



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ DI ROMA

---

# Sprache im italienischen Erdkundeunterricht

## Eine multiperspektivische Studie

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. an der Sapienza –  
Università di Roma in Cotutelle mit der Universität Hamburg

Stephanie Schöber

Rom, 25.11.2015

Mein aufrichtiger Dank für die anregende Kritik und geduldige Unterstützung gilt meinen beiden Doktormüttern Sabine Koesters Gensini und Ingrid Gogolin. Ebenfalls danken möchte ich meiner Familie, Friederike Anz, Letizia Mancuso, Piero Esposito, Luigi Squillante, Peter von Oostrum, Mareike Köhne und Günter Voss sowie allen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften, die am Gelingen dieser Studie mitgewirkt haben, und sich auch außerhalb des Unterrichts Zeit nahmen, meine Fragen zu beantworten und zusätzliche Erklärungen zu geben.

für meinen Vater Gerald,  
in Erinnerung an seinen  
Einsatz für Sprachförderung,  
Alphabetisierung und Grundbildung

## Inhalt

1. Einleitung.....	1
1.1 Motivation der Studie.....	1
1.2 Aufbau der Arbeit .....	4
2. Theoretische Rahmung.....	5
2.1 Gesellschaftliche Sprachanforderungen und der Bildungsauftrag der Schule.....	6
2.2 Die Bildungssprache .....	8
2.2.1 „Weiterentwicklung des Denkens als Denken fürs Sprechen“ .....	9
2.2.2 Merkmale der Bildungssprache.....	13
2.2.3 Vermittlung und Erwerb der Bildungssprache .....	14
2.3 Die Monolingualismus–Kontroverse .....	15
2.4 Sprache im Unterricht .....	18
2.4.1 <i>Scaffolding</i> .....	18
2.4.2 Grammatische Metapher .....	24
2.4.3 Sprachförderliche Lese- und Schreibdidaktik.....	25
2.5 Bewertungspraxis für die Sprachförderung .....	31
3. Überblick über den Forschungsstand zur Mehrsprachigkeit in der italienischen Schule und zur sprachlichen Gestaltung der Lehrbücher .....	33
3.1 Sprachliche Heterogenität in der italienischen Schule.....	33
3.2 Das Unterrichtswerk und seine Schwächen als zentrales Lehrinstrument .....	39
3.2.1 Kritik an Lehrmitteln und Bildungspolitik in der italienischen Forschung.....	43
3.2.2 Der Wortschatz als Gegenstand der Lehrmittelforschung.....	46
3.2.2 Untersuchungen zur Lesbarkeit.....	50
3.4 Fazit .....	52
4. Der Erhebungskontext.....	54
4.1 Das italienische Bildungssystem und die Lehrerausbildung.....	54
4.2. Die aktuellen Lehrpläne für das Fach Erdkunde in der achten Klasse und Richtlinien zur schulischen Sprachbildung.....	55
4.2.1 Lernziele im Fach Erdkunde am Ende der Mittelschule .....	55
4.2.2 Schulische Sprachbildung .....	57
4.3 Inhalte einer wirksamen Lehrerausbildung für sprachförderliche Zwecke.....	67
4.3.1 Sprach- und spracherwerbstheoretische Aspekte .....	68
4.3.2 Pädagogische und sprachdidaktische Aspekte.....	71

4.4 Konkrete Arbeitsbedingungen im Kontext von sprachlicher Heterogenität in den fünf beobachteten Klassen.....	74
5. Methodische Betrachtungen zur Studie.....	77
5.1 Der Erhebungshintergrund.....	77
5.2 Die Erkundungsstudie.....	78
5.2.1 Auswahl der Erhebungsinstrumente zur Messung schriftlicher Sprachkompetenz .....	79
5.3 Die beobachteten Akteure der Studie.....	82
5.3.1 Informationsgewinnung anhand eines Fragebogens .....	84
5.4 Die Unterrichtsbeobachtungen .....	85
5.5 Die Lehrbuchanalyse.....	87
5.6 Erhebungsverfahren zur Ermittlung produktiver und rezeptiver schriftlicher Sprachleistungen der Lernenden.....	90
5.6.1 Die C-Tests .....	91
5.6.2 Weitere schriftliche Schülerdaten .....	92
6. Vorstellung der beobachteten Klassen.....	95
6.1 Auswahl der Schulen und allgemeine Informationen zur Klassenzusammensetzung und zur Durchführung des Erdkundeunterrichts.....	95
6.1.1 Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen.....	96
6.2 Die Klasse an der Schule <i>Morante</i> .....	97
6.2.1 Lesegewohnheiten .....	97
6.2.2 Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft.....	99
6.2.3 Einstellungen zum Lehrbuch.....	101
6.3 Klasse an der <i>Vespucci</i> .....	104
6.3.1 Lesegewohnheiten .....	105
6.3.2 Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft.....	106
6.3.3 Schülerangaben zum Lehrbuch .....	108
6.4 Klasse III A der <i>Pestalozzi</i> .....	110
6.4.1 Lesegewohnheiten .....	111
6.4.2 Einstellungen zum Erdkundeunterricht und der Lehrkraft .....	112
6.4.3 Einstellungen zum Lehrbuch.....	115
6.5 Klasse III B der <i>Pestalozzi</i> .....	118
6.5.1 Lesegewohnheiten .....	118
6.5.2 Einstellung zum Erdkundeunterricht und der Lehrkraft.....	120
6.5.3 Schülerangaben zum Lehrbuch .....	121
6.6 Klasse III C der <i>Pestalozzi</i> .....	124

6.6.1	Lesegewohnheiten .....	124
6.6.2	Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft.....	126
6.6.3	Einstellungen zum Unterrichtswerk .....	127
6.7	Ein Fazit.....	129
6.7.1	Sozioökonomischer Status.....	135
7.	Analyse der Unterrichtswerke .....	137
7.1	Die Bedeutung des Lehrwerkes im beobachteten Erdkundeunterricht.....	137
7.2	Präsentation der in der Erhebungsgruppe verwendeten Lehrwerke.....	138
7.2.1	Erster Eindruck zu den verwendeten Lehrwerken .....	139
7.3	Textauswahl.....	142
7.4	Analyse der Lehrbuchseiten .....	144
7.4.1	Das <i>Nuovo Geolab</i> der Schule <i>Vespucci</i> .....	144
7.4.2	Das Lehrbuch <i>I nuovi territori dell'uomo</i> an der <i>Morante</i> .....	156
7.4.3	<i>Zaino in spalla</i> der Klasse III A an der Schule <i>Piranesi</i> .....	158
7.4.4	Das <i>Geograficamente</i> der Klasse III B der Schule <i>Pestalozzi</i> .....	181
7.4.5	<i>Nuovo Geolibro</i> der Klasse III C an der <i>Piranesi</i> .....	184
7.5	Lehrbuchübergreifende Betrachtung und Gegenüberstellung der Ergebnisse .....	188
7.5.1	Der Fachwortschatz der untersuchten Lehrbuchseiten .....	189
8.	Ergebnisse des C-Tests.....	212
8.1	Das Testdesign .....	212
8.2	Testergebnisse der fünf Klassen.....	216
8.2.1	Erste Gegenüberstellung der Ergebnisse in den einzelnen Klassen .....	219
8.3	Fehleranalysen.....	220
8.3.1	<i>Vespucci</i> .....	220
8.3.2	<i>Morante</i> .....	247
8.3.3	III A der <i>Pestalozzi</i> .....	263
8.3.4	Klasse III B der <i>Pestalozzi</i> .....	276
8.3.5	III C der <i>Pestalozzi</i> .....	299
8.4	Klassenübergreifende Zusammenfassung der Testergebnisse .....	317
9.	Sprache im Fachunterricht – die Unterrichtsbeobachtungen.....	323
9.1	Rahmenbedingungen des beobachteten sprachlichen Handelns.....	323
9.1.1	Zeitliche Organisation des Erdkundeunterrichts .....	324
9.1.2	Lernförderliche Nutzung der Raumgestaltung .....	325
9.1.3	Die beobachteten Formen der Unterrichtsgestaltung .....	326
9.1.4	Mehrsprachigkeit im Unterricht.....	346

9.2 Das sprachliche Handeln im Fokus .....	349
9.2.1 Beobachtetes sprachförderliches Lehrerhandeln im Frontalunterricht.....	349
9.2.2 Sprachliche Herausforderungen und ihre Bewerkstellung in den Abfragungen.....	352
9.2.3 Sprachbezogene Interaktion im beobachteten Erdkundeunterricht .....	359
9.2.4 Wortschatzarbeit.....	370
9.2.5 Sprachbezogenes Feedback der beobachteten Lehrpersonen .....	382
10. Schriftliche Textproduktionen der Lernenden .....	390
10.1 Schülertexte der Klasse an der <i>Morante</i> . Die indische Region.....	390
10.1.1 Schriftbild und graphische strukturelle Gestaltungsmittel .....	391
10.1.2 Zusammensetzung des Wortschatzes .....	392
10.1.3 Lexikogrammatikalische und morphosyntaktische Gestaltung.....	400
10.2 Die Lehrbuchseiten zur indischen Region .....	419
10.2.1 Zusammensetzung des Wortschatzes .....	419
10.3 Vergleich der Schülertexte mit den Lehrbuchseiten .....	440
10.4 Schülertexte der Klasse an der <i>Vespucci</i> .....	443
10.4.1 Schriftbild und graphische strukturelle Gestaltungsmittel .....	444
10.4.2 Zusammensetzung des Wortschatzes .....	444
10.4.3 Grammatikalische und syntaktische Eigenschaften .....	449
10.5 Inhaltlich-sprachlicher Vergleich der Texte beider Klassen.....	459
11. Fazit .....	463
Bibliographie.....	466
Anhang.....	499
1. Untersuchte Lehrbuchseiten .....	499
1.1 Seiten aus dem Lehrbuch der Schule <i>Morante</i> ( <i>BERSEZIO</i> 2005).....	499
1.2 Seiten aus dem Lehrbuch der Schule <i>Vespucci</i> ( <i>CARAZZI, PIZZETTI</i> 2010) .....	507
1.3 Seiten aus dem Lehrbuch der Klasse III A ( <i>BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI</i> 2010) .....	515
1.4 Seiten aus dem Lehrbuch der Klasse III B ( <i>DINUCCI &amp; DINUCCI</i> 2008) .....	523
1.5 Seiten aus dem Lehrbuch der Klasse III C ( <i>FORTE, UBERTAZZI</i> 2008).....	531
2. C-Tests .....	539
2.1 C-Test an der Schule <i>Morante</i> .....	539
2.2 C-Test an der Schule <i>Vespucci</i> .....	540
2.3 C-Test der Klasse III A an der Schule <i>Vespucci</i> .....	541
2.4 C-Test der Klasse III B an der Schule <i>Vespucci</i> .....	543
2.5 Cest der Klasse III C an der Schule <i>Vespucci</i> .....	544
3. Fragebogen.....	546

3.1 Italienische Fassung.....	546
3.2 Deutsche Übersetzung .....	563
4. Terminologie der sprachlichen Ananlysen .....	580
4.1 Abkürzungen der Wortarten .....	580
4.2 Abkürzungen der verwendeten Fachsprachen nach dem GRADIT (DE MAURO 1999/2000) .....	581
5. Zuordnung der Schüler-Aliasnamen aus Kapitel 9 .....	583
6. Textproduktionen der Lernenden zu geographischen Regionen .....	584
6.1 Textbeispiele aus der Klasse an der Schule <i>Morante</i> .....	585
6.2 Lehrbuchseiten zur indischen Region.....	589
6.3 Textbeispiel aus der Klasse an der <i>Vespucci</i> .....	603

## Tabellenverzeichnis

### Kap. 2

Tabelle 1: Merkmale der Bildungssprache z.T. nach Berendes et al. (2013, S. 26).....	14
--	----

### Kap. 5

Tabelle 1: Phasen der Erhebung und Untersuchungsschritte.....	82
Tabelle 2: In die Studie involvierte Klassen.....	84
Tabelle 3: Angaben zur Anzahl der Lernenden in den einzelnen Klassen und der beantworteten Fragebögen.....	85
Tabelle 4: Erhobene Schriftdaten der Lernenden in den einzelnen Klassen.....	94

### Kap. 6

Tabelle 1: Zusammensetzung der fünf Klassen.....	96
Tabelle 2: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur unterrichtenden Lehrkraft an der <i>Morante</i> .....	100
Tabelle 3: Einschätzung des Erdkundelehrbuches durch die Lernenden der <i>Morante</i> .....	102
Tabelle 4: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur unterrichtenden Lehrkraft an der <i>Vespucci</i> .....	107
Tabelle 5: Frequenz der von den Schülerinnen und Schülern angewendeten Lernstrategien, <i>Vespucci</i> .....	110
Tabelle 6: Lesegewohnheiten der Lernenden in der Klasse III A, <i>Vespucci</i> .....	111
Tabelle 7: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und der unterrichtenden Lehrkraft, Klasse III A der <i>Pestalozzi</i> .....	114
Tabelle 8: Bewertungen des Erdkundelehrbuchs in der Klasse III A, <i>Pestalozzi</i> .....	115
Tabelle 9: Frequenz der Anwendung von Lernstrategien, Klasse III A, <i>Pestalozzi</i> .....	117
Tabelle 10: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und der unterrichtenden Lehrkraft, Klasse III B der <i>Pestalozzi</i> .....	120
Tabelle 11: Bewertungen des Erdkundelehrbuchs in der Klasse III B, <i>Pestalozzi</i> .....	122
Tabelle 12: Frequenz der Anwendung von Lernstrategien, Klasse III B, <i>Pestalozzi</i> .....	123
Tabelle 13: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und der unterrichtenden Lehrkraft, Klasse III C der <i>Pestalozzi</i> .....	126
Tabelle 14: Frequenz der Anwendung von Lernstrategien, Klasse III B, <i>Pestalozzi</i> .....	129
Tabelle 15: Überblick über Angaben der Lernenden zu sprachlichem Hintergrund, Bildungsstand und Lesegewohnheiten.....	130



Tabelle 16: Auffassungen der Lernenden zum Lehrbuch, dem Schul- und Erdkundeunterricht und den Lehrpersonen, alle Klassen.....	132
Tabelle 17: Lerngewohnheiten der Schülerinnen und Schüler.....	134
Tabelle 18: Angaben zum sozioökonomischen Status, alle Klassen.....	136
Kap. 7	
Tabelle 1: Informationen zu den verwendeten Lehrwerken.....	139
Tabelle 2: Überblick über alle untersuchten Lehrbuchseiten.....	144
Tabelle 3: Terminologie der sprachlichen Analyse.....	145
Tabelle 4: Kürzel der Fachwortschatzbereiche und deutsche Übersetzungen.....	147
Tabelle 5: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten 55 und 56 in „ <i>Nuovo Geolab</i> “ (CARAZZI, PIZETTI 2010).....	151
Tabelle 6: Wörter des allgemeinen (CO) und des technisch-spezifischen Wortschatzes (TS) auf S. 56 in „ <i>Nuovo Geolab</i> “ (CARAZZI, PIZETTI 2010).....	154
Tabelle 7: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten 62, 68, 134 f., 319 und 320 in „ <i>Nuovo Geolab</i> “ (CARAZZI, PIZETTI 2010).....	155
Tabelle 8: Ergebnisse der Analyse der Seiten aus dem Erdkundebuch „ <i>Nuovi Territori dell'uomo</i> “ (BERSEZIO 2005).....	157
Tabelle 9: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten aus „ <i>Zaino in spalla</i> “ (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010).....	160
Tabelle 10: Zusammensetzung der hervorgehobenen Wörter auf den untersuchten Seiten aller fünf Lehrbücher.....	162
Tabelle 11: Fettdruck auf den Untersuchten Seiten in Carazzi & Pizzetti (2010).....	166
Tabelle 12: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten des Lehrbuchs (BERSEZIO 2005) der Klasse <i>Morante</i> .....	168
Tabelle 13: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten in „ <i>Zaino in spalla</i> “ (BASTIANELLI et al. 2010) der Klasse III A an der <i>Pestalozzi</i> .....	171
Tabelle 14: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten im Lehrwerk von Dinucci & Dinucci (2008) der Klasse III B an der <i>Pestalozzi</i> .....	176
Tabelle 15: Hervorgehobene Wörter im Lehrwerk (FORTE, UBERTAZZI 2010) der Klasse III C an der <i>Pestalozzi</i> .....	179
Tabelle 16: Ergebnisse zu den analysierten Seiten aus „ <i>Geograficamente 3. Noi cittadini del mondo</i> “ (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	182
Tabelle 17: Ergebnisse zur Analyse der Seiten aus dem Lehrbuch „ <i>Nuovo Geolibro 3</i> “ (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	186
Tabelle 18: Fachwortschatz (TS, CO TS) aller untersuchten Seiten der Lehrbücher.....	190
Tabelle 19: Bereiche des Fachwortschatzes aller untersuchten Seiten der Lehrwerke.....	193
Tabelle 20: Fachwortschatz der untersuchten Seiten in „ <i>Nuovi territori dell'uomo</i> “ (BERSEZIO 2005).....	196
Tabelle 21: Fachwortschatz auf den untersuchten Seiten in „ <i>Nuovo Geolibro</i> “ (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	198
Tabelle 22: Stärkste TS-Bereiche und Zusammensetzung des TS-Vorkommens nach Wortarten in „ <i>Nuovo Geolibro</i> “ (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	199
Tabelle 23: Fachwortschatz auf den untersuchten Seiten in „ <i>Geograficamente</i> “ (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	202
Tabelle 24: Stärkste TS-Bereiche und Zusammensetzung des TS-Vorkommens nach Wortarten in „ <i>Geograficamente</i> “ (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	202
Tabelle 25: Fachwortschatzanteil der untersuchten Seiten in „ <i>Zaino in spalla</i> “ (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010).....	204
Tabelle 26: Häufigste Bereiche des Fachwortschatzes und Wortarten seiner Vorkommnisse in „ <i>Zaino in spalla</i> “ (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010).....	205
Tabelle 27: Fachwortschatzanteil der untersuchten Seiten in „ <i>Nuovo Geolab</i> “	

(CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	207
Tabelle 28: Stärkste TS-Bereiche und Wortarten der TS-Vorkommnisse in „ <i>Nuovo Geolab</i> “ (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	207
Tabelle 29: Geographischer und wirtschaftlicher Fachwortschatz aller untersuchten Seiten.....	208
Tabelle 30: Geographischer Fachwortschatz und seine Vorkommnisse auf allen untersuchten Lehrbuchseiten.....	209
Tabelle 31: Wirtschaftlicher Fachwortschatz und seine Vorkommnisse auf allen untersuchten Lehrbuchseiten.....	210
 Kap. 8	
Tabelle 1: Ergebnisse des C-Tests an der Schule <i>Vespucci</i> .....	217
Tabelle 2: Ergebnisse des C-Tests an der Schule <i>Morante</i> .....	217
Tabelle 3: Ergebnisse des C-Tests der Klasse III A an der Schule <i>Pestalozzi</i> .....	218
Tabelle 4: Ergebnisse des C-Tests der Klasse III B an der Schule <i>Pestalozzi</i> .....	219
Tabelle 5: Ergebnisse des C-Tests der Klasse III C an der Schule <i>Pestalozzi</i> .....	219
Tabelle 6: Illustration des Testausgangs in allen fünf Lerngruppen.....	220
Tabelle 7: Zusammensetzung der getilgten Wörter im C-Test der Schule <i>Vespucci</i> mit Angaben zu den Falschlösungen.....	221
Tabelle 8: Übersicht über die ersten beiden Texte des C-Tests der Klasse an der <i>Vespucci</i> inklusive Lösungsvorschläge der Testteilnehmer.....	226
Tabelle 9: Übersicht über die Texte 3 und 4 des C-Tests an der <i>Vespucci</i> inklusive Lösungsvorschläge der Testteilnehmer.....	234
Tabelle 10: Häufige Fehler in den Texten 3 und 4 des C-Tests an der Schule <i>Vespucci</i> .....	237
Tabelle 11: Text 5 des C-Tests an der Schule <i>Vespucci</i> mit Fehleranzahl und Lösungsvorschlägen.....	240
Tabelle 12: Häufigste Fehler in Text 5 des C-Tests, Textauszug aus der Lehrbuchseite 68 (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	243
Tabelle 13: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der <i>Vespucci</i> nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen.....	245
Tabelle 14: Alle häufigsten Falschlösungen im C-Test an der Schule <i>Vespucci</i> .....	247
Tabelle 15: Getilgte Wörter des C-Tests der <i>Morante</i> nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen.....	248
Tabelle 16: Aus dem Lehrbuch entnommene Texte 1 bis 3 (BERSEZIO 2005, S. 59-61) des C-Tests an der Schule <i>Morante</i> .....	253
Tabelle 17: Häufigste Falschlösungen in den ersten drei Texten des C-Tests an der Schule <i>Morante</i> .....	255
Tabelle 18: C-Test-Texte 4 und 5 aus dem Lehrbuch von Bersezio (2005, S. 32 f.) mit Angaben zu den Lösungsvorschlägen der Testteilnehmer ( <i>Morante</i> ).....	259
Tabelle 19: Zu ergänzende Wörter im C-Test der <i>Morante</i> nach Wortart mit Angaben zu den Falschlösungen.....	263
Tabelle 20: Getilgte Wörter des C-Tests der III A nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen.....	264
Tabelle 21: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der III A ( <i>Pestalozzi</i> ) nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen.....	265
Tabelle 22: Text 1 und 2 des Tests der Klasse III A der <i>Pestalozzi</i> (entnommen aus BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 118).....	268
Tabelle 23: Texte 3 bis 5 des C-Tests der Klasse III A, <i>Pestalozzi</i> (entnommen aus BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 116, 149).....	274
Tabelle 24: Häufige Falschlösungen in den Texten 3 bis 5 des C-Test der Klasse III A (entnommen aus BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 116, 149).....	275
Tabelle 25: Getilgte Wörter des C-Test der Klasse III B mit Angaben zu den Falschlösungen.....	280
Tabelle 26: Getilgte Wörter des C-Tests der Klasse III B ( <i>Pestalozzi</i> ) nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen.....	281

Tabelle 27: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der III A ( <i>Pestalozzi</i> ) nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen.....	282
Tabelle 28: Texte 1 bis 3 des C-Tests der Klasse III B, <i>Pestalozzi</i> (entnommen aus DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 238, 241).....	287
Tabelle 29: Falschlösungen von mindestens fünf Lernenden in den ersten drei C-Test-Texten der Klasse III B, <i>Pestalozzi</i> .....	289
Tabelle 30: Texte 4 und 5 des C-Tests der Klasse III B an der Schule <i>Pestalozzi</i> .....	295
Tabelle 31: Häufige Falschlösungen in den C-Test-Texten 4 und 5 der Klasse III B an der <i>Pestalozzi</i> .....	297
Tabelle 32: Getilgte Wörter des C-Tests der III C ( <i>Pestalozzi</i> ) nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen.....	299
Tabelle 33: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der III C ( <i>Pestalozzi</i> ) nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen.....	301
Tabelle 34: Wortvorkommen und Lösungsvorschläge der ersten drei Texte des C-Tests der Klasse III C an der <i>Pestalozzi</i> .....	306
Tabelle 35: Wortvorkommen und Lösungsvorschläge der Texte 4 und 5 des C-Tests der Klasse III C an der <i>Pestalozzi</i> .....	314
Tabelle 36: Häufige Falschlösungen im vierten und fünften Text des C-Test der Klasse III C der Schule <i>Pestalozzi</i> .....	315
Tabelle 37: Satzlängen der Sätze aller fünf C-Tests, in denen Wörter ergänzt werden müssen.....	320
Tabelle 38: Fachwortschatzsprachliche getilgte Wörter aller fünf C-Tests mit Angaben zu den Falschlösungen.....	321
Kap. 9	
Tabelle 1: Durchführung des Erdkundeunterrichts in den beobachteten Klassen.....	324
Tabelle 2: Ergebnisse eines Worterklärungstests in der Klasse der Schule <i>Morante</i> .....	378
Kap. 10	
Tabelle 1: Notenspiegel der Textproduktionen in der Klasse <i>Morante</i> .....	391
Tabelle 2: Klasse <i>Morante</i> , Länge der Texte und Sätze sowie Gebrauchsmarken und Anteile der Wortschatzbereiche VdB und FO am Gesamttext.....	393
Tabelle 3: Fachsprachliches Wortvorkommen in den Schülertexten der <i>Morante</i> .....	395
Tabelle 4: Phraseme in den Schülertexten der <i>Morante</i> .....	399
Tabelle 5: Prädikate der Schülertexte an der <i>Morante</i> .....	403
Tabelle 6: Zusammensetzung des Wortschatzes auf den Lehrbuchseiten Bersezio (2005) zur indischen Region.....	420
Tabelle 7: Zusammensetzung des CO-gekennzeichneten Wortvorkommens auf den Lehrbuchseiten.....	421
Tabelle 8: Fachwortschatz auf den Lehrbuchseiten (BERSEZIO 2005) zur indischen Region.....	425
Tabelle 9: Phraseme der Lehrbuchseiten (BERSEZIO 2005) zur indischen Region.....	428
Tabelle 10: Konjunktionen der Lehrbuchseiten zur indischen Region.....	429
Tabelle 11: Worttypen der Konjunktionen mit Vorkommnissen.....	430
Tabelle 12: Prädikate der Lehrbuchseiten (BERSEZIO 2005) zur indischen Region.....	433
Tabelle 13: Mittelwerte sprachlicher Merkmale der Schülertexte und der Lehrbuchseiten zur indischen Region.....	442
Tabelle 14: In den Texten der Klasse an der Schule <i>Vespucci</i> behandelte Länder und Regionen.....	444
Tabelle 15: Klasse <i>Vespucci</i> , Text- und Satzlängen sowie Gebrauchsmarken und Anteile der Wortschatzbereiche VdB und FO am Gesamttext.....	445
Tabelle 16: CO-gekennzeichnete Wörter mit mindestens vier Vorkommnissen.....	446
Tabelle 17: Fachwortschatzsprachliche Ausdrücke in den Schülertexten.....	447
Tabelle 18: Phraseme in den Schülertexten der Klasse <i>Vespucci</i> .....	448
Tabelle 19: Verwendete Konjunktionen in den Schülertexten der Klasse an der <i>Vespucci</i> .....	450

Tabelle 20: Klasse <i>Vespucci</i> , Prädikate.....	454
Tabelle 21: Partizipien, Gerundien und Infinitive in den Schülertexten der Klasse <i>Vespucci</i> .....	458
Tabelle 22: Vergleich der beiden Klassen: Text- und Satzlängen, Gebrauchsmarken.....	461
Tabelle 23: Prädikate in den Schülertexten der beiden Klassen.....	461
Anhang	
Tabelle 1: Terminologie der sprachlichen Analysen.....	580
Tabelle 2: Im GRADIT (DE MAURO 1999/2000) verwendete Abkürzungen der Fachsprachen.....	581

## Abbildungsverzeichnis

### Kap. 2

Abbildung 1: <i>Designed-in Scaffolding</i> nach Hammond und Gibbons (2005, S. 13).....	20
Abbildung 2: Interaktionales <i>Scaffolding</i> nach Hammond und Gibbons (2005, S. 21).....	23

### Kap. 4

Abbildung 1: Referenzrahmen für das Verstehen von Sprach- und Literalitätsentwicklung im Unterricht nach Hawkins (2005, S. 26 f.).....	73
--	----

### Kap. 6

Abbildung 1: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), <i>Morante</i> .....	98
Abbildung 2: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), <i>Vespucci</i> .....	105
Abbildung 3: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), IIIB <i>Pestalozzi</i> .....	119
Abbildung 4: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), III C, <i>Pestalozzi</i> .....	124

### Kap. 7

Abbildung 1: Beispiel für die graphische Gestaltung einer Lehrbuchseite (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 135).....	141
---	-----

### Kap. 8

Abbildung 1: Textbeispiel aus dem C-Test der Schule <i>Vespucci</i> .....	215
Abbildung 2: Textbeispiel ohne Lücken.....	216
Abbildung 3: Zusammensetzung der getilgten Wörter im C-Test der <i>Vespucci</i> .....	221
Abbildung 4: Sätze auf Seite 55 des Lehrbuchs von Carazzi und Pizzetti (2010) mit den häufigsten Fehlern.....	229
Abbildung 5: Der Lehrbuchseite 68 (CARAZZI, PIZZETTI 2010) entnommener Text des C-Tests mit Angaben zu den Falschlösungen.....	243
Abbildung 6: Getilgtes Wortvorkommen nach Gebrauchsmarken und ihrem prozentualen Anteil im C-Test der Schule <i>Morante</i> .....	248
Abbildung 7: Getilgtes Wortvorkommen im C-Test der Klasse III A ( <i>Pestalozzi</i> ) nach Gebrauchsmarken und ihren prozentualen Anteilen.....	264
Abbildung 8: Getilgtes Wortvorkommen nach Gebrauchsmarken und ihrem prozentualen Anteil im C-Test der Klasse III B, <i>Pestalozzi</i> .....	281
Abbildung 9: Häufige Falschlösung im vierten C-Test-Text der Klasse III B, der Lehrbuchseite 242 (DINUCCI & DINUCCI 2008) entnommene Sätze.....	297
Abbildung 10: Der Lehrbuchseite 242 (DINUCCI & DINUCCI 2008) entnommener letzter Satz im fünften	

C-Test-Text der Klasse III B mit Anzahl der Falschlösungen.....	298
Abbildung 11: Zusammensetzung der getilgten Wörter im C-Test der III C ( <i>Pestalozzi</i> ).....	300
Abbildung 12: Seite 122 des Lehrbuchs (FORTE, UBERTAZZI 2008) entnommener Satz mit Hervorhebung der getilgten Wörter und ihrer Fehlerzahl sowie einer Übersetzung ins Deutsche.....	308
Abbildung 13: Dem Lehrbuch entnommener Satz (FORTE, UBERTAZZI 2008, S. 123) mit Hervorhebung der getilgten Wörter, Anzahl der Falschlösungen und seiner Übersetzung.....	317
 Kap. 9	
Abbildung 1: Auszug Unterrichtsmitsschrift III A, DIUs (I).....	330
Abbildung 2: Auszug aus Unterrichtsmitsschrift III B, DIUs (II).....	331
Abbildung 3: Transkriptauszug Regiolekt Frau Mancuso.....	334
Abbildung 4: Auszug aus Unterrichtsmitsschrift Jugendsprache/Soziolekt Frau Cese (I).....	335
Abbildung 5: Auszug aus Unterrichtsmitsschrift Jugendsprache/Soziolekt Frau Cese (II).....	335
Abbildung 6: Abfragung Herr Tigre – Asien.....	338
Abbildung 7: Abfragung Frau Cese, zum Auswendiglernen.....	340
Abbildung 8: Abfragung Frau Dante, zum Auswendiglernen.....	341
Abbildung 9: Auszug aus einem Unterrichtsgespräch an der Schule <i>Vespucci</i> – Mehrsprachigkeit.....	348
Abbildung 10: Abfragung Frau Rea, Pierpaolo, III A, <i>Pestalozzi</i> , Bestrebungen des Schülers um bildungssprachlichen Ausdruck.....	353
Abbildung 11: Transkriptauszug Abfragung Frau Mancuso, Avas Versuch einer bildungssprachlichen Darstellung.....	354
Abbildung 12: Abfragung Frau Cese, Pamela, Bildungssprachversuche.....	357
Abbildung 13: Auszug aus Unterrichtsmitsschrift, Abfragung Frau Cese, ausgebliebener Bildungssprachversuch.....	358
Abbildung 14: Auszug aus Unterrichtsgespräch Klasse III A, <i>Pestalozzi</i> , Textarbeit.....	360
Abbildung 15: Auszug aus Unterrichtsgespräch, Frau Rea, Costa, Textarbeit – Wortbedeutung.....	361
Abbildung 16: Auszug Unterrichtsgespräch Frau Rea – Bezug zur Lebenswelt der Schüler.....	363
Abbildung 17: Unterrichtsgespräch Frau Rea – Genozid.....	363
Abbildung 18: Transkriptauszug zu Unterrichtsgespräch Frau Mancuso, neutrale und komplexe Lehrbuchsprache, lexikalische Schwierigkeiten.....	366
Abbildung 19: Unterrichtsgespräch Frau Mancuso (FrM), Mikro- <i>Scaffolding</i> PIL.....	367
Abbildung 20: Frau Mancuso (FrM), Vereinfachung/Erklärung der Lehrbuchtexte.....	370
Abbildung 21: Transkriptauszug Herr Tigre, Textarbeit – unbekannte Wörter und ihre Erklärungen.....	373
Abbildung 22: Transkriptauszug Herr Tigre ( <i>Morante</i> ), Textarbeit – Wortschatz.....	377
Abbildung 23: Definitionsbeispiele aus dem Worterklärungstest an der Schule <i>Morante</i> .....	380
Abbildung 24: Abfragung Frau Cese, Aufforderung zum genaueren Erklären.....	382
Abbildung 25: Textarbeit Klasse <i>Vespucci</i> , <i>cioè</i> .....	384
Abbildung 26: Transkriptauszug Klasse der Schule <i>Morante</i> , <i>tipo</i> (I).....	384
Abbildung 27: Transkriptauszug Abfragung, Klasse an der <i>Morante</i> , <i>tipo</i> (II).....	385
Abbildung 28: Gesprächsauszug der Klasse III A, <i>Pestalozzi</i> , mündliches Ausdrucksvermögen – „vielleicht“.....	386
Abbildung 29: Transkriptauszug Unterrichtsgespräch Herr Tigre – indirekt geäußerte Wissenslücke.....	387
Abbildung 30: Hausaufgabenbesprechung Frau Rea, III A, <i>Pestalozzi</i> – Betonung der Wichtigkeit des genauen Ausdrucks.....	387
Abbildung 31: Abfragung Frau Rea, III A, <i>Pestalozzi</i> – Unzufriedenheit mit Schüleräußerung (I).....	388
Abbildung 32: Abfragung Frau Rea, III A <i>Pestalozzi</i> – Unzufriedenheit mit Schüleräußerung (II).....	389

Kap. 10

Abbildung 1: Partizipverwendung von „unito“ in verschiedenen Texten an der Schule <i>Morante</i> .....	408
Abbildung 2: Textauszüge zum Partizip Perfekt „ <i>formata/formate</i> “ an der Schule <i>Morante</i> .....	409
Abbildung 3: Implizite Relativsätze einer Schülerin an der <i>Morante</i> .....	410
Abbildung 4: Wortgetreue Übernahme des Lehrbuchtextes einschließlich der Partizipien „ <i>coltivati</i> “ und „ <i>raggruppate</i> “ durch die Schülerin A.....	411
Abbildung 5: Korrekte Verwendung eines bildungssprachlichen Begriffes, der nicht auf den entsprechenden Lehrbuchseiten erscheint.....	414
Abbildung 6: Wiederholungen von Lexemen aus derselben Wortfamilie.....	416
Abbildung 7: Gebrauch des generischen Substantivs „ <i>cosa</i> “ in den Schülertexten der <i>Morante</i> .....	418
Abbildung 8: Passivkonstruktionen auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region.....	435
Abbildung 9: Finalsätze mit Infinitiven auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region.....	439
Abbildung 10: Bildungssprachliche Versuche.....	453
Abbildung 1: S. 32 (BERSEZIO 2005) .....	499
Abbildung 2: S. 33 (BERSEZIO 2005) .....	500
Abbildung 3: S. 58 (BERSEZIO 2005) .....	501
Abbildung 4: S. 59 (BERSEZIO 2005) .....	502
Abbildung 5: S. 60 (BERSEZIO 2005) .....	503
Abbildung 6: S. 61 (BERSEZIO 2005) .....	504
Abbildung 7: S. 82 (BERSEZIO 2005) .....	505
Abbildung 8: S. 83 (BERSEZIO 2005) .....	506
Abbildung 9: S. 55 (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	507
Abbildung 10: S. 56 (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	508
Abbildung 11: S. 62 (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	509
Abbildung 12: S. 68 (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	510
Abbildung 13: S. 134 (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	511
Abbildung 14: S. 135 (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	512
Abbildung 15: S. 319 (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	513
Abbildung 16: S. 320 (CARAZZI, PIZZETTI 2010).....	514
Abbildung 17: S. 87 (BASTIANELLI et al. 2010).....	515
Abbildung 18: S. 116 (BASTIANELLI et al. 2010).....	516
Abbildung 19: S. 117 (BASTIANELLI et al. 2010).....	517
Abbildung 20: S. 118 (BASTIANELLI et al. 2010).....	518
Abbildung 21: S. 149 (BASTIANELLI et al. 2010).....	519
Abbildung 22: S. 182 (BASTIANELLI et al. 2010).....	520
Abbildung 23: S. 206 (BASTIANELLI et al. 2010).....	521
Abbildung 24: S. 207 (BASTIANELLI et al. 2010).....	522
Abbildung 25: S. 52 (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	523
Abbildung 26: S. 53 (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	524
Abbildung 27: S. 238 (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	525
Abbildung 28: S. 239 (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	526
Abbildung 29: S. 240 (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	527
Abbildung 30: S. 241 (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	528
Abbildung 31: S. 242 (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	529
Abbildung 32: S. 243 (DINUCCI & DINUCCI 2008).....	530
Abbildung 33: S. 105 (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	531
Abbildung 34: S. 106 (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	532
Abbildung 35: S. 107 (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	533
Abbildung 36: S. 120 (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	534
Abbildung 37: S. 121 (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	535
Abbildung 38: S. 122 (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	536

Abbildung 39: S. 123 (FORTE, UBERTAZZI 2008).....	537
Abbildung 40: Textproduktion der Schülerin M, <i>Morante</i> (Seite 1).....	584
Abbildung 41: Textproduktion der Schülerin M, <i>Morante</i> (Seite 2) .....	585
Abbildung 42: Textproduktion der Schülerin B (1. Seite).....	586
Abbildung 43: Textproduktion der Schülerin B (2. Seite).....	587
Abbildung 44: S. 114 (BERSEZIO 2008).....	588
Abbildung 45: S. 115 (BERSEZIO 2008).....	589
Abbildung 46: S. 116 (BERSEZIO 2008).....	590
Abbildung 47: S. 117 (BERSEZIO 2008).....	591
Abbildung 48: S. 118 (BERSEZIO 2008).....	592
Abbildung 49: S. 119 (BERSEZIO 2008).....	593
Abbildung 50: S. 120 (BERSEZIO 2008).....	594
Abbildung 51: S. 121 (BERSEZIO 2008).....	595
Abbildung 52: S. 122 (BERSEZIO 2008).....	596
Abbildung 53: S. 123 (BERSEZIO 2008).....	597
Abbildung 54: S. 124 (BERSEZIO 2008).....	598
Abbildung 55: S. 125 (BERSEZIO 2008).....	599
Abbildung 56: S. 126 (BERSEZIO 2008).....	600
Abbildung 57: S. 127 (BERSEZIO 2008).....	601
Abbildung 58: Textproduktion der Schülerin E.....	602

# 1. Einleitung

## 1.1 Motivation der Studie

Im Zentrum des vorliegenden Forschungsvorhabens stehen die sprachlichen Herausforderungen, mit denen Schülerinnen und Schüler in Italien am Ende der Sekundarstufe I (8. Klasse) im Fach Erdkunde konfrontiert sind. Nicht zuletzt die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU sowie groß angelegte nationale Erhebungen auf der einen Seite und die Zunahme von Lernenden, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist (CESAREO 2014, S. 7; BERTOZZI 2014, S. 15; MIUR-UFFICIO DI STATISTICA 2015), auf der anderen haben in den vergangenen Jahren verstärkt ins Bewusstsein gerückt, dass etliche Lernende nur unzureichend über eine für den schulischen und beruflichen Erfolg und die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in den westlichen Kulturen erforderliche sprachliche Grundbildung verfügen (COLOMBO 2014; GALLINA 2006). Die zentrale Rolle, welche Sprache im Lern- und Entwicklungsprozess spielt, brachte Wittgenstein folgendermaßen auf den Punkt: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein 2003 (1921), Satz 5.6).

So wurde mit der Veröffentlichung der Ergebnisse dieser Schulleistungsstudien eine Diskussion zu einem Aspekt ins Rollen gebracht, der Persönlichkeiten, wie z.B. Wittgenstein (1977 (1926), 2001 (1953, posthum)) und Lombardo Radice (1931, 1959 (1936)), schon vor langer Zeit klar vor Augen stand: Eine jede Unterrichtsstunde ist zugleich Sprachunterricht.<sup>1</sup> Da der Wissenstransfer und Kompetenzerwerb vorrangig über das Medium Sprache erfolgt, ist deutlich geworden, dass eventuelle Mängel in den Leistungen in nicht sprachlichen Fächern zum Teil auf Schwierigkeiten zurückzuführen sind, die sich für die Lernenden in den einzelnen Disziplinen aus den Techniken ihrer sprachlichen Darbietung und Bewertung ergeben. Besondere Aufmerksamkeit hat dabei zunächst vor allem der Sprachgebrauch in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern erfahren (z.B. GUERRIERO 1988; GALLIN, RUF 1990; ZAMBELLI 1994; LEISEN 1998; MAIER, SCHWEIGER 1999; GOGOLIN, SCHWARZ 2004, AHRENHOLZ 2010b), in denen die Ergebnisse vieler Teilnehmer an den PISA-Untersuchungen besonders schlecht ausfallen (OECD 2014).

Das Interesse an den sprachlichen Praktiken in diesen Fächern ist auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass die mäßigen Leistungen mit der Vermittlung und Kontrolle von Lerninhalten einhergehen, die zu einem guten Teil fachsprachlich kommuniziert werden. Wird die Sprache in den Fachdidaktiken thematisiert, so rückt primär die Terminologie ins Blickfeld, zumal diese im naturwissenschaftlichen und im Mathematikunterricht oft klar als Fachsprache ausgemacht werden kann und im schulischen Kontext auf lexikalischer Ebene eine stete Zunahme und auch Überladung an fachwortschatzsprachlichen Ausdrücken beobachtet wird (GRAF, BERCK 1993, S. 25; BASCETTA 1964).

Probleme mit dem vorrangigen Medium zur Inhaltsvermittlung und -bearbeitung in den nicht sprachlichen Fächern ergeben sich dabei keineswegs ausschließlich oder vorrangig aus der Verwendung einer spezifischen Terminologie, welche aus einem relativ überschaubaren Umfang von zu lernenden Fachausdrücken besteht (vgl. z.B. LEE 1996, S. 184; FERRERI 2005, S. 127 f.). Vielmehr geht es um die kognitive Herausforderung, welche der Erwerb der Konzepte, die sich hinter den Fachausdrücken verbergen, mit sich bringt, und kann der Wortgebrauch generell Schwierigkeiten verursachen. Das hängt direkt mit dem spezifischen, im Kontext Schule verwendeten sprachlichen Register zusammen, was potentiell sowohl produktive als auch rezeptive Hürden schafft, welche vor allem die Lesekompetenz und das Textverständnis sowie die schriftliche und mündliche Textproduktion betreffen, und von den Lernenden unterschiedlich gemeistert werden. So betont auch Christie (2012, S. 96):

---

<sup>1</sup> S. diesbezüglich das Zitat von Lombardo-Radice zur Sprachbildung im Schulunterricht in Kap. 7.5, S. 188.



The technical language of subject specialisms like science is often unfamiliar and difficult, though it is misleading to suppose that students' difficulties in speaking, reading, or writing about science are primarily a matter of unfamiliar vocabulary, if by that we mean learning the meaning of words like "photosynthesis," "velocity," "peristalsis," or "atom." The issue is more complex, and here once again a functional grammar is helpful. The issue is one of the total pattern of discourse in which technical language is deployed and specialistic meanings are made, creating texts that are dense, abstract, and seemingly remote from lived experience as children know it. The abstractions are often built using grammatical metaphor.

Welche Merkmale diese(s) schulsprachliche(n) Register aufweisen, ist bisher weder für das Deutsche, noch für das Italienische umfassend belegt, weshalb diese Arbeit durch detaillierte sprachliche Analysen von Lehrbuchtexten und Diskursformen von Lehrkräften einen Beitrag zu seiner genaueren Beschreibung leisten möchte. Während nach den naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik die Aufmerksamkeit unter den geisteswissenschaftlichen Fächer vor allem Geschichte galt (DEON 1997; BOZZONE COSTA 2003, S. 114), ist für diese Untersuchung das Unterrichtsfach Erdkunde gewählt worden, da sich Studien mit seiner sprachlichen Gestaltung bisher nur vereinzelt befassen<sup>2</sup> und es sich um ein Fach handelt, dessen Inhalte sich aus ganz unterschiedlichen Wissensfeldern zusammensetzen, die von gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten in z.B. Geschichte, Politik und Wirtschaft bis zu naturwissenschaftlichen, wie der Geologie und Astronomie, reichen.

Ausgangspunkt der Untersuchung war zunächst das Interesse an einer Bestandaufnahme der sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache sich nicht mit der Unterrichtssprache deckt, sowie der Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten. Doch was im Vorfeld beispielsweise durch Klagen von Professoren und Professorinnen über die schwachen schriftsprachlichen Kenntnisse italienischer Studierender bereits auffällig war (vgl. z.B. BOZZONE COSTA 2003; S. 121; DE SANTIS, GATTA 2013; PIEMONTESE, SPOSETTI 2014), und sich beim Einlesen in die Materie immer deutlicher zeigte, ist, dass eben auch einsprachige Schülerinnen und Schüler zum Teil erhebliche Defizite bei der Bewältigung der sprachlichen Anforderungen haben. Die Registerunterschiede zwischen ihrem alltäglichen Sprachgebrauch und der Unterrichtssprache sowie der in den Lehrmitteln benutzten können dabei so groß sein, dass sie den Lernerfolg kompromittieren (BATTIMELLI 1997; FERRERI 2005, S. 113), zumal sich die Defizite während ihrer Schullaufbahn eher noch vermehren, als dass sie abgebaut werden (vgl. z.B. PIEMONTESE; CAVALIERE 1997, S. 223; MAAS 2008, z.B. S. 630; BOSI et al. 2014, S. 104). Dadurch hat sich das Forschungsinteresse auf den Umgang *aller* Lernenden mit den sprachlichen Praktiken im Geographieunterricht ausgeweitet.

Den Kern dieser Studie bildet eine empirische Untersuchung in fünf Klassen an drei verschiedenen Mittelschulen in Rom, die über den Zeitraum November 2012 bis Juni 2013 durchgeführt wurde. Die Schulen befinden sich in einem recht zentralen Stadtviertel mit einem Einzugsgebiet der mittleren und unteren Mittelklasse und werden auch von Lernenden zugewanderter Familien besucht. Für die Erhebung ist das letzte Jahr der Sekundarstufe I ausgewählt worden, da bezüglich der sprachlichen Schwierigkeiten im Bildungssektor in den letzten Jahren vor allem der vorschulische und der Primarbereich erforscht und deutlich geworden ist, dass die Schnittstellen an

---

<sup>2</sup> So gibt es etwa in Italien Untersuchungen zu diversen Erdkundebücher nach hauptsächlich inhaltlichen und fachdidaktischen Aspekten (FACCIOLI 1988a), über die Zusammensetzung des Wortschatzes in den Lehrwerken sowie die lexikalischen und Textverständniskompetenzen von Schülern verschiedener Klassenstufen (BARNI 2008, S. 210 f.) und über den Bestandteil von geographischen Fachwörtern im Gebrauchswortschatz und seinem Anteil in geographischen Schulbüchern (FERRERI 2005, S. 114 f.). Im angelsächsischen Raum beschäftigt sich eine Arbeit ausschließlich mit der Sprache im Erdkundeunterricht (LEE 1996) und bezieht dabei stärker als die italienischen Studien auch die Lehrpersonen und Lernenden ein, allerdings aus einem diskursanalytischen und auf Genderunterschiede konzentrierten Blickwinkel. Aus dem deutschsprachigen Raum stammt eine Dissertation über die Verwendung der Erdkundebücher im Unterricht, welche sich auch mit sprachlichen Aspekten beschäftigt, aber den Großteil ihrer Erkenntnisse aus qualitativen Lehrerinterviews und Unterrichtsprotokollen zieht, ohne dass der effektive Unterricht beobachtet oder die Leistungen der Lernenden näher erforscht worden wären (THÖNEBÖHN 1995).

den Bildungsübergängen von besonderer Bedeutung für die Bildungslaufbahn der einzelnen Lernenden sind (CHRISTIE 2012, S. 190; GOGOLIN et al. 2011)

Auf einen solchen Übergang bereitet in Italien das achte Schuljahr vor, da auf fünf Jahre Grundschule eine dreijährige Mittelschule folgt, bevor sich die Schülerinnen und Schüler nach bestandener Abschlussprüfung für unterschiedlich ausgerichtete, mehr oder weniger stark berufsvorbereitende weiterführende Schulen zu entscheiden haben. Während die Grund- und Mittelschulen immer öfter in Form sogenannter *Istituti Comprensivi* gemeinsam geleitet werden und sich häufig in aneinander angrenzenden Räumlichkeiten verortet sind, gibt es große Unterschiede in den fachlichen Ausrichtungen und Leistungsanforderungen der zahlreichen Schultypen der Sekundarstufe II und wird zwischen den drei Schulformen Grund-, Mittel- und weiterführende Schule häufig ein übermäßiger Zuwachs der Ansprüche an die von den Lernenden zu erbringenden Leistungen beobachtet (COLOMBO, PALLOTTI 2014).

Als besonders typisch für den Unterricht an italienischen Schulen kann angesehen werden, dass dieser stark lehrbuchzentriert gestaltet ist (JAFRANCESCO 2002; MIUR 2015), wobei die kursierenden Unterrichtswerke von unterschiedlichen Akteuren, nämlich Lehrpersonen, Universitätsdozenten und Wissenschaftlern, generell als komplex und den sprachlich-kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden übersteigend eingestuft werden (BERTOCCHI 2003, S. 22; BOZZONE COSTA 2003, S. 113). So halten viele Lehrkräfte die sprachliche Gestaltung der Schulbücher für zu schwierig und nicht für eine eigenständige Lektüre der Schülerinnen und Schüler geeignet – selbst dann nicht, wenn das Thema der zu lesenden Texte bereits im Unterricht behandelt worden ist (BERTOCCHI 2003, S. 22). Die seit Jahrzehnten andauernde Kritik an den Lehrbüchern hat allerdings kaum dazu geführt, dass sich die Lehrkräfte von ihnen lösten und ihren Unterricht freier gestalteten, was vermutlich in erster Linie an einer starken Traditionsverbundenheit liegt, durch die sich viele an den Erfahrungen der eigenen Schulzeit und den Praktiken ihrer Lehrer orientieren, welche sie als „*teaching models*“ heranziehen (vgl. ZEICHNER 1986, S. 264 in MAAS 2008, S. 238; DE MAURO 1976b in ead. 1979, S. 76 u. S. 86)<sup>3</sup>.

So besteht die gängige Praxis einer Erdkundestunde häufig in der Paraphrasierung von Lehrbuchtexten durch die Lehrkraft und dem mündlichen Abfragen einzelner Schülerinnen und Schüler zu den auf diese Weise vermittelten Inhalten. Daraus ergaben sich die folgenden forschungsleitenden Fragen:

1. Wie sind die verwendeten Unterrichtswerke sprachlich gestaltet?
2. Welche Diskrepanz besteht zwischen der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und dem im Lehrbuch verwendeten Register?
3. Auf welche Art schlägt die Lehrperson eine Brücke zwischen dem Unterrichtswerk und den Fähigkeiten der Lernenden?
4. Wie gestaltet sich die Kommunikation im Unterricht?

Diese Studie hat das Anliegen, mit einem qualitativen Forschungsdesign möglichst genau abzubilden, was in den beobachteten Klassen sprachlich passiert und wie es in dieser Hinsicht um die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler steht. Hierdurch werden schulbezogene sprachliche Herausforderungen und Leistungen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und zueinander in Bezug gesetzt. Insgesamt soll damit ein Beitrag zum Füllen einer bestehenden Forschungslücke geleistet werden, da es zu den konkreten Anforderungen an die Lernenden und ihrer Bewältigung abgesehen von den bereits angesprochenen großangelegten Leistungserhebungen bislang wenig

---

<sup>3</sup>Weitere Gründe hierfür beruhen sicherlich auf Mängeln in der Lehrerbildung, welche sich kaum mit innovativeren Methoden der Unterrichtsgestaltung befasst und bei einer oft kritisierten Unterbezahlung der Lehrpersonen auf ihrer unzureichenden Motivation für den zusätzlichen Arbeitsaufwand, der sich in der Unterrichtsvorbereitung für sie daraus ergeben würde. Dahingegen hat die deutsche Studie von Thöneböhn (1995, S. 204) ergeben, dass selbst Lehrkräfte, die stark lehrbuchzentriert vorgehen, sich von den Büchern abwenden, wenn ihnen der Aufbau oder die Behandlung eines bestimmten Themas nicht zusagt.

Untersuchungen gibt, welche über die Befassung mit einzelnen sprachlichen Aspekten, wie beispielsweise der Verwendung von Konnektoren durch die Lernenden, hinausgehen (HARREN 2015, S. 20 f.; DE MAURO 1997, S. 26).

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel liefert als theoretische Rahmung Informationen zu den gesellschaftlich bedingten Ansprüchen an die Sprachkompetenz und dem daraus für die Schulen resultierenden Bildungsauftrag sowie zur Beschaffenheit der schulsprachlichen Register samt ihrer kognitionspsychologische Bedeutung und den Erwerbsbedingungen. Dabei werden auch Überlegungen berücksichtigt, warum der Sprachausbau in der Zweitsprache lernenden Schülerinnen und Schülern zum Teil nicht gut gelingt, die unter dem Schlagwort „Monolingualismus-Kontroverse“ (GOGOLIN 1994) zusammengefasst werden können. Im Weiteren befasst sich das Kapitel konkreter mit der schulischen Sprachbildung. U.a. werden ein weitläufig rezipiertes Förderkonzept, der Scaffolding-Ansatz (WOOD, BRUNER, ROSS 1976; GIBBONS 2002; HAMMOND, GIBBONS 2005), und „grammatische Metaphern“ (HALLIDAY 1985) als ein entscheidendes, da frequent auftretendes Merkmal bildungssprachlicher Texte vorgestellt sowie die Bedeutung der Lese- und Schreibdidaktik im Lernprozess erörtert. Außerdem wird auf die sprachbezogene Bewertungspraxis an den Bildungsinstitutionen eingegangen.

Im dritten Kapitel erfolgt zunächst ein historischer und dann gegenwartsorientierter Überblick über die unterschiedlichen, zum Teil mehrsprachigen Ausgangslagen der Lernenden an italienischen Schulen und die Anzahl, Verteilung und Herkunft der Zugewanderten. Aufgrund der zentralen Rolle der Lehrwerke in der Unterrichtsgestaltung wird hiernach der Stand der Lehrmittelforschung umrissen, wobei auch auf den partikulären, teils polemischen Ton eingegangen wird, der diese charakterisiert. Zwei Schwerpunkte der Lehrmittelforschung sind dabei eigens thematisiert, und zwar auf die Lesbarkeitsforschung (LUCISANO, PIEMONTESE 1988; LUMBELLI 1989) und Untersuchungen zur Wortschatzverwendung. Letztere stützen sich teilweise auf das „*Grande dizionario italiano dell'uso*“ (Großes italienisches Gebrauchswörterbuch) (DE MAURO 1999/2000), das auf einer Gruppierung des italienischen Wortschatzes in unterschiedliche Kategorien gemäß ihrer Streuung und Frequenz in gesprochenen und geschriebenen Texten beruht, und welches auch in der vorliegenden Studie verwendet wurde, so dass es ebenfalls vorgestellt wird.

Kapitel vier befasst sich mit wesentlichen Hintergrundinformationen zum Erhebungskontext, indem es die Lehrerausbildung in Italien, die geltenden Lehrpläne für das Fach Erdkunde in der Sekundarstufe I und die Verankerung der Sprachbildung in den Lehrplänen und ministerialen Richtlinien illustriert. Der Ausbau der lexikalischen Kompetenz als einer wichtigen Komponente der sprachlichen Fähigkeiten und ihre Berücksichtigung in den Lehrplänen werden ebenso beschrieben wie die Divergenzen zwischen den in letzteren enthaltenen Forderungen und der tatsächlichen Unterrichtspraxis sowie dem in der Lehrerausbildung Vermitteltem. Desweiteren wird auf den registerbezogenen Sprachausbau eingegangen, welcher vor allem während der Schulzeit erfolgt, und zu dessen Beschreibung das Konzept des „*spazio linguistico*“ (DE MAURO 1980; Sprachraum) von Interesse ist. Als eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Sprachausbaus wird die Entwicklung protoliterater Fähigkeiten im Vorschulalter erläutert und im Anschluss daran die Rolle von Sprachstandserhebungen und ihr eingeschränkter Einsatz in Italien beschrieben. Weitere Informationen über spracherwerbstheoretische und sprachpädagogische Aspekte und über die Arbeitsbedingungen in den während der Studie beobachteten Klassen an drei verschiedenen Bildungsinstitutionen schließen das Kapitel ab.

Im Folgenden werden die Erhebungsergebnisse vorgestellt, wozu das fünfte Kapitel zunächst die methodischen Überlegungen schildert, die das Vorgehen geleitet haben, und das sechste Kapitel mit einer Präsentation der fünf beobachteten Klassen die Schilderung der Studie beginnt. Es stützt sich dabei auch auf Angaben der Lernenden zum soziokulturellen und sprachlichen Hintergrund sowie

Einstellungen zum und Verfahrensweisen im Fach Erdkunde, die anhand eines von ihnen bearbeiteten Fragebogens ermittelt wurden.

Das siebte Kapitel besteht aus einer sprachlichen Analyse ausgewählter Seiten der fünf verwendeten Erdkundebücher, die sich vorrangig auf die lexikalische Gestaltung konzentriert, aber auch andere Textmerkmale wie die Länge der Satzgefüge, die Zusammensetzung nach Wortarten und die Komplexität morphosyntaktischer Strukturen in den Blick nimmt.

Im achten Kapitel werden die Ergebnisse eines durchgeführten Sprachtests (C-Test; RAATZ, KLEIN-BRAYLEY 1985; GROTHJAHN z.B. 2010, 2006) vorgestellt, der auf der Grundlage von Texten der Unterrichtswerke entwickelt wurde und auf dem Tilgungsprinzip beruht: Die Testteilnehmer mussten die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes in mehreren kurzen Texten vervollständigen, so dass die Ergebnisse einen ersten Einblick in die Sprachkompetenz der Lernenden ermöglichen und Auskünfte über ihre sprachlichen Schwierigkeiten im Umgang mit dem Unterrichtswerk geben. Da es sich aufgrund der unterschiedlichen Lehrwerksverwendung um fünf verschiedene C-Tests handelt, deren Bearbeitung detailliert analysiert wurde, stellt dieses Kapitel einen Schwerpunkt der Arbeit dar und ergänzt die Auswertung der Lehrbuchseiten um Aspekte, die unter bildungssprachlichen und didaktischen Gesichtspunkten relevant sind.

Darauf folgt ein neuntes Kapitel, in dem anhand konkreter Beispiele aus der Unterrichtspraxis ein Bild der spracherzieherischen Rolle der Lehrkräfte und der mündlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler gezeichnet wird. Kapitel 10 hingegen stellt schriftliche Produktionen der Lernenden vor, welche aus Texten bestehen, die mit dem Auftrag verfasst wurden, dem Charakter eines Lehrbuchtextes ihrer Klassenstufe zu entsprechen, um die Lernenden zu einem möglichst bildungssprachlichen Schreibstil zu bewegen. Abschließend fasst das elfte Kapitel die einzelnen Ergebnisse der Untersuchung noch einmal zusammen, zieht ein Fazit und bietet Vorschläge für mögliche anknüpfende Untersuchungen.

Hierbei sei vorweggenommen, dass eine effiziente und durchgängige Sprachbildung in allen Fächern nicht nur aus ökonomischen Gründen als unabdingbare Requisite für eine bessere Beschäftigungstauglichkeit und aus sozio-politischen für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von enormer Wichtigkeit ist, sondern dass die Sprachentwicklung aufs Engste mit der kognitiven Entwicklung verwoben ist und damit wesentlich zur Freisetzung von individuellen Potentialen und zur Persönlichkeitsbildung beiträgt (vgl. MAAS 2008, S. 394). Um es mit den Worten von De Mauro zu sagen, kann Sprache gesehen werden *“come compagno ed ordinatore di tutta la nostra vita mentale ed emotiva, come filtro attraverso il quale passa tutta la nostra capacità di rapporto con gli altri”* (als Begleiterin und Ordnerin unseres ganzen mentalen und emotiven Lebens, als Filter durch den all unsere Fähigkeit läuft, mit den anderen in Beziehung zu treten; DE MAURO 1976b in ead. 1979, S. 77).

## 2. Theoretische Rahmung

Die Sprachentwicklung aller Lernenden ist von primärer Wichtigkeit für erfolgreiche Schullaufbahnen und die Eingliederung in das berufliche und gesellschaftliche Leben. In diesem

Kapitel werden theoretische Aspekte vorgestellt, welche die gesellschaftlichen Sprachanforderungen und den daraus resultierenden Bildungsauftrag der Schule illustrieren (2.1). Weil in der Schule andere Sprachregister verwendet werden, als die Mehrheit der Lernenden untereinander und in der alltäglichen Kommunikation nutzt, und diese mehrsprachigen und bildungsfernen Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten bei der Aneignung bereiten, werden diese Register (2.2), ihre kognitionspsychologische Bedeutung (2.2.1) und ihre sprachlichen Merkmale (2.2.2) vorgestellt. Darum, wie die schulsprachlichen Varietäten vermittelt und erworben werden, geht es im Unterkapitel 2.2.3. Im Anschluss daran werden Überlegungen in den Blick genommen, welche Gründe für Einschränkungen im Sprachausbau mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und Vorschläge für eine gerechtere Sprachbildung aufzeigen, die unter dem Schlagwort „Monolingualismus-Kontroverse“ zusammengefasst werden können (2.3).

Der vierte Teil des Kapitels befasst sich konkreter mit dem schulischen Umgang mit Sprache (2.4) und stellt zunächst den Scaffolding-Ansatz (2.4.1) als ein wesentliches Förderkonzept vor, welches sowohl auf einer unterrichtsplanenden Makroebene (2.4.1.1) als auch bei einer spontanen gerüstartigen Unterstützung (sprachlichen) Lernens im Unterricht, also auf einer Mikroebene (2.4.1.2), zum Tragen kommt. Im Folgenden wird ein wesentliches und sehr frequentes Merkmal der schulsprachlichen Register vorgestellt, um an einem konkreten Beispiel zu veranschaulichen, wo es im Sprachaneignungsprozess durch die Lernenden einer systematischen Förderung bedarf (2.4.2). Von besonderer Bedeutung sind außerdem die Lese- (2.4.3.1) und die Schreibdidaktik, die in zwei weiteren Unterkapiteln beschrieben wird (2.4.3.2 und 2.4.3.2.1). Dasselbe gilt für die Bewertungspraxis der Bildungsinstitutionen, die das Kapitel abschließend illustriert wird (2.5).

## 2.1 Gesellschaftliche Sprachanforderungen und der Bildungsauftrag der Schule

Die Notwendigkeit einer weitreichenderen Sprachbildungspraxis in der Institution Schule findet ihre Bestätigung in den mäßigen schriftkulturellen Leistungen, die viele Lernende bei Schulvergleichsstudien auf nationaler (*Prove INVALSI*) und auf internationaler Ebene (*PISA*) erzielen, sowie in den Sondierungen zur funktionalen Alphabetisierung, *ALL (Adult Literacy and Life Skills)*. Piemontese und Sposetti (2014) erinnern daran, dass De Mauro in „*La cultura degli italiani*“ (DE MAURO 2010<sup>2</sup>) die für Italien von Gallina (2006) zusammengestellten Ergebnisse der Erhebung *ALL* folgendermaßen kommentiert: Italien befindet sich trotz ansteigender Beschulung unterhalb der Schwelle funktionaler Literalität, da nur 20 Prozent der Teilnehmer von *ALL* über ein Mindestmaß an Kompetenz im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügt. Weiter ist es überraschend, dass 74 Prozent der Italiener trotz höherer Bildungsabschlüsse große Schwierigkeiten beim Verständnis oder Verfassen eines einfachen Textes manifestieren (DE MAURO 2010<sup>2</sup>, S. 241, zit. in PIEMONTESE, SPOSETTI 2014, S. 9 f.).<sup>4</sup>

Dem steht auf der anderen Seite eine deutliche Zunahme der rezeptiven und produktiven Anforderungen im Schriftsprachlichen gegenüber, die seit einigen Jahren in den westlichen Kulturen zu beobachten ist und zu einem guten Teil aus der Verlagerung der ökonomischen Interessen vom industriellen Sekundärsektor zu wissensbasierten Wirtschaftszweigen resultiert (CUMMINS 2002, S. V). Dies hat zur Folge, dass heute in den traditionellen Tätigkeitsfeldern ebenfalls profundere sprachliche und mathematische Kenntnisse vorausgesetzt werden als früher,

---

<sup>4</sup> Auch Serianni (2010) verweist auf diese periodisch vehement beanstandete Situation des „Massen-Analphabetismus“, welche vielleicht zu relativieren, aber sicher nicht zu unterschätzen sei (SERIANNI 2010, S. X). Es ist möglich, dass sich der anscheinende Widerspruch zwischen hohen Bildungstiteln und niedrigen schriftkulturellen Fähigkeiten zu einem Teil durch die Notengebung der Italienischlehrer und -lehrerinnen erklären lässt, wonach diese in der Vergabe von guten Noten auch für schwache Leistungen weitaus großzügiger seien als ihre Kollegen in den anderen Fächern (ibid., S. 43 f.). Deshalb könnte sich der Anteil der sogenannten Analphabeten „*di ritorno*“ (zurück; der sekundäre Analphabetismus betrifft Personen, die alphabetisiert waren, aber diese Fertigkeit aufgrund unzureichender Praxis wieder verlernen (HUBERTUS 1995, S. 251)) in Wahrheit z.T. aus einer Gruppe von Personen zusammensetzen, die nie richtig literalisiert war, nur dass sie in der Schule trotzdem vorangekommen ist.

um etwa einen Ausbildungsplatz im Handwerk zu erhalten. Genauso werden in der Industrie inzwischen für die computergesteuerte Bedienung von Maschinen und Arbeitsabläufen solide Kompetenzen im Schreiben und Lesen erwartet (OECD 2000, S. 8; STEFFENS 2005, S. 31 f.). Gleichzeitig hat die Weiterentwicklung der Kommunikationsformen auch vor der Arbeitswelt nicht haltgemacht, wodurch beispielsweise Mitteilungen immer seltener mündlich formuliert, sondern als Emails an die Kollegen, Vorgesetzten oder anderen Abteilungen versendet werden (DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 12; S. 18 f. mit Verweis auf GIESE 1987). Daraus ergibt sich, dass laut wirtschaftswissenschaftlichen Untersuchungen die allgemeine Sprachkompetenz zwar kein Indikator für Beschäftigungstauglichkeit oder beruflichen Erfolg ist, schriftkulturelle Fähigkeiten aber eindeutig mit der Eingliederung in den Arbeitsmarkt korrelieren (MAAS 2008, S. 667). Maas beschreibt die sprachlichen Anforderungen an die Bürgerinnen und Bürger westlicher Kulturen wie folgt (ibid., S. 23 f.):

Im Inneren der wohlfahrtsstaatlich organisierten (nationalen) Gesellschaften schreitet die soziale Integration voran, wird auf immer erweitertem Niveau reproduziert. Dadurch wächst der Anspruch an die einzelnen Mitglieder dieser Gesellschaften für eine erfolgreiche Partizipation. Das gilt insbesondere für die sprachlichen Verhältnisse, die durch exponentiell wachsende Anforderungen an die symbolische Kontrolle der Handlungsabläufe bestimmt sind: im politischen Raum, am Arbeitsplatz und nicht zuletzt auch in der privaten Organisation der Lebensformen. Die sprachlichen Verhältnisse werden dabei zunehmend auf dezentrierte schriftkulturelle Praxisformen ausgerichtet, denen gegenüber die lokal verfassten (intimen) gesprochenen Sprachformen eine Umwertung erfahren: Im Feld der Registerdifferenzierung sind sie die Ressourcen zum schriftkulturellen Ausbau.

Auf diese Anforderungen vorzubereiten, ist also ein wesentliches Erziehungsziel der Schule, in welcher auf dreierlei Art Sprache gelehrt wird: explizit im Mutter- und Fremdsprachenunterricht, *in/durch* Sprache im Fachunterricht und *über* Sprache (HALLIDAY 1993, S. 112). Da viele Lerninhalte auf Textbasis vermittelt werden, aber auch die Lehrpersonen im Unterrichtsgespräch andere sprachliche Register wählen, als es die Kinder und Jugendlichen tun, wenn sie informell miteinander kommunizieren, kommen die Lernenden so mit sprachlichen Strukturen in Berührung, mit denen sie je nach sozialer Herkunft mehr oder weniger vertraut sind.

Es handelt sich hierbei um schichtspezifische Unterschiede im Sprachgebrauch, welche im Zuge der soziolinguistischen Studien ab den 1960er Jahre vor allem durch die Arbeiten von Basil Bernstein (1959; 1964; 1971) mit seiner Unterscheidung in einen restringierten gegenüber einem elaborierten Code einer breiteren Öffentlichkeit bewusst wurden (PINTO 1980, S. 94 f.) und jedoch aufgrund einseitiger Auslegungen schnell als politisch etwas inkorrekt in Verruf geraten sind (s. WEBER 1973, S. 91; MAAS 2008, S. 423). Eine auf die Beobachtungen des Soziologen Bernstein fußende differenziertere Hervorhebung der Registerunterschiede ist Jim Cummins zu verdanken, der in erster Linie durch seine Studien zum Bilingualismus bekannt geworden ist und in der pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Forschung oft wegen seines Einsatzes für zweisprachige Erziehung erwähnt wird.

Für die Konzeptualisierung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden im Verhältnis zur Schulsprache ist seine modulare Aufgliederung des Sprachwissens in BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) von großem Nutzen, weil die Einführung dieses Begriffspaares mit dem bislang vorherrschenden holistischen Sprachverständnis bricht, welches den Blick auf die Anforderungen und Schwierigkeiten des Sprachausbaus verstellt (vgl. MAAS 2008, S. 640 f.). Während die BICS auch in einer Zweitsprache in der Regel innerhalb von wenigen Monaten bis zu zwei Jahren erworben werden, braucht es einen Zeitraum von fünf bis acht Jahren, bis der kognitive Sprachausbau, auf dem die CALP basiert, grundlegend erfolgt ist. In diesem Zusammenhang geht Cummins (1979a) von einer Interdependenz-Hypothese aus, nach der zunächst ein gewisser Schwellenwert in der kommunikativen Sprachfähigkeit (BICS) erreicht sein muss, damit der komplexere Ausbau (in der CALP) stattfinden kann.

Bevor weiter unten erläutert wird, wie der kognitive Ausbau der Sprachfähigkeit dabei unabhängig von den idiomatisierten Sprachstrukturen, in denen er erfolgt, betrachtet werden kann, so dass nicht entscheidend ist, in welcher Sprache die Entwicklung der BICS vollzogen wird, sollen die in der Schule verwendeten Register detaillierter dargestellt werden.

## 2.2 Die Bildungssprache

Für die in der Schule verwendete Sprachvarietät gibt es verschiedene Bezeichnungen. Der auch von Cummins gebrauchte Begriff der „*academic language*“ (CUMMINS 1979a) wird im Deutschen mit den Ausdrücken „Schulsprache“ und „Bildungssprache“ und im Italienischen mit „*italiano per lo studio*“ (Italienisch für das Lernen, FAVARO 2003, S. 13) oder „*italiano per capire*“ (Italienisch fürs Verstehen, COLOMBO, PALLOTTI 2014) wiedergegeben. Gleichzeitig findet man diesen Sprachgebrauch aber auch als „*secret language*“ betitelt (LEE 1996, S. 20), da er lange Zeit und im Grunde immer noch von den meisten Lehrkräften nicht explizit vermittelt, sondern seine Beherrschung stillschweigend vorausgesetzt wurde (GANTEFORT, ROTH 2010, S. 574 f.). Das resultiert zu einem guten Teil daraus, dass der Lehrkörper hauptsächlich der Mittelschicht entstammt und sein bildungsnaher familiärer Hintergrund u.a. durch die Vermittlung protoliterater Fähigkeiten (GANTEFORT, ROTH 2010, S. 576) und die Bekundung von Interesse für die in der Schule gelernten Gegenstände (MAAS 2008, S. 650 f.) einen sehr förderlichen Einfluss auf seine Sprachentwicklung und den Bildungserfolg hat. Deswegen sind ausgebaute Sprachkenntnisse hier der Normalfall und werden somit als fast „natürlich“ vorausgesetzt (MAAS 2008, S. 186), bzw. wird die Auffassung vertreten, dass sich der Weg ihrer Aneignung in der Schule durch die Immersion ins bildungssprachliche Register (FAVARO 2003, S. 13) von selbst gehen lässt – schließlich haben die Lehrpersonen es sich auf diese Weise ja auch ziemlich „automatisch“ angeeignet.

So halten Gogolin und Lange fest (GOGOLIN, LANGE 2010, S. 11): „Auf der normativen Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird.“ Laut Wissenschaftlern wie Weber und Hattie hat diese „schulische [...] Reproduktion der Machtverhältnisse in der Sprache“ (MAAS 2008, S. 186) darüber hinaus zur Folge, dass der Mittelschicht angehörende Lernende bei gleichen Leistungen von den Lehrpersonen stets besser bewertet werden als ihre Altersgenossen aus den unteren sozialen Schichten (HATTIE 2013, S. 17; WEBER 1973, S. 38).<sup>5i</sup> Auf diese Weise setzt die Schule einen mächtigen Selektionsmechanismus in Gang, wenn sie sich nicht bemüht, das Sprachspektrum der bildungsferneren Schichten und der Lernenden mit Migrationshintergrund zu erweitern (MAAS 2008, S. 186).

Der bei der Einführung des Hamburger Forschungsschwerpunktes FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)<sup>6</sup> empfohlene Begriff der Bildungssprache hat eine doppelte Bedeutung. Auf der einen Seite bezieht er sich auf die „Sprache, in der Bildung in Einrichtungen und Institutionen gestaltet wird“ (GOGOLIN, LANGE 2010, S. 9); auf der anderen

---

<sup>5</sup> Vgl. in diesem Sinne Korte (1993<sup>2</sup>) mit Verweis auf Horkheimer (SCHMIDT, ALTWICKER 1986) (KORTE 1993<sup>2</sup>, S. 147): „Die Wege, die zur Macht führen, sind in der bürgerlichen Welt nicht durch die Verwirklichung moralischer Werturteile, sondern durch die geschichtliche Anpassung an die Verhältnisse gekennzeichnet“. Desweiteren Maas (2008, S. 35) und Weber (1973, S. 99).

<sup>6</sup> FörMig ist ein Modellprogramm, das von 2004 bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern unter der wissenschaftlichen Begleitung des Instituts für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg durchgeführt worden ist. 2010 ist dort das FörMig Kompetenzzentrum eröffnet worden, das sich bis 2013 mit der Entwicklung und Förderung einer durchgängigen, sich auf die ganze Schullaufbahn erstreckende Sprachbildung beschäftigt hat, welche die unterschiedlichen Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund berücksichtigt und für mehr Chancengleichheit im Bildungssystem sorgen möchte. Hierbei ist in verschiedenen Projekten eng mit anderen Ländern zusammengearbeitet worden. Die Expertise hat mehrere Bände zum erforschten Themenkomplex sowie verschiedene Unterrichtsmaterialien und Diagnoseinstrumente zum Erfassen sprachlicher Fähigkeiten sowohl im Deutschen als auch in nicht-deutschen Erstsprachen herausgegeben. Ab 2013 läuft die Forschung unter dem Namen DiVER – *Diversity in Education Research* weiter.

Seite bezeichnet er eine „spezielle Ausprägung des Deutschen [bzw. der jeweiligen Sprache, welche sich der Staat zu seiner Geschäftsführung gegeben hat]: Je weiter eine Bildungsbiographie fortgeschritten ist, desto mehr unterscheiden sich die sprachlichen Anforderungen in den Bildungseinrichtungen vom Repertoire der alltäglichen, mündlichen Sprachen“ (ibid.).

In der Schule werden permanent neue Inhalte erarbeitet, was oft in Form von Texten geschieht, die mit steigender Klassenstufe komplexer und häufig auch abstrakter werden, so dass die Lernenden über fundierte (v.a. konzeptionell schriftliche) sprachliche und kognitive Fähigkeiten verfügen müssen, um diese Inhalte verstehen, ordnen, miteinander vergleichen und schriftlich oder mündlich aushandeln zu können. Der Begriff Bildungssprache bezieht sich auf den Umgang mit Texten im weitesten Sinne und auf generelle Praxen des Wissenserwerbs und seiner Kommunikation. Damit geht er über den schulischen Sprachgebrauch hinaus (BOSISIO 2003, S. 139), welcher für sich genommen als „Schulsprache“ bezeichnet wird (GOGOLIN, LANGE 2010, S. 12), ist aber auch dort „Ausdruck jener sprachlichen bzw. kommunikativen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitivem Werkzeug verbergen“ (VOLLMER, THÜRMAN 2010, S. 110). Es handelt sich also weniger um sprachliche Oberflächenphänomene als um komplexe „kognitive, textbezogene Fähigkeiten“ (GANTEFORT, ROTH 2010, S. 585), welche für eine effiziente Verwendung der bildungssprachlichen Register notwendig sind.

### 2.2.1 „Weiterentwicklung des Denkens als Denken fürs Sprechen“

Wissen kann nicht von der Sprache, über die es vermittelt wird, losgelöst werden. In diesem Sinne dient Sprache als vorrangiges Mittel zum Verständnis der Realität (HALLIDAY 2007, S. 360 f.):

Reality, the human experience of what is out there – and also of what is “in here”, the reality inside the head – is not something readymade and waiting to be acquired. It has to be construed; and language is the primary means we use for construing it.

Gleichsam ist Sprache die prinzipielle Ressource, über die das Lernen stattfindet (HALLIDAY 2007, S. 60):

Language is the most important instrument of human consciousness, as well as being the principal means by which we learn, whether we are thinking of common sense knowledge or of the knowledge that is taught in school.

Wie sehr das schulische Lernen von der Sprachfähigkeit abhängt, beschreibt Corson im Beitrag „*Language Across the Curriculum*“ für die von Spolsky herausgegebene Enzyklopädie „*Educational Linguistics*“ (CORSON 1999, S. 324):

Language plays a central role in learning. By engaging in purposeful talking and writing in curriculum areas, students assimilate new concepts. When they listen, talk, read, and write about what they are learning, they relate this to what they already know. Through talking and writing, language is linked to the thinking process. Language in use becomes a manifestation of the thinking that is taking place. As a result, by explaining and expressing their own interpretations of new items of learning across the curriculum, students clarify and increase their knowledge of the specialist concepts, they improve their understanding of the different forms of discourse used in each curriculum area. It follows that schools need to provide an environment in which students are encouraged to use language to explore concepts, to solve problems, to organize information, to share discoveries, to formulate hypotheses, and to explain personal ideas.

Die unauflösbare Verknüpfung von Sprache und Kognition wird auch mit dem Bild der Sprachentwicklung als Infrastruktur für die kognitive Entwicklung wiedergegeben, wobei nicht von einer harten biologischen Schwelle (s. LENNEBERG 1967) im Spracherwerb auszugehen ist, aber



dennoch hervorgehoben werden muss, dass der sprachliche Aneignungsprozess durch die vorhandenen kognitiven Strukturen determiniert wird (MAAS 2008, S. 318):

Die Sprachentwicklung bildet im engeren Sinne die formale Seite (Infrastruktur) der kognitiven Entwicklung. Insofern ergibt sich eine enge Verschränkung von begrifflich-konzeptueller Entwicklung und formal-kommunikativ ausgeübter sprachlicher Entwicklung. In der Sprachentwicklung erschließen sich Potentiale, die kognitiv eröffnet werden, weil die Sprachstrukturen kognitiv verankert werden müssen (s.o. zur Grammatisierung). In anderer Hinsicht gilt aber auch: um den Anforderungen der sozialen Partizipation nachzukommen, müssen die kognitiven Ressourcen erweitert werden – wie D. Slobin [1987] es formuliert hat: Das Denken wird als Denken fürs Sprechen weiter entwickelt. Dadurch sind auch die Phasen der Entwicklung in diesem Feld bestimmt: Wo das Kind in Hinblick auf seine praktischen Erfahrungen und Handlungsspielräume komplexere kausale Zusammenhänge noch nicht überblickt, zwischen verschiedenen Ereignissen keine hierarchische Ordnung herstellen kann, in ihnen keine referenziellen Konstanten differenziert u. dgl., kann es auch die entsprechenden sprachstrukturellen Ressourcen nicht nutzen.

Der theoretische Hintergrund dieser Annahme ist im Werk des Psychologen Lev Vygotskij (v.a. 1934) dargelegt, welcher zum einen das Sprachlernen als Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung des Lerners, also als einen sozial beeinflussten Prozess auffasst und diesen zum anderen von den Entwicklungsstadien des heranwachsenden Menschen konditioniert sieht. Weiter unten wird ausführlicher auf seine weitläufig rezipierte Theorie eingegangen, um zu erklären, wie der Sprachlernprozess von außen unterstützt werden kann.<sup>7</sup>

Die besondere Bedeutung des Sprachausbaus für die Entwicklung kognitiver Kompetenzen tritt vor allen Dingen beim Schriftspracherwerb hervor. In dieser entscheidenden Phase der Sprachaneignung wird neben der Bildung metasprachlicher Kompetenzen das Wissen neu organisiert. Besonders Schreibpraktiken, welche für das schulische Lernen funktional sind, wirken sich dabei auf die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aus, weil durch sie die erworbenen Kenntnisse neu verarbeitet und strukturiert werden (GUERRIERO 2014, S. 164; HALLIDAY 1993, S. 109).<sup>8</sup> Hierbei korrelieren die vier sprachlichen Grundfähigkeiten, die Produktion und Rezeption von gesprochenen und geschriebenen Texten, mit der „kognitiven Mobilität“ (GUERRIERO 2014, S. 168) der Lernenden, welche Guerriero unter Bezugnahme auf Ferreri (2002) mit einigen Beispielen beschreibt (GUERRIERO 2014, S. 168):

[...] cioè la loro maggiore o minore difficoltà di “movimento” cognitivo, per esempio nello spostarsi dalle proprie conoscenze al testo e viceversa, o a muoversi all’interno del testo, a cercare riscontri sul testo delle ipotesi formulate, a effettuare controlli delle informazioni.

(Das heißt, ihre größere oder geringere Schwierigkeit der kognitiven „Bewegung“, zum Beispiel beim Verlegen der eigenen Wissensbestände in den Text und andersrum, oder beim Bewegen innerhalb des Textes, beim Suchen im Text nach Übereinstimmungen mit den formulierten Hypothesen, beim Kontrollieren der Informationen).

So wirkt sich der Schreibprozess der Lernenden positiv auf ihre kognitive Entwicklung aus, weil er das Denken verfeinert und die Lernfähigkeit stärkt (GUERRIERO 2014, S. 172):

[L]a necessità di esplicitezza attraverso le risorse linguistiche incoraggia l’attivazione di connessioni tra idee e promuove l’esplorazione di affermazioni non analizzate. Se per Bereiter e Scardamaglia la creazione di nuovi contenuti attraverso la strategia della *trasformazione delle conoscenze* è il risultato di un’analisi condotta dallo scrivente sull’appropriatezza del suo testo rispetto alle sue intenzioni comunicative, Galbraith (1999) assume che i processi linguistici, applicati a unità di contenuto, generano unità di nuova conoscenza; la scrittura, dunque, in quanto trattamento semantico, lessicale, sintattico di

---

<sup>7</sup> S. das Unterkapitel 2.4.1.

<sup>8</sup> S.a. Ehlich (2007, S. 25): „Die Aneignung der (Mutter-)Sprache wird durch den Eintritt der Schrift erheblich und grundlegend umstrukturiert; das betrifft sowohl den Zugriff auf Sprache, die nun vergegenständlicht als Objekt zur Verfügung steht, die Formen der Sprachplanung und der Sprachrezeption wie das sprachliche Normbewusstsein.“

idee assume un carattere epistemico: è questo un modello di scrittura definito come “costituzione di conoscenze”.

(Die Notwendigkeit von Explizität durch linguistische Ressourcen ermutigt die Aktivierung von Verbindungen zwischen Ideen und fördert die Exploration nicht analysierter Äußerungen. Wenn für Bereiter und Scardamaglia [1995] die Schöpfung neuer Inhalte durch die Strategie der *Transformation der Kenntnisse* das Resultat einer vom Schreibenden durchgeführten Analyse zur Angemessenheit seines Textes in Bezug auf seine Kommunikationsabsichten ist, geht Galbraith (1999) davon aus, dass die linguistischen Prozesse, die auf Inhaltseinheiten angewendet werden, Einheiten neuer Erkenntnisse generieren; das Schreiben nimmt also dadurch, dass es eine semantische, lexikalische und syntaktische Bearbeitung von Ideen ist, einen epistemischen Charakter an: Dies ist ein als „Bildung von Kenntnissen“ definiertes Modell des Schreibens.)

Auch Ehlich, welcher den Spracherwerb grob in drei wesentliche Phasen (0-3, 3-6 und 6-12 Jahre) unterteilt (EHLICH 2007, S. 34), betont die „gnoseologische“ (erkenntnisbezogene) Funktion der Sprache, welche er zusammen mit der „kommunitären“ und der „interaktiven“ als die drei wesentlichen Funktionsbereiche der Sprache betrachtet, wobei die ersten beiden wesentlich weniger erforscht sind als die letzte. Demnach macht Sprache das Wissen formbar, beständig in der Zeit (*scripta manent*) und veränderbar (EHLICH 2007, S. 18):

Sprache ist sowohl individuell wie für die jeweilige Sprechergruppe eine unabdingbare mentale Ressource. Erst die Versprachlichung verleiht Wissen die Komplexität und Plastizität, die Dauerhaftigkeit und Veränderbarkeit, die menschliches Wissen kennzeichnen. Es sind eher Strukturen des Lexikons, für die solche Aspekte von Sprache überhaupt ins Blickfeld gerückt werden.

Im bewussten produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten, der sich in der dritten Phase der Sprachentwicklung mit der Aneignung der schriftkulturellen Fertigkeiten einstellt, wird einer „der wichtigsten Prozessschritte überhaupt“ gesehen (EHLICH 2007, S. 30). Desweiteren werde damit auch die Sprachreflexion stimuliert, welche für einen selbstständigen Sprachaneignungsprozess entscheidend ist (ibid., S. 37). Durch den modifizierten Zugriff auf Sprache, welche nun nicht mehr nur oral und damit stark situationsgebunden auftritt, sondern „vergegenständlicht als Objekt zur Verfügung“ (ibid., S. 25) steht, werden Formen der Sprachplanung und -rezeption ausgebaut, verfestigt sich das sprachliche Normbewusstsein. Über die Bildung von metasprachlichem Wissen hinausgehend, entwickeln die Lernenden dadurch ein Bewusstsein für ihre Sprachfähigkeiten, welches eine Grundlage für die im schriftkulturellen Spracherwerb überaus relevante Selbstevaluation formt, auch wenn dieser Aspekt Ehlich zufolge in der Didaktik noch kaum beachtet wird (ibid.).

Bezüglich der wesentlichen Rolle der Sprache in der kognitiven Entwicklung wird auch auf Gardners *sieben menschlichen Intelligenzen* verwiesen (STEFINLONGO 2002, S. 24 f.). Selbst wenn nach dieser Theorie Erwerb und Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten in einem bestimmten Erkenntnisbereich ziemlich unabhängig von denen in anderen Erkenntnisbereichen verlaufen, sind bestimmte Fähigkeiten doch als prioritär und fundamental für jegliche kognitive, Erkenntnis betreffende und soziale Entwicklung aufzufassen, und hier allen voran die Sprache. Begründet wird dies folgendermaßen (GARDNER 1993, S. 21, zit. in STEFINLONGO 2002, S. 24):

Ciò dipende dal fatto che la lingua è, fra i sistemi di rappresentazione simbolica della realtà, il più duttile, potente e inestricabilmente connesso con le attività cognitive dell'essere umano.

(Das hängt von der Tatsache ab, dass die Sprache unter den symbolischen Repräsentationssystemen der Realität das geschmeidigste, mächtigste und am unzertrennlichsten mit den kognitiven Tätigkeiten des Menschen verbundene ist.)

Dieses Primat kommt der Sprachfähigkeit zu, bzw. genauer gesagt dem „*uso dell'informazione contenuta in testi scritti o stampati al fine di agire in modo efficace nella società e comunità di riferimento, per raggiungere i propri obiettivi e sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità*“ (Gebrauch der in geschriebenen oder gedruckten Texten enthaltenen Information zum Zweck des wirksamen Handelns in der Bezugsgesellschaft oder -gemeinschaft, um die eigenen

Ziele zu erreichen und seine Kenntnisse und Potenziale zu entwickeln; CEDE 1999, zit. in STEFINLONGO 2002, S. 25), welche als die wichtigste der fünf „Fähigkeiten fürs Leben“ gilt.<sup>9</sup> Die kognitiven und die bildungssprachlichen Kompetenzen stehen dabei in einer Wechselwirkung zueinander. Werden erstere durch die Aneignung der Bildungssprache ausgebaut, so sind sie auf der anderen Seite in einer recht ausgeprägten Form erst einmal notwendig, damit der Aneignungsprozess der Bildungssprache überhaupt stattfinden kann. Beim wiederholten Resümieren, Analysieren, Interpretieren und Verfassen von Texten werden so „bestimmte Strategien oder Schemata entwickelt, die ab einem gewissen Zeitpunkt als prozedurales Wissen verfügbar sind“. (GANTEFORT, ROTH 2010, S. 577). Diese Fähigkeiten zur Strategie- und Schemabildung können als „einzelsprachunabhängige Organisationszentren des sprachlichen Handelns“ (ibid., S. 578) betrachtet werden. Sie basieren auf Komponenten der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), von denen Francis einige aufzählt und ebenfalls als sprachübergreifend charakterisiert (FRANCIS 2000, S. 177, zit. in GANTEFORT, ROTH 2010, S. 578):

[...] core discourse competencies, text comprehension proficiencies, formal schemata, and organizational skills are not language bound. They are learned by means of language use in L1 or L2, or even by non-linguistic means. Subsequently, they are available for application to academic language tasks in either language. Rather than *transfer* from L1 to L2, or L2 to L1, (since CALP-type skills do not ‚reside‘ or ‚belong to‘ either in the strict sense), they are *accessed* from a CUP [*Common Underlying Proficiency*] that in essence is a kind of shared, non-verbal conceptual store.

Gegen eine Transfer-Vorstellung der literaten Fähigkeiten richtet sich auch Maas (2008, S. 649 f.) – vielleicht weil der Begriff des Transfers von Kompetenzen auf neue und andere Wissensbereiche oder Aufgaben in den vergangenen Jahren zu einem internationalen Modewort in den Lehrplänen und ministerialen Richtlinien geworden ist, da es bei den schulisch vermittelten Inhalten immer verstärkter um ihre Applizierbarkeit auf die Arbeitswelt und lebenslanges (auch autonomes) Lernen geht. Schriftkulturelle Kompetenz ist eine für die Aneignung und Bearbeitung vieler Wissensbestände notwendige Ressource, und je ausgebauter sie ist, desto zielstrebigter erfolgt der Erwerb und die Verankerung neuer Erkenntnisse (ibid.):

In dieser Hinsicht hat das [...] Konzept des *Transfers* eine Schlüsselrolle. Trennt man dabei nicht systematisch orate von literaten Wissensbeständen, kann dieses Konzept den Blick mehr verstellen als leiten. Bei der gerade auch didaktisch verbreiteten Reduktion von Schrift auf ihre skribale Seite liegt die Vorstellung des Transfers gewissermaßen als der Mitnahme eines Werkzeugkastens nahe, den man auch für andere Aufgaben heranzieht als den bisher damit bewerkstelligten. Versteht man aber literates Wissen als die Nutzung aller verfügbaren Ressourcen, um komplexe Aufgaben zu lösen, die orat nicht lösbar sind, ergibt sich ein anderes Koordinatensystem. Erfolgreiche Leser zeichnen sich offensichtlich dadurch aus, dass sie alle „Register“ ihrer kognitiven Kompetenzen ziehen können und deren Management optimieren – schlechte Leser sind in dieser Hinsicht festgelegt: Sie bleiben beim linearen Dekodieren der Anfänger stecken, oder sie überspringen die Dekodierungsprobleme und raten auf der Basis von assoziativen Inferenzen aus ihrem Weltwissen. Erfolgreiche Lernkarrieren zeichnen sich schon früh dadurch aus, dass nicht etwa ganz andere Wissensbestände genutzt werden – sondern dass die gleichen Wissensbestände anders gemanagt werden (und dann allerdings auch weiter ausgebaut werden). Literate Kompetenz wird erworben, indem dieses komplexe Management der kognitiven Ressourcen *gebootet* wird – ontogenetisch im Regelfall im Ausgang von einer bestimmten oraten Wissenskompetenz aus, aber in seiner Struktur davon unabhängig. Sie braucht daher auch nicht „transferiert“ zu werden – wenn sie zugänglich ist, kann sie eben auch mit anders idiomatisierten sprachlichen Ausgangsstrukturen (die allerdings eine gewisse Gewöhnungsbedürftigkeit beim Kodieren haben) genutzt werden.

---

<sup>9</sup> Die anderen vier sind arithmetische und mathematische Fähigkeiten, Fähigkeit zum analytischen Denken und zur Formulierung und Lösung von Problemen, Teamfähigkeit und die Fähigkeit, Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen (s. CEDE 1999 in STEFINLONGO 2002, S. 25).

## 2.2.2 Merkmale der Bildungssprache

Das im englischsprachigen Raum in den klassischen Einwanderungsländern von Halliday, Cummins und anderen entwickelte und empirisch fundierte Konzept „*academic language*“ ist bisher weder für das Deutsche noch für das Italienische empirisch abgesichert (GOGOLIN 2009a, S. 270; AHRENHOLZ 2010a, S. 33; VOLLMER 2011, S. 2), aber es darf angenommen werden, dass etliche bildungssprachliche Strukturen sprachübergreifend gelten. So sind beispielsweise viele der für das Bildungsdeutsche zusammengetragenen Merkmale auch für das Italienische als typisch bildungssprachlich herausgestellt worden. Solche bildungssprachlichen Merkmale sind zum einen

- lexematisch-semantische wie eine möglichst genaue und explizite Wortwahl (VOLLMER 2011, S. 6), differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Präfixverben und normierte Fachbegriffe (GOGOLIN, LANGE 2010, S. 48 nach REICH 2008, S. 13), Komposita, Derivate, Konversionen (ECKHARDT 2008, S. 70 ff.), drei- oder mehrsilbige, nicht frequente Wörter (BUTLER et al. 2004, S. 20)

und zum anderen

- syntaktische und textuelle Merkmale wie die Unterbindung von Wiederholungen des bereits Erwähntem (BRYANT 1999, S. 167), eine explizite Markierung von Kohäsion zur erkennbaren Verknüpfung von Ideen und Satzteilen, Sätzen und Abschnitten für einen logischen Aufbau der Text- oder Redestruktur und eine überzeugende Themengestaltung mit möglichst vollständigen Informationen bzw. Argumenten (VOLLMER 2011, S. 6), hypotaktische Satzgefüge (Konjunkional- und Relativsätze, satzwertige Infinitive und Partizipien), unpersönliche Konstruktionen wie das Passiv oder „man“ (im Deutschen und „*si impersonale*“ im Italienischen), Funktionsverbgefüge, ein ausgeprägter Nominalstil und umfangreiche Attribute (GOGOLIN, LANGE 2010, S. 48 nach REICH 2008, S. 13), wobei die Nomen oft durch adjektivierte Partizipien ergänzt sind (NEUGEBAUER, NORADI 1999, S. 166). Außerdem findet sich in bildungssprachlichen Texten meist ein ausgebautes Verbsystem, das die Tempora Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II sowie den Konjunktiv I einschließt (ibid.).<sup>10</sup>

Die folgende Tabelle fasst diese und einige weitere Merkmale stichwortartig zusammen:

lexematisch-semantische Merkmale der Bildungssprache	Studie	syntaktische und textuelle Merkmale der Bildungssprache	Studie
präzise Wortwahl	Vollmer (2011, S. 6)	keine Wiederholungen von bereits Erwähntem	Bryant (1999, S. 167)
differenzierende, abstrahierende Ausdrücke	Gogolin, Lange (2010, S. 48) nach Reich (2008, S. 13)	explizite Markierung der Kohäsion	Vollmer (2011, S. 6)
keine deiktischen Elemente	Favaro (2003, S. 15)	ausgeprägte logische Modifikation durch komplexe Syntax und	Bernstein (2010, S. 53, S. 65; 1971)

<sup>10</sup> Für eine tabellarische Übersicht über die von verschiedenen Wissenschaftlern aufgezeigten Merkmale von alltäglichem (BICS) gegenüber dem Bildungssprachgebrauch (CALP), auf die sich auch diese Darstellung u.a. stützt, vgl. Berendes, Dragon, Weinert, Heppt, Stanat (2013, S. 26).

		vielfältige Konnektoren	
Präfixverben	ibid.	hypotaktische Satzgefüge (Konjunkional- und Relativsätze, satzwertige Infinitive und Partizipien)	Gogolin, Lange (2010, S. 48) nach Reich (2008, S. 13)
drei- oder mehrsilbige, niedrigfrequente Wörter	Butler et al. (2004, S. 20)	Informationsverdichtung	Deon (1997, S. 47 f.)
normierte Fachbegriffe: Fach- und allgemeiner Wortschatz mit bestimmten Konnotationen (allgemeine Wissenschaftssprache)	ibid.; Ehlich 1999; Piemontese, Cavaliere 1997, S. 226	unpersönliche Konstruktionen: Passiv, „man“ im Deutschen und „ <i>si impersonale</i> “ im Italienischen	Gogolin, Lange (2010, S. 48) nach Reich (2008, S. 13)
Komposita, Derivate, Konversionen	Eckhardt (2008, S. 70 ff.)	Funktionsverbgefüge	ibid.
		ausgeprägter Nominalstil	ibid.
		umfangreiche Attribute: Nomen oft durch adjektivische Partizipien ergänzt	ibid., Neugebauer, Nodari (1999, S. 166)
		ausgeprägtes Verbsystem mit großer Breite an Tempora und Modi	Neugebauer, Nodari (1999, S. 166)
		Dekontextualisierung, vorherrschend deskriptive Texte, selten narrativ	Favaro (2013, S.15)

Tabelle 1: Merkmale der Bildungssprache z.T. nach Berendes et al. (2013, S. 26)

### 2.2.3 Vermittlung und Erwerb der Bildungssprache

Wie Vollmer hervorhebt, sind die „Schwierigkeiten im Erwerb [...] [der Bildungssprache] nicht solche von Regelaneignung allgemein, sondern solche des Erwerbs der spezifischen Sprachnormen und Sprachgebrauchsnormen des Systems Schule“ (VOLLMER 2011, S. 2). Während alltagssprachliche Fähigkeiten also sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache rasch erworben werden, handelt es sich bei der Aneignung der bildungssprachlichen Strukturen um einen langen Weg, bei dem es darum geht, möglichst viel und möglichst aktiv mit den bildungssprachlichen Mitteln zu arbeiten, also zu üben, um sich das oder die Register anzueignen (GUERRIERO 2014, S. 164):

Praticare una pluralità di forme testuali mette utilmente in gioco la variabilità delle costruzioni testuali (lessico, organizzazione tematica, strategie comunicative) e serve a far sperimentare quanto il contesto pragmatico governi le scelte di chi scrive. In sintesi, lo “scrivere per comunicare”, la pratica di differenti forme testuali contribuisce a sviluppare il controllo di un ampio spazio linguistico (De Mauro, 1980). (Eine Vielzahl von Textformen zu praktizieren, bringt auf nützliche Weise die Variabilität der Textkonstruktionen ins Spiel (Wortschatz, thematische Organisation, kommunikative Strategien) und dient dazu, die Schüler experimentieren zu lassen, wie sehr der pragmatische Kontext die Wahlmöglichkeiten des Schreibenden regiert. Zusammengefasst trägt das „Schreiben zum Kommunizieren“, die Praxis verschiedener Textformen zur Entwicklung der Kontrolle des sprachlichen Raumes (De Mauro 1980)<sup>11</sup> bei.)

<sup>11</sup> Dieses weitläufig rezipierte Konzept ist in Kap. 4.2.2.2 illustriert.

Guerriero betont dabei für die Aneignung der schriftsprachlichen Kompetenz nochmal die Wichtigkeit, sich in allen vier sprachlichen Fähigkeiten, also den rezeptiven und produktiven jeweils mündlichen und schriftlichen, zu üben, da diese nur gemeinsam effektiv weiterentwickelt werden können, anstatt sich beispielsweise auf die rezeptiven Fähigkeiten, wie das Leseverständnis, zu beschränken und die produktiven auszublenden (GUERRIERO 2014, S. 167 f.; PIEMONTESE 2014, S. 9; EHLICH 2007, S. 25; STEFINLONGO 2002, S. 15 f.). Dadurch wird klar, warum es so bedeutend ist, dass sich alle Lehrkräfte für eine ausgewogene Sprachbildung einsetzen, ohne die gesamte Arbeit einzig der Sprachlehrkraft zu überlassen. Nur so kommen die Lernenden mit möglichst vielen verschiedenen Text- und Diskursformen in Berührung, multipliziert sich ihr Angebot an Übungsmöglichkeiten.

Auch wenn inzwischen verbreitet Einigkeit herrscht, dass die in der Schule verwendeten Sprachformen für alle schwächeren Lernenden zur Hürde werden können, sind diese Probleme doch vor allem durch die sprachliche Diversität der Schülerschaft in den Blick gerückt (s. GOGOLIN 1994), so dass es nicht verwunderlich ist, dass die pädagogische Diskussion um effiziente sprachliche Fördermaßnahmen in den Bildungsinstitutionen sich auch mit spezifischen Unterstützungsinitiativen für die allochthonen Schülerinnen und Schüler wie muttersprachlichem Unterricht befasst und das von Monolingualismus geprägte sprachliche Selbstverständnis der Schule angreift. Der folgende Abschnitt soll die wesentlichen Aspekte dieser Diskussion grob umreißen und sie mit dem sprachlichen Bildungsauftrag in Einklang bringen.

## 2.3 Die Monolingualismus-Kontroverse

In ihrer Habilitationsschrift „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ beschreibt Gogolin (1994), wie es an deutschen Schulen gängige Praxis war (und oft immer noch ist), das Verfügen über bildungsrelevante Fähigkeiten im Deutschen als quasi natürliche Ausstattung von Schülerinnen und Schülern vorauszusetzen, anstatt auf die tatsächlich vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden einzugehen und bildungsrelevante Fähigkeiten aufzubauen – egal in welcher Varietät des Deutschen oder anderer Sprachen sie entwickelt sind. Dieses Vorgehen fußt darauf, dass „[d]ie Konzeptualisierung des Menschen als eines grundlegend einsprachigen [...] zutiefst in der westlichen Sprachauffassung verankert und offensichtlich kaum infrage zu stellen“ (EHLICH 2007, S. 26) ist, obwohl weltweit mehrsprachige Menschen in mehrsprachigen Nationen die Regel, nicht die Ausnahme sind (BRISK 2005, S.12). In den ca. 200 Staaten der Welt werden ungefähr 7100 Sprachen gesprochen (LEWIS et al. 2015), wobei der statistisch häufigste Fall „Gesellschaften mit einer *arbeitsteiligen Mehrsprachigkeit* [sind], bei der auf den verschiedenen Registerebenen unterschiedliche Sprachen genutzt werden“ (MAAS 2008, S. 23).

Auf der apenninischen Halbinsel hat De Mauro ebenfalls schon in den 1970er Jahren den schulischen Monolingualismus moniert und seine historische Verwurzelung in den verschiedensten Kulturen verdeutlicht (DE MAURO 1975a in ead. 1979, S. 125 f.). So zeigt er auf, wie etwa bereits in der Antike in China, Rom und Griechenland sowie im mittelalterlichen Europa überall Schüler dazu angehalten wurden, ein auf dem Schriftsprachlichen basierendes Modell einer ausgewählten Sprachform (literarisch-gehoben) zu erwerben, das aufs Engste mit Kultur, Religion, Nation und der herrschenden Klasse oder Kaste verbunden war. Der Mitbegründer der modernen italienischen Sprachwissenschaft, der später selbst das Amt des Bildungsministers bekleidete (Legislaturperiode 2000-2001), bezeichnet die schulische Sprachbildung, welche aus diesen historisch-kulturellen Wurzeln hervorgeht, als unilateralen „Drill zum Monolingualismus“, aus dem sich unsere Kulturen nur schwer befreien können, weil sie so sehr daran gewöhnt sind.<sup>12</sup> Diese monolinguale Sprachbildung stellt für ihn mit Rückgriff auf Bourdieu und Passeron eine „pädagogische Gewalt“

---

<sup>12</sup> Für eine Schilderung der gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Umstände in Italien, die vermutlich zu dem im wissenschaftlichen Diskurs über die schulische Sprachbildung vorherrschenden polemischen Tenor geführt haben, vgl. die Ausführungen in Kap. 3.2.1.

dar (ibid., S. 126), weil sie die Fähigkeiten derjenigen verfeinere, die mit einem bildungsnahen Kapital in die Schule kommen, während sie die bildungsferneren Schichten unweigerlich ausschließe):

Il fenomeno è troppo esteso nel tempo e nello spazio, attraversa troppe epoche e troppe formazioni sociali per ridursi a frutto d'una scelta insipiente di singoli gruppi, i "padroni", la "borghesia", come qualcuno ha favoleggiato. Non basta condannarlo o proclamarne a parole il rifiuto per vederlo svanire. L'educazione linguistica ridotta ad addestramento monolingüistico ha radici profonde, e va considerata con grande impegno se vogliamo orientare diversamente l'educazione linguistica nella scuola.

(Das Phänomen ist zu sehr in Zeit und Raum ausgebreitet, durch zu viele Epochen und zu viele soziale Formationen, um sich darauf zu reduzieren, einer dummen Wahl einzelner Gruppen zu entspringen, den „Besitzern“, der „Bourgeoisie“, wie jemand gefabelt hat. Es reicht nicht aus, es zu verdammen oder mit Worten die Ablehnung auszudrücken, um es verschwinden zu sehen. Die auf monolingüistischen Drill reduzierte Sprachbildung hat tiefe Wurzeln und muss mit großem Einsatz berücksichtigt werden, wenn wir die Sprachbildung in der Schule anders orientieren wollen.)

Die Selektionsfunktion der Schule materialisiere sich unter anderem darin, dass die traditionelle Schulpolitik in der Absicht erfolge, nur einen kleinen Teil der Gesellschaft zu literalisieren, nämlich nur den, der für das (insbesondere ökonomische) Wohlergehen des Staates unabdingbar ist. Hierbei betont er, dass dieser Bildungsauftrag nicht wie in anderen Ländern vom Bürgertum bzw. der Mittelschicht ausgeführt wird, um die bildungsferneren Schichten zu beschulen und ihre Lesegewohnheiten zu stärken. Stattdessen bestehe dieser Teil der Gesellschaft in Italien auf der einen Seite selbst aus weniger gebildeten Personen und Analphabeten und auf der anderen Seite aus solchen, die versucht haben, die soziopolitische und wirtschaftliche Lenkung des Staates Ihresgleichen zu überlassen (DE MAURO 1976a in ead. 1979, S. 227):

Abbiamo avuto un simulacro di borghesia [...] che non ha cercato l'egemonia fondata sulla costruzione d'una cultura scientifica capace di garantire e promuovere il consenso, ma ha cercato di tenersi stretto il potere e prepotere attraverso l'attuazione di un simulacro di politica scolastica. Verrebbe fatto di dire: in Italia non c'è stata, ancora stenta ad esserci una politica scolastica. Ma sarebbe sbagliato. C'è stata, c'è: è la politica scolastica volta a tenere il regime culturale di massa al livello di giri più basso possibile compatibilmente con le esigenze minime dello sviluppo produttivo.

(Wir haben ein Götzenbild einer Bourgeoisie gehabt, [...], die keine Hegemonie gesucht hat, die sich auf die Konstruktion einer zur Garantie und Förderung des Konsenses fähigen wissenschaftlichen Kultur gründet, sondern die versucht hat, die Macht und Übermacht durch die Verwirklichung eines Götzenbildes von Schulpolitik fest zu umklammern. Es käme einem in den Sinn zu sagen: In Italien hat es keine Schulpolitik gegeben und macht sie immer noch einen kümmerlichen Versuch. Aber das wäre falsch. Es gab sie, es gibt sie: Es ist die Schulpolitik, welche darauf ausgerichtet ist, das kulturelle Massen-Regime auf dem Pegel der niedrigstmöglichen Umdrehungen zu halten, die mit den minimalen Anforderungen der Produktionsentwicklung kompatibel sind.)

Diesem Kontext entspringt auch sein negatives Urteil an anderer Stelle (DE MAURO 1975b), das sich konkreter auf die schulische Sprachbildung bezieht. Hier wird eine verbreitete traditionelle Vorgehensweise beschrieben, nach der Lehrkräfte bei der Sprachbildung davon ausgingen, dass die Lernenden zu Beginn der Schullaufbahn bereits Aussprache, Wortschatz und Syntax des Italienischen beherrschten. Diese Lehrkräfte ignorierten somit die sprachliche Realität breiter Bevölkerungsschichten Italiens und hätten geradezu eine eingepfimte Phobie vor allem Sprachlichen, das „vom italienischen Standard bürokratisch-politischen Schlages divergiert“ (ibid. in DE MAURO 1979, S. 215 f.). Das resultiere aus ihrer schulischen und universitären Ausbildung, welche sie nicht zu einem anderen Blick auf die sprachliche Realität befähige. So hätten sie teils die besten Absichten, doch passten sich unbewusst der Funktion von Exekutoren des politischen Projekts an, die soziokulturelle Gliederung des Staates aufrechtzuerhalten (DE MAURO 1975c in ead. 1979, S. 184). Ihr Verhalten habe zur Folge, dass nur diejenigen Lernenden gefördert werden, die bereits über solide Fähigkeiten in der Standardsprache verfügen, während es die bildungsferneren an den Rand dränge. Auf diese Weise werde bewusst „la costruzione di un

*esercito di riserva poco o non qualificato, carne da cannone dello sfruttamento capitalistico e di ciò che Togliatti individuò come "l'organizzazione reazionaria del consenso di massa" (Opere, v. III, p. 584). Il capolavoro del fascismo, e non del fascismo soltanto" (DE MAURO 1975b, zit. in ead. 1979, S. 215 f.); die Bildung eines nicht oder wenig qualifizierten Reserveheeres, Kanonenfutter der kapitalistischen Ausbeutung und dessen, was Togliatti [1973] als „reaktionäre Organisation des Massenkonsens“ ausgemacht hat (Opere, Bd. III, S. 584). Das Meisterstück des Faschismus und nicht nur des Faschismus) vorangetrieben.*

De Mauro hat diese Auffassung zu einer Zeit vertreten, als die wirtschaftliche Lage in Italien stabiler war als heute und als Arbeiten, für die keine schulische und berufsvorbereitende Ausbildung nötig war, wie die der Erntehelfer, Küchenhilfen oder der Handwerkslehrlinge, noch größtenteils von Italienern verrichtet wurden. Heute werden diese Tätigkeiten immer mehr von Einwanderern verrichtet. In Analogie zur dargestellten selektionsfördernden Sprachbildungspolitik und Unterrichtspraxis kann die These aufgestellt werden, dass nun diesen Schülerinnen und Schülern die Rolle derjenigen zugeordnet wird, für die das Verfügen über sprachliche Fähigkeiten, die eine weitreichende gesellschaftliche Partizipation und die Übernahmen von Leitungsfunktionen ermöglichen, nicht vorgesehen ist.

Im Falle der Zugewanderten eröffnet die Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die sie durch ihre Lebenslage in den Bildungsprozess mitbringen, ein zusätzliches Argumentationsreservoir. Dieses speist sich aus einem *common sense*, also weitverbreiteten Ansichten, über Zweisprachigkeit, nach denen die Förderung der Sprache der Familie, wenn sich diese von der Schulsprache unterscheidet, die Sprachentwicklung in der Schulsprache behindere. Verbreitet ist die Vorstellung, dass die Sprachen sich den im Gehirn für Sprachwissen zugeordneten Speicher sowie die Zeit, in der die Lernenden mit den jeweiligen Sprachen Kontakt haben, teilen müssen (CUMMINS 1981, S. 27 f.). So komme es zum Phänomen der „doppelten Halbsprachigkeit“, nach dem Zweisprachige in keiner ihrer Sprachen über solide Fähigkeiten verfügen.

Dieser im Alltagsverständnis fest verwurzelten, auch im pädagogischen Kontext verbreiteten Auffassung stehen zahlreiche Forschungsergebnisse entgegen, die sich mit unterschiedlichen Details des Konzepts befassen (GOGOLIN, NEUMANN 2009). So ergeben Untersuchungen zur Frage, ob die Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit sich messbar negativ auf die Aneignung von Fähigkeiten in der Schul- und Unterrichtssprache auswirke, keine Bestätigung der Annahme. In Analysen bilingualer Unterrichtsmodelle zeigte sich z.B., dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler keine geringeren Kompetenzen in der Schul- und Unterrichtssprache erreichten als einsprachig unterrichtete Lernende. Zugleich aber hatten die zweisprachig Unterrichteten sich in derselben Unterrichtszeit Kompetenzen in beiden Sprachen angeeignet und mithin einen Gewinn davongetragen (SÖHN 2005; GANTEFORT 2013).

Für meine Untersuchung sind diese Erkenntnisse relevant, weil in den fünf beobachteten Klassen sowohl mehrsprachige als auch einsprachig italienische Schülerinnen und Schüler vertreten sind, deren alltagssprachliches Repertoire sich stark von der im Unterricht und den Lehrmitteln verwendeten Sprache unterscheidet. Die hieraus resultierenden Verständnis- sowie generellen Schwierigkeiten bei der Aneignung der sprachlichen Kompetenzen, welche ihnen der Schulerfolg abverlangt, manifestierten sie während der Erhebung in der Rezeption und in der Produktion der Schul- und Unterrichtssprache. Daraus ergibt sich, dass die schulische Sprachbildung immer noch kein Garant für den Sprachausbau aller Lernenden ist. Eine Offenlegung ihrer historischen Entwicklung und der mit den Sprachbildungspraktiken möglicherweise verfolgten versteckten Absichten – so wie sie von De Mauro und anderen seit 50 Jahren vorangetrieben wird – kann zur Bewusstmachung der Divergenzen zwischen sprachbezogenen Fähigkeiten auf der einen Seite und den sprachlichen Herausforderungen und ihrer schulischen Vermittlung auf der anderen Seite führen und damit einen wichtigen Schritt in Richtung einer veränderten Praxis darstellen.



## 2.4 Sprache im Unterricht

Aufgrund der stark ausgeprägten Differenzen zwischen den sprachlichen Registern der Schule und dem alltäglichen Sprachgebrauch vieler Lernender kann nicht davon ausgegangen werden, dass letztere den erforderlichen Sprachausbau von selbst und sozusagen nebenbei im herkömmlichen Fachunterricht vollziehen. Stattdessen haben die Lehrpersonen eine Möglichkeit, den Prozess maßgeblich zu unterstützen, indem sie sprachliches Lernen wirksam mit fachlichem Lernen verbinden und ersteres zu einer Konstante ihrer Unterrichtsgestaltung machen (GIBBONS 2002, S. 5 f.). Denn sprachliches Lernen funktioniert dann besonders gut, wenn es an authentische Bedeutungsaushandlungen und fachliches Lernen gebunden ist (GIBBONS 2002, S. 12). Ein weiterer wichtiger Faktor im Lernprozess ist die Eigenaktivität des oder der Lernenden, wodurch das Lernen vor allem dann erfolgreich ist, wenn Aufgaben in Angriff genommen werden, die alleine noch nicht gelöst werden können, sondern mit der Hilfe einer anderen Person bewältigt werden, bevor der/die Lernende dies zu einem späteren Zeitpunkt alleine schafft. Diese Form der Unterstützung wird in den nächsten Unterkapiteln genauer dargestellt, worauf ein Beispiel eines sprachlichen Merkmales schriftlicher Texte folgt, bei deren Aneignung die Lehrkräfte behilflich sein sollten. Im Anschluss daran wird auf die Bedeutung einer wirksamen Lese- und Schreibdidaktik sowie sprachbezogener Bewertungskultur eingegangen.

### 2.4.1 Scaffolding

Eine gezielte Förderung des schriftkulturellen Sprachausbaus und die dazu nötige, nicht weniger komplexe und nur durch eine solide sprachwissenschaftliche Ausbildung zu erwerbende Fähigkeit, den Sprachstand der einzelnen Lernenden möglichst genau bestimmen zu können, stellen die Lehrpersonen vor eine enorm facettenreiche Herausforderung. Gerade Fachlehrkräfte fühlen sich für diese Aufgabe eher nicht zuständig und auch nicht kompetent genug (DUFF 2005, S. 49; ATZENI, MILIA 2008, S. 288; HARREN 2015, S. 128). Es handelt sich dabei aber um ein umfangreiches Projekt, das kontinuierliche Investitionen erfordert (PIEMONTESE 2014, S. 9) und welches eine größere Aufsicht auf Erfolg hat, wenn sich alle Lehrpersonen daran beteiligen.

Während viele Fachlehrkräfte ein intuitives Gespür dafür haben, dass die Vermittlung des Fachwortschatzes für den Lernerfolg in ihren Fächern bedeutsam ist, überlassen sie die übrigen Aspekte der Sprachbildung in der Regel den Sprachlehrkräften (GOGOLIN 2009, S. 276; CHRISTIE 2012, S. 10 f.).<sup>13</sup> Das ist im Übrigen nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass beispielsweise in den Lehrplänen in Italien zwar seit langem Spracherziehung von den Lehrkräften aller Schulfächer gefordert, die dazu nötige Ausbildung aber nicht erteilt wird. So stellt auch Nodari für den schweizerischen Schulkontext fest (NODARI 2010, S. 279):

Die Forderung nach einer Sprachförderung in allen Fächern ruft bei Fachlehrern und Fachlehrerinnen unverzüglich die Frage hervor, wie das denn gehen soll. Diese Frage ist mindestens aus drei Gründen berechtigt: Erstens haben Fachlehrer in ihrer Ausbildung keine didaktischen Anleitungen dazu bekommen, wie die Fachsprachen innerhalb des Fachunterrichts gefördert werden können- Zweitens steht in keinem Schweizer Fachlehrplan, welche Ziele in Bezug auf die Fachsprache angestrebt werden sollen. Drittens enthalten Fachlehrmittel nur selten sprachfördernde Elemente, die die Sprachförderung in den Fachlektionen unterstützen. Die Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Sprachförderung kollidiert somit mit der schulischen Realität und Tradition – ein Problem, das allein durch Empfehlungen oder Forderungen an die Fachlehrperson nicht gelöst werden kann.

---

<sup>13</sup> S. a. Christie (2012), welche in der fehlenden Konzentration der Fachlehrer auf Sprachbildung einen der Gründe für die beobachteten Schwierigkeiten vieler Jugendlicher mit dem Sprachausbau und der Literalität sieht (CHRISTIE 2012, S. 106): „[...] *the changing school demands met by young people in the transition to secondary school; the nature of adolescence and the pressures felt in growing up; “a lack of capacity, time and will for middle and high school teachers to teach literacy within the content areas”; and “few strategies provided pupils at the end of their third grade for dealing with the rapid shift from narrative to expository text”* (Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy, 2010b, p. 8)“.

Sprachdidaktische Förderkonzepte und entsprechendes linguistisches Hintergrundwissen werden auch in Deutschland und Italien nur in einigen wenigen Einzelfällen (z.B. WIESE, WIESE 1998) innerhalb der Fachdidaktik vorgestellt (AHRENHOLZ 2010a, S. 4), sondern in der Sprachwissenschaft und Pädagogik vorangetrieben (s. z.B. AHRENHOLZ 2010b und RÖHNER, HÖVELBRINKS 2013).

In der italienischen Sekundarstufe I besteht zwar zumindest für die Fächer Erdkunde und Geschichte der Vorteil, dass sie in der Regel von der Italienischlehrkraft erteilt werden, die über ein gewisses Maß an sprachwissenschaftlicher Ausbildung verfügt. Doch auch diese benötigt für einen effizienten sprachförderlichen Unterricht mehr als ein fundiertes Grundlagenwissen. Ein konkretes Werkzeug für eine Vermittlung der Lehrinhalte, die ihre sprachliche Gestaltung angemessen berücksichtigt, ist das australische Konzept des *Scaffolding*. Es ist in den letzten Jahren zunehmend auch in Europa rezipiert worden, so dass inzwischen erste Studien zum hiesigen Einsatz im Fachunterricht vorliegen (z.B. QUEHL 2009).

*Scaffolding* bezeichnet eine Praxis, die offensichtlich im Unterricht als zentral erachtet wird.<sup>14</sup> Im Zuge ihres intensiven Beforschens dieses Ansatzes sind Gibbons und Hammond auch der Frage nachgegangen, was die Praktiken des *Scaffolding* sowohl erzieherisch als auch sprachwissenschaftlich konkret ausmacht und wie sie genauer erfasst werden können (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 6-8). Von Vygotskij selbst ist der Begriff zwar nicht verwendet worden, aber er steht für einen wesentlichen Bestandteil seiner Lerntheorie. Hiernach erfolgt das Lernen kollaborativ und interaktional (ibid., S. 8); das Unterrichten ist nicht nur Wissensvermittlung von einer Person an die andere, sondern „*a collaborative and negotiated social process, whereby knowledge is constructed between, rather than within, individuals*“ (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 9). Was wann gelernt und gelehrt werden kann, ist durch die menschliche Entwicklung vorgegeben, wobei eine Steuerung des Lernprozesses diesen optimieren kann. Besonders effektiv ist laut Vygotskij solches Lernen, das innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ stattfindet. Das bedeutet, dass für die Bewerkstelligung einer Aufgabe die bisher erworbenen Fähigkeiten nicht ausreichen und die oder der Lernende auf Hilfe angewiesen ist. Von *Scaffolding* kann dann gesprochen werden, wenn diese Hilfe so bereitgestellt wird, dass die Lernenden zu einem späteren Zeitpunkt in der Lage sind, die Aufgabe selbstständig zu bewerkstelligen (ibid.; LANTOLF 2005, S. 338).

Aus diesem Grund plädieren Gibbons und andere dafür, dass die in der Schule gestellten Aufgaben zu komplex sein sollten, um von den Schülerinnen und Schülern allein gelöst werden zu können, aber innerhalb des Rahmens ihrer Möglichkeiten, wenn ihnen durch entsprechende Hilfestellung ein Gerüst geboten wird, das sie schützt und gleichzeitig den Ausbau ihrer Fähigkeiten ermöglicht.

Dieser als besonders wirksam betrachteten Lehr- und Lernmethode (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 8) liegt außerdem zum einen zugrunde, dass sie den Schülerinnen und Schüler eine Anwendung des Gelernten auf neue Kontexte ermöglicht, wodurch sie in ihrem Lernprozess nach und nach autonomer werden; zum anderen wird so gerade Lernenden, welche Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache zeigen, geholfen (ibid.):

This emphasis on students' learning potential, and not simply on their current abilities, and the consequent raising of expectations of what is possible, seemed to us to be especially significant for students learning through the medium of their second language, where cognitive and conceptual

---

<sup>14</sup> Eingeführt worden ist die *Scaffolding*-Metapher zur Beschreibung der Eltern-Kind-Kommunikation von Wood, Bruner und Ross (1976, zit. in GIBBONS 2002, S. 10). Bruner beschreibt Eltern als „*expert scaffolders*“, von denen Lehrpersonen viel lernen können (MacLURE 1999, S. 203 f.; s.a. MAAS 2008, S. 192). Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass Familien- und Gemeinschafts-Kontexte in der Sprachsozialisation oft als der „*prototype of effective learning environments*“ angesehen werden, aber auch Eltern ihr Kind keineswegs nur implizit sprachförderlich beeinflussen, sondern dass in vielen Kulturen beobachtet wurde, wie Kinder z.B. ausdrücklich dazu aufgefordert werden, ein bestimmtes Wort oder einen Satz zu produzieren (CAZDEN 1999, S. 64).

understanding my outstrip English language development or, conversely, where abilities in English may constrain subject-specific learning.

Gibbons und Hammond stützen sich wie andere (z.B. VAN LIER 1996; WELLS 1999) auf Ergebnisse verschiedener Studien, die eine wesentliche Voraussetzung für effektives Unterrichten in den Fähigkeiten der Lehrperson sehen, Unterrichtseinheiten sorgfältig zu planen und dabei aufgrund der divergierenden Leistungsprofile der Lernenden binnendifferenzierte Aufgaben zusammenzustellen. Auch ihre Eignung dafür, das Potential des lehrbaren Moments ganz und gar auszuschöpfen, spielt eine wesentliche Rolle. Das bedeutet, dass *Scaffolding* auf einer Makro- und einer Mikroebene erfolgt. Auch wenn diese beiden zusammen ein Netzwerk bilden, ist ihre Unterscheidung durchaus sinnvoll, da es nicht so sehr um Aspekte der zwei Ebenen im einzelnen geht, sondern um ihr Zusammenwirken, welches dieses System so effektiv macht (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 10 f.).<sup>15</sup>

Bei der Analyse von Formen des *Scaffolding* in verschiedenen Klassen und Fächern teilen die beiden Wissenschaftlerinnen van Liers Ansicht, dass die nützlichste pädagogische Theorie eine „reflexive Dimension der Praxis“ ist (VAN LIER 1994, S. 338, zit. in HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 11). Deshalb entstammen alle Kategorien ihres *Scaffolding*-Modells der Auswertung von Unterrichtsdaten, und ihr Ansatz fußt durch den Einbezug der Lehrkräfte auf der Forschungsmethode der *action research*.

#### 2.4.1.1 Makro-Scaffolding

Für die Vorbereitung des Unterrichts sind auf Makroebene sieben Punkte relevant, deren Beachtung eine gute Unterrichtsplanung generell ausmachen sollte, die zum Zweck einer unterstützenden Förderung des Sprachausbaus allerdings in ihrer Totalität zu berücksichtigen sind, zumal sie sich gegenseitig bedingen (ibid., S. 20):

- Kenntnisse und Erfahrungen, über die die Schülerinnen und Schüler schon verfügen;
- Auswahl der Aufgaben;
- Reihenfolge der Aufgaben;
- Zusammensetzung der Adressaten;
- semiotische Systeme;
- vermittelnde Texte („*mediational texts*“);
- metasprachliches und metakognitives Bewusstsein.

Abbildung 1: *Designed-in Scaffolding* nach Hammond und Gibbons (2005, S. 13)

Die Ermittlung des Wissensstandes der Lernenden bei der Einführung in ein neues Thema ist keineswegs eine innovative Lehrdisposition, beim *Scaffolding* jedoch geschieht sie explizit (ibid., S. 14). Wichtig ist dabei immer der Blick auf den sprachlichen Raum, den die Lernenden aktuell beherrschen, und eine Einschätzung der zur Erarbeitung des neuen Lehrinhalts benötigten sprachlichen Mittel und Fähigkeiten. Dazu gehört auch, bei mehrsprachigen Lernenden, wenn möglich, die Fähigkeiten in der Erstsprache zu ermitteln und auf diese aufzubauen (u.a. ROTH 2002; SZLABEWSKI-ÇAVUS). Falls die Lernenden schon über Wissen verfügen, das sie alltagssprachlich mitteilen können, geht es darum, sie bei seiner bildungssprachlicheren Artikulierung zu unterstützen. Ein weiterer wesentlicher Punkt besteht darin, die Lernziele nicht nur vorher festzulegen, sondern die Schülerinnen und Schüler darüber auch offen in Kenntnis zu setzen. Wong-Fillmore (1985) unterstreicht, dass dies gerade für in der Zweitsprache Lernende besonders wichtig ist, da es ihnen eine hilfreiche Orientierung beim Lernen neuer Inhalte und ihrer

<sup>15</sup> Zuengler und Cole (2005, S. 312) sowie Pennycook (2001) verweisen zudem auf die generelle Nützlichkeit der Unterscheidung von Makro- und Mikroebene im gesamten Forschungsfeld der angewandten Linguistik.

Versprachlichung ermöglicht, zumal sie mit den sprachlichen und kulturellen Praktiken der Institution Schule weniger vertraut sein können (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 14 f.).

Bezüglich der Sequenzierung der Aufgaben unterstreichen die Autorinnen, dass ihre Bedeutung vor allem aus der Bewerkstelligung einer Aufgabe als Grundlage für die Ausführung der nächsten erwächst (ibid., S. 15):

Our analysis indicated that it was the relationship between sequential tasks, rather than choice of any one task, that was especially important in supporting the ESL learners and in providing the context in which scaffolding occurred. The sequencing of the tasks thus became a larger activity, which took on significance beyond the learning outcomes of each individual task.

Ferner ermöglicht Variation bei der Zusammensetzung der Adressaten eine Binnendifferenzierung des Unterrichts mit unterschiedlichen Formen des *Scaffolding* (die jedoch auf dasselbe Ziel orientiert sind) und gibt der Lehrperson die Gelegenheit, ihre Lernenden dazu zu bewegen, sich mit zunehmend komplexeren und anspruchsvolleren Aufgaben zu befassen. So kann sie beispielsweise zunächst im Klassenverband Hilfestellungen für die Bewerkstelligung einer Aufgabe an alle richten und während einer darauf folgenden Gruppenarbeitsphase die Unterstützung je nach den Schwierigkeiten den einzelnen Gruppen anpassen. Bestimmte Zusammensetzungen der Arbeitsgruppen im richtigen Moment führen außerdem zu einem selbstständigeren Arbeiten der Lernenden (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 16).

Hammond und Gibbons haben während ihrer Unterrichtsbeobachtungen festgestellt, dass die Lehrkräfte sich für die Vermittlung von neuen Inhalten auf zusätzliche semiotische Systeme stützen, die für eine Reichhaltigkeit an Informationsträgern sorgen. Hiermit sind auf der einen Seite unterschiedliche Formen des Sprachgebrauchs gemeint (mündlich, schriftlich, von einem eher alltagssprachlichen Register bis zur Bildungs- und Fachsprache), aber auch weitere semiotische Unterstützung durch Wandplakate über Fachinhalten oder Tipps und Regeln für ihre Bearbeitung, Photos, Bilder, Diagramme, Graphen und mathematische Formeln. Darüber hinaus sorgten die Lehrpersonen für eine Kombination aus visueller und auditiver Unterstützung, indem sie beispielsweise Videos präsentierten oder mit dem Internet arbeiten ließen. Auch die taktile Komponente fand Einbezug, wenn die Lernenden in Aktivitäten involviert wurden, in denen sie Ergebnisse präsentieren oder Versuche durchführen sollten. Und schließlich wurden auch Momente körperlicher Bewegung und die Verwendung von Gestik beobachtet.

Eine solche Reichhaltigkeit an semiotischen Botschaften erleichtert nicht nur ein besseres Verständnis der sprachlichen Strukturen, sondern beinhaltet auch Methoden wie das farbige Untermalen verschiedener Informationstypen in einem Geographietext. Das soll den Lernenden bei der Hypothesenbildung bezüglich des zu erwartenden Inhalts helfen. Eine weitere Taktik ist das vorherige Besprechen von relevanten Ausdrücken eines Textes, die voraussichtlich nicht allen Schülerinnen und Schülern bekannt sind. Ihre Fixierung beispielsweise an der Tafel in Form eines semantischen Netzes, eines Wortfeldes, bevor mit der Bearbeitung eines neuen Textes begonnen wird, fördert das Textverständnis der Lernenden.

Für diese semiotische Praxis wurde der Term *message abundance* geprägt (GIBBONS 2003). Unterstützende graphische Informationsträger werden oft als Verständnis fördernder „Hintergrund“ für die sprachliche Aufmachung betrachtet, doch Gibbons und Hammond berichten, in verschiedenen Unterrichtsmomenten Verfahren beobachtet zu haben, die besser als eine gerade für Zweitsprachler(innen) entscheidende „*symbiotic relationship between language and other modes of meaning, with the meaning potential being more explicitly foregrounded and integrated with the discourse*“ (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 17) betrachtet werden können.

Mit dem vorletzten Punkt, *mediational texts and artefacts*, sind Unterrichtsaktivitäten und Texte angesprochen, über die Lernstrategien und -inhalte erworben werden. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich eingehend und/oder zu verschiedenen Momenten der Unterrichtseinheit mit ihnen, wobei sie eine Art Anker für den Erwerb neuen Wissens bilden. Das kann ein Arbeitsblatt zu den Vorgehensweisen beim Lösen bestimmter mathematischer Aufgaben sein, ein Physikexperiment für

die Vermittlung fachlicher Konzepte oder eine Kurzgeschichte im Sprachunterricht, um sich in der literarischen Textanalyse, der Interpretation verschiedener Charaktere und Themen oder der Ermittlung der Erzählperspektive zu üben (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 18).

Für die Durchführung sprachförderlichen Unterrichts erachten die Autoren eine solide sprachwissenschaftliche Ausbildung als fundamental, welche ihrer Auffassung nach an einer systemisch-funktionalen Linguistik (vor allem mit Blick auf die Notionen Genre und Register) ausgerichtet sein sollte (s.u.). Diese Sprachtheorie helfe den Lehrkräften sowohl bei der Ermittlung des Sprachstandes ihrer Lernenden als auch bei der Berücksichtigung sprachlicher Anforderungen der Unterrichtsmaterialien. Die folgenden im Unterricht beobachteten Beispiele zeigen, wie Lehrkräfte hierbei ihr sprachtheoretisches Wissen anwenden (HAMMONDS, GIBBONS 2005, S. 18):

[R]eviewing previously learned work and building on those reviews to introduce new concepts and language; grounding the introduction of complex or abstract concepts by working systematically between concrete and more abstract linguistic realizations in classroom discourse; talking with students about appropriate language use in the context of curriculum learning; and building in opportunities for students to articulate what they had learned.

Dazu gehört, dass Sprache auch im Fachunterricht gelegentlich, aber kontinuierlich explizit gelehrt wird, was von einzelnen Wörtern und grammtischen Strukturen bis zu globaleren Textmerkmalen gehen sollte. Das hierbei involvierte Thematisieren der Sprache ist an sich sprachförderlich und hilft außerdem, eine Metasprache aufzubauen. So wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Rolle der Sprache im Lernprozess gelenkt, und gleichzeitig erfolgt eine Stärkung der metasprachlichen Fähigkeiten. Neben ihrer Relevanz im Sprachausbau gehen sie auch mit einer metakognitiven Bewusstheit einher, denn Unterrichtsgespräche über die Absichten einer Lerneinheit entstanden oft im Zuge der Behandlung ihrer sprachlichen Gestaltung (ibid., S. 19):

Students who had participated in these programs were able to talk about their own learning processes in ways that were insightful and that enabled them to adjust their own behavior if necessary as they interacted with their peers and teachers.

### 2.4.1.2 Mikro-Scaffolding

Die Differenzierung von Makro- und Mikroebene ist durch zwei unterschiedliche Arten des *Scaffolding* gekennzeichnet. Während die bisher vorgestellten Aspekte des unterstützenden Unterrichts im Vorfeld geplant werden können, ergeben sich Interventionen auf der Mikroebene im Unterrichtsgespräch und müssen daher spontan von der Lehrkraft vorgenommen werden. Hier treten die Methoden des *Scaffolding* deutlicher in Erscheinung, allerdings bildet das Wirken auf der Makroebene den Rahmen, in dem unterstützende Eingriffe auf der Mikroebene erst ihre volle Wirksamkeit entfalten können (ibid., S. 20).

Die folgende Abbildung zeigt die einzelnen Handlungsweisen, die für das Mikro-*Scaffolding* von Bedeutung sind.

- *linking to prior experience, pointing forward;*
- *recapping/ meta comment;*

- *appropriating;*
- *recasting;*
- *cued elicitation;*
- *increasing prospectiveness;*
- *stop;*
- *chose over.*

Abbildung 2: Interaktionales *Scaffolding* nach Hammond und Gibbons (2005, S. 21)

Nicht nur auf Makroebene, sondern auch bei der Interaktion im Unterricht ist die Bezugnahme auf das von den Lernenden bereits erworbene Wissen und ihre Erfahrungen bedeutend. In diesem Zusammenhang wurde beobachtet, wie Lehrpersonen Bezüge zu außerschulischen Erfahrungen der Lernenden (Freizeitgestaltung und Zuhause) herstellen und an Lehr- und Lernaktivitäten vorausgehender Unterrichtsstunden erinnern, um die aktuell verhandelten neuen Inhalte zu verankern. Von ähnlicher Relevanz ist auch der Verweis auf zukünftige Lerninhalte bzw. weitreichendere Referenzrahmen der Unterrichtsplanung, damit die Schülerinnen und Schüler über Wert und Nutzen der Aufgaben besser informiert sind und ihre Lernmotivation gesteigert wird (HAMMON, GIBBONS 2005, S. 21). Auch verschiedene andere Wissenschaftler haben bezogen auf den Lernerfolg generell und den Sprachausbau insbesondere unterstrichen, dass den Schülerinnen und Schülern der Nutzen der Aufgaben deutlich gemacht werden muss, damit mehr Motivation geweckt und dadurch bessere Aussichten auf einen Lernerfolg geschaffen werden können (z.B. PEYER 2011, S. 102; WEBER 1973, S. 94 bzgl. sprachlicher Aspekte).

Mit diesem ersten Punkt der Liste ist der zweite verknüpft, der im Vorgehen der Lehrkräfte besteht, regelmäßig gegen Ende der Unterrichtseinheit die wesentlichen Erkenntnisse der erfolgten Interaktion zusammenzufassen. Dadurch erfahren die Lernenden eine Unterstützung beim Herausfiltern der Hauptlerninhalte der jeweiligen Unterrichtsstunden. Derartige Zusammenfassungen beziehen sich auf die drei Bereiche fachlicher Inhalt, sprachliches und metakognitives Wissen, wobei mit letzterem Erkenntnisse darüber gemeint sind, was den Lernprozess vorangetrieben hat (ibid.).

Mit dem dritten Punkt der Appropriation und Neuformulierung von Schüleraussagen durch die Lehrkraft ist die sprach- und lernförderliche Maßnahme angesprochen, das Klassengespräch in die von den Lehrkräften gewünschte Richtung zu lenken und dabei die Lernenden aber aktiv in die Gestaltung und Entwicklung des Gesprächs einzubeziehen. Auch hier gilt wieder, dass diese Strategie erst dann ihre volle Wirkung entfalten kann, wenn die Interaktion regelmäßig von den Äußerungen der Lernenden ausgehend erfolgt und die Kontrolle der Lernenden über das Gespräch konstant erweitert wird (ibid., S. 23).

Mit einem getimten Elizitieren von präziseren und/oder umfangreicheren Schülerantworten, die sich in der verbreiteten Triade Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerkommentar mit dem dritten Zug einstellen, wird den Lernenden Gelegenheit geboten, mehr zu sagen und explizit über ihre Beiträge und ihr Verständnis der verhandelten Inhalte zu reflektieren (ibid.). Das geschieht, wenn der dritte Zug nicht einfach in einem Werturteil zur Schüleräußerung besteht und damit die Interaktion beendet, sondern wenn darauf ein weiterer Beitrag der Schülerin oder des Schülers folgt. Bei derartigen Lehrerkomentaren wird also die Verantwortung für den Interaktionsfortgang an den/die Lernende(n) abgegeben und somit das Maß ihres Beitrages zur gemeinsamen Wissenskonstruktion gesteigert. Das erhöht ihre aktive Mitarbeit, die für die Effizienz des Lernprozesses und den Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten so entscheidend ist.

Die letzten drei Punkte des interaktionalen *Scaffolding* sind hiermit verflochten, wobei der von Wells (1996) übernommene Terminus „*increasing the prospectiveness*“ illustrieren soll, wie die vorgestellte Gestaltung des dritten Zuges für eine Verlängerung des Gesprächs sorgen und zu umfangreicheren und produktiveren Bedeutungssequenzen führen kann. Dadurch wird gleichsam das Unterrichtstempo entschleunigt.

Diese Ausführungen zum Scaffolding-Ansatz sollten veranschaulicht haben, dass ihn mehr als Hilfestellungen wie das Aushändigen eines Arbeitsblattes mit Hintergrund- und erklärenden Informationen zum Unterrichtsthema ausmachen und seine Anwendung nicht bloß mit guten Unterricht gleichzusetzen ist: „*In our view, scaffolding, unlike good teaching generally, is specific help that provides the intellectual ‘push’ to enable students to work at the outer limits of the ZPD [Zone of Proximal Development]*“ (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 25).

Die Vorstellung dieses Ansatzes ist für die hier vorliegende Erhebung von Interesse, weil im Zuge der Unterrichtsbeobachtungen darauf geachtet wurde, ob und was für eine Art von Sprachbildung sprachwissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte im Fachunterricht betreiben und ob sich das sprachbezogene Lernen innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden abspielt.<sup>16</sup>

Ein wesentliches Merkmal der schul- und bildungssprachlichen Register, das auch bei der Analyse der Lehrbücher, welche in den fünf an der Studie teilnehmenden Klassen verwendet werden, hervortrat, besteht in der Nominalisierung verbaler Prozesse. Aufgrund der Frequenz, mit der die Lernenden im Kontext Schule vor allem dort auf sie stoßen, wo das Erarbeiten von Lehrbuchtexten im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens steht, und aufgrund der oftmals nicht implizit zu leistenden Aneignung wird es im folgenden Unterkapitel illustriert.

## 2.4.2 Grammatische Metapher

Im Spracherwerb können Momente der Regression beobachtet werden, wenn das sprachliche Repertoire erweitert wird, bevor es zu einer Verfestigung der neuen Strukturen kommt. Dies gilt insbesondere für den Erwerb skribaler Techniken (HALLIDAY 1993). Dabei geht es nämlich nicht nur darum, ein neues Medium zu beherrschen, sondern es handelt sich um einen für die Lernenden vollkommen neuen Sprachgebrauch, der für eine andere Überlieferung des Wissens verantwortlich ist. Deshalb ist es nicht ungewöhnlich, dass Kinder, wenn sie mit dem Schreiben beginnen, eine semiotische Regression von bis zu drei Jahren aufweisen, welche sich in kurzen, schriftlichen Sätzen zeigt, die nicht miteinander verknüpft sind und oft auf die gleiche Weise beginnen, in der Regel mit der Nennung des Subjekts (HALLIDAY 1993, S. 109 f.). Ein markantes Beispiel dafür, wie sehr schriftlicher und mündlicher Sprachgebrauch voneinander differieren, ist das, was Halliday „grammatische Metapher“ nennt. Ihre Entwicklung ist in einer unterschiedlichen Perspektive auf die Realität vorgegeben (HALLIDAY 1993, S. 111):

A written text is itself a static object (or has been until the event of computers): It is language to be processed synoptically. Hence it projects a synoptic perspective onto reality: It tells us to view experience like a text, so to speak. In this way writing changed the analogy between language and other domains of experience; it foregrounded the synoptic aspect, reality as object, rather than the dynamic aspect, reality as process, as the spoken word does. This synoptic perspective is then built into the grammar of the written language, in the form of grammatical metaphor: Processes and properties are construed as nouns, instead of verbs and adjectives. Where the spoken language says *whenever an engine fails, because they can move very fast, ... happens if people smoke more*, the written language writes *in times of engine failure, rely on their great speed, ... is caused by increased smoking*.

Diese für das Englische ermittelte Eigenschaft der Schriftsprache ist auch für die deutsche und die italienische Sprache mit ihren zahlreichen Nominalisierungen bezeichnend. Laut Halliday handelt es sich bei den beiden unterschiedlichen Möglichkeiten, dasselbe auszudrücken, nicht um synonymische Konstruktionen, da die prototypische Bedeutung eines Nomens eine Sache ist. Wenn also ein Prozess oder eine Eigenschaft als Nomen konstruiert werden, sind diese objektifiziert, worin das wesentliche Merkmal der grammatischen Metapher besteht (HALLIDAY 1993, *ibid.*):

---

<sup>16</sup> Vgl. hierzu vor allem die Schilderungen zur sprachbezogenen Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden im Erdkundeunterricht in Kapitel 9.

If there was no natural relationship between the semantics and the grammar, the difference between the two kinds of wording would be purely formal and ritualized; but there **is** such a natural relationship, and so the metaphor brings about a reconstrual of experience, in which reality comes to consist of things rather than doing and happening.<sup>17</sup>

Die grammatische Metapher wird von Halliday als letzter Schritt in einem Drei-Stufen-Modell der semiotischen Entwicklung gesehen (ibid.):

(Protosprache →) Generalisierung → Abstraktheit → Metapher

Grammatische Generalisierung scheint hierbei der primäre Mechanismus, mit dem der Spracherwerb und -gebrauch sowie der Aufbau eines systematischen Weltwissens seinen Lauf nimmt. Die Fähigkeit zum Umgang mit grammatischer Abstraktheit ermöglicht den Beginn des schriftkulturellen Sprachausbaus und die Aneignung des schulischen Wissens in der Primarstufe. Grammatische Metaphern hingegen können erst in einem Alter von neun Jahren verarbeitet werden, wobei es etlichen Kindern auch erst zu einem späteren Zeitpunkt gelingt (CHRISTIE 2012, S. 3; S. 189). Sie sind der Schlüssel zum Lernerfolg in der Sekundarstufe und zur Aneignung von technischem und Fachwissen. Letzteres in seiner verschrifteten Form kann gar nicht ohne grammatische Metaphern konstruiert werden (MARTIN 1990, zit. in HALLIDAY 1993, S. 111), wobei diese zunächst dazu dienen, eine Sprache für Technik und Naturwissenschaft zu entwickeln, deren Verwendung sich nach und nach auf fast jedes schriftsprachliche Register der Erwachsenenwelt ausgedehnt hat und vor allem in den institutionalisierten Registern der Staatsführung, Industrie, Finanzwelt, Wirtschaft u.a. auftritt (HALLIDAY 1993, S. 112).

Erwachsene sind derart an diese Charakteristik der Schriftsprache gewöhnt, dass ihnen nicht mehr bewusst ist, wie sehr sie sich von der (mündlichen) Alltagssprache unterscheidet.<sup>18</sup> Kinder bzw. Jugendliche hingegen bedürfen oft der Unterstützung, um ihr Lesen von Texten, die solche Formulierungen enthalten, nicht zu kompromittieren und vor allem, um selbst derartige Texte verfassen zu können. Das gewinnt gerade dann an Bedeutung, wenn das Verstehen von Texten eine zentrale Rolle einnimmt und Analysen der sprachlichen Beschaffenheit von Lehrmitteltexten die Notwendigkeit ergeben, die Lernenden durch eine sprachförderliche Lese- und Schreibpraxis bei der Herausbildung der für den Lernerfolg notwendigen Textkompetenz zu unterstützen. Das folgende Unterkapitel illustriert deshalb wesentliche Merkmale einer solchen Didaktik.

## 2.4.3 Sprachförderliche Lese- und Schreibdidaktik

### 2.4.3.1 Lesedidaktik

Weiter unten wird im Zuge der Analyse der in der Studie verwendeten Lehrbücher ausführlich auf die Lesbarkeit von Texten und Mittel ihrer Gestaltung, die das Verständnis erschweren können,

---

<sup>17</sup> Der Anteil von Nomen übersteigt allerdings nicht nur in den Fachsprachen den der Verben. Dies ergibt sich automatisch in jedem sprachlichen Register (und sowohl in den schriftlichen als auch den mündlichen), da Verben i.d.R. mehrere Nomen regieren, bzw., auch wenn sie nach der Valenztheorie theoretisch nur ein- oder zweiwertig sind, oft aus pragmatisch-semantischen Gründen weitere nominale Ergänzungen an sich binden (s. ADAMZIK 2004, S. 153). Ihr Anteil steigt jedoch proportional zur Informationsdichte und zum Planungsgrad des (schriftlichen oder mündlichen) Textes. So wurde beispielsweise beobachtet, dass eine telefonische Unterhaltung zwischen Freunden weniger Substantive enthält als die Rede eines Politikers (VOGEHRA 2008, S. 193).

<sup>18</sup> Vgl. Halliday (1993, S. 112): „*We are so familiar with wordings like prolonged exposure will result in rapid deterioration of the item (from a care label), he always credits his former big size with much of his career success (from a television magazine), that we forget how far these are from the language of daily life – or how far the language of daily life has had to evolve for these to become a part of it.*”



eingegangen.<sup>19</sup> Hier sei deshalb nur vorweggenommen, dass die Lehrbuchanalyse meiner Studie den italienischen Forschungsstand zur sprachlichen Komplexität der Lehrwerkstexte reflektiert, weshalb ein lese- und schreibdidaktisches Handlungswissen für alle Lehrkräfte von wesentlicher Bedeutung ist.

In Italien hat zunächst die beobachtete Divergenz zwischen den sprachlichen Anforderungen der Lernenden und ihren tatsächlichen Fähigkeiten sowie im letzten Jahrzehnt der steigende Anteil von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern verstärkt für sprachwissenschaftlich-didaktischer Vorschläge zur Erleichterung des Textverständnisses gesorgt. Diese finden sich z.B. in dem von Grassi, Valentini und Bozzone Costa (2003) herausgegebenen Band „*L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*“ (Italienisch für das Lernen in der mehrsprachigen Schule: zwischen Vereinfachung und Erleichterung), in Lumbellis sprachwissenschaftlichen Beiträgen zum Textverständnis, wie z.B. „*Fenomenologia dello scrivere chiaro*“ (1989; Phänomenologie des klaren Schreibens), in dem sie ihre zumindest in der Forschung weitläufig rezipierte Kategorisierung von Textverbindungselementen vorstellt, deren Fehlen oder unpassender Gebrauch das Textverständnis erheblich erschweren kann<sup>20</sup>, und in dem von Desideri herausgegebenen Band „*La centralità del testo nelle pratiche didattiche*“ (1991; Die Zentralität des Textes in der didaktischen Praxis).

Dort wird ein theoretisches Modell des Textverständnisses präsentiert (CORNO 1991), welches letzteres als Prozess auffasst und in kleinschrittige Komponenten zerlegt.<sup>21</sup> Demnach bedarf es, um einen Text verstehen zu können, einer Vielzahl von Fähigkeiten, nämlich des Erkennens von Zusammenhängen zwischen Texteinheiten, des Entwickelns einer Hypothese zur Textaussage, welche die einzelnen Texteinheiten zusammenhält, sowie der Fähigkeit zur Gliederung der einzelnen Aussagen nach dem Grad ihrer Relevanz und des Aufspürens der Kernaussage, um die herum eine Interpretationshypothese entwickelt werden kann (CORNO 1991, S. 48). Dabei vertritt Corno die Auffassung, das Textverständnis hänge von drei prinzipiellen Aktivitäten ab: Fokalisierung, Inferenzen-Bildung und Interpretation (ibid., S. 51 f.). Dieses Vorgehen wird durch drei zugrunde liegende kognitive Fähigkeiten ermöglicht, und zwar:

- a) das Erkennen von relevanten Textaussagen,
- b) ihre kohärente Verknüpfung,
- c) das Konfrontieren mit dem eigenen Wissensspeicher (*bagaglio di conoscenze*, „Erkenntnisgepäck“) zu ihrer Bewertung und eventuellen Verinnerlichung.

Alle drei Tätigkeiten werden von sogenannten Schemata/*frames* geleitet, welche beim Lesen aktiviert werden. Schemata sind eine Form von strukturierten Abbildungen des Erfahrenen und Erlernen im Gedächtnis, welche etwa beim Lesen zu einem bestimmten Thema wachgerufen werden und das Textverständnis ermöglichen. Corno betont, dass wir dann etwas Neues lernen, wenn wir uns der Aktivierung der Schemata und der Inferenzen, die wir beim Textverstehen anstellen, bewusst werden, da diese ansonsten bei gut Bekanntem automatisch ablaufen (CORNO 1991, S. 53-66).

Auf der Grundlage dieser Theorie wird für das schulische Textverständnis die Schlussfolgerung gezogen, dass Textarbeit die Qualität des Lernprozesses spürbar verbessert, wenn den Schülerinnen und Schülern diese Kenntnisse in einer „Verstehens-Didaktik“ (ibid., S. 66) vermittelt werden, bei der vor allem die Prozesse der Fokalisierung, der Inferenzen-Bildung und der Interpretation geübt werden. Außerdem verfeinerten bestimmte, stark von der Verstehens-Fähigkeit abhängende Textformen wie Notizen, Zusammenfassungen, Umschreibungen und Kommentare das

---

<sup>19</sup> Siehe Kap. 7 zur Lehrbuchanalyse und das Unterkapitel 3.2 über den Forschungsstand zur sprachlichen Gestaltung der Lehrmittel.

<sup>20</sup> Siehe hierzu die Ausführungen in Kap. 3.2.2.

<sup>21</sup> Zur Didaktik des Textverständnisses, welche weniger auf das Ergebnis als auf den Prozess der Erschließung eines Textes konzentriert ist, vgl. auch Gensini (1991, S. 69-91).

Verständnis. Und schließlich seien dabei auch die Motivation, die sich aus dem Interesse für einen Gegenstand ergibt, und das Reflektieren des eigenen Lernprozesses entscheidend (ibid.):

La comprensione è attività che dipende dalla capacità di provare interesse. D'altra parte, si prova interesse nel momento in cui si va alla ricerca di spiegazioni. Per questa ragione, ogni espediente metacognitivo, di autovalutazione, di esplicito commento sulle proprie prestazioni fa progredire l'abilità nel comprendere testi.

(Das Verständnis ist eine Tätigkeit, die von der Fähigkeit, Interesse zu verspüren, abhängt. Auf der anderen Seite empfindet man Interesse in dem Moment, in dem man sich auf die Suche nach Erklärungen macht. Aus diesem Grund treibt jedes metakognitive Mittel, der Selbstbeurteilung, der expliziten Bewertung der eigenen Leistungen, die Fähigkeit zum Textverständnis an.)

### 2.4.3.2 Schreibdidaktik

Mit der Lesekompetenz korreliert auch die andere Seite der geschriebenen Sprache, die Schreibkompetenz, sehr stark (STEFINLONGO 2002, S. 15 f.). In diesem Zusammenhang ist schon festgehalten worden, wie es sich beim Schreiben um eine Praxis handelt, welche einen enormen Einfluss auf den Sprachausbau insgesamt und auch auf die kognitive Entwicklung hat (GUERRIERO 2014, S. 172, STEFINLONGO 2001, S. 24). Deshalb wird ihr verstärkter Einsatz in der Schule gefordert, wobei nicht nur einzelne Sätze, sondern auch längere Texte einer großen Bandbreite von Gattungen und Thematiken verschriftet werden sollten.

Dafür ist eine veränderte Schreibdidaktik vonnöten (GUERRIERO 2014, S. 161, S. 164; STEFINLONGO 2001, S. 86, S. 108; GENSINI 1991, S. 182), zumal sich die Mängel der traditionellen Didaktik in den schriftlichen Abiturprüfungen und bei Zulassungstests an den Universitäten zeigen (DE SANTIS, GATTA 2012, S. 433). Die mäßige Qualität der dort verschrifteten Produkte weist vor allem auf Schwierigkeiten im Schriftsprachlichen hin, sobald das alltagssprachliche Register zum Formulieren des Textes nicht ausreicht (ibid., S. 431).

So ist in den letzten Jahren an den Universitäten eine Tendenz zur Einrichtung von Schreiblaboratorien erkennbar, in denen die Studierenden ihre skribalen Techniken ausbauen und verfeinern können. An einem solchen Schreibkurs teilnehmende Studierende wurden gebeten zu bewerten, was ihnen in der Schule über das Schreiben vermittelt worden ist. Das Ergebnis ist ein durchweg negativ ausfallendes Urteil über die dort erfahrene Förderung der Schreibkompetenz (STEFINLONGO 2001, S. 37):

“No, nelle scuole italiane non si insegna a scrivere, o si è geni o incapaci”; “[...] Solo eliminazione di errori grammaticali e sintattici più evidenti”; “No, non credo di aver ricevuto una vera e propria preparazione”; “No, solo temi di letteratura fatti a memoria o di attualità ripetendo ciò che si sente in TV”; “No, non mi è stato insegnato a scrivere testi per la vita reale”; [...] “No, tipo di scrittura molto scolastica e poco critica o personale. Eppoi non lo sapevano insegnare.”

(„Nein, in den italienischen Schulen wird das Schreiben nicht gelehrt, entweder ist man ein Genie oder unfähig“; „[...] Nur das Tilgen der evidentesten grammatischen und syntaktischen Fehler.“; „Nein, nur Literatur-Aufsätze, für die man auswendig lernt oder Aufsätze über aktuelle Themen, in denen man das wiederholt, was man im Fernsehen hört“; „Nein, mir ist nicht beigebracht worden, wie man Texte für das wahre Leben schreibt“; [...] „Nein, eine sehr schulische Art des Schreibens und kaum kritisch oder persönlich. Und dann wussten sie es nicht zu lehren.“)

Ähnlich wie die ehemaligen Schülerinnen und Schüler kommt auch die italienische Forschung über die herkömmliche (und immer noch weit verbreitete) Schreibdidaktik zu dem Ergebnis, dass über lange Zeit Unterricht und gesellschaftliches Leben zwei voneinander getrennte Sphären waren und Texte in der Schule allein in ihrer literarischen Dimension Beachtung fanden (z.B. GENSINI 1991, S. 69).

Erst langsam gibt es dort eine praktisch-funktionalere Ausrichtung der Schreib- und Lesedidaktik, die auch von Zeitungsartikeln und Gebrauchstexten ausgeht und beispielsweise die Fähigkeit vermittelt, ein Arztrezept zu verstehen oder ein Formular auszufüllen (ibid.; GUERRIERO 2014, S.

161). Trotzdem besteht noch im Schuljahr 2014-2015 einer von zehn Punkten, welche die wesentlichen Resultate der nationalen Erhebung von Schülerleistungen in den Fächern Italienisch und Mathematik synthetisch präsentieren, in der Feststellung, „*nella prova di italiano gli allievi mostrano maggiore difficoltà ad affrontare testi espositivi, argomentativi e discontinui, ossia meno praticati nella quotidianità dell'attività scolastica*“ (INVALSI 2015; in der Italienischprüfung zeigen die Lernenden größere Schwierigkeiten bei der Behandlung darlegender, argumentativer und diskontinuierlicher Texte, also bei den im Schulalltag weniger praktizierten). Die traditionelle Schreibdidaktik mit ihrer Konzentration auf Orthographie, Grammatik und literarischen Ausdruck wirkt vor allem auf sprachlich weniger kompetente Lernende entwicklungshemmend. So wurde schon 1973 mit Blick auf die damals eben auf Aufsatzdidaktik reduzierte Schreibförderung betont (WEBER 1973, S. 88):

„Es ist denkbar, daß der Aufsatzunterricht, der Sozialisationsstile und daraus resultierende Formen des Sprachverhaltens nicht zur Kenntnis nimmt, mit bestimmten Aufsatzformen vor allem Kinder der Unterschicht (aber nicht nur diese) dauernd überfordert, ohne sie sprachlich zu fördern. Es ist denkbar, daß die Kinder über Jahre hin mit Erlebniserzählungen gequält und für trockene und farblose Erlebnisberichte ohne richtigen Höhepunkt usw. mit schlechten Zensuren bestraft werden, obwohl sie vor und außerhalb ihrer Schulzeit nie Gelegenheit hatten, ihre Erlebnisse und Erfahrungen, selbst wenn sie einen richtigen Höhepunkt hatten, zu verbalisieren – zumindest nicht so, wie es Lehrer einer Mittelklassen-Institution für wünschenswert halten“<sup>22</sup>. Es ist denkbar. Ist es denkbar?

Auch wenn mittlerweile die für die Einführungsphase in den Schriftspracherwerb typischen Erlebnis-Aufsätze und Erzählungen<sup>23</sup> in der Sekundarstufe durch andere Textformen ersetzt werden, kann es der Kompetenzentwicklung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern dienen, zumindest gelegentlich Texte in ihrer Erstsprache verfassen zu dürfen (GIBBONS 2002, S. 69). Das verhilft den betreffenden Lernenden potentiell zu mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten, was sich motivierend auf ihre Schreibpraxis auswirkt.<sup>24</sup>

Dass motivationale Aspekte wie für das Lernen generell, so auch für den Auf- und Ausbau der Schreibfähigkeit entscheidend sind, wird von vielen Seiten hervorgehoben (z.B. WEBER 1973, S. 57; PEYER 2011, S. 102) und gilt vor allem für die Themenwahl (MÜLLER 1997, S. 78). Deshalb sollten den Schülerinnen und Schülern Schreibimpulse oder -aufgaben gestellt werden, die sie ansprechen und ihnen verdeutlichen, dass Schreiben sinnvoll ist, weil es „als Erschließen von Inhalten gesehen“ (MAAS 2008, S. 352 f.) und damit etwas bewerkstelligt werden kann, was im Mündlichen nicht zu schaffen ist (MAAS 2008, S. 652; PEYER 2011, S. 74).

Bei der Entwicklung einer umfangreicheren und funktionaleren Schreibkompetenz handelt es sich um einen langwierigen und oft mühseligen Prozess, dessen Nutzen gerade den Fachlehrer/innen erkenntlich werden muss, damit sie bereit sind, die dafür notwendige Zeit und Geduld aufzubringen. Dass konzeptionelle Mündlich- und Schriftlichkeit zwei wesentlich voneinander verschiedene Dimensionen des Sprachgebrauch sind, wie zuvor mit den Hinweisen auf Hallidays Sprachtheorie schon angedeutet wurde, muss den Schülerinnen und Schülern explizit bewusst gemacht werden (CHRISTIE 2012, S. 220), damit konzeptionell mündliche Texte nicht weiterhin noch von Studierenden der Erstsemester verfasst werden, wie es beispielsweise De Santis und Gatta (2013) und Cacchione (2014) in Schreibproben beobachtet haben.<sup>25</sup> Anderenfalls bleibt das Schreiben-

<sup>22</sup> Für eine Beschreibung sprachlicher Auffälligkeiten der Aufsätze der Unterschichtkinder s. Weber (1999, S. 99).

<sup>23</sup> Man beachte hierbei allerdings, dass gerade Erzählungen laut Gibbons zwar unter den ersten Schreibaufgaben gehören, die Lernende zu bewältigen haben, aber ironischer Weise wahrscheinlich zu den komplexesten zu rechnen sind (GIBBONS 2002, S. 55).

<sup>24</sup> Im Übrigen weist Hinkel darauf hin, dass es relativ wenig Forschung zum schulischen Schreiben in der Zweitsprache gibt, was ihres Erachtens daran liegt, dass die Auswertung solcher Texte sehr zeitaufwändig ist, zumal sie nicht computeranalysiert werden können (HINKEL 2005b, S. 624 f.).

<sup>25</sup> Neben etlichen typisch mündlichen Zügen ihrer Schreibproduktion ist außerdem auffällig, dass die Studierenden einen egozentrischen Schreibstil haben und ihre Werturteile und Einstellungen überschwänglich formulieren, wie es für Kinder normal ist, im Laufe der Sekundarstufe aber überwunden werden sollte (vgl. CACCHIONE 2014, S. 79;

Lernen auf die Aneignung einer skribalen Technik reduziert, die an den heutzutage nötigen schriftkulturellen Sprachausbau bei Weitem nicht heranreicht (vgl. MAAS 2008, S. 334 f.; S. 650).

### 2.4.3.2.1 Prozessorientierte Schreibdidaktik

Wie in der Lesedidaktik wird daher auch in der Schreibdidaktik neben einer praxisnäheren Ausrichtung des Unterrichts für eine stärkere Konzentration auf den Prozess des Schreibens und weniger auf das fertige Produkt plädiert (z.B. WEBER 1973, S. 101; GUERRIERO 1991, S. 168 f.; MÜLLER 1997, S. 78; CZERNIEWSKA 1999; DUFF 2005, S. 59).

Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre ist ein Forschungsansatz zum Schreiben entwickelt worden, der in den englischsprachigen Ländern einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der Schreibdidaktik hatte, der *process approach* (CZERNIEWSKA 1999, S. 475). Mit Rückgriff auf Flower und Hayes (1980) betont Czerniewska die Komplexität unterschiedlicher kognitiver Aktivitäten, welche vor, während und nach dem Schreiben zum Tragen kommen (ibid.).<sup>26</sup> Der von Flower und Hayes gesetzte Fokus hat das Erforschen der Aktivierung mentaler Strategien beim Schreiben stimuliert, was beispielsweise zu experimentellen Studien führte, in denen die Gedanken des Schreibenden beim Verfassen erfragt und Schreibprotokolle angefertigt werden.

Das Zergliedern des Schreibprozesses in überschaubarere Einzelkomponenten soll den Lernenden den Erwerb einer soliden skribalen Kompetenz erleichtern, indem es sie kognitiv entlastet (s. schon WEBER 1973, S. 101). Für das Erstellen eines Schulaufsatzes etwa kann man die Schülerinnen und Schüler so zu einer Diskussion über das Aufsatzthema im Klassenverband oder in kleineren Gruppen auffordern, bevor man wesentliche Stichpunkte individuell notieren lässt und mit dem Verfassen einer ersten Version begonnen wird. Danach bietet sich erneut eine *Peer*-Diskussion an, woraufhin der Aufsatz überarbeitet und anschließend „druckreif“ gemacht und „publiziert“ werden kann (CZERNIEWSKA 1999, S. 475), wobei mit dem letzten Schritt entweder das Vortragen vor der Klasse oder die Abgabe an die Lehrperson, eine Veröffentlichung in der Schulzeitung oder in anderen Medien (Zeitschriften/Zeitungen oder Internet) verbunden ist, so dass es stets einen realen Empfänger des Schreibprodukts gibt.

