

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général «Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

\*\*\*

Fondé à Graz, en Autriche, le CELV est un «Accord partiel élargi» du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres<sup>1</sup> de l'Organisation ont adhéré à ce jour. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe

Nikolaiplatz 4

A-8020 Graz

Autriche

Site Internet: <http://www.ecml.at>

---

<sup>1</sup> Les 33 Etats membres de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

**A** travers les **L**angues et les **C**ultures  
**A**cross **L**anguages and **C**ultures



# ***CARAP***

***Referenzrahmen für plurale Ansätze  
(Zugänge) zu Sprachen und Kulturen***

**2. Version - Juli 2007**

**Michel Candelier (Koordinator), Antoinette Camilleri-Grima,  
Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lörincz,  
Franz-Joseph Meissner et Anna Schröder-Sura, Artur Noguero**

**In Zusammenarbeit mit Muriel Molinié**

**Übersetzt von Anna Schröder-Sura**

**Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz  
Europarat – 2. Arbeitsprogramm (2004-2007)**

# Sommaire

<b>A - Présentation générale.....</b>	<b>3</b>
1. Les approches plurielles.....	3
2. La nécessité d'un référentiel .....	6
3. Compétences, ressources ... et micro-compétences .....	8
4. Méthodologie d'élaboration.....	14
5. <i>Der Aufbau</i> .....	18
6. Limites et perspectives.....	22
7. <i>Bemerkungen zur Terminologie</i> .....	23
8. <i>Zeichenkonventionen</i> .....	24
<b>B – Globalkompetenzen.....</b>	<b>25</b>
1. <i>Erläuterungen und Kommentare</i> .....	25
2. <i>Ein Beispiel zur Veranschaulichung</i> .....	30
<b>C – Deklaratives Wissen.....</b>	<b>37</b>
1. <i>Liste der Deskriptoren von Ressourcen</i> .....	37
2. <i>Erklärungen</i> .....	46
<b>D – Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen .....</b>	<b>53</b>
1. <i>Liste der Deskriptoren von Ressourcen</i> .....	53
2. <i>Erklärungen</i> .....	63
<b>E - Fertigkeiten und prozedurales Wissens.....</b>	<b>72</b>
1. <i>Liste der Deskriptoren von Ressourcen</i> .....	72
2. <i>Erklärungen</i> .....	82
<b>Annexe .....</b>	<b>89</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>100</b>
<b>Les perspectives pour le CARAP (Atelier de diffusion de juin 07) .....</b>	<b>103</b>

# A - PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Remarque :

Les chapitres 1, 2, 3, 4 et 6 n'existent qu'en version anglaise et française

Les chapitres 5, 7 et 8 existent également en version allemande et espagnole (voir le document dans ces langues)

## 1. Les approches plurielles

### 1.1. Brève présentation

Nous appelons « *approches plurielles des langues et des cultures* » des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles.

Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « *singulières* » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est **une** langue ou **une** culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis « communicatives » se sont développées et que toute traduction,<sup>2</sup> tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.

Sous réserve d'une analyse ultérieure plus fine, nous recensons **quatre approches plurielles**. La première, l'*approche interculturelle*, a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue, même si ce n'est pas toujours de façon explicite et réellement conforme à ses orientations fondamentales. Les autres approches, plus orientées vers la langue, nécessitent sans doute dès à présent une très brève présentation.<sup>3</sup> Il s'agit de l'*éveil aux langues*, de l'*intercompréhension entre les langues parentes* et de la *didactique intégrée des langues* apprises (pendant le cursus scolaire et au delà).

La *didactique intégrée des langues*, qui est vraisemblablement la plus connue des trois, vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre *limité* de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon « classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoi des « compétences partielles » pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E.

---

<sup>2</sup> Puisque la traduction est une activité qui implique « plus d'une » variété linguistique, on pourrait considérer que nous devrions compter la méthodologie « grammaire-traduction » classique au nombre des approches plurielles. Nous ne le ferons pas, dans la mesure où le terme que nous avons choisi (« approche ») implique une prise en compte plus globale de deux (ou plus) langues (et cultures) que ne le fait traditionnellement le simple exercice de traduction dans cette méthodologie. Néanmoins, nous pensons que la traduction peut-être, dans certains phases de l'enseignement d'apprentissage, un excellent point de départ pour la réflexion comparative sur les langues et la prise de conscience de particularités d'ordre culturel.

<sup>3</sup> Pour en savoir plus sur ces approches, cf. la bibliographie de la présente Présentation générale ainsi que les documents qui seront mis en ligne sur le site du CELV pour préparer l'atelier de juin 2007.

Roulet au tout début des années quatre-vingt. C'est aussi dans cette perspective que s'inscrivent aujourd'hui de nombreux travaux portant sur « l'allemand après l'anglais » en tant que langues étrangères (cf. les travaux portant sur les *langues tertiaires*). On la retrouve également dans certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue.

L'*intercompréhension entre les langues parentes* propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Depuis la seconde moitié des années quatre-vingt-dix, on voit se développer des innovations de ce type pour des apprenants adultes (y compris étudiants universitaires), en France et dans d'autres pays de langue latine, mais aussi en Allemagne. Beaucoup ont été soutenues au niveau européen (programmes de l'Union européenne). On retrouve de telles démarches dans certains matériaux d'*éveil aux langues*, mais les publics scolaires sont encore très peu concernés par l'*intercompréhension*.

Selon la définition qui a été donnée de l'*éveil aux langues* dans le cadre des projets européens récents qui ont permis de le développer plus largement, « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans exclusive d'aucun ordre. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent - l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle « extrême ». Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité.

Il convient de signaler encore que l'éveil aux langues, tel qu'il a été développé en particulier dans les programmes *Evlang* et *Jaling* (cf. bibliographie, Candelier 2003a et 2003b) se rattache explicitement au mouvement *Language Awareness* initié par E. Hawkins au Royaume Uni pendant les années quatre-vingt. Cependant, on considère que l'éveil aux langues constitue plutôt, aujourd'hui, un sous-ensemble de la perspective *Language Awareness*, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues. C'est pourquoi les promoteurs des programmes d'éveil aux langues ont préféré choisir un autre terme anglais pour désigner leur approche : *Awakening to languages*.

## **1.2. Approches plurielles et développement de la « compétence plurilingue et pluriculturelle »**

Le Second programme à moyen terme du CELV, dans lequel s'est inscrit le projet ALC, se proposait de contribuer au « *changement de paradigme majeur* » que constitue « *l'évolution*

*vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles. »<sup>4</sup>*

Cette conception globale de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures représente un des moyens privilégiés de la mise en place du *Plurilinguisme*, réponse apportée par le Conseil de l'Europe aux défis de la diversité et de la cohésion sociale.

Ce qui est en jeu c'est l'abandon d'une vision « cloisonnante » de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la « *compétence plurilingue et pluriculturelle* » est conçue par le *Cadre Européen Commun de Référence* : cette compétence ne consiste pas en « *une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues* » mais bien en une « *compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* » (p. 129).

Pour reprendre les termes même du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe 2007, p. 73) : « *La gestion de ce répertoire [qui correspond à la compétence plurilingue] implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné* ».

On ne peut dire plus clairement que les approches plurielles, telles que définies ci-dessus, ont un rôle capital à jouer dans la construction de la « *compétence plurilingue et pluriculturelle* » de chacun. Car comment assurer que les « *variétés* » ne seront pas « *abordées de manière isolée* » si on s'en tient à des approches « *singulières* » ?

Autrement dit, nous pensons que si la compétence plurilingue est bien celle que les instruments du Conseil de l'Europe décrivent, et si on souhaite réellement donner un sens au principe de synergie recommandé, il convient, pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-être

- concernant les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du « *trans* » : « *trans-linguistique* », « *trans-culturel* ») ;
- permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de / dans une langue ou culture particulière (ou certains aspects d'une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l'ordre de l' « *inter* » : « *inter-linguistique* », « *inter-culturel* »).

De tels savoirs, savoir-faire et savoir-être ne peuvent, bien évidemment, être développés que lorsque la classe est le lieu d'un examen simultané et d'une mise en relation de plusieurs langues et de plusieurs cultures. C'est à dire, dans le cadre d'approches plurielles des langues et des cultures.

### **1.3. Approches plurielles et finalités éducatives**

Tout en considérant que la question du lien entre les approches plurielles et les finalités éducatives constitue le niveau décisif d'une argumentation en faveur de la nécessité de notre travail, nous pourrions nous contenter de n'y consacrer que quelques lignes. En effet, nous pensons que les finalités que l'on peut énoncer à propos des approches plurielles sont strictement identiques à celles que visent les instruments centraux du Conseil de l'Europe en

---

<sup>4</sup> Cf. le texte de l'*Appel à proposition* concernant ce Second programme à moyen terme.

matière de langues que sont le *Cadre européen commun de références pour les langues* et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Si nous pouvons nous permettre ce raccourci (et ce manque évident de modestie), c'est qu'il nous semble difficile de contester le bien fondé de l'argumentation du point précédent (cf. 1.2) selon laquelle les approches plurielles constituent l'outil d'articulation indispensable de tous les efforts didactiques visant à faciliter le développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et pluriculturelle des individus apprenants.

Sans approches plurielles, c'est la formation plurilingue préconisée par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* qui est compromise. Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en œuvre par les approches plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est à dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus.

Sans articulation entre les langues, ce sont aussi des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés, c'est à dire à la fois inexploités et, pour certaines langues, dévalorisés.

Par ce dernier terme – dévalorisés – nous abordons un second aspect des finalités des approches plurielles, que la perspective un peu technique de notre problématique première (approches plurielles et compétence plurilingue et pluriculturelle) ne nous avait pas fait rencontrer d'emblée : les approches plurielles, par la diversité des langues et des cultures au contact desquelles elles permettent de placer l'apprenant, sont un outil décisif pour la construction de ce que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* appelle *l'éducation au plurilinguisme*. C'est pour cette éducation – qu'il met explicitement en relation avec « *l'éducation à la citoyenneté démocratique* » (p. 42) – que le *Guide* préconise « d'organiser, dans les enseignements de langues mais aussi ailleurs, des activités pédagogiques qui conduisent à faire percevoir la dignité égale reconnue à toutes les variétés linguistiques entrant dans le répertoire des individus et des groupes, quel que soit leur statut dans la communauté » (p. 31).

L'importance accordée par les approches plurielles à cette perspective (avec certes des intensités différentes selon les approches) apparaîtra clairement à la lecture de toutes les listes proposées par le présent référentiel, et tout particulièrement de la liste de la partie *Savoir-être*, où on verra que « *l'acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle* », qui s'appuie certes sur une « *disponibilité à suspendre [...] ses préjugés* », n'exclut pas cependant une « *attitude critique de questionnement [...] face au langage / à la culture en général* » (p. 99)

## 2. La nécessité d'un référentiel

### 2.1. Quelle nécessité ?

Si on dispose aujourd'hui de nombreux travaux, tant théoriques que pratiques, concernant chacune des diverses approches plurielles des langues et des cultures, il n'existe jusqu'alors

(hors de notre projet) aucun référentiel des savoirs, savoir-être et savoir-faire susceptibles d'être développées par des approches plurielles des langues et cultures.

L'absence d'un tel référentiel, pour un domaine de l'éducation aux langues et aux cultures dont nous venons de mettre en évidence le caractère central pour toute didactique visant la réalisation des buts et finalités fixés par le Conseil de l'Europe, constitue un handicap important pour l'enseignement-apprentissage des langues et cultures.

Puisqu'il existe plusieurs approches plurielles, la question de leur mise en synergie se pose. Dans la mesure où, nous l'avons vu, elles reposent sur un même principe (la mise en relation dans l'activité pédagogique elle-même, de plusieurs variétés linguistiques / culturelles – cf. p. 3) dont on peut attendre des effets spécifiques, on serait mal avisé de chercher à les mettre en œuvre de façon non coordonnée. Si, dans un premier temps, leurs promoteurs, préoccupés de défricher des terrains nouveaux, ont pu se « contenter » de suivre leur piste particulière (l'une des quatre approches mentionnées), c'est bien l'ensemble du champ qu'il convient de prendre aujourd'hui en considération, y compris pour relier ce champ aux enseignements de langues particulières et aux autres disciplines éducatives.

C'est ce qu'ont bien compris, désormais, certains concepteurs de curricula en développant, par delà le concept initial de *didactique intégrée* portant sur quelques langues (cf. 1.1. ci-dessus) une conception de l'éducation langagière incluant la diversité des approches plurielles et des enseignements de langues, voire d'autres disciplines. Les développements actuels des politiques éducatives en Suisse romande<sup>5</sup>, au Val d'Aoste (cf. Cavalli 2005) en Andorre et en Catalogne en constituent de bons exemples (pour les deux derniers, voir les liens internet fournis en bibliographie).

En fonction de ces constats, on peut affirmer qu'un cadre de référence pour les approches plurielles constitue un outil indispensable :

- pour l'élaboration de curricula articulant, y compris dans la perspective d'une progression, l'acquisition des divers savoirs, savoir-être et savoir-faire auxquels les approches plurielles donnent (exclusivement / plus aisément) accès ;
- pour l'articulation entre les approches plurielles elles-mêmes et pour l'articulation entre ces approches et l'apprentissage de compétences langagières de communication dans des langues particulières (articulation conceptuelle et pratique, dans les curricula, dans la classe) ainsi que, plus largement, pour l'articulation entre les apports des approches plurielles et ceux de disciplines non linguistiques ;

Par-delà, on peut considérer que ce référentiel, qui s'inscrit dans la tradition de ce qu'il est convenu d'appeler « référentiel de compétences »

- peut contribuer à la reconnaissance même de l'intérêt de ces approches, dont le potentiel n'est pas mis en évidence (de sorte que deux d'entre-elles, l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues parentes, sont souvent perçues comme de simples « sensibilisations ») ;
- représente un complément indispensable aux outils existants que constituent, en particulier, le *Cadre Européen de Référence* ou les *Portfolios*.

---

<sup>5</sup> Cf. le PECARO en Suisse (Plan d'Etudes Cadre Romand – informations sur le site de la CIIP : <http://www.ciip.ch/index.php>);

## 2.2. Pour quels utilisateurs ?

Comme tout « référentiel de compétences », le référentiel élaboré dans le cadre du projet ALC s'adresse prioritairement :

- à toute personne en charge d'élaboration de curricula ou « programmes scolaires » dans toute institution en charge de cette mission (Ministère, Agence, Institut...);
- à toute personne en charge de l'élaboration de matériaux didactiques (dans le secteur public ou privé), qu'il s'agisse de matériaux spécifiquement orientés vers la mise en œuvre d'approches plurielles ou de matériaux plus « traditionnels » de ce point de vue, puisque les enseignements de langues doivent, selon nous, s'articuler avec des approches plurielles;
- aux formateurs d'enseignants / de formateurs en langues, que ces derniers pratiquent déjà ou non des approches plurielles. Il s'agit autant de soutenir les enseignants/formateurs déjà engagés dans des innovations que d'inciter d'autres à s'y engager.

Dans les trois cas, le domaine d'intervention des personnes désignées peut concerner tout niveau scolaire ou extra-scolaire (puisque le CARAP vaut pour l'ensemble des cursus). Il concerne aussi, puisque la perspective est celle de l'éducation linguistique et culturelle globale, des langues de tout statut, non seulement les langues « étrangères » ou « secondes », mais aussi la langue de scolarisation et les langues de la famille des élèves allophones (langues de migrants, langues régionales).

Il reste entendu que par-delà et à travers ce public « direct », ce sont bien les enseignants et formateurs en langues qui sont concernés par le CARAP, dans leur pratique quotidienne.

## 3. Compétences, ressources ... et micro-compétences

L'élaboration d'un référentiel de compétences, quel qu'il soit, devrait pouvoir s'appuyer sur une conception claire, solide, cohérente et surtout opératoire de la notion de compétence, autour de laquelle tout l'édifice va s'organiser. Or cette notion – aujourd'hui utilisée dans de multiples contextes – connaît des usages particulièrement variés et, bien souvent, flous.

Nous avons déjà une certaine conscience de ces difficultés notionnelles lors du démarrage du projet ALC. Cette conscience s'est amplifiée et approfondie au cours de notre travail, à mesure que nous nous interrogeons sur les origines possibles des hésitations et impasses qui ont jalonné nos efforts de structuration / hiérarchisation du matériau conceptuel que nous cherchions à organiser.<sup>6</sup>

Dès lors, notre démarche a consisté en une série de va-et-vient entre l'analyse de nos difficultés et la consultation de la littérature consacrée à la notion de « compétence ». Il serait fastidieux et peu utile d'en faire un compte rendu détaillé. Ce qui importe, c'est d'exposer les outils conceptuels que nous avons fini par choisir pour le contexte spécifique de notre travail, tout en signalant dès à présent qu'il ne s'agit pas là nécessairement d'une réflexion close. Nous simplifierons donc notre exposé en le divisant en deux sous-chapitres :

---

<sup>6</sup> On verra au point 4 que nous avons adopté une démarche inductive, à partir de formulation de « compétences » relevées dans plusieurs dizaines de publication-sources.

- un examen des diverses acceptions et conceptions actuellement en usage de la notion de compétence, ainsi que de notions voisines ou complémentaires qui ont pu également nous être utiles ;
- une présentation des décisions auxquelles nous avons finalement abouti.

### 3.1. Bref examen de la littérature consacrée à la notion de « compétence »

Nos interrogations autour de la notion de « compétence », qui est, on le sait, centrale dans la perspective du *Cadre européen*, tient en particulier au fait qu'elle est souvent utilisée pour signifier des choses qui se situent à des niveaux très différents, ce qui à la fois multiplie les compétences (au risque de « noyer » la notion) et rend la notion confuse.

Nous rejoignons ainsi M. Crahay (2005, 15) pour qui « *il est urgent [...] d'entreprendre une critique conceptuelle serrée de la notion de compétence afin de dépasser le monisme conceptuel qu'elle tend à instaurer* ». Crahay annonce qu'il emboîte le pas à Bronckart et Dolz (1999) lorsqu'ils écrivent :

*[...] il nous paraît évident qu'on ne peut raisonnablement « penser » la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les « fonctions psychologiques supérieures » (...) et qui accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques ou bio-psychologiques) (p. 35).*

Il ajoute : « la notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés. » (p. 15).

Un examen de la littérature montre que la notion de compétence relève d'une histoire complexe, empruntée à la fois à la linguistique (*cf.* compétence chomskyenne, revue par le sociolinguiste Hymes par exemple), aux théories de la qualification professionnelle (*cf.* évaluation des compétences d'un individu) et à l'ergonomie.

Renonçant en entrer dans le détail, nous nous contenterons de poser quelques jalons situant ces différentes approches.<sup>7</sup>

Se fondant sur Weinert (2001, p. 27-28)<sup>8</sup>, le projet suisse HARMOS<sup>9</sup> entend par « compétence » :

*[...] les capacités et les savoir-faire cognitifs dont un individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes spécifiques, ainsi que les dispositions et les capacités motivationnelles, volitives et sociales qui y sont liées pour appliquer les solutions aux problèmes avec succès et de manière pleinement responsable dans diverses situations.*

<sup>7</sup> Nous excluons d'emblée la conception innéiste qui nous semble d'un intérêt moindre dans une perspective pédagogique

<sup>8</sup> Les citations de Weinert 2001, Klieme *et al.* 2003 et Rychen 2005 sont citées en français d'après la traduction figurant dans Klieme *et al.* 2004.

<sup>9</sup> Projet d'harmonisation des systèmes scolaires des différents cantons, incluant entre autres un volet de détermination des compétences à atteindre et de définition de standards de formation. *Cf.* [http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/Harmos/HarmoS-INFO-07-04\\_f.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS-INFO-07-04_f.pdf).

Les compétences sont donc considérées dans cette définition comme des dispositions. C'est aussi la position de Klieme et al. (2003, 72) qui ajoutent qu'une telle disposition « *permet aux personnes qui la possèdent de résoudre avec succès certains types de problèmes, c'est-à-dire de maîtriser les exigences situationnelles concrètes d'un certain type.* » Dans la même perspective, Crahay (2005, 6) définit les compétences comme « *un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches.* »

Crahay renvoie à Gillet (1991 cité par Allal, 1999, p. 79), selon qui la compétence se décline essentiellement selon trois composantes :

- « *Une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relations.*
- *Elle s'applique à une famille de situations.*
- *Elle est orientée vers une finalité.* »

Ces trois composantes correspondent ainsi à la « *mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* »<sup>10</sup>. Crahay (2005, 6) précise qu'elles se retrouvent également dans la définition proposée par Beckers (2002, 57), qui y ajoute une dimension importante :

*[...] la compétence doit être entendue « comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui ».*

Allal (1999, p. 81) définit de même le terme *compétence* comme :

*« un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations ».*

Jonnaert (2002, 41) précise que cette mobilisation est en même temps une sélection et une coordination des ressources, tandis que Rey, Carette et Kahn (2002) citent de nombreux auteurs qui, toujours dans le même sens et à la suite de Le Boterf (1994), « *insistent sur le fait qu'une compétence exige non seulement la présence de ressources cognitives chez le sujet, mais surtout la mobilisation de celles qui conviennent pour traiter une situation qu'il n'a pas nécessairement déjà rencontrée* » (p. 3). Jonnaert (2002, 41) ajoute que « *au delà du traitement efficace, [...] une compétence suppose que le [...] sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable* ».

Rey et al. (2002) soulignent que « *dans la plupart des cas, pour accomplir la tâche, il doit choisir non pas seulement un de ces éléments, mais plusieurs. Il s'agit donc d'une tâche complexe.* » (p. 3).

Le Boterf, s'inscrivant dans le courant de la psychologie du travail et de l'ergonomie, développe une perspective quelque peu différente de celle des définitions citées précédemment : si, en effet, une compétence est

*« un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche, la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser » (1994, p. 16)*

---

<sup>10</sup> Cette dernière citation est extraite d'un Décret de la Communauté française Wallonie-Bruxelles.

Sa position met en avant plus particulièrement l'importance du processus de résolution de tâches dans des situations données comme formant la compétence elle-même. Pour lui, « il n'y a de compétences que de compétences en acte. »

Perrenoud (1999) poursuit cette explicitation en affirmant que le « savoir mobiliser [...] suggère une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes » (p. 56). Pour lui, « la question de savoir si ces schèmes de mobilisation font partie de la compétence elle-même ou constituent une « méta compétence », un « savoir-mobiliser » lui-même activé chaque fois qu'on manifeste une compétence spécifique, donc qu'on mobilise des ressources » constitue un problème ouvert (ibid. p. 57).<sup>11</sup>

On trouve des nuances analogues chez Rey & al. (2002) qui distinguent *in fine* trois degrés de compétences, c'est-à-dire :

- Savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, à l'école, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté, ni ambiguïté) ; nous parlerons alors de '**procédure de base**' ou de '**compétence de premier degré**' ;
- Posséder toute une gamme de ces procédures de base et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient ; là une interprétation de la situation (ou un 'cadrage' de la situation) est nécessaire ; nous parlerons de '**compétence de deuxième degré**' ;
- Savoir choisir et combiner correctement plusieurs procédures de base pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous parlerons alors de '**compétence de troisième degré**' (p. 6).

## 3.2. Décisions concernant le CARAP : outils conceptuels et contenu

### 3.2.1. Premières conclusions

Finalement, ce qui nous semble principalement devoir être retenu de cet examen, c'est :

- l'idée que les compétences sont des unités d'une certaine complexité, qui font appel à différentes « ressources » (relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être) qu'elles mobilisent ;
- qu'elles sont liées à des « familles de situations », à des tâches complexes, socialement pertinentes, qu'elles sont donc « situées », qu'elles ont une fonction sociale ;
- qu'elles consistent, dans une (classe de) situation(s) donnée(s), en la mobilisation de ressources diverses (savoirs, savoir-faire, attitudes) autant qu'en ces ressources elles-mêmes.

Ces « ressources » sont parfois nommées capacités, dispositions, ou encore connaissances ou composantes. Pour notre part, nous retiendrons le terme *ressources* car c'est celui qui est le moins connoté et qui préjuge le moins de ce que l'on sera amené à y placer.

---

<sup>11</sup> La position de Perrenoud est bien moins nuancée dans l'ouvrage *Construire des compétences dès l'école*, paru en 1997. Il écrit notamment : « Le Boterf (1994, 1997), qui a développé l'idée fondamentale de mobilisation, risque de brouiller les cartes en définissant la compétence comme un « savoir-mobiliser ». C'est une belle image, qui nourrit cependant un risque de confusion, dans la mesure où la mobilisation de ressources cognitives n'est pas l'expression d'un savoir-faire spécifique qu'on nommerait le « savoir-mobiliser ». (...) Il n'existe pas, cependant, de « savoir-mobiliser » universel, qui serait à l'œuvre dans toute situation et s'appliquerait à n'importe quelles ressources cognitives, ou alors il se confond avec l'intelligence du sujet et sa quête de sens » (p. 35).

Nous qualifions ces ressources à la fois comme « *internes* » (pour les opposer à des ressources externes telles que dictionnaires, grammaires, locuteurs compétents utilisés comme informateurs...) et – suivant en cela Rychen – comme « *psychosociales* » (« *composantes cognitives, pratiques, motivationnelles, émotionnelles et sociales* », Rychen 2005, 15).

Autrement dit, les compétences s'inscrivent principalement dans une logique d'usages / de besoins sociaux, alors que les ressources semblent plutôt dans une logique de psychologie cognitive (et développementale). Dans cette perspective, ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche. Cependant, ce sont vraisemblablement les ressources qu'il est – jusqu'à un certain point – possible d'isoler et de lister, de définir précisément en termes de maîtrise et de travailler dans les pratiques éducatives.

On peut en effet se demander – et cela va dans le sens de l'intérêt d'élaborer une liste de ressources – si une « compétence », telle que définie ci-dessus, avec son lien étroit avec la diversité des situations d'usage, peut finalement « s'enseigner » ? Ou si, en fait, ce ne sont pas plutôt les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, entre autres en plaçant les élèves face à diverses tâches didactiques – l'enseignement *contribuant* ainsi à la mise en place des compétences *via* les ressources que celles-ci mobilisent...

### 3.2.2. Le renoncement : de l'ensemble hiérarchique au diptyque

L'ambition affichée dès le départ pour le projet ALC (dans la demande présentée pour le 2<sup>ème</sup> programme à moyen terme du CELV, puis dans les premiers descriptifs en ligne sur le site du CELV) était d'élaborer « *un ensemble structuré et hiérarchisé de compétences* ».

L'effet conjoint 1) des nombreuses difficultés concrètes rencontrées lors de nos premières tentatives de construction de hiérarchies globales, même dans le cadre d'une seule dimension (par exemple : les savoirs). 2) de ce que nous avons pu lire de la nécessaire distinction entre « compétences » et « ressources » nous a conduit à la conviction qu'une telle ambition était :

- exorbitante, dans la mesure où, les mêmes ressources pouvant servir à diverses compétences, cela conduirait nécessairement à de très nombreuses redondances ;
- vaine, puisque les compétences ne se concrétisant que dans l'action dans des situations par nature très variables, on peut penser qu'elles ne sont en fait jamais réellement descriptibles sous la forme d'un ensemble structuré et fermé ;
- démesurée, puisqu'elle supposerait qu'on soit en mesure d'établir un modèle de tout le jeu des implications / relations d'inclusion entre ces multiples ressources (ce qui en soit équivaldrait à reconstruire une partie essentielle de l'ensemble des processus sur lesquels s'interroge la recherche sur les conduites langagières et culturelles et leur acquisition-apprentissage).

Au projet d'une hiérarchie sous forme d'arbre(s), nous avons donc substitué celui d'un diptyque portant en quelque sorte sur les deux extrémités de la hiérarchie envisagée (les compétences et les ressources). Il s'agissait désormais pour nous :

- 1) de caractériser des compétences globales qui apparaissent comme récurrentes, spécifiques, dans la perspective des approches plurielles que nous voulons circonscrire,
- 2) de lister des ressources, de divers ordres, qui doivent pouvoir être mobilisées dans diverses situations / tâches et pour diverses compétences.

Nous ne nous sommes cependant pas interdit, comme on le verra, d'exprimer dans les listes un certain nombre de fragments de hiérarchies reposant sur des relations d'inclusion (élément

générique – élément spécifique), ni d'exprimer ponctuellement, par des commentaires, certaines relations entre ressources qui nous semblaient particulièrement intéressantes (en particulier, de l'ordre de l'implication).

Nous reviendrons plus loin – au chapitre 5 – sur l'organisation concrète du CARAP.

### 3.2.3 Entre compétences et ressources : les limites d'une dichotomie

La présentation ci-dessus peut générer l'image d'une dichotomie franche entre :

- d'une part un ensemble d'éléments complexes (les compétences), consistant non seulement en un ensemble de ressources mais également dans la capacité à les mobiliser face à une tâche située ;
- d'autre part des éléments simples (les ressources) à l'exclusion de leur mobilisation.

Cette image simplificatrice ne tient pas compte de deux faits :

D'une part, comme on le verra plus loin dans la présentation des compétences (partie B) , il existe des rapports d'inclusion ou du moins d'appui ou d'implication entre des éléments qu'on peut qualifier de « compétences » au sens ci-dessus. Si on postule une compétence formulée comme *Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité*, on peut penser qu'une compétence que l'on désignerait par *Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus* ou la *Compétence de médiation* sont des compétences sur lesquelles s'appuie la première (voire, qu'englobe la première). Il s'agit pourtant également de compétences pleines et entières au sens rappelé ci-dessus.

Nous proposerons dans la partie du CARAP consacrée à la présentation des compétences globales de parler à leur propos de « *micro-compétences* », auxquelles une compétence plus globale encore telle que *Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité* a recours (tout comme elle a recours à des « ressources »...).

D'autre part, il nous a bien fallu constater, en cherchant à sélectionner et formuler les « ressources » qui figureraient dans nos listes, que nous nous interrogeons souvent – et souvent sans trouver de réponse fermement établie – sur le caractère « simple » (au sens de « non-composé ») d'éléments<sup>12</sup> dont il nous semblait évident qu'ils avaient toute leur place dans les listes, à la fois parce qu'ils intervenaient de façon significative dans les compétences spécifiques aux approches plurielles et parce qu'ils pouvaient faire l'objet d'une construction par le biais d'activités de formation. En fait, nous avons eu la conviction que si nous limitions les listes à des éléments dont nous aurions pu démontrer clairement la « simplicité », certaines listes auraient été désespérément pauvres.

Nous considérons donc que les ressources ne sont pas nécessairement des éléments « simples ».

Ces décisions nous conduisent directement à un problème : puisque les ressources peuvent être composées, en quoi se distinguent-elles (ne sont-elles pas elles aussi) des « micro-compétences » ? Dans les deux cas, nous avons affaire à des éléments 1) eux-mêmes composés ; 2) qui sont des composantes de compétences.

Deux réponses peuvent être tentées :

---

<sup>12</sup> On trouvera des exemple de tels éléments à propos de *identifier* et *comparer* au point 5.3. ci-dessous. Cf., pour d'autres exemples, celui des liens entre *comparer* et *analyser* présenté au point 1.3. des commentaires de la liste des Savoir-faire.

- les ressources « composées » que nous avons admises en tant que telles dans les listes sont toujours d'un degré peu élevé de composition. Nous n'y avons pas admis, par exemple, des éléments tels que *Savoir anticiper les conduites de personnes d'autres cultures*, qui nous semblent trop complexes pour pouvoir être considérés comme des ressources au sens retenu par les auteurs cités au point 3.1. ci-dessus. Mais comment déterminer une limite exacte de complexité, en terme de degré de complexité, à partir de laquelle un composant de compétence n'est plus une « ressource » mais une « micro-compétence » ? ;
- les micro-compétences sont des compétences, c'est à dire qu'elles incluent, dans des activités « de la vie », la capacité à mobiliser des ressources pour faire face à une tâche « située ». Cela peut en effet s'appliquer à *Savoir anticiper les conduites de personnes d'autres cultures*. Mais ici encore, la limite est difficile à tracer. *Savoir comparer les rapports phonie-graphie entre les langues*, qui est une des ressources que nous avons retenues dans la liste des Savoir-faire, peut très bien donner lieu à une tâche dans un cadre scolaire. Où est la frontière entre un tel exercice scolaire et les tâches situées dont la réalisation correspond à la mise en œuvre d'une « compétence » ? (cf. début de 3.2.1. ci-dessus) N'y a-t-il pas là aussi mobilisation de ressources ? Doit-on considérer qu'il n'y a pas là de « fonction sociale » (ibid.) sous prétexte qu'il s'agit de l'école, qui est pourtant une institution sociale ?

Manifestement, nous devons admettre que nous nous trouvons devant un continuum où toute délimitation reste partiellement arbitraire et renvoie plus à la cohérence et à la pertinence didactiques des ensembles constitués qu'à une application de critères totalement objectivables.

Mais nous n'en continuerons pas moins à distinguer à l'intérieur du CARAP des ressources, des compétences et des micro-compétences.

