

Mehrsprachigkeit durch sprachenübergreifendes Lernen
Vorschläge und Stellungnahme zur Materialsammlung des Kooperationsprojekts: Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I – Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch
(Erprobungsfassung, Jena 2003)¹

1 Zum Aufbau der vorgelegten Materialsammlung

In der Materialsammlung werden verschiedene Teilbereiche unterschieden, und zwar im Hinblick auf das Ziel einer “reflektierende[n] Betrachtung ausgewählter sprachlicher und soziokultureller Erscheinungen“, durch die “beim Schüler ein Erkenntniszuwachs bezüglich des Funktionierens von Sprache(n), der Nützlichkeit von Vorkenntnissen und Transferprozessen beim Sprachenlernen angestrebt werden [soll]“ (Materialsammlung 2003, S. 2). Diese Bereiche sind – neben einem Einstieg in das Projekt (A) – die sprachlichen Bereiche B.1 Wortschatz und B.2 Grammatik, der soziokulturelle Bereich (C) und der strategische Bereich (D). Innerhalb dieser Bereiche wird nach weiteren Gesichtspunkten unterteilt, die teilweise thematischer Natur sind, andererseits aber auch formal differenziert werden. Diese Untergliederungen müssten besser begründet, überarbeitet und möglichst vereinheitlicht werden. Jeder Unterpunkt wird durch jeweils verschiedene Aufgaben bzw. Teilschritte angesprochen, wobei darauf hingewiesen wird, dass diese “ein in sich geschlossenes Ganzes“ darstellen, jedoch werden keine “zeitlichen Vorgaben“ vorgeschlagen (ebd. S. 4). Es ist den Aufgaben und Übungen eine gewisse Progression unterlegt worden, ohne dass diese jedoch deutlich genug wird.

2 Leitfragen für die Bewertung der vorgelegten Materialsammlung

Generell ist die vorliegende Materialsammlung sehr zu begrüßen; sie stellt einen positiven Schritt in die richtige Richtung dar. Sie war in gewisser Weise fast „überfällig“, zumal viele der Einzelvorschläge an verschiedenen Orten der Republik bereits mehr oder minder isoliert diskutiert werden. Umso verdienstvoller ist jetzt die Initiative aus Jena, den Stand der Debatte anhand einer Sammlung von Beispielen zusammenzufassen und diese damit erst handhabbar und kritisierbar zu machen. Im Folgenden werden wir uns angesichts unserer positiven Gesamtschätzung bei der Erstellung des Manuskripts auf Kritikpunkte und (hoffentlich hilfreiche) Ergänzungsvorschläge konzentrieren. Als übergeordnete Gesichtspunkte für die Bewertung der vorgelegten Materialsammlung sind dabei folgende Fragestellungen von uns formuliert worden:

1. Wird durch die Aufgaben und ihre Anordnung sowie durch die Gestaltung ihrer Teilschritte das jeweils fokussierte Ziel der Sprachbewusstseinsförderung deutlich?
2. Werden die fokussierten Einzelschritte in den einzelnen Bereichen tatsächlich in progressiver Weise aufgebaut und am Ende der Bearbeitung zusammengeführt, da-

¹ Die folgende Stellungnahme basiert auf ersten Vorüberlegungen von Steffi Morkötter (Osnabrück) mit Überarbeitungen und Ergänzungen von Helmut J. Vollmer (ebenfalls Osnabrück). Beide Autoren sind Mitglieder der Forschungsstelle „Bilingualismus und Mehrsprachigkeit – Bilinguales Lernen in Schule und Hochschule“; erstere ist Doktorandin, letzterer ist der Leiter dieser wissenschaftlichen Einrichtung an der Universität Osnabrück (siehe auch www.biforsch.uni-osnabrueck.de).