Prozess-Theoretiker stellen unterschiedliche Sequenzierungen der einzelnen Komponenten auf (s. z.B. GRAVES 1983, MURRAY 1987<sup>2</sup>) und schließen daraus, dass sich der Schreibprozess nicht in starr festgelegten Handlungsabläufen abspielt, sondern eine komplex-dynamische Aktivität darstellt, die je nach Textsorte und Adressat variieren kann. Bedeutend aus pädagogischer Sicht ist bei diesem Ansatz, dass Schreiben als ein Handwerk konzipiert wird, das gelernt werden und über das man sich austauschen kann, um es sich möglichst geschickt anzueignen (CZERNIEWSKA 1999, S. 475). Wie im Handwerk gibt es dabei Meister – die Lehrpersonen –, welche es besser beherrschen und ihr Können an die „Lehrlinge“ weitergeben. Diese Auffassung ist also diametral

---

CHRISTIE 2012, S. 187, S. 209 f.; LAVINIO 1991, S. 113). Auch rein formale Aspekte, die eigentlich in der Eingangsphase des Schriftspracherwerbs intensiv geübt und dadurch erworben werden, halten sie oft nicht ein. So schreiben viele von ihnen beispielsweise nicht einheitlich in Schreibschrift, sondern vermischen Schreib- und Druckschrift (STEFINLONGO 2001, S. 97-100), wenden – falls sie diese gelernt haben – die Zeichensetzungsregeln nicht an (CHIANTERA 2005, S. 205) und sind sehr sparsam mit der Verteilung von diakritischen Zeichen wie Akzenten (STEFINLONGO 2001, S. 107) (wobei eine Ausnahme die Verwendung von Redezeichen darstellt, die an allen möglichen Stellen auftauchen, nur kaum in der wörtlichen Rede (STEFINLONGO 2001, S. 109)). Desweiteren fehlen in ihren Texten oft visuelle Orientierungshilfen wie ein gewisser Abstand zwischen Überschrift und Text und die Gliederung in Absätze: „[...] *i nostri corsisti hanno dimostrato di non possedere affatto questa sensibilità o di non aver ben presente la funzione di questa basilare forma di organizzazione e disposizione testuale, che, del resto, raramente viene spiegata a scuola*“ (STEFINLONGO 2001, S. 94; Unsere Kursteilnehmer haben gezeigt, dass sie überhaupt kein Gefühl dafür besitzen oder ihnen die Funktion dieser grundlegenden Form der textuellen Organisation und Disposition nicht präsent ist, die im Übrigen selten in der Schule erklärt wird).

<sup>26</sup> Verl. zum Schreibprozessmodell nach Flower und Hayes (1980) und einem darauf aufbauenden kognitiven Modell der Entwicklung der Schreibkompetenz auch Müller (1997, S. 24 ff.).

zur in Italien immer noch anzutreffenden Ansicht ausgerichtet, Schreiben sei eine angeborene Gabe (Piemontese 2014, S. 10).<sup>27</sup>

Der *process approach* differenziert sich von anderen Ansätzen ferner in der Rollenzuschreibung der Lernenden und der Lehrperson. Hier werden die Schüler/innen als Schreibende (Autoren) betrachtet, die lernen, wie Erfahrenere mit Problemen wie der „Angst vorm weißen Blatt“ oder der Überarbeitung ihres Textes umgehen. Auf diese Weise sollen sie Verantwortung für ihr Schreibprodukt übernehmen, entscheiden, was und was wann und für wen geschrieben wird, und was mit dem fertigen Text geschieht. Aus dem Konzept der Lernenden als Eigentümer ihrer Schreibprodukte ist abzuleiten: „[...] *what the children own should be worth having, it should serve child-valued purposes*“ (CZERNIEWSKA 1999, S. 476).

Dieser Lernprozess sollte stattfinden, während die Lernenden mit dem Verfassen ihrer eigenen Texte beschäftigt sind, wobei ihnen eine größere Kontrolle über das Thema und den Adressaten eingeräumt wird. Die somit weniger dominante Lehrperson fungiert dabei Rat gebend und unterstützend; sie sorgt möglichst für eine lernförderliche Unterrichtsgestaltung, in der projektartige Aktivitäten wie Schreibwerkstätten und Schreibkonferenzen Platz finden (CZERNIEWSKA 1999, S. 476).

Viele der im Ansatz entwickelten didaktischen Vorschläge – das gemeinsame Verfassen eines Buches für jüngere Schülerinnen und Schüler, Engagement für die Schülerzeitung, Briefe an berühmte Autorinnen und Autoren, um herauszufinden, wie sie schreiben, das Anfertigen von Biographien über lokale Persönlichkeiten – sind nicht neu. Entscheidend wirken allerdings das tatsächliche Verschicken oder Veröffentlichen der Produkte im Gegensatz zum bloß simulierten Schreibenanlass und die Zentralität, die das Verfassen von Texten im Unterricht einnimmt (ibid.). Aus dem letzten Grund ist es sinnvoll, dass für prozessorientierte Schreibdidaktik von den Sprach- und den Fachlehrpersonen eine Zusammenarbeit angestrebt wird.

Obwohl der Kreativität der jungen Schreibenden auf diese Weise möglichst wenige Grenzen gesetzt werden sollen, sind die Lernenden doch nicht auf sich selbst gestellt, sondern werden in ihrem Vorgehen von der Lehrkraft unterstützt (ibid.). Dennoch ist der Ansatz kritisiert worden, weil vor allem bei der Themenwahl etwas zu viel Freiraum gelassen werde. Dadurch bestehe die Gefahr, dass schulisches Schreiben keine adäquate Vorbereitung auf die Schreibaufgaben darstellt, welche die Lernenden im späteren Leben erwarten (CZERNIEWSKA 1999, S. 476 f.).<sup>28</sup>

So argumentieren Vertreter der Genre-Theorie wie Reid (1987), es sei nicht ausreichend, dass Lernende sich „reellen“ Schreibenanlässen und „reellen“ Adressaten widmen, sondern sie bräuchten

---

<sup>27</sup> *“La seconda convinzione, altrettanto fallace ma diffusa e non estranea neppure ad alcuni addetti ai lavori, è che saper scrivere sia un dono, se non proprio divino, di natura. Non è infrequente ascoltare, a conclusione di certi discorsi, che saper scrivere non è da tutti, perché non è frutto solo di apprendimento (e insegnamento), perché è innanzitutto una dote innata. Prima che quest’idea cominciasse a essere scalfita, tanto sul piano teorico quanto nella pratica didattica, molti anni sono passati e molti danni sono stati fatti. Arrivare ad affermare che saper scrivere è, invece, un’arte oggettiva, come diceva don Lorenzo Milani, cioè il risultato di un processo consapevole, faticoso e teoricamente illimitato nel tempo, è stata una conquista lenta, di non poco conto e tuttora non del tutto ben accettata.”* (PIEMONTESE 2014, S. 10; „Die zweite genauso irreführende, aber verbreitete und auch einigen Fachleuten nicht ferne Überzeugung, ist, dass Schreiben eine, wenn nicht göttliche, so doch natürliche Gabe sei. Es ist nicht selten als Schlussfolgerung bestimmter Diskussionen zu hören, dass *Schreibenkönnen* nicht allen liegt, weil es nicht nur ein Ergebnis des Lernens (und Unterrichts) ist, weil es vor allem eine angeborene Gabe ist. Bevor begonnen wurde, diese Idee sowohl auf theoretischer Ebene als auch in der didaktischen Praxis anzufechten, sind viele Jahre vergangen und viele Schäden angerichtet worden. Dazu zu kommen zu behaupten, dass Schreibenkönnen hingegen eine *objektive Kunst* ist, wie Don Lorenzo Milani sagte, das heißt, das Resultat eines bewussten Prozesses, der mühsam und theoretisch zeitlich nicht begrenzt ist, war eine langsame Errungenschaft von nicht geringer Bedeutung und ist noch heute nicht vollständig akzeptiert“).

<sup>28</sup> Studien in den USA zeigen, dass der schulische Schreibunterricht mit seiner Konzentration auf Grammatik und überhaupt keiner oder einer geringen Einführung von Aktivitäten wie Planung und Brainstorming vor dem Schreibprozess oft nicht aufs akademische (Aufsatz-)Schreiben vorbereitet (DUFF 2005, S. 58 f.). Dadurch geschieht es, dass auch (vor allem in der Zweitsprache) Lernende, welche in der Schule zu den besten zählten, an der Universität erst mal *English Writing*-Klassen absolvieren müssen und dies als Demütigung erleben.

Unterstützung, um zu verstehen, auf welche Texte es im „realen“ Leben ankommt und wie diese formuliert werden (CZERNIEWSKA 1999, S. 477).

In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf Gibbons generell für Hintergrundwissen und praktische Anwendungsbeispiele zum sprachförderlichen Unterrichten ergiebigeres Buch „*Scaffolding language, scaffolding learning*“ (2002) nützlich, in dem der in Australien entwickelte Genre-Zyklus vorgestellt wird, mit dem Lernende die Merkmale und Unterschiede der verschiedenen Textsorten verinnerlichen und im Verfassen entsprechender Texte unterstützt werden sollen. Ihnen derartige Regeln vorzugeben und sie bei der Textproduktion zu leiten, schränke die Kreativität und Freiheit der Lernenden nicht ein, sondern ermögliche es ihnen im Gegenteil, sie mithilfe dieses Werkzeuges zu entfalten (GIBBONS 2002, S. 68). Gibbons motiviert ein derartiges Vorgehen desweiteren folgendermaßen (ibid.):

If students are to have real choices about what and how they write, they need to be shown what the range of options is. Otherwise, they will simply remain with what they know, writing about a limited range of things in the same way. And it is important to remember that the “rules” and conventions that govern different types of writing have not been imposed by linguists, but simply describe what these texts look like in the real world.

Zum Prozess-Ansatz gehört nicht zuletzt auch eine veränderte Bewertungspraxis, welche dieses Kapitel abschließend vorgestellt werden soll.

## 2.5 Bewertungspraxis für die Sprachförderung

Mit dem Prozess-Ansatz rücken in der Bewertungspraxis neue Aspekte in den Vordergrund. Zum einen geht es darum, die Lernenden durch eine Textbeurteilung in ihrer Fähigkeit der Selbstkontrolle zu stärken. Denn viele von ihnen wissen ohne eine explizite Hilfestellung gar nicht, was sie an ihren Texten verbessern können, wenn man einmal von offenkundigen orthographischen Fehlern oder der Zeichensetzung absieht (DE SANTIS, GATTA 2013, S. 425; GIBBONS 2002, S. 74; MÜLLER 1997, S. 77-81).<sup>29</sup> Dazu tragen Bewertungsmethoden der Lehrkräfte bei, die neben sprachlichen Oberflächenphänomenen explizit auch den Aufbau des Textes und seinen Inhalt beurteilen.

Solch eine detaillierte Bewertung, die in Italien in der Regel höchstens im Sprachunterricht im Zuge von Aufsätzen zur Leistungskontrolle erfolgt, sollte auf andere Textproduktionen des Sprach- und auch im Fachunterricht ausgeweitet werden. Gerade Fachlehrerinnen und -lehrer – wenn sie die Lernenden in ihrem Unterricht überhaupt schreiben lassen – korrigieren in der Regel nicht sprachbezogen, was u.a. anderem daran liegt, dass ihnen die nötige Kompetenz dazu fehlt (DUFF 2005, S. 55). Hier gilt wieder, dass ihnen die Relevanz eines solchen Vorgehens sowie das erforderliche Wissen während der Ausbildung zu vermitteln wären.

Zum anderen sollte die Bewertung die Literalitätsentwicklung der Lernenden erschließen.<sup>30</sup>

Das ist allein schon deshalb ratsam, weil die Schülerinnen und Schüler dadurch wirksamer in ihrem Sprachausbau unterstützt werden. Doch außerdem stellen profundere Analysen der Textproduktion eine gute Grundlage für die Lehrperson zur Ermittlung des aktuellen und individuellen Sprachstandes dar. Das ist eine wesentliche Voraussetzung für eine gezieltere Sprachförderung. In diesem Sinne empfiehlt es sich im Zuge einer prozessorientierten Schreibdidaktik nicht nur, aber gerade für in der Zweitsprache lernende Schülerinnen und Schüler und einsprachige, die sich mit dem Schreiben schwerer tun, in die Bewertung einfließen zu lassen, wie gut das Schreibprodukt die

---

<sup>29</sup> Vgl. hierzu auch Ehlich (2005, S. 25): „Entsprechende Selbstevaluationen (Fehlensensibilität) sind für die förderdiagnostische Arbeit von höchster Relevanz, werden bisher aber kaum beachtet.“

<sup>30</sup> Zur Erleichterung einer solchen Praxis finden sich in Gibbons (2002, S. 74) nützliche Informationen einschließlich einer Tabelle mit Fragen, die das Bewerten in verschiedenen Sprachbereichen leiten können. Weitere Empfehlungen zur Aufsatzbewertung finden sich z.B. auch schon in Weber (1973) und Fröhler (2008).

Absichten seines Verfassers realisiert und welche Lernfortschritte bei der Textentwicklung jeweils erbracht wurden (CZERNIEWSKA 1999, S. 476).

Eine umfassende Bewertungspraxis ist nicht nur im Sinne der Förderung produktiver Textkompetenz ergiebig. Generell wird von verschiedenen Seiten für regelmäßige Leistungskontrollen plädiert, weil sie den am Lernprozess beteiligten Akteuren bescheinigen, wo sie stehen. Der Lehrperson erleichtert es die Planung ihres Unterrichts, indem sie genauere Informationen darüber erhält, welche Lerngegenstände noch nicht so gut beherrscht und deshalb wiederholt oder vertieft werden sollten (WEBER 1973, S. 31) und wie es um ihren Sprachstand bestellt ist. Es geht also nicht darum, wie mit manchen standardisierten Tests eine Legitimierungsbasis zu finden, um das sprachliche Problem innerhalb der Verantwortung des schwächeren Lerners anzusiedeln (GIBBONS 2002, mit Verweis auf CUMMINS 2000, S. 123). Hingegen ist das Überprüfen der sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten für die Lernenden selbst von Vorteil, da sie auf diese Weise dabei unterstützt werden, selbständiger zu werden und eigenständiger lernen zu können. Dadurch kommen sie einem entscheidenden Bildungsziel näher, zumal ihnen auch Wege zur Selbstkontrolle aufgezeigt werden. Es empfiehlt sich dafür die Entwicklung eines Bewertungsklimas, in dem möglichst wenig Prüfungsangst entsteht, der Leistungsdruck nicht zu stark wird und sich eventuelles Konkurrenzverhalten unter den Lernenden nicht nachteilig auf sie auswirkt.

Untrennbar von der Bewertungspraxis scheint in unserer westlichen Kultur die Benotung zu sein. In diesem Zusammenhang stuft Weber die Notenvergabe der Sprachlehrer und -lehrerinnen als zu wohlwollend ein, wie im Übrigen auch für den italienischen Kontext festgestellt worden ist: Dort gilt gerade die Aufsatzbewertung als tendenziell labil und zu gutmütig, um das Selbstwertgefühl schon in anderen Fächern schlecht benoteter Lernender nicht weiter zu schwächen und ihnen die Eingliederung in den Arbeitsmarkt nicht zu erschweren. Zu Recht kommt die Frage auf, warum das die Aufgabe der Sprachlehrer und -lehrerinnen sein sollte (SERIANNI 2010, S. 42), und wird moniert, dass letztere den Lernenden mit dieser Praxis keinen Gefallen tun (ibid., S. 44):

*Si dice – e soprattutto si diceva negli anni Settanta – con un fortunato slogan: la scuola che boccia, boccia se stessa. Ma sarà necessario distinguere tra scuola dell’obbligo e scuola superiore: nel primo segmento non è effettivamente pensabile che l’istruzione non conduca tutti gli alunni a certi obiettivi, senza abdicare all’inevitabile apparato sanzionatorio ma senza lasciare in dietro nessuno. Per il resto la scuola è davvero sconfitta non quando blocca chi non mostri l’attrezzatura e la disposizione necessarie per proseguire gli studi, bensì quando non discrimina il valore.*

*(Man sagt – und vor allem sagte man in den Siebzigerjahren – mit einem geglückten Slogan: Die Schule die durchfallen lässt, lässt sich selbst durchfallen. Aber es wird nötig sein, zwischen der Pflichtschule und der weiterführenden Schule zu unterscheiden: Im ersten Segment ist es in der Tat effektiv nicht denkbar, dass die Schulbildung nicht alle zu bestimmten Zielen führt, ohne auf den unvermeidlichen Sanktionsapparat zu verzichten, aber ohne jemanden zurückzulassen. Im Übrigen fällt die Schule wirklich durch, nicht, wenn sie denjenigen stoppt, der nicht die nötige Ausrüstung und Disposition zeigt, um die Studien weiterzuführen, sondern wenn sie den Wert nicht unterscheidet.)*

Dieser Umstand führt bei Schulabgängern mit guten Noten zu einer Überbewertung ihrer sprachlichen Fähigkeiten, welche dann mit den negativen Ergebnissen in Einstufungstests an den Universitäten kollidieren (s. FN 28, S. 30 zur amerikanischen Situation sowie z.B. PIEMONTESE 2014, S. 10; DE SANTIS, GATTA 2013, S. 430-434 über italienische Studierende).

### 3. Überblick über den Forschungsstand zur Mehrsprachigkeit in der italienischen Schule und zur sprachlichen Gestaltung der Lehrbücher

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen und zum Teil mehrsprachigen Ausgangslagen der Lernenden an italienischen Schulen zunächst historisch und dann bezogen auf die gegenwärtige Situation vorgestellt sowie ein Überblick über die Anzahl, Verteilung und Herkunft der Zugewanderten gegeben (3.1). Verbunden mit den sprachlichen Schwierigkeiten vieler Lernender im Unterricht ist die Gestaltung der Lehrmittel, welche aufgrund ihrer Komplexität seit den 1980er Jahren ins Interesse der Forschung gerückt ist. Die Ergebnisse dieser Forschung (3.2) sowie der partikuläre Ton (3.2.1), in dem sie formuliert sind, werden beschrieben, um die wissenschaftliche Debatte über die schulische Sprachbildung und die Verwendung der Lehrmittel besser nachvollziehen und als theoretische Verankerung bei der Darstellung der vorliegenden Studie nutzen zu können. Desweiteren werden zwei Schwerpunkte der Lehrbuchforschung vorgestellt, und zwar die Untersuchung des verwendeten Wortschatzes (3.2.2) und der Lesbarkeit anhand dafür konzipierter Formeln sowie eines Katalogs von textimmanenten Verständnishürden (3.2.2.2). Viele Studien, welche sich auf die Wortschatzverwendung konzentrieren, bedienen sich dabei einem Gebrauchswörterbuch des Italienischen, dem GRADIT (DE MAURO 1999/2000). Dieses ist auch in der vorliegenden Studie eingesetzt worden, weshalb in einem eigenen Unterkapitel seine Entstehung und die ihm zugrunde liegende Unterteilung des Wortschatzes nach seiner Verwendungsfrequenz erläutert (3.2.2.1).

#### 3.1 Sprachliche Heterogenität in der italienischen Schule

Nachdem Italien erst seit dem Jahr 1976 eine positive Migrationsbilanz verzeichnet, also mehr Personen in das Land ein- als auswandern, ist der Zufluss von Migranten – und damit die Präsenz von ausländischen Lernenden in den italienischen Schulen – in den letzten zehn Jahren deutlich gestiegen. Dennoch stellt die Mehrsprachigkeit von Lernenden keineswegs ein neues Phänomen dar. Der Grund hierfür liegt in dem vergleichsweise langen Weg des Landes zur nationalen Einigung und zu einer einheitlichen Sprache für alle Staatsbürger, die stets eine Vielzahl von Sprachen und Dialekten gesprochen haben (PINTO 1980, S. 42).

Noch in den 1960er Jahren war die Erstsprache der Mehrheit der Bevölkerung und, dem entsprechend, auch der Lernenden keineswegs das Italienische im Sinne der Standardvariante, sondern einer der zahlreichen Dialekte, die vom Vulgärlatein abstammen und z. T. linguistisch mit anderen romanischen Sprachen wie dem Spanischen verwandter sind als mit dem Italienischen (vgl. DE MAURO 1963). So haben viele Lehrkräfte die Bedeutung ihrer Aufgabe bei der sprachlichen Heranführung der Lernenden an die Nationalsprache erkannt, auch wenn ihre Unterrichtsmethoden von den heutigen Vorstellungen guten Unterrichts erheblich abwichen. Mehrheitlich unterbanden sie z.B. über Jahrzehnte strikt jeglichen Gebrauch der Dialekte (DE MAURO 1976b in ead. 1979, S. 85 f.)<sup>31</sup> und wollten sie die Schülerinnen und Schüler an ein Italienisch gewöhnen, welches Züge einer Kunstsprache trug. Denn die Standardvariante war über einen langen Zeitraum fast ausschließlich eine literarische und nur wenigen Menschen zugängliche Sprache, die so gut wie gar nicht gesprochen wurde (vgl. DE MAURO 1963 in ead. 1976, S. 27; GENSINI 2005, S. 45; VILLARI 1909, S. 389 ff. zit. in GENSINI 2005, S. 88-91).<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Dies gilt vor allem für das Schriftliche; im Mündlichen haben sie z. T. selbst dialektale Formen verwendet, ohne dass es ihnen immer bewusst gewesen wäre. Gleichzeitig deckte die italienische Standardsprache über einen langen Zeitraum selbst den formaleren Schriftsprachbereich nicht vollständig ab, sondern gehobene Poesie und Literatur waren auch in den Dialekten zu einer gewissen Blüte gelangt (DE MAURO 1963 in ead. 1976, S. 33).

<sup>32</sup> Nirgendwo sonst in Europa hat eine Nationalsprache über so viele Jahrhunderte lang nur in der Literatur und als Sprache der Gebildeten bestanden wie in Italien (DE MAURO 1963 in ead. 1976, S. 27). Dadurch handelt es sich um eine Sprache, die über einen langen Zeitraum ausgesprochen statisch war, kaum fonetische Transformationen erlebte, da



Auf diese Weise war nicht beabsichtigt, den Lernenden einen funktionalen Umgang mit der Sprache zu vermitteln, also einen, der sich an ihrem alltäglichen Gebrauch gemäß der Gesprächssituationen, dem Gegenstand und der Gesprächspartner orientiert. Sprachbildung bestand stattdessen hauptsächlich im Diktat von Wortlisten, die es auswendig zu lernen galt. In diesem Vorgehen war der Sprachunterricht sehr literarisch geprägt, was z.B. dazu führte, dass von den meisten Lehrkräften das Ersetzen alltagssprachlich nicht (negativ) konnotierter Wörter, welche durchaus aus der florentinischen literarischen Tradition stammen – also aus dem Sprachgebrauch, auf dem sich der italienische Sprachstandard entwickelt hat – durch gehobene oder literarische, wenn nicht verwaltungssprachliche Synonyme gefordert wurde.<sup>33</sup> De Mauro bringt diese Sprachdidaktik folgendermaßen auf den Punkt (DE MAURO 1976b, zit. in ead. 1979, S. 76):

Il punto dal quale volevo prendere le mosse è: a che cosa tendeva la vecchia cultura, basata su una tradizione scolastica tradizionale e retorica?

Che cosa abbiamo imparato noi, che ci siamo formati in una scuola tradizionale?

A scuola ci hanno insegnato essenzialmente questo: parlare e scrivere è una cosa che riguarda i poeti e i letterati, che serve per fare poesie e scrivere bei romanzi. In realtà nessuno ci ha spiegato che parlare e scrivere servono a cose molto più vitali.

(Der Punkt, von dem ich ausgehen wollte, ist: Worauf zielte die alte Kultur, die auf einer traditionellen und rhetorischen schulischen Tradition beruht?)

Was haben wir gelernt, die wir in einer traditionellen Schule ausgebildet wurden?

In der Schule haben sie uns im Wesentlichen dieses gelehrt: Sprechen und schreiben ist eine Sache, die Poeten und Schriftsteller/Gebildete angeht, was man zum Dichten und Romane schreiben braucht. In Wirklichkeit hat uns niemand erklärt, dass Sprechen und Schreiben viel vitaleren Dingen dient.)

Neben einigen Vorläufern unter Philosophen, Politikern und Pädagogen, die vehement eine andere Form der Spracherziehung verfochten, wie beispielsweise Vico (1668-1744), Ascoli (1829-1907), Wittgenstein (1889-1951), Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), Gramsci (1891-1937) und Don Milani (1923-1967) (s. DE MAURO 2012; GENSINI 2005, S. 37 f.)<sup>34</sup>, indem sie das linguistische Repertoire, mit dem die Lernenden die Schule erreichen, wertschätzten und als Ausgangspunkt für ihre spracherzieherischen Maßnahmen nahmen, ist ein erster entscheidender Moment für eine Umorientierung in der Sprachbildung durch die Wiederaufnahme und Weiterentwicklung dieser Prinzipien in den 1970er Jahren zu verzeichnen. Akademiker und Lehrkräfte schlossen sich zum sogenannten GISCEL (*Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica* – Interventions- und Studiengruppe im Bereich der Spracherziehung)

---

eben nur geschrieben wurde, und noch einen Großteil des Wortschatzes aus dem 14. Jahrhundert auf transparente Weise enthält (ibid., S. 28). Auch die Vielzahl der Dialekte kennt Ihresgleichen weder in Europa noch im indogermanischen Sprachraum (abgesehen von Indien), wozu die geographische Beschaffenheit des Landes und die Phasen weniger blühenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Austausches stark beigetragen haben. So konnten sich schon in vorrömischer Zeit verschiedenste Sprachen und Dialekte vollkommen unabhängig voneinander entwickeln (ibid., S. 17 f.).

<sup>33</sup> Als Beispiele nennt De Mauro etwa die Bevorzugung von „viso“ für „faccia“ (Gesicht), „indignarsi“ für „arrabbiarsi“ (sich ärgern, wütend werden) oder „trascorrere il giorno della festività natalizia“ (den Tag der weihnachtlichen Festivität verbringen) anstelle von „passare il Natale“ (Weihnachten verbringen) (DE MAURO 1976a in ead. 1979, S. 231). Und auch Weber (1973, S. 112 f.) wettet gegen das „Präventiose“ und „Gekünstelte“ in der stilerzieherischen Schreibdidaktik.

<sup>34</sup> S. „La scienza nuova“ (VICO 2008, Originalausgabe 1725); „Scritti sulla questione della lingua“ (ASCOLI (1975), Originalausgabe 1873) und „Relazione sul II° tema proposto al IX Congresso Pedagogico Italiano“ (ead. 1874 in RAICICH 1981); von Giuseppe Lombardo Radice „Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale“ (1959, Erstausgabe: 1912) und seine Aufsätze „Accanto ai maestri“ aus den Jahren 1919-1930 (ead., 1931); die „Gefängnishefte“ von Antonio Gramsci (1975); „Esperienze pastorali“ (MILANI 1958) und „Lettera a una professoressa“ MILANI/SCUOLA DI BARBIANA 1967). Wittgenstein beobachtete während seiner Tätigkeit von 1920 bis 1926 als Dorfschullehrer den restringierten und dialektalen Wortschatzgebrauch seiner Lernenden und versuchte ihn auszuweiten, was u.a. zur Veröffentlichung des „Wörterbuch für Volksschulen“ (1926) führte. Außerdem ist davon auszugehen, dass die Lehrtätigkeit Einfluss auf sein philosophisches Denken nahm, was sich in „Philosophische Untersuchungen“ (2001, Erstausgabe 1953, posthum) widerspiegelt (DE MAURO 2012).

zusammen und legten 1975 einen Text vor, der ihre Leitgedanken zum Ausdruck bringt. Er wird noch heute oft zitiert, wenn es um Fragen der Spracherziehung geht (z.B. FERRERI 1988, S.7-9; LAVINIO 2005b, S. 152 f.) und hatte entscheidenden Einfluss auf einen Wandel bei der Formulierung sprachbildungsrelevanter Erziehungsziele in den Lehrplänen: „*Le 10 tesi dell'educazione linguistica democratica*“ (GISCEL 1975; Die zehn Thesen der demokratischen Spracherziehung).

Da die Überzeugungen dieses Textes nichts von ihrer Bedeutung eingebüßt haben, zumal die dort formulierten Ziele noch immer nicht überall und vollständig in der Spracherziehung umgesetzt, geschweige denn in der Lehrerbildung vermittelt werden (GENSINI 2005, S. 48 f.), sollen im folgenden drei wesentliche Forderungen der „*Dieci tesi*“ wiedergegeben werden. Hierbei handelt es sich um das zweite bis vierte von insgesamt zehn Prinzipien der achten These, auf denen der Auffassung des GISCEL nach eine demokratische Sprachbildung fußt (GISCEL 1975):

#### VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica

[...]

1. [...]
2. Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.
3. La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico - culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente.
4. La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

(VIII. Prinzipien der demokratischen Spracherziehung

[...]

1. [...]
2. Die Entwicklung und die Ausübung der sprachlichen Fähigkeiten dürfen nie um ihrer selbst willen angeboten und verfolgt werden, sondern als Instrumente einer reicheren Teilhabe am sozialen und intellektuellen Leben: Die spezifische Ausbildung der Sprachfähigkeit muss immer im Zuge einer Aktivität des Lernens, Forschens, Diskutierens, Teilhabens und der individuellen sowie der Gruppenproduktion erfolgen.
3. Das Hervorrufen der sprachlichen Fähigkeiten muss von einer Individualisierung des persönlichen, familiären und herkunftsspezifischen sprachlich-kulturellem Hintergrund des Schülers ausgehen, nicht um ihn zu fixieren und an diesen Hintergrund zu ketten, sondern, im Gegenteil, um den Sprachbesitz des Schülers zu bereichern durch Zusätze und Erweiterungen, welche, um effektiv zu sein, bewusst graduiert werden müssen.
4. Die Entdeckung der Verschiedenheit des individuellen sprachlichen Hintergrundes zwischen Schülern derselben Gruppe ist der Ausgangspunkt für wiederholte und immer vertiefendere Erfahrungen und Explorationen der räumlichen, zeitlichen, geographischen, sozialen und geschichtlichen Varietät, welche den Sprachbesitz der Mitglieder ein und derselben Gesellschaft kennzeichnet: Diese Varietät zu verstehen und wertzuschätzen lernen, ist der erste Schritt um zu lernen, mitten in ihr zu leben, ohne ihr Unterworfener zu sein oder sie zu missachten.)

Dieser Ausschnitt aus den „Zehn Thesen“ verdeutlicht, wie schon vor geraumer Zeit Aspekte zur Sprache gebracht wurden, die auch heute die Diskussion über eine Sprachbildung bestimmen, die den aktuellen Verhältnissen und Anforderungen angemessen Rechnung trägt – besonders, aber keineswegs nur, im Kontext einer sprachlich zunehmend heterogeneren Schülerschaft (s. z.B. BERTOCCHI 2009; GRASSI, VALENTINI, BOZZONE COSTA 2003; GISCEL 2004). So ist schon damals die Bedeutung der sprachlichen Fähigkeiten für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unterstrichen worden. Desweiteren wurde die Umsetzung des wichtigen pädagogischen Grundsatzes erkannt, das individuelle sprachliche Kapital der Lernenden wertzuschätzen und darauf

aufzubauen. Ein dritter Aspekt betrifft die Sprachbeschreibung, welche den im *common sense*, aber auch unter Didaktikern und Sprachwissenschaftlern verbreiteten monolithischen Charakter der Sprache zugunsten einer Registerdifferenzierung aufgibt. Die Vorteile einer solchen bewussten Differenzierung treten sowohl in der Diagnose der sprachlichen Fähigkeiten als auch in der didaktischen Tätigkeit, die am Sprachausbau der Lernenden orientiert sind, hervor.

So war also der Umstand, dass in der Schule eine andere Sprache vermittelt wird als die alltäglich gebrauchte Sprache der Lernenden, von jeher die vorherrschende Situation an italienischen Schulen. Die Verschiedenartigkeit der sprachlichen Ausgangslagen der Schülerschaft ist im Laufe der Zeit gewachsen. Während in den ersten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts die Schulpflicht auf fünf Jahre Grundschulzeit beschränkt und inländische Mobilität noch kaum gegeben war, so dass sich die Lehrperson um eine Hinführung zum Italienischen ausgehend von einem oder einigen wenigen lokalen Dialekten zu bemühen hatte, sind ab den 1950er Jahren größere Migrationen von den Dörfern in die Städte und vor allem vom Süden in den industrialisierten Norden zu verzeichnen.<sup>35</sup> Dadurch ist auch die Anzahl der von den Lernenden in einer Klasse gesprochenen Dialekte angestiegen. Außerdem wurden durch die Anhebung der allgemeinen Schulpflicht auf insgesamt acht Jahre breitere Bevölkerungsschichten erreicht als zuvor.

Durch Mobilität, die Verbreitung von Massenmedien (Fernsehen und Radio), Wehrdienst und den stetigen, mit der Anhebung der Schulpflicht allgemeinen Anstieg der Beschulung hat sich das Italienische allmählich zu einer tatsächlich gesprochenen Sprache der Bevölkerung entwickelt und ist die Anzahl von Lernenden, welche ausschließlich mit einem Dialekt aufwachsen, stark zurückgegangen. Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren eine fortschreitende Verflüssigung der Dialekte beobachtet wird, diese also immer mehr Elemente der Regiolekte und Standardsprache absorbieren (SIMONE 1998, S. 38).<sup>36</sup> An die Stelle der dialektalen Sprachenvielfalt ist die Sprachenvielfalt durch Einwanderung getreten. Neben dem Italienischen werden mindestens 42 weitere Sprachen im Land benutzt (LEWIS et al. 2015), nämlich die Sprachen, welche Migranten aus ihrer Heimat mitgebracht haben. Diese Pluralität nimmt noch zu, wenn man berücksichtigt, dass viele der Zugewanderten nicht die Standardsprachen ihrer Herkunftsländer sprechen, sondern unterschiedliche Dialekte und Varietäten.

Dem statistischen Dossier zur Einwanderung in Italien (*Centro Studi e Ricerche* IDOS 2014) ist zu entnehmen, dass 2014 knapp 5 Millionen Personen mit einem ausländischen Pass ihren Wohnsitz in Italien hatten (8,1% der Gesamtbevölkerung) und die Präsenz von regulären Zugewanderten laut Schätzung noch um einige Hundert Personen höher liegt (5364000 Menschen). Darunter befinden sich mehr als eine Million Minderjährige, von denen im Schuljahr 2013/2014 knapp 803.000 in italienische Schulen eingeschrieben waren, was neun Prozent der gesamten Schülerschaft entspricht (*Centro Studi e Ricerche* IDOS 2014, S. 1).

Dabei ist der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den italienischen Schulen seit der Jahrhundertwende stark angestiegen. Während ab Anfang der 1980er Jahre Kinder von Zugewanderten in den Schulen eingeschrieben sind, sie aber zunächst nur 0,06 Prozent der

---

<sup>35</sup> Es gab jedoch auch schon nach der Einheit Italiens um die Jahrhundertwende und vor allem im Jahrzehnt 1901-1911 im Zuge der Industrialisierung und der damit verbundenen Urbanisierung Migrationsbewegungen von den ländlichen und primär südlichen Regionen des Landes in den Norden (DE MAURO 1963 in ead. 1976, S. 51-53; S. 63). Diese Faktoren haben entschieden zum Erwerb des Italienischen größerer Bevölkerungsanteile beigetragen. Eine weitere wesentliche Rolle in der Verbreitung der Standardsprache spielte die Emigration: Da vor allem Analphabeten in die USA auswanderten, die sich untereinander in einem Mix aus ihren verschiedenen Dialekten versetzt mit einem rudimentären Englisch sprachen (aber keineswegs Italienisch) und auf die Unterstützung Schreibkundiger angewiesen waren, um den Kontakt zu den Daheimgebliebenen zu halten, erkannten diese die Bedeutung der Schulbildung und der Beherrschung der Sprache, wodurch sie darauf drängten, die in Italien gebliebenen Kinder in die Schule zu schicken (DE MAURO 1963 in ead. 1976, S. 60 ff.).

<sup>36</sup> Ihre Anfänge nahm allerdings auch die Verflüssigung der Dialekte schon früher und zwar zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als immer mehr Menschen unterschiedlicher Dialekte in den Städten aufeinandertrafen und durch die Industrialisierung neue Wörter in das Italienische aufgenommen wurden, die auch die Dialekte übernahmen (DE MAURO 1963 in ead. 1976, S. 67).

gesamten Schülerzahl ausmachten und ihr Anteil seit Mitte der 1990er Jahre um ca. 20 Prozent im Jahr gewachsen ist (GATTULLO, LEONE 2001a, S. 4), lag er im Jahr 2003 bei 300.000. Er hatte sich damit im Vergleich zu den drei vorausgehenden Jahren verdoppelt (GISCEL 2004, S. 3). Von 2008 bis 2014 ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von 628.937 Einschreibungen um fast ein Drittel (28 Prozent) angestiegen.

Die Verteilung der Migranten konzentriert sich zu einem Viertel auf die vier Provinzen Mailand, Brescia, Turin im Norden und Rom im Zentrum. In der Hauptstadt, wo auch die vorliegende empirische Studie durchgeführt worden ist, waren 2014 10,3 Prozent aller Zugewanderten gemeldet, über eine halbe Million. Während ihre Herkunft polyzentrischer Gestalt ist – 196 sind die Länder, aus denen sie stammen (*Centro Studi e Ricerche IDOS* 2014, S. 1) – und damit die Kultivierung zahlreicher verschiedener Sprachen verbunden ist, ist der Zufluss aus einigen wenigen Regionen besonders groß. So stammte 2014 über die Hälfte der Personen aus den fünf Ländern Rumänien, Albanien, Marokko, China und Ukraine und zwei Drittel aller Einwanderer aus insgesamt zehn Ländern.

In den italienischen Klassenzimmern lassen sich inzwischen auch immer mehr Schülerinnen und Schüler antreffen, welche in Italien geboren sind, aber eine andere Erstsprache haben als Italienisch. Unter den allochthonen Lernenden machten sie 2010 in der Primarstufe zwischen 60 und 80 Prozent (in Städten wie Mailand, die unter den ersten Anlaufpunkten für Zugewanderte waren) aus (FAVARO 2010a, S. 2). Ihr alltäglicher Sprachgebrauch unterscheidet sich kaum von dem der autochthonen Lernenden, jedoch fallen gerade unter ihnen im Laufe der Schulkarriere viele zurück, weil ihnen der für gute Schulleistungen in allen Fächern nötige Sprachausbau Schwierigkeiten bereitet (FAVARO 2003, S. 13 f.). Eine in der Lombardei durchgeführte Studie von 2000 (*ibid.*) zeigt, dass 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler an den Mittelschulen, deren Erstsprache von der Unterrichtssprache differiert, über ausreichende oder gute Kenntnisse des Italienischen verfügen, während die der übrigen 57 Prozent als schwach eingestuft wurden. Die Konsequenzen spiegeln sich auch in den unterschiedlichen Versetzungsquoten von der Mittelschule auf die weiterführende Schule wider: Gegenüber den 95,5 Prozent der autochthonen Lernenden gelingt nur 86 Prozent der ausländischen Schülerinnen und Schüler die Versetzung (FAVARO 2003, S. 13).<sup>37</sup> Zudem kommen, nicht selten während des laufenden Schuljahres, neue Lernende hinzu, welche oft noch gar kein Italienisch verstehen und sprechen. Wie sie in den schulischen Betrieb integriert werden, ist von Region zu Region und von Schule zu Schule unterschiedlich geregelt. Gemein ist allen staatlichen Schulen, dass ihnen dafür keine spezifischen Ressourcen zur Verfügung stehen (FAVARO 2001, S. 55). Neben einigen nationalen Schulen, welche von den allochthonen Gemeinschaften gegründet werden, wenn sie ihr Migrationsprojekt als transitorisch betrachten oder eine kulturelle Entwurzelung befürchten, und in denen die Lernenden in den Sprachen ihrer Herkunftsländer unterrichtet werden, gibt es einige Klassen, die „monoethnisch“ zusammengesetzt sind, also beispielsweise alle chinesischesprachigen Lernenden in einer Klasse vereinen und die arabischesprachigen in einer anderen. Beide bilden allerdings eine Ausnahme zur vorherrschenden Situation der Beschulung in den staatlichen Schulen, in denen überwiegend nach dem Immersionsmodell gehandelt wird: Die Schülerinnen und Schüler werden einem Sprachbad ausgesetzt, in dem sie entweder schwimmen können oder untergehen (*ibid.*, S. 56). Während manche Schulen einen sprachlichen Einstufungstest durchführen und/oder vorbereitende Einführungskurse ins Italienische anbieten, bevor die neu Hinzugekommenen am regulären Unterricht teilnehmen, werden sie anderswo direkt in den normalen Lehrbetrieb aufgenommen. Generell bemüht man sich, die Lernenden nicht zu weit zurückzustufen, da es für ihre psychosoziale Entwicklung bedeutsam sei, dass sie mit möglichst gleichaltrigen Klassenkameraden lernen.

---

<sup>37</sup> Es handelt sich hierbei um eine an Mailänder Schulen durchgeführte Studie, deren Abschlussbericht mithilfe der von Favaro (2003) gegebenen Quellenangabe nicht auffindbar war. Bezüglich des Verbleibs des Berichts verweisen die am Projekt beteiligten Akteure auf ihre Partner; wahrscheinlich ist er bei der Stadtverwaltung Mailand archiviert.

Dennoch kommt es nicht selten vor, dass allochthone Schülerinnen und Schüler die Bänke mit zwei Jahre jüngeren Klassenkameraden teilen (FAVARO 2010b, S. 8).

In einem Land, dessen geringe Investitionen in Forschung und Bildung chronisch beklagt werden (z.B. SIMONE 1998, S. 39 f.; RENZI 1998, S. 54 f.; PIEMONTESE 2014, S. 10)<sup>38</sup>, stehen an vielen Schulen keine Mittel zur Verfügung (oder werden keine freigesetzt), um den Neuankömmlingen zusätzliche Sprachförderungsmaßnahmen anzubieten. Teilweise wird deshalb auf ehrenamtliche Helfer und pensionierte Lehrpersonen zurückgegriffen, die als kulturelle Mediatoren fungieren und bei der Kommunikation mit den Familien helfen, Intensivkurse in Italienisch als Fremdsprache anbieten oder Neuankömmlinge während des regulären Unterrichts neben der Lehrkraft begleiten. Innerhalb des Lehrkörpers kommt diese Aufgabe auch den Unterstützungslehrkräften zu, welche eigentlich für die Inklusion und Begleitung Lernender mit Lernbeeinträchtigungen zuständig sind. Schulen mit einem konsistenteren Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund können außerdem sogenannte „*facilitatori*“ (Erleichterer) oder „*insegnanti su progetto*“ (Projektlehrer) bei der Schulbehörde anfordern, welche entweder einige Stunden pro Woche parallel zum regulären Unterricht mit diesen Schülerinnen und Schülern arbeiten oder ihre Eingliederung in den Klassenverband begleiten können. Während eine solche Unterstützung für viele Lernende einen Gewinn darstellt, da ihre Sprachbildung gradueller erfolgen und eine vertraulichere Atmosphäre geschaffen werden kann, weist sie allerdings auch Schwächen auf (FAVARO 2001, S. 58):

I punti deboli di questo insegnante “aggiuntivo” sono rintracciabili soprattutto nella mancanza di competenza e di formazione specifica per l’insegnante dell’italiano come seconda lingua, nella precarietà e nell’ambiguità del ruolo e della collocazione e nei rischi di delega del “problema stranieri”, da parte degli insegnanti di classe e della scuola, al collega distaccato.

(Die Schwachpunkte dieses „hinzugefügten“ Lehrers sind vor allem im Fehlen von Kompetenz und einer spezifischen Ausbildung zum Lehrer für Italienisch als Zweitsprache, in der Präkarität und in der Ambiguität der Rolle und der Positionierung und in den Delegationsrisiken des „Ausländerproblems“ vonseiten der Lehrer der Klasse und der Schule an den externen Lehrer auszumachen.)

Schulen, welche keinen Anspruch auf diese „*facilitatori*“ und Projektlehrer erheben können, bauen oft auf gemeinnützige Träger, die nachmittags mit ehrenamtlich arbeitendem Personal Sprachkurse und Hausaufgabenhilfe anbieten. Besonders negativ macht sich die Kostenminimierung auch deshalb bemerkbar, weil Italienisch als Zweitsprache derzeit in Italien weder als Studien- noch als Unterrichtsfach existiert, sondern nur qualifizierende Kurse bestehen. In erster Linie werden diese von Personen frequentiert, welche später an privaten Sprachschulen unterrichten, während sich angehende und bereits im Dienst stehende Lehrpersonen der allgemeinbildenden Schulen in ihrer Aus- oder Weiterbildungen gar nicht oder nur marginal mit diesem Themenkomplex befassen.

Die Anwesenheit von nicht in der Erstsprache Lernenden führt oft dazu, dass Lehrkräfte für die sprachlichen Herausforderungen, die sie und die verwendeten Lehrmittel an ihre Klassen stellen, sensibilisiert werden (GRASSI et al. 2003, S. 7). Tendenziell trägt als ein weiterer Umstand zur Sprachsensibilisierung der im Interesse der vorliegenden Studie stehenden Erdkundelehrkräfte bei, dass sie in derselben Klasse auch die Fächer Italienisch und Geschichte erteilen. Aufgrund dieser verbindlich vorgeschriebenen Fächerkombination, welche eben Italienisch, die Unterrichtssprache, beinhaltet, kann davon ausgegangen werden, dass diese Lehrerinnen und Lehrer über eine vergleichsweise solidere sprachwissenschaftliche Ausbildung verfügen und ihren Unterricht in den drei Fächern auch nach sprachdidaktischen Aspekten koordinieren. Darüber hinaus besteht für sie

---

<sup>38</sup> Es kritisiert beispielsweise Piemontese “*l’insufficienza di investimenti adeguati nel campo dell’istruzione e della ricerca, fatte, invece, oggetto di sistematiche riduzioni di fondi e di tagli lineari. Nuovi insegnanti, migliori strutture, attrezzature e spazi più adeguati sembrano essere diventati un lusso che l’Italia di oggi – e forse ancora più quella di domani – non può permettersi*” (den Mangel an angemessenen Investitionen im Bereich der Bildung und der Forschung, die hingegen von systematischen Kürzungen der Mittel und linearen Einschnitten betroffen sind. Neue Lehrer, bessere Strukturen, Ausstattungen und angemessenere Räumlichkeiten scheinen ein Luxus geworden zu sein, den das heutige Italien - und vielleicht noch mehr das Italien von morgen - sich nicht erlauben kann; PIEMONTESE 2014, S. 10).

durch die insgesamt zehn Wochenstunden, welche sie mit ihrer Fächerkombination in den einzelnen Klassen unterrichten, der Vorteil, einen größeren Zeitraum als die anderen Lehrpersonen mit den Lernenden zu verbringen und dadurch deren konkrete Sprachkompetenzen potentiell besser einschätzen zu können.

Die traditionelle Ausrichtung der schulischen Sprachbildung auf die literarisch-bürokratische Schriftsprachlichkeit der Standardvarietät (GENSINI 2010, S. 156) schlägt sich bis heute sowohl im Stellenwert als auch in der Beschaffenheit der Lehrbücher nieder. Diese stehen fächerübergreifend im Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung, bei der es primär um eine gemeinsame Erarbeitung der Lehrbuchtexte geht. Dessen Inhalte werden anschließend zunächst von den Schülerinnen und Schülern in Eigenarbeit wiederholt und dann regelmäßig von den Lehrkräften in mündlichen Prüfungen abgefragt. Aufgrund dieser didaktischen Zentralität wird im Folgenden der Forschungsstand bezüglich der sprachlichen Gestaltung der Lehrmittel vorgestellt.

### 3.2 Das Unterrichtswerk und seine Schwächen als zentrales Lehrinstrument

Rispetto agli altri paesi di cultura europea e d'oltreoceano, l'Italia si caratterizza generalmente per la sua cronica disattenzione per la fruibilità dei testi, vista in relazione agli obiettivi (informativi, formativi, regolativi, ecc.) e ai destinatari.

(Im Vergleich zu den anderen Kulturländern Europas und Übersees ist Italien generell durch seine chronische Unaufmerksamkeit für die Verwendbarkeit der Texte in Bezug auf die Absichten (informativ, erzieherische/bildende, regulative etc.) und die Adressaten zu charakterisieren.)

(PIEMONTESE, CAVALIERE 1997, S. 221)

Für die Erarbeitung der Lehrbuchtexte ist eine Lesekompetenz erforderlich, deren Ausbildung in den ministerialen Richtlinien für die Mittelschule für alle Fächer vorgeschrieben ist (MIUR 2012b): Die Lernenden sollen am Ende der Sekundarstufe I verschiedene Textsorten lesen können und sich Techniken wie das Unterstreichen, Stichwörter an den Rand schreiben<sup>39</sup> und Notizen verfassen angeeignet haben, welche ihnen das Textverständnis erleichtern. Funktionale Texte sollen in alltäglichen Situationen gebraucht und darlegende Texte so erarbeitet werden können, dass sowohl ihr expliziter als auch ihr implizierter Inhalt klar ist. Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schülern ist so zu festigen, dass sie einen geübten Umgang mit den Lehrbüchern ermöglicht; das heißt, sie soll die Lernenden zur Informationsentnahme aus der Gesamtheit der Buchelemente befähigen (Inhaltsverzeichnis, Stichwortregister, Kapitel, Texte, Bilder, Diagramme usw.). Überdies sollen die Lernenden auch in der Lage sein, zu einem bestimmten Thema verschiedene Quellen zu vergleichen, die wesentlichen Informationen zu entnehmen und sie in Form von Listen, Schaubildern, Tabellen oder Zusammenfassungen zu ordnen.

Das Textverständnis muss für diverse Textsorten gefördert werden; neben literarischen Texten, welche im Erdkundeunterricht (fast) keine Bedeutung haben, zählen deskriptive und argumentative dazu. Dieselben Textsorten sollen die Lernenden zusätzlich zum kreativen Schreiben auch selbst verfassen können (MIUR 2012b, S. 34).

Die Umsetzung dieser Vorgaben ist jedoch aufgrund der Tatsache erschwert, dass die meisten Lehrwerke so komplizierte Texte enthalten, dass die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern eine eigenständige Bearbeitung gar nicht zutrauen (vgl. BERTOCCHI 2003, S. 22 in Bezug auf Geschichtsbücher der Sekundarstufe I und PIEMONTESE, CAVALIERE 1997 sogar für die

---

<sup>39</sup> Auch aus diesem Grund erachten es viele Lehrpersonen für wichtig, dass die Lehrbuchautoren von ihrer gängigen Praxis Abstand nehmen, ihre Texte mit zahlreichen fettgedruckten Wörtern und zusammenfassenden Schlüsselwörtern am Textrand auszustatten, da diese den Lernenden ihre Arbeit abnehmen, wobei das Textverständnis eher gesichert werden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler diese Strukturierungstätigkeiten selbstständig ausüben müssen. S.a. Kap. 7 und Kap. 9.

Lehrbücher der Grundschule<sup>40</sup>). Diese Komplexität resultiert aus einer Akkumulation von Fachinhalten sowie einer sprachlichen Darbietung, die sich durch niedrigfrequenten, abstrakten und teilweise gehobenen Wortschatz, viele Fachtermini, grammatische Metaphern, eine ausgeprägte Hypotaxe, ein breites Spektrum an verbalen Tempora und Modi sowie einen im Vergleich zum Mündlichen stark erhöhten Passivgebrauch auszeichnet (JAFRANCESCO 2002, FAVARO 2015, S. 6 f.). Beides, die inhaltliche Fülle und die Komplexität der Texte, ist vermutlich eine Konsequenz der langwährenden Auffassung der Autoren und Verleger, das Unterrichtswerk habe auch der Lehrkraft zu dienen, welche es als primäre Informationsquelle nutzt, um über die zu vermittelnden Fachinhalte zu verfügen, bzw. diese zumindest aufzufrischen (DE MAURO 1997, S. 31). Denn gerade bezüglich der für die vorliegende Studie interessanten Lehrprofile mit drei Schulfächern ist eine vollständige Aneignung der zu lehrenden fachlichen Inhalte in Erdkunde, Geschichte und Italienisch nicht durch das Studium garantiert.

Wie in einem Beitrag von Arpaia et al. des GISCEL Piemont (1997) resümiert wird, konnten die Schulbuchautoren trotz der anhaltenden Kritik bislang nicht zu einer Veränderung der Lehrbuchgestaltung bewegt werden. Die Festlegung der Zielgruppe führe dazu, dass sich neben Bemühungen um eine sprachliche Darbietung, welche das Textverständnis der Lernenden gewährleistet, eine Art Diskurs der Lehrbuchautoren als Experten in den Text einflechte, der sich an andere Experten wie Verleger, Lehrbuchautoren, Dozenten, Lehrpersonen und Studierende richtet (ARPAIA et al. 1997, S. 256). Die durch diese Zielgruppenorientierung entstehende „Ambiguität“ und „Komplexität“ (ibid.) der Texte wird dann zu einem Problem, wenn die Lernenden im Umgang mit den Lehrmitteln so überfordert sind, dass sie bei der Texterschließung grundsätzlich auf die Hilfe der Lehrkräfte angewiesen sind und Schwierigkeiten manifestieren, die Textinhalte mündlich oder schriftlich mit eigenen Worten wiederzugeben.

Mit der Textkomplexität ist außerdem ein oft als zu groß kritizierter Umfang der Unterrichtswerke verwoben. Denn sie bestehen in der Regel aus mehreren Hundert Seiten der Größe Din A4, die von den Lehrkräften im Laufe eines Schuljahres so vollständig wie möglich behandelt werden. Hier liegt einer der Gründe, warum das Ausmaß der Unterrichtswerke zur kognitiven Überladung und Belastung der Lernenden führen kann (DE MAURO 1997, S. 32). Auch durch textimmanente Aspekte kann dies verursacht werden, wie etwa durch die w.u. vorgestellten Mängel in der Verknüpfung von Textaussagen, welche die Lernenden bei der Unterscheidung wesentlicherer Informationen von weniger relevantem Detailwissen erheblich kompromittieren können.

Schon in den 1960er Jahren gab in Italien die unverhältnismäßige Länge der Lehrbücher sowie die adressatenunangemessene Verwendung eines Wortschatzes, welcher die Fähigkeiten der Lernenden überstieg, Anlass zu Kritik aus den Forschungsreihen. Denn die benutzten Ausdrücke stammten oft aus niedrigfrequenten Bereichen des Wortschatzes und zeugten von einer Prädilektion der fachsprachlichen Klassifizierung. Gleichzeitig erfolgte keine systematische Erweiterung des Lernerwortschatzes, welche von pädagogischen Absichten geleitet war. So wurde beispielsweise eine Untersuchung veröffentlicht, die ergab, dass Lesebücher für den Anfängerunterricht in den Vereinigten Staaten weniger als ein Drittel der Länge entsprechender italienischer Lehrwerke aufwiesen und weniger neue Wörter einführten. Diese stammten aus frequenter gebrauchten Wortschatzbereichen und wurden zudem drei- bis viermal öfter wiederholt als die in den italienischen Büchern verwendeten Ausdrücke (BASCETTA 1964, S. 103 f.).

Auch nach der Umsetzung der Forderung, zwei unterschiedliche Ausgaben des Lehrwerks zu entwickeln, eine für die Lehrkraft und eine für die Lernenden, hat sich an der Dimension der Schülerausgabe nichts verändert. Dabei wurde bereits vor 20 Jahren dazu geraten, die Lehrbuchinhalte deutlich zu reduzieren: *„ci è necessaria una scuola che punti sulla qualità delle capacità acquisite dagli allievi e non sulla quantità di nozioni peregrine immagazzinate e di campi*

---

<sup>40</sup> Bei der 1993 durchgeführten Studie stand die Lesbarkeit von vier Grundschullehrbüchern im Fokus, welche Calò und Piemontese mithilfe der Lesbarkeitsformel GULPEASE; einer Berechnung, welcher Anteil des verwendeten Wortschatzes nicht im Gebrauchswortschatz (VdB) von De Mauro (1980) enthalten ist, und Lückentexten (jedes sechste Wort getilgt) für Lernende an drei römischen Schulen bestimmt haben.

*del sapere da cui quelle nozioni provengono*” (DE MAURO 1997, S. 32; wir brauchen eine Schule, welche auf die Qualität der von den Schülern erworbenen Fähigkeiten setzt und nicht auf die Quantität von abgelagerten eigenartigen Kenntnissen und Wissensfeldern, von denen diese Kenntnisse herrühren). Es ist daher denkbar, dass der fortwährende große Umfang der Lehrmittel von den Verlagen beabsichtigt wird. Diese profitieren schließlich davon, dass die Schulbücher in Italien von den Familien der Lernenden erworben werden müssen und sich mit größeren Ausmaßen höhere Einnahmen erzielen lassen. Außerdem könnte darin auch einer der Gründe liegen, warum sie so konzipiert sind, dass ihre Lebensdauer in der Regel nur fünf bis sechs Jahre beträgt (SIMONE 1997, S. 483).

Umfang und Komplexität der Unterrichtswerke werden auch darauf zurückgeführt, dass die Lehrbuchtexte in der Regel mittels einer Überarbeitung fachwissenschaftlicher Texte entstehen (ALTICHERI, COLMELET, DEON 1997, S. 191). Dieses Vorgehen, bei dem die Texte nur in Ansätzen dem kognitiven Horizont der Lernenden angepasst werden, verleite dazu, sie mit Inhalten und interpretativen Thesen zu bestücken, welche dem gebildeteren Teil der Leserschaft zeigen sollen, dass seine Autoren die fachinhaltlichen Aspekte ihrer Materie besser beherrschen, als sie in einem für Schülerinnen und Schüler bestimmten Text zum Ausdruck bringen können (FORTINO, STANCATI, VERCILLO 1997, S. 203). Die fehlende pädagogische Sensibilität der Lehrbuchautoren ist emblematisch für die Bedeutung pädagogisch-didaktischer Zielsetzungen und Konzepte in Italien, welche auch in der Lehrerbildung eher eine Nebenrolle spielen. So wird der Schreibstil vieler Lehrbuchautoren als Anpassung an allgemein vorherrschende Gepflogenheiten interpretiert. Hierdurch zeige sich ihre Verbundenheit mit der dominanten Tradition, die einer „demokratischen Art zu schreiben“ nicht dienlich sei (ARPAIA et al. 1997, S. 257 f.). Wo generell Mängel in den schriftsprachlichen Kompetenzen beklagt werden, welche u.a. auf die literarisch geprägte Tradition der Schreibdidaktik zurückzuführen sind, werden auch die Lehrbuchautoren nicht ausgespart.

In einem anderen Kontext (Italienisch als Fremdsprache und die Umsetzung von Vorgaben des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der im Sprachunterricht den Gebrauch authentischer Texte vorsieht) wird die sprachliche Komplexität des heutigen Italienischen folgendermaßen beschrieben (VEDOVELLI 2002, S. 80 f.):

[...] [T]eniamo presente le specifiche caratteristiche della lingua italiana, una lingua in movimento, in trasformazione, che proprio gli anni ottanta-novanta arriva ad una condizione di neostandardizzazione e di uso diffuso entro la nostra società. [...] L'italiano, per le sue dinamiche e tensioni in un processo di rinnovamento in quanto lingua d'uso, manifesta ancora oggi gravi carenze funzionali proprio nella struttura della comunicazione sociale [...]. La lingua italiana della comunicazione sociale, che coinvolge i testi della burocrazia, delle norme e delle leggi, degli avvisi al pubblico ecc., è ancora oggi una lingua ampiamente caratterizzata da tratti di formalità che la rendono lingua di una varietà alta e specialista, se non addirittura gergale e criptica.

(Vergegenwärtigen wir uns die spezifischen Merkmale der italienischen Sprache, einer Sprache in Bewegung, in Umwandlung, die in den 80er und 90er Jahren den Zustand einer Neostandardisierung und eines verbreiteten Gebrauchs innerhalb unserer Gesellschaft erlangt. [...] Das Italienische, das sich wegen seiner Dynamiken und Spannungen in einem Prozess der Erneuerung als Gebrauchssprache befindet, zeigt noch heute schwerwiegende funktionale Mängel gerade in der Struktur der gesellschaftlichen Kommunikation. Die italienische Sprache der gesellschaftlichen Kommunikation, welche die Texte der Bürokratie, der Regeln und Gesetze, der öffentlichen Mitteilungen etc. betrifft, ist noch heute eine Sprache, die weitgehend durch Züge von Formalität bestimmt ist, die sie zur Sprache einer gehobenen und fachsprachlichen Varietät machen, wenn nicht gar zu einem Jargon und einer kryptischen Varietät.)

Viele Studien zu den Lehrwerken berufen sich nicht nur auf einen generellen Eindruck der untersuchten Werke, sondern stützen sich auf genauere sprachwissenschaftliche Analysen der Lehrbuchtexte, die Aufschluss über Aspekte wie den Aufbau des verwendeten Wortschatzes, die Satzlänge und andere Indikatoren für Textkomplexität geben. 1986 fand in Rom eine Tagung zum Thema „Lesbarkeit und Textverständnis“ statt, bei der Ergebnisse der ersten Anwendungen von Lesbarkeitsformeln auf das Italienische vorgestellt wurden (DE MAURO, PIEMONTESE, VEDOVELLI 1986), denen gemein war, dass Lehrbücher für den schulischen Unterricht



grundsätzlich niedrige Werte erzielten (ARPAIA et al. 1997, S. 241). Zehn Jahre später war die achte Nationaltagung des GISCEL dem Thema „Sprache in den Lehrmitteln“ gewidmet. Dort wurden Studienergebnisse präsentiert (Tagungsband CALÒ, FERRERI 1997), die auf empirischen Untersuchungen kleinerer Erhebungsgruppen (z.B. das Textverständnis der Lernenden aus insgesamt sechs Klassen bei Cavaliere (1993)) basierten, sich Analyseinstrumente wie den w.u. vorgestellten Lesbarkeitsformeln und der Wortschatzkategorisierung von De Mauro (1980) bedienten und die weitere Untersuchungen nach sich zogen (z.B. BRASCA et al. 2014, LA GRASSA, TRONCARELLI 2014).

Eine Studie des GISCEL in der Region Venetien (Verona) hat das Textverständnis von knapp 90 Schülerinnen und Schüler in sechs Klassen der Sekundarstufe II untersucht und sich dabei vor allem auf den Wortschatz konzentriert. Die Lernenden sollten in acht Auszügen aus insgesamt sechs Lehrbüchern für Geschichte und Literatur diejenigen Ausdrücke unterstreichen, welche ihnen Verständnisschwierigkeiten bereiten. Die Wortschatz- und Textkomplexität wurde danach beurteilt, wie viele Lernende bestimmte Ausdrücke unterstrichen, welche Bedeutung diese Ausdrücke für das Verständnis eines ganzen Absatzes oder Textes haben und wie viele Wörter insgesamt in einem Absatz oder Text unterstrichen wurden. Die GISCEL-Gruppe kommt zu dem Ergebnis, dass etwa 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler ihre Unterrichtswerke nicht oder falsch verstehen (COMPAGNI et al. 1997, S. 264) und dass sich die Schwierigkeiten dort häufen, wo besonders viele Nominalisierungen auftreten und die syntaktische Komplexität zunimmt (ibid., S. 274).

In einer anderen Untersuchung (DEON et al. 1997) werden einige Geschichtsbücher der Sekundarstufe I als schwieriger verständlich als die entsprechenden Bücher für die Sekundarstufe II bewertet und für die oft mittelmäßigen, wenn nicht schlechten Leistungen der Lernenden im Fach Geschichte verantwortlich gemacht (ibid., S. 45). Anhand eines Experiments, in dem Geschichtsexperten wissenschaftliche Texte umschreiben sollen, bis sie von Länge und Inhalt her einem Lehrbuchtext entsprechen, wird ein Urteil getroffen, dass generell für die Texte in den Unterrichtswerke gelte, und zwar dass sie zwar kürzer sind und auf den ersten Blick lesbar wirken, aber eine hohe Informationsdichte aufweisen und Verständnisschwierigkeiten bereiten (ibid., S. 47 f.):

Quel che colpisce sono le medesime cose che colpiscono in una qualsiasi pagina manualistica: l'astrattezza, l'assenza di precisi riferimenti temporali e di luogo, la mancanza di notizie su concreti aspetti di vita quotidiana [...].

Il distillato finale è un concentrato che risulta significativo [...] solo se ha a monte la lettura e la comprensione profonda del testo combinato di partenza. Così come appare, è certo una pagina che presenta difficoltà di comprensione e quindi di studio.

(Das, was auffällt, sind dieselben Sachen, die auf einer jedweden Lehrbuchseite auffallen: die Abstraktheit, die Abwesenheit konkreter zeitlicher und räumlicher Bezüge, das Fehlen von Anmerkungen über konkrete Aspekte des alltäglichen Lebens.

Das Enddestillat ist ein Konzentrat, das nur eine Bedeutung bekommt [...], wenn ihm eine Lektüre und ein profundes Verständnis des Ausgangstextes vorausgehen. So, wie es erscheint, ist es sicherlich eine Seite, die Verständnisschwierigkeiten und somit Lernschwierigkeiten bereitet.)

Eine Studie über Physikbücher analysiert ihre sprachliche Gestaltung und bewertet sie negativ, da sie mit aller Kraft versuchten, mit einem möglichst präzisen und nicht konnotierten Wortschatz auszukommen.<sup>41</sup> Dieser ist hauptsächlich fachsprachlicher Art, woraus eine lexikalische Armut bei

<sup>41</sup> Siehe Battimelli (1997, S. 176): „[I manuali] suggeriscono piuttosto l'idea che il linguaggio della fisica sia essenzialmente composto da una costellazione di termini rigidamente definiti, e da regole di assemblaggio dei medesimi che si riducono alle istruzioni formali di quello che chiamerò [...] „matematicese“ La struttura di un manuale di fisica si presenta così come una ponderosa collezione di definizioni, teoremi e dimostrazioni, ed esso apparirà tanto più apprezzabile – perché più „rigoroso“ – quanto più sarà pieno di simboli e equazioni e quanto meno spazio dedicherà alle parole“ ([Die Lehrbücher] suggerieren vor allem die Idee, dass die Sprache der Physik im Wesentlichen aus einer Konstellation rigide definierter Termini und Regeln ihrer Zusammensetzung sei, die sich auf die formalen Anweisungen dessen reduzieren, was ich [...] „Mathematikisch“ [Mathematiksprache] nennen werde. So zeigt sich die Struktur eines Physiklehrbuchs als eine schwere Sammlung von *Definitionen*, *Theoremen* und *Beweisen*, und es erscheint umso

gleichzeitiger Verwendung als überflüssig zu betrachtender Fachausdrücke entstehe. Diese Art der Buchgestaltung habe eine folgenschwere Konsequenz (BATTIMELLI 1997, S. 178):

Ho indicato così una doppia povertà del manuale di fisica, imputabile ad uno svuotamento e ad un'assenza. Il prosciugamento del vocabolario utilizzato rende il testo noioso, la mancata esplicitazione delle regole di senso lo fa diventare incomprensibile. E' appena il caso di sottolineare che, se è vero che il linguaggio è un potente strumento di unione/divisione, allora il fallimento dei manuali nel rendere accessibili le strutture fondanti del linguaggio scientifico li rende pesantemente corresponsabili di quella che deprechiamo come selezione scolastica. Non è detto che sia un prezzo necessario da pagare.

(Ich habe so eine doppelte Armut des Physikbuches aufgezeigt, welche einer Entleerung und Abwesenheit zuzuschreiben ist. Das Austrocknen des verwendeten Wortschatzes macht den Text langweilig, die fehlende Erklärung der Sinn-Regeln macht ihn unverständlich. Es ist angebracht zu unterstreichen, dass, wenn es wahr ist, dass die Sprache ein mächtiges Instrument der Vereinigung/Separation ist, das Scheitern der Unterrichtswerke beim Zugänglichmachen der tragenden Strukturen des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs die Lehrbücher gewichtig mitverantwortlich an dem macht, was wir als schulische Selektion missbilligen. Es ist nicht gesagt, dass dieser Preis notwendiger Weise zu zahlen ist.

Zum Teil sind die Lehrwerke so komplex gestaltet, dass bei empirischen Studien zum Textverständnis der Lernenden etwa bei Philosophiebüchern eine Konzeption eher für Studierende als für Schülerinnen und Schüler festgestellt wurde (FORTINO, STANCATI und VERCILLO 1997) und die Lehrbücher zum Teil für Studium weiter genutzt werden.<sup>42</sup>

Paradoxer Weise entsteht ein Gutteil der sprachlichen Hürden, welche nach wie vor in den Lehrwerken aufgespürt werden (ALFIERI 2005, S. 409; BERTOCCHI 2003, S. 20 f.), gerade dann, wenn versucht wird, den Umfang des Buches zu verringern, weil dieser Prozess nicht automatisch zu einer effektiven Reduzierung der Inhalte führt, sondern, im Gegenteil, zu einer Informationsverdichtung, wodurch die Lesbarkeit und das Textverständnis zusätzlich kompromittiert werden können (PIEMONTESE, CAVALIERE 1997, S. 22). Bevor weiter unten zwei wesentliche Instrumente zur sprachlichen Erforschung der Lehrwerke vorgestellt werden, sollen im Folgenden zunächst einige Hintergrundinformationen zu den gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Umständen gegeben werden, unter denen die Lehrmittelforschung erfolgt. Es kann nämlich davon ausgegangen werden, dass sie die Ursache des Polemiersens sind, welches so viele Veröffentlichungen dieser Forschungsrichtung charakterisiert.

### 3.2.1 Kritik an Lehrmitteln und Bildungspolitik in der italienischen Forschung

Il problema della leggibilità si [...] rivela particolarmente spinoso in presenza di fratture di tipo [...] socioculturali e socio-linguistiche. Le prime (legate alla sfasatura tra linguaggi speciali e linguaggio quotidiano) sono comuni a tutte le società ad alto tasso di terziarizzazione. Le seconde sono presenti specialmente in paesi a basso livello di scolarità. L'Italia ha il privilegio mondiale di essere in un regime di coppia massima dei due tipi di difficoltà: massima sofisticazione tecnologico-terziaria e massima persistenza di bassa scolarità.

In questo contesto è abbastanza comune trovarsi di fronte a libri di testo o manuali che dovrebbero essere diretti a ragazzi e che invece presentano difficoltà anche per un lettore esperto.

(Das Problem der Lesbarkeit [...] offenbart sich als besonders heikel in Gegenwart von Brüchen [...] soziokultureller und soziolinguistischer Art. Erstere (an die Zerfahrenheit zwischen Fachsprachen und Alltagssprache gebunden) sind allen Gesellschaften mit einem hohen Grad an Tertiarisierung gemein. Zweite sind vor allem in Ländern mit einem niedrigen Niveau an Beschulung präsent. Italien hat das

---

schätzbarer – weil rigoroser –, je mehr Symbole und Gleichungen es enthält und je weniger Raum den Wörtern gewidmet ist).

<sup>42</sup> Dies ergibt sich daraus, dass sie über zu viele Themen informieren wollten, und Interpretationsansätze enthielten, die nicht darauf verzichteten, den Erfahreneren unter den Lesern, wie den Lehrpersonen und Dozenten ihr Wissen zu demonstrieren. Es bestehe so also der pragmatische Fehler, dass die eingeschränkteren Kompetenzen der primären Empfänger des Textes, die Lernenden, beim Verfassen nicht berücksichtigt würden (FORTINO, STANCATI und VERCILLO 1997, S. 203).

weltweite Privileg, ein Regime des Maximalpaares der beiden Arten von Schwierigkeit zu sein: maximale technologisch-tertiäre Sophistizierung und maximaler Fortbestand einer niedrigen Beschulung. In diesem Kontext ist es ziemlich gewöhnlich, Lehrwerke oder Handbücher vor sich zu haben, die an Kinder und Jugendliche gerichtet sein müssten und die stattdessen auch einem erfahrenen Leser Schwierigkeiten bereiten.)

(LUCISANO, PIEMONTESE 1988, S. 110)

Seit mehr als vierzig Jahren gibt es in Italien einen in der allgemeinen Sprachwissenschaft verorteten Forschungszeitpunkt, der sich mit der Beschaffenheit der Lehrmittel und der schulischen Sprachbildung auseinandersetzt (s. als einen der ersten BASCETTA 1964; außerdem z.B. DE MAURO 1976b, 1979, 1980, 1985; THORNTON 1984; LUMBELLI 1984a, 1984b, 1989; ZAMBELLI 1994; CALÒ, FERRERI 1997; LAVINIO 2005). In dieser Tradition wurden und werden vor allem ihre sprachlichen Mängel betont und der Umstand kritisiert, dass sie schlecht auf ihre primären Adressaten, die Lernenden, zugeschnitten sind. Außerdem wird den Verantwortlichen für die Lehrbuch- und Sprachbildungsgestaltung ein nachlässiges, wenn nicht beabsichtigtes Handeln unterstellt.

Das Interesse für den Gebrauchswert und die Lesbarkeit der Lehrmittel entwickelte sich zu einem Zeitpunkt, zu dem stärker ins Bewusstsein rückte, dass weite Teile der Bevölkerung nur über eine geringe Schulbildung verfügten und ihre sprachlichen Kompetenzen sie nicht befähigten, etwa amtliche Schreiben oder über das Lokalblatt hinausgehende Zeitungen zu verstehen.

1971 waren über fünf Prozent der Bevölkerung Analphabeten, und weitere 27 Prozent konnten zwar lesen und schreiben, hatten aber keinen Schulabschluss. Die Schulbildung der meisten (44,3 Prozent) beschränkte sich auf den Besuch der Grundschule, weitere 14,7 Prozent verfügten über einen mittleren Schulabschluss, während weniger als 9 Prozent das Abitur erlangt bzw. studiert hatten und weniger als zwei Prozent der Bevölkerung einen akademischen Abschluss erreichten (ISTAT 2012). Das Sprachkapital breiter Bevölkerungsschichten divergierte stark von dem der führenden Schicht, und erstere waren in ihrer aktiven gesellschaftlichen Teilhabe erheblich eingeschränkt. Die herkömmliche Sprachbildung in der Schule schien das Ziel zu verfehlen, ausreichend solide sprachliche Fähigkeiten herauszubilden, so dass eine Bewegung ins Rollen kam, die für ein radikales bildungspolitisches Umdenken eintrat. Dieses gründete sich auf den Wunsch einer Demokratisierung der Schulbildung und der öffentlichen Kommunikation, wodurch eine Brücke zu den sprachlichen Ausgangslagen der Mehrheit der Bevölkerung geschlagen werden sollte.

Zum einen wurde wiederentdeckt, was während des Faschismus in Vergessenheit geraten war, und zwar, dass die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten ausgehend von einer Valorisierung des bereits vorhandenen sprachlichen Kapitals in all seinen soziolinguistischen und dialektalen Varietäten erfolgen sollte (GENSINI 2010). Zum anderen wurde eine Annäherung der Amtssprache an die Alltagssprache der Bevölkerung erstrebt. Man begann also, die Sprache der Lehrmittel und der öffentlichen Kommunikation zu untersuchen, stieß auf Lexeme und Redewendungen, die weit entfernt vom Sprachgebrauch der Bevölkerung waren, und bemühte sich um Neuformulierungen. Dies waren die Gründungsjahre des GISCEL und die Anfänge der italienischen Lesbarkeitsforschung (VACCA 1972; DE MAURO, PIEMONTESE und VEDOVELLI 1986; PIEMONTESE, LUCISANO 1988). Hier wurden Instrumente zur Analyse der Textkomplexität wie Lesbarkeitsformeln entwickelt und das Ermitteln eines italienischen Gebrauchswortschatzes vorangetrieben, Texte umgeschrieben und vereinfacht, seit 1980 erschien eine Verlagsreihe mit Sachbüchern in vereinfachter Sprache (*Libri di base* (Grundlagenbücher), Editori Riuniti), und ein Jahrzehnt später wurden Richtlinien für die Lesbarkeit und das Verständnis der Texte der öffentlichen Verwaltung formuliert (PIEMONTESE, TIRABOSCHI 1990; ZUANELLI 1990; PIEMONTESE 1993).

Der polemische Ton, welcher sich durch die wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum schulischen Sprachunterricht und den Lehrbüchern zieht, ist möglicherweise der Tatsache zuzuschreiben, dass der Einsatz für eine Demokratisierung der Sprachbildung und öffentlichen

Kommunikation zwar von vielen Wissenschaftlern und Lehrpersonen geteilt wurde, aber auf politischer Ebene und innerhalb der Schulbuchverlage nicht die erwünschte Resonanz erfuhr. So bemerken beispielsweise Lucisano und Piemontese (1988, S. 112):

T. De Mauro (1980) in Guida all'uso delle parole, polemizzando con i sostenitori del parlar difficile afferma che "non pare esserci limite noto alla possibilità di oscurare un discorso e di rubare agli altri la possibilità di capirlo senza lunghe e spesso poco utili riflessioni" (p. 150).

(T. De Mauro (1980) äußert in Guida all'uso delle parole mit den Verfechtern des „Schwierig-Sprechens“ polemisiert, dass „es keine bekannte Grenze für die Möglichkeit zu geben scheint, einen Diskurs zu verdunkeln und den anderen die Möglichkeit zu rauben, ihn ohne lange und oft unnütze Reflexionen zu verstehen“ (S. 150).)

Obwohl die Lehrpläne Kerngedanken dieser neuen Sprachbildung aufnahmen und ein gutes Jahrzehnt lang die Entwicklung von Italienischlehrbüchern und Schulgrammatiken beobachtet werden konnte, die eine weniger literarisch und stärker gebrauchorientierte Sprachbildung verfolgten, was sich in der Auswahl der Texte und der Darbietung der Themen niederschlug (s. z.B. „*Il libro d'italiano*“ (SIMONE 1974)), flaute diese Modernisierungswelle zu Beginn der 1990er Jahre schon wieder ab (ARPAIA et al. 1994, S. 258).

An der sprachlichen Gestaltung der Lehrmittel und anderer Gebrauchstexte änderte sich also nur wenig und nur vorübergehend, so dass der anfängliche Elan in eine andauernde Unzufriedenheit mit den soziopolitischen Gegebenheiten umschlug, welche in den Publikationen zur Sprachbildung und den Lehrmitteln bis heute explizit zum Ausdruck gebracht wird (GENSINI 2005, S. 54; PIEMONTESE 2014, S. 10). Der Fortbestand des anklagenden Untertons in den wissenschaftlichen Arbeiten, der sich gegen Verleger, Lehrbuchautoren und (Bildungs-)Politiker richtet, ist auf diese Situation zurückzuführen. Ihre hier vorgenommene Schilderung in groben Zügen dient dem Zweck, Beweggründe für die in den w.o. zitierten und in den noch folgenden Textpassagen enthaltene Polemik besser nachvollziehen zu können, um den Blick auf ihre sprachbildungsbezogenen Aussagen nicht zu verstellen. Dazu zählt auch der in Kapitel 2.2 vorgestellte Verdacht, die führende Gesellschaftsschicht interessierte sich nicht für die Bildung und Emanzipierung der einfachen Bevölkerungsschichten, bzw. wollte sie bewusst so wenig gebildet wie nötig halten, der scheinbar nicht zerstreut werden konnte (DE MAURO 1976a).

Die in den „Zehn Thesen“ des GISCEL (1975) getroffene und den Diskurs dieser Jahre über die schulische Sprachbildung bestimmende Wortwahl beinhaltet Begriffe wie „Demokratie“, „sprachliche Grundrechte“ und „Semianalphabetismus“, welche aus der zeitlichen Distanz heraus abgenutzt klingen mögen. In „*Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*“ (FERRERI, GUERRIERO 1998; Sprachbildung zwanzig Jahre später und darüber hinaus) gehen die Herausgeberinnen dem nach und kommen zu dem Schluss, dass weder die in den siebziger Jahren diskutierten Themen noch die mit ihnen verbundenen Schlagwörter an Aktualität eingebüßt hätten (ibid., S. 9)<sup>43</sup>:

Per le comunità di vecchio e nuovo insediamento sul territorio nazionale vale il principio della tutela delle loro lingue di origine; nei confronti dei figli diseguali della nostra società si opera ancora nel tentativo di attrezzarsi per riequilibrare le opportunità; per combattere il semianalfabetismo dentro e fuori la scuola si stenta a trovare soluzioni soddisfacenti. La rilettura di parole consunte, parole degli anni Settanta, fa riscoprire sensi perduti [...].

L'educazione linguistica riacquista, riconquista il suo spessore e se ne comprende la democraticità. Non legata al tempo che fu, l'espressione educazione linguistica democratica ha sapore di futuro: le distinzioni di lingua non possono costituire ostacolo al diritto di partecipazione alla vita individuale e collettiva; è necessario – oggi più di ieri – rimuovere gli ostacoli che si frappongono all'uguaglianza del diritto alla parola per tutti i membri di una comunità sociale.

---

<sup>43</sup> S. Piemontese und Cavaliere als Beispiel für weitere Autoren, die mit großem zeitlichen Abstand zu den „Zehn Thesen“ weiterhin Ausdrücke wie „Demokratie“ und „demokratische Kommunikation“ im Zusammenhang mit der Sprachbildung verwenden (PIEMONTESE, CAVALIERE 1997, S. 221).

(Für die alt und neu eingesessenen Gemeinschaften auf nationalem Gebiet gilt das Prinzip des Schutzes ihrer Herkunftssprachen; gegenüber den ungleichen Söhnen unserer Gesellschaft versucht man immer noch, sich auszurüsten, um die Chancen wieder auszugleichen; um den Semialphabetismus in und außerhalb der Schule zu bekämpfen, müht man sich ab, zufriedenstellende Lösungen zu finden. Das erneute Lesen abgenutzter Wörter, Wörter der Siebziger Jahre, lässt verlorene Bedeutungen wiederentdecken [...]).

Die Spracherziehung gewinnt, erobert ihre Größe zurück, und man versteht ihren demokratischen Gehalt. Nicht an vergangene Zeiten gebunden, hat der Ausdruck demokratische Spracherziehung Zukunft: Die Sprachunterschiede können kein Hindernis am Recht der Teilhabe am individuellen und kollektiven Leben darstellen; es ist notwendig – heute mehr als damals – die Hindernisse, die sich zwischen die Gleichheit des Mitspracherechts für alle Mitglieder einer Gesellschaft stellen, zu beseitigen.

In demokratischen Ländern, in denen ein Recht auf Bildung und auf freie Meinungsäußerung herrscht, klingt es in den Ohren vieler grotesk, wenn eine demokratische Sprachbildung gefordert wird, weil davon ausgegangen wird, dass diese längst praktiziert werde. Doch so lange Selektionsmechanismen bestehen, die Lernende etwa schon zu Beginn der Sekundarstufe I unterschiedlichen Schultypen zuweisen und damit maßgeblich über ihre berufliche Zukunft mitentscheiden und in der Schule vor allem die vorankommen, die das nötige Bildungskapital bereits mitbringen (PASSAPONTI 1980, S. 53 zit. in PIEMONTESE, CAVALIERE 1997, S. 223), ist die Chancengleichheit im Bildungssystem nicht gegeben und damit sein demokratisches Selbstverständnis in Frage zu stellen (s.a. MAAS 2008, S. 175 f.; S. 422 f.).

Im Folgenden werden zwei wesentliche Untersuchungsgegenstände der Lehrbuchforschung vorgestellt, und zwar zum einem ihre Gestaltung auf lexikalischer Ebene und zum anderen Studien, die sich mit der Lesbarkeit der Texte befassen und im Zuge derer eine Forschungsmethode entwickelt wurde, mit der vor allem die Verknüpfung der Textaussagen untersucht werden.

### 3.2.2 Der Wortschatz als Gegenstand der Lehrmittelforschung

Fundamental für das Textverständnis ist eine solide lexikalische Kompetenz. Lange Zeit stand im Vordergrund der Spracherwerbsforschung die Aneignung morphosyntaktischer Fähigkeiten (MEARA et al. 1997, S. 28), doch alles Wissen um Grammatik ist nichts, wenn „in der aktuellen Sprechsituation nicht auf geeignetes lexikalisches Wissen zurückgegriffen werden kann.“ Das reine Satzschema ohne Worterfüllung ist ein genau so bestandsunfähiges Moment wie irgendeine Relation ohne Fundamente“ (Bühler, 1982, S. 75)“ (OTT 1997, S. 29). In diesem Sinne kommt dem mentalen Lexikon<sup>44</sup> eine zentrale Rolle sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption von sprachlichen Äußerungen und im Spracherwerb bzw. -Ausbau zu (BARRETT 1999).

Ein Vorreiter italienischer Studien, die sich mit der lexikalischen Gestaltung von Lehrbuchtexten befassen, ist eine Untersuchung der 1960er Jahre, bei der in Geschichts-, Naturwissenschafts- und Lesebüchern für die Grundschule u.a. der verwendete Wortschatz analysiert wurde (BASCETTA 1964). Registriert wurde eine Anhäufung von Fachausdrücken und literarisch geprägtem Wortschatz; die Fachtermini waren vielmals nicht erklärend eingeführt und ihre (zirkuläre) Wiederholung unterblieb. Stattdessen wurden sie nur ein einziges Mal oder sehr selten verwendet,

---

<sup>44</sup> <sup>44</sup> Dieser Begriff bezeichnet den Wortschatz, über den ein Sprecher verfügt. Einzelne Ausdrücke sind dabei nicht wie in einem Lexikon „untereinander“ oder sequenziell abgespeichert, sondern miteinander vernetzt, z.B. durch semantische Wortfelder und Kollokationen, in denen die Wörter vermehrt auftreten. Das mentale Lexikon ist offensichtlich keine statische Einheit, sondern verändert seine Dimensionen im Laufe einer Sprachbiographie. Längst nicht alle Wörter, die ein Sprecher kennt, werden von ihm auch aktiv benutzt, so dass das rezeptive mentale Lexikon in der Regel wesentlich größer ist als das produktive. Aber auch in der Breite ist der Wortschatz hinsichtlich seiner einzelnen Bestandteile unterschiedlich ausgeprägt. Während z.B. für manche Wörter nur ihre Kernbedeutung bekannt ist, werden andere einschließlich aller oder vieler ihrer Bedeutungen beherrscht. Zum Auf- und Ausbau des mentalen Lexikon siehe auf Deutsch z.B. „Das Lexikon im Spracherwerb“ (MEIBAUER, ROTHWEILER 1999) und die vielen Beiträge hierzu in „*Lexikologie, Lexicology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschatzen*“ (CRUSE 2002) sowie auf Italienisch Laudanner und Burani (1993), Baldi (2008<sup>2</sup>) und Kapitel 6.1 in Koesters Gensini (2009b).

was aus didaktischer Perspektive wenig lernförderlich ist (BASCETTA 1964, S. 26).<sup>45</sup> Der Verfasser dieser Studie stützt sich bei der Bewertung der Wortschatzkomplexität auf sein eigenes Sprachempfinden und nutzt außerdem in Ermangelung eines italienischen Äquivalents französische Analysen zur Gebrauchsfrequenz des Wortschatzes (ibid., S. 100 ff.). So überträgt er den in französischen Lehrbüchern verwendeten Grundwortschatz ins Italienische und kontrolliert sein Vorkommen in den von ihm untersuchten Lehrwerken. Bascetta kommt zu dem Ergebnis, dass nur ein Bruchteil der verwendeten Wörter dem Grundwortschatz entspringt.

Aus der sich dann auch in Italien entwickelnden wortschatzbezogenen Frequenz- und Gebrauchsforschung ist ein sehr umfangreiches Gebrauchswörterbuch hervorgegangen, dessen Entwicklung auf einem bedeutenden Korpus an geschriebenen und gesprochenen Texten unterschiedlicher Gattungen basiert, das „*Grande dizionario italiano dell'uso*“ (Großes italienisches Gebrauchswörterbuch) (DE MAURO 1999/2000). Da es sich hierbei um ein nützliches Instrument handelt, mit dessen Hilfe verschiedenste Lehrwerke auszugshaft analysiert wurden, und das auch in der vorliegenden Studie bei der Kategorisierung des Wortschatzes diente, den die von mir beobachteten Lernenden produzierten und der in ihren Erdkundelehrwerken enthalten ist, wird sein Aufbau im nächsten Unterkapitel beschrieben.

### 3.2.2.1 Die Wortschatzetikettierung im GRADIT und ihr Nutzen für die Sprachbildungsforschung

Das umfassendste Wörterbuch zum aktuellen Gebrauch der italienischen Sprache, in dem alle Lemmata korpusbasiert nach der Häufigkeit ihres Vorkommens und ihrer Streuung in unterschiedlichen Texttypen gesprochener und geschriebener Sprache mit einer Gebrauchsmarke versehen sind, ist das *Grande dizionario italiano dell'uso* (DE MAURO 1999-2000), kurz GRADIT. Dieses umfangreiche Projekt nahm seine Anfänge in den 1970er Jahren und führte u.a. zur Entwicklung eines ersten Grundwortschatzes, der aus einer Liste von rund 6700 Wörtern bestand (DE MAURO 1980). Für seine Ermittlung stützte De Mauro sich auf das Frequenzwörterbuch der italienischen Sprache „LIP“ von Bartolini, Tavaglini und Zampolli (1971) und berechnete den Gebrauchswert der Wörter als Produkt ihrer Frequenz und ihrer Streuung in unterschiedlichen Texten und Kommunikationssituationen. Zur selben Zeit entstand auch der erste Gebrauchswortschatz der „Disponibilität“, das heißt, von Ausdrücken, die nicht oder kaum geschrieben werden, aber den Italienischsprechenden dennoch verfügbar sind.

---

<sup>45</sup> Vergl. z.B. über einige Geschichtsbücher für die Grundschule (BASCETTA 1994, S. 26): „*Dio solo sa a quale efficacia didattica possano mirare le liste di termini, e perché bambini di otto anni debbano ingozzare in meno di venti righe (v. F, p. 70): tunica, toga, mantello, pileo, galero, pètaso, peplo, palla, borchie; oppure la lista data in meno di dieci righe da C, p. 66: vestibolo, atrio, impluvio, tablinio, viridario, cubicolo, per non parlare poi di tutto il riassunto dell'Iliade e dell'Odissea in 40 righe (F, pp. 62-63) dove si leggono nell'ordine: Omero, Ilio, Iliade, Troia, Agamennone, Achille, Teti, Ulisse, Itaca, Penelope, Telemaco, Priamo, Ettore, Andromaca, Astianatte, Paride, Elena, Menelao, Patroclo, Vulcano; di questo passo non resta che proporre come libro di testo il vocabolario, perché lì c'è tutto (o quasi tutto) quello che bisognerebbe sapere...*“ (Gott allein weiß, welche didaktische Wirksamkeit die Wörterlisten anstreben könnten und warum achtjährige Kinder in weniger als zwanzig Zeilen dies verdauen müssen (s. F, S. 70): *Tunika, Toga, Umhang, Pileus, Galero, Petasos, Peplos, Palla, Metallverzierungen*; oder die von C in weniger als zehn Zeilen gegebene Auflistung, S. 66: *Vestibulum, Atrium, Impluvium, Tablinium, Viridarium, Cubiculum*, um nicht von der ganzen Zusammenfassung der Ilias und Odyssee in vierzig Zeilen zu sprechen, wo man der Reihe nach lesen kann: Homer, Ilion, Ilias, Troja, Agamemnon, Achilleus, Thetis, Odysseus, Ithaka, Penelope, Telemachos, Priamos, Hektor, Andromache, Astyanax, Paris, Helena, Menelaos, Patroklos, Vulcanus; nach diesem Abschnitt bleibt nichts anderes übrig, als das Wörterbuch als Unterrichtswerk vorzuschlagen, denn dort gibt es alles (oder fast alles), was man wissen müsste...) und über den naturwissenschaftlichen Teil einiger Lehrwerke (ibid., S. 60 f.): „*Debbo innanzi tutto ricordare la vana audacia, comune a molti autori di questi libri, di aver tentato di concentrare in quaranta pagine, la misura media in estensione della sezione di scienze nei sussidiari, la metà a dir poco dello scibile umano*“ (Ich muss erst einmal an die einfältige Kühnheit erinnern, welche vielen Autoren dieser Bücher gemein ist, versucht zu haben, auf vierzig Seiten, dem durchschnittlichen Ausmaß des naturwissenschaftlichen Teils der Lehrbücher, die Hälfte, um es zu untertreiben, des menschlichen Wissens zu formulieren).

Bei der für das GRADIT vorgenommenen Gruppierung des Wortschatzes wird von einem inneren Kern ausgegangen, der über 90 Prozent aller Wörter eines jeglichen Textes ausmacht (DE MAURO 1998, S. 78), dem aus ca. 2000 fundamentalen Wörtern bestehenden „*lessico fondamentale*“ (FO). Hierunter finden sich kurze Wörter wie Artikel, Präpositionen und viele Konjunktionen, Nomen und Verben, wobei es von letzteren vor allem die mit sehr entwickeltem polysemischem Charakter sind wie „*andare*“ (gehen), „*avere*“ (haben), „*dare*“ (geben), „*dire*“ (sagen) und „*fare*“ (machen). Der fundamentale Wortschatz (FO) bildet zugleich den innersten Kern von ca. 7000 Wörtern des „*Vocabolario di Base*“ oder Grundwortschatzes, kurz VdB, zu dem auch die Gruppen des „*alto uso*“ (AU, ca. 3000 Wörter), des hohen Gebrauchs, sowie der „*alta disponibilità*“ (AD), der hohen Verfügbarkeit, gerechnet werden. Diese letzte Gruppe besteht aus Wörtern, die in gesprochenen und geschriebenen Texten des Korpus zwar nicht sehr stark vertreten sind und generell wenig verwendet werden, aber eng mit unserer Alltagswelt verknüpft sind. Sie werden daher oft gedacht und sollten jedem Sprecher zur Verfügung stehen (s. z.B. DE MAURO 2003, S. 162). Beispiele hierfür sind die Lexeme „*forchetta*“ (Gabel), „*parcheggio*“ (Parkplatz), „*ragno*“ (Spinne) und „*sugo*“ (Soße). Studien haben ergeben, dass der Großteil des fundamentalen Wortschatzes (FO) von allen erwachsenen Sprechern des Italienischen beherrscht wird, die zumindest eine elementare Schulbildung von mindestens fünf Jahren genossen haben. Wer hingegen auch die mittlere Reife nach insgesamt acht Schuljahren erlangt hat, sollte zusätzlich den AU-Wortschatz beherrschen (DE MAURO 1998a, S. 78). Deshalb ist es ein Bildungsauftrag der Schule, den gesamten Basiswortschatz zu vermitteln, was aber nach Meinung von Pädagogen und Sprachwissenschaftlern nicht ausreichend erreicht wird und vielleicht daran liegt, dass in den Lehrplänen zwar generell die Erweiterung des Wortschatzes verankert ist, aber nicht genauer expliziert ist, auf welche Weise dies geschehen soll (FERRERI 2005, S. 37).

Um den Grundwortschatz (VdB = FO+AU+AD) herum platziert sich eine sehr große Gruppe von fast 50.000 Wörtern, die dem Allgemeinen Wortschatz („*lessico comune*“, CO) zugeordnet ist. Hierbei handelt es sich nach De Mauros Definition um allgemeinsprachliche Ausdrücke, die jedem unabhängig von seinem Beruf und seiner geographischen Herkunft innerhalb Italiens bekannt sein und zum Gebrauch zur Verfügung stehen sollten, der eine mittlere oder höhere Schulbildung genossen hat (DE MAURO 2005, S. 60).

Daran grenzen zum einen die als Fremdwörter gekennzeichneten Lexeme („*esoterismi*“, ES), die selten gebrauchten („*lessico di basso uso*“, BU) sowie vorwiegend literarisch gebrauchte („*lessico letterario*“, LE) an und zum anderen die zahlreichen Fachwortschätze („*lessico tecnico-specialistico*“, TS), die nach ihrem jeweiligen Fachgebiet durch einen entsprechenden adjektivischen Zusatz in der Gebrauchsmarke gekennzeichnet sind. So ist etwa das Lemma „*fonema*“ (Phonem) mit der Marke „*TS ling.*“ (linguistischer Fachwortschatz) und „*equatore*“ (Äquator) mit der Marke „*TS geogr.*“ (geographischer Fachwortschatz) aufgeführt.

Diesen beiden Beispielen ist außerdem eine andere frequente Charakteristik der Fachsprachenwörter gemein, nämlich dass sie mit unterschiedlichen Bedeutungsakzentuierungen in mehreren Fachsprachen verwendet sind und/oder auch zum allgemeinen Wortschatz zählen. So ist „*equatore*“ gleichzeitig ein CO-Lexem und Teil der Fachsprache der Biologie und „*fonema*“ auch den Fachsprachen der Physiologie, der historischen Sprachwissenschaft und der Psychologie zugerechnet.

In Kapitel 7.4.1.1 findet sich zur Klassifizierung der in der Lehrbuchanalyse fokussierten sprachlichen Elemente u.a. eine Tabelle, in der alle vertretenen Gebrauchsmarken inklusive derer zahlreicher Fachsprachen mit den deutschen Übersetzungen aufgelistet sind.

Neben den niedrigfrequenten und fachwortschatzsprachlichen Wörtern können in den Lehrbüchern auch Ausdrücke zu Verständnisschwierigkeiten führen, welche dem Grundwortschatz entstammen, aber in bestimmten Kontexten (z.B. dem Geschichts-, Erdkunde- oder naturwissenschaftlichen Unterricht) eine spezifische Bedeutung annehmen, dessen sich nicht alle Lernenden bewusst sind. Derartige polysemische Ausdrücke gehören zu dem, was Ehlich (1999) als „alltägliche Wissenschaftssprache“ bezeichnet und was nicht nur für in der Zweitsprache Lernende oder in einer

Fremdsprache Studierende zu einem Problem werden kann, sondern auch in der Erstsprache. Dies ist für das Italienische ebenfalls beobachtet worden (PIEMONTESE, CAVALIERE 1997, S. 226; FERRERI 2005, S. 119, S. 146 f.; FAVARO 2015). So ergaben Untersuchungen, dass die Lernenden weniger Verständnisschwierigkeiten mit monosemischen Wörtern aus dem Fachwortschatz, wie beispielsweise „*acrocoro*“ (Hochebene) oder „*clima monsonico*“ (Monsunklima), haben als mit Ausdrücken des Grundwortschatzes, die mehrere verschiedene Bedeutungen tragen (FAVARO 2015, S. 6), wie etwa „*carta*“ (Papier, u.a. auch „geogr. Karte“; mit neun verschiedenen Bedeutungen im GRADIT (1999/2000) eingetragen) „*scala*“ (Treppe, auch „Maßstab“; elf Bedeutungen im GRADIT).

Ein Feld, in dem die Kategorisierung des Gebrauchswortschatzes aus dem GRADIT genutzt wird, ist die Lehrbuchforschung. Mit Rückgriff darauf untersuchen beispielsweise Piemontese und Cavaliere die Lesbarkeit von Lesebüchern für die Primarstufe, indem sie u.a. den Anteil des verwendeten Wortschatzes berechnen, der nicht im VdB enthalten ist (CAVALIERE 1993; PIEMONTESE, CAVALIERE 1997). Die Gruppe Verona des GISCEL Venetien kommt durch Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schülern nicht nur der in den Lehrbüchern enthaltene Fachwortschatz, sondern auch der Grundwortschatz teilweise Schwierigkeiten bereitet (COMPAGNI et al. 1997, S. 286 f.). Den schulischen Fachwortschatzerwerb in den Blick nehmend, analysieren Miglietta und Sobrero (2008) jeweils ein Kapitel aus zwei Unterrichtswerken mit naturwissenschaftlichen und eines mit geographischen Inhalten und stellen fest, dass viele der verwendeten Wörter nicht im Grundwortschatz (VdB) enthalten sind. Auch die lombardische Gruppe des GISCEL (BRASCA et al. 2014, S. 80 f.) und La Grassa & Troncarelli (2014, S. 294-296) untersuchen u.a. Texte verschiedener Lehrbücher der Grund- und Mittelschule auf ihre Zusammensetzung aus Wörtern des VdB und stellen fest, dass ein Anteil von 15 bis 19 Prozent aller verwendeten Wörter nicht im Basiswortschatz (VdB) enthalten ist. Es handelt sich vor allem um fachsprachliche, für ganze Konzepte stehende Ausdrücke, deren Anteil deutlich über dem liegt, was eigentlich für einen fachspezifischen Text zu erwarten ist (ibid., S. 294 f. mit Verweis auf FERRERI 2005). Die Autoren kommen deshalb zu dem Ergebnis, dass die dadurch entstehende hohe Informationsdichte sowie Wortschatzlücken der Lernenden die Ursache für eine erhebliche Beeinträchtigung des Textverständnisses sein können, zumal die Ausdrücke und Konzepte zum Teil unangemessen oder gar nicht erklärt sind (ibid., S. 296). Vor allem wenn im Lehrbuch kein Glossar oder erklärende Fußnoten gegeben sind, sei es für die Lernenden unmöglich, die Bedeutung der Wörter eigenständig zu erschließen, so dass sie auf spezifische Eingriffe der Lehrkraft angewiesen seien, um den Wortschatzerwerb solider zu gestalten und den Zugang zu Erwerb des fachinhaltlichen Wissens nicht zu verstellen (ibid.).

Nach diesen Studien scheinen die Lehrwerke nach wie vor widerzuspiegeln, was Renzi 1997 in Bezug nicht nur auf die schulischen Lehrmittel folgendermaßen formuliert hat (RENZI 1997, S. 507):

Sono convinto che sottoposti alle stesse prove di comprensibilità, agli stessi esami di contenuto, molti libri non di testo, compresi dei libri di una certa fama, cadrebbero. In particolare la complicazione lessicale e quella sintattica sono un'antica eredità della nostra cultura [...].

Non sono scritti in modo difficile, spesso inutilmente difficile, solo i libri di testo. I libri di testo non fanno che riflettere tendenze dominanti. Molta saggistica letteraria, filosofica, linguistica è altrettanto poco pianificata e poco chiara dei libri di scuola [...].

(Ich bin überzeugt, dass viele Bücher, nicht nur die Lehrbücher, wenn sie denselben Verständniskontrollen, denselben Prüfungen des Inhalts unterlägen, diesen nicht standhielten, inklusive der Bücher von gewissem Ansehen.

Schwierig, oft unnötig schwierig sind nicht nur die Lehrwerke geschrieben. Die Lehrwerke reflektieren lediglich dominierende Tendenzen. Viele literarische, philosophische, linguistische Sachbücher sind genauso wenig strukturiert und klar wie die Schulbücher [...].



### 3.2.2 Untersuchungen zur Lesbarkeit

Die Analyse des Wortschatzes, der einen Text ausmacht, ist ein wesentliches Kriterium zur Bestimmung seiner Lesbarkeit. Ein weiteres dafür eingesetztes Instrument aus der statistischen Linguistik sind sogenannte Lesbarkeitsformeln, deren Entwicklung ihren Ursprung in den Vereinigten Staaten zu Beginn des 19. Jahrhunderts nahm. Vor allem die dort von Flesch (1948) elaborierte Formel wurde einige Jahrzehnte später auch in Europa als Ausgangspunkt zum Aufstellen entsprechender Formeln für andere Sprachen als das Englische genommen (z.B. RICHAUDEAU 1969 für das Französische, TOGEBY 1971 für das Dänische, VACCA 1972 und VACCA, FRANCHINA 1986 für das Italienische sowie GROEBEN 1978 für das Deutsche).

Die ersten italienischen Studien zur Verständlichkeit von Texten, die mit Lesbarkeitsformeln operierten (FIORUCCI 1982; THORNTON 1984), fanden also zeitgleich zur Entwicklung des Gebrauchswortschatzes statt. Durch diese Untersuchungen sowie in der Forschungstätigkeit der 1985 gegründeten universitären Arbeitsgruppe GULP (*Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico*; universitäre linguistisch-pädagogische Gruppe) unter der Leitung von Corda Costa und De Mauro traten diverse Probleme bei der Anwendung der Formel und des Gebrauchswortschatzes hervor, die zur ihrer Weiterentwicklung führten.

Die daraus 1988 hervorgegangene Formel GULPEASE (LUCISANO, PIEMONTESE 1988) basiert auf einer Untersuchung mit insgesamt 850 Lernenden der fünften, achten und 13. Klasse, bei der Texte aus Lehrbüchern dieser drei Klassenstufen aus den Bereichen Geschichte-Politik, Erzählungen-Literatur sowie Naturwissenschaft überprüft wurden. Für die Textanalyse wurde auf den Gebrauchswortschatz, die Flesch-Formel und auf linguistische Kriterien wie die Satz- und Wortlänge und die Anzahl von Eigennamen, Daten, Abkürzungen und Siglen sowie grammatischen Morphemen zurückgegriffen, um einen Lesbarkeitsindex zu entwerfen. Zum Überprüfen des Textverständnisses wurden anhand von drei Fragebögen Daten über den sozioökonomischen familiären Hintergrund der Lernenden, die Einschätzung der Textschwierigkeit durch die Lehrpersonen und die Lesegewohnheiten der Erhebungsgruppen (neben den Schülern auch eine Vergleichsgruppe von Erwachsenen) erfasst und Wortschatz-, Lücken- sowie Multiple-Choice-Tests zum Inhalt der Lehrbuchtexte durchgeführt. Bei den Wortschatztests mussten die Lernenden einen Satz bzw. eine Wortdefinition um das fehlende Wort ergänzen und unter vier möglichen Definitionen eines Wortes die passende auswählen. Auf diese Weise ist die GULPEASE-Formel entstanden, anhand der zum einen Aussagen über die Lesbarkeit eines Textes getroffen werden können und zum anderen über den Schwierigkeitsgrad für die Lesenden (leicht lesbar: unabhängige Lektüre, mit Unterstützung lesbar: Schullektüre; nicht lesbar: „Frustrations-Level“ (LUCISANO, PIEMONTESE 1988, S. 122)). Hierbei war dem Forschungsteam, das an der Entwicklung des Indexes beteiligt war, bewusst, dass die Auswahl der zugrunde liegenden Indikatoren problematisch ist. Zum Beispiel ist die Länge eines Satzgefüges nicht automatisch proportional zu seiner Schwierigkeit, sondern diese hängt sehr von seinem hypotaktischen Aufbau und der Art der verwendeten Konnektoren ab. Aus diesem Grund wurde bestrebt, zur Optimierung der Formel auch auf weitere textimmanente Variablen einzugehen, deren Identifikation durch die Studien von Lucia Lumbelli vorangetrieben wurde (ibid., S. 113).

Lumbelli (1989) hat eine kognitivistische Untersuchungsmethode zur Bestimmung der Textkomplexität entwickelt, welche von der Einsicht ausgeht, dass zwischen den Kenntnissen des Autors und denen der Lesenden eine Asymmetrie besteht, die im Falle der Lehrwerke besonders groß ist. Sie bemüht sich darum nachzuvollziehen, welche Textmerkmale das Verständnis behindern können. Darauf hinweisend, dass Schwierigkeiten beim Leseverständnis oft an der Lexik festgemacht werden, anstatt beim Verfassen auch die Verwendung anderer sprachlicher Gestaltungsmittel zu kontrollieren, durch die ein Text kompliziert werden kann (LUMBELLI 1989, S. 20 f.), fasst sie diese in einer als offen zu betrachtenden Liste von sieben wesentlichen Kriterien zusammen. Davon sind gerade die ersten drei paradoxer Weise nicht selten in Texten zu finden, um das Verständnis zu fördern, bewirken dabei aber genau das Gegenteil. Allesamt sind sie als sprachlich-kognitive Hürden weniger leicht auszumachen als beispielsweise fachsprachlicher und

niedrigfrequenter Wortschatz oder die Satzlänge, weil erfahrene und gebildete Lesende sich nicht oder nur kaum an ihnen stören (ibid., S. 44-49):

- „*aggiunta relativizzante*“ (relativierende Ergänzung) – einer oder mehrere Sätze, die einer vereinfachenden Darstellung eines Sachverhaltes hinzugefügt werden (oft in Klammern) und ergänzende Informationen geben können, da der Autor befürchtet, seine Beschreibung könnte als unvollständig oder zu generisch aufgefasst werden. Diese Ergänzungen sind allerdings oft nur auf dem Gebiet erfahrenen Leser und nicht den Lernenden verständlich;
- „*esempio difficile*“ (schwieriges Beispiel) – Beispiele stellen normalerweise eine effektive Brückenfunktion zwischen abstrakten Informationen und dem lernenden Leser dar, sind also positiv, sofern sie keine Verständnisschwierigkeiten enthalten. Problematisch wird es, wenn der Bezug des Beispiels zum Vorausgehenden unklar bleibt und die im Beispiel enthaltenen Informationen und was sie erklären sollen unverständlich ist. So können Beispiele das Textverständnis nicht unterstützen und/oder zusätzliche Schwierigkeiten beim Textverständnis verursachen;
- „*aggiunta problematizzante*“ (problematisierende Ergänzung) – einzelne oder mehrere Wörter bzw. ganze Sätze, die ebenfalls oft in Klammern stehen und die Absicht verfolgen, das Vorausgehende klarer erscheinen zu lassen (z.B. welche präzise Bedeutung dem Genannten zuzuschreiben ist oder welche mögliche andere Bedeutung evtl. ausgeschlossen werden muss). Sie sind problematisch, wenn der Wissenshorizont des Lesers und seine Fähigkeit, die Ergänzung korrekt einzubeziehen, nicht bedacht oder falsch eingeschätzt wird. In dem Fall wird den eventuell bereits gegebenen Textverständnisproblemen eine weiteres hinzugefügt;
- „*identità ostacolata*“ (verhinderte Identität) – entsteht aus stilistischen Gründen, also nicht nur in Lehrbuch- und anderen gemeinverständlichen Texten, um Wiederholungen zu vermeiden. Problematisch wird es, wenn die intendierte Synonymität zweier Ausdrücke nicht erkannt wird, da hierfür Kenntnisse oder Mikro-Überlegungen nötig sind, die nur auf einer höheren Stufe kognitiver und linguistischer Fähigkeiten garantiert sind;
- „*nesso mal segnalato*“ (schlecht signalisierte Verknüpfung) – resultiert ebenfalls oft aus stilistischen Gründen und ist eine unter- oder nebenordnende Verknüpfung, die geübten Lesern keine Schwierigkeiten bereitet, aber für schwächere Leser zum Hindernis werden kann, wenn sie die Verknüpfung nicht richtig deuten und dadurch das Textstück, dass die Verknüpfung zusammenhalten sollte, anders lesen, als es intentioniert ist („*Una pioggia di ma, però, quindi, perciò, infatti, usati fuori posto, che dovrebbe essere sostituiti con termini più adatti.*“ (ibid., S. 46; Ein Regenguss von aber, jedoch, also, deshalb, in der Tat, die deplatziert gebraucht sind und durch angemessenere Ausdrücke ersetzt werden müssten));
- „*nesso non segnalato*“ (nicht signalisierte Verknüpfung) – den Informationen in Sätzen folgen weitere Informationen, oft in einem neuen Absatz, ohne dass eine Verknüpfung zum Vorausgehenden expliziert wird. Dieses Vorgehen ist nicht irreführend wie das des „*nesso mal segnalato*“, aber es unterstützt auch nicht das Textverständnis, da relativ große kognitive Anstrengungen erforderlich sein können, um die nicht gegebene Verknüpfung zu rekonstruieren;
- „*nesso distanziato*“ (entfernte Verknüpfung) – zwei Informationen sind weit entfernt voneinander im Text formuliert, obwohl sie miteinander verbunden werden müssen. Damit dies gelingt, ist es erforderlich, die Textaussagen genau und kontinuierlich im Hinterkopf zu behalten, was gerade ungeübte Leser überfordert.

Mithilfe dieses Katalogs an textimmanenten Verständnishürden sind in verschiedenen Studien Lehrbücher untersucht worden, welche alle durch die hier vorgestellten Ursachen von Textkomplexität gekennzeichnet sind (s. z.B. PIEMONTESE, CAVALIERE 1997; FORTINO et al. 1997; ARPAIA et al. 1997; LAVINIO 2014).

### 3.4 Fazit

Das Vorhandensein der von Lumbelli ausgemachten sprachlichen Hürden beim Textverständnis konnte im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des gewählten multiperspektivischen Blickes auf die sprachlichen Anforderungen und Leistungen im Fachunterricht nicht systematisch überprüft werden, wurde aber anhand einiger Beispielen für die fünf Unterrichtswerke belegt (s. Kap. 7). Ein sorgfältigere, vollständigere Analyse dieser sieben Hürden in den Lehrbuchtexten unterschiedlicher Fachrichtungen ist allerdings seinen zeitlichen Aufwand wert, um der Kritik an der sprachlichen Gestaltung der Lehrmittel eine weitere empirische Grundlage zu geben und die Lehrmittelautoren zur Überarbeitung und bei künftigen Publikationen zu einer leserorientierten Veränderung ihres Schreibstils anzuregen. Das ist auch deshalb erstrebenswert, da der Anteil zweisprachiger Schülerinnen und Schüler und sprachlich nicht so versierter autochthoner Lernender steigend ist und es nicht das Ziel sein kann, längerfristig eine Vereinfachung und Reduzierung der fachlichen und sprachlichen Inhalte im Unterricht anzustreben (z.B. GIBBONS 2002, FAVARO 2003, S. 16).

Was die übrigen in diesem Kapitel vorgestellten Kriterien der Textkomplexität angeht, welche in den hier vorgestellten Studien hervorgetreten sind, so ist festzuhalten, dass sie auch in den fünf von mir untersuchten Erdkundelehrwerken ausgemacht werden konnten: Ein wesentliches Hindernis beim Textverständnis scheinen lexikalische Lücken zu sein. Diese nehmen vor allem dann zu, wenn die Texte nicht ausreichend aus Wörtern des fundamentalen (FO) oder wenigstens des Gebrauchswortschatzes (VdB) zusammengesetzt sind, sondern einen erheblichen Anteil an fachsprachlichen Ausdrücken (TS) und solchen aus dem Allgemeinen Wortschatz (CO) aufweisen. Außerdem erschwert es das Textverständnis, wenn verschiedene komplexere Gestaltungsmerkmale miteinander verknüpft auftreten, wie beispielsweise lange Sätze mit schlecht signalisierten Verknüpfungen, einem niedrigfrequenten Wortschatz, durch Appositionen oder mit Relativsätzen ausgebauten Subjekten und anderen Nominalgruppen, die für eine große Distanz zwischen Subjekt und Prädikat sorgen, und einem gesteigerten Passivgebrauch.

Vor allem die unterschiedlichen Untersuchungen zur Verständlichkeit eines Textes verdeutlichen, dass es sich bei der Analyse sprachlicher Kompetenzen um eine vielschichtige Aufgabe handelt: Damit ein Text verstanden wird, reicht es nicht aus, die Länge seiner Sätze zu kontrollieren oder den Wortschatz zu bestimmen. Die Texte in naturwissenschaftlichen Lehrwerken etwa zeichnen sich oft durch kurze Sätze mit einem scheinbar einfachen Wortschatz aus, die dennoch schwierig zu verstehen sein können (LUCISANO, PIEMONTESE 1988, S. 113). Deshalb ist es wichtig, dass u.a. auch der Textaufbau untersucht und darüber hinaus auf textexterne Merkmale geachtet wird wie den Schrifttyp, den Zeilenabstand und solche, welche die Lesenden charakterisieren: In welchem Umfang wird gelesen? Was ist das Thema des Textes und wie verhält es sich zu den Interessen der Lesenden? Wie steht es um ihre Motivation, Konzentrationsfähigkeit, Lesekompetenz und ihr Hintergrundwissen (ibid., S. 110 mit Rückgriff auf RYE 1980)?

In meiner Studie spielt der Umgang mit den Lehrwerken eine zentrale Rolle bei der Beschreibung der sprachlichen Anforderungen, welche an die beobachteten Lernenden gestellt werden und dabei, wie sie ihnen gerecht werden, da die Unterrichtsgestaltung sich hauptsächlich auf die Erarbeitung der Lehrbuchtexte konzentrierte. Um so komplexe Gegenstände wie sprachliche Herausforderungen und Kompetenzen möglichst genau erfassen zu können, ist deswegen ein Ansatz gewählt worden, der sich dem Problem aus verschiedenen Richtungen nähert (s.a. SPOLSKY 1981, S. 17 f.; 1995; McNAMARA 2001). Während sich die meisten im Vorfeld recherchierten italienischen Studien entweder nur mit der Gestaltung einiger Lehrwerke oder mit einzelnen Aspekten der sprachlichen Kompetenz wie dem Lernerwortschatz befassen und nur wenige Studien (GULP; PIEMONTESE,

CAVALIERE 1997) beide in den Blick nehmen, ist für die vorliegende Erhebung entschieden worden,

- die verwendeten Lehrbücher zu analysieren und dabei vor allem mithilfe des GRADIT auf die Wortschatzverwendung zu achten, aber auch andere sprachliche Aspekte wie den Passivgebrauch, die Länge der Sätze und die Explizitheit von Verknüpfungen zwischen Satz- und Textaussagen zu berücksichtigen;
- den Erdkundeunterricht zu beobachten, um Erfahrungen über die Texterarbeitung einzuholen, die auf der einen Seite Auskunft über den rezeptiven und produktiven Umgang der Lernenden mit ihren Lehrwerken geben und auf der anderen Seite das Lehrerverhalten berücksichtigen, um zu untersuchen, ob und ggf. wie sie den Textzugang zum Lehrbuch erleichtern und das Verständnis der Lernenden kontrollieren und garantieren;
- mithilfe eines C-Tests mit Auszügen aus den Lehrwerken das Textverständnis sowie produktive sprachliche Fähigkeiten der Lernenden zu überprüfen;
- anhand eines Fragebogens Informationen über die Lese- und Textlerngewohnheiten der Lernenden und darüber, wie sie ihr Erdkundebuch sowie den Unterricht und die Lehrperson bewerten, zu gewinnen;
- mithilfe einer Schreibaufgabe (lehrbuchähnliche Texterstellung) die produktiven (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu erfassen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in der sprachlichen Gestaltung auszumachen.

Bevor die Studie im Einzelnen vorgestellt wird, gibt das folgende Kapitel zunächst einige wesentliche Informationen über den Erhebungskontext.

## 4. Der Erhebungskontext

In diesem Kapitel wird das italienische Bildungssystem in seinen für die Einordnung der Ergebnisse dieser Studie relevanten Zügen vorgestellt: die Lehrerausbildung (4.1), die geltenden Lehrpläne für das Fach Erdkunde (4.2.1) und die schulische Sprachbildung (4.2.2) sowie diesbezügliche ministeriale Richtlinien (4.2.2.1). Hieraus wird desweiteren mit der lexikalischen Kompetenz eine wesentliche Komponente der Sprachbildung umrissen (4.2.2.1.1). Das Unterkapitel 4.2.2.2 befasst sich mit den bestehenden Divergenzen zwischen ministerialen Vorgaben einerseits und Unterrichtspraxis sowie dem in der Lehrerausbildung Vermitteltem andererseits. Im Folgenden wird auf den Registerausbau eingegangen, welcher während der Schulzeit vollzogen werden sollte. In diesem Zusammenhang ist das in Italien entwickelte Konzept des „*spazio linguistico*“ (DE MAURO 1980; Sprachraum) von Interesse (4.2.2.3). Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des Sprachausbaus ist die Entwicklung protoliterater Fähigkeiten im Vorschulalter (4.2.2.3.1). Im Anschluss daran werden die Rolle von Sprachstandserhebungen und ihr eingeschränkter Einsatz in Italien erläutert (4.2.2.4). Welche spracherberwerbstheoretischen (4.3.1) und sprachpädagogischen (4.3.2) Aspekte für die Lehrerausbildung von Bedeutung sind, wird in groben Zügen in 4.3 illustriert. Informationen über die Arbeitsbedingungen in den während der Studie beobachteten Klassen an drei verschiedenen Bildungsinstitutionen schließen das Kapitel ab (4.4).

### 4.1 Das italienische Bildungssystem und die Lehrerausbildung

Die Schulpflicht reicht in Italien von den fünf Jahren *scuola elementare* (Grundschule) über die drei Jahre der *scuola media* (Mittelschule) bis in die Sekundarstufe II, beträgt zehn Jahre, richtet sich an Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis sechzehn Jahren und hat entweder einen Abschluss der Sekundarstufe II oder eine abgeschlossene berufsqualifizierende Maßnahme von mindestens drei Jahren Dauer bis zum 18. Lebensjahr zum Ziel (MIUR 2012a). Dabei konzentriert sich die Erteilung des Erdkundeunterrichts hauptsächlich auf den Zeitraum des Mittelschulbesuchs (Sekundarstufe I); zudem wird das Fach an einigen Schulen im letzten Jahr der Grundschule und – je nach Schultyp – in einzelnen Jahren der Sekundarstufe II unterrichtet.

Die Erdkunde-Lehrkraft erteilt in der Sekundarstufe I, also an der Mittelschule, in der Regel gleichzeitig Italienisch-, Erdkunde- und Geschichtsunterricht. Was ihre Ausbildung angeht, so war als Zugangsqualifikation lange Zeit ein abgeschlossenes Studium fachaffiner Studienrichtungen (z.B. ein Physikstudium, um Physik, aber auch Mathematik zu unterrichten) ausreichend, so dass im heutigen Schulbetrieb noch immer Lehrende tätig sind, die in ihrer Berufsausbildung nur wenig oder gar keine fachdidaktischen und pädagogischen Kenntnisse erworben haben. Gegen Ende der 1990er Jahre sind spezielle Lehramts-Aufbaustudiengänge eingerichtet worden, die von den SSIS (*Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario* – Spezialisierungsschule für das Lehren im Sekundarstufen-Bereich) angeboten wurden und mit den Universitäten kooperierten. Diese Schulen von zweijähriger Dauer haben ihren Betrieb im akademischen Jahr 1999-2000 aufgenommen, allerdings schon 2008-2009 definitiv wieder eingestellt. Voraussetzung für die Teilnahme waren ein abgeschlossenes Studium und das Bestehen der Aufnahmeprüfung.

Seit dem akademischen Jahr 2011-2012 sind die SSIS durch das TFA (*Tirocinio Formativo Attivo* – bildendes aktives Praktikum) ersetzt, ein einjähriges Aufbaustudium an den Hochschulen, dessen Zugang durch Aufnahmeprüfungen und eine begrenzte Teilnehmerzahl reguliert wird und dessen Teilnahmebedingungen sowie Inhalte denen der SSIS ähneln: Neben fachdidaktischem, pädagogischem und inklusionsorientiertem Wissenserwerb müssen die angehenden Lehrpersonen ein Referendariat absolvieren und eine Abschlussarbeit verfassen. Nun sind auch die Voraussetzungen zur Ausübung der Lehrtätigkeit stringenter geworden, indem während des Studiums je nach Unterrichtsfach bzw. Fächerkombination eine bestimmte Anzahl von bestandenen Prüfungen in genau festgelegten Modulen vorliegen muss. Dennoch beobachten sowohl

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch Lehrkräfte mit Sorge, dass u.a. die sprachwissenschaftliche Ausbildung der Lehramtsanwärter nicht ausreichend ist (s. z.B. DE MAURO 1998b, S. 27; ALTIERI BIAGI 2005, S. 67 f.; LAVINIO 2005, S. 152 f.). Denn nur die Sprachlehrkräfte und solche der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer müssen während des Studiums Kurse in Linguistik belegen, und selbst Lehrkräfte dieser Fächer haben oft keine fundierte sprachwissenschaftliche Ausbildung.<sup>46</sup> Auch das Angebot an entsprechenden (finanzierten und wirksamen) Weiterbildungsmaßnahmen hält sich eher in Grenzen (VILLARINI 2001, S. 49 f.)<sup>47</sup>, so dass die einzelne Lehrkraft vor allem auf sich selbst gestellt ist, wenn sie sich angemessen auf die sprachlich heterogene Schülerschaft oder generell veränderte Unterrichtsbedingungen vorbereiten möchte.

Hierzu muss gesagt werden, dass entsprechende Initiativen seitens der Lehrpersonen ein hohes Maß an Motivation erfordern, da die berufliche Lage vieler Lehrkräfte prekär ist, indem ihre Stellen zeitlich befristet sind und, auch wenn diese die Dauer eines Schuljahres betragen, unklar ist, ob und wo sie im kommenden Schuljahr wieder eingestellt werden. Darüber hinaus beziehen auch fest angestellte Lehrpersonen ein im europäischen Vergleich für diese Berufsgruppe sehr niedriges Gehalt (SIMONE 1998, S. 39).

## **4.2. Die aktuellen Lehrpläne für das Fach Erdkunde in der achten Klasse und Richtlinien zur schulischen Sprachbildung**

### **4.2.1 Lernziele im Fach Erdkunde am Ende der Mittelschule**

Im Jahr 2012 sind neue Lehrpläne in Kraft getreten (MIUR 2012b), welche für das Fach Erdkunde in der dritten Klasse der Sekundarstufe I eine ganze Reihe von Kenntnissen und Kompetenzen voraussetzen. Auch wenn in ihnen nicht explizit auf die sprachlichen Anforderungen beim Erwerb und der Wiedergabe bzw. Anwendung geographischer Fachinhalte eingegangen wird, lassen sie doch erkennen, dass dafür ein hohes Maß an sprachlichen Fähigkeiten notwendig ist. So sollen die Lernenden sich nicht nur auf geographischen Karten verschiedenster Art orientieren können, sondern auch Italien, die europäischen Länder und die anderen Kontinente nach geopolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten analysieren können und sich mit Problemen des Umweltschutzes auskennen. In den allgemeinen Richtlinien für die Spracherziehung in der Sekundarstufe I finden sich zudem Anweisungen hinsichtlich der Umsetzung sprachdidaktischer Aspekte in allen Fächern. Doch zunächst soll hier der gültige Lehrplan für das Fach Erdkunde vorgestellt werden:

In ihm sind Ziele für den Kompetenzerwerb bis zum Ende der Sekundarstufe I formuliert, welche die Orientierung auf geographischen Karten verschiedenster Art beinhalten. Zusammen mit der Fähigkeit, mithilfe unterschiedlicher Informationsträger wie aktuellen und historischen Photographien, Satellitenbildern, Schaubildern und statistischen Daten Kenntnisse über geographische Räume zu gewinnen, sollen die Lernenden imstande sein, angemessen über diese Räume kommunizieren zu können. Hierbei geht es nicht nur um physisch-geographische Aspekte, sondern auch um das kulturelle Erbe in Form von geschichtlichen, künstlerischen und architektonischen Errungenschaften und über den Einfluss des menschlichen Handelns auf die verschiedenen geographischen Regionen (MIUR 2012b, S. 46-48).

---

<sup>46</sup> Siehe hierzu auch w.u. (S. 4): Bis vor einigen Jahren brauchten selbst Italienischlehrkräfte keine sprachwissenschaftlichen Prüfungen vorweisen (LAVINIO 2005b, S. 153).

<sup>47</sup> In der Sprachbildungsforschung wird jedoch die Auffassung vertreten, was die Lehrpersonen an Wissen für guten, sprachförderlichen Unterricht erwerben sollten, gar nicht durch Fortbildungsmaßnahmen geleistet werden könne, sondern im Laufe des Studiums entstehen müsse und dort notwendigerweise zulasten anderer Ausbildungsbereiche (MAAS 2008, S. 729).

Hierfür sind in den Lehrplänen Lernziele definiert, welche sich auf die folgenden Themenkomplexe beziehen:

- Orientierung;
- Sprache der „Geographizität“;
- Landschaft;
- Region und „territoriales System“.

Für den Erwerb von Orientierungsfähigkeiten ist das Erlernen des Kartenlesens vorgesehen, wobei die Kardinalpunkte bekannt sein, der Umgang mit dem Kompass gelernt werden und das Zurateziehen von Satellitenaufnahmen geübt werden soll.

Mithilfe der Sprache der „Geographizität“ sollen geographische Karten verschiedenster Art verhandelt und interpretiert werden. Hierzu müssen die Lernenden in der Lage sein, den Maßstab korrekt zu interpretieren und die verwendeten Symbole zu verstehen sowie mit geographischen Koordinaten arbeiten zu können.

Bezüglich wesentlicher Merkmale der italienischen, europäischen und weltweiten Landschaften sollen die Lernenden dazu fähig sein, diese zu erkennen und miteinander zu vergleichen; außerdem sollen sie Kenntnisse über Themen und Probleme des Umweltschutzes sammeln und die Umwelt als kulturelles und natürliches Erbe auffassen lernen, das es zu wertschätzen gilt. Dies kann durch die Entwicklung von (nicht näher definierten) Projekten zur Landschaftsvalorisierung geschehen.

Das Konzept der geographischen Region soll konsolidiert werden und ebenfalls auf Italien, Europa und die anderen Kontinente angewendet werden. Hierbei sind die Regionen nach geophysischen, geschichtlichen, klimatischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten vorzustellen. Die Lernenden sollen zudem über die Fähigkeit verfügen, die Beziehungen zwischen geographischen Regionen unter sozioökonomischen und demographischen Aspekten zu analysieren. Hierfür hat die Verwendung von Interpretationsmodellen zur Erklärung der territorialen Gestaltung prinzipieller Staaten sowie eine Bezugnahme auf ihre geschichtliche, politische und wirtschaftliche Entwicklung zu erfolgen. Ohne direkt darauf einzugehen, welche sprachlichen Mittel mit diesen Kompetenzen verbunden sind, ist doch an mehreren Stellen der Lernziele von der erstrebten Fähigkeit der Kommunikation dieser geographischen Kompetenzen die Rede (ibid.).

Um so komplexe Kompetenzen, wie sie das Interpretieren von diversen Informationsträgern und das Konfrontieren von Ländern und Regionen auf soziopolitischer, geophysischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Ebene verlangen, erwerben und anwenden zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler über ein hohes Maß an Literalität verfügen, wie es beispielsweise auch von der OECD definiert<sup>48</sup> und in Erhebungen wie PISA getestet wird. Dies schließt außer dem Verständnis sprachlicher Elemente auch graphische und mathematische ein, wenn es beispielsweise darum geht, sich auf einer Karte zu orientieren, verschiedene Skalen miteinander zu vergleichen oder Schaubilder und Tabellen mit Zahlendaten und statistischen Angaben auszuwerten. Fachinhaltlich beziehen sich die Lernziele auf zum Teil recht komplizierte Zusammenhänge, die nur durch ein angemessenes Textverständnis und mit solider Unterstützung durch die Lehrkraft erschlossen werden können. Fundamental ist dabei ferner die Aneignung eines multidisziplinären Fachwortschatzes als Grundlage von Textkompetenz und produktiven sprachlichen Fähigkeiten.

---

<sup>48</sup> Die OECD hat ihr Verständnis von Literalität im Zuge der von ihr durchgeführten Erhebungen erweitert und legt der aktuellen PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) nun folgende Definition zugrunde: *“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society”* (<http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm>; abgerufen am 17.04.2015).

## 4.2.2 Schulische Sprachbildung

Ende der 1960er Jahre hat Moffet (1968) die prioritäre Rolle von Sprache im Lernprozess unterstrichen und mit seiner Ansicht, dass unsere Denkfähigkeit von den vielen vorausgehenden Diskursen abhängig ist, in die wir involviert waren, motiviert. Damit hat er einen Weg für die Bemühungen um LAC (*Language Across the Curriculum* – also Sprachbildung in allen Fächern und Klassenstufen) und die formale Anerkennung dieses Konzepts einer umfassenderen Sprachbildung gebahnt, die im Jahr 1975 mit dem Bullock Report „*A language for life*“ (SECRETARY OF STATE 1975) kam (CORSON 1999).<sup>49</sup>

Seit 1991 ist in den italienischen Lehrplänen verankert, dass die Sprachbildung nicht nur Aufgabe der Italienischlehrerinnen und -lehrer sein soll, sondern den gesamten Lehrkörper angeht (CASTELLINO, SGROI 2005, S. 364), und wird damit einer in den „Zehn Thesen“ formulierten Forderung gerecht, die auf 1975 zurückgeht (GISCEL 1975). Wenn man berücksichtigt, dass Vorgaben zur Sprachbildung erst seit 1979 explizit in den Lehrplänen festgehalten sind, während dort zuvor nur literarische Lernziele formuliert waren (CASTELLINO, SGROI 2005, S. 361 f.) und Italienischlehrkräfte im Studium keine einzige sprachwissenschaftliche Prüfung absolvieren mussten (LAVINIO 2005b, S. 153), so ist dies äußerst fortschrittlich, auch wenn längst nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Lehrkräfte der nichtsprachlichen Fächer diesem Bildungsauftrag nachkommen.

Dass die Sprachbildung der Lernenden von den Lehrkräften aller Fächer wahrgenommen werden soll, ist zu einem Zeitpunkt vorgeschrieben worden, als es in Italien noch wenige Schülerinnen und Schüler mit einer nicht italienischen Erstsprache gab. Die sprachlichen Leistungen aller Lernenden sind immer im Verhältnis zu den schriftkulturellen Voraussetzungen für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu betrachten, welche keine festgesetzte Größe ausmachen, sondern sich gemeinsam mit der Gesellschaft im stetigen Wandel befinden. W.o. wurde bereits erläutert, wie stark die Alltagssprache der meisten Lernenden vom schulischen Sprachgebrauch divergiert.

Favaro (2003) listet für das Italienische folgende Merkmale der Sprache der Lehrpersonen und Lehrmittel auf und vergleicht sie mit den sprachlichen Charakteristiken von Schüleräußerungen: Die Beiträge der Lernenden enthalten in der Regel nicht mehr als eine Information und bestehen aus kurzen, einfachen Sätzen, welche vor allem parataktisch miteinander verknüpft sind, wobei der Gebrauch von Konjunktionen generell auf die einfachen, frequenten beschränkt ist, und als Subjekte oft deiktische Personalpronomen fungieren, wobei sich der Gebrauch von Nomen auf ihre Verwendung in Funktion einfacher Objekte (oder Ausdrücke wie *ecco*, *c'è* (das ist, es gibt)) reduziert und es nur selten zu einer Expansion durch zusätzliche nominale Syntagmen kommt. Auch das Verbsystem ist auf die einfachen Tempora des Präsens und Imperfekts und das zusammengesetzte, auch im mündlichen alltagssprachlichen Gebrauch vorherrschende des Perfekts begrenzt. Bei den Schülertexten handelt es sich um narrative, kontextualisierte Texte, auch dann, wenn ihr Zweck eigentlich darlegender Art ist.

Im Gegensatz dazu enthalten die bildungssprachlichen Äußerungen der Lehrbuchtexte und der Lehrenden stets mehrere Informationen, sind also durch eine weitaus höhere Informationsdichte gekennzeichnet, und die einzelnen Sätze sind oft durch hypotaktische Konjunktionen miteinander verknüpft. Die Verwendung des Passivs kommt entschieden häufiger vor als im mündlichen Sprachgebrauch, und die nominalen Syntagmen sind sowohl in ihrer Form als Subjekt als auch in der als Objekt oder adverbiale Bestimmung oft durch Attribute ausgebaut. Das Subjekt kann zudem z.B. durch einen Relativsatz umfangreich erweitert werden, woraus eine große, das Textverständnis mancher Leser erschwerende Distanz zwischen dem Nomen und dem Prädikat entsteht. Während

---

<sup>49</sup> Das Konzept LAC ist nicht zu verwechseln mit dem neueren, auch in Europa immer verbreiteterem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), da es nicht um Fachunterricht in einer schulischen Fremdsprache, sondern um bewussten sprachbildungsförderlichen Unterricht in allen Fächern geht. LAC ist also Aufgabe aller Lehrpersonen, die entsprechend dafür ausgebildet sein müssen, und besteht nicht in einem Fokus auf Sprache als ein „Produkt“ der Beschulung oder etwas, das zu überprüfen ist, sondern als Lernprozess (CORSON 1999, S. 326).



die Negationen der Schülerinnen und Schüler einfacher Art sind, nehmen sie in den Lehrbuchtexten oft komplexere Gestalt an. Der Wortschatz ist abstrakt und spezifisch und schließt deiktische Elemente aus. Gleichsam ist die Textsorte vorherrschend deskriptiv und erklärend, selten narrativ und stark dekontextualisiert (vgl. FAVARO 2003, S. 15).

#### 4.2.2.1 Ministeriale Vorgaben zur Sprachbildung

Neben den fachspezifischen Lernzielen sind in den Lehrplänen auch allgemeine, fachübergreifende formuliert. Hier wird konkreter auf die Sprachbildung eingegangen und bezogen auf den ersten Zyklus, also die Primarstufe und die Sekundarstufe I (Grund- und Mittelschule), das Ziel einer „kulturellen Grundalphabetisierung“ (MIUR 2012b, S. 24 f.) statuiert. Dieses soll durch den Erwerb der Sprachregister und Kommunikationsformen gewährleistet werden, welche in unserer Kultur vorherrschen, wobei andere im Land verbreitete Kulturen nicht unbeachtet bleiben dürfen. Dieses Erziehungsziel wird in Hinblick auf die sprachlichen Grundlagen definiert (ibid., S. 25):

Si tratta di una alfabetizzazione culturale e sociale che include quella strumentale, da sempre sintetizzata nel “leggere, scrivere e far di conto”, e la potenzia attraverso i linguaggi e i saperi delle varie discipline. All’alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l’educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell’educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l’alterità linguistica e culturale. L’educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l’inclusione sociale e per la partecipazione democratica.

(Es handelt sich um eine kulturelle und soziale Alphabetisierung, welche die instrumentale, die schon immer im „Lesen, Schreiben, Rechnen“ zusammengefasst wird, beinhaltet und durch die Register und Inhalte der verschiedenen Fächer verstärkt.

Mit der kulturellen Alphabetisierung wirkt prioritär die mehrsprachige und interkulturelle Erziehung zusammen. Die Muttersprache, die Sprache der Beschulung und die europäischen Sprachen als schulische Fremdsprachen leisten nämlich einen Beitrag dazu, die Rechte des Subjekts zur vollen Entwicklung der eigenen Identität im Kontakt mit der sprachlichen und kulturellen Alterität zu fördern. Die mehrsprachige und interkulturelle Erziehung stellt eine funktionale Ressource zur Valorisierung von Verschiedenheit und für den schulischen Erfolg aller und eines jeden dar und ist die Voraussetzung für soziale Inklusion und demokratische Teilhabe.)

Im zweiten Absatz dieser Definition wird ausdrücklich auf die Bedeutung der sprachlichen Fähigkeiten für die persönliche Entwicklung und Sozialisierung sowie eine aktive und demokratische Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eingegangen. Hierbei wird auch die wesentliche Rolle der Erstsprache und der Mehrsprachigkeit unterstrichen. Da aber in dem zitierten Kontext und an anderen Stellen der ministerialen Richtlinien immer wieder vorrangig oder auch ausschließlich die europäischen Sprachen benannt werden (worin ein Zeichen dafür gesehen kann, dass die nationale Schulpolitik darum bemüht ist, in Einklang mit der europäischen Sprachpolitik zu sein), stellt sich die Frage, ob die Förderung von Mehrsprachigkeit sich nicht in erster Linie auf den auch von der Europäischen Union vorgesehenen Fremdsprachenerwerb in mindestens zwei weiteren Sprachen der Staatengemeinschaft bezieht.

Bei der Illustration der Bildungsziele im Bereich von Staatsbürgerschaft und Verfassung wird jedoch erneut das Sprachrepertoire aller Schülerinnen und Schüler ins Auge gefasst und die Wichtigkeit der Wertschätzung aller sprachlichen Ausgangslagen der Lernenden unterstrichen (MIUR 2012b, S. 26):

[...] È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti.

La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l’esplorazione del mondo, l’organizzazione del pensiero e per la riflessione sull’esperienza e il sapere dell’umanità.

È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico.

([...] Durch das Wort und den Dialog zwischen Gesprächsteilnehmern konstruieren sich gemeinsame Bedeutungen und operiert man, um Meinungsverschiedenheiten aus dem Weg zu räumen, neue Standpunkte zu erwerben, um Verschiedenheiten auszuhandeln und ihnen einen positiven Sinn zu verleihen sowie Konflikten vorzubeugen und zu regeln.

Die italienische Sprache macht das erste Instrument zur Kommunikation und zum Wissenserwerb aus. Vor allem die geschriebene Sprache stellt ein entscheidendes Mittel dar, um die Welt zu entdecken, die Gedanken zu ordnen und über die Erfahrung und das Wissen der Menschheit zu reflektieren.

Es liegt in der Verantwortung aller Lehrkräfte, die Beherrschung der italienischen Sprache zu garantieren, bei gleichzeitiger Valorisierung der Heimatsprachen und der Sprachen der Gemeinschaft. Eine so aufgefasste Schule wird zum privilegierten Ort des freien und pluralistischen Lernens und Konfrontierens.)

Bedeutend für die Bearbeitung der Fragestellungen dieser Arbeit sind hier vor allem die Betonung der gemeinsamen Aufgabe der Spracherziehung inklusive der Heranführung an die schulsprachlichen Register des Italienischen durch alle Lehrkräfte und die Wertschätzung der sprachlichen Heterogenität der Lernenden.

Auf diese beiden Aspekte wird in den Richtlinien an mehreren Stellen eingegangen. So findet z.B. die Verschiedenheit der Ausgangssprachen und sprachlichen Kompetenzen ausdrücklich Erwähnung und wird die Notwendigkeit eines gemeinsamen Einsatzes aller Lehrkräfte zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten eines jeden Lernenden unterstrichen. Gleichsam wird besondere Aufmerksamkeit für die nicht italienischen Lernenden gefordert, welchen bei einer vollständigen Integration mit der Vermittlung von Italienischkenntnissen zur Kommunikation und zum schulischen Wissenserwerb geholfen werden soll (MIUR 2012b, S. 26). Vor allem in Bezug auf Lernende, die mit ihren Familien erst kürzlich zugewandert sind, wird extra die Zuständigkeit aller Lehrkräfte für die Förderung ihrer sprachlichen Bildung und ein gemeinsamer didaktischer Plan betont (ibid.): „*Questi alunni richiedono interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva della scuola*“ (Diese Schüler bedürfen differenzierter Interventionen, welche nicht nur den Italienischunterricht betreffen, sondern die gesamte didaktische Planung der Schule).

Vertieft werden diese Aspekte bei der Behandlung der Inhalte und Ziele des Italienischunterrichts. Aufgrund ihres sprachpolitisch und -pädagogisch relevanten Wertes sollen sie hier ebenfalls vorgestellt werden, zumal ein hoher Grad an Sensibilität für die Bedeutung der Sprachkompetenz auch daran erkennbar wird, dass die Richtlinien nicht nur allochthone, sondern auch autochthone Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen, deren Erstsprache zum Teil immer noch ein Dialekt ist oder deren Kompetenzen im Italienischen auf Registerbene (diastatisch) und unter diatopischen Aspekten stark variieren (MIUR 2012b, S. 28):

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.

Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita, e quindi dei docenti di tutte le discipline.

(Die Entwicklung umfangreicher und sicherer sprachlicher Kompetenzen ist eine unabkömmliche Bedingung für das persönliche Wachsen und für das vollständige Ausüben der Bürgerschaft, den kritischen Zugang zu allen kulturellen Feldern und für das Erreichen schulischen Erfolges in jedem Lernbereich. Um diese ausgedehnten und transversalen Ziele zu realisieren, ist es notwendig, dass das Erlernen der Sprache Objekt spezifischer Aufmerksamkeit aller Lehrpersonen ist, welche in dieser Hinsicht ihre Aktivitäten koordinieren.

In unserem Land erfolgt die Sprachaneignung heute in einem anthropologischen Raum, der von einer Vielzahl von Elementen gekennzeichnet ist: das Fortbestehen der Dialektophonie, wenn auch ungleich und diversifiziert wie nie zuvor; der Reichtum und die Vielzahl der Minderheitensprachen; das gleichzeitige Vorhandensein mehrerer Sprachen aus der ganzen Welt; letztlich die Präsenz des gesprochenen und geschriebenen Italienisch mit ganz verschiedenen Beherrschungsgraden und markanten regionalen Varianten. All das führt dazu, dass in der Erfahrung vieler Kinder und Jugendliche das Italienische eine Zweitsprache repräsentiert. Die konstante Pflege eines progressiven Beherrschens des Italienischen impliziert also, dass der italienische Spracherwerb ausgehend von den linguistischen und kommunikativen Kompetenzen erfolgt, über welche die Lernenden schon in ihrer Muttersprache verfügen und ihre Entwicklung nicht nur in Funktion besserer schulischer Leistungen, sondern auch als essentielle Komponente der für das Leben relevanten Fähigkeiten betrachtet wird und somit die Lehrkräfte aller Fächer fordert.)

Und weiter heißt es (ibid.): *„La complessità dell’educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l’insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi l’opportunità di inserirsi adeguatamente nell’ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione“* (Die Komplexität der Spracherziehung macht die Zusammenarbeit der Lehrkräfte der verschiedenen Fächer notwendig und die mit der Italienischlehrkraft, um allen Schülern die Gelegenheit zu geben, sich angemessen in das schulische Ambiente und die Lernwege einzufügen).

Im folgenden Unterkapitel soll eine der in den Lehrplänen erwähnten sprachlichen Komponenten, die schulische Wortschatzarbeit, genauer umrissen werden.

#### **4.2.2.1.1 Lexikalische Kompetenz**

Auffällig ist die Hervorhebung der Signifikanz des Wortschatzerwerbs. Dass seine Wichtigkeit betont und die Art, in der er erfolgen soll, genauer vorgestellt wird, erscheint auch deshalb von Belang, da der Wortschatzerwerb nicht nur in der Forschung lange Zeit ein Stiefkind war, sondern dies auch für Schulbuchautoren und Lehrpersonen zu sein scheint (REVELLI 2008, S. 345; MIGLIETTA; SOBRERO 2008, S. 203).

So wird darauf hingewiesen, dass alle einzelnen sprachlichen Kompetenzen, also sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen und auf rezeptiver, wie produktiver Ebene, graduell und altersangemessen zu vermitteln und als permanentes Kontinuum zu betrachten sind, das vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe II stets ausgebaut und dessen Grundlagen wiederholt werden müssen (MIUR 2012b, S. 30). Die Lehrpläne betonen hierbei die Prägnanz des Erfassens des von Schüler zu Schüler verschieden gearteten Wortschatzes, um ihn effektiv erweitern zu können. Neben einer generellen, vor allem an den fachlichen Inhalten und Anforderungen ausgerichteten Wortschatzerweiterung steht also die individuelle lexikalische Förderung im Vordergrund, welche sich auch deshalb aufdränge, da sich eine allgemeine Verarmung des Wortschatzes bemerkbar mache (ibid., S. 29). Diese Auffassung wird von der sprachwissenschaftlichen Forschung geteilt, die ebenfalls einen Rückgang der lexikalischen Kompetenz unter Schülern und Studierenden beobachtet (vergl. SERIANNI 2010, S. X):

Le polemiche che tanto spesso levano nei giornali sull’analfabetismo di massa che colpirebbe i nostri studenti sarebbe forse da relativizzare [...], ma non da sottovalutare. Non sono invenzioni dei giornali le mediocri prestazioni degli studenti italiani nelle rilevazioni internazionali e nei test d’accesso alle facoltà universitarie. In particolare colpisce la scarsa padronanza del lessico astratto [...] e la regressione del lessico meno usuale, ma non certo obsoleto [...].

(Die Polemiken zum Massen-Analphabetismus, die sich so oft in den Zeitungen auftun und die unsere Schüler und Studenten treffen, wären vielleicht zu relativieren [...], aber nicht zu unterschätzen. Die mäßigen Leistungen der italienischen Schüler und Studenten in den internationalen Erhebungen und in den Zulassungstest zu den universitären Fakultäten sind keine Erfindungen der Zeitungen. Vor allem treffen einen das mangelnde Beherrschen des abstrakten Wortschatzes[...] und der Rückgang des weniger gebräuchlichen, aber sicher nicht obsoleten Wortschatzes [...]).

Auch in einer anderen Studie wird bei Studierenden der ersten Semester der geisteswissenschaftlich-sprachlichen Fakultät eine „*fragile competenza lessicale*“ (zerbrechliche Wortschatzkompetenz; DE SANTIS, GATTA 2013, S. 430)<sup>50</sup> festgestellt und die häufige Verwendung von nichtssagenden Wörtern mit einer von Italo Calvino stammenden Metapher als „*fantasmi sonori*“ (Lautgespenster; *ibid.*, S. 429) beschrieben. Viele Studierende zeigen darüber hinaus geringe Fähigkeiten bei der Zusammenfassung von Texten und generell, sobald sie vom alltagssprachlichen Register in ein elaborierteres wechseln müssen (*ibid.*, S. 431).

Desweiteren wird die Bedeutung des Wortschatzes für den Wissenserwerb betont und legen die Lehrpläne konkret fest, welche Bereiche der Gebrauchswortschatz im dritten Schuljahr der Sekundarstufe I umfassen soll, nämlich alle Wörter der drei als Grundwortschatz definierten Kategorien des fundamentalen Wortschatzes (FO), des Wortschatzes des hohen Gebrauchs (AU) sowie der hohen Verfügbarkeit (AD) in ihren verschiedenen Bedeutungen sowie spezifische Fachausdrücke der einzelnen Schulfächer (MIUR 2012b, S. 33).

Auch wenn es sich hierbei schon um eine recht genaue Indikation handelt, um welche Art von Wörtern das mentale Lexikon der Lernenden erweitert werden soll und was die Verfasser von Unterrichtswerken bei der Erstellung ihrer Texte zu beachten haben, ist doch darauf hinzuweisen, dass von Seiten der Forschung seit geraumer Zeit darauf gedrängt wird, noch genauer festzulegen, welche Ausdrücke gelehrt werden sollten und wie eine wirksame Wortschatzdidaktik aussehen kann. In diesem Sinne fordert z.B. Ferreri (2005), dass es einen Plan der „lexikalischen Alphabetisierung“ (*ibid.*, S. 37) geben sollte, mithilfe dessen der Sprachinput verbessert werden kann, um den spontanen und gesteuerten Wortschatzerwerb der Lernenden voranzutreiben. Hierbei sollte der Lernerwortschatz sowohl quantitativ als auch qualitativ erweitert werden, indem die lexikalische Kompetenz der Lernenden durch gezielte didaktische Interventionen an Festigkeit und Tiefe gewinnt, also beispielsweise nicht nur die Grundbedeutung, sondern möglichst viele verschiedene Bedeutungen eines Wortes seine kollokationalen Implikationen bekannt gemacht werden (*ibid.*).

Außerdem sollen die Lernenden im letzten Jahr der Sekundarstufe I über die Fähigkeit verfügen, ihren Wortschatz der Gesprächssituation, ihrem Gesprächspartner und der Textsorte nach angemessen zu wählen. Bei der Erschließung von ihnen unbekanntem Ausdrücken haben sie über Kenntnisse der Wortbildungsregeln und der Beziehungen zwischen den Bedeutungen verschiedener Wörter zu verfügen, welche ihnen beim Verständnis unbekannter Ausdrücke behilflich sein könnten. Zuletzt ist ihnen auch der Gebrauch unterschiedlicher Arten von Wörterbüchern zu vermitteln, damit sie bei sprachlichen Problemen oder Zweifeln dort nachschlagen und aus den Informationen, welche die Wörterbücher bereithalten, die für sie relevanten herausfiltern können (MIUR 2012b, S. 35).

Für alle didaktischen Maßnahmen, welche der Wortschatzvermittlung und -festigung dienen, gilt, dass sie innerhalb eines „*uso vivo e reale della lingua, non attraverso forme di apprendimento meccanico-mnemonico*“ (lebendigen und realen Sprachgebrauchs, nicht durch mechanisch-mnemonische Formen des Lernens; *ibid.*, S. 30) zu erfolgen haben, was z.B. dadurch gewährleistet werden soll, dass der Wortschatz immer im Kontext vermittelt und auf das Erstellenlassen von Wörterlisten verzichtet wird, die es auswendig zu lernen gilt, ohne dass in den Lernenden ein

---

<sup>50</sup> Die Studie beruht auf der Auswertung von zwei schriftlichen Sprachtests für Studierende der Erstsemester des Studiengangs „Sprachliche und kulturelle Mediation“ an der Universität Bologna (Erhebungspopulation: 153). Der erste überprüft sprachlich-grammatikalische Kenntnisse und der zweite lexikalische und textbezogene Kompetenzen.

Bewusstsein dafür geschärft wird, in welchen Kollokationen und Sprachregistern die Wörter auftreten können<sup>51</sup>.

Dieser prominente Raum, welcher der Wortschatzarbeit in den Richtlinien beigemessen wird, findet seine Berechtigung in dem Umstand, dass Sprache nun mal aus Wörtern besteht und ohne ein solides mentales Lexikon kein angemessener Sprachausbau erfolgen kann. In diesem Sinne gilt die lexikalische Kompetenz als wichtiger Indikator sprachlicher Fähigkeiten im allgemeinen (s. PINTO 1980, S. 33) und insbesondere der Lesekompetenz (PETERMANN 2010, S. 7):

Kinder mit Auffälligkeiten im Wortschatz haben deutlich häufiger Probleme in der Sprachwahrnehmung und im Sprachgedächtnis als Kinder ohne solche Auffälligkeiten. Der Umfang des Wortschatzes beeinflusst die Prozesse der Worterkennung und damit das flüssige Lesen entscheidend und stellt deshalb das größte Handicap für die literale Entwicklung dar (Moser, Stamm und Hollenweger, 2005).

#### **4.2.2.2 Divergenzen zwischen den ministeriellen Vorgaben und ihrer Umsetzung im Unterricht sowie den dafür zu vermittelnden Fähigkeiten in der Lehrerbildung**

Bei der vollständigen Umsetzung der von den Richtlinien und Lehrbüchern vorgegebenen Inhalte im Laufe eines Schuljahres ist ein generelles Problem, dass für die Vermittlung und Überprüfung eines umfangreichen Wissensbestandes und komplexer Kompetenzen nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung steht. Dadurch werden Lehrkräfte grundsätzlich und nicht nur in Italien vor eine organisatorische Herausforderung gestellt, doch bezogen auf den italienischen Erhebungskontext werden an dieser Stelle mehrere miteinander verknüpfte Problematiken deutlich. Da sind zum einen die sowohl qualitativ als auch quantitativ hohen Ansprüche, die vonseiten der ministerialen Richtlinien an den fachlichen Kompetenzerwerb durch die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Zum anderen wird der unverhältnismäßig große Umfang der Lehrbücher schon seit geraumer Zeit kritisiert, welcher sich aus einer Anhäufung an Detailwissen ergibt und bei den Lernenden zu kognitiver Überladung führen kann (z.B. BASCETTA 1964, S. 69 f.; DE MAURO 1997, S. 28). Dass die qualitativen Ansprüche unter den quantitativen leiden, welche dazu verführen, sich auf das Vermitteln und Überprüfen von Oberflächenwissen zu beschränken, scheint ein wesentlicher Grund dafür zu sein, warum die Lehrpläne oft innovativer sind als die konkrete Unterrichtspraxis (SOBRERO 1993, S. 59; BOZZONE COSTA 2003, S. 113; FAVARO 2010b, S. 11). Bei den Divergenzen zwischen Vorgaben und Unterrichtspraxis handelt es sich nicht um eine länderspezifische Eigenart, doch in Italien wurde schon in den 1970er Jahren beobachtet, dass die traditionelle pädagogische Praxis deutlich hinter den Ministerialprogrammen zurückblieb, welche als selbst noch weit entfernt vom „Ideal demokratischer Effizienz“ betrachtet wurden (DE MAURO 1975d in ead. 1979, S. 142). Hierbei wurde intendiert, dass vielerorts Faktenwissen gelehrt und bezüglich der Sprachkompetenz vor allem auf einen literarisch gehobenen Ausdruck geachtet wurde, anstatt neben dem Oberflächenwissen auch kognitive Kompetenzen und sprachliche Fähigkeiten mit einem höheren Gebrauchswert zu vermitteln (ibid.).<sup>52</sup> In Hinblick auf die Leistungen der Lernenden wurde so beobachtet, dass die Schülerinnen und Schüler über weitaus weniger Fertigkeiten verfügen, als von den Richtlinien gefordert, und zwar in erster Linie was die fachunabhängigen Kompetenzen kognitiver Art betrifft, wie das Aufstellen von Hypothesen und die

---

<sup>51</sup> Hierzu lässt sich auch in Hinblick auf die Unterrichtsbeobachtungen dieser Studie anzweifeln, ob die im Erdkundeunterricht oft beobachtete Methode des Abfragens einzelner Lernender zu Lehrbuchinhalten, welchem nicht selten das Auswendiglernen der Texte vorausgeht - also auch eine eher „mechanisch-mnemonische“ Art des Lernens - eine effiziente Wortschatzerweiterung und -konsolidierung darstellt.

<sup>52</sup> Siehe zu den Unterscheiden und der Vermittlung von Oberflächenwissen und tiefgreifenderem Wissen das Unterkapitel 9.1.3.2.1, das diesem Thema gewidmet ist und herausstellt, welches Vorgehen in diesem Zusammenhang in den fünf Klassen beobachtet werden konnte.

Bildung von Interferenzen, Vergleichen, Abstrahierungen und Generalisierungen (SIMONE 1998, S. 47)<sup>53</sup>.

Konkret bezogen auf das Fach Erdkunde wurde unterstrichen, dass es in Italien im Vergleich zum europäischen Ausland stets Verspätungen in der Umsetzung didaktischer Neuerungen, wie die für den Lernerfolg bedeutsame aktive und entdecken lassende Einbindung der Schülerinnen und Schüler, gebe (SALVATORI 1988, S. 58) und unter vielen Lehrkräften eine hartnäckige Tendenz verbreitet sei, zu den herkömmlichen Methoden zurückzukehren (BATTISTI 1988, S. 62). Auch wenn Verbesserungen in den Lehrplänen, im Wirken mancher Lehrkräfte und in einigen Lehrbüchern Lob ernten, wird doch betont: „*Ma occorre sottolineare con forza come il principale strumento didattico sia l'insegnante e come il discorso sulla formazione e sull'aggiornamento sia ancora tutto da fare*“ (Jedoch muss man vehement unterstreichen, dass die Lehrkraft das prinzipielle didaktische Instrument ist und dass der Diskurs über die Aus- und Fortbildung noch komplett zu führen bleibt; SALVATORI 1988, S.58).

Viele Sprachwissenschaftler sind sich besonders in dem Punkt einig, dass die linguistischen und sprachbildungsbezogenen Ausbildungsbestandteile nicht genügend Substanz haben (vgl. DE MAURO 1979, S. 138; S. 184 f.; SALVATORI 1988, S. 58; ALFIERI 2005, S. 417; LAVINIO 2005, S. 153; SERRIANI 2010, S. XII; MATOZZI 2014, S. 396; PIEMONTESE, SPOSETTI 2014, S. 163; S. 165). Warum der Erwerb profunder sprachwissenschaftlicher Kenntnisse vonseiten der angehenden Lehrpersonen von großer Wichtigkeit ist und sich nicht auf Fortbildungsmaßnahmen reduzieren darf (HALLIDAY 2007 (1990), S. 354 f.), wird im nächsten Kapitelabschnitt vertieft, der sich mit der Vermittlung funktionaler schriftkultureller Fertigkeiten befasst. Letztere sind notwendigerweise mit einem Sprachausbau verbunden, so dass sich hier ein sehr facettenreiches und komplexes sprachliches und sprachdidaktisches Feld auftut.

#### 4.2.2.3 Sprachausbau und Registerdifferenzierung im schulischen Kontext

Die Beschreibung des Konzepts Bildungssprache im zweiten Kapitel sollte verdeutlicht haben, wie es sich dabei um ein sprachliches Register handelt, das über den Schulerfolg in allen Fächern hinaus auch im weiteren Leben von Bedeutung ist, da es die berufliche Eingliederung erleichtert und die Bürgerinnen und Bürger zu einer weitreichenderen Partizipation am gesellschaftlichen Leben befähigt. Sowohl die Schilderung einzelner Merkmale der Bildungssprache für das Italienische und das Deutsche als auch der sprachwissenschaftliche theoretische Hintergrund (konzeptionelle Schriftlichkeit) erklären, dass es sich um einen Sprachausbau handelt, der als universal zu begreifen ist. Zwar ist er immer an eine bestimmte Sprache gebunden, aber er bleibt übertragbar auf eventuelle Zweit- und Fremdsprachen. Zur Veranschaulichung dieses Aspekts (CUMMINS 1980; FRANCIS 2000) hat Cummins (1980, S. 87) das Bild eines Eisbergs mit zwei Spitzen verwendet: Die beiden Teile des Bergs, die aus dem Wasser ragen, stehen für die Oberflächenphänomene zweier Sprachen eines Sprechers, während diesen beiden eine einzige literate Sprachprofizienz zugrundeliegt, welche durch den Teil des Eisbergs abgebildet ist, der sich unterhalb der Wasseroberfläche befindet.

Wer also behauptet, im Aufsatzschreiben (und dem aus dieser Perspektive oft darauf reduzierten Sprachunterricht) nie gut gewesen zu sein, aber dies kein Problem im „richtigen“ Leben darstelle, erzählt nicht die ganze Wahrheit, auch wenn dort nur selten Aufsätze verfasst werden. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass die Deutschnote sehr stark mit der Schulleistung allgemein korreliert (MAAS 2008, S. 654). Diese Note ist gewiss oft kein angemessener Ausdruck einer Leistung, etwa wenn sich Lehrkräfte an dem, was vom Standard abweicht, stören und in der Bewertung vor allem leicht Messbares, wie orthographische und grammatische Fehler, in den Blick nehmen (vgl.

---

<sup>53</sup> Aus seinem Beitrag geht nicht hervor, wie Simone zu diesen Erkenntnissen kommt. Bei den Recherchen im Zuge dieser Arbeit fiel auf, dass in diesem Forschungsfeld in Italien in mehreren Fällen keine oder nur sehr geringe Angaben zu empirischen Verfahren des Erkenntnisgewinns gemacht werden, wobei diese allerdings für neuere Veröffentlichungen zunehmend die Grundlage bilden.

GANTEFORT, ROTH 2010, S. 588; MAAS 2008, S. 654 f., S. 659). Außerdem werden bildungsferne und allochthone Lernende oft unter ihren Leistungen bewertet.<sup>54</sup>

So wie die Fertigkeiten, die den schriftkulturellen Sprachausbau betreffen, auf alle Sprachen angewendet werden können, die einem Sprecher zur Verfügung stehen, erlaubt ihm das Beherrschen verschiedener Register einer Sprache, „prinzipiell beliebige Rollen in unterschiedlichen sozialen Subsystemen einnehmen zu können“, wie Weber mit Bezug auf Roeder und Bernsteins Forderung nach einer Kompensierung der schichtspezifischen Code-Beherrschung feststellt (WEBER 73, S. 43 f.). Hierbei bietet das Verfügen über eine große Variationsbreite die Möglichkeit, dasselbe mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln auszudrücken, die je nach Gesprächspartner und -situation angemessen gewählt werden können.

In Italien ist die Registerdifferenzierung der Sprache von Berruto in einem Modell abgebildet worden, das sich auf De Mauros Weiterentwicklung des von Wittgenstein übernommenen Konzepts (BANFI 1993b, S. 38) des „*spazio linguistico*“ (linguistischer Raum, DE MAURO, 1980) bezieht und diesen näher beschreibt, indem es das heutige Repertoire des Italienischen in seinen verschiedenen Erscheinungsformen in einem Koordinatensystem nach diatopischen, diastratischen, diamesischen und diaphasischen Dimensionen<sup>55</sup> sortiert (BERRUTO 1993, S. 12). Je mehr Register wir verstehen und verwenden können, desto größer ist das Gebiet, was wir im linguistischen Raum bewandern.

Diese nützliche, die holistische Sprachauffassung auflösende Metapher ist von vielen Wissenschaftlern aufgegriffen worden (z.B. CACCHIONE 2014, S. 78; GUERRIERO 2014, S. 164; BINO et al. 1997, S. 148; FELICI, GIARE'; VILLARINI 1994, S. 480 f., 502; BANFI 1993b, S. 38; VEDOVELLI 1993, S. 24; FIBBI, VEDOVELLI 1988, S. 32 f.) und bietet sich gut an, um den Spracherwerb der Zugewanderten zu beschreiben, da letzterer keineswegs gradlinig und ausschließlich auf die Aneignung des normativen italienischen Standards ausgerichtet ist (vergl. FIBBI, VEDOVELLI 1988, S. 33 f.; BERRETTA 1990; BANFI 1993b, S. 46 f.).<sup>56</sup>

Es ist offensichtlich, dass sich niemand den ganzen sprachlichen Raum und in einem Mal aneignen kann, sondern dass der Spracherwerb immer an den sprachlichen Gepflogenheiten der unmittelbaren Umgebung orientiert ist (VYGOTSKIJ 1977 (1934), zit. in MAAS 2008, S. 292 f.). So beginnt die Eroberung des Raumes, wenn das Kind mit Gleichaltrigen und Kontaktpersonen, wie z.B. Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten, in Berührung kommt, wo es zu einer Erweiterung seiner kommunikativen Praxis gezwungen ist, und erfährt in der Regel in dem Moment eine exponentielle Erweiterung, in dem das Kind über eine solide Lesekompetenz verfügt, so dass

---

<sup>54</sup> Vergl. in dieser Hinsicht auch Brisk (2005, S. 18) mit Verweis auf Sizer (1992, 1995), welche in Bezug auf die Schwierigkeiten bei der Bewertung bildungssprachlicher Fähigkeiten anmerkt, dass dafür im Zuge einer sich kontinuierlich ausbreitenden Testkultur mehr und mehr standardisierte Tests verwendet werden, mit denen bestimmte bildungssprachliche Fertigkeiten nicht beurteilt werden, wie z.B. die Erstellung von Langzeitprojekten. Kritik an der Konzentration auf die leicht messbaren sprachlichen Aspekte ist desweiteren nicht erst in den letzten Jahren laut geworden, sondern schon 1973 beispielsweise von Weber geübt worden (WEBER 1973, S. 32): „Die Flucht in den Test bedeutet aber nichts anderes als die Flucht aus den Gesetzen der Sprache und den Kriterien ihrer Gestaltung. Mögen Schönschreiben, Rechtschreiben und Wortschatz ( $\beta$ ) vielleicht normbar, meßbar und testbar sein, sind sie schon Sprache? Erziehen wir zu Sprache, Denken, Bewußtsein oder zu Testbarkeit? Fallen wir nicht auf bloßes Wissen und Abfragbarkeit einseitig zurück?“

<sup>55</sup> Diese Begriffe stehen der Reihe nach, in der sie oben im Text aufgezählt sind, für geographische/regionale, soziokulturelle, mediumsabhängige (schriftlich vs. mündlich in unterschiedlichen Facetten) und stilistische Variationen im Sprachgebrauch.