## 4. Méthodologie d'élaboration

Notre démarche peut être qualifiée de démarche inductive systématique.

Chacun d'entre nous disposait dès le début du projet d'une expérience suffisamment riche de divers aspects des approches plurielles qui nous aurait sans doute permis de construire un référentiel par la seule adjonction / confrontation de nos propres représentations.

Nous avons refusé cette démarche que nous considérons comme dangereuse (danger d'enfermement sur notre propre savoir) et immodeste, puisqu'elle revenait à postuler que ce que d'autres auteurs avaient pu écrire à ce sujet n'aurait rien apporté de plus à ce que nous savions déjà ou avons déjà écrit nous-mêmes.

Nous avons donc décidé de prendre comme point de départ l'analyse systématique du contenu d'une centaine de publications (que nous appellerons ici publications-sources),<sup>13</sup> dont nous avons collecté les extraits décrivant des compétences visées. C'est en cela que nous parlons d'un travail inductif.

Nous retraçons ci-dessous la façon dont nous avons accompli cette première étape et enchaînerons ensuite sur les étapes suivantes.

---

<sup>13</sup> On en trouvera la liste complète en annexe au présent document (Liste des publication-sources). Cette liste contient 94 références, dont certaines renvoient en fait à plusieurs publications.

#### 4.1. Première étape : collecte des « entrées »

Les publication-sources sont constituées principalement de travaux théoriques et réflexifs d'ordre didactique ayant pour objet les approches plurielles (ouvrages de présentation de ces approches, matériaux didactiques, rapports d'innovation, articles portant sur certains de leurs aspects...) auxquels nous avons ajouté quelques curricula / programmes scolaires dans lesquels nous savions que certaines dimensions des approches plurielles avaient déjà pu trouver un écho, ainsi qu'un nombre limité de travaux d'orientation plus psycholinguistique ou acquisitionnelle cherchant à décrire le fonctionnement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en acte. Il s'agit de publications rédigées majoritairement en français (environ 60 %), mais aussi en anglais (21 publications), en allemand (15 publications) et en portugais (2 publications).

Le choix de ces publications reflète sans aucun doute en partie nos propres conceptions du champ, mais il nous semble assez large pour pouvoir prétendre à une réelle représentativité.

Pour extraire de ces publications les formulations de compétences qui nous intéressaient, nous avons élaboré une grille de recueil sous forme de tableau<sup>14</sup> dans laquelle chacune de ces formulations était retranscrite fidèlement dans sa langue de rédaction, avec éventuellement une première traduction en français ou en anglais<sup>15</sup> et quelques premiers essais de reformulation, lorsque l'expression relevée n'était pas en soi clairement formulée comme un savoir, savoir-être ou savoir-faire à faire acquérir par l'élève (*cf.* la première difficulté mentionnée au point 4.2. ci-dessous et qui a commencé déjà à nous apparaître dès cette étape).

En face de chacune des formulations recueillies – que nous avons appelées « entrées » - nous devons porter des croix destinées à la marquer comme relevant d'une ou plusieurs de 13 catégories, selon l'exemple suivant :

Formulation fidèlement retranscrite de chaque compétence relevée.	ATT/L&C	ATT/DIV	CONF	AN-OBS	COM	APPUI	LANG	CULT	LANG-CULT	SAV	SAV-F	SAV-E	SAV-APP
Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras. (Savoir) transférer la connaissance de la langue maternelle pour l'apprentissage des langues étrangères						X	X			X	X		X

Les quatre catégories de droite reprennent les grandes distinctions traditionnelles que l'on retrouve dans le *Cadre européen commun de référence*. *LANG* et *CULT* permettent d'indiquer si l'entrée porte sur la langue ou la culture, et *LANG-CULT* sur le lien entre langue et culture. Les autres catégories sont plus spécifiques aux approches plurielles et réfèrent dans l'ordre aux attitudes de curiosité/intérêt/ouverture vis-à-vis des langues et des cultures (*ATT/L&C*) ou vis-à-vis de la diversité en tant que telle (*ATT/DIV*), à la confiance en ses propres capacités d'apprentissage (*CONF*), à l'analyse-observation (*AN-OBS*), à des stratégies plurilingues à l'intérieur d'un discours en fonction de la situation de communication (*COM*) ou à l'appui sur une compétence relative à une langue / culture pour aborder une autre langue / culture (*APPUI*). (On trouvera plus de détails en annexe).

Il s'agissait là de catégories tout à fait provisoires, qui ont peu à voir avec celles que nous avons pu établir à l'issue de l'ensemble du travail d'élaboration du CARAP. Leur seul but

<sup>14</sup> Ce tableau figure également en annexe avec la liste des publication-sources.

<sup>15</sup> Pour certains ouvrages existant en français et en anglais – en particulier certaines publications du Conseil de l'Europe – nous avons fait figurer systématiquement les deux versions.

était de permettre de premiers regroupements automatiques d'entrées traitant approximativement des mêmes domaines, ce qui a été fait à l'étape suivante.

Le travail a été effectué en très grande partie par les membres de l'équipe ALC eux-mêmes, avec quelques soutiens ponctuels extérieurs (dont ceux d'étudiants en Master de l'Université du Maine).

## 4.2. Deuxième étape : répartition et traitement des entrées

L'ensemble des grilles a été ensuite regroupé en un seul et unique tableau<sup>16</sup>, de très grande dimension (près de 120 pages, soit environ 1800 entrées), sur lequel nous avons appliqué une série de tris (par la fonction « tri » de Word) qui nous ont permis de constituer de façon automatique une dizaine de sous-ensembles « spécialisés » (par exemple : « APPUI », ou « LANG et AN-OBS ») dont le traitement a été réparti entre les divers membres de l'équipe.

Sur chaque sous-ensemble, la mission de chacun était de passer d'une liste non-ordonnée d'entrées à un système ordonné – et hiérarchisé – de « descripteur », les « descripteurs étant conçus » comme notre façon « standardisée » de formuler les éléments de compétence que les auteurs de chacune des publications avaient formulés à leur manière dans les entrées recueillies. Il était bien entendu qu'il s'agissait là de premières tentatives, effectuées par chacun sur un sous-ensemble donné, et qu'il conviendrait d'harmoniser peu à peu, ce qui a été fait au cours de nombreux échanges puis, on le verra, au cours d'une troisième étape (l'élaboration des listes définitives du CARAP).

Après quelques premiers regroupements internes qui pouvaient s'effectuer à nouveau avec la fonction de tri automatique de Word (sur la base des autres catégories cochées), chacun a entrepris un travail de regroupement plus fin, de révision et de reformulation, s'appuyant sur une analyse attentive et critique du sens des entrées.

Nous avons alors été confrontés à des difficultés d'ordres divers :

1) Nous avons pris une conscience plus aiguë que dans la première étape des problèmes posés par la formulation de nombreuses entrées. Nous n'évoquerons pas ici les formulations incohérentes, vides de sens ou maladroitement... et évoquerons rapidement deux « travers » fréquents et en quelque sorte symétriques. Certaines entrées – qui pourtant étaient bien présentées par leurs auteurs comme des « compétences » visées, étaient plutôt formulées :

- d'un côté (en « amont », du côté de ce qui produit la compétence) en termes de ce que l'on cherche à faire pendant le processus d'enseignement ou d'apprentissage (« développer des attitudes... », « stimuler la curiosité »... « valoriser la langue... »);<sup>17</sup>
- de l'autre côté (en « aval », du côté de ce que la compétence produit) en termes de comportement ou d'activité (« Faire face à la différence... », « agir positivement... »).

2) C'est bien à ce niveau du travail que la difficulté d'établir des hiérarchies nous a conduits aux réflexions théoriques et (re)lectures qui ont été exposées au chapitre 3 ci-dessus.

---

<sup>16</sup> Lors du regroupement, nous avons pris soin d'attribuer aux « entrées » des indications concernant leur origine, qu'il s'agisse de la publication dont elles sont issues, du type d'approche plurielle dont traite cette publication et du/des type(s) d'apprenants auquel/auxquels cette publication réfère.

<sup>17</sup> La confusion est facilitée par le fait que les activités en classe sont parfois présentées comme un « objectif » que se fixe l'enseignant pour une séance de cours.

A la suite de ces nouvelles considérations, le travail de chacun s'est orienté vers des regroupements moins hiérarchisés, distinguant d'une part ce qui pouvait être clairement conçu comme des « ressources » plus ou moins « simples » et ce qui relevait plutôt de micro-compétences, ou même de compétences au sens retenu en 3.2.3.

C'est vers la fin de cette étape que la décision de formuler trois listes (savoirs, savoir-être et savoir-faire) a été prise définitivement.

### **4.3. Troisième étape : établissement des listes de descripteurs de ressources et du tableau de compétences**

A l'issue de la seconde étape, les membres de l'équipe ont été répartis en « binômes » (un binôme pour les savoirs, un pour les savoir-être, un pour les savoir-faire) auxquels chaque responsable du traitement d'un des sous-ensembles de l'étape 2 a fait parvenir les descripteurs qu'il proposait, en cherchant à séparer les « ressources » des « micro-compétences ».

C'est sur cette base, en comparant les apports issus de chaque sous-ensemble (qui se recouvraient parfois), que les synthèses et choix nécessaires à l'élaboration des listes actuelles de ressources ont été effectués. Nous ne nous attarderons pas ici à décrire plus avant ce travail, dont on retrouvera les principes dans le chapitre 5 consacré à l'organisation du CARAP. On notera simplement que les binômes ont été parfois amenés à remettre en cause la décision de placer certains descripteurs en « micro-compétences » et les ont donc intégrés dans la liste de ressources. L'un des membres de l'équipe était par ailleurs chargé d'assurer une harmonisation des décisions prises, ce qui a été fait à l'aide de nombreux échanges collectifs.

Les éléments considérés définitivement comme des formulations possibles de micro-compétences (ou même de compétences globales) ont été examinés en vue de l'élaboration du tableau de compétences (voir à ce propos 5.1. ci-après ainsi que les commentaires de ce tableau).

Pour conclure ce chapitre, il convient de revenir sur l'aspect « inductif » de la démarche afin d'éviter toute ambiguïté sur ce que nous entendons par là. Nous avons bien eu conscience, pendant tout ce processus, de ce que le résultat obtenu à chaque étape n'était pas une « photographie » fidèle, en réduction (par un processus de synthèse « objective »), du corpus de formulations relevées dans les publication-sources (par une sélection qui déjà dépendait de nos représentations !). Nos conceptions préalables doivent être considérées comme une seconde source du CARAP, ce dernier étant la résultante – selon un développement partiellement conscient – des interactions entre les entrées recueillies et nos pré-conceptions relatives au domaine. Nous ne nous étions d'ailleurs pas interdit d'ajouter des descripteurs si la vue d'ensemble dont nous disposions faisait apparaître une lacune.

C'est aussi sous cet angle qu'il convient de considérer la décision prise, pour la troisième étape, de travailler par « binômes », afin que les conceptions de chacun soient confrontées à celles d'un autre membre de l'équipe. De plus, cette réorganisation des tâches a permis aussi de redistribuer le matériau à traiter, les mêmes données étant ainsi réexaminées systématiquement par plusieurs personnes. Ceci a sans doute nécessité un effort supplémentaire, mais a permis un traitement moins lié aux représentations de chacun.

## 5. Der Aufbau

### 5.1. Eine Tabelle und drei Listen

Dieser Referenzrahmen nennt einen Teil der möglichen Globalkompetenzen, die für unsere Arbeit und Überlegungen zu den pluralen Zugängen zu Sprachen und Kulturen grundlegend waren und Ressourcen, auf die sich diese Kompetenzen beziehen (vgl. Kap. 3.2.2 der frz./engl. Version) – sowie zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten.

Dieses Gesamt setzt sich zusammen aus

- einer ***Tabelle mit Globalkompetenzen und Mikrokompetenzen***, bei deren Entwicklung plurale Ansätze eine zentrale Rolle spielen. Es überrascht nicht, dass der Einsatz eng an die Vielfalt gebunden ist, unabhängig davon, ob es sich um interkulturelle Kommunikation oder um den Aufbau eines diversifizierten Repertoires handelt

und

- drei ***Listen der Deskriptoren von Ressourcen*** in den Bereichen *savoir*, *savoir-être* und *savoir-faire*.

Die Tabelle der Globalkompetenzen wird in Teil B, die Deskriptorenlisten von Ressourcen werden in den Teilen C, D und E des Referenzrahmens präsentiert und kommentiert werden.

Im Folgenden werden wir einige Richtlinien für den Aufbau der drei Listen von Deskriptoren erklären. Uns interessiert dabei ihre jeweilige Anordnung (5.2) sowie Überlegungen zu ihrem inneren Aufbau.

### 5.2. Die Anordnung der drei Deskriptorenlisten von Ressourcen

Die Deskriptorenlisten werden in der Reihenfolge *savoir*, *savoir-être*, *savoir-faire* aufgeführt.

Diese (z.T. willkürliche) Wahl ist durch zwei Betrachtungsweisen bestimmt, die den Verlauf der Achse von 'einfach' bis 'komplex' ausmachen:

- ausgehend von Einfachen zum Schwierigen;
- der Bereich von *savoir-faire* ist den eher globalen 'Kompetenzen' am nächsten, so dass diese in die Tabelle der globalen Kompetenzen eingebaut wurden.

### 5.3 Der innere Aufbau der Listen

#### 5.3.1 Prädikate und Objekte

Die Deskriptoren (Beispiel: *Komponenten einiger Sprachfamilien kennen, Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen mit weniger Prestige, interlinguale Identifikationstransfers leisten können*) können unserer Ansicht nach zerlegt werden in:<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Eine ausführliche und genaue logisch-semantische Analyse der Deskriptoren ist hier nicht möglich. Wir können nur eine Grundlage zur Verdeutlichung des Aufbaus der Listen geben. Es gibt durchaus weitere Elemente, wie z.B. diejenigen, die die Modalitäten im Bereich der Fertigkeiten und des prozeduralen Wissens (*savoir-faire*) verdeutlichen. Ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der 'Prädikate' oder der 'Objekte' müsste erklärt bzw. diskutiert werden (z.B. *in verschiedenen Sprachen, situationsbedingt, zwischen verschiedenen Sprachen, angemessen...*) sowie die Zugehörigkeit der Deskriptoren, die kein 'Objekt' haben.

- ein ‚Prädikat‘ (nominal oder verbal, siehe oben) aus den Bereichen *savoir* (*wissen, dass...*), *savoir-être* (*Aufgeschlossenheit, respektieren, kritische Einstellung, Vertrauen haben...*) und/oder *savoir-faire* (*wissen, zu tun... identifizieren, (zielführend) vergleichen können, nutzen können...*);
- ein ‚Objekt‘ auf das sich der Inhalt der Aussage bezieht: *Komponenten einiger Sprachfamilien, Sprachen mit weniger Prestige, Interlexeme, die Diversität, internationale Wortserien, fremde Realitäten, Vorurteile, Beziehungen zwischen dem Schrift- und Lautbild...*

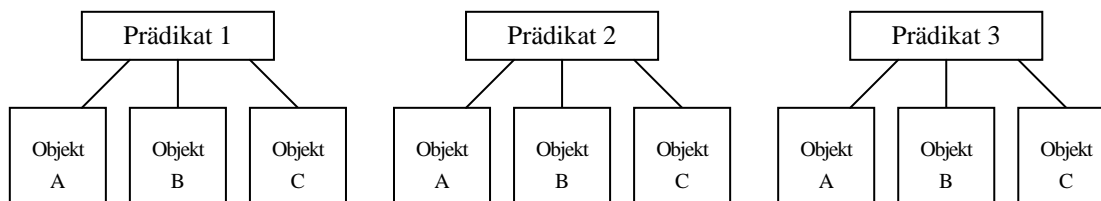
Für *savoir-être* und *savoir-faire* wurde eine erste Kategorisierung in Prädikaten vorgenommen und innerhalb jeder Prädikatskategorie eine Unterkategorisierung in Objekt(typen).

Da die Anzahl der Prädikate in der Liste der Deskriptoren im Bereich *savoir* begrenzt ist, wurde die Liste nach thematischen Bereichen geordnet, in denen die verschiedenen Objekte auftreten. Z. B. : *Sprache als semiotisches System / Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen / Kulturen und soziale Repräsentation / Die Diversität der Kulturen.*

Auf Einzelheiten gehen wir in den Kommentaren zu den jeweiligen Listen ein.

### 5.3.2. Problematik der überkreuzten Klassifizierungen

Die Unterscheidung zwischen ‚Prädikat‘ und ‚Objekt‘ führt zu „überkreuzten Klassifizierung“; einer bekannten Problematik im Bereich der Typologie: theoretisch kann jeder Deskriptor 1) in Bezug auf sein Prädikat; 2) in Bezug auf sein Objekt klassifiziert werden. Wenn dieselben Objekte mit mehr als einem Prädikat kombiniert werden können, kann die entstandene Klassifikation nur folgendermaßen aussehen:



Das kann an einem (vereinfachten) Beispiel zum Bereich Fertigkeiten und prozedurales Wissens (*savoir-faire*) verdeutlicht werden:

Wenn drei Objekte (Objekt A: *ein Phonem*; Objekt B: *ein Wort*; Objekt C: *ein Missverständnis kultureller Herkunft*) mit den Prädikaten *Beobachten können* (Prädikat 1), *Identifizieren können* (Prädikat 2), *Vergleichen können* (Prädikat 3) kombiniert werden können, erhält man exakt dieselbe Anordnung wie oben.

Diese Anordnung ist trotz des logischen Aufbaus redundant und würde lediglich zu langen, wenig aussagekräftigen Listen führen.

Die überkreuzte Klassifizierung (die andere Klassifizierungsachsen haben kann als die Aufteilung in ‚Prädikate‘ und ‚Objekte‘) geht aus den Kommentaren jeder Liste hervor.

### 5.3.3 Das Problem des einander ‘Ausschließens’:

Es ist zu erwarten, dass sich die Komponenten einer Liste von Kategorien gegenseitig ausschließen müssen: jede Kategorie sollte sich daher klar von anderen Kategorien unterscheiden.

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit diesem Problem: Die terminologischen Bemerkungen (vgl. Kapitel 7 und die terminologischen Bemerkungen in den Erklärungen zu jeder Liste) geben Auskunft auf die Frage nach der Begriffswahl in der jeweiligen Sprache (hier: deutsch).

Das Ideal der gegenseitigen Trennschärfe kann für in den uns vorliegenden Prädikaten kaum erreicht werden, da die Operationen, Kenntnisse, Verhalten / Einstellungen, auf die sich die Prädikate beziehen (*beobachten, analysieren, können, wissen, dass, respektieren, bereit sein zu ...*, usw.) voneinander nur relativ unabhängig sind.<sup>19</sup>

Dieser Punkt wird durch ein Beispiel zu den *savoir-faire* beleuchtet: *Identifizieren und Vergleichen*.

Auf den ersten Blick unterscheiden sich beide Operationen voneinander. Wenn wir jedoch annehmen (vgl. Teil 2, Bemerkungen zur Terminologie der Kommentare der *savoir-faire* Liste), dass ein Objekt Identifizieren zu der Feststellung führt:

- 1) dass ein Objekt und ein anderes Objekt dasselbe Objekt sind, oder
- 2) dass ein Objekt einer Klasse von Objekten mit einem gemeinsamen Merkmal angehört,

stellt man fest, dass einer Vergleichsoperation immer eine Identifikationsoperation zugrunde liegt.

Weitere Beispiele hierzu befinden sich in den Listen und ihren Kommentaren.

### 5.3.4 Zu den Kategorien des Lernens

Es erschien uns vorteilhaft, einige Deskriptoren jeder Liste einer bestimmten Kategorie zuzuordnen (*Sprache und Spracherwerb / Lernen* im Bereich *savoir*, die Kategorie *Einstellungen zum Lernen* im Bereich *savoir-être*, *savoir apprendre* im Bereich *savoir-faire*).

Das bedeutet aber nicht, dass diese Ressourcen allein die Kompetenz zum Aufbau und zur Erweiterung des eigenen lingualen und plurikulturellen Wissens (vgl. *Kompetenz zum Aufbau und zur Erweiterung des eigenen lingualen und plurikulturellen Wissens*, die wir in der Übersichtstabelle der Kompetenzen aufführen, Teil 2 des CARAP) sind. Viele andere Ressourcen/Mikrokompetenzen tragen ebenfalls dazu bei.

Wir greifen ein Beispiel auf: Der Deskriptor *Wissen, dass Sprachen Regeln befolgen* befindet sich in der Kategorie *Sprache als semiotisches System* der *savoir*-Liste. Es erschien uns überflüssig, diesen Deskriptor gleichzeitig in die Kategorie *Sprache und Spracherwerb/lernen* zu platzieren.

Die den Lernprozess beschreibenden Kategorien vereinigen Deskriptoren, deren Objekte sich auf das Lernen (Lernstrategien, Spracherwerb...) und nicht direkt auf linguale und kulturelle Wirklichkeiten beziehen und/oder deren Prädikate (dies gilt vor allem für den Bereich von *savoir-faire*) zu Lernoperationen (*sich etwas merken können, wiedergeben können...*).

---

<sup>19</sup> Vgl. D’Hainaut (1977). Er untersuchte Operationen wie z.B. *analysieren, synthetisieren, vergleichen ...* und fasste sie unter der Bezeichnung ‚intellektuelle Ansätze‘ zusammen. In der Einleitung zu dieser Untersuchung (114) heißt es: „die Ansätze, die wir vorschlagen, [...] schließen sich nicht gegenseitig aus“.

Eine solche Organisation der Deskriptoren zum Lernprozess erschien uns als eine Lösung, um die Wichtigkeit dieser Kategorie hervorzuheben. Sie hat jedoch den Nachteil, dass sie manchmal zur erneuten Benutzung von in anderen Kategorien bereits aufgeführten Prädikaten führt. In der Liste der *savoir-être* erscheint das Prädikat „*Wunsch zu ...*“, das eines der Elemente der 9. Kategorie bildet, beispielsweise auch in der 19. Kategorie unter *Wunsch nach Perfektionierung seiner Erstsprache/seiner Schulsprache* (19.1.2) und *Wunsch, andere Sprachen zu lernen* (19.1.3).

#### 5.4. Der Spezifitätsgrad von Ressourcen

Für jede aufgeführte Ressource muss die Frage beantwortet werden, in welchem Maße ihre Platzierung unserer Absicht gerecht wird, einen Referenzrahmen für plurale Ansätze zu präsentieren. Anders gesagt, in welchem Maße sie *spezifisch* ist für plurale Ansätze.

Manche Ressourcen, die mehrere Sprachen ins Spiel bringen (*Sprachen vergleichen können, Interlingualen Transfer durchführen können,...*) oder die selbst auf Diversität abzielen (*Wissen, dass Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen bestehen, Sensibilität für die Mehrsprachigkeit und die Mehrkulturalität der eigenen Umgebung und an anderenorts...*), scheinen ohne plurale Ansätze, die sowohl linguale als auch kulturelle Aktivitäten in Gang setzen, nicht generierbar zu sein. Viele andere Ressourcen können sowohl mit als auch ohne plurale Ansätze entwickelt werden.

Zur Vermeidung schwer vereinbarer Gegensätze, die zum Ausschluss von Ressourcen aus unseren Listen geführt hätten, wurde eine 3 Punkte-Skala entwickelt, nach der jeder Deskriptor in den Listen bewertet wird:

+++	Plurale Ansätze sind <b>notwendig</b>	für Ressourcen, die <b>man vermutlich nicht</b> ohne plurale Ansätze erreichen kann
++	Plurale Ansätze sind <b>wichtig</b>	für Ressourcen, die man ohne plurale Ansätze nicht oder <b>nur schwer erreichen kann</b>
+	Plurale Ansätze sind <b>nützlich</b>	für Ressourcen, die man ohne plurale Ansätze erreichen kann, deren Einsatz jedoch <b>erwähnenswert erscheint</b>

Anmerkung: Diese Werte können je nach Sprache nur als Durchschnittswerte betrachtet werden. Wenn man etwa den Deskriptor *Lautbilder identifizieren können* hinterfragt, den wir mit ‚++‘ versehen haben, so wird man feststellen, dass diese Bewertung für bekannte Sprachen zu hoch greift.

## 6. Limites et perspectives

Nous aborderons cette question sous deux angles : un angle « quantitatif », en comparant ce que l'équipe avait annoncé en matière de produits envisagés pour le projet ALC avec l'état actuel du CARAP ; un angle qualitatif, en nous interrogeant sur la validité du produit actuel..

### 6.1. Support matériel et éléments constitutifs du CARAP

Contrairement à ce qui avait été envisagé au début du 2<sup>d</sup> Programme à moyen terme du CELV, la version actuelle du CARAP

- n'est pas une version hypertexte (prévue en ligne et pour CD) ;
- ne comprend pas, pour les descripteurs, une indication relative aux niveaux d'apprenants auxquels ils s'adressent en particulier, ni à celle(s) des approches plurielles qui permet(tent) le plus, a priori, de développer la ressource correspondante ;
- ne donne pas – pour certaines ressources ou catégories de ressources – d'exemples d'activités didactiques pouvant les développer ;
- ne réfère pas à des travaux qui ont pu montrer – pour certaines ressources – que celles-ci peuvent en effet être atteintes par la mise en œuvre des approches plurielles ;
- ne propose pas de glossaire quadrilingue des termes fréquents du domaine, mais uniquement des remarques terminologiques.

Il apparaît que l'équipe avait sous-estimé le travail d'élaboration de la partie centrale du CARAP que constituent le tableau des compétences et les listes que nous présentons ici.

La plupart des éléments absents ont été proposés dans la soumission d'un nouveau projet présenté au CELV pour le 3<sup>ème</sup> Programme à moyen terme.

Le nouveau projet envisage également un accompagnement de la mise en œuvre du CARAP dans les domaines référés au chapitre 2.1. ci-dessus. Cette partie du travail donnera lieu à la rédaction de Guides d'utilisation du CARAP.

### 6.2. La qualité du CARAP

On peut distinguer ici les plans de la cohérence, de l'exhaustivité et de la lisibilité du CARAP.

Nous pensons avoir atteint un degré de cohérence « logique » assez satisfaisant en fonction de la grande diversité des descripteurs qu'il nous a semblé pertinent de retenir d'un point de vue didactique. Mais nous avons beaucoup à apprendre des lecteurs utilisateurs potentiels en ce qui concerne l'adéquation de cette cohérence aux attentes spontanées d'une personne qui consulte un tel outil en fonction de buts particuliers.

Pour ce qui est de la représentativité, voire de l'exhaustivité, nous sommes assez confiants dans l'absence « d'oublis » de catégories de ressources, étant donnée l'importance du corpus de publication dont nous sommes partis. Nous nous interrogeons sur le niveau de détail que nous proposons, et qui est peut-être inégal selon les listes ou parties de listes.<sup>20</sup> Là aussi, seuls

---

<sup>20</sup> Cf. sur ce point la conclusion de la partie B (*Les compétences globales*) où nous effectuons une tentative d'illustration des capacités descriptives du CARAP. On y distingue la possibilité de deux axes d'évaluation : évaluation de la capacité « descriptive » du CARAP (en tant que modèle des fonctionnements en situation), évaluation de ses capacités didactiques (en tant qu'outil utilisable pour l'action éducative). Nous traitons ici essentiellement du second aspect.

les lecteurs et futurs utilisateurs pourront nous éclairer. Il en va bien sûr de même pour ce qui est de la lisibilité.

Toutes les remarques collectées donneront lieu à une réécriture, que nous avons prévue pour la toute première phase du nouveau projet. Cette réécriture sera soutenue par de nouvelles réflexions et lectures théoriques concernant d'une part la notion de « compétence » (afin en particulier de conforter ou amender l'organisation globale de notre produit) et d'autre part les fonctionnements psycho-cognitifs et psycho-affectifs (afin de mieux structurer, le cas échéant, l'organisation interne des listes).

**On trouvera à la fin du présent document l'appréciation des participants à l'atelier de diffusion qui a eu lieu à Graz fin juin 2007 à propos des perspectives qu'il convient d'envisager pour le CARAP.**

## 7. Zur Terminologie

Durch die Übersetzung des Originaltextes ins Deutsche bedarf es an manchen Stellen weiterführender Begriffserklärungen. In diesem Kapitel befinden sich Erklärungen zu der Begriffswahl in der deutschen Version des CARAP.

Darüber hinaus befinden sich weitere Hinweise zur Begriffswahl in den Erklärungen zur Liste der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*Savoir-être*) sowie zu Fertigkeiten und zum prozeduralen Wissen (*savoir-faire*).<sup>21</sup>

### Plurale Ansätze (Zugänge)

⇒ Dt. Übersetzung des Begriffs *approches plurielles*. Unter plurale Zugänge zu Sprachen und Kulturen" verstehen wir didaktische Ansätze, welche sich auf Lehr- und Lernaktivitäten stützen, die mehrere sprachliche und kulturelle Varietäten zugleich einbeziehen.

### Erkennen / Anerkennen

Dt. Übersetzung von *reconnaître*

Bezeichnung für:

- ein *savoir-faire* (z.B. : ein bereits bekanntes Wort erkennen)
- oder ein *savoir-être* (z.B. : die Identität einer anderen Person anerkennen, das Interesse an kultureller Diversität anerkennen).

### Ressource

⇒ Die Kombination eines Prädikats mit einem Objekt wird im Originaltext als *resource* bezeichnet. Dieser Begriff wurde auch in der deutschen Übersetzung übernommen.

<sup>21</sup> Terminologische Erklärungen zur Liste der Deskriptoren zum deklarativen Wissen sind nicht notwendig.

## 8. Zeichenkonventionen

°x / y° **x oder y (y ist keine Unterkategorie von x)**

Kulturelle °Besonderheiten / Phänomene° identifizieren können<sup>22</sup>

°Formen / Funktionsweisen° °beobachten / analysieren° können<sup>23</sup>

°x [y]° **terminologische beinahe äquivalente Varianten**

Einfache phonetische Elemente [Laute] identifizieren [erkennen] können

x (/ y / z /) **x oder y oder z (y und z sind Unterkategorien von x)**

Interpretationsschemata (/ Stereotypen /) analysieren können

{...} **Aufzählung von Beispielen** (nicht zu verwechseln mit den Objektunterkategorien!)<sup>24</sup>

Elementare graphische Zeichen {Buchstaben, Ideogramme, Zeichensetzung...} identifizieren [erkennen] können<sup>25</sup>

Sensibilität gegenüber der Diversität von Kulturen {Tischregeln, Verkehrsregeln ...}.

**\*x\* <...> Begriffserklärung**

Die sprachliche lexikale \*indirekte\* Nähe zwischen Elementen von zwei Sprachen wahrnehmen können < ausgehend von der Nähe von Begriffen einer Wortfamilie >

<...> **jede weitere Erklärung/Verdeutlichung** (Alternativ: als Fußnote)

Sich bemühen, seine ablehnende Haltung gegenüber dem Fremden zu überwinden <gilt für Sprache und Kultur >

(...) **Fakultativ** (im Unterschied zu <...>, gehört der Inhalt der runden Klammer (...) zum Deskriptor).

Sensibilität gegenüber der Bereicherung durch Konfrontation mit °anderen Sprachen / anderen Kulturen / anderen Völkern° (vor allem, wenn diese mit persönlichen oder familiären Erlebnissen der Mitschüler verbunden sind).

<sup>22</sup> (...) innerhalb eines Wortes : morphologische Varianten

<sup>23</sup> Die ‘°’ kennzeichnen Alternativen: man unterscheidet zwischen:

- Linguale °Formen / Funktionsweisen° °beobachten / analysieren° können
- °Formen / linguale Funktionsweisen° °beobachten / analysieren° können

<sup>24</sup> Ein Buchstabe ist **ein** elementares, graphisches Zeichen und nicht eine Unterkategorie der elementaren graphischen Zeichen. Eine Stereotype ist eine Unterkategorie der Interpretationsschemata.

<sup>25</sup> ... bedeutet, dass es sich um eine offene Liste handelt.

## B – GLOBALKOMPETENZEN

Im Folgenden stellen wir Globalkompetenzen vor, deren Entwicklung unserer Ansicht nach insbesondere durch die Umsetzung der pluralen Ansätze begünstigt wird, ohne dass sich plurale Ansätze und Kompetenzen gegenseitig bedingen müssten.

Die Kompetenzen werden tabellarisch dargestellt, Erläuterungen und Kommentare werden vorangestellt, die unsere Auswahl belegen. Anschließend folgt ein Beispiel, das die Gesamtkonzeption der Beziehungen zwischen ‚Kompetenzen‘ und ‚Ressourcen‘ – verdeutlichen und bestätigen soll.

