

Abstracts

Marcus Bär & Svenja Haberland (Bergische Universität Wuppertal)

Spanisch im Spannungsfeld: Eine etablierte Tertiärsprache zwischen bildungspolitischem Druck und (mehrsprachigkeits-)didaktischem Potenzial

Die Ausbildung und Förderung einer plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz gewinnt in rezenten bildungspolitischen Diskursen zunehmend an Relevanz, wie die Weiterentwicklung einschlägiger Referenzdokumente zeigt (vgl. z. B. KMK 2023; Europarat 2020). Hierin wird u. a. postuliert, dass ein zeitgemäßer Fremdsprachenunterricht zentrale Kompetenzbereiche nicht mehr isoliert, sondern aufbauend auf individuellen mehrsprachigen Repertoires und Kompetenzen entwickelt (vgl. z. B. Dietrich-Grappin 2024; KMK 2023; Europarat 2020; Burwitz-Melzer 2019). Auch sollen Lernende für sprachlich-kulturelle Vielfalt, innersprachliche Heterogenität (z. B. Plurizentrik, Varietäten) sowie sprachspezifische Besonderheiten und Perspektiven sensibilisiert werden (vgl. MSB NRW 2025; Klett Akademie 2021).

Konträr zu den skizzierten Zielstellungen steht die sprachliche Vielfalt im deutschen Schulsystem zunehmend unter Druck: Aktuelle schul- und bildungspolitische Diskussionen über sog. Oberstufenreformen in einzelnen Bundesländern und steigende Abwahltendenzen vonseiten der Lernenden (vgl. Caspari 2022) treffen auf die wachsende Dominanz des Englischen als *lingua franca* und digitale Innovationen durch KI (vgl. Mayer & Plikat 2022). In diesem Spannungsfeld geraten auch etablierte und weiter aufstrebende Schulfremdsprachen wie das Spanische in eine prekäre Position (vgl. u. a. Bär 2017; Grünewald 2017). Folglich ergibt sich die Frage, welche Rolle dem Spanischen als plurizentrischer, kulturell vielfältiger und global bedeutsamer Sprache im deutschen Bildungssystem gegenwärtig und zukünftig zukommt und inwiefern seine spezifischen Charakteristika seine Aufrechterhaltung als Tertiärsprache mit mehrsprachigkeitsdidaktischem Potenzial rechtfertigen.

Der Beitrag beleuchtet zunächst den Status quo des Spanischen im deutschen Bildungssystem und nimmt dabei sowohl die Etablierung des Schulfaches als auch aktuelle Lernendenzahlen in den Blick. Darauf aufbauend werden zentrale Argumente herausgearbeitet, die für eine Aufrechterhaltung und Stärkung des Spanischen im institutionellen Kontext sprechen. Berücksichtigt werden dabei insbesondere dessen gesellschaftliche Relevanz, seine sprachlich-kulturellen Besonderheiten sowie sein Potenzial für den Aufbau funktionaler Mehrsprachigkeit. Darauf aufbauend wird aufgezeigt, wie der Spanischunterricht als integraler Bestandteil einer vernetzten, mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenbildung zukünftig positioniert werden kann und welche didaktischen Konzepte sich dabei unterrichtspraktisch umsetzen lassen (vgl. Caspari 2022).

Bibliografie

- Bär, M. (2017). Französisch, Spanisch, Italienisch – Zur Stellung der romanischen Schulsprachen im deutschen Bildungssystem. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46 (1), 86-99.
- Burwitz-Melzer, E. (2019). Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im CEFR Companion Volume. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 112–116). Narr Francke Attempto
- Caspari, D. (2022). Wozu eine 2. Fremdsprache lernen? Überlegungen zu einer Neuausrichtung der 2./3. Fremdsprachen in der Sekundarstufe I. In A. Bergmann, O. C. Mayer & J. Plikat (Hrsg.), *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung* (S.133–152). Peter Lang.
- Dietrich-Grappin, S. (2024). Plurilinguale Kompetenz in den neuen Bildungsstandards – Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Meilenstein mit Wermutstropfen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 35 (1), 73–89.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett.
- Grünewald, A. (2017). Spanisch in den verschiedenen Schulstufen. In A. Grünewald & L. Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch* (S.42–52). Ernst Klett.
- Klett Akademie= Klett Akademie für Fremdsprachendidaktik – Sektion Französisch (2021). *Für eine Stärkung der 2. und 3. Fremdsprachen – ein Positionspapier*. Ernst Klett.
- KMK= Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf.
- Mayer, O. C., & Plikat, J. (2022). Einleitung: ‚Muttersprache plus zwei‘ oder doch nur ‚Muttersprache plus Englisch‘? Zum systematischen Verfehlen eines wichtigen Bildungsziels an deutschen Schulen. In A. Bergmann, O. C. Mayer, & J. Plikat (Hrsg.), *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung*. (S. 7–24). Peter Lang.
- MSB NRW= Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2025). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Spanisch (Entwurf Beteiligungsverfahren, 31.07.2025)*. https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/klp-entwurf_vb_sii_gost_spanisch.pdf

