

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



RePA

**Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu
Sprachen und Kulturen**

CARAP

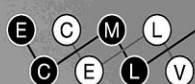
*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles
des Langues et des Cultures*

Version 3 - Mai 2010

(Überarbeitete Fassung auf der Grundlage
der 3. Version des CARAP – Oktober 2009)

Michel Candelier (Koord.)
Antoinette Camilleri Grima
Véronique Castellotti
Jean-François de Pietro
Ildikó Lörincz
Franz-Joseph Meißner
Anna Schröder-Sura
Artur Noguerol
in Zusammenarbeit mit Muriel Molinié
Deutsche Fassung von Franz-Joseph Meißner & Anna Schröder-Sura

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



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) ist eine Einrichtung des Europarats, die sich seit 1995 für die Förderung innovativer Ansätze in der sprachlichen Bildung verwendet und die Entwicklung und Verbreitung guter Praxen fördert.

Das EFSZ führt im Rahmen von Vier-Jahres-Programmen Forschungs- und Entwicklungsprojekte durch. Diese Projekte werden von internationalen Expertenteams geleitet und beschäftigen sich hauptsächlich mit der Fortbildung von MultiplikatorInnen, der Förderung von Lehrerfortbildung und dem Aufbau von Expertennetzwerken. Die Publikationen des EFSZ zeigen die Ergebnisse dieser Projekte und sind Zeugnis des Engagements und der aktiven Beteiligung all jener, die an diesen Aktivitäten teilgenommen haben. Im Besonderen sind dies natürlich die Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren.

Das Leitthema des zweiten Arbeitsprogramms des EFSZ (2004-2007) lautet „Sprachen für den sozialen Zusammenhalt – Spracherziehung in einem mehrsprachigen und multikulturellen Europa“. Dieser thematische Ansatz bezieht sich auf eine der größten gesellschaftlichen Herausforderungen des beginnenden 21. Jahrhunderts, indem er die Rolle des Sprachenlernens zur Förderung der gegenseitigen Toleranz und des Respekts der Bürgerinnen und Bürger Europas füreinander betont.

Das EFSZ ist ein „Erweitertes Teilabkommen“ des Europarates mit Sitz in Graz, Österreich, welchem zur Zeit 33 Mitgliedsstaaten¹ angehören. Auf der Grundlage der Werte und Empfehlungen des Europarates fördert das EFSZ sprachliche und kulturelle Vielfalt sowie Mehrsprachigkeit und Multikulturalität der Bürgerinnen und Bürger in Europa. Sein Arbeitsprogramm erfolgt in Kooperation mit der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates. Diese Abteilung beschäftigt sich mit sprachenpolitischen Grundsatzfragen und mit der Entwicklung von Leitlinien im Bereich des Sprachenlehrens und -lernens.

Informationen über das EFSZ und seine Publikationen:
Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat
Nikolaipplatz 4
A-8020 Graz

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

¹ Die 33 Mitgliedsstaaten des Erweiterten Teilabkommens des EFSZ sind: Albanien, Andorra, Armenien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, " die ehemalige Jugoslawische Teilrepublik Mazedonien", Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Rumänien, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn, Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland, Zypern.

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



RePA

***Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu
Sprachen und Kulturen***

Version 3 – Mai 2010

(Überarbeitete Fassung auf der Grundlage
der 3. Version des CARAP – Oktober 2009)

Michel Candelier (Koord.)

**Antoinette Camilleri Grima
Véronique Castellotti
Jean-François de Pietro
Ildikó Lörincz
Franz-Joseph Meißner
Anna Schröder-Sura
Artur Noguero**

**in Zusammenarbeit mit Muriel Molinié
Deutsche Fassung von Franz-Joseph Meißner & Anna Schröder-Sura**

Centre européen pour les langues vivantes

© Conseil de l'Europe, 2010

The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) was originally designed by a team largely composed of French speaking experts. Although this reference document was soon translated into English, its initial spread concerned mostly French speaking researchers, teacher trainers and teachers. This explains why it is more known by its French acronym *CARAP* (which stands for *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*), and it is with this perspective in mind that we include the French acronym and title on the cover of this reference document.

Inhaltsverzeichnis

A - ALLGEMEINE EINFÜHRUNG	8
1 PLURALE ANSÄTZE ZU SPRACHEN UND KULTUREN.....	8
1.1 <i>Plurale Ansätze und die Entwicklung der Mehrsprachen- und plurikulturellen Kompetenz</i>	<i>10</i>
1.2 <i>Die Pluralen Ansätze und die Bildungsziele</i>	<i>11</i>
2 DIE NOTWENDIGKEIT EINES REFERENZRAHMENS FÜR PLURALE ANSÄTZE ZU SPRACHEN UND KULTUREN (REPA)	13
2.1 <i>Warum benötigen wir einen RePA?</i>	<i>13</i>
2.2 <i>Wem nutzt der Referenzrahmen?</i>	<i>14</i>
3 KOMPETENZEN, RESSOURCEN ... UND MIKROKOMPETENZEN	15
3.1 <i>Zur Definition des Kompetenzbegriffs</i>	<i>15</i>
3.2 <i>Konzeption und Inhalt des RePA.....</i>	<i>18</i>
4 METHODISCHE ENTWICKLUNG DES REFERENZRAHMENS	22
4.1 <i>Erster Schritt: Sammeln und Zuordnen der Einträge.....</i>	<i>22</i>
4.2 <i>Zweiter Schritt: Zuordnung und Aufbereitung der Quelleneinträge</i>	<i>23</i>
4.3 <i>Dritter Schritt: Erstellen der Listen der Deskriptoren von Ressourcen und des Schaubilds der Kompetenzen</i>	<i>24</i>
5 AUFBAU DES REFERENZRAHMENS.....	26
5.1 <i>Eine Tabelle und drei Listen</i>	<i>26</i>
5.2 <i>Zur Anordnung der drei Ressourcen-Listen.....</i>	<i>26</i>
5.3 <i>Der innere Aufbau der Listen.....</i>	<i>27</i>
6 TERMINOLOGIE UND ZEICHENKONVENTIONEN.....	31
6.1 <i>Terminologie.....</i>	<i>31</i>
6.2 <i>Zeichenkonventionen.....</i>	<i>32</i>
B – GLOBALKOMPETENZEN.....	34
1 ERLÄUTERUNGEN UND KOMMENTARE	34
2 EIN BEISPIEL ZUR VERANSCHAULICHUNG	39
<i>Savoir-faire.....</i>	<i>41</i>
<i>Savoir</i>	<i>42</i>
<i>Savoir-être.....</i>	<i>43</i>
3 <i>Erste Schlussfolgerungen.....</i>	<i>45</i>
C – DEKLARATIVES WISSEN (KNOWLEDGE/SAVOIRS).....	46
1 LISTE DER DESKRIPTOREN VON RESSOURCEN	46
<i>Sprache (Bereich I – VII).....</i>	<i>46</i>
2 KOMMENTAR.....	60
2.1 <i>Sprache</i>	<i>62</i>
2.2 <i>Kultur</i>	<i>64</i>
3 TERMINOLOGIE.....	66
D – PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE KOMPETENZEN (ATTITUDES/SAVOIR-ÊTRE).....	67
1 LISTE DER DESKRIPTOREN VON RESSOURCEN (BEREICH I – VII)	67
2 KOMMENTAR.....	81
2.1 <i>Deskriptoren von Ressourcen</i>	<i>81</i>
2.2 <i>Aufbau.....</i>	<i>82</i>
2.3 <i>Zur Terminologie</i>	<i>88</i>
E - FERTIGKEITEN UND PROZEDURALES WISSEN (SKILLS/SAVOIR-FAIRE).....	90

1	LISTE DER DESKRIPTOREN VON RESSOURCEN	90
2	KOMMENTAR.....	99
1	<i>Aufbau</i>	99
3	TERMINOLOGIE.....	105
ANNEX		106
ABKÜRZUNGSREGISTER		114
BIBLIOGRAPHIE.....		116

ZUR DEUTSCHEN FASSUNG DES CARAP

Die Art, wie gelernt und gelehrt wird, wirkt weit über die jeweiligen großen Institutionen des Bildungswesens hinaus und steht in einer eigenen nationalen kulturellen Tradition. Wie z.B. französische oder polnische Lehrerinnen und Lehrer unterrichten und Schülerleistungen bewerten, unterscheidet sich erheblich von deutschen Gepflogenheiten. Auch die didaktischen Diskurse der europäischen Länder stehen weitgehend innerhalb eines jeweils nationalen Skripts, das zwar vor allem zum englischsprachigen Raum hin geöffnet ist, sich aber dennoch von Land zu Land erheblich unterscheidet. Daher fallen auch die Innovationen, die von der Europäischen Union ausgehen, auf ein jeweils eigenes nationales Substrat. Es wäre somit naiv anzunehmen, dass die zahlreichen nationalen Erziehungssysteme derlei innovative Anstöße einheitlich umsetzen.

Deshalb erschien es den Verfassern des RePA geboten, die französischen, englischen und spanischen Vorlagen nicht einfach zu übersetzen, sondern sie für eine deutschsprachige Leserschaft aufzuarbeiten.

Die Unterschiede zwischen der französischen und englischen Version einerseits und der nun vorliegenden deutschen betreffen zunächst stilistische Merkmale. So zeichnet sich die deutsche Version im Vergleich zum französischen Original durch eine etwas größere stilistische Direktheit aus, wie sie das Deutsche charakterisiert. Die Verschiebungen betreffen zum Teil aber auch inhaltliche Nuancen, wie sie sich etwa für Entwicklungen darstellen, welche von den Besonderheiten des deutschsprachigen Raumes abhängig sind. Man denke zum Beispiel an die Rolle der romanischen Muttersprachen für eine umfassende romanische Interkomprehension. Romanische Interkomprehension stellt sich für Romanophone anders dar als für Deutschsprachige. Im hiesigen Kontext verlangt sie zum großen Teil Verfahren, wie sie die romanophone Interkomprehensionsdidaktik nicht zu entwickeln brauchte. Ähnliches gilt für DaF/E (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch), für das zurzeit die französische Didaktik noch kein Pendant vorgelegt hat, obwohl Französisch in sehr vielen Lernkontexten faktisch *nach* Englisch gelehrt und gelernt wird.

Eine Übersetzung der französischen Fassung ohne entsprechende Modifikationen hätte derlei Disparitäten nicht Rechnung tragen können². Die deutsche Fassung des CARAP schließt an die hiesige Diskussion um **Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, Lerndiagnose und Lernförderung** an.

Gießen, den 22. Juli 2009

Franz-Joseph Meißner & Anna Schröder-Sura

² Die für die deutsche Fassung Verantwortlichen danken Steffi Morkötter für die kritische Durchsicht des RePA.

A - ALLGEMEINE EINFÜHRUNG

1 Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

Das Konzept ‚*Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*‘ meint sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren, die **mehrere** Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen sowie einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen³. Seine Komponenten sind überwiegend nicht nur beim Erlernen einer einzelnen bestimmten Sprache von Nutzen, sondern beim Erlernen unterschiedlicher Sprachen. Den Pluralen Ansätzen stehen einzelzielsprachliche Konzepte gegenüber. Diese fokussieren auf **nur eine einzige** Zielsprache und/oder auf **eine** bestimmte Zielkultur. Sie gewannen große Bedeutung, als Methoden von Prinzipien dominiert wurden, die jeden Rückgriff auf die Erstsprache und auf jede andere Fremdsprache aus dem Lehrprozess verbannten⁴. Man denke etwa an die Zeit der ‚dogmatischen Einsprachigkeit‘. Weder der strukturelle noch der kommunikative Ansatz noch die Möglichkeit des Rückgriffs auf die Muttersprache fungierten im Sinne des Pluralen Ansatzes⁵.

Vorbehaltlich einer späteren Analyse lassen sich vier Plurale Ansätze unterscheiden. Der erste, das *interkulturelle Lernen*, übt einen breiten Einfluss auf die Sprachendidaktik aus und wird daher im RePA als bekannt vorausgesetzt, auch wenn das Konzept längst nicht immer in Übereinstimmung mit seinen Grundprinzipien verwendet wird. Die anderen, eher sprachlich ausgerichteten Ansätze bedürfen jedoch einer kurzen Erläuterung³. Dies betrifft: a) den *Eveil aux langues*-Ansatz bzw. die *Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität* (die, wie gesagt, dem *Begegnungssprachenkonzept* nahe steht), b) die *Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen* und c) die *integrierte Fremdsprachendidaktik in unterschiedlichen* (während der Schulzeit und darüber hinaus) *erworbenen und gelernten Sprachen*. Die Konzepte sind gegeneinander nicht immer trennscharf.

Die *integrierte Fremdsprachendidaktik* zielt darauf ab, den Sprachenlernern das Herstellen von Vernetzungen zwischen den erlernten Sprachen zu erleichtern – entweder um umfassende

³ Die deutsche Fassung benutzt ausschließlich den Begriff *Sprache* im Bewusstsein, dass jede Sprache eine Vielzahl von Varietäten umgreift, von denen eine jede Anspruch auf Dignität hat.

⁴ Da das Übersetzen *per se* mehr als eine einzelne Varietät einschließt, könnte man auch die ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ zu den Pluralen Ansätzen zählen wollen. Der RePA tut dies allerdings nicht, da der Begriff ‚Ansatz‘ eine viel umfassendere Berücksichtigung zweier oder mehrerer Sprachen und Kulturen beinhaltet, als dies herkömmlicherweise die einfache Übersetzungsübung innerhalb der genannten Methode tut. Ein weiterer Punkt betrifft die unterschiedliche Bewertung der ‚sprachlichen Regel‘ und des expliziten Grammatikwissens. Dennoch vertritt der RePA die Auffassung, dass die Übersetzung in bestimmten Phasen des Lehr- und Lernprozesses gerechtfertigt ist.

⁵ Im deutschen Kontext begegnet im ähnlichen Zusammenhang auch der sog. „neokommunikative Ansatz“ (Reinfried 2001).

Kompetenzen oder um in sehr kurzer Zeit erreichbare rezeptive Kompetenzen in den Zielsprachen aufzubauen. Ihre Methodik besteht in einer sprachenübergreifenden Steuerung, die die Erstsprache und/oder eine oder zwei gut beherrschte Fremdsprachen und das lernerseitig vorhandene Wissen über das Lernen von Sprachen als Sprungbrett für den Erwerb weiterer Fremdsprachen nutzt. Sie greift dabei, soweit wie möglich, auf alle einem Lerner verfügbaren Sprachen und dessen relevantes Vorwissen zurück. Schon dies unterstreicht die Wichtigkeit von Transfereffekten. Die initiierten Transferprozesse fassen proaktiv (auf die Zielsprache zu) und retroaktiv (auf die Ausgangssprachen oder Transferbasen zurück), was zu einer Erweiterung und Festigung der brückensprachlichen Wissensbestände führt. In diese Richtung weisen bereits Arbeiten aus den frühen 1980er Jahren sowie zahlreiche aktuelle Projekte (Meißner 2005). In enger Anbindung hierzu steht ‚Deutsch als Fremdsprache nach Englisch‘ (DaFnE) (Hufeisen 2006). Hier greift der DaF-Unterricht auf die Englischkenntnisse der Lerner von Deutsch zurück, die ganz unterschiedliche Erst-, Zweit- und Fremdsprachenkenntnisse mitbringen – darunter Englisch.

In enger Nähe zur integrierten Fremdsprachendidaktik steht die *Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen*. Sie zielt in romanophonen Projekten auf den parallelen Erwerb mehrerer romanischer Sprachen ein und derselben Sprachenfamilie⁶; hierbei handelt es sich immer um Zielsprachen, die mit den Muttersprachen der Sprachpartner verwandt sind. In diesem Ansatz werden systematisch die Vorteile der Ähnlichkeiten innerhalb derselben Sprachenfamilie für den Aufbau vor allem rezeptiver Kompetenz genutzt. Kennzeichen in so hergestellter interkultureller Kommunikation ist, dass jeder seine Muttersprache benutzt. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre entwickelten sich auf diesem Gebiet innovative Projekte mit erwachsenen Lernern, vor allem mit Hochschülern, und zwar sowohl in Frankreich und anderen romanischen Ländern als auch in Deutschland. Mehrere dieser Projekte wurden mit Mitteln der EU gefördert. Unterrichtsmaterialien wurden entwickelt.

Leider nutzen die Schulen noch zu selten die erheblichen Vorteile der Interkomprehension und der integrierten Sprachendidaktik. Dabei stellt sich mehr und mehr heraus, dass interkomprehensives Verfahren nicht nur zur Erweiterung der individuellen Mehrsprachigkeit führen, sondern auch eine sehr wirkungsvolle Strategie zur Förderung von Sprachenlernkompetenz bzw. zur Lernerautonomisierung darstellen (Martinez 2008; Bär 2009; Meißner 2009).

In jüngsten EU-Projekten wird das *Eveil aux langues*-Konzept weiter gefasst. In diesem Konzept finden sich auch Verfahren und Sprachen, deren Vermittlung nicht als eine eigentliche Aufgabe der Schulen angesehen wird. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich der *Eveil aux langues*-Ansatz nur mit nicht-schulischen Sprachen befassen würde. Er bezieht sowohl die Schulsprachen als auch andere Sprachen ein, darunter vor allem die Umgebungssprachen und Herkunftssprachen der Schüler sowie regionale Varietäten. Auf Grund der großen Anzahl von

⁶ Für den deutschsprachigen Kontext ist anzumerken, dass zwar ein additives Nebeneinander von Fremdsprachenunterricht, aber kein simultan-integratives Lernen mehrerer Zielsprachen bekannt ist. Da es bei beiden Konzepten um die systematische Erfassung des relevanten Vorwissens geht, begegnen hierzulande die Begriffe *Interkomprehensionsdidaktik* und *integrierte Didaktik* weitgehend synonym. Dies gilt insbesondere im Kontext des Erlernen einer zweiten romanischen (oder slawischen) Fremdsprache, bei denen die Lerner stark auf die bereits in gewissem Umfang bekannte romanische (oder slawische) ‚Brückensprache‘ zurückgreifen. Die Interkomprehensionsdidaktik ist daher für allem für das Lehren und Lernen von dritten Schulfremdsprachen (Tertiärsprachen) relevant (vgl. Meißner 2005).

Sprachen, mit denen sich Lerner beschäftigen – sehr oft mehrere Dutzend – muss dieses Konzept als die umfassendste Variante innerhalb der Pluralen Ansätze gelten. Als eine Art Wegbereiter, der die Schüler bereits am Anfang ihrer Schulausbildung die Vielfalt der Sprachen (einschließlich ihrer eigenen) erfahren lässt, sodann als Strategie für die Entwicklung einer angemessenen Sprachenbewusstheit, schließlich als ein für die Grundschule entwickeltes ‚Propädeutikum‘ kann *Eveil aux langues* auch als ein Werkzeug des Sprachenlernens dienen, das die Lernenden während der gesamten Schullaufbahn begleitet.

Hervorzuheben ist, dass das *Eveil aux langues*-Konzept, so wie es in den *Evlang*- und *Jaling*-Programmen (vgl. Candelier 2003a und 2003b) entwickelt wurde, mit dem *Language Awareness*-Konzept verknüpft ist, das Eric Hawkins in den 1980er Jahren in Großbritannien vorlegte. Allerdings lässt sich *Eveil aux langues* heute eher als eine Untereinheit des *Language Awareness*-Ansatzes betrachten, der auch Arbeiten Raum gibt, die eher psycholinguistisch als pädagogisch orientiert sind und nicht zwangsläufig die Begegnung des Lerners mit mehreren Sprachen beinhalten. Aus diesem Grund wurde für diesen Ansatz ein anderer englischer Begriff *Awakening to languages* gewählt.

1.1 Plurale Ansätze und die Entwicklung der Mehrsprachen- und plurikulturellen Kompetenz

Das zweite, mittelfristige Projekt des EFSZ, das auch das ALC⁷ Projekt einbindet, will zu einem „tiefgreifendem und beispielgebendem Wandel“ beitragen, was die Entwicklung einer umfassenden Sprachenerziehung angeht, die das Lehren und Lernen ALLER Sprachen betrifft, „um von potentiellen Synergien profitieren zu können“⁸. Ein derartiger Zugriff auf das Lehren und Lernen von Sprachen und Kulturen trägt entscheidend zum Aufbau von individueller Mehrsprachigkeit als einer wichtigen Antwort des Europarats auf die Herausforderungen der Vielsprachigkeit in der Europäischen Union bei.

Letztlich geht es um die Überwindung monolingualer und monokultureller Attitüden. Die notwendige Erweiterung ergibt sich aus der Sicht des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* auf Mehrsprachigkeit und Multikulturalität: Die auf diesem Feld erforderlichen Kompetenzen bilden sich nicht additiv aus - etwa als eine zufällige „Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen“ (GeR 2001: 163), je nachdem, welche Sprachen man kennt -, sondern vielmehr über eine einzige integrative mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz. Sie geht letztlich auf die Sprachen und (inter)kulturellen Erfahrungen zurück, die einem Menschen zur Verfügung stehen.

Genau dies bringt auch der *Guide for the development of language education policies in Europe* zum Ausdruck (Europarat 2007: 73): „Die Verwaltung der vorhandenen Einzelkompetenzen (die mehrsprachige Kompetenz ausmachen) organisiert die Sprachen, obwohl sie sich klar von einander unterscheiden, nicht isoliert, sondern als eine einzige, dem jeweiligen Lerner zur Verfügung stehende Kompetenz...“. Im Klartext bedeutet dies, dass die Pluralen An-

⁷ *A travers les langues et les cultures* bzw. *Across Languages and Cultures*.

⁸ Vgl. Text „Einreichung von Projektanträgen bezüglich des zweiten mittelfristigen Programms“.

sätze, wie sie im Folgenden erklärt werden, für den Aufbau einer umfassenden mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz eine entscheidende Rolle spielen. Denn wie könnten die Sprachen anders als isoliert und vereinzelt behandelt werden, solange man an einzelzielsprachlichen Zugängen festhält?

Wenn Mehrsprachenkompetenz wirklich das meint, was die Instrumente des Europarats beschreiben, und man ernsthaft bestrebt ist, dem empfohlenen Synergie-Grundsatz Rechnung zu tragen, dann ist es unerlässlich, den Lernern beim Erwerb von relevantem deklarativem (*savoir*) und prozeduralem Wissen (*savoir-faire*) sowie entsprechender persönlichkeitsbezogener lernfördernder Konzepte (*savoir-être*)⁹ zu helfen, und zwar:

- im Hinblick auf die lingualen und kulturellen Wissensbestände und das Überschreiten des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) im Allgemeinen (vgl. *translingual*, *transkulturell*);
- indem man die Lerner befähigt, sich durch Rückgriff auf bereits erworbene Fähigkeiten in Sprachen für den Erwerb weiterer Fremdsprachen und/oder für die Kenntnis ihrer Kulturen einen leichteren Zugang zu verschaffen (vgl. *interlingual*, *interkulturell*).

Sprachenwissen, Sprachenkönnen und Lernerpersönlichkeit können nur wachsen, wenn der Klassenraum ein Ort ist, wo unterschiedliche Sprachen und Kulturen einander begegnen und wo ihre Beziehungen und Unterschiede erörtert werden; und zwar durch Berücksichtigung bzw. die Anwendung der ‚Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen‘.

1.2 Die Pluralen Ansätze und die Bildungsziele

Obwohl die Bildungsziele die Notwendigkeit eines *Referenzrahmens für Plurale Ansätze* betonen, schenken der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* sowie der *Guide for the development of language education policies in Europe* dem nur wenig Aufmerksamkeit. Dabei decken sich die Ziele der Pluralen Ansätze ziemlich genau mit jenen, auf die der Europarat einen Schwerpunkt legt.

Die hier begegnende sehr geraffte Darstellungsweise erklärt sich vor allem damit, dass es kaum möglich erscheint, die Stichhaltigkeit der oben genannten Argumente (vgl. Abschnitt A 1.2.) in Frage zu stellen. Demzufolge stellen die Pluralen Ansätze ein wesentliches Bindeglied innerhalb aller sprachendidaktischen Bemühungen dar, die (im Sinne des lebensbegleitenden Lernens) auf die kontinuierliche Weiterentwicklung der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz der Lerner abheben.

Mehrsprachige Bildung, wie sie der *Guide for the development of language education policies in Europe* empfiehlt, ist ohne den Rückgriff auf Plurale Ansätze nicht denkbar: Werden keine mentalen Verbindungen zwischen Sprachen aufgebaut, so wird jeder Versuch, die Anzahl der Fremdsprachen zu erhöhen, die ein Lerner im Laufe seiner Schulzeit erlernt, an seine Grenzen stoßen; und zwar mit negativen Folgen sowohl für das langfristige Sprachenlernvermögen als auch für den curricular verfügbaren Zeitrahmen. Unumgängliche Einschränkungen können

⁹ Die oft begegnende Formel ‚*savoir-apprendre*‘ ist integrativ und transversal in allen Wissenskategorien anzutreffen.

jedoch durch die Synergieeffekte Pluraler Ansätze verringert werden. Ohne Berücksichtigung Pluraler Ansätze wird demnach die in Schulen angebotene Sprachenvielfalt voraussehbar zurückgehen; ebenso die Möglichkeit, die Lerner mit vielfältigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen auszustatten und diese zu vertiefen.

Dabei benötigt quasi jeder heutzutage, wo sprachliche und kulturelle Vielfalt für immer mehr Menschen zum Alltag gehört, diese Kompetenzen. Sie sind Voraussetzung für die Teilnahme am wirtschaftlichen, kulturellen und demokratischen Leben und verbessern das lebensbegleitende Lernen.

Werden zwischen einzelnen Sprachen keine Verknüpfungen hergestellt, so bleiben ganze Bereiche früherer Sprachlernerfahrungen vernachlässigt und verkümmern. Zugleich werden die negativ betroffenen, d. h. benachteiligten, Sprachen in ihrem internationalen Status herabgesetzt.

Die Gefahr der Abwertung von Sprachen verweist auf einen weiteren Fokus: Dies betrifft die Nutzung der lernerseitig vorhandenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt. Auch hier haben Plurale Ansätze eine Schlüsselfunktion zur Umsetzung der im *Guide for the development of language education policies in Europe* aufgeführten „mehrsprachigen Bildung“. Es ist genau diese – ausdrücklich auf die „Erziehung zu einer demokratischen Staatsangehörigkeit“ bezogene Funktion –, die die Leitlinien betonen, um wertvolle erzieherische Prinzipien in den Sprachunterricht zu integrieren. Deshalb weist das Erziehungswesen allen sprachlichen Varietäten im Sprachenrepertoire eines Einzelnen oder einer Gruppe ihren Stellenwert zu – unabhängig von ihrem offiziellen Status innerhalb einer Gesellschaft und eines Staates (vgl. Europarat bzw. Beacco/Byram 2007: 42).

Die Wichtigkeit, die die Pluralen Ansätze dieser Sichtweise beimessen, wird in allen Listen des vorliegenden Referenzrahmens deutlich – besonders im Abschnitt zu den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen. Hier wird man erkennen, dass sich die (positive) Akzeptanz sprachlicher und kultureller Unterschiede auf „die Bereitschaft jedes Einzelnen stützt, Vorurteile abzubauen“, was ein „kritisches Hinterfragen nicht ausschließt“ (Europarat 2007: 99).

2 Die Notwendigkeit eines Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)

2.1 Warum benötigen wir einen RePA?

Obwohl ein breites Angebot theoretischer und praktischer Publikationen zu den *Pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen* vorliegt, gibt es noch kein Referenzwerk, das die Umsetzung von Ansätzen zur Nutzung und Förderung von deklarativem (*savoir*), prozeduralem Wissen (*savoir-faire*) und persönlichkeitsbezogenem Wissen (*savoir-être*) erleichtert (vgl. Kap. 1.1). Angesichts der Heterogenität der unterschiedlichen Pluralen Ansätze stellt sich die Frage nach möglichen Synergieeffekten. Da Plurale Ansätze auf ein und demselben Prinzip (Realisierung von Synergien bei der Erzeugung von Mehrsprachen- und Mehrkulturalitätskompetenz) beruhen, wäre es unklug, unkoordiniert vorzugehen. Es ist heute an der Zeit, das Gesamt der sprachlichen Lernfelder in den Blick zu nehmen und beim Lehren und Lernen von Sprachen mögliche Synergien zu nutzen.

Dies wurde kürzlich von Lehrplanentwicklern aufgegriffen, die, ausgehend von dem Konzept der *integrierten Fremdsprachendidaktik* zumindest für einige Sprachen (vgl. A 1.1) eine umfassende Konzeption der Sprachenausbildung vorlegten. Diese schließt unterschiedliche Ansätze ein und betrifft auch nicht-sprachliche Fächer und Gegenstände. Zu nennen sind aktuelle Entwicklungen der Bildungspolitik in der deutschen und französischen Schweiz¹⁰ und im Aostatal (Cavalli 2005). Auch Andorra und Katalonien liefern Beispiele für die positive Entwicklung (zu den beiden letztgenannten siehe die in der Bibliographie genannten Internetlinks).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen lässt sich ein *Referenzrahmen für Plurale Kompetenzen* als ein überfälliges Desiderat bezeichnen. Die Begründung betrifft vor allem:

- die Entwicklung der Lehrpläne mit dem Fokus auf den Erwerb von deklarativem Wissen, lernerpersönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und prozeduralem Wissen;
- die unterschiedlichen Zugänge innerhalb der Pluralen Ansätze selbst und den Erwerb kommunikativer Kompetenzen (konzeptionelle sowie praktische Verknüpfungen in Lehrplänen und im Klassenraum; weiter gefasst: Verknüpfungen zwischen den Vorteilen der Pluralen Ansätze und den nicht-sprachlichen Fächern¹¹).