- mit das Ziel der Sprachbewusstheitsförderung für Schüler deutlich wird (z. B. durch Zusammentragen von Schülereindrücken; durch Merksätze, usw.)?
3. Sind die Aufgaben im Hinblick auf das Spannungsfeld von erwünschter forschender Eigentätigkeit und notwendiger Vorgaben bzw. Vorstrukturierung schüler- und altersgerecht?
 4. Inwieweit wird es Schülern durch die Aufgaben ermöglicht, ihre eigenen Sprachlernerfahrungen und Erfahrungen mit Sprechern einer Sprache einzubringen und sich hierüber auszutauschen, d. h. sind die Aufgaben diesbezüglich ausreichend offen gestaltet ?

3 *Zu Grunde liegende Kompetenzannahmen*

Leider sind die angestrebten Kompetenzen und das Niveau ihrer Ausprägung (Mindeststandards) nicht weiter genau ausgewiesen; diese müssten jedoch nach unserer Meinung explizit offen gelegt und unbedingt nachgetragen werden. Es ist also nötig, die einzelnen Aufgaben und Übungen den relevanten Kompetenzbereichen bzw. Einzelkompetenzen zuzuordnen und klarer zu differenzieren nach:

- Sprachreflexionskompetenz (Sprachbewusstheit)
- Sprachlernkompetenz (Sprachlernbewusstheit)
- strategische Kompetenz (Strategiebewusstheit)
- Interkulturelle Kompetenz mit ihren verschiedenen Subdimensionen.²

Darüber hinaus scheint es unabdingbar zu sein, trotz aller Schwierigkeit und Vorläufigkeit bestimmte Niveaustufen für diese Kompetenzen zu definieren, um die Aufgaben einem dieser Kompetenzniveaus zuordnen zu können. Erst damit hätte man einen Rahmen und ein Werkzeug, um das Vorwissen der Lerner, also ihre bereits vorliegenden Kompetenzausprägungen, zu erfassen und diese in den Klassen 7 und 8 weiterzuentwickeln, so dass am Ende von Klasse 10 bestimmte Grundlagen und Standards in diesen Kompetenzbereichen vorliegen und nachweisbar sind. Mit anderen Worten, wir schlagen vor, dass die vorliegenden Materialien sowohl in ein Kompetenz-Standard-Modell als auch in ein didaktisches Entwicklungs-Modell eingebettet werden. Dies ist nicht leicht, aber leider auf lange Sicht unabdingbar. Erst die Entwicklung eines solchen Rahmens, die Operationalisierung der involvierten Kompetenzen und Kompetenzniveaus sowie deren empirische Überprüfung geben dem Kooperationsprojekt die angemessene Perspektive.

4 *Stellungnahme im Einzelnen*³

4.1 Sprachlicher Bereich

Im sprachlichen Bereich fällt die Trennung in Wortschatz und Grammatik auf, die wir z. T. für problematisch erachten (hierzu weiter unten und unter *Strategischer Bereich*).

² Die in Klammern gesetzten Ausdrücke werden als eine notwendige Stufe im Aufbau der jeweiligen Kompetenz betrachtet; sie werden hier nur beispielhaft angeführt. Zur Interkulturellen Kompetenz und ihrer weiteren Untergliederung vgl. Vollmer; in Arbeit.

³ Zunächst fällt auf, dass die Seitenzählung ganz und gar fehlt, so dass eine Bezugnahme auf einzelne Punkte dadurch sehr erschwert ist.

