

WAS LEHRWERKE HEUTE IN PUNCTO MEHRSPRACHIGKEIT LEISTEN (KÖNNEN): EINE ANALYSE AM BEISPIEL AUSGEWÄHLTER DAF- LEHRWERKE FÜR JUGENDLICHE

MOJCA LESKOVEC

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slowenien
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

Im Jahr 2001 wurde das Ziel des Sprachunterrichts im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) grundlegend geändert, indem man die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz zum neuen Ziel erklärte. Die Mehrsprachigkeitsorientierung, die sich als Unterrichtsprinzip etabliert hat, hat das lange Zeit geltende Primat der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht inzwischen weitgehend ersetzt. Die neuen Zielsetzungen sind in die Curricula für Deutsch als Fremdsprache eingeflossen; allerdings sind sie nicht nur eng mit dem Bedarf an Lehrerbildung verbunden, sondern ebenso mit der Forderung nach entsprechenden Lehrmaterialien. Anhand der Analyse von ausgewählten aktuellen DaF-Lehrwerksreihen für Jugendliche geht der Beitrag auf die Fragen ein, welche Art von Angeboten DaF-Lehrwerke, die für die breite Zielgruppe der DaF-Lernenden weltweit konzipiert sind, im Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR bieten und in welchen Lernbereichen sowie inwiefern sich diese darin von den Lehrwerken unterscheiden, die für die Zielgruppe slowenischer Jugendlicher, die DaF lernen, entwickelt wurden.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.7)

ISBN
978-961-286-823-9

Schlüsselwörter:
Deutsch als Fremdsprache,
Gemeinsamer
europäischer
Referenzrahmen für
Sprachen,
Mehrsprachigkeit,
plurilinguale Kompetenz,
plurikulturelle Kompetenz,
Lehrwerke



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

WHAT TEXTBOOKS (CAN) ACHIEVE TODAY IN TERMS OF PLURILINGUALISM: AN ANALYSIS USING THE EXAMPLE OF SELECTED GFL TEXTBOOKS FOR YOUNG LEARNERS

MOJCA LESKOVEC

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.7)

ISBN
978-961-286-823-9

Keywords:

German as a foreign
language,
CEFR,
plurilingualism,
plurilingual competence,
pluricultural competence,
textbooks

In 2001, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) fundamentally changed the aim of language teaching by declaring it as the development of plurilingual competence. The plurilingual orientation, meanwhile established as a teaching principle, has largely replaced the long-held primacy of monolingualism in foreign language teaching. The new objectives have been incorporated into the curricula for GFL; they are not only closely related to the need for teacher education, but also to the demand for appropriate teaching materials. Based on the analysis of selected current GFL textbook series for young learners, the article addresses the questions of what GFL textbooks designed for the broad target group of GFL learners worldwide have to offer in the area of plurilingual and pluricultural competence in the sense of the CEFR companion volume, and in which learning areas and to what extent these differ from the textbooks that were developed for the target group of young Slovenian GFL learners.



KAJ (LAHKO) UČBENIKI DANES (PO)NUDIJO NA PODROČJU RAZNOJEZIČNOSTI: ANALIZA NA PRIMERU IZBRANIH UČBENIKOV ZA NEMŠČINO KOT TUJI JEZIK ZA MLADOSTNIKE

MOJCA LESKOVEC

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) je ob svojem izidu v letu 2001 bistveno spremenil cilj jezikovnega izobraževanja, saj ga je opredelil kot razvoj raznojezične zmožnosti. Dolgoletni primat enojezičnosti pri pouku tujih jezikov je do danes tako v precejšnji meri nadomestila raznojezična usmerjenost, medtem uveljavljena kot didaktično-metodično načelo. Ti novi v učne načrte za nemščino kot tuji jezik vključeni cilji pa so tesno povezani ne le s potrebo po izobraževanju učiteljev, temveč tudi z zahtevo po ustreznih učnih gradivih. Prispevek se s pomočjo analize izbranih aktualnih učbeniških serij za nemščino kot tuji jezik za mladostnike loteva vprašanj, kaj učbeniki za nemščino kot tuji jezik, ustvarjeni za široko ciljno skupino učencev nemščine kot tujega jezika po vsem svetu, nudijo na področjih raznojezične in raznokulturne zmožnosti, kot ju opredeljuje Dodatek k SEJO, in na katerih učnih področjih ter v kakšni meri se pri tem razlikujejo od učbenikov, namenjenih ciljni skupini slovenskih mladostnikov, ki se učijo nemščino kot tujih jezik.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.1.2024.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.7)

ISBN
978-961-286-823-9

Ključne besede:
nemščina kot tuji jezik,
Skupni evropski jezikovni
okvir,
raznojezičnost,
raznojezična zmožnost,
raznokulturna zmožnost,
učbeniki



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Einleitung

Im Jahr 2001 wurde das Ziel des Sprachunterrichts im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) grundlegend geändert, indem man die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz zum neuen Ziel erklärte. Das Ziel liegt demnach nämlich nicht „in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen /.../, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Europarat, 2001). Die neuen Zielsetzungen sind in die Curricula für Deutsch als Fremdsprache eingeflossen; allerdings sind sie nicht nur eng mit dem Bedarf an Lehrerbildung verbunden, sondern ebenso mit der Forderung nach entsprechenden Lehrmaterialien.

