

GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 2

Franz-Joseph Meißner

Die REPA Deskriptoren der ,weichen‘ Kompetenzen

Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten
Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz,
interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit

Giessener Elektronische Bibliothek 2013

Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 2

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez und Franz-Joseph Meißner

GiF:on

Giessener Fremdsprachendidaktik: online

Franz-Joseph Meißner

Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘

Eine praktische Handreichung für den
kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von
Sprachlernkompetenz,
interkulturellem Lernen
und Mehrsprachigkeit

GIESSENER ELEKTRONISCHE BIBLIOTHEK 2013

Schlagwörter

Fremdsprachenunterricht, Bildungsstandards; Kompetenzorientierung, Aufgabenkonstruktion, Sprachtests, Abiturprüfung, Qualitätsentwicklung, Schulentwicklung

Der Referenzrahmen wurde im Rahmen eines Projekts am Grazer Europäischen Sprachenzentrum entwickelt und durch den Europarat gefördert.

Die Deskriptoren sind mit denen des REPA i.d.F. von 2011 identisch.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/de>

ISBN: 978-3-9814298-8-6

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372/>

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>

Vorbemerkung¹

Die vorliegende Handreichung zu den Kompetenz-Deskriptoren wendet sich an Lehrende fremder Sprachen und des bilingualen Sachfachunterrichts. Die Deskriptoren sind dem [Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen](#) (REPA) entnommen, der am [European Centre for Modern Languages](#) (Graz) entwickelt wurde. - Die im Vergleich zur Langfassung verkürzte, in Zusammenarbeit mit Lehrenden des Sekundarbereiches entwickelte Handreichung folgt einem aktuellen Bedürfnis der Unterrichtenden (nicht nur in Deutschland). Im Vergleich zur Langform verkürzt die Handreichung die Deskriptorenliste um die Erläuterungen der Relevanzstufen für die Komposition der pluralen Ansätze. Die Vereinfachung entspricht einem vielfachen Wunsch der Lehrerinnen und Lehrer an den REPA nach besserer Lesbarkeit.

Der REPA antwortet auf neue Anforderungen, welche sich in engem Zusammenhang mit den [Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss](#) (2003) und den [Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache \(Englisch/Französisch\) für die Allgemeine Hochschulreife](#) (2012) ergeben. Die Entwicklung der Standards geschah unter Federführung des Berliner [Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen](#) (IQB) in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktiken, der Ministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und mit Lehrkräften. Inhaltlich betroffen sind vor allem die Planung und die Analyse von Unterricht bzw. neue Aufgabenformate, deren Konstruktionsprinzipien sich aus der Orientierung an Kompetenzen ergeben. Einschlägige Aufgabenbeispiele finden sich auf der Internetseite des IQB. Die REPA-Liste der Deskriptoren umfasst Ressourcen, deren jeweilige Zusammenstellung konkrete Kompetenzen konfiguriert. Dies erklärt, weshalb der REPA bzw. die Handreichung Werkzeuge zur Operationalisierung von Kompetenzen sind.

Grundlegend bei der Entstehung des REPA war die Absicht, *Kompetenzen* auf der Grundlage einer breiten Rezeption der einschlägigen Diskurse bzw. der

¹ Der Autor (Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Justus-Liebig-Universität Gießen 1995-2012) ist Mitautor des REPA und Mitglied der Gruppe der Wissenschaftlichen Berater (Englisch/Französisch) am IQB.

Literatur aus mehreren europäischen Sprachräumen und den USA operationalisierbar zu machen. - Das Kompetenz-Modell des REPA ergänzt daher die Ausführungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen – lehren – beurteilen* (GER) bezüglich der nicht-messbaren und daher oft als ‚weich‘ bezeichneten Kompetenzen (*soft skills*). (Denn in diesem Punkt bleibt der GER hinter den Erfordernissen des Unterrichts zurück.) Die Kompetenz-Deskriptoren des REPA betreffen daher das interkulturelle Lernen, die Sprachenbewusstheit, die stark auf Nutzung des lernerseitigen lernrelevanten Vorwissens beruhende Interkomprehension zwischen Sprachen bzw. die ‚integrative‘ Sprachendidaktik und die Sprachlernkompetenz².

Die vorliegende Handreichung bzw. der REPA helfen einerseits bei der Erstellung von Aufgaben im Sinne der erwähnten Bildungsstandards, andererseits dienen sie als wichtige Werkzeuge der Qualitätsentwicklung. Während der GER die funktional-kommunikativen Kompetenzen (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, auch die Sprachmittlung als eine integrative

² Vgl. Stern (2004: 39): "Hingegen häufen sich die Befunde, wonach anregender Unterricht, der das Vorwissen berücksichtigt und mit Fehlern konstruktiv umgeht, allen Schülern nützt. Auch wenn schwächere Schüler geringeren Lernfortschritt zeigen als leistungstärkere, profitieren sie eindeutig mehr von anspruchsvollem, gut durchdachtem Unterricht als von einem Unterricht, der nur aus Merksätzen und Routinen besteht.

Statt sich auf die Diagnose von Persönlichkeitsunterschieden zu konzentrieren, sollte man für jede Unterrichtseinheit eine Analyse des zu vermittelnden Wissens unter kognitionspsychologischen Gesichtspunkten vornehmen. Dazu gehören Fragen wie:

- Welche Routinen müssen beherrscht werden?
- Welche Begriffe müssen verstanden und welche Fakten müssen bekannt sein?
- Wie könnte das Wissen aussehen, das einige Schüler bereits mitbringen?
- An welche Art von Wissen kann man anknüpfen?
- Wo liegen die Quellen für Missverständnisse?
- Welche unterschiedlichen Möglichkeiten gibt es, einen Sachverhalt auszudrücken?
- Welche Veranschaulichungsformen können angeboten werden?"

Kompetenz) skaliert und messbar macht, nennen die REPA-Deskriptoren der Kompetenzen und Ressourcen Qualitätsmerkmale für die Planung und Analyse von Unterricht: Messen also die GER Kompetenzniveaustufen den Lernstand (Produkte, Ergebnisse) im kommunikativ-funktionalen Bereich, so liefern die REPA-Deskriptoren Kriterien für den Prozess des Unterrichts, der zur Qualität des Produkts führt. Für den Unterricht ist der REPA daher ein Instrument des Prozessaudits; im Hinblick auf Schule hingegen, deren Qualität ja wesentlich durch Unterricht hergestellt wird, ein Instrument des Systemaudits. Schulen, die sich verpflichten, ihren Unterricht nach den REPA-Deskriptoren auszurichten, erfüllen ein wesentliches Qualitätskriterium auf den Feldern des interkulturellen Lernens, der Sprachlernkompetenz und der Mehrsprachenförderung.

Demgemäß besteht das Werk aus drei Teilen: 1: der REPA-Deskriptoren-Liste für die weichen Kompetenzen und einer kurzen Einleitung (hier vorliegend), 2: Grundlagen für die Konstruktion von Aufgaben (geplant) und 3: Aufgabenbeispiele (in Arbeit). Dabei liegt der Fokus auf dem Unterricht der Schulfremdsprachen in der Sekundarstufe.

Ein Hinweis für eilige Leserinnen und Leser: Wer sich mit der Kompetenzorientierung und der Aufgabenkonstruktion hinreichend vertraut fühlt, kann gleich zu den Deskriptoren vorgehen und z.B. ‚abchecken‘, inwieweit der eigene geplante oder durchgeführte Unterricht die sich aus den Deskriptoren ergebenden Ansprüche erfüllt oder Änderungen angeraten erscheinen.

Der Autor dankt den betroffenen Lehrkräften bzw. den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Fortbildungen in Soest 2011, 2012 und Helsinki 2012 bzw. dem internationalen Netzwerk *CertiLingua* für die konstruktive Kritik und vielfältige Unterstützung.

Gießen und Berlin, im Januar 2013

Franz-Joseph Meißner

Inhalt

VORBEMERKUNG	V
EINLEITUNG	3
DIE PLURALEN ANSÄTZE	4
SPRACHLERNKOMPETENZ.....	7
DIE MODELLIERUNG VON KOMPETENZEN IM REPA	8
„LERNEN“ ZWISCHEN WER – WAS – WIE – (SAVOIR-APPRENDRE, KNOWING HOW TO LEARN) IN AUFGABEN	13
INHALTLICHE KOMPETENZEN IM REPA UND AUFGABEN	18
DER REPA ALS INSTRUMENT VON QUALITÄTSENTWICKLUNG	21
REFERENZEN	23
DESKRIPTORENLISTE ZU KOMPETENZEN UND RESSOURCEN	28
VORAB EINE BEMERKUNG ZU AUSWAHL UND NUTZEN DER DESKRIPTOREN	28
C-1. DEKLARATIVES WISSEN (SAVOIR / KNOWLEDGE)	32
SPRACHE (BEREICH I – VII)	32
I. Sprache als semiotisches System.....	32
II. Sprache und Gesellschaft	33
III. Verbale und nonverbale Kommunikation.....	35
IV. Entwicklung von Sprachen.....	36
V. Sprachliche Vielfalt, Diversität, Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit	37
VI. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen.....	38
VII. Sprache und Spracherwerb/ Sprachenlernen.....	41
KULTUR (BEREICH VIII – XV)	42
VIII. Kulturen: Allgemeine Merkmale.....	42
IX. Kulturelle und soziale Diversität	43
X. Kulturen und interkulturelle Beziehungen	44
XI. Entwicklung von Kulturen	46
XII. Kulturelle Diversität	47
XIII. Kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede.....	49
XIV. Kultur, Sprache und Identität	50
XV. Kultur Kulturerwerb / kulturelles Lernen	50