Darüber hinaus füllt der RePA eine Lücke zur Deskription der Kompetenzen:

- Er kann dazu beitragen, den Wert der einzelnen Ansätze, deren Potenzial bisher noch nicht hinreichend wahrgenommen wird, deutlicher zu machen. (Leider werden immer noch z.B. *Eveil aux langues* und *Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen* oft nur als Sensibilisierungen für Sprachen empfunden.)

¹⁰ Vgl. PECARO in der Schweiz (Plan d'Etudes Cadre Romand – Informationen auf der Homepage der CIIP: <http://www.ciip.ch/index.php>).

¹¹ In diesem Zusammenhang wäre beispielsweise das *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) zu nennen.

- Er stellt eine wichtige Ergänzung der bislang existierenden Instrumente, insbesondere des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, dar, der die ‚weichen Fertigkeiten‘ weniger eingehend beschreibt. Insofern kann der RePA auch für die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* (ESP) eine wichtige Funktion erfüllen.¹².

2.2 Wem nutzt der Referenzrahmen?

Der RePA wendet sich an:

- Institutionen (Ministerien, Institute etc.), die sich mit der Entwicklung von Lehrplänen oder Schulprogrammen beschäftigen und/oder für diese verantwortlich zeichnen;
- Personen, die für die Entwicklung und Nutzung von Lehrmaterialien sowohl in öffentlichen als auch privaten Bildungsinstitutionen Verantwortung tragen.
- Ausbilder von Lehrpersonal, unabhängig davon, ob sie bereits in der Praxis mit Pluralen Ansätzen arbeiten oder nicht.
- Lehrende; der RePA soll diejenigen von ihnen unterstützen, die sich bereits mit innovativen Ansätzen befassen, und andere dazu ermutigen, dies zu tun.

Es ist wichtig, den RePA in der Perspektive der globalen sprachlichen und kulturellen Bildung zu sehen: Er ist ein Instrument für alle Sprachen, unabhängig von ihrem Status, seien es nun Schulfremdsprachen, außerschulische Fremdsprachen, Unterrichtssprachen, Migranten- oder Regionalsprachen.

Es ist zu wünschen, dass möglichst viele Sprachenlehrer und Ausbilder den RePA in ihrer täglichen Arbeit nutzen.

¹² Zu nennen sind das ‚interkulturelle Lernen‘ sowie das ‚Lernen des Lernens‘, für das die interkomprehensiven Verfahren zu entscheidenden Verbesserungen führen.

3 Kompetenzen, Ressourcen ...und Mikrokompetenzen

Die Entwicklung eines Referenzrahmens für Kompetenzen muss auf der Grundlage eines klar strukturierten und operationalisierbaren Konzepts des Kompetenzbegriffs erfolgen. Nun hat der Begriff der *Kompetenz* – der heutzutage in vielfältigen Kontexten verwendet wird – sehr unterschiedliche und durchaus unscharfe Bedeutungen¹³.

Die Autoren des RePA waren sich stets über die Schwierigkeiten des Kompetenzbegriffs im Klaren. Diese Erkenntnis hat sich im Laufe der Arbeit noch verstärkt. Es war nicht einfach, das Konzept *Kompetenz* zu operationalisieren, d.h. zu strukturieren und zu hierarchisieren. Dies erschien jedoch unverzichtbar, weil sich hiermit in der Praxis unterschiedliche Zugriffe auf unterschiedlichen Ebenen verbanden¹⁴. Diese Hierarchisierung betrifft vor allem die Trias Kompetenzen, Ressourcen und Mikrokompetenzen.

Die notwendigen Operationen erfolgten mit Hilfe definitorischer Analysen und von Vergleichen aus der relevanten Literatur zum Kompetenzbegriff. Es erleichtert das Verständnis des RePA, wenn sich die Leser vor Augen halten, dass es sich um dynamische Konzepte handelt, die auch in Zukunft der Weiterentwicklung unterliegen.

Im Weiteren wird in zwei Unterkapitel gegliedert:

- Überprüfung der derzeit gebräuchlichen Bedeutungen des Kompetenzbegriffs sowie der Nachbarbegriffe, soweit dies nützlich erscheint;
- Darstellung der erarbeiteten Definitionen.

3.1 Zur Definition des Kompetenzbegriffs

Kompetenz ist ein Schlüsselbegriff des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. Die Überlegungen des RePA folgen hauptsächlich aus dem semantischen Unterschied zwischen *Kompetenz* und *Kompetenzen*. Es werden also unterschiedliche Konzepte mit demselben Begriff bezeichnet, die auf ganz verschiedenen Ebenen wirken.

Hierzu äußert sich Crahay (2005: 15) wie folgt: „Es ist dringend notwendig, das Konzept der *Kompetenzen* kritisch zu analysieren, um jenen begrifflichen Reduktionismus zu verhindern, der sich zu entwickeln droht.“. Crahay folgt den Ausführungen von Bronckart & Dolz (1999):

[...] es erscheint offensichtlich nicht vernünftig, die Bildungsproblematik zu durchdenken, indem man sich auf einen Terminus stützt, der letztlich alle Aspekte einschließt, die man früher als ‚übergeordnete psychologische Funktionen‘ bezeichnete () und der zugleich alle erkenntnistheoretischen Optionen befürwortet oder aber für ungültig erklärt, die mit diesen Funktionen (Wissen, Können, Verhalten usw.) und den soziologischen und bio-psychologischen Eigenschaften, die sie determinieren, in Verbindung stehen. (Crahay 2005:35)

¹³ Vgl. Meißner/Tesch (2006); Tesch et al. (2007).

¹⁴ In Abschnitt A 4 wird deutlich werden, dass wir einen überzeugenden Ansatz gewählt haben, der sich auf Kompetenzbegriffe zahlreicher Publikationsquellen bezieht.

Und weiter heißt es: „der Kompetenzbegriff ist wie Ali Babas Höhle: Man kann nebeneinander alle möglichen theoretischen Strömungen der Psychologie finden, selbst wenn sie widersprüchlich sind.“ (Crahay 2005: 15).

In der Tat hat der Kompetenzbegriff eine komplexe Geschichte. Seine Ursprünge liegen sowohl in der Linguistik (z.B. bei Chomsky, Hymes) als auch in der Psychologie und in den Wissenschaften vom Lernen (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF] 2003). Ohne zu sehr ins Detail zu gehen, seien einige Weichenstellungen in der Entwicklung der verschiedenen Ansätze nachgezeichnet.

Auf der Grundlage von Weinert (2001: 27f.) versteht das Schweizer HARMOS-Projekt¹⁵ unter *Kompetenzen*:

[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Kompetenzen sind demnach Leistungsdispositionen. Diese Meinung vertreten auch Klieme et al. (2003: 72). Sie verdeutlichen, dass eine Kompetenz „die Person befähigt, bestimmte Probleme zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen“. Auch Crahay (2005: 6) definiert Kompetenzen als „ein Geflecht von Kenntnissen, das zur Lösung von Aufgaben mobilisiert werden kann“. Er verweist auf Gillet (1991 bei Allal 1999: 79), wonach eine *Kompetenz* hauptsächlich aus folgenden Merkmalen besteht:

- einer Vielzahl von miteinander verbundenen Kenntnissen;
- einem Bezug des Leistungsvermögens auf verwandte Situationen (hier wird das Transferpotential angesprochen);
- Zielbezogenheit und Ergebnisorientierung.

Die Trias entspricht der „Mobilisierung eines Gesamts aus Kenntnissen, Fähigkeiten (Können) und Persönlichkeitsmerkmalen“, die erst die Lösung einer Aufgabe ermöglicht¹⁶. Crahay (2005: 6) präzisiert, dass sich diese Komponenten ebenfalls bei Beckers (2002: 57) wiederfinden, der den Kompetenzbegriff um eine weitere wichtige Dimension ergänzt:

- [...] Kompetenz muss verstanden werden „als die Fähigkeit einer Person, individuelle Ressourcen (Kenntnisse, Können und Lernerpersönlichkeit) sowie externe Ressourcen zu *mobilisieren* (Hervorhebung durch Übersetzer), um miteinander verwandte komplexe Anforderungen meistern zu können“.

Auch Allal (1999: 81) definiert *Kompetenz* als:

¹⁵ Projekt zur Harmonisierung der Schulsysteme der verschiedenen Kantone, das u.a. Bestimmungen zum Erreichen von Kompetenzen vorgibt und Bildungsstandards definiert.
Vgl. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS-INFO-07-04f.pdf.

¹⁶ Dieses Zitat stammt aus dem Erlass der Französischen Gemeinschaft Belgiens.

ein untergliedertes funktionales Geflecht aus kognitiven, affektiven, sozialen und sensomotorischen Komponenten, die in ähnlich gearteten Situationen zielgerichtet mobilisiert werden können.

Jonnaert (2002: 41) verdeutlicht, dass die Mobilisierung die Auswahl und Koordination von Ressourcen umfasst. Rey et al. (2002) führen zahlreiche Autoren mit ähnlichen Auffassungen an und bestehen in Anlehnung an Le Boterf (1994: 3) darauf, „dass eine Kompetenz nicht nur das Vorhandensein kognitiver Fähigkeiten (...) erfordert, sondern vor allem die Mobilisierung der Fähigkeiten, die am besten geeignet sind, um eine nicht notwendigerweise bekannte Situation zu meistern“. Jonnaert (2002: 41) betont, „dass neben der effizienten Problemlösung [...] der Begriff *Kompetenz* voraussetzt, dass [...] die Person kritisch auch die erzielten Ergebnisse des Problemlösungsprozesses betrachtet, der von der sozialen Umgebung akzeptiert werden muss“. Rey et al. (2002: 3) unterstreichen, dass „man zur Lösung einer Aufgabe meistens nicht nur eines, sondern mehrere Elemente auswählen muss“. Es handelt sich also um komplexe Tätigkeiten. Le Boterf (1994: 16), der sich mit Arbeitspsychologie und Ergonomie befasst, hat einen Kompetenzbegriff entwickelt, der sich von den bereits genannten unterscheidet: Wenn Kompetenz tatsächlich eine

Handlungskompetenz (*savoir agir*) ist also eine Integrations-, Mobilisierungs- und Transferkompetenz, die in einem gegebenen Kontext ein Ensemble von Ressourcen (Kenntnisse, Haltungen, Attitüden, Überlegungen) umfasst, um ein Problem oder eine Aufgabe zu lösen, dann besteht die Kompetenz nicht additiv aus der Kenntnis der Ressourcen, sondern in der Mobilisierung der Ressourcen an sich. Kompetenz ist daher immer eine Mobilisierungskompetenz (*savoir mobiliser*).

Ihre Rolle betrifft den Prozess der Aufgabenbewältigung in einer gegebenen Situation. Laut Le Boterf existieren Kompetenzen immer nur „als Handlungskompetenzen“. Perrenoud (1999: 56) spinnt den Gedanken weiter, indem er bestätigt, dass „das *savoir mobiliser* [...] die Koordination vielfältiger, heterogener Ressourcen verlangt“. Für ihn „bleibt die Frage offen, ob die Mobilisierungsschemata Bestandteil der Kompetenz selbst seien oder aber eine Meta-Kompetenz („Kompetenz der Mobilisierung von Ressourcen“) darstellen, die sich selbst immer dann aktiviert, wenn man eine spezifische Kompetenz anspricht und damit individuelle Ressourcen mobilisiert“ (ebd.: 57)¹⁷. Vergleichbare Begriffsnuancen findet man bei Rey & al. (2002: 6), die drei Kompetenzgrade unterscheiden:

1. wissen, wie eine Handlung (oder eine geplante Handlungsfolge) durchzuführen ist, z.B. als Antwort auf einen Impuls (welcher im Unterricht eine Frage, eine Anweisung oder eine bekannte, identifizierbare Situation sein könnte, die weder schwierig noch

¹⁷ Perrenouds Position ist detailliert in *Construire des compétences dès l'école* (1997) dargestellt. Er schreibt insbesondere: „Le Boterf (1994, 1997), der die Grundidee der *Mobilisierung* entwickelt hat, droht, die Konzepte zu verwischen, wenn er Kompetenz als *savoir-mobiliser* definiert. Das ist eine bestechende Vorstellung, welche allerdings das Risiko der Verwirrung in sich birgt, wenn die Mobilisierung der kognitiven Fähigkeiten eben nicht Ausdruck einer spezifischen Fertigkeit ist, die man als *savoir-mobiliser* bezeichnen könnte“. (...) Es existiert kein allgemeines *savoir mobiliser*, das in jeder Situation eingesetzt werden und bei allen kognitiven Fähigkeiten zur Anwendung kommen könnte. Es könnte dann sogar mit individueller Intelligenz und der Suche einer Person nach Bedeutungsgehalt verwechselt werden“ (Perrenoud 1997: 35).

zweideutig ist). Wir sprechen von ‚Grundverfahren‘ oder einer ‚Kompetenz ersten Grades‘;

2. über eine ganze Reihe dieser Grundverfahren verfügen und in einer neuen Situation die geeignete Vorgehensweise wählen, um eine Aufgabe zu lösen; in diesem Fall ist eine Interpretation der Situation (oder ein ‚Situationsentwurf‘) notwendig. Dies wird als ‚Kompetenz zweiten Grades‘ bezeichnet;
3. verschiedene Grundverfahren auswählen und korrekt kombinieren können, um eine neue, komplexe Aufgabe zu meistern: Dies verstehen wir als ‚Kompetenz dritten Grades‘.

3.2 Konzeption und Inhalt des RePA

3.2.1 Vorausgehende Vereinbarungen

Aus den vorangegangenen Ausführungen sind folgende Aspekte festzuhalten:

- dass Kompetenzen Elemente unterschiedlicher Komplexitätsgrade umgreifen, die verschiedene ‚Ressourcen‘ (die zugleich Sprachenwissen, Sprachenkönnen und Persönlichkeitsmerkmale betreffen) mobilisieren;
- dass Kompetenzen mit ‚verwandten Situationen‘, mit komplexen Aufgaben und sozialer Relevanz verknüpft sind und dass sie folglich in einem sozialen Kontext stehen und eine soziale Bedeutung haben;
- dass Kompetenzen mit einer gegebenen Situation (oder einer bestimmten Kategorie gegebener Situationen) interagieren und sich über die Mobilisierung verschiedener Ressourcen (Sprachenwissen, Sprachenkönnen, Lernerpersönlichkeit) bilden bzw. dass sie das Ergebnis dieser Ressourcen sind.

Diese Ressourcen werden manchmal auch als Fähigkeiten, Dispositionen oder Kenntnisse bezeichnet. Der RePA bleibt bei dem Terminus *Ressourcen*, da dieser eindeutig fasst und am wenigsten vorgibt, was konkret in den Begriff einbezogen werden muss. Der RePA unterscheidet Ressourcen in *interne* – konkret in Anlehnung an Rychen (2005: 15) in „*psychosoziale*“ („kognitive, praktische, motivationale, emotionale und soziale Komponenten“) – und in *externe* (Wörterbücher, Grammatiken, kompetente Sprecher als Berater nutzen können).

Mit anderen Worten: Kompetenzen begegnen hauptsächlich im sozialen Bereich, während Ressourcen offensichtlich eher dem Feld der kognitiven Psychologie (Entwicklungspsychologie) zuzuordnen sind. So gesehen kommen Kompetenzen ins Spiel, sobald ein Mensch eine bestimmte Aufgabe angeht. Doch sind es vor allem die Ressourcen, die sich bis zu einem gewissen Grad isolieren, exakt definieren und in der Praxis von Bildung und Erziehung operationalisieren lassen. Man kann sich in der Tat fragen – und das spricht für die Anlage einer Kompetenzliste –, ob eine *Kompetenz* aufgrund ihrer engen Anbindung an ganz unterschiedliche Anwendungssituationen wirklich ‚gelehrt‘ werden kann oder aber ob es nicht

eher die Ressourcen sind, die im Klassenraum konkret aktiviert werden können - unter anderem, indem Schüler vor diverse Aufgaben gestellt werden und der Unterricht auf diese Weise zur Entwicklung von Kompetenzen via Ressourcen, die jene mobilisieren, beiträgt.

3.2.2 Die Struktur des RePA: Vom Baumdiagramm zum doppelseitigen Modell

Ursprünglich wollte das ALC-Projekt¹⁸ eine strukturierte und hierarchische Übersicht der Kompetenz-Deskriptoren erstellen. Die Schwierigkeiten, die sich jedoch schon beim Aufbau eines Hierarchie-Entwurfs auftaten (selbst für den nur eindimensionalen Rahmen des Sprachenwissens), und die Unmöglichkeit, trennscharf zwischen Kompetenzen und Ressourcen zu unterscheiden, führten zur Einsicht, dass

- das ursprüngliche Ziel zu hoch gesteckt war: In dem Maße, wie gleiche Ressourcen unterschiedliche Kompetenzen bedienen, würde die angestrebte Darstellung zwangsläufig zu hoher Redundanz führen;
- es nicht zielführend war, da sich Kompetenzen nur in der Interaktion mit sich verändernden Situationen offenbaren. Daher kann man zu der Auffassung kommen, dass sie in der Tat nie als strukturierte und geschlossene Einheiten darstellbar sind;
- das Ziel überdimensioniert war. Denn es unterstellte, man könne ein Modell aller zwischen verschiedenen Ressourcen bestehenden Implikationen und Relationen erstellen (was in sich der Rekonstruktion aller Prozesse gleichkommen müsste, auf die die sprachliche und kulturelle Verhaltensforschung abhebt).

So musste das anfängliche Ziel, eine Hierarchie von Kompetenzen in Gestalt eines Diagramms zu fassen, verworfen werden. Die Autoren entschieden sich stattdessen für ein doppelseitiges Modell, das allerdings die Polarität zwischen der Hierarchie von Kompetenzen und Ressourcen einschließt. Das verlangte nunmehr:

- 1) die Beschreibung globaler Kompetenzen, die regelmäßig in Pluralen Ansätzen wiederkehren. Diese Kompetenzen waren gegeneinander abzugrenzen;
- 2) die Auflistung unterschiedlicher Ressourcen, die in unterschiedlichen Situationen bzw. bei unterschiedlichen Aufgaben unterschiedliche Kompetenzen aktivieren.

Dennoch wurde – wie man sehen wird – weder die Idee völlig verworfen, in die Listen hierarchische Strukturen aufzunehmen (die auf den Beziehungen der einbezogenen allgemeinen versus spezifischen Elemente basieren), noch jene, punktuell Anmerkungen zu den zwischen den Ressourcen bestehenden Beziehungen zu machen, sofern dies aufschlussreich erschien (insbesondere im Hinblick auf deren Rangfolge)¹⁹.

¹⁸ (So im Antrag für das zweite mittelfristige Programm des europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz (EFSZ). Vgl. die Beschreibungen auf der EFSZ Homepage).

¹⁹ Eine detaillierte Beschreibung des Aufbaus des RePA erfolgt im Kapitel A 5.

3.2.3 Zwischen Kompetenzen und Ressourcen: Die Grenzen einer Dichotomie

Die bisherige Einführung könnte ein dichotomisches Bild erwecken, und zwar zwischen

- einerseits einer Gesamtheit komplexer Elemente (Kompetenzen), die nicht nur aus einem Gesamt von Ressourcen bestehen, sondern auch aus der Fähigkeit der Mobilisierung dieser Ressourcen in einer bestimmten Situation;
- andererseits von einfachen und eindimensionalen Elementen (oder Ressourcen) ohne Mobilisierungseffekte.

Diese vereinfachte Betrachtung lässt jedoch folgende Tatsachen unberücksichtigt:

- dass unterschiedliche Interaktionsrelationen von Elementen (inkludierende, stützende) bestehen, die sich als *Kompetenzen* definieren lassen (siehe obige Definitionen). Nimmt man z.B. die ‚Kompetenz, im Kontext kultureller Alterität kommunizieren können‘, so handelt es sich um eine vollständige und ganzheitliche Kompetenz im obigen Sinn, auch wenn man annehmen kann, dass sie auf der ‚Kompetenz zur Konfliktlösung, Hindernisbeseitigung und Klärung von Missverständnissen‘ oder der ‚Mediationskompetenz‘ aufbaut. Doch auch die beiden letztgenannten Kompetenzen können als vollständig und ganzheitlich bezeichnet werden.

Im Abschnitt über Globalkompetenzen wird in diesem Fall von *Mikrokompetenzen* die Rede sein, die sich auf eine noch umfassendere Kompetenz wie die ‚Kompetenz, die sprachliche und kulturelle Kommunikation in einem Kontext kultureller Alterität führen‘ beziehen.

Es ließ sich bei der Selektion und der Definition der Ressourcen feststellen, dass insbesondere eine Reflexion über die ‚einfache‘ (nicht zusammengesetzte) Struktur derjenigen Einträge notwendig war, die in den Listen nicht fehlen durften²⁰. Denn solche Elemente greifen entscheidend in die für Plurale Ansätze spezifischen Kompetenzen ein und erzeugen entsprechende Lernaktivitäten. Es ist offensichtlich, dass bei einer Begrenzung der Deskriptoren-Liste auf ‚einfache‘ Elemente der anvisierte Katalog zu restriktiv hätte ausfallen müssen. Dies führte zu der Schlussfolgerung, dass Ressourcen nicht notwendigerweise ‚einfache‘ Elemente sind.

Hiermit zeigte sich ein Weiteres: Wenn Ressourcen komponierte Elemente sein können, wie sind sie dann von Mikrokompetenzen unterscheidbar (oder handelt es sich zugleich um Mikrokompetenzen)? In beiden Fällen geht es um Elemente, die erstens komponiert und zweitens Komponenten von Kompetenzen sind.

Zur Entflechtung der Problematik erscheinen zwei Antworten möglich:

- Komponierte Ressourcen, die in die Listen aufgenommen wurden, weisen immer einen nur schwach ausgeprägten Grad der Komposition auf. Es wurden z.B. keine mehrgliedrigen Deskriptoren wie ‚die Verhaltensweisen von Personen anderer Kulturen antizipieren können‘ eingeschlossen. Denn diese erschienen zu komplex, um als Ressource im Sinne der Definitionen der in Abschnitt A 3.1. zitierten Autoren betrach-

²⁰ In Abschnitt A 5.3. werden Beispiele dieser Elemente unter „identifizieren“ und „vergleichen“ genannt. Andere Beispiele: vgl. Abschnitt E 2. (Kommentare der Liste Fertigkeiten und prozedurales Wissen, *savoir-faire*). Verbindung zwischen „Vergleichen“ und „Analysieren“.

tet werden zu können. Aber wie lässt sich eine genaue Komplexitätsbegrenzung zur Unterscheidung von Ressourcen und Mikrokompetenzen identifizieren?

- Auch Mikrokompetenzen sind Kompetenzen: Sie können in Alltagshandlungen und Alltagssituationen Ressourcen mobilisieren, wenn es um die Lösung von Aufgaben geht. Dies kann sich in der Tat auch auf ‚Verhaltensweisen von Personen anderer Kulturen antizipieren können‘ beziehen. Aber auch hier ist die Grenze schwer zu ziehen: ‚Die Fähigkeit, Beziehungen zwischen Sprachen im Hinblick auf deren Phonetik und Graphie vergleichen können‘, die eine der Ressourcen der *savoir-faire*-Liste darstellt, kann sehr gut zu einer Aufgabe im schulischen Umfeld führen. Wo also ist die Grenze zwischen solch einer schulischen Übung und solchen Aufgaben, deren Lösung von der Anwendung einer Kompetenz abhängt (vgl. Beginn des Abschnitts A 3.2.1)? Findet dort nicht auch eine Mobilisierung von Ressourcen statt? Sollte man etwa annehmen, dass es dort keine soziale Funktion gäbe, etwa unter dem Vorwand, dass es sich lediglich um Schule handle, obwohl diese doch auch eine soziale Institution ist?

Man hat es also mit einem Kontinuum zu tun, wo jede Abgrenzung willkürlich erscheint und eher auf die didaktische Kohärenz und Relevanz der gebildeten Einheiten verweist als auf die Anwendung objektiver Kriterien. Dennoch wird im Weiteren zwischen Ressourcen, Kompetenzen und Mikrokompetenzen unterschieden.

4 Methodische Entwicklung des Referenzrahmens

Die Erstellung des RePA erfolgte nach einer induktiven Vorgehensweise: Jedes Mitglied der Entwicklungsgruppe verfügte schon vor Projektbeginn über weitreichende Erfahrungen zu unterschiedlichen Schwerpunkten der Pluralen Ansätze, was es der Gruppe insgesamt leicht ermöglicht hätte, einen Referenzrahmen durch einfaches Zusammensetzen und Vergleichen eigener Publikationen zu erstellen. Der RePA hat ein solches Verfahren verworfen, da es sich mit dem Risiko verband, dass sich die Autoren zu sehr auf das eigene Wissen beschränkt hätten. Deshalb wurde beschlossen, die Untersuchung mit einer systematischen Analyse von mindestens 100 Publikationen¹³ zu beginnen. Aus der so gesichteten Literatur wurden aussagefähige Auszüge zusammengestellt, welche die im RePA interessierenden Kompetenzen beschrieben. Deshalb lässt sich von einem induktiven Vorgehen sprechen. Im Weiteren werden die Arbeitsschritte erläutert.

4.1 Erster Schritt: Sammeln und Zuordnen der Einträge

Die Quellen bestanden hauptsächlich in Studien zur Didaktik der Pluralen Ansätze (Literatur, Unterrichtsmaterialien, Berichte, Artikel usw.). Ergänzt wurden diese Quellen um Lehrpläne und Schulprogramme, soweit diese Plurale Ansätze beinhalten. In die Untersuchungen ebenfalls eingeschlossen wurden Arbeiten mit dem Fokus in der Psycholinguistik oder der Spracherwerbstheorie, soweit sie die Wirkungsweise einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Kompetenz beschreiben. Die Auswahl der Publikationen spiegelt zwangsläufig die subjektiven Konzeptionen der Autoren wider. Dennoch erschien das Verfahren umfassend genug, um einen gewissen Anspruch auf Repräsentativität erheben zu können.

Um aus den Publikationen Kompetenz-Deskriptoren herauszufiltern, wurde eine Tabelle erstellt¹⁴, in der jeder Deskriptor einschließlich der Fundstelle und des Referenztextes übertragen wurde. Manchmal erfolgten auch erste Übersetzungen ins Französische oder Englische¹⁵ sowie erste Umformulierungsversuche, wenn die Bezeichnung in sich nicht deutlich als deklaratives Wissen, lernerpersönlichkeitsbezogene Kompetenz oder prozedurales Wissen formuliert war, das vom Lerner erworben oder entwickelt werden kann (vgl. das erste in Abschnitt A 4.2. erwähnte Problem, welches bereits in dieser Arbeitsphase deutlich wurde).

Die Eigenschaften der Deskriptoren wurden in einer Liste von 13 Kategorien festgehalten:

¹³ Die komplette Liste befindet sich im Anhang dieses Dokuments (Liste der Publikations-Quellen). Diese Liste umfasst 94 Referenzen, von denen einige ausführliche Bibliographien enthalten.

¹⁴ Das Schaubild befindet sich wie die Liste der Quellen ebenfalls im Anhang.

¹⁵ Für einige Publikationen, die sowohl in Englisch als auch in Französisch erschienen sind – insbesondere jene des Europarats –, wurden beide Versionen aufgeführt.

Originalgetreue Formulierung der identifizierten Kompetenz	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

Die vier Kategorien *savoir* (SAV), *savoir-faire* (SAV-F), *savoir-être* (SAV-E) und *savoir-apprendre* (SAV-APP) zeigen die traditionellen Großkategorien, die man auch im GeR vorfindet. LANG (*langue*) und CULT (*culture*) geben an, ob die Einträge die Sprache oder die Kultur betreffen, während sich LANG-CULT auf die Verbindung von Sprache und Kultur bezieht. Die anderen Kategorien sind für die Pluralen Ansätze bezeichnender. Sie beziehen sich in der Reihenfolge der Spalten auf Einstellungen oder Haltungen wie Neugierde – Interesse – Offenheit gegenüber Sprachen und Kulturen ATT/L&C (*attitudes envers des langues et des cultures*) oder Vielfalt als solcher ATT/DIV (*attitudes/diversité*), auf das (Selbst-)Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten CONF (*confiance en ses propres capacités d'apprentissage*), auf die Analyse und Beobachtung AN-OBS (*analyse-observation*), auf Strategien der Mehrsprachigkeit innerhalb des Diskurses bezogen auf eine Kommunikationssituation COM (*communication*) oder auf das Zurückgreifen auf eine Kompetenz in einer Sprache/Kultur, um Zugang zu einer anderen Sprache/Kultur zu erlangen APPUI (weitere Details im Anhang).

Es handelte sich hierbei um eine Zwischenstufe von Kategorien, die wenig Ähnlichkeit mit jenen aufweisen, die in der Endfassung des RePA vorzufinden sind. Das Ziel bestand darin, erste Eingruppierungen von vorliegenden Einträgen vornehmen zu können, die ähnliche Kompetenzen behandelten. Diese Zuordnung ist Gegenstand des nächsten Abschnittes.

4.2 Zweiter Schritt: Zuordnung und Aufbereitung der Quelleneinträge

In dieser Projektphase wurden die Tabellen zahlreichen Sortierprozessen (auf Grundlage der Sortierfunktion in WORD) unterzogen und in eine Generaltabelle (mit ca. 1800 Einträgen auf 120 Seiten) zusammengefasst²¹. Dies ermöglichte die automatische Bildung von etwa zehn Unterkategorien (wie APPUI oder LANG und AN-OBS), deren detaillierte Untersuchung die Gruppenmitglieder übernahmen.

