

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 1 (April 2014)

Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik

Nicole Marx

FB 10 – Deutsch als Zweit-/Fremdsprache

Universität Bremen

Postfach 330440

28334 Bremen

Tel.: +49 (0) 421 218-68210

E-Mail: nmarx@uni-bremen.de

Abstract: Die vorliegende Studie untersucht die Diskrepanz zwischen mehrsprachiger Ideologie, politischer Anforderung und Lehrpraxis in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen im deutschen Klassenzimmer. In einem Vergleich zwischen offiziellen Anforderungen durch Bund und Länder und zugelassenen Lehrwerken für die 1.-10. Klasse wird deutlich, dass die Unterstützung mehrsprachiger Kompetenzen zwar erstrebt wird, jedoch noch nicht erfolgreich in die Lehrwerkpraxis eingegangen ist.

The present paper focuses on the gap between ideology, official curricula and classroom practice regarding acceptance of students' multilingualism and possibilities for capitalizing on their language resources. Concentrating on official national and state guidelines in Germany and the state-approved textbooks for German classes in Grades 1-10, it becomes apparent that steps towards supporting plurilingual competencies have produced some well-meaning concepts but fail at the border to the classroom.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Lehrwerkanalyse, Bildungsstandards, Herkunftssprachen

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit: Dieser Begriff hat einen Grad an Omnipräsenz erreicht, der dazu führt, dass seine recht diffuse Anwendung kaum noch zur Reflexion anregt. In öffentlichem Diskurs sowie Wissenschaft wurden und werden bislang v.a. die diversen Vor- und Nachteile der individuellen Mehrsprachigkeit debattiert, und nach jahrzehntelang anhaltender Fokussierung auf negativen Transfer erfährt die (gegenseitige) positive Interaktion zweier oder mehrerer Sprachen in den Lernprozessen eines Individuums verstärkt Interesse (siehe hierzu die Diskussion in Marx 2005). Gelobt wird v.a. die individuelle Mehrsprachigkeit wegen ihrer kognitiven, lernpsychologischen, kreativen, interkulturellen, metalinguistischen und pragmatischen Vorteile, die nach der bahnbrechenden Studie von Peal & Lamberts im Jahre 1962 durch eine Vielzahl an Forschungsprojekten wiederholt belegt wurden (vgl. u.a. Bialystok 1991; Bild & Swain 1989; Clyne 2003; Genesee 1978, 1979; Jessner 2006; Malakoff 1992; Mißler 1999). Nicht nur die bloße Tatsache der Mehrsprachigkeit hat positive Einflüsse auf das Lernen weiterer Sprachen. Der bewusste Einbezug unterschiedlicher Sprachen im Unterricht ermöglicht darüber hinaus mehrfach positive Auswirkungen auf beteiligte SchülerInnen. So führt ein Rückgriff auf andere Sprachen im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht zu erhöhtem Sprachenbewusstsein, zu vertiefter Sprach(en)kompetenz (aller Sprachen, ob Erst-, Zweit-, Herkunfts- oder Fremdsprachen), zur Vorbereitung auf das Lernen weiterer Sprachen und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation.

Einzug in die Didaktik fanden diese Erkenntnisse auch im deutschsprachigen Raum, wo sich Stimmen „wider die Trennung von [schulischem] Mutter- und Fremdsprachenunterricht“ erhoben (vgl. Gnutzmann & Köpcke 1988). Aber sogar der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) der deutschen Schule ist historisch gesehen eine relativ neue Entwicklung, die erst in den letzten Jahren durch Konzepte wie sprachenübergreifendes Lernen oder durch den Einbezug von Herkunftssprachen als Abiturfächer langsam aufgeweicht wird. Insgesamt zeigt sich – zumindest für das deutsche Schulsystem – eine zyklische Entwicklung von einer frühen Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Lateinschulen, in denen Erst- und Fremdsprachenunterricht verzahnt waren, bis hin zu einem deutlichen monolingualen Fokus, der durch das Aufkommen der Handelsschulen und später der allgemeinen Schulpflicht begünstigt wurde. Die Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts als Pflichtfach in allen Schulformen verhalf 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. Erst seit Anfang des 21. Jahrhunderts erweitern sich vereinzelt Sprachlehrkonzepte zu einem Aufleben der curricularen Mehrsprachigkeit in Deutschland (vgl. Candelier 2003; Hufeisen & Lutjeharms 2005; Meißner 2005), auch im Rahmen des sogenannten „Muttersprachenunterrichts“, der aber in Wirklichkeit aufgrund der sprachlichen Heterogenität nicht für alle SchülerInnen ein solcher ist. Damit greift die heutige Mehrsprachigkeitsdidaktik auf Erkenntnisse zurück, die bereits Wilhelm von Humboldt 1801/1802 äußerte:

[E]s ist eine bekannte Erfahrung, dass wer einmal mehrere Sprachen gründlich erlernt hat, sich in eine neue nicht nur mit Leichtigkeit einstudirt, sondern auch, dem eigentlichen Erlernen mit seinem einmal geübten Sprachgefühl vorausgehend, ihre Eigenthümlichkeiten schon auf halbem Wege erräth.

Neu ist allerdings die Erweiterung von Mehrsprachigkeitskonzepten über den „Mutter-“ und Fremdsprachenunterricht hinaus. Besonders im Falle von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit kann erstens ein von der Schule geförderter Erhalt bzw. Einbezug von Familiensprachen eine Chance für Deutschsprachkompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bergen, wie Cummins bereits 1981 in seiner Interdependenzhypothese darstellte und auch heute belegt: „To the extent that instruction in Lx [z.B. in der Herkunftssprache] is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly“ (Cummins 2000: 38; Belege hierfür u.a. durch Brizić 2007; Genesee 1979; González 1986; Ramírez 1992; Verhoeven 1997). Zweitens bringt die Unterstützung der Herkunftssprachen gewisse soziale, kulturelle und persönliche Vorteile mit sich, bei Kindern mit Migrationshintergrund v.a. durch die Erweiterung ihres *cultural capital* (vgl. Bourdieu 1986). Zum Thema der Unterstützung auch allgemeiner akademischer Kompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund fasst drittens Cummins (1991, 2000, 2010) mehrere Studien zusammen, die – unabhängig von der typologischen Nähe oder Ferne der involvierten Sprachen – signifikante Korrelationen zwischen akademischen Kompetenzen in beiden Sprachen Bilingualer belegen. Dies scheint insbesondere für Minoritätenkinder mit einer anderen Familiensprache als der Mehrheitsprache zu gelten, die in beiden Sprachen literalisiert werden (vgl. Genesee 1979; Gibbons & Lascar 1998). Diese Kompetenzen unterstützen sogar das Lernen weiterer Fremdsprachen, wenn entsprechende Lerngelegenheiten vorhanden sind (u.a. Bild & Swain 1989; Swain, Lapkin, Rowen & Hart 1990).

Somit bestehen umfassende Indizien dafür, dass eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, die v.a. die Herkunftssprachen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – die zurzeit deutschlandweit ein Drittel aller Grundschulkindern (vgl. Statistisches Bundesamt 2012: 55) ausmachen – einbezieht, Vorteile für die individuelle, metakognitive und sprachliche Entwicklung dieser Kinder sowie für die gesellschaftliche Stellung deren *community languages*¹ und der kulturellen Diversität insgesamt aufweist. Die sich hieraus ergebende Frage ist, ob und inwieweit der viel gepriesene Einbezug von weiteren Sprachen im schulischen (Deutsch-)Unterricht in der Praxis erfolgt. Dabei wird die Hypothese aufgestellt, dass weitere (Herkunfts-)Sprachen wie kleine Häppchen behandelt werden, bevor endlich das heiß ersehnte Hauptgericht Deutsch verspeist werden kann.

Im folgenden Beitrag wird daher nicht weiter auf die bereits mehrfach behandelten und längst bekannten Vorteile der Mehrsprachigkeit und entsprechend der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen. Stattdessen wird ein besonders wichtiger Aspekt der curricularen Einbindung von Mehrsprachigkeit fokussiert: die Möglichkeit, *community*

Nicole Marx (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf>.

languages im Unterricht der Majoritätensprache (d.h. dem Regelunterricht Deutsch) aufzunehmen, die politischen Forderungen nach einem Einbezug dieser und deren Umsetzung durch Schulbuchverlage.