C-2. EINSTELLUNGEN UND HALTUNGEN (SAVOIR-ETRE / ATTITUDES)	52
(BEREICH I – VII)	
I. Aufmerksamkeit/Sensibilität/Neugier[Interesse]/Akzeptanz/ Aufgeschlossenheit/Respekt/Achtung (vor der Vielfalt) von Sprachen und Kulturen (A-1 bis A-6)	52
II. Bereitschaft/Motivation/Wille/Wunsch zu handeln in Bezug auf Sprachen und auf sprachliche und kulturelle Vielfalt (A-7 bis A-8)	58
III. Einstellungen/Haltungen: Hinterfragung – Distanzierung – Perspektivenwechsel- Relativierung (A-9 bis A-12)	60
IV. Wille zur Anpassung/Selbstvertrauen/ Gefühl der Vertrautheit (A-13 bis A-15)	64
V. Identität (A-16)	65
VI. Einstellungen zum Lernen (A-17 bis A-19)	66
C-3. PROZEDURALES WISSEN (SAVOIR-FAIRE / SKILLS)	69
I: Beobachten können / analysieren können	69
II. Identifizieren können / erkennen können	71
III. Vergleichen können	73
IV. Über Sprachen und Kulturen sprechen können	75
V. Das Wissen aus einer Sprache nutzen können, um eine andere Sprache zu verstehen oder produktiv zu verwenden	76
VI. Interagieren können	77
VII. Lernen können	79

Einleitung

Die vorliegende Deskriptorenliste ist, wie in der Vorbemerkung erwähnt, eine für die Praxis des Unterrichts adaptierte Fassung des *Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA 2007). Die Kurzfassung folgt dem ausdrücklichen, in mehreren nationalen und internationalen Lehrerfortbildungen geäußerten Wunsch der Unterrichtenden fremder Sprachen und des bilingualen Sachfachunterrichts nach einer griffigen Version der Kompetenz-Deskriptoren, wie sie im REPA erarbeitet wurden.

Der REPA tut den wichtigen Schritt, die sog. ‚weichen‘, weil nicht messbaren, Kompetenzen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen – lehren – beurteilen* (GER 2001) operationalisierbar zu machen. Betroffen ist neben der *interkulturellen Kompetenz* im Kern vor allem die *Sprachlernkompetenz*. Die KMK hat gute Gründe gesehen, dem Neologismus in den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (2012) eine curriculare Verbindlichkeit zu geben.

Damit sind der REPA und insbesondere dessen Kompetenz-Deskriptoren ein wichtiges Werkzeug für die Planung, Analyse und Durchführung von Fremdsprachenunterricht sowie von Sachfachunterricht in einer Fremdsprache.

Der REPA ist das Produkt eines Europäischen Projekts, in dem Experten aus mehreren EU-Ländern und der Schweiz auf der Grundlage des GER und der einschlägigen internationalen Literatur die Frage analysierten, was *Kompetenzen* eigentlich sind, wie sie sich bilden und wie sie gezielt gefördert werden können. Die Autoren glauben, dass es ihnen gelungen ist, auf diese Fragen praxisrelevante Antworten zu liefern. Dem folgen auch die Verfasser des *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. (2010: 36), die den REPA als ein

Instrument für die Planung und Durchführung eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts empfehlen, und zwar aus zwei Gründen:

1. Das komplexe Lernziel der interkulturellen Kompetenz – also internationale und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Fähigkeit mit kulturellen und ethnischen Fremdheiten im Sinne eines verantwortbaren globalen Miteinanders umzugehen, Fremdverstehen u.v.a.m. – fasst fächerübergreifend und ist von allgemeiner pädagogischer Gültigkeit. Es antwortet auf ein Bedingungsfeld, das durch die Stichworte multikulturelle Gesellschaft, Vielsprachlichkeit, europäische Integration, Globalisierung, plurilinguale und plurilokale Lebenspraxis – umrissen wird. Dass Fremdsprachenkenntnisse übernationale Anschlussfähigkeit herstellen, erklärt, weshalb in der heutigen Bildung einer differenzierten, gestuften rezeptiven und produktiven (individuellen) Mehrsprachigkeit ein besonderes Gewicht zukommt.
2. Das übergeordnete Lernziel der *Sprachlernkompetenz* (abgekürzt SLK) antwortet zum einen auf den Anspruch unserer „kognitiven Gesellschaft“ (Weißbuch der Europäischen Kommission 1996) an die Bürgerinnen und Bürger, lebenslang zu lernen; zum anderen erhält SLK ihr besonderes Gewicht durch die Kompetenzforschung selbst: So lassen die Wissenschaften von Lernen und Lehren keinen Zweifel an der fundamentalen Rolle der Selbstregulation für den Lernerfolg. Dies verlangt von den Lehrenden, dass sie nicht nur den ‚Stoff‘ und dessen zielgruppenbezogene pädagogische Passung ins Auge fassen, sondern immer auch die Sprachlernkompetenz.

Die pluralen Ansätze

Die „pluralen Ansätze“ versuchen eine didaktische Antwort auf die genannten Orientierungen (deren Verbindlichkeit die EU in einer Vielzahl von Dokumenten betont).

Doch was meint überhaupt die Formel der „pluralen Ansätze“? Betroffen sind vier Komponentenfelder, die für die Beförderung von Mehrsprachigkeit konstitutiv sind:

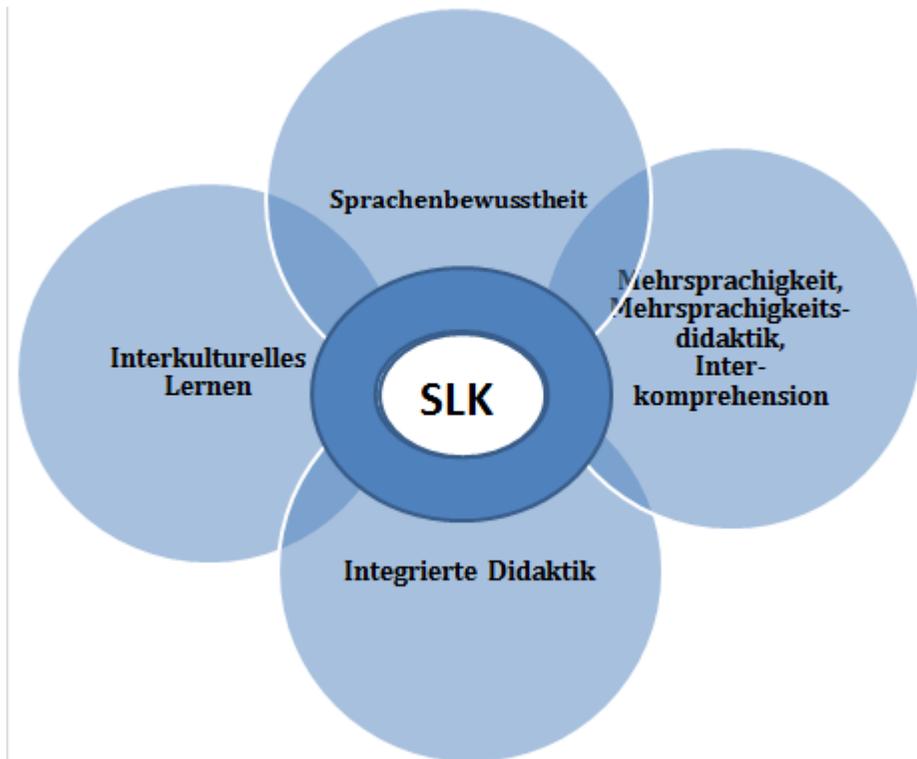


Abb. 1: Plurale Ansätze

Eine kurze Bemerkung zu den einzelnen Komponenten der pluralen Ansätze:

- die Didaktik des Fremdverstehens bzw. des interkulturellen Lernens antwortet auf die in der heutigen Welt begegnenden Vielkulturalität;
- die Didaktik der Interkomprehension ist eine Lehrlernstrategie zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit, indem sie dem Individuum dessen lernrelevantes Vorwissen bewusst

macht und zur Verfügung gibt. Sie zielt auf die Nutzung von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen (wie sie insbesondere innerhalb von Sprachenfamilien auftreten). Die Interkomprehensionsdidaktik ist damit ein wichtiger Bestandteil einer umfassenden Mehrsprachigkeitsdidaktik (zum Begriff: Meißner 2005);

- die Sprachenbewusstheit – ein weiterer Kernbegriff der erwähnten *Standards* – meint sowohl Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene und Varietäten als auch für die eigene Lernaltersprache oder Interlanguage (Meißner 2010b), also für die Sprache, die ein Lerner gerade im Begriff zu lernen ist mit ihren wesentlichen Merkmalen von Annäherung an die Zielsprachliche Norm, von Dynamik (Unsicherheit) und Systematizität (wie sie auch beim Erwerb der ersten Sprache begegnet);
- die integrierte (auch integrative) Sprachendidaktik umgreift (integriert) all diese Ansätze und berücksichtigt die Erkenntnisse der Wissenschaften von Lernen und Lehren, denen zufolge mentale Prozesse, wie sie beim Lernen auftreten, nicht etwa die Systematik der Wissenschaften spiegeln. Stattdessen sind Lernprozesse individuell, idiosynkratisch, dynamisch und fächerübergreifend³. Die integrierte Sprachendidaktik ist in mehrfacher Weise transversal; einmal, indem sie die Didaktiken unterschiedlicher Altersstufen miteinander verbindet; sodann, indem sie Stoffe derselben Wissensdomäne miteinander verbindet.