Für jede Kategorie erhielt ein Teammitglied die Aufgabe, die Deskriptoren aus einer ungeordneten Liste von Einträgen in ein strukturiertes hierarchisches Deskriptorensystem zu übertragen, das als Standardisiertes Deskriptoren-System festgelegt worden war. Hiernach wurden Kompetenzelemente formuliert, die die Autoren auf der Grundlage der durchgesehenen Publikationen mit Quelleneinträgen belegten. Es handelte sich hierbei um erste Versuche, die von jedem Gruppenmitglied für eine bestimmte Kategorie durchgeführt wurden. In mehreren Dis-

²¹ Bei der Einordnung wurde darauf geachtet, die Einträge mit Angaben ihrer Quelle, zum jeweiligen Pluralen Ansatz, den die Publikation behandelt, und zu der / zu den Schulstufe(n), auf die sich die Publikation bezieht, zu versehen.

kussionen wurde dann eine allmähliche Konsensbildung erreicht, wie man in der dritten Phase des RePA sehen wird (Erstellen der endgültigen RePA-Listen).

Nach einer ersten Bestimmung der Deskriptoren wurden die Zuordnungen weiter kalibriert. Dieser Vorgang stützte sich auf detaillierte und kritische Analysen der Einträge.

Angesichts der schon erwähnten Problematik verzichteten die Autoren von vornherein auf Formulierungen, die ohne weitere Angaben bedeutungsleer oder schwerfällig erschienen. Es müssen an dieser Stelle jedoch zwei mögliche Mehrdeutigkeiten (1. und 2.) geklärt werden. Einige Einträge, die als *Kompetenzen* vorgestellt wurden, waren ausformuliert im Hinblick auf:

1. diejenigen Faktoren, welche Kompetenzen generieren; etwa worauf eine Person während des Lehr- und Lernprozesses abzielt (Lehr-/Lernverhalten entwickeln, Neugierde erwecken, Sprachen aufwerten);
2. diejenigen Faktoren, welche durch Kompetenzen erzeugt werden; etwa: Verhaltensweisen oder Handlungen (mit Unterschieden/Abweichungen fertig werden, positiv Handeln).

In dieser Phase des Projekts erforderte die Konstruktion von Deskriptoren-Hierarchien eine erneute Lektüre und weitere Erörterungen, die in Kapitel A 4.3 vorgestellt werden.

Hiernach erfolgte die Bildung schwächer gegliederter Gruppierungen mit dem Ziel zu unterscheiden, was einerseits als ‚einfache‘ Ressource definiert werden konnte und was andererseits als Mikrokompetenz oder sogar Kompetenz (im Sinne des Kapitels A 3.2.3) interpretiert werden musste.

Am Ende dieser Projektphase wurde die Entscheidung getroffen, drei Listen zu folgenden Kategorien zu formulieren: Wissen (*savoir*), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-être*) und Fertigkeiten (*savoir-faire*).

4.3 Dritter Schritt: Erstellen der Listen der Deskriptoren von Ressourcen und des Schaubilds der Kompetenzen

Am Ende der zweiten Projektphase wurden die Autoren in Gruppenpaare eingeteilt (je ein Paar für die Kategorien *savoir*, *savoir-être* und *savoir-faire*). Jede Gruppe erhielt für die Untersuchung einer in Phase 2 erstellten Untereinheit die vorgeschlagenen Deskriptoren mit einem entsprechenden Definitionsversuch zur Unterscheidung von *Ressourcen* und *Mikrokompetenzen*.

Auf dieser Basis wurde durch das Vergleichen der (sich oft deckenden) Resultate aus jeder Kategorie der Synthese- und Auswahlprozess durchgeführt, der für die Erstellung der definitiven Listen erforderlich war. Es ist nicht notwendig, an dieser Stelle die diesbezügliche Vorgehensweise genau zu beschreiben, da sich deren Grundzüge in Kapitel A 5 wiederfinden, welches sich mit dem Aufbau des RePA befasst. Es sei nur angemerkt, dass die Gruppenpaare sich oft dazu veranlasst sahen, die Entscheidung in Frage zu stellen, bestimmte Deskriptoren als Mikrokompetenzen einzuordnen, und dann entschieden, diese der Liste der Ressourcen zuzuordnen. Ein Teammitglied erhielt sodann die Aufgabe, die Entscheidungen miteinander

in Einklang zu bringen, was mit einem regen Meinungsaustausch innerhalb des gesamten Teams verbunden war.

Die Merkmale, die sich definitiv für mögliche Formulierungen von Mikrokompetenzen (oder selbst von globalen Kompetenzen) herauschälten, wurden im Hinblick auf die schematische Darstellung der Kompetenzen analysiert (vgl. in diesem Zusammenhang Kapitel A 5.1 und die Anmerkungen in diesem Schaubild).

Abschließend noch ein Wort zum induktiven Arbeitsverfahren: Während des gesamten Prozesses waren sich die Autoren bewusst, dass das Ergebnis jeder Projektphase kein getreues Abbild des aus den Publikationsquellen ausgewählten Korpus sein konnte: Es handelte sich ja um eine Auswahl, die bereits von Anfang an von persönlichen Perzeptionen abhängig war.

Die Erfahrungen der Autoren in diesem Arbeitsgang müssen als eine zweite Quelle des RePA betrachtet werden. Sie sind das Ergebnis aus den in einer zum Teil gesteuerten Entwicklung erfolgten Reaktionen im Spannungsfeld zwischen den gesammelten Einträgen und den vorherigen Auffassungen. Allerdings wurden Deskriptoren hinzugefügt, wenn sich in der Gesamtansicht der Listen eine Lücke auftat.

Unter diesem Gesichtspunkt fiel der Entschluss, auch in der dritten Projektphase paarweise zu arbeiten, so dass die Ideen, die jedes Mitglied mitbrachte, mit jener der anderen Autoren abgeglichen werden konnten. Darüber hinaus ermöglichte die Reorganisation der Aufgaben, die zu behandelnden Materialien neu zu verteilen, so dass dieselben Daten nochmals von mehreren Personen systematisch überprüft wurden. Dies bedeutete zwar einen zusätzlichen Arbeitsschritt, erlaubte jedoch eine objektivere Bearbeitung.

5 Aufbau des Referenzrahmens

5.1 Eine Tabelle und drei Listen

Wie in 3.2.2 beschrieben, baut sich der RePA einerseits als ein Ensemble globaler Kompetenzen auf, die die Grundlage für das Lehren und Lernen in Pluralen Ansätze darstellen, andererseits fußt er auf Ressourcen, die diese Kompetenzen in unterschiedlicher Zusammensetzung bündeln und erst ermöglichen (vgl. Kap. A 3.2.2). Dieses Gesamt setzt sich zusammen aus:

- einem *Schaubild mit globalen Kompetenzen und Mikrokompetenzen*, für deren Entwicklung Plurale Ansätze eine zentrale Rolle spielen. Wie es zeigt, ist der Einsatz der globalen Kompetenzen und Mikrokompetenzen eng an Vielfalt gebunden; unabhängig davon, ob es sich um interkulturelle Kommunikation oder um den Aufbau eines diversifizierten Kompetenzenrepertoires handelt

und

- drei *Listen mit Deskriptoren von Ressourcen* in den Bereichen von Wissen (*savoir, knowledge*), Haltungen (*savoir-être, attitudes*) und Fertigkeiten (*savoir-faire, skills*).

Die Globalkompetenzen werden im Teil B, die Listen mit Deskriptoren von Ressourcen in den Teilen in C, D und E des RePA dargestellt und kommentiert. – Im Folgenden werden einige Prinzipien für den Aufbau der drei Listen von Deskriptoren erklärt. Im Vordergrund stehen dabei ihre jeweilige Anordnung (Abschnitt A 5.2) sowie die Überlegungen zu ihrem inneren Aufbau (Abschnitt A 5.3).

5.2 Zur Anordnung der drei Ressourcen-Listen

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

Diese Wahl ist durch zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen bestimmt, die auf der Achse von ‚einfach‘ bis ‚komplex‘ angesiedelt werden können:

- von dem, was am einfachsten zu erklären scheint, hin zu dem, was am schwierigsten zu fassen ist;
- die *savoir-faire* scheinen den eher globalen Kompetenzen, die in einem Schaubild zusammengefasst werden, besonders nahe zu sein.

5.3 Der innere Aufbau der Listen

5.3.1 Prädikate und Objekte

Die Deskriptoren (Beispiel: ‚Merkmale einiger Sprachfamilien kennen‘; ‚Aufgeschlossenheit gegenüber Sprachen mit geringerem Prestige‘; ‚interlinguale Identifikationstransfers leisten können‘) können zerlegt werden in²²:

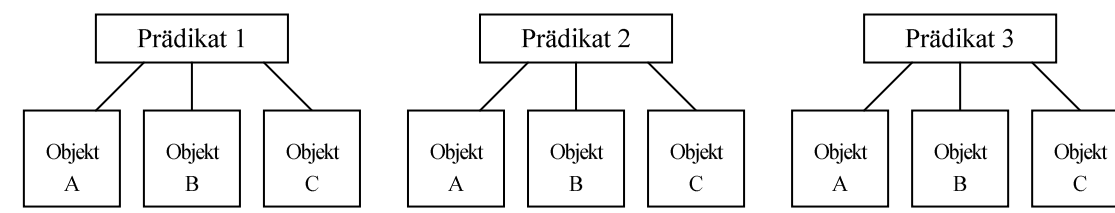
- ‚Prädikate‘ (nominal oder verbal) aus den Bereichen *savoir* (*wissen, dass...*), *savoir-être* (*Aufgeschlossenheit; respektieren; kritische Einstellung; Vertrauen haben...*) und/oder *savoir-faire* (*wissen, zu tun/können... identifizieren; (zielführend) vergleichen können; nutzen können...*);
-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

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

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; Diversität von Kulturen*. – Einzelheiten werden in den Kommentaren zu den jeweiligen Listen erklärt.

5.3.2 Zur Problematik der überkreuzten Zuordnungen

Die Unterscheidung zwischen ‚Prädikat‘ und ‚Objekt‘ führt zwangsläufig zu Überkreuzungen (und somit zu Redundanzen) innerhalb der Klassifizierung: Theoretisch kann jeder Deskriptor 1.) in Bezug auf sein Prädikat und 2.) auf sein Objekt hin geordnet werden. Wenn dieselben Objekte mit mehr als einem Prädikat kombiniert werden können, kann die entstandene Einteilung nur folgendermaßen aussehen:



²² Eine ausführliche und genaue logisch-semantische Analyse der Deskriptoren ist hier nicht möglich. Es kann nur eine grobe Verdeutlichung der Aufbauprinzipien der Listen erfolgen. Es gibt durchaus weitere Elemente, wie etwa die Modalitäten im Bereich des prozeduralen Wissens (*savoir-faire*) zeigen. 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.

Das kann an einem einfachen Beispiel zum Bereich Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*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, erhält man die obige Anordnung. Diese Anordnung ist trotz ihres logischen Aufbaus redundant. Sie würde zu langen und wenig aussagekräftigen Listen führen.

Die Problematik der Überkreuzungen (die auch andere Klassifizierungsachsen haben können als die in ‚Prädikate‘ und ‚Objekte‘) geht aus den Kommentaren jeder Liste hervor.

5.3.3 Zum Problem des gegenseitigen Ausschließens

Es ist von Kategorienlisten zu erwarten, dass ihre Bildungselemente gegeneinander trennscharf sind: Jede Kategorie sollte sich daher klar von anderen Kategorien unterscheiden.

Wenden wir uns nun diesem Problem zu: Die terminologischen Erörterungen (vgl. Kapitel A 6.1 und die Erklärungen zu jeder Liste) verweisen auf die Frage nach der Begriffswahl in der jeweiligen Sprache.

Das Ziel der gegenseitigen Trennschärfe kann für die uns vorliegenden Prädikate kaum erreicht werden, da die Handlungen, Wissensformen und -bestände, und Einstellungen, auf die sich die Prädikate beziehen (*beobachten*; *analysieren können*; *wissen, dass*; *respektieren*; *bereit sein zu ...*; usw.), voneinander nur relativ unabhängig sind²³.

Dieser Punkt wird durch ein Beispiel zu den *savoir-faire* beleuchtet: *Identifizieren und Vergleichen*. Auf den ersten Blick unterscheiden sich beide Operationen deutlich voneinander. Wenn wir jedoch annehmen (vgl. Teil E 2, 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 und ein anderes Objekt einer Klasse von Objekten mit einem gemeinsamen Merkmal angehören,

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

5.3.4 Zu den Lernkategorien

Es erschien vorteilhaft, einige Deskriptoren einer jeden Liste einer eigenen Kategorie zuzuordnen (*Sprache und Spracherwerb / Lernen* zu *savoir*, *Einstellungen zum Lernen* zu *savoir-être*, *savoir-apprendre* zu *savoir-faire*).

Das bedeutet aber nicht, dass diese Ressourcen allein schon die Kompetenz zum Aufbau des eigenen lingualen und plurikulturellen Wissens (vgl. *Kompetenz zum Aufbau und zur Erweite-*

²³ 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“.

rung des eigenen lingualem und plurikulturellen Wissens, die wir im Schaubild der Kompetenzen aufführen) bilden. Viele andere Ressourcen und Mikrokompetenzen tragen ebenfalls dazu bei.

Wir greifen ein Beispiel auf: Der Deskriptor ‚Wissen, dass Sprachen regelhaftig sind‘ befindet sich in der Kategorie *Sprache als semiotisches System* der *savoir*-Liste. Es erschien uns überflüssig, diesen Deskriptor erneut 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 und/oder deren Prädikate (dies gilt vor allem für den Bereich von *savoir-faire*) zu Lernoperationen (*sich etwas merken können; wiedergeben können...*) beziehen

Eine solche Organisation der Deskriptoren zum Lernprozess erschien als eine Lösung, um die Wichtigkeit dieser Kategorie hervorzuheben. Sie hat jedoch den Nachteil, dass sie manchmal zur erneuten Erwähnung von in anderen Kategorien bereits aufgeführten Prädikaten führt. In der Liste der *savoir-être* erscheint das Prädikat *Wunsch zu ...*, das beispielsweise auch in den Deskriptoren ‚Wunsch, die Beherrschung seiner Erstsprache/seiner Schulsprache zu verbessern‘ und ‚Wunsch, andere Sprachen zu lernen‘ zu finden ist.

5.3.5 Zum Spezifitätsgrad von Ressourcen

Für jede aufgeführte Ressource muss beantwortet werden, in welchem Maße ihre Aufnahme in einem Referenzrahmen für Plurale Ansätze gerechtfertigt ist; anders gesagt, in welchem Maße sie *spezifisch* für Plurale Ansätze ist.

Manche Ressourcen, die mehrere Sprachen ins Spiel bringen (‚Sprachen vergleichen, interlingualen Transfer durchführen können‘) oder die auf Diversität abzielen (‚Wissen, dass Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen bestehen‘; ‚Sensibilität für die Mehrsprachigkeit und die Mehrkulturalität der eigenen Umgebung und anderenorts‘...), scheinen ohne Plurale Ansätze und die durch sie initiierten plurilingualen und plurikulturellen Aktivitäten nicht generierbar zu sein. Viele andere Ressourcen können hingegen sowohl mit als auch ohne Plurale Ansätze entwickelt werden.

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

+++	Plurale Ansätze sind notwendig	für Ressourcen, die man wahrscheinlich nicht ohne Plurale Ansätze erreichen kann
++	Plurale Ansätze sind wichtig	für Ressourcen, die man ohne Plurale Ansätze nur schwer erreichen kann
+	Plurale Ansätze sind nützlich	für Ressourcen, die man ohne Plurale Ansätze erreichen kann, deren Einsatz jedoch erwähnenswert erscheint

Diese Wertigkeiten können je nach Sprache und lernerseitigem Wissen (im Sinne von *savoir*, *savoir-être* und *savoir-faire*) nur als Durchschnittswerte betrachtet werden. Wenn man etwa den Deskriptor ‚Lautbilder identifizieren können‘ hinterfragt, den wir mit ‚++‘ versehen ha-

ben, so wird man feststellen, dass diese Bewertung für einem Lerner bereits bekannte Sprachen zu hoch greift.

Es ist zu erwarten, dass die Komponenten einer Liste von Kategorien gegeneinander trennscharf sind: Jede Kategorie sollte sich daher klar von anderen Kategorien unterscheiden.

6 Terminologie und Zeichenkonventionen

6.1 Terminologie

Der RePA bedarf an manchen Stellen begrifflicher Klärungen, die im Folgenden gegeben werden. Darüber hinaus finden sich weitere Hinweise zur Begriffswahl in den Erklärungen zur Liste der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir-être*) sowie der Fertigkeiten und zum prozeduralen Wissen (*savoir-faire*)²⁴.

Plurale Ansätze

⇒ Dt. Übersetzung des Begriffs *approches plurielles*. Unter *Pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen* sind didaktische Ansätze zu verstehen, welche sich auf Lehr- und Lernaktivitäten stützen, die mehrere Sprachen und Kulturen einbeziehen.

Erkennen / Anerkennen

Dt. Übersetzung von *reconnaître*

Bezeichnung im Bereich von *savoir-faire* und *savoir-être*:

- ein *savoir-faire* (z.B.: ein bereits bekanntes Wort erkennen, identifizieren)
- ein *savoir-être* (z.B.: kulturelle Diversitäten anerkennen).

Ressource

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

²⁴ Terminologische Erklärungen zur Liste der Deskriptoren zum deklarativen Wissen wurden nicht gesondert aufgeführt.

6.2 Zeichenkonventionen

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

Kulturelle Besonderheiten / Phänomene identifizieren können²⁵

Formen / Funktionsweisen beobachten / analysieren können

°x [y]°²⁶ Die ‘°’ kennzeichnen Alternativen:

Man unterscheidet zwischen:

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

°Formen / linguale Funktionsweisen° °beobachten / analysieren° können.

°x [y]° terminologisch 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!)²⁷

Elementare graphische Zeichen {Buchstaben, Ideogramme, Zeichensetzung...} identifizieren [erkennen] können²⁸

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)

²⁵ (...) innerhalb eines Wortes: morphologische Varianten.

²⁶ Die ‘°°’ kennzeichnen Alternativen innerhalb weiterer Alternativen: Sensibilität °°für andere °Sprachen / Kulturen / Personen° (K, G) / für die Vielfalt von °Sprachen / Kulturen / Personen° (A)°°.

²⁷ Ein Buchstabe ist **ein** elementares, graphisches Zeichen und nicht eine Unterkategorie der elementaren graphischen Zeichen. Eine Stereotype ist eine Unterkategorie der Interpretationsschemata.

²⁸ ... bedeutet, dass es sich um eine offene Liste handelt.

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

B – GLOBALKOMPETENZEN

Die folgenden Globalkompetenzen wird durch die Pluralen Ansätze gefördert, ohne dass diese einander bedingen müssten. Die Kompetenzen werden tabellarisch dargestellt; Erläuterungen und Kommentare, die ihre Auswahl belegen, werden vorangestellt. Anschließend folgt ein Beispiel zur Verdeutlichung der Beziehungen zwischen Kompetenzen und Ressourcen.

1 Erläuterungen und Kommentare

Es gibt kein objektives Kriterium, um in der Struktur der kompetenzbildenden Elemente ein allgemein gültiges Niveau zu bestimmen, von dem ab man von Kompetenzen sprechen kann. Die hier getroffene Auswahl gründet vor allem auf pragmatischen Kriterien: Die Kompetenzbeschreibungen müssen relativ allgemein gehalten sein, so dass sie auf zahlreiche und ganz verschiedene 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 – Allgemeine Einführung des RePA), bilden Ressourcen und Kompetenzen ein Kontinuum: von den elementaren Mustern bis hin zu den allgemeinen. In gewisser Weise kann jede Zusammenstellung von Ressourcen in einer bestimmten Situation als Mikrokompetenz fungieren, ob diese nun ausdrücklich so benannt werden oder nicht.

Die Kompetenzen werden in einer schematischen Darstellung dargeboten. Es wird darauf verzichtet, mit Pfeilen und ähnlichen Symbolen zu arbeiten, die eine Ursache-Folgebeziehung zwischen den verschiedenen Kompetenzen ausdrücken. Denn hierdurch könnte – fälschlicherweise – leicht der Eindruck geweckt werden, man könne das komplexe Wechselspiel ihrer Korrelationen in seiner Gesamtheit kontrollieren. Der RePA zieht daher eine offene Liste vor, in der sich die Darstellung der Kompetenzen der Verschiedenheit von Situationen anpasst. Damit erscheinen auch die Beziehungen auf den Achsen vom Einfachen zum Komplexen bzw. von den Ressourcen zu den Kompetenzen flexibel.

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

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 betrifft²⁹.**

Nach den bisherigen Aussagen wäre die Formulierung ‚durch Reflexion und Handeln zu aktivierende Kompetenz...‘ zu allgemein, um operationalisierbar zu sein. Die Formulierung drückt zugleich aus, was allen in der Tabelle genannten Kompetenzen gemein oder aber für diese charakteristisch ist. Es handelt sich oft um Eigenschaften, die sich aus der Summe der Kompetenzen ableiten lassen, die den Pluralen Ansatz ausmachen (vgl. Teil A – Allgemeine Einführung, Kap. 1).

²⁹ Der erste Aspekt kann als ‘translingual’/‘transkulturell’, der zweite ‘interlingual’/‘interkulturell’ bezeichnet werden.

Das Schema enthält zwei umfassende Kompetenzen (die man auch als *Makro-Kompetenzen*, hätte bezeichnen können), welche die Globalkompetenzen ausmachen. Sie komponieren auf übergeordneter Ebene den abgebildeten Gesamtbereich der Kompetenzen:

K1: Kompetenz zum Aufbau eines mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires.

K2: Kompetenz zur Kommunikation im Kontext kultureller Heterogenität.

K1 und K2 werden durch persönliche Erfahrungen in kommunikativen Situationen erworben. Sie bündeln Kompetenzen untergeordneter Art (Mikrokompetenzen). Ungeachtet der Schwierigkeiten, die sich mit einer klaren Abgrenzung zwischen den Mikrokompetenzen und den komponierten Ressourcen (vgl. Teil A, 3.2.3) verbinden, ist das didaktisch Wesentliche, den Charakter ihres Zusammenwirkens zwischen Kompetenzen und Ressourcen zu verstehen. Dieses genau versucht der RePA zur Anschauung zu bringen (vgl. Teil A, 3.2.1).

Sprachliche Kommunikation im Kontext kultureller Heterogenität

Eindeutig lassen sich diverse Mikrokompetenzen folgendem Bereich zuordnen³⁰:

- **K1.1 Kompetenz zur Konfliktlösung, Hindernisbeseitigung, zur Klärung von Missverständnissen im interkulturellen Bereich.** Sie wird erfordert, wenn Fremdheit problematisch oder gar konfliktiv zu werden beginnt. Es handelt sich um eine Kompetenz, die prozedurales (vgl. E S-6.2 ‚Um Hilfe beim Kommunizieren in bilingualen / plurilingualen Gruppen bitten können‘), deklaratives (vgl. C K-6.3 ‚Wissen, dass die Kategorien der ‐Muttersprache/der Schulsprache‐ in einer anderen Sprache nicht notwendigerweise vorzufinden sind {Numerus, Genus, Artikel...}‘) und persönlichkeitsbezogenes Wissen (vgl. D A-4.2.1 ‚Akzeptieren, dass eine andere Sprache Sinnkonstruktionen durch phonologische Unterscheidungen und syntaktische Konstruktionen organisieren kann, die von der eigenen Sprache abweichen‘³¹) erfordert:
 - **K.1.2 Aushandlungskompetenz** in interkultureller Interaktion;
 - **K.1.3 Kompetenz der Sprachmittlung;**
 - **K.1.4 Adaptationskompetenz**³², die alle relevanten Ressourcen in Anspruch nimmt, um auf Fremdheiten zuzugehen.

Zur weiteren Lesart sind an dieser Stelle folgende Hinweise erforderlich:

³⁰ Die Leser seien gebeten, die Vorstellung des Kontinuums von Kompetenzen, Mikrokompetenzen und Ressourcen bei der weiteren Lektüre im Auge zu behalten.

³¹ Die Tatsache, dass jede dieser (Micro)-Kompetenzen Ressourcen zu *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* aktivieren kann, stellt das konzeptuelle Kernstück des RePA – je nach Situation/Aufgabe, in/zu der sie aktiviert wird.

³² Die drei genannten Kompetenzen werden in der Literatur ab und an auch als „strategische Kompetenz“ bezeichnet.

- Die Reihenfolge, in der die Kompetenzen erscheinen, ist irrelevant, auch wenn man häufig dazu neigt, die zuerst genannten als die umfassenderen zu deuten.
- Wenn man die Kompetenzen einem bestimmten Bereich zuordnet, bedeutet das nicht, dass sie nicht auch anderen Bereichen zugeordnet werden könnten.
- Die hier ausgewählten Kompetenzen sind nicht unbedingt speziell auf die Pluralen Ansätze beschränkt:

So wird die *Aushandlungskompetenz* in endolingualen und endokulturellen Situationen – d.h. für Sprecher, die über ähnliche oder fast gleiche sprachlich-kulturelle Kompetenzen verfügen – gleichermaßen relevant. Sie kann auch außerhalb von Pluralen Ansätzen gefordert sein. Sie spielt jedoch stets eine entscheidende Rolle in solchen Situationen, in denen die sprachlichen und kulturellen Unterschiede die besondere Aufmerksamkeit der Handelnden erfordern. Innerhalb Pluraler Ansätze, deren Aufgabe ja die Vorbereitung auf solche Situationen ist, ist *Aushandlungskompetenz* in jedem Fall zu berücksichtigen.

Aufbau und Ausweitung des sprachlichen und kulturellen Repertoires

Hier reicht die Nennung von zwei Mikrokompetenzen aus:

- **K.2.1 Kompetenz, die eigenen interkulturellen und plurilingualen Erfahrungen zu nutzen**, unabhängig davon, ob diese als positiv, problematisch oder auch negativ einzustufen sind;
- **K.2.2 Kompetenz, im interkulturellen Kontext systematische und kontrollierte Lernprozesse zu initiieren.**

Zwischenbereich

Es gibt Mikrokompetenzen, die eindeutig beiden Bereichen, dem sprachlichen und dem kulturellen, angehören:

- **K.3 Kompetenz zum Perspektivenwechsel.** Sie drückt den grundlegenden Aspekt der Ziele Pluraler Ansätze aus. Er besteht in der (vorübergehenden) Übernahme des fremden 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 Unvertrauten einen Sinn zu geben** und dabei gleichzeitig ein kommunikatives oder lernbezogenes Scheitern zu verhindern. Hierzu werden die gesamten Ressourcen herangezogen; insbesondere jene, die ‚das gegenseitige Verstehen‘ begründen.
- **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 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, Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen.** Der Ausdruck deckt gezielt zwei weitere Aspekte ab, die zum Thema Ressourcen un-

terschieden wurden, nämlich *savoir-faire* (identifizieren) und *savoir-être* (akzeptieren)³³.

Diese Kompetenzen wirken im Sinne Pluraler Ansätze zusammen. Sie werden in verschiedenen Aufgaben und Situationen aktiviert, wenn man sich in interkulturelle Kommunikation begibt. Sie sind in einer Synopse darstellbar.

Das folgende Schema erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es bildet sowohl die dargelegten Hierarchien der Kompetenzen als auch das erwähnte Kontinuum ab. So machten die Arbeiten am RePA deutlich, dass man weiteren Erscheinungen einen Kompetenzstatus hätte zumessen können; so etwa den Deskriptoren zu den Kompetenzbündeln Kommunikation, Austausch, Hinterfragen, Empathie usw. Diese wurden dann nicht als Kompetenzen, sondern als Ressourcen aufgeführt, 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*).

³³ 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.

Darstellung der Globalkompetenzen

Kompetenzen, die während der Reflexions- und Handlungsprozesse deklaratives (*savoir*), persönlichkeitsbezogenes (*savoir-être*) und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) aktivieren, das gültig für alle Sprachen und Kulturen ist und das die Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen betrifft

K1: Kompetenz zum Aufbau eines mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires

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

K1.2. Aushandlungskompetenz

K1.3. Kompetenz der Sprachmittlung

K1.4. Adaptationskompetenz

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 Unvertrauten 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, Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen

2 Ein Beispiel zur Veranschaulichung

Es ist, wie gesagt, nicht möglich, eine strukturierte und hierarchisierte Gesamtheit aller Kompetenzen und Ressourcen (vgl. Teil A, 3.2.1 und 3.2.2) darzustellen. Denn Kompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur in konkreten, jeweils unterschiedlichen Situationen und/oder im Rahmen bestimmter (niemals identischer) Aufgaben auftreten und definiert werden können.

Daher 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.)³⁴ an. Dies gilt erst recht, wenn eine Person eine oder mehrere unterschiedlich stark ausgeprägte Kompetenzen aktiviert. Dabei ist das quantitative wie qualitative Prozedere eng davon abhängig, welche Kompetenzen und Ressourcen sie bereits konkret besitzt (ohne dass man diese immer im Einzelnen benennen, geschweige denn 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 vermindern³⁵.

Der RePA steht also vor einer Herausforderung: Es geht darum, vermittels der erwähnten Simplifizierung zu versuchen darzustellen, in welcher Situation/für welche Aufgabe eine gegebene Kompetenz ‚lösungsträchtig‘ ist; sodann darum, einige einleuchtende Beispiele hierfür anzuführen. Schließlich ist zu überprüfen, ob und inwieweit das Diphthychon aus Kompetenzen und Ressourcen greift.

Ein Beispiel: Adaptationsskompetenz

Nehmen wir die Adaptationskompetenz. Sie besteht zunächst darin, *auf das Fremde zuzugehen, um es, wenn möglich, aus sich heraus zu verstehen*. Diese Kompetenz ist im Kontext kultureller Heterogenität erforderlich, in dem Unterschiede sofort wahrnehmbar sind: etwa sprachliche, verhaltensbezogene usw. ‚Sich anpassen/annähern können‘ bedeutet nun nicht, sich unkritisch mit dem anderen zu 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 befindlichen Tabu- und Mirandazonen bzw. kulturell fixierten Rollen zu beachten... In diesem

³⁴ In einem interkulturellen *setting* begegnen hochgradig komplexe und interagierende Faktoren, denn die Situation und die Aufgabe selbst stellen ein multifaktorielles Konstrukt dar. Folglich verändern sie sich potentiell im Verlauf ihrer Weiterführung. Die Definition von verbal kommunikativer Kompetenz, wie sie Matthey (auch Bulea & Bronckart 2005) darlegte, macht diese Konzeption gut nachvollziehbar: „Die Kommunikationskompetenz bemisst sich stets an einer 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 Lösung der Aufgabe eingesetzten Handlungen tragen zur Definition dieser Aufgabe selbst und der Sprechsituation bei. Zur Vereinfachung wird vereinbart, dass die Definitionen von Situation und Aufgabe eindeutig bleiben.“

³⁵ So erscheint dieser Begriff beispielsweise häufig im Zusammenhang mit Evaluation und/oder Stellenvergabe.

