

Elena Schäfer (Frankfurt a.M.)

Veo veo. ¿Qué ves?

Durch Hör-Seh-Verstehen zu Mehrsprachigkeitskompetenz

Multilingualism is part of our everyday lives and has recently entered the medium of film. Based on the linguistic diversity of Spanish-speaking countries, the present paper explores multilingualism as a key competence of foreign language learning. Since film provides students with audiovisual access to multilingual situations, a selection of educational videos that form parts of German textbooks will be critically explored concerning the presentation of multilingual phenomena. The results will be discussed in order to contribute to the systematic acquisition of multilingual skills in the sense of language and cultural awareness during classroom learning.

Keywords: *Mehrsprachigkeit, Hör-Seh-Verstehen, Spanisch, Lehrwerkanalyse, Lernvideo;*

1 Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz – auch im Spanischunterricht

In Anbetracht des sich vollziehenden soziokulturellen Wandels unserer Gesellschaft (cf. Statistisches Bundesamt 2016) ist Mehrsprachigkeit ein aktuelles und hochrelevantes Thema. Ob in der Wissenschaft, in der Bildungspolitik oder im Stadtgespräch – die gesellschaftliche Debatte um Mehrsprachigkeit hat in den letzten Jahren immer mehr an Gewicht gewonnen und ist zu einem zentralen Thema unserer Zeit avanciert. Hintergrund sind u.a. das Phänomen der Globalisierung, die weltweite Mobilität sowie Migrationsbewegungen, die dazu beigetragen haben, dass sich nationale Grenzen allmählich auflösen und sprachliche und kulturelle Vielfalt zum normalen Alltag gehören (cf. Meißner 2007: 82).

Vor diesem Hintergrund manifestiert sich Mehrsprachigkeit als bildungspolitisches Leitmotiv der EU: Demnach ist « Sprache [...] ein wesentlicher Bestandteil unserer Identität und der unmittelbarste Ausdruck von Kultur » (Franke/Mennella 2017: 1). Der frühzeitige Erwerb mindestens zweier Fremdsprachen gilt in diesem Zusammenhang als unverzichtbare Kompetenz

eines jeden EU-Bürgers und steht sinnbildlich für die gelebte Sprachenvielfalt Europas (cf. KOM 1995: 59).

Bei der Befähigung zur Mehrsprachigkeit geht es nicht allein um Kommunikation, sondern ebenso um die zu Grunde liegende Symbiose aus Sprache, Kultur und Identität. Im Hinblick auf die Vorbereitung auf das Leben in einem multikulturell und plurilingual geprägtem Europa erweist sich Mehrsprachigkeit als wichtige Komponente des Fremdsprachenunterrichts mit dem Ziel, Schüler zu einem positiven und aufgeschlossenen Umgang mit Menschen fremder Kulturkreise zu befähigen, sprachliches Wissen und Können zu reflektieren, individuelle Lernprozesse zu bereichern und für die eigene Identitätsbildung heranzuziehen (cf. Meißner 2007: 82; cf. Europarat 2001: 17).

Ausgehend von der auch in Deutschland zu konstatierenden Tatsache, dass « [...] gesellschaftliche [...] Einsprachigkeit mehr und mehr der Vergangenheit [...] » angehört (Ehlich 2009: 88), findet die Schulung von Mehrsprachigkeitskompetenz im Fremdsprachenunterricht idealerweise auf zwei Ebenen statt: (1) Auf der Ebene der individuellen Mehrsprachigkeit und (2) im Hinblick auf eine Sensibilisierung für die gesellschaftlich-kollektive Mehrsprachigkeit im Zielsprachenland.¹ Die Förderung der (1) individuellen Mehrsprachigkeit steht im Zeichen der Sprachlernorientierung und impliziert, abgesehen vom integrativen Erwerb der neuen Fremdsprache, zunächst die Wertschätzung individueller Sprach(lern)biographien (cf. Reimann 2015: 7). Dies äußert sich insofern, als Schüler lernen, ihr mehrsprachiges Wissen zu reflektieren, zu analysieren und als Sprachlernkompetenz zu nutzen (cf. KMK 2012: 22). Im Mittelpunkt steht die Heranführung an einen interkomprehensiven Spracherwerb, sodass Wissensbestände unterschiedlicher Sprachen miteinander verknüpft und auf die Strukturen der Zielsprache übertragen werden können.

¹ Der Begriff der *individuellen Mehrsprachigkeit* bezieht sich auf Sprecher, die über mindestens zwei Sprachen oder Varietäten verfügen: « Danach ist mehrsprachig, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen [...] » (Lüdi 1996: 234). Von *gesellschaftlich-kollektiver Mehrsprachigkeit* spricht man dagegen, wenn diese territorial, sozial oder institutionell präsent ist (cf. id.; Abendroth-Timmer/Fäcke 2011: 16-17)

Die zweite Ebene betrifft dagegen die Bewusstmachung (2) gesellschaftlich-kollektiver Mehrsprachigkeit im Zielsprachenland. Sie umfasst zum einen Kenntnisse über die Vielfalt an Sprachen, Sprachvariationen sowie Implikationen von Sprachpolitik, zum anderen aber auch eine Sensibilisierung für die Trias Sprache, Kultur und Identität (cf. *ibid.*: 21). Übergeordnetes Ziel der damit verbundenen Sprachbewusstheit ist die Öffnung für den Sprachenreichtum in der Welt, bei dem auch « [...] Minderheitensprachen und [...] -kulturen offenkundige Wertschätzung [...] » (Nelde 2009: 34; cf. Wiater 2009: 11) erhalten. Letzteres setzt die Reflektion über die eigene kulturelle Verwurzelung voraus, um kulturelle wie auch sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben.

