SPRACHEN & KULTUREN

vermitteln und vernetzen

Michaela Rückl (Hrsg.)

WAXMANN

2

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der School of Education
der Universität Salzburg

Band 2

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Michaela Rückl (Hrsg.)

Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen

Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung

Waxmann 2016
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

ISSN 2510-1250

Print-ISBN 978-3-8309-3506-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-8506-8

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: nach einem Vorschlag der School of Education der Universität Salzburg
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber/in 7

Vorwort der Herausgeberin 9

I. Einführendes

Daniel Reimann
Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik 15

Christiane Fäcke
Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption
Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht 34

II. Theoriegeleitete Beiträge zu Inter-/Transkulturalität im Unterricht und in Lehrwerken

Grit Alter
Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Implikationen für den Fremdsprachenunterricht 50

Radka Ivanova
Gleich im Anders-Sein, anders im Gleich-Sein.
Initiierung von inter- und transkulturellen Lernprozessen durch kooperative Lernformen 62

Markus Oppolzer
Intercultural Perspectives on and in Shaun Tan's *The Arrival* 73

Agustín Corti
Sprachvarietät und Kulturen: Eine mediale Analyse von Materialien 85

Flavie Pruniaux
« Nos ancêtres n'étaient pas tous gaulois… »
D'une vision unidimensionnelle à une perspective multi- et interculturelle dans les manuels d'enseignement du français langue étrangère 98

III. Empirische und theoriegeleitete Beiträge zu Mehrsprachigkeit im Unterricht und in Lehrwerken

Christian Ollivier & Margareta Strasser
Interkomprehensionskompetenz(en): Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht 112

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Klaus Peter, Dominik Unterthiner & Martin Zerlauth
Mehrsprachiges Vorlesen: Rezeptionsstrategien reflektieren und Kompetenzerleben ermöglichen 127

Sandra Reitbrecht
Einblicke in die vernetzte Sprachproduktion in der L3 Französisch
Zum Potenzial von Stimulated-Recall-Verfahren für die Erforschung des Sprechens im Kontext individueller Mehrsprachigkeit 140

Kathrin Wild
Einsatz von Sprachvergleich im frühen DaFmE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache mit Englisch) 153

Jutta Ransmayr & Ilona Elisabeth Fink
Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache / Bildungssprache 166

Engelbert Thaler
Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk 180

Bernadette Hofinger
Grammatik in Lehrwerken = gelungene Sprachreflexion und Vernetzung?
Aus linguistischer Sicht mitnichten! 193

IV. Der Transfer in die Praxis: Unterrichtskonzepte und curriculare Vorschläge für die Lehrer/innen/bildung

Alexandra Wojnesitz
Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden –
Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter 205

Michaela Rückl
Olimpo > Olymp
Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zu Piersantis Roman im Kontext von Lehrer/innen/ausbildung und Unterricht 213

Simona Bartoli Kucher
Un progetto di didattica della letteratura transculturale tra università e scuola 226

Anton Ledergerber & Douglas MacKevett
The Dos and Don'ts of Language Instruction in Tertiary Education
A Heuristic Case Study 233

Autorinnen und Autoren 242

Mitglieder des Direktoriums der School of Education 246

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Vorwort der Reihenherausgeber/in

In dieser Reihe stellt die School of Education der Universität Salzburg gemeinsam mit (inter-)nationalen Kooperationspartnern ihre fachdidaktische Forschung vor und schafft so ein Forum für den Diskurs an einer doppelten Schnittstelle: zwischen Wissenschaft und Profession sowie zwischen empirischer Schulpädagogik, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung.

Die wissenschaftlich-akademische Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, deren Diskursivierung sowie Entwicklung, Modellierung und Wirksamkeitsüberprüfung ihrer Kompetenzen in Verzahnung mit Schul- und Unterrichtsforschung ist das Tätigkeitszentrum der School of Education.

Die vier Säulen der Lehrer/innen/bildung, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis werden dabei gleichermaßen einbezogen. Inter- und transdisziplinäre nachhaltige Zusammenarbeit über die Disziplin- und Fächergrenzen hinaus ermöglicht die Bündelung der Kräfte, neue Fragestellungen und das gemeinsame Erreichen von Qualitätszielen in Lehre und Forschung.

Das besondere Profil liegt in der Gestaltung von Lehrer/innen/bildung als komplexem „Gesamtkunstwerk", in der alte Dualismen von Fach(-didaktik) und allgemeiner Pädagogik zu Gunsten zukunftsgerichteter und komplementärer Verbindungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und pädagogischer Praxis überwunden werden. Damit wird die Vernetztheit des Professionswissens in die wissenschaftliche Zusammenarbeit hinein übersetzt. Auch die Beziehungen zwischen Studium, Berufsübergang und Professionsverlauf erhalten so neue Konturen. In diesem Kontext stellen sich auch Fragen nach der Wirksamkeit zentraler Lerngelegenheiten im Studium auf Kompetenzentwicklungsverläufe von Studierenden.

Dabei ist die Perspektive der Bildungswissenschaften auf die Lernenden, ihre persönlichen Potentiale, überfachlichen Kompetenzen und ihre Umwelten gerichtet; der Blick der Fachwissenschaften kommt aus der Struktur des Wissens und der Logik des Erkenntnisprozesses; die Fachdidaktiken sehen den Inhalt aus den Augen der Lernenden und ihrer Strukturen des Verstehens. Alle drei Zugänge treffen sich dort, wo man begreifen möchte, wie Wissen entsteht und Kompetenzen erworben werden.

In Monographien und Sammelbänden, die teils auf gemeinsame Tagungen und Kongresse der Fachbereiche an der Universität Salzburg und der School of Education zurückgehen, teils die Forschungsresultate der Wissenschaftler/innen darstellen, werden Grundlagenfragen, Kontroversen, theoretische Fundamente und Modellentwicklungen dargelegt.

Methodisch unterschiedlich angelegte empirische Studien sollen im Horizont nationaler und internationaler Entwicklungen vorgestellt, analysiert und diskutiert werden. Erkenntniskritische und entwicklungsfördernde Forschungsfragen werden in den natur- und kulturwissenschaftlichen Domänen der Fachdidaktiken aufgegriffen und vor dem Hintergrund der internationalen Bemühungen der Qualitätsentwicklung von Lehrer/innen/bildung weiterentwickelt und zu beantworten ver-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sucht. Wesentlich ist immer auch die Einbeziehung von Implikationen für die Unterrichtspraxis bzw. – weitergedacht – für Lehr- und Lernprozesse.

Die Reihe richtet sich an das interessierte wissenschaftliche Fachkollegium und an forschungsinteressierte Lehrpersonen sowie an Studierende der Lehrämter, im Besonderen der allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarstufe.

Viele Menschen haben zusammengewirkt, um diese Reihe zu ermöglichen. Unser herzlicher Dank gilt dem Waxmann Verlag als professionellem Partner der Reihe sowie der Universität Salzburg für vielfältige Unterstützung.

Das Direktorium der School of Education der Universität Salzburg

Hubert Weiglhofer
Ulrike Greiner
Jörg Zumbach

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Vorwort der Herausgeberin

Heterogene Klassen bestimmen die heutige Unterrichtsrealität. Das Thema „Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen" erscheint vor diesem Hintergrund aktueller denn je. Auch wenn in der Zwischenzeit richtungsweisende Lehr- und Lernkonzepte erkennbar sind, die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt valorisieren, ist der Bedarf an adressatenspezifischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit nach wie vor groß. Ziel bleibt es, mehrsprachige Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern, die durch herkunftssprachliche und / oder fremdsprachliche Vorkenntnisse bedingt sind, als Innovations- und Entwicklungspotenzial zu sehen, als „Trumpfkarte" eines modernen Europas, dessen gesellschaftspolitische Anforderungen sich verändert haben und sich verändern werden (Mitteilung der Europäischen Kommission 2008).[1]

Der Band basiert auf Beiträgen, die im Anschluss an die gleichnamige 6. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik erarbeitet wurden, die im November 2015 an der Universität Salzburg unter der Leitung der Herausgeberin stattgefunden hat. Teilgenommen haben rund 250 Sprachendidaktiker/innen, Sprachenforscher/innen, Sprachenlehrer/innen und Lehramtsstudierende aus 23 Ländern. Diese starke Resonanz zeigt, wie wichtig die Thematik ist und wie intensiv Forschung und Entwicklung in diesem Bereich vorangetrieben werden.

In den auf Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch verfassten Beiträgen des vorliegenden Bandes geht es um die Schlüsselfrage, wie (fremd-)sprachliche Lehr-/Lernprozesse gestaltet werden sollen, um Lernenden diese „Trumpfkarte" in die Hand zu geben. Dabei werden bewährte und innovative Konzepte und Modelle aus theoretischer, empirischer und unterrichtspraktischer Sicht beleuchtet, Einblicke in laufende Forschungsarbeiten gegeben und Projekte aus der Lehrpraxis vorgestellt. Auch Fragen der Messbarkeit sowie empirische Methoden und Befunde, die die Wirkung (fremd-)sprachenunterrichtlichen Handelns sichtbar machen, sind zentrale Themen.

Indem sie die Vielfalt der epistemologischen Ansätze und Tätigkeitsfelder der Autorinnen und Autoren sichtbar machen, repräsentieren die Artikel einerseits den interdisziplinären Charakter der Tagung und tragen andererseits zum Diskurs zwischen Wissenschaft und Profession bei, der durch die neue Reihe der Salzburger School of Education angestoßen und intensiviert werden soll, um eine innovative Verbindung von Praxisbezug und Wissenschaftsnähe zu schaffen, als Voraussetzung für die Bewältigung einer immer komplexer werdenden Berufspraxis.

---

1 Kommission der europäischen Gemeinschaften (2008). *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen.* Brüssel. Verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/mehrsprachigkeit2_17459.pdf?5h6wgs [20.07.2016]

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Handlungsfelder, die auch die Struktur des Bandes vorgeben, betreffen Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung und werden aus theoriegeleiteter oder praxisorientierter Perspektive bearbeitet. Sie werden durch zwei einführende Beiträge abgesteckt und definiert.

Daniel Reimann skizziert zunächst die Entwicklungsschritte der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Ausgehend von den historischen Grundlagen thematisiert er ihre aktuellen Forschungs- und Handlungsfelder, um Zukunftsperspektiven für einen Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen, der ‚aufgeklärte Mehrsprachigkeit' fördert, indem er Lernprozesse anstößt und unterstützt, die Erst-, Zweit-, und Fremdsprachen integrieren. Daraus leitet er Desiderate in Bezug auf empirische Unterrichtsforschung und die Entwicklung mehrsprachigkeitsfördernder Lehrwerke ab.

Christiane Fäcke gibt im Anschluss daran einen Überblick zur Entwickung fremdsprachendidaktischer Diskurse im Rahmen der Lehrwerkforschung, in dem sie die Bedeutung von Lehrwerken im Kontext von Heterogenität im Allgemeinen und von sprachlicher Diversität im Besonderen hervor streicht. Am Beispiel eines empirischen Forschungsprojekts zum selbstständigen Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht nimmt sie auch Aspekte der Lehrwerkgestaltung und der Lehrwerkrezeption durch Lehrende und Lernende in den Blick.

Im folgenden Block, der fünf theoriegeleitete Beiträge vereint, wird das Handlungsfeld „Inter-/Transkulturalität im Unterricht und in Lehrwerken" konkretisiert.

Grit Alter schlägt vor, transkulturelles Lernen in Relation zu interkulturellem Lernen auf einem offenen Kontinuum zu konzeptualisieren und durch Subkompetenzen und entsprechende Unterrichtsmethoden zu erweitern. Sie illustriert die damit einhergehende veränderte Wahrnehmung von Alterität anhand von Beispielen aus der Kinder- und Jugendliteratur für den Englischunterricht. Dabei stehen positive Aspekte von Alterität, die schüler/innen/seitige Identifikation und Reflexion sowie Perspektivenwechsel fördern können, im Vordergrund.

Auch Radka Ivanova erörtert vor dem Hintergrund kultureller Heterogenität und hybrider Identitäten das Potenzial von Jugendliteratur für inter- und transkulturelle Lernprozesse. Sie erläutert es anhand eines Unterrichtskonzepts, das auf der Lektüre eines Jugendromans in einem kooperativ gestalteten DaF-Unterricht aufbaut.

Markus Oppolzers Intention ist es, die vieldeutige (inter-)kulturelle Aussage von Shaun Tans *Ein neues Land* auf die gegenwärtige Situation zu beziehen. Dabei streicht er die Bedeutung von textueller Hybridität hervor und versucht eine Genreabgrenzung, beides auch in Bezug auf die Lektüre des Textes im Englischunterricht der Sekundarstufe.

Am Beispiel der Analyse von Spanischlehrwerken lenkt Agustín Corti die Aufmerksamkeit auf die Darstellung von Sprachvarietäten in Lehrwerken. Ausgehend von exemplarischen Lehrwerkanalysen plädiert er für eine verstärkte Berücksichtigung dieser kulturell-diskursiven Merkmale bei der Gestaltung von Lehrwerken und Unterricht.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Auch Flavie Pruniaux widmet sich in ihrem Beitrag der Lehrwerkkonzeption. Anhand von Beispielen aus in Frankreich entstandenen Französischlehrwerken versucht sie den Wandel von einer kulturell eindimensionalen zu einer pluri- und interkulturellen Darstellung zu zeigen, der sich mittlerweile in Lehrwerken zu manifestieren scheint.

In den sieben Beiträgen des anschließenden Blocks werden die Facetten des Handlungsfelds „Mehrsprachigkeit im Unterricht und in Lehrwerken" verdeutlicht.

Christian Ollivier und Margareta Strasser gehen zunächst der Frage nach, warum sich Interkomprehension als mehrsprachigkeitsdidaktisches Verfahren im Fremdsprachenunterricht bislang nicht durchsetzen konnte. Sie argumentieren für die Notwendigkeit, die spezifischen Kompetenzen offenzulegen, die Interkomprehension zu Grunde liegen, und versuchen eine definitorische Abgrenzung zwischen rezeptiver und interaktionaler Interkomprehension.

Klaus Peter, Dominik Unterthiner und Martin Zerlauth stellen ein konkretes Unterrichtsprojekt zum sprachenübergreifenden Lernen vor, das mehrsprachige Vorlesesequenzen an der Sekundarstufe I einsetzt, um Sprachenbewusstheit und Lesemotivation zu fördern. Sie erläutern dazu den für die Begleitforschung gewählten *Design-Based-Research*-Ansatz und geben Einblick in erste Forschungsergebnisse.

Im Beitrag von Sandra Reitbrecht wird das Potenzial eines weiteren empirischen Forschungsansatzes zur Diskussion gestellt. Die Autorin thematisiert anhand empirischer Befunde die Unterscheidbarkeit von bewussten und unbewussten zielsprachigen Interaktionen sowie das Vorkommen anderer Sprachen während bewusster Sprechplanungsprozesse in Französisch als zweite Fremdsprache.

Im Forschungsprojekt, das Kathrin Wild vorstellt, wird Sprachenvergleich in der Schuleingangsphase bei frühem und gleichzeitig einsetzendem Unterricht in zwei Fremdsprachen untersucht. Die Autorin umreisst das bisher wenig bearbeitete Feld und gibt Einblick in erste Ergebnisse zur Aufmerksamkeitslenkung, die auf empirischen Befunden zum dänischen DaFmE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache mit Englisch) basieren.

Jutta Ransmayr und Ilona Elisabeth Fink befassen sich mit dem Stellenwert von Variation und Varietäten des Deutschen im österreichischen Schulunterricht. Sie berichten in diesem Zusammenhang über die Untersuchungsergebnisse zu Lehrwerken sowie zu Lehr- und Studienplänen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache" erarbeitet wurden.

Engelbert Thaler untersucht nicht nur Lehrpläne, sondern auch Bildungsstandards, um die Grundlagen für eine Verankerung von Mehrsprachigkeit in Englischlehrwerken offenzulegen. Sein Fazit, dass Mehrsprachigkeit bislang kaum berücksichtigt wird und Englischunterricht, zumindest in Deutschland, vorwiegend einzelsprachig konzipiert ist, untermauert er durch einen Überblick zur Lehrwerkforschung für Englisch als Fremdsprache und exemplarische Aufgabenbeispiele.

Lehrwerke stehen auch im Mittelpunkt des Beitrags von Bernadette Hofinger, die aufgrund ihrer Analyse von Grammatikaufgaben aus vier Lehrwerken für den Italienischunterricht an österreichischen Schulen für mehr Anleitung zur Sprachen-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

reflexion und -vernetzung plädiert, als Grundlage für sprachliche Handlungsfähigkeit und individuelle Sprachlernfähigkeit.

In den letzten vier Beiträgen werden curriculare Vorschläge und konkrete Lehrkonzepte für die Berufspraxis, insbesondere für die Lehrer/innen/bildung, instruktiv dargestellt und generalisierbare Aspekte für Lerngelegenheiten im Studium herausgearbeitet, die institutionell übertragbar sind.

Alexandra Wojnesitz stellt zunächst das *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* vor, ein Aus- und Fortbildungsmodul für (zukünftige) Lehrende in (Hoch-)Schulen, das Anleitungen und Materialien für einen mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht bietet.

Auch der Beitrag der Herausgeberin umreisst ein Lehrprojekt, das durch die Vernetzung unterschiedlicher Studienbereiche und den Austausch zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrenden aus der Unterrichtspraxis Lerngelegenheiten schafft, die den Mehrwert von sprachen- und fachübergreifenden Ansätzen erlebbar machen.

Simona Bartoli Kucher schlägt vor, transkulturelle Kompetenzen durch die Arbeit mit zeitgenössischer narrativer Migrationsliteratur zu fördern, was sie anhand exemplarischer Aufgabenbeispiele für den Italienischunterricht der Sekundarstufe II illustriert, die von Studierenden erarbeitet wurden.

Zum Abschluss stellen Anton Ledergerber und Douglas MacKevett einen CLIL-Ansatz zur Diskussion, den sie speziell für Studierende einer schweizerischen Hochschule mit wirtschaftlicher Ausrichtung entwickelt haben, um interkulturelle Kommunikationsfähigkeit zu fördern.

In ihrer Gesamtheit illustrieren die Beiträge eindrucksvoll, wie Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität in verschiedenen Institutionen gefördert werden, wie Sprachen und Kulturen im Unterricht und in der Lehrer/innen/bildung vernetzt und vermittelt werden und aus welchen Anlässen heraus dies geschieht. Sie machen auch das heterogene Bedarfs- und Aufgabenfeld sichtbar, das durch unterschiedliche wissenschaftstheoretische und empirische Zugänge sowie durch spezifische Zielgruppen bedingt ist.

Insofern entspricht der Band sowohl den Intentionen der School of Education der Universität Salzburg, die mit der neuen Reihe fachdidaktische Forschung fördern und den Diskurs von Wissenschaft und Profession intensivieren möchte, als auch den Zielen der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD). Diese wurde 2007 von Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern mit dem Ziel gegründet, all jene Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen zusammenzubringen, denen die Erforschung des Lehrens und Lernens von (Fremd-)Sprachen, der Erwerb und der Gebrauch von Zweitsprachen, Fragen interkulturellen Verstehens und der Dialog zwischen Forschung und Praxis wichtige Anliegen sind.

Beiden Institutionen sowie dem Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg sei an dieser Stelle sehr herzlich für die finanzielle Unterstützung der Herausgabe dieses Bandes gedankt, der auch in einer O*pen-Access*-Version zur Verfügung steht.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ein besonderer Dank gilt allen Autorinnen und Autoren für die gedeihliche Zusammenarbeit. Auch allen nachfolgend genannten Kolleginnen und Kollegen, die am *Double-Blind-Review*-Verfahren mitgewirkt haben, dem die Beiträge dieses Bandes unterzogen wurden, gebührt der allerherzlichste Dank. Ihre konstruktiven Gutachten legten die Grundlage für die Auswahl und die Überarbeitung der eingereichten Erstversionen.

Mitglieder des international besetzten wissenschaftlichen Beirats, der diese Publikation begleitet hat, in alphabetischer Reihenfolge:

Claus Altmayer
Valeria Andreeva
Klaus-Börge Boeckmann
Elisabetta Bonvino
Michael Byram
Michel Candelier
Filomena Capucho
Christiane Dalton-Puffer
Rudolf de Cillia
Inez de Florio Hansen
Werner Delanoy
Sabine Doff
Mirjam Egli Cuenat
Andrea Ender
Nikolaus Euba
Christiane Fäcke
Ulrike Greiner
Barbara Hinger
Britta Hufeisen
Claire Kramsch
Christine Le Pape Racine
Beata Lütke
Barbara Mehlmauer-Larcher
Christiane Neveling
David Newby
Christian Ollivier
Susanne Reichl
Daniel Reimann
Christina Reissner
Elisabetta Santoro
Sabine Schmölzer-Eibinger
Hannes Schweiger
Ute Smit
Margareta Strasser
Thomas Studer
Engelbert Thaler
Sylvia Thiele
Denis Weger
Tina Welke
Wilfried Wieden
Daniela Zappatore

Salzburg, im August 2016

Michaela Rückl
Herausgeberin,
stellvertretende Obfrau der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik und Mitglied des Fachdidaktiknetzwerks der School of Education der Universität Salzburg

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

I.
Einführendes

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Daniel Reimann

Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dabei werden sowohl historische Dimensionen aufgezeigt als auch aktuelle Entwicklungen in Theorie und Praxis thematisiert. Zu diesem Zweck werden verschiedene Phasen und Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik herausgearbeitet. Nicht zuletzt werden Perspektiven für die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik eröffnet, indem weitere Handlungsfelder für die mehrsprachigkeitsdidaktische Forschung aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, produktive Fertigkeiten, vorgelernte Fremdsprachen, Herkunfts- und Familiensprachen, rezeptive Varietätenkompetenz, transkulturelle kommunikative Kompetenz

Le présent article fait un tour d'horizon de l'évolution de la didactique du plurilinguisme en traitant les dimensions historiques aussi bien que les évolutions actuelles dans le domaine de la théorie et de la pratique enseignante. Dans ce but, je présenterai les différentes phases et conceptions de la didactique du plurilinguisme. Enfin, en mettant en évidence des champs d'action dans la recherche de la didactique du plurilinguisme, cet article ouvre de nouvelles perspectives pour l'avenir de l'enseignement et de la didactique des langues étrangères.

Mots-clés: plurilinguisme, activités langagières productives, langues étrangères apprises auparavant, langue d'origine / langue de famille, compréhension des variétés linguistiques, compétence de communication transculturelle

1 Problemaufriss

Ansätze multilingualer Sprachvermittlung sind in der europäischen Tradition bereits seit dem Mittelalter belegt. Schon damals finden sich beispielsweise mehrsprachige Glossare (vgl. Glück, 2002, S. 412). Aus der Zeit um 1425 ist etwa in Norditalien ein lateinisch-venezianisch-alttschechisch-frühneuhochdeutsches Gesprächsbuch belegt (Glück, 2002, S. 416). Solche Vokabulare und Sprachbücher sollten dem Erlernen der Volkssprachen, insbesondere zum Zwecke des Handels, dienen (Glück, 2002, S. 413). Vor allem in der Folge des ursprünglich deutsch-italienischen Sprachbüchleins von Adam von Rottweil vom Ende des 15. Jahrhunderts sind zahlreiche mehrsprachige Vokabularien entstanden (Glück, 2002, S. 420 ff.). Die erste fünfsprachige Ausgabe aus dem Jahr 1513 enthält neben dem Lateinischen vier lebende Volkssprachen, darunter neben dem Italienischen und dem Deutschen auch das Spanische (Glück, 2002, S. 429 f.). Auch eine Ausgabe aus Antwerpen aus dem Jahr 1534 enthält eine spanische Sektion (Glück, 2002, S. 430). Im 17. Jahrhundert tritt wieder eindeutig

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

das Lateinische und sogar das Griechische an die erste Stelle solcher Glossare, d.h. die ursprünglich für pragmatische Zwecke konzipierten Lehrwerke werden nunmehr wieder für die gebildete Schicht konzipiert, die sich auch Kenntnisse in den modernen Sprachen aneignen will. So gibt es hier Glossare, in denen auf das Lateinische und ggf. Griechische, das Niederländische, Französische, Italienische und Spanische folgen (Glück, 2002, S. 431). Aus dem Jahr 1617 stammt die viersprachige Ausgabe der *Janua linguarum* von William Bathe in den Sprachen Lateinisch, Französisch, Spanisch und Englisch (vgl. Weller, 1998, S. 70). Auch mehrsprachige Dialogbücher aus dieser Zeit sind überliefert, so z.B. die *Gemmulae linguarum: Dialogues en quatre langues: français, espagnol, italien et allemand* (Amsterdam 1656, vgl. Weller, 1998, S. 70). Diese Tradition setzt sich bis ins 19. Jahrhundert fort, so ist aus dem 18. Jahrhundert ein Lehrwerk *L'arte di insegnare la lingua francese per mezzo dell' italiana. Comprenant dans une nouvelle Méthode la Théorie et la Pratique générale de ces deux langues* (Jacques Contois 1737, vgl. Meißner, 1998, S. 97) überliefert. Ein erster Bruch mit diesen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen ist in der direkten Methode des 19. Jahrhunderts begründet, welche die absolute Einsprachigkeit propagierte. Dennoch gab es weiterhin einzelne mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, insbesondere an den klassischen Gymnasien, beispielsweise ist aus dem Jahr 1921 eine *Einführung in das Spanische für Lateinkundige mit der Marcón'schen Novelle El Capitán Veneno und Vokabular dazu* eines Studienrats Dr. Eberhard Vogel überliefert, der Oberlehrer am Realgymnasium und Lektor an der Technischen Hochschule in Aachen war (Vogel, 1921). Die ‚unaufgeklärte Einsprachigkeit' des Behaviourismus, die bis weit in die kommunikative Phase hinein, d.h. bis in die 1980er Jahre, wirksam war, unterbindet dennoch das Weitergreifen solcher mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze. Ab den 1970er Jahren sind einzelne frühe Veröffentlichungen und eine Praxis der Mehrsprachigkeit *avant la lettre* festzustellen (z.B. Abel, 1971; Ernst, 1975; Zapp, 1979; Zapp, 1983). Ansonsten ist bis in die 1980er Jahre hinein eine Vorreiterrolle der Lateindidaktik und des Lateinunterrichts in Sachen Mehrsprachigkeit festzustellen (vgl. Abschnitt 2.2). Mit dem Postulat der aufgeklärten Einsprachigkeit (Butzkamm, 1973), der kognitiven Wende und dem neokommunikativen Fremdsprachenunterricht ist ab den 1990er Jahren der Grundstein für die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im heutigen Sinne gelegt (vgl. Meißner, 1998, S. 24–27; Reimann, 2014a, S. 23–27).

An anderer Stelle habe ich jüngst den Versuch unternommen, zentrale Begriffe und Konzepte der mehrsprachigen Bildung aufzuarbeiten und die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und innerhalb der jüngeren fremdsprachendidaktischen Theoriebildung zu verorten (Reimann, 2015; vgl. Abbildung 1). Dabei bin ich u.a. zu dem Ergebnis gelangt, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik bei ihrer, gerade auch in der romanistischen Fremdsprachenforschung intensiv vorangetriebenen, theoretischen Begründung in den 1990er Jahren durchaus weit gedacht war und sowohl den Bereich des Sprachverstehens (Rezeption) als auch die produktiven Fertigkeiten und Teilkompetenzen im Blick hatte; auch war kulturelle Bildung im Sinne von ‚Mehrkulturalität' impliziert (vgl. Christ, 2011; Christ, 2015; in Ansätzen auch Schädlich, 2013). Etwa während

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends konzentrierten sich die Bemühungen der Forschung v.a. auf eine vertiefte Förderung der rezeptiven Fertigkeiten (und hier insbesondere der schriftlichen Rezeption) im Rahmen der so genannten Interkomprehensionsdidaktik. Dies schien, bei allen Verdiensten dieses Ansatzes, einer gewissen Verengung der Sicht auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht gleichzukommen. Seit etwa 2010 lassen sich verstärkt Veröffentlichungen feststellen, welche sowohl die Produktion als auch die kulturelle Bildung, weitere Fremdsprachen und neue Aspekte wieder bzw. neu ins Visier nehmen. Nicht zuletzt angesichts der – durch die jüngsten Zuwanderungsbewegungen nochmals massiv verstärkten – sprachlichen Heterogenität unserer Lerngruppen sind z.B. auch weitere Sprachen als die klassischen Schulfremdsprachen in mehrsprachige Lehr-/Lernprozesse mit einzubinden, dem Deutschen kommt nunmehr eine veränderte Stellung zu. Insgesamt bin ich zu der Einsicht gelangt, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie etwa bis 2010 verstanden wurde, um sieben Diskurs- und Handlungsfelder erweitert wurde oder werden sollte. Dies habe ich – in Anlehnung an Butzkamms Konzept der ‚aufgeklärten Einsprachigkeit' (Butzkamm, 1973) als ‚aufgeklärte Mehrsprachigkeit' zu bezeichnen vorgeschlagen (Reimann, 2015). Die sieben Diskurs- und Handlungsfelder einer ‚aufgeklärten Mehrsprachigkeit' können der folgenden Abbildung entnommen werden:

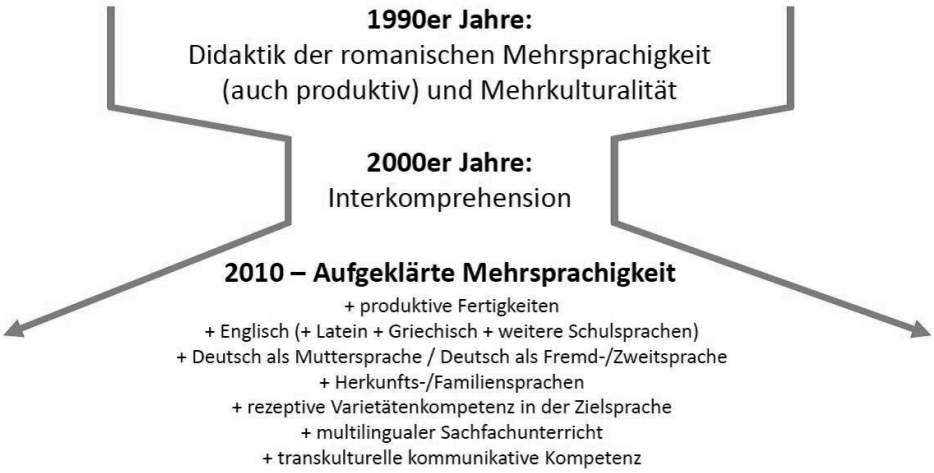


Abbildung 1: Phasen der jüngeren mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung (vgl. Reimann, 2015, S. 8)

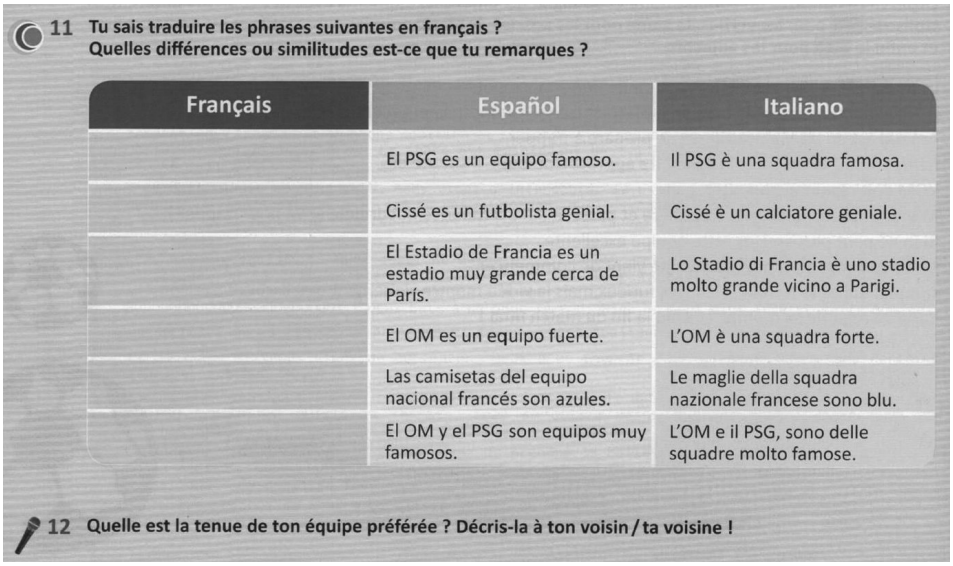
Im vorliegenden Beitrag soll der Versuch unternommen werden, die sieben Diskurs- und Handlungsfelder einer ‚aufgeklärten Mehrsprachigkeit' nach 2010 in Grundzügen zu skizzieren, um Anregungen für weitere Forschungen und für die Unterrichtspraxis zu liefern.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2 Modellierung einer ‚aufgeklärten Mehrsprachigkeit'

2.1 Diskurs- und Handlungsfeld 1: Produktive Fertigkeiten

Ein wesentlicher Punkt ist die (Re-)Integration der produktiven Fertigkeiten in die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Diese sind gerade für den schulischen Bereich essentiell – Schülerinnen und Schüler wollen, wenn sie sich mit einer Sprache befassen, diese sprechen lernen (vgl. Bär, 2009, S. 520). Angesichts der intensiven Bemühungen der 2000er Jahre um eine vertiefte Erforschung der Potentiale interkomprehensiver Ansätze war die Entwicklung produktiver Fertigkeiten und Teilkompetenzen zunächst aus dem Blick geraten. Natürlich ist die Erforschung der Potentiale mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im produktiven Bereich wie auch die mehrsprachigkeitsdidaktisch basierte Entwicklung produktiver Fertigkeiten und Kompetenzen mit größeren Schwierigkeiten in der Operationalisier- und Messbarkeit verbunden als der Bereich der rezeptiven Fertigkeiten, was die vertieften Bemühungen um die Interkomprehension in den 2000er Jahren zusätzlich erklären kann. Doch ist es nunmehr an der Zeit, auch die Entwicklung des Sprechens und des Schreibens in mehrsprachige Lernbiographien einzubeziehen und die Effekte entsprechender Maßnahmen zu erforschen. Erste empirische Erkenntnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler durchaus den Einfluss vorgelernter Sprachen auch in der Produktion zur Kenntnis nehmen (vgl. z.B. Reimann, 2014, S. 122 f.). Ein vielversprechendes Beispiel für einen Ansatz, wie Interkomprehension auch in Produktion überführt werden kann, findet sich in der Salzburger Lehrwerkreihe *Scopriamo l'italiano – Descubramos el español – Découvrons le français – Italienisch / Spanisch / Französisch interlingual*. Im Französisch-Band findet sich etwa folgende Aufgabenstellung:



11 **Tu sais traduire les phrases suivantes en français ?**
Quelles différences ou similitudes est-ce que tu remarques ?

Français	Español	Italiano
	El PSG es un equipo famoso.	Il PSG è una squadra famosa.
	Cissé es un futbolista genial.	Cissé è un calciatore geniale.
	El Estadio de Francia es un estadio muy grande cerca de París.	Lo Stadio di Francia è uno stadio molto grande vicino a Parigi.
	El OM es un equipo fuerte.	L'OM è una squadra forte.
	Las camisetas del equipo nacional francés son azules.	Le maglie della squadra nazionale francese sono blu.
	El OM y el PSG son equipos muy famosos.	L'OM e il PSG, sono delle squadre molto famose.

12 **Quelle est la tenue de ton équipe préférée ? Décris-la à ton voisin / ta voisine !**

Abbildung 2: Aufgabenstellung in *Découvrons le français / Französisch interlingual* (Rückl, Holzinger, Pruniaux, Brandner & Guicheney, 2013, S. 12)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In Übung 11, die interkomprehensiv angelegt ist, gilt es, auf der Grundlage eines französischen Textes über Fußball, (weitgehend) neu zu erlernende Lexeme enthaltende Formulierungen mit Hilfe der in vorgelerntem Italienisch bzw. Spanisch dargebotenen Textfragmente wiederzuerkennen und auf Französisch eigenständig zu fixieren. Damit ist bereits ein erster Schritt in Richtung einer – natürlich ausschließlich reproduzierenden – schriftlichen Produktion getan. Tatsächlich in die, nunmehr mündliche, Produktion überführt wird die interkomprehensive Übung dann in Aktivität 12: „Quelle est la tenue de ton équipe préférée? Décris-la à ton voisin / ta voisine!" (Rückl et al., 2013, S. 12). Damit wird der Übergang von der sprachlichen Wiedererkennung zur spontanen, freien mündlichen Produktion initiiert. Solche Aktivitäten sollten vermehrt auch in andere Lehrwerke aufgenommen und in den mehrsprachig ausgerichteten Fremdsprachenunterricht integriert werden. Ihre Effektivität sollte zudem empirisch evaluiert werden.

2.2 Diskurs- und Handlungsfeld 2: Englisch, Latein, Griechisch und weitere Schulsprachen

In der klassischen Konzeption der romanistischen Mehrsprachigkeitsdidaktik oftmals vernachlässigte, in den Sprachenbiographien unserer Schülerinnen und Schüler aber äußerst präsente, Sprachen sind das Englische und das Lateinische, ggf. auch das Altgriechische und weitere Schulfremdsprachen. In Bezug auf das Englische wurde diesbezüglich in den vergangenen Jahren gegengesteuert (z.B. Leitzke-Ungerer, Blell & Vences, 2012; darin u.a. Bär, 2012; Schöpp, 2015; zahlreiche Veröffentlichungen von Leitzke-Ungerer, z.B. Leitzke-Ungerer, 2005; 2008; 2011a; 2011b), das Lateinische bleibt angesichts zahlreicher einseitiger Darstellungen (z.B. Hausmann, 2003 im *Handbuch Fremdsprachenunterricht*) noch immer weitgehend unberücksichtigt, obschon sowohl empirische Indizien dafür sprechen, dass es von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich wahrgenommen wird (z.B. Reimann, 2014, S. 120 ff.), als auch die Alltagswahrnehmung von Lehrkräften dies immer wieder bestätigt. Nicht zuletzt scheinen die in den Bildungsstandards für das Abitur in Deutschland unter „Sprachbewusstheit" (KMK, 2012, S. 21) ausgewiesenen Kompetenzen gerade in einem Sprache vertieft reflektierenden, in der Metasprache Deutsch gehaltenen Unterricht verstärkt erzielbar zu sein. Potentiale und Perspektiven insbesondere des Englischen und Lateinischen in (romanistisch-) mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Ansätzen sollen im Folgenden kurz beleuchtet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Das Englische bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte v.a. im lexikalischen Bereich, wie folgende Tabelle aus dem Bereich des Grundwortschatzes illustriert:

Englisch	**Französisch**	**Spanisch**	**Italienisch**
to arrive	arriver	(arribar)	arrivare
attention	attention	atención	attenzione
to continue	continuer	continuar	continuare
different	différent	diferente	differente
famous	fameux	famoso	famoso
surprise	surprise	sorpresa	sorpresa

Natürlich bieten sich Anknüpfungsmöglichkeiten punktuell auch im Bereich der Morphosyntax, zumindest im Rahmen – teilweise didaktisch reduzierter – grammatikalischer Analogien, wie etwa der Existenz einer Verlaufsform oder Spezifika des Tempusgebrauchs.

Brückenschläge zum Englischen, die über den lexikalischen Vergleich hinausgehen und sich authentischer Dokumente bedienen, lassen sich insbesondere in der nordamerikanischen Kultursphäre finden, etwa in Filmen wie dem inzwischen als Klassiker des mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts geltenden *Spanglish* (vgl. Leitzke-Ungerer, 2011a). Einen interessanten Ansatz stellen auch die von Eva Leitzke-Ungerer entwickelten „Mehrsprachigen Aufgabenorientierten Plattformen (MAP)" dar (Leitzke-Ungerer, 2014), in denen mehrsprachige Interaktion unter Einbeziehung des Englischen initiiert wird. Es werden hier Rollenspiel-Situationen angeregt, in denen in mehreren Sprachen interagiert werden muss, was von den Schülerinnen und Schülern eher als positive Herausforderung denn als Überforderung wahrgenommen werden sollte.

Des Weiteren verdeutlichen die Ergebnisse der Studie Neveling 2012, dass insbesondere das fremdsprachenbezogene Strategiewissen häufig aus der ersten Fremdsprache Englisch aktiviert wird (Neveling, 2012). Nichtsdestoweniger muss nach wie vor auch an die anglistische Fachdidaktik und an die Englischlehrkräfte appelliert werden, der Verantwortung, die ihnen bei der Initiierung zahlreicher Schülerinnen und Schüler in die Mehrsprachigkeit zukommt, tatsächlich auch gerecht zu werden, indem sie für den Erwerb weiterer (Fremd-)Sprachen sensibilisieren und motivieren.

In Bezug auf das Lateinische kann festgehalten werden, dass die Auswirkungen auf die prozeduralen Fertigkeiten in modernen Fremdsprachen in einigen Studien tatsächlich widerlegt wurden (z.B. Haag, 1995; Haag & Stern, 2000; 2003). Dennoch sind hier weitere Studien erforderlich, um zu belastbaren Aussagen gelangen zu können. Auch widersprechen die Alltagsempirie vieler Lehrkräfte und die Aussagen der Schülerinnen und Schüler in Reimann 2014 (S. 120 ff.) diesen Annahmen. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass die Vorteile, die aus vorgelerntem Latein entstehen, zum einen individuell unterschiedlich ausgeprägt sein dürften, zum anderen ggf. in anderen Bereichen wirksam werden, wie einem allgemei-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nen Sprachbewusstsein und einer metasprachlichen Kompetenz, die sich ggf. auch positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken kann. Zumindest scheint es nicht angemessen, das Lateinische aus der Konstruktion mehrsprachiger Curricula gänzlich auszuschließen. Beachtenswert ist, dass in den mehrsprachigkeitsdidaktischen Bemühungen die Didaktik und Methodik der Alten Sprachen seit den 1970er Jahren eine Vorreiterrolle einnahm: Zahlreiche Lehrwerke und Wortkunden lieferten bereits seit dieser Zeit Verweise auf erb- und lehnwörtliche Lexeme in modernen Sprachen, insbesondere in den romanischen Sprachen und Englisch. Auch wird punktuell mit romanophonen Textfragmenten in den Lehrwerken gearbeitet (vorbildlich etwa bereits der *Cursus Continuus* in seiner Ausgabe von 1995, in dem in den Abschnitten „Si parla italiano" bzw. „Se habla español" in sich geschlossene, auf den Inhalt des Haupttextes der Lektion bezogene „Kürzestgeschichten" geboten werden (Fink & Maier, 1995). Ein extremes Beispiel stellt die von Michael Mader 1979 begründete, zuletzt 2008 in vierter Auflage neu edierte *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler* dar, die, als lateinische Wortkunde konzipiert, für jedes mögliche Lexem nicht nur das deutsche, sondern auch das jeweilige italienische, spanische, französische und englische Lexem (in dieser Reihenfolge) angibt.

Ganz neue Arbeits-, Einsatz- und Vermittlungsgebiete ergeben sich bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Hier scheinen die Alten Sprachen eine Schlüsselfunktion auch für die Förderung im Fach Deutsch einnehmen zu können. Das Potential insbesondere des Lateinunterrichts im Hinblick auf die sprachliche Integration, mithin für einen bedeutenden Aspekt der Entwicklung inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenz, ist im Umfeld des Lehrstuhls für Didaktik der Alten Sprachen der Humboldt-Universität zu Berlin untersucht worden (z.B. Kipf, 2014; Große, 2015); entsprechende Projekte und Studien werden dort weiter vertieft. Insgesamt ist davon auszugehen, dass eine verstärkte Kooperation zwischen neusprachlichen und altsprachlichen Fachdidaktiken der Entwicklung mehrsprachiger Biographien nur zuträglich sein kann (vgl. exemplarisch für das Sprachenpaar Englisch und Latein den Band Doff & Kipf, 2013).

2.3 Diskurs- und Handlungsfeld 3: Deutsch als Muttersprache / Deutsch als Fremd-/Zweitsprache

Im Rahmen einer integrativ gedachten Mehrsprachigkeit kommt auch dem Deutschen – als Mutter- wie als Fremd- und Zweitsprache – eine gewisse Bedeutung im Fremdsprachenunterricht zu. Bei in bestimmten Kontexten zunehmend geringeren muttersprachlichen Kompetenzen kann auch der Fremdsprachenunterricht punktuell dazu beitragen, deutsche Sprachkompetenzen zu verbessern. Sicherlich kommt diesbezüglich den Alten Sprachen (insbesondere Latein) eine größere Bedeutung zu als den neueren Fremdsprachen, doch können auch diese durch punktuelle Einbeziehung des Deutschen ihren Beitrag zu einer Förderung der Deutschkompetenzen leisten. Dies betrifft zum einen die Ebene der sprachlichen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mittel (z.B. Lexik, kontrastierende Arbeit an morphosyntaktischen Phänomenen), zum anderen aber in besonderem Maße die Ebene der Sprachreflexion (einschließlich metasprachlicher Terminologie) und Sprachbewusstheit. Mindestens in demselben Maße wie das Deutsche als Muttersprache können auch die Deutschkompetenzen derjenigen Schülerinnen und Schüler gefördert werden, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache erlernen oder erworben haben. Diesbezüglich wird einer Einbeziehung des Deutschen in den Fremdsprachenunterricht in Zukunft ggf. noch größere Bedeutung zukommen als bisher. Gerade auch sprachkontrastierendes Arbeiten und zweisprachige Semantisierung könnten hier hilfreich sein. Auch diesbezüglich stehen vertiefte Studien noch aus, am weitesten entwickelt ist hier derzeit die Didaktik der Alten Sprachen mit dem an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelten Projekt „Pons Latinus“ (einschließlich begleitender Evaluierungsstudien, s.o. unter 2.2 zur Rolle des Lateinischen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik).

2.4 Diskurs- und Handlungsfeld 4: Herkunfts- und Familiensprachen

Angesichts der zunehmenden sprachlichen Heterogenität in unseren Lerngruppen kommt der Berücksichtigung von Herkunfts- und Familiensprachen immer größere Bedeutung zu. Es ist sinnvoll, mit Lüttenberg (2010) zwischen Herkunfts- und Familiensprachen zu unterscheiden. Als Herkunftssprachen bezeichnet man dabei die jeweiligen Standardvarietäten der Herkunftsregion, als Familiensprachen die in den Familien gesprochene Sprache, die auch eine Varietät der Herkunftssprache sein kann. Herkunfts- und Familiensprachen können dabei im Sinne einer pädagogischen Motivation (Aufwertung der Zuwanderungsgeschichte), im Sinne der Förderung des Sprachbewusstseins aller Schülerinnen und Schüler und punktuell auch als Lernhilfe (Brücke zu einer schulischen Fremdsprache) dienen, man denke etwa an die zahlreichen Französismen des Türkischen. Einführende Konzepte und Materialien wurden diesbezüglich bereits vorgelegt (z.B. Granados & Siems, 2014; Fernández Ammann, Kropp & Müller-Lancé, 2015; Reimann & Siems, 2015). Insbesondere bietet sich auch die Aktivität der Sprachmittlung an, mehrsprachige Situationen möglichst authentisch auszugestalten. Zur Illustration sei in Auszügen ein Beispiel zur dreisprachigen mündlichen Sprachmittlung (informelles Dolmetschen) zwischen den Sprachen Deutsch, Spanisch und Türkisch, konzipiert für den Spanischunterricht der fortgeschrittenen Sekundarstufe I (3. Lernjahr, Jahrgangsstufe 9/10), wiedergegeben. Der gegebene Aufgabenkontext lautet wie folgt:

> Im Rahmen eines trinationalen Schüleraustausches kommen spanische und türkische Austauschschülerinnen und -schüler an eine Schule nach Deutschland. Einer ihrer Gastgeber spricht Türkisch und Deutsch und lernt seit zwei Jahren Spanisch an der Schule. Nach der Vorstellung des Programms in der Aula, bei der den Gästen auch der deutsche Schulalltag erklärt wurde, sollen Spanier und Türken ins Gespräch über den (Schul-)Alltag in der Türkei bzw. in Spanien kommen. Der deutsch-türkische Gastgeber vermittelt zwischen den beiden bzw. zwischen den Gruppen (sofern mehrere spanische Schüler/innen an der Situation beteiligt sind,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> s.u. zu Gruppenbildung). Insofern trägt diese Aktivität auch zum interkulturellen Lernen bei. Die Sprachmittlung findet zwischen den Sprachen Spanisch und Türkisch statt. (Reimann & Siems, 2015, S. 33 f.)

Die Rollenspiel-Vorgaben für spanisch- und türkischsprachige Schüler/innen enthalten die entsprechenden komplementären Informationen, wobei der Input für die türkischsprachigen Schüler/innen auf Türkisch und auf Deutsch geliefert wird, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle türkischsprechenden Schüler/innen über ausreichende Lesekompetenzen im Türkischen verfügen. Ein trinationaler Schüleraustausch kann auch als Szenario für schriftliche Sprachmittlung dienen, wenn gemeinsame Produkte in einer bestimmten Fremdsprache erstellt werden sollen. Reimann & Siems (2016, S. 35 f. und S. 37–43) schlagen etwa vor, ein türkischsprachiges Lied zu einem ökologisch relevanten Thema auf Spanisch zusammenzufassen.

Entsprechende Unterrichtsszenarien können auch für weitere in den Lerngruppen vorhandene Sprachen entwickelt werden. Sind viele Sprachen jeweils nur in geringer Zahl vorhanden, sind unterrichtliche Settings mit Expertengruppen denkbar, in denen jeweils Sprachexpertinnen und -experten Dokumente in einer Sprache bearbeiten.

Einen Sonderfall der Herkunfts-/Familiensprecher/innen stellen Muttersprachler/innen im Fremdsprachenunterricht dar. Obschon dies im Grunde alle Fremdsprachen betrifft (vgl. bereits Roth, 1996), hat die Fachdidaktik Russisch diesbezüglich die meisten Erkenntnisse erzielt (einführend z.B. Tichomirowa, 2011; Mehlhorn, 2011; 2014, jeweils mit weiterführender Bibliographie). Dabei konnten bislang folgende Potentiale der Präsenz von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern im Russischunterricht festgestellt werden:

> – größere Chancen für die russischsprachigen Schüler auf einen erfolgreichen höheren Schulabschluss […],
> – Bestätigung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die sie aus ihrem Heimatland mitgebracht haben […],
> – Erhöhung des Selbstwertgefühls bei den russischsprachigen Schülern aus der Erfahrung, auch einmal etwas besser zu können, und positive Ausstrahlung auf ihr Verhalten in anderen Fächern […],
> – Kompetenzzuwachs […] in Bezug auf ihre schriftsprachlichen Kenntnisse […],
> – Erhalt und Ausbau ihrer sprachlichen Kommunikationsfähigkeit im Russischen […],
> – Möglichkeit, über die Erstsprache Russisch den Zweitspracherwerb des Deutschen zu stützen […],
> – Ermöglichung interkulturellen Lernens durch die Verbindung von russischer und deutscher Kultur […]. (Mehlhorn, 2014, S. 247)

Dem stehen u.a. folgende Probleme gegenüber:

> – geringe Akzeptanz des Russischunterrichts bei Familien mit starkem Assimilationswillen, in denen zu Hause nur noch Deutsch gesprochen wird […],
> – übersteigertes Selbstbewusstsein einiger „Muttersprachler", was sich im An-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

spruch auf Bestnoten und Zweifeln an der Kompetenz der Lehrperson äußert […],
- Entmutigung leistungsschwächerer Schüler, Abwahl des Faches Russisch durch einen Teil der Fremdsprachenlerner und Abwertung des Unterrichtsfachs Russisch durch „reine Muttersprachlerklassen" […],
- sprachliche und methodische Überforderung [sc. der Lehrkräfte] durch Schüler mit russischsprachigem Hintergrund und damit verbundene Unsicherheit vieler Russischlehrkräfte […]. (Mehlhorn, 2014, S. 248)

Es ist davon auszugehen und entspricht der Alltagswahrnehmung auch von Spanisch-, Italienisch-, Französisch- und Englischlehrkräften, dass diese Erkenntnisse weitgehend auch für andere Schulfremdsprachen zutreffen. Es bietet sich an, die Präsenz von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern zu nutzen und diese zu fördern, indem sie in verschiedenen differenzierenden Maßnahmen als Expertinnen und Experten eingesetzt werden (jüngst Mehlhorn, 2014, S. 248 f.). Auch gibt es inzwischen Lehrwerke des Russischen, die spezielle Aktivitäten zur Binnendifferenzierung für Muttersprachler/innen vorsehen (Mehlhorn, 2014, S. 249). Entsprechende Fragestellungen werden derzeit in einem laufenden, BMBF-geförderten Großprojekt empirisch vertieft („Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht? – Eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären und schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund", Projektleitung: Bernhard Brehmer und Grit Mehlhorn, Laufzeit: 2013–2016, http://www.phil.uni-greifswald.de/index.php?id=43909 (25.02.2016), vgl. z.B. Brehmer & Mehlhorn, 2015; Mehlhorn, 2015). Auch wenn heute andere Gruppen von Familien- bzw. Herkunftssprecherinnen und -sprechern im Fokus stehen, so scheint es in einer Zeit zunehmender Mobilität und Migration angebracht, entsprechende Forschungen und Konzepte auch in Bezug auf Muttersprachler/innen in anderen Schulfremdsprachen anzustellen, um die individuelle Förderung solcher Schülerinnen und Schüler bestmöglich gestalten zu können.

2.5 Diskurs- und Handlungsfeld 5: Rezeptive Varietätenkompetenz in der Zielsprache

Unter „rezeptiver Varietätenkompetenz" (vgl. Reimann, 2011) wird hier die Fähigkeit verstanden, exemplarische Varietäten der im Fremdsprachenunterricht erlernten Sprachen auch rezeptiv zu kennen, d.h., lesend und insbesondere hörend zu verstehen. Zwar sind Varietäten in linguistischer Sicht nicht im engeren Sinn dem Phänomen der Mehrsprachigkeit zuzuordnen, aus didaktischer Perspektive sind sie im Sinne der Entwicklung von Sprachbewusstheit der Ausprägung mehrsprachiger Kompetenzen indes durchaus zuträglich (vgl. schon Wandruszkas Konzept der „inneren Mehrsprachigkeit" des Menschen, das sich eben auf Varietäten der Erstsprache bezieht; Wandruszka, 1979). Insofern wird hier postuliert, (rezeptive) Varietätenkompetenzen systematisch zu fördern und in mehrsprachigkeitsdidakti-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sche Bemühungen zu integrieren. Hintergrund dieser v.a. aus romanistisch-didaktischer Sicht angestellten, sicherlich aber auch für den anglistischen Bereich reflektierenswerten Überlegung ist die Tatsache, dass es sich sowohl beim Französischen als auch beim Spanischen um plurizentrische Sprachen handelt, deren Standardvarietät jeweils nur durch den Bruchteil der im Mutterland lebenden Primärsprecher/innen vertreten ist (sofern diese alle über die Standardvarietät verfügen), während weite Teile der Gesamtmenge von Primärsprecherinnen und -sprechern eine der zahlreichen Varietäten sprechen. Sehr deutlich veranschaulicht dies die Relation der in Frankreich lebenden Bevölkerung (ca. 16%) zu Primärsprecherinnen und -sprechern in der Frankophonie (ca. 84%) respektive der in Spanien lebenden Bevölkerung (ca. 10%) zur restlichen Hispanophonie (ca. 90%) (Relationen nach Bossong, 2008).

Bei der Entwicklung einer Didaktik plurizentrischer Sprachen treten soziolinguistische (sprachenpolitische) neben varietätenlinguistische (deskriptive und perzeptive Varietätenlinguistik, vgl. Krefeld & Pustka, 2010a; 2010b) und fremdsprachendidaktische Aspekte (zur Theorie der transkulturellen kommunikativen Kompetenz, s.u.).

Wünschenswert wäre, in bedeutenden, repräsentativen oder aus didaktischen Gründen ausgewählten Varietäten eine systematische Progression v.a. im Hörverstehen zu erzielen, z.B. durch Integration entsprechender Hörverstehensaktivitäten in Modul- oder Plateauphasen der Lehrwerke. An anderer Stelle (Reimann, 2011) habe ich für das Französische folgende Varietäten vorgeschlagen: 1. eine südfranzösische Varietät bzw. das Regionalfranzösische des *Midi*, insofern weite Teile Frankreichs von einem südfranzösischen Akzent betroffen sind; 2. eine Varietät des subsaharischen Französisch: die subsaharischen Varietäten sind einerseits in der Aussprache stark markiert, so dass das Hörverstehen ohne entsprechende Vorbereitung erschwert ist. Zum anderen stellen die afrikanischen Länder nicht unbeträchtliche Teile der Sprecher/innen des Französischen; 3. ggf. im Sinne der Europabildung und der Förderung von Nachbarsprachen eine weitere europäische Varietät, etwa das Französische Belgiens oder der Schweiz. Für das Spanische kann entsprechend empfohlen werden: 1. das andalusische Spanisch, das ähnlich wie das Französische des *Midi* einerseits ohne Vorbereitung nicht unmittelbar zugänglich ist, andererseits auf der iberischen Halbinsel weit verbreitete Züge in der Aussprache beinhaltet und nicht zuletzt als Basis der hispanoamerikanischen Varietäten gilt (*español atlántico*); 2. das Spanisch Mexikos als nordamerikanische Varietät einerseits und als Sprache des bedeutendsten hispanoamerikanischen Handelspartners der Bundesrepublik Deutschland andererseits; 3. das argentinische Spanisch als exemplarische südamerikanische Varietät und vor allem als im Sinne der mehrsprachigen und transkulturellen Bildung interessante Varietät, in deren Entwicklung spanische und italienische Elemente eingeflossen sind, und ggf. 4. Varietäten des Spanischen in den USA als Kristallisationspunkt des Bilinguismus Englisch-Spanisch (vgl. Reimann, i. Vb.). Die im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Erwägung zu ziehenden Varietäten des Französischen und Spanischen werden in der folgenden Tabelle nochmals zusammengefasst:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

rezeptive Kompetenzen (v.a. mündlich) in ausgewählten Varietäten	
Französisch	**Spanisch**
südfranzösische Varietät	andalusisches Spanisch
subsaharisches Französisch	mexikanisches Spanisch
	argentinisches Spanisch
ggf. weitere europäische Varietät (Belgien, Schweiz)	ggf. spanische Varietäten in den USA

2.6 Diskurs- und Handlungsfeld 6: Multilingualer Sachfachunterricht

Die in der Englischdidaktik mitunter zu beobachtende Assoziation von Bilingualem Sachfachunterricht / CLIL mit Mehrsprachigkeit scheint mir nicht zielführend, handelt es sich doch bei klassischem bilingualem Sachfachunterricht um Unterricht in einer bis zwei, nicht aber mehreren Sprachen. Natürlich kann CLIL ein Baustein zur Entwicklung mehrsprachiger Individuen sein, ist hierfür aber nicht ausreichend. Im Umkehrschluss ist, was auch für klassischen bilingualen Sachfachunterricht / CLIL gilt, auch eine Befruchtung des Fremdsprachenunterrichts aus Ansätzen des multilingualen Sachfachunterrichts möglich, insofern anspruchsvolle und motivierende Inhalte, wie sie klassischerweise in den Sachfächern verhandelt werden, auch in den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II Einzug halten können. Ein geradezu vorbildliches Beispiel im Hinblick auf die Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts durch sachfachliche Inhalte ist die Sammlung von Texten italienischer Naturwissenschaftler/innen, die Jean-Pierre Jenny jüngst für den Italienischunterricht zusammengestellt, aufbereitet und kommentiert hat (Jenny, 2016).

Ein echter Beitrag zur Entwicklung mehrsprachiger Lernbiographien ist darüber hinaus sachfachliches Lernen, das jeweils mehrere Sprachen einbezieht, mithin multilingualer Sachfachunterricht. Dies kann, je nach Gegenstand, ggf. auch nur punktuell erfolgen. Ein hervorragendes Beispiel, wie dies ausgestaltet werden könnte, stellt das in Frankreich bereits 2008 publizierte Projekt „Euro-Mania“ dar (Escudé, 2008). Es wendet sich an Schülerinnen und Schüler französischer Schulen im Alter von 8 bis 11 Jahren und enthält insgesamt 20 Dossiers aus den Bereichen Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften und Technik in sechs romanischen Sprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch, Okzitanisch). Zur Veranschaulichung werden im Folgenden einzelne Aktivitäten aus dem für das Fach Mathematik konzipierten Modul 13 – *Déchiffrer le monde* vorgestellt (vgl. Escudé, 2008).

Im ersten Beispiel soll, in einer in rumänischer Sprache dargebotenen Übung, die Menge der Zutaten für Pfannkuchen / Crêpes, die im Rezept für acht Personen angegeben ist, für die Zubereitung für eine Klasse mit 32 Schülerinnen und Schülern bzw. für eine Familie mit vier Personen berechnet werden (Escudé, 2008, S. 2).

Auch das zweite Beispiel, nunmehr in italienischer Sprache gehalten, stellt eine klassische Textaufgabe dar: Zum einen sollen die Angaben zur Oberfläche und zur

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Einwohnerzahl gerundet werden, zum anderen eine Graphik erstellt werden, in die Oberfläche und Einwohnerzahl eingetragen und sodann die Länder in Bezug auf diese beiden Datenreihen verglichen werden sollen (Escudé, 2008, S. 2). Am Ende des Dossiers werden Sprachvergleich und Sprachreflexion ausgehend vom sprachlichen Input der mathematischen (Text-)Aufgaben systematisch angeregt (Escudé, 2008, S. 8).

Einzelne Elemente dieser Unterrichtsreihen sind unverändert auch im Unterricht der romanischen Sprachen der Sekundarstufe I im deutschsprachigen Raum einsetzbar. Eine systematische (Weiter-)Entwicklung solcher Module zum multilingualen Sachfachunterricht auch im deutschsprachigen Raum scheint für die mehrsprachige Bildung wünschenswert und sollte im Hinblick auf die Effektivität empirisch geprüft werden.

2.7 Diskurs- und Handlungsfeld 7: Transkulturelle kommunikative Kompetenz

In Fortführung verschiedener Modelle der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz habe ich 2011 ein Modell der transkulturellen kommunikativen Kompetenz vorgeschlagen und v.a. seit 2015 weiterentwickelt (z.B. Reimann, 2011; 2013; 2014b). Transkulturelle kommunikative Kompetenz kann letztlich als Kulminations- und Konzentrationspunkt aller Bemühungen um Mehrsprachenkompetenz gelten. Auch dieses Modell kann weder als umfassend noch als die Operationalisierung inter- bzw. transkultureller Kompetenz abschließend ermöglichend angesehen werden. Allerdings stellt es den Versuch dar, eine, die Operationalisierung von Lernprozessen erleichternde, Stufung mit der Beschreibung verschiedener Dimensionen kultureller Lernprozesse zu integrieren. Es handelt sich also um ein integrierendes, gestuftes Modell, in dem das Kontinuum von Landeskunde, Inter- und Transkulturalität die Progression des individuellen Lernprozesses widerspiegelt: Landeskunde, inter- und transkulturelle Kompetenz widersprechen sich nicht, sondern ergänzen sich insofern, als soziokulturelles Orientierungswissen Grundlage für den Aufbau interkultureller Kompetenz sein kann. Diese wiederum, d.h. die (Er-)Kenntnis des Selbst und des Anderen, die Erkenntnis der im Sinne der Transdifferenz nicht zu leugnenden Differenzen und das (Fremd-)Verstehen sind unabdingbare Voraussetzungen zum (tendenziell) späteren Erreichen einer tatsächlichen transkulturellen kommunikativen Kompetenz im Sinne einer Kompetenz zur Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Es handelt sich, wie im Folgenden graphisch angedeutet, um einander überlagernde Sphären oder Schwerpunktsetzungen, nicht um klar trennbare Abfolgen: So kann inter- und sogar transkulturelles Lernen gleichzeitig zum oder sogar vor dem landeskundlichen Lernen einsetzen. Dennoch ist eine substantielle Erweiterung inter- bzw. transkultureller (kommunikativer) Kompetenz nur auf der Grundlage eines vertieften soziokulturellen Orientierungswissens bzw. interkultureller Kompetenz möglich, d.h., der Lernprozess wird in seinen Schwerpunkten durchaus der genannten Reihenfolge Landeskunde – interkulturelles Lernen – transkulturelles Lernen ent-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

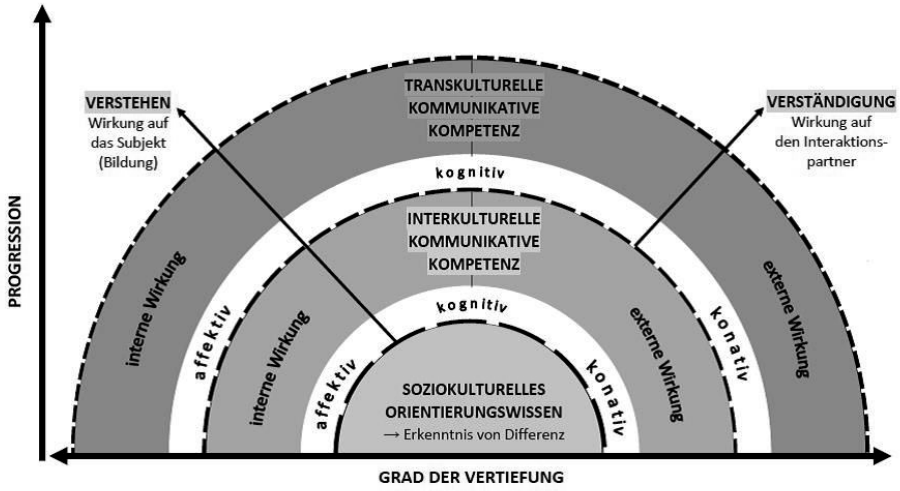


Abbildung 3: Integrierendes Modell von Landeskunde, inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

sprechen. Dabei integriert das Modell die drei Dimensionen inter- (und trans-)kultureller Kompetenz nach Erll & Gymnich (2011), die Wirkungsrichtungen im Sinne Deardorffs (Bertelsmann-Stiftung, 2006) und die von mir bereits an anderer Stelle vorgeschlagene taxonomische Stufung in interkulturelle (Verstehen) und transkulturelle (Verständigung) Kompetenz (vgl. Reimann, 2011). Dadurch wird verdeutlicht, dass das soziokulturelle Orientierungswissen v.a. die kognitive Dimension inter- und transkultureller Kompetenzen betrifft und letztgenannte weiterhin jeweils über eine emotional-affektive und eine handlungsbezogen-konative Komponente verfügen. Dabei führt die affektive Komponente tendenziell eher zu einer internen Wirkung im Sinne der (Persönlichkeits-)Bildung, welche sich v.a. über das (Fremd-)Verstehen entwickelt, während die konative Dimension v.a. als die externe Wirkung zu verstehen ist, die zur Verständigung in der Interaktion mit einem/r Kommunikationspartner/in führt.

Die grundlegende Rolle des sprachlichen Lernfortschritts wird durch die vertikale und die horizontale Achse am Rand der Graphik verdeutlicht: die vertikale Dimension repräsentiert dabei die Dauer und – im Regelfall damit verbunden – die Progression des Sprachenlernens. Die horizontale Achse bzw. die horizontale Dimension der drei Halbkreise deutet dagegen den Grad der Vertiefung an, der in den einzelnen Teilbereichen erreicht werden kann. Somit wird deutlich, dass auch interkulturelles und transkulturelles Lernen auf einem wenig entwickelten sprachlichen Kenntnisstand möglich sind, eine reflektierte Vertiefung in der Fremdsprache realistischerweise aber erst bei fortgeschrittenen Sprachkenntnissen. Da aber die kognitiven Fähigkeiten mit fortgeschrittenem Alter, gerade im Fall der sogenannten spät beginnenden Fremdsprache auch zu einem Zeitpunkt, zu dem die Sprachkenntnisse wenig entwickelt sind, durchaus inter- und transkulturelle Reflexionen erlauben, impliziert die Forderung nach transkulturellem Lernen auf der Ebene der Sprache auch

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Offenheit für Sprachmischung in Bezug auf die Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer (vgl. z.B. Weinrich, 1983; Butzkamm, u.a. 1973; 2009). In jüngerer Zeit bevorzugte Formen der freieren Sprachmittlung (z.B. informelles Dolmetschen) sind insofern transkulturelle kommunikative Aufgaben *par excellence* (vgl. z.B. Leitzke-Ungerer, 2008; Rössler, 2008).

3 Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Beitrags wurden ausgehend von der Forderung, die Sicht auf mehrsprachige Bildung zu erweitern, sieben Diskurs- und Handlungsfelder einer ‚aufgeklärten Mehrsprachigkeitsdidaktik' skizziert. Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass eine ‚aufgeklärte Mehrsprachigkeitsdidaktik' neben den rezeptiven Fertigkeiten auch die Entwicklung produktiver Fertigkeiten ins Visier nimmt, dass sie das Englische, Lateinische, Altgriechische und weitere Schulfremdsprachen als vorgelernte Sprachen ebenso mit einbezieht wie das Deutsche als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache sowie die Herkunfts- und Familiensprachen der Lernenden und dass sie die Ausbildung einer rezeptiven Varietätenkompetenz der im Fremdsprachenunterricht erlernten Sprache fokussiert. Das Ziel mehrsprachigkeitsdidaktischer Bemühungen ist die Entwicklung einer transkulturellen kommunikativen Kompetenz, die als Fähigkeit zur Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg verstanden werden kann.

Literatur

Abel, F. (1971). Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französisch-Unterrichts. *Die Neueren Sprachen, 70*, 355–359.

Bähr, D. (1997[4]). *Einführung ins Mittelenglische*. Paderborn: Fink.

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Bär, M. (2012). *English – Español*: eine Sprachkombination im Aufwind. Ist und Soll der Verzahnung im Unterricht. In E. Leitzke-Ungerer, G. Blell & U. Vences. (Hrsg.), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht* (S. 35–51). Stuttgart: ibidem.

Bertelsmann-Stiftung. (2006). *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf der Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Gütersloh: Bertelsmann.

Bossong, G. (2008). *Die romanischen Sprachen. Eine vergleichende Einführung*. Hamburg: Buske.

Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 26* (1), 85–123.

Butzkamm, W. (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Butzkamm, W. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Christ, H. (2011). Lehren und Lernen von Mehrkulturalität (auch) im Fremdsprachenunterricht. In M. Reinfried & N. Rück (Hrsg.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 205–220). Tübingen: Narr.

Christ, H. (2015). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Perspektive für europäische Bürgerinnen und Bürger. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 44* (2), 115–129.

Doff, S. & Kipf, S. (Hrsg.). (2013). *English meets Latin: Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen*. Bamberg: C. C. Buchners.

Erll, A. & Gymnich, M. (2011[2], 2010[1]). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen.* Stuttgart: Klett.

Ernst, G. (1975). Zur Fehleranalyse in einer Spätfremdsprache Italienisch. In W. Hüllen, A. Raasch & F. J. Zapp. (Hrsg.), *Lernzielbestimmung und Leistungsmessung im modernen Fremdsprachenunterricht* (S. 84–104). Frankfurt am Main et al.: Diesterweg.

Escudé, P. (2008). J'apprends par les langues : Manuel d'apprentissage européen des langues romanes. Toulouse : IUFM/CRDP de Midi-Pyrénées. Verfügbar unter: http://carap.ecml.at/Database/tabid/2313/Themes/me/PublicationID/-1/language/de-DE/Default.aspx [07.06.2016].

Fernández Ammann, E. M., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. (Hrsg.). (2015). *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen.* Berlin: Frank & Timme.

Fink, G. & Maier, F. (Hrsg.). (1995). *Cursus Continuus*. Bamberg-München: C. C. Buchners.

Glück, H. (2002). *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin & New York: De Gruyter.

Granados, D. & Siems, M. (2014). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource. *Hispanorama*, *145*, 31–39.

Große, M. (2015). Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. In E. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 185–206). Berlin: Frank & Timme.

Haag, L. (1995). Auswirkungen von Lateinunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 42*, 245–254.

Haag, L. & Stern, E. (2000). Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Effekten des Lateinunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *14*, 146–157.

Haag, L. & Stern, E. (2003). In Search of the Benefits of Learning Latin. *Journal of Educational Psychology*, *95* (1), 174–178.

Hausmann, F. J. (2003). Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 91–95). Tübingen & Basel: Francke.

Jenny, J.-P. (2016). *Von Frauen und Fröschen. Streifzüge durch die Wissenschaften des 18. Jahrhunderts in Oberitalien*. Münster: LIT.

Kipf, S. (Hrsg.). (2014). *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunft lernen Latein*. Bamberg: Buchners.

Krefeld, T. & Pustka, E. (Hrsg.). (2010a). *Perzeptive Varietätenlinguistik*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Krefeld, T. & Pustka, E. (2010b). Für eine perzeptive Varietätenlinguistik. In T. Krefeld & E. Pustka (Hrsg.), *Perzeptive Varietätenlinguistik* (S. 9–28). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Leitzke-Ungerer, E. (2005). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Grammatikunterricht in den modernen Fremdsprachen. Transferprofile, empirische Überprüfung, Unterrichtsvorschläge. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 43*, 32–59.

Leitzke-Ungerer, E. (2008). Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht. In M. Frings & E. Vetter (Hrsg.),

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten (S. 239–255). Stuttgart: ibidem.

Leitzke-Ungerer, E. (2011a). *Crossing Borders – Pasando fronteras.* Kontaktsituationen und Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht. In D. Abendroth-Timmer, M. Bär, B. Roviró & U. Vences (Hrsg.), *Kompetenzen beim Lehren und Lernen des Spanischen* (S. 161–179). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Leitzke-Ungerer, E. (2011b). English into Spanish: Interlinguale Strategien für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch, 35*, 18–26.

Leitzke-Ungerer, E. (2014). Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für den Englisch- und Französischunterricht ab Klasse 5. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1*, 99–118.

Leitzke-Ungerer, E. (2015). *Can I help you? ¿Te puedo ayudar?* – Vom Sprachvergleich zur Kommunikation in mehrsprachigen Situationen. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch, 51*, 25–32.

Leitzke-Ungerer, E., Blell, G. & Vences, U. (Hrsg.). (2012). *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem.

Lüttenberg, D. (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort, 2*, 299–315.

Mader, M. (1979, 2008[4]). *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler. Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mehlhorn, G. (2011). Differenzierung im Russischunterricht. In M. Eisenmann & T. Grimm (Hrsg.), *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht* (S. 99–117). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Mehlhorn, G. (2014). Sozialformen und Differenzierung. In A. Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung* (S. 241–252). Tübingen: Narr.

Mehlhorn, G. (2015). Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 44* (2), 60–72.

Meißner, F.-J. (1998). Mehrsprachigkeit in Richtlinienentwicklung und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (S. 93–108). Tübingen: Narr.

Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Hrsg.). (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Neveling, Ch. (2012). Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In E. Leitzke-Ungerer, G. Blell & U. Vences (Hrsg.), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht* (S. 219–235). Stuttgart: ibidem.

Reimann, D. (2011). Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht. In M. Frings & F. Schöpp (Hrsg.), *Varietäten im Französischunterricht* (S. 123–168). Stuttgart: ibidem.

Reimann, D. (2013). Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht. In M. Franke & F. Schöpp (Hrsg.), *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern: Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog* (S. 165–180). Stuttgart: ibidem.

Reimann, D. (2014a). Kontrastive Linguistik *revisited* oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten? In D. Reimann (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch* (S. 9–35). Tübingen: Narr.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Reimann, D. (2014b). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts.* Stuttgart: ibidem.

Reimann, D. (2014c). Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen. In D. Reimann (Hrsg.), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts* (S. 11–95). Stuttgart: ibidem.

Reimann, D. (2014d). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Grundlagen, Forschungsbericht und subjektive Theorien am Beispiel des Italienischen. In D. Reimann (Hrsg.), *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts* (S. 99–135). Stuttgart: ibidem.

Reimann, D. (2015). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – neue Wege (auch) für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch, 51*, 4–11.

Reimann, D. (2016). Zur „mehrsprachigen Wende" des Fremdsprachenunterrichts. In M. Bär, W. L. Bernecker & M. Lüning (Hrsg.), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ursula Vences zum 75. Geburtstag* (S. 117–129). Berlin: tranvía.

Reimann, D. (i. Vb.). Rezeptive Varietätenkompetenz – Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit. In C. Polzin-Haumann & E. Leitzke-Ungerer (Hrsg.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem.

Reimann, D. & Siems, M. (2015). Herkunftssprachen im Spanischunterricht – Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch, 51*, 33–43.

Rössler, A. (2008). Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihrer Didaktik, 2* (1), 53–77.

Roth, P. (1996). Schüler als *native speakers* im Unterricht: ungebetene Experten. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 43* (4), 408–412.

Rückl, M., Holzinger, G., Pruniaux, F., Guicheney, G. & Brandner I. (2013). *Découvrons le français. Französisch interlingual*. Wien: Verlag hpt.

Schädlich, B. (2013). Ansätze zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, *7* (2), 25–45.

Schöpp, F. (2015). Überlegungen zur unterrichtspraktischen Gestaltung einer engeren Vernetzung des schulischen Englisch- und Italienischunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 44* (2), 47–59.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).

Tichomirowa, A. (2011). Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa* (S. 109–133). Tübingen: Stauffenburg.

Vogel, E. (1921). *Einführung in das Spanische für Lateinkundige mit der Marcón'schen Novelle El Capitán Veneno und Vokabular dazu*. Paderborn: Bonifacius.

Wandruzska, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Weinrich, H. (1983). Sprachmischung und Fremdsprachendidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht, 67*, 207–214.

Weller, F. R. (1998). Über Möglichkeiten und Grenzen praktizierter Mehrsprachigkeit im Unterricht und außerhalb. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeits-*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

didaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen (S. 69–80). Tübingen: Narr.

Zapp, F. J. (1979). Verzahnung von Zweit- und Drittsprachenerwerb. In G. Walter & K. Schröder (Hrsg.), *Englisch. Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung* (S. 9–14). München: Oldenbourg.

Zapp, F. J. (1983). Sprachbetrachtung im lexikalisch-semantischen Bereich: eine Hilfe beim Zweit- und Drittsprachenerwerb. *Der fremdsprachliche Unterricht, 17*, 193–199.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Christiane Fäcke

Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption

Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht

Dieser Beitrag umfasst einen Überblick über fremdsprachendidaktische Diskurse der Lehrwerkforschung und -analyse. Dabei wird das Lehrwerk auch als Spiegel seiner Zeit und der jeweils dominierenden Methoden reflektiert. Im Blick auf zukünftige Entwicklungen stehen besonders Heterogenität und sprachlich-kulturelle Diversität im Vordergrund. Weitere Schwerpunkte bilden die Analyse der Gestaltung von Lehrwerken durch Lehrwerkverlage sowie die Rezeption von Lehrwerken durch Lernende. Dabei wird ein Forschungsprojekt zu selbstständigem Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht besonders dargestellt.

Schlüsselwörter: Lehrwerkanalyse, Lehrwerkgestaltung, Heterogenität, Lehrwerkverlage, Lernwerkrezeption

This paper presents an overview of discourses in the field of foreign language education focusing on the analysis of textbooks. This includes a reflection on the textbook as a mirror of its time and the prevailing methods. In view of future developments the paper highlights heterogeneity and linguistic as well as cultural diversity as further criteria. Another focus is set on the analysis of textbook designs by publishers and the reception of textbooks by learners. In this context a research project on autonomous learning in a French class, using a textbook as its basis, is presented.

Keywords: Analysis of textbooks, design of textbooks, heterogeneity, publishers, reception of textbooks

1 Einleitung

Lehrwerke bilden seit Jahren eine wesentliche Grundlage im Fremdsprachenunterricht, da sie Progression, Inhalte, Themen, methodisches Vorgehen und Zielsetzungen entscheidend mitprägen und steuern. Daher wird die zentrale Stellung des Lehrwerks als ‚heimlicher Lehrplan' immer wieder kritisiert und eine Abkehr vom Lehrwerk eingefordert.

Im Zusammenhang mit der zentralen Stellung des Lehrwerks steht die lange Tradition der Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalyse, die sich als eigenständiger Bereich der fremdsprachendidaktischen Forschung fest etabliert haben. Lehrwerkanalysen zielen auf die in Lehrwerken verwendeten Inhalte, auf Spracherwerbskonzepte oder auch auf einzelne Themen wie Layout, Grammatik oder interkulturelle Dimensionen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Gestaltung von Lehrwerken spiegelt damit immer wieder die Zeit, in der ein Lehrwerk entsteht, sei es im Blick auf methodische Umsetzungen im Sinne eines kommunikativen Ansatzes, eines interkulturellen Schwerpunkts oder der Aufgabenorientierung. Auch an den Inhalten, d.h. den gewählten Themen, Lehrwerkfiguren oder Illustrationen, lässt sich der Bezug zu einer bestimmten Epoche ablesen. Von besonderer Relevanz ist dabei gegenwärtig und in Zukunft, wie Lehrwerke die Heterogenität und sprachlich-kulturelle Diversität von Lerngruppen berücksichtigen.

Neben der Gestaltung von Lehrwerken durch Lehrwerkverlage spielen jedoch auch die Rezeption und die Umgangsweisen eine Rolle, z.B. Fragen nach der Art der Nutzung eines Lehrwerks durch Lehrende oder durch Lernende. Diese Perspektiven werden in der Lehrwerkforschung erst seit kurzem verstärkt berücksichtigt.

Der Beitrag bietet einen Überblick über diese Themen aus der Sicht der Lehrwerkforschung und eröffnet Perspektiven, die für den Umgang mit Lehrwerken in der schulischen Praxis von Interesse sind.

2 Zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht

Lehrwerke werden seit Jahrzehnten als zentrales Medium des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, Fremdsprachenunterricht gilt als lehrwerkbasiert, kaum eine Unterrichtsstunde wird völlig ohne Lehrwerk bestritten. Während Unterrichtsfächer wie Geographie, Politische Bildung oder Chemie häufig auf andere Materialien und Medien rekurrieren, basiert der Fremdsprachenunterricht der Spracherwerbsphase mit seiner strengen Progression wesentlich auf dem Lehrwerk.

Das Lehrwerk erfüllt vor allem die Funktion, für alle Beteiligten inhaltliche Grundlagen und sprachliche Progression zu strukturieren. Damit bietet es Lehrenden, Lernenden und Eltern Vergleichbarkeit und Orientierung, die zudem den Lehrenden eine Arbeitserleichterung ermöglichen. Die vorgegebene Strukturierung und die Progression bieten darüber hinaus Kontinuität, die sich auch aus dem konsequent vorgegebenen Spracherwerbskonzept des Lehrwerks ergibt. Diese Überlegungen erklären die zentrale Stellung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht, der traditionell weitgehend lehrwerkbasiert durchgeführt wird.

Demgegenüber sind jedoch auch die Schwächen einer solchen Lehrwerkorientierung zu nennen. Dazu gehört die Gefahr der schnellen Veraltung von Lehrwerken sowie ihrer geringen Authentizität und Aktualität. Ein Lehrwerk muss die behördlichen Vorgaben erfüllen und kann damit als solches nicht den individuellen Bedürfnissen einzelner Bundesländer, Regionen, Schulen und Lerngruppen entsprechen. Zusätzlich besteht die Gefahr eines starren Umgangs mit einem Lehrwerk, d.h. einer wenig eigenständigen und damit unmündigen Nutzung des Lehrwerks als Leitmedium und geheimem Lehrplan.

Diese Schwäche des Lehrwerks ist jedoch auch gleichzeitig eine Stärke, insofern als das detailliert ausgefeilte Konzept, inhaltliche Abstimmungen zwischen den einzelnen Lehrwerkteilen und den einzelnen Texten, Aufgaben und Übungen eine Hilfe für Lehrkräfte bieten, die aus verschiedenen Gründen – seien es geringe

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Berufserfahrung, fachliche und fachdidaktische Unsicherheiten oder andere Aspekte – mit Hilfe des Lehrwerks eine Verbesserung bzw. Qualitätssicherung des eigenen Unterrichts erzielen.