Jule Böhmer (Humboldt-Universität zu Berlin/Universität Hamburg)

Für den Russischunterricht von morgen neue Wege wagen

Der schulische Russischunterricht befindet sich ohne Zweifel in einer Phase tiefgreifender Umbrüche. Der rückläufige bildungspolitische Stellenwert zweiter und dritter Fremdsprachen, gesellschaftliche Transformationsprozesse sowie die rasante Entwicklung digitaler Technologien – insbesondere der Künstlichen Intelligenz – stellen etablierte Konzepte von Sprachunterricht (besonders in den zweiten und dritten Fremdsprachen) grundlegend infrage (Böhmer 2023; Caspari 2021). Für den Russischunterricht kommen mit der zunehmenden sprachlichen Heterogenität, vor allem in städtischen Räumen, sowie mit dem russländischen Angriffskrieg auf die Ukraine weitere dringliche Herausforderungen hinzu (Bergmann 2023). Bewusst möchte ich trotz dieser prekären Ausgangslage in meiner Keynote einen optimistischen Blick in die Zukunft werfen. Anhand ausgewählter Beispiele aus schulpädagogischer Praxis und fachdidaktischer Forschung zeige ich, wie der Russischunterricht neu gedacht und weiterentwickelt werden kann.

So verdeutlicht der neue Hamburger Bildungsplan, wie bildungspolitische Veränderungen innovative Impulse für den Sprachunterricht setzen können (FHH 2024). Aus der Perspektive der kritischen Fremdsprachendidaktik reflektiere ich notwendige Veränderungen in der inhaltlichen Ausrichtung des Russischunterrichts (Gerlach 2020). Ergänzt wird dies durch konkrete Material- und Unterrichtsbeispiele, die Potenziale für einen zeitgemäßen, reflexiven Russischunterricht aufzeigen (Darieva et al. 2025). Abschließend präsentiere ich Ergebnisse einer Befragung von Russischlehrkräften und diskutiere, welche Bedeutung deren subjektive Einstellungen für die Unterrichtsgestaltung haben und welche Schlussfolgerungen sich daraus für Aus- und Fortbildungsformate ergeben.

Auch wenn in diesen Beispielen schon Schritte in eine neue, richtige Richtung gegangen wurden, gibt es noch viel Handlungsbedarf. Meine Keynote möchte einen Beitrag dazu leisten, Perspektiven aufzuzeigen, wie Russischunterricht von morgen aussehen kann und wie die Russischfachdidaktik den Weg dorthin aktiv mitgestalten kann.

Bibliografie

- Bergmann, A. (2023). Russland führt Krieg: Wie geht es dem Russischunterricht? *Die Neuen Sprachen Jahrbuch*, 11 (12) (für 2020/2021), 15–30.
- Böhmer, J. (2023). Zurück in die Zukunft?! Schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert *Didaktik slawischer Sprachen (DiSlaw)* (Special Issue), 85–102. https://doi.org/10.48789/2023_special_issue4
- Caspari, D. (2021). Der Französischunterricht in der Krise - und mit ihm die Bedeutung der Schulfremdsprachen außer Englisch. In M. Grein, B. Schädlich, & J. M. Vernal Schmidt (Hrsg.), *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion. Empirische Forschung zur Frankoromanistik - Lehramtsstudierende im Fokus* (S.25–43). Metzler.
- Darieva, T., & Böhmer, J., & Höhbusch, S. (2025). Diversität unter Druck. Ethnische und sprachliche Vielfalt in Russland. *Russisch im Kontext: Impulse für den Unterricht*, 3, Online verfügbar unter <https://tinyurl.com/8fyyyxe>, zuletzt geprüft am 03.01.2025.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2024). *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Neuere Sprachen. Hamburg*. <https://www.hamburg.de/resource/blob/798522/fcb461a72b28cfe35b2ea0573c3d5d08/neuere-sprachen-data.pdf>, zuletzt geprüft am 03.01.2025.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–32). Narr Francke Attempto.

