

# Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums am Beispiel der Lehrwerkreihe "Romanische Sprachen interlingual lernen"

Michaela Rückl<sup>1</sup>

In order to discuss the role of textbooks in supporting and consistently implementing key concepts of a whole school curriculum in the classroom, the paper addresses three basic issues. First of all, an analysis of recently introduced Austrian curricula for the upper secondary level and current criteria for textbook approbation outlines cross-cutting elements which might foster a convergent approach to teaching and learning different foreign languages. A subsequent chapter tackles the problem of aligning a pluralistic textbook approach for teaching Italian, French, and Spanish as third foreign languages to curricular regulations. In conclusion, a longitudinal field study with the aim of investigating the potential of textbooks to promote both proficiency in the target language and plurilingual competence is presented. The exemplary results provided refer to the quantity and the cognitive demand of pluri- and monolingual textbook exercises.

## 1. Ausgangslage und Erkenntnisinteresse

Romanische Sprachen werden in Österreich v.a. als zweite aber auch als dritte Fremdsprachen an der Sekundarstufe unterrichtet. Die Schüler/innen sind älter, kognitiv reifer und können bereits auf Lernerfahrungen aus dem Englischunterricht, im zweiten Fall auch auf Kenntnisse und Erfahrungen beim Lernen einer romanischen Sprache oder Latein zurückgreifen. Typologisch nah verwandte Sprachen werden also parallel in einem biographisch engen Zeitfenster erworben, wobei der Unterrichtsbeginn zeitlich abgestuft ist. Das Faktorenmodell von Hufeisen (2010), ein angewandt-linguistisches Verlaufsmodell, verdeutlicht die spezifische Lernausgangslage dieser Schüler/innen, indem es die externen, internen und linguistischen Bedingungen für den Erwerb von zweiten und weiteren (Fremd-)Sprachen an Faktorenbündeln festmacht, die Lernprozesse auf dynamische Art und Weise beeinflussen.

---

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Dr. Michaela Rückl, Universität Salzburg, Fachbereich Romanistik, Erzabt-Klotz-Str. 1, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: michaela.rueckl@sbg.ac.at, Tel. 0043 662 8044 4471

Mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht, wie er generell für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums (GSC) vorgeschlagen wird, könnte lernerseitige Ressourcen ökonomisch nutzen, um ein optimales Verhältnis zwischen eingesetzten Mitteln und angestrebtem Nutzen zu erzielen: Wenn Unterricht und Lehr-/Lernmaterialien (fremd-)sprachenspezifische Lernerfahrungen und linguistische Transferbasen aktivieren, u.a. durch Reflexion, Hypothesenbildung und lernstrategisch gesteuerten Sprachenvergleich, können Lernende in kognitiver Hinsicht effizienter, d.h. individualisierter und stärker, gefördert und gefordert werden. Kognitivierung und Metakognition sowie die Förderung von Mehrsprachigkeit durch fächer- und sprachenübergreifendes Lernen sind auch die Ziele eines neokommunikativen Unterrichts (vgl. Reimann 2015), der sich seit der Orientierung der Lehrpläne am "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GeR) (Europarat 2001) stetig etabliert.

Rezente Studienergebnisse lassen allerdings vermuten, dass Lehrer/innen nur wenige mehrsprachigkeitsorientierte Methoden und Materialien kennen oder nicht von ihrer Wirksamkeit überzeugt sind (vgl. Heyder & Schädlich 2014). Dies steht in krassem Widerspruch zur Fülle an Materialien, auf die in der Zwischenzeit auch online zugegriffen werden kann. Die Materialbank zum "Referenzrahmen für Plurale Ansätze" (REPA 2017), auf der auch ein länderübergreifendes Fortbildungsprogramm angeboten wird, ist ein Paradebeispiel dafür. Auch das Österreichische-Sprachenkompetenz-Zentrum (ÖSZ), als nationale Kontaktstelle zum *European Centre for Modern Languages* (ECML) und Bindeglied zum österreichischen Bildungsministerium (BMB), bietet sowohl eine gut strukturierte Materialbank als auch differenzierte Fortbildungsreihen und Aktionen zu sprachensensiblem und inklusivem Unterricht mit Fokus auf Mehrsprachigkeit (vgl. ÖSZ 2017).

Die Ergebnisse einer deutschlandweiten Studie zur Nutzung von kostenlosem Lehrmaterial aus dem Internet (IKM) im Vergleich zu Lehrwerken weisen darauf hin, dass IKM tatsächlich nur spärlich eingesetzt werden, v.a. in Sprachfächern. Dabei lag die kumulierte Nutzungshäufigkeit der Ausprägungen "häufig" und "jede Stunde" mit 14,7% für Spanisch, 10% für Italienisch und 8,1% für Französisch deutlich unter Englisch mit 18,8% (Matthes & Neumann 2017: 31). Als Gründe wurden u.a. das unübersichtliche Angebot, die geringe Qualität und mangelnde Lehrplankonformität angeführt (vgl. Neumann 2015: 90, zitiert nach Matthes & Neumann 2017: 33). Im Gegenzug konnte die Annahme vieler Lehrwerkforscher/innen, besonders die Anfangsphasen des Fremdsprachenunterrichts wären lehrwerkbasierend (vgl. Christ 1999; Bausch, Christ & Krumm 1999: 17; Kurtz 2010), zumindest für Deutschland empirisch belegt werden (vgl. Matthes

& Neumann 2017: 30-31).<sup>2</sup>

Ob Lehrwerke auch den lerntheoretischen Zugang und das Leistungsniveau bestimmen können, was sie zu einem zentralen Steuerungsinstrument des Unterrichts mit nachhaltigem Einfluss auf Lehren und Lernen machen würde, scheint nicht zuletzt von ihrem Innovationsgrad abzuhängen. Dies ist besonders für mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte von Bedeutung, denen ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde liegt (vgl. Meißner & Senger 2001: 22). Auch Unterrichtsprinzipien wie Kompetenz-, Handlungs- und Inhaltsorientierung umzusetzen bedeutet für Lehrpersonen, vertraute, oft als bewährt erlebte Unterrichtssituationen instruktivistisch-kommunikativer Prägung grundlegend anders gestalten zu müssen. Eine aktuelle Studie zur Rezeption des mehrsprachigkeitsdidaktischen Schweizer Lehrwerks *Mille feuilles* in 30 Praxistestklassen hat in diesem Zusammenhang gezeigt, dass es Lehrpersonen schwerfällt, lernerorientiert zu arbeiten, obwohl die Lehrwerkaufgaben dezidiert darauf abheben und einschlägige Fortbildungskurse angeboten wurden (vgl. Lovey 2017). Dazu kommt, dass die immer knapper bemessene Unterrichtszeit individualisierten Aktivitäten, wie Hypothesenbildung und Reflexion, nicht gerecht werden kann (vgl. dazu Abschnitt 2).

Es scheint allerdings legitim, für den Schulgebrauch approbierte Lehrwerke als konkretisierte Lehrpläne zu bezeichnen (vgl. Neuner 1999: 161), denn sie werden von autorisierten Gutachterkommissionen auf die Kompatibilität mit den gültigen Lehrplänen geprüft. Approbationsverfahren und Lehrplanvorgaben wirken dadurch stark regulierend, was didaktischen Innovationen, die über eine entsprechende Gestaltung von Lehrwerken in den Schulalltag implementiert werden könnten (vgl. Heinze 2011), mitunter auch entgegenwirken kann (vgl. Oelkers 2009; Legutke 1999).

Im Zusammenhang mit der Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung GSC-relevanter Ziele im Unterricht der romanischen Schulsprachen geht es im vorliegenden Artikel daher um die Fragen,

- ob die in den Jahren 2014-2017 in Kraft getretenen Lehrpläne für die Sekundarstufe II sowie die gültigen Approbationsrichtlinien eine mehrsprachigkeitsfördernde Ausrichtung von Lehrwerken für den (Fremd-)Sprachenunterricht begünstigen (Abschnitt 2),
- wie Lehrwerke für romanische Schulsprachen als 3. Fremdsprache (FS) konzipiert sein sollen, um eine optimale Passung zwischen pluralen Ansätzen und

---

2 Die Ergebnisse der in Abschnitt 5 vorgestellten österreichischen Studie untermauern diese Erkenntnis: Mit einer einzigen Ausnahme diente das Lehrwerk in allen beobachteten Klassen als Hauptquelle für Inputtexte, Übungen und Aufgaben.