Im Bereich des *Wortschatzes* werden zunächst „Internationalismen“ thematisiert (vgl. B.1.1), u. a. in Form einer Aufforderung an Schüler, sich Wörter zu überlegen, die sie für Internationalismen halten, und ihre Vermutungen anhand von Wörterbüchern zu überprüfen (vgl. B.1.1-3 u. 4). Dies stellt u. E. eine sinnvolle Anknüpfung an die im ersten Kapitel enthaltene „Anleitung zum Basteln eines mehrsprachigen Wörterbuches“ (vgl. A 4) dar. Doch geht aus dem Lehrerkommentar zu „Internationalismen“ nicht hervor, wie im Unterricht mit abweichenden Bedeutungen jener Wörter, die sich nicht als Internationalismen herausgestellt haben (vgl. Aufgabe B.1.1-4; 1. Teil), umgegangen werden soll. Ohne eine „Überbetonung der Interferenzproblematik“ (Meißner 1998a: 96) riskieren zu wollen, ist es u. E. in diesem Teilbereich und auch insgesamt im Bereich des Wortschatzes neben einer Auseinandersetzung mit interlingual ‚guten‘ Freunden sinnvoll, auch ‚falsche‘ Freunde zu thematisieren. Diese dürften ohnehin von Schülern im Rahmen der einen oder anderen Aufgabe zur Sprache gebracht werden (ein Beispiel für die hier kommentierte Aufgabe zu Internationalismen wäre „Handy“). In dieser Hinsicht halten wir die Aufgabe im Bereich „Fachsprache Computer“ (vgl. B.1.3-5), in der Schüler zu einer diesbezüglichen Unterscheidung aufgefordert werden und die leider ‚nur‘ auf die lexikalischen Items von Aufgabe 4 bezogen ist, für äußerst gelungen, zum einen da Vokabular aus dem Computerbereich vermutlich besonders anfällig ist für eine Übergeneralisierung von Übertragungsmöglichkeiten und zum anderen da durch das Zuordnen der Vokabeln in (annähernde) Begriffsübernahmen und Unterschiede diese für Lerner einprägsamer werden können. In Bezug auf Aufgabe 4 ist allerdings zu fragen, was mit den Mathematikaufgaben bezweckt werden soll, zumal diese nicht wieder aufgegriffen werden.

Im Bereich der *Grammatik* wird die Notwendigkeit einer Absprache der Lehrenden sprachlicher Fächer (vgl. S. 3) besonders deutlich: so ist zu fragen, ob nicht auf die deutschen Bezeichnungen (vgl. B.2.1: „die Wortarten“), die sich im Gegensatz zu den lateinischen nicht auf die anderen Sprachen übertragen lassen, verzichtet werden kann, zumal diese sich durch die Beispiele erklären. In den Aufgaben zur Unterscheidung von Satzgliedern (vgl. B.2.2-5 und 6) sollte Schülern der Sinn des Ordnen der lexikalischen Einheiten in Satzglieder verdeutlicht werden, d. h. es sollte deutlicher gemacht werden, warum überhaupt die in den Sätzen enthaltenen Subjekte, Prädikate, usw. zusammengetragen werden. Hier wäre eine Anbindung an die Aufgabe zur „Märchenstunde“ (vgl. B.1.5) denkbar im Sinne einer Bewusstseinsförderung, dass die Stellung und Funktion eines Wortes in einem Satz auch Aufschluss geben kann über dessen Bedeutung.

4.2 Soziokultureller Bereich

Im soziokulturellen Bereich ist dem Lehrerkommentar unter Punkt C.2 u. E. besondere Aufmerksamkeit zu schenken.:

„Dabei [= bei Literaturrecherchen und Nachfragen bei Muttersprachlern] wurde deutlich, dass es wohl typische Gesten und Gesichtsausdrücke in verschiedenen Kulturen gibt, diese aber auch individuell geprägt sind.“

Es ist zu fragen, ob verallgemeinernde Formulierungen wie in C.2-8: „Amerikaner sind...“ oder „England ist...“ geeignet sind, Schüler für sprachliche und kulturelle Vielfalt zu sensibilisieren (auch in ihrem unmittelbaren Umfeld; vgl. Aufgabe C.1-2 zu den in einer Lernergruppe vorhandenen Vornamen und deren Herkunft). Dass es sich um