3 Lehrwerkforschung und -analyse

Die Dominanz des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht erklärt auch den in der Forschung bestehenden langjährigen Fokus auf Lehrwerkforschung und Lehrwerkanalyse. Dieser Forschungsschwerpunkt kam in den 1960er Jahren auf, d.h. in einem Zeitraum, in dem die dominante Stellung eines bis dahin bestehenden einzigen Lehrwerks, z.B. *Peter Pim and Billy Ball* (Spangenberg, 1948) oder *Etudes Françaises* (Strohmeyer, 1957), aufgebrochen wurde und für Lehrende eine Auswahl unter konkurrierenden Lehrwerken entstand. Änderungen in curricularen Vorgaben, z.B. die Einführung des Englischunterrichts als verpflichtendes Schulfach an allen Schulformen in Deutschland im Hamburger Abkommen von 1964 (Winands 2014, S. 278 ff.), oder in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts, so das Aufkommen der audiovisuellen Methode, führten zu einer Auffächerung des Spektrums im Fremdsprachenunterricht und in der Folge auch zu einer größeren Vielfalt an Lehrwerken (Fäcke, 2010, S. 208 ff.). Gleichzeitig vollzog sich die Entwicklung vom einfachen Lehrbuch zum immer komplexer werdenden Lehrwerk mit seinen einzelnen Teilen, z.B. Schülerbuch, *Workbook*, *Cahier d'activités*, grammatisches Beiheft etc.

Lehrwerkforschung zielt auf die Analyse der Inhalte und Gestaltung von Lehrwerken. In Lehrwerkanalysen geht es um eine kritische Begutachtung einzelner Lehrwerke, ihrer Inhalte, Spracherwerbskonzepte oder einzelner Bereiche wie Layout oder Grammatik (Kast & Neuner, 1994). Der Rückblick auf fremdsprachendidaktische Auseinandersetzungen mit Lehrwerken verweist auf zahlreiche Themen, die in Lehrwerkanalysen zum Gegenstand gemacht wurden. Dazu gehören beispielsweise die Entwicklung von Kriterienkatalogen mit systematischen Beurteilungsrastern (z.B. Vielau, 1981), gesellschaftskritische Analysen der Inhalte von Lehrwerken (z.B. Schüle, 1973) oder Analysen zur Bedeutung von Grammatik (z.B. Funk, 1995). Forschungsmethodologische Überlegungen, beispielsweise die Entwicklung von Kriterienkatalogen, geeigneten Forschungsfragen sowie von Erhebungs- und Auswertungsmethoden zielen auf eine möglichst objektive Analyse der Lehrwerke, auf aussagekräftige Resultate und auf vermeintlich neutrale Empfehlungen für Lehrende zur Anschaffung des einen oder des anderen Lehrwerks, ohne finanziellen Intentionen von Verlagen und anderen Interessensgruppen das Wort zu reden. In der Forschungsmethodik hat sich insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring als geeignet erwiesen, Lehrwerke unter qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten zu analysieren (Mayring, 1990).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4 Lehrwerkgestaltung

Im historischen Rückblick fällt eine Gemeinsamkeit in der Entwicklung aller Lehrwerke auf. Lehrwerke aller gängigen Fremdsprachen – und darüber hinaus sicher auch Lehrwerke aller Fächer insgesamt – durchlaufen vergleichbare Entwicklungen in der optischen Gestaltung, in Layout und Design, die in engem Zusammenhang mit technischen Möglichkeiten der Verlage stehen: von einer Gestaltung in Schwarz-Weiß zu einer Gestaltung im Zwei-Farben-Druck in den 1970er Jahren zu einer Gestaltung im Vier-Farben-Druck seit den 1980er Jahren. Die Farbgestaltung wird bunter und überträgt sich von den Schülerbänden seit ca. 20 Jahren auch auf das *Workbook,* das *Cahier d'activités* und das *Cuaderno de actividades*.

Parallel dazu wird auch die Entwicklung vom einfachen Lehrbuch zum multimodalen Lehrwerk mit zahlreichen Zusatzteilen deutlich. Während bis zu den 1950er Jahren ein einziges Lehrbuch produziert wurde, entstehen mit der audiovisuellen Methode ein Lehrwerkverbund bestehend aus aufeinander abgestimmtem Schülerbuch, Lehrerband, *Workbook*, grammatischem Beiheft und weiteren audiovisuellen Medien (Tonband, Kassette, CD, Folien, etc.) sowie seit den 1990er Jahren weitere Lernmaterialien wie Tandembögen, Übungshefte, etc.

Lehrwerke sind zu charakterisieren durch ihre Orientierung an einer Zielgruppe, d.h. Altersgruppe, Schulform und Jahrgangsstufe, sowie durch ihre Ausrichtung auf verpflichtenden schulischen Fremdsprachenunterricht oder im weitesten Sinne freiwillige Erwachsenenbildung. Diese Orientierung wird am Grad der Progression, der Auswahl der Inhalte oder auch an den verfolgten Zielsetzungen deutlich. Während Lehrwerke für den schulischen Unterricht dem Lehrplan entsprechen und auf eine Abschlussprüfung hinarbeiten, sind Lehrwerke der Erwachsenenbildung mehr auf die Vermittlung der Fremdsprache für touristische oder berufliche Zielsetzungen ausgerichtet, z.B. *Caminos plus* (Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt & Wiener, 2005).

Über diese Orientierung an einer bestimmten und als homogen postulierten Lerngruppe hinaus geht die neueste Entwicklung in bildungswissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Diskursen dahin, Heterogenität und sprachlich-kulturelle Diversität von Lerngruppen stärker zu berücksichtigen sowie Individualisierung und Differenzierung umzusetzen. Dies bedeutet die Berücksichtigung alternativer Texte, Aufgaben und Übungen, die je nach Leistungsstand der Lernenden individuell als alternative Optionen angeboten werden (z.B. in Form von Plateauphasen, von binnendifferenzierenden Angeboten im Sinne der Leistungsdifferenzierung oder der Differenzierung nach Interesse und Motivation). Deutlich wird dies beispielsweise durch die Plateauphase der *Unité Révision* in *Tout va bien* (Belaval-Nink, Chesterman, Deichmann, Diedrigkeit, Fäcke, Gerber, Grosse, Junge, Schneider, Scholze & Ulunque Villazón, 2004, S. 44 ff.) oder durch differenzierende Aufgaben in den *Tâches – au choix* in *A plus! Nouvelle Edition* (Blume, Gregor, Jorißen & Mann-Grabowski, 2012, S. 11).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eine weitere Unterscheidung erfolgt zwischen regionalen Lehrwerken, die für den Fremdsprachenunterricht des jeweiligen Landes konzipiert sind, und globalen Lehrwerken, die ein internationales Publikum anvisieren. In der Konsequenz bedeutet dies, dass ein Lehrwerk für Französisch als Fremdsprache (*Français Langue Etrangère*) wie z.B. *Version Originale* (Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri, Magne, Royer & Pancrazi 2009) einsprachig gestaltet ist, um Französischlernende von Japan bis Peru anzusprechen, während ein in Deutschland produziertes Französischlehrwerk immer zweisprachig gestaltet ist und in Arbeitsaufträgen oder im Vokabelverzeichnis Übersetzungen ins Deutsche aufweist.

Die Gestaltung von Lehrwerken spiegelt darüber hinaus jeweils dominierende Spracherwerbskonzepte und fremdsprachendidaktische Methoden. Kennzeichen der Grammatik-Übersetzungsmethode ist eine kognitivierende und deduktive Grammatikerarbeitung, in der audiovisuellen Methode sind es *pattern drill* Übungen, im kommunikativen Ansatz dominieren alltagsbezogene Inhalte sowie möglichst authentische Kommunikationssituationen und in aktuellen Lehrwerken der Kompetenzorientierung überwiegen Charakteristika der Aufgabenorientierung im Sinne des *task based language learning* (Ellis, 2003).

In *Peter Pim and Billy Ball* (Spangenberg, 1948) wird der Bezug auf metasprachliche Informationen im Sinne der Grammatik-Übersetzungsmethode deutlich, in *Etudes françaises. Cours de base* (Erdle-Hähner, Rolinger & Wüst, 1972) dominieren Übungen im Stil audiovisueller *pattern drills*, die auf die audiovisuelle Methode und somit auf Behaviorismus und Strukturalismus verweisen. Das Lehrwerk *Echanges* (Grunwald, Lamp, Lamp & Rolinger, 1983) hingegen ist vom kommunikativen Ansatz der 1970er Jahre geprägt, beinhaltet dementsprechend Übungen, in denen z.B. die grammatische Form habitualisierend und in situativen und annähernd authentischen Kontexten eingeübt wird. Das Lehrwerk *Caminos plus* (Görrissen et al., 2005) wiederum zeigt die Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes hin zu einer Methode, die Diskurse dieser Zeit aufgreift und interkulturelle Dimensionen ebenso wie Lernerstrategien berücksichtigt. Das Lehrwerk *¡Adelante!* (Barquero, Collado Revestido, Corpas, Dienhoff, Domínguez, Kuhlmann, Navarro & Reiter, 2010) ist konsequent an *task based language learning* ausgerichtet.

In der Grammatik-Übersetzungsmethode erfolgt die Kognitivierung der Grammatik auf Deutsch (Spangenberg, 1948, S. 43):

> Anders als im Deutschen verändern sich die Substantive (Hauptwörter) nur im 2. Fall (Genitiv). Dieser sogenannte sächsische Genitiv geht im Singular auf *'s* (*f*) aus, im Plural sowie bei auf *s* auslautenden Wörtern steht ' hinter dem *s* (*the teachers' room*). Der sächsische Genitiv wird nur bei lebenden Wesen gebraucht, bei leblosen Gegenständen muß man den Genitiv mit der Präposition *of* bilden: […]

Grammatik wird in audiovisuellen Lehrwerken habitualisierend mit *pattern drill* Übungen eingeübt. Neben den Beispielsätzen finden sich weitere visuelle Impulse, die auf weitere Beispiele hinweisen (Erdle-Hähner et al., 1972, S. 62):

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Au lycée Paul Valéry.
– Voilà la porte de la cantine.
(… de l'ascenseur.)
(… du réfectoire.)
– Voilà les livres des professeurs.
(… des élèves.)

Aktuelle Lehrwerke sind wesentlich durch den Ansatz der Aufgabenorientierung geprägt (Ellis, 2003) und verstärken kontextuelle Einbindungen auch bei der Einführung sprachlicher Mittel, sodass Grammatik oft induktiv erarbeitet wird (Barquero et al., 2010, S. 55):

¿Cómo son? ▶ § 6
a) Suchen Sie aus dem Text Adjektive heraus, die Wohnungen beschreiben und vervollständigen Sie die Tabelle.

Blanca		Juan	
el piso	la habitación	los pisos	las habitaciones
◆	◆	◆	◆

b) Wie werden im Spanischen Singular und Plural gebildet? Wo stehen die Adjektive?

Auch die Auswahl und Präsentation der inhaltlichen Gestaltung spiegelt die Zeit der Entstehung eines Lehrwerks und eröffnet einen Einblick in prägende gesellschaftspolitische Themen eines Jahrzehnts oder in Ideologien, Grundüberzeugungen und Werte einer Gesellschaft. Ziel schulischer Erziehung und Bildung ist immer auch die Identifikation mit einem Staat und seinem Wertesystem sowie die Sozialisation der Jugendlichen in dieses System, wie die drei folgenden Beispiele zeigen.

Lehrwerke der ehemaligen DDR vermitteln sozialistische Werte. So erfährt man im Lehrwerk *Bonjour, chers amis* im Rahmen einer Einheit über die *Conditions de travail et de vie* Details zu den Arbeiterkomitees, zu den Arbeitsbedingungen der Arbeiter in der DDR oder zur Arbeiterbewegung in Frankreich (Dietrich, Krüger, Krüger & Wildenhahn, 1984, S. 36 ff.), man lernt etwas über Zola (Dietrich et al., 1984, S. 70) oder über die internationale Solidarität der Freundschaftsbrigaden (Dietrich et al., 1984, S. 123).

Auch das iranische Englischlehrwerk *English Book 1* (Birjandi, Soheili, Norouzi & Mahmoudi, 2011) eröffnet Lernenden zahlreiche Möglichkeiten der Identifikation mit ihrem Staat und ihrer Kultur. Die Werte dieses Staates unterscheiden sich jedoch recht deutlich von einem westeuropäischen Staat, sodass das Englischlehrwerk neben Alltagsszenen beispielsweise den Propheten Mohammed ausführlich thematisiert (Birjandi et al., 2011, S. 104) und auch religiöse Traditionen zum Gegenstand (Birjandi et al., 2011, S. 103) macht.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lehrwerke heutiger westeuropäischer Staaten vermitteln ebenfalls bestimmte gesellschaftliche Werte: Es wird eine westliche Gesellschaft gezeigt, die von demokratischen Werten, von hedonistischen Urlaubsinteressen oder von ökonomischen Zielsetzungen auch in der individuellen Berufswahl geprägt ist (z.B. Görrissen et al., 2005; Barquero et al., 2010).

Insgesamt geht es in fremdsprachlichen Lehrwerken somit um weit mehr als um die Vermittlung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen in der jeweiligen Fremdsprache.

5 Heterogenität und sprachlich-kulturelle Diversität

Aktuelle Diskurse der Erziehungswissenschaften sowie der Fremdsprachendidaktiken berücksichtigen zunehmend die Heterogenität und sprachlich-kulturelle Diversität von Lerngruppen. Individualisierung und Inklusion bilden Schwerpunkte gegenwärtiger bildungspolitischer Zielsetzungen, Schulformen werden in allen Bundesländern den aktuellen Rahmenbedingungen angepasst, die Hauptschule wird abgeschafft, andere Schularten werden eingeführt. Angesichts dieser Veränderungen stellt sich zunehmend die Frage, wie in Lehr-/Lernsituationen darauf reagiert werden soll. Eine Forderung unter anderen besteht in der binnendifferenzierenden Berücksichtigung der Heterogenität sowie der sprachlich-kulturellen Diversität der Lerngruppen gerade auch im Fremdsprachenunterricht.

Beim Erlernen einer neuen (Fremd-)Sprache spielt insbesondere die jeweils individuelle Spracherwerbsbiografie eine wichtige Rolle. Gegenwärtige Forderungen bestehen darin, diesen verschiedenen Spracherwerbsbiografien auch in der Gestaltung der Lehrwerke noch deutlicher Rechnung zu tragen. Bislang allerdings halten sich Umsetzungen zur Binnendifferenzierung und Berücksichtigung sprachlich-kultureller Heterogenität noch in Grenzen. So finden sich vereinzelte Übungen, die der Erstsprache der Lernenden Rechnung tragen (vgl. in *Tout va bien* eine Übung, die die Erstsprachen der Jugendlichen in der Lerngruppe thematisiert, Belaval-Nink et al., 2004, S. 49). Differenzierung nach Leistung oder nach Interesse findet sich als konstitutiver Bestandteil in *A plus! Nouvelle Edition* (Blume et al., 2012), indem das Lehrwerk den Lernenden in jeder *Unité* verschiedene Aufgaben zur Auswahl anbietet und damit unterschiedlichen Interessen oder dem Leistungsstand Rechnung trägt.

Die Lehrwerkserie *Découvrons le français. Französisch interlingual* (Rückl, Holzinger, Pruniaux, Guicheney & Brandner, 2013), *Descubramos el español. Spanisch interlingual* (Holzinger, Seeleitner, Castillo de Kastenhuber, de Lara Fernández, Rückl, Rigamonti, Moriggi & Vázquez Arco, 2012) und *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual* (Rückl, Moriggi, Rigamonti, Holzinger, Seeleitner, Castillo de Kastenhuber & de Lara Fernández, 2012) nimmt explizit auf Überlegungen zu romanischer Interkomprehension und zu Mehrsprachigkeit Bezug, insofern als Sprachvergleiche und Bezüge zu anderen romanischen Sprachen permanent erfolgen.

Basierend auf der romanischen Mehrsprachigkeit ist auch die Spanischgrammatik *¡Gramática! De la lengua española* (Dorn, Navarro Gonzalez & Strathmann, 2012)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

aufgebaut, in der konstitutiv Hinweise auf Parallelen zu anderen romanischen Sprachen und zum Englischen enthalten sind.

Weiterführende konzeptionelle Aspekte, die der Heterogenität und der sprachlich-kulturellen Vielfalt der Lernenden Rechnung tragen, finden sich jedoch kaum. Letztlich werden immer wieder postulierte Durchschnittschüler/innen als implizite Rezipientinnen und Rezipienten vorausgesetzt und der Lernprozess wird daran orientiert. Besonders leistungsstarke oder leistungsschwache Lernende oder auch Lernende mit besonderen Sprachlernbiografien müssen sich letztlich an diesem postulierten Durchschnitt orientieren.

Zukünftige Entwicklungen müssten zur Auflösung eines linearen Lehrwerks führen und zur Einführung von modulartigen Unterrichtsmaterialien, die individuell zusammengestellt werden können. Diese Abschaffung des Lehrwerks trägt derzeit jedoch weder Verlagsinteressen noch den Interessen der Behörden Rechnung, die in dem greifbaren Lehrwerk auch eine Möglichkeit sehen, Einfluss auf den Unterricht auszuüben.

6 Lehrwerkrezeption

Die Lehrwerkforschung der vergangenen Jahrzehnte hat sich vor allem auf die Analyse der Inhalte von Lehrwerken konzentriert. Neben diesem Schwerpunkt besteht bislang noch ein grundlegendes Forschungsdefizit zur Rezeption von Lehrwerken durch ihre Nutzer/innen, seien es Lehrende, Lernende oder auch Eltern.

Konkrete empirische Überprüfungen zum Umgang mit dem Lehrwerk gibt es bislang kaum. Die Verwendung des Lehrwerks aus der Perspektive der Lehrenden wird bislang meist ohne empirische Überprüfung diskutiert (Kurtz, 2010). Dies gilt vor allem für die Fremdsprachendidaktik. Im Gegenzug dazu bestehen in der Geschichtsdidaktik seit einiger Zeit umfangreiche empirische Untersuchungen, wie Schülerinnen und Schüler die Inhalte in Lehrwerken für den Geschichtsunterricht verstehen und damit umgehen. Diese Untersuchungen machen die Komplexität der Verstehensprozesse, die von Geschichtslehrwerken eingefordert werden, deutlich und zeigen Verstehensprobleme Lernender auf (von Borries, 2010). Auf vergleichbarer Ebene gibt es in den Fremdsprachendidaktiken bislang noch keine umfassenden Studien.

Wie gehen Lehrende mit Lehrwerken um, wie nehmen Lernende ihre Lehrwerke wahr? Welche Einstellungen haben sie dazu und wie lernen sie mit ihnen? Im Blick auf diese Fragen stelle ich im Folgenden eine empirische Studie zum selbstständigen Lernen im Französischunterricht an einem hessischen Gymnasium vor (Fäcke, 2016).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6.1 Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht

Aktuelle bildungspolitische und fremdsprachendidaktische Diskurse zielen auf autonomes, selbstständiges und selbstverantwortetes Lernen von Schülerinnen und Schülern. Dies steht im Zeichen der Berücksichtigung von Lernerautonomie und Lernerstrategien (z.B. Martinez, 2008) sowie der Umsetzung von Kompetenzorientierung im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat, 2001), konkret der Gestaltung des europäischen Sprachenportfolios, und der für Deutschland verabschiedeten Bildungsstandards (KMK, 2004; 2012). In den Bildungsstandards wird Methodenkompetenz, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit ein großer Stellenwert eingeräumt.

Gleichzeitig ist der Französischunterricht traditionell durch die Ausrichtung an einem Lehrwerk geprägt (vgl. Leitzgen, 1996; Bleyhl, 2000), was zur Normierung des Unterrichts sowie zu enger Steuerung im Blick auf Progression, auf vorgegebene Themen bzw. Inhalte und auf didaktisch-methodische Entscheidungen führt. Das Lehrwerk als „heimlicher Lehrplan" steht zunächst einem auf Individualisierung und Selbstständigkeit zielenden Französischunterricht entgegen.

Daher geht es in dieser Studie um den Zusammenhang zwischen selbstständigem Lernen und lehrwerkbasiertem Französischunterricht. Es wird der Frage nachgegangen, ob und wie die Selbstständigkeit Lernender in einem Französischunterricht gefördert werden kann, der weitgehend durch Französischlehrwerke geprägt ist.

Das Forschungsprojekt zielt dabei auf eine triangulierende Perspektive, d.h. auf das im Französischlehrwerk angelegte Potenzial zur Förderung selbstständigen Lernens, auf die Rezeption des Lehrwerks durch die Lernenden und auf Einstellungen und Praktiken von Lehrenden. Die Erhebungsphase der Studie erfolgte in den Jahren 2013 und 2014 (Fäcke, 2016).

6.2 Ergebnisse der Studie

An der Schule wird das Lehrwerk *A plus!* (Bächle, Gregor, Jorißen & Mann-Grabowski, 2004; 2005; Gregor, Jorißen & Schenk, 2006) verwendet, ein Lehrwerk, das bestehende fremdsprachendidaktische Diskurse zur Zeit seiner Entstehung aufgreift. Insgesamt basiert es auf einem kommunikativ-interkulturellen Ansatz und berücksichtigt innovative Elemente, die den Diskurs nach der Jahrtausendwende bestimmt haben. Es enthält daher konstitutiv Bezüge auf den GeR (Europarat, 2001), auf DELF-Prüfungen (Baptiste & Marty, 2010) sowie auf Lernstrategien (Oxford, 1990). Auf methodisch-didaktischer Ebene wird ein Konzept verfolgt, das auf Lektionstexten beruht, in denen jeweils neuer Wortschatz und neue grammatische Strukturen eingeführt werden, die anschließend in etlichen geschlossenen und offenen Übungen angewendet, vertieft und gefestigt werden können. Wenn sich auch einige wenige Übungsformate finden, die dem Konzept der Aufgabenorientierung nahe kommen, so ist das Konzept des *task based language learning* (Ellis, 2003) in *A plus!* noch nicht konstitutiv umgesetzt. Dies findet sich erst im Nachfolgelehrwerk.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Inhalte sind an gängige Alltagssituationen angelehnt, die von Lehrplänen für die ersten Lernjahre üblicherweise vorgegeben sind. Die thematischen Kontexte sind hier Familie, Freunde, Jugendkultur, Freizeit, Schule, Sport etc. Auch in den Bänden für die folgenden Lernjahre findet sich eine deutliche Orientierung an den in Lehrplänen vorgegebenen Inhalten.

Die an der Studie teilnehmenden vier Lehrenden erweisen sich als individuelle Persönlichkeiten mit je eigenen Einstellungen und subjektiven Theorien (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) zum Französischunterricht, zum Lehrwerk und zu selbstständigem Lernen. Dabei teilen sie zunächst alle eine mehr oder weniger große Offenheit in Bezug auf selbstständiges Lernen. Zu Beginn der Studie lassen sie sich in überzeugte und gemäßigte Unterstützer/innen selbstständigen Lernens sowie in resignierte und überzeugte Anhänger/innen des Frontalunterrichts einstufen. Diese Grundhaltung prägt das Lehrerhandeln der Beteiligten weitgehend, beinhaltet jedoch gleichzeitig ein gewisses Maß an Offenheit, die eigene Haltung zu überdenken und sich auf das Forschungsprojekt mit den darin enthaltenen Implikationen einzulassen. Die zweite Erhebungsphase und das in diesem Kontext geführte zweite Leitfadeninterview machen deutlich, dass die mit der Studie verbundenen Impulse unterschiedliche Auswirkungen auf die subjektiven Theorien der Beteiligten haben und sich dementsprechend je anders auswirken.

Alle vier Lehrkräfte setzen das Lehrwerk regelmäßig in ihrem Unterricht ein, sie orientieren sich an der darin angelegten Progression, den Themen und Inhalten. Sie bieten darüber hinaus Übungen und Aufgaben an, die nicht direkt an das Lehrwerk angelehnt sind, doch gibt es kaum längere Phasen des Französischunterrichts, die nicht an das Lehrwerk angelehnt sind. Damit erweist sich das Lehrwerk als „heimlicher Lehrplan", das in der Tat maßgeblich an der Steuerung des Unterrichts beteiligt ist. Allerdings erfolgt diese Steuerung in Abhängigkeit vom Lehrerhandeln und erklärt sich nicht allein aus dem Lehrwerk heraus.

Punktuell nutzen die Lehrenden Bausteine des Lehrwerks zur Förderung selbstständigen und selbstreflexiven Lernens, so z.B. bei der Berücksichtigung von Lernstrategien (Oxford, 1990). Übereinstimmend lehnen sie jedoch die Arbeit mit dem Portfolio (Flächer, 2011) völlig ab und verweisen auf den damit verbundenen erhöhten Arbeitsaufwand, auf das vermeintliche Desinteresse und einen Mangel an Sinn für Ordnung der Jugendlichen. Infolge von Impulsen, die mit dem Forschungsprojekt in Zusammenhang stehen, lassen sie sich in unterschiedlichem Ausmaß auf Verfahren ein, in denen Aspekte selbstständigen Lernens verstärkt zum Tragen kommen. Dazu gehören u.a. Ansätze zur Aufgabenorientierung (Ellis, 2003), Projekte wie Stationenlernen (Leupold, 2007, S. 143 f.) oder der Einsatz von Lesetagebüchern (Hintz, 2008). Inwieweit diese Veränderungen punktueller Natur oder von Nachhaltigkeit geprägt sind, lässt sich am Ende der Studie nicht abschätzen.

Die Einstellungen der Lehrkräfte zu ihrem Französischunterricht und zu ihren Lerngruppen stehen sicher auch in Interdependenz zu ihrem Alter, ihrer Berufsbiografie, ihren beruflichen Erfahrungen etc. (vgl. Terhart, 2013). Diese Faktoren wurden jedoch nicht im Rahmen der Studie untersucht, sodass an dieser

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Stelle lediglich ein hypothetischer Verweis auf mögliche Zusammenhänge erfolgen kann.

Insgesamt zeigen die subjektiven Theorien der Lehrkräfte verschiedene Aspekte auf:

- punktuelle und konstruktive Aufnahme der mit der Studie verbundenen Impulse in Bezug auf selbstständiges Lernen,
- nachhaltige, konstante und weitgehend beharrliche subjektive Theorien,
- gleichzeitig Veränderung von Einstellungen als Reaktion auf Impulse der Studie.

Der dritte Schwerpunkt der Studie gilt der Lehrwerkrezeption durch die Schülerinnen und Schüler. Wie gehen sie nun mit ihrem Lehrwerk um? Im Wesentlichen nutzen die befragten Lernenden das Lehrwerk für das Erledigen ihrer Hausaufgaben bzw. für Arbeitsaufträge ihrer Lehrerinnen und Lehrer sowie für Vokabellernen und Grammatikarbeit. Tätigkeiten, die auf eine weiterführende und intrinsische Motivation sowie auf Interesse an der Sprache oder den Kulturen schließen lassen würden, so beispielsweise landeskundliche und interkulturelle Dimensionen, spielen eine deutlich geringere Rolle. Gleiches gilt auch für die hier im Mittelpunkt stehenden Lernstrategien, für Methodenkompetenzen und selbstständiges Lernen. Über das Lehrwerk hinausgehende Tätigkeiten, die in einzelnen Frageitems mit „Schmökern", „im Internet surfen" etc. verankert sind, spielen keine Rolle.

Die Erwartungen der Lernenden an ihr Lehrwerk bestätigen ihren Umgang mit dem Französischbuch. Ihre Erwartungen konzentrieren sich vor allem auf die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz, in geringerem Maße auf Aspekte selbstständigen Lernens und in keiner Weise auf weiterführende Aktivitäten. Diese Erwartungshaltung ändert sich im Lauf der ersten drei Jahrgangsstufen nicht bzw. nicht statistisch signifikant.

Analog dazu verändert sich auch der Umgang mit den Lehrwerken im Lauf dieser ersten Lernjahre ebenfalls nicht bzw. nur marginal. Die Antworten der Lerngruppen in Bezug auf ihre Umgangsweisen mit dem Französischbuch verändern sich zwischen der ersten und der zweiten Erhebungsphase nur bei einigen wenigen Items statistisch signifikant, so beispielsweise bei dem Item „Ich lerne allein", das ein Moment des selbstständigen Lernens beinhaltet, jedoch Aspekte einer intrinsischen oder extrinsischen Motivation offen lässt. Dabei ist eine signifikante Verschiebung von 2013 zu 2014 festzustellen, die deutlich macht, dass die Befragten in der 8. Jahrgangsstufe häufiger allein lernen als in der 7. Jahrgangsstufe.

Die Antworten, in denen Dimensionen selbstständigen und selbstreflexiven Lernens relevant sind, zeigen vor allem in der ersten Befragung 2013 eine hohe Unsicherheit und keine Eindeutigkeit bei den Befragten auf. Das Lehrwerk spielt in diesem Zusammenhang kaum eine Rolle zur Förderung oder wenigstens Anbahnung selbstständigen Lernens. Im Gegenteil: Die befragten Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich eindeutig auf die Aspekte des Französischunterrichts, die sie als verpflichtend und zwingend wahrnehmen. In einzelnen Nachgesprächen mit den Lerngruppen wird diese Haltung noch einmal deutlich bestätigt, was eine

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schülerin stellvertretend für viele folgendermaßen auf den Punkt bringt: „Wir lernen Französisch nur, weil wir es müssen. Es geht darum, hier durchzukommen, weiter nichts." In der zweiten Befragung 2014 verschiebt sich der Tenor der Antworten leicht. Nunmehr wird deutlich, dass selbstständiges Lernen von den Befragten als Aktivität aufgefasst wird, die die Lernprozesse im Bereich der Heimarbeit beschreibt und nicht für den Französischunterricht selbst gilt. Dabei spielt das Lehrwerk eher eine marginale Rolle und es wird – sofern man lediglich selbstständige Aktivitäten anvisiert – von den meisten Befragten fast ausschließlich zum Vokabellernen genutzt.

Somit verwenden die Lernenden das Lehrwerk im Grunde kaum als Baustein für selbstständiges und selbstreflexives Lernen. Sie nutzen es kaum für weiterführende Aktivitäten, sei es um sich vertieft mit einem bestimmten Thema zu beschäftigen oder sich auf eine Klausur eigenständig vorzubereiten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I dieser Altersgruppe noch regelmäßig ihre Hausaufgaben machen und das respektieren, was Lehrerinnen und Lehrer ihnen sagen. Die Lehrkraft ist in diesen Jahrgängen noch unhinterfragte Autoritätsperson. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit der Grad an Selbstständigkeit beim Lernen entwicklungspsychologisch zu erklären wäre oder inwieweit dieses Verhalten aus schulischen Lehr-/Lerntraditionen resultiert.

Zusammenfassend wird sichtbar, dass die Befragten primär Vokabellernen und Grammatiklernen als zentrale Aufgaben des Französischunterrichts wahrnehmen, andere Bereiche gelten als nachrangig bzw. unwichtig. Relevant ist vorwiegend eine extrinsische Motivation, intrinsische Dimensionen wie Interesse am Land, an den Menschen oder an den Kulturen der Zielsprache spielen kaum eine Rolle, auch nicht nach einem Schüleraustausch (vgl. Fäcke, 2016).

7 Ausblick

Das Design und die Ergebnisse dieser Studie (Fäcke, 2016) machen Unterschiede zu den eingangs dargestellten Perspektiven und Argumentationen deutlich: Hier geht es nicht um die Inhalte und deren postulierte Wirkung auf die Rezipientinnen und Rezipienten, wie beispielsweise in gesellschaftskritischen Lehrwerkanalysen, sondern um die empirische Erforschung dessen, wie Lehrende und Lernende mit ihren Lehrwerken umgehen. Diese Forschungsperspektive, die in den Fremdsprachendidaktiken bislang kaum verfolgt wurde, verdeutlicht, welche Teile eines Lehrwerks in welcher Form rezipiert werden. Daraus lassen sich etliche Schlüsse auf den Fremdsprachenunterricht selbst ziehen. Die hier vorgestellte Studie macht beispielsweise in erschreckender Weise deutlich, wie stark in der Binnenwahrnehmung der Jahrgangsstufen 6 bis 8 Grammatik und Vokabellernen im Französischunterricht dominieren und wie wenig andere Bereiche wie landeskundliche Informationen, Lernstrategien oder andere Dimensionen im Kontext einer intrinsischen Motivation

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

eine Rolle spielen. Spannend im Blick auf Lehrwerke ist somit nicht nur ihr Inhalt und ihre Konzeption, sondern auch ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht.

Darüber hinaus hat die ausschnitthafte Analyse gesellschaftlich vermittelter Werte und Normen auch die Relevanz eines kritischen und bewussten Umgangs mit den Lehrwerken deutlich gemacht.

Literatur

Baptiste, A. & Marty, R. (Hrsg.). (2010). *Réussir le DELF B2.* Paris: Didier.

Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (1994). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr.

Bleyhl, W. (2000). Grundsätzliches zu einem konstruktiven Fremdsprachenlernen und Anmerkungen zur Frage: Englisch-Anfangsunterricht ohne Lehrbuch? In R. Fery & V. Raddatz (Hrsg.), *Lehrwerke und ihre Alternativen* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 3) (S. 20–34). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching.* Oxford et al.: OUP.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin & München: Langenscheidt.

Fäcke, C. (1999). *Egalität – Differenz – Dekonstruktion. Eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke.* Hamburg: Kovac.

Fäcke, C. (2010). *Fachdidaktik Französisch.* Tübingen: Narr.

Fäcke, C. (Hrsg.). (2016). *Romanische Sprachen und ihre Didaktik. Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht.* Stuttgart: ibidem.

Flächer, T. (2011). *Angelsächsische Sprache und Literatur. Portfolioarbeit im gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Themenorientierter Unterricht mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Funk, H. (1995). Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven. In C. Gnutzmann & F. G. Königs (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (S. 29–46). Tübingen: Narr.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Tübingen: Francke.

Hintz, I. (2008). *Deutschdidaktik aktuell. Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.). (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Berlin & München: Langenscheidt.

KMK = Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [02.06.2016].

KMK = Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [02.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kurtz, J. (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht* (S. 149–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leitzgen, G. (1996). Weg vom Lehrbuch! *Französisch heute, 27* (3), 190–198.

Leupold, E. (2007). *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen.* Seelze-Velber: Kallmeyer.

Martinez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Mayring, P. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know.* Boston: Heinle & Heinle.

Schüle, K. (1973). Zur Inhaltsproblematik in fremdsprachlichen Lehrwerken. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 20* (4), 409–417.

Spangenberg, K. (1948). *Peter Pim and Billy Ball. Englisches Lehrbuch für Jungen und Mädchen.* Berlin: Cornelsen.

Strohmeyer, F. (1957). *Etudes françaises. Einbändiger Lehrgang für Schulen mit Französisch als 2. oder 3. Fremdsprache.* München: Kösel u.a.

Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung.* Münster: Waxmann.

Vielau, A. (1981). Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken. *Zielsprache Französisch*, *13* (4), 187–193.

Von Borries, B. (2010). Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht* (S. 102–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Winands, G. (2014). *Der Schulversuch. Historische Entwicklung und geltendes Recht* (Schriften zum öffentlichen Recht, Bd. 1270). Berlin: Duncker & Humblot.

Lehrwerke und Lehrmaterialien

Bächle, H., Gregor, G., Jorißen, C. & Mann-Grabowski, C. (2004). *À plus! 1. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien.* Berlin: Cornelsen.

Bächle, H., Gregor, G., Jorißen, C. & Mann-Grabowski, C. (2005). *À plus! 2. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien.* Berlin: Cornelsen.

Barquero, A., Collado Revestido, C., Corpas, J., Dienhoff, O., Domínguez, Y., Kuhlmann, E., Navarro, J. & Reiter, C. (2010). *¡Adelante! Nivel elemental.* Stuttgart: Klett.

Belaval-Nink, S., Chesterman, M., Deichmann, H., Diedrigkeit, I., Fäcke, C., Gerber, R., Grosse, I., Junge, A., Schneider, H.-J., Scholze, M. & Ulunque Villazón, M. (2004). *Tout va bien. Lehrwerk für den Französischunterricht, Bd. 1.* Frankfurt am Main: Diesterweg.

Birjandi, P., Soheili, A., Norouzi, M. & Mahmoudi, G. (2011). *English Book 1.* Teheran: Iranian Textbooks Publishing Company.

Blume, O.-M., Gregor, G., Jorißen, C. & Mann-Grabowski, C. (2012). *A plus! Nouvelle Edition, Bd. 1.* Berlin: Cornelsen.

Denyer, M., Garmendia, A., Lions-Olivieri, M.-L., Magne, M., Royer, C. & Pancrazi, L. (2009). *Version Originale. Méthode de français, livre de l'élève, Bd. 1.* Barcelona & Paris: difusión, maison des langues.

Dietrich, J., Krüger, N., Krüger, U. & Wildenhahn, B. (1984). *Bonjour, chers amis. Französisches Lehrbuch, Teil VI.* Berlin: Volk und Wissen.

Dorn, R., Navarro Gonzalez, J. & Strathmann, J. (2012). *¡Gramática! De la lengua española. Mit Vergleichen zur englischen und zur französischen Grammatik.* Stuttgart u.a.: Klett.

Erdle-Hähner, R., Rolinger, H. & Wüst, A. (1972). *Etudes Françaises 1. Cours de base. Premier degré.* Stuttgart: Klett.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., Sánchez Benito, J., Beucker, V., Martín Luengo, P., Voigt, B. & Wiener, B. (2005). *Caminos plus 1*. Stuttgart: Klett.

Gregor, G., Jorißen, C. & Schenk, S. (2006). *À plus! 3. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien.* Berlin: Cornelsen.

Grunwald, B., Lamp, M., Lamp, R. & Rolinger, H. (Hrsg.). (1983). *Etudes Françaises Echanges. Edition longue, Bd. 2.* Stuttgart et al.: Klett.

Holzinger, G., Seeleitner, I., Castillo de Kastenhuber, C., de Lara Fernández, C., Rückl, M., Rigamonti, E., Moriggi, R. & Vázquez Arco, J. (2012). *Descubramos el español. Spanisch interlingual.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Rückl, M., Moriggi, R., Rigamonti, E., Holzinger, G., Seeleitner, I., Castillo de Kastenhuber, C. & de Lara Fernández, C. (2012). *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Rückl, M., Holzinger, G., Pruniaux, F., Guicheney, G. & Brandner, I. (2013). *Découvrons le français. Französisch interlingual.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

II.
Theoriegeleitete Beiträge zu Inter-/Transkulturalität im Unterricht und in Lehrwerken

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Grit Alter

Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Implikationen für den Fremdsprachenunterricht

Um eine Konzeptualisierung transkulturellen Lernens in Relation zum interkulturellen Lernen zu fundieren, schlägt dieser Beitrag ein Verständnis transkultureller Literatur für den Fremdsprachenunterricht vor. Grundlegend dafür ist eine veränderte Wahrnehmung von Alterität, die anhand von Beispielen aus der Kinder- und Jugendliteratur illustriert wird. Zwar ergeben sich dadurch wichtige Unterscheidungen zum interkulturellen Lernen, jedoch wird auch deutlich, dass sich ‚inter' und ‚trans' auf einem offenen Kontinuum bewegen. Zusätzlich wird das Konzept des transkulturellen Lernens durch den Vorschlag transkultureller Subkompetenzen und entsprechender Unterrichtsmethoden erweitert.

Schlüsselwörter: inter-/transkulturelles Lernen, Literatur im Englischunterricht, transkulturelle Literatur, Identitätskompetenz, Bewusstsein von Alterität

In order to conceptualize transcultural learning in contrast to intercultural learning, this article suggests a definition of transcultural literature for foreign language teaching. As a foundation for this concept, it is necessary to reflect critically upon the representation of alterity in children's and young adult fiction. Despite certain differences, inter- and transcultural literature moves on a continuum. Furthermore, the concept of transcultural learning will be altered suggesting transcultural subcompetences and respective methods for using literature in ELT.

Keywords: inter-/transcultural learning, literature in ELT, transcultural literature, identity competence, awareness of alterity

1 Einleitung

Vor einigen Semestern las eine befreundete Lehrkraft und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der *University of Alberta*, Kanada, mit ihren Lernenden einen Roman, in dem sich ein multikultureller Protagonist auf der Suche nach einer festen Identität mit Vorurteilen und Ablehnung der ihn umgebenden Gesellschaft auseinandersetzen muss und dabei in tiefe Krisen gerät. In seiner Gegenwehr ist er zwar erfolgreich, jedoch steht er oft am Rande der Verzweiflung. Diese Handlung ist der vieler Texte sehr ähnlich, die im Englischunterricht für interkulturelles Lernen eingesetzt werden. Im Anschluss an die Analyse und Reflexion des Romans verließen einige Schüler/innen den Raum und sagten: „I'm glad that wasn't about me."

Diese Anekdote dient als Grundlage, um Diskrepanzen zwischen dem Ziel des interkulturellen Lernens und dem, was Schüler/innen aus den Lektüren mitnehmen, zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang wird für eine Unterscheidung von inter- und transkultureller Literatur plädiert, um den Ansprüchen einer sich stetig verändernden Gesellschaft und deren Spiegelung im kulturellen Lernen gerecht zu werden. Neben einer Begriffsklärung und einer Bewusstmachung multipler Formen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

von Anderssein wird eine bestimmte Positionierung sogenannter Minoritäten in Romanen, die für das interkulturelle Lernen vorgeschlagen werden, aufgedeckt. Dabei wird deutlich, dass diese den Grundzügen des transkulturellen Lernens nur im Ansatz entspricht. Dies rechtfertigt den Versuch einer Definition transkultureller Literatur und entsprechender Kompetenzen.[1]

2 Konzepte inter- und transkulturellen Lernens

Die unterschiedlichen Konzepte des kulturellen Lernens lassen sich mit den Begriffen ‚interkulturelles Lernen', ‚transkulturelles Lernen' und ‚Didaktik des Fremdverstehens' konzeptionell fassen, wobei die jeweiligen Unterschiede oft nur durch Nuancen gebildet werden. Allen dreien ist das Ziel, Respekt und Verständnis für das Andere zu schaffen, gemein. Bredella (2010) nutzt ‚Fremdverstehen' und ‚interkulturelles Lernen' synonym und erklärt beide als einen Wechsel von Innen- und Außenperspektive, wobei Fremdverstehen den Perspektivenwechsel im besonderen Maße betont. In der ‚Didaktik des Fremdverstehens' tritt ein doppeltes Fremdes auf: Zum einen müssen Äußerungen und Verhaltensweisen von Personen in einer fremden Kultur in deren Bezugsrahmen gesehen werden, wofür ein Perspektivenwechsel notwendig ist. Fremdverstehen soll dabei zu Empathie und zu einer Distanzierung von eigenen Sichtweisen und Wertvorstellungen führen. Zum anderen ist die Außenperspektive entscheidend für Kritik an dem, was wir in der Innenperspektive verstehen. Eine Herausforderung ist dabei die Heterogenität von Kulturen, da mehrere Innenperspektiven möglich sind und somit ein Spannungsverhältnis von individuellen und kollektiven Identitäten entstehen kann. Dies ist vor allem bei mehrkulturellen Identitäten der Fall, bei denen eine eindeutige Zuordnung schwierig ist bzw. die sich mitunter dagegen wehren. Hier wird bereits deutlich, dass das Eigene und Fremde als relationale, dynamische Begriffe verstanden werden. Gleichzeitig gilt die Differenzierung zwischen eigen und fremd als Voraussetzung des Verstehens, Verstehen beruht inhärent auf Differenz (Bredella, 2010).

Laut Freitag-Hild (2010) bezieht sich transkulturelles Lernen auf die Bestimmung von Kulturen als heterogenen Gebilden. Es kann damit kulturelle Komplexität und Hybridität deskriptiv erfassen und analysieren und dadurch global geprägten Migrationsphänomenen gerecht werden. Kulturen sind, vor allem durch die vielseitigen Prozesse der Globalisierung, intern differenziert und extern vernetzt, sie durchdringen sich gegenseitig und schaffen multiple Identifikationsangebote für den Einzelnen. Transkulturelles Lernen lenkt die Aufmerksamkeit bei der Konstruktion kultureller Identitäten auf die Gestaltungsspielräume von Individuen (Welsch, 2000).

Von Hallet (2002), Eckert & Wendt (2003), Fäcke (2006) sowie Delanoy & Volkmann (2006) wurde transkulturelles Lernen weiter konzeptualisiert. Grundlegend gehen diese davon aus, dass transkulturelles Lernen auf einem prozesshaften, hybriden und diskursiven Kulturbegriff basiert, der transkulturelle Aspekte

1 Dieser Argumentationsverlauf präsentiert eine Zusammenfassung einer ausführlicheren Betrachtung (vgl. Alter, 2015).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

in Literatur und Gesellschaft in den Fokus rückt. Bei der Integration dessen in den Englischunterricht wird der Klassenraum selber zu einem transkulturellen Erfahrungsraum: Fremdsprachenunterricht wird zum kulturellen Begegnungs- und Aushandlungsraum, in dem sich Lernende neue kulturelle Bedeutungen erschließen und aneignen, miteinander aushandeln und umdeuten. Hallet (2002) bezeichnet die Teilnehmer/innen dieses Diskurses daher als kulturelle Aktantinnen und Aktanten. Kulturelle Grenzüberschreitung, Hybridisierung, Vielstimmigkeit und Austauschprozesse sollen sich zusätzlich auch in Methoden, Materialien und Lernzielen widerspiegeln.

Als Forderung an das transkulturelle Moment des kulturellen Lernens wird vermehrt der Bedarf einer veränderten Textauswahl geäußert: Texte, in denen Hybridität und Komplexität der Kulturen deutlich werden, rücken in den Fokus. Bisher wurde dem durch erweiterte Migrations- und Integrationsliteratur (Sommer, 2000; Freitag-Hild, 2010) begegnet, weil diese eine dialogische Aushandlung von kulturellen Bedeutungen und Identitätsformationen ermöglicht.

In den aus der bisherigen fremdsprachendidaktischen Forschung und Praxis bekannten Texten wird jedoch eine Reduzierung auf *cultural otherness* bzw. auf einen *cultural other* mit Migrationshintergrund deutlich. Zudem ist die begriffsimmanente Einschränkung auf kulturelles Lernen nicht immer gerechtfertigt, da sich Anders- und Gleichsein entlang diverser Identifizierungsmomente entfalten. Auch sexuelle Orientierung, Religion, soziales Milieu, Lebensalter, körperliche oder psychische Beeinträchtigung oder bestimmte ethische Einstellungen können dazu führen, dass der Andere als fremd wahrgenommen wird. Im Englischen lässt sich dies an der Pluralisierung von *otherness* zu *othernessES* illustrieren, ein Begriff, der unterschiedliche Formen von Anderssein einschließt. Generell stellt sich die Frage: Wodurch wird anders definiert und wann wird aus anders der Andere? Die explizite Berücksichtigung dieses weiten *Otherness*-Begriffs ist für die Kulturdidaktik entscheidend, wenn sie in Bezug auf soziale Veränderungen aktuell bleiben will.

2.1 Repräsentation von Anderssein in Kinder- und Jugendliteratur

Innerhalb multikultureller Erziehung und im Hinblick auf den zunehmend multikulturellen Klassenraum, schlagen Bushman & Parks Haas (2006) Texte vor, die sehr gut geeignet sind, um interkulturelles Lernen zu verwirklichen.[2] Diese Texte enthalten Romanfiguren, die bisher in der Literatur unterrepräsentiert waren und daher Leserinnen und Lesern, die einem ähnlichen kulturellen Hintergrund angehören, die Möglichkeit bieten, Identifikationsfiguren zu finden (Bushman, 1997, S. 161). Aus den Beispielen wird deutlich, dass es eine offensichtliche Zuordnung von kulturellem Hintergrund und Problemstellung bzw. lebensweltlicher Herausforderung gibt. So müssen sich Romanfiguren afrikanisch-amerikanischer Abstammung ausschließlich

2 Obwohl das Buch für den amerikanischen Markt veröffentlicht wurde, ist es für die Betrachtung hier relevant, da es allgemein den Einsatz von Jugendliteratur im Englischunterricht thematisiert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

mit familiären Problemen und Umständen ihrer sozialen Herkunft auseinandersetzen, während sich asiatisch-amerikanische Protagonistinnen und Protagonisten gegen Fremdbestimmung durchsetzen und für die Gleichberechtigung von Mann und Frau einsetzen. Die Narrationen beinhalten zerbrochene Familien sowie physische, psychische und strukturelle Gewalt. Durch die enge Verbindung von Kultur und Problem wird in diesen Texten, die multikulturelles Lernen eigentlich fördern sollen, eine Farbig-Weiß-, Norm-Abnorm-, Minorität-Majorität-, Opfer-Täter-Dichotomie rekonstruiert statt dekonstruiert, implementiert statt aufgebrochen, verfestigt statt in Frage gestellt.[3]

In Anlehnung an Hansen (1998) kann gefragt werden, welches Signal junge Menschen erhalten, wenn bestimmte Menschen in der Literatur ignoriert bzw. in solchen Positionen dargestellt werden. Sie lernen, dass sie unbedeutend sind und dass Literatur nichts mit ihnen zu tun hat (Hansen, 1998, S. 14). Saltman argumentiert, dass nationale Kinder- und Jugendliteratur den Mikrokosmos der literarischen und sozio-kulturellen Werte, Überzeugungen, Themen und Bilder darstellt, die Aspekte der Identität beinhalten (S. 311 f.). Im Anschluss an Saltmans Verständnis von Kinder- und Jugendliteratur ist es fraglich, welche Art von Mikrokosmos begünstigt wird, wenn jungen Leserinnen und Lesern Bücher empfohlen werden, die auf multikulturelle Romanfiguren und deren Aushalten von bzw. Ankämpfen gegen genannte Binaritäten, Diskriminierungen und Vernachlässigungen fokussieren. Fiktionale Texte spiegeln die Gedankenwelt, in der Kulturen wahrgenommen werden, literarisch wider. Daher müssen für die Auswahl von Lesestoff für junge Menschen Verantwortliche verstehen, wie der öffentliche Text des alltäglichen Lebens unser Verständnis der Welt konstruiert und Personen eine Stellung zuschreibt, von der aus sie unterschiedliche soziale, politische oder kulturelle Identitäten einnehmen können (Luke, 1997, S. 20) oder eben nicht. Die Rolle und Funktion, die Romanfiguren einer Minorität in einer Narration einnehmen, ist u.a. entscheidend für das Wissen und die Einstellungen, welche die Leser/innen über diese Person bzw. gegenüber dieser Kultur erwerben. An dieser Stelle kann auf die Psychologie zurückgegriffen werden, denn laut Bandura (1986, S. 22) erzeugen sich Welt und das Verhalten des Menschen gegenseitig. Wenn dieser reziproke Determinismus auf Literatur bezogen wird, kann er für das Zusammenspiel von Literatur und Wirklichkeit, Leser/in und Gelesenem gelten und entsprechende Folgen verdeutlichen.

Kinder- und Jugendliteratur ist interessant für junge Leser/innen, weil sie darin oft ihr eigenes Leben wiedererkennen (Lynch-Brown & Tomlinson 1996, S. 141). Im Hinblick auf die Texte, die von Bushman & Parks Haas (2006) vorgeschlagen werden, kann dies jedoch kritisch reflektiert werden, da multikulturelle Romanfiguren oft als die Opfer und durch eine sich gegen die Gesellschaft wehrende Position repräsentiert werden. Erzählungen, in denen sie vorkommen, sind oft durch negative und harsche Rahmenhandlungen und damit durch ein konfliktbeladenes Paradigma

3 Zwar kann diese Struktur als ein Beispiel für das Lernen am Modell nach Albert Bandura (1986) gelten, vor allem auf den Ebenen des modellierenden Effekts und des enthemmenden und hemmenden Effekts, jedoch sind die Elemente der Diskriminierung und der Nicht-Akzeptanz des Andersseins in ähnlichem Maße Teil der Narration und damit des Modells, gesehen aus der Perspektive des Anderen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

geprägt. Wenn diese Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz genutzt wird, wird auch diese in einem negativen Umfeld etabliert und die Verhaftung an Problemen verfestigt und rekonstruiert.

3 Transkulturelle Literatur

In Gegenüberstellung dazu soll im Folgenden auf Kinder- und Jugendbücher verwiesen werden, die einen anderen Zugang zur Repräsentation von Anderssein finden. In diesen Romanen werden Figuren, die in den bisher genannten Titeln das Subjekt des Anderen darstellten, zu Handelnden, bei denen der jeweils andere kulturelle Hintergrund nicht definierendes Element der Handlung ist. In Büchern wie

- *Once upon a Time* (Daly, 2003),
- *Peeny Butter Fudge* (Morrison, 2009),
- *And Tango Makes Three* (Parnell & Richardson, 2005) und
- *Two Mates* (Prewett, 2012)

wird Anderssein beiläufig thematisiert, Homosexualität kommt vor, wird aber nicht problematisiert, körperliche Einschränkung wird sinnstiftend, nicht sinnnehmend dargestellt. Diese Texte bieten einen neutraleren Zugang zu kulturellem Lernen und sehen davon ab, kulturelle Identität als Problemidentität zu implementieren. Sie beziehen sich auf Herausforderungen des Daseins, auf transkulturelle Aspekte bzw. auf Identitätsfragen, die über kulturelle Determinationen hinausgehen.

Die genannte Kategorisierung von farbig vs. weiß, Opfer vs. Täter wird durch die Implementierung eines holistischen Identitätsverständnisses aufgehoben. (Kulturelle) Identität ist nicht Problem, sondern Faktum und spielt in der Entwicklung der Narration trotzdem eine tragende Rolle – dies jedoch mit einem ergänzenden und elementaren Verständnis als sinnstiftend, kraftgebend und mensch-definierend, nicht problem-definierend. Die Romanfiguren sind nicht das Problem, das gelöst werden muss, sondern werden zu aktiven und selbstbestimmten Problemlösenden. Sie sind aktiv Handelnde, die zum Ausgang der Erzählung durch Kreativität, Energie und Idealismus beitragen, sie sind dabei nicht einseitig positiv dargestellt, sondern aufgeklärt ausgewogen. Vor allem in Hinblick auf multikulturelle Leser/innen stellt dies einen essentiellen Unterschied dar.

Für diese Art von Texten wird der Begriff ‚transkulturelle Literatur' vorgeschlagen. In dieser Literatur werden Identitätskonstruktionen über ethnische Faktoren und Konflikte hinaus verhandelt. Der ethnische Hintergrund wird in der Identitätsverhandlung und -entwicklung der Romanfiguren nicht fokussiert, er definiert sie nicht, sondern gilt als Ressource für ihre Entscheidungen. In transkultureller Literatur sind die Romanfiguren selbstbewusst und aktiv Handelnde, die ihre Persönlichkeit als Menschen entwickeln.

Transkulturelle Literatur lädt Leser/innen dazu ein, sich mit diversen Formen von Anderssein auseinanderzusetzen. Sie präsentiert Alterität, nicht ethnisches Anderssein. Sie entwirft keine verkürzten Zusammenhänge zwischen einem ethnischen Hintergrund und zugeschriebenen Problemen, mit denen sich ein

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mitglied dieser Gruppe auseinandersetzen muss. Sie geht über stereotypisierende Kennzeichnungen von Ethnizität hinaus und wird einer Mischung unterschiedlicher Identitätsmerkmale im Sinne der Intersektionalität (Crenshaw, 1989) gerecht. Damit bietet transkulturelle Literatur alternative Perspektiven auf Anderssein, die über die Wahrnehmung von Anderen innerhalb eingeschränkter Blickwinkel von Stereotypisierung, Verallgemeinerung und Oberflächlichkeit hinausweisen.

Da eine scharfe Trennung von inter- und transkultureller Literatur nur schwer möglich sein wird, scheint es zielführender zu sein, inter- und transkulturelle Literatur auf einem Kontinuum anzuordnen, was die folgende Darstellung verdeutlichen soll:

Interkulturelle Literatur	
	• Identitätsproblem der multikulturellen Romanfigur muss gelöst werden, wobei sich die Romanfigur ändert und nicht die Gesellschaft • Romanfigur als kulturell Anderer
	• Romanfigur wird zum/zur Problemlöser/in • Identitätskonstruktion unabhängig von ethnischer Identität • *other othernesses*
	• kulturelle Identitätskonstruktion geht über ethnische Faktoren und Konflikte hinaus • Romanfiguren sind aktiv Handelnde, Persönlichkeitsentwicklung als Mensch, nicht Minorität • kulturelle Identität rahmt die Narration, definiert sie aber nicht
Transkulturelle Literatur	

Abbildung 1: Kontinuum vom inter- zum transkulturellen Lernen

In der ersten Zeile handelt es sich um Texte, in denen eine klassische ethnische Identitätsfindung erzählt wird. *Little Voice* (Slipperjack, 2002) zum Beispiel handelt von Ray, 11 Jahre alt, deren Mutter Anishinaabeg ist, ein Volk, das ursprünglich in der Region der fünf großen Seen in Nordamerika lebte. Ihr Vater ist Weißer und hat die Familie verlassen.

Zusammen mit ihrer Mutter und den Geschwistern lebt sie in einer kleinen Gemeinde. Sie leidet unter der Trennung der Eltern, der Armut der Familie und darunter, dass sie in der Schule auf Grund ihres Aussehens gehänselt wird. Ray findet nur bei ihrer Großmutter, einer Landhebamme, Zuflucht, bei der sie die Traditionen der Anishinaabeg kennenlernt und in Pflanzenkunde ausgebildet wird. Durch die Aufenthalte bei Mutter und Großmutter lernt sie auch, mit ihrer hybriden Identität als kanadisches Mädchen mit *First-Nation*-Wurzeln umzugehen.[4]

In Texten zum zweiten Bereich der Tabelle in Abbildung 1 werden die Romanfiguren selber zu Problemlöserinnen und Problemlösern. Als Beispiel gilt *Run* (Walters, 2003): Terry Fox, den es wirklich gegeben hat, wird im Alter von 18 Jahren

4 *First Nation* ist derzeit der politisch korrekte Term für die Nachkommen der Ureinwohner Kanadas. Sie löst ihr ethnisches Identitätsproblem, indem sie sich an die Gesellschaft anpasst, während sich die Gesellschaft nicht verändert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

aufgrund einer Krebserkrankung das linke Bein amputiert. Um sich für die bessere Erforschung der Krankheit einzusetzen, beginnt er den ‚Marathon der Hoffnung' in St. John's, Neufundland: Terry läuft jeden Tag eine Marathonstrecke und will es bis nach Vancouver schaffen. In der Nähe von *Thunder Bay* befällt der Krebs seine Lungen, er muss seinen Lauf unterbrechen und verstirbt kurze Zeit später. Zum einen repräsentiert dieser Roman eine andere Form von Anderssein, denn die Identitätskonstruktion verläuft nicht entlang ethnischer Linien, sondern entlang des Umgangs mit Amputation und Krebs. Zum anderen werden nicht Terrys Krankheit und sein Leidensprozess thematisiert, sondern vielmehr sein Mut, seine Kraft und Willensstärke. In der Amputation seines Beines findet er neuen Sinn für sein Leben und ist in der Lage, Anderen Hoffnung zu geben, vor allem dem Jugendlichen Winston, der durch die Trennung der Eltern durch das soziale Netz zu fallen droht. Terry wird zu einem Anderen, weil er aus einer aussichtslosen und niederschmetternden Nachricht eine neue Bedeutung für sein Leben definiert, nämlich Spenden für die Krebsforschung zu sammeln.

Texte des dritten Bereichs in Abbildung 1 gehen einen weiteren Schritt über eine kulturelle Identitätskonstruktion und ethnisch bedingte Konfliktsituationen hinaus, wie im Beispiel *The Water of Possibility* (Goto, 2001) deutlich wird. Der Roman handelt von Sayuri, die mit ihrer Familie aus der Großstadt in die kanadische Prärie zieht. Als Schwimmerin fühlt sie sich in der trockenen Umgebung unwohl und gibt ihren Eltern und dem nervenden Bruder Keiji die Schuld an ihrer Unzufriedenheit. Auf wundersame Weise tauchen sie und Keiji in eine Unterwelt ein, in der Figuren der japanischen Mythologie zum Leben erweckt sind. Es liegt an ihr, den entführten Bruder und das gesamte Reich *Living Earth* zu retten, indem sie auf ihr Wissen über die unterschiedlichen Figuren aus den Erzählungen der Eltern zurückgreift und mutige Entscheidungen trifft. Sayuri ist eine aktiv handelnde Protagonistin mit japanisch-kanadischen Wurzeln. Ihre Konflikte, Probleme mit den Eltern und dem Bruder, sind nicht durch ihre kulturelle Identität geprägt, sondern durch ihr Alter. Sie entwickelt ihre Persönlichkeit als Mensch und etabliert eine umsichtige Identität als rücksichtsvolles junges Mädchen, für das Gleichberechtigung, Gerechtigkeit und Respekt vor dem Leben entscheidende Tugenden werden. Der japanisch-kanadische Hintergrund rahmt die Handlung, bestimmt sie aber nicht.

Anhand dieser drei Texte wird erkennbar, wie unterschiedlich das Andere dargestellt wird und wie sich die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von *agency* und *voice* im Kontinuum von inter- zu transkultureller Literatur verändert. Während in interkultureller Literatur die ethnische Identitätsfindung im Widerstand zu externer Diskriminierung fokussiert wird, stehen in transkultureller Literatur multiple Formen von Anderssein im Vordergrund, die beschriebene Täter-Opfer-Dichotomie wird aufgebrochen. Die ethnische Identität bzw. die Identitätsmerkmale, die aus dem Subjekt den Anderen machen, sind nicht mehr ausschließlich negativ belegt, bzw. sind sie nicht Ausgangspunkt des Andersseins. Vielmehr setzen sich die Romanfiguren mit transkulturellen Problemen und globalen Persönlichkeitsfragen auseinander (Alter, 2015).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Innerhalb des kulturellen Lernens kann im Zuge einer Neubetrachtung der literarischen Grundlage auch die Kompetenzbeschreibung und die methodische Umsetzung im Unterricht neu in den Blick genommen werden.

3.1 Transkulturelle Kompetenzen

Die Modelle für interkulturelle kommunikative Kompetenz (Byram, 1997) und literarische Kompetenzen (Burwitz-Melzer, 2007; Lütge, 2012) können durch (trans-) kulturelle Kompetenzen erweitert werden (Alter, 2015). Die Verhandlung erweiterter Identitätskonstruktionen und Alterität in der Literatur hat Auswirkungen auf die Lebenswelt von Lernenden, wenn bei diesen entsprechende Kompetenzen ausgebildet werden. Daher sollte die Identitätsentwicklung der Lernenden durch die Förderung von Identitätskompetenz in den Unterricht integriert werden. Als Zusatz zu den interkulturellen Kompetenzen enthält sie die Fähigkeit,

- medial vermittelte Repräsentationen von Anderssein zu hinterfragen,
- Optionen lokaler und globaler Identifikationsmöglichkeiten zu verhandeln, um Zugehörigkeit zu etablieren,
- globale Einflüsse auf die eigene Identität und das Selbst zu reflektieren,
- ein Bewusstsein für Ereignisse, Praktiken und Informationen zu entwickeln, die Teil einer globalen Kultur sind (Arnett, 2002, S. 777),
- die Bereitschaft zu entwickeln, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, Entscheidungen zu begründen und zu rechtfertigen, Risiken einzugehen,
- Konformität und Flexibilität in Einklang zu bringen,
- die Begegnung mit Alterität als gegeben, alltäglich und natürlich anzunehmen,
- Alterität wertzuschätzen, eine respektvolle Distanz und Nähe zum Anderen einzunehmen, Assimilation kritisch gegenüberzustehen,
- Alterität über Ethnizität hinaus wahrzunehmen, und
- die Fähigkeit und Bereitschaft, direkten Kontakt mit dem Anderen zu suchen, für eine vertrauensvolle Atmosphäre zu sorgen, um respektvoll kommunizieren zu können und entsprechende Räume zu schaffen.

Bewusstsein für Alterität als weitere Kompetenz aufzufassen, ergibt sich aus der Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen des ‚Fremdverstehens' (vgl. z.B. Bredella, 1993; 1995 vs. Hunfeld, 1991; 1992; 1994). In diesem Zusammenhang betont Altmayer (2001), dass es sich bei dem Begriff ‚Fremdverstehen' im eigentlichen Sinn um eine Tautologie handelt, weil es „keinen Sinn hätte, die Problematik des Verstehens überhaupt grundsätzlich zu reflektieren, wenn es dabei nicht um das Verstehen eines ‚Fremden', eines ‚Anderen', eines ‚Nicht-Ich' ginge" (S. 6). Innerhalb der Theorie des ‚Fremdverstehens' wäre ein Hinweis auf einen fremden Kontext nur dann sinnvoll, „wenn es ein Verstehen gäbe, das auch aus dem eigenen Kontext heraus geschehen würde. Dies ist aber nicht der Fall, denn jedes Verstehen, das die-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

se Bezeichnung verdienen will, muss sich um ein Nachvollziehen des ‚fremden' Kontextes bemühen. […] Verstehen ist, so gesehen, *immer* ‚Fremdverstehen'" (S. 6).

Des Weiteren kann ein Verstehen des Anderen schnell zu einer Reduzierung seiner Komplexität führen, zu Oberflächlichkeit und Ignoranz. Bewusstsein für Alterität hingegen reflektiert, dass eine gewisse Distanz zum Anderen nicht nur notwendig, sondern auch unausweichlich ist. Es umfasst auf der einen Seite einen holistischen Begriff von ‚Anderssein' und auf der anderen Seite einen moderaten und respektvollen Anspruch an das ‚Verstehen des Anderen'. Bewusstsein lässt den Lernenden gewollt mehr Raum für Lücken im Verständnis und erlaubt ihnen, sich dem Anderen graduell anzunähern. Bewusstsein für Alterität meint, dass der Andere in seinem Anderssein verbleiben kann, dass kein vereinfachtes Verständnis angenommen wird. Die Lernenden werden sich in der Auseinandersetzung mit dem Anderen der Existenz von Alterität und unterschiedlichen Lebensstilen bewusst, ohne dass einem Verstehen des Anderen Ausdruck verliehen werden muss. Bewusstsein für Alterität impliziert auch, dass sich die Lernenden über den dynamischen und flexiblen Charakter von Alterität klar werden. Diese Kompetenz wird unterschiedlichen Formen von Anderssein gerecht und bietet den Raum, als solche zu existieren, ohne mehr als notwendig zum Objekt des Verstehens reduziert zu werden.

Bewusstsein von Alterität wird die Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen des Fremdverstehens nicht auflösen können. Es ist auch nicht mit einer solchen Zielführung konzipiert, weil diese Diskussion den Blick auf das Wesentliche verschleiern würde. Die Annäherung an ein Bewusstsein von Alterität verhindert eine oberflächliche Wahrnehmung des Anderen, weil es eben nicht vordergründig darum geht, ihn zu verstehen. Der Anspruch ist ein anderer, und auch wenn dieser eine Stufe niedriger anzusetzen scheint als Verstehen, ist diese Zielvorstellung eher zu erreichen. Im Vergleich zum Verstehen ist Bewusstsein bescheidener, weil die Komplexität des Anderen gewahrt wird und auf der Grundlage von Lektüren und Reflexionsaufgaben kein Verstehen postuliert wird.

3.2 Methodische Gestaltung transkulturellen Lernens

Zusätzlich zur literarischen Grundlage zeigt eine kritische Beleuchtung bisheriger methodischer Ansätze im kulturellen Lernen Herausforderungen hinsichtlich der Vielseitigkeit und der Tiefe von Reflexionsergebnissen auf. Auch die Überprüfbarkeit kultureller Kompetenz muss aufgrund der Interpretierbarkeit der erhobenen Daten eher skeptisch gesehen werden (vgl. Alter, 2015). Bestehende Normen und Werte sind stark im Bewusstsein von Lernenden verankert. Sie sind sich der sozialen Erwünschtheit bestimmter Meinungen im institutionalisierten Unterricht bewusst und es ist wahrscheinlich, dass sie ihre Reaktionen entsprechend formulieren. Dies kann die Reflexionsergebnisse entscheidend beeinflussen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass Methoden, die auf eine normorientierte Dimension abzielen, eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Fragen kulturbasierter Konflikte und Identität verhindern. Methodische Herangehensweisen, die Lernende als mündige

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Personen in den Vordergrund stellen, können in dieser Hinsicht eine Lösung bieten. Methoden wie „Fold your Answer", „Agree or Disagree" und „The Other Person" (Alter, 2015, S. 271–278) respektieren die Privatsphäre der Lernenden, indem diese einen Teil der Antworten und Reaktionen in Unterrichtsgesprächen explizit für sich behalten können, und ermöglichen es, sozialer Erwünschtheit auszuweichen. Bei „Fold your Answer" zum Beispiel werden die Lernenden zunächst aufgefordert, ein Blatt Papier in der Mitte zu falten. Wenn sie in einer Aufgabe Stellung zu einem kulturellen Konflikt beziehen sollen, haben sie die Möglichkeit, die Aussagen, die sie in der Klasse vortragen möchten, auf der Außenseite des Papiers zu notieren. Kommentare, Meinungen oder Gedanken, die nur für sie selber gedacht sind bzw. von denen sie nicht möchten, dass die Lehrperson oder (einige) Lernende sie erfahren, tragen sie auf der Innenseite des Papiers ein. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass den Lernenden die Gründe und Ursachen für das Privathalten bestimmter Meinungen bewusst werden. Dieser doppelte Perspektivenwechsel, den sie dabei vollziehen, stellt ein wichtiges Moment transkulturellen Lernens dar. Auf der einen Seite versetzen sich die Lernenden in die Romanfigur hinein, gleichzeitig merken sie aber, dass sie in der Reflexion der Handlung eventuell unterschiedliche Reaktionen zeigen wollen, aber z.B. nur eine davon im institutionalisierten Englischunterricht wirklich sichtbar machen (können). Durch die vorgeschlagenen Methoden können sich die Lernenden nicht nur bewusst werden, nach welchen Normen und Werten sie eine kulturelle Konfliktsituation bewerten, sondern auch, welche Normen und Werte der eigenen Kultur diese Bewertung beeinflussen und dazu führen, dass sie im Englischunterricht eine bestimmte Meinung äußern.

4 Schlusswort

Ich plädiere im Sinne des Angeführten dafür, dass für das kulturelle Lernen in der heutigen Gesellschaft, die eine Vielzahl von Identifikationsmustern bietet und in der aktive Integration Alltag ist, Literatur notwendig ist, die nicht nur die Problemhaftigkeit der Integrationsprozesse aushandelt und reflektiert, sondern auch, ohne diese zu negieren, zusätzlich positive und ausgeglichene Identifikationsmodelle bietet. Damit kann die Abgrenzung von eigen und fremd unabhängig von kulturellen Differenzen gedacht werden und es heißt vielleicht nicht mehr „I'm glad that wasn't about me," sondern „Hey, that was about me".

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

Primärliteratur

Daly, N. (2003). *Once Upon a Time.* New York: Farrar, Straus & Giroux.
Goto, H. (2001). *The Water of Possibility.* Regina: Coteau Books.
Morrison, T. (2009). *Peeny Butter Fudge.* New York: Simon & Schuster.
Parnell, P. & Richardson, J. (2005). *And Tango Makes Three*. New York: Simon & Schuster.
Prewett, M. (2012). *Two Mates*. Broome: Magabala Books.
Slipperjack, R. (2002). *Little Voice.* Regina: Coteau Books.
Walters, E. (2003). *Run*. Toronto: Penguin.

Sekundärliteratur

Alter, G. (2015). *Inter- and Transcultural Literature in the Context of Canadian Young Adult Fiction.* Münster: LIT.

Altmayer, C. (2001). Rezension zu Bredella, Lothar, Meissner, Franz-Joseph, Nünning, Ansgar & Rößler, Dietmar. (Hrsg.). (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens'* Tübingen: Narr. Verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/fremdverstehen.html [16.06.2016].

Arnett, J. J. (2002). The Psychology of Globalization. *American Psychologist, 57* (10), 774–783.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bredella, L. (1993). Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert? In L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Zugänge zum Fremden* (S. 11–36). Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung.

Bredella, L. (Hrsg.). (1995). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, *Gießen 4.–6. Oktober 1993.* Bochum: Brockmeyer.

Bredella, L. (2010). Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 120–125). Seelze-Velber: Klett.

Burwitz-Melzer, E. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (S. 127–157). Trier: WVT.

Bushman, J. H. (1997). Young Adult Literature in the Classroom – Or is it? *The English Journal*, *86* (3), 35–40.

Bushman, J. H. & Parks Haas, K. (2006). *Using Young Adult Literature in the English Classroom*. Upper Saddle River: Person & Merrill Prentice Hall.

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

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum*, *1,* 139–167.

Delanoy, W. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2006). *Cultural Studies in EFL-Classroom*. Heidelberg: Winter.

Eckert, J. & Wendt, M. (Hrsg.). (2003). *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Freitag-Hild, B. (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.

Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.

Hansen, J. (1998). Multicultural Literature: A Story of Our own. In J. E. Brown & E. C. Stephens (Hrsg.), *United in Diversity – Using Multicultural Young Adult Literature in the Classroom* (S. 13–19). Urbana: National Council of Teachers.

Hunfeld, H. (1991). Zur Normalität des Fremden. *Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch*, *25* (3), 50–52.

Hunfeld, H. (1992). Noch einmal: Zur Normalität des Fremden. *Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch*, *26* (1), 42–44.

Hunfeld, H. (1994). Fern vom versöhnten Zustand. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 94–100). Tübingen: Narr.

Luke, C. (1997). Media Literacy and Cultural Studies. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Hrsg.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice* (S. 19–48). Creskill, New York: Hampton Press.

Lütge, C. (2012). Developing "Literary Literacy"? Towards a Progression of Literary Learning. In M. Eisenmann & T. Summer (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (S. 191–202). Heidelberg: Winter.

Lynch-Brown, C. & Tomlinson, C. M. (1996). *Essentials of Children's Literature*. Boston: Allyn & Bacon.

Saltman, J. (2003). Children's Literature at the Millenium. In A. Hudson & S.-A. Cooper (Hrsg.), *Windows and Words: A Look at Canadian Children's Literature in English* (S. 23–34). Ottawa: University of Ottawa Press.

Sommer, R. (2000). Fremdverstehen durch Literaturunterricht: Prämissen und Perspektiven einer narratologisch orientierten interkulturellen Literaturdidaktik. In L. Bredella, H. Christ & M. Legutke (Hrsg.), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis* (S. 18–42). Tübingen: Narr.

Welsch, W. (2000). Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 26*, 327–351.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Radka Ivanova

Gleich im Anders-Sein, anders im Gleich-Sein

Initiierung von inter- und transkulturellen Lernprozessen durch kooperative Lernformen

Vor dem Hintergrund kultureller Heterogenität und hybrider Identität(en) fokussiert der nachfolgende Beitrag – im Rekurs auf aufschlussreiche Konzeptionen kulturellen Lernens und das Potenzial von Literatur für inter- und transkulturelles Lernen – einen inter- und transkulturell orientierten, kooperativ gestalteten Fremdsprachenunterricht, der anhand eines Jugendromans den Ausbau der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen wie auch die Begleitung und Unterstützung der DaF-Lernenden in ihrem Individuationsprozess anvisiert.

Schlüsselwörter: Heterogenität, Hybridität, inter- und transkulturelles Lernen, Individuation, Jugendliteratur, kooperatives Lernen.

На фона на културна хетерогенност и хибридни идентичности във фокуса на настоящата статия стои – въз основа на научни концепции за културноориентирано образование и с оглед на потенциала на художествената литература за иницииране на интер- и транскултурни образователни процеси – интер- и транскултурното чуждоезиково обучение с прилагане на кооперативни методи на преподаване и учене. То е насочено към усъвършенстване на езиковите и културни компетентности на изучаващите немски като чужд език и към подкрепата при формирането им като личности.

Ключови думи: хетерогенност, хибридност, интер- и транскултурно образование, личностно израстване, литература за юноши, кооперативно обучение.

1 Einleitendes

Im globalen Zeitalter transnationaler Migration gibt es wohl kaum andere Begriffe, die von derart existenzieller Bedeutung sind wie die Begriffe ‚Heterogenität' und ‚Hybridität'. Sie stehen einerseits für das Aufeinandertreffen und (keineswegs harmonische) Verschränken und Zusammenfließen[1] verschiedener Kulturen, andererseits für die Auflösung der festen Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden und mithin für die Entstehung neuer Disparitäten oder die noch stärkere Herausbildung der Identität im Kontrast zum / im Miteinander mit dem Nichtvertrauten. Vor diesem Hintergrund wurden Konzepte von Inter- und Transkulturalität wie auch kulturtheoretische Paradigmen von Kreolisierung und Hybridität gefasst, denen – trotz

1 Der Zusammenfluss von Kulturen ist nach Ilija Trojanow und Ranjit Hoskoté (2007) durch die Mobilität von Menschen, Ideen, Waren und Dienstleistungen wie auch durch die alltäglichen Treffpunkte und Kreuzungen mit dem Anderen bedingt (vgl. dazu Trojanow & Hoskoté (2007). *Kampfabsage. Kulturen bekämpfen sich nicht – sie fließen zusammen.* München: Blessing, zitiert nach Sadikou, 2013, S. 123).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

unterschiedlicher Akzentsetzung – das Bestreben nach Erschließung von Wegen und Räumen inter- und transkulturellen Lernens und der Ermöglichung eines friedlichen Zusammenlebens in Differenz gemein ist (Sadikou, 2014a, S. 219). Auch die neuere Fremdsprachendidaktik fokussiert zunehmend die Themen ‚kulturelle Vielfalt', ‚Transkulturalität' und ‚Hybridität' mit dem Ziel, diese in transkulturell orientierten Lehr-/Lernarrangements aufarbeiten und operationalisieren zu können. In diesen Diskurs reiht sich der vorliegende Beitrag ein und versucht, unter Einbezug kooperativer Lernformen zur Erschließung eines authentischen Jugendromans Freiräume für inter- und transkulturelle Lernprozesse zu schaffen und dadurch die Lernenden in ihrem Individuationsprozess sowie beim Auf-/Ausbau einer ausgewogenen kulturellen Handlungskompetenz zu unterstützen. Ausgehend von aufschlussreichen Konzeptionen kulturellen Lernens und dem Potenzial von (Jugend-) Literatur für die Beförderung von sprachlicher und kultureller Handlungskompetenz soll durch den Einsatz ausgewählter kooperativer Lehr-/Lernverfahren den Fremdsprachenlernenden ermöglicht werden, transkulturelle Phänomene als menschliche Grunderfahrungen (Bredella, 2010, S. 122 f.) wahrzunehmen und ein Bewusstsein für gesellschaftliche und individuelle Hybridität zu entwickeln, um die gewonnenen (Er-)Kenntnisse in der Lebenswelt außerhalb des Unterrichtsraumes handelnd umzusetzen.

2 Zum kulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht (FSU)

Die Entwicklung (inter- und trans-)kultureller Handlungskompetenz, als eine der wichtigsten Aufgaben von Bildung, hängt eng zusammen mit den Konzeptionen des interkulturellen Lernens, des transkulturellen Lernens, der Didaktik des Fremdverstehens wie auch mit den jüngeren Konzepten der Transmigration und Transdifferenz. Allen diesen Ansätzen ist es, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, daran gelegen, ein Bewusstsein für und eine positive Grundeinstellung gegenüber kultureller Differenz herauszubilden.

In seinem in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik vielfach rezipierten Modell[2] der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK) unterscheidet Michael Byram (1997, S. 70 ff.) zwischen der IKK und der interkulturellen Kompetenz (IK) und führt an, dass Letztere – als das Miteinander von fünf vernetzten (Teil-)Kompetenzen auf kognitiver, affektiver, volitionaler und ethischer Ebene[3] – um fremdsprachlich-kommunikative, soziolinguistische und diskursive Kompetenzen[4] zur IKK weiterentwickelt wird. Während die IK nach Byram (1997,

2 Dieses Modell der IKK dient als Fundament für den FSU (vgl. Europarat, 2001, S. 20–24; KMK, 2003, S. 8; KMK, 2012, S. 19 f.).

3 Die genannten Kompetenzbereiche finden ihren Niederschlag im Kompetenzmodell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS): *savoir* (deklaratives Wissen), *savoir faire* (Fertigkeiten und prozedurales Wissen), *savoir-être* (persönlichkeitsbezogene Kompetenz), *savoir apprendre oder savoir comprendre* (Lernfähigkeit) (Europarat, 2001, S. 22–24 und S. 103–130).

4 Diese Kompetenzen spiegeln sich auch im Kompetenzmodell des GERS wider (vgl. Europarat, 2001, S. 24 f., 103–130).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

70 ff.) auch ohne Sprachkenntnisse erreichbar ist, ist die IKK auf den angemessenen Gebrauch der Zielsprache angewiesen. Lernende können die IKK an verschiedenen Lernorten erwerben – in pädagogischen Kontexten, durch selbstständiges Arbeiten und in außerschulischen Lern- und Erfahrungsprozessen. Aus transkultureller Perspektive ist jedoch die Kritik an der Länder- bzw. Nationengebundenheit kulturellen Wissens bei Byram (1997, S. 51 ff.) als durchaus berechtigt anzusehen und Delanoy (2014, S. 27) zuzustimmen, dass interkulturelle Positionen durch die Hinwendung zu Globalisierung und Hybridisierung bereichert und weiterentwickelt werden können.

Ein weiteres, in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik einflussreiches Konzept des interkulturellen Lernens ist das hermeneutische Konzept der ‚Didaktik des Fremdverstehens'[5] das „das Wechselverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden" (Fäcke, 2011, S. 178) fokussiert. Der Lernende soll darin als verstehendes Subjekt durch die im Literaturunterricht angestoßenen interpretatorischen Prozesse zur Reflexion und Relativierung der eigenen Sichtweisen und Wertvorstellungen angeregt werden und folglich durch das interkulturelle Lernen Fähigkeiten, wie Perspektivenwechsel und Empathie, sowie Einstellungen, wie Aufgeschlossenheit und Neugierde gegenüber Fremdem, entwickeln (vgl. Bredella, 1999). Auch wenn heutige Lerner/innen/gruppen heterogen sind und dem lernenden Subjekt unterschiedliche Identifikationsangebote zur Verfügung stehen, ist mit Rössler (2010, S. 140) festzuhalten, dass das Eigene und das Fremde „als konstitutiv […] für den Prozess der Subjektwerdung und Weltaneignung des Individuums […]; der Sozialisationsprozess als Auseinandersetzung mit dem Anderen" zu sehen sind. Daher ist es nach Reimann (2015, S. 13) naheliegend, das hermeneutische Konzept des Fremdverstehens als „eine Komponente inter- und transkultureller Prozesse durch ein konstruktivistisches Konzept wie das der Transkulturalität [zu ergänzen]". Für das transkulturelle Lernen sprechen sich u.a. auch Hallet (2002), Eckerth & Wendt (2003), Fäcke (2006) und Delanoy (2006; 2012; 2014) aus. Alle diese Ansätze gehen grundsätzlich davon aus, dass dem transkulturellen Lernen ein prozesshafter, hybrider und diskursiver Kulturbegriff zugrunde liegt, der das Augenmerk auf transkulturelle Phänomene in Gesellschaft und Literatur richtet. Der FSU wird dabei als ein transkultureller Erfahrungs- und Handlungsraum konzeptualisiert, in dem die Lernenden durch dialogische Aushandlungsprozesse ihre kulturelle(n) Identität(en) subjektiv konstruieren.

Im Kontext der Identitätsbildung und -entwicklung wie auch im Sinne der Weiterentwicklung des inter- und transkulturellen Lernens sind zudem auch die Konzepte der ‚Transmigration' und der ‚Transdifferenz' zu sehen. Gogolin subsumiert unter ‚Transmigration' den sowohl de facto vollzogenen als auch potenziellen Ortswechsel[6] von Menschen und spricht Transmigrierenden in Bezug auf ihre Selbstverortungen „Sowohl-als-auch-Identitäten" und „mehrsprachige Lebenspraxis"

5 Lothar Bredella (2010) verwendet darin Fremdverstehen und interkulturelles Lernen synonym und stellt diese als einen Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive dar.