Daniela Caspari (Freie Universität Berlin)

„[...] und es ist einfach irgendwie bereichernd.“: Warum sich 2. und 3. Schulfremdsprachen weiter lohnen – und warum es sich lohnt, sich für sie einzusetzen

In der breiten Öffentlichkeit und der (Bildungs-)Politik scheint der Ertrag des Fremdsprachenunterrichts darin zu bestehen, hin- und herübersetzen zu lernen – sonst würden Übersetzungsprogramme bzw. der „Knopf im Ohr“ nicht als willkommener Ersatz für die 2. und 3. Schulfremdsprachen begrüßt. Es gelingt uns also offenbar nicht gut, die vielfältigen Ziele und Lernmöglichkeiten unserer Fächer bewusst sowie als relevant für junge Menschen und für die Gesellschaft erfahrbar zu machen.

In meinem Beitrag möchte ich daher zunächst an den Wert des Erlernens einer Fremdsprache und besonders einer weiteren Fremdsprache zu Englisch erinnern. Anschließend zeichne ich die Entwicklung der 2. und 3. Schulfremdsprachen seit dem Europäischen Jahr der Sprachen 2001 nach und suche nach Gründen für ihre abnehmende Bedeutung. Dass es sich trotzdem lohnt, für diese Sprachen zu kämpfen, zeigen anschließend die Ergebnisse einer aktuellen Studie zu Fortführmotiven von Schüler:innen nach Ende der Mindestbelegzeit. Der Beitrag endet mit Vorschlägen, auf welche Weise dies die verschiedenen mit dem Fremdsprachenunterricht befassten Akteursgruppen tun könnten.

Philipp Förster (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

„ich fand es toll, die Idee, ähm, diese neuen Sprachen, vor allem spielerisch zu erkunden, weil es halt bis jetzt noch nicht so üblich ist“ – Selbstwirksamkeit in einem mehrsprachigen Mystery-Escape-Game

Der Französischunterricht steht, wie alle (Schul-)Fremdsprachen außer Englisch, unter enormen Legitimationsdruck: Kein Sprachenfach wird so oft in der Sekundarstufe II in Deutschland abgewählt und zeitgleich gilt es unter Schüler:innen gemeinhin als schwierig und zu arm an Kompetenzerleben (Caspari 2021; Fritz 2020). Es stellt sich die Frage: *Warum (noch) Französisch lernen?*; und die Notwendigkeit, zukunftsfähige Lösungen zu finden, Lernenden einen Sinn im Französischerwerb aufzuzeigen und sie zum Lernen weiterer Sprachen zu motivieren.

Zentrale Voraussetzung motivierenden Sprachenlernens ist Selbstwirksamkeit (Mills, 2014). Gerade im Kontext der Mehrsprachendidaktik zeigt sich, dass im häufig noch monolingual ausgerichteten Französischunterricht Potenziale zur Förderung von Selbstwirksamkeit und „zur Bekämpfung der Krise des Faches Französisch“ (Heyder 2021: 97) bislang unzureichend genutzt werden: Dazu zählt vor allem das Bewusstsein, dass Französisch als „Türöffner“ weiterer romanischer Sprachen fungieren, deren Erwerb erleichtern und letztlich Sprachlernkompetenz bewusst machen kann. Studien zur Interkomprehension belegen, dass der systematische Einbezug verwandter Sprachen Motivation steigert, Selbstwirksamkeit stärkt (Bär, 2009) und somit Lernenden aufzeigt, unabhängig ihres Sprachniveaus, sogar nicht erlernte Sprachen verstehen zu können. Ein Desiderat besteht jedoch weiterhin in anregenden Aufgabenformaten, die über reine Textarbeit hinausgehen.

Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse eines Promotionsprojekts zum Einsatz eines interkomprehensiv ausgerichteten physischen Mystery-Escape-Games im Französischunterricht. Anhand ausgewählter Fallbeispiele wird untersucht, inwieweit eine spielerische (Reinhard 2019), mehrsprachige Intervention die interkomprehensive Selbstwirksamkeit der Lernenden fördern kann und wie Lernende die mehrsprachige Lernerfahrung wahrnehmen.

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Anstieg interkomprehensiver Selbstwirksamkeit und verdeutlichen damit, dass interkomprehensive, immersive Aufgabenformate einen konkreten Ansatz darstellen können, um Lernenden Sinn, Nützlichkeit und Anschlussfähigkeit des Französischlernens im Kontext weiterer Sprachen erfahrbar zu machen.

Bibliografie

- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Narr.
- Caspari, D. (2021). Der Französischunterricht in der Krise – und mit ihm die Bedeutung der Schulfremdsprachen außer Englisch. In M. Grein, B. Schädlich, & J. M. Vernal Schmidt (Hrsg.), *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion* (S. 25-43). J. B. Metzler.
- Fritz, J. (2020). *Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Untersuchung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I*. Narr.
- Heyder, K. H. (2021). Die Krise des Französischunterrichts und die Potentiale mehrsprachiger Kompetenz. In M. Grein, B. Schädlich, & J. M. Vernal Schmidt (Hrsg.), *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion* (S. 86–103). J. B. Metzler.
- Mills, N. (2014). Self-Efficacy in Second Language Acquisition. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (pp. 6–22). Multilingual Matters.
- Reinhard, J. (2019). *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Palgrave Macmillan.