Fall erweist sich die Situation als ‚schwierig‘ (Hall: 1971; 1981)³⁶. Eine Reaktion (Aushandlungsprozess bzgl. der involvierten Positionen) ist sicherlich notwendig. Das verläuft über eine Adaptation.

Es können drei Fragen gestellt werden:

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

- (a) Kann transkulturelle Adaptation mit dem entwickelten *Ressourcen*-Begriff gefasst werden?
- (b) Ist *Kompetenz* der angemessene Begriff für diese Adaptation?

Die dritte Frage verweist auf den Inhalt des RePA:

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

Fassen wir zusammen:

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

- das Vermögen, ‚sich anpassen/annähern zu können‘. Es setzt zunächst voraus, dass ‚ein problematisches Verhalten‘ erkannt wird, d.h. ein Verhaltensmuster als fremdkulturell *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 und divergente Interaktionsnormen bestehen, konkret: dass der Gesprächspartner einer anderen Kultur angehört und folglich deren Normen folgt;
- die Adaptation 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 Adaptation setzt des Weiteren voraus, geeignete Verhaltensweisen zu übernehmen: über ein ‚Problem‘ auf der Metaebene reden zu können ³⁷, seinen Gesprächspartner bitten zu können, sein Verhalten zu ändern und anzupassen.

b) Bei der Aktivierung eines Ressourcenbündels erscheint die Adaptation an das/den Fremde(n) 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 Interak-

³⁶ 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.

³⁷ Die Kompetenz-Synopse 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.

tion herstellen). Diese Kompetenz äußert sich vor allem in interkulturellen Kommunikationssituationen.

c) Im Folgenden soll überprüft werden, ob unsere Listen Ressourcen enthalten, die zur Aktivierung der Adaptationskompetenz (wie unter a) in einer gegebenen Situation notwendig sind. Es seien die zielführenden Ressourcen aufgelistet, ihre Auswahl erklärt und eventuelle Unvollständigkeiten kommentiert.

Savoir-faire

S³⁸-2.10 ++	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.

S-1.7 ++	Den kulturellen Ursprung von Kommunikationsvarianten analysieren können
--------------------	--

S-1.8 ++	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:

S-3.1 +++	Methoden des Vergleichs beherrschen
S-3.1.1 +++	Beziehungen zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen °Sprachen / Kulturen° durch °Beobachtung / Analyse / Identifikation° herstellen können

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

S-2.8.2 ++	Kultureigene °Besonderheiten / Bezüge / Merkmale° °identifizieren [erkennen]° können
---------------	--

Die Problematik wird folgendermaßen identifiziert:

S-2.8 ++	Kulturelle °Besonderheiten / Bezüge / Merkmale° °identifizieren [erkennen]° können
--------------------	---

³⁸ S ist eine Abkürzung für *skills*.

S-2.9 ++	Auf kulturellen Unterschieden basierende kommunikative Varianten °identifizieren [erkennen]° können
--------------------	--

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

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

S-4.2 ++	Missverständnisse aufdecken und über sie sprechen können
--------------------	---

Savoir

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.

K³⁹-8.2 +++	Wissen, dass es viele mehr oder weniger unterschiedliche Kulturen gibt
----------------------------------	---

K-10.7 +++	Die eigenen Reaktionen auf (/sprachliche / kulturelle/) Unterschiede kennen [sich ihrer bewusst sein]
----------------------	---

K-10.3 ++	Wissen, dass kulturelle Unterschiede die Ursache für Schwierigkeiten bei der °verbalen / nonverbalen° °Kommunikation / Interaktion° sein können
---------------------	---

K-10.3.1 ++	Wissen, dass durch kulturelle Unterschiede verursachte Kommunikationsprobleme sich in Form eines kulturellen Schocks/einer Kulturverdrossenheit äußern können
-----------------------	---

K-10.2 +++	Wissen, dass Kultur und Identität auf kommunikative Interaktionen Einfluss nehmen
----------------------	---

K-10.2.1 ++	Wissen, dass °die Interpretation / Evaluation °der Verhaltenweise / der Wortwahl° von kulturellen Referenzen abhängt
-----------------------	--

K-3.5 ++	Wissen, dass kommunikative Kompetenz im Allgemeinen auf impliziten kulturellen und sozialen Kenntnissen basiert
--------------------	--

K-6.10 ++	Wissen, dass es in den Systemen der °verbalen/nonverbalen° Kommunikation Ähnlichkeiten und Unterschiede geben kann
---------------------	---

K-8.4 +++	Wissen, dass Teilhaber aller Kulturen mehr oder weniger spezifische °Regeln / Normen / Werte° definieren im Bezug auf °soziale Praxen / Verhaltensweisen°
---------------------	--

³⁹ K ist eine Abkürzung für *knowledge*.

K-10.5 +++	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:

K-10.9 ++	Strategien zur Lösung interkultureller Konflikte kennen
---------------------	--

Savoir-être

Andere 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:

A⁴⁰-7.2 ++	Bereitschaft zu einer Pluralen (verbalen / nonverbalen) Kommunikation und Interaktion unter Berücksichtigung der dem Kontext angemessenen Konventionen und Gebräuche
---------------------------------	--

A-7.3 ++	Bereitschaft zum Umgang mit Schwierigkeiten in °plurilingualen / plurikulturellen° Situationen und Interaktionen
A-7.3.1 ++	Bereitschaft, dem °im °sprachlichen / kulturellen° Verhalten / in kulturellen Wertvorstellungen° °Neuen / Fremden° vertrauensvoll zu begegnen
A-7.3.2 ++	Bereit sein, °plurilingualer / plurikultureller° Situationen und Interaktionen inhärenter Ängstlichkeit gegenüberzutreten.
A-7.3.3 +	Bereit sein, andere °sprachliche / kulturelle° Erfahrungen zu machen, als man erwartet hat
A-7.3.4 +	Bereit sein, die eigene Identität als bedroht zu empfinden [sich selbst als „ent-individualisiert“ zu empfinden]

A-14.1 ++	Fähigkeit, der °Komplexität / Vielfalt° der °Kontexte / Sprecher° gegenüberzutreten
A-14.2 +	Selbstsicher kommunizieren im Bereich (°des Ausdrucks / der Sprachrezeption / der Interaktion / der Mediation°)

⁴⁰ A ist eine Abkürzung für *attitudes*.

A-13.2.1 +	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:

A-1.1.2 +	°Sprachliche / kulturelle° Phänomene als möglichen Reflexionsgegenstand betrachten
--------------	--

A-2.2.1.1 ++	Sensibilität für die Vielfalt sprachlicher Laute {Betonung, geschriebene Formen, Satzbau, usw.} / kultureller Merkmale {Tischregeln, Verkehrsregeln, usw.}
-----------------	--

A-11.2 ++	Bereitschaft, Vorurteile in Bezug auf °die eigene Kultur/andere Kulturen° abzubauen
--------------	---

A-4.2.2 ++	Andere kulturbedingte Verhaltensweisen akzeptieren (/Tischregeln / Rituale /...)
---------------	--

A-4.1 ++	Überwindung der eigenen Widerstände und Reserven gegenüber dem °sprachlich / kulturell° Fremden
-------------	---

A-6.1 ++	Respekt für die Unterschiede und die Vielfalt (in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft)
-------------	---

Die eigene Analysefähigkeit/Kritikfähigkeit bewahren:

A-8.6.2 +	Wunsch, die unterschiedlichen °Verhaltensweisen / Werte / Einstellungen° der Mitglieder der Gastkultur zu verstehen.
--------------	--

A-9.4 +	Kritische Einstellung gegenüber °eigenen Werten [Normen] / den Werten [Normen] anderer Menschen° einnehmen
------------	--

A-12.1 ++	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, das Problem zu lösen:

A-13.1 ++	Wille zur °Anpassung/Flexibilität° des eigenen Verhaltens in der Interaktion mit Menschen anderer °Sprachen/Kulturen°
--------------	---

A-13.2.2 ++	Wille, das eigene Verhalten an das, was man über die Kommunikation in der Zielkultur weiß und lernt, anzupassen
----------------	---

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

A-12.2 ++	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
--------------	---

A-8.4.2 ++	Wunsch, über bestimmte sprachliche Phänomene (/Entlehnungen/ ‚Vermischungen‘ von Sprachen / ...) zu °sprechen / diskutieren°
---------------	--

Selbstredend kann die Adaptationskompetenz auch Lernprozesse und Neugier auslösen:

A-3.4 +	Interesse für das Verstehen von Handlungen in interkulturellen / plurilingualen Interaktionen
------------	---

3 Erste Schlussfolgerungen

1. Das in der Einleitung vorgestellte Kompetenzen-Ressourcen-Modell erweist sich als operabel sowie bezüglich der in einer Situation eingesetzten Kompetenzen als nützlich und umfassend.
2. Die Deskriptoren von Ressourcen 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 dieser Veranschaulichung bewusst, die sich auf ein einziges Beispiel stützt. Der RePA versucht als Werkzeug zur Lenkung des pädagogischen Handelns ein Beschreibungsmodell für Kompetenzen zu bieten, dessen Handhabbarkeit sich letztlich in der Praxis erweisen wird.

C – DEKLARATIVES WISSEN (KNOWLEDGE/SAVOIRS)

1 Liste der Deskriptoren von Ressourcen

Sprache (Bereich I – VII)

I. Sprache als semiotisches System

K-1 ++ ⁴¹	Einige Funktionsprinzipien von Sprachen kennen
K-1.1 ++	Wissen, dass °Sprache / Sprachen° aus Zeichen bestehen, die ein semiotisches System bilden
K-1.2 ++	Wissen, dass das Verhältnis zwischen °einem Wort und seinem *Referenten* <der reelle Bezug> / *Signifikant* <Wort, Struktur, Betonung> und Signifikat° arbiträr ist
K-1.2.1 ++	Wissen, dass selbst Onomatopöien, deren lautlicher Ausdruck und Referent in einem Verhältnis stehen, arbiträr sein können und von Sprache zu Sprache variieren
K-1.2.2 ++	Wissen, dass zwei °identische / ähnliche° Wörter Sinnunterschiede in verschiedenen Sprachen aufweisen können
K-1.2.3 +++	Wissen, dass grammatikalische Kategorien nicht ein Ausdruck von Realität, sondern eine Möglichkeit sind, diese in einer Sprachen zu organisieren
K-1.2.3.1 ++	Wissen, dass man das grammatikalische nicht mit dem realen Geschlecht verwechseln darf
K-1.3 ++	Wissen, dass das arbiträre Verhältnis zwischen °Wort und Referent / Signifikant und Signifikat° meistens implizit durch Konvention innerhalb einer Sprachgemeinschaft festgelegt ist
K-1.3.1 ++	Wissen, dass Individuen innerhalb einer Sprachgemeinschaft einem Signifikanten annähernd denselben Sinn geben
K-1.4 +	Wissen, dass Sprachen gewissen °Regeln / Normen° Ausdruck geben
K-1.4.1 ++	Wissen, dass diese °Regeln / Normen° mehr oder weniger °streng / willkürlich° sein können und dass sie gelegentlich absichtlich gebrochen werden können, um einen impliziten Inhalt zu vermitteln

⁴¹ Der Rückgriff auf Plurale Ansätze ist: +++ = notwendig; ++ = wichtig; + = nützlich.

K-1.4.2 ++	Wissen, dass diese °Regeln / Normen° einer zeitlichen und räumlichen Entwicklung unterliegen können
---------------	---

K-1.5 ++	Wissen, dass es immer Varietäten innerhalb einer Sprache gibt
-------------	---

K-1.6 +	Wissen, dass zwischen geschriebener und gesprochener Sprache Funktionsunterschiede bestehen
------------	---

K-1.7 +	Linguistische Kenntnisse über eine bestimmte Sprache haben (/Muttersprache / Schulsprache / Fremdsprachen...)
------------	---

II. Sprache und Gesellschaft

K-2 ++	Die Bedeutung der Gesellschaft für das Funktionieren von Sprachen / die Bedeutung von Sprachen für das Funktionieren der Gesellschaft kennen
-----------	---

K-2.1 ++	Kenntnisse über Sprachvarietäten (Soziolekte) haben {°diatopische Variationen, soziale Variationen, altersbedingte Variationen, berufsbedingte Variationen, Variationen für ein bestimmtes Zielpublikum (<i>international English, foreigner talk, motherese, usw.</i>) ...°}
-------------	---

K-2.1.1 ++	Wissen, dass diese Varietäten nur in bestimmten Kontexten und unter bestimmten Bedingungen angemessen sind
---------------	--

K-2.1.2 ++	Wissen, dass die Berücksichtigung soziokultureller Eigenschaften der Sprecher für die Interpretation von Sprachvarietäten notwendig ist
---------------	---

K-2.1.3 ++	Den sozialen Hintergrund von Sprachkategorien kennen {/Hochsprache / Regionalsprache / Umgangssprache / ...}
---------------	--

K-2.2 ++	Wissen, dass alle Menschen mindestens einer Sprachgemeinschaft und dass viele Menschen mehr als einer Sprachgemeinschaft angehören
-------------	--

K-2.3 ++	Wissen, dass die eigene Identität durch den Gesprächspartner bei der Kommunikation °definiert / konstruiert° wird
-------------	---

K-2.4 ++	Wissen, dass Identität sich unter anderem unter Bezugnahme auf Sprache aufbaut
-------------	--

K-2.5 ++	Einige besondere Merkmale ° der eigenen sprachlichen Situation / der eigenen sprachlichen Umgebung° kennen
-------------	---

K-2.5.1 ++	Kenntnisse über die soziolinguistische Diversität der eigenen Umgebung haben
---------------	--

K-2.5.2 +++	Die Rolle der verschiedenen Umgebungssprachen kennen (/die gemeinsame Sprache und die Schulsprache /die Sprache innerhalb der Familie/...)
----------------	--

K-2.5.3 ++	Wissen, dass die eigene sprachliche Identität komplex sein kann (unter Bezugnahme auf die persönliche, familiäre, nationale Geschichte)
---------------	---

K-2.5.3.1 ++	Die Faktoren kennen, die die eigene sprachliche Identität bestimmen
-----------------	---

K-2.6 ++	Einige historische Fakten kennen (unter Bezugnahme auf die Beziehungen zwischen ° Völkern / Menschen°, auf Ortswechsel...), die die Entstehung oder Entwicklung bestimmter Sprachen °beeinflusst haben / beeinflussen°
--------------------	---

K-2.7 ++	Wissen, dass, wenn man Wissen über Sprachen erwirbt, man ebenfalls °historisches/geographisches° Wissen erwirbt
--------------------	--

III. Verbale und nonverbale Kommunikation

K-3 ++	Einige Funktionsprinzipien von Kommunikation kennen	
K-3.1 ++	Wissen, dass es neben der menschlichen Sprache andere Formen der Kommunikati- on gibt [dass die menschliche Sprache nur eine mögliche Form der Kommunikation ist]	
K-3.1.1 ++	Einige Beispiele der Kommunikation zwischen Tieren kennen	
K-3.1.2 ++	Einige Beispiele der menschlichen nonverbalen Kommunikation kennen {Zeichen- sprache, Blindenschrift, Gestik...}	

K-3.2 ++	Kenntnisse über das eigene kommunikative Repertoire haben {Sprachen und Varietäten, Diskurstypen, Kommunikationsformen...}
--------------------	---

K-3.3 +	Wissen, dass man das eigene kommunikative Repertoire an den sozialen und kultu- rellen Kontext der Kommunikation anpassen muss
-------------------	---

K-3.4 +++	Wissen, dass sprachliche Mittel zur Vereinfachung der Kommunikation existieren {Vereinfachung / Umformulierung / usw.}
K-3.4.1 ++	Wissen, dass man versuchen kann, auf sprachliche Ähnlichkeiten {°Sprachverwandtschaft / Wortentlehnungen / Universalien°} zurückzugreifen, um die Kommunikation zu erleichtern

K-3.5 ++	Wissen, dass kommunikative Kompetenz im Allgemeinen auf impliziten kulturellen und sozialen Kenntnissen basiert
K-3.5.1 ++	Wissen, dass man wie der Gesprächspartner beim Kommunizieren über implizites und explizites Wissen verfügt
K-3.5.2 ++	Einige Aspekte der impliziten Kenntnisse der eigenen kommunikativen Kompetenz kennen

K-3.6 ++	Wissen, dass alloglotte Sprecher aufgrund ihrer plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz beim Kommunizieren Vorteile haben
K-3.6.1 ++	Wissen, dass alloglotte Sprecher, die eine Sprache nur teilweise beherrschen, auf Kommunikationsprobleme stoßen können und ihnen geholfen werden °kann / muss°, um die Kommunikation zu erleichtern

K-3.6.2 +	Wissen, dass alloglotte Sprecher, die über Kenntnisse in mindestens einer anderen °Sprache / Kultur° verfügen, eine Mittlerrolle in der Kommunikation übernehmen können
--------------	---

IV. Entwicklung von Sprachen

K-4 +++	Wissen, dass Sprachen einer ständigen Entwicklung unterliegen
K-4.1 +++	Wissen, dass es verwandte Sprachen gibt / Wissen, dass es Sprachfamilien gibt
K-4.1.1 +++	Einige Sprachfamilien kennen und einige Sprachen, die zu einer Sprachfamilie gehören

K-4.2 ++	Wortentlehnungen in verschiedenen Sprachen kennen
K-4.2.1 ++	Die Bedingungen kennen, in denen Entlehnungen entstehen {Kontaktsituationen, terminologischer Bedarf infolge von Veränderungen der Realität, auf die sich die Sprache bezieht wie z.B. °neue Produkte / neue Technologien °, Modeerscheinungen...}
K-4.2.2 ++	Den Unterschied zwischen Wortentlehnung und Sprachverwandtschaft kennen
K-4.2.3 +++	Wissen, dass es Wortentlehnungen in vielen Sprachen gibt (Taxi, Computer, Hotel,...)

K-4.3 ++	Sprachgeschichtliche Entwicklungen kennen (/Herkunft bestimmter Sprachen/lexikalische und phonologische Entwicklungen/...)
---------------------	---

V. Sprachliche Vielfalt, Diversität, Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit

K-5 +++	Kenntnisse über °Sprachendiversität / Vielsprachigkeit / Mehrsprachigkeit° haben
K-5.1 +++	Wissen, dass weltweit viele Sprachen gesprochen werden

K-5.2 +++	Wissen, dass es viele Lautsysteme {Phoneme, rhythmische Schemata...} gibt
--------------	---

K-5.3 +++	Wissen, dass es viele Schriftsysteme gibt
--------------	---

K-5.4 +++	Wissen, dass die real existierende °Vielsprachigkeit/Mehrsprachigkeit° in verschiedenen Ländern / Regionen unterschiedlich ist {Anzahl und Status von Sprachen, Einstellungen gegenüber Sprachen}
--------------	---

K-5.5 +++	Wissen, dass sich °Vielsprachigkeit/Mehrsprachigkeit° weiterentwickeln
--------------	--

K-5.6 +++	Wissen, dass soziolinguistische Situationen komplex sein können
K-5.6.1 ++	Wissen, dass Land und Sprache nicht verwechselt werden dürfen
K-5.6.1.1 ++	Wissen, dass oft °mehrere Sprachen in einem Land oder eine Sprache in mehreren Ländern° gesprochen werden
K-5.6.1.2 ++	Wissen, dass Sprachgrenzen oft nicht den Ländergrenzen entsprechen

K-5.7 +++	Die Existenz von °vielsprachigen/mehrsprachigen° Situationen in der eigenen Umgebung und an verschiedenen nahen oder fernen Orten kennen
---------------------	---

VI. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen

K-6 +++	Wissen, dass zwischen °Sprachen / sprachlichen Varietäten°⁴² Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen
K-6.1 ++	Wissen, dass jede Sprache ein eigenes System hat
K-6.1.1 +++	Wissen, dass das System der eigenen Sprache nur ein mögliches unter vielen ist

K-6.2 +++	Wissen, dass jede Sprache die Wirklichkeit ganz spezifisch °erfasst / organisiert°
K-6.2.1 ++	Wissen, dass die Art und Weise, wie eine jede Sprache die Welt °zum Ausdruck bringt / diese „zuschneidet“°, kulturell bestimmt ist
K-6.2.2 ++	Wissen, dass man daher beim Übersetzen von einer Sprache in eine andere häufig auf unterschiedliche Arten der Entschlüsselung zurückgreifen muss

K-6.3 +++	Wissen, dass die Kategorien der °Muttersprache/der Schulsprache° in einer anderen Sprache nicht notwendigerweise vorzufinden sind {Numerus, Genus, Artikel...}
---------------------	---

K-6.4 +++	Wissen, dass diese Kategorien in einer anderen Sprache nicht notwendigerweise genauso funktionieren
K-6.4.1 ++	Wissen, dass die Anzahl der Elemente, die eine Kategorie ausmachen, von Sprache zu Sprache variiert {maskulin und feminin / maskulin, feminin, neutral...}
K-6.4.2 ++	Wissen, dass ein Wort in verschiedenen Sprachen ein anderes Genus haben kann

⁴² In dieser Tabelle wird ausschließlich der Begriff *Sprache* benutzt; und zwar im Bewusstsein, dass jede Sprache eine Vielzahl von Varietäten umgreift, von denen eine jede Anspruch auf Dignität hat.

K-6.5 +++	Wissen, dass jede Sprache ein eigenes °phonetisches/phonologisches° System hat
K-6.5.1 ++	Wissen, dass sich °die Laute / Lautsysteme° in verschiedenen Sprachen mehr oder weniger voneinander unterscheiden
K-6.5.2 ++	Wissen, dass es in nicht vertrauten Sprachen Laute gibt, die dabei helfen, Wörter voneinander zu unterscheiden, ohne dass diese als solche wahrgenommen werden
K-6.5.3 ++	Wissen, dass es prosodische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen gibt (/in Bezug auf Rhythmus/ Akzentzeichen / Intonation /)

K-6.6 ++	Wissen, dass es keine Wort-für-Wort-Übereinstimmung zwischen Sprachen gibt
K-6.6.1 ++	Wissen, dass man in verschiedenen Sprachen nicht immer dieselbe Anzahl von Wörtern verwendet, um dieselbe Sache auszudrücken
K-6.6.2 ++	Wissen, dass ein Wort in einer Sprache mehreren Wörtern in einer anderen Sprache entsprechen kann
K-6.6.3 ++	Wissen, dass eine Sprache im Unterschied zu anderen Sprachen manche Aspekte der Wirklichkeit nicht in Worte fassen kann

K-6.7 ++	Wissen, dass Wörter in verschiedenen Sprachen unterschiedlich zusammengesetzt sein können
K-6.7.1 +++	Wissen, dass es verschiedene Möglichkeiten °zur Kennzeichnung bestimmter Kategorien / zum Ausdruck bestimmter Beziehungen° gibt {Veränderlichkeit des Partizips / Bildung der Pluralform / Possessivpronomen...}
K-6.7.2 ++	Wissen, dass die Anordnung der Elemente, aus denen ein Wort gebildet wird, von Sprache zu Sprache variieren kann
K-6.7.3 +++	Wissen, dass ein zusammengesetztes Wort in einer Sprache einer Wortgruppe in einer anderen Sprache entsprechen kann

K-6.8 ++	Wissen, dass die Anordnung von Aussagen von Sprache zu Sprache variieren kann
K-6.8.1 ++	Wissen, dass die Anordnung von Wörtern von Sprache zu Sprache variieren kann
K-6.8.2 +++	Wissen, dass Beziehungen zwischen Elementen einer Aussage (/Wortgruppen / Wörtern /) in verschiedenen Sprachen unterschiedlich zum Ausdruck gebracht werden können {durch die Anordnung der Elemente, Wortmarkierungen, °Präpositionen / Postpositionen°...}

K-6.9 +++	Wissen, dass es Unterschiede beim Funktionieren der Schriftsysteme gibt
K-6.9.1 ++	Wissen, dass es unterschiedliche Arten von Schriftzeichen gibt {Phonogramme, Ideogramme, Piktogramme}
K-6.9.2 ++	Wissen, dass die Anzahl der Schreibeinheiten von einer Sprache zur anderen stark variieren kann
K-6.9.3 ++	Wissen, dass ähnliche Lautbilder in verschiedenen Sprachen völlig unterschiedliche Schreibweisen haben können

K-6.9.4 ++	Wissen, dass innerhalb eines alphabetischen Systems die Beziehungen zwischen Graphemen und Phonemen sprachspezifisch sind
---------------	---

K-6.10 ++	Wissen, dass es in den Systemen der °verbalen/nonverbalen° Kommunikation Ähnlichkeiten und Unterschiede geben kann
K-6.10.1 ++	Wissen, dass es in verschiedenen Sprachen Unterschiede des °verbalen/nonverbalen° Ausdrucks von Gefühlen (/ Emotionen/ ...) geben kann
K-6.10.1.1 ++	Einige Unterschiede im Ausdruck von Gefühlen in verschiedenen Sprachen kennen
K-6.10.2 ++	Wissen, dass vergleichbare Sprechakte (/ Begrüßungsformeln / Höflichkeitskonventionen / ...) in verschiedenen Sprachen variieren können
K-6.10.3 ++	Wissen, dass Anrede- und Höflichkeitsformen von Sprache zu Sprache variieren können { Wer spricht wen an? Wer beginnt die Konversation? Wann ist die Duzform / die Siezform angebracht? }

VII. Sprache und °Spracherwerb/ Sprachenlernen°

K-7 ++	Wissen, wie man eine Sprache °erwirbt/lernt°
K-7.1 ++	Wissen, wie man sprechen lernt
K-7.1.1 +	Wissen, dass das Lernen einer Sprache ein langer und schwieriger Prozess ist
K-7.1.2 +	Wissen, dass es normal ist, Fehler in einer Sprache zu machen, die man lernt
K-7.1.3 +	Wissen, dass die Möglichkeit besteht, Hilfestellungen beim Lernen zu erhalten oder Blockaden durch ständiges Korrigieren oder Auslachen aufzubauen
K-7.1.4 +	Wissen, °dass man eine Sprache niemals vollkommen kann / dass es immer Wissenslücken gibt und dass man die eigenen Sprachkenntnisse stets verbessern kann°

K-7.2 +++	Wissen, dass man beim Lernen auf (strukturelle / diskursive / pragmatische /) Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zurückgreifen kann
----------------------	--

K-7.3 +++	Wissen, dass man besser lernen kann, wenn man sprachliche Unterschiede akzeptiert
----------------------	--

K-7.4 ++	Wissen, dass die Vorstellung, die man von einer Sprache hat, Auswirkungen auf das Lernen dieser Sprache haben kann
---------------------	---

K-7.5 ++	Wissen, dass man auf unterschiedliche Formen von Lernstrategien zurückgreifen kann, die es je nach Zielsetzung einzusetzen gilt
K-7.5.1 ++	Einige Lernstrategien und ihre Zielsetzung kennen { zuhören und wiederholen, mehrmals abschreiben, übersetzen, selbst Ausdrücke konstruieren }

K-7.6 ++	Wissen, dass es wichtig ist, die eigenen Lernstrategien zu kennen, um diese zielgerichtet einsetzen zu können
---------------------	--

Kultur (Bereich VIII – XV)

VIII. Kulturen: Allgemeine Merkmale

K-8 +++	Kenntnisse über °Kulturen / das Funktionieren von Kulturen° haben
K-8.1 +	Wissen, dass eine Kultur aus einer Gesamtheit aus° /sozialen Praxen/ Repräsentationen / Werten° ist, an der ihre Mitglieder mehr oder weniger teilhaben
K-8.2 +	Wissen, dass es viele mehr oder weniger unterschiedliche Kulturen gibt
K-8.3 ++	Wissen, dass kulturelle Systeme komplex sind/sich in unterschiedlichen Bereichen zeigen {soziale Interaktion, Beziehung zur Umwelt, Kenntnis der Gegenwart, usw. }
K-8.4 +++	Wissen, dass Teilhaber aller Kulturen mehr oder weniger spezifische °Regeln / Normen / Werte° definieren im Bezug auf °soziale Praxen / Verhaltensweisen°
K-8.4.1	Einige °Regeln / Normen / Werte° in verschiedenen Bereichen anderer Kulturen kennen {Begrüßung, alltägliche Bedürfnisse, Sexualität, Tod usw.}
K-8.4.2 +++	Wissen, dass manche dieser Normen Tabus sind
K-8.4.3 ++	Wissen, dass diese °Regeln / Normen / Werte° mehr oder weniger streng eingehalten werden können
K-8.4.4 ++	Wissen, dass diese °Regeln / Normen / Werte° einer zeitlichen und räumlichen Entwicklung unterliegen können
K-8.5 ++	Wissen, dass einige kulturspezifische soziale Praxen gegensätzlich sein können {Bräuche, Sprache⁴³, Tischsitten, usw.}
K-8.6 +++	Wissen, dass Kulturen zumindest teilweise °die Wahrnehmung / die Weltsicht / die Gedanken° der Menschen° bestimmen / ordnen°
K-8.6.1 +++	Wissen, dass °Fakten / Verhaltensweisen / Worte° von Mitgliedern einer Kultur unterschiedlich °aufgenommen / verstanden° werden können
K-8.6.2 ++	Einige kulturspezifische auf Weltwissen beruhende Interpretationsschemata kennen {Nummerierung, Maßeinheiten, Zeitrechnung, etc.}
K-8.7 ++	Wissen, dass Kultur Einfluss nimmt auf °Verhaltensweisen / soziale Praxen / individuelle Werte° (°persönliche / und die der anderen°)
K-8.7.1 +++	°Einige soziale Praxen/Bräuche° verschiedener Kulturen kennen
K-8.7.1.1 +++	°Einige soziale Praxen / Bräuche° der Kulturen der näheren Umgebung kennen

