Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

Heft 1/2020 57. Jahrgang www.DaFdigital.de

Deutsch als Fremdsprache

Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache

Leseprobe

ERICH SCHMIDT VERLAG

Herausgegeben vom
Herder-Institut der Universität Leipzig
und von interDaF e.V. am
Herder-Institut der Universität Leipzig

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

Inhalt dieses Heftes

In eigener Sache: Wechsel in der Redaktion der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ 3

Wechsel in der Geschäftsführung von interDaF 4

Thomas Studer
Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen. 5

Katharina Herzig / Almut Ketzer-Nöltge
Unterrichtsplanungsmodelle für DaFZ aus interdisziplinärer Perspektive (II) 27

Christine Becker / Minna Maijala
Berliner Zettelwirtschaft. Eine empirische Untersuchung des Einsatzes nichtautorisierter Linguistic Landscapes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht 41

Rezensionen 52

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

Zu unserem Themenschwerpunkt „Neues zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“, eröffnet in DaF 2/2019, folgt in diesem Heft der Beitrag von Thomas Studer. Die Redaktion

Thomas Studer

Jetzt skaliert! Plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen im erweiterten Referenzrahmen

Das „Companion Volume with New Descriptors“ („Begleitband“; Europarat 2018) präsentiert drei neue Skalen für plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen. Damit liegen jetzt nicht nur Kann-Beschreibungen zum Mehrsprachigkeitskonzept des Referenzrahmens (Europarat 2001) vor, sondern erstmals auch Deskriptoren für kulturelle Kompetenzen. Dieser Beitrag erkundet Chancen und Probleme der Neuentwicklungen aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive. Die Bilanz fällt gemischt aus: Während einige Deskriptoren zur Mehrsprachigkeit nützlich sein können, birgt die Kulturskala erhebliche Risiken.

Schlüsselwörter: GeR, Begleitband, plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen, Skalierung

Now scaled! Pluricultural and multilingual competencies in the Companion Volume to the Common European Framework of Reference

The „Companion Volume with New Descriptors“ (Council of Europe 2018) introduces three new scales for pluricultural and multilingual competencies. This innovation goes beyond the Can Do statements for the concept of multilingualism contained in the „Common European Framework“ (Council of Europe 2001), in that it also provides, for the first time, descriptors for cultural competencies. This article explores the opportunities and problems of the new scales with a focus on foreign language teaching. The overall assessment is mixed: while some of the descriptors for multilingualism can be useful, the cultural scale is associated with considerable risks.

Key words: CEFR, companion volume, pluricultural and multilingual competencies, scaling

0 Überblick

Konsequent und nützlich – oder riskant und fragwürdig? Das „Companion Volume with New Descriptors“ (CEFR CV; im Folgenden auch „Begleitband zum GeR“, Europarat 2018) präsentiert drei neue Skalen für plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen: „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“, „Mehrsprachiges Verstehen“ und „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“. Damit liegen jetzt nicht nur Kann-Beschreibungen zu dem Mehrsprachigkeitskonzept vor, das der Referenzrahmen (GeR, Europarat 2001) skizziert hatte, sondern erstmals auch Deskriptoren für kulturelle Kompetenzen. Der vorliegende Beitrag erkundet das Potenzial, aber auch Probleme der Neuentwicklungen aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive, d. h., gefragt wird besonders auch nach Bezügen der Deskriptoren zu fachdidaktischen Konzepten. Ein kurzer Eingangsabschnitt beleuchtet ausgewählte Aspekte des Begleitbandes vor dem Hintergrund des GeR. Im 2. Abschnitt wird die Entwicklung der Deskriptoren nachgezeichnet, um deren Qualität und Relevanz besser einschätzen zu können. Im 3. Abschnitt werden die drei Skalen einzeln illustriert und analysiert und im 4. Abschnitt mit Blick auf Nutzungsmöglichkeiten

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

und -risiken zusammenfassend diskutiert. Die Bilanz fällt gemischt aus, mit Pluspunkten für Deskriptoren zur Mehrsprachigkeit und grösseren Vorbehalten gegenüber der Kulturskala. Die Deskriptoren selbst werden als Form von politikbasierter Evidenz betrachtet. Damit ist eine Art von Forschung gemeint, die der Umsetzung sprachenpolitischer Ziele dient (vgl. Deygers 2019 und ausführlicher Abschn. 4).

1 Zum GeR-Begleitband (2018) im Kontext des GeR (2001)

Dem Europäischen Referenzrahmen ist nicht leicht beizukommen. Das gilt schon für den Referenzrahmen aus dem Jahr 2001 (GeR, Europarat 2001) und es gilt heute, seit der Begleitband (CEFR CV, Europarat 2018) vorliegt, noch vermehrt.[1] Hauptgrund dafür ist die Vielfalt an Textarten im GeR, die jetzt mit dem CEFR CV noch grösser geworden ist. Für den GeR nennen Schneider et al. (2019: 194): „1. einführende, erläuternde Texte; 2. Kataloge, z. B. von Themen, Situationen, Lerntechniken; 3. Fragekästen und 4. Skalen“. Im CEFR CV finden sich einerseits sämtliche Skalen, wobei neue (modifizierte und neu entwickelte) und bestehende Deskriptoren integrativ, aber durch Farbcodierung unterscheidbar, dargestellt sind. Andererseits kommt ein Rahmentext hinzu, in dem die Ziele und hauptsächlichen Prinzipien des GeR – insbesondere Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit – nochmals eingeführt und verdeutlicht werden. Diese Vielfalt an Texten und Textarten, zu der ausserdem noch eine ganze Reihe von Begleitdokumenten gehört,[2] erschwert die Diskussion über d e n Referenzrahmen enorm. In den Kontroversen ist oft nicht klar, auf welche GeR-Texte Bezug genommen wird, und sehr oft stehen einseitig einzelne Skalen oder Deskriptoren im Schussfeld der Kritik.

In mindestens einem wichtigen Punkt hat sich die Debatte über den Referenzrahmen seit der frühen Kritik daran (Bausch et al. 2003; vgl. Schneider 2003) differenziert: Zunehmend (an)erkannt wird, dass zwischen dem Referenzrahmen einerseits und der Nutzung des Referenzrahmens andererseits unterschieden werden muss: „Der GeR und sein Begleitband sind deskriptiv, es liegt an den Nutzerinnen und Nutzern, insbesondere der Bildungspolitik, sie im intendierten Sinn zu gebrauchen“ (DGFF 2018: 7).

Der Referenzrahmen gilt also als deskriptives Dokument – mit programmatischem Einschlag, wie anzufügen wäre. GeR und CEFR CV sind zuallererst sprachenpolitische Instrumente des Europarats (vgl. etwa Thürmann 2016). Erklärte Absicht dieser Sprachenpolitik ist es, zur Qualität einer integrativen Bildung für alle beizutragen und die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt zu fördern. Konkret sollen GeR und CEFR CV das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen und die interkulturelle Bildung unterstützen (vgl.

[1] Der Begleitband ergänzt den GeR um neue Skalen und aktualisiert bestehende Skalen partiell. Er soll parallel zum GeR benutzt werden können, weshalb in diesem Beitrag beide Dokumente in den Blick genommen werden. Begrifflich erfolgt gleichzeitige Bezugnahme auf beide Dokumente auch mit „Referenzrahmen“. Beim Begleitband werden nur die Skalentitel in einer provisorischen Übersetzung auf Deutsch wiedergegeben, ansonsten wird mit der englischsprachigen Ausgabe gearbeitet, weil die deutsche Übersetzung zurzeit noch nicht erschienen ist.

[2] Begleitet wird der GeR bekanntlich von einem ganzen Ensemble von Instrumenten, Handreichungen und Projektberichten, über die Schneider et al. (2019) fast exhaustiv informieren. Der Begleitband seinerseits wird ebenfalls von Hintergrundtexten begleitet, darunter der Bericht zur Neuentwicklung der Deskriptoren (North / Piccardo 2016) und die Vorstudie zu den plurikulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen (Coste / Moore / Zarate 2009 [1997]). Zum GeR-Begleitband allgemein und zu dessen Begleittexten vgl. auch den Einleitungsbeitrag zum gegenwärtigen Themenschwerpunkt von Wisniewski / Tschirner / Bärenfänger (2019).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

CEFR CV: 22 f.; s. auch Abschn. 4 in diesem Beitrag).[3]

So vielfältig und umfassend der Referenzrahmen auch ist: Was man schon im GeR vermisst hat und was jetzt auch im CEFR CV wieder fehlt, ist der fachwissenschaftliche Diskurs. Auseinandersetzungen mit der Fachliteratur gibt es im Begleitband selbst keine. Allgemeinere Bezugnahmen auf den Fachdiskurs finden sich jetzt etwa im Beitrag von Piccardo / North / Goodier (2019), in dem die für den Begleitband wesentlichen Konzepte – Lernende als soziale Akteure im Rahmen der Handlungsorientierung, Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität sowie, ausschlaggebend für sämtliche Neuentwicklungen, Mediation – mit der Literatur in Verbindung gebracht werden. Dies erfolgt allerdings kaum argumentativ und eher panoramaartig. Zur Mehrsprachigkeit als Vision äussert sich die Autorschaft beispielsweise so: „A plurilingual vision aligns with theories of ecology and complexity, and concepts of situated action and learning moving towards a nonlinear, more experiential, action-based conceptualization of language education" (e. g. Puren 2009; van Lier 2007). (26)[4]

Von diesem sehr allgemeinen Rahmen zu einem konkreten Deskriptor ist es ein langer Weg, und dieser Weg war bisher unterbeleuchtet und er ist es auch jetzt im Begleitband. Als „Begründungen" („rationales") der Skalen dienen vierteilige Beschreibungen nach folgendem Muster (vgl. North / Piccardo 2016: 27, 32; Beispiele: CEFR CV: 158): Beschreibung einer Skalengruppe (z. B. Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen), dann der Einzelskalen dieser Gruppe (z. B. „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen"), schliesslich Auflistung von Merkmalen, die für die Skala relevant sind (z. B. Umgang mit Ambiguität), sowie Hinweise auf die Progressions-Idee der Skala (z. B. kulturelle Konventionen erkennen und sprachlich zunehmend differenziert damit umgehen können). Zwar werden die aufgelisteten Merkmale als „key concepts operationalized in the scale" bezeichnet, aber die Quellen der Konzepte zusammenzusuchen und deren Schlüsselfunktion zu rekonstruieren, bleibt den Lesenden überlassen; und gerade nicht wird gezeigt, wie diese Merkmale operationalisiert, d. h. aus den Konzepten abgeleitet und in den Deskriptoren umgesetzt wurden.

2 *Entwicklung neuer Deskriptoren*

Die Deskriptoren für mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen wurden im Rahmen des umfangreichen Projekts zur Mediation zwischen 2014 und 2017 entwickelt. Im CEFR CV werden die Entwicklungsarbeiten resümiert (vgl. 47; Fig. 11; Appendix 5), in Piccardo / North / Goodier (2019) etwas genauer und in North / Piccardo (2016) ausführlicher besprochen. In den Grundzügen kam bei diesem Projekt die gleiche dreistufige Methodologie zur Anwendung wie beim ursprünglichen GeR-Projekt (vgl. Schneider / North 2000: Kap. 5; 7): 1. Entwicklung, 2. qualitative und schliesslich 3. quantitative Validierung der Deskriptoren. Allerdings waren die Validierungsstichproben im neuen Projekt sehr viel grösser und auch erheblich breiter zusammengestellt als im Basisprojekt. Im Folgenden werden die drei Phasen dieses Entwicklungsprojekts etwas genauer nachgezeichnet, um die neuen Deskriptoren besser einschätzen zu können. Referenztext ist North / Piccardo (2016; zur Skalierungsmethode vgl. auch Wisniewski / Tschirner / Bärenfänger 2019).