Dieser Beitrag setzt sich folglich zum Ziel, anhand der Analyse von drei ausgewählten aktuellen DaF-Lehrwerken für Jugendliche auf die Fragen einzugehen, welche Art von Angeboten DaF-Lehrwerke, die für die breite Zielgruppe der DaF-Lernenden weltweit konzipiert sind, im Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR bieten und in welchen Lernbereichen sowie inwiefern sich diese darin von den Lehrwerken unterscheiden, die speziell für die Zielgruppe slowenischer Jugendlicher, die DaF lernen, entwickelt wurden. Es wird zunächst versucht, das Konzept der Mehrsprachigkeit und des Mehrsprachigkeitsunterrichts nach dem GeR, dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA; 2012), dem GeR-Begleitband (2020) sowie in einigen Fachdiskussionen zum Thema darzustellen. Des Weiteren folgt die Erörterung der Umsetzung von diesbezüglichen Zielsetzungen in den ausgewählten analysierten DaF-Lehrwerken.

2 Mehrsprachigkeit und fächerübergreifendes Lernen

Der GeR (2001) unterscheidet das Konzept der Mehrsprachigkeit von dem der Vielsprachigkeit. Während es sich bei Vielsprachigkeit um die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft handelt, betont Mehrsprachigkeit

„die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker / ... / Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat, 2001).

Diese Erkenntnis manifestiert sich u. a. in der Mehrsprachigkeitsorientierung als einem der didaktisch-methodischen Prinzipien der Postmethodenära.¹

Als wichtige Ergänzung des GeRs im Bereich der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz versteht sich der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Er beinhaltet nicht nur eine systematische Darstellung von Kompetenzen und Ressourcen, die durch plurale Ansätze entwickelt werden können, sondern stellt ebenso maßgebliche theoretische und didaktische Überlegungen zu pluralen Ansätzen dar. Dabei unterscheidet er folgende vier plurale Ansätze: den *Eveil aux langues*-Ansatz, Interkomprehension, Interkulturelles Lernen sowie Integrierte Sprachendidaktik in unterschiedlichen gelernten Sprachen (Europarat, 2017/2012, S. 14–15).

Den zahlreichen Auffassungen von interkulturellem Lernen liegen laut Europarat (2023/2011) gemeinsame didaktische Prinzipien zugrunde: Ausgehend von einem oder mehreren kulturellen Phänomenen werden dadurch die Deutung und das Verstehen anderer kultureller Phänomene angestrebt. *Eveil aux langues* findet im Unterricht dann statt, wenn zum Teil Lehr- und Lernaktivitäten zu Sprachen durchgeführt werden, deren Vermittlung traditionell nicht zum schulischen Fächerkanon zählt; er bezieht prinzipiell alle Sprachen und sprachlichen Varietäten ein, darunter die Schulsprache, Schulfremdsprachen und Umgebungs- bzw. Herkunftssprachen, weshalb er als umfassendste Komponente der pluralen Ansätze gilt (Europarat, 2023/2011). Die integrierte Sprachendidaktik auf der anderen Seite

¹ Es bestehen unterschiedliche Auflistungen von didaktisch-methodischen oder methodisch-didaktischen Prinzipien bzw. Unterrichtsprinzipien. Als Unterrichtsprinzipien des heutigen Sprachunterrichts stellt Klippel (2016, S. 317–319) die Kompetenz- und Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Authentizität heraus. Grotjahn und Kleppin (2013, S. 26) führen neben der Handlungs- und Kompetenzorientierung sowie der Lernerorientierung und -aktivierung die Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeits- und Aufgabenorientierung an.

möchte den Lernenden dabei helfen, Verbindungen zwischen einer begrenzten Anzahl von Sprachen herzustellen – entweder um im „klassischen“ Sinne die gleichen Kompetenzen in allen unterrichteten Sprachen aufzubauen oder um Teilkompetenzen in bestimmten Sprachen zu entwickeln; sie gebraucht dabei die Erstsprache und/oder zwei vorher gelernte Fremdsprachen und die persönlichen Sprachlernerfahrungen als Ausgangspunkt für den Erwerb weiterer Fremdsprache(n) (Europarat, 2023/2011). Die *Interkomprehension* zwischen nah verwandten Sprachen zielt entweder auf den parallelen Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen aus derselben Sprachenfamilie oder aber auf den Erwerb einer Zielsprache unter starkem Rückgriff auf mutter-, zweit- oder fremdsprachliches Wissen in (einer) anderen (nah)verwandten Sprache(n); hierbei werden Ähnlichkeiten innerhalb derselben Sprachenfamilie für den Aufbau insbesondere rezeptiver Kompetenz systematisch genutzt (Europarat, 2023/2011).

