

Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Deutschlehrwerken für die italienische Scuola Media

Mehrsprachigkeitsdidaktik hat sowohl in der Fachdiskussion als auch in den Dokumenten des italienischen Bildungsministeriums eine neue Gewichtung bekommen. Deswegen sollte der Aufbau einer mehrsprachigen Kompetenz ein wichtiger Baustein des Fremdsprachenunterrichts werden. Da Lehrer Lehrwerke als Leitfaden, quasi als „Lehrplan“ benutzen, spielen diese eine wichtige Rolle in der Entwicklung von mehrsprachigem Unterricht. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache der 1. Klasse der italienischen Scuola Media zu analysieren, um zu untersuchen, inwieweit Mehrsprachigkeit gefördert wird, da die italienischen Schüler in dieser Klasse zum ersten Mal eine weitere Fremdsprache nach Englisch lernen. Nach einem theoretischen Überblick über wichtige Fragen und Diskussionsfelder zur Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie zu Lehrwerken und Lehrwerkanalysen werden die für diese Arbeit formulierten Forschungsfragen thematisiert. Die Ergebnisse werden abschließend präsentiert und diskutiert.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrwerke, Deutsch als Fremdsprache, Italien

Plurilinguism has been given a new emphasis both in the debate in professional circles and in the documents produced by the Italian Ministry of Education, so it is appropriate that the development of plurilingual competence should become an important building block of foreign language teaching. Since teachers use textbooks as a guide, almost as a „curriculum“, they play an important role in the development of plurilingual teaching. The aim of the present study is to analyse the textbooks for German as a foreign language used in the first class of the Italian Scuola Media in order to examine the extent to which they promote plurilingualism. Italian pupils in this class are learning a further foreign language, after English, for the first time. The article gives a theoretical overview of important issues for plurilingual didactics as well as for textbooks and textbook analyses, followed by the formulation of the research questions for this study. It concludes with the presentation and discussion of the results.

Key words: plurilinguism, plurilingual didactics, textbooks, German as a foreign language, Italy

1 Einleitung

Fremdsprachenkenntnisse haben in unserer mehrsprachigen europäischen Gesellschaft einen wichtigen Stellenwert, denn sie ermöglichen nicht nur die Kommunikation zwischen den Bürgern, sondern sie eröffnen neue Perspektiven und fördern die wechselseitige Akzeptanz. Eine einzelne Fremdsprache (das Englische) sollte für den Bau eines sprachenteiligen und toleranten „Europäischen Sprachenhauses“ nicht ausreichen, und das ist eine der Begründungen, warum die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den letzten Jahren immer

mehr Gewicht in der Fachdiskussion bekommen hat (vgl. Neuner 2009: 14). Seit den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Lissabon (23./24. März 2000) haben unterschiedliche Dokumente und Beschlüsse der Europäischen Union und des Europarats eine Sprachpolitik angestrebt, die mehrsprachigen und multikulturellen Zielen folgen sollte. Die unterschiedlichen Ministerien in den jeweiligen Ländern haben sich deswegen um die Steigerung der Effizienz des Fremdsprachenlernens bemüht. In Italien wurden dafür 2012 die Indicazioni Nazionali per il Curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo

d'Istruzione¹ aufgestellt und 2015 das neue Schulgesetz 107 verabschiedet.²

Der Aufbau der mehrsprachigen Kompetenz in den individuellen Sprachenrepertoires der Schüler³ (Erstsprache, Umgebungssprachen, Fremdsprachen)⁴ und die Aktivierung des Transferpotentials aller Schulsprachen sollten somit zu einem wichtigen Baustein des Fremdsprachenunterrichts werden. Da der Spracherwerbsprozess in den Köpfen der Schüler nicht in separaten Schubladen abläuft, sollten Netze und Relationen zwischen den unterschiedlichen Sprachen aufgebaut werden. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) profitiert von dieser Tatsache und versucht, Sensibilität für sprachliche Phänomene (Strukturen, Bedeutungen, Rhythmus, Klang, Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache) aufgrund von spezifischen mehrsprachigkeitsfördernden Strategien zu entwickeln. Auch Lehrwerke sollten diese Aspekte berücksichtigen und, da Deutsch in Italien nach Englisch gelernt wird, auch von der Tertiärsprachendidaktik⁵ ausgehen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache der 1. Klasse der italienischen Scuola Media⁶

daraufhin zu analysieren, inwieweit Mehrsprachigkeit gefördert wird. Die 1. Klasse der Scuola Media ist eine wichtige Klasse für die italienischen Schüler, denn sie lernen zum ersten Mal eine weitere Fremdsprache nach Englisch; somit wäre besonders hier eine Anknüpfung an sprachliche Vorerfahrungen und Vorkenntnisse sowie Sprachlernerfahrungen wünschenswert.

