y.de'. Below the text are social media icons for email, Twitter, Facebook, YouTube, and Instagram. On the right, there is a photograph of a diverse group of six people (three men and three women) smiling and sitting around a table with food.

**Schritt 2:** Machen Sie Notizen auf Deutsch zu den folgenden Inhaltspunkten:

- wo sie / er geboren wurde und wohin sie / er ausgewandert ist,
- in welchem Alter und mit wem sie / er ausgewandert ist,
- warum sie / er ausgewandert ist,
- was sie / er heutzutage beruflich macht,
- was zu ihrer / seiner Integration beigetragen hat.

Alexandra Maria Lara  
- geboren in Rumänien; nach  
Deutschland ausgewandert  
- mit 5 Jahren; mit ihrer Familie  
- ...

**Schritt 3:** Schreiben Sie Ihren Beitrag.

**die Herkunft einer Person angeben**

Sie / Er kommt ursprünglich aus ...

Sie / Er hat die ... Staatsangehörigkeit.

Sie / Er ist ... Staatsbürger/in.

**etwas begründen**

Wegen ... ist sie / er ...

Ein Grund dafür / für diese Entscheidung war ...

Ein weiterer Grund lag darin, dass ...

**Bedingungen beschreiben**

Bei ... hat ihr / ihm geholfen, dass ...

Unterstützung hat sie / er von ... bekommen.

... wurde dadurch erleichtert, dass ...

Abb. 6 Kursbuch Vielfalt B2.1, S. 9, Hueber Verlag

Konkrete mehrsprachigkeitsdidaktische Aufgabenformate finden sich in den DaF-Lehrwerken nicht. Oomen-Welke (2020: 184) zeigt konkrete Möglichkeiten für den „Mehrsprachigkeit integrierenden Deutschunterricht“ (also Deutsch als Muttersprachenunterricht)

und argumentiert (2020: 186): „Mehrsprachigkeit ist im Deutschunterricht eine gemeinsame Chance für alle, durch Sprechen über verschiedene Sprachen und durch vergleichende Spracharbeit auf Sprachen aufmerksam zu werden und durch Arbeit an ihnen zu Wissen und Bewusstheit zu gelangen.“ Bredthauer et al. (2021) haben konkrete Unterrichtskonzepte für den Deutschunterricht zusammengestellt, die jedoch wohl zu wenig eingesetzt werden.<sup>4</sup> Dort finden sich konkrete Aufgaben zum Sprachvergleich, zum Erstellen mehrsprachiger Plakate, zum Austausch von Lernstrategien unter den Schüler:innen sowie zu Internetrecherchen in mehreren Sprachen. Neben die bereits genannten Beispiele tritt das mehrsprachige (Lese-)Theater (vgl. Henning 2020: 78ff) und das mehrsprachige Vorlesen (MeVol, Nelson 2008). Eine Analyse der Stoffverteilungspläne für die Oberstufe Deutsch zeigt, dass zwar einmal eine Sensibilisierung für sprachliche Varietäten aufgeführt ist, in keinem der Pläne jedoch Mehrsprachigkeitsansätze auch nur Erwähnung finden.

Stoffverteilungsplan für das Fach Deutsch, **Leistungsfach** BW / Kursstufe 2019/20–2020/21 / Abitur 2021

#### **Inhalte**

- Veränderlichkeit der Sprache und ihrer Normen reflektieren;
- Sprachvarietäten reflektieren, ihre Ausprägungen und Auswirkungen kritisch diskutieren.
- verschiedene Sprachvarietäten in ihrer kommunikativen, sozialen und dialektalen Funktion und ihrer kulturellen Bedeutung reflektieren und verwenden
- Sprache in ihrer Wandlungsfähigkeit beschreiben, als Ergebnis des Sprachwandels erläutern

Eine genaue Analyse der Lehrwerke muss noch erfolgen.

## **4 Die Zielgruppe Jugendliche**

Bildung auf der Oberstufe verlangt mehr als die Einübung basaler Kompetenzen. Es geht um Wissenschaft und Spezialisierung, um den Erwerb von Partizipationskompetenz und Urteilskompetenz, um Herrschaft und Politik, um Konkurrenz und Mitgefühl, um die Interessenentwicklung junger Erwachsener und um den Erwerb von Selbstständigkeit“ (Keuffer & Kublitz-Kramer, 2008: 11).

