



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

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

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.

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

<i>Klaus Peter, Dominik Unterthiner & Martin Zerlauth</i> Mehrsprachiges Vorlesen: Rezeptionsstrategien reflektieren und Kompetenzerleben ermöglichen	127
<i>Sandra Reitbrecht</i> 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
<i>Kathrin Wild</i> Einsatz von Sprachvergleich im frühen DaFmE-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache mit Englisch)	153
<i>Jutta Ransmayr & Ilona Elisabeth Fink</i> Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache / Bildungssprache	166
<i>Engelbert Thaler</i> Mehrsprachigkeit im Englischlehrwerk	180
<i>Bernadette Hofinger</i> 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

<i>Alexandra Wojnesitz</i> <i>Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden –</i> Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter	205
<i>Michaela Rückl</i> <i>Olimpo > Olymp</i> Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zu Piersantis Roman im Kontext von Lehrer/innen/ausbildung und Unterricht.....	213
<i>Simona Bartoli Kucher</i> Un progetto di didattica della letteratura transculturale tra università e scuola	226
<i>Anton Ledergerber & Douglas MacKevett</i> 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

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

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 alligatorischer 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*), Auto-didaktik (Türklinkendidaktik) oder Onlinematerialien (Heinz, 2013) erweisen sich als nicht praktikabel oder unprofessionell (Fery, 2000; Neuner, 2003; Thaler, 2004).

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).

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

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

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.

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-

fenden Bildungs- und Erziehungszielen und in den grundlegenden Kompetenzen (Jahrgangsstufenprofile) nicht erwähnt. Im Fachprofil finden sich diese Passagen:

Fachprofil (LehrplanPlus)
<p>„1.1 Sprachenvielfalt in Europa und der Welt: [...] ... Erwerb mehrerer Fremdsprachen [...] plurikulturelle Lebenswelt [...] Mehrsprachigkeit [...] besondere Bedeutung [...];</p> <p>1.2 Beitrag zur gymnasialen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung: [...] Bildung, die den ganzen Menschen im Blick hat, [...] mindestens zwei – im Idealfall drei oder mehr – Fremdsprachen [...].</p>

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):

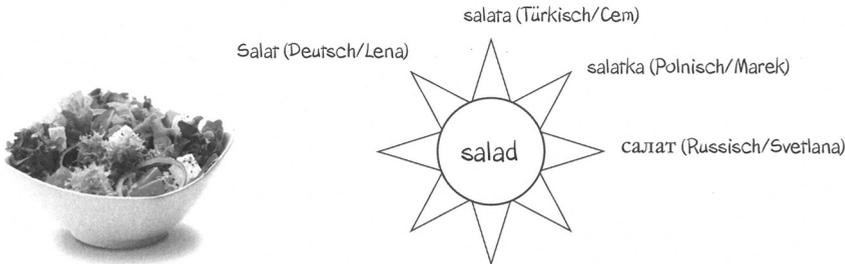
- *Thinking about Language: Food and drink in other languages* (S. 57)
- *English nouns in other languages* (S. 133)

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 einzelner 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.

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)

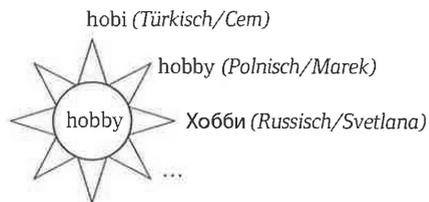
3 THINKING ABOUT LANGUAGE English nouns in other languages

- 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)

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).

<p>Task 3a</p> <p>Scientific texts are full of technical terms. Often they are of Latin or Greek origin and are similar to German words, e.g. precise (<i>präzise</i>) in l.8. Find more examples in the text and explain their meaning.</p>

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.

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 Lehrplattform 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:*

- 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.
- Rüchl, 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, 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.

- 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.