In der ersten, intuitiven Phase wurde Literatur zur Mediation ausgewertet. In der zweiten, qualitativen Phase fanden 169 Workshops statt, 32 davon vor Ort, d. h. am Standort der an der Entwicklung beteiligten Institutionen, und 137 online. In diesen Workshops wurde eine Sammlung von 24 Skalen und 427 De-

[3] Als Hauptfunktionen der Deskriptoren und Skalen werden genannt (vgl. CEFR CV: 22 ff.): a) eine Metasprache zur Verfügung stellen, um die Komplexität der Sprachkompetenzen zu diskutieren und Entscheidungen über kohärente und transparente Lernziele und erwartete Outcomes zu reflektieren, zu treffen und zu kommunizieren, und b) Anregungen für die Lehrplanentwicklung und Lehrerausbildung geben. Betont wird in diesem Zusammenhang auch immer wieder der Referenzcharakter des GeR: „The CEFR is a tool to facilitate educational reform projects, not a standardisation tool." (26)

[4] Ähnlich panoramaartig ist auch Piccardo (vgl. 2013: 603), die zur Stützung dieser Vision von Mehrsprachigkeit u. a. auf die soziokulturelle Theorie verweist und dazu Lantolf (2011) anführt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

skriptoren (dem Resultat aus der ersten Phase) bearbeitet. In den Workshops mussten die Deskriptoren Kategorien (Skalentiteln) zugeordnet und auf ihre Qualität hin beurteilt werden, und zwar nach den Kriterien „Klarheit der Formulierung“, „Nützlichkeit im pädagogischen Kontext“ und „Relevanz für authentisches Sprachhandeln“. Ausserdem konnten Modifikationsvorschläge für die Formulierung der Deskriptoren gemacht werden.

Die dritte, quantitative Phase bestand aus zwei Schritten. Im ersten Schritt mussten die in Phase zwei qualitativ validierten Deskriptoren im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung den GeR-Niveaus zugeordnet werden, wobei mit den zehn Niveaubändern des Basis-Projekts (entspricht den Stufen: unter A1, A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C2) gearbeitet wurde. Zu beantworten war die Frage, auf welchem Niveau jemand das tun kann, was der Deskriptor beschreibt. In dieser Weise abgefragt wurden auch bestehende Deskriptoren, deren Schwierigkeitsgrad bekannt ist. Diese sog. Anker-Items dienten dazu, die Schwierigkeit der neuen Deskriptoren in Bezug auf das bekannte Niveauspektrum festzulegen (Verortung der Kann-Beschreibungen auf der Logit-Skala, die den GeR-Niveaus von 2001 unterliegt). Die Daten dieser Untersuchung wurden einerseits deskriptiv-statistisch ausgewertet und andererseits Rasch-analysiert. Etwa die Hälfte der Deskriptoren genügte den Erfüllungskriterien beider Analysemethoden.[5] Ungenügende Deskriptoren wurden ausgeschlossen oder umformuliert, die umformulierten schliesslich, zusammen mit neuen Beschreibungen, dem zweiten Schritt der quantitativen Validierung zugeführt. In diesem zweiten Schritt wurde eine gross angelegte Online-Befragung durchgeführt, an der 3500 Personen aus 80 Ländern teilnahmen, die zusammen 60 verschiedene Sprachen repräsentierten. Diesmal wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sie selbst (oder eine Person, die sie gut kennen), das tun können (kann), was der Deskriptor beschreibt. Beantwortet werden musste diese Frage auf einer fünfstufigen Likert-Skala (z. B. „ja, unter normalen Umständen“ oder „ja, unter günstigen Umständen“). Als Anker-Items dienten bei dieser Teiluntersuchung bereits kalibrierte Items, darunter Deskriptoren, die in Schritt eins dieser dritten Phase klar einem Niveau zugeordnet werden konnten.

Im Zuge der quantitativen Validierung konnten insgesamt 395 Deskriptoren einem GeR-Niveau zugeordnet werden. Als problematisch erwies sich v. a. die Unterscheidbarkeit von (unteren) Niveaus bei der Skala zum mehrsprachigen Repertoire. In der Konsequenz wurde für alle drei Skalen zu den mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen der gesamte Schritt eins der dritten Validierungsphase (Niveauzuordnung der Deskriptoren) erneut durchlaufen, wobei wiederum neue Deskriptoren einbezogen wurden. Das Besondere dieser Wiederholungsuntersuchung war, dass einerseits Mehrsprachigkeits-Expert(inn)en („62 experts“) und andererseits über einen Aufruf rekrutierte Sprachpraktiker(innen) („267 non-experts“) einbezogen wurden. Dabei zeigten sich offenbar praktisch keine Unterschiede im Antwortverhalten der beiden Gruppen; beide Auswertungsmethoden (s. vorangehender Absatz) lieferten konsistente Ergebnisse. Ungenügende Resultate ergaben sich besonders bei Deskriptoren für plurikulturelle Kompetenzen. Diese Deskriptoren wurden entweder ausgeschlossen oder nachformuliert.

Insgesamt lässt sich zu diesem Entwicklungsprojekt festhalten: Die neuen Skalen und Deskriptoren sind sehr robust. Das gilt speziell auch für die beiden Skalen „Mehrsprachiges Verstehen“ und „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ sowie, mit kleinem Vorbehalt, auch für die Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“.[6] Robust sind die Befunde in doppelter Hinsicht: 1. Die

[5] Eines der Prüfkriterien für die Deskriptoren war beispielsweise, dass die aufsummierte prozentuale Übereinstimmung von immer zwei Personen (total knapp 1300 Teilnehmende!) hinsichtlich des Hauptniveaus eines Deskriptors oder der beiden angrenzenden Feinniveaus mindestens 50 % betragen musste. Nur im positiven Fall wurden die Deskriptoren in der abgefragten Form in den weiteren Validierungsprozess aufgenommen.

[6] Der Vorbehalt bezieht sich darauf, dass in den Berichten Detailangaben zur Validierung derjenigen Deskriptoren für plurikulturelle Kompetenzen fehlen, die nach der Wiederholungsuntersuchung umformuliert wurden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

Skalen erweisen sich als eigenständig; d. h. z. B., dass die Erprobungsteilnehmenden einen deutlichen Unterschied zwischen mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen machten. 2. Die neuen Deskriptoren können als klar verständlich und relevant sowohl für den pädagogischen Kontext als auch für das authentische Sprachhandeln gelten. Ausserdem haben sie eine deutliche Niveauindikation, und zwar unabhängig von anderen Deskriptoren der gleichen Skala.

Andererseits sind diese Befunde, so eindrücklich sie auch sind, erstens im Rahmen der Untersuchungsmethodologie und zweitens relativ zum Gegenstand der Untersuchungen zu sehen.[7] Zentral ist besonders der zweite Punkt: Beurteilt wurden nicht Lernerperformanzen (z. B. gefilmte Lernerleistungen oder Lernertexte), sondern erhoben wurden, evoziert und fokussiert durch Deskriptoren, Vorstellungen von Lernerkompetenzen, und es sind diese Vorstellungen, die sich bei einer sehr grossen Anzahl von Befragten mit ganz unterschiedlichen Hintergründen in hohem Masse als konvergent und konsistent erwiesen haben. Diese Relativierung schmälert die Befunde nicht, legt aber eine vorsichtige Nutzung der Neuentwicklungen nahe. Zweifellos bieten die neuen Deskriptoren interessante Perspektiven, v. a. für die Diskussion von Lernzielen (s. Abschn. 4), aber diese Diskussion sollte nicht nur auf genauestens ausgemessenen (kalibrierten) Vorstellungen beruhen, sondern auch auf konkrete, kontextspezifische Lernerleistungen bezogen sein. „Mehr Bodenhaftung in der Lernzieldiskussion“ wäre also das Postulat. Allerdings ist diese Forderung leichter aufzustellen als umzusetzen, und das hat auch mit einer beträchtlichen Forschungslücke zu tun: Spracherwerbsforschung mit Bezug zu den GeR-Niveaus, wie sie z. B. im Umkreis des MERLIN-Projekts (z. B. Abel et al. 2014) betrieben und im SWIKO-Projekt (Karges / Studer / Wiedenkeller 2019) angestrebt wird, gibt es noch deutlich zu wenig (vgl. z. B. Schneider et al. 2019), und mit den neuen Deskriptoren des Begleitbandes ergibt sich jetzt ein noch viel grösserer Forschungsbedarf (vgl. u. a. DGFF 2018).

3 *Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen*

Zur mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz präsentiert der Begleitband drei Skalen in folgender Anordnung (CEFR CV: 157 ff.): „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“, „Mehrsprachiges Verstehen“ und „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“.[8] Grundlage aller drei Skalen ist das integrative Verständnis von individueller Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität, das im GeR skizziert wird (vgl. Kap. 1.3, 1.4, 6.1.3). Zu diesem Verständnis gehört, dass sprachliche und kulturelle Kompetenzen individuell ganz verschiedene Ausprägungen annehmen können und i. d. R. ungleichmässig ausgebildet sind („partielle Kompetenzen“; vgl. Europarat 2001: 134), weiterhin, dass die Kompetenzen in verschiedenen Sprachen miteinander interagieren (nicht als separate mentale Bereiche zu denken sind) und einen integrativen Teil einer umfassend gedachten

[7] Was die Untersuchungsmethodologie betrifft, wird v. a. die Gefahr eines Zirkelschlusses angemahnt (z. B. Deygers 2019). Die für das Entwicklungsprojekt massgebliche Variante des Zirkels ist, dass die Rater(innen) aufgrund von bekannter, anlässlich der Familiarisierung eingeübter „GeR-Phraseologie“ – z. B. „Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken“ als typisches Merkmal des B2-Niveaus – einen neuen Deskriptor mit genau diesem Niveau assoziieren, und zwar sogar dann, wenn der neue Deskriptor z. B. eine Handlung beschreibt, die auf ein anderes Niveau verweisen würde. North / Piccardo (2016: 34 f.; vgl. auch North 2014: Kap. 5.3) haben sich mit dieser Zirkel-Gefahr auseinandergesetzt und für das Entwicklungsprojekt zwei Massnahmen getroffen: Erstens sollte bei der Erarbeitung der neuen Deskriptoren nicht mit „GeR-Phraseologie“, sondern mit in der Literatur beschriebenen, wesentlichen Merkmalen von Lernerperformanzen (z. B. im Bereich der Mehrsprachigkeit) begonnen werden. Zweitens wurde bei der Kalibrierung der Deskriptoren nicht nur nach der Zuordnung der Deskriptoren zu den GeR-Niveaus gefragt, sondern auch danach, ob eine Person das tun kann, was der Deskriptor beschreibt. Die Resultate dieser Methoden können sich widersprechen, haben es aber offenbar nicht getan.

[8] Eine weitere „Pluri-Skala“ („Einen plurikulturellen Raum schaffen“) ist der Skalengruppe zur kommunikativen Mediation zugeteilt, weil bei dieser Skala die proaktive Rolle des Lerners / der Lernerin als interkulturelle(r) Mediator(in) betont werde (vgl. CEFR CV: 158). Diese Skala wird im vorliegenden Beitrag nur zu Vergleichszwecken herangezogen (s. Abschn. 3.1 b) ii)).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

kommunikativen Kompetenz bilden, und schliesslich, dass diese umfassende Kompetenz den Erfordernissen der kommunikativen Situation entsprechend flexibel und in Bezug auf den sozialen Kontext adäquat genutzt werden kann.

Aufbauend darauf wurden für die Skalenentwicklung Konzepte aus der Fachliteratur beigezogen, wobei präzise Verweise auf diese Konzepte im Begleitband selbst fehlen oder, wie im Falle des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA/CARAP/FREPA; Candelier et al. 2012), pauschal ausfallen.[9] Aufgelistet werden u. a. (vgl. CEFR CV: 157 f.): die Fähigkeit, das eigene sprachliche Repertoire in mehrsprachigen Situationen flexibel einzusetzen und dabei Kognaten und Internationalismen rezeptiv und produktiv zu nutzen; die Bereitschaft und Fähigkeit, das mehrsprachige und plurikulturelle Bewusstsein durch eine Haltung der Offenheit und Neugierde zu erweitern; die Fähigkeit (?) („capacity"), mit „otherness" umzugehen; und die Bereitschaft, als interkulturelle(r) Mediator(in) zu handeln.