Jugendliche müssen kognitiv aktiviert werden, d. h., man muss Themen wählen, die sie ansprechen (siehe unten). Sie möchten als Individuen wahrgenommen werden, man muss ihnen folglich die Gelegenheit geben, als sie selbst zu sprechen. Sie brauchen Interaktion bzw. Handlungs- und Produktorientierung. Sie müssen lernen selbstständig zu arbeiten, ihre Lernprodukte mit anderen reflektieren, im Team arbeiten lernen. Der Unterricht benötigt einen Lebensweltbezug. Neben die kognitive Entwicklung muss die Entwicklung nicht-kognitiver Lernmerkmale wie Lernfreude treten (vgl. Rubach & Lazarides 2021: 8).

Für Jugendliche scheint es besonders relevant, dass man, wie bereits erwähnt, Themen wählt, die für sie selbst von Interesse sind. Statista<sup>5</sup> nennt als die zwei Topthemen Freundschaft und Musik, d. h. gerade für den Sprachenunterricht bieten sich diese Themenbereiche an.

---

<sup>4</sup> <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/mehrsprachige-unterrichtselemente/>

<sup>5</sup> Statista 2022, Zugang über die Johannes Gutenberg-Universität

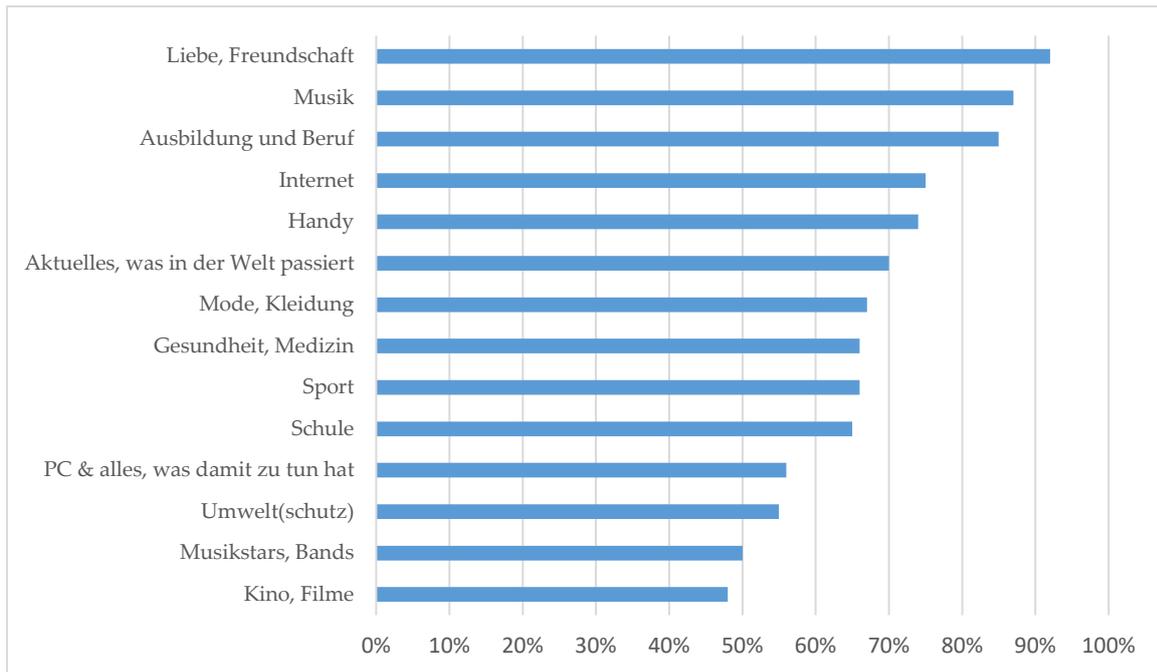
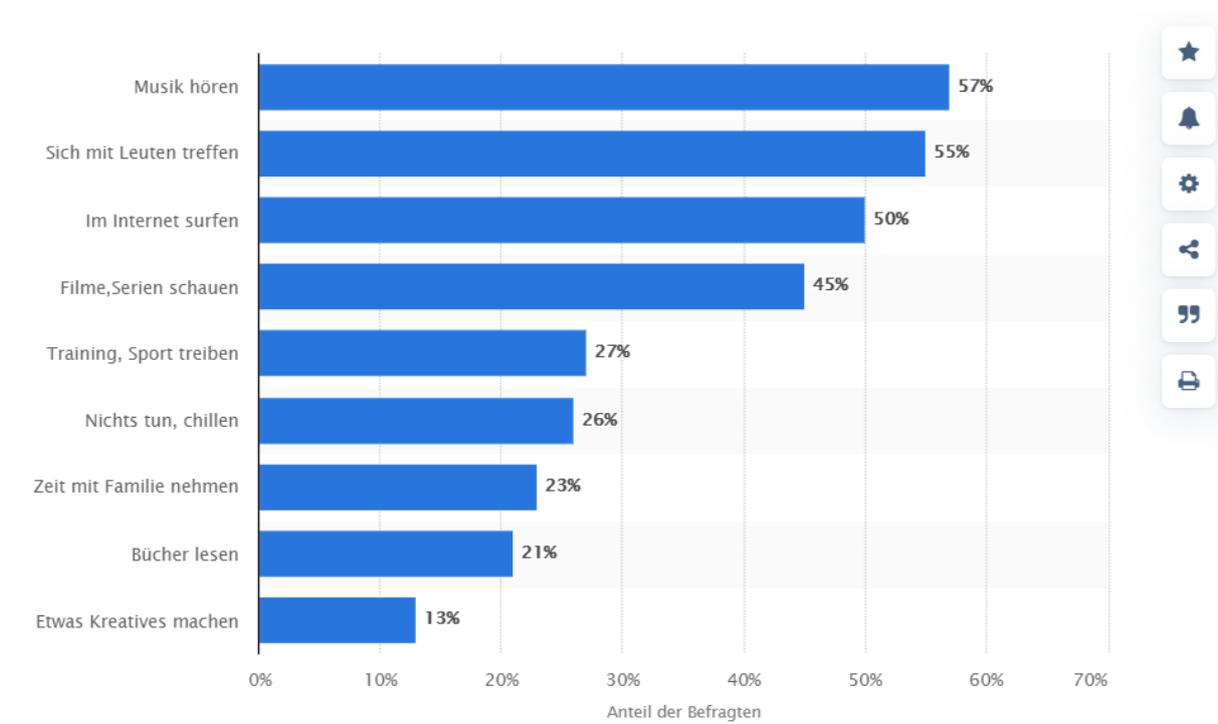