### 1. Erläuterungen und Kommentare

Es gibt kein objektives Kriterium, um ein allgemein gültiges Niveau zu bestimmen, auf dem die Kompetenzen anzusiedeln sind. Unsere Auswahl gründet sich vor allen Dingen auf pragmatischen Kriterien: Die Kompetenzbeschreibungen müssen relativ allgemein gehalten sein, so dass sie auf zahlreiche Situationen und Aufgaben anwendbar sind. Andererseits sollten sie aber nicht von solcher Allgemeinheit sein, dass sie eindeutige Sinnbezüge verlören... Wie wir sahen (vgl. Kapitel 3.2.3 in Teil A – Einleitung des CARAP), bilden Ressourcen und Kompetenzen in der Tat ein Kontinuum, von den elementaren Fähigkeiten bis hin zu den allgemeinen. In gewisser Weise kann jede Zusammenstellung von Ressourcen in einer bestimmten Situation als (Mikro-)Kompetenz fungieren, ob sie nun ausdrücklich benannt werden oder nicht.

Die Kompetenzen werden in Form einer schematischen Darstellung dargeboten. Wir werden also nicht mit Pfeilen (und weiteren Symbolen) arbeiten, die eine Ursache-Folgebeziehung zwischen den verschiedenen Kompetenzen ausdrücken. Denn hierdurch könnte – fälschlicherweise – leicht der Eindruck entstehen, man könne das komplexe Wechselspiel ihrer Korrelationen in seiner Gesamtheit kontrollieren. Wir ziehen daher eine offene Tabelle vor, in der die Darstellung der Kompetenzen sich gemäß der Verschiedenheit von Situationen modifiziert. Damit erscheinen auch die räumlichen Beziehungen auf den Achsen vom Einfachen zum Komplexen bzw. von den Ressourcen zu den Kompetenzen flexibel.

Der Titel des Schemas verdeutlicht die Merkmale, die den Kompetenzen gemeinsam sind:

**Kompetenzen, die durch Reflexion und Handeln deklaratives (*savoir*), persönlichkeitsbezogenes (*savoir-être*) und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) aktivieren<sup>26</sup>**

- **gültig für alle Sprachen und Kulturen**
- **gültig für die Beziehungen zwischen bestimmten Sprachen und Kulturen<sup>27</sup>**

Nach den bisherigen Aussagen wäre die Formulierung „durch Reflexion und Handeln zu aktivierende Kompetenz...“ zu allgemein, um operabel zu sein. Die Formulierung drückt zugleich aus, was allen in der Tabelle genannten Kompetenzen gemein oder aber für diese

---

<sup>26</sup> vgl. 3.2 in Teil A – Einleitung des CARAP

<sup>27</sup> Der erste Aspekt kann als „translinguistisch“/„transkulturell“, der zweite „interlinguistisch“/„interkulturell“ bezeichnet werden.

charakteristisch ist. Es handelt sich um eine Eigenschaft, die sich aus der Summe der Kompetenzen ableiten lässt, die den pluralen Ansatz ausmachen (vgl. Teil A – Einleitung, Kap. 1).

Das Schema enthält zwei umfassende Kompetenzen oder „Makro-Kompetenzen“, welche die Globalkompetenzen ausmachen. Sie komponieren auf übergeordneter Ebene den abgebildeten Gesamtbereich der Kompetenzen:

**K1: Kompetenz zum Aufbau eines mehrsprachlichen und mehrkulturellen Repertoires.**

**K2: Kompetenz zur Kommunikation im Kontext kultureller Heterogenität.**

K1 und K2 werden durch persönliche Erfahrungen erworben und sind kommunikative *settings* bedingt. Sie fassen verschiedene Kompetenzen untergeordneter Art zusammen. Wir sprechen von ‚Mikro-Kompetenzen‘. Ungeachtet der Schwierigkeiten, die sich mit einer klaren Abgrenzung zwischen den Mikro-Kompetenzen und den sog. ‚zusammengesetzten‘ Ressourcen (vgl. Teil A, 3.2.3.) verbinden, ist das Wesentliche, den Charakter ihres Zusammenwerkens zu verstehen, was wir im CARAP zwischen bzgl. der Kompetenz- und Ressourcebereiche zur Anschauung zu bringen versuchen (vgl. Teil A, 3.2.1). (vgl. Teil A, 3.2.1).

*Sprachliche Kommunikation im Kontext kultureller Heterogenität*

Eindeutig lassen sich diverse (Mikro-)Kompetenzen folgendem Bereich zuordnen<sup>28</sup> :

- **K1.1 Kompetenz zur Konfliktlösung, Hindernisbeseitigung, zur Klärung von Missverständnissen im interkulturellen Bereich.** Sie wird erfordert, wenn Fremdheit ‚problematisch‘ zu erscheinen beginnt. Es handelt sich um eine Kompetenz, die prozedurales (vgl. 6.2. *Um Hilfe beim Kommunizieren in bilingualen/plurilingualen Gruppen bitten können*), deklaratives (vgl. 6.3. *Wissen, dass die Kategorien der °Muttersprache/der Schulfremdsprache° in anderen Sprachen unterschiedlich funktionieren können*) und persönlichkeitsbezogenes Wissen (vgl. 4.1.1.1. *Akzeptieren, dass der Sinn in einer anderen Sprache durch andere °phonologische Unterscheidungen / anderen Satzbau° entsteht als in der eigenen Sprache*)<sup>29</sup> erfordert;
  - **K.1.2 Verhandlungskompetenz** in interkulturellen Interaktion;
  - **K.1.3 Kompetenz der Sprachmittlung;**
  - **K.1.4 Adaptionskompetenz**<sup>30</sup>, die alle Ressourcen in Anspruch nimmt, um auf Fremde zuzugehen;

An dieser Stelle sind folgende, weitere Hinweise nötig:

- Die Reihenfolge, in der die Kompetenzen erscheinen, ist irrelevant, auch wenn man häufig dazu neigt, die zuerst genannten als die umfassenderen zu deuten.

---

<sup>28</sup> Wir bitten den Leser, die Vorstellung des Kontinuums von Kompetenzen – Mikro-Kompetenzen – Ressourcen bei der weiteren Lektüre zu behalten. Diese Stufungen stehen im Kontext der kulturellen Alterität.

<sup>29</sup> Wie bereits betont, aktiviert jede dieser Kompetenzen – je nach Situation/Aufgabe, in/zu der sie aktiviert wird – die entsprechenden Ressourcen, das prozedurale, deklarative Wissen und persönlichkeitsbezogene Wissen. Dies ist nach unserem Verständnis der Kern des Referenzrahmens, was wir noch an einem detaillierten Beispiel erläutern werden.

<sup>30</sup> Die drei genannten Kompetenzen werden in der Literatur ab und an auch als „strategische Kompetenz“ bezeichnet.

- Wenn wir diese Kompetenzen einem bestimmten Bereich zuordnen, bedeutet das nicht, dass sie nicht auch einem anderen zugeordnet werden könnten.
- Die hier ausgewählten Kompetenzen sind nicht unbedingt speziell auf den pluralen Ansatz beschränkt:

So wird die *Verhandlungskompetenz* in endolingualen und endokulturellen Situationen relevant. Sie kann auch im Rahmen nicht-pluraler Ansätze gefordert sein. Sie spielt jedoch stets eine entscheidende Rolle in solchen Situationen, in denen die sprachlichen und kulturellen Unterschiede die besondere Aufmerksamkeit der Aktanten erfordern. Innerhalb des pluralen Ansatzes, dessen Aufgabe die Vorbereitung auf solche Situationen ist, ist *Verhandlungskompetenz* zu berücksichtigen.

*Der Bereich des Aufbaus und der Ausweitung des sprachlichen und kulturellen Repertoires.*

Hier reicht die Nennung von zwei (Mikro-)Kompetenzen aus:

- **K.2.1 Kompetenz, die eigenen interkulturellen und plurilingualen Erfahrungen zu nutzen;**
- **K.2.2 Kompetenz, im interkulturellen Kontext systematische und kontrollierte Lernprozesse zu initiieren.**

*Zwischenbereich*

Es gibt (Mikro-)Kompetenzen, die eindeutig beiden Bereichen angehören:

- **K.3 Kompetenz zum Perspektivenwechsel.** Sie drückt den grundlegenden Aspekt der Ziele pluraler Ansätze aus. Er besteht in der (vorübergehenden) Übernahme des anderen Standpunktes, seiner Relativierung dank der Aktivierung verschiedener Ressourcen aus den Bereichen des persönlichkeitsbezogenen, prozeduralen und deklarativen Wissens.
- **K.4 Kompetenz, dem sprachlich und/oder kulturell Nichtvertrauten einen Sinn zu geben** und dabei gleichzeitig das (kommunikative oder lernbezogene) Scheitern zu verhindern. Dabei stützt man sich auf die gesamten Ressourcen, insbesondere auf jene, die ‚das gegenseitige Verstehen‘ begründen (vgl. 5.1);
- **K.5 Kompetenz der Distanzierung**, die es auf diversen Ressourcen aufbauend praktisch ermöglicht, sich kritisch zu verhalten und die Kontrolle zu behalten, so dass man dem Fremden nicht völlig ausgeliefert ist;
- **K.6 Kompetenz, die eigene kommunikative Situation oder eine Lernsituation und die anhängigen Aktivitäten kritisch zu analysieren** (*critical awareness*). Sie zielt auf die nach der Distanzierung gegenüber dem Eigenen und dem Fremden eingesetzten Ressourcen;
- **K.7 Kompetenz, die fremde Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen.** Der Ausdruck deckt gezielt zwei Aspekte ab, die wir in den Ressourcen unterschieden haben, nämlich *savoir-faire* (identifizieren) und *savoir-être*.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Diese Verwendung, die sich auf die lexikalischen Besonderheiten einer bestimmten Sprache stützt, ist hier zulässig, da die Kompetenzen gerade die Eigenschaft aufweisen, auf Ressourcen aus verschiedenen Listen zurückzugreifen

Diese genannten Kompetenzen ergeben eine Synopse des pluralen Ansatzes. Diese Kompetenzen werden in verschiedenen Aufgaben und Situationen aktiviert wird, wenn wir uns diesen stellen müssen.

Diese schematische Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dies betrifft auch die dargelegten Hierarchien sowie das erwähnte Kontinuum. So ist uns im Verlauf unserer Analysen Weiteres aufgefallen, dem man einen Kompetenzstatus hätten zumessen können! Dies betrifft etwa die Deskriptoren zu den Kompetenzbündeln ‚Kommunikation, Austausch, Hinterfragen‘, ‚Empathie‘ usw. Diese wurden dann nicht als Kompetenzen, sondern als Ressourcen aufgeführt (vgl. die jeweiligen Listen), wenn sie entweder zu spezifisch für *einen einzigen* Bereich erschienen (*Empathie* ist Teil der Persönlichkeit) oder einen niedrigeren Grad an Komplexität darstellten (*Kommunikation/ Austausch/Hinterfragen*).

## Schematische Darstellung der Globalkompetenzen

Kompetenzen, die während der Reflexions- und Handlungsprozesse deklaratives (*savoir*), persönlichkeitsbezogenes (*savoir-être*) und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) aktivieren,

- das gültig ist für alle Sprachen und Kulturen,
- das die Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen betrifft.

**K1 : Kompetenz zum Aufbau eines mehrsprachlichen und mehrkulturellen Repertoires.**

**K1.1. Kompetenz zur Konfliktlösung, Hindernisbeseitigung, zur Klärung von Missverständnissen**

**K1.2. Verhandlungskompetenz**

**K1.3. Kompetenz der Sprachmittlung**

**K1.4. Adaptionskompetenz**

**K2 : Kompetenz zur Kommunikation im Kontext kultureller Heterogenität**

**K2.1. Kompetenz, die eigenen interkulturellen und plurilingualen Erfahrungen zu nutzen**

**K2.2. Kompetenz, im interkulturellen Kontext systematische und kontrollierte Lernprozesse zu initiieren**

**K3. Kompetenz zum Perspektivenwechsel**

**K4. Kompetenz, dem sprachlich und/oder kulturell Nichtvertrauten einen Sinn zu geben**

**K5. Kompetenz der Distanzierung**

**K6. Kompetenz, die eigene kommunikative Situation oder eine Lernsituation und die anhängigen Aktivitäten kritisch zu analysieren**

**K7. Kompetenz, die fremde Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen**

## 2. Ein Beispiel zur Veranschaulichung

Wie gesagt, ist es nicht möglich, eine strukturierte und hierarchisierte Gesamtübersicht der Kompetenzen und Ressourcen (vgl. Teil A, 3.2.1 et 3.2.2) zu präsentieren. Die dargestellten Kompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur in einer bestimmten (jeweils unterschiedlichen) Situation und im Rahmen einer gestellten (niemals identischen) Aufgabe auftreten und definiert werden können.

Aufgrund dieser Konzeption verändert sich die Gestalt einer Kompetenz je nach dem Zusammenhang, in dem sie aktiviert wird. Sie nimmt ihre konkrete Gestalt erst durch die Definition einer Aufgabe, eines Ziels und/oder der Situation (handelnde Person, Rahmen usw.)<sup>32</sup> an, oder wenn die Person eine oder mehrere unterschiedlich stark ausgeprägte Kompetenzen aktivieren kann. Dabei ist ihr quantitatives wie qualitatives Procedere eng davon abhängig, welche Kompetenzen sie konkret besitzt (ohne dass man diese immer im Einzelnen definieren könnte).

Selbst wenn diese Erklärung schwer nachvollziehbar erscheinen mag, ist sie doch notwendig, um die Komplexität des Kompetenzbegriffs zu verdeutlichen und um das Risiko seiner Fehldeutung zu vermindern<sup>33</sup>.

In unserem Beispiel befinden wir uns in der Tat einer Herausforderung gegenüber: Es geht darum, sich mittels der genannten ‚Vereinfachungen‘ vorzustellen, für welche Aufgaben eine Kompetenz zielführend ist; sodann darum, einige greifende Beispiele für solche Aufgaben und Situationen zu nennen; schließlich ist zu überprüfen, ob unser doppelseitiges Kompetenzen-Ressourcen-Modell (vgl. 3.2.2) funktioniert.

### ***Ein Beispiel: Die Adaptionsskompetenz***

Als Beispiel nehmen wir die **Adaptionsskompetenz**. Sie besteht darin, *auf das Fremde zuzugehen*. Diese Kompetenz ist im ‚Kontext der kulturellen Heterogenität‘ erforderlich, in dem Unterschiede sofort wahrnehmbar sind, etwa solche sprachlicher Art (Kompetenzstufen in der in interkultureller Interaktion aktiven Sprachen, fremdkulturelle Verhaltensweisen usw.). ‚Sich anpassen/annähern können‘ bedeutet nicht, sich unkritisch mit dem anderen identifizieren und auch nicht notwendigerweise, das Verhalten/die Sprache des anderen vollkommen anzunehmen, sondern Handlungsmodalitäten zu finden, die einen Austausch ermöglichen.

Stellen wir uns nur einmal eine verbal-interkulturelle Interaktion vor, in der sich ein Gesprächspartner nachhaltig dem heterokulturellen Partner nähert, ohne die im Sprachspiel

---

<sup>32</sup> In einem entschieden ethnomethodologischen *setting* begegnen hochgradig komplexe interagierende Faktoren, denn die Situation und die Aufgabe selbst stellen ein interaktives Konstrukt dar. Folglich verändern sie sich potentiell im Verlauf ihrer Weiterführung. Die Definition von verbal kommunikativer Kompetenz, wie sie kürzlich Matthey () (vgl. auch Bulea & Bronckart 2005) darlegte, macht diese Konzeption gut nachvollziehbar: „Die Kommunikationskompetenz manifestiert sich stets im Bezug auf eine Mitteilungsabsicht (Aufgabe) und in einer konkreten Situation. Die semantische Intelligenz erlaubt es dem Individuum, seine sprachlichen und extra-verbalen Ressourcen mit den in der Situation gegebenen Merkmalen zu vereinen, um eine Aufgabe (Mitteilungsabsicht) zu verwirklichen. Die zur Umsetzung der Aufgabe eingesetzten Handlungen tragen zur Definition dieser Aufgabe selbst und der Sprechsituation bei. Zur Vereinfachung vereinbaren wir, dass die Größen Situation und Aufgabe klar und stabil bleiben.“

<sup>33</sup> Dieser Begriff erscheint häufig im Zusammenhang mit Evaluation und/oder Stellenvergabe

befindlichen Tabu- und Mirandazonen bzw. kulturell fixierten Rollen zu beachten... In diesem Fall erweist sich die Situation als « schwierig » (Hall, 1971, 1981)<sup>34</sup>. Eine Reaktion (Aushandlungsprozess bzgl. der involvierten Positionen) ist sicherlich notwendig. Das verläuft über eine Adaption.

Es können drei Fragen gestellt werden:

Die ersten beiden betreffen die ‚Adaption‘ an sich und bedingen sich gegenseitig:

- (a) Kann transkulturelle ‚Adaption‘ mit dem entwickelten Ressourcen-Begriff gefasst werden?
- (b) Ist die *Kompetenz* der angemessene Begriff für ‚Adaption‘?

Die dritte Frage verweist auf den Inhalt des CARAP:

- (c) Lassen sich in unseren Ressourcenlisten Komponenten finden, die den unter a) beschriebenen entsprechen?

Unseren Antworten folgt eine Bilanz dieser Untersuchung.

a) In der von uns ausgewählten Situation stützt sich die Adaption auf mehrere Ressourcen:

- das Vermögen ‚sich anpassen/annähern können‘. Es setzt zunächst voraus, dass ‚ein problematisches Verhalten‘ erkannt wird, d. h. ein Verhaltensmuster als fremdkulturell bedingt *identifiziert* wird (und nicht etwa als eine böswillige Absicht). Es handelt sich um ein *savoir-faire*;
- diese Identifizierung wird ergänzt durch das deklarative Wissen darüber, dass in verschiedenen Kulturen Unterschiede existieren und divergente (Interaktions-)Normen bestehen, konkret: dass der Gesprächspartner einer anderen Kultur angehört und folglich deren Normen folgt...;
- die Adaption setzt zugleich die Bereitschaft voraus, Schlüsse aus der jeweiligen Situation zu ziehen, um sich dem Gesprächspartner ‚anzunähern‘: Aufgeschlossenheit, Flexibilität, Bereitschaft, die eigenen Normen und Verhaltensweisen vorübergehend auszusetzen und sie eventuell langfristig zu modifizieren... (*savoir-être*)
- die Adaption setzt des Weiteren voraus, geeignete Verhaltensweisen zu übernehmen: über ein ‚Problem‘ auf der Metaebene reden zu können, <sup>35</sup> seinen Gesprächspartner bitten zu können, sein Verhalten zu ändern und anzupassen.

b) Bei der Aktivierung eines Ressourcenbündels erscheint die ‚Adaption (des Fremden)‘ durchaus als **Kompetenz** (vgl. Teil A, 3.2.1), da auf mehrere Ressourcen Bezug genommen wird. Sie zeichnet sich durch eine hohe Komplexität aus und beinhaltet u.a. die Fähigkeit, die einer Situation angemessenen Ressourcen auszuwählen. Dies hat eine soziale Dimension (trotz unterschiedlicher Normen einen möglichst harmonischen Verlauf der Interaktion

---

<sup>34</sup> Weitere Beispiele für interkulturelle Aufgaben oder Situationen: eine fremdsprachige und –kulturelle Person aufnehmen, eine Information in einem fremdsprachlichen Dokument suchen, ein von vornherein unverständliches Verhalten interpretieren und darauf reagieren usw.

<sup>35</sup> Die *Kompetenz*-Synopsis kann natürlich nicht die Vielfalt aller möglichen aufgaben- und situationsbedingten Verhaltensweisen abbilden. In unserem Beispiel erfolgt die ‚Anpassung‘ an eine Situation, die erst von beiden Gesprächspartnern entwickelt (konstruiert bzw. ko-konstruiert) wird.

herstellen). Diese Kompetenz äußert sich in Situationen, welche als interkulturell bezeichnet werden.

c) Im Folgenden soll nachgewiesen werden, ob unsere Listen Ressourcen enthalten, die zur Aktivierung der Adaptionskompetenz (wie unter a) gesehen) in einer gegebenen Situation notwendig sind. Wir listen die zielführenden Ressourcen auf, rechtfertigen deren Auswahl und kommentieren eventuelle Unvollständigkeiten...

### *Savoir-faire*

2.6.4.	Besondere mit kulturellen Unterschieden verbundene Verhaltensweisen °identifizieren [erkennen]° können
--------	--

Diese Ressource lässt die Fähigkeit erkennen *problematisches Verhalten auszumachen, zu identifizieren*.

Die folgenden Ressourcen sind grundlegend für die Analyse/Interpretation dieser Ressource.

1.3.2.	Den kulturellen Ursprung von Kommunikationsvarianten analysieren können
1.3.4.	Den kulturellen Ursprung gewisser Verhaltensweisen analysieren können

Die Ressourcen sind grundlegend für das Fremdverstehen. Da die Formulierung *analysieren können* sehr allgemein ist, werden Ressourcen des Vergleichs hinzugezogen:

3.1. +++	Methoden des Vergleichs beherrschen.
3.1.1. +++	Beziehungen aufbauen können.

3.9. +++	Kommunikative Kulturen vergleichen können
3.9.2.1. +++	Das eigene Sprachverhalten mit dem der Sprecher anderer Sprachen vergleichen können
3.9.2.2. +++	Andere nonverbale Kommunikationspraktiken mit den eigenen vergleichen können

1.3.1.1.	Die besonderen Merkmale der eigenen Kultur bestimmen können
----------	---

Die Problematik wird folgendermaßen identifiziert:

2.6.	Kulturelle Besonderheiten °identifizieren [erkennen]° können
2.6.3.	Auf kulturellen Unterschieden basierende kommunikative Varianten °identifizieren [erkennen]° können

Die *savoir-faire*-Ressourcen sind eine Komponente der problemlösenden Kompetenz:

6.3. ++	°Soziolinguistische / soziokulturelle° Unterschiede beim Kommunizieren berücksichtigen können
------------	---

4.2 +	Missverständnisse richtigstellen können.
-------	--

*Savoirs*

Der in drei Teile gegliederte Referenzrahmen ermöglicht es, die Rolle der Wissensschemata für das Handlungswissen zu verdeutlichen: Analyse und Vergleich stützen sich einerseits grundlegend auf allgemeine kognitive Operationen, andererseits auf die *savoir-* und *savoir être*-Ressourcen.

11.1 +++	Wissen, dass es kulturelle Unterschiede gibt
6.10. +++	Die eigenen Reaktionen auf (/sprachliche / kulturelle/) Unterschiede kennen [sich ihrer bewusst sein]
6.11. ++	Wissen, dass kulturelle Unterschiede die Ursache für Schwierigkeiten bei der °verbalen / nonverbalen° °Kommunikation / Interaktion° sein können
6.11.1.	Wissen, dass durch kulturelle Unterschiede verursachte Kommunikationsprobleme sich in Form eines kulturellen Schocks/einer Kulturverdrossenheit äußern können
3.4.+++	Wissen, dass Kultur und Identität die kommunikativen Interaktionen bedingen
3.4.1. ++	Wissen, dass die Verhaltensweisen und die individuellen Bewertungen (die persönlichen und die der anderen) kulturbabhängig sind
3.5. ++	Wissen, dass kommunikative Kompetenz auf generell impliziten kulturellen und sozialen Kenntnissen basiert.
6.9. ++	Wissen, dass es in den Systemen der °verbalen/nonverbalen° Kommunikation Ähnlichkeiten und Unterschiede geben kann
8.2. +++	Wissen, dass eine andere Kultur eigene Normen in Bezug auf soziale Praktiken haben kann
9.4.2 +++	Wissen, dass die Interpretation, die andere über unsere Verhaltensweisen anstellen, anfällig dafür ist, anders als unsere eigene zu sein

Zur Lösung des Problems werden auch Ressourcen aus dem Bereich des deklarativen Wissens aktiviert:

6.12 ++	Strategien zur Lösung interkultureller Konflikte kennen
---------	---

*Savoir-être*

Viele persönlichkeitsbezogene Kompetenzen müssen ebenfalls aktiviert werden. Sie bilden den attitudinalen Hintergrund, der das Handeln in der Interaktion mit der Alterität ermöglicht und erst das prozedurale und deklarative Wissen mobilisiert. Wir führen an dieser Stelle einige Beispiele auf.

Bereitschaft, sich an einer Kommunikation zu beteiligen:

7.2 +	Bereitschaft zu einer pluralen (verbalen / nonverbalen ) Kommunikation und Interaktion unter Berücksichtigung der dem Kontext angemessenen Konventionen und Gebräuche
7.3 +	Bereitschaft zum Umgang mit Schwierigkeiten in °plurilingualen / plurikulturellen° Situationen und Interaktionen
7.3.1 ++	Bereitschaft, dem °im °sprachlichen / kulturellen° Verhalten / in kulturellen Wertvorstellungen° °Neuen / Fremden° vertrauensvoll zu begegnen

7.3.2 +	Bereit sein, °der plurilingualen / plurikulturellen° Situationen und Interaktionen inhärenten Ängstlichkeit gegenüberzutreten.
7.3.3 +	Bereit sein, etwas anderes zu erleben als man erwartet hat <gilt für Sprache und Kultur>
7.3.4 +	Bereit sein, die eigene Identität als bedroht zu empfinden [sich selbst als „ent-individualisiert“ zu empfinden]

15.1 ++	Fähigkeit, der °Komplexität / Vielfalt° der °Kontexte / Sprecher° gegenüberzutreten.
15.2 +	Selbstsicher kommunizieren (°produktiv / rezeptiv °)

14.2.1 +	Wille, mit °Emotionen/Frustrationen° umzugehen, die durch die Teilnahme an einer anderen Kultur entstanden sind
----------	---

Angemessene Einstellung gegenüber dem, was im Laufe eines Austauschs geschehen kann...

1.1.1 +	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale kommunikative Zeichen
1.2 +	Aufmerksamkeit für kulturelle Phänomene

2.2.1.1 ++	Sensibilität für die Vielfalt sprachlicher Laute {Betonung, geschriebene Formen, Satzbau, usw.} <idem Kultur : Tischregeln, Verkehrsregeln, usw <sup>36</sup> >
------------	--

12.2 +++	Bereitschaft, Vorurteile in Bezug auf °die eigene Kultur/andere Kulturen° abzubauen
----------	---

4.1.1.3 +	Andere kulturbedingte Verhaltensweisen akzeptieren (/Tischregeln/Rituale/...)
12.5 ++	Bereit sein, die eigenen Vorurteile zu überwinden
4.1 +	Überwindung der eigenen Widerstände und Reserven gegenüber dem Fremden <gilt für Sprache und Kultur>
6.1 +	Respekt für die Unterschiede und die Vielfalt (in einer multiethnischen Gesellschaft) <gilt für Sprache und Kultur>

Die eigene Analysefähigkeit/Kritikfähigkeit wahren:

9.6.2 ++	Wunsch, die unterschiedlichen °Verhaltensweisen / Werte / Einstellungen° der Mitglieder der Gastkultur zu verstehen
----------	---

10.4 +	Kritische Einstellung gegenüber den Werten [Normen] anderer Menschen einnehmen
--------	--

---

<sup>36</sup> Dies beinhaltet auch das proxemische Verhalten

13.1	+	°Bereit sein, seine eigenen kulturellen Ansichten zu relativieren, und gleichzeitig berücksichtigen, dass diese Haltung Folgen für die Wahrnehmung der kulturellen Phänomene haben kann/Bereit sein, die besonderen Eigenschaften der eigenen Kultur zu berücksichtigen, die die Wahrnehmung der Welt, des eigenen Alltags, der eigenen Denkweise beeinflussen°
------	---	---

Bereit sein, das Problem zu lösen:

14.1	+	Wille zur °Anpassung/Flexibilität° des eigenen Verhaltens in der Interaktion mit Menschen anderer °Sprachen/Kulturen°
------	---	---

14.2.2	+	Wille, das eigene Verhalten an das, was man über die Kommunikation in der Zielkultur weiß und lernt, anzupassen
--------	---	---

11.5	+	Fähigkeit, dem Wissen über Vielfalt entsprechende Einstellungen anzunehmen
------	---	--

Dispositionen, die sich für unser Beispiel wie folgt zusammenlassen lassen:

13.2	++	Bereitschaft zum (selbst vorübergehenden) Abbau oder zur Infragestellung der eigenen °(z.B. verbalen) Gewohnheiten/Verhaltensweisen/Werte...° und zur (selbst vorübergehenden und reversiblen) Annahme anderer Verhaltensweisen/ Einstellungen /Werte° als die bisher für die Bildung der sprachlichen und kulturellen „Identität“ verantwortlichen
------	----	---

9.4.2	+	Wunsch, über bestimmte sprachliche Phänomene (/Entlehnungen/ 'Vermischungen' von Sprachen / ...) zu °sprechen / diskutieren°
-------	---	--

Selbstredend kann die Adaptionskompetenz auch Lernprozesse und Neugier auslösen:

3.4	+	Interesse für das Verstehen von Handlungen in interkulturellen Interaktionen <gilt für Sprache und Kultur>
-----	---	---

### *Und die Schlussfolgerung ?*

Diese Schilderung lässt folgende Schlussfolgerungen zu:

1. Das in der Einleitung vorgestellte Kompetenzen-Ressourcen-Modell erweist sich als operabel. Bezüglich der in einer Situation eingesetzten Kompetenzen erweisen sich die vorgestellten Konzepte nützlich und umfassend.
2. Die Ressourcendeskriptoren bieten eine ausreichend breite Basis für die Analyse mehrerer wesentlicher Facetten; auch wenn gelegentlich der Eindruck entstehen kann, dass manche Deskriptoren etwas zu weit oder zu eng fassen.

Die Autoren sind sich der Grenzen des Vorhabens bewusst, das sich auf ein einziges Beispiel stützt. Es darf nicht als Versuch der Validierung des Modells und seiner Verfahren missverstanden werden. Die Validierung des Objekts (Der CARAP als Beschreibungsmodell? Der CARAP als Werkzeug zur Lenkung der pädagogischen Handlung) bleibt noch zu leisten.

## C – DEKLARATIVES WISSEN

### 1. Liste der Deskriptoren von Ressourcen

#### A. Sprache und Kommunikation

##### A.1 Sprache als semiotisches System

<b>1.</b>	<b>Einige Funktionsprinzipien von Sprachen kennen</b>	
++		
1.1+++	<b>Wissen, dass °eine Sprache / Sprachen° aus Zeichen bestehen, die ein semiotisches System bilden</b>	
1.2. ++	<b>Einige semiotische Grundkonzepte kennen</b>	
1.2.1. ++	°Die Unterscheidung zwischen symbolischer und ikonischer Repräsentation / den Unterschied zwischen den Begriffen Signal, Zeichen und Symbol° kennen	
1.2.2	Wissen, dass Sprachen die Wirklichkeit auf konventionelle Art und Weise erfassen	
1.2.3. ++	Wissen, dass das Verhältnis zwischen Signifikant und Signifikat arbiträr ist	
1.2.3.1. ++	Wissen, dass man das grammatikalische nicht mit dem realen Geschlecht verwechseln darf	
1.3 ++	<b>Wissen, dass Sprachen gewissen Regeln folgen</b>	
1.3.1. ++	Wissen, dass diese Regeln bewusst verletzt werden können	
1.4. ++	<b>Wissen, dass es in einer Sprache Varietäten gibt, die durch Varianten innerhalb des Systems dieser Sprache definiert sind</b>	
1.5. ++	<b>Konzepte und Techniken kennen, um das Funktionieren von Sprache auf verschiedenen Analyseebenen zu verstehen</b>	
1.5.1. ++	Einige Kategorisierungen in Bezug auf Sprachen kennen	
1.5.1.1. ++	Kategorisierungen nach formalen Zeichen kennen	
1.6.	<b>Wissen, dass zwischen geschriebener und gesprochener Sprache Funktionsunterschiede bestehen</b>	
1.7. +	<b>Linguistische Kenntnisse über eine bestimmte Sprache haben (Muttersprache / Schulsprache / ...)</b>	

##### A.2 Sprache und Gesellschaft

<b>2. ++</b>	<b>Die Bedeutung der Gesellschaft für das Funktionieren von Sprachen / die Bedeutung von Sprachen für das Funktionieren der Gesellschaft kennen</b>
2.1. ++	<b>Kenntnisse über soziale Sprachvarietäten (Soziolekte) haben {diatopische Variationen, altersbedingte Variationen, berufsbedingte Variationen, usw.}</b>

2.1.1. ++	Wissen, dass diese Varietäten ein linguistisches System bilden wie jedes andere System, auch wenn ihre Verwendung nur in bestimmten Situationen angemessen ist
2.1.2++	Wissen, dass die Berücksichtigung kultureller Eigenschaften der Sprecher für die Interpretation von Sprachvarietäten notwendig ist
2.1.3++	Den sozialen Hintergrund von Sprachkategorien kennen {/Hochsprache / Regionalsprache / Umgangssprache / ... }
2.2. ++	<b>Wissen, dass alle Menschen mindestens einer Sprachgemeinschaft zugehören</b>
2.3 ++	<b>Wissen, dass Identität sich unter anderem unter Bezugnahme auf Sprache aufbaut</b>
2.4++	<b>Wissen, dass die eigene Identität durch den Gesprächspartner bei der Kommunikation definiert wird [konstruiert wird]</b>
2.5. ++	<b>Einige besondere Merkmale der eigenen sprachlichen °Situation / der eigenen sprachlichen Umgebung° kennen</b>
2.5.1 ++	Kenntnisse über die soziolinguistische Diversität der eigenen Umgebung haben
2.5.2. +++	Die Rolle der verschiedenen Umgebungssprachen kennen (/die gemeinsame Sprache, die Schulsprache /die Sprache innerhalb der Familie)
2.5.3. ++	Die eigene sprachliche Identität kennen

2.6. ++	Einige °historische/geographische° Fakten kennen, die die Entstehung oder Entwicklung bestimmter Sprachen °beeinflusst haben / beeinflussen°
2.7.++	Wissen, dass, wenn man Wissen über Sprachen erwirbt, man ebenfalls °historisches/geographisches° Wissen erwirbt.