Im Folgenden werden die drei Skalen einzeln diskutiert, nach dem Schema a) Darstellung und b) Einschätzung. Die (um Objektivität bemühte) Darstellung zeichnet die Grundkonzepte und die Progressionsvorstellung der Skala gemäss Begleitband nach und illustriert die Skala mit ausgewählten Deskriptoren, die (subjektive) Einschätzung ist nach den Gesichtspunkten i) Besonderes, ii) konzeptuelle Bezüge und iii) Aspekte des Niveaus gegliedert. Bei ii) steht v. a. die Frage nach Bezügen der Deskriptoren zu Konzepten der Fremdsprachendidaktik im Vordergrund. Fragen der Nutzung der Deskriptoren kommen bei ii) und iii) zur Sprache und bilden einen Schwerpunkt in Abschn. 4.

3.1 Plurikulturelle Kompetenzen

a) Darstellung

Die Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen" greift auf unterschiedliche Konzepte und Kompetenzbeschreibungen aus der (nicht näher bezeichneten) Literatur zur interkulturellen Kompetenz zurück (hier und für den gesamten Abschnitt CEFR CV: 158). Im Fokus steht der Umgang mit kultureller Diversität und Ambiguität. Aufgeführt werden Lernanforderungen („the need for"), die sich aus diesem Fokus ergeben, darunter die Sensibilität gegenüber kulturell geprägtem Verstehen und Handeln sowie die Reflexion und Regulation des eigenen kommunikativen Verhaltens. Als „Schlüsselkonzepte" genannt werden: das Erkennen von und der Umgang mit kulturellen, soziopragmatischen und soziolinguistischen Konventionen und Indikatoren, das Erkennen und Interpretieren von Ähnlichkeiten und Unterschieden in Bezug auf Perspektiven, Praktiken und Ereignisse sowie schliesslich ein unvoreingenommenes und kritisches Urteilsvermögen. Der Progressionsgedanke geht dahin, kulturelle Konventionen und kulturbezogene Komplikationen zu erkennen und sprachlich darauf zu reagieren, und zwar zuerst einfach (A-Niveaus) und dann immer differenzierter, auch erklärend (B1) und effizient (B2), wobei auf den C-Niveaus auch die Hintergründe kultureller Überzeugungen, Werte und Praktiken diskutiert werden können. Die Skala umfasst Deskriptoren für alle Hauptniveaus, gut ausgestattet ist besonders das B2-Niveau. Einige Beispiele zur Illustration (s. Abb. 1, S. 11).

b) Einschätzung

i) Als Erstes fallen in den Deskriptoren Formulierungen auf wie „kulturelle Konventionen" [1], „kulturelle Merkmale" [2] oder „kulturell geprägte Verhaltensmuster" [4]. Es ist zwar nicht so, dass mit dem Begleitband nun

[9] „Users may wish to consult CARAP for further reflection and access to related training materials in this area." (CEFR CV: 158) Eine Standortbestimmung zum REPA, in der auch Beziehungen zum GeR diskutiert werden, haben kürzlich Melo-Pfeifer/Reimann (2018) vorgelegt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

C2	…
C1	[6] Can deal with ambiguity in cross-cultural communication and express his/her reactions constructively and culturally appropriately in order to bring clarity.
B2	[5] Can discuss the objectivity and balance of information and opinions expressed in the media about his/her own and other communities. [4] Can identify and reflect on similarities and differences in culturally-determined behavior patterns (e.g. gestures and speech volume) and discuss their significance in order to negotiate mutual understanding.
B1	[3] Can explain in simple terms how his/her own values and behaviors influence his/her views of other people's values and behaviors. [2] Can explain features of his/her own culture to members of another culture or explain features of the other culture to members of his/her own culture.
A2	[1] Can recognize and apply basic cultural conventions associated with everyday social exchanges (for example different greetings rituals)
A1	…

Abb. 1: Auszüge aus der Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen" (CEFR CV: 159; Deskriptoren zur Bezugnahme im Text durchnummeriert)

erstmals Kulturelles ins Spiel kommt,[10] aber neu ist die explizite Bezugnahme auf Kultur in den Deskriptoren selbst.

Weiter fällt in der Skala auf, dass die Zielgerichtetheit bzw. der kommunikative Zweck der beschriebenen Sprachhandlungen – sonst sehr präsent in den Kann-Beschreibungen – in dieser Skala nur teilweise verbalisiert wird, z. B. bei [6] („in order to bring clarity") oder bei [4] („in order to negotiate mutual understanding"), nicht aber bei den Deskriptoren [2], [3] und [5]. Solche nicht im authentischen Sprachhandeln verankerten Kann-Beschreibungen dürften besonders auch im pädagogischen Bereich von Interesse sein, wobei gerade Deskriptoren wie [3] und [5] hohe Anforderungen an kulturelle Kompetenzen erkennen lassen (s. u.: ii)).

Betreffend Kommunikationsmodus und -medium steht in der Skala die mündliche Interaktion im Vordergrund (z. B. [1], [4], [6]); bei [3] und [5] könnte es sich auch um mündliche oder schriftliche Produktion handeln.

ii) Was für ein Verständnis von „Kultur" spiegelt sich in diesen Deskriptoren? In [2] geht es um Merkmale der eigenen und einer anderen Kultur, in [4] um kulturell geprägte Verhaltensmuster (Plural). Der Singular in [2] ist eher untypisch; mindestens so häufig ist von Kultur e n die Rede (vgl. etwa CEFR CV: 27, 233). Offen bleibt, welche Kollektive z. B. mit „eigenen und fremden Gemeinschaften" ([5]) gemeint sind, und ebenso, auf welche Kollektive sich die „kulturellen Konventionen" ([1]) beziehen. Man kann an Nationen denken, aber zwingend ist das nicht; möglich wären auch, in Anlehnung an Hansen (2009), subnationale Kollektive oder Gemeinschaften, die sich an Werten orientieren, die nicht an einzelne Nationen gebunden sind.[11] Explizit kommt „Nation" in den Deskriptoren jedenfalls nicht vor. Insofern bleibt auch die Referenz des Eigenen und des Fremden offen, d. h., Eigenes und Fremdes lässt sich auf kulturelle Aspekte unterschiedlicher Kollektive beziehen.[12] Tendenziell und im Sinne einer vorläufigen Diagnose lässt sich somit für die Deskriptoren der Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen" ein durchaus offenes, pluralistisches Kulturverständnis konstatieren, das mindestens nicht in die Ecke der stark kritisierten

[10] Aspekte wie „soziokulturelles Wissen", „interkulturelles Bewusstsein" und z. B. „Einstellungen" sind bereits im GeR präsent, nämlich einerseits in Form von „Allgemeinen Kompetenzen" (vgl. GeR-Kap. 5.1, in dem diese Kompetenzen entlang der Kategorien „savoir", „savoir-faire", „savoir-être" und „savoir-apprendre" umschrieben werden) und andererseits in der GeR-Skala „Soziolinguistische Angemessenheit" (vgl. GeR: 122). Oft übersehen wird, dass allgemeine Kompetenzen bei der Sprachverwendung immer a u c h beteiligt sind und einen erheblichen Einfluss auf kommunikativen Erfolg haben können (vgl. dazu das Sprachverwendungsmodell des Referenzrahmens, rekapituliert in CEFR CV: 29).

[11] Hansen (vgl. 2009: 115 f., 183 f.) unterscheidet Kollektive verschiedenen Grades: „Nation" z. B. ist bei ihm ein Kollektiv mittleren Grades, das als Dach über Subkollektiven unterschiedlichster Art konzipiert ist und das seinerseits von sog. Pankollektiven, die sich an nationenübergreifenden Werten oder Prinzipien orientieren, überlagert sein kann.

[12] Zur Problematik – und gleichzeitig zur Unvermeidbarkeit – der Begriffe „Eigenes" und „Fremdes" für kulturelles Lernen im Rahmen des kulturwissenschaftlichen Ansatzes von Altmayer (z. B. 2008; 2015) vgl. besonders Fornoff (2015: 49).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

kohärenzorientierten Kulturmodelle (v. a. Hofstede, z. B. 2006) gestellt werden sollte.[13]

Etwas anders sieht es allerdings in der Skala „Einen plurikulturellen Raum schaffen" aus (CEFR CV: 123):[14] „Can clarify misunderstandings and misinterpretations during intercultural encounters, suggesting how things were actually meant in order to clear the air and move the discussion forward" (B2).

Deskriptoren wie dieser lassen eher auf ein geschlossenes, jedenfalls nicht bedeutungsoffenes Verständnis von Kultur schliessen („how things were actually meant") und erinnern an Culture-Assimilator-Trainings im Umfeld des Kulturkonzepts von Thomas (z. B. 2005; zur Kritik an diesem Konzept vgl. u. a. Gehrmann 2017).

Offensichtlich ist, dass die Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen" nichts zu tun hat mit einer differenzierten Konzeption kultureller Kompetenzen, wie sie insbesondere Byram (1997) in seinem für die Fremdsprachendidaktik einflussreichen Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz vorgelegt hat.[15] Aber: Wie legitim ist dieser Vergleich überhaupt? Laufen derartige Vergleiche nicht Gefahr, die zentrale Charakteristik der Kompetenzbeschreibungen aus den Augen zu verlieren? In den Skalen des Begleitbandes werden ja ausnahmslos Deskriptoren präsentiert, die von einer sehr grossen Anzahl von Akteuren im Sprachenbereich als nützlich (für den Lehr- / Lernzusammenhang) und relevant (für authentisches Sprachhandeln) beurteilt worden sind. Die Sache bleibt ambivalent: Der Eindruck, die Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen" verfahre aspektmonistisch, ist nicht von der Hand zu weisen. Gleichzeitig gilt es aber zu betonen, dass die berücksichtigten Aspekte in der Vorstellung der Untersuchungsteilnehmenden zu den besonders zentralen gehören.

Teilweise sind die inhaltlichen Anforderungen, die mit den Deskriptoren dieser Skala einhergehen, sehr komplex. Wie komplex, sei am Beispiel des Deskriptors [3] und im Rückgriff auf das Konzept des Fremdverstehens (Bredella et al. 2010; 2007) aufgezeigt.[16] Die Kompetenz „Erklären können, wie eigene Werte die Perspektive auf Werte anderer Personen beeinflussen" basiert auf mehreren Voraussetzungen: Zunächst setzt „Erklären können" Erkennen voraus; es muss erkannt werden, dass die eigene Perspektive auf Werte e i n e Perspektive ist, und zwar eine, die von eigenen Wertvorstellungen geleitet wird. Möglich wird dieses Erkennen nach dem Konzept des Fremdverstehens durch einen doppelten Perspektivenwechsel. Ziel ist die Transformation der (zunächst unreflektierten) eigenkulturellen Aussenperspektive in eine reflektierte Aussenperspektive. Der Weg dahin führt über die Einnahme der fremdkulturellen Innenperspektive (erster Perspektivenwechsel) und den Dialog von Aussen- und Innenperspektive, woraus sich eine neue, durch diesen Dialog relativierte Aussensicht ergeben soll (zweiter Perspektivenwechsel). Um „erkennen zu können, wie eigene Werte die Perspektive auf Werte anderer Personen beeinflussen", braucht es also insbesondere die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und -koordination. Aber es braucht noch mehr: Grundvoraussetzungen sind die Bereitschaft zur Selbstreflexion und kritisches Urteilsvermögen, und ausserdem braucht es, je nachdem, wie weit „das Verstehen des Andern" gehen soll, eine gute Portion Empathie.

Im Vergleich zu diesen vielfältigen inhaltlichen Ansprüchen nehmen sich die sprachlichen Anforderungen dieses Deskriptors bescheiden aus: Es geht um Erklärungen in einfachen Worten, eine typische Sprachhandlung auf dem Niveau B1. Die Divergenz zwi-

[13] Für eine differenzierte Diskussion derzeit kursierender Kulturmodelle mit Blick auf die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht vgl. Gehrmann (2017). Zu einer text- und bedeutungsbezogenen Definition von Kultur im DACH-Kontext vgl. Shafer / Baumgartner (2019: Kap. 4.3).