- einzelsprachig ausgerichteten Lehrplanvorgaben zu erreichen (Abschnitte 3 und 4),
- ob und wie die Wirkung von Lehrwerken auf Lehren und Lernen mess- und beschreibbar gemacht werden kann (Abschnitt 5).

## **2. Die neuen österreichischen Lehrpläne für die Sekundarstufe II im Kontext eines Gesamtsprachencurriculums (GSC)**

Österreichische Sekundarstufenschüler/innen, die ihre Schullaufbahn mit einer (Diplom- und) Reifeprüfung abschließen möchten, besuchen ab der 9. Schulstufe entweder eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) oder eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS). Dies sind die GSC-relevanten Schultypen, an denen zweite Fremdsprachen (2. FS) im Pflichtfachbereich unterrichtet werden (vgl. Hufeisen 2011a: 266). Dritte Fremdsprachen (3. FS) werden als Wahlpflicht- oder Freifächer angeboten. Die neuen Lehrpläne sind semestriert, was eine inhaltliche Engführung erfordert. Sprachenunterricht ist kompetenzorientiert und kommunikativ anzulegen (vgl. BMB 2017c: 11, 124). Der GeR (vgl. Europarat 2001) gilt weiterhin als einzige Richtlinie zur Umsetzung der sprachpolitischen Ziele Europas, Verweise auf den REPA (vgl. Candelier et al. 2011) gibt es nicht. Um die bildungspolitischen Voraussetzungen für mehrsprachigkeitsfördernde Fremdsprachenlehrwerke abzustecken, werden in den folgenden Abschnitten GSC-relevante Bestimmungen genauer analysiert.

### **2.1 Der Lehrplan für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)**

Die achtstufige österreichische AHS vermittelt eine umfassende Allgemeinbildung als Voraussetzung für ein weiterführendes Studium (vgl. Stadtschulrat Wien 2017). Die drei Grundformen Gymnasium (mit Latein oder 2. FS), Realgymnasium und Wirtschaftskundliches Realgymnasium werden ab der Unterstufe geführt. In der Oberstufe (5. bis 8. Klasse) gibt es neben diesen drei Grundtypen das Oberstufenrealgymnasium und Schulformen mit Sonderbestimmungen. Sprachliche Schwerpunktsetzungen werden durch schulautonome, standortspezifische Wahlpflichtfachangebote erreicht (vgl. BMB 2017c: 300-302).

In der Präambel des im Schuljahr 2017/18 in Kraft getretenen Lehrplans wird interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip propagiert. Der für die Analyse relevante "Bildungsbereich Sprache und Kommunikation" sieht die Förderung von "Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit" in allen Fächern vor (ebd.: 8). Unter den allgemeinen didaktischen Grundsätzen werden "Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler", "Interkulturelles Lernen" sowie "Mehrsprachigkeit" (ebd.: 10f.) explizit angeführt. Die Vermittlung von Lerntechniken wird dezidiert eingefordert. In fächerübergreifenden Unterrichtsphasen sollen komplexe Themen projektartig behandelt werden. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sollen als schülerseitiges Potential in die Projektarbeit einfließen (vgl. ebd.: 13, 17, 20). Diesen GSC-kompatiblen Ansätzen (vgl. Hufeisen 2011a: 274) stehen traditionell strukturierte Studententafeln gegenüber, die Englisch weiterhin als 1. FS über acht Lernjahre bis zum Niveau B2 vorsehen. Die 2. FS oder Latein setzen entweder in Schulstufe 7 (6-jährig) oder 9 (4-jährig) ein. Zur Wahl stehen die traditionellen romanischen Schulsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch, an einigen Schulen auch Russisch. Weitere Sprachen (Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Slowakisch, Polnisch) werden an einigen Schulstandorten als Wahlpflicht- oder Freifächer angeboten (vgl. ebd.: 20, 217, 243).<sup>3</sup> Herkunftssprachenunterricht mit dem Ziel der Hinführung auf das Erkennen von Sprachstrukturen u.a. durch Sprachvergleich findet unter der Bezeichnung "Muttersprachlicher Unterricht" statt, allerdings nur als Freifach bzw. als unverbindliche Übung (ebd.: 244). Dem GSC-Desiderat, ein solides muttersprachliches Fundament als Basis für weiteres (Fremd-)Sprachenlernen zu schaffen (vgl. Hufeisen 2011a: 271), entspricht dies höchstens ansatzweise.

Als innovativ zu werten ist, dass im Deutschunterricht schülerseitige Bedarfe in Bezug auf Deutsch als Zweit- (Dritt- oder Viert-)Sprache zu berücksichtigen sind (vgl. BMB 2017c: 46). Auch der Umgang mit Sprachvarietäten sowie mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit soll thematisiert werden (vgl. ebd.: 115, 119).

Positiv zu werten ist auch die Neuausrichtung des Lateinunterrichts, der u.a. durch Sprachreflexion und kontrastiven Sprachvergleich das allgemeine Sprachverständnis und die individuelle Sprachkompetenz in der Muttersprache fördern soll (vgl. ebd.: 59f., 139, 141). Die Schüler/innen sollen zudem erkennen, wie stark Latein die modernen europäischen Sprachen geprägt hat (vgl. ebd.: 59).

---

3 Für die Oberstufe werden alle Sprachen als 1. und 2. FS explizit im Pflichtfachbereich angeführt (vgl. BMB 2017c: 123). In der Realität werden aber hauptsächlich die traditionellen Schulsprachen unterrichtet.

Der Erwerb von Lern- und Lesestrategien ist Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts (vgl. BMB 2017c: 53), dessen übergeordnetes Lernziel die Förderung kommunikativer Kompetenz ist (vgl. ebd.: 54-56). Dabei kann rezeptives Sprachvermögen der Schüler/innen produktives übertreffen. Durch reflektierenden Sprachvergleich sollen einerseits allgemeine Sprachlernkompetenz ausgebildet und andererseits der Tertiärspracheneffekt genützt werden. Interkulturelle Kompetenz, Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen und handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz sind anzustreben. Auch Sprachmittlung soll trainiert werden (vgl. ebd.: 123-127). GSC-relevante Elemente sind hauptsächlich unter den allgemeinen Bildungszielen zu finden, während die konkreten Lehrinhalte der semestrierten Module fertigungsorientiert beschrieben sind (vgl. BMB 2017c: 56, 127). Deskriptoren für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, wie der REPA sie transparent macht, fehlen, und damit fehlt auch die Vorgabe einer entsprechenden Progression in diesen für ein GSC wesentlichen Bereichen.

## 2.2 Der Lehrplan für die Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS)

Für die fünfjährigen BHS, die ab der 9. Schulstufe zur abschließenden Reife- und Diplomprüfung führen, werden die Lehrpläne der Handelsakademien (HAK) und der Höheren Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe (HLW) untersucht, als Institutionen, die 2. und 3. FS anbieten.

Die HAK vermittelt eine allgemeine und kaufmännische Bildung, was sowohl ein weiterführendes Studium als auch einen unmittelbaren Einstieg in gehobene Wirtschafts- und Verwaltungsberufe ermöglicht. Die praktische Ausbildung wird in einer Übungsfirma (vgl. BMB 2017a; Hak:cc 2014: 4f.) und im Rahmen eines 300-stündiges Pflichtpraktikums absolviert. "Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache" gilt als Basis für "Lehr- und Lernprozesse in allen Unterrichtsgegenständen" (Hak:cc 2014: 5). *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) wird als Verfahren zur Vernetzung von Sach- und Sprachfächern sowie von Sprachwissen und Sprachanwendung mit hoher Relevanz für die berufliche Praxis propagiert (vgl. ebd.: 1, 4). Dementsprechend sollen Inhalte im Fach "*Business Behaviour*" auch in einer Fremdsprache behandelt werden (Hak:cc 2014: 13f.). Dies ist prinzipiell positiv zu werten, die fehlende Ausrichtung an mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien birgt jedoch die "Gefahr der lediglich additiven jeweiligen Zweisprachigkeit(en)" (Hufeisen 2011a: 271). GSC-relevante Lernergebnisse im Cluster "Sprachen und Kommunikation" sind dementsprechend allgemein und berufsbezogen formuliert: Schüler/innen sollen "eine profunde praxisorientierte Sprachkompetenz" als "Voraussetzung für eine aktive und

reflektierte Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben" zeigen (Hak:cc 2014: 2), Sprachen als Bereicherung und Kommunikationsmittel in einer globalisierten Welt und plurikulturellen Gesellschaft verstehen und "die Notwendigkeit von Mehrsprachigkeit für die berufliche Entwicklung" erkennen (ebd.: 15). Die pragmatische Ausrichtung manifestiert sich auch in den Modulbeschreibungen der einzelnen Unterrichtsfächer.