6 Nach Gogolin (2006, S. 35) beinhaltet die „Pflege intensiver und dauerhafter virtueller Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen" stets die Option eines Ortswechsels.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zu (2006, S. 35ff.). Eine „Umstellung auf ein dynamisches Identitätskonzept" visiert auch das von Roche erstmals aus fremdsprachendidaktischer Sicht reflektierte Konzept der ‚Transdifferenz'[7] an, in dem Differenzen als vorübergehende, instabil werdende Erscheinungen orientierungsstiftend wirken, „in dieser Funktion erhalten bleiben und durch eine Komponente der ‚Transdifferenz' ergänzt werden" (2013, S. 239 f.). Demnach plädiert der Transdifferenzansatz, vereinfacht ausgedrückt, für Akzeptanz und produktiven Umgang mit Differenzen.

Im Sinne des Aushaltens von Differenzen und des Fremd- und Selbstverstehens kann interkulturelle Kompetenz Reimann zufolge (2015, S. 17 f.) auf der Basis eines vertieften soziokulturellen Orientierungswissens aufgebaut und zwecks grenzüberschreitender Verständigung mit der Zeit zu einer transkulturellen (kommunikativen) Kompetenz ausgebaut werden. Die inter- und transkulturellen Kompetenzen der Lernenden beinhalten dabei neben der kognitiven auch eine emotional-affektive und eine handlungsbezogene Dimension.[8]

Diese umrisshafte Darstellung aufschlussreicher Konzeptionen kulturellen Lernens macht deutlich, dass inter- und transkulturelle Kompetenz miteinander vereinbar sind und mit dem individuellen sprachlichen Lernfortschritt korrespondieren. Für die fremdsprachliche Unterrichtspraxis, in der die Lernenden mit unterschiedlichen Identifikationsangeboten konfrontiert werden, gilt es folglich, durch anspruchsvolle Inhalte, Übungen und Aktivitäten ein Verständnis von Kultur zu entwickeln, das Eigenes und Fremdes als relationale und dynamische Kategorien versteht sowie Identitätskonstruktion als ambivalenten und aktiven Hybridisierungsprozess im Spannungsfeld kultureller Differenzen konzipiert. Anhand literarischer Texte, die u.a. Komplexität und Hybridität von Identitäten und Kulturen thematisieren, sollen die Lernenden durch aktive Teilhabe an dialogischen Aushandlungsprozessen für die individuelle Vielfältigkeit und kulturelle Diversität sensibilisiert und bei ihrer Individuation unterstützt werden.

3 (Jugend-)Literatur als Experimentierfeld inter- und transkulturellen Lernens

Literarische Werke sind als Experimentierfeld für inter- und transkulturelles Lernen im FSU geradezu prädestiniert, denn sie stellen zum einen „kraft ihrer Denkmöglichkeiten ein Reservoir an Wissen" (Sadikou, 2014b, S. 35) bereit und wirken sich zum anderen als authentische fremdsprachliche Produkte förderlich auf die Lernmotivation und -leistung der Fremdsprachenlernenden aus. Sie

7 Das Konzept der ‚Transdifferenz' geht auf die Ansätze von Klaus Lösch (2005) und Arbeiten am Graduiertenkolleg „Kulturhermeneutik im Zeichen von Differenz und Transdifferenz" an der Universität Erlangen-Nürnberg zurück.

8 Liegle (2007, S. 66 f.) skizziert vier Dimensionen des inter- bzw. transkulturellen Lernens: Die kognitive (die Vermittlung und Aneignung von Wissen), die soziale (das gemeinsame Lernen und die dialogische Praxis darin), die ethische (die Verbindung von Wissen mit Werten, Regeln, Rechten und Pflichten) und die emotionale Dimension (mit Bezug auf Formen der Wahrnehmung und Erfahrung von Leiblichkeit und Habitus).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bieten Lernenden „einen sprachlichen Zugewinn und darüber hinaus zahlreiche kulturelle und persönlichkeitsbildende Erfahrungsmöglichkeiten“ (HKM, 2011, S. 11). Durch die Behandlung grenzüberschreitender Themen und Inszenierung hybrider Identitäten wird in den literarischen Werken „die Fusion oder Konfusion des ‚Eigenen‘ mit dem ‚Fremden‘ […], die Verschränkung von ‚Eigenwelt‘ und ‚Fremdwelt‘“ (Sadikou, 2013, S. 125 f.) gezeigt und ohne Aufhebung der Differenz(en) das allgemein Menschliche, das Menschen – Verbindende und Gemeinsame hervorgehoben. Denn es wird oft genug in der Literatur gezeigt, dass das Eigene in reiner Gestalt nicht greifbar ist, sondern sich im fortdauernden dialogischen Prozess mit seiner Umwelt als Gleich-/Anders-Sein entlang diverser Identifizierungsmuster herausbildet und folglich durch Mehrfachzugehörigkeit auszeichnet. Der dialogische Prozess findet jedoch nicht nur auf der Textebene statt, sondern schließlich auch zwischen dem literarischen Text und dem / der Leser/in. Während der Auseinandersetzung mit dem fremdsprachigen literarischen Text erfahren bzw. erkennen die Leser/innen sich selbst, „[…] ihr eigenes Denken und Fühlen, […] ihre eigenen sozialen Praktiken und ihr Verhalten, […] ihre eigenen kommunikativen und interaktionalen Gewohnheiten, […] ihre Identität und ihre Selbstentwürfe“ (Hallet, 2011, S. 118). Gerade für Adoleszente kommt der Selbsterkenntnis besondere Bedeutung zu, weil sie in dieser Lebensphase auf der Suche nach ihrer eigenen Identität mit vielfältigen und oft untereinander konkurrierenden Identifizierungsangeboten konfrontiert werden und durch die Erfahrung von sowohl Gleich- als auch Anders-Sein belastet, verunsichert, nicht selten gar krisenhaft erschüttert werden. Um diese Spannungen, Verunsicherungen und Krisen auf der Ebene der individuellen wie auch der sozialen Identität in ihrem Reifungsprozess bewältigen und sich in der Welt der Erwachsenen positionieren zu können, gilt es für sie dann, vor dem Hintergrund des gemeinsamen Mensch-/Gleich-Seins das gegenseitige Anders-/Fremd-Sein zu erkennen und sich damit produktiv in der Gemeinsamkeit auseinanderzusetzen, über ihre Ambivalenzerfahrungen zu reflektieren und schließlich mit ihnen auch sozial kreativ umzugehen. Nur mit einem hohen Maß an Offenheit, Flexibilität und Kreativität können die Heranwachsenden aus ihren alltäglichen Erfahrungen ein patchworkartiges Identitätsgebilde, eine Patchwork-Identität, konstruieren (Papadimitriou & Rosenbrock, 2014, S. 3). Diese Patchwork-Identität von Jugendlichen findet ihren Niederschlag in der Jugendliteratur der Gegenwart, indem Figuren ihre hybride Identität präsentieren und reflektieren, diese im Dialog mit anderen Figuren thematisieren und dadurch das eigene Identitätskonzept weiter ausdifferenzieren und individualisieren. Durch die Auseinandersetzung mit literarisch inszenierten hybriden Identitäten erkennen die Lernenden, dass kulturräumliche Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem nicht „als Abwehrlinien und *limes*[9] […], sondern als Bedingungen von Kooperation und Brücken zwischen Alteritäten“ (Wierlacher, 1996, S. 568, zitiert nach Iljassova, 2008, S. 6) und Identitätskonstitution nicht statisch, sondern als dynamische Entwicklungsprozesse, aufzufassen sind.

9 Hervorhebung im Original.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4 Das Selbst zwischen Gleich- und Anders-Sein: Individuation am Beispiel von *Tschick* von Wolfgang Herrndorf (2012a)[10]

Mit Blick auf die Schlüsselqualifikation kulturelle Handlungskompetenz und das Potenzial von Literatur für (inter- und trans-)kulturelles Lernen wird im Folgenden der Versuch unternommen, anhand des Jugendromans *Tschick* von Wolfgang Herrndorf (2012a) Identitätskonstruktion unter Bedingungen kultureller Heterogenität zu fokussieren und kooperativ im DaF-Unterricht zu erarbeiten. Ziel ist es, durch den strategisch sinnvollen Einsatz ausgewählter kooperativer Lernformen Raum für inter- und transkulturelle Lernprozesse zu schaffen, in dem Lernende unterschiedlicher Leistungsstärke kognitiv aktiviert werden und sich gegenseitig unterstützen. Durch die Einbindung in einen kooperativen Aushandlungsprozess über das Eigene / Vertraute und das Fremde / vermeintlich Nicht-Zugehörige als miteinander verwobene, variable Kategorien sollen sie die Mehrfachzugehörigkeit von Identität(en) als Alternative zur kulturellen Dichotomie ‚Einheimische – Migrantinnen und Migranten' erfahren und reflektieren.

4.1 Zur Auswahl des Romans *Tschick*

Die Auswahl des Jugendromans *Tschick* als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Identitätsfindung und -entwicklung unter transkulturellen Bedingungen" im DaF-Unterricht (ab Sprachstufe B2 nach GERS) ist zum einen durch die Forderung des Transkulturalitätskonzepts nach „einer erweiterten oder veränderten Textauswahl" für den FSU (Freitag, 2010, S. 128) und zum anderen durch seine emotional bedeutsamen Themen des Erwachsenwerdens begründet (Identitätssuche, Ablösung von den Eltern, Liebe, Freundschaft, Sexualität, Sucht, Umgang mit Außenseitertum und kultureller Fremdheit). Mit seiner lockeren Jugendsprache und melancholisch-fröhlichen Stimmung spricht das Buch die Lernenden an[11] und ermöglicht ihnen zugleich dialogisches Aushandlungspotenzial und aktive Teilhabe an der Konstruktion kultureller Bedeutungen und Veränderungsprozesse. Entlang der Erfahrungen der literarischen Figuren bietet der Roman überdies viel Raum für die Förderung von Perspektivenwechsel und Empathie, d.h. von tieferem Verstehen des Anderen und folglich auch des Selbst, wie auch von kooperativem Handeln im Sinne eines Brückenbauens zwischen Alteritäten.

10 Der Roman ist 2010 erschienen und 2011 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet worden. Dem vorliegenden Unterrichtskonzept liegt die 10. Auflage des Rowohlt Verlags aus dem Jahr 2012 zugrunde.

11 In *Arbeit und Struktur* berichtete Herrndorf (2012b) über die zahlreichen Rückmeldungen seiner jugendlichen Leser/innen: http://www.wolfgang-herrndorf.de/2012/10/dreiunddreissig/ [30.10.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.2 Zum Romaninhalt

Das Jugendbuch *Tschick* – ein hybrider Genremix aus Abenteuer- und Bildungsroman mit Motiven der Roadnovel – greift das anspruchsvolle Thema Identitätsfindung und -entwicklung im Kontext von kultureller Komplexität und Hybridität sowie Umgang mit Diversität auf. Die Romanhelden – zwei (un)gleiche 14-jährige Klassenkollegen, Maik Klingenberg und Andrej Tschichatschow (alias Tschick) – begeben sich mit einem gestohlenen Auto auf eine planlose Ferienreise durch Ostdeutschland. Auf dieser Abenteuerreise treffen sie auf wohlgesinnte Menschen, Vertreter/innen unterschiedlicher Subkulturen, die ihnen in prekären Situationen helfen und sie erkennen lassen, dass die Welt, entgegen den Belehrungen der Erwachsenen, so schlecht nicht ist. Unterwegs (auch zum eigenen Selbst) überlagern sich ihre Lebensentwürfe bzw. Entwicklungsprozesse. Durch die geteilten Erfahrungen und Geheimnisse kommen sie einander und sich selbst näher. Ein von Maik verursachter Unfall setzt der abenteuerlichen Tour ein schlagartiges Ende: Tschick wird aufgrund des Vorfalls in ein Heim eingewiesen und Maik kehrt nach einem Krankenhausaufenthalt selbstbewusst nach Hause und in die Schule zurück.

Das Romangeschehen, das im Wesentlichen aus einer Rahmenhandlung in der Erzählgegenwart mit einer langen Rückblende in der Art eines Roadmovies besteht, wird perspektivisch dokumentiert und sukzessive in mehreren Diskursen aufgearbeitet. Die Erzählsprache zeichnet sich durch einen einfachen, von der Mündlichkeit beeinflussten Satzbau und durch die Verwendung unterschiedlicher Sprachregister (Standard-, Umgangs- und Jugendsprache) aus, wodurch sie „eine Nähe zur Alltagssprache [suggeriert]." (Möbius, 2014, S. 72 f.).

4.3 Profit durch Differenz(en)

Angesichts heterogener und hybrider (Um-)Welt und Lerner/innen/gruppen wird im Folgenden ein kooperatives Unterrichtskonzept vorgestellt, mit dem sich die Lernenden anhand des Jugendromans *Tschick* aktiv in die Diskussion über Eigen-/Fremdwahrnehmung, Hybridität sowie Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung einbringen, aufeinander zugehen und miteinander Bedeutungen aushandeln können, um dadurch ein Bewusstsein für die zielsprachliche und die eigene kulturelle Diversität zu entwickeln.

Zur Sensibilisierung der Lernenden für den o.a. Themenkomplex ist es wichtig, zu Beginn des Unterrichts ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen aufzugreifen und so einen Rahmen zu schaffen, in dem sie individuell gefordert, aber dennoch durch die Gruppendynamik gefördert werden. Vorausgesetzt der Kenntnis des Romanverlaufs, ggf. der Sicherung des Textverständnisses[12] und eines offenen Austausches über die Lektüre und die Personenkonstellation kann mit dem Motto

12 Zur Sicherung des Textverständnisses mittels kooperativer Lernverfahren vgl. Ivanova, 2014, S. 637 ff.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

des Romans (Herrndorf, 2012a, S. 5), das das Hauptthema Anerkennung[13] vorgibt, in die Thematik und interpretatorische Arbeit eingeleitet werden. Hierfür könnte der Trailer zum Film *Willkommen im Tollhaus* vorgespielt (Solondz & Skillman et al., 1996)[14] und die Gründe für Ab-/Ausgrenzung mittels *placemat*[15] besprochen werden. Die grafische Struktur des *placemat* unterstützt einerseits die kognitive Aktivierung der Lernenden und erleichtert andererseits den Zugang zum Themenkomplex.

In einem nächsten Schritt werden die Lernenden dazu angeleitet, anhand der Erfahrungen der literarischen Figuren vor der Reise (Kapitel 5–18), während der Reise (Kapitel 19–44) und nach der Reise (Kapitel 45–49, Kapitel 1–4)[16] das Themenfeld Identitätssuche, das Gleich-Sein im Anders-Sein und Anders-Sein im Gleich-Sein kooperativ zu erarbeiten. Unter Einsatz des Gruppenmixverfahrens[17] sieht die Aufgabenstellung dabei als ersten Schritt eine Einzelarbeitsphase[18] vor, in der die Lernenden anhand des Textes arbeitsteilig das Gemeinsame und Andersartige von Maik und Tschick jeweils vor, während und nach der Reise identifizieren und stichwortartig auf Kärtchen notieren. In der anschließenden Gruppenarbeitsphase[19] vergleichen und besprechen die Gruppenmitglieder ihre stichpunktartigen Textzitate und Interpretationen zu den Identitäten der Protagonisten und Protagonistinnen jeweils vor, während und nach der Reise mit dem Ziel, sich auf ein gemeinsames Gruppenergebnis hinsichtlich der Identität(en) in Differenz zu einigen. In der letzten Gruppenmixphase schließlich berichten die Gruppensprecher/innen über die jeweiligen Ergebnisse und bereiten die Gruppenpräsentation vor. Diese werden dann im Plenum diskutiert, um anhand der Individuationsprozesse der beiden Protagonisten aufzuzeigen, dass man von Heterogenität und Diversität profitieren kann. Dieser Profit manifestiert sich im Roman als innige Freundschaft zwischen Maik und Tschick aber auch Isa. Die Wertschätzung freundschaftlicher Verbindung kann als Indiz für das Einsetzen des Wertebildungsprozesses in der Adoleszenz gedeutet werden (Möbius, 2014, S. 81). Angesichts der Bedeutung, die Freundschaft sowohl im Roman als auch von den Lernenden selbst beigemessen wird, kann dieses Thema

13 Der Kurzdialog zwischen der 11-jährigen Dawn Wiener und ihrer Mutter aus dem Film *Willkommen im Tollhaus* (1996) mit dem Originaltitel *Welcome to the Dollhouse* (1995) von Todd Solondz setzt den Akzent auf den Kampf um Anerkennung und den Protest der notorischen Außenseiterin Dawn gegen die ihr in Schule und Familie zugefügten Demütigungen.

14 Der Trailer ist unter http://www.kino.de/film/willkommen-im-tollhaus-1996/ und http://www.moviepilot.de/movies/willkommen-im-tollhaus/trailer/28632 [30.10.2015] abrufbar.

15 Beim *placemat* (engl. für ‚Platzdeckchen') verfügen alle Mitglieder einer Kleingruppe über gleich große Felder auf einem Papierbogen, in die sie während einer einführenden Einzelarbeitsphase ihre Gedanken stichpunktartig eintragen können. Nachdem alle Gruppenmitglieder durch Drehen des Bogens alle Beiträge in den Feldern gelesen haben, tauschen sie sich darüber aus und entwickeln ein Gruppenergebnis, das sie ins Mittelfeld eintragen und abschließend im Plenum präsentieren (Brüning & Saum, 2009, S. 25 f.).

16 Die Reiseroute lässt sich vorbereitend im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes und unter Anwendung der kooperativen Methoden Gruppenpuzzle und Galeriegang als eine Text-Bild-Collage darstellen (vgl. Dokumentation von Neuwirth, 2013, S. 21 ff.).

17 Das Gruppenmixverfahren stellt eine vereinfachte Version des Gruppenpuzzles dar, bei dem die Gruppen nur einmal neu gemischt werden (vgl. Mattes, 2014, S. 82).

18 Aus Zeitgründen kann der Arbeitsauftrag für diese Arbeitsphase auch als Hausaufgabe vergeben werden.

19 Die Gruppenbildung für das Gruppenmixverfahren kann z.B. durch verschiedenfarbige Buchstaben (A, B, C, D) erfolgen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(jenseits etwaiger Zugehörigkeiten) kooperativ erarbeitet werden. Um die Lernenden zum Nachdenken und zum Austausch darüber zu veranlassen, kann das kooperative Verfahren „heißer Stuhl“[20] eingesetzt werden, das sich dazu eignet, die Lernenden zu aktivieren und ihnen Freiraum für eigene Interpretationen zu bieten. Eine Person stellt sich in den Fokus der Aufmerksamkeit der Gruppe und beantwortet Fragen der Gruppenmitglieder nach dem Stellenwert von Freundschaft aus der Sicht der literarischen Figuren Maik, Tschick oder Isa. Voraussetzung für einen tiefgründigen Austausch ist eine gute inhaltliche Vorbereitung, die durch das *placemat* strukturiert werden kann. Nach den Gruppenpräsentationen und der anschließenden Diskussion über den Wert von Freundschaft können die im Unterricht erarbeiteten Ergebnisse dadurch gefestigt werden, dass die Lernenden Beiträge über Freundschaft aus der Perspektive von Tschick, Maik oder Isa für ein Weblog verfassen.

Durch das vorgestellte inter- und transkulturell orientierte, kooperativ gestaltete Unterrichtskonzept, das auf dem Mit- und Voneinander-Lernen in / aus Diversität mit Respekt, Verständnis und Offenheit für Andere basiert, sollten Jugendliche für kulturelle Heterogenität, d.h. für Andersheit und Alterität, sensibilisiert werden können.

5 Abschließendes

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, durch die Verbindung inter- und transkultureller Ansätze mit kooperativen Methoden einen FSU zu konzeptualisieren, in dem anhand eines literarischen Textes Freiräume für die Initiierung inter- und transkultureller Lernprozesse geschaffen und die Lernenden bei ihrer Persönlichkeitsbildung im Kontext von Diversität und Hybridität unterstützt werden können. Im FSU als transkulturellem Austausch- und Handlungsraum setzen sich die Lernenden demnach individuell und gemeinsam mit dem Themenfeld „Ich-Findung und -Entwicklung in der Vielfalt“ (Sadikou, 2014b, S. 4) auseinander, lernen durch Perspektivenwechsel und Reflexion der eigenen Perspektive sich selbst und Andere (er-)kennen, Differenz(en) gebührenden Respekt zollen, mit dem Uneindeutigen leben und mithin die Vielfalt genießen. Das „Vielfalt-genießen“ (Sadikou, 2014b, S. 4) impliziert den Auf- bzw. Ausbau ihrer (inter- und trans-)kulturellen Handlungskompetenz, die notwendig ist, um Turbulenzen und Herausforderungen der Lebenswelt außerhalb des Unterrichtsraumes meistern zu können.

Literatur

Primärliteratur

Herrndorf, W. (2012a). *Tschick*. Berlin: Rowohlt.
Herrndorf, W. (2012b). *Arbeit und Struktur: Dreiunddreißig*. Verfügbar unter: http://www.wolfgangherrndorf.de/2012/10/dreiunddreissig/ [30.10.2015].

20 Vgl. dazu die Dokumentation des Einsatzes der Methode „heißer Stuhl“ im Deutschunterricht bei Neuwirth (2013, S. 30 ff.).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Sekundärliteratur

Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 85–120). Tübingen: Narr.

Bredella, L. (2010). Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 120–125). Seelze-Velber: Friedrich.

Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen* (Band 1). Essen: Neue deutsche Schule.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multicultural Matters.

Delanoy, W. (2006). Transculturality and (Inter-)Cultural Learning in the EFL Classroom. In W. Delanoy & L. Volkmann (Hrsg.), *Cultural Studies in the EFL Classroom* (S. 233–248). Heidelberg: Winter.

Delanoy, W. (2012). From „Inter" to „Trans"? Or: Quo Vadis Cultural Learning? In M. Eisenmann & Th. Summer (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (S. 157–167). Heidelberg: Winter.

Delanoy, W. (2014). Transkulturalität als begriffliche und konzeptionelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In M. Frauke, M. Rogge & Ph. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht* (S. 19–35). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Eckerth, J. & Wendt, M. (Hrsg.). (2003). *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Fäcke, C. (2011). *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Freitag, B. (2010). Transkulturelles Lernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 125–128). Seelze-Velber: Friedrich.

Gogolin, I. (2006). Erziehungswissenschaft und Transkulturalität. In M. Göhlich, H.-W. Leonhard, E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz* (S. 31–43). Weinheim & München: Juventa.

Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.

Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett Kallmeyer.

HKM – Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Moderne Sprachen*. Wiesbaden. Verfügbar unter: https://la.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/ LSA_ Internet/med/4c2/4c22d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222 222 [30.10.2015].

Iljassova, O. (2008). Grenzdurchdringung anstatt Grenzüberschreitung? ‚Trans' statt ‚inter' oder ‚inter' und ‚trans'? *Mauerschau, 1*, 7–15. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/germanistik/mauerschau/mauerschau_gesamtausgabe01_2008.pdf [30.10.2015].

Ivanova, R. (2014). Lesekompetenz-Förderung durch kooperatives Lernen. In P. Stefanova (Hrsg.), *Sprache – Wissenschaft und Praxis. Festschrift für M. Grozeva-Minkova* (S. 625–645). Sofia: NBU.

KMK – Kultusministerkonferenz (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [30.10.2015].

KMK – Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_ beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [30.10.2015].

Liegle, L. (2007). Interkulturelles Lernen in der Weltgesellschaft. In R. Johler, A. Thiel, J. Schmid & T. Treptow (Hrsg.), *Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung* (S. 59–70). Bielefeld: Transcript.

Lösch, K. (2005). *Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte*. Verfügbar unter: http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/summerschool/download%20ss%2020 06/K.%20L%F6sch%20Transdifferenz.pdf [30.10.2015].

Mattes, W. (2014). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.

Möbius, Th. (2014). *Textanalyse und Interpretation zu Wolfgang Herrndorf. Tschick* („Königs Erläuterungen", Band 493). Hollfeld: Bange.

Neuwirth, St. (2013). *Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zur Erarbeitung des Romans „Tschick" von W. Herrndorf und die Förderung kooperativen Lernens in einem Deutschkurs der Einführungsphase*. Unveröffentlichte Facharbeit, Studienseminar für Gymnasien Marburg.

Papadimitriou, M. & Rosenbrock, C. (2014). Identitätsentwürfe in der Differenz. Thema eines transkulturellen Literaturunterrichts. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 2014* (1), 1–14. Verfügbar unter: http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-Papadimitriou-Rosebrock.pdf [30.10.2015].

Reimann, D. (2015). *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf [30.10.2015].

Roche, J. (2013). Identität und Sprache. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 233–246). Tübingen: Narr.

Rössler, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz. In F.-J. Meißner & B. Tesch (Hrsg.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (S. 137–149). Seelze: Kallmeyer.

Sadikou, N. (2013). Kunst der Verschränkung – Zur Konfluenz der Kulturen in europäischen Texten der Gegenwart. In Ch. Gößling-Arnold, Ph. Marquardt & S. Wogenstein (Hrsg.), *Globale Kulturen – Kulturen der Globalisierung* (S. 123–133). Baden-Baden: Nomos.

Sadikou, N. (2014a). Grenzziehung oder Grenzüberschreitung. Aspekte transkulturellen Lernens in der Gegenwart. In H.-D. Assmann, F. Baasner & J. Wertheimer (Hrsg.), *Grenzen* (S. 219–231). Baden-Baden: Nomos.

Sadikou, N. (2014b): *Transkulturelles Lernen. Literarisch-pädagogische Ansätze*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Solondz, T. (Drehbuchautor), Skillman, T. (Produzent), Bascom, D. (ausführende Produzentin), Drummond, R. & Szitanyi, G. (Kamera), Oxman, A. (Schnitt) & Wisoff, J. (Musik) (1996). *Willkommen im Tollhaus* [Filmtrailer]. Verfügbar unter: http://www.kino.de/film/willkommen-im-tollhaus-1996 oder http://www.moviepilot.de/movies/willkommen-im-tollhaus/trailer/28632 [30.10.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Markus Oppolzer

Intercultural Perspectives on and in Shaun Tan's *The Arrival*

One of the most lauded features of Shaun Tan's *The Arrival* is its textual and generic hybridity. However, (inter-)cultural readings of the picture book, both in the academic context and within Evelyn Arizpe (2014) and her team's *Visual Journeys* project with immigrant children, reveal noticeable difficulties in determining the cultural implications of the text. By contrasting its two main genres, documentary and utopian writing, this paper sets out to explain why the book allows for such divergent readings and recommends students in their later teens as the ideal target group for a cultural reading of *The Arrival* in the classroom.

Keywords: Shaun Tan; *The Arrival*; genre; (inter-)cultural learning; reader-reception theory

Shaun Tans *Ein neues Land* wird gerade wegen seiner textuellen Hybridität und der damit verbundenen Vieldeutigkeit der Bilder hoch geschätzt. Wenn man aber Interpretationen des Bilderbuches vergleicht – von akademischen Aufsätzen bis hin zu den Deutungsversuchen von Immigrantenkindern in Evelyn Arizpe, Teresa Colomer und Carmen Martínez-Roldáns (2014) Studie *Visual Journeys* – fällt auf, dass merkliche Schwierigkeiten bestehen, die (inter-)kulturelle Aussage des Werkes dingfest zu machen und auf die gegenwärtige Situation zu beziehen. Dieser Aufsatz versucht die oft sehr unterschiedlichen Lesarten auf Grundlage eines Konflikts zwischen den zwei dominanten Genres des Texts, der Dokumentation und der Utopie, zu klären.

Schlüsselwörter: Shaun Tan; *Ein neues Land*; Gattungstheorie; interkulturelles Lernen; Rezeptionsästhetik

1 Introduction

Not only is Shaun Tan's *The Arrival* (2010c) one of the most successful and widely acclaimed picture books but in the ten years since its publication it has also become a perennial favourite of teachers around the world. Based on years of research and distilling a plethora of immigrant experiences into one wordless graphic narrative (Tan, 2010b, pp. 6, 12, 15; Tan, 2010a), *The Arrival* introduces us to an everyman who has to leave his home and family, cross a vast ocean and build a new existence abroad.

Migration has been a constant throughout human history, but the Western world has recently seen an unprecedented influx of refugees and immigrants that forces societies to adapt to a new reality. In *Visual Journeys through Wordless Narratives*: *An International Inquiry with Immigrant Children* and *The Arrival* (2014) Evelyn Arizpe and her team acknowledge this need in the educational context. They document several projects in which teachers used wordless picture books to engage young immigrants in classroom activities, in the hope that the absence of words may facilitate comprehension and spark discussions. Reading this meta-study I realized that

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

the highly appreciated hybridity of Tan's picture book is an advantageous starting point for various interpretations and activities in the classroom (cf. e.g. Lassén-Seger, 2013), yet it may complicate a cultural reading of the narrative. In the various *Visual Journeys* projects most students demonstrated surprising skill in reading the characters' emotions and empathizing with them (Arizpe, Colomer & Martínez-Roldán, 2014, p. 118), but found it difficult to judge its real-life implications. In this paper I first clarify the role of genres in a cultural reading of *The Arrival*. Then I address the problems arising from this generic hybridity in Arizpe and her team's study. Finally, I present some methodological considerations that directly result from this discussion.

2 *The Arrival* as a Generic Hybrid

Like J. R. R. Tolkien's *The Lord of the Rings*, Tan's *magnum opus* "grew in the telling" (Tolkien, 1989, p. 9). What started out as a regular 32-page picture book evolved into a 128-page textual hybrid that retained a fair amount of full-page illustrations (Tan, 2011, pp. 2–3). In "The accidental graphic novelist", Tan acknowledges that marketing played a significant role in how the narrative was sold to different audiences, ranging from 'picture book' for children in Australia to 'graphic novel' for young adults in the US to *bande dessinée* in France – in each case very much dependent on the respective publishing houses (Tan, 2011, p. 2).

The Arrival was originally conceived of as "a carefully researched visual essay distilled from many immigrant anecdotes: a universal tale that is both real and abstract, some unclear genre between fact and fiction" (Tan, 2010b, p. 6). This hybrid status is already apparent on the cover, which pushes the boundaries of picture book design to create a unique first impression: the faux leather binding, the worn look, which was added by Tan in Photoshop (cf. Smith, 2007), the yellowed 'photograph' placed in the centre, the bound bookmark made of golden fabric – all these carefully crafted, yet fake elements signal to the reader that this is a very old volume. The 'photograph' shows the eponymous arrival with a leather suitcase dressed like a man of the early twentieth century. With a puzzled expression on his face he is staring down at a tadpole-like creature that seems to be greeting him in the manner of a dog. The question of fact versus fiction is instantly triggered by this cover illustration: is this a photo album, a historical document or a fantasy story?

In *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Louise M. Rosenblatt (1994) makes a distinction between 'efferent' (non-aesthetic, literal, denotational) and 'aesthetic' (symbolic, connotational) reading (pp. 22–47): "The difference between aesthetic and nonaesthetic reading, then, derives ultimately from what the reader does, the stance he adopts and the activities he carries out in relation to the text" (p. 27). According to Rosenblatt, this 'stance' is significantly influenced by peritextual (Genette, 1997, pp. 5, 11) genre markers: "Our concern is with the ways in which readers are given cues extraneous to the text that help them to adopt one or another stance in relation to it" (Rosenblatt, 1994, p. 80). Though she does not list cover design as a separate category, she keeps stressing that the

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

initial confrontation with a text usually takes place via peritexts that provide readers with some guidance concerning the nature of the narrative (p. 79). However, all these signs, signals and markers around and within the text are not sufficient to fix its meaning: "not even the total text represents an absolute set of guides; multiple and equally valid possibilities are often inherent in the same text in its transactions with different readers under different conditions" (Rosenblatt, 1994, p. 75; cf. Kramsch, 1998, p. 58).

Nowhere is this more apparent than in the academic debates over *The Arrival*, which frequently revolve around the question of genre and the book's potential contribution to an engagement with immigration and intercultural learning in the classroom. I would like to contrast two articles, Michael D. Boatright's "Graphic Novels' Representations of Immigrant Experiences" (2010) and Ladislava Khailova's "Politics of Postmodern Multiculturalism" (2015) to illustrate how generic hybridity can trigger vastly different readings.

Boatright (2010) works in an ESOL context and focuses on critical literacy in the classroom: "we owe it to ourselves and to our students to study and critique immigrant experiences as they are portrayed in works of literature, especially because literature has the potential to ignite dialogue, force questions, and foster community building in an atmosphere of inquiry and reflection" (p. 469). Based on such a 'critical literacy' approach he encourages students "to delve past a comprehension-level understanding of a piece of text to identify the underlying ideologies, or belief systems, inherent in any given word and image" (p. 470). Accordingly, he finds fault with the historical setting of *The Arrival*: "Tan distinctly draws the immigrant family at the center of this narrative with white skin, denoting their association with Western European immigrants" (p. 470), thus ignoring the "multiracial, multiethnic" context of "recent immigration trends. As readers of this pictorial narrative, we are left wondering whose immigrant narratives are not told at the expense of Tan's successful immigrant tale" (p. 471). His second point of criticism regards the moral superiority of the immigrant, "who abides by all the laws of the new country" (p. 471), and his unwavering resilience: "Tan's archetypal immigrant is consonant with the American Dream myth", as he "determinedly overcomes all obstacles to become a self-made man by the graphic novel's end" (p. 471).

Khailova sees *The Arrival* in a very different light:

> I argue that the narrative strategies of defamiliarisation and genre blurring, in juxtaposition with the text's deployment of further postmodern techniques (such as conflicting or mutually-exclusive symbolic referents), challenge constructions of the subject as a stable, coherent entity with a clear cultural and geographic affiliation, representing the empowerment of the ex-centric. (2015, p. 1)

Based on Rosi Braidotti's theory of the nomadic subject she reads the main character of *The Arrival* as possessing a transcultural identity, "a fractured, polyvalent form of self not tied to a specific nation, place or ideology" (p. 1). The book's "attempt to relinquish the fixity of existing subject positions" encourages the readers "to celebrate nondiscriminatory intersubjectivity in the form of boundary-breaking cosmopoli-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tan cultural citizenship" (p. 4). Contrary to Boatright she reads the specific historical setting as part of the book's postmodern framework: "*The Arrival*'s narrative strategy of subversively defamiliarising historical reports in order to encourage anti-hegemonic thinking is directly linked to the concept of critical consciousness as described by Braidotti" (p. 6). According to Khailova, the contradictory symbols and genre markers become part of Tan's "deployment of fluid symbology" (p. 8) which helps to strengthen "the novel's postmodern subversion of ideas of ethnocentrism and its advocacy of transitionality and liminality" (p. 9).

Both critics are clearly aware of generic incongruities, but rationalize them in diametrically opposite ways. While Boatright finds fault with the book's lack of present-day political relevance, blaming its specific historical setting and overtly optimistic outlook, Khailova conjectures that the generic indeterminacy is a deliberate postmodern ploy to dissolve all boundaries and establish transcultural identities in opposition to monoculturalism, thus making the book exceptionally topical. Let us take a look at Boatright's two implied modes, the documentary/historical and the mythical, in turn and then tackle Khailova's postmodernist reading.

Though ultimately denying any specific cultural context, Tan is often quite forthcoming about the historical inspiration for *The Arrival*:

> The story may be set some time around 1900, coinciding with great waves of migration out of Europe and into countries such as Australia and the United States, and much of my initial research has been based on autobiographical stories recorded by migrants around this period, as well as more recently. However, the world of the book is ultimately removed from any direct references: my interest as an artist has been to dislocate the reader in order to better explore the idea of being an immigrant within a foreign culture. (Tan, 2006, p. 1; see also p. 2; Tan, 2010b, pp. 10–15)

Tan lists several sources for his book (Tan, 2010a), especially two edited collections of migrant narratives that tell of the hardships of everyday life but ultimately represent success stories of having carved out an existence for oneself in the new world (Davies & Dal Bosco, 2003; Lowenstein & Loh, 1985). However, Tan deliberately departs from this factual basis in significant ways. Though Boatright's criticism of the historical setting seems misguided, his comment on the 'American dream myth' hits closer to the truth. The fantastic elements of *The Arrival* do not simply serve the purpose of defamiliarization, but form part of an orchestrated attempt to reshape the narrative in terms of utopian writing, which follows a different logic than the genres of documentary or creative non-fiction. In an interview Nicolas Verstappen confronted Shaun Tan with the book's unrealistic absence of any social tensions, especially racism. Interestingly, the artist defended his book against expectations of social realism by stressing specific generic choices:

> I wanted the overall theme of the book to be much simpler, and more a vision of how things should be, rather than how they are. I think that's also a better way to combat xenophobia, by showing how inappropriate it is, particularly by adopting the point of view of a newly arrived immigrant. Also, I think much of the 'sad-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> ness' and 'difficulty' for characters in my book has more to do with their past. (Verstappen, 2008)

Tan offers two important statements here: first, that he conceived of the narrative as a utopian text that associates the dystopian aspects with the past and the 'eutopian' ones with the new world. This is substantiated by *Sketches from a Nameless Land*, where he labels two sets of images in the following manner: "Opposite: concept sketches of dystopian worlds – like nightmares – representing countries left behind by migrant characters, here involving slavery, civil war and totalitarianism. This page: sketches of the 'new country', conveying a utopian sense of illuminated open space and freedom" (Tan, 2010b, p. 19; see also p. 20). Secondly, he acknowledges that the book has a clear ideological slant, that it is meant to "combat xenophobia" (Verstappen, 2008) by presenting the immigrants in the best light possible and making immigration appear as a resounding success story. Accordingly, Tan's utopian tale is a deliberate simplification of reality, as he concedes. Though most teachers subscribe to the book's ideology without hesitation, as it represents a vision of hope and a counterbalance to right-wing agitation, it does not change the fact that it is political (cf. Hateley, 2015, pp. 78, 80–81). Strangely enough, Tan repeatedly denies this fact. In "The accidental graphic novelist" the contradiction between his political agenda and the alleged neutrality of his art is blatantly obvious:

> It's a subject that demanded an unusual and alternative approach, given that new immigrants are so often represented in the media, especially here in Australia, as somewhat anonymous and often dehumanized by a negative political debate. I wondered if that same anonymity could be used positively to generate empathy rather than prejudice by simply narrowing the focus to intimate details of a migrant's life and allowing the reader to really see things from a perspective that's at once personal and general, to walk in the shoes of a nameless person entering an unfamiliar country. And, most importantly, avoid conventional language in order to allow a very open interpretation: just a quiet stream of intimate pictures devoid of comment, prejudice, or political noise. Like a tree, a cloud, or a shadow, the drawings *just are*. (Tan, 2011, pp. 6–7; see also Tan, 2012, p. 30)

Tan's narrative is indeed an important counterbalance to the way immigrants are presented in some mass media and by certain interest groups, but this very fact makes the text political. For Boatright and Verstappen, as we have seen, this utopian strand is not political enough.

Khailova's interpretation of *The Arrival* as a postmodern deconstruction of established attitudes may be in line with Tan's general ideological stance, but he also wanted to be truthful to the autobiographical stories that he had studied and to tell an optimistic, even utopian tale about migration. *The Arrival* is not a radical book in any way, which may explain its wide appeal among teachers. In her article "Not all that's modern is post: Shaun Tan's grand narrative", Lien Devos dismisses a postmodernist approach to the text altogether and speaks of Tan's humanistic vision as "a grand narrative" (2011, p. 19) that is incompatible with "the inherent ironic emptiness that is so typical of postmodernism" (p. 18). Khailova is aware of the

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

fact that the nameless immigrant does not retain his transcultural, 'nomadic' identity, which becomes all too apparent in Chapter VI. This prompts her to stress that "other sections of the narrative show that the book's emphasis is on mutual cultural enrichment and coexistence rather than on the effacement of individual differences" (Khailova, 2015, p. 11). This may be true, but except for their clothes the immigrants leave behind or throw away all their possessions and replace them with the shiny new things the host culture has to offer. They are hard-working, decent people who want to live a life of peace and are willing to blend in as much as possible. All of this is in line with Tan's research, his wish to present a positive vision in the face of racism, but also with Western expectations concerning the ideal immigrant, which makes parts of the book incompatible with Khailova's revolutionary, postmodern stance and Boatright's expectations of social realism.

These generic considerations may seem too theoretical and only marginally relevant to an engagement with *The Arrival*, immigration and cultural studies in a classroom, but the *Visual Journeys* project demonstrates that the exact opposite is the case.

3 Visual Journeys

In the foreword to Arizpe and her team's *Visual Journeys* Tan returns to his idea of visual transparency, but applies it more specifically to how young immigrants might respond to the book:

> Those two reading groups, the young and the culturally diverse, intersect of course in the case of immigrant children, in many respects an ideal audience for a book like *The Arrival* (if any such thing exists) for several reasons. First and most obviously, the absence of specific language leaves it open to all, not just by avoiding English (my own language) but also by ignoring levels of literacy education too, depending entirely upon pictures for meaning. I was interested in returning to an original state of observation, a pre-literate state. (Tan in Arizpe et al., 2014, p. xiv)

The idea that – contrary to words – images are neutral or objective is untenable. As an Australian citizen with a BA in Fine Arts and English Literature, Tan does not exist outside culture (Kramsch, 1998, pp. 5–6) which means that *The Arrival* is clearly influenced by his upbringing and ideological stance.

Regarding the visual literacy skills of immigrants, Walsh, Cranitch & Maras (2012), who also contributed to the *Visual Journeys* project, report substantial problems with a group of refugee students from the Sudan who were confronted with wordless picture books, in this case David Wiesner's *Flotsam*. They did not know how to read the highly conventionalized modes of expression that Western art relies on. They were "unfamiliar with book handling skills" (Walsh et al., 2012, p. 10) in general and "had not yet acquired the ability to 'look' and 'see' for textual mean-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ings" (p. 12). Walsh and her team summarize the students' problems in the following manner:

> […] the question of cultural content of visual images is an important factor that needs to be considered. The students from refugee backgrounds had not been regularly exposed to the type of visual texts that are part of Western culture and therefore were not able to make intertextual links or understand the use of perspective or the overall cultural context. (Walsh et al., 2012, p. 12)

Though this example is extreme and does not reflect the results of the study, it shows some of the inherent problems of being too optimistic about the accessibility of cultural texts in general and *The Arrival* in particular.

Arizpe and her team's *Visual Journeys* could be discussed in any number of contexts, but for the present paper I am only going to focus on the questions of intercultural learning and genre. The authors' "primary hypothesis was that reading wordless picturebooks with immigrant children from diverse backgrounds and using a variety of oral and visual strategies to encourage their responses could develop both their literacy learning and cultural understanding" (Arizpe et al., 2014, p. 5). They chose to organize the discussions of the book as "literature circles", for "the goal was to support dialogue among the children, keeping the focus on the co-construction of meaning and supporting the children as thinkers who could consider different perspectives" (p. 79).

To provide some context for the study, here is the institutional set-up for Catalonia. The project was carried out in 14 classes that belonged to four primary and five secondary schools in six different towns of the Province of Barcelona and involved 108 students ranging in age from 6 to 16 years and coming from 19 different countries. Two researchers led the discussions, with usually between four and six sessions depending on the book (p. 52). *The Arrival* was one title among seven different books. Often David Wiesner's *Flotsam* was read first to introduce the narrative strategies of wordless picture books. "For the part of the research that followed the design of the international project, eight sessions were held in one school with twelve children: six from Catalonia and six from abroad, all of them between 11 and 12 years old. […] Some sessions involved only immigrants or only Catalans, while some involved mixed groups" (Arizpe et al., 2014, p. 53).

The authors' summary of what they identify as the major genres of the book again highlights the text's hybridity: "Tan combines his own personal 'story' with moments in global history, bringing them together into a fantasy that attempts to speak to readers of all cultures" (p. 74). They state that the "hybrid nature of this book raises many questions" (p. 74), which was deemed ideal for a discussion of the students' real-life situations: "We wanted to find out if and how picturebooks could encourage reflection on the personal, social and intercultural issues involved in the immigrant experience" (p. 19).

The question of genre and stance, in Rosenblatt's sense, became a major concern of the students as soon as they started to make sense of the text:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> As Colomer (2012) notes in her discussion of some of the findings of the research team from BCN [Barcelona], the consideration of the 'truth' or 'reality' of narratives was a common concern of readers and was used as a value criterion in their assessment of a text. In general, the children in all countries were eager to identify which elements were real and which were fantastic. The comments were based on their knowledge of genre, and in GLW [Glasgow], for example, there was a long debate on whether the book was 'fiction' or 'non-fiction'. In AZ [Arizona], the children raised this question at the beginning of their first discussion. They had asked if the book was new and then speculated that it was going to be a history book based on its colour and aged look. (Arizpe et al., 2014, p. 173)

Arizpe and her team acknowledge that "the data remains slippery" (Arizpe et al. 2014, p. 7) as neither the methods nor the aims were consistent enough across all four research locations to allow for a comparison of the results. In addition, it is hard to trace individual readings when the aim is the social co-construction of meaning in literature circles. Therefore part II, which covers the students' responses to the book, remains anecdotal and seems to follow the principle of addressing some of the more unusual reactions. Still, a persistent concern with genre is more than evident.

One of the aims of the activities was for the immigrant children to use "their personal experiences to reclaim the migrant experience – often fraught with difficulties – through their empathetic connections to the narrative" (Arizpe et al., 2014, p. 14). Repeatedly, this was foiled by the book's ambiguous generic signals and the students' inability to relate the events of the narrative to their own personal experiences. Here is an interpretation of *The Arrival* by a Polish boy from the Glasgow group:

Józef (Poland/GLW):	*I think he got his documents or a gun say in his suitcase.* And he was from a Mafia family.
Mediator:	*About the Mafia. Where did you see that about the Mafia?*
Józef:	*Because I got a* [Xbox] *game Mafia they've got clothes like this.* (Aripze et al., 2014, p. 141)

This example shows that the children were quite capable of using their visual literacy skills, but the result was not what the teachers had expected. More interesting readings of the book's genre(s) are Hassan's treasure hunt, Ali's story of the dragonslayer (p. 135) and Viviana's tale of the Great Depression in the United States (p. 147). When Ali dismisses a direct relation between *The Arrival* and his own experiences, something that Boatright would immediately subscribe to, Arizpe and her team read it as an unwillingness to confront reality: "He summarily told us he had come from Afghanistan (via Pakistan) on an aeroplane, was met by his father and went straight 'home'. He denied any difficulties with understanding the 'new' language and insisted his father taught him English immediately" (p. 116). Though it is possible that the boy refused to talk about his private life and denied any problems, it is equally likely that he considered the text too old-fashioned or fantastical to have a direct bearing on his own life. Arizpe and her team acknowledge that "all readers, as they read and retell a story, construct a parallel text to the one they are reading […] because each person relies on his/her unique background knowledge and experiences" (p. 135),

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

which is in line with Rosenblatt's transactional theory. Yet, despite this very laudable commitment, one cannot shake the feeling that certain teachers involved in the project resorted to a more traditional formalist interpretation:

> [S]ome of the researchers, particularly in BCN, were keen to encourage a deeper reading of the compositional elements. They began by focusing the children's attention on *how* the work was produced, asking about some of the more obvious visual elements (e.g. colour, frames, perspective and layout) and their functions, and moved to asking about the author's intention and the ways in which the composition 'speaks' to the implied reader. (Arizpe et al., 2014, pp. 160 f.)

Throughout this paper I have tried to demonstrate that the author's intentions may reveal important information about the conception of the book, but may equally be contradictory or misguided. The following response to *The Arrival* demonstrates that the best intentions can lead to very different results:

> The fantastic element caused a particular reaction in two cases, the first an immigrant child in GLW and the second a Catalan child in BCN. […] in both cases there seemed to be other issues affecting the response. […] Sunil was an asylum seeker in GLW and his attitude to *The Arrival* suddenly changed just as the group reached the end of the book: *Because I don't like because actually I don't like it any more. I don't like magic and that's like a magic stories. I don't like the end of the story but I like the beginning.* (Sunil, Sri Lanka) The researchers later found out that this comment was made at a time when his family had heard news about their impending deportation, which happened shortly afterwards. (Arizpe et al., 2014, p. 175)

This is another highly understandable and appropriate response to *The Arrival*. The happy ending – though both in line with thousands of success stories documented in the United States and Australia, but also with Tan's "vision of how things should be" (Verstappen, 2008) – must seem nothing but cynical to a boy who has to leave Scotland, facing a reality that contrasts sharply with the magical stories of living happily ever after.

4 Teaching *The Arrival* in the EFL Classroom

Though it is possible to read *The Arrival* with primary or middle school students, to co-construct the meaning of single images or scenes in group work and to identify with the characters, the overall complexity of the narrative, its generic hybridity, the context of migration and the fairly advanced visual literacy skills that are required call for more advanced students in their later teens. Jutta Rymarczyk (2011, p. 17) adds the important observation that wordless picture books do not offer any language to work with, so teachers in an EFL context have to take that into account. She suggests using a variety of (silent) drama techniques (e.g. freeze frames) at first to bridge the gap between reception and production (p. 17). Though I do not doubt that a first reading of the text is possible with students in grade 8, as Rymarczyk

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(2011, p. 16) suggests, I see more potential in what American colleagues have suggested for the higher levels. Being able to identify with characters from different cultural backgrounds is an important pre-condition for cultural studies in the EFL classroom and an essential aim for all age groups, but shifting the focus from an interpretation of the intercultural encounters *in* the narrative to a critical negotiation of various perspectives *on* the narrative, including the author's, simply requires older learners.

Despite Boatright's overly harsh and partly unfounded criticism of *The Arrival*, I find his approach based on critical literacy very appropriate. In accordance with Werner Delanoy's argumentation in "Literature Teaching and Learning: Theory and Practice" (2015) he avoids the "single-text approach" and favours "text ensembles permitting multi-perspectival and critical readings in line with a humanistic agenda" (Delanoy, 2015, p. 24). Thus, Boatright adds Henry Yoshitaka Kiyama's *The Four Immigrants Manga: A Japanese Experience in San Francisco, 1904–1924* (1998) and Gene Luen Yang's *American Born Chinese* (2006) to the mix, presumably to have a more specific (US-American) cultural context to work with and a stronger focus on contemporary social issues.

Following Louise M. Rosenblatt's transactional model, Maureen Bakis uses many of the same excellent activities that we find in Arizpe and her team's *Visual Journeys* (2014, pp. 79–83), but with two decisive differences: Bakis has high school students in mind and is predominantly interested in "a metacognitive reflection of their reading experience" (2012, p. 34): "By sharing and listening to the way others' [*sic*] read the text and the variations in meaning, and by facilitating the discovery and discussion of those differences, students realize how much their own experiences and prior knowledge colors, influences, or otherwise affects their understanding" (p. 37). She then prompts her students "to defend their interpretations by asking them to point out exactly which images led them to particular conclusions or how they made meaning from individual images in context of the whole piece" (p. 37). I suggest to add a task here that requires groups of students to look out for specific (genre) markers that support one particular reading of the text (e.g. utopian, dystopian, fantasy, documentary, historical) and then compare the results. This should be based on a discussion of the initial expectations, first impressions and interpretative strategies that students report back to the classroom. Susie Challancin and her team of writers, working for the grade 12 edition of the Springboard series of high school textbooks, take this to an even more advanced level. They suggest to explore different critical readings of the book (Reader Response, Historical, Feminist, Marxist, and Archetypal Criticism) (2010, pp. 225, 255) and to relate Tan's comments on *The Arrival*, which are included in the textbook (pp. 252–254), to the picture book (p. 254). I particularly appreciate the question "Although Tan says he is not 'interested in symbolic meaning,' what imagery can you point to that seems to function symbolically?" (p. 254). Since the artist has produced so many commentaries and reading guides, some select quotations can serve as research prompts for older learners, ranging from a detailed study of the text itself to online research, such as an Ellis Island webquest. There is also an opportunity for students to explore autobiograph-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ical texts by immigrants, such as those that Tan read (Davies & Dal Bosco, 2003; Lowenstein & Loh, 1985), but also more recent ones (e.g. http://myimmigrationstory.com/), so that they can judge for themselves if Tan's universal story of migration is timeless or specific to the historical setting. This is exactly why the students in the *Visual Journeys* project demanded a discussion about genre.

5 Conclusion

In this paper I have argued that the question of genre plays a major role in any form of reading, but especially in the context of Shaun Tan's *The Arrival*. Even a basic cultural understanding of the text requires a decision concerning the nature of the narrative: is it a documentary, a historical narrative, a fantasy story, a utopian vision of hope, a postmodern deconstruction of monoculturalism, a social commentary on present day migration policies or a visualization of the American dream myth, as Boatright suggests? Tan deliberately mixes genre markers that point in various, sometimes opposite directions. While it is possible to read the book with younger learners, a more fruitful exploration of the text requires older students who can handle a more differentiated view of the subject matter. The single-text approach is especially inappropriate in a cultural studies context, but *The Arrival* may serve as a very suitable starting point for a longer engagement with the question of migration in the classroom.

Bibliography

Arizpe, E., Colomer, T. & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys through Wordless Narratives*: *An International Inquiry with Immigrant Children and* The Arrival. London: Bloomsbury.

Bakis, M. (2012). *The Graphic Novel Classroom: Powerful Teaching and Learning with Images*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Boatright, M. (2010). Graphic Journeys: Graphic Novels' Representations of Immigrant Experiences. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *53* (6), 468–76.

Challancin, S., De Maret, P., Doss, S., Greig, E., Hanson, K., Harris, C., Lowry, S., Manley, J., Negedly, J., Victoreen, J., Waugh, D. & Wooldridge, N. (2010). *SpringBoard English Textual Power Senior English*. New York: The College Board.

Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. In T. Colomer & M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de albumes* (pp. 7–25). Barcelona: Gretel.

Davies, W. & Dal Bosco, A. (2003). *Tales from a Suitcase*. Victoria: Lothian.

Delanoy, W. (2015). Literature Teaching and Learning: Theory and Practice. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Eds.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (pp. 19–47). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Devos, L. (2011). Not All That's Modern is Post: Shaun Tan's Grand Narrative. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, *49* (4), 17–23.

Genette, G. (1997). *Paratexts*: *Thresholds of Interpretation* (Jane E. Lewin, trans.). Cambridge: CUP.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hateley, E. (2015). Productive Anxieties: Lostness in *The Arrival* and *Requiem for a Beast* [Online]. *Papers: Explorations into Children's Literature*, *23* (1), 73–86. Available at: http://www.paperschildlit.com/pdfs/Papers_23.1_2015_73-86.pdf [05.05.2016].

Khailova, L. (2015). Politics of Postmodern Multiculturalism in Shaun Tan's *The Arrival*: Reconfiguring the Subject as a Nomad [Online]. *Papers: Explorations into Children's Literature, 23* (1), 1–16. Available at: http://www.paperschildlit.com/pdfs/Papers_23.1_2015_1-16.pdf [05.05.2016].

Kiyama, H. (1998). *The Four Immigrants Manga*. Albany, CA: Stone Bridge.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: OUP.

Lassén-Seger, M. (2013). *Reading Guide for* The Arrival *by Shaun Tan*. Stockholm: The Astrid Lindgren Memorial Award. Available at: http://www.alma.se/Documents/2013/L%C3%A4snycklar,%20jan%2013/Reading_guide_Tan_Arrival.pdf [05.05.2016].

Lowenstein, W. & Loh, M. (1985). *The Immigrants*. Victoria: Penguin.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rymarczyk, J. (2011). Eine ‚stumme' Graphic Novel regt zum Sprechen an: Shaun Tans *The Arrival* szenisch umsetzen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 110*, 16–22.

Smith, Zack (26 October 2007). *After The Arrival: Talking to Shaun Tan. Newsarama*. Available at: http://web.archive.org/web/20071028024429/forum.newsarama.com/showthread.php?t=134270 [05.05.2016].

Tan, Shaun (2006). Teacher's Book Notes: *The Arrival*. Available at: http://www.scool.scholastic.com.au/schoolzone/toolkit/assets/pdfs/the_arrival.pdf [05.05.2016].

Tan, Shaun (2010a). Artist's Note. *The Arrival* (n.p.). Melbourne: Lothian.

Tan, Shaun (2010b). *Sketches from a Nameless Land*: *The Art of 'The Arrival'*. Melbourne: Lothian.

Tan, Shaun (2010c). *The Arrival*. Melbourne: Lothian.

Tan, Shaun (2011). The Accidental Graphic Novelist. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature, 49* (4), 1–9.

Tan, Shaun (2012). Strange Migrations. *IBBYLink, 35*, 22–31.

Tan, Shaun. *The Arrival*. Available at: http://www.shauntan.net/books.html [05.05.2016].

Tolkien, J. R. R. (1989). Foreword. *The Lord of the Rings* (pp. 9–12). One-Volume Paperback Edition. London: Unwin.

Verstappen, N. (January 2008). *Shaun Tan. du9: l'autre bande dessinée*. Available at: http://www.du9.org/en/entretien/shaun-tan922/ [05.05.2016].

Walsh, M., Cranitch, M. & Maras, K. (2012). Into the Deep End: The Experience with *Flotsam* in Australia [Online]. *TESOL in Context,* Special Edition S3: *TESOL as a Global Trade: Ethics, Equity and Ecology*, 1–16. Available at: http://tesol.org.au/files/files/247_maureen_walsh.pdf [05.05.2016].

Wiesner, D. (2006). *Flotsam*. New York: Clarion/Houghton Mifflin.

Yang, G. (2006). *American Born Chinese*. New York: First Second.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Agustín Corti

Sprachvarietät und Kulturen: Eine mediale Analyse von Materialien

Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Analyse dar, welche den normativen Charakter der Sprachvarietäten und soziokulturellen Aspekte untersucht, die in einigen Lehrbüchern für Spanisch als Fremdsprache vorhanden sind. Dabei wird für die Notwendigkeit plädiert, die kulturell-diskursiven Merkmale sowie die Medialität von Materialien zu berücksichtigen. Im Vordergrund steht die Relevanz einer solchen Analyse für die Unterrichtspraxis der Lehrenden.

Schlüsselwörter: Lehrwerkanalyse, Sprachvarietäten, Kultur, Norm, Lehrende

El artículo presenta los resultados de un análisis del orden normativo de variedades lingüísticas y contenidos socioculturales en manuales de Español como Lengua Extranjera. Defiendo para ello la necesidad de complementar el análisis con una perspectiva que recoja su carácter de construcción cultural y discursiva, así como medial. Se subraya la utilidad del mismo para los docentes.

Palabras clave: Análisis de manuales, variedades lingüísticas, cultura, norma, docentes

1 Einleitung

Die aktuelle Forschung hält es für unabdingbar, Materialien für den Fremdsprachenunterricht aus mehreren Perspektiven zu analysieren und zu evaluieren (u.a. Harwood, 2014; Gray, 2013; Tomlinson, 2012). Harwood (2014, S. 2) unterscheidet drei Ebenen der Untersuchung des Unterrichtsmaterials: *content*, *consumption* und *production*. Littlejohn (2011, S. 181) wiederum grenzt das Lehrmaterial in seiner Beschaffenheit von seinem Einsatz im Unterricht ab, indem er von *materials as they are* und *materials-in-action* spricht. Die Differenzierung mehrerer Ebenen der Untersuchung ermöglicht einerseits eine präzisere Analyse des Unterrichtsmaterials und verdeutlicht andererseits, dass dessen Einsatz ein unabhängiger Prozess ist (vgl. dazu Tomlinson, 2012).

Littlejohn (2011, S. 181) hat in Bezug auf das Lehrmaterial den Ausdruck „Trojanisches Pferd" geprägt, womit er der Auffassung des Unterrichtsmaterials als „geheimem" Lehrplan nahesteht (Auerbach & Burgess, 1985; Neuner, 2007, S. 400). Er tritt dafür ein, im Inneren dieses Trojanischen Pferdes zu suchen, damit die Auswirkung der Materialien auf den Unterricht bereits vor ihrer Verwendung festgestellt werden kann. Gegenstand besagter Analyse können linguistische, kognitive, emotive, interkulturelle sowie andere Elemente sein. Im vorliegenden Beitrag wer-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

de ich eine Analyse durchführen, die Lehrbücher[1] für Spanisch als Fremdsprache als kulturelles und mediales Konstrukt betrachtet. Auch in den vorhandenen Untersuchungen wird die komplexe Konstruiertheit der Lehrbuchinhalte herausgestellt, da diese die Sprache und Kultur diskursiv vermitteln (Pennycook, 2001; Littlejohn, 2012; Gray, 2010; Gray, 2013; Harwood, 2014). Den Begriff ‚Diskursivität' verstehe ich nach Kress & Van Leeuwen (2001, S. 15) folgendermaßen: „discourses not only provide versions of who does what, when and where, they add evaluations, interpretations and arguments to these versions". Gray (2013) und Harwood (2014) haben diese Herangehensweise erst kürzlich in der Forschung zu den Materialien des Englischen als Zweit- bzw. Fremdsprache entwickelt. Gray (2013, S. 3) beschreibt Unterrichtsmaterialien als „cultural artefacts from which meanings emerge about the language being taught, associating it with particular ways of using language, and particular sets of values". Ähnlich beschreiben es auch andere Autorinnen und Autoren (u.a. Risager, 1998; Kramsch, 1993; Fäcke, 2000).

Ein weiterer entscheidender Faktor in Bezug auf die Konstruiertheit von Materialien sind die Lehrenden, da sie zumeist für die Auswahl zuständig sind und somit auch ihren Einsatz bedingen (McGrath, 2013). Da das Lehrmaterial einen großen Einfluss auf die Gestaltung und den Ablauf des Unterrichts hat (Richards, 2001, S. 251) und Lehrwerke darauf abzielen, „explicit teaching and practice" (Tomlinson, 2012, S. 144) anzubieten, hat die Analyse von Materialien direkte Auswirkungen auf die Tätigkeit von Lehrenden sowie auf ihre Ausbildung. In der Anpassung und Umgestaltung von Materialien sieht Richards (2001, S. 260) demzufolge ein „essential skill for teachers to develop".

Wenn Lehrwerke ein diskursives Konstrukt sind und eine nähere Analyse und kritische Auffassung dieser Diskursivität ein Forschungsdesiderat der Fachdidaktik ist, liegt es nahe, Lehrende in der Ausbildung mit Analyseaufgaben zu beauftragen: Einerseits können sie anhand deskriptiver Analyseverfahren die jeweiligen Lehrwerke detaillierter betrachten, andererseits kann die Analyse eine Grundlage für den kontrollierten und theoretisch fundierten Einsatz von Materialien bieten.

Im Folgenden werde ich die Ergebnisse einer Analyse von vier Lehrbüchern für Spanisch als Fremdsprache darstellen, die sich des Modells von Littlejohn (2011) und diskursiver Aspekte der *cultural studies* (Gray, 2013; Harwood, 2014) bedient, um die Normen hinsichtlich soziolinguistischer Faktoren des Spanischen als globaler und lokaler Sprache herauszuarbeiten, die einige mikro- und makrokulturelle Elemente des Spanischen beleuchten können. Dabei muss das Lehrbuch als Medium begriffen werden. Lehrbücher sind als Medien jedoch nicht ausschließlich Mittel, sondern ein diskursives Konstrukt, wie Kress & Van Leeuwen (2001, S. 15) verdeutlichen. Durch sie wird das geordnet, was in ihnen gezeigt wird, wobei andere Aspekte verschleiert werden. Zudem interpretieren und werten sie das von ihnen Gezeigte. Wenn Lernende den Anweisungen der Lehrperson oder des Lehrbuches für die Bewältigung einer Aufgabe folgen und die im Buch vorgesehenen Rollen übernehmen, richten

1 Im vorliegenden Beitrag befasse ich mich mit der Analyse von Lehrbüchern, verwende aber fallweise den Begriff ‚Lehrwerk'. Zum Unterschied zwischen Lehrwerk und Lehrbuch vgl. z.B. Neuner, 2007.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sie sich nach der Struktur des Lehrbuchs. Auch wenn Lernende die Anweisungen nicht befolgen oder diese modifizieren, antworten sie auf das Lehrbuch, solange dieses verwendet wird. Die Lehrbuchrezeption ist vom Medium so bedingt, dass diese Beschaffenheit von Lehrbüchern bereits in der Analyse berücksichtigt werden muss. Einerseits kann mithilfe einer Analyse, die das Lehrmaterial als Medium betrachtet, der Einsatz im Unterricht prospektiv näher beleuchtet werden, andererseits werden Perspektiven, die dem Medium inhärent sind, für die Entscheidung über den Einsatz im Unterricht offen gelegt. Das Bewusstsein über diesen medialen Charakter kann als mediales Bewusstsein bezeichnet werden. Es handelt sich um das Bewusstsein über die durch das Medium eröffneten Möglichkeiten und Restriktionen für den Unterricht. Die Interaktionsmöglichkeiten und Restriktionen werden ebenso von der Auffassung von Sprache und Kultur bedingt, die sich in den Materialien widerspiegelt. Diese für den Unterricht zu adaptieren, heißt in diesem Sinne, sich innerhalb der Grenzen zu bewegen, die das Medium abgesteckt hat.

2 Das trojanische Pferd: Sprache und Kultur

In seinem Artikel „The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse" entwirft Littlejohn (2011) ein Modell zur Analyse von Materialien ‚so wie sie sind', das drei Aspekte zu untersuchen intendiert: „What is there", „What is required of users" und „What is implied" (S. 185). Das analysierte Einzelelement ist die Aufgabe (*task*), die aus drei Perspektiven zu erfassen ist: wie, mit wem und worüber (S. 189). Dieses Verfahren beschreibt den in den Aufgaben intendierten Kommunikationsprozess, mit wem kommuniziert wird und mithilfe welchen Inhalts diese Kommunikation stattfindet. Dabei kann der Inhalt aus mehreren Perspektiven in der Analyse betrachtet werden: in Bezug auf die geplanten Aufgaben sowie auf die Rollen der Lernenden. Anhand dieses Modells kann das Lehrwerk auch als Medium betrachtet werden.

Der Begriff ‚Medium' wird in der Fremdsprachendidaktik besonders als Mittel oder Werkzeug für den Unterricht verwendet. Decke-Cornill & Küster (2010, S. 97) unterteilen Medien nach Ralf Weskamp in Werkzeuge, Bausteine für den Unterricht und Unterrichtsarrangements. Der Einsatz von Medien bedarf daher einer kritischen Auseinandersetzung, bei der ihr funktionaler Charakter im Vordergrund steht. Wenn ein überlegter Einsatz des Mediums möglich sein soll, ist es darüber hinaus nötig, seinen diskursiven Charakter hervorzuheben, denn er bestimmt die im Unterricht stattfindende Interaktion. Wie bereits oben erwähnt, bedürfen Medien ebenso einer Betrachtung ihrer innewohnenden Diskursivität.

Schmidt (2008, S. 355) definiert das Medium als ein „sich selbst organisierende[s] systemische[s] Zusammenwirken" von Kommunikationsinstrumenten, Medientechnologien, sozialsystemischen Komponenten und Medienangeboten. Er unterscheidet darüber hinaus zwischen struktureller und semantischer Wirkung eines Mediums. Schmidts Definition betont, dass Medien ihre Verwendung lediglich im Rahmen ihrer konstitutiven Komponenten erlauben. Sie können zwar einen funk-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tionalen Werkzeugcharakter haben, aber sie gehen darüber hinaus, denn sie erlauben oder verbieten das Zusammenwirken von Kommunikation und Technologien als Medienangebot in einem bestimmten sozialen System. Lehrwerke werden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und bestimmen mit ihrer medialen Verfasstheit den Unterricht mit. Eine ähnliche Position vertritt Sesink (2008, S. 15) für die Bildungstheorie. Für ihn ist ein Medium „keine intervenierende, sondern eine *umfassende*, *einhüllende Instanz*; nicht etwas, *zu* dem, sondern *in* dem Menschen sich verhalten." [Hervorhebung im Original] Außerdem bezeichnet der Autor das Medium als „Inbegriff des Raums aller menschlichen Lebensmöglichkeiten, einen Raum, in dem wir uns immer schon befinden und den wir nicht schaffen, sondern nur immanent aufgrund seiner Ermöglichungsangebote ausgestalten können" (S. 15). Wenn Lehrwerke als Medien betrachtet werden, muss eine Analyse bestimmen, wie diese Inhalte diskursiv kodifizieren und wie sie mit den Aufgaben die geplante Interaktion im Unterricht bestimmen können, also, den Raum, den Lehrwerke für den Unterricht erschließen.

3 Repräsentation und Norm

Ein fundamentaler Aspekt einer kulturwissenschaftlichen Lehrwerkanalyse betrifft die mit dem Inhalt verbundenen Repräsentationsstrategien, wie in der kritischen Diskursanalyse in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik bereits betont wurde (u.a. Fairclough, 2010[2], S. 527; Pennycook, 2001; Fenton-Smith, 2013). Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts weisen Abendroth-Timmer, Fäcke, Küster & Minuth (2010, S. 5) darauf hin, dass Normen nicht auf Autorität von Einzelnen zurückzuführen sind, sondern Denkstrukturen und Verhaltensmuster von Gruppen und Gesellschaften abbilden. Wenn Normen in einem Lehrwerk wiedergegeben werden, sind diese nicht zwangsläufig auf eine bewusste Entscheidung der Autoren zurückzuführen. Sie können an einer Ordnung teilhaben, die zu Gruppen oder Gesellschaften gehören und ihre Machtverhältnisse sichtbar machen (Foucault, 1974). Dabei stehen die sprachliche Norm und die soziokulturellen Elemente, die in Verbindung mit dieser Sprache diskursiv entfaltet werden, im Vordergrund. In den Materialien können sich Normen als präskriptive Grammatik in den Übungen oder in den Anweisungen zu einer pragmatisch-korrekten Handlung manifestieren. Andere normative Aspekte, die in den Materialien nicht besprochen werden, sind z.B. die Definition des Sprachraumes innerhalb des Lehrwerks oder die implizite Darbietung bestimmter Sprachhandlungen als neutral durch eine bestimmte Gruppe. Es wird über die Grammatik des Französischen oder die Kultur Italiens gesprochen, ohne dass die Bedingungen und Grenzen solcher Begrifflichkeiten definiert werden – sie werden vorausgesetzt und die Entscheidungen darüber bleiben oft unsichtbar (Bourdieu & Passeron, 1990).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.1 Sprachnorm und Varietät

Spanisch ist wie z.B. Englisch und Französisch eine plurizentrische Sprache, d.h. es gibt nicht nur eine Norm des Spanischen, die auf ein einziges Zentrum beschränkt ist, sondern eine Vielfalt von Standardvarietäten und Sprachzentren. Somit handelt es sich sowohl um lokale als auch um globale Sprachen (Kramsch, 2014; Del Valle, 2014). Moreno Fernández (2010, S. 100) spricht über eine multinormative Sprachgemeinschaft und erwähnt gleichzeitig, die akademische Norm versuche eine Einheit herauszukristallisieren, die aus einem horizontalen Beitrag der Varianten entsteht. Er beschreibt die monozentrische akademische Norm als jene, die aus einer plurizentrischen soziolinguistischen Realität entsteht, die ihrerseits mehrere Normen hat (Moreno Fernández, 2010, S. 99; vgl. auch Pöll, 2012, S. 40). Die sprachliche Norm nimmt einen besonderen Stellenwert im Spanischunterricht ein, da die Frage nach der Varietät, die gelehrt bzw. gelernt wird, eine Voraussetzung des Unterrichts ist (u.a. Martín Zorraquino, 2001; Moreno Fernández, 2010). Lehrpläne sind allerdings im Allgemeinen hinsichtlich der Norm nicht besonders aufschlussreich. Es sei hierzu als Beispiel der Lehrplan der österreichischen Sekundarstufe für die Allgemeinen Höheren Schulen (AHS) erwähnt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004), der vorschreibt, nationale Varietäten exemplarisch zu integrieren und „regionale, soziale, berufsspezifische und nicht-muttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen“ (S. 3). D.h. der Lehrplan setzt eine Standardvarietät voraus. Im Falle der spanischen Sprache gibt es – wie gesagt – Standardsprachen oder koexistierende Standards (Polzin-Haumann, 2012, S. 53).

Eine Entscheidung für den Unterricht muss also bewusst oder unbewusst immer getroffen werden. Del Valle (2014) argumentierte erst kürzlich, dass die Norm nicht nur eine Rolle in der Entscheidung über den zu behandelnden linguistischen Stoff spielt, sondern zum Lehrplan gehören muss. Lernende bräuchten ein Entscheidungsbewusstsein und „the necessary analytical tools to see the cultural, political, and social context of the choice.“ (Del Valle, 2014, S. 370). Eine Entscheidung über die Norm betrifft mehrere Ebenen des Spanischunterrichts. Sie kann von den Lehrenden getroffen werden, aber sie kann auch bereits in den Materialien sichtbar sein.

3.2 Kultur und Sprache

Der Begriff ‚Kultur‘ wird hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts mehrdeutig ausgelegt. Zwei Merkmale sind zu nennen: Einerseits ist Kultur der Kontext, der den Sprachgebrauch bedingt und ermöglicht, d.h. er bietet einen Rahmen, in dem den jeweiligen sprachlichen Äußerungen eine bestimmte Bedeutung zukommt. Andererseits ist Kultur Wissen, das mit dem Ort oder den Orten, wo eine Sprache gesprochen wird, assoziiert wird. Kramsch (1993, S. 3) hebt drei Aspekte der Zusammengehörigkeit von Sprache und Kultur hervor (Sprache drückt Kultur aus, verkörpert sie und ist Symbol einer Kultur) und betont, dass Repräsentation

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und repräsentativer Charakter einer Kultur hinsichtlich der Sprache eine besondere Rolle spielen, was im Falle einer Sprache wie Spanisch mit mehr als 500 Millionen Sprecherinnen und Sprechern wichtig erscheint. Risager (2006, S. 77) erweitert die Analyse dieser Zusammengehörigkeit, um die Unabhängigkeit einer Sprache von einer Kultur zu zeigen. Die Autorin erschließt so die Möglichkeit, den Zusammenhang von Sprache und Kultur näher zu beleuchten sowie diskursive Aussagen über Kultur unabhängig von einer bestimmten Sprache zu bewerten. Man kann kulturelle Aspekte einer Kultur in einer anderen Sprache analysieren und erfassen (Risager, 2006, S. 171). Dieses leuchtet insofern ein, als Materialien oft im Gegensatz zu dieser Auffassung Personen mit einer Sprache – meistens mit ihrer Erstsprache – und einer Kultur identifizieren. Diese werden folglich wie Vertreter/innen einer Kultur dargestellt, als ob die Zusammengehörigkeit von ihrer Sprache und ihrer Kultur eine essentielle Eigenschaft wäre.

Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) (Europarat, 2001, 5.1.1) steht, die Lernenden müssen Wissen in Bezug auf das Land oder die Länder, in der oder in denen die Sprache gesprochen wird, erwerben. Danach wird unter 5.1.1.2 das soziokulturelle Wissen als ein Aspekt des allgemeineren Wissens dargestellt, das besondere Aufmerksamkeit verdient, „weil es im Gegensatz zu vielen anderen Wissensaspekten sehr wahrscheinlich außerhalb des früheren Erfahrungsbereichs des Lernenden liegt" (Europarat, 2001). Der GERS gliedert dieses Wissen in mehrere Unterpunkte, die von den Lebensbedingungen bis zur Kenntnis von Ritualen über interpersonale Beziehungen und Werte alles beinhalten. Das Wissen wird auf diese Weise geordnet und als Produkt einer Kultur angezeigt. Die Ordnung zeigt folglich, welche die relevanten Aspekte einer Kultur sind. Man muss jedoch betonen, dass der Zusammenhang zwischen diesem Wissen und der Sprache unterschiedlich sein kann: Ein Feiertag sagt uns über ein Land wenig, wenn wir nicht die mit diesem Datum assoziierten Werte und Diskurse, die gegensätzlich sein können, beachten. Dieses Wissen wird von einem von makro- und mikrosozialen Elementen abhängigen Diskurs bestimmt. Eine solche Ordnung kann Phänomene als neutral erscheinen lassen, die ohne den zugehörigen Diskurs, der sie deutet, eine andere Bedeutung annehmen. Das Schema des GERS genügt also nicht, um Implikationen von Repräsentationen von Sprache und Kultur, die in den Materialien erscheinen, zu durchsuchen. Lehrwerke haben immer schon eine Entscheidung über die Zielgruppe, das vermittelte Wissen und die Perspektive, aus der dieses gezeigt wird, getroffen.

4 Analyse

Die Beleuchtung normativer Elemente des Spanischen als globale und lokale Sprache sowie die mit ihr assoziierte kulturelle Darstellung habe ich ausgehend vom Modell von Littlejohn (2011) durchgeführt. Die drei Ebenen des Modells (was müssen Lernende tun, mit wem und mit welchem Inhalt) (S. 189) habe ich hinsichtlich kulturwissenschaftlicher Aspekte betrachtet, indem ich die Plurizentrik des Spanischen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und dessen kulturellen Kontext analysiert habe. Bei den Fragen finde ich relevant, welche Varietät verwendet oder ob eine Norm für eine Aufgabe vorgegeben wird. Es ist ebenfalls nötig, die Varietät der Inputs und der Aufgaben sowie ihren Bezug zur Grammatik, Phonetik und zum Wortschatz zu analysieren. Für die spanische Sprache (vgl. den Überblick von Fernández López, 2004; Ramírez & Hall, 1990) wurden bisher vorwiegend quantitative Analysen durchgeführt, die freilich die Entstehung dieser konzeptuellen Repräsentationen nicht erfassen.

Drei vom österreichischen Ministerium für die Sekundarstufe II zugelassene Lehrbücher für den Anfangsunterricht wurden analysiert. Überdies habe ich zum Vergleich ein verbreitetes Lehrbuch für Erwachsene, das auch an mehreren deutschen und österreichischen Universitäten verwendet wird, herangezogen.

Bei den analysierten Lehrbüchern handelt es sich um folgende:

Con Gusto A1 (Lloret Ivorra, Ribas, Wiener, Görrisen, Häuptle-Barceló & Pérez Cañizares, 2009), *Encuentros 1* (Amann Marín, Schleyer, Vicente Álvarez & Wlasak-Feick, 2012a), *Perspectivas Austria A1* (Amann Marín, Forst & Vicente Álvarez, 2012b) und *Aula Internacional 1* (Corpas, García & Garmendia, 2013).

Ich habe jeweils zwei Lehrbucheinheiten analysiert und die Ergebnisse in fünf Untergruppen eingeteilt: (1) Sprache und Varietäten, (2) Figuren bzw. Personen, (3) Kontext, (4) Aufgaben, (5) Visuelles Material. Für jedes Lehrbuch habe ich die erste Lektion analysiert, da darin oft die Sprachnorm festgelegt wird. Außerdem habe ich eine zusätzliche Lektion ausgewählt, die in den vier analysierten Lehrbüchern ein ähnliches Thema – die Präsentation einer Stadt – behandelt. Die Audiodateien zu den jeweiligen Lektionen wurden ebenfalls in Bezug auf die folgenden Forschungsfragen analysiert:

(1) Welche Varietäten des Spanischen erscheinen und wie stehen diese in Bezug zur Sprachnorm?

(2) In welchem Zusammenhang stehen die kulturellen Inhalte mit der Sprache und welchen normativen Charakter weisen sie auf?

Darüber hinaus habe ich die thematisierten Aspekte der Analyse in Bezug auf den medialen Charakter des Lehrbuches ausgewertet. Dabei habe ich die von den Aufgaben vorgegebene Interaktion betrachtet.

4.1 Analyse: Sprachnorm und Varietät

Die vier analysierten Lehrbücher stellen sprachlich eine zentraliberische Norm dar, die auf der Ebene der Verbalmorphologie und anhand des Subjektpronomens *vosotros* erkennbar ist. Diese Entscheidung für die iberische Norm wird freilich nicht explizit erklärt. In drei Lehrbüchern wird zusätzlich angegeben, dass in Lateinamerika *ustedes* statt *vosotros* verwendet wird.

Dieses Vergleichsmuster wiederholt sich für die Darstellung phonetischer Merkmale. *Con Gusto* führt Ausspracheunterschiede in einer Randbemerkung folgendermaßen ein: „In Lateinamerika und einigen Gegenden Südspaniens gibt es den Lispellaut nicht: *c* vor *e* und *i* sowie *z* werden wie ein scharfes *s* gesprochen."

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

[Hervorhebung im Original] (Lloret Ivorra et al., 2009, S. 11). Varietäten werden nach diesem Muster in zwei Gruppen unterteilt: Eine Varietät dient als Paradigma für Grammatik und Phonetik – und in geringerem Maß auch für den Wortschatz. Dagegen wird eine andere Gruppe zum Vergleich herangezogen. Der Kontrast zeigt sich vorwiegend da, wo eine Verallgemeinerung möglich ist, wie bei der Verwendung von *ustedes* oder der Aussprache des Lautes [s] statt [θ]. Die Kontrastgruppe wird fast ausschließlich als ‚Lateinamerika' bezeichnet. Lernende werden so mit einem Standard der iberischen Halbinsel konfrontiert, während andere Varietäten – und Normen – vereinheitlicht und als eine von der Norm abweichende Realität dargestellt werden.

Die normative Entscheidung nimmt eine Position über das Sprachsystem des Spanischen und die dazugehörigen Kulturen ein, die weitgehend die Grenze einer grammatischen Erklärung überschreitet. Die analysierten Lehrbücher beziehen mit ihrer Normierung eindeutig Position hinsichtlich des spanischen Sprachsystems, aber lassen die getroffenen Entscheidungen unerklärt.

Darüber hinaus werden mehrere amerikanische, iberische und internationale Varietäten des Spanischen dargestellt. Die vier Lehrbücher beinhalten solche Muster in den schriftlichen Texten, den vorhandenen Figuren[2] und den Dialogen auf den beiliegenden CDs bzw. DVDs. In den rezeptiven Fertigkeiten wird den Lernenden eine Sprache vorgestellt, die mehrere Varietäten aufzeigt, welche vorwiegend aus einem diatopischen, nicht aber aus einem diastratischen Blickwinkel gezeigt werden.

Bedeutungsunterschiede im Wortschatz werden im Vergleich zu einer spanischen Varietät angeführt. In *Encuentros 1* (Amann Marín et al., 2012a, S. 19) wird unter der Überschrift *¡Ojo!* erklärt, dass der Ausdruck *¡Qué bacano!* aus Kolumbien in Spanien *¡Fenomenal!* bedeutet. Hier wird nicht die Bedeutung der verwendeten Varietät mit einer Standardsprache verglichen, sondern mit einem iberischen Standard, der die Norm darstellt. Dabei stellt sich die Frage, welche Rolle die Beispiele von mehreren Varietäten spielen. In Bezug auf Norm werden sie kontrastiv aufgenommen – auf phonetischer Ebene werden sie als Varietäten allerdings nicht thematisiert.

Wenn die Verwendung des Mediums Lehrbuch in Bezug auf die Sprachnorm analysiert wird, intendieren die Aufgaben und die Anweisungen eine Internalisierung der Norm auf grammatischer und phonetischer Ebene. Entscheiden sich Lehrende für Nuancierung, Vielschichtigkeit oder Ablehnung dieser Struktur, werden sie, wenn sie das Lehrbuch verwenden, verpflichtet sein, auf diese Normvorgabe zu antworten, sei es durch Annahme, Modifizierung oder Verwerfung dieser. Die Umsetzung wird von der Unterrichtsrealität abhängen, welche aber bereits vom Lehrbuch vorbestimmt ist.