2. Potentiale für die Unterstützung der schulischen Mehrsprachigkeit

Das Konzept eines bewussten Rückgriffs auf *community languages* im Unterricht der Majoritätensprache ist ebenso wie der Vergleich unterschiedlicher (Fremd-)Sprachen kaum neu. In traditionellen Einwanderungsländern weltweit wurde und wird neben der Förderung der Umgebungssprache Wert auf den Erhalt der Herkunftssprache gelegt, wie für die gleichzeitige Alphabetisierung in mindestens zwei Sprachen entwickelte Fibeln beweisen (für eine schöne Zusammenfassung siehe Geißler, Sroka & Wojdon 2011). Im Unterschied zur Situation in Deutschland in den 70er und noch 80er Jahren, wo eine perspektivische Rückkehr in das „Heimatland“ Auslöser für die Förderung der Herkunftssprache war, wird die Herkunftssprache in solchen Einwanderungsländern für die Unterstützung der multikulturellen und mehrsprachigen Identität für wichtig empfunden. So führt z.B. eine ukrainische Fibel aus dem Jahr 1928 für den herkunftssprachlichen Unterricht in Kanada den Schüler Josip ein, der in Edmonton (Kanada) wohnt, „in die englische Schule geht“, „auch Englisch kann“ und „ein Ukrainer ist“ (*Persha Knizhečka* 1928).

Viele dieser frühen Leselernbücher spiegeln die modernen Prinzipien einer Mehrsprachigkeitsdidaktik wider und tauchen in – inzwischen wissenschaftlich unterstützten – Konzepten wie *multiliteracies pedagogy* auf. Dieses von der New London Group 1996 entwickelte Konzept moniert am verbreiteten, traditionellen Verständnis der Literalitätsdidaktik sein Selbstverständnis als „teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard norms of the national language“ (New London Group 1996: o.S.) und versieht es mit zwei wichtigen Veränderungen: die Verbreitung neuer Textformen aufgrund der neuen Medien sowie die zunehmende kulturelle und sprachliche Diversität der Schülerlandschaft und der Gesellschaft als Ganzes. Eine Schulpädagogik, die auf eine demokratische Beteiligung an gesellschaftlichen Strukturen ihrer SchülerInnen abzielt, könne sich nicht länger als eine formalisierte, monolinguale und monokulturelle Zwangsform verstehen bzw. präsentieren:

To be relevant, learning processes need to recruit, rather than attempt to ignore and erase, the different *subjectivities* – interests, intentions, commitments, and purposes – students bring to learning. Curriculum now needs to mesh with different subjectivities, and with their attendant languages, discourses, and registers, and use these as a resource for learning (New London Group 1996: o.S., Hervorhebung im Original).

Die Unterstützung, gerade die Förderung unterschiedlicher Subjektivitäten erweitert die traditionelle Pädagogik in eine transformative (vgl. u.a. García 2008), in der alle Sprachen einen akzeptierten (gleichwertigen) Status erfahren. Die hier verdeutlichten Prinzipien werden auch in der sprachdidaktischen Praxis aufgegriffen, u.a. im Kontext von selbst entworfenen mehrsprachigen Büchern, bei denen GrundschülerInnen gemeinsam an der Konzeption, am Schreiben, an der Revision und der Illustration mehrsprachiger Geschichten arbeiten und durch das Schreiben in der Herkunftssprache Eltern oder Schulgemeindemitglieder unterstützen (vgl. das *Dual Language Showcase* der Thornewood Public School in Mississauga, Ontario, Kanada).

Das Interessante an solchen Konzepten ist in diesem Kontext v.a., dass *community languages* als gleichwertige Sprachen aufgewertet werden und die Literalisierung in allen den Kindern begegneten Sprachen unterstützt wird. Hierfür werden keine fremden Impulse (im Sinne von didaktisierten Materialien) benötigt, sondern es wird aus dem Fundus der eigenen Klasse geschöpft. Die hiermit verfolgten Ziele – ob der Unterricht produktive Kompetenzen in mehreren Sprachen von seinen Beteiligten nutzt oder lediglich versucht, einen Einblick in unterschiedliche Sprachen zu gewährleisten – sind stets die der Mehrsprachigkeitsdidaktik: Unterstützung der *community languages*, der kulturellen Diversität und der Entwicklung des Sprachenbewusstseins aller SchülerInnen.

Der Schwerpunkt dieses Beitrags bleibt auf der Bedeutung der Herkunftssprachen im Sprachenunterricht eines Faches – dem Regelunterricht Deutsch als „Erst“-Sprache. Somit werden weitgreifende, mehrere Sprachen einbeziehende Konzepte wie das von Michel Candelier geleitete Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums (ECML) *Janua Linguarum* (Candelier & Andrade 2004) sowie daraus entstandene Arbeitsmaterialien wie der *Sprachenfü-*

cher von Ingelore Oomen-Welke (o.J.) oder Materialiensammlungen wie die von Behr, Bohn, Riemann & Bettziche (2005) oder Schader (2004) ebenso wenig berücksichtigt wie Konzepte, die auf das Lernen weiterer *Fremdsprachen* (vgl. u.a. das von Britta Hufeisen und Gerhard Neuner geleitete ECML-Projekt *The Plurilingualism Project* oder Interkomprehensionsprojekte wie das von Klein & Stegmann 2000) eingehen.

3. Erlebte vs. erlaubte Plurilingualität im Schulsystem

Verschiedene Faktoren üben Einfluss auf die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in der Schule aus. Für den Einbezug anderer Sprachen im Klassenzimmer – außerhalb der Aufnahmeklassen und des Fremdsprachenunterrichts ist hiermit in der Regel der Deutschunterricht gemeint – sind offizielle Richtlinien maßgebend, die die Grundlage für die Zulassung neuer Lehrwerke bilden. Diese können internationalen (vgl. die von der Europäischen Kommission gestellten Anforderungen von 1995, die für die Beherrschung mehrerer EU-Sprachen plädieren), nationalen (vgl. die KMK-Richtlinien für Deutschland), länderspezifischen (Kernlehrpläne der Länder) oder auch schulspezifischen (schulinterne Curricula) Vorgaben entstammen. Sie tragen direkt oder indirekt zur Öffnung zur Mehrsprachigkeit in Lehrmaterialien und schließlich im Klassenzimmer bei – anders formuliert, sie führen einen Rahmen für die erlaubte Plurilingualität der Schule ein, die mehr oder weniger mit der erlebten Plurilingualität korreliert.

Als übergreifende bildungspolitische Instanz kann hierbei der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) verstanden werden, der zwar nicht spezifisch auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eingeht, jedoch deutliche Unterstützung für die curriculare Förderung der Mehrsprachigkeit zeigt:

Diese Erfahrung von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalismus bedeutet [...]

- bereits vorhandene soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen auszunutzen, die dadurch wiederum weiterentwickelt werden;
- besser wahrzunehmen, was in der linguistischen Organisation unterschiedlicher Sprachen allgemein und was speziell ist (eine Form des metalinguistischen, interlinguistischen oder sozusagen ‚hyperlinguistischen‘ Bewusstseins);
- mehr darüber zu wissen, wie man lernt, sowie eine verbesserte Fähigkeit, sich auf andere Menschen und neue Situationen einzustellen (Europarat 2001: 133).

Nicht nur der GER, sondern auch die Kultusministerkonferenz geben in Deutschland Hinweise darauf, wie sehr sich die Akzeptanz migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren und Jahrzehnten entwickelt hat. Ihre bildungspolitischen Dokumente sind durchaus positiver zu verstehen, als die von Dirim & Döll (2010) durchgeführte Analyse der deutschen und österreichischen Bildungsstandards für die 4. Klasse vermuten lässt. So betont die KMK die Bedeutung der im Klassenzimmer erlebten Mehrsprachigkeit nicht nur aus psycholinguistischen Gründen: „Erfahrungen der Mehrsprachigkeit“ sollen „zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit“ führen (KMK 2004: 7), wobei besonders die erlebte Mehrsprachigkeit durch „Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache [...] zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich“ repräsentiert werden könne (KMK 2004: 16). Auch die interkulturelle Perspektive wird gewürdigt, denn „Lesestoff aus anderen und über andere Kulturen schaffen Brücken in einer immer enger werdenden Welt, auch zu ausländischen Mitschülern, und fördern Fremdverstehen und Toleranz“ (KMK 2005: 6). Der Deutschunterricht habe dabei nicht nur auf die schulischen Fremdsprachen zu achten, sondern auch auf die „Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund“ (KMK 2005: 13).

