

Hans-Jürgen Krumm

Uniwersytet Wiedeński, Instytut Germanistyki, prof. em.

hans-juergen.krumm@univie.ac.at

VERÄNDERUNGEN IM BEREICH DES LEHRENS UND LERNENS VON SPRACHEN UND DEREN KONSEQUENZEN FÜR DIE AUS- UND FORTBILDUNG VON FREMDSPRACHENLEHRERINNEN

Changes in the sphere of foreign language learning and teaching and their consequences for the education and development of foreign language teachers

The world is changing. Is the teaching of foreign languages also bound to change? The answer to the question is not about confirming that almost all learners have their smartphones now. After all, language teaching is not aimed at following all new fashion trends. The decisive factor is the fact that today's learners are different from those 10 or 15 years back. They are characterised by growing linguistic (and usually also cultural) diversity, their network of contacts with the world, family relationships and personal experiences are more diversified and colourful. Also, requirements towards them change: they need to be able to adapt to the rapidly developing world, the world of globalisation and of nationalistic tendencies. How can foreign language education contribute to their finding their place in a society of open borders, linguistic and cultural diversity, and new possibilities offered to each of them? In response to the question, the author encourages everyone to ponder on the following topics:

1. How do learners contribute to the learning process and foreign language instruction: diversity as capital
2. Plurilingualism is the main principle of language education and school development
3. Action-based vs. task-based: how autonomous can learners be?

4. Learning on the Web: foreign languages are learnt not only during lessons
5. Professional development and reflection as the essence of teaching competence in a contemporary school

Keywords: foreign language learning and teaching, education and development of foreign language teachers, linguistic and cultural diversity, plurilingualism

Słowa kluczowe: uczenie się i nauczanie języków obcych, kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych, różnorodność językowa i kulturowa, różnorodność

1. Einleitung: Erfolgreicher Sprachunterricht – es gibt keine Rezepte

Die Welt verändert sich – politische und wirtschaftliche, soziale und technische Entwicklungen, neue Technologien, und natürlich auch Kinder und Jugendliche sind heute anders als gestern, und als sie morgen sein werden. Wir wären schlechte Lehrerinnen und Lehrer, würden wir unsere heutigen Schülerinnen und Schüler nicht darauf vorbereiten, sich in dieser sich verändernden Welt zurechtzufinden. Auf der anderen Seite gilt, dass Sprachen seit Jahrhunderten gelehrt und gelernt werden und sich die Hoffnungen, durch andere Methoden, durch neue Medien das Lernen grundlegend zu verbessern, bisher nicht erfüllt haben. Die Schule wäre schlecht beraten, würde sie jeder neuen Mode folgen, sich von jeder neuen Technologie den garantierten Lernerfolg erhoffen.

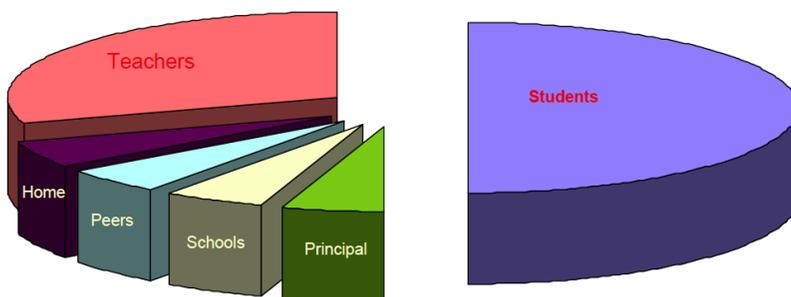
Eine Google-Suche zu dem Stichwort „erfolgreicher Unterricht“ hat bei mir 19.500 Treffer ergeben, „good teacher“ sogar **6.850.000**. Die Vorschläge und Ergebnisse, die man da findet, sind teilweise widersprüchlich, und das verwundert nicht, und zwar vor allem aus drei Gründen:

1. Die Ansprüche an Unterricht sind höchst verschieden, die Ansprüche und Erwartungen der Gesellschaft, der Schulleitung, der Lernenden selbst; bei Kindern kommen auch noch die Ansprüche der Eltern hinzu – und nicht zuletzt unsere eigenen Ansprüche als Lehrkräfte an uns selbst – sie sind keineswegs deckungsgleich, jeder hat eine andere Vorstellung davon, wann denn Unterricht gut und erfolgreich ist.
2. Die Umstände, die Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet, sind extrem unterschiedlich: Die Lernziele und Lehrpläne, die verfügbare Unterrichtszeit, die soziale Zusammensetzung einer Gruppe, ihre Größe, die Lernerfahrungen der TeilnehmerInnen, und nicht zuletzt auch die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer – eine Liste, die sich fortsetzen ließe.

3. Es gibt, da ist sich die Wissenschaft einig, keine einzige Unterrichtsmethode und keine einzige Lehrtechnik, für die unzweifelhaft nachgewiesen werden kann, dass sie für alle Lernenden und in allen Situationen günstige Effekte haben. Es gibt keine Rezepte.