³ „Das Konzept der integrierten Didaktik ruht somit auf dem Grundsatz, dass einzelne Fächer und der Fremd- und Zweitsprachenunterricht nicht nebeneinander, sondern miteinander agieren, um als Mindestziel eine gemeinsame Sprachdidaktik zu konstituieren und als maximales Ziel eine umfassende Sprach- und Fachkompetenz für alle Schüler/innen zu erreichen.“ (Krechel 2005: 114; auch Le Pape Racine 2005; Lutjeharms 2005).

Sprachlernkompetenz

Es ist kein Zufall, dass die Kompetenzorientierung in zeitlichem Zusammenhang mit einem weitgehend internationalen Bildungsmonitoring auftritt, das sich in Etiketten wie PISA, PIRLS/IGLU, TIMMS, und im Bereich der Fremdsprachen mit DESI und VERA8 verbindet⁴. Hier hinter steht der Wunsch nach Qualitätssicherung, dem die Kultusministerkonferenz mit der Gründung des Berliner *Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB) Ausdruck verliehen hat. Vor diesem Hintergrund stehen auch die (schon in der Vorbemerkung erwähnten) unter Federführung des IQB entstandenen *Bildungsstandards für die Hauptschule* (2004) bzw. *für den Mittleren Bildungsabschluss* (2003) sowie die *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK Fremdsprachen 2012). Die Orientierung am GER stellt ein wesentliches Element dieser Dokumente dar.

Es wurde hervorgehoben, dass die *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife* den Neologismus *Sprachlernkompetenz* verarbeiten. Anders als *Sprachenbewusstheit* (*language awareness, éveil aux langues*) impliziert er die Analyse und Überprüfbarkeit von Lernhandlungen, z.B. mit Hilfe von Aufgaben⁵. Dass dies eine neue Qualität für die Lerndiagnose und die Lernerautonomisierung bedeutet, bedarf keiner weiteren Hervorhebung. Der Kompetenzbegriff des REPA hat

⁴ Program for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS), Deutsch-Englisch-Studie International (DESI), Vergleichsarbeiten (Jahrgangsstufe 8) (VERA8).

⁵ Ob man der Bildung *Sprachbewusstheit* oder *Sprachenbewusstheit* den Vorzug gibt, ist eine Geschmacksfrage. Die *Bildungsstandards* haben sich für *Sprachbewusstheit* entschieden (zur Diskussion passim Burwitz-Melzer et al. 2012).

bei dieser Entwicklung eine wichtige Rolle gespielt. Dies signalisiert auch die Definition der *Sprachlernkompetenz* in den *Bildungsstandards* (KMK 2012: 25):

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz haben überdies einen eigenen Bildungswert, sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen als auch auf Berufs- und Wissenschaftspropädeutik. Die Schülerinnen und Schüler können ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit (Erstsprache, ggf. Zweitsprache, Fremdsprachen) selbstständig und reflektiert erweitern. Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens.

Die Modellierung von *Kompetenzen* im REPA

Die Definition des REPA zur *Kompetenz* wurde aus einem umfangreichen Ausschnitt der einschlägigen Literatur unterschiedlicher Sprachräume heraus entwickelt, was wie gesagt ihre Anschlussfähigkeit an nationale Diskurse zur *Kompetenz* erklärt. Es handelt sich um einen fächerübergreifenden Terminus, der europaweit die Diskussion prägt. Im Kern des Kompetenzbegriffes macht der REPA drei Schwerpunkte aus. Sie umfassen die Vorstellungen:

..., dass Kompetenzen hochgradig komplex sind und sich aus unterschiedlichen Ressourcen aufbauen. Es handelt sich um

einen Mix von Fertigkeiten (*savoir-faire*), Wissen (*savoirs*) sowie Haltungen und Einstellungen (*attitudes*).

... dass sich diese Kompositionen in konkreten und einander ähnelnden Situationen neu und aufgabenbezogen jeweils anders konfigurieren. In komplexen Aufgaben haben sie eine soziale Relevanz, sie stehen in einem sozialen Kontext und übernehmen eine soziale Funktion.

... dass sich Kompetenzen mit der Aktivierung verschiedener Ressourcen (Fähigkeiten, Wissen, Haltungen) bilden und Kompetenzen umgekehrt diese Ressourcen zusammenführen.

Ein wesentliches Merkmal von *Kompetenz* ist die enge Anbindung an die *can do*-Dimension, wie sie der GER beschreibt: Kompetenz wird in Handeln sichtbar und meint die Fähigkeit, sich zielführend zu verhalten. Die Bildung von Kompetenzen lässt sich in einem dreidimensionalen Dreistufenmodell aus Kompetenzen, Mikrokompetenzen und Ressourcen darstellen. Das Modell verlangt eine kurze Erklärung sowohl zur Dreidimensionalität als auch zur Dreistufigkeit.

Die dreidimensionale Unterscheidung folgt der inzwischen europaweit üblichen Einteilung des GER: *savoir (knowledge, Wissen)*, *savoir-faire (skills, Können)*, *savoir-être (attitudes, Haltungen und Einstellungen)*. Allerdings findet sich die Kategorie *Wissen (savoir, knowledge)* auch in den Dimensionen von *Können* und *Einstellungen* wieder. Sie ist konstitutiv auch für deren Steuerung. Betroffen sind das bewusstseinspflichtige als auch das nicht-bewusstseinspflichtige Wissen. Die traditionelle Anbindung des fremdsprachlichen Unterrichts an Sprachen und Kulturen (Landeskunden, Literatur) führt leicht zu der Fehldeutung, dass *Wissen* vor allem diesen Domänen zuzuordnen sei. Eine solche Zuschreibung übersieht, dass auch die Handlungswissenschaften *Wissen* beschreiben und generieren, und zwar auch in Verbindung mit *Können* (Wissen wie) und *Haltungen* bzw. *Attitüden* (Wissen, warum ich so fühle/lerne, wie ich fühle/lerne). Aufgrund der übergreifenden Definition von Wissen fehlt der besagten Trias des GER-Modells die Trennschärfe.

Für die Entwicklung von SLK ist es von zentraler Bedeutung, dass auch das lernhandlungsbezogene Wissen explizit in der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht berücksichtigt wird. Dies setzt bei der Unterscheidung zwischen Kognition und Metakognition an, denn explizites Lernwissen ist vor allem metakognitives Wissen.

„Metacognitive“ means beyond, beside, or with the cognitive. Therefore, metacognitive strategies are actions which go beyond purely cognitive devices, and which provide a way for learners to coordinate their own learning process. Metacognitive strategies include three strategy sets: Centering Your Learning, Arranging and Planning Your Learning, and Evaluating Your Learning. (...) Metacognitive strategies are essential for successful language learning. (Oxford 1990: 136)

Weiteres ist zur Kategorie des Weltwissens zu sagen: Didaktische Steuerung steht gerade, aber nicht nur in der Sekundarstufe II in engem Zusammenhang mit der Konstruktion anspruchsvoller Aufgaben. Angesichts der Progression des Sprachcurriculums und des Wachstums des lernerseitigen Sprachkönnens sind Aufgaben an Inhalte, also an Themen und Weltwissen, gekoppelt. Daher ist Kompetenz zur formalen Gestaltung von Sprache immer mit inhaltlichem Wissen bzw. thematischen Kompetenzen verbunden (die vor allem von den Didaktiken der Sachfächer beschrieben werden). Auch wenn der Fremdsprachenunterricht nicht das primäre Ziel verfolgt, Kompetenzen in Sachfächern auszubilden, so ist es doch unbestreitbar, dass einigermaßen fundiertes und strukturiertes Sachwissen zur Nachvollziehbarkeit eines in fremder Sprache verfassten Textes beiträgt.

Ist mangelnde Trennschärfe bereits ein Kennzeichen zwischen den Dimensionen des Wissens – Wissen über die ‚Welt‘, über das Lernen und das Können –, so ist sie es auch zwischen den Stufen von Kompetenzen, Mikrokompetenzen und Ressourcen. Um es an einem einfachen Beispiel klarzumachen: Ohne Wörter und Morpheme zu kennen (wissen, was? Wörter, Morpheme, syntaktische Kombinationsregeln), ist es nicht möglich, einen einigermaßen korrekten Satz zu

produzieren, geschweige denn zu verstehen. Umgekehrt gilt: Benutzt ein Kind Wörter in einer Aussage, so kann es diese nicht nur in anderen und neuen Kombinationen benutzen (finden, mental aktivieren, miteinander kombinieren), sondern sie auch einzeln bereits nennen, d.h. wichtige Wissensressourcen deklarativ nachweisen. Allein, die bloße Kenntnis dieser ‚Sprachmittel‘-Ressourcen erlaubt bekanntlich noch nicht die spontane und angemessene Verwendung von Sprache (Können), wie z.B. das Hörende-Verstehen oder das flüssige Sprechen innerhalb enger Zeitfenster zeigt. Die Literatur unterscheidet, wie hier anklingt, zwischen den Kategorien des deklarativen und des prozeduralen Wissens sowie zwischen bewusstseinspflichtigem und nicht-bewusstseinspflichtigem Wissen. Können setzt im Fall von Sprechen und Hörverstehen, aber auch von Schreiben und Lesen immer prozedurales Wissen voraus. Das Üben und das Anwenden zielen auf die Ausbildung von Können. Prozedurales und deklaratives Wissen, bewusstseinspflichtiges und nicht-bewusstseinspflichtiges oder unbewusstes Wissen sind nicht gegeneinander trennscharf. Das jeweils eine kann zum jeweils anderen umgeformt werden, allerdings bedarf es zur Ausbildung prozeduralen Sprachwissens (Routinen) bekanntlich einer mehr oder weniger langen Anwendung.