Alberto Giudici (Pädagogische Hochschule Graubünden)

Der Italienischunterricht im Kanton Graubünden: Herausforderungen und Perspektiven

Der vorliegende Beitrag analysiert die Situation des L2-Italienischunterrichts im deutschsprachigen Teil des Kantons Graubünden (Schweiz). Dieses Gebiet ist insofern besonders, als es der einzige offiziell dreisprachige Kanton ist, in dem neben der mehrheitlich gesprochenen deutschen Sprache zwei Minderheitensprachen – Romanisch und Italienisch – vertreten sind.

Eine Besonderheit des bündnerischen Schulsystems besteht darin, dass an den deutschsprachigen Schulen Italienisch ab der dritten Primarklasse als erste Fremdsprache unterrichtet wird; ab der fünften Klasse kommt Englisch hinzu. Dieses Modell wurde wiederholt kritisiert und war Gegenstand mehrerer Volksinitiativen, die eine Reduktion oder Abschaffung einer L2 – fast immer einer Landessprache – vorsahen. Insbesondere die Volksabstimmung von 2017 stellte den Italienischunterricht als erste L2 infrage, wurde jedoch abgelehnt (Todisco et al. 2020).

Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse eines Projekts, das Motivation, Einstellungen und Emotionen im Zusammenhang mit dem Lernen, Unterrichten und Unterstützen des Italienischen in Graubünden untersucht. Erste Erhebungen mittels Fokusgruppen umfassten SchülerInnen der 6. Klasse, Lehrpersonen sowie Erziehungsberechtigte. Verschiedene interessante Aspekte traten in den Diskussionen zutage und werfen neues Licht auf eine bislang wenig erforschte *Language Other Than English*-Sprache (vgl. Csisér & Lukacs 2010). Zu den zentralen Ergebnissen zählen der Motivationsrückgang aufgrund des einsetzenden Englischunterrichts, das Fehlen geeigneter Lehrmittel sowie der Druck für die Eltern, die Kinder zu unterstützen, da Italienisch als *Niveau Fach* für den Zugang zum Gymnasium gilt.

Obwohl Italienisch von allen Zielgruppen als schöne und klangvolle Sprache sehr positiv bewertet und mit positiven, häufig mit Ferien assoziierten Emotionen verbunden wird, überwiegt zugleich eine utilitaristische Perspektive, die der Sprache einen geringen praktischen Wert zuschreibt (vgl. Bartram 2006). Diese und weitere Aspekte werden im Beitrag eingehend behandelt, um einen Überblick über die strukturellen Herausforderungen des Italienischen an den Bündner Schulen sowie über seine zukünftigen Perspektiven zu bieten.

Bibliografie

- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211–221.
- Csizér, K., & Lukacs, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38, 1–13.
- Todisco, V., Moskopf-Janner, M. C., Manna, V., Menghini, L., Sala, S., & Zala, E. (2020). *Italian. The Italian language in education in Switzerland* (Regional dossiers series). Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.

Alexander Kuperdyaev (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck)

Interkulturelle Kompetenz neu denken: Linguokulturologie und Fremdsprachendidaktik in der Theorie und Praxis

Bereits in den 1980er Jahren hat sich interkulturelle Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik zunächst als Forschungsfeld (Верещагин & Костомаров 1980) und später auch als Ziel des Fremdsprachenunterrichts etabliert (Митрофанова 1996: 15–21). Allerdings, auch Jahrzehnte später wird in der einschlägigen Literatur das Fehlen sowohl einer einheitlichen Terminologie als auch einer klaren Definition von interkultureller Kompetenz beklagt (Timpe 2013: 6–7; Schauer 2024: 23.).

In der anglo-amerikanischen wie auch in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik fungiert interkulturelle Kompetenz meistens implizit oder explizit als Teil von Modellen kommunikativer Kompetenz, wobei ihre Inhalte mit dem Bereich der cultural linguistics (dt. auch Ethnolinguistik) korrespondieren. In der russischsprachigen Sprachwissenschaft entwickelte sich gleichzeitig eine andere sprachwissenschaftliche Disziplin, die im Englischen als linguoculturology und im Deutschen als Linguokulturologie (russ. лингвокультурология) genannt wird (Воробьев 1997).