Auch in der größten neueren Studie zum Thema „erfolgreiches Lehren und Lernen“, der unter dem Title „Visible Learning“/„Lernen sichtbar machen“ 2009 publizierten Studie des neuseeländischen Forschers John Hattie (2009) wird diese Erkenntnis untermauert. Hattie fasst die Ergebnisse seiner Analyse in dieser Grafik zusammen (Hattie 2003, 3; vgl. Hattie 2009, Kap. 7):

Percentage of Achievement Variance



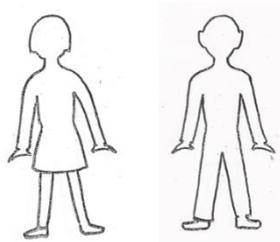
Diese Grafik sagt zunächst einmal, dass etwa 50% des Lernerfolgs von dem abhängen, was die Lernenden mitbringen (rechte Seite). **Erfolgreiches Lehren muss also mit dem beginnen, was Lernende bereits wissen und mitbringen und darauf aufbauen.**

Rückblickend war die Institution Schule eine eher starre und bürokratische Angelegenheit und ist es allen Reformen zum Trotz teilweise immer noch. Es war – und ist immer noch – geradezu eine kopernikanische Wende, dass wir begonnen haben, Schule und Unterricht nicht mehr nur von abstrakten Prinzipien der Schulorganisation, sondern vor allem von den Kindern und Jugendlichen, ihrer Lebenswelt und ihren Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen her zu denken, also nicht zu versuchen, die Kinder dem System, sondern die Schule stärker den Kindern anzupassen. Schulautonomie und Lernerorientierung sind auf den ersten Blick in unserer Fachdiskussion nicht neu – aber viele wichtige didaktische Ansätze stehen bisher nur auf dem Papier und warten darauf, dass Sie endlich auf breiter Basis implementiert werden.

Die Welt verändert sich – das heißt vor allem, dass unsere Schülerinnen und Schüler unter veränderten Bedingungen werden leben und arbeiten müssen. Dazu drei Punkte:

1. Unsere Kinder, unsere Familien, das Internet sind eine Welt der vielen Sprachen – was heißt das für den Sprachunterricht?
2. Schon junge Menschen müssen heute größere Selbstverantwortung zeigen, selbständig handeln – wie bereiten wir sie darauf vor?
3. Die Welt wird immer komplexer, vernetzter – was heißt das für uns und unseren Unterricht?

2. Was die Lernenden in den Sprachunterricht mitbringen: Vielfalt als Kapital – Mehrsprachigkeit als Ziel



So wie diese leeren Silhouetten stellen sich manche Schulen unsere Kinder vor: In die noch leeren Köpfe der Kinder füllt die Schule Wissen und Können. Sprachen lernen sie erst in der Schule. Ich benutze diese Silhouetten seit über 20 Jahren um zu zeigen, dass Kinder nicht leer, ohne Sprachen, in unsere Bildungseinrichtungen kommen, sie bringen vielmehr Sprachen mit. Diese Silhouetten sind ein niederschwelliges Forschungsinstrument, um mehr über die Sprachen von mehrsprachigen Menschen zu erfahren; Kinder (oder auch Erwachsene) werden aufgefordert, alle ihre Sprachen mit je verschiedenen Farben in diese Silhouetten einzuzeichnen, ihr Sprachenporträt anzufertigen und eventuell etwas dazu zu sagen oder schreiben (vgl. Krumm 2001). Zugleich ist die Arbeit mit diesen Silhouetten ein didaktisches Instrument. Hier erfahren alle, Kinder, Eltern, Lehrkräfte, dass sprachliche Heterogenität nichts Schlimmes ist, sondern mit Buntheit und Reichtum zu tun hat. Viele Facetten von Mehrsprachigkeit werden so deutlich: die innersprachliche, also die Oma- und Opasprache, die Dialekte und Soziolekte, die Sprachen in den Medien und auch die familien- und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, und natürlich auch schulische Sprachlernerfahrungen, dieses Mädchen hat sogar die Katzen- und Wausprache aufgenommen, denn es kann mit Katze und Hund gut kommunizieren¹:

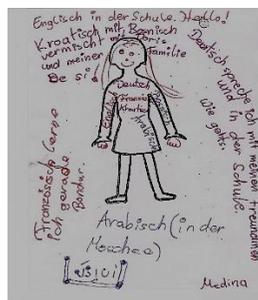
¹ Sprachenporträts ohne Quellenangabe sind der unveröffentlichten Sammlung von Sprachenporträts des Verfassers entnommen. Sie wurden tw. auch von Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungsprojekten erhoben.



Aber auch die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen und Einstellungen deuten sich hier bereits an, so wie bei Ebi aus dem Iran: Er hat Englisch grün markiert, weil es dort immer regnet, Deutsch schwarz, weil Deutsch für ihn schwer ist, und seine Muttersprache Persisch in blau, weil es dort einen schönen Himmel gibt (vgl. Krumm 2001: 75). Diese Mehrsprachigkeit gilt keineswegs nur für Migranten- und Flüchtlingskinder, sondern auch für die scheinbar einsprachig aufwachsenden: Greta lebt mit ihren deutschen Eltern in Schweden – Deutsch (*Mama und Papa*), Schwedisch (*in der Vorschule, manchmal auch mit Mama und Papa*), Englisch (*im Kindergarten*), Polnisch (*mit Freundin Maja*) und Finnisch (*mit Freundin Ella*), fünf Sprachen gehören für die sechsjährige schon zu ihrem täglichen Leben. Der zwölfjährige Samuel aus Wien zeichnet sieben Sprachen ein:

Deutsch ist meine Muttersprache. Englisch lernen wir in der Schule. In hebräisch kenn ich nur ein Wort und zwar Schalom (Frieden), das haben wir in Religion gelernt. Mein Papa spricht steirisch Steirisch »Dialekt«. Ich hör oft leute die wienerisch sprechen. Ich betreibe einen japanischen Kampfsport. (Jiu Jitsu) = Samfte-Kunst. Ich war in Italien, und habe mit einem Eisverkäufer gesprochen. (Krumm 2001: 52)

Verknüpft ist diese Mehrsprachigkeit schon bei Kindern mit einer erhöhten Sprachenbewusstheit:



Medina, Klasse 2, z.B., weiß ganz genau, welche ihrer Sprachen sie in welchen Kontexten benutzt.

Die erste Folgerung aus diesen Überlegungen lautet: Ein an Mehrsprachigkeit orientierter Unterricht ist für alle Kinder wichtig, auch für die (scheinbar) einsprachig aufwachsenden. Als Lehrkraft unterrichten wir zwar eine bestimmte Sprache: Englisch oder Deutsch oder Russisch oder Spanisch – wenn wir das richtig machen, öffnet aber jeder Unterricht in einer Sprache Fenster auf andere Sprachen und leistet einen Beitrag zur Erziehung zu Mehrsprachigkeit.

Zusammen mit meinem deutschen Kollegen Hans Reich habe ich ein „Curriculum Mehrsprachigkeit“ entwickelt, das sprachenübergreifendes Arbeiten unterstützen soll (Krumm/ Reich 2011; Reich/ Krumm 2013)². Ich sehe das Curriculum als eine Möglichkeit, Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht zum Thema zu machen: Es soll die Fähigkeit vermitteln, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen aneignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent bewegen können. Das Curriculum ist für 12 Schuljahre ausgearbeitet und in vier Bereiche gegliedert:

1. Grundlegend ist der Bereich der **Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen**. Hier geht es um die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Raum der Sprachenvielfalt mit ihren kognitiven und affektiven Komponenten. Sprachliche Vielfalt in der Schule ist eine wichtige Gelegenheit, sich in den Umgang mit der globalisierten, vielsprachigen Welt einzuüben. Es geht um die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und um Sicherheit auch in sprachlich komplexen Situationen, beginnend bei den eigenen Erfahrungen und dann allmählich auch den eigenen Erfahrungsraum überschreitend.
2. In dem Bereich des Erwerbs von **Wissen über Sprachen** geht es um die Kompetenz, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen, sowie darum, Zusammenhänge zwischen Sprachen, Sprachengebrauch und menschlichem Zusammenleben zu erkennen.
3. Auf der Sekundarstufe entfaltet sich dieser Kompetenzbereich in die beiden Bereiche **Vergleichen von Sprachen** und **Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen**. Hier kommen vor allem die kognitiven Aspekte des Arbeitens mit mehreren Sprachen zum Tragen.
4. Im Bereich der **Sprachlernstrategien** geht es um die Möglichkeiten der bewussten Aneignung von Sprachen mit dem Ziel eines zunehmend stärker selbstbestimmten Lernens.

² Unter den folgenden Adressen kann das Curriculum kostenlos heruntergeladen werden:
Deutsch: oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf
Englisch: oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf

Curriculum Mehrsprachigkeit: Schulstufen 1-2:

Wissen über Sprache:

Die Schülerinnen und Schüler kennen die Begriffe Buchstabe und Laut und wissen sie zu unterscheiden. Sie wissen, dass es Laute gibt, die in manchen Sprachen und Dialekten vorkommen, in anderen nicht.

Sie kennen elementare grammatische Begriffe, die sprachenübergreifend anzuwenden sind.

Es geht darum, die Sprachwahrnehmung der Kinder zu unterstützen, die unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen Laut und Buchstabe mit den jeweiligen Sprachen in Verbindung zu bringen und erste Begriffe (eben Laut, Buchstabe, Satz) dafür zu etablieren, und zwar unter bewusster Einbeziehung und Nutzung der in der Klasse vorhandenen Sprachen: Mehrsprachig, sprachenübergreifend ist es leichter, das Unterscheiden und Vergleichen zu lernen als einsprachig. Ab Klassenstufe 3 und 4 nimmt der Mehrsprachigkeitsunterricht systematischeren Charakter an. Jedes Kind kann hier seine Erfahrungen mit Sprachen, die sich von denen anderer Kinder unterscheiden, einbringen. So wird der sprachliche Erfahrungsraum des einzelnen Lernenden überschritten.

Curriculum Mehrsprachigkeit: Schulstufen 3-4:

Wissen über Sprache:

Ziele: Die Schülerinnen und Schüler ... können Beziehungen zwischen Sprachen herstellen (einzelne Wortähnlichkeiten, Gliederung von Wortfeldern) und können einfache grammatische Strukturen sprachvergleichend betrachten.

Lehrstoff: Internationalismen, Wortähnlichkeiten in verwandten Sprachen ...
Kleine Texte ...