Nach einem theoretischen Überblick über wichtige Fragen und Diskussionsfelder zur Mehrsprachigkeitsdidaktik (Abschn. 2) sowie zu Lehrwerken und Lehrwerkanalysen (Abschn. 3) werden die für diese Arbeit formulierten Forschungsfragen thematisiert (Abschn. 4) und die Methode vorgestellt (Abschn. 5). Die Ergebnisse werden in Abschn. 6 präsentiert und diskutiert. Die hier im italienischen Kontext untersuchten Fragen, angewendeten Methoden und ermittelten Resultate lassen sich auch auf Konstellationen in anderen Ländern übertragen.

2 Zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeit hat mehrere Vorteile,⁷ denn sie eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, ihr metalinguistisches Bewusstsein zu entwickeln (vgl. Coste et al. 2009: 27), über ein größeres Repertoire an Sprachlernstrategien zu verfügen und diese auch bewusst einzusetzen.⁸

Für die Aufwertung von Mehrsprachigkeit (vgl. Marx 2016: 10) sind mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze⁹ von großer Relevanz. Mit ihnen werden nicht nur kognitive und me-

¹ Auf Deutsch „Nationale Richtlinien für das Curriculum des Kindergartens und des ersten Bildungszyklus“. Nach dem Kindergarten besuchen die italienischen Schüler für fünf Jahre die Grundschule; anschließend gehen sie zur Scuola Media (bzw. Scuola Secondaria di Primo Grado), die der 6.–8. Klasse in Deutschland entspricht und Gesamtschulcharakter hat. Diese endet mit einem Staatsexamen und erst danach können die Schüler entscheiden, in welcher Schulart sie weiterlernen möchten.

² Vgl. dazu Flinz (2018), hier werden die „Nationalen Richtlinien“ und das Schulgesetz auf Prinzipien der Mehrsprachigkeit hin untersucht.

³ Die Personenbezeichnungen werden in diesem Text zur besseren Lesbarkeit in ihrem generischen Sinne verwendet.

⁴ Vgl. die Unterscheidung in prospektive und retrospektive Mehrsprachigkeit (Königs 2004). Insbesondere die zweite Art wird von Hufeisen (vgl. 2011a: 107) als Sprungbrett für die anzustrebende Mehrsprachigkeit angesehen.

⁵ Nach Hufeisen/Neuner (vgl. 2003: 27 f.) basiert die Tertiärdidaktik auf fünf didaktischen Prinzipien, die an die jeweiligen regionalen und lerngruppenspezifischen Gegebenheiten angepasst werden müssten: kognitives Lernen; Verstehen (z. B. Deutsch auf Grundlage des Englischen); Inhaltsorientierung; Textorientierung; Ökonomisierung der Lernprozesse.

⁶ Die 1. Klasse der Scuola Secondaria di Primo Grado entspricht der 6. Klasse im deutschen Schulsystem.

⁷ Nach Hufeisen/Marx (vgl. 2007: 307 f.) wirken die Vorteile jedoch nicht automatisch. Die Lernenden müssen sich der positiven Effekte der Mehrsprachigkeit bewusst werden und das kann nur im Schulkontext geschehen (vgl. Moore 2006: 136).

⁸ Eine Übersicht bietet Haukäs (vgl. 2015: 383 f.), die Sprachlernstrategien von L2- und L3-Lernenden untersucht und vergleicht.

⁹ Zur Förderung der Mehrsprachigkeit wurden unterschiedliche didaktische Ansätze entwickelt, u. a. EuroComGerm (Hufeisen/Marx 2014), Awakening to Languages (Candelier 2004), das Mehrsprachigkeitscurriculum (Hufeisen 2011b), die Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen/Neuner 2003). Im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik sei insbesondere DaF/E/Deutsch als Fremdsprache nach Englisch zu erwähnen (Neuner/Hufeisen et al. 2009).

takognitive Zielsetzungen,¹⁰ sondern auch affektive Zielsetzungen angestrebt:

1. Durch den Vergleich von L1,¹¹ L2 und der neu zu lernenden L3 werden sowohl Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, um „Transferbrücken“ (Meissner 2000) zu schlagen,¹² als auch Unterschiede reflektiert, um dadurch Interferenzen und fehlerhaften Sprachgebrauch zu mindern (vgl. Neuner 2009: 15).
2. Sprachenübergreifende Kompetenzen, mit besonderer Berücksichtigung von bestimmten Bereichen, wie Lerntechniken und Lernstrategien (vgl. Neuner 2009: 17), werden entwickelt. Somit werden das Bewusstsein für die Besonderheiten und Gemeinsamkeiten geschärft und auch die Sensibilität für die eigenen sprachlichen Lernpotentiale gefördert (vgl. Schröder 2012: 38).
3. Persönlichkeitsbildung, die Förderung des Zusammenlebens und des landeskundlich-interkulturellen Austausches (vgl. Neuner 2009: 17) sowie das Erwecken von Interesse und Motivation für das Sprachenlernen (vgl. Reich/Krumm 2013: 94 f.; Marx 2016: 11) werden unterstützt.