Der Mehrwert der Linguokulturologie liegt unter anderem in ihrer Praxisrelevanz für die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts (Földes 2019: 111). In der russischen Fremdsprachendidaktik etabliert sich die selbständige linguokulturelle Kompetenz (eng. linguoculturological oder linguocultural competence, russ. лингвокультурологическая oder лингвокультурная компетенция), die viel näher und präziser durch sprachliche Erscheinungen und Phänomene im Bereich der Linguokulturologie definiert werden kann.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Vermittlung des Russischen als Fremdsprache unter besonderer Berücksichtigung linguokultureller Kompetenz. Im Rahmen der terminologischen Klärung setzt sich der Beitrag zunächst mit der Abgrenzung der linguokulturellen Kompetenz zur inter- und transkulturellen Kompetenz auseinander, um diese Erkenntnisse anschließend auf die unterrichtspraktische Ebene zu übertragen und an ausgewählten Beispielen zu konkretisieren.

Linguokulturelle Kompetenz setzt fundierte Kenntnisse des sprachlichen Weltbildes sowie des kulturellen Kanons der jeweiligen Sprachgemeinschaft voraus. Sie bildet die Grundlage für ein tieferes Verständnis komplexer Diskurszusammenhänge und die Entwicklung handlungsfähiger interkultureller kommunikativer Kompetenz. Ihre Relevanz erstreckt sich über alle sprachlichen Subsysteme: Sie umfasst neben Semantik und Phraseologie ebenso Phonetik, Morphologie, Syntax und Pragmatik.

Auf Basis unserer langjährigen Erfahrung sowie einer detaillierten Analyse von Lernschwierigkeiten im Russischunterricht wurden spezifische Merkmale beim Erwerb der linguokulturellen Kompetenz identifiziert, die für diese Sprache charakteristisch sind. Der Beitrag betont die Relevanz einer gezielten Arbeit mit Linguokulturemas sowie Konzepten des sprachlichen Weltbildes. Da diese häufig fehlinterpretiert oder inkorrekt verwendet werden, stellen sie eine wesentliche Ursache für interkulturelle Missverständnisse und letztlich für ein Scheitern der Kommunikation dar.

Schlüsselwörter: Linguokulturologie, Fremdsprachendidaktik, linguokulturelle Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, transkulturelle Kompetenz, sprachliches Weltbild, Bildungskanon, Lingvokulturema.

Bibliografie

- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. J.B. Metzler.
- Földes, C. (2019). Sprache – Interaktion – Kultur: Ein Beitrag zur Problemdemontage anhand des Paradigmas „Linguokulturologie“. In U. Reeg & U. Simon (Hrsg.), *Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht* (S. 85–115). Waxmann.
- Kuperdyaev, A. (2025). Serbisch als Fremdsprache aus der interkulturellen Perspektive. In M. Sabo, O. Stojanović Fréchette (Hrsg.), *Didaktik des Bosnischen/Kroatischen/Montenegrinischen/Serbischen als Fremd-, Zweit- und Herkunftssprachen* (S. 51–69). Springer VS.
- Peeters, B. (2019). On Linguoculturology and Cultural Linguistics. In Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 6–11.
- Schauer, G. A. (2024). *Intercultural Competence and Pragmatics*. Palgrave Macmillan.
- Timpe, V. (2013). *Assessing intercultural communicative competence. The dependence of receptive sociopragmatic competence and discourse competence on learning opportunities and input*. Peter Lang.
- Алпатов, В. М. (1993). Об антропоцентричном и системоцентричном подходах к языку. Вопросы языкознания, 3, 15–26.
- Апресян, Ю. Д. (2006). Языковая картина мира и системная лексикография. Москва.
- Беседина, Н. А. (2003). Роль морфологии в создании языковой картины мира. In Единицы языка и их функционирование. Саратов, Вып., 9, 124–131.
- Верещагин, Е. М., & Костомаров В. Г. (1980). Лингвострановедческая теория слова. Москва. Русский язык.
- В.В. Воробьёв, И.П. Василюк, Д.А. Парамонов, В.В. Шмелькова. (2022) Прикладная лингвокультурология: слово и образ жизни русского народа. Москва. РУДН.
- Воробьев, В. В. (1997). Лингвокультурология (теория и методы). Москва.
- Зализняк, А. А., Левонтина, И. Б., & Шмелев, А. Д. (2005). Ключевые идеи русской языковой картины мира. Москва. Языки славянской культуры.
- Корнилов О. А. (2002). Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Москва: ЧеРо.
- Красильникова, Л. В. (2015). Лингводидактические аспекты описания русского языка иностранным филологам на современном этапе преподавания РКИ. In: Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания №4, 69–82.
- Маслова, В. А. (2001). Лингвокультурология. Москва.
- Митрофанова, О. Д. (1996). Пороговый уровень. Русский язык, Том 1. Москва.
- Саяхова, Л. (2014). Концепт как единица лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и лингводидактики. Вестник Башкирского университета. Т., 19 (3), 987–993.