Ein Beispiel: Mehrsprachige Anleitungen bei IKEA-Geräten: Jeder liest den Text in der Sprache, die er am besten kann – korrigiert evtl. Fehler – gemeinsam werden dann Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen gesucht. Und dabei entdeckt man, dass man, wenn man das deutsche oder englische Wort GRILL lernt, zugleich schon ein Wort in fünf oder sechs anderen Sprachen kann. Eine Schule sollte also immer zweigleisig verfahren und stolz sein auf die Sprachen, die sie den Kindern anbietet, aber auch auf die, die Lernenden mitbringen und mit denen sie das Schulleben bereichern, so wie diese beiden Schulen in Österreich, die schon auf ihrer Webseite den Stolz auf die Sprachen ihrer Kinder dokumentieren. Das Argument, dass es ja in Polen keine sprachlichen Minderheiten und keine Migranten gebe, die Schule also keine mehrsprachigen Kinder habe, halte ich für unzutreffend. Auch im Umkreis der Schule und in der Verwandtschaft der Schüler und Schülerinnen gibt es Menschen, die zeitweise in Irland oder Deutschland oder anderswo gelebt haben, die Verwandtschaft

in anderen Ländern haben. Schülerinnen und Schüler reisen ins Ausland, oder sie surfen im Internet in fremden Welten – kurz, es gibt viele Möglichkeiten. Mehrsprachigkeit in der Schule aufzurufen. **Als Lehrer bzw. Lehrerin sollten wir uns fragen, ob wir Kindern genügend Raum geben, ihr eigenes Sprachenrepertoire einzubringen und bereits in der Schule Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit der globalisierten Welt zu machen.**

Ich fasse zusammen und nenne sechs Gründe dafür, unseren Sprachunterricht in ein Konzept der Mehrsprachigkeit einzubetten:

1. Die sprachliche Vielfalt und Verschiedenheit ist fester Bestandteil des Lebens der Lernenden – und muss deshalb auch Bestandteil der Schule sein.
2. Es ist auszuhalten, dass um uns herum Sprachen gesprochen werden, die wir nicht immer (gut) verstehen, ist eine wichtige Erfahrung und trägt zur Erziehung zu Toleranz, zum Abbau von Angst vor Fremdem bei, schafft Ambiguitätstoleranz.
3. Mit der Wertschätzung der Sprachen lernen Kinder auch, die Menschen wertzuschätzen, die andere Sprachen sprechen. Damit beginnt jede interkulturelle Erziehung.
4. Die Beschäftigung mit verschiedenen Sprachen fördert die metasprachliche Entwicklung, das abstrakte Denken, schafft Sprachenbewusstheit und vertieft den Einblick in die eigene und in die zu lernende Sprache.
5. Das Experimentieren mit fremden Sprachen und Schriften fördert:
 - die auditive Diskriminierung
 - die Mundmotorik
 - die phonologische Bewusstheit
 - die visuelle Diskriminierung
 - die Graphomotorik
 - Das ist nützlich für alles weitere Sprachenlernen.
6. Mehrsprachigkeit in der Schule kann ein positives Gegengewicht zu der monolingualen Haltung der Gesellschaft und zu der einseitigen Förderung weniger Prestige-Sprachen bilden.

3. Handlungs- und Aufgabenorientierung: Den Lernenden die Verantwortung für ihr Lernen zurückgeben³

Wenn man Kinder außerhalb der Schule beobachtet, so entdeckt man immer wieder, wie fantasievoll sie spielen, wie sehr sie sich anstrengen, eine Aufgabe zu schaffen. Kleinere Kinder wollen dasselbe können wie größere, sie wollen

³ Vgl. Göbel, 2. Aufl. 1986: 13 f.

klettern, schwimmen – Kinder lieben Herausforderungen und strengen sich sehr an, diese zu meistern.

Weshalb gelingt es oft nicht, diese Haltung der Neugier, des Ehrgeizes und Entdeckerfreude, die Bereitschaft, sich anzustrengen, in die Schule mitzunehmen? Zwei Ursachen lassen sich für diese Entwicklung benennen:

1. Lernen ist ein außerordentlich individueller Vorgang. Unser Unterricht richtet sich aber an die ganze Gruppe, die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kinder kommen nicht zur Geltung. Das entmutigt Kinder. Sie haben oft das Gefühl, dass der Unterricht in der Schule nichts mit ihrem eigenen Leben und ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten zu tun hat.
2. Unterricht in der Schule, gerade auch der Sprachunterricht, ist oft zu kleinschrittig und bietet den Lernenden keine wirklichen Herausforderungen – viele Lernende, so zeigen immer wieder Untersuchungen, fühlen sich im Unterricht unterfordert; dann verlieren sie die Lust. Wir, die Lehrenden, trauen ihnen wenig zu, anstatt ihr Selbstbewusstsein zu stärken, ihnen anspruchsvolle Aufgaben zu stellen, auf deren Lösung sie stolz sein können.

- **Fragen Sie sich einmal: Lernen Kinder bei Ihnen etwas, was andere (Eltern, Freunde, Geschwister) nicht können, womit sie zeigen können, wie gut sie sind? Lernen Kinder etwas, worauf sie stolz sein können?**

Bereits nach der ersten Sprachstunde sollten Kinder zu Hause erzählen können, dass sie schon einen Satz auf Englisch oder Deutsch sagen können; sie sollten zeigen können, wie toll ihre Texte sind und diese auch im Internet veröffentlichen. Schülerinnen und Schüler freuen sich, wenn sie andere und sich selbst überraschen können, wenn sie etwas entdecken, was für sie neu ist. Und sie wollen, auch in der Fremdsprache, davon erzählen.