2 Ich verwende den Begriff ‚Figur' in einem narratologischen Sinn. Eine Figur ist keine reale Person, sondern ein mentales Modell, das aus der Interaktion zwischen der im Text vorhandenen Information und dem Weltwissen der Leser/innen entsteht (Jannidis, 2004, S. 179).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.2 Analyse: Kulturelle Ordnung

Die zuvor analysierten Einheiten weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den soziokulturellen Aspekten der ausgewählten Lehrbücher auf. In drei der vier Werke sind z.B. zwei Karten zu finden: Eine von Spanien, die andere von Amerika. Die gleiche Trennung, die für die linguistische Norm gefunden wurde, wiederholt sich in der Kultur und kommt bereits in der ersten Lektion als Situierung des Sprachraumes vor. Lernende sollen z.B. bei *Encuentros* (Amann Marín et al., 2012a, S. 15) ein Rollenspiel durchführen, indem eine Person einem Herkunftsort mithilfe der genannten zwei Karten zugeordnet wird. Eine ähnliche Aufgabe wird unter dem Titel „Mi identidad española" in *Perspectivas* (Amann Marín et al., 2012b, S. 11) gestellt. Die Genauigkeit der Karten entspricht dem Modell der Sprachnorm – eine Trennung von Spanien und Lateinamerika. In diesem Fall handelt es sich wiederum um zwei disparate Konstruktionen, Spanien und Lateinamerika, die unterschiedlich präzise repräsentiert werden. Während die Regionen in Spanien einzeln dargestellt werden, sind in Amerika lediglich Haupt- und Großstädte eingezeichnet. Die Maßstabsleiste der Karten zeigt, dass die Skala 1 Zentimeter zu 50 Kilometer für Spanien und 1 Zentimeter zu 500 Kilometer für Amerika beträgt. Diese ausgewählte Struktur beschränkt sich nicht nur auf diese Aufgabe. Ebenso werden spanische Städte in den schriftlichen Inputs mit Ländern aus Amerika verglichen, wie Salamanca und Kolumbien in *Encuentros* (Amann Marín et al., 2012a, S. 13) oder die Sequenz Madrid, Barcelona, Chile bei der Selbstvorstellung der Figuren am Beginn von *Perspectivas* (Amann Marín et al., 2012b, S. 10).

Die spanische Sprache wird mit Schwerpunkt auf ein Zentrum dargestellt und manche Phänomene dieses Zentrums werden verallgemeinert: Der Tagesablauf wird nach dem Vorbild Spaniens präsentiert, aber für die spanische Sprachgemeinschaft verallgemeinert: „Man verwendet: Buenos días bis ca. 14 Uhr, Buenas tardes von 14–20 Uhr, Buenas noches ab 20 Uhr" (Lloret Ivorra et al., 2012, S. 11). Das Lehrbuch für Erwachsene *Aula Internacional* verwendet dieses Deutungsmuster nicht. Ein Zentrum, mit dem andere kulturelle Phänomene stets verglichen werden, ist nicht klar herauszulesen.

Die vier Lehrbücher zeigen Orte und Realitäten der spanischsprachigen Welt. Wenn man etwas genauer auf die Perspektive und den vom Buch vorbestimmten Gebrauch achtet, wird sichtbar, wie das Lehrbuch die Verortung der Figuren und den Zugang zu den Orten vorgibt. Dies zeigt sich besonders in der touristischen Sichtweise, die zwar alle Lehrbücher einnehmen, die sich aber nicht in allen gleich auswirkt. In *Encuentros* erscheint eine Figur aus Bogotá, die in Salamanca wohnt. Sie nimmt per Chat oder Mail mit ihren Freundinnen und Freunden Kontakt auf und kommt in einer späteren Lektion zu Besuch nach Bogotá zurück. Der Input lässt so einen Raum für subjektive und emotive Reaktionen bei den Aufgaben (z.B. Amann Marín et al., 2012a, S. 19 und S. 107), die eine Stimme für Figuren aus Bogotá offen lassen. Die Stadt Bogotá wird nach dem oft verwendeten Muster eines touristischen Flyers gestaltet. Ziel der Lernaufgaben ist es, „wichtige Daten eines Landes vorzustellen" (Amann Marín et al., 2012a, S. 104).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Auch die anderen drei Lehrbücher verwenden eine solche touristische Perspektive, die sich im Interesse an Monumenten, Museen, Stränden und Konzerten niederschlägt. Spanien und Lateinamerika bleiben gegensätzliche Größen und Amerika dient als touristisches Reiseziel. Die Aufgaben entsprechen dieser Zweiteilung.

Die touristische Perspektive beschränkt sich dennoch nicht immer auf Amerika. *Perspectivas* schlägt z.B. den Lernenden vor, die eigene Stadt so zu beschreiben, wie Madrid und Valencia beim Input dargestellt wurden. Das Muster hebt hervor: „ubicación, edificios o monumentos importantes, lugares de interés, bares, discotecas o sitios donde pasas tu tiempo libre" (Amann Marín et al., 2012b, S. 78). Aus dem Bewusstsein für die Medialität von Lehrbüchern lässt sich folgern, dass die Interaktion im Unterricht nach folgendem Modell ablaufen kann: Lernende erwerben die sprachlichen Kompetenzen, um eine Stadt nach einem solchen Muster zu beschreiben – und auf keine andere Art und Weise. Die Grenzen des linguistischen und diskursiven Materials werden hier eindeutig von der Medialität des Lehrbuches und nicht vom Sprachniveau gesetzt.

Con gusto setzt die touristische Perspektive in Form einer Reise entlang der *Panamericana*-Autobahn ein, die sich von Kanada bis ins Feuerland erstreckt. Figuren aus verschiedenen Nationen stellen ihre Herkunftsländer vor. Somit werden sie zu Vertreterinnen und Vertretern dieser Orte, Sprachgemeinschaften und Kulturen. Die Darstellung bleibt trotz der subjektiven Sicht bei allgemeinen Daten: Berühmte Persönlichkeiten aus dem Bereich der Musik oder Kunst, Monumente, Wunder der Natur etc. werden vorgestellt. *Aula Internacional* verwendet zwar auch dieselbe Autobahn als Strategie, setzt aber auf geographisches, politisches, soziales und wirtschaftliches Wissen und lässt den Figuren Raum für die Aushandlung von Bedeutungen – ein Merkmal, das auf das Zielpublikum Bezug nimmt. Somit bekommt der Vergleich zwischen Orten und Kulturen eine transkulturelle Erscheinung, im Gegensatz zu den anderen Werken.

Zudem ist die von den Lehrbüchern geförderte Einstellung zu Spanien und Amerika, die Lernende bei den Aufgaben einnehmen sollen, zu berücksichtigen. Während die Figuren in Spanien Tätigkeiten an der Schule, der Universität oder der Arbeit unternehmen, bleiben die Orte in Amerika oft nur touristische Reiseziele. In *Con Gusto* bekommen Einheimische aus Bogotá eine Stimme, weil eine andere spanische Figur an genau diesen Ort reist (Lloret Ivorra et al., 2012, S. 61 f.). Selbst wenn eine interkulturelle Perspektive durch den Vergleich mit dem Herkunftsort – Österreich oder Deutschland – auch ohne Umwege möglich wäre, führt der Weg in diesem Beispiel über Spanien.

5 Fazit

Sollten die Lernenden die Aufgaben der analysierten Lektionen erfüllen, würden sie sprachlich eine iberische Norm verwenden und sie würden andere Varietäten kennen, die abweichend von der Norm in eine andere gemeinsame Gruppe eingeordnet werden. Die nach den Aufgaben entstandene Interaktion ließe Lernende sich selbst

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

namentlich als Studentinnen und Studenten oder Arbeiter/innen vorstellen sowie sich in einer Stadt zurechtfinden. Sie hätten die sprachliche Kompetenz, Monumente, Museen, Strände und andere interessante Phänomene einer Stadt zu beschreiben.

Dieses skizzenhafte Bild zeigt die Herausforderung, mit der die Lehrenden konfrontiert sind, wenn es darum geht, Materialien inhaltlich und hinsichtlich einer Interaktion im Unterricht zu gestalten. In Bezug auf die Normen und die kulturelle Ordnung einer plurizentrischen Sprache wurde hier gezeigt, dass eine kulturwissenschaftliche Analyse, die zudem die Medialität der Lehrwerke ins Bewusstsein rückt, dazu beitragen kann. Da die Lehrpläne kaum Anweisungen oder Vorgaben für diese entscheidenden Aspekte des Spanischunterrichts erteilen, sind die Kompetenzen der Lehrenden gefragt, die in den meisten Fällen die Entscheidungen bezüglich der Materialien treffen müssen. Lehrende können die Materialien ablehnen oder modifizieren, aber wenn sie sie verwenden, sind sie ihrer medialen Verfasstheit ausgesetzt. Wie der entstandene Raum in Bezug auf linguistische Normen und kulturelle Ordnung aussehen kann, wurde am Beispiel des Spanischen gezeigt, indem versucht wurde, die Analyse mit Fragestellungen zu erweitern, die in der Lehrbuchanalyse oft vernachlässigt werden. Ein nach diesen Fragen entstandenes Modell könnte auch für andere Aspekte des Fremdsprachenunterrichts von Bedeutung sein und Lehrenden die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Lehrwerk erleichtern.

Literatur

Lehrwerke

Amann Marín, S., Schleyer, J., Vicente Álvarez, A. & Wlasak-Feick, Ch. (2012a). *Encuentros 1*. Berlin: Cornelsen.

Amann Marín, S., Forst, G. & Vicente Álvarez, A. (2012b). *Perspectivas Austria 1*. Linz: Veritas.

Corpas, J., García, E. & Garmendia, A. (2013). *Aula internacional 1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Lloret Ivorra, E., Ribas, R., Wiener, B., Görrisen, M., Häuptle-Barceló, M. & Pérez Cañizares, P. (2009). *Con Gusto A1*. Stuttgart: Klett Sprachen.

Sekundärliteratur

Abendroth-Timmer, D., Fäcke, C., Küster, L. & Minuth, C. (Hrsg.). (2010). *Normen und Normenverletzungen*. Stuttgart: Ibidem.

Auerbach, E. & Burgess, D. (1985). The Hidden Curriculum of Survival ESL. *TESOL Quarterly*, *19* (3), 475–495.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2004). *Lehrplan Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [25.01.2016].

Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Del Valle, J. (2014). The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom? *The Modern Language Journal, 98* (1), 358–372.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Verfügbar unter: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/ [05.05.2016].

Fäcke, C. (2000). *Egalität – Differenz – Dekonstruktion. Eine inhaltskritische Analyse deutscher Französisch-Lehrwerke*. Hamburg: Kovač.

Fairclough, N. (2010²). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language.* Harlow: Pearson.

Fenton-Smith, B. (2013). The Application of Discourse Analysis to Materials Design for Language Teaching. In B. Tomlinson (Hrsg.), *Applied Linguistics and Materials Development* (S. 143–159). London: Bloomsbury.

Fernández López, M. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Hrsg.), *Vademécum Para La Formación De Profesores: Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (S. 715–733). Madrid: SGEL.

Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gray, J. (2010). *The construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gray, J. (2013). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials.* London: Palgrave Macmillan.

Harwood, N. (Hrsg.). (2014). *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production*. London: Palgrave Macmillan.

Jannidis, F. (2004). *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie*. Berlin & New York: de Gruyter.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal, 98* (1), 296–311.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

Littlejohn, A. (2011). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Hrsg.), *Materials Development in Language Teaching* (S. 179–211). Cambridge: Cambridge University Press.

Littlejohn, A. (2012). Language Teaching Materials and the (Very) Big Picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *9* (1), 283–297.

Martín Zorraquino, A. (Hrsg.). (2001). *¿Qué español enseñar? Norma y variación linguística en la enseñanza del español a extranjeros.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL TEachers. Practice and Theory*. London: Bloomsbury.

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.

Neuner, G. (2007). Lehrwerke. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 399–401).Tübingen & Basel: Francke.

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Pöll, B. (2012). Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas. In F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Hrsg.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (S. 29–46). Frankfurt am Main: Iberoamericana.

Polzin-Haumann, C. (2012). Standardsprache, Norm und Normierung. In J. Born, R. Folger, C. Laferl & B. Pöll (Hrsg.), *Handbuch Spanisch* (S. 44–54). Berlin: Erich Schmidt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ramírez, A. & Hall, J. (1990). Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, *73* (i), 48–65.
Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Risager, K. (1998). Critique of Textbook Criticism. In D. Albrechtsen, B. Henriksen, I. M. Mees & E. Poulsen (Hrsg.), *Perspectives on Foreign and Second language Pedagogy* (S. 53–61). Odense: Odense University Press.
Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon & Buffalo: Multilingual Matters.
Schmidt, S. J. (2008). Medienkulturwissenschaft. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaft* (S. 351–369). Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
Sesink, W. (2008). Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags. In J. Fromme & W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 13–35). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Tomlinson, B. (Hrsg.). (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Tomlinson, B. (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. *Language Teaching*, *45*, 143–179.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Flavie Pruniaux

« Nos ancêtres n'étaient pas tous gaulois… » D'une vision unidimensionnelle à une perspective multi- et interculturelle dans les manuels d'enseignement du français langue étrangère

Pendant longtemps les manuels de français langue étrangère ont réduit la France à Paris. Ils en disaient en fait très peu sur la diversité de ce pays ainsi que sur l'espace francophone. La didactique du FLE ne s'est pas contentée de renouveler une terminologie, les approches culturelles proposées par les manuels de langue se sont ajustées à des besoins modernes. Longtemps utilisée comme simple toile de fond en cours de langue, la dimension culturelle a su évoluer et prendre davantage en compte l'altérité avant de devenir une véritable compétence en soi. L'objectif de cet article sera donc d'examiner, pour mieux la comprendre, la manière dont les manuels d'apprentissage et d'enseignement du français édités en France ont intégré la question culturelle. A l'aide d'exemples concrets, nous verrons notamment comment ces contenus et objectifs culturels ont su évoluer et quels défis restent à relever.

Mots-clés : manuels, didactique du français langue étrangère, métissage, dimension culturelle, interculturalité

Für lange Zeit war in französischen Lehrwerken Frankreich gleichbedeutend mit der Hauptstadt Paris. Von der tatsächlich vorhandenen kulturellen Vielfalt der Republik und der Frankophonie erfuhren Schüler/innen nur am Rande. Die Französischdidaktik hat in der Zwischenzeit nicht nur die Terminologie, sondern auch den Inhalt und den methodischen Ansatz der Lehrwerke den modernen Bedürfnissen angepasst. Im Artikel sollen anhand von konkreten Beispielen aus Lehrwerken die Entwicklungen aufgezeigt werden, die der Französischunterricht in dieser Hinsicht durchlaufen hat.

Schlüsselwörter: Lehrwerke, Französische Fremdsprachendidaktik, *Métissage,* Kulturkunde, Interkulturalität

1 Réflexions préliminaires

1.1 Langue et culture: une dualité en constante évolution

Les rapports entretenus entre langue et culture ont fait l'objet de nombreux travaux. Si ces deux notions ont leur définition propre – celle de « système structuré de signes utilisé par les individus d'une communauté distincte pour communiquer entre eux » (Robert, 2002, p. 96) pour la première et de référence à des caractères littéraires, artistiques et civils propres à une nation (culture cultivée) […] ainsi qu'aux comportements des individus qui la compose (culture anthropologique) pour la seconde (Robert, 2002, p. 46), et renvoient à des objets d'enseignements distincts (phonétique, phonologie, syntaxe, lexique, sémantique d'une part, littérature histoire, an-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

thropologie, sociologie… d'autre part – elles sont toutefois indissociables de tout enseignement d'une langue étrangère. En effet : « La justification majeure de la prise en compte de la culture en Didactique des Langues étrangère et seconde, est qu'elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens (…) » (Cuq & Gruca, 2003 p. 83). Et pourtant, les compétences langagières semblent avoir souvent occulté celles culturelles. Ainsi comme J. C. Beacco l'a fait remarquer : « Concrètement, il semble que les enseignements de langues tendent à mettre l'enseignement culturel / interculturel au service des apprentissages linguistiques. » (Beacco, 2011, p. 1).

Ceci est d'autant plus regrettable que la culture, « parent pauvre » de l'enseignement d'une langue étrangère est pourtant l'un de ses principaux constituants, notamment au vu du CECR (2001) qui cite dans les *compétences générales* (chap. 5.1), la culture générale, le savoir socioculturel, la prise de conscience interculturelle, le savoir être et le savoir apprendre, puis dans les *compétences communicatives langagières* (chap. 5.2), les compétences sociolinguistiques, mettant ainsi sur un pied d'égalité savoirs généraux et compétences communicatives langagières, puisqu'il s'agit de faire de l'apprenant un acteur social à l'identité propre, disposant de savoirs linguistiques et d'une troisième culture, appelée compétence culturelle, et issue de la connaissance de la culture cible et de la confrontation de cette dernière avec sa propre culture.

Or comme le soulignent Leylavergne & Parra : « C'est le résultat de l'appropriation de la langue et de la culture qui produit une identité sociale. […] S'il manque l'un des deux éléments constitutifs de cette identité sociale, il ne peut y avoir appartenance au groupe. » (Leylavergne & Parra, 2010, p. 120)

Largement influencée par l'intégration de sciences humaines, mais aussi par le contexte didactique et idéologique voire politique propre à chaque époque, la dimension culturelle a beaucoup évolué en didactique du FLE. Preuve de cette évolution, les manuels de langue, véritables condensés de chaque société et vecteurs d'une certaine vision de la France et du français. Leur rôle de transmetteurs culturels en fait les témoins privilégiés de la façon dont est appréhendée la culture. Entendu au départ comme une simple transmission de savoirs encyclopédiques sur la France puis la francophonie, l'enseignement de la culture met ensuite l'accent sur l'acquisition de savoir-faire permettant non seulement de décrire, mais aussi et surtout de communiquer avec l'Autre et le comprendre. Par la suite, il est abordé sous un angle interculturel avec une conception plus relative de la culture et une réflexion plus poussée sur l'Autre pour finalement permettre de passer outre cette Altérité et d'adopter des valeurs universalisables tout en respectant les différences de chacun avec l'approche transculturelle.

L'objectif de cette étude sera donc d'examiner, pour mieux la comprendre, la manière dont les manuels FLE universalistes édités en France ont traité la question culturelle, et de voir ensuite quelles conclusions tirer quant à l'évolution de nos pratiques didactiques actuelles, réciproquement quels défis restent à relever. Dans cette optique, une étude diachronique (des années 50 à aujourd'hui) sera privilégiée et tiendra compte de façon systématique des points suivants : contexte méthodologique, idéologique et politique et enfin contenus et objectifs culturels. La plupart des ma-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nuels sur lesquels portera cette étude sont de niveaux débutants et faux débutants (A1–A2) pour un public de jeunes adultes et d'adultes. Ces deux paramètres tiennent compte du fait que l'appréhension de la dimension culturelle dans son ensemble n'est plus, comme cela était souvent le cas, l'apanage des publics avancés: « somit wird deutlich, dass auch interkulturelles und transkulturelles Lernen auf einem wenig entwickelten sprachlichen Kenntnisstand möglich sind […] », (Reimann, 2013, p. 175). En outre, un tel public présente des prérequis optimisant une réflexion (inter-)culturelle. Notons que les manuels retenus l'ont été en fonction de leur éditeur (parmi les plus importants en France) et de la pertinence de leur contenu (inter-)culturel.

1.2 L'influence des textes officiels et le rapport langue / culture

Différents textes officiels ont jalonné la didactique du FLE et influencé sa méthodologie notamment quant au rapport langue / culture.

Le Français fondamental (1959)
A partir des années 50, le français fondamental (1959), basé sur les résultats d'enquêtes statistiques fréquentielles, préconise un enseignement linguistique axé sur un certain nombre de structures lexicales et grammaticales. Les méthodologies de l'époque deviennent directes, puis actives, et privilégient progressivement l'oral. La culture, elle, devient moins cultivée, plus quotidienne mais reste un prétexte à l'enseignement linguistique et demeure, en tant que compétence, non exploitée. L'enseignement reste, du moins au début, relativement frontal, le maître servant le plus souvent de modèle et de correcteur linguistique.

Le niveau-seuil (1976)
Dans les années 70, le français fondamental laisse place au niveau-seuil (1976) et à une conception plus notionnelle-fonctionnelle de la langue. Les apprenants sont de plus en plus au centre de l'apprentissage, l'enseignant, lui, devient aussi animateur et guide. L'approche devient plus communicative et les espaces dédiés à la culture s'agrandissent, certains chapitres en fin d'unité lui étant même intégralement dédiés. Reste que la langue demeure prioritaire et que la culture en reste tributaire.

Le CECR (2001)
En 2001, le CECR ressert un peu plus le cadre et échelonne les niveaux de compétences à l'aide de descripteurs précis. Les compétences sociolinguistique et (inter-) culturelle sont explicitement citées, bien qu'encore sous-représentées: « Il faut savoir que même si la dimension (inter-)culturelle revêt une certaine importance dans le CECRL, elle n'est mentionnée que vingt-quatre fois dans les 196 pages que comporte l'ouvrage d'élaboration du CECRL » (Windmüller, 2015, p. 123), du reste, l'apprenant devient un acteur social devant accomplir des tâches et établir des relations avec différents groupes sociaux (CECR, 2001, p. 9). L'enseignant devient lui un passeur culturel.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Le CARAP (2011)

Dans les années 2000, la culture et l'interculturel apparaissent déjà comme des composantes à part entière dans la didactique du FLE. Avec sa liste de descripteurs, le CARAP (2011) accrédite un peu plus l'approche interculturelle et annonce le développement d'une tendance amorcée, celle qui consiste à considérer l'apprenant avant tout comme un citoyen du monde. Ce référentiel renforce également le rôle de l'enseignant en tant que médiateur culturel.

2 La question culturelle dans les manuels FLE

2.1 Les années 50 et le concept de « civilisation » ou « mission civilisatrice » de la France

Dans les années d'immédiat après-guerre, le manuel FLE de référence, au titre très évocateur quant au sujet de notre étude, est sans doute *Le cours de langue et de civilisation françaises* dit le Mauger bleu (Mauger, 1953). La diffusion du français est alors une priorité du gouvernement, notamment dans ses colonies. Parallèlement, le français fondamental, à la demande de l'UNESCO, privilégiera une culture plus quotidienne et moins littéraire.

Reste qu'à cette époque, le français conserve une vocation universelle car comme le souligne De Carlo, la France est convaincue que sa civilisation « est en mesure de représenter un optimum à atteindre de la part de tous les hommes […]. Cette certitude constituera un leitmotiv […] jusqu'à devenir un soutien idéologique et une légitimation de la conquête coloniale. » (De Carlo, 1998, p. 18)

Dans ce contexte, la civilisation enseignée revêt alors un caractère élitiste et la culture cultivée (littérature, art, patrimoine) (Porcher, 1995) continue d'être privilégiée. D'ailleurs comme le souligne Argaud « les spécialistes de FLE s'accordent pour dire que pendant très longtemps, c'est elle (la culture cultivée) qui a tenu le haut du pavé, de manière quasi monolithique […] » (2006, p. 13).

Dans le Mauger, la civilisation se limite à transmettre de simples savoirs via des données purement factuelles et donne une vision très ethnocentrique (celle par exemple de Paris) et réductrice de la France et des Français.

D'un autre côté, les objectifs des auteurs sont très clairs:

> Nous croyons, à l'Alliance Française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'Outre-mer et les élites étrangères apprennent le français. […] C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. […]. Le français est assuré de durer comme langue universelle par sa qualité même (…) (Mauger, 1953, p. VI)

Toujours selon les propos de l'auteur, ce manuel :

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> […] n'est pas seulement une méthode de langue, mais encore et dès le premier volume, un livre de civilisation française. Par la fiction d'une famille étrangère visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays. […] A la fin du volume, le professeur trouvera sous la rubrique En France une série de documents où il pourra puiser de quoi nourrir et animer sa classe. (Mauger, 1953, p. VIII)

Dans ce portrait sincère, la famille Vincent visite en fait un Paris bourgeois très stéréotypé se limitant souvent aux monuments ou quartiers chics et intellectuels de la capitale. Quant à la rubrique « en France », elle s'apparente plutôt à un collage assez confus de documents authentiques, où l'on apprend notamment – outre l'existence de marchés dans le quartier Latin – que les Français mangent souvent des escargots au commencement des repas (Mauger, 1953, p. 192). A l'époque, « L'enseignement du français à l'étranger […] vise donc essentiellement une élite qui aspire à se distinguer et à rester distinguée. Le français est une langue de classement social, une sorte de «consommation ostentatoire »». (Porcher, 1995, p. 10.)

Aussi, la composante culturelle se résume-t-elle souvent à des lieux et typologies à valeur d'universel-particulier, de préférence à caractère élitiste. Elle est le plus souvent descriptive (photos, anecdotes…) puisqu'elle privilégie la transmission de simples connaissances; l'activité de référence étant pour les apprenants de repérer et de « parler sur » certains aspects culturels (Puren 2013, p. 5). On parle alors, pour reprendre la classification de Puren (2013, p. 5), de composantes métaculturelles.

2.2 Les années 60 ou l'éclipse culturelle

Dans les années 60, suite à la décolonisation, le français est en concurrence directe avec l'anglais en tant que langue de communication internationale. Son enseignement devient alors purement instrumental. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) s'impose. Cette dernière met l'accent sur le behaviorisme et un enseignement oral automatisé. La dimension culturelle est occultée puisque « la parole y est aseptisée, les personnages conformes du point de vue de l'identité sociale, sans subjectivité » (Denis, 2005, p. 39).

Le manuel *Voix et images de France*, l'un des plus représentatifs des méthodes SGAV de l'époque, ne fait pas exception à la règle et propose des situations « présentées par l'intermédiaire de films fixes, séries de dessins volontairement dépouillés pour que l'attention soit portée sur le geste et l'action ou un personnage qui parle […] ». (Rivenc & Guberina, 1962, p. 25)

Notons également qu'à cette époque, le public change. Ainsi, comme le note Dubois :

> […] la nécessaire reconversion de l'enseignement du français dans le monde n'a pas seulement pour cause les progrès de l'anglais sur le plan international ou la place légitime prise par la langue nationale dans chacun des pays qui ont accédé à l'indépendance: elle résulte aussi du changement même des auditoires à qui s'adresse cet enseignement. Ce sont des couches de la population toujours plus

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> étendues qui apprennent le français : celui – ci n'est plus réservé à un groupe social limité qui ne cherche dans sa connaissance qu'un moyen de culture littéraire. (Dubois, 1962, p. 16)

Dans ce contexte, la culture aussi bien cultivée qu'anthropologique devient secondaire. Le français perd en partie son statut de langue distinctive voire de domination. Il n'est alors plus considéré comme langue de culture réservée à une élite mais simplement comme langue utilitaire.

2.3 L'après 68, l'annonce d'un renouveau méthodologique pour l'enseignement de la culture?

Après mai 1968, les méthodes SGAV évoluent : les dialogues gagnent en authenticité et certains aspects socio-culturels sont davantage intégrés. Un exemple qu'il convient de nommer ici est *C'est le printemps* (Montredon & Calbris, 1975) véritable OVNI méthodologique, en ce sens que ce manuel constituera une sorte de pont entre la méthodologie SGAV des années 60 et l'approche communicative des années 70 et 80.

Concernant les aspects culturels, ceux-ci sont largement pris en compte au travers des scénettes mais aussi des nombreux documents sociaux authentiques de type iconographiques proposés tout au long de l'ouvrage (statistiques, photos, publicités…). On note également une plus grande diversité ethnique et sociale. En ce sens *C'est le printemps* est une véritable photographie sociologique de la France. Les problématiques sociales de l'époque (racisme, place de la femme, chômage, conflits interprofessionnels et générationnels…) ne sont pas occultées, au contraire, elles constituent quasiment le point d'orgue du manuel :

> Aussi *C'est le printemps* n'est-il pas l'histoire d'une famille petite bourgeoise sans problèmes ou une idylle entre jeunes gens timides, mais une suite de situations mettant en scène des personnages divers, des gens de tous âges, des Français et même des étrangers vivant en France. Par eux, à travers eux, une certaine réalité française apparaît. (Montredon & Calbris, 1975, p. 5)

Reste que, malgré une ouverture plus authentique (moins idéale que celle des manuels précédents), la culture (notamment celle contestataire et / ou propre à la communauté française) y est plus présente que véritablement exploitée. Elle reste en effet abordée de façon essentiellement descriptive et informative, sans proposer de réelle réflexion ni de véritable démarche vers l'altérité à l'apprenant. Il s'agit toujours pour ce dernier de parler sur.

Trop innovateur pour les uns, trop protestataire pour les autres, bref pas assez classique ni attrayant pour un public encore très attaché à une image pittoresque de l'Hexagone, ce manuel laissera la place à ceux dits communicatifs dont il avait annoncé l'arrivée. De toute façon, la méthode SGAV a montré ses limites : « Bien sûr, toutes les approches structurales, ont eu pour objectif la communication, mais en ne donnant pas aux étudiants le moyen d'utiliser les connaissances linguistiques dans

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

des situations réelles, elles ne pouvaient atteindre cet objectif. » (Verdelhan, 1982, p. 108)

2.4 Les années 80 : l'avènement de la dimension culturelle

Cette période charnière marque l'avènement des méthodes communicatives dans lesquelles, la culture – du moins au début – reste certes encore assujettie à la tutelle de la langue, mais en devient insensiblement une véritable composante, puisque sans elle, l'action de communiquer ne peut se réaliser.

Aussi une compétence culturelle est-elle peu à peu intégrée notamment grâce à la prise en compte d'autres disciplines que celles purement linguistiques telles que la sociologie, la sémiologie, ou encore l'anthropologie culturelle qui sont venues progressivement enrichir la didactique des langues et des cultures. Parallèlement, la France, qui a massivement fait appel à l'immigration pendant les 30 Glorieuses, et est devenue la patrie de nombreux enfants issus de l'immigration, réalise peu à peu qu'il est temps de faire face à cette altérité migratoire. Peu à peu, une politique moins assimilationniste, plus intégrationniste se met en place y compris dans le FLE.

> Dans les années 80, la pédagogie du FLE a fait sienne et une démarche introduites dans les textes officiels de l'Education Nationale face à l'hétérogénéité de la population scolaire: l'éducation ou l'approche interculturelle. […] On évolue alors vers une conception où la langue et la culture sont parties intégrantes de l'élaboration d'une compétence sociale interculturelle et transnationale. On met l'accent sur les processus d'échanges permettant à des interlocuteurs de s'influencer, de se métisser mutuellement par la reconnaissance de l'Autre. (Avelino, s. a., p. 52)

Cette évolution est bien visible dans les manuels de l'époque. La *Méthode Orange* (Reboullet, Malandain & Verdol, 1982) fait par exemple apparaitre, à côté des statistiques, des biographies de personnages authentiques aux origines diverses, témoins des problématiques de l'époque comme celle des Da Silva, de Mamadou et de M. Franchi (pp. 108–109) tous venus en France pour travailler. *Archipel* (Courtillon & Raillard, 1982) fera de même avec M. Henriquez (p. 45) ou, plus généralement, le travailleur immigré (p. 54) dans un de ses nombreux tableaux de pratiques socio-politiques. *Le nouveau sans frontières 3* (Girardet, Cridlig & Dominique, 1990) aura lui aussi recours à des éléments biographiques et des récits de vie d'immigrés, par exemple dès l'unité 1 avec le texte « Ils se sentent bien chez nous » (pp. 8–9).

Peu à peu, la composante métaculturelle fait donc place à celle interculturelle. Il ne s'agit plus seulement pour les apprenants de repérer certains faits mais plutôt de découvrir l'altérité. L'activité de référence n'est plus parler sur l'Autre mais bien rencontrer l'Autre et parler avec lui.

En somme, l'enseignement de FLE commence à prendre le parti de la diversité. Celle de la diversité géographique « Paris et le reste de la France » (Reboullet,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Malandain & Verdol, 1982, pp. 82–83), sociale mais aussi et surtout ethnique. D'ailleurs, comme le soulignent Porcher, Abdallah-Pretceille, Beacco, Knox & Pugibet en 1986, « La France est une société multiculturelle. […] Il s'agit de mettre en évidence les marques de cette pluralité […] et [de] contribuer à la définir » (Porcher et al., 1986, p. 17).

2.5 Les années 1990–2000 : l'actionnel au profit de l'interculturel

Au milieu des années 90, la notion d'interculturel se développe. Des notions plurielles comme la francophonie, L'UE et le multiculturalisme se font toujours plus présentes dans les manuels qui dédient à la culture un nombre croissant de pages. Les sujets abordés se font plus larges et plus engagés. L'apprenant est amené à une plus grande réflexion quant à la culture qui ne se limite désormais plus à une seule Nation:

> Avec l'interculturel, qui s'européanise dans les années 90, la priorité est donnée à un savoir-être comportemental comprenant les savoirs et les savoir-faire et à une conception de la culture dynamique, plurielle et subjective. Cette approche vise à développer un processus cognitif d'interrogation, d'information et de résolution de problèmes passant par un processus de décentrage qui va permettre la relativisation de soi et des autres et la compréhension des liens entre les faits. (Avelino, s.a., pp. 52–53)

Aussi des concepts nouveaux tels qu'altérités périphériques, métissage, société arc-en-ciel fleurissent dans les manuels et remplacent peu à peu les clichés bien hexagonaux.

L'exploitation du fait culturel est également différente: l'apprenant se fait de plus en plus acteur, les consignes l'invitant à une plus grande réflexion sur l'Autre et sur lui-même, notamment grâce à une approche contrastive et des activités incluant sa culture personnelle et maternelle avec des questions du type : Et chez-vous ? Existe-t-il des équivalents dans votre pays ? Qu'en pensez-vous ? Nous nous trouvons alors entre composantes interculturelles et pluriculturelles avec d'une part des représentations encore bien présentes aidant à parler avec, et d'autre part un travail sur les attitudes et les comportements visant à rendre progressivement l'apprenant capable de gérer culturellement le vivre ensemble (Puren, 2013, p. 5) ou du moins d'apprendre à relativiser et à tolérer certains aspects.

Dans sa rubrique « Civilisation », le manuel *Belleville 2* (Cuny & Johnson, 2000), par exemple, propose de réfléchir à des sujets comme « Paris et sa Banlieue » (p. 58) ou encore « étudier en Europe » (p. 112) à l'aide de questions guidées telles que « Quels sont les avantages et les inconvénients de vivre en banlieue dans le texte ? Et d'après vous ? Que faut-il changer dans les villes ? » ou « Quels sont les bénéfices qu'apportent des études à l'étranger ? Aimeriez-vous étudiez à l'étranger et si oui où et pourquoi ? » (Cuny & Johnson, 2000, p. 112)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Certes, la question culturelle reste plus ou moins cantonnée à l'étude de document, mais il faut admettre que la réflexion proposée permet à l'apprenant d'être moins dans l'abstrait et l'oriente vers le désir de découverte et d'élargissement culturel.

Cette tendance se confirme dans les méthodes post CECR où la pédagogie du projet, engageant une démarche actionnelle de réflexion et de contact de cultures, se généralise.

Les éditeurs l'ont bien compris, « [il] est impossible d'interpréter un acte de communication dans les limites d'une analyse purement linguistique » (Bourdieu, 1992, p. 118). De même, « il est impossible de comprendre une culture à partir d'une analyse purement culturaliste […] » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2005, p. 130).

Aussi, à l'heure de la mondialisation et des migrations, l'espace éditorial dédié à la diversité culturelle s'agrandit et l'interculturel se développe à la vitesse grand V.

Les thèmes s'élargissent (projets humanitaires, intégration des populations extra-communautaires, protection de l'environnement, projets divers autour des médias, des arts, …), l'acteur social devient avant tout un citoyen du monde. En menant à bien un projet commun, il devient capable de « créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes » (Puren, 2013, p. 5).

Outre les attitudes et les comportements, ce sont désormais les conceptions qui sont privilégiées. L'apprenant est capable de parler sur, et aussi de cohabiter et de co-agir avec l'Autre.

Des titres évocateurs comme *Alter Ego* + (Berthet, Waendendries, Hugot, Daill & Kizirian, 2012) illustrent cette propension à donner à l'apprenant la capacité de se remettre en question et de se rapprocher de l'Autre. On retrouve une démarche similaire dans la collection ICI (Abry, 2008) qui dans sa rubrique « vivre en français », « met l'accent sur des faits culturels, des représentations, et des modes de vie, dans le monde français et francophone, autour desquels se construisent des commentaires et des comparaisons interculturelles » (Abry, 2008, p. 4). La première unité donne le ton : « Les Français d'ici et d'ailleurs » (Abry, 2008, pp. 6–8). L'Unité 3 « Manger différemment » continue dans la même démarche et propose des photos de boucheries casher ou halal à côté de boucheries dites traditionnelles (Abry, 2008, p. 47) tout en invitant l'apprenant à discuter en groupes des habitudes et interdits alimentaires en France et dans son pays.

L'interculturel est désormais véritablement exploité et devient une compétence à part entière, à laquelle de nombreux éditeurs se réfèrent dorénavant ouvertement dans leur préface.

2.6 La compétence transculturelle comme prolongement de l'interculturel

Sans pour autant être explicitement nommée (elle n'apparait dans aucun des textes officiels cités ni aucune préface des manuels sélectionnés), la compétence transculturelle transparait pourtant comme un nouveau paradigme dans de nombreux

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

manuels, venant ainsi tacitement prolonger les compétences (inter-)culturelles: « Dennoch ist eine spürbare Erweiterung […] interkultureller Kompetenz möglich, d.h., der Lernprozess wird in seinen Schwerpunkten durchaus der genannten Reihenfolge Landeskunde – interkulturelles Lernen – transkulturelles Lernen entsprechen » (Reimann, 2013, p. 174).

L'exemple sur les habitudes alimentaires des Français (Abry, 2008), tout comme ceux de *Version originale 2* (« premier contacts » Denyer, 2010, p. 13) sur la famille d'aujourd'hui, une famille expatriée et polyglotte (Denyer, 2010, p. 13) et du nouveau *Rond-point 1*, qui initie le débutant à la littérature beur (Flumian, 2011, p. 38), sont autant de pistes de travail permettant à l'apprenant de prendre conscience du caractère hybride, plurilingue et métissé de la culture française et de la sienne. Il comprend que ces dernières ne sont plus constituées de différentes cultures mais qu'elles se fondent désormais dans un unique creuset. L'échange et le dialogue interculturels l'amènent alors, comme le plaide Delanoy (2008), à dépasser les concepts de frontières et de stéréotypes, à se remettre en question et ainsi à « faire émerger une identité hybride où l'on n'est plus le même sans être totalement autre » (Tardieu, 2008, p. 114) et par la même à acquérir une compétence transculturelle : « Wenn Dialoge im Sinne einer kontinuierlichen negotiation of meaning verstanden wird, führt der interkulturelle Dialog demnach zur Dezentrierung und zur Transformation ursprünglicher Sichtweisen » (Hallet & Königs, 2013, p. 127).

3 Remarques conclusives

La dimension culturelle a certes toujours été une constante dans les manuels FLE, mais l'approche proposée dans ces derniers a su évoluer, passant d'une image pittoresque, souvent réduite de la France (Paris) et essentiellement centrée sur la simple observation de comportements franco-français (escargots, baguette, grève…) à des aspects culturels plus larges, globaux et engagés (francophonie, environnement, valorisation des cultures minoritaires, métissage, intégration…), témoins d'une société de plus en plus globale et hybride. Progressivement, cette approche, basée au départ sur la simple transmission de savoirs encyclopédiques, a su appréhender les apprenants dans leur globalité pour mieux leur permettre de mener une réflexion de plus en plus poussée sur eux-mêmes et ainsi mieux concevoir puis dépasser l'altérité. Cette prise de conscience les a notamment amenés à relativiser et à objectiver certaines notions et réalités culturelles, tout en développant chez eux ouverture d'esprit, acceptation de l'Autre, conciliation puis dépassement des frontières voire création d'une nouvelle culture partagée.

Il reste que, malgré les avancées indéniables faites dans la façon d'aborder le fait culturel, certains points méritent encore attention.

On peut ainsi regretter le fait que la culture cultivée, notamment littéraire, autrefois surreprésentée, n'apparaisse que rarement dans les manuels débutants. Cuq et Gruca évoquent même un « vide méthodologique qui existe à l'égard du littéraire dans la conception d'une méthodologie et le divorce qui s'est instauré entre la re-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

cherche, d'une part, et la situation de classe d'autre part » (2008, p. 419), or les récits de vie à caractère transnational gagneraient certainement à être davantage exploités à ces niveaux.

Autre bémol, l'équilibre langue / culture. Faire du culturel, réfléchir sur soi et sur l'Autre, coopérer sur des projets globaux, cela prend beaucoup de temps quand il est déjà bien souvent difficile de « boucler le programme ». La mise en place d'un syllabus culturel ou l'appréhension de l'interculturel selon des niveaux semblables à ceux de la compétence langagière mais indépendants d'elle (Tardieu, 2008 p. 119) pourrait ici apporter des éléments de réponse que l'interdisciplinarité viendrait éventuellement compléter (Byram, Grikova & Starkey, 2002, p. 17 ; Tardieu, 2008, p. 118).

Parce qu'elle implique certaines habilités autres que linguistiques et absentes des cadres conceptuels, l'évaluation des compétences interculturelles, notamment celle des savoir-être et savoir s'engager, reste encore délicate car difficilement mesurable et donc peu exploitée. Dans cette optique, les travaux de Byram, Grikova & Starkey (2002) et Hu & Byram (2009, p. 224) offrent des pistes de réflexion intéressantes basées sur le Portfolio européen des langues ou *L'autobiographie de rencontres interculturelles,* tous deux conçus par le Conseil de l'Europe. Néanmoins, si ces *weichere Formen* de l'évaluation restent une option, elles ont aussi leurs limites notamment en termes d'objectivité ou de standardisation. Or nous le savons, bien, en contexte scolaire, ce qui n'est pas évalué de façon standardisée reste souvent optionnel. Sans compter que se pose aussi le problème de la formation des enseignants à l'interculturel (Byram et al., 2002, p. 36).

Si tous ces points méritent réflexion, ils ne remettent toutefois nullement en question – qui plus est dans le contexte actuel – la place du culturel en classe de langue. Ce « troisième lieu » (*third place*, Kramsch, 1993 ; Matz, Rogge & Siepmann, 2014, p. 8), reste en effet un lieu hautement privilégié de l'échange et le berceau idéal d'une troisième culture, dont l'acquisition est plus que jamais au cœur des préoccupations pédagogiques.

Bibliographie

Primaire

Abry, D. (2008). *ICI 1*. Paris: CLE International.
Berthet, A., Waendendries, M., Hugot, C., Daill, E. & Kizirian, V. M. (2012). *Alter Ego +*. Paris : Hachette.
Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
Courtillon, J. & Raillard, S. (1982). *Archipel 1*. Paris : Didier Hatier international.
Cuny, F. & Johnson, A.-M. (2000). *Belleville*. Paris : CLE international.
Denyer, M. (2010). *Version originale 2*. Paris : Maison des langues.
Flumian, C. (2011). *Le nouveau rond-point 1*. Paris : Maison des langues.
Girardet, J., Cridlig, J.-M. & Dominique, P. (1990). *Le nouveau sans frontières 3*. Paris : CLE international.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mauger, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises. 1er et 2e degrés*. Paris : Hachette.
Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger (France). (1959). *Le français fondamental (1er Degré)*. Paris : Publication de l'Institut Pédagogique National.
Montredon, J. & Calbris, G. (1975). *C'est le printemps*. Paris : CLE international.
Reboullet, A., Malandain, J.-L. & Verdol, J. (1982). *Méthode Orange*. Paris : Hachette.
Rivenc, P. & Guberina, P. (1962). *Voix et images de France*. Paris : Didier.

Secondaire

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (2005). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
Argaud, E. (2006). *La civilisation et ses représentations*. Frankfurt am Main et al. : Peter Lang.
Avelino, C. (s. a.). *La culture derrière les mots*. Disponsible sous: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6260.pdf [13.05.2016].
Beacco, J.-C. (2011). *Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives. Texte présenté lors du Séminaire sur « Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle », Strasbourg 29–30 novembre 2011*. Disponsible sous: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_JCB_FR.doc [13.05.2016].
Bourdieu, P. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
Byram, M., Grikova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de L'Europe.
CARAP – Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (Ed.). (2012). *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Editions Conseil de l'Europe.
CECR – Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Disponsible sous: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf [13.05.2016].
Cuq, J. P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble, Collection FLE.
Cuq J.-P. & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE international.
Delanoy, W. (2008). Transkulturalität und Literatur im Englischunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen*, *37*, 95–108.
Denis, M. (2005). Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Parcours et stratégies de formation. In Barbé G. & Courtillon J. (Ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 4. (pp. 39–58). Bruxelles : De Boeck Université.
Dubois, J. (1962), Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère. *Le Français dans le monde*, *9*, 16–19.
Hallet, W. & Königs, F. G. (Eds.). (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
Hu, A. & Byram, M. (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr.
Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Leylavergne, J. & Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Próxima, 13*, 116–129. Disponsible sous: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/98/780 [13.05.2016].

Matz, F., Rogge, M. & Siepmann, P. (Ed.). (2014). *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*. München : Beck.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette éducation.

Porcher, L., Abdallah-Pretceille, M., Beacco, J. C., Knox, E. & Pugibet, V. (1986). *La civilisation*. Paris : CLE international.

Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations, 3,* 6–15.

Reimann, D. (2013). Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht. In M. Franke & F. Schöpp (Eds.), *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern: Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog* (pp. 165–180). Stuttgart : ibidem.

Robert, J. P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipse.

Verdelhan, M. (1982). Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère. *Langue française*, *55*, 105–117.

Windmüller, F. (2015). *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture : leurre ou réalité ?; l'apprentissage de la culture dans l'enseignement du Français Langue Etrangère en milieu hétéroglotte*. Gießen : Gießener Elektronische Bibliothek.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

III.
Empirische und theoriegeleitete Beiträge zu Mehrsprachigkeit im Unterricht und in Lehrwerken

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Christian Ollivier & Margareta Strasser

Interkomprehensionskompetenz(en): Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht

Im Beitrag gehen wir der Frage nach, welche spezifischen Kompetenzen der Interkomprehension zu Grunde liegen. Die Basis für unsere Überlegungen bildet ein Korpus, das wir aus der Befragung von Spezialistinnen und Spezialisten im Bereich Interkomprehension sowie aus der Analyse von insgesamt 112 zwischen 1993 und 2012 publizierten Definitionen gewonnen haben. Wir analysieren die Antworten im Hinblick auf Unterschiede zwischen der rezeptiven und der interaktionalen Interkomprehension und vergleichen die Ergebnisse mit bestehenden plurilingualen Kompetenzmodellen. Abschließend gehen wir der Frage nach Konsequenzen für den Sprachunterricht nach.

Schlüsselwörter: Kompetenzen, Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Unterrichtspraxis

Ce texte présente une action de recherche dont l'objectif était de rechercher dans le discours des chercheurs en intercompréhension les compétences que ces spécialistes considèrent comme spécifiques. Le corpus est constitué des réponses de 33 intercompréhensionistes à un questionnaire et de 112 définitions de l'intercompréhension publiées entre 1993 et 2012. L'étude des données met à jour les différences existant en fonction des conceptions des chercheurs, selon qu'ils considèrent l'intercompréhension dans sa dimension réceptive ou interactive. Nous comparons également les résultats avec des modèles de description de compétences préalablement développés et formulons sur la base de nos analyses des pistes pour la mise en œuvre d'une didactique de l'intercompréhension.

Mots-clés: Compétences, plurilinguisme, intercompréhension, didactique

1 Einleitung

Die Interkomprehension (IK) entwickelte sich in den 1990er Jahren zu einem neuen Forschungsfeld in der Fremdsprachendidaktik. Viele Projekte wurden durchgeführt, Materialien zur gleichzeitigen Förderung der rezeptiven Kompetenz in mehreren Sprachen und später der mehrsprachigen Interaktion wurden entwickelt. Die Arbeit in den Projekten ging einher mit einer grundlegenden Reflexion über das Wesen der IK und mit semiexperimentellen Forschungsaktivitäten, die unterschiedliche Aspekte der IK beleuchteten. Trotz reger Projektarbeit und Aufnahme der IK in den Referenzrahmen für plurale Ansätze (*CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*; Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lörincz, Meißner, Noguerol & Schröder-Sura 2007; 2012) hat die IK bislang noch nicht Eingang in die reguläre Unterrichtspraxis gefunden.

Wenn man von einigen Ausnahmen (Reissner, 2012; Saarland Ministerium für Bildung, 2010) absieht, muss festgestellt werden, dass die IK in den offiziel-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

len Lehrplänen oder gar bildungspolitischen Schriften sehr selten als konkreter Ansatz berücksichtigt wird. Das größte Hindernis für die Verbreitung dieses pluralen Ansatzes liegt sicher darin begründet, dass Sprachunterricht traditionell mit dem Lernen einer Sprache und nicht mit dem Bilden einer mehrsprachigen und plurikulturellen (bzw. interkulturellen) Kompetenz – wie sie ursprünglich von Coste, Moore und Zarate definiert wurde (1997; 2009) – verbunden wird und folglich nicht sprachenübergreifend, sondern sprachspezifisch betrieben wird. Weitere Gründe sind wohl aber in der IK-Forschung selbst zu suchen: Ursachen könnten im Fehlen einer genauen Beschreibung der in der Literatur immer wieder erwähnten IK-Kompetenz und in den noch sehr spärlichen Arbeiten zur Evaluation dieser Kompetenz liegen. Die Evaluation einer spezifischen IK-Kompetenz war einer der thematischen Schwerpunkte der Tagung „IC 2014. Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations", die vom 19.06.–21.06.2014 in Lyon stattfand, diese Sektion blieb aber ohne Beiträge.

2 Rezeptive vs. interaktionale Interkomprehension

Ein Forschungsvorhaben, das sich mit der Definition der IK-Kompetenz auseinandersetzt, sollte auf einem klaren Verständnis der Natur der IK aufbauen. Wir beziehen uns in dieser Studie auf unsere definitorische Arbeit (Ollivier & Strasser, 2013), die auf der Analyse von 112 zwischen 1993 und 2012 publizierten Definitionen beruht. Diese hat zur Unterscheidung zwischen zwei Formen der IK geführt: einerseits der rezeptiven, andererseits der interaktionalen IK.

Als ‚rezeptive Interkomprehension' bezeichnen wir:

> Rezeption (Lese- und/oder Hörverstehen) in fremden Sprachen, wenn diese hauptsächlich (aber nicht ausschließlich) auf der Basis von interlinguistischem Wissenstransfer stattfindet. Vorkenntnisse in diversen Sprachen, meistens der gleichen Sprachfamilie, werden genutzt, um andere Sprachen zu verstehen. (Ollivier & Strasser, 2013, S. 43–44)

In den ersten, aber auch in späteren IK-Projekten wurde der Fokus auf diese Form der IK gelegt. So konzentrierten sich z.B. die EuroCom-Projekte sowie EuRom4 (und später EuRom5) und Galatea auf das schriftliche Verstehen verschiedener Sprachen aus einer Sprachgruppe[1] – meistens der romanischen – auf der Basis von Kenntnissen in einer Sprache aus dieser Gruppe.

Unter *interaktionaler Interkomprehension* verstehen wir:

> eine Kommunikationsform, bei der sich mindestens zwei KommunikationspartnerInnen unter Verwendung unterschiedlicher Produktionssprachen verständigen. Jede/r spricht/schreibt in einer Sprache, die er/sie in ausreichendem Ausmaß beherrscht, und versteht den/die KommunikationspartnerIn, der/die sich

1 In diesem Beitrag werden die Termini ‚Sprachgruppe' und ‚Sprachfamilie' synonym verwendet, um Gruppen von genetisch verwandten Sprachen zu bezeichnen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> in einer anderen Sprache (oft innerhalb einer Sprachgruppe) ausdrückt. (Ollivier & Strasser, 2013, S. 44)

Es soll hier angemerkt werden, dass viele Definitionen zwar in diese Kategorie einzuordnen sind, dass aber in den im Rahmen von IK-Projekten entwickelten Lernmaterialien dieser IK-Modus wenig berücksichtigt wurde. Als wegweisendes Projekt ist in diesem Bereich das Galanet-Projekt zu nennen.

Die erste Definition beinhaltet einen Hinweis auf eine Kompetenzgrundlage, die den Kern der IK-Kompetenz bildet: den interlinguistischen Transfer. Mit unserer Studie wollten wir eruieren, welche anderen Komponenten das spezielle IK-Kompetenzprofil ausmachen. Weiters ist zu klären, ob es bzw. welche Unterschiede es zwischen rezeptiver und interaktionaler IK in der Zusammensetzung und Gewichtung der Komponenten gibt.

3 Beschreibung und Definitionen von Interkomprehensionskompetenz(en)

In den letzten Jahren sind im Rahmen der IK-Forschung Bestrebungen auszumachen, eine umfassende Theorie der IK zu entwickeln. Dabei wird eine spezifische IK-Kompetenz immer wieder erwähnt. Worin genau die Natur dieser IK-Kompetenz besteht, wird zum Teil recht unterschiedlich gesehen.

Ein möglicher Ansatz zur Beschreibung einer IK-Kompetenz besteht darin, diese als (Teil-)Kompetenz in der/den Zielsprache/n zu definieren, z.B. also als Lesekompetenz in einer Sprachengruppe (vgl. Zeevaert & Möller, 2011, S. 147). Wird IK als Kompetenz definiert, werden unterschiedliche Aspekte hervorgehoben: Unter Verweis auf Arbeiten und Projekte zum Training der rezeptiven IK (Klein & Stegmann (2000) in den *Sieben Siebe[n]*; Rieder (2001); Pencheva & Shopov (2003)) nennt Doyé (2005, S. 4 ff.) z.B. neun Wissensbereiche als Grundlage für eine IK-Kompetenz:

- general knowledge,
- cultural knowledge,
- situational knowledge,
- behavioural knowledge,
- pragmatic knowledge,
- graphic knowledge,
- phonological knowledge,
- grammatical knowledge,
- lexical knowledge.

Die genannten Arbeiten konzentrieren sich auf die rezeptive IK. Zusätzlich zu den angeführten Wissensbereichen müssten daher auch Kompetenzen berücksichtigt werden, wie sie zum Beispiel im Projekt Galanet zur Vorbereitung auf die interaktionale IK vermittelt und trainiert werden. Dabei handelt es sich – neben linguistischen Kompetenzen – vor allem um Strategien für die mehrsprachige Interaktion (vgl. dazu den Raum „salle des ressources“ auf der virtuellen Kommunikationsplattform

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Galanet[2]) (Degache, 2005). Auch die Bedeutung der Strategien des Transfers (Meißner, 2004; 2012) und des Inferierens (Doyé, 2005, S. 4) für die Entwicklung der IK-Kompetenz wird immer wieder betont.

Pinho & Andrade (2004, S. 299 f.) gehen von einer komplexen Kompetenz aus, die neben linguistischen Kompetenzen interkulturelle Aspekte sowie spezifische Einstellungen und Haltungen (*Savoir-être*) umfasst („uma capacidade de se abrir a novas formas de comunicação verbal, associada a uma vontade de comunicar e compreender o outro linguística e culturalmente diferente, e a consciência de que se é capaz de compreender algo que a priori é desconhecido"). Diese Auffassung einer komplexen mehrsprachigen Kompetenz wird von mehreren Autorinnen und Autoren geteilt, genauere Ausführungen dazu fehlen aber (Andrade & Araújo e Sá, 2008, S. 273; CNAI et al., 2007; Santos, 2007, S. 6).

Ein umfangreiches Modell zur Beschreibung einer übergreifenden mehrsprachigen Kompetenz liefert der *CARAP*. Die sogenannten „pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen" (zu denen im *CARAP* auch die IK gezählt wird) beziehen mehrere Sprachen oder Kulturen ein und fördern die Entwicklung von mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen. Kompetenzen sind nach dem *CARAP* mit konkreten Situationen und komplexen Aufgaben verbunden und resultieren aus der Aktivierung und dem Zusammenspiel von verschiedenen internen und externen „Ressourcen". Die internen Ressourcen aus den Bereichen Wissen, Einstellungen und Haltungen und Fertigkeiten werden im *CARAP* anhand von Deskriptoren beschrieben.

Jamet (2010) zieht für ihr Modell zur Evaluierung der rezeptiven IK-Kompetenz die Deskriptoren des *CARAP* sowie die Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat, 2001) heran. Sie stützt sich ebenfalls auf ein komplexes Kompetenzmodell, das aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen besteht. Sie beschränkt sich bei der Auswahl der Deskriptoren des *CARAP* zur Beschreibung der rezeptiven IK-Kompetenz aber im Wesentlichen auf linguistische Wissensbereiche und Fertigkeiten.[3]

Im Hinblick auf die Entwicklung einer umfassenden IK-Didaktik erscheint jedenfalls die Beschreibung einer spezifischen IK-Kompetenz und der einzelnen Komponenten notwendig. Als Annäherung an diese Aufgabe diente unsere im Folgenden beschriebene explorative Untersuchung.[4]

---

2 www.galanet.be [28.04.2016].

3 Im Bereich der interkulturellen Kompetenz führt Jamet (2010, S. 293 f.) drei spezifische Deskriptoren des CARAP an: S1.7: „Den kulturellen Charakter verschiedener Aspekte der Kommunikation analysieren können; S1.7.2: Interpretationsschemata (/ Stereotypisierungsschemata /) analysieren können"; S1.8: „Den kulturellen Ursprung gewisser Verhaltensweisen analysieren können."; der Bereich der Einstellungen und Haltungen wird nicht näher erläutert.

4 An dieser Stelle sei ein weiterer umfassender Ansatz zur Beschreibung von IK-Kompetenzen erwähnt, der zum Zeitpunkt des Entstehens dieses Artikels noch nicht publiziert war: Im Projekt *Miriadi* (*Mutualisation et innovation pour un Réseau de l'intercompréhension à Distance*, LLP, 2012–2015) wurde ein weiterer Ansatz zur Beschreibung von IK-Kompetenzen entwickelt. Im *REFIC* (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) werden drei Kompetenzniveaus für die IK beschrieben; die einzelnen Kompetenzbereiche werden in die Kategorien „Le sujet plurilingue et l'apprentissage", „Les

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4 Forschungsvorhaben und Methodik

Ausgangspunkt unseres Forschungsvorhabens war die Frage: „Welche Wissensbestände, Einstellungen und Fertigkeiten werden von IK-Spezialistinnen und Spezialisten als spezifisch für die IK-Kompetenz gesehen?"

Zur Beantwortung dieser Frage wählten wir einen explorativen Ansatz, indem wir zum einen die Antworten einer Befragung von Spezialistinnen und Spezialisten im Bereich IK, zum anderen Definitionen von „Interkomprehension" mit explizitem Bezug zu einer IK-Kompetenz bzw. zu IK-Kompetenzen quantitativ und qualitativ analysierten.

Die Befragung wurde am 21.03.2010 am Ende eines Arbeitstreffens des europäischen Interkomprehensionsnetzwerkes Redinter durchgeführt. Die IK-Spezialistinnen und -Spezialisten wurden aufgefordert, den Fragebogen in einem beschränkten Zeitrahmen (15 Minuten) auszufüllen. Auf diese Weise sollten die am nachhaltigsten verankerten Definitionen und Deskriptoren herausgearbeitet werden. Insgesamt wurden 33 Spezialistinnen und Spezialisten im Bereich IK befragt, die Interkomprehension definieren, Grundlagen (Kompetenzen und Kenntnisse) für die IK nennen und Hindernisse für die IK angeben sollten.

Für die Analyse der Definitionen wurden im Zeitraum von 1993 bis 2012 erschienene Publikationen herangezogen. Von den insgesamt 121 publizierten Definitionen[5] wiesen 47 einen expliziten Bezug zu einer IK-Kompetenz auf.

Anhand dieser beiden Korpora wurden, ausgehend von den häufigsten expliziten Nennungen von Kompetenzen, Kategorien gebildet. Die so gewonnenen Kategorien unterteilen sich in:

- interkulturelle Kompetenz,
- linguistische Kompetenz,
- kognitive Kompetenz,
- plurilinguale Kompetenz,
- diskursive Kompetenz,
- rezeptive Kompetenzen,
- strategische Kompetenz,
- metakognitive Kompetenz,
- Lernfähigkeit,
- andere.

Diesen Kategorien wiesen wir anschließend die in den Daten formulierten Beschreibungen einzelner Fertigkeiten, Wissensbereiche bzw. Einstellungen und Haltungen zu (im Folgenden als Deskriptoren bezeichnet). Wir analysierten die bei-

langues et les cultures", „La compréhension de l'écrit", „La compréhension de l'oral et de l'audiovisuel" sowie „L'interaction plurilingue et interculturelle" eingeteilt. Die Deskriptoren sind derzeit in der französischen Version online verfügbar unter https://www.miriadi.net/refic [28.04.2016].

5 Für den methodologischen Hintergrund zur Bildung des Korpus verweisen wir auf Ollivier & Strasser (2013).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den Korpora unabhängig voneinander. Beim Vergleich unserer Ergebnisse kamen wir insgesamt auf eine Übereinstimmung von 82,1 % bei der Analyse der Definitionen (= D) bzw. 80 % bei der Analyse der Fragebögen (= FB). Die Abweichungen ergaben sich aus unterschiedlichen Auffassungen bei der Zuordnung einzelner Deskriptoren zu einzelnen Kategorien. Nach der gemeinsamen Analyse und der Ergänzung der Kategorie „Einstellungen und Haltungen" (*Savoir-être*) sowie „Weltwissen" betrug die Übereinstimmung 100 % bzw. 98 %. Die größte Anzahl der Abweichungen hatte sich bei den Deskriptoren der zusätzlich eingeführten Kategorie „*Savoir-être*" (Einstellungen und Haltungen) ergeben, da diese Kategorie in den Fragebögen und Definitionen selten explizit erwähnt wurde.

4.1 Daten

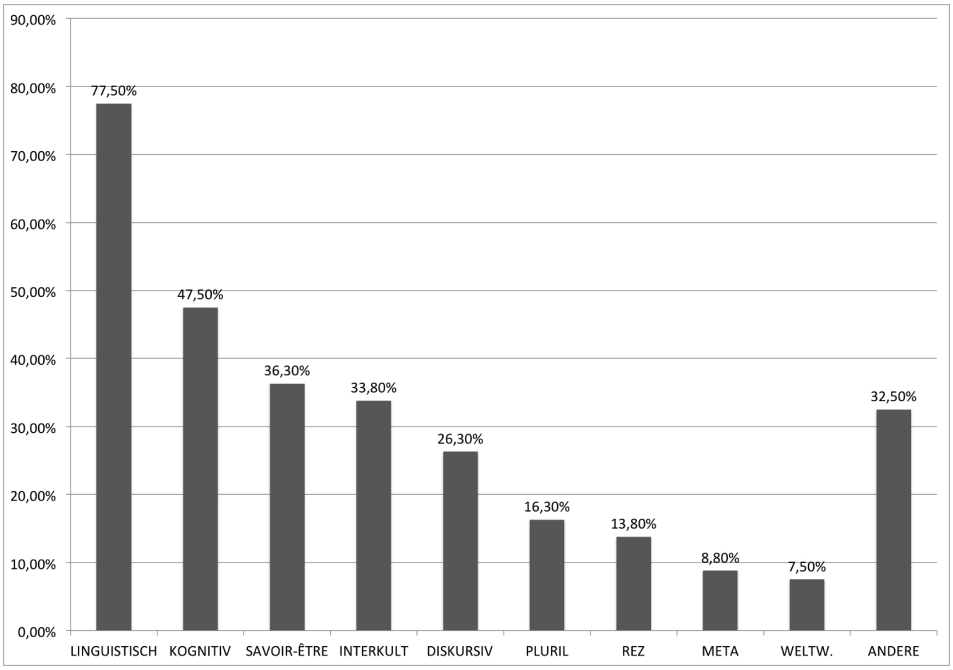


Abbildung 1: Komponenten der IK-Kompetenz (gesamt)

Ein Blick auf die Gesamtauswertung zeigt, dass für IK-Spezialistinnen und -Spezialisten (wie das aus den Definitionen der rezeptiven IK zu erwarten war) IK hauptsächlich auf linguistischen Kompetenzen basiert (62 Nennungen = 77,5 %[6]). 38,8 % der Autorinnen und Autoren sowie der Befragten erwähnten ausdrücklich die linguistische Nähe zwischen den Sprachen.

6 Der Prozentsatz gibt an, wie viele IK-Spezialistinnen und -Spezialisten bzw. Autorinnen und Autoren die jeweilige Komponente genannt haben. In diesem Fall wurden also linguistische Kenntnisse als Basis für IK in 77,5 % der Antworten und Definitionen genannt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Nutzung der linguistischen Kenntnisse wird im Verhältnis zu anderen Komponenten sehr hoch bewertet und scheint – auf den ersten Blick – das Charakteristikum der IK darzustellen. Da die allgemeine rezeptive Kompetenz von 13,8 % der Autorinnen und Autoren sowie der Befragten genannt wird, gehen wir davon aus, dass die anderen, explizit erwähnten Aspekte als IK-spezifisch oder zumindest als für die IK besonders wichtig zu betrachten sind. Vier Komponenten stechen hervor: die kognitiv-strategische Dimension, die von ca. der Hälfte der Autorinnen und Autoren sowie der Befragten (47,5 %) angeführt werden, gefolgt von Einstellungen und Haltungen (36,3 %) sowie der interkulturellen (33,8 %) und der diskursiven Kompetenz (26,3 %).

Unterscheidet man zwischen Definitionen und Antworten auf die Befragung, die eine eindeutige Zuordnung zur rezeptiven (16 Definitionen bzw. Antworten auf die Befragung) oder interaktionalen (31 Definitionen bzw. Antworten auf die Befragung) IK zulassen, ergibt sich ein differenziertes Bild. Die Komponenten bleiben dieselben, ihre Bedeutung wird aber – mit Ausnahme der kognitiven Dimension – je nach IK-Verständnis anders bewertet.

Die linguistischen Kenntnisse werden weiterhin als äußerst wichtig betrachtet, spielen aber bei der interaktionalen IK eine viel geringere Rolle als bei der rezeptiven IK – sie werden nur 18-mal erwähnt, das entspricht 58,10 %. Von Spezialistinnen und Spezialisten, die IK rezeptiv definieren, wird diese Komponente dagegen überdurchschnittlich oft – von 81,3 % der Befragten sowie der Autorinnen und Autoren – genannt. Dafür betrachten Spezialistinnen und Spezialisten, die IK als interaktionales Phänomen auffassen, Einstellungen und Haltungen als fast genauso wichtig (51,6 %) wie linguistische Kenntnisse, während IK-Spezialistinnen und -Spezialisten, die IK rezeptiv definieren, diese Komponente kaum erwähnen (6,3 %, 1 Nennung). Ähnliches, wenn auch bei weitem nicht so eklatant, kann bei der interkulturellen und der diskursiven Kompetenz beobachtet werden: Beide Kompetenzen werden im Zusammenhang mit der interaktionalen IK viel häufiger genannt: 32,3 % vs. 18,8 % für die interkulturelle Kompetenz und 32,3 % vs. 12,5 % für die diskursive Kompetenz.

Zusammenfassend lassen sich folgende Tendenzen herauslesen: Laut IK-Spezialistinnen und -Spezialisten beruht rezeptive IK hauptsächlich auf linguistischen Kenntnissen und in viel geringerem Ausmaß auf kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bei der interaktionalen IK spielen zwar auch linguistische Kenntnisse und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Rolle, den Einstellungen und Haltungen, der interkulturellen und der diskursiven Kompetenz wird aber ebenfalls eine große Bedeutung zugeschrieben.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

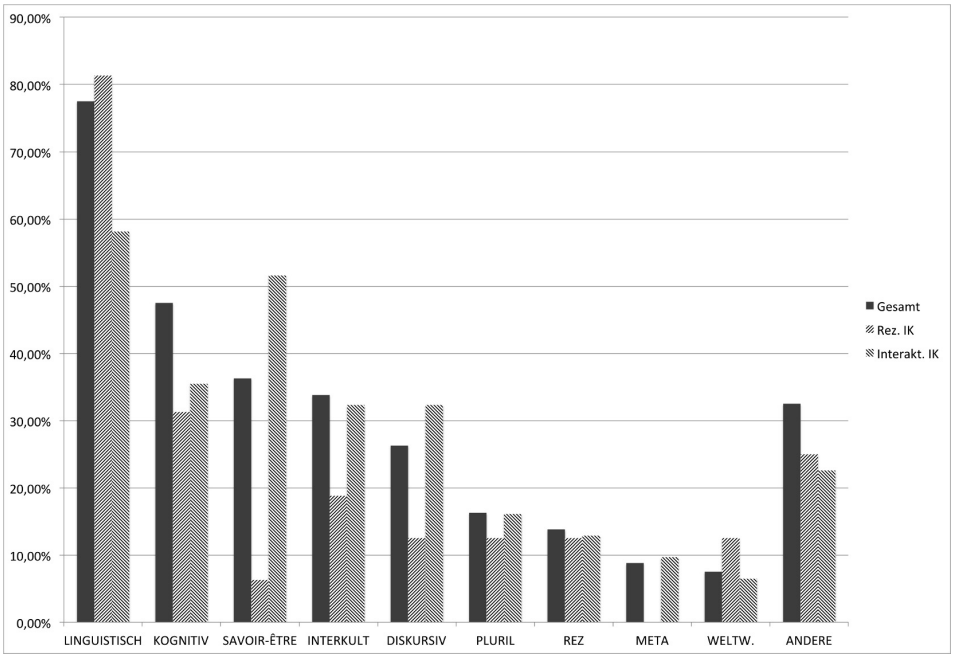


Abbildung 2: Komponente der IK-Kompetenz – gesamt und je nach Natur der IK

4.2 Analyse

Wir verglichen die häufigsten Nennungen anschließend mit den Deskriptoren für mehrsprachige Kompetenzen, wie sie im *CARAP* angeführt sind, um auf diese Weise festzustellen, ob bzw. welche Deskriptoren des *CARAP* die IK-Kompetenz hinreichend beschreiben oder ob es einer Erweiterung bzw. Spezifizierung bedarf.

Die Deskriptoren unseres Korpus deckten sich nur teilweise mit den Deskriptoren des *CARAP* – was in erster Linie auf die Befragung selbst zurückzuführen ist, da die Fragestellung sehr allgemein gehalten war. Aufgrund dieser allgemeinen Fragestellung liegt es aber nahe, die Deskriptoren, die in der Befragung angegeben wurden, als spezifisch für die IK anzusehen.

4.2.1 Rezeptive IK

Spezialistinnen und Spezialisten, die IK rezeptiv definieren, heben vor allem die linguistischen Kompetenzen hervor (81,3 %). Diese werden auch in den Deskriptoren der Kategorie S5 des *CARAP*[7] („Das Wissen aus einer Sprache nutzen können, um eine andere Sprache zu verstehen oder eine andere Sprache produktiv zu verwen-

7 Die im Folgenden angeführten Deskriptoren des *CARAP* werden von der Online-Version zitiert, siehe http://carap.ecml.at/Components/2Listsofdescriptors/tabid/2662/language/de-DE/Default.aspx_[29.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den“) ähnlich beschrieben: Die Hypothesenbildung (D5, D73), der Transfer (D26, D43, D100, D103, D110; FB7, FB32) und die „strategische Kompetenz“ (D24, FB13, FB20) werden auch in unserem Korpus mehrmals explizit genannt.

4.2.2 Interaktionale IK

Aus den Daten unseres Korpus wird ersichtlich, dass Spezialistinnen und Spezialisten, die IK interaktional definieren, Einstellungen und Haltungen, der diskursiven Kompetenz und der interkulturellen Kompetenz eine deutlich höhere Bedeutung zumessen.

Besonders auffallend ist dabei die differenzierte Beschreibung der Einstellungen und Haltungen in den Definitionen und den Fragebögen. Die Deskriptoren unseres Korpus decken sich dabei weitgehend mit den Deskriptoren A1–A8 bzw. A13 des *CARAP*: „adaptabilité, flexibility“ (FB08, FB09; *CARAP*, A13), „curiosité“ (FB07; *CARAP*, A3), „acceptation de l’altérité“ (FB21; *CARAP*, A4), „réflexivité“ (FB21), „capacité de décentration“ (FB21; *CARAP*, A12), „general willingness to understand“ (FB22, FB24), „vouloir communiquer“, „openness“ (FB25, FB26, FB32; *CARAP*, A5).

Auffallend ist weiters die höhere Bewertung der diskursiven Kompetenz (32,30 %) im Vergleich zur rezeptiven IK (12,5 %). Dies ist vermutlich auf eine stärkere Betonung der interaktiven Komponente der diskursiven Kompetenz zurückzuführen, wie auch ausgewählte Deskriptoren vermuten lassen (D29: „mobilisent les répertoires communicatifs“, D78: „ressources linguistico-communicatives“, FB31: „compétences naturelles dialogiques“).

Der interkulturellen Kompetenz wird ebenfalls deutlich mehr Bedeutung (32,3 %) beigemessen als bei der rezeptiven IK (18,8 %). Diese wird überwiegend explizit als solche angeführt, nur in einem Fall wird ein Deskriptor angegeben, um die interkulturelle Komponente der interaktionalen IK-Kompetenz zu beschreiben: „partager et dépasser les différences“ (D29). Im *CARAP* wird die Kompetenz, „sprachlich und kulturell im Kontext von Alterität zu kommunizieren“ (K1), als übergeordnete Kompetenz und damit ebenfalls als zentral für die pluralen Ansätze eingestuft. Die interkulturelle Kompetenz ist in allen Ressourcen des *CARAP* (Wissen, Einstellungen und Haltungen sowie Fertigkeiten) abgebildet, gleichzeitig sind die Deskriptoren aber relativ unspezifisch, vgl. z.B. *CARAP*, K8: „Kenntnisse über Kulturen/das Funktionieren von Kulturen haben“; A2: „Sensibilität für andere Sprachen/Kulturen/Personen // für die Vielfalt von Sprachen/Kulturen/Personen“; A2.2: „Sensibilität für sprachliche/kulturelle Unterschiede“; S3: „Sprachliche/kulturelle Phänomene verschiedener Sprachen/Kulturen vergleichen können“. Im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen der IK ist jedenfalls insbesondere in diesem Bereich noch eine Differenzierung notwendig.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.2.3 Kompetenzprofile

Die Gewichtung der Komponenten der IK-Kompetenz je nach Auffassung von IK bestätigt die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen rezeptiver und interaktionaler IK: Die Daten zeigen zum einen, dass es sich bei der IK-Kompetenz um eine komplexe plurilinguale Kompetenz handelt, die sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. Dabei gibt es übergeordnete Kompetenzen, die für die IK als besonders wichtig erachtet werden: Insbesondere linguistische Kenntnisse und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Zum anderen lassen sich für die rezeptive wie für die interaktionale IK spezifische Kompetenzprofile herauslesen (vgl. Abbildung 3): Für die rezeptive IK werden linguistische Kompetenzen und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten als besonders wichtig erachtet. Für die interaktionale IK zeigt sich aber ein unterschiedlicher Fokus im Kompetenzprofil: Hier wird Einstellungen und Haltungen eine fast ebenso große Bedeutung beigemessen wie den linguistischen Kompetenzen. Kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, interkulturelle und diskursive Kompetenz werden annähernd gleich häufig genannt.

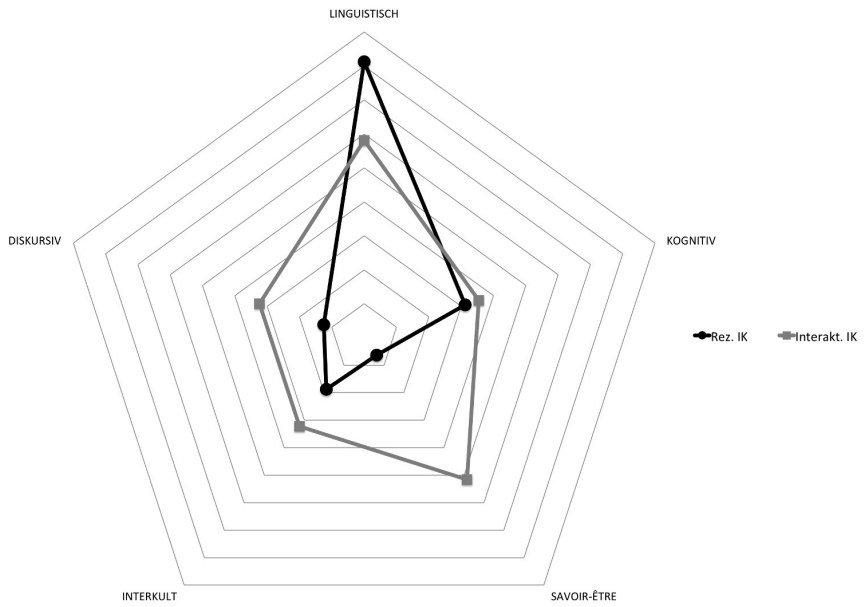


Abbildung 3: Kompetenzprofile für rezeptive und interaktionale IK

Vergleicht man die genannten Komponenten der jeweiligen IK-Kompetenzen mit grundlegenden Arbeiten zur IK – wie zum Beispiel mit dem eingangs zitierten Text von Doyé oder mit den Ergebnissen der sehr ausführlichen Arbeit zur Beschreibung der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz im *CARAP* –,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

stellt man Abweichungen fest. Das ist nicht besonders verwunderlich, da der *CARAP* den Anspruch stellt, mehrere plurale Ansätze zu beschreiben, von denen die IK nur einen darstellt. Wenn IK-Spezialistinnen und -Spezialisten allerdings einzelne Komponenten sehr häufig erwähnen (wie z.B. Einstellungen und Haltungen im Bereich der interaktionalen IK), lässt dies auf eine für die rezeptive bzw. interaktionale IK spezifische Gewichtung der allgemeinen Komponenten der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz schließen.

Diese Gewichtung unterstreicht auch die Notwendigkeit, neben der übergreifenden Beschreibung einer allgemeinen mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz das Charakteristische an einem pluralen Ansatz wie der IK zu eruieren. Diese Arbeit könnte als Basis für die Umsetzung im Unterricht dienen.

5 Perspektiven für die Umsetzung im Sprachunterricht

5.1 Ansätze für eine Progression

Wie wir bereits gezeigt haben (Ollivier, 2013; Ollivier & Strasser, 2013), ist die IK-Forschung von einigen Spannungsfeldern geprägt. An erster Stelle ist wohl die Tatsache zu nennen, dass die Mehrheit der IK-Spezialistinnen und -Spezialisten IK interaktional definieren, während in den Lernmaterialien überwiegend die schriftliche Rezeption gefördert wird. Ziel der IK-Didaktik ist es, mehrsprachige Interaktion zu ermöglichen, die Praxis konzentriert sich aber meist auf rezeptives Lernen als potentielle Basis für spätere Interaktionsmöglichkeiten.

> La méthode Eurom5 ne vise pas le développement de la capacité de production et d'interaction, mais elle prépare à l'intercompréhension en visant l'apprentissage de la compréhension dans plusieurs langues (Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra & Pippa, 2011, S. 66).

Die Frage stellt sich, wie Lernende den Übergang von der Rezeption zur Interaktion schaffen sollen. Auf der Basis der hier angeführten Forschungsergebnisse ließe sich eine Progression abzeichnen, wobei in einer ersten Phase die rezeptive IK im Mittelpunkt stünde. In dieser Phase könnte man sich auf die für die rezeptive und interaktionale IK gemeinsamen Kompetenzen konzentrieren. Der Schwerpunkt könnte folglich auf der Erweiterung der notwendigen linguistischen bzw. interlinguistischen Kenntnisse sowie auf der IK-spezifischen strategischen Nutzung dieser Kenntnisse liegen. Die dabei erworbenen Kompetenzen könnten die Basis für spätere mehrsprachige Interaktion bilden. Da dem interlinguistischen Transfer eine wesentliche Bedeutung beigemessen wird, könnte das Training mit Texten anfangen, die ein hohes Maß an linguistischer Transparenz aufweisen. In einer zweiten Phase könnte an den für die interaktionale IK spezifischen Teilkompetenzen gearbeitet werden, wobei der Arbeit an Einstellungen ein besonderer Stellenwert eingeräumt werden muss.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6 An Einstellungen arbeiten: eine Herausforderung für Sprachlehrende

Im Rahmen der Befragung der IK-Spezialistinnen und -Spezialisten wollten wir auch erheben, welche Hindernisse nach deren Ansicht der Entwicklung (Verbreitung) der IK im Weg stehen. Die Antworten sind aufschlussreich und ermöglichen eine erste Reihung von Einstellungen, an denen vorrangig gearbeitet werden sollte.

Fehlendes Wissen im sprachlichen und kulturellen Bereich, fehlende Erfahrung mit interkulturellen und mehrsprachigen Kommunikationssituationen sowie fehlende Strategien wurden erwähnt, die meisten Nennungen bezogen sich allerdings auf psychologische Barrieren. So wurde mehrfach Angst (FB2: „Anxiété", FB20: „Fear", FB27: „Fear of languages", FB29: „Blocages, peurs") genannt. Einige IK-Spezialistinnen und -Spezialisten erwähnten auch Einstellungen wie „Belief people can only 'speak' languages they have learnt in a formal way" (FB2) oder „Mythe d'une nécessité de la langue unique" (FB12) sowie den fehlenden Willen oder ein Fehlen an Selbstvertrauen. Zum Abbau dieser Hemmnisse könnte der IK-zentrierte Sprachenunterricht beitragen.

Diese Arbeit scheint überhaupt für jeglichen Sprachenunterricht vorrangig notwendig zu sein und eine besondere pädagogische Herausforderung darzustellen. Laut Umfrageergebnissen, die im *Spezial Eurobarometer 386: Die europäischen Bürger und ihre Sprachen* (Europäische Kommission, GD Kommunikation, 2012) veröffentlicht wurden, sind beim Sprachenlernen die „Lernhemmnisse" nämlich hauptsächlich psychologischer Natur. Als Grund, keine neue Sprache zu lernen, nennen die Europäer/innen den fehlenden nötigen Ansporn (34 %) weit vor dem Zeitmangel (28 %) und der Kostenfrage (25 %). Das Gefühl, „kein Talent für Fremdsprachen" zu haben – ebenfalls eine psychologische Barriere –, spielt ebenso eine wesentliche Rolle (19 %). Betrachtet man die Entwicklung zwischen den Antworten aus den Umfragen von 2005 und 2012, wird noch deutlicher, was für eine Herausforderung die Arbeit an Einstellungen darstellt. Während weniger Europäer/innen Zeitmangel (- 6 %) und Kosten (- 3 %) als Grund dafür angeben, keine neue Sprache zu lernen, erwähnen immer mehr die psychologischen Hemmnisse: kein Ansporn (+ 4 %) und kein Talent (+ 3 %).

Hier ist nicht der Rahmen für praktische Empfehlungen[8], wohl aber auf Grund unserer Forschungsergebnisse und der Ergebnisse der EU-Umfrage für einen Aufruf an IK-Didaktiker/innen, Methoden und Materialien für die spezifische Arbeit an Einstellungen zum Sprachenlernen und insbesondere zur IK und mehrsprachigen Kommunikation zu entwickeln.

8 Wir verweisen interessierte Leser/innen auf „Icebreaker"-Aktivitäten, die im Rahmen des Intermar-Projekts entwickelt wurden, mit dem Ziel „to discard 'phobias' of unknown languages": http://www.intermar.ax/?page_id=33 [28.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

7 Ausblick

Unser Anspruch war es nicht, mit diesem Beitrag IK-Kompetenz zu definieren bzw. zu beschreiben. Unser Ziel war es vielmehr, durch das Herausarbeiten und Klassifizieren der von den IK-Spezialistinnen und -Spezialisten erwähnten Komponenten dieser Kompetenz eine Orientierung und somit Schwerpunkte für die praktische Umsetzung zu schaffen. Unsere Arbeit hat gezeigt, dass der IK eine komplexe plurilinguale Kompetenz zu Grunde liegt. Wichtige Komponenten einer solchen Kompetenz sind linguistische Kenntnisse und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese sind als übergeordnete Kompetenzbereiche zu betrachten, die für jegliche Form der IK für besonders wichtig erachtet werden. Je nach sprachlicher Aktivität (Rezeption oder Interaktion) werden von IK-Spezialistinnen und -Spezialisten aber unterschiedliche Teilkompetenzen hervorgehoben: Für die rezeptive IK sind dies linguistische Kompetenzen und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, für die interaktionale IK neben linguistischen Kompetenzen Einstellungen und Haltungen, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, interkulturelle und diskursive Kompetenz. Weitere Forschung – unter anderem empirische –, die zwischen rezeptiver und interaktionaler IK unterscheidet, bleibt notwendig, um das Spezifische der beiden Kompetenzen (d.h. der rezeptiven und der interaktionalen IK-Kompetenz) als Basis für die praktische Unterrichtsarbeit und für eine valide Evaluation zu beschreiben.