Auch die von den Ländern festgelegten Kerncurricula enttäuschen nicht vollständig, wenn nach Rekurrenz auf *community languages* gesucht wird. Die zufällige Auswahl von Kernlehrplänen aus vier Ländern zeigt eine – wenn auch unterschiedlich ausgeprägte – Aufwertung der Herkunftssprachen im Regelunterricht Deutsch. Wie die Bildungsstandards begründen die einzelnen Länder dies einerseits psycholinguistisch („Kinder und Jugendliche anderer Herkunftssprachen können aus ihren Erfahrungen der Mehrsprachigkeit einen Beitrag zur vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit leisten“, Schulministerium für Nordrhein-Westfalen, o.J.: Kapitel 1), andererseits soziologisch und interkulturell (die „kulturellen und sprachlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit fremder Muttersprache [bereichern] den Unterricht und werden als Chance genutzt, perspektivenreich zu lernen“, Ministeri-

Nicole Marx (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf>.

um für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2010, Curriculum für Werkrealschule: 44). Niedersachsen führt diese ersten Überlegungen weiter und bestimmt mögliche Einsatzgebiete der vorhandenen Herkunftssprachen:

Reflexion über Sprache dient der Erweiterung von Kompetenzen im Verstehen und Verfassen von Texten sowie im Sprachhandeln allgemein. Die verschiedenen Herkunftssprachen in den Lerngruppen [...] erfahren im Deutschunterricht der [Grundschule/Hauptschule/Realschule] besondere Berücksichtigung. Diese Sprachen und die besonderen Kompetenzen ihrer Sprecherinnen und Sprecher werden als Bereicherung für den Deutschunterricht und als Anlass zu Sprachbetrachtungen und Sprachvergleichen aufgegriffen und genutzt (für alle Schulformen: Niedersächsisches Kultusministerium 2006a: 8, 2006b: 7 bzw. 2006c: 7).

Das niedersächsische Kerncurriculum spezifiziert sogar konkrete, hieraus zu entwickelnde Kompetenzen in Bezug auf die Familiensprachen: Die SchülerInnen „nutzen Mehrsprachigkeit zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich“, in dem sie „grundlegende Phänomene der Herkunftssprache erkennen (z.B. Unterscheidung von grammatischem und natürlichem Geschlecht, Groß- und Kleinschreibung, Redewendungen)“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006b: 45). Dazu betont Bremen die Notwendigkeit, vorhandenen *community languages* mit Offenheit zu begegnen: „Ihre Akzeptanz und Präsenz im Unterricht fördern den Zweitspracherwerb“ (Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen 2007: 18). Die hieraus entstehenden Vorteile für alle SchülerInnen werden ebenfalls – nahezu dem Idealismus verschrieben – vorgetragen: „Das gemeinsame interkulturelle Lernen im Unterricht und im Schulleben ist eine Lernchance für alle und fördert das demokratische Lernen“ (ebd.).

Alle hier betrachteten Kerncurricula für das Fach Deutsch weisen somit eine gezielte Akzeptanz der Herkunftssprachen auf, allerdings auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Zielen. Während einige (vgl. NRW) sich eher mit allgemeinen Aussagen zu den Vorteilen der Mehrsprachigkeit und dem Sprachenvergleich begnügen, nennen andere konkrete Kompetenzen nicht nur für das Deutsche, sondern auch für die Herkunftssprachen (vgl. Niedersachsen).

Bedeutend ist diese Tatsache v.a. für zwei Instanzen, die für die erlebte Mehrsprachigkeit des Deutschunterrichts wichtig sind: die Inhalte der Lehrwerke und die schulinternen Curricula. Da nur Lehrwerke einen Einblick in einen unterrichtsnahen, aber schul- und länderübergreifenden Einbezug von Herkunftssprachen gewährleisten können, wird im Folgenden eine Lehrwerkanalyse dargelegt, die der Frage nachgeht, inwiefern die Anforderungen nach einer sprachlichen Öffnung des Deutschunterrichts in den für die schulische Praxis zugelassenen Materialien erfüllt werden.

4. Lehrwerkanalyse

Ziel der folgenden Analyse war es, durch Sichtung von vier ausgewählten Deutschlehrwerkserien einen repräsentativen Einblick in die Umsetzung der von der KMK und Ländercurricula vorgeschriebenen Aufnahme von Herkunftssprachen zu gewähren. Dabei sollten nur Lehrwerke für den Regelunterricht Deutsch untersucht werden, um eine Fokussierung auf spezifisch für den DaF- oder DaZ-Unterricht entwickelte Konzepte, die bekanntlich nicht im Regelunterricht aufgegriffen werden, zu vermeiden. Der Fokus liegt somit auf die Öffnung für Mehrsprachigkeit im vermeintlichen „Mutter“-sprachenunterricht des Deutschen.

4.1. Forschungsfragen und -hypothesen

Die Analyse wurde von zwei Fragestellungen geleitet, die das Interesse verband, ob sprachenübergreifende Einheiten in Deutschlehrwerken das Potential aufweisen, das Sprach(en)wissen, den Sprach(en)gebrauch und die Sprach(en)reflexion zu fördern.

Nicole Marx (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf>.

1. Wird die von der KMK und den Ländercurricula geförderte Intention, andere Sprachen – hier v.a. die Herkunftssprachen – in den Unterricht des Deutschen als Mehrheitssprache einzubeziehen, in Lehrwerken umgesetzt?
2. Bergen vorzufindende sprachensübergreifende Einheiten das Potential, die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen der SchülerInnen zu unterstützen?

Dabei wurde die Hypothese aufgestellt, dass weder in Bezug auf Quantität noch in Bezug auf (inhaltliche) Qualität die Bestrebungen der Lehrwerke, Mehrsprachigkeitskonzepte in die Praxis umzusetzen, den Anforderungen der National- und Ländervorgaben genügen, und dass dies insbesondere für den Einbezug der Herkunftssprachen (im Vergleich zu den schulischen Fremdsprachen) nachzuweisen ist.

4.2. Methode

Für die Lehrwerkanalyse wurden vier für Schulen in Nordrhein-Westfalen zugelassene und häufig eingesetzte Lehrwerkserien mit insgesamt 22 Jahrgangsbänden (zu einem Band gehören Sprach- und Lesebücher sowie die dazu gehörigen Arbeitshefte) untersucht. In die Analyse wurden einbezogen:

- *Xa-Lando* (Grundschullexikon für die 1.-4. Klasse)
- *Doppel-Klick* (Hauptschullehrwerk für die 5.-10. Klasse)
- *Wortstark* (Real-/Gesamtschullehrwerk für die 5.-10. Klasse)
- *P.A.U.L.D.* (Gymnasiallexikon für die 5.-10. Klasse)

Nicht einbezogen wurden Lehrwerke für die gymnasiale Oberstufe sowie für berufsbildende Zweige, da diese häufig auf spezifische sprachliche (bzw. literarische und mediale) Kompetenzen abgestimmt sind und somit einen Vergleich mit anderen Schulformen nur schwer ermöglichen.

Im Rahmen der Datensammlung wurde jede Einheit eingetragen, die einen Bezug auf eine andere (National-) Kultur oder andere Sprache als die Deutsche nahm. Dabei wird „Einheit“ als jegliches Auftauchen einer weiteren Sprache bestimmt, da es zunächst nur um eine quantitative Erfassung der sprachensübergreifenden Ansätze ging. Sämtliche Einheiten, die nur das Deutsche (z.B. Sprachkontakt und Sprachwandel) oder die innere Mehrsprachigkeit (Dialekte, Soziolekte etc.) ins Visier nahmen, wurden von der Analyse ausgeschlossen. Dies traf auf mehrere zunächst als sprachensübergreifend wahrgenommene Einheiten zu. Zur Verdeutlichung ein Beispiel aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks *P.A.U.L.D.* für die 8. Jahrgangsstufe des Gymnasiums (11):

Kapitel: Die deutsche Sprache und ihre europäischen Verwandten – Aus Sprachvergleichen lernen

1. Die indoeuropäische Sprachfamilie und die deutsche Sprache [...]
2. Wörter haben eine Geschichte: Wortverwandtschaften und Bedeutungsunterschiede erklären [...]
3. Die Sprachen in der Sprache – Dialekte des Deutschen [...]
4. Andere Sprachen, andere Satzbaumuster – Unterschiede kennen und berücksichtigen [...]