- Überrasche Deine Freunde, singe ein Lied auf Deutsch oder Französisch.
- Beeindrucke Deine Lehrer, weil du mit einer selbstgewählten Aufgabe zeigst, wie gut du etwas kannst.

Zusammengefasst heißt das: Geben Sie den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für ihre Lerntätigkeit zurück, machen Sie sie zu Mitverantwortlichen dessen, was in der Klasse passiert. Verantwortung zu übernehmen, selbstverantwortlich zu handeln gehört zu den Schlüsselqualifikationen der Gegenwart, zu denen auch der Fremdsprachenunterricht beitragen kann.

Der französische Reformpädagoge Celestin Freinet hat bereits um 1920 den Gedanken des Lernens als Tun, als Arbeit der Lernenden entwickelt: Hier werden drei Ebenen der Kommunikation in der Klasse unterschieden, die *Phase*

der gemeinsamen Arbeit (Verabredung der Ziele und Aufgaben in Form von Aufträgen; eventuell wird ein Lernvertrag abgeschlossen), die *Phase der personalisierten Arbeit*, der vertieften Bearbeitung von Lernaufgaben allein oder auch gemeinsam, wobei die Klasse als *Werkstatt* funktioniert, und schließlich die *Phase der »Veröffentlichung«*, der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Konkrete Ziele, selbständige Recherche und Aktion der Lernenden sowie die Präsentation von Ergebnissen sind die zentralen Merkmale. Auch in Polen gibt es Freinet-Schulen, allerdings, soweit ich informiert bin, vor allem Grundschulen – die Gedanken der Freinet-Pädagogik eignen sich aber genauso gut für weiterführende Klassen und den Sprachunterricht (vgl. Dietrich 1995). Zu den Charakteristika guter Lernaufgaben gehören die „tiefe Verarbeitung“, wie Paul Portmann das nennt, die Integration verschiedener Fertigkeiten sowie die Präsentation der Aufgabenlösung. Die traditionelle Abfolge – erst Üben, dann Anwenden – wird zugunsten eines, erzwungenen Outputs’ umgekehrt. Erst aus der Sprachnot bei der Bewältigung von Aufgaben ergeben sich eventuell auch Übungsanlässe.

- **Fragen Sie sich einmal: Wann stellen Sie herausfordernde Aufgaben? Wann „überfordern Sie Ihre Schüler? wann lassen Sie sich von ihnen überraschen? Wann geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, stolz das zu präsentieren, was sie können?**

Der Grundgedanke ist: Wenn Lernende ihr Können einsetzen müssen, um ein Ziel zu erreichen, wenn sie dabei selbst Mittel und Wege suchen müssen und immer wieder Gelegenheit haben, auch selbst ihr Vorgehen zu beurteilen, dann findet Lernen statt. Der Gebrauch von Sprache zwingt die Lernenden dazu, auf beides zu achten, auf die inhaltlichen Aspekte und *zugleich* Sprache auch formal (morphologisch-syntaktisch) zu verarbeiten. Damit kommt dann auch Grammatik auf eine wirksame Weise ins Spiel – nicht im Sinne eines sturen Grammatikpaukens, sondern in dem Interesse, das auch die Lernenden haben, nämlich dann, wenn es darum geht, ein korrektes Produkt vorweisen zu können.

4. Vernetztes Lernen: Sprachenlernen über die Grenzen der Klassen und Fächer hinaus

- Polnisch als Muttersprache
- Familiensprachen der eigenen Familie sowie von Migranten und Touristen
- Sprachen im Internet
- Rückkehrersprachen
- Nachbarsprachen

- Polnische Gebärdensprache
- Sprache im Fachunterricht (CLIL)
- Fachsprachen in verschiedenen Fächern
- Erste Fremdsprache
- Zweite Fremdsprache
- ...

In unterschiedlichen Zusammenhängen begegnen den Schülerinnen und Schülern Sprachen, viele davon in der Schule, vom Muttersprachen bis zum Unterricht in Fremdsprachen, von der Fachsprachenvermittlung bis zu den Sprachen anderer Schülerinnen und Schüler. Für uns Lehrer sind das immer getrennte Fächer, wir können uns jeweils auf einen Sprachbereich konzentrieren, bei den Lernenden aber muss das alles in **einen** Kopf hinein.