Die mangelnde Trennschärfe zwischen zusammengesetzten komplexen Ressourcen und Mikrokompetenzen führt dazu, dass die Dreistufung in Ressourcen, Mikrokompetenzen und Kompetenzen mehr oder weniger willkürlich erscheint. Es gibt gute Gründe, die mangelnde Trennschärfe weniger stark in den Vordergrund zu holen, indem man lediglich die Unterscheidung zwischen Kompetenzen, mehr oder weniger komplexen Ressourcen einerseits und einfachen Ressourcen andererseits zulässt. Die Entscheidung ist weitgehend willkürlich und trägt wenig zur Operationalisierbarkeit von Kompetenzen bei. Wichtig erscheint in jedem Fall, dass die Benutzer des REPA die Problematik kennen. Eine deutliche Trennschärfe besteht allerdings zwischen den Kompetenzen und den einfachen Ressourcen, da Kompetenzen immer aus mehreren einfachen und komplexen Ressourcen, und zwar aus

mehreren Dimensionen gebildet werden. – In dem folgend vorgestellten, auf der Grundlage des REPA entworfenen Modell wird die mangelnde Trennschärfe zwischen den Dimensionen und Stufungen der Kompetenzbildung durch den Ring ausgedrückt, der alle Dimensionen und Stufungen miteinander verbindet.

Komposition von Kompetenz (REPA), Beispiel: Hörverstehen

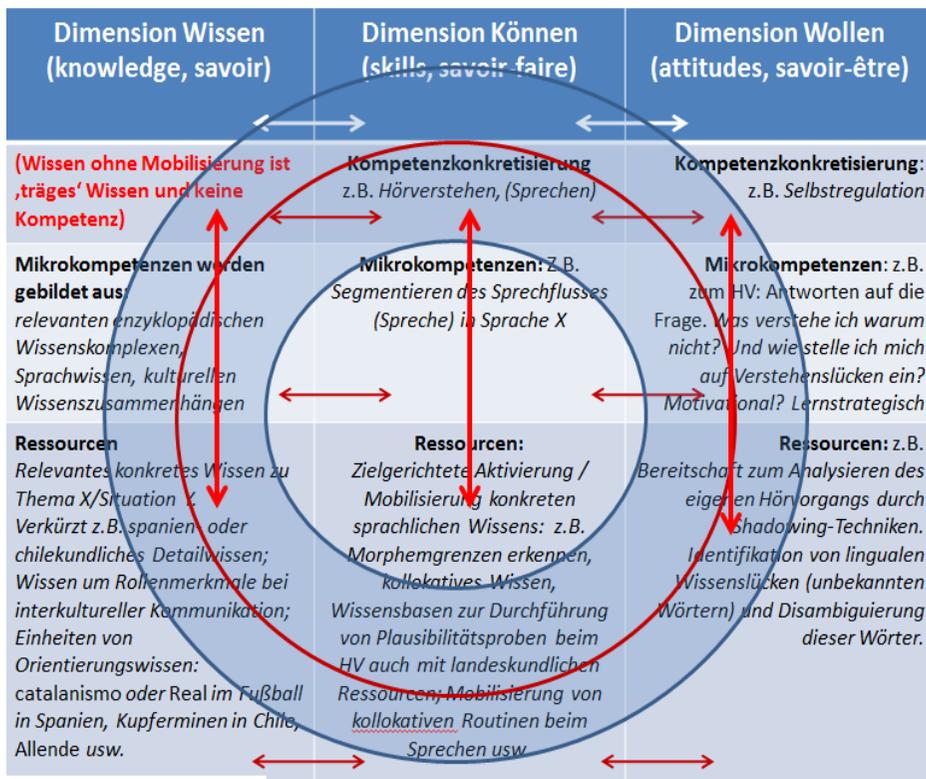


Abb. 2: REPA-Kompetenzmodell

Halten wir fest: Der Aufbau von Kompetenzen – immer verstanden als Mobilisierungs- oder Handlungskompetenzen – aktiviert stets mehrere, oft viele betroffene Wissens Elemente. Sie sind aktiv und wirken miteinander. Betroffen sind je nach Inhalt und Funktion der Aussage ganz unterschiedliche Referenzen. Entscheidend für die Aktivierung ist

neben der Perzeption – die Interpretation einer kommunikativen Situation, die Entwicklung eines Mitteilungswunsches, die Integration einer empfangenen Aussage in das vorhandene Weltwissen – der Willen, etwas zu tun/zu sagen/zu verstehen. Ist jedoch einmal das Wissen zu Routinen geworden, so entzieht sich dieses selbst dem willentlichen Zugriff: In einer Sprache, in der ich eine hohe Kompetenz besitze, kann ich mein Hörverstehen oder mein Leseverstehen nicht einfach ‚abstellen‘, auch dann nicht, wenn ich dies ‚will‘. Allerdings kann ich mich bewusst in Situationen bringen, in der mir rein physikalisch ein Hören oder das Lesen eines bestimmten Textes nicht möglich ist. Auch dies zeigt den Einfluss des Wollens bzw. der volitionalen Dimension auf Handlungen. Das gilt in besonderer Weise für ein Spezifikum des Handelns: das Lernhandeln. Erst der Wille, etwa *nachhaltig* zu können, unterscheidet Lernen von Formen der inzidentellen Informationsverarbeitung.

‚Lernen‘ zwischen Wer – Was – Wie – (*savoir-apprendre, knowing how to learn*) in Aufgaben

Bislang war zum REPA allein von Wissen und Können die Rede, nicht jedoch von *savoir-apprendre* bzw. der Lernkompetenz. Der REPA betrachtet *savoir-apprendre* als eine Sonderform der Informationsverarbeitung bzw. des Könnens, welches speziell auf den außerordentlich heterogenen und offenen Komplex des Lernens – Lernen was, Lernen wie, bewusstseinspflichtiges und nicht-bewusstseinspflichtiges Lernen – bezogen ist. Im Kern konkretisiert sich Lernkompetenz immer innerhalb der Struktur *wer lernt was wie*. Eine Definition von Lernen ohne Angabe des lernenden Subjekts und eines Lernobjekts ist nicht denkbar. Dies impliziert bereits: Mit jeder Lernhandlung ist implizit oder explizit auch das Wie betroffen. Zum lernenden Subjekt sei allein auf Kriterien wie Alter, Geschlecht, Vorwissen, Motivation, Einstellungen, Umwelt usw. hingewiesen, die nicht zuletzt für die Ebenen von Kognition und Metakognition von Bedeutung sind. Der Lerngegenstand umreißt die Reichweite möglichen Transfers, der ja in seinen sachspezifischen Bezügen immer

nur innerhalb einer Wissensdomäne stattfinden kann. So erwirbt man im Mathematikunterricht viel weniger transferables Wissen für den Gegenstand ‚Russisch lernen‘ als im Englischunterricht usw. Was die Selbstregulation (sich motivieren, sich günstige Lernarrangements schaffen usw.) angeht, so ist der Lerntransfer nicht an Wissensdomänen des Lerngegenstandes gebunden und in Teilen domänenübergreifend möglich. Man denke an Fragen der Organisation des Lernens in puncto Zeit, Gestaltung des Lernplatzes, Kenntnis der Lernmittel, Organisation von Lernstandsüberprüfungen und Lernhandlungskontrollen usw. Diese Kategorie gehört dem Lernmonitoring an.