Literatur

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In V. Conti & F. Grin (Hrsg.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (S. 277–298). Chêne-Bourg: Georg éditeur.

Bonvino, E., Caddéo, S., Vilaginés Serra, E. & Pippa, S. (2011). *EuRom5. Ler y compreender 5 línguas românicas. Leer y entender en 5 lenguas románicas. Llegir i entendre 5 llengües romàniques. Leggere e capire 5 lingue romanze. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli.

CARAP – Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2007). *CARAP: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Verfügbar unter: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf [28.04.2016].

CARAP – Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Graz: Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes CELV, Strasbourg. Verfügbar unter: http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx [28.04.2016].

CNAI – EuroEd Foundation, Kindersite Project ltd., Catholic University of Portugal, Faculty of Letters, University of Aveiro, Department of Didactics and Education Technology, Agenzia per la formazione, l'orientamento e il lavoro & Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine (2007). *Chainstories. Teacher's guide*.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf [28.04.2016].

Degache, C. (2005). Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative: le projet Galanet. *Synergies Italie*, *2*, 50–60. Verfügbar unter: http://gerflint.fr/Base/Italie2/christian.pdf [28.04.2016].

Doyé, P. (2005). Learning and teaching intercomprehension. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, *2*, 3–7.

Europäische Kommission, GD Kommunikation (2012). *Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf [28.04.2016].

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Jamet, M.-C. (2010). Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies Europe*, *5*, 75–98. Verfügbar unter: http://gerflint.fr/Base/Europe5/marie_christine_jamet.pdf [28.04.2016].

Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren. Überlegungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H. G. Klein & D. Rutke (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension* (S. 39–66). Aachen: Shaker.

Meißner, F.-J. (2012). Redinter. Interkomprehension. In C. Fäcke, H. Martinez & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards. 3. Bundeskongress des GMF. 16.–18. September 2010, Universität Augsburg* (S. 234–238). Stuttgart: Klett.

Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, *10* (1), 5–27. Verfügbar unter: http://acedle.org/old/IMG/pdf/Ollivier_RDLC_v10_n1-2.pdf [28.04.2016].

Ollivier, C. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.

Pencheva, M. & Shopov, T. (2003). *Understanding Babel. An Essay in Intercomprehension Analysis*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2004). A Intercompreensão em contextos de formação: um estudo sobre as concepções de futuros professores de línguas. In M. L. Aurora, A. C. Elva, V. C. Fernando & C. C. Pilar (Hrsg.), *Actas del VII congreso internacional de la SEDLL* (Bd. 2) (S. 297–307). A Coruña: Deputación de A Coruña.

Reissner, C. (2012). Der Status quo der Interkomprehension im Saarland. Ein Beispiel für Wissenstransfer aus der Universität in die Schule. *Redinter-Intercompreensão*, *4*. Verfügbar unter: www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-4 [28.04.2016].

Rieder, K. (2001). *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien: Öbv & Hpt.

Saarland Ministerium für Bildung (2010). *Sprachenkonzept Saarland 2011. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*. Saarbrücken: Saarland Ministerium für Bildung.

Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Verfügbar unter: http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1468/1/2008000918.pdf [28.04.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Zeevaert, L., & Möller, R. (2011). Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung. Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Hrsg.), *Intercomprehension. Learning, Teaching, Research. Akten des europäischen Netzwerks Interkomprehension (Redinter) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.–18.9.2010* (S. 146–163). Tübingen: Narr.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Klaus Peter, Dominik Unterthiner & Martin Zerlauth

Mehrsprachiges Vorlesen: Rezeptionsstrategien reflektieren und Kompetenzerleben ermöglichen

Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche Vorschläge zum sprachübergreifenden Unterricht gemacht wurden, werden Sprachen nach wie vor häufig monolingual vermittelt. Im Projekt MeVoL („Mehrsprachiges Vorlesen der Lehrperson in der Sekundarstufe I") wird nach den Grundsätzen des *Design-Based Research*-Ansatzes in enger Zusammenarbeit mit Lehrpersonen ein theoriebasiertes und gleichzeitig praktikables mehrsprachiges Unterrichtsdesign entwickelt, das darauf abzielt, Sprachbewusstheit und Lesemotivation zu fördern. Der Beitrag gibt erste Einblicke in ausgewählte Ergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprozesses zu den Themen Strategietraining und Lesemotivation.

Schlüsselwörter: Mehrsprachiges Vorlesen, Lesemotivation, sprachübergreifende Rezeptionsstrategien, *Design-Based Research*

Monolingual language teaching is still common, although various approaches to multilingual language teaching have been suggested. The project MeVoL ("Mehrsprachiges Vorlesen der Lehrperson in der Sekundarstufe I") uses design-based research principles and closely collaborates with expert teachers to reach its dual aim of further advancing language learning theory and developing a practical teaching design, which fosters language awareness and reading motivation in secondary education. This paper discusses first insights into some of the project's results on learning strategy training and reading motivation.

Keywords: Multilingual read-alouds, reading motivation, cross-linguistic learning strategies, design-based research

1 Einleitung

Vorlesen zählt in der Lesedidaktik zu den leseanimierenden Verfahren (Rosebrock & Nix, 2015, S. 131), dennoch spielt es im schulischen Alltag abgesehen von der Primarstufe bisher eine untergeordnete Rolle. Im von der Internationalen Bodensee-Hochschule geförderten Projekt MeVoL[1], das von den Pädagogischen Hochschulen St. Gallen, Vorarlberg und Weingarten in Zusammenarbeit mit sieben Partnerschulen durchgeführt wird, wird ein Unterrichtsdesign entwickelt, das darauf

1 „Mehrsprachiges Vorlesen der Lehrperson in Schul- und Fremdsprache zur Förderung von Lesemotivation und Sprachbewusstheit auf Sekundarstufe I", Projektdauer 2014–2016, siehe mevol.eu. Projektteam (in alphabetischer Reihenfolge): Christof Chesini, Daniela Gau, Robert Hilbe, Reto Hunkeler, Sandra Klingenhäger, Anna Kull, Sabine Kutzelmann, Ute Massler (Projektleitung), Klaus Peter, Verena Pisall, Kerstin Theinert, Dominik Unterthiner, Martin Zerlauth. Wir danken den Kooperationslehrpersonen, die aus Gründen der Anonymität nicht namentlich genannt werden können, herzlich für ihre Mitarbeit im Projekt. Ferner danken wir Robert Hilbe und Ute Massler sowie den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

abzielt, Vorlesen auch im Schul- und Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I zu etablieren. Das Unterrichtsdesign MeVoL reagiert auf zwei Herausforderungen im Bereich der Sprachendidaktik: Zum einen zeigen die Ergebnisse der großen Leseleistungsstudien der letzten Jahre, dass die Leseleistungen einzelner Schüler/innen/gruppen in den Ländern der Projektpartner am Ende der Sekundarstufe I nach wie vor verbesserungswürdig sind (OECD, 2011; OECD, 2014). Zum anderen greift MeVoL die sprachdidaktische Forderung nach einer stärkeren Vernetzung des schulischen Sprachenlernens auf (Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013; Europarat, 2001). Vor diesem Hintergrund wird das Unterrichtsdesign sprachübergreifend konzipiert.

MeVoL hebt darauf ab, lesemotivationale Grundlagen bei Schülerinnen und Schülern (SuS) zu fördern. Zusätzlich kann MeVoL aufgrund des sprachübergreifenden Designs dazu genutzt werden, Sprachbewusstheitsprozesse anzuregen. Konkret geschieht dies durch ein Strategietraining, welches integraler Bestandteil des Designs ist. Die beiden Förderdimensionen Sprachbewusstheit und Lesemotivation sind über eine dritte Dimension – das Textverstehen – miteinander verbunden. Die Auseinandersetzung mit Strategien zielt in MeVoL neben der Schaffung von Sprachbewusstheit nämlich auch darauf ab, das Textverständnis der SuS weiterzuentwickeln. Das verbesserte Textverständnis führt idealerweise zu positivem Kompetenzerleben, wodurch ein wichtiger Faktor der Lern- und Lesemotivation angesprochen wird.

Das Hauptaugenmerk des vorliegenden Beitrags liegt auf den beiden zentralen Förderdimensionen von MeVoL und deren Zusammenwirken bezüglich des Textverstehens. Ziel des Beitrags ist es, anhand von zwei Fallstudien zu erörtern, ob und inwiefern das Unterrichtsdesign MeVoL dazu geeignet ist, einerseits Reflexionen über Sprachverarbeitungsstrategien zu initiieren und andererseits das Textverstehen so zu unterstützen, dass sich die SuS während der Rezeption von vergleichsweise anspruchsvollen Texten als kompetent erleben.

2 Theoretische Grundlagen: Die zwei Förderdimensionen in MeVoL

2.1 Sprachbewusstheit: Sprachübergreifendes Strategietraining

Der Terminus Sprachbewusstheit wird in der Linguistik und Sprachendidaktik sehr unterschiedlich verwendet (für einen Überblick siehe Topalović, 2013). Im weitesten Sinne versteht man darunter die Fähigkeit eines Sprechers oder einer Sprecherin, unter Zuhilfenahme aller ihm oder ihr zur Verfügung stehenden expliziten und impliziten Wissenskomponenten über ein sprachliches Phänomen zu reflektieren. In MeVoL liegt das Hauptaugenmerk der Förderdimension Sprachbewusstheit auf einem bestimmten Teilbereich, konkret auf dem Einsatz von Textrezeptionsstrategien.

Als Strategie bezeichnet man den (bewussten) Einsatz von einzelnen oder mehreren aufeinander folgenden Handlungen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Im Sprachlern- und -erwerbskontext werden Strategien von Fertigkeiten (*skills*) abgegrenzt. Während es sich bei Fertigkeiten um weitgehend automatisierte und unbewusste Prozesse handelt, gelten Sprachlernstrategien als grundsätzlich bewusstseins-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

fähig und verbalisierbar (Vandergrift & Goh, 2012, S. 91). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Lernstrategien transferierbar sind, d.h. dass ein und dieselbe Strategie in allen erworbenen Sprachen eingesetzt werden kann (Jessner, 2006, S. 33–35). Sprachlernstrategien zählen zu jenen individuellen Faktoren, die Sprachkompetenzen positiv beeinflussen können (Jessner, 2006, S. 17 ff.). Dies spiegelt sich darin wider, dass leistungsstarke SuS über eine größere Anzahl an Sprachlernstrategien verfügen und diese auch häufiger einsetzen als schwächere (Chamot, 2004, S. 21). Ferner führt der Einsatz von Strategien dazu, dass das Lernen als beschleunigt und erleichtert sowie als freudiges Erlebnis wahrgenommen wird, da die lernende Person Kontrolle über das eigene Lernen hat (Griffiths, 2008, S. 84).

In MeVoL sollen die Lernenden dabei unterstützt werden, sich mit ihren Sprachverarbeitungs- und -lernprozessen auseinanderzusetzen. Dieser Reflexionsprozess wird durch ein sprachübergreifendes Training angeregt, das auf die Bewusstmachung von erfolgreichen Sprachverarbeitungsstrategien abzielt.

2.2 Lesemotivation

Motivation ist für Schiefele & Schaffner (2015) ein „zentrales Konstrukt der Verhaltenserklärung“ (S. 154) – sie ist der Antrieb eines Menschen, eine Handlung zu vollziehen. Lesemotivation kann dementsprechend als Antrieb, Texte zu lesen, beschrieben werden. Mit welcher Motivation potenzielle Lesende dem Lesen gegenüberstehen und welchen Wert sie dem Lesen beimessen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Ein bedeutender Faktor sind die biographischen Leseerfahrungen, die ihrerseits durch das Interesse am Text und durch den aktuellen Verstehenserfolg während der Textrezeption beeinflusst werden (Möller & Schiefele, 2004; Schiefele & Schaffner, 2015).

Zu den biographischen Leseerfahrungen sind im weiteren Sinne auch Vorleseerfahrungen zu zählen: Vorlesen kann den motivationalen Zugang zum Lesen stark beeinflussen. So gelten Kinder und Jugendliche, denen regelmäßig vorgelesen wird, als lesemotivierter als Gleichaltrige, denen nicht vorgelesen wird (Ehmig & Reuter, 2013; Richter & Plath, 2012; Smith, 2011). Das Interesse an einem Text spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle, zumal es neben einem direkten Einfluss auf die Motivation (Hidi, Renninger & Krapp, 2004) auch starke Auswirkungen auf „Indikatoren tiefergehenden Leseverstehens“ (Schiefele & Schaffner, 2015, S. 166) hat. Der Verstehenserfolg während der Lektüre trägt insofern zur Motivation bei, als sich Lesende, die einen Text verstehen, als kompetent erleben (Möller & Schiefele, 2004, S. 105). Laut der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1993) zählt Kompetenzerleben neben dem Verlangen nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen (S. 229). Wenn im schulischen Kontext Leseaufgaben und Rückmeldungen durch Lehrpersonen so formuliert sind, dass sie dieses Kompetenzerleben fördern, können sie positiv auf die Motivation wirken (Deci & Ryan, 2000, S. 235).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3 Methodischer Rahmen des Entwicklungsprozesses

Die Entwicklung des Unterrichtsdesigns MeVoL orientiert sich an den Grundsätzen des *Design-Based Research*-Ansatzes (*DBR*). Der grundlegende Anspruch von DBR ist, „die Entwicklung innovativer Lösungen für praktische Bildungsprobleme mit der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verzahnen" (Euler, 2014, S. 1). Der Entwicklungs- und Forschungsprozess ist nach DBR-Prinzipien zyklisch organisiert, d.h. dass einzelne Entwicklungsschritte mehrfach wiederholt werden, wobei das Design von einem zum nächsten Zyklus fortlaufend evaluiert und verbessert wird. Ausgehend von den in der Einleitung genannten Herausforderungen wird in MeVoL zunächst ein theoriebasiertes Design entworfen, das in der Praxis erprobt wird. Jeder Erprobungszyklus wird formativ evaluiert und bildet die Grundlage für das darauffolgende Re-Design. Diese Entwicklungszyklen werden so lange wiederholt, bis einerseits mehrfach erprobte und theoriebasierte Materialien für die Unterrichtspraxis und andererseits neue Erkenntnisse für die Sprachlehr- und -lernforschung vorliegen. In MeVoL erfolgt die Entwicklung und Erprobung des Designs in Zusammenarbeit mit Klassen der 7. und 8. Schulstufe an Realschulen in Deutschland, an Neuen Mittelschulen in Österreich und an Sekundarschulen in der Schweiz, wobei das breit getestete grundlegende Design in derzeit neun Kooperationsklassen weiterentwickelt wird.

4 MeVoL als innovatives Design für den Unterricht

4.1 Grundlegendes Design

Das Unterrichtsdesign MeVoL setzt sich aus den folgenden Elementen zusammen:

- zweisprachige MeVoL-Texte
- Vorlesen durch die Lehrperson
- *Scaffolding* zur Sicherung des Textverständnisses wie z.B. textentlastende Aufgaben oder bewusster Einsatz von Mimik und Gestik sowie von textunterstützenden Bildern
- literarische Gespräche über die vorgelesenen Texte zur individuellen und kollektiven Textreflexion
- sprachenübergreifendes Training von Rezeptionsstrategien zur Förderung von Sprachbewusstheit

Das zentrale Element des Designs ist das zweisprachige Vorlesen durch die Lehrperson. Eine Lehrperson liest im Englisch-/Französisch- oder Deutschunterricht einen in Vorleseeinheiten unterteilten zweisprachigen literarischen Text wie *The Canterville Ghost* (Oscar Wilde), *The Red-Headed League* (eine Sherlock-Holmes-Geschichte von Arthur Conan Doyle), *Paranoid Park* (Blake Nelson) oder *Peur sur la ville* (Adam Roy) vor. Jede Vorleseeinheit ist zweisprachig gestaltet. Auf einen ca. 400 Wörter umfassenden Abschnitt in der Unterrichtssprache Deutsch folgt

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

eine kurze zusammenfassende Überleitung in der Fremdsprache, nach welcher der Text in der Fremdsprache fortgesetzt wird. Das Vorlesen dauert jeweils 10 bis 15 Minuten; inklusive Begleitmaßnahmen wie *Scaffolding*, literarisches Gespräch und Strategietraining beansprucht eine Vorleseeinheit zwischen 30 und 45 Minuten. Für die Lektüre eines Textes sind jeweils zwischen vier und acht Vorleseeinheiten vorgesehen, d.h. innerhalb von zwei bis drei Wochen wird in einer Klasse ein (meistens) in sich abgeschlossener Text vorgelesen.

Die Konzeption des Strategietrainings basiert u.a. auf Macaro (2001), Rubin, Chamot, Harris & Anderson (2007) und Vandergrift & Goh (2012) und umfasst als zentrale Vermittlungsmethoden u.a. das Modellieren von Strategien durch die Lehrperson, den Einsatz von *Silent Viewing* (Swaffar & Vlatten, 1997) und Selbstevaluationslisten (Vandergrift & Goh, 2012). Der Erwerb von Strategien ist ein zeitintensiver Prozess – erst durch regelmäßigen Einsatz kann eine Strategie automatisiert und dadurch Teil der allgemeinen Sprachfähigkeit werden (O'Malley & Chamot, 1990, S. 27; Vandergrift & Goh, 2012, S. 98). Das Strategietraining in MeVoL beschränkt sich deshalb nicht nur auf die Zeit der Vorleseeinheiten selbst, sondern ist auf einen Zeitraum von fünf bis acht Wochen vor und während des Vorlesens angelegt. Um die erfolgreiche Vermittlung von Strategien zu ermöglichen, sollten das Vorlesen und das damit verbundene Strategietraining im Laufe eines Schuljahres mehrfach wiederholt werden.

4.2 Innovationskraft des Designs

Innovativ ist MeVoL insbesondere durch die sprachübergreifende Konzeption, durch die bezüglich der Lesemotivation günstige Rahmenbedingungen für eine positive (Vor-)Leseerfahrung geschaffen werden: MeVoL bietet aufgrund der unterschiedlichen vorlesebegleitenden Maßnahmen, des Vorleseprozesses an sich und vor allem aufgrund der sprachübergreifenden Gestaltung der Vorlesetexte – allesamt Prozesse, die das Verstehen erleichtern – die Möglichkeit, literarische Texte auch in frühen Phasen des schulischen Fremdsprachenlernens einzusetzen. Literarische Texte bieten einen ästhetischen Mehrwert (Spinner, 2006) und fördern die intrinsische Lesemotivation in Form von Lesefreude und Involviertheit, zumal „gerade auch solche Texte, mit welchen Lesen als Genuss erlebt wird, massgeblich [sic!] an der Leseentwicklung beteiligt sein" dürften (Bertschi-Kaufmann, 2010, o.S.), da sie positive biographische Leseerfahrungen bieten.

Darüber hinaus ermöglicht MeVoL Synergien zwischen den einzelnen Sprachfächern, da ein und dieselbe Lesefördermaßnahme (in MeVoL konkret das Vorlesen) in den Sprachfächern Deutsch und Englisch bzw. Deutsch und Französisch parallel verwendet werden kann. In MeVoL werden Hörer/innen in einer kommunikativen Situation mit zwei Sprachen konfrontiert, wodurch idealerweise der Transfer von Sprachverarbeitungsstrategien von einer auf eine andere Sprache initiiert und gefördert wird. Auch das Strategietraining zielt u.a. darauf ab, bei den SuS ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Strategien, die sie für die Rezeption der deutsch-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sprachigen Teile verwenden, gleichermaßen auch für die fremdsprachlichen Textteile verwendet werden können.

5 Fallanalysen

Wie bereits ausgeführt, wird in DBR-Entwicklungsprozessen ein Unterrichtsdesign in der Praxis mehrfach erprobt und fortlaufend formativ evaluiert. Insbesondere am Beginn der Entwicklungsphase sind Inhaltsvalidität, innere Konsistenz und Praktikabilität des Designs zentrale Kriterien für die Evaluation. Die Überprüfung der Wirksamkeit nach den Kriterien der klassischen empirischen Bildungsforschung erfolgt gemeinhin erst nach Abschluss des Entwicklungsprozesses. Während der Entwicklung selbst wird im Rahmen von Mikro-Evaluationen oder Fallstudien allerdings nach Indizien gesucht, die darauf schließen lassen, ob das entwickelte Design auch die zu erwartenden Effekte zeigen wird (Nieveen, 2009, S. 93–96). Im Folgenden wird dementsprechend anhand von zwei Fallanalysen erörtert, ob es Hinweise darauf gibt, dass das Unterrichtsdesign die von MeVoL intendierten Förderdimensionen anspricht. Da die beiden Dimensionen, wie erwähnt, über die Dimension des Textverstehens miteinander verbunden sind, wird diesem Aspekt bei den folgenden Analysen besondere Beachtung geschenkt.

5.1 Methodisches Vorgehen

Für die Analysen wurden aus den insgesamt 14 Klassen (309 Schülerinnen und Schüler), mit denen vollständige Drehbücher erprobt wurden, zwei Probandinnen ausgewählt. Der vorliegenden Fallanalyse kann aufgrund dieser geringen Fallzahl nur begrenzt erklärende Funktion zukommen (zur Methode der Fallanalyse siehe Yin, 2014), sie verfolgt ausschließlich das Ziel, erste Einblicke in die durch MeVoL initiierten Lernprozesse zu geben. Als quantitative Erhebungsinstrumente für die fortlaufende formative Evaluation kamen im Entwicklungsprozess bisher Fragebögen zu Lesemotivation und Lesebiographie der SuS sowie Feedbackbögen für Lehrpersonen und SuS zum Einsatz. Die qualitative Evaluation erfolgte mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen ganzer Klassen und von stark strukturierten Leitfadeninterviews mit acht Lehrpersonen und 21 SuS. Die einzelnen Erhebungsinstrumente wurden bisher zu jeweils mindestens zwei Zeitpunkten während der Erprobungen eingesetzt. Die Auswahl der SuS für die qualitativen Interviews erfolgte nach dem Verfahren der Maximalvariation (Misoch, 2015, S. 196) im Hinblick auf die Lesemotivation, d.h. dass das Sample bewusst aus SuS mit hoher, mittlerer und niedriger Leselust und ebensolchem Leseinteresse gewählt wurde. Als Grundlage für die Auswahl der SuS diente der Fragebogen zur habituellen Lesemotivation von Möller & Bonerad (2007), der in allen untersuchten Klassen eingesetzt wurde und der die Konstrukte „Leselust“, „lesebezogenes Selbstkonzept“,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„Lesen aus Interesse“ und „soziales Vergleichsmotiv (Wettbewerb)“ (S. 266) mithilfe einer vierteiligen Skala abfragt.

Da die quantitative Evaluation noch nicht vollständig abgeschlossen ist, beschränken sich die Analysen der hier vorliegenden Fallstudien auf die qualitativen Daten. Hierfür wurden aus den Probandinnen und Probanden, deren qualitative Daten bereits ausgewertet wurden, zwei Lernende aus je einer Kooperationsklasse der 8. Schulstufe einer deutschen Realschule ausgewählt, wobei auch hier nach dem Prinzip der Maximalvariation vorgegangen wurde. Eine Schülerin (SH) zeichnet sich durch ein hohes Maß an Leselust bei einem ähnlich hohen lesebezogenen Selbstkonzept aus, während die zweite Schülerin (SN) über eine geringe Leselust und ein sehr niedriges lesebezogenes Selbstkonzept verfügt. Der Auswahl der Fälle lag die Annahme zugrunde, dass ein niedriges lesebezogenes Selbstkonzept – vor allem in Kombination mit kaum vorhandener Leselust – auch in MeVoL mit einem geringeren selbst wahrgenommenen Textverständnis einhergeht und dass ein hohes Selbstkonzept bei gleichzeitiger Leselust eine bessere Selbsteinschätzung des Textverständnisses bei MeVoL mit sich bringt. Die qualitativen Daten für die in diesem Beitrag präsentierten Fallanalysen wurden im Rahmen von zwei Interviews pro Fall erhoben. Diese fanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt: Einmal im Anschluss an die Erprobung im Juni 2015 nach zwei im Durchschnitt dreiwöchigen Vorlesephasen im selben Schuljahr (Interview t1) und ein weiteres Mal im Anschluss an die Erprobung im November und Dezember 2015 nach einer weiteren Vorlesephase, die erstmals in ein circa sechswöchiges Strategietraining eingebettet war (Interview t2). Die Auswertung der Interviews erfolgte nach den Grundsätzen einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) auf der Basis von Codes, die sowohl deduktiv als auch induktiv gewonnen wurden.

5.2 Fallanalysen zur Reflexion von Rezeptionsstrategien

Wie bereits erwähnt, zielt das Strategietraining in einem ersten Schritt auf die Bewusstmachung eigener bzw. erfolgreicher Sprachverarbeitungsstrategien ab. Ein Gradmesser für die Fähigkeit, die eigenen Rezeptionsprozesse zu steuern und zu regulieren, ist die Fähigkeit, diese Strategien verbalisieren zu können. Im Folgenden wird dementsprechend analysiert, welche Indizien es dafür gibt, dass sich das Sprechen über die eigenen sprachlichen Handlungen oder konkret über den Strategieeinsatz vom ersten zum zweiten Interviewzeitpunkt verändert.

Die SuS wurden zu beiden Interviewzeitpunkten ganz allgemein zu ihren Strategien im Umgang mit Texten befragt, wodurch ein Vergleich der Verbalisierungsfähigkeiten möglich ist. Zum ersten Interviewzeitpunkt ist es den beiden Schülerinnen nur bedingt möglich, die offene Frage nach bewussten Handlungen während des Rezeptionsprozesses zu beantworten:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Interview t1:[2]
I: Was hilft dir, Texte zu verstehen?
SN: Wie, was hilft mir?
I: Gibt es irgendwas, was dir helfen könnte oder was dir hilft, Texte zu verstehen?
SN: Ne.
I: Zum Beispiel du hast gerade die schwierigen Wörter genannt. Gibt es da irgendwas, was dir da vielleicht doch hilft, das eine oder andere Wort zu verstehen?
SN: Ne ((lacht)).

Interview t1:
I: Okay. Wie schätzt du dich selbst ein. Wie gut beziehungsweise nicht gut verstehst du Sachen, die du liest oder die du lesen musst? […]
SH: Also Englisch hauptsächlich, aber nicht hundertprozentig. Aber ich versteh viel davon, aber nicht alles.
I: Und was hilft dir, das diese Texte dann zu verstehen?
SH: Der Englischunterricht.

Wie in den oben angeführten Gesprächsausschnitten ersichtlich, nennt SN auch nach der Präzisierung der Frage durch die Interviewerin keine bewussten Verhaltensweisen, die für sie nützlich sind, die Bedeutung unbekannter Wörter zu erschließen. Auch SH benennt keine konkrete Strategie.

Befragt nach dem Verhalten während des MeVoL-Vorleseprozesses, zeigt sich ein etwas anderes Bild. Hier ist es SN auf bestimmte Nachfragen zumindest in Ansätzen möglich, ihr Verhalten detaillierter zu beschreiben:

Interview t1:
I: Macht er beim Vorlesen etwas mit der Stimme //Ja//, mit dem Gesicht, mit dem Oberkörper, den Händen?
SN: Ja, also, der betont's halt gut, wenn jemand schreit, schreit er bisschen und so bisschen lauter und Gesicht, achso. Wenn jemand jetzt, weiß nicht, wenn jemand zum Beispiel traurig ist, hat er halt so ein trauriges Gesicht, aber was da jetzt eigentlich nicht war. Oder wenn jemand böse schaut, hat er halt so mal böse geschaut kurz. Ja.
I: Weshalb, meinst du, liest er so vor?
SN: Damit die, damit wir das besser verstehen, vielleicht. Die, wo ein bisschen Schwierigkeiten haben, auch, dass wir es an seiner, an seinem Gesicht oder so erkennen, bisschen.

Nun ist der Rezeptionsprozess während des Lesens nicht unmittelbar mit jenem während des Zuhörens von vorgelesenen Texten gleichzusetzen. Die besondere Rezeptionssituation, die in MeVoL durch das zweisprachige Vorlesen geschaffen wird, ermöglicht aber ein Gespräch über den Rückgriff auf außersprachliche Ressourcen während der Textrezeption. Dies zeigt sich besonders auch in den Interviews zum Zeitpunkt t2. Während zum Zeitpunkt t1 Verbalisierungen von Strategien nur auf gezielte Nachfragen hin möglich sind, lassen sich im Anschluss an

2 Das hier verwendete Transkriptionssystem basiert auf Bohnsack (2014, S. 253 f.).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die Erprobungen, in denen Rezeptionsstrategien auch explizit thematisiert wurden, auch bei allgemeinen Fragen differenziertere Darstellungen beobachten:

> Interview t2:
> I: Und was machst du, wenn jetzt in einem Text Wörter vorkommen, die du einfach nicht verstehst?
> SN: Ich versuche, weiter zuzuhören, vielleicht kann ich mir dann weiter vorstellen, was da reingekommen wäre, oder ich frage nach der Geschichte meine Nebensitzerin.

> Interview t2:
> I: Was machst du, wenn in einem Text dann Wörter vorkommen, die du nicht verstehst?
> SH: Wenn dann davor also da kann man sich ja irgendwie vorstellen, was da jetzt kommt und oder manchmal gibt es einen ähnlichen deutschen Begriff und dann kann man sich das eigentlich denken oder durch Bilder und dann weiß man halt eigentlich, was da kommt. Oder Herr […] erklärt einem einen, aber meistens tu ich ihn anwenden halt mit dem Zusammenhang mit dem Text und dann finde ich eigentlich meistens heraus, was das bedeutet.

SN beschreibt nun zwei konkrete Verhaltensweisen, SH nennt eine ganze Reihe von Strategien, die sie einsetzt: die Erschließung der Wortbedeutung aus dem Kontext, Erschließungsstrategien der Interkomprehension mit Bezug auf die L1 oder auch die Nutzung der Bilder als Informationsquelle. Dies sind erste Indizien dafür, dass sowohl das Design an sich als auch das damit verbundene Strategietraining dazu beitragen, einen Reflexionsprozess über das eigene Rezeptionsverhalten anzuregen.

5.3 Fallanalysen zu Kompetenzerleben, Verstehenserfolg und Interesse

Bezüglich der Förderdimension Lesemotivation wird im Folgenden zum einen analysiert, inwiefern es in den Selbstauskünften der Lernenden Hinweise darauf gibt, dass Textverstehen und Interesse miteinander in Bezug gesetzt werden; zum anderen wird untersucht, ob das Verständnis der MeVoL-Texte für die zwei interviewten Schülerinnen insofern motivierend ist, als sie sich während des Zuhörens als kompetent erleben.

Auffallend an den Interviews ist die große Bedeutung, die beide Schülerinnen dem Textverständnis – sei es dem Hör- oder dem Leseverständnis – im Fremdsprachenunterricht beimessen. Dies zeigt sich daran, dass die Schülerinnen bei der Beschreibung ihrer Wahrnehmungen des Lesens im Englischunterricht den eigenen Verstehenserfolg ins Zentrum rücken:

> Interview t2:
> I: Wie geht es dir, wenn du eine Geschichte oder einen Text im Englischunterricht liest?
> SH: Eigentlich ganz gut, also ich verstehe das gut, wenn ich auch den Text vor mir hab, dann kann man dann nochmal das durchgehen und dann nochmal darüber nachdenken.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> Interview t2:
> I: Wie geht es dir, wenn du eine Geschichte oder einen Text im Englischunterricht liest?
> SN: Ja, es fällt mir manchmal schwer, die Wörter, ich verstehe halt nicht immer alles, dann fällt es mir ein bisschen schwer, aber sonst ganz gut.

Auch wenn beide Schülerinnen über die in MeVoL verwendeten Texte sprechen, thematisieren sie ihr Textverstehen. Beide Schülerinnen bringen ihre positive Bewertung des Textes *Paranoid Park* und ihr Interesse am Text mit dem guten Textverständnis in Verbindung:

> Interview t2:
> SN: Ich fand die ganz interessant, auch von dem Alters – wie nennt man das? – das war für unser Alter und das war, da waren halt Wörter darin, die wir halt verstanden haben und das eben deswegen fand ich das voll gut.

> Interview t2:
> SH: Ich fand es halt besser, also den *Paranoid Park* um einiges besser, weil all die Begriffe auch eher passen und weil wir so etwas auch eher lernen als im 18. oder 17. Jahrhundert. Und deshalb fand ich das auch besser, weil wir es auch eben viel besser verstehen konnten und es halt auch viel mehr Spaß gemacht hat.

Auf Nachfrage konkretisiert SN, warum sie *Paranoid Park* insgesamt besser als die anderen vorgelesenen Texte beurteilt:

> Interview t2:
> SN: Weil ich da mehr verstanden habe. Wie gesagt, bei den anderen zwei habe ich nicht so viel verstanden und jetzt ist es besser halt.

Textverständnis ist mit großer Wahrscheinlichkeit die Grundvoraussetzung dafür, dass ein Text bei SuS Interesse wecken kann, da ein Text, der nicht ausreichend verstanden wird, kaum als interessant erlebt werden dürfte. Es scheint aber auch einen in den Interviews formulierten Zusammenhang in die andere Richtung zu geben: Interesse am Text unterstützt das Textverstehen. SH, welche über ein positives Leseselbstkonzept verfügt, beschreibt ihr Erleben der Texte *The Red-Headed League* und *The Canterville Ghost* im Vergleich zum zuletzt vorgelesenen Text *Paranoid Park*, indem sie Interesse als eine Bedingung für das Verstehen nennt:

> Interview t2:
> I: Und wie geht es dir beim mehrsprachigen Vorlesen?
> SH: Also letztes Jahr [Juni 2015, Anm. d. Verf.] ging es mir noch nicht so gut, da habe ich es noch nicht so gut verstanden, weil die Texte jetzt auch nicht so interessant waren, und dieses Mal [November 2015, Anm. d. Verf.] habe ich aber eigentlich fast alles mitbekommen.

Der von SH hier formulierte enge Zusammenhang zwischen Interesse, Textverstehen und Kompetenzerleben zeigt sich auch im weiteren Verlauf der Interviews. Auf die konkrete Frage, wie zufrieden sie mit dem eigenen Verständnis der Texte war, zeigen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sich bei SN große Unterschiede zwischen den Texten. Bei *The Canterville Ghost* und *The Red-Headed League* antwortet sie noch ausweichend:

> Interview t1:
> SN: Ja, ich konnte sie ja, ich kann, ich konnte versuchen, halt die schon bisschen mehr zu verstehen, aber manchmal war ich sehr unkonzentriert und bin gar nicht mitgekommen irgendwie. Ja und ja.

Diese Antwort lässt u.a. auch auf mangelndes Interesse und daraus resultierende Konzentrations- und Verstehensprobleme schließen, wobei die Kausalrichtung nicht eindeutig ablesbar ist. Bei *Paranoid Park* folgt hingegen auf dieselbe Frage nach der Zufriedenheit mit dem eigenen Verständnis der Texte nach einer kurzen Pause ein bestimmtes „Ja, sehr" (SN, Interview t2) – ohne zusätzliche Erläuterungen.

Bei *Paranoid Park* scheint sich SN trotz ihres geringen Vertrauens in die eigene fremdsprachliche Lesekompetenz als sehr kompetent zu erleben. Auch SH scheint sich vor allem bei *Paranoid Park* als kompetent wahrzunehmen. In ihrer Aussage kann wiederum ein Zusammenhang zwischen (mangelndem) Interesse oder konkreter (mangelnder) Involviertheit – sie spricht von *einbeziehen* – und einem (geringen) Verständnis festgemacht werden:

> Interview t2:
> SH: Also ich bin eigentlich ziemlich zufrieden, weil bei den letzten beiden Malen habe ich, konnte ich mich nicht so in die Geschichten einbeziehen [mehrfach in der Bedeutung von ‚einfühlen' verwendet, Anm. d. Verf.] und habe dann halt auch nicht mehr so viel verstanden und eben auch wegen den Begriffen, aber dieses Mal hat es auch wirklich Spaß gemacht, zuzuhören, und ich habe auch ziemlich viel verstanden.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie sich in der Analyse der Interviews zeigt, geben die hier untersuchten Schülerinnen an, unterschiedliche im Unterrichtsdesign MeVoL angebotene außersprachliche Ressourcen bewusst für ihren Rezeptionsprozess zu nutzen. Die Tatsache, dass es den beiden Schülerinnen nach der expliziten Thematisierung von Strategien möglich ist, auch ohne gezielte Nachfragen Möglichkeiten zur Verbesserung der Rezeptionsleistung zu beschreiben, deutet – mit all der gebotenen Vorsicht – darauf hin, dass das komplexe Unterrichtsdesign MeVoL die Verbalisierungs- und damit idealerweise auch die Monitoring-Leistungen kognitiver Vorgänge während sprachlicher Rezeptionsprozesse bei SuS zu unterstützen vermag.

Ferner weisen die Aussagen in den analysierten Interviews auf einen Zusammenhang zwischen Interesse und Verstehen hin, der von den Schülerinnen in beide Richtungen formuliert wird. Insbesondere der Text *Paranoid Park* ruft bei den Schülerinnen Interesse hervor, was sich in der Wahrnehmung der Schülerinnen positiv auf die Verstehensleistung auswirkt. Mit dem generierten Interesse am Text, dem aktuellen Verstehenserfolg und dem damit einhergehenden Kompetenzerleben wäre

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

eine motivationale Grundlage für die Beschäftigung mit Literatur geschaffen. In den noch folgenden Datenauswertungen wird zu prüfen sein, ob sich die hier skizzierten Thesen erhärten lassen.

Literatur

Allgäuer-Hackl, E. & Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht: Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerbildung* (S. 111–148). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bertschi-Kaufmann, A. (2010). Literale Resilienz: Wenn Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen beim Lesen dennoch erfolgreich sind. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Verfügbar unter: https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordinateurs-en-s/competences-en-litteratie-et-facteurs-de-resilience/Literale%20Resilienz.pdf [10.05.2016].

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen: Budrich.

Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1* (1), 14–26.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*, 223–238.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.

Ehmig, S. C. & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlesestudien von Stiftung Lesen, Die Zeit und Deutsche Bahn 2007–2012.* Verfügbar unter: https://www.stiftung-lesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951 [10.05.2016].

Euler, D. (2014). Design-Research: A Paradigm Under Development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15–44). Stuttgart: Steiner. [deutsche Version per E-Mail von D. Euler]

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Griffiths, C. (2008). Strategies and Good Language Learners. In C. Griffiths (Hrsg.), *Lessons from Good Language Learners* (S. 83–98). Cambridge: University Press.

Hidi, S., Renninger, K. A. & Krapp A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (S. 89–118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: University Press.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum.

Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Möller, J. & Bonerad, E. M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *54*, 259–267.

Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (S. 101–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Nieveen, N. (2009). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *An Introduction into Educational Design Research* (S. 89–101). Eschede: SLO.

OECD (2011). *PISA 2009 Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de [10.05.2016].

OECD (2014). *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Bd. I): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften* (Überarbeitete Ausgabe). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1787/9789264208858-de [10.05.2016].

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.

Richter, K. & Plath, M. (2012). *Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. überarb. u. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V. & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the Use of Strategies. In A. D. Cohen & E. Macaro (Hrsg.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice* (S. 141–160). Oxford: University Press.

Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153–175). Berlin: Springer.

Smith, A. (2011). *The Read-Aloud in the Secondary English Language Arts Classroom and its Effect on Students' Reading Attitudes: A Synthesis of Existing Research*. Verfügbar unter: http://facultyweb.cortland.edu/kennedym/courses/663/pdf/TheRead-Aloud.pdf [10.05.2016].

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, *33* (200), 6–16.

Swaffar, J. & Vlatten, A. (1997). A Sequential Model for Video Viewing in the Foreign Language Curriculum. *The Modern Language Journal, 81*, 175–188.

Topalović, E. (2013). Sprachbewusstheit. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: ein Handbuch. Unter Mitarbeit von S. Hiller & M. Banken* (S. 385–388). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5. Aufl.). Thousand Oaks: Sage Publications.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Sandra Reitbrecht

Einblicke in die vernetzte Sprachproduktion in der L3 Französisch

Zum Potenzial von *Stimulated-Recall*-Verfahren für die Erforschung des Sprechens im Kontext individueller Mehrsprachigkeit

Der vorliegende Beitrag diskutiert anhand exemplarischer empirischer Befunde das Potenzial von *Stimulated-Recall*-Verfahren für die Erforschung individueller Mehrsprachigkeit. Konkret thematisiert werden dabei die Unterscheidbarkeit von automatischer, unbewusster zwischensprachlicher Interaktion (*interference*) einerseits und strategischer, bewusster zwischensprachlicher Interaktion (*borrowing*) andererseits sowie das Vorkommen anderer Sprachen in bewussten Sprechplanungsprozessen.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeitsforschung, *Stimulated-Recall*-Verfahren, L3-Sprachproduktion, zwischensprachliche Beeinflussung, kognitive Flüssigkeit

Based on empirical results, the paper discusses the potential of stimulated-recall studies in the field of research on individual multilingualism. Thereby, the discussion focusses on the differentiability of automatic, unconscious crosslinguistic interaction (*interference*) and strategic, conscious crosslinguistic interaction (*borrowing*) and on the occurrence and activation of other languages during conscious speech planning processes.

Keywords: research on multilingualism, stimulated-recall, L3 speech production, crosslinguistic influence, cognitive fluency

1 Einführung

Die Elizitierung und Analyse von Sprechdaten (zumeist) in der zweiten Fremdsprache stellt in der Mehrsprachigkeitsforschung ein bereits mehrfach angewandtes Verfahren zur Untersuchung von zwischensprachlicher Interaktion dar (vgl. Möhle, 1989; Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001, 2009; Cenoz, 2001, 2003; Lindqvist, 2003; Bardel & Lindqvist, 2007). In mehreren Studien wurden dabei ergänzend auch retrospektive Daten erhoben: Möhle (1989, S. 181) führte allgemeine retrospektive Interviews mit den Lernenden ohne Konfrontation mit der eigenen Sprechaufnahme durch, bei Williams & Hammarberg (1998) und bei Hammarberg (2001, S. 25) fand ein Abhören ausgewählter Passagen der Aufnahmen im Rahmen der Retrospektion statt.[1] Ebenfalls zu erwähnen ist in diesem Kontext Jessners Untersuchung zur *metalinguistic awareness* (2006; vgl. auch Jessner, 2005; 2008), in der anhand von Lautdenkprotokollen die L3-Textproduktion beleuchtet wurde.

1 Bardel & Lindqvist (2007) erläutern das Vorgehen nicht näher.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Der vorliegende Beitrag knüpft an diese forschungsmethodischen Vorgehen an und diskutiert das Potenzial eines *Stimulated-Recall*-Verfahrens, bei dem in der Retrospektion eine Konfrontation der Lernenden mit dem eigenen Sprechbeitrag stattfindet und konkret unflüssige Sprechpassagen in den Fokus der retrospektiven Befragung gerückt werden. Dabei handelt es sich um ein in der L2-Forschung[2] bereits mehrfach und im Sinne der Erkenntniserweiterung erfolgreich eingesetztes Verfahren. Kapitel 2 des Beitrags beschreibt dieses näher, Kapitel 3 zeigt Anknüpfungspunkte zu den oben genannten L3-Studien sowie zu konkreten Fragestellungen der L3-Forschung auf, Kapitel 4 referiert exemplarische empirische Ergebnisse und Kapitel 5 diskutiert darauf aufbauend das Potenzial dieses *Stimulated-Recall*-Verfahrens und einer kombinierten Auswertung von L3-Sprechdaten und retrospektiven Kommentaren für die L3-Forschung, aber auch für den Fremdsprachenunterricht im Kontext individueller Mehrsprachigkeit.

2 *Stimulated-Recall*-Verfahren zu unflüssigen Sprechpassagen in der L2-Forschung

In *Stimulated-Recall*-Verfahren werden die Versuchspersonen durch einen Stimulus (z.B. ein Video oder eine Audioaufnahme) gezielt dazu angeregt, sich laut zu erinnern und damit Einblicke in lernersprachliche Aktivitäten sowie bewusst nachvollziehbare kognitive Prozesse zu geben. In der Fremdsprachenforschung finden sie seit den 1980er Jahren vermehrt und im Zusammenhang mit unterschiedlichen Fragestellungen und Aufgabenformaten (z.B. Studien zur Rezeption, aber auch zur Sprachproduktion oder zu Übersetzungen) Anwendung (vgl. dazu u.a. den Sammelband Færch & Kasper, 1987) und werden mit zeitlichem Abstand auch in Handbüchern zu Methoden der Fremdsprachenforschung näher beschrieben und diskutiert (Gass & Mackey, 2000; Knorr & Schramm, 2012; Feick, 2012; Aguado, Heine & Schramm, 2013).

Im Kontext der Forschung zu L2-Flüssigkeit sowie zu Kompensationsstrategien beim Sprechen in einer Fremdsprache nutzten mehrere Forschende explizit jene Phänomene an der sprachlichen Oberfläche für den *recall* und die Beforschung von L2-Sprachproduktionsprozessen, die auf Verzögerungen oder Reparaturen in der Sprechplanung hinweisen (Poulisse, Bongaerts & Kellerman, 1987; Dörnyei & Kormos, 1998; Kormos, 2000; Kahng, 2014). An diesen Studien Teilnehmende sollten also gezielt Auskunft über ihre Planungsprozesse im Kontext von Pausen mit / ohne Häsitationspartikeln, Lautdehnungen, lexikalischen oder syntaktischen Häsitationsformen, Wiederholungen und Selbstreparaturen, die zumeist unter der Gruppe der Häsitationsphänomene (engl. *hesitation phenomena*) zusammengefasst

2 Als L2-Forschung oder L2-Studien werden in diesem Beitrag Untersuchungen bezeichnet, bei denen Sprechdaten aus der ersten Fremdsprache im Fokus des Erkenntnisinteresses standen beziehungsweise in denen keine gezielte Differenzierung in L2, L3 und Lx stattfand, also nicht explizit eine Mehrsprachigkeitsperspektive eingenommen wurde. Darüber hinaus spielten Fragestellungen zur Interaktion zwischen den Sprachen in diesen Studien keine (zentrale) Rolle.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

werden, geben. Die Kommentare der Lernenden wurden in weiterer Folge in einem Vergleich mit den L2-Sprechdaten[3] dazu verwendet, von Erscheinungsformen der sogenannten Äußerungsflüssigkeit (engl. *utterance fluency*) auf die Ebene der kognitiven Flüssigkeit (engl. *cognitive fluency*) und der sprechplanerischen Aktivität zu schließen (vgl. zu dieser Terminologie Segalowitz, 2010, S. 47 f.).

Betrachtet man die Ergebnisse aus den vier oben bereits zitierten Studien, so konnten mit der Integration der retrospektiven Aussagen in die Datenauswertung mehrere Aspekte beforscht und Erkenntnisse gewonnen werden, die bei einer alleinigen Analyse von Elementen und Besonderheiten an der sprachlichen Oberfläche verborgen geblieben wären:

Poulisse et al. (1987) führten eine Studie zu den Kompensationsstrategien von fünfzehn niederländischen Englischlernenden durch. Das Vorkommen von Strategien wurde dabei sowohl durch eine Analyse der Sprechdaten durch zwei Forschende als auch durch die retrospektiven Kommentare der Sprecher/innen ermittelt. Mit diesem zweiten Datensatz konnten einerseits 183 der 269 Kompensationsstrategien, die durch den ersten methodischen Zugang bestimmt worden waren, in der Methodentriangulation als solche validiert werden. Andererseits lag aber die Gesamtzahl der von den Sprecherinnen und Sprechern im *Stimulated-Recall*-Verfahren genannten Kompensationsstrategien mit 446 Belegfällen deutlich höher.

Dörnyei & Kormos (1998; auch Kormos, 2000) gingen in ihrer Studie ähnlich vor. Ihr Forschungsinteresse war aber primär qualitativ angelegt. Sie konnten mittels retrospektiver Daten zu unflüssigen Sprechpassagen verschiedene Arten von Problemlösungsstrategien (engl. *problem-solving mechanisms*) voneinander unterscheiden, darunter auch einen L2-spezifischen Typus von Selbstreparaturen, der bei der Analyse der Sprechdaten als solcher unentdeckt geblieben wäre: Bei diesem besonderen Reparaturprozess wird nämlich eine an sich korrekte Aussage umformuliert, da der / die L2-Sprecher/in unsicher über die Korrektheit dieser ursprünglichen Äußerung ist (vgl. Dörnyei & Kormos, 1998; auch Kormos, 2000).

Kahng (2014) untersuchte Parameter der Äußerungsflüssigkeit von Lernenden mit unterschiedlichem Sprachstand in der L2 gemeinsam mit retrospektiven Daten zu unflüssigen Sprechpassagen und konnte mehrere sprachniveaubedingte Unterschiede feststellen: So zeigte sich unter anderem, dass die Lernenden mit niedrigerem Sprachstand in Aussagen zur inhaltlichen Planung ihres Sprechbeitrags häufiger darauf verwiesen, dass fehlendes deklaratives Sprachwissen in der L2 den Sprechplanungsprozess beeinflusste (Kahng, 2014, S. 833). Auch formulierten die weniger fortgeschrittenen Lernenden ihre retrospektiven Kommentare schneller und mit einem geringeren Grad an Unsicherheit, was Kahng auf den geringeren Grad an Automatisierung von Sprachproduktionsprozessen bei geringerem Sprachlevel oder kürzerer Lerndauer zurückführt (2014, S. 843).

3 Als L2-Sprechdaten werden in dieser Studie mündliche Produktionen von Fremdsprachenlernenden in ihrer ersten Fremdsprache bezeichnet. L3-Sprechdaten sind demzufolge mündliche Produktionen in der zweiten Fremdsprache der Lernenden. Der Bestimmung der L2, L3, Lx liegt in diesem Beitrag das chronologische Prinzip des Lernbeginns zugrunde (siehe dazu näher auch Fußnote 5).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3 Ausgewählte Fragestellungen der Mehrsprachigkeitsforschung

Die soeben vorgenommene Zusammenfassung von *Stimulated-Recall*-Studien zu unflüssigen Sprechpassagen in der L2-Forschung verdeutlicht den Erkenntnisgewinn zu mehreren Fragestellungen. Betrachtet man die referierten Ergebnisse vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsforschung mit konkretem Fokus auf das Sprechen und die Sprachproduktion in der L3 (bis Lx), so werden zwei Anknüpfungspunkte für einen potenziell erkenntniserweiternden Einsatz des in Kapitel 2 näher beschriebenen *Stimulated-Recall*-Verfahrens erkennbar.

3.1 Unterscheidbarkeit von automatischer, unbewusster und strategischer, bewusster zwischensprachlicher Interaktion[4]

Kahng (2014) greift, wie oben gezeigt wurde, in ihrer Ergebnisdiskussion Überlegungen zum Automatisierungsgrad von Sprachproduktionsprozessen auf. Betrachtet man Studien zum Sprechen (oder Schreiben) in der L3, so wird auch in diesen der Automatisierungsgrad in Bezug auf die Unterscheidung oder Unterscheidbarkeit von automatischer, unbewusster und strategischer, bewusster zwischensprachlicher Interaktion mehrfach und von verschiedenen Standpunkten aus thematisiert:

Williams & Hammarberg (1998) beispielsweise nehmen in der Analyse ihrer Sprechdaten klar Abstand von einer Kategorisierung anderssprachiger Wörter / Strukturen in ‚bewusst' / ‚intentional' und ‚unbewusst' / ‚nicht-intentional' und entwickeln stattdessen ein Klassifikationsschema, bei dem die pragmatische Funktionalität der anderssprachigen Passagen das zentrale Differenzierungsmerkmal darstellt. Ähnlich vorsichtig, nämlich als Frage formuliert, diskutiert Jessner in ihrer Studie zur Textproduktion in der L3 den Aspekt, ob anderssprachige Wörter / Strukturen in den Lautdenkprotokollen, denen keine metasprachlichen Äußerungen vorausgehen, als stärker automatisiert einzustufen sind (2005, S. 66).

Klar anders positioniert sich hingegen Cenoz (2003, S. 5), indem sie eine Kategorisierung anhand bestimmter Merkmale an der sprachlichen Oberfläche vornimmt und anderssprachige Wörter / Strukturen als nichtintendierte Interferenzen klassifiziert, wenn diese keine fragende Intonation aufweisen oder nicht mit Häsitationsphänomenen einhergehen.

Klare Belege für die Sinnhaftigkeit eines kombinierten Auswertungsverfahrens von L3-Sprechdaten und retrospektiven Kommentaren liefern in diesem Zusammenhang Bardel & Lindqvist (2007): Sie konnten zeigen, dass einzelne anderssprachige Wörter / Strukturen erst bei der auditiven Konfrontation mit der ei-

4 Da zum Phänomenkomplex der Interaktion zwischen den Sprachen in der Fachliteratur sehr unterschiedliche Verwendungsweisen und Definitionen von Fachtermini vorliegen, soll hier explizit erwähnt sein, dass zwischensprachliche Interaktion (engl. *crosslinguistic interaction*; vgl. auch Jessner, 2008, S. 275) in diesem Beitrag als Oberbegriff für sowohl strategische, bewusste Interaktion (engl. *borrowing*) als auch automatische, unbewusste Interaktion (engl. *interference*) verstanden wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

genen Sprachproduktion als solche erkannt wurden, sodass in diesen Fällen eine im Moment des Sprechens automatische, unbewusste zwischensprachliche Interaktion anzunehmen ist.

Von dieser Sachlage ausgehend werden im Folgenden für das hier gezeigte *Stimulated-Recall*-Verfahren die Fragen aufgeworfen, ob es wie die Vorgehensweise in der Studie Bardel & Lindqvist (2007) Belege für unbewusste, automatische Interferenzen liefern kann und ob es das bei Cenoz (2003) gewählte Differenzierungsmerkmal der Häsitationsphänomene als solches bestätigt.

3.2 Rolle des Monitorings in der quantitativen Ermittlung zwischensprachlicher Interaktion

Neben diesem Aspekt sollen auch die Ergebnisse aus der Studie Poulisse et al. (1987) für eine Diskussion des Potenzials des *Stimulated-Recall*-Verfahrens herangezogen werden. Diese verdeutlichen nämlich, dass die Anzahl ermittelter Kompensationsstrategien je nach angewandter Forschungsmethode (Einbezug der retrospektiven Daten oder reine Analyse der Sprechdaten) stark unterschiedlich ausfiel. Beleuchtet man unter diesem Aspekt Studien zu bestimmten Einflussfaktoren (z.B. sprachtypologische Nähe, Sprachstand, Verwendungshäufigkeit) auf die zwischensprachliche Interaktion (vgl. Hammarberg, 2009, Kap. 5; Lindqvist, 2003), die quantitative Erhebungen zur Anzahl entsprechender anderssprachiger Wörter / Strukturen an der sprachlichen Oberfläche durchführen, so gilt es zu bedenken, dass diese Studien nur jene Phänomene registrieren können, die auch tatsächlich artikuliert werden. Formen, die zwar im Sprechplanungsprozess aktiviert, nicht aber laut ausgesprochen und durch verdeckte Selbstreparaturen (engl. *covert repairs*, vgl. Levelt, 1983, S. 44 f.) in der Sprechplanung vor der Phase der Artikulation verändert / korrigiert werden, bleiben hingegen unerkannt. Das heißt, dass bei einer reinen Analyse von Sprechdaten möglicherweise verzerrte Bilder entstehen, wenn es um Fragestellungen zu Einflussfaktoren wie sprachentypologischer Nähe / Ferne oder Kompetenz in den anderen Sprachen geht. Als möglich anzudenken gilt es nämlich, dass zwar Wörter / Strukturen aus einer konkreten Sprache, z.B. der L1, in den Sprechplanungsprozess einbezogen sind, dass Lernende diese aber angesichts bestimmter situativer Faktoren, wie Grosjean (2001; 2011) sie auch in Bezug auf die *language mode theory* thematisiert hat (z.B. Sprachkenntnisse der Gesprächspartner/innen, Aufnahmesituation), oder aus Unsicherheit über ihre Korrektheit (vgl. Dörnyei & Kormos, 1998; Kormos, 2000) durch Monitoring „abfangen" und nicht artikulieren (vgl. dazu de Bot, 1992; Kormos, 1999).

Von diesen Überlegungen ausgehend wird in der folgenden kombinierten Datenauswertung also auch geprüft, ob derartige Monitoringprozesse und verdeckte Reparaturprozesse durch die retrospektiven Daten belegt werden können.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4 Exemplarische empirische Befunde

4.1 Sprecherinnen und Durchführung der Studie

Um das Potenzial des in Kapitel 2 vorgestellten *Stimulated-Recall*-Verfahrens für die beiden soeben thematisierten Fragestellungen der Mehrsprachigkeitsforschung auch anhand empirischer Daten exemplarisch untermauern zu können, wurde eine qualitative Studie mit drei Probandinnen durchgeführt, die Französisch als L3 im Laufe ihrer Schullaufbahn vier beziehungsweise fünf Jahre gelernt, nach der Matura aber für einen längeren Zeitraum nicht oder nur mehr selten gesprochen hatten. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Sprecherinnen lag dadurch vor, dass ihre L1 Deutsch und ihre L2 Englisch war. Zudem lernten sie nach der Matura in unterschiedlichen Kontexten Spanisch als L4 / L5[5]. In Bezug auf den Aufnahmezeitpunkt liegt dieses explizite Spanischlernen allerdings unterschiedlich lange zurück. Tabelle 1 zeigt weiters das Alter der Teilnehmerinnen, die Zeitspanne seit der Matura (und damit die Zeitspanne seit der regelmäßigen Verwendung des Französischen) sowie die im Rahmen der Studie erfüllte Aufgabenstellung. Als Ausgangspunkt war dabei in allen drei Fällen die Erzählung der Bildergeschichte *Der Schmöker* aus der Reihe *Vater und Sohn* von e.o. plauen (= Pseudonym des deutschen Zeichners Erich Ohser) gewählt worden. Allerdings sah sich nur Sprecherin 1 in der Lage, diese auch zu erfüllen. Deshalb wurde bei den anderen Teilnehmerinnen auf andere Formate zurückgegriffen, nämlich ein Interview zu persönlichen, biographischen Angaben (z.B. Familie, Wohnort, Sprachen), welches aber für Sprecherin 2 ebenfalls schwierig umzusetzen war, sodass sie nur einige wenige Aussagen zu ihrer Person, die sie im Moment der Aufnahme abrufen konnte, machte.

	Sprecherin 1	Sprecherin 2	Sprecherin 3
Alter	33 Jahre	39 Jahre	27 Jahre
Sprachen			
L1	Deutsch	Deutsch	Deutsch
L2	Englisch	Englisch	Englisch
L3	Französisch	Französisch	Französisch
L4	Spanisch (1999/2000)	Spanisch (2011)	Norwegisch
L5	---	---	Spanisch (2008/2009)
Matura	1999 (vor 15 Jahren)	1994 (vor 20 Jahren)	2005 (vor 10 Jahren)
Aufgabe	Erzählung	Angaben zur Person	Interview

Tabelle 1: Angaben zu den drei Sprecherinnen

5 Die Bezeichnung der Fremdsprachen folgt hier dem in der Forschungsliteratur stark etablierten chronologischen Prinzip des Lernbeginns. Der Lernbeginn der L2 liegt also vor jenem der L3 usw. Aussagen über die Kompetenz oder den aktuellen Sprachstand in diesen Sprachen können aber im Sinne eines dynamischen Verständnisses von Mehrsprachigkeit (vgl. Jessner, 2008, S. 271–273) und angesichts anzunehmender Spracherosionsprozesse (engl. *language attrition*) nicht gemacht werden und werden durch die Bezeichnungen (L2, L3, usw.) nicht abgebildet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Datenerhebung erfolgte in einem dreischrittigen Verfahren:
(1) Aufnahme des Sprechbeitrags in der L3 Französisch,
(2) Anhören des Beitrags und Kommentierung an von den Sprecherinnen gewählten Stellen,
(3) erneutes Anhören des Beitrags und gezielte Fragestellungen durch die Forschungsleiterin an ausgewählten Positionen (v.a. an unflüssigen Passagen sowie beim Vorkommen von anderssprachigen Wörtern / Strukturen). Zudem wurden die Sprecherinnen darüber aufgeklärt, dass sie nur Aussagen machen sollen, wenn sie sich erinnern können.

Die folgende Ergebnisdarstellung umfasst ausgewählte Beispiele aus den retrospektiven Daten, die einen qualitativen Einblick in das Potenzial der Verbaldaten zu den in Kapitel 3 genannten Anknüpfungspunkten in der Mehrsprachigkeitsforschung aufzeigen. Referiert werden dabei sowohl die Sprech- als auch die retrospektiven Verbaldaten. Für die Sprechdaten erfolgte eine einfache literarische Umschrift, die ergänzend Lautdehnungen und Pausen nach den GAT-Konventionen (Selting, Auer, Barden, Bergmann, Couper-Kuhlen, Günthner & Uhmann, 2013) ausweist. Die retrospektiven Kommentare werden ausschließlich in literarischer Umschrift wiedergegeben. Unterschieden wird dabei aber zwischen freien Kommentaren und Kommentaren auf Nachfrage, wobei sich Erstere auf Aussagen beim ersten Anhören (siehe Punkt 2 oben) und Letztere auf Aussagen beim zweiten Anhören (siehe Punkt 3 oben) beziehen.

4.2 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

4.2.1 Zur Unterscheidbarkeit von automatischer, unbewusster und strategischer, bewusster zwischensprachlicher Interaktion

Für die Unterscheidung oder Unterscheidbarkeit von automatischer, unbewusster und strategischer, bewusster zwischensprachlicher Interaktion beim Sprechen in der L3 liefert die kombinierte Auswertung der Sprechdaten und der retrospektiven Kommentare zu unflüssigen Sprechpassagen mehrfach deutliche Anhaltspunkte. Die beiden folgenden Beispiele zu Sprecherin 3 sollen das diesbezügliche Potenzial der retrospektiven Kommentare verdeutlichen.

Zum folgenden Auszug 1 erklärte die Sprecherin in einem ersten Schritt, dass ihr bewusst war, dass es sich weder bei *Noruega* noch bei *Norway* um das gesuchte *französische* Wort handelte. Der Kommentar auf Nachfrage zum Englischen *Norway* zeigte dabei sehr deutlich, dass es sich beim Rückgriff auf das Englische um eine aus Sicht der Sprecherin bewährte Kommunikations- und Kompensationsstrategie handelte und das englische Wort folglich der spanischen Form nachgestellt wurde und den Endpunkt der Wortsuche markierte.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> Auszug 1: „[…] *à:: nor (--) norue(-)ga (--) nor (---) norway* […]"
>
> Kommentar auf Nachfrage: „Weil ich kenn es aus meinem Alltag, in Krisensituationen, mit anderssprachigen Menschen funktioniert Englisch. Dann ist einfach *Norway* herausgekommen, weil ich so meine Probleme löse."

Beim zweiten Auszug hingegen belegt die Antwort auf die Nachfrage der Versuchsleiterin, dass im Moment der Äußerung sowie auch beim Anhören keinerlei Bewusstsein dafür vorlag, dass es sich beim Wort *tre(s)*, ausgesprochen ohne wortfinales [s], nicht um die korrekte Form des französischen Wortes für *drei* handelte, sodass in diesem Fall von einer unbewussten, automatischen Interaktion auszugehen ist.

> Auszug 2: „[…] am::: (3.0) j'ai::: (2.0) tre:: (---) sœurs […]"
>
> Kommentar auf Nachfrage: „Ich hab zuerst nachgedacht, was ‚ich habe' heißt. Danach hab ich gewusst, dass ‚drei', also ‚drei' hab ich noch hinbekommen, und dann bei den Schwestern war ich mir wieder nicht sicher mit der Pluralform. Ich hab Wort für Wort eigentlich überlegt, ob das potenziell richtig ist, was ich im Kopf habe. [Nachfrage zu *tre(s)*]: ah das stimmt auch nicht, oder? […] Ich hab *tre* gesagt, ich hab quasi das spanische Wort verfranzösischt in meinem Kopf. […] Aber es fällt mir wirklich erst jetzt auf, wo du es konkret ansprichst, selbst beim Hören ist es mir nicht aufgefallen."

Interessant ist in diesem zweiten Auszug weiters die Tatsache, dass dem hier relevanten Wort *tre(s)*, welches aufgrund der retrospektiven Daten als automatische, unbewusste Interaktion zu kategorisieren ist, eine längere Pause vorausgeht. Damit zeigt sich deutlich, dass von Unterscheidungen zwischen automatischer und strategischer Interaktion auf Basis von Charakteristika der Äußerungsflüssigkeit, wie Cenoz (2003; siehe Ausführungen in Kap. 3.1) sie vornahm, Abstand zu nehmen ist.

4.2.2 Zur Rolle des Monitorings – Sprachen im Sprechplanungsprozess

Zum Vorkommen zwischensprachlicher Interaktionen in Sprechplanungsprozessen und Sprechplänen, die aufgrund des Monitorings und sogenannter verdeckter Selbstreparaturen jedoch vor der tatsächlichen Artikulation verworfen und damit in Sprechdaten als solche nicht erkennbar werden, lag in den erhobenen Daten ein interessantes Beispiel im Kontext einer längeren Pause sowie einer Selbstreparatur bei Sprecherin 1 vor, das hier beispielhaft zu dieser Fragestellung näher referiert werden soll.

Zum besseren Verständnis der beiden Auszüge sei hier kurz auf den Inhalt der Bildergeschichte verwiesen: Auszug 3 bezieht sich auf ein Bild, bei dem der Vater angesichts des bereits auf dem Tisch stehenden Abendessens und angesichts der wartenden Mutter in das Zimmer des Sohnes geht, um diesen zu holen. Auszug 4 bezieht sich auf eine Folgesituation, bei der Sohn und Mutter am Tisch sitzen und auf den Vater warten, da dieser im Zimmer des Sohnes geblieben ist, um das Buch, das

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zuvor der Sohn gelesen hat, weiterzulesen. Auf diesem Bild geht nun der Sohn los, den Vater zu holen.

> Auszug 3: „[…] le père (.) a:m:: (---) va:: à l'au:tre: (--) chambre […]"
>
> Auszug 4: „[…] et la mère dit:: (.) à:: le fils (.) qu'il f::(-) am: (3.0) faut s:: (2.0) am:: (2.0) à le père […]"
>
> Freier Kommentar zu Auszug 3: „Ich wollt eigentlich zuerst sagen ‚der Vater möchte den Sohn suchen', hab aber suchen nicht gewusst, hab deshalb beschlossen zu sagen ‚er geht ins andere Zimmer', wobei mir ‚Zimmer' auch nicht gleich eingefallen ist. [Nachfrage zu Sprachen[6]]: Poh ich glaub, ich habe an Englisch gedacht, *search*, und hab gedacht, ob es irgendwie *sercher* oder so klingen kann, aber es ist mir dann komisch vorgekommen, dass es *serche* heißt, das kann's doch nicht sein."
>
> Freier Kommentar zu Auszug 4: „Okay, da war wieder das Problem mit ‚suchen', dass ich halt nach dem *search*-Wort gesucht habe, das es aber im Französischen anscheinend nicht gibt."

Der Kommentar zu Auszug 3 zeigt deutlich auf, dass hier im Prozess der Wortfindung vom Englischen ausgegangen, die daraus abgeleitete Wortform *serche* aufgrund der im retrospektiven Kommentar erkennbaren Unsicherheit aber nicht artikuliert wurde. Der Kommentar zu Auszug 4 verdeutlicht, dass die nach dem Laut [s] abgebrochene ursprüngliche Äußerung im zweiten Auszug ebenfalls das Wort *search / serche* umfassen sollte. In beiden Fällen spielt also das Englische im Wortsuchprozess eine Rolle, wird aber aufgrund der verdeckten Selbstreparatur (Auszug 3) beziehungsweise aufgrund der Selbstreparatur mit einem frühen Abbruchzeitpunkt nach dem ersten Laut (Auszug 4) in den Sprechdaten nicht erkennbar und könnte folglich auch bei einer quantitativen Auswertung anderssprachiger Wörter / Strukturen auf Basis der Sprechdaten nicht mitgezählt werden.

Betrachtet man dieses Beispiel im Kontext der weiteren zwischensprachlichen Interaktionen von Sprecherin 1 (hier fokussiert auf die lexikalische Ebene), so tritt an der sprachlichen Oberfläche ihres Sprechbeitrags insgesamt nur ein anderssprachiges Wort, nämlich ein spanisches (*aquí* anstelle von *ici*), auf, das sie in der Retrospektion als im Moment des Sprechens automatische, unbewusste Interferenz kategorisiert. Darüber hinaus deuten mehrere retrospektive Kommentare der Sprecherin darauf hin, dass auch das Deutsche immer wieder als Ausgangspunkt für die Sprechplanung und Wortsuche herangezogen wurde. Für die Auswertung zur zwischensprachlichen Interaktion (hier fokussiert auf die lexikalische Ebene) zeigt sich also wie auch bei Poulisse et al. (1987), dass unterschiedliche methodische Vorgehensweisen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen (Spanisch als einzige weitere aktive Sprache bei einer alleinigen Auswertung der Sprechdaten versus Spanisch, Englisch und Deutsch als weitere aktive Sprachen bei einer kombinierten Auswertung von Sprechdaten und retrospektiven Kommentaren) und dass das hier diskutierte *Stimulated-Recall*-Verfahren dabei zu einem umfassenderen Bild zwischensprachlicher Interaktionen beim Sprechen in der L3 beitragen kann.

6 Siehe dazu die Anmerkung zum Frageverhalten in Kapitel 5.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5 Ausblick

Die exemplarisch aufgezeigten empirischen Befunde zu Sprachproduktionsprozessen in der L3 Französisch, die auf Basis eines in der L2-Forschung bereits mehrfach angewandten *Stimulated-Recall*-Verfahrens gesammelt werden konnten, unterstreichen das Potenzial und die erkenntniserweiternde sowie validierende Funktion retrospektiver Daten für die weitere Forschung zu zwischensprachlicher Interaktion und Sprachenvernetzung beim sprachlichen Handeln mehrsprachiger Individuen. Während in diesem Beitrag nur exemplarische Ergebnisse in Bezug auf die in Kapitel 3 aufgezeigten Aspekte präsentiert wurden, könnten die Daten aber auch in Bezug auf mögliche Einflussfaktoren wie sprachtypologische Nähe, Kompetenz, Verwendungshäufigkeit und rezente Sprachverwendung ausgewertet werden. Ein globaler Vergleich zeigt diesbezüglich, dass die Daten der Sprecherinnen 2 und 3, die Spanisch zeitlich näher am Aufnahmezeitpunkt gelernt haben, deutlich häufiger als jene von Sprecherin 1 Interaktionen mit dem Spanischen aufweisen (explizit an der sprachlichen Oberfläche bzw. in den retrospektiven Kommentaren). Für gezieltere Aussagen sind aber eine größere Zahl an Lernenden und eine stärkere Kontrolle / Einheitlichkeit sprachlernbiographischer Faktoren (bzw. ein Vergleich zweier Gruppen) anzustreben.

Sollten sich *Stimulated-Recall*-Verfahren wie das hier gezeigte in Zukunft weiter in der Mehrsprachigkeitsforschung etablieren, so gilt es aber auch einzelne Punkte zu ihrem Einsatz zu thematisieren. Um Unsicherheiten über das Erinnerte geringer zu halten, empfiehlt es sich wie in dieser Studie, das laute Erinnern unmittelbar nach der Erfüllung der Aufgabenstellung vorzunehmen, explizit darauf hinzuweisen, dass nur bei Sicherheit über das Erinnerte eine Kommentierung erfolgen soll, und in einer ersten Phase die Lernenden das Prozedere selbst bestimmen zu lassen. Anzunehmen ist aber dennoch, dass auch sogenannte postaktionale Gedanken (vgl. Knorr, 2013, S. 39 ff.) in die Verbalisierungen einfließen. Eine detaillierte Analyse der konkreten Wortlaute der retrospektiven Kommentare ist demnach in der Datenauswertung anzustreben. Darüber hinaus ist ein nicht lenkendes Frageverhalten strikt einzuhalten (vgl. Poulisse et al., 1987, S. 217), sodass ein Training für Versuchsleiter/innen und ein festgelegter Ablaufplan zu empfehlen sind und in gezielt forschungsmethodologisch orientierten Untersuchungen auch die Auswirkungen des konkreten Frageverhaltens überprüft werden sollten. Als Beispiel ist hierzu zu nennen, dass in dieser Studie (z.B. im oben referierten Auszug 3) bei Nachfragen gezielt die Frage nach der Rolle der L1 oder anderer Sprachen gestellt wurde, eine Vorgehensweise, die durch weitere Studien mit anderem Frageverhalten in ihren Auswirkungen näher beleuchtet werden könnte.

Abschließend soll darauf verwiesen werden, dass das hier gezeigte Verfahren und die damit erhaltenen Einblicke in das Sprechen in der L3 Französisch – aus einer didaktischen Perspektive – auch für den Unterrichtskontext gewinnbringend eingesetzt werden können. Alleine die in Kapitel 4 exemplarisch angeführten Kommentare der Sprecherinnen verweisen darauf, dass ihr Sprechhandeln von einem hohen Grad an Sprachenbewusstsein geprägt ist. Durch die Auseinandersetzung mit der eige-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nen Sprachproduktion im *Stimulated-Recall*-Verfahren kann also ein Reflexionsprozess im Sinne von *language awareness raising* in Gang gesetzt werden, wobei z.B. explizit bei den in Kapitel 4.2.1 gezeigten Unterschieden zwischen bewussten und unbewussten Interaktionen angesetzt werden kann. Die Lernenden erkennen dadurch, wie sie ihre individuelle Mehrsprachigkeit gewinnbringend, z.B. bei der Wortsuche, nutzen können und in welchen Fällen sie zugleich aber auch zu automatischen, nicht intendierten Interferenzen führen kann. Das hier als forschungsmethodisches Verfahren präsentierte Prozedere lässt sich aus didaktischer Sicht also auch als Methode in ein Training zur Förderung des mehrsprachigen Bewusstseins, wie Allgäuer-Hackl & Jessner (2013) es thematisieren, integrieren. Darüber hinaus kann aber auch auf die konkrete Situation der hier untersuchten Sprecherinnen eingegangen werden: Die regelmäßige Verwendung des Französischen liegt für sie mehrere Jahre zurück. Sollten sie sich dazu entschließen, ihr Französisch wieder aufzufrischen, so könnte auch hier das Verfahren Lernenden helfen, durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachproduktion den aktuellen Sprachstand sowie nicht mehr abrufbare / verfügbare Wissensbestände in der Fremdsprache zu erkennen und davon ausgehend autonom den weiteren Lernprozess zu steuern. Auf breiterer Ebene könnten aus derartigen Daten auch Schlüsse für Kursangebote und Curricula, die sich speziell an die Gruppe der sogenannten *false beginners* wenden, gezogen werden.[7]

Literatur

Aguado, K., Heine, L. & Schramm, K. (Hrsg.). (2013). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Allgäuer-Hackl, E. & Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (S. 111–147). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bardel, C. & Lindqvist, C. (2007). The Role of Proficiency and Psychotypology in Lexical Cross-Linguistic Influence. In M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla & G. Pallotti (Hrsg.), *Atti de VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (S. 123–145). Perugia: Guerra Editore.

Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (S. 8–20). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cenoz, J. (2003). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Implications for the Organization of the Multilingual Mental Lexicon. *Bulletin VALS-ASLA*, *78*, 1–11.

De Bot, K. (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's ‚Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics*, *13* (1), 1–24.

Dewaele, J.-M. (2001). Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Hrsg.), *Cross-*

7 Mein besonderer Dank gilt den beiden Gutachtern / Gutachterinnen für ihre wertvollen Anregungen und den drei Sprecherinnen für ihre Offenheit diesem Projekt gegenüber.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives (S. 69–89). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Dörnyei, Z. & Kormos, J. (1998). Problem-solving Mechanisms in L2 Communication. A Psycholinguistic Perspective. *SSLA*, *20*, 349–385.

Færch, C. & Kasper, G. (1987). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Feick, D. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Anwendungsbeitrag. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 202–217). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gass, S. & Mackey, A. (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum.

Grosjean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In J. L. Nicol (Hrsg.), *One Mind, two Languages: Bilingual Language Processing* (S. 1–22). Oxford: Blackwell.

Grosjean, F. (2011). An Attempt to Isolate, and then Differentiate, Transfer and Interference. *International Journal of Bilingualism*, *16* (1), 11–21.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (S. 21–41). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hammarberg, B. (2009). *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jessner, U. (2005). Multilingual Metalanguage, or the Way Multilinguals Talk about Their Languages. *Language Awareness*, *14* (1), 56–68.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, *92*, 270–283.

Kahng, J. (2014). Exploring Utterance and Cognitive Fluency of L1 and L2 English Speakers: Temporal Measures and Stimulated Recall. *Language Learning*, *64* (4), 809–854.

Knorr, P. (2013). Zur Differenzierung retrospektiver Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 31–53). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Knorr, P. & Schramm, K. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Grundlagenbeitrag. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 184–201). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kormos, J. (1999). Monitoring and Self-Repair in L2. *Language Learning*, *49*, 303–342.

Kormos, J. (2000). The Timing of Self-repairs in Second Language Speech Production. *SSLA*, *22*, 143–167.

Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and Self-repair in Speech. *Cognition*, *14*, 41–104.

Lindqvist, C. (2003). The use of the L1 and the L2 in French L3: Examining Cross-linguistic Lexemes in Multilingual Learners' Oral Production. *International Journal of Multilingualism*, *6* (3), 281–297.

Möhle, D. (1989). Multilingual Interaction in Foreign Language Production. In H. W. Dechert & M. Raupach (Hrsg.), *Interlingual Processes* (S. 179–194). Tübingen: Narr.

Poulisse, N., Bongaerts, T. & Kellerman, E. (1987). The Use of Retrospective Verbal Reports in the Analysis of Compensatory Strategies. In C. Færch & G. Kasper (Hrsg.), *Introspection in Second Language Research* (S. 213–229). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York: Routledge.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S. & Uhmann, S. (2013). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem*. Verfügbar unter: http://www.teachsam.de/deutsch/d_lingu/gespraechsanalyse/gespraech_9_4.htm [10.5.2016].

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, *19* (3), 295–333.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kathrin Wild

Einsatz von Sprachvergleich im frühen DaFmE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache mit Englisch)

Im Kontext des noch wenig erforschten frühen gleichzeitigen Einsetzens von Unterricht in zwei Fremdsprachen stellt sich die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, bereits in der Schuleingangsphase mit Sprachvergleich zu arbeiten. Die hier vorgestellte Studie untersucht einerseits, inwieweit die Lehrkraft Sprachvergleich benutzt und wie dieses von den Lernenden aufgenommen wird und andererseits, inwieweit Kinder selbst Sprachvergleich anstellen. Erste Beobachtungen zeigen nur wenig Sprachvergleich bei allen Beteiligten. Die Daten lassen vermuten, dass eine entsprechende Aufmerksamkeitslenkung durch die Lehrkraft eine häufigere Nutzung seitens der Schüler/innen anregen würde.

Schlüsselwörter: früher Fremdsprachenunterricht, Sprachvergleich, language awareness, Videographie

In the context of early parallel language teaching, which is still scarcely explored, it can be asked to what extent it might make sense to work with cross-language comparison in the school entry phase. The presented study investigates on the one hand to what extent teachers use cross-language comparison and how this is received by the pupils, and on the other hand, to what extent children draw cross-language comparisons. First observations show only little use of cross-language comparisons among all parties. The data account for the assumption that directing attention by the teacher might stimulate a more frequent use of cross-language comparison by the learners.

Keywords: early language learning and teaching, cross-language comparison, language awareness, videography

1 Einleitung

Die Kommission der europäischen Gemeinschaften (1995, S. 19) fordert im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*, dass alle EU-Bürger/innen zwei Fremdsprachen erlernen. Um die dort geforderte kommunikative Kompetenz erlangen zu können, wurde in den letzten Jahren in vielen EU-Ländern der Beginn der 1. Fremdsprache, typischerweise Englisch, auf den Primar- und teilweise Elementarbereich sowie der Einsatz der 2. Fremdsprache auf die frühe Sekundarstufe I vorverlagert. Darüber hinaus gibt es vereinzelt Bestrebungen – zumeist in Grenzgebieten –, im Elementar- oder auch frühen Primarbereich gleichzeitig mit Unterricht in zwei Fremdsprachen zu beginnen (z.B. Kubanek & Edelenbos, 2007).

Während einerseits der Zweitsprachenerwerb im Elementarbereich und andererseits der Zweit- und Fremdsprachenunterricht ab der Sekundarstufe inzwischen große Aufmerksamkeit erfahren, existieren bisher nur wenige empirische Studien zum Fremdsprachenunterricht im Elementar- und Primarbereich. Besonders dünn ist die Forschungslage zum frühen, gleichzeitig mit zwei Fremdsprachen einsetzen-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den Unterricht. Unklar ist, wie solch ein Unterricht möglichst lernförderlich gestaltet sein sollte. Man könnte von der Interkomprehensionsforschung ausgehend annehmen, dass besonders Ansätze, die Transferprozesse aus Erst- und Fremdsprachen begünstigen, dem gleichzeitigen Lernen von zwei Fremdsprachen förderlich sind. In diesem Zusammenhang interessiert, inwieweit solche Ansätze bereits im Schuleintrittsalter von Nutzen sein können und ob Lehrkräfte diese überhaupt in ihren Unterricht integrieren. Die hier vorgestellte Studie beschäftigt sich deshalb mit dem Einsatz von Sprachvergleichen durch Lehrkräfte. An die Definition relevanter Termini schließt sich ein Forschungsüberblick an. Danach werden erste Daten aus einer dänischen Vorschulklasse mit gleichzeitig einsetzendem Deutsch- und Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht vorgestellt und diskutiert.

2 Definitionen relevanter Termini

Der Begriff ‚Sprachtransfer' wird v.a. in der *Interlanguage*-Forschung verwendet. Man versteht darunter psycholinguistische, dynamische, oft unbewusste Prozesse in Bezug auf die Übertragung von einem linguistischen Phänomen der Erst- auf die Fremdsprache. Sprachtransfer kann auf allen linguistischen Ebenen vorkommen. Er wird nicht nur in Fehlern sichtbar, sondern auch in Vermeidungsstrategien, übermäßigem Gebrauch von bestimmten Strukturen und Vereinfachungen. In der Literatur wird ‚Transfer' üblicherweise mit dem Entstehen von Fehlern und Lernhindernissen verbunden (vgl. u.a. Selinker, 1969; Herdina & Jessner, 2002). ‚Positiver Transfer' kann nach Herdina & Jessner (2002, S. 27) nur im Kontext des Sprachlernens benutzt werden, wenn der Einfluss der L1 auf den Erwerb der L2 nachgewiesen werden kann. So bezeichnet ‚positiver Transfer' einen erfolgreichen Effekt auf die Entwicklung des Lernersprachsystems. ‚Negativer Transfer' fußt auf strukturellen Differenzen zwischen der L1 und L2, führt zu einer Abweichung des Lernersprachsystems und setzt notwendigerweise eine asymmetrische Beziehung zwischen der Struktur der L1 und derjenigen der L2 voraus.

Im vorliegenden Beitrag zum frühen gleichzeitigen Fremdsprachenlernen wird die Meinung vertreten, dass ‚Sprachtransfer' unterschiedlicher Art sein kann und nicht von vorneherein als negativ oder positiv zu bewerten ist wie er auch von Lernenden nicht per se nur als förderlich oder hinderlich empfunden wird.