⁴³ Vgl. K-1.2 und K-1.3

K-8.7.2 +++	Einige Merkmale der eigenen Kultur in Bezug auf bestimmte °soziale Praxen/Bräuche° anderer Kulturen kennen
----------------	--

IX. Kulturelle und soziale Diversität

K-9 +++	Wissen, dass kulturelle und soziale Diversität eng verbunden sind
K-9.1 +++	Wissen, dass eine Kultur immer komplex ist und aus verschiedenen °konfliktreichen / konvergenten° kulturellen Untergruppen besteht

K-9.2 +++	Wissen, dass innerhalb eines Kulturkreises kulturelle °soziale / regionale / generationsbedingte° Untergruppen bestehen
K-9.2.1 +++	Einige Unterschiede kultureller Praxen °sozialer / regionaler ° Gruppen und Generationsgruppen kennen
K-9.2.2 +++	Einige Normen (der eigenen Kultur und anderer Kulturen) in Bezug auf bestimmte soziale Praxen/Bräuche kennen, die °sozialen/regionalen° Gruppen oder Generationen eigen sind

K-9.3 ++	Wissen, dass alle Menschen mindestens einem Kulturkreis und dass viele Menschen mehr als einem Kulturkreis angehören
---------------------	---

K-9.4 ++	Einige Merkmale der eigenen kulturellen °Situation/Umgebung° kennen
K-9.4.1 +++	(Zumindest teilweise) wissen, welchen Kulturen man angehört

X. Kulturen und interkulturelle Beziehungen

K-10 ++	Die Rolle der Kultur in interkulturellen Beziehungen und in der interkulturellen Kommunikation kennen
K-10.1 +++	Wissen, dass kulturspezifische °Bräuche / Normen / Werte° komplex auf °das Verhalten / persönliche Entscheidungen° im Kontext kultureller Diversität einwirken

K-10.2 +++	Wissen, dass Kultur und Identität auf kommunikative Interaktionen Einfluss nehmen
K-10.2.1 ++	Wissen, dass °die Interpretation / Evaluation °der Verhaltenweise / der Wortwahl° von kulturellen Referenzen abhängt
K-10.2.2 +++	Kenntnisse über das Rollenverhalten anderer Kulturkreise in sozialen Interaktionen haben

K-10.3 ++	Wissen, dass kulturelle Unterschiede die Ursache für Schwierigkeiten bei der °verbalen / nonverbalen° °Kommunikation / Interaktion° sein können
K-10.3.1 ++	Wissen, dass durch kulturelle Unterschiede verursachte Kommunikationsprobleme sich in Form eines kulturellen Schocks/einer Kulturverdrossenheit äußern können

K-10.4 +++	Wissen, dass die °Kenntnisse / Repräsentationen°, die wir von anderen Kulturen haben und die andere von unserer Kultur haben, Einfluss nehmen auf interkulturelle Beziehungen und interkulturelle Kommunikation
K-10.4.1 ++	Wissen, dass die Kenntnisse, die man über andere Kulturen hat, häufig stereotypisierte Aspekte beinhalten <vereinfachte Betrachtung der Wirklichkeit und die Gefahr zu starker Vereinfachung und Verallgemeinerung >
K-10.4.2 +++	Einige kulturbedingte Stereotype kennen, die Einfluss auf interkulturelle Beziehungen und die interkulturelle Kommunikation nehmen können
K-10.4.3 ++	Wissen, dass es kulturelle Vorurteile gibt
K-10.4.3.1 ++	Einige kulturbedingte °Vorurteile / Missverständnisse° kennen (vor allem im Bezug auf Kulturkreise, deren Sprache man lernt)

K-10.5 +++	Wissen, dass die Interpretation, die andere über unsere Verhaltensweisen anstellen, anfällig dafür ist, anders als unsere eigene zu sein
K-10.5.1 +++	Wissen, dass die eigenen kulturellen Praxen von anderen Menschen als Stereotype interpretiert werden können
K-10.5.1.1 ++	Einige Stereotype anderer Kulturkreise über die eigene Kultur kennen

K-10.6 ++	Wissen, dass die Wahrnehmung der eigenen Kultur und anderer Kulturkreise ebenfalls von individuellen Faktoren {/ Erfahrungen / Charakterzüge...}abhängt
---------------------	--

K-10.7 +++	Die eigenen Reaktionen auf (/sprachliche / kulturelle/) Unterschiede kennen [sich ihrer bewusst sein]
----------------------	--

K-10.8 ++	Über kulturelle Referenzen verfügen, die geeignet sind, implizites und explizites Weltwissen sowie unsere interkulturellen sozialen und kommunikativen Praxen zu strukturieren
K-10.8.1 +++	Kenntnisse über Kulturen, °die Gegenstand des Unterrichts sind/der Mitschüler/der eigenen Umgebung°, haben
K-10.8.2 ++	Einige Merkmale der eigenen Kultur in Bezug auf andere Kulturen, °die Gegenstand des Unterrichts sind/der Mitschüler/der eigenen Umgebung°, kennen

K-10.9 ++	Strategien zur Lösung interkultureller Konflikte kennen
K-10.9.1 ++	Wissen, dass die Ursachen für Missverständnisse gemeinsam °ausfindig gemacht / erklärt° werden müssen

XI. Entwicklung von Kulturen

K-11 ++	Wissen, dass Kulturen einer ständigen Entwicklung unterliegen
K-11.1 ++	Wissen, dass kulturelle °Praxen / Werte° unter dem Einfluss unterschiedlicher Faktoren (/Geschichte / Umgebung / Handlungsweise der Mitglieder einer Gemeinschaft /...) entstehen und sich weiterentwickeln
K-11.1.1 ++	Wissen, dass die Mitglieder eines Kulturkreises eine wichtige Rolle bei der Entwicklung ihrer Kultur °spielen / spielen können°
K-11.1.2 +	Wissen, dass die Umgebung häufig °zum Verständnis / zur Erklärung° gewisser kultureller °Praxen / Werte° beitragen kann
K-11.1.2.1 ++	Die Rolle von Institutionen und Politik bei der Entwicklung von Kulturen verstehen / kennen
K-11.1.3 ++	Wissen, dass die °Geschichte / Geographie° häufig °zum Verständnis / zur Erklärung° gewisser kultureller °Praxen / Werte° beitragen kann
K-11.1.3.1 ++	°Historische/geographische° Faktoren kennen, die gewisse Aspekte verschiedener Kulturen bestimmen
K-11.2 ++	Wissen, dass manche Kulturkreise durch besondere historische Beziehungen miteinander verbunden sind (gemeinsamer Ursprung, ehemalige Kontakte, etc.)
K-11.2.1 +	Einige wichtige kulturelle Begebenheiten (in Bezug auf Geschichte, Region, Sprache, etc.) kennen
K-11.3 ++	Wissen, dass Kulturen Elemente unentwegt austauschen
K-11.3.1 +++	Wissen, dass Kulturen sich gegenseitig beeinflussen können
K-11.3.2 ++	Einige kulturelle Elemente der eigenen Kultur kennen, die aus anderen Kulturkreisen stammen, sowie die Geschichte dieser kulturellen Elemente
K-11.3.3 ++	Einige Elemente der eigenen Kultur kennen, die in andere Kulturkreise überliefert worden sind
K-11.4 ++	Wissen, dass kulturelle Unterschiede durch Globalisierung eingeengt werden können

XII. Kulturelle Diversität

K-12 +++	Verschiedene Phänomene der Kulturendiversität kennen
K-12.1 ++	Wissen, dass weltweit (noch) eine große Vielfalt an Kulturen existiert
K-12.1.1 +	Wissen, dass kulturelle Diversität sich durch eine Vielfalt an verschiedenen °Praxen / Sitten / Bräuchen° auszeichnet
K-12.1.2 +	Wissen, dass kulturelle Diversität sich durch eine Vielfalt an verschiedenen °Werten / Normen° auszeichnet

K-12.2 ++	Wissen, dass es häufig schwierig ist, Kulturen voneinander zu unterscheiden
K-12.2.1 ++	Wissen, dass kulturelle Grenzen meistens °fließend / nicht determiniert / beweglich° sind
K-12.2.2 +	Wissen, dass es schwierig ist, Kulturen zu °unterscheiden / zählen°

K-12.3 +++	Wissen, dass eine Vielfalt an Kontaktsituationen zwischen Kulturen besteht
K-12.3.1 ++	Wissen, dass man °Kultur und Land / Kultur und Sprache° nicht miteinander verwechseln darf

K-12.4 +++	Wissen, dass in unserer Umgebung verschiedene Kulturen ständig einander begegnen
----------------------	---

K-12.5 +++	Wissen, dass kulturelle Vielfalt nicht im Sinne von °Überlegenheit / Unterlegenheit° von verschiedenen Kulturen gedeutet werden darf
K-12.5.1 ++	Wissen, dass die Beziehungen zwischen Ländern häufig °ungleich / hierarchisch° sind
K-12.5.2 ++	Wissen, dass gelegentlich willkürlich aufgestellte Hierarchien zwischen Kulturen einem geschichtlichen Wechsel unterliegen
K-12.5.3 +++	Wissen, dass gelegentlich willkürlich aufgestellte Hierarchien zwischen Kulturen je nach °Blickwinkel / Bezugspunkt° wechseln können
K-12.5.3.1 +	Wissen, dass die Welt auf verschiedenen Karten unterschiedlich dargestellt sein kann

XIII. Kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede

K-13 +++	Wissen, dass zwischen den kulturellen Untergruppen Ähnlichkeiten und Unterschiede existieren
K-13.1 +++	Wissen, dass jede Kultur (zum Teil) ihre eigene Funktionsweise hat
K-13.1.1 +++	Wissen, dass dasselbe Verhalten in einer anderen Kultur °eine andere Bedeutung / einen anderen Wert / eine andere Funktion° haben kann

K-13.2 +++	Wissen, dass es °Ähnlichkeiten / Unterschiede° zwischen Kulturen geben kann
K-13.2.1 ++	Bestimmte °Ähnlichkeiten / Unterschiede° zwischen der eigenen Kultur und anderen Kulturen kennen
K-13.2.2 ++	Einige °Ähnlichkeiten / Unterschiede° zwischen °sozialen Praxen / Bräuchen / Werten / Ausdrucksweisen° verschiedener Kulturen kennen
K-13.2.3 ++	Einige °Ähnlichkeiten / Unterschiede° zwischen den Kulturen verschiedener °sozialer / regionaler° Gruppen und verschiedener Generationen kennen
K-13.2.3.1 ++	Einige °Ähnlichkeiten / Unterschiede° zwischen den Kulturen verschiedener °sozialer / regionaler° Gruppen und verschiedener Generationen in der eigenen Umgebung kennen
K-13.2.4 ++	Einige Unterschiede des °verbalen/nonverbalen° Ausdrucks von Gefühlen (/ Emotionen/ ...) kennen ⁴⁴
K-13.2.5 ++	Einige Unterschiede des °verbalen/nonverbalen° Ausdrucks von sozialen Beziehungen verschiedener Kulturen kennen

XIV. Kultur, Sprache und Identität

K-14 +++	Wissen, dass Identität unter anderem durch die Zugehörigkeit zu einer oder mehreren °Sprachen / Kulturen° entsteht
K-14.1 +++	Wissen, dass Identität sich auf unterschiedlichen Ebenen {soziale, nationale, supranationale Ebene usw.} aufbaut
K-14.1.1 +	Wissen, dass kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede in Europa die europäische Identität bestimmen

⁴⁴ Vgl. K-6.10.1.1

K-14.2 ++	Wissen, dass man immer mehreren kulturellen Untergruppen angehört
---------------------	--

K-14.3 +++	Wissen, dass man eine °multiple / Plurale / zusammengesetzte° Identität haben kann
K-4.3.1 ++	Wissen, dass diese Formen der Identität schwer °anzunehmen / zu leben° sind, aber durchaus harmonisieren können

K-14.4 ++	Wissen, dass es °zweisprachige/mehrsprachige/zweikulturelle/ mehrkulturelle Identitäten gibt
---------------------	---

K-14.5 ++	Wissen, dass es eine Gefahr kultureller °Verarmung/Entfremdung° gibt, die durch den Kontakt mit anderen (dominierenden) °Sprachen/Kulturen° verursacht sein kann
---------------------	---

K-14-6 ++	Wissen, dass die eigene kulturelle Identität komplex sein kann (in Bezug auf die persönliche, familiäre, nationale Geschichte...)
K-14.6.1 ++	Einige Elemente kennen, die die eigene kulturelle Identität bestimmen

XV. Kultur °Kulturerwerb / kulturelles Lernen°

K-15 +++	Wissen, wie man sich einer Kultur °durch Erwerb / Lernen° annähert
K-15.1 ++	Wissen, dass °kulturelle Eingliederung / Enkulturation° das Ergebnis eines langen (impliziten und unbewussten) Lernprozesses ist

K-15.2 ++	Wissen, dass man sich einer neue Kultur annehmen kann, wenn man Interesse dafür empfindet und die Werte dieser Kultur akzeptiert
---------------------	---

K-15.3 +++	Wissen, dass man nicht verpflichtet ist, die °Verhaltensweisen / Werte° einer anderen Kultur anzunehmen
----------------------	--

K-15.4 ++	Wissen, dass °Fehlverhalten / falsche Interpretation des Verhaltens° normal ist, wenn man eine Kultur nicht ausreichend kennt, und dass das Bewusstwerden den Lernprozess fördert
---------------------	--

2 Kommentar

1 Aufbau

Mit Blick auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* wurden die Ressourcen aus dem Bereich des deklarativen Wissens (*savoir*) aufgeführt. Sie betreffen das Weltwissen, an dem Gesprächspartner mehr oder weniger teilhaben (vgl. GeR 2001: 22). Es liefert zusammen mit einer sprechsituativ bezogenen Plausibilitätsprobe die *common grounds*, auf welchen ihre Kommunikation gründet.

1.1 Sprache und Kultur - eine vertretbare Dichotomie

In der vorgeschlagenen Liste wurden 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 die Wichtigkeit der Verbindung von Sprache und Kultur für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz geleugnet werden soll. Die Trennung ermöglicht die Abgrenzung und Explizierung der Schlüsselkonzepte sowie eine strukturierte Reflexion über die Beziehungen zwischen deklarativem Wissen und Pluralen Ansätzen: Dank dieser Unterteilung wird die Liste verständlicher. Die Trennung hat auch einen didaktischen Zweck: Die Analyse und die Evaluation von schulischer Praxis 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, ließen sich die Deskriptoren nicht ganz einfach einem der beiden großen Bereiche unserer Liste zuordnen. Ein Beispiel: Deskriptoren – wie ‚Wissen, dass die Berücksichtigung kultureller Eigenschaften der Sprecher für die Interpretation von Sprachvarietäten notwendig ist‘ (unter Bezugnahme auf Sprachvariationen) oder ‚Wissen, dass Kultur und Identität die kommunikativen Interaktionen entscheidend beeinflussen‘, wobei die Bezugnahme sowohl auf Sprache als auch auf die Kommunikation erfolgte. In anderen Fällen war ein Deskriptor für jeden der beiden Bereiche genannt worden, zum Beispiel ‚Wissen, dass Identität sich aufbaut...‘: K-2.4: Wissen, dass Identität sich unter anderem unter Bezugnahme auf Sprache aufbaut‘ (im Bereich Sprache) und K-14.1: Wissen, dass Identität sich auf unterschiedlichen Ebenen (soziale, nationale, supranationale Ebene usw.) aufbaut‘ (im Bereich Kultur). Diese Zuordnungen bedeuten keine wirkliche Trennung, sondern nur eine alternative Fokussierung auf den einen oder anderen der beiden Aspekte.

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 Rollen in sozialer Interaktion anlegen*;
- c) **Beispiele aus verschiedenen Wissenskategorien kennen.**

Welches Interesse diese Gegensätze vom Standpunkt der semantischen Analyse aus auch immer verdienen mögen, die Inhalte der aufgeführten Ressourcen haben nicht die Notwendigkeit gezeigt, systematisch auf diese Dreiteilung für ein und dasselbe Objekt zurückzugreifen.⁴⁵

Anders als im Bereich des *savoir-faire* und *savoir-être* wird die vorliegende Liste in erster Linie nicht nach Prädikaten strukturiert. 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: Problematik der überkreuzten Zuordnungen

Bei der Erstellung der Liste zeigte sich, dass zwei der Differenzierungsachsen zu den Deskriptoren die Leser vor das Problem der überkreuzten Zuordnungen stellten. Es handelt sich dabei um die beiden folgenden Achsen:

- Kategorisierung nach **linguistischen Analyseebenen** (*Sprache und Kommunikation*), wie Semiotik, Pragmatik usw., die selbst bei großen Unterbereichen zu folgenden Großkategorien führen: *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 Sachverhalten, die man insoweit als „**transversal**“ bezeichnen kann, als sie auf allen 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 Kulturendiversität* und *Kultur und Identität* im Bereich *Kultur*.

Diese Problematik wird an anderer Stelle wieder aufgenommen.

⁴⁵ Das bedeutet, (vgl. das explizite Vorgehen in Teil A, Kapitel 4), dass wir für ein und dasselbe Objekt 1) keine Einträge in den durchgesehenen Publikationen gefunden haben, die von den drei Prädikatstypen abweichen; 2) entsprechend der didaktischen Ziele unseres Referenzrahmens keine Notwendigkeit verspürt haben, selbst Deskriptoren hinzuzufügen, die die Dreiteilung vervollständigen.

2 Zur Liste der Deskriptoren von Ressourcen

2.1 Sprache

2.1.1 Metalinguistische Natur der Deskriptoren

Das unter Ressourcen aufgelistete deklarative Wissen (*savoir*) entspricht größtenteils expliziten metalinguistischen Kenntnissen. Sie ergeben sich aus der Kenntnis von Fakten, Daten, Phänomenen oder Verfahren, soweit 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**. Das sich hier andeutende reflexive Vorgehen führt je nach kognitiver Entwicklung des Lernenden zur Explizierung bestimmter Regeln zur Sprache und zum Sprachgebrauch. Die Ressourcen aus dem Bereich des deklarativen Wissens entstammen der Metakognition und fordern zur Analyse auf; so die aus der Beobachtung des Erlernens von Sprachen gewonnenen Schemata: ‚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 ebenfalls aus der Metakognition stammen, auf die Interaktion in Kommunikationssituationen. Ihre Kenntnis soll endo- wie exolinguale Kommunikation vereinfachen: ‚Wissen, dass man sein eigenes kommunikatives Repertoire dem sozialen und kulturellen Kontext, in dem die Kommunikation abläuft, anpassen muss‘ oder ‚wissen, dass es notwendig ist, die kulturellen Besonderheiten der Sprecher zu berücksichtigen, um diese situativen Varianzen interpretieren zu können‘.

Daher ist es gerechtfertigt, solche sprachlichen Praxen in den Blick zu nehmen, die für das Verstehen oder für das Erlernen von Sprachen notwendig sind. Die unterschiedlichen Praxen weisen in der Tat darauf hin, dass die Sprache eine soziale Dimension mit enormer sprechsituativer Differenzierung besitzt, insbesondere dank ihrer kulturellen Verankerungen in einer bestimmten gesellschaftlichen Realität. Sprache ist ein gesellschaftliches Produkt und findet im Rahmen der Kommunikation Anwendung.

2.1.2 Sprachliche und nicht-sprachliche Objekte

Manche Deskriptoren beschreiben ein Objekt, das sich nur teilweise auf die linguale Seite von Sprache bezieht. Derlei betrifft beispielsweise das Wissen im Bereich Geschichte und Geographie; etwa ‚einige historische oder geographische Fakten kennen, die das Auftreten oder die Entwicklung bestimmter Sprachen beeinflusst haben/beeinflussen‘. Sie wurden in die Liste aufgenommen, um zu zeigen, dass der Beitrag Pluraler Ansätze in diesem Bereich dank des transversalen Charakters der Aktivitäten, die mit der Beobachtung von Sprachen verbundenen sind, hilfreich ist.

- Die Bezeichnung der Kategorien

Wie bereits unter 1.3 in Bezug auf die Frage der überkreuzten Zuordnungen erklärt, ergeben sich die Kategorien gleichzeitig aus der Analyse entlang von zwei Achsen. Die Kategorien aus beiden Achsen wurden in zwei Unterbereiche eingeteilt: erstens in Analyseebenen (von Bereich I - III) und zweitens in transversale Kategorien (Bereich IV - VII):

Sprache

I - Sprache als semiotisches System

II- Sprache und Gesellschaft

III- Verbale und nonverbale Kommunikation

IV- Entwicklung von Sprachen

V- Vielfalt und Diversität – Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit

VI- Ähnlichkeiten und Unterschiede

VII- Sprache und Spracherwerb/Sprachenlernen

Um Wiederholungen und Überschneidungen so weit wie möglich auszuschließen, wurde versucht, Deskriptoren, die stark mit den transversalen Kategorien IV bis VII verbunden sind, nicht erneut in die Kategorien I bis III zu übernehmen. Da bei den transversalen Kategorien Deskriptoren berücksichtigt werden mussten, die auch in den Bereichen I bis III hätten vorkommen können, wurden diese in Unterbereiche eingeteilt, die den Bereichen I bis III entsprechen, und zwar in der gleichen Reihenfolge.

Daher findet man im Bereich VI (*Ähnlichkeiten und Unterschiede*) Deskriptoren aus dem Bereich Sprache als semiotisches System (Bereich I). Sie sind im ersten Bereich dieser Kategorie zusammengefasst und ihnen folgt eine Reihe von Deskriptoren, die die Kommunikation betreffen (Bereich III).

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

Die Kategorie ***Sprache als semiotisches System (Bereich I)*** enthält Ressourcen, die sich auf deren Zeichensystem beziehen. Sie umfasst allgemeine Kenntnisse, insbesondere über die Arbitrarität des sprachlichen Zeichens, von denen einige, sofern sie nicht durch die Lernenden selbst ‚konstruiert‘ sind, sogar den Lernprozess behindern können. Andere wiederum bilden metalinguistische Filter, so etwa falsche Kenntnisse, die sich oftmals mit einem linguistischen Ethnozentrismus erklären. Die Berücksichtigung mehrerer Sprachen und Kulturen erlaubt es den Lernenden, die entdeckten Kenntnisse zu systematisieren und durch einen Distanzierungsprozess zu verallgemeinern. So baut sich ein Verständnis für Sprache als ein durch Konventionen entstandenes Regelsystem auf. Deren Regelmäßigkeit erklärt ihr Funktionieren in den unterschiedlichen Segmenten ihrer Architektur, wie der Morphosyntax, der Phonetik, der Phonologie und der schriftlichen und mündlichen Register.

Die Kategorie ***Sprache und Gesellschaft (Bereich II)*** ergibt sich aus der sozialen Dimension von Sprache. Sprache wird unter diesem Gesichtspunkt als eine Gesamtheit von Möglichkeiten gesehen, zwischen denen Personen wählen müssen, wenn sie erfolgreich kommunizieren wollen; dagegen erweitert die Kategorie ***Verbale und nonverbale Kommunikation (Bereich III)*** 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 muss, worüber und mit wem man spricht, wie und in welcher Situation dies erfolgt und auch, wann man das Wort ergreifen 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 her aufgegriffen, in der Sprache eine wichtige Stellung einnimmt.

In der Kategorie **Vielfalt und Diversität, Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit (Bereich V)** beziehen sich unterschiedliche Ressourcen auf die Diversität von Sprachen, und zwar entweder auf ein Nebeneinander verschiedener Sprachen in ein und derselben Gesellschaft oder auf die individuelle Kenntnis einer begrenzten Anzahl von Sprachen. Die Deskriptoren umfassen diese Variationen, indem sie die Komplexität von Sprachkontaktsituationen und ihren Phänomenen in Verbindung mit der Repräsentanz der gesellschaftlichen Gruppen erfassen.

In der transversalen Kategorie **Sprache und Spracherwerb/Sprachenlernen (Bereich VII)** wurde keine Unterscheidung zwischen Erwerben und Lernen von phonologischen Elementen, pragmatischen Funktionen usw. gemäß der einzelnen Register getroffen. Diese erfassen die Deskriptoren im Zusammenhang mit dem deklarativen Aspekt der wichtigsten Kompetenz, nämlich der Lernfähigkeit. Die Berücksichtigung der in der Liste aufgeführten Deskriptoren ist dazu geeignet, den Wissenstransfer in einen anderen zu erleichtern. Dabei handelt es sich insbesondere um Kenntnisse zum Sprachwissen: ‚Wissen, dass die Zuhilfenahme von strukturellen, diskursiven, pragmatischen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen das Erlernen von Sprachen erleichtert‘. Es handelt sich um metakognitives Wissen, das den Spracherwerb verbessern kann. Es lässt sich operationalisieren unter ‚Wissen, dass man über Lernstrategien verfügt‘.

2.2 Kultur

2.2.1 Zu den Objekten

Zum Bereich Kultur wurden zwei Arten deklarativen Wissens unterschieden:

a) Kultur als System (Modell) erworbener und gemeinsamer Praxen, die für eine bestimmte Gemeinschaft charakteristisch sind. Diese Definition erlaubt es, bestimmte Verhaltensweisen der Personen dieser Gemeinschaft vorauszusagen 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. Hier handelt es sich also um Wissen, wie beispielsweise bei dem Deskriptor K-8.6.2, der auf die Kenntnis dieser mentalen Formen und kulturspezifischer Interpretationsschemata verweist: *Einige kulturspezifische auf Weltwissen beruhende Interpretationsschemata kennen*{Nummerierung, Maßeinheiten, Zeitrechnung, etc.}.

2.2.2 Zu den Kategorien

Wie bereits erwähnt befinden sich die Kategorien für ‚Kultur‘ ebenfalls auf zwei Achsen. Die sich ergebenden Kategorien wurden in Unterbereiche eingeteilt und soweit wie möglich dem Teil ‚Sprache‘ angeglichen:

Kultur (Bereiche VIII – XV)

- VIII Kulturen: Allgemeine Merkmale
- IX Kulturelle und soziale Diversität
- X Kulturen und interkulturelle Beziehungen
- XI Entwicklung von Kulturen

- XII *Kulturelle Diversität*
- XIII *Kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede*
- XIV *Kultur, Sprache und Identität*
- XV *Kultur °Kulturerwerb / kulturelles Lernen°*

Der Bereich VIII (*Kulturen: Allgemeine Merkmale*) entspricht dem Bereich I des Teils ‚Sprache‘ (*Sprache als semiotisches System*), der Bereich XI entspricht dem Bereich IV des Teils ‚Sprache‘ u.s.w. Dennoch sind zwei weitere Anmerkungen erforderlich:

- Die parallele Struktur konnte nicht für alle Bereiche aufrecht erhalten werden: Im Teil ‚Kultur‘ gibt es keine äquivalenten Bereich zu Bereich III *Verbale und nonverbale Kommunikation*, da in diesem Fall eine Äquivalenz wenig sinnvoll wäre.

- Umgekehrt gibt es im Teil ‚Sprache‘ keine eindeutigen Entsprechungen für die Bereiche X (*Kulturen und interkulturelle Beziehungen*) und XIV (*Kultur, Sprache und Identität*) aus dem Teil ‚Kultur‘. Dies hat jedoch einen anderen Grund: diese beiden Bereiche verweisen bereits auf die wechselseitige Beziehung zwischen ‚Sprache‘ und ‚Kultur‘, so dass sie lediglich einem Teil hätten zugeordnet werden können. Aus diesem Grund wurde der Bereich X im Teil ‚Kultur‘ platziert, um die Bedeutung von ‚Kultur‘ auf interkulturelle Beziehungen hervorzuheben, unabhängig davon, ob sie verbaler oder nonverbaler Natur sind; für den Bereich XIV hätte streng genommen ein weiterer Teil, den Kategorien ‚Sprache‘ und ‚Kultur‘ jedoch übergeordneter Teil, gebildet werden müssen. Um eine zu starke Vereinfachung zu vermeiden, wurden die beiden Teile jedoch beibehalten und Bereich XIV dem Teil ‚Kultur‘ zugeordnet.

Abschließend folgen noch einige Anmerkungen zu den Bereichen des Teils ‚Kultur‘:

Bereich VIII, *Kulturen: allgemeine Merkmale*, umfasst allgemeine Kenntnisse über Kulturen (ihre Komplexität, ihre Vielfalt, die Bereiche, aus denen Kulturen zusammengesetzt sind...), die Tatsache, dass sie die Grundlage für Regeln / Normen im Bezug auf Verhaltens- und Denkweisen bilden, ihre Verbindung zu einem bestimmten Weltbild und die Bedeutung kultureller, meist multipler, Zugehörigkeit eines Individuums.

Im Bereich IX, *Kulturelle und soziale Diversität*, wird eine Verbindung zwischen Kultur und Gesellschaft hergestellt. In dieser Kategorie wurden solche Ressourcen aufgenommen, die die Heterogenität aller Kulturen betonen, die aus Subkulturen bestehen, welche auf sozialen, geschlechtlichen, generationsbedingten u.a. Kriterien basieren können.

Wie oben bereits erwähnt, fokussiert der Bereich X (*Kulturen und interkulturelle Beziehungen*) auf den Einfluss kultureller Zugehörigkeit auf interkulturelle Beziehungen, unabhängig davon, ob verbaler (Interaktion, interkulturelle Kommunikation) oder anderer Natur (Stereotypen, Interpretationsschemata der Verhaltensweisen Angehöriger anderer Kulturen, etc.). Es gilt zu beachten, dass in diesem Bereich – wie im Übrigen in allen anderen auch – ebenfalls die Kenntnis der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Reaktionen auf kulturelle Unterschiede sowie die Kenntnisse (kulturelle Referenzen) und Strategien, die zur Verbesserung interkultureller Beziehungen beitragen, hervorgehoben werden sollen.