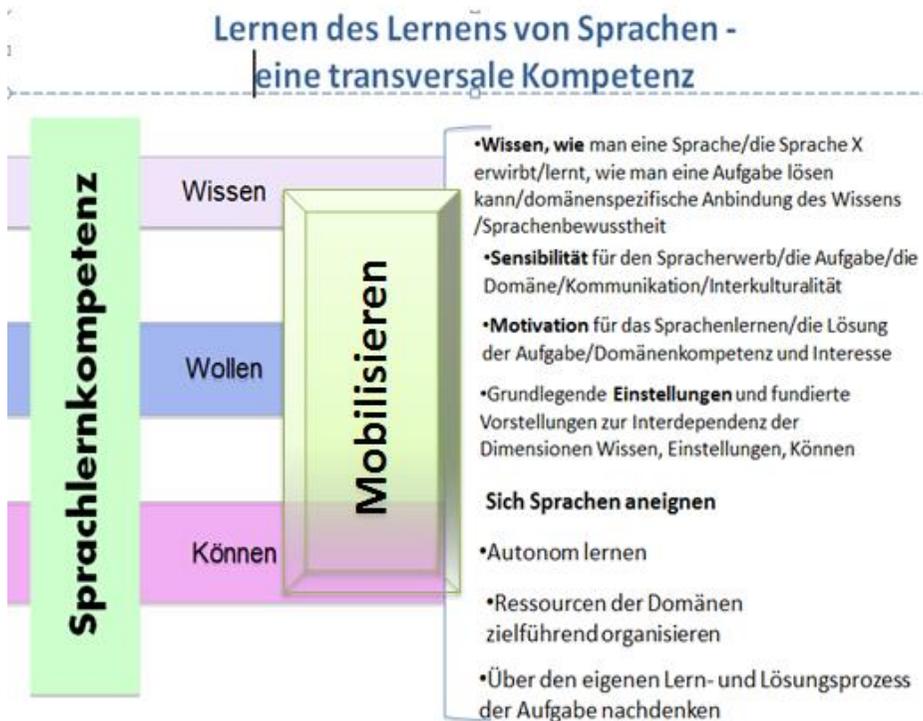
Auch die auf den ersten Blick etwas tautologisch anmutende Formel des ‚Lernens des Lernens‘ hat einen Gegenstand, nämlich das Lernen an sich. Aber sie hat noch kein Fach, welches den Inhalt des Lernens bzw. das zu Lernende bestimmt. Den Gegenstand ‚Lernen-Lehren‘ figuriert in der Systematik der Wissenschaften das Fach Allgemeine Didaktik (Plöger 1999). Die Fachdidaktik konturiert diesen Gegenstand des Lernens im Hinblick auf ein spezifisches fachliches Wissen, etwa Geschichte, Mathematik oder... fremde Sprachen bzw. Englisch, DaF.... Die Fremdsprachendidaktiken unterscheiden sich von denen der Sachfächer dadurch, dass diese es zuvorderst mit Wissensdomänen außerhalb von Sprache und Kommunikation zu tun haben. Diese Domänen tauchen im Fremdsprachenunterricht mehr oder weniger häufig als konjekturales Wissen bzw. als ‚notwendiges‘ Sachwissen auf. Dagegen sind die Zielsprache und die Kommunikation in ihr stets zentraler Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Ein weiteres unterscheidendes Kriterium ist zu nennen: Der kommunikativ ausgerichtete Fremdsprachenunterricht verlangt in starker Weise die Ausbildung von auf das System der Zielsprache bezogenes Routinewissen: Flüssigkeit (*fluency*), Sprachrichtigkeit (*accuracy*) und soziale Angemessenheit (*adequacy*) sind ohne die rezeptive und produktive Verfügbarkeit von Sprach- und Kommunikationsroutinen nicht möglich. Natürlich muss nicht jeder Fremdsprachenunterricht zu einer umfassenden Kommunikationskompetenz führen. Nach der

Logik des GER ist es durchaus legitim, auch ‚nur‘ Teilkompetenzen in einer fremden Sprache, z.B. Lesekompetenz, zu erwerben und sich auf diese zu beschränken.

Dies bedeutet für die didaktische Steuerung und die Konstruktion von kompetenzorientierten Aufgaben - sollen diese nicht immer nur über Sprache, Sprachen, Sprachverarbeitung und Sprache lernen handeln, was dem kommunikativen Charakter von Sprache und Fremdsprachenunterricht nicht gerecht würde -, dass sich deren Konstruktion für Inhalte der Sachfächer öffnet bzw. an diesen anschließt. Dies gilt umso mehr, desto stärker Lehrpläne, z.B. für die Abiturprüfung, zielkulturelle und interkulturelle Lernziele innerhalb bestimmter Themen- oder Handlungsbereiche festlegen. Die hier anklingende inhaltliche Orientierung des Fremdsprachenunterrichts wird durch den GER gedeckt, dessen Deskriptoren für B2 und höher ja Kriterien erfassen wie „großer Lesewortschatz“, zielführendes Arbeiten mit Hilfe des Wörterbuches, „komplexe Anleitungen“ des eigenen Fachgebietes, Nachrichtensendungen, Reportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Filme in Standardsprache verstehen usw. (GER 2001: 74ff.). Schließlich sei darauf hingewiesen, dass auch *Fachsprachen* inhaltlich durch ihre jeweilige Domäne sowie adressatenbezogen fixiert sind (Krechel 1998; Gnutzmann 2006).

Die folgende Darstellung (Abb. 3) visualisiert SLK in ihren Bezügen zu Wissen-was und Wissen-wie sowie zu Wollen und Können. Auf der rechten Seite werden einige Kompetenzen genannt, die sowohl Ressourcen von SLK sind als auch wiederum das Ergebnis von SLK. Auch hier wird die zentrale Rolle des Mobilisierens von einfachen und komplexen oder komponierten Ressourcen deutlich (z.B. „wie man eine Sprache lernt“; Einsicht in die Notwendigkeit von Sprachaufmerksamkeit bzw. Sensibilität gegenüber dem Erwerb von Sprache bzw. „Sensibilität für den Spracherwerb/die Aufgabe/die Domäne...“ usw.) Die Besonderheit des Verhältnisses von SLK und Kompetenzen sowie Ressourcen besteht in der Bidirektionalität: Einerseits bilden die Ressourcen die SLK, andererseits schafft eine elaborierte SLK

Aufmerksamkeiten: bzgl. des lernenden Selbst (Wer; Selbstaufmerksamkeit), des Lerngegenstandes (Was; Sachaufmerksamkeit; Aufgabenbewusstheit, Lernaufmerksamkeit), der Anwendung des Gelernten (nicht ohne Rückbezug auf das Wer und auf die sog. Selbstkompetenz), der Lernhandlung (Wie; Lernaufmerksamkeit: Lösungsangemessenheit der Lernschritte) usw.



**Abb. 3 Sprachlernkompetenz in Anlehnung an
Martinez & Schröder-Sura (2012)**

Das im Zusammenhang mit dem vorab zur (Abb. 2) Gesagten beschreibt noch nicht hinreichend die Bildung von Kompetenzen, da es das Verhältnis zwischen den Dimensionen von ‚Tun‘ und ‚Was tun‘ bzw. ‚Ergebnis des Wissens und/oder Tuns‘ noch nicht abbildet. Hinzu kommt die Tatsache, dass sich die Dimension des Könnens oder *Can*

do immer aus mehreren, oft parallel verlaufenden Prozessen aufbaut. Diese Prozesse stellen sich im REPA als interagierende „Prädikate“ dar, von denen jedes einzelne wiederum Objekte umfasst.

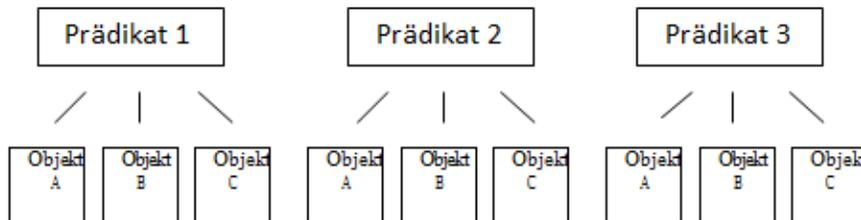


Abb. 4: Prädikate und Objekte

Zur Erklärung schreibt der REPA zur Dimension des Könnens (*savoir-faire*): Objekt A: ein Phonem; Objekt B; ein Wort; Objekt C: eine interkulturelle Fehldeutung und zu den Prädikaten: „beobachten (Prädikat 1), identifizieren (Prädikat 2), vergleichen können (Prädikat 3)“. Prädikate können entweder Nomen oder eine Nominalgruppe sein: z.B. „Wille, Vorurteile abzubauen“, „Bereitschaft, eigene Vorurteile in Frage zu stellen“ usw.

Ein erstes erläuterndes Beispiel: Bilder zum [Fall der Berliner Mauer](#) können sowohl beschreibend (propositional) eingesetzt werden („identifizieren“) als auch in der Absicht, bestimmte Gefühle oder Einstellungen im Betrachter zu erzeugen (voluntativ) („Empathie mit der vormaligen DDR-Bevölkerung aufbauen“ / „den Mauerfall als einen positiven Moment in der deutschen Geschichte betrachten wollen“. Mit Blick auf Lernkompetenz und Selbstaufmerksamkeit (als Komplement des Fremdverstehens) wären zudem Prädikate und Objekte sowohl auf kognitiver als auch auf metakognitiver Ebene betroffen (vgl. auch Meißner 2012a; 2012b; Morkötter & Schröder-Sura 2010).

Wahrnehmung	Verarbeitung des Wahrgenommenen
Kognitive Ebene	Inferieren von Wissensschemata in Bezug auf

(betrifft das Was und das Wie und in starker Weise das thematische Wissen)	,Fall der Mauer': DDR-BRD; Mauerbau 1961; Ost-West-Gegensatz usw. Dies schließt auch komplexe Operationen wie das Einpassen, Interpretieren und Bewerten von Informationen vor dem Hintergrund eines bestimmten sachlichen Zusammenhangs ein.
Metakognitive Ebene (verbindet das thematische Wissen mit den ,Aufmerksamkeiten')	<p>Analysieren der eigenen Tätigkeit des Inferierens.</p> <p>Analyse der Wirkungen desselben auf das eigene Ich und auf seine (neuerliche?) Verortung innerhalb bestimmter Sympathiesysteme (eigene Gruppe usw.).</p> <p>Registrierung und Bewertung der eigenen Veränderung.</p> <p>Analysieren der Wirkungsweise des eigenen Verhaltens (z.B. des interkulturellen Sprechens) auf zielkulturelle Personen.</p>

Inhaltliche Kompetenzen im REPA und Aufgaben

Die Beschreibungen des GER und des ihm folgenden REPA beziehen inhaltliche (sachfachbezogene) Ziele und Inhalte kaum in ihre Überlegungen ein. Sie müssen dies auch nicht tun, da der GER primär ein Instrument zur Beschreibung kommunikativer Kompetenzen in fremden Sprachen ist, das sich überdies an ein internationales Publikum richtet und das auf alle möglichen Sprachen und für ganz verschiedene kommunikativen Situationen, Funktionen und Themen anwendbar sein soll. Allerdings greift diese Ausrichtung für erzieherische Ziele, wie sie die Gesellschaft der Schule auferlegt, zu kurz. Denn hier sind sehr stark Werte und Wertungen – Erziehung ist nie wertneutral – im Spiel.