‚Sprachtransfer' ist als psycholinguistischer Prozess nicht beobachtbar. Er wird jedoch dann nachvollziehbar, wenn Lernende bzw. Lehrende ‚Sprachvergleiche' zwischen Erst- und Fremd- oder auch zwischen Fremd- und Fremdsprache(n) thematisieren. Der Terminus ‚Sprachvergleich' soll hier als didaktisches Konzept zur möglichen Anregung von ‚Transfer' im Unterricht verwendet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3 Forschungsüberblick

Während inzwischen umfangreiche Forschung zum (frühen) Bilingualismus vorliegt (vgl. Forschungsüberblick in Göbel & Vieluf, 2014), ist die Forschungslage im Bereich der (frühen) individuellen Mehrsprachigkeit nach wie vor dünn. Darauf wiesen Cenoz & Genesee (1998, S. 16) bereits vor fast 20 Jahren hin. Forschungsdesiderata liegen aus ihrer Sicht im formellen vs. informellen Spracherwerb, dem parallelen vs. konsekutiven Fremdsprachenlernen, der Altersfrage und – auch damit kombiniert – der Nutzung bereits vorhandener Fremdsprachenkenntnisse (Cenoz & Genesee, 1998, S. 23 & 28). Sie weisen darauf hin, dass aus Ermangelung an Multilingualismusstudien bisher die Ergebnisse aus der Bilingualismusforschung in Fragen des multiplen Spracherwerbs herangezogen wurden und fordern deshalb in diesem noch kaum erforschten Bereich systematische Studien (Cenoz & Genesee, 1998, S. 28 f.). Wenngleich es noch an genau diesen Studien sowohl im deutschen als auch im internationalen Raum größtenteils mangelt, herrscht inzwischen Konsens, dass das Erlernen mehrerer Sprachen bei ausreichendem Sprachangebot keinesfalls überfordert (Tracy, 2007, S. 88), sondern vielmehr positive Auswirkungen hat auf Kognition, Lernpsychologie, Kreativität, interkulturelle, metalinguistische und pragmatische Fähigkeiten (Marx, 2014, S. 8). Darüber hinaus werden Lernstrategien und Dekodierungsfähigkeiten besser ausgebildet (Grommes & Hu, 2014; Wode, 2009). Marx (2014, S. 8) plädiert in diesem Zusammenhang für den bewussten Einbezug schon erlernter Sprachen:

> Der bewusste Einbezug unterschiedlicher Sprachen im Unterricht ermöglicht darüber hinaus mehrfach positive Auswirkungen auf beteiligte SchülerInnen. So führt ein Rückgriff auf andere Sprachen im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht zu erhöhtem Sprachenbewusstsein, zu vertiefter Sprach(en)kompetenz (aller Sprachen, ob Erst-, Zweit-, Herkunfts- oder Fremdsprachen), zur Vorbereitung auf das Lernen weiterer Sprachen und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation.

In diesem Zusammenhang stellt sich u.a. die Frage nach einer Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Fokus auf einer kindgerechten Sprachvermittlung. Die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (Widlok, Petravić, Org & Romcea, 2010, S. 19) fordern von der Lehrkraft neben einer hohen zielsprachlichen Beherrschung, dass alle in der Lerngruppe gesprochenen Sprachen und Sprachlernerfahrungen der Kinder berücksichtigt werden:

> „Die Lehrkraft sollte genaue Kenntnis über bereits existierende Sprachlernerfahrungen ihrer Lerner haben und die individuelle Mehrsprachigkeit bzw. den gesamten Sprachbesitz Einzelner berücksichtigen und nach Möglichkeit im Unterricht nutzen." (Widlok et al., 2010, S. 31).

Es wird darauf hingewiesen, dass durch die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu Mutter- und weiteren Sprachen die sprachliche Bewusstheit des Kindes gefördert werden kann. Zu fragen ist, wie dieses erfolgreich in

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Unterrichtskontexten umgesetzt wird und werden kann. Im Projekt „Kiepenkerl" (Kubanek & Edelenbos, 2007) wird der Inhalt durch Übersetzung in die Nachbarsprache parallelisiert. Dieses erscheint aber nicht ausreichend zu sein, da durch reine Übersetzungen nicht unbedingt die sprachliche Bewusstheit des Kindes und somit auch nicht Sprachtransferprozesse angeregt werden. Vielmehr ist Tucker (1998, S. 12) recht zu geben, der die Maximierung von sprachübergreifendem Transfer[1] fordert. Er pocht zum einen auf eine genauere Untersuchung der Nutzung von Transferleistungen und zum anderen auf die spezifische und (auch sprachlich) fundierte Ausbildung von Lehrkräften. Auch Hufeisen (1998, S. 177) fordert ein „aktives Miteinbeziehen der L2 und der Lernstrategien durch Lehrende und Lernende, stärkere Bewußtmachung und Kognitivierung des Sprachenmiteinanders bei den Lernenden".

Im Folgenden werden zwei Studien, die sich mit dem Fremdsprachenlernen in der Primarstufe – sowohl im In- als auch Ausland – auseinandersetzen, sowie zwei Studien aus der deutschen Sekundarstufe, die sich mit Sprachvergleichen und -transfer im Unterricht beschäftigen, vorgestellt. Die beiden Letzteren werden herangezogen, da im Bereich des *(frühen) parallelen Fremdsprachenlernens* bisher kaum Forschungsberichte existieren.

Kuchenbecker Broch (2013) untersuchte empirisch, in welchem Umfang der schulische Kontakt mit mehreren Fremdsprachen zwischen dem Alter von sechs bis zehn Jahren zur Entwicklung von mehrsprachiger und interkultureller Kompetenz beitragen kann. Dazu stellt sie die Hypothese auf, dass Kinder, die in mehreren Sprachen unterrichtet werden, anfangen, eine mehrsprachige Kompetenz aufzubauen, indem sie Verhältnisse zwischen den von ihnen gelernten Fremdsprachen und ihrer Erstsprache herstellen. Dadurch soll die Entwicklung metalinguistischer Fähigkeiten und interkultureller Kompetenz begünstigt werden (Kuchenbecker Broch, 2013, S. 161). Kuchenbecker Broch führte hierzu eine Studie mit 62 neun- bis elfjährigen brasilianischen Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status, die die 4. Klasse zweier Schulen besuchten, durch. Für die Untersuchung wurden die Kinder in drei Gruppen eingeteilt: In Gruppe 1 erhielten 25 Schüler/innen über vier Jahre hinweg wöchentlich 90 Minuten fremdsprachlichen Unterricht. In der 1.–3. Klasse handelte es sich dabei um Spanisch und Englisch, in der 4. Klasse folgten Deutsch und Französisch. Gruppe 2 bestand aus 20 Kindern, die fünf Wochen lang jeweils eine Stunde Unterricht zur Sprachbewusstmachung (*awakening to languages*) erhielten. Die 17 Lernenden der Gruppe 3 fungierten vermutlich als Kontrollgruppe, denn diese Schüler/innen erhielten keinen vergleichbaren Unterricht. Die Hälfte jeder der drei Gruppen nahm an einem Pre-Interview teil. Nach fünf Wochen wurden alle Schüler/innen der drei Gruppen (erneut) individuell interviewt. Die Kinder wurden gefragt, von welchen Sprachen sie gehört hätten, ob *Brasileiro* eine Sprache sei und warum (nicht), was Sprachen voneinander unter-

1 Es werden im Folgenden jeweils die von den Autor/innen verwendeten Termini, u.U. in ihrer deutschen Übersetzung, übernommen. Es mag dabei auffallen, dass teilweise innerhalb eines Forschungsberichts unterschiedliche Termini zur Anwendung kommen. Eine kritische Diskussion ist aus Platzgründen nicht möglich.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

scheide, ob Tiere eine Sprache hätten und warum (nicht), wie Menschen Sprachen lernen würden, was ein Wort sei und was der / die Interviewte untersuchen würde, wenn er / sie Sprachforscher/in sei. Zusammenfassend berichtet Kuchenbecker Broch, dass die Lernenden, die im Vergleich zu anderen während der ersten Jahre vermehrt mit verschiedenen Sprachen in Kontakt kamen, ein höheres sprachliches Bewusstsein in den Bereichen Phonologie, Schreibfertigkeit und Wortschatz entwickelt hätten als diejenigen, die lediglich fünf Stunden bzw. gar nicht mit anderen Sprachen konfrontiert wurden. Sie schließt aus den Ergebnissen, dass während der ersten Schuljahre linguistisches Wissen durch einen integrierten Sprachansatz, der *language awareness* im Schulcurriculum fokussiert und dabei über das Lernen und Lehren von Fremdsprachen hinausgeht, verbessert werden kann. Fraglich erscheint, ob das angestrebte verbesserte linguistische Wissen mit einer gesteigerten Sprachbewusstheit gleichzusetzen ist.

Kierepka & Krüger (2007) begleiteten an vier Thüringer Grundschulen, an denen alle Schüler/innen neben Deutsch zwei bis drei weitere Sprachen lernten, das Projekt „Mehrsprachigkeit in der Grundschule". In diesem Rahmen untersuchten sie die Hypothese „Kinder, die bereits in der Grundschule mehrere Sprachen lernen, haben erweiterte Möglichkeiten, Erfahrungen im Sprachenlernen zu sammeln, indem sie die Sprachen miteinander vergleichen können. Sie können so eigene Vorlieben, Stärken und Schwächen erkennen und das eigene Können bewusster einschätzen" (Kierepka & Krüger, 2007, S. 118). Hierzu wurden ca. 140 Lernende aus acht Klassen während zwei Jahren und zwar in den Jahrgangsstufen 3 bis 4 anhand von Fragebögen zu ihren Einstellungen zur Fremdsprache bzw. Selbstkompetenz, zu interkultureller Kompetenz bzw. Sozialkompetenz sowie zu Sprachlernstrategien bzw. Methodenkompetenz und Sprachlernbewusstheit befragt. Zusätzlich wurden am Ende des Schuljahres mit jeweils vier Schülerinnen und Schülern pro Klasse Interviews zu den genannten Punkten durchgeführt. Alle Lernenden unterzogen sich Tests zum Hörverstehen und zur Sprechfertigkeit. Darüber hinaus wurden auch die Eltern im Rahmen einer Umfeldanalyse befragt. Die Autorinnen stellen anhand der erhobenen Daten fest, dass Grundschulkinder sprachliche Gemeinsamkeiten erkennen und darüber reflektieren sowie Sprachtransfer leisten. So konnte beobachtet werden, dass die Schüler/innen nach Gemeinsamkeiten in den Bereichen Wortschatz, Laut- und Schriftbild suchten, direkte Vergleiche zwischen Erst- und Fremdsprache vornahmen sowie Hypothesen formulierten. Aufgrund dieser Beobachtungen gehen Kierepka & Krüger (2007, S. 124) davon aus, dass der Einsatz von sprachübergreifenden Strategien und Sprachvergleichen beim Lernen mehrerer Sprachen in der Grundschule sich „auch positiv auf das Erlernen der so genannten ‚schweren' Sprachen auswirkt". Die Autorinnen (S. 128 f.) fordern aufgrund ihrer Forschungsergebnisse, dass in der Grundschule mehrere Sprachen gleichzeitig angeboten, auf Sprachtransfermöglichkeiten hingewiesen und systematische Übungen unter Einbeziehung mehrerer Sprachen verwendet werden. Dabei soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, über ihr mehrsprachiges Wissen zu reflektieren und dieses anderen mitzuteilen. Dazu gehört auch, dass die Lehrenden für verschiedene Sprachen und den Einbezug bereits erlernter Sprachen sensibilisiert werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Göbel und Vieluf (2014) untersuchten an unterschiedlichen Arten von weiterführenden Schulen in Deutschland, ob deren Lehrkräfte Sprachvergleiche einsetzen und Sprachtransfer im Deutsch- und Englischunterricht unterstützen sowie welche allgemeinen Schul- und Lehrkraftkonditionen mit der Unterstützung von Sprachtransfer korrelieren. Ebenso wurde erforscht, ob die Unterstützung von Sprachtransfer im Unterricht mit den Lernergebnissen in Deutsch und Englisch korrelieren und ob es unterschiedliche Korrelationen zwischen Lernenden mit verschiedenen Erstsprachen und Sprachtransferunterstützung hinsichtlich der Lernergebnisse gibt. Hierzu wurden Daten der DESI-Studie, die in der 9. Klassenstufe erhoben wurden, reanalysiert. Einerseits wurden die Deutsch- und Englischkompetenzen von 11.000 Schülerinnen und Schülern erfasst, andererseits wurden 440 Lehrkräfte zur Unterstützung von Sprachtransfer aus Erst- und Fremdsprachen schriftlich befragt. Hierzu mussten die Lehrkräfte anhand von vier Items auf einer Viererskala angeben, inwieweit sie auf unterschiedliche Arten Sprachtransfer im Unterricht unterstützen. Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass die befragten Lehrkräfte kaum angeben, Strategien zu nutzen. Zum anderen zeigt sich sowohl für die Deutsch- als auch die Englischkompetenzen eine positive Korrelation mit einhergehender Unterstützung von Sprachtransfer. Die Korrelation ist jedoch nur für den Englischbereich signifikant. Die Ergebnisse sind, so auch der Hinweis der Autorinnen, mit Vorsicht zu interpretieren, da lediglich die Perspektive der Lehrkräfte erfragt wurde und diese auch nur anhand von vier Items. Es wird erörtert, ob nicht sogar noch weniger Sprachtransferaktivitäten im Unterricht durchgeführt werden als angegeben. Möglicherweise wurden sozial erwünschte Bewertungen abgegeben. Es wäre vorteilhaft gewesen, zusätzlich die Schüler/innen zu fragen, welche Sprachtransferaktivitäten die Lehrkräfte einsetzen. Zur objektiven Beurteilung würde sich vor allem ein Abgleich mit den vorhandenen Videomitschnitten des Unterrichts eignen. Die Untersuchungsergebnisse entstammen der Sekundarstufe I in Deutschland. Für das Fremdsprachenlernen im Primarbereich im nichtdeutschen Ausland fehlen entsprechende Untersuchungen noch vollständig.

Heyder und Schädlich (2014) untersuchten die Einstellungen von 297 Fremdsprachenlehrkräften an deutschen Gymnasien und Gesamtschulen zu Sprachreflexion, Sprachvergleich und Sprachtransfer. Sie stellen dazu zwei Hypothesen auf (Heyder & Schädlich, 2014, S. 184): 1. „Lehrkräfte sind mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen gegenüber positiv eingestellt." 2. „Sie verfügen über Erfahrung mit Verfahren zur Realisierung dieser Ansätze.". Die Lehrkräfte beantworteten vornehmlich geschlossene Items in einem Onlinefragebogen. Es wurden Tatsachen zur „schulischen Realität (z.B. „Welche Sprachen sind bei Ihren Schülerinnen und Schülern als Herkunfts- oder Familiensprachen präsent?") (Heyder & Schädlich, 2014, S. 186), Einstellungen zu Sprachvergleich und -transfer sowie zu interkulturellem Lernen im Unterricht und Unterrichtspraktiken dazu erfragt. Die Bewertungen wurden anhand einer Viererskala mit zusätzlicher „weiß-nicht"-Antwortoption vorgenommen. Mehrfachantworten waren möglich. Beide Hypothesen wurden bestätigt. Obwohl die Berücksichtigung aller in den Klassen vorhandenen (Herkunfts-)Sprachen wohlwollend bewertet wird, herrscht Zurückhaltung beim Einsatz von Aktivitäten zu

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

unterrichtlichem Sprachvergleich, wenn die Lehrkräfte diese Sprachen nicht sprechen. Die meisten Lehrkräfte geben an, mehrsprachigkeitsorientierte Verfahren in ihrem Unterricht anzuwenden. Diese finden aber vornehmlich spontan und nicht systematisch sowie kontrastiv zwischen Deutsch und der Zielsprache statt. Weitere Schulfremdsprachen sowie lebensweltliche Mehrsprachigkeit werden im Unterricht eher vernachlässigt. Die Autorinnen vermuten, dass häufiger angegeben wurde, mit Sprachvergleichen zu arbeiten, als dieses tatsächlich erfolgt. Der Grund dafür könnte soziale Erwünschtheit solch positiver Antworten sein. Unterrichtsbeobachtungen bei den befragten Lehrkräften könnten zu einem Abgleich der gewonnenen Fragebogendaten genutzt werden und zu weiterreichenden Erkenntnissen führen.

Die vorgestellten Studien entstammen unterschiedlichen Kontexten, nämlich dem Aus- und Inland, fokussieren Lernende in der Primarstufe und Lehrende in der Sekundarstufe. Somit sind sie nicht direkt miteinander vergleichbar. Die Untersuchungsergebnisse machen jedoch deutlich, dass Forschung zum frühen parallelen Fremdsprachenunterricht mit Schwerpunkt sprachvergleichender Arbeit ein lohnender Anknüpfungspunkt ist, da gezeigt wurde, dass Kinder bereits in der Primarstufe Sprachen vergleichen sowie selbst Hypothesen dazu aufstellen. Dieses können Lehrkräfte möglicherweise lernförderlich nutzen. In diesem Zusammenhang sollte sowohl die Perspektive der Lernenden als auch die der Lehrenden genauer untersucht werden.

4 Empirische Studie

4.1 Zielsetzungen und Fragestellungen

Im Spannungsfeld der beschriebenen Akteure siedelt sich die im Folgenden vorgestellte Querschnittsuntersuchung, die im dänischen Schulkontext durchgeführt wurde, an. Sie fokussiert den gleichzeitigen Unterrichtsbeginn der Fremdsprachen Englisch und Deutsch in der Vorschulklasse.

Das dänische nationale Curriculum schreibt seit dem Schuljahr 2014/15 eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts sowie zwei verpflichtende Fremdsprachen vor. Der Beginn des Englischunterrichts ist nun in der 1. Klasse (Undervisningsministeriet, 2014a) und der der zweiten Fremdsprache Deutsch oder Französisch in der 5. Klasse (Undervisningsministeriet, 2014b) obligatorisch. In der dänisch-deutschen Grenzregion Sønderjylland (Südjütland) gibt es vereinzelt Schulen, die bereits in der 0. Klasse (Vorschulklasse) gleichzeitig mit dem fremdsprachlichen Unterricht in Englisch und Deutsch beginnen.

Das empirische Forschungsprojekt nimmt den Einsatz von Sprachvergleichen aus Lehrkraft- und Lernendenperspektive in den Klassenstufen 0 bis 2 den Blick. Die Ziele sind dabei die

– Identifizierung und interpretative Analyse von Unterrichtsinteraktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lernenden, die be-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

obachtbaren Sprachvergleich zwischen Erst- und Fremdsprache(n) sowie zwischen Fremdsprache und Fremdsprache beinhalten,
– Kategorisierung des beobachteten Sprachvergleichs.

Im Einzelnen werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

1) Kann Sprachvergleich im Unterricht so eingesetzt werden, dass ein *noticing*[2] seitens der Lernenden erfolgt?
2) Wenn ja, bei welchen Arten von Sprachvergleich lässt sich ein *noticing* der Lernenden im Unterricht beobachten?

4.2 Design

Da es sich um ein noch wenig erforschtes Gebiet handelt, wird ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Die Untersuchung ist hypothesengenerierend angelegt. Es wird vornehmlich explorativ-interpretativ vorgegangen, da bei der Exploration komplexe Prozesse wie die hier fokussierten Interaktionen und weniger die Produkte, zu denen sie führen, im Vordergrund stehen. Mackey (2012, S. 38) konstatiert, dass Interaktionsforschung noch zu selten in authentischen, ökologisch validen Klassenräumen stattfindet. Diesem Forschungsdesiderat wird hier nachgekommen. Dabei wird angestrebt, das natürliche Umfeld zu belassen (vgl. dazu Riemer & Settinieri, 2010, S. 767). Es wurde in den authentischen Unterrichtkontext nicht eingegriffen, auch wenn es in Übereinstimmung mit Dittmar (2009, S. 59) als notwendig angesehen wurde, bei den zu untersuchenden Unterrichtseinheiten anwesend zu sein, um die Interaktionen sinnverstehend rekonstruieren zu können. Die Autorin war in ihrer Rolle als Forscherin den Lehrkräften und Kindern der Untersuchung bereits aus einer sechswöchigen Feldannäherung und ersten nichtteilnehmenden Beobachtungen bekannt und wurde in den zuletzt erfolgten Unterrichtsbeobachtungen nicht mehr kommentiert. Das von Labov (1972, S. 113) beschriebene Beobachterparadox kann nicht ganz ausgeschlossen werden, besonders da die Lernenden die Forscherin gelegentlich im und außerhalb des Unterrichts ansprachen.

Im vorliegenden Forschungsprojekt werden Interaktionen erforscht. Hierfür eignen sich besonders Videodaten (Schramm, 2014, S. 243). Es müssen im Rahmen des explorativen Vorgehens Schlüsselsequenzen aufgebrochen werden, wofür Videomaterial besonders geeignet ist (Moritz, 2011, S. 56), da dieses ermöglicht, sich Sequenzen wiederholt anzuschauen, detaillierter zu beschreiben und somit tiefergehend zu analysieren. Aus diesen Gründen wurden der Deutsch- und Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht in der 0. und jahrgangsübergreifenden 1./2. Klasse mit jeweils zwei Kameras gefilmt sowie mit einem Zoom-H6-Gerät Audioaufnahmen angefertigt. Zusätzlich erfolgten Feldnotizen.

2 Der Begriff *noticing* wird hier im Sinne von ‚bewusstem Bemerken' in Anlehnung an Schmidt (1990; 2001) verwendet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Nach einer Phase der Gewöhnung an die Aufnahmegeräte fand die Datenerhebung im Zeitraum Februar bis Juni 2015 statt. Bei den erhobenen Daten handelt es sich um 55 Unterrichtseinheiten mit einer Gesamtlänge von 1.253 Minuten. Die Tabelle zeigt die Verteilung der Daten auf die verschiedenen Klassen und Fächer. Die 0. Klasse umfasst 16 Kinder, die 1./2. Klasse 24. Der Unterricht wurde von zwei Deutsch- und zwei Englischlehrerinnen durchgeführt, die alle auch über eine kommunikative Sprachkompetenz in der jeweils anderen Fremdsprache verfügen.

Fach	Klasse	Anzahl Lernende	Anzahl Unterrichtseinheiten	Daten in Min.
Deutsch	0.	16	16	394
	1./2.	24	12	205
Englisch	0.	16	17	333
	1./2.	24	10	321
Insgesamt		40	55	1253

Tabelle 1: Erhobene Daten im Überblick

Die Daten wurden in Form von Zusammenschnitten der Audio- und Videoaufnahmen aufbereitet. Die zusätzlichen Audioaufzeichnungen erweisen sich dabei als Erleichterung für die Identifizierung von für die genannten Fragestellungen relevanten Sequenzen sowie die anschließende Transkription. Anhand der Transkriptionen wird eine qualitative Analyse von beobachtbarem Sprachvergleich durchgeführt. Dazu werden aus bereits vorliegenden Forschungsarbeiten mögliche Beobachtungskategorien abgeleitet und ein vorläufiges Beobachtungssystem erstellt. Während der Anwendung dieses Systems auf die erhobenen Daten wird die Passgenauigkeit so lange geprüft und anhand von Ungenauigkeiten und Schwierigkeiten bei der Kodierung überarbeitet, bis es passgenau und vollständig ist (vgl. Ricart Brede, 2014, S. 142). An die Analyse der Transkriptionen werden sich Einzelinterviews mit den Lehrkräften anschließen. Durch diese sollen Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Sprachvergleichen und der Einsatz dieser zur Anregung von interlingualem Transfer sowie die Einschätzung der eigenen Nutzung von Sprachvergleichen in Erfahrung gebracht werden.

4.3 Erste Beobachtungen

Durchgesehen wurden bisher zehn von 16 Unterrichtseinheiten Deutsch als Fremdsprache in der 0. Klasse. Diese zehn Einheiten haben eine Gesamtlänge von 213 Minuten. In drei Unterrichtseinheiten sind Sprachvergleiche beobachtbar. Die Länge der entsprechenden Sequenzen beträgt zweimal fünf und einmal 36 Sekunden. Die DaF-Lehrkraft nutzt Sprachvergleich bei der Bedeutungsvermittlung und bei der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wortbildung, ein Schüler vergleicht eine Farbbezeichnung in der Erst- und Fremdsprache.

In einer Unterrichtseinheit ist zu beobachten, dass die Lernenden bei einer Kleingruppenaktivität nach dem deutschen Wort Hals suchen. Die Lehrkraft zeigt daraufhin auf ihren Hals und weist darauf hin, dass das gesuchte Wort fast genauso wie im Dänischen heiße. Daraufhin sagt ein Kind spontan „Hals", was die Lehrerin mit „Hals, ja" bestätigt. Daraufhin wiederholen die meisten Gruppenmitglieder das Wort.

In einer anderen Situation geht es um die Zahlen auf Deutsch. Bei der Behandlung der Zahlen ab zehn erklärt die Lehrerin, dass der Aufbau der Zahlen analog zum Englischen sei, nämlich dass zuerst der Einer und dann der Zehner genannt wird. Sie sagt zu Beginn der Erklärung „det er lige som på engelsk så er det også på tysk"/„das ist genau wie auf englisch so ist es auch auf deutsch", was von den Lernenden nicht kommentiert wird. Es scheint, als ob dieser Sprachvergleich kaum von den Lernenden wahrgenommen wird. Ein Schüler versucht stattdessen, „zehn" auszusprechen. Erst nach einer Erklärung für die Zahl 19 gibt es verstehende Zwischenrufe der Kinder.

Bei einem Kartenspiel, das in einer Dreiergruppe durchgeführt wird, vergleicht ein Schüler eine deutsche und eine dänische Farbbezeichnung: „rot (-) det er lige som på dansk rødt"/„rot (-) das ist wie auf dänisch rødt". Seine beiden Mitspieler/innen scheinen den Faden nicht aufzunehmen.

Insgesamt fällt auf, dass die Deutschlehrkraft nur selten mit Sprachvergleichen arbeitet. Dabei scheint der Einsatz auch eher spontan und nicht systematisch zu sein. Die weiteren noch nicht gesichteten Aufnahmen des Deutschunterrichts in der 0. Klasse werden zeigen, ob sich der zu erkennende Trend fortsetzt. Die Feldnotizen weisen zumindest in diese Richtung. Die Lernenden scheinen Sprachvergleiche z.T. aufzunehmen und auch selbst anzustellen, jedoch nicht beim Vergleich von sprachlichen Strukturen wie dem Aufbau von Zahlen.

4.4 Diskussion

Da die Deutschlehrerin der 0. Klasse – wenn auch nur wenig – Sprachvergleich nutzt, könnte angenommen werden, dass sie diesem grundsätzlich positiv gegenüber eingestellt ist. Es ist fraglich, ob sie sich des möglichen Nutzens dieser Vorgehensweise bewusst ist, da kein systematischer Einsatz erfolgt. Das noch ausstehende Einzelinterview mit der Lehrkraft wird zeigen, wie die Lehrerin dem Einsatz von Sprachvergleichen gegenübersteht, wie häufig sie glaubt, diese anzuwenden, und ob dieses systematisch oder spontan erfolgt.

Bei den Schülerinnen und Schülern zeigt sich innerhalb von zehn Unterrichtseinheiten nur eine Situation, in der ein Kind einen Sprachvergleich anstellt. Fraglich ist, ob dieses so selten geschieht, weil die Lehrkraft kaum dazu anregt und ob die Kinder häufiger Sprachen vergleichen und evtl. sogar interlingualen Transfer leisten würden, wenn sie dieses bei der Lehrkraft regelmäßiger erleben und auch selbst

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dazu ermuntert würden. Es könnte auch sein, dass interlingualer Transfer unbewusst stattfindet und nur nicht auf der Oberfläche zu beobachten ist. Es liegt nahe anzunehmen, dass es eine Rolle spielt, ob Sprachvergleiche „nebenbei" abgehandelt oder durch z.B. Gesten unterstützt und somit so präsentiert werden, dass die Kinder darauf aufmerksam werden können. Die Daten geben zumindest Hinweise darauf, dass Lernende im Schuleingangsbereich selbst Sprachen vergleichen und bei ausreichender Aufmerksamkeit Hinweise auf Sprachvergleiche aufnehmen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ressource des parallel einsetzenden frühen Fremdsprachenunterrichts in Form von möglichen Sprachvergleichen wird in den bisher gesichteten Aufnahmen nur wenig durch die Lehrkraft genutzt. Die angefertigten Feldnotizen zeigen Ähnliches. Aber auch bei den Lernenden wird nur selten sprachvergleichendes Verhalten sichtbar. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass die Aufmerksamkeitslenkung durch die Lehrkraft eine Rolle spielt, inwieweit sechs- bis siebenjährige Kinder Sprachvergleiche aufnehmen. Ein umfassenderes Bild wird sich nach der Auswertung aller Daten ergeben. Interessant wäre, Sprachvergleiche bewusst im Unterricht einzusetzen, die Aufmerksamkeit der Lernenden darauf zu lenken und die Reaktionen der Kinder zu beobachten.

Das vorgestellte Projekt soll dazu beitragen, Interaktionskategorien, die dem frühen parallelen Fremdsprachenlernen im Sinne einer interlingualen Vernetzung zuträglich sind, herauszufiltern. Kerschhofer-Puhalo (2001, S. 771) weist darauf hin, dass „wirksame Informationsaufnahme […] in der aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand [erfolgt], in situativem Kontext, in Interaktion mit anderen, wobei Verknüpfungen mit bestehendem Wissen und der Aufbau neuen Wissens ermöglicht werden." Interessant ist deshalb, wie eine aktive Auseinandersetzung mit gleichzeitig einsetzenden Fremdsprachen im Schuleingangsbereich erfolgen kann und ob Lernende so angeleitet werden können, dass sie selbst auch Sprachen vergleichen und dadurch womöglich zu interlingualem Transfer angeregt werden. Es wäre wünschenswert, dass sich Lehrkräfte, die diese gleichzeitig einsetzenden fremdsprachlichen Fächer unterrichten, eng untereinander abstimmen, um gezielt Situationen herbeizuführen, die Transferprozesse fördern können.

Literatur

Cenoz, J. & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education. In J. Cenoz & F. Genesee (Hrsg.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education* (Multilingual Matters Series, 110) (S. 16–32). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Dittmar, N. (2009). *Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (3. Aufl.) (Qualitative Sozialforschung, 10). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Göbel, K. & Vieluf, S. (2014). The Effects of Language Transfer as a Resource in Instruction. In S. Grommes & A. Hu (Hrsg.), *Hamburg Studies on Linguistic Diversity: Bd. 3. Plurilingual Education. Policies – Practice – Language Development* (S. 181–195). Amsterdam: John Benjamins.

Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik, 56* (55), 101–122.

Grommes, P. & Hu, A. (Hrsg.). (2014). *Hamburg Studies on Linguistic Diversity: Bd. 3. Plurilingual Education: Policies – Practice – Language Development.* Amsterdam: Benjamins.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics.* Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19* (1), 183–201. Verfügbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf [03.05.2016].

Hufeisen, B. (1998). L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), *Stauffenburg Linguistik. Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 169–183). Tübingen: Stauffenburg.

Kerschhofer-Puhalo, N. (2001). Pädagogisch-didaktische Lernkategorien II: Organisationsformen von Lernen. In G. Helbig (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbooks of Linguistics and Communication Science. Manuels de linguistique et des sciences de communication: Bd. 19. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1* (S. 761–776). Berlin & New York: de Gruyter.

Kierepka, A. & Krüger, R. (2007). Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Vision oder Realität: Ergebnisse einer Projektbegleitung. In A. Kierepka, E. Klein & R. Krüger (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit* (S. 113–136). Tübingen: Narr.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (1995). *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft; Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Dokumente // Kommission der Europäischen Gemeinschaften: KOM(95)590endg.* Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.

Kubanek, A. & Edelenbos, S. (2007). Aktive Mehrsprachigkeit ab Grundschulalter: Englisch plus Nachbarsprache. In A. Kierepka, E. Klein & R. Krüger (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit* (S. 101–111). Tübingen: Narr.

Kuchenbecker Broch, I. (2013). The Role of Language Awareness for a Pedagogy of Plurilingualism in the First Years of Basic School in Brazil. In I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern* (1. Aufl.) (S. 161–178). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.

Mackey, A. (2012). *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning. Oxford Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19* (1), 8–24. Verfügbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf [03.05.2016].

Moritz, C. (2011). *Die Feldpartitur: Multikodale Transkription von Videodaten in der Qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung. Praktiken – Methodologien – Anwendungsfelder.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ricart Brede, J. (2014). Beobachtung. In: J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 137–146.). Paderborn: Schöningh.

Riemer, C. & Settinieri, J. (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Band 35/1-2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 764–781). Berlin: Mouton de Gruyter.

Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics, 11* (2), 129–158. Verfügbar unter: http://www.nflrc.hawaii.edu/aboutus/schmidt/ [03.05.2016].

Schmidt, R. W. (2001). ATTENTION. In S. Robinson (Hrsg.), *Cognition and Second Language* (S. 3–32). Cambridge: Cambridge University Press. Verfügbar unter: http://www.nflrc.hawaii.edu/aboutus/schmidt/ [03.05.2016].

Schramm, K. (2014). Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 243–254). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General Linguistics, 9,* 67–92.

Tracy, R. (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 69–92). Tübingen: Attempto.

Tucker, G. R. (1998). A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education. In J. Cenoz & F. Genesee (Hrsg.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education* (Multilingual Matters Series, 110) (S. 3–15). Clevedon: Multilingual Matters.

Undervisningsministeriet (2014a). *Vejledning for faget engelsk*. Verfügbar unter: http://emu3.emu.dk/modul/vejledning-faget-engelsk [03.05.2016].

Undervisningsministeriet (2014b). *Vejledning for valgfaget tysk*. Verfügbar unter: http://emu3.emu.dk/modul/vejledning-valgfaget-tysk [03.05.2016].

Widlok, B., Petravić, A., Org, H. & Romcea, R. (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (Neubearb.). München: Goethe-Institut.

Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen* (Praxis frühkindliche Bildung). Braunschweig: Westermann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Jutta Ransmayr & Ilona Elisabeth Fink

Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache / Bildungssprache

Das Forschungsprojekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache" hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie verschiedene Varietäten des Deutschen sowie die plurizentrische Variation der deutschen Sprache im schulischen Unterricht von Deutsch als Muttersprache / Bildungssprache thematisiert werden. Ein Modul des Projekts beschäftigte sich mit der Analyse der Lehr- und Studienpläne und der exemplarischen Analyse der meistverwendeten Lehrbücher. Der Beitrag berichtet von den Ergebnissen dieser Dokumentenanalyse sowie daraus sich ergebenden Empfehlungen für die Thematisierung von Varietäten im Unterricht.

Schlüsselwörter: Varietätenlinguistik, Plurizentrik, österreichisches Deutsch

The research project "Austrian German as a language of instruction and education" examined the question how different varieties and the pluricentric variation of the German language are dealt with in teaching German as a mother tongue / language of instruction. One part of the project focussed on the analysis of curricula for teaching German at primary and secondary level, curricula for teacher training, and an exemplary analysis of the most commonly used German course books. This paper presents these results, as well as recommendations for dealing with linguistic varieties in teaching German.

Keywords: Variational linguistics, pluricentricity, Austrian German

1 Entdeckungszusammenhang

Österreichisches Deutsch ist, wenn es Gegenstand der öffentlichen Diskussion ist, stets stark emotionsbehaftet. Eine Bestandsaufnahme der medialen Debatten seit dem österreichischen EU-Beitritt zeigt, dass das österreichische Deutsch eine wichtige Rolle bei der österreichischen Identitätskonstruktion spielt. Dies ist besonders rund um den EU-Beitritt und in den Jahren danach zutage getreten. Österreich hat als einziges Mitgliedsland der EU einen Zusatzvertrag ausverhandelt, das EU-Beitrittsprotokoll Nr. 10, das 23 Austriazismen im Grundrecht der EU den bundesdeutschen Pendants gleichstellt, auch in den Jahren danach gab es immer wieder sprachbedingte mediale Aufregung, Stichwort ‚Marmeladekrieg'. Auch in der wissenschaftlichen Literatur (de Cillia, 2014; de Cillia, 2015; de Cillia & Wodak, 2006; de Cillia & Wodak, 2009; Wodak, de Cillia, Reisigl, Liebhart, Hofstätter & Kargl, 1998; Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart, 2009) wird auf die identitätsstiftende Rolle des österreichischen Deutsch Bezug genommen. Allerdings gibt es gleichzeitig Befunde in der Fachliteratur, die eine ambivalente Einstellung der Österreicher/innen zum österreichischen Deutsch und eine Form von sprachlicher Unsicherheit orten, die für Sprecher/innen von *non-dominant varieties* charakteristisch ist (Clyne, 1992; Ammon, 1995), ja die sogar von einem „sprachlichen Minderwertigkeitskomplex" (Muhr, 2005; Muhr, 1989; Clyne, 1995; Moser,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1999) und einer geringen Loyalität der eigenen Sprache gegenüber ausgehen. Auch im pädagogischen Bereich wurde von Sprachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern Unsicherheit und sogar Exonormorientierung bei der Korrektur von Schüler/innen/arbeiten unter Lehrerinnen und Lehrern festgestellt (Ammon, 1995; Heinrich, 2010; Legenstein, 2008). Im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) zeigen Studien (Ransmayr, 2006; Hägi, 2006; Markhardt, 2005), dass das Konzept der plurizentrischen Sprachen zwar mittlerweile bekannt ist und auch in manchen Unterrichtsmaterialien für DaF Niederschlag gefunden hat, dass jedoch das österreichische Standarddeutsch in der Auslandsgermanistik noch immer mit Prestigeproblemen und Dialektgleichsetzungen konfrontiert ist – und das alles mehr als zwei Jahrzehnte, nachdem von Polenz im Jahr 1988 auf der Internationalen Deutschlehrertagung festgestellt hat, dass „das Zeitalter der monomanen Standardisierung" zu Ende ist (von Polenz, 1988, S. 216). Darüber, welche Einstellungen zum österreichischen Deutsch mit all seinen Varietäten und zur deutschen Sprache an Österreichs Schulen vorliegen und wodurch sie geprägt wurden / werden, lagen bisher kaum Untersuchungen vor. In einer Vorstudie zum Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache" wurden nach einer ersten Sichtung der vorhandenen Fachliteratur und Interviews mit 11 ausgewiesenen Expertinnen und Experten im Bereich Deutschunterricht und Deutschdidaktik erste Forschungslücken und Hypothesen identifiziert. Die Ergebnisse dieser Vorstudie deuteten beispielsweise darauf hin, dass es sowohl in der Lehrer/innen/ausbildung als auch im Lehrmaterial, das Deutschlehrenden und -lernenden zur Verfügung steht, wenig fachlich fundierten und meist unsystematischen Input zur Variation des Deutschen in Deutschlehrplänen, in Deutschlehrbüchern und in den Studienplänen geben dürfte. Weiters entstand daraus auch die Hypothese, dass es unter Lehrerinnen und Lehrern Unklarheit in Hinblick auf Norm(en) sowie möglicherweise exonorm orientiertes Korrekturverhalten geben dürfte, und dass das Konzept der Plurizentrik im Unterricht wohl unberücksichtigt bleibt, was wiederum unter Lernenden zu einer fehlenden Sensibilisierung und sprachlichen Bewusstseinsbildung sowie zu mangelndem sprachlichen Selbstbewusstsein führen könnte.

Aufgrund der Befunde aus der Vorstudie wurden schließlich die Forschungsfragen und ein Projektkonzept für das FWF-Forschungsprojekt entwickelt. Der vorliegende Beitrag berichtet von dessen Ergebnissen bezüglich der Analysen von Lehrwerken sowie von Lehr- und Studienplänen.

2 Theoretische Positionierung und Fragestellung

Das vom österreichischen Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) geförderte Forschungsprojekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache" (P 23913-G18) wurde am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien von September 2012 bis April 2015 durchgeführt. Im Rahmen dieses Projekts sollten erstmals Fragen zu Spracheinstellung, Konzeptualisierung, Normverständnis und Normtoleranz für den österreichischen Schul- und Aus-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bildungskontext österreichweit beantwortet werden und darüber hinaus unterrichtsrelevante Dokumente wie Lehrmaterialien, Studienpläne und Lehrpläne einer Analyse dahingehend unterzogen werden, inwieweit Fragen der Varietätenvielfalt, präziser Begrifflichkeiten, der Konzeptualisierung sowie der Plurizentrizität der deutschen Sprache darin Berücksichtigung finden.

Was die theoretische Positionierung des Forschungsprojekts betrifft, gehen wir – wie auch die einschlägige Fachliteratur – davon aus, dass die deutsche Sprache ebenso wie Englisch, Spanisch etc. eine plurizentrische Sprache ist, das heißt, dass sie über mehrere gleichwertige Zentren und Varietäten verfügt (Clyne, 1992; Clyne, 2005; Ammon, 1995; Ammon, Bickel, Ebner, Esterhammer, Gasser, Hofer, Kellermeier-Rehbein, Löffler, Mangott, Moser, Schläpfer, Schlossmacher, Schmidlin & Vallaster, 2004).

Hinsichtlich der Beschreibung der Sprachsituation in Österreich wird meist eine Unterscheidung in österreichisches Standarddeutsch / Hochdeutsch, eine (neutrale, großräumigere) Umgangssprache und Dialekt (z.B. Kärntner, Vorarlberger, Wiener Dialekt etc.) (z.B. Moosmüller & Dressler, 1989; Ammon et al., 2004; Ebner, 2008; de Cillia, 2014) getroffen. Ein alternatives Konzept arbeitet mit der Annahme einer komplexen Diglossie für die Beschreibung und Analyse der Variation der deutschen Sprache in Österreich statt der Trias „Standard – Umgangssprache – Dialekt" (Muhr, 1997; Muhr, 2013). Zur exakten Beschreibung der tatsächlichen Sprachvariation in Österreich, insbesondere die Standardsprache betreffend, z.B. areale Variation Ost – West, gibt es derzeit noch wenige Befunde.

Jedenfalls ist von der Grundannahme auszugehen, dass der Deutschunterricht an österreichischen Schulen nicht nur Muttersprachenunterricht ist, sondern auch Zweit- und Drittsprachenunterricht und Unterricht des Registers „Unterrichts- und Bildungssprache" Deutsch.

3 Forschungsdesign

Im Sinne einer Daten- und Methodentriangulierung wurden unterschiedliche Methoden der Datengewinnung und Datenerhebung eingesetzt, und die Datensätze anschließend aufeinander bezogen, um einen möglichst vielseitigen Blick auf die Fragestellung zu erhalten:

Datenerhebung:	• Daten- und Methodentriangulation
Datenmaterial:	• Quellenstudium • Qualitative und quantitative Methoden der Befragung • teilnehmende Unterrichtsbeobachtung
Datenauswertung:	• deskriptive und inferenzstatistische Auswertung (SPSS) • inhaltliche und diskursanalytische / gesprächsanalytische Interpretation

Tabelle 1: Forschungsdesign

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Für das Quellenstudium wurden die Lehrpläne, Studienpläne und die drei am häufigsten verwendeten Lehrbuchserien in Hinsicht auf Thematisierung der verschiedenen Varietäten des Deutschen untersucht und diskursanalytisch ausgewertet, wobei vor allem für die Lehrbücher erst ein Analyseraster dafür ausgearbeitet wurde. Um Fragen der Einstellung gegenüber und Wissen über die verschiedenen Varietäten des Deutschen, den Umgang mit ihnen in der Unterrichtspraxis, aber auch Fragen der Korrektur und Normakzeptanz und der Sprachverwendung zu beantworten, wurden qualitative und quantitative Methoden der Befragung gewählt: Insgesamt wurden österreichweit rund 164 Lehrende der Grundstufe, Sekundarstufe I und II und 1253 Schüler/innen der AHS-Oberstufe mittels eines schriftlichen Fragebogens befragt. Weiters wurden zur kommunikativen Validierung der Fragebogenergebnisse 21 qualitative Interviews mit Deutschlehrenden in den 9 Bundesländern geführt sowie 2 Gruppendiskussionen mit je einer Lehrer/innen/gruppe und einer Schüler/innen/gruppe. In 7 Schulklassen wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Die aus den Fragebögen gewonnenen Daten wurden deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht aller untersuchten Datensätze:

Lehrpläne:	Volksschule, Sekundarstufe I und II
Studienpläne:	(Lehrer/innen/ausbildung Deutsch) der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen
Deutschlehrbücher:	Grundstufe, Sekundarstufe I und II
Fragebögen:	Schüler/innen (Sekundarstufe II), n = 1253 Lehrer/innen (Grundstufe, Sekundarstufe I und II), n = 164 (alle Bundesländer)
Interviews:	21 mit Lehrer/innen aller Schultypen aller Bundesländer
Gruppendiskussionen:	1 Lehrer/innen/gruppe, 1 Schüler/innen/gruppe
Unterrichtsbeobachtung:	7 Schulklassen

Tabelle 2: Datensätze

4 Forschungsfragen

Das Forschungsprojekt hat sich zum Ziel gesetzt, eine Reihe von Forschungsfragen zur Rolle des österreichischen Deutsch im Schul- und Ausbildungskontext, zur Einstellung von Lehrenden und Lerndenden gegenüber dem österreichischen Deutsch sowie deren Konzeptualisierung der deutschen Sprache zu beantworten. Forschungsfragen dabei waren etwa: Welche Rolle spielt das österreichische Deutsch im Deutschunterricht an österreichischen Schulen, in Lehrplänen für das Fach Deutsch, in Deutschlehrbüchern, und in der Ausbildung für Deutschlehrer/innen? Wie wird die Variation des Deutschen in Österreich thematisiert? Sind Fragen sprachlicher Standards und Normen bzw. Kenntnis der nationalen Varietät(en) als

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lehrziel in den Lehrplänen verankert? Für welche Schulstufen / Schulformen und für welche nicht? Welche Sprachauffassung liegt den Lehrplänen zugrunde? Ist soziolinguistische Variation als Lehrziel in den Lehrplänen verankert? Für welche Schulstufen / Schulformen und für welche nicht? Ist der Umgang mit divergierenden nationalen Normen ein Thema in der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung? Wie wird der Umgang mit Dialekt / Umgangssprache / Standardsprache in der Lehrer/innen/ausbildung berücksichtigt?

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der Analyse relevanter Unterrichtsdokumente vorgestellt.

5 Ergebnisse der Lehrplananalyse

Ausgehend von unserer Hypothese, dass Sprachreflexion und Sprachbewusstsein hinsichtlich plurinationaler und anderer soziolinguistischer Variation in den Lehrplänen für österreichische Schulen nicht eindeutig festgehalten sind, wurde nach Sichtung der zum Thema Lehrplananalyse bereits vorhandenen Literatur (u.a. Griesmayr, 2004; Legenstein, 2008; Heinrich, 2010) ein Analyseraster entwickelt, mithilfe dessen folgende Forschungsfragen beantwortet werden sollten:

- Sind Fragen sprachlicher Standards und Normen bzw. Kenntnis der nationalen Varietät(en) als Lehrziel in den Lehrplänen verankert? Für welche Schulstufen/ Schulformen und für welche nicht?
- Welche Sprachauffassung liegt den Lehrplänen zugrunde?
- Ist soziolinguistische Variation als Lehrziel in den Lehrplänen verankert? Für welche Schulstufen / Schulformen und für welche nicht?
- Werden das österreichische Deutsch oder andere nationale Varietäten der deutschen Sprache implizit oder explizit erwähnt?
- Finden Begriffe wie ‚Varietät', ‚Variante', ‚Plurizentrik', ‚Austriazismus' etc. Erwähnung?
- Werden die österreichische und die deutschländische Varietät als gleichwertig dargestellt?
- Werden das Österreichische Wörterbuch (ÖWB) oder andere Nachschlagewerke genannt?

Folgende Lehrpläne für das Fach Deutsch an österreichischen Schulen[1] wurden im Rahmen dieses Projekts analysiert:

- Volksschulen (VS)[2] (Stand: Juni 2003)

1 https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_Deutsch_3994.pdf?4dzgm2

2 Volksschule (VS): Grundschule, umfasst Grundstufe I und Grundstufe II; Schulform der 6- bis 10-Jährigen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Hauptschule (HS)[3], Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS)[4] Sekundarstufe I[5] (Stand: Juli 2010)
- Neue Mittelschulen (NMS)[6] (Stand: Mai 2012)
- AHS Sekundarstufe II[7], AHS Sekundarstufe II Wahlpflichtfach Deutsch und AHS Sekundarstufe II Deutsch als Zweitsprache (DaZ[8]) (Stand: 2008)
- Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik BAKIP[9] (Stand: August 2009)
- Bildungsplan-Anteil Sprache[10] (Stand: Juni 2009)

Sämtlichen analysierten Lehrplänen ist gemeinsam, dass das plurizentrische Konzept keine Erwähnung findet. Das österreichische Deutsch wird nur ein einziges Mal im Lehrplan für den Gegenstand Deutsch AHS Oberstufe (Stand 2008) explizit thematisiert: „[…] verschiedene sprachliche Register einschließlich der – österreichischen – Standardsprache beherrschen" (Lehrplan AHS Sek. II: Lehrstoff / mündliche Kompetenz / Sprechsituationen und Sprechanlässe / 7. und 8. Klasse, S. 3).

Der *Standardsprache* wird in den Lehrplänen eine große Bedeutung beigemessen, jedoch ohne diese näher zu definieren, z.B. im Lehrplan für die Volksschule:

> Im Einzelnen geht es darum, die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern. […] wesentliche Aufgabe des Teilbereich Sprechens ist es, die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler zur mündlichen Kommunikation allmählich zu erhöhen und sie zu einem möglichst sicheren Gebrauch der Standardsprache zu führen. (Lehrplan VS: Bildungs- und Lehraufgabe / allgemein, S. 1)

In den Lehrplänen der AHS Sek. I, der NMS und der HS ist gar von der deutschen Standardsprache die Rede:

> Aussprache und Intonation sollen der deutschen Standardsprache möglichst nahe kommen. Neben der Lautsicherheit ist ein in Rhythmus, Melodieführung und Sprechtempo möglichst natürlicher Sprechton anzustreben. Auf den engen Zusammenhang mit dem Hörverstehen ist zu achten. (Lehrplan der Sekundarstufe I, S. 3)

An keiner Stelle wird klargestellt, welche Norm der genannten Standardsprache zugrunde liegt. Wenn in den Lehrplänen von Normen die Rede ist – meist werden die Ausdrücke „normgerecht", „Sprach- und Schreibnormen", „Sprach- und Schreibrichtigkeit", „richtig", und „sprachrichtig" (Lehrplan VS, S. 1, 2, 4, 9, 10, 11, 14, 19, 20, 24, 26; Lehrplan HS, S. 1, 2, 3, 4, 5, 10; Lehrplan NMS, S. 24, 25, 26,

3 Hauptschule (HS): umfasst Sekundarstufe I; Schulform der 10- bis 14-Jährigen.
4 Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS): umfasst Sekundarstufe I und II; Schulform der 10- bis 18-Jährigen; Schulabschluss: Matura.
5 Sekundarstufe I
6 Neue Mittelschule (NMS): seit dem Schuljahr 2012/13 gesetzlich im österreichischen Schulsystem verankert; Schulform der 10- bis 14-Jährigen.
7 Sekundarstufe II
8 Deutsch als Zweitsprache
9 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik: Berufsbildende Höhere Schule (BHS), umfasst Sekundarstufe II einer BHS; Schulabschluss: Matura und Qualifikation als Kindergartenpädagoge / Kindergartenpädagogin.
10 Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

27, 28, 33; Lehrplan AHS Sek I, S. 1, 2, 3, 4, 8; Lehrplan AHS Sek. II, S. 1, 2, 4, 6; Lehrplan AHS Sek II DaZ, S. 1, 2; Lehrplan BAKIP, S. 35, 38, 81) gebraucht – so ist es unklar, worauf sie sich beziehen. In den Lehrplänen der AHS Sek. I, der NMS und der HS wird beispielsweise vorgeschrieben, dass Schüler/innen „bestimmte Sprachnormen" (Lehrplan AHS Sek I, S. 3) einzuhalten haben, was eine sehr vage und daher eine eigentlich sehr unbestimmte Anweisung ist. Ähnlich verhält es sich mit „der richtigen Aussprache", die im selben Kapitel zu finden ist (Lehrplan AHS Sek I, S. 3). Es wird an keiner Stelle erläutert, welche Norm gemeint ist. So bleibt es letztlich den Lehrenden selbst überlassen, eine Norm zu erfinden.

Auch Kodices (z.B. ÖWB[11]; Ammon et al., 2004) werden nicht genannt, es findet sich lediglich in den Lehrplänen der AHS Sek. I, der NMS und der HS die Aufforderung, die Schüler/innen Nachschlagetechniken in „österreichischen und zweisprachigen Wörterbüchern" (Lehrplan AHS Sek I, S. 4) zu lehren. Welche Wörterbücher hier konkret gemeint sind, bleibt jedoch unklar. Nicht standardsprachliche Varietäten werden durchaus erwähnt, aber nicht näher erläutert, z.B. im Volksschullehrplan: „Üben von Satzmustern, die häufig fehlerhaft verwendet werden, insbesondere Fehlformen, die sich aus dem Unterschied zwischen Mundart- und Standardsprache ergeben." (Lehrplan VS: Lehrstoff Grundstufe I, S. 4)

Im Lehrplan für den Gegenstand Deutsch AHS Oberstufe (Stand 2008) werden außerdem Varietäten allgemein thematisiert: „Situationen der Sprachaufmerksamkeit sind zu nützen, um mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können und mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit umgehen zu können." (Lehrplan Deutsch AHS Sek. II: Didaktische Grundsätze / Sprachreflexion, S. 3)

Da die österreichische Standardvarietät in den Lehrplänen weder explizit noch implizit genannt wird, und auch kein Verweis auf das Österreichische Wörterbuch als Sprachkodex vorliegt, sondern lediglich von einer nicht näher definierten Standardsprache bzw. Norm die Rede ist, kann man davon ausgehen, dass den Lehrplänen ein monozentrisches Sprachverständnis zugrunde liegt.

6 Studienplananalyse

Im Projekt wurden die Studienpläne der Lehrer/innen/ausbildung für das Fach Deutsch der Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg und Klagenfurt (Lehramt AHS) sowie der Pädagogischen Hochschulen (PH) PH Wien, KPH Wien / Krems, PH Oberösterreich, PH Steiermark, PH Kärnten, PH Salzburg und PH Tirol (Volksschul- und Hauptschullehrer/innen/ausbildung) untersucht.

Hinsichtlich der Curricula für Volksschulen und Hauptschulen lässt sich zusammenfassen, dass der Umgang mit dem Normbegriff relativ unsystematisch erfolgt. Ein Kodexbezug wird nicht hergestellt und weder das Konzept der Plurizentrik noch das österreichische Deutsch werden erwähnt.

11 Österreichisches Wörterbuch

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eine Ausnahme stellt die PH Salzburg dar: Im Curriculum der PH Salzburg wird auf die verschiedenen Varietäten des Deutschen hingewiesen, österreichisches Deutsch wird im HS-Curriculum zwar explizit erwähnt, der Terminus ‚Plurizentrik' bleibt jedoch auch in diesem Curriculum unerwähnt.

In den Studienplänen der Universitäten wird das plurizentrische Konzept nicht explizit erwähnt, wenn es auch in den Curricula der Universitäten Wien und Graz Hinweise auf nationale Varietäten gibt, allerdings ohne die Termini ‚Plurizentrik' bzw. ‚österreichisches Deutsch'. Die Studienpläne haben außerdem gemeinsam, dass die Frage der ‚Norm' ungeklärt bleibt und kein Hinweis auf einen Kodex gemacht wird. Generell ist meist die Rede von der ‚deutschen Standardsprache'.

Auch die Lehrveranstaltungen zweier Semester (je nach Verfügbarkeit im Internet entweder Sommer- und Wintersemester 2012 oder das Studienjahr 2012/2013) der Universitäten Wien, Innsbruck, Graz, Klagenfurt und Salzburg wurden einer exemplarischen Analyse unterzogen. Zusammenfassend lässt sich dabei feststellen, dass österreichisches Deutsch und das plurizentrische Konzept nur in wenigen Fällen thematisiert werden. Auch auf die Begriffe ‚österreichisches Deutsch' und ‚Plurizentrik' wird häufig verzichtet.

7 Lehrwerkanalyse

Um die Hypothese zu überprüfen, dass österreichisches Deutsch in den Lehrmitteln, die für den Deutschunterricht an Österreichs Schulen verwendet werden, kaum repräsentiert sein dürfte, wurden die meistverwendeten Lehrwerkserien der 4. Klasse Volksschule, der 4. Klasse Sekundarstufe I sowie der 7. / 8. Klasse Gymnasium – meist ein schulstufenübergreifendes Lehrwerk für die 7. Klasse und das Maturajahr – untersucht. Folgende Lehrwerkserien wurden im Rahmen des Projekts analysiert:

Grundstufe (VS):

- Funkelsteine — 4. Schulstufe (Sprachbuch, Arbeitsblätter, Serviceteil)
- Sprachlichter — 4. Schulstufe (Teil 1, Teil 2, Serviceteil)
- Lilos — 4. Schulstufe (Sprachbuch, Übungsheft, Lesewelt, Serviceteil)

Sekundarstufe I (AHS, HS, NMS):

- Treffpunkt Deutsch — 8. Schulstufe (Sprachbuch, Arbeitsheft, Leseheft, Serviceteil)
- Deutschstunde — 8. Schulstufe (Basisteil Standard und Plus, Serviceteil)
- Ganz klar Deutsch — 8. Schulstufe (Sprachbuch, Sprachbuch leicht, Fit und kompetent Beiheft, Fit und kompetent Beiheft leicht, Übungsbuch A und B, Serviceteil)

Sekundarstufe II (AHS):

- Aktion Sprache — 11. / 12. Schulstufe (Sprachbuch 3–4, Serviceteil)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Das Sprachbuch 11. / 12. Schulstufe (Sprachbuch 3 bis zur Matura, Serviceteil)
- Klartext Deutsch 11. / 12. Schulstufe (Sprachbuch 7 / 8, Serviceteil)

Durch die Lehrwerkanalyse wurde deutlich, dass die meisten Lehrwerkserien österreichisches Deutsch nicht thematisieren und kein plurizentrisches Konzept ersichtlich wird. Zwar sind in allen Lehrbuchserien Texte enthalten, die die länderspezifische Variation der deutschen Sprache abbilden, jedoch bleiben spezifische und unspezifische Austriazismen, Deutschlandismen oder Helvetismen für Schüler/innen unkommentiert, sodass ein Eingehen auf die Thematik der länderspezifischen Sprachvariation völlig der Fachkompetenz der Lehrkraft überlassen bleibt. Die Lehrerbegleithefte geben dabei keine Hilfestellung: Sie enthalten keinerlei Materialhinweise oder theoretische Hintergrundinformationen zum österreichischen Deutsch oder zu standardsprachlicher Variation innerhalb des Deutschen. Auch die Herkunft der Autorinnen und Autoren der in den Lehrwerken enthaltenen Texte wird nur vereinzelt angeführt.

Normbegriffe wie ‚sprachrichtig' und ‚normgerecht' kommen in einigen der analysierten Lehrwerke und Lehrerhandbücher vor – meist unkommentiert – und dürften die Lehrpläne spiegeln, die ebenfalls eine Reihe unklarer Begrifflichkeiten enthalten. Die Intertextualität zwischen den Lehrplänen und den Lehrbüchern ist augenfällig, aber auch nachvollziehbar, da die Lehrwerke für die Approbation die Lehrpläne abbilden müssen. Termini, die sich in keinem einzigen der untersuchten Lehrwerke finden, sind ‚österreichisches Deutsch', ‚deutschländisches Deutsch', ‚Schweizer Deutsch', ‚plurizentrisch', ‚plurinational', ‚nationale Varianten', ‚Austriazismen', ‚Deutschlandismen', ‚Helvetismen'. Das heißt also, dass dieser Teil des Themenfeldes ‚sprachliche Variation' offenbar kein im Lehrbuch aufbereitetes Thema für den Unterricht ist, während andere Aspekte der Variation der deutschen Sprache (Standard – Dialekt, Jugendsprache usw.) entsprechend den Lehrplänen in den Lehrwerken durchgängig Berücksichtigung finden und didaktisch aufbereitet sind. Nur eine der untersuchten Lehrwerkserien enthält mehrere Seiten zum Thema ‚Sprachvergleich Österreich – Deutschland'. Allerdings ist dieses Kapitel eher als Thema mit Unterhaltungswert konzipiert, denn es enthält kaum sachliche Informationen und arbeitet z.T. mit dialektalen Wortbeispielen, die das österreichische Deutsch repräsentieren sollen. Auf der anderen Seite werden standarddeutsche Begriffe angeführt, die stellvertretend für das deutschländische Deutsch stehen sollen. Die Unterrichtseinheiten arbeiten mit Dialektgleichsetzungen des österreichischen Deutsch bzw. mit Wörtern, die eher in der Umgangssprache anzusiedeln sind (z.B. *Gschlader, Gstätten, Gschrapp, Jauckerl* usw.).

Dass österreichisches Deutsch in den Lehrwerken kaum fundiert behandelt wird und daher den Lehrenden brauchbare Unterrichtsmaterialien fehlen, beschreibt auch die folgende Interviewaussage einer Lehrerin aus Wien:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> Oiso wos MIR fehlt, wären ehrlich gesagt GEEIGNETE Unterrichtsmaterialien, nicht das, was / in den Büchern is es ja auch stiefmütterlich behandelt, und das Stiefmütterliche zeigt sich einerseits in der Menge, aber andererseits auch in der Art und Weise, es is sehr trocken. Ja? Und /und mir ist tatsächlich no nix Besseres eingefallen, und daher mach ichs auch so wenig. Oba es is /es würde mich sch/ MICH SELBER interessierts schon – ah und ich wäre dankbar dafür, wenns was Gscheiteres gäbe ((lacht)).[12]

Gleichzeitig stellen Lehrer/innen aber auch fest, dass in der Fülle der durch den Lehrplan vorgegebenen Themen wenig Zeit und Raum für außertourliche Themen im Deutschunterricht bleibt, wie folgende Interviewpassage mit einem Lehrer aus dem Burgenland veranschaulicht:

> Weils… viele andere Dinge gibt, die wahrscheinlich in der Rangliste dessen, was man irgendwie halt durchbringen sollte, meines Erachtens weiter vorne kommen, wobei des jetzt net unbedingt meine Meinung is, sondern einfach auch die Vorgabe des Lehrplans, beziehungsweise das, was bei Prüfungen und /und schlussendlich bei der Reifeprüfung gekonnt werden soll. Und da is österreichisches Deutsch als Standardsprache vielleicht amal a Spezialthema von an mündlichen Maturanten, aber mehr net, na.

Trotz alledem gibt die Mehrheit der Lehrer/innen und Schüler/innen (65,2 % der Lehrer/innen, 53,8 % der Schüler/innen) in der Fragebogenerhebung an, dass österreichisches Deutsch und die verschiedenen Ausprägungen (Varietäten) der deutschen Sprache ein wichtiges Thema im Deutschunterricht sind. Auch dass österreichisches Deutsch generell ein interessantes Thema ist, bejahen rund 73 % der befragten Schüler/innen.

Die Ergebnisse der Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Projekts zeigen, dass sich sowohl Lehrer/innen wie auch Schüler/innen eine Thematisierung von länderspezifischer Variation und Informationen zum österreichischen Deutsch wünschen und diese befürworten. Dass dies bisher nicht stattgefunden hat, hat zum einen mit den Vorgaben der Lehrpläne zu tun, zum anderen mit der diesbezüglich mangelhaften Ausbildung der Deutschlehrer/innen an Österreichs Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.

8 Zusammenfassung und Empfehlungen für den Deutschunterricht

Angesichts der Befunde, dass länderspezifische Variation in den im Rahmen dieses Projekts untersuchten unterrichtsrelevanten bzw. handlungsleitenden Dokumenten (Lehrpläne, Studienpläne, Lehrwerke) nicht thematisiert wird, ist es nicht überraschend, dass eine Sensibilisierung für die Vielfalt der deutschen Sprache meist allein von den Interessen und dem Wissen der Lehrkraft abhängt. Welche Gründe diesem Fehlen der Varietätenthematik und dem implizit monozentrisch angelegten Sprachverständnis in Curricula und Unterricht zugrunde liegen, konnte im

12 Transkriptionssystem HIAT, grob transkribiert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht geklärt werden, stellt aber ein interessantes Forschungsdesiderat dar.

Ebenso wenig überrascht daher der Befund, dass der österreichische Standard oft nicht als solcher wahrgenommen wird und grobe Unklarheiten bezüglich der Zuordnung von österreichischem Deutsch bestehen. Erste Maßnahmen zur Verbesserung der Situation und zum Ausgleich dieses Mankos im Bereich Sprachreflexion und Varietätenbewusstsein müssen daher bei der bewussten Thematisierung der sprachlichen Vielfalt ansetzen – in der Lehrer/innen/ausbildung, in der Lehrer/innen/fortbildung, in den Curricula von Schulen und Universitäten / Pädagogischen Hochschulen, in den Lehrwerken, und schließlich im Unterricht selbst. Ein daraus resultierender reflexiver Umgang mit sprachlichen Unterschieden hinsichtlich Sprache und Varietät(en) in Österreichs Schulen kann die Wahrnehmung der Lernenden, aber auch der Lehrenden schärfen. Dies betrifft nicht nur diejenigen Schüler/innen, deren Erstsprache Deutsch ist, sondern in pragmatischer Hinsicht auch Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die von einer Klärung der Begrifflichkeiten und der länderspezifischen Sprachnormen in ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in Hinblick auf außerschulische Kommunikation sowie beim DaZ-/DaF-Lernen mindestens ebenso profitieren. Gerade in Klassen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch kann im Kontext von Heterogenität das Aufzeigen der äußeren und inneren Mehrsprachigkeit ein wichtiger Teil der gemeinsamen Sprachreflexion sein und das gemeinsame sprachliche Miteinander auch über den schulischen Raum hinaus positiv beeinflussen. Ein bewusster Umgang mit allem, was an sprachlicher Variation in den Klassenzimmern da ist, wird sich stärkend auf die Identifikation mit der eigenen Sprache / der eigenen Varietät eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin und somit in weiterer Folge auch auf das eigene und kollektive Identitätsgefühl, an das die Sprache eng geknüpft ist, auswirken.

Mit entsprechendem Vorwissen der Lehrpersonen wären viele der in Lehrwerken bereits vorhandenen Inhalte nutzbar, um Fragen zu Varietäten und innerer und äußerer Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt oder auch *en passant* im Unterricht zu behandeln. Zwar wäre eine diesbezügliche Umgestaltung der Lehrwerke in jedem Fall wünschenswert, aber auch jede(r) mündige und vor allem in der Varietätenthematik trittsichere Lehrende kann dies im Unterricht auf relativ unkomplizierte Art und Weise immer wieder einflechten. Denn: Länderspezifische bzw. plurizentrische Variation ist in vielen Texten der Lehrbücher ohnehin vorhanden – sie ist lediglich meist unkommentiert bzw. nicht sachdienlich dargestellt.

Leider war bisher kaum Unterrichtsmaterial dazu für Lehrende greifbar. Diese Lücke in der Praxis versucht erstmals ein Material- und Informationsheft (Gilly & Zhao-Heissenberger, 2014) zu schließen, das eine Reihe an Kopiervorlagen für verschiedene Schulstufen – von der Grundstufe bis hin zur Sekundarstufe II – bietet. Somit stehen erstmals gebrauchsfertige und altersgerechte Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.

Letztlich ist es die Bringschuld der Bildungsinstitutionen, ein Bewusstsein für die eigene Varietät zu schaffen, indem das Thema „Umgang mit Varietäten im

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Unterricht von Deutsch als Muttersprache / Bildungssprache“ Grundbestandteil von Lehrerausbildung und -fortbildung, aber auch von Lehrplänen und Lehrwerken, sowie des Deutschunterrichts selbst wird. Das oben genannte Materialheft, gezielte Lehrer/innen/fortbildungen sowie die erstmalige Erhebung des Status quo in Österreichs Bildungslandschaft durch das FWF-Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ stellen erste wichtige Maßnahmen auf dem Weg zu mehr Varietätenbewusstsein und sprachlichem Selbstbewusstsein der Österreicherinnen und Österreicher dar.

Literatur

Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin & New York: de Gruyter.

Ammon, U., Bickel, H., Ebner, J., Esterhammer, R., Gasser, M., Hofer, L., Kellermeier-Rehbein, B., Löffler, H., Mangott, D., Moser, H., Schläpfer, R., Schlossmacher, M., Schmidlin, R. & Vallaster, G. (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin & New York: de Gruyter.

Clyne, M. (Hrsg.). (1992). *Pluricentric Languages. Differing norms in different nations*. Berlin & New York: de Gruyter.

Clyne, M. G. (1995). Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In R. Muhr, R. Schrodt & P. Wiesinger (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, Sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen* (S. 7–17). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Clyne, M. G. (2005). Pluricentric Language / Plurizentrische Sprache. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (2. vollst. neu überarbeitete Auflage, 1. Teilband) (S. 296–300). Berlin & New York: de Gruyter.

De Cillia, R. (2014). Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 38*, 9–20.

De Cillia, R. (2015). Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In A. Lenz, T. Ahlers & M. M. Glauninger (Hrsg.), *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext.* (S. 149–164). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

De Cillia, R. & Wodak, R. (2006). *Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik*. Wien & Innsbruck: Studien Verlag.

De Cillia, R. & Wodak, R. (2009). *Gedenken im „Gedankenjahr“. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005*. Wien & Innsbruck: Studien Verlag.

Ebner, J. (2008). *Duden – Das große österreichische Schulwörterbuch*. Mannheim, Wien et al.: Bibliograph. Inst. & F. A. Brockhaus.

Gilly, D. & Zhao-Heissenberger, G. (Hrsg.). (2014). *(Österreichisches) Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache*. Wien: BMBF.

Griesmayer, N. (2004). Zur Sprachauffassung im neuen Lehrplan DEUTSCH für Österreichs Schulen der Zehn- bis Achtzehnjährigen. *Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 15*. Verfügbar unter: http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/griesmayer15.htm [06.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Heinrich, I. E. (2010). *Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Legenstein, C. (2008). *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Graz.

Markhardt, H. (2005). *Das österreichische Deutsch im Rahmen der EU*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Moser, H. (1999). Deutsch als plurizentrische Sprache – Das österreichische Deutsch. In I. Ohnheiser, M. Kienpointner & H. Kalb (Hrsg.), *Sprachen in Europa. Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern* (S. 13–31). Berlin & New York: de Gruyter.

Muhr, R. (1989). Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache – Gespaltenes Bewusstsein – Gespaltene Identität. *Informationen zur Deutschdidaktik, 13* (2), 74–98.

Muhr, R. (1997). Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In R. Muhr & R. Schrodt (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa: empirische Analysen. Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache (Band 3)* (S. 40–66). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Muhr, R. (2005). Language Attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In R. Muhr (Hrsg.), *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World* (S. 11–20). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Muhr, R. (2013). Zur sprachenpolitischen Situation des Österreichischen Deutsch 2000–2012. In R. de Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011* (S. 257–305). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Österreichisches Wörterbuch. 43. Auflage. Wien: öbv.

Ransmayr, J. (2006). *Der Status des Österreichischen Deutsch an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Ransmayr, J., Moser-Pacher, A. & Fink, I. E. (Hrsg.). (2014). Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 38* (3).

von Polenz, P. (1988). ‚Binnendeutsch' oder plurizentrische Sprachkultur? *Zeitschrift für germanistische Linguistik, 16*, 198–218.

Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., Liebhart, K., Hofstätter, K. & Kargl, M. (1998). *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (2009). *The discursive construction of national identities*. Second and extended edition. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lehrpläne

Lehrplan Deutsch Volksschule. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_Deutsch_3994.pdf?4dzgm2 [03.06.2016].

Lehrplan Deutsch Sek. I. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/hs22_886.pdf?4dzgm2 [03.06.2016].

Lehrplan Deutsch AHS Sek. I. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?4dzgm2 [03.06.2016].

Lehrplan Deutsch AHS Sek. II. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 [03.06.2016].

Lehrplan AHS Sek. II Wahlpflichtfach Deutsch. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_23_11878.pdf?4dzgm2 [03.06.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lehrplan DaZ Sek. II. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/deutschalszweitsprache_13838.pdf?4dzgm2 [03.06.2016].
Lehrplan Bildungsplan-Anteil Sprache. Verfügbar unter: http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplan.pdf [03.06.2016].

Lehrwerke

Funkelsteine: 4. Schulstufe (Sprachbuch, Arbeitsblätter, Serviceteil). Wien: Dorner.
Sprachlichter: 4. Schulstufe (Teil 1, Teil 2, Serviceteil). Linz: Veritas.
Lilos: 4. Schulstufe (Sprachbuch, Übungsheft, Lesewelt, Serviceteil). Innsbruck: Helbling.
Treffpunkt Deutsch: 8. Schulstufe (Sprachbuch, Arbeitsheft, Leseheft, Serviceteil). Wien: Öbv.
Deutschstunde: 8. Schulstufe (Basisteil Standard und Plus, Serviceteil). Linz: Veritas.
Ganz klar Deutsch: 8. Schulstufe (Sprachbuch, Sprachbuch leicht, Fit und kompetent Beiheft, Fit und kompetent Beiheft leicht, Übungsbuch A und B, Serviceteil). Wien: Jugend & Volk.
Aktion Sprache: 11. / 12. Schulstufe (Sprachbuch 3–4, Serviceteil). Linz: Veritas.
Das Sprachbuch: 11. / 12. Schulstufe (Sprachbuch 3 bis zur Matura, Serviceteil). Linz: Veritas.
Klartext Deutsch: 11. / 12. Schulstufe (Sprachbuch 7 / 8, Serviceteil). Wien: Jugend & Volk.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Engelbert Thaler

Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk

Der Beitrag versucht, die Beziehung zwischen Mehrsprachigkeit und Englischlehrwerk zu eruieren. Dazu stellt er zunächst den aktuellen Stand der Forschung zu Lehrwerken für Englisch als Fremdsprache dar. Danach wird die Verankerung des komplexen Konzepts der Mehrsprachigkeit in offiziellen Richtlinien (Bildungsstandards, Lehrpläne in Deutschland) untersucht. Der letzte Teil widmet sich der Frage, wie Mehrsprachigkeit in aktuellen Lehrwerken für Englisch als Fremdsprache berücksichtigt wird.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Englischlehrwerk, Bildungsstandards, Lehrpläne

This paper attempts to elucidate the relationship between multilingualism and EFL coursebooks. To achieve this aim, first the current state of EFL coursebook research is summarized. Then the paper studies official guidelines (educational standards, German curricula) to find out how the complex concept of multilingualism is represented there. Finally it addresses the question how multilingualism is integrated into current textbooks for EFL.

Keywords: multilingualism, TEFL coursebooks, educational standards, curricula

1 Englischlehrwerk

1.1 Relevanz

Als Mittler zwischen offiziellem Lehrplan und konkreter Unterrichtsstunde kommt dem Lehrbuch (*textbook*, *pupils' book*) eine zentrale Bedeutung zu (Harmer, 1983; Kurtz, 2001a; Leupold, 2005; Leupold, 2006; Thaler, 2014; Thaler, 2011). Da es sich eng an die Vorgaben des jeweiligen Lehrplans hält, verlassen sich viele Lehrkräfte auf das Lehrbuch und betrachten die Lektüre des Lehrplans als überflüssig.

Zwar relativieren sogar offizielle Institutionen die Reichweite des Lehrwerks (= Lehrbuch plus alle darauf abgestimmten Begleitmaterialien, *course* / *coursebook*):

> Sie sind jedoch keine verbindliche Vorgabe für den Unterricht. Die einzelne Lehrkraft entscheidet im Rahmen ihrer Gestaltungsverantwortung, welche Teile des Lehrwerks sie zur Erreichung der Lernziele und zur Vermittlung der Lerninhalte mit den Schülerinnen und Schülern durchnehmen will. (ISB, 2010)

Gleichwohl fungiert das Lehrbuch als heimlicher Lehrplan. Dies belegen Stoffverteilungspläne von Lehrkräften, die exakt den Aufbau der *Units* des jeweils verwendeten Lehrbuchs widerspiegeln und keinen Bezug zum Rahmenplan des Landes aufweisen (Finkbeiner, 1998).

Zum *hidden curriculum* kommt außerdem ihre Funktion als „äußerer Lehrplan" (Vielau, 2011) hinzu. Bildungspolitische, fachdidaktisch-methodische und curriculare Innovationen können am besten durch Lehrwerke multipliziert werden. Wer also

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

beispielsweise an der Dissemination von Mehrsprachigkeit interessiert ist, muss für die Integration dieses Konzepts in die neuen Lehrwerke plädieren.

1.2 Legitimation

Die Kritik am Lehrwerk kann auf eine lange Tradition zurückblicken (vgl. Ashton-Warner, 1963/1980; Bleyhl, 1996; Harmer, 2001; McGrath, 2006; Podromou, 2002; Postman & Weingartner, 1969; Thaler, 2014). Von Helmut Heuers alliteratorischer Anklage des „didaktischen Diktators" bis hin zu Mario Rinvolucris apokalyptischem Diktum „Coursebooks are a human, cultural and linguistic disaster" (in Harmer, 2001) reicht die Palette der – mehr oder minder überzeugenden – Attacken.

Gleichwohl erfreuen sich Lehrwerke ungebrochener Beliebtheit. Sie sind – entgegen weit verbreiteter Gerüchte – auch bei den Lernenden insgesamt akzeptiert. Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5, 7 und 8 erbrachte beispielsweise folgendes Ergebnis: „Bei der Verwendung neuerer Lehrwerke gaben 95 % bis 100 % der Befragten an, zufrieden oder sehr zufrieden zu sein" (Sambanis, 2009, S. 11).

Zudem gibt es zahlreiche plausible Argumente für die Verwendung des Lehrwerks (u.a. Kurtz, 2010; Surkamp, 2010; Thaler, 2012; Timm, 1998):

- Systematik des Aufbaus
- Umsetzung des Lehrplans
- Orientierungsrichtlinie für den Lehrgang
- Sicherheit für Lehrende und Lernende
- Progression sprachlicher (und kultureller) Phänomene
- Verankerung eines Sprachlehrkerns
- Möglichkeit der Wiederholung
- Zeitersparnis
- Professionelle Gestaltung
- Produktkranz (Vielfalt an Begleitmaterialien)
- Akzeptanz bei den Beteiligten (s.o.)
- TINA (*There is no alternative*)

Alternativen zum Einsatz von Lehrbüchern wie der *Dogme Approach* (Thornbury, 2000; Thornbury & Meddings, 2002), das *DIY*-Verfahren (*do it yourself*), Autodidaktik (Türklinkendidaktik) oder Onlinematerialien (Heinz, 2013) erweisen sich als nicht praktikabel oder unprofessionell (Fery, 2000; Neuner, 2003; Thaler, 2004).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.3 Trends

In den letzten beiden Dekaden haben sich mehrere Trends in der Gestaltung der Lehrwerke herauskristallisiert (Kurtz, 2001b; Michler, 2005; Thaler, 2014; Thaler, 2011; Wackert, 2004; Wieshuber, 2002):

- Expansion: Moderne Lehrwerke umfassen inzwischen teilweise über 40 Einzelmaterialien (vom Lehrbuch bis hin zum digitalen Unterrichtsmanager).
- Differenzierung: Die quantitative Aufstockung geht einher mit einer qualitativen Spezialisierung aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft (Fördermaterialien für leistungsschwächere Lerner/innen etc.).
- Multimedialisierung: Die digitalen Medien haben auch den Schulbuchmarkt erreicht (Film-DVDs, Übungs-CD-ROMs etc.).
- Arbeitsoptimierung: Der Ausbau der Produktperipherie sowie die Verfeinerung des Lehrbuchs (z.B. Lehrerfassung des Schülerbuchs mit farblicher Hervorhebung neuer Lexeme und Strukturen) verbessert die Arbeitsgrundlage der Lehrkraft – obgleich die Vielfalt der Materialien auch das Gefühl der Überflutung (*information overload*) evozieren kann.
- Regionalisierung: Aufgrund der föderalistischen Struktur mancher Staaten (z.B. Bildungshoheit der deutschen Bundesländer) produzieren Verlage unterschiedliche Ausgaben für die diversen Regionen.
- Oligopolisierung: Der marktwirtschaftliche Konkurrenzdruck führt zur Dominanz weniger großer Verlage.
- Nivellierung: Die einzelnen Verlage gleichen sich in ihren Produkten aufgrund ökonomischer Gesetze an (analog zu *catch-all parties* im politischen Bereich).
- Digitale Zentralisierung: Die Expansion (vgl. oben) bewirkt auch eine Gegenbewegung der Reduktion, d.h. (fast) der gesamte Produktkranz an Begleitmaterialien kann inzwischen auf einem digitalen Unterrichtsassistenten aufgerufen werden.

1.4 Implementierung

Der tatsächliche Einsatz des Lehrwerks ist von Schulstufe und Lehrertyp abhängig (Thaler, 2014). Während in der Primarstufe (Klassen 1–4) und der Sekundarstufe II in Deutschland (Klassen 11–12/13) auch andere Materialien viel Verwendung finden, basiert der Englischunterricht in der Sekundarstufe I (Klassen 5–10) aufgrund der Notwendigkeit der Progression weitgehend auf einem Lehrbuch.

Was die Lehrkraft betrifft, unterscheidet man häufig zwischen Typ A (ausschließliche, lineare Abarbeitung des Lehrbuchs), Typ B (Wechsel zwischen Lehrwerk und anderen Materialien) und Typ C (Verzicht auf Lehrwerk). Obwohl keine gesicherten empirischen Befunde vorliegen, geht man davon aus, dass Typ B überwiegt. Dieser folgt dem immer wieder gehörten Prinzip: ‚Das Lehrbuch soll den Unterricht begleiten, ihn nicht bestreiten!' – oder, wie es Kurtz mehrmals formuliert: ‚Optimale Lehrwerksverwendung bedeutet nicht maximale Lehrwerkbindung' (Kurtz, 2010).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.5 Optionen

Weder das Lehrwerk noch das Fehlen eines Lehrwerks sind per se gut oder schlecht. Es kommt auf die Lehrkraft an, es vernünftig zu gebrauchen oder unreflektiert zu missbrauchen: *a textbook does not teach itself* (Podromou, 2002; 2003). Beim täglichen Unterrichten haben die Lehrenden dabei acht Handlungsmöglichkeiten, die abhängig vom Grad ihrer Zufriedenheit mit der jeweiligen Lehrwerkseite sind (Tabelle 1).

Handlungsoptionen für das Lehrwerk	
Ausgangspunkt	Optionen
A. Völlige Zufriedenheit	1. Verwenden der Schülerbuchseite ohne Änderungen
B. Teilweise Unzufriedenheit	2. Ergänzen 3. Kürzen 4. Umschreiben 5. Umstellen 6. Teilersetzen
C. Völlige Unzufriedenheit	7. Auslassen 8. Ersetzen

Tabelle 1: Handlungsoptionen Lehrwerk

Neben diesen acht Alternativen gibt es noch das englische Akrostichon „AROMA", das sich auf ähnliche Optionen bezieht: *A adjust – R re-arrange – O omit – M modify – A alter.*

1.6 Lehrwerkkompetenz

Eine sinnvolle Nutzung dieser Handlungsoptionen stellt eine wesentliche Komponente von Lehrwerkkompetenz dar (Thaler, 2014). Diese wird momentan in der 1. Phase der Lehrer/innen/ausbildung – zumindest in Deutschland – noch weitgehend vernachlässigt, müsste aber intensiver vermittelt werden (vgl. Kieweg, 1998; Krumm & Ohms-Duszenko, 2001; Littlejohn, 1998; Tomlinson, 2008). Analog zur allgemeinen Struktur von ‚Kompetenz' kann sie aus drei Domänen modelliert werden (Tabelle 2).