Steffi Morkötter (Universität Rostock) & Christiane Neveling (Universität Leipzig)

MEMOs: Mehrsprachigkeitsfördernde Module für den Französischunterricht – Ausgewählte Ergebnisse aus einer introspektiven Studie

Unter dem Einfluss der Strategieforschung und der funktionalen Einsprachigkeit entstand in den 1990er Jahren die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die heute zu einem etablierten Forschungsbereich avanciert ist (Fäcke & Plikat 2026). Im Rahmen des Erasmus+ Projektes „Mehrsprachigkeitsfördernde Module für den Fremdsprachenunterricht (MEMO) - Beispiele für einen sprachen- und kultursensiblen Anfangsunterricht Französisch“ (2022-2025, Morkötter & Neveling 2024; Morkötter et al. 2025) wurden vor diesem Hintergrund Aufgabenmodule für den Anfangsunterricht Französisch entworfen und in Schulen in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz erprobt. Die Module wurden auf der Basis der Analysen aktueller Lehrwerke in den genannten Ländern hinsichtlich der Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze (Candelier et al. 2012) konzipiert. Dabei wurden im Kontext des Französischunterrichts als zweite Fremdsprache Englisch und andere Sprachen genutzt.

Im Anschluss an das Projekt wurden in unterschiedlichen Jahrgangsstufen introspektive Daten an Schulen in Deutschland erhoben, um Einblicke in Strategien von Lernenden (metakognitive Strategien, kognitive Strategien auf der Basis verschiedener Wissensquellen, affektive und soziale Strategien) bei der Bearbeitung der Aufgaben zu erhalten. Die Untersuchung knüpft an die Kompetenzdiskussion insbesondere in Bezug auf den Begriff der Sprachlernkompetenz an, der in den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I der KMK 2023 erstmals aufgenommen wurde. Der Beitrag präsentiert ausgewählte Ergebnisse der Erprobung in unterschiedlichen Altersgruppen und diskutiert darauf basierende Erkenntnisse.

Bibliografie

- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2012). *Le CARAP - Compétences et ressources. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l'Europe, CELV.
- Fäcke, C., & Plikat, J. (Hrsg.). (2026). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr Francke Attempto.
- KMK (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf
- Morkötter, S., & Neveling, C. (2024). Mehr Mehrsprachigkeit in den aktuellen Französisch-Lehrwerken! *französisch heute*, 55 (2), 10–17.
- Morkötter, S., Hinger, B., Tengler, B., & Röhrich, F. (2025). Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Französischlehrwerken aus Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz: Ein länderübergreifender Vergleich. In J. Rymarczyk & K. Schwemmer (Hrsg.). *LanguageS Learning: Research and Pedagogies on Bi- and Multilingualism*. (S. 107–130). Peter Lang.

Michaela Rückl (Universität Salzburg) & Marie-Luise Volgger-Bahensky (Universität Wien)

Sprachenlernen neu gedacht: Vernetzte Sprachenbildung im Kontext des neuen Unterrichtsgegenstandes „Internationale Kommunikation mit Fokussprache“ in der österreichischen Handelsakademie.

Wie lässt sich das Lernen einer zweiten lebenden Fremdsprache so gestalten, dass Fremdsprachenlernen, Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt und digitale Innovationen ineinandergreifen? Mit dem neuen Unterrichtsgegenstand „Internationale Kommunikation mit Fokussprache (InKo)“ setzen österreichische Handelsakademien aktuell ein zukunftsweisendes Konzept um, das genau diese Verbindung herstellt (Rückl et al. im Druck; Rückl & Volgger-Bahensky 2025).

Zukunftsfähige Sprachenbildung macht Synergien bewusst, baut Sprachlernstrategien auf und valorisiert das Vorwissen der Lernenden (Beacco 2016; Candelier et al. 2012; Meißner 2000). Dabei gehört Sprachenvielfalt auch in Österreich mittlerweile zum schulischen Alltag (Gombos 2008). Dass ein breit gefächertes linguistisches Repertoire, das lebensweltliche Mehrsprachigkeit einbezieht, eine tragfähige Basis für nachhaltigen (Fremd-)Sprachenerwerb legt, ist mittlerweile Konsens in der Sprachlehr-/lernforschung (Cummins 2021; De Angelis 2019; King 2018; Roche & Terrasi-Haufe 2018). Gemeinsames Ziel ressourcenvalorisierender Ansätze ist somit, Vergleichs-, Transfer- und Reflexionsprozesse zu initiieren, die kommunikativ-funktionale Zielsprachenkompetenz, Sprachlernkompetenz sowie mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz integrativ und vernetzt zu fördern.