Krumm und Reich (2016, S. 232) sehen die Mehrsprachigkeit und den Mehrsprachigkeitsunterricht als Herausforderung und Chance für das Bildungssystem, die die Curriculum- und Lehrmaterialentwicklung ebenso wie die Schulentwicklung und Lehrerbildung betreffen. Doch wie Marx (2014, S. 9) konstatiert, verhalf in Deutschland „/d/ie Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts als Pflichtfach in allen Schulformen /.../ der Schule weniger zu einem Mehrsprachigkeitskonzept als zu einer Art multiplen Monolingualismus, der durch einen von anderen Sprach- und Sachfächern abgetrennten Fremdsprachenunterricht gekennzeichnet war und ist“.

Im (Fremd)Sprachenunterricht werden jedoch zwangsläufig Themen aus anderen Fächern bzw. Bereichen angesprochen. Es werden also auch Texte bearbeitet, die sich inhaltlich auf vielfältige andere Bereiche beziehen. Dabei geht es nicht unbedingt um integriertes Sprachen- und Fachlernen, doch der Sprachunterricht öffnet unbestreitbar den Raum für fächerübergreifendes Lernen sowie fächerverbindenden Unterricht.² Darauf zielt auch das Gesamtsprachencurriculum, unter welchem Versuche zu verstehen sind, „die sprachlichen wie die Sachfächer

² Obwohl es sich hierbei keinesfalls um neue Konzepte handelt, herrscht in der Terminologie teilweise immer noch Uneinheitlichkeit. So tauchen unterschiedliche Benennungen auf, die sich manchmal auf dieselben Konzepte beziehen. Eine Übersicht zur Systematik fächerübergreifenden Unterrichts ist beispielsweise bei Moegling (1998) zu finden. Kosevski Puljić (2015, S. 278) versteht fächerübergreifenden Unterricht als eine mehrperspektivische Bearbeitung eines Themas in einem Fach und fächerverbindenden Unterricht als zeitnah kooperierende Bearbeitung eines bestimmten Themas bei verschiedenen Fächern, was auch in diesem Beitrag übernommen wird.

miteinander zu vernetzen und die Sprachangebote in der Schule in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung zu integrieren“ (Krumm & Reich 2016, S. 231). Der Mehrsprachigkeitsunterricht stellt allerdings den weitergehenden Versuch dar, systematisch Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sprachenübergreifend anzuwenden sind (ebd.).

3 Mehrsprachigkeitsunterricht

Beim Mehrsprachigkeitsunterricht handelt es sich um ein Unterrichtskonzept, das die gewöhnliche Trennung nach Sprachfächern überwindet und Raum für die mitgebrachten Sprachen der Kinder bietet (Krumm & Reich 2016, S. 230). Laut Krumm und Reich (2016, S. 231) ist der Ausgangspunkt beim Mehrsprachigkeitsunterricht nämlich die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden sowie die gesellschaftliche Vielsprachigkeit ihrer Lebenswelt, was dazu führt, dass auch Sprachen, die nicht zum gängigen Kanon der Schulsprachen, wohl aber zur Lebenswelt der Kinder gehören, einbezogen werden. Darin unterscheidet sich der Mehrsprachigkeitsunterricht wesentlich von den meisten anderen Versuchen vernetzter Sprachangebote.

Marx (2014, S. 9) hebt hervor, es bestünden umfassende Indizien dafür, „dass eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, die v. a. die Herkunftssprachen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund /.../ einbezieht, Vorteile für die individuelle, metakognitive und sprachliche Entwicklung dieser Kinder sowie für die gesellschaftliche Stellung deren community languages und der kulturellen Diversität insgesamt aufweist“. Jazbec (2022, S. 116) sieht Translanguaging als Möglichkeit und Chance für eine angemessene Stellung der Muttersprache sowie anderer Fremdsprachen im Fremdsprachenunterricht; sie meint, Translanguaging mit dem systematischen und strategischen Einbeziehen und nicht dem Ausschließen von Sprachen und dem gesamten sprachlichen Repertoire des Einzelnen im Fremdsprachenlernen und -lehren könnte die Beziehung zum Englischen und insbesondere zur Muttersprache sowie zu anderen Fremdsprachen bedeutend verändern.