Für den schulischen Spanischunterricht ist an dieser Stelle relevant, dass sowohl individuelle als auch gesellschaftlich-kollektive Mehrsprachigkeit in Spanien und in Lateinamerika Teil des kulturellen Erbes darstellen und seit langer Zeit zum normalen Alltag gehören: So sind abgesehen vom Varietätenreichtum des Spanischen in diversen Regionen Spaniens neben dem Kastilischen ebenfalls das Katalanische, Baskische oder Galicische als autonome Regionalsprachen präsent (cf. Schumann 2009: 14). In Teilen Lateinamerikas stößt man hingegen auf indigene Sprachen wie das Aymara, Quechua, Guaraní oder Nahuatl.

Damit Mehrsprachigkeit seiner Rolle als Schlüsselkompetenz gerecht werden kann und im Sinne einer aufgeklärten Mehrsprachigkeit (cf. Reimann 2015) sowohl die sprachliche als auch die persönliche Entwicklung von Schülern fördert, müssen aus didaktischer Sicht systematische Lernangebote bereitgestellt werden, die Mehrsprachigkeit sowohl auf inhaltlicher und methodischer als auch auf medialer und reflexiver Ebene aufgreifen (cf. Elsner 2010: 118). Unter Berücksichtigung dieser Forderung und in Anlehnung an jüngste Studien zur mehrsprachigkeitsorientierten Lehrwerkforschung widmen sich die nachfolgenden Ausführungen der medialen Ebene von Mehrsprachigkeit am Beispiel des Hör-Seh-Verstehens.

2 Mehrsprachigkeit hör-sehend entdecken

Filme geben Wirklichkeitsbilder wieder und laden Lernende dazu ein, in fremde und unbekannte Welten einzutauchen. Obgleich sie keinen Anspruch auf wirklichkeitsgetreue Darstellung erheben, sind sie dennoch äußerst realitätsnah und vermitteln facettenreiche Einblicke in das Land, die Geschichte und die Kultur der Zielsprache (cf. Sass 2007: 7; cf. Vences 2006: 4). Als Träger kultureller Inhalte lassen sich in Filmen immer häufiger auch Situationen der Mehrsprachigkeit beobachten. Um etwaige Phänomene zunächst im Film und später auch im Zielsprachenland entdecken zu können, kommt der systematischen Schulung des Hör-Seh-Verstehens eine besondere Bedeutung zu, zumal deren Erwerb in enger Verbindung zur Herausbildung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz steht (cf. KMK 2012: 13).

Im Hinblick auf die Vorbereitung auf authentische Kommunikationssituationen eröffnet der Einsatz von Filmen insofern Zugänge zur sprachlich-kulturellen Vielfalt Spaniens und Lateinamerikas, als es selbst in kurzen Szenen « [...] immer wieder neue Details zu entdecken » gibt (Rössler 2007: 18), die Neugierde wecken, Fragen aufwerfen und auf diese Weise echte Sprech- und Schreibenanlässe schaffen. Mögliche Schlüsselszenen können in diesem Zusammenhang beispielsweise zweisprachige Straßenschilder, Gespräche mit *code-switching* oder aber themenspezifische Berichte, Reportagen und Interviews mit dokumentarischem Charakter sein.

In Abhängigkeit von dem Bild- und Tonmaterial empfiehlt es sich, die Aufmerksamkeit der Lerner durch gezielte Arbeitsaufträge phasenweise auf das Hör- und/oder Sehverstehen zu lenken. Ziel ist es, dass die Lerner im Zuge des Spanischunterrichts nicht nur einkanalig (visuell oder akustisch) mit Phänomenen der Mehrsprachigkeit konfrontiert werden, sondern diese entsprechend der Alltagsrealität auch *hör-sehend* erleben können. Die daraus gewonnenen Eindrücke begünstigen sowohl eine inhaltliche als auch eine sprachliche Auseinandersetzung: Zum einen erlauben die im Film präsentierten Inhalte eine Annäherung an die gesellschaftlich-kollektive Mehrsprachigkeit in Teilen der Hispanophonie und schaffen damit ein Bewusstsein für den Sprachenreichtum des Zielsprachenlandes. Zum anderen bilden sie auf sprachlicher Ebene den Ausgangspunkt für die Förderung der individuellen

Mehrsprachigkeit, indem die Lerner bei der Herleitung unbekannter Wörter auf ihre individuell geprägte Sprachlernkompetenz zurückgreifen.

Inmitten der Vielfalt an Filmangeboten erweist sich gerade die Kategorie *lehrwerksintegrierter Lernvideos* als vielversprechende Grundlage für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens bei gleichzeitiger Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenz. Folglich kommt ihnen im Zuge einer explorativen Analyse im nachfolgenden Abschnitt eine besondere Aufmerksamkeit zu.