[14] Die Skala gehört zur Skalengruppe „Mediation in der Kommunikation". Sie beschreibt Aktivitäten der kulturellen Mittlung und richtet sich im Bildungsbereich besonders an Lehrpersonen, Dozierende und Instruktor(inn)en. Grundgedanke ist die Schaffung eines neutralen, vertrauenswürdigen, gemeinsamen „Raums" mit dem Ziel, die Kommunikation zwischen anderen zu verbessern (vgl. CEFR CV: 122, 216 f).

[15] Vgl. dazu auch den Vorschlag von Blell / Doff (2014), Byrams Modell in Richtung eines Modells transkultureller kommunikativer Kompetenz zu revidieren.

[16] Einen knappen Überblick über das Fremdverstehen gibt Altmayer (2016), ausführlicher ist z. B. Carosella (2016).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

schen inhaltlichem und sprachlichem Anspruch ist bei diesem Beispiel besonders gross, wirft aber gerade deshalb einiges ab für das Verständnis dessen, was in der Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen" gestuft wird und was nicht.

iii) Was hat die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit einem bestimmten Sprachniveau zu tun? Nichts. Oder zumindest nichts Zwingendes mit dem Niveau B1. „Offiziell" – der Begleitband bekräftigt es nochmals (vgl. CEFR CV: 40) – ist der Deskriptor so zu lesen, dass es auf und ab dem Niveau B1 möglich ist, Erklärungen zur Relativität von kulturellen Werten abzugeben. Zunächst und trivialerweise bedeutet das, dass Sprachhandlungen zu diesem Thema auch auf B2 oder auf den C-Niveaus realisiert werden können. Nur: Auf den höheren Niveaus der Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen" findet man keine konzeptuelle Wiederaufnahme des Perspektiventhemas. Ist man daran interessiert, wie komplexere Sprachhandlungen zur Relativität von kulturellen Werten aussehen könnten, kann man natürlich andere Skalen heranziehen, hier besonders die Skala „Einen plurikulturellen Raum schaffen" (CEFR CV: 123).[17] Aber das ist hier nicht der Punkt. Entscheidend ist: Inhaltlich gesehen ist der B1-Deskriptor zu verschiedenen Sichtweisen auf kulturelle Werte eine Art erratischer Block – ohne Entsprechungen auf den nächsthöheren Niveaus und, das v. a. allem, ohne Unterbau. Daraus ergibt sich ein Risiko für die Nutzung dieser Kann-Beschreibung im Lehr- und Lernzusammenhang: Aus didaktischer Sicht fehlen in der Skala Vorstufen, die es zum Aufbau von Kompetenzen im Bereich der Perspektivenübernahme und -koordination braucht. Aus Sicht des Referenzrahmens jedoch ist das Fehlen vertikal durchlaufender Konzepte in den Skalen keine Unterlassung, sondern hat im Gegenteil System: Jeder einzelne Deskriptor soll ja etwas Salientes zeigen, das für ein Sprachhandlungsniveau neu und typisch ist, und das bedeutet, dass jeder Deskriptor unabhängig von den anderen Deskriptoren der gleichen Skala interpretiert werden kann und muss (auch dieser Punkt wird im Begleitband nochmals herausgestellt; vgl. CEFR CV: 41). Für die Unterrichtsplanung lässt sich an dieses System mit dem bekannten Prinzip der Rückwärtsplanung anschliessen (vgl. CEFR CV: 25; vgl. etwa Funk et al. 2014: 14): Deskriptoren wie der besprochene können als komplexe Lernziele aufgefasst werden, auf die man über die Formulierung von Teillernzielen und deren Umsetzung in Aufgaben und Übungen hinarbeiten kann.

Zusammenfassend lässt sich die Eingangsfrage so beantworten: Es ist gerade nicht die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die in der Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen" gestuft wird.[18] Dominante Stufungsgesichtspunkte dürften dagegen die Sprachhandlungen sein – „apply" (A2), „explain" (B1) und „discuss" (B2) sind starke Niveauindikatoren, teilweise in Verbindung mit Hinweisen auf den Kontext der Sprachhandlung („eyeryday social exchanges", A2), auf qualitative Aspekte des Sprachgebrauchs („in simple terms", B1) und den Gegenstand der Kommunikation („the objectivity and balance of information and opinions expressed in the media", B2).

Zur Frage der Stufung interkultureller Kompetenz und hinsichtlich Stufenmodellen für die Entwicklung kultureller Kompetenzen gibt es derzeit eine Reihe von Vorschlägen, aber kaum Konsens, vgl. etwa die Sammelbände von Witte / Harden (2011) und Hu / Byram (2009) sowie den unterrichtsbezogenen Übersichtsartikel von Moeller / Faltin Osborn (2014). In der Fremdsprachendidaktik häufiger beachtet wird Witte (2009), grössere Vorbehalte gibt es gegenüber Bennett (1993; vgl. allerdings Hesse / Göbel / Jude 2008), ein Bei-

[17] Beispiele aus dieser Skala für Deskriptoren mit dem Perspektiven-Thema (CEFR CV: 123): „Can, in intercultural encounters, demonstrate appreciation of perspectives other than his / her own normal worldview, and express him / herself in a way appropriate to the context." (B2.2) „Can anticipate how people might misunderstand what has been said or written and help to maintain positive interaction by commenting on and interpreting different cultural perspectives on the issue concerned." (C1.1)

[18] Byram (vgl. 1997: 108) beispielsweise hat die Skalierbarkeit perspektivenbezogener Kompetenzen grundsätzlich in Frage gestellt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

spiel einer aktuellen Entwicklung ist Eberhard (z. B. 2019).[19]

3.2 Mehrsprachiges Verstehen

a) Darstellung
Die Skala „Mehrsprachiges Verstehen“ setzt den Akzent darauf, Wissen und Können (wie partiell auch immer) in einer oder mehreren Sprachen als Hebel für das (approximative) Verstehen von Texten in anderen Sprachen zu nutzen. Die Progressionsvorstellung ist, dass sich die Aufmerksamkeit der Lernenden von der lexikalischen Ebene zur Nutzung von ko- und kontextuellen und genrebezogenen Hinweisen verschiebt, wobei eine analytische Fähigkeit auf dem B-Niveau erreicht sein soll. Die Skala umfasst mehrere Deskriptoren für die ersten drei Niveaus und endet mit einem einzelnen B2-Deskriptor, leuchtet also nicht das ganze Niveauspektrum aus. Als möglichen Grund dafür nennt der Begleitband die berücksichtigten Quellen (vgl. CEFR CV: 160). Einige Beispiele dazu in Abb. 2.

Die Kursivsetzungen in Abb. 2 sind als Platzhalter zu lesen, in die diejenigen Sprachen eingesetzt werden können, die für einen bestimmten Nutzungskontext relevant sind (vgl. CEFR CV: 160; in ähnlicher Weise stellt der Begleitband die Deskriptoren für die Sprachmittlung dar).

b) Einschätzung
i) Die Skala modelliert rezeptive Aktivitäten im Rahmen eines funktionalen Verständnisses von Mehrsprachigkeit, bei dem das sprachliche Handeln sozialer Akteure bzw. das, was Lernende mit ihren Sprachen tun können, im Vordergrund steht (vgl. GeR: Kap. 1.3, 6.1.3; Begriffliches zur Mehrsprachigkeit u. a. bei Hu 2016; Bausch 2016; Gogolin / Lüdi 2015). Hier geht es darum, die Sprachen des individuellen Repertoires zum Verstehen zu nutzen (vgl. CEFR CV: 160). „Sprachen“ ist dabei im doppelten Sinn plural gemeint, d. h., der Ausdruck „Sprachen“ umfasst a l l e Einzelsprachen und ebenso deren Ausprägungen oder Varietäten wie v. a. die Dialekte („languages (or dialects, or varieties“) (vgl. CEFR CV: z. B. 28 f.). Damit erweist sich der Sprachbegriff dieser (und nicht nur dieser) Skala zumindest extensional als modern oder, je nach Kontext, als progressiv, denn in den Platzhalter „different languages“ lassen sich nicht nur die traditionellen Schulfremdsprachen, sondern v. a. auch Erstsprachen einsetzen, und darüber hinaus ist Platz für Varietäten mit geringerem Standardisierungsgrad vorgesehen.

B2	[8] Can use his / her knowledge of contrasting genre conventions and textual pattern in *languages in his / her plurilingual repertoire* in order to support comprehension.
B1	[7] Can use parallel translations of texts (e. g. magazine articles, stories, passages from novels) to develop comprehension in *different languages*. [6] Can extract information from documents written in *different languages* in his / her field, e. g. to include in a presentation. [5] Can recognize similarities and contrasts between the way concepts are expressed in *different languages*, in order to distinguish between identical uses of the same word root and ‘false friends’. [4] Can use his / her knowledge of contrasting grammatical structures and functional expressions of *languages in his / her plurilingual repertoire* in order to support comprehension.
A2	[3] Can understand short, clearly articulated spoken announcements by piecing together what he / she understands from the available versions in *different languages*.
A1	Can recognize internationalisms and words common to *different languages* (e. g. Haus / hus / house) to: [2] – identify the probable message of a short, simple, written text; [1] – deduce what people are trying to say directly to him / her, provided they speak very slowly and clearly, with repetition if necessary

Abb. 2: Auszüge aus der Skala „Mehrsprachiges Verstehen“ (CEFR CV: 160; Hervorh. i. Orig.; Deskriptoren zur Bezugnahme im Text durchnummeriert)

[19] Das Modell zur interkulturellen Progression von Witte (vgl. 2009: 55 ff.) bezieht sich ausdrücklich auf den Fremdsprachenunterricht. Es umfasst mehrere, allerdings nicht empirisch validierte Stufen, die zyklisch durchlaufen werden können. Im Gegensatz dazu ist das Modell von Bennett (1993) zur Entwicklung interkultureller Sensibilität im Kontext interkultureller Trainings situiert und postuliert im Wesentlichen eine lineare Entwicklung. Es steht heute u. a. wegen des Kulturbegriffs in der Kritik, diente aber z. B. als Grundlage für die Messung interkultureller Kompetenz in der DESI-Studie (vgl. Hesse / Göbel / Jude 2008). Eberhard (2019) arbeitet auf der Basis von Byram (1997) an einem Instrument zur Beurteilung interkultureller Reflexionen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

Systematisch betrachtet weisen die Deskriptoren dieser Skala eine grosse Vielfalt auf: Grundsätzlich wird mehrsprachiges Verstehen besonders auf den A-Niveaus vom Input her akzentuiert („mit mehrsprachigem Input umgehen können"). Demgegenüber liegt der Akzent in einem einzelnen B1-Deskriptor auf der Entwicklung von Verstehenskompetenzen in verschiedenen Sprachen (s. [7]). Beim mehrsprachigen Input kann es sich um mündliche Interaktion oder Produktion handeln (z. B. [1]: „deduce what people are trying to say to him / her"; [3]: „understand short, clearly articulated spoken announcements"); mehrheitlich liegt der Fokus aber auf schriftlichen Texten als Verstehensgegenstand (z. B. [6]: „extract information from documents"). Bei einigen Deskriptoren hat mehrsprachiges Wissen und Können eine unterstützende Funktion für das Verstehen im Allgemeinen ([8]: „to support comprehension"), manchmal wird ein spezifischer Verstehenszweck genannt ([6]: „to include in a presentation"). Eine Sonderstellung nehmen drei Deskriptoren ein, bei denen Sprachvergleiche in Bezug auf Lexik und Grammatik ([5], [4]) und Textmuster ([8]) thematisiert werden. Zusammenfassend zeigt sich: Ein grosser Teil der Deskriptoren macht Aussagen darüber, wie mehrsprachiger Input in der Kommunikation bewältigt (A-Niveaus) und genutzt werden kann (B-Niveaus), während bei drei Deskriptoren für die B-Niveaus analytische Fähigkeiten thematisiert werden.

ii) Aus didaktischer Sicht lassen sich in den Deskriptoren Elemente erkennen, die einen festen Platz in einer Sprach e n didaktik haben: [3] „piecing together" (all das ‚zusammenkratzen' und nutzen, was aufgrund von Kenntnissen anderer Sprachen eine Verstehenshilfe sein kann) weist auf eine Facette von Interkomprehension hin (vgl. Meissner, z. B. 2016), das Erkennen und Nutzen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen ([4], [5], [8]) gehört zu den Eckpfeilern der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z. B. Marx 2016).[20]

Auch bei dieser Skala kann man sagen, der Begleitband verfahre aspektmonistisch, greife einzelne Konzepte (wie den Sprachvergleich) aus umfassenden Ansätzen (der Mehrsprachigkeitsdidaktik) heraus. Aber wie schon bei der Skala zu den plurikulturellen Kompetenzen gilt es, sich auch hier den Status der skalierten Aktivitäten zu vergegenwärtigen: Offenbar handelt es sich i n d e r V o r s t e l l u n g der vielen Akteure, die am Entwicklungsprojekt beteiligt waren, um pädagogisch relevante und saliente, für ein Niveau typische Aktivitäten im Bereich des mehrsprachigen Verstehens.