<sup>56</sup> In diesem Zusammenhang wünschen sich die Autoren mehr Studien zum Sprachstand von Einwanderern und begründen ihr Desiderat neben dem Interesse an der Diagnose sprachlicher Fähigkeiten und Entwicklungsverläufe auch damit, dass am Sprachgebrauch von Migranten, der dialektale und regionale Elemente enthalten kann, auch die Progression der Standardisierung des Italienischen beobachtet werden kann (FELICI, GIARE', VILLARINI 1994, S. 502). Das ist auch deshalb interessant, weil verschiedene Sprachwissenschaftler eine fortschreitende Vermischung der einzelnen Varietäten beobachten (z.B. SOBRERO 1998, S. 65).

es insbesondere im Schulunterricht sprachliche Äußerungen verschiedenster Register erfassen lernt.<sup>57</sup>

#### 4.2.2.3.1 Entwicklung protoliterater Fähigkeiten

Aufgrund der besonderen Bedeutung der protoliteraten Fähigkeiten für den späteren Sprachausbau und generell für den Bildungserfolg (MAAS 2008, S. 352) ist deshalb in Deutschland zuletzt zu Recht viel Aufmerksamkeit auf die Sprachförderung im Elementarbereich gerichtet worden (EHLICH 2007, S. 45; MAAS 2008, S. 667, Fußnote 11<sup>58</sup>).

In dieser Phase werden Registerdifferenzierungen im kindlichen Spiel erprobt (z.B. Arzt und Krankenschwester: unterschiedliche Stimmlage, Art sich ausdrücken (LANTOLF 2005, S. 137 f.)) und in der Regel gern Geschichten gehört, wobei die Kinder ihren Wortschatz erweitern und erste Erzählstrukturen verinnerlichen. Dies und ihre sich über das Geschichten-Hören entwickelnde eigene Erzählfähigkeit treiben die „Dezentrierung gegenüber der kommunikativen Einbindung“ voran, was zur Entfaltung der oraten Kommunikationsfähigkeit führt und außerdem den Grundstein für den sukzessiven schriftkulturellen Ausbau legt (MAAS 2008, S. 348), der jetzt ebenfalls in ersten Schreibversuchen, welche oft die Schrift nur imitieren und noch keine Buchstaben als solche erkennen lassen, seine Anfänge nimmt. Auf diese Weise werden kategoriale Haltungen zur Schrift entwickelt (MAAS 2008, S. 312), die maßgeblich durch die Rolle, welche Bücher und andere Schriftmedien im Umfeld der Heranwachsenden spielen, beeinflusst sind. Gerade wo diese keinen bedeutenden Platz im Alltag einnehmen oder gar selten bzw. nie im Elternhaus gelesen werden, kommt Kindergarten und Grundschule eine wesentliche kompensatorische Funktion in der Gestaltung einer der Herausbildung protoliterater Fertigkeiten dienlichen Lernumgebung zu. Worauf es darüber hinaus aus didaktischer Perspektive in diesem Stadium der ersten, für die sprachliche Entwicklung entscheidenden Erfahrungen mit der Registervariation ankommt, formuliert Maas folgendermaßen (MAAS 2008, S. 312 f.):

Kinder arbeiten sich an diesen Differenzen ab, spielerisch entlastet mit Gleichaltrigen (s.o. schon die Hinweise auf die Rollen-Spiele [*so-tun-als-ob*-Spiele]), aber u.U. auch konfliktreich im Umgang mit Erwachsenen, in Reaktion auf normative Vorgaben.

Die Konsequenzen für didaktisches Handeln liegen auf der Hand: Dieses muss von einer sorgfältigen Analyse der Strategien geleitet werden, die von Schülern verwendet werden bzw. für sie erreichbar sind, statt von normativen Annahmen über „natürliche“ Verhältnisse in der Sprache und auch nicht von angenommenen kulturellen Zwangsläufigkeiten. Das ist allerdings ein aufwendiges Prozedere, das vor allem eine entsprechend qualifizierte Ausbildung der Lehrenden verlangt.

Es darf also weder vorausgesetzt werden, dass Sprachausbau und eventueller Zweitspracherwerb ganz von alleine erfolgen und die soziokulturelle Ausgangslage diesem Grenzen setzt, noch reicht es aus, die Oberflächenphänomene der Sprachproduktion, wie die Gestaltung des kindlichen Wortschatzes, zu beobachten. Stattdessen muss für eine genauere Interpretation und Diagnostik des sprachlichen Handelns der Kinder ein Fachwissen bei den Lehrpersonen herausgebildet werden, das Kenntnisse über wesentliche Aspekte des anfänglichen Sprachausbaus beinhaltet und ihre Relevanz für die sukzessive Entwicklung komplexerer Kompetenzen beachtet.

Hierbei sind die Erziehenden und Lehrenden (sowie die Erziehungsberechtigten) nicht allein für die Sprachbildung der Kinder verantwortlich, da diese maßgeblich auch miteinander und voneinander

---

<sup>57</sup> Zur Korrelation von Lesefähigkeit und bildungssprachlicher Kompetenz vergl. auch Gogolin et al. (2007).

<sup>58</sup> In dieser Note kritisiert Maas ferner, dass dafür appelliert wird, ohne dass dem auch ein sprachwissenschaftliches Gerüst gegeben wird. Vergl. zudem, dass für die Grundschule eine ähnliche Situation beschrieben wird (MAAS 2008, S. 667 f.): „In praxisnäheren Diskussionen, wie sie sich z.B. in didaktisch orientierten Veröffentlichungen des Grundschulverbandes finden (z.B. in dem Heft „Deutsch als Zweitsprache“ seiner Zeitschrift „Grundschule aktuell“, Heft 92/2005), wird denn auch sehr deutlich herausgestellt, dass gerade auch bei ansonsten pädagogisch erfolgreicher Arbeit mit Migrantenkindern im sprachdidaktischen Bereich Ratlosigkeit herrscht. [...]“



lernen. Die Vorteile vom Lernen von Gleichaltrigen im Spiel liegen vor allem in dem wesentlich geringeren hierarchischem Gefälle zwischen den Gesprächspartnern, wodurch sich gerade schüchterne Kinder i.d.R. eher öffnen als einem Erwachsenen gegenüber. Im Vergleich zu sprachlichen Einbringungsmöglichkeiten in der Kindergartengruppe oder im Klassenverband steigen außerdem die Redeanteile des Kindes, also seine Gelegenheiten, bereits Erworbenes anzuwenden und dadurch zu verfestigen und neue Kommunikationsmittel und -strukturen auszuprobieren.

#### 4.2.2.4 Sprachstandserhebungen

Es ist schon darauf hingewiesen worden, dass für das Gelingen des Sprachausbaus ein sehr hohes Maß an Übungsmöglichkeiten an einer großen Bandbreite von Texten über einen ziemlich langen Zeitraum notwendig ist (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 10). Dieser Umstand ist es, welcher ein Umdenken der Lehrkräfte erfordert, auch wenn in Ansätzen ein geschärfteres Bewusstsein für die möglichen Komplikationen im Aneignungsprozess zu beobachten ist. Gerade in Klassen, in denen es mehrere Lernende mit sprachlichen Problemen gibt, ist es für die Lehrkraft fast unmöglich, ihre Schwächen beispielsweise im Textverständnis nicht wahrzunehmen. Es ist allerdings dadurch erschwert, dass die Lehrenden meist einen „Einheitsschüler“ vor Augen haben, auf den sie ihren Unterricht ausrichten (GANTEFORT, ROTH 2010, S. 575). Stattdessen ist es aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Ausgangslagen der Lernenden von größter Bedeutung, ihren jeweiligen Sprachstand zu ermitteln, um diesen individuell zugeschnitten erweitern zu können.

In Deutschland hat zu diesem Zweck in den letzten Jahren die Entwicklung von soliden Sprachdiagnostik-Instrumenten wieder zugenommen.<sup>59</sup> Beweggründe für eine gesteigerte Entwicklung solcher Instrumente im Vergleich zu Italien können in der unterschiedlich intensiven Reaktion auf die schlechten PISA-Ergebnisse gesehen werden (DÖLL, DIRIM 2011, S. 153 für Deutschland, FERRERI 2006 für Italien) sowie in der Eigenheit des deutschen Bildungssystems, an einem früheren Punkt der Schullaufbahn eine entscheidende Schnittstelle eingebaut zu haben: Während in der Bundesrepublik zum Ende der Grundschulzeit über den Fortgang der Schulkarriere in den unterschiedlichen (und verschiedenartig Prestige-behafteten) Institutionen Gymnasium, Realschule und z.T. noch Hauptschule entschieden wird, dauert die Grundschulzeit in Italien ein Jahr länger und wechseln die Schülerinnen und Schüler zwar daraufhin die Schule, werden aber bis zum Ende der Sekundarstufe I nicht nach ihren Leistungen gruppiert, sondern gemeinsam auf der Mittelschule unterrichtet.

Anders als in Deutschland, wo der schon länger zu verzeichnende Anteil von allochthonen Schülerinnen und Schülern der zweiten Generation und ihre nicht etwa gestiegenen, sondern sich eher verschlechterten Leistungen (GOGOLIN 2009a, S. 265), zum PISA-Schock beigetragen und die Entwicklung von Sprachstandsdiagnose-Instrumenten vorangetrieben haben, sind die Differenzen zwischen den ein- und mehrsprachigen Lernenden sowie den mehrsprachigen Lernenden erster und zweiter Generation in Italien nicht so groß (s. INVALSI 2015). Im Vergleich zum europäischen Ausland und den USA hat auch der Trend zu nationalen Erhebungen und Sprachtests erst später eingesetzt, so dass bisher keine Diagnose-Instrumente für die Primarstufe vorliegen. Es gibt zwar einen Sprachtest für Schulkinder, der bereits in den 1980er Jahren entwickelt wurde, das sogenannte Glottokit (GENSINI, VEDOVELLI 1981), doch wird es meines Wissens derzeit kaum eingesetzt.

---

<sup>59</sup> Für einen Überblick über die Geschichte der Entwicklung von Diagnose-Instrumenten in Deutschland s. Döll, Dirim (2011, S. 153 f.). Die Autorinnen verdeutlichen u.a., dass Lehrkräfte schon in den 1970er Jahren ein Interesse an derartigen Instrumenten bekundet und somit ihre Entwicklung angestoßen haben. Allerdings erfüllten die Testverfahren oft nicht oder nur unzureichend die Testgütekriterien. Weitere Gründe, warum die Entwicklung von neuen Tests bis zum „PISA-Schock“ geruht hat, waren die Auffassung, die Lernenden mit Migrationshintergrund würden sich die deutsche Sprache durch ihren Aufenthalt im Land von selbst aneignen und die verbreitete Ablehnung der Tests wegen ihres selektionsfördernden Charakters (DÖLL, DIRIM 1011, S. 154). Zur Ethik der Testentwicklung vergl. z.B. Messick (1988), McNamara (2001).

Hierbei handelt es sich um ein für die Lehrkräfte erarbeitetes Analyseverfahren, um mit wenig zeitlichem Aufwand wichtige Informationen zu bestimmten sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden unterschiedlichen Alters zu gewinnen (ibid., S. 46). Die Entwicklung dieses Messverfahrens fällt noch in die psychometrisch-strukturalistische (auch: moderne) Phase der Testentwicklung (SPOLSKY 1981, S. 13-20), welche mit objektiveren und reliableren Methoden an die Stelle der vorwissenschaftlichen subjektiven Einschätzung durch das persönliche Urteil des Prüfers trat. So werden mit dem Glottokit mündliche und schriftliche Kompetenzen überprüft, wie die Flüssigkeit beim Sprechen (mit einem Index, der die korrekten Wörter berücksichtigt, die in einer Minute produziert werden), altersunangemessener infantiler und egozentrischer Sprachgebrauch, die Beherrschung des Grundwortschatzes, die Schreibmotorik (einhalten der Linien und des Randes, Konstanz der Größe und Breite der Buchstaben pro hundert Buchstaben) und die Lesekompetenz (Korrektheit und Tempo des lauten Lesens, Fähigkeit des leisen Lesens) (GENSINI, VEDOVELLI 1981, S. 47).

Da zum einen die Zahl der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler in Italien jedoch steigend ist und sich die nationalen Erhebungen trotz vieler Proteste vonseiten der Lehrenden und Eltern mehr und mehr etablieren und zum anderen inzwischen auch Sprachtests für die Anfängerniveaus in Italienisch als Fremd-/Zweitsprache entwickelt sind (BARKI et al. 2003), ist es möglich, dass in den nächsten Jahren auch die Entwicklung sprachlicher Diagnoseinstrumente für den Primarbereich Fuß fassen wird.

Wenn die Verfahren zur Sprachstanderhebung Entscheidungen über die Schulreife am Ende des Elementarbereiches oder die Schulempfehlung in der vierten Klasse beeinflussen, so weisen Wissenschaftler doch immer wieder darauf hin, dass solche Instrumente nicht zu derartigen Entscheidungszwecken missbraucht werden sollen (McNAMARA 2001, S. 341 f.), sondern dazu gedacht sind, die rechtzeitige und punktuelle Förderung der Lernenden, die entsprechende Unterstützung benötigen, zu ermöglichen.

Einen Überblick über die in den letzten Jahren entwickelten Testverfahren geben z.B. Ehlich et al. (2007) in dem im Auftrag des BMBF entwickelten Bericht „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (EHLICH, BREDEL et al. 2007) sowie Döll und Dirim (2011). Abgesehen von einer Verbesserung der Testgüte<sup>60</sup> und einer stärkeren Betonung der ethischen Komponente vor allem in Hinsicht auf ihre Verwendung ist dabei außerdem hervorzuheben, dass die neueren Instrumente im Gegensatz zu ihren Vorläufern zumindest zum Teil versuchen, die Gesamtsprachlichkeit der Schüler zu erfassen, indem sie nicht nur die Sprachkenntnisse im Deutschen, sondern auch in verschiedenen Erstsprachen testen, bzw. Sprachwechsel festhalten.<sup>61</sup>

### 4.3 Inhalte einer wirksamen Lehrerausbildung für sprachförderliche Zwecke

---

<sup>60</sup> Allerdings wird auch nach der Veröffentlichung der „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung“ (EHLICH, BREDEL et al. 2007) weiter bemängelt, „dass Qualität und Menge der Verfahren nicht in gleichem Maße zunehmen“ (DÖLL, DIRIM 2011, S. 154 mit Verweis auf Ehlich (2009, S. 17).

<sup>61</sup> Eine besondere Berücksichtigung der Kenntnisse in der Erstsprache ermöglicht HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen; der Cito-Sprachtest erfasst rezeptive Fähigkeiten im Deutschen und im Türkischen; die FörMig Instrumente „Tulpenbeet“ und „Bumerang“ sind für die Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch entwickelt worden. Abgesehen von HAVAS 5 werden die Sprachfähigkeiten aber einzelsprachlich erhoben und können daher keine Aussagen über die Gesamtsprachlichkeit der Testpersonen gemacht werden, zu der auch Formen der Sprachmischung gehören. Selbst in HAVAS 5 werden Sprachwechsel nur notiert und gehen nicht weiter in die Interpretation der erhobenen Daten ein (s. DÖLL, DIRIM 2011, S.159-162).

### 4.3.1 Sprach- und spracherwerbtheoretische Aspekte

So hilfreich die Entwicklung qualitativ hochwertiger und in der Anwendung praktischer Diagnoseinstrumente ist, bleibt eine solide sprachwissenschaftliche Ausbildung der angehenden Lehrkräfte von primärer Wichtigkeit, welche auf den Umgang mit der sprachlichen Heterogenität vorbereitet<sup>62</sup>, die ihren Arbeitsalltag ausmachen wird. Neben umfangreichem Wissen über die Landessprache und ihr Kontinuum an Varietäten muss ein sprachtypologisches und -strukturelles Wissen aufgebaut werden, das an die Stelle ursprünglich (als die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler noch aus einigen wenigen Herkunftsländern kamen) ausreichender kontrastiver Kenntnisse tritt und eine Grundlage für die Analyse der sprachlichen Schülerleistungen und binnendifferenzierendes Unterrichten bildet (MAAS 2008, S. 416; S. 728). Desweiteren sind Kenntnisse zum kindlichen Sprach- und zum Zweitspracherwerb nützlich<sup>63</sup>, wie zum Beispiel das Wissen um natürliche Erwerbssequenzen und Konzepte wie die *Teachability*-Hypothese (PIENEMANN 1989), nach der die Lernenden sich neue, komplexere Strukturen zum einen nur aneignen können, wenn ihnen die einfacheren, auf die diese aufbauen, ausreichend geläufig sind und zum anderen schneller lernen, wenn eine bestimmte Ordnung in der Vermittlung der sprachlichen Strukturen eingehalten wird.<sup>64</sup>

Sowohl kognitionspsychologische Grundlagen der angewandten Linguistik als auch soziolinguistische und -kulturelle Theorien sind als weitere unverzichtbare Inhalte des Lehramtsstudiums zu betrachten. Während nach der Überwindung von nativistischen Vorstellungen, dass die menschliche Prädisposition zum Zweitspracherwerb wie zum Erstspracherwerb angeboren sei und dieser natürlich, implizit verlaufe (vergl. Chomskys Konzept der Universalgrammatik), sofern angemessener sprachlicher Input zur Verfügung steht (s. Krashens Input-Hypothese), die kognitiven Implikationen des Spracherwerbs immer mehr Land gewonnen haben, wird seit einigen Jahren für eine stärkere Betonung soziolinguistischer Aspekte in der Sprachlehr- und -lernforschung plädiert (ZUENGLER, COLE 2005, S. 312). Dieser Blickwinkel ist besonders hilfreich, wenn es um die pragmatischen Seiten des Sprachgebrauchs geht, da mit dem Aufkommen der Soziolinguistik der Schwerpunkt in Richtung Kommunikation und Sprache als funktionales Werkzeug verschoben wurde. Aber auch zur bisher vorherrschenden kognitiven Ausrichtung stellt er einen Brückenschlag dar, indem er die Ansichten zur menschlichen Entwicklung und seinem Wissens- und Fertigkeitenerwerb komplementiert (HAWKINS 2005, S. 25 f.). So ruft Lantolf in Erinnerung, dass bereits Vygotskij und Luria hervorgehoben haben, Kognition sei keineswegs nur eine Sache des Gehirns, sondern ein Zusammenspiel der Person und ihrer Umwelt, die gemeinsam ein funktionales System bilden (LANTOLF 2005, S. 343):

Vygotsky conceived of development as a social and cultural process—a process in which the person and the world are necessarily connected in a dialectic and inseparable relationship, and thus, while heads are dearly implicated in thinking, they do not do their thinking alone; rather they are part of what Luria (1973) refers to as a functional system formed by the person and the world—a system in which cognition is at its core distributed between brain(s), people, artifacts, and features of the environment (see Salomon,

---

<sup>62</sup> Vergl. auch Maas (2008, S. 682): „Produktiver Ausgangspunkt für die weiteren Arbeiten sind vor allem Forschungen zur Sprachentwicklung, bei denen deutlich geworden ist, dass Kinder von ihren mitgebrachten Ressourcen aus zunehmend komplexere Sprachsysteme *booten* – und damit zugleich die entwickelten Strukturen zunehmend idiomatisieren. Für die fortschreitende Analyse bieten typologische Analysen den Horizont, die Strukturäquivalenzen zu definieren erlauben, innerhalb von denen auch das Management von mehrsprachigen Ressourcen verläuft. Hier ist ein unmittelbarer Anknüpfungspunkt für sprachdidaktische Aufgaben gegeben, bei denen die Lehrer für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität und nicht nur (wie beim herkömmlichen Fremdsprachenunterricht) für den Kontrast spezifischer Sprachen ausgebildet werden müssen.“

<sup>63</sup> Einen Überblick über die Geschichte der Spracherwerbsforschung geben z.B. Chini (2005), Hawkins (2005), Nunan (2005) und Gregg (1999) sowie über entsprechende Forschung in Italien Banfi (1993a).

<sup>64</sup> Diese nunmehr seit Jahrzehnten bekannte Erkenntnis wird allerdings bisher weder weitläufig im Unterricht noch ausreichend bei der Erstellung von Lehrmaterialien berücksichtigt (PICA 2005, S. 268): „*This finding has tremendous implications and applications to teaching decisions. Yet, as Cook (2001) has noted, even the most widely used, up-to-date textbooks, fail to follow the sequences that Pienemann has identified.*“

1993). On this view, then, although brains are inside of heads, minds extend beyond the head and into the world of cultural artifacts and social relationships. It is not without relevance that Vygotsky himself used the term "cultural development" to capture the formation of uniquely human forms of thinking.

Soziolinguistisches Wissen ist für Erziehende und Lehrpersonen in verschiedener Hinsicht von Interesse. Zum einen dient es dem Verständnis der bereits vorgestellten Auffassung von Sprachkompetenz als der Beherrschung des sprachlichen Raumes, der sich gerade in Italien extrem varietätenreich und damit komplex darstellt (BANFI 1993b, S. 37). Neben einer dadurch möglichen positiveren Einstellung zu den unterschiedlichen Registern bildet es die Grundlage zur Vermittlung entsprechenden Hintergrundwissens an die Lernenden. Auch wenn deren primäre sprachliche Sozialisation (der Erstspracherwerb) spontan verläuft und in den meisten Fällen gelingt (CAZDEN 1999, S. 64), kann kein Zweifel daran bestehen, dass explizite, auf die Registerdifferenz bezogene Kenntnisse ihnen behilflich sind, die Bedeutung einer situationsangemessenen Sprachverwendung zu erfassen und sie in letzterer zu leiten.

Eine weitere soziolinguistische Thematik, welche Lehrkräfte verinnerlichen und im Unterricht verhandeln sollten, ist die vom linguistischen Standpunkt aus vorausgesetzte Gleichwertigkeit aller sprachlichen Varietäten, von denen eine jede zu jedem Zeitpunkt ihres Bestehens vollständig funktional dazu ist, all das auszudrücken, was ihre Sprecher versprachlichen wollen. Damit kann vermieden werden, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler (sei es mit familiärem Migrationshintergrund oder auch im Dialekt sprachsozialisierte) sich für ihre Erstsprachen schämen oder diese verstecken und dadurch in ihrer sprachlichen Entwicklung und seinem Ausbau gehemmt werden. Denn es wird immer wieder beobachtet, wie die positiven Einstellungen von Kindern zu ihren vom Standard abweichenden Sprachen beim Älterwerden dramatisch abnehmen (EDWARDS 1999, S. 198). Desweiteren kann mit ihnen ein Gespräch über die unabdingbar miteinander verknüpften Dimensionen von Sprache und Macht<sup>65</sup> geführt werden, mit denen auch die Prestigefrage einzelner Idiome zusammenhängt. Zu diesem Aspekt lassen sich Beobachtungen zur augenscheinlich widersprüchlichen Förderung der Mehrsprachigkeit auf Ebene der Europäischen Union anstellen, welche sich auf den schulischen Fremdsprachenunterricht konzentriert und gleichzeitig die Mehrsprachigkeit, die aus anderen Erstsprachen der Lernenden resultiert, ignoriert. Soziale Aspekte wie Schichtzugehörigkeit, Ethnizität und Gender<sup>66</sup> werden oft als Ursachen für Schulversagen herangezogen, wobei vor allem die Rolle der sozialen Schicht als Erklärungsgrund herhält. Diese delikate Problematik läuft Gefahr, zu kurzzeitig betrachtet und als unumstößlicher Hinderungsgrund für schulischen Erfolg hingenommen zu werden (s. MAAS 2008, S. 680 bzgl. der Leistungen von Lernenden mit Migrationshintergrund). Fundiertere Kenntnisse hierüber können die Lehrenden davon abbringen, der verbreiteten Defizithypothese zuzustimmen, welche, von der Divergenz zwischen sprachlichen Praktiken zuhause und denen der Schule ausgehend, die „Schuld“ am Schulversagen in der häuslichen Situation sieht, und sie stattdessen dazu bewegen, eher eine Differenzhypothese zu vertreten. Letztere unterstreicht zwar auf gleiche Weise die Schwelle zwischen häuslichen und schulischen Sprachpraktiken, sucht aber nach anderen Wegen, sie zu verringern und richtet dabei ihren kritischen Blick eher auf die Institution Schule, in der Praktiken, welche nicht dem traditionellen autochthonen Mittelklassendurchschnittsmaß entsprechen, zumeist ignoriert oder geringschätzig abgetan werden. Differenztheorien schlagen deshalb Strategien vor,

---

<sup>65</sup> Hierbei handelt es sich um eine vor allem im Bereich der *critical linguistics* entwickelte Theorie, welche seit einigen Jahren ebenfalls sowohl in der Spracherwerbsforschung, als auch in der Sprachlehr- und -lernforschung stärker berücksichtigt wird (PERERA 1999, S. 18; HAWKINS 2005, S. 25).

<sup>66</sup> In ihrer Studie zum Erdkundeunterricht beobachtet Lee, dass Jungen das Unterrichtsgespräch beherrschen und mehr Fachausdrücke in ihren Beiträgen verwenden als Mädchen (LEE 1996, S. 79). Es sei vorweggenommen, dass Ähnliches in dieser römischen Studie nicht festgestellt werden konnte. In allen fünf Klassen haben sich die Mädchen nicht weniger am Unterricht beteiligt als die Jungen, was auf ein kulturell erklärbares größeres Selbstbewusstsein der italienischen Mädchen zurückzuführen sein könnte oder auch einfach auf den Umstand, dass Mädchen in dieser Altersklasse den Jungen in der Regel in der Entwicklung etwas voraus sind und sich dadurch weniger passiv verhalten.

wie die schulischen Kommunikationsnormen erweitert werden können, damit sie einer größeren Gruppe von Lernenden – im besten Falle allen – zugänglich werden (MACLURE 1999, S. 202 f.). Dabei geht es nicht nur um die allein schon schwierig genug in didaktisches Handeln umzusetzende Auffassung, dass die sprachliche Ausgangslage des Kindes oder Jugendlichen wertgeschätzt und auf sie aufgebaut werden soll (PERERA 1999, S. 19), was erst einmal eine genauere Kenntnis der häuslichen Sprachsozialisation vonseiten der Lehrperson voraussetzt. Es wird zusätzlich gefordert, dass der Einblick in die Lebenswelt der Lernenden darüber hinausgeht, indem er sich auch auf die Kultur und Identität der Lernenden konzentriert und sprach- und entwicklungsförderlich in den Unterricht eingebunden wird. Derartige Einsichten können durch Hausbesuche gewonnen werden, wenn es nicht sogar möglich ist, die Familien in *family literacy*-Projekte einzubinden (HAWKINS, S. 37 f.)<sup>67</sup>.

Dass Sprachbildung auch immer die soziale Entwicklung vorantreibt (VEDOVELLI 1993, S. 24), lässt sich gut mit dem Begriff der Sprachsozialisation fassen. Als Sozialisation wird der Prozess der Internalisierungen bezeichnet, durch die ein Individuum in eine bestimmte Kultur wächst, indem es lernt, wie in ihr üblich zu sprechen, zu agieren, zu denken und zu fühlen (CAZDEN 1999, S. 63). Hierbei wird zwischen primärer und sekundärer Sprachsozialisation unterschieden, wobei die zweite von allen, also auch einsprachigen Personen, durchlaufen wird, wenn sie während ihrer Schulpflicht mit dem Sprachausbau beginnen. Cazden hebt allerdings hervor, dass die sekundäre Sozialisierung nicht auf die Schulzeit beschränkt ist, sondern ein ganzes Leben lang andauert, da der sprachliche Raum eines Menschen keine konstante Größe ist, sondern sich im Laufe des Lebens erweitert (und zum Teil auch verkleinert, wenn bestimmte Sprachpraktiken nicht mehr vollzogen werden), da sich das Registerbündel bei neuen Aufgaben, Situationen und Kontakt zu neuen Menschen erweitern kann (ibid.).

Während also in der ersten Phase der Spracherwerbsforschung und auch in den folgenden Jahren der Konzentration auf die kognitive Komponente der/die Lernende vorrangig als isoliertes Individuum betrachtet wurde, gelingt mit dem soziolinguistischen Ansatz eine Beschreibung des dialektischen Zusammenwirkens von Individuum und Gesellschaft, welche für den Sprachausbau entscheidend ist und gleichzeitig die belangvolle Aufgabe der Sprache im generellen Sozialisationsprozess unterstreicht. Cazden verweist in diesem Zusammenhang auf Sapir, dem diese dialektale Dynamik bereits 1962 beachtenswert erschien: „[I]n spite of the fact that language acts as a socializing and uniformizing force, it is at the same time the most potent single known factor for the growth of individuality” (SAPIR 1962, S. 19, zit. in CAZDEN 1999, S. 65). Auch McKay hebt diese doppelte Funktion der Sprache, welche uns die Verbindung zu anderen Menschen ermöglicht und gleichzeitig für die Entwicklung von Individualität entscheidend ist, hervor (McKAY 2005, S. 292):

As Fasold (1984) notes: The essence of sociolinguistics, in my view, depends on two facts about language that are often ignored in the field of linguistics. First, language varies - speakers have more than one way to say more or less the same thing.... Second, there is a critical purpose that language serves for its users that is just as important as the obvious one. It is obvious that language is supposed to be used for transmitting information and thoughts from one person to another. At the same time, however, the speaker is using language to make statements about who she is, what her group loyalties are, how she perceives her relationship to her hearer, and what sort of speech event she considers herself to be engaged in (p. ix.).

---

<sup>67</sup> Bezüglich der Hausbesuche bleibt anzumerken, dass dieser Rat aus den USA stammt, wo eine solche Praxis üblicher zu sein scheint als in Ländern wie Deutschland und Italien. Es sei jedoch erwähnt, dass eine der Lehrkräfte, die an dieser Studie mitgewirkt hat, einzelne Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern zuhause besucht und bei einem gemeinsamen Abendessen näher kennengelernt hat. Auf diese Weise kann ein Verhältnis aufgebaut werden, wie es in formalen Kontexten (z.B. bei Elternsprechtagen) nur schwer möglich ist. Allerdings sollte nicht vergessen werden, wie es um die finanzielle Vergütung der Lehrkräfte in Italien steht, weshalb die generelle Motivation zu solchen Aktivitäten, die Zeit beanspruchen und nicht bezahlt werden, eher gering sein dürfte.

### 4.3.2 Pädagogische und sprachdidaktische Aspekte

Abgesehen von der Prägnanz einer umfassenderen sprachwissenschaftlichen Ausbildung darf auch die Vermittlung pädagogisch-didaktischen Wissens nicht zu kurz kommen. Darauf wird an dieser Stelle explizit hingewiesen, da auch im Zuge dieser Studie bei den Unterrichtsbeobachtungen deutlich wurde, was der Tatsache zuzuschreiben ist, dass lange Zeit ein abgeschlossenes Fachstudium die einzig nötige Voraussetzung für die Ausübung des Lehrberufs darstellte: Ein großes Potential an pädagogischen und didaktischen Maßnahmen zur Förderung des Lernens findet bisher wenig Einzug in die Gestaltung des Schulalltags (s.a. JAFRANESCO 2002). Hierbei ist primär an die Unterrichtsführung zu denken.

Es ist seit langem bekannt, dass der Produktion im Spracherwerb und -ausbau eine wesentliche Bedeutung zukommt (vergl. Output-Hypothese von SWAIN (1985); CHRISTIE 2012, S. 23), weil auf diese Weise sprachförderliche Handlungen ablaufen. Zum einen erhöht sich durch wiederholten Output der Sprachfluss, was zwar nicht automatisch zu einem korrekteren Sprechen führt, aber dafür sorgt, dass bestimmte Sprechakte automatisiert werden, so dass die kognitiven Kapazitäten entlastet und ihre Konzentration auf die Bewerkstelligung anderer Aufgaben gelenkt werden kann. Zum anderen wird den Lernenden im Moment der schriftlichen oder mündlichen Produktion sehr bewusst, welche sprachlichen Elemente ihnen noch Schwierigkeiten bereiten, wenn sie erfahren, dass sie etwas nicht so ausdrücken können, wie sie möchten. Gleichsam stellt die Produktion von Output eine Gelegenheit dar, sprachliche Hypothesen auszuprobieren: Wenn sich die Lernenden nicht sicher sind, ob sie ein Wort richtig kennen oder es angemessen verwenden, können sie es schlicht ausprobieren und anhand der Reaktion des Gesprächspartners die Richtigkeit bzw. Fehlerhaftigkeit ihrer Hypothese überprüfen.<sup>68</sup>

Swain betont darüber hinaus, dass sich unsere Gedanken durch ihre Formulierung verändern können, wenn beispielsweise Ungereimtheiten offenbar werden (ibid., S. 479), so dass Output also nicht nur auf die Sprachentwicklung, sondern sogar darüber hinaus auf die Kognition generell Einfluss nimmt (ibid., S. 481):

The most significant new understanding for me in studying language production is just how very important it is as a cognitive tool-as a tool that mediates our thinking. Pursuing this idea widens greatly the second language learning and teaching research agenda.

Trotz derartiger Erkenntnisse wird nicht nur in Italien, sondern auch in den Vereinigten Staaten und vielen anderen Ländern beobachtet, dass die Redeanteile der Lehrkraft die ihrer Lernenden exorbitant übersteigt. So scheint es eine verbreitete Praxis zu sein, dass zwei Drittel der Gesprächszeit in einer Schulstunde vom Output der Lehrperson bestimmt ist und nur ein Drittel auf die Lernenden entfällt (MERCER 1999, S. 316 mit Verweis auf FLANDERS 1970)<sup>69</sup>, wobei in manchen Studien Redeanteile der Lehrenden von bis zu 80 Prozent verzeichnet wurden (NUNAN 2005, S. 227).

Ohne den lehrerzentrierten Unterricht pauschal als ineffizient hinstellen zu wollen, liegt auf der Hand, dass die aktive Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler lernförderlich ist und zu einer erhöhten Motivation ihrerseits beiträgt (BATTISTI 1988, S. 62; GUERRIERO 2014, S. 163 f.). Da gerade für den Sprachausbau und die Verbesserung zweitsprachlicher Kenntnisse eine erhöhte produzierende Eigenaktivität der Lernenden maßgeblich ist, bieten sich im italienischen Kontext mehr schriftliche (Haus-)Aufgaben und vor allem generell der verstärkte Einsatz von Arbeitsformen wie Gruppen- und Partnerarbeit an, die bekanntermaßen von vielen Lehrpersonen zwar theoretisch

<sup>68</sup> Swain verweist in diesem Zusammenhang auf Studien von Loewe, die ergaben, dass ca. drei Viertel aller Äußerungen aufgrund der Reaktion des Gesprächspartners modifiziert bzw. verbessert werden (SWAIN 2005, S. 476). Im Austausch mit anderen werden einer/einem Lernenden also die Fehler und Lücken in der eigenen Sprachkompetenz eher bewusst.

<sup>69</sup> Diese Erkenntnis ist Teil der sogenannten Zwei-Drittel-Regel: Zwei Drittel einer Schulstunde spricht jemand. Zwei Drittel dieser Zeit ist es die Lehrperson, und zwei Drittel ihrer Redeanteile bestehen aus Vorträgen und Fragen an die Schülerinnen und Schüler (MERCER 1999, S. 316).

als lernförderlich erachtet werden, in der praktischen Umsetzung aber zu gemischten Gefühlen führen (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 212).

Margaret R. Hawkins hat einen aus sieben Schlüsselkonstrukten bestehenden Referenzrahmen für das Verstehen von Sprach- und Literalitätsentwicklung im Unterricht entworfen (HAWKINS 2004, zit. in HAWKINS 2005, S. 26 ff.), welcher die Lehrpersonen bei der Suche nach Maßnahmen für eine sprachförderliche Unterrichtsgestaltung orientieren kann. Er soll im Folgenden vorgestellt werden, wobei nur auf die ersten beiden und den letzten Punkt näher eingegangen wird, da die übrigen oben bereits behandelte Gegenstände der Registerdifferenzen sowie soziokulturelle und -linguistische Aspekte wie das Verhältnis von Sprache und Macht und die Bedeutung des Sprachgebrauchs zur Herausbildung und Übermittlung von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen aufgreifen (HAWKINS 2005, S. 26 f.):

• **Communities of Learners/Communities of Practice**

A view of classrooms as environments that promote "scaffolded interaction", where "communities of learners" engage in cultural practices, with participants taking on various and different ("asymmetrical") roles over time. Knowledge is distributed across the community, not in the possession of any one individual member, thus available to all through activity-based interactions. (Brown, 1994; Lave, 1996; Rogoff, 1994)

• **Zone of Proximal Development/ Apprenticeship**

Learning as a process of "apprenticeship" where apprentices collaborate in (mediated) social practices with teachers and more expert peers, thus affording scaffolding, or support, in the process of acquiring/ constructing new forms of interaction, language, and thinking. (Vygotsky, 1978, 1986; Wertsch, 1998)

• **Identities/Positioning**

The socially situated identities participants in social interaction take on at any given time are a complex integration of their diverse sociocultural experiences, the sociocultural experiences of others in the interaction, the structure and flow of language, participation and negotiation in the interaction, and the larger cultural and institutional settings within which the interactions take place. (Bernstein, 1990; Edwards & Potter, 1992; Fairclough, 1992; Hanks, 1996; Schegloff, Ochs, & Thompson, 1996)

• **Power/Status**

Meaning and social relationships are interdependent. Social interactions are situated in specific local contexts, which are always part and parcel of larger social, institutional, and community contexts. Embedded are ideologies, beliefs, and values, which are carried out and reproduced through the unfolding social interactions. (Foucault, 1980; Lemke, 1995)

• **Multiple (Social) Languages**

No language exists as a general thing. Rather, each language is comprised of many different "social languages," that is, different styles of language that communicate different socially situated identities (who is acting) and socially situated activities (what is being done). Every social language communicates in use, as it creates and reflects specific social contexts, socially situated identities integrally connected to social groups, cultures, and historical formations. (Bakhtin, 1981; Gee, 1996)

• **Multiple Literacies**

Literacies are defined as the requisite knowledge and skills to send and interpret messages through multiple media and modes in (rapidly changing) local and global contexts-and to align meanings within situated social practices.

(Cope & Kalantzis, 1999; Kress & Van Leeuwen, 2001)

#### • **Classroom-as-Ecology**

Classrooms viewed as ecological systems-the co-dependence of factors that together construct and define the nature of the learning that takes place.

Abbildung 1: Referenzrahmen für das Verstehen von Sprach- und Literalitätsentwicklung im Unterricht nach Hawkins (2005, S. 26 f.)

Das Konstrukt „*Communities of Learners/Communities of Practice*“ spielt der Forderung nach einer schülerzentrierteren Unterrichtsgestaltung zu. Hierbei werden die Lehrperson und die Lehrenden als eine Gemeinschaft betrachtet, in der es nicht darum geht, das Wissensgefälle zwischen den am Unterrichtsprozess beteiligten Parteien hierarchisch zu untermauern und die Wissensvermittlung unilateral von der Lehrperson an die Lernenden gerichtet zu gestalten. Stattdessen wird Wissen gemeinsam konstruiert, wobei auch die Lernenden eine Expertenrolle übernehmen können.

Damit das Gelingen kann, muss die Lehrperson offen für die Wahrnehmung von Fähigkeiten der Lernenden sein, welche im traditionellen Unterricht keine oder kaum eine Rolle spielen. Auch hier gilt ähnlich wie mit dem *Scaffolding*-Ansatz wieder, dass in von der angelsächsischen Didaktik in den klassischen Einwanderungsländern gelernt werden kann, die seit geraumer Zeit eine valorisierendere Haltung gegenüber unkonventionellen Schülerleistungen verwirklicht (MAAS 2008, S. 676, FN. 54). Ein prominentes Beispiel sind Gedichte und Raps von Lernenden, in denen das Codeswitchen charakteristisch ist. Bei der Wertschätzung von Schülerwissen und -fähigkeiten geht es allerdings nicht darum, den Fokus vom Sprachausbau in eine „Wohlfühlzone“ zu verlagern, sondern es kann auch hier auf vielseitige Art sprach(ausbau)förderlich unterrichtet werden.

Konkret auf diese Studie und die sprachlichen Herausforderungen des Erdkundeunterrichts in der achten Klasse bezogen, sah der Lehrplan die Behandlung der Herkunftsländer einiger Lernenden (oder ihrer Eltern) vor. Hierbei die entsprechenden Lernenden nicht zur Präsentation ihrer Länder oder zu einer Fragerunde heranzuziehen, ist eine verpasste Gelegenheit, diejenigen, welche sonst oft zu den eher leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern zählen, einen Wissensvorsprung gegenüber den anderen zeigen zu lassen und damit Selbstvertrauen und Lernmotivation zu stärken. Dabei ist eine gewisse Sensibilität wünschenswert, da traumatische Erlebnisse der Lernenden oder ihrer Familien nicht ausgeschlossen werden können und niemand sich gezwungen fühlen sollte, von seiner Heimat, Kultur oder Religion zu berichten. Die Bereitschaft wird außerdem maßgeblich vom Klassenklima und den Modalitäten der Gesprächsführung im Unterricht beeinflusst.

Bezüglich des zweiten Punktes des Konzepts ist eine effiziente Form der gegenseitigen Unterstützung im Lernprozess die Partnerarbeit, bei der ein schwächerer Schüler vom Wissen und den Erläuterungen eines Mitschülers profitiert. Ebenfalls geeignet sind diverse Arten der Gruppenarbeit, in der eine Aufgabe erarbeitet wird, die aus der Fachliteratur als „Lehren durch Lernen“-Szenario der *scripted cooperation* bekannt ist (vgl. A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 209): In leistungsheterogenen Gruppen erarbeiten die Lernenden z.B. gemeinsam einen Text. Zunächst liest jedes Gruppenmitglied den ganzen Text und wendet sich bei eventuellen Verständnisschwierigkeiten an die anderen. Anschließend stellen alle je einen Abschnitt vor, wobei die anderen Gruppenmitglieder das Vorgestellte auf Vollständigkeit und sprachliche und inhaltliche Korrektheit überprüfen.

Noch weiter in die Expertenrolle schlüpfen können die Lernenden, wenn jede Gruppe einen anderen Text liest und die wesentlichen Punkte, die in den einzelnen Gruppen zusammengetragen werden, in einer späteren Phase dem textunkundigen Klassenplenum vorgestellt werden<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> Zu dieser sogenannten *information gap*-Technik s. z.B. Gibbons (2002, S. 27).



Mit dem letzten Punkt des Konstrukts ist eine Orientierungshilfe für sprachförderlichen Unterricht angesprochen, welche auf der Konzeption des Klassenzimmers als ökologisches System fußt. Viele Lehrpersonen machen spätestens in ihren ersten selbst gestalteten Unterrichtsstunden die Erfahrung, dass es unmöglich ist, eine Stunde zu entwerfen und genau nach diesen Vorstellungen umzusetzen. Wer das Klassenzimmer als ein ökologisches System betrachtet, also als etwas Lebendiges, was nicht statisch ist, sondern in Bewegung und Transformation, bleibt offen für die Reaktionen der Lernenden und kann auf diese Weise die Vermittlung der Lerninhalte passgenauer koordinieren. In diesem Zusammenhang ist es für eine effektive Sprachförderung sehr wichtig, dass die Lehrpersonen in ihrem Handeln nicht so sehr von ihren inhaltlichen Vorstellungen geleitet sind, dass sie Schüleräußerungen, die damit nicht kongruent sind, tendenziell überhören. So sollten derartige Beiträge der Lernenden nicht ignoriert oder sofort verbessert werden, sondern die Lernenden nur angestoßen werden, sie eigenständig zu überdenken und zu modifizieren, wie z.B. Gibbons formuliert (2002, S. 38):

[T]here is considerable evidence that learners who have more opportunities to reflect on and improve their own communication receive more long-term benefits for language learning than those who have constantly solved communication problems for them by the teacher. [...]

[I]t is important to respond to meaning. This involves really listening to what the students say, rather than waiting for the answer you would like them to give!

Weitere Merkmale des Ökosystems Klassenzimmer definiert Hawkins (2005, S. 28 f.) folgendermaßen:

[A]n ecological system is a living thing constantly shifting, with forces aligning and realigning to shape new landscapes. Thus, just as learner forms of language are not fixed but shift and develop through time, so do all other components within the ecology, constantly redesigning the interrelations between them and the meanings assigned to them. What this means, then, is that we cannot account for, say, a participant's "culture," or "identity," without acknowledging that at best we are describing interpretations at a particular moment in time.

Thus, research into English language learning in classrooms must account for not only discrete variables and components of language and language learning, but for ways in which these "pieces" come together to form a whole-an ecology within which it is the dynamics between and among variables that accounts for the learning that takes place.

Eine derart flexible und ergebnisoffene Haltung ist für viele Lehrpersonen vermutlich keine schnell und einfach zu erwerbende Fähigkeit, aber das theoretische Wissen über ihren pädagogischen Sinn sowie positive Erfahrungen mit dem Erproben ihrer Anwendung im Unterricht können entscheidend dazu beitragen, sie zu entwickeln. Dazu verhilft desweiteren ein regelmäßiges kritisches Reflektieren des eigenen Handelns, was seinerseits durch neuerdings vermehrt angewandte Methoden wie gegenseitige Unterrichtsbesuche, die auf Eigeninitiative in kleinen Gruppen von drei bis vier Lehrpersonen, die sich gegenseitig schätzen und vertrauen, durchgeführt werden, oder Videoaufzeichnungen des eigenen Unterrichts vorangetrieben werden kann.

#### **4.4 Konkrete Arbeitsbedingungen im Kontext von sprachlicher Heterogenität in den fünf beobachteten Klassen**

Bezogen auf die italienische Situation ist zu vermerken, dass fachdidaktische sowie allgemein- und sonderpädagogischen Kenntnisse auch in der derzeitigen Lehrerausbildung allein innerhalb eines einzigen Semesters im Lehramts-Aufbaustudium vermittelt werden. Wenn also ein guter Teil der heute unterrichtenden Lehrkräfte überhaupt keine pädagogische Ausbildung genossen und die letzte Generation von Lehrpersonen sich mit diesen Themen aus zeitökonomischen und organisatorischen Gründen nur marginal befasst hat, ist dies auch ein Erklärungsgrund für die von verschiedenen Wissenschaftlern beobachtete Tatsache, dass sich etliche Lehrpersonen nicht für die aktuellen

Forschungsbefunde interessieren. Denn es ist wahrscheinlich, dass diejenigen, welche sich im Studium intensiv mit Veröffentlichungen von Relevanz für ihr künftiges Berufsfeld befasst haben, auch nach dem Abschluss des Studiums während ihrer Berufszeit eher versuchen, den aktuellen Forschungsstand weiterhin mitzuverfolgen.<sup>71</sup> Von den in dieser Studie beobachteten Lehrkräften haben vier ihre Tätigkeit vor der Einführung der Lehramtsschulen SSIS (1999-2000) aufgenommen. Ihre Einstellungsqualifikation bestand also in einem abgeschlossenen Studium, in dem sie keine pädagogischen und fachdidaktischen Kenntnisse erworben haben. Ohne viel über ihr didaktisches Handeln vorwegzunehmen, mit dem sich das neunte Kapitel über die Unterrichtsbeobachtungen befasst, sei erwähnt, dass sie zwar alle um die Sprachbildung ihrer Lernenden auch im Erdkundeunterricht bemüht waren, diesen jedoch überwiegend traditionell lehrer- und lehrbuchzentriert gestalteten.

Keine der drei beobachteten Schulen *Vespucci*, *Pestalozzi* und *Morante*<sup>72</sup> wies im Erhebungszeitraum die erforderliche Anzahl von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler auf, um vom Bildungsministerium zusätzliche finanzielle Ressourcen für Sprachbildungsmaßnahmen bewilligt zu bekommen.<sup>73</sup> Dafür muss die Schülerschaft mindestens zu 15 Prozent aus allochthonen Lernenden bestehen, während ihr Anteil an der Schule *Vespucci* nur 11 Prozent ausmachte. So wie bei dieser Schule handelt es sich allerdings auch bei den anderen beiden um exemplarische Bildungsinstitutionen, die auf sich selbst gestellt sind, wenn sie der sprachlichen Heterogenität der Lernenden gerecht werden und diese angemessen fördern möchten. Denn in allen beobachteten Klassen waren mehrsprachige Lernende unterschiedlicher Herkunftsländer (und auch einsprachig Italienische) vertreten, welcher einer sorgfältigen Sprachförderung bedurften. In den Klassen an den Schulen *Vespucci* und *Morante* gab es neben weiteren Lernenden, die mit ihren Familien aus dem Ausland nach Italien gezogen sind, jeweils zwei, die erst während der Mittelschule in das Land einreisten und zu dem Zeitpunkt noch kein Wort Italienisch sprachen. Erschwerend kam außerdem hinzu, dass es dabei sich um Kinder handelte, die aus Ländern wie China und Ägypten kamen, in denen typologisch mit dem Italienischen nicht verwandte Sprachen gesprochen und andere Schriftsysteme benutzt werden. Sie wurden direkt in den normalen Schulbetrieb aufgenommen, und bei ihrer Inklusion in den Klassenverband konnten sich die beobachteten Lehrkräfte nur auf die Mithilfe einer Unterstützungslehrkraft verlassen, welche den beiden Klassen aufgrund der Anwesenheit von Lernenden mit Lernbeeinträchtigungen zugeteilt waren. Abgesehen davon jedoch, dass dies eigentlich nicht ihre Aufgabe ist, war eine von ihnen zunächst mit neun Wochenstunden

---

<sup>71</sup> Hauptsächlich liegt das Problem im Desinteresse der Praktiker an den Ergebnissen der Theoretiker allerdings wohl in der Art und Weise, wie letztere ihre Ergebnisse formulieren (MAAS 2008, S. 668 Note 13; HAWKINS 2005, S. 38f.; PICA 2005, S. 277; NUNAN 2005, S. 234) und in der Tatsache, dass sie nur langsam und nur teilweise aktiv in die Forschungsprojekte einbezogen werden, obwohl sich diese Zusammenarbeit für beide Seiten als fruchtvoll erwies. Auch Nunan (2005, S. 234) unterstreicht dieses Manko mit Verweis auf Beasley und Riordan (1981, S. 60) und Carr und Kemmis (1985, S. 6) sowie den Versuch seiner Überwindung in Australien mittels sogenannter *action research*, welche direkt von den Lehrpersonen durchgeführt wird, aber nicht von Kritik (vor allem in Bezug auf die Reliabilität und Validität der Befunde) freigelassen ist (NUNAN 2005, S. 234 f.). Hawkins (2005, S. 38 f.) weist außerdem auf eine weitere in den Recherchen zumeist fehlende Stimme hin, nämlich die der Lernenden. Letztere werden zwar im Unterricht beobachtet, als Testteilnehmer und Informationsträger zu Sprachdaten und ähnlichem herangezogen, die Interpretation ihrer Beiträge wird allerdings fast ausschließlich ohne ihren Einbezug von anderen vorgenommen. Erst die neueste Forschung beruht in einigen Bereichen auf einer gezielteren Einbindung der Lernenden, s. etwa Befragungen der Testteilnehmerinnen und -teilnehmer zu den Strategien und Gründen für ihre Antworten (NATION 2001 mit Verweis auf PARIBAKHT und WESCHE (1996) oder Protokolle des „lauten Denkens“ während des Schreib- oder Leseprozesses (s. LUMBELLI 1989, S. 42 f.).

<sup>72</sup> Die Namen der beobachteten Schulen und Lehrkräfte sind durch Aliasnamen ersetzt worden.

<sup>73</sup> Das Gesetz 144/1997 (MIUR) sieht vor, dass Bildungsinstitutionen finanzielle Zuschüsse erhalten, um mit schulinternem (i.d.R. dafür nicht ausgebildetem) Personal zusätzliche Aufgaben wie beispielsweise Sprachkurse abzudecken. Auf schulexterne Unterstützung kann hingegen nur zugegriffen werden, wenn der Antrag einer Bildungsinstitution für ein entsprechendes Projekt von der Region bewilligt wird. Hierfür wurden bisher pro Projekt von einer Laufzeit von zwei Jahren ca. 3000 Euro bereitgestellt, wobei die Zahlungen spät erfolgten und sowieso nur Initiativen von Schulen in „Risikogebieten“ und mit einem erheblich höheren Anteil von mehrsprachigen Lernenden als in den von mir beobachteten genehmigt wurden.

nur die Hälfte der maximal vorgesehenen Zeit anwesend, so dass die beobachteten Lehrkräfte der Aufgabe überwiegend allein gerecht werden mussten.

Während an der Schule *Morante* zumindest periodisch am Nachmittag ein von ehrenamtlichen Helfern durchgeführter Sprachunterricht stattfand, bestand an der Schule *Vespucci* kein solches Angebot. Nach Angaben der Lehrkräfte stehen Schulen wie ihre vor einer nur mit Mühe und Erfindungsgeist zu bewältigenden Herausforderung, seitdem mit der nach der damaligen Ministerin benannten Schulreform „Gelmini“ (GELMINI 2009) finanzielle Kürzungen in Kraft traten, das Unterrichten im Team abgeschafft und die Arbeitszeiten reduziert wurden. Darüber hinaus lägen alle drei Schulen in einem Einzugsgebiet der unteren Mittelschicht und der Arbeiterschaft, in denen sich Familienangehörige der Lernenden wesentlich seltener für ehrenamtliche Tätigkeiten wie Sprach- oder Nachhilfeunterricht bereit erklärten als in Einzugsgebieten mit finanziell besser gestellten Familien.

Die Lehrkraft an der Schule *Vespucci* hat aufgrund ihrer mehrjährigen Tätigkeit an dieser Schule, während der sie immer wieder mit Lernenden konfrontiert war, die noch gar kein Italienisch sprachen, aus eigener Initiative eine Qualifikation als Lehrkraft für Italienisch als Zweit- und Fremdsprache erworben. Zusammen mit einer beobachteten Kollegin sind sie die einzigen, welche während des beobachteten Unterrichts Settings wie Partner- oder Gruppenarbeit einrichteten. Es ist also davon auszugehen, dass die Lehrkräfte dieser Studie ohne ein im Studium erworbenes pädagogisches Handlungswissen so unterrichteten, wie sie es selbst während ihrer Schulzeit erlebt haben (Konzentration auf den Erwerb und das Abfragen von Lehrbuchinhalten) und eher intuitiv auf die sprachlichen und lernbezogenen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler reagierten. Bevor in Kapitel 6 die einzelnen Klassen näher vorgestellt und die anhand eines Fragebogens gewonnenen Informationen über den sprachlichen Hintergrund der Lernenden sowie ihre Einschätzungen in Bezug auf den Erdkundeunterricht und das Lernverhalten wiedergegeben werden, erläutert das folgende Kapitel die in der Studie eingesetzten Untersuchungsmethoden.

## 5. Methodische Betrachtungen zur Studie

In diesem Kapitel werden das methodische Vorgehen zur Datengewinnung und -auswertung vorgestellt. Zunächst beleuchten einige Informationen den Erhebungshintergrund (5.1), wobei eine kurze Präsentation der im Vorfeld durchgeführten Erkundungsstudie und der aus ihr resultierenden Einsichten in eine möglichst ergiebige Studiendurchführung (5.2) der Beschreibung der Erhebungsgruppe vorausgeht (5.3). In diesem Zusammenhang werden auch die Auswahl der neben den Unterrichtsbeobachtungen eingesetzten Erhebungsinstrumente zur Messung (bildungssprachlicher Kompetenzen (5.2.1) und der Einsatz eines Fragebogens zur Gewinnung von sprachlichen und weiteren Hintergrundinformationen über die Lernenden (5.3.1) illustriert. Es folgt eine Darstellung der Art und Weise, in der die Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen wurden, um das sprachliche Handeln der einzelnen Akteure in den Blick zu nehmen (5.4). Hierbei sind die Texte der Lehrwerke in der Vermittlung von Lerninhalten durch die Lehrperson und bei ihrer Widergabe durch die Lernenden im Zuge regelmäßiger mündlicher Leistungskontrollen zentral, die jedoch in der Forschung und von vielen Lehrpersonen als sprachlich kompliziert eingestuft werden (COMPAGNI et al. 1997; DEON et al. 1997). Da ihr Schwierigkeitsgrad zum Teil als so hoch beurteilt wird, dass an eine eigenständige Erarbeitung durch die Lernenden nicht zu denken ist (z.B. BERTOCCHI 2003; PIEMONTESE, CAVALIERE 1997), verbinden sich hiermit auch die Fragen, ob bzw. wie die Lehrpersonen eine Brückenfunktion übernehmen, um den Lernenden die Texte zugänglich zu machen, und ob bzw. wie sie dabei die Schülerinnen und Schüler in ihrem sprachlichen Ausdrucksvermögen fördern. Ein weiteres Unterkapitel beschäftigt sich mit den Modalitäten der sprachlichen Analyse der Lehrmittel (5.5). Im Anschluss daran werden die ausgewählten Ermittlungsverfahren produktiver und rezeptiver schriftsprachlicher Leistungen der Lernenden vorgestellt (5.6), welche in lehrbuchbasierten C-Tests (5.6.1) sowie zusätzlichen schriftlichen Textproduktionen der Lernenden bestehen (5.6.2).

### 5.1 Der Erhebungshintergrund

Sprachliche Förderung im Fachunterricht ist in Italien in den Lehrplänen festgelegt, und es besteht verbreitete Einigkeit über die Wichtigkeit einer in diesem Sinne durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern und Klassenstufen. Was allerdings sprachlich im Fachunterricht gefordert ist und wie dort tatsächlich kommuniziert wird, ist nicht nur in Italien bisher kaum empirisch beforscht (AHRENHOLZ 2013; S. 87 HARREN 2015, S. 2). Wenn es Studien gibt, so konzentrieren sie sich meist auf die Sprachkompetenz von zweisprachigen Schülerinnen und Schülern (z.B. SCHMÖLZER-EIBINGER 2011; SCHMÖLZER-EIBINGER & WEIDACHER 2007), und dabei vor allem auf den schriftlichen Sprachgebrauch (HARREN 2015, S. 30, S. 95).<sup>74</sup> Allerdings ist schon betont worden, dass auch viele in der Erstsprache lernende Schülerinnen und Schüler sprachbezogenen Lernbedarf haben, zumal die sprachlichen Anforderungen für schulischen Lernerfolg, die Entwicklung der Persönlichkeit und die Partizipation am gesellschaftlichen Leben sowie am Arbeitsmarkt nicht zu unterschätzen sind (DE MAURO 1976b).

Während der (schulische) Spracherwerb in seinen Anfängen sehr intensiv untersucht wurde (z.B. CUMMINS 1979b, 1980, 1981; HALLIDAY 1993, 2002, 2007; PERDUE 1993; CHINI 2000; für einen Überblick EHLICH et al. 2008 und bezogen auf den kindlichen Zweitspracherwerb und seine Förderung z.B. AHRENHOLZ 2006)<sup>75</sup>, besteht ein wesentlich geringeres wissenschaftliches

---

<sup>74</sup>Zu den Ausnahmen hiervon gehören zwei aktuelle italienische Studien, die sich mit der mündlichen narrativen Textkompetenz von Zwölf- bis 14jährigen im Vergleich zu Erwachsenen (GIULIANO 2014) und den Lernerleistungen in der mündlichen Abschlussprüfung der Sekundarstufe I (achtes Schuljahr) (MILIA et al. 2014) befassen. S. a. die Studie von Harren (2015) über sprachliche Anforderungen im Biologieunterricht.

<sup>75</sup>Die Anfänge des Spracherwerbs werden oft in der Produktion der ersten Wörter gesehen und zusammen mit der Entwicklung morphologischer Fähigkeiten bereits im 19. Jahrhundert von verschiedenen Wissenschaftlern in

Interesse am weiteren Spracherwerb, vor allem am Erstsprachigen. Ein Grund hierfür kann in der noch verbreiteten Annahme gesehen werden, dass dieser bezogen auf den mündlichen Sprachgebrauch natürlich erfolgt und in den meisten Fällen auch gelingt (s. MAAS 2008, S. 186; GOGOLIN 2009b, S. 98; KOESTERS 2010, S. 112; HARREN 2015, S. 95). Hinsichtlich der sprachorientierten Unterrichtsforschung ist zu vermuten, dass diese neben möglichen Finanzierungsschwierigkeiten auch wegen des erheblichen Zeitaufwandes kaum betrieben wird, der insbesondere mit den Transkriptionen und Auswertungen von Sprachproduktionen verbunden ist. Diese können zwar zumindest teilweise von Computerprogrammen unterstützt werden, müssen für viele Aspekte aber weiterhin manuell erfolgen (MEARA et al. 1997, S. 32 ff.; HINKEL 2005, S. 624 f.). Gerade die Untersuchung des mündlichen Sprachgebrauchs in der Schule kann sich dabei nicht auf einen elaborierten theoretischen Rahmen stützen, sondern das Mündliche wird nachwievor primär in Opposition zum Schriftlichen betrachtet und mit dessen grammatischen Bezeichnungen beschrieben (HARREN 2015, S. 24).

Die sprachliche Interaktion im Unterricht erfolgt auf verschiedenen Ebenen (sprechend und zuhörend, lesend und schreibend sowie in unterschiedlichen Registern) und setzt bei den Akteuren Sprachkompetenz in ihrer ganzen Vielschichtigkeit voraus. Aus diesem Grund wurde mit der vorliegenden Studie angestrebt, zu möglichst vielen unterschiedlichen Aspekten der sprachlichen Herausforderungen im Fachunterricht und der Weise, mit der die Lernenden ihnen begegnen, Daten zu gewinnen und auszuwerten. Gegen eine Konzentration auf ein einzelnes Sprachphänomen wie z.B. die Lexik spricht zudem, dass dieses nur eingeschränkt und nur theoretisch trennbar ist von den anderen Sprachphänomenen, die sich in der Regel gegenseitig bedingen. Beim Beispiel des Wortschatzes bleibend, bedeutet dies, dass die lexikalische Kompetenz auch grammatikalisches Wissen und Fähigkeiten einschließt, um einen Ausdruck angemessen verstehen und verwenden zu können (HALLIDAY 2005; NATION 2001).

Das folgende Unterkapitel illustriert die erste Eingangsphase der Erhebung.

## 5.2 Die Erkundungsstudie

Die Erhebung vorbereitend, ist zunächst eine Erkundung durchgeführt worden, in der über mehrere Monate (Januar bis Juni 2012) der Erdkundeunterricht einer Klasse beobachtet wurde. Der Kontakt zur Lehrperson ist privat vermittelt worden; es handelt sich also nicht um eine systematische Auswahl.

Diese Erkundung diente vor allem dem Zweck, sich mit dem italienischen Schulbetrieb vertraut zu machen und die Brauchbarkeit einzelner Erhebungsinstrumente zu überprüfen. Ein erheblicher Unterschied zum deutschen Schulsystem besteht in dem oben beschriebenen gemeinsamen Unterrichten aller Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I, deren drittes Jahr, in welches diese Studie fällt, für die Lernenden ein entscheidendes Schuljahr darstellt, da es mit einer Abschlussprüfung endet, deren Ergebnis von großem Einfluss auf die Wahl der weiterführenden Schule ist. Schulsystembedingt, durch das gemeinsame Unterrichten der Lernenden von der sechsten bis zur neunten Klasse an der Mittelschule, kann es also zu einer ausgeprägten Leistungsheterogenität innerhalb der Klassen kommen, welche in allen Fächern geschlossen im Verband unterrichtet werden, so dass Unterrichtsniveau und -tempo sich notwendigerweise an den unterschiedlichen Schülerleistungen orientieren müssen.

---

Tagebuchstudien (z.B. AMENT 1899; STERN & STERN 1928) festgehalten (s. MEIBAUER, ROTHWEILER 1999), S. 9). Im Folgenden befassen sich Forschungsarbeiten mit dem Aufbau und Umfang des kindlichen Wortschatzes (AUGST 1984; WAGNER 1985) und dem Erwerb der grammatischen Flexion (z.B. CLAHSSEN 1982, 1988; CLAHSSEN et al. 1990), wobei seit den 1980er Jahren eine Zunahme wissenschaftlicher Untersuchungen zum Wortschatzerwerb in der angloamerikanischen und australischen Forschung auch Studien im deutsch- und italienischsprachigen Raum nach sich zog (s. MEIBAUER, ROTHWEILER 1999, S. 9; z.B. KOESTERS 2009a; für einen Überblick über die internationale Zweitspracherwerbsforschung und den italienischen Kontext CHINI 2005).

Ein zweiter wesentlicher Aspekt, in dem das italienische Schulwesen zum deutschen differiert, ist der Umstand, dass in der Sekundarstufe I die drei Fächer Italienisch, Erdkunde und Geschichte in der Regel von derselben Lehrkraft erteilt werden. Neben dem eventuellen Nachteil, der daraus für die Lernenden resultieren kann, wenn sie mit der Lehrkraft nicht so gut zurechtkommen, hat diese Regelung den offensichtlichen Vorteil, dass die Lehrkraft durch die zehn Stunden, die sie wöchentlich in einer Klasse unterrichtet<sup>76</sup>, mehr Zeit mit den Lernenden verbringt, erstere dadurch besser kennt und somit theoretisch auch ihre sprachlichen Fähigkeiten und Förderbedarfe besser als die übrigen Lehrpersonen einschätzen kann.

Bezüglich der Unterrichtsgestaltung hat sich in dieser ersten Phase der Erhebung herausgestellt, dass diese der gängigen Beschreibung des italienischen Schulunterrichts als typischer Weise lehrerzentriertem Frontalunterricht (JAFRANCESCO 2002) mit seiner Konzentration auf das Vermitteln von Lehrbuchinhalten (welche von den Schülerinnen und Schülern oft auswendig gelernt werden) und permanenten Kontrollen durch die Lehrkraft in den sogenannten *interrogazioni* (Abfragungen) entspricht. Um in Erfahrung zu bringen, ob es sich dabei nur um ein individuelles Festhalten an der traditionellen Lehrpraxis bei ansonsten veränderten Unterrichtsbedingungen handelte, erfolgte ergänzend die Teilnahme an Unterrichtsstunden anderer in derselben Klasse unterrichtender Lehrkräfte, in denen sich jedoch eine ganz ähnliche Vorgehensweise zeigte.

Durch das Vertrautwerden mit der Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung konnte die Aufmerksamkeit während der auf die Erkundungsstudie folgenden empirischen Untersuchung gezielt auf das sprachliche Handeln gerichtet werden. Von nicht geringerer Bedeutung ist dank der Erkundung zudem eine realistischere Einschätzung der zur Durchführung bestimmter Erhebungsverfahren erforderlichen Zeiten und der Akzeptanz ihrer Einbettung in den Unterricht, ohne dessen normalen Verlauf zu sehr zu stören. So sind gerade die letzten Monate des achten Schuljahres von verschiedenen Leistungskontrollen und Simulationen der bevorstehenden Abschlussprüfung geprägt, die viel Zeit in Anspruch nehmen und deshalb wenig Freiraum für außerplanmäßige Aktivitäten lassen. Deshalb und um zu vermeiden, in der Endphase der Beobachtungen und Datensammlung unter Zeitdruck zu geraten, wurde die Durchführung der tatsächlichen Erhebung auf den Schuljahresbeginn festgelegt.

### 5.2.1 Auswahl der Erhebungsinstrumente zur Messung schriftlicher Sprachkompetenz

Während der Erkundungsstudie fiel wegen der Fokussierung auf das Lehrwerk in der Unterrichtsgestaltung ferner die Entscheidung zur Durchführung eines darauf basierenden C-Tests, mit dem die Fähigkeiten der Lernenden im Umgang mit ihm überprüft werden sollten, und einer weiteren schriftsprachlichen Erhebung, bei der die Lernenden nicht nur einzelne Wörter ergänzen, sondern einen ganzen Text mit Lehrbuchcharakter verfassen sollten. Dass die Wahl geeigneter Erhebungsinstrumente für die schriftsprachlichen Leistungen zugunsten des C-Tests sowie einer Schriftproduktion der Schülerinnen und Schüler mit besonderer Konzentration auf die lexikalische Kompetenz getroffen wurde, hat mehrere Gründe. Es sind vor allem das Anliegen, die sprachlichen Fähigkeiten bezogen auf die konkreten schulischen Anforderungen zu messen, und die generelle

---

<sup>76</sup>Seit der 2009-2010 erfolgten und nach der damaligen Ministerin benannten „Reform Gelmini“ (MIUR 2009) sind die vorher sieben Wochenstunden für Italienisch und die je zwei für Geschichte und Erdkunde um eine Stunde gekürzt worden. Die Verteilung von neun dieser Stunden auf die drei Fächer wird durch die Reform nicht näher festgelegt, sondern kann nach Gutdünken und Bedarf von den Lehrkräften gehandhabt werden, und die zehnte Stunde ist für vertiefenden Unterricht vorgesehen. Es ist üblich, dass weiterhin sieben Stunden Italienischunterricht erfolgen und eher Geschichte zweistündig unterrichtet wird als Erdkunde. Vier der fünf Lehrkräfte, die an der Studie mitgewirkt haben, erteilten aber schon vor Beginn der Unterrichtsbeobachtungen überwiegend zwei Wochenstunden Erdkunde und führen damit auch während des beobachteten Zeitraums fort. Hinsichtlich der im Einzelnen gewählten Praxis der jeweiligen Lehrkräfte s. Tabelle 2 w.u..

Schwierigkeit, ein Konstrukt zu entwickeln, das möglichst viele Facetten der sprachlichen Fähigkeiten abbildet.<sup>77</sup>

In einem Test kann immer nur ein Ausschnitt der tatsächlichen Fertigkeiten einer Person überprüft werden (s. BACHMAN, PALMER 1996; 2010), und „Kompetenz“ ist nur vermittelt aus Performanz zu erschließen (McNAMARA 1996, 1997, 1999; 2001, S. 337 mit Bezug auf BACHMAN 1990). Gleichzeitig ist jede Messung immer eine Momentaufnahme. Sprachliche Fähigkeiten hingegen sind keine stabile Größe, sondern variieren, beispielweise nach „Tagesform“, Gesprächspartner und -situation oder sich verändernden schulischen, beruflichen oder privaten Erfahrungshorizonten. Zudem sind für das Italienische, abgesehen vom Bereich der Zertifizierung von Sprachkenntnissen in Italienisch als Zweit- oder Fremdsprache für Erwachsene, nur wenige Sprachtests entwickelt.

Zum Erheben der sprachlichen Fähigkeiten von Testpersonen im schulpflichtigen Alter sind dies die nationalen Schulleistungserhebungen „*prove INVALSI*“ in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Italienisch (s. INVALSI 2015) für bestimmte Klassenstufe von der Primarstufe bis in die Sekundarstufe II<sup>78</sup> und das von Gensini und Vedovelli 1981 entwickelte und weiter oben vorgestellte „*Glottokit*“ (GENSINI, VEDOVELLI 1981). Letzteres ist nicht gewählt worden, da mit ihm überwiegend Fähigkeiten gemessen werden, die nicht im Interesse dieser Arbeit standen, wie das flüssige und korrekte Sprechen, bei dem die richtig verwendeten und ausgesprochenen Wörter pro Minute gezählt werden, und das Einhalten der Rechtschreibung.

So wie auch im Vergleich zu den INVALSI-Prüfungen, bei dem im sprachlichen Bereich vor allem das Textverständnis anhand eines Multiple-Choice-Tests überprüft wird, bot sich der C-Test für meine Studie besser an, da mit ihm das Verständnis von Auszügen aus den im Unterricht verwendeten Lehrwerken überprüft und gleichzeitig Informationen über die produktive Sprachkompetenz der Lernenden gewonnen werden konnten. Weil sich nur wenige Studien zum Schulunterricht auf die sprachlichen Leistungen aller Lernenden (s.o. 5.1)<sup>79</sup> konzentrieren, schien es anstatt des Einsatzes eines standardisierten Sprachtest, interessanter, die tatsächlichen sprachlichen Herausforderungen im Fachunterricht in den Blick zu nehmen, – wobei ihre Bewältigung weit mehr als eine solide lexikalische Kompetenz erfordert.

Bezogen auf den italienischen Schulkontext liegen meines Wissens bislang noch keine Studien vor, die Lehrbuchtexte, ihre Behandlung und darüber hinausgehende sprachbezogene Aspekte in der Unterrichtskommunikation sowie schriftliche Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler untersuchen, so dass die Erhebungsweise dieser Arbeit ein Novum in der sprachbezogenen italienischen Unterrichtsforschung darstellt. Auch ist mir der Einsatz des C-Tests in Italien weder zur Ermittlung sprachlicher Schülerfähigkeiten noch zur Ermittlung der Lesekompetenz bzw. Textschwierigkeit bekannt, für die in der lehrbuchbezogenen italienischen Forschung bislang maximal Multiple-Choice-Tests zum Textverständnis verwendet wurden. Bezüglich der lexikalischen Kompetenz der Lernenden wurden auch Lückentexte verwendet, allerdings ohne die lexikalische Gestaltung des gesamten Textes mithilfe der Gebrauchswortschatzbereiche des GRADIT zu beschreiben und auch das sprachliche Umfeld der Lücken zu analysieren. Zusätzlich zum C-Test auch eine längere schriftliche Textproduktion anfertigen zu lassen, um mit dem Auftrag, so über eine geographische Region zu schreiben, wie es im Lehrbuch stehen könnte, neben

---

<sup>77</sup>Dies gilt auch für Tests, welche die komplexe Größe Wortschatz erfassen wollen (s. z.B. SCHMITT et al. 2001, S. 59-61), zumal sich die meisten Wortschatztests, vor allem im frühkindlichen und im fremdsprachlichen Wortschatzerwerb, auf das Ausmaß beschränken und dabei die Breite, also in wie vielen Bedeutungen ein Wort bekannt ist, außer Acht lassen (KOESTERS GENSINI 2010, S. 111).

<sup>78</sup>Die nach dem nach dem Schulforschungsinstitut, das sie entwickelt und auswertet, benannten standardisierten Tests werden alljährlich durchgeführt und regelmäßig von zahlreichen Eltern und Lehrern boykottiert, indem die Schülerinnen und Schüler direkt dazu aufgefordert werden, am Tag ihrer Durchführung nicht in der Schule zu erscheinen (s. z.B. den aus diesem und anderen bildungspolitischen Gründen veranstalteten Generalstreik der Lehrkräfte und Schülerschaft am 6.5.2015).

<sup>79</sup>S. z.B. HARREN (2015, S. 21): Sprachliches Lernen im Sachunterricht ist meist innerhalb der Zweitsprachenerwerbsforschung untersucht, wobei auch die muttersprachlichen Lernenden in die Analysen einbezogen werden, allerdings beziehen sich letztere in der Regel auf die Schriftsprache.

einem generellen Einblick in die Sprachkompetenz der Lernenden auch etwas über ihre produktiven bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erfahren, beruht auf der Annahme, dass den Schülerinnen und Schülern bildungssprachliches Formulieren im Schriftlichen leichter fallen sollte als im Mündlichen. Denn beim Schreiben steht ihnen mehr Zeit zum Abwägen angemessener sprachlichen Formen und Strukturen zur Verfügung.<sup>80</sup>

Bevor im Folgenden die Erhebungsgruppe und die Analysen der einzelnen Untersuchungen vorgestellt werden, dient die unten stehende Tabelle zur besseren Veranschaulichung bereits einem Überblick über die einzelnen Phasen der Vorbereitung und Durchführung der Erhebung einschließlich des methodischen Vorgehens:

Untersuchungsphasen und -gegenstände	Vorgehen	Zeitraum	Instrumente	Vorgehen	Zeitraum	Instrumente
1) Erkundung	Unterrichtsbeobachtungen: Erdkunde	2. Schulhalbjahr 2011-2012	Mitschrift (handschriftliche Notizen)	1) C-Test	1) März 2012	1) konstruiert mit behandelten Lehrbuchtexten
				2) schriftliche Textproduktionen der Lernenden	2) Mai 2012	2) Auftrag: lehrbuchähnliche Texte über eine geographische Region verfassen
	Unterrichtsbeobachtungen: Englisch, Mathe, Technik	Mai 2012	Mitschrift (handschriftliche Notizen)			
2) Auswahl der Schulen und Klassen, Genehmigung der Studie	Internet-Recherche	August-Oktober 2012				
3) empirische Studie	Unterrichtsbeobachtungen: 5 Klassen an 3	November 2012 bis Juni 2013	Audio-graphien, Mitschrift	1) Transkription der Audio-graphien	12/2012 bis 12/2014	Wortschatzanalyse GRADIT, Verständnis-

<sup>80</sup> Mit den Einzelheiten beider schriftsprachlichen Erhebungen befasst sich das Unterkapitel 5.4.



	Schulen			2) Analyse der sprachbezogenen Interaktion		hürden (LUMBELLI 1989)
	Lehrbuch-analyse	September 2013 bis Juli 2014	Digitalisierung der Texte; Wortschatz-analyse GRADIT, Verständnis-hürden (LUMBELLI 1989), Analysen zur Textkomplexität			
	C-Tests	Dezember 2012/Januar 2013	5 Tests mit Auszügen aus den 5 Lehrwerken	Auswertung der Tests (GRADIT, sprachliche Analysen)	Januar bis Juli 2014	
	Textproduktionen der Lernenden (Auftrag: lehrbuch-ähnlicher Text über geographische Region)	Mai 2013	Digitalisierung der Texte Wortschatz-analyse GRADIT, sprachliche Analysen			

Tabelle 1: Phasen der Erhebung und Untersuchungsschritte

### 5.3 Die beobachteten Akteure der Studie

Die während der Erkundungsstudie beobachteten sprachlichen Leistungen der Lernenden legen Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nahe, weshalb für die Durchführung der tatsächlichen Studie ein Stadtteil mit einem schulischen Einzugsgebiet von Familien der unteren Mittelschicht gewählt wurde, in dem ein mittlerer Leistungsdurchschnitt sowie eine sprachlich heterogener zusammengesetzte Schülerschaft zu erwarten sind.<sup>81</sup> Anhand der Beobachtungen und anschließenden Analysen von sprachlichen Handlungsabläufen im

<sup>81</sup> Für das zunehmend multikulturelle Rom liegen keine Daten über den sprachlichen und sozioökonomischen Hintergrund der im Einzugsgebiet der Schulen oder in den verschiedenen Stadtteilen wohnenden Familien vor. Dennoch ist die Bevölkerung je nach Zugehörigkeit zu den verschiedenen Gesellschaftsschichten traditionell in unterschiedlichen Stadtvierteln distribuiert und besteht unter den Einwohnern der Stadt ein Wissen über die schichtspezifische Zusammensetzung in den einzelnen Stadtteilen, welches in der Unterrichtsforschung bei der Auswahl der Schulen genutzt wird (s. PIEMONTESE, CAVALIERE 1997, S. 227). Zur Kontrolle der Übereinstimmung sozioökonomischer Hintergründe der Lernenden mit den vorliegenden Einschätzungen des Einzugsgebietes wurden für den Fragebogen an die Lernenden entsprechende Items entwickelt (s.u. und Kap. 6).

Fachunterricht, den sprachbezogenen Herausforderungen, vor denen Lernende stehen, und ihrer Reaktion auf diese soll das Sprachrepertoire der einzelnen Akteure (Lehrpersonen und Lernende) sowie die sprachliche Beschaffenheit der jeweils verwendeten Lehrmittel möglichst genau beschrieben werden, so dass der Erhebung ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde liegt.

Die Entscheidung, fünf verschiedene Klassen zu beobachten, wurde getroffen, um zu verhindern, dass Informationen über eine Klasse gesammelt werden, welche sich in den sprachlichen Fähigkeiten sowie in den eingesetzten Methoden und Ressourcen erheblich von der durchschnittlichen Unterrichtsgestaltung anderer achten Klassen unterscheidet. So wurden während des Beobachtungszeitraums Übereinstimmungen in der Unterrichtsführung der fünf Klassen festgestellt, die sich mit der Beschreibung des herkömmlichen italienischen Unterrichts in der Forschung (JAFRANCESCO 2002) decken. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die in dieser Studie beobachteten Klassen eine typische Gestaltung des Unterrichtsgeschehens im Fach Erdkunde widerspiegeln. Aufgrund der Bandbreite der Untersuchungsgegenstände und der zur Verfügung stehenden technischen und personellen Mittel war eine Ausdehnung auf mehr als fünf Klassen nicht möglich.<sup>82</sup>

Die mit dieser Studie gewonnenen Einsichten in die sprachliche Interaktion im Fachunterricht und die dabei verwendeten Lehrmittel bestätigen den Forschungsstand zur Lehrmittelgestaltung (CALÒ, FERRERI 1997; CACIA 2014; LA GRASSA, TRONCARELLI 2014) und den sprachlichen Leistungen der Lernenden (AMENTA, CAPPADONNA 2014; GIULIANO 2014; MILIA et al. 2014) und vertiefen ihn, da sie die verschiedenen Einflussgrößen sprachlichen Lehrens und Lernens im Rahmen des Erdkundeunterrichts und zueinander in Bezug setzen. Das sprachliche Handeln der Lernenden wird dabei gründlicher und sowohl für literate als auch für orate Sprachkompetenzen beschrieben. Auf diese Weise stellte sich die Verknüpfung einer qualitativen Lehrbuchanalyse mit darauf basierenden C-Tests als geeignetes Vorgehen heraus, um das Textverständnis zu überprüfen und gleichzeitig Informationen über die Sprachkompetenz der Lernenden zu gewinnen. Denn es ermöglicht eine relativ zeitökonomische Überprüfung der (sprach-)lernförderlichen Gestaltung der Lehrmittel, welche auf weitere Unterrichtswerke dieser und anderer Fachrichtungen übertragbar ist. Außerdem laden die Erkenntnisse über die Sprachkompetenzen der Lernenden und die Sprachförderung der Lehrkräfte im Fachunterricht dazu ein, diese mit größeren Erhebungsgruppen oder ähnlich gestalteten Einzelstudien weiter zu beforschen, um Qualitäten und Schwachpunkte der Sprachförderung in den Bildungsinstitutionen aufzudecken.

Zu den Schulen der beforschten Klassen bestand im Vorfeld kein Kontakt. Leitend waren bei der Auswahl ihre Porträts im Internet, in denen sie sich mit einer interkulturellen Ausrichtung und Erfahrung mit der Inklusion von in der Zweitsprache lernenden Kindern und Jugendlichen präsentierten. Alle drei kontaktierten Schulleiter/innen haben mit etwas Verzögerung, die wahrscheinlich mit der Organisation des beginnenden Schuljahres in Zusammenhang stand, ihr Einverständnis mit der geplanten Erhebung erklärt und nach bereitwilligen Erdkundelehrkräften in ihren Kollegien gesucht. Hierbei wurden die Lehrkräfte zunächst nur darüber informiert, dass es sich um Studien für ein Dissertationsvorhaben in der allgemeinen Sprachwissenschaft handelte. Die fünf disponiblen Lehrkräfte (an zwei Schulen jeweils eine Lehrerin sowie ein Lehrer und an der dritten insgesamt drei Lehrerinnen) verfügten über eine langjährige Unterrichtserfahrung. Zu Beginn der Beobachtungen wurden sie darüber in Kenntnis gesetzt, dass das Forschungsinteresse den sprachlichen Anforderungen und Fähigkeiten der Lernenden im Fach Erdkunde galt und gebeten, ihren Unterricht planmäßig zu gestalten.

Der Beobachtungszeitraum erstreckt sich vom Herbst 2012 bis zum Ende des Schuljahres im Juni 2013. Unten stehend veranschaulicht die folgende Tabelle die Erhebungsgruppe samt der Lehrkräfte sowie der wöchentlich erteilten Stundenanzahl im Fach Erdkunde und die Art, in der die

---

<sup>82</sup> Beispielsweise war die Anwesenheit der Beobachterin während der Stunden unbedingt erforderlich, da die Unterrichtsstunden nur teilweise audio- und in keinem Fall videographiert werden konnten (zum Videographieren stand keine entsprechende Ausstattung zur Verfügung, und das Audioaufzeichnen war an einer der drei Schulen nicht gestattet).

Dokumentation des Unterrichtsgeschehens stattfand. Hierbei sind für die an der Studie beteiligten Schulen und Lehrpersonen Aliasnamen gewählt worden und bei der Anzahl der Lernenden im Falle ihrer Abwesenheit über den gesamten Erhebungszeitraum zwei Werte angegeben.

Schule	Klassen	Lehrperson	Anzahl der Schüler/innen	Erdkunde-stunden/Woche	Aufzeichnungen
<i>Vespucci</i>	1	Frau Mancuso	14 (13 beobachtet)	2 (Doppelstunde)	Audio-, hand-schriftlich
<i>Morante</i>	1	Herr Tigre	18 (17 beobachtet)	2	Audio-, hand-schriftlich
<i>Pestalozzi</i>	3				
	III A	Frau Rea	19	2	hand-schriftlich
	III B	Frau Cese	15	1-2	hand-schriftlich
	III C	Frau Dante	21	1 (selten 2)	hand-schriftlich

Tabelle 2: In die Studie involvierte Klassen

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, variieren die Klassengrößen mit einem Minimum von 14 bzw. 15 Lernenden in den Klassen an der *Vespucci* und in der III B der *Pestalozzi* und einem um ein Drittel größeren Maximum von 21 in der Klasse III C/*Pestalozzi* stark. Die Ursachen hierfür liegen wahrscheinlich in dem Umstand, dass es sich bei der Klasse an der *Vespucci* um die einzige des Jahrgangs handelte, welche ganztags beschult wurde. Die Option, ihre Kinder an einem verlängertem Schulunterricht anstelle der normalen Unterrichtsdauer bis um 14.00 Uhr teilnehmen zu lassen, war den Familien freigestellt, und das Angebot wurde von 14 Lernenden genutzt. Einer von ihnen blieb allerdings über den gesamten Zeitraum der Unterrichtsbeobachtungen dem Unterricht fern. An der Schule *Pestalozzi* bestand der Jahrgang aus insgesamt sieben Klassenzügen, welche zu Beginn der Mittelschule numerisch ungefähr gleichstark waren. Aufgrund von Schuljahreswiederholungen und Versetzungen einiger Lernender bestand die Klasse III B im dritten Jahr der Mittelschule nur noch aus 15 Lernenden.

### 5.3.1 Informationsgewinnung anhand eines Fragebogens

Um Hintergrundinformationen über die Lernenden zu erhalten, ist im Zuge der Unterrichtsbeobachtungen in allen Klassen ein Fragebogen verteilt worden, mit dessen Hilfe Einsichten in den häuslichen Sprachgebrauch, den familiären sozioökonomischen Status, Lernstrategien, das Leseverhalten, den Schulerfolg (anhand von Angaben über eventuelle Schuljahreswiederholungen und indirekt durch die für die Bewerksstellung der Hausaufgaben veranschlagte Zeit sowie ihre Wahl einer weiterführenden Schule) und Einstellungen zum Erdkundeunterricht, der Lehrkraft und dem Unterrichtswerk gewonnen wurden. Es handelt sich um einen umfangreichen Fragebogen (17 Seiten), dessen Bearbeitung während der Unterrichtszeit erfolgte, wobei sich die Lernenden mit eventuellen inhalts- oder sprachbezogenen Fragen an mich und die jeweiligen Lehrkräfte wenden konnten.

Bei der Entwicklung des Fragebogens fand eine Orientierung am PISA-Hintergrundfragebogen sowie an dem von Achterberg (2005) zur Erhebung des sprachlichen und familiären Hintergrunds slavophoner Einwanderer in Deutschland statt. Diese Wahl wurde getroffen, da der PISA-Fragebogen innerhalb einer langwährenden Tradition der international vergleichenden Schulforschung entwickelt wurde, deren wissenschaftlicher Erkenntnisstand, beispielsweise über Indikatoren für die Messbarkeit der sozioökonomischen Verhältnisse und die Beschreibung der

Lern- und Lesegewohnheiten, bei der Erstellung berücksichtigt wurde. Der von Achterberg konzipierte Fragebogen hingegen diente deshalb als Vorbild, weil er besonders gründlich den sprachlichen Hintergrund der Befragungsgruppe erfasst. So wird dort etwa nicht nur nach der „Muttersprache“ oder der zuhause gesprochenen Sprache gefragt, sondern es werden die im Haushalt wohnenden Familienmitglieder inklusive ihrer Erstsprachen und der jeweilig vorwiegenden Kommunikationssprache zwischen ihnen und der befragten Person ermittelt.

Die meisten Schülerinnen und Schüler haben den Fragebogen ausgefüllt, da auch bei der Distribution nicht anwesende Lernende durch die Lehrpersonen zu seiner Beantwortung angehalten wurden. Weil einige Lernende jedoch aus krankheitsbedingten und privaten Gründen über einen längeren Zeitraum fehlten, ist der Fragebogen von insgesamt 75 der 87 Lernenden beantwortet worden:

Klassen	n Lernende	n befragte Lernende
<i>Morante</i>	18	15
<i>Vespucci</i>	14	12
<i>Piranesi III A</i>	19	18
<i>Piranesi III B</i>	15	12
<i>Piranesi III C</i>	21	18

Tabelle 3: Angaben zur Anzahl der Lernenden in den einzelnen Klassen und der beantworteten Fragebögen

## 5.4 Die Unterrichtsbeobachtungen

Vor dem Beginn der Unterrichtsbeobachtungen sind erst die Schulleitungen und anschließend die Eltern schriftlich über das geplante Vorhaben informiert worden. In den Klassen, in denen der Unterricht audiographiert werden konnte (*Vespucci* und *Morante*), ist dies im Vorfeld von den Erziehungsberechtigten genehmigt worden.

Die Lehrpersonen wurden nicht für die Unterrichtsbeobachtungen instruiert, sondern gebeten, ihren Unterricht wie vorgesehen durchzuführen. Lernende und Lehrkräfte haben sich rasch an die Anwesenheit einer Beobachterin und die Aufzeichnungen, wo diese gestattet waren, gewöhnt. Nur in seltenen Fällen kam es zu einer direkten Ansprache und dadurch zu einem kurzzeitigen Involvieren in das Unterrichtsgeschehen, etwa indem die Lehrpersonen Fragen nach schulbezogenen Praktiken u.Ä. (bisweilen fachinhaltlich relevanten Gegebenheiten) in Deutschland stellten oder in zwei Klassen die Lehrkraft etwas vorlaute Schüler darauf hinwies, dass sie aufgenommen wurden. In einer Klasse bin ich von der Lehrkraft aufgrund ihrer außerplanmäßigen Abwesenheit zweimal dazu eingeladen worden, die Stunden zusammen mit der Unterstützungslehrkraft zu leiten und nach eigenem Ermessen für diese Studie zu nutzen.

Während der beobachteten Stunden habe ich im Raum unterschiedliche Plätze eingenommen, in der Regel an den hinteren Tischen, um von dort möglichst die gesamte Klasse beobachten zu können, ohne dabei zu sehr aufzufallen. Nur wenn sich der Hauptteil des Unterrichtsgeschehens im vorderen Bereich des Klassenzimmers abspielte, etwa weil die Lehrkraft einzelne Schülerinnen und Schüler nach vorne an ihr Pult bat, wurden auch die Beobachtungen von dort getätigt, da von den hinteren Reihen aus das Gespräch zwischen der Lehrkraft und den einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht vollständig mitverfolgt werden konnte.

Die sprachbezogene Interaktion im Erdkundeunterricht über einen Zeitraum zu beobachten, der sich fast auf ein ganzes Schuljahr erstreckt, resultiert aus dem Anliegen, sie in einem größeren Zusammenhang zu erfassen und zu untersuchen. Hiermit sollte ein Beitrag zur Füllung einer bildungssprachlichen Forschungslücke geleistet werden, da (HARREN 2015, S. 95):

es sich bei der empirischen Untersuchung mündlicher Kommunikation um einen sehr jungen Wissenschaftszweig handelt. Außerdem sind empirische Forschungsarbeiten zur Förderung mündlicher

Teilkompetenzen und besonders des Sprechens ein Desiderat (vgl. z.B. Schneider et al. 2013). Ungeachtet des Mangels an Forschung: Die Förderung mündlicher Kompetenzen ist von immenser Wichtigkeit.

In allen fünf Klassen ist das Unterrichtsgeschehen schriftlich festgehalten worden, wobei besonderes Augenmerk auf die Beiträge gerichtet war, die sich explizit mit Sprache und Sprachförderung beschäftigten oder in denen sprachliche Hürden offensichtlich wurden. Dabei ist jedoch stets angestrebt worden, so neutral und so umfassend wie möglich das gesamte Unterrichtsgeschehen zu dokumentieren. So wurden die Namen der Gesprächsteilnehmer und ihre Äußerungen notiert, gegebenenfalls Angaben zu Parallelgesprächen, gleichzeitigem bzw. leisem/lautem Sprechen, Änderung der Tonlage und anderen akustischen Auffälligkeiten wie ein erhöhter Lärmpegel gemacht.

Vor allem bei der Lehrkraft und zum Teil bei den mündlich abgefragten Lernenden kam es gelegentlich zu langen Redebeiträgen mit einem hohen Sprechtempo, so dass nicht jedes Wort erfasst wurde. In diesen Fällen ist versucht worden, nur den Inhalt der Redebeiträge zu dokumentieren und die Aufmerksamkeit auf Sprachbezogenes zu lenken, was möglichst vollständig und wortgetreu vermerkt wurde. Abgesehen von dem Aufwand, der mit dieser Erhebungstechnik verbunden ist, steht außer Frage, dass durch Audio- oder besser noch Videographien das Gesprächsverhalten einer Vielzahl von Akteuren umfassender festgehalten werden kann. Von Vorteil beim handschriftlichen Protokollieren des Unterrichts war die Konzentration auf das Lehrbuch, dessen Inhalte entweder von den Lehrkräften in enger Anlehnung an das Buch vorgestellt oder von den Lernenden in mündlichen Abfragungen wiedergegeben wurden. Da letztere in ihrem Sprachgebrauch von dem des Lehrbuches deutlich abwichen, wurden sie von der Lehrkraft des Öfteren auf sprachliche Fehler oder Ungenauigkeiten hingewiesen, welche mühelos dokumentiert werden konnten. Mit dem Lehrwerk als Leitfaden der Unterrichtsgestaltung war also das handschriftliche Erfassen der Interaktion besser ausführbar, als es beispielsweise während Phasen der Gruppenarbeit oder einem freien Unterrichtsgespräch zur Erarbeitung von Lerninhalten der Fall gewesen wäre.

Direkt nach den beobachteten Stunden wurden die Mitschriften durchgelesen, teilweise ergänzt sowie besondere Auffälligkeiten hervorgehoben und manchmal kommentiert. Mithilfe der Audioaufzeichnungen fand eine Anfertigung vollständiger Analysetranskripte der gesamten Unterrichtskommunikation statt, wofür die Audiodateien mehrere Male angehört und in einigen schwerer verständlichen Fällen der Rat einer kompetenten Muttersprachlerin zur Verschriftung hinzugezogen wurde. Dieses wiederholte Anhören ist sehr nützlich, um auch Daten zu erfassen, die sich anfangs der Aufmerksamkeit entziehen. Bei der Transkription in Alphabetschrift wurden Längen und Verzögerungen in der Aussprache notiert sowie das gleichzeitige Sprechen verschiedener Gesprächsteilnehmer und Sprechqualitäten wie Veränderungen im Tonfall und der Lautstärke markiert.

Die Mitschriften und Transkripte der Unterrichtsgespräche sind nach unterrichtsorganisierenden Merkmalen durchleuchtet worden, an denen sich eine für das Makro-*Scaffolding* typische Vorgehensweise der Lehrkräfte erkennen lässt.<sup>83</sup> Desweiteren wurde auf überindividuelle Regelmäßigkeiten in der ähnlichen Unterrichtsgestaltung (Lehrervortrag und Abfragungen der Lernenden zu Lehrbuchinhalten) geachtet sowie auf die subtilen Unterschiede im sprachförderlichen Lehrerhandeln.

Bezüglich beobachteter *interrogazioni* ergab sich für die Analyse die Frage, welche sprachlichen und kognitiven Anforderungen dabei an die Lernenden gestellt werden: Richtet die Lehrkraft punktuelle Fragen an die Schüler/innen, welche diese mit einigen wenigen Worten beantworten können oder sind die Fragen offener gehalten? Handelt es sich um Fragen, für deren Beantwortung ein Auswendiglernen von Ausdrücken und Konzepten ausreicht, oder müssen die Lernenden kognitiv anspruchsvollere Aufgaben bewerkstelligen?

---

<sup>83</sup> Vgl. zur Beschreibung der Merkmale von Makro-*Scaffolding* w.o. Kapitel 2.4.1.1.

Ferner ist die Aufmerksamkeit auf solche Momente gerichtet worden, in denen sich die Gesprächsbeiträge der an der Unterrichtskommunikation beteiligten Personen explizit auf die sprachliche Beschaffenheit der Lerninhalte konzentrierten, und auf Sequenzen, in denen sprachliche Schwierigkeiten von Lernenden offenkundig waren.

Da sich das beobachtete sprachliche Handeln so gut wie ausschließlich mündlich abspielte, bietet sich eine Konzentration auf den verwendeten Wortschatz an, weil längere Schüleräußerungen, die aus mehr als ein paar Wörtern oder kurzen Sätzen bestanden, seltener zu beobachten waren. Darüber hinaus macht die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache eine Konzentration auf größere sprachliche Einheiten, syntaktische Strukturierungen und Gestaltungsmittel der Textkohärenz schwierig. So bezieht sich auch sprachliches Lehrerfeedback in der Regel auf kleinere Einheiten (vgl. HARREN 2015, S. 247 f. und Kapitel 6).

Bei der Wortschatzverwendung wurden nicht nur Fachtermini beachtet, sondern ebenso Ausdrücke aus dem allgemeinen und dem gehobenerem Wortschatz, welche der Bildungssprache zugeschrieben werden können. Für das Deutsche liegen bislang keine Gebrauchswörterbücher mit Unterteilungen des Wortschatzes nach Art, Frequenz und Feld ihrer Verwendung vor, die auf den Analysen umfangreicher Korpora des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs basieren (KOESTERS GENSINI 2010, S. 116 f.).<sup>84</sup> In Italien hingegen gibt es eine lange Tradition der wortschatzbezogenen Frequenz- und Gebrauchsforschung, aus der als umfassendste Kategorisierung das von De Mauro (1999/2000) entwickelte GRADIT hervorgeht, das „*Grande dizionario italiano dell'uso*“ (Großes italienisches Gebrauchswörterbuch). Dieses bildete die Grundlage für die Bestimmung des in den Lehrbüchern und von den Lehrpersonen und Lernenden verwendeten Wortschatzes.

Im Mittelpunkt der sprachlichen Untersuchung steht der Wortschatz auch, da seine Bedeutung für die allgemeine Sprachkompetenz unumstritten ist (z.B. LAUFER & NATION 1995, S. 316; BATES & GOODMAN 1997, SCHMITT et al. 2001, S. 55). Er gilt insbesondere in den Fachsprachen als zentral (HARREN 2005, S. 105), und in Hinblick auf seinen Einfluss auf die Lesekompetenz ist nachgewiesen worden, dass ein kompetentes Verfügen über einen umfangreichen Wortschatz das Textverständnis maßgeblich erleichtert. So sehen Wissenschaftler/innen in dem oft wesentlich geringeren Umfang des Unterrichtssprachen-Wortschatzes von zweisprachigen Lernenden den ausschlaggebenden Grund für deren im Vergleich zu vielen in der Muttersprache Lernenden geringeres Leseverstehen (DUFF 2005, S. 49), zumal beim Lesen weniger kognitive Kapazitäten für den Verstehensprozess freigesetzt werden können, wenn diese für das Erfassen nicht oder wenig bekannter Wörter beansprucht werden.

## 5.5 Die Lehrbuchanalyse

Aufgrund der dominanten Rolle des Lehrwerks in der Unterrichtsgestaltung an italienischen Schulen allgemein und somit auch im Erdkundeunterricht sind Auszüge aus den verwendeten Lehrbüchern sorgfältig analysiert worden, wobei der Fokus auf den sprachlichen Gestaltungsmitteln lag und die übrigen Aspekte wie Bildmaterial, Graphiken, Tabellen und Layout nur am Rande einbezogen wurden. Nachfolgend stelle ich die Auswahl von Geographielehrbüchern vor, die in den untersuchten Klassen verwendet wurden:

---

<sup>84</sup>Es gibt auch nur ein Häufigkeitwörterbuch (TSCHIRNER, JONES 2006), wenn man von Kaedings „Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache“ absieht, das Ende des 19. Jahrhunderts veröffentlicht wurde (KAEDING 1896). So stützt sich Harren beispielsweise bei der lexikalischen Analyse der von ihr beobachteten Unterrichtskommunikation auf die Einteilung des Wortschatzes im Duden in Fachsprachen, Fremdwörter; Hochsprache/„allgemeinsprachlich“ und „gehoben“ sowie „umgangssprachlich“/„familiär“ (DUDEN 1999) und verweist außerdem auf die für die DESI-Studie (s. DESI-KONSORTIUM 2008) vorgenommene Unterteilung des Wortschatzes zur Einschätzung des Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler in Wörter geringerer und größerer Schwierigkeit: Basiswörter (Niveau 1), gebräuchlicher Wortschatz – Konkreta/Abstrakta (Niveau 2), seltene Wörter – Konkreta, Fach- und Fremdwörter, Redensarten (Niveau 3) (HARREN 2015, S.97 mit Verweis auf WILLENBERG 2007a, S. 151 f. zur Wortschatzeinteilung in der DESI-Studie).

- *I nuovi territori dell'uomo. 3B, Regioni e paesi extraeuropei* (BERSEZIO 2005 (De Agostini))
- *Il nuovo Geolab 3. I continenti extraeuropei. Manuale e Dossier* (CARAZZI, PIZZETTI 2010 (Mondadori))
- *Zaino in spalla 3. Il mondo e i paesi extraeuropei* (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010 (Sansoni))
- *Geograficamente 3. Noi cittadini del mondo* (DINUCCI & DINUCCI 2008 (Zanichelli))
- *Nuovo Geolibro 3* (FORTE, UBERTAZZI 2008 (De Agostini))

Aus den für das Unterrichtsprogramm eines Schuljahres konzipierten umfangreichen Lehrwerken (ca. 300 Seiten im Format Din A4) ist eine Seitenauswahl zur Analyse getroffen worden, welche sich aus den folgenden Kriterien ergab: In jeder Klasse sollte ein C-Test durchgeführt werden, der mithilfe von Textauszügen aus den jeweiligen Lehrbucheinheiten entwickelt wurde, die kurz zuvor Gegenstand des Erdkundeunterrichts waren. Die für diese Tests jeweils aus den fünf Unterrichtswerken ausgewählten Seiten bilden den Kern der sprachlichen Lehrbuchanalyse, weil sich daraus Kriterien für die Beurteilung der Schülerleistungen im C-Test ergeben. Desweiteren war ein gewisses Maß an inhaltlicher und dadurch sprachlicher Vergleichbarkeit zwischen den analysierten Seiten der verschiedenen Bücher beabsichtigt (das mit den C-Test-Seiten nicht gegeben war, da kurz vor Durchführung der Tests in den einzelnen Klassen unterschiedliche Inhalte behandelt wurden), weshalb darauf geachtet wurde, aus je mindestens zwei Büchern Seiten zu extrahieren, die dasselbe Thema behandeln. Außerdem wurden für alle fünf Lehrbücher sowohl landeskundliche als auch sozioökonomische bzw. -kulturelle Themenbereiche abgedeckt.<sup>85</sup>

Wie oben illustriert wurde, korreliert die Größe des Wortschatzes stark mit der Sprachkompetenz und ist er maßgeblich für die Sicherung des Textverständnisses verantwortlich. Studien belegen, dass die Erweiterung des Lernerwortschatzes im Schulalter vor allem durch die Schriftsprache und somit durch die Lektüre der Lehrwerke vorangetrieben wird (HARREN 2015 mit Verweis auf NIPPOLD 2007, S. 25 f.; DE RENZO 2005, S. 225). Deshalb wurde auch bei der Analyse der ausgewählten Lehrbuchseiten der Schwerpunkt auf die Wortschatzuntersuchung gesetzt. Das Wortvorkommen ist mit grammatisch-syntaktischen Kategorien sowie mit den GRADIT basierten Gebrauchsmarken versehen worden und ist durch eine stark ausgeprägte Verwendung von Lexemen, die über den Basiswortschatz hinausgehen, gekennzeichnet.

Der auf der Verwendung des GRADIT fußende Analyseansatz hat sich in der empirischen Wortschatzforschung bereits bewährt: Das Beherrschen des Grundwortschatzes VdB (*Vocabolario di Base*), der sich in die drei Gruppen FO, AU und AD gliedert, wurde in mehreren Untersuchungen überprüft, um die Größe des mentalen Lexikons verschiedener Populationen zu erfassen. Zu nennen sind hier die drei Magisterarbeiten von Marina Boni, Maria Stefania Tomassi und Alessandro Franciotti, deren Recherchen und Resultate in De Mauro (1986, S. 56; 1991<sup>2</sup>, S. 149-183; 1995b, S. 81 f.) und Ferreri (2005, S. 32 f.) referiert werden. Die kalabrische Sektion des GISCEL (COLLI TIBALDI et al. 2014) kontrolliert mit einer Erhebung das Verfügen von Lernenden der Primar- und der Sekundarstufe über Lexeme, die dem knapp 50.000 Lemmata umfassenden allgemeinen Wortschatz (CO) zugeteilt sind, aber sich in größerer Nähe zum inneren Kern des Gebrauchswortschatzes, dem VdB, befinden und damit frequenter gebraucht werden sollten als andere Ausdrücke des umfangreichen CO-Wortschatzes. Die Wörter aus diesem Bereich des Gebrauchswortschatzes sind Lernenden zwar zu einem kleinen Teil schon in der Grundschule bekannt, werden von Abiturienten und Abiturientinnen allerdings nicht besonders gut beherrscht: Nur eine gute Hälfte der untersuchten Wörter (53 von 100) ist 75 Prozent der Befragten bekannt,

<sup>85</sup> Für eine detaillierte Übersicht s. Tabelle in Kapitel 6.1.

die anderen weitaus weniger (ibid., S. 197). Die Sektion Venetien des GISCEL (COLMELET et al. 2008) hat eine der in der italienischen Schulforschung seltenen Analysen von schriftlichen Textproduktionen der Lernenden unternommen, in der eine Unterteilung des Wortvorkommens in Lemmata der einzelnen Kategorien des Grundwortschatzes sowie in darüber hinausgehende Ausdrücke erfolgt ist (ibid., S. 319 ff.). De Renzo (2005, S. 225) stellt außerdem Studien vor, in denen für mehrere Schulklassen nachgewiesen wurde, dass das mentale Lexikon der Lernenden auch Fremdwörter beinhaltet, die nicht zum VdB gerechnet werden. Auch in der Lehrbuchforschung ist die Kategorisierung des Gebrauchswortschatzes aus dem GRADIT genutzt worden (PIEMONTESE, CAVALIERE 1997; COMPAGNI et al. 1997, S. 286 f.; MIGLIETTA & SORBRERO 2008; LA GRASSA & TRONCARELLI 2014, S. 294 ff.).<sup>86</sup>

Diese Untersuchung unterscheidet sich von den anderen darin, dass sie nicht nur den Wortschatzgebrauch in den Lehrbüchern oder durch Lehrkräfte oder Lernende untersucht, sondern alle drei Komponenten berücksichtigt und zueinander in Bezug setzt, um die tatsächlichen sprachbezogenen Anforderungen und Leistungen der Lernenden im Fachunterricht detaillierter identifizieren und beschreiben zu können.

Damit zutreffende Aussagen über die sprachliche Gestaltung und Komplexität der Unterrichtswerke getroffen werden können, sollte eine möglichst große Anzahl von Textauszügen aus unterschiedlichen Themeneinheiten untersucht werden. Für den zur Lesbarkeit und Komplexität von italienischen Texten entwickelten GULPEASE-Index (LUCISANO, PIEMONTESE 1988; PIEMONTESE 1996) etwa gilt, dass mit ihm berechnete Ergebnisse als valide betrachtet werden, wenn Textauszüge von je 100 Wörtern untersucht wurden, die einem Ausmaß von 30 Prozent des Gesamttextes entsprechen – oder mindestens zehn Prozent, um noch als aussagekräftig gelten zu können.

Die hier vorgenommene Analyse konzentriert sich auf einen Umfang von 39 Seiten, was drei hauptsächliche Gründe hat. Der erste und primäre ist zeitökonomischer Art, da die einzelnen Seiten für die Untersuchung zunächst manuell digitalisiert werden mussten und im Folgenden ebenfalls manuell eine Wortschatzanalyse nach der im GRADIT vorgenommenen Einteilung durchgeführt wurde. Desweiteren stieß die Möglichkeit, quantitative Aussagen über das Wortvorkommen in den fünf Lehrwerken treffen zu können, zwar auf wissenschaftliches Interesse, wie etwa an dem Wunsch, in den Lehrplänen genauer zu verorten, welchen Wortschatz die Schüler lernen sollen (FERRERI 2005, S. 37; COMPAGNI et al. (1997, S. 262)), erkenntlich wird. Hierzu wären quantitative Studien zur Wortschatzverwendung in den eingesetzten Lehrmitteln aller Fachrichtungen hilfreich; dennoch bleibt in meiner Arbeit die qualitative, möglichst punktuelle Erhebung einzelner sprachlicher Aspekte und ihrer Wirkung auf die beobachteten Akteure im Vordergrund.

Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass durch das mit den Lehrplänen vorgegebene Themenspektrum in den einzelnen Lehrbüchern ein ähnlicher Wortschatz verwendet wird, so dass die Anwendung der GULPEASE-Formel zu einem validen Ergebnis führen dürfte, obwohl mit den untersuchten 39 Seiten nur insgesamt ein Umfang von etwas mehr als den für die Validität der GULPEASE-Berechnung erforderlichen zehn Prozent eines Lehrbuches abgedeckt wird.<sup>87</sup> Auf eine Verwendung des GULPEASE-Indexes so wie in einigen Studien zur Berechnung der Schwierigkeit von Lehrbuchtexten (z.B. CACIA 2014) wurde im Zuge dieser Studie verzichtet, da die Beschreibung der Textkomplexität anhand einer genauen Wortschatzanalyse erfolgt und der Wortschatz als weit bester einzelner Prädiktor für Textschwierigkeit gilt (HARRISON 1999, S. 429). Überdies sind zusätzliche Eigenschaften des Textes (Satzlänge, Verknüpfungen, Dichte usw.) untersucht worden.

---

<sup>86</sup> Die meisten dieser Studien werden in Kapitel 3.2.2.1 (S. 47) in ihren wesentlichen Zügen vorgestellt.

<sup>87</sup> Für Anweisungen zur Berechnung italienischer Texte mit der GULPEASE-Formel s. Lucisano und Piemontese (1989) oder Piemontese (1996). Darüber hinaus steht im Internet ein Dienst zur Verfügung, um die Lesbarkeit eigens ausgewählter Textproben kontrollieren zu lassen ([www.eulogos.net/CENSOR](http://www.eulogos.net/CENSOR), Stand: 6.8.2015).



Lesbarkeitsformeln stellen ein praktisches, da schnell applizierbares Instrument dar, weisen jedoch einige Schwächen auf (z.B. *ibid.*, S. 428 f.). So sagt die lexikalische Variabel, die auf einer Buchstaben- oder Silbenzählung basiert, nur bedingt etwas über die Wortfrequenz aus, ist die Satzlänge ein ziemlich grobes Maß für syntaktische Komplexität und wird die Textorganisation ignoriert (würden die Sätze wild gemischt, ergäbe sich meist ein schwerer lesbarer Text, das Ergebnis der Formel bliebe aber gleich). Aus diesem Grund wird selbst von den Entwicklern dieser italienischen Lesbarkeitsformel unterstrichen, dass zur Bestimmung der Textschwierigkeit zusätzlich qualitative Analysen erfolgen sollten, die beispielsweise mithilfe eines Katalogs an Verständnishürden (LUMBELLI 1989) sprachliche Problemstellen in den Texten ausmachen, die mit dem GULPEASE-Index nicht erfasst werden (LUCISANO, PIEMONTESE 1988, S. 112 f.).

Zusätzlich zu den GRADIT-gestützten Analysen wurden in der vorliegenden Lehrbuchstudie der Aufbau der Texte und einige ihrer Eigenschaften wie die Länge und Dichte der einzelnen Sätze ermittelt, um auf ihre Komplexität schließen zu können. Hierbei war insbesondere der Verwendung von als typisch bildungssprachlich geltenden Mitteln wie beispielsweise Nominalisierungen und ausgebauten Attribut- und Adverbialsätzen Aufmerksamkeit gewidmet. Da die Lehrbuchanalyse zwar einen wesentlichen, aber eben nur einen Teil dieser Arbeit darstellt, wurde auf eine punktuelle Untersuchung weiterer sprachlicher Gestaltungsmittel, die – bzw. deren Nicht-Vorhandensein – potentiell Verständnishürden schaffen können, verzichtet. Allerdings wurden solche Textstellen identifiziert und beschrieben, in denen das Textverständnis dadurch mit größerer Wahrscheinlichkeit kompromittiert sein kann, dass sich verschiedene Indizien für potentielle Textkomplexität verdichten, etwa die Länge der Sätze, ein Vermeiden von Wortwiederholungen, welches zur Verwendung von synonymischen Formen (v.a. Pronomina) führt, deren Bezugswörter nicht immer eindeutig sind, und das Explizieren von kausalen, konzessiven oder ähnlichen Zusammenhängen. Hier traten auch einige der von der Forschung aufgezeigten Verständnishürden in Erscheinung, die sich aus der Art der Informationsverknüpfung ergeben (LUMBELLI 1989) und Teil meiner Untersuchungen sind.

Vervollständigt werden die Lehrbuchanalysen durch Informationen zu ihrer Bewertung und Handhabung seitens der Lehrpersonen und der Lernenden. Die von den Lehrenden stammenden Angaben wurden mittels mündlicher Befragungen und die Urteile der Schülerinnen und Schüler mithilfe entsprechender Items in dem oben vorgestellten Fragebogen gewonnen.

## **5.6 Erhebungsverfahren zur Ermittlung produktiver und rezeptiver schriftlicher Sprachleistungen der Lernenden**

Im Zuge dieser Studie wurden verschiedene schriftsprachliche Daten der Lernenden ermittelt, um die zur Ermittlung der Sprachkompetenz der Lernenden aus den Unterrichtsbeobachtungen gezogenen Schlüsse über die mündlichen Sprachkompetenzen der Lernenden um die schriftbezogenen zu ergänzen und weitere Einsichten in den produktiven und rezeptiven Umgang der Lernenden mit ihren Unterrichtswerken zu gewinnen. Im Folgenden werden zunächst Informationen zum C-Test sowie seiner Vorbereitung, Durchführung und Auswertung (5.6.1) und anschließend zu den übrigen gesammelten Textproduktionen der Lernenden (5.6.2) gegeben, von denen die einen größeren Ausmaßes sind und die anderen aus Definitionen einiger Begriffe bestehen, deren Verfassen in beiden Fällen die Verwendung eines bildungssprachlichen Registers vorsah.

Hierzu muss angemerkt werden, dass während des Beobachtungszeitraums Lerninhalte kaum schriftlich im Unterricht fixiert wurden. So ist in allen Klassen mit einigen seltenen Ausnahmen nie schriftlich gearbeitet worden und wurden die Hefte der Lernenden nicht überall kontrolliert. Wenn dies geschah, dann eher oberflächlich während des Abfragens einzelner Schülerinnen und Schüler, die für die Benotung zusätzlich auch ihr Heft kurz vorlegen mussten.

### 5.6.1 Die C-Tests

Beim C-Test (RAATZ, KLEIN-BRAYLEY 1985) handelt es sich um ein bekanntes und mittlerweile für eine Vielzahl von Sprachen validiertes *Screening*-Verfahren, das vor allem zur Ermittlung von Fähigkeiten in einer Zweit- oder Fremdsprache eingesetzt wird. Das bedeutet, es erhebt nicht den Anspruch, detaillierte Aussagen über den Sprachstand der Testteilnehmenden treffen zu können, aber es bewertet ganz unterschiedliche, miteinander verwobene Aspekte der Sprachkompetenz, wie den Wortschatz, grammatikalisch-syntaktische Fähigkeiten, Textkompetenz, und ermöglicht damit eine globale Einschätzung von Sprachkenntnissen. Neben traditionellen Anwendungsbereichen, in denen allgemeinsprachliche Fähigkeiten getestet werden, wie Einstufungstests zur Teilnahme an Sprachkursen verschiedener Niveaustufen oder im Vorfeld differenzierterer Sprachstandsanalysen, kommt der C-Test in den letzten Jahren auch zunehmend beim Ermitteln registerbezogener Kompetenzen (z.B. im Wirtschaftsdeutschen; s. GROTHJAHN 2006, 2010), in der empirischen Unterrichtsforschung (AHRENHOLZ 2013) und vereinzelt sogar als didaktisches Lehrmittel durch Lehrkräfte zum Einsatz. So werden beispielsweise Arbeitsblätter erstellt, die anhand eines C-Tests der Kontrolle dienen, wie gut die Lernenden die sprachlichen Mittel eines zuvor behandelten Lerninhaltes beherrschen. Hierbei ist abweichend vom klassischen Tilgungsprinzip auch das ausschließliche Tilgen von Fachwörtern oder grammatischen Strukturen (z.B. alle konjugierten Verbformen) möglich. (vgl. HARSCH-SCHRÖDER 2014; BAUR, SPETTMANN 2007).

Der C-Test beruht auf dem Worttilgungsprinzip, durch welches die Textredundanz reduziert wird. Für eine erfolgreiche Testbearbeitung müssen über die lexikalische Kompetenz hinausgehende Sprachfähigkeiten eingesetzt werden wie grammatikalisch-syntaktische Fähigkeiten, wenn es etwa um das Vervollständigen einer Verbform geht, und auch die rezeptiven Sprachkompetenzen werden überprüft, weil eine korrekte Auflösung der getilgten Wörter jeweils auf dem Verständnis der unmittelbaren sprachlichen Umgebung des zu ergänzenden Wortes fußt und teils mehr, teils weniger stark ebenfalls vom Verständnis des Makrokontextes abhängt. Der klassische C-Test besteht aus fünf kleinen, jeweils 25 Lücken enthaltenden Texten (GROTHJAHN 2002). Es werden oft auch kürzere Versionen entwickelt, doch für diese Studie ist das herkömmliche Format und sein Tilgungsprinzip gewählt worden, wonach bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte fehlt und von den Testteilnehmer/innen ergänzt werden muss, ohne dass diese wissen, dass exakt die Hälfte des Wortes von der Tilgung betroffen ist. In den verwendeten Texten sind jeweils der erste und letzte Satz von den Worttilgungen ausgespart, um das Textverständnis zu erleichtern. Aus demselben Grund sind sie außerdem mit einer Überschrift versehen.

Die prinzipielle Anwendbarkeit von C-Tests ist für das Italienische empirisch überprüft (vgl. GROTHJAHN, TÖNSHOFF, HOHENBLEICHER 1994). Während der Erkundungsstudie zeigte sich, dass die Verwendung von Texten, deren schulische Bearbeitung länger zurück lag, zu einer extrem hohen Fehlerquote führte. Daher wurden die C-Tests für die empirische Studie aus Textmaterial konstruiert, das unmittelbar vor der Testdurchführung im Unterricht behandelt wurde. Die Schülerinnen und Schüler erhielten eingangs eine Einführung in die Testbearbeitungen, bei der die Vorgehensweise anhand von Beispielsätzen mit getilgten Wörtern an der Tafel gemeinsam erprobt wurde.

Die Auswertung der mithilfe der C-Tests gewonnenen Daten begann mit einem Abgleich der Lösungsvorschläge der Testteilnehmer/innen mit den im Original verwendeten Ausdrücken. Für eine genauere Einschätzung des Schwierigkeitsgrades bei der Bearbeitung sind sowohl die halbierten Wörter, die es zu ergänzen galt, als auch alle anderen Wörter, aus denen die Tests bestanden, mit den im GRADIT angegebenen Gebrauchsmarken versehen worden.

Im Anschluss daran ist eine Beschreibung der einzelnen Falschlösungen erfolgt (ausbleibende Vervollständigung, lexikogrammatikalisch oder morphosyntaktisch nicht korrekte Ergänzungen usw.) und mit Erklärungshypothesen darüber verbunden worden, was das korrekte Schließen einzelner Lücken verhindert hat, beispielweise eine syntaktisch komplexe Satzstruktur oder das vermehrte Auftreten von Fach- bzw. selten gebrauchten Wörtern. Es ist auch nicht auszuschließen, dass mangelnde Konzentration, Aufregung oder andere Merkmale der Testsituation zu

Fehlleistungen führten. Den Schüler/innen war vorab versichert worden, dass das Testergebnis keinen Einfluss auf ihre Benotung habe und den Lehrpersonen nicht bekannt gemacht werde. So wird gerade bei einfachen, als hinlänglich bekannt vorausgesetzten zu vervollständigenden Wörtern und einem bezüglich der Komplexität überschaubaren Mikrokontext der Lücken die Hypothese aufgestellt, dass die Ursache der Falschlösungen voraussichtlich in mangelnder Konzentration bzw. im Nicht-Verfügen oder Nicht-Beachten bestimmter Lösungsstrategien (z.B. eben die Berücksichtigung des Makrokontextes, anstatt beim Ausfüllen nur die ein, zwei der Lücke unmittelbar vorausgehenden Wörter zu berücksichtigen) zu suchen ist. Ein genaueres Bestimmen der Fehlerquellen kann erreicht werden, indem man die Testteilnehmer – oder einen Teil von ihnen – einzeln zu ihrer Testbearbeitung befragt, wobei die Zuverlässigkeit der Angaben steigt, wenn dies sofort im Anschluss an die Testdurchführung erfolgt (z.B. SCHMITT et al. 2001, S. 72 f.). Aufgrund der zur Vermittlung der vom Lehrplan vorgeschriebenen Lerninhalte knapp bemessenen Unterrichtszeit war dies jedoch nicht möglich.

### 5.6.2 Weitere schriftliche Schülerdaten

In zwei der fünf Klassen wurden von den Schülerinnen und Schüler Textproduktionen erhoben, mit denen sowohl die Darstellungskompetenz bezogen auf fachinhaltliche Aspekte als auch sprachliche und insbesondere bildungssprachliche Fähigkeiten ermittelt wurden. Anhand dieser durchschnittlich mindestens eine handschriftliche Seite langen Texte konnten genauere Einsichten in die produktive Sprachkompetenz in Bezug auf die in der Schule erwünschten Sprachregister gewonnen und die Einhaltung letzterer ermittelt werden.

Die Erstellung dieses Korpus beruht auf dem Umstand der vorhandenen Forschungslücke im Bereich des bildungssprachlichen Handelns (HARREN 2015, S. 30-33), von dem das registerangemessene Verfassen von Texten einen Ausschnitt darstellt. So zählt der beobachtete Erdkundeunterricht in Italien zwar zu den traditionell mündlichen Fächern, doch ist für ihn in den Lehrplänen als Bildungsziel die Fähigkeit eines multidisziplinären (physisch, sozioökonomisch, kulturell, ökologisch, usw.) Kommunizierens über geographische Räume, wie sie für die erhobene Textproduktion erforderlich war, vorgesehen (MIUR 2012b, S. 46-48), ohne dass dort expliziert wird, ob dies orat oder literat geleistet werden soll.

Dennoch wird in dem Lehrplänen und ministerialen Richtlinien zur Schulbildung die Bedeutung des Sprachausbaus hervorgehoben, den die Lehrenden aller Fächer als ihre Aufgabe zu betrachten haben, und über den hinlänglich bekannt ist, dass er nur wirksam erfolgen kann, wenn die sprachlichen Kompetenzen auf allen vier Ebenen, also des mündlichen und schriftlichen sowohl produktiven als auch rezeptiven Sprachgebrauchs weiterentwickelt werden (GUERRIERO 2014, S. 167 f.; PIEMONTESE 2014, S. 9; EHLICH 2007, S. 25). In diesem Sinne ist zumindest in einer der beobachteten Klassen in Form einer schriftlichen Leistungskontrolle auch von der Lehrkraft ein ähnlicher Arbeitsauftrag erstellt worden, wie er der von mir erbetenen Textproduktion zugrunde lag. Diese zusätzlich zum C-Test erhobenen Schriftdaten stammen nur aus zwei der fünf Klassen, weil davon auszugehen ist, dass die Produktionsleistungen eines guten Drittels der Erhebungsgruppe die schriftsprachlichen Fähigkeiten aller Lernenden angemessen widerspiegeln.<sup>88</sup>

In der Klasse an der Schule *Vespucci* sind die Lernenden unter Absprache mit der Lehrkraft in ihrer Abwesenheit von mir und der Unterstützungslehrkraft dazu angehalten worden, einen Text über ein

---

<sup>88</sup> Dass sie nur in zwei der fünf Klassen erhoben wurden, hat v.a. auch die Ursache, dass selbst bei einer vollständigen Erhebung solcher Daten aller beobachteten Lernenden aufgrund der gewählten appropfundierten qualitativen Analyse eine Textauswahl erfolgt wäre, deren Kriterien nicht unproblematisch aufzustellen sind. Darüber hinaus erlaubte es der straffe Zeitplan der Lehrpersonen nicht, nach der Durchführung des C-Tests und der Bearbeitung der Fragebögen noch weitere Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen. Das gewählte Vorgehen hat zudem den Vorteil, dass die Daten dort erhoben wurden, wo auch Audiographien zur Interaktion im Unterricht vorliegen, so dass für eventuell anknüpfende Untersuchungen die Analyse der mündlichen im Verhältnis zur schriftlichen Sprachkompetenz der Lernenden vertieft werden kann.

Land, eine Region oder einen Kontinent ihrer Wahl zu verfassen, diese bzw. diesen, wie im Unterricht mündlich erprobt und von den Lehrbuchtexten gewohnt, nach geographischen, politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen sowie gegebenenfalls geschichtlichen Aspekten vorzustellen und den Text mit einer persönlichen Stellungnahme zu beenden, ob sie sich vorstellen könnten, dort für eine gewisse Zeit zu leben. Die freie Wahl eines geographischen Raumes sowie die abschließende persönliche Frage sollten es den Schülerinnen und Schülern erleichtern, über etwas zu schreiben, das sie hinreichend kennen und das sie eventuell mögen, um zu verhindern, dass fachinhaltliche Lücken die Schreibkompetenz zu sehr beeinflussen, und um eine höhere Motivation für die Bewältigung der Aufgabe zu erzielen. Aus demselben Grund sind sie darauf hingewiesen worden, dass dieser Arbeitsauftrag, den sie so aus dem vorwiegend mündlich gestalteten Geographieunterricht kaum kennen, als hilfreiche Vorbereitung auf die Abschlussprüfung gesehen werden könne, in der sie zum einen eine schriftliche Textproduktion (im Fach Italienisch) und zum anderen eine mündliche Prüfung über das in den drei Jahren der Sekundarstufe I erworbene geographische Fachwissen erwartet. Damit die Lernenden ein möglichst bildungssprachliches Register wählen, ist ihnen in beiden Klassen vorgegeben worden, den Text möglichst so zu gestalten, wie er in einem Erdkundebuch für die achte Klasse stehen könnte.

In der zweiten Klasse (*Morante*) war der Lehrer damit einverstanden, die Schülerinnen und Schüler einen solchen Text verfassen zu lassen, wollte die Produktion jedoch zur Bewertung nutzen und bestand deswegen darauf, alle Lernenden zu der zuvor im Unterricht behandelten Region schreiben zu lassen. Diese schriftliche Leistungskontrolle wurde angekündigt, so dass die Schülerinnen und Schüler wussten, dass sie sich auf ein Überprüfen ihrer Kenntnisse der Indischen Region (Indien, Pakistan, Nepal) vorbereiten sollten. Auch hier wurden sie dazu angehalten, den Text mit einem persönlichen Urteil über einen eventuellen Aufenthalt in der Region abzuschließen.

Die produzierten Texte sind weniger auf inhaltliche Vollständigkeit als auf die sprachliche Gestaltung untersucht worden. Hierbei stand im Fokus der Analyse wieder der Wortschatz und seine Zusammensetzung aus den verschiedenen Gebrauchsfeldern; desweiteren sind die Produkte einerseits nach typischen Merkmalen bildungssprachlicher Schrifttexte wie Nominalisierungen, langen Satzgefügen, unterordnenden Konjunktionen, Passiv-Gebrauch untersucht worden. Andererseits wurde auch auf den Gebrauch konzeptionell mündlicher Sprachmittel und Einflüsse des Soziolekts geachtet. Darüber hinaus sind die Satzlängen berechnet und auch formale, textexterne Gestaltungsmittel beachtet worden wie das Schriftbild, die folgerichtige Gliederung der Texte in Abschnitte und das Vorhandensein einer Überschrift.

In der Klasse an der *Morante* konnten die Schülertexte, die sich alle mit derselben geographischen Region befassen, zudem mit den entsprechenden Lehrbuchseiten abgeglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Wortschatzgebrauch und der Konstruktion und Komplexität der Sätze zu ermitteln. Weiter wurde hierbei untersucht, was während der mündlichen Abfragungen in allen fünf Klassen aufgefallen war, und zwar ob die Lerninhalte von Schülerinnen und Schülern auswendig gelernt und wortwörtlich wiedergegeben werden, oder ob sie Fähigkeiten des Paraphrasierens demonstrieren.

In zwei Klassen wurde außerdem eine kürzere schriftliche Arbeit angeregt, bei der die Lernenden Definitionen zu vorausgehend im Erdkundeunterricht ausführlich behandelten und teilweise schon im vorherigen Schuljahr eingeführten Konzepten und Fachwörtern (z.B. Bruttoinlandsprodukt, Hochebene) verfassen sollten. Diese Daten wurden erhoben, weil es sich auch hierbei um ein Lernziel im Erdkundeunterricht handelt (MIUR 2012b) und beobachtet wurde, dass die Schülerinnen und Schüler gelegentlich von ihren Lehrkräften aufgefordert wurden, ein bestimmtes Konzept oder einen Begriff zu erklären. Dabei geht es also um eine weitere konkrete sprachliche Anforderung im Fachunterricht, deren Beherrschung für diese Studie zusätzlich in schriftlicher Form erhoben wurde, um den Lernenden durch die im Vergleich zur mündlichen Interaktion in größerem Ausmaß zur Verfügung stehende Zeit eine Gelegenheit zu geben, ihre Äußerung nicht nur inhaltlich sondern auch auf Registerebene angemessen zu gestalten. So wurden möglichst bildungssprachliche Formulierungen von den Schülerinnen und Schülern bezweckt.

Darüber hinaus schien die Erhebung dieser Daten von Interesse, weil mit ihnen die lexikalische Kompetenz der Lernenden genauer erfasst werden konnte. Denn ein Wort zu kennen und es verwenden zu können, bedeutet weit mehr als zu wissen, wie es ausgesprochen (und geschrieben) wird. So umschließt es ein detaillierteres Wissen über zahlreiche weitere Aspekte wie die grammatikalische Kategorie, der es angehört und seine grammatikalisch korrekte Verwendung mit angemessenen Kollokationen im Satz, das Erkennen anderer Wörter derselben Wortfamilie sowie die Fähigkeit, sie unter der Anwendung von Wortbildungsregeln (mithilfe von Affixen) bilden zu können, registerspezifische Einschränkungen im Wortgebrauch zu kennen, welche kulturelle, geographische, stilistische und andere Ursachen haben können, und möglichst über die gesamte Spannbreite seiner Bedeutungen und Assoziationen zu verfügen (NATION 2001, S. 397).

So konnte während des Unterrichts an mehreren Stellen beobachtet werden, dass die Schüler und Schülerinnen auf Fragen nach Wortbedeutungen einsilbig etwa mit einem Synonym antworteten, woraus nicht ersichtlich wurde, ob sie das Konzept, das mit einem bestimmten Begriff verbunden wird, tatsächlich verstanden haben. Gleichzeitig forderten die Lehrkräfte sie nur in manchen Fällen zu einer ausführlicheren Erklärung auf.

In der Klasse an der Schule *Vespucci* war die Lehrerin während der Stunde, in der die Wortdefinitionen angefertigt wurden, abwesend, so dass der Auftrag in Eigenregie zusammen mit der Unterstützungslehrkraft erteilt wurde. Nach der schriftlichen Formulierung sind die Schülerinnen und Schüler angeregt worden, in Gruppen von ca. vier Personen die eigenen Definitionen zu präsentieren, ihre Stärken und Schwächen zu erörtern und gemeinsam die beste Definition auszuwählen, um sie dem Klassenplenum vorzustellen.

In den schriftlichen Erhebungen, welche den Lehrkräften als Leistungskontrolle dienten, sind abgesehen von den zu untersuchenden Sprachleistungen der Lernenden auch die Bewertungsmodalitäten von Interesse, weil sich diese sprachförderlich auswirken können. Wie gehen die Lehrerinnen und Lehrer auf sprachliche Eigenheiten der Testbearbeitung ein? Unterstreichen oder korrigieren sie etwas und wenn ja, orthographische, grammatische und Zeichensetzungsfelder oder auch Ausdrucks- und Textaufbauschwächen? Bieten sie sprachliche Lösungsvorschläge an? Zumindest bei den Auswertungen der Textproduktionen der Lernenden zur Region Indien in der Klasse an der *Morante* und der Wortdefinitionen in derselben Klasse, welche beide von der Lehrkraft korrigiert und benotet wurden, wird diesen Fragen nachgegangen.

Bevor die folgenden Analysekapitel der Arbeit vom nächsten Kapitel eingeleitet werden, das die Zusammensetzung der einzelnen Klassen auf der Grundlage der Fragebogenergebnisse beschreibt und Informationen über die Lern- und Lesegewohnheiten der Lernenden sowie ihre Einstellungen zum Erdkundeunterricht gibt, zeigt die unten stehende Tabelle abschließend, welche schriftlichen Daten in den jeweiligen Klassen gesammelt wurden (hierbei steht „LK“ für Leistungskontrolle):

Klasse	C-Test	Definitionen	Textproduktionen
<i>Vespucci</i>	x	x	x
<i>Morante</i>	x	x (LK Lehrperson)	x (LK Lehrperson)
<i>Pestalozzi III A</i>	x		x (nur LK Lehrperson)
<i>Pestalozzi III B</i>	x		
<i>Pestalozzi III C</i>	x		

Tabelle 4: Erhobene Schriftdaten der Lernenden in den einzelnen Klassen

## 6. Vorstellung der beobachteten Klassen

Dieses Kapitel liefert Informationen über die Zusammensetzung der Erhebungsgruppe sowie über die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu wesentlichen Aspekten des Erdkundeunterrichts und über ihr Lese- und Lernverhalten. Nach einer einführenden Schilderung der Klassengrößen, der Anzahl der mehrsprachigen Lernenden und der Wochenstunden, in denen das Fach Erdkunde jeweils erteilt wird (6.1), erfolgen eine kurze Beschreibung der Inklusion von Lernenden mit Lernbeeinträchtigungen (6.1.1) und die jeweilige Vorstellung der fünf Klassen (6.2 bis 6.6). Hierbei werden zunächst der sprachliche und familiäre Hintergrund der Lernenden (6.2.1, 6.3.1, 6.4.1, 6.5.1, 6.6.1) und ihre Lesegewohnheiten in der Freizeit (6.2.2, 6.3.2, 6.4.2, 6.5.2, 6.6.2) illustriert. Im Anschluss daran werden die Einstellungen der Lernenden zum Erdkundeunterricht sowie ihre Ansichten über die unterrichtende Lehrkraft zusammengefasst (6.2.3, 6.3.3, 6.4.3, 6.5.3, 6.6.3) und Informationen darüber gegeben, wie die Schülerinnen und Schüler das Unterrichtswerk beurteilen (6.2.4., 6.3.4, 6.4.4, 6.5.4, 6.6.4). Im Zusammenhang mit der Nutzung des Lehrbuchs sind auch die Lernstrategien zu betrachten, derer sich die Lernenden unterschiedlich häufig und intensiv bedienen, was in den Unterkapiteln 6.2.5, 6.3.5, 6.4.5, 6.5.5 und 6.6.5 referiert wird.

6.7 bildet mit einem Fazit, in dem einige wesentliche Angaben der Lernenden und in tabellarischen Übersichten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Klassen präsentiert werden, den Abschluss des Kapitels. Im Zuge dessen wird außerdem ein Überblick über den sozioökonomischen Status aller Familien gegeben (6.7.1).

### 6.1 Auswahl der Schulen und allgemeine Informationen zur Klassenzusammensetzung und zur Durchführung des Erdkundeunterrichts

Im Zuge dieser Studie wurde der Erdkundeunterricht von November/Dezember 2012 bis zum Ende des Schuljahres im Juni 2013 in fünf achten Klassen an drei römischen Mittelschulen beobachtet, die in diesem Kapitel vorgestellt werden sollen.<sup>89</sup> An der Schule *Vespucci* war die Klasse von Prof.ssa<sup>90</sup> Mancuso und an der *Manzi* die von Prof. Tigre beteiligt, welche beide zwei Wochenstunden Erdkundeunterricht erteilten. An der Schule *Pestalozzi* wurden die drei Klassen der Lehrerinnen Rea (III A), Cese (III B) und Dante (III C) beobachtet, von denen die erste das Fach mit zwei Wochenstunden unterrichtete, Prof.ssa Cese mit einer bis zwei Stunden und Prof.ssa Dante nur selten mit zwei Stunden.

Die unterschiedlichen Klassengrößen – 14 Schülerinnen und Schüler in der Ganztagschulklasse an der *Vespucci*, 15 in der Klasse III B (*Pestalozzi*), 18 an der *Morante* sowie 19 in der III A und 21 in der III C an der *Pestalozzi* – resultieren aus dem fakultativen (allerdings aufgrund des Mittagssessens kostenpflichtigen) Angebot der Ganztagsbeschulung (*Vespucci*), das vor allem von Familien genutzt wird, die mittags keine Möglichkeit haben, ihre Kinder zu betreuen, sowie an der *Pestalozzi* aus dem Umstand, dass sich die anfangs gleichstarken Klassengrößen im Fall der III B im Laufe der Zeit so reduziert haben (Schulwechsel und -jahreswiederholungen), dass die Lernenden eine Umverteilung auf die sechs Parallelklassen befürchteten, zu der es jedoch nicht kam.

---

<sup>89</sup> Wie bereits im Kapitel zum methodischen Vorgehen erwähnt (s. Kap. 5.3), war es mein Anliegen, Schulen auszuwählen, deren Einzugsgebiet aus Familien der Mittelschicht besteht, auch wenn für Rom keine genauen Angaben über die sozio-ökonomische Lage der Einwohner in den einzelnen Stadtteilen vorliegen. Der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler sollte sich im Mittelfeld befinden und die Klassen sprachlich heterogen zusammengesetzt sein. Hierfür wurden die Profile verschiedener Mittelschulen im Internet gesichtet und solche ausgewählt, die mit einer interkulturellen Ausrichtung und Erfahrung bei der Inklusion von in der Zweitsprache lernenden Kindern und Jugendlichen werben. Im Folgenden werden für die Schulen, Klassen und Lehrpersonen Aliasnamen verwendet.

<sup>90</sup> „Prof.ssa“ und „Prof.“ sind die Abkürzungen der in Italien gängigen Anreden für Lehrpersonen der Sekundarstufe, „professoressa“ und „professore“.

Im Ganzen besteht die Erhebungsgruppe aus 85 Schülerinnen und Schülern. Unter diesen befinden sich mindestens 28 mit Migrationshintergrund, also knapp 33 Prozent.<sup>91</sup> Dieser Anteil ist in einigen der Klassen allerdings größer ausgeprägt als in den anderen, und die folgende Tabelle zeigt, wie sie sich im Einzelnen zusammensetzen; die Angaben in Klammern zu den Lernenden beziehen sich auf die Anzahl der während des Beobachtungszeitraums tatsächlich anwesenden):

Klassen	n Lernende	n befragte Lernende	Mädchen	Jungen	Lernende mit Migrationshintergrund
<i>Morante</i>	18 (17)	15	9	6	8
<i>Vespucci</i>	14 (13)	12	8	4	8
<i>Piranesi</i> III A	19	18	12	6	2
<i>Piranesi</i> III B	15	12	7	5	4
<i>Piranesi</i> III C	21	18	10	8	6

Tabelle 1: Zusammensetzung der fünf Klassen

### 6.1.1 Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen

In allen fünf Klassen befinden sich Schüler mit verschiedenen Lernbeeinträchtigungen, wobei es in Italien üblich ist, dass ihnen stundenweise während des Unterrichts eine zusätzliche Lehrkraft (*Insegnante di sostegno*, Unterstützungslehrkraft) zur Seite steht, die sich gezielt um sie kümmert. Dies ist der Kern des Inklusionsprinzips, welches Italien in der Position eines europäischen Vorreiters schon seit den 1970er Jahren im allgemeinen Bildungswesen verfolgt, indem es alle schulpflichtigen Heranwachsenden ungeachtet einer eventuellen Lernbeeinträchtigung inkludierend unterrichtet, anstatt diese Gruppe der Lernenden in Förder- oder Sonderschulen auszugliedern. Die Wochenstundenzahl, welche die *Sostegno*-Lehrerinnen und -Lehrer mit ihnen verbringt, richtet sich nach dem Ausmaß der Beeinträchtigung. So war in der Schule *Vespucci* im Erdkundeunterricht konstant eine zweite betreuende Lehrkraft anwesend, die sich gezielt um eine Schülerin kümmerte. In der *Morante* war häufig eine solche zweite Lehrkraft in den Erdkundestunden zugegen, welche sich nicht nur um eine muttersprachliche Schülerin mit einer Lernbeeinträchtigung bemühte, sondern auch um einen chinesischen Schüler, der erst seit Kurzem in Italien lebt und die Landessprache noch nicht beherrschte. Für diesen und weitere Schülerinnen und Schüler mit erheblichen sprachlichen Schwierigkeiten fand zusätzlich an der Schule *Morante* gelegentlich parallel zum normalen Schulunterricht sowie an den Nachmittagen Italienischunterricht in einer Kleingruppe statt.

Die *Sostegno*-Lehrkräfte sollen mit der Fachlehrkraft im Team unterrichten und sich nicht nur um die Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen kümmern, um ein integratives Lehr- und Lernklima entstehen zu lassen, das für die gesamte Klasse geeignet ist. Dennoch zogen es die beobachteten *Sostegno*-Lehrer vor, sich im Hintergrund des Unterrichtsgeschehens zu halten und dessen Lenkung der Fachlehrkraft zu überlassen: In der *Vespucci* hat sich die Unterstützungslehrerin hin und wieder an die ganze Klasse gerichtet und den Unterricht in Abwesenheit der Lehrkraft übernommen. In der *Morante* hat sich die Unterstützungslehrerin stets zurückgehalten, und in der *Pestalozzi* hingegen sind die betreuten Schülerinnen und Schüler ab und zu aus dem Erdkundeunterricht geholt worden, um entweder alleine oder in Kleingruppen mit Lernenden aus ihren Parallelklassen in einem anderen Raum unterrichtet zu werden.

<sup>91</sup>Diese Angaben resultieren aus den Ergebnissen der Fragebögen, an denen aus Gründen von Abwesenheit nicht alle Schüler teilgenommen haben. Da auch während des gesamten Zeitraumes der Unterrichtsbeobachtungen einige Lernende dem Unterricht fernblieben, wurden keine Angaben zu ihrer Herkunft ermittelt.

Im Folgenden werden die beobachteten Lernenden klassenweise hauptsächlich anhand ihrer eigenen, mithilfe eines siebzehn Seiten langen Fragebogens<sup>92</sup> ermittelten Angaben vorgestellt. Zunächst werden Aspekte ihres familiären Hintergrundes illustriert.

## 6.2 Die Klasse an der Schule *Morante*

An der Schule *Morante* bestand die beobachtete Gruppe aus 18 Schülerinnen und Schülern, von denen 16 an der Umfrage teilgenommen haben. Es sind sechs Jungen und neun Mädchen, von denen eines das erste und zweite Jahr der Mittelschule wiederholt hat. Ein weiteres Mädchen war während der Fragebogenbeantwortung aufgrund von Krankheit abwesend, und es ergab sich keine Möglichkeit, ihn zu einem späteren Zeitpunkt von ihr beantworten zu lassen. Der 18. Schüler fehlte während des gesamten Erhebungszeitraums aus persönlich-familiären Gründen.

Sieben Schüler und Schülerinnen stammen aus Familien, die nach Italien eingewandert sind, und ein Schüler hat einen ausländischen Vater. Von diesen Kindern sind zwei im Ausland geboren: ein chinesische Schüler, der erst im Alter von 15 Jahren nach Italien kam, sowie ein Mädchen ägyptischer Herkunft, das im Alter von acht Jahren mit ihrer Familie nach Italien gezogen ist. Ein weiteres Mädchen mit chinesischen Eltern ist zwar in Italien geboren, aber im Alter von fünf Jahren für einige Zeit nach China gezogen und dort eingeschult worden. Sie gibt an, Italienisch zunächst wieder verlernt zu haben. Diese Schülerin ist von den in Italien geborenen auch die einzige, welche nicht auf Italienisch mit dem Lesen und Schreiben begonnen hat.

Die Lernenden mit Migrationshintergrund sprechen zuhause nur oder überwiegend die Erstsprache der Eltern (Arabisch, Philippinisch, Bengalisch und Chinesisch) bzw. im Falle einer philippinischen Schülerin sowohl deren Erstsprache als auch ihre Zweitsprache Englisch. Einige geben außerdem an, dass sie mit den Geschwistern Italienisch sprechen (vgl. Fragebogen, Nr. 1-21). Die Unterrichtssprache in dieser Klasse war vonseiten der Schülerinnen und Schüler stark durch römische Umgangssprache geprägt, was von Prof. Tigre in einigen Fällen kritisiert und korrigiert wurde. Die Lernenden zeigten zwar Schwierigkeiten, sich in der Standardsprache oder gar bildungssprachlich zu artikulieren, jedoch wurden bei den Lernenden mit Migrationshintergrund (abgesehen von dem neu dazugestoßenen chinesischen Schüler) bei der Verwendung des umgangssprachlichen römischen Registers kaum Unterschiede zu ihren einsprachigen Mitschülerinnen und -schülern wahrgenommen. Diesen Eindruck teilten auch Prof. Tigre sowie die in der Klasse unterrichtende Unterstützungslehrkraft.

Drei italienische Lernende sind Einzelkinder, alle anderen haben eins bis zwei Geschwister. Neun von sechzehn besitzen ein Einzelzimmer, und zehn von sechzehn geben an, in ihrer Wohnung einen ruhigen Ort zum Lernen und zum Anfertigen der Hausaufgaben zu finden. Nur einer Schülerin, die in ihrer Wohnung keine Ruhe habe, stehe dafür auch kein Schreibtisch zur Verfügung.

Von den Lernenden hat niemand Eltern, die beide einen Universitätsabschluss vorweisen können; insgesamt haben nur drei Elternteile ein Studium absolviert und weitere sieben Elternteile das Abitur (vgl. Fragebogen, Nr. 9 und Nr. 13). Auf die Frage nach ihrer Wahl der weiterführenden Schule gibt nur eine einzige Schülerin an, ein Lyzeum besuchen zu wollen, während sich alle anderen für die weniger anspruchsvollen technischen und berufsvorbereitenden Institute entschieden.

### 6.2.1 Lesegeohnheiten

Mindestens die Hälfte der Lernenden dieser Klasse liest in ihrer Freizeit entweder gar nicht oder weniger als dreißig Minuten am Tag. Als sie klein waren, ist vier von ihnen regelmäßig vorgelesen worden, den anderen nur gelegentlich, bzw. sie machen dazu keine Angaben (Fragebogen, Nr. 55).

---

<sup>92</sup> Der Fragebogen in der deutschen Übersetzung sowie tabellarische Überblicke über die Antworten der Lernenden in den einzelnen Klassen sind im Anhang abgebildet.



Vier Lernende stammen aus Haushalten mit mehr als hundert Büchern und acht weisen maximal 25 auf, während sich nur in fünf Haushalten unter den Büchern Klassiker befinden (vgl. Fragebogen, Nr. 21 und 23 f.). Unten stehend erläutert das Schaubild diese Angaben zur maximalen täglichen Lesezeit (in Minuten) und zur Menge an Büchern im Haushalt (ebenfalls max.).

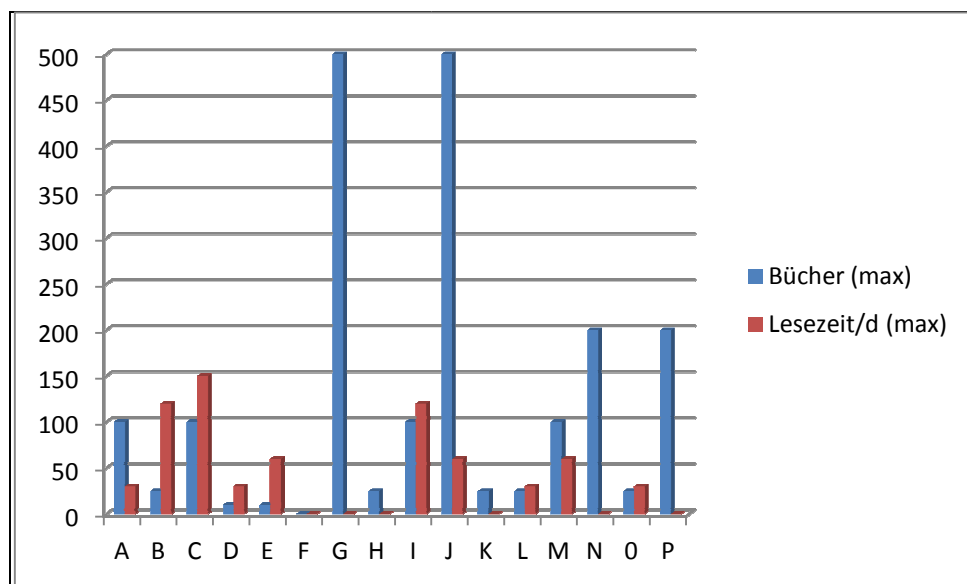


Abbildung 1: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), *Morante*

Bis auf drei Haushalte verfügen alle über einen Computer und Internetzugang, jedoch nur drei auch über Lernsoftware. Stattdessen geben alle Schülerinnen und Schüler an, ein Wörterbuch und alle außer dreien, nützliche Bücher zum Anfertigen der Hausaufgaben und zum Lernen zu besitzen. Sieben Schülerinnen und Schüler berichten, dass sie in ihrer Freizeit nur lesen, wenn sie es müssen, und für lediglich drei Lernende ist Lesen eine der Lieblingsbeschäftigungen. Trotzdem halten alle außer drei Lernenden Lesen nicht für Zeitverschwendung.

Fünf Lernende, darunter drei Jungen, tauschen gerne Bücher mit ihren Freunden, und mit Ausnahme eines Lernenden geben dieselben Schülerinnen und Schüler an, dass sie gerne über das, was sie lesen mit anderen reden (Fragebogen, Nr. 25). Für die meisten Kinder dieser Klasse scheint das Lesen also eine Freizeitbeschäftigung zu sein, der sie wenn, dann kaum oder nur selten und im Privaten nachkommen, ohne sich darüber mit ihren Freunden oder Familien auszutauschen. Danach befragt, welche Texte sie wie oft lesen, geben neun Lernende an, so gut wie nie Zeitschriften zu lesen. Die meisten von ihnen lesen am häufigsten Comics, nämlich zwölf mehrmals wöchentlich. Belletristik liest nur eine Schülerin mehrmals in der Woche und drei einige Male im Monat. Die meisten Lernenden (zehn) lesen entweder nie oder höchstens ein paar Mal im Jahr Zeitung, doch drei geben an, sie mehrmals im Monat zu lesen und ein Schüler mehrmals wöchentlich.

Insgesamt lesen diejenigen, die mehr lesen, alle genannten Textsorten häufiger, während es wenige Lernende gibt, die eine bestimmte Sorte sehr oft lesen und die anderen gar nicht oder kaum. Das ist beispielsweise eine Lernende, die mehrmals wöchentlich Zeitschriften und Romane liest, alle anderen Textsorten jedoch kaum und eine weitere Schülerin, die ebenfalls oft Zeitschriften liest, aber alle anderen Textsorten kaum. Nur drei Lernende lesen mehr als zwei Textsorten mindestens mehrmals im Monat, dabei handelt es sich ausschließlich um Jungen. Unter ihnen ist auch der chinesische Schüler, der als einziger mehrmals wöchentlich Zeitung liest, was möglicherweise auch damit zusammenhängt, dass er ein Jahr älter ist als seine Mitschüler (Fragebogen, Nr. 26).

Bibliotheken suchen diese Lernenden kaum auf, um Bücher für die Freizeitgestaltung auszuleihen, nämlich die überwiegende Mehrheit nie oder nur ein paar Mal jährlich. Von sechs Lernenden leiht nur einer ungefähr einmal pro Monat Bücher für die Schule aus, die anderen weder für die Freizeit oder für die Schule, noch suchen sie Bibliotheken aus anderen Gründen auf, etwa um dort zu lesen,

Hausaufgaben zu machen oder den Internetzugang zu nutzen. Sie sollten auf einer Skala von 1 (nie) bis 5 (mehrmals pro Woche) bewerten, wozu sie Bibliotheken nutzen. Die meisten Punkte bekam dabei mit 44 von möglichen 80 das Lesen von Büchern in der Bibliothek, gefolgt von der Internetnutzung (41 Punkte) und vom Ausleihen von Büchern (38 Punkte). So geben nur vier Lernende an, dass sie mindestens mehrmals im Monat Bücher ausleihen (Fragebogen, Nr. 47).

In ihrer Schule befindet sich außerdem eine Bücherei, welche zudem von ihrem Erdkundelehrer, Prof. Tigre; geleitet wird. Dieser ermutigte sie regelmäßig, Bücher zum Lesen in der Freizeit auszuleihen, und die Schüler bekamen hier wie auch in zwei der beobachteten Klassen an der Schule *Pestalozzi* die Gelegenheit, allein oder in Zweiergruppen während der Unterrichtszeit Bücher dorthin zurückzubringen und neue zu entleihen. Von fünfzehn Lernenden, die auf die Frage geantwortet haben, ob und wie oft sie eine Bücherei außerhalb der Schule aufsuchen, geben sieben an, dass sie dort nie oder nur ein paar Mal im Jahr hingehen und lediglich drei Schüler im Monat und zwei mehrmals wöchentlich.

Wesentlich häufiger als Printmedien lesen die Lernenden im Internet. Dabei sind sie vor allem in den sozialen Netzwerken aktiv. So geben zwölf der sechzehn Lernenden an, mehrmals die Woche zu chatten und zehn, sich an Gruppendiskussionen in Internetforen oder beispielsweise auf Facebook zu beteiligen. Jeweils vier weitere Schülerinnen und Schüler machen beides ein oder mehrmals pro Monat. Die Hälfte der Lernenden benutzt aber auch mindestens mehrmals im Monat ein Internetwörterbuch (der chinesische Schüler als einziger mehrmals pro Woche), und sieben Lernende konsultieren mindestens mehrmals im Monat Online-Nachschlagewerke. Insgesamt zwölf Schülerinnen und Schüler lesen mehrmals in der Woche oder im Monat Nachrichten im Internet, zehn erkundigen sich dort genauso häufig über bestimmte Themen, und acht Lernende nutzen das Internet außerdem, um sich über praktische Dinge wie Veranstaltungstermine, Spielanleitungen oder Rezepte zu erkundigen (Fragebogen, Nr. 27).<sup>93</sup>

## 6.2.2 Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft

Um die Einstellungen der Lernenden zum Fach Erdkunde und der unterrichtenden Lehrkraft besser einordnen zu können, sind die Kinder auch danach befragt worden, was sie generell von der Schule halten und was für ein Verhältnis sie zu den Lehrkräften haben. In dieser Klasse sind die Lernenden zwar größtenteils der Auffassung, dass die Schule keine Zeitverschwendung sei und sie auf ihr späteres Leben vorbereite, aber nur die gute Hälfte aller Lernenden (9) ist vollkommen davon überzeugt, dass die Schule sie auf ihre berufliche Zukunft vorbereite und nur zwei Lernende stimmen vollständig dem zu, dass die Schule ihnen bisher dabei geholfen habe, Entscheidungen bewusster zu treffen, während weitere fünf dem immerhin zustimmen, aber die übrigen kaum oder gar nicht dieser Auffassung sind.

Danach befragt, wie sie von ihren Lehrkräften überwiegend behandelt werden, sind sie vor allem der Ansicht, dass diese gut mit ihnen umgingen (42 von möglichen 60 Punkten; vgl. Fragebogen, Nr. 34), wobei fünf Lernende damit kaum einverstanden sind. Fast ebenso sehr (40 Punkte) äußern die meisten Lernenden, dass sie sich mit ihren Lehrpersonen größtenteils verstehen, während dem aber sieben Lernende kaum oder gar nicht zustimmen. 38 Punkte vergeben sie ferner für die Bereitschaft der Lehrpersonen, sie zu fördern und zu unterstützen, wenn sie zusätzliche Hilfe benötigen. Auch hier sind wieder fünf Lernende kaum oder gar nicht dieser Ansicht. Schlechter als

---

<sup>93</sup> In allen drei Schulen gibt es einen Computerraum mit Internetzugang. Dieser ist während des Zeitraums der Unterrichtsbeobachtungen von zwei Klassen (an den Schulen *Morante* und *Vespucci*) im Erdkundeunterricht genutzt worden: Eine Klasse recherchierte zu einigen im Lehrbuch knapper behandelten Ländern und die andere digitalisierte einen handschriftlich verfassten Text. Beide Unterrichtseinheiten im Computerraum bestanden aus zwei bzw. drei Erdkundestunden. Zu den mit dem Fragebogen erfassten Aktivitäten im Internet nutzen die Lernenden allerdings ihre privaten und andere außerschulische Computer wie die in den Büchereien.

ihr Verhältnis zu und der Behandlung durch die Lehrkräfte bewerten die Schülerinnen und Schüler an der *Morante* deren Interesse für sie sowie die Fähigkeit, ihnen richtig zuzuhören.<sup>94</sup>

Danach befragt, wie nützlich ihnen konkret der Erdkundeunterricht erscheint, schneidet dieser insgesamt etwas besser ab als ihr Schulunterricht im Ganzen. Während sie letzteren im Mittelwert mit 34 Punkten bewerten, sind es für den Erdkundeunterricht 36 Punkte. Sie halten ihn noch weniger für Zeitverschwendung oder für nicht ergiebig als Vorbereitung auf ihr späteres Leben. Auch helfe er ihnen etwas mehr, Entscheidungen bewusst zu treffen, als es der schulische Unterricht im Ganzen leistet; nur in Bezug auf ihre berufliche Zukunft sehen sie in ihm einen geringeren Nutzen als in dem aller Fächer zusammen betrachtet (Fragebogen, Nr. 37).

Eine ebenfalls positivere Wertung wird der Erdkundelehrkraft im Vergleich zur Gesamtheit der in der Klasse unterrichtenden Lehrpersonen zuteil. Hierbei sei wiederholt, dass Prof. Tigre wie alle beobachteten Erdkundelehrkräfte auch Italienisch und Geschichte mit insgesamt zehn Wochenstunden in der Klasse unterrichtet, so dass die Lernenden mit ihm deutlich mehr Zeit verbringen als mit allen übrigen Lehrkräften. Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrkraft ist der Abstand in der Bewertung durchschnittlich um einiges größer als bezüglich der Nützlichkeit des Unterrichts, nämlich um 10 Punkte. Vor allem das Interesse Prof. Tigres für sie und das, was sie denken, bewerten sie als deutlich ausgeprägter als das der anderen Lehrkräfte sowie seine Bereitschaft, sie zusätzlich zu fördern und zu unterstützen, wenn sie etwas nicht verstanden haben (12 Punkte mehr für alle drei Aspekte; Fragebogen, Nr. 39). In der folgenden Tabelle sind die Angaben der Lernenden zum Erdkundeunterricht sowie der Lehrkraft abgebildet. Die Zahlenwerte stehen für „überhaupt nicht einverstanden“ (1), „kaum einverstanden“ (2), „einverstanden“ (3) und „vollkommen einverstanden“ (4), „U“ für „Erdkundeunterricht“, „LP“ für die Erdkunde unterrichtende Lehrperson und „o.A.“ für „ohne Angabe“.

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
U ist eine gute Vorbereitung auf das Leben.	1	1	2	2	3	o.A.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
U ist eine Zeitverschwendung.	1	1	2	1	1	o.A.	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2
U hilft, Entscheidungen bewusster zu treffen.	3	3	2	3	3		3	3	3	3	3	3	4	3	2	3
U vermittelt Inhalte, die im Berufsleben nützlich sein könnten.	3	3	1	4	4		3	3	4	3	3	3	4	2	2	3
Ich verstehe mich gut mit der LP.	3	2	3	3	3		3	3	4	3	3	3	4	3	3	4
LP interessiert, wie es mir geht.	3	3	2	3	3		3	3	3	2	2	2	4	2	4	4
LP hört wirklich zu, was ich zu sagen habe.	2	3	3	4	3	o.A.	3	3	3	3	2	4	3	2	3	2
Wenn ich zusätzliche Hilfe benötige, bekomme ich sie von der LP.	2	3	3	4	3		4	3	3	3	3	1	3	4	4	3
LP behandelt mich gut.	3	3	3	4	3		3	3	4	3	3	3	4	1	3	4

Tabelle 2: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur unterrichtenden Lehrkraft an der *Morante*

Der Lehrer unterrichtet sein Fach nach eigenen Angaben sehr gerne – im Gegensatz zu vielen seiner Kolleginnen und Kollegen und auch den anderen vier in dieser Studie beobachteten, die geschlossen den Schwerpunkt auf das Fach Italienisch legen und danach Geschichte bevorzugen.

Während der Unterrichtsbeobachtungen wurde diese Klasse als sehr lebhaft wahrgenommen. Es war selten ganz still, sondern die Schülerinnen und Schüler führten zum einen Nebengespräche untereinander und beteiligten sich zum anderen am Unterrichtsgespräch meist, ohne darauf warten zu müssen, dass ihnen das Rederecht erteilt wurde. Das Klassenklima schien überwiegend freundlich und humorvoll, wobei ein Teil der Lernenden auf dem Fragebogen angibt, den Erdkundeunterricht etwas langweilig zu finden, sich mehr praktische Einbindung und eine andere

<sup>94</sup> Eine Lernende (N) gibt außer dem Zahlenwert in diesem Zusammenhang an, dass die Lehrkraft ihr oft sage, still zu sein.

Art, die fachlichen Inhalte zu erklären, zu wünschen (Nr. 52 f.). Die während der Beobachtung gewonnenen Eindrücke stimmen mit den Einschätzungen der Lernenden überein, die ebenfalls angeben –obgleich es ihrer Auffassung nach nur gelegentlich vorkomme–, dass sie ihrem Lehrer nicht zuhören, und oft herrschten im Klassenzimmer Lärm und Unruhe. Nur ab und zu aber hätten sie Schwierigkeiten, gut zu arbeiten und manchmal dauere es recht lange, bis der eigentliche Unterricht beginnt und bis im Klassenzimmer Ruhe herrscht (Fragebogen, Nr. 36).

Der Erdkundeunterricht besteht vorwiegend aus Abfragungen, zu denen sich nur selten Freiwillige melden, so dass die Lehrkraft in der Regel zwei Lernende pro Stunde auffordert. Nicht alle verfolgten die Abfragungen aufmerksam mit, jedoch stieg ihre Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen gegen Ende des Schuljahres mit dem Beginn der Vorbereitungsphase auf die Abschlussprüfung.

Zum Unterrichtsverlauf geben sie im Mittelwert an, dass der Lehrer sie oft dazu auffordere, die Bedeutung eines Textes aus dem Lehrwerk zu erläutern. Dabei stelle die Lehrkraft auch oft Fragen, die den Lernenden dabei behilflich sind, den Text besser zu verstehen. Nur manchmal allerdings warte sie ausreichend ab, um ihnen Zeit zum Überlegen einer Antwort zu geben. Oft hingegen rate sie ihnen, einen Autor oder ein bestimmtes Buch zu lesen (Fragebogen, Nr. 38). Dass letzteres oft geschieht, kann anhand der Stundenaufzeichnungen nicht bestätigt werden, allerdings kam es tatsächlich gelegentlich vor, was vielleicht auch daher resultiert, dass von Prof. Tigre in seiner Funktion als Italienischlehrer angenommen werden kann, einen Überblick über geeignete Lektüre für die Lernenden sowie das Anliegen zu haben, die Leselust der Lernenden zu wecken oder aufrecht zu erhalten. Wahrscheinlich ist das Antwortverhalten der Lernenden bezüglich der Leseempfehlungen dadurch beeinflusst worden, dass er ihnen im Italienischunterricht häufiger Lektürevorschläge macht.

Die Aufzeichnungen decken sich hingegen mit den Auffassungen der Schülerinnen und Schüler, dass Herr Tigre sie oft nach ihrer Meinung zu bestimmten Texten fragt und ihnen ab und zu dabei hilft, Bezüge zwischen dem Gelesenen und ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen. Gleichermäßen zeige er ihnen häufig, wie sie die Inhalte mit bereits erworbenem Wissen verknüpfen können und letzteres vertieft wird. Hin und wieder erteile er schriftliche Hausaufgaben, nie aber eine Zusammenfassung der gelesenen Texte, und insgesamt haben die Schülerinnen und Schüler das Gefühl, etwas zu viel Zeit für die Hausaufgaben zu benötigen (s. Fragebogen, Nr. 38): Die dafür aufgebrauchte Zeit variiert zwischen den Lernenden stark und reicht von einer halben Stunde bis zu zwei Stunden, wobei sie im Durchschnitt eine Stunde und 23 Minuten beträgt (vgl. Fragebogen, Nr. 46). Diese für ein Nebenfach relativ lange Zeitspanne sowie die große Varianz zwischen den Lernenden resultieren aller Wahrscheinlichkeit nach daraus, dass sich die Lernenden stets darauf vorbereiten, abgefragt zu werden, und verhalten sich in den anderen vier Klassen, die an der Studie teilgenommen haben, aus dem gleichen Grund auf sehr ähnliche Weise.

Auf die Frage, wie ihr der Erdkundeunterricht im Vergleich zu den anderen sogenannten mündlichen Schulfächern gefällt, gibt die Klasse an der *Morante* zur Antwort, dass sie ihn sehr gerne möge, auch wenn hier die einzelnen Meinungen der Lernenden erneut äußerst verschieden sind (Fragebogen, Nr. 53). Was die Schwierigkeit des Faches betrifft, wird sie als etwas geringer eingestuft als die in Mathematik, Naturwissenschaft, Italienisch, Geschichte, Englisch und Spanisch, bzw. Französisch (Fragebogen, Nr. 54).