3 Mehrsprachigkeitskompetenz durch lehrwerksintegrierte Lernvideos? Ergebnisse und Diskussion einer explorativen Analyse

Als lehrwerksintegrierte Lernvideos werden didaktische und authentische Videoproduktionen bezeichnet, die als Teil des Lehrwerkkompendiums angeboten werden und sich insbesondere durch die lexikalische, grammatische und inhaltliche Verzahnung mit den einzelnen Lektionen eines Lehrwerks kennzeichnen (cf. Schäfer 2017). Dies bedeutet, dass etwa die Sprecheranzahl, das Sprechtempo und das verwendete Vokabular an die Anforderungen und Bedürfnisse verschiedener Lernjahre angepasst sind und mit fortschreitender Progression zunehmend komplexer werden. Gleiches gilt für das allmähliche Auftreten sprachlicher Varietäten im Sinne diastratischer und diaphasischer Markierungen (cf. Schäfer 2014). Aufgrund ihrer besonderen Eigenschaften und der Tatsache, dass lehrwerksintegrierte Lernvideos fast flächendeckend für alle Jahrgangsstufen zur Verfügung stehen, ergeben sich für den Spanischunterricht neue Chancen, mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt des Zielsprachenlands in Verbindung zu treten und diese audiovisuell zu entdecken.

Angesichts der skizzierten Forderungen nach Mehrsprachigkeitskompetenz und dem damit verbundenen Mehrwert stellt sich die Frage, welchen Beitrag aktuelle lehrwerksintegrierte Lernvideos zum einen in Bezug auf (a) die Förderung individueller Mehrsprachigkeit und zum anderen in Bezug auf (b) die Sensibilisierung für die gesellschaftlich-kollektive Mehrsprachigkeit der Zielsprachenländer leisten.

Um sich der Fragestellung anzunähern, wurden die lehrwerksintegrierten Lernvideos der Lehrwerkreihe *Encuentros 3000* des Cornelsen-Verlags einer explorativen Analyse unterzogen. Das Lehrwerk richtet sich an Schüler des Gymnasiums, die Spanisch als dritte Fremdsprache erlernen. Als Analysegrundlage dienen die lehrwerkintegrierten Lernvideos des ersten und zweiten Lernjahrs sowie die der beginnenden Oberstufe. Sie wurden entsprechend dem geschilderten Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Merkmale (1) Filmmaterial (didaktisch/authentisch), (2) Schauplatz (Spanien/Lateinamerika) sowie (3) visuellen und akustischen Hinweisen auf Mehrsprachigkeit untersucht. Die daraus gewonnenen Ergebnisse sollen in Abschnitt 3.1 vorgestellt, diskutiert und durch kritische Einblicke in ausgewählte Oberstufenlehrwerke ergänzt werden (cf. Abschnitt 3.2).

3.1 Mehrsprachigkeit in den Lernvideos von *Encuentros 3000*

Im ersten Lernjahr von *Encuentros 3000* stehen für Lerner ausschließlich didaktische Lernvideos zur Verfügung, die ausgehend von der spanischen Hafenstadt Alicante vor allem die Vermittlung von Orientierungswissen anstreben. Demnach erhalten die Lerner im Sinne einer sprachlichen und kulturellen Annäherung an das Zielsprachenland sowohl einen Einblick in öffentliche Schauplätze als auch in die privaten Lebensräume der Protagonisten und begleiten diese in ihrem Schulalltag und in der Freizeit.

Auf den ersten Blick enthalten die Lernvideos keine Hinweise auf Mehrsprachigkeit, zumal die Protagonisten ausschließlich europäisches Standardspanisch sprechen. Erst bei genauerem Hinsehen lassen sich versteckte Hinweise auf die gesellschaftlich-kollektive Mehrsprachigkeit der Bevölkerung entdecken. Diese äußern sich visuell in Form von zweisprachigen Straßenschildern, Plakaten und Notizen (cf. Abb. 1). Sie werden von den zugehörigen Aufgaben allerdings nicht aufgegriffen.

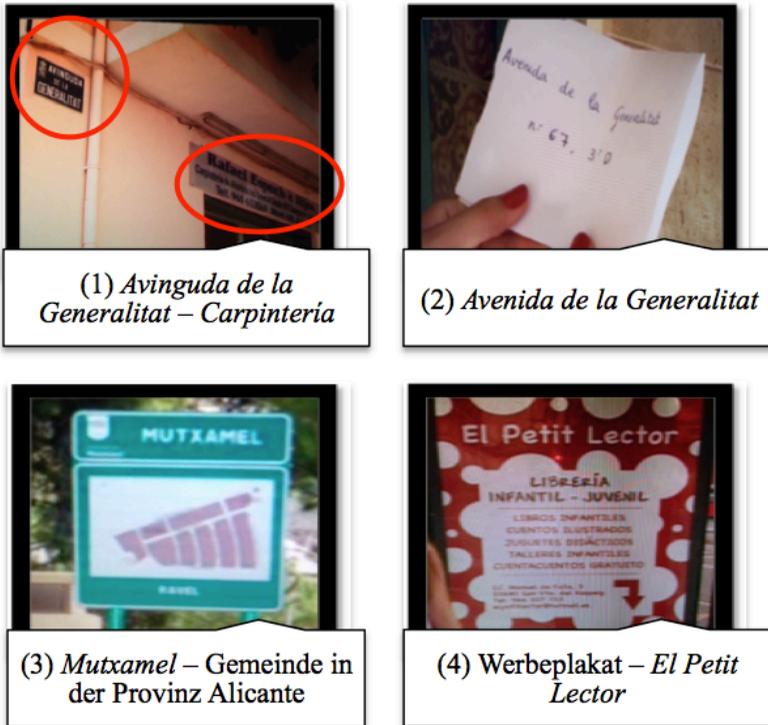


Abb. 1: Visuelle Hinweise auf Mehrsprachigkeit in den Lernvideos von *Encuentros 3000* (1) (modifiziert durch E.S., © 2011 Berlin: Cornelsen Verlag.)