Unser Gehirn speichert Sprachen ja nicht getrennt, eine Schublade für Polnisch, eine für Deutsch, eine andere für Französisch, eine weitere für jedes andere Schulfach. Das Gehirn speichert Sprachen vernetzt, auch im Zusammenhang mit den Sachverhalten und Situationen, in denen wir Sprachen gebrauchen. Die Schule aber isoliert und trennt die Sprachen, den Sprachunterricht ebenso wie die Lehrkräfte: Muttersprachen und Zweitsprachenunterricht, 1., 2., 3. Fremdsprache usw. – und oft völlig davon isoliert die sog. nichtsprachlichen Fächer, obwohl auch in diesen Fächern viel gesprochen, gelesen und geschrieben wird – es gibt separate Fächer ebenso wie Lehrkräfte, die nicht immer voneinander wissen. Für das Sprachenlernen ist das nicht günstig, denn, wie schon gesagt, im Kopf der Kinder werden Sprachen nicht getrennt, das Gehirn muss Sprachen integriert verarbeiten. Zwar versuchen Kinder auch allein, Ordnung in ihre Sprachen zu bringen, aber hier brauchen sie, vor allem wenn neue Sprachen hinzukommen, auch Hilfe: Wie passt die neue Sprache zu den schon vorhandenen, was unterscheidet sich und was ist gemeinsam? Wie kann ich sprachliche Fähigkeiten, die ich im Muttersprachenunterricht oder auch im Fremdsprachenunterricht erwerbe, für die Lösung sprachlicher Aufgaben in allen anderen Unterrichtsfächern nutzen?

Konsequenz 1: Wir müssen die Trennung und Isolierung der Fächer und ihrer Lehrkräfte überwinden.

Es geht darum, den Lernenden in der Schule zu helfen, Ordnung in die vielen Sprachen im eigenen Kopf und auch im Schulprogramm zu bringen. Das bedeutet eine stärkere Koordination dieser getrennten Fächer – etwa im Sinne eines **Flächenfachs**: Der Grundgedanke ist, dass es sprachenübergreifende Fähigkeiten gibt, zu denen der Sprachunterricht in allen Sprachen beiträgt und die nicht mit jeder neuen Sprache neu vermittelt werden müssen.

Im deutschen Bundesland Thüringen hat man für einige Sprachenfächer auf der gymnasialen Oberstufe solche sprachübergreifenden Fähigkeiten als gemeinsame Ziele in den Lehrplan hineingeschrieben:

Lehrplan für Deutsch, Englisch, Russisch und Latein (Thüringen 2011):

Sprachenübergreifende Kompetenzen sind Kompetenzen, die der Schüler gleichermaßen für die erfolgreiche Kommunikation in der Muttersprache wie in den Fremdsprachen benötigt. D.h. es gibt Kompetenzen, die für jeglichen Sprachunterricht von Bedeutung sind und Zielstatus haben. Diese beziehen sich auf die Lernbereiche:

Texte rezipieren,

Texte produzieren,

Sprachmittlung,

Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren.

Ein solches fächerübergreifendes Arbeiten muss nicht sofort eine schulorganisatorische Revolution bedeuten. Fächerübergreifendes Arbeiten beginnt mit kleineren Projekten, es wird gefördert, wenn an der Schule ein „runder Tisch der Sprachen“ eingerichtet wird, wo sich alle drei Monate alle Sprachlehrkräfte zusammensetzen und austauschen. Und vielleicht entsteht dabei die Erkenntnis, dass es fächerübergreifend gemeinsame Ziele gibt.

In heterogenen Gruppen gibt die fächerübergreifende Arbeit allen Kindern die Chance, etwas beizutragen, jedem Kind da, wo es seine Stärken hat. Fächerintegration hilft den Lernenden, unterschiedliche Begabungen und Neigungen besser einzubringen und dabei von allen Lehrkräften besser wahrgenommen zu werden. So wäre es sinnvoll, mindestens einmal im Monat eine gemeinsame Unterrichtsstunde für Deutsch und Englisch und eventuell andere Sprachen anzubieten, so dass Kinder unterstützt werden bei dem, was sie sonst alleine machen müssen, die verschiedenen Angebote im eigenen Kopf zu koordinieren, zu vergleichen und dabei wichtige Entdeckungen zu den verschiedenen Sprachen zu machen.

Konsequenz 2: Heterogenität gezielt einsetzen: Nutzung der Lernenden als SprachexpertInnen.

Im Sportverein, beim Spielen im Park und in der Nachbarschaft gibt es keine Homogenität, oft auch keine Altershomogenität: Klein und groß, klug und weniger aufgeweckt, alle wollen dabei sein und mitmachen – dabei lernen Kinder ganz nebenher, dass man mit Kleineren, mit Jüngeren anders spielen muss, als man das mit Gleichaltrigen oder Älteren kann – diesen Effekt nutzen auch klassenübergreifende Schulprojekte. Welche Lernenden können den anderen

helfen, mit Urdu oder Russisch oder Deutsch oder Italienisch zum Beispiel. Heterogene Lerngruppen brauchen differenzierte Aufgaben, um den unterschiedlichen Ausgangssituationen und Sprachförderbedürfnissen gerecht zu werden. Alle Formen der inneren Differenzierung, bei denen die Lernenden unterschiedliche Aufgaben übernehmen und sich gegenseitig als Tutoren unterstützen, gehören natürlich hierher.

Gerade im Bereich der Sprachen funktionieren **Mehrstufenklassen** in dieser Hinsicht sehr gut: Die einen können von den andern lernen oder diese als Dolmetscher zu Hilfe rufen.

Jean Paul Martin hat in den 1980er Jahren begonnen, die Methode „Lernen durch Lehren“ zu propagieren – und in der Tat: Schülerinnen und Schüler, die anderen etwas erklären, lernen selbst dabei besonders gut (vgl. <http://www.ldl.de>).