Trotz der geschilderten Vorteile auf unterschiedlichen Ebenen muss jedoch vermerkt werden, dass einige empirische Studien sowohl von der Lernerseite als auch von der Lehrerseite gezeigt haben, dass L3-Lernende teils über weniger Sprachlernstrategien als L2-Lernende (vgl. Haukås 2015: 383 f.) verfügen und L3-Lehrende folglich keine besonderen Fortschritte bei L3-Lernern verzeichnen können. Eine mögliche Begründung könnte

die Tatsache darstellen, dass solche Lernende nicht wissen, wie man die Mehrsprachigkeit als Vorteil nutzen kann.

Mehrsprachigkeitsdidaktik ist trotzdem zu befürworten, und da diese heute auch curricular in den Lehr- und Bildungsplänen (Schulgesetz, Rahmenrichtlinien, schulinterne Lehr- und Lernplanung) verortet ist, stellt sich die Frage, warum sie noch keinen festen Eingang in die konkrete Unterrichtssituation gefunden hat. Die Gründe können unterschiedlich sein, aber der menschliche Faktor (Lehrende und Eltern) wird in der Fachliteratur sehr hoch eingeschätzt.¹³ Insbesondere spielen Lehrende eine Schlüsselrolle, denn ohne ihren Einsatz entwickelt sich das mehrsprachige Bewusstsein der Schüler nicht (vgl. Haukås 2017: 159). Doch viele Lehrer wenden sich entweder bewusst von der Mehrsprachigkeit ab, weil sie sie mit einer negativen Interferenz in Verbindung bringen, oder sie beziehen sie nur in geringem Maße in die Unterrichtssituation ein (vgl. Haukås 2016: 12). Um das zu verändern, müssten erstens die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Lehrerfortbildung Eingang finden (was in der Tat in Italien nicht geschieht). Zweitens müssten Lehrwerke und Lehrmaterialien,¹⁴ da sie sich positiv auf die Förderung eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes auswirken (vgl. Haukås 2017: 160), Aufgaben und Übungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit enthalten.

¹⁰ Nach Hufeisen (vgl. 2011a: 109) sollten mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente auch mittels CLIL (Content and Language Integrated Learning) in Sachfächern eingeführt werden.

¹¹ Auch der Unterricht der Erstsprache und der ersten Fremdsprache sollten Brücken (u. a. gemeinsamer Wortschatz, Grammatik, Lernstrategien) zur zweiten Fremdsprache schlagen.

¹² Nicht alle Eigenschaften der Sprachsysteme sind für den Sprachtransfer geeignet. Für DaF/E eignen sich z. B. Artikulation/Intonation und Orthographie nicht besonders, während Lexik hingegen (v. a. bestimmte Themenbereiche) bevorzugt werden sollte (vgl. Neuner 2009: 16).

¹³ Auch die Eltern müssten neu orientiert werden. Das Erreichen einer „near nativeness“-Kompetenz“ entspricht nicht dem Konzept der Mehrsprachigkeit (vgl. Hufeisen/Neuner 2003: 50). Das Organisieren von Projektwochen z. B. könnte zu einer Sensibilisierung beitragen (vgl. Hufeisen 2005: 17).

¹⁴ Informationen zu didaktischen Szenarien zur Förderung von Mehrsprachigkeit können Döll-Schmidt et al. (2010), Imgrund (2007), Behr (2016), Neuner (2009) entnommen werden. Angaben zu geeigneten Themen (Geburtstag, Zahlen und Währung, Küche und Essen), anwendbaren Strategien, Aufgaben und Spielen sind u. a. in Behr (2006: 102 f.), Döll-Schmidt et al. (2010: 13), Hufeisen (2005: 10 f.) zu finden. Ein Überblick über die im Unterricht anzuwendenden Instruktionen findet sich in Behr (2016: 81 f.).

3 Zu Lehrwerken und Lehrwerkanalysen

Lehrwerke sind ein „komplexes Medienverbundsystem“ (Funk 2016: 441), da sie u. a. aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsheft, einer Audio-CD/DVD und Lehrerhandreichungen bestehen. Sie sind somit ein solch wichtiger Stützpunkt für Lehrende, dass sie sogar die Rolle eines Lehrplans einnehmen können (vgl. Koenig 2010: 78; Guerrettaz/Johnston 2013: 784). Leider sind systematisch sprachenübergreifende Lehrwerke, die den MSD-Prinzipien folgen, rar, und auch das Thematisieren von vorhandenem Fremdsprachenpotential ist darin kaum anzutreffen (vgl. Hufeisen 2011a: 107 f.; Klippel 2010: 117; Kurtz 2010: 125). Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch in Bezug auf Wortschatz und Textverstehen werden manchmal hervorgehoben, aber die Erstsprache oder die Vorerfahrungen werden nicht thematisiert (vgl. Marx 2008: 25).