### A.3 Verbale und nonverbale Kommunikation

3.++	<b>Einige Funktionsprinzipien von Kommunikation kennen</b>
3.1 ++	<b>Wissen, dass es neben der menschlichen Sprache andere Formen der Kommunikation gibt [dass die menschliche Sprache nur eine mögliche Form der Kommunikation ist]</b>
3.1.1. ++	Wissen, dass Kommunikation nicht immer auf der zweifachen Gliederungsebene einer Sprache beruht
3.2. ++	<b>Merkmale zur Unterscheidung zwischen menschlicher Sprache und anderen Sprachformen (/ Kommunikation zwischen Tieren /...) kennen</b>
3.3. ++	<b>Kenntnisse über das eigene kommunikative Repertoire haben</b>
3.3.1. ++	Einige Diskurstypen aus seinem eigenen kommunikativen Repertoire kennen
3.3.2. ++	Wissen, dass man das eigene kommunikative Repertoire an den sozialen und kulturellen Kontext der Kommunikation anpassen muss
3.4.+++	<b>Wissen, dass Kultur und Identität die kommunikativen Interaktionen bedingen</b>
3.4.1. ++	Wissen, dass die Verhaltensweisen und die individuellen

	Bewertungen (die persönlichen und die der anderen) kulturbabhängig sind.
3.4.2. +++	Kenntnisse über die Rollenverteilung in sozialen Interaktionen anderer Kulturen haben / einige kulturelle Merkmale kennen, die die (Rollen in) sozialen Interaktionen bestimmen
3.5. ++	<b>Wissen, dass kommunikative Kompetenz generell auf impliziten kulturellen und sozialen Kenntnissen basiert</b>
3.6. ++	<b>Einige Aspekte der impliziten Kenntnisse der eigenen kommunikativen Kompetenz kennen</b>
3.6.1. ++	Aspekte der formalen oder * nicht formalen * <im nicht institutionalisiertem und/oder impliziten Lernprozess erworbenen> °Sprachkenntnisse/Sprachprozesse° kennen, die die kommunikative Kompetenz umfassen
3.6.2 ++	Wissen, dass man wie der Gesprächspartner beim Kommunizieren über implizites und explizites Wissen verfügt
3.7. +++	<b>Wissen, dass alloglotte Sprecher aufgrund ihrer plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz beim Kommunizieren Vorteile haben</b>
3.7.1 ++	Wissen, dass alloglotte Sprecher aufgrund ihrer Kenntnisse über die eigene Kultur und über die Kultur °des anderen/ihres Gesprächspartners° über °ein/eine° mit dem Muttersprachler vergleichbare(s) °Potential/Machtposition° verfügen
3.7.2. +	Wissen, dass alloglotte Sprecher eine Mittlerrolle in der Kommunikation haben
3.8++	Einige diskursive und textliche Merkmale kennen
3.8.1 ++	<b>Wissen, dass man Erzählungen durch °Erklärungen/Beschreibungen° usw. verändern kann</b>

#### A.4 Entwicklung von Sprachen

4. +++	<b>Wissen, dass Sprachen einer ständigen Entwicklung unterliegen</b>
4.1. +++	<b>Wissen, dass es verwandte Sprachen gibt/Wissen, dass es Sprachfamilien gibt</b>
4.2. +++	<b>Die Zusammensetzung und die Bezeichnungen einiger Sprachfamilien kennen</b>
4.3. ++	<b>Kenntnisse über Wortentlehnungen in verschiedenen Sprachen haben</b>
4.3.1 ++	Die Bedingungen kennen, in denen Entlehnungen entstehen {Kontaktsituationen, terminologischer Bedarf infolge einer Veränderungen der Realität, auf die sich die Sprache bezieht}
4.3.2 ++	Wissen, dass man Wortentlehnung nicht mit Sprachverwandtschaft verwechseln darf
4.4. ++	<b>Sprachgeschichtliche Entwicklungen kennen (/Herkunft bestimmter Sprachen/lexikalische und phonologische Entwicklungen/...)</b>

#### A.5 Sprachliche Vielfalt und Diversität, Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit

<b>5.+++</b>	<b>Kenntnisse über Sprachendiversität/Vielsprachigkeit/Mehrsprachigkeit haben</b>
5.1 +++	Wissen, dass weltweit viele Sprachen gesprochen werden
5.2 +++	Wissen, dass es viele Lautsysteme {Phoneme, rhythmische Schemata...} gibt
5.3+++	Wissen, dass es viele Schriftsysteme gibt
5.4. +++	Wissen, dass die real existierende °Vielsprachigkeit/Mehrsprachigkeit° in verschiedenen Ländern unterschiedlich ist
5.5 +++	Wissen, dass sich °Vielsprachigkeit/Mehrsprachigkeit° weiterentwickeln
5.6+++	Wissen, dass soziolinguistische Situationen komplex sein können
5.6.1. +++	Wissen, dass oft mehrere Sprachen in einem Land oder eine Sprache in mehreren Ländern gesprochen werden
5.6.1.1 +++	Wissen, dass Sprachgrenzen oft nicht den Ländergrenzen entsprechen
5.6.1.2. +++	Wissen, dass Land und Sprache nicht verwechselt werden dürfen
5.7+++	<b>Die Existenz von °vielsprachigen/mehrsprachigen° Situationen in der eigenen Umgebung und an verschiedenen nahen oder fernen Orten kennen</b>

## A.6 Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen

<b>6.+++</b>	<b>Wissen, dass zwischen Sprachen Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen</b>
6.1. ++	Wissen, dass jede Sprache ein eigenes System hat.
6.1.1. +++	Wissen, dass das System der eigenen Sprache nur ein mögliches unter vielen ist
6.2. +++	Wissen, dass jede Sprache die Wirklichkeit ganz spezifisch erfasst
6.2.1 ++	Wissen, dass die Art und Weise, wie eine jede Sprache die Welt °zum Ausdruck bringt/diese „zuschneidet“, kulturell bestimmt ist
6.2.2 ++	Wissen, dass man daher beim Übersetzen von einer Sprache in eine andere häufig auf unterschiedliche Arten der Entschlüsselung zurückgreifen muss
6.3. ++	Wissen, dass die Kategorien der °Muttersprache/der Schulsprache° in einer anderen Sprache nicht notwendigerweise genauso funktionieren
6.3.1. ++	Wissen, dass manche in einer Sprache vorhandene grammatische Kategorien in anderen Sprachen nicht vorhanden sind
6.3.2.	Wissen, dass ein Wort in verschiedenen Sprachen ein anderes Genus haben kann
6.4. +++	Wissen, dass jede Sprache ein eigenes °phonetisches/phonologisches° System hat
6.4.1 +++	Wissen, dass Sprachen verschiedene Lautbilder haben
6.4.2 +++	Wissen, dass das Repertoire an Phonemen von Sprache zu Sprache variieren kann
6.4.3. +++	Wissen, dass es in nicht vertrauten Sprachen Laute gibt, die dabei helfen, Wörter voneinander zu unterscheiden, ohne bewusst

	wahrgenommen zu werden
6.4.4. +++	Wissen, dass es prosodische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen gibt (/in Bezug auf Rhythmus/Akzentzeichen/Intonation /)
6.5 ++	<b>Wissen, dass es keine Wort-für-Wort-Übereinstimmung zwischen Sprachen gibt</b>
6.5.1 ++	Wissen, dass man in verschiedenen Sprachen nicht immer dieselbe Wortanzahl verwendet, um dieselbe Sache auszudrücken
6.5.2.++	Wissen, dass ein Wort in einer Sprache mehreren Wörtern in einer anderen Sprache entsprechen kann
6.5.3.++	Wissen, dass eine Sprache im Unterschied zu anderen Sprachen manche Aspekte der Wirklichkeit nicht in Worte fassen kann
6.5.4. ++	Wissen, dass Wörter, die sich ähnlich anhören, in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bedeutungen haben können
6.6. +++	<b>Wissen, dass Wörter in verschiedenen Sprachen unterschiedlich zusammengesetzt sein können</b>
6.6.1. +++	Wissen, dass ein zusammengesetztes Wort in einer Sprache einer Wortgruppe in einer anderen Sprache entsprechen kann
6.7. +++	<b>Wissen, dass die Anordnung von Aussagen von Sprache zu Sprache variieren kann</b>
6.8. +++	<b>Wissen, dass es Unterschiede beim Funktionieren der Schriftsysteme gibt</b>
6.8.1. ++	Wissen, dass es verschiedene Schreibweisen gibt
6.8.2. ++	Wissen, dass die Anzahl der Schreibeinheiten von einer Sprache zur anderen stark variieren kann
6.8.3. ++	Wissen, dass ähnliche Lautbilder in verschiedenen Sprachen völlig unterschiedliche Schreibweisen haben können.
6.8.4. +++	Wissen, dass innerhalb eines alphabetischen Systems die Beziehungen zwischen Graphemen und Phonemen sprachspezifisch sind
6.9. ++	<b>Wissen, dass es in den Systemen der °verbalen/nonverbalen° Kommunikation Ähnlichkeiten und Unterschiede geben kann</b>
6.9.1 ++	Wissen, dass es in verschiedenen Sprachen Unterschiede des °verbalen/nonverbalen° Ausdrucks von Gefühlen (/ Emotionen/ ...) geben kann
6.9.2. ++	Einige Unterschiede im Ausdruck von Gefühlen in verschiedenen Sprachen kennen
6.9.3. ++	Wissen, dass vergleichbare Sprechakte (/ Begrüßungsformeln / Höflichkeitskonventionen / ...) in verschiedenen Sprachen variieren können
6.10. +++	<b>Die eigenen Reaktionen auf (/sprachliche / kulturelle/) Unterschiede kennen [sich ihrer bewusst sein]</b>
6.11. ++	<b>Wissen, dass kulturelle Unterschiede die Ursache für Schwierigkeiten bei der °verbalen / nonverbalen° Kommunikation / Interaktion° sein können</b>
6.11.1.	Wissen, dass durch kulturelle Unterschiede verursachte Kommunikationsprobleme sich in Form eines kulturellen Schocks/einer Kulturverdrossenheit äußern können
6.12 ++	<b>Strategien zur Lösung interkultureller Konflikte kennen</b>
6.13. ++	<b>Einige Korrespondenzen/Nicht-Korrespondenzen zwischen der °Muttersprache/Schulsprache° und anderen Sprachen kennen</b>

## A. 7 Sprache °erwerben/lernen°

7.	<b>Wissen, wie man eine Sprache °erwirbt/lernt°</b>
7.1 ++	Wissen, wie man sprechen lernt
7.2. +++	Wissen, dass man beim Lernen auf (strukturelle/diskursive/pragmatische/) Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zurückgreifen kann
7.3. +++	Wissen, dass das Zurückgreifen auf (strukturelle/diskursive/pragmatische/) Ähnlichkeiten zwischen Sprachen das Lernen erleichtern kann
7.4.++	Wissen, dass kulturelle Aspekte Auswirkungen auf das Lernen von Sprachen haben können
7.5+++	Wissen, dass man besser lernen kann, wenn man sprachliche Unterschiede akzeptiert
7.6++	Wissen, über welche Fähigkeiten man beim Sprachenlernen verfügt
7.6.1++	Wissen, das man auf Lernstrategien zurückgreifen kann
7.6.2.++	Einige Lernstrategien kennen, die beim Lernen von Sprachen eingesetzt werden können

## Kultur

### B.1 Kultur und soziale Praxis

8. ++	<b>Die Rolle der Kultur in der sozialen Praxis kennen</b>
8.1. ++	Wissen, dass Kulturen °die Verhaltensweisen/die sozialen Praktiken/die individuelle Bewertung° (die persönliche / die der anderen) beeinflussen
8.1.1. +++	°Einige soziale Praktiken/Bräuche° verschiedener Kulturen kennen
8.1.2. +++	°Einige Ähnlichkeiten/Unterschiede° zwischen °sozialen Praktiken/Bräuchen° verschiedener Kulturen kennen
8.1.3. +++	Einige Merkmale der eigenen Kultur im Bezug auf bestimmte°soziale Praktiken/Bräuche° anderer Kulturen kennen
8.2. +++	<b>Wissen, dass eine andere Kultur eigene Normen in Bezug auf soziale Praktiken haben kann</b>
8.2.1. +++	Wissen, dass manche dieser Normen Tabus sind
8.2.2. +++	Einige Normen sozialer Praktiken (/Tabus/) in verschiedenen Bereichen anderer Kulturen kennen {Begrüßung, alltägliche Bedürfnisse, Sexualität, Tod usw.}°
8.2.3. +++	Einige Normen sozialer Praktiken (/Tabus/) anderer sozialer Gruppen kennen
8.2.4. +++	Wissen, dass kulturspezifische Normen (/Tabus/) persönliche Entscheidungen im Kontext kultureller Diversität erschweren

## B.2 Kultur und soziale Repräsentation

9.+++	<b>Wissen, dass Kultur °die Wahrnehmung/die Weltsicht/die Gedanken° bestimmt</b>
9.1.+++	<b>Wissen, dass kulturelle Systeme komplex sind/sich in unterschiedlichen Bereichen zeigen {soziale Interaktion, Beziehung zur Umwelt, Kenntnis der Gegenwart, usw.}</b>
9.2.+++	<b>Wissen, dass es °Ähnlichkeiten/Unterschiede° zwischen ° Kenntnissen/Interpretationsschemata° der Menschen verschiedener Kulturen gibt</b>
9.2.1.+++	Einige kulturspezifische auf Weltwissen beruhende Interpretationsschemata kennen {Nummerierung, Maßeinheiten, Zeitrechnung, etc.}
9.3.+++	<b>Wissen, dass Kenntnisse über Kultur durch Stereotype verzerrt sein können</b>
9.3.1.+++	Kulturabhängige Stereotype, die die Weltsicht verzerren können, kennen
9.3.1.1.++	Einige Stereotype anderer Kulturkreise über die eigene Kultur kennen
9.3.1.2.++	Einige kulturbedingte Missverständnisse kennen
9.3.1.3.++	Wissen, dass es kulturelle Vorurteile gibt
9.4.+	<b>Wissen, dass man die eigene Kultur und die anderer Kulturkreise unterschiedlich wahrnimmt.</b>
9.4.1.+	Wissen, dass die Wahrnehmung der eigenen Kultur und anderer Kulturkreise auch von individuellen Faktoren abhängt (Erfahrungen, Charakter...)
9.4.2.+++	Wissen, dass die Interpretation, die andere über unsere Verhaltensweisen anstellen, anfällig dafür ist, anders als unsere eigene zu sein
9.4.3.+++	Wissen, dass die eigenen kulturellen Praktiken von anderen Menschen als Stereotype interpretiert werden können

## B.3 Kulturelle Referenzen

10.++	<b>Kenntnisse über Kulturen haben</b>
10.1.++	<b>Über im Sprachunterricht erworbene kulturelle Referenzen verfügen, die geeignet sind, implizites und explizites Weltwissen zu strukturieren (Kenntnis der Orte, der Organismen, der Gegenstände, der Wesensmerkmale, ihrer Eigenschaften und Beziehungen)</b>
10.1.1+++	Kenntnisse über Kulturen, °die Gegenstand des Unterrichts sind/der Mitschüler/der eigenen Umgebung° haben
10.1.1.1.+	Einige besondere Merkmale der eigenen Kultur kennen.
10.1.1.2.+++	Einige besondere Merkmale anderer Kulturen kennen
10.2.++	<b>Über ein Interpretationssystem zum Erfassen der besonderen Merkmale einer Kultur {Bedeutungen, Überzeugungen, kulturelle</b>

	<b>Praktiken...} verfügen</b>
10.3.++	<b>Kenntnisse über die eigene Kultur haben zur Vereinfachung der Interaktionen mit Menschen anderer Kulturkreise</b>

## B.4. Die Kulturendiversität

<b>11.+++</b>	<b>Verschiedene Phänomene der Kulturendiversität kennen</b>
11.1.+++	<b>Wissen, dass es kulturelle Unterschiede gibt</b>
11.1.1.+++	Wissen, dass die verschiedenen Kulturen die Inhalte, über die man sich austauscht, unterschiedlich klassifizieren
11.1.2.+++	Wissen, dass °die Lektüre/die Interpretation° der Inhalte der Kommunikation kulturell beeinflusst sind
11.1.3.+++	Einige kulturelle Unterschiede im °verbalen/nonverbalen° Ausdruck von °Gefühlen (/Emotionen/...) kennen
11.2.+++	Wissen, dass Kulturen offen sind und Elemente °austauschen/ miteinander teilen° können
11.2.1.+++	Wissen, dass es kulturelle °Ähnlichkeiten/Unterschiede° geben kann
11.2.1.1.+++	°Bestimmte Ähnlichkeiten/Unterschiede° zwischen der eigenen Kultur und den Kulturen von anderen kennen
11.2.1.2.+++	°Bestimmte Ähnlichkeiten / Unterschiede° zwischen verschiedenen sozialen und regionalen Kulturkreisen kennen
11.2.2.+++	Wissen, dass Kulturen sich gegenseitig beeinflussen können
11.3.+++	Wissen, dass soziale Unterschiede auch kulturelle Unterschiede innerhalb ein und derselben Kultur verursachen
11.3.1.+++	Einige Beispiele für Varianten der kulturellen Praktiken verschiedener sozialer Kulturkreise kennen
11.3.2.+++	Kulturelle Unterschiede zum besseren Verständnis sozialer Strukturen kennen
11.4.++	<b>Wissen, dass verschiedene Faktoren die Entstehung und Entwicklung von Kulturen beeinflussen.</b>
11.4.1.++	Die Rolle von Institutionen und Politik bei der Entwicklung von Kulturen verstehen
11.4.2.++	°Historische/geographische° Faktoren kennen, die gewisse Aspekte verschiedener Kulturen bestimmen
11.5.+++	<b>Wissen, dass Unterschiede der Kulturen nicht wechselseitige °Überlegenheit/Unterlegenheit° bedeuten</b>

## B.5 Kultur und Identität

<b>12.+++</b>	<b>Wissen, dass Identität unter anderem durch die Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Kulturen entsteht</b>
12.1.+++	Wissen, dass °die eigene Identität/die Identität der anderen° kulturell gebunden sind

12.2. +++	<b>Wissen, dass Identität sich auf unterschiedlichen Ebenen {soziale, nationale, supranationale Ebene usw.}aufbaut</b>
12.2.1. +++	Wissen, dass kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede in Europa die europäische Identität bestimmen
12.3. +++	<b>Wissen, dass man mehrere Identitäten haben kann</b>
12.4.+++	<b>Wissen, dass es °zweisprachige/mehrsprachige/zweikulturelle/mehrkulturelle Identitäten gibt</b>
12.5.+++	<b>Wissen, dass es eine Gefahr kultureller °Verarmung/Entfremdung° gibt, die durch den Kontakt mit anderen (dominierenden) °Sprachen/Kulturen° verursacht sein kann</b>

## 2. Erklärungen

### 1. Aufbau der Liste von Deskriptoren

Gemäß dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (hinfort GeR), haben wir die Ressourcen aus dem Bereich des deklarativen Wissens (*savoir*) aufgeführt, da „jede menschliche Kommunikation davon abhängt, dass die Gesprächspartner über ein gemeinsames Weltwissen verfügen“ (vgl. 22).

#### 1.1. Sprache und Kultur - eine vertretbare Dichotomie

In der von uns vorgeschlagenen Liste haben wir die Deskriptoren für das deklarative Wissen im Bereich Sprache und Kommunikation von den Deskriptoren für das deklarative Wissen über Kultur getrennt. Das bedeutet aber nicht, dass wir der Ansicht sind, dass Sprache und Kultur in der Praxis und in situativen Diskursen unterschiedlich funktionieren oder dass wir die Wichtigkeit der Verbindung zwischen Sprache und Kultur bei der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen verkennen. Diese Trennung ermöglicht die Abgrenzung und Explizitheit der Schlüsselkonzepte sowie eine strukturierte Reflexion über die Beziehungen zwischen deklarativem Wissen und pluralen Ansätzen: Mit dieser Unterteilung wird die Liste deutlicher und verständlicher.<sup>37</sup> Diese Trennung hat auch einen didaktischen Zweck: Die Analyse und die Evaluation der Schulpraktiken soll erleichtert werden, obwohl diese in ihrer Umsetzung sicherlich ganzheitlich - also als Verbindung von Sprache und Kultur - zu betrachten sind.

Da die beiden Aspekte jedoch eng miteinander verbunden sind, was es nicht einfach, die Deskriptoren einem der beiden großen Bereiche unserer Liste zuzuordnen. Beispielsweise haben wir beschlossen, Deskriptoren – wie 2.1.2 *Wissen, dass die Berücksichtigung kultureller Eigenschaften der Sprecher für die Interpretation von Sprachvarietäten notwendig ist* (unter Bezugnahme auf Sprachvariationen) oder 3.4 *Wissen, dass Kultur und Identität die kommunikativen Interaktionen entscheidend beeinflussen*, wobei die Bezugnahme sowohl auf Sprache als auch auf die Kommunikation erfolgt –, dem Teil zuzuordnen, der der Sprache und der Kommunikation vorbehalten war. In anderen Fällen haben wir es bevorzugt, einen Deskriptor für jeden der beiden Bereiche vorzulegen, zum Beispiel im Falle der Deskriptoren des Typs *Wissen, dass Identität sich aufbaut...: 2.3.: Wissen, dass Identität sich unter anderem unter Bezugnahme auf Sprache aufbaut* (im Bereich *Sprache und Kommunikation*) und: *12.2.: Wissen, dass Identität sich auf unterschiedlichen Ebenen (soziale, nationale, supranationale Ebene usw.) aufbaut* (im Bereich *Kultur*). Diese Entscheidungen bedeuten keine tatsächliche Trennung, sondern nur eine alternative Fokussierung auf den einen oder den anderen der beiden Aspekte.

---

<sup>37</sup> Es ist festzuhalten, dass diese Entscheidung der des GeR folgt, der sich auf „Sprachwissen“ (S. 12) bezieht und innerhalb der „allgemeinen Kompetenzen“ Platz macht für „deklaratives Wissen oder „deklarative Kenntnisse“, die „als Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches Wissen)“ verstanden werden (22 – vgl. auch 103-105).

## 1.2. Prädikate und Objekte

Entsprechend der vorgeschlagenen Unterscheidung (vgl. Teil A, Kapitel 5.3.1) können die Deskriptoren, die sich auf das deklarative, das persönlichkeitsbezogene oder das prozedurale Wissen beziehen, in „Prädikate“ und „Objekte“ unterteilt werden. Die Prädikate der vorliegenden Liste greifen auf relativ wenige Begriffe zurück, wie *Wissen*, *Kennen*, *Kenntnisse über etwas besitzen*.

Man kann sicherlich Sinnunterschiede ausmachen zwischen Prädikaten wie:

- a) **wissen, dass** (wissen, dass eine bestimmte Sache existiert); *Wissen, dass Kultur und Identität die kommunikativen Interaktionen entscheidend beeinflussen;*
- b) **wissen, wie** (wissen, wie eine bestimmte Sache funktioniert (z.B.: welche Auswirkung ein Ereignis auf ein anderes Ereignis hat): *Wissen, wie Kulturen die Rollen in der sozialen Interaktion strukturieren;*
- c) **Beispiele kennen**, die aus einer Wissenskategorie entstammen: *Einige Diskurstypen aus seinem eigenen kommunikativen Repertoire kennen.*<sup>38</sup>

Welches Interesse diese Gegensätze vom Standpunkt der semantischen Analyse aus auch immer haben, der Inhalt der aufgeführten Ressourcen hat keinesfalls die Notwendigkeit gezeigt, systematisch auf diese Dreiteilung für ein und dasselbe Objekt zurückzugreifen.<sup>39</sup>

Anders als im Bereich des *savoir-faire* und *savoir-être* wird die vorliegende Liste in erster Linie nicht nach Prädikaten organisiert. Das liegt einerseits an der fehlenden Vielfalt, aber auch daran, dass eine Dreiteilung zu einer künstlichen Trennung von *wissen, dass*, *wissen, wie* und *der Kenntnis von Beispielen* geführt hätte.

Die Vielfalt der Deskriptoren dieser Liste hängt im Wesentlichen mit der Vielfalt der Objekte zusammen. Daher beruht die Organisation bereits auf der ersten Kategorisierungsebene auf einer Objekttypologie (die nicht als umfassend anzusehen ist).

## 1. 3. Zu den „Objekten“: Probleme der sich überschneidenden Einteilungen

Bei der Erstellung unserer Liste haben wir festgestellt, dass zwei der Differenzierungsachsen unserer Deskriptoren, die uns in Bezug auf ihre Organisation<sup>40</sup> unerlässlich schienen, uns zwangsläufig vor das Problem der sich überschneidenden Einteilungen stellten. Es handelt

---

<sup>38</sup> Anders ausgedrückt, handelt es sich um Kenntnisse um Tatsachen oder Phänomene: (a) abstrakte oder allgemeine; c) konkrete) und um Wissen um Verfahren oder Beziehungen (b.)

<sup>39</sup> Das bedeutet, um es anders auszudrücken (vgl. das explizite Vorgehen in Teil A, Kapitel 4), dass wir für ein und dasselbe Objekt 1) keine Einträge in den Einträgen der Quelldokumente gefunden haben, die von den drei Prädikatstypen abweichen; 2) entsprechend den didaktischen Zielen unseres Bezugssystems keine Notwendigkeit verspürt haben, selbst Deskriptoren hinzuzufügen, die die Dreiteilung vervollständigen.

<sup>40</sup> Genau wie bei der Unterscheidung von Sprachsystem versus Kultur muss hier hervorgehoben werden, dass diese Kategorisierung für uns keine der Wirklichkeit innewohnende Kategorisierung ist, die wir zu strukturieren versuchen: Sie hat sich uns für die von uns verfolgten spezifischen Ziele (Erstellung einer organisierten Liste mit Deskriptoren unter dem Gesichtspunkt der Ausarbeitung eines Referenzrahmens) angeboten.

sich dabei um die beiden folgenden Achsen, die beide zur Erstellung von Kategorien geführt haben:

- Kategorisierung nach **linguistischen Analyseebenen** (für den Bereich *Sprache und Kommunikation*), wie Semiotik, Pragmatik usw., die uns, auch wenn wir bei einigen großen Unterbereichen bleiben, dazu führen, folgende Kategorien zu unterscheiden: *Sprache als semiotisches System, Sprache und Gesellschaft, verbale und nonverbale Kommunikation*; oder im Zusammenhang mit den **Kulturfeldern** in soziale Praxen, soziale Repräsentationen oder Kulturbeziehungen;
- Kategorisierung nach Sachdienlichkeiten, die man insoweit als „**transversal**“ bezeichnen kann, als sie auf alle Analyseebenen aus der vorherigen Achse Anwendung finden: *Entwicklung von Sprache, Pluralität und Diversität, Ähnlichkeiten und Unterschiede* sowie in einem etwas anderen Spektrum *Spracherwerb und Lernen im Bereich Sprache und Kommunikation*; oder *Die Kulturreichhaltigkeit und Kultur und Identität im Bereich Kultur*.

Wir werden auf diese Problematik zurückkommen.

## Die Liste der Deskriptoren

### 2.1. Der Bereich *Sprache und Kommunikation*

#### - Metalinguistische Natur der berücksichtigten Deskriptoren

Die als Ressourcen in der vorliegenden Liste entsprechen größtenteils expliziten metalinguistischen Kenntnissen. Sie sind deklarativ, d.h. sie ergeben sich aus der Kenntnis von Fakten, Daten, Phänomenen oder Verfahren, sofern sie das Funktionieren von Sprache, Sprechen und Kommunikation betreffen. Sie sind **das Ergebnis von Beobachtung** und der **mehr oder weniger bewussten Analyse bestimmter formaler sprachlicher Merkmale**. Dieses reflexive Vorgehen führt je nach kognitiver Entwicklung des Lernenden zur Explizierung bestimmter Regeln bezüglich der Sprache und des Sprachgebrauchs. Die Ressourcen aus diesem Bereich des deklarativen Wissens kommen aus der Metakognition und nehmen Bezug auf die Analyse, die Beobachtung und das Erlernen von Sprachen: *Wissen, dass man über Lernstrategien verfügt; Wissen, dass man sich beim Erlernen von Sprachen auf strukturelle/diskursive/pragmatische Ähnlichkeiten zwischen Sprachen stützen kann*.

Schließlich beziehen sich weitere Erkenntnisse, die immer noch aus dem Bereich der Metakognition stammen, auf die Aktion in Kommunikationssituationen und sollen die endolinguale oder exolinguale Kommunikation vereinfachen: *Wissen, dass man sein eigenes kommunikatives Repertoire dem sozialen und kulturellen Kontext, in dem die Kommunikation sich abspielt, anpassen muss; oder wissen, dass es notwendig ist, die kulturellen Besonderheiten der Sprecher zu berücksichtigen, um diese Variationen interpretieren zu können*.

Daher ist die Berücksichtigung der Kommunikation durch die Berücksichtigung der Sprachpraxen in Situationen gerechtfertigt, die für das Verstehen oder sogar für das Erlernen von Sprachen notwendig sind. Diese Praktiken weisen tatsächlich darauf hin, dass die Sprache eine soziale Dimension besitzt, insbesondere mit der kulturellen Verankerungen von Sprache in der gesellschaftlichen Realität; Sprache ist ein gesellschaftliches Produkt und findet im Rahmen der Kommunikation Anwendung.

### **- Linguistische und nicht-sprachliche Objekte**

Bestimmte Deskriptoren beschreiben ein Objekt, das nur teilweise linguistisch ist, wie beispielsweise Erkenntnisse hauptsächlich historischer und geographischer Ordnung, wie sie unter Punkt 2.6 *Kennen einiger historischer/geographischer Fakten, die das Auftreten oder die Entwicklung bestimmter Sprachen beeinflusst haben/beeinflussen* angesprochen werden. Sie wurden berücksichtigt, um zu beweisen, dass der Beitrag pluraler Ansätze in diesem Bereich dank des transversalen Charakters der insbesondere mit der Beobachtung von Sprachen verbundenen Aktivitäten hilfreich ist.

### **- Die Bezeichnung der Kategorien**

Wie bereits unter (1.3) in Bezug auf die Frage der sich überschneidenden Einteilungen erklärt, ergeben sich unsere Kategorien gleichzeitig aus zwei Achsen. Wir haben beschlossen, die Kategorien aus diesen beiden Achsen in zwei aufeinander folgende Unterbereiche einzuteilen: erstens in Analyseebenen (von A1 bis A3) und dann in transversale Kategorien (von A4 bis A6):

#### *A- Sprache und Kommunikation*

*A1- Sprache als semiotisches System*

*A2- Sprache und Gesellschaft*

*A3- Verbale und nonverbale Kommunikation*

*A4- Entwicklung von Sprachen*

*A5- Vielfalt und Diversität – Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit*

*A6- Ähnlichkeiten und Unterschiede*

*A7- Sprache erwerben/lernen*

Um Wiederholungen aufgrund von Einteilungsüberschneidungen so weit wie möglich auszuschließen, haben wir versucht, Deskriptoren, die stark mit den transversalen Kategorien A4 bis A7 verbunden sind, in die Kategorien A1 bis A3 nicht zu übernehmen. Da wir in den transversalen Kategorien Deskriptoren berücksichtigen mussten, die auch in den Kategorien A1 bis A3 hätten vorkommen können, haben wir diese in Unterbereiche eingeteilt, die den Kategorien A1 - A3 entsprechen, und zwar in der gleichen Reihenfolge.

Daher findet man in A6 (*Ähnlichkeiten und Unterschiede*) Deskriptoren, die dem Bereich Sprache als semiotisches System (somit A1) entstammen. Sie sind im ersten Bereich dieser Kategorie zusammengefasst und ihnen folgt eine Reihe von Deskriptoren, die die Kommunikation betreffen (A3).