Der Titel dieses Kapitels ist vielversprechend: Es geht hier um Deutsch und weitere europäische Sprachen, dezidiert sollten SchülerInnen dazu angeleitet werden „aus Sprachvergleichen [zu] lernen“. Jedoch behandelt das 20-seitige Kapitel zunächst die historische Entwicklung des Deutschen, geht dann auf Sprachkontakt anhand einer Behandlung des Einflusses der damaligen Weltsprache Latein auf die germanischen Sprachen ein, bevor es sich der inneren Mehrsprachigkeit (Dialekte) widmet. Allein die letzten Seiten des Kapitels nehmen eine andere Nationalsprache ins Visier und stellen exemplarisch einen (strukturellen) Vergleich zwischen ihr und dem Deutschen dar.² Dass diese andere Sprache – Englisch – einen sehr hohen gesellschaftlichen sowie schulischen Status genießt und keine *community language* darstellt, ist keine Seltenheit unter den untersuchten Lehrwerken, wie unten aufgeführt wird. Für die vorliegende Analyse wurde nur dieses letzte Teilkapitel aufgenommen.

Nach der Einheitsammlung wurde eine numerische Summe aller in der jeweiligen Lehrwerkserie aufzufindenden Einheiten errechnet, bevor die Analyse in mehreren Schritten erfolgte. Bei der Analyse wurde zunächst eine Grobka-

Nicole Marx (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf>.

tegorisierung vorgenommen, bei der die Einheiten nach deren Hauptschwerpunkt „Mehrkulturalität/kulturelle Diversität“ und „Mehrsprachigkeit/Sprachenübergreifendes“ eingeteilt wurden. Daraufhin erfolgte eine datengeleitete Klassifizierung der Einheiten. Daraus ergaben sich neun Subkategorien für den Schwerpunkt „Mehrkulturalität/-kulturelle Diversität“ sowie sechs für die Kategorie „Mehrsprachigkeit/Sprachenübergreifendes“ (s.u.). Auf dieser Basis wurden dann die Einheiten nach inhaltlichen Kriterien analysiert, geleitet v.a. von Fragestellung 2.

Ein solches Analyseverfahren ist mit den üblichen Schwierigkeiten jeder Lehrwerkuntersuchung behaftet: Trotz aller Bestrebung, repräsentative Samples zu erhalten, können diese die Gesamtheit nicht abbilden. So werden Lehrwerke in jeder Neuauflage überarbeitet und ergänzt, und ob vorzufindende Einheiten in der Praxis tatsächlich eingesetzt werden, bleibt schließlich der jeweiligen Lehrkraft überlassen. Trotzdem bieten Lehrwerkuntersuchungen interessante Einblicke in die Aufnahme von Vorgaben sowie das Selbstverständnis eines kulturell und sprachlich heterogenen Bildungssystems – wie die vorliegende Analyse zeigt.

4.3. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Erstkategorisierung zeigten zwei deutliche Tendenzen: Erstens wird häufiger auf die kulturelle Diversität eingegangen als auf die sprachliche, und zweitens besteht schon bei dieser Erstanalyse ein deutliches Übergewicht des Englischen. Beim zweiten Klassifikationsschritt ergaben sich für den Bereich Mehrkulturalität/-kulturelle Diversität folgende neun Themenbereiche: *Geografie (inkl. Flaggen usw.); Kinder aus aller Welt; unterschiedliche Varianten christlicher Feste; Nicht-Christliche Feste und Bräuche; Märchen, Geschichten, Gedichte aus anderen Kulturen; Redensarten aus anderen Kulturen; Konzepte von „Heimat“ und „Fremde“; Leben in anderen Ländern; Leben mit unterschiedlichen Kulturen in Deutschland.*

An dieser Stelle werden die Einheiten zur kulturellen Diversität nicht analysiert. Trotzdem soll auf eine Tendenz dieser Einheiten hingewiesen werden, da hier ein ähnliches Muster des Verständnisses von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität wie in den Sprachaufgaben zu Tage tritt. So zeigte sich ein oft sehr enges – und den Lehrwerkgestaltenden vermutlich unbewusstes – Bild einer kulturell diversen Gesellschaft. Personen optisch erkennbarer Minderheiten werden zwar in den Lehrwerken abgebildet, häufig aber in traditionellen Rollenmustern: Beispielsweise serviert die muslimische Mutter mit Kopftuch Essen auf dem deutschen Klassenfest, oder bei einer Darstellung zur Schule in afrikanischen Ländern werden Kinder in traditioneller Tracht und bei schwierigen Lernsituationen abgebildet. Allein dies lässt Bedenken dazu entstehen, welches Bild von unterschiedlichen (Herkunfts-) Kulturen im deutschen Schulsystem befürwortet und propagiert wird.

Von zentralem Interesse war der Bezug zu anderen Sprachen, dessen Thematik sich in sechs Subkategorien aufteilen ließ. Diese werden im Folgenden aufgelistet und jeweils anhand eines Beispiels illustriert:

Tab. 1: Mehrsprachige bzw. sprachenübergreifende Einheiten in den untersuchten Lehrwerken

Kategorie	Beispiel	Anzahl (gesamt)
1. Erscheinen vereinzelter fremdsprachiger Begriffe, gelegentlich übersetzt / mit Übungen	Das Wort „Buch“ wird in den Sprachen Niederländisch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Französisch, Deutsch aufgelistet und soll diesen Sprachen zugeordnet werden (<i>Xa-Lando</i> 3: 122).	4
2. Vereinzelte Floskeln in unterschiedlichen Sprachen	„Frohe Weihnachten“ in vier unterschiedlichen Sprachen lesen (genaue Übersetzung bzw. Aussprache nicht angegeben) (<i>Xa-Lando</i> 3: 54f).	10
3. Anderssprachige Texte lernen/singen	Das Lied „Bruder Jakob“ wird in den Sprachen (ggf. mit Hilfe zu Schrift und Aussprache) Russisch, Baskisch, Französisch, Englisch, Türkisch und Deutsch aufgeschrieben und soll in den verschiedenen Sprachen im Kanon gesungen werden; weitere Übungen bleiben aus (<i>Doppel-Klick</i> 5: 141).	5

4. In anderen Schriften schreiben (v.a. Morsecode)	Griechisches Alphabet + Aussprache wird dargestellt; SchülerInnen sollen das Alphabet abschreiben, dann ihren eigenen Namen schreiben und vorlesen (<i>Doppel-Klick 5 Arbeitsheft: 6</i>).	2
5. Übersetzungen Englisch-Deutsch	Der Liedtext „Imagine“ von John Lennon soll übersetzt und Probleme der Übersetzung sollen besprochen werden (<i>P.A.U.L. D. 10: 120</i>).	16
6. Sprachenvergleich Deutsch – andere Sprache (Wortschatz, Syntax, Deklination)	Nach einer Darstellung des Satzes „Ich esse gerne leckeren Kuchen“ in den Sprachen Englisch, Türkisch und Russisch sollen SchülerInnen Satzlänge und Satzbau vergleichen (ohne wörtliche Übersetzungen) (<i>Wortstark 6: 29</i>).	11

Eine Aufstellung der Datenauswertung ergibt, dass bereits ohne qualitative Analyse der Einheiten eine verschwindend geringe Anzahl an Einheiten, die über das Deutsche hinweg arbeiteten, vorkam. Durchschnittlich kamen pro Jahrgangsstufe in der Grundschule 2,5 Einheiten vor (diese Zahl verbessert sich auf 5 Einheiten pro Jahrgang, wenn die ersten zwei Jahrgangsstufen, in denen keine sprachenübergreifenden Einheiten erscheinen, vernachlässigt werden), im Hauptschullehrwerk 4,67 Einheiten; im Real-/Gesamtschullehrwerk 1,50 und im Lehrwerk fürs Gymnasium gerade 0,50 Einheiten pro Jahrgangsstufe.

Eine nähere Betrachtung der in die Analyse bislang aufgenommenen Instanzen zeigt zudem, dass ein bedeutender Anteil v.a. der Hauptschuleinheiten aus kleineren, von der Thematik abgeschnittenen Momenten bestehen, in denen englische Sprüche, Lexeme oder kleinere Texte auftreten, oft nur am Seitenrand, und nicht weiter in das Lerngeschehen integriert. So erscheint in einer Lektion zum Thema „Sport“ am Rande die Redewendung „Practice makes perfect“ (*Doppel-Klick 8: 121*), die aber in keiner Weise in die sonstigen Texte bzw. Aufgaben eingebunden wird. Da solche kleinen Momente weniger Kennzeichen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik als vielmehr eine dekorative Maßnahme darstellen, werden sie von der Gesamtanalyse ausgeschlossen (siehe Abb. 1).

Insgesamt zeigt sich somit ein Bild eines Mehrsprachigkeitskonzepts, das in quantitativer Hinsicht die Anforderungen nur in einem geringen Maße zu erfüllen scheint. Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf inhaltliche Aspekte analysiert.