Tendenzen handelt, müsste daher in einer diesbezüglichen Reflexion unbedingt deutlich werden (z. B. in Form einer Geschichte oder eines Dialogs, in der eine falsch gedeutete Geste zu einem Missverständnis führt, das von den Kommunikationspartnern erkannt und durch einen gemeinsamen Aushandlungsprozess behoben wird). Für interkulturelle Kommunikation – gerade in schulischen Zusammenhängen – müsste also weniger die ethnische Herkunft von Beteiligten, sondern eher die Qualität des stattfindenden Diskurses (Austausch über Werte, Normen, Entwürfe etc.) als ausschlaggebendes Kriterium berücksichtigt werden (vgl. Hu 1999, 2000). Allerdings gibt es hier deutliche Spannungen zwischen dem, was Schüler an (immer noch stark ethnisch geprägten) Kulturkonzepten und kollektiven Selbst- wie Fremdbildern mitbringen, was also in den Köpfen der Beteiligten immer noch virulent zu sein scheint (vgl. Byram 2000) und dem, was wir selbst (in Anlehnung an kulturwissenschaftliche Theoriebildung) für richtig und angemessen halten: eben eine stärker *individuenbezogene* und nicht so sehr gruppenspezifische (ethnisch geronnene) Auffassung von Identität (Vollmer 2001, 100 ff.).

4.3 Strategischer Bereich

Leider wird der Begriff bzw. das didaktische Konzept *Strategie* nicht umfassend definiert und differenziert. Diese spezifische Kompetenzdimension (entweder als eigenständige Kompetenz oder aber als Teil von Sprachlernkompetenz) wird nicht weiter ausgeführt. Es handelt sich aber offenbar um Lese- und Schreibstrategien spezifischer Art, insbesondere um Erschließungsstrategien von Wortbedeutungen und Textsinn, sowie um die Anwendung von Verstandenem für produktive Zwecke. Insgesamt ist das Strategiekonzept genauer auszubuchstabieren, um zu wissen, bei welcher Teilkompetenz man sich gerade befindet bzw. auf welche Teilkompetenz gezielt hingearbeitet wird. Der Aufbau von Textkompetenz innerhalb einer Sprache führt nicht und schon gar nicht automatisch zur Übertragung von Elementen und Prozeduren dieser Kompetenz auf andere Sprachen. Insofern muss Transferfähigkeit gezielt geübt und schrittweise entwickelt werden. Die vorgelegten Aufgaben sind dazu u. E. zu pauschal. Sie müssten vielmehr kleinschrittiger befähigen, Regeln der Textplanung und -konstruktion in zunehmend komplexer Weise in neuen Zielsprachen anzuwenden (insgesamt handelt es sich hier allerdings um großes Desiderat in der Fremdsprachenforschung).

In den vorgelegten Materialien wird im sprachlichen Bereich des Wortschatzes in der „Märchenstunde“ (vgl. B.1.5) ein Versuch unternommen, die Trennung in Wortschatz und Grammatik (B.1 und B.2; s. Inhaltsverzeichnis) aufzuheben, was sich allerdings auf die Nutzung der Stellung eines Wortes im Satz als Hinweis für dessen Bedeutung (auch) durch interlingualen Vergleich beschränkt. Dies ist insofern sinnvoll, als hierdurch auch interlingual formal verschiedene Wörter mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung von Schülern zusammengetragen bzw. erschlossen werden können. Angesichts des Ziels einer „Entwicklung sowohl der rezeptiven Lesefertigkeit wie auch von Lesestrategien“ (Lehrerkommentar B.1.5) müsste eine auf Lesen bezogene Bewusstseinsförderung ähnlich wie in Aufgabe D.2 und dem dazugehörigen Textmaterial u. E. umfassender, d. h. mehrere verschiedene Lese- und Erschließungsstrategien mit einschließend, gestaltet sein, um durch ein möglichst großes Strategierepertoire Schülern zu erleichtern, die Strategien auf andere Texte und Textsorten zu transferieren. Im Hinblick auf die in den Aufgaben 1 – 3 zum „Lesen unbekannter Texte“ (D.2-1 bis 3) enthaltenen Aufforderungen zur Reflexion über vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen eingesetzte Strategien (vgl. D.2-1 bis 3) ist zu fragen, ob diese relativ hohen (meta)-