Man kann also sagen, dass Lehrwerke nur „Ausflüge“ (Hufeisen 2011a: 109) oder „Häppchen“ (Marx 2014: 20) von Mehrsprachigkeitsdidaktik enthalten und dass modularisierte Lehrwerke, die das individuelle Lernen auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen (vgl. Hufeisen 2011a: 109) und fächer- und jahrgangsübergreifend sind (vgl. Hufeisen 2005), noch ein Desideratum darstellen. Konkrete Hinweise zur Umsetzung der MSD im Unterricht (z. B. in Lehrerhandreichungen) sind auch nur selten zu finden (vgl. Behr 2016: 76).

Lehrwerkanalysen in Bezug auf die Förderung von Mehrsprachigkeit sind ebenfalls eine Ausnahme – außer der oben erwähnten Studie von Marx (2008), die MSD in regionalen und überregionalen DaF-Lehrwerken ab dem Jahr 2000 analysiert, und der Analyse von Haukås (2017), die drei DaF-Lehrwerke in Norwegen in Bezug auf explizite und implizite linguistische und sprachlernbezogene Erläuterungen und Aufgaben untersucht, sind keine weiteren bekannt. Für andere Fremdsprachen ist das Projekt „Fremdsprachen lehren und lernen im Zeichen von Mehrsprachigkeit“ (2016–2019) zu erwähnen, das als Ziel eine Bestandsaufnahme der mehrsprachigen Aspekte in den Französisch- und Englisch-Fremdsprachen-

lehrwerken der obligatorischen Schule in der Schweiz hat (vgl. Kofler et al. i. Dr.).¹⁵

4 Forschungserkenntnisse und Forschungsfragen

Die folgende Studie hat das Ziel, das Vorhandensein von Aufgaben und Übungen¹⁶ zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken in Italien zu untersuchen. Sie wurde von den folgenden Thesen angeregt, die aus den obigen Forschungserkenntnissen entwickelt worden sind:

1. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sind für die Förderung von Mehrsprachigkeit von Relevanz.
2. Lehrende haben eine Schlüsselrolle für die Entwicklung des mehrsprachigen Bewusstseins der Schüler.
3. Lehrer haben eine unterschiedliche Einstellung zur MSD, aber auch wenn diese positiv ist, findet sie kaum Eingang in den Unterricht.
4. Lehrende benutzen Lehrwerke wie Lehrpläne und deswegen spielen Lehrwerke eine wichtige Rolle für den Unterricht.
5. In den Lehrwerken sind nur „Ausflüge“ und „Häppchen“ von MSD zu finden.
6. DaF-Lehrwerke wurden kaum auf MSD-Prinzipien untersucht.

Mit Hilfe eines Kriterienrasters (vgl. Abschn. 5.2) wurden die in Italien verwendeten DaF-Lehrwerke zur Beantwortung folgender Forschungsfragen analysiert:

1. Inwieweit enthalten die Lehrwerke Übungen und Aufgaben, die die Lerner auffordern, bereits erworbene Kenntnisse aus anderen Sprachen (Erstsprache, Umgebungssprachen, weitere Fremdsprachen) zu reflektieren und zu benutzen?

¹⁵ Ich bedanke mich bei den Kollegen Barras, Kofler und Peyer für den Ideenaustausch während der IDT 2017.

¹⁶ Zu Aufgaben und Übungen in DaF-Lehrwerken vgl. Elsner (2016: 441). In diesem Beitrag werden darunter alle Arbeitsaufträge verstanden, die in den Lehrwerken enthalten sind.

2. Inwiefern werden Schüler angeregt, über Sprachlernstrategien und Sprachlernprozesse nachzudenken und sie zu verwenden?
3. Inwieweit werden der Kulturaustausch und die Reflexion über das Zusammenleben unter den Schülern stimuliert?

5 Methode

5.1 Untersuchte Lehrwerke

Für die Lehrwerkanalyse wurden die Lehrwerke¹⁷ für Deutsch als Fremdsprache für die 1. Klasse der Scuola Media (Niveau A1) ausgewählt, die nach 2012 veröffentlicht worden sind:

- „Geni@l klick A1. Deutsch für Jugendliche“ (Koenig et al. 2017; im Weiteren: GEN)
- „Logisch! Deutsch für Jugendliche. Neu A1“ (Dengler/Schurig 2016; im Weiteren: LOG)
- „Magnet neu A1. Deutsch für junge Lernende“ (Motta 2013a; im Weiteren: MAG)
- „Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche“ (Georgiakaki et al. 2013; im Weiteren: BEST),
- „Planet Plus. Deutsch für Jugendliche“ (Kopp et al. 2015; im Weiteren: PLAN)
- „Wir zwei. Deutsch für junge Lerner“ (Motta 2013b; im Weiteren: WIR)
- „Freunde & Co. 1“ (Montali et al. 2014; im Weiteren: FREU)
- „Na Klar 1. Deutsch leicht gemacht“ (Montali et al. 2015; im Weiteren: NAK).