Meißner (2016, S. 238) betont, dass die Qualität des zukünftigen Fremdsprachenunterrichts auch davon abhängen wird, „inwieweit Lehrkräfte interkomprehensionsdidaktische Verfahren lernwirksam in ihren Unterricht einbeziehen (können)“. Ein Rückgriff auf andere Sprachen im Erst-, Zweit- oder

Fremdsprachenunterricht führt nach Marx (2014, S. 8) „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“. Auch Hu (2016, S. 13) betont, dass im Sprachenunterricht die Kultur der Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, denn „Sprachvergleiche semantischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Art können Spezifika der unterschiedlichen Sprachen erhellen, 'Fehler' und faux amis erklären sowie spezifische Blickrichtungen auf die Welt verdeutlichen“. Dies trägt nicht nur zur Erhöhung der Lernmotivation bei, sondern ebenso zur Effizienz des Unterrichts (Pilypaityté, 2013, S. 141). Marx (2016, S. 297) berichtet, dass diejenigen L3-Lernenden, „die im Rahmen des L3-Unterrichts explizit auf ihre anderen Sprachen und ihre Sprachlernerfahrungen hingewiesen werden, Sprachenvergleiche gezielt üben und somit die Systematik von Sprachen reflektieren“, tatsächlich erfolgreicher sind.

Die Vorerfahrungen der Lernenden ermöglichen es nach Hufeisen (2003, S. 9), dass der Unterricht in der zweiten Fremdsprache auf einer höheren Stufe beginnt, die Progression steiler angelegt ist und die Inhalte anspruchsvoller sind. Diese Situation bedarf somit der Tertiärsprachendidaktik. Dabei geht es allerdings nicht zunächst um die Frage nach den Unterschieden, sondern nach dem (positiven) Transfer: Dieser bezieht sich zum einen auf die Erweiterung des Sprachbesitzes und zum anderen des Sprachlernbewusstseins (Neuner, 2003, S. 24–26). Neuner (2003, S. 27–32) führt fünf Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik an, die den jeweiligen regionalen und lerngruppenspezifischen Gegebenheiten angepasst werden sollen: kognitives Lernen – Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens, Inhaltsorientierung, Textorientierung und Ökonomisierung des Lernprozesses.

Die Vorteile sprachenübergreifenden Arbeitens sind also zahlreich und vielfältig. Sprachenübergreifender Unterricht ist als fächerübergreifender Unterricht im Sinne der didaktisch-methodischen Prinzipien der heutigen Zeit authentisch und lebensnah. Er trägt nicht nur zur Umsetzung des Prinzips der Mehrsprachigkeitsorientierung, sondern auch der Aufgaben- und Handlungsorientierung bei. Die Anerkennung in sprachenpolitischen Dokumenten und Förderung durch sprachenpolitische Institutionen ist bereits der erste Schritt in Richtung Sensibilisierung der Lehrenden. Doch wenn das Leitbild des

Muttersprachlers, der jahrelang ein großes Ansehen genoss, wie es Hu (2016, S. 13) konstatiert, inzwischen durch die Idee des „intercultural speakers“ ersetzt worden ist, dann sollten im Rahmen des Lehramtstudiums ebenso sprachenübergreifende Inhalte angeboten werden, die künftige Lehrende nicht nur didaktisch, sondern auch linguistisch zum sprachenübergreifenden Arbeiten bzw. Unterricht befähigen.

4 Plurilinguale und plurikulturelle Zielsetzungen

Ausgehend von den eingangs dargestellten Schwerpunkten aus dem GeR wurden im Rahmen des GeR-Begleitbandes drei Skalen entwickelt, die Aspekte des breiteren konzeptuellen Bereiches plurilingualler und interkultureller Bildung beschreiben, u. zw.: *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*, *Plurilinguales Verstehen* und *Auf einem plurilinguallen Repertoire aufbauen*.

Zu den Schlüsselkonzepten der Ersteren gehören folgende (Europarat, 2020, S. 146):

- kulturelle, soziopragmatische und soziolinguistische Konventionen/Signale erkennen und entsprechend handeln,
- Ähnlichkeiten und Unterschiede in Perspektiven, Praktiken, Ereignissen erkennen und interpretieren,
- neutral und kritisch evaluieren.

Lernende auf den A-Niveaus können laut GeR-Begleitband (Europarat, 2020, S. 146) „potenzielle Gründe für kulturbasierte Komplikationen bei der Kommunikation erkennen und in einfachen Alltagsgesprächen angemessen handeln“. Die Deskriptoren für das Niveau A1 lauten folgendermaßen: „Kann verschiedene Arten des Zählens, der Längenmaße und Zeitangaben usw. erkennen, obgleich sie/er Schwierigkeiten haben kann, diese in einfachen, konkreten alltäglichen Vorgängen anzuwenden“ (Europarat, 2020, S. 146).

Die Hauptidee der zweiten Skala *Plurilinguales Verstehen* ist „die Fähigkeit, Kenntnisse und (Teil-)Kompetenzen in einer oder mehreren Sprache(n) als Hebel zur Annäherung an Texte aus anderen Sprachen zu nutzen, um ein Kommunikationsziel zu erreichen“ (Europarat, 2020, S. 148). Zu den Schlüsselkonzepten gehören folgende (Europarat, 2020, S. 148):

- Offenheit und Flexibilität, mit verschiedenen Elementen aus verschiedenen Sprachen zu arbeiten,
- Hinweise nutzen,
- Ähnlichkeiten nutzen, dabei aber „falsche Freunde“ erkennen (ab B1),
- parallele Quellen in verschiedenen Sprachen nutzen (ab B1),
- aus allen verfügbaren Quellen Informationen zusammentragen (in verschiedenen Sprachen).