Eine weitere Parallele zu Abschn. 3.1 ist die inhaltliche Komplexität eines Teils der Deskriptoren: Gemäss dem Deskriptor [4] sollen die Lernenden das Wissen um strukturelle Kontraste zwischen Sprachen ihres mehrsprachigen Repertoires als Verstehenshilfe nutzen können. Das setzt natürlich voraus, dass sie dieses Wissen aufgebaut haben und beim Verstehen dann auch tatsächlich anwenden (können und wollen). Ersteres kommt in der Skala nicht zur Sprache, v. a. auch nicht als vorbereitender Schritt in den Deskriptoren der A-Niveaus – für die gesamte didaktische Arbeit, die nötig wäre, um zu (verstehensrelevantem) sprachkontrastivem Wissen zu kommen, gibt es keine weiteren Anhaltspunkte. Im Bewusstsein dieser Lücke (die, wie in Abschn. 3.1 betont, keine zufällige, sondern eine systematische ist) wären auch die Nutzungsmöglichkeiten sehr genau zu überlegen: Als überprüfbares Lernziel eignet sich der Deskriptor kaum, als Anstoss zur Selbstreflexion hingegen könnte er interessant sein. Letzteres (die Anwendung von Sprachwissen) betrifft die bis

[20] Zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sich in den letzten zehn Jahren besonders auf curricularer Ebene zunehmend etabliert hat und zu der inzwischen recht verschiedene Konzeptionen vorliegen, vgl. etwa für einen Überblick: Marx (2016), Martinez (2015); für ein Beispiel eines Curriculums: Reich / Krumm (2013); für ein umfassendes Konzept, das auch mehrsprachigen Sachfachunterricht und transkulturelle kommunikative Kompetenz einbezieht: Reimann (2016). – Zur Interkomprehension gibt Meissner (2016) einen informativen Überblick; weiterführend ist z. B. der Vorschlag von Olivier / Strasser (2016), zwischen rezeptiver und (weit weniger erforschter) interaktionaler Interkomprehension zu unterscheiden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

heute kontroverse Frage, ob bzw. inwieweit explizites Strukturwissen in die Sprachverwendung integriert werden kann. Unabhängig von einer Entscheidung in dieser Frage wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Position vertreten, dass Strukturwissen im Unterricht auch deshalb eine Rolle spielen sollte, weil positive Effekte auf das Sprach(en)bewusstsein erwartet werden könnten.

Ein letzter konzeptueller Punkt betrifft den Begriff „Verstehen". In vielen bestehenden und neuen Skalen des Referenzrahmens dominiert klar eine instrumentelle Auffassung von „Verstehen": Verstehen hat dienende Funktion, dient der Realisierung kommunikativer Absichten bzw. dem Erreichen von Handlungszielen und fällt vollständig in die Zuständigkeit und in die Verantwortung der Rezipierenden (vgl. Pitzl 2015). In der Skala „Mehrsprachiges Verstehen" lässt sich instrumentelles Verstehen dieser Art auch beobachten, z. B. bei [1], [2], [3] und [6]. Zwar gibt es bei [4], [5] und [8] durchaus eine gewisse Akzentverschiebung im Sinne einer stärkeren Konzentration auf die Sprache(n) selbst, aber auch bei diesen Deskriptoren geht es letztlich um Verständnissicherung ([4], [8]) oder um korrektes Verstehen ([5]). Keine Rolle zu spielen scheint dabei der Sender (etwa Interaktionspartner(innen) oder die Autorschaft von Texten) und mithin das, was im Begleitband sogar als Prinzip deklariert wird, nämlich die Konstruktion von Bedeutungen in der Interaktion.[21] Instrumentelles Verstehen ist für die fremdsprachliche kommunikative Praxis zweifellos wichtig. Aber wird instrumentelles Verstehen allein der Vieldeutigkeit und Dynamik real praktizierter Mehrsprachigkeit gerecht? Wohl kaum, und daher fragt sich, ob nicht eine Erweiterung angezeigt wäre in Richtung eines Verstehenskonzepts, das interaktiv und deutungsoffen angelegt ist, sodass Prozesse der Bedeutungskonstruktion und damit die immer auch subjektiven und erfahrungsbezogenen Anteile von Bedeutung deutlicher in den Blick kommen. Ein vielversprechender Ansatz für eine solche Erweiterung ist das Konzept der symbolischen Kompetenz von Kramsch (z. B. 2006).[22] Mit einem Verstehenskonzept, das dem konstruktiven Charakter von Bedeutungen Rechnung trägt, könnten nicht zuletzt auch literarische Texte als Gegenstände mehrsprachigen Verstehens berücksichtigt werden. Schwer vorstellbar, wie dies mit einem instrumentellen Verstehensbegriff möglich sein sollte.

iii) Aufgrund des singulären Charakters der in der Skala berücksichtigten Aspekte mehrsprachigen Verstehens kann man vermuten, dass auch in dieser Skala für die Einstufung der Deskriptoren nicht der besondere Inhalt (z. B. [3] „piecing together") entscheidend war, sondern dass Niveauindikatoren, die aus anderen Skalen zu rezeptiven Aktivitäten bekannt sind (z. B. [3] „short, clearly articulated spoken announcements"), den Ausschlag gegeben haben. Aber was könnten die Stufungsgesichtspunkte bei Deskriptoren wie [4] („knowledge of contrasting grammatical structures") oder [8] („knowledge of contrasting genre conventions") gewesen sein, die keine niveauindikativen Formulierungen aufweisen? Warum sollte vergleichendes Strukturwissen ein Merkmal von B1 sein? Möglicherweise, so liesse sich spekulieren, weil solches Wissen in der Vorstellung der Untersuchungsteilnehmenden auf dem Niveau B1 erstmals operativ wird, d. h. für einfachere Verstehenshandlungen genutzt werden kann. Aber das ist eine Spekulation über Spekulationen. Dagegen steht: Unter welchen Bedingungen und inwieweit welche Lernenden auf dem Niveau B1 welche Art von sprachkontrastivem Wissen zum Verstehen nutzen und mit welchem Erfolg sie das ggf. tun, ist eine

[21] „Both the CEFR descriptive scheme and the action-oriented approach put the co-construction of meaning (through interaction) at the center of the learning and teaching process." (CEFR CV: 27)

[22] „In the real world, the input has become inordinately complex: Marketing techniques, newspeak, and political propaganda have commodified meanings and blurred the genres; the Internet has diversified the modalities of meaning making. Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself." (Kramsch 2006: 251; vgl. Kramsch / Whiteside 2008; Kramsch 2014). Die Frage des Verhältnisses von kommunikativer und symbolischer Kompetenz diskutiert besonders Riedner (2015).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

interessante, aber hochkomplexe und v. a. offene Forschungsfrage.

3.3 Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen

a) Darstellung
Basismodell der Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ sind soziale Akteure, die auf ihr plurikulturelles Repertoire und alle sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, um in einem mehrsprachigen Kontext und / oder in Mediationssituationen effektiv zu kommunizieren (vgl. CEFR CV: 161). Als Schlüsselkonzepte werden genannt: Ausrichtung der Sprachwahl an den Erfordernissen der kommunikativen Situation; Sprachwechsel, soweit erforderlich (z. B. um etwas zu (er) klären); Anpassung des Sprachgebrauchs an die Sprachkompetenzen der Gesprächsteilnehmenden; (durch Beispiele unterstützte) Ermutigung anderer zum Gebrauch verschiedener Sprachen. Leitvorstellung der Progression ist ein zunehmend flexibler Umgang mit den Sprachen des Repertoires (vgl. 161). Im Unterschied zur Skala „Mehrsprachiges Verstehen“, die v. a. Deskriptoren für die drei unteren Niveaus umfasst, ist die Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ besonders ab dem Niveau B2 gut ausgebaut. Abb. 3 zeigt einen Ausschnitt.

C2	[7] Can explore similarities and differences between metaphors and other figures of speech in the *languages in his / her plurilingual repertoire*, either for rhetoric effect or for fun.
C1	[6] Can participate effectively in a conversation in two or more *languages in his / her plurilingual repertoire*, adjusting to the changes of language and catering to the needs and linguistic skills of the interlocutors. [5] Can support comprehension and discussion of a text spoken or written in *one language* by explaining, summarizing, clarifying and expanding it in *(an) other language(s) in his / her plurilingual repertoire*.
B2	[4] **Can alternate efficiently between *languages in his / her plurilingual* repertoire in order to facilitate comprehension with and between third parties who lack a common language. [3] Can alternate between *languages in his / her plurilingual repertoire* in order to communicate specialized information and issues on a subject in his field of interest to different interlocutors.
B1	[2] Can exploit creatively his limited repertoire in *different languages in his / her plurilingual repertoire* for everyday contexts, in order to cope with an unexpected situation.
A2	[1] Can use a word from *another language in his / her plurilingual repertoire* to make him / herself understood in a routine everyday situation, when he / she cannot think of an adequate expression in *the language being spoken*.
A1	…

Abb. 3: Auszüge aus der Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ (CEFR CV: 162; Asteriske (**) kennzeichnen ein hohes B2-Niveau; Hervorh. i. Orig. (Lesart s. Abb. 2); Deskriptoren zur Bezugnahme im Text durchnummeriert)

b) Einschätzung
i) Hinsichtlich Modus und Medium der Kommunikation ist die Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ einheitlicher konzipiert als andere Skalen: Im Vordergrund steht sehr deutlich die mündliche Interaktion ([1], [2], [6], [7]; bei [2] und [4] könnte mündliche Produktion mitgemeint sein), mindestens zwei Beispiele ([3], [5]; z. T. auch [4]) beschreiben Sprachmittlungsaktivitäten („cross-linguistic mediation“).

Der Titel der Skala ist etwas irreführend: Die Deskriptoren beschreiben nicht das mehrsprachige Repertoire selbst (nur vereinzelt auch dessen Umfang, s. [2] „limited repertoire“), sondern machen Aussagen dazu, was man mit dem Repertoire auf den verschiedenen Niveaus tun kann. Genutzt wird das Repertoire auf den unteren Niveaus zur Bewältigung von Alltagssituationen (bekannten auf A2, unerwarteten auf B1), auf B2 zur präziseren Kommunikation und zur Unterstützung der Verständigung (mit und zwischen Dritten). Auf den C-Niveaus trifft man auf ähnliche Zwecke, wobei die Sprachhandlungen in den verschiedenen Sprachen einerseits anspruchsvoller sind (zusammenfassen, klären, erweitern) und andererseits gezielt der Situation und dem Adressatenkreis angepasst werden. Insgesamt zeigt sich eine Vorstellung von Kommunikation, die dank des mehrsprachigen Repertoires immer sicherer und effizienter wird und den Bedürfnissen der Beteiligten immer besser angepasst ist. Die Beteiligten selbst kommen allerdings höchstens schematisch vor („interlocutors“, „different interlocu-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

tors“, „third parties who lack a common language“; s. dazu auch Abschn. 3.2 b) ii), letzter Absatz).