Dieser Umstand führt zu mehreren verpassten Lernchancen und hat zur Folge, dass weder die individuelle Mehrsprachigkeit der Lerner explizit gefördert wird, noch die gesellschaftlich-kollektive Mehrsprachigkeit der Bewohner Alicantes thematisiert wird.² Um dem entgegenzuwirken, wäre es einerseits denkbar, den

² In der Region Valencia sind sowohl das kastilische Spanisch als auch das Valencianische offizielle Amtssprachen, wobei es sich bei dem Valencianischen aus historischer Perspektive um eine Varietät des Katalanischen handelt (cf. Badia i Margarit 1991: 132). Das valencianische Sprachgesetz differenziert zwischen « [...] dominant valencianischsprachigen und dominant kastilischsprachigen Gemeinden (*municipales de predominio lingüístico valenciano/castellano*) [...] » (Tacke 2012: 361). Die gesellschaftlich-kollektive Mehrsprachigkeit Alicantes spiegelt sich z.B. im Bildungssystem, in Justiz und

valencianischen Ortsnamen *Mutxamel* von leistungsstarken Lernern durch Interkomprehension zu entschlüsseln und ins Spanische zu übersetzen (sp. *mucha miel* ‘viel Honig’). Andererseits könnte das zweisprachige Werbeplakat mit dem valencianischen Titel *El petit lector* und den spanischen Zusatzinformationen als Diskussionsgrundlage herangezogen werden, um über die gesellschaftlich-kollektive Mehrsprachigkeit Alicantes zu reflektieren und zu überlegen, an wen sich die Veranstaltung richtet, in welcher/n Sprache(n) sie stattfinden könnte und warum.

Statt einer punktuellen Förderung von Mehrsprachigkeitskompetenz ist bei der aktuellen Mediengrundlage nicht auszuschließen, dass beispielsweise der handgeschriebene Notizzettel in Beispiel (2) aus Abbildung (1) bei Lerngruppen zu Verwirrungen oder Fehlern führt, da sich die Adresse aus dem spanischen Lexem *Avenida* und der valencianischen Präpositionalphrase *de la Generalitat* zusammensetzt, dies aber von den videobezogenen Aufgaben nicht berücksichtigt wird. Somit bleibt insgesamt festzuhalten, dass die Lernvideos des ersten Lernjahrs zwar Rückschlüsse auf alltägliche Situationen der Mehrsprachigkeit zulassen, indem sie vereinzelte, visuelle Hinweise enthalten. Das zu Grunde liegende Potential wird jedoch didaktisch nicht ausgeschöpft und zeugt lediglich von der Authentizität des Schauplatzes.

Im Gegensatz zum ersten Lernjahr tauchen im Folgejahr erstmals authentische Beiträge mit lateinamerikanischen Varietäten des Spanischen auf. Neben landschaftlichen Eindrücken und kulturspezifischen Gepflogenheiten erhalten die Lerner Einblicke in die Lebenswelten gleichaltriger Jugendlicher in Spanien und Lateinamerika. Als Schauplätze dienen Madrid und Alicante in Spanien sowie die Länder Mexico und Venezuela. In diesem Kontext thematisiert eines der Lernvideos die Herstellung eines traditionellen mexikanischen Kleidungsstücks, eines sog. *huipils*. Das *huipil* ist sowohl von kultureller als auch sprachlicher Bedeutung. Es symbolisiert kulturelle Traditionen und unterstreicht gleichermaßen die Präsenz indigener Lexeme im Wortschatz lateinamerikanischer Varietäten des Spanischen. Konkrete Verweise auf Mehrsprachigkeit kommen in den Lernvideos des zweiten Lernjahrs von *Encuentros 3000* allerdings nicht vor.

Verwaltung sowie in den Medien wider (cf. *ibid.*: 361-366).

In der Oberstufe erhalten die Schüler einen vertieften Eindruck landeskundlicher Aspekte, wobei sich die lehrwerksintegrierten Lernvideos ausschließlich aus authentischen Beiträgen zusammensetzen. Im Mittelpunkt steht einerseits das kulturelle Erbe der Mayas, andererseits aber auch die Auseinandersetzung mit kritischen Themen, wie etwa den wirtschaftlichen Problemen Spaniens und Lateinamerikas und daraus resultierenden Konsequenzen und Migrationsbewegungen. Im Gegensatz zu den ersten beiden Lernjahren tauchen verstärkt Hörbeispiele lateinamerikanischer Varietäten auf. Ausgehend von den Schauplätzen Spanien, Argentinien, Mexiko, Bolivien, Ecuador und Kolumbien lernen die Schüler spanischsprachige Länder in ihrer Vielfalt und damit auch Aspekte der Mehrsprachigkeit kennen. Diese kommen im Rahmen der Lernvideos insbesondere durch den Verweis auf bilinguale Andenregionen zur Geltung: So erhalten Schüler am Beispiel einer kleinen Gemeinde in den Hochanden Ecuadors Einblicke in deren Leben zwischen Tradition und Moderne, Quechua und Spanisch sowie dem Stadt- und dem Landleben. Mit einem besonderen Fokus auf Schule und Bildung verweisen die Darsteller in einem authentischen Beitrag auf den großen Einfluss der spanischen Sprache und verdeutlichen, dass spanischsprechenden Kindern in ihrem lebensweltlichen Umfeld mehr Zukunftschancen zuteilwerden als monolingualen Sprechern des Quechua:

La diferencia entre la escuela rural y la escuela citadina es bastante grande. [...] [En] los establecimientos de la ciudad [...] los niños hablan más castellano, [...] tienen más oportunidades. Sobre todo como es ciudad, los niños a diario practican el español. Entonces tienen una facilidad de comunicación y entendimiento. Y por otro lado, la lengua castellana siempre ha influido desde la Conquista en las comunidades de manera que en el campo asimismo los niños también sí hablan el castellano pero muchas palabras hablan a veces sin entender. Es decir sobre todo se acostumbran a hablar y a la larga, poco a poco van entendiendo su significado. En estos últimos años, pues la Dirección Bilingüe ha tratado de que estandaricemos el quechua y que hablemos de una sola forma. Pero en vista de que hemos aprendido así desde muchos años atrás, hasta el momento se nos hace difícil pero estamos aprendiendo el quechua unificado (Lucentum Digital Alicante 2011).

In diesem Kontext erfahren die Schüler ebenso, dass es verschiedene Varietäten des Quechua gibt und dass eine Standardisierung für die Sprecher eine große Herausforderung darstellt. Bedauerlicherweise enthält das

Lernvideo weder Hör- noch Sehbeispiele, weswegen die Schüler mit dem Quechua sprachlich nicht in Berührung kommen.

Der Vergleich der drei Lernjahre von *Encuentros 3000* zeigt, dass das Potential v.a. in der Integration von Varietäten des Spanischen liegt. Ihre zunehmende Präsenz fördert die rezeptive Varietätenkompetenz der Schüler (cf. Reimann 2016: 24-26) und zeugt von einer wenn auch implizit bleibenden Progression. Eine Sensibilisierung für die gesellschaftlich-kollektive Mehrsprachigkeit ist hingegen nur ansatzweise zu erkennen. Folglich mangelt es nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch an Vorschlägen, wie das vorhandene Potential etwa durch Perspektivwechsel und Sprachvergleiche zur lernerseitigen Reflexion genutzt werden kann. Im Sinne der Förderung individueller Mehrsprachigkeit erweist sich das Material außerdem ungeeignet für die Integration verschiedener Herkunfts- und Familiensprachen.

3.2 Mit Lernvideos zu rezeptiver Mehrsprachigkeit in der Oberstufe

Die Tatsache, dass sich die Lernvideos von *Encuentros 3000* erstmals in der Oberstufe auch inhaltlich mit Phänomenen der Mehrsprachigkeit und sprachpolitischen Aspekten beschäftigen, wurde zum Anlass genommen, weitere Lernvideos der Sekundar- und Oberstufe auf die Präsenz von Mehrsprachigkeit zu untersuchen. Als Grundlage dienten die Lernvideos von *Rutas para tí* (Schöningh-Verlag, seit 2012), *Bachillerato* (Klett-Verlag, seit 2013) und *Punto de Vista nueva edición* (Cornelsen-Verlag, seit 2014). Deren Analyse ergab, dass Mehrsprachigkeit in Lernvideos fast ausschließlich am Beispiel des Katalanischen präsentiert wird. Neben katalanischen Werbespots (z.B. *Encomana el català*) erwiesen sich vor allem Ausschnitte aus der spanisch-französischen Komödie *Una casa de locos* aus dem Jahr 2002 (deutscher Titel: *L'auvergne espagnole* – Barcelona für ein Jahr, cf. Klapisch 2002) als besonders beliebt. Letztgenannte thematisiert nicht nur die Präsenz gesellschaftlich-kollektiver Mehrsprachigkeit, sondern ebenso daraus entstehende Konflikte

und Identitätsfragen,³ die in den videobezogenen Aufgaben des Lehrwerks weiter vertieft und im Hinblick auf die eigene Lebenswelt behandelt werden (cf. Arriagada Espinoza 2013a: 93). Die Szenenauswahl aus *Una casa de locos* stellt im Vergleich zu den Beiträgen anderer Lernvideos eine Besonderheit dar, weil sie diverse Hörbeispiele für gesellschaftlich-kollektive und individuelle Mehrsprachigkeit enthält und zudem zur romanischen Interkomprehension zwischen dem Französischen, Spanischen und dem Katalanischen herangezogen werden kann.⁴

Andere Sprachen, wie etwa das Baskische oder das Galicische, finden in den genannten Lernvideos der Oberstufe bislang kaum Berücksichtigung, obgleich deren Region Schauplatz mehrerer Lernvideos ist. Dieser Umstand ist umso verwunderlicher, wenn man bedenkt, dass Aspekte der Mehrsprachigkeit auch nonverbal dargestellt werden können, wie im ersten Lernjahr von *Encuentros 3000*. Die einzige Ausnahme bilden die Lernvideos des Schülerarbeitshefts von *Bachillerato* des Klett-Verlags, von denen sich jeweils ein Lernvideo dem Katalanischen, dem Baskischen und dem Galicischen widmet. Letztgenannte ermöglichen Schülern den Zugang zu authentischen Hörbeispielen der Einzelsprachen, wobei das Schriftbild lediglich über die Transkripte der Lehrerhandreichungen eingesehen werden kann (cf. Abb. 2).

³ An dieser Stelle sei exemplarisch auf folgende, dem Spielfilm entnommene Aussage verwiesen: «Estamos en Cataluña y aquí el catalán es idioma oficial. Si usted quiere hablar español se va a Madrid o se va a Sudamérica» (Arriagada Espinoza 2013b: 0:52-1:00).