Gerade im Hinblick auf die Konstruktion von formativen Aufgaben für den Sachfach-, für einen sachfachlich orientierten Unterricht in einer fremden Sprache oder einen stark inhaltlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht (wie er in der Sekundarstufe II üblich ist) ist daher in Erinnerung zu rufen, dass die Prädikat-Objekt-Struktur auch für inhaltliche Kompetenzen gilt. So lautet eine Kompetenz in den *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife für die Mathematik* (KMK Mathematik 2012: 20)⁶: „...mehrschrittige Lösungswege, Überlegungen und Ergebnisse verständlich darlegen.“ Auch hier greift die oben beschriebene Kompetenzstruktur: Zu „mehrschrittige(n) Lösungswege(n) darlegen“ lautet das Prädikat 1 etwa (Schritt 1 identifizieren und begründen, anwenden), Prädikat 2 (Schritt 2...) kann sich auf eine bestimmte Unterdomäne, z.B. die Algebra, beziehen, Prädikat n (Schritt n...), Prädikat n+1...n könnte also heißen: das Zusammenwirken zwischen den Prädikaten 1, 2, ...n) erklären. Die Prädikate konstituierenden Objekte könnten lauten: zu 1: „Algorithmen identifizieren, deren Auswahl begründen, sie anwenden“ oder: „geeignete Verfahren zur Lösung von Wurzelgleichungen auswählen“ (22) usw. Nehmen wir ein weiteres Beispiel, diesmal aus dem für die Gegenstandsfelder des Fremdsprachenunterrichts affineren Fach Geschichte. Im Zusammenhang mit den Anforderungsbereichen – einem nicht unumstrittenen Begriff – beschreibt die *EPA Geschichte* (KMK 2005: 6): AFB I: Wiedergeben von historischem Grundwissen, Bestimmen der Quellenart usw., AFB II: Erklären kausaler, struktureller bzw. zeitlicher Zusammenhänge, sinnvolles

⁶ Auch die Kompetenzmodelle in der Mathematik haben es mit Mikrokompetenzen und Ressourcen zu tun. Diese zentrieren sich „Zahlen und Operationen, Raum und Form, Muster und Strukturen, Größen und Messen sowie Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit“ (Walther & Granzer 2009: 115). Im Unterschied zur Domäne der Mathematik hat die Wissensdomäne der Sprache primär keinen eigenen Gegenstandsbereich. Erst die Sprachwissenschaft konstituiert einen solchen. Er fällt jedoch nicht mit ‚Sprache als Medium der alltäglichen menschlichen Kommunikation‘ zusammen.

Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen, AFB III: Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation usw.

Auch diese Prozesse – Erfassung des Problems, Reflektieren des gewählten Vorgehens, angemessene Gewichtung der historischen Sachverhalte, Reflexion der Beurteilungsmaßstäbe – lassen sich innerhalb von Prädikat-Objekt-Strukturen und im Rahmen des REPA-Kompetenzmodells beschreiben, wie folgender Zusammenhang ganz kurz konkretisieren soll. Als Gegenstand wird das im Englischunterricht verbreitete Thema des *American Dream* gewählt. Die hierzu mobilisierbaren Referenzen – d.i. die relationalen, auf das US-Selbstbild bezogenen Texte und Wissensressourcen – sind außerordentlich zahlreich. Erwähnt seien nur zwei: die Wahlkampfreden von Michelle Obama ‚Barack knows the American dream because he’s lived it‘ und das berühmte Gedicht ‚The New Colossus‘ von Emma Lazarus, dessen Text in einer Bronzetafel am Fuße der New Yorker Freiheitsstatue den Kern des *American Dream* (das Glücksversprechen der Demokratie; bei Obama: *Yes, we can*) transportiert⁷. Wer diese Referenzen aufsucht, findet eine Vielzahl von einfachen und komplexen Wissensressourcen der unterschiedlichen Dimensionen, welche sich in Prädikat-Objekt-Relationen darstellen lassen. Sie betreffen sowohl das politische Leben der USA – das Ideal des *Self Made Man*, konkret die Lebensgeschichte der Großeltern und Eltern des Präsidentenpaares, das Stereotyp des Landes der ‚unbegrenzten Möglichkeiten‘ – als auch die Rückwirkung der hier vollzogenen Wahrnehmungen auf den europäischen Rezipienten (Schüler). Es würde in dieser Einführung zu weit führen, diese explizit und einigermaßen detailliert darzustellen (vgl. auch die Kompetenzbeschreibungen in Meißner 2012a: 23ff. zu einem französischen Thema und zum Fremdverstehen). Da die Rede der Präsidentengattin und die im Youtube-Video dargebotenen Bilder starke Emotionen hervorrufen, ist nicht nur die Dimension des Fakten-

⁷ Die Referenzen bzw. Links sind in der Literatur genannt.

wissens, sondern sind auch Aspekte zur Selbstreflexion betroffen: *Wie wirkt das auf mich? Warum sind unsere Politiker so anders? Welche Visionen haben denn unsere Politiker für die Wähler? Ist meine bisherige Wahrnehmung der US-Politik eigentlich richtig?*

Die aktivierten Ressourcen wirken also auf die Dimensionen der Volitionalität bzw. der Einstellung und Haltungen (*savoir-être, attitudes*), des Könnens (*savoir-faire, skills*) und des thematisch-inhaltlichen prozeduralen Wissens (die US-Kultur ‚lesen‘ können). Was die Haltungen und Einstellungen betrifft, so ist zentral die Fremdheits-erfahrung betroffen mit ihrer komplexen Rückwirkung auf Fragen der Selbstkonstruktion bzw. Identität. Damit ist sehr stark ein Sachverhalt angesprochen, den die Didaktik des Fremdverstehens mehrfach betont hat.

Der REPA als Instrument von Qualitätsentwicklung

Bereits in der Vorbemerkung wurde der REPA als Instrument der Qualitätsentwicklung des Fremdsprachenunterrichts erwähnt. Die internationale Diskussion um Bildungsstandards unterscheidet zwischen inhaltlichen (*Content Standards*) und leistungsbezogenen Standards (*Performance Standards*) sowie Unterrichtsstandards (*Opportunity to learn Standards*). Alle Formen der Standards gelten als notwendige Mittel der Qualitätsentwicklung. Während inhaltliche Standards für ein Schulfach die Leistungen definieren, „die in den jeweiligen Stoffgebieten erreicht werden sollen“ (Pöhlmann et al. 2010: 14) und Leistungsstandards die prozeduralen Kompetenzen (*Can do*) erfassen, bilden Unterrichtsstandards konkrete „Bedingungen und Merkmale gelingenden Unterrichts“ (ebd.) ab.

Die Bildungsstandards tun einen entscheidenden Schritt in Richtung Output-Orientierung, da sie

„Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule [formulieren]. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse (...). Damit konkreti-

sieren Bildungsstandards den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben. [...] Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen.“ (Klieme 2004: 258; nach Pöhlmann et al.: a.a.O.)

Vergleiche der Bildungsstandards mit herkömmlichen Richtlinien und Lehrplänen weisen als wesentliches Novum aus, dass ihre Beschreibungen deutlich über die reinen sachfachlichen und im Falle des Fremdsprachenunterrichts auch sprachlichen Stoffziele hinausgreifen. So legen sie das Augenmerk auf die mit diesen zusammen erlernbaren kognitiven Implikationen und Voraussetzungen, d.i. die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, Problemlösungen zu erkennen und diese Erkenntnis in ganz verschiedenen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll umzusetzen (Weinert 2001). Damit legen die Standards zwei Akzente: zum einen (nach wie vor) auf inhaltliches und prozedurales Wissen, zum anderen auf *Lernkompetenz* bzw. auf das Lernwissen, d.h. auf das Lernen selbst als Gegenstand in den verschiedenen Fächern. Schon dies erklärt, weshalb für den Fremdsprachenunterricht *Sprachlernkompetenz* in die Bildungsstandards als ein zentraler und transversaler Begriff aufzunehmen war.

Während der Begriff der Lernkompetenz, der erst seine Spezifik von den Fächern her gewinnt (kompetent in...), transversal fasst, ist die Mehrsprachigkeit ein Lernziel, das ein Zusammendenken der einzelnen Fremdsprachendidaktiken erfordert. Im Sinne einsichtsvollen pädagogischen Handelns ist es, Mehrsprachigkeit nicht additiv als das zufällige Ergebnis des Erwerbs mehrerer Sprachen zu begreifen. Stattdessen versucht die Mehrsprachigkeitsdidaktik, intelligente Lern- und Lehrwege zu finden, um dem Mehrsprachenerwerb mögliche Synergien zuzuführen. Indem der GER und der REPA entsprechende Ansätze mit der Kompetenzorientierung zusammenführen – im Falle der Fremdsprachendidaktik zwei Seiten derselben Medaille – tragen sie zu einer besseren Qualität von Fremdsprachenunterricht bei.