Die Bereiche XI (*Entwicklung von Kulturen*) und XIII (*Kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede*) stimmen weitgehend mit den entsprechenden Bereichen (vgl. Bereich IV, V und VI) des Teils ‚Sprache‘ überein und erfordern daher keiner näheren Erklärung.

Wie bereits dargelegt, verweist Bereich XIV (*Kultur, Sprache und Identität*) gleichermaßen auf ‚Sprache‘ und ‚Kultur‘. Er betrifft Identität an sich und auch die – sozialen, kulturellen, sprachlichen – Elemente, die sie ausmachen. Identität im Sinne einer Konstruktion des eige-

nen ‚Ich‘, bildet gewissermaßen das Kernstück der Pluralen Ansätze und der Bildung im Allgemeinen, so dass es unerlässlich erschien, sie unter Berücksichtigung ihrer Komplexität, ihrer Multiplizität, ihrer Pluralität und ihre Dynamik hervorzuheben.

Der Bereich XV (*Kultur* °*Kulturerwerb* / *kulturelles Lernen*°) schließlich, stimmt nur teilweise mit dem entsprechenden Bereich (vgl. Bereich VII) des Teils ‚Sprache‘ überein. Er beinhaltet jedoch diverse Merkmale, in denen sich die Enkulturation stark von Spracherwerb / Sprachenlernen unterscheidet, insbesondere, da es sich um eine zweite (dritte, vierte, u.s.w.) Sprache oder Kultur handelt. Beispiel: Während es im sprachlichen Bereich stets als empfehlenswert erscheint, in die jeweilige Sprache einzutauchen, um sie besser zu beherrschen, trifft dies nicht notwendigerweise für die Enkulturation zu (vgl. K-15-3: Wissen, dass man nicht verpflichtet ist, die °Verhaltensweisen / Werte° einer anderen Kultur anzunehmen).

3 Terminologie

Im Unterschied zu den beiden anderen Listen erscheinen 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 *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (vgl. zu sprachlichen Ressourcen: „Kommunikative Sprachkompetenzen“ und zur Kultur: „Deklaratives Wissen (*savoir/knowledge*)“). Einige Begriffe, die in den terminologischen Bemerkungen der Gesamtpräsentation (Teil A, Punkt 6) erklärt werden, sind besonders für das deklarative Wissen relevant (vgl. *betrachten* und *Bewusstsein*).

D – PERSÖNLICHKEITSBEZOGENE KOMPETENZEN (ATTITUDES/SAVOIR-ÊTRE)

1 Liste der Deskriptoren von Ressourcen (Bereich I – VII)

Abkürzungsverzeichnis

K: konkret

G: generell (allgemein)

A: abstrakt

I. Aufmerksamkeit/ Sensibilität/ Neugier[Interesse]/ Akzeptanz/ Aufgeschlossenheit/ Respekt/Achtung (vor der Vielfalt) von Sprachen und Kulturen (A-1 bis A-6)

A-1 ++	Aufmerksamkeit 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>
A-1.1 ++	Aufmerksamkeit für °Sprache (für semiotische Äußerungen) / Kulturen / Personen° im Allgemeinen
A-1.1.1 +	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale kommunikative Zeichen
A-1.1.2 +	°Sprachliche / kulturelle° Phänomene als möglichen Reflexionsgegenstand betrachten
A-1.1.3 ++	Aufmerksamkeit für [seine Aufmerksamkeit lenken auf] formale Aspekte von °Sprache(n) / Kultur(en)°

A-2 ++	Sensibilität °für andere °Sprachen / Kulturen / Personen° (K, G) / für die Vielfalt von °Sprachen / Kulturen / Personen° (A)°
A-2.1 ++	Sensibilität für die eigene ° Sprache / Kultur° und andere °Sprachen / Kulturen°

A-2.2 ++	Sensibilität für °sprachliche / kulturelle° Unterschiede
A-2.2.1 ++	Sensibilität für verschiedene sprachliche Aspekte, die von °Sprache zu Sprache / Kultur zu Kultur° variieren können

A-2.2.1.1 ++	Sensibilität für die Vielfalt sprachlicher Laute {Betonung, geschriebene Formen, Satzbau, usw.} / kultureller Merkmale {Tischregeln, Verkehrsregeln, usw..}
A-2.2.2 ++	Sensibilität für (lokale / regionale / soziale / generationsbedingte) Varianten °einer Sprache (eines Dialekts...) / einer Kultur°
A-2.2.3 ++	Sensibilität für Unterschiede innerhalb °einer Sprache (zum Beispiel für aus dem Deutschen in andere Sprachen entlehnte Wörter) / einer Kultur°

A-2.3 ++	Sensibilität für °sprachliche / kulturelle° Ähnlichkeiten
-------------	--

A-2.4 ++	Sensibilität sowohl für die Unterschiede als auch für die Gemeinsamkeiten verschiedener °Sprachen / Kulturen°
A-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

A-2.5 ++	Sensibilität für den Plurilinguismus und die Plurikulturalität der nahen oder fernen Umgebung
A-2.5.1 +	Sensibilität [Bewusstsein] ⁴⁶ für die °sprachliche / kulturelle° Vielfalt der Gesellschaft
A-2.5.2 ++	Sensibilität [Bewusstsein] für die °sprachliche / kulturelle° Vielfalt in der Klasse
A-2.5.2.1 ++	Sensibilität für die °sprachliche / kulturelle° Vielfalt in der Klasse (in Bezug auf die eigenen sprachlichen Kenntnisse)

A-2.6 ++	Sensibilität für die Relativität von °sprachlichen / kulturellen° Bräuchen
-------------	---

⁴⁶ Zu Bewusstsein vgl. Kap. Terminologie in der Allgemeinen Einführung

A-3 +++	Neugier / Interesse für fremde °Sprachen / Kulturen / Personen°<K> / für plurikulturelle Zusammenhänge (K) für sprachliche/kulturelle/menschliche Vielfalt des Umfelds <G>, für Sprache im Allgemeinen <G>, für °sprachliche / kulturelle / menschliche° Vielfalt im Allgemeinen <A>
A-3.1 ++	Neugier auf eine °multilinguale / multikulturelle° Umgebung

A-3.2 +++	Neugier zu entdecken, wie (/ die eigene(n) / die anderen) °Sprache(n) / Kultur(en)° funktionieren
A-3.2.1 +++	Neugier auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen °Sprache / Kultur° und der °Zielsprache / Zielkultur° (der Wunsch, diese zu verstehen)

A-3.3 ++	Interesse für andere Interpretationsweisen °vertrauter / nicht vertrauter° Phänomene sowohl der eigenen Kultur (Sprache) als auch anderer °Kulturen (Sprachen) / kultureller (sprachlicher) Praxen°
--------------------	--

A-3.4 +	Interesse für das Verstehen von Handlungen in interkulturellen / plurilingualen Interaktionen
-------------------	--

A-4 +++	Positive Akzeptanz °der °sprachlichen / kulturellen° Vielfalt (K + G) / des Anderen (K + G) / des Fremden(A)°°
A-4.1 ++	Überwindung der eigenen Widerstände und Reserven gegenüber dem °sprachlich / kulturell° Fremden
A-4.2 ++	Akzeptieren, dass eine andere °Sprache / Kultur° anders als die eigene °Sprache / Kultur° funktionieren kann
A-4.2.1 ++	Akzeptieren, dass eine andere Sprache Sinnkonstruktionen durch phonologische Unterscheidungen und syntaktische Konstruktionen organisieren kann, die von der eigenen Sprache abweichen
A-4.2.2 ++	Andere kulturbedingte Verhaltensweisen akzeptieren (/Tischregeln / Rituale /...)

A-4.3 ++	Akzeptieren, dass eine andere °Sprache / Kultur° andere Elemente als die eigene °Sprache / Kultur° enthalten kann
A-4.3.1 ++	Akzeptieren, dass auch andere °Laute / prosodische Merkmale / Akzente° als in der eigenen Sprache existieren

A-4.3.2 ++	Akzeptanz fremder Schriften und Zeichen
A-4.3.3 +	Akzeptanz verschiedener kultureller Merkmale {Institutionen (Schulsysteme, juristische Systeme...), Traditionen (Mahlzeiten, Feste...), Artefakte (Kleidung, Werkzeug, Nahrungsmittel, Spielsachen, Einrichtung...)}

A-4.4 ++	Akzeptanz unterschiedlicher °Interpretationen der Wirklichkeit / Wertesysteme° (sprachliche Stereotypen und Implikationen, Bedeutung von Verhaltensweisen, etc.)
-------------	---

A-4.5 ++	Akzeptanz [Anerkennung] der Bedeutung aller °Sprachen / Kulturen° und ihrer Verortung im Alltag
A-4.5.1 ++	°Akzeptanz [Anerkennung] / Achtung° aller in einer Klasse vertretenen Sprachen und Kulturen
A-4.5.1.1 ++	Positive Akzeptanz der °Minderheitssprachen / Minderheitskulturen° in einer Klasse

A-4.6 ++	Keine voreiligen negativen Reaktionen auf *bilinguales Sprechen* < Verwendung von zwei (oder mehr) Sprachen im Wechsel, vor allem bei Sprechern mit gleichem oder ähnlichem mehrsprachigen Repertoire>
-------------	---

A-4.7 ++	Keine voreiligen negativen Reaktionen auf einige Praxen von Mischkulturen (Praxen mit Merkmalen mehrerer Kulturen: musikalische, kulinarische, religiöse Elemente, etc.)
-------------	---

A-4.8 +++	Akzeptanz des Umfangs und der Komplexität der °sprachlichen / kulturellen° Unterschiede (und folglich der Tatsache, nicht alles verstehen zu können)
A-4.8.1 ++	Akzeptanz [Anerkennung] der °sprachlichen / kulturellen° Komplexität der °individuellen / kollektiven° Identitäten als ein positives Merkmal von Gruppen und Gesellschaften

A-5 ++	Aufgeschlossenheit gegenüber °°der Vielfalt °der Sprachen / Personen / Kulturen° auf der Welt (G) / gegenüber der Vielfalt an sich [gegenüber dem Fremden] (A)°°
A-5.1 ++	Empathie [Aufgeschlossenheit] gegenüber dem Fremden

A-5.2 ++	Aufgeschlossenheit gegenüber Anderssprachigen (und ihren Sprachen)
-------------	---

A-5.3 ++	Aufgeschlossenheit gegenüber °Sprachen / Kulturen°
A-5.3.1 ++	Aufgeschlossenheit gegenüber °Sprachen / Kulturen° mit wenig Prestige {°Minderheitssprachen /-kulturen°, °Migrantensprachen / -kulturen°)
A-5.3.2 +	Aufgeschlossenheit gegenüber fremden in der Schule unterrichteten °Sprachen / Kulturen °
A-5.3.3 ++	Aufgeschlossenheit gegenüber dem (sprachlich und kulturell) Nichtvertrauten
A-5.3.3.1 ++	Aufgeschlossenheit (und Überwindung von Widerständen) gegenüber dem Unverständlichen und Fremden

A-6 ++	°Respekt / Achtung° gegenüber fremden/anderen °Sprachen/ Kulturen / Menschen° °(K) gegenüber der °sprachlichen / kulturellen / menschlichen° Vielfalt des Umfelds (K) gegenüber °sprachlicher / kultureller / menschlicher° Vielfalt im Allgemeinen (A)
A-6.1 ++	Respekt für die Unterschiede und die Vielfalt (in einer mehrsprachigen und plurikulturellen Gesellschaft)

A-6.2 +	Wert auf °sprachliche / kulturelle° Kontakte legen [sie schätzen]
A-6.2.1 ++	Lehnwörter aus anderen Sprachen als einen Beitrag zur Bereicherung einer Sprache betrachten <gilt für Sprache und Kultur>

A-6.3 +	Wert auf den Bilinguismus legen / den Bilinguismus schätzen
-------------------	--

A-6.4 ++	Alle Sprachen als gleichwertig betrachten
--------------------	--

A-6.5 +	Respekt der Menschenwürde und der Gleichheit der Menschenrechte für alle Menschen
A-6.5.1 ++	Die Sprache und Kultur jedes Individuums schätzen
A-6.5.2 +	Jede °Sprache / Kultur° als ein Mittel zur menschlichen Entwicklung, zur sozialen Integration und zur Ausübung der Bürgerrechte und -pflichten betrachten

II. Bereitschaft/Motivation/Wille/Wunsch zu handeln in Bezug auf Sprachen und auf sprachliche und kulturelle Vielfalt (A-7 bis A-8)

A-7 ++	Bereitschaft / Motivation im Kontext °sprachlicher / kultureller° °Vielfalt / Pluralität°
A-7.1 ++	Bereitschaft zu einer °plurilingualen / plurikulturellen° Sozialisation

A-7.2 ++	Bereitschaft zu einer Pluralen (verbalen / nonverbalen) Kommunikation und Interaktion unter Berücksichtigung der dem Kontext angemessenen Konventionen und Gebräuche
A-7.2.1 ++	Bereitschaft in der Sprache des anderen zu kommunizieren und sich in einer Weise zu verhalten, die vom anderen als angemessen betrachtet wird

A-7.3 ++	Bereitschaft zum Umgang mit Schwierigkeiten in °plurilingualen / plurikulturellen° Situationen und Interaktionen
A-7.3.1 ++	Bereitschaft, dem °im °sprachlichen / kulturellen° Verhalten / in kulturellen Wertvorstellungen° °Neuen / Fremden° vertrauensvoll zu begegnen
A-7.3.2 ++	Bereit sein, °plurilingualer / plurikultureller° Situationen und Interaktionen inhärenter Ängstlichkeit gegenüberzutreten.
A-7.3.3 +	Bereit sein, andere °sprachliche / kulturelle° Erfahrungen zu machen, als man erwartet hat
A-7.3.4 ++	Bereit sein, die eigene Identität als bedroht zu empfinden [sich selbst als „ent-individualisiert“ zu empfinden]
A-7.3.5 +	Bereit sein, den “Outsider”-Status zugesprochen zu bekommen

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

A-7.5 ++	Motivation zum °Lernen / Vergleichen° des Funktionierens verschiedener °Sprachen (Strukturen, Vokabeln, Schreibsysteme...) / Kulturen°
A-7.5.1 ++	Motivation zur Beobachtung und Analyse von wenig bzw. nicht vertrauten sprachlichen Phänomenen

A-8 +++	°Wunsch / Wille° °sich zu engagieren / zu handeln° °im Kontext sprachlicher oder kultureller Vielfalt / in einem mehrsprachigen oder plurikulturellen Umfeld° (K, G, A)	
A-8.1 ++	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)	
A-8.2 ++	Bewusste Bildung einer °plurilingualen / plurikulturellen ° Kompetenz / Freiwilliges Engagement bei der Entwicklung einer °plurilingualen / plurikulturellen ° Sozialisation	
A-8.3 +	Wunsch, eine gemeinsame sprachliche Kultur °zu bilden und daran teilzuhaben° (bestehend aus Kenntnissen, Werten und Einstellungen, die in der Gemeinschaft geteilt werden)	
A-8.4 +	Wunsch, eine Sprachkultur aufzubauen, die auf festen “erprobten“ Kenntnissen von Sprache und Sprachen gründet	
A-8.4.1 +	Sich für eine eigene sprachliche Kultur einsetzen, um zu verstehen, was Sprachen sind {Herkunft, Entstehung, Ähnlichkeiten, Unterschiede}	
A-8.4.2 ++	Wunsch, über bestimmte sprachliche Phänomene (/Entlehnungen/ ‘Vermischungen’ von Sprachen / ...) zu °sprechen / diskutieren°	
A-8.5 ++	Wunsch, °andere Sprachen / andere Kulturen / andere Völker° zu entdecken	
A-8.5.1 +	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)	
A-8.6 +	°Wille/Wunsch°, °sich an der Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen zu beteiligen / mit anderen in Kontakt zu treten°	
A-8.6.1 +	Wunsch, mit Mitgliedern der °Gastkultur / -sprache° zu interagieren <die Mitglieder der Kultur nicht zu meiden / nicht zuerst die Gesellschaft von Mitgliedern der eigenen Kultur zu suchen>	
A-8.6.2 +	Wunsch, die unterschiedlichen °Verhaltensweisen / Werte / Einstellungen° der Mitglieder der Gastkultur zu verstehen.	
A-8.6.3 +++	Wunsch nach Gleichberechtigung in °plurilingualen / plurikulturellen° Interaktionen	
A-8.6.3.1 ++	Menschen einer anderen °Kultur / Sprache° helfen	

A-8.6.3.2 +	Hilfe von Menschen anderer °Kultur / Sprache° annehmen
----------------	--

A-8.7 +	Wille [Engagement], die Folgen der eigenen Entscheidungen und Verhaltensweisen zu tragen <ethische Dimension, Verantwortung>
------------	---

A-8.8 +	Wunsch, von anderen zu lernen (°Sprache / Kultur°)
------------	---

III. Einstellungen/Haltungen: Hinterfragung – Distanzierung – Perspektivenwechsel- Relativierung (A-9 bis A-12)

A-9 ++	°Kritische Hinterfragung / kritische Haltung° gegenüber Sprache / Kultur im Allgemeinen (G)
A-9.1 ++	Wunsch, Fragen zu °Sprachen / Kulturen° zu stellen

A-9.2 ++	°°Sprachen / Kulturen // sprachliche / kulturelle Vielfalt // 'Sprachvermischungen' / Vermischungen von Kulturen / Sprachenlernen / Bedeutung von Sprachen / ihr Nutzen, usw.°° hinterfragen
A-9.2.1 ++	Das Funktionieren von Sprachen und ihrer Einheiten {Phoneme / Wörter / Sätze / Texte} als Analyse- und Reflexionsgegenstand zu betrachten
A-9.2.2 ++	Das Funktionieren von Kulturen und ihren Bereichen {Institutionen / Riten / Bräuche} als Analyse- und Reflexionsgegenstand zu betrachten
A-9.2.3 ++	Die eigenen Vorstellungen und Einstellungen °zum Bilinguismus / zum Plurilinguismus / zu gemischten kulturellen Praxen° hinterfragen
A-9.2.4 +	Eine kritische Einstellung °zur Funktion von Sprache bei sozio-politischen Beziehungen {Macht, Ungleichheit, Identität...}/ zu sozio-politischen Aspekten, die mit den Funktionen und den Regelungen von Sprachen verbunden sind°
A-9.2.4.1 +	Eine kritische Haltung haben gegenüber dem Einsatz von Sprache zum Zweck der Manipulation

A-9.3 ++	Bereitschaft, die Werte, auf die kulturelle Praxen und Produkte der eigenen Umgebung aufbauen, zu hinterfragen
A-9.3.1 ++	Fähigkeit, sich von den Informationen und Meinungen der Gesprächspartner °über ihre Gemeinschaft / die eigene Gemeinschaft° zu distanzieren

A-9.4 +	Kritische Einstellung gegenüber °eigenen Werten [Normen] / den Werten [Normen] anderer Menschen° einnehmen
-------------------	---

A-10 +	Wille zum Aufbau fundierter °Kenntnisse / Vorstellungen° (K, G)
A-10.1 ++	Wille, eine °wissenschaftsorientierte / weniger normative° Sicht auf °sprachliche / kulturelle° Phänomene {Lehnwörter / sprachliche und kulturelle 'Vermischungen' / usw.} einzunehmen

A-10.2 +	Wille °die Komplexität zu akzeptieren / Verallgemeinerungen zu vermeiden°
A-10.2.1 ++	Wille zur Differenzierung zwischen verschiedenen Formen und unterschiedlichen Typen von Mehrsprachigkeit

A-10.3 ++	Wille, sich von konventionellen Einstellungen zu kulturellen Unterschieden zu distanzieren
---------------------	---

A-10.4 +	Wille, °Barrieren zu überschreiten und bereit zu sein° für °Sprachen/Kulturen/Kommunikation° im Allgemeinen
--------------------	--

A-11 ++	°Bereitschaft / Wille °das eigene (Vor-)Urteil / die erworbenen Vorstellungen° zu revidieren– (K)
A-11.1 +++	°°Bereit sein, sich von seiner eigenen °Sprache / Kultur° zu distanzieren / seine eigene Sprache von außen zu betrachten°°

A-11.2 ++	Bereitschaft, Vorurteile in Bezug auf °die eigene Kultur/andere Kulturen° abzubauen
---------------------	--

A-11.3 ++	Wille, die Vorurteile gegenüber anderen °Sprachen / Kulturen° und ihren °Sprechern / Mitgliedern° zu bekämpfen (/abzubauen / zu überwinden)
A-11.3.1 ++	Bewusstheit über die eigenen negativen Reaktionen gegenüber °kulturellen / sprachlichen° Unterschieden {Ängsten, Missachtung, Ekel, Überlegenheit...}
A-11.3.2 ++	Bereitschaft, der Vielfalt gegenüber Einstellungen anzunehmen, die dem Wissen entsprechen, das man °über sie erwerben kann / erworben hat°
A-11.3.3 ++	Eine Vorstellung annehmen, dass Sprachen °dynamisch / Entwicklungsfähig / mischbar° sind (im Gegensatz zur „Reinheit der Sprache“)

A-11.3.4 ++	Bereit sein, Vorurteile gegenüber Minderheitssprachen abzubauen (/Regionalsprachen / Sprachen von Schülern mit Migrationshintergrund / Zeichensprachen /... /)
----------------	--

A-12 +++	Bereitschaft zu einem °sprachlichen/kulturellen° °Persepektivenwechsel/Relativierungsprozess° (K)
A-12.1 ++	Bereit sein, seine eigenen kulturellen Ansichten zu relativieren, und gleichzeitig berücksichtigen, dass diese Haltung Folgen für die Wahrnehmung der kulturellen Phänomene haben kann

A-12.2 ++	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
A-12.2.1 +++	Bereitschaft, sich von °der Muttersprache und der eigenen Kultur / der Schulsprache und Kultur° zu dezentrieren
A-12.2.2 +	Bereit sein, sich in den anderen hineinzusetzen

A-12.3 +++	Bereitschaft, die im Zusammenhang mit der °Muttersprache / eigenen Kultur° entstandenen Selbstverständlichkeiten zu überwinden, um weitere °Sprachen / Kulturen° zu begreifen {ihr Funktionieren besser verstehen}
---------------	--

A-12.4 +++	Bereitschaft, über °Sprachunterschiede / Kulturunterschiede° und über das eigene °Sprachsystem / Kulturgut° nachzudenken
A-12.4.1 ++	Bereitschaft, formale Ähnlichkeiten mit Abstand zu betrachten

IV. Wille zur Anpassung/Selbstvertrauen/Gefühl der Vertrautheit (A-13 bis A-15)

A-13 ++	Sich anpassen wollen/bereit sein, sich anzupassen/Flexibilität (K, G)
A-13.1 ++	Wille zur °Anpassung/Flexibilität° des eigenen Verhaltens in der Interaktion mit Menschen anderer °Sprachen/Kulturen°
A-13.2 +	Bereit sein, Erfahrungen mit den verschiedenen Stadien eines Anpassungsprozesses an eine andere Kultur zu machen

A-13.2.1 +	Wille, mit °Emotionen/Frustrationen° umzugehen, die durch die Teilnahme an einer anderen Kultur entstanden sind
A-13.2.2 ++	Wille, das eigene Verhalten an das, was man über die Kommunikation in der Zielkultur weiß und lernt, anzupassen

A-13.3 ++	Flexibler Umgang mit fremden Sprachen (°Verhalten / Einstellungen°)
--------------	--

A-13.4 ++	Wille, verschiedenen Formen des °Wahrnehmens / Ausdrückens / Verhaltens° gegenüberzutreten
--------------	---

A-13.5 +	Ambiguitätstoleranz
-------------	----------------------------

A-14 +	Selbstvertrauen haben / sich wohlfühlen (G)
A-14.1	Fähigkeit, der °Komplexität / Vielfalt° der °Kontexte / Sprecher° gegenüberzutreten

A-14.2 +	Selbstsicher kommunizieren im Bereich (°des Ausdrucks / der Sprachrezeption / der Interaktion / der Mediation°)
-------------	--

A-14.3 ++	Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Sprachen haben (/ihre Analyse / ihre Benutzung)
A-14.3.1 +++	Vertrauen in die eigenen Analyse- und Beobachtungsfähigkeiten im Umgang mit wenig oder nicht vertrauten Sprachen haben

A-15 ++	Gefühl von Vertrautheit (K)
A-15.1 ++	Vertrautheit durch °Ähnlichkeiten / Nähe° zwischen °Sprachen / Kulturen°

A-15.2 +++	Alle Sprachen / Kulturen als ein erreichbares Ziel (von dem einige Aspekte schon bekannt sind) betrachten
A-15.2.1 ++	(Zunehmende) Vertrautheit mit neuen °sprachlichen / kulturellen° °Merkmale / Praxen° {unbekannte Laute, unbekannte Schreibweisen, fremde Verhaltensweisen...}

V. Identität (A-16)

A-16 ++	Eine eigene (sprachliche / kulturelle) Identität annehmen (A, K)
A-16.1 +	Sensibilität für °die Komplexität / die Vielfalt° der Beziehungen, die jeder einzelne zu Sprache(n) / Kultur(en) hat
A-16.1.1 ++	Bereitschaft, die eigene Beziehung zu verschiedenen °Sprachen / Kulturen° aufgrund der eigenen Geschichte und der aktuellen Situation zu definieren

A-16.2 ++	Eine soziale Identität akzeptieren, in der die eigene(n) °Sprache(n) / Kultur(en)° einen wichtigen Platz einnehmen
A-16.2.1 +	Sich als Mitglied einer (gegebenfalls Pluralen) °sozialen / kulturellen / sprachlichen° Gemeinschaft akzeptieren (betrachten).
A-16.2.2 ++	Eine °zweisprachige/mehrsprachige/zweikulturelle/mehrkulturelle° Identität akzeptieren
A-16.2.3 ++	Eine °zweisprachige/mehrsprachige/zweikulturelle/mehrkulturelle° Identität als vorteilhaft betrachten

A-16.3 ++	Seine historische Identität mit °Vertrauen / Stolz° betrachten, ohne den Respekt für andere Identitäten zu verlieren
A-16.3.1 ++	Selbstwertgefühl unabhängig von Sprache(n) / Kultur(en) {Minderheitssprache / Sprache mit wenig Prestige / usw.}

A-16.4 +	Aufmerksamkeit (Wachsamkeit) für die Risiken kultureller °Entfremdung° durch den Kontakt mit fremden (dominierenden) °Sprachen / Kulturen°
--------------------	---

A-16.5 +	Aufmerksamkeit (Wachsamkeit) für die Möglichkeiten kultureller °Öffnung / Bereicherung° durch den Kontakt mit anderen °Sprachen / Kulturen°
--------------------	--

VI. Einstellungen zum Lernen (A-17 bis A-19)

A-17 ++	Sensibilität für Erfahrungen (K)
A-17.1 ++	Sensibilität für °den Umfang / den Wert / den Nutzen° der eigenen °sprachlichen / kulturellen° Kompetenzen

A-17.2 ++	Den Wert °der eigenen Sprachkenntnisse / des eigenen Spracherwerbs° anerkennen unabhängig vom Kontext des Erwerbs {°Schulkontext / außerhalb der Schule}
---------------------	---

A-17.3 +	Bereitschaft, aus seinen Fehlern zu lernen
--------------------	---

A-17.4 +	Vertrauen in die eigenen Spracherwerbsfähigkeiten / in die Fähigkeit, seine Sprachkompetenz auszuweiten
--------------------	--

A-18 ++	Motivation zum Sprachenlernen (/Schulsprache / Fremdsprachen / Regionalsprachen / usw.) (K, G)
-------------------	---

A-18.1 ++	Positive Einstellung zum Sprachenlernen (und zu ihren Sprechern)
---------------------	---

A-18.1.1 +	Interesse für das Lernen °der Schulsprache(n)° <vor allem für heteroglotte Schüler>
----------------------	--

A-18.1.2 +	Wunsch, die Beherrschung °seiner Erstsprache / seiner Schulsprache° zu perfektionieren
----------------------	---

A-18.1.3 ++	Wunsch, andere Sprachen zu lernen
-----------------------	--

A-18.1.4 ++	Interesse für den Erwerb von Sprachen über das aktuelle Schulangebot hinaus
-----------------------	--

A-18.1.5 ++	Interesse für das Lernen von in der Schulen selten angebotenen Sprachen
-----------------------	--

A-18.2 ++	Interesse für °bewussteres / kontrollierteres° Lernen von Sprachen
---------------------	---

A-18.3 +	Bereitschaft, das bereits in der Schule angeregte Fremdsprachenlernen autonom fortzusetzen
--------------------	---

A-18.4 +	Bereitschaft zum lebenslangen Fremdsprachenlernen
--------------------	--

A-19 ++	Grundlegende Einstellungen für die Konstruktion sinnvoller und fundierter Vorstellungen zum Lernen (A, K).
A-19.1 +++	Bereitschaft, die eigenen °Kenntnisse / Vorstellungen° im Rahmen des Spracherwerbsprozesses zu modifizieren, wenn sie als unvorteilhaft erscheinen {negative Vorurteile}

A-19.2 +	Interesse für °den eigenen Lernstil / für Lern- und Arbeitstechniken°
A-19.2.1 ++	Bereitschaft, sich angesichts °einer unbekannten Sprache / eines unbekannten Codes° °geeignete / gegenstandsspezifische° Interkomprehensionsstrategien zu überlegen

2 Kommentar

„Die kommunikative Kompetenz der Sprachverwender bzw. der 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 gehören“ – so heißt es im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen*. Die „individuellen und verhaltensbedingten Faktoren beeinflussen“ jedoch vor allem, wie im Weiteren ausgeführt wird, „nicht nur die Rollen der Sprachverwender/Lernenden 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 2001: 106-107).