Wir fügen einige Bemerkungen hinzu, die dort, wo es uns notwendig erscheint, die Auswahl und Kohärenz bestimmter Kategorien erläutern sollen:

#### ***Sprache als semiotisches System***

Diese Kategorie verzeichnet bestimmte Ressourcen, die sich auf Sprache als Zeichensystem beziehen. Sie umfasst allgemeine Kenntnisse, insbesondere über die Willkür des sprachlichen Zeichens, von denen einige, sofern sie nicht konstruiert sind, den Lernprozess behindern können. Andere wiederum bilden metalinguistische Siebe, falsche Kenntnisse, die oftmals

von einer linguistischen Ethnozentrismus herrühren. Die Berücksichtigung mehrerer Sprachen erlaubt es den Lernenden, die entdeckten Kenntnisse zu systematisieren und durch einen Distanzierungsprozess zu verallgemeinern. So baut sich ein Verständnis für Sprache auf, ein Regelsystem, das ihre Funktion auf verschiedenen Analyseebenen, wie Morphosyntax, Phonetik, Phonologie, schriftlicher und mündlicher Ausdruck, steuert. Anders ausgedrückt, die pluralen Ansätze gelten eigentlich als Verstärkung der Furcht vor diesen linguistischen Grundkonzepten.

Die Kategorie *Sprache und Gesellschaft* ergibt sich aus der sozialen Dimension von Sprache. Sprache wird unter diesem Gesichtspunkt als eine Gesamtheit von Möglichkeiten gesehen, zwischen denen die Personen wählen müssen, wenn sie erfolgreich kommunizieren wollen; dagegen erweitert die Kategorie 3 *Verbale und nonverbale Kommunikation* das Forschungsfeld um das Sprachkonzept. Tatsächlich ergibt sich Kategorie 3 aus der Sprachverwendung als Mehrkanalsystem (entsprechend den Vorschlägen aus den Theorien von Palo Alto oder denen der interaktionistischen Ansätze), das in einer pragmatischen und kulturellen Perspektive zu verorten ist. Kommunikation wird als eine Verhaltensweise der Sprecher betrachtet. Aus genau diesem Grunde kann man nur bestätigen, dass man, um in Interaktionen, und insbesondere in mehrsprachigen Kontexten, reagieren zu können, nicht nur über Kenntnisse des verbalen und nonverbalen Sprachcodes verfügen muss, sondern auch wissen, worüber und mit wem man spricht, wie und in welcher Situation dies erfolgt und auch wann man eingreifen oder schweigen sollte. Die Kommunikation bringt auch das Konzept der Identität ins Spiel. Dieses Konzept wird vom Standpunkt der Annahme und der Konstruktion einer sozialen Identität aufgegriffen, in der Sprache(n) eine wichtige Stellung einnehmen.

### ***Vielfalt und Diversität, Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit***

In dieser Kategorie beziehen sich die unterschiedlichen Ressourcen auf die Diversität von Sprachen entsprechend den Vorschlägen des GeR, und zwar entweder auf ein Nebeneinander verschiedener Sprachen in einer Gesellschaft oder auf die Kenntnisse einer bestimmten Anzahl von Sprachen. Die Deskriptoren umfassen diese Variationen, indem sie die Betonung auf die Komplexität dieser Situationen mit Kontakt zu Sprachen und Phänomenen in Verbindung mit der Repräsentanz der gesellschaftlichen Gruppen richten.

In der Kategorie *Sprache erwerben/lernen*, die wir für eine transversale Kategorie halten, haben wir keine Unterscheidung zwischen Erwerben/Lernen von phonologischen Elementen, pragmatischen Funktionen, Zeichenregelmäßigkeit entsprechend dem sozialen Umfeld usw. gemacht. Wir beziehen uns durch die in diesem Punkt erwähnten Deskriptoren auf den deklarativen Aspekt der wichtigsten Kompetenz, nämlich der Lernfähigkeit. Die in der Liste aufgeführten Deskriptoren sind dazu geeignet, den Wissenstransfer über die Themen eines Wissensbereiches in einen anderen zu ermöglichen. Dabei handelt es sich insbesondere um Kenntnisse im Hinblick auf die Anlehnung an ein Sprachwissen, um eine andere sprachliche Tatsache beim Erlernen zu verstehen: *Wissen, dass die Zuhilfenahme von strukturellen, diskursiven, pragmatischen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen das Erlernen erleichtert*. Es handelt sich um explizite Wissensverzeichnisse aus dem Gebiet des metakognitiven Lernens, die den Spracherwerb und in dem gesamten anderen Bereich *Wissen, dass man über Lernstrategien verfügt* vereinfachen können.

## 2.2. Der Bereich ‚Kultur‘

### - Zu den Objekten

In dem Bereich Kultur haben wir zwei Arten deklarativen Wissens vorgeschlagen:

a) Kultur als System (Modell) erlernter und gemeinsamer Praxen, die für eine bestimmte Gemeinschaft charakteristisch sind. Dies dient dazu, bestimmte Verhaltensweisen der Personen dieser Gemeinschaft vorherzusagen und zu interpretieren: *Kenntnis einiger °Ähnlichkeiten/Unterschiede° in den °sozialen Praxen/Bräuchen° der verschiedenen Kulturen;*

b) Kultur als mentale Formen (die Art zu denken, zu fühlen usw.), die für eine Gemeinschaft akzeptabel sind, d.h. soziale, nicht streng individuelle Formen. Wie es im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* eindeutig heißt, entwickeln sich das Weltbild und Sprache im wechselseitigen Verhältnis und die Wirksamkeit der Kommunikation hängt von der Kongruenz der beiden Aspekte ab, wie sie von den Sprechern eingebunden werden: *Einige kulturspezifische Interpretationsschata kennen (Nummerierung, Maße, Zeitrechnung usw.).*

### - Zu den Kategorien

Wie bereits erwähnt (vgl. 1.3), ergeben sich unsere Kategorien in Bezug auf die Kultur ebenfalls aus zwei Achsen. Wir haben beschlossen, die Kategorien aus diesen beiden Achsen in zwei Unterbereiche einzuteilen: Kulturfelder (von B1 bis B3) und transversale Kategorien (B4 und B5)

#### *B. Kultur*

- B.1 Kultur und soziale Praktiken*
- B.2 Kultur und soziale Repräsentationen*
- B.3 Kulturelle Referenzen*
- B.4 Kulturendiversität*
- B.5 Kultur und Identität*

#### ***Kultur und soziale Praktiken***

In dieser Kategorie haben wir die Ressourcen berücksichtigt, die uns die Kultur als Normen gesellschaftlicher Erfahrungen zeigen. Sie helfen den Sprechern, entweder mit Hilfe der Auswahl treffender Verhaltensweisen oder durch Interpretation und Vorhersage der Verhaltensweisen Dritter zu reagieren. Bei diesen Normen muss man die kulturspezifischen Tabus berücksichtigen, welche in den Interaktionen der pluralen Situationen oftmals (aufgrund der darin enthaltenen stillschweigenden Funktionen) schwer zu überwindende Kommunikationsprobleme hervorrufen können.

Die Kategorie ***Kultur und soziale Repräsentationen*** stellt die Ressourcen dar, die eine direkte Verbindung zu den unterschiedlichen Denkweisen und Interpretationsschemata haben. Tatsächlich entwickeln sich das Weltbild und Sprache in gegenseitiger Abhängigkeit seit der Kindheit und bereichern sich durch die Erziehung und die Erfahrungen im Laufe der Jugendjahre und auch im Erwachsenenalter. Die Kommunikation hängt von der Kongruenz des Teilbereichs der Welt und der Sprache ab, wie er von den Sprechern eingebunden wird. Und diese Schwierigkeit kann zunehmen, wenn es sich um einen konkreten Typ von

Schemata handelt, die Stereotypen. Sie sind oftmals der Ursprung von Missverständnissen und eines großen Teils der Kommunikationsprobleme in pluralen Kontexten.

### ***Kulturelle Referenzen***

Diese Kategorie präzisiert und konkretisiert Elemente aus den vorhergehenden Kategorien, auf die ebenfalls im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* Bezug genommen wird. Dieses Weltbild umfasst das Weltwissen von Orten, Institutionen und Organisationen, Personen, Objekten, Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen (wie beispielsweise das tägliche Leben, die Lebensbedingungen, die interpersonalen Beziehungen, Werte, Überzeugungen, soziale Konventionen und rituelles Verhalten) und auch Klassen von Dingen (konkret/abstrakt, belebt/unbelebt usw.), ihre Eigenschaften und Beziehungen (zeitlich-räumlich, assoziativ, analytisch, logisch, Ursache/Wirkung usw.), für deren Strukturierung, wie in anderen Kulturkreisen, Sprache eine sehr wichtige Rolle spielt. Das Weltwissen umfasst auch die Kenntnis der Gesellschaft und der Kultur der Sprachgemeinschaft(en), Kenntnisse, die oftmals durch Stereotype entstellt werden.

Im Übrigen haben einige Kenntnisse, wie die in Punkt 2.6 *Einige historische/geografische Fakten kennen, die die Entstehung oder Entwicklung bestimmter Sprachen beeinflusst haben/beeinflussen* erwähnten, ihren Ursprung im transversalen Charakter dieser pluralen Ansätze, insbesondere bei der Beobachtung von Sprachen. Die pluralen Ansätze ermöglichen einen Zugang zu einigen Elementen der Entwicklung und der Dynamik von Sprachen und das Wissen historischer und geografischer Fakten, die mit den verschiedenen Kulturen verbunden sind. Das ist für uns ausreichend, um ihr Vorhandensein unter den linguistischen Deskriptoren trotz ihrer kulturellen Dimension zu rechtfertigen.

### ***Kulturendiversität***

Diese transversale Kategorie, die eng mit der Kategorie *Ähnlichkeiten und Unterschiede* verbunden ist (die wir im Bereich Sprache aufgeführt haben) wird ausgehend von den Ressourcen konzipiert, die die Grundlage der Deskriptoren dieser ersten drei Kategorien bilden. Die Rechtfertigung dieser Kategorie liegt genau in den Kommunikationsbedürfnissen, die den pluralen Kontexten eigen sind. Wenn die Personen in relativ monokulturellen Familienverhältnissen lebten, müssten sie sich nicht ihrer Kultur bewusst werden, da alles vorhersehbar und logisch wäre. Aber in einem pluralen Kontext muss sich jeder der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der der anderen bewusst sein, um in Interaktionen reagieren zu können. In diesem Sinne kann man sagen, dass es Wissen über die Kultur nur im Wissen über die Diversität der Kulturen geben kann.

## **3. Terminologie**

Anders als bei den beiden anderen Listen sind terminologische Erklärungen zum deklarativen Wissen nicht notwendig. Dies liegt einerseits an der geringen Anzahl der Prädikate und andererseits an der starken Anlehnung an die Begriffe des GeR (vgl. zu sprachlichen Ressourcen: „5.2 Kommunikative Sprachkompetenzen“ und zur Kultur: „5.1.1 Deklaratives Wissen (savoir)“. Einige Begriffe, die in den terminologischen Bemerkungen der Gesamtpräsentation (Teil A, Punkt 7) erklärt werden, sind besonders relevant für das deklarative Wissen (savoir). Vgl. *betrachten* und *Bewusstsein*.

## D - PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE KOMPETENZEN

### *(Savoir-être)*

#### 1. Liste der Deskriptoren von Ressourcen

##### Abkürzungsverzeichnis

K : konkret

G : generell (allgemein)

A : abstrakt

#### A.1. Aufmerksamkeit/Sensibilität/Neugier[Interesse]/Akzeptanz/Aufgeschlossenheit/Respekt/Achtung (der Vielfalt) von Sprachen und Kulturen

<b>1</b>	<b>Aufmerksamkeit</b>	
	für ° fremde Sprachen / Kulturen / Personen° <K> für sprachliche / kulturelle / menschliche Vielfalt des Umfelds <G>, für Sprache im Allgemeinen <G>, für °sprachliche / kulturelle / menschliche° Vielfalt im Allgemeinen <A>	
1.1	+	Aufmerksamkeit für Sprache (für semiotische Äußerungen) im Allgemeinen <gilt auch für Kulturen und Menschen>
1.1.1	+	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale kommunikative Zeichen
1.1.2	+	Aufmerksamkeit für [seine Aufmerksamkeit lenken auf] formale Aspekte von Sprache(n) Sprache als möglichen Reflexionsgegenstand betrachten
1.2	+	Aufmerksamkeit für kulturelle Phänomene

<b>2</b>	<b>Sensibilität °für andere °Sprachen / Kulturen / Personen° (K, G) / für die Vielfalt von °Sprachen / Kulturen / Personen° (A)°</b>	
2.1	+	Sensibilität für die eigene und andere Sprachen <gilt für Sprache und Kultur>
2.2	++	Sensibilität für °sprachliche / kulturelle° Unterschiede
2.2.1	+	Sensibilität für verschiedene sprachliche Aspekte, die von Sprache zu Sprache variieren können <gilt für Sprache und Kultur>
2.2.1.1	++	Sensibilität für die Vielfalt sprachlicher Laute {Betonung, geschriebene Formen, Satzbau, usw.} <idem Kultur : Tischregeln, Verkehrsregeln, usw.>
2.2.2	+	Sensibilität für (lokale / regionale / soziale / generationsbedingte) Varianten einer Sprache (eines Dialekts...) <gilt für Sprache und Kultur>

2.2.3 ++	Sensibilität für des Unterschiede innerhalb einer Sprache (zum Beispiel für aus dem Französischen in andere Sprachen entlehnte Wörter) <gilt für Sprache und Kultur>
2.3 +	Sensibilität für °sprachliche / kulturelle° Ähnlichkeiten
2.4 +	Sensibilität sowohl für die Unterschiede als auch für die Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen <gilt für Sprache und Kultur>
2.4.1 ++	Sensibilität sowohl für die große Vielfalt der Begrüßungsformen und der Kommunikationsaufnahme als auch für das menschliche Bedürfnis, sich zu begrüßen und zu kommunizieren
2.5 +	Sensibilität für den Plurilinguismus und die Plurikulturalität der nahen oder fernen Umgebung
2.5.1 +	Sensibilität [Bewusstsein] für die °sprachliche / kulturelle° Vielfalt der Gesellschaft
2.5.2 ++	Sensibilität [Bewusstsein] für die °sprachliche / kulturelle° Vielfalt in der Klasse
2.5.2.1 ++	Sensibilität für die sprachliche Vielfalt in der Klasse (in Bezug auf die eigenen sprachlichen Kenntnisse) <gilt für Sprache und Kultur>
2.6 ++	Sensibilität für die Relativität von °sprachlichen / kulturellen° Bräuchen.

<b>3</b>	<b>Neugier / Interesse</b> für °° fremde Sprachen / Kulturen / Personen°<K> / plurikulturelle Zusammenhänge (K) für sprachliche/kulturelle/menschliche Vielfalt des Umfelds <G>, für Sprache im Allgemeinen <G>, für °sprachliche / kulturelle / menschliche° Vielfalt im Allgemeinen <A>
3.1+	Neugier auf eine °multilinguale / multikulturelle° Umgebung
3.2+	Neugier zu entdecken, wie (/ die eigene(n) / die anderen) Sprache(n) funktionieren <gilt für Sprache und Kultur>
3.2.1++	Neugier auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur (der Wunsch, diese zu verstehen)<gilt für Sprache und Kultur>
3.3+	Interesse für andere Interpretationsweisen °vertrauter / nicht vertrauter° Phänomene sowohl der eigenen Kultur als auch anderer °Kulturen / kulturellen Praktiken°
3.4+	Interesse für das Verstehen von Handlungen in interkulturellen Interaktionen <gilt für Sprache und Kultur>

<b>4</b>	<b>Positive Akzeptanz</b> °° der °sprachlichen / kulturellen° Vielfalt (K + G) / des Anderen (K + G) / des Fremden(A)°°
4.1 +	Überwindung der eigenen Widerstände und Reserven gegenüber dem Fremden <gilt für Sprache und Kultur>

4.1.1	++	Akzeptieren, dass eine andere Sprache Sinnkonstruktionen durch phonologische Unterscheidungen und syntaktische Konstruktionen organisieren kann, die von der eigenen Sprache abweichen
4.1.2	+	Akzeptanz anderer als der Schulsprache entsprechender Satzzeichen und Typographien {Anführungszeichen, Akzente, « ß », usw.}
4.1.3	+	Andere kulturbedingte Verhaltensweisen akzeptieren (/Tischregeln / Rituale /...)
4.1.4	+	Andere Interpretationsweisen aushalten und akzeptieren
4.1.5	+	Akzeptanz und Achtung von Institutionen und Traditionen anderer Kulturen (zum Beispiel Kleidung, Gerichte, Feste, Schulsystem, Rechte)
4.2	++	Akzeptanz [Anerkennung] der Bedeutung aller °Sprachen / Kulturen° und ihrer Verortung im Alltag / Akzeptanz [Anerkennung] der Verortung jeder °Sprache / Kultur°
4.2.1	++	°Akzeptanz [Anerkennung] / Achtung° aller in einer Klasse vertretenen Sprachen und Kulturen
4.2.1.1	++	°Positive Akzeptanz der / Interesse für° Minderheitssprachen in einer Klasse <gilt für Sprache und Kultur>
4.3	+	Positiv auf das bilinguale Sprechen reagieren
4.4	+	Akzeptanz des Umfangs und der Komplexität der °sprachlichen / kulturellen° Unterschiede (und folglich der Tatsache, nicht alles verstehen zu können)
4.4.1	+	Akzeptanz [Anerkennung] der °sprachlichen / kulturellen° Komplexität der °individuellen / kollektiven° Identitäten als ein positives Merkmal von Gruppen und Gesellschaften

<b>5</b>	<b>Aufgeschlossenheit gegenüber °der Vielfalt° der Sprachen / Personen / Kulturen° auf der Welt (G) / gegenüber der Vielfalt an sich [gegenüber dem Fremden] (A)°°</b>	
5.1	+	Empathie [Aufgeschlossenheit] gegenüber dem Fremden
5.2	+	Aufgeschlossenheit gegenüber Anderssprachigen (und ihren Sprachen)
5.3	+	Aufgeschlossenheit gegenüber °Sprachen / Kulturen°
5.3.1	+	Aufgeschlossenheit gegenüber °Sprachen / Kulturen° mit wenig Prestige {°Minderheitssprachen /-kulturen°, °Migrantensprachen /-kulturen}
5.3.2	+	Aufgeschlossenheit gegenüber fremden in der Schule unterrichteten °Sprachen / Kulturen
5.3.3	+	Aufgeschlossenheit gegenüber dem Nichtvertrauten <gilt für Sprache und Kultur>
5.3.3.1	+	Aufgeschlossenheit (und Überwindung von Widerständen) gegenüber dem Unverständlichen und Fremden <gilt für Sprache und Kultur>
5.3.3.2	+	Akzeptanz, Lautfolgen zu hören und zu benutzen, ohne den Sinn zu verstehen

<b>6</b>	<b>°Respekt / Achtung°</b> vor fremden/anderen °Sprachen/ Kulturen / Menschen° °(K) für die °sprachliche / kulturelle / menschliche° Vielfalt des Umfelds (K) für °sprachliche / kulturelle / menschliche° Vielfalt im Allgemeinen (A)	
6.1	+	Respekt für die Unterschiede und die Vielfalt (in einer multiethnischen Gesellschaft) <gilt für Sprache und Kultur>
6.2	+	°Sprachen / Sprachvarietäten° schätzen
6.3	+	Wert auf °sprachliche / kulturelle° Kontakte legen [sie schätzen]
6.3.1	+	Lehnwörter aus anderen Sprachen als einen Beitrag zur Bereicherung einer Sprache betrachten <gilt für Sprache und Kultur>
6.4	+	Wert auf den Bilinguismus legen / Den Bilinguismus schätzen
6.5	+	Alle Sprachen als gleichwertig betrachten
6.6	+	Respekt der Menschenwürde und der Gleichheit der Menschenrechte für alle
6.6.1	+	Die Sprache und Kultur jedes Individuums schätzen
6.6.2	+	Jede °Sprache / Kultur° als ein Mittel zur menschlichen Entwicklung, zur sozialen Intergration und zur Ausübung der Bürgerrechte und -pflichten betrachten

## A.2. Bereitschaft/Motivation/Wille/Wunsch zu handeln in Bezug auf Sprachen und auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt

<b>7</b>	<b>Bereitschaft im Kontext °sprachlicher / kultureller° °Vielfalt / Pluralität°</b>	
7.1	+	Bereitschaft zu einer °plurilingualen / plurikulturellen° Sozialisation
7.2	+	Bereitschaft zu einer pluralen (verbalen / nonverbalen ) Kommunikation und Interaktion unter Berücksichtigung der dem Kontext angemessenen Konventionen und Gebräuche
7.2.1	+	Bereitschaft in der Sprache des anderen zu kommunizieren und sich in einer Weise verhalten, die vom anderen als angemessen betrachtet wird
7.3	+	Bereitschaft zum Umgang mit Schwierigkeiten in °plurilingualen / plurikulturellen° Situationen und Interaktionen
7.3.1	++	Bereitschaft, dem °im °sprachlichen / kulturellen° Verhalten / in kulturellen Wertvorstellungen° °Neuen / Fremden° vertrauensvoll zu begegnen
7.3.2	+	Bereit sein, °der plurilingualen / plurikulturellen° Situationen und Interaktionen inhärenten Ängstlichkeit gegenüberzutreten.
7.3.3	+	Bereit sein, etwas anderes zu erleben als man erwartet hat <gilt für Sprache und Kultur>
7.3.4	+	Bereit sein, die eigene Identität als bedroht zu empfinden [sich selbst als „ent-individualisiert“ zu empfinden]
7.3.5	+	Bereit sein, den “Outsider“-Status zugesprochen zu bekommen

7.4	+	Bereitschaft, °seine sprachlichen / kulturellen° Kenntnisse mit anderen zu teilen
-----	---	---

<b>8</b>	<b>Motivation im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt (K)</b>	
8.1	++	Motivation zum °Lernen / Vergleichen° des Funktionierens verschiedener Sprachen (Strukturen, Vokabeln, Schreibsysteme...) <gilt für Sprache und Kultur>
8.1.1	++	Motivation zur Beobachtung und Analyse von wenig bzw. nicht vertrauten sprachlichen Phänomenen.

<b>9</b>	<b>°Wunsch / Wille° °sich zu engagieren / zu handeln° im Kontext sprachlicher oder kultureller Vielfalt / in einem mehrsprachigen oder plurikulturellen Umfeld° (K, G, A)</b>	
9.1	++	Wunsch, sich der Herausforderung der °sprachlichen / kulturellen° Vielfalt zu stellen (in dem Bewusstsein, über die bloße Toleranz hinwegzuschreiten, und damit tieferes Verständnis, Respekt und Akzeptanz zu erreichen)
9.2	++	Bewusste Bildung einer °plurilingualen / plurikulturellen° Kompetenz / Freiwilliges Engagement bei der Entwicklung einer °plurilingualen / plurikulturellen° Sozialisation
9.3	+	Wunsch, eine gemeinsame sprachliche Kultur °zu bilden und daran teilzuhaben° (bestehend aus Kenntnissen, Werten und Einstellungen, die in der Gemeinschaft geteilt werden)
9.4	+	Wunsch, eine Sprachkultur aufzubauen, die auf festen "erprobten" Kenntnissen von Sprache und Sprachen gründet
9.4.1	+	Sich für eine eigene sprachliche Kultur einsetzen, um zu verstehen, was Sprachen sind {Herkunft, Entstehung, Ähnlichkeiten, Unterschiede}
9.4.2	+	Wunsch, über bestimmte sprachliche Phänomene (/Entlehnungen/ 'Vermischungen' von Sprachen / ...) zu °sprechen / diskutieren°
9.5	++	Wunsch, °andere Sprachen / andere Kulturen / andere Völker° zu entdecken
9.5.1	+	Wunsch, sich mit °anderen Sprachen / Kulturen / Völkern° auseinanderzusetzen, die mit der persönlichen Geschichte bzw. Familiengeschichte von bekannten Personen verbunden sind, (wegen der Bereicherung, die diese Auseinandersetzung mit sich bringen kann).
9.6	+	°Wille/Wunsch° °sich an der Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen zu beteiligen / mit anderen in Kontakt zu treten°.
9.6.1	+	Wunsch, mit Mitgliedern der °Gastkultur / -sprache° zu interagieren <die Mitglieder der Kultur nicht zu meiden / nicht zuerst die Gesellschaft von Mitgliedern der eigenen Kultur suchen>
9.6.2	++	Wunsch, die unterschiedlichen °Verhaltensweisen / Werte / Einstellungen° der Mitglieder der Gastkultur zu verstehen.
9.6.3	++	Wunsch nach Gleichberechtigung in °plurilingualen / plurikulturellen° Interaktionen
9.6.3.1	+	Menschen einer anderen °Kultur / Sprache° helfen
9.6.3.2	+	Hilfe von Menschen anderer °Kultur / Sprache° annehmen
9.7	+	Wille [Engagement], die Folgen der eigenen Entscheidungen und Verhaltensweisen zu tragen <ethische Dimension, Verantwortung>

9.8.	+	Wunsch, von anderen zu lernen (°Sprache / Kultur°)
------	---	--

### A.3. Einstellungen / Haltungen: Hinterfragung – Distanzierung – Perspektivenwechsel-Relativierung

Einstellungen, die darauf abzielen, die vorgefassten Meinungen zu hinterfragen und zu überwinden, fundierte Kenntnisse aufzubauen, die kulturellen Ansichten und die Wertesysteme zu relativieren durch Aktivierung psychosozialer Prozesse zum Abbau von Vorurteilen, zur Distanzierung und zum Perspektivenwechsel

10		Kritische Hinterfragung / kritische Haltung gegenüber der Sprache / der Kultur im Allgemeinen (G)
10.1	+	Wunsch, Fragen zu °Sprachen / Kulturen° zu stellen
10.2	++	°Sprachen / sprachliche Vielfalt / « Sprachvermischungen » / Sprachenlernen / Bedeutung von Sprachen / ihr Nutzen, usw.° hinterfragen
10.2.1	++	Das Funktionieren von Sprachen und ihrer Einheiten {Phoneme / Wörter / Sätze / Texte} als Analyse- und Reflexionsgegenstand zu betrachten
10.2.2	++	Die eigenen Vorstellungen und Einstellungen zum Bilinguismus und Plurilinguismus hinterfragen
10.2.3	++	Eine kritische Einstellung °zur Funktion von Sprache bei der Diskriminierung innerhalb der Gesellschaft / zu sozio-politischen Aspekten, die mit den Funktionen und den Regelungen von Sprachen verbunden sind << <i>critical language awareness</i> »>
10.2.3.1	+	Eine kritische Haltung haben gegenüber dem Einsatz von Sprache zum Zweck der Manipulation
10.3	++	Bereitschaft, die Werte, auf die kulturelle Praktiken und Produkte der eigenen Umgebung aufbauen, zu hinterfragen
10.3.1	++	Fähigkeit, sich von den Informationen und Meinungen der Gesprächspartner °über ihre Gemeinschaft / die eigene Gemeinschaft° zu distanzieren
10.4	+	Kritische Einstellung gegenüber den Werten [Normen] anderer Menschen einnehmen

11		Wille zum Aufbau „fundierter“ °Kenntnisse / Vorstellungen° (K, G)
11.1	++	Wille, eine °wissenschaftsorientierte / weniger normative° Sicht auf °sprachliche / kulturelle° Phänomene {Lehnwörter / sprachliche Vermischungen / usw.} einzunehmen
	1	Wille °die Komplexität zu akzeptieren / Verallgemeinerungen zu vermeiden°
11.2.1	++	Wille zur Differenzierung zwischen verschiedenen Formen und unterschiedliche Typen von Mehrsprachigkeit
11.3	+	Wille, sich von konventionellen Einstellungen zu kulturellen Unterschieden zu distanzieren / Fähigkeit, Barrieren zu überschreiten und bereit zu sein für °Sprachen/Kulturen/Kommunikation° im Allgemeinen
11.4	++	Wille, die globale Sicht der Dinge in Betracht zu ziehen

11.5	+	Fähigkeit, dem Wissen über Vielfalt entsprechende Einstellungen anzunehmen
11.5.1	+++	Eine Vorstellung annehmen, dass Sprachen °dynamisch / entwicklungsfähig / mischbar° sind ( im Gegensatz zur „Reinheit der Sprache“)

<b>12</b>	<b>°Bereitschaft / Wille °das eigene Vor-Urteil / die erworbenen Vorstellungen° zu revidieren– (K)</b>	
12.1	+++	Bereit sein, sich von seiner eigenen Sprache zu distanzieren / seine eigene Sprache von außen zu betrachten <gilt für Sprache und Kultur>
12.2	+++	Bereitschaft, Vorurteile in Bezug auf °die eigene Kultur/andere Kulturen° abzubauen
12.3	++	Wille, die Vorurteile gegenüber anderen Sprachen und ihren Sprechern zu bekämpfen [abzubauen]
12.3.1.	+++	Bereit sein, Vorurteile gegenüber Minderheitssprachen abzubauen
12.4	++	Bereit sein, die eigenen Vorurteile zu überwinden
12.4.1	++	Bewusstheit über die eigenen negativen Reaktionen gegenüber °kulturellen / sprachlichen° Unterschieden { Ängsten, Missachtung, Ekel, Überlegenheit... }

<b>13</b>	<b>Bereitschaft zu einem °sprachlichen/kulturellen° °Persepektivenwechsel/ Relativierungsprozess° (K)</b>	
13.1	+	°Bereit sein, seine eigenen kulturellen Ansichten zu relativieren, und gleichzeitig berücksichtigen, dass diese Haltung Folgen für die Wahrnehmung der kulturellen Phänomene haben kann/Bereit sein, die besonderen Eigenschaften der eigenen Kultur zu berücksichtigen, die die Wahrnehmung der Welt, des eigenen Alltags, der eigenen Denkweise beeinflussen°
13.2	++	Bereitschaft zum (selbst vorübergehenden) Abbau oder zur Infragestellung der eigenen °(z.B. verbalen) Gewohnheiten/Verhaltensweisen/Werte...° und zur (selbst vorübergehenden und reversiblen) Annahme anderer Verhaltensweisen/ Einstellungen /Werte° als die bisher für die Bildung der sprachlichen und kulturellen „Identität“ verantwortlichen
13.2.1	+++	Bereitschaft, sich von °der Muttersprache und der eigenen Kultur / der Schulsprache und Kultur° zu dezentrieren
13.2.2	+	Bereit sein, sich in den anderen hineinzuversetzen
13.3	++	Bereitschaft, die im Zusammenhang mit der Muttersprache entstandenen Selbstverständlichkeiten zu überwinden, um weitere Sprachen zu begreifen {ihr Funktionieren besser verstehen / verstehen [wissen], dass die Erstsprache nicht die einzige Sprache ist, sondern ein Sprachsystem unter vielen anderen}
13.4	++	Bereitschaft, über Sprachunterschiede und über das eigene Sprachsystem nachzudenken <gilt für Sprache und Kultur>
13.4.1	+++	Bereitschaft, formale Ähnlichkeiten mit Abstand zu betrachten

#### A.4. Wille zur Anpassung/Selbstvertrauen/Gefühl der Vertrautheit

<b>14</b>	<b>°Sich anpassen wollen/bereit sein, sich anzupassen/Flexibilität (K, G)</b>	
-----------	---	--

14.1	+	Wille zur °Anpassung/Flexibilität° des eigenen Verhaltens in der Interaktion mit Menschen anderer °Sprachen/Kulturen°
14.2	+	Bereit sein, Erfahrungen mit den verschiedenen Stadien eines Anpassungsprozesses an eine andere Kultur zu machen
14.2.1	+	Wille, mit °Emotionen/Frustrationen° umzugehen, die durch die Teilnahme an einer anderen Kultur entstanden sind
14.2.2	+	Wille, das eigene Verhalten an das, was man über die Kommunikation in der Zielkultur weiß und lernt, anzupassen
14.3	++	Flexibler Umgang mit fremden Sprachen (°Verhalten / Einstellungen°)
14.4	++	Wille, verschiedenen Formen des °Wahrnehmens / Ausdrückens / Sich-verhaltens° gegenüberzutreten
14.5	++	Ambiguitätstoleranz

<b>15</b>	<b>Selbstvertrauen haben / Sich wohlfühlen (G)</b>	
15.1	++	Fähigkeit, der °Komplexität / Vielfalt° der °Kontexte / Sprecher° gegenüberzutreten.
15.2	+	Selbstsicher kommunizieren (°produktiv / rezeptiv °)
15.3	+	Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Sprachen haben (/ihre Analyse / ihre Benutzung)
15.3.1	+++	Vertrauen in die eigenen Analyse- und Beobachtungsfähigkeiten von wenig oder nicht vertrauten Sprachen
15.3.2	+	Vertrauen in die erlernten fremdsprachlichen Fähigkeiten

<b>16</b>	<b>Gefühl von Vertrautheit (K)</b>	
16.1	++	Vertrautheit durch °Ähnlichkeiten / Nähe° zwischen °Sprachen / Kulturen°
16.2	+++	Alle Sprachen / Kulturen als ein erreichbares Ziel (von dem einige Aspekte schon bekannt sind) betrachten
16.2.1	+++	(Zunehmende) Vertrautheit mit neuen Lauten

## A.5. Identität

<b>17</b>	<b>Eine eigene (sprachliche / kulturelle) Identität annehmen (A, K)</b>	
17.1	++	Sensibilität für °die Komplexität / die Vielfalt° der Beziehungen, die jeder einzelne zu Sprache(n) hat <gilt für Sprache und Kultur>
17.1.	++	Bereitschaft, die eigene Beziehung zu verschiedenen °Sprachen / Kulturen° aufgrund der eigenen Geschichte und der aktuellen Situation zu definieren
17.2	+++	Eine soziale Identität akzeptieren, in der die eigene(n) Sprache(n) einen wichtigen Platz einnehmen <gilt für Sprache und Kultur>
17.2.1	+	Sich als Mitglied einer (gegebenfalls pluralen) °sozialen / kulturellen / sprachlichen° Gemeinschaft akzeptieren (betrachten).