Abb. 7: Interessen von Jugendlichen im Alter von 12-19 Jahren (statista 2022, Zugriff 14.09.2022)

Was macht die Zielgruppe am liebsten in der Freizeit? (statista 2021)



Details: Deutschland; Kantar; Anfang Januar bis Mitte März 2019; 2.572 Befragte; 12-25 Jahre

© Statista 2021

Abb. 8: Freizeitvorlieben von Jugendlichen im Alter von 12-25 Jahren (statista 2022, Zugriff 14.09.2022)

## 5. Eine mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtseinheit für Jugendliche

Im Folgenden skizziere ich eine ca. 4-stündige Unterrichtseinheit, die in Teilen im Deutschunterricht an einer deutschen Schule in Brasilien umgesetzt wurde. Die Erprobung der kompletten Einheit steht noch aus und erfolgt (hoffentlich) nach der Präsentation während der digitalen Polyglott-Tagung des Goethe Instituts Serbien am 21. und 22.10.2022. Wenn Einbezug der Erstsprachen erlaubt ist, ist eine Bearbeitung ab A2 möglich, eine Grenze nach oben gibt es dabei nicht.

Einen Überblick bietet das konzipierte Padlet, auf dem die einzelnen Stufen und Arbeitsblätter zu finden sind (<https://padlet.com/grein/SOE>):

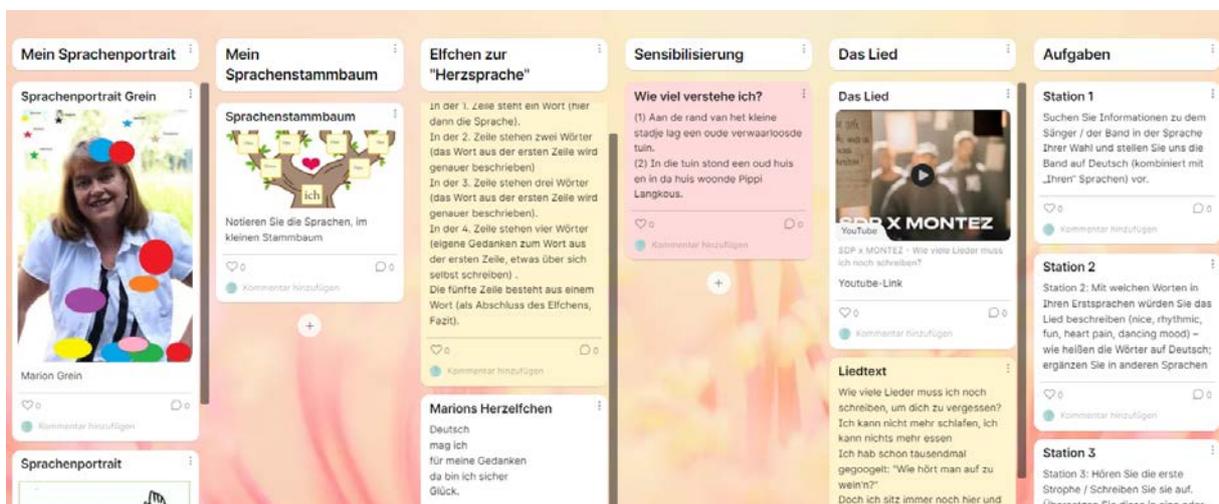


Abb. 9 Screenshot Padlet Mehrsprachigkeit Grein

Berücksichtigt wurden bei der Konzeption die oben elaborierten Faktoren, also

- Mehrsprachigkeit
- Kognitive Aktivierung
- Lebensweltbezug durch Themen
- Sprechen als sie selbst (Personalisierung)
- Interaktion und Handlungsorientierung
- Selbstständiges Arbeiten und Teamarbeit
- Produktorientierung und Reflexion

### Der Einstieg: Sprachenportrait oder Sprachstammbaum

Als Einstieg haben die Lernenden die Wahl zwischen ihrem Sprachportrait und ihrem Sprachenstammbaum. Sprachenportraits werden bereits erfolgreich im Bereich Deutsch als Zweitsprache eingesetzt. Das Konzept stammt von Krumm (2001), der (2010: 16) schreibt:

Den Einstieg in sprachenbiographisches Erzählen bildet in der Regel ein Sprachenporträt, bei dem die eigenen Sprachen mit je verschiedenen Farben in Silhouetten hineingemalt werden [...], eine Aktivität, die nicht nur Kinder, sondern – eventuell nach kurzem Zögern – auch Erwachsene mit großem Eifer ausführen und die in der Regel dazu führt, dass fast alle ihr Porträt beschriften bzw. etwas dazu erzählen wollen.

Die SuS erhalten eine Vorlage oder malen, wie ich in Abb. 9, verschiedene Farben in ihr eigenes Foto mit der Frage: Welche Sprache verbinde ich mit welchem Körperteil? Welche Farbe verbinde ich mit der Sprache? Das Sprachenportrait wirft einen ganzheitlichen Blick auf die Sprachen, die man „kennt“, d. h. man kann durchaus auch Sprachen integrieren, bei denen man lediglich ein paar Wörter oder Wendungen kennt. (Beispiel Brasilien: *Mein Bauch ist rot-weiß, wie die japanische Flagge, weil ich so gerne Sushi esse.*). Die SuS setzen sich ganz konkret mit ihrer Sprachenvielfalt auseinander und verbinden diese mit Emotionen (zahlreiche Beispiele finden sich in Krumm 2010).

Aufgabe: Schau dir das Beispiel an. Nimm das leere Blatt und zeichne deine Sprachen (bunt) in das Blatt ein.

Alternativ können die SuS jedoch auch ihren Sprachenstammbaum zeichnen. Dabei steht der/die Schüler:in unten und ergänzt die Erstsprachen seiner/ihrer Eltern und Großeltern. Tatsächlich empfinden es die Kinder fast als traurig, wenn nur eine einzige Sprache dort steht und beneiden die Jugendlichen mit mehr Sprachen. Ergänzend zur Erstsprachen können die Jugendlichen jedoch auch recherchieren, welche Sprachen ihre Familienmitglieder „können“. Alle SuS hängen ihre Produkte auf und betrachten die Produkte ihrer Mitschüler:innen. Es ergeben sich authentische Sprechanlässe durch die Fragen der Mitlernenden.