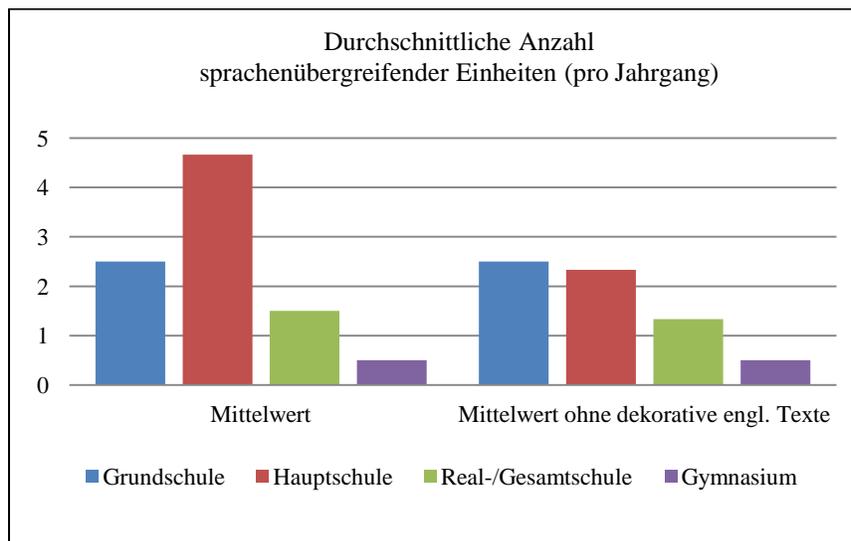


Abb. 1: Durchschnittliche Anzahl sprachenübergreifender Einheiten pro Jahrgang für die jeweiligen Schulformen

4.4. Analyse

Zunächst wird die Rolle der sprachenübergreifenden Einheiten für die Erweiterung des Sprachenbewusstseins und Sprachenwissens allgemein kommentiert. Analysiert werden können die Einheiten aus drei Perspektiven: (1) welche sprachlichen Ebenen werden in den fremdsprachigen Einheiten fokussiert, (2) welche Sprachen werden in den Einheiten fokussiert und (3) welche Unterrichtsmethoden werden bei den Einheiten angewandt.

Sprachliche Ebenen

Zunächst ist v.a. die besprochene sprachliche Ebene in Betracht zu ziehen. Wenn Einheiten überhaupt mit einem (meist kleinen) Arbeitsauftrag verbunden sind, bleiben sie fast ausschließlich der lexikalischen Ebene verhaftet. Auch das Grundschullehrwerk, das im 3. und 4. Schuljahr mit seiner dreimal auftretenden Sammelübung „Meine Sprache, deine Sprache“ bewusst andere Sprachen einzubeziehen versucht, bleibt im Großen und Ganzen auf lexikalischer Ebene; ein ausgesuchtes Lexem wird in seinen Übersetzungsäquivalenten in sechs bzw. sieben vorgegebenen Sprachen präsentiert (z.B. *Xa-Lando* 3: 123). Eine Weiterarbeit ist nur am Rande bzw. durch die Kreativität der jeweiligen Lehrkraft zu erhoffen. Hier wird die natürliche Vorliebe junger Kinder, mit Sprachen zu spielen und sie zu untersuchen, keinesfalls ausgeschöpft. Einige wenige Aktivitäten, die sich in den Lehrwerkserien größeren Einheiten wie der Satzstruktur verpflichten, sind jedoch für Lehrkräfte als solche nicht immer ersichtlich (s. z.B. *Wortstark* 6: 29). Eine einzige Übung ist zu finden, bei der ähnliche Textsorten in zwei Sprachen verglichen werden sollen (*P.A.U.L.D.* 5: 108; es handelt sich um zwei thematisch unterschiedliche Gedichte mit ähnlicher Form in Spanisch und Deutsch). Auch hier greift die sprachenübergreifende Komponente zu kurz, denn Textformen werden nicht thematisiert und somit wird die Gelegenheit, Ähnlichkeiten in Textsorten und Textmustern über Sprachen hinweg zu thematisieren (und somit zur interlingualen Textkompetenz beizutragen), verschenkt.

Insgesamt wird jegliche sprachenübergreifende Textkompetenzarbeit vernachlässigt. Es bestehen kaum Schreibangebote in anderen Sprachen außer Englisch, die über einzelne Lexeme hinausgehen; auch auf Englisch beschränkt sich die Textarbeit auf Übersetzungen (s.u.). Die Chance, bildungssprachliche Kompetenzen in allen Sprachen durch eine bewusste Thematisierung von Textmustern, Textsorten und bildungssprachlichen Indikatoren – die in vielen Sprachen ähnlich sind – zu fördern, wird trotz mehrfacher Möglichkeiten hierzu auch im Gymnasiallehrwerk nicht aufgegriffen.

Sprachen

Die zweite Analyseperspektive – welche Sprachen in die Lehrwerke Eingang finden – ergibt ein ebenfalls schmales Bild der Mehrsprachigkeitsdidaktik. So wird nur selten vom schulischen Fremdsprachencurriculum abgewichen, und nach dem dominierenden Englisch werden eher europäische Schulfremdsprachen mit höherem Status angesprochen (Französisch, Spanisch); das Grundschullehrwerk geht z.B. nur in zwei Aufgaben auf Italienisch und Portugiesisch ein. Selten – und entgegen den Forderungen des GER – sind die Nachbarsprachen involviert (das Grundschullehrwerk bezieht sich in einem Kapitel auf Niederländisch, in einigen weiteren Einheiten wird auch Polnisch aufgegriffen). Dagegen spielen außereuropäische Sprachen kaum eine Rolle; in *Xa-Lando* – das insgesamt auf sage und schreibe 12 Sprachen kommt – kommen zwar die Sprachen Chinesisch, Kisuaheli und Vietnamesisch in Weihnachtliedern vor, auf die Sprachen an sich wird jedoch nicht weiter eingegangen.

Community languages finden im Vergleich zu den Schulfremdsprachen mit wenigen Ausnahmen – deren Qualität unten diskutiert wird – kaum Erwähnung in den Lehrwerkserien. Deren niedrige Repräsentation ist besonders verwunderlich, bedenkt man die dezidierten Verweise darauf in den Bildungsplänen. Typische Vertreter wie Türkisch, Arabisch, Russisch oder Polnisch werden (nahezu) außer Acht gelassen. In Anbetracht dessen, dass in vielen Grundschulen der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund den von autochthonen Kindern übersteigt, ist dies besonders problematisch. In *Xa-Lando*, bei dem immerhin auch Polnisch, Russisch und Litauisch Erwähnung finden, wird in einer einzigen Einheit auf das Türkische zurückgegriffen. Ähnlich verhält es sich mit dem Hauptschullehrwerk (vgl. u.a. *Doppel-Klick* 5: 22f), in dem an wenigen Stellen Türkisch und Russisch aufgenommen werden. In beiden Lehrwerken wird schnell ersichtlich, dass das Potential zur Sprachreflexion nicht annähernd ausgeschöpft wird. So

fragt zwar das Grundschullehrwerk „Was ist gleich, was ist verschieden?“, es bindet die Darstellung aber nicht in die Sprach- oder Themenarbeit ein und führt die hier angefangene sprachreflexive Arbeit nicht weiter aus. Auch die knappe Darstellung in *Wortstark 6*, die kurz auf die Einwanderersprachen Polnisch, Russisch, Türkisch und Litauisch eingeht, würdigt die Sprachen des Klassenzimmers nicht in gerechtem Maße.

In allen diesen Lehrwerken ist darüber hinaus problematisch, dass das Türkische der einzige Vertreter der türkischen Sprachfamilie ist und somit als Außenseiter neben den germanischen (Deutsch, Englisch, zum Teil Niederländisch), romanischen (Französisch, Spanisch, zum Teil Portugiesisch und Italienisch) sowie zum Teil auch slawischen (Russisch, Polnisch) Sprachfamilien dargestellt wird.³

Insgesamt wird somit das sprachliche Potential im Klassenzimmer nahezu verneint. Wenn auf die „Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund“ geachtet werden soll, dann wäre es sicherlich sinnvoll, dies zu thematisieren und entsprechende Gelegenheiten vertieft zu behandeln. Die Forderung, dass die „verschiedenen Herkunftssprachen in den Lerngruppen [...] im Deutschunterricht der [Grundschule/Hauptschule/Realschule] besondere Berücksichtigung“ erfahren sollen (s.o., Niedersächsisches Kultusministerium 2006), wird nicht erfüllt. Stattdessen wird die Erwähnung dieser Sprachen oft eher für dekorative als inhaltliche Zwecke eingesetzt.