- **Frage an Sie: Wie ermöglichen Sie es Ihren Schülerinnen und Schülern, voneinander zu lernen, sprachliche und kulturelle Verschiedenheit als positiv zu erfahren?**

5. Professionelle Entwicklung und reflexives Lehren als Kern der Lehrkompetenz für die heutige Schule

Was bedeutet eine solche schülerorientierte Unterrichtsgestaltung für die Lehrenden und ihre Kompetenzen. Unter den Faktoren, die sich in unterrichtlichen Kontexten gut beeinflussen lassen, ist nach Hattie (2009) die Lehrkraft der wichtigste, Lehrerinnen und Lehrer tragen mit über 30% zum Lernerfolg bei. Wenn Hattie vom Einfluss der Lehrperson auf Lernerfolg spricht, so meint er nicht Unterrichtsmethoden, neue Medien u.ä., sondern er meint die Einstellungen, mit denen eine Lehrkraft an das Unterrichten herangeht, die Haltungen, die er oder sie den Lernenden gegenüber einnimmt. Einige der Stichwörter habe ich schon erwähnt: Den Lernenden etwas zutrauen, ihre Autonomie stärken, flexibel auf sie eingehen.

Hattie benutzt für die Entwicklung dieser Haltungen und Einstellungen, die mit erfolgreichem Unterricht verbunden sind, den Begriff „professional development“ – professionelle Entwicklung meint (vgl. auch Duxa 2001): Eine Lehrerin, ein Lehrer müssen nicht stur ein Lehrbuch von vorne nach hinten durchgehen, sich an eine bestimmte Unterrichtsmethode klammern wie an einen Rettungsring, sie orientieren sich an ihrer Lerngruppe, passen den Unterricht immer wieder an veränderte Situationen an. „It is the teachers who are open to experience, learn from errors, seek and learn from feedback from students and who foster effort, clarity and engagement in learning“ (Hattie 2009: 35).

*Erfolgreich sind diejenigen Lehrenden, die für neue Erfahrungen offen sind, aus Fehlern lernen, denen Rückmeldungen ihrer Schüler wichtig sind und die auch **daraus** lernen, und die es unterstützen, wenn jemand sich beim Lernen anstrengt und engagiert, und die für Transparenz sorgen.*

Unterricht ist ein so komplexes Geschehen, die Lerngruppen sind so verschieden, so dass es nicht funktioniert, wenn Lehrende wie Apotheker die vorgegebenen Rezepte des Arztes ausführen. Statt sich an eine Methode zu klammern, sollten Lehrkräfte über Methodensouveränität verfügen, d.h. in der Lage sein, sich flexibel der Methoden zu bedienen, die die jeweilige Lerngruppe gerade braucht. Für die Frage, wie man eine solche *Reflexionskompetenz* oder auch *situative Handlungskompetenz* erwirbt, verweise ich auf zwei Projekte der Europäische Union und des Europarats:

1. **Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung** (EPOSA), das 2007 am Europäischen Fremdsprachenzentrum (in Graz) entwickelt wurde.
2. **Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende**, das von einem EU-finanzierten internationalen Konsortium, in dem auch polnische KollegInnen mitgewirkt haben, für die Lehrerfortbildung entwickelt und 2013 veröffentlicht wurde.

In beiden Instrumenten werden die Lehrkompetenzen, wie das bei Kompetenzbeschreibungen seit dem Europäischen Referenzrahmen üblich ist, in Form von „ich kann“-Beschreibungen formuliert.

- *Ich kann Aktivitäten planen, in denen Grammatik und Vokabular mit Kommunikation verknüpft sind* (EPOSA 37/5).
- *Ich kann mit Fehlern, die in der Klasse auftreten, so umgehen, dass Lernprozesse und Kommunikation unterstützt werden* (EPOSA 59/3).

Das Profilraster, das ich Ihnen auch zum eigenen Ausprobieren ans Herz legen möchte, ist im Internet in verschiedenen Sprachen, auf Deutsch, Englisch und Polnisch zugänglich (vgl. <http://egrid.epg-project.eu> / <http://egrid.epg-project.eu/de/http://egrid.epg-project.eu/pl/egrid>). Das Profilraster ist als ein Instrument zur Selbstüberprüfung gedacht; man kann sein eigenes Profil erstellen und prüfen, über welche Lehrkompetenzen man bereits verfügt bzw. darüber nachdenken, wo man Aus- oder Fortbildungsbedarf. Wer das Europäische Profilraster in der digitalen Version ausfüllt, erhält als Ergebnis eine graphische Übersicht über die Stärken und Schwächen, wie in diesem (fiktiven) Beispiel. Die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns als festen Bestandteil des Lehrberufs, als festen Bestandteil der Aus- und Fortbildung, halte ich für einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer innovativen Schule.