Analytisch betrachtet sind Deskriptoren wie [5] besonders komplex: In [5] soll die Diskussion über einen Text unterstützt werden, indem der Text in einer anderen Sprache oder sogar in mehreren anderen Sprachen erläutert wird (e i n e Lesart dieser Kann-Beschreibung). Involviert sind damit zwei verschiedene Aktivitäten, nämlich erstens eine Form von Sprachmittlung und zweitens die Unterstützung der Verständigung. Zur Sprachmittlungsaktivität vgl. z. B. die Skala „Spezifische Informationen mündlich weitergeben“ und darin den C1-Deskriptor „Can explain (in Language B) the relevance of specific information found in a particular section of a long, complex text (written in Language A)“ (CEFR CV: 107).[23] Im zweiten Schritt braucht es über die Sprachmittlung hinaus Kompetenzen im Bereich interaktiver Aktivitäten und Strategien, die im Begleitband (in partiell ergänzter Form) u. a. in den Skalen „Informelle Diskussion (unter Freunden)“ und „Formelle Diskussion und Besprechungen“ beschrieben sind (CEFR CV: 86 f.). In ähnlicher Weise implizieren weitere Deskriptoren auf und ab dem Niveau B2 sowohl Mediations- als auch Interaktionsaktivitäten.

ii) In gewisser Analogie zu den konzeptuellen Überlegungen oben (s. Abschn. 3.1, 3.2) lässt die Formulierung der Deskriptoren auch in der Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ punktuell auf Fachkonzepte schliessen. Als Bezugspunkte bieten sich hier allerdings primär deskriptive Konzepte der angewandten Linguistik an, weniger fachdidaktische Konzepte: „use a word from another language“ ([1]), „exploit creatively his limited repertoire“ ([2]) und „alternate (efficiently) between languages“ ([3], [4]) verweisen auf Konzepte des Codeswitching, die in der Bilingualismusforschung eine lange Tradition haben und die aktuell in der Mehrsprachigkeitsforschung mit Bezug auf das sog. Translanguaging kontrovers diskutiert werden.[24] Im Folgenden werden ausgewählte Ansätze des Codeswitching herangezogen, um die Vorstellungen von Sprachwechsel, die in den Deskriptoren zum Ausdruck kommen, ein Stück weit zu rekonstruieren.

Beispielsweise korrespondiert [1] („can use a word from another language in his / her plurilingual repertoire“) mit der Kategorie „insertion“ in einer satzbezogenen Typologie zum Codeswitching („klassisches“ Codeswitching bzw. „code mixing“ nach Muysken 2000).[25] Die Kategorie „insertion“ umfasst Fälle von Codeswitching, bei denen lexikalische Elemente einer anderen Sprache in die Struktur der gerade gesprochenen Sprache eingesetzt werden. Genau dafür ist [1] ein Beispiel. Im Unterschied dazu deuten [3] und [4] („alternate (efficiently) between languages“) auf Codeswitching im Sinne eines äusserungsbezogenen Wechsels zwischen den Sprachen hin. Bei [2] („exploit creatively his (sic) limited repertoire“) hingegen bleibt offen, was genau der Anteil der beteiligten Sprachen an der Äusserung ist. Denkbar wäre ausgeprägte Sprachmischung (s. [3] „piecing together“ in der Skala „Mehrsprachiges Verstehen“), aber auch „insertion“ wie im ersten Beispiel.

Im Gegensatz zu Muysken (2000) setzt Müller (2017) zur Unterscheidung von Formen des Sprachwechsels Kompetenzunterschiede an. In diesem Ansatz (vgl. Kap. 3) steht Codeswitching für einen flüssigen Wechsel (keine Häsitationen oder Pausen) zwischen zwei oder mehreren Sprachen bei Personen, die ihre

[23] Bezogen auf Deskriptor [5] wäre „Language B“ eine Sprache aus dem eigenen Repertoire, „Language A“ die Sprache des Ausgangstextes.

[24] „Translanguaging“ ist ein Oberbegriff für sprachenübergreifende diskursive Praktiken von Zwei- und Mehrsprachigen (nicht nur, aber besonders auch im pädagogischen Kontext); für einen Überblick vgl. Blackledge / Creese (2016), grundlegend sind Garcia (2009), Creese / Blackledge (2010) und Li (2018), Beispiele pädagogisch ausgerichteter Arbeiten sind Duarte (2019) und Paquet-Gauthier / Beaulieu (2016). „Codeswitching“ steht für eine Fülle von Ansätzen zur genaueren Bestimmung des Zusammenspiels von Sprachen bei der zwei- und mehrsprachigen Sprachverwendung. Die Kontroverse um das Codeswitching ist mit der Debatte über die Realität von (Einzel-)Sprachen oder Dialekten verknüpft; vermittelnde Positionen vertreten z. B. Cummins (2017) und, mit erwerbstheoretischer Argumentation, MacSwan (2017).

[25] Die Terminologie folgt hier der vergleichenden Darstellung von Treffers-Daller (2009: Kap. 3); für einen neueren Überblick vgl. z. B. auch Reimann (2018).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

Sprachen auf hohem Niveau beherrschen, wohingegen „code shifting“ einen Wechsel zwischen Sprachen aufgrund von unzureichenden Sprachkenntnissen bezeichnet. In dieser Typologie wäre [1] ein Fall von „code shifting“ („cannot think of an adequate expression in the language being spoken“ ist ein Indiz für mangelnde Kompetenz), [4] dagegen ein Beispiel für Codeswitching („can alternate efficiently between languages“ setzt höhere Kompetenz in den Sprachen, zwischen denen gewechselt wird, voraus).

Die hier exemplarisch angeführten Ansätze zur Kategorisierung von Formen des Sprachwechsels arbeiten v. a. mit drei Kriterien: Separationsgrade der Sprachen und Kontrolle der Sprechenden (Muysken) sowie Kompetenzunterschiede (Müller). Diese Kriterien werfen ein Licht darauf, welche Vorstellungen von Sprachwechsel mit den verschiedenen Kann-Beschreibungen der Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ einhergehen.

iii) Die Skala zeichnet das Bild einer Person, die zunächst sehr begrenzte (A1), dann begrenzte Kompetenzen in verschiedenen Sprachen hat (A2, B1). Das mehrsprachige Repertoire ist auf diesen Niveaus ein „Medikit“, um sich verständlich zu machen (Füllen einer Wortlücke mit einem Wort aus einer anderen Sprache, s. [1]) oder ein „Survivalkit“, um eine unerwartete Situation zu bewältigen (Ausschöpfen des Repertoires, s. [2]). Hinsichtlich Sprachtrennung und Kontrolle ist der A-Bereich nicht schlüssig zu beurteilen; „Ausschöpfen“ spricht eher gegen Sprachtrennung, aber zwingend ist das nicht. Nach B1 gibt es einen Sprung: Kompetenzen in den Sprachen sind kein Thema mehr; beschrieben werden erweiterte Sprachv e r w e n d u n g s kompetenzen. Auf B2 kann zwischen den Sprachen gezielt gewechselt werden (was Sprachtrennung und Kontrolle impliziert) und auf B2.2 / C1 kann der Sprachwechsel immer besser auf die Bedürfnisse der Situation und der Gesprächsteilnehmenden abgestimmt werden (was noch stärkere Kontrolle und auf jeden Fall auch Sprachtrennung voraussetzt). Auf C2 ist dann ein souveräner (mitunter vollständig kontrollierter) Umgang mit dem Repertoire erreicht, der sich auch auf die Idiomatik der Sprachen erstreckt.

Zunehmende Kontrolle und klare Trennung der Sprachen erweisen sich also als die zentralen Stufungsmerkmale von Sprachwechsel in dieser Skala: Spätestens ab dem Niveau B2 wird Sprachwechsel gezielt eingesetzt, wohingegen die Ausschöpfung des Repertoires in der Art von [2] ein transitorisches Phänomen zu sein scheint. Das deutet auf ein Modell von Mehrsprachigkeit hin, in dem die Sprachen des Repertoires nebeneinander existieren („additive Mehrsprachigkeit“).[26] Allerdings: Vom Konzept einer „mehrfachen Einsprachigkeit“ unterscheidet sich die Idee von Mehrsprachigkeit in dieser Skala (und im Referenzrahmen generell) in einem entscheidenden Punkt: Die Sprachen, die an einer bestimmten Aktivität beteiligt sind, müssen nicht auf dem gleichen Niveau beherrscht werden (ausschlaggebend für das Niveau eines Deskriptors ist die Funktionsfähigkeit in der jeweils schwächeren Sprache eines Sprachenpaares, vgl. CEFR CV: 51). Zwar wird es für die Sprachhandlungen auf den höheren Niveaus fortgeschrittene Kompetenzen in mehreren Sprachen brauchen (s. z. B. [3], [4] oder [5]), aber grundsätzlich sind die Kann-Beschreibungen auf asymmetrische Kompetenzen hin angelegt.

Was die Skala beschreibt, ist der strategische Umgang mit den Sprachen eines mehrsprachigen Repertoires zur bestmöglichen Realisierung kommunikativer Ziele (vgl. Coste / Moore / Zarate 2009 [1997]). Was sie nicht beschreibt, ist, wovon die Wahl einer Sprache im Einzelnen abhängt und was Sprachwechsel bewirkt (vgl. z. B. Li 2000).[27]

[26] Zu verschiedenen Mehrsprachigkeitsbegriffen vgl. auch Reimann (2018) und Bausch (2016). Bausch (vgl. 288) spricht bezogen auf den Schulkontext von „konsekutiv-additiver“ oder „sukzessiver Mehrsprachigkeit“.

[27] „For the multilingual speaker, language choice is not only an effective means of communication […]. Every time we say something in one language when we might just as easily have said it in another, we are reconnecting with people, situations and power configurations from our history of past interactions and imprinting on that history our attitudes toward the people and languages concerned.“ (Li 2000: 13)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

4 *Politikbasierte Evidenz: Die neuen Deskriptoren und wie man sie nutzen kann*

Konsequent und nützlich – oder riskant und fragwürdig? Im Rückblick auf die Analysen in Abschn. 3 kann die Antwort nur differenziert ausfallen: Eine konsequente Weiterführung des GeR sind die Skalen des Begleitbandes zu den plurikulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen auf jeden Fall, wobei „konsequent" positiv u n d negativ bewertet werden kann (s. u.). Nützlich sein und sogar innovativ wirken können die neuen Skalen auch, aber sie bergen auch Risiken und können problematische Folgen haben, je nachdem, wie sie gebraucht werden und wofür. Fragwürdig scheint die Skala zu den plurikulturellen Kompetenzen, weil damit erstmals ein direkter Zusammenhang zwischen Sprachhandlungsniveaus und „weichen Kompetenzen" postuliert wird, ohne dass dafür besondere Begründungen und einschlägige Belege vorgelegt werden.

Konsequent sind die Neuentwicklungen in doppelter Hinsicht: inhaltlich, weil sie das im GeR skizzierte integrative Verständnis von individueller Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität (s. o., Abschn. 3) in Kompetenzbeschreibungen umsetzen; methodologisch, weil die Skalen auf gleichem Weg entwickelt wurden wie die ursprünglichen Skalen (Abschn. 2). Auf der Inhaltsebene dürfte zweifellos positiv aufgenommen werden, dass jetzt auch Kann-Beschreibungen für mehrsprachige Aktivitäten vorliegen. Beispielsweise beinhaltet die Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen" Deskriptoren in Bereichen wie Codeswitching, Rückgriff auf andere bekannte Sprachen und Aufrechterhaltung der Kommunikation im mehrsprachigen Dialog (s. Abschn. 3.3). Damit wird fast eins zu eins das realisiert, was Christ (vgl. 2003: 65) im GeR noch vermisst hatte (vgl. Schröder-Sua 2018: 82, aus Sicht des REPA und noch ohne Bezug zum Begleitband). Methodologisch sind die Neuentwicklungen ebenfalls konsequent, allerdings auch insofern, als grundsätzliche Methoden-Kritik am GeR ignoriert wurde (vgl. z. B. Deygers 2019): Auch im neuen Entwicklungsprojekt wurde ausschliesslich mit Rater-Urteilen gearbeitet; Lernerperformanzen wurden nicht in die Konstruktion und Validierung der Deskriptoren einbezogen. Damit bilden die Deskriptoren der „Pluri-Skalen" eine Schicksalsgemeinschaft mit allen anderen Deskriptoren: Es handelt sich um skalierte Vorstellungen. Diese sind zwar nachweislich relevant sowohl für den pädagogischen Kontext als auch für das authentische Sprachhandeln, aber Projektionen sind sie trotzdem (Abschn. 2). Eine weitere Konstante ist, dass auch im Begleitband argumentative Auseinandersetzungen besonders zu Fragen des Spracherwerbs fehlen.[28] Nicht diskutiert wird z. B. das genaue Verhältnis von Sprachkompetenzniveaus und intellektuellen Fähigkeiten (vgl. Hulstijn 2015). Beispielsweise dürften die intellektuellen Anforderungen für Handlungen auf dem C-Niveau der Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen" wesentlich höher sein als für Handlungen auf dem Niveau B1 (s. in Abb. 3 die Deskriptoren [5], [7] im Unterschied zu [2]). Offen bleibt damit, für welche Zielgruppen die höheren Niveaus dieser Skala überhaupt relevant sind (sicher für Bildungslernende, hier etwa Lernende auf der Sekundarstufe II oder im Hochschulbereich – und sonst?). All diese Konstanten – Konkretisierung des (ursprünglichen, unveränderten) Mehrsprachigkeitsansatzes in Form von Deskriptoren, Festhalten an der Methodologie und selektive Wahrnehmung von Kritik – verweisen deutlich auf die Hauptfunktion des Begleitbandes als politisches Dokument (vgl. Deygers 2019; s. auch Abschn. 1). Es geht nicht darum, wie es in der empirischen Spracherwerbsforschung üblich ist, Evidenz (z. B. zum Zusammenhang von Erwerbsdauer und Sprachstand) beizubringen, auf die sich die Sprachenpolitik stützen könnte (evidenzbasierte Politik), sondern darum, robuste und relevante Deskriptoren vorzulegen, die dabei helfen, die Mehrsprachigkeitspolitik des Europarats zu konkretisieren, umzusetzen und weiter voranzubringen (politikbasierte Evi-