Lehrwerkkompetenz	
1. Wissen	z.B. Bedeutung, Bestandteile, Entwicklung
2. Fertigkeiten	z.B. Anwendung der acht Handlungsoptionen (oder von *AROMA*)
3. Haltungen	z.B. Wertschätzung von Balance (vgl. 1.8)

Tabelle 2: Lehrwerkkompetenz

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.7 Lehrwerk-Anti-Kompetenz

Im Sinne der Ex-negativo-Pädagogik könnte man auch die „7 goldenen Regeln der Lehrbuch-Versklavung" (Thaler, 2014, S. 8) zitieren – schließlich lernt man oft am effektivsten am schlechten Beispiel.
Regel 1: Benützen Sie das ganze Schülerbuch von S. 1 bis S. 193.
Regel 2: Halten Sie sich sklavisch an die Reihenfolge.
Regel 3: Verfolgen Sie jede Stunde die gleiche Methodik.
Regel 4: Ignorieren Sie andere Bestandteile des Lehrwerks.
Regel 5: Halten Sie sich exklusiv an Handlungsoption 1.
Regel 6: Integrieren Sie keine eigenen Ideen und Medien.
Regel 7: Wundern Sie sich nicht über den Missmut Ihrer Lerner/innen.

1.8 *Balanced Teaching*

Balanced Teaching (Thaler, 2012; 2010; 2008) bedeutet im engeren Sinne eine Balance aus offenen und geschlossenen Methoden. Im weiteren Sinne wird ein Gleichgewicht in zwanzig Unterrichtsbereichen angestrebt, wozu auch der Umgang mit dem Lehrwerk zählt. Balancierte Lehrwerkverwendung versucht, Instruktivismus und Konstruktivismus, lehrwerkangeleiteten und schüleraktivierenden Unterricht, traditionelle Lehrwerkarbeit und aktive Gesprächsphasen zu verbinden (vgl. auch Ulrich, 2001; Wieshuber, 2002).

1.9 Desiderata

„As yet, there is no universally recognised theory of the textbook. Empirically too little is known" (Sercu, 2000, S. 628). Auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene findet man zwar inzwischen mehrere überzeugende Beiträge, auf der empirischen Ebene herrscht allerdings großer Forschungsbedarf. Es werden immer wieder diachrone und synchrone Vergleiche von Lehrwerken unternommen (z.B. Vali, 2015), aber über die Deskription und Analyse hinaus müssten Effekt und Effektivität von Lehrbüchern exploriert werden. Die empirische Erforschung der Wirkungsgeschichte von Lehrwerken sollte sich folgenden Fragen widmen:

– Wie, wann, wozu wird ein Lehrwerk verwendet?
– Wie beeinflusst es den Lernprozess im Vergleich mit anderen Materialien?

Dazu müssten verschiedene Lehrwerke und ihre Nutzer/innen, d.h. Lehrende und Lernende, in Beziehung gesetzt und erzielte Lernfortschritte mit Hilfe reliabler Instrumente quantitativ und qualitativ erfasst werden.

Allerdings würde man auch dann kein „Wunschlehrwerk" (Nold, 1998) generieren können. Die Heterogenität bei Lehrkräften und Lernenden ist zu groß, das

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bedingungskonglomerat aus fachdidaktischen, ökonomischen und administrativen Bedürfnissen zu komplex.

2 Mehrsprachigkeit

2.1 Komplexität

Die Forschungsliteratur zu Mehrsprachigkeit ist inzwischen in beinahe unüberschaubare Dimensionen vorgestoßen, und entsprechend komplex stellt sich auch das Konzept selbst dar (u.a. Abendroth-Timmer & Breidbach, 2000; Aguado & Hu, 2000; Aronin & Singleton, 2012; Bausch, Königs & Krumm, 2004; De Florio-Hansen & Hu, 2007; Hufeisen & Lutjeharms, 2005; Königs, 2002; Rückl, Newby & Hinger, 2010). Die folgenden Aspekte werden immer wieder beleuchtet:

- Begriff: Bilingualismus, Multilingualismus, Diglossie, Polyglossie, Code-Switching, Code-Mixing etc.
- Erwerb: natürlich / gesteuert, simultan / sukzessiv, symmetrisch / asymmetrisch, Immersion, bilingualer Erstspracherwerb, balancierte Zweisprachigkeit etc.
- Arten: individuell, gesellschaftlich, territorial, institutionell etc.
- Ursachen: Migration, Globalisierung, Kolonialisierung etc.
- Problematik: beidseitige Halbsprachigkeit, Identitätsdiffusion, Überfrachtung des Englischunterrichts durch immer neue Aufgaben mit der Gefahr der Vernachlässigung der eigentlichen Kernziele etc.
- Chancen: Kommunikationsfähigkeit, interkultureller Dialog etc.
- Unterrichtskonzepte: integratives Fremdsprachenlernen, additiver Fremdsprachenunterricht etc.

Zumindest die letzten drei Aspekte spielen auch im Rahmen dieses Beitrags eine Rolle.

2.2 Bildungsstandards

Als Instrumente der Qualitätssicherung, Transparenz und Vergleichbarkeit wurden in Deutschland Bildungsstandards in Kraft gesetzt – 2003 für den Mittleren Schulabschluss in Englisch, 2012 für das Abitur (www.kmk.org/). Für die erstgenannten Bildungsstandards sind in Tab. 3 die für Mehrsprachigkeit relevanten Passagen selektiert worden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bildungsstandards (mittlerer Schulabschluss)
– S. 6: Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung „Systematisch zu entwickeln sind ebenfalls methodische Kompetenzen […] zum selbstständigen und kooperativen Sprachenlernen als Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen, für das lebenslange (Sprachen-)lernen […]“
Kompetenzbereiche
– S. 7: „Mehrsprachigkeit stellt für nicht wenige Teilbereiche unserer Gesellschaft eine Realität dar, allerdings in unterschiedlichster qualitativer Ausprägung. Vom Fremdsprachenunterricht in der ersten Schulfremdsprache ist daher zu erwarten, dass die kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für ihr Handeln in mehrsprachigen Situationen am Ende der Sekundarstufe I verlässlich ausgebildet worden sind. Der Unterricht in der ersten Fremdsprache stellt den Erwerb der angestrebten Kompetenzen fachlich und pädagogisch dadurch sicher, dass […] Bezüge zwischen den von den Schülerinnen und Schülern erlernten Sprachen hergestellt werden und sie durch entsprechende Methoden und Einsichten ihre Fähigkeit zu lebenslangem, selbständigem Sprachenlernen weiter entwickeln […]“
– S. 10: „Der Unterricht in der ersten Fremdsprache entwickelt systematisch methodische Kompetenzen. In diesem Kompetenzbereich können Schülerinnen und Schüler z.B. Lerntechniken und -strategien für den Ausbau ihrer Kenntnisse in der jeweiligen Fremdsprache sowie für den Erwerb weiterer Sprachen einsetzen […]. Damit verfügen Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, selbstgesteuertes und kooperatives Sprachlernverhalten als Grundlage für den Erwerb von weiteren Sprachen sowie für das lebenslange, selbstständige Sprachenlernen einzusetzen.“
– S. 18: „Lernbewusstheit und Lernorganisation: […] Methoden des Spracherwerbs reflektieren und diese auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen.“

Tabelle 3: Bildungsstandards (2003) und Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird in diesen Richtlinien also durchaus als wesentliches Ziel expliziert, wobei die Schlüsselrolle der ersten Schulfremdsprache, methodische Kompetenz und lebenslanges Lernen betont werden.

2.3 LehrplanPlus

Im neuen LehrplanPlus, der 2016 für alle Schularten in Bayern veröffentlicht wird, lassen sich nur spärliche Hinweise auf Mehrsprachigkeit entdecken. So wird beispielsweise im LehrplanPlus für das Gymnasium (www.lehrplanplus.bayern.de) der Begriff Mehrsprachigkeit im Bildungs- und Erziehungsauftrag, in den übergrei-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

fenden Bildungs- und Erziehungszielen und in den grundlegenden Kompetenzen (Jahrgangsstufenprofile) nicht erwähnt. Im Fachprofil finden sich diese Passagen:

Fachprofil (LehrplanPlus)
„1.1 Sprachenvielfalt in Europa und der Welt: […] … Erwerb mehrerer Fremdsprachen […] plurikulturelle Lebenswelt […] Mehrsprachigkeit […] besondere Bedeutung […];
1.2 Beitrag zur gymnasialen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung: […] Bildung, die den ganzen Menschen im Blick hat, […] mindestens zwei – im Idealfall drei oder mehr – Fremdsprachen […].

Tabelle 4: LehrplanPlus (2015) – Fachprofil und Mehrsprachigkeit

Der Fachlehrplan Englisch führt Mehrsprachigkeit nicht expressis verbis auf und fordert lediglich gelegentliche Vergleiche zur Muttersprache und weiteren Fremdsprachen zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz, z.B. um die Bedeutung unbekannter Wörter mithilfe weiterer Muttersprachen und Fremdsprachen zu erschließen.

3 Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk

3.1 Mehrsprachigkeit in *Access*

Zur Exemplifizierung der Rolle von Mehrsprachigkeit in Lehrwerken wurde das aktuellste Werk eines der beiden größten deutschen Schulbuchverlage ausgewählt: *Access* von Cornelsen (Thaler, 2016 ff.). Mehrsprachigkeit wird hier als integratives Feature in die Lehrwerkreihe eingebettet und mit einem eigenen Symbol gekennzeichnet. Allerdings finden sich in Band 1 (5. Jahrgangsstufe) nur zwei jeweils halbseitige Aufgabenstellungen (siehe Abbildung 1 und 2):

– *Thinking about Language: Food and drink in other languages* (S. 57)
– *English nouns in other languages* (S. 133)

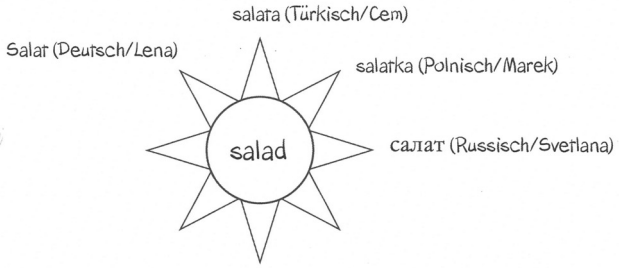
In den beiden ebenfalls weit verbreiteten Lehrwerken *Green Line* von Klett (Weisshaar, 2009 ff.) sowie *Camden Town* von Diesterweg (2005 ff.) finden sich eher weniger Mehrsprachigkeitsaufgaben; eine explizite Auszeichnung in Form eines Icons fehlt dort gänzlich.

Was die Evaluation von *Access* betrifft, wurde bei der Präkonzeptionsbefragung (5 Städte, 250 Lehrkräfte) kein proaktives Interesse an Mehrsprachigkeit, allerdings die Akzeptanz vereinzelter Aufgaben festgestellt. Die Postkonzeptionsbefragung (5 Fachberater) ergab eine allgemeine Zufriedenheit mit der bislang erfolgten Integration von Mehrsprachigkeit sowie den Wunsch nach deren Fortführung in den Folgebänden (Klassen 6–10), wobei eine Anzahl von ca. 2–4 Aufgaben pro Band angestrebt wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2 THINKING ABOUT LANGUAGE Food and drink in other languages

a) Some "food and drink" words look or sound similar in many languages, for example salad. Make word stars on the board. Write the English word in the centre. Then add your word, your language and your name, like this:



b) Make a table for your words from a). Then write stars on the board for milk, water, soup, yoghurt and put them in the table too.

English	German	Other languages
salad	Salat	salata, ...
milk	Milch	...

Abbildung 1: Beispielaufgabe für Mehrsprachigkeit (Thaler, 2016, S. 57)

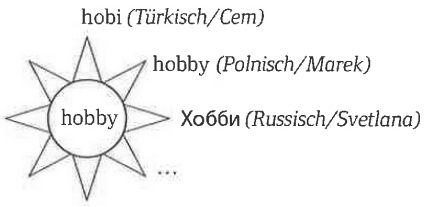
3 THINKING ABOUT LANGUAGE English nouns in other languages

a) Think about the nouns in the box. Which do you use in German with the same sound and meaning? Which noun from the box do we **not** use in German?

hobby · jeans · job · mobile (phone) · smiley

b) Use the Vocabulary (pp. 199 – 238) and find more English nouns like in a). How many can you find?

c) Do you use the nouns from a) and b) in other languages? Make word stars on the board with your language and/or your name, like this:



d) Make a table for your words in a) - c), like this:

English	German	Other languages
hobby	Hobby	hobi, hobby, Хобби, ...
jeans	Jeans	...

Abbildung 2: Beispielaufgabe für Mehrsprachigkeit (Thaler, 2016, S. 133)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.2 Mehrsprachigkeit in *Context*

Als Beispiel für ein Oberstufenlehrwerk wurde das neu entwickelte *Context* des Cornelsen Verlags (Schwarz, 2015) ausgewählt. Es lässt sich hier keine explizite Aufgabe zur Mehrsprachigkeit identifizieren. Die einzige (partiell) relevante Teilaufgabe (S. 41, 3a) ist in Tabelle 5 aufgeführt. Ähnliche Ergebnisse ergeben sich bei der Analyse von *Green Line* von Klett (2009) und *Summit* von Cornelsen (Thaler, 2009).

Task 3a
Scientific texts are full of technical terms. Often they are of Latin or Greek origin and are similar to German words, e.g. precise (*präzise*) in l.8. Find more examples in the text and explain their meaning.

Tabelle 5: Mehrsprachigkeit in *Context* (2015, S. 41)

4 Fazit

Das Potential von Mehrsprachigkeit wird bislang in (deutschen) Englischlehrwerken kaum genützt. Falls überhaupt einschlägige Aufgaben vorhanden sind, handelt es sich um eher punktuelle Berücksichtigung, die von einem integrativen Mehrsprachigkeitsunterricht weit entfernt ist.

Nach Jakisch (2012, S. 105) lässt sich diese Tatsache auf drei Gründe zurückführen:

> Dass sich der Englischunterricht bisher eher wenig mit den Mehrsprachigkeitsinitiativen und -bemühungen anderer Fächer bzw. Disziplinen auseinandergesetzt hat, verwundert angesichts der ihm in der Regel von Schülern und Eltern entgegengebrachten Wertschätzung, der außerschulischen Bedeutung des Englischen und seiner relativ gesicherten Stellung als schulisches Hauptfach mit hohem Stundenvolumen nicht.

Dazu kommt, dass man einer Überfrachtung des Englischunterrichts durch immer neue Aufgaben mit der Gefahr der Vernachlässigung der eigentlichen Kernziele vorbeugen will (z.B. Kurtz, 2008).

Schulisches Fremdsprachenlernen ist vorwiegend einzelsprachlich konzipiert. Die Ausrichtung am Ideal der Mehrsprachigkeit stellt keinen wesentlichen Bestandteil des Englischunterrichts dar. Das Postulat von Schröder (2009), Englisch als „Gateway to Languages“ zu forcieren, bleibt damit strukturell-institutionell unerfüllt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

Sekundärliteratur

Abendroth-Timmer, D. & Breidbach, S. (Hrsg.). (2000). *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachiges Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Aguado, K. & Hu, A. (Hrsg.). (2000). *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Aronin, L. & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Ashton-Warner, S. (1963/1980). *Teacher*. London: Virago.

Bausch, K., Königs, F. & Krumm, H. (Hrsg.). (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr.

Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (2003). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf. [06.05.2016].

Bleyhl, W. (1996). Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts, 2* (45), 126–138.

De Florio-Hansen, I. & Hu, A. (Hrsg.). (2007). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.

Fery, R. (Hrsg.). (2000). *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Finkbeiner, C. (1998). Lehrplan – Lehrwerk – Stoffverteilungsplan – Unterricht. In J. P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe* (S. 36–44). Berlin: Cornelsen.

Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Harmer, J. (2001). Coursebooks: A Human, Cultural and Linguistic Disaster? *Modern English Teacher, 3,* 5–10.

Heinz, S. (2013). Digitale Bildungsmedien im Bereich Englisch als Fremdsprache: die Lehrerplattform 4teachers. In E. Matthes, S. Schütze & W. Wiater (Hrsg.), *Digitale Bildungsmedien in der Schule* (S. 88–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Hrsg.). (2005). *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum*. Tübingen: Narr.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2010). *Lehrplan und Lehrwerk*. Verfügbar unter: http://isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1/g8.de/index.php?StoryID=26773 [31.03.2011].

Jakisch, J. (2012). Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. *FLuL, 1*, 104–108.

Kieweg, W. (1998). Lernprozessorientierte Kriterien zur Evaluierung von Englisch-Lehrwerken. *Der neusprachliche Unterricht Englisch, 4* (34), 27–38.

Königs, F. (2002). Mehrsprachigkeit? Ja, aber … Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik. *französisch heute, 33* (1), 22–33.

Krumm, H. J. & Ohms-Duszenko, M. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H. J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (2. Halbband)* (S. 1029–1041). Berlin: de Gruyter.

Kurtz, J. (2001a). Das Lehrwerk und seine Verwendung im Englischunterricht nach der jüngsten Reform der Richtlinien und Lehrpläne. *Englisch, 2*, 41–50.

Kurtz, J. (2001b). Zur Verknüpfung von Lehrbuch und Internet im Englischunterricht. Praxisskizze und Überlegungen zum Lehrwerk der Zukunft. *Englisch, 3* (36), 81–93.

Kurtz, J. (2008). Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Schule. In K. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. Königs & H. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen erforschen:*

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 134–140). Tübingen: Narr.

Kurtz, J. (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 149–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

LehrplanPlus (2015). Verfügbar unter: https://www.lehrplanplus.bayern.de [06.05.2016].

Leupold, E. (2005). *Französisch lernen – Frankreich entdecken*. Seelze: Friedrich.

Leupold, E. (2006). Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: ein viel diskutiertes Medium. In U. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 1–9). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Littlejohn, A. (1998). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Hrsg.), *Materials Development in Language Teaching* (S. 190–216). Cambridge: Cambridge University Press.

McGrath, I. (2006). Teachers' and Learners' Images for Coursebooks. *ELT Journal, 2* (60), 171–180.

Michler, C. (2005). *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium: Eine Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke*. Augsburg: Wißner.

Neuner, G. (2003). Lehrwerke. In K. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 399–402). Tübingen: Francke.

Nold, G. (1998). Die Arbeit mit dem Lehrwerk. In J. P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe* (S. 127–136). Berlin: Cornelsen.

Podromou, L. (2002). The Great ELT Textbook Debate. *Modern English Teacher, 4,* 25–33.

Podromou, L. (2003). *The Power and the Glory: from the Textbook to Learner Input*. Handout Vortrag ALP & MATSDA: Dillingen.

Postman, N. & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Dell.

Rückl, M., Newby, D. & Hinger, B. (Hrsg.). (2010). *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht: Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog (Salzburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft)*. Wien: Praesens.

Sambanis, M. (2009). Stärken und Schwächen des Fremdsprachenunterrichts aus Sicht von Sekundarstufenschülern/innen. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 3*, 9–12.

Schröder, K. (2009). Englisch als Gateway to Languages. In C. Fäcke (Hrsg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension* (S. 69–85). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Sercu, L. (2000). Textbooks. In M. Byram (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 626–628). London: Routledge.

Surkamp, C. (Hrsg.). (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.

Thaler, E. (2004). Dogme – eine alte methodische Innovation? *Englisch, 2,* 56–63.

Thaler, E. (2008). *Offene Lernarrangements im Englischunterricht. Rekonstruktion, Konstruktion, Konkretion, Exemplifikation, Integration*. München: Langenscheidt.

Thaler, E. (2010). *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen.

Thaler, E. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. *FLuL, 2*, 15–30.

Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

Thaler, E. (2014). Lehrwerk-Kompetenz. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 01* (14), 5–8.

Thornbury, S. (2000). A Dogma for EFL. *IATEFL Issues, 153*, 2.

Thornbury, S. & Meddings, L. (2002). Using a Coursebook the Dogme Style. *Modern English Teacher, 1*, 36–40.

Timm, J. P. (Hrsg.). (1998). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe*. Berlin: Cornelsen.

Tomlinson, B. (Hrsg.). (2008). *English Language Learning Materials. A Critical Review.* London: Continuum.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ulrich, S. (2001). Vom Lehrwerk zum WWW und zurück. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 49* (35), 30–34.
Vali, S. (2015). *Intercultural Learning in Textbooks*. Göttingen: Cuvillier.
Vielau, A. (2011). *Lehrwerk, quo vadis? Einflüsse auf die Lehrwerkentwicklung*. Verfügbar unter: http://axel-vielau.de/index-Dateien/quetz_lehrwerk.pdf [30.03.2011].
Wackert, M. (2004). Vom Schulbuch zum Internet in die Antarktis und zurück. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 4* (1), 264–266.
Wieshuber, A. (2002). Schüleraktivierender Unterricht – Möglichkeiten der Anknüpfung an die Lehrbucharbeit in der 7. Klasse. *Englisch, 2* (37), 48–54.

Lehrwerke

Diesterweg (Hrsg.). (2005 ff.). *Camden Town.* Band 1–6, Jg. 5–10. Braunschweig: Diesterweg.
Klett (Hrsg.). (2009). *Green Line. Oberstufe.* Stuttgart: Klett.
Schwarz, H. (Hrsg.). (2015). *Context.* Berlin: Cornelsen.
Thaler, E. (Hrsg.). (2009). *Summit G8*. Paderborn: Schöningh.
Thaler, E. (Hrsg.). (2016 ff.). *Access. Lehrwerk für Gym Bayern.* Berlin: Cornelsen.
Weisshaar, K. (Hrsg). (2009 ff.). *Green Line*. Band 1–6, Jg. 5–10. Stuttgart: Klett.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bernadette Hofinger

Grammatik in Lehrwerken = gelungene Sprachreflexion und Vernetzung? Aus linguistischer Sicht mitnichten!

Wenngleich das Potenzial eines sprachenübergreifenden Unterrichts für den Erwerb von Fremdsprachen sowohl didaktisch als auch politisch bereits erkannt wurde und nun flächendeckend in Lehrplänen gefordert wird, ist die praktische Durchdringung im Unterrichtsgeschehen bisher noch weitgehend unzureichend. Vor allem im Bereich des Grammatikunterrichts kann festgestellt werden, dass dieser nach wie vor in Form einzelsprachbeschreibender Regeln erfolgt, die selten mit weiteren erlernten Fremdsprachen und noch seltener mit der Muttersprache sinnvoll verglichen bzw. in Beziehung gesetzt werden. Im folgenden Beitrag soll anhand einer Lehrwerkanalyse von vier gängigen Lehrbüchern des Italienischunterrichts für Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) dokumentiert werden, in welcher Weise ein verbindliches grammatisches Wissen bei Schülerinnen und Schülern generiert werden kann, das nicht nur eine unmittelbare sprachliche Handlungsfähigkeit gewährleistet, sondern auch die individuelle Sprachlernfähigkeit unterstützt.

Schlüsselwörter: Grammatikerwerb, language awareness, Mehrsprachigkeit, Sprachreflexion, vernetzter Grammatikunterricht

Although there is a strong scientific consensus that cross linguistic approaches in foreign language teaching are highly beneficial, their implementation in classroom language is largely insufficient. Especially grammar teaching still consists of the description of grammatical rules of the target language without referring to linguistic features of other foreign languages. On the basis of an analysis of four common Italian textbooks it will be demonstrated how it is possible to generate a general grammatical understanding among learners which facilitates not only foreign language communication but contributes to a basic understanding of the language system and thus supports the individual language learning ability.

Keywords: Second language acquisition, grammar teaching, language awareness, cross linguistic influences

1 L1 im Fremdsprachenunterricht

Das nahezu programmatische Verhindern der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht ist – mit Ausnahme der Grammatik-Übersetzungsmethode – Ausgangspunkt vieler Lehrmethoden seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Besonders viel Terrain eingebüßt hat der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht aber vor allem im Rahmen der kommunikativen Wende, jenem fremdsprachendidaktischen Ansatz, bei dem der mündliche Sprachgebrauch vor dem Sprachwissen das vorrangige Unterrichtsziel darstellt. Die Gründe hierfür basieren im Wesentlichen auf zwei Fehlannahmen, nämlich (1) der lange Zeit vertretenen Meinung, Fremdsprachenerwerb müsse, um so erfolgreich zu sein wie Muttersprachenerwerb, dement-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sprechend auch so aussehen, der sprachliche Input daher in ähnlicher Form aufbereitet und „verabreicht" werden, wie dies beim Erstspracherwerb erfolgt, und (2) der Hypothese, dass das Lernen einer Fremdsprache ausschließlich in dieser zu erfolgen hat, weil nur ihre Anwendung als Garant einer hohen Erfolgsrate gelten könne. Diese Annahmen hielten keiner empirischen Überprüfung stand. Die auf Krashen (1982; 1994) (*no interface hypothesis*) zurückzuführende These, erfolgreicher Fremdsprachenerwerb erfolge – so wie Erstspracherwerb – durch natürliche Sprachpraxis weitgehend implizit, konnte von Studien mittlerweile eindeutig widerlegt werden: Doughty (1991), Kupferberg (1999), Van Patten & Cadierno (1993) etwa zeigen, dass explizite Instruktion den fremdsprachlichen Grammatikerwerb maßgeblich erleichtert. Flankiert wird diese Erkenntnis zusätzlich noch durch L2-Erwerbsstudien kognitionspsychologischen Zuschnitts, wonach die gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit des Lerners / der Lernerin auf bestimmte neue Lerninhalte aufgrund spezifischer Informationsverarbeitungsmechanismen die Speicherung in Kurz- und Langzeitgedächtnis erleichtert, was generell zu besseren Lernergebnissen führt und die Umwandlung von *input* zu *intake* erst ermöglicht (Robinson, 1995; Schmidt, 1994a).

Die Wichtigkeit der Vermittlung eines Sprachbewusstseins (*language awareness*), das zwangsläufig zu einer – wenngleich nicht hinreichenden, aber notwendigen – Voraussetzung für die Verbesserung der Kenntnis über Sprache zählen muss, und damit nicht einfach unter dem entsprechend verkürzten Begriff des ‚traditionellen Grammatikunterrichts' subsumiert werden darf, rückt auch in der Fremdsprachendidaktik wieder vermehrt ins Zentrum der Aufmerksamkeit und wird als ein anerkanntes Lehr- und Lernkonzept angesehen. Ihr Potenzial wird vor allem im Hinblick auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze erkannt, wo Sprachbetrachtung bzw. Reflexion über Sprache als unerlässliche Faktoren für den Aufbau einer gesteigerten Sprachlern- und Handlungsfähigkeit betrachtet werden. Die Neu- bzw. teilweise Reorientierung an diesem Konzept muss sowohl als Folge der gestiegenen fremdsprachlichen Anforderungen einer globalisierten Arbeitswelt und der damit zusehends an Wichtigkeit gewinnenden plurilingualen Ausbildung an Schulen gesehen werden, als auch als eine Trendumkehr von rein kommunikativen Ansätzen im Sprachunterricht, deren Effektivität sich nicht allein wegen der oben skizzierten Erwerbsunterschiede von Erst- und Fremdsprache nicht in der erhofften Weise einstellte. Der Mangel an der Vermittlung sprachlichen Wissens wird vielfach auch weiterhin noch beklagt. So sieht Gnutzmann (2010) etwa die Formseite der Sprache im Unterrichtsgeschehen generell immer noch als unterrepräsentiert und ortet nicht nur eine zu hohe Veranschlagung des Erwerbs der instrumentellen Sprachkompetenz zur mündlichen Kommunikation, sondern auch ein maßgebliches Defizit hinsichtlich des Nachdenkens über Sprache bzw. über Beziehungen von Mutter- und Fremdsprache als Lernbereiche. Die ebenso mehrfach konstatierte Unterrepräsentanz an systematischer empirischer Forschung zum Sprachbewusstsein von Fremdsprachenlerner/innen scheint diesem Befund noch zusätzlich Nachdruck zu verleihen.

Wenn die explizite Vermittlung formaler einzelsprachlicher Charakteristika im Fremdsprachenunterricht (auch bekannt als *focus on form*) sich für den Grammatik-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

unterricht als nachweislich positiv für den Lernerfolg erweist, so ist die Vermutung naheliegend, dass dies in ebenso großem bzw. eventuell sogar noch größerem Ausmaß für die Einbeziehung bereits bestehender Wissensbestände aus der L1 gelten sollte. Die Annahme, dass durch gezielte Rückgriffe auf metasprachliches Wissen aus der L1 sich ebenfalls positive Effekte für den L2-Erwerb lukrieren lassen, werden durch Untersuchungen etwa von Cook (2001), Macaro (2001; 2005), Nation (2001) Turnbull (2001) auch bestätigt. Die Ursache hierfür muss laut Autorinnen und Autoren in der Tatsache gesehen werden, dass die L1 als ein bereits vorhandenes und voll entwickeltes Sprachverarbeitungssystem an den Erwerbsprozessen jeder weiteren Sprache zwangsläufig beteiligt ist und – in frühen Stadien des Fremdsprachenunterrichts – üblicherweise als Hauptquelle für den Erwerb einer weiteren Fremdsprache fungiert (Bialystok, 2001). So zeigen etwa Studien über das bilinguale Lexikon, dass in frühen Stadien des L2-Erwerbs weite Teile der L2-Lernprozesse über die Verarbeitungsmechanismen der L1 laufen, also etwa L2-Wörter unbewusst in die L1 übersetzt werden (Talamas, Kroll & Dufour, 1999), bzw. dass L2-Fehler morphosyntaktischer Natur zumeist einem L1-Einfluss geschuldet sind (Spada & Lightbrown 1999; White, 2008; Gass & Selinker, 2008). Die Erstsprache fungiert somit mehr oder weniger bewusst als Referenzobjekt für jeden weiteren Spracherwerbsprozess in jeweils unterschiedlicher Gewichtung sowohl in semantischer, morphologischer, syntaktischer als auch pragmatischer Hinsicht. Sind L1 und L2 sich in typologischer Hinsicht ähnlich, so entsteht dadurch einerseits ein Lernvorteil, der sich in einer rascheren und effektiveren Informationsverarbeitung zeigt, unterscheiden die beiden Sprachen sich hingegen wesentlich voneinander, dann führt dies in vielen Fällen zu falschen Analogiebildungen, d.h. der Lernende glaubt, Ähnlichkeiten zwischen Mutter- und Fremdsprache zu erkennen, die es tatsächlich gar nicht gibt (Ringbom & Jarvis, 2009; Jarvis & Pavlenko, 2008) bzw. schätzt Ähnlichkeiten höher ein, als sie tatsächlich sind (Han & Selinker, 1999; White, 1998).

Die Bezugnahme auf die Erstsprache beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache scheint theoretisch somit in dreierlei Hinsicht begründbar: Aus psycholinguistischer Sicht sollte die Fremdsprachenlehre dem Umstand Rechnung tragen, dass Fremdsprachenerwerb grundsätzlich auf Erstspracherwerb bzw. eventuell weiteren (Fremd-)Sprachen aufbaut und somit einen Erwerbsmechanismus darstellt, der kognitiv immer mit einem mehr oder weniger impliziten Rückgriff auf muttersprachliche (bzw. andere fremdsprachliche) Verarbeitungsroutinen verbunden ist. Aus lerntheoretischer bzw. didaktischer Sicht ist die Erkenntnis zu berücksichtigen, dass formaler Sprachunterricht im Hinblick auf Grammatikerwerb zu merklich besseren Lernerfolgen führt als rein kommunikationsorientierte Lernformen. Aus kognitionspsychologischer Sicht ist einzubeziehen, dass die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf spezifische Lerninhalte und ihre Funktionsweise die Informationsverarbeitung erleichtert und so Lernprozesse positiv unterstützt. Dem Leitgedanken konstruktivistischer Fremdsprachendidaktik entsprechend lassen sich die Befunde aus Psycholinguistik, Fremdsprachendidaktik und Kognitionspsychologie in der gezielten Förderung der Lernerautonomie bei der Er-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und Verarbeitung von neuem sprachlichem Wissen auf Basis bereits vorhandener Wissensbestände somit auf äußerst fruchtbare Weise vereinen.

2 Aktueller Forschungsstand

Die Wichtigkeit der Nutzbarmachung von kontrastivem metasprachlichem Wissen der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht wurde v.a. in der angloamerikanischen Fremdsprachenerwerbsforschung bereits als solche erkannt. Als eine der in dieser Hinsicht zentralen und daher meistzitierten Untersuchungen gilt Kupferberg & Olsthain (1996), die in ihrer Studie die Wirksamkeit von L1-L2-konstrastierendem Input anhand des Erwerbs von Relativsätzen und Nominalkomposita hebräischer Lerner/innen des Englischen – zwei Bereiche, die für Sprecher/innen mit Hebräisch als Muttersprache traditionsgemäß als schwierig gelten – genauer untersuchen. In spezifischen Unterrichtssettings, in denen Lerner/innen im Rahmen kommunikativer Aufgabenstellungen mit dem Lernziel entsprechenden kontrastiven L1/L2-Informationen ausgestattet worden waren, konnte anhand einer im Anschluss daran durchgeführten Reihe an Testungen (Grammatikalitätstests, rezeptive und produktive Aufgabenstellungen) nachgewiesen werden, dass jene Lerner/innen wesentlich besser abschnitten, denen metasprachlicher kontrastiver Unterricht erteilt wurde, als die Teilnehmer/innen der Kontrollgruppe, die diesen nicht erhielten. Die Autorinnen folgern daraus, dass kontrastiver Input im Gegensatz zu natürlichem sprachlichem Input den Fremdspracherwerb erleichtert bzw. sehen im Untersuchungsergebnis auch die Annahme Schmidts (1990) und Robinsons (1995) *Noticing*-Hypothese bestätigt, wonach grammatikalische Features einer Fremdsprache nur dann gelernt werden können, wenn diese bewusst erkannt und damit entsprechend verarbeitet werden. Damit liefert der Vorgang des *noticing* auch die Grundvoraussetzung für das Einsetzen des Spracherwerbsprozesses. Ein ähnliches Ergebnis erzielt Kupferberg (1999) in ihrer Studie im Hinblick auf den Erwerb von Tempus und Aspekt im Englischen, in der gezeigt wird, dass kontrastives metasprachliches Wissen bei schwierigen zielsprachlichen grammatikalischen Eigenschaften sich sowohl auf die schriftliche als auch auf die mündliche Produktion erwerbsfördernd auswirkt. Spada & Lightbrown (1999) und Ahlem, Lightbrown & Spada (2010) untersuchen anhand unterschiedlicher Grammatikalitätstests (Spada & Lightbrown, 1999) bzw. einer Mischung aus Grammatikalitätstest, gezielter produktiver Aufgaben und Interviews (Ahlem et al., 2010) bei 11–12-jährigen frankophonen Lernerinnen und Lernern des Englischen, inwieweit sich diese des muttersprachlichen Einflusses auf die Beurteilung der Grammatikalität von englischen Adverbial- und *Wh*-Frage-Strukturen bewusst sind. Einhelliges Ergebnis der Studien ist, dass die Befragten sich dabei nahezu gänzlich unbewusst von implizitem muttersprachlichem Wissen leiten lassen bzw. jene Probandinnen und Probanden, die sich der L1/L2-Unterschiede bewusst waren, eindeutig höhere *scores* bei den Grammatikalitätstests zeigen, als jene, die über kein derartiges metasprachliches Wissen verfügen. White (2008) kommt hinsichtlich des Erwerbs französischer Possessivpronomina bei frankophonen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lernerinnen und Lernern zum gleichen Schluss, Horst, White & Bell (2010) weisen im Rahmen einer Pilotstudie anhand einfacher Unterrichtsbeobachtungen denselben Effekt beim Erwerb von aspiriertem ‚h' und kognaten Objekten nach.

3 Vernetzung von L1 und L2 in Italienischlehrwerken – ein genügend genutztes Potenzial?

Die Fremdsprachendidaktik ist – obgleich sie als eigene Wissenschaftsdisziplin geführt und als solche mittlerweile anerkannt ist – theoretisch und methodisch in beträchtlichem Ausmaß von ihren Bezugswissenschaften der angewandten Linguistik, der Psycholinguistik, der pädagogischen Psychologie und der empirischen Lehr- und Lernforschung beeinflusst. Ein Theoriewandel der „Hilfsdisziplinen" führt früher oder später auch immer zu einem Paradigmenwechsel in der Didaktik, die die neu gewonnenen, theoretisch fundierten Kenntnisse auf ihre didaktische Relevanz und Praktikabilität überprüft und bewertet. Einen Sonderstatus markiert offenkundig der Bereich der theoretischen Linguistik bzw. der Grammatiktheorie, der von der im deutschsprachigen Raum vertretenen Fremdsprachendidaktik bislang kaum aufgegriffen und rezipiert wird. Dies ist mit Blick auf die internationale Fremdsprachenerwerbsforschung, wie in Kapitel 2 hinreichend dargelegt wurde, doch unerwartet, zumal diese Erklärungen für die grammatikalischen Eigenschaften und Funktionsweisen von Sprache liefert, die bestehende Lernmaterialien bislang oft nicht zu geben vermögen. Dabei sollte sich sprachendidaktisches Handeln in erster Linie dadurch auszeichnen, hinsichtlich der spezifischen Eigenschaften von Sprache die nötigen Erklärungen zu liefern und den Sprachlernprozess damit positiv beeinflussen. Darin besteht gleichzeitig aber auch die größte Herausforderung: Die dafür nötigen didaktischen und fachlichen Kompetenzen müssen angesichts der Komplexität des Systems Sprache weit über das Wissen eines einfachen Fehlerkorrigierens und der Bereitstellung einfacher sprachlicher Regelanwendungen hinausgehen. Die verantwortungsvolle Rolle der Lehrenden bestünde somit in der Aufgabe, das sprachliche Vorwissen, über das Sprecher/innen implizit durch ihre Muttersprache verfügen, transparent und für die Lerner/innen konkret fassbar zu machen sowie als Katalysator für den Erwerb neuen sprachlichen Wissens heranzuziehen. Die hinsichtlich der Vermittlung von Grammatik bislang traditionell gepflegte Praxis im Fremdsprachenunterricht, regelhafte Lerninhalte in der Zielsprache bereitzustellen, wird diesem Anspruch jedoch insofern nicht gerecht, als sie dabei an diese implizit vorhandenen konkreten Wissensbestände aus der Muttersprache in aller Regel nicht anknüpft und damit die Möglichkeit des Aufbaus eines umfassenden Sprachverständnisses nicht nutzt. Dabei wird das Potenzial sprachvergleichender Strategien für die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen doch mittlerweile auch von bildungspolitischer Seite erkannt, was sich an den Vorgaben zur Durchführung des fremdsprachlichen Unterrichts in den österreichischen Lehrplänen für die AHS Oberstufe recht deutlich zeigt – so heißt es etwa:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> Der reflektierende Umgang mit Sprache ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen. Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen. (Lehrplan AHS Oberstufe: lebende Fremdsprache, S. 1)

Selbst im Lehrplan des Unterrichtsgegenstands Deutsch der AHS Oberstufe mangelt es nicht an konkreten Direktiven für Lehrer/innen, den Unterricht sprachreflektierend und sprachvergleichend auszurichten und so bei den Schüler/innen ein Sprachbewusstsein und eine Sprachanalysefähigkeit zu entwickeln und zu fördern:

> Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations-, und Handlungs-, und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern. Im Besonderen sollen die Schülerinnen und Schüler [….] Einblicke in Struktur, Funktion und Geschichte der deutschen Sprache gewinnen sowie Sprachreflexion, Sprachkritik und Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen entwickeln. [….] Grammatikwissen ist ein eigenes Bildungsziel, soll den schriftlichen und mündlichen Texterstellungsprozess [….] sowie die Orientierung in den Systemen anderer Sprachen fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen. (Lehrplan AHS Oberstufe: Deutsch, S. 1–3)

Der theoretischen Darlegung der Grundprinzipien eines idealen sprachfördernden Unterrichts steht allerdings eine – aus linguistischer Sicht – bisweilen weniger ideale Unterrichtspraxis entgegen. De facto müssten – um dieses Konzept erfolgreich umsetzen zu können – zum einen Lehrer/innen über ein fundiertes (übereinzel-)metasprachliches Wissen verfügen, um gewinnbringend sprachvergleichend agieren zu können, und zum anderen müssten Lehrwerke sie in geeigneter Weise und ausreichend unterstützen. Beides ist allerdings nur bedingt der Fall: Die Tatsache zusehends geringer werdender metasprachlicher Kompetenzen unter angehenden Lehrerinnen und Lehrern wird nicht nur von Lehrenden universitärer Einrichtungen vermehrt konstatiert und beklagt, sondern hat bereits auch in den Wissenschaftsdiskurs Eingang gefunden, wo mittels einschlägiger Wissenstests demonstriert wird, wie es um das allgemeine Sprachverstehen und das Sprachbewusstsein von Studierenden tatsächlich bestellt ist (vgl. Habermann, 2013 – die diesbezüglichen Ergebnisse sind leider nur in den seltensten Fällen ermutigend. Ebenso wenig hilfreich erweisen sich, bei genauerer Betrachtung, in vielen Bereichen auch die Lehrbücher, deren Erläuterungen zu grammatikalischen Eigenschaften der Zielsprache zwar mitunter auf Vergleiche mit der Muttersprache zurückgreifen, dies allerdings oftmals in einer stark vereinfachenden Weise, sodass die Inhalte nicht nur verkürzt, sondern auch grammatisch unkorrekt dargestellt werden. In Italienischlehrwerken der österreichischen AHS Oberstufe findet sich eine Reihe unglücklicher Beispiele, die im Folgenden nun exemplarisch anhand der Analyse von vier gängigen Lehrwerken des Italienischen dargestellt werden sollen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In den Lehrwerken *Insieme* und *Espresso* finden sich etwa hinsichtlich der Verwendung und Bildung des italienischen *si impersonale* folgende Erklärungen:

1) Das dt. „man" wird im Italienischen durch das Wort *si* wiedergegeben. Im Gegensatz zum Deutschen gleicht sich das Verb in seiner Zahl dem folgenden Objekt an: 3. P. Sg., wenn das Objekt im Singular steht, 3. P. Pl. wenn das Objekt im Plural steht; gibt es kein direktes Objekt, so steht das Verb hinter *si* immer in der 3. P. Sg. (*Insieme* Band 2, 2013, S. 61)
2) *Si* + Verb drückt das unpersönliche „man" aus. Im Gegensatz zum Deutschen erhält das Verb im Italienischen die Pluralform, wenn das darauf folgende Substantiv im Plural steht. (*Espresso* Band 1, 2009, S. 184)

Gleich zwei missverständliche Sachverhalte ergeben sich aus den hier aufgezeigten Erläuterungen: Zum einen lässt der Hinweis aus (1), dass sich das Verb in seiner Zahl dem folgenden Objekt angleicht, den Lernenden im Unklaren, ob Verben in Konstruktionen, in denen das Objekt dem Verb vorausgeht (etwa in Sätzen wie *Le mele non si comprano al supermercato*) in den Singular oder in den Plural zu setzen sind. Des Weiteren gibt die grammatikalische Nichtdifferenzierung von *si*-Konstruktionen im Singular und Plural vor, dass es sich hierbei um den gleichen Typus handelt. Damit wird nicht zwischen *si-impersonale-* und *si-passivante*-Strukturen unterschieden – ein Umstand, der sowohl aus didaktischer als auch aus linguistischer Sicht unerklärlich und der Förderung des Verständnisses der unterschiedlichen Eigenschaften von *si*-Konstruktionen im Italienischen nicht dienlich ist.

Ähnlich unklar bleibt in Beispielen (3) und (4) aus den Lehrwerken *Con piacere* und *Allegro* die Frage nach der Übereinstimmung des Verbs:

3) Im Italienischen kann „man" durch folgende Konstruktion wiedergegeben werden: *si impersonale* + 3. Person eines Verbs. Je nach Bezugswort steht das Verb im Singular oder im Plural. (*Con piacere* Band 1, 2010, S. 190)
4) Im Italienischen wird „man" durch die *si*-Konstruktion wiedergegeben. Beachten Sie: Das Bezugswort ist im Dt. ein Objekt, im Italienischen aber Subjekt. Je nach Bezugswort steht das Verb im Singular oder Plural. (*Allegro* Band 3, 2003, S. 41)

Auch hier wird unter Bezugnahme auf das Deutsche versucht, die Verwendung des *si impersonale* im Italienischen zu erläutern. Zu der bereits in den Beispielen (1) und (2) konstatierten unzulässigen Erklärung, dass erstens dt. *man* grundsätzlich mit dem *si impersonale* zu übersetzen ist und zweitens *si-passivante*-Strukturen gar nicht genannt werden, kommt in (3) und (4) noch ein weiterer Aspekt hinzu: Der Hinweis auf ein Bezugswort, das weder erläutert noch spezifiziert wird, ist dem Verständnis der grammatischen Eigenschaften der *si*-Konstruktionen nur wenig förderlich – selbst für grammatisch Geschulte ist nicht einsichtig zu verstehen, was hierbei eigentlich genau gemeint sein soll.

Ein weiterer grammatikalischer Bereich, der in den vorliegenden Lehrwerken für Italienisch aus sprachanalytischer Sicht einer Überarbeitung bedürfte, betrifft die

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Verwendung des Teilungsartikels *ne*. Die Erklärungen hierzu lauten in den Werken *Insieme, Espresso, Con piacere* und *Allegro* wie folgt:

5) *Ne* heißt davon. Es bezieht sich auf ein zuvor genanntes Nomen und bezeichnet eine Teilmenge. Auf *ne* folgt häufig eine Mengenangabe. *Ne* kann sich auch auf Personen beziehen. *Vuole anche delle mele? Si, ne vorrei un chilo.* (*Insieme* Band 2, 2013, S. 31)
6) *Ne* hat eine partitive Funktion. Es steht für eine Teilmenge einer bereits erwähnten Sache. Oft bleibt es unübersetzt. Die deutsche Entsprechung wäre *davon*. *Hai dei pomodori? Si, ne ho molti.* (*Espresso* Band 1, 2009, S. 177)
7) *Ne* als Mengenausdruck: *Quante mele? Ne vorrei tre. Il vino è buono. Ne prendo ancora.* (*Con piacere* Band 1, 2010, S. 186)
8) *Ci* und *ne* bezieht sich auf ein zuvor genanntes Substantiv und bezeichnet eine Teilmenge davon. *Ne* bedeutet *davon*, bleibt im Deutschen aber oft unübersetzt. *Le posso dare queste pastiglie. Ne prenda due. / Che buono questo dolce. Ne prendo ancora.* (*Allegro* Band 2, 2003, S. 156)

Gemein ist allen hier angeführten Erläuterungen die mögliche Folgerung, dass *ne*-Klitisierung in all jenen Fällen möglich ist, wo Teile des Objekts pronominalisiert werden können. Dies stimmt aber so nicht: Die Antwort auf die Frage *Quanti bambini dormono?* Lautet nämlich nicht *Ne dormono tre.* Damit leistet die Erklärung weder einen Beitrag für ein umfassendes Verständnis der Funktionsweise von *ne*, noch hilft sie, potenzielle Fehler in der Sprachproduktion bei Schülerinnen und Schülern zu vermeiden.

Abschließend sei noch ein Bereich aufgezeigt, bei dem sich der Rückgriff auf metasprachliches Wissen, wie es aus dem Deutschunterricht eigentlich bekannt sein sollte, als äußerst fruchtbar erweisen würde, in Lehrwerken allerdings selten getätigt wird – die Selektion der Hilfszeitverben in der Vergangenheitsform des *Passato prossimo*. Die vorliegenden Lehrbücher erklären diese generell wie folgt:

9) Das *passato prossimo* wird mit dem Hilfsverb *avere* oder *essere* + Partizip Perfekt gebildet. Ähnlich wie im Deutschen bilden Verben der Bewegung zusammengesetzte Formen meist nur mit dem Hilfsverb *essere*. (*Insieme* Band 1, 2013, S. 119)
10) Der Gebrauch von *avere* und *essere* entspricht normalerweise dem Gebrauch der Hilfsverben *sein* und *haben* im Deutschen. Es gibt jedoch auch Abweichungen. (*Espresso* Band 1, 2009, S. 184)
11) Das *passato prossimo* ist eine Zeitform der Vergangenheit, mit der dargestellt wird, was man getan hat oder was geschehen ist. Es wird wie das deutsche Perfekt mit den Hilfsverben *avere* und *essere* und dem Partizip Perfekt des jeweiligen Verbs gebildet. […] Der Gebrauch der Hilfsverben entspricht meist dem Gebrauch von *haben* und *sein* im Deutschen. (*Con piacere* Band 1, 2010, S. 191)
12) Das *passato prossimo* wird wie das deutsche Perfekt aus den Hilfsverben *avere* oder *essere* und dem Partizip Perfekt des jeweiligen Verbs gebildet. […] Die Verwendung von *avere* und *essere* entspricht im Allgemeinen der Verwendung von *haben* und *sein* im Deutschen. (*Allegro* Band 1, 2003, S. 163)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Es fragt sich, weshalb in diesem Kontext die unterschiedlichen Arten der transitiven und intransitiven Verben und ihrer syntaktischen Eigenschaften nicht thematisiert werden – dies würde nicht nur Erläuterungen wie in (10) um notwendige Informationen ergänzen, sondern auch ein vertieftes Verständnis von Verbarten und ihrer unterschiedlichen Funktionen fördern, das nicht nur im Kontext der Bildung von Vergangenheitstempora von entscheidender Bedeutung ist, sondern in allen der hier genannten grammatischen Bereiche – sowohl in *si*-Konstruktionen als auch beim Teilungsartikel *ne* bestimmt die Art des Verbs über die zulässige Konstruktionsart: So wird bei transitiven Verben mit Objekt ausnahmslos das *si passivante* (sowohl im Singular als auch im Plural) verwendet, bei intransitiven Verben bzw. bei transitiven Verben ohne Objekt das *si impersonale*. Ebenso einsichtig lässt sich auch die Anwendung von *ne* erklären, wo die Pronominalisierung des Objekts mit *ne* nur bei transitiven und ergativen Verben möglich ist, bei reinen intransitiven Verben nicht. Die Kenntnis des Umstands, dass Verben unterschiedliche Argumentstrukturen aufweisen, die für eine Reihe unterschiedlicher Funktionen und konstruktionsspezifischer Restriktionen verantwortlich sind, würde damit nicht nur die hier angegebenen grammatikalischen Bereiche umfassend und vollständig erklären, sondern auch die jeweiligen Zusammenhänge sichtbar machen – und das nicht durch unverständliche und theorielastige Erklärungen, sondern einfach unter Bezugnahme auf jenes sprachliche Wissen, das bei Schülerinnen und Schülern eigentlich schon vorhanden ist. Leider wird dies in den Lehrbüchern allerdings viel zu selten praktiziert.

4 Fazit

Wie ist das didaktische Potenzial von Lehrwerken hinsichtlich der in Lehrplänen geforderten Förderung einer allgemeinen Sprachlernkompetenz und eines vertieften Sprachverständnisses durch Zurückgreifen auf vorhandene Kompetenzen unter Schülerinnen und Schülern nun zu beurteilen? Beim vorliegenden Befund muss das Urteil im Hinblick auf die Vermittlung grammatischer Kompetenzen eindeutig negativ ausfallen. Was die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Bereich des Wortschatzerwerbs bereits erkannt hat, ist für den Grammatikerwerb bislang noch eindeutig unzureichend: Es zeigt sich, dass Sprachvergleiche in Lehrwerken – wenn überhaupt vorhanden – eher oberflächlicher Natur bleiben – die grammatikalischen Sachverhalte werden zum Zweck einer raschen Outputsteigerung oftmals stark verkürzt, wodurch weder eine nachhaltige und korrekte Aneignung des zielsprachlichen grammatischen Systems ermöglicht, noch die Fähigkeit zur Sprachreflexion in adäquater Weise gefördert wird. Damit verfehlt der Grammatikunterricht aber das eigentliche Ziel, nämlich das eines nachhaltigen Kompetenzzuwachses durch eine professionelle Vernetzung vorhandener Ressourcen. Gerade die muttersprachlichen Kompetenzen halten diesbezüglich einen reichen Fundus an verwertbarem Wissen bereit – dieses zeigt sich allerdings nicht in offenkundiger Weise in oberflächenstrukturellen Eigenschaften einzelner sprachlicher Äußerungen, sondern muss vielfach erst rekon-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

struiert und metasprachlich erschlossen werden. Die theoretische Linguistik leistet in der deskriptiven Erarbeitung dieser Eigenschaften einen wesentlichen Beitrag. Dieser wird in der Fremdsprachendidaktik allerdings viel zu wenig rezipiert und findet in der Entwicklung von Lehrmaterialien – wie die vorliegende Untersuchung gezeigt hat – offenkundig keinen Niederschlag. Damit beschränkt sich die Vernetzung von grammatikalischen Lerninhalten auf die Vermittlung von kontrastivem Regelwissen und verzichtet auf die Möglichkeit, Zusammenhänge und Sachverhalte aufzuzeigen – ein nicht nur aus linguistischer, sondern auch aus didaktischer Sicht erhebliches Manko, das sich durch eine bessere Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik und der gegenseitigen Rezeption der Forschungsarbeiten aber leicht beheben ließe. Möge ein erster Schritt in diese Richtung mit diesem Beitrag gesetzt sein.

Literatur

Ahlem, A., Lightbrown, P. & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 Differences: Does it Matter? *Language Awareness, 19* (2), 129–146.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: CUP.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, *57* (3), 402–423.

Doughty, C. (1991). Second Language Instruction Does Make a Difference. Evidence from an Empirical Study of SL Relativisation. *Studies in Second Language Acquisition*, *13*, 431–469.

Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisiton: An Introductory Course*. New York: Routledge.

Gnutzmann, C. (2010). Language Awareness. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 115–119). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Habermann, M. (2013). Von der Schule zur Universität. Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. In K. M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel* (S. 35–60). Berlin & Boston: de Gruyter.

Han, Y. & Selinker, L. (1999). Error Resistence: Towards an Empirical Pedagogy. *Language Teaching Research, 3*, 249–275.

Horst, M., White, J. & Bell, P. (2010). First and Second Language Knowledge in the Language Classroom. *International Journal of Bilingualism, 14* (3), 331–349.

Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Krashen, S. (1982). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1994). The Input Hypothesis and its Rivals. In N. Ellis (Hrsg.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (S. 45–77). London: Academic Press.

Kupferberg, I. & Olsthain, E. (1996). Explicit Contrastive Instruction Facilitates the Acquisition of Difficult L2 Forms. *Language Awareness, 5* (3&4), 149–165.

Kupferberg, I. (1999). The Cognitive Turn of Contrastive Analysis: Empirical Evidence. *Language Awareness, 8* (3&4), 210–222.

Lightbrown, P. & Spada, N. (2000). Do They Know What They're Doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence. *Language Awareness, 9* (4), 198–217.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Macaro, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Codeswitching in Foreing Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal, 85* (4), 531–548.

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 Classroom. A Communication and Learning Strategy. In E. Llurda (Hrsg.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (S. 63–84). New York: Springer.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, CUP.

Ringbom, H. & Jarvis, S. (2009). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In M. Long & C. Doughty (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching* (S. 106–118). Oxford: Blackwell.

Robinson, P. (1995). Attention, Memory and the „Noticing" Hypothesis. *Language Learning, 42*, 85–112.

Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics, 11*, 129–158.

Schmidt, R. W. (1994a). Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. In N. Ellis (Hrsg.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (S. 165–209). London: Academic Press.

Spada, N. & Lightbrown, P. (1999). Instruction, First Language Influence and Developmental Readineses in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal, 83*, 1–22.

Talamas, A., Kroll, J. F. & Dufour, R. (1999). From Form to Meaning: Stages in the Acquisition of Second Language Vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition, 2* (1), 45–58.

Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, but … *Canadian Modern Language Review*, *57* (4), 531–540.

Van Patten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 325–343.

White, J. (1998). Getting the Learners' Attention: a Typographical Input Enhancement Study. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (S. 85–113). Cambridge: CUP.

White, J. (2008). Speeding up Acquisition of his/her: Explicit L1/L2 Contrasts Help. In R. Philp & A. Mackey (Hrsg.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Child's Play?* (S. 193–228). Amsterdam: Benjamins.

Lehrpläne

Lehrplan AHS Oberstufe: lebende Fremdsprache. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [12.05.2016].

Lehrplan AHS Oberstufe: Deutsch. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 [07.06.2016].

Lehrwerke

Colombo, F., Faraci, C. & De Luca, P. (2013). *Insieme*. Bände 1–3. Linz: Veritas.

Merklinghaus, R., Nuti-Schreck, N., Toffolo, L. & Tommasini, G. (2003). *Allegro*. Bände 1–3. Stuttgart: Klett.

Ziglio, L. & Rizzo, G. (2009). *Espresso*. Bände 1–3. Ismaning: Hueber.

Zorzan, L., Merklinghaus, R., D'Aquino Hilt, A., Nuti-Schreck, N., Baslassina, L. & Oddo, F. (2010). *Con piacere*. Bände 1–3. Stuttgart: Klett.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

IV.
Der Transfer in die Praxis: Unterrichtskonzepte und curriculare Vorschläge für die Lehrer/innen/bildung

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Alexandra Wojnesitz

Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden – Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter

In diesem Artikel wird das *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* vorgestellt, das beruhend auf dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* von Reich & Krumm (2013) im Auftrag des BMBF zu einem Aus- und Fortbildungsmodul für (zukünftige) Lehrende in (Hoch-)Schulen umgearbeitet wurde. Es soll diese dazu motivieren und anleiten, die Unterrichtssprache, Deutsch als Zweitsprache, die Herkunfts- und Fremdsprachen sowie Sprache in den Sachfächern in die Lehre aller Fächer einzubeziehen. Begleitend dazu hat das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) Materialien zur Unterstützung eines mehrsprachigkeitsfördernden Unterrichts entwickelt.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Curriculum, Lehrer/innen/bildung, Implementierung, Unterrichtsmaterialien

Dans cet article nous présentons un modèle cadre sur le socle de compétences linguistiques que tout enseignant doit posséder aujourd'hui. Ce modèle se fonde sur le *Multilingualism Curriculum* de Reich et Krumm, une ressource précieuse pour apporter des réponses aux défis créés par le multilinguisme et les migrations. Il propose une formation (continue) ayant pour but de motiver les (futurs) enseignants dans le secondaire et le tertiaire à intégrer des objectifs linguistiques dans toutes les matières et de prendre en compte la langue d'enseignement en tant que langue seconde, les langues d'origine, ainsi que les langues étrangères. Nous parlerons aussi de la mise en oeuvre de ce cursus en Autriche, et des exemples de matériel didactique approprié, créé par l'ÖSZ.

Mots-clés: Multilinguisme, formation (continue) des enseignants, mise en oeuvre des cursus universitaires, matériel didactique

1 Das mehrsprachige Zeitalter – Ein Paradigmenwechsel

Von Hans H. Reich, einem der Autoren des *Curriculum Mehrsprachigkeit*, auf welchem das im Folgenden präsentierte *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* beruht, stammt sinngemäß das folgende Statement: Wir leben in einem Zeitalter eines Paradigmenwechsels, der beginnenden Ära der Mehrsprachigkeit[1].

Ingrid Gogolin prophezeite Europa vor mehr als 20 Jahren eine „noch unbekannte Zukunft in sprachlicher Pluralität" (Gogolin, 1994, S. 21). Obwohl diese Zukunft uns bereits eingeholt hat, lösen sich unsere Schulen als traditionell bewahrende

1 Vortrag beim Reflexions- und Arbeitstreffen zum Thema „Schulentwicklung und Sprachen", Schloss Puchberg bei Wels, 28. April 2014.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Institutionen nur langsam von dem von ihr beschriebenen „monolingualen Habitus" (Wojnesitz, 2010, S. 98 ff.).

Mehrsprachigkeit ist ein Phänomen, das sich vorerst zumeist in Metropolen beobachten lässt, bevor es auch in ländlichen Gegenden verstärkt bemerkbar wird: Im Bundesland Salzburg belief sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2013/14 auf 23,9 % [2] in Volksschulen (VS), 35 % in Neuen Mittelschulen (NMS) und 10,9 % in Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) (BMBF, 2015a, S. 19). In Wien waren es im selben Zeitraum 55,7 % in den Volksschulen, 65,8 % in NMS sowie 33,1 % in AHS (BMBF, 2015a, S. 23). Die österreichische Bundeshauptstadt bildet somit eine Entwicklung ab, die sie mit vielen Metropolen der Welt teilt: Alle allochthonen Minderheiten zusammen werden (in Wien in der Gruppe der unter 10-Jährigen) zur Mehrheit. Obwohl diese Entwicklung sich seit längerer Zeit abzeichnet und wohlmeinend viel über den Wert der Mehrsprachigkeit allgemein geschrieben und gesprochen wird, ist das mehrsprachige Zeitalter in den Schulen des Landes erst teilweise angekommen.

1.1 Zur Wichtigkeit eines Gesamtsprachenkonzepts

Von einem mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht können unterschiedliche Zielgruppen profitieren: im Schulalter zugewanderte Kinder und solche, die in Österreich geboren wurden, eine nichtdeutsche Familiensprache haben und Probleme beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen aufweisen. Der sprachbildende Fachunterricht ist auch für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit deutscher Erstsprache, die Schwierigkeiten mit der Bildungssprache Deutsch haben, von großer Wichtigkeit.

Während die Entwicklung der *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS*), der sogenannten ‚Alltagssprache', im Schnitt lediglich zwei Jahre in Anspruch nimmt, ist die Herausbildung der *Cognitive Academic Language Proficiency* (*CALP*), der sogenannten ‚Bildungssprache', erst im Laufe von 5 bis 7 Jahren zu erreichen (Cummins, 1991, S. 78). *CALP* wird im Gegensatz zu *BICS* als sprachübergreifend beschrieben – d.h. es darf vermutet werden, dass die Herausbildung der Bildungssprache in einem Idiom den Erwerb einer zweiten Bildungssprache leichter macht, wenn das betreffende Kind bereits im Herkunftsland die Schule besucht hat.

Die Förderung der gesamtsprachlichen Entwicklung ist bei allen Kindern von großer Bedeutung, da diese im Lernprozess automatisch auf ihren vorhandenen Sprachbesitz Bezug nehmen. Statt diese Prozesse zufällig und unstrukturiert ablaufen zu lassen, ist es sinnvoll, diese Kenntnisse bewusst zu einem bestimmten Zweck (z.B. Sprachvergleich oder Wecken des Interesses an Sprache und sprachlichem Lernen der Schüler/innen im Unterricht) herbeizuholen. Da Lehrende häufig aus lebensweltlich einsprachigen Kontexten stammen, hat die didaktische Ausbildung im Hinblick auf unsere heterogene Schüler/innen/schaft die Aufgabe, die Unterrichtenden für die Wichtigkeit der multilingualen Sprachbildung zu sensibilisieren und auszubilden.

2 Relevant sind „die im Alltag gebrauchten Sprachen" (BMBF, 2015a, S. 3).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Dabei geht es nicht darum, die Familiensprachen der Schüler/innen zu lernen, sondern ihnen Wertschätzung und Interesse entgegenzubringen und Möglichkeiten der Förderung in diesem Bereich aufzuzeigen, z.B. durch die Empfehlung des Besuchs des muttersprachlichen Unterrichts.

Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) unterscheidet zwischen Sprachbildung, die für alle Schüler/innen wichtig ist und die im Fokus des Programms steht, und Sprachförderung, in deren Genuss Lernende mit sprachlichem Förderbedarf kommen sollen (Lange & Gogolin, 2010, S. 14). Letztere betrifft insbesondere Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (u.a. geringes Einkommen, niedriger Bildungsabschluss der Eltern, wenige Kulturgüter), in denen häufig auch Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufwachsen. Diese Kinder erwerben Deutsch häufig verstärkt erst ab einem Alter von ca. drei Jahren, woraus langfristige Probleme beim Erwerb der schulrelevanten Bildungssprache entstehen können.

Laut Krumm wäre die zweisprachige Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch der Königsweg, um die Bildungssprache optimal entwickeln zu können:

> Eine zweisprachige Erziehung, die sowohl die mitgebrachte(n) Sprache(n) festigt und fördert als auch die Sprache der neuen Lebenswelt entwickelt, wäre daher, das weiß die Spracherwerbsforschung seit langem, für die Entwicklung von Menschen mit einer anderen Erstsprache sowohl im Hinblick auf eine stabile Persönlichkeitsentwicklung als auch im Hinblick auf eine erfolgreiche Sprachentwicklung wichtig und besonders positiv […] (Krumm, 2008, S. 2).

Wie Krumm bemerkt, wäre es in der Tat paradox, lebensweltlich mehrsprachige Menschen zu Einsprachigen zu machen, um sie dann durch schulischen Fremdsprachenunterricht wieder zu Mehrsprachigen (von Sprachen mit mehr Prestige) zu formen (Krumm, 2008, S. 7). Der schulische Sprachenunterricht sollte versuchen, die Kenntnis der Herkunftssprachen mit dem Erwerb der Zweitsprache sowie dem Lernen der Tertiärsprachen (siehe Hufeisen & Lindemann, 1998) zu verknüpfen, um einen sinnvollen und motivierenden Transfer zu ermöglichen.

Selbstverständlich betrifft das Gesamtsprachenkonzept auch (vermeintlich) einsprachige Kinder, die im Sinne der inneren Mehrsprachigkeit (siehe Wandruszka, 1979, S. 29) auch sehr häufig verschiedene Varietäten der von ihnen gesprochenen Sprache beherrschen. In diesem Artikel wird aber in konsequenter Verfolgung des eingangs postulierten Paradigmenwechsels davon ausgegangen, dass der / die mehrsprachige Schüler/in den Regelfall darstellt und nicht die Ausnahme.

Das Gesamtsprachenkonzept betrifft alle Sprachenlernenden, einen ganzheitlichen Versuch zu dessen Umsetzung in der Lehrer/innen/bildung stellt das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm, 2013) dar.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2 Das *Curriculum Mehrsprachigkeit*

Die sprachenpolitischen Grundlagen für das *Curriculum Mehrsprachigkeit*[3] von Hans H. Reich und Hans-Jürgen Krumm (2013), auf welchen das *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (ÖSZ, 2014) beruht, wurden mit dem österreichischen Prozess *Language Education Policy Profiling* (*LEPP*) geschaffen (ÖSZ, BMUKK & BMWF, 2009). Das Ziel dieser Europaratsinitiative war und ist es, Reflexionsprozesse zur sprachlichen Bildung und Sprachunterrichtspolitik auf nationaler Ebene anzuregen und zu unterstützen. Der Schwerpunkt liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit aller, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, diese Kompetenz durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung zu verbreitern und zu vertiefen, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von Bürgerinnen und Bürgern zu schaffen (vgl. ÖSZ, BMUKK & BMWF, 2009). Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* sieht sich als ein Element der Umsetzung der Resultate des *LEPP*-Prozesses. Es konkretisiert allgemeine Ziele zur Anerkennung und Unterstützung von Mehrsprachigkeit und sieht sich als Beitrag zur aktuellen Weiterentwicklung der Lehrer/innen/fortbildung sowie der Ausbildung der Lehramtsstudierenden in Österreich.

Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* möchte den (zukünftigen) Lehrenden in Schulen nicht nur das nötige Wissen über Mehrsprachigkeit (*savoir*) vermitteln, sondern auch für die notwendige Haltung *(savoir être) sensibilisieren*, die für einen Mehrsprachigkeitsunterricht notwendig ist, um eine nachhaltige Basis für Fertigkeiten (*savoir faire*) zu legen.[4]

3 *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden*

Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* war die Grundlage für die Entwicklung des *Rahmenmodells Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden*, das Deutsch als Unterrichtssprache, Deutsch als Zweitsprache, alle mitgebrachten und schulisch erlernten, (Bildungs-)Sprachen und die Sprache/n in den Sachfächern einbezieht (ÖSZ, 2014). Es wurde 2012–2014 in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule (PH) Steiermark, der PH Oberösterreich, der Universität Wien unter Mitarbeit des Centers für berufsbezogene Sprachen (Cebs), der PH Kärnten und der PH Vorarlberg und unter Einbeziehung vieler nationaler und internationaler Expertinnen und Experten vom ÖSZ koordiniert und inhaltlich betreut.[5] Der

3 Dieses liegt neben der deutschsprachigen in englischsprachiger Fassung auf der Homepage des ÖSZ vor: http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&open=34.

4 Diese Kompetenzen wurden vom GERS für den Erwerb einzelner Sprachen definiert (Europarat, 2001, S. 103–109), werden an dieser Stelle jedoch im Sinne von CARAP (Candelier, 2012, S. 38–57) zum Ausdruck von metasprachlichen Kompetenzen verwendet.

5 Mitglieder der Arbeitsgruppe: Catherine Carré-Carlinger (PH Oberösterreich), Dagmar Gilly (PH Steiermark), Michaela Haller (VHS Graz), Martina Huber-Kriegler (PH Steiermark),

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6 ECTS umfassende Vorschlag für eine Fortbildung / einen Ausbildungsteil umfasst vier Präsenzblöcke und drei Praxisphasen und setzt sich zum Ziel, Lehrende für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und diese in ihrer Arbeit mit von sprachlicher Vielfalt geprägten Klassen zu unterstützen. Durch seinen modularen Aufbau ist es möglich, auch nur Teile des Rahmenmodells zu übernehmen und individuelle Schwerpunkte zu setzen. Neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zielt das Rahmenmodell auch auf die Reflexion (und gegebenenfalls Veränderung) von Haltungen ab, die die (zukünftigen) Lehrenden bei der Arbeit in heterogenen, oft von sozialer, kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägten Klassen unterstützen sollen. Ziel ist es, die sprachliche Bildung Teil allen Unterrichts werden zu lassen und dafür geeignete Methoden und Instrumente zur Förderung kennenzulernen.

Im Rahmenmodell werden alle Lehrenden als Sprachenlehrende angesehen, Mehrsprachigkeit wird (realistischerweise) sowohl als Bereicherung als auch als Herausforderung aufgefasst.

Konkrete Inhalte sind, neben der Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität, in erster Linie Sprachlernstrategien, Sprachenpolitik, die Sprachlichkeit allen Lernens, der sprachsensible (Fach-)Unterricht, Sprachdiagnostik und Sprachförderung, sowie Modelle und Materialien zur mehrsprachigen Bildung. Im Sinne der optimalen Verschränkung von Theorie und Praxis soll nach der jeweiligen Präsenzphase in einer Praxisphase das Gelernte an der eigenen Institution umgesetzt und das realisierte Projekt in einem begleitenden Portfolio abgebildet werden.

Für die Beurteilung der Studierenden bzw. bereits Lehrenden (siehe nächster Punkt zur Implementierung / Umsetzung) wird die Bewertung eines durchgeführten, präsentierten und schriftlich fixierten Projekts, die Dokumentation der Arbeitsaufträge der Praxisphasen, ein Bericht über eine eigene Sprachlernerfahrung, eine Reflexion sowie die eigenständige Entwicklung von Unterrichtsmaterial vorgeschlagen.

4 Implementierung und Umsetzung

Das Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden wurde im Prozess der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung neu als Empfehlung für die Curriculaerstellung in die Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula aufgenommen (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2014) und dort als Beispiel für „fachliche und überfachliche Kompetenzen" (S. 95) für Curriculumentwickler/innen und für Lehrende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen genannt.

An der Universität Wien wurde es am Zentrum für Lehrer/innen/bildung pilotiert und ist nach einer positiven internen Evaluation weiterhin Bestandteil des Lehrprogramms.

Der umfangreichste auf Basis des *Curriculum Mehrsprachigkeit* entstandene Lehrgang ist der von der Universität Klagenfurt in Kooperation mit der PH

Eva Vetter (Universität Wien), Alexandra Wojnesitz (ÖSZ), unter Mitarbeit von Belinda Steinhuber (Cebs), Ferdinand Stefan (PH Kärnten), Elisabeth Schallenberg (PH Vorarlberg).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Steiermark durchgeführte PFL (Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen) – Lehrgang „Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit". Er umfasst im Zeitraum von zwei Semestern einen Workload von 40 ECTS und richtet sich an Lehrer/innen aller Fächer und aller Schularten sowie Lehrende an Pädagogischen Hochschulen. Geboten wird ein Abschlusszeugnis der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie die Möglichkeit eines anschließenden Masterstudiums an den Pädagogischen Hochschulen.

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien / Krems findet ab Januar 2016 zum zweiten Mal ein vom ÖSZ konzipierter Lehrgang für sprachsensiblen Unterricht statt, der in einem Umfang von 8 ECTS Lehrer/innen eines Sachfaches in der Primar- und Sekundarstufe und Lehrende an Pädagogischen Hochschulen für sprachsensiblen Unterricht sowie für Fortbildungstätigkeiten in diesem Bereich qualifiziert. An der PH Vorarlberg wurde das Rahmenmodell in die Englischdidaktik für die Primarstufe integriert.

5 Unterrichtsmaterialien zur Mehrsprachigkeit des ÖSZ

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) hat in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern vielfältige Unterrichtsmaterialien entwickelt, die in einem mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht unterstützend zum Einsatz kommen können.

Zwei sogenannte ‚Kiesel'-Hefte[6] (ÖSZ, 2012a; 2012b) bieten hilfreiche Handreichungen zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. Darin sind beispielsweise allgemeine Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (ÖSZ, 2012b, S. 55), Interviewbögen für Partner/innen/arbeiten zum Thema Mehrsprachigkeit (ÖSZ, 2012b, S. 60) und Kopiervorlagen, z.B. zum Thema „Begrüßung in verschiedenen Sprachen" (ÖSZ 2012b, S. 61), enthalten. Mit dem Europäischen Sprachenportfolio für die Grundschule (Felberbauer, Grabner, Gritsch, Kolroser & Pelzmann, 2013), für die Mittelstufe (Horak, Nezbeda, Öhler & Abuja, 2012) und für junge Erwachsene (15+) (Abuja, Annau, Ganster, Mittendorfer, Nezbeda, Steinhuber & Keiper, 2007) stehen Instrumente zur Verfügung, mit denen Lernende ihren eigenen Fortschritt im sprachlichen Lernen dokumentieren können. Das Faltplakat „Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit" bietet niederschwellige Anregungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht und darüber hinaus (ÖSZ, 2011). Schließlich können die Jüngsten mit einem im Faltplakat „PUMA – Produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindern" (ÖSZ, 2015) integrierten Spiel ihre Sprachkompetenz auf lustvolle Weise weiterentwickeln.

6 Die beiden Bände knüpfen an die zehnbändige Reihe zum Thema „Kinder entdecken Sprachen" an, siehe http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open 2=33.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6 Ausblick

Die Umsetzung des mehrsprachigen Zeitalters in die Praxis, die Öffnung der Klassenzimmer für ein ganzheitliches sprachliches Denken stehen erst an ihren Anfängen. Da im Kontext der verstärkten Migrationsbewegungen die Zahl der lebensweltlich mehrsprachigen Menschen voraussichtlich noch steigen wird, ist ein erhöhtes Augenmerk auf die Sprachlichkeit allen Lernens im Unterricht und der Einbezug der von den Schülerinnen und Schülern im familiären Kontext gesprochenen Sprachen notwendiger denn je, um die Kinder und Jugendlichen zu motivieren und ihren Spracherwerb zu stützen. Dazu ist ein Umdenken erforderlich, das ich mit Alfred Adlers Statement „Alles kann auch anders sein" (Adler, 2001, S. 27) in positivem Lichte sehen möchte. Die Aufgabe der Institutionen ist es nun – den Veränderungen in der Lebenswelt folgend –, den mehrsprachigen Paradigmenwechsel in ihrem Inneren zu vollziehen. Hilfe dazu bietet u.a. das auf dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* beruhende *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden*. Denn Voraussetzung für die Herausbildung eines mehrsprachigen Habitus an den Schulen ist mit Sicherheit die Haltung der Lehrenden, die für die Schüler/innen von unschätzbarer Bedeutung ist.

7 Literatur

Abuja, G., Annau, E., Ganster, S., Mittendorfer, F., Nezbeda, M., Steinhuber, B. & Keiper, A. (2007). *Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. Wien & Graz: BMUKK & ÖSZ.

Adler, A. (2001). *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

BMBF (Hrsg.). (2015a). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2007/2008 bis 2013/14* (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2014–15, 16. Aufl.). Wien: BMBF.

BMBF (Hrsg.). (2015b). *Spracherwerb in der Migration verfasst von Univ. Prof. Dr. Rudolf de Cillia.* (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, BMUKK, 3/2013–14, 16. aktualisierte Aufl.). Wien: BMBF.

Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.). (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Un cadre de références pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Graz: CELV, Conseil de l'Europe.

Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. *AILA-Review 8: Reading in Two Languages*, 75–89.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Felberbauer, M., Grabner, S., Gritsch, A., Kolroser, C. & Pelzmann, D. (2013). *Europäisches Sprachenportfolio Grundschule (6–10 Jahre)*. Wien & Graz: BMBF & ÖSZ.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Horak, A., Nezbeda, M., Öhler, R. & Abuja, G. (2012). *Europäisches Sprachenportfolio Mittelstufe (10–15 Jahre)*. Wien & Graz: BMUKK & ÖSZ.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.). (1998). *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden.* Tübingen: Stauffenburg.

Krumm, H.-J. (2008). Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. *öDaF-Mitteilungen, 24*, 7–15.

Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung.* [Unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach (FörMig Bd. 2)]. Münster: Waxmann.

ÖSZ, BMUKK & BMWF (Hrsg.). (2009). *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report*. Graz & Wien: ÖSZ.

ÖSZ (2011). *Faltplakat „Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit"*. Verfügbar unter: http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0153&open=13&open2=117 [17.01.2016].

ÖSZ (Hrsg.). (2012a). *Dober dias! Buenos dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern. Praxisvorschläge für Sprachenworkshops und Sprachenaktionen für die Grundschule und die Sekundarstufe I.* KIESEL neu, Heft 1. Verfügbar unter: http://oesz.at/OESZNEU/main_05.php?page=0511 [17.01.2016].

ÖSZ (Hrsg.). (2012b). *Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit.* KIESEL neu, Heft 2. Graz: ÖSZ. Verfügbar unter: http://oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=157 [17.01.2016].

ÖSZ (Hrsg.). (2014). *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung.* Graz: ÖSZ.

ÖSZ (2015). *PUMA – Produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindern.* Verfügbar unter: http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0154&open =13&open2=148 [17.01.2016].

Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Wojnesitz, A. (2010). *„Drei Sprachen sind mehr als zwei" – Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Michaela Rückl

Olimpo > Olymp

Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zu Piersantis Roman im Kontext von Lehrer/innen/ausbildung und Unterricht

Interdisziplinäre Ansätze in Lehrer/innen/bildung und Schule sind noch immer ein Desiderat in Systemen, die nach wie vor durch ausdifferenziertes Fächerdenken charakterisiert sind. In diesem Beitrag wird daher ein Lehrprojekt vorgestellt, das Lernziele unterschiedlicher Bereiche des Lehramtsstudiums Italienisch durch die gemeinsame Bearbeitung des zeitgenössischen Romans *Olimpo* (Piersanti, 2006) vernetzt. Der mehrperspektivische Zugang sowie der Einbezug des Feedbacks von Autor und Italienischlehrkräften sollen dabei die Reflexion über sprach- und kulturspezifische sowie übersetzungswissenschaftliche und sprachendidaktische Themen vertiefen und Lehramtsstudierende für den Mehrwert von sprach- und fachübergreifenden Ansätzen in der Unterrichtspraxis sensibilisieren.

Schlüsselwörter: interdisziplinär-kooperativer Lehransatz, Lehrer/innen/bildung, Sprachmittlung, Literatur im Italienischunterricht

Gli approcci interdisciplinari nell'ambito scolastico e nella formazione degli insegnanti rappresentano un campo poco esplorato in quei sistemi caratterizzati da scomparti tematici sempre ben differenziati. Nel presente intervento si vuole quindi presentare un progetto che collega obiettivi didattici di vari ambiti della formazione di futuri insegnanti di italiano. Ciò avviene grazie alla riflessione sul romanzo contemporaneo *Olimpo* (Piersanti, 2006). L'approccio pluridirezionale al testo e il feedback da parte dell'autore e di vari insegnanti di italiano permettono una riflessione su temi sia linguistici e culturali che traslatori e didattici. Si cerca, inoltre, di sensibilizzare i futuri insegnanti di italiano al valore aggiunto che gli approcci interdisciplinari e plurilinguistici possono avere a lezione.

Parole chiave: approccio interdisciplinare-cooperativo, formazione degli insegnanti, mediazione, letteratura nella classe di italiano LS

1 Stellenwert und Umsetzbarkeit interdisziplinärer Ansätze in Lehrer/innen/bildung und Schule

In bildungspolitischen Diskursen spielen studienbereich- bzw. fächerübergreifende Ansätze und interdisziplinäres Lernen seit Langem eine große Rolle. Die anhaltende Diskussion um Implementierungsmöglichkeiten zeigt indirekt, dass es nach wie vor Bedarf an tragfähigen Konzepten gibt, da „die Überschreitung von Fächergrenzen in Schule und Hochschule" noch „keine Selbstverständlichkeit" darzustellen scheint (Fäcke & Wangerin, 2007, S. 2).

In österreichischen sowie auch in deutschen Schulen hat sich der traditionelle Fächerkanon auch nach der Umstellung auf kompetenzorientierte Lehrpläne ge-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

halten und wurde durch die Ausrichtung an Bildungsstandards und standardisierten Abschlussprüfungen möglicherweise noch forciert (BMBF, 2015; KMK, 2012). Die Lehrer/innen/bildung NEU, die derzeit an österreichischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (PH) implementiert wird, setzt auf eine forschungsgeleitete Lehre in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis (Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU, 2011). Ziel ist es, Universitäten und PH in Clustern zusammenzuführen, um die komplementären Kompetenzpotenziale, die diese beiden Ausbildungsstätten in den letzten Jahrzehnten durch Schwerpunktsetzungen in schulpraktischen (PH) und fachwissenschaftlichen (Universität) Bereichen entwickelt haben, synergetisch zu nutzen. Ihre interdisziplinäre Vernetzung und die curriculare Verzahnung von Theorie und Praxis bleiben aufgrund von zeitlichen und organisatorischen Beschränkungen aber eine große Herausforderung. Querschnittsmodule über verschiedene Studienbereiche und Themenmodule, die auch Praxisphasen integrieren, sollen interdisziplinäre Ansätze zumindest in Teilbereichen etablieren (PLUS, 2015). Das vorgestellte Projekt soll diesen vielversprechenden Initiativen, die eine phasenübergreifende Kooperation ermöglichen (Kuhfuß, 2010), Vorschub leisten.

2 Projektkonzeption

Aus hochschuldidaktischer Sicht geht es um die Vernetzung von Lehrveranstaltungszielen unterschiedlicher Studienbereiche durch einen interdisziplinär-kooperativen Lehransatz. Die Projektkonzeption bezieht die universitären Studienbereiche „Sprachbeherrschung", „Übersetzungswissenschaft" und „Fachdidaktik" sowie die Fortbildung von Italienischlehrer/innen ein, die durch die PH organisiert wird. Durch die überinstitutionelle Zusammenarbeit wird einerseits eine mehrperspektivische Zugangsweise zu sprachspezifischen, übersetzungswissenschaftlichen und sprachdidaktischen Themen sichergestellt und andererseits unmittelbares Feedback aus der Unterrichtspraxis eingeholt.

Inhaltlich steht *Olimpo* (2006), der vorletzte Roman von Umberto Piersanti, Literaturprofessor und vielfach ausgezeichneter Autor aus Urbino, im Mittelpunkt der involvierten Lehrveranstaltungen. Der als poetisch geltende Roman (Piantini, 2007) vereint verschiedene Genres in sich (Bettiol, 2007) und bietet eine große Vielfalt an sprachlichen Registern, die sich aus der Vernetzung zweier paralleler Handlungsstränge ergibt.

Der Roman eignet sich daher sehr gut, um Lehramtsstudierende kompetenzorientierten Literaturunterricht erleben zu lassen, der auf den „Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen der Lernenden" abhebt, die „die selbständige Erschließung von Literatur ermöglichen" (Surkamp, 2012, S. 88).