Die Deskriptoren für das Niveau A1 lauten hier folgendermaßen (Europarat, 2020, S. 149):

Kann Internationalismen und verwandte Wörter/Gebärden aus anderen Sprachen erkennen und nutzen (z. B. Haus/hus/house):

- um die Bedeutung einfacher Schilder und Hinweise abzuleiten,
- um den vermuteten Inhalt eines kurzen, einfachen geschriebenen Textes zu identifizieren,
- um in Grundzügen einem kurzen, einfachen sozialen Austausch zu folgen, der im Umfeld sehr langsam abläuft und eindeutig ist,
- um Schlüsse zu ziehen, was Leute ihm/ihr direkt zu sagen versuchen, sofern sie sehr langsam und klar sprechen und Wiederholungen anbieten, wenn es erforderlich ist.

In der dritten Skala *Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen* sind schließlich Aspekte zu finden, die von den beiden vorherigen Skalen charakterisiert wurden (Europarat, 2020, S. 149). Zu ihren Schlüsselkonzepten gehören (Europarat, 2020, S. 149):

- flexible Anpassung an die Situation,
- vorhersehen, wann und in welchem Umfang der Gebrauch verschiedener Sprachen nützlich und angemessen ist,
- Sprache den sprachlichen Fertigkeiten des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin anpassen,
- verschiedene Sprachen mischen und zwischen ihnen wechseln, wenn erforderlich,

- in verschiedenen Sprachen erklären und klären,
- Menschen ermutigen, verschiedene Sprachen zu benutzen, indem man selbst ein Beispiel gibt.

Die Deskriptoren für das Niveau A1 lauten hier (Europarat, 2020, S. 151): „Kann ein sehr begrenztes Repertoire *in verschiedenen Sprachen* benutzen, um mit einem/einer hilfsbereiten Gesprächspartner/in sehr elementare, konkrete Alltagsvorgänge zu realisieren“ (Hervorhebung im Original).

5 Lehrwerkanalyse

Das Ziel der Analyse war es zu untersuchen, welche Art von Angeboten ausgewählte deutsche und slowenische DaF-Lehrwerke für Jugendliche im Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR bieten. Die Zuordnung der Beispieldeskriptoren zu spezifischen GeR-Niveaustufen im GeR-Begleitband sollte Curriculumentwickler und Lehrende einerseits dabei unterstützen, einen erweiterten Blick auf den Sprachunterricht zu entwickeln, und andererseits dabei, die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden zu erkennen und wertzuschätzen; zugleich sollte sie „die Auswahl relevanter plurilingualer/plurikultureller Ziele erleichtern, die gleichzeitig auch realistisch sind in Hinblick auf das Sprachniveau der betreffenden Sprachnutzenden/Lernenden“ (Europarat, 2020, S. 145). Dies durfte uns deshalb umgekehrt als Basis für die Analyse der Umsetzung diesbezüglicher Zielsetzungen in den DaF-Lehrwerken dienen.

5.1 Forschungsfragen und -hypothese

Die Analyse wurde von den folgenden zwei Forschungsfragen geleitet:

- Forschungsfrage 1: Welche Art von Angeboten bieten DaF-Lehrwerke, die für die breite Zielgruppe der DaF-Lernenden weltweit konzipiert sind, im Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR und in welchen Lernbereichen?
- Forschungsfrage 2: Inwiefern unterscheiden sich überregionale Lehrwerke für DaF im Bereich Förderung der plurilingualen und plurikulturellen

Kompetenz von den Lehrwerken, die speziell für die Zielgruppe slowenischer Jugendlicher, die DaF lernen, entwickelt wurden?

Dabei wurde die Hypothese aufgestellt, dass regionale DaF-Lehrwerke für Jugendliche eine höhere Anzahl an Angeboten zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz als überregionale DaF-Lehrwerke aufweisen.

5.2 Methode

Für die Analyse wurden drei aktuelle Lehrwerke für den Anfängerunterricht des Deutschen als Fremdsprache für die Zielgruppe der Lernenden im Alter ab 9 Jahren bzw. für die Schüler und Schülerinnen in der 4. Klasse der slowenischen Grundschulen ausgewählt:

- Paul, Lisa & Co A1.1 (Hueber Verlag, Erscheinungsjahr 2018)
- Prima Los geht's A1 (Cornelsen Verlag, Erscheinungsjahr 2018)
- Prima 1 (Državna založba Slovenije, Erscheinungsjahr 2019)

Die beiden zuerst angegebenen Lehrwerke stammen von deutschen Verlagen und sind für die breite Zielgruppe der jungen DaF-Lernenden weltweit konzipiert, das letzte Lehrwerk stammt von einem slowenischen Verlag und wurde für slowenische Lernende, die in der 4. Klasse der Grundschule Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, entwickelt. Bei allen drei Lehrwerken handelt es sich um Kursbücher; die Lehrwerksreihen verfügen auch über Arbeitshefte sowie andere Komponenten, die allerdings nicht analysiert wurden. Die in die Analyse einbezogenen Lehrwerke sind unlängst erschienen, d. i. in den Jahren 2018 und 2019, und haben ähnlichen Umfang: Das Lehrwerk *Prima 1* umfasst 104 Seiten, *Paul, Lisa & Co A1.1* 100 Seiten, *Prima Los geht's A1* 80 Seiten.