Im Deutschunterricht sollen "profunde Kenntnisse in den Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Zuhören und Schreiben" vermittelt werden (ebd.: 2, 18). Auch im Fremdsprachenunterricht liegt der Fokus auf situationsadäquater Kommunikation (vgl. Hak:cc 2014: 2). In der Beschreibung des Faches "Englisch einschließlich Wirtschaftssprache" (1. FS, Zielniveau B2), für das insgesamt 14 Wochenstunden zur Verfügung stehen, findet sich ein impliziter Hinweis auf einen sprachenvernetzenden Ansatz: Die Schüler/innen sollen "Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu anderen Sprachen" erkennen und Spracherwerbsstrategien anwenden, um "sich klar auszudrücken und auch als Sprachmittlerin und Sprachmittler zu agieren" (ebd.: 15).

Für die "Lebende Fremdsprache" (2. FS, Zielniveau B1) stehen lediglich 12 Wochenstunden zur Verfügung, was bedeutet, dass der Unterricht in 3 Jahrgängen auf 2 Wochenstunden komprimiert ist. Im Rahmen der Freigegegenstände, die schulautonom festgelegt werden, kann auch eine 3. FS erlernt werden (vgl. ebd.: 9, 153).

In der unverbindlichen Übung "Kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen" sollen Lerntechniken und -strategien fächerübergreifend erarbeitet, in "Unterstützendes Sprachtraining Deutsch" Sprach-, Sprech- und Schreibrichtigkeit trainiert werden (ebd.: 154). Eine Anbindung an Herkunfts- oder Fremdsprachen wird auch hier nicht gefordert. Die Bildungs- und Lehraufgaben im aktuellen Lehrplan der HAK lassen insgesamt nur wenige Anknüpfungspunkte an ein GSC erkennen. Der pragmatisch angelegte kommunikative Ansatz zielt auf möglichst hohe Korrektheit in den jeweiligen Einzelsprachen und bietet wenig Raum für sprachenübergreifende oder -vergleichende Aktivitäten. Vorhandene Mehrsprachigkeit soll lediglich genutzt werden, um sich in "unterschiedlichen Situationen des Berufslebens im In- und Ausland angemessen" zu verhalten (ebd.: 2) bzw. sollen die Schüler/innen die Relevanz von Mehrsprachigkeit für die berufliche Entwicklung erkennen (vgl. ebd.: 15).

Die HLW befähigt zur Ausübung von Berufen in den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung, Tourismus und Ernährung. Ein 12-wöchiges Pflichtpraktikum bereitet auf den Berufseinstieg vor (vgl. BMB 2015: 105; BMB 2017b). Die angestrebte "ganzheitliche Ausbildung" (BMB 2015: 2) zeigt sich auf organisatorischer Ebene, die alle Klassenlehrer/innen zur Zusammenarbeit verpflichtet, als "Voraussetzung für fächerübergreifendes Denken und Verstehen". Dabei soll

Kompetenzerwerb "über die Schulstufen und Semester systematisch, vernetzend und nachhaltig" erfolgen (ebd.: 11). Wie in der HAK wird CLIL angestrebt. Der Unterricht in sprachheterogenen Klassen wird als Herausforderung für Lehrende und Chance für Schüler/innen gesehen, sich auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten (vgl. ebd.: 12).

Englisch wird als 1. FS im Ausmaß von 15 Wochenstunden, Deutsch und die 2. FS im Ausmaß von je 13 Wochenstunden unterrichtet. Im letzten Jahrgang werden je 1 Wochenstunde der 1. und 2. FS mit dem Ziel der mehrsprachigen Kompetenzerweiterung gemeinsam unterrichtet (vgl. ebd.: 1). Die Definitionen der einzelsprachigen Lernergebnisse orientieren sich wieder am GeR, wobei linguistische Kompetenzen detailliert angegeben sind. In den Lernergebnissen des Clusters "Sprache und Kommunikation" werden GSC-Ziele jedoch konkret genannt: Es geht um die Einschätzung eigener sprachlicher Fähigkeiten, die Nutzung aller vorhandenen Sprachkenntnisse zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit, den Erwerb von Strategien, die Bedeutung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, die Reflexion über die eigene und andere Kulturen, interkulturelle Kommunikation und Sprachmittlung (vgl. ebd.: 3).

Auch die didaktischen Grundsätze für die 1. und 2. FS orientieren sich stark an pluralen Ansätzen, was für ein GSC förderlich ist (vgl. Hufeisen 2011a: 268-270, 274): "Mehrsprachige Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Sprachenerfahrungen beitragen" soll durch sprachenübergreifende Methoden und Aufgabenstellungen gefördert werden (BMB 2015: 12). Dabei soll eine flexible Unterrichtsorganisation die Koppelung inhaltlich verbundener Unterrichtsgegenstände ermöglichen (vgl. ebd.: 13).

Im Unterrichtsfach Deutsch gehört Sprachbewusstsein wieder zur Rubrik 'Lehrstoff'. Zusätzlich zu den Fertigungsbeschreibungen gibt es die Rubrik "Reflexion" (ebd.: 18). Anders als in der HAK und in der AHS sind plurale Kompetenzen in der HLW also auch Teil der Modulbeschreibungen für die 1. und 2. FS, was die Vorgabe einer Progression ermöglicht (vgl. ebd.: 34f., 44). Im Rahmen der Freigegegenstände und unverbindlichen Übungen können die 1. oder 2. FS vertieft oder eine 3. FS neu gelernt werden. Eine Aufstellung des Fremdsprachenangebots fehlt (vgl. BMB 2015: 105). Spezielle sprachliche Fördermaßnahmen sind lehrplanmäßig nicht vorgesehen (vgl. BMB 2015: 105).

### **2.3 Zwischenfazit zur bildungspolitischen Ausgangslage für mehrsprachigkeitsfördernde Lehrwerke in Österreich**

Der Blick auf die aktuellen Lehrpläne für die Sekundarstufe II zeigt, Sprachen werden weiterhin voneinander getrennt gelehrt. Die Möglichkeit, den Unterricht



der 1. FS Englisch als *gateway to languages* (vgl. Schröder 2009) für weitere Fremdsprachen anzulegen, wird nicht ausgeschöpft. Die Feststellung von Allgäuer-Hackl und Jessner (2013: 111), im Schulunterricht würde "Vielsprachigkeit" gefördert, gilt somit auch nach der Lehrplanreform. Darunter wird die parallele Beherrschung mehrerer Sprachen verstanden, die u.a. auf vorwiegend monolinguale Sichtweisen von Lehrpersonen zurückführbar ist, was in der Lehrerbildung (noch) nicht ausreichend thematisiert und reflektiert wird. Mit Ausnahme des Lehrplans für die HAK begünstigen die aktuellen Lehrpläne für die Sekundarstufe II mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zwar, setzen sie in den fertigkeitenorientiert und einzelsprachig angelegten Modulbeschreibungen aber nicht konsequent um. Die Forderung nach einer curricularen statt additiven Mehrsprachigkeit als schulischem Bildungsziel (vgl. Krumm 2004), scheint damit auch nach der Lehrplanreform nicht erfüllt. Das vom ÖSZ in Auftrag gegebene "Curriculum Mehrsprachigkeit" (vgl. Krumm & Reich 2011), in dem verstreut angesiedelte mehrsprachigkeitsorientierte Lehr-/Lernziele in bis 2011 gültigen österreichischen Lehrplänen aller Schultypen und -stufen zusammengefasst, erweitert und systematisiert wurden, um Weiterentwicklungsmöglichkeiten des kommunikativen Ansatzes aufzuzeigen, findet keine Erwähnung. Es fehlen auch Verweise auf den REPA (vgl. Candelier et al. 2011), dessen ausdifferenzierte Deskriptoren deklaratives und prozedurales Wissen sowie Einstellungen und Haltungen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität beschreiben.