Die analysierten Lehrwerke wurden von unterschiedlichen Verlagen veröffentlicht (Langenscheidt/Klett, Hueber, Pearson/Lang, Loescher), sie richten sich alle an italienische „Jugendliche“ oder „junge Lerner“. Alle zielen auf das Niveau A1 des GeR ab (außer LOG, BEST und PLAN, die zwischen A1.1 und A1.2 unterscheiden). Drei Lehrwerke (WIR, FREU, NAK) enthalten Instruktionen und Erklärungen auf Italienisch sowie den ex-

pliziten Hinweis, dass sie den „Nationalen Richtlinien“ (s. Abschn. 1) folgen.

Nur GEN und LOG geben einen expliziten Hinweis auf Mehrsprachigkeit, indem die Vorteile von bestimmten Strategien, wie Aktivierung des Vorwissens und Sprachvergleich, angesprochen werden. Interkulturelle Ziele werden nur in MAG angedeutet.

Die Lehrwerke bestehen entweder aus einem Band (Kursbuch und Arbeitsbuch zusammen) oder aus zwei Bänden (Kursbuch und Arbeitsbuch getrennt) und aus zusätzlichen Materialien, wie Audio-CDs, DVDs, Lehrerhandbüchern, Textheften, Online-Übungen sowie Zusatzmaterialien. Als Gegenstand der Analyse wurden nur die Lehrbücher gewählt.

5.2 Analysevorgang

Um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten, wurden die zitierten Lehrwerke aufgrund eines Kriterienrasters¹⁸ analysiert, das die oben erwähnten theoretischen Bereiche fokussiert:

1. Sprachliches Wissen, also der sprachlich-kognitive Bereich (u. a. Wahrnehmung, Vergleich, Transfer, Hypothesenbildung, Reflexion und Ableitung): Es wurden Aufgaben und Übungen registriert, die z. B. Sprachvergleiche zu Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthographie fokussieren.
2. Sprachlernstrategien und -prozesse, also der lerntheoretische Bereich: Es wurden insbesondere Aufgaben und Übungen registriert, die die Förderung von Sprachlernstrategien anstreben.
3. Landeskundlich-interkulturelle Aspekte, die die sprachlich-kulturelle Vielfalt und den Austausch zwischen den Kulturen¹⁹

¹⁸ Ähnliche Kriterien wurden u. a. von Vicente/Pilypaityté (2014) für DaF, Marx (2014) für Deutsch als Schulsprache und Kofler et al. (i. Dr.) für Französisch und Englisch festgelegt.

¹⁹ In diesem Beitrag wird von einem sozialwissenschaftlichen Kulturbegriff ausgegangen, d. i. die besondere Lebensweise und die entsprechenden Bedeutungsmuster und Zeichensysteme einer Gesellschaft (u. a. Werte, Normen, Bräuche, Traditionen, Routinen) (vgl. Leiprecht 2004: 10).

¹⁷ Für die Auswahl der Lehrwerke wurden die Verlage kontaktiert, die DaF-Lehrwerke für das italienische Publikum veröffentlichen.

stimulieren: Es wurden Aufgaben und Übungen registriert, die Kultur und Landeskunde im Fokus haben.

Die Lehrwerke wurden auf das Vorhandensein von Übungen und Aufgaben, die den drei oben genannten Bereichen zugeordnet werden können (sprachlich-kognitiv,²⁰ methodisch-didaktisch,²¹ interkulturell), untersucht. Die vorgefundenen Aktivitäten wurden dementsprechend registriert und anschließend gezählt. Dabei wurden auch das Thema der Aktivität, die involvierten Sprachen (Erstsprache, Englisch und andere) sowie die trainierten Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Übersetzen) aufgenommen, um einen Gesamtüberblick über alle Merkmale der Übungen und Aufgaben zu bekommen.

6 Ergebnisse und Diskussion

Zu den oben formulierten Forschungsfragen kann festgestellt werden, dass allgemeine Hinweise zu Wahrnehmung, Vergleich, Hypothesenbildung, Reflexion und Ableitung mit Bevorzugung von bestimmten Themen am häufigsten vertreten sind, während das Einsetzen von konkreten Lernstrategien und interkulturelle Vergleiche seltener zu finden sind. Die Details können Tab. 1 entnommen werden (s. S. 223).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine unterschiedliche Quantität von MSD-Übungen und Aufgaben vorzufinden ist. Es gibt Lehrwerke, in denen eine höhere Zahl von mehrsprachigkeitsfördernden Übungen und Aufgaben vorhanden ist (wie NAK, GEN, LOG, FREU), und einige, die solche nur in geringer Anzahl anbieten (wie WIR, PLAN).