[28] Es ist zwar nicht so, dass diese Auseinandersetzungen vollständig fehlen, wie etwa Deygers (vgl. 2019: 5) pauschal unterstellt. In Ansätzen gibt es diese Diskussion (vgl. North 2014: Kap. 2.3.1), aber sie scheint sich auf Nebenschauplätzen abzuspielen und ohne Folgen für das Grosse und Ganze zu bleiben.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

denz).[29] Unter diesen Vorzeichen wird abschliessend nochmals gefragt, wo die Chancen und Risiken der Skalen liegen und wie sich die Kann-Beschreibungen nutzen lassen.

Was skaliert ist, hat mehr Gewicht. Die allgemeine Chance der neuen Skalen besteht sicher darin, dass der Mehrsprachigkeit und kulturellen Kompetenzen mehr Aufmerksamkeit zukommt, und zwar v. a. auch in Lehr- und Lernzusammenhängen, in denen das noch weniger der Fall ist. Der vielleicht wichtigste Nutzungskontext der neuen Deskriptoren ist die Lernzieldiskussion. Als Input für die Diskussion curricularer und auch unterrichtsbezogener Lernziele eignen sich die Deskriptoren wegen ihrer Funktion als Metasprache besonders gut. Weiter können sie als Ressource genutzt werden, u. a. für die Analyse und Konstruktion von Lernaufgaben und etwa auch für die Entwicklung von Instrumenten der Selbst- und Peer-Evaluation. Der Nutzung für Testzwecke scheinen hingegen Grenzen gesetzt.

Was die Lernzieldiskussion betrifft, bietet der weite Sprachbegriff des Begleitbandes und die damit korrespondierende Platzhalter-Formulierung der Deskriptoren eine besondere Chance: Formulierungen wie „different languages", „another language in his / her plurilingual repertoire" oder „languages in his / her plurilingual repertoire" der Skalen „Mehrsprachiges Verstehen" und „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen" (s. Abb. 2, 3) lassen offen, welche Sprachen oder Dialekte oder sogar welche Register eingesetzt werden (vgl. CEFR CV: z. B. 107). Bei „Sprachen" wird man primär an die ersten und zweiten und vielleicht noch die weiteren Schulfremdsprachen denken; Kandidaten für den Platzhalter (und zwar ernsthafte Kandidaten im Sinne einer konsequenten Mehrsprachigkeitsdidaktik!) sind aber auch die Schulsprache und Migrationssprachen. Eine Konkretisierung könnte z. B. sein, dass beim Vorstellen eines Projekts zum eigenen Spezialgebiet neben einer Fremdsprache die Schulsprache und / oder eine andere Sprache gebraucht werden kann (s. Abb. 3, B2-Deskriptor [3], in weiter Auslegung). Entscheidend ist: Mit dem offenen Sprachbegriff des Begleitbandes geht ein grosser Handlungsspielraum einher, den es zu nutzen gilt u n d für den die Akteure (Curriculumplanende, aber auch Lehrpersonen und Lernende) Verantwortung übernehmen müssen.

Auf der anderen Seite bringen die neuen Deskriptoren beträchtliche Herausforderungen und Risiken mit sich. Einer unmittelbaren didaktischen Nutzung steht besonders das im Weg, was oben als singulärer oder erratischer Charakter der Kann-Beschreibungen bezeichnet wurde (s. 3.1 b) iii) und 3.2 b) iii)). Beispielsweise postuliert die Skala „Mehrsprachiges Verstehen" nur, dass das Wissen über strukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen das mehrsprachige Verstehen auf dem Niveau B1 unterstützen soll (s. Abb. 2, [4]). Offen bleibt dagegen, worin genau dieses Wissen besteht, und es gibt weder Angaben dazu, wie es aufgebaut werden kann, noch dazu, welche Rolle ihm auf den oberen und v. a. auf den unteren Stufen der Skala zukommt. Um es zugespitzt zu sagen: Der Begleitband stellt Wegweiser ohne Wegenetz in den Raum und überlässt den Wegebau – ja, wem eigentlich? Den Curriculumverantwortlichen und den Fachdidaktiker(inne)n, die sich ihrerseits auf Spracherwerbsuntersuchungen beziehen können sollten? Deskriptoren wie [4] blenden eine ganze Reihe von Überlegungen und Schritten aus. Werden sie unreflektiert in Lehrpläne oder vorschnell in Lehrmittel übernommen, kann es schnell zu unrealistischen Vorgaben kommen oder auch zu irrelevanten Lernzielen, denn Deskriptoren ersetzen Bedarfs- und Bedürfnisanalysen nicht.

Für Lernaufgaben können die Deskriptoren interessante Anregungen geben (s. das Beispiel „Vorstellen eines Projekts in mehreren Sprachen" im vorletzten Absatz?), hingegen scheinen sie sich für Testaufgaben nur bedingt zu eignen. Beispielsweise haben Beschreibungen wie „Can use parallel translations of texts (e. g. magazine articles, stories, passages from novels) to develop comprehension in *different*

[29] Vgl. die Begriffe „research-based policy" und „policy-based research" bei Deygers (2019) und das Begriffspaar „evidence-based policy" und „policy-based evidence" bei Berthele (2019). Letzterer versteht unter „policy-based evidence" Forschung, die den hohen Ansprüchen an Untersuchungen, die zu sprachenpolitischen Empfehlungen führen könnten („evidence-based policy" genannt), nicht genügt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

languages“ nichts mit Testen zu tun, sie könnten aber die Selbstreflexion über Lernstrategien unterstützen. Andere Deskriptoren kommen für das Testen grundsätzlich in Frage, stellen aber die Aufgabenkonstruktion und besonders die Leistungsbewertung vor sehr grosse Herausforderungen. Beispielsweise implizieren einige Kann-Beschreibungen der Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ sowohl eine Form von Mediation (z. B. mündliche Wiedergabe eines in einer anderen Sprache geschriebenen Textes) als auch eine interaktive Aktivität (etwa einen Diskussionsbeitrag leisten). Diese Konstellation verweist auf das Gebiet integrativer Tests, d. h., es geht um Sprachproduktion auf Basis von Sprachrezeption, wobei in diesem Fall noch ein Sprachwechsel dazukommt. Bewertet wird in integrativen Tests gewöhnlich die resultierende Leistung, hier wäre das der Diskussionsbeitrag, und zwar nach (ganzheitlichen) Kriterien des Handlungserfolgs und/oder bezogen auf qualitative Merkmale des Sprachgebrauchs. Nicht bewertet wird dagegen die Vorgeschichte, also alles das, was zur beobachtbaren Sprechleistung geführt hat. Das wirft komplexe Fragen im Bereich der Konstruktvalidität auf. Nochmal anders präsentiert sich die Situation für eine dritte Gruppe von Kann-Beschreibungen: Die A2- und B1-Deskriptoren der Skala „Auf einem mehrsprachigen Repertoire aufbauen“ weisen die Strategie, Engpässe in der zielsprachlichen Interaktion durch Einbezug von Sprachen des individuellen Repertoires zu überbrücken, explizit als Form von mehrsprachiger Kompetenz aus. Diese Kann-Beschreibungen haben das Potenzial, Bewegung in eine Testlandschaft zu bringen, die bisher fast ausschliesslich auf Fremdsprachen als Einzelsprachen fixiert ist. Optimistisch gedacht könnte eine erste Konsequenz darin bestehen, die Bewertungskriterien für Sprechleistungen in standardisierten A2- und B1-Tests dahingehend zu überdenken, dass der gelegentliche Einbezug von anderen Sprachen des individuellen Repertoires mindestens nicht zu Abzug führt („nichtzielsprachlicher Sprachgebrauch“), sondern als normal bzw. eben als typisches Merkmal mehrsprachiger Kompetenz auf diesen Stufen angesehen wird.

Auch der Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“ lassen sich positive Aspekte abgewinnen. Beispielsweise handelt ein Deskriptor von eigenkulturell geprägten Sichtweisen auf Werte und Verhaltensweisen anderer (s. Abb. 1, [3]) – ein Thema, das im GeR vermisst wurde (vgl. Bredella 2003: 55). Daneben aber zeigen sich bei dieser Skala mehrere problematische Punkte, darunter die folgenden drei. Erstens greift die Skala einzelne Aspekte aus dem Komplex interkultureller Kompetenz wie z. B. den Perspektivenwechsel heraus und wirkt damit, bezogen etwa auf das umfassende Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz von Byram (1997) oder dessen Modernisierung von Blell/Doff (2014), aspektmonistisch. Da diese singulären Aspekte jetzt skaliert sind und damit viel Gewicht bekommen dürften, besteht die Gefahr, dass sie Instrumente wie den REPA, die eine sehr differenzierte Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Kompetenzen ermöglichen, als zu aufwändig oder unnötig erscheinen lassen. Zweitens ist das Verständnis von Kultur, das sich in den Deskriptoren zeigt, wenig einheitlich. Während sich in der Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“ tendenziell ein moderneres, d. h. offenes (nicht auf nationale Kollektive beschränktes) Kulturverständnis andeutet, lassen Deskriptoren der Skala „Einen plurikulturellen Raum schaffen“, die auf Klärung von Missverständnissen und Fehldeutungen in interkulturellen Begegnungen zielen (s. Abschn. 3.1 b) ii)), eher auf ältere Kulturkonzepte wie dasjenige von Thomas (z. B. 2005) schliessen. Die Skala „Einen plurikulturellen Raum schaffen“ erweckt den Eindruck von Interkulturalität als Problem und interkultureller Kompetenz als Schlüssel der Problemlösung. Damit einher geht die Gefahr der Essenzialisierung von Kultur. Im Gegensatz dazu betonen modernere Ansätze den Konstruktionscharakter kultureller Eigenarten und rücken die Rolle der Sprache bei diesen Konstruktionen in den Vordergrund (vgl. besonders die Ansätze von Kramsch z. B. 2006; Altmayer z. B. 2008; 2015). Drittens schliesslich koppelt die Skala „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“ singuläre kulturbezogene Kompetenzen wie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel direkt mit

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaF-digital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

Sprachhandlungsniveaus, ohne dafür besondere Argumente und Belege beizubringen. Das scheint fragwürdig. Wird damit beispielsweise unterstellt, dass der Umgang mit – und ebenso das Erkennen von – kulturellen Indikatoren ab einem bestimmten Sprachhandlungsniveau möglich ist (s. Abb. 1, z. B. [1], [4])? Was den U m g a n g mit kulturellen Konventionen betrifft, d. h. bezogen auf die eigentlichen Sprachhandlungen („apply", „explain", „discuss", „deal"), ist das zweifellos so gemeint. Ob die Niveaukopplung auch die Fähigkeit betrifft, die Konventionen zu e r k e n n e n („recognize" oder auch „identify and reflect"), ist zwar weniger eindeutig (vgl. CEFR CV: 58 vs. 52), aber oft gehört beides eng zusammen. Sollte also, wer z. B. das Niveau B2 erreicht hat, gleichzeitig auch Ähnlichkeiten und Unterschiede in kulturell geprägten Verhaltensmustern erkennen und darüber reflektieren können? „Ja, wenn" ist die Antwort des Begleitbandes; ja, wenn die Allgemeinen Kompetenzen entsprechend ausgebildet sind: „In any CEFR descriptor scale, the descriptors at a particular level define what can reasonably be achieved when the user/learner has a communicative language competence (CEFR Section 5.2) in the language(s) concerned corresponding to the CEFR level given, *provided that* the person concerned also has the personal characteristics, knowledge, cognitive maturity and experience – that is to say the general competences (CEFR Section 5.1) – necessary to do so successfully." (CEFR CV: 53, Hervorh. – T. S.)