17.2.2 +	Eine °zweisprachige/mehrsprachige/zweikulturelle/mehrkulturelle° Identität akzeptieren
17.2.3 ++	Eine °zweisprachige/mehrsprachige/zweikulturelle/mehrkulturelle° Identität als vorteilhaft betrachten
17.3 ++	Seine historische Identität mit °Vertrauen / Stolz° betrachten, ohne den Respekt für andere Identitäten zu verlieren
17.3.1 +	Selbstwertgefühl unabhängig von Sprache(n) {Minderheitssprache / Sprache mit wenig Prestige / usw.} <gilt für Sprache und Kultur>
17.4 +	Aufmerksamkeit (Wachsamkeit) für die Gefahr kultureller °Verarmung / Entfremdung° durch den Kontakt mit anderen (dominierenden) °Sprachen / Kulturen°

## A.6. Einstellungen zum Lernen

<b>18</b>	<b>Sensibilität für Erfahrungen (K)</b>
18.1 +	Sensibilität für °den Umfang / den Wert / den Nutzen °der eigenen °sprachlichen / kulturellen° Kompetenzen
18.2 ++	Den Wert °der eigenen Sprachkenntnisse / des eigenen Spracherwerbs° anerkennen unabhängig vom Kontext des Erwerbs {°Schulkontext / außerhalb der Schule}
18.3 +	Bereitschaft, aus seinen Fehlern zu lernen
18.4 +	Vertrauen in die eigenen Spracherwerbsfähigkeiten / in die Fähigkeit, seine Sprachkompetenz auszuweiten

<b>19</b>	<b>Motivation zum Sprachenlernen (Schulsprache, Fremdsprachen, usw.) (K, G)</b>
19.1 ++	Positive Einstellung zum Sprachenlernen (und zu ihren Sprechern)
19.1.1 +	Interesse für das Lernen °der Schulsprache(n)° <für heteroglotte Schüler>
19.1.2 +	Wunsch, °die Erstsprache / die Schulsprache° zu beherrschen
19.1.3 ++	Wunsch, andere Sprachen zu lernen
19.1.4 +++	Interesse für den Erwerb von Sprachen über das aktuelle Schulangebot hinaus
19.1.5 +++	Interesse für das Lernen von in der Schulen selten angebotenen Sprachen
19.2 ++	Interesse für °bewussteres / kontrollierteres° Lernen von Sprachen
19.3 +	Bereitschaft, das bereits in der Schule angeregte Fremdsprachenlernen autonom fortzusetzen
19.4 +	Bereitschaft zum lebenslangen Fremdsprachenlernen

<b>20</b>	<b>Grundlegende Einstellungen für die Konstruktion sinnvoller und fundierter Vorstellungen zum Lernen (A, K).</b>
20.1 +++	Bereitschaft, die eigenen °Kenntnisse / Vorstellungen° im Rahmen des Spracherwerbsprozesses zu modifizieren, wenn sie als unvorteilhaft erscheinen {Negative Vorurteile}
20.2 +	Interesse für °den eigenen Lernstil / für Lern- und Arbeitstechniken°

20.2.1 ++	Bereitschaft, sich angesichts eines unbekanntes Codes °geeignete / gegenstandsspezifische° Komprehensionsstrategien zu überlegen
-----------	--

## 2. Erklärungen

### 2.0. Einleitung

„Die kommunikative Kompetenz der Sprachverwendenden/Lernenden wird nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst, sondern auch durch individuelle, ihre jeweilige Persönlichkeit charakterisierende Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, Lernstile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen“ – so heißt es im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen* (hinfort GeR). Die „individuellen und verhaltensbedingten Faktoren beeinflussen“ jedoch vor allem, wie im Weiteren ausgeführt wird, „nicht nur die Rolle der Sprecher/Lerner in kommunikativen Handlungen, sondern auch ihre Lernfähigkeit“. Folglich wird „die Entwicklung einer ‚interkulturellen Persönlichkeit, die sowohl Einstellungen als auch das Bewusstsein mit einschließt, (...) von vielen als ein wichtiges Erziehungsziel an sich betrachtet.“ (GeR, 107).

Der vorliegende Kompetenz-Bezugsrahmen muss folglich auch auf der Ebene der Ressourcen berücksichtigen, was heutzutage unter der Bezeichnung persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-être*) zusammengefasst wird. Unser Verständnis dieser Bezeichnung stimmt allerdings nicht völlig mit dem GeR überein. Der GeR rechnet hierzu zwar *Einstellungen* – etwa Faktoren um *Motivation, Werthaltungen, Persönlichkeit* (wie z.B. Redseligkeit/Schweigsamkeit, Optimismus/Pessimismus, Introvertiert-/Extrovertiertheit, (Mangel an) Selbstbewusstsein, Aufgeschlossenheit oder Engstirnigkeit usw.), aber auch Aspekte, die wir eher dem prozeduralen Wissen (*savoir-faire*) (den *Lernstilen*, der Persönlichkeit, der *Intelligenz*, sofern diese Variable überhaupt isoliert werden kann...) oder dem deklarativen Wissen (*savoir*)(Überzeugungen<sup>41</sup> ...) zuordnen würden.

Darüber hinaus müssen wir uns – wie die Autoren des GeR – einige „ethische und pädagogische“ Fragen im Hinblick auf die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen stellen, die berechtigter- und sinnvollerweise Unterrichtsziele darstellen können. Der GeR (107) listet einige dieser Fragen auf:

- „Inwieweit kann die Persönlichkeitsentwicklung ein explizites Erziehungs- und Bildungsziel sein?
- Wie kann Kulturrelativismus mit ethischer und moralischer Integrität in Einklang gebracht werden?
- Welche Persönlichkeitsfaktoren a) fördern bzw. b) behindern das Lernen und den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache?“

Unserer Meinung nach müssen nur die „öffentlichen“ persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen berücksichtigt werden – d.h. diejenigen, die nicht dem rein privaten Bereich des Individuums angehören -, die eine ‚rationalisierbare‘ Wirkung auf die entsprechenden Kompetenzen<sup>42</sup> haben und vor allem über plurale Ansätze entwickelt werden können.

---

<sup>41</sup> Man kann über ihren Charakter und ihren Status innerhalb des weitläufigen Bereichs des Wissens diskutieren. Sie erscheinen uns jedoch eher aus dem Bereich des Wissens, als aus dem Bereich der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zu stammen.

<sup>42</sup> Damit meinen wir, dass wir rational versuchen können, die Art und Weise zu erklären, wie diese persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen positiv oder negativ die Kompetenzen beeinflussen.

Wir haben somit in unserem Teil des Bezugsrahmens die Ressourcen<sup>43</sup> zusammengefasst, die den verschiedenen öffentlichen, rationalen und lehrbaren Aspekten dieses persönlichkeitsbezogenen Wissens (*savoir-être*) Ausdruck verleihen

## 2.1. Aufbau

### 2.1.1. Prädikate und Objekte

Wie in den anderen Bereichen (vgl. 5.3.1) basieren alle in diesem Teil des Referenzrahmens vorgeschlagenen Ressourcen auf Prädikaten, die hier die „Seinsweisen“ der Subjekte ausdrücken, welche sich auf die unterschiedlichsten Gegenstände beziehen.

#### 2.1.1.1. Kategorien und Unterkategorien

Wir haben uns soweit wie möglich bemüht, das Referenzsystem in zwei Ebenen zu gliedern:

- Prädikate;
- innerhalb jeder Prädikatskategorie nach Objekt-Unterkategorien<sup>44</sup>.

Prädikat 1
Objekt 1.1
Objekt 1.2
Objekt 1.3
Prädikat 2
Objekt 2.1
Objekt 2.2
Objekt 2.3
Prädikat 3
Objekt 3.1
usw.

Wir haben es im Falle der Prädikate mit einer Kategorienstruktur zu tun und im Falle der objektbezogenen Unterteilungen mit einer subkategoriellen Struktur. Wenn auch die Organisation in Prädikatskategorien so stringent und trennscharf wie möglich ausfällt, so ist doch zu sehen, dass die zwischen den Unterkategorien mögliche Trennschärfe geringer ist; insbesondere da die systematische Nennung aller Objekte, auf die sich die Prädikate beziehen können sowohl redundant<sup>45</sup> ausfällt als auch – da die Vielfalt der von einem Prädikat unterstützten Objekte groß sein kann und ab und an inzidentell erscheinen mag. Wir werden noch einmal darauf zurückkommen (vgl. *weiter unten 2.1.3*).

Wir weisen außerdem darauf hin, dass – wie im Falle des deklarativen (*savoir*) und des prozeduralen Wissens (*savoir-faire*) – die besonders eng mit dem Lernen verknüpften Deskriptoren gesondert behandelt werden; auch wenn sie die bereits als Kategorie in unserem Referenzrahmen vorhandenen Prädikate wieder aufgreifen (vgl. Präsentationskapitel 5.4: Über die Kategorien des Lernens).

<sup>43</sup> Es handelt sich hierbei um einfache oder kombinierte Ressourcen, wie bereits in der allgemeinen Präsentation des Referenzrahmens für plurale Ansätze RAP (Kapitel 3.2.3.) erwähnt.

<sup>44</sup> Siehe auch das Kapitel, in dem die Fertigkeiten und das prozedurale Wissen (*savoir-faire*) vorgestellt werden.

<sup>45</sup> Unter anderem aufgrund von zahlreichen Kreuzklassifizierungen. Vgl. Allgemeine Präsentation 5.2.

### 2.1.2. Über die Kategorien („Prädikate“)

Die Prädikate des Referenzrahmens drücken somit „Seinsweisen“ aus. Sie werden entweder in Form eines Nomens/einer Nominalgruppe (*Empathie/Bereitschaft sich zu engagieren*) oder in Form einer Verbalgruppe (*empfindsam sein gegenüber/respektieren/bereit sein zu*) ausgedrückt, wobei diejenige Form bevorzugt wird, die am engsten und am eindeutigsten den auszudrückenden Sinn wiedergibt.

Wir möchten des Weiteren klarstellen, dass nach unserer Auffassung die Prädikate Elemente einschließen, die auf den ersten Blick eher als ‚Objekt‘ angesehen werden könnten. So können beispielsweise die Wendungen *Wille, seine eigenen Vorstellungen in Frage zu stellen* oder *Wille, sich für die Entwicklung einer mehrsprachigen Sozialisierung zu engagieren* die Prädikate *Wille, etwas in Frage zu stellen* oder *Wille, sich zu engagieren* beinhalten. Sie fassen also nicht einfach nur einen ‚Willen‘. Daher unterscheiden wir, um ein anderes Beispiel zu nennen, zwischen dem Prädikat *akzeptieren, etwas in Frage zu stellen* (in *akzeptieren, seine persönlichen Vorstellungen von Vielfalt in Frage zu stellen*) und dem Prädikat *akzeptieren* (in *die Vielfalt akzeptieren*), um ein weiteres Beispiel zu nennen.

Die Prädikate werfen verschiedene „epistemologische“ Probleme auf, was ihre gegenseitigen Beziehungen angeht. Nachfolgend zwei Beispiele:

- Wann müssen zwei verwandte Ausdrücke zu einem Prädikat zusammengefasst werden? Im Falle von ‚Neugier‘ und ‚Interesse‘ haben wir dies gemacht, da wir der Meinung waren, dass diese zwei Ausdrücke beide eine Orientierungshaltung vergleichbarer Intensität gegenüber einem Objekt (stärker als ‚Einfühlungsvermögen‘, aber schwächer als ‚positive Akzeptanz‘) ausdrücken<sup>46</sup>.
- Umgekehrt: Ab wann muss zwischen zwei Prädikaten unterschieden werden? Wir haben beispielsweise entschieden, zwischen ‚Aufgeschlossenheit gegenüber ...‘ und ‚positiver Akzeptanz von ...‘ zu trennen, um die innere Bereitschaft als Voraussetzung für Aufgeschlossenheit zu unterstreichen, wogegen die positive Akzeptanz eine hauptsächlich intellektuelle Haltung bedeuten kann...

In der Tat können die Beziehungen zwischen Prädikaten aus zwei Gründen nicht nur mit auf Logik abhebenden Verfahren beschrieben werden: Der Charakter der den Prädikaten zugeordneten Objekte beeinflusst im Gegenzug deren eigenen Charakter (die *Sensibilität für die eigene Sprache* (vgl. Deskriptor 2.1) umfasst eine Emotionalität, die in *Sensibilität für die Zeichen des Fremden innerhalb einer Sprache* (Deskriptor 2.2.3) nicht zwangsläufig enthalten ist); außerdem ist die Trennschärfe zwischen den Prädikaten nicht immer gegeben (die positive Akzeptanz setzt eine gewisse Sensibilität voraus, allerdings kann, wie wir gesehen haben, die Sensibilität eine Voraussetzung für die Akzeptanz sein; (vgl. Teil A, Absatz 5.3).

Wir akzeptieren die Grenzen unseres Vorhabens insofern, da es vor allem aufgrund seines praktischen Zwecks und seines Inhalts dazu dient, den Bereich der pluralen Ansätze zu beleuchten, die bisher kaum beachtet wurde<sup>47</sup>.

Bleibt noch anzumerken, dass, ohne dass diese Unterscheidung systematisch betrieben wird, die Prädikate unseres Referenzrahmens nach ihrer Ausrichtung unterschieden werden könnten, nämlich danach, ob sie gewissermaßen **auf die Welt gerichtet** sind (von sich aus auf

---

<sup>46</sup> Dies gilt beispielsweise ebenfalls für „Respekt/Achtung“ oder „Wunsch / Wille, sich zu engagieren / zu handeln“.

<sup>47</sup> Siehe ebenfalls die Anmerkung 2 der *Allgemeinen Präsentation*.

die Welt: beispielsweise die Aufgeschlossenheit *gegenüber der Vielfalt*) und auf Transzendenz des Individuums oder **auf sich selbst** (von sich aus auf sich über den Umweg der Welt: Wohlstand, Identitätsempfinden usw.) und beim Individuum verbleiben.

Letztendlich unterscheiden wir in unserem Referenzsystem **20 Kategorien** von Prädikaten, die wiederum in 6 große Gruppen (A1 bis A6) zusammengefasst wurden. Im Hinblick auf die nachfolgenden Kommentare stellen wir diese 6 Gruppen mit wenigen Worten vor und fügen immer dann, wenn es uns sinnvoll erschien, einige speziellere Kommentare bezüglich der Reihenfolge der Prädikate und/oder der Prädikate selbst hinzu.

#### - A.1.

Die im ersten Bereich vorgeschlagenen Ressourcen basieren auf Einstellungsprädikaten, die diejenigen Seinsweisen der Subjekte ausdrücken, die ‚auf die Welt‘, die Welt der Fremdheit oder der Alterität, der Vielfalt gerichtet sind. Anders ausgedrückt: Sie setzen sich in unterschiedlichen Abstraktionsstufen aus Einstellungen gegenüber der Vielfalt der Sprachen und Kulturen sowie den Lernweisen zusammen. Die Prädikate dieser Gruppe sind aufsteigend sortiert: Die Achse der Einstellungsrangfolge reicht von ‚wenig engagiert‘ (*gezielte Aufmerksamkeit*) bis ‚stark engagiert‘ (*Wertsteigerung*).

Diese Gruppe umfasst 6 Prädikate:

**1. Aufmerksamkeit** (gegenüber fremden Sprachen und Kulturen sowie Personen <K<sup>48</sup>>, gegenüber der sprachlichen, kulturellen und menschlichen Vielfalt des Umfeldes <G>, gegenüber Sprache(n) im Allgemeinen <G>, der sprachlichen, kulturellen und menschlichen Vielfalt <A>).

Es handelt sich hierbei um eine *grundlegende* von mehreren Ansätzen unterstützte Einstellung. Daher bleibt sie für den pluralen Ansatz relativ unspezifisch. Im Unterschied zu den nachfolgenden Prädikaten (Einfühlungsvermögen, Neugier...) ist die ‚Aufmerksamkeit‘ neutral, feststellend und kann auf jedes sprachliche oder kulturelle Objekt gerichtet sein.

**2. Sensibilität** für andere Sprachen, Kulturen und Personen (K, G) / und deren Vielfalt (A)

Auch hierbei handelt es sich um eine grundlegende Einstellung, die allerdings bereits eine emotive (wenn auch noch relativ neutrale) Zuwendung zum Objekt voraussetzt.

**3. Neugier und Interesse<sup>49</sup>** für ‚fremde‘ Sprachen, Kulturen und Personen und für plurikulturelle Zusammenhänge (K); für die sprachliche, kulturelle und menschliche Vielfalt des Umfeldes (G) und für die sprachliche, kulturelle und menschliche Vielfalt (A).

Es handelt sich hier um eine Einstellung, deren Objektausrichtung relativ eindeutig ausgeprägt ist. Diese Ausrichtung setzt allerdings noch nicht zwangsläufig eine Aufgeschlossenheit voraus (eine etwas überspitzte Neugier mag vorhanden sein ...).

**4. Positive Akzeptanz** der sprachlichen, kulturellen und menschlichen Vielfalt (K + G) bzw. der Verschiedenheit des Fremden (K, G, A)

---

<sup>48</sup> K = konkret, G = allgemein, A = abstrakt. Eine Erläuterung der Bedeutung dieser Angaben vgl. 2. 1.3.

<sup>49</sup> Trotz einer gewissen Abstufung behandeln wir die Begriffe *Neugier* und *Interesse* synonymisch.

**5. Aufgeschlossenheit gegenüber der Vielfalt** und von Sprachen, Kulturen und Menschen (G); gegenüber deren Vielfalt an sich, die Reflexion der eigenen Eigenart im Verbleich zum Fremden (A) .

**6. Respekt/Achtung** vor ‚fremden‘ Sprachen, Kulturen und Personen; vor der sprachlichen, kulturellen und menschlichen Vielfalt des Umfeldes (K) und vor der sprachlichen, kulturellen, menschlichen Verschiedenheit an sich [im Allgemeinen] (A).

**- A.2.**

Die im zweiten Bereich vorgeschlagenen Ressourcen basieren auf Einstellungsprädikaten, die auf das Handeln im Zusammenhang mit der Fremdheit und deren Vielfalt ausgerichtet sind. Sie bestehen aus Einstellungen, die eine innere Bereitschaft, ein Verlangen oder einen Handlungswillen in Bezug zur Vielfalt der Sprachen und Kulturen zum Ausdruck bringen. Dies umfasst unterschiedliche Abstraktionsgrade.

Die drei Prädikate dieser Gruppe sind aufsteigend sortiert: die Achse der Einstellungsrangfolge reicht von ‚wenig‘ (*innere Bereitschaft*) bis ‚stark engagiert‘ (*Wille*).

**7. Bereitschaft** im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt.

**8. Motivation** im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt (K).

**9. Wunsch/Wille zu handeln** im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt: Sich engagieren, handeln im Kontext von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität (K, G, A).

**- A.3.**

Diese Gruppe umfasst vier Prädikate, von denen ein jedes eine Positionierung gegenüber Sprachen und Kulturen spiegelt. Attitüden und Merkmale sind: Aktivität, Freiwilligkeit, Überwindung von Selbstverständlichkeiten, Gewinn neuer Erkenntnisse im Vergleich zur Erstsprache. Die Spannweite reicht von der Hinterfragung bis hin zum Perspektivenwechsel.

**10. Hinterfragung:** allgemein kritische Haltung gegenüber Sprache und Kultur (G).

**11. Wille zum Aufbau „fundierter“ °Kenntnisse und Vorstellungen° (K, G)**

Diese persönlichkeitsbezogene Kompetenz besteht nur in diesem Fall aus dem Willen zum Aufbau derartiger Kenntnisse; die Kenntnisse selbst gehören zum deklarativen Wissen, die Fähigkeit, diese aufzubauen, gehört zum prozeduralen Wissen bzw. zur Lernfähigkeit.

**12. Bereitschaft, das eigene Vorurteil und die eigenen Vorstellungen zu revidieren** (K).

**13. Bereitschaft zu einem °sprachlichen/kulturellen° °Perspektivenwechsel/Relativierungsprozess° (K)**

**- A.4.**

Es handelt sich um drei Kategorien von persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, welche die psychosozialen Prozesse des Individuums in der Welt im Kontext sprachlicher und kultureller Pluralität zum Gegenstand haben. Sie sind gewissermaßen auf sich selbst ausgerichtet. Adaption ist zuerst einmal eine Fertigkeit, die jedoch einen großen Haltungsanteil enthält. Wir unterscheiden also zwischen dem Willen zur Adaption bzw. Veränderung (einer persönlichkeitsbezogenen Kompetenz) und der sich vollziehenden Adaption/Modifikation, bei der es sich um einen Prozess handelt.

**14. Sich anpassen wollen/bereit sein, sich anzupassen / Flexibilität** (K, G).

**15. Selbstvertrauen haben/sich wohlfühlen** (G).

## 16. Gefühl von Vertrautheit (K).

In diesem Fall (im Gegensatz zu den an die Sensibilität gekoppelten Ressourcen) ist der Inhalt gewissermaßen zweitrangig: Es geht vorrangig um das Vertrautheitsgefühl in seiner intuitiv erlebten Dimension.

### - A.5.

Hier handelt es sich vorrangig um das individuelle Verhältnis zur Sprache und Kultur als einer persönlichkeitsbezogenen Kompetenz, welches wohl erforderlich ist, um in einem pluralen Umfeld adäquat zu agieren.

## 17. Eine eigene sprachliche/kulturelle Identität annehmen (A, K).

### - A.6.

Diese sechste Gruppe umfasst Einstellungen zum Lernen. Sie unterscheidet sich von den anderen Gruppen insofern, als sie nicht mehr die sonstigen Prädikate in Bezug auf die Einstellungen zur Vielfalt betrifft, sondern eine Gruppe von Einstellungsressourcen, die besonders eng mit der Lernfähigkeit verknüpft sind.

## 18. Sensibilität für Erfahrungen (K).

Diese ‚Lernperspektive‘ behandelt einen zentralen Aspekt zu Sprache und Kultur. Da er eine Einstellung fasst, handelt es sich um einen allgemeinen Aspekt, der ein konkretes Verhältnis zur Wirklichkeit voraussetzt.

## 19. Motivation für das Erlernen von Sprachen (Schulsprache, Fremdsprachen usw.) (K, G).

## 20. Grundlegende Einstellungen für die Konstruktion sinnvoller und fundierter Vorstellungen zum Lernen (A, K).

### 2.1.3. Zu den Unterkategorien (‚Objekte‘)

Wie angekündigt, betrifft die zweite Organisationsebene des Referenzrahmens Objekte, auf die sich die Prädikate auf dem Feld der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz (*savoir-être*) beziehen:

Wie für das deklarative (*savoir*) und für das prozedurale Wissen (*savoir-faire*) gibt es kein persönlichkeitsbezogenes Wissen (*savoir-être*), das unabhängig von den Objekten wäre, auf die es anzuwenden ist. Es trägt im Gegenzug allgemein dazu bei, den Prädikaten eine spezifische Form, eine jedes Mal leicht veränderte Färbung zu verleihen<sup>50</sup>. Auf einer zweiten Ebene, nämlich der der Unterkategorien, wird das persönlichkeitsbezogene Wissen daher nach ‚Objektbereiche‘ (die Sprache und, auf einer subtileren Beschreibungsebene: die Worte, die Töne, die Verwendungen usw.; die Kultur; die Personen usw.) eingeteilt.

---

<sup>50</sup> (vgl. 1.2 über das Prädikat „Sensibilität“. Wir werden hier aber nicht weiter explizit auf diese verschiedenen Färbungen eingehen.

Es ist jedoch zu betonen, dass wir nicht versucht haben, bei der Organisation der Objekte ebenso systematisch vorzugehen wie bei den Prädikaten – und zwar aus den im Kapitel (1.1.1.) genannten Gründen und aufgrund der Tatsache, dass die meisten Objekte mit mehreren Prädikaten verbunden werden könnten. Wir haben weitestgehend versucht, für jedes der Prädikate Beispiele oder Erläuterungen zu priorisieren, die uns sowohl am charakteristischsten erschienen für das, was wir in den Werken unseres Korpus angetroffen haben. Hierneben spielte eine vermutete, besondere didaktische Relevanz mit Blick auf die pluralen Ansätze auf dem Feld von Sprachen und Kulturen eine Rolle.

Im Hinblick auf die 20 berücksichtigten Prädikatskategorien<sup>51</sup> haben wir ebenfalls versucht, unsere Prädikate nach solchen ‚Objektkategorien‘ zu unterscheiden, auf die sie sich vorzugsweise anwenden lassen. Es ergaben sich *konkrete* Objekte (z.B. die Sprache X) oder *abstrakte* Objekte, die sich selbst wiederum danach unterscheiden ließen, was sie auf allgemeiner, globaler oder abstrakter Ebene evozieren. Dann ließen sich Objekte ausmachen, die real sind (Vielfalt der Sprachen) oder solche, die mentaler Natur sind (eine Vorstellung, ein Gefühl gegenüber einer Art von Fremdheit) usw.)<sup>52</sup>. Wir unterscheiden wieder in konkrete (**K**), generelle oder allgemeine (**G**) und abstrakte (**A**) Objekte. Diese Unterscheidung erfolgt nur auf der Ebene der Prädikatskategorien, nicht aber für jeden Eintrag innerhalb der Kategorien.

### *Über die Unterkategorien ‚Sprache‘ und ‚Kultur‘*

Sprachen und Kulturen lassen sich als ‚Objektbereiche‘ darstellen. Unsere Literaturrecherche erlaubte es zu überprüfen, ob die Prädikate der einen oder anderen Bereich (es sind nur 2) austauschbar sind; ob es dieselben sind oder ob sie in starkem Objektbezug jeweils spezifisch für einen Bereich sind. Anders ausgedrückt: Die arbeitsmethodologische Trennung, die wir zunächst aus praktischen Erwägungen vornehmen mussten, erwies sich als sehr fruchtbar, da sie eine gegenseitige Ausleuchtung der beiden Objektdomänen erlaubte. Aus diesem Grund haben wir diese Unterscheidung in die Tabellen des Referenzrahmens beibehalten. Wir zeigen in eigenen Kommentaren Parallelen auf (sobald dieselben Referenzen in beiden Bereichen erscheinen). Lakunen im einen oder anderen Bereich, ja sogar nahezu zwanghafte Assoziationen, die mit dem einen oder anderen Bereich verbunden sind, und Widersprüche zwischen diesen beiden Bereichen werden auf diese Weise sichtbar.

---

<sup>51</sup> Aber nicht im Bereich jeder Eintragung innerhalb der Prädikatskategorien.

<sup>52</sup> Somit gäbe es beispielsweise die Sprachen X, Y, Z, die Vielfalt der Sprachen in der Klasse – anders ausgedrückt, eine bestimmte Anzahl konkreter Sprachen, die aber in ihrer Globalität berücksichtigt werden – und die Vielfalt als solche, quasi als Wert (vgl. die Biodiversität)

Wir gehen davon aus, dass zwischen diesen drei Typen unterschieden werden muss, wenn man von Einstellungen spricht: So könnte ein Rassist bestimmte Rassen kritisieren... und gleichzeitig einen Freund haben, der einer dieser Rassen angehört. Diese Unterscheidungen haben auch pädagogische Konsequenzen: Man kann sich beispielsweise fragen, ob es nötig ist, zuerst über die Entdeckung konkreter Sprachen zu gehen, ehe man in die Lage versetzt wird, sich eine Vorstellung von der Vielfalt der Sprachen zu machen und dann von der Vielfalt an sich.

## 2. Zur Terminologie

Hinweis: siehe auch die terminologischen Kommentare zum gesamten Rahmen, insbesondere die Kommentare zu *Verstehen und Wiedererkennen*.

### Schätzen, achten, hochschätzen

Alle diese Verben können das Prädikat ‚Bedeutung beimessen‘ ausdrücken und ermöglichen es somit, ‚Wert schätzen‘ zu vermeiden (vgl. zu diesem Ausdruck weiter unten). Die beiden ersten Verben können jedoch auch ‚bewerten‘ bedeuten. Dabei handelt es sich allerdings eher um eine Fertigkeit. Wir werden sie daher auch vermeiden.

⇒ Im Falle von ‚achten‘ kann die zweite Bedeutung durch die Verwendung des Substantivs vermieden werden (*Achtung haben vor* – eine persönlichkeitsbezogene Kompetenz – unterscheidet sich eindeutig von *Schätzung* – einer Fertigkeit). Folglich haben wir den Ausdruck ‚Achtung‘ für eine unserer Prädikatskategorien berücksichtigt (6. Respekt/Achtung). Allerdings lässt sich *Achtung haben vor* nicht in jedem Zusammenhang anwenden (\* *Achtung vor sprachlichen (/kulturellen) Kontakten haben*); in diesem Falle ziehen wir eine bessere Lösung vor: *sprachlichen (/kulturellen) Kontakten Wert bemessen [schätzen]\**“.

### Aufmerksamkeit

Das Nomen kann je nach seiner verbalen Verknüpfung verschiedenen Nuancen fassen, so dass es entweder dem Bereich des prozeduralen Wissens (*seine Aufmerksamkeit lenken auf...*, *sich konzentrieren auf...*) oder den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*sensibel sein für*) angehört.

⇒ Wir verwenden es in der zuletzt genannten Bedeutung.

### Bereitschaft / bereit sein zu ...

Die Formel darf hier nicht als Tatsache verstanden werden, dass jemand über bestimmte Geschicke verfügt (denn dann würde es sich um Fertigkeiten handeln), sondern als Attitüde.

### Sensibilität [sensibel sein für], Aufgeschlossenheit...

Die Tatsache, dass das im Einflussbereich des Prädikats stehende Objekt auf den Sinn desselben Einfluss hat

(in der Linguistik spricht man von *Kollokation* oder es pragmatisch mit der Wirkung des situationalen Kontextes begründen).

⇒ Diese Ausdrücke können mit konkreten Objekten verbunden werden, die sich allgemein auf die

⇒ Vielfalt beziehen (wie in Kategorie 5: 5.3: *Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen / Kulturen*),  
 ⇒ oder sich eher abstrakt auf die Seinsweise des Individuums beziehen: *18. Sensibilität gegenüber der Erfahrung*.