kognitiven Anforderungen Schülern der Jahrgangsstufen 7 und 8 (zumindest ohne ein konkretes Textbeispiel als Bezugs- und Ausgangspunkt) abverlangt werden können. Durch ein Textbeispiel kann zudem im Hinblick auf die Aufgabe D.2-5 die Möglichkeit des Transfers von Wissen über Lesestrategien von einem auf einen anderen Text gut verdeutlicht werden. Den Tabellen bzw. insgesamt der Aufgabe D.2-5 und dem Wortschatzbereich wäre u. E. der Bereich der Wortbildung(sregeln) hinzuzufügen, zum einen da er semantische (vgl. die Bezugnahme auf die verschiedenen Ausdrucksweisen in Bezug auf „das Fehlen einer bestimmten Eigenschaft“; s. Lehrerkommentar zum Bereich „Fachsprache Chemie“; B.1.4-6) und morpho-syntaktische (Derivation) Aspekte integrieren kann (z. B. das Erkennen von Wortarten; vgl. B.2.1 und B.2.4; anhand von Suffixen), zum anderen da auch hier eine interlinguale Verknüpfungsmöglichkeit gegeben ist (vgl. den Begriff der „Intermorphologie“; Meißner 1998b: 224).

In Bezug auf die Aufgabe „Schreiben einer E-Mail“ (D.3) vermuten wir, dass diese von Schülern als äußerst ansprechend empfunden werden könnte (zumindest von jenen, die mit dem Lesen, Schreiben und Versenden von E-Mails vertraut sind, was mittlerweile wohl häufig den größeren Anteil von Schülern innerhalb einer Lernergruppe ausmachen dürfte). Unsere Vermutung basiert einerseits auf der Möglichkeit einer unmittelbaren produktiven Anwendung des Erschlossenen und andererseits auf der Anbindung der Aufgabe an authentische außerschulische Verwendungskontexte fremdsprachlichen Wissens, wobei eine tatsächliche Kontaktsuche zu gleichaltrigen E-Mail-Freunden (auch) im Unterricht selbstverständlich sehr wünschenswert wäre.

4.4 Ergänzende Überlegungen: Integrative Ansätze

Der sprachliche und der strategische Bereich sollten unserer Ansicht nach unbedingt durch eine Thematisierung von Wortbildung und diesbezüglichen Regularitäten ergänzt werden, da hierdurch (wie unter 4.3 bereits dargelegt) semantische und morpho-syntaktische Aspekte integriert werden können. Auf rezeptiver Ebene ist die Wortbildung insbesondere den Erschließungsstrategien zuzuordnen, denn die Fähigkeit, Wörter in ihre Bestandteile zerlegen zu können, kann zu einem Wiedererkennen einzelner Morpheme führen, was eine Bedeutungserschließung erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht. Auf produktiver Ebene kann Wissen über Wortbildungsregeln zur Förderung sprachlicher Sensibilität und Kreativität beitragen und erlaubt möglicherweise eine größere Variation in der Ausdrucksweise. In Bezug auf den Begriff „integrative Ansätze“ denken wir zudem an Aufgaben, die Schüler zu einer Reflexion über interlinguale Relationen im Bereich der Lexik *und* der Grammatik *zugleich* anregen. Durch offener angelegte Arbeitsanweisungen könnten Wahrnehmungen von Lernenden zusammengetragen werden, ohne dass ihnen ein bestimmter sprachlicher und/oder strategischer Bereich vorgegeben wird. Dies könnte etwa in Form von Aufforderungen an Lerner geschehen, Angaben zu einem Text in einer noch unbekanntem oder kaum bekannten (Fremd-)Sprache bezüglich des Textinhalts, des Textsinns und grammatischer Gesichtspunkte zu machen (vgl. Morkötter 2003). Hierdurch könnte zum einen ermittelt werden, welchen *sprachlichen* Aspekten die Schüler einer Lernergruppe *von sich aus* Aufmerksamkeit schenken, was dann als eine Grundlage für die Auswahl und Abstufung sprachlicher (Teil-)Bereiche für Übungen und Aufgaben zur Entwicklung und Förderung von Sprachbewusstheit in dieser Lernergruppe herangezogen werden könnte. Zum anderen erlaubt eine solche offene Gestaltung von Arbeitsanweisungen möglicherweise ein Zusammentragen verschiedenartiger *strategischer* Vorgehensweisen von Schülern im Hin-