Man kann diese Einschränkung („provided that") der Niveaudefinition als „Persilschein" lesen, z. B. so: ‚Wer das Niveau B2 hat, aber das im Deskriptor beschriebene Reflexionsvermögen nicht zeigt, hat keine Erfahrungen gemacht, die es für die Reflexion brauchte.' Oder aber man liest diesen Passus als Aufforderung, die Allgemeinen Kompetenzen ernst(er) zu nehmen und im Bildungsbereich zu fördern, soweit diese Kompetenzen der Förderung überhaupt zugänglich sind.

Dieser Beitrag sollte gezeigt haben, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den neuen Kann-Beschreibungen zu den mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen nötig ist. Der Begleitband selbst sieht das auch so (CEFR CV: 41; Zitat aus dem Vorwort des GeR): „As a user, you are invited to use the scaling system and associated descriptors critically."

Prof. Dr. Thomas Studer
Universität Freiburg (Schweiz), Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik, Deutsch als Fremdsprache
Rue de Rome 1, CH – 1700 Fribourg, Schweiz
thomas.studer@unifr.ch

Literatur

Abel, Andrea/Nicolas, Lionel/Wisniewski, Katrin/Boyd, Adriane/Hana, Jirka/Meurers, Detmar (2014): A trilingual learner corpus illustrating European reference levels. In: Ricognizioni. Rivista di Lingue e Letterature e Culture Moderne 1/2, 111–126.

Altmayer, Claus (2008): Von der ‚interkulturellen Kompetenz' zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen'. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: R. A. Schulz/E. Tschirner (Hg.), Communicating Across Borders. München, 28–41.

Altmayer, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: M. Dobstadt et al. (Hg.), 17–36.

Altmayer, Claus (2016): Interkulturalität. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), 15–20.

Bausch, Karl-Richard (2016): Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg), 285–290.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.

Bennett, Milton J. (1993): Towards ethnorelativism. A developmental model of intercultural sensiti-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

vity. In: R. M. Paige (Hg.), Education for the intercultural experience. New York, 27–70.

Berthele, Raphael (2019): Policy recommendations for language learning. Linguists' contributions between scholarly debates and pseudoscience. In: Journal of the European Second Language Association 3/1, 1–11.

Blackledge, Adrian/Creese, Angela (2016): Language Education and Multilingualism. In: T. McCarty/S. May (Hg.), Language Policy and Political Issues in Education, 1–12. [DOI 10.1007/978-3-319-02320-5_6-1].

Blell, Gabriele/Doff, Sabine (2014): It takes more than two for this tango. Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19/1, 77–96.

Bredella, Lothar (2003): Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen". Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In: K.-R. Bausch et al. (Hg.), 45–56.

Bredella, Lothar (2007): Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens Revisited. In: L. Bredella/H. Christ (Hg.), Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen, 11–30.

Bredella, Lothar (2010): Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In: ForumSprache 4, 21–41.

Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen.

Byram, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon.

Candelier, Michel/Camilleri-Grima, Antoinette/Castellotti, Véronique/de Pietro, Jean-François/Lörinez, Ildikó/Meissner, Franz-Josef/Noguerol, Arthur/Shröder-Sura, Anna [avec Molinié, Muriel] (2012): CARAP/FREPA. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles, Compétences et ressources. Graz.

Carosella, Carmen (2016): Zu interkulturellen Lernprozessen im Französischunterricht. Eine qualitative Untersuchung aus der Lehrerperspektive. Köln (Diss. Univ.) [https://kups.ub.uni-koeln.de/7815/ 15.08.2019]

Christ, Herbert (2003): „Was leistet der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen". In: K.-R. Bausch et al. (Hg.), 57–66.

Coste, Daniel/Moore, Danièle/Zarate, Geneviève (2009): Plurilingual and pluricultural competence. With a Foreword and Complementary Bibliography. French version originally published in 1997. Strasbourg [https://rm.coe.int/168069d29b. 15.08.2019].

Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2010): Translanguaging in the bilingual classroom. A pedagogy for learning and teaching. In: Modern Language Journal 94, 103–115.

Cummins, Jim (2017): Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. In: O. García et al. (Hg.), Bilingual and Multilingual Education. Oxford, 103–115.

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (2018): Reform, Remake, Retousche? – Diskussionspapier der DGFF von O. Bärenfänger, C. Harsch und K. Vogt zum *Companion to the CEFR* (2017). [https://dgff.de/assets/Uploads/diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf. 15.08.2019].

Deygers, Bart (2019): The CEFR Companion Volume. Between Research-Based Policy and Policy-Based Research. In: Applied Linguistics, amz024. [https://doi.org/10.1093/applin/amz024 15.08.2019].

Dobstadt, Michael/Fandrych, Christian/Riedner, Renate (Hg.) (2015): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt a. M. et al.

Duarte, Joana (2019): Translanguaging in mainstream education. A sociocultural approach. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 22/2, 150–164.

Eberhard, Jan-Oliver (2019): Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – ein aussichtsloses Unterfangen? Empirisch fundierte Beurteilungsraster zur Auswertung interkultureller Reflexionen. In: E. Peyer/T. Studer/I. Thonhauser (Hg.), IDT 2017, Bd. 1. Hauptvorträge. Berlin, 149–162.

Europarat (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.

Europarat (Hg.) (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg [https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989. 15.08.2019].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

Fornoff, Roger (2015): Apologetik – Aktivierung von Stereotypen – mediale Interferenz. Fallstricke kulturbezogenen Lernens. In: Info DaF 42/1, 43–70.

Forster Vosicki, Brigitte / Gick, Cornelia / Studer, Thomas (Hg.) (2019): IDT 2017. Bd. 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution. Berlin.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer-E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München.

García, Ofelia (2009): Bilingual education in the 21st century. Oxford.

Gehrmann, Siegfried (2017): Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22/1, 83–106.

Gogolin, Ingrid / Lüdi, Georges (2015): Was ist Mehrsprachigkeit? In v / Vielen Sprachen sprechen. München [https://www.goethe.de / de / spr / mag / 20492171.html. 15.08.2019].

Hansen, Klaus P. (2009): Kultur, Kollektiv, Nation. Passau.

Hesse, Hermann-Günter / Göbel, Kerstin / Jude, Nina (2008): Interkulturelle Kompetenz. In: DESI-Konsortium (Hg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim, 180–190.

Hofstede, Geert (2006): Lokales Handeln, globales Denken. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München.

Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), 10–15.

Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment. Tübingen.

Hulstijn, Jan H. (2015): Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and Research. Amsterdam.

Karges, Katharina / Studer, Thomas / Wiedenkeller, Eva (2019): On the way to a new multilingual learner corpus of foreign language learning in school. Observations about task variations. In: A. Abel et al. (Hg.), Widening the Scope of Learner Corpus Research. Selected papers from the fourth Learner Corpus Research Conference. Louvain-la-Neuve, 137–165.

Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90/2, 249–252.

Kramsch, Claire (2014): Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization. Introduction. In: The Modern Language Journal 98/1, 296–311.

Kramsch, Claire / Whiteside, Anne (2008): Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. In: Applied Linguistics 29/4, 645–671.

Lantolf, James P. (2011): The sociocultural approach to second language acquisition. Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: D. Atkinson (Hg.), Alternative approaches to second language acquisition. New York, NY, 24–47.

Li, Wei (2000): Dimensions of Bilingualism. In: W. Li (Hg.), The Bilingualism Reader. London et al., 3–25.

Li, Wei (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. In: Applied Linguistics 39/1, 9–30.

MacSwan, Jeff (2017): A Multilingual Perspective on Translanguaging. In: American Educational Research Journal 54/1, 167–201.

Martinez, Hélène (2015): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. In: FLuL 44/2, 7–19.

Marx, Nicole (2016): Introduction to the section „Multilingual and Plurilingual Education and Learning“. In: Babylonia 3, 10–13.

Meissner, Franz-Joseph (2016): Interkomprehension. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), 234–239.

Melo-Pfeifer, Sílvia / Reimann, Daniel (Hg.) (2018): Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven. Tübingen.

Moeller, Aleidine J. / Faltin Osborn, Sarah R. (2014): A Pragmatist Perspective on Building Intercultural Communicative Competency. From Theory to Classroom Practice. In: Foreign Language Annals 47/4, 669–683.

Müller, Natascha (2017): Code-Switching. Tübingen.

Muysken, Pieter (2000): Bilingual Speech. A typology of code-mixing. Cambridge.

North, Brian (2014): The CEFR in Practice. Cambridge.

North, Brian / Piccardo, Enrica (2016): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)

Die Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.

mediation for the CEFR. Strasbourg: Council of Europe, language policy [https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31 15.10.2019].

Olivier, Christian / Strasser, Margareta (2016): Interkomprehensionskompetenz(en). Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht. In: M. Rückl (Hg.), 112–126.

Paquet-Gauthier, Myriam / Beaulieu, Suzie (2016): Can language classrooms take the multilingual turn? In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 37/2, 167–183.

Piccardo, Enrica (2013): Plurilingualism and curriculum design. Towards a synergic vision. In: TESOL Quarterly 47/3, 600–614.

Piccardo, Enrica /North, Brian / Goodier, Tom (2019): Broadening the Scope of Language Education. Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning. The CEFR Companion Volume. In: Journal of e-Learning and Knowledge Society 15/1, 17–36.

Pitzl, Marie-Luise (2015): Understanding and misunderstanding in the Common European Framework of Reference. What we can learn from research on BELF and Intercultural Communication. In: Journal of English as a Lingua Franca 4/1, 91–124.

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

Reimann, Daniel (2016): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: M. Rückl (Hg.), 15–33.

Rückl, Michaela (Hg.) (2016): Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträ[illegible] sprachigkeit [illegible]

im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. Kassel, 87–108.

Schneider, Günther / Lenz, Peter / Forster Vosicki, Brigitte (2019): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) und Europäisches Sprachenportfolio (ESP). In: B. Forster Vosicki et al. (Hg.), 184–209.

Schneider, Günther / North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur.

Schröder-Sua, Anna (2018): Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA). In: S. Melo-Pfeifer / D. Reimann (Hg.), 79–106.

Shafer, Naomi / Baumgartner, Martin (2019): Die Pluralität von DaF als Plus. Zu einem weitergedachten DACH-Prinzip. In: B. Forster Vosicki et al. (Hg.), 98–114.

Thomas, Alexander (2005): Kultur und Kulturstandards. Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: A. Thomas et al. (Hg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen, 19–31, 44–59.

Thürmann, Eike (2016): Globalisierung und Standardisierung in ihrer Auswirkung auf das Lernen und Lehren von Sprachen. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg), 51–55.

Treffers-Daller, Jeanine (2009): Code-switching and transfer. An exploration of similarities and differences. In: B. E. Bullock / A. J. Toribio (Hg.), The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching. Cambridge, 58–74.

Wisniewski, Katrin / Tschirner [illegible] ger / Olaf [illegible]

Jetzt gratis testen

2 Ausgaben inkl. 4 Wochen Testzugang zum eJournal

Gratis testen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024 - (DaFdigital.de) - 25.04.2024 - 05:46 - (ds)