Die Analyse erfolgte in drei Schritten: Zunächst wurden in den drei in die Analyse einbezogenen Lehrwerken sämtliche Aufgaben und Übungen gesammelt, die die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im Sinne des Begleitbandes zum GeR fördern, und danach der jeweils entsprechenden Skala zugeordnet, die als Kategorie diente: *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*, *Plurilinguales Verstehen* und *Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen*. Schließlich folgte die Errechnung der Summe von Aufgaben und Übungen zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen

Kompetenz pro Lehrwerk. Die Zahl der analysierten Lehrwerke war gering, weshalb die Ergebnisse allerdings nicht auf alle regionalen und überregionalen Lehrwerke für den DaF-Unterricht übertragbar sind; dennoch ermöglichen sie einen Einblick in die vorherrschende Praxis.

5.3 Ergebnisse

Anhand der Ergebnisse der Analyse durfte die Hypothese bestätigt werden, dass das regionale DaF-Lehrwerk für Jugendliche eine höhere Anzahl an Angeboten zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz aufweist als die beiden ausgewählten überregionalen DaF-Lehrwerke für dieselbe Zielgruppe. Das slowenische DaF-Lehrwerk für Jugendliche *Prima 1* enthält nämlich in allen drei Kategorien die höchste Anzahl ($n = 15$) an Aufgaben und Übungen zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz, wie der unteren Tabelle zu entnehmen ist:

Tabelle 1: Anzahl der Aufgaben und Übungen pro Kategorie in den einzelnen analysierten Lehrwerken

Kategorie/Lehrwerk und Anzahl	prima Los geht's	Paul, Lisa & Co	Prima 1
Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen	0	5	6
Plurilinguales Verstehen	0	0	7
Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen	0	0	2
Gesamt	0	5	15

Es folgt das überregionale Lehrwerk *Paul, Lisa & Co A1.1* mit fünf Aufgaben ($n = 5$) aus der Kategorie zur Förderung der plurikulturellen Kompetenz, wobei alle aus dem Anhang des Buches und keine aus den Lektionen selbst stammen; Übungen und Aufgaben aus den anderen beiden Kategorien konnten darin allerdings nicht registriert werden. Das ebenso überregionale Lehrwerk *Prima Los geht's A1* hingegen enthält keine Aufgaben und Übungen ($n = 0$), die explizit die plurilinguale und/oder die plurikulturelle Kompetenz fördern würden. Beide überregionalen Lehrwerke sehen jedoch den Gebrauch der Sprache der Lernenden vor, indem sie bei vielen Arbeitsaufträgen die Anweisungen „Sprich in deiner Sprache“ (Paul, Lisa & Co A1.1) bzw. „Beschreibt das Foto in eurer Sprache“ und „Sammelt in eurer Sprache“ (Prima Los geht's A1) geben. Dabei ist nicht klar, ob es sich um die Erst- oder Zweit- bzw. Unterrichtssprache handelt oder ob diese Entscheidung den Lehrenden

überlassen wird; eine Zuordnung zu den Skalen plurilingualler und plurikultureller Bildung des GeR-Begleitbandes wäre dabei lediglich indirekt möglich.

Im Folgenden werden zur Veranschaulichung der einzelnen Kategorien einige aus den analysierten Lehrwerken stammende Beispiele aufgelistet:

Tabelle 2: Beispiele aus den analysierten Lehrwerken nach Kategorien

Kategorie	Beispiel	Quelle
Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen	Begrüßungen und Verabschiedungen in vielen Sprachen Eine Collage zum Thema Wintertraditionen: <i>Kennst du diese Traditionen? Feierst du auch Weibnachten?</i>	Prima 1, S. 18 Paul, Lisa & Co A1.1, S. 90
Plurilinguales Verstehen	Vergleich der Substantive <i>Hamburger, Ballon, Buch</i> und <i>Katze</i> im Deutschen, Englischen und Slowenischen	Prima 1, S. 6
Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen	Kettenspiel Deutsch – Englisch: <i>Wie sagt man Hund usw. auf Englisch?</i>	Prima 1, S. 75