In Bezug auf die Integration pluraler Ansätze in den Unterrichtsalltag haben Lehrwerke also eine wichtige Funktion, die exemplarische Zusatzmaterialien nicht übernehmen können, nicht nur aufgrund ihrer zu geringen Disseminationskraft (vgl. Matthes & Neumann 2017). Es geht darum, GSC-relevante Hinweise aus Präambeln und allgemein didaktischen Grundsätzen aufzugreifen, zu operationalisieren und systematisch in die Lehrwerkprogression zu integrieren. Gleichzeitig müssen verkürzte Unterrichtszeiten für die 2. und 3. FS berücksichtigt und Lehrpersonen, die noch wenig Erfahrung mit mehrsprachigkeitsorientiertem Fremdsprachenunterricht haben, durch geeignete Handreichungen professionalisiert werden. Für eine Approbation muss auch noch eine optimale Passung zwischen pluralen Ansätzen und einzelsprachig ausgerichteten Lehrplanvorgaben erreicht werden, die von einer Gutachterkommission beurteilt wird.

Seit der Einführung der Bildungsstandards im Jahr 2008 ist Kompetenzorientierung ein wichtiges Beurteilungskriterium für Lehrwerke der österreichischen AHS und BHS (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2015). Der sehr kompakt gefasste Kriterienkatalog zur Approbation von Lehrwerken für die AHS fordert v.a. eine zweckmäßige, schüleradäquate Ausstattung sowie sachliche Richtigkeit und adäquate sprachliche Gestaltung. Sprachenübergreifende Ansätze werden nicht explizit eingefordert, insbesondere die Rubrik Lehrplangemäßheit bietet aber

Raum für plurale Ansätze. Der ausdifferenzierte Kriterienkatalog für die BHS bietet gute Voraussetzungen für plurale Ansätze in Lehrwerken, was in Anbetracht der Ausrichtung des Lehrplans für die HAK umso wichtiger erscheint. Dieser Katalog orientiert sich explizit an den im GeR verankerten Prinzipien der Handlungsorientierung, der Wertschätzung interkultureller Erfahrungen und Mehrsprachigkeit sowie der Förderung von Lernerautonomie u.a. durch Lernstrategien. Gemäß der Einschätzung der federführenden ministeriellen Sektion sollen Lehrwerke in Zukunft Unterrichtsfächer vermehrt vernetzen (vgl. Renner 2012), eine Tendenz, die sich in den Fächer-Clustern der neuen Lehrpläne bereits abzeichnet. Aufgrund der einzelsprachig organisierten Lehrplanvorgaben werden Lehrwerke aber auch weiterhin einzelsprachig angelegt sein. In Bezug auf eine zielgruppenspezifische Ausrichtung, z.B. durch eigene Lehrwerke für die 2. und 3. FS, stehen pragmatische Entscheidungen von Verlagen und Autorenteamen, sich aus wirtschaftlichen Gründen an möglichst große Zielgruppen zu richten, den Anliegen von Pionieren der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber, die bereits seit zwei Jahrzehnten monieren, dass es "angesichts der Vorteile komplexer Lernaufgaben, die in besonderer Weise zur sprachlichen Hypothesenbildung anleiten, ein schwerer Fehler [wäre], Lehrwerke der 3. und 4. Fremdsprache einfach nach dem Muster der 2. Fremdsprache zu konzipieren" (Meißner 1999: 150f.). Andere werten auch "mehrsprachigkeitsdidaktische Ausflüge" als "vielversprechenden Anfang" (Hufeisen 2011b: 109). Es braucht in jedem Fall das *commitment* von Lehrwerkautorinnen und -autoren.

### **3. Das Salzburger Projekt "Romanische Sprachen interlingual lernen"**

Aufgrund der geschilderten Ausgangslage verwundert es nicht, dass integrative Lehrwerke, die sich systematisch an der Lernausgangslage für eine 3. FS orientieren, noch immer die Ausnahme und nicht die Regel sind (vgl. Schöpp 2015). Als Vorbereitung auf die ÖGSD-Tagung "Mehrsprachigkeit – Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht: Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog" erarbeitete eine zwölfköpfige Projektgruppe, bestehend aus Mitgliedern der AG Didaktik des Fremdsprachenunterrichts des Fachbereichs Romanistik der Universität Salzburg, daher exemplarische Lehr-/Lernmodule nach dem Konzept und unter der Leitung der Autorin dieses Beitrags. Die prototypischen Unterlagen wurden für den Unterricht von Italienisch, Spanisch und Französisch als 3. FS im Wahlpflicht- oder Freifachbereich erarbeitet, für den 6 Wochenstunden, verteilt auf 2-3 Unterrichtsjahre zur Verfügung stehen. Zielgruppe waren Schüler/innen

ab der 10. Schulstufe mit Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache, Englisch auf einem Kompetenzniveau von mindestens A2+/B1 und einer vorgelernten romanischen Sprache auf A1. Im Rahmen der Tagung konnten Kontakte zu Lehrpersonen hergestellt werden, die diese Materialien an ihren Schulen erprobten und Feedback zu ihren ersten Unterrichtserfahrungen gaben, das in die laufende Entwicklungsarbeit einfließen konnte. Es ergab sich auch die Möglichkeit, das Konzept in 14 sprachenübergreifenden Fortbildungsseminaren für Lehrer/innen österreichweit zu disseminieren. Die Dauer variierte von halbtägigen bis zweitägigen Veranstaltungen. Das Grundprogramm bot den teilnehmenden Lehrpersonen jedoch immer Gelegenheit, eigene interlinguale Sprachlernerfahrungen zu machen, bevor theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Aspekte vor- und zur Diskussion gestellt wurden. Je nach Dauer wurden auch Lehrwerkanalysen durchgeführt und eigene Unterrichtsvorschläge erarbeitet. Anhand von Fragebögen und Fokusgruppeninterviews konnten wertvolle Rückmeldungen eingeholt werden. Diese insgesamt sehr positive Dynamik ermutigte die Projektgruppe, die prototypischen integrativen Unterrichtsmaterialien zu adaptieren und durchgängige Lehrwerke für die o.a. Zielgruppe zu erarbeiten. Dazu war allerdings ein veritabler Kraftakt notwendig. Österreichweit lernen nur ca. 6.000 Schüler/innen Spanisch, ca. 5.000 Schüler/innen Italienisch und ca. 4.000 Französisch als 3. FS.<sup>4</sup> Aufgrund der zu erwartenden geringen Verkaufszahlen konnte zwar ein österreichischer Schulbuchverlag gefunden werden, der die Bücher verlegen wollte, alle Redaktionsarbeiten mussten jedoch vom Projektteam übernommen werden, von der Layout-Gestaltung bis zum Satz, von der Illustration bis zu den Tonaufnahmen und der technischen Realisierung der interaktiven Übungen. Das Projektziel konnte dennoch realisiert werden. Nach positivem Abschluss der insgesamt sechs Approbationsverfahren (je eines für AHS und BHS pro Sprache) erschienen in einer leicht modifizierten Version 2012 zunächst die Lehrwerke für Italienisch und Spanisch als 3. FS "*Scopriamo l'italiano*" (Rückl, Moriggi & Rigamonti 2012a) und "*Descubramos el español*" (Holzinger, Seeleitner, de Lara, Castillo de Kastenhuber & Rückl 2012a), inklusive der Servicehefte für Lehrer/innen, ein Jahr später folgte "*Découvrons le français*" (Rückl, Holzinger, Pruniaux, Guichenev & Brandner 2013a).

---

4 Diese Zahlen sind geschätzt, da die jährlichen Zahlenspiegel des Bildungsministeriums, abrufbar unter [https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/stat\\_tb.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/stat_tb.html), sowie die Daten der "Statistik Austria" nicht nach Sprachenfolge unterscheiden, sondern nur die Gesamtzahl der Schüler/innen angeben, die eine bestimmte Fremdsprache lernen.