blick auf die gestellten Aufgaben und ihre Anforderungen, was dann wiederum als Grundlage für den Aufbau noch fehlender strategischer Bewusstheit genutzt werden kann. Denn was bereits an sprachlichem und strategischem Wissen bzw. Können vorhanden ist, braucht nicht mehr gezielt aufgebaut und eingeübt werden – man kann sich auf jene Bereiche konzentrieren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt noch völlig unterentwickelt sind. Da sowohl sprachliche als auch strategische Bewusstheit individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können, liegt hier auch ein Potenzial für einen gegenseitigen Austausch und ein gegenseitiges Lernen auf Schülerseite.

5 Erprobung

Am Abschluss stellt sich die Frage, wie die vorgelegten und zu erweiternden Materialien (Aufgaben und Übungen) zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I (Klasse 7 und 8) in die Unterrichtsstunden der betroffenen Fächer integriert werden können. Das Problem, wenn die Übungen auf mehrere Fächer verteilt werden, besteht ohne Zweifel darin, dass keines sich wirklich für die angestrebten Bildungsziele und Kompetenzen verantwortlich fühlt; Verbindungen können für die Schüler nur schwer hergestellt werden.

Sollen die vorgelegten Übungen lediglich als Anregungen für Lehrkräfte zur relativ *beliebigen Verwendung* innerhalb einzelner Unterrichtsstunden dienen oder sollten sie nicht vielmehr als *in sich geschlossene, gesondert ausgewiesene Unterrichtseinheiten* (oder gar in einem eigenen „Fach“) konzipiert werden? Wir neigen zur Empfehlung des zweiten Weges, weil der Aufbau von Metakompetenzen wie Reflexion über Elemente, Formen und Bedeutungen von Sprachen ein Training erfordert, das sich nicht in Minutenschnelle aufbauen lässt, sondern zumindest in ganzen Lerneinheiten (= Unterrichtsstunden) behutsam entwickelt und eingeübt werden muss.

Wir empfehlen darüber hinaus dringend, die Erprobung der Materialien wissenschaftlich zu begleiten und zwar durch Einsatz folgender Datenerhebungsverfahren:

1. Interviews mit ausgewählten (oder allen?) beteiligten Schülern und Lehrpersonen mit dem Ziel der Erhebung und Rekonstruktion subjektiver Theorien (retrospektive und halbstrukturierte Leitfragen gestützte Interviews sowie validierungsorientierte Interviews; vgl. Morkötter in Arbeit).
2. Selbst und Fremdbeobachtung von Unterricht, in dem die vorliegenden Aufgaben bzw. Übungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit angewendet werden.
3. Erfassung von Zuwachs an Reflexionskompetenz und Sprachlernkompetenz (ggf. auch von Interkultureller Kompetenz) bei den Lernenden durch Einsatz entsprechender „Tests“. Auch wenn sich eine Operationalisierung dieser Kompetenzen als schwierig erweist, sind doch dringend geeignete Überprüfungsformen und -aufgaben zu entwickeln.
4. Benutzung strukturell ähnlicher Aufgaben und Übungen im Unterricht wie in den Überprüfungsinstrumenten (dadurch wird eine Erhebung und Bewertung von Transferleistungen möglich).

Diese wissenschaftliche Auswertung wird umso erfolgreicher und fruchtbarer sein, je mehr vorab in die Entwicklung von Theoriebildung zur Beschreibung von Kompetenzdimensionen sprachübergreifenden Lernens investiert wird.