Methoden

Bereits behandelt wurden die durchaus gut gemeinten, jedoch für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik problematischen Kurzpräsentationen anderssprachiger Lexeme, die in den meisten Fällen nicht bearbeitet werden und somit losgelöst vom inhaltlichen und sprachlichen Kontext erscheinen und wieder verschwinden. Diese Vorgehensweise ist für die Entwicklung sprachvergleichender Kompetenzen und somit auch einer Sprachenreflexion kaum sinnvoll, birgt aber auch eine nicht zu vernachlässigende Gefahr für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Wenn der Forderung nach einer Sprachenerweiterung mit kleineren Randkommentaren oder thematisch abgelösten Äußerungen in anderen Sprachen vermeintlich nachgekommen wird, dann bleibt das Potential einer Erweiterung von Sprachkompetenzen aus. Noch problematischer ist dies, wenn es sich um dekorative englischsprachige Texte handelt; denn hierbei werden nicht nur die vorhandenen Sprachen im Klassenzimmer verschwiegen, sondern es wird der Eindruck vermittelt, das Englische habe eine besonders wichtige Rolle zu spielen.

Sinnvoller erscheinen Einheiten, die auf Sprachenvergleiche eingehen, vor allem, wenn SchülerInnen diese Vergleiche selber zu entdecken haben. Gewissermaßen bereitet in dieser Hinsicht die Grundschullehrwerkserie auf solche Kompetenzen vor, die jedoch fast nur im Real-/Gesamtschullehrwerk wieder aufgegriffen werden.⁴

Bei sprachvergleichenden Arbeiten treten aber wiederum andere Probleme zu Tage, die an dieser Stelle anhand eines Beispiels zum Thema „Kamele“ in *Doppel-Klick 9* (49) verdeutlicht werden sollen. Nach einführender inhaltlicher Arbeit erscheint der Hinweis: „Auf Arabisch heißt Kamel al ġamal: الجمال“; die hierzu passende Aufgabe lautet dann: „Schreibe das Wort für Kamel in arabischer Schrift ab. Tipp: Arabisch wird von rechts nach links geschrieben. Schreibe also von rechts nach links“.

Aus dieser kleinen Präsentation ergeben sich zwei inhaltliche und eine methodische Kritikpunkte. Zunächst ist die Erklärung der Wortbedeutung nicht ganz korrekt. Abgebildet sind die Wörter „das Kamel“; „al“ ist der maskuline definite Artikel, ein korrekter Hinweis wäre entsprechend entweder: „Auf Arabisch heißt *Kamel* ‚ġamal‘“ oder „Auf Arabisch heißt *das Kamel* ‚al-ġamal‘“. Diese Korrektur ergäbe wiederum Gelegenheiten zur Sprachreflexion, z.B. über die Kategorie „Genus“ in unterschiedlichen Sprachen. Zweitens wird in am Hinweis eingeführten Fußnote 2 aufgeführt: „Das deutsche Wort ‚Kamel‘ geht auf das griechische Wort ‚kámélos‘ zurück“. Dies ist zwar so weit korrekt, aber auch der griechische Begriff ist ein Lehnwort – aus dem Arabischen *ġamal*. Dass *Kamel* und *ġamal* sich sehr ähneln, müsste somit nicht wundern (das Gleiche gilt für bekannte Fremdsprachen, u.a. Englisch *camel* oder Französisch *chameau*). Und schließlich ist der Arbeitsauftrag in methodischer Hinsicht problematisch, denn er bleibt einer rein logographischen Repräsentation des arabischen Wortes verhaftet und verkennt somit weitere Möglichkeiten, über geschriebene Sprache als ein System zu reflektieren, das auf unterschiedlichste Weise repräsentiert sein kann.

Nicole Marx (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf>.

Die Einheit verdeutlicht beispielhaft ein Problem der meisten sprachenvergleichenden Einheiten aller Lehrwerke: Die Fähigkeit, auch eigenständig sprachliche Verwandtschaften vermuten, aufspüren oder hinterfragen zu lassen, wird wenig unterstützt.

Besonders bedeutsam in dieser Hinsicht scheint die häufig vorkommende Aufforderung, englische (in einem Falle einen spanischen) Texte ins Deutsche zu übersetzen. Diese Methode, die aus gutem Grund seit Anfang der 80er Jahre immer weniger im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Anwendung findet, ist für eine sinnvolle Sprachenreflexion aus mehrfacher Hinsicht fragwürdig. Zunächst ist problematisch, dass die Aufgabe von den SchülerInnen kaum zu bewältigen ist: Wird einem Realschüler der 9. Klasse ein englischsprachiges Gedicht vorgelegt, ist von ihm kein ins Deutsche und mit korrekter Vershaltung versehene Übersetzungsprodukt zu erwarten (vgl. *Wortstark* 9: 18/172; vgl. auch das Gymnasiallehrwerk *P.A.U.L.D.* 8: 299; *P.A.U.L.D.* 10: 120 sowie das Hauptschullehrwerk *Doppel-Klick* 10: 34⁵). Auch die Aufforderung, eine professionelle Übersetzung eines literarischen Auszugs zu bewerten (*P.A.U.L.D.* 8: 298), geht vermutlich über die Kompetenzen der SchülerInnen hinaus. Darüber hinaus ist an den einbezogenen Übersetzungen zu kritisieren, dass in fast keinem Fall eine Reflexion der Arbeit erforderlich wird: Nach getätigter Übersetzung bleiben weitere (sprachenübergreifende) Handlungen aus. Die Entwicklung eines „hyperlinguistischen“ Bewusstseins, wie der GER (2001) anfordert, scheint in Vergessenheit geraten zu sein, und das eigentliche Ziel der Übungen ist unklar.

4.5. Diskussion

Dass die von KMK und Ländercurricula geförderte Intention, andere Sprachen in Sprachlehrwerken für Deutsch als Mehrheitssprache einzubeziehen, in Lehrwerken umgesetzt wird, ist nicht zu bezweifeln: In jeder Lehrwerkserie sind sprachenübergreifende oder zumindest fremdsprachige Einheiten zu identifizieren. Unklar bleibt aber anhand der extrem niedrigen Quantität solcher Instanzen, ob deren Erscheinung tatsächlich auf Mehrsprachigkeitsprinzipien oder gar auf die curricularen Vorgaben zurückzuführen ist. Bei den untersuchten Lehrwerken werden andere Sprachen durchschnittlich zwischen einmal alle zwei Schulmonate und einmal alle zwei Jahre aufgegriffen. Dies wird kaum zu einer Förderung der Sprachenbewusstheit verhelfen können. Besonders die Herkunftssprachen werden dabei vernachlässigt, so dass die erste Forschungsfrage insgesamt verneint werden muss. Nach einer Sichtung der Lehrwerke kann geschlussfolgert werden, dass die von der KMK gepriesenen „Erfahrungen der Mehrsprachigkeit“ durch „Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache“ v.a. dann „zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich“ (KMK 2004: 16) genutzt werden können, wenn diese SchülerInnen Englisch als Erstsprache mitbringen.

Aber auch aus qualitativer Sicht entstehen Zweifel an der Umsetzung der von allen Seiten gestellten Anforderungen nach einer Mehrsprachigkeitsdidaktik und v.a. dem Einbezug von *community languages*. Die Frage, ob vorzufindende sprachenübergreifende Einheiten die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen unter SchülerInnen unterstützen, muss nach einer näheren Untersuchung der Einheiten verneint werden.

Wenig förderlich sind Einheiten, die nicht über eine reine logografische oder phonetische Repräsentation einer (Fremd- oder Herkunfts-) Sprache hinausgehen, auch wenn diese auswendig gelernt und produziert (v.a. vorgesungen) wird. So agieren v.a. die Kategorie 2 (Einbezug einzelner Floskeln unterschiedlicher Sprachen), 3 (Lernen bzw. Vorsingen anderssprachiger Texte) und 4 (in anderen Schriften schreiben) nur an der Oberfläche sprachenübergreifend, da sie keine Weiterarbeit mit vorkommenden Formen, Funktionen oder Bedeutungen vorsehen. Auch die englisch-deutschen Übersetzungsaufgaben (Einheitenmuster 5) zielen in der gewählten Form weniger auf eine Reflexion sprachlicher Strukturen und Bedeutungen als auf eine Überprüfung des (englischen) Textverstehens ab. Und sogar bei der Kategorie 1 – der Darstellung einzelner Lexeme – scheint weniger die Anwendung des bei den SchülerInnen vorhandenen sprachlichen Wissens thematisch relevant zu sein als eine direkte Übertragung ins Deutsche oder in Einzelfällen die Zuordnung zu einer anderen von mehreren aufgelisteten Sprachen.