2.1 Deskriptoren von Ressourcen

Der RePA muss daher auch auf der Ebene der Ressourcen berücksichtigen, was heutzutage unter der Bezeichnung persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-être, attitudes/existential competence*) zusammengefasst wird.

In Anlehnung an den GeR stellt der RePA die relevanten ethischen und pädagogischen Fragen im Hinblick auf die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, welche selbstverständlich Unterrichtsziele sein können, dar. Auch wenn der RePA den Begriff *Attitüden, personale Faktoren* aufgreift, so verwendet er ihn doch etwas anders als der GeR. Zwar spricht der GeR wie der RePA von Attitüden, motivationalen Aspekten, Wertorientierungen sowie von Persönlichkeitszügen wie Schweigsamkeit / Gesprächigkeit, optimistisch / pessimistisch, introvertiert / extrovertiert, selbstsicher / unsicher, geistige Aufgeschlossenheit / Engstirnigkeit, doch nennt der GeR auch Eigenschaften, die der RePA der Kategorie Kompetenzen zuschreibt (kognitive Stile, Intelligenz als Persönlichkeitsmerkmal, sofern beide Eigenschaften voneinander unterschieden werden 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?

Offensichtlich können nur die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen berücksichtigt werden, die nicht in die Privatsphäre des Individuums gehören und die eine ‚rationalisierbare‘ Wirkung auf die entsprechenden Kompetenzen⁴⁷ haben. Zudem sollen sie in den Bereich der Pluralen Kompetenzen gehören.

⁴⁷ Damit meinen wir, dass wir rational versuchen können, die Art und Weise zu erklären, wie diese persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen positiv oder negativ die Kompetenzen beeinflussen.

Es wurden die Ressourcen⁴⁸ zusammengefasst, die den verschiedenen öffentlichen, rationalen und lehrbaren Aspekten des persönlichkeitsbezogenen Wissens (*savoir-être*) angehören.

2.2 Aufbau

2.2.1 Prädikate und Objekte

Wie in anderen Bereichen (vgl. Teil A, Kapitel 5.3.1) basieren alle in diesem Kapitel vorgeschlagenen Ressourcen auf Prädikaten, die Formen des *savoir-être* ausdrücken, welche sich auf die unterschiedlichsten Gegenstände beziehen.

Kategorien und Unterkategorien

Es wurde soweit wie möglich eine Gliederung in zwei Ebenen vorgenommen:

- Prädikate;
- innerhalb jeder Prädikatskategorie nach Objekt-Unterkategorien⁴⁹.

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.

Im Falle der Prädikate hat man es mit einer kategoriellen Struktur zu tun, im Falle der objektbezogenen Unterteilungen mit einer subkategoriellen. 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 zum Teil gering ist; insbesondere da die systematische Nennung aller Objekte, auf die sich die Prädikate beziehen können, sowohl redundant⁵⁰ ausfällt als auch – da die Vielfalt der von einem Prädikat unterstützten Objekte groß sein kann – ab und an gewagt erscheinen mag (vgl. hierzu unten 2.1.3).

Es sei außerdem darauf hingewiesen, dass – wie im Falle des deklarativen (*savoir*) und des prozeduralen Wissens (*savoir-faire*) – die besonders eng mit dem Lernen verknüpften De-

⁴⁸ Es handelt sich hierbei um einfache oder kombinierte Ressourcen, wie bereits in der allgemeinen Präsentation des Referenzrahmens für Plurale Ansätze (Kapitel A 3.2.3.) erwähnt.

⁴⁹ Siehe auch das Kapitel, in dem die Fertigkeiten und das prozedurale Wissen (*savoir-faire*) vorgestellt werden.

⁵⁰ Unter anderem aufgrund von zahlreichen Kreuzklassifizierungen. Vgl. Allgemeine Präsentation A 5.3.2.

skriptoren gesondert behandelt werden; auch wenn sie die bereits als Kategorie im RePA vorhandenen Prädikate wieder aufgreifen (vgl. Abschnitt A 5.3.4: Zu den Kategorien des Lernens).

2.2.2 Zu den Kategorien (,Prädikate')

Die Prädikate dieses Referenzrahmens drücken somit Formen des *savoir-être* aus. Sie werden entweder in Gestalt eines Nomens/einer Nominalgruppe (*Empathie/Engagementbereitschaft*) oder einer Verbalphrase (*empfindsam sein gegenüber/respektieren/bereit sein zu*) ausgedrückt, wobei im RePA diejenige Form bevorzugt wird, die am eindeutigsten den Sinn wiedergibt.

Des Weiteren ist zu sehen, dass die Prädikate Elemente einschließen, die auf den ersten Blick eher als ,Objekte' angesehen werden könnten. So können beispielsweise die Wendungen *Wille (Bereitschaft)*, *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 nur einen ,Willen'. Daher unterscheidet der RePA, um ein anderes Beispiel zu nennen, etwa zwischen dem Prädikat *akzeptieren, etwas in Frage zu stellen* (in *akzeptieren, seine persönlichen Vorstellungen von Vielfalt in Frage zu stellen*) und dem einfachen Prädikat *akzeptieren* (in *die Vielfalt akzeptieren*).

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' wurde dies gemacht, weil beide Ausdrücke eine Orientierungshaltung vergleichbarer Intensität gegenüber einem Objekt (stärker als ,Einfühlungsvermögen', aber schwächer als ,positive Akzeptanz') ausdrücken⁵¹.
- Umgekehrt: Ab wann muss zwischen zwei Prädikaten unterschieden werden? Es wurde beispielsweise entschieden, ,Aufgeschlossenheit' von ,positiver Akzeptanz' zu trennen, um die innere Bereitschaft als Voraussetzung für Aufgeschlossenheit zu unterstreichen, wohingegen 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 beruhenden Verfahren beschrieben werden: Der Charakter der den Prädikaten zugeordneten Objekte beeinflusst im Gegenzug deren eigenen Charakter (die *Sensibilität für die eigene Sprache* umfasst eine Emotionalität, die in *Sensibilität für die Zeichen des Fremden innerhalb einer Sprache* 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)).

⁵¹ Dies gilt beispielsweise ebenfalls für ,Respekt/Achtung' oder ,Wunsch / Wille, sich zu engagieren / zu handeln'.

Der RePA akzeptiert die Grenzen des Verfahrens insofern, als er vor allem aufgrund seiner Praktikabilität dazu geeignet ist, die Gegenstände der Pluralen Ansätze auszuleuchten, die bisher kaum beachtet wurden ⁵².

Es bleibt noch anzumerken, dass, ohne dass diese Unterscheidung systematisch betrieben wird, die Prädikate des RePA doch nach ihrer Ausrichtung unterschieden werden können; nämlich danach, ob sie unmittelbar vom Individuum ausgehend **auf die Welt** (beispielsweise ‚Aufgeschlossenheit *gegenüber kultureller Vielfalt*‘) gerichtet sind oder aber **auf sich selbst** (von sich ausgehend über den Umweg über die Welt auf sich zurück: Wohlstand, Identitätsempfinden usw.) – wobei das Individuum bei sich selbst verbleibt.

Letztendlich unterscheidet der RePA **19 Kategorien** von Prädikaten, die wiederum in 6 großen Bereichen (Bereich I bis VI) zusammengefasst wurden. In den nachfolgenden Kommentaren werden diese 6 Bereiche kurz vorgestellt. Erläuternde Kommentare erfolgen gegebenenfalls zur Reihenfolge der Prädikate und/oder zu den Prädikaten selbst.

Bereich I

Die zum ersten Bereich genannten Ressourcen basieren auf Prädikaten zur Beschreibung von Einstellungen, die diejenigen Formen des *savoir-être* der Lerner ausdrücken, die ‚auf die Welt‘, die Welt der Alterität und 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‘ (*gerichtete Aufmerksamkeit*) bis ‚stark engagiert‘ (*Wertschätzung*).

Diese Gruppe umfasst 6 Prädikate:

A-1. Aufmerksamkeit

- für °fremde Sprachen / Kulturen / Personen <K⁵³>,
- für die sprachliche / kulturelle / menschliche Vielfalt des Umfeldes <G>,
- für Sprache(n) im Allgemeinen <G>,
- für °die sprachliche / kulturelle / menschliche Vielfalt im Allgemeinen<A>.

Es handelt sich hierbei um eine *grundlegende*, von mehreren Pluralen Ansätzen unterstützte Einstellung. Im Unterschied zu den nachfolgenden Prädikaten (Einfühlungsvermögen, Neugierde...) ist sie neutral und ‚die Anerkennung der Vielgestaltigkeit der Welt‘ kann auf jedwedes sprachliche oder kulturelle Objekt gerichtet sein. Beschrieben wird somit eine Art Null-Niveau zur Zustimmung gegenüber der Verschiedenheit. Genau deshalb genügte es uns, diese Eigenschaft lediglich in Bezug auf die Deskriptoren für Sprache zu fassen.

A-2. Sensibilität °für andere °Sprachen / Kulturen / Personen° (K, G) / für die Vielfalt von °Sprachen / Kulturen / Personen° (A)°

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

⁵² Siehe ebenfalls die Allgemeine Einführung, Kapitel 2.

⁵³ K = konkret, G = allgemein, A = abstrakt. Eine Erläuterung der Bedeutung dieser Angaben: siehe unten.2. 1.3.

A-3. Neugier und Interesse⁵⁴ für °fremde Sprachen / Kulturen / Personen°(K)/ plurikulturelle Zusammenhänge (K); für sprachliche / kulturelle / menschliche Vielfalt des Umfeldes (G), für Sprache im Allgemeinen (G), für sprachliche / kulturelle / menschliche Vielfalt im Allgemeinen (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 gewisse Neugier mag vorhanden sein...).

A-4. Positive Akzeptanz °der °sprachlichen / kulturellen / menschlichen Vielfalt (K+G) / des Anderen (K+G) / des Fremden (A)°

A-5. Aufgeschlossenheit gegenüber °der Vielfalt der °Sprachen / Personen / Kulturen° (G); gegenüber der Vielfalt an sich [gegenüber dem Fremden] (A)°.

A-6. Respekt/Achtung gegenüber fremden / anderen °Sprachen / Kulturen / Personen°; gegenüber der °sprachlichen, kulturellen und menschlichen° Vielfalt des Umfeldes (K) und °sprachlicher / kultureller / menschlicher° Vielfalt im Allgemeinen (A).

Bereich II

Die im zweiten Bereich genannten Ressourcen basieren auf Prädikaten zur Beschreibung von Einstellungen, die auf das Handeln im Zusammenhang mit 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 Rangfolge reicht von ‚wenig‘ (*innere Bereitschaft*) bis ‚stark engagiert‘ (*Wille*).

A-7. Bereitschaft / Motivation im Kontext °sprachlicher / kultureller° Vielfalt.

A-8. °Wunsch / Wille° zu handeln im Kontext sprachlicher und kultureller Vielfalt: Sich engagieren, handeln im Kontext von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität (K, G, A).

Bereich III

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

A-9. Kritische Hinterfragung / kritische Haltung gegenüber der °Sprache / Kultur im Allgemeinen (G).

A-10. Wille zum Aufbau fundierter °Kenntnisse / Vorstellungen° (K, G)

Diese persönlichkeitsbezogene Kompetenz besteht nur in diesem Fall aus dem Willen zum Aufbau derartiger Kenntnisse; die Kenntnisse selbst gehören zum

⁵⁴ Trotz einer gewissen Abstufung behandeln wir die Begriffe *Neugier* und *Interesse* synonymisch.

deklarativen Wissen, die Fähigkeit, diese aufzubauen, gehört zum prozeduralen Wissen bzw. zur Lernfähigkeit.

A-11. °Bereitschaft / Wille° °das eigene (Vor-)urteil / die erworbenen Vorstellungen° zu revidieren (K).

A-12. °Bereitschaft zu einem °sprachlichen/kulturellen° °Persepektivenwechsel/Relativierungsprozess° (K)

Bereich IV

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

A-13. Sich anpassen wollen/bereit sein, sich anzupassen / Flexibilität (K, G).

A-14. Selbstvertrauen haben / Sich wohlfühlen (G).

A-15. 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.

Bereich V

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

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

Bereich VI

Diese 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 Ressourcen, die besonders eng mit der Lernfähigkeit verknüpft sind.

17. 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.

18. Motivation für das Erlernen von Sprachen (/Schulsprache / Fremdsprachen / Regionalsprachen / usw.) (K, G).

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

2.2.3 Zu den Unterkategorien (,Objekte')

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

Wie für das deklarative (*savoir*) und das prozedurale Wissen (*savoir-faire*), so gibt es auch für das persönlichkeitsbezogene Wissen (*savoir-être*) keines, das unabhängig von den Objekten wäre, auf die es anzuwenden ist. Es trägt im Gegenzug allgemein dazu bei, den Prädikaten eine spezifische Form zu verleihen, die sich von Fall zu Fall leicht verändert⁵⁵. Auf einer Ebene der Unterkategorien wird das persönlichkeitsbezogene Wissen daher in **,Objektbereiche'** (die Sprache und, auf einer untergeordneten Beschreibungsebene: die Worte, die Laute, die Verwendungen usw.; die Kultur; die Personen usw.) unterschieden.

Es ist jedoch zu betonen, dass nicht versucht wurde, bei der Organisation der Objekte ebenso systematisch vorzugehen wie bei den Prädikaten – und zwar aus den in Teil A, Kapitel 5.3 genannten Gründen und aufgrund der Tatsache, dass die meisten Objekte mit mehreren Prädikaten verbunden werden können. Es wurde versucht, für jedes Prädikat Beispiele oder Erläuterungen zu finden, die für das, was im Referenzkorpus des RePA anzutreffen war, besonders charakteristisch erschienen. Hierneben spielte eine vermutete, besondere didaktische Relevanz mit Blick auf die Pluralen Ansätze eine Rolle.

Für die 20 berücksichtigten Prädikatskategorien⁵⁶ wurde ebenfalls nicht versucht, die 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 eine rein mentale Natur haben (eine Vorstellung, ein Gefühl gegenüber einer Art von Fremdheit usw.). Der RePA unterscheidet hier in konkrete (**K**), generelle oder allgemeine (**G**) und abstrakte (**A**) Objekte. Diese Unterscheidung erfolgt auf der Ebene der Prädikatskategorien, nicht jedoch für jeden Eintrag innerhalb der Kategorien.

Zu den Unterkategorien ,Sprache' und ,Kultur'

Sprachen und Kulturen lassen sich als Objektbereiche darstellen. Die Literaturrecherche erlaubte es zu überprüfen, ob die Prädikate des einen oder anderen Bereichs (es sind nur 2) gegeneinander austauschbar sind, ob es dieselben sind oder ob sie in starkem Objektbezug jeweils spezifisch für einen Bereich sind. Anders ausgedrückt: Die aus praktischen Erwägungen vorgenommene arbeitsmethodologische Trennung erwies sich als sehr fruchtbar, da sie eine gegenseitige Ausleuchtung der beiden Objektdomänen erlaubte. Aus diesem Grund wurde die Unterscheidung in den Tabellen des Referenzrahmens beibehalten. Parallelen können in eigenen Kommentaren aufgezeigt werden (sobald dieselben Referenzen in mindestens zwei Bereichen erscheinen). Lakunen im einen oder anderen Bereich, ja sogar nahezu automatisierte Assoziationen, die den einen mit dem anderen Bereich verbinden, oder auch Brüche und Widersprüche werden auf diese Weise sichtbar.

⁵⁵ Vgl. oben 1.2 zum Prädikat ,Sensibilität', das hier nicht weiter explizit auf seine verschiedenen Färbungen hin erläutert wird.

⁵⁶ Aber nicht im Bereich jeder Eintragung innerhalb der Prädikatskategorien.

2.3 Zur Terminologie

Es seien an dieser Stelle die terminologischen Kommentare zum gesamten RePA in Erinnerung gerufen, insbesondere die zu *Verstehen und Wiedererkennen*.

Schätzen, achten, wertschätzen, hochschätzen

Alle diese Verben können das Prädikat ‚Bedeutung beimessen‘ ausdrücken und ermöglichen es somit, ‚wertschätzen‘ 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 auch sie daher 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 verschiedene Nuancen fassen, so dass es entweder dem Bereich des prozeduralen Wissens (*seine Aufmerksamkeit lenken auf...*, *sich konzentrieren auf...*) oder der 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...

Diese beiden Begriffe werden verwendet, um die Tatsache zu verdeutlichen, dass das im Einflussbereich des Prädikats stehende Objekt auf den Sinn desselben Einfluss hat (in der Linguistik spricht man von *Kollokation* oder man kann 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 / Kul-*

turen),

⇒ oder sich eher abstrakt auf die Form des *savoir-être* 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 WISSEN (SKILLS/SAVOIR-FAIRE)

1 Liste der Deskriptoren von Ressourcen

I: Beobachten können / analysieren können

S-1 + ⁵⁷	°Sprachliche Elemente / kulturelle Phänomene° in mehr oder weniger vertrauten Sprachen/Kulturen °beobachten / analysieren° können
S-1.1 +	°Beobachtungs- /Analyseverfahren° anwenden / beherrschen können° (/in einzelne Elemente segmentieren können / die einzelnen Elemente klassifizieren können / die einzelnen Elemente in Beziehung setzen können/)
S-1.1.1 ++	Die induktive Methode zum Analysieren besonderer °linguistischer / kultureller° Merkmale beherrschen
S-1.1.2 ++	Hypothesen über das Funktionieren °linguistischer / kultureller° Merkmale formulieren können
S-1.1.3 +++	Sich auf eine bereits bekannte °Sprache / Kultur° stützen können, um Verfahren zur Entdeckung und Strukturierung einer anderen °Sprache / Kultur° auszuarbeiten
S-1.1.4 +++	Hypothesen über °die Strukturen / das Funktionieren° einer °Sprache / Kultur° aufstellen können auf der Grundlage der simultanen Beobachtung verschiedener °Sprachen / Kulturen°

S-1.2 ++	Laute (in wenig bekannten oder fremden Sprachen) °beobachten / analysieren° können
S-1.2.1 ++	Sprachproduktionen in verschiedenen Sprachen °aufmerksam / gezielt° zuhören können
S-1.2.2 ++	Laute [Phoneme] trennen können
S-1.2.3 ++	Silben °trennen / segmentieren° können
S-1.2.4 ++	Das Funktionieren eines phonologischen Systems analysieren können (/die Spracheinheiten trennen können / sie klassifizieren können /...)

S-1.3 ++	(Verschiedene) Schreibweisen (in wenig bekannten oder fremden Sprachen) °beobachten / analysieren° können
S-1.3.1 ++	Graphische Einheiten trennen können (/ Sätze / Wörter / kleinste Spracheinheiten /)

⁵⁷ Der Rückgriff auf Plurale Ansätze ist: +++ = notwendig; ++ = wichtig; + = nützlich.

S-1.3.2 ++	Gegebenenfalls Korrespondenzen zwischen dem Schrift- und dem Lautbild herstellen können
S-1.3.2.1 +++	Einen Text in einer nicht vertrauten Schrift entziffern können, nachdem man ihn in Spracheinheiten zerlegt hat und Korrespondenzen zwischen dem Schrift- und dem Lautbild hergestellt worden sind

S-1.4 +	Syntaktische und / oder morphologische Strukturen °beobachten / analysieren° können
S-1.4.1 +	Ein zusammengesetztes Wort zerlegen können
S-1.4.2 ++	Eine syntaktische Struktur in einer unbekannten Sprache ausgehend von regelmäßigen strukturellen Elementen trotz variierender Lexik analysieren können
S-1.4.3 ++	Analyseverfahren zur Erschließung von Bedeutungen in einer wenig bekannten oder fremden Sprache einsetzen können

S-1.5 +	Pragmatische Funktionen (in einer wenig °bekannten / vertrauten° oder fremden Sprache) analysieren können
S-1.5.1 +	Das Verhältnis zwischen pragmatischen Formen und Funktionen [Sprechakte] analysieren können
S-1.5.2 +	Das Verhältnis zwischen Formen und °Kontext / Situation° analysieren können
S-1.5.3 +	Das Verhältnis zwischen Formen und Interaktion analysieren können

S-1.6 ++	°Plurilinguale / in plurilingualen Situationen auftretende° kommunikative Repertoires analysieren können
--------------------	---

S-1.7 ++	Den kulturellen Ursprung von Kommunikationsvarianten analysieren können
S-1.7.1 ++	Kulturell bedingte Missverständnisse analysieren können
S-1.7.2 ++	Interpretationsschemata (/Stereotypisierungsschemata) analysieren können.

S-1.8 ++	Den kulturellen Ursprung gewisser Verhaltensweisen analysieren können
--------------------	--

S-1.9 ++	Gewisse gesellschaftsbezogene Besonderheiten als Folge kultureller Unterschiede analysieren können
--------------------	---

S-1.10 ++	Ein Interpretationssystem zum Erfassen der besonderen Merkmale einer Kultur ausarbeiten können {Bedeutungen, Überzeugungen/Anschauungen, kulturelle Praktiken...}
---------------------	--

II. Identifizieren können / erkennen können

S-2 +	°Sprachliche Elemente / kulturelle Phänomene° in mehr oder weniger vertrauten °Sprachen / Kulturen° °identifizieren [erkennen]⁵⁸° können
S-2.1 ++	Lautbilder °identifizieren [erkennen]° können [auditiv erkennen können]°
S-2.1.1 ++	°Einfache phonetische Elemente [Laute]° °identifizieren [erkennen]° können
S-2.1.2 ++	Prosodische Elemente °identifizieren [erkennen]° können
S-2.1.3 ++	Ein gehörtes Morphem oder Wort °identifizieren [erkennen]° können

S-2.2 ++	Graphische Formen °identifizieren [erkennen]° können
S-2.2.1 ++	Elementare graphische Zeichen {Buchstaben, Ideogramme, Zeichensetzung...} °identifizieren [erkennen]° können
S-2.2.2 ++	Ein geschriebenes °Morphem / Wort° in einer mehr oder weniger vertrauten Sprache °identifizieren [erkennen]° können

S-2.3 +++	Wörter unterschiedlicher Herkunft auf der Grundlage verschiedener sprachlicher Indizien °identifizieren [erkennen]° können
S-2.3.1 ++	°Lehnwörter / Internationalismen / Regionalismen° °identifizieren [erkennen]° können

S-2.4 ++	°Grammatikalische Kategorien / Funktionen / Merkmale° °identifizieren [erken- nen]° können {Artikel, Possessivpronomen, Genus, Bildung der Pluralform...}
---------------------	--

S-2.5 ++	Sprachen auf der Basis der Identifizierung sprachlicher Formen identifizieren kön- nen
S-2.5.1 ++	Sprachen auf der Basis von phonetischen Merkmalen identifizieren können
S-2.5.2 ++	Sprachen auf der Basis von graphischen Merkmalen identifizieren können
S-2.5.3 ++	Sprachen auf der Basis von °bekannten Wörtern / Ausdrücken° identifizieren können
S-2.5.4 ++	Sprachen auf der Basis von grammatikalischen Merkmalen identifizieren können

S-2.6 ++	Pragmatische Funktionen identifizieren können
---------------------	--

⁵⁸ Zu Erkennen vgl. Kap. Terminologie (Teil A, 6)

S-2.7 ++	Diskurstypen identifizieren können
--------------------	---

S-2.8 ++	Kulturelle °Besonderheiten / Bezüge / Merkmale° °identifizieren [erkennen]° können
S-2.8.1 ++	°Kulturelle °Besonderheiten / Bezüge / Merkmale° seiner Mitschüler / der Mitglieder einer Gruppe °identifizieren [erkennen]° können
S-2.8.2 ++	Kultureigene °Besonderheiten / Bezüge / Merkmale° °identifizieren [erkennen]° können

S-2.9 ++	Auf kulturellen Unterschieden basierende kommunikative Varianten °identifizieren [erkennen]° können
S-2.9.1 ++	Die Gefahr der auf Unterschiede in der Kommunikationskultur zurückzuführenden Missverständnisse erkennen können

S-2.10 ++	Besondere mit kulturellen Unterschieden verbundene Verhaltensweisen °identifizieren [erkennen]° können
---------------------	---

S-2.11 ++	Kulturbedingte Vorurteile °identifizieren [erkennen]° können
---------------------	---

III. Vergleichen können

S-3 +++	°Sprachliche / kulturelle° Phänomene verschiedener °Sprachen / Kulturen° vergleichen können [Die °sprachliche / kulturelle° Nähe und Distanz wahrnehmen können]
S-3.1 +++	Methoden des Vergleichs beherrschen
S-3.1.1 +++	Beziehungen zwischen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen °Sprachen / Kulturen° durch °Beobachtung / Analyse / Identifikation° herstellen können
S-3.1.2 +++	Hypothesen zur sprachlichen oder kulturellen °Nähe / Distanz° aufstellen können
S-3.1.3 +++	Eine Vielzahl von Kriterien anwenden können, um die sprachliche oder kulturelle °Nähe / Distanz° zu erkennen

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

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

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

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

S-3.6 +++	Beziehungen zwischen Sprachen im Hinblick auf deren Phonetik und Graphie vergleichen können
---------------------	--

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

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

S-3.9 +++	Kommunikative Kulturen vergleichen können
S-3.9.1 +++	Die Diskurstypen verschiedener Sprachen vergleichen können
S-3.9.1.1 +++	Die in der eigenen Sprache verfügbaren Diskurstypen mit den Diskurstypen vergleichen können, die in einer anderen Sprache benutzt werden
S-3.9.2 +++	Das in verschiedenen Sprachen und Kulturen benutzte kommunikative Repertoire vergleichen können
S-3.9.2.1 +++	Das eigene Sprachverhalten mit dem der Sprecher anderer Sprachen vergleichen können
S-3.9.2.2 +++	Andere nonverbale Kommunikationspraxen mit den eigenen vergleichen können

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

IV. Über Sprachen und Kulturen sprechen können

S-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.
S-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°
S-4.1.1 ++	Über kulturelle Vorurteile sprechen können
S-4.2 ++	Missverständnisse aufdecken und über sie sprechen können
S-4.3 +	Seine eigenen Sprachenkenntnisse zum Ausdruck bringen können
S-4.4 ++	Zugunsten der kulturellen Diversität {Vor- und Nachteile, Schwierigkeiten...} argumentieren können und sich eine eigene Meinung zu diesem Thema bilden können

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

S-5 +++	Die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Kompetenzen für Handlungen °des Sprachverstehens / der Sprachproduktion° in einer anderen Sprache nutzen können
S-5.1 +++	°Einen Komplex von zwischensprachlichen Hypothesen / eine Hypothesengrammatik° aufstellen können, die vorhandene oder nicht vorhandene Korrespondenzen betreffen

S-5.2 ++	*Transferbasen* identifizieren können <ein sprachliches Element, das einen °interlingualen [zwischen den Sprachen] / intralingualen [innerhalb einer Sprache]° Transfer ermöglicht>
S-5.2.1 ++	Die Transferbasen der Zielsprache mit denjenigen der mental aktivierten Sprachen vergleichen können

S-5.3 +++	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
S-5.3.1 ++	Den °Formtransfer durchführen können / den Transfer infolge von interphonologischen und intergraphemischen Regularitäten und Divergenzen auslösen können sowie infolge von interphonetischen und interphonologischen Merkmalen°
S-5.3.2 ++	Den *Inhaltstransfer* (semantischen Transfer) durchführen können <Kernbedeutungen innerhalb von Bedeutungsadäquanzen erkennen>
S-5.3.3 ++	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>
S-5.3.4 ++	Den *pragmatischen Transfer* durchführen können < die kommunikativen Konventionen der eigenen Sprache und die einer anderen Sprache zueinander in Beziehung setzen können>

S-5.4 ++	Intralingualen Transfer durchführen können zur °Vorbereitung auf / Weiterführung im° interlingualen Transfer
-------------	---

S-5.5 ++	Die durchgeführten Transfers kontrollieren können
-------------	--

S-5.6 +++	Lesestrategien in der Erstsprache (L1) identifizieren und diese in der nachgelernten Sprache (L2) anwenden können
--------------	--

VI. Interagieren können

S-6 ++	In Kontaktsituationen mit °Sprachen / Kulturen° interagieren können
S-6.1 +++	Das Repertoire der Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/ plurilingualen Gruppen berücksichtigen können
S-6.1.1 ++	Umformulieren können (/durch Vereinfachung der Ausdrucksweise / durch Veränderung der Lexik / durch deutliche Aussprache /)
S-6.1.2 ++	Über Interaktionsstrategien sprechen können
S-6.2 ++	Um Hilfe beim Kommunizieren in bilingualen/ plurilingualen Gruppen bitten können

S-6.2.1 ++	Seinen Gesprächspartner um eine Neuformulierung bitten können
S-6.2.2 ++	Seinen Gesprächspartner um eine Vereinfachung bitten können
S-6.2.3 ++	Seinen Gesprächspartner bitten können, die Sprache zu wechseln

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

S-6.4 +++	„Zwischen den Sprachen“ kommunizieren können
S-6.4.1 ++	Die in einer anderen Sprache oder mehreren anderen Sprachen behandelten Informationen in einer Sprache zusammenfassen können
S-6.4.1.1 +++	Einen °Kommentar / ein Referat° in einer Sprache vortragen können ausgehend von einer Gesamtheit plurilingualer Unterlagen

S-6.5 +++	Einen bilingualen / plurilingualen Diskurs in Gang setzen können, insofern sich eine Situation dazu bietet
S-6.5.1 +++	°Sprachen / Codes/ Kommunikationswege° variieren / wechseln° können
S-6.5.2 +++	Einen Text durch Vermischen von Registern / Varietäten / Sprachen erstellen können (insofern sich eine Situation dazu bietet)

VII. Lernen können

S-7 +	Sich die in mehr oder weniger vertrauten °Sprachen / Kulturen° charakteristischen °sprachlichen Elemente oder Gebräuche / kulturelle Bezüge oder Verhaltensweisen° aneignen können [diese lernen können]°
S-7.1 +	Sich unbekannte sprachliche Elemente merken können
S-7.1.1 ++	Sich unbekannte phonetische Elemente {einfache phonetische Elemente, prosodische Elemente, Wörter...} merken können
S-7.1.2 ++	Sich unbekannte graphische Elemente {Buchstaben, Ideogramme, Wörter...} merken können
S-7.2 +	Unbekannte Sprachelemente wiedergeben können
S-7.2.1 ++	Unbekannte phonetische Elemente {einfache phonetische Elemente, prosodische Elemente, Wörter...} wiedergeben können

S-7.2.2 ++	Unbekannte graphische Elemente {einfache phonetische Elemente, prosodische Elemente, Wörter...} wiedergeben können
---------------	--

S-7.3 +++	Das eigene sprachliche und kulturelle Vorwissen für den Lernprozess nutzen können
S-7.3.1 +++	Von eigenen interkulturellen Erfahrungen profitieren können
S-7.3.2 +++	Das deklarative und prozedurale Vorwissen und die Kompetenzen in einer Sprache zum Erwerb einer anderen Sprache einsetzen können
S-7.3.3 ++	Das deklarative und prozedurale Vorwissen und die Kompetenzen in einer Sprache zur Entwicklung von Kenntnissen und Kompetenzen in derselben Sprache einsetzen können (auf der Grundlage von intralingualem Transfer, von Induktions- und Deduktionsmethoden...)