Nun kennt die Psychologie den „Tausendfüßler-Effekt“: Würde der Tausendfüßler darüber nachdenken, wie er seine tausend Beine korrekt bewegen muss, würde er stolpern, so wie auch wir zögern oder stolpern, wenn wir über jedes Detail dessen, was wir tun wollen, immer wieder nachdenken. Das alleinige Reflektieren hilft keineswegs immer, Klarheit zu gewinnen. Das Profilraster regt deshalb dazu an, neben der Selbstbeobachtung die gegenseitige Beobachtung und Besprechung mit Kolleginnen durchzuführen. Im europäischen Kulturkreis ist Unterrichten eine Einzelkämpfer-Aufgabe: Eine Lehrkraft vor der Klasse; bei uns wird die Tür des Klassenzimmers geschlossen. Und es gibt eine Tradition, nach der man als Lehrer Kolleginnen und Kollegen nicht um Hilfe bittet, nicht zugibt, dass man Probleme im Unterricht hat, aber auch, dass man gute Erfahrungen nicht ohne weiteres miteinander teilt. Das offene Klassenzimmer und Zusammenarbeit im Team lernt eine angehende Lehrerin, ein angehender Lehrer in der Regel nicht in der Ausbildung. Das ändert sich zum Glück seit einigen Jahren, aber noch ist das Einzelkämpfer-Ideal vorherrschend. Das Profilraster ist insofern besonders hilfreich, als es Prozesse der Zusammenarbeit fordert und unterstützt: sich austauschen, auf Rückmeldungen reagieren und gemeinsam unterrichten werden als Bestandteile der professionellen pädagogischen Kompetenz modelliert. Ich empfehle, das Europäische Profilraster einmal im Schulkollegium gemeinsam zu bearbeiten.

Lehrkompetenz in diesem Sinne ist ein Balanceakt von strukturiertem Unterricht und den eigenen Entdeckungen der Schülerinnen und Schüler in der Welt der Sprachen. Die Aufgabe der Lehrenden ist es:

1. den Lernenden die Sprache „leicht“ (= leicht erlernbar) zu machen
2. die Lernenden gut zu orientieren: Was ist das Ziel? Wie weit bist du schon? Was lernst Du danach ...?
3. ein Klima zu schaffen, in dem man gerne Fehler macht (= Vertrauen schaffen)
4. mit Selbstvertrauen zu unterrichten, aber auch immer wieder darüber nachzudenken, was man ändern kann
5. neugierig zu sein auf das, was die Lernenden können, was im Unterricht passieren wird ...

Damit komme ich zum Schluss:

Ich halte es für einen großen Schritt, wenn wir einen Sprachunterricht gestalten, der die Lernenden mit ihren eigenen Erfahrungen und individuellen Zielen einbezieht, ihnen Raum gibt, der Verschiedenheit zulässt und Mehrsprachigkeit fördert. Gelingt das nicht nur in der didaktischen Theorie, sondern auch in der täglichen Unterrichtspraxis, dann leisten wir einen ganz entscheidenden Beitrag zum Zusammenhalt der Menschen in einer globalisierten Welt

– wer keine Sprachen beherrscht, hat Angst vor Menschen, die andere Sprachen sprechen, Angst vor dem Fremden. Damit man an der Welt teilhaben kann, braucht es Sprachen.

Ein demokratisches Gemeinwesen beruht auf Pluralität und Partizipation aller; deshalb hält der Europarat Mehrsprachigkeit für den Kern dessen, was er „democratic citizenship“, europäische Bürgerschaft nennt.

Mehrsprachigkeit schafft die Voraussetzungen für Mobilität in Europa, für die Arbeits- ebenso wie die Freizeitmobilität; vor allem schafft sie den sozialen und politischen Zusammenhalt für alle Europäer, das Gefühl einer europäischen Identität. Sprachenpolitik soll deshalb die Mehrsprachigkeit der Menschen in Europa unterstützen, indem sie die Sprachen stärkt, die die Menschen schon können, oder ihnen hilft, sich von einsprachigen oder zweisprachigen zu mehrsprachigen Europäern zu entwickeln. (Europarat 2003: 9)

Deshalb ist das Lehren von Fremdsprachen eine demokratiepolitische Aufgabe von größter Wichtigkeit.

LITERATUR

- Dietrich, Ingrid (Hg.): *Handbuch Freinet-Pädagogik*. Beltz: Weinheim 1995.
- Duxa, Susanne: *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkung auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache – FaDaF, Bd. 57), Regensburg 2001.
- Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA). Europäisches Fremdsprachenzentrum: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf.
- Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (EPR): https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf.
- Göbel, Richard: *Verschiedenheit und gemeinsames Lernen*. Scriptor: Kronberg. 2. Auflage 1986 unter dem Titel: *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Werkmeister: Mainz 1981/1986.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans H. (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. (FörMig-Edition, Bd. 9). Waxmann: Münster 2013.
- Hattie, John: *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?*: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003.
- Hattie, John: *Visible Learning*. Routledge: London 2009.

- Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline: *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Narr: Tübingen 2005.
- Krumm, Hans-Jürgen: *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Hrsg. von H.-J. Krumm/E.-M. Jenkins. Eviva: Wien 2001.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Reich, Hans H.: *Curriculum Mehrsprachigkeit (2011)*: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Lernen durch Lehren: <http://www.ldl.de>.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: *Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten*. In: *Fremdsprache Deutsch 24 (2001)*: 13-18.
- Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann: Münster 2013.
- Schart, Michael/ Legutke, Michael: *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (=Goethe-Institut: Deutsch Lehren Lernen – DLL 1)*. Langenscheidt: München 2012.
- Schule mehrsprachig: <http://www.schule-mehrsprachig.at/>
- Wegner, Anke/ Dirim, Inci (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit*. Budrich: Opladen/ Toronto 2016.
- Wegner, Anke/ Vetter, Eva (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Budrich: Opladen/Toronto 2014.