### Wert schätzen

Mehrdeutiger Ausdruck mit folgenden Bedeutungen:

- ‚als wertvoll betrachten (können)‘ (im Sinne einer persönlichkeitsbezogenen Kompetenz),
- ‚als wertvoll darstellen‘ (in diesem Falle handelt es sich um ein *savoir-faire*),
- Wert steigern (ein gängiger Begriff im Ingenieurwesen, bei dem es sich ebenfalls um *savoir-faire* handelt),

⇒ Wir vermeiden diesen Ausdruck und ziehen ihm eindeutigere Ausdrücke vor: *Achtung haben für, Bedeutung beimessen, (achten), (schätzen, vgl. oben) ...*

## E - FERTIGKEITEN UND PROZEDURALES WISSENS

### *(savoir-faire)*

#### 1. Liste der Deskriptoren von Ressourcen

##### Hinweis :

- + = der Beitrag der pluralen Ansätze ist nützlich
- ++ = der Beitrag der pluralen Ansätze ist wichtig
- +++ = der Beitrag der pluralen Ansätze ist notwendig

#### 1. Beobachten können / analysieren können

1 +	°Sprachliche Elemente / Kulturelle Phänomene° in mehr oder weniger vertrauten Sprachen/Kulturen °beobachten / analysieren° können
1.1. +	Analyseverfahren anwenden können / beherrschen
1.1.1. +	Die induktive Methode °anwenden / beherrschen° können
1.1.2. ++	Hypothesen über das Funktionieren von Sprachen formulieren können
1.1.3. +++	Sich auf eine bereits bekannte Sprache stützen können, um Verfahren zur Entdeckung und Strukturierung einer anderen Sprache auszuarbeiten
1.1.4. +++	Hypothesen über °die Strukturen / das Funktionieren° einer Sprache aufstellen können auf der Grundlage der simultanen Beobachtung verschiedener Sprachen
1.1.5. +	Auf der Grundlage von erkannten Analogien Verallgemeinerungen aufstellen können
1.2. +	°Sprachliche Formen / Funktionieren von Sprachen° °beobachten / analysieren° können
1.2.1. ++	Sprachproduktionen in verschiedenen Sprachen zuhören / aufmerksam zuhören können
1.2.2. +	Silben trennen / analysieren [segmentieren] können
1.2.3. ++	Das Funktionieren eines phonologischen Systems analysieren können

1.2.4 ++	(Verschiedene) Schreibweisen beobachten können
1.2.5. ++	Gegebenenfalls Korrespondenzen zwischen dem Schrift- und dem Lautbild herstellen können
1.2.5.1. ++	Einen Text in einer nicht vertrauten Schrift entziffern können
1.2.6 +	Das Funktionieren eines morphologischen Systems beobachten / analysieren können
1.2.6.1 +	Ein Wort in Morpheme zerlegen können
1.2.7 +	Ein zusammengesetztes Wort zerlegen können
1.2.8. +	Syntaktische Strukturen °beobachten / analysieren° können
1.2.8.1 ++	Eine syntaktische Struktur in einer unbekanntem Sprache ausgehend von regelmäßigen strukturellen Elementen trotz variierender Lexik analysieren können
1.2.9 ++	Analyseverfahren zur Erschließung von Bedeutungen einsetzen können
1.2.10 +	Pragmatische Funktionen analysieren können
1.2.11. ++	°Plurilinguale / in plurilingualen Situationen auftretende° kommunikative Repertoires analysieren können

1.3. +	Kulturelle Phänomene analysieren können
1.3.1. +	Die besonderen Merkmale einer Kultur bestimmen [darlegen] können
1.3.1.1. ++	Die besonderen Merkmale der eigenen Kultur bestimmen können
1.3.2. ++	Den kulturellen Ursprung von Kommunikationsvarianten analysieren können
1.3.2.1. ++	Kulturell bedingte Missverständnisse analysieren können.
1.3.2.2. ++	Interpretationsschemata (/Stereotypisierungsschemata) analysieren können.
1.3.3. +	Authentische Materialien {Titel von Zeitungsartikeln, Radionachrichten, Fernsehsendungen, Rapmusik, Comics,...} unter Bezugnahme auf die Medienkultur, in der sie entstanden sind, interpretieren können
1.3.4. ++	Den kulturellen Ursprung gewisser Verhaltensweisen analysieren können
1.3.5. ++	Gewisse gesellschaftsbezogene Besonderheiten als Folge kultureller Unterschiede analysieren können
1.3.5.1. +	Soziale Praxen im kulturellen Kontext analysieren können
1.3.5.2. +	Soziale Strukturen unter Bezugnahme auf kulturelle Unterschiede analysieren können

1.4. ++	Ein Interpretationssystem zum Erfassen der besonderen Merkmale einer Kultur ausarbeiten können {Bedeutungen, Überzeugungen/Anschauungen, kulturelle Praxen... }
------------	---

## 2. Identifizieren können / erkennen können

2 +	°Sprachliche Elemente / kulturelle Phänomene° in mehr oder weniger vertrauten °Sprachen / Kulturen° identifizieren / [erkennen] können	
2.1. +	Sprachliche Formen identifizieren [erkennen] können	
2.1.1. ++	Lautbilder °identifizieren [erkennen]° können [auditiv erkennen können]°	
2.1.1.1 ++	°Einfache phonetische Elemente [Laute]° °identifizieren [erkennen]° können	
2.1.1.2. ++	Prosodische Elemente °identifizieren [erkennen]° können	
2.1.1.3. ++	Ein in einer vertrauten oder nicht vertrauten Sprache gehörtes Morphem oder Wort °identifizieren [erkennen]° können	
2.1.2. ++	Graphische Formen °identifizieren [erkennen]° können	
2.1.2.1. ++	Elementare graphische Zeichen {Buchstaben, Ideogramme, Zeichensetzung...} °identifizieren [erkennen]° können	
2.1.2.2. ++	Ein in einer vertrauten oder nicht vertrauten Sprache geschriebenes °Morphem / Wort° °identifizieren [erkennen]° können	
2.1.3. +++	Wörter unterschiedlicher Herkunft auf der Grundlage verschiedener sprachlicher Indizien °identifizieren [erkennen]° können	
2.1.3.1. ++	Lehnwörter °identifizieren [erkennen]° können	

2.2. ++	°Grammatikalische Kategorien / Funktionen / Merkmale ° identifizieren [erkennen]° können
------------	--

2.3. ++	Sprachen auf der Basis der Identifizierung sprachlicher Formen identifizieren können
2.3.1. ++	Sprachen auf der Basis von phonetischen Merkmalen identifizieren können
2.3.2. ++	Sprachen auf der Basis von graphischen Merkmalen identifizieren können
2.3.3. ++	Sprachen auf der Basis von °bekannten Wörtern / Ausdrücken° identifizieren können
2.3.4. ++	Sprachen auf der Basis von grammatikalischen Merkmalen identifizieren können

2.4. +	Pragmatische Funktionen identifizieren können
-----------	---

2.5. ++	Diskurstypen identifizieren können
------------	------------------------------------

2.6. ++	Kulturelle Besonderheiten °identifizieren [erkennen]° können
------------	--

2.6.1 ++	Besondere kulturelle Merkmale °identifizieren [erkennen]° können
-------------	--

2.6.2 ++	°Kulturelle Bezüge / kultureigene Merkmale° °identifizieren [erkennen]° können
2.6.2.1 +	°Kulturelle Bezüge / kultureigene Merkmale° seiner Mitschüler / der Mitglieder einer Gruppe °identifizieren [erkennen]° können
2.6.3 ++	Auf kulturellen Unterschieden basierende kommunikative Varianten °identifizieren [erkennen]° können
2.6.3.1. ++	Die Gefahr der auf Unterschiede in der Kommunikationskultur zurückzuführenden Missverständnisse erkennen können
2.6.4. ++	Besondere mit kulturellen Unterschieden verbundene Verhaltensweisen °identifizieren [erkennen]° können
2.6.5. ++	Kulturbedingte Vorurteile °identifizieren [erkennen]° können

### 3. Vergleichen können

3 +++	°Sprachliche / kulturelle° Phänomene verschiedener °Sprachen / Kulturen° vergleichen können [ Die °sprachliche / kulturelle° Nähe und Distanz wahrnehmen können]
3.1. +++	Methoden des Vergleichs beherrschen
3.1.1. +++	Beziehungen von mehr oder weniger großer Annäherung herstellen können
3.1.2 +++	Eine Vielzahl von Kriterien anwenden können, um die sprachliche oder kulturelle Nähe / Distanz zu erkennen

3.2. +++	Die lautliche Nähe und Distanz °wahrnehmen können. [Beim Hören unterscheiden können]°
3.2.1. +++	Die Nähe und Distanz zwischen° einfachen phonetischen Elementen [Lauten]° wahrnehmen können
3.2.2. +++	Die Nähe und Distanz zwischen prosodischen Elementen wahrnehmen können
3.2.3. +++	Die Nähe und Distanz zwischen auditiv wahrgenommenen Elementen in der Größenordnung °eines Morphems / eines Wortes° wahrnehmen können
3.2.4.	Sprachen beim Hören vergleichen können

+++	
-----	--

3.3. +++	Die graphische Nähe und Distanz wahrnehmen können
3.3.1 +++	Die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen schriftlichen Zeichen wahrnehmen können
3.3.2. +++	Die Nähe und Distanz zwischen geschriebenen Elementen in der Größenordnung °eines Morphems / eines Wortes° wahrnehmen können
3.3.3. +++	In °zwei / mehreren° Sprachen verwendete Schreibweisen vergleichen können

3.4. +++	Die lexikale/lexikalische Nähe wahrnehmen können
3.4.1 +++	Die direkte sprachliche lexikale/lexikalische Nähe wahrnehmen können
3.4.2. +++	Die indirekte sprachliche lexikale/lexikalische Nähe wahrnehmen können.[ausgehend von einer Nähe zu Begriffen aus derselben Sprachfamilie]
3.4.3. +++	Die Form der Lehnwörter mit der Form der Ursprungswörter vergleichen können

3.5 +++	Eine allgemeine Ähnlichkeit zwischen °zwei / mehreren Sprachen° wahrnehmen können
3.5.1 +++	Hypothesen zur möglichen Verwandtschaft von Sprachen auf der Grundlage von Ähnlichkeiten formulieren können

3.6. +++	Phonetisch-graphische Beziehungen zwischen Sprachen vergleichen können
-------------	--

3.7. +++	Das Funktionieren von Grammatik verschiedener Sprachen vergleichen können
3.7.1. +++	Satzstrukturen verschiedener Sprachen vergleichen können

3.8. +++	Die grammatischen Funktionen verschiedener Sprachen vergleichen können
-------------	--

3.9. +++	Kommunikative Kulturen vergleichen können
3.9.1. +++	Die Diskurstypen verschiedener Sprachen vergleichen können
3.9.1.1. +++	Die in der eigenen Sprache verfügbaren Diskurstypen mit den Diskurstypen vergleichen können, die in einer anderen Sprache benutzt werden
3.9.2. +++	Das in verschiedenen Sprachen und Kulturen benutzte kommunikative Repertoire vergleichen können
3.9.2.1.	Das eigene Sprachverhalten mit dem der Sprecher anderer Sprachen

+++	vergleichen können
3.9.2.2. +++	Andere nonverbale Kommunikationspraktiken mit den eigenen vergleichen können

3.10 +++	°Kulturelle Phänomene vergleichen können [kulturelle Nähe / Distanz wahrnehmen können]°
3.10.1. +++	Eine Kriterienvielfalt anwenden können, um ° kulturelle Nähe / Distanz zu erkennen
3.10.2. +++	Einige Unterschiede und Ähnlichkeiten, die verschiedene Bereiche des sozialen Lebens betreffen, wahrnehmen können {Lebensbedingungen, Berufsleben, Vereinsleben, Beziehung zur Umwelt...}
3.10.3 +++	°Die kulturbedingten °Inhalte / Konnotationen° vergleichen können {die Zeitkonzeptionen vergleichen...}
3.10.4. +++	Verschiedene kulturelle Praktiken vergleichen können
3.10.5. +++	°Material / Ereignisse° einer anderen Kultur zu °Material / Ereignissen° der eigenen Kultur in Beziehung setzen können

#### 4. Über Sprachen und Kulturen sprechen können

4 +	Mit anderen über ° bestimmte Aspekte °der eigenen Sprache / der eigenen Kultur / anderer Sprachen / anderer Kulturen° °sprechen können. Anderen ° bestimmte Aspekte °der eigenen Sprache / der eigenen Kultur / anderer Sprachen / anderer Kulturen° °erklären können.
4.1 ++	Ein Erklärungsgefüge aufbauen können, °das an einen ausländischen Gesprächspartner angepasst ist und einen Sachverhalt der eigenen Kultur betrifft / das an einen Gesprächspartner der eigenen Kultur angepasst ist und einen Sachverhalt aus einer anderen Kultur betrifft°
4.1.1 ++	Über kulturelle Vorurteile sprechen können
4.2 ++	Missverständnisse aufdecken und über sie sprechen können
4.3 +	Seine eigenen Sprachenkenntnisse zum Ausdruck bringen können
4.4 ++	Zugunsten der kulturellen Diversität argumentieren können

## 5. Das Wissen aus einer Sprache nutzen können, um eine andere Sprache zu verstehen oder eine andere Sprache produktiv zu verwenden

5 +++	Die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Kompetenzen für Handlungen des Sprachverstehens und der Sprachproduktion in einer anderen Sprache nutzen können
5.1 +++	Zwischensprachliche Korrespondenzen als Verstehens- und Produktionsstrategien einsetzen können
5.1.1 +++	Eine Hypothesengrammatik aufstellen können < Gesamtheit/einen Komplex von zwischensprachlichen Hypothesen vorhandene oder nicht vorhandene Korrespondenzen betreffend >
5.1.2. ++	Transferbasen identifizieren können <ein sprachliches Element, das einen °interlingualen [zwischen den Sprachen] / intralingualen [innerhalb einer Sprache]° Transfer ermöglicht>
5.1.2.1 ++	Die Transferbasen der Zielsprache mit denjenigen der mental aktivierten Sprachen vergleichen können.
5.1.3. +++	Interlingualen Transfer von einer bekannten in eine nicht vertraute Sprache durchführen können (/Identifikationstransfer <Bezug zwischen einem identifizierten Element in der vertrauten Sprache und einem zu identifizierendem Element in einer nicht vertrauten Sprache > / Produktionstransfer < Sprachproduktion in einer nicht vertrauten Sprache>) von einer bekannten in eine nicht vertraute Sprache
5.1.3.1. ++	Den °Formtransfer durchführen können / den Transfer infolge von interphonologischen und intergraphemischen Regularitäten und Divergenzen auslösen können sowie infolge von interphonetischen und interphonologischen Merkmalen°
5.1.3.2. ++	Den *Inhaltstransfer* (semantischen Transfer) durchführen können <Kernbedeutungen innerhalb von Bedeutungsadäquanzen erkennen>
5.1.3.3. ++	Den Funktionstransfer durchführen können <grammatikalische Regularitäten in einer nicht vertrauten Sprache auf der Basis von funktional-semantischen Merkmalen und/oder Korrelationen in einer vertrauten Sprache aufstellen können>
5.1.3.4 ++	Den *pragmatischen Transfer* durchführen können < die kommunikativen Konventionen der eigenen Sprache und die einer anderen Sprache zueinander in Beziehung setzen können>
5.1.4. ++	Intralingualen Transfer durchführen können zur °Vorbereitung auf / Weiterführung im° interlingualenTransfer
5.1.5 ++	Die durchgeführten Transfers kontrollieren können

5.2 +++	Lesestrategien in der Erstsprache (L1) identifizieren und diese in der nachgelernten Sprache (L2) anwenden können
------------	---

## 6. Interagieren können

6 ++	In Kontaktsituationen mit °Sprachen / Kulturen° interagieren können
6.1. +++	Das Repertoire der Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/ plurilingualen Gruppen berücksichtigen können
6.1.1. ++	Umformulieren können
6.1.2. ++	Argumentieren können
6.1.3. ++	Über Interaktionsstrategien sprechen können

6.2. ++	Um Hilfe beim Kommunizieren in bilingualen/ plurilingualen Gruppen bitten können
6.2.1. +	Seine Schwierigkeiten zu °sprechen / verstehen° ausdrücken können
6.2.2. ++	Seinen Gesprächspartner um eine Neuformulierung bitten können
6.2.3. ++	Seinen Gesprächspartner um eine Vereinfachung bitten können
6.2.4. ++	Seinen Gesprächspartner bitten können, die Sprache zu wechseln

6.3. +++	°Soziolinguistische / soziokulturelle° Unterschiede beim Kommunizieren berücksichtigen können
6.3.1. ++	Höflichkeitsformeln angemessen anwenden können
6.3.2. ++	Anredeformeln angemessen anwenden können
6.3.3. ++	Verschiedene Sprachregister entsprechend der Situationen variieren können
6.3.4. ++	Die eigene Ausdrucksweise auf die kulturelle Zugehörigkeit des Gesprächspartners ausrichten können

6.4. +++	„Zwischen den Sprachen“ kommunizieren können
6.4.1. ++	Die in einer anderen Sprache oder mehreren anderen Sprachen behandelten Informationen in einer Sprache zusammenfassen können

6.4.1.1. +++	Einen °Kommentar / ein Referat° in einer Sprache vortragen können ausgehend von einer Gesamtheit plurilingualler Unterlagen
-----------------	---

6.5. +++	Einen bilingualen / plurilingualen Diskurs aktivieren können
6.5.1. +++	°Sprachen / Codes/ Kommunikationswege° °variieren / wechseln° können
6.5.2. +++	Einen Text durch Vermischen von Sprachen erstellen können
6.5.3 +	Eine dritte Sprache für die Kommunikation aktivieren können

## 7. Lernen können

7 +	Sich die in mehr oder weniger vertrauten °Sprachen / Kulturen° charakteristischen °sprachlichen Elemente oder Gebräuche / kulturelle Bezüge oder Verhaltensweisen °aneignen können [diese lernen können]°
7.1 +	Sich unbekannte sprachliche Elemente merken können
7.1.1 ++	Sich unbekannte phonetische Elemente {einfache phonetische Elemente, prosodische Elemente, Wörter...} merken können
7.1.2 ++	Sich unbekannte graphische Elemente{(Buchstaben, Ideogramme, Wörter...} merken können
7.2. +	Unbekannte Sprachelemente wiedergeben können
7.2.1 ++	Unbekannte phonetische Elemente {einfache phonetische Elemente, prosodische Elemente, Wörter...} wiedergeben können.
7.2.2 ++	Unbekannte graphische Elemente {einfache phonetische Elemente, prosodische Elemente, Wörter...} wiedergeben können.
7.3. +++	Das eigene sprachliche und kulturelle Vorwissen für den Lernprozess nutzen können
7.3.1. +++	Von eigenen interkulturellen Erfahrungen profitieren können.
7.3.2. +++	Das Vorwissen und die Kompetenzen in einer Sprache zum Erwerb einer anderen Sprache einsetzen können
7.4 +++	Von den durchgeführten (/positiven / negativen/) Transfers aus einer bekannten Sprache in eine andere Sprache profitieren können, um Elemente dieser Sprache zu lernen
7.5. +++	Sich ein System aus Korrespondenzen und Nicht-Korrespondenzen zwischen den bekannten Sprachen aneignen können

7.6. +	Autonom lernen können
7.6.1. +	Den eigenen Lernprozess selbstständig organisieren können
7.6.2 +	Hilfsmittel einsetzen können, die das Erlernen der Sprache und Kultur erleichtern
7.6.2.1 +	Informationsquellen über den fremden Kontext nutzen können
7.6.2.2 ++	Sprachliche Hilfsmittel {zweisprachige Wörterbücher, Grammatiken...} einsetzen können
7.6.2.3 +	Den eigenen Lernprozess mit Hilfe anderer unterstützen können (/ seinen Gesprächspartner um Korrekturen bitten können/ um Mitteilung von Kenntnissen oder um Erklärungen bitten können/)
7.6.2.4 +	Die Erfahrung mit der sozialen Wirklichkeit für das eigene Lernen nutzen können {Institutionen, Bräuche, örtliche und zeitliche Zwänge...}

7.7 ++	Über den eigenen Lernprozess nachdenken können.
7.7.1. +	Die eigenen °Bedürfnisse / Ziele° im Lernprozess definieren können.
7.7.2. +	Lernstrategien bewusst einsetzen können.
7.7.3 ++	°In neuen Lernsituationen auf seine Lernerfahrungen zurückgreifen können [Einen Lerntransfer durchführen können]°
7.7.3.1. +++	Die eigenen Erfahrungen beim Erlernen einer neuen Sprache, eigene Kompetenzen und das eigene °sprachliche / kulturelle° Vorwissen nutzen können
7.7.4. +	Die eigenen Lern- und Arbeitstechniken °beobachten / kontrollieren° können.
7.7.4.1 +	°Den eigenen Lernfortschritt / ausbleibenden Lernfortschritt° erkennen können.
7.7.4.2 +	Die eigenen Lernwege in Bezug auf ihr Gelingen oder Scheitern vergleichen können

## 2. Erklärungen

### 1. Aufbau

#### 1.1 Prädikate und Objekte.

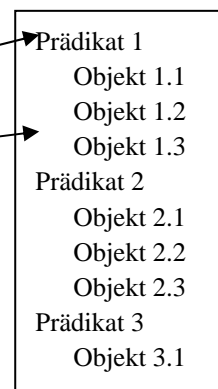
Die Deskriptoren setzen sich aus einem Prädikat und einem Objekt zusammen, vergleichbar mit den Deskriptoren im Bereich von *savoirs* und von *savoir-être*. Das Prädikat drückt einen Typus der *savoir-faire* aus (*beobachten können, hören können, erkennen können, anwenden können, interagieren können, sich etwas aneignen können, fähig sein, sich etwas zu merken...*) und das Objekt bringt zum Ausdruck, worin dieses *savoir-faire* Anwendung findet: *Schreibweisen (- beobachten können), Missverständnisse (- erkennen können), das Repertoire der Gesprächspartner (- berücksichtigen können), in Kontaktsituationen (- interagieren können)*.<sup>53</sup>

#### 1.1. Kategorien und Unterkategorien

#### 1.2 Kategorien und Unterkategorien

Die Liste der Deskriptoren setzt sich folgendermaßen zusammen:

- auf einer ersten Stufe in Form von Prädikaten
- innerhalb jeder Prädikatskategorie in Abhängigkeit von untergeordneten Kategorien im Bereich der Objekte.



#### 1.2. Zu den Kategorien („Prädikaten“)

Wir unterscheiden 7 Kategorien:

1. Beobachten können (Beobachtungsfähigkeit) / Analysieren können (Analysefähigkeit); 2. Identifizieren können (Identifikationsfähigkeit); 3. Vergleichen können; 4. Über schwierige

---

<sup>53</sup> Hier geht es nicht um eine ausführliche logisch semantische Analyse der Deskriptoren, sondern darum, eine annähernde Grundlage zur Verdeutlichung der Organisation der Listen anzubieten. Auf weitere Einzelheiten gehen wir in Teil A des CARAP, Kapitel 5.3.1 ein.

Themen zwischen Kulturen mit Angehörigen dieser Kultur sprechen können; 5 Das Wissen aus einer Sprache nutzen können, um eine andere Sprache zu verstehen oder in einer anderen Sprache zu produzieren; 6. Interagieren können; 7. Lernen können.

#### a) Über ihre Auswahl<sup>54</sup> :

##### Das Problem des einander ‚Ausschließens‘:

Diese Schwierigkeit wird in Teil A des CARAP erklärt und mit einem Beispiel aus der vorliegenden Liste der *savoir-faire* belegt.

Wie wir sehen, schließen die beiden Prädikate *identifizieren* und *vergleichen*, die zu unterscheiden nach unserer Meinung Sinn macht, einander gegenseitig nicht aus, und zwar in dem Maße nicht, wie einer Identifikation ein unterschwelliges Vergleichen zugrunde liegt.

Würde man beim ersten Beispiel bleiben, so könnte man annehmen, dass die Fragestellung relativ einfach ist, und dass es genügt anzunehmen, dass *Identifizieren* das *Vergleichen* „einschließt“ (was soviel heißt wie *Identifizieren können* sei eine „aus mehreren Komponenten zusammengesetzte“ Ressource – *ibid.*).

Ein zweites Beispiel zum Verhältnis von *Vergleichen* und *Analysieren* belegt jedoch, dass die Beziehungen zwischen diesen Operationen nicht einfach und unidirektional sind.

Mit dem *Vergleichen können* schlagen wir einen Deskriptor vor (3.7.1), und zwar unter dem Überschrift *Satzstrukturen zwischen verschiedenen Sprachen vergleichen können*.

Um Satzstrukturen vergleichen zu können, muss man diese analysieren (Strukturen sind nicht unmittelbar beobachtbar, sondern Produkt einer abstrakten Operation im Verhältnis zur direkt wahrnehmbaren Aussage). Diese Strukturanalyse (für die wir den Deskriptor *Analysieren können* vorgesehen haben, vgl. 1.2.8) selbst setzt Operationen voraus, die aus dem *Identifikationsprozess* hervorgehen (*Identifizieren können*): Um eine negative Satzstruktur analysieren zu können, muss man beispielsweise die (bereits in einem anderen Satz vorgefundene)<sup>55</sup> Negation identifizieren können. Und wir wissen spätestens seit dem vorhergehenden Beispiel, dass *identifizieren vergleichen* einschließt ...

Der vorhergehende Absatz kann im folgenden Schema dargestellt werden:

„a ← b“ will heißen „a setzt b voraus / schließt b ein“:

*vergleichen können* ← *analysieren können* ← *identifizieren können* ← *vergleichen können* <sup>56</sup>

<sup>54</sup> Die folgenden Bemerkungen beziehen sich auf das Beispiel der ersten drei Kategorien von Prädikaten (*beobachten können* / *analysieren können*; *identifizieren können* / *erkennen können*; *vergleichen können*). Sie korrelieren mit Beobachtungsprozessen die auch für andere Kategorien im Bereich der Prädikate Anwendung finden.

<sup>55</sup> Statt der Negation hätten wir das Verb (bestimmt durch seiner Endung) als Beispiel nehmen können. Eine Verbanalyse hätte unser Beispiel jedoch verkompliziert. Daran sieht man, dass stets die Möglichkeit zur Kombination der einzelnen Operationen besteht, so dass wir uns hier mit der Darstellung des Prinzips zufrieden geben müssen.

<sup>56</sup> Wir haben es abgelehnt, ein Kreisschema vorzuschlagen, in dem die beiden Formen des *Vergleichenkönnens* zur Verwechslung mit einer Instanz hätten führen können. Selbst wenn es sich jedes Mal um eine Operation des *Vergleichens* handelt, bezieht sie sich nicht immer auf dieselben Objekte.

Mit anderen Worten – diese Anmerkung wird uns später im Zusammenhang mit der Ordnung der Prädikate in der Liste behilflich sein (S. 89): Zielführendes *Vergleichen* setzt (je nach Art und Komplexität des Objekts unterschiedlich) eine Analyse zur Bestimmung eines *tertium comparationis* voraus, auf das der Vergleich aufbaut. Für das letztliche *Vergleichenkönnen* gemäß des obigen Schemas hätte ohne weiteres die Überlegung weiter verfolgt werden können, dass das *Vergleichenkönnen* das *Beobachtenkönnen* voraussetzt. (Wir werden ebenfalls auf diesen letzten Punkt zurückkommen.)

### **Das Problem der Komplexität der Operationen (und folglich der Prädikate):**

Wir haben oben eine Analyse vorgeschlagen, derzufolge das *Identifizieren* das *Vergleichen* ‚einschließt‘, so dass *Identifizieren können* als eine komplexe Ressource zu betrachten ist.

Ein weiteres Beispiel zeigt die Unsicherheit, die bei der Zuordnung von Ressourcen auftritt. Kann man etwa sagen, dass (*Satzstrukturen verschiedener Sprachen*) -*vergleichen können* den Deskriptor (*syntaktische Strukturen*)-*analysieren können* ‚einschließt‘? Im zweiten Beispiel des Schemas haben wir vorsichtshalber ‚Voraussetzen‘<sup>57</sup> parallel zu ‚Einschließen‘ verwendet. Die erste Analyse, die einem in den Sinn kommt, besagt in der Tat, dass das *Vergleichen syntaktischer Strukturen* eine andere Operation ist als das *Analysieren syntaktischer Strukturen*. Dies setzt voraus, dass zuvor eine Analyse durchgeführt wurde und die Operation der Analyse selbst sodann erfolgt.

In diesem Fall kann man – zumindest aus der Perspektive von *Vergleichen können* und *Analysieren können*, das *Vergleichenkönnen von Satzstrukturen* als eine komplexe Ressource betrachten, die *Satzstrukturen analysieren können* einschließt.

Man kann sich fragen, ob eine solche Analyse zum Verhältnis von *Identifizieren* und *Vergleichen* wirklich unmöglich erscheint. Handelt es sich nicht auch hier um zwei unterschiedliche, aufeinander folgende Operationen? Da wäre zunächst eine des Vergleichens, anschließend, hiervon zu trennen, eine der Identifizierung, welche die vorhergehende voraussetzend, diese jedoch nicht einschließt. Nach dieser Analyse würde *Identifizierenkönnen* nicht mehr als eine zusammengesetzte, sondern als eine „einfache“ Ressource betrachtet werden müssen.

Vorerst sind wir überzeugt, dass:

- bei realen kognitiven Prozessen die Synthetisierung von Ressourcen zu einer einzelnen Operation von der spezifischen Art bzw. vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und des Kontextes abhängt (im weiteren Sinne betrifft dies das Vorwissen und dessen Disponibilität), in den sie eingebettet ist;
- wir stoßen hier an Grenzen des dekontextualisierten Ansatzes, der offensichtlich mit dem Versuch einherkommt, eine Liste der Kompetenzdeskriptoren zu verfassen.

(Diese Bemerkungen ergänzen diejenigen aus Teil A, Kapitel 3.2.3 im Zusammenhang mit der Schwierigkeit zu entscheiden, ob eine Ressource einfach oder komplexer Natur ist (vgl. S. 13)).

### **Beobachten können / analysieren können: Eine Variation gemäß der Komplexität der Objekte:**

---

<sup>57</sup> Wir benutzen hier „voraussetzen“ in Bezug auf den extralinguistischen Referenten und nicht als semantische Analysekatgorie

Die Wechselbeziehung von *Beobachten* / *Analysieren* scheint größtenteils von der den Objekten beigemessenen Komplexität abzuhängen. *Analysieren* kann nicht auf als einfach eingestufte Objekten angewendet werden (wenn man z.B. ein Graphem als ein nicht zerlegbares Objekt betrachtet, kann man es nur beobachten, aber nicht analysieren). Folglich erscheint es als eine Variante von *Beobachten*. Dies rechtfertigt ihre Einstufung in eine einzige Kategorie.

Wenn Objekte, die „ihrem Wesen nach“ komplexer erscheinen (ein *authentisches Dokument*, 1.3.3; die *syntaktischen Strukturen*, 1.2.8, etc.) eher dem Prädikat *Analysierenkönnen* als dem Prädikat *Beobachtenkönnen* zugeordnet werden können, besteht keine Möglichkeit der automatischen Zuordnung. Dies hängt zugleich ab von:

- der Unschärfe des Objekts: aus dieser sind die Objekte innerhalb eines Kontinuums verortet;
- der Tatsache, dass realiter die Komplexität nur einer der Aspekte ist, der die Wahl von *Beobachten* oder *Analysieren* bestimmt: der andere Aspekt betrifft den Charakter des Objekts. Handelt es sich um ein nicht-dekomponierbares Objekt oder um ein komponiertes (komplexes) Objekt, bei dem Beziehungen zwischen seinen Teilen zu untersuchen ist.

Es überrascht nicht, wenn man beide Ausdrücke für ein und dasselbe Objekt antrifft (vgl. 1.2.8: *Syntaktische Strukturen beobachten / analysieren können*)<sup>58</sup>

### **Identifizieren können / erkennen können: eine Variante, die von der Umgebung des Objekts abhängt:**

Ausgehend von den beiden folgenden Aufgaben wird man versuchen, xxxxx und yyyyy durch *identifizieren* oder *erkennen* zu ersetzen:

- 1) eine Aufgabe, in der das zu identifizierende Objekt allein steht (das Wort *tutti* auf einem einzelnen Blatt, das der Proband vor Augen hat); man wird also sagen, dass er das Wort *tutti* xxxxx muss (indem der Proband beispielsweise sagt: „Es ist das Wort, das mir gestern begegnet ist, ich erinnere mich daran.“)
- 2) eine Aufgabe, in der das zu identifizierende Objekt (*tutti*) sich im Kontext oder in einer Vokabelliste befindet, die dem Probanden vorliegt. Man würde also sagen, dass er das Wort *tutti* yyyyy muss (indem es beispielsweise äußert: „Ich habe das Wort entdeckt, das Sie mich zu finden aufgefordert haben. Es ist das Wort, das mir gestern begegnet ist, ich erinnere mich daran.“)

Es kann benutzt werden:

- *identifizieren* für xxxxx oder yyyyy (Aufgabe 1 oder 2);
- *erkennen* ausschließlich für yyyyy (Aufgabe 2).

folglich kann *erkennen* als eine Variante von *identifizieren* betrachtet werden, die ausschließlich dann anzuwenden ist, wenn das zu identifizierende Objekt Teil eines größeren Komplexes von gleichartigen Objekten ist.

### **b) Zu ihrer Stellung:**

#### **Vom der metalinguistischen Ebene zur Anwendung in Kommunikationssituationen:**

<sup>58</sup> Bei der Wahl zwischen diesen beiden Prädikaten haben wir uns hauptsächlich von den in unseren Quellen vorgekommenen Ausdrücken leiten lassen.

Die Liste beginnt mit Kategorien, die sich auf *Beobachtung* und metalinguistische Reflexion beziehen; abgesehen von der Kategorie *Savoir apprendre*, welche mit Kategorien endet, die sich auf Aktionen in Kommunikationssituationen beziehen.

Auch hier handelt es sich eher um ein Kontinuum als um zwei von einander getrennte Bereiche. Die meisten in den ersten Kategorien aufgeführten *Savoir-faire*-Typen können nicht nur in sog. Reflexionsphasen (Reflexion über Sprache im Sprachunterricht) aktiviert werden, sondern als Unterstützung der kommunikativen Aktivität während der Kommunikation.

### **Zu der Kategorie *Savoir- apprendre***

In Kapitel 5.4 (Teil A) des CARAP haben wir darauf hingewiesen, dass die Entscheidung, gewisse *Savoir-faire*-Typen einer bestimmten Kategorie zuzuordnen, nicht bedeutet, dass die betroffenen Ressourcen die einzigen sind, welche zu der Kompetenz beitragen, das eigene linguistische und plurikulturelle Wissen aufzubauen und zu erweitern.