#### **4. Das Konzept der Lehrwerkreihe "Romanische Sprachen interlingual lernen" als Vorschlag für einen integrativ sprachensübergreifenden Ansatz unter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben**

Auch in den Vorgängerversionen der in Abschnitt 2 analysierten Lehrpläne gehörte interkulturelles Lernen zu den wichtigsten fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien. Sprachbewusstheit durch geeignete Lernstrategien und Sprachvergleich zu fördern sowie lernökonomische Vorteile durch Vernetzung der Zielsprache mit bereits vorhandenen Lernerfahrungen und vorgelernten Sprachen zu nützen (Tertiärspracheneffekt) waren ebenfalls Bestandteile dieser Lehrpläne. Interkomprehensives Verfahren eignen sich zwar nachweislich, um Sprachlernkompetenz zu fördern (vgl. Bär 2006; Meißner 2010), fokussieren aber rezeptive Teilkompetenzen, was mit den Lehrplanvorgaben nicht kompatibel ist. Aktiv in der Zielsprache zu kommunizieren zu lernen scheint auch den Erwartungen der Schüler/innen am besten zu entsprechen. Das haben Studien zu interkomprehensiven Lernmodulen und Praxiserfahrungen gezeigt (vgl. Böing 2004; Klein 2006: Kapitel 2; Rückl et al. 2010).

Das Konzept der Lehrwerkreihe folgt aus diesem Grund einem integrativ sprachensübergreifenden Ansatz (vgl. Hufeisen & Neuner 2003; Roulet 1980): Produktive und rezeptive Teilkompetenzen werden mit unterschiedlicher Progression aufgebaut. So liegt das Zielniveau für Schreiben und Sprechen bei A2, für Lesen und Hören bei B1, was die Lehrplanvorgabe um eine ganze Niveaustufe übersteigt. Schüler/innen sollen durch die steilere rezeptive Progression, an die kleinschrittigere sprachproduktive Aktivitäten gekoppelt sind, befähigt werden, schon mit elementaren Sprachkenntnissen erfolgreich zu kommunizieren. Durch nachhaltige Vergleichs-, Transfer- und Reflexionsprozesse sollen Lernbewusstheit, Mehrsprachigkeitsbewusstheit und interkulturelle Bewusstheit als Ausprägungen von Lernerautonomie gefördert werden. Abbildung 1 verdeutlicht die Kernkomponenten des methodisch-didaktischen Konzepts der Lehrwerkreihe.

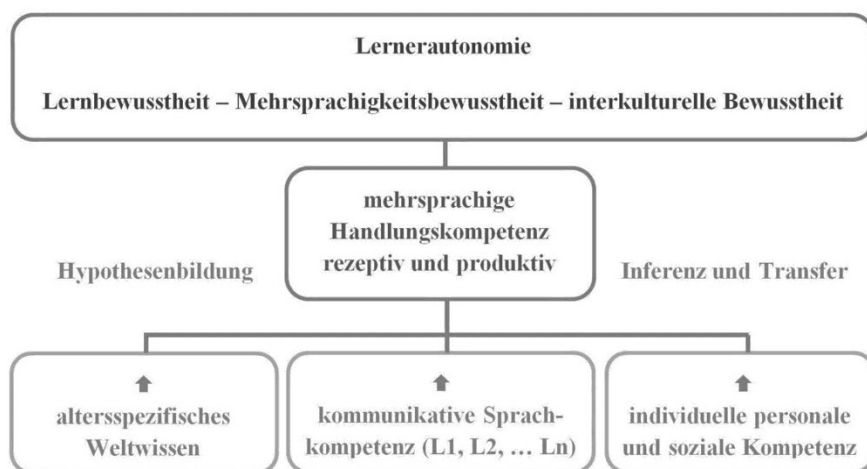


Abbildung 1: Methodisch-didaktisches Konzept der Lehrwerkreihe

Um Schüler/innen selbst erleben zu lassen, dass sie nicht "wieder bei einem imaginären Niveau Null beginnen" müssen (Hufeisen 2011a: 268), regen die vorgeschalteten Einstiegsaktivitäten mit einfachen Fragen zum Nachdenken über bisheriges Sprachenlernen an und ermöglichen anhand von kurzen sprachvergleichenden Aufgaben erste Erfahrungen mit interlinguaalem Lernen. Die Schüler/innen sollen (sprachliches) Vorwissen von Anfang an als lernerleichternd erfahren können.

Die Rahmenhandlung, ein Städtetrip in das zielsprachige Ausland, auf dem die Schüler/innen den jungen Österreicher Thomas begleiten und mit ihm Land und Leute kennenlernen, orientiert sich an ihrer Lebenswelt, Rockkonzert und Fußballmatch inklusive. Ein Einstiegsvideo präsentiert die Protagonisten und Etappen dieser Reise, die Schüler/innen auch interlinguale Pfade entdecken lassen soll: Die Aufgaben führen sie vom Global- zum Detailverstehen und leiten sie an, neue Formen und Funktionen selbstständig zu erarbeiten, indem sie auf bereits vorhandene kommunikative Sprachkompetenz(en) zurückgreifen und ihr altersspezifisches Weltwissen einsetzen. Vorgelesene Fremdsprachen und Muttersprache(n) sollen gleichermaßen als Transferbasen erkannt werden, wodurch auch Herkunftssprachen in Reflexionsprozesse einbezogen werden können. Das realitätsnahe Setting bietet viele Identifikationsmöglichkeiten. Hypothesenbildung, Inferenz und Transfer sind die Instrumente, um Wissen aus verschiedenen Sprachen zu vernetzen und Lernerfahrungen zu bündeln. Dadurch soll mehrsprachige Handlungskompetenz aufgebaut werden, verstanden als Fähigkeit, mehr als eine

Sprache zu nützen (vgl. Beacco et al. 2016: 20), bzw. als "capacity to successively acquire and use different competences in different languages, at different levels of proficiency and for different functions" (Council of Europe 2007: 8).

Dem Prinzip der Lernerorientierung folgend, das mit einem kognitivistisch verstandenen Lernbegriff einhergeht, ohne radikale Positionen einzunehmen (vgl. Meißner 1999: 146), sollen Regeln selbst entdeckt und erschlossen werden. Um lernförderlichen Transfer anzustoßen und zum Inferieren anzuleiten, werden unter dem Motto *Sulle tracce della lingua... / Tras los pasos de la lengua... / À la découverte de la langue...* Leitfragen gestellt, die helfen sollen, dem Sprachsystem auf die Spur zu kommen. Die Schüler/innen sollten sie individuell beantworten, damit sie kognitiv anspruchsvolle Leistungen selbstständig erbringen können. Diese "mentale Eigentätigkeit" (ebd.: 147) soll eine größere Verarbeitungstiefe gewährleisten. Tabellen, halbleere Raster, Mindmaps und Infographiken dienen dabei als Merk- und Systematisierungshilfen. Im Zuge einer anschließenden Reflexion in Partner- und Gruppenarbeit sollen die Ergebnisse verschriftlicht und anschließend mit den Lösungen verglichen werden. Dazu stehen den Lernenden als Basis zum Weiterlernen mehrsprachige Übersichten zu grammatischen Teilsystemen zur Verfügung, die sprachliches Wissen ergänzen, sichern und strukturieren. In plenaren Nachbesprechungen können etwaige Fehlschlüsse analysiert und korrigiert werden. Diese methodische Alternative zu den lt. Forschungsberichten eher unbeliebten Lautdenkprotokollen (vgl. u.a. Böing 2004) ermöglicht einen individualisierten Zugang im Rahmen kooperativer Sozialformen, die dynamisierend auf die Unterrichtsarbeit wirken.