⁴ Exemplarische Anregungen zur methodisch-didaktischen Verknüpfung von Hör-Seh-Verstehen und Mehrsprachigkeitskompetenz finden sich abgesehen von den Lehrwerken *Punto de Vista* (2006) und *Punto de Vista nueva edición* (2014) in Koch (2016: 215-218).

<p>Katalanisch</p> <p>Som el foc, el ritme i la força. Som el cel i l'infern. Estimem la gent i els colors. I tots junts fem la festa. Per la cultura popular, som.</p>		<p>Baskisch</p> <p>Ezagutuko al zenuke historia eta natura uztartzen dituen leku ezinederragoa? Bazatoz, Flysch-aren ibilbidera! Denboran zehar bidaiatuko zara, naturak Euskadin utzi dizkigun altxorrak ezagutuz. Hirurogei milioi urteko historia zeharkatuko duzu, ezin leku ederragoak bisitatuz es. Flysch-aren ibilbideak kontrastez beteriko esperientzia dibertigarria eskaintzen digu, txalupan ibili, museoa bisitatu baita ametsetako hondartza eta herriska ederretan zehar lasai paseatu ere.</p>	
<p>Galizisch</p> <p>Só se queres volver ao lugar onde sempre te sentes ben, e desexas reencontrar unha paixón... Só se comprendes que o tempo pode ser máis tempo e converteres un segundo nunha eternidade... Só se soñas con gozar dunha forma de vida única e con descubrir o carácter dunha terra auténtica... Só se sentes a esencia do Atlántico... saberás o que é morriña. Galicia, séntela.</p>			

Abb. 2: Ein Land, drei Sprachbeispiele (modifiziert durch E.S., © 2013 Stuttgart: Klett Verlag)

Bei den lehrwerksintegrierten Lernvideos fällt auf, dass der Fokus ausschließlich auf der Einzelsprache liegt. Konkrete Situationen, in denen die Regionalsprachen mit dem Spanischen koexistieren, werden nicht gezeigt. Stattdessen leistet die zugehörige Aufgabe zwar in einem ersten Schritt einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit durch interkomprehensives Hörverstehen und fördert damit die Erweiterung des rezeptiven Wortschatzes (cf. Decke-Cornill/Küster 2010: 171). Das Potential der Lernvideos wird aber insofern nicht ausgeschöpft, als Lerner in dem weiteren Teil der Aufgabenstellung lediglich dazu aufgefordert werden, zu begründen, welche der Regionalsprachen ihnen am besten gefallen hat (cf. Abb. 3).

6 Catalán, gallego y euskera COMPRESIÓN AUDIOVISUAL

El castellano es la lengua oficial en toda España, pero hay algunas Comunidades Autónomas que tienen también otra lengua oficial.

a) Mira los vídeos en gallego, catalán y en euskera. Explica de qué van y apunta las palabras que has entendido.

catalán	gallego	euskera

b) ¿Qué lengua te ha gustado más? Justifica tu respuesta.

Abb. 3: Interkomprehension durch Hörverstehen (Arriagada Espinoza 2013: 52, © 2013 Stuttgart: Klett Verlag)

Bei dem Aufgabenbeispiel ist zu kritisieren, dass die alleinige Präsentation der Regionalsprachen noch nicht zu Mehrsprachigkeitskompetenz führt. Grund ist, dass die Aufgaben weder inhaltlich noch methodisch zur Reflexion anregen und Baskisch von den Lerngruppen i.d.R. nicht verstanden wird. Um dem entgegenzuwirken und die Schulung des Hör-Seh-Verstehens mit Mehrsprachigkeitskompetenz zu verknüpfen, wäre beispielsweise denkbar, dass die Schüler im Anschluss an eine vorentlastende Phase das Lernvideo zunächst ohne Ton sehen, sodass sie sich auf die Bildspur konzentrieren und Hypothesen zum Inhalt aufstellen. In einem weiteren Schritt könnte das Lernvideo dann mit Ton gesehen werden und die Hypothesenbildung anhand von Schlüsselwörtern überprüft werden. Um den Hör-Seh-Text inhaltlich zu erschließen und die individuelle Sprachlernkompetenz zu fördern, empfiehlt es sich des Weiteren, das zuvor angesprochene Transkript hinzuzuziehen und Schüler mit dessen Hilfe Parallelen zu anderen Sprachen herstellen zu lassen, damit interlinguale Transferbasen im Klassenverband erschlossen und diesbezügliche Lernstrategien sichtbar gemacht werden können. Eine etwaige methodische Annäherung ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur durch eine

ergänzende Kopiervorlage mit dem Titel *Cuatro idiomas en España* gewährleistet. Die Kopiervorlage kann unabhängig von den genannten Lernvideos bearbeitet werden und fordert Schüler mittels der Brückensprache Spanisch dazu auf, Ausdrücke aus den verschiedenen Regionalsprachen einander zuzuordnen (cf. Abb. 4). Weitere Fremd-, Herkunfts- und Familiensprachen werden nicht berücksichtigt. Die Tatsache, dass sich das Baskische nur schwer über den Wortschatz der romanischen Sprachen erschließen lässt, könnte darüber hinaus Anstoß für eine Internetrecherche sein, bei der sich die Schüler über die sprachlichen Ursprünge des Baskischen informieren.