Die thematische und sprachliche Vielfalt des Romans hat dabei großes Potenzial, zum Nachdenken über Sprache und Welt anzuregen, um dadurch sowohl den Spracherwerb als auch die Persönlichkeitsbildung weiterzuentwickeln (Burwitz-Melzer, 2007, S. 38).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Rahmenhandlung erzählt die Geschichte von Luca, einem sentimental-intellektuellen Mittfünfziger und Elisa, einer selbstbewussten und pragmatisch eingestellten jungen Frau (Grattarola, 2008), die sich trotz ihres beträchtlichen Altersunterschiedes und ihrer konträren Lebenseinstellungen finden und eine kurze Zeit gemeinsam am Fuß des Berges Catria verbringen, inmitten einer urtümlich mediterranen Natur.

Um Elisa mit seinem Wissen über Geschichte und Philosophie zu imponieren, erzählt Luca, anfangs eher beiläufig, die Geschichte des athletischen Kriegers Laodokon und des jungen Philosophen Anticlus, die sich aufmachen, den Olymp zu bezwingen. Der eine, weil er etwas Außergewöhnliches erreichen möchte, der andere, weil er wissen möchte, ob es die Götter wirklich gibt. Aus diesen Elementen entwickelt sich sukzessive ein zweiter Handlungsstrang, der es dem Autor ermöglicht, über Glück und den Sinn des Lebens zu reflektieren. Die mediterrane Natur, als Schauplatz für beide Geschichten, fungiert als Bindeglied zwischen den unterschiedlichen Schauplätzen und Welten. Die Wanderung auf den Berg Catria in den Marken, die Luca und Elisa gemeinsam unternehmen, bekommt dadurch den gleichen metaphorischen Charakter, den auch die Besteigung des Olymp durch Laodokon und Anticlus suggeriert. Indem er eine große Bandbreite an unterschiedlichen Sichtweisen darstellt, vermittelt Piersanti eine offene Haltung, die den Protagonistinnen und Protagonisten zugesteht, ihren eigenen Neigungen zu folgen. Dabei ist ihren charakterlichen Ausprägungen eine positive Grundeinstellung gemein, deren vielfältige Facetten sich auch sprachlich manifestieren. Sie bieten somit Identifikationsmöglichkeiten, regen aber auch zum Nachdenken und Diskutieren an, was ein spannendes Feld für eine anspruchsvolle, registerspezifische Spracharbeit im o.a. Sinn eröffnet. Die parallelen Handlungsstränge, die Alltag und Mythologie verbinden, bieten den Leserinnen und Lesern ungewöhnliche und unerwartete Anstöße, „ihre eigenen sozialen Praktiken und ihr Verhalten […] ihre eigenen kommunikativen und interaktionalen Gewohnheiten" sowie „ihre Identität und ihre Selbstentwürfe" (Hallet, 2011, S. 118) zu hinterfragen.

Dass dieser Mehrwert literarischer Werke in Bildungsstandards und Lehrplänen nicht mehr ausreichend hervorgestrichen wird, zeugt von einem „besonderen Legitimationsdruck" von Literatur als Unterrichtsbereich, ihr „Potenzial in Bezug auf die Förderung bestimmter Kompetenzen herauszustellen" (Bracker, 2015, S. 21). Dies trifft nicht nur auf Österreich, sondern auch auf Deutschland zu, wo Daniela Caspari aufgrund ihrer Analysen der offiziellen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht 2013 feststellte, dass noch viel zu tun bleibt, um bildenden Umgang mit literarischen Texten zu realisieren. Die Bildungsstandards wären dabei aber nicht hinderlich, sondern würden „belegen, dass sich Kompetenzorientierung und Bildungsanspruch in Bezug auf literarische Texte nicht widersprechen, sondern dass sich der Bildungswert literarischer Texte ohne literarische Kompetenz nicht erschließt bzw. nicht realisieren lässt" (Caspari, 2013, S. 72).

In dieser Situation ist es ist daher wichtig, Lehramtsstudierenden *learning opportunities* zu bieten, die diesen Mehrwert, den sie als Schüler/innen möglicherweise nicht kennengelernt haben, bewusst machen. Diese Erfahrungen können ihnen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

in Verbindung mit Lehr-/Lernmaterialien zur Förderung sprachlicher, kommunikativer und literarischer Kompetenzen helfen, aktuelle literaturdidaktische Ansätze in ihren zukünftigen Unterrichtsalltag zu transferieren, in dem literarische Texte und Kompetenzen weiterhin nur eine marginale Rolle als mögliche Textsorte spielen werden. Ihr Potential dennoch für den Fremdsprachenunterricht zu nützen, um Lernende emotional zu berühren und ihnen die Teilhabe an einer anderen Kultur- und Sprachgemeinschaft zu ermöglichen (Kramsch, 1993), ist seit Jahren ein großes Desiderat (z.B. Volkmann, 2007). Die Thematisierung unterschiedlicher Textsorten und Sprachregister kann dabei als Anknüpfungspunkt dienen.[1] Schüler/innen sollten Vorkenntnisse und eigene kulturelle Erfahrungen nützen können, um sich auf emotionaler und kognitiver Ebene mit dem Text auseinanderzusetzen. Ziel ist es, das Bedürfnis zu wecken, fremde Welten und Kulturen kennenzulernen (Catizone, 2006). Dieses Ziel entspricht den Prinzipien einer lerner/innen/zentrierten und handlungsorientierten Fremdsprachenvermittlung, die in GERS-basierten österreichischen Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht an der Sekundarstufe gefordert werden (BMBF, 2015). Es entspricht auch der Definition literarischer Kompetenzen, die gemäß Rössler (2010) in drei unterschiedliche Kategorien einzuteilen sind: rezeptive kognitiv-analytische Kompetenzen, produktive kognitiv-analytische und imaginative Kompetenzen sowie affektive und attitudinale Kompetenzen.

Im Zuge des gegenständlichen Projekts wurden Lehr-/Lernmaterialien erarbeitet, die eine Lektüre des Romans *Olimpo* auf dem für Italienischunterricht an der Sekundarstufe II in Österreich vorgesehenen Kompetenzniveau B1 ermöglichen (BMBF, 2015). Die Lektüreaufgaben wurden entsprechend der Lehrplanvorgaben funktional angelegt, sie beschränkten sich aber nicht auf utilitaristisches literarisches Lernen (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 261), sondern regten zum Reflektieren und Hinterfragen an, indem sie Aufgaben zur Versprachlichung boten. Dadurch sollte einerseits Sprachproduktion gefördert und andererseits die Wirkung literarischer Rezeption gestärkt werden (Decke-Cornill & Küster, 2014, S. 253). Die interdisziplinäre Projektkonstellation ermöglichte es, deutsche Versionen ausgewählter Romankapitel zu erarbeiten, die als Basis für Sprachmittlungs- und Sprachvergleichsaufgaben eingesetzt werden konnten.

Als überaus wertvoll erwies sich auch der Austausch mit dem Romanautor und im Schuldienst aktiven Italienischlehrkräften, denen die Lehr-/Lernmaterialien im Rahmen eines Fortbildungsseminars zu Semesterschluss vorgestellt wurden. Die Lehrer/innen gaben Feedback in Bezug auf Umsetzbarkeit, Relevanz und Modifizierungsbedarf aus unterrichtspraktischer Sicht. Durch die Weitergabe der Materialien an alle Seminarteilnehmer/innen konnte ein direkter Transfer in die Unterrichtspraxis sichergestellt werden. Umberto Piersanti kommentierte die Lehr-/Lernmaterialien zu seinem Werk folgendermaßen:

> Non pensavo che tanti potessero essere i modi di leggere un romanzo e di far scaturire da questo i più svariati materiali didattici. Ho visto studenti e professori applicarsi in modo concreto e dettagliato senza però alcun eccesso, senza puntigli e

1 Vgl. dazu den weiter gefassten Textbegriff und das breitere Literaturverständnis im Sinne eines „*Interplay* der Texte und Kulturen" (Hallet, 2001).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> insistenze su particolari secondari, ma con spirito libero e creativo. (AG Didaktik, 2014, S. 4)

Dieser Kommentar zeigt, dass sich die Lehr-/Lernmaterialien, als praxisrelevantes Ergebnis des interdisziplinären Projekts, ganz wesentlich von den Ansätzen der bekannten *Easy reader* unterscheiden. Im Anschluss werden die konkreten Projektschritte beschrieben und exemplarische Beispiele präsentiert.

3 Konkrete Durchführungsschritte

3.1 Vernetzung von drei Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehrer/innen/-ausbildung durch Kooperation von Studierenden und Lehrenden[2]

Alle Lehrveranstaltungen hatten prüfungsimmanenten Charakter. Die Leistungen im Rahmen der Projektarbeit waren inhärenter Teil der Anforderungen, die anhand von Beurteilungskriterien transparent gemacht wurden.

3.1.1 Sprachkurs Italienisch III: Analyse sprachlicher und inhaltlicher Schwierigkeiten

Die Lektüre fremdsprachlicher Texte ist (nicht nur) für jugendliche Leser/innen fordernder als muttersprachliche Lektüre, was sich besonders auf Lesegeschwindigkeit, Lesemotivation und Lesetechniken auswirkt (vgl. schon Lutjeharms, 1988; Ehlers, 2007). Es war daher wichtig herauszufinden, welche Schwierigkeiten fremdsprachliche Leser/innen bei der Lektüre des Romans *Olimpo* konkret meistern müssen. Studierende des Sprachkurses III fungierten in diesem Projekt als Probeleser/innen und beschrieben ihre individuellen Erfahrungen, in dem Bewusstsein, dass ihre Sprachkompetenz (GERS-Niveaus B2+ für produktive und C1 für rezeptive Kompetenzen) deutlich über dem Zielniveau des anvisierten Schulkontextes lag (B1 für produktive und B1+/B2 für rezeptive Kompetenzen). Da die Lehrveranstaltungsziele u.a. vorsahen, dass die Studierenden ihren Sprachgebrauch in grammatikalischer und semantischer Hinsicht beschreiben und reflektieren (PLUS, 2013), konnte dieser Kompetenzvorsprung für eine systematische Reflexion der erwarteten sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten einer Lektüre mit Schüler/innen genutzt werden.

Außer den wichtigsten sprachlichen Hürden wurden auch kulturspezifische Besonderheiten und Weltwissen, über das Jugendliche (noch) nicht verfügen, herausgearbeitet. Unter dem Titel *Gli ostacoli culturali nella lettura in lingua straniera* entstand eine Aufstellung, in der zwischen kulturbedingtem und allgemeinem Weltwissen unterschieden wurde. Kulturspezifische Einträge, wie z.B. *Isola Polvese* (die größte Insel des Trasimenischen Sees), *Il Manifesto* (eine Tageszeitung

2 Sprachkurs Italienisch III: Rachele Moriggi; Her-Übersetzung: Michael Aichmayr, Fachdidaktik Italienisch III Michaela Rückl, Projektkonzeption und -koordination: Michaela Rückl.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

linker Ausrichtung), Emilio Salgari (der Autor der *Sandokan*-Abenteuerromane) und Allgemeinwissen, das nicht vorausgesetzt werden kann, wie z.B. *Pol-Pot* (Kambodschanischer Diktator und Führer der roten Khmer), wurden im Zuge der didaktischen Aufbereitung erläutert. Einträge zu voraussetzbarem Weltwissen, wie *Al Qaeda* und *Movimento no-global* wurden als Schlüsselwörter für globale Leseverstehensübungen eingesetzt (vgl. Abschnitt 3.1.3).

3.1.2 Her-Übersetzung Italienisch: Dokumentation besonderer Herausforderungen beim Übersetzen ausgewählter Kapitel

In dieser Lehrveranstaltung sollten Studierende u.a. lernen, die Komplexität literarischer Texte zu erfassen, diese adäquat ins Deutsche zu übersetzen und Übersetzungsprobleme auf hohem Niveau zu reflektieren (PLUS, 2013). Auch diese Ziele wurden u.a. durch die sprachliche Analyse des Romantextes umgesetzt, die wertvolle Hinweise für die Vorbereitung der didaktischen Begleitmaterialien bereitstellte. Die Studierenden dokumentierten im Zuge der Übersetzungsarbeit lexikalische und stilistische Besonderheiten, dialektale Varianten und grammatikalische Häufungen. Sie kommentierten und reflektierten eigene Übersetzungsschwierigkeiten und erarbeiteten sukzessive deutsche Kapitelversionen, die in die Konzeption der Lehr-/Lernmaterialien integriert werden konnten.

Die zweisprachigen Kapitelversionen ermöglichten es, komplexe Sprachmittlungsaufgaben in die Unterrichtsmaterialien zu integrieren, verstanden als „informelle, alltägliche und nicht-professionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen, […] in denen eine sinngemäße interlinguale Vermittlung von Inhalten einer Ausgangssprache in eine Zielsprache und gegebenenfalls auch viceversa notwendig wird“ (Reimann & Rössler, 2013, S. 11 f.). Die Möglichkeit, zielsprachige morphosyntaktische Strukturen mit jenen der Mutter- oder Zweitsprache Deutsch zu vergleichen, wurde ebenso genützt wie die Förderung eines variantenreichen Wortschatzes, die denotative und konnotative Wortbedeutungen thematisierte. Dieser Ansatz entspricht der Lehrplanforderung nach „reflektierendem Umgang mit Sprache“ und „vergleichenden Beobachtungen“ mit dem Ziel, „die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen“, was für die österreichische AHS Oberstufe explizit formuliert ist (BMBF, 2015, S. 1). Wie Butzkamm mit Bezug auf kognitionspsychologische Begründungen bereits 1973 darlegte, kann kontrastiver Sprachenvergleich, der mit Reflexion über Sprache einhergeht, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz effizient fördern und sollte daher im Unterricht verstärkt eingesetzt werden (Gnutzmann, 2010).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.1.3 Fachdidaktik Italienisch III: Erarbeitung von kompetenzorientierten Lehr-/Lernmaterialien für das Sprachniveau B1

Diese Lehrveranstaltung sollte fundierte methodisch-didaktische Kenntnisse vermitteln. Studierende sollten u.a. selbstständig geeignete Quellenmaterialien und Text- bzw. Diskursformen einschätzen und auswählen sowie kompetenzorientierte Aktivitäten und Lehr-/Lernmaterialien entwickeln können, die den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur verdeutlichen (PLUS, 2013).

In den Lehrveranstaltungseinheiten setzten sich die Studierenden aktiv mit den vermittelten Inhalten auseinander. Sie erweiterten ihre Kenntnisse durch selbständige Bearbeitung von Lektüreaufgaben und Materialanalysen. Auf dieser theoretischen Basis entwickelten sie Lehr-/Lernmaterialien für eine auszugsweise oder gesamte Lektüre des Romans *Olimpo* im Italienischunterricht auf der Kompetenzstufe B1. Ein Kriterienkatalog diente als Orientierungshilfe bei der Erstellung und als transparentes Beurteilungsinstrument, wobei eine Überarbeitungsmöglichkeit dezidiert vorgesehen war, um den Lernzuwachs während des Semesters für die Ausarbeitung der finalen Version zu valorisieren. Lerner/innen/zentrierung, Handlungsorientierung und die Integration (inter-)kultureller Aspekte waren dabei ausgewiesene Qualitätsmerkmale, die auch mit dem Verständnis von Lernen, Lehren und Beurteilen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts kompatibel sind. Diesem liegt im Sinne des GERS ein vielschichtiger Kompetenzansatz zugrunde, der „auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen [berücksichtigt] sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen" (Europarat, 2001, S. 21).

Die Lehr-/Lernmaterialien enthielten unterschiedliche Aufgabenformate, die, je nach sprachlichem Schwierigkeitsgrad und inhaltlicher Dichte, globales, selektives oder detailliertes Leseverstehen sicherstellen sollten. Sie waren so angelegt, dass die Lösungen den Inhalt der Kapitel resümierten, um Verstehensanker zu setzen, die zum Weiterlesen motivierten. Die kooperative Arbeit in Kleingruppen ermöglichte die durchgängige Behandlung des Gesamtwerkes. Zusatzaufgaben zu fünf Schlüsselthemen des Romans, die ebenfalls in Kleingruppen erarbeitet wurden, boten einen situativen Rahmen für Aufgaben zum Sprechen, Schreiben und Sprachmitteln. Sie dienten der Wortschatzerweiterung, die kontrastiv oder kontextuell angelegt war, und der Vertiefung grammatikalischer Aspekte im Sinne einer Reflexion über Sprache als unerlässlichen Faktor für den Aufbau von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit. Die gewählten Themen befassten sich mit der Protagonistin und dem Protagonisten (*Una coppia insolita: Elisa & Luca*), mit den Schauplätzen der Erzählung (*Geografia, storia e cucina nel corso del tempo*), mit Natur und Liebe (*Eros e Thanatos: natura, architettura e musica pop italiana; Rossane: tra storia d'amore e schiavitù*) und mit dem mythologischen Handlungsstrang (*Un viaggio attraverso la mitologia greca e romana*). Die Materialien können aus Platzgründen nur exemplarisch und nicht im fertigen Arbeitsblattformat dargestellt werden. Sie kön-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nen jedoch unter www.italianoAscuola.at abgerufen werden (Suchbegriff: *Olimpo*). Hier einige Auszüge zur Lektüre der beiden Einstiegskapitel:

A. Hai letto i primi due capitoli del romanzo *Olimpo*. Ora, rispondi alle seguenti domande:
(1) Quali sono i due personaggi che appaiono?
(2) Dove si trovano i due personaggi e che cosa fanno?
(3) Com'è il rapporto fra i due personaggi? Ti sembra un rapporto complicato? Perché sì/no?
(4) Di che cosa discutono i due personaggi?

B. Come si dice?
Nei primi due capitoli trovi tante espressioni idiomatiche. Che cosa significano?
Trova un'altra espressione in italiano o traduci in tedesco.
- Elisa se ne frega della politica.
- Luca ce l'ha con Elisa.
- Elisa da del fascista a Luca.
- I discorsi di Luca danno il voltastomaco a Elisa.
- A Luca non va di ascoltare la radio.

C. Flash sulla lingua dei giovani…
Sai che in Italia, come in Austria, non si parla solo la lingua standard?
- Cosa vuol dire "adesso fai basta" o "mi hai fatto due balle con questi discorsi"?
- Che emozioni vuole esprimere Elisa?

D. Sai rispondere anche a queste domande?
(5) Che mese è all'inizio della storia?
(6) Che tempo fa?
(7) Quanti anni ha Luca? E Elisa?
(8) Luca e Elisa parlano di uno scrittore che "ce l'ha con l'America". Chi è?

E. Come sono Elisa e Luca?
Trova le descrizioni riguardo al loro aspetto fisico e al loro carattere e completa la tabella.

Elisa		Luca	
aspetto fisico	carattere	aspetto fisico	carattere

Tabelle 1: Beispiel für Lehr-/Lernmaterialien nach den Arbeitsblättern von Michela Vecchiato, Lisa Reiter & Vanessa Weber

Ausgehend von den möglichen Antworten sollen eigene Antworten reflektiert und mit anderen überprüft werden, um verschiedene Sichtweisen diskursiv auszuloten (Fäcke, 2011, S. 204). Um die Interaktion zwischen Text und Rezipientinnen und Rezipienten im Sinne eines rezeptionsästhetischen Ansatzes zu ermöglichen (Iser, 1976), wurde ein *glossario culturale* erstellt, das auf den Analyseergebnissen aus Sprachkurs III aufbaute (vgl. 3.1.1). Nach Bereichen geordnet bot es kurze Definitionen oder Illustrationen zu kulturell Unbekanntem mit weiterführenden Links und Kapitelverweisen. Die nachfolgende Tabelle zeigt exemplarisch, wie diese Informationen aufbereitet wurden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

<table>
<tr><th>Ambito</th><th>Termine</th><th>Definizione e/o illustrazione (immagine | con fonte)</th><th>Capitolo | pagina</th><th>Fonti</th></tr>
<tr><td></td><td>DC (Democrazia Cristiana)
versus
PCI (Partito Comunista Italiano)</td><td>un partito politico italiano di origine cattolica

partito di sinistra e avversario della DC; non esiste più dal 1991</td><td>1 | 11</td><td>http://3.bp.blogspot.com/-8jnyy6IOZCY/UOhqsf9gOUI/AAAAAAAAAhU/Zfx6R7Gy9o4/s1600/Democrazia+cristiana+(Sandri).jpg

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/it/archive/0/0a/20121025192644!Logo_P.C.I.png</td></tr>
<tr><td>Vita pubblica</td><td>La RAI (Radiotelevisione Italiana)</td><td>servizio pubblico di diffusione dei programmi radiofonici e televisivi (in Austria: p.es. ORF)</td><td>3 | 19</td><td>http://www.giornalisticamente.net/blog/wp-content/uploads/2013/08/logo-rai-originale1.jpg</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Personaggi famosi</td><td>Ulisse</td><td>eroe della mitologia greca; figlio di Laerte e di Anticlea; re di Itaca (un’isola greca)</td><td>1 | 12</td><td>http://www.treccani.it/enciclopedia/ulisse/</td></tr>
<tr><td>Ugo Foscolo (1778-1827)</td><td>scrittore italiano</td><td>1 | 12</td><td>http://www.treccani.it/enciclopedia/ugo-foscolo/</td></tr>
<tr><td>Ezra Pound (1885-1972)</td><td>poeta e critico statunitense (= degli Stati Uniti / USA)</td><td>2 | 15</td><td>https://www.poets.org/poetsorg/poet/ezra-pound</td></tr>
<tr><td>Omero</td><td>poeta greco, autore dell’Iliade e dell’Odissea</td><td>4 | 26</td><td>https://it.wikipedia.org/wiki/Omero</td></tr>
<tr><td>Gino Strada</td><td>medico di Emergency impegnato nella difesa della pace</td><td>18 | 130</td><td>http://www.treccani.it/enciclopedia/ugo-foscolo/</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Geografia</td><td>Ilio</td><td>altro nome dell’antica città di Troia</td><td>9 | 41</td><td>http://it.wikipedia.org/wiki/Ilio</td></tr>
<tr><td>Mestre</td><td>Città unita a Venezia mediante un doppio ponte stradale e ferroviario</td><td>20 | 79</td><td>http://www.treccani.it/enciclopedia/mestre/</td></tr>
<tr><td>Kosovo</td><td>stato balcanico; proclamatosi indipendente il 17.02.2008</td><td>19 | 134</td><td>http://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/Kosovo/</td></tr>
<tr><td>Olimpo</td><td>monte della Grecia che il mito definiva sede degli Dei</td><td>5 | 27</td><td>http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/O/olimpo.shtml</td></tr>
<tr><td>Vocabolario della natura</td><td>quercia</td><td>albero con foglie dentate o più o meno divise; il frutto è la ghianda</td><td>18 | 130</td><td>http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/quercia/</td></tr>
</table>

Tabelle 2: Auszug aus dem *glossario culturale*

3.2 Kompetenzaustausch und Theorie-Praxis-Transfer: Kooperativ gehaltenes Fortbildungsseminar für Italienischlehrer/innen

Das Fortbildungsseminar *Nuovi approcci a testi letterari in classe* brachte zu Projektabschluss alle Akteure nochmals einen ganzen Tag lang zusammen, um die Ergebnisse vor- und zur Diskussion zu stellen. Als Referentinnen und Referenten fungierten die Studierenden der drei Lehrveranstaltungen in Kooperation mit den Lehrenden und dem Romanautor, der unter dem Motto *Un tempo sospeso tra cronaca e mito* seinen Roman selbst vorstellte, wobei er die autobiographischen Züge der Protagonistinnen und Protagonisten auf anekdotische Weise kommentierte. Die Studierenden gaben Einblick in die geleistete Analyse- und Übersetzungsarbeit sowie in ihre eigenen Lektüreerfahrungen. Sie präsentierten die erarbeiteten Lehr-/Lernmaterialien, gaben sie auf CD-Rom an alle Teilnehmer/innen weiter und holten das Feedback der Praktiker/innen ein (AG Didaktik, 2014, vgl. auch die Ausführungen unter Abschnitt 2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.3 Onlinepublikation ausgewählter Lehr-/Lernmaterialien und Übersetzung des Gesamtwerkes

Ausgewählte Lehr-/Lernmaterialien wurden auf www.italianoAscuola.at veröffentlicht. Diese zweisprachige Plattform führt seit 2003 drei komplementäre Usergruppen zusammen, um den direkten Transfer von aktuellen sprachdidaktischen Konzepten in die Unterrichtspraxis zu ermöglichen. Lehramtsstudierende stellen die im Rahmen der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen erarbeiteten Lehr-/Lernmaterialien zu verschiedenen Kompetenzbereichen und -stufen des Italienischunterrichts zur Verfügung. Registrierte Lehrpersonen und Schüler/innen (derzeit ca. 2.500 weltweit) können diese zum Italienischlehren und -lernen nützen und sind aufgefordert, Feedback zur Effizienz zu geben (Rückl, 2015).

Die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien zu literarischen Werken scheint besonders wichtig, da Lehrwerke, die sich an behördlichen Vorgaben zu orientieren haben, diese Materialien nicht anbieten. Lehrer/innen, die im Rahmen ihres Studiums eine fundierte literarische Ausbildung erhalten und literaturdidaktische Ansätze kennengelernt haben (vgl. die Curricula und Lehrveranstaltungsbeschreibungen philologischer Fächer und einführende didaktische Werke, z.B. Sarter, 2006, S. 86 ff.; Fäcke, 2010, S. 189–206; Fäcke, 2011, S. 189–206; Balboni, 2014, S. 155–170) können in den wenigsten Fällen auf Unterrichtsmaterialien zurückgreifen, die dem literarischen Text gerecht werden. So findet sich in der umfänglichen Fallstudie zu vier neueren Lehrwerken für den Französischunterricht am Gymnasium von Christine Michler keine Rubrik für literarische Texte. Diese kommen nur vereinzelt und auszugsweise vor, wenn sie zum Lektionsthema passen (2005, S. 130 ff.).[3] Mit Fäcke (2011) sind wir daher der Ansicht, dass „Zugänge zu dem literarischen Text sich deutlich von den kreativen Aufgabenstellungen unterscheiden, wie sie ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht vorschlägt. Es gilt einen konstruktiven Weg zu finden, der den Bildungsstandards, den Lernerinteressen und dem literarischen Text gerecht wird." (Fäcke, 2011, S. 204) Im Rahmen des vorgestellten Projekts war es aufgrund der zeitlichen Beschränkung nicht möglich, Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern systematisch einzuholen und auszuwerten. Eine empirische Begleitforschung zur Unterrichtsarbeit mit den erstellten Lehr-/Lernmaterialien wäre daher ein lohnendes Anschlussprojekt. Es hat sich aber gezeigt, dass die Motivation der teilnehmenden Lehramtsstudierenden überdurchschnittlich hoch war. Indizien dafür waren die Lehr-/Lernmaterialien selbst, in deren Erstellung die Studierenden viel Zeit investierten. Das gleiche Engagement zeigten sie bei den Vernetzungsaktivitäten und der Organisation des Fortbildungsseminars. Ihre Zufriedenheit mit dem Projektergebnis war sicher auch auf die positiven Rückmeldungen der Italienischlehrkräfte zurückzuführen, die die Lehr-/Lernmaterialien auszugsweise in ihrem Unterricht einsetzen wollten. Eine große Bestätigung für alle Teilnehmer/innen war nicht zuletzt das Interesse, das

3 Für Italienisch, das in Deutschland vergleichsweise selten unterrichtet wird, ist uns keine vergleichbare Studie bekannt, das bestätigt auch Reimann (2009). Sie würde vermutlich aber das gleiche Ergebnis bringen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Umberto Piersanti der Initiative und den Materialien entgegenbrachte, die aus seiner Sicht dem Roman gerecht wurden (AG Didaktik, 2014, S. 4–6). Aktuell arbeiten drei Studierende auf seinen Wunsch an der Gesamtübersetzung des Romans, aus *Olimpo* wird *Olymp*. Eine große Aufgabe, die weit über die curricularen Anforderungen hinausgeht, bei der sie Autor und Lehrende unterstützen.

4 Fazit

Das vorgestellte interdisziplinär-kooperative Lehrprojekt vernetzt Lernziele unterschiedlicher Studienbereiche des Lehramtsfaches Italienisch durch die gemeinsame Bearbeitung eines zeitgenössischen Romans, um Reflexionsprozesse über das eigene Sprachenlernen anzuregen und unterrichtsrelevante Aspekte der fachwissenschaftlichen und sprachpraktischen Inhalte zu stärken.

Aufgrund der flächendeckenden Umstellung der Curricula auf die Bologna-Struktur und ihrer gemeinsamen Ausrichtung an den Vorgaben für die Lehrer/innen/bildung NEU scheint der interdisziplinäre Ansatz zumindest in Österreich auch auf andere philologische Lehramtsstudien übertragbar und könnte somit als Modellkonzept für interdisziplinäre Kooperationen auf informeller Ebene dienen.

Er lässt Studierende das Potential kooperativer Lehransätze selbst erfahren, was im vorliegenden Fall zu erhöhter Leistungsbereitschaft führte. Durch die interdisziplinär-kooperative Konzeption war es möglich, Lehr-/Lernmaterialien zu erarbeiten, die den inhaltlichen und sprachlichen Reichtum erkennen lassen, den die Arbeit mit literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht eröffnet. Zudem wurden Möglichkeiten ausgelotet, kontrastiven Sprachvergleich anhand von komplexen Sprachmittlungsaufgaben zu integrieren, die sowohl Sprachbewusstheit als auch Sprachlernkompetenz effizient fördern. Der Austausch mit Italienischlehrkräften im Rahmen eines Fortbildungsseminars und die Onlinepublikation ausgewählter Unterrichtsmaterialien sollten den Transfer der Projektergebnisse in die Unterrichtspraxis sicherstellen.

Literatur

AG Didaktik (2014). *Resoconto del corso di aggiornamento.* Verfügbar unter: http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Romanistik/documents/Resoconto_Seminario_27.06.2014.pdf [20.08.2015].

Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Turin: Loescher.

Bettiol, R. (2007). *Recensione di Umberto Piersanti, Olimpo.* Verfügbar unter: http://www.italialibri.net/opere/?Olimpo&id=117 [06.05.2016]

BMBF (Hrsg.). (2015). *Lehrpläne der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Österreich.* Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html und https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_bbs.html [20.08.2015].

Bracker, E. (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik. Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Burwitz-Melzer, E. (2007). Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Ein Plädoyer für ein neues Konzept. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 37–48). Tübingen: Narr.

Butzkamm, W. (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Caspari, D. (2013). Literatur in offiziellen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich des Berliner Rahmenplans (184), der Bildungsstandards (2003), der EPA (2002/04) und der Abiturstandards (2012). In A. Grünewald, J. Plikat & K. Wieland (Hrsg.), *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* (S. 60–73). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Catizone, P. (2006). *Come scegliere un brano letterario.* Verfügbar unter: http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=253 [20.08.2015].

Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014[2]). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Ehlers, S. (2007). Übungen zum Leseverstehen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. vollständig neu bearbeitete Auflage) (S. 287–292). Tübingen: Francke.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin et al.: Langenscheidt.

Fäcke, C. (2010). *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Fäcke, C. (2011). *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Fäcke, C. & Wangerin, W. (Hrsg.). (2007). *Neue Wege zu und mit literarischen Texten.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gnutzmann, C. (2010). Language Awareness. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 115–119). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Grattarola, G. P. (2008). *Recensione di Olimpo di Umberto Piersanti.* Verfügbar unter: http://www.lankelot.eu/letteratura/piersanti-umberto-olimpo.html [06.05.2016].

Hallet, W. (2001). *Interplay* der Kulturen: Fremdsprachenunterricht als ‚hybrider Raum'. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Textdidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 12* (1), 103–130.

Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I.* Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.

KMK. Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).* Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [06.05.2016].

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kuhfuß, W. (2010). Institutionen, Formen und Inhalte der Lehrerausbildung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 342–346). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Lutjeharms, M. (1988). *Lesen in der Fremdsprache*. Bochum: AKS.

Michler, C. (2005). *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke*. Augsburg: Wißner.

Piantini, L. (2007). *Recensione di Umberto Piersanti, Olimpo.* Verfügbar unter: http://scritture.blog.kataweb.it/francescamazzucato/2007/07/27/umberto-piersanti-olimpo/ [06.05.2016].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Piersanti, U. (2006). *Olimpo*. Rom: Avagliano.

PLUS (2013). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt an der Universität Salzburg (Version 2013)*. Verfügbar unter: http://www.uni-salzburg.at/index.php?id=30467&MP=44700-200607%2C200731-200747%2C107-44803 [20.08.2015].

PLUS (2015). *Verordnung des Vizerektors für Lehre über die Durchführung pädagogisch-praktischer Themenmodule*. Verfügbar unter: http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Sprachenzentrum/documents/mb150915-vo-pps-themenmodule.pdf [20.01.2016].

Reimann, D. (2009). *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: ibidem.

Reimann, D. & Rössler, A. (Hrsg.). (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Rössler, A. (2010). Literarische Kompetenz. In F.-J. Meißner & B. Tesch (Hrsg.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (S. 131–136). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Rückl, M. (2015). www.italianoAscuola.at. Retrospettiva allo sviluppo e alle potenzialità di una piattaforma concepita come punto d'incontro fra docenti d'italiano in formazione universitaria e pratica quotidiana nelle scuole in occasione del suo 10° anniversario. In C. Ramsey-Portolano (Hrsg.), *The Future of Italian Teaching: Media, New Technologies and Multi-Disciplinary Perspectives* (S. 81–95). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Sarter, H. (2006). *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG.

Surkamp, C. (2012). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (S. 77–90). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Volkmann, L. (2007). Die Rolle literarischer Texte beim Erwerb von kommunikativer Kompetenz. In E. Werlen & R. Weskamp (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (S. 103–128). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU (2011). *Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag vom BMUKK und BMWF*. Verfügbar unter: http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf [20.08.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Simona Bartoli Kucher

Un progetto di didattica della letteratura transculturale tra università e scuola

Nel contesto sociale e scolastico contemporaneo, condizionato anche dal flusso di migranti, l'educazione linguistica e interculturale è chiamata, a scuola come all'università, a promuovere l'inclusione. Il seguente saggio invita a riflettere sul ruolo della narrativa transculturale per lo sviluppo delle competenze transculturali.

Parole chiave: eterogeneità, letteratura transculturale, inclusione

Die gegenwärtige soziale Realität, die u.a. von Migration mitbestimmt wird, stellt die sprachliche und interkulturelle Ausbildung in der Schule wie an der Universität vor neue Aufgaben im Hinblick auf Inklusion. Der vorliegende Beitrag versucht dabei die Rolle von transkulturellen Narrationen für die Entwicklung transkultureller Kompetenzen herauszuarbeiten.

Schlüsselwörter: Heterogenität, transkulturelle Literatur, Inklusion

1 Introduzione: promuovere l'inclusione

La scuola dei nostri anni, a seguito dei consistenti movimenti migratori, è diventata in tutta Europa un "luogo di eterogeneità e di convivenza plurale" (Favaro, 2011, p. 9), ponendo al sistema formativo la necessità di reagire con misure inclusive[1] (Reich, 2014, p. 32) alle sfide culturali e linguistiche rappresentate dagli scolari con un patrimonio linguistico e culturale diverso rispetto agli autoctoni.

A partire dagli anni '90 in tutti i documenti europei le competenze interculturali vengono considerate una premessa indispensabile; nella formazione degli insegnanti sono invece date per scontate, affrontate in modo esplicito solo nell'ambito della pedagogia (Göhlich, Leonhard, Liebau & Zirfas, 2006; Hunfeld, 2004, p. 321; Delanoy, 2006).

Il seguente contributo si propone di dimostrare, sulla base di un progetto concepito da chi scrive, che la narrativa transculturale dovrebbe rappresentare uno dei modelli di riferimento nella formazione degli insegnanti di italiano come lingua straniera. Il progetto "Scritture in viaggio – Schreiben unterwegs" è durato un semestre e ha coinvolto 27 insegnanti di italiano in formazione dell'Istituto di Romanistica dell'Università di Graz, che da marzo a giugno 2015 hanno frequentato in due gruppi paralleli un corso di didattica su fondamenti e metodi della letteratura di lingua

1 Nella ricerca *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule* (2014), Kersten Reich definisce 5 standards dell'inclusione, indicando le conseguenze pratiche per una scuola inclusiva. Il primo standard si riferisce all'uguaglianza etnoculturale ed è a questo concetto che faremo riferimento.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

straniera, parallelamente a un corso di competenza scritta[2] (livello C1). Il progetto ha coinvolto anche la classe settima di un ginnasio (v. 2.2) e si è concluso alla fine di giugno con l'incontro con gli autori (Qader: 9–10 giugno; Lakhous: 23–24 giugno).

Le studentesse e gli studenti hanno letto per intero *Porto il velo, adoro i Queen* (2008), il primo romanzo di Sumaya Abdel Qader – nata a Perugia nel 1978 da genitori palestinesi – e *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio* (2006) di Amara Lakhous, scrittore italiano nato ad Algeri da una famiglia berbera, scolarizzato in arabo classico e in francese, trasferitosi a Roma nel 1995. La lettura dei testi è avvenuta sulla base del contesto culturale e storico (Nünning & Surkamp, 2008², pp. 32–34) della letteratura transculturale italofona (Kleinhans & Schwaderer, 2013) e del fenomeno dell'emigrazione italiana.

Senza mai dimenticare che l'obiettivo primario dell'insegnamento delle lingue straniere è la competenza comunicativa, i testi letterari hanno rappresentato in primo luogo stimoli di produzione orale e scritta, attivando non solo la competenza narrativa degli studenti – la capacità di capire e raccontare storie in lingua straniera (Nünning & Nünning, 2007; Bartoli-Kucher, 2013) – ma anche lo sviluppo della loro sensibilità interculturale e transculturale.[3]

2 Narrativa transculturale come stimolo alla riflessione identitaria

Nel suo romanzo-documento, Qader ha raccolto, oltre alle proprie (dis)avventure, quelle di altre dieci donne italiane di religione musulmana che vivono tra più culture e più lingue, protagoniste di una vita scandita da fraintendimenti. Il romanzo è suddiviso in 13 capitoli dai titoli ironici "New generation", "To veil or not to veil?", "Made in Italy". Si tratta di storie brevi, semplici da capire e da raccontare: la lunghezza e la complessità dei testi è un aspetto pragmatico di grande importanza per la scelta di testi autentici in lingua straniera (Nünning & Surkamp, 2008², p. 45). Si tratta di storie che declinano gli ambiti tematici previsti dal curriculum del sistema scolastico austriaco.[4] Per questo, nell'ambito del corso di didattica, gli insegnanti in formazione le hanno scelte come base testuale per la progettazione delle attività rivolte ad alunni che studiano l'italiano come seconda lingua straniera. Due studentesse hanno svolto nello stesso periodo il tirocinio nella classe settima di un ginnasio. I 20 alunni, che studiano italiano da 5 anni (livello A2/B1), hanno preso parte all'incontro con gli autori nell'ultima fase del progetto.

Il romanzo è stato scelto proprio perché le difficoltà quotidiane della protagonista – italiana o araba? diversa o come gli altri? occidentale oppure orientale? con il

2 Entrambi i corsi sono stati tenuti da chi scrive.

3 Per quanto riguarda il rapporto e la differenza tra i termini 'interculturalità' versus 'transculturalità' si veda in particolare W. Welsch (2010, p. 1–16). Secondo Welsch il concetto di 'transculturalità' corrisponde meglio al livello estensivo del concetto di cultura in quanto scavalca il concetto tradizionale caratterizzato da omogeneità e differenza, rendendo conto della crescente realtà di ibridazione (si vedano anche Delanoy, 2006; Fäcke, 2006; Reimann, 2014).

4 "Familie und Freunde"; "Essen und Trinken"; "Kleidung"; "Tagesablauf" (ÖSZ, 2012, p. 13).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

velo o senza? – rispecchiano la difficile situazione identitaria di chi, come tanti studenti delle nostre scuole, vive tra due culture e più lingue. L'io narrante fin dal primo capitolo si trova di fronte alla difficoltà di dare una definizione della propria identità a partire dalle coordinate biografiche. Ne dà il primo esempio la sua carta d'identità, anteposta al testo come prologo: nata a Perugia, residente a Milano, coniugata e con due figlie, di religione musulmana, l'italiano come lingua dei sogni, l'arabo come lingua delle preghiere, Sulinda porta il velo e aspetta da trent'anni la cittadinanza italiana.[5] Già nel primo capitolo "New Generation", la protagonista riferisce un'esperienza sintomatica, vissuta all'età di 15 o 16 anni (la stessa degli alunni della classe coinvolta nel progetto) nel corso di una vacanza dai nonni in Giordania. La ragazza viene inaspettatamente confrontata con la visita di una famiglia venuta proprio a chiedere la sua mano, a sondare il suo valore nel corso di un cerimoniale premeditato. Il suo modo di reagire non corrisponde alle regole tradizionali, quanto piuttosto ad un atteggiamento vissuto come normalità nel contesto europeo: distanza, un chiaro disinteresse, al limite dell'irritazione. Al rimprovero della nonna per non aver mostrato agli ospiti il rispetto necessario in base alle regole del mondo musulmano (si è presentata vestita all'occidentale, ha servito un caffè ristretto e non una tazza piena fino all'orlo; si è ritirata presto perché la conversazione degli ospiti non le interessava), Sulinda prende le distanze dalla tradizione con ironia, con un linguaggio nel segno di un gergo giovanile occidentalizzato. Un chiaro segnale di distanza di cui l'io narrante è consapevole tanto da fondare – su questa distanza – la propria autoconsapevolezza:

> Sì, sono così, una bastardina. Non sto né di qua né di là. E mi piace. Posso approfittare, e delle due culture prendere ciò che più mi aggrada e ignorare ciò che proprio non mi va giù, cercando comunque di rimanere coerente con i principi e i valori che ho scelto di vivere nella mia fede religiosa. (Qader, 2008, p. 20)

Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio (2006) è il racconto di un delitto commesso in un condominio di Piazza Vittorio, una delle piazze più multietniche e plurilingui di Roma, dove vivono tanti immigrati (al suo arrivo in Italia ci ha abitato lo stesso Lakhous) e tanti italiani accomunati dalla stessa solitudine, dalle stesse difficoltà, dalla stessa esclusione.

Bastano le prime pagine del testo per capire che le forze dell'ordine hanno trovato il colpevole perfetto nell'algerino Ahmed: perché è sparito proprio la notte dell'assassinio e perché si è sempre fatto chiamare Amedeo spacciandosi per italiano. Ma tutti gli inquilini di Piazza Vittorio lo stimano e lo difendono: ognuno di loro racconta la propria verità e la propria storia in uno degli 11 brevi capitoli del romanzo corale, raccontato a più voci. Che Amedeo / Ahmed non possa essere il colpevole lo chiarisce nel primo capitolo il cuoco iraniano Parviz, che prima abitava a Shiraz, "in paradiso" (Lakhous, 2006, p. 16) dove aveva un bel ristorante ed era felice con sua moglie e i suoi figli, e adesso è nell'inferno, costretto a lavorare come lavapiatti in un ristorante vicino a Piazza Navona.

5 Anche S. Abdel Qader, per disguidi burocratici, ha avuto la cittadinanza italiana solo dopo il compimento del trentesimo anno di età.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Molti cittadini extracomunitari, quando cercano lavoro, si sentono ripetere le stesse frasi riportate da Parviz: "«Tu non sai l'italiano», oppure: «Prima devi perfezionare la lingua», oppure: «Spiacente, il tuo italiano è molto scarso»" (Lakhous, 2006, p. 15). La narrazione di Lakhous consente, anche agli apprendenti di italiano come lingua straniera, di far riferimento ad aspetti molto concreti del mondo che li circonda, di identificarsi con i protagonisti, di sviluppare empatia e partecipazione, sensibilizzandoli alla comprensione nei confronti dell'eterogeneità (Nünning & Surkamp, 2008[2]). Come spiega Parviz:

> […] mi dispiace dirvi che non sono l'unico che non conosce l'italiano in questo paese. Ho lavorato nei ristoranti di Roma con molti giovani napoletani, calabresi, sardi, siciliani, e ho scoperto che il nostro livello linguistico è quasi lo stesso. Mario, il cuoco del ristorante della stazione Termini, non aveva torto quando diceva: «Ricordati, Parviz, siamo tutti stranieri in questa città!» (Lakhous, 2006, p. 15–16)

2.1 Scenari didattici per gli insegnanti in formazione

Al centro dello scenario didattico è stata messa l'interazione tra lettore e testo (Bredella, 1995, p. 29). Agli studenti, nell'ambito del corso di competenza scritta, sono stati proposti compiti orientati all'azione e alla produzione (Delanoy, 2007, p. 111): trasformare il testo letterario in una favola; riscrivere il testo cambiandone le coordinate spazio temporali o la voce narrante; scrivere una recensione dei testi letterari per invitare alla lettura gli studenti di italiano di altre università. I risultati hanno dimostrato quanto il processo di scrittura sia influenzato dall'interesse e dalle emozioni suscitati dai contenuti proposti: le emozioni rappresentano un presupposto "für die Verbindung eigener Erfahrungswelten mit literarischen Erfahrungswelten" (Donnerstag & Bosenius, 2000, p. 53).

La narrativa transculturale può essere un punto di partenza per il confronto con la multiculturalità e con il multilinguismo della società: per questo potrebbe diventare uno standard nella formazione degli insegnanti. Grazie alla sensibilità individuale per l'uso degli strumenti verbali e non verbali, nel corso di didattica gli studenti hanno realizzato una drammatizzazione del romanzo di Lakhous (Hallet & Surkamp, 2015, p. 5–7), mettendo in scena l'interrogatorio del commissario ai 10 inquilini del condominio.

A conclusione del corso, gli studenti hanno riflettuto sui vantaggi della competenza performativa, oltre che sulle attività programmate o realizzate per la scuola superiore, arrivando alla conclusione che la lettura di testi narrativi transculturali può sensibilizzare nei confronti dell'eterogeneità e dell'ibridità sociale, può invitare gli apprendenti a valorizzare la (propria) biografia linguistica, la storia della (propria) famiglia e del paese di provenienza, attivando in classe un processo di *language and cultural awareness* (Wildemann & Hoodgarzadeh, 2013, p. 15–17).

Il progetto si è concluso con la presenza degli autori al Literaturhaus. Due studenti hanno, infatti, introdotto gli autori e presentato al pubblico i rispettivi testi letterari; un gruppo di studentesse ha tradotto in tedesco i testi di Qader; altri hanno

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

invece avuto il compito di moderare il giorno successivo l'intervista e la discussione con gli autori, a cui hanno partecipato tutti gli studenti e gli alunni coinvolti nel progetto.

2.2 Scenari didattici per la scuola secondaria

Agli alunni ginnasiali due insegnanti in formazione hanno proposto testi brevi: la storia della quindicenne Sulinda (Qader, p. 17–20) e la storia di Parviz (Lakhous, p. 20–25). Dopo aver verificato che gli alunni avessero compreso i testi, perché "dem Sprechen und Schreiben über literarische Texte in der Fremdsprache ist das Textverstehen als Lernziel vorangestellt" (Nünning & Surkamp, 2008[2], p. 22), le storie hanno costituito occasione di discussione in italiano, al fine di potenziare la competenza orale e scritta degli apprendenti. Il lavoro in classe è cominciato due mesi prima dell'incontro con gli autori e ogni studentessa ha avuto tra quattro e sette ore a disposizione. Seguono alcuni esempi dei compiti proposti in riferimento a entrambi i testi:

Compiti per promuovere la produzione scritta (PS) e orale (PO)[6]

- (PS) Mettetevi nei panni di Sulinda, e dopo il rimprovero della nonna durante le vacanze in Giordania, scrivete a un'amica italiana la lettera in cui raccontate il fraintendimento.
- (PO) Mettete in scena il dialogo tra Sulinda e la nonna / tra Sulinda e un'amica italiana / tra Sulinda e un'amica musulmana che non porta il velo.
- (PS / PO) Ricavate dal primo capitolo di Scontro di civiltà la biografia di Parviz.
- (PS / PO) Preparate delle domande all'autore o all'autrice sulla base della storia letta.
- (PO) Mettete in scena la storia di Parviz, lavorando in gruppi.

Domande per favorire la riflessione identitaria e la sensibilizzazione nei confronti dell'inclusione (competenze transculturali)

- Conoscete ragazze che portano il velo?
- Perché lo portano?
- Riflettete sulle emozioni di Sulinda e sul suo modo di reagire in una situazione problematica. Qual è la vostra opinione personale?
- Quali sono le differenze tra le abitudini quotidiane diffuse nel mondo arabo e le abitudini diffuse nel mondo occidentale (abbigliamento, accoglienza degli ospiti, ruolo della donna)?
- Parviz si è cucito la bocca per protestare perché la sua richiesta di permesso di soggiorno è stata rifiutata dalle autorità. Conoscete un caso simile nel vostro paese? Che cosa ne pensate?

6 Tipi testuali trattati: lettera, biografia, storia (previsti per il livello A2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3 Prospettive per la formazione degli insegnanti

Nell'Europa contemporanea, in cui l'arrivo di migliaia di migranti ha cambiato il volto della società e della convivenza, l'insegnante di lingua (straniera) dovrebbe diventare "mediatore di culture" (Luperini, 2006[4], p. 39), la classe di lingua (straniera), a scuola come all'università, il terzo spazio (Kramsch, 1993, p. 62), un laboratorio di aggregazione sociale.

Se l'insegnamento delle lingue straniere raccoglierà le sfide precedentemente indicate (promozione dell'inclusione e dell'uguaglianza etnoculturale, rispetto dell'eterogeneità), contribuirà – come ogni altro processo didattico (Hallet & Nünning, 2007, p. 31) – ad attivare e approfondire la riflessione culturale e la partecipazione sociale. Negli anni a venire la realtà dell'insegnamento non potrà che cogliere queste sfide.

Bibliografia

Bartoli Kucher, S. (2013). Testi letterari e film per capire e raccontare storie: competenza narrativa e competenza interculturale nella didattica delle lingue. In M. Rückl, E. Santoro & I. Vedder (Eds.), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica* (pp. 89–100). Firenze: Cesati.

Bredella, L. (1995). Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In L. Bredella (Ed.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* (pp. 1–34). Bochum: Brockmeyer.

Bredella, L. (2008). What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant? *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 37*, 12–26.

Delanoy, W. (2006). Transculturality and (Inter-)Cultural Learning in the EFL Classroom. In W. Delanoy & L. Volkmann (Eds.), *Cultural Studies in the EFL Classroom* (pp. 95–107). Heidelberg: Winter.

Delanoy, W. (2007). Rezeptionsästhetik und *Task-Based-Learning*. In W. Hallet & A. Nünning (Eds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (pp. 107–122). Trier: WVT.

Donnerstag, J. & Bosenius, P. (2000). Die Funktion der Emotionen in der Konstruktion von Bedeutung zu englischen literarischen Texten. In M. Wendt (Ed.), *Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht* (pp. 153–162). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero.* Firenze: Giunti.

Göhlich, M., Leonhard, H-W., Liebau, E. & Zirfas, J. (Eds.). (2006). *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim & München: Juventa.

Hallet, W. & Nünning, A. (Eds.). (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT.

Hallet, W. & Surkamp, C. (2015). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hunfeld, H. (2004). Lehrbuchtext und Literatur. In H. Hunfeld, *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik. Normalität des Fremden. Fremdsprache Literatur* (pp. 311–321). Meran & Klagenfurt: Alpha-Beta/Drava.

Kleinhans, M. & Schwaderer, R. (2013). *Transkulturelle italophone Literatur. Letteratura italofona transculturale*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lakhous, A. (2006). *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*. Roma: edizioni e/o.

Luperini, R. (2006[4]). *Insegnare la letteratura oggi* (IV ed. accresciuta). San Cesario di Lecce: Manni.

Nünning, V. & Nünning, A. (2007). Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz. In L. Bredella & W. Hallet (Eds.), *Literaturunterricht. Kompetenz und Bildung* (pp. 87–106). Trier: VWT.

Nünning, A. & Surkamp, C. (2008[2]). *Englische Literatur unterrichten, 1. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett Kallmayer.

ÖSZ & BIFIE (2012). *Bildungsstandards. Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. Praxisreihe, Heft 9, p. 13. Disponibile in: http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9_2012_optimiert_web.pdf [05.06.2016].

Qader, S. A. (2008). *Porto il velo adoro i Queen. Nuove italiane crescono*. Milano: Sonzogno.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim & Basel: Beltz.

Reimann, D. (2014). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart: ibidem.

Surkamp, C. & Nünning, A. (2014[2]). *Englische Literatur unterrichten / 2 Unterrichtsmodelle und Materialien*. Seelze-Velber: Klett Kallmayer.

Welsch, W. (2010). *Was ist eigentlich Transkulturalität?* Disponibile in: http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf [14.08.2015].

Wildemann, A. & Hoodgarzadeh, M. (Eds.). (2013). *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck, Wien & Bozen: Studien Verlag.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Anton Ledergerber & Douglas MacKevett

The Dos and Don'ts of Language Instruction in Tertiary Education

A Heuristic Case Study

Arguably, the traditional approaches to CLIL need to be replaced, or supplemented, by a novel one in tertiary education. The problem is that the traditional approaches, skills-based and normative, fail to achieve assurances of learning for intercultural communication skills. By contrast, the novel transformative approach achieves the desired learning outcome by means of judiciously selected didactic principles. Thus, transformative CLIL constitutes a suitable approach to language instruction in the situations described, offering interesting perspectives on tertiary education.

Keywords: Constructive alignment, typical-case scenario, competence-based learning, assurance of learning, learning-oriented assessment

Die traditionellen CLIL-Ansätze sollten mit einem neuen Ansatz auf der Tertiärstufe ergänzt oder ersetzt werden. Das Problem ist, dass die traditionellen Ansätze, *skills*-basiert und normativ, den Qualitätsnachweis für interkulturelle Kommunikationsfähigkeit verfehlen. Im Gegensatz dazu erreicht der neue, transformative Ansatz die gewünschten Lernergebnisse mittels sorgfältig ausgewählter didaktischer Prinzipen. Insofern erweist sich der transformative CLIL-Ansatz für die beschriebenen Unterrichtssituationen als geeignet und bietet interessante Perspektiven auf die Tertiärstufe.

Schlüsselwörter: Abstimmung (von Prüfungs-, Lehr- und Lernformen), typisches Fallszenario, kompetenzbasiertes Lernen, Qualitätssicherung des Lernens, lernorientiertes Assessment

1 Introduction

The purpose of this heuristic case study is to illustrate the process by which its two authors arrived at the conclusion that the traditional approaches to CLIL need to be replaced, or at least supplemented, by a novel approach in tertiary education. Applying a nomenclature recently suggested by Jacobs (2015), we use the terms *skills-based CLIL* and *normative CLIL* to denote the older and more traditional approaches and *transformative CLIL* to denote the innovative one. After presenting our case in as much detail as the scope of this paper allows, we conclude the study with a discussion of the credibility (i.e. internal validity) and transferability (i.e. external validity) of our findings.

This case study was written by two lecturers in Business English at the Lucerne University of Applied Sciences and Arts (LUASA). Approximately 6000 students are enrolled in this university's bachelor and master degree programmes, with almost as many professionals attending continuing and executive education programmes.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Furthermore, the university renders science-based services with a value of approximately 10.2 million Swiss francs per annum to various enterprises in Central Switzerland. On top of that, the university launched 423 research projects in cooperation with national and international partners from the realms of government, business and culture in 2014 alone. All this substantiates the claim of LUASA to be a university for professionals, but also points to the fact that this case study refers to a very specific learning and teaching environment.

The present study describes, reflects upon and draws conclusions from the teaching experiences of its authors, who applied a specific method to promote specific skills in a specific group of students. The teaching with its strong emphasis on interculturalism and little scope for language learning per se can safely be defined as a very content-oriented form of CLIL, as opposed to the language-oriented form at the other end of the CLIL continuum (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 52–53). The content taught was negotiation theory for mainly Swiss-German students in a bachelor degree programme in Business Administration at the Lucerne School of Business, a department of LUASA. The students involved, whose entry-level English skills are generally at the B2 level of the CEFR, have either completed their commercial apprenticeship with extra academic qualifications, i.e. the Swiss *Berufsmatura*, or have added a year's practical work as commercial clerks to their general academic qualifications. Whatever their entry qualification, these students have all undergone formative experience in a typically Swiss work environment. All in all, the concrete teaching setting described in this case study is quite specific, but – hopefully – still generic enough to allow for a number of interesting generalizations.

2 The Problem: Traditional Approaches to CLIL

Despite painstaking planning and conscientious efforts, the students involved in this study have never fully achieved their learning goals by means of the traditional approaches to CLIL if the objective was to improve their intercultural communication skills, which was documented using the example of business presentations in Ledergerber (2015, pp. 227–234). Let us now briefly explain this failure in three steps. First, we understand the traditional approaches to CLIL to encompass the relevant language and communication skills to perform successfully in a foreign language (e.g. "This is how you present in English.") in skills-based CLIL, with the addition of cultural constraints on successful language performance in normative CLIL (i.e. "In the US you have to do it differently."). Second, the culturally diverse job settings awaiting most of our graduates necessitate language instruction in tertiary education to include interculturalism, which we conceptualize, loosely based on Lochtman and Kappel (2008, p. 55), as the ability to establish and maintain mutually beneficial business relationships with partners of various linguistic and cultural backgrounds. For example, presenting in English to international business people entails Swiss students being able to adapt their native presentation style to the expectations of diverse international clienteles in order to be successful (Ledergerber,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2015, p. 223–224). Third, these skills need to be promoted and assessed in settings as close as possible to the students' future professional needs, as students will otherwise strongly resist applying the newly acquired skills if they seem to contradict manifold experiences or training in the local culture. In sum, the traditional approaches to CLIL have not been conducive to the kind of learning envisaged by the authors.

Let us now turn to a first example of a problematic course in which the skills-based and normative approaches to CLIL were used to teach a new and more persuasive style of business presentations, as opposed to the informative style of the traditional Swiss workplace. The teaching plan, one can safely say, was standard procedure: The students first learnt and practiced common presentation vocabulary and how to structure presentations in a meaningful way. The next and more important step was to show the students the target presentation style as performed by professionals and to discuss the differences to the one they had already acquired. The students seemed alert and interested; however, under the stress of end-of-term examinations, most of them resorted to a typically Swiss presentation style in English, suggesting that they had only learnt some presentation vocabulary and hardly anything else. This disappointing learning outcome did not improve in subsequent courses, although great efforts were made to model the target style more carefully and allow more time for discussion. A similar performance problem, albeit on a higher level, occurred in our executive master programme, when a student was tasked with presenting to co-students her company which manufactures artificial body parts, i.e. prostheses. She had obviously mastered more than just the new presentation vocabulary and was well underway to delivering a relatively sound persuasive presentation, when she showed a picture of Oscar Pretorius, the famous athlete and leg amputee, to underline her point about the enabling, not disabling quality of prostheses. This visual, however, was perceived to be anything but professional, as she outraged her co-students by using a picture of a murder suspect. Again, as in the examples above, the student failed to show the desired presentation behaviour, namely intercultural or at least cultural sensitivity, casting a doubt on the 'assurances of learning' (AACSB, pp. 28–30) for this course on persuasive presenting.

A second example of the failure of skills-based and normative CLIL to produce the desired learning outcome of intercultural sensitivity is now taken from our negotiation classes. As in the presentation classes, the students first learnt the relevant vocabulary items and a standard negotiation model before being introduced to the concept of 'principled negotiation', which constitutes, in effect, a normative model, as it declares certain negotiation tactics, such as dirty tricks, illegitimate for reasons of failing "the test of reciprocity" (Fisher, Ury & Patton, 1983, p. 130). However, as MacKevett and Salvisberg (2012, p. 60) have observed time and again, students will, in the course of a negotiation, revert to any number of unethical tactics to achieve their aims, while the language produced, even if grammatically correct and idiomatic, actually has little in common with the targeted learning outcome, which was to sensitize students to the ethical and intercultural issues of negotiating across borders.

Based on our language classes, we have found two main reasons for the failure of skill-based and normative CLIL in tertiary education. The first one is that these tra-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ditional approaches do not actually engage and challenge tertiary-level students to their fullest potential. On the contrary, students are reminded of earlier learning experiences in vocational or grammar school and, subsequently, do not feel as if they were being taken seriously, with detrimental effects on their levels of motivation. A second and more important reason for this failure is that these approaches are less conducive to deep learning than to surface learning (Coyle, Hood & Marsh, 2010, p. 39), touching no more than the tip of the iceberg of the students' firmly established cultural beliefs (Hall, 1976). Deep learning, however, is precisely the effort required of students when transforming their culturally defined concepts of the proper way to do presentations and negotiations, for example, into interculturally more sensitive and effective skills, as discussed in more detail in Ledergerber (2015, p. 228). Having thus described the shortcomings of CLIL in our tertiary language classes, let us now proceed to how we tried to solve this problem.

3 The Solution: The *La Colina* Case

The solution to our problem with the traditional approaches to CLIL was to follow Jacobs' lead and take CLIL to the next level by making it transformative. This was achieved in our negotiation classes by means of the carefully designed business case study *La Colina* (MacKevett & Salvisberg, 2012), describing the coffee supply chain from the farm *La Colina* in Guatemala to the consumer in Switzerland. Before we review this case, however, let us first explain our understanding of transformative CLIL and the key didactic principles involved. First, transformative CLIL is understood to occur when adults change the way they interpret their experiences and actions, opening themselves to alternative frames of reference and thus transforming how they make meaning of the world (Mezirow, 1997, p. 11). While a commonly accepted definition of the above term is still outstanding, it is our conviction that it will, if applied to CLIL, incorporate Cummins' concept of transformative pedagogy, enabling "students to relate curriculum content to their individual and collective experience and to analyze broader social issues relevant to their lives" (Cummins, 1996, p. 157). Second, the key didactic principles conducive, in our experience, to transformative CLIL in tertiary education are the constructive alignment of the desired learning outcomes with teaching and assessment (Biggs & Tang, 2011), typical-case scenarios for competence-based learning (Flyvbjerg, 2006) and assurance of learning through learning-oriented assessment (AACSB; Wiliam, 2011). Let us thus proceed to an exploration of transformative CLIL by means of the *La Colina* case study and the underlying didactic principles.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.1 Constructive Alignment of Desired Learning Outcomes with Teaching and Assessment

Students were required to read the case materials and watch a short video about the coffee value chain beforehand. During the teaching session, this content, along with the negotiation concept of principled negotiation (Fisher, Ury & Patton, 1983) and language input, was activated through task sets. Using case content, assessment was conducted on negotiation and language competence in areas such as making concessions, trade-offs and packages, covered during the course. In a first step, students identified their counterparts issues in the negotiation; these could be time, price, or security. In a second step, these issues were assigned a value in terms of price, so that a team conceding faster delivery also asked for more money to do so. Finally, students practiced offering several options or packages, allowing their opposite number to choose the best offer. This aligns with principled negotiation and prevents students from reverting to random haggling and anchoring on price, when they should be focusing on meeting their opposite number's needs instead. This stage essentially applies the skills of negotiating to the case content, but does not yet apply the third element of professional standards, the element that has been missing in previous versions of the course.

3.2 Typical-Case Scenarios and Competence-Based Learning

The *La Colina* case looks at a number of typical aspects of the middleman, e.g. agents, roasters, wholesalers and retailers, in the coffee value chain, a large part of which is actually located in Switzerland, where 60–70 % of all world trade is conducted. The task sets focus on specific fields of business, such as marketing, economics and finance, and as such provides a broad base for assessment. So, to include realistic business scenarios, those actors, either the coffee producer or one of the middlemen, were given hidden agendas in the form of position papers detailing their negotiating goals on the various aspects involved. Students now had to apply ethical judgement to the professional situation: In one, a trader is nearing bankruptcy and needs the deal desperately. The question was whether this information should be divulged to the roaster. In another, the negotiation takes place in Guatemala, where, in one of the author's personal experience, a certain amount of favours are due to make social connections and palm-greasing is needed in order to help the business relationship along. The issue was whether this is part of the culture or simply corruption.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.3 Assurance of Learning through Learning-Oriented Assessment

After completing the task, students reviewed formative feedback provided by the teacher. In particular, the fine distinction between intercultural adaptability and unethical behaviour, especially corruption, was discussed in plenary. The focus was on the consequences of neglecting values on a long-term business relationship, as postulated in stakeholder theory (Freeman, Harrison & Wicks, 2007) and principled negotiation (Fisher, Ury & Patton, 1983). This allowed the teacher and students alike to call out unethical behaviour, such as bribery, extortion and withholding vital information, as inappropriate for professional behaviour in an intercultural context, a criterion previously ignored in assessment practices. For the student, this discussion became relevant in the final summative mark, where the criteria explicitly mentioned ethical conduct. Once students had completed the full case, work-up, and tasks, they were invited to evaluate learning effectiveness, as discussed below.

3.4 Showcase: Students' Evaluation of Transformative Learning

In one *La Colina* scenario, students were asked to play the role of either coffee trader or roaster. In the lead-up to the actual negotiation, both sides had shown goodwill towards closing a partnership agreement, which would include an initial down payment by the roaster for a certain quantity of coffee beans. The coffee trader initially wanted an auction among roasters to vet the best bid and had arranged meetings with four different potential partners. Unexpectedly, and all for good reasons, all but one backed out; the one roaster left, however, was not informed of this change. The coffee trader then asked to reschedule the meeting with the roaster to engage in a direct negotiation for the initial purchase, which would most likely involve a considerable financial risk by the roaster, dealing with a little-known coffee trader. The amount of that initial purchase (CHF 20.000–100.000) would depend largely on a discussion of values and the length of the partnership. While all students agreed that a long-term, win-win relationship was important, and that trust played a central role in this, the point at issue lay buried in disclosure: Would the coffee traders tell the roasters that all the other bidders had pulled out?

The answer was resoundingly negative: Not one of them did, the students all deviated from the norms of principled negotiation and several even actively lied when asked about the new format, i.e. price negotiation instead of bidder auction, saying that several other partners were still very interested. Most students then negotiated very favourable terms on the contract, reassuring that a long-term relationship was in both parties' best interest. In other words, the students fully achieved their negotiation targets, used the necessary language components effectively, but failed to demonstrate truly professional behaviour.

In the next step, all the students were told that, at the annual coffee roasters convention six months after the deal was closed, a fellow roaster approached the *Colina* roaster and said: "Whatever happened to that *Colina* bid? Like everybody else, we

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dropped it like a hot potato and I was wondering what you did?" At this point, we had a values discussion, reflecting on the original tactics and why the coffee traders had not fully disclosed the truth. The students involved answered that the disclosure would show a sign of weakness and reflect badly on the coffee trader. Interestingly, most students thought that such tactics were "business as usual". Asked if they would do the same in their private lives, most said no. What was the difference? They couldn't say. Would they be angry if they were the roaster? Yes, indeed. Would they run the negotiation differently if they could do it again? Yes, they would. Naturally, the language output of the next meeting, e.g. the language of bowing and scraping, would be radically different from previous efforts.

Finally, students were asked to complete a survey to sample learning effects. These survey results derive from four different student intakes, two involving approximately 30 students from our own bachelor programme and 27 students from Spain and France. The latter were involved in the online negotiations with our Swiss students in order to test assumptions about intercultural competence. Student feedback was collected via our internal evaluation software EvaSys. Data was collected along a Likert scale of learning effects from 1 (very effective) to 6 (not effective). Valid data was collected from 57 students and is reported as both a mean (*M*) and a median (*Mdn*).

The statistical analysis of the above data showed that the CLIL approach to language instruction had achieved its primary goals, namely effective application of language theory to practice ($M = 2.6$, $Mdn = 2$) and creating a realistic situation in (negotiation) practice ($M = 2.0$, $Mdn = 2$). While other areas scored as expected, i.e. no significant advantage to CLIL compared to conventional language instruction, two further points did become salient. The first is the finding that CLIL did little to improve students' learning organization, motivation, or autonomous learning ($M = 3$, $Mdn = 3$). Additionally, a particularly poor result was achieved in learning transfer ($M = 4.7$, $Mdn = 5$). When asked about this informally, students replied that they found it hard to identify with a coffee trader and that the case was too remote from their own experience.

One written student comment, however, was indicative of the students' overall experience:

> […] it's a real case and not just something that you learn to practice English, but rather something interesting that makes it worthwhile, above all since Switzerland features prominently in the case.

In short, ethics and professional standards cannot – and should not – be separated from the execution of typical cases. To do so only ensures abstract, disinterested discussions of doing good. Transformative CLIL thus provides a realistic scenario for embedding this into typical-case scenarios and competence-based learning settings.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4 Discussion: Transformative CLIL

Let us now assess the internal validity, i.e. credibility, of our claim that the case presented has actually been conducive to transformative CLIL. We contend that the data presented and the emerging findings feel saturated and thus reliable, as no alternative explanation of the data seems available (Merriam, 2009, p. 219). Thus, a tentative claim for the credibility of our findings in chapters 2 and 3 is lodged herewith; although a more careful consideration of the pedagogical underpinnings of transformative CLIL remains pending.

Next, the external validity, i.e. transferability, of our findings needs to be properly assessed in order to avoid unsupportable overgeneralizations. The first consideration is that our students, with a background both in academic education and on-the-job training, are quite accustomed to learning and being assessed by means of professional standards in real life or, at least, in realistic simulations of professional life. We would therefore hesitate to transfer our experiences to students with exclusively academic backgrounds, but would advise using our approach with students more closely aligned with the professional world in, for example, work-study or executive master programmes. Second, our institutional context is that of a business school, with students studying business administration to qualify for the next step in their careers. Thus, again, we would hesitate to transfer our findings to institutions of a purely academic orientation, but would consider applying them to university faculties with a more job-oriented curriculum, such as law, medicine and engineering. Finally, our findings are influenced by the regional culture of the German part of Switzerland, where people generally have little patience for grand theory-making and heated academic dispute, but prefer a cool, hands-on approach to practical problem-solving (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Thus, our findings seem more easily transferable to countries in central or northern Europe, where there is a similar attitude to theorizing, while both teachers and students in southern European institutions of tertiary education might have reservations about our very pragmatic and competence-based approach to transformative CLIL.

Nevertheless, if our findings prove transferable in certain circumstances, they will offer a number of interesting opportunities in tertiary education. First, our understanding of transformative CLIL is conducive to deep learning and professional competence. Second, transformative CLIL offers new perspectives to language teachers as co-teachers of non-language modules, co-constructing courses in a certain field of professional competence with colleagues from other departments or faculties. Finally, and strategically paramount to language teachers, transformative CLIL allows us to change from the wings of a language center, for example, to the central stage of the core curriculum of a study programme, gaining more acceptance among the faculty and opening up new career perspectives.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bibliography

AACSB. *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. Available at: http://www.aacsb.edu/~/media/AACSB/Docs/Accreditation/Standards/2013-business-standards.ashx [27.11.2014].

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (1983). *Getting to Yes* (2nd ed.). London: Penguin.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry, 12* (2), 219–245.

Freeman, R. E., Harrison, J. S. & Wicks, A. C. (2007). *Managing for Stakeholders.* New Haven: Yale University Press.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture.* Garden City: Anchor Press.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3rd rev. ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.

Jacobs, C. (2015). Mapping the Terrains of ICLHE: A View from the South. In R. Wilkinson & M. L. Walsh (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice. Selected Papers from the 2013 ICLHE Conference* (pp. 21–38). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Ledergerber, A. (2015). Teaching Business Presentation Skills: A Heuristic Case Study. In R. Wilkinson & M. L. Walsh (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice. Selected papers from the 2013 ICLHE Conference* (pp. 223–238). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Lochtman, K. & Kappel, J. (2008). *The World a Global Village. Intercultural Competence in English Foreign Langauge Teaching.* Brussels: VUBPress.

MacKevett, D. & Salvisberg, J. (2012). In-the-Field Technology: Video Negotiations for the Business English Classroom. *The ETAS Journal, 29* (3), 58–60.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New directions for adult and continuing education,* 1997 (74), 5–12.

Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation, 37* (1), 3–14.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Autorinnen und Autoren

Dr. Grit Alter, Universitätsassistentin an der Universität Innsbruck (Postdoc), zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Hildesheim, Mainz und Münster, Beiratsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Tätigkeit als Lehrerfortbildnerin;
Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik (Kinder- und Jugendliteratur), inter- und transkulturelles Lernen, globales Lernen, Einsatz neuer Medien und alternativer Methoden im Englischunterricht.
Kontaktadresse: grit.alter@gmail.com

Mag. Dr. Simona Bartoli Kucher, Dozentin für Didaktik und Kultur des Italienischen als Fremdsprache am Institut für Romanistik der Karl Franzens Universität Graz, zuvor Lehrerin an Gymnasien in Italien und in Österreich;
Arbeitsschwerpunkte: Film- und Literaturdidaktik, italienische Gegenwartsliteratur.
Kontaktadresse: simona.bartolikucher@uni-graz.at

Dr. Agustín Corti, Assistenzprofessor und Studiengruppenleiter der Sprachbeherrschung Spanisch am Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg, zuvor langjährige Lehrtätigkeit als Spanischdozent an der KM und LMU München;
Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Kultur und Interkulturalität im Spanischen als Fremdsprache, Lehrwerkanalyse und Rolle des kulturellen Vorverständnisses im Unterricht.
Kontaktadresse: agustin.corti@sbg.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Christiane Fäcke, Professorin für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Augsburg, Mitglied der Klett Akademie Fremdsprachendidaktik Sektion Spanisch, Mitglied des Forschungsnetzwerks LANGSCAPE, wissenschaftliche Beraterin am IQB Berlin;
Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzorientierung, Literaturdidaktik, Lehrwerkanalyse.
Kontaktadresse: christiane.faecke@phil.uni-augsburg.de

Mag. Ilona Elisabeth Fink, Mitarbeiterin am Institut für Sprachwissenschaft und am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien, Mitarbeiterin am FWF-Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“ und am Sparkling Science Projekt „FAME“ (Sprachlehr- und -lernforschung);
Arbeitsschwerpunkte: Sprachenpolitik, Varietätenlinguistik, Spracherwerbsforschung.
Kontaktadresse: ilona.elisabeth.fink@univie.ac.at

Mag. Dr. Bernadette Hofinger, Akademische Rätin am Institut für Romanische Philologie der Universität München, zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Romanistik und an der School of Education der Universität Salzburg;
Arbeitsschwerpunkte: L1/L2-Erwerb, Fremdsprachendidaktik, Grammatiktheorie.
Kontaktadresse: bernadette.hofinger@sbg.ac.at

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Dr. Radka Ivanova, Assistenzprofessorin am Lehrstuhl für Germanistik und Skandinavistik der St.-Kliment-Ochridski-Universität Sofia, Mitwirkung in nationalen und europäischen Hochschulprojekten, Leiterin von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für DaF-Lehrkräfte;
Arbeitsschwerpunkte: Deutsche Sprachwissenschaft (Morphologie), Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens der Fremdsprache Deutsch, Kompetenzentwicklung, inter- und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht (DaF).
Kontaktadresse: ramivanova@gmail.com

Lic. Anton Ledergerber, Dozent an der Hochschule Luzern – Wirtschaft, Assessor und Coach von Fachdozierenden in Englisch-Immersion, Mitglied der Fachexpertengruppe Englisch-Matura, Kantonale Maturitätskommission Luzern;
Arbeitsschwerpunkte: internationale Kommunikation und Präsentationsfähigkeiten im Wirtschaftsbereich.
Kontaktadresse: anton.ledergerber@hslu.ch

Douglas MacKevett, BA, MA, Dozent an der Hochschule Luzern – Wirtschaft, externer Experte bei der Berufsmatura Luzern, Gerichtsdolmetscher im Kanton Luzern;
Arbeitsschwerpunkte: Wirtschaftsenglisch, professionelles Schreiben, interkulturelles Management.
Kontaktadresse: douglas.mackevett@hslu.ch

Univ.-Prof. Dr. Christian Ollivier, Professor für Didaktik des Französischen als Fremdsprache an der Universität La Réunion (Forschungsgruppe Icare), zuvor Sprachlehrer und Didaktiker für Französisch am Fachbereich Romanistik und Leiter des Sprachenzentrums der Universität Salzburg;
Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsdidaktik und Fremdsprachen-Internetdidaktik.
Kontaktadresse: ollivier.reunion@gmail.com

Mag. Dr. Markus Oppolzer, Assistenzprofessor für Literatur- und Kulturdidaktik am Fachbereich Anglistik und Amerikanistik der Universität Salzburg;
Arbeitsschwerpunkte: Erzählstrategien in verschiedenen narrativen Medien, insbesondere in Comics und Bilderbüchern, Einsatz autobiografischer Comics im Englischunterricht.
Kontaktadresse: markus.oppolzer@sbg.ac.at

Mag. Dr. Klaus Peter, Hochschulprofessor im Fachbereich Deutsch der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und Leiter des Forschungsschwerpunkts „Fachdidaktik der Geisteswissenschaften";
Arbeitsschwerpunkte: Sprachliche Bildung an der Schnittstelle von DaM und DaZ, mehrsprachige Sprachförderung.
Kontaktadresse: klaus.peter@ph-vorarlberg.ac.at

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Flavie Pruniaux, BA, MA, Senior Lecturer für Französisch am Institut für Romanistik der Universität Graz, zuvor Lektorin für Französisch als Fremdsprache an der Alliance Française, am Centre Culturel Français und an der Frauenuniversität Sookmyung in Seoul sowie an der Universität Salzburg;
Arbeitsschwerpunkte: Plurale Ansätze, Mehrsprachigkeit und Neue Medien.
Kontaktadresse: flavie.pruniaux@uni-graz.at

Dr. Jutta Ransmayr, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Austrian Center for Digital Humanities (ACDH) der Österreichischen Akademie der Wissenschaften und am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien, Mitarbeiterin am FWF-Projekt „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache", zuvor Gymnasiallehrerin in Wien, Universitätslektorin für Deutsch als Fremdsprache in Großbritannien sowie Sprachassistentin in Irland;
Arbeitsschwerpunkte: Österreichisches Deutsch, Varietätenlinguistik, Sprachunterricht.
Kontaktadresse: jutta.ransmayr@univie.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Daniel Reimann, Professor für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen und Geschäftsführender Direktor des Instituts für Romanische Sprachen und Literaturen und Stellvertretender Direktor des Instituts für Optionale Studien (Verantwortungsbereich: Sprachenzentrum) an der Universität Duisburg-Essen, zuvor Studienrat für Latein und romanische Sprachen im staatlichen bayerischen Schuldienst, Akademischer Oberrat und Leiter des Lehr- und Forschungsbereichs Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Würzburg sowie Professor für Fachdidaktik der romanischen Sprachen an der Universität Regensburg;
Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Inter- und Transkulturalität im Fremdsprachenunterricht, Sprachmittlungskompetenz, Linguistik und Fremdsprachenforschung, Historiographie des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik.
Kontaktadresse: daniel.reimann@uni-due.de

Mag. Sandra Reitbrecht, Lehrbeauftragte am Institut für Germanistik der Universität Wien (Fachbereich DaF/DaZ) und der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität Brünn (Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur), zuvor ÖAD-Lektorin an der Université de Bourgogne und der Masarykova Univerzita Brno;
Arbeitsschwerpunkte: Phonetik und Aussprachedidaktik in DaF/DaZ, Sprechwirkungsforschung, Sprechflüssigkeit und Häsitationsphänomene in der Fremdsprache, Schreiben und Sprechen in der L3.
Kontaktadresse: sandra.reitbrecht@univie.ac.at

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mag. Dr. Michaela Rückl, Assistenzprofessorin für Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenerwerbsforschung – Italienisch am Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg, zuvor langjährige Tätigkeit als Fremdsprachenlehrerin und Trainerin in der Lehrer/innen/fortbildung;
Arbeitsschwerpunkte: Lehrwerkentwicklung, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb im Bereich der romanischen Schulsprachen, interkulturelles Lernen, Fachsprachendidaktik, Mentoring in der Sprachenlehrer/innen/ausbildung.
Kontaktadresse: michaela.rueckl@sbg.ac.at

Dr. Margareta Strasser, Senior Scientist und Leiterin des Sprachenzentrums, seit 2001 im Bereich Sprachvermittlung, Fremdsprachendidaktik und in der Lehrendenaus- und -fortbildung an der Universität Salzburg tätig, Mitarbeit an und Leitung von mehreren nationalen und internationalen Drittmittelprojekten;
Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Didaktik und Methodik Deutsch als Zweitsprache, inter-/transkulturelles Lernen.
Kontaktadresse: margareta.strasser@sbg.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Engelbert Thaler, Professor für Didaktik des Englischen an der Universität Augsburg;
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer/innen/ausbildung, Verbesserung der Unterrichtsqualität, Didaktik moderner Medien, Literaturdidaktik, interkulturelles Lernen, Entwicklung von Lehrwerken, Lehrerfortbildung.
Kontaktadresse: thaler@phil.uni-augsburg.de

Mag. Dominik Unterthiner, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Dissertant am Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen, der Universität Innsbruck, Mitglied der interdisziplinären Forschungsgruppe „li.lab“;
Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsdidaktik, mehrsprachiges Vorlesen, Drama in education.
Kontaktadresse: dominik.unterthiner@ph-vorarlberg.ac.at

Dr. Kathrin Wild, Akademische Rätin auf Zeit am Fachbereich Deutsch als Fremdsprache der Universität Bielefeld, zuvor DaF- und DaZ-Lehrtätigkeit in Slowenien, England, Dänemark und Deutschland und Lehrerin für Englisch an der Pädagogischen Hochschule Süddänemark;
Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Aussprachеerwerb und -vermittlung, Forschungsmethodik.
Kontaktadresse: kathrin.wild@uni-bielefeld.de

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Dr. Alexandra Wojnesitz, Projektleiterin am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum in Graz, Lehrbeauftragte für Deutsch als Zweitsprache und französische Fachdidaktik an der Universität Wien, geschäftsführende Vorsitzende des österreichischen Verbands für Angewandte Linguistik (Verbal);
Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Kompetenzorientierung in den romanischen Sprachen, Deutsch als Bildungssprache.
Kontaktadresse: wojnesitz@oesz.at

Mag. Martin Zerlauth, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, zuvor Englisch- und Geographielehrer am Gymnasium Feldkirch Rebberggasse;
Arbeitsschwerpunkte: Lesemotivation und Gender.
Kontaktadresse: martin.zerlauth@ph-vorarlberg.ac.at

Mitglieder des Direktoriums der School of Education

Priv.-Doz. DDr. Ulrike Greiner, Bildungswissenschaftlerin und Fachdidaktikerin, Promotionen in Germanistik und Religionspädagogik, Habilitation an der Schnittstelle Religionsdidaktik/Pädagogik. Co-Direktorin der School of Education an der Paris-Lodron Universität Salzburg, zuvor Gründungsrektorin der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien sowie Rektorin der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich;
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer/innen/bildungsforschung (Kompetenzen von Lehramtsstudierenden), Domänenkonzept schulischer Bildung der Sekundarstufe, didaktische Entwicklungsforschung, Konzeptentwicklung Bildungslabor für Schüler/inn/en.
Kontaktadresse: ulrike.greiner@sbg.ac.at

Ao.Univ.-Prof. Dr. Hubert Weiglhofer, Fachdidaktiker für Biologie, seit 2013 Direktor der School of Education an der Paris-Lodron Universität Salzburg;
Arbeitsschwerpunkte: Schulische Gesundheitsförderung und Prävention, Kompetenzentwicklung und Bildungsstandards in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, Curriculumentwicklung in den Lehramtsstudien.
Kontaktadresse: hubert.weiglhofer@sbg.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Jörg Zumbach, Professor für fachdidaktische Lehr-Lernforschung mit Schwerpunkt Neue Medien an der Paris-Lodron Universität Salzburg. Co-Direktor der School of Education an der Paris-Lodron Universität Salzburg. Gründer und Leiter des hochschuldidaktischen Lehrgangs an der Universität Salzburg;
Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktische Lehr-Lernforschung, E-Learning, Hochschuldidaktik, Mediendidaktik.
Kontaktadresse: joerg.zumbach@sbg.ac.at

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.