Aufgabe (Alternative): Zeichne deinen Sprachenstammbaum: Welche sprachen sprichst du? Welche können deine Eltern und Großeltern?

### **Der zweite Schritt: Herzelfchen**

Zweite Aufgabe ist das Verfassen eines Sprachenelfchens. Dabei ist es den SuS überlassen, in welcher Sprache und über welche Sprache sie schreiben. In Brasilien habe ich drei Elfchen als Beispiel vorgegeben (siehe unten); das motivierte die Lernenden ebenfalls mehr Elfchen zu verfassen, so dass die Aufgabe stark binnendifferenzierend ist.

Elfchen sind den meisten Lernenden bekannt, so dass die Aufgabenstellung nur leicht verändert werden muss.

Aufgabe: Verfasse ein Elfchen über und in einer Sprache deiner Wahl. Wie sieht das aus?  
In der 1. Zeile steht ein Wort (hier dann die Sprache).  
In der 2. Zeile stehen zwei Wörter (die Sprache aus der ersten Zeile wird genauer beschrieben)

In der 3. Zeile stehen drei Wörter (die Sprache wird weiter beschrieben).

In der 4. Zeile stehen vier Wörter (eigene Gedanken zur Sprache, etwas über sich selbst schreiben).

Die fünfte Zeile besteht aus einem Wort (als Abschluss des Elfchens, Fazit).

Gerne kannst du mehr Elfchen schreiben.

Meine Beispiel-Elfchen

#### Deutsch

mag ich  
für meine Gedanken  
da bin ich sicher  
Glück.

#### English

I know  
more academic writing  
language that is  
international  
helpful.

#### 日本語

ちょっと むずかしい  
大好きですよ  
子供時代の言語  
安全

Übersetzung Japanisch

Japanisch

etwas schwierig

ich liebe es

die Sprache meiner Kindheit

Sicherheit.

Nihongo

chotto muzukashii

Daisuki desu yo

Kodomo jidai no gengo

Anzen

### Der dritte Schritt: „Fähigkeitenansatz“ – Interkomprehension

Um den Schüler:innen zu zeigen, wie viel sie erschließen können, werden die Beispiele zu Pippi Langstrumpf aus Hufeisen & Marx (2014: 37) genutzt, da Pippi Langstrumpf den meisten Jugendlichen auch aus ihren Erstsprachen bekannt ist. Die SuS erkennen, welche Erschließungsstrategien sie bereits beherrschen. Dies ist einerseits motivierend, andererseits stärkt es die Selbstwirksamkeit, also das Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen, Anforderung selbst bewältigen zu können.

Aufgabe: Ihr seht gleich zwei Sätze aus Niederländisch. Was könnt ihr verstehen? Könnt ihr die einzelnen Wörter übersetzen, obwohl ihr kein Niederländisch gelernt habt? Ein kleiner Tipp: Es handelt sich um den Anfang eines Buches, das ihr vielleicht als Kind gelesen habt. Es wurde auch verfilmt. Was hat euch geholfen? Füllt dann die Wortschatzliste aus.

(1) Aan de rand van het kleine stadje lag een oude verwaarloosde tuin.

(2) In die tuin stond een oud huis en in da huis woonde Pippi Langkous.

Eure Übersetzung:

Vokabelliste:

Niederländisch	Deutsch	Englisch	weitere Sprache	weitere Sprache
Aan				
de				
rand				
van				
het				
kleine				
stadje				
lag				
een				
oude				
verwaarloosde				
tuin				
in				
die				
stond				
huis				
en				
da				
woonde				

### Der vierte Schritt: Arbeit mit Musik (Stationenlernen)

Der letzte Schritt lässt den SuS viele Wahlmöglichkeiten. Diese Aufgabe wurde mit SuS in verschiedenen Ländern bereits erprobt. Ausgangspunkt ist das Interesse von Jugendlichen für Musik. Dabei können die SuS das zu bearbeitende Lied jeweils selbst auswählen, wobei eine Vorauswahl aus verschiedenen Gründen (ethische oder religiöse) sinnvoll oder notwendig sein kann. Die SuS arbeiten hier in Stationenarbeit. Grundsätzlich kann man hier die Aufgaben auf die spezifische Zielgruppe anpassen. Die Lernenden erhalten zunächst einen Überblick über die aktuellen Charts deutscher Lieder. Die SuS verfügen in der Regel über ein Smartphone und Kopfhörer, die sie nutzen können.