1. Mira estas expresiones. Relaciona cada expresión en los otros idiomas con las expresiones en castellano.

castellano	catalán	gallego	vasco
Hola.	M'agrada el futbol.	Boas noites.	Maria deitzen naiz.
Adiós.	Adéu.	Son de Alemaña.	Hotelen bat non dago?
Buenos días.	On hi ha un hotel?	Bos días.	Egun on.
Buenas noches.	Hola.	Onde hai un hotel?	Amasei urte ditut.
Felices fiestas.	Bones festes.	Adeus.	Futbola atsegin dut.
¿Cómo está usted?	Com està vostè?	Ola.	Kaixo.
¿Dónde hay un hotel?	Tinc setze anys.	Teño dezaseis anos.	Gabon.
Me llamo María.	Em dic Maria.	Felices festas.	Alemaniatik nator.
Me gusta el fútbol.	Bon dia.	Gústame o fútbol.	Agur.
Soy de Alemania.	Sóc d'Alemanyà.	Chámome María.	Zorionak.
Tengo dieciséis años.	Bona nit.	Como está vostede?	Nola zaude?

Abb. 4: *Cuatro idiomas en España* (Arriagada Espinoza 2013b: 175, © 2013 Stuttgart: Klett Verlag)

In der Phase nach dem Sehen ist es sinnvoll, die Schwächen der Lernvideos als Chance zu nutzen, indem sich die Lerner in die Rolle von Reisenden versetzen und überlegen, wie und v.a. wo regionale Mehrsprachigkeit (Baskisch, Galicisch, Katalanisch, Spanisch) im Alltag der Bevölkerung zur Geltung

kommt. Im Hinblick auf eine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit könnten die Schüler zudem überlegen, ob Mehrsprachigkeit nur Spanien oder auch andere Länder betrifft bzw. ob sie Situationen der Mehrsprachigkeit aus ihrem eigenen Alltag kennen, was sie beobachtet haben und wie sie damit umgegangen sind. Dieses Vorgehen begünstigt eine Verknüpfung individueller und gesellschaftlich-kollektiver Mehrsprachigkeit.

Wesentlich präsenter als das Phänomen sprachlicher Diversität erweist sich in den analysierten Lernvideos das Thema der Migration. Sei es von Lateinamerika nach Spanien oder von Spanien in den Rest der Welt – Migrationsgeschichten kommen in den lehrwerksintegrierten Lernvideos nicht zu kurz und verweisen auf die Multikulturalität spanischsprachiger Gesellschaften. Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend festhalten, dass lehrwerksintegrierte Lernvideos zwar einen vielversprechenden Beitrag zum inter- bzw. transkulturellen und sprachvernetzenden Lernen leisten können, ihr Potential wird allerdings gerade im Hinblick auf Phänomene der Mehrsprachigkeit keineswegs ausgeschöpft. Es bedarf daher künftig einer stärkeren Fokussierung auf Mehrsprachigkeit, die sowohl dem Phänomen als solchem, diesbezüglichen sozio-politischen Implikationen sowie dem Erwerb interkomprehensiver Selbstlernstrategien gerecht wird. « Die Forderung nach individueller Mehrsprachigkeit kann [...] [schließlich] nur [dann] umgesetzt werden, wenn die vorhandenen (mehrsprachigen) didaktischen Ansätze und Konzepte in den Alltag der Schulen Einzug erhalten » (Bär 2012: 10).

4 Ausblick

Lernvideos dienen als vielversprechende Grundlage für das Kennenlernen fremder Sprachen und Kulturen, indem sie als Fenster in die Sprachgemeinschaft des Ziellandes fungieren und zu einem besseren kommunikativen und kulturellen Verständnis beitragen. Sie ermöglichen mediale Zugangsmöglichkeiten zu Phänomenen der Mehrsprachigkeit und laden Lernende punktuell dazu ein, diese audiovisuell zu entdecken und Techniken der Interkomprehension für den eigenen Sprachlernprozess und

den Aufbau einer daran anknüpfenden individuellen Mehrsprachigkeit zu entwickeln.

Wie aus den vorausgehenden Ausführungen deutlich wurde, stellen Lernvideos, die sich für die Befähigung zur Mehrsprachigkeit eignen, bislang eher Einzelfälle und keinesfalls die Regel dar. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für Verlage, künftig Lernvideos bereitzustellen, die sich explizit mit dem Thema der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Hierbei kommt es keinesfalls auf die Quantität an. Entscheidend ist vielmehr eine Erweiterung der videobezogenen Aufgaben, sodass Schüler Aspekte der Mehrsprachigkeit, die sie im Lernvideo kennenlernen, auf ihre eigene Lebenswelt übertragen können und sowohl für ihr soziales Umfeld als auch für ihre individuelle Sprach(lern)biographie sensibilisiert werden und diese wertschätzen.

In diesem Kontext kommt Fremdsprachenlehrern gerade in Bezug auf die Herausbildung mehrsprachiger Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu, da es ihnen obliegt, Schüler zur Identifikation interlingualer Transferbasen anzuleiten, Stereotype zu entschärfen und individuelle Mehrsprachigkeit als Chance begreifbar zu machen. Diesbezügliche Aushandlungsprozesse stehen in direkter Verbindung zu einem transkulturellen Wertesystem und der Vorbereitung auf reale Begegnungssituationen. Deren Gelingen ist wichtiger denn je, vor allem in Zeiten einer multikulturell geprägten und zusammenwachsenden Welt.