### 6.2.3 Einstellungen zum Lehrbuch

Die Bewertung des Lehrwerkes durch die Lernenden fällt etwas schlechter aus als in den anderen Klassen. Es handelt sich hier um ein relativ altes Unterrichtswerk (BERSEZIO 2005 aus dem Verlag De Agostini). Durchschnittlich halten die Lernenden die Darbietung der Inhalte für einigermaßen interessant und sind sich darin einig, dass die Illustrationen dabei behilflich seien, die Inhalte besser zu verstehen und behalten zu können. Sie sind nicht der Auffassung, dass die Texte leicht zu

verstehen seien, aber doch, dass die Aufgaben das Verständnis unterstützen.<sup>95</sup> Während sie die verwendeten Ausdrücke sowie die Textlänge für ihrem Alter und ihren Fähigkeiten angemessen halten, bewerten sie die Schreibweise des Buches als nicht klar und die Erklärungen zu neu eingeführten Fachtermini als mangelhaft. Über ein Viertel der Lernenden vertritt die Meinung, dass die Texte leichter zu verstehen wären, wenn sie in einer anderen Sprache geschrieben wären (s. Fragebogen, Nr. 42), wobei eine Lernende (P) neben dem Zahlenwert vermerkt, dass sie das Buch leichter verstehen würde, wenn es im römischen Dialekt geschrieben wäre. Auch wenn dieser Hinweis wahrscheinlich als Ausdruck von Humor zu betrachten ist, deutet er doch darauf hin, dass die Lernende einen Unterschied zwischen ihrer Alltagssprache und der im Lehrbuch verwendeten Sprache wahrnimmt, der ihr das Verständnis des Lehrbuches nicht erleichtert.

In der nächsten Tabelle sind diese Einschätzungen des Lehrbuches durch die Lernenden wiedergegeben, wobei „LB“ für „Erdkundelehrbuch“ und „WS“ für „Wortschatz“ steht und die Bewertungsskala wieder von 1 bis 4 mit „überhaupt nicht einverstanden“, „kaum einverstanden“, „einverstanden“ und „vollkommen einverstanden“ reicht.

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
LB bietet die Inhalte auf interessante Weise dar.	2	2	2	3	3	1	3	4	3	3	1	4	3	3	1	2
Die Abbildungen helfen mir, die Inhalte besser zu verstehen und zu erinnern.	3	3	3	3	4	o.A.	3	3	4	4	2	3	3	3	2	3
Die Texte sind leicht zu verstehen.	3	2	1	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	1	2
Die Übungen im LB sind nützlich.	2	2	2	2	2	o.A.	3	3	2	2	3	4	3	s.u.	1	1
Die Texte sind klar formuliert.	2	2	1	2	3	o.A.	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2
Der verwendete WS ist meinem Alter und meinen Fähigkeiten angemessen.	2	2	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	1	2
Die Texte haben die richtige Länge.	3	3	1	1	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	1	3
Neue Fachwörter sind gut erklärt.	3	1	1	2	2	3	3	2	2	2	4	3	3	2	2	3
Wenn LB nicht in Italienisch, sondern in einer anderen Sprache geschrieben wäre, würde ich es besser verstehen.	1	2	3	2	1	2	1	1	4	4	1	2	1	1	4	4

Tabelle 3: Einschätzung des Erdkundelehrbuches durch die Lernenden der *Morante*

### 6.2.3.1 Lernstrategien

Die Lernenden sind auch danach befragt worden, wie nützlich sie auf einer Skala von 1 (überhaupt nicht nützlich) bis 6 (absolut nützlich) sieben bestimmte Techniken einstufen, um die Lehrbuchtexte zu verstehen und sich ihren Inhalt einzuprägen. Eine der sechzehn Lernenden hat diese Frage nicht beantwortet. Die effektivste Technik ist den Angaben der anderen zufolge das Zusammenfassen der Texte mit eigenen Worten (75 von 90 möglichen Punkten). Lediglich der chinesische Schüler bewertet diese Strategie als überhaupt nicht nützlich, wobei nicht klar ist, ob er seine Angaben auf die italienischen Lehrwerke bezieht, für dessen Verständnis seine Kenntnisse noch nicht ausreichen und die er noch nicht paraphrasieren kann, oder ob er sich auf seine chinesischen Erdkundebücher bezieht.

An zweiter Stelle folgt für die meisten Lernenden das Unterstreichen von Schlüsselwörtern und wichtigen Konzepten, was nur zwei Lernende nicht besonders nützlich finden (67 Punkte) (evtl. gucken, wer und wie viel die lesen, wie gut die sind). An dritter Stelle steht die Strategie der Konzentration auf die leichter verständlichen Textstücke (59 Punkte), wobei zwei Lernende angeben, dass dies vollkommen und weitere fünf, dass es sehr nützlich sei. Auf der anderen Seite sind aber auch sechs der Auffassung, dass es wenig oder nur einigermaßen hilfreich sei.

<sup>95</sup> Nur eine Lernende (N) gibt anstelle des Zahlenwertes an, dass sie die Aufgaben nicht mache.

Ähnlich viele Punkte hat die Technik erhalten, über das Gelesene mit jemandem zu sprechen (57 Punkte). Hierzu gibt niemand an, dass es überhaupt nicht nützlich sei, aber viele halten es nur für mäßig förderlich. Auch andere Lernstrategien, wie den Text einer anderen Person laut vorlesen (41) sowie das zweimalige schnelle Lesen (40) erachten die meisten Lernenden für weniger hilfreich als die zuerst genannten Strategien, und für erstere geben acht und für die zweite sieben Lernende an, dass diese überhaupt nicht oder nur geringfügig nützlich sind (vgl. Fragebogen, Nr. 41).

Neun von fünfzehn Lernenden lesen einen Text zum Lernen außerdem grundsätzlich laut, was sicherlich mit der Vorbereitung der mündlichen Abfragungen in Zusammenhang steht und dazu beiträgt, dass die Lernenden die Formulierungen der Texte zum Teil wortwörtlich übernehmen. Insgesamt zehn Schülerinnen und Schüler wiederholen so auch das Gelesene laut, wobei es sich um dieselben Lernenden handelt, die immer laut lesen, zu denen noch eine Schülerin kommt, die zwar leise liest, aber dann laut wiederholt. Lediglich vier Lernende dieser Klasse wiederholen den Text nicht laut und zwei von ihnen weder laut noch leise, wobei einige andere Lernende beide Strategien anwenden (s. Fragebogen, Nr. 47). Sechs Lernende machen sich beim Lernen Notizen über die Textinformationen und vier schreiben ganze Zusammenfassungen. Da sie angeben, recht lange für die Hausaufgaben zu brauchen, ist davon auszugehen, dass sie den Text zunächst langsamer und vielleicht auch mehrmals lesen und dann versuchen, seinen Inhalt zu wiederholen. Die Hälfte der Lernenden (7 bei 2 Enthaltungen) lässt sich hierbei von jemandem abfragen.

Auf die abschließende offene Frage, was sie darüber hinaus noch machen, um die Texte zu lernen, gibt lediglich eine Schülerin etwas an, und zwar dass sie wichtige Aspekte unterstreicht.

Ferner antworten von sechzehn Lernenden fünfzehn bezogen auf dreizehn Fragen, wie sie generell beim Lernen für die Schule vorgehen, anhand einer Skala, die von 1 (fast nie) bis 4 (fast immer) reicht (vgl. Fragebogen, Nr. 28). Mit 48 von möglichen 60 Punkten stimmen sie am meisten der Aussage zu, dass sie beim Lernen versuchen, die wichtigsten Textaussagen zu behalten. Fast genauso viele Punkte (46) geben sie ihrem Versuch, möglichst viele Einzelheiten zu behalten und ihrer Kontrolle, ob sie das, was sie lesen, auch verstehen (47).

Mit 29 Punkten stimmen sie am wenigsten von allen Aussagen der zu, dass sie einen Text so oft lesen, bis sie ihn auswendig kennen, wobei vier Lernende eingestehen, dies oft zu tun. Es kann davon ausgegangen werden, dass ihr Antwortverhalten bezogen auf diese Lernstrategie durch eine von den Lehrkräften vermittelte negative Sicht auf das Auswendiglernen beeinflusst ist und ihre Antworten deshalb nicht ganz wahrheitsgetreu sind. Während der Unterrichtsbeobachtungen und bei der Durchsicht schriftlicher Tests viel nämlich auf, dass viele Lernende sowohl während der mündlichen Abfragungen als auch bei Textproduktionen Ausdrücke oder auch ganze Sätze wortwörtlich aus dem Lehrbuch übernahmen. Und da ihre Leistungen von der Lehrkraft trotzdem positiv bewertet wurden, besteht der Eindruck, dass sie häufiger auswendig lernen, als sie eingestehen.<sup>96</sup>

Auch wenn die Lernenden von verschiedenen Lehrkräften daran erinnert wurden, dass es bei der Abschlussprüfung wichtig sei, die verschiedenen fachlichen Inhalte miteinander in Verbindung bringen zu können, vergeben sie ebenfalls wenig Punkte für die Strategien, das zu Lernende mit dem in anderen Fächern erworbenem Wissen zu verknüpfen (31) und für die Verknüpfung mit ihren eigenen Erfahrungen (32). Trotzdem berichten immerhin fünf Lernende, dass sie oft oder sogar fast immer versuchen, die Inhalte verschiedener Fächer miteinander in Verbindung zu setzen und vier Lernende, dass sie das Gelernte oft oder fast immer mit den eigenen Erfahrungen verknüpfen.

Durchschnittlich geben die Lernenden für diese sieben der dreizehn Strategien an, sie selten anzuwenden:

- das Gelernte mit Inhalten anderer Fächer in Verbindung setzen;
- wiederholtes Lesen zum Auswendiglernen;
- mehrmaliges Lesen;

---

<sup>96</sup> Vergl. hierzu die Kapitel 9 (Unterrichtsbeobachtungen) und 10 (schriftliche Textproduktionen der Lernenden).

- Hinterfragen, wie das Gelesene außerhalb der Schule nützlich sein könnte;
- Versuch, Konzepte zu bemerken, die nicht verstanden worden sind;
- Versuch, Unverstandenes mit zusätzlichen Hilfsmitteln wie anderen Texten oder Nachschlagewerken zu klären.

Durchschnittlich verfahren sie hingegen oft auf die folgende Weise:

- Versuch, alle Informationen des Textes zu behalten;
- mit der Kontrolle dessen zu beginnen, was genau gelernt werden soll;
- Versuch, möglichst viele Details zu erinnern;
- Kontrolle, ob das Gelesene verstanden wird;
- die wichtigsten Punkte des Textes zu behalten;
- Hinterfragen, welche Bedeutung das Gelesene im wahren Leben hat.

### 6.3 Klasse an der *Vespucci*

In der Klasse an der Schule *Vespucci* waren während der Unterrichtsbeobachtungen dreizehn von vierzehn Lernenden anwesend, während ein weiterer dauerhaft aus Krankheitsgründen fehlte. Unter den zwölf Lernenden, welche den Fragebogen ausgefüllt haben, sind acht Mädchen und vier Jungen, von denen eine italienische und eine in Italien geborene Schülerin peruanischer Herkunft das zweite Jahr der Mittelschule wiederholt haben. In dieser Klasse hat die gute Hälfte der beobachteten Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, nämlich insgesamt sieben. Was die geographische Herkunft der Familien anbelangt, so sind vier Elternpaare italienischstämmig und sieben Elternpaare aus dem Ausland nach Italien immigriert. Eine Familie setzt sich aus einem italienischen und einem ausländischen Elternteil zusammen, wobei es sich bei seinem Herkunftsland nicht um ein typisches Einwanderungsland handelt, sondern um die Schweiz und wahrscheinlich den italienischsprachigen Teil des Landes, da keine Angaben über einen bilingualen familiären Sprachgebrauch vorliegen. Zwei der Schüler, die an der Umfrage teilgenommen haben, sind nicht in Italien geboren. Eine Schülerin ist im Alter von zehn Jahren aus Rumänien ins Land gekommen und ein weiterer mit elf aus Ecuador (vgl. Fragebogen, Nr. 14, Nr. 15). Ihrem umgangssprachlichen Gebrauch des Italienischen merkt man kaum an, dass es sich dabei um eine Zweitsprache handelt, aber nach Aussage von Prof.ssa Mancuso haben sie teils erhebliche Schwierigkeiten mit der Verarbeitung und Verwendung der Schulsprache – ein Problem, das auch weitere Schülerinnen und Schüler dieser Klasse betrifft, zumal in vielen Elternhäusern vorwiegend und teilweise ausschließlich andere Sprachen gesprochen werden als Italienisch. Außerdem ist aufgrund der Erzählungen der Lernenden davon auszugehen, dass sich dieser allochthone Sprachgebrauch größtenteils auch in der familiären Sozialisation fortsetzt. Außer Italienisch wird in den Familien Rumänisch, Spanisch, Bengalisch und Englisch gesprochen (Fragebogen, Nr. 16 bis 20), und in vielen Fällen ist die Unterrichtssprache also nicht die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler, auch wenn sie von klein auf mit dieser Sprache in Berührung gekommen sind.

Acht der Lernenden haben eins bis zwei Geschwister, vier sind Einzelkinder. Ebenfalls acht Lernende haben ein eigenes Zimmer, und alle zwölf geben an, zuhause einen Schreibtisch und einen ruhigen Platz zum Lernen zu haben. Nur in einem Haushalt gibt es weder einen Computer noch einen Internetanschluss. Zwar verfügen nur zwei Haushalte über Lernsoftware, aber in zehn von zwölf gibt es ein Wörterbuch und in acht weiteren nützliche Bücher zum Anfertigen der Hausaufgaben und zum Lernen.

Von den verschiedenen weiterführenden Schultypen wählt auch in dieser Klasse nur eine Schülerin ein Lyzeum und ist es um die Schulbildung der Eltern ähnlich bestellt wie an der *Morante*: Es gibt keine Eltern, von denen beide Teile einen Universitätsabschluss haben, lediglich drei einzelne Elternteile haben ein Studium und weitere sieben das Abitur absolviert.

Desweiteren ergibt sich aus der Bearbeitung des Fragebogens, dass die Hälfte aller Lernenden zusätzlichen Unterricht in Form von Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung nimmt. Dieser beschränkt sich nur bei einem Schüler auf ein einziges Fach (Mathematik); die anderen werden gleich in mehreren Fächern zusätzlich außerschulisch unterstützt (Fragebogen, Nr. 31). Es ist anzunehmen, dass sich dieses zusätzliche Angebot, das von der Lehrperson empfohlen worden ist, gerade für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Umgang mit der Unterrichtssprache positiv auf die Sprachbildung im Speziellen und die Allgemeinbildung im Ganzen auswirkt. Zudem offenbart es den Ehrgeiz der Lernenden (bzw. ihrer Eltern), ihre schulischen Leistungen zu verbessern.

Der unterstützende Unterricht wird in einer Einrichtung in der Nähe der Schule erteilt, in der die Lernenden an mehreren Wochentagen nach dem Unterricht betreut werden, um ihre Hausaufgaben anzufertigen, für Tests und Klassenarbeiten zu lernen und in der sie auch unter Anleitung Gegenstände des Schulstoffes wiederholen oder vertiefen können, die sie noch nicht so gut verstanden haben.

Auffällig ist, dass ein solches Angebot gerade von denjenigen Lernenden wahrgenommen wird, die bereits gantztägigen Schulunterricht haben, während ihre Altersgenossen in den anderen beobachteten Klassen außerschulische Fördermaßnahmen nicht in demselben Ausmaß in Anspruch nehmen, obwohl sie dafür mehr Zeit hätten.

### 6.3.1 Lesegewohnheiten

Fast in der Hälfte aller Haushalte (fünf) gibt es maximal 25 Bücher, nirgendwo mehr als 500, und nur zwei der Lernenden dieser Klasse ist früher regelmäßig vorgelesen worden (Fragebogen, Nr. 23 und 55). Alle vier befragten Jungen geben an, in ihrer Freizeit entweder gar nicht oder maximal eine halbe Stunde zu lesen. Bei den Mädchen sind es fünf von acht (Fragebogen, Nr. 24). Die Angaben sind im folgenden Schaubild dargestellt:

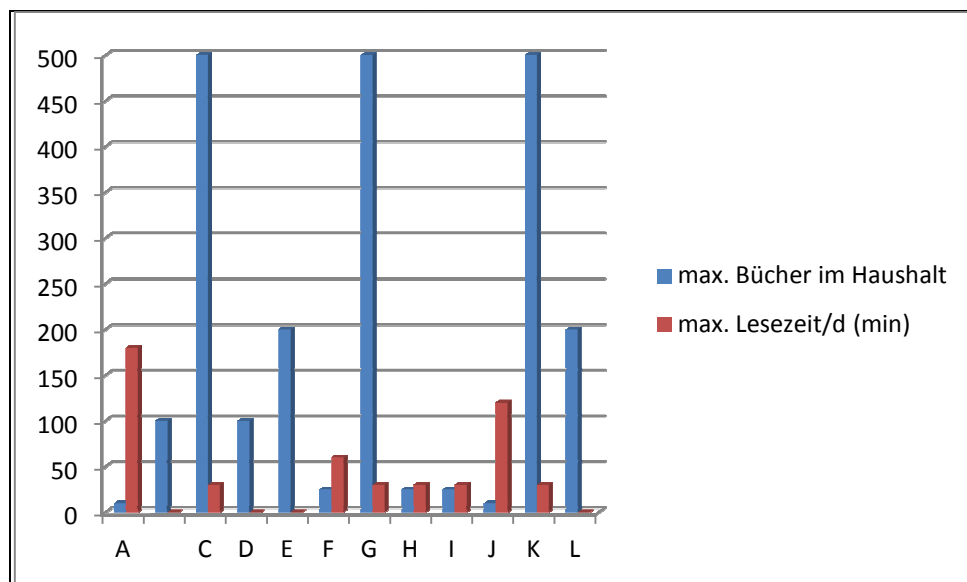


Abbildung 2: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), *Vespucci*

Auch an der Schule *Vespucci* gibt es eine Bücherei, und die befragten Lernenden suchen schulexterne Bibliotheken kaum auf: sieben Schülerinnen und Schüler nie, vier ein paar Mal im Jahr und nur ein Schüler, der noch nicht lange in Italien lebt, einmal im Monat (Fragebogen, Nr. 49). Danach befragt, was sie wie oft in einer Bücherei machen, geben die Lernenden an, am meisten den Internetzugang zu nutzen (39 von 65 möglichen Punkten). Der Schüler, der zuhause keinen Internetzugang hat, greift darauf mehrmals pro Woche in der Bücherei zu. An zweiter und dritter



Stelle folgen das Lesen von Zeitschriften und das Lernen von Dingen, die nichts mit der Schule zu tun haben, beispielsweise Lektüre über Hobbies wie Sport und Musik. Am seltensten leihen die Lernenden Bücher für die Freizeit aus. Schon etwas öfter, aber durchschnittlich auch nur ein paar Mal im Jahr, leihen sie Bücher aus, die sie für die Schule brauchen. Nur drei der Lernenden gehen einmal pro Monat bis mehrmals die Woche in die Bücherei, um ihre Hausaufgaben dort zu erledigen, während die meisten das nie oder nur sehr selten tun.

Im Mittelwert stimmen die Schülerinnen und Schüler der Aussage zu, dass sie nur lesen, wenn sie dazu verpflichtet werden. Drei Lernende betonen sogar, dass sie dem vollkommen zustimmen. So stellt auch nur für drei von ihnen das Lesen eine der Lieblingsbeschäftigungen in der Freizeit dar. Fünf Lernenden fällt es schwer, ein angefangenes Buch zu beenden, vier geben zu, dass sie Mühe haben, länger als ein paar Minuten still zu sitzen und ein Buch zu lesen, und nur vier freuen sich, wenn sie eines geschenkt bekommen. Fünf Lernenden gefällt es recht gut, Bücher mit Freunden zu tauschen; lediglich drei reden gerne mit anderen über das, was sie gelesen haben. Außerdem geben neun der Lernenden an, dass sie nur lesen, um die Informationen zu erhalten, die sie benötigen (Fragebogen, Nr. 25).

Gefragt nach der Art der Texte, die sie lesen, ergibt sich, dass die meisten Lernenden durchschnittlich am liebsten Zeitschriften lesen, nämlich acht von ihnen mehrmals monatlich bzw. wöchentlich. Mit zwölf Punkten Abstand folgt an zweiter Stelle das Lesen von Zeitungen, wobei diese nur von zwei Lernenden mehrmals wöchentlich, von allen anderen höchstens einmal im Monat und von drei Lernenden nie gelesen werden. Auch Comics werden in dieser Klasse nicht viel gelesen, nämlich nur von zwei Personen mehrmals im Monat; sechs Lernende hingegen lesen diese nie. So geben auch fünf Lernende an, Romane und Kurzgeschichten nie oder nur sehr selten zu lesen (Fragebogen, Nr. 26).

Etwas anders verhält es sich mit ihren Leseaktivitäten im Internet. Von acht Möglichkeiten, im Internet zu lesen und zum Teil zu schreiben, welche die Lernenden auf einer Skala von 1 bis 5 nach der Häufigkeit, mit der sie diesen Tätigkeiten nachgehen, bewerten sollten, nutzt eine Schülerin alle mehrmals wöchentlich, wenn nicht täglich und vergibt insgesamt 38 von möglichen 40 Punkten. Ein weiterer Schüler verteilt insgesamt 36 Punkte und nutzt sieben Möglichkeiten ähnlich oft, liest nur Nachrichten wesentlich seltener. Durchschnittlich vergeben die Lernenden insgesamt für alle Aktivitäten 29 Punkte. Nur der Schüler, der zuhause auch keinen Internetanschluss hat, geht allen Aktivitäten fast nie oder nur selten nach (18 Punkte).

Am häufigsten chatten die Lernenden (51 Punkte) und beteiligen sich an Foren und Diskussionen auf Facebook (49 Punkte), aber auch sehr oft suchen sie im Internet nach Informationen zu einem bestimmten Thema (45 Punkte). Öfter als Emails zu schreiben benutzen sie außerdem Online-Wörterbücher und -Enzyklopädien (41 und 44 Punkte).

### **6.3.2 Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft**

Der Erdkundeunterricht fand nach der Mittagspause statt, in einer Doppelstunde zu Wochenbeginn. Die kleinste an der Studie teilnehmende Lerngruppe setzt sich aus recht disziplinierten Schülerinnen und Schülern zusammen, wodurch es im Klassenraum selbst dann ruhig blieb, wenn die Lehrkräfte ihn vorübergehend verließen. Die Lernenden erweckten den Eindruck, konzentriert zu arbeiten, wobei von allen beobachteten Klassen nur in dieser regelmäßige Gruppenarbeitsphasen durchgeführt wurden. Auch ihrer eigenen Meinung nach komme es im Erdkundeunterricht nur gelegentlich vor, dass der Lehrkraft keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, Lärm und Unordnung herrschen und Prof.ssa Mancuso lange warten muss, bevor es in der Klasse still wird. Ebenfalls könnten die Schülerinnen und Schüler nur ab und zu nicht konzentriert arbeiten und vergehe gelegentlich viel Zeit, bis der eigentliche Unterricht beginnt (vgl. Fragebogen, Nr. 36).

Nur zwei der Lernenden erachten den Schulunterricht grundsätzlich als keine gute Vorbereitung auf ihr Leben, und eine von ihnen hält ihn für komplette Zeitverschwendung, während dem die übrigen überhaupt nicht zustimmen. Im Gegenteil, sie sind sich fast geschlossen (zwei Ausnahmen) darin

einig, dass er ihnen dabei helfe, Entscheidungen bewusster zu treffen und dass er ihnen Inhalte vermittele, welche für ihre berufliche Laufbahn von Nutzen sein könnten (Fragebogen, Nr. 33). Die Lernenden scheinen mit ihrem Verhältnis zu den Lehrkräften ganz zufrieden zu sein, denn vor allem fühlen sie sich ausnahmslos gut behandelt von ihnen. Ebenfalls einstimmig vertreten sie ferner die Auffassung, dass ihnen die Lehrkräfte zusätzliche Unterstützung zukommen lassen, wenn diese benötigt wird, und dass sie sich mit ihnen gut verstehen (eine Ausnahme). Gleichzeitig gibt es jeweils fünf Lernende, die das Gefühl haben, die Lehrkräfte interessierten sich kaum für sie und ihre Meinung (Fragebogen, Nr. 34).

Auch in der Klasse an der *Vespucci* ist das Verhältnis zur Erdkundelehrkraft im Großen und Ganzen besser bewertet worden als das zu den anderen unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern. Allerdings fällt der Unterschied etwas kleiner aus als an der Schule *Morante* und fühlen sich zwei Lernende von Prof.ssa Mancuso ein bisschen weniger gut behandelt als von den anderen Lehrkräften (Fragebogen, Nr. 39). Auf der anderen Seite sind sie noch mehr als ihre Altersgenossen in den anderen Klassen der Ansicht, dass ihre Lehrerin ihnen zusätzliche Unterstützung biete, wenn sie diese benötigen (Fragebogen, Nr. 39). Auf die offenen Fragen, was ihnen am Erdkundeunterricht gefällt und was nicht, geben viele Lernende an, dass Prof.ssa Mancuso gut, vertiefend und wenn nötig geduldig wiederholend erkläre. Einige sind aber auch der Auffassung, dass sie manchmal schreie und sich zu schnell ärgere, doch die meisten würden nichts am Unterricht verändern (Fragebogen, Nr. 50-52).

Im Mittelwert gefällt der Klasse der Geographieunterricht nicht ganz so gut wie den Lernenden an der *Morante* (4,2 zu 4,8; vgl. Fragebogen Nr. 53). Während sie ihn als leichter bzw. etwas leichter als den Unterricht in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Italienisch und in den Fremdsprachen einstuft, erachtet sie Geschichte als gleichermaßen anspruchsvoll. Was die Nützlichkeit des Erdkundeunterrichts betrifft, so schätzen die Lernenden sie ganz ähnlich ein wie die des Schulunterrichts insgesamt, was an gleichen Durchschnittswerten abzulesen ist (vgl. Fragebogen, Nr. 37). Die folgende Tabelle fasst einen Teil der Einschätzungen des Erdkundeunterrichts und der unterrichtenden Lehrkraft zusammen:

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
U ist eine gute Vorbereitung auf das Leben.	3	1	2	2	3	2	2	1	3	2	1	2	2
U ist Zeitverschwendung.	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
U hilft, Entscheidungen bewusster zu treffen.	2	4	4	1	1	3	2	3	2	2	4	2	3
U vermittelt Inhalte, die im Berufsleben nützlich sein könnten.	4	4	3	1	3	3	3	4	3	3	4	3	3
Ich verstehe mich gut mit der LP.	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3
LP interessiert, wie es mir geht.	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	2	3
LP hört wirklich zu, was ich zu sagen habe.	2	3	4	4	4	2	3	3	3	3	4	2	3
Wenn ich zusätzliche Hilfe benötige, bekomme ich sie von der LP.	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4
LP behandelt mich gut.	3	3	4	4	3	3	o.A.	3	4	3	4	4	3

Tabelle 4: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur unterrichtenden Lehrkraft an der *Vespucci*

Während des Unterrichts frage die Lehrerin oft nach der Bedeutung eines Textes und stelle diesbezüglich verständnisleitende Fragen. Außerdem gebe sie ihren Schülerinnen und Schülern in der Regel genügend Zeit, um eine Antwort vorzubereiten. Auch für diese Klasse steht die Aussage der Lernenden, wie oft die Lehrkraft einen Autor oder ein bestimmtes Buch empfiehlt, im Widerspruch zum beobachteten Unterrichtsgeschehen: Nach Meinung der Schülerinnen und Schüler äußere ihre Lehrerin so gut wie immer Lektürevorschläge, und es ist anzunehmen, dass dieser Eindruck auch hier wieder darauf zurückzuführen ist, dass Prof.ssa Mancuso ihnen auch

Italienischunterricht erteilt und in diesem Fach wahrscheinlich häufiger Leseempfehlungen gibt (Fragebogen, Nr. 38).

Bei der Textarbeit haben die Lernenden den Eindruck, oft aufgefordert zu werden, ihre Meinung zu äußern. Aber Prof.ssa Mancuso helfe ihnen dabei nur gelegentlich, die Textinhalte mit ihrer Lebenswelt in Verbindung zu bringen. Oft hingegen zeige die Lehrerin, wie das Gelesene mit bereits erworbenem Wissen zusammenhängt und dieses vertieft. Die Schülerinnen und Schüler geben an, im Fach Erdkunde oft schriftliche Hausaufgaben zu bekommen, wobei es sich nur gelegentlich um die Zusammenfassung eines Textes aus dem Lehrwerk handle. Dabei seien die Lernenden durchschnittlich nur ab und zu in der Lage, ihre Hausaufgaben mit geringerem Zeitaufwand zu erledigen (vgl. Fragebogen, Nr. 38). Bei einem Mittelwert von 1,5 Stunden für die Bewältigung der Hausaufgaben brauchen die Lernenden hierfür etwas länger als die Schülerinnen und Schüler in den anderen vier Klassen (Fragebogen, Nr. 46).

Abfragungen und Klassenarbeiten betreffend, ergibt sich aus der Bearbeitung des Fragebogens, dass Prof.ssa Mancuso schriftliche Leistungsnachweise von ihren Schülerinnen und Schülern verlangt, während derer sie kontrolliere, dass selbstständig und konzentriert gearbeitet wird. Bei der Durchführung von Klassenarbeiten vergewissere sie sich zunächst, ob die Fragen auch von allen verstanden werden. Außerdem erkläre sie die Gewichtung der einzelnen Aufgaben bei der Bewertung und gebe den Schülern die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Im Anschluss an die Arbeit erfolgt eine gemeinsame Besprechung derselben. Durchschnittlich geben die Lernenden an, manchmal das Gefühl zu haben, eine Antwort zu wissen, aber nicht die richtigen Worte zu finden, was an der Zweisprachigkeit einiger Lernender liegen könnte. Allerdings finden nur zwei von zwölf, dass es ihnen leichter fiele, in einer anderen Sprache als Italienisch zu antworten. Weiter verteile die Lehrerin Noten für die Klassenarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler müssen eine Korrektur anfertigen und halten die Gestaltung der Klassenarbeiten für angemessen in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Vorbereitung. Hinsichtlich der Abfragungen geben sie zu, gelegentlich Angst davor zu haben, nervös zu sein und sich unbehaglich zu fühlen (s. Fragebogen, Nr. 40).

### 6.3.3 Schülerangaben zum Lehrbuch

Die Bewertung des Lehrwerks (CARAZZI, PIZZETTI 2010) durch die Schülerinnen und Schüler fällt im Ganzen positiv aus und deckt sich fast vollständig mit derjenigen der Klasse III A an der Schule *Pestalozzi*: Diese beiden Klassen sind etwas zufriedener mit ihrem Unterrichtswerk als die anderen drei. Im Einzelnen sind die Schülerinnen und Schüler an der *Vespucci* der Meinung, das Buch präsentiere die Lerninhalte auf ansprechende Weise und verfüge über Photos und Illustrationen, die das Verstehen und Behalten des Lernstoffes unterstützen. Die Texte seien einfach zu verstehen, klar und deutlich geschrieben und weder zu lang noch zu kurz. Der verwendete Wortschatz entspreche ihrem Alter und ihren Fähigkeiten, und neu eingeführte Fachtermini seien gut erklärt. Ebenso halten sie die Übungen für nützlich. Ähnlich wie in der Klasse *Morante* und in einer weiteren Lerngruppe der *Pestalozzi* behaupten manche Lernenden, dass sie den Stoff besser verstehen könnten, wenn das Buch in einer anderen Sprache geschrieben wäre (vgl. Fragebogen, Nr. 42).

Wenn man allerdings die Antworten auf die beiden offenen Fragen, was ihnen am Erdkundebuch gefällt, bzw. nicht gefällt, betrachtet, so zeigt sich doch, dass einige die Übungen nicht mögen, die Texte für zu lang und den verwendeten Wortschatz für zu kompliziert halten. Während in allen Klassen die Mehrheit der Lernenden auf die erste offene Frage nach den Qualitäten des Lehrbuches antwortet, dass ihr die Illustrationen gefielen, äußern an der *Vespucci* einige Schülerinnen und Schüler auch ihre Zufriedenheit mit den Schilderungen über die Länder und mit dem geschichtlichen Teil sowie den verschiedenen geographischen Karten (s. Fragebogen, Nr. 43 f.).

### 6.3.3.1 Lernstrategien

Am nützlichsten zum Verstehen der Lehrbuchtexte und zum Behalten ihres Inhalts erscheint den Lernenden das Unterstreichen von Schlüsselwörtern und wichtigen Konzepten (69 von 72 möglichen Punkten) und das Zusammenfassen der Texte mit eigenen Worten (66 Punkte).

Viele Lernende halten es außerdem für sehr förderlich, sich auf die Teile des Textes zu konzentrieren, die leicht zu verstehen sind (55 Punkte), wobei nur ein einziger Lernender diese Auffassung gar nicht teilt.

Am wenigsten nützlich ist ihrer Meinung nach das schnelle zweimalige Lesen des Textes (27 Punkte). Ebenfalls wenig nützlich schätzen sie das Gespräch über das Gelesene mit einer anderen Person ein (35 Punkte), wobei sie ihre Antworten vielleicht auch eher darauf beziehen, dass sie zuhause mit niemandem über die Erdkundetexte reden (Fragebogen, Nr. 41).

Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gibt an, die Texte beim Lernen laut zu lesen, und alle außer zwei Lernenden wiederholen sie laut, wobei eine Schülerin sowohl laut als auch leise wiederholt. Lediglich drei Lernende fertigen beim Lernen der Textinhalte Notizen an; einer von diesen sowie zwei weitere schreiben eine Zusammenfassung. Die Hälfte der Lernenden lässt sich außerdem von jemandem abfragen, und bei der offenen Frage, wie sie zusätzlich beim Lernen der Texte noch vorgehen, schreiben zwei, dass sie wichtige Aspekte unterstreichen (Fragebogen, Nr. 45).

Beim generellen schulischen Lernen geben fast alle Lernenden an, dass sie kontrollieren, ob sie das Gelesene verstanden haben. Außerdem versuchen sie oft, die wichtigsten Textinformationen zu behalten, und lesen den Text mehrmals. Dabei bemühen sie sich, darauf zu achten, ob ihnen bestimmte Konzepte unklar sind.

Am seltensten versuchen sie, das Gelesene mit ihren persönlichen Erfahrungen in Verbindung zu bringen: Fünf Lernende machen dies nie und sieben sehr selten. Ähnlich selten fragen sie sich, welche Bedeutung das Gelesene für ihr Leben haben könnte, und nur etwas öfter, ob es ihnen außerhalb der Schule nützlich sein könnte. Darüber hinaus versuchen drei Lernende nie und fünf Lernende nur selten, das Gelesene mit den Inhalten anderer Fächer in Verbindung zu setzen.

Mehr als die Hälfte der Lernenden (7) bemüht sich nie bzw. selten, mithilfe zusätzlicher Informationen Verständnisprobleme zu klären. Viele beginnen das Lernen außerdem damit, dass sie sich fragen, was genau sie eigentlich lernen sollen, aber es gibt auch jeweils zwei Lernende, die sich diese Frage nie bzw. nur selten stellen (vgl. Fragebogen, Nr. 28). Diese Angaben auf einer Bewertungsskala von 1 bis 4 („fast nie“, „selten“, „oft“, „fast immer“) sowie die Durchschnittswerte und die insgesamt von den Lernenden vergebenen Werte sind in der unten stehenden Tabelle illustriert.

Während ich lerne...	A	B	B2	C	D	E	F	G	H	I	J	K	∅	Tot. Punkte
versuche ich, alle Textinformationen zu behalten.	2	4	1	2	2	3	3	4	1	2	3	3	3	30
beginne ich damit zu überprüfen, was genau ich lernen muss.	1	4	1	3	3	4	3	4	2	3	2	3	3	33
versuche ich, möglichst viele Details zu behalten.	3	4	1	2	2	3	4	4	2	3	4	2	3	34
versuche ich, Inhalte mit dem in anderen Fächern Gelernten zu verknüpfen.	1	2	1	3	2	3	2	1	2	3	4	3	2	27
lese ich den Text so oft, dass ich ihn auswendig kenne.	1	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	3	3	32
kontrolliere ich, ob ich das, was ich lese, verstehe.	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	42
lese ich den Text mehrmals.	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	2	3	38

frage ich mich, wie die Informationen außerhalb der Schule nützlich sein könnten.	2	2	1	1	2	4	3	1	2	2	4	2	2	26
versuche ich, Konzepte zu bemerken, die ich noch nicht ganz verstanden habe.	2	3	3	4	3	3	4	2	2	3	4	3	3	36
versuche ich, die Inhalte besser zu verstehen, indem ich sie mit meinen Erfahrungen in Verbindung bringe.	1	2	1	1	1	3	2	1	2	2	2	2	2	20
merke ich mir die wichtigsten Punkte des Textes.	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	2	3	3	41
frage ich mich, von welcher Bedeutung die Textinfos für das wirkliche Leben sind.	1	2	1	1	1	1	1	1	3	3	4	3	2	22
und merke, dass ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen.	1	2	1	3	3	4	2	1	2	3	3	2	2	27

Tabelle 5: Frequenz der von den Schülerinnen und Schülern angewendeten Lernstrategien, *Vespucci*

#### 6.4 Klasse III A der *Pestalozzi*

Obgleich die Schule *Pestalozzi* auf ihrer Webseite stärker als die anderen Schulen dieser Studie mit einem interkulturellen Profil wirbt, das sich besonders um Lernende mit Migrationshintergrund bemüht, gestaltet sich die sprachliche Zusammensetzung in den drei Klassen der Schule *Pestalozzi* etwas homogener als in den beiden bisher vorgestellten.

In der Klasse III A befinden sich 19 Schülerinnen und Schüler, von denen 18 an der Umfrage teilgenommen haben. Nur in einer Familie sind beide Elternteile nicht italienischer, sondern rumänischer Herkunft, und in einer weiteren Familie stammt ein Elternteil aus Santo Domingo. Die Tochter der ersten Familie ist in Rumänien geboren und im Alter von sechs Jahren nach Italien gekommen. Demnach werden auch nur in diesen beiden Familien neben dem Italienischen noch Rumänisch bzw. Spanisch gesprochen (vgl. Fragebogen, Nr. 14–17). Was den Bildungshorizont der Eltern betrifft, sind hier mehr Erziehungsberechtigte mit einem universitären oder zumindest gymnasialen Abschluss vertreten: Von sechs Elternpaaren sind in zweien jeweils beide Akademiker und vier haben das Abitur; desweiteren hat in je fünf Familien ein Elternteil ein Studium bzw. das Abitur absolviert (s. Fragebogen, Nr. 9, 13).

In dieser Klasse sind im Großen und Ganzen die leistungsstärkeren Lernenden des Jahrgangs vertreten, weil bei der Zusammensetzung der Klassen zu Beginn des ersten Jahres der Mittelschule eine Lerngruppe gebildet worden ist, deren Leistungsniveau etwas höher lag als das der Parallelklassen, so dass ein anderes Lerntempo herrschen kann. Theoretisch haben die Eltern zwar keinen Einfluss darauf, welcher Klasse ihre Kinder zugeteilt werden, praktisch versuchen sie nach Aussage einiger Lehrpersonen jedoch sehr wohl und teilweise mit Erfolg, in die Entscheidung der Klassenzuteilung einbezogen zu werden. So verwundert es auch nicht, dass sich in dieser Klasse gleich zwölf Schülerinnen und Schüler anfinden, welche ihre schulische Laufbahn auf einem Lyzeum fortsetzen wollen (vgl. Fragebogen, Nr. 56). Es gibt allerdings auch drei Lernende, die ein Schuljahr wiederholt haben, eine davon zweimal. Dieser Schülerin ist eine Lernbeeinträchtigung attestiert, weshalb ihr eine Unterstützungslehrkraft zugeteilt ist, die aber im Erdkundeunterricht nicht anwesend ist. Sie selbst erscheint nur unregelmäßig zum Unterricht.

In der Klasse sind vier Einzelkinder; die meisten haben einen Bruder oder eine Schwester und zwei Lernende zwei bzw. drei Geschwister. Neun Lernende haben ein Einzelzimmer, und nur ein Schüler gibt an, in seiner Wohnung keinen ruhigen Platz zum Lernen zu finden. Alle Kinder wohnen in Haushalten mit einem PC und Internetzugang, fünf von ihnen steht außerdem Lernsoftware zur

Verfügung. In allen Haushalten gibt es ein Wörterbuch, und nur drei weisen darüber hinaus keine nützlichen Bücher zur Bewerkstelligung der Hausaufgaben auf (Fragebogen, Nr. 21). Dass der sozioökonomische Status der Familien höher liegt als in den anderen bisher vorgestellten Klassen, ist daher zu vermuten, dass nur in dieser Klasse alle Familien ein oder mehrere Autos besitzen, fünf von ihnen eine Haushaltshilfe beschäftigen und im Gegensatz zu den anderen Klassen die meisten über eine Spülmaschine und eine Klimaanlage verfügen (ibid.).<sup>97</sup>

### 6.4.1 Lesegewohnheiten

Nach ihrem freizeitlichen Leseverhalten befragt, gibt über ein Viertel der Lernenden an, das es gar nicht zum eigenen Vergnügen liest und ein weiteres, dass dies maximal für 30 Minuten am Tag geschehe. Es handelt sich hier um vier von sechs Jungen und sechs von zwölf Mädchen (Fragebogen, Nr. 24). Unter den übrigen fünf Lernenden, die eine Stunde oder mehr am Tag lesen, sind vier Mädchen. Sieben der Lernenden ist früher regelmäßig vorgelesen worden, drei nie, fast nie, bzw. wird keine Angabe dazu gemacht, und den übrigen gelegentlich (Fragebogen, Nr. 55).

Bei sieben Schülerinnen und Schülern gibt es maximal 25 Bücher im Elternhaus, bei vier 26 bis 100 und bei sechs zwischen 100 und 500 (vgl. Fragebogen, Nr. 23). Danach gefragt, welche Textsorten sie wie oft lesen, geben die meisten Lernenden an, am häufigsten Zeitschriften und ähnlich oft Belletristik zu lesen. Erstere werden von sechs Lernenden mehrmals im Monat bzw. in der Woche und von einem Lernenden gar nicht gelesen und Romane und Erzählungen von fünf Lernenden mehrmals in der Woche bzw. im Monat und von drei Lernenden gar nicht. Viele von ihnen (10) lesen auch keine Comics und fünfzehn nie oder nur selten im Jahr Sachbücher. Zeitungen lesen diese Jugendlichen etwas öfter als ihre Altersgenossen der anderen Klassen, nämlich nur drei von ihnen nie und fünf mehrmals pro Monat bzw. pro Woche. Lediglich ein Schüler liest keine einzige Textsorte bzw. nicht mehr als ein paar Mal im Jahr (Fragebogen, Nr. 26). In der nächsten Tabelle sind die Angaben der Lernenden auf einer Skala von 1 bis 5 („nie“, „manchmal pro Jahr“, „ca. einmal im Monat“, „mehrmals im Monat“ und „mehrmals in der Woche“) wiedergegeben.

Wie oft liest du...?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	Ø	Tot. Punkte
Zeitschriften	4	3	5	4	4	4	3	2	2	2	4	2	1	3	3	3	2	3	3	54
Comics	4	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	2	1	1	2	4	1	2	2	31
Belletristik (Romane, Erzählungen, Geschichten)	3	2	3	4	2	3	5	3	4	3	3	5	3	2	1	5	1	1	3	53
Sachbücher	2	1	2	1	2	1	2	3	1	3	1	2	2	1	1	3	1	1	2	30
Zeitungen	5	3	4	2	2	o.A.	2	2	1	1	3	2	1	3	4	4	2	5	3	46

Tabelle 6: Lesegewohnheiten der Lernenden in der Klasse III A, *Vespucci*

Durchschnittlich geben die Lernenden zwar an, dass sie weder nur lesen, wenn sie dazu aufgefordert werden oder um Informationen zu erhalten, die sie benötigen, noch dass es schwierig sei, ein begonnenes Buch zu beenden oder mehr als ein paar Minuten still zu sitzen und zu lesen, aber das Lesen zählt auch nicht zu ihren liebsten Freizeitbeschäftigungen. So freut sich bei einer Enthaltung die Hälfte der Lernenden (8) auch nicht, wenn sie ein Buch geschenkt bekommt. Mehr als in den anderen bisher vorgestellten Klassen gefällt es ihnen aber, ihre Meinung zu dem, was sie lesen, zu äußern, und etwas mehr als die Hälfte (acht bei einer Enthaltung) tauscht seine Bücher gerne mit denen der Freunde (Fragebogen, Nr. 25).

Auch an der Schule *Vespucci* gibt es eine Bücherei, welche die Lernenden zum Teil nutzen. Im Gegensatz dazu, wie es in der Klasse III B und an der *Morante* üblich war, bekamen die Lernenden

<sup>97</sup> Zum sozioökonomischen Vergleich der Familien aller Klassen s.a. Kap. 5.7.1.

in der Klasse III A allerdings nicht die Erlaubnis, die Bücherei während des Erdkundeunterrichts aufsuchen zu dürfen. Fast die Hälfte der Lernenden (7) gibt an, nie eine schulexterne Bücherei zu besuchen, und weitere sieben gehen nur ein paar Mal im Jahr dorthin, obwohl sich im Einzugsgebiet der fünf Schulen eine Stadtbücherei befindet. Am häufigsten werden schulexterne Büchereien von drei Jungen aufgesucht, die das ein paar Mal im Monat machen (vgl. Fragebogen, Nr. 49).

Das von den Lernenden durchschnittlich meistgenutzte Bibliotheksangebot (ca. einmal pro Monat) besteht im Internetzugang. Alle anderen Aktivitäten verfolgen sie im Mittelwert nur ein paar Mal pro Jahr. Hierbei steht an erster Stelle das Lernen von Dingen, die nichts mit der Schule zu tun haben, an zweiter das Bücherlesen, an dritter das Ausleihen zu schulischen Zwecken und mit fast derselben Häufigkeit das Ausleihen zur Freizeitgestaltung.

Danach folgt das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften und ganz zum Schluss das Hausaufgabenmachen. Nur je ein Lernender entleiht Bücher zur privaten oder zur schulischen Lektüre mehrmals im Monat, alle anderen wesentlich seltener oder nie. Fünf Lernende gehen entweder nie in die Bibliothek oder nur zur Internetnutzung oft und für alle anderen Beschäftigungen höchstens ein paar Mal im Jahr (Fragebogen, Nr. 47).

Abgesehen von den Printmedien lesen die Lernenden auch im Internet. Von 90 möglichen Punkten für die größte Häufigkeit geben auch sie gemeinsam am meisten dem Chatten (76 Punkte). Ebenfalls sehr oft nehmen sie an Gruppengesprächen in Foren oder auf Facebook teil (71 Punkte), sieben von ihnen sogar mehrmals am Tag. An dritter Stelle folgt mit einem gewissen Abstand das Suchen von Informationen über ein bestimmtes Thema (61 Punkte). Sieben Lernende schreiben fast nie Emails und alle anderen häufiger, drei von ihnen sogar mehrmals am Tag. Am seltensten nutzen sie das Internet zum Konsultieren eines Wörterbuches (44 Punkte). Ebenfalls weniger oft erkundigen sie sich nach Veranstaltungsterminen und anderen Informationen praktischer Art sowie nach Einträgen in Online-Enzyklopädien.

Insgesamt ein Drittel der Lernenden widmet sich allen diesen Tätigkeiten im Internet durchschnittlich mehrmals wöchentlich, die anderen weniger, aber keiner weniger als mehrmals im Monat. Es gibt nur zwei Lernende, die je eine der Aktivitäten nicht kennen: Einer weiß nicht, was ein Online-Wörterbuch und der andere nicht, was eine Enzyklopädie wie Wikipedia ist.

15 von 18 Schülerinnen und Schüler dieser Klasse gehen einer oder mehreren der vorgestellten Internet-Tätigkeiten nie oder fast nie nach, aber nur eine Schülerin übt jede von ihnen entweder gar nicht oder nur sehr selten aus. Alle anderen sind in einem bis drei Bereichen weniger aktiv. Die meisten Lernenden (10) benutzen nie oder nur selten ein Online-Wörterbuch, und auch Emails schreiben sieben äußerst selten oder nie. Jeweils sechs Lernende lesen im Internet nie Nachrichten oder suchen nach Veranstaltungsterminen und ähnlichen Informationen praktischer Art. Es gibt keine Tätigkeit, der alle Lernenden mindestens ein paar Mal pro Monat nachkommen, doch es gibt nur zwei, die kaum Online-Nachschlagewerke nutzen, und eine Lernende gibt an, im Internet nie nach Informationen zu einem bestimmten Thema zu suchen. Diese Lernende ist auch die einzige, welche das Internet nur zum Pflegen sozialer Kontakte und nicht zum Lernen nutzt, während alle anderen zwar öfter in sozialen Netzwerken aktiv sind und chatten, aber das Internet auch zu lernorientierten Zwecken nutzen (s. Fragebogen, Nr. 27).

#### **6.4.2 Einstellungen zum Erdkundeunterricht und der Lehrkraft**

Während der zwei Wochenstunden Erdkunde, die methodisch recht vielfältig gestaltet sind, herrsche nach Angabe der Lernenden Ruhe im Klassenzimmer (Fragebogen, Nr. 36), was sich mit den Beobachtungen des Unterrichts deckt, und die Mitarbeit der Lernenden wurde als rege wahrgenommen. Wie schon aus den Angaben der Lernenden an der *Vespucci* hervorging, gibt es aber auch hier einige Lernende, die mit Prüfungsangst kämpfen, nervös sind und ihr Leistungspotential deshalb kaum ganz entfalten können. Bezüglich des Lernklimas sagen die befragten Lernenden ansonsten aus, dass es nur gelegentlich vorkomme, dass die Klasse der

Lehrkraft nicht zuhört, es laut sei, Unordnung herrsche und die Lehrerin lange warten müsse, bevor Ruhe einkehrt. Nie oder fast nie sei die Lernatmosphäre so schlecht, dass die Lernenden nicht mehr in der Lage sind, gut zu arbeiten oder dass sehr viel Zeit vergeht, bevor der eigentliche Unterricht beginnen kann (s. Fragebogen, Nr. 36).

Auf die Frage, wie ihr der Unterricht gefällt, antwortet die Klasse recht positiv. Mit durchschnittlich 3,3 Punkten, denen die Wertung „ganz gut“ entspricht, liegt das Ergebnis zwar unter dem der beiden bisher vorgestellten Klassen, aber es bleibt zu berücksichtigen, dass die Antworten auf diese Frage höchst unterschiedlich ausgefallen sind (Fragebogen, Nr. 53). Die Lernenden stimmen grundsätzlich darin überein, dass der Schulunterricht es weder versäume, eine Vorbereitung auf das Leben zu sein, noch Zeitverschwendung sei, auch wenn zwei Lernende sich durch ihn nicht ausreichend auf das Leben vorbereitet fühlen. Je 14 von 18 Lernenden haben das Gefühl, dass der Unterricht ihnen dabei geholfen hätte, Entscheidungen bewusster zu treffen und dabei Dinge gelernt zu haben, die im Berufsleben nützlich sein könnten (Fragebogen, Nr. 33).

Im Durchschnitt gibt die gesamte Klasse an, sich gut mit den Lehrpersonen zu verstehen und von diesen auch gut behandelt zu werden. Allerdings haben sie gleichzeitig den Eindruck, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich nicht besonders für sie und ihre Meinung interessieren und ihnen auch nicht genau zuhören. Nur sieben Lernende bewerten das Interesse der Lehrkräfte positiver und neun scheint im Unterrichtsgespräch ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet (ibid., Nr. 34).

Konkret auf den Erdkundeunterricht bezogen, halten sie diesen im Mittelwert für gleich vorbereitend auf ihr späteres Leben und geringfügig mehr für Zeitverschwendung als den Schulunterricht generell. Allerdings sind sie sich auch hier im Durchschnitt einig, dass er nützlich sei. Nur sechs Lernende sehen einen Beitrag des Erdkundeunterrichts zum bewussteren Treffen von Entscheidungen und dreizehn Lernende gehen davon aus, dass die in ihm erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten im späteren Beruf angewendet werden könnten, so dass sie den Schulunterricht insgesamt betrachtet als förderlicher einschätzen (Fragebogen, Nr. 37). Während die Klasse Geographie als leichter bewertet als den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften und als etwas leichter als den in Italienisch und Geschichte, halten sie ihn für schwieriger als den Englisch- und Spanischunterricht (s. Fragebogen, Nr. 54).

Identisch mit denen der anderen Klassen sind ihre Einschätzungen des Verhältnisses zur Lehrperson: Sie verstehen sich gut mit ihr und haben das Gefühl, diese interessiere sich dafür, wie es ihnen geht. Außerdem höre sie sich die Schülerbeiträge aufmerksam an und gebe zusätzliche Unterstützung, sofern diese benötigt wird. Somit bewerten sie das Verhältnis zu Prof.ssa Rea insgesamt in allen Punkten besser als das zu ihren anderen Lehrerinnen und Lehrern. Lediglich das Interesse für das Befinden der Lernenden bewerten sie zwar als besser, aber immer noch recht gering (Fragebogen, Nr. 39).<sup>98</sup>

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	∅	Tot. Punkte
LB bietet die Inhalte auf interessante Weise dar.	1	2	2	3	1	2	2	1	2	1	1	3	2	1	2	3	2	2	2	33
Die Abbildungen helfen mir, die Inhalte besser zu verstehen und zu erinnern.	2	1	1	2	2	1	1	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	29
Die Texte sind leicht zu verstehen.	3	1	2	2	1	1	3	3	1	3	2	3	2	2	3	1	2	2	37	
Die Übungen im LB sind	3	1	4	3	3	1	2	3	1	3	3	3	3	4	3	4	1	2	3	47

<sup>98</sup> Wie zuvor steht „U“ für Erdkundeunterricht, „LP“ für „Lehrperson“, und die Zahlenangaben entsprechen Werten auf einer Skala von 1 bis 4 mit „überhaupt nicht einverstanden“, „kaum einverstanden“, „einverstanden“ und „vollkommen einverstanden“.



nützlich.																				
Die Texte sind klar formuliert.	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	57
Der verwendete WS ist meinem Alter und meinen Fähigkeiten angemessen.	3	3	3	2	1	3	2	3	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	44
Die Texte haben die richtige Länge.	3	3	3	3	2	1	2	3	1	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	49
Neue Fachwörter sind gut erklärt.	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	50
Wenn LB nicht in Italienisch, sondern in einer anderen Sprache geschrieben wäre, würde ich es besser verstehen.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	56

Tabelle 7: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und der unterrichtenden Lehrkraft, Klasse III A der *Pestalozzi*

Auf die offenen Fragen, was ihnen am Unterricht gut und was weniger gefällt oder was sie anders machen würden, geben viele Lernende an, dass sie Prof.ssa Reas Art zu erklären mögen, da die Inhalte einfach zu verstehen seien (auch wenn eine Lernende dieser Auffassung ist und gleichzeitig betont, dass sie trotzdem nicht alles versteht), sie Beispiele liefere und außerdem bekannt gebe, was sie von den Lernenden in den Abfragungen erwartet. Nicht so gut gefällt manchen Lernenden das Unterrichtstempo, was ihnen manchmal zu schnell ist, sowie die Menge an Hausaufgaben und das viele Lernen. Eine Schülerin stört es, dass sie alles lernen muss und wenn sie etwas nicht verstanden hat, nicht einfach die Seite des Lehrbuches angeben darf, sondern die genaue Textstelle zu nennen hat. Auch das Anfertigen von geographischen Karten sowie das Schreiben von Zusammenfassungen mögen nicht alle (Fragebogen, Nr. 50-52).

Während des Unterrichts frage die Lehrerin oft nach der Bedeutung eines Textes. Hierbei stelle sie verständnisleitende Fragen, gebe den Schülerinnen und Schülern aber eher selten ausreichend Zeit, um eine Antwort vorzubereiten. Ab und zu rate sie zur Lektüre eines bestimmten Autors oder eines Buches, und oft seien die Lernenden aufgefordert, ihre Meinung zu einem Text zu äußern. Schriftliche Hausaufgaben verteile sie fast immer, wobei es sich oft um die Zusammenfassung eines Textes handele. Dabei gelinge es den Lernenden nur manchmal, ihre Hausaufgaben mit geringem Zeitaufwand zu erledigen (vgl. Fragebogen, Nr. 38). Durchschnittlich benötigten sie dafür 1,5 Stunden. Die Klasse III A ist die einzige Klasse, in der beobachtet wurde, dass abgesehen von den Textzusammenfassungen noch verschiedene andere Arten von schriftlichen Hausaufgaben gestellt wurden, wie z.B. das Beantworten der Fragen und Übungen im Lehrwerk.

Bei schriftlichen Abfragungen überprüfe die Lehrperson, dass die Lernenden nicht voneinander abschreiben und informiere sie im Vorfeld der Tests manchmal, wie diese und eventuell auch die einzelnen Fragen oder Aufgaben bewertet werden. Auch eine anschließende Besprechung des Tests fände nur gelegentlich statt. Die Schülerinnen und Schüler würden gefragt, ob alle Aufgaben klar seien, und es ist ihnen erlaubt, Fragen zum Test zu stellen. Viele Lernende geben an, manchmal das Gefühl zu haben, eine Antwort zu wissen, aber nicht in Worte fassen zu können. Die Lernenden fühlten sich ausreichend vorbereitet auf die Tests, welche von der Lehrperson benotet werden. Grundsätzlich müsse eine Berichtigung angefertigt werden. Sie geben zu, dass sie vor den Abfragungen nervös sind und sich unwohl fühlen. Dass es ihnen nicht leichter fiele, in einer anderen Sprache als Italienisch zu antworten, ergibt sich aus der Tatsache, dass sie fast ausnahmslos erstsprachig italienisch sind (Fragebogen Nr. 40).

### 6.4.3 Einstellungen zum Lehrbuch

Bezüglich der Qualität ihres Lehrwerkes (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010) halten sie seine Aufmachung für ansprechend und betrachten die Illustrationen als Verständnishilfe und Gedächtnisstütze. Die Übungen seien nützlich und die angemessen langen Texte leicht verständlich und klar geschrieben. Der verwendete Wortschatz entspreche ihrem Alter und ihren Fähigkeiten, wobei neue Fachtermini gut eingeführt würden (Fragebogen, Nr. 42).

In der nächsten Tabelle sind diese Einschätzungen des Lehrbuches durch die Lernenden wiedergegeben, wobei „LB“ wieder für „Erdkundelehrbuch“ und „WS“ für „Wortschatz“ steht, und die Bewertungsskala von 1 bis 4 mit „überhaupt nicht einverstanden“, „kaum einverstanden“, „einverstanden“ und „vollkommen einverstanden“ reicht.

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
LB bietet die Inhalte auf interessante Weise dar.	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	4	3	2	2	3	2	3
Die Abbildungen helfen mir, die Inhalte besser zu verstehen und zu erinnern.	3	3	2	3	1	o.A.	2	3	3	4	3	4	2	3	3	3	2	3
Die Texte sind leicht zu verstehen.	3	3	4	3	2	1	3	2	2	3	2	4	3	3	2	3	3	3
Die Übungen im LB sind nützlich.	3	3	3	2	3	3	3	3	4	2	4	4	4	4	2	4	2	3
Die Texte sind klar formuliert.	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
Der verwendete WS ist meinem Alter und meinen Fähigkeiten angemessen.	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3
Die Texte haben die richtige Länge.	3	3	3	2	3	2	2	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Neue Fachwörter sind gut erklärt.	3	2	3	3	3	1	2	3	3	2	4	2	3	3	4	3	4	3
LB wäre in einer anderen Sprache als Italienisch besser verständlich.	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabelle 8: Bewertungen des Erdkundelehrbuchs in der Klasse III A, *Pestalozzi*

Auf die Fragen, was ihnen am Lehrwerk besonders, bzw. gar nicht gefällt, antworten sie sehr unterschiedlich. Das Spektrum reicht von den Illustrationen, Photos und geographischen Karten über die Einleitungen in ein neues Thema, die Vorstellung der geographischen Regionen und die Übungen bis zum verwendeten Wortschatz. Dennoch kritisieren sie gleichzeitig, dass die Texte zum Teil zu lang seien und der Wortschatz zu komplex (s. Fragebogen, Nr. 43, 44).

Die Lehrerin versuche auch nur ab und zu, Berührungspunkte zwischen den Inhalten der Lehrbuchtexte und der Lebenswelt der Lernenden herzustellen, aber oft zeige sie ihren Schülerinnen und Schülern, wie das Gelernte an zuvor erworbenes Wissen anknüpft und letzteres dadurch vertieft werden kann (Fragebogen, Nr. 38).

### 6.4.3.1 Lernstrategien

Durchschnittlich halten die Lernenden der Klasse III A an der *Pestalozzi* das Zusammenfassen mit eigenen Worten für die nützlichste Strategie zum Verstehen und Lernen von Lehrbuchtexten (83 von 108 möglichen Punkten). An zweiter Stelle sehen sie das Unterstreichen von Schlüsselwörtern und wichtigen Konzepten (77 Punkte). Danach folgen mit jeweils ca. 10 Punkten Abstand das anfängliche langsame Lesen des Textes und daran anschließend ein weiteres oder mehrmaliges schnelleres Lesen (67 Punkte) sowie das laute Vorlesen des Textes, während eine Person zuhört (66 Punkte). Mit deutlichem Abstand für am wenigsten hilfreich halten sie die Strategie, den Text zweimal schnell zu lesen (33 Punkte).

Zwei Lernende stufen drei der Techniken als wesentlich weniger nützlich ein als ihre Klassenkameraden, und zwar sowohl das Zusammenfassen mit eigenen Worten als auch das erste langsame und dann wiederholende schnellere Lesen sowie das laute Vorlesen des Textes. Stattdessen erachten sie es für am nützlichsten, sich auf die einfachen Abschnitte des Textes zu konzentrieren, womit sie sich klar von den meisten anderen Lernenden abgrenzen. Denn neben diesen beiden Schülern gibt es nur zwei weitere, welche diese Strategie auch sehr oder vollkommen nützlich finden, während die meisten anderen sie zusammen mit dem zweimaligen schnellen Lesen am schlechtesten von allen Strategien bewerten (s. Fragebogen, Nr. 41).

Danach befragt, wie sie beim Lernen generell mit welcher Häufigkeit vorgehen, geben sie an, durchschnittlich am meisten zu versuchen, die wichtigsten Aussagen eines Textes zu behalten (56 von 72 möglichsten Punkten). Fast genauso oft seien sie bemüht, alle Informationen eines Textes zu behalten (55 Punkte). An dritter Stelle folgen das mehrmalige Lesen eines Textes (52 Punkte) und der Versuch, so viele Details wie möglich zu erinnern (50 Punkte). Den Text so oft zu lesen, dass sie ihn auswendig kennen, machen die Lernenden aber am seltensten (30 Punkte): Alle bis auf zwei antworten, dass sie dies nie oder selten tun, und nur eine Schülerin mache es oft sowie ein Schüler fast immer. Ebenfalls seltener versuchen sie, Konzepte mit ihren eigenen Erfahrungen zu verknüpfen, was nur drei Lernende oft tun und eine fast immer (36 Punkte).

Drei Lernende geben an, dass sie beim Lernen alle Techniken anwenden, die meisten verzichten auf eine bis zwei und zwar vor allem auf das Auswendiglernen durch häufiges Lesen, das Bemerken von noch nicht verstandenen Konzepten und das Suchen zusätzlicher Informationen bei Unklarheiten. Nur vier Lernende wenden fünf bis acht der Techniken nie an. Die Schülerin mit der Lernbeeinträchtigung ist diejenige, welche am wenigsten Strategien verfolgt. Außerdem gehe sie bei einer Enthaltung auch den übrigen vieren – möglichst alles behalten, möglichst viele Details behalten, kontrollieren, ob das zu Lernende verstanden wird und den Text mehrmals lesen – kaum oder oft, aber nicht immer nach.

Während ein Schüler beim Lernen alle Strategien einsetzt und ganze neun davon immer, nutzen die Lernenden im Durchschnitt nur zwei immer und acht Schülerinnen und Schüler maximal eine Strategie (Fragebogen, Nr. 28). Die unten stehende Tabelle fasst die Angaben der Lernenden zusammen; die Zahlenwerte von 1 bis 4 stehen auf der Bewertungsskala für „fast nie“, „selten“, „oft“ und „fast immer“.

Lernende/Während ich lerne...	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	Ø	Tot. Punkte
versuche ich, alle Textinformationen zu behalten.	3	3	3	3	4	3	2	3	2	3	3	4	4	2	3	3	3	4	3	55
beginne ich damit zu überprüfen, was genau ich lernen muss.	3	3	4	4	3	o.A.	3	2	2	2	4	2	4	3	2	3	2	3	3	49
versuche ich, möglichst viele Details zu behalten.	4	3	3	2	4	2	1	3	1	3	2	4	3	2	3	3	3	4	3	50

versuche ich, Inhalte mit dem in anderen Fächern Gelernten zu verknüpfen.	2	2	2	2	4	1	2	3	2	4	2	1	3	2	2	3	2	2	2	41
lese ich den Text so oft, dass ich ihn auswendig kenne.	2	2	1	2	3	1	1	2	1	1	1	2	4	1	2	2	1	1	2	30
kontrolliere ich, ob ich das, was ich lese, verstehe.	3	3	3	4	3	2	2	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	49
lese ich den Text mehrmals.	2	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	52
frage ich mich, wie die Informationen außerhalb der Schule nützlich sein könnten.	2	4	2	3	4	1	2	2	1	2	2	1	4	2	3	3	3	2	2	43
versuche ich, Konzepte zu bemerken, die ich noch nicht ganz verstanden habe.	3	3	1	2	3	1	1	3	3	4	1	4	4	3	1	4	3	3	2	47
versuche ich, die Inhalte besser zu verstehen, indem ich sie mit meiner Erfahrungen in Verbindung bringe.	1	4	2	2	3	1	1	3	1	3	3	1	2	1	2	2	2	2	2	36
merke ich mir die wichtigsten Punkte des Textes.	3	4	3	4	3	1	3	3	3	4	4	3	4	3	2	3	3	3	3	56
frage ich mich, von welcher Bedeutung die Textinfos für das wirkliche Leben sind.	2	4	3	3	4	1	1	2	4	3	3	1	4	2	4	2	3	3	3	49
und merke, dass ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen.	3	1	2	1	2	1	2	3	1	2	3	2	3	4	2	3	1	2	2	38

Tabelle 9: Frequenz der Anwendung von Lernstrategien, Klasse III A, *Pestalozzi*

Die Mehrheit der Lernenden (elf) liest beim Lernen laut, acht Schüler lesen leise und einer davon sowohl laut als auch leise. Dreizehn wiederholen das Gelernte nur laut, drei nur leise und zwei auf beide Weisen. Elf machen sich beim Lernen keine Notizen und nur sechs schreiben Zusammenfassungen. Außerdem lassen sich zwei Drittel der Kinder (zwölf) von jemandem abfragen und geben im Vergleich zu den anderen Klassen hier die meisten an, was sie zusätzlich noch tun, wobei darunter verschiedene Vorgehensweisen sind: Neben Übungen und dem Anfertigen von Schaubildern trägt eine Schülerin jemandem die Unterrichtsstunde wiederholend vor und lässt sich eine andere erklären, wo sie sich vertut oder was sie noch nicht gut verstanden hat (Fragebogen, Nr. 45).

## 6.5 Klasse III B der *Pestalozzi*

Die Klasse III B der Schule *Pestalozzi* ist aus insgesamt 15 Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt, von denen vierzehn den Fragebogen ausgefüllt haben. Auch hier ist die Mehrheit, nämlich zehn Lernende, italienischer Herkunft, und eine Schülerin hat einen italienischen Vater und eine kolumbianische Mutter. Eine Lernende weist innerhalb der Familie einen polnischen und zwei einen ägyptischen Migrationshintergrund auf; es handelt sich bei zwei von ihnen um Zugewanderte der zweiten Generation. Eine Schülerin ägyptischer Herkunft ist in Ägypten geboren, aber schon im Alter von zwei Jahren mit ihrer Familie nach Italien gezogen. So wird in zwei Familien neben Italienisch auch Arabisch gesprochen, in einer Polnisch und in einer weiteren Spanisch (Fragebogen Nr. 13, 14 und 16). Von vier Paaren haben beide Elternteile einen akademischen Abschluss und von vier weiteren beide das Abitur. Hinzu kommen zwei Familien, in denen einer ein Studium absolviert und drei, in denen je einer das Abitur gemacht hat. Die absolute Mehrheit der Lernenden dieser Klasse (12) möchte nach der Mittelschule ein Lyzeum besuchen, nur zwei entscheiden sich für ein technisches und ein berufsvorbereitendes Institut (Fragebogen, Nr. 56).

Drei Schülerinnen, die alle italienischer Herkunft sind, haben das erste Jahr der Mittelschule wiederholt. Ein Schüler ist lernbeeinträchtigt und wird von einem *Sostegno*-Lehrer unterstützt, allerdings nicht im Erdkundeunterricht. Dieser Schüler hat nur einen Teil des Fragebogens beantwortet.

Außer zwei Einzelkindern haben alle anderen eins bis drei Geschwister. Acht Lernende haben ein Einzelzimmer, und bei einer Enthaltung geben alle an, in ihren Wohnungen einen ruhigen Platz zum Lernen und für die Hausaufgaben zu finden. Alle Haushalte verfügen über einen Computer, Internetzugang und ein Wörterbuch sowie weitere für die Schularbeit nützliche Bücher. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler besitzt außerdem Lernsoftware (Fragebogen, Nr. 21).

### 6.5.1 Lesegewohnheiten

Drei Lernende geben an, in ihrer Freizeit nie zu lesen, einer maximal eine halbe Stunde, die meisten (8) zwischen dreißig Minuten und einer Stunde, und lediglich ein Schüler und eine Schülerin lesen eins bis zwei Stunden am Tag (Fragebogen, Nr. 23). Nur sechs der Lernenden ist früher oft vorgelesen worden, den anderen selten oder nie (Fragebogen, Nr. 55). Ein Haushalt verfügt nach Angaben der Lernenden über maximal zehn Bücher, fünf weitere über maximal 100, zwei über 100 bis 200 und die anderen fünf über bis zu 500 Bücher. In allen bis auf drei Haushalten ist auch klassische Literatur vorhanden (Fragebogen, Nr. 21).

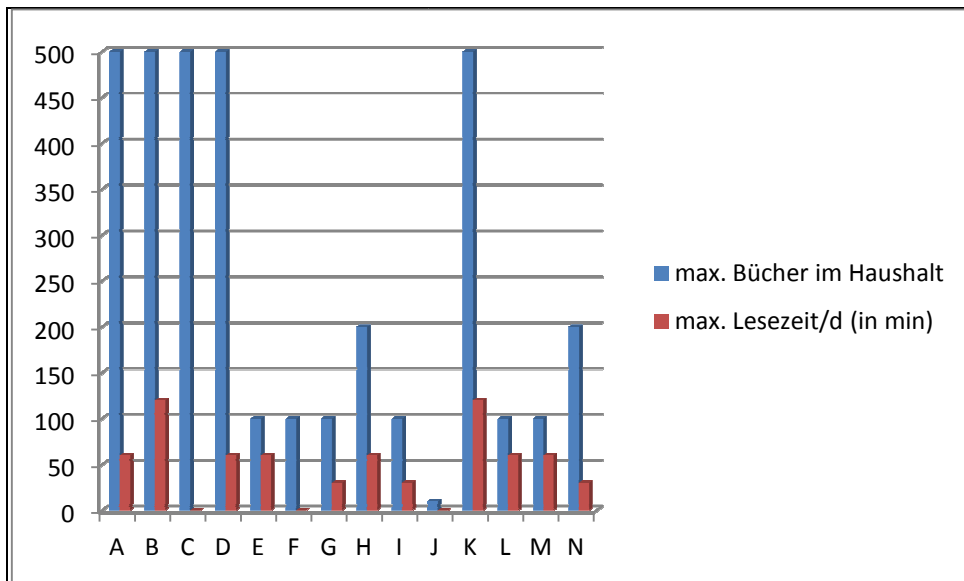


Abbildung 3: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), III B *Pestalozzi*

Durchschnittlich sind die Lernenden zwar kaum damit einverstanden, dass Lesen Zeitverschwendung sei, sie es nur tun, wenn sie müssen oder um bestimmte Informationen zu erhalten, dass es ihnen schwerfällt, länger als ein paar Minuten still zu sitzen und ein Buch zu lesen oder eines zu beenden, allerdings ist die Lektüre auch nicht ihre Lieblingsbeschäftigung, gehen sie nicht sehr gerne in eine Buchhandlung oder freuen sich, wenn sie ein Buch geschenkt bekommen, noch tauschen sie diese gern mit ihren Freunden. Was ihnen etwas mehr gefällt, ist interessanter Weise hingegen, ihre Meinung über das Gelesene zu äußern.

Sieben Lernende lesen ihren Angaben zufolge jedoch recht bzw. sehr gerne. Darunter sind drei Mädchen und vier Jungen (Fragebogen, Nr. 25).

Danach befragt, welche Textsorten sie wie oft lesen, erklären die Lernenden, dass sie durchschnittlich am häufigsten Comics lesen, nämlich einmal im Monat, wobei drei Lernende sie mehrmals wöchentlich und weitere drei sie mehrmals monatlich lesen. Fast genauso oft lesen die Lernenden im Durchschnitt Belletristik, Zeitschriften und Zeitungen, nur Sachbücher lesen sie seltener. Unter ihnen sind acht Lernende, welche alle Textsorten mindestens ein paar Mal im Jahr lesen, davon zwei alle Textsorten mindestens einmal im Monat. Jeweils drei Lernende geben an, nie Zeitschriften und Zeitungen zu lesen, während die anderen Textsorten nur von je zwei Lernenden nie gelesen werden. Der lernbeeinträchtigte Schüler liest außer einmal pro Monat Comics keine weiteren Printmedien. Auch ein anderer Schüler liest alle Textsorten entweder nur ein paar Mal pro Jahr oder maximal einmal pro Monat (Fragebogen, Nr. 26).

Was die Frequenz ihrer Lese- und Schreibaktivitäten im Internet betrifft, so sind die Lernenden dieser Klasse durchschnittlich am meisten an Gruppendiskussionen in Foren und sozialen Netzwerken beteiligt, nämlich mehrmals pro Woche. Gleich an zweiter Stelle folgt mit derselben durchschnittlichen Häufigkeit das Chatten. Ebenfalls mehrmals in der Woche suchen sie im Internet allerdings auch nach Informationen über ein bestimmtes Thema oder praktischer Art wie Veranstaltungsterminen. Den anderen vier Aktivitäten, also dem Konsultieren von Wörterbüchern und Nachschlagewerken, dem Emails Schreiben und dem Nachrichtenlesen kommen sie durchschnittlich etwas seltener nach, nämlich mehrmals im Monat.

Während ein Schüler angibt, mehrmals am Tag in all diesen Bereichen im Internet aktiv zu sein, und der lernbeeinträchtigte Schüler nur einmal pro Monat, machen alle anderen maximal zwei der acht Dinge nur einmal monatlich (Fragebogen, Nr. 27).

Mit neun geben die meisten Lernenden an, nie eine Bücherei außerhalb der Schule zu besuchen, einer ein paar Mal im Jahr und weitere drei nur ca. einmal im Monat. Lediglich eine Schülerin geht wesentlich öfter, nämlich mehrmals wöchentlich, dorthin (*ibid.*, Nr. 49). Durchschnittlich besuchen

die Lernenden am häufigsten (mehrmals im Monat) eine Bibliothek auf, um dort den Internetzugang zu nutzen und Dinge zu lernen, die nichts mit der Schule zu tun haben. Einmal im Monat hingegen entleihen sie Bücher für die Freizeit, erledigen dort ihre Hausaufgaben oder lernen für die Schule und lesen Bücher, Zeitschriften und Zeitungen. Der lernbeeinträchtigte Schüler gibt an, nie eine Bücherei aufzusuchen, und eine weitere Schülerin nur, um dort ein paar Mal im Jahr Bücher auszuleihen. Zwei Schülerinnen und ein Schüler hingegen nutzen die Bücherei mindestens einige Male im Monat zu all diesen Zwecken (Fragebogen, Nr. 47).

### 6.5.2 Einstellung zum Erdkundeunterricht und der Lehrkraft

Nach Angaben der Klasse gefällt ihr der Erdkundeunterricht im Vergleich zu den anderen Fächern mit einer Benotung von 4,5, der „sehr“ entspricht, von allen beobachteten Klassen der Schule *Pestalozzi* am besten. Dabei stufen sie das Fach im Vergleich zu den anderen Schulfächern als leichter ein als alle anderen Klassen, die an der Umfrage teilgenommen haben. Im Einzelnen halten sie es für etwas leichter als Mathematik und Englisch und für deutlich leichter als Naturwissenschaften, Italienisch, Geschichte und Spanisch (vgl. Fragebogen, Nr. 53, 54).

Ihre Bewertung der Nützlichkeit des Erdkundeunterrichts stimmt mit der in der Klasse der *Vespucci* überein: Sie sind der Auffassung, dass der Unterricht sie auf ihr Leben nach der Schule vorbereite und keine Zeitverschwendung sei. Im Gegenteil, Geographie helfe ihnen, Entscheidungen bewusster zu treffen, und vermittele ihnen Inhalte, die im Berufsleben von Bedeutung sein könnten (s. Fragebogen, Nr. 37).

Bezüglich ihrer generellen Einstellung zum schulischen Unterricht und den Lehrkräften ist den Antworten des Fragebogens zu entnehmen, dass sich die Lernenden grundsätzlich mit ihren Lehrkräften verstehen, sich von ihnen gut behandelt fühlen und zusätzliche Förderung erhalten, wenn sie benötigt wird. Auch diese Klasse hat aber weniger das Gefühl, die Lehrkräfte interessieren sich für sie und hörten ihr aufmerksam zu (s. Fragebogen, Nr. 34). Die Bewertung des Verhältnisses zur Erdkundelehrkraft ist zwar nicht positiver, aber die Lernenden sprechen ihr eher zu, sich für die Lernenden zu interessieren und ihnen zuzuhören als die anderen Lehrkräfte. Außerdem lasse sie ihnen auch mehr zusätzliche Unterstützung zukommen (s. Fragebogen, Nr. 39).

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ø, Tot.
U ist eine gute Vorbereitung auf das Leben.	2	1	3	2	3	1	1	2	2	3	1	2	1	2	2 (26)
U ist Zeitverschwendung.	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2 (26)
U hilft, Entscheidungen bewusster zu treffen.	1	2	1	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2 (30)
U vermittelt Inhalte, die im Berufsleben nützlich sein könnten.	2	4	2	3	2	4	3	3	3	2	3	3	3	1	3 (38)
Ich verstehe mich gut mit der LP.	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3 (43)
LP interessiert, wie es mir geht.	4	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3 (39)
LP hört wirklich zu, was ich zu sagen habe.	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3 (39)
Wenn ich zusätzliche Hilfe benötige, bekomme ich sie von der LP.	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3 (43)
LP behandelt mich gut.	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3 (43)

Tabelle 10: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und der unterrichtenden Lehrkraft, Klasse III B der *Pestalozzi*

Am Erdkundeunterricht mögen viele Lernende die Art der Lehrkraft, die Inhalte zu erklären und dass sie nicht müde werde, bereits Behandeltes erneut zu erklären. Einige würden lieber mehr Exkursionen machen und viele finden, dass der Unterricht zu sehr aus Abfragungen bestehe

(Fragebogen, Nr. 50-52). Der Erdkundeunterricht bereite sie geringfügig besser auf ihr Leben vor als der restliche Unterricht und wird von ihnen genauso wenig als Zeitverschwendung betrachtet, doch gleichzeitig scheint er ihrer Auffassung nach etwas weniger zum bewussten Treffen von Entscheidungen und zur Vorbereitung auf die Berufswelt beizutragen (Fragebogen, Nr. 37).

Während des Erdkundeunterrichts komme es gelegentlich vor, dass die Lernenden Prof.ssa Cese nicht zuhören und Lärm und Chaos herrschen, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht gut arbeiten können. Die Lehrkraft müsse manchmal lange warten, bevor Ruhe einkehrt und auch, bevor mit dem eigentlichen Unterricht begonnen werden kann. In dieser Hinsicht decken sich die Angaben der Lernenden mit den gemachten Beobachtungen. So zeigten neben Prof.ssa Cese auch verschiedene andere Lehrpersonen gelegentlich Schwierigkeiten, die Schülerinnen und Schüler zum konzentrierten Mitarbeiten zu bewegen, und der Erdkundeunterricht wurde so gut wie nie pünktlich begonnen. Prof.ssa Cese erklärt die Lebhaftigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler, die sie seit dem ersten Jahr der Mittelschule begleitet, damit, dass die Klasse etwas spät und dadurch umso heftiger gerade einen pubertären Entwicklungsschub erfährt. Positiv stellt sie heraus, dass die Lernenden nun damit beginnen, sich für gesellschaftliche und politische Fragen zu interessieren und eine eigene Meinung zu diesen Themen zu entwickeln und zu äußern.

Die Erdkundestunden vergingen überwiegend damit, dass die Lernenden in zwei Zweiergruppen abgefragt wurden, wozu sie am Lehrerpult stehen. Diese Abfragungen konnten sich auch bis in die Pause erstrecken. Gegen Ende der Stunde wurden zum Teil neue Themen behandelt oder das Erschließen neuer Texte als Hausaufgabe aufgetragen (Fragebogen, Nr. 36). Hierzu wurden sie in der folgenden Stunde abgefragt, wobei diese Form der Leistungskontrolle unter anderem auch dazu diene, Inhalte, die noch nicht so gut verstanden wurden, besser zu erklären und zu vertiefen sowie auf Fragen der Schüler einzugehen. Während es in der Klasse III A der *Pestalozzi* und auch in der Klasse an der *Vespucci* während der Abfragungen im Klassenzimmer still war, herrschte hier ähnlich wie an der Schule *Morante* recht große Unruhe, und nur ein Teil der Klasse erweckte den Eindruck, das Unterrichtsgeschehen mitzuverfolgen. Dadurch war es in den ersten Bankreihen auch besser möglich, den sich am Pult abspielenden Abfragungen zu folgen als von den hinteren Reihen aus.

Während des Unterrichts komme es oft vor, dass die Lehrkraft Fragen zum Text stellt, um das Verständnis zu erleichtern und dass sie ihre Schüler bittet, die Bedeutung eines Textes zu erklären sowie ihre Meinung dazu zu äußern. Generell hätten die Schüler genug Zeit, eine Antwort vorzubereiten, und auch wenn die Lehrerin nur gelegentlich darauf verweise, wie behandelte Inhalte mit der persönlichen Lebenswelt der Jugendlichen zusammenhängen, erkläre sie doch, wie neu erworbenes Wissen mit schon Bekanntem verbunden werden kann und wie dieses dadurch vertieft wird. Desweiteren formuliere sie Leseempfehlungen und gebe fast immer schriftliche Hausaufgaben, wobei es sich in der Regel um die Zusammenfassung eines Textes handele (vgl. Fragebogen, Nr. 38).

### 6.5.3 Schülerangaben zum Lehrbuch

In dieser Klasse gibt es im Fach Erdkunde keine schriftlichen Abfragungen, wodurch sich das große Gewicht der mündlichen Überprüfungen in der Unterrichtsgestaltung zum Teil erklären lässt. Dadurch gewinnt für die Lernenden das Lehrwerk noch an Bedeutung, da sie die Abfragungen durch das Lesen und Lernen der Lehrwerkstexte vorbereiten. Ihre Bewertung des Buches (DINUCCI & DINUCCI 2008) fällt fast genauso positiv aus wie in der Klasse III A für das dort benutzte Lehrwerk: Die Darbietung der Inhalte sei interessant, die Bilder seien verständnisfördernd und die angemessen langen Texte klar geschrieben, mit einem für ihr Alter und Können geeigneten Wortschatz, wobei neue Fachwörter gut eingeführt würden. Nur die Übungen unterstützten das Lernen nicht (vgl. Fragebogen, Nr. 42).



LB bietet die Inhalte auf interessante Weise dar.	3	3	3	3	2	4	3	2	3	1	3	3	3	2
Die Abbildungen helfen mir, die Inhalte besser zu verstehen und zu erinnern.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Die Texte sind leicht zu verstehen.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	2	3
Die Übungen im LB sind nützlich.	3	2	2	2	2	3	3	3	2	1	3	1	3	2
Die Texte sind klar formuliert.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2-3	1
Der verwendete WS ist meinem Alter und meinen Fähigkeiten angemessen.	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3
Die Texte haben die richtige Länge.	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	4	2-3	3
Neue Fachwörter sind gut erklärt.	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	4
LB wäre in einer anderen Sprache als Italienisch besser zu verstehen.	1	2	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1

Tabelle 11: Bewertungen des Erdkundelehrbuchs in der Klasse III B, *Pestalozzi*

Wenn man diese Bewertungen mit den Antworten auf die Frage, was ihnen am Buch konkret gefällt und was nicht, vergleicht, zeigt sich wieder ein leicht differenziertes Bild, indem als positiv fast ausschließlich die Illustrationen hervorgehoben und die Texte hingegen oft als zu lang bewertet werden und einigen die geschichtlichen und vertiefenden Texte nicht gefallen (s. Fragebogen, Nr. 43 f.).

### 6.5.3.1 Lernstrategien

Danach befragt, wie sie sich im Fach Erdkunde die Lehrbuchtexte aneignen, resultiert aus den Antworten der Lernenden, dass sie es durchschnittlich am nützlichsten finden, Schlüsselwörter und wichtige Konzepte zu unterstreichen (67 von 84 möglichen Punkten), wofür die meisten Höchstwerte von fünf bzw. sechs Punkten verteilen (Skala von 1 bis 6), während ein Schüler dies überhaupt nicht hilfreich findet. An zweiter Stelle folgt das Zusammenfassen mit eigenen Worten (63 Punkte), wofür alle Schülerinnen und Schüler mindestens mittlere Punktzahlen (3) vergeben und drei die maximale Punktzahl (6). Mit etwas Abstand steht an dritter Stelle ein erstes gründliches und das nachfolgende schnellere Lesen des Textes (54 Punkte).

Am wenigsten förderlich beurteilen sie mit deutlichem Abstand zu allen anderen Strategien das schnelle zweimalige Lesen des Textes (28 Punkte), obwohl ein Schüler dafür fünf Punkte vergibt. Geteilter Meinung sind sie bei der Ergiebigkeit des lauten Vorlesens, während eine andere Person zuhört: Acht Lernenden ist diese Strategie maximal drei Punkte wert, den anderen sechs Lernenden jedoch mehr und zum Teil sogar Höchstwerte von sechs.

Mehr als die Hälfte der Klasse (acht Lernende) vergibt für keine Strategie den maximalen Wert von sechs Punkten; von den übrigen halten drei Lernende vier bzw. drei Strategien für besonders effektiv. Hierbei ist sechs Lernenden gemein, dass sie das Zusammenfassen für äußerst nützlich halten. Während die Hälfte der Lernenden auf der anderen Seite auch keine Minimalpunktzahl von 1 vergibt, bewertet ein Schüler vier Strategien mit 1 und eine weitere Schülerin drei. Lediglich für die Techniken des Zusammenfassens und der Konzentration auf die leicht verständlichen Stücke des Textes verteilt niemand den niedrigsten Wert. Abgesehen von drei Lernenden halten es alle anderen auch für förderlich, nach dem Lesen des Textes mit jemandem darüber zu sprechen (Fragebogen, Nr. 41).

Während ich lerne...	A	B	C	D	E	E	F	G	H	I	J	K	N	∅	Tot. Punkte
versuche ich, alle Textinformationen zu behalten.	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	3	3	3	3	3 (38)
beginne ich damit zu überprüfen, was	3	3	3	3	3	4	3	4	2	2	4	3	2	2	3 (41)

genau ich lernen muss.																		
versuche ich, möglichst viele Details zu behalten.	3	o.A.	3	2	3	2	1	4	3	3	3	3	4	3	3	(37)		
versuche ich, Inhalte mit dem in anderen Fächern Gelernten zu verknüpfen.	2	2	3	4	2	3	2	2	4	3	3	3	4	2	3	(39)		
lese ich den Text so oft, dass ich ihn auswendig kenne.	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	3	1	2	(23)		
kontrolliere ich, ob ich das, was ich lese, verstehe.	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	(48)		
lese ich den Text mehrmals.	4	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	4	3	3	(37)		
frage ich mich, wie die Informationen außerhalb der Schule nützlich sein könnten.	4	3	3	1	2	2	3	1	2	3	1	2	4	3	2	(34)		
versuche ich, Konzepte zu bemerken, die ich noch nicht ganz verstanden habe.	2	3	3	1	3	2	3	3	4	2	2	2	3	4	3	(37)		
versuche ich, die Inhalte besser zu verstehen, indem ich sie mit meiner Erfahrungen in Verbindung bringe.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	(29)		
merke ich mir die wichtigsten Punkte des Textes.	3	3	3	3	3	4	3	2	3	1	4	3	3	2	3	(40)		
frage ich mich, von welcher Bedeutung die Textinfos für das wirkliche Leben sind.	1	3	2	2	3	3	4	3	2	1	2	3	4	4	3	(37)		
und merke, dass ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen.	1	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	(33)		

Tabelle 12: Frequenz der Anwendung von Lernstrategien, Klasse III B, *Pestalozzi*<sup>99</sup>

Was ihr generelles Vorgehen beim Lernen anbelangt, so geben alle Lernenden an, dass sie oft oder immer kontrollieren, ob sie das, was sie lesen, auch verstehen. Ähnlich sieht es mit der Technik aus, das Lernen mit einer Kontrolle dessen zu beginnen, was genau eigentlich gelernt werden soll. Lediglich vier Lernende geben hierfür an, es nur selten zu tun. Die meisten Lernenden versuchen oft, die wichtigsten Aussagen des Textes zu behalten; nur ein Lernender fast nie und zwei weitere selten. Ebenfalls oft bedienen sie sich mit fallender durchschnittlicher Frequenz der Techniken, das Gelernte möglichst mit dem in anderen Fächern erworbenem Wissen zu verbinden, alle Informationen des Textes zu behalten, so viele Details wie möglich zu behalten, den Text mehrmals zu lesen, zu bemerken, wenn Konzepte nicht verstanden werden und sich nach der Bedeutung des Gelernten für das wahre Leben zu fragen.

Im Mittelwert selten hingegen verfolgen die Lernenden mit sinkender Frequenz die Strategien, sich danach zu fragen, wie nützlich das Gelernte außerhalb der Schule ist, das Gelernte mit eigenen Erfahrungen zu verbinden und den Text so oft zu lesen, bis sie ihn auswendig kennen. Wobei ein Schüler angibt, letzteres oft zu tun.

Sechs der 14 Schülerinnen und Schüler verwenden alle Techniken mit einer gewissen Häufigkeit; gleichzeitig geben vier Lernende an, keine einzige immer anzuwenden. Dagegen gibt es vier Lernende, die auf drei bis sechs der Techniken nie verzichten (Fragebogen, Nr. 28). Zehn der Lernenden lesen beim Lernen laut und fünf leise, eine von ihnen sowohl laut als auch leise. Bis auf zwei wiederholen alle den Textinhalt laut, wobei zwei Lernende das teils laut, teils leise machen.

<sup>99</sup> Die Skala reicht von 1 bis 4: „fast nie“, „selten“, „oft“ und „fast immer“.

Die Mehrheit (10) fertigt außerdem beim Lernen Notizen an, und alle bis auf einen schreiben Zusammenfassungen der Texte. Nur fünf Schülerinnen und Schüler geben außerdem an, sich von jemandem abfragen zu lassen (Fragebogen, Nr. 45).

## 6.6 Klasse III C der Pestalozzi

Die letzte Klasse, die an der Studie beteiligt war, die Klasse III C der *Pestalozzi*, besteht aus 21 Schülern, von denen 19 den Fragebogen beantwortet haben. 13 dieser Lernenden haben italienische Eltern; drei Schülerinnen und zwei Schüler haben Eltern peruanischer, bengalischer und rumänischer Herkunft. Von diesen sind zwei in Rumänien geboren und im Alter von vier bzw. zwei Jahren nach Italien gekommen. Ein Schüler ist als Baby von Bangladesch nach Italien übersiedelt. Unter den Lernenden mit Migrationshintergrund sind zwei peruanische Schwestern, von denen einer eine Lernbeeinträchtigung attestiert ist. Ihr steht eine Unterstützungslehrkraft zur Seite, aber nicht im Fach Erdkunde.

Nur in zwei Familien sind die am meisten gesprochenen Sprachen nach Angaben der Lernenden nicht Italienisch, sondern Spanisch und Rumänisch. In drei weiteren Familien wird neben dem Italienischen auch Rumänisch und Bengalisch gesprochen (vgl. Fragebogen Nr. 14-16).

Die Bildungsabschlüsse der Eltern sind mit nur einem Elternpaar mit einem Hochschulabschluss und zwei weiteren Elternteilen mit einem solchen sowie fünf Elternpaaren und acht Elternteilen mit dem Abitur die niedrigsten aller Klassen der *Pestalozzi* (jedoch höher als die der Eltern der *Vespucci*), und auch die Anzahl der Lernenden, welche die Schule an einem Lyzeum fortsetzen möchten, ist mit acht für die beobachteten Klassen dieser Schule am geringsten (s. Fragebogen Nr. 9, 13 und 56).

### 6.6.1 Lesegewohnheiten

Bezüglich des Bücherbestandes in den Elternhäusern und des Leseverhaltens der Lernenden lässt sich festhalten, dass in knapp einem Viertel aller Haushalte maximal 25 Bücher vorhanden sind und in weiteren neun zwischen 26 und 200. Allerdings handelt es sich gleichzeitig um die einzige Klasse mit Haushalten, in denen sich mehr als 500 Bücher befinden (3). Fast die Hälfte aller Schüler gibt an, nie zum persönlichen Vergnügen zu lesen und weitere fünf nur maximal 30 Minuten am Tag (vgl. Fragebogen Nr. 23, 24). Lediglich drei Lernenden wurde früher regelmäßig vorgelesen, aber weiteren neun gelegentlich (Fragebogen, Nr. 55).

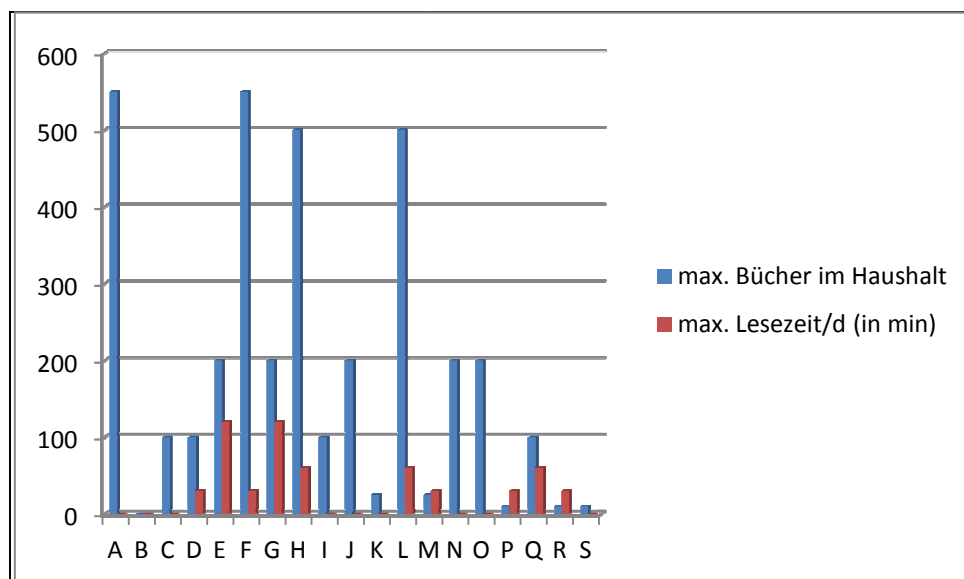


Abbildung 4: Maximale Bücherzahl im Haushalt und maximale tägliche Lesezeit (in min), III C, *Pestalozzi*

Diese Klasse stimmt durchschnittlich vor allem darin überein, nur zu lesen, um Informationen zu erhalten, die sie benötigt, und wenn sie dazu aufgefordert wird. Außerdem fällt es vielen Lernenden schwer, ein Buch zu beenden und überhaupt länger als ein paar Minuten still zu sitzen und zu lesen. Lediglich zwei stimmen letzterem überhaupt nicht zu. Auf der anderen Seite betrachten vier Schülerinnen das Lesen als eine bevorzugte Freizeitbeschäftigung.

Dreizehn der Lernenden stimmen der Aussage, gerne mit jemandem über das, was sie lesen, zu reden, überhaupt nicht oder kaum zu. Etwas weniger als die Hälfte teilt gerne seine Meinung über das Gelesene mit, aber nur vier Schülerinnen mögen es, Bücher mit Freunden auszutauschen (Fragebogen, Nr. 25).

Am häufigsten lesen die Kinder dieser Klasse Comics, nämlich durchschnittlich einmal pro Monat, wobei sechs sie mehrmals pro Monat oder sogar pro Woche lesen und zwei Mädchen sowie ein Junge nie. An zweiter Stelle folgen mit derselben durchschnittlichen Frequenz Zeitschriften und Romane sowie Erzählungen. Zwei Mädchen lesen mehrmals pro Woche Zeitschriften und fünf Lernende nie. Belletristik wird von drei Lernenden, allesamt Mädchen, nie gelesen. Sachbücher werden im Mittelwert nur wenige Male im Jahr, von neun Lernenden gar nicht und nur von einem Schüler wesentlich öfter (mehrmals pro Monat) gelesen. Auf der einen Seite gibt über ein Drittel der Lernenden (7) an, nie Zeitung zu lesen, auf der anderen Seite machen es je drei Lernende mehrmals pro Woche bzw. mehrmals im Monat.

Den Angaben der Schülerinnen und Schüler zufolge lesen drei Mädchen jeweils nur eine Textsorte: eine nur Zeitschriften (mehrmals wöchentlich) und die anderen beiden nur Comics (mehrmals pro Woche und einige Male im Jahr). Mit Abstand am meisten liest ein Mädchen, das Zeitschriften, Zeitungen und Comics mehrmals in der Woche liest, Belletristik mehrmals im Monat und Sachbücher ungefähr einmal im Monat (Fragebogen, Nr. 26).

Ähnlich wie in den anderen Klassen sind auch hier die Lese- und Schreibaktivitäten der Lernenden im Internet etwas ausgeprägter: Im Mittelwert am häufigsten, nämlich mehrmals in der Woche, chatten sie und suchen außerdem in Online-Nachschlagewerken nach Informationen. Insgesamt ähnlich oft, aber durchschnittlich nur mehrmals im Monat, nehmen sie an Diskussionen in Internetforen teil. Fünf Lernende machen das täglich, wiederum fünf hingegen nur ein paar Mal im Jahr, eine Schülerin nie, und eine weitere weiß gar nicht, was das ist. Sechs der Internetaktivitäten gehen die Kinder dieser Klasse durchschnittlich ca. einmal im Monat nach, und zwar mit absteigender Frequenz dem Suchen von Informationen über ein bestimmtes Thema, dem Suchen nach praktischen Informationen, dem Nachrichtenlesen, dem Benutzen eines Wörterbuches und dem Schreiben von Emails.

Insgesamt üben elf der Lernenden mindestens eine Tätigkeit nie oder fast nie aus; für zwei Mädchen gilt das bezogen auf alle Aktivitäten, unter Ausnahme der Informationssuche zu einem bestimmten Thema mehrmals pro Monat im Falle einer der Schülerinnen (Fragebogen, Nr. 27).

Abgesehen von zwei Schülerinnen, die ein paar Mal im Jahr eine schulexterne Bücherei besuchen, macht das aus dieser Klasse keiner (Fragebogen, Nr. 49). In der Schulbücherei nutzen die Lernenden vor allem den Internetzugang. So sind elf Lernende mehrmals pro Woche deshalb dort und einer von ihnen nur aus diesem Grund, während sechs nie das Internet in der Bücherei benutzen. Im Mittelwert am zweithäufigsten gehen die Lernenden in eine Bibliothek, um Dinge zu lernen, die nichts mit der Schule zu tun haben. Fast genauso oft lesen die Lernenden dort, allerdings nur drei Lernende mehrmals pro Woche und vier nie. Am seltensten nutzen die Lernenden eine Bibliothek, um Bücher für die Freizeitgestaltung auszuleihen, nämlich neun Lernende, also fast die Hälfte der Befragten, nie. Häufiger, aber durchschnittlich auch nur ein paar Mal pro Jahr, entleihen sie Bücher für die Schule. Ebenfalls recht selten, und zwar durchschnittlich ein paar Mal pro Jahr, lesen sie dort Zeitschriften oder Zeitungen (Fragebogen, Nr. 47).

## 6.6.2 Einstellungen zum Erdkundeunterricht und zur Lehrkraft

In dieser Klasse findet der Erdkundeunterricht nur einmal wöchentlich statt, da die Lehrerin die zusätzliche Stunde dazu nutzt, gesellschaftliche Themen zu erörtern, wie es auch in der Abschlussprüfung von den Lernenden verlangt werden könnte. Eine typische Unterrichtsstunde beginnt mit der Abfragung von vier Lernenden in Zweiergruppen, die dabei, anders als in den anderen Klassen, an ihren Plätzen bleiben können. Im restlichen Verlauf der Stunde vermittelt die Lehrerin neue Inhalte, indem sie den Schülern Texte aus dem Lehrwerk zusammenfasst. Diese Texte sollen dann zuhause von den Lernenden nachgelesen und gelernt werden. Nach ihren Angaben gefällt ihnen der Erdkundeunterricht im Vergleich zu den anderen Fächern relativ gut. Ihr Urteil fällt also etwas schlechter aus als in den meisten anderen beobachteten Klassen (s. Fragebogen, Nr. 53). Sie halten das Fach für leichter als Mathematik und Naturwissenschaften, etwas leichter als Italienisch und Geschichte und gleich schwer wie Englisch und Spanisch (Fragebogen, Nr. 54). Negativer fällt auch ihre Bewertung der Bedeutung des Erdkundeunterrichts aus. Denn auch wenn sie ihn nicht für komplette Zeitverschwendung halten, sondern davon ausgehen, dass er sie einigermaßen auf ihr Leben nach der Schule vorbereite, helfe er ihnen nicht dabei, Entscheidungen bewusster zu treffen, und sie sehen in ihm auch keinen Nutzen für ihre berufliche Zukunft (vgl. Fragebogen, Nr. 37).

Bei der Bewertung ihres Verhältnisses zur Lehrperson zeigt sich allerdings wieder das gleiche positive Bild, welches schon für die anderen Klassen der Studie beobachtet werden konnte. Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie sich mit der Lehrerin gut verstehen und das Gefühl haben, diese interessiere sich für sie und ihre Meinungen. Außerdem biete Prof.ssa Dante zusätzliche Hilfe, wenn diese erforderlich sein sollte. Sie fühlen sich somit von ihr gut behandelt (Fragebogen, Nr. 39).

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
LB bietet die Inhalte auf interessante Weise dar.	2	3	1	3	2	3	2	3	2	2	2	1	2	1	3	2	1	2	3
Die Abbildungen helfen mir, die Inhalte besser zu verstehen und zu erinnern.	1	1	1	2	1	2	1	1	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	4
Die Texte sind leicht zu verstehen.	2	2	3	2	2	4	3	o.A.	2	2	3	1	1	4	3	2	3	3	4
Die Übungen im LB sind nützlich.	3	3	2	2	2	4	3	2	3	2	3	1	2	4	3	3	3	3	2
Die Texte sind klar formuliert.	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	2	1	3	4	3	3	3	3	4
Der verwendete WS ist meinem Alter und meinen Fähigkeiten angemessen.	3	3	4	3	2	1	3	3	3	3	3	1	2	4	3	3	2	3	4
Die Texte haben die richtige Länge.	3	3	4	3	3	1	4	3	4	4	3	1	2	4	3	3	2	3	4
Neue Fachwörter sind gut erklärt.	3	4	4	3	3	1	4	3	4	4	4	1	2	4	3	3	3	3	4
LB wäre in einer anderen Sprache als Italienisch besser zu verstehen.	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	1	2	4	3	3	3	3	4

Tabelle 13: Einstellungen zum Erdkundeunterricht und der unterrichtenden Lehrkraft, Klasse III C der *Pestalozzi*

Auch in dieser Klasse gefällt den Lernenden am Erdkundeunterricht vor allem die Weise, auf welche Prof.ssa Dante die Lerninhalte erklärt, auch wenn einer ihre Schilderungen zwar verständlich, aber auch anstrengend findet. Mehrere stört das Anfertigen der Zusammenfassungen, und zwei Jungen italienischer Herkunft geben an, Schwierigkeiten mit den Texten zu haben bzw. die Namen der Schlüsselwörter ändern zu wollen, sie unmöglich einzuprägen seien. Eine Schülerin würde lieber nur eine Lehrbuchseite pro Mal lernen anstatt mehrere (Fragebogen, Nr. 50-52).

Ihre Angaben zum Erdkundeunterricht und der Lehrkraft Prof.ssa Dante decken sich dabei je in allen bis auf einen Punkt mit denen über den Schulunterricht und die Lehrpersonen insgesamt, wobei die einzelnen Aussagen bezogen auf die Nützlichkeit von Erdkunde noch etwas mehr Zuspruch erhalten, sie das Fach also noch mehr als Zeitverschwendung und kaum auf das Leben nach der Schule vorbereitend sehen. Etwas weniger Bedeutung messen sie ihm gleichsam als Hilfe beim Treffen von Entscheidungen und ihrem späterem Berufsleben bei (Fragebogen, Nr. 33). Auf der anderen Seite scheint Prof.ssa Dante durchschnittlich etwas beliebter als die übrigen Lehrpersonen der Klasse zu sein, wobei vor allem ihr Interesse für die Lernenden positiver bewertet wird (ibid., Nr. 34).

Während des Erdkundeunterrichts komme es zwar ab und zu vor, dass die Lernenden ihr nicht zuhören, ein hoher Lärmpegel und Unordnung herrschen, so dass Prof.ssa Dante manchmal lange warten müsse, bevor im Klassenzimmer Ruhe einkehrt. Allerdings scheinen sich diese Aspekte nicht sehr negativ auf das Lernklima auszuwirken, denn die Schülerinnen und Schüler haben trotzdem das Gefühl, konzentriert arbeiten zu können und dass nie viel Zeit vergehe, bevor der eigentliche Unterricht beginnt (vgl. Fragebogen Nr. 36).

Ferner geben sie an, auch schriftlich abgefragt zu werden, wobei die Lehrerin darauf Acht gebe, dass selbstständig und konzentriert gearbeitet wird. Nur ab und zu würden die Lernenden dabei vorher über die Gewichtung der einzelnen Fragen und die Bewertung des Tests in Kenntnis gesetzt, und auch eine Besprechung der Aufgaben oder des Testverlaufs erfolge im Anschluss daran nur gelegentlich. Die Lernenden dürften aber Fragen stellen, wenn sie etwas nicht verstanden haben und würden dazu von der Lehrerin auch aufgefordert. Außerdem komme es sowohl bei den Tests als auch bei den Abfragungen durchaus vor, dass sie das Gefühl haben, eine Antwort zu wissen, aber nicht in Worte fassen zu können. Die Tests würden bewertet und die Note den Lernenden mitgeteilt, welche eine Berichtigung anfertigen müssen. Nach ihren Angaben sind sie im Durchschnitt bei den Tests und Abfragungen recht häufig nervös und fühlen sich unwohl. Alles in allem denken sie dennoch, dass die Leistungsanforderungen ihren Fähigkeiten entsprechen. Aus der Situation der Mehrsprachigkeit einiger Lernenden resultiert ihre Einschätzung, dass es für sie ab und zu einfacher wäre, in einer anderen Sprache als Italienisch zu antworten (s. Fragebogen, Nr. 40).

### 6.6.3 Einstellungen zum Unterrichtswerk

Was das Lehrwerk (FORTE, UBERTAZZI 2008) betrifft, welches auch hier einen hohen Stellenwert genießt, so zeigt sich zumindest im Durchschnitt die gleiche Gesamteinschätzung wie in der Klasse der *Vespucci*: Die Schüler beurteilen die Darbietung als interessant, sind der Auffassung, die Abbildungen helfen ihnen beim Verständnis und beim Behalten des Lernstoffes, und die Übungen seien dafür auch nützlich. Die Texte finden sie weder zu lang noch zu kurz, geeignet für ihre Altersstufe und klar verständlich, wobei letzteres auch für die Einführung neuer Fachausdrücke gilt. Sie sind nicht der Meinung, dass sie ihr Lehrwerk besser verstehen würden, wenn es in einer anderen Sprache geschrieben wäre (Fragebogen, Nr. 42). Während fast alle Lernenden bei den offenen Fragen zum Lehrwerk betonen, dass ihnen vor allem die Illustrationen und Landkarten gefallen, wird von einigen auch nochmal hervorgehoben, dass die Texte klar verständlich seien. Auf der anderen Seite gibt eine Mehrheit der Lernenden an, die Texte seien zu kompliziert und auch zu lang (Fragebogen Nr. 43, 44). Es ist also davon auszugehen, dass die Lernenden über unterschiedlich gute bildungssprachliche Kompetenzen verfügen und deshalb teils gut mit dem Lehrbuch zurechtkommen, teils überfordert sind.

Während des Unterrichts fordere die Lehrerin sie oft auf, die Bedeutung eines Textes zu erklären und stelle dabei Fragen, die das Textverständnis leiten und erleichtern. Die Lernenden sind der Meinung, dass ihre Lehrkraft ihnen dabei nur gelegentlich ausreichend Zeit gebe, eine Antwort vorzubereiten. Leseempfehlungen ihrerseits gebe es ab und zu, genauso wie eine Hilfe, das neu erworbene Wissen mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung zu setzen. Oft hingegen seien die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Meinung zu einem Text zu äußern, und es werde ihnen gezeigt, wie sie das neue mit dem bereits erworbenen Wissen verknüpfen können und dieses dadurch vertieft wird.

Schriftliche Hausaufgaben bekommen die Schülerinnen und Schüler ihren Angaben zufolge fast immer, wobei es sich oft um die Zusammenfassung von Texten handele. Nur ab und zu hätten sie das Gefühl, die Hausaufgaben relativ zügig bewerkstelligen zu können (s. Fragebogen, Nr. 38). Dabei geben nur vier Lernende als Zeitspanne, die sie durchschnittlich für die Hausaufgaben benötigen, weniger als eine Stunde an (min. 20 Minuten), während sieben Lernende dafür mindestens zwei Stunden und sogar bis zu dreieinhalb Stunden brauchen. Im Durchschnitt beträgt die aufgewendete Zeit 1,5 Stunden.

### 6.6.3.1 Lernstrategien

Beim generellen, nicht fachspezifischen Lernen ist die im Mittelwert von den Lernenden am häufigsten verfolgte Strategie der Versuch, die wichtigsten Textaussagen zu behalten (64 von 76 möglichen Punkten). An zweiter Stelle folgt, mit dem Überprüfen zu beginnen, was konkret gelernt werden soll (61 Punkte). Gleich danach kommen das Erinnern möglichst vieler Details (59 Punkte) und mit fast genauso viel Zuspruch die drei Strategien des Erinnerns der wichtigsten Textaussagen, des mehrmaligen Lesens und der Kontrolle, ob das Gelesene auch verstanden wird (57 Punkte). Am seltensten versuchen die Lernenden, das Gelernte besser zu verstehen, indem sie es mit den eigenen Erfahrungen verknüpfen (38 Punkte). Fast genauso selten fragen sie sich, welchen Nutzen die Informationen außerhalb der Schule und welche Bedeutung sie im wahren Leben haben könnten (40 Punkte).

Ferner geben sie an, den Text nur selten so oft zu lesen, bis sie ihn auswendig kennen (43 Punkte), wobei nur drei Lernende vermerken, das nie zu machen und sechs hingegen oft bis fast immer. Zwei Drittel (13) sucht nie bzw. selten nach zusätzlichen Informationen, wenn etwas nicht verstanden wurde.

Sechs Lernende wenden alle Strategien zumindest gelegentlich an, während die anderen mindestens eine Strategie nie nutzen, wobei es sich dabei aber nicht um die handelt, den Text so lange zu lesen, bis sie ihn auswendig kennen (Fragebogen, Nr. 28).

Während ich lerne...	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
versuche ich, alle Textinformationen zu behalten.	1	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	1	3	4	3	4	4
beginne ich damit zu überprüfen, was genau ich lernen muss.	2	4	3	4	4	3	3	3	4	4	1	3	2	4	3	3	3	4	4
versuche ich, möglichst viele Details zu behalten.	3	3	2	4	3	4	4	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4
versuche ich, Inhalte mit dem in anderen Fächern Gelernten zu verknüpfen.	1	2	2	2	2	3	2	3	1	1	4	3	2	3	2	3	2	2	3
lese ich den Text so oft, dass ich ihn auswendig kenne.	2	1	2	3	3	2	3	1	2	1	2	4	4	2	2	2	2	3	2
kontrolliere ich, ob ich das,	1	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	1	2	4	3	4	3	3	3

was ich lese, verstehe.																			
lese ich den Text mehrmals.	3	2	3	4	3	4	4	2	2	4	2	2	1	4	3	3	4	3	4
frage ich mich, wie die Informationen außerhalb der Schule nützlich sein könnten.	1	1	3	1	2	4	3	2	1	1	4	4	2	2	2	2	2	2	1
versuche ich, Konzepte zu bemerken, die ich noch nicht ganz verstanden habe.	4	3	3	2	3	1	3	3	2	2	2	2	2	4	3	3	3	2	3
versuche ich, die Inhalte besser zu verstehen, indem ich sie mit meiner Erfahrungen in Verbindung bringe.	1	1	1	1	2	3	2	2	1	1	2	4	2	4	2	3	2	2	2
merke ich mir die wichtigsten Punkte des Textes.	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	2	3	4	2	4	3	4	4
frage ich mich, von welcher Bedeutung die Textinfos für das wirkliche Leben sind.	1	1	3	1	2	2	4	1	1	1	4	2	1	3	2	2	2	3	4
und merke, dass ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen.	3	3	2	3	3	1	2	3	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2

Tabelle 14: Frequenz der Anwendung von Lernstrategien, Klasse III B, *Pestalozzi*<sup>100</sup>

Um Lehrbuchtexte zu verstehen und ihren Inhalt zu behalten, finden die Schülerinnen und Schüler es am nützlichsten, Schlüsselwörter und wichtige Konzepte zu unterstreichen. Dieser Strategie geben sie durchschnittlich fünf von sechs Punkten (insgesamt 97 von möglichen 114). An zweiter Stelle folgt das Zusammenfassen des Textes mit eigenen Worten (88 Punkte) und an dritter ein erstes langsames und dann (ggf. mehrmaliges) schnelleres Lesen des Textes (77 Punkte, durchschnittlich 4). Ebenfalls als recht förderlich bewerten sie die Konzentration auf die leicht verständlichen Textteile (73 Punkte) und das Vorgehen, jemandem den Text laut vorzulesen (70 Punkte). Mit einem gewissen Abstand halten sie die Technik, über das Gelesene mit jemandem zu sprechen, durchschnittlich für mittelmäßig nützlich (3, insgesamt 59 Punkte), und am wenigsten ergiebig erscheint es ihnen, den Text zweimal schnell zu lesen (49 Punkte). Zwei Schülerinnen stufen keine der Strategien als besonders nützlich ein, sondern verteilen für alle nur einen bis maximal drei Punkte. Auf der anderen Seite gibt es sieben Lernende, die mindestens zwei Strategien mit sechs Punkten bewertet haben (Fragebogen, Nr. 43).

Die Mehrheit der Lernenden (13) liest einen Text zum Lernen laut; zwei Schülerinnen geben an, sowohl laut als auch leise zu lesen. Nur drei Lernende lesen den Text nicht laut, und sechs wiederholen leise, davon vier sowohl laut als auch leise. Die meisten Schülerinnen und Schüler (13) machen sich Notizen, und so gut wie alle (18) schreiben außerdem eine Zusammenfassung. Zusätzlich lässt sich fast die Hälfte (9) von jemandem abfragen. Eine Schülerin gibt ferner an, sich von ihrer Schwester helfen zu lassen und ein Schüler, den Text zwei-, dreimal nachzuschreiben (Fragebogen, Nr. 45).

## 6.7 Ein Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Lernenden aller Klassen im Durchschnitt recht ähnliche Lerngewohnheiten und Ansichten über die Schule und ihre Lehrpersonen, das Fach Erdkunde, die unterrichtende Lehrkraft und das verwendete Lehrwerk haben. Im Großen und Ganzen sind sie mit

<sup>100</sup> Die Skala reicht von 1 bis 4: „fast nie“, „selten“, „oft“ und „fast immer“.



dem Erdkundeunterricht zufrieden, was wahrscheinlich am meisten daran liegt, dass sie ihren Lehrer bzw. ihre Lehrerin schätzen.

Im Folgenden werden drei Tabellen vorgestellt, welche einige wichtige Ergebnisse aus der Bearbeitung der Fragebögen zusammenfassend wiederholen, wobei die erste neben den Angaben zum sprachlichen Hintergrund sowie zur Schullaufbahn (Wiederholungen und Schulwahl) die Lesegewohnheiten der Lernenden illustriert und die Abkürzungen „WH“ und „L<sub>1</sub>“ für „Wiederholung(en)“ und „Erstsprache“ stehen:

Klassen	<i>Morante</i>	<i>Vespucci</i>	III A <i>Pestalozzi</i>	III B <i>Pestalozzi</i>	III C <i>Pestalozzi</i>	Kommentar
n Lernende	18	14	19	15	21	
n beobachtete Lernende	17	13	19	15	21	
n befragte Lernende	16	12	18	14	19	
n WH Schuljahre	1	2	3	3	2	
n Lernbeeinträchtigungen	1	1	1	1	1	
n Lernende L1 nicht It.	7	7	2	3	5	
n Einschulung nicht It.	2	2	0	0	0	
n Lyzeum	1 (6%)	1 (8%)	12 (67%)	12 (86%)	8 (42%)	
<u>Lesegewohnheiten:</u>						
n nie freiwillig lesen	6 (38%)	4 (33%)	5 (28%)	3 (21%)	9 (47%)	
n sehr gerne lesen	3 (19%)	3 (25%)	7 (39%)	7 (50%)	4 (21%)	Nr. 25 (n 3 und 4)
Ø lesen	1,75	1,8	2,2	2,3	1,7	Nr. 25, 2
Ø häufigste Lektüre	Zeit- schriften	Zeit- schriften	Zeit- schriften	Comics	Comics	
<u>Bücherei:</u>						
n schulextern nie	4 (25%)	7 (58%)	7 (39%)	9 (64%)	17 (89%)	
Ø Besuche	2,7	1,5	2	1,8	1,1	Nr. 49
<u>Internet: Ø häufigste Aktivitäten</u>						
1)	Chat	Chat	Diskus- sionen	Chat	Chat, Enzy- klopädien	
2)	Diskus- sionen	Diskus- sionen	Chat	Diskus- sionen	Diskus- sionen	
3)	Enzyklo- pädien	Infos- suchen	Nachrich- ten	Infos- suchen	Infos- suchen	

Tabelle 15: Überblick über Angaben der Lernenden zu sprachlichem Hintergrund, Bildungsstand und Lesegewohnheiten

In jeder Klasse gibt es einige Lernende, welche zuhause neben Italienisch andere Sprachen sprechen. Zum Teil sprechen sie diese auch vorherrschend oder sogar ausschließlich. Fast alle von ihnen sind in Italien geboren, ein paar sind als Säuglinge oder Kleinkinder eingewandert, und nur je zwei Lernende mit Migrationshintergrund in den Klassen an der *Vespucci* und an der *Morante* sind noch vor dem Umzug ihrer Familien nach Italien in anderen Ländern eingeschult worden und haben in anderen Sprachen als Italienisch mit dem Lesen und Schreiben begonnen.

In allen fünf Klassen gibt es eins bis drei Lernende, welche ein Schuljahr wiederholt haben und je eine Schülerin oder einen Schüler mit einer Lernbeeinträchtigung, denen ein Unterstützungslehrer zugeteilt ist. In einigen Klassen haben nur sehr wenige Eltern studiert bzw. das Abitur gemacht, so dass es durchaus Lernende gibt, die aus Familien stammen, in denen sie die ersten sind, die sich dafür entscheiden, ihre Schullaufbahn auf einem Lyzeum fortzusetzen. Der Anteil von Lernenden, welche ein Lyzeum und damit den anspruchsvolleren Schultyp wählt, ist in den Klassen der Schulen *Vespucci* und *Morante* mit sechs und acht Prozent deutlich niedriger als in den Klassen an

der Schule *Pestalozzi*, wo er mindestens fünfmal so hoch ist (Klasse III C) und bis zu 86 Prozent in der Klasse III B reicht.

Bezüglich ihres Leseverhaltens lässt sich festhalten, dass in den Klassen ein Anteil von Lernenden nie freiwillig liest, der von 21 Prozent in der Klasse III B der Schule *Pestalozzi* bis zu 47 in der Klasse III C derselben Schule reicht. Auf der anderen Seite macht der Anteil der Lernenden, welche der Aussage „Lesen ist eine meiner Lieblingsbeschäftigungen“ zugestimmt oder vollkommen zugestimmt haben (3 bzw. 4), nur ca. 20 Prozent in den Klassen an der Schule *Morante* und III C der *Pestalozzi* aus und liegt mit knapp 40 Prozent in der Klasse III A und 50 Prozent in der Klasse III B deutlich höher als in den übrigen beobachteten Lerngruppen. Im Durchschnitt lesen die Schülerinnen und Schüler aller Klassen aber nicht besonders gerne und noch am häufigsten Zeitschriften oder Comics. Zwischen einem Viertel der Lernenden an der *Morante* und fast 90 Prozent der Lernenden in der Klasse III C an der *Pestalozzi* besucht nie eine schulexterne Bücherei. Im Mittelwert gehen die Schülerinnen und Schüler der Klasse III C auch nie oder fast nie in eine Bücherei, die Klassen III A und III B sowie die der *Vespucci* manchmal im Jahr und nur die Klasse an der *Morante* ca. einmal pro Monat.

Was ihre Lese- und Schreibtätigkeiten im Internet anbelangt, so sind die Lernenden aller Klasse am häufigsten in sozialen Netzwerken aktiv, chatten und beteiligen sich an Gruppendiskussionen. Nur in der Klasse III B der *Vespucci* wird mit durchschnittlich derselben Häufigkeit auch das Angebot an Online-Nachschlagewerken genutzt. Erst an dritter Stelle folgen in vier Klassen Aktivitäten, welche wahrscheinlich vor allem durch schulische Arbeitsaufträge bedingt sind: Recherchen von Informationen über ein bestimmtes Thema sowie das Konsultieren von Enzyklopädiën. Lediglich in der Klasse III A der *Pestalozzi* steht an dritter Stelle das Lesen von Nachrichten, was sowohl für schulische Anforderungen von Nutzen sein; als auch aus persönlichem Interesse resultieren kann.

Die nächste Tabelle fasst ihre Einstellungen zum Unterricht und dem Verhältnis zu ihren Lehrpersonen im Allgemeinen und im Fach Erdkunde im Spezifischen sowie ihrem Lehrbuch zusammen:

Klassen	<i>Morante</i>	<i>Vespucci</i>	<i>Pestalozzi</i> III A	<i>Pestalozzi</i> III B	<i>Pestalozzi</i> III C	Kommentar
<u>Lehrbuch:</u>						Nr. 42
∅ interessante Darbietung der Themen	2,5	3,1	2,6	2,7	2,8	2: kaum einverstanden, 3: einverstanden
∅ Texte leicht verständlich	2,4	2,8	2,7	2,9	2,4	
∅ WS Alter und Kompetenzen angemessen	2,6	3,1	2,9	3	2,5	
∅ neuer Fach-WS gut erklärt	2,4	3,4	2,8	2,9	2,7	
<u>Erdkundeunterricht:</u>						
wie er im durchschnittlich gefällt	3,9	4,5	3,3	3,4	3,3	Nr. 53, Skala 1-6
schriftliche Tests	ja	ja	ja	nein	manchmal	Nr. 40
∅ Angst vor den Abfragungen	3	3	1	1	3	3: manchmal
∅ Antwort zu wissen, aber Worte nicht zu finden	1	3	1	2	1	1: ja, 2: nein
∅ Tests und Abfragungen den Fähigkeiten angemessen	1	1	1	1	1	
∅ schriftl. Zusammenfassungen der Texte	1,4	1,8	2,9	3,9	3,4	Nr. 38, 1: nie, 2: manchmal, 3: oft, 4: fast immer
∅ genug Zeit zum Antworten	2,5	2,9	2,7	2,5	2,6	

Ø Lärm und Chaos	2,3	2,2	1,8	2,4	2,2	Nr. 36
Ø Lernende hören nicht zu	2,7	2	2,2	2,4	2,1	
<u>Erdkundelehrkraft:</u>						Nr. 39
Ø Verhältnis zu ihr	3,1	3,4	3,2	3,1	3,3	Skala 1-4
Ø Behandlung von ihr	3,1	3,5	3,2	3,1	3,1	
Ø ihr Interesse an den Lernenden	2,9	3,2	2,4	2,8	2,8	
<u>unterrichtende Lehrpersonen</u>						
<u>allgemein :</u>						Nr. 34
Ø Verhältnis zu ihnen	2,5	3,2	2,9	3,1	3,1	Skala 1-4
Ø Behandlung von ihnen	2,8	3,6	3,2	3,1	3,1	
Ø ihr Interesse an den Lernenden	2,1	2,6	2,1	2,4	2,4	

Tabelle 16: Auffassungen der Lernenden zum Lehrbuch, dem Schul- und Erdkundeunterricht und den Lehrpersonen, alle Klassen

Durchschnittlich differieren die Bewertungen der Lernenden hinsichtlich der Darbietung ihres Lehrbuchs nur um 0,6 Punkte, wobei alle darin übereinstimmen, dass es recht interessant sei. Dasselbe denken die Klassen III A und III B an der *Pestalozzi* und die an der *Vespucci* über die Verständlichkeit der Texte, während die Schülerinnen und Schüler an der *Morante* und in der Klasse III C der Aussage, dass die Texte leicht verständlich seien, im Mittelwert nicht zustimmen. Alle halten jedoch den verwendeten Wortschatz für ihrem Alter und ihren Fähigkeiten angemessen. Was die Einführung von neuem Fachwortschatz betrifft, so unterscheiden sich die Mittelwerte der einzelnen Klassen etwas mehr: An der Schule *Morante*, wo die Lernenden alle bisher vorgestellten Aspekte des Buches am schlechtesten bewerten, sind sie kaum der Auffassung, dass der Fachwortschatz gut erklärt wird (2,4). In den anderen Klassen stimmen sie der Aussage hingegen zu, wobei der Wert mit 3,4 in der Klasse an der *Vespucci*, welche es gewohnt ist, die Texte in Form von Gruppenarbeit zu erschließen, mit einem Abstand von 0,5 Punkten am höchsten ist.

Alle Klassen mögen den Erdkundeunterricht im Verhältnis zu den anderen mündlichen Fächern recht gerne und vergeben dafür auf einer Skala von 1 bis 6 Werte zwischen 3,3 und 4,5 (die Note drei entspricht „ganz gut“, vier „mehr ja als nein“ und fünf „sehr“). An der Schule *Vespucci* verteilen alle drei Klassen niedrigere Noten (3,3 und 3,4) als an den beiden anderen Schulen, von denen der Erdkundeunterricht vor allem den Lernenden der *Vespucci* sehr gefällt. Es ist möglich, dass diese bessere Bewertung damit zusammenhängt, dass die Lernenden hier am Unterrichtsverlauf durch die Gruppenarbeitsphasen aktiver beteiligt sind als in den anderen Klassen. Fast in allen Klassen werden im Fach Erdkunde schriftliche Tests durchgeführt, und zwar an den Schulen *Morante* und *Vespucci* sowie in der Klasse III A an der *Pestalozzi* und in der Klasse III C gelegentlich. Bezüglich der Fähigkeit, ihr geographisches Wissen zu versprachlichen, geben die Lernenden aus drei Klassen (*Morante*, III C und III A *Pestalozzi*) durchschnittlich an, dass es durchaus vorkomme, das Gefühl zu haben, eine Antwort zu kennen, aber nicht die richtigen Worte zu finden, während das in der Klasse *Vespucci* nur gelegentlich der Fall sei und in der Klasse III B *Pestalozzi* nicht. Dennoch halten die Lernenden im Mittelwert die schriftlichen Tests und Abfragen für ihren Fähigkeiten angemessen.

Vor den Abfragen haben die Lernenden aller Klassen im Durchschnitt Angst, wobei diese in den Klassen III A und III B der *Pestalozzi* etwas frequenter ist als in den anderen.

Nach Angaben der Lernenden erteilen die fünf beobachteten Lehrkräfte unterschiedlich oft die Aufgabe, schriftliche Zusammenfassungen der behandelten Texte anzufertigen. Während es an der *Morante* nie und an der *Vespucci* nur selten vorkomme, werde es in den Klassen III A und III C der Schule *Pestalozzi* oft verlangt und in der Klasse III B so gut wie immer. Während der Unterrichtsbeobachtungen konnte allerdings nicht bemerkt werden, dass Lernende diese

Zusammenfassungen vorlesen oder der Lehrkraft zeigen sollten, noch fanden Heftkontrollen statt, außer im Falle von Prof.ssa Cese, die sich jeweils die Hefte der in einer Stunde abgefragten Lernenden vorlegen ließ. Deshalb bleibt unklar, mit welcher Gewissenhaftigkeit die Lernenden solche Zusammenfassungen schreiben.

In allen fünf Klassen haben die Lernenden ferner durchschnittlich das Gefühl, oft genug Zeit zu bekommen, um eine Antwort vorzubereiten und dass gelegentlich im Erdkundeunterricht Unruhe und Chaos herrsche, wobei dies nach Angaben der Lernenden in der Klasse III A der *Pestalozzi* am seltensten vorkommt. Auch passiere es in allen Klassen ab und zu, dass die Lernenden der Lehrkraft nicht zuhören, was in der Klasse an der Schule Morante etwas häufiger sei als in den anderen Klassen. Diese Aussage der Schülerinnen und Schüler stimmt auch mit dem während der Unterrichtsbeobachtungen gewonnenen Eindruck überein.

Um nur 0,3 Punkte unterscheidet sich die Bewertung aller Lernenden bezüglich des Verhältnisses zwischen der Lehrkraft und ihnen: Sie haben alle das Gefühl, sich mit ihr gut zu verstehen und von ihr gut behandelt zu werden, wobei die Klasse an der Schule *Vespucci* sich sogar sehr gut behandelt fühlt. Etwas weniger Zuspruch erhalten die Erdkundelehrkräfte für ihr Interesse an den Lernenden, welches wiederum von den Lernenden der *Vespucci* höher eingestuft wird als in den übrigen Klassen, die dieses als geringer bewerten als die Qualität der Beziehung zur Lehrkraft. Letztere liegt aber für die Erdkundelehrkräfte in allen Klassen etwas höher als die zu den unterrichtenden Lehrpersonen allgemein; lediglich die Lernenden in der Klasse III B an der *Pestalozzi* bewerten sie gleich. An dieser Schule stufen die Lernenden aller drei Klassen im Mittelwert außerdem die Behandlung der Erdkundelehrkräfte im Vergleich zu den anderen Lehrerinnen und Lehrern als gleich ein, während die Lernenden der *Vespucci* sich von den anderen geringfügig besser und die an der *Morante* geringfügig schlechter behandelt fühlen. Das Interesse an den Lernenden schätzen diese aber im Durchschnitt geschlossen in Bezug auf ihre Erdkundelehrkräfte als höher ein, wobei drei der Klassen (*Morante*, *Pestalozzi* III B und III C) auf der Skala von 1 bis 4 der Erdkundelehrkraft einen Punkt mehr geben als den anderen Lehrpersonen.

Was die Lerngewohnheiten der Schülerinnen und Schüler angeht, zeigt sich ebenfalls ein ähnliches Bild. Auch wenn die durchschnittlich zur Anfertigung der Hausaufgaben benötigte Zeit zwischen den Lernenden einer Klasse recht stark differiert, brauchen doch alle Klassen dafür im Mittelwert zwischen einer Stunde und 20 Minuten und einer Stunde und 40 Minuten. Diese und weitere Angaben sind der unten stehenden Tabelle zu entnehmen:

Klassen	<i>Morante</i>	<i>Vespucci</i>	I <i>Pestalozzi</i>	II <i>Pestalozzi</i>	III <i>Pestalozzi</i>	Kommen- tar
Lernen:						
Ø Zeit für Hausaufgaben	1 h 20 min	1 h 40 min	1 h 30 min	1 h 25 min	1 h 30 min	x
Ø häufigste allgemeine Lernstrategien:						
1)	wichtigste Textinfos behalten	Kontrolle, ob das Gelesene verstanden wird	wichtigste Textinfos behalten	Kontrolle, ob das Gelesene verstanden wird	wichtigste Textinfos behalten	Nr. 28
2)	Kontrolle, ob Gelesenes verstanden wird	wichtigste Textinfos behalten	alle Textinfos behalten	Beginn mit Kontrolle, was genau gelernt werden soll	Beginn mit Kontrolle, was genau gelernt werden soll	

	möglichst viele Details erinnern	mehrmaliges Lesen	mehrmaliges Lesen	wichtigste Textinfos behalten	möglichst viele Details erinnern	
3)						
∅ häufigste Textlernstrategien Geogr.						Nr. 41
1)	zusammenfassen	unterstreichen	zusammenfassen	unterstreichen	unterstreichen	
2)	unterstreichen	zusammenfassen	unterstreichen	zusammenfassen	zusammenfassen	
3)	Konzentration auf leicht Verständliches	Konzentration auf leicht Verständliches	erstes langsames, dann schnelleres Lesen	erstes langsames, dann schnelleres Lesen	erstes langsames, dann schnelleres Lesen	
n nur laut lesen	7 (44 %)	6 (50 %)	10 (56 %)	9 (64 %)	11 (58 %)	Nr. 45
n nur laut wiederholen	8 (50 %)	9 (75 %)	13 (72 %)	10 (71 %)	12 (63 %)	
n Notizen	6 (38 %)	3 (25 %)	7 (39 %)	10 (71 %)	13 (68 %)	
n schriftl. Zusammenfassung	4 (25 %)	2 (17 %)	6 (33 %)	13 (93 %)	18 (95 %)	

Tabelle 17: Lerngewohnheiten der Schülerinnen und Schüler

Nach der Häufigkeit befragt, mit der sie beim generellen Lernen bestimmte Verfahren anwenden, ergeben sich wenig Unterschiede in den drei Techniken, die in allen Klassen mit der größten Frequenz verfolgt werden: Drei Klassen konzentrieren sich am häufigsten darauf, die wichtigen Textaussagen zu behalten, während die anderen beiden am meisten kontrollieren, ob sie das Gelesene auch verstanden haben. Diese Strategie folgt an der *Morante* an zweiter Stelle; in den anderen Klassen bemühen sich die Schülerinnen und Schüler am zweitintensivsten darum, wichtige bzw. alle Textinformationen zu behalten oder zunächst zu kontrollieren, was genau sie eigentlich lernen sollen. An dritter Stelle steht das Erinnern möglichst vieler Details in zwei Klassen (*Morante*, III C *Pestalozzi*), das Behalten der wichtigsten Textaussagen in einer anderen (III B *Pestalozzi*) sowie das mehrmalige Lesen des Textes in den Klassen an der *Vespucci* und III A der *Pestalozzi*. So ist in allen Klassen unter den am häufigsten beim Lernen angewendeten Techniken der Versuch zu verzeichnen, die wichtigsten Textinformationen zu behalten, was in drei der fünf Klassen außerdem dadurch ergänzt wird, möglichst alle Informationen oder gar alle Details zu erinnern.

Eine Strategie hierfür kann das mehrmalige Lesen des Textes sein, welches zwei der Klassen als eine der drei häufigsten Vorgehensweisen (*Vespucci*, III A *Pestalozzi*) angeben. In drei Klassen (*Morante*, *Vespucci* und III B *Pestalozzi*) wird außerdem mit großer Häufigkeit kontrolliert, ob das Gelesene verstanden wird. Die Klassen III B und III C der *Pestalozzi* kontrollieren darüber hinaus öfter als die anderen Klassen zunächst, was genau sie lernen sollen. Insgesamt befinden sich also in vier der fünf Klassen unter den drei am frequentesten eingeschlagenen Wege Meta-Strategien, um den Lernprozess zu überwachen und zu steuern. Überall wird der Schwerpunkt ansonsten auf den Erwerb des Lerninhaltes, also den Textgegenstand, gesetzt.

Nach der Nützlichkeit von sieben verschiedenen Strategien beim verstehenden Lesen und Lernen eines Textes aus dem Erdkundelehrbuch befragt, setzen die Lernenden aller fünf Klassen durchschnittlich das Zusammenfassen mit eigenen Worten und das Unterstreichen von Schlüsselwörtern und wichtigen Konzepten jeweils an erste bzw. an zweite Stelle. Danach finden es

die Lernenden der Klassen *Morante* und *Vespucci* im Mittelwert am förderlichsten, sich auf die leicht verständlichen Textabschnitte zu konzentrieren, während die Klassen an der Schule *Pestalozzi* ein erstes langsames Lesen des Textes und ein darauf folgendes, gegebenenfalls mehrmaliges schnelleres Lesen für ergiebiger halten.

Lediglich in der Klasse an der Schule *Morante* liest weniger als die Hälfte der Lernenden die Texte ausschließlich laut beim Lernen, in den anderen Klassen sind es mindestens 50 Prozent und in der Klasse III B der *Pestalozzi* sogar 64 Prozent der Schüler. Auch das Wiederholen der Textinhalte gestalten die meisten nur laut, und zwar von einem Minimum der Hälfte der Lernenden an der *Morante* bis zu 75 Prozent der Lernenden an der *Vespucci*, was wahrscheinlich an den frequenten mündlichen Abfragungen in den meisten Schulfächern liegt.

Was das Anfertigen von Notizen beim Lernen anbelangt, so ergibt sich ein sehr unterschiedliches Bild: An der Schule *Vespucci* macht dies nur ein Viertel der befragten Schülerinnen und Schüler, an der *Morante* und in der Klasse III A der *Pestalozzi* 38 bzw. 39 Prozent, aber in den anderen beiden Klassen dieser Schule sind es mehr als doppelt so viele, nämlich 68 Prozent in der Klasse III C und 71 in der Klasse III B.

Für eine weitere schriftsprachliche Aktivität ist der Unterschied zwischen den Klassen noch größer, denn dort, wo mehr Notizen angefertigt werden, schreiben über 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler Zusammenfassungen der Texte, die sie lernen sollen. Auf der anderen Seite machen dies in den anderen drei Klassen höchstens 33 Prozent der Lernenden, an der Schule *Vespucci* sogar nur 17 Prozent.

### 6.7.1 Sozioökonomischer Status

Bezüglich des sozioökonomischen Status lässt sich außerdem zusammenfassend festhalten, dass die meisten Familien der Lernenden mithilfe ihrer Angaben im Fragebogen wahrscheinlich der unteren Mittelschicht zugerechnet werden können. So sind in der großen Mehrheit aller Haushalte ein PC mit Internetzugang sowie Flachbildschirmfernseher vorhanden, verfügen sie über mehrere Handys und Einzelzimmer für die Kinder zum Teil auch, wenn diese Geschwister haben. In vielen Familien sind beide Elternteile berufstätig, dennoch leisten sich die wenigsten eine Haushaltshilfe, und auch über eine Klimaanlage verfügt trotz der in der Regel extrem hohen Temperaturen in den Sommermonaten nur insgesamt die Hälfte der Haushalte. Ebenfalls selten kommt es vor, dass Haushalte mehr als ein Auto besitzen. Vor allem diese letzten drei Aspekte (Haushaltshilfe, Klimaanlage und mehr als ein Auto) könnten als Indikatoren für eine Zugehörigkeit zur oberen Mittelschicht gerechnet werden.

Demnach decken sich die von den Lernenden gewonnenen Informationen über die sozioökonomischen Verhältnisse in ihren Familien mit den allgemeinen sozioökonomischen Einschätzungen in Bezug auf das Einzugsgebiet der Schule und den von den Lehrkräften vermittelten. Unten stehend fasst eine Tabelle wesentliche Informationen über die sozioökonomische Lage der Familien für alle fünf Klassen zusammen.

Klassen	<i>Morante</i>	<i>Vespucci</i>	III A ( <i>Pestalozzi</i> )	III B ( <i>Pestalozzi</i> )	III C ( <i>Pestalozzi</i> )
Schulbildung Mütter: mind. Abitur	5 (16)	9 (12)	10 (18)	11 (14)	9 (19)
n Lernenden unbekannt	4 (16)	0 (12)	2 (18)	1 (14)	5 (19)
berufstätige Mütter	10 (16)	9 (12)	16 (18)	12 (14)	13 (19)
o.A.	1 (16)	1 (12)	0 (18)	0 (14)	1 (19)
Schulbildung Väter: mind. Abitur	6 (16)	9 (11)	12 (18)	10 (13)	12 (19)
unbekannt/o.A.	4 (16)	2 (11)	2 (18)	1 (13)	0 (19)
berufstätige Väter	15 (16)	9 (11)	16 (18)	13 (13)	19 (19)

o.A.	1 (16)	0 (11)	1 (18)	0 (13)	0 (19)
PC	13 (16)	11 (12)	18 (18)	12 (13)	16 (19)
o.A.	0 (16)	0 (12)	0 (18)	1 (13)	0 (19)
Internetzugang	15 (16)	11 (12)	18 (18)	12 (13)	16 (19)
o.A.	0 (16)	0 (12)	0 (18)	1 (13)	0 (19)
Fernseher mit Flachbildschirm	12 (16)	9 (12)	17 (18)	11 (13)	15 (19)
o.A.	2 (16)	0 (12)	0 (18)	1 (13)	1 (19)
Spülmaschine	11 (16)	6 (12)	11 (18)	7 (13)	11 (19)
o.A.	1 (16)	0 (12)	0 (18)	1 (13)	0 (19)
Auto(s)	10 (16)	11 (12)	18 (18)	13 (13)	16 (19)
o.A.	0 (16)	0 (12)	0 (18)	0 (13)	1 (19)
mehr als ein Auto	2 (16)	6 (12)	9 (18)	5 (13)	7 (19)
Haushaltshilfe	1 (16)	2 (12)	5 (18)	5 (13)	4 (19)
o.A.	1 (16)	0 (12)	0 (18)	1 (13)	1 (19)
Klimaanlage	6 (16)	6 (12)	13 (18)	8 (13)	11 (19)
o.A.	2 (16)	0 (12)	0 (18)	1 (13)	0 (19)

Tabelle 18: Angaben zum sozioökonomischen Status, alle Klassen

Nach dieser Vorstellung der fünf Klassen im folgenden Kapitel zunächst die verwendeten Lehrmittel mittels einer detaillierten Analyse ihrer sprachlichen Gestaltung präsentiert, bevor sich daran drei Kapitel über die Ergebnisse des auf den Lehrbuchtexten basierenden C-Tests und die durch die Unterrichtsbeobachtungen und die schriftlichen Textproduktionen der Lernenden gewonnenen Einsichten in die sprachlichen Herausforderungen des Erdkundeunterrichts anschließen.

## 7. Analyse der Unterrichtswerke

### 7.1 Die Bedeutung des Lehrwerkes im beobachteten Erdkundeunterricht

Im Folgenden sollen die Lehrwerke untersucht werden, welche in den fünf Klassen, die an der empirischen Studie teilgenommen haben, verwendet werden. Wie bereits erwähnt, spielen Lehrbücher im Unterricht in Italien eine sehr zentrale Rolle, da sie die Hauptgrundlage für die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten bilden (s. PIEMONTESE, CAVALIERE 1997, S. 236 zu ihrer Bedeutung bereits in der Grundschule; JAFRANCESCO 2002; MIUR 2015). Dennoch ist mir keine landeseigene Forschung zu ihrem Einsatz bekannt, was vielleicht darauf zurückzuführen ist, dass die Konzentration auf sie in einem vorherrschend traditionsverbundenen Unterricht so unumstritten ist.<sup>101</sup> Auf weitere sprachliche Untersuchungen der italienischen Lehrwerke hingegen ist w.o. hingegen der Forschungsstand ausführlich referiert worden.<sup>102</sup>

Während des Beobachtungszeitraums wurde ihr Inhalt zum einen während des Unterrichts gemeinsam erarbeitet, indem Texte aus dem Lehrwerk gelesen oder von der Lehrperson vorgestellt wurden.<sup>103</sup> Zum anderen bestand die am häufigsten erteilte Hausaufgabe darin, Texte aus dem Unterrichtswerk zu wiederholen oder neu zu erarbeiten, was oft der Vorbereitung einer – in der Regel individuellen und benoteten – mündlichen Überprüfung des Gelesenen seitens der Lehrkraft diente. Gelegentlich wurden desweiteren während der Unterrichtszeit oder als Hausaufgabe gezielt Übungen aus den Lehrwerken in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeitet. Auf zusätzliches didaktisches Material wie z.B. kopierte Arbeitsblätter stützten sich die beobachteten Lehrkräfte im Fach Erdkunde hingegen nur äußerst selten, nämlich nur in zwei Fällen.<sup>104</sup> Nach eigenen Angaben versuchten sie, während des Schuljahres das Lehrwerk komplett durchzuarbeiten, wobei aus Zeitgründen auf einige Länder bzw. einen ganzen Kontinent verzichtet werden müsse. Einige von ihnen beklagen die Diskrepanz zwischen der Fülle an Stoff und der knapp bemessenen Zeit, die zu dessen Vermittlung zur Verfügung steht.<sup>105</sup> Dies könnte ein Grund dafür sein, warum die Lehrpersonen kein zusätzliches didaktisches Material verwenden.

Es ist anzunehmen, dass die Tradition des auf das Lehrbuch konzentrierten Unterrichts in Italien sehr fest verankert ist und die Lehrkräfte in dieser Hinsicht ihren Unterricht so gestalten, wie sie ihn als Lernende auch selbst erfahren haben (HATTIE 2013, S. 131 f.). Dies wird auch in Gesprächen darüber, wie die eigene Schulzeit erlebt worden ist, immer wieder deutlich. Im dritten Schuljahr der Mittelschule kommt zudem die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung hinzu, deren Bestehen die Voraussetzung für die Versetzung an eine weiterführende Schule bildet. Erdkunde ist dabei ein mündliches Prüfungsfach, in dem die Schülerinnen und Schüler für eine positive Bewertung den Stoff des letzten Schuljahres und somit den Inhalt ihres Unterrichtswerkes beherrschen sollten.

---

<sup>101</sup> Unter den Ausnahmen s. bspw. die 1995 im Projekt „*Youth and History*“ erhobenen Daten zum Geschichtsbewusstsein europäischer Jugendlicher, an dem auch Italien beteiligt war (s. ANGVIK, VON BORRIES 1997). Allerdings beziehen sich die Ergebnisse lediglich auf Geschichtslehrbücher und wurden zudem nur am Rande miterhoben. Auch in der deutschsprachigen Forschung wird referiert, dass Studien zur Wirkung und Nutzung des Schulbuches sowie zu den Erwartungen, die mit ihm verbunden werden, weiterhin sehr selten sind (VON BORRIES 2012, S. 62; OELKERS 2010 zit. in DOLL et al. 2012, S. 9 f.) Zu den Ausnahmen hierzu zählen die Beiträge in dem von Doll et al. (2012) herausgegebenen Tagungsband „Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation“.

<sup>102</sup> S. v.a. Kapitel 3.

<sup>103</sup> S. hierzu das Kapitel 9 zu den Unterrichtsbeobachtungen.

<sup>104</sup> Eine Lehrperson hat den Lernenden einen das Unterrichtsthema vertiefenden Zeitungsartikel vorgelesen und mit ihnen besprochen und eine weitere hat Texte aus anderen Lehrwerken zusammengestellt, welche für den Einsatz in einer Gruppenarbeit bestimmt waren, bei der die Lernenden einzelne Länder vorstellen sollten, da die Präsentation der entsprechenden Länder im verwendeten Unterrichtswerk zu knapp ausfällt.

<sup>105</sup> Es ist möglich, dass die Lehrpersonen den Zeitdruck im Augenblick als noch störender als gewöhnlich empfinden, da nach den neuen Lehrplänen nur noch eine Wochenstunde für das Fach Erdkunde vorgesehen ist, wobei sie bisher daran gewöhnt waren, zwei Wochenstunden zu unterrichten.



Zunächst werden die jeweils verwendeten Lehrwerke vorgestellt und Umfang und Aufbau sowie ihre graphische Aufmachung beschrieben (7.2). Anschließend werden die für eine detaillierte sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Analyse bearbeiteten Seiten der Lehrbücher aufgelistet und eine Begründung der Auswahlkriterien gegeben (7.3). Diesen anfänglichen Schilderungen folgt die Untersuchung der Texte, wobei als solche auch die graphischen Elemente wie etwa thematische Karten und Schaubilder verstanden werden, auf die im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht so detailliert eingegangen werden kann wie auf die rein sprachlichen Texte.<sup>106</sup> Hierbei werden zunächst die einzelnen Texte auf ihren Aufbau und Qualitäten wie Länge, Satzdichte und -Komplexität unter besonderer Berücksichtigung der bildungssprachlichen Elemente untersucht. Ebenso wird eine Klassifizierung des Wortschatzes nach grammatischen Kategorien und nach der Häufigkeit seines Vorkommens im italienischen Sprachgebrauch vorgenommen (7.4.1 bis 7.4.5), wobei sich ein weiteres Unterkapitel (7.4.3.1) nach der Vorstellung der ersten drei Bücher mit einer Analyse der graphisch hervorgehobenen Wörter aller fünf Lehrwerke befasst. Danach erfolgt eine Gegenüberstellung der Ergebnisse für die einzelnen Bücher (7.5), bei der vorrangig der verwendete Fachwortschatz näher analysiert und verglichen wird (7.5.1). Dies schließt für zwei der vertretenen Fachsprachen, die geographische und die wirtschaftliche, eine Untersuchung ein, welche der aus ihnen gebrauchten Ausdrücke in mehreren Lehrbüchern auftreten und wie oft (7.5.2). Einschätzungen der Lehrwerke durch die Schülerinnen und Schüler (s. Fragebogen) auf der einen Seite und durch die Lehrenden auf der anderen Seite sind gelegentlich in die Unterkapitel eingestreut; auf eine Wiederholung der mithilfe des Fragebogens gewonnen Schülerangaben und der aus mündlichen Befragungen der Lehrkräfte gewonnenen Erkenntnisse in einem eigenen Unterkapitel wird aufgrund des großen Umfangs, den die sprachlichen Analysen einnehmen, verzichtet. Konkrete, im Unterricht geleistete Wortschatzarbeit, die aus der Erarbeitung von Lehrbuchtexten resultierte, wird hingegen im Kapitel 9 zu den Unterrichtsbeobachtungen thematisiert.

## 7.2 Präsentation der in der Erhebungsgruppe verwendeten Lehrwerke

Italienische Lehrkräfte haben das Recht, selbst zu bestimmen, welches Lehrwerk sie in ihrem Unterricht verwenden (MIUR 2014, S. 2).<sup>107</sup> Im Normalfall, wenn sie nicht eine Klasse übernehmen, die den Dreijahreszyklus bereits mit einer anderen Lehrkraft begonnen hat, unterrichten sie eine Klasse an der Mittelschule in den Fächern Italienisch, Erdkunde und Geschichte über den gesamten Zeitraum der drei Jahre und wählen daher aus dem Angebot eines Schulbuchverlages drei sie ansprechende, möglichst aufeinander aufbauende Geographiebücher, also ein Lehrwerk pro Schuljahr, eventuell mit Zusatzmaterial.

Dies ist der Fall bei den Lehrpersonen, welche an dieser Studie mitgewirkt haben, auch wenn eine von ihnen mehrmals geäußert hat, dass sie ihr Unterrichtswerk zwar für sehr gut, aber veraltet halte und es mit dem nächsten Dreijahreszyklus gegen ein moderneres eintauschen möchte. Eine weitere Lehrkraft hat nach Ablauf dieser Studie ebenfalls das Buch gewechselt, auch wenn das von ihr verwendete Unterrichtswerk (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010) aus dem Verlag Sansoni neueren Datums war. Gespräche mit den an der Studie beteiligten Lehrenden ergaben, dass sie ihr Lehrwerk sorgfältig auswählten und über Jahre benutzten. Dabei könne es passieren, dass sie es zwar für sehr geeignet halten, aber der Behandlung der immer gleichen Texte überdrüssig werden.

---

<sup>106</sup> Für eine Analyse der Bildelemente in Unterrichtswerken sei z.B.. auf ein Handbuch zur Bilddidaktik (LIEBER 2008) sowie Lieber (2012) und Heinze & Matthes (2010) verwiesen.

<sup>107</sup> Hierbei sind sie in der Wahl durch die geltenden Lehrpläne eingeschränkt und müssen sich an ministeriale Vorgaben halten, was den Höchstbetrag anbelangt, den die Familien für alle Bücher eines Schuljahres zu zahlen haben. Desweiteren wird von den Lehrpersonen in der Schulversammlung gegen Ende des Schuljahres festgelegt, welche Lehrbücher in den von ihnen unterrichteten Fächern verwendet werden (MIUR 2014). Das Gesetz, dass ein Lehrbuch in den Schulen der Sekundarstufe nach seiner Einführung sechs Jahre lang benutzt werden muss, aus dem Jahr 2012 ist im Schuljahr 2014/2015 wieder abgeschafft worden (ibid.).

Ein zusätzlicher Ansporn, das Lehrwerk zu wechseln, ist sowohl durch die Bemühungen von Verlagsvertretern, bei Besuchen gegen Ende des Schuljahres ihre Klassiker und Neuerscheinungen anzupreisen, gegeben, als auch dem konkreten Moment bildungspolitischer Veränderungen 2009-2010 (Ministerialdekret GELMINI 2009, S. 3) geschuldet: Die bereits erwähnte Reduzierung der für das Fach Erdkunde vorgesehenen Unterrichtsstunden auf eine, nur wahlweise (und dadurch nicht jährliche, sondern allenfalls periodische) zwei Wochenstunden hat zur Folge, dass die für zwei Stunden konzipierten Erdkundebücher stofflich zu umfangreich geworden sind. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass der italienische Schulbuchvertrieb ein florierendes Geschäft ist, bei dem in geringen Zeitabständen neue Ausgaben der im Handel erhältlichen Bücher vermarktet werden.<sup>108</sup>

In den Klassen, die in meine Untersuchung einbezogen sind, wurden fünf verschiedene Lehrwerke aus vier Verlagen eingesetzt. An der Schule *Morante* wurde das durch die Lehrkraft als gut, aber veraltet eingestufte Lehrwerk „*I nuovi territori dell'uomo. 3B, Regioni e paesi extraeuropei*“ von Lorenzo Bersezio (2005) aus dem Schulbuchverlag De Agostini verwendet, an der *Vespucci* das Buch „*Il nuovo Geolab 3. I continenti extraeuropei. Manuale e Dossier*“ von Maria Carazzi und Luisella Pizzetti (2010) aus dem Verlag Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori (Mailand, Turin) und an der *Pestalozzi* die Bücher „*Zaino in spalla 3. Il mondo e i paesi extraeuropei*“ von Elisabetta Bastianelli, Sergio Rancati und Paola Maestri (2010) des Verlages Sansoni in der Klasse III A, „*Geograficamente 3. Noi cittadini del mondo*“ von Manlio und Federico Dinucci (2008), erschienen im Verlag Zanichelli, in der Klasse III B und „*Nuovo Geolibro 3*“ von Gioacchino Forte und Milli Tanara Ubertazzi (2008), wie das „*Nuovi Territori dell'uomo*“ (BERSEZIO 2005) ebenfalls aus dem Verlag De Agostini, in der Klasse III C. Der Übersicht halber sind die einzelnen Bücher in der nachstehenden Tabelle mit Angaben zu ihrem Umfang, dem Erscheinungsjahr und eventuellem Zusatzmaterial für die Lernenden sowie seiner Verwendung im Unterricht aufgeführt.

Lehrwerk und Autoren	Klasse	Erscheinungsjahr	Format in cm	Seitenanzahl	Zusatzmaterial	Zusatzmat. verwendet
<i>I nuovi territori dell'uomo. 3B, Regioni e paesi extraeuropei</i> (BERSEZIO)	<i>Morante</i>	2005	23 x 28,5	264	3A*, Atlas	nein
<i>Il nuovo Geolab 3. I continenti extraeuropei. Manuale e Dossier</i> (CARAZZI, PIZETTI)	<i>Vespucci</i>	2010	21,5 x 28,5	359	Atlas	gelegentlich
<i>Zaino in spalla 3. Il mondo e i paesi extraeuropei</i> (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI)	III A <i>Pestalozzi</i>	2010	22,5 x 28,5	400	Atlas	nein
<i>Geograficamente 3. Noi cittadini del mondo</i> (DINUCCI & DINUCCI)	III B <i>Pestalozzi</i>	2008	23 x 28,5	360	Atlas	nein
<i>Nuovo Geolibro 3</i> (FORTE, UBERTAZZI)	III C <i>Pestalozzi</i>	2008	23 x 28,5	456	Atlas	nein

Tabelle 1: Informationen zu den verwendeten Lehrwerken

\*„*I nuovi Territori dell'uomo. 3A, Territori e culture del mondo*“ (BERSEZIO 2005)

## 7.2.1 Erster Eindruck zu den verwendeten Lehrwerken

Alle fünf Bücher präsentieren sich sehr farbenfroh und mit einem auf die spezifische Altersgruppe zugeschnittenen Layout: Auf jeder Seite finden sich graphische Elemente wie Photos, Schaubilder, Tabellen, geographische und thematische Karten, die neben ihrem informationellen Charakter auch der Auflockerung dienen. Die Texte sind durch die Verwendung von verschiedenen Schrifttypen

<sup>108</sup> Ein Beispiel hierfür ist das in der Klasse III A verwendete Buch „*Geograficamente*“ von 2008 (DINUCCI & DINUCCI 2008), zu dem es auch eine Ausgabe für die Lehrkraft mit Tipps zur Unterrichtsgestaltung gibt. 2009 ist eine CD-ROM erschienen mit Powerpoint-Präsentationen, die im Unterricht eingesetzt werden können und 2010 eine neue, verkürzte Ausgabe mit dem Titel „*Geograficamente. Essenziale*“.

und -größen charakterisiert sowie durch die unterschiedliche farbliche Gestaltung bzw. Hintergrunduntermalung.

Auf den ersten Blick scheinen Gestaltungskriterien zur Förderung der Motivation der Lernenden solchen, die einer übersichtlicheren Strukturierung dienlich wären, vorgezogen zu sein. So gibt es z.B. manchmal keine Seitenzahlangaben, da der dafür vorgesehene Platz von graphischen Elementen eingenommen ist, und auf einer Seite finden sich in der Regel eine große Anzahl verschiedener Gestaltungselemente (zwei oder mehr Texte, Bilder, Schaubilder usw.). Abbildung 1 soll einen Eindruck hiervon vermitteln, aber dabei gleichzeitig zeigen, dass in den Unterrichtswerken natürlich auch weiterhin strukturierende Elemente vorhanden sind.<sup>109</sup>

---

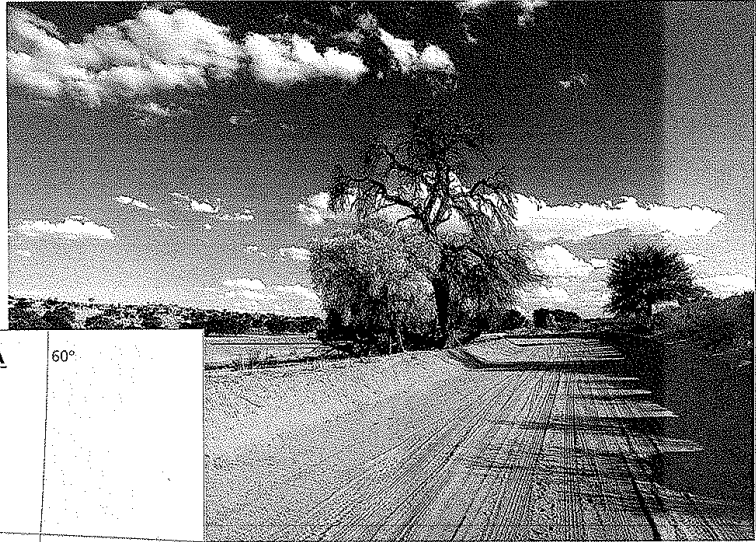
<sup>109</sup> Wie bereits erwähnt, kann hier auf den interessanten Aspekt rund um das Layout der Lehrwerke nicht näher eingegangen werden. Zu der Funktion strukturierender Elemente im Laufe des Kapitels mehr, beispielsweise zum umstrittenen Fettdrucken einzelner Wörter oder Wortgruppen in den Texten (S. 25).

Il paese più popoloso è il Sudafrica, con quasi 48 milioni di abitanti; milioni di abitanti; seguono poi il Mozambico, sulla costa dell'Oceano Indiano, la grande isola di Madagascar, l'Angola, sulla costa atlantica, il Malawi, lo Zimbabwe e lo Zambia. Nell'area la densità demografica è molto variabile: si va dai 3 ab./km<sup>2</sup> del Botswana ai 39 del Sudafrica.

Angola e Mozambico hanno avuto entrambi una colonizzazione portoghese, mentre il Madagascar è stato colonia francese.

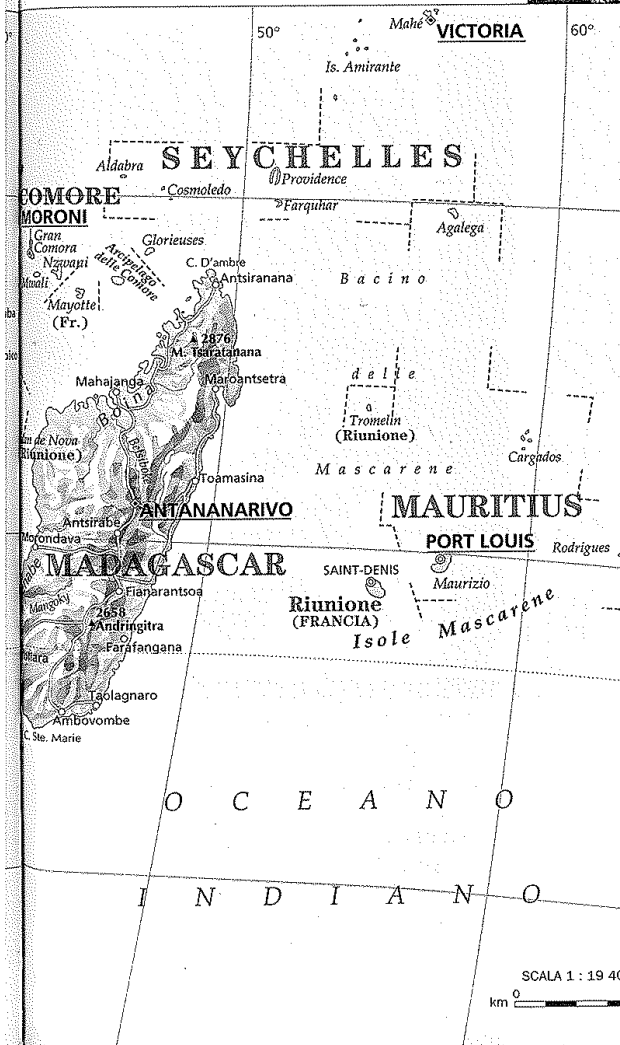
La storia del popolamento bianco del Sudafrica e della Rhodesia è invece diversa: in entrambi i paesi una minoranza bianca, di discendenza inglese e olandese, si è insediata e ha imposto un regime di segregazione razziale nei confronti della maggioranza nera, protrattosi fino agli ultimi decenni del secolo scorso.

In quest'area c'è un'alta concentrazione di risorse minerarie, la maggiore di tutto il continente. Essa consiste soprattutto in diamanti, oro, carbone, petrolio e anche uranio. In agricoltura le coltivazioni più praticate, oltre a quelle di sussistenza come mais e patate, sono quelle destinate all'esportazione: caffè, in Angola, e poi tè e cotone.



### Una pista nel deserto rosso

Il deserto del Kalahari, chiamato anche deserto rosso per il colore della sua sabbia, copre il territorio del Botswana e parti dello Zimbabwe, della Namibia e del Sudafrica.



Dati a confronto (2007)			
Paese	Capitale	Popolazione	Posizione Isu
Angola	Luanda	16 420 000	162°
Botswana	Gaborone	1 815 000	124°
Comore	Moroni	629 000	134°
Lesotho	Maseru	1 869 000	138°
Madagascar*	Antananarivo	18 330 000	143°
Malawi	Lilongwe	13 187 632	164°
Mauritius	Port Louis	1 261 000	65°
Mozambico	Maputo	20 530 714	172°
Namibia	Windhoek	2 028 000	125°
Seychelles	Victoria	85 033	50°
Sudafrica**	Pretoria	47 849 800	121°
Swaziland	Mbabane	953 254	141°
Zambia	Lusaka	11 705 000	165°
Zimbabwe	Harare	12 095 000	151°

\* Questo stato è trattato in modo specifico nel capitolo 14.  
 \*\* Questo stato è trattato in modo specifico nel capitolo 13.

Abbildung 1: Beispiel für die graphische Gestaltung einer Lehrbuchseite (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 135)

### 7.3 Textauswahl

Der Fokus dieser Analyse liegt auf der Verwendung des Wortschatzes in den Lehrbüchern, da seine zentrale Bedeutung für die Aneignung von bildungssprachlichen Fertigkeiten im Allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen im Besonderen nicht zu unterschätzen ist. Ohne die Wörter verstehen und verwenden zu können, aus denen bildungssprachliche komplexe Strukturen geformt werden, kann man auch letztere nicht verstehen, geschweige denn selbst produzieren.