Zentral ist weiterhin der Aufbau transversaler Kompetenzen, die unter dem Schlagwort *21st century skills* zu einem bildungspolitischen Schwerpunkt geworden sind, der persönliches Wohlergehen und Lernfreude ebenso einschließt wie kognitive und lernmethodische Kompetenzen (Selbstreflexion, autonomes Lernen, Kreativität, kritisches Denken, Problemlösefähigkeit), soziale und globale Kompetenzen (kooperatives Lernen, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz, Partizipation) sowie digitale Kompetenz (Martínez et al. 2021; Newby et al. 2022).

Parallel zur Lehrplanentwicklung für InKo wurden prototypische Unterrichtsmaterialien für Französisch, Italienisch und Spanisch konzipiert, pilotiert und evidenzbasiert weiterentwickelt. Im Vortrag werden das Lehrplankonzept, prototypische Aufgabensequenzen für Französisch, Italienisch und Spanisch sowie erste Ergebnisse der unterrichtsbasierten Begleitstudie vorgestellt. Dabei stehen die Förderung von Sprachlernfreude im Kontext von Mehrsprachigkeit und der gezielte Einsatz KI-gestützter Tools und digitaler Technologien im Mittelpunkt. Es werden praxisnahe Einblicke in die Potenziale dieses zukunftsweisenden Lehrplankonzepts vermittelt und konkrete Lehr-/Lernmaterialien für die Umsetzung im Unterricht präsentiert.

Bibliografie

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Europarat.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2019). Cross-linguistic influence and multiple language acquisition and use. In D. M. Singleton & L. Aronin (Hrsg.), *Twelve lectures on multilingualism* (S. 163–168). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/SINGLE2067>
- Gombos, G. (2008). Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko, Erziehung und Unterricht. *Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158, 10–19.
- King, L. (2018). *The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning. Cambridge Assessment English Perspectives*. UCLES. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539682-perspectives-impact-on-multilingualism.pdf>
- Martínez, M. C., Sádaba, C., & Serrano-Puche, J. (2021). Meta-framework of digital literacy: A comparative analysis of 21st-century skills frameworks, *Revista Latina de Comunicacion Socia*, 79, 76–110.
- Meißner, F.-J. (2000). Aufgabenfelder der Didaktik der romanischen Sprachen: Zwischen Französischunterricht und sprachenteiliger Gesellschaft, *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 29, 37–53.
- Newby, D., Mattila, P., & Rossner, R. (2022). Transversale Kompetenzen in der Fremdsprachenbildung. ECML Think Tank 8.-9. Februar 2022. Bericht. <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-hilden/documents/report-transversal-competences-DE.pdf>
- Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (Hrsg.) (2018). *Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Narr Francke Attempto.
- Rückl, M., & Volgger-Bahensky, M.-L. (2025). What are the reasons and goals for learning and teaching second foreign languages? Conceptual reflections on integrated language education at vocational secondary schools. In M. Zehetgruber, B. Hofer-Bonfim, E. Peters, & J. Schnitzer (Eds.), *Linguistic diversity in professional settings* (pp. 109–130). Frank & Timme.
- Rückl, M., Volgger-Bahensky, M.-L., & Holub-Vötter, R. (im Druck). Fremdsprachenlernen neu denken: Ziel- und mehrsprachige Kompetenzen im Kontext von 21st century skills. In M. Rückl, J. Hargañner, R. Holub-Vötter, M. Oppolzer, M. Schlick, & K. Schramm (Hrsg.), *Partizipation – Mehrsprachigkeit – Digitalisierung: Neue Ansätze für zukunftsfähiges Sprachenlernen*. Waxmann.

Irina Rusanova (Universität Wien)

Zwischen Muttersprache und Fremdsprache: Bulgarischunterricht in der Diaspora als hybrides Lehrmodell

Im von sprachlicher Vielfalt geprägten Alltag Österreichs gewinnen Herkunfts- und Minderheitensprachen an Bedeutung. Bulgarische Schulen bieten Bulgarischunterricht an, der jedoch besondere didaktische Herausforderungen mit sich bringt. Dieser Beitrag analysiert die besondere Zwischenposition des Bulgarischunterrichts in der Diaspora und präsentiert empirisch erprobte didaktische Ansätze.

Der Bulgarischunterricht für Kinder aus der bulgarischen Diaspora stellt einen Sonderfall dar, da er sich keiner der etablierten Kategorien eindeutig zuordnen lässt und eine besondere Zwischenposition zwischen Mutter-, Fremd- und Herkunftssprachenunterricht einnimmt.