REFERENZEN

- Bausch, Karl-Richard. Burwitz-Melzer, Eva. Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beacco, Jean-Claude (et al.) (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe (www.coe.int/lang).
- Beacco, Jean-Claude (2004): Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues. In: Beacco, Jean-Claude. Bouquet, Simon & Porquier, Rémy (éds.): *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Textes et références*. Paris: Didier, 251-286.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 8-19.
- Burwitz-Melzer, Eva. Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2012): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Coste, Daniel. Cavalli, Marisa. Crişan, Alexander & van de Ven, Piet-Hein (2009): *Plurilingual and intercultural education as a right*. (Language Policy Division): www.coe.int/lang.
- Coste, Daniel. Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009): *Plurilingual and pluricultural competence. With a foreword and Complementary Bibliographie. French version originally published in 1997*. <http://www.coe.int/lang>.
- GER = Trim, John L. North, Brian & Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzung: Jürgen Quetz u.a.). Berlin: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus (2006): Fachsprachen und fachbezogener Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremd-*

sprachenlehrer. 4. vollst. neu bearb. Auflage. Frankfurt: Peter Lang, 196-204.

- Hüllen, Werner (1987): *Englisch als Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Klieme, Eckhard (2004): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Grundpositionen einer Expertise. In: Fitzner, Thilo (Hrsg.): *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*. Bad Boll: Evangelische Akademie, 256-265.
- KMK (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Nachdruck mit Kommentaren). Beschluss der KMK vom 4.12.2003. (Beiträge zur Weiterentwicklung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schule. Nr. 4)*. Hannover 2004).
- KMK (EPA-Geschichte 2005) = *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung GESCHICHTE. (Beschluss der KMK vom 10.02.2005)*.
- KMK (2012 Fremdsprachen): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*.
- KMK (2012 Mathematik): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*.
- Krechel, Hans-Ludwig (1998): Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehr-erfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 121-130.
- Krechel, Hans-Ludwig (2005): *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen: Narr.
- Le Pape Racine, Christine (2005): Immersion und integrierte Sprachendidaktik – auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit.
http://www.irdp.ch/13/exemple_lepaperacine.pdf. (24.11.2012).
- Lutjeharms, Madeline (2005): Mehrsprachigkeit, integrierte Sprachendidaktik und schulischer Fremdsprachenunterricht. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum, integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 137-146.
- Martinez, Hélène & Schröder-Sura, Anna (2011): Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz. In: Martinez, Hélène (Koord.):

Sprachdidaktische Synergien – der Mehrwert der Mehrsprachigkeit. Die Neueren Sprachen (2/11), 66-81.

Meißner, Franz-Joseph (1990): Sprechsituation als mathematische Größe: $SIT_n = 9^{(n-1)} + 9$. In: *Papiere zur Linguistik* 43, 101-108.

Meißner, Franz-Joseph (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisited*: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. In: Meißner, Franz-Joseph (Koord.): »Neokommunikativer« *Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34. Tübingen: Narr, 125-145.

Meißner, Franz-Joseph (2010): Interlanguage. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzlers Lexikon der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, 126-127.

Meißner, Franz-Joseph (2012a): Aufgabenkonstruktion zur Sprachlernkompetenz mit dem REPA. In: Fäcke, Christiane. Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2011): *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010*. Stuttgart: Klett, 75-98.

Meißner, Franz-Joseph (2012b): Standard setting in intercultural education by means of the *Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA)*. (Keynote: 6th Annual CertiLingua Conference, Helsinki 8-9-2012). http://www.certilingua.net/wp-content/uploads/meisner_frepa_certilingua-keynote.pdf

Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Mit einem Vorwort von Olaf Köller. Seelze und Stuttgart: Friedrich/Klett.

Mork otter, Steffi. Schröder-Sura, Anna (2010a): Vom Konzept zur Realisierung einer kompetenzorientierten Lernaufgabe am Beispiel *Pantallas y juegos*. In: Meißner & Tesch (Hrsg.), 152-172.

Nold, Günter. Haudeck, Helga & Schnaitmann, Gerhard W. (1997): Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 27-50.

Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston/Mass.: Heinle & Heinle Press.

Pl oger, Wilfried (1999): *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik*. Tübingen: Finck.

Pöhlmann, Claudia. Neumann, Daniela. Tesch, Bernd & Köller, Olaf (2010): Die Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. In: Köller, Olaf. Knigge, Michael & Tesch, Bernd (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 13-18.

REPA = Candelier, Michel. Camilleri-Grima, Antoinette. Castellotti, Véronique. de Pietro, Jean-François. Lörincz, Ildiko. Meissner, Franz-Joseph. Noguerol, Artur. Schröder-Sura, Anna, in Zusammenarbeit mit Molinié, Muriel (2011): *CARAP – Kompetenzen und Ressourcen. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: CELV und Strasbourg: Europarat.

http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf

(Versionen in weiteren Sprachen liegen vor).

Stern, Elsbeth (2004): Schubladendenken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In: *Friedrich Jahreshaft 22: Heterogenität*, 36-40.

Walther, Gerd & Granzer, Dietlinde (2009): Kompetenzmodell Mathematik. In: Granzer, Dietlinde. Köller, Olaf. Bremerich-Vos, Albert, van den Heuvel-Panhuizen, Maja. Reiss, Kristina & Walther, Gerd (Hgg.) (2009): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik*. Weinheim/Basel: Beltz, 108-119.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.

Weißbuch der Europäischen Kommission (Hrsg.) (1996): *Lernen und Lehren. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*.

(http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf)

INTERNETADRESSEN:

IQB = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen:

<http://www.iqb.hu-berlin.de/>

Die Homepage bietet Beispielaufgaben zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung sowie zur Kompetenzorientierung.

Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats, Graz:

REPA bzw. CARAP (so der Titel der französischen Arbeitsversion):

<http://carap.ecml.at/>

<http://carap.ecml.at/tabid/2855/language/de-DE/Default.aspx>
<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=GHVU51BwbRQ=&tabid=2668&language=en-GB>

Quellen zum ‚American Dream‘

Michelle Obama: ‘Barack knows the American dream because he’s lived it’

<http://news.yahoo.com/blogs/ticket/michelle-obama-barack-knows-american-dream-because-lived-030407405--election.html> (11/24/2012)

The New Colossus (Emma Lazarus)

http://de.wikipedia.org/wiki/The_New_Colossus

DESKRIPTORENLISTE ZU KOMPETENZEN UND RESSOURCEN

Vorab eine Bemerkung zu Auswahl und Nutzen der Deskriptoren

Die folgende Auflistung der Kompetenz-Deskriptoren verzichtet auf einige Kennungen der ursprünglichen REPA-Liste, soweit diese für die konkrete Planung und Durchführung eines kompetenzorientierten und der Mehrsprachigkeitsförderung verpflichteten Unterrichts weniger relevant erscheinen. Dies betrifft insbesondere die Zuordnungen der Items zu dem einen oder anderen Feld der pluralen Ansätze und zur Relevanz für dieselben. Beibehalten wird hingegen die kompositorische Stufung der einzelnen Kompetenzen oder Mikrokompetenzen bzw. komponierten Ressourcen. Demgemäß bezeichnet ein blau unterlegtes Feld oder ein in Fettdruck gesetztes Item eine Kompetenz bzw. eine komplexe Ressource oder Mikrokompetenz. Das Prinzip der Stufung wird durch die Rechtsversetzung der Items weitergeführt. Zusammen genommen bilden die untergeordneten bzw. rechtsversetzten Items eine komplexe Ressource oder Mikrokompetenz bzw. eine Kompetenz, wie Abb. 6 zeigt.

Die genaue Kennzeichnung des REPA zu den Items erlaubt eine zuordnende Beschreibung zur Frage 'Welche Ressourcen und Kompetenzen (soweit im REPA erfasst) sich mit welcher Aufgabe verbinden'. Man vergleiche hierzu das folgende Bild zur Aufgabe: *Que pensez-vous des stéréotypes nationaux?*⁸

⁸ Wir glauben allerdings aufgrund zahlreicher Rückmeldungen aus Lehrerfortbildungen zum REPA, dass diese Einteilung für die praktische Planung und Durchführung von Unterricht bzw. von Aufgaben erlässlich ist.

☐ **Descriptors**

Einstellungen und Haltungen	Wissen	Fertigkeiten
A 2.4.1	K 10.4.1	S 1.10
A 4.2.2	K 10.4.2	S 2.10
A 9.3.1	K 10.4.3	S 4.1.1
A 9.4	K 10.5	
A 10.3	K 10.6	
A 11.1	K 10.7	
A 11.2		
A 11.3		

Description

The main objective of this activity is to lead the students to reflect about their reactions faced with national stereotypes. The teachers first does a brainstorming exercise by asking questions about stereotypes.

The students are lead to reflect on their reaction when stereotypes are proposed. They have to write down their comments on what they feel when they are confronted with stereotypes.