Insgesamt gehen erst und alleine die sprachenvergleichenden und -reflektierenden Einheiten (Einheitenmuster 6) in eine Richtung, die mehrsprachigkeitsdidaktischen Anforderungen zu genügen beginnt. In den 22 untersuchten

Nicole Marx (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf>.

Lehrwerken sind genau 11 solche Einheiten enthalten – davon fünf in einem einzigen Kapitel des Lehrwerks *Wortstark 6*.

Aber auch bei solchen Einheiten bleibt die sprachenreflektierende Arbeit auf ein Minimum beschränkt. Es werden in der Regel nur einzelne Lexeme reflektiert, sprachenübergreifend einsetzbare Lern-, Schreib- oder Erschließungsstrategien finden keinen Platz, so dass auch in Bezug auf bildungssprachliche Kompetenzen eine strikte Trennung zwischen Mehrheitssprache und Fremdsprache bzw. *community languages* offenbar präferiert wird. Sogar bei den dezidiert sprachenvergleichenden Übungen wird selten der Schritt gewagt, über die Struktur von Sprache(n) nachzudenken. Mehrsprachige Kompetenzen der SchülerInnen werden kaum gefördert.

Fraglich ist zudem, inwiefern Lehrende in ihrer Entwicklung eines positiven mehrsprachigen Klassenklimas unterstützt werden, was einen weiteren, besonders wichtigen Faktor für die Akzeptanz von *community languages* bildet (vgl. De Angelis 2011; Lee & Oxelson 2006).

Das Bestreben aller Lehrwerkserien, andere Sprachen – und nicht nur die erste schulische Fremdsprache – im Deutschunterricht einzubeziehen, ist lobenswert. Keine der untersuchten Lehrwerkserien schließt den Rückgriff auf andere Sprachen aus, keine fühlt sich allein dem Englischen als Weltsprache verpflichtet. Insgesamt ist dies als deutliches Anzeichen für eine Wendung im allgemeinen Verständnis des Sprachenlernens, der Sprachreflexion und des Wertes einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit zu verstehen.

Eine Mehrsprachigkeitsdidaktik ist dies aus den o.g. Gründen trotzdem nicht. Weder werden SchülerInnen in ihrem Verständnis von Sprachen als Kommunikationssystemen, die Parallelen zueinander aufweisen und die auf unterschiedliche Weise mit unterschiedlicher Funktion eingesetzt werden können, bestärkt, noch werden Kinder, die eine *community language* mitbringen, in dieser unterstützt. Interlinguale Kompetenzen und Strategien werden ausgeblendet, und auch die Aufwertung anderer Sprachen wird nicht durch die untersuchten Einheiten verwirklicht. Am problematischsten ist aber wohl nicht, dass die Einheiten das angestrebte Ziel verfehlen, sondern, dass sie auf den ersten Blick nach *best-practice* Beispielen für eine Aufwertung der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer aussehen. Dieses Missverständnis der Ziele, der Potentiale und der konkreten Möglichkeiten sprachlicher Vielfalt im Deutschunterricht birgt somit eine Gefahr, genau das Gegenteil von dem zu bewirken, was angestrebt wird: eine Verniedlichung oder Absetzung der Bedeutung aller Sprachen (und somit Kulturen) außer Deutsch.

5. Schlussfolgerungen

Der „monolinguale Habitus“ der deutschen Schule ist nicht flächendeckend zu behaupten. Sogar eine Untersuchung der politischen und curricularen Anforderungen an den Deutschunterricht bezeugt eine Öffnung gegenüber anderen Sprachen, die über das Englische als *lingua franca* und wichtigste schulische Fremdsprache hinausgeht. An mancher Stelle der Bundes- und Ländervorgaben werden *community languages* gesondert hervorgehoben und deren Wert für die soziale sowie die sprachliche Entwicklung aller Kinder – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – gepriesen. Die Aufnahme dieser Sprachen spiegelt migrationsbedingte gesellschaftliche Entwicklungen wider.

Die bewusste Aufnahme und Verwendung von anderen Sprachen im Sprachenunterricht bringen für Lernende Vorteile in Bezug auf Sprachenwissen, Sprachenbewusstheit, allgemeine akademische Kompetenzen und Erweiterung des kulturellen Verständnisses mit sich. Besonders in mehrsprachigen Klassenzimmern bietet ein Rückgriff auf *community languages* Chancen für alle Kinder, und politische Forderungen nach einer Mehrsprachigkeitsdidaktik knüpfen an diese Erkenntnisse an. An mehreren Stellen beziehen sich sowohl die Bildungsstandards für die Grundschule als auch die für den Mittleren Schulabschluss dezidiert auf die von SchülerInnen mitgebrachten Sprachen und kulturellen Hintergründe und verfolgen somit immer mehr einen Ansatz der sprachlichen Diversität, der weit über der Schlussfolgerung Dirims & Dölls, dass „Kinder mit anderen Familiensprachen als Deutsch [...] nach der Analyse der Bildungsstandards nach wie vor als ‚Fremde‘ betrachtet [werden], deren Existenz höchstens dazu anregt, am Rande des Geschehens Sprachvergleiche anzustellen“ (Dirim & Döll 2010: 12) hinausreicht. Sicherlich bestehen Ausbaumöglichkeiten, aber die Weichen für eine schulische Mehrsprachigkeitsdidaktik, die über Sprachenvergleiche hinausgeht, sind gestellt. Das Problem liegt woanders.

Für die Sprachlehrforschung und die Sprachdidaktik ist es kein neues Phänomen, dass oft eine Diskrepanz zwischen Forschung und politischer Anforderung auf der einen sowie Praxisumsetzung auf der anderen Seite besteht. Die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ist hier keine Ausnahme. Erst langsam finden Forschungsergebnisse und auch politische Richtlinien Eingang in die Praxis, und es bedarf längerer Zeit, bis die Intentionen dieser Forderungen umgesetzt werden (vgl. hierzu u.a. Tesch 2012). Es scheint zurzeit eine Phase der anfängenden Mehrsprachigkeitsakzeptanz in der Deutschdidaktik zu geben, in der einige weitere Sprachen – v.a. das statussichere Englische – einen Platz in sprachreflexiven Aufgaben finden, andere aber kaum, und nur wenige Aufgaben erfüllen die eigentlichen Ziele einer Didaktik der Mehrsprachigkeit.

Der Weg zu einer effektiven Mehrsprachigkeitsdidaktik und somit auch zu einer Vergrößerung der gesellschaftlichen Akzeptanz anderer Sprachen (v.a. der *community languages*) bleibt größtenteils noch unbeschritten, denn wir bewegen uns bisher noch entlang eines Spektrums der Mehrsprachigkeitsakzeptanz. Auf der einen Seite befinden sich BefürworterInnen einer monolingualen Schule, die ausschließlich die Mehrheitsprache in Lehre und Umgang für akzeptabel befinden. Auf der anderen Seite finden sich Konzepte wie *Multiliteracies*, *Translanguaging*⁶ oder die von Rehbein geförderte „konkrete Utopie einer mehrsprachigen Erziehung“ (Rehbein 2012: 76) mit dem Ziel der transformativen Pädagogik. Auf der einen Seite sind Submersion und Entwertung anderer Sprachen und Kulturen dominierend, auf der anderen tendenziell verbesserte schulische und sprachliche Leistungen in allen involvierten Sprachen.

Die untersuchten Einheiten sind noch weit davon entfernt, Potentiale für die Entwicklung einer Sprachenbewusstheit zu ermöglichen. Sie sind zu selten, zu eng auf Englisch fokussiert und fordern das notwendige Maß an Reflexion nicht, um zu einem erweiterten Sprachenbewusstsein beitragen zu können. Darüber hinaus zielen sie nicht auf eine Kompetenzerweiterung über die deutsche Sprache hinweg, z.B. in Bezug auf Textsortenkompetenz, sondern bleiben kleineren Zielen verhaftet. Insbesondere der Einbezug von im Klassenzimmer vorzufindenden *community languages* ist äußerst sparsam. Insgesamt scheinen andere Sprachen als nette Häppchen aufgenommen worden zu sein, die zwar kurz genossen werden können, aber bei Weitem das Hauptgericht Deutsch nicht ergänzen.