Zu Frage 1

Sprachlich-kognitive Aktivitäten dominieren insbesondere in NAK, FREU, GEN, LOG. Die

typische sprachlich-kognitive Aufgabe, die zum kontrastiven Vergleich anregt, ist die Übersetzung zum Zweck der Reflexion: „Wie heißt das in eurer Sprache?“ (GEN, LOG, MAG)

Vergleiche beziehen sich vorwiegend auf den Wortschatz, während auf grammatikalische, phonetische und orthographische Vergleiche weniger geachtet wird. Als prototypische Beispiele für Wortschatzübungen können u. a. folgende genannt werden: „Vergleiche Texte und suche bekannte Wörter.“ (GEN) Nur vereinzelt wird sog. falschen Kognaten oder „falschen Freunden“ Aufmerksamkeit geschenkt. Leider ist auch festzustellen, dass sich die kontrastive Arbeit im Bereich des Wortschatzes nur auf die Ebene der Einzelwörter beschränkt; auf die Verwendungskontexte und Kombinationsmöglichkeiten (die sog. Kollokationen) wird nicht eingegangen.

Grammatikalische Vergleiche betreffen ausgewählte bevorzugte Phänomene, wie den definiten Artikel, Interrogativpronomen (*wer?*, *was?*), das vorangestellte Genitivattribut (sächsischer Genitiv) und Adverbien. Sie beziehen sich meistens auf das Englische und die Erstsprache.

Phonetische und orthographische Vergleiche nehmen hingegen nur auf das Englische Bezug. Im Bereich Wortakzent werden ebenfalls keine Parallelen oder Unterschiede zu anderen Sprachen gezogen. Eine Ausnahme bildet eine Übung zur Betonung von Internationalismen im Lehrwerk GEN. Textsortenvergleiche sind kaum vorhanden.

Vergleiche im kommunikativ-pragmatischen Bereich wären auch von Vorteil, aber sie sind sehr selten vertreten. Auch hier ist GEN eine Ausnahme mit einer Reflexion über „Bitten und Vorschläge ablehnen“ in unterschiedlichen Sprachen.

Zu Frage 2

Es sind insbesondere Aktivitäten und Tipps vorhanden, die den Lernern helfen, bewusst zu lernen und über den Lernprozess zu reflektieren (in GEN, LOG stark repräsentiert). Ziel ist es, bereits vorhandene Erfahrungen und Strategien bewusst zu machen und daran anzuknüpfen. Darunter sind sowohl kognitive Strategien (u. a. Hypothesenbildung, Worterklärunen, Wortumschreibungen, Verständli-

²⁰ Die involvierten Ebenen des Sprachvergleichs (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Orthographie) wurden ebenfalls registriert.

²¹ Es wurden ausschließlich sprachbezogene Lernstrategien aufgelistet. Weitere Ergänzungen sind nicht ausgeschlossen.

Lehrwerk	Sprachliches Wissen					Lernstrategien	Landeskunde/ Interkulturelles	Gesamt
	sprachlich-kognitiv	Wortschatz	Grammatik	Aussprache	Orthographie			
GEN	19	13	1	3	2	19	9	66
LOG	16	14	2	0	0	9	15	56
MAG	8	6	2	0	0	4	3	23
BEST	13	13	0	0	0	1	2	29
PLAN	7	7	0	0	0	4	4	22
WIR	5	5	0	0	0	0	2	12
FREU	25	17	6	1	1	4	0	54
NAK	29	20	7	1	1	8	4	70
	122	95	18	5	4	49	39	

Tab.1: MSD-Aufgaben in den analysierten Lehrwerken

gung mit mehreren Sprachen, Benutzung von Mimik und Gestik, Visualisierungen) als auch metakognitive Strategien (u. a. Planung und Organisation des Lernens, Kontrolle der Lernerfolge mit Reflexion über Stärken und Schwächen) zu verstehen.

Folgende Arten von Übungen kommen am häufigsten vor: 1. Sammlung von Informationen und Erstellung von Tabellen, Listen in mehreren Sprachen; 2. Markierung von Wörtern in Texten und Anfertigung von Lernplakaten sowie anschließende Präsentation vor der Klasse; 3. Hypothesenbildung aufgrund von Bildern, SMS, Dialogen und Diskussionen in unterschiedlichen Sprachen in der Klasse; 4. Worterklärungen in der Erstsprache und auf Englisch; 5. Auffindung von Wortumschreibungen in Texten oder Dialogen; 6. Benutzung von Mimik und Gestik, um bestimmte Wortschatzbereiche zu erraten.

Zu Frage 3

Interkulturelle Übungen und Aufgaben kommen, außer in LOG und GEN, weniger vor. Sie sind oft mit Projektarbeiten verbunden und beziehen unterschiedliche Länder und Kulturen ein. Dadurch sollen die Schüler mit anderen Kulturen in Kontakt kommen und dabei lernen, die eigene zu relativieren und respektvoll mit Angehörigen anderer Kulturen zu interagieren. Miteinander leben und gegenseitiges Verstehen sollen so gefördert werden.