S-7.4 +++	Von den durchgeführten (/positiven / negativen/) Transfers aus einer bekannten Sprache in eine andere Sprache profitieren können, um Elemente dieser Sprache zu lernen
----------------------	---

S-7.5 +++	Sich ein System aus Korrespondenzen und Nicht-Korrespondenzen zwischen mehr oder weniger bekannten Sprachen aneignen können
----------------------	--

S-7.6 +	Autonom lernen können
S-7.6.1 +	Den eigenen Lernprozess selbstständig organisieren können
S-7.6.1.1 ++	Sprachliche Hilfsmittel {zweisprachige Wörterbücher, Grammatiken...} einsetzen können
S-7.6.1.2 +	Den eigenen Lernprozess mit Hilfe anderer unterstützen können (/ seinen Gesprächspartner um Korrekturen bitten können/ um Mitteilung von Kenntnissen oder um Erklärungen bitten können/)

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

2 Kommentar

1 Aufbau

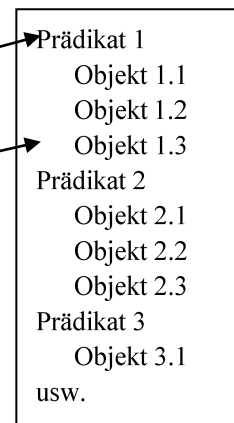
1.1 Prädikate und Objekte

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).⁵⁹

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.



1.2.1 Zu den Kategorien („Prädikate“)

Man unterscheidet 7 Bereiche:

- I. Beobachten können (Beobachtungsfähigkeit) / Analysieren können (Analysefähigkeit);
- II. Identifizieren können (Identifikationsfähigkeit);
- III. Vergleichen können;
- IV. Über Sprachen und Kulturen sprechen können;

⁵⁹ 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 wurde im Teil A des RePA, Kapitel 5.3.1 eingegangen.

- V. Das Wissen aus einer Sprache nutzen können, um eine andere Sprache zu verstehen oder in einer anderen Sprache zu kommunizieren;
- VI. Interagieren können;
- VII. Lernen können.

a) Zur Auswahl⁶⁰:

Das Problem der gegenseitigen Trennschärfe

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

Wie wir sehen, schließen die beiden Prädikate *Identifizieren* und *Vergleichen*, die zu unterscheiden Sinn macht, einander gegenseitig nicht aus, und zwar in dem Maße nicht, wie jedem Vergleichen ein unterschwelliges Identifizieren zugrunde liegt.

Würde man bei einem ersten Beispiel bleiben, so ließe sich annehmen, dass die Fragestellung relativ einfach sei, und es müsste genügen anzunehmen, dass das *Identifizieren* das *Vergleichen* ‚einschließt‘ (was soviel heißt wie *Identifizieren können* sei eine aus mehreren Komponenten zusammengesetzte Ressource).

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

Zum *Vergleichen-können* wird ein Deskriptor vor (E 3.7.1) vorgeschlagen, und zwar unter der Überschrift *Satzstrukturen zwischen verschiedenen Sprachen vergleichen können*.

Um Satzstrukturen vergleichen zu können, muss man diese analysieren (syntaktische Strukturen sind nicht immer unmittelbar beobachtbar, sondern ergeben sich erst als Produkt einer abstrakten Operation im Verhältnis zur direkt wahrnehmbaren Aussage). Diese Strukturanalyse (für die wir den Deskriptor *Analysieren-können* vorgesehen haben) selbst setzt Operationen voraus, die aus dem *Identifikationsprozess* hervorgehen (*Identifizieren-können*): Um eine Struktur der Negation analysieren zu können, muss man beispielsweise die (bereits in einem anderen Satz vorgefundene)⁶¹ Verneinung identifizieren können. Fazit: *Vergleichen-können* schließt *Identifizieren-können* ein.

Der vorhergehende Absatz kann im folgenden Schema dargestellt werden:

„a $\leftarrow$ b“ will heißen „a setzt b voraus / schließt b ein“:

vergleichen können $\leftarrow$ *analysieren können* $\leftarrow$ *identifizieren können* $\leftarrow$ *vergleichen können* ⁶²

⁶⁰ 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.

⁶¹ Statt der Negation hätten wir das Verb (bestimmt durch seine Endung) als Beispiel nehmen können. Eine Verbanalyse hätte unser Beispiel jedoch zu sehr kompliziert. 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.

⁶² Wir haben es abgelehnt, ein Kreisschema vorzuschlagen, in dem die beiden Formen des *Vergleichen-könnens* zur Verwechselung mit einer Instanz hätten führen können. Selbst wenn es sich jedes

Mit anderen Worten – diese Anmerkung wird bei der Anordnung der Prädikate in der Liste behilflich sein: 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 definitive *Vergleichen-können* gemäß des obigen Schemas hätte ohne weiteres die Überlegung weiter verfolgt werden können, ob/dass das *Vergleichen-können* das *Beobachten-können* voraussetzt. (Wir werden ebenfalls auf diesen letzten Punkt zurückkommen.)

Das Problem der Komplexität der Operationen (und folglich der Komplexität der Prädikate)

Es wurde bereits betont, dass *Identifizieren* ein *Vergleichen* einschließt, so dass *Identifizieren-können* als eine komplexe Ressource zu betrachten ist.

Ein weiteres Beispiel zeigt die Schwierigkeit und den Mangel an Griffigkeit, die bei der Zuordnung von Ressourcen auftreten. Lässt sich sagen, dass *Satzstrukturen verschiedener Sprachen vergleichen können* den Deskriptor *syntaktische Strukturen analysieren können* einschließt? Im zweiten Beispiel wurde vorsichtshalber *Voraussetzen*⁶³ parallel zu *Einschließen* verwendet. Der erste Gedanke, der in den Sinn kommt, besagt in der Tat, dass das *Vergleichen syntaktischer Strukturen* eine andere Operation ist als das *Analysieren syntaktischer Strukturen*. Das *Vergleichen* setzt voraus, dass zuvor eine *Analyse* durchgeführt wurde und die Operation des Vergleichens selbst erst als Folgehandlung erfolgt.

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

Man kann sich fragen, wie eine Analyse zum Verhältnis von *Identifizieren* und *Vergleichen* ausfällt. Handelt es sich auch hier um zwei unterschiedliche, aufeinander folgende Operationen? Da wäre zunächst das *Vergleichen*, anschließend, hiervon zu trennen, das *Identifizieren*. Die Folgehandlung setzt die vorhergehende voraus, impliziert diese jedoch nicht. Demnach wäre das *Identifizieren-können* nicht mehr als eine zusammengesetzte, sondern als eine ‚einfache‘ Ressource zu betrachten.

Vorerst ist festzuhalten, dass:

- bei realen kognitiven Prozessen die Synthetisierung (oder Nicht-Integration) beider Operationen zu einer einzigen Operation von der spezifischen Art bzw. dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und des Kontextes abhängt (im weiteren Sinne betrifft dies das relevante Vorwissen und seine mentale Verfügbarkeit), in dem sie eingebettet ist;
- sich die Grenzen des dekontextualisierten Ansatzes zeigen, wenn es um die Erfassung einer Liste von Kompetenzdeskriptoren geht.

Diese Bemerkungen ergänzen diejenigen aus Teil A, Kapitel 3.2.3 zur Unterscheidung von einfachen und komplexen Ressourcen.

Mal um eine Operation des *Vergleichens* handelt, bezieht sie sich nicht immer auf dieselben Objekte.

⁶³ Wir benutzen hier *voraussetzen* in Bezug auf den extralingualen Referenten und nicht als Kategorie der semantischen Analyse.

Beobachten können / analysieren können: eine Variation gemäß der Komplexität der Objekte

Die Qualität der Wechselbeziehung von *Beobachten* / *Analysieren* scheint größtenteils von der Komplexität der Objekte abzuhängen. *Analysieren* kann nicht auf ‚einfache‘ Objekte 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 seine Einstufung in eine einzige Kategorie.

Wenn sich solche Objekte, die ‚ihrem Wesen nach‘ komplexer erscheinen (ein *authentisches Dokument*; die *syntaktischen Strukturen*, etc.) eher dem Prädikat *Analysieren-können* als dem Prädikat *Beobachten-können* zuordnen lassen, dann besteht keine Möglichkeit der automatischen Zuordnung. Dies hängt zugleich ab von:

- der Unschärfe des Objekts (es fehlt eine erkennbare Grenzlinie, von der ab Objekte an sich komplex sind. Sie sind innerhalb eines Kontinuums verortet);
- der Tatsache, dass realiter die Komplexität nur einer der Aspekte ist, der die Wahl zwischen *Beobachten* oder *Analysieren* bestimmt. Der andere Aspekt betrifft die Art des Objekts und wie es wahrgenommen wird: Handelt es sich um ein nicht-dekomponierbares, globales und daher ganzheitliches oder um ein komponiertes (komplexes) Objekt, bei dem Beziehungen zwischen seinen Teilen zu untersuchen sind?

Es überrascht daher nicht, wenn man beide Ausdrücke für ein und dasselbe Objekt antrifft (*Syntaktische Strukturen beobachten / analysieren können*)⁶⁴

Identifizieren / 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). Man wird also sagen, dass ein Proband das Wort *tutti* xxxxx muss (indem er beispielsweise sagt: „Es ist das Wort, das mir gestern begegnet ist, ich erinnere mich an das Wort.“).
- 2) eine Aufgabe, in der das zu identifizierende Objekt (wiederum das Wort *tutti*) sich in einem Text oder einer Vokabelliste befindet, auf den/die der Proband blickt. Man würde also sagen, dass der Proband das Wort *tutti* yyyyy muss (indem er beispielsweise äußert: „Ich habe das Wort entdeckt, das ich finden sollte. 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).

⁶⁴ Bei der Wahl zwischen diesen beiden Prädikaten haben wir uns hauptsächlich von den in unseren Quellen vorgekommenen Ausdrücken leiten lassen.

Folglich kann *Erkennen* als eine Variante von *Identifizieren* betrachtet werden, die ausschließlich dann anzuwenden ist, wenn das zu identifizierende Objekt Teil eines Komplexes von gleichartigen Objekten ist.

b) Zur Stellung:

Vom der metalinguistischen Ebene zum Gebrauch in Kommunikationssituationen

Die Liste beginnt mit Kategorien, die sich auf *Beobachtung* und *metalinguistische Reflexion* beziehen, abgesehen von der Kategorie *savoir-apprendre*; sie endet mit Kategorien zum Handeln in Kommunikationssituationen.

Die Konzepte dieser Kategorien stellen in ihrem Verhältnis zueinander eher ein Kontinuum dar als streng voneinander getrennte Phänomene. Die meisten in den ersten Kategorien aufgeführten Fertigkeiten bzw. *savoir-faire*-Typen können sowohl in sog. Reflexionsphasen (Reflexion über Sprache im Sprachunterricht) aktiviert werden als auch zur Unterstützung in einer Kommunikationssituation.

Zu der Kategorie *savoir- apprendre*

In Kapitel 5.4 (Teil A) des RePA wurde darauf hingewiesen, dass die Entscheidung, gewisse *savoir-faire*-Typen einer bestimmten Kategorie zuzuordnen, nicht bedeutet, dass die betroffenen Ressourcen die einzigen wären, welche zu der Kompetenz beitragen, das eigene linguistische und plurikulturelle Wissensrepertoire aufzubauen und zu erweitern.

Dies gilt für zahlreiche außerhalb des *savoir-apprendre* befindliche Listendescriptoren, seien sie stärker metalinguistisch ausgerichtet (wie *pragmatische Funktionen analysieren können, lexikalische Ähnlichkeit wahrnehmen können...*) oder auf das Agieren im interkulturellen Sprechakt (wie *das bilinguale/plurilinguale Kommunizieren aktivieren können, seinen Gesprächspartner um eine Umformulierung bitten...*). Diese tragen ebenfalls wesentlich zur Kompetenz bei, das eigene Wissen zu erweitern.

Die Kategorie *savoir-apprendre* umfasst 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 – allerdings wenig griffige – Organisationsachse: Vom Einfachen zum Komplexen

Es wurde soweit möglich versucht, die erste Achse (vom Metalinguistischen zum Lingualen bzw. zur Kommunikation) um eine weitere zu ergänzen, nämlich um eine Progression vom Einfachen (im Sinne der nicht-dekomponierbaren Ressourcen) zum Komplexen.

Die Anmerkungen zur Komplexität der sich einander ausschließenden und doch einander voraussetzenden Beziehungen (vgl. die Bedeutung von *einschließen* und *voraussetzen* zwischen den Operationen), auf die sich die Prädikate beziehen, zeigen die Grenzen dieses Beschreibungsversuchs. Wenn es zutrifft – wie wir es für das Prädikat *Vergleichen* und die Variante *Beobachten / Analysieren* sahen –, dass der Komplexitätsgrad einer Operation von der Komplexität des Objekts abhängt, auf das sie sich bezieht, so ist eine apriorische 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 haltbar. Dies rührt aus einem anderen Aspekt der Komplexität: der Anzahl der Objekte, auf die die Operation abzielt. *Beobachten-* und *Analysieren-können* fokussieren auf ein einzelnes Objekt (man nimm eine Silbe wahr / analysiert sie (selbst wenn dies den Bezug auf andere Silben impli-

ziert), 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. Als stark metalinguistische Kategorien können diese als Komponenten komplexer kommunikativer Aktivitäten interagieren.

1.2.2 Zu den Unterkategorien (den Objekten)

a) Auswahl:

Lässt man gewisse Einschränkungen ähnlich wie die für *Analysieren-können* 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. Dies trifft, um nur zwei Beispiele zu nennen, zu, und zwar auf

- die Höflichkeitsformeln, die in E 6.3.1 im Deskriptor ‚Die Höflichkeitsformeln sinnvoll anwenden können‘ sich in Objekten und Prädikaten wiederfinden: *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 Schriftsysteme, die im Deskriptor *Schriftsysteme beobachten können* sich sehr wohl als Objekt der folgenden Prädikate wiederfinden lassen: *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 erneut die Problematik überkreuzender Klassifizierung deutlich (vgl. Teil A des RePA, Punkt 5, in dem wir ein Beispiel aus den *savoir-faire* entnehmen).

Die für die *savoir-faire*-Liste genannte Lösung beruht auf der folgenden Entscheidung: Hier wird man nicht alle möglichen Kombinationen finden, sondern nur diejenigen, die – entsprechend der didaktischen Zielsetzung des RePA – als kompetenzenbildend betrachtet werden können, welche man in unterschiedlichen Lernstadien anstreben kann. 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.

b) Stellung:

Innerhalb jeder Prädikatskategorie wurden mehrere Ordnungsprinzipien gleichzeitig benutzt:

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

3 Terminologie

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

Identifizieren
Dieser Begriff bezeichnet im wesentlichen:⁶⁵ - 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; - 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>); 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>. ⇒ Wir benutzen <i>identifizieren</i> (wie auch <i>erkennen</i>) ausschließlich im Sinn von a und b auf dieser Seite. Für weitere Anwendungen bevorzugen wir andere Verben (zum Beispiel: <i>bestimmen, spezifizieren...</i>)

Erkennen
Siehe <i>identifizieren</i>

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

⁶⁵ Vgl. D'Hainaut (1977 : 205)

ANNEX

Folgende Publikationen dienten als Basis für die Erarbeitung der Deskriptoren:

- [Anonym] (2004). *Les animaux prennent la parole. Adaptation du support développé dans le cadre du projet Evlang, à l'intention d'enfants non lecteurs.*
- [Anonym] (2004). *Polytesse – Niveau 1: Salutations.* (Matériaux Evlang)
- Andrade, A. I./Sa, C. M. (2003). *A intercompreensão em contextos de formação de professoras 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. In: *Scientifica Pedagogica Experimentalis*, XLI, 2, 285-300.
- Armand, F./Maraillet, E./Beck, A.-I. (2003). *Eveil 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. In: *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. & Simon, D.-L.(Hrsg.). *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. In: Carton, F./Riley, P. (dir.) : *Vers une compétence plurilingue. Recherches et Applications* (numéro spécial), 136-142.
- Bailly, S./Castillo, D./Ciekanski, M. (2003). Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire. In : Simon, D.-L./Sabatier, C.(Hrsg.). *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif-contextes, dispositifs et acteurs.* Grenoble: Lidilem.
- Bär, M./Gerdes, B./Meißner, F.-J./Ring, J. (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. In: *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./Valli, A.(1997). Une grammaire pour lire en quatre langues. In: *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Recherches et applications.* Paris: Hachette, 33-37.
- Babylonia*, n°2/1995, Comano: Fondazione Lingue e Culture.

- Diese Ausgabe ist dem Thema ‚Beziehungen zwischen der Muttersprache und den Zweitsprachen‘ gewidmet. Sie enthält diverse Beiträge zu den Themen *Integrative Didaktik* und *Eveil 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.
- Diese Ausgabe behandelt das Thema ‚*Eveil aux langues*‘. Mit Beiträgen von: de Pietro, de Goumöens, Kerschbaumer, Buletti, Billiez & Sabatier, Jaquet, Macaire, Candelier, Matthey, Nagel, Jeannot, Perregaux.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. New York: Multilingual Matters.
- Babylonia*, n°4/2005, Comano: Fondazione Lingue e Culture.
- Diese Ausgabe ist dem Thema *Integrative Didaktik* gewidmet. Mit Beiträgen von: Wokusch, 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.
- Carton, F./Riley, P. (dir.) (2003). *Vers une compétence plurilingue*. Paris: CLE International.
- 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.
- Cavallli, 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. In : *Re-pères*, (6), 155-172.
- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle (Hrsg.) (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, 8-67.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001).
- Cushner, K./Brislin, R. W. (1996). *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. 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». In: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 393-400.
- 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, 361-375.
- Degache, C. (1996). La réflexion méta de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers espagnol. In: *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./Garrett, P. (eds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York: Longman, 107-122.
- Donmall, G. (Hrsg.) (1985). *Language Awareness*. London: CILT.
- Duverger J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette FLE.
- Esch, E. (2003). L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir. In : Carton, F./Riley, P.(éd.): *Vers une compétence plurilingue. Recherches et applications*, Paris: CLE international, 18-31.
- Evlang* (alle didaktischen Materialien).
- 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].
- Fremdsprache Deutsch – Goethe-Institut (Hrsg.): Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch. In: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 31/2004. Siehe vor allem: Oomen-Welke, Krumm, Candelier, Hufeisen, Reif-Breitwieser, Esteve.
- Gajo, L. (1996). Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman? In: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 431-440.
- Garrett, P./James, C. (1992). Language Awareness – a way ahead. In: James, C./Garrett, P. (eds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York: Longman, 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). *Écritures de nos origines à nos jours*. Présentation du projet et Livret de l'élève.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge: University Press.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. In: *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)*.

- [http://www.age.stvg.at/arge.nsf/073757dce34766ffc12569960053dced/.../\\$FILE/Standards_Erprobungsversion_Teil_2_Juni_02.pdf](http://www.age.stvg.at/arge.nsf/073757dce34766ffc12569960053dced/.../$FILE/Standards_Erprobungsversion_Teil_2_Juni_02.pdf) (22.05.2009)
- Huber, J. M./Huber-Kriegler, D./Heindler (Hrsg.) (1995). *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Model: Sprach- & Kulturerziehung*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Zentrum für Schulentwicklung Graz. Reihe III. Texte von Delanoy, Wintersteiner; Penz, Meixner, Camilleri Grima, Gstettner, Pihler.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz & Strasbourg: EFZ / Europarat. [<http://www.ecml.at>].
- James, C./Garrett, P. (1992). The scope of Language Awareness. In: James, C./Garrett, P. (éds.). *Language awareness in the classroom*. London & New York: Longman, 3-20.
- Kervran, M./Delaume, L./Langlois, G. (2004). *Le voyage de plume*.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997). *Lernen für Europa 1991-1994, Abschlussbericht eines Modellversuchs*. 2-1997.
- «The Language Investigator» – [Internetseite: <http://www.language-investigator.co.uk>]
- Luchtenberg, S. (2003). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: Rastner, E.-M. (Hrsg.). *Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag, 27-46.
- Lutjeharms, M. (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel, G. (Hrsg.). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen: Shaker, 119-135.
- Manço, A. A. (2002). *Les compétences psycho-sociales. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration*. 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: Dabène, L./Degache, C. (Coord.). *Comprendre les langues voisines*. In: *Etudes de Linguistique Appliquée* 104. Paris: Didier, 491-502.
- Matzer, E. (o.J.). *Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien: KIESEL*.
- McGurn, J. (1991). *Comparing languages – English and its European relatives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meißner, F.-J. (2005). *Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum*. In: Meißner, F.-J. (Koord.). »Neokommunikativer« *Fremdsprachenunterricht*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34. Tübingen: Narr, 125-145.
- Meißner, F.-J. (2005). Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht. In: Hufeisen, B./Lutjeharms, M. (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 129-135.
- Meißner, F.-J./Burk, H. (2001). Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, 63-102.
- Meißner, F.-J./Meissner, C./Klein Horst, G./Stegmann, T.D. (2004). *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Cédé-Rom. Aachen: Shaker-Verlag.

- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Murphy-Lejeune, E./Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques. In: Carton/Riley, 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, 97-154.
- Nony, R./Louat, A./Lecacheux, N./Delaume, L./Jacquet, P./Hamel, A./Kervran, M. (2004). *Tintin polyglotte*.
- Oomen-Welke, I.(2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U. et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. Paderborn u.a.: Schöningh, 452-463
- 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., 169-199.
- PECARO – Plan cadre romand (2004), Chapitre 8: Langues, OPA (objectifs prioritaires d'apprentissage).
- Perregaux, Ch. (1994). *ODYSSEA. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: Co-rome.
- Perregaux, Ch. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues: vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation? In Dasen, P. R./Perregaux, Ch. (éds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: De Boeck, 181-201.
- Perregaux, Ch./de Goumoëns, C./Jeannot, D./de Pietro, J.-F. [dirs.] (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./de Goumoëns, C./Jeannot, D./de Pietro, J.-F. [Dirs] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école. EOLE*. vol. 2 (3P-6P; 8-11 ans). Neuchâtel: SG/CIIP.
- Programme LEA des EFSZ.
- Schulprogramme in Frankreich (Programme aus 2002).
- Praxis Deutsch – Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.). *Sprachen in der Klasse. Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 157/1999. Beiträge von Oomen-Welke, Belke, Brill, Nöth & Steinig, Knapp, Häcker, Vief-Schmidt, Bermanseder, Riehl.
- 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 Training Approach*. Maine: Intercultural Press, Inc.
- Renwick, G. W. (1984). Evaluation. Some Practical Guidelines. In: Pusch M. D. (ed.). *Multicultural Education. A Cross Cultural Training Approach*, Maine: Intercultural Press, Inc.
- Reymond, C./Mack, O. (2006). Didactique intégrée des langues: dispositif pour futurs enseignants primaires. In: *Babylonia*. Nr.1/2006. Comano: Fondazione Lingue e Culture. 52-54.

- Riley, P. (2003). Le «linguisme»- multi- poly- pluri? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques. In: Carton/Riley, 8-18.
- Roberts, C. *et al.* (2001). *Language Learners as Ethnographers*. New York: 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*. Paris: Hachette, 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.

Zuordnungsraster für die den Publikationen entnommenen Deskriptoren

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

☐	Des concepts utiles pour notre travail (mettre une croix dans la case si c'est le cas et spécifier lesquels):
☐	Des typologies de compétences (mettre une croix ... et spécifier pour quels types de compétences):
☐	Des exemples d'activités pédagogiques (mettre une croix ... et spécifier lesquels et pour quels types de compétences):
☐	Des indications intéressantes sur la conception de curricula prenant en compte les approches plurielles (mettre une croix ... et spécifier lesquelles en quelques mots):
☐	Des indications bibliographiques renvoyant à des notions utiles pour notre projet (mettre une croix ... et spécifier pour quelles notions):
☐	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):

ABKÜRZUNGSREGISTER

SAV	savoir
SAV-F	savoir-faire
SAV-E	savoir-être
SAV-APP	savoir-apprendre

ATT/L&C	Attitudes de curiosité / intérêt / ouverture vis-à-vis des langues (ainsi que de leurs locuteurs) et des cultures.
CONF	Confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage
AN-OBS	Compétences à observer / analyser les langues et les cultures, quelles qu'elles soient
LANG-CULT	Aptitude à concevoir les langues dans la complexité de leurs liens avec des variations d'ordre culturel et à maîtriser ces variations
APPUI	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
ATT/DIV	Attitudes positives à l'égard de la diversité
COM	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
LANG	La compétence énoncée concerne les langues
CULT	La compétence énoncée concerne les cultures

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In: Dolz, J./Ollagnier, E. (Hrsg.), 77-95.
- Beacco, J.-C./Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Abrufbar auf der Seite des Europarates].
- 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: Dolz/Ollagnier (éds.), 27-44.
- 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*. In: *Canadian Modern Language Review*, 193-227.
- Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (eds.) (2001). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coste, D./Moore, D./Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Crahay, M. (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. In : *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.
- Dolz, J./Ollagnier, E. (éds.) (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck,
- Gillet, P. [Dir.] (1991). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: Editions ESF.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil (Amerikanisch: *The Hidden dimension*, 1966).
- Hall, E. T. (1981). Proxémique. In: Winkin, Y. (éd.). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil, 191-221.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Klieme, E. et al. (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. (erscheint). *Les compétences langagières: quelle approche pour les jeunes gens en 2006?* Paris.

- Meißner, F.-J./Tesch, B. (Koord.) (2006). *Bildungsstandards und Aufgabenentwicklung*. In: *französisch heute* 36, 3.
- Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances ? In: Dolz/Ollagnier (éds.), 45-60.
- 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.
- Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rychen, D. (2005). *Schlüsselkompetenzen: ein internationaler Referenzrahmen*. In: *ph akzent* 2, 15–18.
- Tesch, B./Leupold, E./Köller, O. (Hrsg.) (2008). *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen*. Mit CD. Berlin: Cornelsen-Skriptor.
- Trim, J. L./North, B./Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 17–31.

Interkulturelles Lernen

- Bredella, L./Christ, H. (1995). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, L./Christ, H. (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 8-19.
- Byram, M. (éd.) (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Camilleri Grima, A. (2002). *How Strange. The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- Cushner, K./Brislin, R. W. (1996). *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. London: Sage.
- Zarate G./Gohard-Radenkovic, A./Lussier, D./Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
- Hufeisen, B./Marx, N. (Hrsg.) (2007). *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.

- Klein, H. G./Stegmann, T. D (1999). *EurocomRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Martinez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J./Meissner, C./Klein, H. G./Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Meißner, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, E./Weskamp, G. (eds.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 81-102.
- Meißner, F.-J. (2009). Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy. In: De Florio-Hansen, I. (éd.). *Towards Multilingualism and Cultural Diversity. Perspectives from Germany*. Frankfurt/M.: Peter Lang (erscheint).
- Rieder, K. (2001). *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Integrierte Fremdsprachendidaktik

- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF, collection LAL.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (2004). *The plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Graz: Europäisches Sprachenzentrum/ Straßburg: Europarat.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.) (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/>].
- Hufeisen, B. (2006). DaFnE, EuroComGerm, EaG – Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums. In: Martinez, H./Reinfried, M./Bär, M. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 111-123.
- Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- 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. Öffentliche Programme von Andorra (Sekundarstufe): <http://www.bopa.ad/bopa.nsf/c56341fced070c89c12566c700571ddd/70a40518736716fdc12567c300385db5?OpenDocument>

Öffentliche Beschlüsse der Programme für die Primarstufe:

<https://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm>

(siehe Annex 1 Competències bàsiques und Annex 2 Àmbit de llengües (Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengua estrangera)).

Öffentliche Beschlüsse der Programme für die Sekundarstufe:

<https://www.gencat.net/diari/4915/07176092.htm>

(siehe Annex 1 Competències bàsiques; Annex 2 Currículum de l'educació secundària obligatòria. Àmbit de llengües (Llengua catalana i literatura, Llengua castellana i literatura, Llengua estrangera); und Llatí (optativa de quart)).

Öffentliche Programme von Katalonien.

Reinfried, M. (2001). *Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma*. In: Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 1-20.

Eveil aux langues

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*. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Strasbourg: Conseil de l'Europe.

James, C./Garrett, P. (1992). The scope of language awareness. In: James, C./Garrett P. (éds.). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.

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