Im Bereich der Wortschatzarbeit machen mehrsprachige Raster Interlexeme bewusst und leiten an, neue Wörter nicht nur kontextgebunden, sondern auch durch Sprachvergleich zu inferieren. Sie umfassen je eine vorstrukturierte Spalte für die Zielsprache, die vorgelernte romanische Sprache und Deutsch und bieten Platz für Herkunfts- oder weitere Fremdsprachen, in denen sich die Schüler/innen entsprechend ihrer individuellen Sprachbiographien kompetent erleben. Ein vier-sprachiges Glossar, das in seiner digitalen Version eine sprachenübergreifende Schnellsuche ermöglicht, unterstützt das Entdecken von Sprachbrücken auf der Formebene. Fragen, die im Kontext 'interkultureller Schnappschüsse' gestellt werden, leiten zur Hypothesenbildung auf der Bedeutungsebene an. Interlinguale Wortschatzarbeit wird dadurch an interkulturelle Aufgaben angedockt, die zum Nachdenken über kulturspezifische Besonderheiten anregen. Der Fokus liegt auf der jugendlichen Erfahrungswelt, um individuell vorhandenes Weltwissen und Situationsverständnis zu aktivieren und Motivation auszulösen (vgl. Schumann 2004: 270, 275). Dies erscheint umso wichtiger, als sprachenpragmatische Aspekte interkultureller Prägung im Unterricht meist eine eher untergeordnete Rolle

spielen. Die Analysefragen zu konkreten sprachlichen und kulturellen Phänomenen im Alltag sollen auf landestypische und kulturelle Besonderheiten aufmerksam machen und zum Nachdenken über eigene Erfahrungen, Gewohnheiten und Vorlieben anregen. Ziel ist es, Neugier zu wecken und für kulturelle Komplexität zu sensibilisieren.

Die rezeptiven und formalisierenden Phasen sind, wie im traditionellen Unterricht, die Basis für Sprachproduktion, die flacher und kleinschrittiger angelegt ist, aber Raum für Kreativität und Eigenständigkeit lässt. Zum eigenverantwortlichen Lernen brauchen die Schüler/innen auch Selbstbeurteilungskompetenz. Nach jeder Einheit sind Lernziele und Niveaueangaben daher transparent angeführt und mit den Aufgabennummern versehen, die diese Lernziele fördern. Anhand von drei Testsequenzen kann der Lernzuwachs in den Bereichen Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben sowie sprachliches, (inter-)kulturelles und interlinguales Wissen objektiv überprüft werden. Selbst- und Fremdeinschätzung werden so unmittelbar vergleichbar. Die Deskriptoren zu den Prüfungsaufgaben sind dem GeR (vgl. Europarat 2001) und dem REPA (vgl. Candelier et al. 2011) entnommen. Auf diese Weise können die in den Lehrplänen nur allgemein formulierten Ziele in Bezug auf mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz verdeutlicht und ihre Vielschichtigkeit transparent gemacht werden.<sup>5</sup>

## **5. Empirische Feldstudie zur Rezeption und Wirkung von Lehrwerken für Italienisch und Spanisch als 3. FS an der Sekundarstufe II in Österreich**

Hinweise darauf, dass Lehrer/innen nur wenige mehrsprachigkeitsdidaktisch konzipierte Methoden und Materialien kennen und nicht gänzlich von deren Wirksamkeit überzeugt sind (vgl. Heyder & Schädlich 2014) wurden bereits im einleitenden Abschnitt diskutiert. Andere Studien lassen darauf schließen, dass Lehrer/innen mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren zwar positiv gegenüberstehen, sie aber dennoch nur sehr selten einsetzen (vgl. Behr 2006; Neveling 2012). Empirische Untersuchungen und Analysen können diesen Erfahrungsmangel zwar nicht ausgleichen, zeigen aber, wie sich die Gestaltung von Lehr-/Lernmaterialien auf Unterricht und Lernen einer 3. FS auswirken. Tragfähige Evidenzen sind auch für die Konzeption und Umsetzung eines GSC relevant.

---

5 Eine detaillierte Beschreibung des Lehrwerkkonzepts findet sich in Rückl et al. (2010). Sprachspezifische Ausführungen mit konkreten Lehrwerkbeispielen sind den entsprechenden Serviceheften für Lehrer/innen zu entnehmen (vgl. Rückl et al. 2012b; Rückl et al. 2013b; Holzinger et al. 2012b).

Im Folgenden werden daher die Eckpunkte einer mit 16 österreichischen Schulklassen durchgeführten Längsschnittstudie vorgestellt. Die Stichprobe umfasste 189 Schüler/innen und 12 Lehrer/innen aus fünf Bundesländern einschließlich Wien und teilte sich in eine Haupt- und eine Vergleichsstudie, um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen (vgl. Meindl 2011). Die Klassen der Hauptstudie lernten Italienisch, die der Vergleichsstudie Spanisch im 1. oder 2. Lernjahr (Lj.) als Wahlpflicht- oder Freifach an der Sekundarstufe II einer AHS oder BHS. Mit der Approbation der vorgestellten Lehrwerkreihe war es erstmals möglich, Klassen so auszuwählen, dass die Arbeit mit mehrsprachigkeitsorientierten Lehrwerken (MLW, Experimentalgruppe) und einzelsprachig angelegten Lehrwerken (ELW, Kontrollgruppe) als Konstante der Unterrichtsarbeit gewährleistet war. Verzerrungen der Lernbedingungen, die in interventionsbasierten Kontrollgruppen-Designs auftreten können, sollten dadurch gering gehalten oder überhaupt ausgeschaltet werden (vgl. Florio-Hansen 2014: 17). Der Datenerhebung ging eine detaillierte Lehrwerkanalyse voraus. Für die Kontrollgruppen der Haupt- und Vergleichsstudie wurden schließlich je ein etabliertes und ein neu eingeführtes Lehrwerk ausgewählt.

Entsprechend dem *Mixed-Method-Ansatz* (vgl. Denzin 1978), dessen Mehrwert für die Spracherwerbsforschung in der Zwischenzeit breite Zustimmung gefunden hat (vgl. Dörnyei 2007: 45), wurden qualitative und quantitative Daten zu Faktoren in Bezug auf die komplexe soziale Realität, in die schulisches Fremdsprachenlernen eingebettet ist (vgl. Zydati 2012), erhoben und in Beziehung gesetzt, mit dem Ziel, durch ein triangulierendes Verfahren (vgl. Schramm 2016: 55) multiple Evidenz für die Wirkung von Lehrwerken zu schaffen (vgl. Astleitner 2010). Das Faktorenmodell für den Erwerb von 2. und weiteren Fremdsprachen, als theoretisches Fundament des GSC (vgl. Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen, Schlabach 2015: 12), verdeutlicht und strukturiert auch die Faktorenkomplexion, die eine empirische Wirksamkeitsstudie zu Lehrwerken berücksichtigen muss. Lehrwerke gehören zu den lernerexternen Faktoren, sie entfalten ihre Wirksamkeit aber erst im Kontext mit ihren Nutzerinnen und Nutzern, den Lernenden und Lehrenden, was die Berücksichtigung von Unterrichtsrouinen und Einstellungen der Lehrpersonen genauso erfordert wie die Erhebung von Daten zu neurophysiologischen, affektiven und kognitiven Dispositionen der Schüler/innen. Die Fokussierung auf die 3. FS bindet auch linguistische und fremdsprachenspezifische Faktorenbündel mit ein. Die im Zuge des Salzburger Lehrwerkprojekts pilotierten Erhebungsinstrumente sollten möglichst viele dieser Faktoren erfassen und in Beziehung zueinander setzen, um die Wirkung von Lehrwerken auf das Lehren und Lernen mess- und beschreibbar zu machen. Tabelle 1 illustriert die Elemente des Faktorenmodells für den Erwerb einer romanischen Sprache als 3. FS (L4) als Rahmen für die Erhebungsinstrumente der Studie:



Tabelle 1: Das Faktorenmodell für den Erwerb einer romanischen Sprache als 3. FS (L4) als Rahmen für die Erhebungsinstrumente der Studie