5.4 Diskussion

Anders als Haukås (2017, S. 158) im Fall von ihrerseits untersuchten ausgewählten norwegischen L3-Deutschlehrwerken berichtet, dass diese „kaum einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz implementiert haben und deswegen nur sehr begrenzt dazu beitragen können, die Bewusstheit der Lernenden in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit zu fördern“, können wir beim analysierten slowenischen Lehrwerk für DaF die Umsetzung des Prinzips der Mehrsprachigkeitsorientierung also unbestreitbar feststellen. Im Vergleich zu den beiden analysierten überregionalen DaF-Lehrwerken für dieselbe Zielgruppe, in denen entweder eine wesentlich geringere Zahl an Aufgaben und Übungen zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz registriert werden konnte oder gar keine, genießt dieses wohl den seitens Haukås (2017, S. 160) erwähnten Vorteil regionaler Lehrwerke, „dass die Zielgruppe bekannt ist und somit idealerweise die bisherigen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden sowie die Lerntraditionen vor Ort berücksichtigt werden können“. Tatsächlich lässt sich im Falle des slowenischen Lehrwerks *Prima 1* aus dem Jahr 2019 die Beachtung des 2013 erschienenen slowenischen Nationalcurriculums für die zweite Fremdsprache von der 4. bis 9. Klasse der Grundschule feststellen; in der vorherigen Fassung dieses

Lehrwerkes konnten nämlich keine Aufgaben und Übungen zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz gefunden werden.

Das aktuelle slowenische Nationalcurriculum für die zweite Fremdsprache von der 4. bis 9. Klasse der Grundschule betont bereits in der Einleitung, dass die zweite Fremdsprache im Vergleich zur ersten Fremdsprache eine andere Rolle einnimmt: Der Unterricht in der zweiten Fremdsprache muss aus den bereits erworbenen Kenntnissen der ersten Sprache und der ersten Fremdsprache hervorgehen und diese berücksichtigen (Pevce Semec et al., 2013, S. 4). In den didaktischen Empfehlungen werden dann explizit solche Inhalte, Aktivitäten und Aufgaben vorgeschlagen, die die Vielsprachigkeit und Plurikulturalität thematisieren und bei denen die Schüler und Schülerinnen aktiv ihr Vorwissen in bzw. über Sprachen und die bereits erworbenen Lernstrategien verwenden (Pevce Semec et al., 2013, S. 19). Die Autorinnen von *Prima 1* haben mit der aktualisierten Version also ein Lehrwerk geschaffen, das der in Slowenien üblichen Konstellation Deutsch nach Englisch entspricht sowie die Erstsprache bzw. Unterrichtssprache mit einbezieht.

Bei den beiden überregionalen in die Analyse einbezogenen Lehrwerken stellt sich dennoch die Frage, wieso das Prinzip der Mehrsprachigkeitsorientierung nicht befolgt wurde. Als mögliche Antwort darauf bietet sich neben der breiten, heterogenen Zielgruppe u. a. die Tatsache an, dass es sich bei der ausgewählten Zielgruppe, d. i. Kinder/Jugendliche ab 9 Jahren, noch um den Bereich des frühen Fremdsprachenlernens handeln kann, wofür besondere Prinzipien, insbesondere Handlungsorientierung, gelten. Allerdings betonen auch die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen unter methodisch-didaktischen Prinzipien Folgendes: „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. In günstigen Situationen kann durch gelegentliche kindgerechte Hinweise auf die Analogien zur Muttersprache oder sogar eventuell zu anderen das Kind umgebenden Sprachen die sprachliche Bewusstheit des Kindes gefördert werden“ (Widlok et al., n. d.).

6 Schlussbemerkungen

Mithilfe der vorliegenden Analyse konnte beim slowenischen Lehrwerk für Deutsch als Wahlfach in der 4. Klasse der Grundschule *Prima 1* aus dem Jahr 2019 die Beachtung des didaktisch-methodischen Prinzips der Mehrsprachigkeitsorientierung nachgewiesen werden. Dabei wurde ein direkter Zusammenhang zum slowenischen Nationalcurriculum für die zweite Fremdsprache von der 4. bis 9. Klasse der Grundschule hergestellt sowie die Berücksichtigung der in Slowenien häufigsten Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch. In Hinsicht auf existierende, europaweit anerkannte sprachpolitische Dokumente, die ebenso die Mehrsprachigkeitsorientierung des Fremdsprachenunterrichts befürworten, bleibt unklar, wieso die beiden in die Analyse einbezogenen überregionalen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache plurilinguale und -kulturelle Zielsetzungen nur geringfügig bzw. kaum realisieren. Ein möglicher Grund wären die eingesetzten handlungsorientierten Ansätze. Da mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze auf kognitivierende Verfahren setzen, könnte man sich nämlich mit Heine und Cornely Harboe (2018, S. 61) fragen, „wie eine Integration in stärker handlungsorientierte und aufgabenbasierte Unterrichtssettings aussehen könnte“.