Am 14.09. 22 standen folgende Lieder in den Charts / Deutsche Lieder

Interpret	Lied
Domiziana	Ohne Benzin
Miksu	Sehnsucht
Pietro Lombardi	Ich lass dich nicht los
1986zig	Kopf aus

DJ Robin	Layla
Emilio Sakraya	Ausmacht
SDP	Wie viele Lieder muss ich noch schreiben
Ayliva	Bleib
Clueso	Die schönsten Tage
Fourty	Wenn du mich vermisst
Romero	Sie liebt Techo

Aufgabe 1: Hört kurz in die Lieder (youtube) rein und entscheidet, welches euch nach dem ersten Hören interessant erscheint. Ihr müsst euch auf ein Lied festlegen.

Es bietet sich an für die Sicherung der Ergebnisse ein Padlet (oder Ähnliches) anzulegen, auf dem die Gruppen ihre Ergebnisse sichern.

Als Beispiel verwende ich hier SDP: Wie viele Lieder muss ich noch schreiben.

Aufgabe 2: Wir hören jetzt gemeinsam das Lied, das ihr ausgewählt habt. Es stehen verschiedene Aufgaben zu und mit dem Lied zur Verfügung, entscheidet euch, welche Aufgabe euch am meisten anspricht. Ihr habt 30 Minuten Zeit. Wenn ihr früher fertig seid, wählt gerne eine zweite Aufgabe auf. Ihr werdet später eure Lösungen präsentieren.

Der Text oder Ausschnitte kann man vor dem Hören verteilen.

Wie viele Lieder muss ich noch schreiben, um dich zu vergessen?  
Ich kann nicht mehr schlafen, ich kann nichts mehr essen  
Ich hab schon tausendmal gegoogelt: "Wie hört man auf zu wein'n?"  
Doch ich sitz immer noch hier und schreib dir diese Zeil'n  
Ich hab alles schon probiert  
Mich selbst therapiert  
Dich zehnmal schon blockiert  
Die Wohnung neu tapeziert  
Was ich auch mache, es hilft nicht  
Ich frag mich, bei wem bist du heut Nacht und das killt mich  
Jeder Gedanke handelt nur von dir, ich ertrag's nicht  
Du bist weg und ich sitz hier und ich frag mich  
Wie viele Lieder muss ich noch schreiben, um dich zu vergessen? [...]  
Eigentlich wollt ich nie ein Liebeslied schreiben  
Doch ich hab kein'n Plan, wie soll ich dir das sonst zeigen? Yeah  
Ich will ein anderes Ende fürs Drehbuch  
Wo ist dieses scheiß Happy End?  
Liebe kann doch nicht so krass wehtun  
Ob du wohl auch grad an mich denkst?

Auf Wunsch der SuS kann man das Lied auch noch ein weiteres Mal gemeinsam hören.

Auswahl	Auftrag
Station 1	Sucht Informationen zu der Band in der Sprache eurer Wahl und stellt uns die Band auf Deutsch (kombiniert mit „euren“ Sprachen) vor.
Station 2	Mit welchen Worten in euren Muttersprachen würdet ihr das Lied beschreiben (z.B. <i>nice, rhythmic, fun, heart pain, dancing mood</i> ) – wie heißen die Wörter auf Deutsch; ergänzt eure Beschreibung in anderen Sprachen
Station 3	Übersetzt die erste Strophe / den Refrain in eine oder mehrere andere Sprachen / eure Muttersprache/n.
Station 4	Sucht ein ähnliches Lied in einer anderen Sprache, übersetzt die erste Strophe / Refrain ins Deutsche. Spielt uns das Lied später vor.
Station 5	Markiert zentrale Verben im Text und bastelt einen Sprachenkarton (also 6 Verben, z.B. schreiben, weinen, wissen, vergessen, essen, schlafen).