Bibliographie

- Abendroth-Timmer, Dagmar; Fäcke, Christiane. 2011. « Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ». In: Franz-Joseph Meißner; Ulrich Krämer (edd.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zur Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 16-48.
- Badia i Margarit, Antoni M. 1991. « Katalanisch: Interne Sprachgeschichte I. Grammatik / Evolución lingüística interna I. Gramática ». In: Günter Holtus, Michael Metzeltin, Christian Schmitt (edd.): *Lexikon der Romanischen Linguistik V/2: Okzitanisch, Katalanisch*. Tübingen: Niemeyer, 127-152.
- Bär, Marcus. 2012. « Einführung in die romanische Mehrsprachigkeitsdidaktik ». In: Elke Hildenbrand, Hannelore Martin, Ursula Vences (edd.): *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*. Berlin: Walter Frey, 7-22.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz. 2010. *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad. 2009. « Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. Ein Blick auf den Kenntnisstand und die Praxiserfordernisse ». In: Werner Wiater, Gerda Videsott (edd.): *Migration und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 67-92.
- Elsner, Daniela. 2010. « »Ich habe was, was du nicht hast... < Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen? ». In: *IMIS-Beiträge*. Vol. 37, 99-119.
- Europarat & Rat für kulturelle Zusammenarbeit. 2001. « *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lehren, beurteilen.* », <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm> (zuletzt eingesehen am 2.4.2017)
- Franke, Manuela; Mennella, Mara. 2017. « *Sprachenpolitik. Kurzdarstellung zur Europäischen Union* », http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html (zuletzt eingesehen am 5.4.2017)
- Koch, Corinna. 2016. « Aufgabenbeispiele Hörsehverstehen ». In: Marcus Bär, Manuela Franke (edd.): *Spanischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 215-218.
- KMK. Kultusministerkonferenz. 2012. « Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife », https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (zuletzt eingesehen am 2.4.2017)
- KOM. Kommission der europäischen Gemeinschaften. 1995. « Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft », http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (zuletzt eingesehen am 3.4.2017)

- Lüdi, Georges. 1996. « Migration und Mehrsprachigkeit ». In: Hans Goebel et al. (edd.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 233-244.
- Meißner, Franz-Joseph. 2007. « Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ». In: Erika Werlen, Ralf Weskamp (edd.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 81-102.
- Nelde, Peter Hans. 2009. « Minderheiten und europäische Sprachpolitik ». In: Werner Wiater, Gerda Videsott (edd.): *Migration und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 33-46.
- Reimann, Daniel. 2015. « Aufgeklärte Mehrsprachigkeit. Neue Wege (auch) für den Spanischunterricht ». *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. Vol. 51, 4-11.
- . 2016. « Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik ». In: Michaela Rückl (ed.): *Sprachen & Kulturen vermitteln und vernetzen*. Münster/New York: Waxmann, 15–33, <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3506Volltext.pdf&typ=zusatztext> (zuletzt eingesehen am 4.4.2017)
- Rössler, Lydia. 2007. « Viel weniger an Film ist mehr! ». In: *Fremdsprache Deutsch*. Vol. 36, 17-20.
- Sass, Anne. 2007. « Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen ». In: *Fremdsprache Deutsch*. Vol. 36, 5-13.
- Schäfer, Elena. 2014. « Phänomene des *français parlé* in Lernvideos des Französischen ». In: *ZRomSD*. 8,1, 77-98.
- . 2017. *Lehrwerksintegrierte Lernvideos als innovatives Unterrichtsmedium im fremdsprachlichen Anfangsunterricht Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr.
- Schumann, Adelheid. 2009. « Die Bedeutung des Spanischen weltweit ». In: Grünewald, Andreas, Lutz Küster (edd.): *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Seelze: Kallmeyer/Klett, 10-25.
- Statistisches Bundesamt. 2016. « Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau. Pressemitteilung 327/16, 1-3 », https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_327_122pdf.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt eingesehen am 2.4.2017)
- Tacke, Felix. 2012. « Spanien (Reino de España) ». In: Franz Lebsanft, Monika Wingender (edd.): *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Ein Handbuch zur Sprachpolitik des Europarats*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 335-382.
- Vences, Ursula. 2006. « Spielfilme im Spanischunterricht ». In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. Vol. 12, 4-11.
- Wiater, Werner. 2009. « Migration: Daten, Fakten, Hintergründe ». In: Werner Wiater, Gerda Videsott (edd.): *Migration und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 11-16.

Untersuchte Lernvideos

- Arriagada Espinoza, Melanie. 2013a. *Bachillerato. Spanisch für die Oberstufe*. Stuttgart: Klett.
- 2013b. *Bachillerato. Spanisch für die Oberstufe. Lehrerbuch mit Lehrersoftware und Video-DVD*. Stuttgart: Klett.
- 2013c. *Bachillerato. Spanisch für die Oberstufe. Cuaderno de actividades mit Multimedia-CD und virtueller Vokabelkartei*. Stuttgart: Klett.
- Bazán, Chema; Lucentum Digital Alicante; press 9 media solutions. 2013. *Video-DVD. Encuentros. Edición 3000. Método de español. Paso al bachillerato*. Berlin: Cornelsen.
- Klapisch, Cédric. 2002. *L'auberge espagnole - Barcelona für ein Jahr*. Frankreich/Spanien.
- Klink, Hella; Willenbrinck, Birgit. 2012. *Rutas para tí. DVD mit Zusatzmaterialien*. Paderborn: Schöningh.
- Lucentum Digital Alicante. 2011. *Video-DVD. Encuentros 1. Edición 3000. Método de español*. Berlin: Cornelsen.
- 2012. *Video-DVD. Encuentros 2. Edición 3000. Método de español*. Berlin: Cornelsen.
- Nusser, Matthias. 2014. *Video-DVD. Punto de vista nueva edición*. Berlin: Cornelsen.