Approach: Intercultural

Type of material: Iconic documents

Abb. 5: Quelle :

<http://carap.ecml.at/Teachingmaterials/DB/tabid/2700/OrderBy/Title/PageSize/25/language/de-DE/Default.aspx>

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

Abb. 6: Aus der Deskriptorenliste des REPA zu ‚Wissen‘

Nochmals: Die ungeheure Vielfalt möglicher Inhalte und kommunikativer Situationen, die Sprache verbalisieren kann (Meißner 1990), erklärt hinreichend, warum die Deskriptoren des REPA die *inhaltlichen* Kompetenzen, welche sich in der Muttersprache oder einer Fremdsprache darstellen lassen, nicht beschreiben können. Stattdessen behandeln die Deskriptoren die Gegenstände Sprache und Sprachen, Kulturen und Interkulturalität, sprachliches Handeln und Kommunikation in der eigenen und in fremden Sprachen, Spracherwerb und Sprachenlernen. Für die Steuerung von Unterricht bzw. für die Konstruktion von Aufgaben heißt dies, dass *inhaltliche* Kompetenzen, wie sie von den Fachdidaktiken dieser Fächer für die einzelnen Wissensdomänen definiert werden, ggf. neben der Deskriptorenliste des REPA herangezogen werden müssen, um Aufgaben zu stellen. Linguistisch folgt die notwendige Kombination von sprachen-, sprachlern- oder kommunikationsbezogenen Deskriptoren mit inhaltlich-thematischen aus der Dualität des Zeichencharakters von Sprache aus Bezeichnendem und Bezeichnetes. Man muss wissen, worüber man und wie man in einer gegebenen Situation spricht oder schreibt: Die Binsenweisheit gilt selbstverständlich auch für einen fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht bzw. für Kommunikation in einer fremden Sprache.

‚Überlappung‘ ist, wie mehrfach insbesondere zum Stichwort ‚Wissen‘ deutlich wurde, ein Merkmal von Kompetenzbildung. Die Aktivierung von Können setzt immer den Rückgriff und die Dynamisierung von explizitem und/oder prozeduralen Wissen voraus, das sowohl den Dimensionen von allgemeinem Weltwissen, Können und der Selbstregulation angehört als auch den verschiedenen Stufen aus ein-

fachen bzw. komponierten Ressourcen bzw. Mikrokompetenzen oder Kompetenzen. Hieraus ergeben sich mögliche Redundanzen innerhalb der Deskriptorenliste. Diese wurden nicht getilgt, da dies eine Reduktion in der Abbildung der Kompetenzaktivierung bedeutet hätte. Wir sehen in solchen Redundanzen selbst keinen Nachteil für Ziel und Zweck dieser Handreichung.

Vereinfachte Zeichenkonventionen der Kurzform des REPA

x / y	x <i>oder</i> y, z.B. Besonderheiten identifizieren / analysieren können
x (/y/ z)	y und z sind Unterkategorien von x
<...>	weitere Erklärung oder Verdeutlichung
(...)	fakultativ; im Unterschied zu <...> gehört der Inhalt der Klammer zum Deskriptor

C-1. DEKLARATIVES WISSEN (SAVOIR / KNOWLEDGE)⁹

SPRACHE (BEREICH I – VII)

I. Sprache als semiotisches System

K-1	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 lautmalerische Bildungen (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

⁹ Die Liste folgt der von Anna Schröder-Sura verbesserten Fassung.

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
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 in synchronischer Perspektive haben {diatopische, soziale, altersbedingte, berufsbedingte Varietäten, Varietäten 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 es notwendig ist, die kulturellen Besonderheiten der Sprecher zu berücksichtigen, um Varietäten angemessen interpretieren zu können
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 zugleich 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 Kommunikation 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	Beispiele der menschlichen nonverbalen Kommunikation kennen {Zeichensprache, Blindenschrift, Gestik...}
K-3.2	Kenntnisse über das eigene kommunikative Repertoire haben {Sprachen und Varietäten, Diskurstypen, Kommunikationsformen...}
K-3.3	Wissen, dass man sein eigenes kommunikatives Repertoire dem sozialen und kulturellen Kontext, in dem die Kommunikation abläuft, 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 sprachlichen, 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 Varietäten¹⁰ 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

¹⁰ 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 (/ Begrüßungs-

	formeln / 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 sich beim Erlernen von Sprachen auf (strukturelle / diskursive / pragmatische) Ähnlichkeiten zwischen Sprachen stützen 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, das 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, Alltagsbedürfnisse, geschlechtsspezifische Verhaltensweisen, Umgang mit dem 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, Sprache¹¹, 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
-----------	--

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 ver-
--------------	--

¹¹ Vgl. K-1.2 und K-1.3

	schiedenen 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 Verhaltensweise / 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 eingeebnet 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 ¹²
K-13.2.5	Einige Unterschiede des verbalen/nonverbalen Ausdrucks von sozialen Beziehungen verschiedener Kulturen kennen

¹² Vgl. K-6.10.1.1

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

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 Gefahren kultureller Verarmung / Entfremdung // Möglichkeiten kultureller Bereicherung 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 / Enkultrierung 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 zu übernehmen
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

C-2. EINSTELLUNGEN UND HALTUNGEN (SAVOIR-ETRE / ATTITUDES) (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] ¹³ 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
--------------	---

¹³ Zu „Bewusstsein für“ vgl. Kap. D-1.2.1

A-3	Neugier / Interesse für fremde Sprachen / Kulturen / Personen <K> // für plurikulturelle Zusammenhänge <K> // für sprachliche/kulturelle/menschliche Vielfalt des Umfelds <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 <Phoneme> / prosodische Merkmale / Akzente als in der eigenen Sprache existieren
A-4.3.2	Akzeptanz fremder Zeichen und Schriften {Anführungszeichen, Akzente u.s.w.}
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 [Anerkennung¹⁴] 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>
--------------	---

¹⁴ Zu „erkennen / anerkennen“ vgl. D-1.2.1

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, Migrationssprachen / -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 Bilingualismus legen / Bilingualismus 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 <C,G,A>
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 / Pluralität // 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 <C>
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 stärker reflektierte / 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 Schülerinnen und 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, seine eigenen (z.B. verbalen) Gewohnheiten / Verhaltensweisen / Werte... (selbst vorübergehend) abzubauen oder in Frage zu stellen und andere Verhaltensweisen/ Einstellungen /Werte als die bisher für die Bildung der sprachlichen und kulturellen „Identität“ verantwortlichen (selbst vorübergehend und reversibel) anzunehmen.
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	Selbstvertrauen in Kommunikationssituationen im Bereich (des Ausdrucks / der Sprachrezeption / der Interaktion / der Mediation) haben
--------	---

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 Beobachtungsfähigkeit 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 Merkmalen / 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 / der eigenen 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 [anerkennen].
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 Verarmung / 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 unbekannt Sprache / eines unbekannt Codes geeignete / gegenstandsspezifische Verstehensstrategien zu überlegen
----------	--

C-3. PROZEDURALES WISSEN (SAVOIR-FAIRE / SKILLS)

I: Beobachten können / analysieren können

S-1	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 /)
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 unbekanntem 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 Praxen...}
--------	---

II. Identifizieren können / erkennen können

S-2	Sprachliche Elemente / kulturelle Phänomene in mehr oder weniger vertrauten Sprachen / Kulturen identifizieren [erkennen] können
S-2.1	Lautbilder identifizieren [erkennen] können [auditiv erkennen¹⁵ 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

¹⁵ Zu „erkennen / anerkennen“ vgl. D-1.2.1

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 [erkennen] können {Artikel, Possessivpronomen, Genus, Bildung der Pluralform...}
--------------	--

S-2.5	Sprachen auf der Basis der Identifizierung sprachlicher Formen identifizieren können
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
--------------	--

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 [ausgehend von einer Nähe zu Begriffen aus derselben Sprachfamilie] sprachliche lexikalische Nähe wahrnehmen können
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 sprachliche Repertoire / 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 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 (/Identifikations-transfer <Bezug zwischen einem identifizierten Element in der vertrauten Sprache und einem zu identifizierenden Element in einer nicht vertrauten Sprache > / Produktions-transfer < Sprachproduktion in einer nicht vertrauten Sprache>) von einer bekannten in eine nicht vertraute Sprache
S-5.3.1	Den Formtransfer durchführen können [den Transfer auslösen können] infolge von interphonologischen und intergraphemischen Merkmalen / Regularitäten und Divergenzen
S-5.3.2	Den Inhaltstransfer (semantischen Transfer) durchführen können <Kernbedeutungen innerhalb von Bedeutungsadäquanzen erkennen>
S-5.3.3	Den Funktionstransfer durchführen können <grammatische 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(n) bildliche(n) / idiomatische(n) Ausdrucksweise / Formulierungen 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 plurilingualler 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

Die Handreichung zum *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)* ist eine rasch lesbare Einführung in die Grundsätze der Konstruktion kompetenzorientierter Lernaufgaben im fremdsprachlichen- und im bilingualen Sachfachunterricht. Sie macht den schwer fassbaren Begriff der Kompetenzen für Belange des Unterrichts operationalisierbar. Mit den Deskriptoren für die ‚weichen‘ Kompetenzen unterstützt der REPA die in den *KMK-Bildungsstandards (nicht nur) für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (2012)* festgeschriebene ‚Sprachlernkompetenz‘ in ihren Bezügen zu interkulturellem Lernen, Mehrsprachigkeit, integrativer Didaktik und zur Nutzung des (sprach)lernrelevanten Vorwissens der Lernenden (Interkomprehension). Die Handreichung ist ein Instrument für die Planung und Analyse eines kompetenzorientierten Fremdsprachen- bzw. bilingualen Sachfachunterrichts.