Dies gilt für zahlreiche außerhalb des *Savoir-apprendre* platzierte Listendeskriptoren. Diese bleiben außen vor, da sie entweder stärker metalinguistisch ausgerichtet (wie *pragmatische Funktionen analysieren können, lexikale Ähnlichkeit wahrnehmen können...*) sind oder sich auf das Agieren im interkulturellen Sprechakt (wie *Das bilinguale/plurilinguale Sprechen aktivieren können, seinen Gesprächspartner um eine Umformulierung bitten...*) beziehen. Diese tragen ebenfalls wesentlich zur Kompetenz bei, das eigene Wissen zu erweitern.

Die Kategorie *Savoir-apprendre* organisiert ihrerseits Deskriptoren, deren Prädikate an eine Lernoperation gekoppelt sind (*sich etw. merken können, reproduzieren können...*) oder deren Objekte nicht direkt linguale oder kulturelle Elemente bezeichnen, sondern Wirklichkeiten auf dem Gebiet des Lernens (Lernschritte, Erfahrung, Bedürfnisse...)

### **Eine weitere – recht illusorische – Organisationsachse: Vom Einfachen zum Komplexen.**

Im Rahmen des Möglichen haben wir versucht, den ersten Aspekt (vom Metalinguistischen zur Kommunikation) um einen weiteren zu ergänzen, nämlich eine Progression vom Einfachen (im Sinne der nicht-dekomponierbaren Ressourcen) zum Komplexeren aufzubauen.

Das oben zur Komplexität der einander ausschließenden und doch voraussetzenden Beziehungen (vgl. Bedeutung von *einschließen* und *voraussetzen* (S.87)) zwischen den Operationen Gesagte (S.86), auf die sich unsere Prädikate beziehen, zeigt uns die Grenzen dieses Versuchs. Trifft es zu – wie wir es für das Prädikat *Vergleichen* und die Variante *Beobachten / Analysieren* sahen –, dass der Komplexitätsgrad einer Operation von der Komplexität des Objekts abhängt, ist eine Rangfolge der Prädikate gemäß ihrer vermuteten Komplexität weitgehend illusorisch.

Dennoch scheint eine rein intuitiv vorgenommene Rangfolge wie *Beobachten können / analysieren – Identifizieren können / erkennen – Vergleichen können* durchaus begründet. Dies rührt aus einer anderen Dimension der Komplexität, der Anzahl der Objekte, auf die die Operation abzielt: *Beobachten-* und *Analysierenkönnen* zielen auf ein einzelnes Objekt ab (man nimm eine Silbe wahr / analysiert sie – selbst wenn damit der Bezug auf andere Silben impliziert wird), während das *Vergleichen* (wie das *Identifizieren* oder das *Erkennen*) notwendigerweise auf mehr als ein Objekt abheben).

Die Rangfolge vom Einfachen zum Komplexen zwischen den drei ersten und den darauf folgenden Kategorien ist kaum zu bestreiten. Da stark metalinguistisch, können diese Kategorien als Komponenten komplexer kommunikativer Aktivitäten interagieren.

## 1.1. Zu den Unterkategorien (den „Objekten „)

### a) zu ihrer Auswahl:

Lässt man gewisse Einschränkungen ähnlich wie die für *Analysierenkönnen* aufgeführten außer Acht (das Objekt muss hierzu komplex sein), so scheint die Mehrzahl der in den Deskriptoren der Liste aufgeführten sprachlichen und kulturellen Objekte mit den meisten Prädikaten kombinierbar.<sup>59</sup> Dies trifft, um nur zwei Beispiele zu nennen, zu, und zwar auf

- die Höflichkeitsformeln, von denen in 6.3.1 im Deskriptor *Die Höflichkeitsformeln sinnvoll anwenden können* sich sehr wohl als Objekt der Prädikate wieder finden: *Beobachten / analysieren können – Identifizieren / erkennen können – Vergleichen können / Sprechen können von / Anwenden können ... einer Sprache, um eine andere Sprache zu verstehen oder in einer anderen Sprache zu enkodieren ;*
- die Schreibweise, von der in 1.2.4 im Deskriptor *Die ‚Schreibe‘ beobachten können* kann sich sehr wohl als Objekt der folgenden Prädikate wiederfinden *Identifizieren können / erkennen – Vergleichen können / Sprechen können über / Anwenden können ... einer Sprache, um eine andere Sprache zu verstehen oder in einer anderen Sprache zu enkodieren / Sinnvoll anwenden können.*

An dieser Stelle wird die Problematik einer überkreuzten Klassifizierung deutlich (vgl. Teil A des CARAP, Punkt 5, in dem wir ein Beispiel aus den *savoir-faire* entnehmen).

Die für die *savoir-faire*-Liste gefundene Lösung beruht auf der folgenden Entscheidung: Hier wird man nicht alle möglichen Kombinationen finden, sondern nur diejenigen, die – entsprechend der didaktischen Zielsetzung unserer Arbeit – als kompetenzbildend betrachtet werden können, welche man in unterschiedlichen Lernstadien anstreben kann. Man greift dann auf plurale Ansätze für Sprachen und Kulturen zurück. Um dem Prinzip der didaktischen Relevanz gerecht zu werden, haben wir uns sowohl auf die Aussagen anderer Autoren als auch auf unsere eigene Expertise mit den verschiedenen Ansätzen gestützt (S.17).

### b) Zu ihrer Stellung:

Innerhalb jeder Prädikatskategorie haben wir mehrere Ordnungsprinzipien gleichzeitig benutzt:

- allgemeine Deskriptoren (z.B. methodische Struktur, wie *Analyseansätze °anwenden / beherrschen° können*, 1.1) vor Deskriptoren, die sich auf spezielle Objekte beziehen (wie *Pragmatische Funktionen analysieren können*, 1.2.10) ;
- Bezug auf Sprache vor dem Bezug auf Kultur;
- die einfachen vor den komplexen Objekten;
- innerhalb der Sprache, der Signifikant (Lautbild/Schriftbild) vor dem Signifikat (Referenz, gegebenenfalls pragmatisch)

---

<sup>59</sup> Wir verzichten hier auf eine detaillierte Untersuchung, die der epistemologischen Reflexion dienen könnte.

## 1. Zur Terminologie

Hinweis: siehe auch die den gesamten Referenzrahmen betreffenden Kommentare zur Terminologie, insbesondere für *Verstehen* und *Erkennen*

Identifizieren
<p>Dieser Begriff bezeichnet im wesentlichen:<sup>60</sup></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. eine Operation, die zu der Entscheidung führt, dass ein Objekt ein anderes Objekt ist oder, genauer gesagt, dass zwei Erscheinungsformen eines Objekts ein Objekt sind. Beispiel: Ein Wort als dasselbe Wort identifizieren, das einem bereits begegnet ist;</li> <li>b. eine Operation, die zu der Entscheidung führt, dass ein Objekt einer Klasse von Objekten mit einem gemeinsamen Merkmal angehört. Beispiel: Ein Wort als Teil der durchgeführten Entlehnungen in mehreren Sprachen identifizieren ausgehend von dem arabischen Wort <i>zarâfa</i> (<i>Giraffe</i>);</li> </ol> <p>In beiden Fällen verweist <i>Identifizieren</i> auf die Frage nach der „Identität“ des Objekts. Doch <i>Identifizieren</i> findet auch in Fällen Anwendung, in denen nicht die Rede von „Identität“ ist. Beispiel: <i>Die besonderen Merkmale einer Kultur identifizieren können im Sinne von in der Lage sein, sich dieser besonderen Merkmale bewusst zu werden / zu sagen, welche die besonderen Merkmale sind</i>.</p> <p>⇒ Wir benutzen <i>identifizieren</i> (wie auch <i>erkennen</i>, siehe 1.3) ausschließlich im Sinn von a und b auf dieser Seite. Für weitere Anwendungen bevorzugen wir andere Verben (zum Beispiel: <i>bestimmen, spezifizieren...</i>)</p>

Erkennen
Siehe <i>identifizieren</i>

<b>Transferieren / einen Transfer durchführen</b>
Wir benutzen diesen Begriff für jede Operation, die darin besteht, für jede (reflektierende oder kommunikative) Aktivität einer Sprache / einer Kultur, die in einer andere Sprache / Kultur verfügbaren <i>savoirs, savoir-faire</i> oder <i>savoir-être</i> zu nutzen.

---

<sup>60</sup> Cf. D’Hainaut 1977, p. 205.

## ANNEXE

### Liste des publication-sources utilisées lors de l'élaboration du CARAP

[Sans auteur] (2004). Les animaux prennent la parole. Adaptation du support développé dans le cadre du projet Evlang, à l'intention d'enfants non lecteurs.

Andrade, A.I. & Sa, C.M. (2003). A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Armand, F. (2004). Favoriser l'entrée dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire. *Scientifica Pedagogica Experimentalis*, XLI, 2, 285-300.

Armand, F., Maraillet, E. & Beck, A.-I. (2003). Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique: le projet ÉLODiL. [Présentation effectuée au Colloque «Dessine-moi une école» – Québec].

Araujo Carreira, M.H. (1996). Indices linguistiques et constructions du sens: une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 411-420.

Audin, L. (2004). «Apprentissage d'une langue étrangère et français: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3». In Ducancel, G. *et al.* (éds.). Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions. *Repères* n° 29. Paris, INRP.

Bailly, D. & Luc, C. (1992). *Approche d'une langue étrangère à l'école. Etude psycholinguistique et aspects didactiques*. Paris, INRP.

Bailly, S. & Ciekanski, M. (2003). Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours. *Recherches et applications*, juillet, 136-142.

Bailly, S., Castillo, D. & Ciekanski, M. «Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire». In Sabatier, C. *et al.* (éds.). «Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif».

Bär, M., Gerdes, B., Meissner, F.-J. & Ring, J. (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama*, 110, 84-93.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [<http://www.coe.int>]

Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) – Un référentiel*. Paris, Didier & Conseil de l'Europe.

Blanche-Benveniste, C. & V.A. (1997). Une grammaire pour lire en quatre langues . In *Recherches et applications*. L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Hachette, pp. 33-37.

Babylonia, n°2/1995, Comano: Fondazione Lingue e Culture.

Numéro consacré aux rapports entre la langue maternelle et les langues secondes. Contient diverses contributions consacrées à la pédagogie intégrée et à l'éveil aux langues (Roulet, Moore, Van Lier, Perregaux & Magnin-Hottelier).

Byram, M. & Tost Planet, M. (2000). *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg & Graz, ECML, Council of Europe.

Babylonia, n°2/1999, Comano: Fondazione Lingue e Culture.

Numéro consacré à l'éveil aux langues, avec un accent particulier sur le thème des emprunts. Contributions de de Pietro, de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez & Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters*.

Babylonia, n°4/2005, Comano: Fondazione Lingue e Culture.

Numéro consacré à la didactique intégrée. Contributions de S. Wokusch et V. Béguelin-Argimòn.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère (Troisième partie)*. Paris, CLE-International.

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Didier CREDIF.

CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2005). *Apprendre par et pour la diversité linguistique. Lernen durch die Sprachenvielfalt*. Etudes et Rapports 22. Bern: Ediprim AG.

Charmeux, E. (1992). Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. *Repères*, (6), 155-172.

Conseil de l'Europe / Conseil de la coopération culturelle (éd.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg & Paris.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paris, EDICEF, pp. 8-67.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (pas d'autres références). (2001).

Cushner, K. & Brislin, R.W. (1996). *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. Chapter 2. London, Sage.

Dabène, L. & Masperi, M. (1999). *Et si vous suiviez Galatea ...? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes*. Grenoble, LIDILEM – Université Stendhal Grenoble III.

Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité «revisitée». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104.

Degache, C. & Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In Billiez, J. (éd.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 361-375.

Degache, C. (1996). La réflexion méta de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers espagnol. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 479-490.

Donmall, G. (1992). Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms. In James, C. *et al.* (éds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, pp. 107-122.

Donmall, G. (éd.) (1985). *Language Awareness*. London, CILT.

Duverger J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette FLE.

Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir] (2003). Education et ouverture aux langues à l'école. Volume 1 (1re enfantine – 2e primaire). Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Secrétariat général (SG/CIIP), Neuchâtel.

Perregaux, Ch., C. de Goumoëns, D. Jeannot, J.-F. de Pietro [Dir] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. EOLE*. vol. 2 (3P-6P; 8-11 ans). Neuchâtel: SG/CIIP.

Esch, E. (2003). *L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir*. In pp. 18-31.

Evlang (Ensemble de supports didactiques).

Fantini, A.E. (2000). «A Central Concern: Developing Intercultural Competence». (Adapted in part from a «Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force», World Learning, Brattleboro, VT, USA, 1994).

Fenner, A.-B. & Newby, D. (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [[www.ecml.at](http://www.ecml.at)]

Fremdsprache Deutsch – Goethe-Institut (Hrsg.): Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch, *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 31/2004. En particulier: Oomen-Welke, I.& Krumm, H.-J.; Candelier, M.; Hufeisen, B.; Reif-Breitwieser, S.; Esteve, O.

Gajo, L. (1996). Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 431-440.

Garrett, P. & James, C. (1992). Language Awareness – a way ahead. In James, C. *et al.* (éds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York, Longman, pp. 306-318.

Gonod, A., Fleury, H. & Lehours, C. (2004). Jouons avec les jours de la semaine. [Adaptation du support Evlang «Les langues, jour après jour»].

Gorin-Pin, G. & Lamy-Dumond, M.-P. (2004). *Ecritures de nos origines à nos jours. Présentation du projet et Livret de l'élève.*

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: an Introduction.* Cambridge. Cambridge, Cambridge University Press.

Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, 8, 3 & 4, 124-142.

Horak, A., Matzer, E., Seidlhofer, B., Spenger, J. & Stefan, F. (2002). *Rohentwurf zu Orientierungsstandards für die 8. Schulstufe im Fachbereich Fremdsprachen (am Beispiel des Englischen).*

Huber, J., M. Huber-Kriegler, D. Heindler (éds.). *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Model: Sprach- & Kulturerziehung.* Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Reihe III, 1995. Textes de: W. Delanoy; W. Wintersteiner; H. Penz; Ch.Meixner; A.Camilleri; P.Gstettner; M.Pihler.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (éds.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais.* (Version Française de *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*). Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at>]

James, C. & Garrett, P. (1992). The scope of Language Awareness. In James, C. *et al.* (éds.). *Language awareness in the classroom.* London & New York, Longman, pp. 3-20.

Kervran, M., Delaume, L. & Langlois, G. (2004). *Le voyage de Plume.*

«The Language Investigator» – [Site internet: <http://www.language-investigator.co.uk>]

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997), *Lernen für Europa 1991-1994, Abschlussbericht eines Modellversuchs. 2-1997.*

Luchtenberg, S. (2003). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In Rastner, E.-M. (éd.). *Sprachaufmerksamkeit.* Innsbruck, Wien, München, Bozen, StudienVerlag, pp. 27-46.

Lutjeharms, M. (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In Kischel, G. (éd.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen, Shaker, pp. 119-135.

Manço, A.A. (2002). *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. In Paris, L'Harmattan,

Maspero, M. (2005). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. In pp. 491-502.

Matzer, E. Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien: KIESEL. (sans date)

McGurn, J. (1991). *Comparing languages – English and its European relatives*. In Cambridge, Cambridge University Press.

Meissner, F.-J. & Burk, H. (2001). Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, 63-102.

Meissner, F.-J. (2005). *Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum*. In Meißner, F.-J. (éd.). Tübingen, Narr, pp. 125-145.

Meissner, F.-J. (2005). Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht. In Hufeisen, B. et al. (éds.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen, Narr, pp. 129-135.

Meißner, F.-J., Meissner, C., Klein Horst, G. & Stegmann, T.D. Klein Horst, G., Meißner, F.-J., Stegmann, T. & Zybatov, L.N. (éds.) (2004). *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen, Shaker.

Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und -lehrern*. Frankfurt, Peter Lang.

Murphy-Lejeune, E. & Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques. *Recherches et applications*, juillet, Vers une compétence plurilingue, 32-46.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris, Didier.

Neuner, G. (1998). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In *Apprentissage et usage des langues dans le cadre*

européen – *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Paris, EDICEF, pp. 97-154.

Nony, R., Louat, A., Lecacheux, N., Delaume, L., Jacquet, P., Hamel, A. & Kervran, M. (2004). *Tintin polyglotte*.

Oomen-Welke, I. Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext, in: *Ingelore Handbuch*, 2001.

Paige, R.M. (1993). «Trainer competencies for international and intercultural programs». In Paige, R.M. (éd.). *Education for the Intercultural Experience*. Maine, Intercultural Press, Inc., pp. 169-199.

PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8: Langues.

PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8: Langues, OPA (objectifs prioritaires d'apprentissage).

Perregaux, Ch. (1994). *ODYSSEA. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: Corome.

Perregaux, Ch. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues: vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation? In Dasen, P.R. et al. (éds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles, De Boeck, pp. 181-201.

[Sans auteur] (2004). Polytesse – Niveau 1: Salutations.

Programme LEA du CELV.

Les programmes scolaires en France (programmes de 2002).

Praxis Deutsch – Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.). Sprachen in der Klasse . Praxis Deutsch, *Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 157/1999. Contributions de Oomen-Welke, I.; Belke, G.; Brill, T.; Nöth, D. & Steinig, W.; Knapp, W.; Häcker, S.; Vief-Schmidt G.; & Bermanseder, St.; Riehl, C.

Pusch, M.D., Seelye, H.N. & Wasilewski, J.H. (1984). «Training for Multicultural Education Competencies». In Pusch, M.D. (éd.). *Multicultural Education. A Cross Cultural Trainig Approach*. Maine, Intercultural Press, Inc.

Renwick, G.W. (1984). «Evaluation: Some Practical Guidelines» in Pusch M.D. (éd.) *Multicultural Education. A Cross Cultural Training Approach*, Maine: Intercultural Press, Inc.

Reymond, Carine & Mack, Olivier. Didactique intégrée des langues: dispositif pour futurs enseignants primaires. In: *Babylonia*. Nr.1/2006. Comano: Fondazione Lingue e Culture. p.52-54.

Riley, P. (2003). Le «linguisme»- multi- poly- pluri? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques. In: Francis Carton et Philippe Riley (dir.). In Carton, F. *et al.* (éds.). *Vers une compétence plurilingue*. pp. 8-18.

Roberts, C. *et al.* (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Multilingual Matters.

Rost-Roth, M. (2004). «The promotion of intercultural competence in tertiary language teaching: German after English». In *The Plurilingual Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Graz / Strasbourg, European Centre for Modern Languages / Council of Europe. [<http://www.ecml.at>]

Rousseau, J. (1997). L'escalier dérobé de Babel. In *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Recherches et applications*. Hachette, pp. 38-45.

Schader, B. (1999). *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte «Hilfe! Help! Aiuto!»*. Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachenprojekten und zum interkulturellen Unterricht. Zürich: Orell Füssli.

Seelye, H.N. (1994). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Illinois, National Textbook Company.

Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg, Council of Europe.

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford University Press.

Zarate, G. Gohard-Radenkovic, A. Lussier, D. Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

## Grille de recueil utilisée pour l'exploitation des publications-ressource

<b>Références bibliographiques</b>																
Fiche remplie par :							Date de réalisation de la fiche :									
<b>De quels apprenants parle-t-on dans cet ouvrage ? (cocher ou précisez dans la case inférieure)</b>	<b>Maternelle (kindergart.)</b>	<b>Primaire</b>	<b>Secondaire</b>	<b>Secondaire II et professionnel</b>	<b>Supérieur</b>	<b>Adultes</b>	<b>Tous</b>	<b>Formation enseignants</b>								
<b>De quelle(s) approche(s) plurielle(s) parle-t-on principalement ?</b>	<b>Didactique des langues intégrée</b>	<b>Intercompréhension entre langues parentes</b>	<b>Eveil aux langues</b>	<b>Approche interculturelle</b>	<b>Autres (spécifier :)</b>	<b>Toutes</b>										
<b>CE QUE L'ON TROUVE DANS L'OUVRAGE :</b>																
<input type="checkbox"/> s formulations de compétences (mettre une croix dans la case si c'est le cas) :																
<b>Formulation fidèlement retranscrite / fidèlement formulée de chaque compétence relevée. + page (éventuellement : chapitre, item)</b>				<b>ATT/L&amp;C</b>	<b>ATT/DIV</b>	<b>CONF</b>	<b>AN-OBS</b>	<b>COM</b>	<b>APPUI</b>	<b>LANG</b>	<b>CULT</b>	<b>LANG-CULT</b>	<b>SAV</b>	<b>SAV-F</b>	<b>SAV-E</b>	<b>SAV-APP</b>

<input type="checkbox"/>	Des concepts utiles pour notre travail (mettre une croix dans la case si c'est le cas et spécifier lesquels) :
<input type="checkbox"/>	Des typologies de compétences (mettre une croix ... et spécifier pour quels types de compétences) :
<input type="checkbox"/>	Des exemples d'activités pédagogiques (mettre une croix ... et spécifier lesquels et pour quels types de compétences) :
<input type="checkbox"/>	Des indications intéressantes sur la conception de curricula prenant en compte les approches plurielles (mettre une croix ... et spécifier lesquelles en quelques mots) :
<input type="checkbox"/>	Des indications bibliographiques renvoyant à des notions utiles pour notre projet (mettre une croix ... et spécifier pour quelles notions) :
<input type="checkbox"/>	Des indications sur la possibilité d'atteindre certains objectifs à un niveau donné de la scolarité (mettre une croix ... et indiquer brièvement ce dont il s'agit) :

## Abréviations utilisées dans la grille

<b>SAV</b>	Savoir
<b>SAV-F</b>	Savoir-faire
<b>SAV-E</b>	Savoir-être
<b>SAV-APP</b>	Savoir-apprendre

<b>ATT/L&amp;C</b>	Attitudes de curiosité / intérêt / ouverture vis-à-vis des langues (ainsi que de leurs locuteurs) et des cultures.
<b>CONF</b>	Confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage
<b>AN-OBS</b>	Compétences à observer / analyser les langues et les cultures, quelles qu'elles soient
<b>LANG-CULT</b>	Aptitude à concevoir les langues dans la complexité de leurs liens avec des variations d'ordre culturel et à maîtriser ces variations
<b>APPUI</b>	Capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue ou d'une culture pour mieux comprendre - par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue ou culture
<b>ATT/DIV</b>	Attitudes positives à l'égard de la diversité
<b>COM</b>	Compétence communicative plurilingue (capacité à recourir à des éléments de plusieurs langues à l'intérieur d'un discours en fonction de la situation de communication) 1
<b>LANG</b>	La compétence énoncée concerne les langues
<b>CULT</b>	La compétence énoncée concerne les cultures

## BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Bronckart, J.P., & Dolz, J. (1999). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruxelles : De Boeck.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. [Eds], *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, pp. 193-227.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Paris : Editions Didier. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe]
- Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe]
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Crahay, Marcel (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 21 / 22* (numéro thématique : Les compétences : concepts et enjeux), Université de Liège, 5 – 40.
- D'Hainaut, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation - l'analyse de la conception des politiques éducatives, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Paris & Bruxelles : Nathan & Labor.
- Gillet, Pierre [Dir.] (1991). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris, Editions ESF.
- Hall, E. T. (1971). La dimension cache. Paris, Seuil (traduit de l'américain *The Hidden dimension*, 1966).
- Hall, E. T. (1981). « Proxémique ». In Y. Winkin [éd.], *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, pp. 191-221.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Klieme, Eckhard *et al.* (Eds) (2004): *Le développement des standards nationaux de formation. Une expertise*. Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche. BMBF, Réforme du système éducatif 1 (traduction de S. Queloz et O. Maradan).
- Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.
- Matthey, M. (à paraître). Les compétences langagières : quelle approche pour les jeunes gens en 2006 ?

- Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B, Carette, V., & Kahn, S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*. Bruxelles : Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation.
- Rychen, Dominique (2005): *Schlüsselkompetenzen: ein internationaler Referenzrahmen*. In: *ph akzente 2*, S. 15–18.
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz: Weinheim/Basel S. 17–31.

### **Approche interculturelle / intercultural approach**

- Byram, M.(ed.): 2003, *Intercultural competence*, Council of Europe; Strasbourg.
- Camilleri Grima (2002) *How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- Cushner, K. and Brislin, R.W. (1996) *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. LondonS Sage.
- Zarate G, Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. and Penz, H. (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe

### **Intercompréhension entre langues parentes**

- Doyé, P. : 2005, *Intercompréhension*, Council of Europe, Strasbourg.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe]
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. et Stegmann, T. (2004), *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen, Shaker-Verlag

### **Didactique intégrée**

- Castellotti, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international, Paris.
- Cavalli, M. (2005), *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, collection LAL.
- Hufeisen, B. and Neuner, G.: 2004, *The plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*, Council of Europe, Strasbourg.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Dir.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Strasbourg / Graz, Conseil de l'Europe. [<http://www.ecml.at/>]

### Programmes officiels d'Andorre (secondaire) :

- Ministeri d'Educació, Joventut i Esports (1999). *Programa segona ensenyança Escola Andorrana I*. Andorra: Editorial Govern d'Andorra
- Ministeri d'Educació, Joventut i Esports (1999). *Programa segona ensenyança Escola Andorrana II*. Andorra: Editorial Govern d'Andorra

cf.

<http://www.bopa.ad/bopa.nsf/c56341fced070c89c12566c700571ddd/70a40518736716fdc12567c300385db5?OpenDocument>

Programmes officiels de la Catalogne :

Décret officiel des programmes pour le Primaire :

<https://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm> (voir « Annex 1 Compètències bàsiques » et « Annex 2 Àmbit de llengües (Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengua estrangera) »)

Décret officiel des programmes pour le Secondaire :

<https://www.gencat.net/diari/4915/07176092.htm> (voir « Annex 1 Compètències bàsiques »; « Annex 2 Currículum de l'educació secundària obligatòria Àmbit de llengües (Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengua estrangera) »; et « Llatí (optativa de quart) »)

### **Eveil aux langues / Awakening to languages**

Candelier, M. (dir.) (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek - Duculot.

Candelier, M. (dir.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. / Janua Linguarum – The Gateway to Languages the introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages - Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.*

James, C. and Garrett, P. (1992) The scope of language awareness, in C. James and P. Garrett P. (eds.), *Language awareness in the classroom*, Longman, London.

Hawkins, E. (1984), *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

## LES PERSPECTIVES POUR LE CARAP (ATELIER DE DIFFUSION DE JUIN 07)

### Résultats des travaux de groupes

#### 1. How would you like to see FREPA utilised ??? / Quels usages pouvez-vous envisager pour le CARAP ???

Les participants confirment les domaines d'usage prioritaire identifiés par l'équipe ALC (curricula, matériaux d'enseignement, formation des enseignants – complément au CECR). Le CARAP est un instrument de proposition pour des modifications curriculaires, nationales ou régionales. C'est une source d'objectifs d'enseignement susceptible d'aider à développer des politiques linguistiques éducatives, voire des politiques éducatives globales intégrant les langues. Il peut servir de référentiel pour des innovations, pour réviser les matériaux d'enseignement, pour penser une nouvelle formation des enseignants

Certains participants souhaitent qu'il soit aussi utilisé pour l'évaluation, formative et sommative. En particulier, il peut servir de point de départ pour l'élaboration de compléments aux portfolios existants.

#### 2. Which amendments / additional material would be necessary in order to make it more suitable to these applications ? / Quelles modifications / compléments seraient nécessaires afin que le CARAP soit mieux adapté à ces usages ?

Beaucoup d'interventions tournent autour de la question de la lisibilité/accessibilité du document pour divers publics. Pour certains, une version « globale » du CARAP, comparable à la version actuelle mais fortement aménagée, garde sa raison d'être, à côté de documents spécifiques qui en seraient issus, destinés à des usages/publics particuliers. Pour d'autres, une telle version « compacte » n'a pas d'intérêt et devrait disparaître afin de ne laisser subsister que des documents spécifiques.

En tout cas, même dans le cadre d'une version « compacte », il conviendrait de hiérarchiser les contenus selon leur importance. Les justifications des décisions prises, par exemple, doivent être mises au second plan (par exemple, graphiquement). Une indication claire de la « valeur ajoutée » du CARAP devrait figurer en introduction.<sup>61</sup> La description des quatre approches plurielles devrait être plus fournie. Certaines ressources devraient être mieux définies. La distinction entre « distanciation » et « décentration » devrait être repensée. Certaines répétitions devraient être évitées et la numérotation d'ensemble – chapitres, micro-compétences, ressources – pourrait être repensée (remplacer C, D et E par I, II, III à l'intérieur d'une même partie C consacrée aux descripteurs). Une révision de la traduction anglaise est demandée par plusieurs participants.

Quelques remarques sont également faites sur un déséquilibre dans le CARAP, qui semble accorder plus de poids au développement de la nécessaire ouverture à l'autre qu'à celui de la

---

<sup>61</sup> Sur ce point, un effort a été fait pour la deuxième version du CARAP.

non moins nécessaire faculté d'évaluation critique des idéologies et comportements d'autrui, en fonction de valeurs humaines supérieures.

Certains participants souhaiteraient qu'on développe la liste des savoir-faire et réduise la liste des savoirs.

Une version « simplifiée » à l'usage des décideurs est déclarée indispensable (version courte / version longue).

Des livrets d'accompagnement explicitant l'application aux divers grands domaines définis au point précédent sont unanimement souhaités pour soutenir la diffusion du CARAP.

Indépendamment du type de document dans lequel cela devrait être fourni, on souhaite aussi trouver, à l'avenir :

- des indications concernant les niveaux / âges / type d'éducation (secteur formel/informel) correspondant aux descripteurs, voire des CARAPs différents pour chacun de ces types de public ;
- des indicateurs relatifs à l'atteinte (au niveau d'atteinte) du savoir, savoir-être ou savoir-faire décrit par chaque descripteur ;
- des indications concernant une progression didactique à travers les descripteurs ;
- des exemples d'activités didactiques correspondant aux ressources.

Certains souhaitent que les descripteurs soient mis en relation avec les niveaux du CECR (A1-C2).

La demande de l'établissement systématique de liens entre descripteurs et (micro-compétences), formulée par un nombre restreint de participants, est rejetée par les auteurs du CARAP, qui pensent avoir montré que cette tâche est irréalisable.

On note que les demandes ont de grandes similitudes avec ce qui a déjà été fait pour faciliter la diffusion et l'usage du *CECR* ou du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Plus généralement, certains souhaitent que le CARAP soit accompagné d'une « feuille de route » explicitant les étapes à suivre pour sa mise en œuvre.

### **3. Which benefits (educational, social ...) do you foresee from these applications ? / Quels bénéfices (éducatifs, sociaux...) attendez-vous de ces usages ?**

- La promotion d'une culture éducative « supranationale » / commune à tous les enseignants de langue, quelle que soit la langue qu'ils enseignent ;
- une coopération plus facile entre les enseignants de langues et les autres enseignants ;
- un soutien au développement de valeurs telles que la citoyenneté, l'ouverture à l'autre ... ;
- une contribution à un changement de paradigme relatif aux priorités de l'enseignement des langues ;
- une aide pour mieux penser certains concepts importants pour l'éducation ;
- une reconnaissance sociale de l'utilité des approches plurielles ;
- un meilleur accueil des élèves allophones ;
- une plus grande efficacité des approches « singulières » (au sens de : de l'enseignement-apprentissage de chaque langue) ;
- une meilleure motivation des apprenants

**4. What other comments would you like to make with reference to the application of FREPA ? / D'autres commentaires sur cette question des usages envisageables ?**

- ; le CARAP devrait être utilisé en complément aux curricula actuels, pas en remplacement ;
- il devrait être mis en œuvre dès le plus jeune âge ;
- il devrait bénéficier du soutien actif des instances européennes (y compris de l'UE) .

**5. Which hurdles could stall these applications ? / Quelles sont les difficultés qui pourraient contrarier la mise en oeuvre de ces usages**

- Le CARAP peut sembler reposer sur une représentation utopique de l'éducation ;
- le manque d'intérêt de la part des décideurs et des acteurs de l'éducation, car le CARAP demande un profond changement de mentalité ;
- même l'hostilité de certains milieux politiques, car le CARAP repose sur une conception ouverte de la société ;
- le manque de ressources (de tous ordres) dans certains pays ;
- le coût, et le temps, comme pour toute réforme en profondeur.

**6. How could these difficulties be overcome ? / Par quelles voies pourrait-on chercher à dépasser ces difficultés ?**

- Un travail parallèle sur les représentations collectives ;
- il faudrait que le CARAP aille au-delà de la classe, qu'il ait des échos dans les médias, dans les familles... ;
- impliquer les acteurs dans la mise en œuvre au niveau national ;
- peut-être en introduisant les idées du CARAP par le biais de l'évaluation ;
- rendre le CARAP adaptable aux besoins nationaux ;
- publier des matériaux, multiplier les conférences, les formations d'enseignants... ;
- développer les références à des fondements psycho-/neurolinguistiques du CARAP ;
- travailler en réseau sur des projets à divers niveaux (européen... jusqu'à local).