Hierzu wurde das derzeitig umfassendste Wörterbuch zum Gebrauch der italienischen Sprache genutzt, das GRADIT (*Grande dizionario italiano dell'uso*, DE MAURO 1999-2000). An dieser Stelle sei wiederholt, dass alle darin enthaltenen Lemmata gemäß ihrer Häufigkeit und Streuung innerhalb der unterschiedlichen mündlichen und schriftlichen Texttypen des Korpus ermittelten Gebrauchsmarke ausgestattet sind. Diese Gruppierung des Wortschatzes geht von einem Kern von ca. 7000 häufig gebrauchten Wörtern geht, dem „*Vocabolario di Base*“ (VdB) oder Grundwortschatz, der sich seinerseits aus einem innersten Kern zusammensetzt, dem ca. 2000 Wörter umfassenden fundamentalen Wortschatz mit der Marke „FO“. Die FO-gekennzeichneten Wörter machen um die 90 Prozent eines jeden italienischen Textes aus (DE MAURO 1998, S. 78). Um ihn herum schichten sich zwei weitere sehr häufig gebrauchte Wortschatzgruppen, die des „*alto uso*“ (AU, hoher Gebrauch, ca. 3000 Wörter) sowie der „*alta disponibilità*“ (AD, hohe Verfügbarkeit).<sup>110</sup>

Um hingegen auf zwischentextliche Differenzen eingehen zu können, ist bei der Auswahl der Texte darauf geachtet worden, dass sich mindestens zwei von ihnen aus verschiedenen Lehrbüchern mit demselben Thema befassen. Das Herzstück dieser Analyse bilden diejenigen Seiten, aus denen die C-Tests entwickelt wurden. Hierbei hat sich die Seitenauswahl darauf gestützt, welche Texte kurz vor der Durchführung der C-Tests in den einzelnen Klassen behandelt worden waren. Aus diesem Grund konnte für einen der Texte kein Vergleichstext aus einem anderen Unterrichtswerk herangezogen werden, da sich die Klasse III C im Zeitraum vor der Durchführung des C-Testes mit der Türkei beschäftigte, die nur in diesem Lehrwerk vorgestellt ist, während das Land in den anderen vier zum europäischen Kontinent gezählt wird und daher Bestandteil der Lehrbuchausgabe für das zweite Jahr der Mittelschule ist. Ein letztes Auswahlkriterium besteht in der Art des Textes, indem darauf geachtet wurde, dass aus jedem Lehrwerk sowohl landeskundliche, als auch sozioökonomische und/oder soziokulturelle Themen vertreten sind.

Die folgende Tabelle gibt einen genauen Überblick über alle analysierten Lehrbuchseiten, wobei „x“ in der Spalte „C-Test“ dafür steht, dass Textauszüge der Seite für die Entwicklung des C-Tests verwendet wurden. Wenn einzelne Texte nicht auf einer Seite enden, sondern sich über mehrere Seiten erstrecken, sind diese als Einheit zusammen untersucht worden.

Klasse	Seite(n)	C-Test	Titel	Thema
Vespucci	55	x (2)	<i>Ricchezza e qualità della vita. Il PIL e il PIL pro capite</i>	Wirtschaft (Lebensqualität, BIP)
	56	x (2)	<i>La mortalità infantile: un indicatore per misurare la povertà. L'ISU: un indicatore per misurare lo sviluppo</i>	Wirtschaft (Säuglingssterblichkeit als Indikator für Armut, Human Development Index)

<sup>110</sup> Den zuletzt genannten Wortschatzbereich der hohen Verfügbarkeit formen in den gesprochenen und geschriebenen Texten des Korpus zwar nicht so stark vertretenen und generell seltener verwendete Wörter, die aber eng mit der Alltagswelt der italienischen Sprachgemeinschaft verknüpft sind. Daher werden sie oft gedacht und sollten jedem Sprecher zur Verfügung stehen (s. DE MAURO 2003, S. 162; DE RENZO 2005, S. 220). Für Beispiele aus diesem Wortschatzbereich siehe das Unterkapitel 3.2.2.1 zur Wortschatzbeschreibung des GRADIT, die Analysen in diesem Kapitel sowie die Kapitel 8 und 10.

	62		<i>Economia mondiale. Distribuzione della ricchezza - Nord e Sud del Mondo</i>	Weltwirtschaft (Wohlstand – Norden und Süden der Welt)
	68	x	<i>Le risorse energetiche: Paesi consumatori e paesi produttori; L'opzione dell'energia nucleare</i>	Wirtschaft/Umwelt (Energieressourcen)
	134 f.		<i>Africa meridionale</i>	Südafrika (Landeskunde)
	319 f.		<i>Egitto: Gli insediamenti; L'economia</i>	Ägypten (Bevölkerung, Wirtschaft)
Tot. Seiten	8			
Morante	58 - 60		<i>Africa: La regione meridionale</i>	Südafrika (Landeskunde)
	61		<i>Africa: L'identità demografica; "Approfondimento"</i>	Afrika (Bevölkerung, "Vertiefung")
	32		<i>Egitto: Demografia + Modelli urbani; Popoli e culture</i>	Ägypten (Bevölkerung, Urbanistik; Völker und Kulturen)
	33		<i>Egitto: Risorse ed economia; Saper fare: Leggiamo un'immagine</i>	Ägypten (Ressourcen und Wirtschaft, "Gewusst wie": ein Schaubild lesen)
	82 f.		<i>Asia - storia: Terre di antiche civiltà e di recenti conflitti</i>	Asien Geschichte (antike Kulturen und Dekolonialisierung) und jüngste Konflikte
Tot. Seiten	8			
III A Pestalozzi	87		<i>L'uomo ha bisogno di energia per lavorare</i>	Wirtschaft/Umwelt (Energieressourcen)
	116 f.	x	<i>Le potenze economiche mondiali</i>	wirtschaftliche Weltmächte und internationale Handelsorganisationen
	118	x (2)	<i>Sviluppo e sottosviluppo tra Nord e Sud del Mondo</i>	Weltwirtschaft (Wohlstand – Norden und Süden der Welt, BIP)
	149	x (2)	<i>Le dinamiche demografiche oggi</i>	Demographie (Geburten- und Sterberate)
	182		<i>Le lingue nel mondo</i>	Kultur (Sprachfamilien und ihre Verbreitung)
	206		<i>Asia: uno sguardo d'insieme; posizione</i>	Asien (Einleitung, geogr. Einordnung)
Tot. Seiten	8			
III B Pestalozzi	52 f.	x	<i>Il mosaico dei popoli - Le lingue</i>	Kultur (Sprachfamilien und ihre Verbreitung)
	238	x	<i>Asia - introduzione</i>	Asien (Einleitung)
	239 - 241	x (2)	<i>Asia - morfologia, clima e ambiente, popolazione, economia e società</i>	Asien (Landeskunde, Klima, Bevölkerung, Wirtschaft und Gesellschaft)
	242 f.	x	<i>Asia occidentale - Medio Oriente</i>	Mittlerer Osten (Landeskunde)
Tot. Seiten	8			
III C	105	x	<i>Asia - introduzione</i>	Asien (Einleitung)

<i>Pestalozzi</i>				
	106 f.	x	<i>Asia - posizione, aspetti fisici</i>	Asien (Landeskunde)
	120 f.	x	<i>Asia Occidentale –"enciclopedia" (Le vie del petrolio); Civiltà e storia; Relazioni internazionali</i>	westliches Asien (Wirtschaft: Erdöl, Kulturen und Geschichte, internationale Beziehungen)
	122 f.	x (2)	<i>Turchia - territorio e clima, organizzazione dello Stato, popolazione, società e economia, aspetti geopolitici; "enciclopedia" (La questione curda)</i>	Türkei (Landeskunde und Klima, politische Ordnung, Bevölkerung, Wirtschaft, geopolitische Aspekte, die Situation der Kurden)
Tot. Seiten	7			

Tabelle 2: Überblick über alle untersuchten Lehrbuchseiten

## 7.4 Analyse der Lehrbuchseiten

### 7.4.1 Das *Nuovo Geolab* der Schule *Vespucchi*

Die einzelnen Seiten werden nun bezüglich ihrer Aufmachung, ihrem Wort- und Bildanteil und ihrer textuellen Gestaltung vorgestellt, wobei nach der durch die Tabelle festgelegten Reihenfolge vorgegangen wird und zunächst die ersten beiden untersuchten Seiten aus dem Unterrichtswerk „*Nuovo Geolab*“ (CARAZZI, PIZETTI 2010) ausführlicher beschrieben werden und danach die anderen in tabellarischer Form.<sup>111</sup>

Bei den ersten beiden Seiten handelt es sich um Texte zur Vermittlung sozioökonomischer Kenntnisse. Hierbei geht es um die Wiederholung und Vertiefung einiger Konzepte, die für das Verstehen bestimmter wirtschaftlicher Zusammenhänge erforderlich sind. Daher werden sie auch unter der Oberüberschrift „*Le parole per capire*“ (Die Wörter zum Verstehen) gefasst. Alle Texte auf den Seiten 55 und 56 sind im linksbündigen Flattersatz gedruckt, was den Lernenden mit schwächerer Lesekompetenz das Lesen im Vergleich zu Texten, die im Blocksatz verfasst sind, erleichtert (DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 97).

Den Texten ist eine zehnzeilige Einleitung zum Thema Wohlstand und Lebensqualität vorangestellt, an der auffällig ist, dass die Autoren des Öfteren in der zweiten Person Plural formulieren (s. konjugierte Verbformen, Personalpronomen und pronominale Adjektive) und betonen, dass die folgenden Konzepte des Bruttoinlandsprodukts, der Säuglingssterblichkeit und des *Human Development Index* nicht neu eingeführt werden, sondern schon im vorangegangenen Schuljahr vermittelt worden ist und nun nicht mehr im europäischen, sondern im weltweiten Vergleich einzelner Länder Anwendung finden sollen (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 55): „*Noi europei siamo abituati* [wir Europäer sind es gewöhnt] [...] *li abbiamo già incontrati e usati* [wir sind ihnen schon begegnet und haben sie benutzt] [...] *nostro continente* [unser Kontinent]. *Ora gli indicatori ci servono per confrontare situazioni di cui abbiamo un'idea più vaga* [Jetzt brauchen wir die Indikatoren um Situationen zu vergleichen, von denen wir eine vagere Idee haben] [...].“

Das Lesen und Lernen motivierend, schließt die Einleitung mit einer Begründung, warum diese Indikatoren jetzt wiederholt werden und zeichnet sich an dieser Stelle als leserfreundlicher aus, als es auf den untersuchten Seiten der Lehrwerke sonst üblich ist.

<sup>111</sup> Alle untersuchten Seiten sind im Anhang abgebildet.

### 7.4.1.1 Zur Klassifizierung der sprachlichen Elemente

Bevor jetzt auf die sprachlichen Elemente dieser Seite genauer eingegangen wird, sei erklärt, nach welchen Gesichtspunkten die Texte analysiert worden sind. Dadurch dass die Sprache mithilfe des GRADIT untersucht worden ist, sind die dort verwendeten Abkürzungen, die große Ähnlichkeiten mit den traditionellen deutschen grammatikalischen Bezeichnungen aufweisen, übernommen worden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die verwendete Terminologie, wobei „WS“ für „Wortschatz“ steht:<sup>112</sup>

Abkürzung	übersetzte Bedeutung	Abkürzungen, Gebrauchsmarken	übersetzte Bedeutung
s.m.	maskulines Substantiv	part.pres.v.tr./intr.	Partizip Präsens
s.f.	feminines Substantiv	pron.dimostr.	Demonstrativpronomen
pl.	Plural	pron.pers.	Personalpronomen
art.det.	bestimmter Artikel	pron.rel.	Relativpronomen
art.indet.	unbestimmter Artikel	pron.indef.	Indefinitpronomen
agg.	Adjektiv	conf.	Konfix
agg.num.ord.	Ordinalzahl	var. (s.m./f.)	Variante (eines Nomens)
agg.num.card.	Kardinalzahl	var.posiz.	positionsbedingte Variante
agg.dimostr.	Demonstrativadjektiv	el.inf.p.	Element eines Infinitiv Passivs
agg.poss.	Possessivadjektiv	el.loc.	Element eines Phrasems
agg.indef.	indefinites Adjektiv	el.n.p.	Element eines Eigennamens
n.p.	Eigename	el.CO/el.FO, etc.	Element eines Phrasems aus dem entsprechenden Teil des WS
sigla	Sigle	FO	fundamentaler Wortschatz
n.p./sigla	Eigename / Sigle	AU	hoher Gebrauch
prep.	Präposition	AD	hohe Disponibilität
avv.	Adverb	CO	allgemeiner Wortschatz
abbr.	Abkürzung	ES	Exotismus/Fremdwort
simb.	Symbol	BU	niedriger Gebrauch
loc.agg.	adjektivales Phrasem	LE	literarischer Gebrauch
loc.cong.	konjunktionales Phrasem	ES	Exotismus
loc.s.f./m.	nominales Phrasem	TS	technisch-spezifischer WS
loc.avv.	adverbiales Phrasem	(FO, AU etc.) fig.	figurative Bedeutung
loc.v.	verbales Phrasem	(FO, AU etc.) estens.	ausgeweitete Bedeutung
v.tr.	transitives Verb	<b>Beispiele für TS:</b>	
v.intr.	intransitives Verb	TS geogr.	geographischer WS
inf.v.tr./intr.	Infinitiv Präsens	TS econ.	wirtschaftlicher WS
inf.p.v.tr.	Infinitiv Passiv	TS dir.intern.	WS internationales Recht
inf.pass.v.tr./intr.	Infinitiv Perfekt	TS ling.	linguistischer WS
ger.v.tr./intr.	Gerundium	TS scient.	naturwissenschaftlicher WS
part.pass.v.tr./intr.	Partizip Perfekt	TS stor.	geschichtlicher WS

Tabelle 3: Terminologie der sprachlichen Analyse

<sup>112</sup> Zwecks dieser Untersuchung sind den Abkürzungen des GRADIT einige weitere hinzugefügt worden: inf.v.tr./intr., ger.v.tr./intr., el.CO/FO etc., el.n.p., n.p./sigl..



Der technisch-spezifische Wortschatz ist in verschiedene Wissensgebiete unterteilt; welchen Gebieten der Fachwortschatz der untersuchten Seiten im Einzelnen zugeordnet ist sowie ihre Übersetzungen zeigt die nachstehende Liste (Tabelle 4).

Es kommt durchaus vor, dass bestimmte Wörter in verschiedenen Fachgebieten benutzt werden, was im GRADIT durch Marken wie z.B. „TS econ., sociol.“ gekennzeichnet und so übernommen worden ist. Genauso weist ein Lemma manchmal zwei Gebrauchsmarken auf, z.B. das Adjektiv „*musulmano*“ (muslimisch; (DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 243))<sup>113</sup> die Marken „CO“ und „TS relig.“, welche dann beide in den Auswertungen berücksichtigt worden sind.

Marken des verwendeten Fachwortschatzes und ihre Übersetzungen:

Technisch-spezifischer Wortschatz	Übersetzung
TS agr.	Agrarwissenschaft
TS amin.az.	Betriebsverwaltung
TS antrop.	Anthropologie
TS archeol.	Archäologie
TS arm.	Waffen, Bewaffnungen
TS astrol.	Astrologie
TS astron.	Astronomie
TS biochim.	Biochemie
TS biol.	Biologie
TS bot.	Botanik
TS bot.com.	allgemeiner Begriff aus der Botanik
TS buocr.	Bürokratie
TS cartogr.	Kartographie
TS chim.	Chemie
TS dir.	Rechtswissenschaften
TS dir. intern.	internationales Recht
TS dir.amm.	Verwaltungsrecht
TS ecol.	Ökologie
TS econ.	Wirtschaft
TS polit.	Politik
TS sociol.	Soziologie
TS etnol.	Ethnologie
TS fin.	Finanzwesen
TS fis.	Physik
TS mat.	Mathematik
TS geofis.	Geophysik
TS geogr.	Geographie
TS idrol.	Hydrologie
TS geol.	Geologie
TS industr.	Industrie
TS inform.	Informatik
TS let.	Literatur

<sup>113</sup> Dieser Fall ist zu unterscheiden von dem der Lemmata, deren einzelnen Bedeutungen je verschiedene Gebrauchsmarken zugeteilt sind.

TS ling.	Linguistik
TS mar.	Marine
TS metall.	Hüttenwesen
TS meteor.	Wetterkunde
TS metrol.	Maß- und Gewichtslehre
TS miner.	Mineralogie
TS monet.	Währungen
TS paleont.	Paläontologie
TS pubbl.	Werbung
TS relig.	Religion
TS scient.	(natur-)wissenschaftlicher Wortschatz
TS sport	Sport
TS stat.	Statistik
TS stor.	Geschichte
TS tecn.	Technik
TS topogr.	Topographie
TS urban.	Urbanistik
TS vulcanol.	Vulkanologie
TS zool.com.	allgemeiner Begriff aus der Zoologie
TS zoot.	Viehzucht

Tabelle 4: Kürzel der Fachwortschatzbereiche und deutsche Übersetzungen

Als Untersuchungseinheit ist aus praktischen Gründen das graphische Wort gewählt worden, also das, was zwischen zwei Leerzeichen steht. Nicht als Wort gelten dabei Zahlen, einzelne Buchstaben, die der Kapitelgliederung dienen und Symbole, die keinen eigenen Eintrag im GRADIT haben, z.B. das Prozentzeichen „%“.<sup>114</sup>

In bestimmten Fällen ist die Entscheidung zugunsten des graphischen Wortes problematisch. Das sind im Einzelnen mehrgliedrige Verbformen, Wörter, die durch einen Bindestrich verbunden sind, Zusammenziehungen durch Apostrophierung, die im Italienischen recht häufig vorkommen<sup>115</sup>, Zusammenziehungen von Verbformen und klitischen Pronomen (z.B. „*compramelo*“ (kauf ihn/es mir) und Phraseme.

Um komplexe Verbformen wie beispielsweise „*è stato tramandato*“ (es ist überliefert worden) nicht als drei konjugierte Verben zu zählen, sind die ersten beiden Formen als Hilfsverb und nur die letzte Form als konjugiertes transitives (bzw. intransitives) Verb gekennzeichnet worden. Generell sind nur konjugierte Verbformen als „v.tr.“ oder „v.intr.“ kategorisiert und damit von gesondert gekennzeichneten Infinitiven, Partizipien und Gerundien differenziert.

Die Bindestrichwörter sind als Lemmata nicht im GRADIT vertreten, sondern manchmal in zusammengesetzter Form ohne Bindestrich und manchmal nur als einzelne Wörter. So ist z.B. „*sub-sahariana*“ (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 116; subsaharisch) in der Form „*subsahariano*“ im GRADIT eingetragen, wohingegen „*medio-alto*“ (DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 243, mittelhoch, bzw. mittel bis hoch) nur zwei eigene Einträge für die beiden Adjektive „*medio*“ (AU) und „*alto*“ (FO) hat. Da die beiden Ausdrücke oft derselben Wortklasse angehören, sind sie

<sup>114</sup> In der digitalen Ausgabe des GRADIT gelangt man aber über „*percento*“ (Prozent) zu „*per cento*“, dem Adektivalphrasem „Prozent“, welches wie alle anderen Phraseme mit dem Bestandteil „*cento*“ unter „*cento*“ aufgeführt ist und auch den Hinweis auf das dazugehörige Symbol liefert. Dieser recht komplizierte Weg hat auch den Nachteil, dass „%“ im Gegensatz zu anderen Symbolen wie „*kmq*“ (km<sup>2</sup>) nicht mit einer Gebrauchsmarke versehen ist.

<sup>115</sup> Sie betreffen Artikel und Zusammenziehungen aus Artikeln und Präpositionen, wenn das Folgewort mit einem Vokal beginnt, z.B. „*l'altezza*“, „*dell'uomo*“.

bei gleicher Gebrauchsmarke nur einmal gezählt worden, bei unterschiedlichen Gebrauchsmarken hingegen zweimal.

Bei den Zusammenziehungen ist nie das grammatikalische Morphem, sondern immer das lexikalische mit der größeren semantischen Bedeutung klassifiziert worden. So steht z.B. für „*dall'Iran*“ (aus dem/vom Iran) „n.p.“ (Eigenname) für den Iran und nicht „prep.art.“ (artikulierte Präposition)<sup>116</sup> und für „*compralo*“ = *compra* (imp.v.tr., kaufe) + *lo* (pron.pers., ihn, es) „imp.v.tr.“ für den Imperativ von „kaufen“ und nicht „pron.pers.“.

Ähnlich wie bei den komplexen Verbformen sind auch die einzelnen Elemente, welche einen Phraseologismus konstituieren, nicht wie ein autonomes Phrasem mit einer eigenen Gebrauchsmarke versehen worden, sondern immer nur das erste Element der Wortgruppe, aus welcher der Phraseologismus besteht, während alle folgenden Wörter als Wortart „el.loc.“ und z.B. mit der Gebrauchsmarke „el.CO“ erscheinen, wie im Falle von „*punto di vista*“ (Standpunkt), bei dem das nominale Phrasem für „*punto*“ die Zuordnung „loc.s.m. CO“ erhalten hat und die weiteren Elemente „*di*“ und „*vista*“ jeweils „el.loc.s.m.“ und „el.CO“.<sup>117</sup>

Darüber hinaus kommt es bei einigen weiteren graphischen Wörtern vor, dass sie doppelt klassifiziert und mit zwei Gebrauchsmarken ausgestattet sind. Der Fall tritt ein, wenn sie durch einen Schrägstrich miteinander verbunden sind, wie z.B. bei Angaben zur Bevölkerungsdichte „*ab./km<sup>2</sup>*“ (BERSEZIO 2005, S. 58, Einw./km<sup>2</sup>), was als „abbr.s.m. + simb.“ und „AU + TS metrol.“ definiert ist.

Generell sind alle Wörter einer Seite untersucht worden, also auch Angaben zum Kapitel oder einer Kapiteleinheit, Kommentare zu graphischen Elementen und die Wörter in letzteren mit Ausnahme reiner Toponyme in Land- und thematischen Karten.

Als Satz gilt alles bis zu einem Punkt, wobei dadurch in Einzelfällen, vor allem bei den Bildbeschriftungen, zu den Sätzen auch solche zählen, die kein Prädikat aufweisen (s. „*Fabbrica ad alta tecnologia in Giappone*.“ (FORTE, UBERTAZZI 2008, S. 241; Hochtechnologiefabrik in Japan.)).

#### 7.4.1.1.2 Kategorisierungsschwierigkeiten bei den Eigennamen

Zwei Wortarten sind im GRADIT nicht mit einer Gebrauchsmarke versehen, nämlich Eigennamen und Siglen. Während letztere, wenn sie aus anderen Sprachen stammen, wie „WTO“ (*World Trade Organization*), die Marke „ES“ tragen und die italienischen Siglen zumindest teilweise ausgeschrieben als Phraseme mit Gebrauchsmarke aufgeführt sind, ist es bei den Eigennamen so, dass einige Toponyme gar keinen Eintrag haben, wohl aber die dazugehörigen Adjektive und zwar mit Gebrauchsmarke. Beispielsweise erscheint „*Asia*“ (Asien) in diesem Wörterbuch nicht als Lemma, „*asiatico*“ (AD; asiatisch) aber schon. Bei der vorliegenden Untersuchung sind alle Toponyme als solche gekennzeichnet und ohne Gebrauchsmarke aufgelistet worden, auch wenn sie keinen Eintrag als Eigenname im GRADIT haben, allerdings war ihre Zuordnung in einigen Fällen problematisch.

Eine Besonderheit bilden etwa diejenigen Staaten und allgemein Ortsnamen, die aus mehreren graphischen Wörtern bestehen. Viele von ihnen sind nicht als Lemmata im GRADIT aufgeführt, jedoch haben einige schätzungsweise aufgrund ihrer Mehrgliedrigkeit eine Gebrauchsmarke erhalten, wie z.B. „CO“ bei „*Stati Uniti d'America*“ (Vereinigte Staaten von Amerika), wobei die

---

<sup>116</sup> Dadurch ist immer das Wort nach dem Apostroph und nicht die Präposition oder der Artikel klassifiziert worden außer in einem Fall, in dem das graphische Wort „*dell'8-10%*“ lautet (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 116). Dadurch dass weder Zahlen noch das Prozentzeichen in die Analyse mit eingegangen sind, ist die Entscheidung getroffen worden, hier die artikulierte Präposition als Untersuchungseinheit zu zählen.

<sup>117</sup> Von der ursprünglichen Absicht, jedes graphische Wort einer Wortklasse zuzuordnen und mit einer Gebrauchsmarke zu versehen, ist abgesehen worden, da es bei den Phraseologismen und Eigennamen zum Teil schwierig und bei ersteren oftmals auch sinnlos ist, eben weil ihre Bedeutung über die Summe der Bedeutungen ihrer Bestandteile hinausgeht.

Sigle „USA“ im Gegensatz zur Sigle „RFT“ („*Repubblica Federale Tedesca*“, Bundesrepublik Deutschland) auch nicht als solche aufgeführt ist, sondern als Substantiv Plural (und nicht als Eigennamen!) mit Kennzeichnung durch die Marke „CO“. Das gleiche gilt für das Vereinigte Königreich (Großbritanniens) („*Regno Unito*“, CO), ein Land, welches im GRADIT nur so und nicht auch als „*Gran Bretagna*“ (Großbritannien) zu finden ist, und die ehemalige Sowjetunion, als Nomen gekennzeichnet unter URSS (CO) und als Phraseme „*Unione Sovietica*“ und „*Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche*“ (beide auch CO) vertreten. Auf der anderen Seite hat das im Italienischen zweigliedrige Neuseeland („*Nuova Zelanda*“) einen Eintrag und zwar als Eigennamen, also ohne Gebrauchsmarke. Der Einheitlichkeit halber sind daher in dieser Untersuchung alle offiziellen Staatsnamen und im allgemeinen Sprachgebrauch übliche Abweichungen davon, wie z.B. Israel für das offizielle „Staat Israel“, als Eigennamen ohne Gebrauchsmarke aufgelistet, bzw. als „n.p./sigla“ gekennzeichnet worden, wie im Fall von den USA.

Eine weitere Schwierigkeit stellen bei der Kategorisierung geographische Bezeichnungen dar, die aus einem allgemeinen Wort oder einem geographischen Adjektiv und einem Eigennamen bestehen. Während sie im Deutschen –einer Sprache, die, anders als das Italienische, stark zur Komposita-Bildung neigt– oft durch zusammengesetzte Nomen wiedergegeben werden, wie beispielsweise „Uralgebirge“, oder als Eigennamen durch die Großschreibung klar als solche definierbar sind (z.B. „Holsteinische Schweiz“), gibt es auf diesem Gebiet im Italienischen keine klare Regelung der Groß- bzw. Kleinschreibung (vgl. z.B. SERIANNI 2007, S. 63 f.)<sup>118</sup>, so dass sich für „Ostasien“ sowohl die Form „*Asia orientale*“, als auch „*Asia Orientale*“ findet. Gerade in diesem letzten Fall ist die Groß- bzw. Kleinschreibung von Buch zu Buch verschieden und teilweise nicht einmal in ein und demselben Lehrbuch konsequent eingehalten (s. FORTE, UBERTAZZI 2008, S. 106: „*Asia Orientale*“, aber auf der nächsten Seite „*Africa orientale*“). Außerdem ist „*Italia meridionale*“ (Süditalien) im GRADIT als Phrasem eingetragen, was nicht auch für den meridionalen Teil anderer Länder gilt. Hier ist die Entscheidung getroffen worden, Länder und Kontinente als Eigennamen zu werten, aber dazugehörige positionsangegebende Adjektive nicht als ihre Elemente, obwohl die deutschen Äquivalente oft aus nur einem Wort bestehen (vgl. Osteuropa, Südostasien). Also ist „*Asia Orientale/Asia orientale*“ als „*Asia* = n.p.; *orientale* = agg. AU“ klassifiziert worden.

Natürlich wäre es wünschenswert, für alle in einer Sprache mit einer gewissen Häufigkeit benutzten Wörter eine Gebrauchsmarke ermitteln zu können, und gerade auch in einer Studie zum Sprachgebrauch im Schulfach Erdkunde, in dem Toponyme eine große Rolle spielen, interessiert, welchem Bereich des italienischen Gebrauchswortschatzes sie zuzuteilen sind. Jedoch ist hier aus Gründen der Einheitlichkeit entschieden worden, dass alle klar definierbaren Toponyme und sonstigen geographischen Eigennamen, z.B. die der Gewässer wie Ozeane, Meere und Golfe, als „n.p.“ klassifiziert werden, auch wenn sie entweder gar nicht oder aber als Phrasem oder als geographisches Adjektiv im GRADIT auftreten und dadurch auf einige durch das Wörterbuch vorgegebene Gebrauchsmarken in den Listen verzichtet werden muss.

Darüber hinaus sind auch die Exotismen in der überwiegenden Mehrheit nicht mit einer Gebrauchsmarke ausgestattet, sondern nur mit der Marke „ES“, welche im GRADIT wie folgt definiert ist: „*vocaboli avvertiti come stranieri, esotismi non addattati e non inseriti nella morfologia italiana*“ (DE MAURO 1999/2000; Wörter, die als fremd empfunden werden, Exotismen, die der italienischen Morphologie nicht angepasst und nicht in sie eingefügt sind). Hierbei handelt es sich um eine Kategorie von Wörtern, die den Wandel der Zeit und der kulturellen Gepflogenheiten stärker verzeichnen als andere, da als fremd empfundene Wörter und ihre Bedeutungen schnell Bestandteil der aufnehmenden Sprache und der dazugehörigen Kultur werden können, so dass sie den Charakter ihrer Fremdartigkeit verlieren. So wurde darauf hingewiesen (DE RENZO 2005, S. 227 f.), dass die im GRADIT verzeichneten Fremdwörter keine oder maximal eine

---

<sup>118</sup> Diese Schwierigkeit stellt sich auch bei den Bezeichnungen für historische Ereignisse wie z.B. den Zweiten Weltkrieg, den Golfkrieg und die Römischen und anderen antiken Reiche, und zusätzlich sind sie nur zum Teil im GRADIT eingetragen, als Phraseme.

Fachwortschatzmarke aufweisen, obwohl sie beispielsweise in den Tageszeitungen stark vertreten sind und auch eine Studie mit Grundschulkindern gezeigt hat, dass diesen die Bedeutung vieler Fremdwörter bekannt ist. Deshalb liegt es nahe anzunehmen, dass ein Teil der Exotismen de facto inzwischen zum Basiswortschatz oder zumindest zum Allgemeinen Wortschatz gerechnet werden kann, was allerdings für diejenigen der hier analysierten Seiten (z.B. „afrikaans“ (BERSEZIO 2005, S. 61) nicht gelten dürfte.

Auf die eben erwähnten Klassifizierungsabweichungen vom GRADIT sowie einige Auffälligkeiten in der sprachlichen Gestaltung wird in den Wörterlisten und Tabellen im Feld „Kommentar“ hingewiesen.<sup>119</sup>

#### 7.4.1.2 Die Seiten 55 und 56 im *Nuovo Geolab 3*

Etwas mehr als drei Viertel der Seite 55 nimmt unter der besprochenen Einleitung zum Thema ein Kasten ein, in dem sich ein Text zum Bruttoinlandsprodukt sowie ein Kreisdiagramm zur weltweiten „Produktion“ des Wohlstandes, eine Tabelle mit dem Bruttoinlandsprodukt pro Kopf verschiedener Länder und ein Photo befinden, auf dem verschiedene Währungen abgebildet sind. Sowohl das Kreisdiagramm als auch das Photo werden von mehreren Verständnis unterstützenden Sätzen begleitet.

Insgesamt besteht die Seite aus 455 Wörtern, die sich überwiegend auf die beiden Texte der Einleitung und zum BIP verteilen, und von denen 390 die Sätze dieser Seite bilden. Der kürzeste Satz ist aus zwölf und der längste aus 45 Wörtern zusammengesetzt, bei einer mittelwertigen Satzlänge von 24 Wörtern. Zwei Sätze weisen einen Doppelpunkt auf und liegen mit einer Länge von 25 und 30 Wörtern über dem Durchschnitt. Im Haupttext, der aus 187 Wörtern besteht, sind fünf Wörter fettgedruckt, also knapp 3 Prozent.<sup>120</sup>

Wie für einen deskriptiven schriftlichen Text im Gegensatz zu mündlichen Texten üblich, ist der Anteil an verbalen Formen recht gering (s. z.B. GIULIANI, IACOBINI, THORNTON 2005, S. 211 f.) und die lexikalische Dichte durch eine hohen Anzahl an Substantiven sehr groß. Es handelt sich hierbei um die Wortart mit dem größten Anteil am Wortvorkommen, welche inklusive Phrasemen (3), Eigennamen (32), Pronomen (19) und Siglen (12) 157 Wörter ausmacht. Zählt man noch die Elemente der Phraseme und Eigennamen hinzu, sind es 172 Wörter und damit 38 Prozent aller Wörter. Zuzüglich der Adjektive (49), Adjektivalphraseme (8) einschließlich ihrer Elemente (8), Artikel (36) und artikulierter Präpositionen (26) sind es 299 Wörter (66 Prozent).

Allerdings wiederholen sich viele Wörter im Text, was bei Wortarten wie Artikeln, Präpositionen und Konjunktionen selbstverständlich ist. Aber auch diverse Nomen zum Beispiel treten mehrmals im Text auf, so dass 91 substantivische Wortvorkommnisse auf 58 Typen zurückgehen, wobei 18 Wörter mindestens zweimal gebraucht werden und von denen je vier Wörter drei- bis viermal und fünf- bis sechsmal. In der unten stehenden Tabelle sind diese und die folgenden Analyseergebnisse für die Seiten 55 und 56 illustriert:

Seite/Kommentar	55	Kommentar	56	Kommentar
Tot. Wörter	455		417	
n Sätze	16		12	
kürzester Satz	12		14	
längster Satz	45		53	
Ø Satzlänge	24		29	
Doppelpunkte	2		3	einer in der Überschrift

<sup>119</sup> Die vollständige Kategorisierung des Wortvorkommens auf den analysierten Lehrwerkseiten ist den Tabellen im Anhang zu entnehmen.

<sup>120</sup> Zu den fettgedruckten Wörtern auf den untersuchten Seiten in den fünf Lehrbüchern siehe Seite 24 f..

fettgedruckte Wörter	5	<i>PIL pro capite, reddito medio</i>	18	4+5 (Tot. 5 Phraseme)
Substantive u.Ä.	180	38 %	167	40 %
Substantive plus Adj. und Art.	299	66 %	272	65 %
Phraseme	19	adj., adv., subst., verb. Phraseme; CO, 3 TS	17	adj., adv., subst., präp., verb. Phraseme
el.loc.	21		24	
Konjunktionen	28	9 <i>Types</i> (8 FO, 1 AU)	12	6 <i>Types</i> (FO)
loc.v.	2	<i>mettere in relazione, fare parte</i>	1	<i>essere solito</i>
konjugierte Verben	30		33	
Imperative	0		0	
∅ konj. Verben (inkl. Imperative) pro Satz	1,9		2,7	
Gerundien	0		1	
Infinitive	12		13	
Partizipien	3	1 attributivisch, 2 satzwertig	7	
FO	285	63 %	258	62 %
el.FO	0		0	
FO TS	0		0	
AU	18		25	
AU TS	2		5	
AD	5		5	
Tot. VdB	310	68 %	293	70 %
BU	0		0	
CO	48		40	
CO TS	3		3	
el.CO	17		8	
TS	18		33	
el.TS	4		16	
Tot. restl. Marken	100	22 %	100	24%
Tot. Marken insg.	410	90 %	393	94 %

Tabelle 5: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten 55 und 56 in „*Nuovo Geolab*“ (CARAZZI, PIZETTI 2010)

Die Anzahl konjugierter Verben beträgt 30; zwei davon bilden verbale Phraseme. Bei einer Gesamtzahl von 16 Sätzen verteilen sich also durchschnittlich knapp zwei konjugierte Verbformen auf jeden Satz (1,9), zu denen insgesamt zwölf Infinitive und drei Partizipien kommen.

Betrachtet man hingegen die Einteilung der Wörter in die verschiedenen Gruppen des Wortschatzes, so ergibt sich, dass, wie zu erwarten war, der Großteil der Wörter dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes (FO) entstammt, nämlich 285 Wörter (63 Prozent). Mit den 18 Wörtern des hohen Gebrauchs (AU) und den fünf der hohen Verfügbarkeit (AD) sowie den beiden als „AU TS astron.“ und „AU TS econ.“ doppelt markierten Wörtern besteht der Anteil an Wörtern aus dem Grundwortschatz aus 310. Das entspricht 68 Prozent und damit einem Wert, der deutlich unter dem für einen Text als typisch angesehenen Anteil von um die 90 Prozent aus dem Bereich des *Vocabolario di Base* liegt. Der Wert ist auf der untersuchten Seite wesentlich niedriger, auch wenn man als Richtgröße nicht nur den vom Verfasser des GRADIT angegebenen Wert von etwa 90 Prozent an fundamentalen Wörtern in gesprochenen und geschriebenen Texten heranzieht (DE MAURO 1999-2000, Bd. 1, S. XX) und ca. 96 Prozent für die fundamentalen Wörter und die des

hohen Gebrauchs, sondern auch geringere Angaben wie 80 Prozent FO-Wortschatz in fachspezifischen Texten (DE RENZO 2011, S. 188) berücksichtigt.

Von den übrigen Wörtern entstammen 48 dem allgemeinen Wortschatz (CO), drei sind doppelt markiert als allgemein und technisch-spezifisch („CO TS scient.“ und „CO TS monet.“), und weitere 18 Wörter sind rein fachwortschatzsprachlicher Art. Im Einzelnen sind sie aus dem wirtschaftlichen (11), wirtschaftlich-soziologischem (1), physikalischem (1), geographischem (4) und statistischem Bereich (1) zusammengesetzt. Es handelt sich hierbei allerdings nicht um 18 verschiedene Ausdrücke, sondern die Mehrheit von ihnen wiederholt sich im Text, wie z.B. „*ricchezza*“ (Reichtum/Wohlstand), was mit fünf Vorkommnissen vertreten ist, und „*indicatore*“ (Indikator) mit neun Vorkommnissen. Zusätzliche 21 Wörter sind Elemente von Phraseologismen, die ebenfalls den Bereichen „CO“ und „TS“ zugeteilt sind.<sup>121</sup>

Seite 56 ist mit zwei untereinander angeordneten Kästen gestaltet, in denen sich jeweils ein Text und ein Schaubild befinden. Der Text des oberen Kastens ist 146 Wörter lang, handelt von der Säuglingssterblichkeit, und neben ihm steht eine Tabelle, in der die Bruttoinlandsprodukte pro Kopf verschiedener Länder zusammen mit ihrer Säuglingssterblichkeitsrate erfasst sind. Sieben Wörter im Text sind fettgedruckt, also knapp 5 Prozent.

Der zweite Kasten besteht aus einem 225 Wörter langem Text zum *Human Development Index* und elf fettgedruckten Wörtern (wieder ca. fünf Prozent), unter denen sich ein dreigliedriges Phrasem befindet („*speranza di vita*“, Lebenserwartung) sowie die italienische Sigle für den *Human Development Index* einschließlich ihrer Erklärung. Bei dessen Sigle „ISU“ wie auch bei der Sigle „PIL“ (deutsch BIP) handelt es sich in der ausgeschriebenen Form um Phraseologismen, welche im GRADIT mit einer TS-Gebrauchsmarke („TS econ.“ für „PIL“ und „TS stat., polit.“ für „ISU“) versehen sind. Diese beiden Beispiele veranschaulichen gut, dass auf den untersuchten Seiten ein gewisser Anteil des Wortvorkommens ohne Gebrauchsmarke, da er sich im Text beispielsweise als Siglen und nicht als ihre ausgeschriebenen Varianten präsentiert, den seltener und nur fachspezifisch benutzten Bereichen des Wortschatzes angehört und für die Lernenden dadurch oft schwieriger zu verstehen, zu behalten und aktiv zu verwenden ist. Zu diesem Aspekt sei auf den letzten Kapitelabschnitt (7.5.) sowie auf eine Gegenüberstellung der Begriffsdefinition des BIP seitens der Lernenden und der Lehrwerke und Lehrenden (Kapitel 9) verwiesen. Zur Veranschaulichung des HDI-Indikators gibt es unter dem Text eine thematische Karte, welche als Weltkarte den entsprechenden Wert für alle Länder zeigt. Insgesamt zählt diese Seite 417 Wörter, von denen sich 350 auf zwölf Sätze verteilen. Der kürzeste Satz ist 14 Wörter, der längste Satz 53 Wörter lang, und die durchschnittliche Länge beträgt 29 Wörter. Auch auf dieser Seite sind einige Sätze (drei) daher, dass sie Doppelpunkte beinhalten, überdurchschnittlich lang.

Der Anteil an Substantiven, Pronomen, Siglen, Eigennamen und nominalen Phrasemen liegt hier bei 146 Wörtern und somit bei 35 Prozent. Zählt man die Elemente der Eigennamen und Phraseme hinzu, sind es 167 Wörter (40 Prozent); inklusive der Adjektive (46), adjektivalen Phraseologismen und ihrer Elemente (2), Artikel (40) und artikulierten Präpositionen (17) 272 Wörter (65 Prozent).

In den zwölf Sätzen sind 32 Prädikate und ein prädikatives Verbalphrasem enthalten; also kommen auf jeden Satz durchschnittlich fast drei konjugierte Verbformen (2,7) und außerdem insgesamt zwölf Infinitive, ein Gerundium und sieben Partizipien.

Bezüglich der Häufigkeit des Auftretens der auf dieser Seite verwendeten Wörter in der gesprochenen und geschriebenen italienischen Sprache lässt sich festhalten, dass 258 Wörter aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes (FO) stammen, 30 aus dem des hohen Gebrauchs (AU) (inklusive fünf Vorkommnisse eines Worttyps, der als „AU TS econ.“ doppelt markiert ist) und fünf aus dem der hohen Verfügbarkeit (AD). Also sind hier 293 Wörter aus dem Bereich des Basiswortschatzes vertreten und damit nur 70 Prozent. Von den übrigen 124 Wörtern sind 24 Eigennamen sowie Siglen und 40 Teil des allgemeinen Wortschatzes (CO), drei tragen die doppelte

---

<sup>121</sup> Eine genauere Betrachtung des technisch-spezifischen Wortschatzes und der Phraseme erfolgt in den Unterkapiteln 7.5.1 f. im Vergleich zu den anderen Texten sowie im Kapitel zu den C-Tests.

Marke „CO TS scient./CO TS med.“, weitere acht sind Elemente aus CO-Phraseologismen, und 33 Wörter entstammen den technisch-spezifischen Wortschätzen. Im Detail sind es zwölf des „TS econ.“, zwei des „TS econ., sociol.“, zwei des „TS fis.; mat.“, 15 des „TS stat.“ und zwei des „TS stat., polit.“, mit insgesamt 16 Elementen. Aber auch hier handelt es sich wieder nicht um 100 verschiedene Worttypen, sondern einige dieser Ausdrücke sind mit mehreren Vorkommnissen vertreten, wie Tabelle 6 veranschaulicht.

Am Beispiel aller 26 Worttypen aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatzes (CO) und der 13 aus den TS-Wortschätzen (s. unten stehend Tabelle 5) wird zum einen deutlich, wie sie durch ihr vermehrtes Vorkommen mindestens 72 Wörter abdecken, die über den Basiswortschatz hinausgehen und zum anderen, dass es im Bereich des allgemeinen Wortschatzes, der ca. 47.000 Wörter umfasst, seltener ist, dass ein und dasselbe Wort mehrmals verwendet wird<sup>122</sup>, allein dadurch dass die häufigsten Wörter einer Sprache, welche den Basiswortschatz formen, schon um die 90 Prozent aller Vorkommnisse in einem Text abdecken. Im Bereich des TS-Wortschatzes hingegen sind Wiederholungen relativ frequent, was auch schon für Seite 55 beobachtet werden konnte und mit der Natur des Fachwortschatzes und der Texte erklärbar ist, in denen er hier verwendet wird: Es geht um die Behandlung sozioökonomischer Konzepte, deren Bezeichnungen aus dem Fachwortschatz stammen und nicht gut durch Synonyme wiedergegeben werden können, sondern mit mehreren Vorkommnissen im Text erscheinen. Das entspricht der deskriptiven und klassifizierenden Funktion der fachwortschatzsprachlichen Elemente, deren Aufgabe die exakte Bezeichnung z.B. eines Gegenstandes oder Sachverhaltes ist, während Wörter aus dem Grundwortschatz und dem allgemeinen Wortschatz oft mehrere Bedeutungen tragen und durch verschiedenste sinnverwandte Wörter ersetzt werden können.

Worttyp	Wortart	Marke	Vorkommnisse	Kommentar/Übersetzung
<i>rapportato</i>	part.pass.	CO	1	bezogen (auf)
<i>abitativo</i>	agg.	CO	1	Wohn-
<i>potabile</i>	agg.	CO	1	trinkbar
<i>squilibrato</i>	agg.	CO	1	gestört/unausgeglichen
<i>ristretto</i>	agg.	CO	1	beschränkt
<i>elevato</i>	agg.	CO	2	hoch/erhaben
<i>equilibrato</i>	agg.	CO	1	ausgeglichen
<i>determinato</i>	agg.	CO	1	bestimmt
<i>tendente</i>	agg.	CO	1	tendierend
<i>i/gli</i>	art.det.	CO	6	die
<i>completamente</i>	avv.	CO	1	vollkommen
<i>contemporaneamente</i>	avv.	CO	1	gleichzeitig
<i>esservi</i>	inf.v.procompl.	CO	1	da sein, geben
<i>aspettarsi</i>	inf.v.pronom.intr.	CO	1	erwarten
<i>pro capite</i>	loc.agg.inv.	CO	1	pro Kopf
<i>in particolare</i>	loc.avv.	CO	1	besonders
<i>vicino a</i>	loc.prep.	CO	1	in der Nähe von
<i>livello di vita</i>	loc.s.m.	CO	1	Lebensstandard
<i>essere solito</i>	loc.v.	CO	1	gewohnt sein, pflegen
<i>si</i>	pron.pers.	CO	6	sich; 3 davon Teil eines v.pronom.intr.

<sup>122</sup> Konkret ist das bei den CO-Wörtern auf dieser Seite nur bei zwei Wörtern der Fall, bei denen man sich sowieso wundern kann, warum sie dem allgemeinen Wortschatz zugeteilt sind und nicht dem fundamentalen: der maskuline Pluralartikel „i/gli“ und das Reflexivpronomen „si“ (sich) der dritten Person Singular und Plural.



<i>sopravvivenza</i>	s.f.	CO	1	Überleben
<i>incidenza</i>	s.f.	CO	1	Einfluss
<i>disuguaglianza</i>	s.f.	CO	1	Ungleichheit
<i>scala</i>	s.f.	CO	1	Skala, Sequenz
<i>trovarsi</i>	v.pronom.intr.	CO	1	sich befinden
<i>verificarsi</i>	v.pronom.intr.	CO	1	sich ereignen
<b>Tot. CO</b>	<b>26</b>	<b>Tot. Tokens</b>	<b>37</b>	
<i>povertà</i>	s.f.	TS econ.	6	Armut
<i>ricchezza</i>	s.f.	TS econ.	2	Reichtum
<i>indicatore</i>	s.m.	TS econ.	4	Indikator
<i>reddito</i>	s.m.	TS econ.	1	Einkommen
<i>sviluppo</i>	s.m.	TS econ., sociol.	2	Entwicklung
<i>valore</i>	s.m.	TS fis., mat.	2	Wert
<i>mortalità infantile</i>	loc.s.f.	TS stat.	6	Kindersterblichkeit
<i>speranza di vita</i>	loc.s.f.	TS stat.	2	Lebenserwartung
<i>graduatoria</i>	s.f.	TS stat.	2	Rangfolge
<i>indice</i>	s.m.	TS stat.	5	Index
<i>Indice di Sviluppo Umano</i>	loc.s.m.	TS stat., polit.	2	<i>Human Development Index</i>
<b>Tot. TS</b>	<b>13</b>	<b>Tot. Tokens</b>	<b>37</b>	
Tot. CO + TS	41	Tot. Tokens	70 (-3)	

Tabelle 6: Wörter des allgemeinen (CO) und des technisch-spezifischen Wortschatzes (TS) auf S. 56 in „*Nuovo Geolab*“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010)

#### 7.4.1.2 Die übrigen untersuchten Seiten des *Nuovo Geolab*

Die sprachliche Zusammensetzung der weiteren untersuchten Seiten des *Nuovo Geolab* ist aus der nachstehenden Tabelle ersichtlich; die in den Kommentarspalten angegebenen Prozentwerte beziehen sich dabei auf den jeweiligen Anteil einer Untersuchungseinheit am Gesamtwortvorkommen der einzelnen Seiten.

Seite/Kommentar (K)	62	K1	68	K2	134 f.	K3	319	K4	320	K5
Tot. Wörter	298		335		422	Fehler: 3 Wörter sind wiederholt	234		279	
Sätze	9		17		18		13	1Großschreibung nach „:“ > neuer Satz	14	
kürzester Satz	10		4	Bildbeschreibung; im Text: 8	9		4	Aufgabe; im Text: 10	5	im Text
längster Satz	45		46		49		29		30	
∅ Satzlänge	25		18		21		15	Aufgaben: kurze Fragen	16	
Doppelpunkte	2		0		4		1		0	
fettgedruckte Wörter	9		31	10+21	49	14+35	8	2 Phraseme	25	19+6

Substantive u.Ä.	104	35 %	143	43 %	195	46 %	91	39 %	112	40 %
Substantive plus Adj. und Art.	200	67 %	224	67 %	316	75 %	164	70 %	194	70 %
Phraseme	10	alle CO	20	CO + TS	6	CO + TS	3	CO + TS	11	CO + TS
el.loc.	12		23		6	x	3		13	
Konjunktionen	18	7 Types (FO); 11 „e“	22	2 CO (pur)	22	nur FO; 4 Types	13	5 Types; 1 CO (pur)	20	5 Types; 2 AU (però)
loc.v.	1	2 el.loc.v.	0		1		0		0	
konjugierte Verben	23		26		27		17		18	
Imperative	1		0		0		2		1	
∅ konjugierte Verben (inkl. Imperative) pro Satz	2,9		1,5		1,5		1,5		1,4	
Gerundien	1		6	x	0		1	Prät.: <i>avendo passato</i>	1	
Infinitive	5		3	x	0		2		3	
Partizipien	2		2	x	5		1		2	
FO	188	63 %	180	54 %	236	56 %	155	66 %	167	60 %
el.FO	0		0		0		0		0	
FO TS	0		0		1		0		0	
AU	27		26		26		18		30	
AU TS	2		0		0		0		1	
AD	2		7		7		1		8	
Tot. VdB	217	73 %	210	63 %	270	64 %	174	74 %	206	74 %
BU	0		1	<i>consumatori (agg.)</i>	0		0		0	
CO	41		56		44		27	inkl. Wort o.M. ( <i>geocompetenza</i> ) > <i>competenza</i> = CO	27	
CO TS	2		3		2		1		2	
el.CO	12		13		4		0		4	
TS	5		13		18	ohne Sigle (o. M.: ISU) > als Phrasem	9		14	ohne 2 Siglen o. M. > als Phraseme
el.TS	0		10		1	x	3		9	
Tot. restl. Marken	60	20 %	96	29 %	69	16%	40	17 %	56	20 %
Tot. Marken insg.	277	93 %	306	92 %	408	97 %	214	91 %	262	94 %

Tabelle 7: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten 62, 68, 134 f., 319 und 320 in „Nuovo Geolab“ (CARAZZI, PIZETTI 2010)

Durchschnittlich befinden sich auf allen acht Seiten dieses Lehrbuches 305 Wörter (2440 insgesamt). Während für die Beschreibungen der Abbildungen in der Regel nur wenige verwendet werden, und bei Frage- oder Aufgabenstellungen oft das Prädikat und Satzglieder der ersten Frage in den folgenden impliziert werden, sind sie in den Texten nur in Ausnahmefällen in sehr kurzen Sätzen angeordnet. Im Mittelwert sind die Sätze 21 Wörter lang und weisen durchschnittlich knapp zwei konjugierte Verbformen (1,9) auf, an die sich vor allem Infinitive anschließen, aber auch Gerundien und Partizipien.

Der Anteil an Substantiven inklusive Artikel und Adjektive liegt bei 69 Prozent, und den gleichen Prozentwert erzielt auch der Anteil an Wörtern aus dem Basiswortschatz (VdB) am Gesamtvorkommen der Wörter aller Seiten. Der niedrigste Wert liegt hier bei 63 Prozent und der höchste bei 74 Prozent, womit letzterer immer noch deutlich geringer ist als die ca. 96 Prozent, zu denen ein jeder Text aus dem Basiswortschatz bestehen soll.

Im Durchschnitt sind nur 93 Prozent der Wörter einer Seite mit einer Gebrauchsmarke versehen; bei den restlichen sieben Prozent handelt es sich zum einen um Eigennamen und zum anderen um Siglen. Hierbei haben die Seiten 134 f. mit landeskundlichem Inhalt und dadurch vielen geographischen Eigennamen mit 20 Prozent den höchsten Anteil an markenlosen Ausdrücken und die Seiten 55, 68 und 319 mit mehr theoretisch-konzeptuellem Inhalt zu sozioökonomischen und energetischen Aspekten den geringsten Anteil an Wörtern, die nicht mit einer Gebrauchsmarke versehen sind (93-94 Prozent).

#### 7.4.2 Das Lehrbuch *I nuovi territori dell'uomo an der Morante*

Einen Überblick über die sprachliche Gestaltung der insgesamt 2364 Wörter auf den untersuchten Seiten des in der Klasse der Schule *Morante* verwendeten Unterrichtswerks ermöglicht die nächste Tabelle.

Seite/ Kommentar (κ)	32	K1	33	K2	58- 60	K3	61	K4	82 f.	K5
n Wörter	364		377		582	Fehler im Text: ein Adj. zu viel	386		654	
Sätze	13		19		29		20		28	
kürzester Satz	11		5	Bildbe- schreibung; Im Text: 8	7	im Text	9		5	im Text
längster Satz	53		27		33		33		43	
∅ Satzlänge	27		17		17		18		21	
Doppelpunkte	3		3		1		1		3	
fettgedruckte Wörter	3	3+0; Eigennamen (1 zweiteilig)	4	0+2+2+0	14	3+3+2+4+2	13	0+11+2+0	19	8+2+9
Substantive u.Ä.	112	31 %	145	41 %	265	46 %	129	33 %	262	40 %
Substantive plus Adj. und Art.	223	61 %	267	73 %	436	75 %	258	67 %	450	69 %
Phraseme	10	5 abbr. (a.C.)	11		14		2		15	2 abbr. (a.C.)
el.loc.	6		15		16		2		21	

Konjunktionen	25	9 Types; 2 CO	17	5 Types; 1 loc. CO (dopo che)	24	6 Types	24	6 Types	31	5 Types; 1 AU (però)
loc.v.	2	1: 2 el.loc.	0		0		0		2	
konjugierte Verben	29		25		40		37		44	
Imperative	0		1		1		0		0	
∅ konjugierte Verben (inkl. Imperative) pro Satz	2,2		1,4		1,4		2		1,6	
Gerundien	0		1		0		0		1	
Infinitive	2		4		1		2	2 inf.pass.	4	
Partizipien	2		2		3		2		0	
FO	237	65 %	220	58 %	325	56 %	234	61 %	372	57 %
el.FO	0		0		0		0		0	
FO TS	1		0		1		1		2	
AU	32		36		60		39		48	
AU TS	0		2		0		0		0	
AD	3		8		8		5		14	
AD TS	0		0		0		1		0	
Tot. VdB	273	75 %	266	71 %	394	68 %	280	73 %	436	67 %
BU	0		0		0		0		0	
CO	42		54		66		69		91	
el.CO	4		8		12		2		20	
CO TS	0		3		5		2		1	
el.CO TS	0		0		0		0		0	
TS	11		21		19		18		16	1 doppelte Marke: TS sport. (cricket)
el.TS	2		7		4		1		0	
LE	0		0		0		1	genti	0	
ES	0		0		0		2	doppelte Marke (TS und ES): kraal	2	1 doppelte Marke: TS sport. (cricket)
nicht im GRADIT (ES; TS etnol.)	1	ezbahin	0		0		4		0	
Tot. restl. Marken	59	16 %	93	25 %	106	18 %	95	25 %	128	20 %
Tot. Marken insg.	332	91 %	359	95 %	500	86 %	375	98 %		87 %

Tabelle 8: Ergebnisse der Analyse der Seiten aus dem Erdkundebuch „Nuovi Territori dell'uomo“ (BERSEZIO 2005)

Durchschnittlich befinden sich auf den analysierten Seiten des Lehrwerks von Bersezio (2005) 295 Wörter. Sie entstammen zu mittelwertig 71 Prozent dem Basiswortschatz, wobei dieser mit 75 Prozent auf Seite 32 (Bevölkerung und Urbanistik; Völker und Kulturen in Ägypten) am höchsten

und auf Seite 82 f. (Asiens Geschichte und jüngste Konflikte) mit nur 66 Prozent am niedrigsten ist. Der Anteil aus dem weniger häufig gebrauchten Wortschatz beläuft sich in den Texten auf 21 Prozent, so dass durchschnittlich acht Prozent des Wortvorkommens keine Gebrauchsmarke aufweisen. Am meisten Wörter ohne Marke gibt es mit 14 Prozent auf den Seiten 58 bis 60, was am erhöhten Vorkommen von Eigennamen aufgrund des landeskundlichen Inhalts (Präsentation Südafrikas) liegt. Nur zwei Prozent markenlose Ausdrücke lassen sich hingegen auf Seite 61 finden, wo es um die Demographie Südafrikas geht, und sich darüber hinaus ein Text zur Vertiefung des behandelten Themas befindet (die Beschreibung eines Dorfes der Zulu; solche Kästen unter dem Titel „*approfondimento*“ sind Teil eines jeden Kapitel des Buches).

Die durchschnittliche Satzlänge beträgt hier 20 Wörter, wobei auf jeden Satz mittelwertig 1,7 konjugierte Verbformen entfallen.

Der Mittelwert des Anteils an ein- und mehrgliedrigen Substantiven zuzüglich Adjektive und Artikel am gesamten Wortvorkommen liegt bei 69 Prozent.

Auffällig an den untersuchten Seiten sind ein Konstruktionsfehler durch ein Possessivadjektiv, welches auf Seite 59 im ersten Satz durch das folgende Genitivattribut „der Region Südafrikas“ grammatikalisch-syntaktisch nicht korrekt ist: „*La sua situazione climatico-ambientale della regione dell’Africa meridionale è molto varia.*“ (BERSEZIO 2005, S. 59; Ihre klimatische und umweltbezogene Situation der Region Südafrikas ist sehr unterschiedlich), die Verwendung des Wortes „*genti*“ (ibid., S. 61, „Volksstämme“) mit der Marke „LE“<sup>123</sup> und die doppelte Markierung eines Fremdwortes. Es ist nämlich sehr selten, dass letzteren noch eine zusätzliche Marke zugeteilt ist, die mehr über ihre Verwendung aussagt. Hierbei handelt es sich um das Wort „*kraal*“ (ibid.), welches im GRADIT als Exotismus (ES) gekennzeichnet sowie dem ethnologischen Fachwortschatz zugeteilt ist und den kreisförmig angeordneten Pferch in Dörfern afrikanischer Stämme bezeichnet.

### 7.4.3 *Zaino in spalla* der Klasse III A an der Schule Piranesi

Die acht untersuchten Seiten des in der III A verwendeten Lehrbuchs beinhalten durchschnittlich 274 Wörter (insgesamt 2202 Wörter), die zu 67 Prozent aus ein- und mehrgliedrigen Substantiven, Adjektiven und Artikeln bestehen. Mittelwertig 74 Prozent des Wortvorkommens entspringen dem Basiswortschatz und 21 Prozent den weniger häufigen Wortschatzbereichen. Die Seiten 206 f., die zu Kapitelbeginn eine Einführung in den asiatischen Kontinent geben und eine geographische Einordnung vornehmen, weisen mit 65 Prozent den geringsten Anteil am Basiswortschatz auf, während Seite 182 mit ihrem soziokulturellen Inhalt zu den verschiedenen Sprachfamilien der Welt und ihrer Verbreitung den höchsten Anteil am Basiswortschatz (80 Prozent) verzeichnet.

Insgesamt sind durchschnittlich 94 Prozent der Ausdrücke mit einer Gebrauchsmarke versehen, wobei fünf Seiten Werte von mindestens 97 Prozent (eine von ihnen sogar 100 Prozent) registrieren und nur drei Seiten mit 86 bis 87 Prozent geringere Werte. Es handelt sich hier um die schon erwähnten Seiten 206 f. mit landeskundlichem Inhalt sowie um einen Text, welcher sich mit internationalen Handelsabkommen beschäftigt, deren Namen als Siglen, bzw. ausgeschrieben als Eigennamen, keine Gebrauchsmarken zugeteilt sind.

Die mittelwertige Anzahl an Sätzen pro Seite beträgt zehn bei einer Länge von 24 Wörtern, welche durch 2,4 konjugierte Verbformen pro Satz zusammengehalten werden.

Diese und weitere Untersuchungsergebnisse sind in tabellarischer Form dargestellt, an die sich eine Präsentation einiger sprachlicher Besonderheiten dieses Lehrbuchs anschließt.

Seite/ Kom- mentar (K)	87	K1	116 f.	K2	118	K3	149	K4	182	K5	206 f.	K6
------------------------------	----	----	-----------	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----------	----

<sup>123</sup> Im GRADIT lautet die Beschreibung des literarisch gebrauchten Teils des Wortschatzes (LE): „*vocaboli di uso solo letterario, noti a chi ha più dimestichezza con i classici della nostra letteratura*“ (Wörter rein literarischen Gebrauchs, welche denjenigen bekannt sind, denen die Klassiker unserer Literatur geläufiger sind).

n Wörter	248		598		326		404		352		274	
Sätze	9		12		19		10		17		11	
kürzester Satz	12		5		5		5	Bildbeschreibung (ohne Prädikat); im Text: 20	3	Aufgabe; im Text: 11	8	
längster Satz	36		46		46		201		35		41	
∅ Satzlänge	22		23		23		35		17		23	
Doppelpunkte	2		0		0		2		1		2	
fettgedruckte Wörter	9		23	12+13+ Fragen	23	plus Fragen	18	plus Fragen	5	plus Fragen	22	10 +12
Substantive u.Ä.	98	40 %	249	42 %	116	36 %	134	33 %	127	36 %	114	42 %
Substantive plus Adj. und Art.	164	66 %	425	71 %	215	66 %	266	66 %	223	63 %	191	70 %
Phraseme	7		15		8		15		5		8	
el.loc.	7		20		11		21		5		10	
Konjunktionen	16	nur FO, 4Types	29	6 Types; 1 loc. CO (per di più) + 1 AU	21	6 Types (FO)	18	6 Types; 2 loc. CO (di conseguenza, per cui)	22	nur FO, 9 Types	19	nur FO, 2 Types
loc.v.	1		2		0		0		0		0	
konjugierte Verben	21	1 Prädikat im 1. Satz impliziert	39		19	2 Prädikate impliziert (Bildbeschreibung und Aufgabe)	38	1 Prädikat in Bildbeschreibung impliziert	27	1 Prädikat in Aufgabe impliziert	18	
Imperative	0		5		2		0		2		0	
∅ konj. Verben (inkl. Imperative) pro Satz	2,3		3,8		1,2		3,8		1,7		1,6	
Gerundien	0		4		1		0		1		0	
Infinitive	7	1 inf.p.	8		5		4		4		3	2 inf.p.
Partizipien	1		0		2		0		7		1	
FO	17	70 %	365	61 %	205	63 %	270	67 %	256	73 %	154	56 %
el.FO	0		0		0		0		0		0	
FO TS	2		0		1		0		0		1	
AU	14		48		29		28		23		18	
AU TS	1		1		3		0		1		1	
AD	3		6		1		5		2		3	
AD TS	1	vegetali	0		0		0		0		0	

Tot. VdB	194	78 %	420	70 %	240	74 %	303	75 %	282	80 %	177	65 %
BU	0		0		0		0		0		0	
CO	28		52		50		53		36		36	
CO TS	3		3		3		5		2		2	
el.CO	3		12		5		15		4		7	
ES	0		12		0		0		0		0	
TS	16		11		19		10		19		11	
el.TS	4		7		6		7		1		3	
Tot. restl.												
Marken	54	22 %	97	16 %	81	25 %	90	22 %	62	18 %	57	21 %
Tot. Marken												
insg.	248	100 %	517	86 %	321	98 %	393	97 %	344	98 %	236	86 %

Tabelle 9: Untersuchungsergebnisse zu den Seiten aus „Zaino in spalla“ (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010)

Mit 35 Wörtern ist die durchschnittliche Satzlänge auf Seite 149 so hoch, da ein Satz ganze 201 Wörter lang ist. Das Thema dieses langen Satzes ist die aktuelle demographische Entwicklung, wobei ihre Phasen und der bestimmte Verlauf, den letztere nehmen, beschreiben sind. Die vier einzelnen Phasen werden nach einem Doppelpunkt unter Gliederungsstrichen vorgestellt, die durch ein Semikolon voneinander getrennt sind, so dass dieses lange Satzgefüge erst nach dem vierten Gliederungspunkt endet. Insgesamt weist jeder der einzelnen Punkte abgesehen von vielen Nebensätzen ein weiteres Semikolon auf (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 149):

Secondo alcuni studiosi, l'andamento demografico di un Paese segue delle fasi precise:

- inizialmente **la natalità è alta ma simile alla mortalità**, perché quest'ultima è molto elevata a causa delle precarie condizioni di vita; la popolazione aumenta leggermente (saldo naturale positivo); è quanto si verifica attualmente nei Paesi sottosviluppati, come la Sierra Leone in Africa, Haiti in America centrale, il Bangladesh in Asia;
- in una fase successiva, grazie ai progressi in campo medico, **diminuisce la mortalità** e aumenta la durata media della vita, mentre non muta la natalità che rimane alta; è ciò che accade oggi in Senegal, uno dei Paesi in via di sviluppo, in cui si registra una morte ogni quattro nascite e di conseguenza un incremento demografico molto sostenuto;
- durante la fase seguente **diminuisce la natalità**, con l'applicazione di sistemi di controllo delle nascite; in molti Paesi europei e negli Stati Uniti la maggioranza delle coppie tende ad avere pochi figli (meno di due per coppia), di conseguenza l'incremento demografico è molto basso, con valori spesso vicino allo 0%;
- nella fase finale **la mortalità supera la natalità** e la popolazione diminuisce; è ciò che accade oggi in Paesi come la Germania e l'Italia, in cui il saldo naturale è inferiore allo 0%, cioè è negativo, perché le morti superano le nascite.

(Laut einigen Wissenschaftlern folgt die demographische Entwicklung eines Landes präzisen Phasen:

- anfänglich die **Geburtenrate hoch, aber ähnelt der Sterberate**, weil letztere aufgrund prekärer Lebensbedingungen sehr hoch ist; die Bevölkerung wächst langsam (positive Geburtenbilanz); es ist das, was derzeit in den unterentwickelten Ländern wie Sierra Leone in Afrika, Haiti in Zentralamerika, Bangladesch in Asien passiert;
- in einer nächsten Phase **sinkt die Sterberate** dank medizinischer Fortschritte und steigt die durchschnittliche Lebenserwartung, während sich die Geburtenrate nicht verändert, die hoch bleibt; es ist das, was derzeit in Senegal, einem der Entwicklungsländern, passiert, in dem ein Todesfall bei vier Geburten verzeichnet wird und demzufolge ein sehr starkes demographisches Wachstum;
- während der folgenden Phase **sinkt die Geburtenrate** mit der Anwendung von Systemen zur Geburtenkontrolle; in vielen europäischen Ländern und in den Vereinigten Staaten tendiert die Mehrheit der Paare dazu, wenige Kinder zu haben (weniger als zwei pro Paar), demzufolge ist das demographische Wachstum bei Werten die oft nahe an 0 % liegen, sehr niedrig;

- in der Schlussphase **übersteigt die Sterberate die Geburtenrate** und die Bevölkerung nimmt ab; es ist das, was derzeit in Deutschland und Italien passiert, in denen die Geburtenrate kleiner als 0 % ist, also negativ, weil die Todesfälle die Geburten übersteigen.)

Aus der großen Anzahl an Gerundien, Infinitive und Partizipien lässt sich ebenfalls bereits folgern, dass es sich bei den aus diesem Lehrwerk ausgewählten Seiten durch den höheren Gebrauch von komplexen Verbgefügen um kompliziertere syntaktische Strukturen handelt: Im Vergleich zu den untersuchten Texten aus dem Lehrbuch von Bersezio (2005), in denen insgesamt 19 dieser Formen erscheinen (13 Infinitive, zwei Gerundien und neun Partizipien), sind es hier mehr als doppelt so viele, nämlich 31 Infinitive (von denen drei passivischer Art sind), sechs Gerundien und elf Partizipien.

Eine stilistische Besonderheit von marginalerer Bedeutung betrifft den Ausdruck „*Neue Welt*“, welcher als Nominalphrasem „*nuovo mondo*“ einen Eintrag im GRADIT hat und dort mit der Gebrauchsmarke „CO“ versehen ist, von den Autoren aber doppelt hervorgehoben wird, einmal durch die Großschreibung beider Elemente und außerdem durch das Setzen zwischen Anführungszeichen (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 149).

Desweiteren ist der Anteil von fettgedruckten Wörtern mit insgesamt 100, was einem Prozentwert von 4,5 entspricht, höher als in den anderen bisher untersuchten Lehrwerken. Während des Unterrichts hat sich die Lehrerin mehrmals dazu geäußert, dass sie von dieser graphischen Art der Lernhilfe wenig hält. Sie vertritt nämlich die auch in der Lehrbuch- und erziehungssprachwissenschaftlichen Forschung vertretene Auffassung (LAVINIO 2014, S. 374), dass die Lesenden mehr lernen und besser behalten, wenn sie die Kernaussagen eines Textes eigenständig herausarbeiten müssen. Da nicht nur diese der beobachteten Lehrkräfte die Hervorhebung von Ausdrücken und Wortgruppen in den Lehrbuchtexten negativ bewertete und sich in allen fünf untersuchten Büchern fettgedruckte Wörter finden lassen, allerdings Unterschiede in der Auswahl und der Anzahl zu verzeichnen sind, befasst sich das folgende Unterkapitel mit ihrer Illustration, bevor die Analyseergebnisse zu den beiden letzten Lehrbüchern vorgestellt werden.

#### 7.4.3.1 Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten der fünf Lehrbücher

Auf den untersuchten Lehrbuchseiten sind mindestens 34 und maximal 96 Wörter pro Lehrwerk hervorgehoben (in drei Büchern weniger als 50 und in den anderen zwei mehr als 70). In vier Lehrwerken handelt es sich hierbei um einen erheblichen Anteil von Mehrwortgruppen, zu denen auch Phraseme gerechnet wurden. Lediglich im Buch der Klasse *Vespucci* („*Il nuovo Geolab*“) machen diese Gruppen etwas weniger als die Hälfte aller Hervorhebungen aus und im Buch an der *Morante* sogar weniger als ein Viertel.

Bei den meisten dieser Wörter handelt es sich überall um Nomen und geographische Eigennamen. Diese sind nicht selten durch Adjektive ergänzt. In einigen Fällen werden aber auch ganze Sätze hervorgehoben, so dass sich in drei Büchern unter den fettgedruckten Wörtern auch konjugierte Verbformen sind. Unterschiede gibt es ebenfalls in der Zusammensetzung nach Gebrauchsmarken, wobei allen Büchern gemein ist, dass sich unter den hervorgehobenen Wörtern sowohl Ausdrücke aus dem fundamentalen Wortschatz (FO) und allgemeiner dem VdB antreffen lassen, als auch solche aus den weniger frequenten Wortschatzbereichen, die mit den Marken „CO“ und „TS“ gekennzeichnet sind.

Diese und weitere Angaben sind aus der unten stehenden Tabelle zu entnehmen, die zunächst einen Überblick über das hervorgehobene Wortvorkommen verschafft.

Klassen/Hervorhebungen	<i>Vespucci</i>	<i>Morante</i>	<i>Pestalozzi</i> III A	<i>Pestalozzi</i> III B	<i>Pestalozzi</i> III C
Hervorhebungen (Wörter und Wortgruppen)	73	34	43	96	48



davon mehr als ein Wort (inkl. Phraseme)	33	8	34	57	28
Nomen (eingliedrig)	49	13	36	81	26
Adjektive	16	6	23	55	26
Verben	0	0	4	7 (inkl. 1 v.aus.)	1 inf.v.intr.
geographische Eigennamen	30	19	6	33	18
Phraseme	10	0	9	5	1
Tot. FO	26	2	44	115	21
Tot. VdB	49	4	58	163	34
Tot. CO	17	8	19	23	15
Tot. TS	20	6	13	22	9
ES	0	1	0	0	0

Tabelle 10: Zusammensetzung der hervorgehobenen Wörter auf den untersuchten Seiten aller fünf Lehrbücher

Im Folgenden wird der hervorgehobene Wortschatz etwas genauer für die einzelnen Lehrbücher beschrieben. In „*Il nuovo Geolab*“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010) aus dem Verlag Mondadori, das in der Klasse an der Schule *Vespucci* benutzt wurde, sind diese in der Tabelle aufgelisteten 73 Wörter und Wortgruppen evidenziert:

Seite, Wörter, Überschriften	Wort/ Wortgruppe	Wortart	Gebrauchsmarke	Übersetzung	Kommentar
S.55	keine Hervorhebungen				
<i>Ricchezza e qualità della vita</i>				Reichtum und Lebensqualität	
113 Wörter					
ibid.	<i>Pil pro capite</i>	sigla (loc.s.m.) + loc.agg.inv.	TS econ. + CO	Bruttoinlandsprodukt	neues Konzept
<i>Il Pil e il Pil pro capite</i>	<i>reddito medio</i>	s.m. + agg.	AU TS econ. + AU	Durchschnittseinkommen	dient als zweite Definition des Konzepts
307 Wörter					
S. 56					
<i>La mortalità infantile: un indicatore per misurare la povertà</i>	<i>livello di povertà</i>	s.m. + prep. + s.m.	CO TS scient. + FO + TS econ.	Grad der Armut	zweites Nomen sollte bekannt sein (Armut: <i>povertà</i> (CO), hat hier verwandte, aber spezifische Bedeutung
133 Wörter	<i>povertà estrema</i>	s.f. + agg.	TS econ. + FO	extreme Armut	
	<i>mortalità infantile</i>	loc.s.f.	TS stat.	Säuglingssterblichkeit	Begriff wird in den folgenden Sätzen zweimal wiederholt, doch vor der Erklärung des

					Begriffs befinden sich 35 Wörter, welche u.a. zunächst die Ursachen nennen, die zur Säuglingssterblichkeit führen
ibid.					
<i>L'Isu: un indicatore per misurare lo sviluppo</i>	<i>situazione sociale</i>	s.f. + agg.	2 FO	soziale Lage	Tafelbild Wortfeld "sociale"
218 Wörter	<i>speranza di vita</i>	loc.s.f.	TS stat.	Lebenserwartung	bereits eingeführtes Konzept; erneut erklärt
	<i>istruzione</i>	s.f.	AU	Bildung(-sgrad)	<i>livello di istruzione</i> (FO fig. + FO)
	<i>Isu (Indice di Sviluppo Umano)</i>	sigla + loc.s.m.	TS stat., polit.	<i>Human Development Index</i>	Begriff auch in der Überschrift des Textes enthalten und mit dem gesamten Text erklärt
S. 62	<i>Pil pro capite</i>	sigla (loc.s.m.) + loc.agg.inv.	TS econ. + CO	Bruttoinlandsprodukt	greift auf S. 55 eingeführtes Konzept auf
<i>Come è distribuita la ricchezza nel mondo</i>		°			
172 Wörter	<i>prezzi delle merci</i>	s.m. + prep.art. + s.f.	2 FO + AU	Warenpreise	
	<i>distribuzione della ricchezza</i>	s.f. + prep.art. + s.f.	AU + FO + TS econ.	Verteilung des Reichtums	
S. 68				Thema auch im Technikunterricht im selben Schuljahr behandelt	
<i>Le risorse energetiche</i>	<i>più alto livello di consumo</i>	avv. + agg. + s.m. + prep. + s.m.	2 FO + FO fig. + FO + AU	der höchste Grad an Verbrauch	
<i>Paesi consumatori e paesi produttori</i>	<i>Usa</i>	n.p.		USA	einfache Wörter, aber sprachliches Umfeld komplex
134 Wörter	<i>petrolio</i>	s.m.	FO	Erdöl	
	<i>Europa</i>	n.p.		Europa	
	<i>Giappone</i>	n.p.		Japan	Länder sollten hier m.E. nicht

					hervorgehoben werden
	<i>Cina</i>	n.p.		China	
	<i>carbone</i>	s.m.	FO	Kohle	
ibd.					
<i>L'opzione dell'energia nucleare</i>	energia nucleare	loc.s.f.	TS fis.	Kernenergie	Kontext komplex (inhaltlich)
139 Wörter	<i>Francia</i>	n.p.		Frankreich	
	<i>Giappone</i>	n.p.		Japan	
	<i>Germania</i>	n.p.		Deutschland	
	<i>Russia</i>	n.p.		Russland	
	<i>Corea del Sud</i>	n.p.		Südkorea	
	<i>combustibili vegetali</i>	s.m. + agg.	TS chim. + AD	nachwachsende/pflanzliche Rohstoffe	Überschrift des Textes passt nicht mehr zum Inhalt
	<i>legna</i>	s.f.	AD	Holz	
	<i>escrementi di animali</i>	s.m. + prep. + s.m.	CO + 2 FO	tierische Exkremente	
	<i>pannelli solari</i>	loc.s.m.	TS techn.	Solarzellen	
	<i>vento</i>	s.m.	FO	Wind	
	<i>maree</i>	s.f.	AD	Gezeiten/Seegang	Energiegewinnung wird nicht erklärt
S. 134					
<i>L'Africa meridionale o australe</i>	<i>gruppo etnico omogeneo</i>	loc.s.m. + agg.	TS sociol. + CO	homogene Volksgruppe	
<i>Gli stati dell'area</i>	<i>Malawi</i>	n.p.		Malawi	
74 Wörter	<i>Zimbabwe</i>	n.p.		Simbabwe	
	<i>Mozambico, Swaziland, Zambia, Angola, Namibia, Botswana, Sudafrica, Lesotho</i>	8 n.p.		Mosambik, Swasiland, Sambia, Angola, Namibia, Botswana, Südafrika, Lesotho	
	<i>Madagascar, Seychelles, Mauritius (e) Comore</i>	4 n.p.		Madagaskar, Seychellen, Mauritius, Komoren	
S. 134 f.					
<i>Territorio, popolazione e risorse</i>	<i>vasti altipiani</i>	agg. + s.m.	FO + AD	weite Hochebenen	langer Text, inhaltlich zu viele verschiedene Thematiken
247 Wörter	<i>(l')Orange</i>	n.p.		Oranje (Fluss)	
	<i>Zambesi</i>	n.p.		Sambesi (Fluss)	
	<i>Niassa</i>	n.p.		Malawisee (auch Nyasasee genannt)	
	<i>savana</i>	s.f.	CO TS geogr.	Savanne	
	<i>aree desertiche</i>	s.f. + agg.	TS geogr. + CO	Wüstengebiete	

	<i>clima mediterraneo</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	Mittelmeerklima	
	<i>Sudafrica</i>	n.p.		Südafrika	
	<i>densità demografica</i>	s.f. + agg.	TS stat. + CO	Bevölkerungsdichte	
	<i>colonizzazione portoghese</i>	s.f. + agg.	CO + AD	portugiesische Kolonisation	
	<i>colonia francese</i>	s.f. + agg.	AU + FO	französische Kolonie	
	<i>Sudafrica</i>	n.p.		Südafrika	
	<i>Rhodesia</i>	n.p.		Rhodesien	
	<i>segregazione razziale</i>	loc.s.f.	CO	Rassentrennung	
	<i>risorse minerarie</i>	s.f. + agg.	AU + TS miner.	Bodenschätze	
	<i>diamanti, oro, carbone, petrolio</i>	4 s.m.	AD + 3 FO	Diamanten, Gold, Kohle, Erdöl	
	<i>uranio</i>	s.m.	TS chim.	Uran	
	<i>sussistenza</i>	s.f.	CO	Subsistenz	loc.: TS agr.
	<i>mais</i>	s.m.	CO	Mais	
	<i>patate</i>	s.f.	FO	Kartoffeln	
	<i>esportazione: caffè</i>	s.f. + s.f.	AU + TS bot.com.	Export: Kaffee	
	<i>tè (e) cotone</i>	2 s.m.	TS bot.com. + AU	Tee (und) Baumwolle	
S. 319					
<i>Gli insediamenti [Ägypten]</i>	<i>74 milioni</i>	s.m.	FO	74 Millionen	
151 Wörter	<i>gruppo etnico omogeneo</i>	loc.s.m. + agg.	TS sociol. + CO	homogene Volksgruppe	
	<i>religione islamica</i>	s.f. + agg.	FO + CO TS relig.	islamische Religion	
	<i>Il Cairo</i>	n.p.		Kairo	
S. 320					
<i>L'economia</i>	<i>(L')agricoltura elevata</i>	s.f.	FO	Landwirtschaft	
163 Wörter	<i>produttività</i>	agg. + s.f.	FO + CO	hohe Produktivität	
	<i>frumento, orzo (e) fagioli</i>	3 s.m.	CO + AD + AU	Weizen, Gerste (und) Bohnen	Fettdruck m.E. nicht erforderlich
	<i>mais</i>	s.m.	CO	Mais	
	<i>riso</i>	s.m.	AU	Reis	
	<i>cotone</i>	s.m.	AU	Baumwolle	
	<i>canna da zucchero</i>	loc.s.f.	TS bot.com.	Zuckerrohr	
	<i>petrolio</i>	s.m.	FO	Erdöl	
	<i>industria</i>	s.f.	FO + CO +	Stahlindustrie,	

	<i>siderurgica, petrolchimica (e) chimica</i>		CO TS chim. + (FO) + AU	petrochemische und chemische Industrie	
	<i>settore turistico</i>	s.m. + agg.	AD fig. + AD	Tourismusbranche	Wertung im Text ( <i>purtroppo</i> - leider)
	<i>attentati</i>	s.m.	FO	Attentate	

Tabelle 11: Fettdruck auf den untersuchten Seiten in Carazzi & Pizzetti (2010)

In diesem Lehrbuch werden auf den untersuchten Seiten die zweitmeisten Hervorhebungen verzeichnet. Nur in einem kurzen Text gibt es gar keine fettgedruckten Wörter, in den anderen sind es mindestens zwei Ausdrücke bzw. Wortgruppen und bis zu 22. Diese große Anzahl kommt auch dadurch zustande, dass in einigen Texten beispielsweise alle Anbauprodukte hervorgehoben sind (CARRAZZI, PIZZETTI 2010, S. 320; s.a. S. 134 f.) und im Text über den Süden Afrikas alle Länder dieses Teils des Kontinents (ibid. S. 134). In beiden Fällen handelt es sich um Hervorhebungen, welche verzichtbar sind, zumal die Begriffe Glieder einer Aufzählung darstellen, so dass keine allzu hohe kognitive Leistung seitens der Lernenden vorausgesetzt zu werden braucht, um den Textinhalt auch ohne Hervorhebungen zu erfassen. 33 der Hervorhebungen bestehen aus mehr als einem Wort. Hierbei handelt es sich meistens um Substantive, und fast die Hälfte der Hervorhebungen betreffen Eigennamen. In diesem Lehrbuch sind auf den untersuchten Seiten außerdem die meisten Phraseme enthalten (zehn). Insgesamt 37 Ausdrücke werden niedrigfrequent gebraucht und sind mit den Marken „CO“, „CO TS“ und „TS“ im GRADIT verzeichnet. Hierunter befinden sich zwei wirtschaftliche Fachbegriffe, welche in den Texten (CARRAZZI, PIZZETTI 2010, S. 55 f.) eingeführt werden. Einer von ihnen, das Pro Kopf-Bruttoinlandsprodukt, wird dabei in einem späteren Text (ibid., S. 62) wieder aufgegriffen, und die Hervorhebung bringt zum einen seine Relevanz für die Behandlung in dem dort eingeführten wirtschaftlichen Kontext zum Ausdruck und unterstützt zum anderen wahrscheinlich den mnemotechnischen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler. Dass es sich inhaltlich um eine für die Lernenden komplexe Thematik handelt, haben die Unterrichtsbeobachtungen ergeben, da die Lernenden nicht imstande waren, das mit dem Human Development Index verbundene Konzept zu erklären. An dieser Stelle wurde deutlich, dass eine hohe Konzentration von fachsprachlichen Ausdrücken in komplexeren grammatikalisch-syntaktischen Strukturen das Textverständnis der Lernenden beeinträchtigen können und in einem solchen sprachlichen Umfeld auch Wörter des fundamentalen Wortschatzes potentielle Hürden darstellen, wie in diesem konkreten Beispiel etwa „*sociale*“ (FO, sozial). Dieses Adjektiv wurde von der Lehrkraft im Unterrichtsgespräch gemeinsam mit der Klasse erarbeitet, indem sie dazu als Tafelbild ein Bedeutungsnetz erstellen ließ. Hierbei sei erwähnt, dass das dem GRADIT zugrunde liegende Korpus auf dem Sprachgebrauch der Erwachsenen beruht und in einigen Fällen nicht von ausgegangen werden kann, dass die Bedeutungen bestimmter Wörter den Kindern und jungen Heranwachsenden ebenso geläufig sind wie den erwachsenen Sprechern des Italienischen.

Analysiert man den inhaltlichen Bezug zwischen den Überschriften der Texte und den fettgedruckten Wörtern, so sticht hervor, dass im Text „*L'opzione dell'energia nucleare*“ auch Begriffe hervorgehoben sind, die besser unter einer anderen Überschrift geführt wären, und zwar diejenigen, welche erneuerbare Energien bezeichnen. Eine ähnliche Situation ist auf den Seiten 134 f. gegeben, auf denen sich ein relativ langer Text (247 Wörter) befindet, der sich unter der Überschrift „*Territorio, popolazione e risorse*“ mit dem Süden Afrikas befasst und dabei so unterschiedliche Aspekte wie die physische Geographie der Region, ihre soziohistorische Entwicklung, die Klimata, Bodenschätze und Anbauprodukte aufgreift. Alternativ zur Hervorhebung der 22 Wortgruppen könnte der Text in Abschnitte mit einzelnen Überschriften unterteilt werden, was dem Textverständnis vielleicht dienlicher wäre.

Im Buch „*I nuovi territori dell'uomo*“ (BERSEZIO 2005, Verlag De Agostini), das in der Klasse an der Schule *Morante* benutzt wurde und von allen fünf untersuchten Lehrwerken das älteste ist, sind die wenigsten Wörter und Wortgruppen hervorgehoben, nämlich insgesamt nur diese 34:

Seite/Wörter/ Überschriften	Wort/ Wortgruppe	Wortart	Gebrauchs- marke	Übersetzung	Kommentar
S. 32	<i>Il Cairo</i>	n.p.		Kairo	
<i>Demografia e modelli urbani</i>	<i>Alessandria</i>	n.p.		Alexandria	
155 Wörter					
S. 33					
<i>Risorse ed economia</i> (Einleitung + 3 Texte)					
<i>L'agricoltura</i>	<i>cotone</i>	s.m.	AU	Baumwolle	
129 Wörter	<i>datteri</i>	s.m.	CO	Datteln	
ibid.					
<i>L'industria</i>	<i>idrocarburi</i>	s.m.	CO TS chim.	Kohlenwasserstoff	zwei werden im Folgenden genannt (Erdöl und Erdgas)
53 Wörter	<i>tessile</i>	agg.	AU	Textil-	
ibid.					
<i>Il terziario</i>	keine Hervor- hebungen				
91 Wörter					
S. 58					
<i>La regione meridionale</i> [Afrika]	keine Hervor- hebungen				
82 Wörter					
S. 59					
<i>L'identità geografica</i> (2 Texte)					
<i>Il territorio</i>	<i>Monti dei draghi</i>	n.p.		Drakensberge	
38 Wörter					
ibid. (geht auf S. 60 weiter)					
<i>Coste e isole</i>	<i>poco articolate</i>	avv. + agg.	FO + TS geogr.	kaum ungradliniger (Küstenverlauf)	direkter Bezug zur Überschrift
100 Wörter	<i>Madagascar</i>	n.p.		Madagaskar	
ibid.					
<i>Osserva la carta</i>	<i>Namib</i>	n.p.		Namib	
74 Wörter	<i>Kalahari</i>	n.p.		Kalahari	
S. 60 (Fortsetzung S. 59)					
	<i>(l')Isola Maurizio</i>	n.p.		((die) Insel) Mauritius	
	<i>Comore</i>	n.p.		Komoren	
ibid.					
<i>Le acque interne</i>	<i>Zambesi</i>	n.p.		Sambesi (Fluss)	
55 Wörter	<i>Cascade</i>	n.p.		Viktoria-	

	<i>Vittoria</i>			Wasserfälle	
	<i>Orange</i>	n.p.		Oranje (Fluss)	
ibid.					
<i>La regione desertica</i>	<i>Kalahari</i>	n.p.		Namib	dieselben Wörter wie auf der vorausgehenden Seite
39 Wörter	<i>Namib</i>	n.p.		Kalahari	
S. 61					
<i>L'identità demografica</i>	<i>boscimani</i>	s.m.	TS etnol.	San (Buschmann/Bosjesman)	
135 Wörter	<i>ottentotti</i>	s.m.	TS etnol.	Khoikhoi (Hottentotten)	
	<i>scarsamente popolati</i>	avv. + agg.	2 CO	dünn besiedelt	
	<i>bantu</i>	agg.	TS etnol.	Bantu	
	<i>malgasci</i>	s.m.	CO	Madagassen	
	<i>(l')africaans</i>	s.m.	ES ingl.	Afrikaans	Markenzusatz im GRADIT nicht korrekt
	<i>boeri</i>	s.m.		Buren	
	<i>piccoli villaggi rurali</i>	agg. + s.m. + agg.	FO + 2 CO	kleine ländliche Dörfer	
ibid.					
<i>Approfondimento: Visitiamo un villaggio zulu</i>	<i>zulu</i>	s.m.	TS etnol.	Zulu	
73 Wörter	<i>xhosa</i>	s.m.	TS etnol.	Xhosa	
S. 82					
<i>La storia del territorio: Terre di antiche civiltà e di recenti conflitti</i>	<i>Mesopotamia</i>	n.p.		Mesopotamien	
143 Wörter	<i>Penisola dell'Anatolia</i>	s.f. + prep.art. + n.p.	CO	anatolische Halbinsel	
	<i>altopiano dell'Iran</i>	s.m. + n.p.		Iranische Hochebene	
	<i>India</i>	n.p.		Indien	
	<i>Cina</i>	n.p.		China	
	<i>Mongolia</i>	n.p.		Mongolien	

Tabelle 12: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten des Lehrbuchs (BERSEZIO 2005) der Klasse *Morante*

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, sind in zwei Texten (eine Einleitung) zur Wirtschaft der Region keine Wörter hervorgehoben (BERSEZIO 2005, S. 33) und in der Einleitung zur südlichen Region Afrikas (ibid., S. 58) ebenfalls nicht, allerdings ist hier der gesamte kurze Text mit einer höheren Schriftgröße abgedruckt. Auf den Fettdruck in den übrigen Texten verteilen sich überwiegend geographische Eigennamen (19), wobei jeweils nur wenige von ihnen pro Text verzeichnet werden, und darüber hinaus 13 eingliedrige Substantive und sechs Adjektive. In diesem Buch werden nicht nur insgesamt die wenigsten Hervorhebungen verzeichnet, sondern unter ihnen

befinden sich auch die wenigsten Wortgruppen: Weniger als ein Viertel (acht) der Hervorhebungen überschreiten die Länge eines graphischen Wortes, während es in den anderen vier Lehrwerken mindestens 28 und bis zu 57 sind.

Zehn der vierzehn niedrigfrequenten Wörter (CO, CO TS, TS und ES) verteilen sich auf zwei Texte, die sich mit der Demographie der Region befassen und diese anhand eines Beispiels (Zulu-Dorf) in einem weiteren Text vertiefen. Alle fachwortschatzsprachlichen Hervorhebungen stammen aus dem ethnologischen Bereich, so dass hier wie auch in den übrigen Texten eine hohe Kongruenz zwischen den Textüberschriften und dem semantischen Gehalt der hervorgehobenen Wörter beobachtet werden kann. Die Überschriften geben generell präzise an, worum es in den relativ kurzen Texten geht, was eine zusätzliche Hervorhebung von Textelementen unnötig werden zu lassen scheint. Im Übrigen ist die im Verhältnis zu den anderen untersuchten Texten große Anzahl von Hervorhebungen in den beiden Texten demographischen und ethnologischen Inhalts wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass es sich bei den fettgedruckten Ausdrücken um Lehnwörter und in einem Fall sogar um ein Fremdwort handelt (*afrikaans*; BERSEZIO 2005, S. 61), welche die Lernenden mit hoher Wahrscheinlichkeit zum ersten Mal lesen.

Im Lehrbuch „*Zaino in spalla*“ (BASTIANELLI et al. 2010; Verlag Sansoni) sind auf den untersuchten Seiten 43 Wörter bzw. Wortgruppen hervorgehoben und damit nach dem Lehrbuch von Bersezio (2005) die wenigsten:

Seite/Wörter/ Überschriften	Wort/ Wortgruppe	Wortart	Gebrauchs- marke	Übersetzung	Kommentar
S. 87	<i>forza</i>	s.f.	FO	Kraft	
<i>L'uomo ha bisogno di energia per lavorare</i>	<i>lavoro</i>	s.m.	FO	Arbeit	
137 Wörter	<i>fonti non rinnovabili</i>	s.f. + avv. + agg.	TS ecol. + FO + CO	nicht erneuerbare (fossile) Energiequellen	<i>fonti:</i> <i>energetiche</i> impliziert, Marke der loc.
	<i>inquinamento</i>	s.m.	TS ecol.	Verschmutzung	
	<i>nucleare</i>	s.m.	CO	Atomkraft	
	<i>fonti rinnovabili</i>	s.f. + agg.	TS ecol. + CO	erneuerbare Energiequellen	bei <i>fonti</i> ist <i>energetiche</i> impliziert, Marke der loc.
S. 116 f.	<i>maggiori produttori</i>	agg. + s.m.	FO + AU	größte Produzenten	
<i>Il sistema economico mondiale. Le potenze economiche mondiali</i>	<i>manufatti ad alto contenuto tecnologico</i>	s.m. + prep. + agg. + s.m. + agg.	CO+ 2 FO + AU	Fabrikwaren mit hohem technologischen Gehalt	
180 Wörter	<i>Paesi orientali</i>	s.m. + agg.	FO + AU	östliche Länder	morgenländisch
	<i>fortissima crescita dell'economia</i>	agg. + s.f. + prep.art. + s.f.	FO + AD + AU	sehr starkes Wirtschaftswachstum	°
S. 117					
<i>Gli altri protagonisti dell'economia mondiale</i>	<i>Brasile</i>	n.p.		Brasilien	



118 Wörter	<i>Paesi dei Caraibi</i>	s.m. + prep.art. + n.p.	2 FO + n.p.	Länder der Karibik	
	<i>Stati africani</i>	s.m. + agg.	FO + AU	afrikanische Staaten	
	<i>medio-orientale</i>	agg. + agg.	2 AU	des Nahen Ostens	
	<i>Paesi dell'Africa sub-sahariana</i>	s.m. + prep.art. + n.p. + pref. + agg.	FO + n.p. + TS geogr.	afrikanische Länder südlich der Sahara	
S. 118					
<i>Sviluppo e sottosviluppo tra Nord e Sud del Mondo</i>	<i>crescita economica</i>	loc.s.f.	TS econ.	Wirtschaftswachstum	
227 Wörter	<i>condizioni di vita della popolazione</i>	s.f. + prep. + s.f. + prep.art. + s.f.	4 FO + AU	Lebensbedingungen der Bevölkerung	
	<i>Paesi sviluppati</i>	s.m. + agg.	FO + CO	entwickelte Länder	
	<i>Paesi sottosviluppati</i>	s.m. + agg.	FO + CO	unterentwickelte Länder	
	<i>Paesi a sviluppo intermedio</i>	s.m. + prep. + s.m. + agg.	2 FO + TS econ., sociol. + CO	Länder mittleren Entwicklungsstandes	
	<i>divario tra i paesi ricchi e quelli poveri</i>	s.m. + prep. + art. + s.m. + agg. + cong. + pron. + agg.	CO + FO + CO + 5 FO	Gefälle zwischen den reichen Ländern und den armen	
S. 149	<i>tasso di mortalità</i>	loc.s.m.	TS stat.	Sterberate	
<i>Le dinamiche demografiche oggi</i>	<i>tasso di natalità</i>	loc.s.m.	TS stat.	Geburtenrate	
261 Wörter	<i>saldo naturale</i>	loc.s.m.	TS stat.	Geburtenbilanz	
	<i>natalità è alta, ma simile alla mortalità</i>	s.f. + v.intr. + agg. + prep.art. + s.f.	FO + CO TS stat. + 5 FO + CO	Geburtenrat ist hoch, aber der Sterberate ähnlich	
	<i>diminuisce la mortalità</i>	v.intr. + art. + s.f.	AU + FO + CO	die Sterberate sinkt	
	<i>diminuisce la natalità</i>	v.intr. + art. + s.f.	AU + FO + CO TS stat.	die Geburtenrate sinkt	
	<i>la mortalità supera la natalità</i>	art. + s.f. + v.tr. + art. + s.f.	FO + CO + 2 FO + CO TS stat.	die Sterberate übertrifft die Geburtenrate	
S. 182					
<i>Le lingue nel mondo</i>	<i>come organismi viventi</i>	avv. + s.m. + agg.	FO + AU + CO	wie lebendige Organismen	
165 Wörter	<i>continenti interi</i>	s.m. + agg.	2 FO	ganze Kontinente	
	<i>lingue locali</i>	s.f. + agg.	FO + AU	Lokalsprachen	
S. 206 f.					
<i>Le regioni dell'Asia</i>	<i>Medio Oriente</i>	loc.s.m.	CO	Naher und Mittlerer	im Deutschen

				Osten	unterscheiden sich die Länder des Mittleren Osten von denen im Italienischen
41 Wörter	<i>(l')Asia centro-settentrionale</i>	n.p. + agg.	CO	Nord-Zentralasien	
	<i>regione indiana</i>	n.p.		indische Region	
	<i>(l')Asia orientale</i>	n.p. + agg.	AU	Ostasien	
	<i>Sud-Est asiatico</i>	s.m. + agg.	CO TS geogr. + AD	Südostasien	
<i>L'ambiente naturale</i>	<i>catene montuose</i>	loc.s.m.	TS geogr.	Bergkette/Gebirgszug	
126 Wörter	<i>tavolati</i>	s.m.	TS geogr.	Deckgebirge	
	<i>pianure</i>	s.f.	FO	Ebene	
	<i>catene montuose molto elevate</i>	loc.s.m. + avv. + agg.	TS geogr. + FO + CO	sehr hohe Bergketten	
	<i>grandi fiumi</i>	agg. + s.m.	2 FO	große Flüsse	
	<i>climi</i>	s.m.	FO	Klimata	das entscheidende Wort ist nicht fettgedruckt ( <i>variazione</i> )
	<i>ambienti</i>	s.m.	TS ecol.	natürliche Umwelt	

Tabelle 13: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten in „Zaino in spalla“ (BASTIANELLI et al. 2010) der Klasse III A an der Pestalozzi

Hier finden sich in jedem Text mindestens zwei Hervorhebungen, die zu über drei Vierteln (34 von 40) aus mehr als einem graphischen Wort bestehen. Anders als in dem zuletzt vorgestellten Buch handelt es sich dabei zum Teil um ganze Sätze inklusive der Prädikate (vier). So lassen sich in diesem Buch mehrere hervorgehobene Wortgruppen registrieren, die aus fünf oder mehr Wörtern bestehen. Der Großteil der Wörter stammt aus dem Basiswortschatz, aber 22 Wörter sind niedrigfrequent und tragen die Marken „CO“, „CO TS“ und „TS“. Diese verteilen sich auf alle Texte, wobei die Konzentration in den Texten auf den Seiten 118 und 149 besonders hoch ist. Die am häufigsten unter den Hervorhebungen zu findenden fachsprachlichen Ausdrücke stammen aus den Bereichen der Geographie, der Wirtschaft und der Statistik. Mit Abstand am geringsten im Vergleich zu den anderen Lehrbüchern ist hier der Anteil an fettgedruckten geographischen Eigennamen (sechs), während die meisten Hervorhebungen Substantive betreffen, die oft durch Adjektive ergänzt sind und neun Phraseme beinhalten.

In dem in der Klasse III B benutzten Erdkundebuch „Geograficamente“ (DINUCCI & DINUCCI 2008; Verlag Zanichelli) sind auf den untersuchten Seiten mit Abstand die meisten Wörter und Wortgruppen hervorgehoben, nämlich diese in der folgenden Tabelle aufgelisteten 96:

Seite/Wörter/ Überschriften	Wort/ Wortgruppe	Wortart	Gebrauchsmarke	Übersetzung	Kommentar
S. 52	<i>circa 6800</i>	avv	FO	ca. 6800	
<i>Le lingue: Quante e quali sono le lingue?</i>	<i>famiglie linguistiche</i>	loc.s.f.	TS ling.	Sprachfamilie	
171 Wörter	<i>lingua madre loc.s.f.</i>		TS ling.	Muttersprache	nicht Hauptbedeutung
	<i>indoeuropea</i>	agg.	TS ling.	indogermanisch	
	<i>afro-asiatica</i>	s.f.	CO	Afroasiatische	
	<i>sino-tibetana</i>	s.f.	TS ling.	Sinotibetische	
	<i>uralo-altaica</i>	s.f.	TS ling.	Ural-altaische	
	<i>225 sono ufficiali</i>	v.intr. + agg.	2 FO	225 sind offiziell (Amtsprachen)	<i>lingua ufficiale:</i> loc.s.f. TS ling.dir. (Amtssprache)
S. 53					
<i>Quali sono le lingue più parlate?</i>	<i>cinese</i>	s.m.	AU	Chinesisch	
125 Wörter	<i>(l') inglese</i>	s.m.	FO	Englisch	
	<i>(l')hindi</i>	s.m.	TS ling.	Hindi	
	<i>spagnolo</i>	s.m.	TS ling.	Spanisch	
	<i>russo</i>	s.m.	FO	Russisch	
	<i>la metà delle lingue</i>	art. + s.f. + prep.art. + s.f.	4 FO	die Hälfte der Sprachen	
	<i>multilinguismo</i>	s.m.	CO TS ling.	Mehrsprachigkeit	
S. 238					
<i>Asia</i>	<i>Mar Glaciale Artico</i>	n.p.		Arktischer Ozean	
114 Wörter	<i>Oceano Pacifico</i>	n.p.		Pazifischer Ozean	
	<i>grandi stati insulari di Giappone, Filippine e Indonesia</i>	agg. + s.m. + agg. + prep. + 2 n.p. + cong. + n.p.	2 FO + CO + FO + 2 n.p. + cong. + n.p.	große Inselstaaten wie Japan, die Philippinen und Indonesien	
	<i>penisole indocinese, indiana e araba</i>	s.f. + 2 agg. + cong. + agg.	FO + CO +TS etnol. + AU + 2 FO	indochinesische, indische und arabische Halbinsel	
S. 239					
	<i>fascia settentrionale</i>	s.f. + agg.	2 AU	nördlicher Streifen	in drei einzelne Absätze untergliedert, die jeweils mit diesen Wörtern beginnen
146 Wörter	<i>fascia centrale</i>	s.f. + agg.	AU + FO	zentraler Streifen	
	<i>fascia meridionale</i>	s.f. + agg.	2 AU	südlicher Streifen	

ibid.					
<i>Idrografia</i>	<i>zone desertiche</i>	s.f. + agg.	FO + CO	Wüstengebiete	
267 Wörter	<i>versanti dei fiumi asiatici</i>	s.m. + prep.art. + s.m. + agg.	TS geogr. + 2 FO + AD	Abhänge der asiatischen Flüsse	
	<i>versante artico</i>	s.m. + agg.	TS geogr. + AD	arktischer Abhang	
	<i>versante del Pacifico</i>	s.m. + prep.art. + n.p.	TS geogr. + FO + n.p.	Abhang des Pazifiks	
	<i>versante dell'oceano Indiano</i>	s.m. + prep.art. + n.p.	TS geogr. + FO + n.p.	Abhang des Indischen Ozeans	
	<i>laghi principali</i>	s.m. + agg.	2 FO	bedeutendste Seen	
S. 240					
<i>Clima e ambiente</i>	<i>grande varietà di climi e vegetazioni</i>	agg. + s.f. + prep. S.m. + cong. + s.f.	2 FO + AU + 3 FO + AU	große Vielfaltigkeit an Klimata und Vegetation	
	369 Wörter	<i>zona siberiana</i>	s.f. + agg.	FO + CO	sibirisches Gebiet
	<i>località abitata dove si registra la più bassa temperatura invernale</i>	s.f. + agg. + cong. + pron.pers. + v.tr. + art. + avv. + agg. + s.f. + agg.	2 FO + CO + FO + CO + AD + 3 FO + FO TS meteor. + AU	bewohnter Ort, in dem die niedrigste Wintertemperatur verzeichnet wird	viele Wörter hervorgehoben
	<i>zona continentale centrale arida</i>	s.f. + 3 agg.	3 FO + 1 AU	trockenes Kontinentales Gebiet	
	<i>zone di alta montagna</i>	s.f. + prep. + agg. + s.f.	4 FO	Gebiete der Hochgebirge	
	<i>zona subtropicale</i>	s.f. + agg.	FO + CO	subtropisches Gebiet	
	<i>fascia tropicale</i>	s.f. + agg.	AU + CO	tropischer Streifen	
	<i>fascia equatoriale</i>	s.f. + agg.	AU + TS geogr.	Äquatorzone	
	<i>foreste pluviali</i>	loc.s.f.	TS geogr.	Regenwälder	
	<i>deforestazine</i>	s.f.	CO	Waldrodung	
	<i>inquinamento atmosferico</i>	s.f. + agg.	TS ecol- + CO	Luftverschmutzung	
ibid.					
<i>Popolazione</i>	<i>regione più popolata</i>	s.f. + avv. + agg.	2 FO + CO	dichtbesiedeltste Region	
181 Wörter	<i>oltre 4 miliardi di abitanti</i>	prep. + s.m. + prep. + s.m.	2 FO + AU	über vier Milliarden Einwohner	
	<i>aree più abitate</i>	s.f. + avv. + agg.	TS geogr. + FO + CO	dichtbesiedeltstes Gebiet	°
	<i>durata media della vita</i>	s.f + agg. + prep.art. +	FO + 2 AU + 2 FO	durchschnittliche Lebensdauer	

		s.f.			
	<i>popolazione urbana</i>	s.f. + agg.	2 AU	städtische Bevölkerung	
	<i>enormi agglomerati urbani</i>	agg. + loc.s.m.	FO + TS urban.	enorme Ballungsräume	
S. 241					
<i>Economie e società</i>	<i>(L')agricoltura</i>	s.f.	FO	Landwirtschaft	
281 Wörter	<i>Cina</i>	n.p.		China	
	<i>India</i>	n.p.		Indien	
	<i>al primo posto nel mondo</i>	prep.art. + agg. + s.m. + prep.art. + s.m.	5 FO	an erster Stelle in der Welt	
	<i>riso, grano, tè, cotone</i>	4 s.m.	AU + 2 FO + AU	Reis, Getreide, Tee, Baumwolle	
	<i>(l')allevamento</i>	s.m.	FO	Viehzucht	
	<i>pesca</i>	s.f.	AU	Fischfang	
	<i>ricca di minerali</i>	agg. + prep. + s.m.	3 FO	reich an Bodenschätzen	
	<i>giacimenti petroliferi del Golfo Persico</i>	s.m. + agg. + prep.art. + n.p. + el.n.p.	AU + CO + FO + n.p. + el.n.p.	Erdölvorkommnisse im Persischen Golf	
	<i>regione del Caspio</i>	s.f. + prep.art. + n.p.	AU + FO	kaspische Region	
	<i>industrializzazione</i>	s.f.	CO	Industrialisierung	
	<i>Giappone</i>	n.p.		Japan	
	<i>Siberia</i>	n.p.		Sibirien	
	<i>Corea del Sud</i>	n.p. + el.n.p. + el.n.p.		Südkorea	
	<i>Taiwan</i>	n.p.		Taiwan	
	<i>Thailandia</i>	n.p.		Thailand	
	<i>Singapore</i>	n.p.		Singapur	
	<i>sviluppo industriale della Cina</i>	s.m. + agg. + prep.art. + n.p.	3 FO + n.p.	industrielle Entwicklung Chinas	
	<i>India</i>	n.p.		Indien	
	<i>Indonesia</i>	n.p.		Indonesien	
	<i>Iran</i>	n.p.		Iran	
	<i>Turchia</i>	n.p.		Türkei	
	<i>nella maggioranza dei paesi</i>	prep.art. + s.f. + prep.art. + s.m.	FO + AU + 2 FO	in der Mehrheit der Länder	
	<i>l'industria è limitata</i>	art. + s.f. + v.aus. +	3 FO	die Industrie ist begrenzt	

		v.tr.			
	<i>i tre quarti della popolazione dell'Asia meridionale e circa la metà di quella dell'Asia orientale vivono in condizioni di povertà</i>	art. + agg. + s.m. + prep.art. + s.f. + n.p. + agg. + cong. + avv. + art.det. + s.f. + prep. pron.dimostr. + prep.art. + n.p. + agg. + v.intr. + prep. + s.f. + prep. + s.f.	FO + CO + FO + CO + FO + AU + n.p. + 7 FO + n.p. + AU + 4 FO + TS econ.	Drei Viertel der Bevölkerung Südasiens und circa die Hälfte derjenigen Ostasiens leben in Armut	extrem viele Wörter hervorgehoben
	<i>mezzo miliardo di persone soffre la fame</i>	agg. + s.m. + prep. + s.f. + v.tr. + art. + s.f.	7 FO	eine halbe Milliarde Personen leidet an Hunger	
S. 242					
Cerniera tra Asia, Africa ed Europa	<i>montuosa</i>	agg.	CO	gebirgig	
265 Wörter	<i>ampi altopiani</i>	agg. + s.m.	FO + AD	weite Hochebenen	
	<i>Mesopotamia</i>	n.p.		Mesopotamien	
	<i>Tigri</i>	n.p.		Tigris	
	<i>(l')Eufrate</i>	n.p.		Euphrat	
	<i>laghi</i>	s.m.	FO	Seen	
	<i>sismica</i>	agg.	CO TS geol.	seismisch	
	<i>il clima è continentale</i>	art. + s.m. + v.intr. + agg.	2 FO + TS meteor., geogr.	"Das Klima ist kontinental" (Kontinental-/Landklima)	
	<i>arido negli altopiani interni</i>	agg. + prep.art. + s.m. + agg.	AU + FO + AD + FO	trocken auf den inneren Hochebenen	
	<i>Lungo le coste del Mediterraneo</i>	prep. + art. + s.f. + prep.art. + n.p.	4 FO + n.p.	Entlang der Mittelmeerküsten	
	<i>clima temperato</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	gemäßigtes Klima	
S. 243					
<i>Crogiolo di diverse culture e civiltà</i>	<i>antiche civiltà</i>	agg. + s.f.	2 FO	antike Zivilisationen/Kulturen	
188 Wörter	<i>tre grandi religioni monoteiste</i>	agg. + agg. + s.f. + agg.	2 FO + AU + CO TS relig., filos.	(die) drei großen monotheistischen Religionen	
	<i>grandi e popolose città: Damasco</i>	agg. + cong. + agg. S.f. + n.p.	2 FO + CO + FO + n.p.	große und bevölkerungsreiche Städte: Damaskus	Hervorhebung der Städte m.E. hier nicht erforderlich
	<i>Istanbul</i>	n.p.		Istanbul	

	<i>Baghdad</i>	n.p.		Bagdad	
	<i>Esfahan</i>	n.p.		Isfahan	
	<i>Teheran</i>	n.p.		Teheran	
	<i>turco</i>	s.m.	AU	Türkisch	
	<i>persiano</i>	s.m.	TS ling.	Persisch	
	<i>(l')ebraico</i>	s.m.	AU	Hebräisch	
	<i>musulmana</i>	agg.	CO TS relig.	muslimische	
	<i>Israele</i>	n.p.	Israel		
	<i>ebraica</i>	agg.	AU	hebräisch	
	<i>cristiani maroniti</i>	s.m. + agg.	FO + TS relig.	maronitische Christen	
	<i>drusi</i>	s.m.	TS relig.	Drusen	

Tabelle 14: Hervorhebungen auf den untersuchten Seiten im Lehrwerk von Dinucci & Dinucci (2008) der Klasse III B an der *Pestalozzi*

Die längste Wortgruppe befindet sich mit 21 graphischen Wörtern auf Seite 241 (DINUCCI & DINUCCI 2008), wobei eine Hervorhebung von nur fünf dieser Wörter, nämlich „*tre quarti*“ und „*condizioni di povertà*“ bzw. nur „*povertà*“ vermutlich ausreichen, um denselben Zweck zu erfüllen. Ähnliches gilt für eine Wortgruppe im Text über das Klima und die natürliche Umgebung Asiens auf S. 240.

Ein großer Teil der fettgedruckten Wörter, ein gutes Drittel, sind geographische Eigennamen. Deren Akzentuierung ist m. E. in manchen Fällen nicht erforderlich, beispielsweise im Text auf S. 243, in dem einige Städte hervorgehoben werden, nachdem im Fettdruck bereits auf bevölkerungsreiche Städte aufmerksam gemacht wurde. Ebenfalls auffällig ist die Hervorhebung zahlreicher Ländernamen auf Seite 241, die sich mit der wirtschaftlichen Lage der Region befasst. Neben den Toponymen sind dort zudem sehr viele Bodenschätze und Anbauprodukte hervorgehoben, worauf die hohe Gesamtzahl an fettgedruckten Wörtern auf dieser Seite zu einem guten Teil zurückzuführen ist: Insgesamt 76 graphische Wörter sind allein auf dieser Seite hervorgehoben. Unter ihnen befinden sich außerdem verschiedene Prädikate, von denen insgesamt sieben fettgedruckt erscheinen.

Die meisten Begriffe stammen auch hier aus dem Basiswortschatz, dennoch befinden sich unter den Hervorhebungen je 22 Wörter, die dem allgemeinen Wortschatz (CO) oder dem fachsprachlichen (TS) entspringen. Letztere stammen hauptsächlich aus dem sprachwissenschaftlichen und dem geographischen Fachwortschatz. Unter den sprachwissenschaftlichen Ausdrücken befindet sich auch „*lingua madre*“ (DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 52; „Sprachmutter“ (TS ling.) und „Muttersprache“). Dieser Begriff wird im Text nicht in seiner Hauptbedeutung, Muttersprache, verwendet, sondern in der weniger geläufigen fachsprachlichen „Mutter“ der Sprachen einer Sprachfamilie, also beispielsweise dem Lateinischen als Mutter der romanischen Sprachen. Obwohl der Begriff in einem recht kurzen, aus 14 graphischen Wörtern bestehenden Satz verwendet wird, was der Erleichterung des Verständnisses dient, ist letzteres möglicherweise dadurch kompromittiert, dass er sich grammatikalisch-syntaktisch komplex gestaltet. So ist das Prädikat passivisch konstruiert und erscheint der Begriff „Muttersprache“ als Bestandteil eines Partizipsatzes (zudem mit einem Partizip Präsens und nicht mit dem häufiger gebrauchten Partizip Perfekt geformt). Zwar gibt der Text im Folgenden ein konkretes Beispiel für den Begriff, jedoch ist auch dieses sprachlich nicht einfach gestaltet, da es ganze vier satzwertig gebrauchte Partizipien und zudem im selben Satzgefüge neue Informationen in Form von einzelnen konkreten Mitgliedern einer Sprachfamilie enthält.

Zuletzt sollen noch die fettgedruckten Wörter im Lehrbuch „*Nuovo Geolibro*“ (FORTE, UBERTAZZI 2010, Verlag Mondadori) vorgestellt werden, das in der Klasse III C benutzt wurde.

Hier sind 48 Wörter und Wortgruppen hervorgehoben, von denen über die Hälfte aus mehr als einem graphischen Wort (28, nur ein Phrasem) und Substantiven (26) besteht. Mit insgesamt 18 machen auch die Toponyme einen stattlichen Anteil (ein gutes Drittel) aller Hervorhebungen aus. Konjugierte Verbformen sind hier nicht zu verzeichnen, stattdessen jedoch ein Infinitiv, und zwar „*entrare (nell'Unione Europea)*“ ((der Europäischen Union) beitreten).

Seite/Wörter/ Überschriften	Wort/ Wortgruppe	Wortart	Gebrauchs- marke	Übersetzung	Kommentar
S. 105	keine Hervorhebungen				
95 Wörter					
<i>Uno sguardo al continente</i>					
S. 106					
<i>Posizione e regioni geografiche (Asia)</i>	<i>superficie</i>	s.f.	FO	Fläche	
130 Wörter	44 500 779 kmq	simb.	TS metrol.	44 500 779 km <sup>2</sup>	
					Hierdurch erscheint Hervorhebung der einzelnen Regionen nicht erforderlich; greift zudem Überschrift auf
	<i>cinque regioni geografiche</i>	agg. + s.f. + agg.	FO + 2 AU	fünf geographische Regionen	
	<i>Asia Occidentale</i>	n.p. + agg.	FO	Westasien	
	<i>Asia Centrale</i>	n.p. + agg.	CO	Zentralasien	
	<i>Asia Sudorientale</i>	n.p. + agg.	CO	Südostasien	
	<i>Sud-Est Asiatico</i>	n.p. + el.n.p.		Südostasien	
	<i>Asia Orientale</i>	n.p. + agg.	CO	Ostasien	
ibid.					
<i>Aspetti fisici</i>	<i>Bassopiano siberiano</i>	s.m. + agg.	2 CO	sibirische Tiefebene	
199 Wörter	<i>fascia centrale montuosa</i>	s.f. + agg. + agg.	AU + FO +CO	zentraler gebirgiger Streifen	
	<i>(dell')Himalaya</i>	n.p.		Himalaya	
	<i>tavolati peninsulari</i>	s.m. + agg.	TS geogr. + CO	Halbinsel-Deckgebirge	
					S.O.: Hervorhebung der einzelnen Küsten erscheint hierdurch nicht erforderlich
	<i>coste</i>	s.f.	FO	Küsten	
	<i>coste setentrionali</i>	s.f. + agg.	FO + AU	nördliche Küsten	
	<i>coste orientali</i>	s.f. + agg.	FO + AU	östliche Küsten	



	<i>coste meridionali</i>	s.f. + agg.	FO + AU	südliche Küsten	
	<i>canale di Suez</i>	n.p. + 2 el.n.p.		Sueskanal	
S. 107					
<i>Geologia e rilievi</i>	<i>desertiche</i>	agg.	CO	Wüsten-	
199 Wörter	<i>grandi fiumi</i>	agg. + s.m.	2 FO	große Flüsse	
S. 120 f.					
<i>Le vie del petrolio. Una questione vitale</i>	keine Hervorhebungen				
62 Wörter					
ibid.					
<i>Tra necessità di importare e rischi di trasporto</i>	keine Hervorhebungen				
150 Wörter					
<i>Una minore dipendenza</i>	keine Hervorhebungen				
34 Wörter					
<i>Civiltà e storia</i>	<i>Mezzaluna fertile</i>	s.f. + agg. (n.p.)	CO + AU (n.p.)	Fruchtbarer Halbmond (Winterregengebiet)	Eigennamen, der den Lesern neu sein wird
173 Wörter	<i>ebraismo</i>	s.m.	CO TS relig.	Judentum	
	<i>cristianesimo</i>	s.m.	CO	Christentum	
	<i>islam</i>	s.m.	CO TS relig.	Islam	
	<i>turchi ottomani</i>	s.m. + agg.	AU + TS.stor.	ottomanische Türken	
S. 121					
<i>Relazioni internazionali</i>	<i>forte instabilità politica</i>	agg. + s.f. + agg.	FO + CO +FO	starke politische Instabilität	
314 Wörter	<i>popolazione curda</i>	s.f. + agg.	AU + TS etnol.	kurdische Bevölkerung	
	<i>Afghanistan</i>	n.p.		Afghanistan	
	<i>Palestina</i>	n.p.		Palästina	
	<i>Iraq</i>	n.p.		Irak	
S. 122					
<i>Territorio e clima (Turchia)</i>	<i>783 562 kmq</i>	simb.	TS metrol.	783 562 km <sup>2</sup>	
180 Wörter	<i>Tauro</i>	n.p.		Taurusgebirge	
	<i>Monti del Ponto</i>	n.p.		Pontusgebirge	
	<i>laghi piuttosto vasti</i>	s.m. + avv. + agg.		sehr große Seen	
	<i>varietà climatica</i>	s.f. + agg.		klimatische Vielfältigkeit	
ibid.					
<i>Organizzazione dello stato</i>	<i>repubblica</i>	s.f.	FO TS dir.	Republik	
44 Wörter					

S. 123					
<i>Popolazione e città</i>	<i>93ab./kmq</i>	abbr. S.f. + simb.	FO + TS metrol.	93 Einw. (Einwohner)/km <sup>2</sup>	
142 Wörter	<i>curdi (18,9%)</i>	s.m.	TS etnol.	Kurden (18,9%)	
	<i>rivendicazioni autonomistiche</i>	s.f. + agg.	CO + CO TS polit.	Autonomieforderungen	
	<i>forte emigrazione</i>	agg. + s.f.	FO + AD	starke Emigration	
	<i>Ankara</i>	n.p.		Ankara	
	<i>Istanbul</i>	n.p.		Istanbul	
	<i>Smirne</i>	n.p.		Smyrna	
	<i>Adana</i>	n.p.		Adana	
	<i>Izmit</i>	n.p.		Izmit	
	<i>Bursa</i>	n.p.		Bursa	
ibid.					
<i>Società ed economia</i>	<i>molti problemi</i>	agg. + s.m.	2 FO	viele Probleme	
138 Wörter	<i>piano di riforme</i>	s.m. + prep. + s.f.	2 FO + AD	Reformplan	
	<i>riforme sociali</i>	s.f. + agg.	AD + FO	Sozialreformen	
	<i>entrare nell'Unione Europea</i>	inf.v.intr. + loc.s.f.	FO + TS dir.intern.	der Europäischen Union beitreten	
ibid.					
<i>Aspetti geopolitici</i>	keine Hervorhebungen				
83 Wörter					
ibid.					
<i>La questione curda</i>	keine Hervorhebungen				
106 Wörter					

Tabelle 15: Hervorgehobene Wörter im Lehrwerk (FORTE, UBERTAZZI 2010) der Klasse III C an der *Pestalozzi*

Auf den analysierten Seiten dieses Lehrbuchs befinden sich 15 Texte, von denen ein gutes Drittel (sechs) keine Hervorhebungen aufweist. In den übrigen Texten sind es mindestens ein Wort und maximal neun. Auch wenn davon 28 aus mehreren graphischen Wörtern bestehen, sind es doch maximal drei, wobei es sich oft um die Elemente eines Eigennamens oder um Substantive mit Adjektiven handelt.

Beachtet man das Verhältnis zwischen den Textüberschriften und den einzelnen Hervorhebungen, so besteht mit einer Ausnahme zwischen allen ein deutlicher Bezug. Lediglich im Text „*Geologia e rilievi*“ (Geologie und Erhebungen) auf Seite 107 (FORTE, UBERTAZZI 2010) sind keine Erhebungen oder damit zusammenhängende Ausdrücke hervorgehoben, sondern stattdessen die zwei italienischen Begriffe für „Wüsten“ und „große Flüsse“. Auf Seite 106 hingegen (ibid.) lautet die Überschrift „*Posizione e regioni geografiche*“, und im Text wird diese sowohl mit der fettgedruckten Wortgruppe „*cinque regioni geografiche*“ wieder aufgegriffen, als auch durch die Hervorhebung der Toponyme der einzelnen Regionen untermauert. Eine ähnliche Situation stellt sich auf derselben Seite im Text zur physischen Beschaffenheit des Landes dar, in dem zunächst das Wort „Küsten“ und dann die einzelnen Küsten hervorgehoben sind. In beiden Fällen sollten die Schülerinnen und Schülern durch die erste Hervorhebung darauf gestoßen worden sein, dass es sich

um wichtige Textinformationen handelt, und dadurch veranlasst werden, selbstständig die Namen der einzelnen Regionen bzw. die Unterschiede der einzelnen Küsten im Text aufzuspüren.

Bevor mit der Vorstellung der letzten beiden Lehrbücher fortgefahren wird, sollen nun noch einige Hervorhebungen miteinander verglichen werden, die aus Texten verschiedener Lehrbücher stammen, die jeweils dasselbe Thema behandeln.

Ein Beispiel sind die Texte in den Lehrbüchern von Bastianelli et al. (2010, „*Zaino in spalla*“) und dem zuletzt präsentierten („*Nuovo Geolibro*“, FORTE, UBERTAZZI 2010), die sich mit der Einführung in den asiatischen Kontinent befassen. In beiden Texten sind die Namen der fünf Regionen, in die er eingeteilt werden kann, hervorgehoben. Beide Texte tragen eine ähnliche Überschrift: „*Le regioni dell'Asia*“ (BASTIANELLI et al. 2010, S. 206) und „*Posizione e regioni geografiche*“ (FORTE, UBERTAZZI 2010, S. 106); im „*Nuovo Geolibro*“ sind außerdem, wie oben dargestellt, erneut die Wortgruppe „*cinque regioni geografiche*“ sowie die Flächenangabe fettgedruckt, während sich die Hervorhebungen im Text des ersten Erdkundebuches auf die fünf Regionen beschränken. Dieser Text ist um einiges kürzer als der im „*Nuovo Geolibro*“, da ersterer nur 41 Wörter umfasst und letzterer hingegen 130. Auffällig ist außerdem, dass in den beiden Lehrbüchern unterschiedliche Bezeichnungen für die fünf Regionen gewählt wurden, wobei im Text im ersten Lehrbuch die Formulierung „*può essere suddivisa in cinque grandi regioni*“ (BASTIANELLI et al. 2010, S. 206; kann in fünf Regionen unterteilt werden) so verstanden werden kann, dass diese Unterteilung nicht als kategorisch aufzufassen ist. Während in diesem Buch die Bezeichnungen „*Medio Oriente*“, „*Asia centro-settentrionale*“, „*regione indiana*“, „*Asia orientale*“ und „*Sud-Est asiatico*“ (ibid.) gewählt werden, verwendet das „*Nuovo Geolibro*“ „*Asia Occidentale*“, „*Asia Centrale*“, „*Asia Sudorientale*“, „*Sud-Est Asiatico*“ und „*Asia Orientale*“.

Vergleicht man hingegen die Hervorhebungen in den Texten der beiden Bücher, die sich mit der Verbreitung der Sprachen in der Welt befassen, das „*Zaino in spalla*“ (BASTIANELLI et al. 2010, S. 182) und das „*Geograficamente*“ (DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 52 f.), so fällt auf, dass in den beiden Lehrwerken ganz unterschiedliche Aspekte graphisch hervorgehoben werden, auch wenn man berücksichtigt, dass in ihnen die Texte zu diesem Thema inhaltlich verschieden aufgebaut sind. Während das „*Zaino in spalla*“ zunächst ausführlicher Informationen zur wesentlichen Rolle der Sprache und zu ihrer Verbreitung gibt, erwähnt das andere Lehrwerk knapp die ungefähre Zahl der gesprochenen Sprachen und beginnt sofort mit ihrer Einteilung in verschiedene Sprachfamilien. Anhand der Hervorhebungen kann schon vermutet werden, dass im ersten Buch ein größeres Basiswissen über die Sprachen und ihre Verbreitung vermittelt wird, während im zweiten Buch das Vermitteln konkreter sprachbezogener Daten im Vordergrund steht. So sind in „*Zaino in spalla*“ die drei Wortgruppen „*come organismi viventi*“ (wie lebendige Organismen), „*continenti interi*“ (ganze Kontinente) und „*lingue locali*“ (Lokalsprachen) (BASTIANELLI et al. 2010, S. 182) hervorgehoben, bei denen es sich um Wörter des Basiswortschatzes und eines aus dem allgemeinen Gebrauch handelt, und im „*Geograficamente*“ mehr als doppelt so viele, nämlich die acht „*circa 6800*“, „*famiglie linguistiche*“, „*lingua madre*“ (Muttersprache), „*indoeuropea*“ (indogermanisch) und die substantivierten Adjektive „*afro-asiatica*“ (Afroasiatische), „*sino-tibetana*“ (Sinotibetische), „*uralo-altaica*“ (Ural-altaische) sowie „*225 sono ufficiali*“ (225 sind offiziell [Amtssprachen]) (DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 52). In diesem Buch sind weitere sieben Wortgruppen auf der folgenden Seite fettgedruckt, deren Wörter nun größtenteils aus dem Basiswortschatz stammen. Auf dieser Seite befinden sich zwei Texte, die sich mit den meistgesprochenen Sprachen und dem Risiko des Aussterbens von Sprachen befassen. Insgesamt sind in „*Geograficamente*“ also 15 Wortgruppen hervorgehoben, während es im Lehrwerk „*Zaino in spalla*“ nur drei sind, zu denen auf der Seite 183 weitere fünf kommen, die in der oben stehenden Tabelle nicht aufgeführt sind, da diese Seite nicht zu den untersuchten Lehrbuchseiten zählt. Sie soll aber an dieser Stelle erwähnt werden, da sie die Sprachfamilien behandelt, welche im anderen Lehrwerk hervorgehoben sind. Auffällig ist hier, dass in beiden Lehrbüchern nicht dieselben Sprachfamilien genannt werden, jedoch weisen beide Lehrbücher darauf hin, dass sie nur einen Teil der Familien benennen. Unter denen, die in beiden Lehrbüchern Erwähnung finden, lassen sich

allerdings auch Unterschiede in den Bezeichnungen finden. So unterteilt das Lehrbuch „*Zaino in spalla*“ die im anderen Buch unter dem Namen „*Ural-altaische*“ zusammengefassten Sprachen in zwei unabhängige Sprachfamilien.

Im Rahmen dieser Arbeit ist eine gründlichere Untersuchung der Hervorhebungen in den fünf Lehrwerken nicht möglich. Diese Darstellung sollte jedoch verdeutlicht haben, dass unterschiedliche und unterschiedlich viele Ausdrücke, oft ganze Wortgruppen hervorgehoben werden. In allen analysierten Texten sind dies zumeist Nomen, jedoch besteht in einigen der Bücher die Tendenz, teilweise ganze Sätze hervorzuheben, so dass auch Prädikate fettgedruckt sind. Die wenigsten Hervorhebungen befinden sich im ältesten der analysierten Lehrbücher, was darauf hindeuten könnte, dass der Fettdruck in den letzten Jahren zugenommen hat. Dies könnten allerdings erst weitgreifendere empirische Untersuchungen zu diesem Aspekt tatsächlich belegen. An dieser Stelle kann nur die Vermutung geäußert werden, dass die Zunahme der Hervorhebungen als Indiz gesehen werden kann, dass die Lehrbuchautoren um eine benutzerfreundlichere Gestaltung ihrer Texte bemüht sind, wobei offen bleibt, wie sehr und wie positiv sie mit dieser Technik den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

#### 7.4.4 Das Geograficamente der Klasse III B der Schule Pestalozzi

Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die sprachlichen Elemente der analysierten Seiten im Unterrichtswerk der Autoren Manlio und Federico Dinucci (2008), das in der Klasse III B im Unterricht verwendet wurde:

Seite/ Kommentar (K)	52	K1	53	K2	238	K3	239 - 241	K4	242 f.	K5
n Wörter	294		304		191		1322		720	2 Wörter nicht im GRADIT (ES)
Sätze	9		13		8		58		25	
kürzester Satz	7		5	Überschrift (Frage); im Text: 7	9		6		6	
längster Satz	49		37		32		68		50	
∅ Satzlänge	23		20		20		21		21	
Doppelpunkte	2		4		0		11		2	
fettgedruckte Wörter	10	2 Phraseme, 3 Bindestrich- Wörter	10	5+5	16	n.p., 1 Phrasem	154	6+16+37+19 +76; auch ganze Sätze	49	23+26
Substantive u.Ä.	101	34 %	119	39 %	75	39 %	527	40 %	273	38 %
Substantive plus Adj. und Art.	205	70 %	189	62 %	125	65 %	934	71 %	482	67 %
Phraseme	15		7		2		18		19	
el.loc.	15		7		3		22		22	
Konjunktionen	18	4 Types (FO)	15	8 Types (FO)	10	2 Types (FO)	78	7 Types (FO)	36	6 Types; 2 loc. CO (anche se, dato che)

loc.v.	2		0		1	<i>facenti parte</i> (nicht konjugiert)	0		0	
konjugierte Verben	22		26		11		82	im 3. und 26. Satz Ellipse d. Prädikate	43	1 Prädikat impliziert
Imperative	0		0		0		0		0	
∅ konj. Verben pro Satz	2,4		2		1,4		2,4		1,7	
Gerundien	0		0		0		2		1	
Infinitive	1		6		0		0		0	
Partizipien	14		8		6		11	2 Tokens part.pres. ( <i>comprendente</i> )	8	
FO	180	61 %	230	76 %	110	58 %	786	59 %	351	49 %
el.FO	0		0		0		0		0	
FO TS	0		0		0		3		5	
AU	6		7		16		108		82	4 Bindestrichwörter
AU TS	0		0		1		1		1	
AD	4		2		1		34		8	
AD TS	0		0		0		1		0	
Tot. VdB	190	65 %	239	79 %	128	67 %	933	71 %	447	62 %
BU	0		0		0		0		0	
CO	27		17		21		155		91	
el.CO	1		0		1		9		12	
CO TS	1		7		1		8		15	
el.CO TS	8		6		0		0		0	
TS	38		22		7		59		51	
el.TS	6		1		2		11		10	
ES	0		0		0		4	1 doppelte Marke ( <i>permafrost</i> )	0	
o.M. (ohne n.p. und sigla: ES/andere Sprachen)	8	"Wasser" in verschiedenen Sprachen	0		0		0		2	
Tot. restl. Marken	81	28 %	53	17 %	32	17 %	246	19 %	179	25 %
Tot. Marken insg.	352	92 %	345	96 %	192	66 %	1179	90 %	626	87 %

Tabelle 16: Ergebnisse zu den analysierten Seiten aus „*Geograficamente 3. Noi cittadini del mondo*“ (DINUCCI & DINUCCI 2008)

In diesem Lehrwerk befinden sich nach dem Lehrbuch der III C an der *Pestalozzi* (2890 Wörter) auf den untersuchten acht Seiten insgesamt die meisten Wörter, nämlich 2831 und damit durchschnittlich 354 auf jeder Seite. Der Anteil an Substantiven, Artikeln und Adjektiven liegt bei 67 Prozent. Die Wörter verteilen sich mit einem Mittelwert von 21 pro Satz auf durchschnittlich 14

Sätze auf jeder Seite, auf die 2 konjugierte Verben entfallen sowie insgesamt drei Gerundien, sieben Infinitive und 47 Partizipien.

69 Prozent der Wörter stammen aus dem *Vocabolario di Base* (VdB) und durchschnittlich 21 Prozent aus den weniger häufig gebrauchten Bereichen des Wortschatzes. Der höchste Anteil an Ausdrücken aus dem Basiswortschatz findet sich auf der Seite 53 (79 Prozent), welche die Verbreitung der Sprachen weltweit und ihr Risiko, nicht mehr verwendet zu werden, thematisiert, und auf den Seiten 239 bis 241, auf denen Asien sowohl geographisch, als auch wirtschaftlich und gesellschaftlich vorgestellt wird. Hier sind, wie soeben vorgestellt, die meisten Wörter fettgedruckt, nämlich insgesamt 154, darunter mehrere Wortgruppen von vier und mehr Wörtern sowie zwei ganze Sätze. Auf den übrigen Seiten liegt der Anteil der Ausdrücke aus dem Grundwortschatz jeweils unter 70 Prozent.

Die wenigsten VdB-Wörter weisen die Seiten 242 f. auf, welche eine Einführung in die Region Westasien (Mittlerer Orient) darstellen. Während die meisten Wörter aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatzes (CO) und des spezifisch-technischen Fachwortschatzes (TS) mit 28 Prozent auf Seite 52 vertreten sind, auf der es um die Sprachfamilien und ihre Verbreitung geht, ist auf den Seiten 53 und 238 (Einführung in den Kontinent Asien, großer Bestand an Toponymen) nur je 17 Prozent aus diesen Wortschatzgruppen verzeichnet. Bezüglich der Seiten, die sich mit den Sprachen dieser Welt befassen, ist interessant, dass die Zusammensetzung des Wortschatzes im Text des Lehrbuchs *Zaino in spalla* (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 182), der sich mit demselben Thema befasst, nicht nur hinsichtlich der fettgedruckte Wörter, sondern generell ganz anders gestaltet ist, da er einen sehr hohen Anteil am Basiswortschatz (80 Prozent) aufweist, nur zu 18 Prozent aus den weniger häufig gebrauchten Wörtern besteht und 98 Prozent des Wortvorkommens mit einer Gebrauchsmarke versehen ist. Aber auch 91 Prozent der gewählten Wörter zu diesem Thema im Buch *Geograficamente* haben eine Gebrauchsmarke, und es stammen immerhin 65 Prozent aus dem Bereich des Basiswortschatzes, also drei Prozent mehr als in den Texten mit dem geringsten Anteil am VdB unter den untersuchten Seiten dieses Buches (S. 242 f.). Mittelwertig weisen 86 Prozent aller Wörter eine Gebrauchsmarke auf, wobei der geringste Anteil mit 66 Prozent aufgrund der bereits erwähnten zahlreichen geographischen Eigennamen auf Seite 238 zu finden ist und der höchste mit 96 Prozent auf Seite 53.

Teil des Wortvorkommens auf den untersuchten Lehrbuchseiten sind 14 Fremdwörter (ES) bzw. Wörter aus anderen Sprachen, von denen vier im GRADIT eingetragen sind. Von diesen stellt wieder eines den seltenen Fall dar, mit einer zusätzlichen Marke aufgeführt zu sein, und zwar „*permafrost*“ (DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 240), ein englisches Fremdwort, was zum technisch-spezifischen Wortschatz der Geologie gehört. Unter den als solchen markierten Fremdwörtern befindet sich auch die aus dem Englischen stammende Sigle „UNESCO“ (ibid.). Die Gruppe der übrigen zehn Fremdwörter bilden acht Ausdrücke in verschiedenen Sprachen für den Begriff „Wasser“ und die beiden Wörter „*mesos potamos*“ als etymologische Erklärung für das Toponym „Mesopotamien“.

Sprachlich auffällig ist ferner, dass im Gegensatz zu den anderen Lehrbüchern der Vansee nicht als „*lago di Van*“ bezeichnet wird, wie er offiziell heißt, sondern schlicht als „*Van*“ (DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 242), wobei aus dem Kontext zwar erschlossen werden kann, dass es sich um ein Gewässer handelt, die Bezeichnung aber ungenau ist, da auch eine türkische Stadt diesen Namen trägt.

Darüber hinaus sticht ein Verbalphrasem hervor, aber nicht als solches („*fare parte*“, Teil sein, dazugehören), sondern in seinem Einsatz als Partizip Präsens „*facenti parte*“ (ibid., S. 238), einer Form, die mit verbaler Funktion in vielen Grammatiken als antiquiert oder bürokratisch und zu vermeiden präsentiert wird, aber dennoch oft in schriftlichen Texten gebraucht wird, in denen die Verfasser um einen gewählten Ton und anspruchsvollen Sprachstil bemüht sind (vgl. z.B. SERIANNI 2006, S. 481 f.; DARDANO, TRIFONE 2002, S. 291).

### 7.4.5 Nuovo Geolibro der Klasse III C an der Piranesi

Als letztes Lehrwerk soll das „Nuovo Geolibro“ (FORTE, UBERTAZZI 2010) vorgestellt werden, in dem sich auf den sieben untersuchten Seiten insgesamt 2890 Wörter befinden. Das bedeutet, durchschnittlich 409 Wörter auf jeder Seite, wovon 69 Prozent Substantive inklusive Adjektive, Artikel und Präpositionen sind. Strukturiert sind sie in mittelwertig 15 Sätze pro Seite von einer minimalen Länge von nur sechs Wörtern (FORTE, UBERTAZZI 2010, S. 121: Beschreibung zu einer Abbildung, mit Prädikat) bis zu einer maximalen Länge von 82 Wörtern auf Seite 107. Auf die Sätze verteilen sich durchschnittlich 1,9 konjugierte Verben, zu denen 38 Partizipien, elf Gerundien und 31 Infinitive kommen, von denen zwei passivischer Art sind und einer unter der im Text intendierten Bedeutung nicht im GRADIT aufgeführt ist (s. Tabelle 17).

Bezüglich der Zusammensetzung aus den verschiedenen Bereichen des Wortschatzes ist zu beobachten, dass insgesamt 1991 Wörter Teil des Grundwortschatzes sind, also 83 Prozent, wobei auf jeder Seite durchschnittlich 70 Prozent des Wortvorkommens aus diesem Bereich stammt und die verschiedenen Prozentwerte von einem Minimum von 59 auf Seite 106 bis zu einem Maximum an 81 auf Seite 105 reichen.

Die Seite mit dem geringsten Anteil an Grundwortschatzwörtern befasst sich mit der geographischen Einordnung Asiens und seiner Unterteilung in verschiedene Regionen (hoher Anteil an markenlosen Toponymen), während Seite 105 mit dem größten Basiswortschatz aus einer kurzen Einleitung zu Beginn des Kapitels über Asien sowie fünf Steckbriefen zu ausgewählten Ländern des Kontinents besteht. Außerdem erstreckt sich die auf Seite 104 befindliche Karte Asiens, um die herum auch Abbildungen zu verschiedenen Ländern angebracht sind, die durch Linien mit den jeweiligen geographischen Positionen der Länder auf der Karte verbunden sind, auch auf Seite 105. Aufgrund des recht hohen Gesamtwortvorkommens auf den untersuchten Seiten in diesem Erdkundebuch ist entschieden worden, die Ländersteckbriefe und die Betitelungen zu den drei Abbildungen nicht mit in die Untersuchung einzubeziehen, so dass der hohe Anteil an Wörtern aus dem Grundwortschatz erklärbar wird, obwohl das Thema der Seite viele Toponyme erwarten lässt (vgl. Tabelle 2, S. 8 f.).

Weitere 583 Wörter zählen zum weniger häufig gebrauchten Wortschatz (CO, ES, LE und TS) und verteilen sich zu durchschnittlich 19 Prozent auf die sieben Seiten. Mit 15 Prozent sind die wenigsten von ihnen auf der bereits erwähnten Seite 105 verzeichnet, während die meisten aufgrund der zahlreichen Ausdrücke aus dem allgemeinen Wortschatz (z.B. „*sistema montuoso*“, „Gebirgssystem“) im Text über Geologie und Erhebungen Asiens und der vielen fachwortschatzsprachlichen Begriffe im Kasten zur Bewegung der Platten der Erdkruste auf Seite 107 entfallen.

Im Mittelwert weisen 89 Prozent aller Wörter eine Marke auf, mit Anteilen von nur 75 Prozent auf Seite 106 und von 91 Prozent auf Seite 122 f..

Weitere Informationen zur sprachlichen Gestaltung können der folgenden Tabelle entnommen werden, an die sich einige Bemerkungen zu Auffälligkeiten des untersuchten Wortvorkommens anschließen.

Seite/ Kommentar (K)	105	K	106	K2	107	K3	120 f.	K4	122 f.	K5
n Wörter	95		510		464		964	61 n.p.	857	
Sätze	3		15		15	1 Satz nicht zu Ende geführt	37		33	
kürzester Satz	21		10		7		6	Bildbeschreibung; im Text: 11	8	
längster Satz	39		63		82		55		43	
Ø Satzlänge	30		31		28		23		22	
Doppelpunkte	1		3		2		2		2	

fettgedruckte Wörter	0		41	17+24	3	3+0	15	7+8	29	9+1+9+9+0
Substantive u.Ä.	29	31 %	235	46 %	170	37 %	368	38 %	364	42 %
Substantive plus Adj. und Art.	62	65 %	365	72 %	317	68 %	661	69 %	612	72 %
Phraseme	1	<i>un po'</i>	6		10		23	2 nicht im GRADIT, daher ohne Marke ( <i>via mare/terra</i> )	24	1 Abkürzung
el.loc.	1		10		10		29		27	
Konjunktionen	4	1 Type <i>e</i> (FO): <i>e</i>	29	6 Types (FO)	26	4 Types (FO)	50	10 Types (FO)	47	10 Types, 3 CO (2 <i>pur, dopo</i> ),
loc.v.	0		1	<i>fare parte</i> (CO)	1	<i>farsi sentire</i>	0		0	
konjugierte Verben	6		32		33		67		49	1 Prädikat impliziert ( <i>deriva</i> ); im 18. Satz fehlt das Gerundium ( <i>pur essendo</i> ); Verbalperiphrase <i>stare</i> + Gerundium
Imperative	0		0		0		0		0	
∅ konj. Verben pro Satz	2		2,1		2,2		1,8		1,5	
Gerundien	1		2		5		1		2	
Infinitive	1		4	2 inf.p.	3	1 unter dieser Bedeutung nicht im GRADIT ( <i>spegnersi</i> )	14		9	2 inf.pass.
Partizipien	2		11		3		13	1 part.pres. ( <i>crescente</i> )	9	
FO	67	71 %	256	50 %	280	60 %	570	59 %	492	57 %
el.FO	0		0		0		0		0	
FO TS	2		0		2		1		2	
AU	8		31		36		94		84	
AU TS	0		1		2		0		0	
AD	0		13		11		18		20	
AD TS	0		0		0		1		0	
Tot. VdB	77	81 %	301	59 %	331	71 %	684	71 %	600	70 %
BU	0		0		0		0		0	
CO	14		61		62		127		103	
el.CO	1		8		6		22		16	
CO TS	0		2		12		15		8	
el.CO TS	0		0		2		0		3	
TS	0		13		21		31		44	



el.TS	0		0		2		3		8	
LE	0		0		1	dipartire (gebraucht wie <i>dipartirsi</i> (CO))	0		0	
ES	0		0		0		1	Intifada	0	
o.M. (loc.avv.)	0		0		0		2	via mare/terra	0	
Tot. restl. Marken	15	15 %	84	16 %	101	22 %	201	21 %	182	21 %
Tot. Marken insg.	92	96 %	385	75 %	432	93 %	883	92 %	780	91 %

Tabelle 17: Ergebnisse zur Analyse der Seiten aus dem Lehrbuch „Nuovo Geolibro 3“ (FORTE, UBERTAZZI 2008)

Sprachliche Besonderheiten auf den hier analysierten Lehrbuchseiten sind zum einen das Fehlen mindestens eines Wortes im letzten Satz auf Seite 107 im Kasten zu den Bewegungen der Platten der Erdkruste. Dort ist am Ende des Textes von einem Seebeben die Rede, das über 200 000 Opfer gefordert hat, ohne dass es im Satz, dem auch der Punkt fehlt, ein Wort wie „Opfer“ oder „Tote“ gibt, sondern nur die Zahl „200 000“ (FORTE, UBERTAZZI 2008, S. 107; Hervorhebung nicht im Original):

I movimenti di una sezione della zona di contatto tra la placca euroasiatica e quella indoaustraliana nell'Oceano Indiano sembra siano stati la causa del tremendo terremoto sottomarino – e del conseguente maremoto – verificatosi al largo dell'isola di Sumatra nel dicembre 2004, che ha devastato le coste e le isole di undici paesi del sud-est asiatico arrivando a farsi sentire sino alle coste dell'Africa orientale e provocando oltre 200 000

(Die Bewegungen einer Sektion der Kontaktzone zwischen der eurasischen und der indoaustralischen Platte im Indischen Ozean scheinen der Grund des furchtbaren Untersee-Erdbebens zu sein – und des darauf folgenden Seebebens –, das sich bei der Insel Sumatra im Dezember 2004 ereignet hat und das die Küsten und Inseln elf Länder Südostasiens verwüstet hat, sich bis an die Küsten Afrikas bemerkbar machend und über 200 000 [?] verursachend.)

Zum anderen stechen zwei Ausdrücke hervor, da einer mit der Bedeutung gar nicht im GRADIT vertreten ist und der andere zum nur literarisch verwendeten Teil des Wortschatzes zählt, wobei er in reflexiver Form die Gebrauchsmarke „CO“ trägt und mit dieser die Bedeutung teilt, bei der es sich um einen normalen Sprachgebrauch handelt, so dass vermutet werden kann, dass sich der Kreis der Bedeutungen des nicht reflexiven Verbes erweitert hat oder sie bei der Erstellung des GRADIT übergangen wurde. Es handelt sich hierbei, ebenfalls auf Seite 107, um den Ausdruck „*dipartire*“ (LE, fortgehen, in zwei oder mehr Teile aufteilen) im Textzusammenhang von „*Quest'ultimo è collegato all'altopiano del Pamir da cui dipartono verso sud-est i sistemi del Kunlun, del Karakoram, [...]*“ (FORTE, UBERTAZZI 2008, S. 107; „Dieser letzte ist mit der Hochebene des Pamirs verbunden, von wo aus in Richtung Südosten die Gebirgssysteme des Kunlun und des Karakorum «fortgehen / sich aufteilen»“). Das ähnliche Wort aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatzes ist „*dipartirsi*“, was so viel wie „beginnen, sich verzweigen“ bedeutet.

Auf derselben Seite befindet sich im nicht beendeten Kasten ein verschachtelter Satz, der den Infinitiv „*spengersi*“ (CO) enthält, welcher im Textzusammenhang wohl mit „enden“ zu übersetzen wäre oder „abflachen“, aber laut GRADIT und dem deutsch-italienischen Wörterbuch DIT (REININGER 1997) als erste Bedeutung das Ausgehen eines Feuers bezeichnet und sich in den weiteren Bedeutungen auf unterschiedlichste Bereiche wie Licht, Lärm, das Enden von Gefühlen, des Lebens und das Kaputtgehen von technischen und das Ausschalten von elektronischen Gegenständen bezieht, aber eben nicht auf Berge, wie die Situation im Textzusammenhang gegeben ist (FORTE, UBERTAZZI 2008, S. 107; Hervorhebung nicht im Original; nur der nähere Kontext ist übersetzt):

In alcuni casi i margini delle zolle si sovrappongono e si accavallano l'uno all'altro, dando così origine a catene montuose interne ai continenti: l'imponente sistema alpino-himalayano, per esempio, che inizia dai Pirenei per **spengersi** con le sue ultime propaggini nella penisola di Kamčatka, attraverso l'arco alpino, i Balcani, i monti della penisola anatolica, i sistemi dell'Hindukush e del Karakoram, la catena himalayana, è la manifestazione esterna e non definitiva dello scontro avvenuto tra il blocco euroasiatico e le placche africana e indoaustraliana.

([...] zum Beispiel das imponierende alpinisch-himalayanische Gebirgssystem, welches von den Pyrenäen aus beginnt, um mit seinen letzten Ausläufern auf der Halbinsel des Karakorums **auszugehen**.)

Nun wird jedem erfahreneren Leser, der die Grundbedeutung des Wortes „*spengersi*“ und vielleicht auch seine weiteren, figurativen Bedeutungen kennt, mithilfe des Textzusammenhangs klar sein, was die Autoren mit diesem Wort ausdrücken wollen, allerdings ist davon auszugehen, dass in einem so komplexen Satzgefüge mit einem nicht zu übersehenden Bestand an Worten, die nicht aus dem Bereich des Basiswortschatzes stammen, ein einfacheres Verb aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes pädagogisch wertvoller wäre.

Eine gewisse Vorliebe der Autoren für einen literarischen, fast poetischen Stil, der zumindest Lernenden, die sprachlich nicht so bewandert sind, Schwierigkeiten bereiten dürfte, ist auch an anderen Stellen zu beobachten, wie z.B. auf Seite 123, wo im 18. Satz über die wirtschaftliche Lage der Türkei in einem durch die Konjunktion „*pur*“ (CO, obgleich)<sup>124</sup> eingeleiteten Nebensatz, das erforderliche Gerundium einfach impliziert wird (2008, S. 123; Hervorhebung nicht im Original):

Le attività produttive, **pur in crescita** (soprattutto nell'agricoltura), sono arretrate: i disoccupati sono numerosi e lo sviluppo delle industrie e del terziario sono ancora insoddisfacenti, mentre il turismo registra risultati migliori.

(Die Gewerbe, obgleich [sie] im Wachstum [sind; die italienische Konstruktion mit „*pur*“ erfordert ein Gerundium: „*pur essendo in crescita*“) (vor allem in der Landwirtschaft), sind rückständig: [...].)

Dieser Satz stammt aus einem Text, der auch für die Entwicklung des C-Tests verwendet wurde, wobei es die Wörter „*pur*“ und „*crescita*“ zu ergänzen galt. Von den 19 Schülern, die am Test teilnahmen, ergänzten nur zwei die erste Lücke zu „*pur*“, während fünf Lösungsvorschläge falsch und alle restlichen akzeptabel waren.<sup>125</sup> Im Gegensatz zum häufigeren Gebrauch der meisten verwendeten Konjunktionen, die aus dem fundamentalen Wortschatz stammen, ist die hier verwendete Konzessivkonjunktion nur Teil des allgemeinen Wortschatzes und wird von den Lernenden eindeutig weniger sicher beherrscht.

Weitere Beispiele für implizierte Wörter sind auf derselben Seite das Prädikat „*deriva(no)*“ im letzten Satz aus dem Textabschnitt, in dem es um die Situation der Kurden geht (ibid.): „*Da ciò [derivano] la loro debolezza e lo scarso favore di cui godono presso l'opinione pubblica dei Paesi che li ospitano.*“ (Daher [stammen] ihre Schwäche und die geringe Gunst, derer sie sich bei der öffentlichen Meinung der Länder, die sie beherbergen, erfreuen) und im siebten Satz auf Seite 122 „*termica*“ des Phraseologismus „*escursione termica*“ (TS meteor.; Temperaturschwankungen, -unterschiede). Im Textzusammenhang geht es um die klimatische Vielfalt in der Region; der Satz lautet (FORTE, UBERTAZZI 2008, S. 122): „*Nel centro l'altopiano si caratterizza per forti escursioni stagionali e per la scarsità delle precipitazioni*“ (Im Zentrum ist die Hochebene durch starke jahreszeitliche Exkursionen und eine Knappheit an Niederschlägen bestimmt.).

Auf derselben Seite werden außerdem in der Legende zur thematischen Karte der Wirtschaftssektoren der Türkei, welche übrigens keine Überschrift trägt, „*attività terziaria*“ (Tertiäraktivitäten) erwähnt, wobei im Vorfeld der „*settore terziario*“ (TS econ.; Tertiärsektor) nicht genannt wird und „*terziario*“ im GRADIT nur als Substantiv „*il terziario*“ erscheint und die Bedeutung des aus den Wirtschaftswissenschaften stammenden Begriffs trägt, während es hier adjektivisch verwendet wird. Den Lernenden sollte das Konzept der Wirtschaftssektoren aus den ersten beiden Jahren der Mittelschule bekannt sein, aber es handelt sich um einen Fachausdruck,

<sup>124</sup> Die Konjunktion „*pur*“ ist allein nicht im GRADIT vertreten, sondern nur in der längeren Form „*seppure*“ (CO).

<sup>125</sup> S.a. die Besprechung der C-Testergebnisse in Kapitel 8.

dessen rezeptive und produktive lexikalische Kompetenz dadurch gefestigt wird, dass er ab und zu in genau der Form wiederholt wird, beispielsweise indem er in den Texten vorkommt. Deshalb wäre es förderlicher, von Aktivitäten des Tertiärsektors („*attività del settore terziario*“) zu sprechen und nicht einfach vorauszusetzen, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Brücke zum Fachwort zu schlagen.

Im Folgenden befasst sich der letzte Teil des Kapitels mit einer über die einzelnen Lehrbücher hinausgehenden Beschreibung der sprachlichen Merkmale und einer Bilanz der Analyseergebnisse, wobei vor allem der fachwortschatzsprachliche Anteil am Wortvorkommen näher beschrieben und miteinander verglichen wird.

## 7.5 Lehrbuchübergreifende Betrachtung und Gegenüberstellung der Ergebnisse

Die Feststellung, dass in einer jeden Unterrichtsstunde Sprachunterricht stattfindet, ist keineswegs neu, auch wenn sie aufgrund der zunehmenden Mehrsprachigkeit an den Schulen aktuell diskutiert und ein gewisses Maß an sprach(bildungs-)wissenschaftlicher Ausbildung für angehende Lehrkräfte aller Fächer vermehrt in den Studienplänen verankert wird,<sup>126</sup> sondern sie wurde bereits vor langer Zeit geäußert. In Italien zum Beispiel geschah dies durch den Pädagogen und Politiker Giuseppe Lombardo-Radice, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts damit beauftragt war, neue Lehrpläne für die Grundschule zu entwickeln und sich zusammen mit dem damaligen Bildungsminister Giovanni Gentile um ein Konzept bemüht hat, wie die italienische Sprache den vielen nur Dialekt sprechenden Schülerinnen und Schülern vermittelt werden könnte (LOMBARDO-RADICE 1959, S. 167<sup>127</sup>):

Tutto l'insegnamento, su qualunque materia esso verta (anzi tutta la vita, in quanto fusione in noi della infinita ricchezza di insegnamenti che essa ci offre sotto le forme più diverse) costituisce la nostra educazione linguistica. Giacché la parola non è senza la cosa, se parlare significa esprimere, e se esprimere è lo stesso che aver chiara coscienza del proprio mondo.

(Jeder Unterricht, egal welches Fach er betrifft (besser noch das ganze Leben, in wieweit Fusion in uns des unbegrenzten Reichtums an Unterricht, den es uns in verschiedenen Formen anbietet) konstituiert unsere Spracherziehung. Denn das Wort besteht nicht ohne die Sache, wenn sprechen etwas auszudrücken bedeutet und wenn etwas auszudrücken dasselbe ist, wie eine klare Kenntnis der eigenen Welt zu haben.)

In den letzten Jahren haben Wissenschaftler die sprachliche Ursachen von Schwierigkeiten der Lernenden in den naturwissenschaftlichen Fächern und in der Mathematik gezielter erforscht (vgl. z.B. GOGOLIN, SCHWARZ 2004; BOLONDI, BRACHETTI, FERRETTI in Druck); wobei diese nicht etwa nur von mangelnden Kenntnissen des spezifischen Fachwortschatzes herrühren, sondern sich auch daraus ergeben, dass die generell im Unterricht durch die Lehrkraft und in den Lehrwerken vermittelte Bildungssprache vielen Lernenden nicht vertraut genug ist. Dass ihr Erwerb und ihre Vermittlung aber für eine gelungene schulische Ausbildung unabkömmlich ist, gilt natürlich auch für den Erdkundeunterricht. Die hier vorgestellten Analysen einiger Seiten aus den fünf Lehrbüchern, die in den beobachteten Klassen dieser Studie verwendet wurden, haben gezeigt, dass ihre lexikalische Gestaltung zu einem wesentlich geringeren Anteil aus Begriffen des fundamentalen Wortschatzes (FO) besteht, als es für Texte italienischer Sprache als üblich betrachtet wird (DE MAURO 1998a, S. 78).

Allein dadurch wird in den untersuchten Lehrwerken ein sprachliches Umfeld geschaffen, das den Lernenden den Erwerb der fachlichen Konzepte und Inhalte nicht erleichtert. Darüber hinaus sind die vielen niedrigfrequenten Wörter zudem oft in langen Satzgefügen angeordnet, in denen kompliziertere logische Verknüpfungen auftreten, die sich in hypotaktischen Strukturen äußern. Diese Sätze bestehen oft aus einer Vielzahl von Substantiven, die durch Attribute oder

<sup>126</sup> In Italien ist dies noch nicht der Fall, jedoch in vielen deutschen Bundesländern und in anderen europäischen Ländern.

<sup>127</sup> Das Zitat ist übernommen aus Gensini (2005), S. 37 f..

Attributketten ergänzt sind und von wenigen konjugierten Verben regiert werden. Dieser letzte der aufgelisteten und für die Bildungssprache als typisch geltenden Umstände hat zur Folge, dass Prozesse nominalisiert werden und die seitens der Lernenden erforderlichen kognitiven Ansprüche zur Sicherung des Textverständnisses steigen, da beispielsweise die Verursacher von Handlungsabläufen sowie die einzelnen Schritte letzterer weniger stark expliziert sind.

Auf diese sprachlichen Schwierigkeiten wird in den folgenden drei Kapiteln genauer eingegangen, die sich mit der Bearbeitung der aus den Lehrbuchtexten entwickelten C-Tests durch die Lernenden, der Aneignung von Lehrbuchinhalten sowie weitere sprachliche Aspekte des Unterrichtsgeschehens und der schriftlichen Textproduktion der Lernenden, deren Resultate sprachlich mit thematisch kongruenten Lehrbuchtexten verglichen werden, beschäftigen.

An dieser Stelle soll hingegen abschließend lehrbuchübergreifend auf den verwendeten Fachwortschatz als eine Komponente der Bildungssprache Bezug genommen werden.

### 7.5.1 Der Fachwortschatz der untersuchten Lehrbuchseiten

Wie der unten stehenden Tabelle zu entnehmen ist, beläuft sich der Anteil des Fachwortschatzes am Gesamtvorkommen der Wörter auf den untersuchten Seiten der Lehrbücher auf fünf bis neun Prozent, je nach Buch. In diesem Wert sind bereits auch alle doppelt markierten Wörter enthalten; betrachtet man nur den rein fachwortschatzsprachlichen Wortanteil, so sind es maximal sieben Prozent im Lehrbuch der Klasse III B und minimal vier Prozent in den Klassen III C und an der Schule *Morante*. Das entspricht einem durchschnittlichen rein fachsprachlichen Anteil von fünf Prozent und einem von sieben Prozent für alle Wörter, die in irgendeiner Form TS-markiert sind.

Bei diesen Wörtern handelt es sich teilweise um neu eingeführte Begriffe und Konzepte, die im Text erklärt und in einigen Fällen auch in anschließend folgenden Lehrbucheinheiten, die sich mit denselben oder ähnlichen Themen beschäftigen, wiederholt (und manchmal auch erneut erklärt) werden, wie oben im Unterkapitel zu den fettgedruckten Wörtern veranschaulicht wurde.

Andere Fachausdrücke, allen voran die der geographischen Fachsprache, sind desweiteren bereits im Lehrwerk für die vorherige Klassenstufe erklärend eingeführt worden und werden deshalb von den Autoren anscheinend als bekannt vorausgesetzt, wie beispielsweise das italienische Wort für „Äquator“ oder „Klimazone“. In diesem Kapitel wurde außerdem gezeigt, dass die Autoren des „*Nuovo Geolab*“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010) auch direkt auf solche Einführungen in Fachbegriffen in anderen Lehrwerken verweisen, wie es etwa beim Konzept des Bruttoinlandsprodukts der Fall ist (ibid., S. 52).

Generell wird eine Vielzahl von Begriffen zumindest auf den untersuchten Seiten nicht oft bzw. gar nicht und vor allem nicht erklärend wiederholt, obwohl nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden sie beherrschen. Im Rahmen dieser Arbeit ist es weder möglich, für alle Ausdrücke aus den Fachsprachen zu überprüfen, in welcher Lehrwerksausgabe sie zuerst erwähnt wurden und wie sie erklärt sind, noch das gesamte fachwortschatzsprachliche Wortvorkommen danach zu sortieren, ob es auf den untersuchten Seiten erklärend verwendet wird. Eine derartige Untersuchung wird w.u. nur exemplarisch durchgeführt, doch die Thematik wird in den folgenden Kapiteln wieder aufgenommen, in denen u.a. aus den schriftlichen und mündlichen Sprachproduktionen der Lernenden auf ihre fachwortschatzsprachliche Kompetenz geschlossen und dargestellt wird, wie fachliche Konzepte des Lehrbuchs im Unterricht verhandelt werden, und welche Rolle die Lehrkraft dabei einnimmt.

Klasse	<i>Vespucci</i>	<i>Morante</i>	III A <i>Pestalozzi</i>	III B <i>Pestalozzi</i>	III C <i>Pestalozzi</i>
Tot. TS	153	99	114	209	124
Anteil am Wortvorkommen insg.	6%	4%	5%	7%	4%
Tot. CO TS	16	11	18	32	42

Anteil am Wortvorkommen insg.	0,7 %	0,5 %	0,8 %	1,1 %	1,3 %
Tot. restliche doppelte Markierungen mit TS	11	8	12	12	11
Anteil am Wortvorkommen insg.	0,5 %	0,3 %	0,5 %	0,4 %	0,4 %
Tot. alle TS-markierten Wörter	180	118	144	253	177
Anteil am Wortvorkommen insg.	7 %	5 %	7 %	9 %	6 %

Tabelle 18: Fachwortschatz (TS, CO TS) aller untersuchten Seiten der Lehrbücher

Als nächstes werden die Zusammensetzungen des technisch-spezifischen Wortschatzes aus seinen verschiedenen Feldern untersucht, wobei es sich fachtypisch bei Erdkunde um eine Disziplin handelt, in der verschiedene Wissenschaften (Geographie, Geologie, Biologie, Wetterkunde, Wirtschaft, Geschichte, Soziologie etc.) aufeinandertreffen, so dass zu erwarten ist, dass sich dies auch im verwendeten Fachwortschatz widerspiegelt.

Die folgende Tabelle zeigt für alle fünf Lehrbücher, aus welchen Bereichen die fachwortschatzsprachlichen Wörter stammen und wie viele es jeweils sind.