Allgemein kann festgestellt werden, dass zum einen eine Rekurrenz von bestimmten The-

menfeldern in bestimmten Typen von MSD-Aufgaben besteht. Für sprachlich-kognitive Aktivitäten werden Länder und Sprachennamen, Internationalismen, Lebensmittel und Uhrzeiten bevorzugt, während interkulturelle Aktivitäten eher Schule (Schulweg), Gebräuche, Geburtstag, Essen und Trinken in den Vordergrund stellen. Methodisch-didaktische Aktivitäten zeigen eine geringere Bindung an bestimmte Themenkomplexe. Zum anderen lassen sich in den MSD-Aufgaben bevorzugte Kombinationen von Aktivitäten und Fertigkeiten beobachten: In sprachlich-kognitiven Aktivitäten werden am häufigsten Lesen, Sprechen und Schreiben trainiert, während Hören und Übersetzen seltener sind; mit der Förderung von Sprachlernstrategien sind Lesen und Sprechen eng verbunden; für Aufgaben, die interkulturelle Aspekte fokussieren, spielen Sprechen und Schreiben eine zentrale Rolle.

7 Schlussfolgerungen

Trotz der neuen Gewichtung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Fachdiskussion und deren Aufnahme in die Dokumente des italienischen Bildungsministeriums treten Aktivitäten, die Mehrsprachigkeit unterstützen, in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache noch eher sporadisch auf.

Die drei analysierten Bereiche (sprachlich-kognitiv, lerntheoretisch und landeskundlich-interkulturell) sind in den Lehrbüchern

unterschiedlich häufig vertreten. Dabei lässt sich eine Dominanz von sprachlich-kognitiven Aktivitäten beobachten, die insbesondere Sprachvergleiche auf der Wortschatzebene und in bestimmten Themenfeldern (u. a. Länder und Sprachennamen, Internationalismen, Lebensmittel, Uhrzeiten) bevorzugen und die Fertigkeit Lesen am häufigsten trainieren. Hypothesenbildung und Inferenz-Training aufgrund von Internationalismen und Kognaten werden am meisten durch schriftliche Texte eingeübt.

Vermittlung von Sprachlernstrategien und -prozessen sowie landeskundliche Aspekte kommen in geringerem Maße in den Lehrbüchern vor. Während bei den Ersteren keine Bevorzugung von bestimmten Themenkomplexen festzustellen ist, können die Letzteren mit bestimmten Themen wie u. a. Schule, Gebräuche, Geburtstag, Essen und Trinken verbunden werden. Sprechen ist die Fertigkeit, die für beide Bereiche am meisten gebraucht wird, da sie die Einbindung auch von anderen Sprachen (Erstsprache, andere Fremdsprachen) ermöglicht.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass – wenn auch in unterschiedlichem Maße – von den Schülern in den Lehrbüchern Aktivitäten

gefordert werden, die explizit eine Brücke zu anderen Sprachen und Kulturen schlagen. Die Analyse von zusätzlichen Lehrmaterialien könnte den Überblick vervollständigen und wird als weiterführendes Ziel angestrebt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Weg zur Mehrsprachigkeit in der italienischen Scuola Media noch sehr lang ist, denn auch die DaF-Lehrwerke für die italienischen Lerner enthalten – wie schon für andere Lernerkontexte festgestellt wurde (s. Abschn. 3) – nur einen „assaggio“ (auf Deutsch eine „Kostprobe“) von Mehrsprachigkeit – sie unterstützen bzw. leiten die Lehrer in ihrem Unterricht in einem unzureichenden Maße. Ihre gründliche Ausgestaltung unter diesem Aspekt ist eine *conditio sine qua non* für die Einführung und Anwendung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im italienischen Schulsystem.

Dr. Carolina Flinz

*Università degli Studi di Milano, Scienze della
Mediazione Linguistica e Culturale
Piazza Indro Montanelli 4, I – 20099 Sesto San
Giovanni (Mi), Italien
carolina.flinz@unimi.it*

Literatur

- Behr, Ursula (2006): Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka (Materialien, 129).
- Behr, Ursula (2016): Sprachenübergreifende Kompetenzen in den Thüringer Lehrplänen und deren unterrichtliche Umsetzung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21/2, 76–84.
- Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia et al. (Hg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen.
- Candelier, Michel (Hg.) (2004): *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum. Awakening to languages.* Language Policy Division. Strasbourg.
- Coste, Daniel/Moore, Danièle/Zarate, Geneviève (2009): *Plurilingual and Pluricultural Compe-*
- tence.* Language Policy Division. Strasbourg. Als: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/sourcepublications/competenceplurilingue09web_en.pdf (01.02.2018).
- Döll-Schmidt, Sonja/Gentzik, Christina/Waack-Erdmann, Katharina (2010): *Salve! Hello! Salut! Dreisprachiges Arbeitsheft. Jahrgangsstufe 5.* Von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 10 des Darmstädter Ludwig-Georgs-Gymnasiums in der Projektwoche 2010 erstellt. Ludwig-Georgs-Gymnasium. Darmstadt.
- Elsner, Daniela (2016): *Lehrwerke.* In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), 441–445.
- Flinz, Carolina (2018): *Mehrsprachigkeit an der italienischen scuola media. Ein Experiment.* In: M. Hepp/M. Nied Curcio (Hg.), *Bildung zur Mehrsprachigkeit. Forschung, Didaktik und Sprachpolitik.* Rom, 235–246 (Studi Germanici).
- Funk, Herrmann (2016): *Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick.* In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), 435–441.