6 Schulorganisatorische/curriculare Fragen

Insgesamt bleiben aus unserer Sicht eine Reihe von schulorganisatorischen und curricularen Fragen noch offen, die es aber vor Beginn der Erprobungsphase zu klären gilt:

- Wie sollen die vorhandenen Aufgaben und Übungen in den Sprachunterricht einzelner Fächer integriert werden?
- Sollte ein sprach- und fachübergreifender Ansatz verfolgt werden und wenn ja, wie wird dieser in vorhandene curriculare Strukturen der Schule eingebaut?
- Sollte der Inhalt der vorgelegten Materialien möglicherweise als Projekt ein- bis zweimal pro Jahr durchgeführt werden freiwillig oder verbindlich für alle Schüler der Kl. 7 und/oder 8)? Alternativ: Alle Sprachfächer verzichten eine Woche lang (oder wiederholt?) auf ihren regulären Unterricht, um sprachenübergreifendes Lernen zu organisieren und zu ermöglichen.
- Sollte die Reflexionskompetenz und Sprachlernkompetenz (ggf. auch Interkulturelle Kompetenz) in die Gesamtnote für ein Sprachfach mit eingehen und wenn ja, mit welchem Gewicht? Oder sollte es eine gesonderte Note bzw. gar keine für diesen Lernbereich geben?

Das Hauptproblem sehen wir in der weitgehend ungeklärten Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für ein solches sprachübergreifendes Lernen im Rahmen der vorhandenen Institution Schule. Es müssten jedoch zumindest in den Erprobungsschulen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine klare Zuständigkeit erlauben. Dies setzt eine Absprache und eine Kooperation von Sprachlehrern verschiedener Fächer zwingend voraus.

Insgesamt hoffen wir, mit unserer wohlwollend kritischen Stellungnahme zu einer baldigen Überarbeitung und Verbesserung der Materialien und ihrer didaktischen Begründung beigetragen zu haben. Darüber hinaus hoffen wir auf eine breite wissenschaftliche Erprobung und Auswertung dieser Ansätze zu einem sprachübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I, von denen nicht nur das Kooperationsprojekt in Thüringen, sondern die scientific community als Ganze profitieren wird. Das Projekt fügt sich vorzüglich in jenen Rahmen der Fremdsprachenforschung ein, wie er vor kurzem in Vollmer et al. (2001) skizziert worden ist. Wir wünschen den Verantwortlichen viel Erfolg!

7 Literatur

- Byram, Michael (2000): Learning Language without a Culture? The case of English as a lingua franca. In: Lothar Bredella, Franz-Josef Meißner, Ansgar Nünning & Dietmar Rösler (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, 1-17.
- Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 2, 277-303.
- Hu, Adelheid (2000): Begrifflichkeit und Interkulturelles Lernen. Eine Replik auf Edmondson & House 1999. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11, 1, 130-136.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF.
- Meißner, Franz-Joseph (1998a): Mehrsprachigkeit in Richtlinienentwicklung und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), 93-108.
- Meißner, Franz-Joseph (1998b): Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (1998), 217-237.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

- Morkötter, Steffi (in Arbeit): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Wahrnehmung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. (Dissertationsprojekt, Universität Osnabrück).
- Morkötter, Steffi (2003): Sprachbewusstheitsfördernde und sprachenübergreifende Aufgaben aus Schülersicht. Beitrag zur Expertentagung „Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit“ am 6./7. November 2003, Friedrich-Schiller-Universität Jena (in diesem Band).
- Vollmer, Helmut Johannes (in Arbeit): Interkulturelle Kompetenz – Theoriemodell, Teilkompetenzen, Operationalisierungsansätze. Osnabrück: Universität (unveröff. Ms.)
- Vollmer, Helmut Johannes, Finkbeiner, Claudia, Grotjahn, Rüdiger, Henrici, Gert, Schmid-Schönbein, Gisela & Zydati, Wolfgang (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen – Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12, 2, 1-145.