TS-Bereich	Vespucci	Morante	III A Pestalozzi	III B Pestalozzi	III C Pestalozzi	Tot. n Tokens
AD TS bot.			1			1
AD TS chim.				1		1
AD TS ecol.					1	1
AD TS etnol.		1				1
AU TS archeol.	1					1
AU TS astron.	1		1			2
AU TS econ.	8		4			12
AU TS geogr.			1	2	1	4
AU TS geol.				1	2	3
AU TS ling.			1			1
CO TS agr.				1		1
CO TS amin.az.					1	1
CO TS archeol.		1				1
CO TS astron., telecom.					1	1
CO TS burocr., tecn.	1					1
CO TS cartogr.	1		2	1		4
CO TS chim.	3	1	3	1	1	9
CO TS dir.			1		1	1
CO TS econ.	3		4		1	8
CO TS geofis.					3	3
CO TS geogr.	1	3	2	4	7	17
CO TS geol.				1	1	2
CO TS inform.			1			1
CO TS let.		1				1
CO TS ling.		1		1		2
CO TS ling., dir.				6		6

CO TS med.	1			1		2
CO TS meteor.				4		4
CO TS monet.	2			1		3
CO TS metall.		1				1
CO TS polit.				1	2	3
CO TS relig.	1	2	1	8	16	28
CO TS relig., filos.				1		1
CO TS relig., polit.				1		1
CO TS scient.	3	1			2	6
CO TS stat.			4		1	5
el.CO TS geofis.					2	2
el.CO TS ling., dir.				6		6
el.CO TS polit.					2	2
el.CO TS stat.					1	1
el.TS arm.					1	1
el.TS bot.com.	2	2				4
el.TS cartogr.			1			1
el.TS chim.	4	1		1	2	3
el.TS dir.				2	1	3
el.TS dir.amm.					1	1
el.TS dir.intern.			2		2	4
el.TS ecol.	2		3			5
el.TS econ.	7	3	6			16
el.TS econ., polit.			2			2
el.TS etnol.		1				1
el.TS fin.				1		1
el.TS fis.	4		2			6
el.TS geogr.	1	1	2	7		11
el.TS geol.			1	1	1	3
el.TS industr.					1	1
el.TS ling.				7		7
el.TS meteor., geogr.	1			3	2	6
el.TS metrol.		2			2	4
el.TS polit., econ.	2					2
el.TS sociol.	1					1
el.TS stat.	10	1	7	5		23
el.TS stat., polit.	6					6
el.TS stor.		1	1		1	3
el.TS tecn.	1		1			2
el.TS urban.	2	1		2	1	6
el.TS vulcanol.				1		1
ES afr. TS etnol.		1				1

ES ingl. TS geol.				1		1
ES ingl. TS sport.		1				1
FO TS arch.		1				1
FO TS astron.		1	4		4	9
FO TS dir.	1	1		5	2	9
FO TS econ.					1	1
FO TS fis.				2		2
FO TS meteor.				1		1
FO TS relig.		2				2
TS (nicht im GRADIT)					1 (distretto)	1
TS agr.	1					1
TS antrop.			1	2		3
TS arm.					2	2
TS astrol.	1	2				3
TS biochim.			1			1
TS biol.				1		1
TS bot.				3		3
TS bot., zool., biol.				1		1
TS bot.com.	3	3		3		9
TS cartogr.			1			1
TS chim.	8	1	2	1	2	14
TS dir.		3		3	4	10
TS dir.amm.					1	1
TS dir.intern.			2		2	4
TS ecol.	1		8	4	1	14
TS econ.	34	6	10	2	7	59
TS econ., ecol.			2			2
TS econ., polit.			2			2
TS econ., social.	4	1	6			11
TS etnol.		15	1	6	7	29
TS etnol., stor.					1	1
TS fis.	6		2			8
TS fis., chim.			2			2
TS fis., mat.	2		1			3
TS fin.				1		1
TS geogr.	18	21	14	19	16	88
TS geogr., antrop.	1					1
TS geogr., idrol.				1		1
TS geol.			1	2	10	13
TS geol., vulcanol.				2	2	4
TS industr.					1	1

TS ling.			17	69	6	92
TS mar.		2				2
TS mat.					3	3
TS meteor.				1	1	2
TS meteor., geogr.	1	1		3	3	8
TS metrol.	2	8	1	29	7	47
TS miner.	1	1			1	3
TS monet.				2		2
TS paleont.			1			1
TS petrol.				1		1
TS polit., relig.				1	2	3
TS polit., econ.	2					2
TS pubbl.			1			1
TS relig.		2			4	6
TS relig., polit.		2		3	1	6
TS scient.			1		3	4
TS sociol.	1				1	2
TS stat.	18	5	5	3	3	34
TS stat., polit.	2					2
TS stor.		11	1	6	15	33
TS tecn.	2		3			5
TS topogr.					1	1
TS urban.	2	1			1	4
TS urban., archeol.		1		2		3
TS vulcanol.				1		1
TS zool.com.				1		1
TS zoot.				1		1
Tot.	180	118	144	253	177	868

Tabelle 19: Bereiche des Fachwortschatzes aller untersuchten Seiten der Lehrwerke

Inklusive der doppelt markierten Wörter (z.B. CO TS econ.) stammen die auf den untersuchten Seiten verwendeten Fachausdrücke aus 105 verschiedenen Bereichen. Zählt man die doppelt markierten zu den reinen TS-Markierungen, also im Fall des oben gegebenen Beispiels die CO TS econ.-Wörter zu den TS econ.-Wörtern, so gehen die Ausdrücke immer noch auf 74 Fachsprachen zurück. Wenn man zuletzt noch die doppelten fachsprachlichen Kategorisierungen (z.B. TS meteor., geogr.) auflöst und beispielsweise die drei Markierungen „TS meteor.“, „TS geogr.“ und „TS meteor., geogr.“ nicht mehr als drei einzelne Bereiche wertet, sondern nur als zwei, bleibt weiterhin eine erhebliche Anzahl von Fachsprachen vertreten, nämlich diese folgenden 59:

TS (nicht im GRADIT), TS agr., TS amin.az., TS antrop., TS arch., TS archeol., TS arm., TS astrol., TS astron., TS astron., telecom., TS biochim., TS biol., TS bot., TS bot.com., TS burocr., tecn., TS cartogr., TS chim., TS dir., TS dir.amm., TS dir.intern., TS ecol., TS econ., TS etnol., stor., TS fin., TS fis., TS geofis., TS geogr., TS geogr., antrop., TS geogr., idrol., TS geol., TS industr., TS inform., TS let., TS ling., TS mar., TS mat., TS med., TS metall., TS meteor., TS metrol., TS miner., TS monet., TS paleont., TS petrol., TS polit., TS pubbl., TS relig., TS scient., TS sociol., TS sport., TS stat., TS stor., TS tecn., TS topogr., TS urban., TS vulcanol., TS zool.com., TS zoot..



119 der unterschiedlichen TS-Markierungen sind in den Lehrbüchern insgesamt maximal mit zehn Vorkommnissen vertreten, davon 51 nur mit einem einzigen und 88 mit maximal dreien. Lediglich drei Markierungen sind mit mehr als 50 Vorkommnissen in die Texte gebettet und zwar die für den sprachwissenschaftlichen Fachwortschatz (92), der allerdings auf den untersuchten Seiten nur in drei Lehrbüchern verwendet ist, der geographische Fachwortschatz (88) und der wirtschaftliche (59). Desweiteren sind, wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, relativ viele Ausdrücke aus dem Fachwortschatz auf den untersuchten Seiten nur ein Mal vertreten (121). Auf der anderen Seite wiederholen sich bestimmte Wörter in den Texten, wie mittels der nächsten Tabelle anhand des Wortschatzes, der nur TS-markiert ist und somit keine doppelten Gebrauchsmarken aufweist, gezeigt werden soll.

### 7.5.1.1 Der reine Fachwortschatz

Im Lehrbuch Bersezio (2005) sind auf den untersuchten Seiten 86 solcher verschiedenen Wortvorkommnisse enthalten, die auf nur 58 Worttypen zurückgehen.<sup>128</sup> Hierbei sind Homographie wie beispielsweise „zulu“, was sowohl ein Adjektiv als auch ein Substantiv ist, als zwei unterschiedliche Typen gezählt worden. Die Tabelle listet alle Wörter alphabetisch nach Art des Fachwortschatzes auf.

Lemma	Wortart	TS-Bereich	Tokens
<i>Capricorno</i>	s.m.	TS astrol.	2
<i>sesamo</i>	s.m.	TS bot.com.	1
<i>miglio</i>	s.m.	TS bot.com.	1
<i>canna</i>	loc.s.f.	TS bot.com.	1
<i>da</i>	el.loc.s.f.	el.TS bot.com.	
<i>zucchero</i>	el.loc.s.f.	el.TS bot.com.	
<i>gas</i>	loc.s.m.	TS chim.	1
<i>naturale</i>	el.loc. s.m.	el.TS chim.	
<i>costituirsì</i>	v.pronom.intr.	TS dir.	1
<i>contenzioso</i>	s.m.	TS dir.	1
<i>riconoscere</i>	v.tr.	TS dir.	1
<i>settore</i>	loc.s.m.	TS econ.	1
<i>primario</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>bilancia</i>	loc.s.f.	TS econ.	1
<i>commerciale</i>	el.loc.s.f.	el.TS econ.	
<i>in</i>	loc.agg.	TS econ.	1
<i>passivo</i>	el.loc.agg.	el.TS econ.	
<i>terziario</i>	s.m.	TS econ.	3
<i>boscimano</i>	s.m.	TS etnol.	1
<i>gruppo</i>	loc.s.m.	TS etnol.	1
<i>etnico</i>	el.loc.s.m.	el.TS etnol.	
<i>ottentotto</i>	s.m.	TS etnol.	1
<i>bantu</i>	s.m.	TS etnol.	1
<i>bantu</i>	agg.	TS etnol.	2

<sup>128</sup> Bei der Berechnung der Typenanzahl sind die Elemente der Phraseme natürlich nicht als Worttypen gezählt worden, sondern nur das erste Wort der Phraseme.

<i>kraal</i>	s.m.	ES afrik. TS etnol.	1
<i>zulu</i>	agg.	TS etnol.	3
<i>zulu</i>	s.m.	TS etnol.	4
<i>xhosa</i>	s.m.	TS etnol.	1
<i>curdo</i>	agg.	TS etnol.	1
<i>catena</i>	loc.s.f.	TS geogr.	1
<i>montuosa</i>	el.loc.s.f.	el.TS geogr.	
<i>Tropico</i>	s.m.	TS geogr.	3
<i>capo</i>	s.m.	TS geogr.	2
<i>versante</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>area</i>	s.f.	TS geogr.	3
<i>tavolato</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>articolato</i>	agg.	TS geogr.	1
<i>delta</i>	s.m.	TS geogr.	4
<i>valle</i>	s.f.	TS geogr.	6
<i>approdo</i>	s.m.	TS mar.	1
<i>stazza</i>	s.f.	TS mar.	1
<i>clima</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	1
<i>temperato</i>	el.loc.s.m.	el.TS meteor., geogr.	
<i>caldo</i>	el.loc.s.m.	el.TS meteor., geogr.	
<i>km<sup>2</sup></i>	simb.	TS metrol.	1
<i>km</i>	simb.	TS metrol.	3
<i>chilometro</i>	loc.s.m.	TS metrol.	2
<i>quadrato</i>	el.loc.s.m.	el.TS metrol.	
<i>minerario</i>	agg.	TS miner.	1
<i>fondamentalista</i>	s.m.	TS relig.	1
<i>fondamentalista</i>	agg.	TS relig.	1
<i>Islam</i>	s.m.	TS relig., polit.	1
<i>talebano</i>	agg.	TS relig., polit.	1
<i>cricket</i>	s.m.	ES ingl. TS sport	1
<i>mortalità</i>	loc.s.f.	TS stat.	1
<i>infantile</i>	el.loc.s.f.	el.TS stat.	
<i>graduatoria</i>	s.f.	TS stat.	1
<i>densità</i>	s.f.	TS stat.	2
<i>demografia</i>	s.f.	TS stat.	1
<i>Impero</i>	loc.s.m.	TS stor.	1
<i>d'Oriente</i>	el.loc.s.m.	el.TS stor.	
<i>colono</i>	s.m.	TS stor.	2
<i>assiro</i>	s.m.	TS stor.	2
<i>provincia</i>	s.f.	TS stor.	1
<i>sumero</i>	s.m.	TS stor.	1
<i>accado</i>	s.m.	TS stor.	1
<i>babilonese</i>	s.m.	TS stor.	1
<i>ittita</i>	s.m.	TS stor.	1
<i>compagnia</i>	s.f.	TS stor.	1

<i>insediatosi</i>	agg.	TS urban., archeol.	1
<i>agglomerato</i>	loc.s.m.	TS urban.	1
<i>urbano</i>	el.loc.s.m.	el.TS urban.	
Tot. Types	58	Tot. Tokens	86

Tabelle 20: Fachwortschatz der untersuchten Seiten in „*Nuovi territori dell'uomo*“ (BERSEZIO 2005)

Die am stärksten vertretenen Bereiche des Fachwortschatzes sind der geographische (22 *Tokens*, neun *Types*), der ethnologische (16 *Tokens*, zehn *Types*), der wirtschaftliche (11 *Tokens*, neun *Types*) und der geschichtliche (sechs *Tokens*, vier *Types*). Fast vier Fünftel (68) aller TS-markierten Wörter sind Substantive, wobei die 56 Vorkommnisse einfacher Substantive auf 34 Worttypen zurückgehen und die zwölf Vorkommnisse an Nominalphrasemen auf elf.

Die zweitgrößte Gruppe formen die Adjektive, welche inklusive eines adjektivalen Phrasems mit zwölf Vorkommnissen vertreten sind, die sich auf neun verschiedene Typen belaufen.

Dass sich unter den Wörtern so viele Substantive befinden, spiegelt den Charakter des Fachwortschatzes wieder, der vor allem eine deskriptive Funktion hat (z.B. GIULIANI, IACOBINI, THORNTON 2005, S. 212), aber es sind auch zwei Verben darunter, welche beide aus dem Fachwortschatz des Rechtswesens stammen (BERSEZIO 2005, S. 82): „*costituirsi*“ (u.a. entstehen, sich formen) und „*riconoscere*“ (offiziell anerkennen).

Auf den untersuchten Seiten des Lehrbuchs „*Nuovo Geolibro*“ (FORTE, UBERTAZZI 2008) der Klasse III C sind 74 nur TS- und nicht doppelt gekennzeichnete Wörter mit insgesamt 108 Vorkommnissen verzeichnet. Um welche Ausdrücke es sich im Einzelnen handelt, ist der Tabelle 15 zu entnehmen. Auch hier ist das Wortvorkommen wieder alphabetisch nach Art des Fachwortschatzbereichs sortiert und die Klassifizierung eines Wortes (*nucleare\**) unterhalb der Tabelle kommentiert.

Lemma	Wortart	TS-Bereich	Vorkommen
<i>arma</i>	loc.s.f.	TS arm.	1
<i>chimica</i>	el.loc.s.f.	TS arm.	
<i>nucleare*</i>	loc.s.f.	TS arm.	1
<i>gas</i>	loc.s.m.	TS chim.	2
<i>naturale</i>	el.loc.s.m.	el.TS chim.	
<i>aggressione</i>	s.m.	TS dir.	1
<i>autodeterminazione</i>	s.f.	TS dir.	1
<i>Repubblica</i>	loc.s.f.	TS dir.	1
<i>parlamentare</i>	el.loc.s.f.	el.TS dir.	
<i>approvato</i>	part.pass.v.tr.	TS dir.	1
<i>spesa</i>	loc.s.f.	TS dir.amm.	1
<i>pubblica</i>	el.loc.s.f.	el.TS dir.amm.	
<i>Unione</i>	loc.s.f.	TS dir.intern.	2
<i>Europea</i>	el.loc.s.f.	el.TS dir.intern.	
<i>ambiente</i>	s.f.	TS ecol.	1
<i>terziario</i>	agg.	TS econ.	1
<i>terziario</i>	s.m.	TS econ.	2
<i>crisi</i>	s.f.	TS econ.	1
<i>consumo</i>	s.m.	TS econ.	1
<i>compagnia</i>	s.f.	TS econ.	1

<i>ricchezza</i>	s.f.	TS econ.	1
<i>etnia</i>	s.f.	TS etnol.	1
<i>curdo</i>	s.m.	TS etnol.	4
<i>curdo</i>	agg.	TS etnol.	2
<i>turco</i>	s.m.	TS etnol., stor.	1
<i>geopolitico</i>	agg.	TS geogr.	2
<i>area</i>	s.f.	TS geogr.	1
<i>struttura</i>	s.f.	TS geogr.	1
<i>indoaustriale</i>	agg.	TS geogr.	3
<i>alpino-himalayano</i>	agg.	TS geogr.	2
<i>emisfero</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>equatore</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>dorsale</i>	s.m.	TS geogr.	2
<i>tavolato</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>articolato</i>	agg.	TS geogr.	1
<i>geopolitico</i>	agg.	TS geogr.	1
<i>pianura</i>	loc.s.f.	TS geol.	1
<i>alluvionale</i>	el.loc.s.f.	el.TS geol.	
<i>zolla</i>	s.f.	TS geol.	2
<i>orogenetico</i>	agg.	TS geol.	1
<i>placca</i>	s.f.	TS geol.	6
<i>vulcanico</i>	agg.	TS geol., vulcanol.	2
<i>distretto</i>	loc.s.m.	TS industr.	1
<i>industriale</i>	el.loc.s.m.	el.TS industr.	
<i>turco</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>arabo</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>armeno</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>curdo</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>greco</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>media</i>	s.f.	TS mat.	3
<i>escursione</i>	s.f.	TS meteor.	1
<i>subtropicale</i>	agg.	TS meteor., geogr.	1
<i>clima</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	1
<i>temperato</i>	el.loc.s.m.	el.TS meteor., geogr.	
<i>clima</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	1
<i>tropicale</i>	el.loc.s.m.	el.TS meteor., geogr.	
<i>kmq</i>	simb.	TS metrol.	5
<i>m</i>	simb.	TS metrol.	1
<i>km</i>	simb.	TS metrol.	1
<i>minerario</i>	agg.	TS miner.	1
<i>sciita</i>	agg.	TS polit., relig.	2
<i>Imam</i>	s.m.	TS relig.	2

<i>sunnita</i>	agg.	TS relig.	1
<i>Sunna</i>	s.f.	TS relig.	1
<i>taliban</i>	s.m.	TS relig., polit.	1
<i>fenomeno</i>	s.m.	TS scient.	1
<i>morfologico</i>	agg.	TS scient.	2
<i>modernizzazione</i>	s.f.	TS sociol.	1
<i>stima</i>	s.f.	TS stat.	1
<i>densità</i>	s.f.	TS stat.	2
<i>Impero</i>	loc.s.m.	TS stor.	1
<i>d'Oriente</i>	el.loc.s.m.	el.TS stor.	
<i>ottomano</i>	agg.	TS stor.	3
<i>sultano</i>	s.m.	TS stor.	1
<i>mesopotamico</i>	agg.	TS stor.	1
<i>sumero</i>	s.f.	TS stor.	1
<i>assiro</i>	s.f.	TS stor.	1
<i>babilonese</i>	s.f.	TS stor.	1
<i>fenicio</i>	s.f.	TS stor.	1
<i>Medioevo</i>	s.m.	TS stor.	2
<i>califfo</i>	s.m.	TS stor.	1
<i>ottomani</i>	agg.	TS stor.	2
<i>altimetrico</i>	agg.	TS topogr.	1
<i>agglomerato</i>	loc.s.m.	TS urban.	1
<i>urbano</i>	el.loc.s.m.	el.TS urban.	
Tot. Types	74	Tot. Tokens	108

Tabelle 21: Fachwortschatz auf den untersuchten Seiten in „*Nuovo Geolibro*“ (FORTE, UBERTAZZI 2008)

\**Nucleare*: Dieses Wort ist als Nominalphrasem gewertet und nicht als Element eines solchen, da es im Kontext „*armi chimiche e nucleari*“ (ibid., S. 121) erscheint und es sich also um zwei verschiedene Phraseologismen handelt, auch wenn das gemeinsame determinierte Hauptwort „*armi*“ impliziert ist, anstatt im zweiten Phraseologismus wiederholt zu werden.

Eine weitere Tabelle zeigt die vier Fachwortschatzbereiche, aus denen die meisten Wörter stammen (Geographie, Geschichte, Wirtschaft und Linguistik). Außerdem wird ersichtlich, dass der rein fachwortschatzsprachliche Anteil auch auf den untersuchten Seiten in diesem Lehrbuch größtenteils aus Nomen besteht, nämlich zu 66 Prozent. Konjugierte Verben hingegen sind hier unter den TS-Wörtern nicht vertreten, sondern nur ein dekliniertes Partizip Perfekt (*approvato*, TS dir., verabschieden).

Fachsprachen/Wortarten	Tokens	Types
Tot. TS geogr.	16	11
Tot. TS stor.	15	11
Tot. TS econ.	7	6
Tot. TS ling. /	6	5
Tot. s. (ohne loc.)	57	40
Tot. loc.s.	14	12
Tot. agg.	29	18

Tot. simb.	7	3
------------	---	---

Tabelle 22: Stärkste TS-Bereiche und Zusammensetzung des TS-Vorkommens nach Wortarten in „Nuovo Geolibro“ (FORTE, UBERTAZZI 2008)

Im Lehrbuch *Geograficamente* (DINUCCI & DINUCCI 2008), das in der Klasse III B der Schule *Piranesi* verwendet wird, befinden sich auf den analysierten Seiten 109 Worttypen, die als Fachwortschatz klassifiziert sind (176 Vorkommnisse). Das sind 73 nominale Worttypen (66 Prozent), von denen ein gutes Drittel aus Phraseologismen besteht (20 *Types*, 25 *Tokens*). Diese Substantive sind mit insgesamt 111 Vorkommnissen vertreten.

Einen verhältnismäßig großen Anteil an den TS-gekennzeichneten Wörtern machen hier die Symbole aus: Es sind 30 Vorkommnisse, die auf die vier Typen „km“, „m“, „km<sup>2</sup>“ und „°C“ zurückgehen, wobei sich 28 der Vorkommnisse auf die ersten drei Typen verteilen. Einfach gesagt, besteht ein Sechstel des verwendeten Fachwortschatzes aus Maßeinheiten, welche die Lernenden aus dem Mathematikunterricht und aus ihrer Alltagswelt (abgesehen vielleicht von „km<sup>2</sup>“) gut kennen, so dass ihnen dieser Teil des Fachwortschatzes keine Schwierigkeit bereiten sollte.

Mehr als ein Drittel aller TS-Wörter stammen aus dem Bereich Linguistik und bezeichnen vor allem Sprachen, von denen viele, ähnlich wie mit den Symbolen, aus Schule und Alltagswelt bekannt sein dürften. Darüber hinaus ist die Anzahl der linguistischen Worttypen um knapp die Hälfte geringer als die ihrer Vorkommnisse (40 zu 69) und würde sich noch weiter verringern, wenn Homographen, die semantisch eng miteinander verwandt sind und sich nur durch unterschiedliche Wortklassenzugehörigkeit unterscheiden (z. B. Substantive für die Einwohner eines Landes und Adjektive für ihre Sprache), nicht als unterschiedliche Typen gezählt würden.

Diese und weitere Informationen sind den nächsten beiden Tabellen (Tab. 23 und 24) zu entnehmen; zwei Besonderheiten sind darin mit einem Sternchen gekennzeichnet und unterhalb der ersten Tabelle erläutert.

Lemma	Wortart	TS-Bereich	Tokens
<i>sudanese</i>	agg.	TS antrop.	1
<i>sahariano</i>	agg.	TS antrop.	1
<i>ambiente</i>	s.m.	TS biol.	1
<i>conifera</i>	s.f.	TS bot.	2
<i>lichene</i>	s.m.	TS bot.	1
<i>specie</i>	s.f.	TS bot.,zool.,biol.	1
<i>vite</i>	s.f.	TS bot.com.	1
<i>muschio</i>	s.m.	TS bot.com.	1
<i>tabacco</i>	s.m.	TS bot.com.	1
<i>gas</i>	loc.s.m.	TS chim.	1
<i>naturale</i>	el.loc.s.m.	el.TS chim.	
<i>Monarchia</i>	loc.s.f.	TS dir.	1
<i>assoluta</i>	el.loc.s.f.	el.TS dir.	
<i>Monarchia</i>	loc.s.f.	TS dir.	1
<i>costituzionale</i>	el.loc.s.f.	el.TS dir.	
<i>ricosciuto</i>	part.pass.	TS dir.	1
<i>desertificazione</i>	s.f.	TS ecol.	1
<i>ambiente</i>	s.m.	TS ecol.	2
<i>inquinamento</i>	s.m.	TS ecol.	2
<i>povertà</i>	s.f.	TS econ.	1
<i>berbero</i>	agg.	TS etnol.	3

<i>indocinese</i>	agg.	TS etnol.	1
<i>iranico</i>	agg.	TS etnol.	1
<i>khoisan</i>	agg.	TS etnol.	1
<i>reddito</i>	loc.s.m.	TS fin.	1
<i>nazionale</i>	el.loc.s.m.	el.TS fin.	
<i>articolato</i>	agg.	TS geogr.	1
<i>nivale</i>	agg.	TS geogr.	1
<i>indogangetico</i>	agg.	TS geogr.	1
<i>equatoriale</i>	agg.	TS geogr.	1
<i>cintura</i>	loc.s.f.	TS geogr.	1
<i>di</i>	el.loc.s.f.	el.TS geogr.	
<i>fuoco</i>	el.loc.s.f.	el.TS geogr.	
<i>foresta</i>	loc.s.f.	TS geogr.	1
<i>boreale</i>	el.loc.s.f.	el.TS geogr.	
<i>foresta</i>	loc.s.f.	TS geogr.	1
<i>temperata</i>	el.loc.s.f.	el.TS geogr.	
<i>foresta</i>	loc.s.f.	TS geogr.	2
<i>pluviale</i>	el.loc.s.f.	TS geogr.	
<i>polo</i>	loc.s.m.	TS geogr.	1
<i>del</i>	el.loc.s.m.	el.TS geogr.	
<i>freddo</i>	el.loc.s.m.	el.TS geogr.	
<i>area</i>	s.f.	TS geogr.	2
<i>tavolato</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>versante</i>	s.m.	TS geogr.	4
<i>equatore</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>idrografia</i>	s.f.	TS geogr.,idrol.	1
<i>permafrost</i>	s.m.	ES ingl. TS geol.	1
<i>pianura</i>	loc.s.f.	TS geol.	1
<i>alluvionale</i>	el.loc.s.f.	el.TS geol.	
<i>zolla</i>	s.f.	TS geol.	1
<i>vulcanico</i>	agg.	TS geol.,vulcanol.	2
<i>amarico</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>hindi</i>	s.m.	TS ling.	4
<i>russo</i>	s.m.	TS ling.	3
<i>spagnolo</i>	s.m.	TS ling.	4
<i>cinese</i>	loc.s.m.	TS ling.	2
<i>mandarino</i>	el.loc.s.m.	el.TS ling.	
<i>francese</i>	s.m.	TS ling.	3
<i>tedesco</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>arabo</i>	s.m.	TS ling.	9
<i>portoghese</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>maleo-indonesiano</i>	conf. + s.m.	TS ling. + TS ling.	1+1
<i>giapponese</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>altaico</i>	agg.	TS ling.	1
<i>amerindiano</i>	agg.	TS ling.	1

<i>armeno</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>austro-astoatico</i>	agg.	TS ling.	1
<i>austronesiano</i>	agg.	TS ling.	1
<i>birmano</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>cinese</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>curdo</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>dravidico</i>	agg.	TS ling.	1
<i>famiglia</i>	loc.s.f.	TS ling.	3
<i>linguistica</i>	el.loc.s.f.	el.TS ling.	
<i>finlandese</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>germanico</i>	agg.	TS ling.	1
<i>greco</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>indoeuropeo</i>	agg.	TS ling.	3
<i>indoeuropeo</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>lingua</i>	loc.s.f.	TS ling.	2
<i>madre</i>	el.loc.s.f.	el.TS ling.	
<i>mongolo</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>neolatine</i>	agg.	TS ling.	1
<i>papua</i>	agg.	TS ling.	1
<i>parlante</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>persiano</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>sino-tibetano</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>sinotibetano</i>	agg.	TS ling.	1
<i>tibetano</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>turco</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>uralico</i>	agg.	TS ling.	1
<i>uralo-altaico</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>piovosità</i>	s.m.	TS meteor.	1
<i>clima</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	1
<i>continentale</i>	el.loc.s.m.	el.TS meteor., geogr.	
<i>continentale</i>	agg.	TS meteor., geogr.	1
<i>clima</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	1
<i>temperato</i>	el.loc.s.m.	el.TS meteor.,geogr.	
<i>km<sup>2</sup></i>	simb.	TS metrol.	13
<i>km</i>	simb.	TS metrol.	8
<i>m)</i>	simb.	TS metrol.	7
<i>-70°C</i>	simb.	TS metrol.	1
<i>Riyal</i>	s.m.	TS monet.	1
<i>Dinar</i>	s.m.	TS monet.	1
<i>lignite</i>	s.f.	TS petrol.	1
<i>sciita</i>	agg.	TS polit.,relig.	1
<i>sunnita</i>	agg.	TS relig.	1
<i>maronita</i>	agg.	TS relig.	1
<i>druso</i>	s.m.	TS relig.	1
<i>speranza</i>	loc.s.f.	TS stat.	1



<i>di</i>	el.loc.s.f.	el.TS stat.	
<i>vita</i>	el.loc.s.f.	el.TS stat.	
<i>tasso</i>	loc.s.m.	TS stat.	1
<i>di</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat.	
<i>mortalità</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat.	
<i>infantile</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat.	
<i>densità</i>	s.f.	TS stat.	1
<i>sumero</i>	agg.	TS stor.	1
<i>assiro-babilonese</i>	agg.	TS stor.	1
<i>ittita</i>	agg.	TS stor.	1
<i>fenicio</i>	agg.	TS stor.	1
<i>greco</i>	s.m.	TS stor.	1
<i>califfo</i>	s.m.	TS stor.	1
<i>agglomerato</i>	loc.s.m.	TS urban.	1
<i>urbano</i>	el.loc.s.m.	el.TS urban.	
<i>centro</i>	loc.s.m.	TS urban.	1
<i>urbano</i>	el.loc.s.m.	el.TS urban.	
<i>cono</i>	loc.s.m.	TS vulcanol.	1
<i>vulcanico</i>	el.loc.s.m.	el.TS vulcanol.	
<i>zibellino</i>	s.m.	TS zool.com.	1
<i>acquicoltura</i>	s.f.	TS zoot.	1
<i>Types</i>	106	<i>Tokens</i>	173

Tabelle 23: Fachwortschatz auf den untersuchten Seiten in „*Geograficamente*“ (DINUCCI & DINUCCI 2008)

*Ambiente*\*: Durch die textkontextbedingte Zuteilung zu unterschiedlichen Bereichen des Fachwortschatzes ist dieses Wort als zwei verschiedene Typen gezählt worden.

*Continentrale*\*: Das Adjektiv hat seine Marke von der des Phrasems „*clima continentale*“ erhalten, da außer seiner Bedeutung keine andere von „*continentale*“ im Kontext „*il clima è continentale*“ (ibid., S. 242; „Das Klima ist kontinental“) passend ist.

\* Nur eines der beiden Vorkommnisse lautet „*foresta pluviale tropicale*“, das andere „*foreste pluviali*“ ohne den Zusatz „*tropicali*“.

Fachsprachen/Wortarten	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>
Tot. TS ling.	69	40
Tot. TS geogr.	18	16
Tot. TS bot. / bot.com. / bot., zool., biol.	7	6
Tot. TS stor.	6	6
Tot. s.	81	51
Tot. loc.s.	24	21
Tot. agg.	35	30
Tot. simb.	30ü	4

Tabelle 24: Stärkste TS-Bereiche und Zusammensetzung des TS-Vorkommens nach Wortarten in „*Geograficamente*“ (DINUCCI & DINUCCI 2008)

Der Anteil aus dem Fachwortschatz ist auf den untersuchten Seiten im Lehrwerk „*Zaino in spalla*“ (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010) etwas geringer als in den anderen untersuchten Büchern: Nur 54 verschiedene Worttypen sind insgesamt 80 Mal vertreten. Um welche Ausdrücke es sich handelt, wie oft sie verwendet werden und welchen Bereichen des TS-Wortschatzes sie entstammen, zeigt die nächste Tabelle.

Lemma	Wortart	TS-Bereich	Vorkommnisse
<i>antropico</i>	agg.	TS antrop.	1
<i>biogas</i>	s.m.	TS biochim.	1
<i>carta</i>	loc.s.f.	TS cartogr.	1
<i>tematica</i>	el.loc.s.f.	el.TS cartogr.	1
<i>carbonio</i>	s.m.	TS chim.	1
<i>combustibile</i>	s.m.	TS chim.	1
<i>Unione</i>	loc.s.f.	TS dir. intern.	2
<i>Europea</i>	el.loc.s.f.	el.TS dir. intern.	
<i>fonte</i>	loc.s.f.	TS ecol.	1
<i>energetica</i>	el.loc.s.f.	el.TS ecol.	
<i>fonte</i>	s.f.	TS ecol.	3
<i>impatto</i>	loc.s.m.	TS ecol.	2
<i>ambientale</i>	el.loc.s.m.	el.TS ecol.	
<i>inquinamento</i>	s.m.	TS ecol.	1
<i>libero</i>	loc.s.m.	TS econ.	2
<i>scambio</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>crescita</i>	loc.s.f.	TS econ.	2
<i>economica</i>	el.loc.s.f.	el.TS econ.	
<i>Prodotto</i>	loc.s.m.	TS econ.	1
<i>interno</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>lordo</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>ricchezza</i>	s.f.	TS econ.	1
<i>povertà</i>	s.f.	TS econ.	2
<i>sostenibile</i>	agg.	TS econ., ecol.	1
<i>sistema</i>	loc.s.m.	TS econ., polit.	1
<i>economico</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ., polit.	
<i>globalizzazione</i>	s.f.	TS econ., sociol.	1
<i>compatibile</i>	agg.	TS econ., ecol.	1
<i>sviluppo</i>	s.m.	TS econ., sociol.	5
<i>indocinese</i>	agg.	TS etnol.	1
<i>energia</i>	loc.s.f.	TS fis.	1
<i>elettrica</i>	el.loc.s.f.	el.TS fis.	
<i>energia</i>	loc.s.f.	TS fis.	1
<i>termica</i>	el.loc.s.f.	el.TS fis.	
<i>positivo</i>	agg.	TS fis., chim.	2
<i>valore</i>	s.m.	TS fis.,mat.	1
<i>sub-sahariano</i>	pref.+agg.	TS geogr.	1
<i>area</i>	s.f.	TS geogr.	5
<i>tavolato</i>	s.m.	TS geogr.	1

<i>indogangetico</i>	agg.	TS geogr.	1
<i>spartiacque</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>latitudine</i>	s.f.	TS geogr.	1
<i>Circolo</i>	loc.s.m.	TS geogr.	1
<i>Polare</i>	el.loc.s.m.	el.TS geogr.	
<i>Artico</i>	el.loc.s.m.	el.TS geogr.	
<i>Equatore</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>pianura</i>	loc.s.f.	TS geol.	1
<i>alluvionale</i>	el.loc.s.f.	el.TS geol.	
<i>spagnolo</i>	s.m.	TS ling.	3
<i>russo</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>sanscrito</i>	agg.	TS ling.	1
<i>hindi</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>indiano</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>arabo</i>	s.m.	TS ling.	3
<i>portoghese</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>francese</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>cinese</i>	s.m.	TS ling.	1
<i>km<sup>2</sup></i>	simb.	TS metrol.	1
<i>fossile</i>	agg.	TS paleont.	1
<i>logo</i>	s.m.	TS pubbl.	1
<i>negativo</i>	agg.	TS scient.	1
<i>tasso</i>	loc.s.m.	TS stat.	1
<i>di</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat.	
<i>mortalità</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat.	
<i>tasso</i>	loc.s.m.	TS stat.	1
<i>di</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat.	
<i>natalità</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat.	
<i>saldo</i>	loc.s.m.	TS stat.	3
<i>naturale</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat.	
<i>lingua</i>	loc.s.f.	TS stor.	1
<i>franca</i>	el.loc.s.f.	el.TS stor.	
<i>macchina</i>	loc.s.f.	TS tecn.	1
<i>utensili</i>	el.loc.s.f.	el.TS tecn.	
<i>cogenerazione</i>	s.f.	TS tecn.	2
<b>tot. Types</b>	<b>54</b>	<b>tot. Tokens</b>	<b>80</b>

Tabelle 25: Fachwortschatzanteil der untersuchten Seiten in „Zaino in spalla“ (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010)

\**Fonte* (Quelle): Für „fonti“ ist die Marke TS ecol. des Phrasems „fonte energetica“ (Energiequellen) gewählt worden, da „energetiche“ impliziert ist und diese Gebrauchsmarke somit am treffendsten ist. Allerdings ist das Wort als einfaches Nomen und nicht als ein Phrasem gewertet worden.

\**Lingua franca*: Dieser Ausdruck trägt die Gebrauchsmarke TS stor., da er im GRADIT nur geschichtlich definiert ist als „[lingua] costituita dal lessico italiano e spagnolo con alcune voci arabe, usato in passato per i rapporti commerciali tra Europei e Islamici.“ (aus dem italienischen und spanischen Wortschatz zusammengesetzt[e] [Sprache], die in der Vergangenheit für die Handelsbeziehungen zwischen Europäern und Islamischen genutzt worden ist). Leider

gibt es keine Informationen zum Gebrauch der Bedeutungserweiterung des Phrasems für eine Sprache, die heute im internationalen wirtschaftlichen Austausch benutzt wird, und auch in den wichtigsten zweisprachigen deutsch-italienischen Wörterbüchern hat „*lingua franca*“ keinen Eintrag.

Wie aus der folgenden Tabelle (Tab. 26) ersichtlich wird, setzten sich die Fachwortschatzwörter auch in diesem Unterrichtswerk zum größten Teil aus Nomen zusammen; 35 nominale ein- und mehrteilige Worttypen sind mit 48 Vorkommnissen vertreten und machen damit 80 Prozent am Gesamtvorkommen der TS-gekennzeichneten Typen aus. Bei den restlichen Ausdrücken handelt es sich mit Ausnahme eines Symbols nur um Adjektive, nicht auch um Verben, von denen es auf allen untersuchten Seiten nur die zwei bereits vorgestellten im Lehrwerk von Bersezio (2005) gibt, die zum Fachwortschatz gezählt werden.

Genau wie im Lehrwerk der Klasse III B ist der linguistische Fachwortschatzbereich der am stärksten vertretene, was am gemeinsamen Inhalt zu den Sprachen und ihrer weltweiten Verteilung liegt. Erneut handelt es sich bei den Worttypen um die Bezeichnungen für bestimmte Sprachen (hier sogar ausschließlich), wovon den Lernenden die meisten problemlos geläufig sein sollten (vgl. Tabelle 15). Die anderen Wortschatzbereiche, welche nach dem linguistischen die größten Anteile auf diesen Seiten haben, sind wieder der wirtschaftliche (allerdings hier inklusive doppelte Bereichszuteilungen), der geographische und der ökologische.

Fachsprachen/Wortarten	<i>Tokens</i>	<i>Types</i>
Tot. TS ling./	16	9
Tot. TS econ./econ., ecol./econ., sociol./econ., polit.	12	10
Tot. TS geogr.	11	7
Tot. TS ecol.	7	4
Tot. s. (ohne loc.)	44	25
Tot. loc.s.	23	17
Tot. agg.	11	10
Tot. simb.	1	1

Tabelle 26: Häufigste Bereiche des Fachwortschatzes und Wortarten seiner Vorkommnisse in „*Zaino in spalla*“ (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010)

Zuletzt soll nun noch der rein fachwortschatzsprachliche Teil der analysierten Seiten aus dem Lehrwerk *Nuovo Geolab* (CARAZZI, PIZZETTI 2010) vorgestellt werden, das an der Schule *Vespucci* verwendet wird. Das sind 48 verschiedene Worttypen, die insgesamt 107 Mal auf den untersuchten Seiten vorkommen:

Wort	Wortart	TS - Bereich	Vorkommnisse
<i>Arativo</i>	s.m.	TS agr.	1
<i>Cancro</i>	s.m.	TS astrol.	1
<i>caffè</i>	s.m.	TS bot.com.	1
<i>canna</i>	loc.s.f.	TS bot.com.	1
<i>da</i>	el.loc.s.f.	el.TS bot.com.	
<i>zucchero</i>	el.loc.s.f.	el.TS bot.com.	
<i>tè</i>	s.m.	TS bot.com.	1
<i>combustibile</i>	s.m.	TS chim.	1
<i>gas</i>	loc.s.m.	TS chim.	4
<i>naturale</i>	el.loc.s.m.	el.TS chim.	

<i>plutonio</i>	s.m.	TS chim.	1
<i>uranio</i>	s.m.	TS chim.	2
<i>fonte</i>	loc.s.f.	TS ecol.	1
<i>di</i>	el.loc.s.f.	el.TS ecol.	
<i>energia</i>	el.loc.s.f.	el.TS ecol.	
<i>bilancia</i>	loc.s.f.	TS econ.	1
<i>commerciale</i>	el.loc.s.f.	el.TS econ.	
<i>indicatore</i>	s.m.	TS econ.	9
<i>mercato</i>	loc.s.m.	TS econ.	1
<i>interno</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>passivo</i>	agg.	TS econ.	1
<i>povertà</i>	s.f.	TS econ.	6
<i>prodotto</i>	loc.s.m.	TS econ.	1
<i>interno</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>lordo</i>	el.loc.sm.	el.TS econ.	
<i>reddito</i>	s.m.	TS econ.	2
<i>ricchezza</i>	s.f.	TS econ.	11
<i>settore</i>	loc.s.m.	TS econ.	1
<i>primario</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>settore</i>	loc.s.m.	TS econ.	1
<i>secondario</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>settore</i>	loc.s.m.	TS econ.	1
<i>terziario</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>valuta</i>	s.f.	TS econ.	1
<i>sviluppo</i>	s.m.	TS econ., sociol.	4
<i>energia</i>	loc.s.f.	TS fis.	4
<i>nucleare</i>	el.loc.s.f.	el.TS fis.	
<i>energia</i>	loc.s.f.	TS fis.	1
<i>elettrica</i>	el.loc.s.f.	el.TS fis.	
<i>termoelettrico</i>	agg.	TS fis.	1
<i>valore</i>	s.m.	TS fis., mat.	2
<i>area</i>	s.f.	TS geogr.	10
<i>emisfero</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>geografia</i>	loc.s.f.	TS geogr.	1
<i>umana</i>	el.loc.s.f.	el.TS geogr.	
<i>Tropico</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>capo</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>valle</i>	s.f.	TS geogr.	1
<i>insediamento</i>	s.m.	TS geogr., antrop.	1
<i>clima</i>	loc.s.m.	TS meteor.,geogr.	1
<i>mediterraneo</i>	el.loc.s.m.	el.TS meteor.,geogr.	
<i>km</i>	simb.	TS metrol.	2
<i>minerario</i>	agg.	TS miner.	1
<i>forza</i>	loc.s.f.	TS polit., econ.	2
<i>lavoro</i>	el.loc.s.f.	el.TS polit., econ.	

<i>gruppo</i>	loc.s.m.	TS sociol.	1
<i>etnico</i>	el.loc.s.m.	el.TS sociol.	
<i>densità</i>	s.f.	TS stat.	1
<i>graduatoria</i>	s.f.	TS stat.	3
<i>indice</i>	s.m.	TS stat.	5
<i>mortalità</i>	loc.s.f.	TS stat.	6
<i>infantile</i>	el.loc.s.f.	el.TS stat.	
<i>speranza</i>	loc.s.f.	TS stat.	2
<i>di</i>	el.loc.s.f.	el.TS stat.	
<i>vita</i>	el.loc.s.f.	el.TS stat.	
<i>Indice</i>	loc.s.m.	TS stat., polit.	2
<i>di</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat., polit.	
<i>Sviluppo</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat., polit.	
<i>Umano</i>	el.loc.s.m.	el.TS stat., polit.	
<i>pannello</i>	loc.s.m.	TS tecn.	1
<i>solare</i>	el.loc.s.m.	el.TS tecn.	°
<i>centro</i>	loc.s.m.	TS urban.	1
<i>urbano</i>	el.loc.s.m.	el.TS urban.	
<i>agglomerato</i>	loc.s.m.	TS urban.	1
<i>urbano</i>	el.loc.s.m.	el.TS urban.	
<b>Tot. Types</b>	<b>48</b>	<b>Tot. Tokens</b>	<b>107</b>

Tabelle 27: Fachwortschatzanteil der untersuchten Seiten in „Nuovo Geolab“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010)

In diesem Lehrwerk befinden sich unter den TS-gekennzeichneten Wörtern die meisten Substantive, nämlich abgesehen von drei Adjektiven und zwei Symbolen das gesamte fachwortschatzsprachliche Wortvorkommen (92 Prozent der Worttypen und 95 Prozent der Vorkommnisse). Es besteht fast zu gleichen Teilen aus Phraseologismen und einfachen Nomen (21 zu 23), wobei die Anzahl der einteiligen Wortvorkommnisse fast doppelt so hoch ist wie die der Phraseologismen.

Fachsprachen/Wortarten	Tokens	Types
Tot. TS econ. / econ., sociol.	39	12
Tot. TS stat. / stat., polit.	19	6
Tot. TS geogr./geogr., antrop.	16	7
Tot. TS chim.	9	5
Tot. s. (ohne loc.)	67	23
Tot. loc.s.	35	21
Tot. agg.	3	3
Tot. simb.	2	1

Tabelle 28: Stärkste TS-Bereiche und Wortarten der TS-Vorkommnisse in „Nuovo Geolab“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010)

### 7.5.1.2 Gemeinsamkeiten des reinen Fachwortschatzes in den verschiedenen Lehrbüchern

Eine wesentliche Gemeinsamkeit der Zusammensetzung des rein fachwortschatzsprachlichen Anteils in allen untersuchten Erdkundebüchern besteht also in der großen Anzahl an Substantiven. Um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie oft die verschiedenen TS-Nomen in den Texten vorkommen und welche von ihnen in allen oder mehreren Büchern auftreten, werden im Folgenden die Ergebnisse für die Substantive aus den Fachbereichen Geographie und Wirtschaft vorgestellt. Diese Fachwortschatzfelder sind ausgewählt worden, weil beide als einzige auf den untersuchten Seiten in jedem der fünf Bücher zu finden sind.<sup>129</sup>

Klasse	Lehrbuch	TS geogr.	TS econ.
<i>Vespucci</i>	Carazzi, Pizzetti (2010)	7 (16)	12 (39)
<i>Morante</i>	Bersezio (2005)	8 (21)	4 (6)
III A	Bastianelli, Rancati, Maestri (2010)	6 (10)	8 (15)
III B	Dinucci & Dinucci (2008)	10 (15)	1 (1)
III C	Forte, Ubertazzi (2008)	6 (7)	5 (6)
Tot. Tokens		69	67

Tabelle 29: Geographischer und wirtschaftlicher Fachwortschatz aller untersuchten Seiten

Unten stehend sind zunächst die Begriffe aus dem geographischen Fachwortschatz tabellarisch aufgelistet, wobei für jeden Worttyp die deutsche Übersetzung gegeben und seine Vorkommnisse nach Klassen geordnet festgehalten sind.

Lemma	Übersetzung	<i>Territori dell'uomo</i> ( <i>Morante</i> )	<i>Geolab</i> ( <i>Vespucci</i> )	<i>Zaino in spalla</i> (III A)	<i>Geografica-mente</i> (III B)	<i>Geolibro</i> (III C)	Tot. Tokens
<i>area</i>	Gebiet, in dem bestimmte Phänomene auftreten	3	10	5	2	1	21
<i>articolato</i>	nicht geradliniger Verlauf der Küsten (durch Buchten u.Ä.)	1			1	1	3
<i>capo</i>	Kap	2					2
<i>catena montuosa</i>	Bergkette	1					1
<i>cintura di fuoco</i>	Feuergürtel	1					1
<i>circolo polare artico</i>	arktischer Polarkreis			1			1
<i>delta</i>	Delta	4					4
<i>dorsale</i>	Höhen-, Bergrücken					2	2
<i>emisfero</i>	Hemisphäre		1			1	2

<sup>129</sup> Dieses Ergebnis war aufgrund der Textauswahl zu erwarten, da sie sich in erster Linie auf die Verwendung der Seiten gestützt hat, aus denen die C-Tests entwickelt worden sind sowie darauf, dass aus jedem Buch sowohl landeskundliche als auch sozioökonomische Texte vertreten sind. Es sei daran erinnert, dass die C-Tests mit den Texten entwickelt worden sind, die kurz vorher im Unterricht in den einzelnen Klassen behandelt worden sind, so dass es sich zum Teil um sehr unterschiedliche Themen handelt. Um auch für seltener vertretene Texte einen Vergleichspunkt zu haben, ist aber zu jedem Thema aus einem zweiten Lehrwerk noch ein Text gewählt worden, der es behandelt.

<i>equatore</i>	Äquator			1	1	1	3
<i>foresta boreale*</i>	borealer / nordischer Wald				1		1
<i>foresta temperata*</i>	„gemäßigter“ Wald				1		1
<i>foresta pluviale</i>	Regenwald				2		2
<i>geografia umana</i>	Humangeographie		1				1
<i>insediamento</i>	Siedlung		1				1
<i>idrografia</i>	Hydrographie				1		1
<i>latitudine</i>	Breite			1			1
<i>permafrost (EST)</i>	Permafrost				1		1
<i>polo del freddo*</i>	Kältepol				1		1
<i>spartiacque</i>	Wasserscheide			1			1
<i>struttura</i>	eine bestimmte Form, die für eine Gegend kennzeichnend ist					1	1
<i>tavolato</i>	Hochebene	1		1	1	1	4
<i>tropico</i>	Wendekreis	3	1				4
<i>valle</i>	Tal	6	1				7
<i>versante</i>	Hang	1			4		5
<b>Tot. Tokens</b>							<b>72</b>

Tabelle 30: Geographischer Fachwortschatz und seine Vorkommnisse auf allen untersuchten Lehrbuchseiten

\**Foresta boreale*, \**foresta temperata*, \**polo del freddo*: außer im GRADIT weder in ein-, noch in zweisprachigen deutsch-italienischen Wörterbüchern gefunden. Begriffserklärungen im GRADIT für „*foresta boreale*“: „*f. dei climi temperati, formata spec. da latifoglie e aghifoglie*“ (Wald der gemäßigten Klimazone, vor allem aus Laub- und Nadelbäumen bestehend) und für „*foresta temperata*“: „*f. dalla vegetazione simile a quella tropicale ma con piante caduche o sempreverdi con foglie larghe o aghiforme*.“ (Wald von ähnlicher Vegetation wie der tropische Wald, aber mit Laub- oder immergrünen Pflanzen mit breiten oder nadelförmigen Blättern). Erklärung für „*polo del freddo*“: „*località della Terra abitata dove si registrano le temperature invernali più basse*“ (bewohnter Ort mit der weltweit niedrigsten Temperatur im Winter).

Anhand der Tabelle lässt sich erkennen, dass die meisten Wörter auf den untersuchten Seiten nur in einem Erdkundebuch vorkommen, einige wenige in mehreren und nur eines in allen fünf Lehrwerken. Hierbei handelt es sich um den Ausdruck „*area*“, dessen fachwortschatzsprachliche Bedeutung semantisch sehr nah bei seiner Grundbedeutung liegt, so dass die Lernenden den Begriff wahrscheinlich verstehen und auch korrekt verwenden können, sofern sie die Grundbedeutung kennen. „*Area*“ ist nicht nur der einzige fachsprachliche Ausdruck, der in allen Büchern vertreten ist, sondern er verzeichnet auch die meisten Vorkommnisse (18).

Dieses Ergebnis der so unterschiedlichen Streuung der Ausdrücke aus den Fachsprachen auf den untersuchten Seiten sowie die weiter oben vorgestellte Tabelle zum kompletten fachwortschatzsprachlich markierten Wortvorkommen der fünf Lehrbücher deuten darauf hin, dass sich die Verwendung des Fachwortschatzes in den Lehrwerken insgesamt sehr stark diversifiziert. Dieser Umstand kann der Tatsache zugeschrieben werden, dass in den Lehrplänen die Wortschatzarbeit zwar für alle Fächer vorgeschrieben ist, aber nicht genauer festgelegt wird, um welchen Wortschatz es sich dabei zu handeln hat (MIUR 2012b, S. 30). Eine Konsequenz daraus ist



die scheinbar recht willkürliche Wortwahl in den einzelnen Lehrbüchern ein und desselben Schulfaches.

Die zweitgrößte Anzahl an Vorkommnissen verzeichnet der Begriff „*valle*“ (7 Tokens), welcher auf den untersuchten Seiten nur in zwei Lehrbüchern erscheint, und an dritter Stelle folgt „*versante*“ mit fünf Vorkommnissen, was ebenfalls nur in zwei Büchern gebraucht wird. Weniger oft, aber dafür in vier Büchern, ist das Wort „*tavolato*“ vertreten (je mit einem Token pro Lehrwerk), und in drei Büchern tritt außerdem der Ausdruck „Äquator“ auf.

Auch bei den Nomen aus dem wirtschaftlichen Fachwortschatz ist es so, dass die knappe Hälfte nur ein einziges Mal auftritt (vgl. Tabelle 25). Aus diesem Bereich des Fachwortschatzes stammt kein Substantiv, welches auf den untersuchten Seiten aller fünf Erdkundebücher benutzt ist. Maximal beläuft sich die Streuung auf die beiden Fälle von insgesamt 13 Vorkommnissen in drei Büchern für den Begriff „*ricchezza*“ sowie insgesamt neun in drei Büchern für „*povertà*“ und in zweien für „*sviluppo*“. Die meisten Vorkommnisse in ein und demselben Text gibt es dabei für die Wörter „*ricchezza*“ (elf), „*indicatore*“ (neun) und „*povertà*“ (sechs) („*Nuovo Geolab*“).

Lemma	Übersetzung	<i>Territori dell'uomo</i>	<i>Geolab</i>	<i>Zaino in spalla</i>	<i>Geograficamente</i>	<i>Geolibro</i>	Tot. Tokens
		(Morante)	(Vespucci)	(III A)	(III B)	(III C)	
<i>bilancia commerciale</i>	Handelsbilanz	1	1				2
<i>compagnia</i>	Gesellschaft					1	1
<i>consumo</i>	Konsum					1	1
<i>crescita economica</i>	Wirtschaftswachstum			2			2
<i>crisi</i>	Krise					1	1
<i>globalizzazione</i>	Globalisierung			1			1
<i>indicatore</i>	Indikator		9				9
<i>libero scambio</i>	freier Handel			2			2
<i>mercato interno</i>	Binnenmarkt		1				1
<i>povertà</i>	Armut		6	2	1		9
<i>prodotto interno lordo</i>	Bruttoinlandsprodukt		1			1	2
<i>reddito</i>	Einkommen		2	1			3
<i>ricchezza</i>	Wohlstand		11	1		1	13
<i>settore primario</i>	Primärsektor	1	1				2
<i>settore secondario</i>	Sekundärsektor		1				1
<i>settore terziario</i>	Tertiärsektor		1				1
<i>sistema economico</i>	Wirtschaftssystem			1			1
<i>sviluppo</i>	Entwicklung		4	5			9
<i>terziario</i>	Tertiärsektor	3				2	5
<i>valuta</i>	Währung		1				1
Tot. Tokens							67

Tabelle 31: Wirtschaftlicher Fachwortschatz und seine Vorkommnisse auf allen untersuchten Lehrbuchseiten

Zwar kommen die meisten fachwortschatzsprachlichen Substantive aus den Bereichen Erdkunde und Wirtschaft auf den untersuchten Seiten nur je in einem der Lehrwerke vor, es ist aber zu

vermuten, dass ihre Streuung zunimmt, wenn man eine größere Textauswahl oder den Gesamtumfang der Lehrwerke zur Analyse in Betracht zieht. Dennoch bleibt die Tendenz der Lehrbuchautoren erkennbar, den niedrigfrequenten Wortschatz nicht oder kaum wiederholt zu verwenden und damit eine pädagogische Prämisse der Wortschatzdidaktik unbeachtet zu lassen. Aus der Forschung ist nämlich bekannt, dass es einer Vielzahl von Begegnungen mit einem Wort bedarf, damit ihm bezüglich lexikalische Kompetenz erworben werden kann (NATION 1990, S. 44) und dass hierfür eine zyklische Wiederholung ratsam ist (WILLIS, OHASHI 2012, S. 134).

Was diese exemplarische Untersuchung eines Teils des Fachwortschatzes jedoch schon verdeutlicht haben sollte, ist, dass es sich um eine überschaubare Anzahl von Lemmata handelt, welche für die Lernenden eine sprachliche Herausforderung darstellen können, die bisweilen nicht überschätzt werden sollte, sondern sich vermutlich in Grenzen hält.

Da sind zum einen diejenigen Fachwörter wie die Bezeichnungen der Sprachen, die vielleicht auch zum Basiswortschatz gezählt werden könnten, und den meisten Schülerinnen und Schülern geläufig sind. Zum anderen beschreiben die Fachwörter Konzepte, wie beispielsweise „Handelsbilanz“, „Bruttoinlandsprodukt“ oder „Wendekreis“, welche von den Lernenden unabhängig von der für sie verwendeten Bezeichnung gelernt und verstanden werden müssen.

Ob das Verständnis gesichert ist und wie leicht es ihnen fällt, einen neuen Begriff aus dem Fachwortschatz zu lernen, hängt stark davon ab, in was für einem sprachlichen Kontext er präsentiert wird: Wird er ausdrücklich erklärt? Wie wird er erklärt? Wird er erneut erklärt, wenn die Einführung bereits vor längerer Zeit erfolgte? Falls eine Definition gegeben wird, entstammen die verwendeten Wörter zur Begriffserklärung dem Basiswortschatz? Denn dann ist eher garantiert, dass der Begriff verstanden wird (vgl. PIEMONTESE 2005, S. 389 f.). An einem konkreten Beispiel wurde im Abschnitt zu den hervorgehobenen Wörtern bereits gezeigt, dass sich das sprachliche Umfeld als sehr komplex erweisen kann (s. „*lingua madre*“ mit vier satzwertigen Partizipien, unter denen außerdem Partizipien Präsens sind und einem konjugierten Verb im Passiv). Ferner geht aus den Analyseergebnissen hervor, dass der Anteil des fundamentalen Wortschatzes in allen fünf Lehrbüchern insgesamt verhältnismäßig niedrig, die lexikalische Dichte sehr hoch und die Sätze meist lang sind, was nicht dafür spricht, dass die fachsprachlichen Wörter in Kontexten verwendet werden, für dessen Verständnis eine geringe bildungssprachliche Kompetenz ausreichend ist oder gar überhaupt nicht vonnöten wäre. Die folgenden drei Kapitel zeigen an diversen Stellen detailliert, wie sich Verständnisschwierigkeiten sowie eine defizitäre Sprachproduktion für einen Teil der Lernenden vor allem dann ergeben, wenn ein niedrigfrequenter Wortschatz mit komplexeren morphosyntaktischen Strukturen korreliert.

## 8. Ergebnisse des C-Tests

C-Tests werden in erster Linie dazu eingesetzt, die sprachlichen Fähigkeiten in einer Fremd- oder Zweitsprache in Form eines *Screenings* zu erfassen, wie es beispielsweise dienlich ist, um zu Beginn eines Sprachkurses die Interessenten in Lerngruppen verschiedener Leistungsniveaus einzuteilen. Dabei wird die Validität eines Tests zuvor anhand erwachsener muttersprachlicher Testpersonen überprüft, die mindestens 95 Prozent der Lücken korrekt vervollständigen können sollten (RAATZ & KLEIN-BRALEY 1985, S. 21). Erwartungswidrig liegen die Ergebnisse in dieser für die meisten Teilnehmer muttersprachlichen Erhebung deutlich unter dem angestrebten Wert von 95 Prozent richtiger Lösungen.<sup>130</sup> Da die Texte, aus denen die C-Tests entwickelt worden sind, den Lehrwerken entstammen, sagen sie aber vermutlich etwas über die Distanz des verwendeten sprachlichen Registers zum Sprachrepertoire der Lernenden aus und werfen Fragen auf, ob die sprachliche Gestaltung der Lehrbücher dem kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand der Lernenden angemessen ist, auch wenn es natürlich ein Anliegen der Schule bleibt, ihnen auch in den nichtsprachlichen Fächern Spracherziehung zu gewähren und sie Stück für Stück mit dem Gebrauch der Bildungssprache vertraut zu machen. Der geübte Umgang mit dem in den Lehrwerken verwendeten bildungssprachlichen Register ist, wie zuvor schon bemerkt, von hoher Bedeutung für das Erringen guter schulischer Leistungen im Fach Erdkunde, da sich ein Großteil des Unterrichts auf das Erfassen bzw. die Wiedergabe der Lehrbuchtexte beschränkt und alles fachinhaltliche Lernen immer in erster Linie über das Medium Sprache erfolgt.

### 8.1 Das Testdesign

Der Einsatz von C-Tests hat in den letzten Jahren zugenommen; neben einer Ausdehnung seiner Anwendung auf immer mehr Sprachen wird er auch in Studien zum Bildungsmonitoring verwendet.<sup>131</sup> Dabei geht es längst nicht mehr nur um die Messung allgemeinsprachlicher Fähigkeiten in einer Fremd- oder Zweitsprache, sondern es werden auch bestimmte Sprachregister getestet, wie beispielsweise Kenntnisse in wirtschaftssprachlichem Deutsch (vgl. GROTHJAHN 2006). Darüber hinaus findet er im schulischen Rahmen sowohl in der empirischen Unterrichtsforschung (s. AHRENHOLZ 2013), als auch vereinzelt im Unterricht Anwendung, um die fachsprachlichen, inhaltlichen und allgemeinprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sowohl in der Erst-, als auch in der Zweitsprache zu ermitteln (vgl. BAUR, SPETTMANN 2007; BAUR, MASHKOVSKAYA, SPETTMANN 2009; HARSCH, SCHRÖDER 2014<sup>132</sup>).

Mit einem C-Test werden ganz verschiedene, miteinander verknüpfte Aspekte der Sprachkompetenz überprüft, da durch das Worttilgungsprinzip die Textredundanz verringert wird und nicht nur der unmittelbare Kontext wie beispielsweise das Satzglied, zu dem das getilgte Wort gehört, für das richtige Ausfüllen von Bedeutung ist, sondern oftmals das weitere sprachliche Umfeld wie das gesamte Satzgefüge oder auch angrenzende Sätze, falls zur korrekten Vervollständigung eines Pronomens etwa ein Bezugswort beachtet werden muss, das sich in den

---

<sup>130</sup> Maximal finden sich 92 Prozent richtiger Lösungen, aber durchschnittlich nur 80 Prozent. Auch Grotjahn, Tönshoff und Hohenbleicher (1994, S. 131 f.) haben bei eigenen Untersuchungen mit italienischen C-Tests geringere Werte verzeichnet und mit Verweis auf ähnliche Umstände in Pilotstudien für das Spanische darauf hingewiesen, dass der angestrebte Prozentwert der für Muttersprachler „relativ schwierigen“ Texte (womit eigentlich keine Geographiebücher für Achtklässler intendiert sein dürften) eventuell herabgesetzt werden sollte.

<sup>131</sup> Z.B. in DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) und in der Hamburger KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern).

<sup>132</sup> In ihrem Aufsatz „Der C-Test und sein Schulischer Wert: Eine Lanze für mehr C-Tests in der Schule“ beschreiben die Autoren, welche Vorteile der C-Test als didaktisches Mittel bietet und zeigen auf, wie er aus Sicht der Lehrpersonen wahrgenommen wird. Angaben zum effektiven Einsatz des C-Tests in Schulen finden sich hier nicht. Doch sowohl der Titel, als auch die zum Teil kritischen Auffassungen der Lehrenden über den Test lassen vermuten, dass er nur eingeschränkt verwendet wird.

vorausgehenden Sätzen befindet. Kontrolliert werden somit zum einen lexikogrammatikalische und morphosyntaktische Fertigkeiten und zum anderen auch Lesefähigkeit und Textverständnis. Dabei ist der C-Test jedoch kein Instrument, das eine detaillierte Sprachstandsanalyse ersetzen kann; stattdessen ermöglicht er eine erste Zuordnung der Testpersonen zu verschiedenen Kompetenzstufen und kann so den Ausgangspunkt für genauere sprachbezogene Untersuchungen bilden.

Wie aus der Forschung bekannt ist, ist die Anwendbarkeit des C-Tests im Italienischen wissenschaftlich untersucht worden (vgl. GROTHJAHN, TÖNSHOFF, HOHENBLEICHER 1994). Es können sich bei der Testbearbeitung in dieser Sprache einige Schwierigkeiten ergeben, wie z.B. der veränderte Klang eines Wortes, der eventuell durch das Auslöschen der zweiten Hälfte entsteht. So ist etwa die richtige Lösung für eine Lücke im zweiten Text des C-Tests der Klasse III C „*fas-cia*“, [ˈfaffja] ausgesprochen, obgleich durch die Tilgung des zweiten Wortteils durch innere Phonation in erster Linie die Lesart [fas] suggeriert wird, was die Suchstrategien beeinflussen kann.<sup>133</sup> Solche tilgungsbedingten Verschiebungen des Lautbildes sind allerdings im Deutschen auf vergleichbare Weise gegeben, beispielsweise bei der Worthalbierung von „Tas-che“ zu „Tas“. In der Regel haben Leser, die sich nicht mehr im Anfängerstadium befinden, die Graphem-Laut-Zuordnung so verinnerlicht, dass sie beim Lesen eines einzelnen Buchstabens berücksichtigen, dass er auch der Anfang einer Graphemgruppe sein kann, die einem anderen Laut zugeteilt ist als der betreffende Graphem alleinstehend. Es liegt auf der Hand, dass diese Fähigkeit in der Erstsprache und bei erfahrenen Lesern besser entwickelt ist als in der Zweit- oder Fremdsprache und bei einer geringen Lesekompetenz.

Ein weiteres Problem kann die anaphorische Referenz von Pronomen und Partizipien darstellen, da sich deren Endung im Italienischen nach dem Genus und dem Numerus des Bezugsworts richtet und letzteres von den Testpersonen nicht immer korrekt ermittelt wird. Gerade wenn es nicht im unmittelbaren Textumfeld steht, sondern sich weiter entfernt befindet, ist ein höheres Maß an Textkompetenz für das Gelingen der Tests erforderlich. Darüber hinaus kann die richtige Bearbeitung zusätzlich dadurch erschwert werden, dass auch das Bezugswort halb getilgt ist. Wie im Deutschen gibt es auch im Italienischen verschiedene Pronomen, die sich nur durch einen grammatikalischen Morph am Wortende unterscheiden, der Genus und Numerus anzeigt (z.B. *quest-o* (dieser), *quest-a* (diese) plus entsprechende Pluralmorpheme; *quell-o/-a* (jener/-e)). Wenn also die zweite Worthälfte getilgt ist, kann die Lücke, einmal abgesehen vom Zufallsprinzip, ohne die Bestimmung des Bezugswortes nicht korrekt vervollständigt werden. Dies gilt neben den ebenfalls mit einem Genus und Numerus anzeigendem Morph endenden Partizipien<sup>134</sup> gleichermaßen für Enklitika, zumal einige von ihnen nicht zwingend erforderlich sind und bei ihrer Kontraktion mit Verben keine Möglichkeit besteht, das Tilgungsprinzip so zu variieren, dass ein Vorhandensein derartige Enklitika im Originaltext ersichtlich wird, ohne die Itemschwierigkeit erheblich zu reduzieren. Etwa im Falle von „*parlar-gliene*“ (ihm/ihr/ihnen davon berichten) reicht es nicht aus, einen oder zwei Buchstaben weniger zu tilgen, weil das Wort weiterhin auch nur zu „*parlargli*“ (ihm/ihr/ihnen berichten) vervollständigt werden kann.<sup>135</sup>

---

<sup>133</sup> Im Deutschen wie im Italienischen werden bestimmte Laute durch zwei oder drei Buchstaben gekennzeichnet. Daraus resultierende Probleme beim Lesen oder Vervollständigen von Wörtern, die solche Grapheme enthalten, können an dieser Stelle nicht erörtert werden. Zur Rezeption der geschriebenen Sprache im Italienischen und zum Verhältnis zwischen Orthographie und Phonologie sei z.B. auf Giannelli (1978) und Serianni und Trifone (1994) verwiesen.

<sup>134</sup> Wie im Deutschen werden die zusammengesetzten Zeiten mit den Hilfsverben „haben“ und „sein“ gebildet, wobei die Verwendung von „sein“ vorschreibt, dass die Endung des Partizips Genus und Numerus des Subjekts anzeigt. Letzteres gilt bei pronominalen Objekten auch für die Bildung mit „haben“ (z.B.: *Anna, c'era? Non l'ho vista*; War Anna da? Ich habe sie nicht gesehen.).

<sup>135</sup> Auf das Referenzproblem der enklitischen Proformen machen Grotjahn, Tönshoff und Hohenbleicher (1994, S. 18 f.) in ihrem Beitrag zur Anwendbarkeit des C-Tests im Italienischen aufmerksam. Während ihre Zielgruppe aus Italienischlernern besteht, deren Fähigkeiten in der Fremdsprache anhand einer C-Tests mit angemessenem Schwierigkeitsgrad ermittelt werden sollen, ist Italienisch für die Testpersonen dieser Untersuchung überwiegend die Erstsprache und bestand kein Anliegen, die Testschwierigkeit durch eine Modifizierung der Textgrundlage

Derartige Komplikationen verhindern allerdings nicht die Anwendbarkeit des Tests im Italienischen (GROTJAHN, TÖNSHOFF, HOHENBLEICHER 1994). Die soeben aufgezeigten Referenzprobleme etwa sind im Deutschen bei den Pronomen in ähnlichem Ausmaß gegeben, da auch in „dieser“, „jener“ und „welcher“ die Tilgung der zweiten Hälfte verlangt, das Bezugswort korrekt zu identifizieren und das Wort mit dem richtigen, Genus und Numerus bezeichnendem Morph enden zu lassen. Wo im C-Test bei manchen Wortarten das Italienische einen höheren Schwierigkeitsgrad aufweist (s. etwa die variierenden Endungen des Partizips in zusammengesetzten Zeiten), liegen andererseits nur für das Deutsche Kasus anzeigende Morphe vor, die sich am Ende des Wortes befinden und auch wieder an Genus und Numerus geknüpft sind, zumal sie manchmal von diesbezüglich Kongruenz erfordernden Adjektiven attribuiert werden. Egal welche Teile solcher Satzkonstituenten (Präpositionen, Artikel, Nomen, Adjektive) ergänzt werden sollen, sind dann morphosyntaktische Fähigkeiten und Textkompetenz zur erfolgreichen Testbearbeitung gefragt. Darüber hinaus resultieren im Italienischen lange Wörter zum Teil einfacher, da sie z.B. durch die Verbindung der Adjektivform mit dem Adverbsuffix *-mente* (vgl. *incredibilmente* aus *incredibile* und *-mente*; *velocemente* aus *veloce* und *-mente*) entstehen.

Tendenziell gilt zwar die Regel von Zipf und Guiraud, dass die am häufigsten gebrauchten Wörter einer Sprache die kürzesten sind und lange Wörter seltener gebraucht werden (s. KOESTERS GENSINI 2005), weshalb sie oft schwieriger erlernt werden und/oder für die Sprecher schlechter verfügbar sind. Die hier genannten Adverbien leiten sich allerdings, wie zahlreiche andere auch, aus Adjektiven ab, die zu den zweitausend am häufigsten gebrauchten Wörtern des Italienischen zählen und deshalb als nicht sehr schwierig eingestuft werden können. Wenn sie von der Tilgung betroffen sind, ist in vielen Fällen der Wortstamm ganz oder größtenteils ersichtlich, so dass keine bzw. kaum lexikalische Fähigkeiten und lediglich geringe morphologisch-grammatikalische Kenntnisse überprüft werden, da den Testteilnehmern nur den Gebrauch des Adverbs und seine Endung in *-mente* bekannt sein muss. Dies gilt u.a. auch für den absoluten Superlativ, der zwar textsortenbedingt unterschiedlich, aber insgesamt frequenter als im Deutschen und auch in den C-Tests dieser Erhebung auftritt und mit dem Suffix *-issimo* gebildet wird (vgl. GROTJAHN, TÖNSHOFF, HOHENBLEICHER 1994, S. 124). Beispielsweise im Superlativ des Adjektivs „*sicuro*“, „*sicur-issimo*“ (äußerst sicher) ist der Wortstamm vollständig von der Tilgung ausgeschlossen, im Superlativ „*bravi-ssimo*“ (ausgezeichnet) bleibt sogar der erste Laut des Suffixes vor der Tilgung erhalten und auch in Adverbien einer kürzeren adjektivischen Stammform, wie „*forte-mente*“ (stark), ist der komplette Wortstamm ungetilgt wiedergegeben.

Eine Besonderheit bei der Testherstellung betrifft außerdem die Tilgung apostrophierter Wörter: Folgt den Artikeln und artikulierten Präpositionen ein Wort, das mit einem Vokal beginnt, so wird dieses apostrophiert, so dass beide Wörter dieser Zusammenziehungen zwar als ein Wort gezählt werden, aber es wird nur die zweite Hälfte des Wortteils hinter dem Apostroph getilgt.<sup>136</sup>

Für die vorliegende Erhebung ist der C-Test als Verfahren ausgewählt worden, da sie nicht zum Ziel hatte, möglichst exakt die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zu ermitteln, sondern weil von verschiedenen Blickwinkeln aus die sprachlichen Herausforderungen betrachtet werden sollten, vor denen die Lernenden im Erdkundeunterricht stehen, und wie sie darauf reagieren. Der Test diente also der Überprüfung ihrer Fertigkeiten im Umgang mit dem Lehrbuch, der primären sprachlichen Grundlage ihres Unterrichts. Da in allen Klassen, die an der Studie teilgenommen

---

herabzusetzen, da das Textverständnis des Lehrbuches und die Fähigkeit der Vervollständigung mit den dort verwendeten sprachlichen Mitteln erhoben werden sollte. Daraus resultiert eine recht große Anzahl von im Text nicht gegebenen, aber logisch und grammatikalisch-syntaktisch richtigen Lösungsvorschlägen.

<sup>136</sup> Eine C-Test-Regel für apostrophierte Formen ist zuerst für das Französische entwickelt worden und versteht die durch das Apostroph verbundenen Wörter als eine Einheit, von der die Hälfte getilgt wird. Im Italienischen bietet sich dieses Verfahren nicht an, weil sich dadurch vergleichsweise mehr kritische Fälle ergeben, in denen entweder das gesamte aufs Apostroph folgende Wort fehlt oder, wenn dieses ausreichend kurz ist, sogar das apostrophierte Wort vervollständigt und mit einem Apostroph versehen werden muss. Grotjahn und Kollegen (1996, S. 122 f.) schlagen deshalb verschiedene Alternativen zum klassischen Tilgungsprinzip vor, von denen die hier gewählte wahrscheinlich die geringste Itemschwierigkeit erzeugt.

haben, unterschiedliche Lehrbücher verwendet werden, sind auch fünf differente C-Test-Versionen entwickelt worden. Das hat zur Folge, dass die Ergebnisse der einzelnen Klassen nicht direkt miteinander verglichen werden können, doch gilt das Hauptinteresse weder einem Leistungsvergleich zwischen den einzelnen Klassen, noch könnten im Rahmen dieser qualitativen Studie mit einem Testpersonenumfang von 73 Erkenntnisse allgemeingültigen Charakters gewonnen werden. Indes ist es bei den vielen Einflussfaktoren auf die Schülerleistungen durchaus möglich, dass die Ergebnisse auch durch die Faktoren Persönlichkeitsmerkmal und sprachdidaktisch-fachliche Kompetenzen der fünf beteiligten Lehrkräfte beeinflusst sind (vgl. BEESE & BENHOLZ 2013, S. 44). Auf der anderen Seite ähnelt sich das Testmaterial, da die fünf Lehrbücher dieselben Themen behandeln und die Textanalyse keine auffälligen Differenzen in der morphosyntaktischen sowie lexikalischen Zusammensetzung bezüglich der Gebrauchsfrequenz und der an sie gekoppelten Schwierigkeiten ergeben hat (s. Kapitel 7 zur Lehrbuchanalyse).

Weil schon während der Pilotstudie ersichtlich wurde, dass die Lehrbuchtexte ein Sprachmaterial für die Entwicklung von C-Tests darstellen, welches nur mit einer hohen Anzahl von Fehlern ergänzt werden konnte, ist bei der Auswahl der Texte bewusst entschieden worden, auf solche zurückzugreifen, die nur wenige Wochen zuvor im Unterricht behandelt worden sind.<sup>137</sup>

Die fünf C-Tests bestehen jeweils aus fünf kleinen, mit Überschriften versehenen Lückentexten, in denen der erste und der letzte Satz vollständig wiedergegeben sind, um den Einstieg in das Thema und damit das Textverständnis zu erleichtern, während in allen anderen Sätzen jeweils die Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt ist. Dabei ist den Testpersonen das Tilgungsprinzip nicht bekannt. Sie wissen also nur, dass etwas vom Wort fehlt, aber nicht, dass es immer genau die Hälfte ist, die vervollständigt werden soll.

Die Texte bestehen aus je ca. 25 Lücken bei einer Gesamtzahl von ca. 125 Lücken pro Test und entsprechen damit dem herkömmlichen C-Test (vgl. z.B. GROTHJAHN 2002). Gegen eine kürzere Version, welche auch häufig eingesetzt wird, fiel die Wahl, um ein breiteres Wortschatzspektrum und mehr morphosyntaktische und grammatikalische Kenntnisse und Fähigkeiten überprüfen zu können. Dass manche Texte nur 24 oder sogar 27 Lücken aufweisen, rührt daher, dass die Sinnabschnitte eines Textes nicht unnötig zerbrochen werden sollten.

Alle verwendeten C-Tests sind dem Anhang zu entnehmen, an dieser Stelle sei nur ein Textbeispiel aus dem C-Test der Klasse an der *Vespucci* gegeben:

### **Il Pil e il Pil pro capite**

1. Negli anni precedenti, per confrontare le condizioni economiche dei diversi paesi europei, abbiamo utilizzato il Pil (prodotto interno lordo). Sappiamo c\_\_\_\_\_ esso è i\_\_\_\_\_ prodotto c\_\_\_\_\_ si ric\_\_\_\_\_ ogni an\_\_\_\_\_ dalle atti\_\_\_\_\_ economiche di u\_\_\_\_\_ paese. L\_\_\_\_\_ graduatoria eur\_\_\_\_\_ vedeva a\_\_\_\_\_ primo po\_\_\_\_\_ la Germ\_\_\_\_\_, con ci\_\_\_\_\_ 3 322 mili\_\_\_\_\_ di dol\_\_\_\_\_, e i\_\_\_\_\_ fondo, all'ult\_\_\_\_\_ posto, l\_\_\_\_\_ Moldova, c\_\_\_\_\_ solo 4,2 mili\_\_\_\_\_. Questo indic\_\_\_\_\_ non c\_\_\_\_\_ dice pe\_\_\_\_\_ nulla su\_\_\_\_\_ disuguaglianze i\_\_\_\_\_ termini d\_\_\_\_\_ ricchezza, ci\_\_\_\_\_ sul bene\_\_\_\_\_ dei singoli cittadini; ben più significativo a questo proposito, è l'indicatore che mette in relazione il Pil con la popolazione, cioè il Pil pro capite.

Abbildung 1: Textbeispiel aus dem C-Test der Schule *Vespucci*

Der Textabschnitt stammt aus dem im Unterricht verwendeten Lehrwerk „*Nuovo Geolab*“ von Carazzi und Pizzetti (2010, S. 55) und ist wenige Wochen vor der Durchführung des C-Tests

<sup>137</sup> In der Pilotstudie ist ein C-Test aus dem Erdkundebuch einer achten Klasse entwickelt und in dieser durchgeführt worden. Der geringe Prozentsatz an richtigen Lösungsvorschlägen ist auch nicht signifikant gestiegen, als der Test im Zuge einer universitären Lehrveranstaltung einer Gruppe von Studierenden distribuiert worden ist.

ausführlich im Unterricht behandelt worden. Unten stehend findet sich dasselbe Beispiel ohne Lücken, wobei der getilgte Teil der Wörter gelb hervorgehoben ist.

### **Il Pil e il Pil pro capite**

1. Negli anni precedenti, per confrontare le condizioni economiche dei diversi paesi europei, abbiamo utilizzato il Pil (prodotto interno lordo). Sappiamo **che** esso è **il** prodotto **che** si **ricava** ogni **anno** dalle **attività** economiche di **un** paese. **La** graduatoria **europea** vedeva **al** primo **posto** **la** **Germania**, con **circa** 3 322 **milioni** di **dollari**, e **in** fondo, all'**ultimo** posto, **la** **Moldova**, **con** solo 4,2 **milioni**. Questo **indicatore** non **ci** dice **però** nulla **sulle** **disuguaglianze** **in** termini **di** **ricchezza**, **cioè** sul **benessere** dei singoli cittadini; ben più significativo a questo proposito, è l'indicatore che mette in relazione il Pil con la popolazione, cioè il Pil pro capite.

Abbildung 2: Textbeispiel ohne Lücken

Die Lernenden haben eine mündliche Einführung zur Bearbeitung des Tests erhalten, im Zuge derer das richtige Ergänzen der Lücken auch gemeinsam in einem Beispielsatz an der Tafel geübt wurde. Sie sind außerdem dazu angehalten worden, den Test selbstständig in ungefähr 25 Minuten zu lösen, ohne dabei in Zeitdruck zu geraten. Wer also am Ende etwas mehr Zeit brauchte, dem wurde sie gewährt.

Als Fehler wurden alle morphosyntaktisch und semantisch nicht korrekten Ergänzungen gezählt sowie solche, die gegen die Testbearbeitungsregel verstoßen, die Wörter nur zu vervollständigen und nicht durch weitere komplette Ausdrücke zu ergänzen. Als halbe Fehler wurden orthographische wie fehlende oder falsche Akzente und Wiederholungsfehler gezählt. Alle vom Originaltext abweichenden Lösungsvorschläge, die sowohl morphosyntaktisch, als auch semantisch angemessen sind, wurden akzeptiert, wobei ihre Korrektheit von zwei muttersprachlichen Personen mit akademischen Titeln im Bereich italienische Philologie/Linguistik kontrolliert worden ist.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der einzelnen C-Tests dargestellt und mit der Zugehörigkeit der getilgten Wörter zu den verschiedenen Wortarten und Bereichen des Gebrauchswortschatzes in Verbindung gebracht werden (8.2), woran sich eine detaillierte Fehleranalyse (8.3) anschließt, welche das Sprachmaterial der einzelnen Tests sowie die Lösungsvorschläge der Lernenden punktuell untersucht. Hierbei soll auch geprüft werden, wie die Testbearbeitungen mit der unterschiedlichen Textdichte, Wortschatzzusammensetzung, Satzlänge usw. in den Lehrwerken korrelieren, wobei auch einige bereits im Zuge der Lehrbuchanalyse behandelten Aspekte wieder aufgenommen werden. Bei dieser Fehleranalyse wird für die Ergebnisse der einzelnen C-Tests danach unterschieden, ob es sich um zu ergänzende Ausdrücke handelt, welche von einigen wenigen Lernenden nicht richtig bearbeitet wurden oder um vermehrt auftretende Falschlösungen. Abschließend werden klassenübergreifend die sprachlichen Phänomene, welche hauptsächlich zu vermehrten Falschlösungen geführt haben, und ihre möglichen Ursachen zusammengefasst (8.4).

## **8.2 Testergebnisse der fünf Klassen**

### *Vespucci*

In der Klasse der Schule *Vespucci* waren am Tag der Testdurchführung elf von 13 Schülerinnen und Schülern anwesend, die anderen drei fehlten krankheitsbedingt. Eine Schülerin ist aufgrund einer starken Lernbeeinträchtigung und von der Klasse differenzierten Lernzielen aus der Bewertung ausgenommen worden, zudem sie nur den ersten der fünf Texte des Tests bearbeitet hat. Der Test bestand aus insgesamt 126 Lücken. Der geringste Anteil an Fehlern liegt mit elf Fehlern bei 8,7 Prozent und der höchste mit 76 Fehlern bei 60,3 Prozent. Durchschnittlich beträgt die Fehlerquote 26,5 Prozent.

Die unten stehende Tabelle zeigt alle Ergebnisse im Einzelnen, wobei das letzte Feld angibt, welche Lernenden im Fragebogen als erstrebte weiterführende Schulform ein „liceo“ (Gymnasium) und

damit den anspruchsvollsten unter den möglichen Schultypen angegeben haben. Aufgrund der durch die fünf Lehrbücher bedingten verschiedenen C-Tests handelt es sich im Folgenden um eine Illustration der in den einzelnen Klassen erzielten Leistungen, ohne dass die Fehlerwerte klassenübergreifend direkt miteinander verglichen werden könnten. Im Zuge einer detaillierten Fehleranalyse wird aber auf die jeweiligen Itemschwierigkeit eingegangen, so dass ein Überblick über die Gestaltung der einzelnen Tests und ihre Bearbeitung gewährleistet ist.

Lernende	n Fehler	Anteil in %	Schuljahr wiederholt	L <sub>1</sub> nicht it.	Schulwahl "liceo"
a	11	8,7			
b	18	14,3			
c	21,5	17,1		x	x
d	24	19	x		
e	30	23,8		x	
f	32	25,4	x	x	
g	39	31		x	
h	41	32,5	x		
i	41	33		x	
j	76	60,3		x	
n Lernende/ Ø Fehler (%)	10	26,5			

Tabelle 1: Ergebnisse des C-Tests an der Schule *Vespucci*

#### *Morante*

An der Schule *Morante* haben 13 von 17 Schülerinnen und Schülern am C-Test teilgenommen. Der Test besteht aus 123 Lücken, und die geringste Fehlerzahl liegt bei 2, die höchste bei 54. Diese beiden Werte entsprechen einem Anteil von 1,6 und 43,9 Prozent an Falschlösungen. Die durchschnittliche Fehlerquote liegt bei 19,3 Prozent:

Lernende	n Fehler	Anteil in %	Schuljahr wiederholt	L <sub>1</sub> nicht it.	Schulwahl "liceo"
a	2	1,63			x
b	2	1,63			
c	13	10,6			
d	14	11,4			
e	18	14,6			
f	19	15,4			
g	19	15,4			
h	29	23,6		x	
i	32	26		x	
j	33,5	27,2		x	
k	37	30		x	
l	37	30		x	
m	54	43,9		x	
n Lernende/ Ø Fehler	13	19,3			

Tabelle 2: Ergebnisse des C-Tests an der Schule *Morante*



Außerdem wird aus der Tabelle ersichtlich, dass die mehrsprachigen Lernenden in dieser Klasse, anders als an der zuerst vorgestellten Klasse an der *Vespucci* geschlossen die schlechtesten Ergebnisse erzielen.

### *Pestalozzi* III A

Die Klasse III A an der Schule *Pestalozzi* besteht aus 19 Schülerinnen und Schülern, von denen 17 am Test teilgenommen haben. Im C-Test mussten 125 Wörter vervollständigt werden. Hier liegt das beste Ergebnis bei einem Fehler (0,8 Prozent). Die höchste Fehlerzahl beträgt 37 mit einer Quote von 29,6 Prozent. Der Mittelwert des Fehleranteils liegt bei 8,7 Prozent.

Lernende	n Fehler	Anteil in %	Schuljahr wiederholt	L <sub>1</sub> nicht it.	Schulwahl " <i>liceo</i> "
a	1	0,8			x
b	4	3			x
c	5	4			x
d	5	4			x
e	5	4			x
f	5	4			x
g	7	5,6			x
h	10	0,8			x
i	10	8		x	x
j	10	8			x
k	12	9,6			
l	12	9,6			x
m	16	12,8			x
n	16	12,8			
o	18	14,4			
p	21	16,8			
q	37	29,6	x		
n Lernende/ Ø Fehler	17	8,7			

Tabelle 3: Ergebnisse des C-Tests der Klasse III A an der Schule *Pestalozzi*

### *Pestalozzi* III B

In der Klasse III B der *Pestalozzi* haben 14 von 15 Lernenden an dem aus 124 Lücken bestehenden C-Test teilgenommen und diesen mit einer geringsten Fehlerzahl von 14 (11,3 Prozent) und einer höchsten von 77 (62 Prozent) bewerkstelligt. Der durchschnittliche Fehleranteil liegt bei 29 Prozent.

Lernende	n Fehler	Anteil in %	Schuljahr wiederholt	L <sub>1</sub> nicht it.	Schulwahl " <i>liceo</i> "
a	14	11,3			x
b	17	13,7			x
c	17,5	14,1		x	x
d	20	16,1			x
e	22	17,7	x		x
f	29	23,4			x
g	32	25,8		x	x
h	35	28,2			

i	37	29,8	x	x	
j	38	30,6	x		
k	52	41,9			
l	54	43,5		x	x
m	60	48,4			
n	77	62			x
n Lernende/ $\emptyset$ Fehler	14	29			

Tabelle 4: Ergebnisse des C-Tests der Klasse III B an der Schule *Pestalozzi*

### *Pestalozzi* III C

Von den 21 Schülerinnen und Schülern der Klasse III C waren 19 bei der Durchführung des Tests mit 127 zu ergänzenden Wörtern anwesend und haben einen minimalen Fehlerwert von 9 (7 Prozent) und einen maximalen von 40 (31,5 Prozent) erzielt. Der durchschnittliche Fehleranteil liegt bei 17,9 Prozent.

Lernende	n Fehler	Anteil in %	Schuljahr wiederholt	L <sub>1</sub> nicht it.	Schulwahl "liceo"
a	9	7			
b	12	9,4			x
c	13	10,2	x		
d	16,5	13			x
e	17	13,4			
f	18	14,2			x
g	19,5	15,4			
h	20	15,7		x	x
i	21,5	16,9			
j	23,5	7,8			
k	24	18,9			
l	25	19,7			x
m	28	22			
n	29	22,8			
o	31	24,4			
p	32	25,2			x
q	32	25,2		x	
r	34	26,8	x		
s	40	31,5			
n Lernende/ $\emptyset$ Fehler	19	17,9			

Tabelle 5: Ergebnisse des C-Tests der Klasse III C an der Schule *Pestalozzi*

## 8.2.1 Erste Gegenüberstellung der Ergebnisse in den einzelnen Klassen

Die folgende Tabelle stellt alle Klassen bezüglich ihrer minimalen und maximalen Fehlerzahl sowie des durchschnittlichen prozentualen Fehleranteils auf.

Klasse	min. Fehlerzahl	max. Fehlerzahl	$\emptyset$ Fehler in %
--------	-----------------	-----------------	-------------------------

<i>Vespucci</i>	11	76	26,5
<i>Morante</i>	2	54	19,3
III A	1	37	8,7
III B	14	77	29
III C	9	40	17,9

Tabelle 6: Illustration des Testausgangs in allen fünf Lerngruppen

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, bewegen sich die durchschnittlichen Fehleranteile in vier der fünf Klassen zwischen 18 und 29 Prozent, also ist in diesen Lerngruppen mittelwertig mehr als jedes vierte zu ergänzende Wort fehlerhaft gelöst worden. Nur in der Klasse III A der Schule Pestalozzi liegt der durchschnittliche Fehlerwert mit 8,7 Prozent deutlich tiefer, und zwar besteht zur zweitbesten Klasse (III C) im Mittelwert ein Unterschied von einer doppelten Fehleranzahl. Obwohl in der zweitbesten Klasse mit neun Fehlern weder eine sehr geringe minimale Fehlerzahl noch mit vierzig eine besonders niedrige maximale erzielt wurde, liegt dieses Ergebnis doch elf Prozentpunkte unterhalb der Klasse mit dem schlechtesten Ergebnis und ist die Spannbreite zwischen minimalen und maximalen Fehlerzahlen kleiner als in den anderen Klassen. Das spricht für eine gleichmäßig niedrigere Verteilung der Fehlerzahlen für die Lerngruppe als Ganzes.

Nach dieser ersten Präsentation der Ergebnisse des C-Tests in den einzelnen Klassen werden die Lösungsvorschläge der Testteilnehmer nun im Kapitelabschnitt 8.3 detaillierter vorgestellt, indem das sprachliche Material nach Wortklassen sowie Art und Häufigkeit des Gebrauchs beschrieben wird. Darüber hinaus erfolgt eine Einteilung der Falschlösungen in seltenere und häufigere Fehlerquellen und es werden Hypothesen über die Ursachen aufgestellt, die zu den nicht korrekten Lösungsvorschlägen geführt haben.

## 8.3 Fehleranalysen

### 8.3.1 *Vespucci*

Wie auch bei der Klassifizierung des in den Lehrbüchern untersuchten Wortvorkommens, wird bei der Besprechung der C-Test-Lösungsvorschläge seitens der Lernenden erneut die von Tullio De Mauro (1999-2000; Version 2007) im GRADIT benutzte Wortschatzeinteilung verwendet. Für eine ausführliche Beschreibung letzterer sowie eine tabellarische Übersicht aller von ihm verwendeter Bezeichnungen für die verschiedenen Bereiche des Wortschatzes und ihre Übersetzungen sei auf das Kapitel 7 zur Lehrbuchanalyse verwiesen.

Zunächst zeigen die folgende Tabelle und ein Diagramm, welchen Bereichen des italienischen Gebrauchswortschatzes die Wörter zugeteilt sind, die es im Test der *Vespucci* zu vervollständigen galt, und welche Anteile sie jeweils am gesamten zu ergänzenden Wortvorkommen haben. Bei den Phrasenelementen (el.CO/el.TS) sind im Kommentarfeld diejenigen Wörter fettgedruckt, welche von den Testteilnehmern ergänzt werden sollten.

Marke	Vorkommen	in Prozent	Kommentar	n Fehler	Ø Fehler pro Wort
AU	7	5,5		32	4,6
AU TS	2	1,6	<i>reddito</i> (2)	1	0,5
CO	18	14,3		68,5	3,8
CO TS	1	0,8	<i>idrocarburi</i>	4	4
el.CO	4	3,2	<i>livelli di vita, più che altro, in media, per esempio, a persona</i>	17	4,3

el.TS	2	1,6	<i>speranza di vita</i> (2)	1	0,5
FO	85	67,5		214,5	2,52
TS	3	2,4	<i>indicatore</i> (3)	10	3,3
n.p.	3	2,4		1	0,3
n.p./sigla	1	0,8		1	1
n getilgte Wörter	126	100	n Fehler	333	2,7

Tabelle 7: Zusammensetzung der getilgten Wörter im C-Test der Schule *Vespucci* mit Angaben zu den Falschlösungen

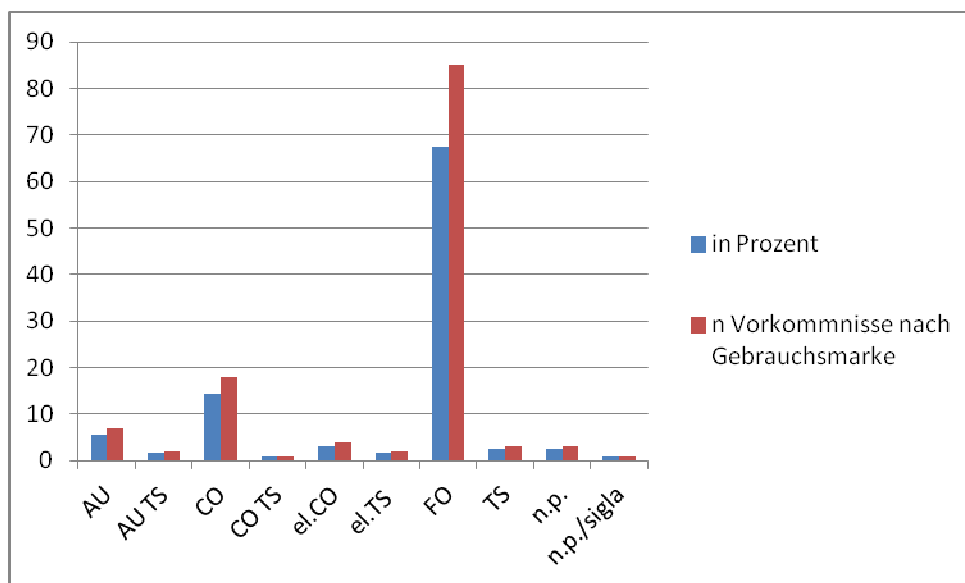


Abbildung 3: Zusammensetzung der getilgten Wörter im C-Test der *Vespucci*

Mit 67,5 Prozent entstammt der Großteil der zu ergänzenden Wörter dem fundamentalen Wortschatz.<sup>138</sup> Rechnet man die Wörter des hohen Gebrauchs (AU) und solche mit der doppelten Markierung „AU TS“ hinzu, kommt man auf einen Anteil von 75 Prozent an getilgten Wörtern aus dem *Vocabolario di Base*. Dieser Wert, der um vier Prozentpunkte höher ist als der durchschnittliche VdB-Anteil auf den untersuchten Seiten des Lehrbuches (69,4 Prozent), liegt etwas über dem der anderen vier C-Tests (mittelwertig für alle fünf 71,3 Prozent), was jedoch nicht dazu geführt hat, dass im Test der *Vespucci* mit einem höheren zu ergänzenden Wortvorkommen aus dem den Lernenden voraussichtlich bekannterem Bereich des Basiswortschatzes weniger falsche Lösungen produziert wurden als in den anderen Klassen.<sup>139</sup> Ferner ist bereits beschrieben worden, wie das erfolgreiche Schließen der Lücken sehr von der Gestaltung des sprachlichen Umfeldes abhängt.

Der Großteil der übrigen Wörter stammt aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatzes (CO) oder ist als „CO TS“ doppelt markiert, nämlich insgesamt 18. Vier geographische Eigennamen tragen keine Marke und nur drei der 126 getilgten Wörter entspringen dem Fachwortschatz, wobei es sich mit „*indicatore*“ (Indikator) um die Vorkommnisse eines einzigen Worttypes handelt (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 55 f.). Am meisten Falschlösungen lassen sich in diesem C-Test durchschnittlich

<sup>138</sup> Wie bereits im Kapitel zur Lehrbuchanalyse geschildert, treten die ca. 2000 frequentesten Wörter der italienischen Sprache zu um die 90 Prozent in Texten jeglicher Art auf. In Fachtexten z.B. geht der Anteil auf ca. 80 Prozent zurück (DE RENZO 2011, S. 188), jedoch liegt er in diesen Texten, wie in denen der übrigen C-Tests, die im Verlauf dieses Kapitel besprochen werden, deutlich unter diesem Wert (vgl. hierzu auch Kap.7).

<sup>139</sup> Da die lexikalische Itemschwierigkeit mit seinem sprachlichen Umfeld korreliert, lassen sich aufgrund der Fehlerzahl bei vorliegender Wortschatzzusammensetzung jedoch höchstens vorsichtige Vermutungen über einen eventuellen sprachlichen Leistungsrückstand im Vergleich zu den anderen Klassen anstellen.

mit Werten von 4,6 bis 3,8 pro Wort aus den vier Bereichen hoher Gebrauch (AU; 4,6), allgemeiner Wortschatz (CO; 3,8 und el.CO; 4), dem doppelt markierten allgemein fachwortschatzsprachlichen Vorkommen (CO TS; 4) finden. Beim CO TS-Markierten handelt es sich um ein einziges Wort, das fünfmal falsch gelöst wird („idrocarburi“, Kohlenwasserstoff). Das zum Basiswortschatz zählende AU-markierte Wortvorkommen inklusive doppelter Marken (AU TS) ist unter den getilgten Wörtern mit 7,1 Prozent der am drittstärksten vertretene Bereich des Wortschatzes und verzeichnet 33 Falschlösungen. Ungefähr ein Drittel aller Falschlösungen dieses Tests entfällt auf Wörter aus dem allgemeinen Wortschatz, der mit fast 50.000 Lemmata sehr umfangreich ist und in diesem C-Test bei den getilgten Wörtern nach denen aus dem fundamentalen Wortschatz die zweitgrößte Gruppe bildet (14,3 Prozent).

### 8.3.1.1 Texte 1 und 2 des C-Tests (S. 55)

Die unten stehende Tabelle (Tab. 8) zeigt alle getilgten Wörter der ersten beiden Texte des C-Tests, die der Lehrbuchseite 55 (CARAZZI, PIZZETTI 2010) entnommenen sind, in ihrem Textkontext mit Wortart und Gebrauchsmarke, wie oft sie fehlerhaft ergänzt worden sind und welche Lösungsvorschläge die Lernenden geliefert haben. Hierbei steht die Abkürzung „acc.“ für „accettabile“ (akzeptabel), wenn es sich um einen Lösungsvorschlag handelt, der zwar nicht dem Originaltext entspricht, aber sowohl grammatikalisch-syntaktisch, als auch logisch stimmig ist.

Bei der Erstellung des C-Tests in dieser Klasse ist ein Rechtschreibfehler unterlaufen, welcher ebenfalls in der Tabelle (s. Kommentarfeld) ersichtlich ist: Anstelle des im Originaltext verwendeten „ogni“ (jedes), ist „oggi“ (heute) geschrieben worden. Es geht um das Bruttoinlandsprodukt und der ganze Satz lautet „Sappiamo che esso è il prodotto che si ricava ogni anno dalle attività economiche di un paese“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 55; Wir wissen, dass es das Produkt ist, das jedes Jahr aus den wirtschaftlichen Tätigkeiten eines Landes gewonnen wird). Da „jedes“ im C-Test durch „heute“ ersetzt ist, haben viele Lernende die anschließende Lücke von „an-“ nicht zu „anno“ gefüllt, sondern zu „anche“ (auch), was als Lösungsvorschlag akzeptiert worden ist, wie auch „annualmente“ (jährlich). Bei den einzigen zwei nicht akzeptablen Lösungen kann man nicht sagen, dass der Konstruktionsfehler die korrekte Lösung verhindert hat, da es sich bei einem Testteilnehmer um einen orthographischen Fehler handelt („annualmente“ ohne den doppelten Konsonanten) und beim anderen um einen logischen („ancora“, noch): Woher sonst, wenn nicht durch die wirtschaftlichen Tätigkeiten eines Landes, soll sein BIP berechnet werden?

Desweiteren entstanden bei der Testkonstruktion drei nicht vorschriftsmäßige Worttilgungen, von denen bei einer eine längere Ziffer als Wort gewertet und dadurch das folgende Wort „milioni“ (Millionen, keine Falschlösungen) anstelle der Präposition „di“ (von) getilgt wurde, welche auch in einem anderen Fall eigentlich von der Tilgung betroffen gewesen wäre. Stattdessen ist die Hälfte der darauffolgenden Wörter zu ergänzen, der unbestimmte Artikel „un“ (ein) und das Substantiv „dollari“ (Dollar). Der Test hat an Validität in diesem Fall glücklicherweise nicht eingebüßt, da alle Teilnehmer in der Lage waren, den Artikel richtig zu vervollständigen und nur einer einen Rechtschreibfehler bei der Lückenfüllung des Substantivs begangen hat. Die dritte falsche Tilgung ist bei der Präposition „a“ im letzten Satz des zweiten Textes erfolgt und wird im Zuge der Besprechung der häufigsten Fehler auf dieser Lehrbuchseite erklärt.

Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchs- marke	Kommentar	Lösungsvorschläge
1 (28 Lücken)	Sappiamo	v.tr.	FO	S. 55	
0	che	cong.	FO		
	esso	pron.pers.	FO		
	è	v.intr.	FO		
0	il	art.det.	FO		
	prodotto	s.m.	FO		
0	che	pron.rel.	FO		
	si	pron.pers.	CO		
4	ricava	v.tr.	CO		ricalcola, ricava (2), riconosce
	oggi	avv.	FO	im Buch steht „ <i>ogni anno</i> “, Konstruktions- fehler im C-Test	
2 + 6 acc.	anche/anno	cong.	FO		anche (5) (acc.), anualmente, ancora, annualmente (acc.)
	dalle	prep.art.	FO		
1,5	attività	s.f.	FO		attitudini, attività
	economiche	agg.	FO		
	di	prep.	FO	Tilgungsfehler	
0	un	art.indet.	FO		
	paese	s.m.	FO		
0	La	art.det.	FO		
	graduatoria	s.f.	TS stat.		
1	europea	agg.	FO		europeo
	vedeva	v.tr.	FO		
0	al	prep.art.	FO		
	primo	agg.num.ord.	FO		
0	posto	s.m.	FO		
	la	art.det.	FO		
0	Germania	n.p.f.			
	con	prep.	FO		
3	circa	avv.	FO		cinque milioni, cinovanta, cinquanta
9 acc.	3 322 miliardi	s.m.	FO	Tilgungsfehler	milioni (acc.) (9)
	di	prep.	FO		
2	dollari	s.m.	CO		dolari (2)
	e	cong.	FO		
2	in	prep.	FO		i dollari, il
	fondo	s.m.	FO		
1	all'ultimo	agg.	FO		ultultimo
	posto	s.m.	FO		

1	la	art.det.	FO		I posto
	Moldova	n.p.	nicht im GRADIT, nur als Adj.		
2	con	prep.	FO		circa (2)
	solo	avv.	FO		
10 acc.	4,2 miliardi	s.m.	FO		milioni (acc.) (10)
	Questo	agg.dimostr.	FO		
3 + 3 acc.	indicatore	s.m.	TS econ.		indica (3), indice (3 acc.)
	non	avv.	FO		
5	ci	pron.pers.	FO		che, 0 (3), chi
	dice	v.tr.	FO		
9	però	cong.	AU		per (9)
	nulla	pron.indef.	AU		
1 + 1 acc.	sulle	prep.art.	FO		0 (acc.), sulla
	disuguaglianze	s.f.	CO		
4	in	prep.	FO		0 (3), i tanti
	termini	s.m.	FO		
2	di	prep.	FO		della (2)
	ricchezza	s.f.	TS econ.		
					0 (5), circa, ci può essere, ci dice, ci sono, ci informano
11	cioè	cong.	FO		
	sul	prep.art.	FO		
7	benessere	s.m.	AU	letztes getilgtes Wort des ersten Textes	0 (4), benessere (2), che
	dei	prep.art.	FO		
	singoli	agg.	AU		
	cittadini	s.m.	FO		
2 (27 Lücken)	Già	avv.	FO	S. 55	
9	a	loc.avv.	CO	Tilgungsfehler	al (5), dal (2), un, il
	livello	el.loc.avv.	el.CO		
0	europeo	agg.	FO		
	anche	cong.	FO		
4	per	prep.	FO		popolare, 0, piccolo, perché
	questo	agg.dimostr.	FO		
2 + 2 acc.	indicatore	s.m.	TS econ.		0, indice (2) (acc.), indicato
	si	pron.pers.	CO		
3	posono	v.tr.	FO		0 (2), posono
	osservare	v.tr.	FO		
2 + 2	forti	agg.	FO		forme, folte,

acc.					fondamentali (acc.) (2)
	differenze	s.f.	FO		
3	tra	prep.	FO		0 (2), tali
	i	art.det.	CO		
2	paesi	s.m.	FO		0, pagamenti
	primi	agg.num.ord.	FO		
0	in	prep.	FO		
	classifica	s.f.	AD		
4	come	avv.	FO		0 (2), con (2)
	per	loc.avv.	CO		
2	esempio	el.loc.avv.	CO		0, eseguendo
	la	art.det.	FO		
0	Danimarca	n.p.			
	con	prep.	FO		
3	più	avv.	FO		procento, pil, pil pro capite
	di	prep.	FO		
2	57261 dollari	s.m.	CO		0, dolari
	a	loc.agg.inv.	CO		
6	persona	el.loc.agg.inv.	el.CO		0 (6)
	e	cong.	FO		
3	le	art.det.	FO		0 (3)
	ultime	agg.	FO		
3	posizioni	s.f.	FO		0 (2),ll
	occupate	part.pass.v.tr.	FO		
6	dalla	prep.art.	FO		0 (3), dalle (3)
	già	avv.	FO		
9	citata	agg.	CO		0 (3), citate (2), città (3), citta
	Moldova	n.p.	nicht im GRADIT, nur als Adj.		
2	(1248 dollari)	s.m.	CO		0 (2)
	e	cong.	FO		
3	dalla	prep.art.	FO		0 (3)
	Macedonia	n.p.			
1 1/2	(3659 dollari)	s.m.	CO		0, dolari (Wiederholungsfehler)
	Ma	cong.	FO		
9	su	loc.avv.	CO		0 (3), sulla (5), solamente
	scala	el.loc.avv.	el.CO		
9	internazionale	agg.	FO		0 (7), interna con, interna ci sono
	le	art.det.	FO		



				0 (3), distinzioni (2), distribuzioni (2), distinzioni che
8	distanze	s.f.	FO	
	si	pron.pers.	CO	
3	fanno	v.pronom.intr.	CO	0 (3)
	ancora	avv.	FO	
4	più	avv.	FO	0 (3), posti

Tabelle 8: Übersicht über die ersten beiden Texte des C-Tests der Klasse an der *Vespucci* inklusive Lösungsvorschläge der Testteilnehmer

Elf der insgesamt 54 Lücken haben den Lernenden anscheinend keine Schwierigkeiten bereitet, da sie von allen richtig gefüllt wurden. Im weiteren Verlauf werden die Falschlösungen aller fünf Klassen diskutiert, wobei nicht auf jeden Fehler im Einzelnen eingegangen werden kann. So bleiben Wörter, die von nur ein, zwei Schülern oder Schülerinnen falsch bearbeitet wurden, zum Teil unbeachtet, weil sie nicht als typisch anzusehen sind. Zur besseren Orientierung werden die Fehlerzahlen für diese Besprechung unabhängig von der Klassengröße grob in zwei Gruppen der selteneren (eins bis vier) und häufigeren (fünf und mehr) Fehler unterteilt.

Eine bis zwei falsche Lösungen gab es für die schon besprochenen Wörter „*an-no/anche*“ und „*dollari*“ sowie 15 weitere Wörter, die bis auf fünf CO- und ein TS-markiertes Wort alle zum fundamentalen Wortschatz zählen. Die Wörter aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) sind die beiden Substantive „*dollari*“ und „*esempio*“ aus dem Phrasem „zum Beispiel“, von denen das erste mit vier Vorkommnissen im Test vertreten ist und außer dem schon genannten sich wiederholenden orthographischen Fehler von zwei Lernenden bei einem Vorkommnis nicht ergänzt wurde. In Hinblick auf die Personen, die keine Lösung für das zu vervollständigende „*dollari*“ anbieten, lässt sich festhalten, dass dieses Wort zwar mit vier Tokens im Test vertreten ist, aber dabei keinmal als vollständiges Wort auftritt, sondern immer zu ergänzen ist.

Das Phrasem „*per esempio*“ hingegen, gehört zwar wie für Phraseme im GRADIT typisch, zum CO-Wortschatz, jedoch stammt das Substantiv aus dem fundamentalen Wortschatz und sollte allen Lernenden auch in seiner phrasematischen Verwendung gerade aus dem Kontext Schule bestens bekannt sein. Zwei der drei falschen Lösungen bestehen in der fehlenden Ergänzung, während die dritte nicht erklärbar ist ohne die Hilfe seines Verfassers: Anstelle von „*esempio*“ vervollständigt er das Wort zu einem Gerundium was sowohl grammatikalisch-syntaktisch, als auch logisch völlig fehl am Platz ist.<sup>140</sup>

Das TS-markierte Wort ist „*indicatore*“ (Indikator), was von zwei Lernenden zum akzeptablen, recht synonymischen „*indice*“ ergänzt wurde und von einem Lernenden fehlerhaft zum Partizip Perfekt des Verbs „*indicare*“ (anzeigen). Unter den selten falsch gelösten Wörtern aus dem fundamentalen Wortschatz (FO) sind zwei Substantive, und zwar „*atti-vità (economiche)*“ (wirtschaftliche Tätigkeiten), das jemand zu „*attitudini*“ (Haltung, Begabung, Anlage u.a.) ergänzt, was grammatikalisch richtig ist, aber semantisch falsch. Es ist wahrscheinlich, dass ein Testteilnehmer nur eine vage oder gar keine Vorstellung der Wortbedeutung von „*attitudine*“ hat. Dass er das Wort zwar gehört und/oder gelesen hat und es produzieren kann, aber das lexikalische Verständnis nicht gegeben ist. Bei der anderen Falschlösung handelt es sich um einen orthographischen Fehler, indem das Wort nicht mit einem Akzent versehen wurde.

Drei der falsch gelösten FO-gekennzeichneten Wörter sind Adjektive: „*Eur-opeo*“, ist von einem Lernenden grammatikalisch falsch gelöst worden, da die Genus-Kongruenz zu seinem Bezugswort nicht hergestellt ist. Dieselbe Fehlerquelle findet sich bei dem zweiten Adjektiv, das in der Zusammenziehung mit einer apostrophierten artikulierten Präposition auftritt („*all'ult-imo*“) und außerdem von einem weiteren Lernenden orthographisch falsch ergänzt worden ist, was

<sup>140</sup> Der Lösungsvorschlag lautet im Satzzusammenhang „[...] *i paesi primi in classifica come per eseguendo la Danimarca* [...]“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 55; die in der Rangliste obersten Länder wie ausführend Dänemark).

wahrscheinlich auf einen Mangel an Konzentration zurückzuführen ist, da er den nicht getilgten Teil des Wortes wiederholt („*all'ultimo*“). Beim dritten Adjektiv handelt es sich um „*fo-rte*“ (stark, groß), das im schon erwähnten Textzusammenhang nach „*si possono osservare*“ (man kann beobachten) und vor „*differenze*“ (Unterschiede) steht. Drei Lernende haben zu insgesamt zwei anderen Adjektiven ergänzt, von denen eines (*fondamentali*) akzeptabel ist, während von den anderen beiden einer das Substantiv „*forme*“ (Formen) gewählt hat und der andere gar nichts ergänzt.

Für das substantivische Vorkommen gab es neben einer fehlenden Ergänzung den nicht akzeptablen Vorschlag von „*pagamenti*“ (Bezahlung) für „*paesi*“. Semantisch ist dieser Vorschlag nicht völlig abwegig, da es im Textzusammenhang immer noch um die Rangliste der Länder in Bezug auf ihr BIP geht. Grammatikalisch syntaktisch ist er jedoch gar nicht akzeptabel, und ein Erklärungsversuch, der von Mangel an Konzentration und / oder Textkompetenz absieht, könnte höchstens sein, dass dem Testteilnehmer bei den Wörtern, die auf die zu ergänzende Lücke folgen, nicht klar war, dass es sich bei „*classifica*“ (Rangliste) aus „*primi in classifica*“ (die ersten in der Rangliste) um ein Synonym für „*graduatoria*“ handelt. Alles deutet darauf hin, dass dieser Fehler entweder von unzureichender Gewissenhaftigkeit oder Textkompetenz bei der Testbearbeitung herrührt oder aufgrund nicht hinreichender Kenntnisse in der Zweitsprache Italienisch entstanden ist.

Weitere sechs Wörter betreffen die grammatikalischen Morpheme bestimmter Artikel, Präposition, artikulierte Präposition und eine Konjunktion. Bis auf einen grammatikalischen Kongruenzfehler für die Kontraktion aus Artikel und Präposition wurden auch in den anderen Fällen die Wortarten unangemessen gewechselt und beispielsweise anstelle der erforderlichen Konjunktion ein Adverb formuliert. Der Fehler beim bestimmten weiblichen Singular-Artikel (*la*) hingegen kann insofern als dreifach bezeichnet werden, als dass die Ergänzung „*l-l posto*“ („l-/der Platz) semantisch und morphosyntaktisch keinen Sinn ergibt und das zu ergänzende Wort darüber hinaus direkt nach „*posto*“ steht, das kleine „l“ fälschlicherweise für den Buchstaben „i“ gehalten wurde, obwohl die Lücke nicht am Satzanfang steht und gegen die Regel verstoßen wurde, dass immer nur ein Wort vervollständigt werden und nicht mehrere Wörter in die Lücke eingefügt werden sollen.

Von drei Testteilnehmern falsch gelöst wurden neun Wörter, die mit zwei Ausnahmen alle aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes stammen. Bei den Ausnahmen handelt es sich zum einen um die Form „*fanno*“ des reflexiven Verbs „*farsi*“ (CO) mit kopulativer Valenz (hier: „*si fanno ancora più grandi*“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 55; sie werden noch größer), die von drei Personen nicht ergänzt wird, und zum anderen um ein weiteres Vorkommen des Substantivs „*indicatore*“, das hier in allen drei Fällen zur konjugierten Verbform „*indica*“ vervollständigt wird. Dabei befindet sich in unmittelbarer Nähe ein nicht getilgtes Prädikat und steht das zu vervollständigende Wort am Satzanfang, so dass der Lösungsvorschlag der drei Lernenden „*Questo indica non ci dice nulla*“ (Dies zeigt sagt uns nichts) lautet und vermuten lässt, dass zur Lückenschließung nur das vorausgehende Wort beachtet wurde. Unter den übrigen Wörtern ist neben einer einfachen und einer artikulierten Präpositionen, einem Substantiv (*posizioni*) und zwei Adverbien, die allesamt überwiegend nicht vervollständigt wurden, auch die konjugierte Form „*pos-sono*“ eines Modalverbs (können), das allen sehr gut bekannt sein dürfte, aber sie wird im Text passivierend konstruiert, so dass zwei Lernende (vielleicht in der Zweitsprache beschulte) mit diesem komplexeren Gebrauch des geläufigen Modalverbs überfordert gewesen sein könnten.<sup>141</sup>

Fünf Wörter sind von je vier Testteilnehmern nicht richtig bzw. gar nicht ergänzt worden, hierunter der Infinitiv Präsens „*rica-vare*“ (gewinnen), der passivierend konstruiert ist und logisch falsch zu „*ricalcola*“ (neu berechnen) und „*riconosce*“ (erkennen) ergänzt sowie zweimal mit doppeltem

---

<sup>141</sup> Diese passivierende Form kann im Deutschen mit dem unpersönlichen „man“ übersetzt werden, so etwa konkret auf das Beispiel bezogen: Man kann große Unterschiede beobachten („*si possono osservare forti differenze*“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 55). Erschwerend an dieser Konstruktion ist für Lernende mit Italienisch als Zweitsprache, dass sich anders als im Deutschen der Numerus des konjugierten Verbes nach dem Akkusativobjekt richtet. Da „*differenze*“ ein Pluralwort ist, ist das Modalverb in der dritten Person Plural konjugiert.

Konsonanten „c“ falsch geschrieben wurde. Zum anderen betreffen sie die Vervollständigung der einfachen Präposition „in“ (von) im näheren Textzusammenhang von „*disuguaglianze in termini di ricchezza*“ (*ibid*; Ungleichheiten bezüglich des Wohlstandes). Zugegebenermaßen ist die Bearbeitung als nicht einfach einzuschätzen, da „*disuguaglianze*“ kein Ausdruck des Basiswortschatzes ist, sondern zum allgemeinen Wortschatz zählt und „*in termini di*“ selbst im GRADIT zwar nicht als Phraseologismus eingetragen ist, seine Bedeutung jedoch mit dem präpositionalen Phrasem „*in quanto a*“ erklärt wird, das dem allgemeinen Wortschatz (CO) angerechnet wird. Drei Testteilnehmer füllen die Lücke gar nicht, was ein Indiz dafür sein kann, dass sie den schon erwähnten Ausdruck „*in termini di*“<sup>142</sup> nicht kennen.

Für die zu vervollständigende Präposition „*p-er*“ (für) gibt es neben einer fehlenden Vervollständigung auch drei Lösungsvorschläge, allerdings keine akzeptablen (vgl. Tabelle 8). Auffällig ist, dass nicht ein einziger der Vorschläge bezüglich der Wortart mit der vom näheren Textkontext und Satzzusammenhang geforderten Wortart übereinstimmt. So ist beispielsweise im Satzzusammenhang von „*Già a livello europeo, anche per questo indicatore, si possono osservare forti differenze tra i paesi primi in classifica [...]*“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 55; Schon auf europäischer Ebene lassen sich auch für diesen Indikator große Unterschiede zwischen den in der Rangliste obersten Ländern beobachten [...]) keine Präposition vorgeschlagen worden, sondern verschiedene Adjektive, welche zum einen nach dem folgenden Demonstrativadjektiv „*questo*“ (dieser, hier: diesen) stehen müssten und zum anderen durch die Satzkonstruktion ausgeschlossen sind, weil sie nur auftreten könnten, wenn „*questo indicatore*“ das Subjekt des Satzes wäre, was es aber unmöglich ist (und auch demjenigen auffallen müsste, dem nicht die Bedeutung aller Wörter des Satzes bekannt ist), da das konjugierte Verb in der dritten Person Plural steht.

Ferner ergänzen vier Lernende das Adverb „*co-me*“ (wie) nicht richtig, welches hier ein Beispiel einleitet, so wie es auf die gleiche Weise auch im Deutschen geschieht („wie zum Beispiel“). Zwei Testpersonen haben jedoch die „Präposition „*con*“ (mit) gewählt, welche semantisch sehr nah bei der geforderten liegt und für die „Lexikogrammatik“ der Testpersonen, ihr grammatikalisches und lexikalisches Verständnis des Stadiums einer Zweitsprache, in dem sie sich befinden, richtig klingen mag (vgl. ROTH 2005, S. 81; HALLIDAY 2007).

Ebenso ist möglich, dass der Vorschlag „*con*“ von muttersprachlichen Schülern produziert worden ist, die den Satzzusammenhang nicht im Blick behalten und sich bei der Wahl nur auf den unmittelbaren Textkontext weniger Wörter konzentriert haben.

### 8.3.1.1 Häufige Falschlösungen in den ersten beiden C-Test-Texten an der Vespucci

Im Folgenden wird ein Überblick über die restlichen elf Wörter gegeben, die oft falsch ergänzt worden sind, nämlich von mindestens sechs Lernenden. Sie verteilen sich zu gleichen Anteilen auf drei Sätze, die in der nächsten Abbildung mit ihren Übersetzungen aufgeführt sind, wobei hinter den zu ergänzenden Wörtern, die hervorgehoben erscheinen, in Klammern die Anzahl der Falschlösungen angegeben ist. Außerdem sind zur übersichtlicheren Veranschaulichung die häufigen Falschlösungen farbig untermalt worden.

1. *Questo indicatore* [3 + 3 acc.] *non* **ci** [5] *dice* **però** [9] *nulla sulle* [1 + 1 acc.] *disuguaglianze in* [4] *termini di* [2] *ricchezza, cioè* [11] *sul benessere* [7] *dei singoli cittadini; [...]*

<sup>142</sup> Es ist verwunderlich, dass er im GRADIT mit einem Phrasem (*in quanto a*) erklärt wird, welches die Marke „CO“ (allgemeiner Wortschatz) trägt, aber selbst nicht als Phrasem eingestuft worden ist und die Gebrauchsmarke „FO“ (fundamentaler Wortschatz) erhält. Dies ist wahrscheinlich ein gutes Beispiel dafür, dass bei der Korpusbildung schriftliche und mündliche Texte Erwachsener berücksichtigt wurden und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen über die am häufigsten gebrauchten Wörter der italienischen Sprache für Erwachsene zutreffen, für Kinder oder Jugendliche deshalb aber nicht immer deckungsgleich sind.

Dieser **Indikator** sagt **uns jedoch** nichts **über die** Ungleichheiten **bezüglich** des Wohlstandes, **d. h.** über das **Wohlbefinden** der einzelnen Bürger; [...]

2. Già **a** [9] **livello europeo** [0], **anche per** [4] **questo indicatore** [2 + 2 acc.] **si possono** [2] **osservare forti** [2 + 2 acc.] **differenze tra** [3] **i paesi** [2] **primi in** [0] **classifica, come** [4] **per esempio** [2] **la Danimarca** [0] **con più** [3] **di 57 261 dollari** [2] **l'anno a persona** [6], **e le** [3] **ultime posizioni** [3] **occupate dalla** [6] **già citata** [9] **Moldova** (1 248 **dollari** [2]) **e dalla** [3] **Macedonia** (3 659 **dollari** [2 ½]).

Schon **auf europäischer** Ebene **lassen** sich auch für diesen Indikator **große** Unterschiede **zwischen** den **in** der Rangliste obersten **Ländern** beobachten, **wie** zum **Beispiel Dänemark** mit **mehr** als 57 261 **Dollar pro Person**, und **den** letzten **von dem** schon **genannten** Moldawien (1 248 **Dollar**) und Mazedonien (3 659 **Dollar**) eingenommenen **Positionen**.

3. **Ma su** [9] **scala internazionale** [9] **le distanze** [8] **si fanno** [3] **ancora più** [4] **grandi**: [...]

Aber **auf internationaler** Ebene / weltweit **werden** die **Abstände noch** größer: [...]

Abbildung 4: Sätze auf Seite 55 des Lehrbuchs von Carazzi und Pizzetti (2010) mit den häufigsten Fehlern

Im ersten Satz, der nur bis zum Semikolon abgebildet ist, da er das C-Test-Ende formt und sich nach dem Semikolon keine zu ergänzenden Lücken mehr befinden, gibt es sieben Wörter zu vervollständigen, von denen nur drei von allen richtig gelöst wurden und vier häufig falsch. Das allein sagt schon aus, dass dieser Satz den Lernenden Schwierigkeiten bereitet hat. Das richtige Vervollständigen der ersten Lücken könnte die Tilgung des Subjekts erschwert haben („*indicatore*“), welche das Satzverständnis verkompliziert. Der erste vermehrt auftretende Fehler, der von fünf Lernenden stammt, die richtige Vervollständigung zu „*ci*“ (uns), mag daher rühren, dass die Schülerinnen und Schüler in einem Lehrbuchtext nicht mit einem Personalpronomen der ersten Person Plural rechnen, obwohl zu Beginn des Tests, in den beiden Sätzen, welche diesem hier untersuchten vorausgehen, je ein nicht getilgtes Verb in der zweiten Person Plural konjugiert ist. Dass sich die fehlenden oder falschen Lösungen der ersten beiden Lücken gegenseitig bedingt haben, ist nicht anzunehmen, da neun von zehn Testteilnehmer für „*però*“ „*per*“ ergänzen, was die Vermutung sehr nahe legt, dass sie bei der Bearbeitung hier mit einer Art Scheuklappenblick nur den ganz unmittelbaren Kontext beachten, der durch das folgende „*nulla*“ gegeben ist. Zusammen formen sie als „*per nulla*“ ein adverbiales Phrasem, welches die Lernenden wahrscheinlich kennen, auch wenn es dem allgemeinen Gebrauchswortschatz (CO) entstammt. Dass dieses Phrasem morphosyntaktisch fehl am Platz ist, fällt dabei vermutlich niemandem auf; keiner scheint zu kontrollieren, ob sich diese Lösung im Satzzusammenhang vertreten lässt. Obwohl „*però*“ nicht wie die meisten anderen Präpositionen zum fundamentalen Gebrauchswortschatz zählt, sondern nur die Marke „*AU*“ (hoher Gebrauch) trägt, sollte dies nicht bedeuten, dass sie den Testteilnehmern weniger geläufig ist als andere Präpositionen, zumal schon unter jüngsten muttersprachlichen Kindern die tautologische Äußerungsweise „*ma però*“ sehr verbreitet ist und oft von Erziehenden verbessert wird.

Es ist etwas bemerkenswert, dass es sich beim nächsten, dem mit elf nicht korrekten Lösungen insgesamt am häufigsten falsch gelösten Wort, um einen Ausdruck handelt, bezüglich dessen den Jugendlichen ein allzu exzessiver Gebrauch vorgeworfen wird: „*ci-oè*“ (das heißt).<sup>143</sup> Vielleicht ist aber genau das der Grund, warum so viele Lernende dieses Wort nicht wie im Originaltext ergänzt haben. Möglicherweise hat gerade die an ihnen geübte Kritik über den vehementen Gebrauch des Wortes dazu geführt, dass sie sein Vorkommen in einem Lehrbuchtext nicht erwarten. Fünf Testteilnehmer lassen die Lücke Wortlücke unbearbeitet, einer schlägt stattdessen die Präposition „*circa*“ vor, obwohl auch das Folgewort eine Präposition ist, und vier weitere ergänzen durch

<sup>143</sup> Vergleiche hierzu auch die Beispiele im mündlichen Sprachgebrauch der Lernenden im Kapitel 9 zu den Unterrichtsbeobachtungen sowie die Reaktion der Lehrkräfte hierauf.

mehrgliedrige konjugierte Verbformen bzw. Pronomen und Verben gleich bis zu drei Wörter, obwohl es grammatikalisch-syntaktisch nicht funktioniert und sie vor dem Test angewiesen worden sind, dass immer nur ein Wort ergänzt werden und niemals zusätzlich ganz neue Wörter vollständig in die Lücken geschrieben werden sollen. Ähnlich wie bei dem letzten, von sieben Lernenden falsch gelösten Wort dieses Satzes besteht die Schwierigkeit beim richtigen Ausfüllen aber wahrscheinlich darin, dass schon die vorherigen Lücken offen geblieben sind oder sie sich nicht sicher waren, ob sie die richtigen Lösungen gefunden haben, so dass ihr Kontextverständnis zum Ende des Satzes sicherlich geschwächt war.

Im zweiten Satz ist gleich die erste Lücke von neun Lernenden nicht richtig bearbeitet worden, allerdings liegt hier ein grober Fehler in der Testentwicklung vor: Versehentlich ist die Präposition „a“ getilgt worden, obwohl einbuchstabige Wörter bei der Tilgung übergangen werden, so dass eigentlich das Folgewort „livello“ zur Hälfte hätte ausgelöscht werden. Abgesehen von den Testteilnehmern, die dieses Hindernis gekonnt überwinden, sind auch unter den falschen Lösungen sieben, die in die richtige Richtung gehen: „al“ (5) und „dal“ (2). Sie zeigen, dass den entsprechenden Lernenden das Adverbialphrasem „a livello“ (auf ... Ebene) wahrscheinlich nicht unbekannt ist, auch wenn sie es nicht ganz korrekt produzieren.

Während sechs Schüler bei „per-sona“ gar nichts ergänzen (haben sie die Lücke übersehen oder kennen sie das BIP nur „pro capite“ (pro Kopf) und nicht auch „a persona“?), gibt es für die weiteren zwei häufig falsch gefüllten Lücken, die gemeinsam betrachtet werden sollten, zumindest einige nicht korrekte Lösungsvorschläge. Es handelt sich hier um eine recht komplizierte Satzkonstruktion, da nicht die Länder Moldawien und Mazedonien, welche die untersten Positionen in der Rangliste einnehmen, das Subjekt des Satzes formen, sondern die Unterschiede, welche man zwischen den Positionen verschiedener Länder beobachten kann. Die beiden schlechter bestellten Länder beziehen sich dabei als präpositionale Objekte auf das Partizip mit Adjektivfunktion „occupate“, welches zum Objekt „posizioni“ gehört. Die Konstruktion hat also passivischen Charakter, und einige in der Zweitsprache Lernenden beweisen eine fortgeschrittene Sprachkompetenz, da ihre Lösungsvorschläge ein Indiz für ihr Wissen darüber sind, dass in solchen Fällen, bei denen sich zwei Objekte aneinander reihen, auch nur eine artikulierte Präposition und ein Adjektiv, beide dann im Plural, stehen können. Damit ist gemeint, dass der letzte Teil des Satzes auch wie folgt hätte formuliert werden können: „*le ultime posizioni dalle già citate Moldova e Macedonia*“. Allerdings ist diese Konstruktion durch die zu ergänzende artikulierte Präposition vor „Macedonia“ ausgeschlossen und außerdem ist das zweite Land noch nicht genannt worden, weshalb „citate“ logisch falsch ist.

Abschließend wird der letzte Satz dieser ersten beiden C-Testtexte betrachtet, von dessen fünf Lücken zwei drei und vier Mal falsch ergänzt worden sind und die anderen drei acht bis neun Mal. Diese drei Lücken befinden sich gleich am Satzanfang, der nicht mit dem Subjekt beginnt, sondern dieses mit einer Konjunktion und einem präpositionalen Objekt einleitet. Die Schwierigkeit dieser selteneren Konstruktionsart dürfte sich aber in Grenzen halten, zumal es sich um die Präposition „m-a“ (aber) handelt, welche sehr häufig verwendet wird. Weitaus problematischer scheint hierbei das adverbiale Phrasem „s-u scala“ (auf ... Ebene) und das dazugehörige Adjektiv „internazionale“ zu sein. Letzteres dürfte allen bekannt sein, wurde aber trotzdem falsch ergänzt, was vermutlich daran liegt, dass einigen das Bezugswort unklar war: Von den neun Lernenden, welche keine korrekte Lösung für „s-u“ finden, haben drei gar nichts geschrieben und fünf zu „sulla“ ergänzt. Was nicht völlig abwegig ist, aber eben zeigt, dass sie das Phrasem, welches voraussetzt, dass seine Bestandteile nicht modifiziert werden, nicht oder nicht ausreichend kennen.

Es ist gut möglich, dass den Lernenden die Bearbeitung der letzten häufig falsch gelösten Lücke leichter gefallen wäre, wenn im Text wieder „differenze“ (Unterschiede) und nicht das bedeutungsähnliche Wort „dist-anze“ (Abstände) gestanden hätte. „Abstände“ passt zwar besser, da sich die Autoren immer noch auf die Positionen innerhalb der Rangliste aller Länder beziehen, jedoch betrifft die Kernaussage des Textes eben genau die unterschiedlichen Situationen zwischen den einzelnen Ländern. Auch der Lösungsvorschlag „distinzioni“ (Unterscheidung, Unterschied)

liegt semantisch unweit der anderen beiden Wörter, ist jedoch nicht akzeptabel. Wie auch bereits in anderen Fällen, ist aber erneut zu betonen, dass die richtige Lösung allein dadurch schon erschwert war, dass die vorausgehenden Lücken vielleicht gar nicht oder falsch vervollständigt wurden, so dass bei den entsprechenden Testteilnehmern das Verständnis der Satzaussage beeinträchtigt ist.

### 8.3.1.2 Texte 3 und 4 des C-Tests (S. 56)

Die nächsten beiden Texte des an der Schule *Vespucci* durchgeführten C-Tests sind der Seite 56 des Lehrbuchs von Carazzi und Pizzetti (2010) entnommen und beschäftigen sich mit dem unterschiedlichen Wohlstand in verschiedenen Ländern und dem *Human Development Index*. Zunächst ermöglicht die folgende Tabelle einen Überblick über ihren sprachlichen Inhalt und die Lösungsvorschläge der Testteilnehmer.

Es sei vorweggenommen, dass auch hier wieder zwei Konstruktionsfehler bei der Testentwicklung vor, von denen der erste den Schülerinnen und Schülern anscheinend jedoch keine Schwierigkeiten bereitet hat: Es hätte die einfache Präposition „con“ (mit) zur Hälfte getilgt werden müssen, stattdessen betrifft die Tilgung erst das folgende Wort und zwar einen unbestimmten Artikel „u-n“. Lediglich ein Testteilnehmer hat diesen nicht vervollständigt.

Der zweite Tilgungsfehler ist gravierender, da er verursacht hat, dass zwei aufeinander folgende Wörter ergänzt werden mussten. Immerhin ist das falsch getilgte Wort eine apostrophierte Zusammensetzung aus einer artikulierten Präposition und einem Indefinitpronomen („nell'al-tro“, im anderen), so dass der erste Teil bis zum Apostroph vollständig wiedergegeben ist und nur der zweite Teil zur Hälfte gelöscht wurde. Bei der Besprechung der häufigeren Fehler wird diese Unregelmäßigkeit berücksichtigt.

Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
Text 3 24 Lücken	Due	agg.num.card.	FO		
2	paesi	s.m.	FO		parti (2)
	con	prep.	FO		
0	lo	art.det.	FO		
	stesso	agg.dimostr.	FO		
0	reddito	s.m.	AU TS econ.		
	medio	agg.	AU		
1	per	prep.	FO		0
	abitante	s.m.	AU		
1	possono	v.mod.	FO		0
	presentare	inf.v.tr.	FO		
1	situazioni	s.f.	FO		0
	completamente	avv.	CO		
2	diverse	agg.	FO		diversi, 0
	in	prep.	FO		
2 + 3 acc.	uno	pron.indef.	FO		una (acc. ) (3), un, 0
	vi	avv.	FO		
4 1/2	può	v.mod.	FO		puo, possono (3), 0
	essere	inf.v.procompl.	CO		
0	una	art.indet.	FO		

	distribuzione	s.f.	AU		
0	della	prep.art.	FO		
	ricchezza	s.f.	TS econ.		
4	molto	avv.	FO		0, mondiale (3)
	squilibrata	agg.	CO		
	con	prep.	FO		
0	un	art.indet.	FO	Tilgungsfehler	
	ristretto	agg.	CO		
1	numero	s.m.	FO		numerabile
	di	prep.	FO		
4	ricchi	s.m.	FO		ricchezze, ricchezza (3)
	e	cong.	FO		
0	un	art.indet.	FO		
	elevato	agg.	CO		
0	numero	s.m.	FO		
	di	prep.	FO		
2	poveri	s.m.	FO		povertà (2)
6+2 acc.	nell'altro	pron.indef.	FO	Tilgungsfehler	0 (2), nell'altra (6)(2 acc. - in una, nell'altra, Diego u Nicole)
	la	art.det.	FO		
3	distribuzione	s.f.	AU		0, distruzione, distribuzione
	può	v.mod.	FO		
0	essere	inf.v.intr.	FO		
	più	avv.	FO		
0	equilibrata	agg.	CO		
	senza	avv.	FO		
3 acc.	grandi	agg.	FO		gravi (acc.) (3)
	disuguaglianze	s.f.	CO		
5	nei	prep.art.	FO		ne, numerabili, numerosi, 0 (2)
	livelli	loc.s.m.	CO		
3	di	el.loc.s.m.	el.CO		0 (3)
	vita	el.loc.s.m.	el.CO		
4 (S. 56)					
25 Lücken	il	art.det.	FO		
8	primo	s.m.	FO		pro capite (4), problema, prodotto (2), 0
	è	v.intr.	FO		
2	la	art.det.	FO		l'indice, l'isu
	speranza	loc.s.f.	TS stat.		
0	di	el.loc.s.f.	el.TS stat.		

	vita	el.loc.s.f.	el.TS stat.		
5 + 1 acc.	indicatore	s.m.	TS econ.		indica (2), indica ciò, indicano, indicatrice, indice (acc.)
	che	pron.rel.	FO		
1,5	già	avv.	FO		già, 0
	conosciamo	v.tr.	FO		
	e	cong.	FO		
3	che	pron.rel.	FO		0, ciò, con
	misura	v.tr.	FO		
1	il	art.det.	FO		in
	numero	s.m.	FO		
1 acc.	di	prep.	FO		degli (acc.)
	anni	s.m.	FO		
4	che	pron.rel.	FO		che ci sono, 0 (3)
	in	loc.avv.	CO		
6	media	el.loc.avv.	el.CO		mesi (2), 0 (3), meno
	può	v.mod.	FO		
7	aspettarsi	inf.v.pronom. intr.	CO		aspetta, aspettarla, 0, aspettare (4)
	di	prep.	FO		
1	vivere	inf.v.intr.	FO		0
	un	art.indet.	FO		
6	individuo	s.m.	AU		indicato, indicatore (3), indice, 0
	nato	part.pass.v.tr.	FO		
1	in	prep.	FO		0
	un	art.indet.	FO		
1	determinato	agg.	CO		determrminato
	anno.	s.m.	FO		
	A	prep.	FO		
9	ciò	pron.dimostr.	FO		cui (2), 0 (4), chi, che, caso
	si	pron.pers.	CO		
9	aggiunge	v.pronom.intr.	FO		aggisce (2), aggiungere, 0 (4), aggiungono (2)
	il	art.det.	FO		
1	dato	s.m.	AU		0
	relativo	agg.	AU		
2	al	prep.art.	FO		0 (2)
	livello	s.m.	FO fig.		
1 acc.	di	prep.	FO		d' (acc.)
	istruzione	s.f.	AU		
1	della	prep.art.	FO		0



	popolazione	s.f.	AU		
7	Considerando	ger.v.tr.	FO		considerato, considera, consideriamo (2), considerata (2), 0
	contemporaneamente	avv.	CO		
2	reddito	s.m.	AU TS econ.		0 (2)
	speranza	loc.s.f.	TS stat.		
1	di	el.loc.s.f.	el.TS stat.		0
	vita	el.loc.s.f.	el.TS stat.		
	e	cong.	FO		
1	istruzione.	s.f.	AU		0

Tabelle 9: Übersicht über die Texte 3 und 4 des C-Tests an der *Vespucci* inklusive Lösungsvorschläge der Testteilnehmer

Unter den 50 zu komplettierenden Lücken befindet sich nur zehn, die von allen Schülerinnen und Schülern wie im Originaltext oder durch einen annehmbaren Alternativvorschlag ergänzt worden sind. Die höchste Fehlerquote für ein Wort liegt bei neun („*ciò*“), aber vor der Analyse der häufigsten Falschlösungen erfolgt erneut zuerst ein Überblick über die geringeren Fehlerquellen. Zwei Fünftel (20 Wörter) sind von ein oder zwei Testteilnehmern nicht oder falsch ergänzt worden. Mit wenigen Ausnahmen handelt es sich um Wörter aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes (FO), unter denen von einfachen und artikulierten Präpositionen über Artikel, Adjektive und Substantive bis zu konjugierten Verben und Infinitiven alle Wortarten vertreten sind. So zum Beispiel ein bestimmter Artikel, der interessanter Weise von zwei der drei Lernenden apostrophiert und mit einem Substantiv ergänzt worden ist, obwohl das nominale Bezugswort im Text sofort nach der Lücke folgt. Oder eine artikuliert Präposition, *di* im näheren Kontext zusammen mit „*livello*“ auftritt und korrekt „*relativo a-l livello*“ (bezüglich des Grades) lautet, wodurch es sein könnte, dass die zwei fehlenden Vervollständigungen absichtlich unterlassen wurden, weil die Lernenden an den oben genannten Phraseologismus „*a livello*“ gedacht haben oder mit „*relativo a*“ (bezüglich) nicht so vertraut sind.

Die Gruppe der Wörter, die nicht zum fundamentalen Wortschatz zählen, besteht aus fünf: das Substantiv „*da-to*“ (Datenangabe) aus dem Wortschatz des hohen Gebrauchs (AU), das im Erdkundelehrwerk öfter verwendet wird, das Adjektiv „*deter-minato*“ (CO; bestimmt), das in einem Fall mit einem Flüchtighkeitsfehler ergänzt wurde, da die beiden letzten nicht getilgten Buchstaben wiederholt sind, das Phrasemelement „*d-i*“ aus „*speranza d-i vita*“ (TS stat.; Lebenserwartung), das von einem Lernenden nicht vervollständigt wurde, was auch für das Nomen „*istru-zione*“ (AU; Bildung) gilt. Bei letzterem handelt es sich um die Wiederaufnahme eines im vorausgehenden Satz verwendeten Begriffs in gekürzter Form. Und zwar taucht er dort ungetilgt gegen Ende im Ausdruck „*livello d-i istruzione*“ (Bildungsgrad) auf, was das Schließen der Lücke beim zweiten Token des Worttyps erleichtert haben sollte. Beim letzten Wort handelt es sich um das doppelt gekennzeichnete „*red-dito*“ (AU TS econ.; Einkommen), das mit zwei getilgten Vorkommnissen in diesem Text des C-Tests erscheint. Auffällig an diesem Wort ist, dass das erste Vorkommnis von allen Testteilnehmern korrekt vervollständigt wird, während die Lücke im zweiten Vorkommnis von zwei Lernenden nicht gefüllt wird. Das bedeutet, dass zwei Testpersonen ein Wort nicht ergänzen, was sie an anderer Stelle im Test richtig gelöst haben. Als möglicher Erklärungsgrund könnte die Distanz zwischen den beiden Token herangezogen werden, da sie sich jeweils am Anfang und am Ende des Textes befinden. Allerdings resümiert der Schluss des Textes die zuvor gegebenen Informationen in Form einer Aufzählung, woraus auch geschlossen werden könnte, dass die Lernenden die vorgestellten Konzepte noch nicht voll und ganz verstanden haben. Nachteilig könnte sich außerdem das sprachliche Umfeld des zweiten Vorkommnisses ausgewirkt haben, da

„*reddito*“ zwar weit vorne im Satz steht, dieser aber von dem getilgten Gerundium „*considerando*“ (FO; betrachtend) eingeleitet wurde, mit dem sieben Testteilnehmer Schwierigkeiten zeigten.

Ohne bei den fundamentalen Wörtern auf jeden einzelnen Artikel oder einfache Präpositionen und Rechtschreibfehler wie das Auslassen eines Akzentes einzugehen, welche alle der Tabelle entnommen werden können, werden an dieser Stelle nur einige Fehlerquellen kommentiert, welche für die Untersuchungsgruppe mit dem größten Anteil an in der Zweitsprache lernenden Schülerinnen und -Schülern innerhalb dieser Studie typisch sein könnten und sprachliche Auffälligkeiten des Lehrbuches betreffen. Denn es handelt sich um hochfrequent gebrauchte einfache Wörter, die auch den in der Zweitsprache Lernenden bekannt sind, die jedoch in ein sprachlich komplex gestaltetes Umfeld eingebettet sind, für dessen Verständnis die Textkompetenz einiger Lernender anscheinend nicht ausreicht.

So wurde das Adjektiv „*dive-rso*“ (verschieden), welches sich auf „*situazioni*“ bezieht und durch ein Adverb („*completamente*“, vollständig) verstärkt wird, von einem Lernenden nicht und von einem weiteren mit einer falschen Genus-Endung ergänzt, was wahrscheinlich daran liegt, dass „*situazioni*“ zwar wie die maskulinen Pluralwörter auf „i“ endet, aber feminin ist. Es ist anzunehmen, dass dieser Fehler von einem Schüler oder einer Schülerin begangen wurde, für den oder die Italienisch nicht die Muttersprache ist, obgleich derartige Fehler durchaus auch in der Erstsprache begangen werden können und ein Zeichen von Flüchtigkeit in der schriftlichen Sprachproduktion sein können.

Zu Beginn des dritten Textes hat ein Testteilnehmer das Verb „*poss-ono*“ (können) und die darauffolgende Lücke „*situa-zioni*“ (Situation) nicht vervollständigt. Wie bereits erwähnt, geht es um die weltweite Verteilung des Wohlstandes, wobei zwei Länder mit dem gleichen Pro Kopf-Einkommen unterschiedliche wirtschaftliche Situationen vorweisen können. Hierbei wird „*situazioni*“ aus dem vorausgehenden Satz, der diesen C-Test-Text einleitet und deshalb komplett ohne Lücken abgebildet ist, ohne das Adjektiv „wirtschaftlich“ wieder aufgegriffen, so dass ein mangelndes Ausfüllen der Lücke auf der einen Seite auf eine schwach ausgebildete Textkompetenz deuten lässt, auf der anderen Seite aber durch die Komplexität des Satzes verständlich erscheint. Das Subjekt des Satzes, „*due paesi*“ (zwei Länder), besteht mit seinem mehrgliedrigen Attribut aus neun Wörtern und ist nicht konkret, sondern abstrakt. Ihm folgt ein Verbgefüge aus dem zu ergänzenden Modalverb „*possono*“ und einem Infinitiv (*presentare*), welches ebenfalls einen weniger konkreten Charakter hat, als es bei der Satzformulierung möglich gewesen wäre, und ein Akkusativobjekt (*situazioni*). Der Satz wäre wahrscheinlich gerade für Schülerinnen und Schüler, die in der Zweitsprache lernen, einfacher zu verstehen, wenn der eigentliche Aktant des Satzes (die unterschiedlichen wirtschaftlichen Situationen in Ländern mit gleichem Einkommen) auch das Subjekt wäre. Dazu hätte man den mit „*situazioni*“ endenden ersten Satz durch einen Relativsatz mit einem einfacheren konjugierten Verb verlängern können.

Abgesehen von der gerade beschriebenen Komplexität des Satzgefüges mit einem gewissen Grad an Abstraktheit, ist es mit seinen 53 Wörtern auch sehr lang und erklärt nach einem Doppelpunkt die Unterschiede zwischen den Ländern. Diese Erläuterung beginnt mit einem präpositionalen Objekt, das mit einem Indefinitpronomen gebildet ist, von dessen Referenzwort „*paesi*“ es 13 Wörter entfernt liegt. Es handelt sich hier um ein getilgtes Pronomen, welches von den Schülerinnen und Schülern nicht nur in der im Originaltext gegebenen maskulinen Form ergänzt worden ist, sondern u.a. auch in einer akzeptablen femininen, da als weiteres Bezugswort „*situazioni*“ in Frage kommt. Es folgt erneut ein Verbgefüge, das aus dem Modalverb „können“ gebildet ist und zudem aus dem aus dem CO-Gebrauchswortschatz stammenden prokomplementarischen (pronominalen) Infinitiv „*esservi*“ (da sein, geben), der eine im Gebrauch seltenere Alternative zum frequenteren „*esserci*“ (FO) darstellt. Weiterhin im ersten Teil der Erklärung nach dem Doppelpunkt wird mit einem präpositionalen Objekt die unausgeglichene Verteilung des Wohlstandes näher beschrieben: „*con un ristretto numero di ricchi e un elevato numero di poveri*“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 65; mit einer restringierten Anzahl von Reichen und einer hohen Anzahl von Armen). „*Num-ero*“ ist dabei einmal zu einem Nomen aus dem mathematischen Fachwortschatz ergänzt worden, welches als

Lösung im Textkontext nicht annehmbar ist. Dass es Probleme mit dem vertrauten Wort „*numero*“ gegeben hat, könnte durchaus an der Satzlänge und an den vorangehenden Adjektiven liegen, welche beide nicht zum Basiswortschatz des Italienischen gehören. Außerdem ist das italienische Wort für „Reiche“ vielleicht in vier Fällen zu „Reichtum/Wohlstand“ ergänzt worden, da es sowohl im Einleitungssatz, als auch kurz vorher in der Erklärung nach dem Doppelpunkt vorkam. Folgerichtig ist dann auch „*pov-*“ nicht zu „*poveri*“ (Arme), sondern „*povertà*“ (Armut) vervollständigt worden. Das Wort aus dem mathematischen Fachwortschatz und die beiden letztgenannten Nomen könnten auch deshalb von den Lernenden gewählt worden sein, da sie von der etwas geschwollenen Ausdrucksweise und den normaleren bildungssprachlichen Eigenheiten des Textes so beeinflusst sind, dass sie versuchen, eigenständig sprachlich Vergleichbares einzusetzen, was allerdings zwar grammatikalisch und syntaktisch richtig ist, aber semantisch-logisch nicht.<sup>144</sup> Hier lassen sich deutliche Anzeichen dafür erkennen, dass das Textverständnis erschwert oder sogar verhindert wird, wenn eine überdurchschnittliche Satzlänge, abstrakte Subjekte und Verben und ein gewählter, seltener gebrauchter Wortschatz miteinander korrelieren. Je drei bis vier Mal falsch oder gar nicht aufgelöst wurden die Lücken in sieben Wörtern, von denen sechs Teil des soeben besprochenen langen Satzgefüges sind. In diesem Satz, bei dem mit erhöhten Verständnisschwierigkeiten vonseiten der Lernenden gerechnet werden darf, gab es Probleme mit dem Wort „*distri-buzione*“ (Verteilung), welches aus dem Wortschatzbereich des hohen Gebrauchs (AU) stammt und von einem Testteilnehmer gar nicht, von einem flüchtig mit der Wiederholung einiger Konsonanten zu „*distri-tribuzione*“ und von einem weiteren zu „*distri-zione*“ ergänzt wird. Dieses Wort existiert im Italienischen nicht, ist vielleicht mit „*restrizione*“ (Einschränkung, Verringerung) verwechselt worden und daher seinem Verfasser in der Bedeutung nicht bekannt oder er hat nicht bzw. nur teilweise verstanden, worum es im Vorfeld des langen Satzes geht. Auch das Adjektiv „*molto*“ (FO; viel) wurde von vier Lernenden nicht korrekt ergänzt. Das legt nahe, dass fünf Lernenden das fachwortschatzsprachliche Bezugswort „*ricchezza*“ (Wohlstand) nicht ausreichend bekannt ist, da sie entweder gar nicht oder zum logisch falschen „*mondiale*“ (weltweit) ergänzt haben. Ein zweiter möglicher Erklärungsversuch für das Adjektiv betrifft das im Vorfeld verwendete Indefinitpronomen „*uno*“ (eines) für das weit entfernt stehende Subjekt „*due paesi*“ (zwei Länder): Es ist durchaus möglich, dass den Schülern nicht erkenntlich war, worauf es sich bezieht und sie deshalb nicht zögern, das in diesem Kontext logisch falsche „*mondiale*“ zu bilden. Darüber hinaus haben drei Schüler die einfache Präposition „*di*“ (von) im nominalen Phraseologismus „*livelli di vita*“ (Lebensstandard) nicht ergänzt, was darauf hindeutet, dass ihnen dieser Ausdruck aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) nicht bekannt ist. Außerdem gab es offensichtlich Schwierigkeiten mit dem Modalverb „*può*“ im bereits angesprochenen Verbgefüge „*vi p-uò essere (una distribuzione)*“ (es kann (eine Verteilung) geben), in dem es mit einem seltener gebrauchten Verb des allgemeinen Wortschatzes auftritt. Zwei Lernende haben es in der Pluralform ergänzt, zwei weitere gar nicht und eine Schülerin oder ein Schüler hat lediglich den Akzent vergessen. Zum anderen handelt es sich um das ebenfalls schon besprochene substantivierte Adjektiv „*ric-chi*“ (Reiche). Schließlich ist das Relativpronomen „*c-he*“ gar nicht bzw. unpassend zum Demonstrativpronomen „*ciò*“ (das) und zur einfachen Präposition „*con*“ (mit) ergänzt worden. Obwohl ein Relativsatz sicherlich zu den leichteren Nebensätzen zählt, zumal das Relativpronomen das Subjekt des Satzes bildet, ist er hier wahrscheinlich doch schwieriger für die sprachlich nicht so Gefestigten, da es der zweite von zwei nebengeordneten Relativsätzen ist, die sich nicht direkt auf das Subjekt des Satzes („*speranza di vita*“, Lebenserwartung) beziehen, sondern auf sein Attribut („*indicatore*“, Indikator).

---

<sup>144</sup> Das würde im Übrigen eine generell beobachtete Tendenz der schriftlichen Sprachproduktion in Italien Lernender ab dem dritten Jahr der Mittelstufe widerspiegeln (s. LAVINIO 2011).

### 8.3.1.2.1 Häufigste Falschlösungen

In den C-Test-Texten 3 und 4 sind insgesamt neun Wörter häufig falsch gelöscht worden. Über die Hälfte (5) gehört zu den am meisten gebrauchten Wörtern des Italienischen (Gebrauchsmarke FO), zwei zählen zum Basiswortschatz (AU), eines zum allgemeinen Wortschatz (CO) und ein weiteres zum Fachwortschatz (TS). Das bedeutet nicht automatisch, dass den Schülerinnen und Schülern die zweitausend häufigsten Wörter des Italienischen nicht bekannt sind und sie diese nicht korrekt verwenden können, sondern es könnte vielmehr ein Indiz dafür sein, dass es sich bei den verwendeten Lehrbuchtexten um eine verdichtete Sprache mit komplizierteren syntaktischen Strukturen handelt, welche das Textverständnis erschweren. Bevor dies im Einzelnen gezeigt wird, gibt die folgende Tabelle zunächst einen Überblick über alle Ausdrücke, die von mindestens fünf Schülerinnen und Schülern gar nicht oder nicht richtig vervollständigt wurden. Sowohl die Fehler vier bis sechs als auch die Fehler sieben bis neun liegen so dicht beieinander, dass sie in der Tabelle zum besseren Verständnis einschließlich ihres näheren Kontextes aufgelistet sind.

Spalte 1	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
1)	5	<i>nei</i>	prep.art.	FO		ne, numerabili, numerosi, 0 (2)
2)	5 + 2 acc.	<i>nell'altro</i>	pron.indef.	FO	Tilgungsfehler	0 (3), nell'altra (4)(2 acc. - in una, nell'altra)
3)	5 + 1 acc.	<i>indicatore</i>	s.m.	TS econ.		indica (2), indica ciò, indicano, indicatrice, 0
	4	<i>che</i>	pron.rel.	FO		che ci sono, 0 (4)
		<i>in</i>	loc.avv.	CO		
4)	6	<i>media</i>	el.loc.avv.	el.CO		mesi (2), 0 (4), meno
		<i>può</i>	v.tr.	FO		
5)	7	<i>aspettarsi</i>	inf.v.pronom.intr.	CO		aspetta, aspettarla, 0, aspettare (4)
		<i>di</i>	prep.	FO		
	2	<i>vivere</i>	v.intr.	FO		0 (2)
		<i>un</i>	art.indet.	FO		
6)	6	<i>individuo</i>	s.m.	AU		indicato, indicatore (3), indice, 0
		<i>nato</i>	agg.	FO		
		<i>A</i>	prep.	FO		
7)	9	<i>ciò</i>	pron.dimostr.	FO		cui (2), 0 (5), chi, che, caso
		<i>si</i>	pron.pers.	CO		
8)	9	<i>aggiunge</i>	v.pronom.intr.	FO		aggisce (2), aggiungere, 0 (4), aggiungono (2)
9)	7	<i>Considerando</i>	ger.v.tr.	FO		considerato, considera, consideriamo (2), considerata, 0 (2)

Tabelle 10: Häufige Fehler in den Texten 3 und 4 des C-Tests an der Schule *Vespucci*

Dass sechs Schülerinnen und Schüler die artikulierte Präposition „*nei*“ nicht richtig vervollständigen, kann man sich abgesehen von Konzentrationsproblemen oder nachlässiger Testbearbeitung nur damit erklären, dass sie am Ende des langen Satzgefüges den Überblick über seinen Inhalt verloren haben.

Beim zweiten häufigen Fehler wird die Satzstruktur mit dem Indefinitpronomen „*in uno*“ (in einem) durch „*nell'altro*“ (im anderen) wieder aufgenommen. Hier wiegt der anfänglich genannte

Konstruktionsfehler recht schwer, da der Satz lang und kompliziert ist und einigen Lernenden wahrscheinlich schon das Bezugswort des ersten Indefinitpronomens nicht klar war. Drei Lernende ergänzen nichts und weitere vier haben mit „*nell'altra*“ (in der anderen) die einzige grammatikalisch korrekte Alternative gewählt. Das sagt etwas über ihre grammatikalische Kompetenz aus, aber noch nicht unbedingt über grammatikalisch-syntaktische Fähigkeiten und einen Blick, der über das nächste Textumfeld hinaus schweift, da nur zwei von vier Schülern beide Indefinitpronomen auf „*situazioni*“ bezogen und sie deshalb mit der femininen Endung ergänzt haben, während die anderen bei den beiden Pronomen unterschiedliche Genus-Endungen vorweisen bzw. gar keine Vervollständigung beim ersten Pronomen.

Weitere häufigen Falschlösungen (5) betreffen das bereits erwähnte Attribut zur Lebenserwartung, Indikator („*indicatore*“), welches zwei nebengeordneten Relativsätzen vorausgeht. „*Indicatore*“ ist ein fachwortschatzsprachlicher Ausdruck aus dem Bereich der Wirtschaft, der schon in den ersten Texten dieses C-Tests auftritt. Insgesamt vier Lernende haben das Wort zu einer Verbform vervollständigt, vielleicht, weil ihnen der Gebrauch eines Attributes nicht so geläufig ist oder einfach weil dem halb getilgten Nomen kein Artikel vorausgeht. Eine außergewöhnliche Falschlösung ist die nicht existierende weibliche Form „*indicatrice*“, womöglich da es ein Attribut des femininen Nomens „*speranza di vita*“ ist. Hier zeigt sich sprachliche Kreativität und ein hohes Maß an Sprachbewusstheit, da das Suffix „*-trice*“ tatsächlich dazu dient, aus Verben neue Wörter zu bilden, die weibliche Personen bezeichnen. Wem die Wortbildungsregeln einer Sprache bekannt sind, steht also potentiell ein umfangreicherer Wortschatz zur Verfügung (vgl. KOESTERS GENSINI 2009b, S. 120).

Im selben Satz kommt ein dritter Relativsatz vor, dessen Pronomen vier Testteilnehmer nicht richtig ergänzen, wobei drei Schülerinnen und Schüler gar nichts schreiben und einer zwar das Relativpronomen richtig einsetzt, aber die Lücke auch um eine konjugierte Verbform erweitert, die grammatikalisch-syntaktisch nicht vertretbar ist. Auch in diesem Fall ist eine wahrscheinliche Erklärung dafür wieder die Komplexität des Satzes, die sich noch weiter fortsetzt und dazu geführt haben könnte, dass die folgenden zwei Lücken je von sieben und neun Personen nicht richtig vervollständigt worden sind.

Die erste betrifft den Ausdruck „*in me-dia*“ (im Durchschnitt), den sechs Lernende nicht als Lösungsvorschlag anbieten, wobei sie entweder nichts ergänzen oder aber die logisch abstrusen Lösungen „in Monaten“ und „weniger“ liefern. Übersetzt lautet der Satz damit (vgl. CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 56): „Der erste ist die Lebenserwartung, ein Indikator, den wir schon kennen und der die Anzahl an Jahren misst, die \*in Monaten ein [...] Individuum erwarten kann zu leben/erwarten kann \*weniger zu leben“. „*Media*“ ist ein Wort des hohen Gebrauchs (AU), welches als Prasembestandteil in „in media“ zum CO-Wortschatz zählt, wobei die Grundbedeutung im Phrasem erhalten bleibt, und das siebenmal falsch gelöste „*aspet-tarsi*“ ein reflexives Verb aus dem allgemeinen Wortschatz (CO). Dass die Wahl dieses Verbes in einem solchen Satz zusammen mit einem Modalverb für Verständnisschwierigkeiten bei den Testteilnehmern sorgen kann, lassen neben einer nicht gefüllten Lücken die sechs grammatikalisch und lexikalisch falsch gewählten verbalen Lösungsvorschläge vermuten, unter denen immerhin fünfmal zumindest die grammatikalisch erforderte Form des Infinitivs anzutreffen ist.<sup>145</sup>

Sechs Lernende haben im letzten Teil des Satzes das Wort „*indi-viduo*“ nicht richtig vervollständigt, und ihre häufigen falschen Lösungsvorschläge der Wörter „*indicatore*“ (3) und „*indice*“ (1) könnten daher rühren, dass ersteres mehrmals im Text auftritt und sie daher dazu verleitet hat, es zu benutzen, obwohl es im Satzkontext keinen Sinn ergibt. Gleiches gilt für „*indice*“, was semantisch nah bei „Indikator“ liegt und schon an anderer Stelle anstelle von „*indicatore*“ ergänzt worden ist.

---

<sup>145</sup> An dem Infinitiv „*aspettarsi*“ (erwarten) aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatzes (CO) hängt übrigens ein weiterer Infinitiv, welcher von einem Lernenden nicht vervollständigt worden ist, obwohl es sich mit „*vivere*“ (leben) um ein sehr häufiges Wort handelt, das sicherlich allen Lernenden bekannt ist.

Das folgende Wort „*c-ìò*“ (das) wurde mit neun nicht korrekten Lösungsvorschlägen wie die Lücke in „*aggi-unge*“ am häufigsten falsch bearbeitet und kann als Beispiel dafür herangezogen werden, dass die Lernenden mit bestimmten sprachlichen Mitteln der Textgestaltung, die der Herstellung von Textkohäsion dienen, wahrscheinlich nicht ausreichend vertraut sind. Weitaus leichter verständlich wäre für sie wohl die Struktur „*A questo dato si aggiunge quello ...*“ (diesen Fakt ergänzt jener weitere). Erneut ist es in diesem sprachlichen Umfeld auch wieder ein reflexives Verb, welches viele Schülerinnen und Schüler (neun) nicht korrekt vervollständigen. Obwohl es eines der äußerst wenigen reflexiven Verben ist, welche im GRADIT nicht mit einer CO-Gebrauchsmarke versehen sind, sondern zum Bereich des fundamentalen Wortschatz zählen, haben vier Lernende keine Idee, wie sie die Lücke füllen könnten, zwei ergänzen zu einer konjugierten Form des Verbes „*agire*“ (handeln), welches in reflexiver Form nicht existiert und von ihnen zudem mit einer Konsonantenverdoppelung falsch geschrieben wird, und zwei wählen die grammatikalisch-syntaktisch falsche Alternative der Konjugation des Prädikats im Plural.

Die letzte häufige Falschlösung in diesen Texten betrifft ein Gerundium gleich zu Beginn des Satzes, wobei zwei Lernende keinen Ergänzungsvorschlag liefern und weitere fünf die Lücke zu einer konjugierten Form des Verbes vervollständigen bzw. zu seinem Partizip Perfekt, was grammatikalisch-syntaktisch falsch ist. Es zeigt, dass den Lernenden die Form des Gerundiums weniger vertraut ist. Hierzu sei wiederholt, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe Italienisch nicht als Erstsprache gelernt hat. Keiner von ihnen hat in seinen eigenen Texten ein Gerundium verwendet und vielleicht verstehen sie bei der Erarbeitung von Texten, was mit dieser Form gemeint ist, aber ihre lexikalisch-grammatikalische Kompetenz reicht zur aktiven Verwendung dieser Form nicht aus, auch wenn die Produktion durch eine Situation wie die Vorgabe im C-Test unterstützt wird.