Die SuS präsentieren zum Ende der Stunde ihre Ergebnisse mit Feedback durch die anderen Lernenden und die Lehrkraft. Es bietet sich an, die SuS die Unterrichtseinheit evaluieren zu lassen.

## 6 Kurzer Ausblick

Die zentralen Faktoren wie Mehrsprachigkeit, kognitive Aktivierung, Lebensweltbezug (aktuelle Musik aus den Chats, Interessensbereich der Zielgruppe), Personalisierung (meine „Herzenssprache/n), Interaktion, Produktorientierung und Reflexion wurden berücksichtigt. Viele der Aufgabentypen sind dabei nicht auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt, sondern können auch in andere Unterrichtsfächer integriert werden. Es ist zu hoffen, dass die mehrsprachigkeitsdidaktischen Aufgabenformate in der Zukunft eine stärkere Berücksichtigung im Unterricht finden werden.

## 7 Bibliografie

Butzkamm, Wolfgang (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

De Bot, Kes & Roche, Jörg (2018). Mehrsprachigkeit: Kognitive Aspekte. In: Roche, J. & Terrassi-Haufe, E. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Kompendium DaF/DaZ*. Tübingen: Narr, 18-28.

Gantefort, Christoph (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. und Rauch, D. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden. Springer Verlag, 201-206.

García, Ofelia (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21<sup>st</sup> Century. In: Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K. & Panda, Minati (Hrsg.) *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.

- García, Ofelia (2011). Theorizing Translanguaging for Educators. In: Celtic, C. & Seltzer, K. (Hrsg.). *Tranlanguaging A Cuny-Nysieb Guide for Educators*. New York: The City University of NY, 1-6.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Hrsg.) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- García, Ofelia & Lin, Angel M. Y. (Hrsg.) (2017). Bilingual and Multilingual Education, *Encyclopedia of Language and Education*. 3. Auflage. Cham: Springer International.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe.
- Gogolin, Ingrid, & Lüdi, Georges (2015). Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen. Redaktion Magazin Sprache, Goethe-Institut.
- Grein, Marion & Riedinger, Miriam (2022). Mehrsprachigkeit. In: Grein, M, Nagels, A. & Riedinger, M. *Neurodidaktik Aktuell*. München: Hueber, 77-80.
- Henning, Ute (2020). *Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule. Einstellungen von Schüler:innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit*. Darmstadt: Technische Universität [Dissertation].
- Hufeisen, Britta (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Seiten?
- Hufeisen, Britta (2008). Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. *Frühes Deutsch 5; 14*, 4-7.
- Hufeisen, Britta (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Hufeisen, Britta (Hrsg.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36. Thematischer Schwerpunkt: Mehrsprachigkeitsdidaktik*. München: Iudicum, 200-207.
- Hufeisen; Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2014). *EuroComGerm – Die sieben Siebe*. 2. Auflage. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta (2020). Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. und Rauch, D. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden. Springer Verlag, 75-80.
- Keuffer, Josef & Kublitz-Kramer, Maria (2008). Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim: Beltz, 157-168.
- Kirsch, Claudine & Montini, Simone (2016). Translanguaging: Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. *Sprachbildung, Forum 365, Dossier*, 23–25.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert Didac (2000). *EuroComRom – die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010) Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief 61*, 16-24.
- Nelson, Blake (2008). *Paranoid Park*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Odendahl, Kerstin & Scheffler, Jan (2011). Recht der Jugend und des Bildungswesens / Das Prinzip der integralen Mehrsprachigkeit in der EU zwischen Ausbau und Begrenzung. *RdJB 1/2011*, 63-73.
- Oomen-Welke, Ingelore (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, I., Hansen, A. McMonagle, S. und Rauch, D. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden. Springer Verlag, 181-188.

Roche, Jörg (2012). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.

Roche, Jörg (2011). Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. In: Biffl, G. & Rössl, L. (Hrsg.). *Migration und Integration - Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Bd. 2. Bad Vöslau: omnium, 25-35.

Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca (2021). *Emotionen in Schule und Unterricht. Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden*. Verlag Barbara Budrich. JSTOR.

Lehrwerke (alle München Hueber Verlag)

*Momente A2.1*

*Dabei A1.1*

*Vielfalt B2.1*