<b>Faktoren beim Erlernen einer L4 (romanische Sprache als 3. FS)</b>	<b>Erhebungsinstrumente</b>
neurophysiologische Faktoren (z.B. Alter, Dispositionen der Lernenden)	Fragebögen für Schüler/innen psychometrische Tests
lernerexterne Faktoren	Lehrwerkanalysen Unterrichtsbeobachtungen Interviews mit Lehrenden Fragebögen für Schüler/innen
emotionale Faktoren	Unterrichtsbeobachtungen Fragebögen für Schüler/innen
kognitive Faktoren	Unterrichtsbeobachtungen Fragebögen für Schüler/innen Strategietest (SILL) Aufgabenblätter mit offenen Fragen zur Strategieverwendung und geschlossenen Fragen zum Anstrengungsniveau
fremdsprachenspezifische Faktoren	<i>Proficiency</i> -Tests (vorher/nachher) Aufgabenblätter (Lösungen)
linguistische Faktoren (z.B. 1L1 vs. 2L1, (Deutsch, ggf. Herkunftssprache), L2 (1. FS Englisch), L3 (Latein oder romanische Sprache als 2. FS))	Analyse schriftlicher Lernersprache

Eine genaue Beschreibung des Untersuchungsdesigns findet sich in Rückl (2017). Das Potential von Lehrwerken, GSC-relevante Elemente für die Unterrichtspraxis aufzubereiten, soll daher anhand ausgewählter Ergebnisse zur Lehrwerkanalyse und -nutzung transparent gemacht werden. Tabelle 2 zu den einzelnen Kompetenzbereichen zeigt eine relativ ausgeglichene prozentuelle Gewichtung der Lehrwerkübungen, was den Approbationsvorgaben geschuldet ist. Den Löwenanteil nehmen, besonders in den ELW, Grammatik- und Wortschatzübungen ein. Während Lese- und Hörverstehen ähnlich stark gefördert werden, gibt es generell mehr Sprech- als Schreibaufgaben. Die Varianzanalyse hat dabei einen deutlich höheren Anteil an Schreibaufgaben in den MLW gezeigt (1. und 4. Spalte).

Tabelle 2: Relative Anteile der Aufgaben in den mehrsprachigkeitsorientierten (MLW) und einzelsprachig angelegten Lehrwerken (ELW) nach Kompetenzbereichen

<b>Bereich</b>	MLW <i>Scopri- amo</i>	ELW <i>Espresso</i>	ELW <i>In- sieme</i>	MLW <i>Descu- bramos</i>	ELW <i>Mirada</i>	ELW <i>El curso en vivo</i>
Hören	13,1%	13,2%	8,2%	13,2%	13,3%	15,0%
Lesen	10,7%	5,7%	6,5%	10,9%	12,5%	14,6%
Wortschatz	12,8%	17,4%	19,1%	12,8%	14,6%	19,7%
Grammatik	26,6%	29,6%	36,5%	26,6%	30,5%	24,3%
Sprechen	12,5%	14,1%	10,8%	13,5%	18,4%	11,9%
Aussprache	3,7%	7,5%	4,8%	5,0%	5,9%	6,1%
Schreiben	6,5%	3,8%	5,4%	7,8%	1,5%	3,4%
Strategien	5,0%	5,7%	4,3%	5,0%	1,9%	2,6%
IKK	9,1%	2,9%	4,5%	5,2%	1,3%	2,4%

Auch der Anteil an Aufgaben zur interkulturellen Kompetenz (IKK) ist in beiden MLW signifikant höher. Die Dichte der Strategieaufgaben in MLW und ELW unterscheidet sich zwar nicht systematisch, der Vergleich der Übungstypen zeigt jedoch, dass ELW, mit Ausnahme von "El curso en vivo", fast ausschließlich Lerntipps anbieten, während die MLW über ein differenziertes Aufgabenangebot verfügen, mit dem Fokus auf Reflexion und Hypothesenbildung. Rund 30% der Wortschatzübungen in den MLW sind sprachenvergleichend, während dieser Aufgabentypus in den ELW ganz fehlt. Stark ausgeprägt ist auch der Unterschied bei den Grammatikübungen, bei denen die MLW jeweils rund 15-20% sprachvergleichende Aufgaben bieten, die ELW keine. Der Unterschied ist für beide Kompetenzbereiche erwartungsgemäß hochsignifikant. Das gilt auch für den Anteil an kognitiv anspruchsvollen Aufgaben des Typs 'Erkennen/Verifizieren/Analysieren/Hypothesenbildung', der in den MLW mit 31-32% rund 10-mal so hoch ist wie in den ELW mit 3%. Diese Befunde weisen den Grad der kognitiven Herausforderung sowie die Einbindung bekannter und vorgelernter Sprachen in den MLW als signifikant höher aus. Dabei zeigt der Vergleich der Lösungsquoten nach Gruppen, dass die Schüler/innen mit kognitiv anspruchsvolleren Anforderungen im 1. Lj. gut, im 2. Lj. sogar sehr gut zurechtkommen: In der Hauptstudie

übertrifft die Kontrollgruppe im 1. Lj. (i1E) mit einem Mittelwert (MW) von 0.91 zwar die Experimentalgruppe (s1E, MW = 0.70), was sich in der Vergleichsstudie aber nicht repliziert: Hier erreicht die Experimentalgruppe des 1. Lj. (s1E) sogar den höchsten Mittelwert von 0.98. Im 2. Lj. übertreffen die Experimentalgruppen beider Teilstudien mit Mittelwerten von 0.81 (i2E) und 0.76 (s2E) die Kontrollgruppen mit 0.59 (i2K) und 0.67 (s2K).

Anhand einer 5-stufigen Likertskala wurden auch das Anstrengungsniveau und das Kompetenzerleben beim Lösen der Aufgaben erhoben. Die Auswertung ergab ein tendenziell mittleres Anstrengungsniveau mit Mittelwerten zwischen 3.0 und 3.17. Im 2. Lj. lag es in der Kontrollgruppe i2K mit 2.75 und der Experimentalgruppe s2E mit 2.35 sogar darunter. Das Kompetenzerleben wurde mit Mittelwerten zwischen 3.35 und 3.86 tendenziell ähnlich, aber höher eingeschätzt als das Anstrengungsniveau. Diese Befunde zeigen, dass die Schüler/innen in der Lage sind, kognitiv anspruchsvolle mehrsprachigkeitsfördernde Aufgaben zu bewältigen und höhere Anforderungen positiv wahrzunehmen.

## 6. Fazit

Die vorgestellten Ergebnisse zur Lehrwerkanalyse und -nutzung weisen darauf hin, dass sich Lehrplanvorgaben stark reglementierend auf die Gewichtung der Kompetenzbereiche auswirken, aber Freiräume für methodisch-didaktische Gestaltung lassen, die für einen sprachenübergreifenden Ansatz genützt werden können. Vorbehalte, Schüler/innen durch kognitiv anspruchsvolle Aufgaben zu überfordern, haben sich nicht bestätigt. Die erreichten Lösungsquoten und das berichtete Kompetenzerleben beim Lösen von sprachenübergreifenden Grammatikübungen sind im Gegenteil überdurchschnittlich hoch. Es spricht also vieles dafür, Schlüsselemente eines GSC durch integrativ sprachenübergreifende Lehrwerkkonzepte systematisch im Unterricht der 3. FS zu implementieren. Um eine größere Zielgruppe zu erreichen, wäre es zudem lohnend, statt weiterer Zusatzmaterialien Lehrwerke für Französisch, Italienisch und Spanisch als 2. FS zu entwickeln, in enger Vernetzung mit Englisch und Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sowie mit Herkunftssprachen. Feldstudien mit dem Ziel einer empiriegestützten Optimierung dieser Lehrwerke wären dabei eine ebenso wichtige Begleitmaßnahme wie eine theorieinformierte Aus- und Fortbildung, die Lehrenden Gelegenheit bietet, eigene Sprachlernerfahrungen mit integrativen Verfahren zu machen.