- Guerrettaz, Anne Marie/Johnston, Bill (2013): Materials in the classroom ecology. In: *The Modern Language Journal* 97, 779–796.
- Haukås, Åsta (2015): A Comparison of L2 and L3 Learners' Strategy Use in School Settings. In: *Canadian Modern Language Review* 71/4, 383–405.
- Haukås, Åsta (2016): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. In: *International Journal of Multilingualism* 13/1, 1–18.
- Haukås, Åsta (2017): Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. In: *DaF* 54/3, 158–167.
- Hufeisen, Britta (2005): „But then you don't learn anything!“ – Wie man beim Schüleraustausch eine neue Lernkultur entdecken kann. In: *Englisch* 1, 9–23.
- Hufeisen, Britta (2011a): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen. Vorstellung einiger konkreter Beispiele. In: C. Gnutzmann et al. (Hg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung*. Tübingen, 106–119 (FLuL 40.2).
- Hufeisen, Britta (2011b): Gesamtsprachencurriculum. Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: R. Baur/B. Hufeisen (Hg.), „Vieles ist sehr ähnlich.“ Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler, 265–282.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2007): How can DaFne and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: J. D. ten Thije/L. Zeevaert (Hg.), *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam, 307–321.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2014): *EuroComGerm. Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Aufl. Aachen.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe. Straßburg.
- Imgrund, Bettina (2007): Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. Ergebnisse des Entwicklungsprojektes SEEW2 der PHZ Zug. In: *Babylonia* 3, 49–57.
- Klippel, Friederike (2010): Gedanken zur Rolle des Englischunterrichts in der mehrsprachigen Gesellschaft. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 116–118.
- Koenig, Michael (2010): Lehrwerkarbeit. In: W. Hallet/F. G. Königs (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 177–182.
- Kofler, Karolina/Peyer, Elisabeth/Barras, Malgorzata (i. Dr.): Wie wird Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken in der Deutschschweiz. In: B. Schädlich (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht. Material und Empirie in europäischer Perspektive/Regards croisés européens sur le plurilinguisme/pluriculturalisme. Supports didactiques et empirie*. Stuttgart.
- Königs, Frank G. (2004): Mehrsprachigkeit ernst genommen. Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) mit Lernern unterschiedlicher Muttersprache. In: *ENS Lettres et Sciences humaines – Lyon/The British Council/Goethe-Institut (Hg.), Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères. Mother Tongues in Foreign Language Teaching. Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht. Colloque des 12–13 février 1999 (Triangle 19)*. Lyon, 83–106.
- Kurtz, Jürgen (2010): Zur Bedeutung und Funktion des Englischunterrichts für den Erhalt und die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 119–132.
- Leiprecht, Rudolf (2004): *Kultur – Was ist das eigentlich?* Oldenburg (Arbeitspapiere IBKM N. 7).
- Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 19–25.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19/1, 8–24.
- Marx, Nicole (2016): Introduction to the section „Multilingual and Plurilingual Education and Learning“. In: *Babylonia* 3, 10–13.
- Meissner, Franz-Joseph (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: *Französisch heute* 31/1, 55–67.
- Moore, Danièle (2006): Plurilingualism and strategic competence in context. In: *International Journal of Multilingualism* 3/2, 125–138.
- Neuner, Gerhard (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. In: *Babylonia* 4, 14–17.

- Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta et al. (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. Berlin.
- Reich, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster/New York.
- Schröder, Konrad (2012): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstsein in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife der Kultusministerkonferenz. Modellierungen, Tragweite und Ansätze zur schulischen Realisierung. In: Die Neueren Sprachen 3, 27–48.
- Vicente, Sara/Pilypaityté, Lina (2014): Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. In: Fremdsprache Deutsch 50, 52–57.

Lehrwerke

- Dengler, Stefanie/Schurig, Cordula (2016): Logisch! Deutsch für Jugendliche. Neu A1. Klett. Stuttgart.
- Georgiakaki, Manuela et al. (2013): Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche. Hueber. München.
- Koenig, Michael et al. (2017): Geni@! klick A1. Deutsch für Jugendliche. Klett. Stuttgart.
- Kopp, Gabriele et al. (2015): Planet Plus. Deutsch für Jugendliche. Hueber. München.
- Montali, Gabriella et al. (2014): Freunde & Co. 1. Pearson Italia. Torino/Milano.
- Montali, Gabriella et al. (2015): Na Klar 1. Deutsch leicht gemacht. Pearson Italia. Torino/Milano.
- Motta, Giorgio (2013a): Magnet neu A1. Deutsch für junge Lernende. Klett. Stuttgart.
- Motta, Giorgio (2013b): Wir zwei. Deutsch für junge Lerner. Loescher. Torino.