### 8.3.1.3 Fünfter Text des C-Tests an der Schule *Vespucci*

Der letzte Text des C-Tests der Schule *Vespucci* ist der Lehrbuchseite 68 (CARAZZI, PIZZETTI 2010) entnommen und hat die weltweite Produktion und die Hauptverbrauchsstätten von Energieressourcen zum Thema. Er besteht aus 21 Lücken, von denen die Testteilnehmer keine einzige komplett richtig vervollständigen. Tabelle 11 zeigt den zu ergänzenden Teil des Tests mit Angaben zur Anzahl der Falschlösungen, den Lösungsvorschlägen der Lernenden und der Klassifikation der sprachlichen Elemente nach Wortklassen und Gebrauchsmarken.

n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
21 Lücken	Il	art.det.	FO	S. 68	
2	più	avv.	FO		più (2)
	alto	agg.	FO		
2	livello	s.m.	FO fig.		0, livelli
	di	prep.	FO		
					0, consumazione (2), consumatori, considerazione
5	consumo	s.m.	AU		
	si	pron.pers.	CO		
3	verifica	v.pronom.intr.	CO		0, verificano (2)
	negli	prep.art.	FO		
1 +8 acc.	Usa	n.p./sigla			0, USA (acc.) (8)
	che	pron.rel.	FO		

8	pur	cong.	CO	nicht im GRADIT, Gebrauchsmarke von <i>seppure</i>	0, può (2), possono (2), per, produttivamente, producendo
	non	avv.	FO		
8	raggiungendo	ger.v.tr.	FO		0, raggiungere (4), raggiungono (3)
	il 5%	art.det.	FO		
1	della	prep.art.	FO		0
	popolazione	s.f.	AU		
2	mondiale	agg.	FO		0, mondo
	consumano	v.tr.	FO		
2	un	art.indet.	FO		0 (2)
	quarto	s.m.	CO		
2	dell'energia	s.f.	CO		0 (2)
	disponibile	agg.	AU		
1	specialmente	avv.	CO		0
	quella	pron.dimostr.	FO		
2	prodotta	part.pass.v.tr.	FO		0, produzione
	da	prep.	FO		
4	idrocarburi	s.m.	CO TS chim.		0, idrocarburo (2), idrocarbonio
	gli	art.det.	CO		
1	Stati	n.p.		mit <i>d'America</i> als loc.s.m.pl. im GRADIT	0
	Uniti	el.n.p.			
3	importano	v.tr.	CO		0, impone, impongono
	più	avv.	FO		
1	della	prep.art.	FO		0
	metà	s.f.	FO		
3	del	prep.art.	FO		0, di (3)
	petrolio	s.m.	FO		
2	che	pron.rel.	FO		0 (2)
	consumano	v.tr.	FO		
10	dipendendo	ger.v.intr.	FO		0 (2), dipendente, dipende (6), dipendono
	più	loc.avv.	CO		
2	che	el.loc.avv.	el.CO		0 (2)
	altro	el.loc.avv.	el.CO		

Tabelle 11: Text 5 des C-Tests an der Schule *Vespucci* mit Fehleranzahl und Lösungsvorschlägen

Eine zweisprachige Schülerin hat abgesehen von einer Falschlösung beim ersten getilgten Wort diesen Text komplett unbearbeitet gelassen. Es ist anzunehmen, dass ihr die zur Verfügung stehende Zeit für die Bearbeitung des ganzen Tests nicht reichte. Mit zehn hat in diesem Text die

meisten Fehler das Gerundium „*dipen-dendo*“ (abhängend) verursacht<sup>146</sup>, wobei über die Hälfte der Lücken, nämlich 13, von nur einem oder zwei Lernenden falsch oder gar nicht ergänzt wurden. Von den getilgten Wörtern gehört ein knappes Drittel (acht) nicht dem fundamentalen Gebrauchswortschatz (FO) an, bzw. sind als Eigennamen nicht mit einer Gebrauchsmarke versehen.

Bei den Eigennamen handelt es sich um die Sigle „Usa“ (USA) und um „Stati“ aus „*Stati Uniti*“ (Vereinigte Staaten), welche von je einem Testteilnehmern gar nicht ergänzt wurden. Unter den übrigen selten falsch gelösten Wörtern sind neben der nicht vervollständigten zweimal im Text auftretenden artikulierten Präposition „*de-lla*“ (von der), welche die Lerngruppe eigentlich sicher beherrscht, aber im Vorfeld zweier femininer Nomen steht, die beide nicht die verbreitetste weibliche Singularendung auf „a“ aufweisen („e“ bei „*popol-azione*“ (AU; Bevölkerung) und mit Akzent bei „*metà*“ (FO; Hälfte)), ein Adverb („*specia-lmente*“, CO; vor allem), ein Nomen („*dell'ene-rgia*“, CO; Energie) und ein Relativpronomen („*che*“, FO).

Wie zu Beginn des Kapitels geschildert, sind die mit dem Suffix „-mente“ von den Adjektiven gebildeten Adverbien zwar lange Wörter, und prinzipiell gelten längere Wörter als seltener gebraucht und schwieriger, aber das kann von Adverbien nicht behauptet werden, von denen man nur lernen muss, dass sie mit dem entsprechenden Adjektiv und dem Adverbsuffix gebildet werden.<sup>147</sup> Allerdings hat ein Schüler bzw. eine Schülerin dieses Wort vielleicht nicht vervollständigt, weil sich das Adverb nicht in unmittelbarer Nähe des konjugierten Verbes befindet, wo es von ihnen wahrscheinlich leichter als solches erkannt worden wäre.

Das aus dem allgemeinen Gebrauchswortschatz stammende „*energia*“ ist vermutlich allen Lernenden aus dem alltagssprachlichen Gebrauch sowie aus dem Technikunterricht bekannt, jedoch in diesem Text etwas schwieriger zu produzieren, da es durch einen Apostroph mit einer artikulierten Präposition zusammengezogen ist und außerdem das Wortumfeld zwei der Lernenden vielleicht Verständnisprobleme bereitet hat: „*Consumare*“ (konsumieren, verbrauchen) trägt zwar die Gebrauchsmarke „FO“, wird aber nicht unbedingt von allen Testteilnehmern sicher beherrscht. Zudem ist die Satzaussage nicht schlicht, dass Energie verbraucht wird, sondern „*un quarto*“, ein Viertel der Energie. Darüber hinaus folgt dem zu ergänzenden Nomen ein Adjektiv, welches vielleicht auch nicht ausreichend beherrscht wird, da es dem Wortschatzbereich „AU“ angehört.<sup>148</sup>

Das Relativpronomen „*che*“ ist das einfachste und in der gesprochenen Sprache am häufigsten verwendete Relativpronomen. Es wird eventuell trotzdem von zwei Lernenden nicht vervollständigt, weil der Relativsatz nur aus dem erneut verwendeten Verb „*consumare*“ besteht und sich der anschließende Satzverlauf für die Betroffenen sprachlich zu komplex präsentiert, da er mit dem elfmal falsch gelösten Gerundium „*dipendendo*“ und einem Adverbialphrasem aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) beginnt. Dieses dreigliedrige Phrasem „*più c-he altro*“ (vor allem) hat

---

<sup>146</sup> Eine Abbildung des fünften Textes mit Kennzeichnung der zu ergänzenden Wörter und Anzahl der Falschlösungen sowie eine Übersetzung befindet sich im Abschnitt 8.3.1.3.1 über die frequentesten Fehler dieser Texte.

<sup>147</sup> Davon abgesehen fällt bei einigen Adverb-Bildungen der letzte Vokal des adjektivischen Wortstammes weg, wie bei dem hier gegebenen „*specialmente*“ zum Adjektiv „*speciale*“, und wird aus der maskulinen Grundform in „o“ beim Adverb ein „a“ (z.B. „*lento*“ (langsam) und „*lentamente*“). Dieses grammatikalische Wissen wird beim Erst- und oft auch Zweitspracherwerb informal ohne große Mühe gelernt und ist grundsätzlich eher für Fremdsprachenlerner des Italienischen explizit zu erwerben. Abgesehen von einer Testperson, die sich erst seit kurzem im Land befindet, ist davon auszugehen, dass alle anderen Lernenden, die an den C-Tests teilgenommen haben, sämtliche Adverbien korrekt bilden können.

<sup>148</sup> Über das individuelle mentale Lexikon, grammatikalische und morphosyntaktische Fähigkeiten und die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die an dieser Studie teilgenommen haben, ließen sich detailliertere Aussagen treffen, wäre es möglich gewesen, sich nach der Durchsicht der C-Tests mit jedem einzelnen oder Kleingruppen von ihnen zusammensetzen, um sich von ihnen die individuellen Lösungsvorschläge kommentieren zu lassen (auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass den Lernenden im Nachhinein nicht immer bewusst ist, warum sie welche Wörter wie ergänzt haben und welche nicht). Aufgrund der eh schon reduzierten verfügbaren Unterrichtszeit für das Fach Erdkunde und des straff durchorganisierten Schulalltags im letzten Jahr der Mittelschule stand ein solches Verfahren nicht zur Debatte.



mit seinem mittleren Wort, welches ergänzt werden musste, zwei Lernenden vielleicht Schwierigkeiten bereitet, da sie den Ausdruck nicht kannten.

Darüber hinaus sind weitere Wörter bis zu dreimal falsch gelöst worden, die alle zum fundamentalen Wortschatz zählen. Hier bleibt jedoch zu erwähnen, dass „*livello*“ (Grad) beispielsweise zwar zu den am meisten gebrauchten Wörtern des Italienischen zählt, aber in einem Satzkontext, in dem es zusammen mit weiteren fünf Wörtern als Subjekt auftritt („*Il più alto livello di consumo*“ (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 68; der höchste Grad an Verbrauch), an das sich als Prädikat das reflexive Verb „*verificarsi*“ (sich ereignen) mit CO-Marke anschließt, für sprachlich schwächere Lernende ganz klar eine Hürde darstellt.<sup>149</sup> Der Satz weist zudem im Weiteren eine verschachtelte hypotaktische Struktur auf, in der es nicht an komplexeren verbalen Formen wie Gerundien und Partizipien mangelt, so dass die Frage aufkommt, ob das Bestreben der Lehrbuchautoren, die Schülerinnen und Schülern neben der Vermittlung des fachspezifischen Inhalt an die Bildungssprache heranzuführen, bisweilen nicht auf eine zu konzentrierte Weise erfolgt. Dadurch werden viele der Jugendlichen wahrscheinlich sprachlich überfordert und deshalb in ihrem Lernprozess eher blockiert als vorangebracht.<sup>150</sup>

Im selben Satz sind drei weitere Lücken zweimal nicht richtig ergänzt worden und zwar die des Adjektivs „*mond-iale*“ (weltweit), welches einmal zum Substantiv „*mondo*“ (Welt) und einmal gar nicht vervollständigt wurde. Die Substantivergänzung deutet auf unsichere grammatikalische Kenntnisse oder aber auf mangelnde Konzentration hin. Das zweite Wort betrifft einen unbestimmten Artikel vor dem Nomen „*quarto*“ (Viertel) und ist in beiden Fällen nicht bearbeitet worden. Kennen die Betroffenen das CO-gekennzeichnete Nomen „*quarto*“ nicht und haben es nicht einmal als Nomen einordnen und daraus folgern können, dass es in der Regel einen Artikel braucht? Das dritte Wort ist ein Partizip und formt einen implizierten Relativsatz. Es hat als direktes Bezugswort ein Indefinitpronomen, und man kann vermuten, dass die Lernenden in der Lage gewesen wären, dieses Partizip zu bilden, wenn es Teil eines explizierten Relativsatzes und damit einer Passivkonstruktion wäre.

Von je drei Lernenden sind außerdem zum einen das bereits besprochene reflexive Verb „*verificarsi*“ nicht richtig vervollständigt worden und zum anderen ein weiteres Verb, nämlich „*impor-tano*“ (sie importieren). Hierbei handelt es sich um ein Verb aus dem fundamentalen Wortschatz (FO), welches gerade im Erdkundeunterricht bei der Behandlung der wirtschaftlichen Lage einzelner Länder oder Regionen immer wieder vorkommt, auch schon in den ersten beiden Jahren der Mittelschule. Außer einer Nichtbearbeitung lassen die beiden unterschiedlich konjugierten Formen des Verbes „*imporre*“ (durchsetzen, aufzwingen) darauf schließen, dass drei Testteilnehmer die Satzaussage nicht erfasst haben.

Eine viermal falsch bearbeitete Lücke befindet sich im selben Satz, in dem schon das mittlere Element des Phrasems „*più che altro*“ von zwei der Lernenden nicht korrekt ergänzt wurde, und betrifft erneut eine artikulierte Präposition, die neben einer fehlenden Bearbeitungen immerhin dreimal als einfache Präposition ergänzt worden ist, auch wenn der Satzzusammenhang außer der Präposition einen Artikel erfordert. Darüber hinaus ist auch das Wort „*idrocarburi*“ aus dem allgemeinen (CO) und technisch-spezifischen Wortschatz (TS chim.) viermal nicht oder nicht korrekt vervollständigt worden. Da es in einem Satz auftritt, in dem es zu mehreren häufigen Falschlösungen kam, wird es zusammen mit diesen im nächsten Unterkapitel vorgestellt.

### 8.3.1.3.1 Häufige Falschlösungen im fünften Text des C-Tests

Ca. ein Viertel (4) aller zu ergänzenden Wörter wurde mit mindestens fünf Falschlösungen vermehrt nicht korrekt bearbeitet. Wie die nächste Tabelle zeigt, stammen zwei von ihnen aus dem fundamentalen Wortschatz – wobei es sich allerdings um Verben handelt, welche zu der

<sup>149</sup> Es ist bezeichnend, dass dieses Verb im Textverarbeitungsprogramm *Word* angestrichen wird, da es zwar nicht falsch, aber „abgenutzt und übermäßig gebraucht“ sei.

<sup>150</sup> Vgl. das von Vygotskij (1977 (1934)) eingeführte und dem *Scaffolding*-Ansatz zugrunde liegende, w.o. vorgestellte Konzept (COLLINS, BROWN, NEWMAN 1995) der Zone der nächsten Entwicklung.

grammatikalisch-syntaktisch anspruchsvolleren Form von Gerundien vervollständigt werden mussten –, eines aus dem Bereich des hohen Gebrauchs (AU), und das letzte gehört nicht zum Basiswortschatz, sondern trägt eine CO-Gebrauchsmarke.

n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
5	<i>consumo</i>	s.m.	AU		0 (2), <i>consumazione</i> (2), <i>consumatori</i>
8	<i>pur</i>	cong.	CO	nicht im GRADIT, Gebrauchsmarke von <i>seppure</i>	0 (2), <i>può</i> (2), <i>possono</i> (2), <i>per</i> , <i>produttivamente</i> , <i>producendo</i>
8	<i>raggiungendo</i>	ger.v.tr.	FO		0 (2), <i>raggiungere</i> (4), <i>raggiungono</i> (2)
10	<i>dipendendo</i>	ger.v.intr.	FO		0 (4), <i>dipendente</i> , <i>dipende</i> (5), <i>dipendono</i>

Tabelle 12: Häufigste Fehler in Text 5 des C-Tests, Textauszug aus der Lehrbuchseite 68 (CARAZZI, PIZZETTI 2010)

Die Hälfte der zehn Schülerinnen und Schüler, die in dieser Klasse am C-Test teilgenommen haben, ergänzen das häufig gebrauchte Nomen „*con-sumo*“ (AU) nicht richtig, und vier haben anscheinend Schwierigkeiten mit dem Wort für Kohlenwasserstoff, welches sie sowohl aus dem Erdkunde-, als auch aus dem Technikunterricht kennen sollten, da in beiden Fächern im dritten Jahr der Mittelschule das Thema herkömmliche und erneuerbare Energien behandelt wird. Nur zwei Testteilnehmer sind in der Lage, die Konjunktion „*pur*“ aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatzes (CO) zu bilden, und mit dem von der Konjunktion geforderten Gerundium des Verbes „*raggiungere*“ (FO; erreichen) haben fast alle Lernenden Probleme, wie auch mit dem anderen Gerundium „*dipendendo*“.

Vier der häufigen Falschlösungen verteilen sich auf den schon für andere Fehlerquellen besprochenen grammatikalisch und morphosyntaktisch komplexen Satz. Da sich die Lücken in diesem etwas kürzeren C-Test-Text in nur zwei Sätzen befinden, sind diese einschließlich Überschrift und Einleitungssatz zur besseren Veranschaulichung möglicher Erklärungsgründe für die mehrfachen Falschlösungen unten stehend mit einer Übersetzung vollständig abgebildet. Die Übersetzung ist dabei so nah wie möglich an den Text angelehnt, anstatt eine im Deutschen besser klingende Form anzunehmen, um einen Eindruck zu den verwendeten sprachlichen Mitteln wie z.B. den Gerundien besser vermitteln zu können. Die halb getilgten Wörter sind fettgedruckt, die häufig falsch gelöstes zusätzlich farbig untermalt und alle mit ihrer jeweiligen Fehleranzahl versehen.

### Le risorse energetiche - paesi consumatori e paesi produttori

*Nel campo delle risorse energetiche a livello planetario i principali consumatori, cioè i paesi a economia avanzata che consumano molta energia, non sono autosufficienti.*

*Il più [2] alto livello [2] di consumo [5] si verifica [3] negli USA [1] che, pur [8] non raggiungendo [8] il 5% della [1] popolazione mondiale [2], consumano un [2] quarto dell'energia [2] disponibile, specialmente [1] quella prodotta [2] da idrocarburi [4].*

*Gli Stati [1] Uniti importano [3] più della [1] metà del [4] petrolio che [2] consumano, dipendendo [10] più che [2] altro dal Medio Oriente.*

### Die Energieressourcen - Verbraucherländer und Produzentenländer

Im Bereich der Energieressourcen sind auf Weltebene die prinzipiellen Verbraucher, d. h. die Länder mit einer fortgeschrittenen Wirtschaft, die viel Energie verbrauchen, nicht autark.

Der höchste Grad an Verbrauch ereignet sich in den USA, die, obgleich keine 5% der Weltbevölkerung erreichend, ein Viertel der verfügbaren Energie konsumieren, vor allem jene mit Kohlenwasserstoff produzierte.

Die Vereinigten **Staaten** importieren mehr **als die Hälfte des** Öls, das sie verbrauchen, in **erster** Linie vom Mittleren Orient abhängig.

Abbildung 5: Der Lehrbuchseite 68 (CARAZZI, PIZZETTI 2010) entnommener Text des C-Tests mit Angaben zu den Falschlösungen

Beim ersten sehr oft falsch/nicht ergänzten Wort „*consumo*“ könnte, wie bereits bei der Erörterung der Probleme mit den im Satz seltener falschgelösten Wörtern betont wurde, das sprachliche Umfeld des Satzes ausschlaggebend sein. Da einige Schülerinnen und Schüler das erste reflexive Verb nicht richtig vervollständigen (wobei es vielleicht auch Lernende gibt, die es zwar korrekt bilden, aber die Bedeutung nicht sicher kennen) und fast alle mit dem folgenden implizierten Konzessivsatz (*pur* + Gerundium) überfordert sind, ist das Textverständnis beeinträchtigt. Vielleicht findet die Hälfte der Testteilnehmer deshalb keine Lösung für das Nomen „*consumo*“, obwohl es in Form des Verbes „*consumare*“ sowohl im Einleitungssatz, als auch später im Satzverlauf ein zweites Mal ungetilgt vorkommt und schon in der Überschrift und im Einleitungssatz als ein weiteres Nomen aus demselben Wortfeld („*consumatori*“) erscheint. Darum könnte sich auch einer der Lernenden dazu verleitet haben lassen, das letztgenannte Nomen hier einzusetzen, auch wenn es an dieser Stelle im Text überhaupt keinen Sinn ergibt.

Die seltener verwendete Konjunktion „*pur*“ ist auf den analysierten Seiten dieses Lehrbuchs mit drei Vorkommnissen vertreten, aber nur einmal im C-Test. Vermutlicher Weise ist die Produktion von Konjunktion und Gerundium im Test dadurch zusätzlich erschwert, dass sich dieser komplexe Nebensatz in einem Relativsatz befindet, an den sich auch noch der nicht explizierte Relativsatz anschließt. Die Schwierigkeit ergibt sich für die Testteilnehmer also zum einen auf grammatikalisch-syntaktischer Ebene durch die ausgeprägte Hypotaxe des Satzes und zugleich auf lexikalischer Ebene, wobei sich die beiden Aspekte gegenseitig bedingen. Trotzdem ist nicht damit zu rechnen, dass die Lernenden in einem andersartigen, weniger kompliziert strukturiertem sprachlichen Umfeld dazu in der Lage wären, einen solchen Nebensatz mit dem Gerundium zu produzieren, sondern höchstens, dass sie ihn unter sprachlich etwas einfacheren Bedingungen verstehen würden.<sup>151</sup> Interessant ist die Vielfalt an Wortarten, auf die sich die Lösungsvorschläge verteilen: anstelle der Konjunktion bieten die Schülerinnen und Schüler zwei verschiedene konjungierte Formen eines Modalverbes sowie ein Gerundium, ein Adverb und eine Präposition an. Beim letzten öfter, nämlich viermal falsch gelösten Wort des ersten Satzes ergibt sich aus den Lösungsvorschlägen, dass die Testteilnehmer das Wort wahrscheinlich erinnern, aber nicht sicher beherrschen. Es kann im Italienischen im Kontext der Energieproduktion anscheinend nur im Plural auftreten, weshalb die beiden Vorschläge der korrekten Singularform nicht akzeptabel sind. Das Wort „*idrocarbonio*“ hingegen existiert nicht, obwohl es eine logische Wortbildung wäre, da „*carbonio*“ Kohlenstoff bedeutet. Wäre dieser Text nicht erst kurz vor der Durchführung des C-Tests im Unterricht behandelt worden, stellten die Lösungsvorschläge für das CO<sub>2</sub>-gekennzeichnete Wort ein durchaus positives Ergebnis für diese Lerngruppe dar.

Sechs der zehn Lösungsvorschläge für das Gerundium „*dipen-dendo*“ im zweiten mit Lücken versehenen Satz bestehen in der Konjugation desselben Verbes in der dritten Person Präsens. Dieses Mal ist der vorausgehende Teil des Satzes ein wesentlich kürzerer Hauptsatz, welcher prototypmäßig mit dem Subjekt beginnt, dem ein kurzer Relativsatz (Pronomen plus Verb) folgt. Hier liegt also ein vergleichsweise reduziertes Maß an sprachlicher Komplexität vor, was sich auch im Ausfüllen der Lücken widerspiegelt, bei dem nur wenige Fehler auftreten. Das sprachliche Umfeld bietet also keine Erklärung für diesen Lösungsvorschlag, welcher ganz augenscheinlich nicht mit dem Pluralsubjekt „*Stati Uniti*“ kongruent ist, das von einem Pluralartikel begleitet wird, und auch nicht mit dem Prädikat, welches logischer Weise in der dritten Person Plural formuliert ist. Es ist möglich, dass die Lernenden „*dipende*“ (hängt ab) produzieren, weil sie diesem Verb vor

<sup>151</sup> Ein Konzessivsatz mit „*pur*“ liegt auch im C-Test der Klasse III C vor, in der ebenfalls fast niemand das Wort wie im Originaltext ergänzt, sondern fünf Lernende die Lücke nicht füllen und zwölf sie zu akzeptablen Alternativen vervollständigen (s.u.).

allem in der dritten Person Singular konjugiert begegnen: Ein Sachverhalt, eine Situation hängt von etwas ab. Desweiteren ist es sehr gut möglich, dass sie den letzten Teil des C-Tests flüchtiger gelesen haben und, obwohl sie ausreichend Zeit zur Vervollständigung des Tests hatten und niemand zur Abgabe gezwungen wurde, nicht mehr kontrollierten, was sie im Einzelnen geschrieben haben.

Abschließend lässt sich festhalten, dass viele Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe die Bearbeitung des C-Tests nicht gut vollzogen haben. Betrachtet man das zur Hälfte getilgte Wortvorkommen, so besteht es in allen fünf Tests in erster Linie aus Substantiven und in zweiter aus Adjektiven, wobei diese mit elf im Test der *Vespucci* weniger stark vertreten sind als in denen der anderen vier Klassen (17 bis 20 Adjektive, durchschnittlich 19). Diese grammatikalischen Kategorien haben bei der Bearbeitung jedoch nicht zu den meisten Falschlösungen geführt. Aus der folgenden Tabelle wird ersichtlich, aus welchen verschiedenen Wortarten die halbierten Ausdrücke des Tests zusammengesetzt sind und wie viele Fehler sie jeweils verursacht haben. Allerdings kann hier analog zu den Falschlösungen bei Wörtern bestimmter Gebrauchsmarken nichts oder nicht viel über die Fähigkeiten der Lernenden im Umgang mit bestimmten Wortarten ausgesagt werden, da die Itemschwierigkeit auch aus dem Mikro- und Makrokontext resultiert, in den die getilgten Wörter eingegliedert sind. Auf extralinguistischer Ebene stellen außerdem darüber hinaus noch unzureichende Testbearbeitungsstrategien, Flüchtigkeit, fehlender Ehrgeiz u.ä. mögliche Ursachen für die Falschlösungen dar.

Wortart	n Tokens	Kommentar	n Fehler	Ø Fehler pro Wort
agg.	11		27	2,5
art.det./indet.	13		9	0,7
avv.	8		22,5	2,8
cong.	5	<i>cioè</i> (10), <i>però</i> (9), <i>pur</i> (8)	30	6
el.loc.	7		20	2,9
ger.	3	<i>dipendendo</i> (10), <i>raggiungendo</i> (8), <i>considerando</i> (7)	25	8,3
inf.	3		8	2,7
loc.	2	<i>a livello</i> (9), <i>su scala</i> (9)	18	9
n.p.	3		3	1
n.p./sigla	1		0	0
part.pass.v.tr.	1		2	2
prep.	11		19	1,7
prep.art.	11		24	2,2
pron.*	4	<i>ciò</i> (9), <i>ci</i> (5)	22	5,5
pron.rel.	4		9	2,3
s.m./f.	32		83	2,6
v.tr./intr./mod.	5		15,5	3,1
v.pronom.intr.	3	<i>(si) aggiunge</i> (9)	15	5
% s.m./f.	25,2			

Tabelle 13: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der *Vespucci* nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen  
 pron\*: Unter dieser Bezeichnung sind außer den gesondert aufgelisteten Relativpronomen (pron.rel.) alle anderen Arten von Pronomen gesammelt.

Mit 23,3 verzeichnet dieser C-Test von allen fünf die zweithöchsten Fehlerwerte für die drei durchschnittlich am häufigsten falsch bearbeiteten Ausdrücke einer Wortart.<sup>152</sup> Sie verteilen sich mit 9 auf die ersten Glieder von Phrasemen, mit 8,3 auf drei Gerundien und mit 6 auf Konjunktionen. Zu dieser letzten grammatikalischen Kategorie zählen hauptsächlich Wörter aus dem fundamentalen Wortschatz; die vermehrten Falschlösungen sind neben der von allen Testteilnehmern nicht korrekt bearbeiteten Konjunktion „*cioè*“ (das ist, also) hingegen hier v.a. auf die aus dem Bereich des hohen Gebrauchs (AU) stammende, aber bestimmt bekannte und häufig gebrauchte neunmal falsch gelöste Konjunktion „*però*“ (aber) und auf die achtmal nicht korrekt bearbeitete „*pur*“ (obschon) aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) zurückzuführen.

Ebenfalls viele Fehler entfallen außerdem auf die Pronomen abzüglich der Relativpronomen (durchschnittlich rund sechs Fehler pro Fürwort) und auf die reflexiven Verben (rund fünf Fehler pro Verb dieser Art), wobei die meisten im Zusammenhang mit „*aggiungersi*“ (9; sich hinzugeben) auftreten, obwohl es sich dabei um eines der wenigen reflexiven Verben handelt, die nicht zum allgemeinen, sondern zum fundamentalen Wortschatz (FO) zählen.

Nur insgesamt 21 Lücken wurden von allen Testteilnehmern korrekt vervollständigt, während bei allen anderen mindestens ein Fehler auftritt. Viele Lösungsvorschläge ergeben semantisch überhaupt keinen Sinn und morphosyntaktisch nur zum Teil. Daher kann man sich fragen, ob die Lernenden mit der sprachlichen Komplexität ihres Lehrbuches, aus dem ja die Texte für den C-Test stammen, derart überfordert sind oder ob sie bei besserer Anwendung von Testbearbeitungsstrategien, zu dem das erneute aufmerksame Durchlesen der eigenen Antworten in ihrem Satzzusammenhang und weiterem Kontext zählt, weniger Fehler produziert hätten. Egal wie die Antwort auf diese Frage ausfällt, zeigt sich doch deutlich, dass den Lernenden die Bearbeitung des Tests nicht leichtgefallen zu sein scheint.

Aus der Fehleranalyse ergibt sich die Hypothese, dass viele Wörter nicht richtig vervollständigt werden konnten, weil sie sich oft in einem Textumfeld befinden, das aus längeren Satzgefügen besteht, deren Teile sich hypotaktisch strukturieren und manchmal ineinander schachteln, das morphosyntaktische Formen wie beispielsweise Gerundien nutzt, welche weder im mündlichen Sprachgebrauch noch in einfacher strukturierten Texten anzutreffen sind, und das sich lexikalischer Mittel bedient, welche die Kernaussagen des Textes nicht immer konkret beim Namen nennen, sondern diese auf abstrakterer, vagere Weise formulieren.

Auch wenn der Anteil an Wörtern, welche nicht zum Basiswortschatz zählen, bei den häufig falsch bearbeiteten Wörtern steigt, ist er im Vergleich zu denjenigen aus dem fundamentalen Wortschatz gering. Die Schwierigkeiten der Lernenden mit den 2000 frequentesten Wörtern der italienischen Sprache betreffen dabei wahrscheinlich nur in Einzelfällen die Wörter an sich, sondern sind in der Regel durch einen verdichteten, komplexen sprachlichen Kontext bedingt.

Dieser Umstand ist auch nochmal anhand einer Tabelle veranschaulicht, in der alle häufig falsch gelösten Ausdrücke pro Text des C-Tests aufgelistet sind. Von den insgesamt 24 vermehrt falsch bearbeiteten Wörtern zählen fast zwei Drittel (15) zum fundamentalen Wortschatz (FO) und weitere drei AU-gekennzeichnete zum Basiswortschatz. Auch unter den acht, neun und zehn Mal nicht korrekt gelösten Wortvorkommnissen befinden sich Ausdrücke aus dem fundamentalen Wortschatz, so dass deutlich wird, dass die Schwierigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung des Tests hatten, eher nicht aus einer reinen Auflistung der betroffenen getilgten Wörtern ersichtlich ist, wenn man einmal von bestimmten Wortart-Kategorien wie Phrasemen und Gerundien absieht. Stattdessen ist die Ursache für die meisten versäumten und falschen Lösungsvorschläge anzunehmender Weise in der verdichteten und anspruchsvollen sprachlichen Gestaltung des jeweiligen Textkontextes zu suchen.

---

<sup>152</sup> Zu jeder Wortklasse ist angegeben, wie viele Fehler begangen wurden und wie viele davon durchschnittlich auf ein Wort einer bestimmten Wortklasse entfallen. Es ist also nicht mehr ersichtlich, welches Wort wie viele Fehler provoziert hat, sondern es wird ein genereller Eindruck davon vermittelt, wie schwierig die Bearbeitung der Wörter einer bestimmten Wortart für die Lerngruppe resultiert.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar
1	5	<i>ci</i>	pron.pers.	FO	
	9	<i>però</i>	cong.	FO	
	10	<i>cioè</i>	cong.	FO	
	7	<i>benessere</i>	s.m.	AU	
2	9	<i>a</i>	loc.avv.	CO	<i>a livello</i>
	6	<i>persona</i>	s.f.	FO	<i>a persona</i>
	6	<i>dalla</i>	prep.art.	FO	
	9	<i>citata</i>	agg.	CO	
	9	<i>su</i>	loc.avv.	CO	<i>su scala</i>
	9	<i>internazionale</i>	agg.	FO	
	8	<i>distanze</i>	s.f.	FO	
3	6	<i>nell'altro</i>	pron.indef.	FO	
	5	<i>nei</i>	prep.art.	FO	
4	8	<i>primo</i>	agg.	FO	
	5	<i>indicatore</i>	s.m.	TS econ.	
	6	<i>media</i>	s.f.	AU	<i>in media</i>
	7	<i>aspettarsi</i>	inf.v.pronom.intr.	CO	
	6	<i>individuo</i>	s.m.	AU	
	9	<i>ciò</i>	pron.dimostr.	FO	
	9	<i>aggiunge</i>	v.pronom.intr.	FO	
	7	<i>considerando</i>	ger.v.tr.	FO	
5	8	<i>pur</i>	cong.	CO	nicht im GRADIT, Gebrauchsmarke von <i>seppure</i>
	8	<i>raggiungendo</i>	ger.v.tr.	FO	
	10	<i>dipendendo</i>	ger.v.intr.	FO	

Tabelle 14: Alle häufigsten Falschlösungen im C-Test an der Schule *Vespucci*

Auffällig an den Ergebnissen ist darüber hinaus, dass eine Vielzahl von ausgebliebenen Ergänzungen vorliegt. Bis auf die erste Lücke des fünften Textes ist es in diesem Text immer mindestens eine Lernende, welche alle Lücken unbearbeitet lässt und Ähnliches gilt fast vollständig für den vierten Text. Insgesamt liegt der Anteil an nicht ergänzten Wörtern mit 132 sehr hoch. Das bedeutet, im Durchschnitt ist jede Lücke des Tests mehr als einmal unausgefüllt geblieben.

### 8.3.2 *Morante*

Ähnlich wie in der Klasse an der *Vespucci* befindet sich in dieser Lerngruppe eine ganze Reihe von Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Italienisch ist. Fast die Hälfte der Testteilnehmer, sechs von 13, spricht die Unterrichtssprache als Zweitsprache, und nicht alle von

ihnen haben ihre Schullaufbahn in Italien begonnen. Mit gravierenden Problemen, die nicht nur die Bildungssprache, sondern auch die Alltagssprache betreffen, ist ein chinesischer Testteilnehmer konfrontiert, der erst seit eineinhalb Jahren in Italien ist und im Unterricht nur zaghaft beginnt, sich in der Landessprache zu verständigen. Dieser Schüler hat am C-Test nicht teilgenommen.

Die folgende Tabelle veranschaulicht zunächst, welchen Wortschatzbereichen die getilgten Wörter des Tests zugerechnet sind und wie viele Falschlösungen jeweils auf sie entfallen. Im Kommentarfeld sind außerdem einige vermehrt falsch gelöste Ausdrücke mit der entsprechenden Fehleranzahl aufgeführt.

Marke	Vorkommen	in Prozent	Kommentar	n Fehler	Ø Fehler pro Wort
AD	1	0,8	<i>atlantica</i>	0	0
AU	19	15,2	<i>rettilinei</i> (7), <i>minoranze</i> (9), <i>suolo</i> (5)	40	2,1
CO	16	12,8	<i>analfabetismo</i> (6), <i>litorali</i> (5), <i>desertica</i> (5)	40	2,5
el.CO	4	3,2	<i>al contrario</i> (4)	9	2,3
el.TS	2	1,6	<i>(gruppi) etnici</i> (11), <i>(mortalità)</i> <i>infantile</i> (0)	0	0
FO	67	53,6		167,5	2,5
TS	9	7,2	<i>zweimal delta</i> (11), <i>approdi</i> (8), <i>area</i> (5), <i>versante</i> (6), <i>capricorno</i> (5)	53,5	5,9
n.p.	4	3,2	<i>Kalahari</i> (6)	6	1,5
el.n.p.	3	2,4		1	0,3
n Wörter	125	100		317	2,5

Tabelle 15: Getilgte Wörter des C-Tests der *Morante* nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen

Es ergibt sich für diesen C-Test dieselbe Konstellation der drei am häufigsten vertretenen Wortschatzbereiche wie im Test der *Vespucci*, nämlich nach dem fundamentalen Wortschatz der des hohen Gebrauchs (AU; 15,2 Prozent des Wortvorkommens) und der allgemeine (CO; 12,8 Prozent des Wortvorkommens). Die höchsten durchschnittlichen Fehlerwerte pro Wort resultieren für die als Fachwortschatz gekennzeichneten mit 5,9 und danach mit um mehr als die Hälfte geringeren Werten für den allgemeinen (CO; 2,5) und den fundamentalen Wortschatz (FO; 2,5)

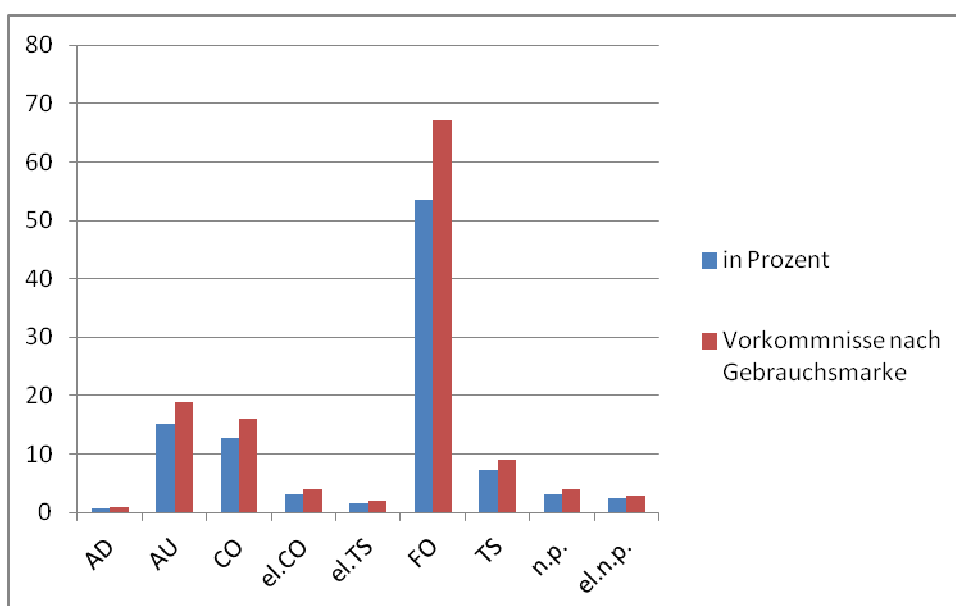


Abbildung 6: Getilgtes Wortvorkommen nach Gebrauchsmarken und ihrem prozentualen Anteil im C-Test der Schule *Morante*

Nur in zwei der fünf C-Tests ist unter den drei durchschnittlich häufigsten Fehlern pro Wort einer Gebrauchsmarke der fundamentale Wortschatz vertreten. Im nächsten Kapitelabschnitt soll daher auch genauer veranschaulicht werden, wie diese Fehler bei den frequentesten Wörtern des Italienischen zustande gekommen sein könnten.

### 8.3.2.1 Texte 1 bis 3 des C-Tests

Die Tabelle 16 zeigt die ersten drei C-Test-Texte, die zum Thema das südliche Afrika haben und den Lehrbuchseiten 59 bis 61 (BERSEZIO 2005) entnommen sind, mit Angaben zur grammatikalischen Kategorie des Wortvorkommens inklusive seiner Gebrauchsmarken und zu den Lösungsvorschlägen der Lernenden sowie der jeweiligen Fehleranzahl.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
1 (S. 59)		A	prep.	FO		
22 Lücken	2	nord	s.m.	AU		noi (2)
		prevale	v.intr.	AU		
	2	la	art.det.	FO		ll, lambiente
		savana	s.f.	CO TS geogr.		
	4	che	pron.rel.	FO		con (3), 0
		sfuma	v.intr.	AU		
		a	prep.	FO		
	1	sud	s.m.	FO		0
		in	prep.	FO		
	4	prossimità	s.f.	CO		0 (2), prossimita (2)
		del	prep.art.	FO		
	4	Tropico	s.m.	TS geogr.		0 (3), Tropicale
		del	prep.art.	FO		
	5	Capricorno	s.m.	TS astrol.		0 (5)
		in	prep.	FO		
	0	una	art.indet.	FO		
		vasta	agg.	FO		
	3	area	s.f.	AU		0 (2), aria
	5	desertica	agg.	CO	Tilgungsfehler	deserta (5)
		Namib	n.p.		nicht im GRADIT	
		e	cong.	FO		
	6	Kalahari	n.p.		nicht im GRADIT	Kalari, 0 (4), Kalahale
		che	pron.rel.	FO		
	2	si	pron.pers.	CO		0 (2)
		spinge	v.pronom.intr.	CO		
	0	fino	prep.	FO		
		alla	prep.art.	FO		



	2	costa	s.f.	FO		0, costiera
	0	atlantica.	agg.	AD	Tilgungsfehler	
		Sul	prep.art.	FO		
	6	versante	s.m.	TS geogr.	Tilgungsfehler	verso (4), 0 (2)
	0	dell'Oceano	n.p.		als n.p. nicht im GRADIT	
		Atlantico	el.n.p.			
	3	prevale	v.intr.	AU		prevalentemente, prende, precede
		un	art.indet.	FO		
	0	clima	s.m.	FO		
		più	avv.	FO		
	0 + 10 acc.	fresco	agg.	FO		freddo (acc.) (10)
		e	cong.	FO		
	0	umido	agg.	AU		
		e	cong.	FO		
	2	quindi	avv.	FO		0 (2)
	0	l'ambiente	s.m.	FO	Tilgungsfehler	
		della	prep.art.	FO		
	1	foresta	loc.s.f.	CO		0
		temperata.	el.loc.s.f.	el.CO		
2 (S. 59 f.) 26 Lücken		l	art.det.	CO		
	5	litorali	s.m.	CO		litoranei, litografia (2), 0, litorale
		dell'Oceano	n.p.		nicht im GRADIT	
	0	Atlantico	el.n.p.			
		sono	v.intr.	FO		
	7	rettilinei	agg.	AU		retticolari, rettilinee (2), 0 (4)
		e	cong.	FO		
	3	compatti	agg.	AU		compatte (2), 0
		Al	loc.avv.	CO		
	4	contrario	el.loc.avv.	el.CO		0, contorno (2), continente
		le	art.det.	CO		
	0	coste	s.f.	FO		
		dell'Oceano	n.p.			
	1	Indiano	el.n.p.		nicht im GRADIT	Indiani
		sono	v.intr.	FO		
	3	in	loc.avv.	CO		0 (2), irregolari
		gran	agg.	FO		
	1	parte	el.loc.avv.	el.CO		0
		paludose	agg.	CO		

	3	malsane	agg.	CO		malsani, malsastre, 0
		e	cong.	FO		
	2	povere	agg.	FO		poveri, 0
		di	prep.	FO		
	8	approdi	s.m.	TS mar.		0 (8)
		Nell'Oceano	n.p.		nicht im GRADIT	
	0	Indiano	el.n.p.			
		si	pron.pers.	CO		
	1	trova	v.pronom.intr.	CO		trovano
		l'isola	s.f.	FO		
	6,5	più	avv.	FO		0 (5), providence, piu
		vasta	agg.	FO		
	2	quella	pron.dimostr.	FO		quello, 0
		del	prep.art.	FO		
	0	Madagascar	n.p.			
		o	cong.	FO		
	1	grande	agg.	FO		0
		isola	s.f.	FO		
	5 + 1 acc.	rossa	agg.	FO		rosa (acc.), 0 (4), rosso
		come	cong.	FO		
	3 + 3 acc.	veniva	v.aus.	CO		0 (2), venne (acc.) (3), venita
		chiamata	v.tr.	FO		
	6	per	prep.	FO		0 (4), prima, prende
		il	art.det.	FO		
	5	colore	s.m.	FO		0 (4), colpa
		del	prep.art.	FO		
	5	suolo.	s.m.	AU		suo, 0 (4)
		Dal	prep.art.	FO		
	0	punto	loc.s.m.	CO		
		di	el.loc.s.m.	el.CO		
	0	vista	el.loc.s.m.	el.CO		
		geologico	agg.	CO TS scient.		
	0	si	pron.pers.	CO		
		tratta	v.pronom.intr.	CO		
		di	prep.	FO		
3 (S. 61)	2	Oggi	avv.	FO		ogg (2)
25 Lücken		i	art.det.	CO		
	4	suoi	agg.poss.	FO		sui (2), 0, sud
		territori	s.m.	AU		
	0	sono	v.intr.	FO		

		scarsamente	avv.	CO		
	1	popolati	agg.	CO		popolate
		e	cong.	FO		
	0	la	art.det.	FO		
		densità	s.f.	TS stat.		
		è	v.intr.	FO		
	3	bassissima	agg.	FO		bassissima (2), 0
		nelle	prep.art.	FO		
	2	aree	s.f.	AU		0, aride
		desertiche	agg.	CO		
	3	dell'interno	s.m.	FO		0 (2), intità
		mentre	cong.	FO		
	1	cresce	v.intr.	FO		0
		dove	cong.	FO		
	0	il	art.det.	FO		
		clima	s.m.	FO		
		è	v.intr.	FO		
	1,5 +5 acc.	più	avv.	FO		prevalentemente (acc.) (5), più particolarmente,
		mite.	agg.	AU		
	0	La	art.det.	FO		
		maggior	agg.	FO		
	0	parte	s.f.	FO		
		della	prep.art.	FO		
	0	popolazione	s.f.	AU		
		appartiene	v.intr.	FO		
	2	ai	prep.art.	FO		a dei, ancora
		gruppi	loc.s.m.	TS etnol.		
	0	etnici	el.loc.s.m.	el.TS etnol.		
		e	cong.	FO		
	3	linguistici	agg.	CO		0 (3)
		bantu.	agg.	TS etnol.		
	0	La	art.det.	FO		
		presenza	s.f.	FO		
	11 acc.	di	prep.	FO		dei (acc.) (11)
		bianchi	s.m.	FO		
	2	di	prep.	FO		dalle, dei
		origine	s.f.	AU		
	4	europea	agg.	FO		0, europee (2), europei
		è	v.intr.	FO		
	7	forte	agg.	FO		0 (6), formidabile
		e	cong.	FO		

	6	vi	avv.	FO		0 (5), vasta
		sono	v.procompl.	CO		
	2+3					0 (2), ancora (3)
	acc.	anche	cong.	FO		(acc.)
		consistenti	agg.	CO		
	9	minoranze	s.f.	AU		0 (4), minori (3), minorenni, minore

Tabelle 16: Aus dem Lehrbuch entnommene Texte 1 bis 3 (BERSEZIO 2005, S. 59-61) des C-Tests an der Schule *Morante*

Von den insgesamt 73 Lücken haben alle Lernenden 23 komplett richtig vervollständigt, und weitere 35 sind ein bis vier Mal falsch oder nicht ergänzt worden. Die Zusammensetzung dieser Wörter nach Wortart und Gebrauchsmarke verhält sich in folgender Weise: Bei den von allen richtig ergänzten Wörtern handelt es sich um zwölf Ausdrücke aus dem fundamentalen Wortschatz (FO), zwei aus dem des hohen Gebrauchs (AU), einen aus dem der hohen Verfügbarkeit (AD), also insgesamt 15 Wörter aus dem Basiswortschatz (VdB), zwei Eigennamen und zwei Elemente von Eigennamen sowie zwei CO-gekennzeichnete Wörter (allgemeiner Wortschatz) und zwei mit der Marke „el.CO“ bzw. „el.TS etnol.“ Diese seltener gebrauchten Wörter sind den Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich gut geläufig, denn eines ist das vielbenutzte Personalpronomen der dritten Person Singular „sì“, und die beiden anderen CO-gekennzeichneten Wörter stammen aus dem bekannten Phrasem „*pu-nto di vi-sta*“ (Standpunkt), in dem alle drei Wörter für sich genommen zum fundamentalen Wortschatz zählen. Das fachwortschatzsprachliche Element aus dem Nominalphrasem „*gruppo etn-ico*“ (Volksgruppe) kennen die Lernenden aus dem Erdkundeunterricht.

Von den ein bis vier Mal falsch oder nicht gelösten Wörtern zählt knapp die Hälfte zum fundamentalen Wortschatz (FO; 18 Wörter), während sich die anderen 19 auf die Bereiche des hohen Gebrauchs (AU; 5), des allgemeinen Wortschatzes (CO; 10; el.CO; 2) und des Fachwortschatzes (TS geogr.; 1) verteilen, bzw. als Element eines Eigennamens (1) keine Gebrauchsmarke aufweisen. Hierbei sind es in der Regel die Wörter, welche nicht zum Basiswortschatz zählen, die von mehreren, oft vier Lernenden falsch vervollständigt wurden. So zum Beispiel das von drei Testteilnehmern nicht ergänzte und von einem weiteren mit „*Tropicale*“ (Adjektiv, sowohl lexikalisch, als auch grammatikalisch falsch) falsch vervollständigte einzige Fachwort „*Tro-pico*“ (Wendekreis) und das Adjektiv „*desertico*“ (wüstenartig) aus dem allgemeinen Wortschatz, welches fünf Lernende zu dem semantisch und graphematisch sehr verwandten Adjektiv „*deserto*“ (verlassen, öde) ergänzt haben. Es stammt ebenfalls aus dem allgemeinen Wortschatz, wird also wahrscheinlich nicht häufiger gebraucht als das andere, sondern diese Lösungsvorschläge zeigen, dass einige Schüler zumindest nicht über eine produktive lexikalische Kompetenz für beide Adjektive verfügen.

Bei diesen nicht allzu oft falsch gelösten Wörtern fallen außerdem grammatikalisch-lexikalische und orthographische Schwächen auf, die auf nicht sehr fortgeschrittene Italienischkenntnisse hindeuten. Die Fehler lexikogrammatikalischer Art betreffen zum Beispiel das zu ergänzende Adjektiv „*eur-opea*“, welches als Bezugswort „*origine*“ (Ursprung) hat, von dem einige Lernende nicht zu wissen oder beachten scheinen, dass es feminin Singular ist, da sie das Adjektiv zweimal mit der femininen Pluralendung „e“ und einmal mit der maskulinen versehen haben. Auch wenn sie die verschiedenen Genus-Endungen gut kennen und diese somit auch verwenden können, ohne die Bedeutung eines bestimmten Wortes zu kennen, war die Nutzung dieser Strategie hier jedoch dadurch erschwert, dass vor „*origine*“ kein Artikel steht. Allerdings wäre dieser durch den Vokalanlaut von „*origine*“ ohnehin apostrophiert, so dass nicht mehr erkennbar ist, ob es sich um die maskuline oder feminine Form des Artikels handelt.

Unregelmäßigkeiten rein orthographischer Art finden sich u.a. beim Superlativ „*bassissima*“ und dem Fehlen des Akzentes im Wort „*prossimità*“. Während das Auslassen von Akzenten auch unter

muttersprachlichen Altersgenossen sehr verbreitet ist, da der Großteil des Unterrichts und seiner Leistungskontrollen auf Mündlichkeit basiert, wissen im Grunde alle Lernenden, die in Italien die Grundschule besucht haben und nicht an einer Lese-Rechtschreib-Schwäche leiden, dass der absolute Superlativ auf „-issimo“ mit doppeltem „ss“ endet. Wohingegen zweisprachige Schülerinnen und Schüler den Superlativ wahrscheinlich erkennen und richtig verwenden können, aber z.T. noch kein korrektes Schriftbild dazu verinnerlicht haben.

Ein anderer orthographischer Fehler lässt darauf schließen, dass sein Verfasser ein Wort bildet, dass er sich entweder ausgedacht hat oder mit einem anderen „falsch abgespeicherten“ verwechselt, nämlich „*prevare*“ (anstelle von „*prevale*“ (überwiegt)). Gleiches gilt für das aus dem allgemeinen Wortschatz stammende Adjektiv „*malsane*“ (ungesund), das u.a. zu dem Wort „*malsastre*“ vervollständigt wurde, was ebenfalls nicht existiert. Beide Beispiele verleiten eher dazu, als Urheber einen in der Zweitsprache Lernenden zu vermuten.<sup>153</sup>

Vor der Besprechung der häufigeren Fehlerquellen sei auf ein letztes viermal falsch gelöstes Wort hingewiesen, welches das Element eines Phrasems bildet, das in keinem der vier Fälle produziert wurde und den Betreffenden somit vielleicht unbekannt ist. Es handelt sich um „*cont-rario*“ aus dem Adverbialphrasem „*al contrario*“ (CO; im Gegenteil), welches zwei Lernende zu „*contorno*“ und einer gar nicht und einer zu „*continente*“ ergänzt haben. Morphosyntaktisch ist der erste Lösungsvorschlag zwar richtig, aber logisch-semantisch sind beide nicht akzeptabel, so dass außer dem nicht vorhandenen lexikalischen Wissen über das Adverbialphrasem auch ein Mangel an Textkompetenz zu erkennen ist: Da im Vorfeld eine Beschreibung der Form der Küsten des Atlantischen Ozeans erfolgt, wird nun der Kontrast zur Form derer des Indischen Ozeans aufgezeigt und lässt Testteilnehmern mit einem gewissen Grad an Textkompetenz beide Lösungsvorschläge „Kontinent“ und „Rand“ unmittelbar unlogisch erscheinen. Allerdings handelt es sich hier um das vielleicht einzige Beispiel unter den selteneren Falschlösungen, bei dem ein komplexerer sprachlicher Kontext die Ursache der Fehlerquelle gewesen sein mag, während das sprachliche Umfeld in den anderen Fällen durch seine Überschaubarkeit und lexikalische Klarheit bzw. Einfachheit für eine fehlerfreie Lückenfüllung eher förderlich ist. Die ersten Küsten werden im Text nämlich nicht als „*coste*“ (FO) bezeichnet, sondern mit dem aus dem CO-Wortschatz stammenden Synonym „*litorali*“, und auch die beiden Adjektive zur Beschreibung ihrer Form zählen nicht zum fundamentalen Wortschatz, sondern stammen aus dem des hohen Gebrauchs (AU). Darüber hinaus steht das Adverbialphrasem am Satzanfang; hätte es seinen Platz nach dem Subjekt und Prädikat, wäre einigen Lernenden die richtige Lösung womöglich eher gelungen.

Wie auch aus der Tabelle entnommen werden kann, sind im ersten der drei Texte vier Wörter unregelmäßig getilgt worden. In einem Fall hätte das vorangehende Wort um die Hälfte verkürzt werden müssen, so dass die Testteilnehmer durch diese Unregelmäßigkeit in der Testkonstruktion ein zusätzliches vollständiges Wort als Unterstützung für die Lückenbearbeitung hatten, während in den anderen drei Fällen zu früh getilgt wurde. Den meisten Lernenden scheint das keine Schwierigkeiten bereitet zu haben, da die Lücke von ihnen korrekt gefüllt worden ist. Der erste Fall betrifft die zwei aufeinander folgenden Lücken in „*ar-ea dese-rtica*“ (wüstenartiges Gebiet), wobei nur zwei Lernende „*area*“ nicht vervollständigen und es sich beim dritten Fehler für diese Wort wohl mehr um einen Rechtschreibfehler handelt als um die bewusste Verwendung des Wortes „*aria*“ (Luft). Die anderen beiden zu früh getilgten Wörter (*l'ambi-ente*, FO und *dell'Oceano*, n.p.) wurde von allen Schülerinnen und Schülern richtig vervollständigt.

### 8.3.2.2 Häufige Falschlösungen

In den ersten drei Texten des C-Tests an der Schule *Morante* sind 15 Wörter vermehrt falsch gelöst worden. Sie sind in der nächsten Tabelle nach ihrem Vorkommen in den einzelnen Texten geordnet.

---

<sup>153</sup> So ist es gut möglich, dass der Fehler „*prevare*“ vom chinesischen Schüler mit den geringen italienischen Sprachkenntnissen stammt, da in seiner Herkunftssprache „l“ und „r“ bekanntlich keine Phonemen sind.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
1 (S. 59)	5	<i>Capricorno</i>	s.m.	TS astrol.	<i>Tropico del Capricorno</i>	0 (5)
	5	<i>desertica</i>	agg.	CO	Tilgungsfehler	deserta (5)
	6	<i>Kalahari</i>	n.p.		nicht im GRADIT	Kalari, 0 (4), Kalahale
	6	<i>versante</i>	s.m.	TS geogr.		verso (4), 0 (2)
2 (S. 59 f.)	5	<i>litorali</i>	s.m.	CO		litoranei, litografia (2), 0, litorale
	7	<i>rettilinei</i>	agg.	AU		retticolari, rettilinee (2), 0 (4)
	8	<i>approdi</i>	s.m.	TS mar.		0 (8)
	6,5	<i>più</i>	avv.	FO	Superlativ	0 (5), providence, piu
					<i>più vasta</i>	
	5	<i>rossa</i>	agg.	FO		rosa (acc.), 0 (4), rosso
	6	<i>per</i>	prep.	FO		0 (4), prima, prende
	5	<i>colore</i>	s.m.	FO		0 (4), colpa
	5	<i>suolo</i>	s.m.	AU		suo, 0 (4)
3 (S. 61)	7	<i>forte</i>	agg.	FO		0 (5), formidabile
	6	<i>vi</i>	avv.	FO	<i>esservi</i>	0 (5), vasta
	9	<i>minoranze</i>	s.f.	AU		0 (4), minori (3), minorenni, minore

Tabelle 17: Häufigste Falschlösungen in den ersten drei Texten des C-Tests an der Schule *Morante*

Sechs der Wörter zählen zum fundamentalen Wortschatz (FO), drei weitere als „AU“ gekennzeichnete zum Basiswortschatz (VdB) und ein Drittel kommt aus dem Fachwortschatz (drei Wörter) und dem allgemeinen Wortschatz (zwei Wörter), bzw. trägt als Eigennamen keine Marke. Unter diesen häufig falsch gelösten Wörtern befinden sich neben dem Eigennamen sieben Substantive, von denen nur eines zum fundamentalen Wortschatz zählt, eine einfache Präposition und einige Adjektive und Adverbien. Verben sind hier nicht vertreten, sondern mit dem sechsmal falsch gelösten Adverb „vi“ nur ein Teil des prokomplementären Verbes „esservi“ (CO, formalere, seltenere Form von „esserci“ da sein, geben), welches auch im C-Test der Schule *Vespucci* auftritt und den Testteilnehmern dort ebenfalls vermehrt Schwierigkeiten bereitete. Insgesamt sind unter den getilgten Wörtern dieser Texte nur fünf Verben, die alle konjugiert sind und von der Mehrheit der Testteilnehmer problemlos vervollständigt werden. Es gibt also keine komplexeren verbalen Formen wie zum Beispiel Gerundien. Eine leicht kompliziertere Form ist ein passives Verb, welches mit dem Hilfsverb „venire“ (CO) anstelle des häufigeren „essere“ konstruiert ist, aber nur von zwei Lernenden nicht ergänzt wurde.

Anders als an der Schule *Vespucci* gibt es hier kein Wort, das von allen dreizehn Testteilnehmern falsch oder nicht ergänzt worden ist, sondern die maximale Fehlerzahl beläuft sich auf neun bei dem Substantiv „minoranze“ (AU; Minderheiten). Vier Lernende ergänzen hier gar nichts und die übrigen nur die logisch falschen Wörter für „Niedrige“ und „Minderjährige“, so dass vermutet werden kann, dass sie das Wort für „Minderheit“ entweder nicht oder nicht sicher beherrschen oder dass sie in ihrem Textverständnis durch das sprachliche Umfeld dieser Lücke so eingeschränkt waren, dass sie deshalb nicht wussten, wie die Lücke richtig hätte gefüllt werden können. Das

neunmal falschgelöste Wort steht nämlich in einem nebengeordneten Satz, der durch die Konjunktion „und“ eingeleitet wird und das prokomplementare Verb enthält. Erschwerend ist zusätzlich, dass sich aufgrund dieses Gebrauches das Subjekt nicht am Anfang befindet, sondern erst später auftritt, und zwar genau als das getilgte Wort „Minderheiten“. Desweiteren geht ihm ein Adjektiv voraus, was allerdings aus dem allgemeinen Wortschatz stammt, nicht unbedingt allen Testteilnehmern bekannt ist und deshalb wahrscheinlich keine Verständnishilfe zum Kontext der zu füllenden Lücke von „Minderheiten“ bildet.

Acht Schüler haben das maritime fachwortschatzsprachliche Wort „*appr-odi*“ (Anlegestellen) nicht vervollständigt. Hierbei handelt es sich um ein Wort, dem die meisten der Lernenden bisher wohl nur in ihrem Erdkundeunterricht begegnet sind, in dem sie es während der Unterrichtsbeobachtungen dieser Studie gemeinsam im Text gelesen und mit der Lehrkraft besprochen haben. Bezüglich der anderen beiden vermehrt nicht oder falsch ergänzten Wörter aus dem Fachwortschatz lässt sich vermerken, dass bei „*Trop-ico del Capri-corno*“ (Wendekreis des Steinbocks) fünf Lernende das Wort für „Steinbock“ nicht vervollständigen, wobei insgesamt nur vier Schülerinnen und Schüler das Wort für „Wendekreis“ nicht gebildet haben. Vielleicht handelt es sich um Testpersonen, in deren Muttersprachen und teilweise auch ersten Schulsprachen es wie im Deutschen Begriffe für die Wendekreise gibt, welche die Tierkreiszeichen nicht beinhalten, sondern anders formuliert sind.

„*Vers-ante*“ (Hang) hingegen ist von vier Schülerinnen und Schülern zu „*verso*“ ergänzt worden, welches verschiedene Bedeutungen hat, die auch dem fundamentalen Wortschatz entstammen. „Richtung, Seite“ sind davon diejenigen, welche semantisch einigermaßen nah bei „*versante*“ liegen. Deshalb kann man vermuten, dass die entsprechenden Testteilnehmer ein häufiger gebrauchtes Wort einsetzen, von dem sie annehmen, dass es im Kontext passt, weil ihnen das erforderliche fachsprachliche Wort nicht zur Verfügung steht.

Auffällig ist, dass fünf Lernende das Adverb „*p-iù*“, mit dem im Italienischen die Adjektivsteigerungsform des Komparativs und des relativen Superlativs gebildet wird, nicht ergänzen, und ein weiterer ein nicht existierendes Substantiv produziert, obwohl die Testteilnehmer bei den umliegenden Lücken kaum etwas falsch machen oder auslassen. Das sprachliche Umfeld gestaltete sich natürlich noch simpler mit einer Satzformulierung wie „Madagaskar ist die größte Insel“. Dann wären wahrscheinlich alle oder so gut wie alle Lernenden imstande gewesen, den Superlativ zu konstruieren.

Bevor die anderen beiden Texte des Tests untersucht werden, sei noch auf ein Wort hingewiesen, das die Schülerinnen und Schüler in der überwiegenden Mehrheit (elf) abweichend vom Original vervollständigen: Sie machen aus der einfachen Präposition „*di*“ eine artikulierte, wahrscheinlich weil Substantive viel häufiger mit einem Artikel auftreten als ohne. Zudem erscheint das Wort im Kontext als ein Genitivattribut, auf welches sich ein weiteres Genitivattribut mit derselben Präposition bezieht, wobei diese von elf der dreizehn Testteilnehmer wie im Ausgangstext ergänzt wurde. Vielleicht kam ihnen die Konstruktion mit zweifach einfacher Präposition unpassend vor.

### 8.3.2.3 Text 4 und 5 des C-Tests

Die beiden letzten Texte des C-Tests, der in der Schule *Morante* durchgeführt wurde, sind den Lehrbuchseiten 32 und 33 (BERSEZIO 2005) entnommen und behandeln das Land Ägypten. Wieder dient eine Tabelle dem Überblick über die Texte mit einer sprachlichen Klassifizierung und Angaben zu den Fehlerzahlen und Lösungsvorschlägen der Testteilnehmer.

Bei der Konstruktion des vierten C-Tests, der aus 25 Lücken besteht, sind erneut drei Wörter unregelmäßig getilgt worden, wobei in zwei Fällen nicht das übernächste, sondern erst das dritte Wort zur Hälfte gelöscht erscheint, so dass sich in diesen Fällen das Bearbeiten des Tests für die Lernenden eher erleichtert hat. Es gibt hier nur einen Fehler bei einem Wort zu verzeichnen. Anders sieht es mit der dritten Unregelmäßigkeit aus, wodurch die zwei aufeinander folgenden Wörter „*d-el*“ (von dem) und „*de-lta*“ (TS geogr.; Delta) beide zur Hälfte getilgt wurden. Das Wort „*delta*“ ist

von fast allen Schülerinnen und Schülern (elf von 13) nicht richtig vervollständigt worden, aber es muss nicht sein, dass es bei regelmäßiger Tilgung zu wesentlich weniger Falschlösungen gekommen wäre, da es sich um ein fachwortschatzsprachliches Wort handelt und zum richtigen Füllen der Lücke ein gewisses Maß an Textkompetenz erforderlich ist. Dies wird eine genauere Besprechung des Wortes im Rahmen der Analyse der frequentesten Falschlösungen w.u. zeigen.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
4 (S. 32)		tuttavia	cong.	FO		
25 Lücken	1	soltanto	avv.	FO		0
		una	art.indet.	FO		
	1	piccola	agg.	FO		piccolo
		parte	s.f.	FO		
	3 acc.	del	prep.art.	FO		di (acc.) (3)
	1	territorio	s.m.	AU	Tilgungsfehler	territori
		è	v.intr.	FO		
	4 acc.	abitata:	agg.	CO		abitato (acc.) (4)
		la	art.det.	FO		
	0	popolazione	s.f.	AU		
		infatti	cong.	FO		
	9	vive	v.intr.	FO		vista (2), viene (2), vi si è (2), 0 (2), vi è
		concentrata	agg.	CO		
	1	lungo	prep.	FO		lungo
		le	art.det.	FO		
	0	coste	s.f.	FO		
		del	prep.art.	FO		
	0	Mediterraneo	n.p.m.			
		e	cong.	FO		
	0	nelle	prep.art.	FO		
		zone	s.f.	FO		
	4+ 2 acc.	più	avv.	FO		pianeggianti, posteriori, paludose, poco (acc.) (2), piu
		ospitali	agg.	CO		
	6	del	prep.art.	FO		dalle, 0 (2), da, di (2)
						0 (3), deserto (5), detriti, desertiche, deserti
	11	delta	s.m.	TS geogr.	Tilgungsfehler	
		e	cong.	FO		
	4	della	prep.art.	FO		delle (2), 0 (2)
		valle	s.f.	TS geogr.		
	0	del	prep.art.	FO		
		Nilo	n.p.			
	0	dove	cong.	FO		



		la	art.det.	FO		
	0,5	densità	s.f.	TS stat.		densita
		è	v.intr.	FO		
	6	spesso	avv.	FO		0 (2), specialmente (2), spempre (2)
		elevatissima	agg.	CO		
		e	cong.	FO		
	0	talvolta	avv.	AU		
		supera	v.tr.	FO		
		i 7000	art.det.	CO		
	0	abitanti	s.m.	AU		
		per	prep.	FO		
	0	chilometro	loc.s.m.	TS metrol.		
		quadrato.	el.loc.s.m.	el.TS metrol.	Tilgungsfehler	
		Sebbene	cong.	AU		
	1	oltre	avv.	AU		0
		la	art.det.	FO		
	3	metà	s.f.	FO		media (2), meta (2)
		della	prep.art.	FO		
	0	popolazione	s.f.	AU		
5 (S. 33)	2	il	art.det.	FO		0 (2)
25 Lücken		recente	agg.	FO		
	1	sviluppo	s.m.	FO		sviluppati
		delle	prep.art.	FO		
	1,5	attività	s.f.	FO		0, attivita
		industriali	agg.	FO		
	4	il	art.det.	FO		0 (2), in (2)
		tenore	loc.s.m.	CO		
	4	di	el.loc.s.m.	el.CO		della (4)
		vita	el.loc.s.m.	el.CO		
	7	di	prep.	FO		della (4), del, 0, da
		gran	agg. var.posiz.	FO		
	0	parte	s.f.	FO		
		della	prep.art.	FO		
	0	popolazione	s.f.	AU		
		è	v.intr.	FO		
	11	basso.	agg.	FO		bassa (8), basata (2), 0
		Preoccupanti	agg.	CO		
	3	sono	v.intr.	FO		0 (3)
		i	art.det.	CO		
	2	dati	s.m.	AU		0 (2)

		relativi	agg.	AU		
	2	alla	prep.art.	FO		alte, 0
		disoccupazione	s.f.	AD		
	6	all'analfabetismo	s.m.	CO		analfabeti (3), analfabeto, analfabetizzazione, analfabetismo
		e	cong.	FO		
	0	alla	prep.art.	FO		
		mortalità	loc.s.f.	TS stat.		
	0	infantile	el.loc.s.f.	el.TS stat.		
		ancora	avv.	FO		
	3 + 2 acc.	elevata.	agg.	CO		elevate, elevatissima (acc.), elevati (acc.), elevatissime, 0
		L'agricoltura	s.f.	FO		
		l	art.det.	CO		
	8	terreni	s.m.	FO		territori (8)
		coltivati	agg.	CO		
	1	sono	v.intr.	FO		0
		limitati	agg.	CO		
	8	all'area	s.f.	TS geogr.		0 (3), arrivo, arcipelago (logisch falsch), aree, aria, aridità
		del	prep.art.	FO		
	11	delta	s.m.	TS geogr.		deserto (7), 0 (4)
		e	cong.	FO		
	3	della	prep.art.	FO		delle (2), 0
		valle	s.f.	TS geogr.		
	0	del	prep.art.	FO		
		Nilo.	n.p.m.			
	2	L'irrigazione	s.f.	AU		0, irrigenza
		assicurata	part.pass.v.tr.	FO		
	8	da	prep.	FO		dalle (5), 0 (2), delle
		dighe	s.f.	AU		
		e	cong.	FO		
	1	canali	s.m.	FO		0

Tabelle 18: C-Test-Texte 4 und 5 aus dem Lehrbuch von Bersezio (2005, S. 32 f.) mit Angaben zu den Lösungsvorschlägen der Testteilnehmer (*Morante*)

Von den insgesamt 50 Lücken sind 17 von allen Testteilnehmern richtig gefüllt worden, bzw. nur mit akzeptablen Lösungen: zwölf im vierten und fünf im fünften Text. Weitere 22 Wörter wurden von einem bis vier Lernenden nicht oder falsch vervollständigt. Der Großteil von ihnen (15) stammt aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes, außerdem sind vier weitere Wörter aus dem Grundwortschatz darunter, die mit einer AU-Gebrauchsmarke versehen sind, und zwei Wörter aus dem allgemeinen (CO) sie wie eines aus dem Fachwortschatz. Die maximale Fehlerzahl liegt bei letzteren allerdings lediglich bei 0,5. Insgesamt gibt es nur acht Wörter, die von drei bzw. vier

Personen falsch bearbeitet werden, so dass als erstes Auswertungsergebnis festgehalten werden kann, dass die Lernenden die beiden letzten Texte des Tests mit weniger Fehlern bearbeitet haben. Dadurch kann angenommen werden, dass die Textgestaltung sie nicht überforderte, sondern wahrscheinlich ihren sprachlichen Fähigkeiten angemessen ist. Bei der Auswertung der vermehrten Falschlösungen wird dies überprüft.

Die von drei bzw. vier Lernenden nicht korrekt gefüllten Lücken betreffen mit einer Ausnahme alle Ausdrücke aus dem fundamentalen Wortschatz. Der erste ist eine artikulierte Präposition („*de-lla*“), welche je zweimal nicht bzw. zu „*delle*“ ergänzt wurde, wofür der Grund das Bezugswort „*valle*“ (Tal) sein könnte. Die häufigste Genus-Endung für feminine Pluralwörter ist „*e*“, weshalb sie eventuell die Präposition mit einem femininen Pluralartikel komplettieren, obwohl „*valle*“ ein Singularwort ist und somit zur kleineren Gruppe von femininen Wörtern zählt, die nicht auf „*a*“ enden. Es könnte sich aber durchaus auch um einfache Flüchtighkeitsfehler handeln, was dadurch etwas untermauert wird, dass bei einem Vorkommen derselben Wörter im fünften Text nur noch drei Fehler auftreten (zweimal „*delle*“, einmal keine Ergänzung). Wiederum viermal falsch gelöst wurde der maskuline Singularartikel „*l*“ vor „*tenore di vita*“ (CO; Lebensstandard). Da er zur Präposition „*in*“ oder gar nicht ergänzt wird, mag es sein, dass die entsprechenden Testteilnehmer den Ausdruck „*tenore*“ nicht sicher beherrschen. Dagegen spricht auch nicht, dass niemand das mittlere Wort des Phrasems falsch bearbeitet hat, da eine Lösung mit etwas Wortbildungskennnissen oder Sprachgefühl möglich ist, ohne dass dafür die Wortbedeutung bekannt sein muss.<sup>154</sup>

Das einzige Wort hingegen, das nicht aus dem FO-Wortschatz stammt und von vier Testteilnehmern nicht korrekt ergänzt wurde, ist die einfache Präposition „*di*“ aus dem Phrasem „*tenore d-i vita*“ (Lebensstandard), was den vier Lernenden, welche die einfache zu einer artikulierten Präposition ergänzt haben, wahrscheinlich nicht bekannt ist.

Dreimal falsch bzw. nicht vervollständigt wurden die Lücken im Nomen „*me-tà*“ (FO; Hälfte) und im Verb „*so-no*“ (sind). Letzteres zählt zu den am allerhäufigsten gebrauchten Verben, ist aber von drei Personen gar nicht ergänzt worden, was an der Satzkonstruktion liegen könnte: Das Verb steht zwar an zweiter Stelle, aber vor ihm befindet sich nicht wie üblich das Subjekt, sondern ein CO-gekennzeichnetes Adjektiv („*preoccupanti*“, besorgniserregend), das prädikativ gebraucht ist. Wären Subjekt und Prädikatsnomen konvertiert, könnten die Schülerinnen oder Schüler das Verb wahrscheinlich korrekt produzieren. Beim Nomen „*metà*“ fällt auf, dass zwei Testteilnehmer das Wort zu „*media*“ (Durchschnitt) vervollständigen, was in Hinsicht auf das Attribut „*della popolazione*“ (der Bevölkerung) unlogisch ist und daher vermuten lässt, dass sie entweder den Test nicht sehr gewissenhaft bearbeitet haben oder ihnen die Bedeutung von „Durchschnitt“ noch nicht ganz klar ist.

#### 8.3.2.4 Häufigste Falschlösungen in Text 4 und 5

Insgesamt ist ein gutes Fünftel (elf) der Lücken von mindestens fünf Testteilnehmern nicht richtig bearbeitet worden. Die betroffenen Wörter verteilen sich nicht gleichmäßig auf die beiden Texte, sondern im vierten befinden sich nur vier Wörter mit vermehrten Falschlösungen, während es im fünften Text sieben sind.

Von den Wörtern im vierten Text zählen drei zum fundamentalen Wortschatz („*vi-ve*“ (lebt), „*d-el*“ (des) und „*spe-ssò*“ (oft)) und eines ist das bei der Textkonstruktion versehentlich getilgte Wort „*de-lta*“ aus dem geographischen Fachwortschatz. Da sich alle vier Wörter im selben Satz befinden, wird er zur besseren Veranschaulichung der möglichen Fehlerursachen zitiert und übersetzt (BERSEZIO 2005, S. 32; Fettdruck nicht im Original):

<sup>154</sup> Das Italienische neigt im Vergleich zum Deutschen wesentlich weniger stark zur substantivischen Komposita-Bildung. Ihr analogisches Verfahren dazu ist die Verknüpfung von zwei Nomen durch die Präposition „*di*“ (von), „*da*“ (aus) oder „*a*“ (zu) (vgl. Grotjahn, Tönshoff & Hohenbleicher 1994, S. 120 f.), wie im hier gegebenen Textbeispiel, in „*ferro da stiro*“ (Bügeleisen) und in „*forno a gas*“ (Gasofen).

*Tuttavia, soltanto una piccola parte dei territori è abitata; la popolazione infatti, vive [9] concentrata lungo le coste del Mediterraneo e nelle zone più ospitali del [6] delta [11] e della valle del Nilo, dove la densità demografica è spesso [6] elevatissima e talvolta supera i 7 000 abitanti per chilometro quadrato.*  
 (Dennoch ist nur ein kleiner Teil des Territoriums bewohnt; die Bevölkerung **lebt** nämlich konzentriert entlang der Küsten des Mittelmeeres und in den gastlicheren Gegenden **des Nildeltas** und des Niltales, wo die demographische Dichte **oft** äußerst hoch ist und manchmal 7 000 Einwohner pro Quadratkilometer übersteigt.)

Es handelt sich um einen recht langen Satz, dessen für die Fehleranalyse interessanter Teil nach dem Semikolon beginnt. Für die Lücken im Vorfeld sind so gut wie keine falschen Ergänzungen zu verzeichnen, wie aus der Tabelle 18 ersichtlich wird, die auch für einen Überblick über die Lösungsvorschläge der häufig falsch vervollständigten Wörter empfohlen wird. Von den neun Schülerinnen und Schülern, welche das Prädikat „lebt“ nicht richtig bilden, schlagen fünf eine konjugierte Form anderer Verben vor, welche jedoch logisch („viene concentrata“, wird konzentriert, verdichtet) und grammatikalisch-syntaktisch („vi si è/vi è concentrata“, dort hat sich/ist konzentriert) nicht funktionieren. Beide verstehen dabei das Kopula-Adjektiv „concentrata“ als Partizip Perfekt, da es dieselbe Form hat und die Lernenden wahrscheinlich eher an die Kopulativbildung mit dem Verb „sein“ oder eine adverbiale Bestimmung der Art „in modo concentrato“ (auf verdichtete Weise) im Zusammenhang mit dem Verb „vivere“ gewöhnt sind. Zwei andere Testteilnehmer vervollständigen das Wort zum Partizip Perfekt „vista“ (gesehen), was vermuten lässt, dass sie sich nicht sonderlich um ein Textverständnis bezüglich dieses Satzes bemüht haben oder seine Länge es ihnen unmöglich machte.

Die nächsten beiden oft falsch gelösten Wörter beinhalten für das erste der artikulierten Präposition neben fehlenden Ergänzungen nur einfache Präpositionen und eine artikuliert, von welchen keine mit den Lösungsvorschlägen der zweiten Lücke im Wort „de-lta“ kongruent ist (außer „di deserti“). Es ist offensichtlich, dass sich die Schwierigkeit der korrekten Bearbeitung durch die doppelte Worttilgung erheblich vergrößert hat, aber es gibt an späterer Stelle eine zweite Lücke, in der das Wort *de-lta* ergänzt werden soll, was ebenfalls von mehr als der Hälfte (sieben) der Schülerinnen und Schüler nicht korrekt bewerkstelligt wird. Davon abgesehen geht es hier um einen Text, der kurz vor der Testdurchführung im Unterricht behandelt worden war, so dass es weniger Verständnis erzeugt, dass viele Lernende die Bevölkerung Ägyptens in der Wüste („deserto“) ansiedeln. Falls jemand versucht hat, der Satzaussage auf den Grund zu gehen, ist es auch möglich, dass sie für ihn die folgende war: „Die Bevölkerung wird [...] in den gastlicheren Gebieten der Wüste konzentriert.“ Dass die Satzaussage oder auch nur der nächste sprachliche Kontext nicht verstanden oder berücksichtigt wurde, wäre auch ein Erklärungsgrund für das fehlende oder falsche Ergänzen des Wortes „oft“ vor einem absoluten Superlativ. Obwohl dieses Wort so oft benutzt wird und mit Sicherheit allen Testteilnehmern, sogar dem eingangs erwähnten chinesischen, der noch erhebliche Sprachprobleme zeigt, gut bekannt ist, füllten zwei Personen die Lücke gar nicht und weitere zwei versuchten, einen absoluten Superlativ durch das Einsetzen des Adverbs „specialmente“ (speziell) noch weiter zu steigern. Wiederum zwei Schüler lasen wohl zu flüchtig und ergänzten dadurch das Wort zu „spempre“, obwohl es „sempre“ (immer) heißt und in diesen und ähnlichen Kontexten in einem bildungssprachlichen Text nicht zu erwarten ist, sondern eher ein Zeichen schriftlicher Mündlichkeit ist.

Im fünften Text resultiert für acht der Testteilnehmer das Schließen der Lücke im Adjektiv „ba-sso“ (niedrig) mit der richtigen Genus-Endung schwierig, was daran liegen mag, dass es sich um die letzte von insgesamt sechs Lücken eines Satzes handelt, und sich das maskuline Bezugswort dieses Adjektivs direkt am Satzanfang befindet. Alle anderen Substantive hingegen sind weiblich, was vermutlich dazu geführt hat, dass so viele Testteilnehmer dem Adjektiv eine feminine Endung geben. Andererseits könnte man auch wissen, dass sich eine Kopula-Bildung wie „è bass-o“ (ist niedrig; wer oder was ist niedrig?) auf das Subjekt beziehen muss, welches sich im Italienischen in

einem Aussagesatz in der Regel immer am Satzanfang befindet. Nur zwei der dreizehn Testteilnehmer haben diese Lücke richtig vervollständigt.

Im selben Satz gibt es eine einfache Präposition „*d-i*“, welche sieben Schüler und Schülerinnen nicht korrekt ergänzt, sondern in vielen Fällen zu einer artikulierten erweitert haben. Wann ein Artikel erforderlich ist und wann nicht, scheinen vor allem in der Zweitsprache Lernende nicht immer zu wissen, wie sich auch bei anderen Beispielen aus diesem und dem C-Test der *Vespucci* gezeigt hat. Hier folgt der Präposition „*gran parte della popolazione*“ (Großteil der Bevölkerung) wäre es stattdessen nur „*popolazione*“ oder ein anderes eingliedriges Substantiv, hätten die Lernenden wohl kein Problem mit der Entscheidung zugunsten einer einfachen oder artikulierten Präposition. Ein ähnlicher Fall ist die einfache Präposition „*d-a*“ am Ende des letzten Textes, welche auch von acht Lernenden nicht richtig vervollständigt wird. Der Lösungsvorschlag „*da-lle*“ (von den/der), den fünf Testteilnehmer formulieren, wäre akzeptabel, wenn auch das zweite Substantiv feminin wäre, weil eine Wiederholung des Artikels beim zweiten Bezugswort nicht erforderlich ist. Dieses endet aber auf „*i*“ und ist somit klar als maskulines Wort zu erkennen. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die entsprechenden Testteilnehmer noch keine zuverlässige Sprachkompetenz hinsichtlich der Verwendung von einfachen/artikulierten Präpositionen erlangt haben.

Ebenfalls acht Testteilnehmer haben das Wort „*ter-reni*“ (Land, Boden) zu „*territori*“ (Territorium) ergänzt, was durch die semantisch ähnlichen Bedeutungen des zweiten Wortes erklärbar ist und dadurch dass das Wort „*territori*“ schon vorher im Test erscheint. Es geht hier aber um Landwirtschaft und Ackerland, weshalb der Lösungsvorschlag nicht akzeptabel ist.

Kurz darauf sind im gleichen Satz zwei weitere Lücken von vielen Lernenden (acht und elf) nicht korrekt gefüllt worden. Sie bilden zusammen eine Sinneinheit, wobei das zweite Wort das bereits genannte Delta bezeichnet und die diesbezüglich mangelnde produktive Kompetenz die richtige Ergänzung von „*ar-ea*“ behindert, welches durch viele verschiedene Substantive ersetzt wird, die logisch falsch und in einem Fall auch grammatikalisch nicht korrekt sind.

Zusammenfassend scheint der zweite Text am schwierigsten gewesen zu sein, in dem bei acht Lücken mindestens fünf Lernende keinen passenden Lösungsvorschlag finden.

Abschließend soll tabellarisch gezeigt werden, aus welchen grammatikalischen Kategorien das zu ergänzende Wortvorkommen zusammengesetzt ist und wie viele Falschlösungen es für sie zu verzeichnen gibt.

Wortart	Vorkommen	Kommentar	n Fehler	Ø Fehler pro Wort
agg.	20	<i>basso</i> (11), <i>rettilinei</i> (7), <i>forte</i> (7)	63	3,2
art.det./indet.	8		8	1
avv.	10	<i>più</i> (4), <i>spesso</i> (6), <i>vi</i> (6)	32	3,2
cong.	2		2	1
el.loc.	6		9	1,5
el.n.p.	3		1	0,3
ger.	0		0	0
inf.	0		0	0
loc.	4		4	1
n.p.	3		6	2
n.p./sigla	0		0	0
part.pass.	0		0	0
prep.	7	<i>da</i> (8), <i>di</i> (7), <i>per</i> (6), <i>del</i> (6)	24	3,4
prep.art.	10		17	1,7

pron.*	3		4	1,3
pron.rel.	1		4	4
s.m./f.	39	<i>delta</i> (zweimal 11), <i>minoranze</i> (9), <i>approdi</i> (8), <i>terreni</i> (8), <i>all'area</i> (8)	120	3,1
sigla	0		0	0
v.aus.	0		0	0
v.tr./intr.	7	<i>vive</i> (9)	20	2,9
v.pronom.intr.	1		1	1
% s.m./f.	31,5			

Tabelle 19: Zu ergänzende Wörter im C-Test der *Morante* nach Wortart mit Angaben zu den Falschlösungen

In diesem C-Test sind pro Wort durchschnittlich die meisten Fehler mit 3,4 für die Wortart Präpositionen zu verzeichnen. Wie die Fehleranalyse gezeigt hat, zählen sie zwar zum fundamentalen Wortschatz und dürften daher allen Lernenden bestens geläufig sein, jedoch scheint letzteren vor allem der aktive Umgang mit der Distinktion von einfachen Präpositionen und ihren kontrahierten Formen aus Präposition und Artikel schwer zu fallen. Ferner ergänzen sie zum Teil andere einfache Präpositionen und zum Teil nichts, was beides anscheinend eher auf die Komplexität des sprachlichen Kontextes des getilgten Wortes und eine unzureichende Textkompetenz zurückzuführen ist. Ein nicht ausreichendes Textverständnis ist vermutlich auch die Ursache für die vermehrten Falschlösungen bei vielen Adverbien und dem Adjektiv „*basso*“ (niedrig) aus dem fundamentalen Wortschatz, wobei sich die beiden Wortarten mit durchschnittlich 32 Fehlern pro Wort den Platz der zweithäufigsten Falschlösungen teilen. In diesem Bereich sind allerdings ebenso Lösungsschwierigkeiten mehr lexikalischer Art zu beobachten.

An dritter Stelle folgen mit einem Wert von 3,1 die Substantive, unter denen sich Ausdrücke aus dem Fachwortschatz befinden, welche die höchsten Fehlerzahlen erreicht haben wie etwa „*delta*“, aber auch Wörter aus dem Basiswortschatz, die ebenfalls zu sehr vielen Falschlösungen führten.

### 8.3.3 III A der *Pestalozzi*

Der C-Test in der Klasse III A besteht aus 123 Lücken und wurde aus Texten der Lehrbuchseiten 116, 118 (zwei Texte) und 149 (zwei Texte) (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010) entwickelt. Von den 17 der insgesamt 19 Schülerinnen und Schüler, die am Test teilnahmen, ist Italienisch nur für einen Lernenden nicht die Erstsprache. In dieser Lerngruppe sind die besten Ergebnisse erzielt und die wenigsten häufigen Fehler begangen worden, wobei die Leistungsdifferenz im Vergleich zu allen anderen vier Klassen, die am C-Test teilgenommen haben, signifikant groß ist (vgl. Gegenüberstellung der Ergebnisse in 8.4 und Tabelle 6 zu Beginn des Kapitels). Auch wenn die Ergebnisse der fünf verschiedenen C-Tests nicht direkt miteinander verglichen werden können, darf angenommen werden, dass in dieser Klasse auch bei einer Distribution ein und desselben Tests in allen fünf Lerngruppen mit einem gewissen Abstand die wenigsten Fehler produziert worden wären.

Zunächst illustrieren zwei Tabellen die Zusammensetzung der zu ergänzenden Ausdrücke nach ihrer Wortschatzbereichszugehörigkeit und den unterschiedlichen grammatikalischen Kategorien mit der Anzahl der auf sie jeweils entfallenden Falschlösungen.

Marke	Vorkommen	in Prozent	Kommentar	n Fehler	Ø Fehler
AD	1	0,8	<i>apparecchiature</i> (7)	7	7
AU	6	4,9	<i>valutate</i> (12), <i>esportano</i> (3)	17	2,8
CO	18	14,6	<i>serve</i> (10), <i>gli</i> (8), <i>manufatti</i> (7), <i>individuale</i> (4)	47	2,6

CO TS	1	0,8		0	0
el.CO	3	2,4	<i>da parte di</i> (4)	5	1,7
el.TS	6	4,9	<i>tasso di mortalità</i> (6)	9	1,5
FO	72	58,5		88	1,2
TS	8	6,5	<i>macchine utensili</i> (5)	10	1,25
n.p.	6	4,9	<i>Bangladesh</i> (3), <i>Australia</i> (3)	6	1
el.n.p.	2	1,6		1	0,5
n Wörter	123		n Fehler	190	1,5

Tabelle 20: Getilgte Wörter des C-Tests der III A nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen

Abgesehen vom Eindruck eines höheren sprachlichen und fachinhaltlichen Leistungsstandes dieser Klasse im Vergleich zu den anderen vier in die Erhebung einbezogenen, der während der Unterrichtshospitationen entstanden ist, ist von besseren Fähigkeiten auch dadurch auszugehen, dass dieser C-Test weniger Fehler verursacht hat, obwohl sein zu vervollständigendes Wortvorkommen im Vergleich zu den anderen C-Tests zum geringsten Teil aus Ausdrücken besteht, die aus dem *Vocabolario di Base* stammen. Hier liegt der Anteil aus dem VdB nämlich nur bei 64,2 Prozent und damit deutlich unter dem durchschnittlichen Wert von 71,3 Prozent. Die meisten Fehler entfallen mit zwölf pro Wort auf einen Ausdruck aus dem Bereich des hohen Gebrauchs („*valutate*“, bewertet), während die durchschnittlichen Falschlösungen pro Vorkommen für die folgenden zwei Gebrauchsmarken zwar insgesamt die höchsten aller Gebrauchsmarken sind, aber mit 2,8 für den hohen Gebrauch (AU) und 2,6 für den allgemeinen (CO) weitaus niedriger liegen.

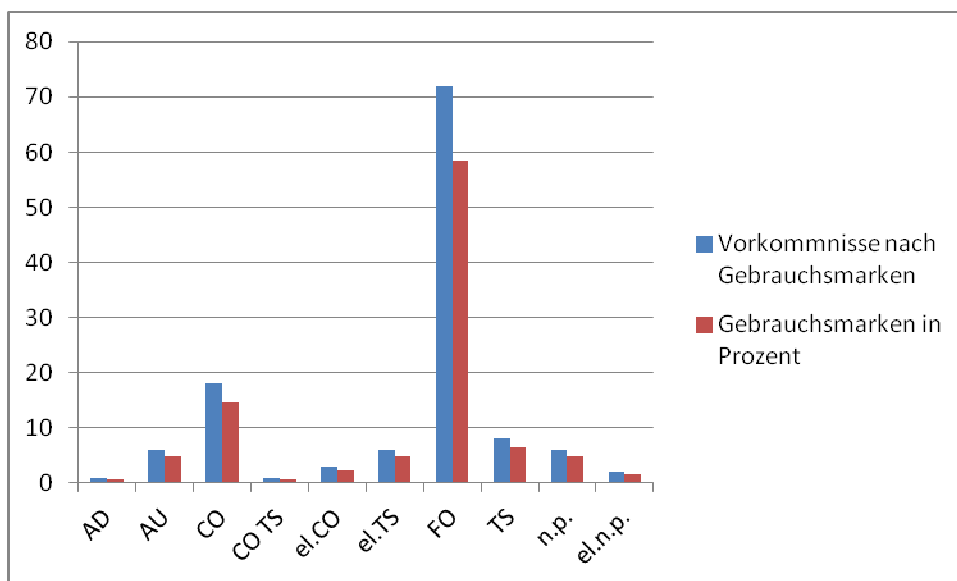


Abbildung 7: Getilgtes Wortvorkommen im C-Test der Klasse III A (*Pestalozzi*) nach Gebrauchsmarken und ihren prozentualen Anteilen

Wortart	Vorkommen	Kommentar	n Fehler	ø Fehler pro Wort
agg.	17	<i>precise</i> (6)	27	1,6
art.				
det./indet.	12		13	1,1
avv.	5		10	2
cong.	2	<i>ma</i> (3)	4	2
el.loc.	9	<i>tasso di mortalità</i> (6)	14	1,6

el.n.p.	2		1	0,5
ger.	1	<i>aumentando</i>	3	3
inf.	1	<i>distinguere</i>	4	4
loc.	5		8	1,6
n.p.	6		6	1
part.pass.	2	<i>valutate (12), misurata (3)</i>	15	7,5
prep.	8	<i>tra (6)</i>	9	1,1
prep.art.	5		6	1,2
pron.*	6		3	0,5
pron.rel.	4		8	2
s.m./f.	25	<i>apparecchiature (7), manufatti (7)</i>	28	1,1
sigla	1		0	0
v.aus./tr./intr.	9		18	2
v.pronom.intr.	3	<i>serve (servirsi, 10)</i>	11	3,7
% s.m./f.	20			

Tabelle 21: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der III A (*Pestalozzi*) nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen

pron\*: Unter dieser Bezeichnung sind außer den gesondert aufgelisteten Relativpronomen (pron.rel.) alle anderen Arten von Pronomen gesammelt.

Die unter den getilgten Ausdrücken am stärksten vertretenen Wortarten sind die Substantive, Adjektive und Artikel. Von ihnen ist keine Kategorie unter den drei Wortarten vertreten, bei denen durchschnittlich die meisten Fehler produziert wurden. An erster Stelle stehen die Partizipien mit 7,5 pro Wort, wobei davon im Text nur zwei getilgte vorhanden sind, von denen eines zwölf Falschlösungen verursachte. Auch an zweiter und dritter Stelle folgen komplexere Verformen und zwar ein Infinitiv mit vier und ein Gerundium mit drei Fehlern, während die Fehlerquoten mit Ausnahme der reflexiven Verben für alle anderen Wortarten unter durchschnittlich zwei pro Token liegen. Bei den Adjektiven ist es vor allem das in der Tabelle ersichtlichen, welches zu vermehrten Falschlösungen geführt haben, wobei der nächste Kapitelabschnitt zeigen wird, wie die Ursachen hierfür wahrscheinlich auf lexikalischer Ebene zu suchen sind. Im Folgenden wird die Bearbeitung der ersten beiden Texte des Tests untersucht, welche sich mit den sozioökonomischen Unterschieden zwischen Ländern auf Weltebene beschäftigen.

Von den drei reflexiven Verben hat eines zehn Fehler verursacht, so dass die durchschnittliche Fehlerquote pro Wort dieser Kategorie bei 3,7 liegt.

### 8.3.3.1 Text 1 und 2 des C-Tests der III A an der *Pestalozzi*

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
1 (S. 118)	0	crescita	loc.s.f.	TS econ.		
26 Lücken		economica	el.loc.s.f.	el.TS econ.		
	3	misurata	part.pass.v.tr.	FO		misura (2), si misura
		con	prep.	FO		
	2	il	art.det.	FO		0 (2)
		Prodotto	loc.s.m.	TS econ.		
	1	Interno	el.loc.s.m.	el.TS econ.		Internazionale



		Lordo	el.loc.s.m.	el.TS econ.		
		(PIL)	sigla			
		e	cong.	FO		
	0	le	art.det.	FO		
		condizioni	s.f.	FO	kein Phrasem	
	2	di	prep.	FO		della (2)
		vita	s.f.	FO		
	2	della	prep.art.	FO		deella (2), delle
		popolazione	s.f.	AU		
	12	valutate	part.pass.v.tr.	AU		valutata (8), 0 (2), valutano, valutando
		sulla	prep.art.	FO		
	1	base	s.f.	FO		0
		del	prep.art.	FO		
	0	reddito	s.m.	AU		
		medio	agg.	AU		
	4	individuale	agg.	CO		individuo (3), individuano
		(la	art.det.	FO		
	1	ricchezza)	s.f.	TS econ.		ricchezza pro capite
		l'istruzione	s.f.	AU		
		e	cong.	FO		
	1	la	art.det.	FO		le condizioni di
		salute.	s.f.	FO		
	0	Sono	v.aus.	FO		
		perciò	cong.	FO		
	2 + 1 acc.	indicati	v.tr.	FO		individuate, individuati (acc.), 0
		come	avv.	FO		
	1	Paesi	s.m.	FO		0
		sviluppati	agg.	CO		
	8	gli	art.det.	CO		0 (2), grandi (4), già (2)
		Stati	s.m.	FO		
	0	che	pron.rel.	FO		
		hanno	v.tr.	FO		
	1	un'economia	s.f.	AU		econeconomia
		progredita	agg.	CO		
	3	che	pron.rel.	FO		0 (3)
		si	pron.pers.	CO		
	10	serve	v.pronom.intr.	CO		servono (6), segue, 0 (3)
		di	prep.	FO		
	4	moderne	agg.	FO		moderate, 0 (3)
		tecnologie	s.f.	CO		
		e	cong.	FO		
	4	che	pron.rel.	FO		come, cure, 0 (2)
		godono	v.tr.	AU		

	4 acc.	di	prep.	FO		del (4) (acc.)
		benessere	s.m.	AU		
	1	sociale.	agg.	FO		sociali
2 (S. 118)		Per	prep.	FO		
32 Lücken	4	distinguere	inf.v.tr.	FO		distinzione (3), 0
		gli	art.det.	CO		
	0	Stati	s.m.	FO		
		ricchi	agg.	FO		
		e	cong.	FO		
	1	avanzati	agg.	CO		avanzano
		quasi	avv.	FO		
	0	tutti	pron.indef.	FO		
		posti	part.pass.v.tr.	FO		
	1	nell'emisfero	s.m.	TS geogr.		emistremo
		settentrionale	agg.	AU		
	1	dalle	prep.art.	FO		0
		aree	s.f.	TS geogr.		
	2 + 1 acc.	più	avv.	FO		protette, parzialmente (acc.), 0
		povere	agg.	FO		
		e	cong.	FO		
	0	meno	avv.	FO		
		progredite	agg.	CO		
	2	della	prep.art.	FO		0, delle
		Terra	s.f.	FO TS astron.		
	2	tutte	pron.indef.	FO		tutti, tutt
		situate	part.pass.v.tr.	FO		
	0	nell'emisfero	s.m.	TS geogr.		
		meridionale	agg.	AU		
		è	v.aus.	FO		
	0	stata	el.v.aus.	FO		
		utilizzata	v.tr.	AU		
	0	l'espressione	s.f.	FO		
		Nord	s.m.	AU		
		e	cong.	FO		
	0	Sud	s.m.	FO		
		del	prep.art.	FO		
	0	Mondo.	s.m.	FO		
		Negli	prep.art.	FO		
	0	ultimi	agg.	FO		
		anni	s.m.	FO		
	1	il	art.det.	FO		in
		divario	s.m.	CO		
	6	tra	prep.	FO		terrestre (2), tutti (2), ttra, 0

		i	art.det.	CO		
	0	Paesi	s.m.	FO		
		ricchi	agg.	FO		
		e	cong.	FO		
	0	quelli	pron.dimostr.	FO		
		poveri	agg.	FO		
	1	si	pron.pers.	CO		0
		è	v.aus.	FO		
	1	notevolmente	avv.	CO		notevolmente
		allargato	v.pronom.intr	CO		
	3	aumentando	ger.v.tr.	FO		aumentato, aumento, aumenta
		di	prep.	FO		
	1 acc.	cinque	agg.	FO		cinquanta (acc.)
		volte.	s.f.	FO		
	0	In	prep.	FO		
		questo	agg.dimostr.	FO		
	2	periodo	s.m.	FO		però, percorso
		i	art.det.	CO		
	1	commerci	s.m.	FO		commercianti
		si	pron.pers.	CO		
	0	sono	v.aus.	FO		
		sviluppati	v.pronom.intr	CO		
		a	loc.avv.	CO		
	0	livello	el.loc.avv.	el.CO		
		internazionale	agg.	FO		
	3	ma	cong.	FO		molti (3)
		hanno	v.aus.	FO		
	5	avvantaggiato	v.tr.	CO estens.		0, avvantaggiato (3), avvantaggiato

Tabelle 22: Text 1 und 2 des Tests der Klasse III A der *Pestalozzi* (entnommen aus BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 118)

Von den 56 Lücken der ersten beiden Texte haben alle Schülerinnen und Schüler 19 komplett richtig füllen können. Dabei sind nicht nur Wörter des fundamentalen Wortschatzes betroffen, sondern auch „*red-dito*“ (Einkommen) aus dem Bereich des hohen Gebrauchs, zwei Teile des reflexiven Verbes „*svilupparsi*“ (CO; sich entwickeln) und ein CO-gekennzeichnetes adverbiales Phrasemelement („*liv-ello*“ aus „*a livello*“, auf [...] Ebene) sowie drei fachwortschatzsprachliche Ausdrücke. Aus dem Bereich der Wirtschaft sind das „*cres-cita*“ (Wachstum) aus „*crescita economia*“ (Wirtschaftswachstum) und „*ricc-hezza*“ (Wohlstand), wobei das letzte doch von einer Person insofern falsch ergänzt wurde, als dass dem Wort „*ricchezza*“ noch das zweigliedrige Phrasem „*pro capite*“ (pro Kopf) nachgestellt wurde. Das dritte, „*emis-fero*“ (Hemisphäre)<sup>155</sup>, ist ein geographisches Fachwort. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass die beiden bisher vorgestellten Lerngruppen dazu imstande wären, dieselben 22 Wörter komplett fehlerfrei zu ergänzen.

<sup>155</sup> Dieses Wort tritt mit zwei Tokens im C-Test auf und verzeichnet bei einem davon einen Fehler. Ein Lernender oder eine Lernende hat das Wort also in einem Fall richtig ergänzt und im anderen nicht.

Bei 30 Wörtern treten ein bis vier Fehler auf oder die Vervollständigung bleibt aus. Darunter befinden sich größtenteils Wörter aus dem fundamentalen Wortschatz, wobei auch von den vier viermal nicht korrekt bearbeiteten Wörtern nur eines aus einem anderen Bereich des Wortschatzes stammen, nämlich aus dem allgemeinen (CO). Das ist das Adjektiv „*indiv-iduale*“ (individuell), welches in vielen Fällen zum verwandten Substantiv „*individuo*“ vervollständigt wird, was darauf hindeutet, dass die entsprechenden Testteilnehmern nicht genau auf den sprachlichen Kontext geachtet haben, sondern nur bei der Vervollständigung nur den Inhalt des Textabschnittes grob im Sinn hatten oder aber das Umfeld gar nicht und stattdessen nur das getilgte Wort beachtetten.

Ebenfalls viermal falsch oder nicht gelöst wird das Adjektiv „*mod-erne*“ (FO), für das immerhin keine anderen Wortarten ergänzt werden. Das Adjektiv an sich scheint nicht gerade schwierig zu sein, jedoch ist es das sprachliche Umfeld zu einem gewissen Maß (übersetzt lautet der Kontext „eine fortgeschrittene Wirtschaft, die sich moderner Technologien bedient [...]“), da das vorausgehende Verb aus dem allgemeinen Wortschatz stammt und das Subjekt abstrakter Natur ist. Auch die nächste Lücke im selben Satz ist viermal nicht richtig vervollständigt worden und betrifft das einfache Relativpronomen „*c-he*“ (FO). Vielleicht fiel einigen Lernenden hier die Bearbeitung nicht leicht, da es den letzten von insgesamt drei Relativsätzen in ein und demselben Satzgefüge betrifft.

Desweiteren ist der Infinitiv „*disti-nguere*“ (FO; unterscheiden) von einem Schüler gar nicht und von drei Schülern zum Substantiv „*distinzione*“ (AU; Unterscheidung) ergänzt worden. Es handelt sich hier um einen sehr langen implizierten Finalsatz gleich zu Beginn des Satzgefüges, von dem der Infinitiv nach der einleitenden Präposition „*per*“ (für, hier: um zu) das zweite Wort ist. Lässt man einmal den Kontext der beiden Wörter außer Acht, so könnte nach der Präposition auch das als Lösungsvorschlag angebotene Substantiv stehen, allerdings wäre ein anschließendes Komma erforderlich und würde man eigentlich, was viel wichtiger ist, von muttersprachlichen Lernenden der achten Klasse erwarten, dass sie in der Lage sind, auch einen längeren Satz komplett zu lesen, zu verstehen und zu bemerken, dass ein Prädikat fehlt.

Bezüglich der nicht so häufigen Fehler fällt darüber hinaus auf, dass auch in dieser Klasse einige Schülerinnen und Schüler Probleme mit der Entscheidung zu haben schienen, ob eine Präposition, wenn ein Substantiv folgt, artikuliert wird oder ohne Artikel stehen kann, wobei es sich hier vermutlich oft auch nur um Flüchtigkeitsfehler handelt. Außerdem wissen alle bis auf einen Lernenden die Sigle „PIL“ (BIP) aufzulösen: Das mittlere Wort ist zu ergänzen und wird einmal zu „*internazionale*“ anstelle von „*int-erno*“ vervollständigt, also so ziemlich zu seinem Gegenteil. Dass die Lernenden ansonsten keine Probleme mit der Auflösung zeigen, spricht dafür, dass sie im Unterricht aufgepasst und den Begriff verinnerlicht haben. Ob sie allerdings auch erklären können, was damit gemeint ist, ist eine andere Frage.<sup>156</sup>

### 8.3.3.2 Häufigste Falschlösungen in den C-Test-Texten 1 und 2 der III A

In den ersten beiden Texten des Tests sind in dieser Lerngruppe nur fünf Wörter vermehrt falsch gelöst worden. Drei von ihnen verteilen sich auf den ersten Text und zählen nicht zum fundamentalen Wortschatz. Es sind das Partizip Perfekt „*valu-tate*“ (bewertet, 12) aus dem Bereich des hohen Gebrauchs (AU) und mit einem maskulinen Pluralartikel und dem konjugierten Teil des reflexiven Verbes „*servirsi*“ (sich bedienen) zwei aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatzes (CO). Wie schon zuvor für die Klasse der Schule *Morante* beobachtet, ergibt sich schätzungsweise für viele Lernende die Schwierigkeit der Partizip- wie Adjektivergänzung mit einer kongruenten Endung daraus, dass sein Bezugswort nicht in unmittelbarer Nähe steht, sondern sich zwischen ihm und dem Partizip zwei weitere Substantive befinden, beide feminin und im Singular. So haben sieben Schüler das Partizip mit einer femininen Singularendung versehen, aber das bedeutet nicht

---

<sup>156</sup> Vergleiche hierzu die Schülerdefinitionen des Begriffs an den Schulen *Vespucci* und *Morante*, welche in Kapitel 9 präsentiert werden.

automatisch, dass die Lernenden nicht in der Lage sind, das Bezugswort für ein Partizip im Satz zu finden. Es ist möglich, dass sie die Bedeutung des Kontextes und der Textkompetenz für ein erfolgreiches Bearbeiten des Tests unterschätzt und zu sehr die Lücken und ihre nächste Umgebung fixiert haben. Zwei weitere Lernende bilden anstelle des Partizips verbale Formen (eine konjugierte und ein Gerundium), die sowohl logisch, als auch grammatikalisch-syntaktisch falsch sind.

Das zehnmal falsch bearbeitete konjugierte reflexive Verb „*servirsi*“ (CO; sich bedienen) ist vermutlich so oft falsch gelöst worden, da es sich am Ende eines längeren und nicht ganz leichten Satzes befindet, dessen Hauptsatz im Passiv konstruiert ist, und der drei Relativsätze beinhaltet. Dass sechs der zehn Lernenden zu „*servono*“ vervollständigten, dem Prädikat also eine Pluralendung der dritten Person verliehen, deutet darauf hin, dass sie als Bezugswort des Relativsatzes fälschlicherweise „*paesi*“ (Länder) des Hauptsatzes identifiziert haben und nicht „*economia*“ (Wirtschaft), obwohl sich letzteres in größerer Nähe zum letzten Relativsatz befindet. Allerdings handelt es sich um den mittleren von drei Relativsätzen, von denen der erste und der letzte auf „*paesi*“ Bezug nehmen, so dass die beiden nicht getilgten Prädikate in der dritten Person Plural konstruiert sind.

Dass acht Lernende einen einfachen bestimmten Artikel nicht richtig ergänzen, liegt vielleicht daran, dass er das Subjekt des Satzes begleitet, welches aber nicht traditionell am Satzanfang steht, der sich stattdessen in Form eines passives Prädikates und eines präpositionalen Objekts komplexer präsentiert.

Bei beiden übrigen häufigen Fehlerquellen, die sich im zweiten Text befinden, betreffen beide Verben. Es ist zum einen das fünfmal falsch bearbeitete Partizip Perfekt „*avvantaggiato*“ (CO; bevorteilt) aus dem Prädikat im Perfekt, wobei es sich neben einer ausbleibenden Ergänzung ausschließlich um Rechtschreibfehler handelt (unterlassene Verdoppelung des Konsonanten „g“ sowie der Flüchtigkeitsfehler „*avvantantaggiato*“. Und zum anderen ein sechsmal nicht korrekt vervollständigtes reflexives Verb, das in dem Satzgefüge mit den drei Relativsätzen im zweiten von ihnen auftritt und von zwei Lernenden logisch nicht richtig konjugiert, sondern dem folgenden im Plural stehenden Verb angeglichen wurde. Auch das fehlende Ausfüllen der Lücke bei drei Lernenden deutet darauf hin, dass die Jugendlichen, mit der syntaktischen Struktur des Satzes möglicherweise etwas überfordert, seine Aussage nicht erfasst haben.

Ferner ist ein sechsmal falschgelöstes Wort im zweiten Text die Präposition „*t-ra*“ (zwischen), welche von fünf Personen nicht zu einer solchen vervollständigt wird (einer weiteren unterläuft nur ein Rechtschreibfehler). Außer mangelnder Gewissenhaftigkeit oder Konzentration bei der Bearbeitung des Tests ist hier ein möglicher Erklärungsgrund nur, dass sie das vorausgehende Substantiv „*divario*“ (Unterschied, Schere) aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatz nicht sicher genug beherrschen.

### 8.3.3.3 Texte 3 bis 5 des C-Test der Klasse III A

Die anderen drei Texte des C-Tests der Klasse III A an der *Pestalozzi* sind den Lehrbuchseiten 149 und 116 (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010) entnommen und beschäftigen sich mit unterschiedlichen demographischen Entwicklungen verschiedener Länder und den Weltwirtschaftsmächten. Die folgende Tabelle gibt zunächst Auskunft über die Art des Wortvorkommens in den drei Texten und die Fehleranzahlen und Lösungsvorschläge der Testteilnehmer.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
3 (S. 149)		Questo	agg.dimostr.	FO		
22 Lücken	1	incremento	s.m.	CO		0

		è	v.intr.	FO		
	2	dovuto	agg.	CO		0, dovuta
		alle	prep.art.	FO		
	1	migliori	agg.	FO		migliorare
		condizioni	s.f.	FO		
	1	di	prep.	FO		della
		vita	s.f.	FO		
	1	che	pron.rel.	FO		0
		hanno	v.aus.	FO		
	0	ridotto	v.tr.	FO		
		il	art.det.	FO		
	0	tasso	loc.s.m.	TS stat.		
		di	el.loc.s.m.	el.TS stat.		
	6	mortalità	el.loc.s.m.	el.TS stat.		morti, morte (5)
		contemporaneamente	avv.	CO		
	0	si	pron.pers.	CO		
		è	v.aus.	FO		
	0	mantenuto	v.pronom.intr.	CO		
		alto	agg.	FO		
	0	il	art.det.	FO		
		tasso	loc.s.m.	TS stat.		
	1	di	el.loc.s.m.	el.TS stat.		della
		natalità	el.loc.s.m.	el.TS stat.		
	2	per	loc.cong.	CO		perciò (2)
		cui	el.loc.cong.	el.CO		
	0	il	art.det.	FO		
		saldo	loc.s.m.	TS stat.		
	1	naturale	el.loc.s.m.	el.TS stat.		naturare
		è	v.intr.	FO		
	2	positivo	agg.	TS fis., chim.		posizionato, 0
		Secondo	prep.	FO		
	0	alcuni	agg.	FO		
		studiosi	s.m.	AD		
	1	l'andamento	s.m.	CO		l'andata
		demografico	agg.	CO		
	0	di	prep.	FO		
		un	art.indet.	FO		
	0	Paese	s.m.	FO		
		segue	v.tr.	FO		
	0	delle	art.part.f.pl.	FO		
		fasi	s.f.	AU		
	6	precise	agg.	FO		precedenti (2), 0 (3),

						predefinite
4 (S.149)		la	art.det.	FO		
24 Lücken	0	popolazione	s.f.	AU		
		aumenta	v.tr.	FO		
	1	leggermente	avv.	CO		0
		(saldo	loc.s.m.	TS stat.		
	0	naturale	el.loc.s.m.	el.TS stat.		
		positivo)	agg.	TS fis., chim.		
		è	v.intr.	FO		
	6	quanto	avv.	FO		quato, quando (5)
		si	pron.	CO		
	1	verifica	v.pronom.intr.	CO		verificano
		attualmente	avv.	AU		
	0	nei	prep.art.	FO		
		Paesi	s.m.	FO		
	0	sottosviluppati	agg.	CO TS econ.		
		come	avv.	FO		
	0	la	art.det.	FO		
		Sierra	n.p.			
	1	Leone	el.n.p.			Lerale
		in	prep.	FO		
	0	Africa	n.p.f.			
		Haiti	n.p.			
	0	in	prep.	FO		
		America	n.p.f.			
	1	centrale	agg.	FO		centro
		il	art.det.	FO		
	3	Bangladesh	n.p.			0 (2), Banglades
		in	prep.	FO		
	0	Asia	n.p.			
		in	prep.	FO		
	0	una	art.indet.	FO		
		fase	s.f.	AU		
	2	successiva	agg.	FO		succeccita, succede
		grazie	loc.prep.	CO		
	1	ai	el.loc.prep.	el.CO		a molti
		progressi	s.m.	FO		
	0	in	prep.	FO		
		campo	s.m.	FO		
	2	medico	agg.	FO		medio, 0

		diminuisce	v.intr.	AU		
	0	la	art.det.	FO		
		mortalità	s.f.	CO		
		e	cong.	FO		
	3	aumenta	v.tr.	FO		aumeta, aumente, aumentata
		la	art.det.	FO		
	1	durata	s.f.	AU		durarata
		media	agg.	AU		
	1	della	prep.art.	FO		deella
		vita	s.f.	FO		
	1	mentre	cong.	FO		0
5 (S.116)		Stati	n.p.			
21 Lücken	0	Uniti	el.n.p.			
		e	cong.	FO		
	0	Canada	n.p.m.			
		Unione	loc.s.f.	TS dir. intern.		
	0	Europea	el.loc.s.f.	el.TS dir. intern.		
		Giappone	n.p.m.			
	3	Australia	n.p.f.		logisch falsch	Austria (3)
		e	cong.	FO		
	0	Nuova	n.p.f.			
		Zelanda	el.n.p.			
	0	Questi	pron.dimostr.	FO		
		Stati	s.m.			
	1	producono	v.tr.	FO		produttori
		ed	cong.	FO		
	3 + 1 acc.	esportano	v.tr.	AU		esportatori, espongono, esportatano, esportanto
		soprattutto	avv.	FO		
	7	manufatti	s.m.	CO		manutenzione, manutenzioni, 0 (5)
		ad	prep.	FO		
	2	alto	agg.	FO		0 (2)
		contenuto	s.m.	AU		
	1	tecnologico	agg.	CO		tecnologico
		automobili	s.f.	FO		
	5 + 3 acc.	macchine	loc.s.f.	TS tecn.	Phrasem allerdings angemessener	macchinari (3) (acc.) 0 (5)



		utensili	el.loc.s.f.	el.TS tecn.		
	1	prodotti	s.m.	FO		0
		chimici	agg.	AU		
	7	apparecchiature	s.f.	AD	Lösungsvorschlag <i>apparecemi</i> unleserlich	apparecchi (5), apparecchiazioni, 0
		elettroniche	agg.	AD		
		e	cong.	FO		
	4	importano	v.tr.	FO		importanti (3), importa
		minerali	s.m.	FO		
	1	fonti	loc.s.f.	TS ecol.		forme
		energetiche	el.loc.s.f.	el.CO		
		e	cong.	FO		
	0	prodotti	s.m.	FO		
		alimentari	agg.	AU		
	1	La	art.det.	FO		0
		forte	agg.	FO		
	1	importazione	s.f.	CO		importanza
		di	prep.	FO		
	1	petrolio	s.m.	FO		0
		da	loc.prep.	CO		
	4	parte	el.loc.prep.	el.CO		parti (2), parecchi, 0
		di	el.loc.prep.	el.CO		

Tabelle 23: Texte 3 bis 5 des C-Tests der Klasse III A, *Pestalozzi* (entnommen aus BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 116, 149)

Von den insgesamt 67 Lücken haben alle Testteilnehmer 27 korrekt gefüllt, wobei auch hier wieder nicht nur Wörter des fundamentalen Wortschatzes vertreten sind, sondern neben etlichen Eigennamen auch zwei CO-gekennzeichnete Wörter, eines mit der doppelten Marke „CO TS econ.“ und drei fachwortschatzsprachliche Phrasemelemente.

Weitere 34 Wörter sind mit einem bis vier Fehlern vervollständigt worden, wobei heraussticht, dass in diesen drei Texten nur zwei Ausdrücke viermal falsch gelöst wurde und nur vier Wörter dreimal. Der Großteil der selten falsch ergänzten Wörter zählt zum fundamentalen Wortschatz, aber es sind auch Wörter aus dem allgemeinen Wortschatz (CO), dem des hohen Gebrauchs (AU), zwei fachwortschatzsprachliche Phrasemelemente und Eigennamen darunter. Aufgrund der überwiegend sehr geringen Zahl an Falschlösungen werden nur die sechs Ausdrücke besprochen, die von drei bzw. vier Schülerinnen und Schülern falsch ergänzt wurden. Das sind im vierten Text das Toponym „*Bangl-adesh*“ (zweimal nicht und einmal ohne „h“ vervollständigt) sowie das konjugierte Verb „*aum-enta*“ (FO; zunehmen) und im fünften das Toponym „*Austr-alia*“, die konjugierten Verbformen „*impo-rtano*“ und „*espo-rtano*“ (AU; exportieren) und das Phrasemelement „*pa-rte*“ aus „*da parte di*“ (CO; vonseiten) im fünften Text.

Australien wird als eines der Länder in der Aufzählung der weltweit stärksten Wirtschaftsmächte genannt und von drei Schülerinnen und Schülern zu „*Austria*“ (Österreich) ergänzt, was im Erdkundeunterricht einen groben logischen Fehler darstellt, da kurz vorher in der Liste die

Europäische Union als Ganzes aufgezählt ist. Aber vielleicht handelt es sich hier in erster Linie um ein Konzentrationsproblem.

Die gleiche Ursache mögen auch die drei falschen Vorschläge für das Verb „*aumenta*“ haben, da es sich bei ihnen zum einen um zwei nicht existierende Formen handelt und damit recht sicher um Rechtschreibfehler, und zum anderen um ein morphosyntaktisch nicht korrektes Partizip Perfekt desselben Verbes. Ebenso verhält es sich mit den Vorschlägen für das Verb „*esportano*“, die orthographische Fehler und eine logisch grammatikalisch nicht korrekte Änderung der Wortart zu dem Substantiv „*esportatori*“ (Exporteure) beinhalten. Im selben, komplexeren Satz wurde anschließend das Prädikat „*importano*“ in vielen Fällen zu dem verwandten Adjektiv „*importanti*“ ergänzt, da es sich vor einem Substantiv befindet, das fälschlicherweise als weiteres Glied einer Aufzählung betrachtet wurde, was nicht funktioniert, da noch einer neuen Aufzählung, die eben durch das Prädikat „*importano*“ eingeleitet wird, eine weitere Konjunktion „e“ (und) folgt.

Bei den Falschlösungen für „*parte*“ scheint in allen vier Fällen nicht erkannt worden zu sein, dass es sich bei „*da parte di*“ um einen Phraseologismus handelt.

### 8.3.3.4 Häufige Falschlösungen in den C-Test-Texten 3 bis 5 der Klasse III A

In diesen drei Texten des Tests sind insgesamt nur sechs Wörter oft falsch gelöst worden. Um welche Wörter es sich handelt, ist in Tabelle 24 ersichtlich.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
3	0	tasso	loc.s.m.	TS stat.		
		di	el.loc.s.m.	el.TS stat.		
	6	mortalità	el.loc.s.m.	el.TS stat.		morti, morte (5)
	6	precise	agg.	FO		precedenti (2), 0 (3), predefinite
4	6	quanto	avv.	FO		quato, quando (5)
5	7	manufatti	s.m.	CO		manutenzione, manutenzioni, 0 (5)
		5 + 3 acc.	macchine	loc.s.f.	TS tecn.	Phrasem unbekannt
		utensili	el.loc.s.f.	el.TS tecn.		
	7	apparecchiature	s.f.	AD		apparecchi (4), apparecchiature, apparecchi (? unleserlich), 0
			elettroniche	agg.	AD	

Tabelle 24: Häufige Falschlösungen in den Texten 3 bis 5 des C-Test der Klasse III A (entnommen aus BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010, S. 116, 149)

Von den siebzehn Testteilnehmern haben in diesen beiden Texten maximal sieben ein Wort falsch gelöst. Die Ausdrücke, welche den Schülerinnen und Schülern vermehrt Schwierigkeiten bereiteten, sind vom fundamentalen bis zum fachwortschatzsprachlichen ganz verschiedenen Bereichen des Wortschatzes zugeordnet. Anhand der Lösungsvorschläge lässt sich erkennen, dass die Fehlerquellen vermutlich hauptsächlich auf lexikalische Schwierigkeiten zurückzuführen sind. Möglicherweise kennen die Lernenden die gefragten Begriffe entweder nicht oder sie fallen ihnen im Moment der Testbearbeitung und für den entsprechenden Textzusammenhang nicht ein. Letzteres gilt wahrscheinlich für das Adjektiv „*pre-ciso*“ (genau) aus dem fundamentalen

Wortschatz. Obwohl angenommen werden kann, dass alle Testteilnehmer dieses Wort sicher beherrschen, ergänzen drei von ihnen die Lücke zu anderen Adjektiven, die zwar grammatikalisch, aber logisch nicht akzeptabel sind, und drei weitere produzieren in diesem Kontext keine passende Adjektivergänzung. Ähnliches gilt für das siebenmal falsch vervollständigte „*apparec-chiature*“, das vier Lernende zu „*apparecchi*“ (Apparate) ergänzen, was logisch akzeptabel ist, grammatikalisch aber nicht, da das dazugehörige Adjektiv eine Feminin-Endung besitzt. Einem weiteren Lernenden war dadurch eventuell bewusst, dass er es nicht zu „*apparecchi*“ ergänzen kann, also wählt er das nicht existierende „*apparecchiazioni*“, was zu verraten scheint, dass er das erforderte Wort versteht, wenn er es rezipiert, es aber nicht produzieren kann.

Die beiden Phraseme für „Sterberate“ (TS stat.) und „Werkzeugmaschine“ (TS tecn.) hingegen sind vielen Lernenden anscheinend einfach nicht bekannt, wobei die Lösungsvorschläge für den Phraseologismus aus dem statistischen Wortschatz vermuten lassen, dass ihre Verfasser die Bedeutung des Konzepts verstehen, auch wenn sie den richtigen Ausdruck nicht produzieren. Bezüglich des zweiten ist auch das verwandte „*macchinari*“ (Maschinen) akzeptiert worden, da es sich bei „*utensile*“ um ein Adjektiv handelt, so dass sich für das Syntagma eine sinnverwandte Bedeutung ergibt, auch wenn der Gebrauch des Phrasems „*macchine utensili*“ angemessener erscheint.

### 8.3.4 Klasse III B der *Pestalozzi*

Die Texte des C-Tests, der in der Klasse III B an der Schule *Pestalozzi* durchgeführt wurde, sind den Lehrbuchseiten 238, 241 f. und 53 (DINUCCI & DINUCCI 2008) entnommen und behandeln sowohl landeskundliche als auch sozioökonomische Aspekte Asiens sowie die verschiedenen Sprachfamilien der Welt und ihre Verbreitung. Nach einer tabellarischen Übersicht über die Zugehörigkeit der getilgten Wörter zu den verschiedenen Bereichen des Gebrauchswortschatz und grammatikalischen Kategorien mit den Falschlösungen, die jeweils zu verzeichnen sind, werden zunächst die Fehler in den ersten drei Texten über Asien besprochen und im Anschluss daran die der anderen beiden zum asiatischen Klima und den Sprachen.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
1 (S. 238)		Saldamente	avv.	CO		
28 Lücken	7	unita	part.pass.v.tr.	FO		0 (4), uninta, unito (2)
		all'Europa	n.p.			
	8	forma	v.tr.	FO		0 (6), formata, formando
		con	prep.	FO		
	10	essa	pron.pers.	CO		0 (6), estensioni, estensione (2), esso
		il	art.det.	FO		
	1	continente	s.m.	FO		0
		eurasiatico.	agg.	CO		
	1	All'Africa	n.p.			0
		era	v.aus.	FO		
	5 + 4 acc.	unita	v.tr.	FO		0 (5), unito (4) (acc.)
		dall'istmo	s.m.	CO TS geogr.		
	0	di	prep.	FO		

		Suez	n.p.		nicht im GRADIT	
	0	fino	prep.	FO		
		a	prep.	FO		
	6	quando	cong.	FO		0 (6)
		nel 1869	prep.art.	FO		
	3	fu	v.aus.	FO		fiume, 0 (2)
		aperto	v.tr.	FO		
	0	il	art.det.	FO		
		Canale.	s.m.	FO		
	7	Meno	avv.	FO		0 (7)
		di	prep.	FO		
		100 km	simb.	TS metrol.		
	4	dello	prep.art.	FO		0 (4)
		Stretto	s.m.	AD		
	1	di	prep.	FO		0
		Bering	n.p.		nicht im GRADIT	
	14	separano	v.tr.	FO		separa (13), separo
		la	art.det.	FO		
	10	sua	agg.poss.	FO		0 (7), seconda (2), ssua
		estremità	s.f.	AU		
	6	orientale	agg.	AU		0 (5), oriente
		dagli	prep.art.	FO		
	1	Stati	n.p.			Stati unit
		Uniti	el.n.p.			
	6 + 1 acc.	(Alaska).	n.p.f.			0 (5), Alasca (acc.), Alabama
		La	art.det.	FO		
	4	costa	s.f.	FO		0 (2), coltivazione, costo
		settentrionale	agg.	AU		
	3	generalmente	avv.	CO		genera una (2), 0
		bassa	agg.	FO		
		e	cong.	FO		
	9	con	prep.	FO		0 (9)
		rare	agg.	AU		
	12	articolazioni	s.f.	CO	richtige Lösung durchgestrichen	0 (10), articolata (2)
		è	v.aus.	FO		
	9	bagnata	v.tr.	FO		0 (3), bagnato (4), bagnate (2)
		dalle	prep.art.	FO		
	4	acque	s.f.	FO		0 (3), acqua
		quasi	avv.	FO		
	4	sempre	avv.	FO		semi (4)
		ghiacciate	agg.	CO		

	2	del	prep.art.	FO		dal, 0
		Mar	n.p.			
	0	Glaciale	el.n.p.		nicht im GRADIT	
		Artico	el.n.p.			
2 (S. 241)		Grazie	loc.prep.	CO		
25 Lücken	2 + 4 acc.	soprattutto	avv.	FO		soprattutto (acc.) (4), 0 (2)
		allo	el.loc.prep.	el.CO		
	1	sviluppo	s.m.	FO		svillupo
		agricolo	agg.	FO		
	12	di	prep.	FO		della (11), da
		Cina	n.p.f.			
		e	cong.	FO		
	4	India	n.p.f.			0 (3), Inghilterra
		la	art.det.	FO		
	2	regione	s.f.	AU		reggione, 0
		è	v.intr.	FO		
	1	al	prep.art.	FO		0
		primo	agg.num.ord.	FO		
	1	posto	s.m.	FO		0
		nel	prep.art.	FO		
	2	mondo	s.m.	FO		0, moondo
		come	avv.	FO		
	8 acc.	produzione	s.m.	AU		produttore (8) (acc.)
		di	prep.	FO		
	0	riso	s.m.	AU		
		grano	s.m.	FO		
	5 + 9 acc.	tè	s.m.	FO	zwei richtige Lösungen, oft <i>tabacco</i>	0 (3), tabacco (9) (acc.), tomatos, timo
		cotone	s.m.	AU		
		e	cong.	FO		
	10	diverse	agg.	FO		0 (8), divano (2)
		altre	agg.	FO		
		colture.	s.f.	AU	oft <i>coltivazioni</i> (AD)	0 (5), coltivazioni (4)
		Sviluppato	agg.	FO		
		è	v.intr.	FO		
	1	anche	avv.	FO		0
		l'allevamento	s.m.	FO		
	6	bovini	s.m.	AD		bovivi, bovino (5)
		ovini	s.m.	AD		
		e	cong.	FO		
	4 + 1 acc.	caprini	s.m.	CO		0, caprino (3), capre (acc.)

		soprattutto	avv.	FO		
	1	in	prep.	FO		0
		India	n.p.f.			
	7	suini	s.m.	CO		0 (7)
		soprattutto	avv.	FO		
		in	prep.	FO	Tilgungsfehler	
	0	Cina.	n.p.f.			
		La	art.det.	FO		
	0	Cina	n.p.			
		è	v.intr.	FO		
	3	nettamente	avv.	CO		0 (3)
		al	prep.art.	FO		
	0	primo	agg.	FO		
	0	posto	s.m.	FO	Tilgungsfehler	
		mondiale	agg.	FO		
	0	anche	avv.	FO		
		nella	prep.art.	FO		
	1	pesca.	s.f.	AU		pepesca
3 (S. 241)		Più	avv.	FO		
25	4	recente	agg.	FO		recnte, recentemente, 0 (2)
Lücke n						
		è	v.intr.	FO		
	10	l'impetuoso	agg.	CO	oft <i>impero</i>	imperiale, 0 (3), impero (4), impeono, impei
		sviluppo	s.m.	FO		
	0	industriale	agg.	FO		
		della	prep.art.	FO		
	0	Cina	n.p.f.			
		soprattutto	avv.	FO		
	1	delle	prep.art.	FO		0
		province	s.f.	FO		
	2	costiere	agg.	CO		0 (2)
		in	prep.	FO		
	13	cui	pron.rel.	FO	nur eine richtige Lösung	0 (10), come, cina, costa
		si	pron.pers.	CO		
	6	concentrano	v.pronom.intr.	CO		concentra (2), concedono, 0 (2), concede
		le	art.det.	FO		
	1	produzioni	s.f.	FO		produzione
		destinate	agg.	CO		
	2	all'esportazione.	s.f.	AU		all'esporto,

						all'esportazioni
		Anche	cong.	FO		
	6	altri	agg.	FO		0 (4), alcuni, 1 unleserlich
		paesi	s.m.	FO		
	6	(India	n.p.f.			Industrializzati, 0 (4), Inghilterra; Inndia
		Indonesia	n.p.		nicht im GRADIT	
	5 + 3 acc.	Iran	n.p.		nicht im GRADIT, oft <i>Iraq</i>	0 (3), Iraq 2 (acc.), Iraq/Iran (acc.) Irlandesi, Irlanda
		e	cong.	FO		
	2	Turchia)	n.p.f.			0, Turkia
		hanno	v.aus.	FO		
	10	avviato	v.tr.	FO		0 (7), avverito, avvertito, avvisi
		negli	prep.art.	FO		
	1	ultimi	agg.	FO		ulteriori
		decenni	s.m.	CO		
	8 + 3 acc.	progetti	s.m.	FO		programmi (acc.) (3), 0 (3), progressi (5)
		di	prep.	FO		
	1	sviluppo	s.m.	FO		0
		industriale.	agg.	FO		
		Ma	cong.	FO		
	3	nella	prep.art.	FO	Tilgungsfehler	nel, 0 (2)
		maggioranza	s.f.	AU		
	1	dei	prep.art.	FO		di
		paesi	s.m.	FO		
	2	asiatici	agg.	AD		0 (2)
	1	l'industria	s.f.	FO	Tilgungsfehler	l'industriali
		è	v.intr.	FO		
	1	limitata	v.aus.	FO		limitato
		alle	v.tr.	FO		
	4	attività	s.f.	FO		0 (4)
		di	s.f.	FO		
	3	trasformazione	s.f.	AD		0 (2), trasformazioni

Tabelle 25: Getilgte Wörter des C-Test der Klasse III B mit Angaben zu den Falschlösungen

Die drei am häufigsten vertretenen Wortschatzbereiche im getilgten Wortvorkommen dieses C-Tests sind nach dem fundamentalen (FO; 66 Prozent) der allgemeine (CO; 13,6) und – ohne Gebrauchsmarke – der der Eigennamen (n.p.; 8,8 Prozent), wobei sich sein Anteil nur um 2,4 Prozentpunkte von dem des hohen Gebrauchs (AU; 6,4 Prozent) unterscheidet. Die meisten Falschlösungen pro Wort einer Gebrauchsmarke sind mit sechs beim getilgten Vorkommen aus dem allgemeinen Wortschatz (CO und el.CO) entstanden. Desweiteren sind auch im Test dieser Klasse bei den wenigen AD-gekennzeichneten Wörtern der hohen Disponibilität verhältnismäßig viele Falschlösungen produziert worden (durchschnittlich 3,7). Die sich im nächsten Kapitelabschnitt anschließende ausführliche Untersuchung der einzelnen Falschlösungen wird in vielen Fällen

Hypothesen aufstellen, inwiefern die Ursachen dafür im lexikalischen Bereich oder im textgrammatikalischen zu suchen sind, bzw. wie sehr sich die jeweiligen sprachlichen Aspekte gegenseitig bedingt haben können.

Marke	Vorkommen	in Prozent	Kommentar	n Fehler	Ø Fehler
AD	3	2,4	<i>bovini (6), asiatici (2), trasformazione (3)</i>	11	3,7
AU	8	6,4	<i>orientale (6), colture (9)</i>	21	2,6
CO	17	13,6	<i>articolazioni (12), impetuoso (10), essa (10), ostacolato (10), nomade (9)</i>	102	6
el.CO	1	0,8	<i>a causa di (6)</i>	6	6
FO	83	66,4	<i>separano (14)</i>	322	3,9
TS	1	0,8	<i>densità (3,5)</i>	3,5	3,5
n.p.	11	8,8	<i>Alaska (6), Iran (5)</i>	28	2,5
el.n.p.	1	0,9		0	0
n Wörter	125	100	n Fehler	493,5	3,9

Tabelle 26: Getilgte Wörter des C-Tests der Klasse III B (*Pestalozzi*) nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen

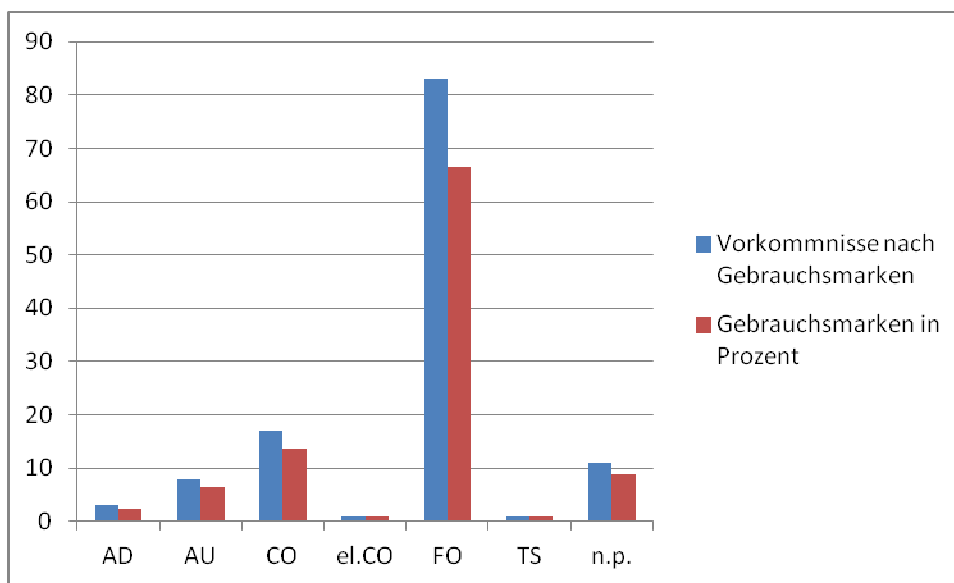


Abbildung 8: Getilgtes Wortvorkommen nach Gebrauchsmarken und ihrem prozentualen Anteil im C-Test der Klasse III B, *Pestalozzi*

Aus welchen Wortarten die zu ergänzenden Ausdrücke des Tests bestehen und wie hoch die Fehlerquote jeweils für sie war, ist der unten stehenden Tabelle zu entnehmen.

Wortart	Vorkommen	Kommentar	n Fehler	Ø Fehler pro Wort
agg.	18	<i>impetuoso (10), diverse (10), nomade (9), suo (10)</i>	87	4,8
art.				
det./indet.	4		6	1,5
avv.	13	<i>non (5)</i>	43	3,3
cong.	1	<i>quando (6)</i>	6	6



el.loc.	1	<i>a causa di</i>	6	6
el.n.p.	1		0	0
inf.	1		1	1
n.p.	11	<i>Alaska (6), Iran (5)</i>	28	2,5
part.pass.	1	<i>unita (7)</i>	7	7
prep.	9	<i>lungo (7), con (7)</i>	35	3,9
prep.art.	14	<i>dalle (6)</i>	40	2,9
pron.*	3	<i>essa (10)</i>	15	5
pron.rel.	1	<i>cui</i>	13	13
s.m./f.	32	<i>articolazioni (12)</i>	113,5	3,5
v.aus.	4	<i>vengono (8)</i>	17	4,3
v.tr./intr.	9	<i>separano (14), avviato (10), ostacolato (10), bagnata (9)</i>	70	7,8
v.pronom.intr.	1	<i>concentrano</i>	6	6
% s.m./f.	26,4		493,5	

Tabelle 27: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der III A (*Pestalozzi*) nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen

pron\*: Unter dieser Bezeichnung sind außer den gesondert aufgelisteten Relativpronomen (pron.rel.) alle anderen Arten von Pronomen gesammelt.

Wie in allen fünf C-Tests, gehören die meisten zu ergänzenden Ausdrücke zu den Wortarten der Substantive und Adjektive. An dritter Stelle folgen hier mit 13 die zusammengesetzten Präpositionen mit Artikel, wobei auch die Adverbien mit 13 und die Eigennamen mit elf recht stark vertreten sind. Schaut man, für welche Wortarten durchschnittlich die meisten Fehlerzahlen pro Wort verzeichnet werden, so sind es jedoch nicht die drei am häufigsten vertretenen Kategorien, sondern ein Relativpronomen (13), konjugierte Verben (7,8) und ein Partizip (7). Die möglichen Ursachen für die vermehrten Falschlösungen werden im Folgenden genauer analysiert; es sei nur vorweggenommen, dass zahlreiche Falschlösungen für die Partizipien zusammengesetzter Verbformen im Passiv vorliegen (neben der in der Tabelle angegebenen weitere mit acht Fehlern), während die Schwierigkeit beim Partizip „*avviato*“ (FO; in die Wege leiten), Teil eines Prädikats im Perfekt Aktiv, eher auf lexikalischer Ebene zu suchen sein wird.

### 8.3.4.1 C-Test-Texte 1 bis 3 der Klasse III B

Wie gehabt, ermöglicht eine Tabelle den Überblick über die Art des Wortvorkommens in den ersten Texten des C-Test und über die Anzahl und Art der Lösungsvorschläge von 14 Schülerinnen und Schüler der Klasse, während einer bei der Durchführung des Tests fehlte. Vier der Testteilnehmer haben Italienisch als Zweitsprache gelernt, und einer von ihnen sowie zwei muttersprachliche Testteilnehmer haben ein Schuljahr wiederholt.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
1 (S. 238)		Saldamente	avv.	CO		
28 Lücken	7	unita	part.pass.v.tr.	FO		0 (4), uninta, unito (2)
		all'Europa	n.p.			
	8	forma	v.tr.	FO		0 (6), formata, formando
		con	prep.	FO		

	10	essa	pron.pers.	CO		0 (6), estensioni, estensione (2), esso
		il	art.det.	FO		
	1	continente	s.m.	FO		0
		eurasiatico.	agg.	CO		
	1	All'Africa	n.p.			0
		era	v.aus.	FO		
	5 + 4 acc.	unita	v.tr.	FO		0 (5), unito (4) (acc.)
		dall'istmo	s.m.	CO TS geogr.		
	0	di	prep.	FO		
		Suez	n.p.		nicht im GRADIT	
	0	fino	prep.	FO		
		a	prep.	FO		
	6	quando	cong.	FO		0 (6)
		nel 1869	prep.art.	FO		
	3	fu	v.aus.	FO		fiume, 0 (2)
		aperto	v.tr.	FO		
	0	il	art.det.	FO		
		Canale.	s.m.	FO		
	7	Meno	avv.	FO		0 (7)
		di	prep.	FO		
		100 km	simb.	TS metrol.		
	4	dello	prep.art.	FO		0 (4)
		Stretto	s.m.	AD		
	1	di	prep.	FO		0
		Bering	n.p.		nicht im GRADIT	
	14	separano	v.tr.	FO		separa (13), separo
		la	art.det.	FO		
	10	sua	agg.poss.	FO		0 (7), seconda (2), ssua
		estremità	s.f.	AU		
	6	orientale	agg.	AU		0 (5), oriente
		dagli	prep.art.	FO		
	1	Stati	n.p.			Stati unit
		Uniti	el.n.p.			
	6 + 1 acc.	(Alaska).	n.p.f.			0 (5), Alasca (acc.), Alabama
		La	art.det.	FO		
	4	costa	s.f.	FO		0 (2), coltivazione, costo
		settentrionale	agg.	AU		
	3	generalmente	avv.	CO		genera una (2), 0
		bassa	agg.	FO		
		e	cong.	FO		

	9	con	prep.	FO		0 (9)
		rare	agg.	AU		
	12	articolazioni	s.f.	CO	richtige Lösung durchgestrichen	0 (10), articolata (2)
		è	v.aus.	FO		
	9	bagnata	v.tr.	FO		0 (3), bagnato (4), bagnate (2)
		dalle	prep.art.	FO		
	4	acque	s.f.	FO		0 (3), acqua
		quasi	avv.	FO		
	4	sempre	avv.	FO		semi (4)
		ghiacciate	agg.	CO		
	2	del	prep.art.	FO		dal, 0
		Mar	n.p.			
	0	Glaciale	el.n.p.		nicht im GRADIT	
		Artico	el.n.p.			
2 (S. 241)		Grazie	loc.prep.	CO		
25 Lücken	2 + 4 acc.	soprattutto	avv.	FO		soprattutto (acc.) (4), 0 (2)
		allo	el.loc.prep.	el.CO		
	1	sviluppo	s.m.	FO		sviluppo
		agricolo	agg.	FO		
	12	di	prep.	FO		della (11), da
		Cina	n.p.f.			
		e	cong.	FO		
	4	India	n.p.f.			0 (3), Inghilterra
		la	art.det.	FO		
	2	regione	s.f.	AU		reggione, 0
		è	v.intr.	FO		
	1	al	prep.art.	FO		0
		primo	agg.num.ord.	FO		
	1	posto	s.m.	FO		0
		nel	prep.art.	FO		
	2	mondo	s.m.	FO		0, moondo
		come	avv.	FO		
	8 acc.	produzione	s.m.	AU		produttore (8) (acc.)
		di	prep.	FO		
	0	riso	s.m.	AU		
		grano	s.m.	FO		
	5 + 9 acc.	tè	s.m.	FO	zwei richtige Lösungen, oft <i>tabacco</i>	0 (3), tabacco (9) (acc.), tomatos, timo
		cotone	s.m.	AU		
		e	cong.	FO		

	10	diverse	agg.	FO		0 (8), divano (2)
		altre	agg.	FO		
	9	colture.	s.f.	AU	oft coltivazioni > AD	0 (5), coltivazioni (4)
		Sviluppato	agg.	FO		
		è	v.intr.	FO		
	1	anche	avv.	FO		0
		l'allevamento	s.m.	FO		
	6	bovini	s.m.	AD		bovivi, bovino (5)
		ovini	s.m.	AD		
		e	cong.	FO		
	4 + 1 acc.	caprini	s.m.	CO		0, caprino (3), capre (acc.)
		soprattutto	avv.	FO		
	1	in	prep.	FO		0
		India	n.p.f.			
	7	suini	s.m.	CO		0 (7)
		soprattutto	avv.	FO		
		in	prep.	FO	Tilgungsfehler	
	0	Cina.	n.p.f.			
		La	art.det.	FO		
	0	Cina	n.p.			
		è	v.intr.	FO		
	3	nettamente	avv.	CO		0 (3)
		al	prep.art.	FO		
	0	primo	agg.	FO		
	0	posto	s.m.	FO	Tilgungsfehler	
		mondiale	agg.	FO		
	0	anche	avv.	FO		
		nella	prep.art.	FO		
	1	pesca.	s.f.	AU		pepesca
3 (S. 241)		Più	avv.	FO		
25 Lücken	4	recente	agg.	FO		recnte, recentemente, 0 (2)
		è	v.intr.	FO		
	10	l'impetuoso	agg.	CO	oft: <i>impero</i>	imperiale, 0 (3), impero (4), impeono, impei
		sviluppo	s.m.	FO		
	0	industriale	agg.	FO		
		della	prep.art.	FO		
	0	Cina	n.p.f.			
		soprattutto	avv.	FO		
	1	delle	prep.art.	FO		0

		province	s.f.	FO		
	2	costiere	agg.	CO		0 (2)
		in	prep.	FO		
	13	cui	pron.rel.	FO	nur eine richtige Lösung	0 (10), come, cina, costa
		si	pron.pers.	CO		
	6	concentrano	v.pronom.intr.	CO		concentra (2), concedono, 0 (2), concede
		le	art.det.	FO		
	1	produzioni	s.f.	FO		produzione
		destinate	agg.	CO		
	2	all'exportazione.	s.f.	AU		all'exporto, all'exportazioni
		Anche	cong.	FO		
	6	altri	agg.	FO		0 (4), alcuni, 1 unleserlich
		paesi	s.m.	FO		
	6	(India	n.p.f.			Industrializzati, 0 (4), Inghilterra; Inndia
		Indonesia	n.p.		nicht im GRADIT	
	5 + 3 acc.	Iran	n.p.		nicht im GRADIT, oft Iraq	0 (3), Iraq 2 (acc.), Iraq/Iran (acc.) Irlandesi, Irlanda
		e	cong.	FO		
	2	Turchia)	n.p.f.			0, Turkia
		hanno	v.aus.	FO		
	10	avviato	v.tr.	FO		0 (7), avverito, avvertito, avvisi
		negli	prep.art.	FO		
	1	ultimi	agg.	FO		ulteriori
		decenni	s.m.	CO		
	8 + 3 acc.	progetti	s.m.	FO		programmi (acc.) (3), 0 (3), progressi (5)
		di	prep.	FO		
	1	sviluppo	s.m.	FO		0
		industriale.	agg.	FO		
		Ma	cong.	FO		
	3	nella	prep.art.	FO	Tilgungsfehler	nel, 0 (2)
		maggioranza	s.f.	AU		
	1	dei	prep.art.	FO		di
		paesi	s.m.	FO		
	2	asiatici	agg.	AD		0 (2)
	1	l'industria	s.f.	FO	Tilgungsfehler	l'industriali
		è	v.intr.	FO		
	1	limitata	v.aus.	FO		limitato
		alle	v.tr.	FO		

	4	attività	s.f.	FO		0 (4)
		di	s.f.	FO		
	3	trasformazione	s.f.	AD		0 (2), trasformazioni

Tabelle 28: Texte 1 bis 3 des C-Tests der Klasse III B, *Pestalozzi* (entnommen aus DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 238, 241)

Bei der Testkonstruktion sind im zweiten und dritten Text je zwei Wörter unregelmäßig getilgt worden (vgl. Tabelle 28). Während die Tilgung im ersten Fall das vorausgehende Wort hätte treffen müssen, so dass die Testpersonen ein zusätzliches nicht getilgtes Wort zur Verfügung hatten, sind im zweiten Fall zwei aufeinander folgende Wörter getilgt worden, doch erfreulicher Weise hat kein Lernender die betreffenden Lücken offen gelassen oder falsch ausgefüllt.

Im dritten Text ergibt sich bezüglich der fehlerhaften Konstruktion der getilgten Wörter die gleiche Situation, wobei beim zweiten Fall, in dem die getilgten Wörter direkt nacheinander stehen, drei Lernende das erste nicht richtig lösen und einer das zweite so falsch ergänzt, dass die Ursache dafür nicht allein in der unregelmäßigen Tilgung liegen kann.

Der erste Text besteht aus 28 Lücken und der zweite und dritte aus je aus 25. Von diesen 78 Lücken hat die Lerngruppe lediglich 13 geschlossen richtig vervollständigt, wobei es für ein Wort achtmal einen akzeptablen Alternativvorschlag gab, aber keine Falschlösungen. Es handelt sich hierbei fast nur um Wörter aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes und um eins aus dem des hohen Gebrauchs („*ri-so*“ (Reis)) sowie um zwei geographische Eigennamen, nämlich „*Glac-iale*“ aus „*Mar Glaciale Artico*“ (Nördliches Eismeer) und „*Ci-na*“ mit insgesamt drei Vorkommnissen.

38 Wörter sind von einem bis vier Lernenden nicht oder falsch vervollständigt worden. Zwei Drittel davon (25) zählen zum fundamentalen Wortschatz; unter den restlichen befinden sich Eigennamen, vier Wörter des hohen Gebrauchs (AU), zwei der hohen Disponibilität (AD) und vier CO-gekennzeichnete.

In den drei Texten kommen treten keine fachwortschatzsprachlichen Ausdrücke auf, sondern nur das als „CO TS geogr.“ doppelt markierte „*is-tmo*“ (Isthmus), welches zudem nicht von der Worttilgung betroffen ist. 13 Wörter sind drei bzw. vier Mal nicht korrekt ergänzt worden, wobei acht davon aus dem fundamentalen Wortschatz sind, so dass die Wörter an sich den Schülerinnen und Schülern bekannt sein dürften. Das erste dieser FO-gekennzeichneten Wörter ist das Hilfsverb „*f-u*“, welches in einer Passivkonstruktion auftritt. Es könnte am Passiv und am Vergangenheits-Tempus des *Passato Remoto* liegen, dass einige Schüler dieses häufige Verb nicht richtig vervollständigen. Obwohl letzteres, anders als weiter südlich in Italien, in der gesprochenen Sprache in Rom nicht verwendet wird, ist es den Lernenden aber trotzdem als geläufiges Erzähltempus in Geschichten und aus den Lehrbuchtexten bekannt. Dass vier Lernende das ihnen sicherlich vertraute „*co-sta*“ (Küste) nicht richtig vervollständigen, könnte daher rühren, dass diesem Subjekt des Satzes „*rare articolazioni*“ (seltene Gliederungen, Auffächerungen) zugeschrieben sind, wobei 12 Schülerinnen und Schüler dieses Wort nicht korrekt vervollständigen und ihnen darin somit keine Verständnishilfe für das Ausfüllen der Lücke in „Küste“ zur Verfügung steht. Das könnte auch dazu geführt haben, dass drei Lernende die auf „*costa*“ folgende Lücke im Adverb „*genera-lmente*“ (CO; generell), nicht bzw. falsch vervollständigen. Ein weiterer Fall betrifft auch in dieser Lerngruppe eine artikulierte Präposition, welche ihr sehr wohl bekannt ist, aber, wie schon für die anderen Testgruppen beobachtet, Probleme bei der Wahl zwischen einfacher und artikulierter Präposition bereitet. Hier ist es so, dass das Folgewort mit „-st“ beginnt und die Präposition deshalb auf „-lo“ enden muss, was manche nicht beachten, obwohl sie die Regel wahrscheinlich beherrschen.

Zwei weitere Aspekte der seltener falsch gelösten Wörter sollen ebenfalls noch erwähnt werden. Da ist zum einen das aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) stammende „*cap-rini*“, welches nur ein Lernender nicht vervollständigt und drei andere zu „*caprino*“ (gastronomische und zoologische Bezeichnung für Tiere aus der Familie der Ziegen) ergänzen. Es erscheint als Teil einer Aufzählung zur betriebenen Tierzucht („*allevamento*“), die nach einem Doppelpunkt beginnt. Wie sich auch an

dem fünfmal zu „*bovino*“ (Rind) ergänzten Glied der Aufzählung erkennen lässt, haben viele Lernende den Doppelpunkt nach „*allevamento*“ ausgeblendet und die Tiernamen als Adjektive zum Subjekt „Zucht“ gebildet, was dadurch ermöglicht wird, dass die entsprechenden Adjektive und Substantive Homographe sind. Allerdings verbietet das der Doppelpunkt, nach dem hier nur eine Aufzählung mit Substantiven folgen kann, was auch durch ihr mittleres, nicht getilgtes Glied, ein Substantiv in Pluralform, vorgegeben ist.

Außerdem sind zwei Wörter von insgesamt fünf (2 + 3) Schülerinnen und Schülern überhaupt nicht vervollständigt worden, bei denen ihre Gebrauchsmarken nachdenklich stimmen: Sowohl „*asiatico*“ (asiatisch), als auch „*trasformazione*“ (hier: (Produkt-)Verarbeitung) sind als „AD“ gekennzeichnet, also Wörter, die uns immer zur Verfügung stehen sollten, da sie zu unserer Alltagswelt gehören und oft gedacht werden, auch wenn sie selten schriftlich oder mündlich produziert werden (vgl. DE MAURO 2003, S. 162).

### 8.3.4.2 Frequente Fehlerquellen in den ersten drei Texten des Tests in der Klasse III B

Ein gutes Drittel (27) aller Lücken dieser drei Texte sind von je mindestens fünf Schülerinnen und Schülern falsch oder gar nicht vervollständigt worden. Sie sind in der nächsten Tabelle aufgeführt.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
1 (S. 238)	7	<i>unita</i>	part.pass.v.tr.	FO		0 (4), uninta, unito (2)
	8	<i>forma</i>	v.tr.	FO		0 (6), formata, formando
	10	<i>essa</i>	pron.pers.	CO		0 (6), estensioni, estensione (2), esso
	5 + 4 acc.	<i>unita</i>	v.tr.	FO		(5), unito (3) (acc.)
	6	<i>quando</i>	cong.	FO		0 (6)
	7	<i>Meno</i>	avv.	FO		0 (7)
	14	<i>separano</i>	v.tr.	FO		separa (13), separo
	10	<i>sua</i>	agg.poss.	FO		0 (7), seconda (2), ssua
	6	<i>orientale</i>	agg.	AU		0 (5), oriente
	6 + 1 acc.	<i>(Alaska)</i>	n.p.f.			0 (5), Alasca (acc.), Alabama
	9	<i>con</i>	prep.	FO		0 (9)
	12	<i>articolazioni</i> <i>i</i>	s.f.	CO	eine richtige Lösung durchgestrichen	0 (10), articolata (2)
	9	<i>bagnata</i>	v.tr.	FO		0 (3), bagnato (4), bagnate (2)
2 (S. 241)	12	<i>di</i>	prep.	FO		della (11), da
	8 acc.	<i>produzione</i>	s.m.	AU		produttore (8) (acc.)
	5 + 9 acc.	<i>tè</i>	s.m.	FO	nur 2 richtige Lösungen	0 (3), tabacco (7) (acc.), tomatos, timo
	10	<i>diverse</i>	agg.	FO		0 (8), divano (2)
	9	<i>colture</i>	s.f.	AU	oft <i>coltivazioni</i> > AD	0 (5), coltivazioni (4)
7	<i>suini</i>	s.m.	CO		0 (7)	

3 (S. 241)	10	<i>l'impetuoso</i>	agg.	CO	oft <i>impero</i>	imperiale, 0 (3), <i>impero</i> (4), <i>impeono</i> , <i>impei</i>
	13	<i>cui</i>	pron.rel.	FO		0 (10), <i>come</i> , <i>cina</i> , <i>costa</i>
	6	<i>concentrano</i>	v.pronom.intr.	CO		<i>concentra</i> (2), <i>concedono</i> , 0 (2), <i>concede</i>
	6	<i>altri</i>	agg.	FO		(4), <i>alcuni</i> , 1 unleserlich
	6	( <i>India</i>	n.p.f.			<i>Industrializzati</i> , 0 (4), <i>Inghilterra</i>
	5 + 3 acc.	<i>Iran</i>	n.p.		nicht im GRADIT, oft <i>Iraq</i>	0 (3), <i>Iraq</i> 2 (acc.), <i>Iraq/Iran</i> (acc.) <i>Irlandesi</i> , <i>Irlanda</i>
	10	<i>avviato</i>	v.tr.	FO		0 (8), <i>avverito</i> , <i>avvertito</i>
	8 + 3 acc.	<i>progetti</i>	s.m.	FO		<i>programmi</i> (acc.) (3), 0 (3), <i>progressi</i> (5)

Tabelle 29: Falschlösungen von mindestens fünf Lernenden in den ersten drei C-Test-Texten der Klasse III B, *Pestalozzi*

Sie verteilen sich recht gleichmäßig auf die drei Texte und beinhalten 16 Wörter aus dem fundamentalen Wortschatz. Zuzüglich der Wörter des hohen Gebrauchs (AU) befinden sich unter ihnen 19 Wörter aus dem Basiswortschatz. Zusammenfassend liegen die Ursachen für die vermehrten Falschlösungen bei diesen Wörtern, welche den meisten Lernenden alle geläufig sein sollten, schätzungsweise in unzureichender grammatikalischer Kompetenz und im mangelndem Textverständnis, was wahrscheinlich durch lexikalische und grammatikalisch-syntaktische Komplexitäten des sprachlichen Umfeldes geschwächt ist und dazu führt, dass ihnen auch sehr bekannte Wörter für die Lückenfüllung in einem derartigen Textkontext nicht in den Sinn kommen. Ein weiterer Grund für diese zweite Ursache ist die Tatsache, dass sich manche Lücken gegenseitig bedingen und Lernende, welche die ersten Lücken nicht vervollständigen können, aufgrund eines noch eingeschränkterem Textverständnis die folgenden Lücken mit Wörtern aus dem Basiswortschatz zu ergänzen.

Beispiele für annehmbare Rückstände in der grammatikalischen Kompetenz zeigen sich einmal wieder im Fall der Präposition „*d-i*“, welche nicht artikuliert wird, da sie für zwei durch die Konjunktion und miteinander verbundene Eigennamen gilt. Stattdessen haben ganze elf Lernende eine artikuliert Präposition feminin Singular gebildet, die sich also nicht auf beide Eigennamen beziehen kann. Außerdem vervollständigen acht Lernende gleich im ersten Satz des Tests das Prädikat nicht korrekt (sechs davon gar nicht), wobei zwei von ihnen es zu einer nicht konjugierten Form desselben Verbes ergänzen. Aber schon bei diesem Beispiel zeigt sich, dass die verschiedenen Ursachen für die fehlerhafte Bearbeitung wahrscheinlich in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Bei dem Satz handelt es sich weder morphosyntaktisch, noch lexikalisch um eine einfache Konstruktion, und die beiden Lücken vor und nach dem zu ergänzenden Prädikat sind ebenfalls von sieben bzw. zehn Lernenden nicht korrekt gefüllt worden. Übersetzt lautet der Satz „fest mit Europa verbunden, formt es [Asien] mit ihr den eurasiatischen Kontinent“ (vgl. DINUCCI & DINUCCI 2008, S. 238). Er beginnt also mit einem satzwertigen Partizip, das hier ergänzt werden muss, wobei im Italienischen die zusätzliche Schwierigkeit besteht, dass seine Endung dem Genus des Bezugswortes angepasst werden muss, und wiederholt „Europa“ mit einem aus dem allgemeinen Wortschatz stammenden Pronomen (*essa*). Darüber hinaus ist das Subjekt des Satzes nicht expliziert, sondern nur im Prädikat enthalten, das ergänzt werden muss. Unter Verwendung derselben lexikalischen Mittel könnte die Komplexität des Satzes verringert werden, indem man ihn mit einem expliziten Subjekt beginnen lässt und einen Relativsatz zur Satzaussage nutzt: *Es/Asien* formt mit Europa, mit dem es fest verbunden ist, den eurasiatischen Kontinent. So würde den Jugendlichen das Lückenfüllen vermutlich leichter fallen.



Auffällig ist, dass keiner der ersten zu ergänzenden Sätze dieses Textes mit dem Subjekt beginnt, sondern die dem soeben besprochenen folgenden Sätze starten mit einer adverbialen Bestimmung. Diese Form der Satzkonstruktion hat den Lernenden das Füllen der Lücken höchstwahrscheinlich erschwert, auch wenn es sich bei der Variation um ein stilistisches Mittel handelt, dessen Bedeutung sie sich bewusst sind, wie auch an ihren eigenen Texten erkennbar ist, obgleich sie es seltener anwenden (s. Kapitel 10). Nur kann es problematisch für das Textverständnis werden, wenn sich die komplizierten morphosyntaktischen Strukturen und lexikalischen Mittel in einem Satz verdichten. Ein weiteres Beispiel für ein derartiges sprachliches Umfeld und die Schwierigkeiten beim Ergänzen von Wörtern, welche zu den 2000 am häufigsten gebrauchten der italienischen Sprache zählen, ist der letzte Satz des ersten Textes mit der schon erwähnten nordasiatischen Küste. Die im Satz enthaltenen Informationen betreffen ihre mit einer Passivkonstruktion ausgedrückte Umspülung vom (fast immer vereisten) Wasser des Nordpolarmeeres und ihre attributiv formulierte generell niedrige Gestalt mit seltenen Auffächerungen. Wie schon erwähnt, kennen zwölf der vierzehn Lernenden das Wort „*artico-lazioni*“ für „Auffächerungen“ nicht oder produzieren es zumindest hier nicht und ganze neun liefern keine Ergänzung für die einfache Konjunktion „*c-on*“ (mit). Es ist anzunehmen, dass auch dieser Satz ihnen weniger Schwierigkeiten bereitet hätte, wenn als Reduzierung seiner Komplexität beispielsweise der Inhalt des Attributes als Relativsatz mit einem weiteren Prädikat formuliert wäre. Hier zeigt sich ein wesentliches Merkmal der Bildungssprache: Enorm viele Informationen werden nicht prädikativ zum Ausdruck gebracht, sondern konzentrieren sich um eine minimale Anzahl an Prädikaten in Form von Nominalisierungen, Attributen, adverbialen Bestimmungen – und wenn dem verbale Formen hinzugefügt werden, sind es vermehrt nicht konjugierte, also Infinitive, Partizipien und Gerundien. Ein Wort wird von allen Testteilnehmern falsch ergänzt und zwar „*sep-ara*“ (trennen). Es ist ganze dreizehn Mal in der dritten Person Plural vervollständigt, weil das vorausgehende Subjekt „*meno di 100 km dello Stretto di Bering*“ (weniger als 100 km der Meerenge von Bering) die Lernenden dazu verleitet haben wird. Im Italienischen ist es möglich, das Verb nicht nach dem grammatikalischen, sondern nach dem logischen Subjekt zu konjugieren, beispielsweise bei „*la metà degli alunni non hanno fatto i compiti*“ (die Hälfte der Schüler haben die Hausaufgaben nicht gemacht), wobei das logische Subjekt die Schüler sind und das grammatikalische die Hälfte. Beim Testbeispiel ist es allerdings nicht gestattet, das Verb nur nach „100 km“ zu konjugieren, da „*meno*“ kein Substantiv ist, sondern unweigerlich zu der Kilometerangabe gehört (s. SERIANNI 2006, S. 154).

Neben den schon besprochenen Wörtern „*artico-lazioni*“ und „*d-i*“ (beide zwölf) gibt es ein weiteres von dreizehn Lernenden nicht korrekt ergänztes Wort sowie vier von zehn Lernenden falsch vervollständigte. Da ist zum einen das Relativpronomen „*cui*“ (FO, denen), das als indirektes Objekt fungiert, welches das vorausgehende „*province costiere*“ (Küstenprovinzen) wieder aufnimmt. Zehn Lernende haben die Lücke gar nicht gefüllt, und drei weitere Vorschläge sind weder logisch annehmbar, noch grammatikalisch im Fall der Präposition „*come*“ (wie) und des Substantivs „*coste*“ und orthographisch sowie syntaktisch („*cina*“ (china), bei dieser Lösung wäre abgesehen vom Rechtschreibfehler ein anderes Satzzeichen (mindestens ein Semikolon) als das vorausgehende Komma erforderlich) korrekt. Derartige Relativsätze sind aber nicht selten und werden von den Lernenden wahrscheinlich auch ohne Schwierigkeiten richtig gebildet, weshalb die Vermutung naheliegt, dass ihr Textverständnis zu eingeschränkt war, um die Lücke füllen zu können. Eventuell liegt es an den lexikalischen Gestaltungsmitteln des Relativsatzes mit einem reflexiven Prädikat aus dem allgemeinen Wortschatz, einem weiteren CO-gekennzeichneten Wort und einem Substantiv aus dem Wortschatzbereich des hohen Gebrauchs (AU). Allerdings sind sowohl die im Relativsatz folgenden Lücken, als auch die vorausgehenden von den meisten Schülern richtig vervollständigt worden.

Zehnmals falsch gelöst wurden das bereits angesprochene Pronomen „*es-sa*“ (sie) gleich zu Beginn des C-Tests und das Possessivpronomen „*s-ua*“ (ihre) direkt hinter dem 14 Mal falsch ergänzten „*separano*“. Die Ursache kann bei diesem Wort aus dem fundamentalen Wortschatz nicht in

mangelnder lexikalischer Kompetenz liegen, sondern vielleicht an Verständnisschwierigkeiten mit dem Bezugswort „*estremità orientale*“ (AU; östliches Ende)<sup>157</sup> in einem kurzen, sonst größtenteils mit Wörtern aus dem fundamentalen Wortschatz gebildeten Satz. Es erstaunt, dass die Hälfte der Testteilnehmer die Lücke gar nicht ergänzt hat und zwei weitere mit dem grammatikalisch zwar korrektem, aber logisch nicht akzeptablem „*seconda*“ (zweite).

Ebenfalls zehnmal nicht richtig vervollständigt wurden zwei Wörter im dritten Text, wobei es sich beim ersten sowohl um ein lexikalisches Problem, als auch um mangelnde morphosyntaktische Kompetenz bzw. Konzentrationsdefizite zu handeln scheint, da nur ein Lernender das Wort „*impetuoso*“ (heftig, vehement) aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) als ein anderes, logisch nicht akzeptables Adjektiv schreibt, drei es gar nicht ergänzen, zwei zu nicht existierenden und nicht klar einer bestimmten Wortart zuzuordnenden Wörtern und vier zum morphosyntaktisch falschen Substantiv „*impero*“ (Reich).