Die Lerngruppen in den bulgarischen Schulen in Österreich sind sprachlich und biografisch heterogen zusammengesetzt. Ein Teil der Schüler sind Herkunftssprecher, die in einem bulgarischsprachigen familiären Umfeld aufwachsen, im Laufe ihrer Entwicklung jedoch zu einer dominanteren Umgebungssprache (Deutsch) wechseln (vgl. Polinsky & Kagan 2007: 368). Diese haben gute mündliche Kompetenzen, aufweisen jedoch Schwierigkeiten im Bereich der schriftlichen, akademischen und genrebezogenen Sprache (vgl. Mehlhorn & Rutzen 2020: 220).

Daneben besuchen auch Kinder mit Bulgarisch als Erstsprache den Bulgarischunterricht, sowie Schüler aus gemischten Ehen und Kinder aus anderssprachigen Minderheiten Bulgariens. Die heterogenen sprachlichen Ausgangslagen führen zu unterschiedlichen Kompetenzniveaus innerhalb der Lerngruppe und erfordern binnendifferenzierende didaktische Ansätze. (Mehlhorn & Rutzen 2020: 222).

Anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis wird gezeigt, wie Strategien zum Leseverständnis aus dem Fremdspracheunterricht, sowie Modelle für argumentatives Schreiben aus dem Deutschunterricht als Muttersprache, erfolgreich im Bulgarischunterricht eingesetzt werden können unter Verwendung von Lehrbüchern und Materialien konzipiert für den Bulgarischunterricht für Muttersprachler in Bulgarien. Die Nutzung von den Schülern bereits bekannten Lern- und Denkmodellen aus dem Unterricht anderer Sprachen fördert die Entwicklung ihrer schriftlichen Kompetenz, die Arbeit mit Texten sowie weitere sprachliche Kompetenzen (Gogolin 2020: 170–171).

Bibliografie

- Gogolin, I. (2020). „Durchgängige Sprachbildung.“ In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (S. 165–173). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mehlhorn, G., & Rutzen, K. M. (2020). „Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden.“ In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (S. 219–225) Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: in the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2007.00022.x>

Natalia Schwarzl (Universität Potsdam)

Motivationen und berufliche Orientierung von Russisch-Lehramtsstudierenden im Wandel: Eine empirische Untersuchung an der Universität Potsdam

Der Unterricht von Zweit- und Drittfremdsprachen in Deutschland steht derzeit vor einer grundlegenden Krise: Rückläufige Lernendenzahlen, unklare fachliche Zielsetzungen und begrenzte institutionelle Unterstützung stellen das Fortbestehen vieler Fremdsprachenfächer infrage. Für Russisch als Fremdsprache gilt dies in besonderem Maße, denn kaum ein anderes Fach war in den letzten Jahren so stark von geopolitischen Entwicklungen, politischen Debatten und gesellschaftlichen Polarisierungen betroffen. Gleichzeitig verändern technologische Entwicklungen – insbesondere der zunehmende Einsatz generativer KI im Fremdsprachenlernen – die Erwartungen an sprachliche Kompetenzen und die Rolle des schulischen Fremdsprachenunterrichts insgesamt. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Bedeutung, welche Faktoren Lehramtsstudierende heute überhaupt noch dazu motivieren, Russisch als Unterrichtsfach zu wählen, wie sie den persönlichen, professionellen und gesellschaftlichen Wert des Faches einschätzen und wie sich ihre Motivation im Verlauf des Studiums entwickelt.

Der Beitrag präsentiert eine empirische Untersuchung, die an der Universität Potsdam durchgeführt wird und die motivationalen, professionellen und kontextuellen Bedingungen der Studienwahl im Fach Russisch Lehramt systematisch erfasst. Die Konzeption des Fragebogens orientiert sich an etablierten theoretischen Modellen der Motivations- und Berufswahlforschung, darunter die Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan & Deci 2000), das L2 Motivational Self System (vgl. Dörnyei 2005), das Expectancy-Value-Modell (vgl. Eccles & Wigfield 2002) sowie berufsspezifische Ansätze wie FIT-Choice (vgl. Watt & Richardson 2007). Ergänzend fließen Perspektiven zur professionellen Identitätsentwicklung (vgl. Beijaard et al. 2004) und zur beruflichen Selbstwirksamkeit ein (vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001).

Im Mittelpunkt stehen unter anderem individuelle Interessen an Sprache und Kultur, Einschätzungen des fachlichen und gesellschaftlichen Stellenwerts des Russischen, der wahrgenommene berufliche Nutzen, persönliche und politische Einflussfaktoren sowie Veränderungen der eigenen Motivation im Studienverlauf. Abschließend wird diskutiert, welchen Beitrag eine differenzierte Analyse der Studierendenmotivation zur Weiterentwicklung der universitären Ausbildung und zur fachpolitischen Auseinandersetzung um die Zukunft von Zweit- und Drittfremdsprachen leisten kann.

Bibliografie

- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* 53(1), 109-132.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783 –805.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805.