Die Tendenz, Mehrsprachigkeit in der Theorie zu loben, in der Praxisrealität jedoch zu vernachlässigen oder gar zu pathologisieren, führt nachweislich zu negativen Konsequenzen für die Entwicklung der Mehrheitsprache, der Herkunftssprache und des metalinguistischen Bewusstseins, für das Selbstvertrauen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in ihrem erweiterten linguistischen Kapital und – noch bedeutender – für die gesellschaftliche Akzeptanz von anderen Sprachen und somit von Personen mit erweiterten sprachlichen Kompetenzen. Die offizielle Unterstützung der Mehrsprachigkeit durch KMK-Vorgaben erfährt keine Relevanz, wenn die Plurilingualität von aktuellen Lehrmaterialien nicht ernst genommen wird, sondern weiterhin als nette Nebenspeise verstanden wird. Wenn Cummins (2013) fragt: „What image of the learner do we have?“, müssen wir uns aber auch gleichzeitig fragen: „What image of multilingualism do we have – and which do we want?“.

Literaturverzeichnis

- Behr, Ursula; Bohn, Petra; Riemann, Regina & Bettzieche, Uta (2005), *Sprachen entdecken - Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen; Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Bialystok, Ellen (1991), Metalinguistic dimensions of bilingual proficiency. In: Bialystok, Ellen (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge u.a.: CUP, 113-140.
- Bild, Eva-Rebecca & Swain, Merrill (1989), Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10: 3, 255–274.
- Bourdieu, Pierre (1986), The forms of capital. In: Richardson, John (Hrsg.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-258.
- Brizić, Katharina (2007), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Nicole Marx (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf>.

- Candelier, Michel (Hrsg.) (2003), *Evlang- l'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boek - Duculot.
- Candelier, Michel & Andrade, Ana Isabel (Hrsg.) (2004), *Janua Linguarum. The Gateway to Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Clyne, Michael (2003), *Adopting a Third Language*. Vortrag gehalten auf der *Third International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*. Tralee, Ireland, 03.09.2003.
- Cummins, Jim (1981), The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Hrsg.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center of California State University, 3-49.
- Cummins, Jim (1991), Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, Ellen (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Pr., 70–89.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2010), Language support for pupils from families with migration backgrounds: Challenging monolingual instructional assumptions. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“*. Münster: Waxmann, 13–23.
- Cummins, Jim (2013), *Urban Multilingualism and Educational Achievement: Identifying and Implementing Evidence-Based Strategies for School Improvement*. Vortrag gehalten auf der International Conference on Urban Multilingualism and Education, Gent, Belgien, 6.-8.03.2013.
- De Angelis, Gessica (2011), Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism* 8: 3, 216–234.
- Dirim, Inci & Döll, Marion (2010), Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. *Didaktik Deutsch* 16: 29, 5–14.
- Dual Language Showcase (o.J.) [Online unter <http://www.thornwoodps.ca/dual/about.htm>. 5. Juni 2013].
- Europäische Kommission (1995), *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. [Online unter <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>. 5. Juni 2013].
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- García, Ofelia (2008), Multilingual language awareness and teacher education. In: Cenoz, Jasone & Hornberger, Nancy (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education*. 6: *Knowledge about Language*. Berlin: Springer, 385-400.
- García, Ofelia (2009), Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, Ajit; Panda, Minati; Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (Hrsg.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi: Orient Blackswan, 128-145.
- Geißler, Gert; Sroka, Wendelin & Wojdon, Joanna (2011), *Lesen lernen... mehrsprachig! Fibeln und Lesebücher aus Europa und Amerika*. Bonn/Essen im Selbstverlag.
- Genesee, Fred (1978), A longitudinal evaluation of an early immersion program. *Canadian Journal of Education* 3, 31-50.
- Genesee, Fred (1979), Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals* 12, 71–77.

Nicole Marx (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf>.

- Gibbons, John & Lascar, Elizabeth (1998), Operationalising academic language proficiency in bilingualism research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19: 1, 40–50.
- Gnutzmann, Claus & Köpcke, Klaus-Michael (1988), Integrativer Grammatikunterricht: Wider die Trennung von Mutter- und Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 41: 1, 75–84.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. New York: Waxman.
- González, L. Antonio (1986), *The Effects of First Language Education on the Second Language and Academic Achievement of Mexican Immigrant Elementary School Children in the United States*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2004), *The plurilingualism project. Tertiary language learning - German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Humboldt, Wilhelm von (1801/1802), Ueber das Sprachstudium, oder Plan zu einer systematischen Encyclopädie aller Sprachen. In: Humboldt, Wilhelm von, *Gesammelte Schriften*. Band VII. Berlin 1801/02, 593–608.
- Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert Dídac (2000), *EuroComRom - die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (= Editiones EuroCom 1).
- Kultusministerkonferenz (2004), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München.
- Kultusministerkonferenz (2005), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. München.
- Lee, Jin Sook & Oxelson, Eva (2006), „It’s not my job”: K-12 teacher attitude toward students’ heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal* 30, 453-477.
- Malakoff, Marguerite E. (1992), Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. In: Harris, R. J. (Hrsg.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland, 515–529.
- Marx, Nicole (2005), *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meißner, Franz-Joseph (2005), Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 34, 125-145.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2010), *Bildungsplan 2010. Werkrealschule*. Landau: pva Druck- und Mediendiensteleistungen GmbH.
- Mißler, Bettina (1999), *Fremdsprachenforschung und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- New London Group (1996), *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. *Harvard Educational Review* 66 (1) [Online unter www.kern.org. 5. Juni 2013].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006a), *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006b), *Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5-10. Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006c), *Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Deutsch*. Hannover: Unidruck.

- Oomen-Welke, Ingelore (o.J.), *Der Sprachenfächer. Arbeitsmaterialien* [Online unter <http://www.sprachenfaecher.de/>. 6. Januar 2014].
- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace (1962), The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76, 1–22.
- Persha Knizhečka (1928). Lviv (Hinweis von Wendelin Sroka).
- Ramírez, J. David (1992), Executive summary. *Bilingual Research Journal* 16, 1–62.
- Rehbein, Jochen (2012), Mehrsprachige Erziehung heute – für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1985. In: Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann, 66–92.
- Schader, Basil (2004), *Sprachenvielfalt als Chance - das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (1. Aufl.). Troisdorf, Zürich: Bildungsverl. EINS; Orell Füssli.
- Schulministerium für Nordrhein-Westfalen (o.J.), *Kernlehrplan für das Fach Deutsch der Gesamtschule* [Online unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gesamtschule/deutsch/kernlehrplan/aufgaben-ziele/>. 1. Juni 2013].
- Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen (2007), *Deutsch. Bildungsplan für die Grundschule, Jahrgangsstufe 1 - 4*. Bremen: Senator für Bildung und Wissenschaft.
- Statistisches Bundesamt (2012), *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2012*. Wiesbaden.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon; Rowen, Norman & Hart, Doug (1990), The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum* 3: 1, 65–81.
- Tesch, Bernd (2012), Sprachendidaktische Innovations- und Transferforschung. Ein Forschungsbereich mit Zukunftspotenzial. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 23: 1, 77-98.
- Verhoeven, Ludo (1997), Acquisition of literacy by immigrant children. In: Pontecorvo, Clotilde (Hrsg.), *Writing Development. An Interdisciplinary View*. Amsterdam: Benjamins, 219–240.

Lehrwerkserien (Jahrgangshefte und Arbeitsbücher sind nicht gesondert aufgeführt)

- Xa-Lando* (2006), *Deutsch- und Sachbuch*. Braunschweig: Schöningh.
- Doppel-Klick* (2006), *Das Sprach- und Lesebuch* (2. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Wortstark* (2003), *Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht*. Erweiterte Ausgabe. Braunschweig: Schroedel.
- P.A.U.L.D.* (2010), *Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch*. Braunschweig: Schöningh.

Anmerkungen

¹ Zum Begriff der *community languages* siehe die Diskussion in Rehbein 2012: 73f.

² Das Französische wird in diesem Zusammenhang zwar erwähnt, es finden sich aber nur Beispiele zum Englischen, vgl. *P.A.U.L.D.* 2010: 295.

³ Welche Auswirkung dies für das Selbstverständnis der türkischsprachigen SchülerInnen darstellen könnte, wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

⁴ Kritisch hierbei zu sehen ist, dass das Gros aller mehrsprachigkeitsdidaktischen Einheiten in einem einzigen Kapi-

tel im 6. Jahrgang im Thema „Sprachen in euren Klassen“ zu finden ist und somit eher den Charakter eines Projekts als eine das Gesamtunterrichtsgeschehen mitprägende Realität aufweist.

⁵ Besonders verwunderlich ist in dieser Aufgabe, dass die HauptschülerInnen anschließend entweder das Original oder die selbst angefertigte Übersetzung „auf ein Schmuckblatt“ schreiben und mit einem selbst gezeichneten Bild versehen sollen.

⁶ Vgl. die Diskussion in García 2009.