Eine Lösung dafür bietet das Modell der vier Lernfelder (Funk et al., 2014), in dem sich bewusstmachende und automatisierende Unterrichtsverfahren nicht ausschließen, sondern die Arbeit mit sprachlichen Formen durch das Training der sprachlichen Flüssigkeit ergänzt wird. Anstatt mit dem traditionellen Modell der vier Fertigkeiten sowie den separaten Komponenten Wortschatz und Grammatik haben wir es hier mit den folgenden vier Lernfeldern zu tun: der Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten, Arbeit mit sprachlichen Formen, Produktion von bedeutungsvollem Output und dem Training sprachlicher Flüssigkeit; nach Funk et al. (2014, S. 22–24) bedeutet die Arbeit mit sprachlichen Formen dabei nämlich „eine zeitweise Konzentration auf sprachliche Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene im Rahmen eines inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts“.

Gründe für das Nichteinsetzen des fächerübergreifenden Unterrichts in den Schulen sind nach Kosevski Puljić (2015, S. 280) u. a. die sich an einzelnen Fächern orientierende Lehrerbildung, der hohe Zeitaufwand wegen Koordinierung und Erarbeitung neuer Themengebiete sowie die aufwändige Planung. Gerade in diesem

Bereich könn(t)en und soll(t)en einschlägige Lehrmaterialien den Lehrenden die entsprechende Unterstützung anbieten.

Literatur

- Bovermann, M., Georgiakaki, M., & Zschärlich, R. (2018). *Paul, Lisa & Co: Deutsch für Kinder: Kursbuch A1.1*. München: Hueber Verlag.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L., Obradović, A., Sperling, S., Valman, G., & Lundquist-Mog, A. (2018). *Prima Los geht's: Deutsch für Kinder: Schülerbuch A1: Band 1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm> Zugriff: 30. 4. 2023.
- Europarat (2017/2012). *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen: Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Europarat (2023/2011). *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx#> Zugriff: 27. 5. 2023.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. (2014). *Deutsch lehren lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.
- Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2013). Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien. In K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin & I. Mohr, *Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (S. 26–32). München: Goethe-Institut, Langenscheidt.
- Haukäs, Å. (2017). Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. *Deutsch als Fremdsprache*, 3/2017, 158–167.
- Heine, L., & Cornely Harboe, V. (2018). Zweit- und Fremdsprachendidaktik. In Z. Kalkavan-Ayidin (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 54–67). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 10–15). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hufeisen, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 7–11). Strasbourg: Europarat. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267> Zugriff: 28. 7. 2019.
- Jazbec, S. (2022). Čezjezičnost – novi stari pristop k učenju in poučevanju (tujih) jezikov. *Slavia Centralis*, 15/2, 114–128. <https://journals.um.si/index.php/slaviacentralis/article/view/2456> Zugriff: 10. 3. 2023.
- Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 315–320). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Kosevski Puljić, B. (2015). Zur Theorie und Praxis des fächerübergreifenden und fächerverbindenden DaF-Unterrichts. *Vestnik za tuje jezike*, 7/1, 275–287. <https://journals.uni-lj.si/Vestnik/article/view/5638/5376> Zugriff: 16. 7. 2023.
- Krumm, H. & Reich, H. (2016). Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 230–234). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Maležič, M., Dežman, J., & Kostajnske Poštrak, G. (2016). *Prima 1: Nemsčina za mlade začétnike: učbenik*. 1. izdaja, 10. natis. Ljubljana: DZS.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 8–24.

- Marx, N. (2016). Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 295–300). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Meißner, F. (2016). Interkomprehension. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. Bausch & H. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 234–239). 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Moegling, K. (1998). Systematisierungsversuche fächerübergreifenden Unterrichtens. In K. Moegling, *Fächerübergreifendes Lernen*. https://www.sowi-online.de/reader/integrationsproblem_sozialwissenschaftlichen_faecher/systematisierungsversuche_faecheruebergreifenden_unterrichtens.html Zugriff: 27. 7. 2023.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 13–34). Strasbourg: Europarat. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267> Zugriff: 28. 7. 2019.
- Pevc Semeč, K., Kač, L., Šečerov, N., Čajhen, S., Lesničar, B., Lipavc Oštir, A., Strmčnik, L. (2013). *Učni načrt: program osnovna šola: drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Tuji-jeziki/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf Zugriff: 4. 6. 2023.
- Pilypaityté, L. (2013). Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen? In S. Ballweg, S. Drumm, B. Hufeisen, J. Klippel & L. Pilypaityté (2013). *Deutsch lehren lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* (S. 132–170). München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.
- Retelj, A., Krajnc, I., Triler, B., Maležič, M., Dežman, J., & Kostajnske Postrak, G. (2019). *Prima 1: učbenik za nemščino kot drugi tuji jezik v 4. razredu osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Widlok, B., Petravič, A., Org, H., & Romcea, R. (n. d.). *Nürnberger Empfehlungen: methodisch-didaktische Prinzipien*. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/nue/ram/did.html> Zugriff: 4. 6. 2023.