Eingang des revidierten Manuskripts 12.2.2018

## Literaturverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2015): Zur Einführung: PlusCur – Schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbstheoretische Verortung, ihre Struktur und ihre Ziele. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachen-curricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 5-15.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Jessner, Ulrike (2013): Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht: Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Astleitner, Helmut (2010): Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In: Hascher, Tina & Schmitz, Bernhard (Hrsg.): *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa, 48-62.
- Bär, Marcus (2006): Fallstudien zu interkomprehensivem Mehrsprachenunterricht. In: Behr, Ursula (Hrsg.), 73-81.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis & Panthier, Johanna (2016): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2006): *Mehrsprachigkeit – Sprachlernbewusstheit II. Expertentagung 28./29.03.2006*. Jena: Universitätsdruckerei.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2015): *Lehrplan für die höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe* [Online: [www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2074/HLW.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2074/HLW.pdf) 10.02.2018].
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2017a): *Berufsbildende Schulen – HAK* [Online: [www.abc.berufsbildendeschulen.at/kaufmaennische-schulen](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/kaufmaennische-schulen), 10.02.2018].
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2017b): *Berufsbildende Schulen – HLW* [Online: [www.abc.berufsbildendeschulen.at/schulen-fuer-wirtschaftliche-berufe](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/schulen-fuer-wirtschaftliche-berufe), 10.02.2018].
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2017c): *Semestrierter Lehrplan AHS* [Online: [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01), 10.02.2018].
- Böing, Maik (2004): Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang – ein Erfahrungsbericht. In: Rutke, Dorothea & Weber, Peter J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, 63-80.
- Bundeskanzleramt Österreich (2015). *Gesamte Rechtsvorschrift für Gutachterkommission zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln*. Fassung vom 14.09.2015 [Online: [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009918](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009918), 10.2.2018].
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó & Meißner, Franz-Joseph (2011): *Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Straßburg: Europarat.

- Christ, Herbert (1999): Lehr- und Lernmaterialien gestern und heute. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), 41-51.
- Council of Europe (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Executive version*. Strasbourg [Online: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide07\\_Executive\\_20Aug\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide07_Executive_20Aug_EN.doc), 10. 02.2018].
- Denzin, Norman K. (1978): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane & Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hrsg.) (2017): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien: Entwicklung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Florio-Hansen, Inez de (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hak:cc (2014): Handelsakademie – Lehrplan 2014 [Online: [www.hak.cc/node/3600](http://www.hak.cc/node/3600), 10.02.2018].
- Heinze, Carsten (2011): *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, pädagogischer Anspruch, unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201.
- Holzinger, Gabriele; Seeleitner, Isolde; de Lara, Carlos; Castillo de Kastenhuber, Claudia & Rückl, Michaela (2012a): *Descubramos el español. Spanisch Interlingual*. Wien: Verlag hpt [Online: [www.hpt.at/Flipbooks/DESCUBRAMOS](http://www.hpt.at/Flipbooks/DESCUBRAMOS), 10.2.2018].
- Holzinger, Gabriele; Seeleitner, Isolde; de Lara, Carlos; Castillo de Kastenhuber, Claudia & Rückl, Michaela (2012b): *Descubramos el español. Spanisch Interlingual. Serviceheft für Lehrer/innen*. Wien: Verlag hpt.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 36. München: Iudicium, 200-207.
- Hufeisen, Britta (2011a): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *"Vieles ist sehr ähnlich" – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265-282.
- Hufeisen, Britta (2011b): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40: 2, 106-119.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2003): *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Graz: Conseil de l'Europe.
- Klein, Horst-G. (2006): Spanisch interkomprehensiv: Auf dem Weg zur Optimierung des Interkomprehensionsvorgangs. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner*. Tübingen: Narr, 38-53.
- Krumm, Hans-Jürgen (2004): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 105-112.

- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit [Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>, 10.2.2018].
- Kurtz, Jürgen (2010): Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-163.
- Legutke, Michael (1999): Neue Medien und die Produktion komplexer Lernwelten: Gründe, warum es sich lohnt, neu über Lehrwerke nachzudenken. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), 129-137.
- Lovey, Gwendoline (2017): Lernerorientierung in den Lehr- und Lernmaterialien 'Mille feuilles' und deren Rezeption in der Praxis: Rückmeldungen von Praxistestlehrpersonen. In: Fäcke, Christiane & Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hrsg.), 217-243.
- Matthes, Eva & Neumann, Dominik (2017): Kostenlose Online-Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht. In: Fäcke, Christiane & Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hrsg.), 22-37.
- Meindl, Claudia (2011): *Methodik für Linguisten*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph (1999). Lehr- und Lernmaterialien für den neuen Lernkontext. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), 146-157.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung, Interkomprehension. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 193-224.
- Meißner, Franz-Joseph & Senger, Ulrike (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 21-50.
- Neuner, Gerhard (1999): Lehrmaterialforschung und -entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), 160-167.
- Neuner, Gerhard (2009): *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale* [Online: [www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf](http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf), 10.02.2018].
- Neveling, Christiane (2012): Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem, 219-235.
- Oelkers, Jürgen (2009): *Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht. Vortrag auf der 10. Fachtagung Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE) am 19. Juni 2009 in Dresden* [Online: [www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/DresdenUnterricht.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/DresdenUnterricht.pdf), 10.02.2018].
- ÖSZ (2017): *Materialbank des Österreichischen-Sprachen-Kompetenz-Zentrums* [Online: [www.oesz.at](http://www.oesz.at) 10.2.2018].
- Reimann, Daniel (2015): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit: Neue Wege (auch) für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 13: 51, 4-11.
- Renner, Michael 2012: Das österreichische Schulbuch. In: Kernstock, Michael & Brunner, Werner (Hrsg.): *Das Schulbuch. Eine österreichische Erfolgsgeschichte*. Wien: Echomeidia, 35-42.
- REPA (2017): Projektseite zum REPA [Online: <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx>, 01.12.2017].
- Roulet, Eddy (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Crédif-Hatier.

- Rückl, Michaela (2017): Brauchen wir mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrwerke für den Unterricht von Italienisch und Spanisch an der Sekundarstufe II? In: Fäcke, Christiane & Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hrsg.), 245-271.
- Rückl, Michaela; Holzinger, Gabriele; Pruniaux, Flavie; Guicheney, Gaëlle & Brandner, Irene (2013a): *Découvrons le français. Französisch interlingual*. Wien: Verlag hpt [Online: [www.hpt.at/Flipbooks/DECOUVRONS](http://www.hpt.at/Flipbooks/DECOUVRONS), 10.2.2018].
- Rückl Michaela; Holzinger, Gabriele; Pruniaux, Flavie; Guicheney, Gaëlle & Brandner, Irene (2013b): *Découvrons le français. Französisch interlingual. Serviceheft für Lehrer/innen*. Wien: Verlag hpt.
- Rückl, Michaela; Moriggi, Rachele & Rigamonti, Enrica (2012a): *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual*. Wien: Verlag hpt [Online: [www.hpt.at/Flipbooks/SCOPRIAMO](http://www.hpt.at/Flipbooks/SCOPRIAMO) 10.2.2018].
- Rückl, Michaela; Moriggi, Rachele & Rigamonti, Enrica (2012b): *Scopriamo l'italiano. Italienisch Interlingual. Serviceheft für Lehrer/innen*. Wien: Verlag hpt.
- Rückl, Michaela; Seeleitner, Isolda; de Lara, Carlos; Castillo de Kastenhuber, Claudia; Higuera Ruiz, Susana; Holzinger, Gabriele; Moriggi, Rachele; Nagl-Buratto, Iris; Pruniaux, Flavie; Rigamonti, Enrica; Schauer, Veronika & Vázquez Arco, Josefina (2010): Lehr-/Lernmaterialien für eine interlinguale Reise durch die Romania. Ein Projekt der AG-Didaktik des Fremdsprachenunterrichts der Romanistik Salzburg. In: Newby, David; Rückl, Michaela & Hinger, Barbara (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens, 135-156.
- Schöpp, Frank (2015). Ansätze zum interlingualen Sprachenvergleich in neueren Lehrwerken für den spätbeginnenden Italienisch- und Spanischunterricht. In: Lavric, Eva & Pöckl, Wolfgang (Hrsg.): *Comparatio delectat II. Akten der VII. Internationalen Arbeitstagung zum romanischdeutschen und innerromanischen Sprachvergleich*, Bd. 2. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 861-877.
- Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Franke Attempto, 49-58.
- Schröder, Konrad (2009): Englisch als *Gateway to Languages*. In: Fäcke, Christiane (Hrsg.): *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 69-85.
- Schumann, Adelheid (2004): Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 263-276.
- Stadtschulrat Wien (2017): Schultypen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) [Online: [www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/ahs/schultypen.html](http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/ahs/schultypen.html).10.02.2018].
- Zydati, Wolfgang (2012): Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. Grundlagenbeitrag. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, 115-134.