Das weitere äußerst oft nicht richtig vervollständigte Wort ist das Partizip Perfekt „*avv-iato*“ (u.a. in die Wege geleitet, begonnen), ein Bestandteil des Prädikats im Perfekt im vorletzten Satz. Acht Schülerinnen und Schüler haben das Wort nicht ergänzt, weitere zwei zu einem nicht existierenden, wohl mit „*avverato*“ (verwirklicht) verwechseltem Wort, und einem logisch nicht annehmbaren „*avvertito*“ (gespürt). Es handelt sich bei „*avviato*“ um ein Verb aus dem fundamentalen Wortschatz, was aber nicht bedeuten muss, dass es auch aktiv von allen Schülerinnen und Schülern aus dem mentalen Lexikon abrufbar ist. Auf der Satzkomplexität können die vielen Falschlösungen eigentlich nicht basieren, da es ein sehr überschaubarer, einfach strukturierter Satz ist. Allerdings besteht das vom Verb geforderte Akkusativobjekt, wer oder was auf den Weg gebracht worden ist, aus drei Wörtern („*prog-etti di svil-uppo*“, Entwicklungsprojekte), von denen die beiden Lexeme ebenfalls jeweils zur Hälfte getilgt sind (das erste davon achtmal falsch gelöst). Die Bearbeitung der beiden Lücken beim Partizip und beim ersten Lexem des direkten Objekts bedingt sich also gegenseitig.

Ohne alle 27 vermehrt fehlenden oder falschen Vervollständigungen analysieren zu wollen, soll noch auf einige weitere von ihnen hingewiesen werden, die aus verschiedenen Gründen auffällig sind. Es geht um mehrere Lücken im zweiten Text, der sich mit dem Primärsektor Asiens beschäftigt. Über die Hälfte der Testteilnehmer hat für „*produ-zione*“ (Produktion) den akzeptablen Vorschlag „*produttore*“ (Hersteller) erbracht und dies nicht etwa, weil das zweite Wort häufiger benutzt oder den Lernenden besser bekannt wäre (beide tragen die Gebrauchsmarke „AU“), sondern wahrscheinlich weil es weniger abstrakt ist als das im Original stehende.

Zwei Lücken weiter befindet sich im gleichen Satz erneut eine von vielen Lernenden gewählte Ergänzung, welche sich vom Wort des Originaltextes unterscheidet, aber annehmbar ist. Hier werden die Produkte genannt, für deren Anbau China weltweit das Primat besitzt, wobei neun Lernende eines nicht zu „Tee“, sondern „Tabak“ ergänzt haben. Das ist unter sprachlichen Gesichtspunkten absolut akzeptabel und unter logischen vielleicht nur eingeschränkt, da China nicht gerade für seinen Tabakanbau berühmt ist und dieser auch andere klimatische Bedingungen erfordert als der von Tee, aber der Lösungsvorschlag wurde akzeptiert. Auch hier sind den Lernenden sicherlich beide Begriffe lexikalisch bestens geläufig, so dass die vorschriftsmäßige Bearbeitung dieser Lücke nicht so sehr von sprachlichen Fähigkeiten abhängt wie von fachlichem Wissen. Eigentlich sollten sie bereits gelernt haben, welche Produkte in China vorwiegend angebaut werden.

Drei weitere Lücken in diesem Satz sind von Interesse: Bei der ersten handelt es sich um den Ausdruck „*col-ture*“ (Pflanzung, Anbau) aus dem Wortschatzbereich des hohen Gebrauchs (AU), welcher der Hälfte der Klasse vielleicht nicht unbekannt ist, aber hier von ihr nicht produziert wird.

---

<sup>157</sup> Darauf deutet auch hin, dass fünf Lernende die Lücke von „*orientale*“ (AU) nicht gefüllt haben und ein weiterer falsch. Darüber hinaus existiert anders als im Deutschen für „östlich“ kein vom Substantiv („*est*“) abgeleitetes Adjektiv, sondern nur die zu „*orientale*“ mögliche Alternative, das Nomen als Lokaladverbiale „*a est*“ (im Osten) zu verwenden. Das gilt für alle vier Himmelsrichtungen, so dass die Schülerinnen und Schüler hier ein größeres Wortfeld zu erlernen haben als etwa ihre deutschsprachigen Altersgenossen.

Neben fünf unterlassenen Lückenfüllungen findet sich viermal derselbe Ergänzungsvorschlag, welcher belegt, dass die Lernenden den sprachlichen Kontext verstanden haben und vermuten lässt, dass ihnen das aus dem AD-Bereich stammende gewählte Synonym „*coltivazioni*“ vertrauter ist als „*colture*“, sie jedoch noch keine gefestigte lexikalische Kompetenz hinsichtlich der kollokationalen Verwendung der Wörter besitzen.

Beachtenswert ist außerdem, dass von acht Testteilnehmern acht das Adjektiv „*div-erse*“ (verschieden) überhaupt nicht ergänzt haben und zwei weitere zu „*divano*“ (Sofa). Liegt es daran, dass es das erste Wort nach einer Konjunktion ist, welches vor einem anderen Adjektiv steht, so dass die Lernenden ein Verb einsetzen wollten, wobei ihnen mit diesen Anfangsbuchstaben kein passendes in den Sinn kam?

Definitiv lexikalischer Art scheint das Problem mit der Worttilgung bei „*suini*“ (CO; Schweine), dem letzten Glied der schon erwähnten Aufzählung zur betriebenen Viehzucht. Wie bei Rindern, Schafen und ähnlichen Zuchttieren gibt es, anders als im Deutschen, im Italienischen relative Synonyme für diese Tiere, welche im gastronomischen und zoologischen Bereich mit den im Text verwendeten Ausdrücken bezeichnet sind. Es handelt sich hierbei um textsortenspezifische Differenzen im Gebrauch, allerdings auch um registerbedingte. Im Alltag bezeichnet das sprachliche Umfeld der Lernenden, die das Wort nicht ergänzen können, Schweinefleisch wahrscheinlich nicht als „*carne suina*“ sondern als „*carne di maiale*“, wobei „*maiale*“ (AU) die häufiger gebrauchte der beiden Bezeichnungen für „Schwein“ ist.

### 8.3.4.3 Texte 4 und 5 des C-Tests der Klasse III B

Die den Lehrbuchseiten 242 und 38 (DINUCCI & DINUCCI 2008) entnommenen Texte 4 und 5 des C-Tests der Klasse III B an der Schule *Pestalozzi* bestehen aus insgesamt 47 Lücken, von denen lediglich drei zu Beginn des fünften von allen vierzehn Schülerinnen und Schülern richtig ergänzt worden sind. In der unten stehenden Tabelle sind mit Angaben zur Art der Wörter und ihrer Häufigkeit in der italienischen Sprache sowie den Lösungsvorschlägen der Testpersonen die Teile der beiden Texte aufgelistet, in denen sich die getilgten Wörter befinden.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
4 (S. 242)		E'	v.intr.	FO		
22 Lücken	4	complessivamente	avv.	CO		complessi, 0, complesso (2)
		arido	agg.	AU		
	3	negli	prep.art.	FO		nemmeno, nei, neve
		altopiani	s.m.	AD		
	3	interni	agg.	FO		inti, 0 (2)
		dove	cong.	FO		
	2	la	art.det.	FO		0 (2)
		vegetazione	s.f.	AU		
	3	principale	agg.	FO		principalmente (2), 0
		è	v.intr.	FO		
	3	quella	agg.dimostr.	FO		questa, quello, 0
		della	prep.art.	FO		
	5	steppa	s.f.	CO		sterpe, steppe, stessa, 0 (2)
		con	prep.	FO		

	4	erbe	s.f.	FO		0 (3), erbacei
		basse	agg.	FO		
		e	cong.	FO		
	1	cespugli	s.m.	AU		cespugliose
		spinosi	agg.	CO		
		e	cong.	FO		
	6	nei	prep.art.	FO		0 (5), non
		deserti	s.m.	AU		
		A	loc.prep.	CO		
	6	causa	el.loc.prep.	el.CO		0 (6)
		dell'aridità	s.f.	CO		
	3	grandi	agg.	FO		grande (2), grani
		distese	s.f.	AU		
	7	con	prep.art.	FO		0 (6), carenti
		scarsissima	agg.	FO		
	3,5	densità	s.f.	TS stat.		0 (2), densità, densificate
		abitativa	agg.	CO		
	8	vengono	v.aus.	CO	ersetzt <i>essere</i>	0 (4), veniva, venne, vennero, venivano
		lasciate	v.tr.	FO		
	3	al	prep.art.	FO		0 (3)
		pascolo	s.m.	AU		
	9	nomade	agg.	CO		0 (6), nomi, nominando, nome
		specialmente	avv.	CO		
	3	degli	prep.art.	FO		dei, degl', 0
		ovini	s.m.	AD		
	7	Lungo	prep.	FO		0 (5), Lulu, Lula
		le	art.det.	FO		
	6	coste	s.f.	FO		0 (3), coi, cose (2)
		del	prep.art.	FO		
	3	Mediterraneo	n.p.m.			Mediterraneo (2), 0
		si	pron.pers.	CO		
	2	ha	v.tr.	FO		0 (2)
5 (S. 53)		Circa	avv.	FO		
25 Lücken	1	la	art.det.	FO		0
		metà	s.f.	FO		
	0	delle	prep.art.	FO		
		lingue	s.f.	FO		
	0	del	prep.art.	FO		
		mondo	s.m.	FO		

	4 + 5 acc.	rischia	v.tr.	FO		risultano, rischiano (acc.) (5), rischio, 0, rispetto
		inoltre	avv.	FO		
	2	di	prep.	FO		devono, 0
		scomparire	inf.v.intr.	FO		
	2	si	pron.pers.	CO		soltanto, 0
		tratta	v.pronom.intr.	CO		
	2 + 2 acc.	soprattutto	avv.	CO		soprattutto (acc.) (2), 0 (2)
		delle	prep.art.	FO		
	0	lingue	s.f.	FO		
		usate	agg.	FO		
	3	per	prep.	FO		prima, pakistano, 0
		parlare	inf.v.tr.	FO		
		e	cong.	FO		
	5	non	avv.	FO		0 (4), nel
		per	prep.	FO		
	1	scrivere	inf.v.tr.	FO		0
		Le	art.det.	FO		
	8	cause	s.f.	FO		0 (7), catene
		sono	v.intr.	FO		
	6	varie	agg.	FO		vaste, 0 (3), vaie, vaarie
		in	prep.	FO		
	2	alcuni	agg.	FO		alcune, 0
		casi	s.m.	FO		
	3	la	art.det.	FO		Il, 0 (2)
		lingua	s.f.	FO		
	4	non	avv.	FO		0 (3), neolatina
		viene	v.aus.	CO		
	7 + 5 acc.	più	avv.	FO		0 (4), proprio (acc.) (4), parlata (2), praticamente, particolarmente (acc.)
		usata	v.tr.	FO		
	6 + 3 acc.	dalle	prep.art.	FO	4 X <i>dai</i> , 3 X <i>da</i> <i>molti</i>	0 (3), dai (3), da molti (3)
		giovani	agg.	FO		
	4 + 6 acc.	generazioni	s.f.	FO	falscher Doppelpunkt, deshalb <i>alcuni</i> OK	generi, generalmente (acc.) (6), genere (2), 0
		in	prep.	FO		
	3 + 4 acc.	altri	s.m.	FO		alcuni (4) (acc.), allevamento, alla, 0

		il	art.det.	FO		
	10	suo	agg.poss.	FO		solo (4), 0 (4), singoli, secondo
		uso	s.m.	FO		
	5	viene	v.aus.	CO		0 (3), vivile, visino (? unleserlich)
	8	proibito	v.tr.	FO	Tilgungsfehler	0 (7), proibiti
		od	cong.var. posiz.	FO		
	10	ostacolato	v.tr.	CO		ostacolare (3), ostacoli (6), 0
		perché	cong.	FO		
	1	non	avv.	FO		0
		sono	v.intr.	FO		
		riconosciuti	agg.	CO		

Tabelle 30: Texte 4 und 5 des C-Tests der Klasse III B an der Schule *Pestalozzi*

Von den 47 Lücken des zweiten Teil des C-Tests wurden von den Lernenden nur vier komplett fehlerfrei vervollständigt. Mit 27 wurde etwas mehr als die Hälfte der getilgten Wörter von einer bis vier Testpersonen nicht oder falsch ergänzt, wobei der Anteil mit 15 von 22 im vierten Text höher liegt als im fünften (zwölf von 25). Von den ersten fünfzehn zählen fünf nicht zum fundamentalen Wortschatz und sind von mindestens drei Lernenden nicht richtig vervollständigt worden, wobei es auch unter den Wörtern aus dem fundamentalen Wortschatz viele mit drei Falschlösungen gibt und eines mit vier. Von den Wörtern, die nicht zu den häufigsten 2000 des Italienischen zählen und von mindestens drei Falschlösungen betroffen sind, stammen zwei aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatzes, nämlich das Adverb „*complessivamente*“ (insgesamt) und das Substantiv „*ste-ppa*“ (Steppe). Ersteres wird einmal nicht und dreimal zum logisch und morphosyntaktisch falschen Nomen „*complezzo*“ (Komplex) und seiner Pluralform ergänzt. Das zweite ist zweimal gar nicht, einmal zum Adjektiv/Pronomen „*stessa*“ (dieselbe), einmal in der Pluralform „*steppe*“ und einmal zu dem mit der Marke „LE“ (literarischer Gebrauch) versehenen Nomen „*sterpe*“ (gleiche Bedeutung von „*sterpo*“, CO; Reisig) vervollständigt. Wahrscheinlich war also für einige Lernende das Lösungsproblem lexikalischer Art, zumal vorher im Satz das Subjekt „*vegetazione*“ und das Prädikat „*è*“ (die Vegetation ist) ungetilgt auftreten, so dass eigentlich klar ist, dass in der Satzaussage etwas zur Flora folgen wird.

Die anderen beiden Ausdrücke sind „*den-sità*“ (Bevölkerungsdichte) aus dem statistischen Fachwortschatz und der geographische Eigenname „*Mediterraneo*“ (Mittelmeer). Während letzterer nur von drei Lernenden falsch vervollständigt wird, aber zwei einen bei diesem Wort verbreiteten Fehler der Verdoppelung des falschen Konsonanten begehen, konnte das statistische Fachwort (welches im Erdkundeunterricht bei der Behandlung eines jeden Landes benutzt wird) von zwei Lernenden nicht ergänzt werden und von einem nur zum logisch und grammatikalisch falschen Adjektiv/Partizip „*densificato*“ (verdichtet) Desweiteren ist noch ein Rechtschreibfehler zu verzeichnen, da dem Ausdruck in einem Fall der Akzent fehlt.

Auch in diesem Text ist wieder einmal eine artikulierte Präposition nicht richtig gebildet worden. Anstelle des erfordernten „*de-gli*“, da das maskuline Bezugsnomen im Plural steht und mit einem Vokal beginnt, kommt eine Testperson auf die originelle, aber nicht korrekte Idee, die zusammengesetzte Präposition zu apostrophieren. Eine weitere hat sie gar nicht vervollständigt und eine dritte falsch zu „*dei*“, was akzeptabel wäre, würde das Nomen nicht mit einem Vokal beginnen. Es befinden sich in der Klasse III B keine Schülerinnen und Schüler, die nicht ihre gesamte Schulzeit in Italien verbracht haben, so dass es zu derartig elementaren Fehlern eigentlich nicht kommen sollte.

Im fünften Text sind sechs Wörter von drei oder vier Lernenden falsch bzw. nicht vervollständigt worden, wobei alle von ihnen aus dem fundamentalen Wortschatz stammen. Generell beschränkt sich das Wortvorkommen in diesem Text auf die Gebrauchsmarken „FO“ und „CO“, wovon die zweite nur fünf getilgte Wörter und zwei ausgeschriebenes kennzeichnet. Unter den selteneren Falschlösungen sind zwei Ausdrücke des allgemeinen Wortschatzes betroffen, die allerdings nur von zwei Lernenden stammen, wohingegen sich also sowohl unter den drei- bis viermaligen, als auch unter den frequenteren Falschlösungen viele fundamentale Wörter befinden.

Bei der Testkonstruktion dieses Textes sind drei Fehler unterlaufen, von denen zwei die Tilgung zweier aufeinander folgender Wörter betreffen und ein Semikolon, das unglücklicherweise, für einen Doppelpunkt gehalten, als solcher im Test erscheint. Dieser Doppelpunkt hat zur Folge, dass die Ergänzung von „*al-tri*“ (anderen) zu „*alcuni*“ (einigen) akzeptiert worden ist, so dass nur wenige Lernende mit der Worttilgung nach dem falschen Satzzeichen Schwierigkeiten zeigen. Anders sieht es mit einer der beiden aufeinander folgenden Worttilgungen aus, die von fünf und acht Lernenden nicht korrekt bearbeitet wurden. Da sie sich in einem Satz befinden, in dem acht von insgesamt 14 Lücken vermehrt falsch gelöst sind, wird er bei der Besprechung der häufigeren Fehlerquellen vollständig und übersetzt wiedergegeben.

#### 8.3.4.4 Vermehrte Fehlerquellen im zweiten Teil des C-Tests der Klasse III B

In den Texten 4 und 5 sind insgesamt siebzehn Wörter von mindestens fünf Testpersonen nicht richtig ergänzt worden, die sich zu recht gleichen Teilen auf die beiden Texte (neun im zweiten Text) verteilen. Sie sind alle der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
4	5	<i>steppa</i>	s.f.	CO		sterpe, steppe, stessa, 0 (2)
(S. 242)	6	<i>nei</i>	prep.art.	FO		0 (5), non
	6	<i>causa</i>	el.loc.prep.	el.CO		0 (6)
	7	<i>con</i>	prep.art.	FO		0 (6), carenti
	8	<i>vengono</i>	v.aus.	CO		0 (4), veniva, venne, vennero, venivano
	9	<i>nomade</i>	agg.	CO		0 (6), nomi, nominando, nome
	7	<i>Lungo</i>	prep.	FO		0 (5), Lulu, Lula
	6	<i>coste</i>	s.f.	FO		0 (3), coi, cose (2)
5	5	<i>non</i>	avv.	FO		0 (4), nel
(S. 53)	8	<i>cause</i>	s.f.	FO		0 (7), catene
	6	<i>varie</i>	agg.	FO		vaste, 0 (3), vaie, vaarie
	7 + 5 acc.	<i>più</i>	avv.	FO		0 (4), proprio (acc.) (4), parlata (2), praticamente, particolarmente (acc.)
	6 + 3 acc.	<i>dalle</i>	prep.art.	FO		0 (3), dai (3), da molti (3)
	10	<i>suo</i>	agg.poss.	FO		solo (4), 0 (4), singoli, secondo
	5	<i>viene</i>	v.aus.	CO		0 (3), vivile, visino (? unleserlich)
	8	<i>proibito</i>	v.tr.	FO	Tilgungsfehler	0 (7), proibiti

10	<i>ostacolato</i>	v.tr.	CO	ostacolare (3), ostacoli (6), 0
----	-------------------	-------	----	---------------------------------

Tabelle 31: Häufige Falschlösungen in den C-Test-Texten 4 und 5 der Klasse III B an der *Pestalozzi*

In den meisten Fällen hat eine Vielzahl der Testteilnehmer die Lücke offen gelassen. Anhand der Tabelle ist schnell zu erkennen, dass ein großer Teil der Wörter (zehn) aus dem fundamentalen Wortschatz stammt; außerdem handelt es sich je um acht grammatikalische Morpheme und um acht Lexeme. Beides deutet darauf hin, dass die Lernenden aufgrund der grammatikalisch-syntaktischen Gestaltung der Sätze und einer hohen lexikalischen Verdichtung nur ein eingeschränktes Textverständnis entwickelten und deshalb anscheinend oft nicht imstande waren, einfache grammatikalische Morpheme oder häufig gebrauchte Lexeme richtig zu ergänzen. Abgesehen von zwei Ausdrücken konzentrieren sich die vermehrt nicht korrekten Wortergänzungen im vierten Text auf zwei Sätze, welche deshalb in der unten stehenden Abbildung wiedergegeben und übersetzt sind. Zu vervollständigende Wörter sind im Text fettgedruckt und mit einer Angabe zur Anzahl der Falschlösungen versehen. Die häufigen Falschlösungen sind dabei gelb untermalt.

1. A **causa** [6] *dell'aridità, grandi* [3] *distese* **con** [7] *scarsissima densità* [3,5] *abitativa* **vengono** [8] *lasciate al* [3] *pascolo* **nomade** [9] *specialmente degli* [3] *ovini*.  
**Aufgrund** der Dürre **werden große** Weiten **mit** einer äußerst geringen **Wohndichte** als **nomadisches** Weideland vor allem **für (die)** Schafe belassen.

2. **Lungo** [7] le **coste** [6] del **Mediterraneo** [3] si **ha** [2] un clima temperato, con sufficiente umidità che ben si presta alle coltivazioni ortofrutticole e della vite e dell'olio.  
**Entlang** der **Küsten** des **Mittelmeeres** herrscht [wörtlich: hat man] ein gemäßigtes Klima mit ausreichend Feuchtigkeit, das sich gut für den Anbau von Obst und Gemüse, Wein und Öl eignet.

Abbildung 9: Häufige Falschlösung im vierten C-Test-Text der Klasse III B, der Lehrbuchseite 242 (DINUCCI & DINUCCI 2008) entnommene Sätze

Der erste Satz beginnt mit einem präpositionalen Phrasem aus dem Bereich des allgemeinen Wortschatzes, dessen getilgter lexikalischer Teil von sechs Testteilnehmern nicht ergänzt wird. Dies kann natürlich daran liegen, dass sie das Phrasem nicht kennen, es ist jedoch anzunehmen, dass den Ausschlag dazu das Satzumfeld gab, da es sich bei allen im Satz folgenden Substantiven um Wörter handelt, die nicht aus dem fundamentalen Wortschatz stammen (einige auch nicht aus dem Basiswortschatz) und zudem durch Adjektive und Adverbien angereichert sind, die ebenfalls seltenere Gebrauchsmarken tragen. Als zusätzliche relative Schwierigkeit steht das Prädikat des Satzes im Passiv, wobei als Hilfsverb die im Vergleich zu „sein“ weniger häufige Form des Verbes „venire“ (CO, kommen) verwendet wird und von den Testteilnehmern ergänzt werden musste. Im Verhältnis zu den umliegenden häufig falsch gelösten Wörtern ist diese Prädikatslücke von weniger Testteilnehmern gar nicht ergänzt worden (vier), aber von weiteren vier Personen nicht in der für diese Textsorte erforderlichen Zeitform des Präsens, sondern in Vergangenheitstempora und von zwei Lernenden in der falschen Person (dritte Singular; vgl. Tabelle 30, S. 287).

Dass bei der vorausgehenden Worttilgung sechs Lernende keinen Lösungsvorschlag für die einfache Präposition „c-on“ (mit) hatten und einen logisch und morphosyntaktisch falschen, kann nicht an der Präposition selbst liegen, sondern nur am näheren Textkontext, dessen Verständnis nicht hinreichend gegeben war. Etwas anders verhält es sich mit den neun Falschlösungen für „nom-ade“, da dieses Wort aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) stammt und möglicherweise nicht von allen Testteilnehmern produktiv beherrscht wurde. Während sechs Schülerinnen und Schüler nichts ergänzen, vervollständigen weitere drei zu logisch und grammatikalisch falschen Nomen sowie einem Gerundium, was wieder ein geringes Textverständnis aufgrund des sprachlichen Umfeldes vermuten lässt. Gleichzeitig kann man sich bei derartigen Lösungsvorschlägen fragen, ob die Lernenden den Kontext überhaupt beachtet haben.

Der zweite abgebildete Satz ist der letzte des vierten Textes und deshalb nur noch am Anfang mit Lücken versehen. Wie im Fall des vorherigen Satzes beginnt auch er wieder nicht in der typischsten



Form mit der Nennung des Subjekts, sondern mit einer Lokaladverbiale. Sie wird von der Präposition „*lu-ngo*“ aus dem fundamentalen Wortschatz eingeleitet, die fünf Lernende nicht vervollständigen. Zwei weitere ergänzen zu den Phantasiewörtern oder Eigennamen „Lulu“ und „Lala“, wobei es sich wahrscheinlich um einen Scherz handelt, den sie unterdrückt hätten, wäre ihnen ein passendes Wort in den Sinn gekommen. Obwohl abgesehen von einem Testteilnehmer alle erkannt haben, dass in diesem Satz das Mittelmeer auftritt, haben trotzdem sechs das häufig gebrauchte Wort „*coste*“ nicht richtig ergänzt, was womöglich mit der satzeinleitenden Präposition zusammenhängt, welche die Hälfte der Testteilnehmer nicht vervollständigt hat. Dadurch scheint ihr Textverständnis insgesamt zu brüchig gewesen zu sein.

Im fünften Text zur Verbreitung der Sprachen mit Ausnahme des Adverbs „*non*“, das von vier Lernenden nicht und von einem falsch ergänzt wurde, alle am meisten häufigen Falschlösungen im letzten zu ergänzenden Satz auf, der mit einer Tilgungsunregelmäßigkeit behaftet ist sowie einem falschen Satzzeichen und hier zur besseren Veranschaulichung ebenfalls abgebildet wird.

Le **cause** [8] sono **varie** [6]: in **alcuni** [2] casi **la** [3] lingua **non** [4] viene **più** [7] usata **dalle** [6] giovani **generazioni** [4]; in **altri** [3] il **suo** [10] uso **viene** [5] **proibito** [8] od **ostacolato** [10] perché **non** [1] sono riconosciuti i diritti della minoranza nazionale che la parla.

Die **Gründe** sind **verschiedene**: In **einigen** Fällen wird **die** Sprache **von den** jungen **Generationen** **nicht mehr** benutzt; in anderen **wird ihr** Gebrauch **verhindert** oder **verboten**, weil die Rechte der nationalen Minderheit, die sie spricht, nicht anerkannt werden.

Abbildung 10: Der Lehrbuchseite 242 (DINUCCI & DINUCCI 2008) entnommener letzter Satz im fünften C-Test-Text der Klasse III B mit Anzahl der Falschlösungen

Obwohl im vorausgehenden Satz nur eine Lücke von fünf und die anderen von weniger Testteilnehmern nicht bzw. nicht korrekt vervollständigt wurden und das Textverständnis also einigermaßen gesichert erschien, ergänzten sieben Schülerinnen und Schüler das erste getilgte Wort des abgebildeten Satzes nicht und einer zum logisch falschen Nomen „*catene*“ (Ketten). Auch das folgende Prädikatsnomen „*varie*“ (FO; verschieden) ist vermehrt nicht oder nicht akzeptabel vervollständigt, was wahrscheinlich in den meisten Fällen durch die vorausgehende nicht gefüllte Lücke bedingt ist. Es fällt auf, dass die Hälfte der Lerngruppe mit dem einfachen Adverb „*p-iù*“ (FO; mehr) Probleme zeigte, obwohl Subjekt und Prädikat in diesem recht kurzen Satz nicht von der Worttilgung betroffen sind. Gleiches gilt für die folgende zusammengesetzte Präposition, bei der sechs Lernende entweder gar nichts oder zwei Wörter ergänzen. Weitere drei Lernende bilden die artikulierte Präposition „*dai*“ (von den), welche akzeptabel ist, wenn in der nächsten Lücke eine Vervollständigung zu einem maskulinen Nomen im Plural oder dem Adverb „*generalmente*“ (generell) erfolgt. Diese grammatikalisch korrekte Alternativlösung ist gleich von mehreren Lernenden erbracht worden. Bei ihnen sind es also keine jungen Generationen, welche eine Sprache nicht mehr sprechen, sondern die Jungen generell. Dass hierbei das Adverb „*generalmente*“ an einer Position im Satz steht, wo es eher alltagssprachlich und mündlich gebraucht wird und von den Verfassern des Schulbuches nicht verwendet würde, hat nicht dazu geführt, den Lösungsvorschlag abzulehnen, da er nur stilistisch unpassend ist, morphosyntaktisch und logisch aber nicht.

Das Semikolon nach dem Wort „*generazioni*“ ist versehentlich bei der Testentwicklung in einen Doppelpunkt verwandelt worden, welcher die Satzstruktur mit der ordnenden Reihung „in einigen Fällen [...]; in anderen [...]“ aufbricht. Deshalb ist entschieden worden, anstelle von „anderen“ auch erneut „einigen“ als Lösung zuzulassen.

Bemerkenswert ist im Folgenden, dass zehn Lernende das Possessivpronomen „*s-uo*“ nicht richtig vervollständigen. Sein Bezugswort „*uso*“ (Gebrauch) stammt aus dem fundamentalen Wortschatz, aber neben vier ganz ausbleibenden Ergänzungsvorschlägen erfolgen nur zwei grammatikalisch falsche und vierfach der logisch nicht korrekte „*solo*“ (nur).

Auch in diesem Satz liegt wieder eine Passivkonstruktion vor, die mit dem Hilfsverb „*venire*“ konstruiert ist und mehreren Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten zu bereiten schien. Diese

rühren sicherlich auch von der doppelten Worttilgung her, die gleichermaßen das Partizip der Passivkonstruktion trifft, welches von der Hälfte der Testteilnehmer gar nicht und von einem weiteren Schüler falsch konjugiert vervollständigt wird. Da dieses Partizip allerdings von mehr Testteilnehmern falsch gelöst wurde als das dazugehörige Hilfsverb, kann es auch sein, dass es ihnen trotz seiner Zugehörigkeit zu den häufigsten Wörtern des Italienischen im Moment der Testbearbeitung produktiv nicht zur Verfügung stand.

Etwas anders sieht es mit dem nächsten Partizip aus, das mit zehn Falschlösungen neben dem Possessivpronomen „*suo*“ das am häufigsten nicht korrekt bearbeitete Wort der letzten beiden C-Test-Texte ist. Sechs Lernende vervollständigten es zum Substantiv „*ostacoli*“ (AU; Hindernisse) und drei ergänzen zum Infinitiv des richtigen Verbes (behindern), so dass alle Lösungsvorschläge durch ein recht hohes Maß an textgrammatikalischer Schwäche ausgezeichnet sind. Denn niemandem von ihnen scheint aufgefallen zu sein, dass dem Satz bei diesen Lösungsvorschlägen das Prädikat fehlt.

Zusammenfassend ist insbesondere für diese Lerngruppe zu beobachten, dass die Bearbeitung der Lücken oft zu sehr mit einer puren Fokussierung auf das getilgte Wort unter Ausblendung des Kontextes erfolgt zu sein scheint. Dies zeigen beispielsweise die Lösungsvorschläge beim zuletzt besprochenen Wort, aber auch „*allevamento*“ (Zucht) in einem Text über Sprachen oder vorher „*divano*“ anstelle von „*diverse*“ (verschiedene [andere Anbausorten]).

### 8.3.5 III C der Pestalozzi

Unter den 19 Schülerinnen und Schülern, die am Test in der Klasse III C teilgenommen haben, befinden sich je zwei, die ein Schuljahr der Mittelschule wiederholt haben und die eine andere Erstsprache besitzen als Italienisch. Der C-Test dieser Klasse wurde aus Texten der Lehrbuchseiten 105, 106 (Einführung in den Kontinent Asien, morphologische Aspekte) und 121 bis 123 (internationale Beziehungen und Konflikte Westasiens sowie Landeskunde und sozioökonomische Aspekte der Türkei) (FORTE, UBERTAZZI 2008) entwickelt. Welchen Bereichen des Gebrauchswortschatzes die zu ergänzenden Ausdrücke zugeteilt sind und wie viele Falschlösungen auf die einzelnen Wortschatzbereiche entfallen, ist der nächsten Tabelle zu entnehmen.

Marke	Vorkommen	in Prozent	Kommentar	n Fehler	Ø Fehler	
AD	3	2,4	<i>riforme</i> (12), <i>registra</i> (9)	22	7,3	
AU	16	12,6	<i>feroce</i> (10), <i>disoccupati</i> (6), <i>spicca</i> (6)	38	2,4	
CO	16	12,6	<i>privatizzazioni</i> (18), <i>popolamento</i> (15), <i>utilizzo</i> (14), <i>focolaio</i> (11), <i>apre</i> (13)	114	7,1	
el.CO	2	1,6	a <i>causa della</i> (6), da <i>parte dei</i> (6)	12	6	
el.TS	1	0,8		2	2	
FO	73	57,5	<i>contadine</i> (19), <i>su</i> (17), <i>priva</i> (12), <i>subita</i> (10), <i>che</i> (10)	202,5	2,8	
TS	2	1,6	<i>curda</i> (11), <i>dorsale</i> (12)	23	11,5	
FO TS	1	0,8		0	0	
n.p.	11	8,7		31,5	2,9	
el.n.p.	2	1,6	<i>Monti del Ponto</i> (17)	18	9	
n Wörter	127			n Fehler	463	3,6

Tabelle 32: Getilgte Wörter des C-Tests der III C (Pestalozzi) nach Gebrauchsmarken mit Angaben zu den Falschlösungen

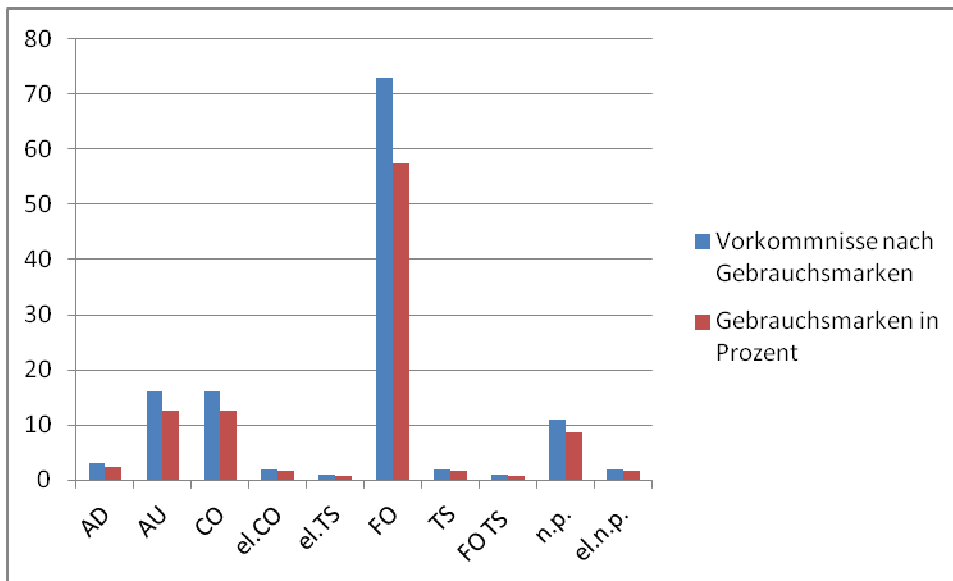


Abbildung 11: Zusammensetzung der getilgten Wörter im C-Test der III C (Pestalozzi)

Nach den Wörtern aus dem fundamentalen Wortschatz (FO) stammen in diesem C-Test die meisten zur Hälfte getilgten Wörter mit je 16 aus den Bereichen allgemeiner Wortschatz (CO) und hoher Gebrauch (AU), so dass der Anteil an getilgten Wörtern aus dem Basiswortschatz (VdB) 72,5 Prozent beträgt. Außerdem stark vertreten sind mit elf die Eigennamen. Auf die mehrteiligen unter ihnen entfallen pro Wort durchschnittlich mit neun auch die zweitmeisten Fehler, da eines von ihnen zu 17 Falschlösungen geführt hat, während mittelwertig am häufigsten die beiden fachwortschatzsprachlichen Ausdrücke falsch gelöst wurden (elf und zwölf), von denen eines aus dem geographischen Fachwortschatz stammt. Die punktuelle Fehleranalyse im nächsten Kapitelabschnitt wird u.a. zeigen, wie die zahlreichen Falschlösungen für das zweite und dritte in der Tabelle angegebene Wort aus dem Bereich des hohen Gebrauchs wahrscheinlich nur in einem der Fälle („registra“) auf mangelnde lexikalische Kompetenz zurückzuführen sind und in beiden auf Nicht-Beachtung der mikrokontextuellen Ebene oder Schwierigkeiten mit ihr. Dies gilt in ähnlicher Weise für die Falschlösungen bei den Ausdrücken aus dem allgemeinen Wortschatz. Welchen Wortarten die getilgten Wörter des Tests angehören und wie es sich für sie jeweils mit den Falschlösungen verhält, ist in der unten stehenden Tabelle illustriert.

Wortart	Vorkommen	Kommentar	n Fehler	Ø Fehler pro Wort
agg.	20	<i>contadine</i> (19), <i>priva</i> (12), <i>curda</i> (11), <i>feroce</i> (10)	82	4,1
art. det./indet.	9		6	0,7
avv.	3	<i>anche</i> (7), <i>qui</i> (5), <i>spesso</i> (5)	17	5,7
cong.	1		5	5
el.loc.	3	<i>a causa della</i> (6), <i>da parte dei</i> (6)	14	4,7
el.n.p.	2	<i>Monti del Ponto</i> (17)	18	9
inf.	1		1	1
loc.	2	zweimal <i>catene montuose</i>	0	0
n.p.	11	<i>Siria</i> (10), <i>Tibet</i> (8)	31,5	2,9
part.pass.	3	<i>orlato</i> (10), <i>subita</i> (10)	22	7,3
prep.	11	<i>su</i> (17), <i>di</i> (9), <i>da</i> (5)	34	3,1
prep.art.	5		5	1
pron.*	2	<i>la</i> (5), <i>esso</i> (5)	10	5
pron.rel.	4	<i>che</i> (10), <i>cui</i> (7), <i>che</i> (5)	23	5,8

s.m./f.	36	<i>privatizzazioni (18), popolamento (15), utilizzo (14), dorsale (12), riforme (12)</i>	135,5	3,8
v.aus.	1		1	1
v.tr./intr./mod.	9	<i>registra (9), spicca (6), bagnata (6)</i>	30	3,3
v.pronom.intr.	4	<i>apre (13), innalzano (9), trova (5)</i>	28	7
∅ s.m./f.	28,3			

Tabelle 33: Getilgtes Wortvorkommen des C-Tests der III C (*Pestalozzi*) nach Wortarten mit Angaben zu den Falschlösungen

pron\*: Unter dieser Bezeichnung sind außer den gesondert aufgelisteten Relativpronomen (pron.rel.) alle anderen Arten von Pronomen gesammelt.

Die meisten zu ergänzenden Wörter im C-Test der Klasse III C sind erneut Substantive und Adjektive, und mit je elf Vorkommnissen folgen ihnen die Präpositionen und Eigennamen. Auf letztere sowie ein Partizip Perfekt entfallen pro Wort durchschnittlich die meisten Fehler, da sie beide mit Wörtern vertreten sind, die zehn und mehr (17) Fehler provoziert haben. Während den Ausschlag dafür bei den Partizipien vermutlich eher das sprachliche Umfeld gegeben hat und im Falle von „*orlato*“ (umsäumt) auch auf lexikalischer Ebene zu suchen sind, ist es beim Toponym „*Monti del Ponto*“ (Pontusgebirge) ohne Zweifel mangelnde lexikalische Kompetenz. Komplikationen sowohl im Verständnis des Mikro- als auch des Makrokontextes scheinen die zahlreichen Falschlösungen bei den in der Tabelle angegebenen reflexiven Verben verursacht zu haben, wobei damit im Falle von „*si apre*“ (CO; sich öffnen) auch lexikalische Kompetenz verwoben sein könnte. Eine genauere Analyse im Kapitelabschnitt 8.3.5.4 wird das sprachliche Umfeld des reflexiven Verbes beschreiben und die Hypothese aufstellen, dass letzteres zwar wahrscheinlich gut bekannt ist, aber in einem derartigen Kontext nicht erwartet wird. Selbiges gilt höchstwahrscheinlich für das Adjektiv „*contadine*“ (bäuerlich, FO; der Landbevölkerung angehörend) bzw. eher für sein nicht getilgtes Bezugswort, welches bei den Lernenden die Produktion eines Adjektivs bewirkt, das als Attribut dieses Bezugswortes des Öfteren im Erdkundeunterricht gebraucht wird (s. 8.3.5.2). Im Bereich der Adjektive scheinen sich bei den sehr häufigen Falschlösungen nicht nur Schwierigkeiten mit dem Verständnis von Mikro- und Makrokontext anzudeuten, sondern womöglich auch eine unzureichende lexikalische Kompetenz (z.B. „*feroce*“, AU, grausam).

Im Weiteren erfolgt zunächst eine Lösungsbesprechung der ersten drei Texte und im Anschluss daran die der übrigen beiden.

### 8.3.5.1 Texte 1 bis 3 des C-Tests der Klasse III C

In der unten stehenden Tabelle sind alle Wörter der Sätze, in denen die Testteilnehmer Lücken füllen sollten, mit ihrer Art und Gebrauchsmarke aufgeführt und durch die Anzahl der Falschlösungen und Lösungsvorschläge der Schülerinnen und Schüler ergänzt.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
1 (S. 105)		Abitata	part.pass.v.tr.	FO estens.		
27 Lücken	0	da	prep.	FO		
		moltissimo	agg.	FO		
	1	tempo	s.m.	FO		territorio
		è	v.aus.	FO		
	1	stata	v.intr.	FO		stato

		la	art.det.	FO		
	4	culla	s.f.	CO fig.		cui, cultura (2), 0
		delle	prep.art.	FO		
	0 + 2 acc.	prime	agg.	FO		0, principali (acc.) (2)
		civiltà	s.f.	FO		
	4	urbane	agg.	AU		urbanistiche (3), urbanizzate
		in	prep.	FO		
	0	Asia	n.p.			
		sono	v.aus.	FO		
	0	nate	v.intr.	FO		
		le	art.det.	FO		
	0	grandi	agg.	FO		
		religioni	s.f.	AU		
	5 + 2 acc.	qui	avv.	FO		queste (4), quindi, qua (acc.) (2)
		vivono	v.intr.	FO		
	1	da	prep.	FO		dopo
		millenni	s.m.	FO		
	1	le	art.det.	FO		Il
		più	avv.	FO		
	0	numerose	agg.	FO		
		masse	s.f.	CO estens.		
	19	contadine	agg.	FO	alle falsch	continentali ( 19)
		della	prep.art.	FO		
	0	Terra.	s.f.	FO TS astron.		
		Il	art.det.	FO		
	0	rilievo	s.m.	AU		
		e	cong.	FO		
	0	il	art.det.	FO		
		clima	s.f.	FO		
	1	hanno	v.aus.	FO		ha contribuito
		contribuito	v.intr.	CO		
		a	prep.	FO		
	1	delimitare	inf.v.tr.	CO		delimitatare
		grandi	agg.	FO		
	7 + 1 acc.	aree	s.f.	AU		0 (4), aretratezze, arrivi (2, davon 1 acc. mit <i>popoli</i> ), armi
		di	prep.	FO		
	15 + 1 acc.	popolamento	s.m.	CO		popolazione (7), popolazioni (5), popoli (2, davon 1 acc.), 0 (2)
		e	cong.	FO		

	1,5	civiltà	s.f.	FO		civilta (3)
		caratterizzate	part.pass.v.tr.	CO		
	1 acc.	da	prep.	FO		dai (acc.)
		modi	s.m.	FO		
	2	diversi	agg.	FO		diverse, divivere
		di	prep.	FO		
	14 + 2 acc.	utilizzo	s.m.	CO		utilizzare (10), utilità, utilizzazione (acc.) (2), 0, utilizzare, utilmente
		delle	prep.art.	FO		
	1	risorse	s.f.	AU		0
		e	cong.	FO		
	9	di	prep.	FO		0, delle, dell' (4), de, della, d'
		organizzazione.	s.f.	AU		
2 (S. 106)		La	art.det.	FO		
24 Lücken	2	prima	agg.	FO		prima fascia, 0
		è	v.aus.	FO		
	2	costituita	v.tr.	FO		costiera (2)
		dal	prep.art.	FO		
	2	vasto	agg.	FO		0 (2)
		Bassopiano	n.p.		als n.p. nicht im GRADIT	
	1	siberiano	el.n.p.			siberico
		un	art.indet.	FO		
	0	territorio	s.m.	AU		
		pianeggiante	agg.	AD		
		e	cong.	FO		
	5	spesso	avv.	FO		0 (3), specialmente (2)
		paludoso	agg.	CO		
	2	attraversato	part.pass.v.tr.	FO		attraversata, attraversa
		da	prep.	FO		
	1	numerosi	agg.	FO		numerose
		fiumi.	s.m.	FO		
		A	prep.	FO		
	4	sud	s.m.	FO		seconda (2), 0, sinistra
		di	prep.	FO		
	5 + 3 acc.	esso	pron.pers.	FO		essa (3) (acc.), 0 (2), est (3)
		si	pron.pers.	CO		
	1	estende	v.pronom.intr.	CO		0
		un'ampia	agg.	FO		
	0	fascia	s.f.	AU		

		centrale	agg.	FO		
	0	montuosa	agg.	CO		
		costituita	part.pass.v.tr.	FO		
	4 + 3 acc.	dagli	prep.art.	FO		molti (3), 0 (acc.) (3), dai
		altipiani	var.s.m.	AD		
	10	che	pron.rel.	FO		centrali (5), carsici, 0 (3), continentali
		si	pron.pers.	CO		
	9	innalzano	v.pronom.intr.	CO		innalza (8), innalsa
		dal	prep.art.	FO		
	8	Tibet	n.p.m.			0 (4), Ticino (2), Tigre, Tiro
		alla	prep.art.	FO		
	6	Mongolia	n.p.		n.p. nicht im GRADIT	0 (4), Mongolio, Mongagnola
		tra	prep.	FO		
		i 1000	art.det.	CO		
		e 1500	cong.	FO		
	0	metri	s.m.	FO		
		e	cong.	FO		
	5	da	prep.	FO		di (2), 0, delle (2)
		imponenti	agg.	AU		
	0	catene	loc.s.f.	CO		
		montuose	el.loc.s.f.	el.CO		
	1	tra	prep.	FO		troveremo
		cui	pron.rel.	FO		
	6	spicca	v.tr.	AU		0 (3), spizza, spira, spiccano
		l'alta	agg.	FO		
	12	dorsale.	s.m.	TS geogr.		dormita, 0 (11)
3 (S. 121)	11	focolaio	s.m.	CO fig.	kein Phrasem im GRADIT	focolare (7), 0 (4)
		di	prep.	FO		
26 Lücken	2 + 8 acc.	tensioni	s.f.	AU		tensini, tensione (acc.) (8), 0
		si	pron.pers.	CO		
	5	trova	v.pronom.intr.	CO		tratta (2), trovano, 1 unleserlich, traversa
		nella	prep.art.	FO		
	0	regione	s.f.	AU		
		compresa	agg.	CO		
	0	tra	prep.	FO		
		la	art.det.	FO		
	0	Turchia	n.p.			

		l'Iran	n.p.			
		e	cong.	FO		
	3	l'Iraq	n.p.			Irlanda (2), Irun
		la	art.det.	FO		
	7	cui	pron.rel.	FO		0, cosiddetta (3), crescente, crescenti, consistente
		popolazione	s.f.	AU		
	11	curda	agg.	TS etnol.		0 (4), cui, curiana, culturale (5)
		presente	agg.	FO		
	1	con	prep.	FO		come
		minoranze	s.f.	CO		
	7	anche	avv.	FO		antiche (6), 0
		in	prep.	FO		
	10	Siria	n.p.			Siberia (6), Sicilia, 0 (3)
		e	cong.	FO		
	0	in	prep.	FO		
		Armenia	n.p.			
		è	v.intr.	FO		
	12	priva	agg.	FO		parte, presente, privo, propria (2), pro, protetta, proprietaria, 0 (2), proprio, prriva
		di	prep.	FO		
	0	un	art.indet.	FO		
		proprio	agg.	FO		
	1	Stato	s.m.	FO		Stata
		a	loc.prep.	CO		
	6	causa	el.loc.prep.	el.CO		0 (3), capo (2), causa
		della	el.loc.prep.	el.CO		
	10 + 2 acc.	feroce	agg.	AU		0 (8), ferte, ferrea (acc.) (2), feroci
		persecuzione	s.f.	CO		
	10	subita	part.pass.v.tr.	FO		0 (6), subcontinentale, subordinata,subordinante , subite
		da	loc.prep.	CO		
	6	parte	el.loc.prep.	el.CO		paarte, parti, 0 (4)
		dei	el.loc.prep.	el.CO		
	1	governi	s.m.	FO		governo
		dei	prep.art.	FO		
	8	Paesi	s.m.	FO		Papa, 0 (2), Palestinesi (3), Partecipanti (2)
		confinanti	agg.	CO		
	1	che	pron.rel.	FO		0



		non	avv.	FO		
	2	vogliono	v.mod.	FO		voglare, 0
		riconoscere	inf.v.tr.	FO		
	0	il	art.det.	FO		
		suo	agg.poss.	FO		
	0	diritto	s.m.	FO		

Tabelle 34: Wortvorkommen und Lösungsvorschläge der ersten drei Texte des C-Tests der Klasse III C an der Pestalozzi

In den ersten drei Texten befinden sich insgesamt 77 Lücken, von denen alle Testteilnehmer 22 komplett richtig gefüllt haben. Der Großteil der betroffenen Wörter stammt dabei aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes (FO), aber es sind auch das als „FO TS astron.“ doppelt markierte Nomen „*Terra*“ (Erde), vier Ausdrücke des hohen Gebrauchs (AU), ein Phrasemelement aus dem allgemeinen Wortschatz („*catene*“ aus „*catene montuose*“, CO; Gebirgsketten) und ein geographischer Eigenname (*Turchia*) darunter.

Von den übrigen Wörtern werden 28 von einem bis vier Lernenden nicht oder nicht korrekt vervollständigt. Auch sie zählen überwiegend zum fundamentalen Wortschatz. Häufig bearbeiten lediglich ein oder zwei Lernende eine Lücke nicht oder nicht richtig; nur vier Wörter werden von vier Personen nicht korrekt ergänzt. Das sind zwei Ausdrücke aus dem fundamentalen Wortschatz (FO), ein figuratives aus dem allgemeinen (CO) und eines aus dem des hohen Gebrauchs (AU). Die beiden letztgenannten befinden sich im ersten Satz des ersten Textes, „*culla*“ (CO fig.; Wiege) und „*urbane*“ (AU; städtisch). Während im Falle von „*culla*“ ein Lernender die Lücke offen lässt, ein anderer zu einem morphosyntaktisch falschen Relativpronomen und zwei weitere zum logisch falschen Nomen „*cultura*“ (Kultur) ergänzen, sind die vier nicht akzeptablen Lösungsvorschläge zum zweiten Wort alle semantisch sehr verwandte Wörter des erforderten „*urbane*“, so dass davon ausgegangen werden kann, dass den Lernenden die Bedeutungsnuancen zwischen den Adjektiven „*urbano*“, „*urbanizzato*“ (verstädert) und „*urbanistico*“ (urbanistisch, städtebaulich) nicht ganz bekannt sind. Davon abgesehen ist es jedoch interessant, dass sie als Lösungsvorschläge Wörter anbieten, die seltener gebraucht sind als das im Originaltext verwendete „urban“, da eines von ihnen mit der doppelten Gebrauchsmarke „CO TS urban.“ versehen und das andere als urbanistisches Fachwort verzeichnet ist.

Das FO-gekennzeichnete Nomen „*sud*“ steht mit der Präposition „*a*“ (hier: im) als Lokaladverbiale am Satzanfang und ist gefolgt von „*di esso*“ (von ihm), wobei sich das Pronomen auf die sibirische Tiefebene aus dem vorausgehenden *Satu* bezieht. Schätzungsweise hat die darin enthaltene Präposition „*di*“ zwei Testteilnehmer dazu verleitet, die Lücke in „*sud*“ als Element des Präpositionalphrasems „*a seconda di*“ (CO; abhängig von) zu vervollständigen, was aber logisch keinen Sinn ergibt, so dass hier ein mangelndes Textverständnis unterstellt werden kann, bzw. einmal wieder die Vermutung aufkommt, dass sich die Lernenden beim Füllen der Lücken zu sehr auf das getilgte Wort und den unmittelbaren sprachlichen Kontext beschränken und dabei den Rest des Satzes oder weiteren Kontextes außer Acht lassen.

Auf einer anderen Ebene eigentümlich ist die Ergänzung zu „*sinistra*“ (links), was zwar weder logisch noch grammatikalisch falsch ist, aber dennoch nicht akzeptiert werden kann, weil die Testteilnehmer, wie die Schülerinnen und Schüler der Klassen, die an der Studie teilgenommen haben, im Unterricht immer wieder darauf hingewiesen wurden, dass die geographische Einordnungen eines Landes sprachlich mit der Nennung der Himmelsrichtungen zu erfolgen hat und nicht mit „*links*“ und „*rechts*“.<sup>158</sup>

<sup>158</sup> Dennoch konnte der Gebrauch dieser beiden Richtungsadverbien immer wieder bei mündlichen Abfragen beobachtet werden und ist jedes Mal von der Lehrkraft beanstandet worden. Wahrscheinlich waren die Lernenden alltagssprachlich so an den Gebrauch von „links“ und „rechts“ gewöhnt, dass es ihnen ein hohes Maß an Konzentration abverlangte, sich anders auszudrücken. Obgleich im schriftlichen Sprachgebrauch mehr Zeit zum Überdenken der

Die artikulierte Präposition „*da-gli*“ (von den) betreffend, die viermal nicht richtig ergänzt worden ist, lässt sich festhalten, dass man anhand der Lösungsvorschläge in diesem Fall keine klaren Aussagen über eine zugrunde liegende Schwierigkeit bei der Entscheidung, ob eine Präposition ohne den Artikel vor einem bestimmten Nomen stehen kann oder ihn erfordert, und welcher der richtige Artikel ist, treffen kann, da drei Lernende die Regel, die Lücken nie mit zusätzlichen ganzen Wörtern zu füllen, nicht beachten. Die ansonsten logisch und grammatikalisch korrekten Lösungen sind aus diesem Grund nicht vertretbar. Darüber hinaus füllen drei Lernende die Lücke nicht aus, was hier akzeptabel ist, da der nicht getilgte Teil des Wortes eine einfache Präposition ist, welche keinen Artikel erfordert und somit einfach bleiben kann. Es ist aber nicht sicher, ob die entsprechenden Lernenden die Lücke bewusst nicht ausgefüllt oder übersehen haben oder vielleicht nicht wussten, was sie ergänzen sollten. So bleibt nur ein Lösungsvorschlag übrig, der definitiv falsch ist („*dai*“) und auf eine nicht muttersprachliche oder sehr unkonzentrierte Testperson hinweist, da bei dieser Präpositionsergänzung durch das mit einem Vokal beginnende Bezugswort der Artikel „*gli*“ erfordert ist, wie jedes erstsprachig italienische Kind spätestens im Grundschulalter lernt.

### 8.3.5.2 Häufigste Falschlösungen der Klasse III C in Text 1 bis 3

Fast ebenso viele Lücken wie seltener falsch gelöst sind von mindestens fünf Schülerinnen und Schülern nicht richtig gefüllt worden, nämlich 27. Die meisten davon entfallen auf den dritten Text (zwölf), gefolgt vom zweiten (zehn), wobei insgesamt 15 Lücken von mindestens 8 Lernenden falsch oder nicht ergänzt wurden. Unter den Wörtern befindet sich außerdem gleich im ersten Text eines, das niemand richtig, sondern die gesamte Lerngruppe zu „*continentali*“ (kontinental) ergänzte. Das zu vervollständigende Adjektiv ist „*contadine*“ (bäuerlich) und befindet sich hinter dem Nomen „*masse*“ (Massen). Es gehört zwar zum fundamentalen Wortschatz, ist aber von den Schülerinnen und Schülern in der Kombination mit dem Nomen aus dem allgemeinen Wortschatz vielleicht aus zwei Gründen nicht gewählt worden. Zum einen ist es ein ungewöhnlicher, recht abstrakter Ausdruck zur Bezeichnung einer zahlreichen Landbevölkerung, zumal auch das animierte Nomen „*contadino*“ (Bauer, Landarbeiter) existiert; zum anderen haben die Lernenden eventuell reflexartig zu „*masse continentali*“ (Kontinentalmassen) ergänzt, weil dies zwar kein im GRADIT eingetragenes Phrasem ist, aber doch ein phraseologischer Ausdruck, dem sie im Fach Erdkunde des Öfteren sowohl im Lehrbuch als auch im Unterricht begegnen. Der Lösungsvorschlag ist allerdings logisch falsch und erneut ein gutes Beispiel dafür, dass die Lernenden den Kontext bei der Testbearbeitung vermutlich viel zu wenig berücksichtigten, da es um einen kurzen Satz geht, dessen Prädikat „*vivono*“ (FO; leben) nicht getilgt ist und als ein animiertes Subjekt benötigendes überhaupt nicht zu ihrem Lösungsvorschlag passt.

Auf den letzten Satz des ersten Textes entfallen mit einmal fünfzehn und einmal vierzehn falschen Lösungen die nächsthäufigsten Falschlösungen, und es kommen mit sieben und neun noch zwei weitere vermehrte Fehlerquellen hinzu. Die folgende Abbildung veranschaulicht, um welchen Satz es sich handelt und welche der getilgten Wörter wie oft nicht korrekt ergänzt wurden.

*Il rilievo* [0] *e il* [0] *clima hanno* [1] *contribuito a delimitare* [1] *grandi aree* [7] *di popolamento* [15] *e civiltà* [3] *caratterizzate da modi diversi* [2] *di utilizzo* [14] *delle risorse* [1] *e di* [9] *organizzazione del territorio, che esploreremo suddividendole in cinque settori: occidentale, centrale, centromeridionale, sudorientale, orientale.*

Die **Erhebungen** und das **Klima haben** dazu beigetragen, große **Gebiete** der **Besiedlung** und **Kultur/Zivilisation** zu **begrenzen**, welche durch verschiedene Arten der **Verwendung** der

---

sprachliche Wahl besteht, war den zwei Testteilnehmern anscheinend auch dabei die Register-unangemessene Verwendung nicht bewusst.

Ressourcen und **der** Organisation des Territoriums charakterisiert sind, die wir, sie in fünf Sektoren unterteilend, erkunden werden: westlicher, zentraler, zentral-südlicher, südöstlicher, östlicher.

Abbildung 12: Seite 122 des Lehrbuchs (FORTE, UBERTAZZI 2008) entnommener Satz mit Hervorhebung der getilgten Wörter und ihrer Fehlerzahl sowie einer Übersetzung ins Deutsche

Die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung dieses Satzes sind wahrscheinlich zweierlei Art und zeigen sich auch in der übersetzten Version. Es sind auf der einen Seite bestimmte Ausdrücke, welche aus den seltener benutzten Bereichen des Wortschatzes stammen, und auf der anderen morphosyntaktische Strukturen. So liegt hier in der italienischen Originalfassung ein impliziter Relativsatz vor, der in der deutschen Übersetzung expliziert ist, während ihm im Original das Relativpronomen fehlt und er nicht durch Kommata vom Rest des Satzgefüges abgetrennt ist, sondern nur am Partizip „*caratterizzate*“ erkennbar ist. Desweiteren beziehen sich auf das präpositionale Objekt „*da modi diversi*“ zwei Attribute, von denen das erste zusätzlich noch ein weiteres einschließt, und auf diese lange Kette folgt ein Relativsatz, der ein Gerundium enthält. Während die ersten Lücken des Satzes von fast allen Testteilnehmern gefüllt werden, sogar die vielleicht schwierigere im Infinitiv „*delimitare*“ aus dem allgemeinen Wortschatz (CO), bereiten ihnen die weiteren getilgten Wörter anscheinend größere Schwierigkeiten, da der Satz erheblich an Komplexität gewinnt. Es ist außerdem möglich, dass sie „*delimitare*“ zwar richtig vervollständigt haben, aber die Bedeutung nicht genau kannten oder sie in diesem Satz nicht verstanden. Vor allem aber bedingen sich die beiden getilgten Wörter „*aree*“ und „*popolamenti*“ gegenseitig. Während ersteres von vier Lernenden überhaupt nicht ergänzt wird, vervollständigen fünfzehn von ihnen das zweite entweder zu einer Form von „*popolazione*“ (Bevölkerung) oder „*popoli*“ (Volk). Das sind Nomen aus derselben Wortfamilie, die aber im Gegensatz zu „*popolamento*“ (CO) aus dem Basiswortschatz stammen, nämlich zum fundamentalen Wortschatz (FO) zählen und zu dem des hohen Gebrauchs (AU). Logisch ergeben beide keinen Sinn, wobei eine akzeptable Kombination von zwei Alternativvorschlägen vorliegt, und zwar „*arrivi di popoli*“ (Ankünfte von Völkern).

Die beiden anderen häufig falsch gelösten Wörter sind Teil der Attribute von „verschiedene Arten“ und zeigen im ersten Fall, dass den Testpersonen hier eine Infinitivkonstruktion viel geläufiger ist als die attributive (elf Lösungsvorschläge). Neben logisch falschen Ergänzungen zu einem anderen Nomen und einem Adverb haben darüber hinaus zwei Lernende das in vielen seiner Bedeutungen zu „*utilizzo*“ synonyme Nomen „*utilizzazione*“ gebildet, welches als Wort der hohen Disponibilität (AD) gekennzeichnet und somit im Gebrauch verbreiteter ist als das im Text vorgesehene. Bezüglich der Präposition „*d-i*“ zeigt sich an den Lösungsvorschlägen der Lernenden, dass viele von ihnen wahrscheinlich durch die vorausgehende nebenordnende Konjunktion „*e*“ dazu verleitet wurden, das folgende Attribut wie das vorherige zu konstruieren und somit fälschlicherweise auf „*utilizzo*“ anstatt auf „*modi diversi*“ zu beziehen. Sollten die Lernenden das sprachliche Umfeld bei der Bearbeitung dieser Lücke nicht ausgeblendet haben, so war es für sie anscheinend zu kompliziert, wie man aus den häufigen Falschlösungen folgern kann.

Im zweiten Text konzentrieren sich neun häufige Falschlösungen auf einen langen Satz (35 Wörter), der mit der bereits erwähnten Lokaladverbiale „*a sud di esso*“ (im Süden von ihm) beginnt. Hier ist das Bezugswort des Pronomens nicht eindeutig, so dass drei Schülerinnen und Schüler zur weiblichen Form „*essa*“ ergänzen, was dadurch akzeptabel ist, dass sich das Bezugswort „*Bassopiano siberiano*“ in einem Satz befindet, welcher mit dem femininen „*la prima*“ (die erste) beginnt und damit die „*grandi aree di popolamento*“ (großen Gebiete der Besiedlung) aufgreift. Von weiteren fünf Lernenden haben drei hingegen das Wort logisch falsch zu „*est*“ („Im Süden von Osten“) vervollständigt.

Es folgt ein Relativsatz, in dem zehn Lernende das einfache Relativpronomen „*che*“ (FO) nicht vervollständigen, sondern stattdessen überwiegend verschiedene Adjektive bilden, die sich zwar grammatikalisch richtig auf das vorausgehende Substantiv beziehen, aber dennoch syntaktisch falsch sind, da jenes Substantiv nicht im Nominativ steht und nach der Lücke ein reflexives Prädikat folgt, welches ein Subjekt zwischen sich und dem Substantiv, das hierfür nicht in Frage kommt, da

es Teil eines präpositionalen Objekts ist, erfordert. Als mögliche Alternative zur Adjektivbildung anstelle der des Pronomens gäbe es die Nennung des Substantivs an späterer Stelle, doch auch diese bleibt aus, so dass wieder zwei oft genannte Erklärungsversuche für das Lösungsverhalten der Lernenden in Frage kommen: Sie könnten entweder nur das allernächste sprachliche Umfeld des zu ergänzenden Relativpronomens zur Hilfe in Betracht gezogen haben oder damit überfordert gewesen sein, über den langen Satz mit etlichen Wörtern, die nicht aus dem Basiswortschatz stammen, einen Überblick zu behalten oder herzustellen. Dass über die Hälfte der Testteilnehmer das Relativpronomen nicht angemessen vervollständigte, hat wohl auch dazu geführt, das Prädikat danach nicht in der erfragten Pluralform zu konjugieren, sondern neunmal falsch im Singular.

Ebenfalls problematisch stellt sich die anschließende Lücke im Eigennamen „*Tibet*“ dar, welcher scheinbar recht willkürlich u.a. auch zu „*Ticino*“ (Tessin) vervollständigt wurde. Genauso haben sechs Lernende außerdem den nächsten Eigennamen „*Mongolia*“ nicht richtig vervollständigt.

Im selben Satz befinden sich vier weitere häufige Fehlerquellen, von denen die erste die einfache Präposition „*d-a*“ (von) ausmacht, welche insgesamt fünf Lernende nicht korrekt ergänzten. Hier braucht es schon einen relativ hohen Grad an grammatikalisch-textueller Kompetenz, um zu bemerken, dass es sich um ein präpositionales Objekt handelt, das, erkenntlich durch die davorstehende Konjunktion „und“, einem anderen vorausgehenden nebengeordnet ist, was allerdings elf Wörter zurückliegt, da an ihm noch der schon angesprochene Relativsatz hängt, der von so vielen Lernenden nicht als solcher erkannt wurde. So ist es nicht verwunderlich, dass am Satzende sechs Lernende desweiteren nicht die richtige Prädikatsbildung vornehmen, und vielleicht hätten sie das letzte zu ergänzende Wort bei einem ausgeprägteren Verständnis der Satzaussage produzieren können. Es geht hier um das fachwortschatzsprachliche „*dorsale*“ (Berghang, -rücken), welches von zwölf Personen, also mehr als der Hälfte der Testteilnehmer, gar nicht und von einer weiteren zum logisch nicht korrekten „*dormita*“ (Schlaf) vervollständigt wird.

Im dritten Text sind zwölf Wörter falsch oder nicht bearbeitet worden, mehr als die Hälfte davon (sieben) von mindestens acht Testteilnehmern. Alle Lücken dieses Textes befinden sich in einem einzigen langen, syntaktisch verschachtelten Satz. Gleich zu Beginn zeigen elf Lernende Schwierigkeiten bei der Vervollständigung des ersten Elements im Ausdruck „*foco-laio di tensione*“ (Spannungsherd), der zwar im GRADIT nicht als Phrasem verzeichnet, aber dennoch ein recht feststehender Ausdruck ist, da nur der Numerus des zweiten Nomens variiert werden kann. Diese Variante mit „*tensione*“ (Spannung) haben acht Schülerinnen und Schüler gewählt, so dass nur zwei es zu einem nicht existierenden Wort (vielleicht ein orthographischer Flüchtigkeitsfehler, da nur ein Buchstabe ausgelassen wird) bzw. gar nicht ergänzten. Anders ist es mit „*focolaio*“ (Brandherd, Herd), was von vier Testteilnehmern gar nicht vervollständigt wurde und von sieben zu „*focolare*“ (Herd, Feuerstelle). Dieses zweite, ebenfalls aus dem allgemeinen Wortschatz stammende Nomen wird zwar nicht in der Kombination mit „*di tensione*“ verwendet, es ist in vielen seiner Bedeutungen aber mit dem ersten deckungsgleich und wird auch im übertragenen Sinn gebraucht, wie z.B. in „*focolare di epidemia*“ (Seuchenherd).

Auch in diesem Text ist ein reflexives Verb (CO; *trovarsi*; sich befinden) fünfmal falsch bearbeitet worden, wobei die entsprechenden Lösungsvorschläge bis auf einen unleserlichen aus vier Ergänzungen zu anderen reflexiven Verben bestehen, die logisch-semantisch nicht in den Satz passen und von denen eines zusätzlich grammatikalisch falsch ist. Es steht sofort nach dem Ausdruck für „Brandherd“; die Satzstruktur könnte also am Anfang nicht einfacher sein, so dass es sich bei den Testteilnehmern, welche das Prädikat nicht richtig vervollständigten, vielleicht um diejenigen handelt, die für „*focolaio*“ gar nichts ergänzt hatten und somit nicht wussten, wer oder was das Subjekt zum Prädikat ist. Erneut erscheint ein Relativpronomen als häufige Fehlerquelle (sieben Falschlösungen), jedoch betrifft es diesmal „*cui*“ (FO; deren), also eine schwierigere Nebensatzkonstruktion, in der das Relativpronomen nicht das Subjekt des Satzes ist. Darüber hinaus befinden sich zwischen dem Pronomen und seinem Bezugswort mit sieben wieder nicht gerade wenig Wörter.

In diesem Textabschnitt geht es um die kurdischen Minderheiten, doch das als ethnologisches Fachwort gekennzeichnete Adjektiv „*cur-da*“ (kurdisch) ist von fast zwei Dritteln der Testteilnehmer (elf) nicht richtig vervollständigt worden. Mit „*Si-ria*“ (Syrien) resultiert ein weiterer geographischer Eigenname anscheinend vielen von ihnen schwierig, da zehn Personen ihn entweder nicht (3) oder aber zu den logisch nicht annehmbaren Toponymen „*Siberia*“ (6) und „*Sicilia*“ (Sizilien) (1) ergänzen, wobei erstere immerhin eine Region Asiens ist. Davor ist zudem die frequente Konjunktion „*anche*“ (auch) von sieben Lernenden falsch bearbeitet worden, da sechs von ihnen es zu „*antiche*“ ergänzt als adjektivisches Attribut auf das vorausgehende Wort „*minoranze*“ bezogen.

Obwohl das Prädikatsnomen „*pr-iva*“ (bar, beraubt) zum fundamentalen Wortschatz zählt, ist es mit hoher Wahrscheinlichkeit doch nicht so geläufig wie viele andere FO-gekennzeichnete Wörter und haben zwölf Testteilnehmer es nicht richtig vervollständigt. Lediglich zwei von ihnen kamen der korrekten Lösung nahe, indem einer von ihnen nur flüchtig auch den letzten nicht getilgten Buchstaben ergänzte und der andere das richtige lexikalische Wort fand, allerdings mit falscher Genus-Endung. Zu dieser vermehrten Falschlösung des Adjektivs haben wahrscheinlich die Satzlänge und grammatikalisch-syntaktische Komplexität beigetragen, welche ebenfalls ein Grund für die vermehrten Falschlösungen im Vorfeld sein könnten, so dass beides zu einer ausgesprochenen Einschränkung des Satzverständnisses geführt haben wird. Nach dem Prädikatsnomen wurde außerdem ein Phrasemelement vermehrt nicht oder nicht korrekt vervollständigt, und zwar das präpositionale Phrasem „*a causa di*“ (CO; aufgrund von), wobei einem Lernenden nur ein, wenn auch grober Rechtschreibfehler (*caausa*) unterlief.

„*Fer-oce*“ (wild, heftig) ist ein weiteres Adjektiv, das zehn Testteilnehmer nicht richtig bearbeiteten. Es entstammt dem Wortschatzbereich des hohen Gebrauchs (AU) und wurde von acht Schülerinnen und Schülern gar nicht ergänzt, was eventuell an mangelnder lexikalischer Kompetenz lag. Seinem Bezugswort aus dem allgemeinen Wortschatz folgt ein Partizip Perfekt („*sub-ita*“, FO; erlitten), das ebenfalls von zehn Testteilnehmern nicht korrekt ergänzt wird. Nur eine Person vervollständigte die Lücke zum gesuchten Partizip, allerdings mit der femininen Pluralendung „*e*“, zu welcher sie wahrscheinlich durch das vorausgehende „*persecuzione*“ verleitet wurde, was auf „*e*“ endet, aber im Singular steht. Alle anderen falschen Lösungsvorschläge blieben entweder ganz aus (sechs) oder bestehen aus logisch falschen Adjektiven (drei).

Die letzte vermehrte Fehlerquelle betrifft das Wort „*Pa-esi*“ (FO; Länder), welches, obwohl es sehr häufig gebraucht ist, zwei von acht Testteilnehmern nicht vervollständigten und die anderen zu logisch abstrusen Begriffen ergänzten. Dass ein so langer, komplexer Satz mit seinen zahlreichen unausgefüllten oder falsch bearbeiteten Lücken zu einer beträchtlichen Einschränkung des Textverständnisses führt, ist klar. Dennoch kann man sich fragen, wie jemand auf Lösungsvorschläge wie „*Papa*“ (Papst), „*Palestinesi*“ oder „*Partecipanti*“ (Teilnehmer; warum mit Majuskel?) kommt – in einer nächsten sprachlichen Umgebung von „*[Verfolgung erlitten seitens] der Regierungen der*“, oder ob die Energie einzig dafür verwendet wurde, Silben zu finden, welche dieses getilgte Wort zu einem existierenden Ausdruck vervollständigen.

### 8.3.5.3 Texte 4 und 5 des C-Test der Klasse III C

Der vierte und fünfte Text des C-Tests, der in der Klasse III C an der Schule *Pestalozzi* durchgeführt wurde, befassen sich landeskundlich (Text 4) und sozioökonomisch (Text 5) mit der Türkei. Das Wortvorkommen der Sätze, in denen sich die getilgten Wörter befinden, ist in der folgenden Tabelle nach Wortart, Gebrauchsmarke, Fehleranzahl und Lösungsvorschlägen der Testteilnehmer klassifiziert.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
4	6	bagnata	v.tr.	FO		bagnato (5), bagno

(S. 122)		a	prep.	FO		
25 Lücken	0	nord	s.m.	AU		
		dal	prep.art.	FO		
	0	Mar	n.p.		nicht im GRADIT	
		Nero	el.n.p.			
		a	prep.	FO		
	0	ovest	s.m.	AU		
		dal	prep.art.	FO		
	1	Mar	n.p.		nicht im GRADIT	Mare
		Egeo	el.n.p.			
		e	cong.	FO		
		a	prep.	FO		
	0	sud	agg.	FO		
		dal	prep.art.	FO		
	0,5	Mar	n.p.		nicht im GRADIT	Mare (Wdhg.)
		Mediterraneo.	el.n.p.			
	4 + 3 acc.	Due	agg.num.card.	FO		0 (2), Da (2), Delle (acc.) (3)
		possenti	agg.	CO		
	0	catene	loc.s.f.	CO		
		montuose	el.loc.s.f.	el.CO		
	5	la	pron.pers.	FO		li, lo (3), le
		circondano	v.tr.	FO		
	3	il	art.det.	FO		i monti, i monti del (2)
		Tauro	n.p.		nicht im GRADIT	
		a	prep.	FO		
	0	sud	s.m.	FO		
		e	cong.	FO		
		i	art.det.	CO		
	1	Monti	n.p.		nicht im GRADIT	monsoni
		del	el.n.p.	FO		
	17	Ponto	el.n.p.			0 (13), Ponte (3), Polo
		a	prep.	FO		
	0	nord.	s.m.	AU		
		Verso	prep.	AU		
	1	occidente	s.m.	AU		0
		l'altopiano	s.m.	AD		
	10	orlato	part.pass.v.tr.	CO		0 (10)
		dai	prep.art.	FO		
	4	monti	s.m.	FO		0 (4)

		si	pron.pers.	FO		
	13 + 1 acc.	apre	v.pronom.intr.	CO		appoggia (acc.), aprono, appogiano (2), 0 (7), appiana, appoggiano, appaiono
		sul	prep.art.	FO		
	2	Mediterrane o	n.p.m.			0 (2)
		con	prep.			
	0	una	art.indet.	FO		
		serie	s.f.	FO		
	0	di	prep.	FO		
		vallate	s.f.	AU		
	5	che	pron.rel.	FO		0 (5)
		danno	v.tr.	FO		
	0	alla	prep.art.	FO		
		costa	s.f.	FO		
	1	un	art.indet.	FO		0 (1)
5 (S. 123) 25 Lücken		Le	art.det.	FO		
	0	attività	s.f.	FO		
		produttive	agg.	CO		
	5 + 12 acc.	pur	cong.	CO	Marke von <i>seppure</i>	0 (2), poco (acc.) (5), poche (acc.) (2), prima (acc.), però, poste, particolarmente (acc.), più (acc.) (3), parevano
		in	prep.	FO		
	1	crescita	s.f.	AD		crescita (2)
		soprattutto	avv.	FO		
	0	nell'agricoltura	s.f.	FO		
		sono	v.intr.	FO		
	1	arretrate	agg.	AU		arrese
		i	art.det.	CO		
	6	disoccupati	s.m.	AU		0 (3), disoccupati (2), disocupa
		sono	v.intr.	FO		
	2	numerosi	agg.	FO		numeri, numerose
		e	cong.	FO		
	0	lo	art.det.	FO		
		sviluppo	s.m.	FO		
	0	delle	prep.art.	FO		
		industrie	s.f.	FO		
		e	cong.	FO		

	1	del	prep.art.	FO		0
		terziario	s.m.	TS econ.		
	1	sono	v.intr.	FO		0
		ancora	avv.	FO		
	8	insoddisfacenti	agg.	CO		insoddisfatti (3), insoddisfazione, 0, insoddisfatte, insoddisfacente, insoddisfacenti
		mentre	cong.	FO		
	1	il	art.det.	FO		0
		turismo	s.m.	AU		
	9	registra	v.tr.	AD		regionale dà, regionale (3), 0 (2), reginale, regia, regime
		risultati	s.m.	FO		
	4	migliori.	agg.	FO		migliorato (2), migliore, 0
		Negli	prep.art.	FO		
	0	anni	s.m.	FO		
		più	avv.	FO		
	0	recenti	agg.	FO		
		un	art.indet.	FO		
	8	piano	s.m.	FO		0 (5), picco (2), piunto
		di	prep.	FO		
	12 + 4 acc.	riforme	s.f.	AD		0 (6), rifiuti, riferimento (3), rafforzamento, rifacimento, riforma (acc.)(4)
		basato	part.pass.v.pronom.in tr.	AD		
	17 acc.	su	prep.	FO		sui (acc.) (17)
		tagli	s.m.	CO TS amin.az.		
	0	alla	prep.art.	FO		
		spesa	loc.s.f.	TS dir.amm.		
	2	pubblica	el.loc.s.f.	el.TS dir.amm.		pubblicaria, pubblico
		e	cong.	FO		
	18	privatizzazioni	s.f.	CO		0 (7), privatizzandole, privativamente, privatizzata (6), privatizzati (2), privatizzazione (1)
		hanno	v.aus.	FO		
	3	consentito	v.tr.	FO		conseguenza, conseguenze, 0
		al	prep.art.	FO		



	3 + 4 acc.	Paese	s.m.	FO		Parlamento (4) (acc.), Palestina, Papa, 0
--	---------------	-------	------	----	--	--

Tabelle 35: Wortvorkommen und Lösungsvorschläge der Texte 4 und 5 des C-Tests der Klasse III C an der *Pestalozzi*

In den beiden Texten befinden sich je 25 Lücken, von denen die gesamte Gruppe der Testpersonen insgesamt 18 richtig ergänzte. Neben Wörtern aus dem fundamentalen Wortschatz (FO) handelt es sich hierbei um das Element „*Mar*“ aus dem geographischen Eigennamen „*Mar Nero*“ (Schwarzes Meer), zwei Bezeichnungen für Himmelsrichtungen, die dem Wortschatz des hohen Gebrauchs (AU) zugeordnet sind, mit insgesamt drei Vorkommnissen und ein Phrasemelement aus dem allgemeinen Wortschatz, das bereits im zweiten Text von der kompletten Testgruppe richtig vervollständigt wurde: „*catene*“ aus „*catene montuose*“ (CO; Gebirgskette).

Von den übrigen Lücken sind 19 von einer oder einem bis vier Lernenden nicht bzw. nicht richtig gefüllt worden und 14 von fünf oder mehr Lernenden. Die von weniger Falschlösungen betroffenen Wörter zählen mit Ausnahme von „*Mar*“ (Meer), das in zwei geographischen Eigennamen vorkommt und je einmal falsch ergänzt wurde („*Mar Egeo*“ und „*Mar Mediterraneo*“, Ägäisches Meer, Mittelmeer), „*Monti*“ aus „*Monti del Ponto*“ (Pontusgebirge), den AU-gekennzeichneten Wörtern „*occidente*“ (Westen) und „*arretrate*“ (rückständig), einem Wort der hohen Disponibilität (AD; „*crescita*“, Wachstum) und dem Phrasemelement „*spesa*“ aus dem verwaltungsrechtssprachlichen „*spesa pubblica*“ (öffentliche Ausgaben, Staatsausgaben) zum fundamentalen Wortschatz (FO).

Nur drei Wörter sind von vier Lernenden nicht oder falsch vervollständigt worden, welche alle aus dem fundamentalen Wortschatz stammen. Im vierten Text ist es einmal das Zahlwort „*due*“ (zwei), das direkt am Satzanfang steht und von mehreren Schülerinnen und Schülern zu Präpositionen ergänzt wurde, von denen die artikulierte „*delle*“ sowohl logisch als auch morphosyntaktisch akzeptabel ist. Überdies wurde „*mo-nti*“ (Berge) von vier Lernenden gar nicht vervollständigt, was kaum an mangelnder lexikalischer Kompetenz gelegen haben wird, sondern wahrscheinlich daran, dass die angrenzenden Lücken, die von zehn bzw. 13 Schülern und Schülerinnen nicht korrekt bearbeitet wurden, das Textverständnis zu sehr reduziert haben (s.a. 8.3.5.4). Das dritte viermal falschgelöste Wort ist der Komparativ „*migl-iori*“ im fünften Text. Hier sind neben einer nicht erfolgten Ergänzung drei grammatikalische Fehler unterlaufen, da die gebildeten Adjektive nicht wie erfordert in der maskulinen Pluralform stehen, sondern im Singular, obwohl es sich bei dem Bezugswort um ein angrenzendes und somit nicht getilgtes Wort aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes handelt, welches allen Schülerinnen und Schülern bekannt gewesen sein dürfte („*risultati*“, Ergebnisse).

#### 8.3.5.4 Häufigste Falschlösungen in den Texten 4 und 5 des C-Tests der III C

Eine ganze Reihe der 14 Wörter, welche vermehrt fehlerhaft bearbeitet wurden, ist gleich von sehr vielen Lernenden nicht korrekt ergänzt worden. Um welche Wörter es im Einzelnen geht und zu wie vielen und welchen Falschlösungen es kam, ist in der nächsten Tabelle ersichtlich.

Text	n Fehler	Wort	Wortart	Gebrauchsmarke	Kommentar	Lösungsvorschläge
4	6	<i>bagnata</i>	v.tr.	FO		bagnato (5), 0
		<i>la</i>	pron.pers.	FO		li, lo (3), le
(S. 122)	17	<i>Ponto</i>	el.n.p.		<i>Monti del Ponto</i>	0 (13), Ponte (3), Polo
		<i>orlato</i>	agg.	CO		0 (10)
	13 + 1 acc.	<i>apre</i>	v.pronom.intr.	CO		appoggia (acc.), aprono, appoggiano (2), 0 (7), appiana, appoggiano, appaiono

	5	<i>che</i>	pron.rel.	FO		0 (5)
	5 + 12				Marke von	0 (2), poco (acc.) (5), poche (acc.) (2), prima (acc.), però, particolarmente (acc.), più (acc.) (3), parevano, poste
(S. 123)	acc.	<i>pur</i>	cong.	CO	<i>seppure</i>	
	6	<i>disoccupati</i>	s.m.	AU		0 (3), disoccupati (2), disoccupa
						insoddisfatti (3), insoddisfazione, 0, insoddisfatte, insoddisfacente, insoddisfacenti
	8	<i>insoddisfacenti</i>	agg.	CO		
	9	<i>registra</i>	v.tr.	AD		regionale dà, regionale (3), 0 (2), reginale, regia, regime
	8	<i>piano</i>	s.m.	FO		0 (4), picco (3), piunto
		<i>di</i>	prep.	FO		
	12 + 4					0 (6), rifiuti, riferimento (3), rinforzamento, rifacimento, riforma (acc.)(4)
	acc.	<i>riforme</i>	s.f.	AD		
		<i>basato</i>	agg.	AD		
						0 (7), privatizzandole, privativamente, privatizzata (6), privatizzati (2), privatizzazione (1)
	18	<i>privatizzazioni</i>	s.f.	CO		

Tabelle 36: Häufige Falschlösungen im vierten und fünften Text des C-Test der Klasse III C der Schule *Pestalozzi*

Unter den oft falsch gelösten Wörtern befinden sich Verben, Nomen, je ein Element eines Eigennamens und ein Pronomen, aber auch Adjektive, eine Konjunktion und eine Präposition. Ein Drittel von ihnen ist Teil des fundamentalen Wortschatzes; zählt man noch die Ausdrücke aus dem Bereich des hohen Gebrauchs (AU) und der hohen Verfügbarkeit (AD) hinzu, kommt man auf einen Anteil von zwei Dritteln von aus dem Basiswortschatz stammenden Wörtern, während die restlichen CO-markiert sind. Sieben wurden von mindestens acht Lernenden nicht oder falsch ergänzt, und auch davon stammt noch fast die Hälfte aus dem Basiswortschatz (2 AD, 1 FO). Im Folgenden sollen diese mindestens achtmal falsch gelösten Wörter vorgestellt werden.

Mit dreizehn nicht erfolgten Ergänzungen und vier falschen ist erneut ein Teil eines geographischen Eigennamens nicht korrekt bearbeitet worden, nämlich „*Po-nto*“ aus „*Monti del Ponto*“ (Pontusgebirge) im vierten Text. Ohne geographisches Fachwissen, welches auf der Verankerung des Toponyms im mentalen Lexikon basiert, ist hier keine korrekte Lösung möglich.

„*Ponto*“ ist nicht das einzige Wort, dessen Ursache für die ausgebliebene oder falsche Bearbeitung auf lexikalischer Ebene gesucht werden kann. Genauso verhält es sich wahrscheinlich mit dem Adjektiv „*orl-ato*“ (umsäumt) aus dem allgemeinen Wortschatz (CO), für das zehn Lernende keine Ergänzung erbringen. „*Orlato*“ tritt auch in einem Lehrbuchtext der Klasse an der Schule *Morante* auf und wurde dort vom Lehrer ausführlich mit seinen Schülerinnen und Schülern besprochen, weil das Wort vielen unbekannt war. Informationen darüber wären interessant, ob dieses gemeinsame Erarbeiten des Wortschatzes dazu ausgereicht hätte, die Klasse *Morante* mehr richtige Lösungen für den besprochenen Ausdruck finden zu lassen als die Klasse III C.

Von lexikalischer Schwierigkeit war für einige Lernende anscheinend auch die Vervollständigung des CO-markierten Adjektivs „*insoddisfacenti*“ (unzufriedenstellende), welches von einem Lernenden gar nicht ergänzt wurde, von einem anderen zum Nomen „*insoddisfazione*“ (so dass hier das Problem auf morphosyntaktischer Ebene zu lokalisieren ist) und von drei Lernenden zu zwei

Formen des ähnlichen Adjektivs „*insoddisfatto*“ (unzufrieden), während immerhin zwei Lernende das richtige Lexem produzieren, allerdings mit einem grammatikalischen und einem orthographischen Fehler.

Bei weiteren häufigen Falschlösungen spielte die lexikalische Komponente wahrscheinlich eine Rolle, jedoch nicht die einzige. So kann zum Beispiel angenommen werden, dass vielen Lernenden die Konjunktion „*pur*“ bekannt war, allerdings eher rezeptiv, während sie von ihnen gar nicht oder nur selten produziert wird. Eigentlich erfordert sie ein Gerundium; im vorliegenden Satz hingegen ist dieses nicht expliziert, was den Testteilnehmern höchstwahrscheinlich die korrekte Vervollständigung erschwert hat. Bemerkenswert ist, dass nur zwei Testpersonen das Wort „*pur*“ bildeten, weitere zwölf aber insgesamt drei akzeptable Lösungsvorschläge mit Adverbien und einem Adjektiv fanden, welche von ihnen wohl auch dadurch, dass sie alle zum fundamentalen Wortschatz gehören, eher produziert werden konnten als die Konjunktion im Originaltext.

Ebenfalls sehr oft (13 Mal) ist „*ap-re*“ des reflexiven Verbes „*apriresi*“ (sich öffnen) nicht korrekt gelöst worden, wobei sieben Testteilnehmer die Lücke gar nicht vervollständigten. Auch wenn das Verb zum allgemeinen Wortschatz (CO) zählt, ist es sicherlich allen Schülerinnen und Schülern bekannt und kann bei Beherrschung der Wortbildungsregeln auch leicht erschlossen werden, da es sich aus dem sehr häufigen Verb „*aprire*“ (FO; öffnen) und dem Reflexivpronomen „*si*“ (sich) zusammensetzt. Dass so viele Lernende es im Test nicht bildeten, liegt also vermutlich am Kontext, in den sich das getilgte Wort eingliedert: Im Satz gehen dem Prädikat inklusive dem nicht von der Tilgung betroffenen Subjekt sieben Wörter voraus. Darauf bezieht sich das bereits erwähnte Adjektiv „*orlato*“, welches zehn Lernende gar nicht ergänzten. Bei der Ausformulierung des Prädikats kennen also viele Testteilnehmer ein Detail der Satzaussage nicht, aber die wesentliche Ursache für die vermehrte Schwierigkeit mit dem Prädikat ist schätzungsweise darin zu suchen, dass ihnen bei „die von den Bergen gesäumte Hochebene“, was auch immer sie davon über „Hochebene“ hinaus verstanden haben, „sich öffnen“ gar nicht in den Sinn kommt. Ferner zählt das Wort „Hochebene“ im GRADIT zwar zu den Wörtern der hohen Disponibilität (AD), also zu denen, die wir oft denken, aber selten produzieren und rezipieren, fällt es aber in der Mittelschule im Fach Erdkunde gewöhnlich jedes Mal bei der morphologischen Beschreibung eines Landes, in dem sich Berge und Hochebenen befinden, und ist aus demselben Grund auch an vielen Stellen der Lehrbücher zu lesen. Es handelt sich also fast um ein Fachwort, zumindest ein fachtypisches Wort. Auf die Lösungsvorschläge bezüglich des Prädikats zurückkommend, fällt auf, dass die Lernenden das Wort mit und ohne Rechtschreibfehlern zu drei anderen Verben ergänzten, von denen nur zwei reflexiv gebraucht werden (das Reflexivpronomen ist im Satz aber ungetilgt gegeben). Keines von ihnen ist logisch annehmbar und viele sind auch morphosyntaktisch nicht angemessen, sondern in der dritten Person Plural konjugiert.

Weiter ist das Prädikat „*regi-stra*“ (verzeichnen) zu erwähnen, das von acht Lernenden falsch und von zwei weiteren gar nicht vervollständigt wird. Es befindet sich in einem sehr kurzen Satz, der zu einem längeren Satzgefüge gehört und in dem weder das Subjekt, noch das direkte Objekt von der Worttilgung betroffen sind. Außerdem darf man davon ausgehen, dass den Testteilnehmern die beiden Ausdrücke bekannt waren („*turismo*“ (AU; Tourismus) und „*risultati*“ (FO; Ergebnisse)), so dass ihnen vielleicht das zu ergänzende Prädikat ebenfalls geläufig, es aber anscheinend aus ihrem mentalen Lexikon nicht so leicht abrufbar war. Vermutlich führte der Umstand, dass ihnen kein passendes Verb, was mit „*regi-*“ beginnt, einfiel, dazu, dass sie stattdessen als Lösungsvorschläge u.a. sechsmal Adjektive und Nomen anbieten, die alle sowohl semantisch als auch grammatikalisch nicht korrekt sind. Davon abgesehen ist das Besondere an diesem zu ergänzenden Wort, dass es dem Wortschatzbereich der hohen Disponibilität zugeteilt ist und somit, wie mehrfach erwähnt, angeblich oft im Alltag gedacht wird und leicht abrufbar ist, auch wenn es seltener in schriftlichen und mündlichen Texten Verwendung findet.

In diesem Satz gibt es gleich zwei AD-gekennzeichnete Wörter, welche zu vervollständigen sind und ein weiteres, nicht getilgtes aus demselben Wortschatzbereich. Insgesamt sind im C-Test der Klasse III C fünf Wörter der hohen Disponibilität vertreten, von denen drei zur Hälfte getilgt sind,

so dass der Anteil an Wörtern dieser Art damit etwas höher liegt als in den anderen vier C-Tests. Schaut man sich die fünf Wörter an, stellt sich die Frage, ob sie tatsächlich so selten produziert und rezipiert werden und man verhältnismäßig häufiger an sie denkt: *crescita* (Wachstum), *registrare* (registrieren), *riforma* (Reform) und *basato* (basierend) im fünften Text und *altopiano* (Hochebene) im vierten.

Alle übrigen mindestens achtmal falschgelösten Wörter befinden sich im letzten Satz des fünften Textes, welcher deshalb zur besseren Veranschaulichung der Fehlerart und ihrer möglichen Ursachen in der unten stehenden Abbildung wiedergegeben und übersetzt ist.

*Negli anni [0] più recenti [0] un piano [8] di riforme [12] basato su [17acc.] tagli alla [0] spesa pubblica [2] e privatizzazioni [18] ha consentito [3] al Paese [3] di uscire dalla crisi scoppiata nel 2001 e dal 2002 l'economia è in ripresa.*  
 In den **letzten Jahren** hat ein **auf** Kürzungen **der Staatsausgaben** und **Privatisierungen** basierender **Reformplan** dem **Land ermöglicht**, aus der 2001 ausgebrochenen Krise herauszukommen, und seit 2002 erholt sich die Wirtschaft.

Abbildung 13: Dem Lehrbuch entnommener Satz (FORTE, UBERTAZZI 2008, S. 123) mit Hervorhebung der getilgten Wörter, Anzahl der Falschlösungen und seiner Übersetzung

Während der Satz mit zwei von allen Testteilnehmern richtig vervollständigten Lücken beginnt, wirft sofort danach sein Subjekt „*piano di riforme*“ anscheinend viele Probleme auf. Diese beschränken sich bei dessen erstem Teil noch auf vier fehlende Ergänzungen sowie weitere vier logisch nicht akzeptable Alternativvorschläge, umfassen beim zweiten Teil, dem Wort der hohen Disponibilität (AD) „*riforme*“, aber sechs ausbleibende Ergänzungen sowie vier alternative Nomen, die logisch-semantic alle nicht funktionieren (man beachte z.B. „*rifiuti*“ (Müll)), obwohl einige in die richtige Richtung gehen. Als Lösung akzeptiert werden kann hingegen die von vier Schülerinnen und Schülern erbrachte Ergänzung zur Singularform „*riforma*“.

„*Privatizzazioni*“ ist das mit 18 fehlenden oder nicht korrekten Ergänzungen am häufigsten falschgelöste Wort im zweiten Teil des C-Tests. Dieser hohe Fehlerwert kann vermutlich zum Teil mit mangelnder lexikalischer Kompetenz des CO-markierten Wortes begründet werden, wenn es sich auch um eine wirtschaftspolitische Praxis handelt, über welche die Schülerinnen und Schüler im Fach Erdkunde unterrichtet worden waren. Die zahlreichen aus ganz anderen und morphosyntaktisch falschen Wortarten bestehenden Lösungsvorschläge (Adjektive, ein Adverb und ein Gerundium) deuten aber vor allem darauf hin, dass viele Testteilnehmer einerseits vom Inhalt dieses Satzes, in dem sie vermehrt das dreigliedrige Subjekt nicht vervollständigen können, nur sehr wenig aufgenommen haben. Andererseits reichten ihre sprachlichen Fähigkeiten anscheinend nicht aus, um zu erkennen, dass „*privatizzazioni*“ eines von zwei präpositionalen Objekten ist, welche den Reformplan zusammen mit dem Adjektiv „basierend“ näher bestimmen. In der Tat ist dies eine syntaktisch und grammatikalisch kompliziertere Konstruktion, welche durch einen einfachen Relativsatz ersetzt werden könnte, um das morphosyntaktische Gewicht des Satzes zu reduzieren und damit das Verständnis wichtiger Textaussagen vonseiten der Lernenden besser zu garantieren.

## 8.4 Klassenübergreifende Zusammenfassung der Testergebnisse

Generell ist bei der Analyse der Lösungsvorschläge deutlich geworden, dass die Bearbeitung der getilgten Wörter neben offensichtlichen lexikalischen Lücken vermutlich sehr oft aufgrund unzureichender Textkompetenz nicht oder falsch erfolgte. In vielen Fällen ist anzunehmen, dass dabei die grammatikalische und syntaktische Komplexität der Sätze das Textverständnis zu stark gemindert haben, zumal dadurch bei der Bearbeitung einer Lücke des Öfteren diverse vorangehende Lücken in einem Satz schon nicht vervollständigt werden konnten und somit nicht hilfreich waren bei der Verständnissicherung. Dieses Problem ergibt sich natürlich nicht nur in den hier untersuchten Texten, die zur Hälfte aus getilgten Wörtern bestehen, sondern ganz allgemein können

Fehlinterpretationen im Verständnisprozess weitere Fehlinterpretationen nach sich ziehen. Auf der anderen Seite erwecken die Lösungsvorschläge nicht selten den Eindruck, dass sich die Testteilnehmer – abgesehen von der Komplexität des sprachlichen Umfeldes – bei der Testbearbeitung allein auf das jeweilige zu vervollständigende Wort konzentriert haben, ohne den Makrokontext angemessen zu berücksichtigen. Nur so scheinen manchmal logisch und auch grammatikalisch völlig unpassende Ergänzungen erklärbar. Dies könnte als Indiz dafür ausgelegt werden, dass die Lernenden nicht ausreichend sensibilisiert sind für die Relevanz textbezogener Fähigkeiten. Beispielsweise schienen sie oft nicht imstande, die Bezüge zwischen einzelnen Textkomponenten nachvollziehen zu können, was sich konkret daran zeigte, dass sie in einigen Fällen bei der Vervollständigung eines Relativpronomens oder einer Partizipialendung das Bezugswort nicht korrekt identifizierten. Diese sprachbezogenen Schwierigkeiten der Lernenden stimmen vor allem nachdenklich, wenn man bedenkt, dass sich der Großteil des beobachteten Erdkundeunterrichts um die Erarbeitung von Texten und die Kontrolle darüber, ob ihre Inhalte von den Schülerinnen und Schülern wiedergegeben werden können. Im folgenden Kapitel zu den Unterrichtsbeobachtungen wird daher der Frage nachgegangen, ob und wenn, wie die Lehrkräfte textbezogenen Verständnisprozess der Lernenden unterstützten und überprüften oder ob sich ihre Fragen zu den erarbeiteten Texten etwa nur auf leichter zu erwerbendes Oberflächenwissen beschränkten.

Die Analyse der Falschbearbeitungen in den einzelnen C-Test ergibt mithilfe der zur Erklärung des Antwortverhaltens herangezogenen Hypothesen, das Ergebnis, dass Falschlösungen vor allem aus den drei oben genannten Gründen der Fokussierung des getilgten Wortes unter Ausblendung des größeren Zusammenhangs, aus der grammatikalisch-syntaktischen Komplexität der Satzgefüge und aus Mängeln in der lexikalischen Kompetenz resultieren. Darüber hinaus sind in der klassenübergreifenden Fehlertypologie orthographische Unkorrektheiten zu verzeichnen, welche vor allem durch ein allzu flüchtiges Bearbeiten des Tests aufgetreten sein werden, zumal nicht selten einzelne Buchstaben oder ganze Silben des nicht getilgten Teils der Wörter wiederholend ergänzt wurden. Unter die Kategorie der flüchtigen Bearbeitung und dem Mangel an Konzentration fallen außerdem Ergänzungen vollständiger Wörter, welche vor der Aushändigung der Tests für die Bearbeitung explizit ausgeschlossen worden waren.

Wenn man aufgrund der Gleichaltrigkeit der Testpersonen und ihrer für fast alle vergleichbaren schulischen Laufbahn davon ausgehen kann, dass ein beträchtlicher Teil ihres mentalen Lexikons sehr ähnlich konstituiert sein wird, erklären sich Differenzen in der Bearbeitung auf lexikalischer Ebene zwischen den einzelnen Klassen primär dadurch, dass in den fünf Tests innerhalb der verschiedenen Wortschatzbereiche unterschiedliche Wörter auftreten und ihre korrekte Vervollständigung eben nicht nur und des Öfteren nicht einmal erstrangig von diesen Wörtern selbst abhängt, sondern vom Verständnis des sprachlichen Umfeldes, in dem sie erscheinen. Es lässt sich aber dennoch beobachten, dass alle fünf Testgruppen einen durchschnittlichen Fehlersatz pro Wort aus einem bestimmten Bereich erzielen, der für die Ausdrücke aus dem Basiswortschatz und die Eigennamen am niedrigsten ist und mit den seltener gebrauchten Wörtern zunimmt. Eine Ausnahme bilden hier nur die auch zum Basiswortschatz zählenden Ausdrücke der hohen Disponibilität (AD), für die eine durchschnittlich höhere Fehlerzahl zu verzeichnen ist. Allerdings sind derartige Wörter nur in drei der fünf Tests vertreten, und dass bei den konkreten Vorkommnissen ihre Einstufung als AD-Wörter Fragen aufwirft, ist z.B. unter Punkt 8.3.5.4 der Besprechung der häufigsten Fehler der Klasse III C erläutert worden.

Dass die Lernenden zum ersten Mal einen C-Test vervollständigt haben, wird zu den nicht besonders guten Resultaten beigetragen haben. Auch wenn sie wussten, dass er keinen Einfluss auf ihre Bewertung im Fach Erdkunde haben und er der Lehrkraft nicht vorgelegt würde, haben die Testteilnehmer dennoch - auch auf die Lehrkräfte, welche bei der Durchführung anwesend waren - den Eindruck erweckt, bei der Einführung in den Test aufmerksam zugehört zu haben und bei der Testdurchführung gewissenhaft und konzentriert vorzugehen. Deshalb darf angenommen werden, dass sie mit dem sprachlichen Niveau des Testmaterials überfordert waren und insgesamt bessere

Ergebnisse erzielt hätten, wenn die zugrunde liegenden Lehrbuchtexte vor allem morphosyntaktisch einfacher strukturiert wären. In diesem Zusammenhang soll betont werden, dass das Kriterium der Textauswahl lediglich war, wenige Wochen zuvor im Unterricht erarbeitete Texte für die Konstruktion der Texte zu verwenden und nicht, aus den Lehrbüchern besonders anspruchsvolle herauszufiltern.

Im Zuge der Lehrbuchanalyse in Kapitel 7 wurden nicht nur die Ergebnisse der Seiten, denen die C-Test-Texte entnommen sind, sondern für jedes Lehrbuch noch weitere Seiten bezüglich der Zusammensetzung und Komplexität ihres Sprachmaterials untersucht (pro Buch insgesamt zwischen sechs und acht), wobei die einzelnen Befunde eines sich ähnelnden Schwierigkeitsgrades der sprachlichen Gestaltung die Vermutung nahelegen, dass es sich in den Lehrbuchtexten grundsätzlich um die Verwendung eines anspruchsvollen, den Sprachstand der Lernenden oft überschreitenden Registers handelt, was an dieser Stelle noch einmal an der bloßen Länge der Sätze festgemacht werden soll, in denen sich die getilgten Wörter der fünf Tests befinden. Wie schon bei der Lehrbuchanalyse, gilt dabei als Satz wieder alles bis zu einem Punkt und als Wort das graphische Wort, also das, was sich zwischen zwei Leerzeichen befindet, mit Ausnahme von Zahlen und Symbolen, die keinen eigenen Eintrag im GRADIT haben (z.B. das Prozentzeichen).

In der folgenden Tabelle steht „SL“ für Satzlänge und für den dritten und vierten Text des C-Tests der Klasse III A sind die Werte zusammen ermittelt, da sich ein sehr langer Satz, der nach einem Doppelpunkt eine Aufzählung verschiedener Gliederungspunkte enthält, über beide Texte erstreckt.

Text	Satz	Vespucci	Morante	III A	III B	III C
Text 1						
	1	17	30	30	9	30
	2	24	17	24	32	39
	3	41			52	
∅ SL		27	24	27	31	35
Text 2						
	1	45	8	34	28	18
	2	26	16	20	15	36
	3		22	45	23	
	4		22			
∅ SL		36	17	33	22	27
Text 3						
	1	53	25	32	20	55
	2		12	123	17	
	3		18		22	
∅ SL		53	18	78	20	55
Text 4						
	1	32	46	s. Text 3	23	18
	2	13	47		17	40
	3	15			25	
∅ SL		20	47		22	29
Text 5						
	1	28	26	57	23	31
	2	18	13	24	37	32
	3		13			
	4		18			

∅ SL	23	18	41	30	32
∅ SL alle Texte	28	22	43	25	33

Tabelle 37: Satz­längen der Sätze aller fünf C-Tests, in denen Wörter ergänzt werden müssen

Die Sätze sind am kürzesten im Lehrbuch an der Schule *Morante*, aber selbst dort erreichen sie eine Durchschnittslänge von 22 graphischen Wörtern, welche bis zu einem Maximum von 43 Wörtern im Lehrbuch der Klasse III A steigt und mittelwertig für alle fünf C-Tests bei 30 Wörtern liegt.

Es ist ermittelt worden, dass der Großteil der getilgten Wörter in diesen Sätzen, wie in quasi allen Texten konzeptioneller Schriftlichkeit, aus Substantiven besteht (WEBER 1973, S. 153), in den Tests gefolgt von Adjektiven. Die Testergebnisse der fünf Klassen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler unter den getilgten Wörtern nicht nur diese Lexeme häufig falsch oder nicht gelöst haben, sondern auch Funktionswörter wie Präpositionen und Konjunktionen. Vor allem für letztere besteht die Unmöglichkeit einer Fehlerdiagnose, die sich nur auf das getilgte Wort bezieht und weder Mikro- und Makrokontext der zu ergänzenden Ausdrücke berücksichtigt, wie auch von Grotjahn, Tönshoff und Hohenbleicher (1994, S. 139) unterstrichen worden ist<sup>159</sup>, noch die Testteilnehmer unmittelbar nach dem Test zu ihren Lösungsvorschlägen interviewt. Dennoch können für beide Wortgruppen klassenübergreifend einige einschlägige Aspekte zum Lösungsverhalten skizziert werden.

Prinzipiell ist bei der Bearbeitungskompetenz hinsichtlich der Lexeme die sprachliche von der inhaltlich-fachlichen Komponente kaum isoliert werden. Es gibt in allen fünf Tests aber einige Wörter, die eher vervollständigt werden können, wenn die Testpersonen über das spezifische fachliche Wissen verfügen und es lexikalisch abgespeichert haben, wobei sich dieses für das Unterrichtsfach Erdkunde als „weiche Naturwissenschaft“ (LEE 1996, S. 27), das auch gesellschaftswissenschaftliche Aspekte behandelt, auf ganz unterschiedliche Bereiche ausdehnt (z.B. Morphologie, Geologie, Wetterkunde, Soziologie, Geschichte, Politik, Wirtschaft). Hierzu zählen nicht nur geographische Eigennamen und als Fachwortschatz gekennzeichnete Wörter, sondern auch fachtypische Ausdrücke aus dem allgemeinen Wortschatz. Ein gutes Beispiel für letztere ist „*masse continentali*“ (Kontinentalmassen), welches von den Lernenden fast ausnahmslos vervollständigt wurde, obwohl es weder in der Textgrundlage erscheint, noch semantisch passt.<sup>160</sup>

Auch für die korrekte Vervollständigung einiger Toponyme war fachinhaltliches Wissen erforderlich, wenn man einmal von Zufallstreffern absieht, wie es sie in erster Linie bei den Ländernamen gegeben haben kann, die den Testteilnehmern aus dem Erdkundeunterricht des zweiten Jahres der Mittelschule und auch aus anderen Kontexten bekannt waren.<sup>161</sup> Bei Begriffen wie „Pontusgebirge“ hingegen ist es sehr unwahrscheinlich, dass sie den Testteilnehmern außerhalb des Geographieunterrichts begegneten. Aufgrund seiner selteneren Frequenz ist es nicht verwunderlich, dass der Eigenname von vielen Lernenden anscheinend nicht aktiv beherrscht wurde, obwohl sie vielleicht über eine passive lexikalische Kompetenz verfügten, indem sie das Gebirge, wenn sie seinen Namen hören, geographisch richtig einordnen konnten. Ähnlich verhält es sich beispielsweise im selben C-Test (III C) mit der Ergänzung einiger anzunehmend unbekannter Länder, in denen kurdische Minderheiten leben, und im Test der III A mit den ärmeren Ländern der Welt in Afrika und Asien. Ein weiteres Beispiel für eine Lücke, die nur schwer ohne fachinhaltliche

<sup>159</sup> Das zeigt etwa auch das als „TS econ.“ gekennzeichnete Wort „*indicatore*“, das mit drei Vorkommnissen im C-Test der Schule *Vespucci* vertreten ist und höchstwahrscheinlich aufgrund des unterschiedlichen sprachlichen Umfeldes zu divergierenden Falschlösungen geführt hat.

<sup>160</sup> Das eigentlich zu ergänzende Adjektiv „*contadine*“ (bäuerlich) ist den meisten Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich bekannt, befindet sich aber zum einen durch das Bezugswort „Massen“ und zum anderen in einem Text ihres Erdkundebuches in einem atypischen Kontext.

<sup>161</sup> Voraussichtlich bekannte Eigennamen sind neben einigen weiteren z.B. „*Germ-ania*“ und „*Dani-marca*“ im Zusammenhang mit dem BIP im C-Test der *Vespucci*; „*Oceano Atla-ntico*“ in dem der *Morante*; „*As-ia*“, „*Afr-ica*“ und „*Stati Un-iti*“ im C-Test der III A (*Pestalozzi*), „*St-ati Uniti*“ und „*Ci-na*“ im Test der III B und „*As-ia*“ und „*M-ar Mediterraneo*“ in dem der III C.

Kenntnisse gefüllt werden konnte, ist die in „t-è“ im Test der III C, die in zahlreichen Fällen zu „*tabacco*“ vervollständigt wurde.

Die folgende Tabelle zeigt, welche fachwortschatzsprachlichen Ausdrücke in den einzelnen Tests zu ergänzen waren.<sup>162</sup> Sie machen nur einen kleinen Teil der Nomen, Adjektive und Phrasenelemente aus und sind zudem, wie aus den Angaben zu den Falschlösungen ersichtlich wird, nur teilweise stark fehlerbehaftet, in vielen Fällen geringfügig und in manchen gar nicht von falschen Lösungen betroffen.

Fachwortschatz	<i>Vespucci</i>	<i>Morante</i>	III A	III B	III C
TS geogr.		<i>area</i> (8)	2 x <i>emisfero</i> (1, 0)		dorsale (12)
		2 x <i>delta</i> (je 11)			
		<i>Tropico</i> (4)			
		<i>versante</i> (6)			
TS dir. amm.					
TS dir. intern.			<i>Unione Europea</i> (0)		
TS ecol.			<i>fonti energetiche</i> (1)		
TS econ.	3 x <i>indicatore</i> (3, 2, 5)		<i>Prodotto Interno Lordo</i> (1)		
			<i>crescita economica</i> (0)		
			<i>ricchezza</i> (1)		
TS etnol.		<i>gruppi etnici</i> (0)			curda (11)
TS fis., chim.			<i>positivo</i> (2)		
TS mar.		<i>approdi</i> (8)			
TS metrol		<i>chilometro</i> (0)			
TS stat.	2 x <i>speranza di vita</i> (2 + 1)	<i>densità</i> (0,5)	<i>tasso di natalità</i> (0)	<i>densità</i> (3,5)	
			2 x <i>saldo naturale</i> (1 + 0)		
TS tecn.			<i>macchine utensili</i> (5)		
n Tokens	5	10	14	1	2
n Types	2	9	12		

Tabelle 38: Fachwortschatzsprachliche getilgte Wörter aller fünf C-Tests mit Angaben zu den Falschlösungen

Während in allen fünf Klassen die kontrahierten Formen aus Präpositionen und Artikeln zu vermehrten Falschlösungen geführt haben, was kaum an mangelnder lexikalischer und grammatikalischer Kompetenz liegen wird, sondern eher an ausbleibender Anwendung morphosyntaktischer Fähigkeiten aufgrund der unzureichenden Beachtung des sprachlichen Umfeldes, gibt es weitere grammatikalische Kategorien, die, sofern in den Tests getilgt vorhanden, zahlreiche Fehler verursacht haben, wie Gerundien (s. Test der *Vespucci*) und Partizipien (s. *Vespucci*, III B und III C). Desweiteren resultieren klassenunabhängig Relativ- und andere Pronomen sowie Konjunktionen problematisch, wenn sie sich in langen, hypotaktisch strukturierten Sätzen summieren. Das gilt in ähnlicher Weise für die artikulierten Präpositionen, die sich

<sup>162</sup> Eine tabellarische Übersicht über alle vorkommenden fachwortschatzsprachlichen Bereiche mit ihren Übersetzungen ins Deutsche findet sich in Kapitel 7 auf S. 147.



manchmal auf zwei Substantive beziehen sowie des Öfteren in einer ganzen Kette von Attributen auftauchen.

Unter Berücksichtigung des sich in den Unterrichtsbeobachtungen gezeigten Bildes des Leistungsniveaus in den einzelnen Klassen sowie der diesbezüglichen Einschätzung seitens der Lehrkräfte lassen sich vorsichtig bestimmte Korrelationen zwischen den in den Lehrbüchern verwendeten sprachlichen Mitteln, der Sprachkompetenz der Lernenden und den Testergebnissen aufzeigen: Wie die Untersuchung in diesem Kapitel veranschaulicht hat, sind im C-Test der Klasse III A über fast alle grammatikalischen Kategorien und verschiedenen Bereiche des Wortschatzes hinweg die wenigsten Fehler produziert worden, obwohl die Satzgefüge besonders lang sind und der Wortschatz zu einem geringeren Anteil aus dem *Vocabolario di Base* stammt als in den anderen Tests. Das deutet auf solide und womöglich überdurchschnittliche sprachliche Fähigkeiten im Vergleich zu den anderen Klassen hin. Auf der anderen Seite sind die meisten Fehler in der Klasse III C produziert worden, auch wenn sich unter den Testteilnehmern der Schulen *Vespucci* und *Morante* wesentlich mehr in der Zweitsprache lernende Schülerinnen und Schüler befinden, von denen einige ihre Schullaufbahn nicht in Italien begonnen haben. Dass diese sprachlich kompetenter wirken als ihre fast ausnahmslos einsprachig italienischen Altersgenossen in der III C, kann nicht behauptet werden, weshalb sich hier andeutet, wie sehr die durch die jeweiligen Lehrbücher bedingte Komplexität des Testmaterials mit den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden korreliert: Mit Bündigeren, einfacher strukturierten Sätzen im Lehrbuch von Bersezio (2005) geringer ausfallend, führt sie zu besseren Testergebnissen als beispielsweise in der Klasse III C. Dort sind die dem Lehrbuch von Forte und Ubertazzi (2008) entnommenen Texte mit längeren und morphosyntaktisch komplizierter strukturierten Sätzen zu einem guten Teil für die schlechteren Ergebnisse verantwortlich.

## 9. Sprache im Fachunterricht – die Unterrichtsbeobachtungen

In diesem Kapitel wird das während der empirischen Studie in fünf achten Klassen beobachtete sprachliche Handeln in den Blick genommen. Zunächst erfolgt eine Beschreibung zeitorganisatorischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung (9.1.1) und der Räumlichkeiten, in denen der Erdkundeunterricht stattfand (9.1.2). Danach werden die drei vorherrschenden Formen der Unterrichtsgestaltung erläutert (9.1.3): Lehrervortrag/Frontalunterricht (9.1.3.1), Abfragungen (9.1.3.2) und Gruppenarbeit (9.1.3.3), wobei letztere nur in einer Klasse regelmäßig durchgeführt wurde und somit einen innovativen Kontrast zur ansonsten traditional gehaltenen Unterrichtsgestaltung darstellt. In einzelnen Unterkapiteln zu den dominierenden Typen der Unterrichtsgestaltung werden ferner ein sprachlich interessantes Gestaltungsmerkmal des Lehrervortrags vorgestellt, das in der Formulierung von *Designedly Incomplete Utterances* bestand (9.1.3.1.1), die Rolle der Lehrkräfte als Sprachmodelle beschrieben, welche vor allem in den Lehrervorträgen hervortrat (9.1.3.1.2), und die in den Abfragungen gestellten Fragen danach untersucht, ob zu ihrer Beantwortung die Aktivierung von Oberflächenwissen oder tieferem Wissen nötig machte (9.1.3.2.1).

Obwohl aus der Forschung bekannt ist, dass sich die einzelsprachlichen Fähigkeiten von Mehrsprachigen gegenseitig beeinflussen, so dass ein Zuwachs an Kompetenzen in der Erstsprache für die Entwicklung in der Zweitsprache von Vorteil sein kann (z.B. CUMMINS 1981; RICENTO 2013, S. 358) und die beobachtete Sprachförderung im Erdkundeunterricht in allen fünf Klassen auch an in der Zweitsprache lernende Schülerinnen und Schüler gerichtet war, konzentrierte sie sich dort so gut wie ausschließlich auf den Sprachausbau in der Unterrichtssprache, also dem Italienischen. Die Lehrpersonen gaben ihren zweisprachigen Lernenden nur selten die Gelegenheit, ihre Erstsprachen im Erdkundeunterricht zu nutzen. Über den Umgang mit der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität der Lernenden informiert das Unterkapitel 9.1.4.

An diese Vorstellung der Rahmenbedingungen des beobachteten sprachlichen Handelns mit einigen ersten Sprachbeispielen schließen die eigentlichen linguistischen Untersuchungen an (9.2). Sie konzentrieren sich zum einen auf sprachorientierte und -fördernde Lehrerbeiträge im Frontalunterricht (9.2.1), die sprachlichen Herausforderungen der Lernenden in den Abfragungen (9.2.2) und die sprachbezogene Interaktion der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Akteure (9.2.3). Im Unterrichtsgespräch bildete die gemeinsame Texterschließung einen Schwerpunkt. Sie wird untersucht, indem der Frage nachgegangen wird, wie die Lehrkräfte sich vergewissern, ob die Lernenden Inhalt und Sprache der Texte verstehen, wie sie dem Schülerverständnis potentiell schwierige Textpassagen zugänglicher machen und wie die Lernenden die an sie gerichteten Aufgaben meistern (9.2.3.1). Zum anderen fokussiert Kapitel 9.2 das gemeinsame Erarbeiten des (Fach-)Wortschatzes und der mit ihm verbundenen Konzepte, deren mündliche und schriftliche Wiederholungen Rückschlüsse auf den Lernerfolg ermöglichen (9.2.4. und 9.2.4.1). Darüber hinaus wird abschließend die Gestaltung des Lehrerfeedbacks beschrieben und auf seine Bedeutung für die Sprachförderung eingegangen (9.2.5).

Eine derartige Untergliederung im zweiten Teil des sechsten Kapitels ermöglicht eine Akzentuierung spezifischer Komponenten der Sprachbildung, welche sich in der beobachteten Praxis jedoch oft gemischt präsentieren, so dass es auch in ihrer Darstellung hier gelegentlich zu Überschneidungen kommt.

### 9.1 Rahmenbedingungen des beobachteten sprachlichen Handelns

Die folgenden Ausführungen sind als Einleitung zu den sprachlichen Analysen w.u. zu betrachten und dienen mittels einer Beschreibung des Kontextes, in dem die Lehrenden und ihre Schülerinnen und Schüler gemeinsam sprachliches und inhaltliches Wissen im Sach-Fachunterricht demonstrieren und konstruieren, einer präziseren Verortung des analysierten Handelns.

Zu den Faktoren, die sich auf schulischen Lernerfolg auswirken, zählen u.a. auch zeitorganisatorische Aspekte wie der Stundenplan und das Zeitmanagement im Unterricht sowie die räumliche Gestaltung der Lernumgebung (HATTIE 2013; A. HELMKE 2009<sup>2</sup>; HAMMOND, GIBBONS 2005). Hattie rechnet den Stundenplan neben der Klassengröße und einer leistungsdifferenzierten Klassenbildung zu den strukturellen Aspekten, die zwar wichtig sind, aber einen recht geringen Einfluss auf die Lernleistungen haben und dennoch „zu den am heftigsten diskutierten Problemen im Bildungsbereich geworden“ sind (HATTIE 2013, S. 41). Während die Festlegung des Stundenplans von den Lehrpersonen nur sehr bedingt beeinflussbar ist – oft werden ihnen bestimmte Wochenstunden in einer Klasse zugeteilt, wobei für die beobachteten Fachlehrer/innen jedoch der Vorteil besteht, dass sie im ihnen zugeteilten Zeitraum die zehn Stunden für Italienisch, Geschichte und Erdkunde in Eigenregie festlegten –, können das Zeitmanagement und die Raumgestaltung einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zum besseren Gelingen schulischen Lernens leisten.

### 9.1.1 Zeitliche Organisation des Erdkundeunterrichts

Von den fünf beobachteten Lehrkräften hat nur eine zur Erteilung des Erdkundeunterrichts eine erste Stunde gewählt, in der die Schülerinnen und Schüler in der Regel konzentrierter sind als in den letzten Stunden eines Schultages. Die unten stehende Tabelle zeigt, an welchen Wochentagen und in welchen Stunden der Unterricht im Fach Erdkunde während des beobachteten Zeitraumes erteilt wurde.

Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.00-9.00		III D			
9.00-10.00		III G		III D	
10.00-11.00		III E			
11.00-12.00					
12.00-13.00				<i>Morante</i>	III E
13.00-14.00				<i>Morante</i>	
14.00-16.00	<i>Vespucci</i>				

Tabelle 1: Durchführung des Erdkundeunterrichts in den beobachteten Klassen

Die Klasse an der Schule *Vespucci* hatte als einzige unter den beobachteten auch nachmittags Unterricht, während der Schultag für alle anderen Klassen immer um 14.00 Uhr endete.<sup>163</sup> Sowohl an der Schule *Vespucci*, als auch an der Schule *Morante* wurde das Fach Erdkunde also in den letzten beiden Unterrichtsstunden erteilt.

Unter zeitorganisatorischen Gesichtspunkten relevanter ist jedoch die tatsächlich zur Vermittlung fachkundlichen und sprachbezogenen Wissens genutzte Zeit, da bekanntlich für guten Unterricht nicht nur die Qualität, sondern immer auch seine Quantität entscheidend ist: Ein von Treiber (1982) entwickelte Modell zur Veranschaulichung von Zeitfaktoren für den Lernerfolg illustriert, dass die planmäßig festgelegte Unterrichtszeit in einem Fach zum einen durch Stundenausfall wegen Lehrerkrankheit, Schulveranstaltungen u.Ä. reduziert wird und zum anderen durch Aktivitäten im Unterricht, die nicht der Lehrstoffbehandlung dienen. Aus dem tatsächlichen Unterrichtsangebot ergibt sich eine Nutzung durch die Schülerin x, welche sowohl anwesend sein muss, als auch auf

<sup>163</sup> Der Unterricht begann für alle fünf Klassen an jedem Schultag um 8.00 Uhr und endete um 14.00 bzw. 16.00 Uhr. Eine italienische Schulstunde dauert 60 Minuten. Pausen gibt es an der Mittelschule in der Regel zwei von je 15 Minuten, wobei die Unterrichtsstunden vor und nach der Pause etwas früher enden bzw. später beginnen.

das Unterrichtsgeschehen konzentriert<sup>164</sup>, damit es zu einem Ertrag kommen kann, also ihrem Verständnis eines Lehrstoffsegments und einer von ihr diesbezüglich erbrachten Leistung (TREIBER 1982, zit. in A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 80 f.). Verschiedenen empirischen Studien zufolge besteht zunächst eine positive, lineare Korrelation zwischen dem Ausmaß an Unterrichtszeit und erbrachter Schülerleistung, ab einem gewissen Punkt ist der Leistungszuwachs allerdings nur noch minimal. Generell kommt es immer auf die konkrete Zeitnutzung an, d.h. wie die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit durch eine gute Unterrichtsorganisation effizient genutzt wird, wobei als besonders sensible Phasen der Unterrichtsbeginn und Übergänge betrachtet werden (s.a. A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 185). Hattie hält in den von ihm zusammengestellten Metastudien zum erfolgreichen Lernen fest, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedenen Untersuchungen nach ca. 40 bis 50 Prozent der Unterrichtszeit mit Aktivitäten beschäftigt sind, wobei sie diese nicht komplett produktiv nutzen und die übrige Unterrichtszeit v.a. damit verbringen, der Lehrperson zuzuhören oder so zu tun, als ob.<sup>165</sup> Daraus resultiert die weit verbreitete Auffassung, dass der Schlüssel zur Verbesserung des Lernens in einer produktiveren Gestaltung der Unterrichtszeit liegt, anstatt einfach den Schultag oder das Schuljahr zu verlängern (HATTIE 2013, S. 218 f.).

Während dieser empirischen Studie wurde beobachtet, dass die Lehrkräfte sowohl unterschiedlich pünktlich mit dem Unterricht begannen als auch unterschiedlich intensiv die für den Erdkundeunterricht bestimmte Zeit zur Vermittlung geographischer Fachinhalte nutzten, da einige von ihnen darüber hinaus auch anderen Aufgaben nachgingen, wie etwa der Aufsicht über die Rückgabe und das Entleihen von Büchern aus der Schulbibliothek, der Planung von Ausflügen und Klassenfahrten, dem Einsammeln von Geld und dem Beenden von Unterrichtseinheiten der vorausgehenden Stunde (beispielsweise in Italienisch). Wahrscheinlich ist es kein Zufall, dass nur in der leistungsstärksten Klasse der Unterricht in einer ersten Stunde stattfand, die Lehrerin immer pünktlich war und die zur Verfügung stehende Zeit so gut wie ausschließlich und von allen beobachteten Lehrpersonen am intensivsten für den Erdkundeunterricht nutzte.<sup>166</sup>

### 9.1.2 Lernförderliche Nutzung der Raumgestaltung

Der Erdkundeunterricht aller beobachteten Klassen fand in den jeweiligen Klassenzimmern statt, wo außer Musik und Sport auch alle übrigen Fächer unterrichtet wurden. Es handelt sich um Räumlichkeiten, deren Dimension je nach Klassenstärke variiert und die mit Ausnahme eines sich im Erdgeschoss befindenden Zimmers in den oberen Stockwerken liegen, wodurch sie sehr lichtdurchflutet sind.<sup>167</sup> Auffällig an ihnen ist die fast vollkommen fehlende persönliche Ausgestaltung. Die elementare Inneneinrichtung mit Tafel, Pult, Tischen und Stühlen ist durch fast nichts ergänzt, was die Räume als die der jeweiligen Klassen ausweisen könnte: Es gibt keine Pflanzen, und die Wände und Fenster sind nicht mit selbstgemachten Bildern oder Postern geschmückt. Während in einer Klasse im Laufe der Unterrichtsbeobachtungen eine von den Eltern bezahlte Pinnwand angeschafft wurde, um Informationsmaterial (bspw. zu den verschiedenen

---

<sup>164</sup> Dies ist die entscheidendste zeitbezogene Variabel, die allerdings schwer messbar ist. Da aktive Lernzeit für einen Schüler auch gegeben sein kann, wenn dieser den Eindruck erweckt, unkonzentriert zu sein, indem er etwa in seinem Rucksack kramt oder aus dem Fenster schaut (s. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 81).

<sup>165</sup> In den empirischen Untersuchungen nimmt die „beschäftigte Zeit“ in den oberen Klassenstufen ab und ist in Mathematik höher als in Englisch und sozialwissenschaftlichen Fächern, am niedrigsten wenn die Lehrperson vorliest oder ein Film geschaut wird und am höchsten in Gruppenarbeit oder im Labor. Je stärker sich die Lernenden „herausgefordert fühlen und je größer die akademische Anforderung an die Lernenden ist, je mehr die Lernenden am Unterricht beteiligt werden, desto weniger geneigt sind sie, anderen Beschäftigungen nachzugehen (YAIR 2000, S. 256, zit. in HATTIE 2013, S. 219).

<sup>166</sup> Daneben ist das Unterrichtstempo eine weitere zeitliche Größe, die den Lernerfolg bedingt. Hierauf wird w.u. in den sprachlichen Analysen eingegangen.

<sup>167</sup> Besonders in einer Klasse war der Lichteinfall so intensiv, dass während der wärmeren Monate die Rollläden heruntergelassen waren und bei künstlicher Beleuchtung gearbeitet wurde. Hierbei wurden sie oft auch dann nicht wieder hochgezogen, wenn die Bewölkung zunahm bzw. die Sonne nicht mehr direkt ins Klassenzimmer schien.

weiterführenden Schulen) anheften zu können, zieren ansonsten nur in einem Klassenzimmer zwei Poster von Jugendbuchverlagen, die zum Lesen einladen, in zwei Räumen geographische Karten und in einem ein Werbekalender die Wände. Dieser Umstand wird erwähnt, weil es hierbei nicht nur um eine Gemütlichkeit erzeugende, eine positive Lernatmosphäre schaffende Dekoration des Raumes geht, den die Lernenden auch während der Pausen nicht verlassen dürfen und in dem sie folglich jeden Werktag um die sechs Stunden verbringen, sondern es ist zudem Ausdruck eines Unterrichts, in dem weder Wandplakate produziert werden, auf denen wichtige Lernziele oder fachliche Inhalte festgehalten werden, noch die Schülerinnen und Schüler alleine oder in Gruppenarbeit Referate halten, an die später dafür entwickelte Poster erinnern. Dass gerade Lernende, für die sprachliches und fachliches Lernen eine größere Herausforderung darstellt, von derartigen Informationsträgern profitieren können, steht außer Frage. Wandplakate mit Merksprüchen, Formelsammlungen oder nützlichen Sprachbausteinen für darstellendes und erklärendes Referieren tragen zu einer lernförderlichen *message abundance* bei (GIBBONS 2003), durch die Schülerinnen und Schüler kognitiv entlastet werden und Lerninhalte mit größerer Wahrscheinlichkeit länger und besser behalten. Deshalb zählen Hammond und Gibbons sie als semiotische Unterstützung zu den lernunterstützenden Aspekten des *Scaffoldings* auf Makroebene (HAMMOND, GIBBONS 2005, S. 17).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Raumnutzung ist die Anordnung der Tische und die Bewegung der Lehrperson im Klassenzimmer. Hier sind alle fünf Klassenzimmer sehr ähnlich gestaltet: Das Lehrerpult steht vor der Tafel, und die Tische der Lernenden sind dorthin in Reihen ausgerichtet, wobei in der Regel jeweils drei Tische auf gleicher Höhe stehen und zwischen ihnen Platz ist, um bei Gefahren wie einem Brandfall ein zügiges Evakuieren des Raumes zu ermöglichen. Wahrscheinlich führt die starke Konzentration auf die Auslegung der Lehrbuchinhalte und die Praxis des Abfragens dazu, dass die Lehrpersonen während des Unterrichts fast ausschließlich an ihrem Pult hinter dem aufgeschlagenen Lehrbuch sitzen, anstatt sich im Klassenraum zu bewegen und ihren Unterricht auch einmal aus dem Hintergrund oder von der Seite des Raumes aus zu führen. Eine größere Mobilität ist nur bei einem Lehrer beobachtet worden, der die Lehrbuchinhalte weniger textgebunden vermittelte und sich dabei gelegentlich durch den Raum bewegte. Desweiteren kam es lediglich in zwei der fünf Klassen – in einer davon nur sporadisch – zu einer Variation in der Unterrichtsgestaltung, indem die Lernenden in Einzel- bzw. Gruppenarbeit beschäftigt waren und die beiden Lehrerinnen durch den Raum gingen, um den Prozess zu begutachten und einige Schüler und Schülerinnen individuell zu unterstützen. Diese sowie die weit stärker eingesetzten herkömmlichen Methoden der Unterrichtsgestaltung werden im nächsten Kapitelabschnitt vorgestellt.

### 9.1.3 Die beobachteten Formen der Unterrichtsgestaltung

In allen fünf Klassen bestand der Erdkundeunterricht im Beobachtungszeitraum größtenteils aus Lehrervorträgen, gemeinsamer Textarbeit und Abfragungen. Neben der hierbei erfolgten sprachlichen Förderung der Lernenden auf der Mikroebene ist weiter oben bereits unterstrichen worden, dass ein sprachbezogenes *Scaffolding* der Lernenden auch auf der Makroebene angesiedelt werden kann, wenn Lehrpersonen ihren Unterricht gründlich planen, eine effiziente Reihenfolge der Aufgabenstellungen ausloten, die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler kennen und berücksichtigen und letzteren die angestrebten Lernziele offenlegen (s. HAMMOND, GIBBONS 2005). Hinsichtlich dieses letzten Aspekts ist beobachtet worden, dass die Lehrpersonen ihre Lernenden nur sehr selten im Vorfeld über die anvisierten Lernziele und den Stundenablauf, geschweige denn den Ablauf einer ganzen Unterrichtseinheit, informierten. Diesbezügliche Hinweise reduzierten sich auf eine gelegentliche Bemerkung der Lehrkraft zu Stundenbeginn, dass sie in dieser Stunde beispielsweise abfragen oder mit der Behandlung eines neuen Kontinents beginnen werde. Hierbei kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte in der Behandlung der Lerninhalte im Großen und Ganzen die im Lehrbuch vorgegebene Reihenfolge einhielten und ihre

Unterrichtsgestaltung kaum variierten, so dass die Lernenden im dritten Schuljahr mit derselben Fachlehrkraft auch ohne explizite Informationen zum Stundeverlauf und den Lernzielen erahnen konnten, was sie im Erdkundeunterricht erwartet. Darüber hinaus starteten die Unterrichtsbeobachtungen nicht sofort zu Beginn des Schuljahres, weshalb nicht bekannt ist, ob die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern das Programm für das gesamte Jahr anfangs vorstellten.

Lediglich Frau Rea in der Klasse III A an der Schule *Pestalozzi* informierte ihre Lernenden vor den Weihnachtsferien, womit sie sich im Fach Erdkunde in den Monaten Januar und Februar beschäftigen würden und welches Material die Lernenden dazu benötigten und deshalb immer mit sich führen sollten. Es fallen in den Bereich des Makro-*Scaffoldings* ebenfalls die von ihr unternommenen Anmerkungen, dass es sich bei bestimmten im Unterricht behandelten und wiederholten Gegenständen wie beispielsweise den Klimazonen um Grundkenntnisse im Fach Erdkunde handele, welche von den Schülerinnen und Schülern erworben und langfristig behalten werden müssen. Um den Lernenden die Bedeutung der Grundkenntnisse im Fach Erdkunde zu veranschaulichen, nutzte sie auch einen Vergleich mit den Grundrechenarten in Mathematik, welche als Basis für den folgenden Lernstoff dienen, auch später immer wieder angewendet werden müssen und deshalb nicht vergessen oder verlernt werden dürfen.

Im Folgenden werden Einblicke in das sprachbezogene Handeln während der drei vorherrschenden Unterrichtsgestaltungsformen vermittelt.

### 9.1.3.1 Der Lehrervortrag

Die Prädilektion der italienischen Lehrpersonen im Allgemeinen und der fünf beobachteten Lehrerinnen und Lehrer im Spezifischen für das Unterrichtssetting „Lehrervortrag“ ist keine landestypische Eigenheit, sondern gilt der generell weiterhin mit Abstand verbreitetsten Art der Unterrichtsgestaltung (HATTIE 2013, S. 216 mit Verweis auf COTTON 1998). So hören die Lernenden ihren Lehrern und Lehrerinnen durchschnittlich 85 Prozent der Unterrichtszeit zu, bzw. bemühen sich mehr oder weniger stark darum, den Anschein zu erwecken (HATTIE 2013, S. 35). Auch wenn die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler für den Lernerfolg entscheidend ist, wäre es allerdings aus mehreren Gründen falsch, diese herkömmliche Unterrichtsmethode reduktionistisch mit schlechtem Unterricht gleichzusetzen. A. Helmke betont zum Beispiel, dass das, was gemeinhin als solcher eingestuft wird, zu guten Resultaten führen kann und andersrum (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 25):

Abgesehen von der bereits angesprochenen Tatsache, dass es viele simultan wirkende Einflussgrößen gibt, ist ein perfekter Zusammenhang zwischen Prozess- und Produktqualität auch aus methodischen Gründen nicht zu erwarten: Der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität und spezifischen Wirkungen ist niemals deterministisch, sondern immer nur probabilistisch, das heißt, er hat *Wahrscheinlichkeitscharakter*.

Darüber hinaus gibt es nicht *den* guten Unterricht, sondern er übt auf die einzelnen Lernenden eine unterschiedliche Wirkung aus (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 34). Gerade Leistungsschwächere wünschen sich oft einen stark lehrergesteuerten Unterricht und profitieren davon (*ibid.*):

So hat die Forschung gezeigt (vgl. die Übersicht bei Klauer & Leutner, 2007), dass ein hochstrukturierter, lehrerzentrierter Unterricht mit vielen förderlichen Hinweisen und unterstützenden Maßnahmen von selbstbewussten, selbstsicheren und leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern als bevormundend und demotivierend empfunden wird, während diese Art von „direkter Instruktion“ von leistungsängstlichen Schülerinnen und Schülern geschätzt wird und für ihren Lernfortschritt geradezu nötig ist. Man spricht deshalb auch von „differenziellem Profit“ oder von „Wechselwirkungen“ zwischen Lehrmethode und Schülermerkmalen [...]: Ein und derselbe Unterricht in einer Klasse kann für einige Schüler gut, für andere schlecht sein – je nach den kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen auf Schülerseite.

Es geht also nicht darum, bestimmte Unterrichtsmethoden kategorisch anzuprangern, sondern es ergibt sich aus den Wechselwirkungen zwischen den Unterrichtsettings und den Schülerleistungen vielmehr die Notwendigkeit, Methoden zu variieren und den Unterricht nicht immer auf dieselbe Weise zu gestalten, will man möglichst alle Lernenden effizient fördern (s. A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 145; S. 260 f.). Deshalb sieht Oser in der Fähigkeit der Lehrpersonen, ihren Unterricht abwechslungsreich und methodisch vielfältig durchzuführen, eine wesentliche Grundvoraussetzung für den Lernerfolg (OSER 2001, S. 230 f.). Desweiteren unterschätzen Lehrpersonen in der Regel ihre eigene Sprechzeit, wie bspw. im Zuge der DESI-Studie erhoben werden konnte (T. HELMKE et al. 2008, S. 352).

In den beobachteten Klassen nutzten die Lehrpersonen die Methode des Vortragens primär zur Vermittlung neuer Lerninhalte, wobei sie sich an deren Aufbereitung in den Lehrwerken orientierten. Dieses Vorgehen resultiert einerseits vermutlich insofern aus der Traditionsverbundenheit, als dass sie den Unterricht als Lernende selbst vorrangig auf diese Weise erfahren haben und es nicht untypisch ist, dass Lehrpersonen „lediglich reproduzieren, [...] in gleicher Art unterrichten wie die Lieblingslehrpersonen aus ihrer eigenen Schulzeit“ (HATTIE 2013, S. 131 f.). Andererseits ergibt es sich aus dem Umstand, dass die Lehrbuchtexte oft als so komplex eingestuft werden, dass sie den Lehrpersonen zur eigenständigen Erarbeitung durch die Lernenden ungeeignet erscheinen (BERTOCCHI 2003, S. 22; LAVINIO 2003, S. 16; PIEMONTESE, CAVALIERE 1997).

Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass Lehrkräfte sogenannte Handlungsketten aufbauen, wenn ihr Einsatz sich bei der Bewältigung des Berufsalltags für sie bewährt hat. Von diesen Mustern weichen sie nicht mehr ab, es sei denn, etwas ganz Außergewöhnliches passiert (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 313) – und daran wird sich voraussichtlich auch nichts ändern, „[o]hne Feedback seitens der Schülerinnen und Schüler, in einer noch immer vorherrschenden individualistischen Berufskultur von Lehrkräften, ohne Verständigung über Unterricht und Unterrichtsprobleme unter Kollegen, von gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung und -durchführung ganz zu schweigen“ (*ibid.*).

Alternativ zum Lehrervortrag wurden neue Lehrbuchinhalte auch gemeinsam gelesen, wobei die Lehrperson das laute Vorlesen der Lernenden immer wieder unterbrach, um den Text ergänzende oder erklärende Informationen zu liefern oder textbezogene Fragen zu stellen. Bei diesem Vorgehen wurde deutlich, dass die verbreitete Praxis unter Lehrpersonen, sich unter den Lernenden einen Experten oder Assistenten zu suchen, auf den sie sich verlassen können und der mit großer Wahrscheinlichkeit eine Antwort auf die gestellten Fragen weiß (HARREN 2015, S. 82), sogar auf das Vorlesen ausgedehnt werden kann: So sollte in einer Klasse fast ausschließlich ein bestimmter Schüler neue Lehrbuchtexte vorlesen, wozu mir einige Lernende erklärten, dass ihm fast immer diese Aufgabe übertragen werde, da er gut und vor allem schnell vorlese.

In ihrer Länge waren die Lehrervorträge im Beobachtungszeitraum unterschiedlich ausgeprägt; in einigen Fällen erstreckten sie sich über die ganze Unterrichtsstunde. In drei der fünf Klassen, der III A und der III C an der Schule *Pestalozzi* und in der beobachteten Klasse an der Schule *Vespucci*, vierhielten sich die Lernenden während der Redezeit der Lehrperson grundsätzlich still und verfolgten den Vortrag in ihr Erdkundebuch schauend und vorgestellte Textpassagen anstreichend, Notizen an den Rand schreibend. Den Lehrpersonen dieser Klassen war ein vergleichsweise autoritativer Unterrichtsstil gemein, und den konzentriert wirkenden Schülerinnen und Schülern schienen die Ausführungen der Lehrkraft eine als nützlich empfundene Unterstützung bei der Vorbereitung auf die bevorstehenden Abfragungen zu sein. Desweiteren mussten sie während der Vorträge auch mit gelegentlichen an sie gerichteten Fragen rechnen.

In den anderen beiden Klassen war die institutionelle Kommunikationssituation weniger stark durch ein hierarchisches Gefälle zwischen der Lehrkraft und den Lernenden geprägt, was nicht mit einer aktiveren Mitarbeit der Schülerinnen und Schülern einherging, sondern mit einem verstärkten

Aufkommen von Nebengesprächen unter Banknachbarn<sup>168</sup> und der Verfolgung anderer Tätigkeiten, wie der Vorbereitung auf Abfragungen in anderen Fächern und der Anfertigung von Hausaufgaben. Selbiges konnte auch bei vereinzelt Schülerinnen und Schülern in einer der drei zuerst beschriebenen Klassen (III C) beobachtet werden – vor allem wenn sich der Lehrervortrag an Abfragungen anschloss und die Schülerinnen und Schüler somit kaum zu befürchten hatten, in derselben Unterrichtsstunde noch geprüft zu werden. Nur in den anderen beiden Klassen schienen die Lernenden permanent dem aus dem Lehrervortrag bestehenden Unterrichtsgeschehen zu folgen.

### 9.1.3.1.1 Ein individuelles stilistisches Merkmal: *Designedly Incomplete Utterances*

Eine Auffälligkeit einer der beiden lautstärkeren Klassen bestand in der Praxis der Lehrkraft Frau Cese, in ihren Vortrag sogenannte DIUs einzubauen, *Designedly Incomplete Utterances* (HARREN 2015, S. 55). Diese Bezeichnung ist laut Harren von Koshik für einen bestimmten Typ von Äußerungen eingeführt worden (KOSHIK 2002, S. 279), der zuerst von Lerner (1995, S. 120 ff.) beschrieben wurde. Mit der Verwendung von DIUs werden verschiedene Absichten verfolgt, während alle in einer Form von Wortspiel aus Elizitierungen der Lehrkräfte bestehen, bei denen diese ihre Äußerungen unterbrechen, um sie von den Lernenden vervollständigen zu lassen. Sie dienen also hauptsächlich der Wissenselizitierung, wobei es sich nicht wie gewöhnlich um vollständige, „ungerichtete“ (MAZELAND 1983, S. 8) Fragen, also an die gesamte Klasse und nicht an einen einzelnen Schüler oder eine Schülerin gewendete, handelt, sondern um abgebrochene Aussagesätze. Desweiteren sorgen sie aber auch für verstärkte Aufmerksamkeit, weil sie jederzeit eingesetzt werden können und ihr Vervollständigen den Schülerinnen und Schülern Konzentration auf den Lehrervortrag abverlangt.

Aufmerksamkeit für die Äußerungen des Gesprächspartners ist in jeder Kommunikationssituation eine wesentliche Voraussetzung für ihr Gelingen, kann jedoch gerade bei Kindern und Jugendlichen noch nicht gleichermaßen vorausgesetzt werden wie bei Erwachsenen (HARREN 2015, S. 77). Nach Einschätzungen der Lehrkraft, welche in ihren Gesprächsbeiträgen auffallend oft DIUs formulierte, wären ihre Lernenden im Vergleich zu anderen Achtklässlern, die sie bisher unterrichtet hatte, noch besonders kindlich: Sie hätten Schwierigkeiten, komplexere Konzepte zu verstehen und läsen trotz ihrer Ermunterung dazu kaum Zeitungen oder schauten Nachrichten. Womöglich ist in dieser Beurteilung ihres Entwicklungsstandes der Grund zu sehen, warum Frau Cese so viele zu vervollständigende Äußerungen in ihre Vorträge streute. Diese DIUs wurden von den Schülerinnen und Schülern fast immer vervollständigt, waren allerdings in den meisten Fällen auch sehr leicht zu ergänzen, da meist nur ein Wort als Antwort genügte und selbst dieses von der Lehrkraft schon begonnen wurde. Üblicherweise nannte sie die erste Silbe des zu vervollständigenden Wortes, wie die beiden folgenden Beispiele veranschaulichen<sup>169</sup>:

---

<sup>168</sup> Gegenstand dieser Nebengespräche kann allerdings das Klären von Verständnisproblemen sein, was Lernende eher untereinander vornehmen, als sich an die Lehrkraft zu wenden, wobei sie dann von dieser nicht selten als Unruheherde wahrgenommen werden (s. HARREN 2015, S. 78). Auch wenn in der Unterrichtsforschung v.a. Lehreräußerungen untersucht werden, ist dank einer in Helmke (2015, S. 192) erwähnten Studie von Nuthall (1997) bekannt, dass nur 14 Prozent aller Schüleräußerungen auf dem Sprechen mit Lehrern oder im Chor basieren, der Rest auf Gesprächen mit Gleichaltrigen (69 %), Selbstgesprächen (15 %) sowie Summen und Stöhnen (2 %).

<sup>169</sup> In den Transkriptauszügen sind für die Akteure und ihre Schulen Aliasnamen verwendet worden. Zur besseren Lesbarkeit der Beispiele aus der beobachteten Unterrichtskommunikation sind auch für die Lernenden Aliasnamen eingesetzt worden und nicht wie in den Kapiteln 8 und 10 einfache Buchstaben. Für eine Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Bezeichnung mit bloßem Buchstaben s. Anhang. Die Redenden werden vor ihren Gesprächsbeiträgen mit Abkürzungen genannt, die jeweils im Titel angegeben sind. In den Auszügen ist zunächst die italienische Originalversion angeführt, an die sich in runden Klammern eine deutsche Übersetzung anschließt. Unverständliche Wörter sind durch ein Fragezeichen ([?]) angezeigt, besonders betonte Ausdrücke sind unterstrichen und zusätzliche Informationen wie das gleichzeitige Reden, Unterbrechen oder Pausen in eckigen Klammern ergänzt.



Auszug aus Unterrichtsmitschrift 1, Lehrervortrag Frau Cese (FrC), Asien, DIUs

FrC [Spricht über die politische Geschichte Chinas]: *Cosa succede, in Cina si sono aperte le **fron**?*

(Was passiert, in China haben sich geöffnet\* die **Gren**?)

Klasse: *Tiere!* (Zen!)

FrC: *La manodopera economica in Cina consente un'emissione di prodotti a **basso**?*

(Die günstigen Arbeitskräfte in China erlauben die Ausgabe von Produkten zu einem niedrigen?)

Klasse: *Prezzo!* (Preis!)

FrC [Erklärt, dass sich das ändern wird.]: *Cina, India e Russia stanno **emer**?*

(China, Indien und Russland sind dabei emporzu?)

Klasse: *Gendo!* (Kommen!)

Abbildung 1: Auszug Unterrichtsmitschrift III A, DIUs (I)

\*Bei der Transkription ist diese syntaktisch falsche Schreibweise gewählt worden, da es im Italienischen keine Satzklammer gibt, sondern die Formen eines mehrteiligen Prädikats beieinander stehen und die Kenntnis des Prädikatsteils, das die semantische Bedeutung hauptsächlich trägt, den Lernenden bei der Vervollständigung des folgenden, halb getilgten Wortes hilft.

In dem hier wiedergegebenen Auszug aus einem Lehrervortrag von Frau Cese zögern die Schülerinnen und Schüler nicht, die abgebrochenen Wörter zu vervollständigen. Das Anheben der Stimme der Lehrkraft (im Transkript durch die Fragezeichen wiedergegeben) hilft ihnen zudem zu bemerken, dass sie zu einem Gesprächsbeitrag aufgefordert werden. Bei dem ersten Wort, „*frontiera*“ (Grenze) handelt es sich um einen Ausdruck aus dem Vokabular des hohen Gebrauchs (AU im GRADIT). Nach der zweiten DIU sollen die Lernenden zwar ein ganzen Wort ergänzen, doch es handelt sich bei „*(prodotti) a basso prezzo*“ ((Produkte) zu einem niedrigen Preis) um eine Kollokation, welche sie – nicht nur im Erdkundeunterricht – schon oft gehört und gelesen haben werden, auch wenn sie selbst eher das im Mündlichen gebräuchlichere „*prodotti economici*“ produzieren werden. Das dritte zu ergänzende Wort stellt ebenfalls eine Wiederholung eines Ausdruckes dar, der ihnen sowohl aus dem Geschichts-, als auch aus dem Erdkundeunterricht geläufig ist und der darüber hinaus zum Basiswortschatz zählt (AU).

Vor allem im zweiten wiedergegebenen Turn der Lehrkraft zeigt sich eine Ausdrucksweise, die im Register der Bildungssprache verortet werden kann und deren Produktion vielen Lernenden wahrscheinlich nicht leicht fiel. Abgesehen von dem Spielcharakter der *Designedly Incomplete Utterances* hat dieses Verfahren für die Lernenden den Vorteil, dass sie so an der Formulierung bildungssprachlicher Äußerungen zwar nur geringfügig, aber dennoch aktiv beteiligt werden. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie die behandelten Begriffe und Konzepte besser erinnern.

Das zweite Beispiel für eine bewusst unvollständig gelassene Lehreräußerung erfolgt im Zuge eines Lehrervortrags, der sich an ein Unterrichtsgespräch zum Thema wirtschaftlich motivierte und geopolitische Konflikte (Israel und Palästina, Mittlerer Orient) anschließt und die Positionierung Italiens bei internationalen Konflikten umreißt. Der folgende Transkriptauszug gibt einen Ausschnitt daraus wieder.

Auszug aus Unterrichtsmitschrift 2, Lehrervortrag Frau Cese (FrC), Position Italiens in internationalen Konflikten, DIU

FrC: *Noi siamo filoamericani. Abbiamo sempre dato la nostra adesione agli americani. Abbiamo i nostri contingenti dell'esercito in quelle terre accanto agli eserciti USA, perché gli americani ci hanno aiutato tantissimo a riprenderci dopo la **seconda guerra**?*

(Wir sind philoamerikanisch. Wir haben unsere Unterstützung immer den Amerikanern gegeben. Wir haben unsere Truppenkontingente in jenen Ländern neben den Heeren der

Die fettgedruckten Wörter dienen der Lokalisierung des sprachlichen Phänomens, aufgrund dessen die Wahl des Transkriptauszugs erfolgte.

USA, weil die Amerikaner uns enorm geholfen haben, uns zu erholen nach dem zweiten? Krieg\*)

Klasse: *Mondiale!* (Welt-!)

Abbildung 2: Auszug aus Unterrichtsmitschrift III B, DIUs (II)

\*Dem deutschen Kompositum „Weltkrieg“ entspricht im Italienischen das Phrasem „*guerra mondiale*“, bei dem das erste substantivische Element „Krieg“ (*guerra*) von einem Adjektiv genauer bestimmt wird. Die merkwürdige Schreibweise in der deutschen Übersetzung resultiert aus der Absicht, die italienische Phrasemstruktur beizubehalten.

In dieser zweiten Gesprächssituation wird es für die Lernenden wiederum einfach gewesen sein, das Wort zu ergänzen, was man an ihrer sofortigen und vielstimmigen Antwort erkennen konnte. Bei dem Phrasem „*guerra mondiale*“ handelt es sich zwar um einen Ausdruck des allgemeinen Wortschatzes (CO), also des weitläufigen peripheren Bereichs des Basiswortschatzes, doch sie kennen es seit langem aus dem Unterricht und haben es mit großer Wahrscheinlichkeit auch außerhalb der Schule schon gehört. Während der Rest des Nebensatzes, an dessen Ende es sich befindet, gleichsam allgemeinverständlich ist, weil er mit Ausnahme von „*riprendersi*“ (CO; sich erholen) nur aus Wörtern des fundamentalen Wortschatzes (FO) besteht, ist der vorausgehende Teil der Lehreräußerung unter lexikalischen Gesichtspunkten etwas komplexer gestaltet, was an den Begriffen „*filoamericano*“ aus dem allgemeinen Wortschatz, „*adesione*“ (Unterstützung) aus dem hohen Gebrauchs (AU) und an „*contingente*“ (Kontingent) aus dem militärischen Fachwortschatz liegt, wobei die Bedeutung des letzten allerdings aus dem Kontext erschlossen werden kann.

Neben Frau Cese formulierten noch zwei weitere der beobachteten Lehrkräfte DIUs, nämlich Frau Rea (III A) und Frau Dante (Klasse an der Schule *Vespucci*). Die Unterschiede in ihrer Verwendung dieses kommunikativen Gestaltungsmittels liegen darin, dass sie sich nicht auf den Lehrervortrag konzentrierte, sondern größtenteils als unterstützende Maßnahme aufkam, wenn auf die Frage nach einem bestimmten Begriff keine sofortige Schülerantwort erfolgte oder die Beherrschung eines von den Lehrkräften verwendeten Begriffs als ungewiss eingestuft wurde, und in der geringeren Frequenz.

Wie in den hier wiedergegebenen Beispielen des Gebrauchs von *Designedly Incomplete Utterances* waren die beobachteten Lehrpersonen in ihren Vorträgen generell überwiegend um eine präzise Ausdrucksweise mit bildungssprachlichen Zügen bemüht, wobei sie diese den Verständnisfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anpassten. So erklärten sie beispielsweise bestimmte Begriffe, die sie verwendeten oder erkundigten sich mit Fragen an die Lernenden, ob diese von ihnen verstanden wurden und erklärt werden konnten. Mit der bedeutenden Rolle, welche Lehrende als Sprachmodelle für die Schülerinnen und Schüler spielen, und der sich die beobachteten Lehrpersonen bewusst zu sein schienen, beschäftigt sich der nächste Kapitelabschnitt.

### 9.1.3.1.2 Die Lehrperson als Sprachmodell

Sprache und ihr Ausbau sind eines unserer individuellsten Persönlichkeitsmerkmale, aber erstere wird immer „als die Sprache der Anderen“ gelernt (MAAS 2008, S. 265 mit Rückgriff auf Bühlers Symbolfeld (1934)). Diese Orientierung an der Sprache der Anderen beruht bei Kindern und Jugendlichen während der Schulzeit vor allem auf der Beobachtung und Nachahmung des sprachlichen Handelns der Eltern. Gleich an zweiter Stelle folgen die Lehrkräfte als wichtigste Sprachmodelle<sup>170</sup>, weshalb es ausgesprochen bedeutsam ist, dass diese positive sprachliche Vorbilder abgeben (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 113):

<sup>170</sup> Womit nicht in Abrede gestellt werden sollen, dass schon im Grundschulalter auch Peers einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Sprachentwicklung eines Kindes haben und dieser vor allem während der Pubertät stark entfaltet ist. Gerade in dieser zweiten Phase sollten Jugendliche jedoch bis zu einem gewissen Grad die Registerdifferenzierung erkannt haben und die Wahl eines der Sprechsituation angemessenen Registers beherrschen.

Lehrkräfte, deren sprachliche Klarheit zu wünschen übrig lässt [...], üben damit einen doppelt negativen Einfluss aus: Zum einen erschweren sie den Lernprozess der Schüler, zum anderen signalisieren sie unbewusst, dass sie der Beherrschung der Muttersprache keine besondere Bedeutung beimessen. In einem Spiegelinterview (34/2007) äußerte sich Hartmut von Hentig zu diesem Thema wie folgt:

*„Hentig: Was mir unter anderem auffällt, wenn ich die jungen Leute im Bus quasseln höre, sind die Stereotypen ‚toll‘ und ‚super‘ und ‚scheiß‘ und ‚kannste vergessen‘ – in stundenlanger Wiederholung. Sie wollen etwas ausdrücken und können es nicht. Das tut mir leid.*

*Spiegel: Was soll die Schule dagegen tun?*

*Hentig: Der Lehrer muss selber eine gute Sprache sprechen und die Schüler auf ihre eigene Sprache aufmerksam machen: ‚Meinst du das wirklich?‘ Und: ‚Versuch es mal genauer zu sagen!‘ In jedem Unterricht! An der Bielefelder Laborschule habe ich immer verlangt: Deutschunterricht sei immer. Sprache werde in jedem Augenblick geübt, selbst im Sport.“*

Weiter betont A. Helmke, dass die meisten Lehrkräfte sich noch nie angehört haben, wie sie selbst im Unterricht reden und agieren, wofür sich Audio- oder Videoregistrieren eignen. Viele sind sich nämlich nicht bewusst, wo ihre sprachlichen Stärken liegen und welche Marotten sie eventuell haben: So war eine Lehrerin nach der Ansicht einer Videoaufnahme ihres Unterrichts sehr überrascht, dass sie um die Hundert Mal den Ausdruck „okay“ gebraucht hatte (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 194).<sup>171</sup> Während derartige sprachliche Eigenheiten und dialektale Färbungen zwar von den Schülerinnen und Schülern herausgefiltert und nicht übernommen werden, ist die Klarheit der Lehrersprache sowohl für den allgemeinen Lernerfolg, als auch in Bezug auf ihre Modellfunktion im Sprachausbau der Lernenden extrem entscheidend (*ibid.*, S. 194 f.). Dieser leicht nachvollziehbare Umstand ist bereits vor langer Zeit erkannt und herausgestellt worden, so zum Beispiel von Schnell auf recht schonungslose Art (1850, S. 61 zit. in A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 191):

Ein Lehrer und Erzieher muß daher, wenn auch nicht Schönredner und Phrasenmacher, so doch ein Meister des Wortes sein; er muss das Wort in seiner Gewalt haben, wie ein geschickter Fechtmeister das Schwerdt; er muß durch seine Sprache seine Gedankenwelt beherrschen, und sich selbst und die Jugend. Dazu gehört nicht, daß er viele Worte mache, weit und breit sei in seiner Rede; es gehört dazu im Gegenteil eine klare und kurze, eine deutliche und bündige Sprache, wie sie sich jeder Lehrer anzueignen vermag durch Fleiß und Ausdauer, durch festen Willen und Uebung. Viele Lehrer scheinen es freilich gar nicht zu wissen, welches einflussreiches Mittel ihnen in der Sprache zu Gebote steht, weil sie sonst nicht so viel sprechen, sich nicht halb tot reden, nicht die Sprache zu ihrem und der Kinder Verderben mißbrauchen würden. Andere nehmen beim Sprechen Eigenheiten an, wodurch sie selbst den Kindern unangenehm, auffällig und der leichtfertigen Jugend sogar lächerlich werden. Das muß man sagen, wenn man das Näseln, Nuscheln und Stoßen mancher Lehrer hört. Wenn man sich nicht von dergleichen Unarten überzeugen könnte, so wäre es kaum glaublich, daß gebildete Männer, geschweige Lehrer, ihre Sprache und Bildung so zu verunstalten mögen.

Während sich die weiter oben geschilderten Richtlinien für einen verständlichen Sprachgebrauch auf die Gestaltung der Lehrbuchtexte konzentrierten, soll ihnen an dieser Stelle eine Konzeption hinzugefügt werden, die aufgrund ihrer Prägnanz und Plausibilität<sup>172</sup> sehr weit und auch in Italien

---

<sup>171</sup> Desweiteren stellt die Stimme für die Lehrpersonen wohl das Hauptwerkzeug zur Ausübung ihres Berufes dar, weshalb es verwundert, dass Lehrkräfte mit diesbezüglichen Auffälligkeiten oder Problemen nur selten ein Stimmtraining in Anspruch nehmen. So hat eine Studie des Bereichs Sprechwissenschaft/Sprecherziehung an der Leipziger Universität ergeben, dass von 5357 angehenden Lehrkräften 44 Prozent stimmliche Auffälligkeiten zeigten und 17 Prozent so aus dem Rahmen fielen, dass ihnen eine fachärztliche Untersuchung nahegelegt wurde. Neben 16 Prozent der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer, die lispelten, gab es auch einige die stotterten, näselteten oder polterten (Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, zit. in HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 194).

<sup>172</sup> An dem Modell ist allerdings kritisiert worden, dass es Verständlichkeit als textimmanentes Kriterium auffasst und die entscheidende Bedeutung der Interaktion zwischen Leser/Hörer und dem sprachlichen Produkt außer Acht lässt (z.B. TERGAN, MANDL 1983, zit. in HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 196): Je größer beispielsweise sein inhaltsbezogenes Vorwissen, desto einfacher wird das Verständnis, desto eher kann eine Sprachproduktion beispielsweise auch nicht erklärte Fachwörter enthalten usw.

(s. z.B. FRATTER, JAFRANCESCO 2003, S. 48 f.) rezipiert worden ist und für eine große Bandbreite von Kommunikationssituationen (schriftliche Texte, z.B. in Lehrbüchern und von Schülern, und Aufgaben sowie mündliche Lehrer- und Schüleräußerungen) Gültigkeit besitzt, die Hamburger Verständlichkeitsformel von Langer, Schulz von Thun und Tausch (1974). Ihr Modell beruht auf den folgenden vier Punkten (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 196):

- *Einfachheit* (kurze, einfache Satzstrukturen; vertraute Sprache, geläufige Wörter; erklärte Fachwörter) versus Kompliziertheit;
- *Kürze/Prägnanz* (knappe Darstellung; aufs Wesentliche konzentriert) versus Langatmigkeit/fehlende Präzision (optimal: mittlere Ausprägung);
- *Ordnung/Gliederung* (gegliedert; folgerichtig; geordnet; übersichtlich; gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichen; sichtbarer roter Faden) versus Ungegliedertheit und Zusammenhangslosigkeit;
- *Zusätzliche Stimulanz*: anregende, stimulierende Zutaten wie wörtliche Rede, lebensnahe Beispiele (nur wirksam bei hoher Ausprägung des Faktors Gliederung/Ordnung).

Die unter der Berücksichtigung der mutmaßlichen sprachlichen Kompetenz der Gesprächspartner erwogene Einfachheit der Darstellung garantiert hierbei, dass ihre Kürze nicht in Komplikationen ausartet, die sich durch eine gesteigerte informationelle Dichte ergeben können. Werden alle vier Punkte in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation ausreichend beachtet, kann mit einer größeren Motivation des Lesers/Zuhörers gerechnet werden, der Darstellung zu folgen. Diesbezüglich leiten Fratter und Jafrancesco vor allem aus dem Aspekt der *zusätzlichen Stimulanz* ab (FRATTER, JAFRANCESCO 2003, S. 49): „[E'] bene che l'insegnante eviti il più possibile le lezioni frontali e una modalità di tipo passivo, stimolando invece la partecipazione attiva alla lezione per mezzo di tecniche del Cooperative Learning“ (Es ist ratsam, dass die Lehrkraft Frontalunterricht und passive Modalitäten so gut wie möglich vermeidet und stattdessen die aktive Mitarbeit der Lernenden an der Unterrichtsstunde mittels Techniken des *Cooperative Learnings* stimuliert.). Viele Studien belegen, dass die Eigenaktivität ein entscheidender Schlüssel zum Lernerfolg ist (z.B. HATTIE 2013, S. 42). Allerdings wurde w.o. darauf hingewiesen, dass gerade leistungsschwache Lernende von einem lehrergesteuerten Unterricht profitieren und seine Darstellungen und Erklärungen benötigen. Hinzukommt die wesentliche Funktion der Lehrkraft als Sprachmodell, welche sie vor allem beim Vortragen wahrnehmen kann.

Der bei den fünf Lehrkräften der empirischen Studie beobachtete Sprachgebrauch berücksichtigt viele der beschriebenen verständnis- und sprachfördernden Merkmale, was sicherlich auch der Tatsache geschuldet ist, dass sie allesamt zugleich Italienischlehrkräfte sind. So fiel in allen fünf Klassen auf, wie sich die Lehrkräfte um eine dem Bildungskontext Schule angemessene Sprachverwendung bemühten, die gleichzeitig keine unüberwindbare Distanz zu den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler darstellte, indem sie nicht zu lange Sätze bildeten und den Kenntnisstand der Lernenden reflektierten, was sich darin zeigte, dass sie niedrigfrequenterer Wörter und neue sowie komplexere Konzepte erklärten und/oder sich bei ihren Schülerinnen und Schülern erkundigten, ob ihre Bedeutung bekannt sei. Um Lerninhalte besser zu veranschaulichen; dadurch ihrem Memorisieren inklusive der angemessenen lexikalischen Mittel seitens der Lernenden hilfreich zu dienen und letzteren somit als Grundlage vor allem für mündliche Darstellungen zu nützen, gaben sie konkrete Beispiele und stellten Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden dar. Allesamt sprachen sie langsam und deutlich und manifestierten keine besonderen sprachlichen Eigentümlichkeiten.

Der Umgangston war überwiegend freundlich, bisweilen scherzhaft und bei drei der fünf Lehrkräfte (bei zwei von ihnen intensiver ausgeprägt) auch durchaus römisch gefärbt. Dass es bei den anderen beiden Lehrpersonen nicht zu einer Verwendung sprachlicher Merkmale des Regiolekt kam, hat wahrscheinlich mit ihrer Auffassung der von ihnen auszuübenden sprachlicherzieherischen Vorbildrolle und der institutionsbezogenen Registerwahl zu tun – davon abgesehen stammen sie beide nicht aus

Rom und sind gewisse römische Färbungen deshalb schlicht nicht Teil ihres produktiven Sprachrepertoires.

Bisweilen konnte sogar registriert werden, wie sich in den Redebeiträgen einiger der beobachteten Lehrpersonen regionalsprachliche mit jugendsprachlichen Zügen vermischten, so zum Beispiel bei Frau Mancuso, welche des Öfteren das in der Jugendsprache sehr gebräuchliche und in den zentral-südlichen Regiolekt zu findende „*mo*“ anstelle der standardsprachlichen „*adesso*“, „*ora*“ (jetzt) aus dem fundamentalen Wortschatz, die gekürzte und kontrahierte Form „*vabbè*“ für „*va bene*“ (in Ordnung) sowie das soziolektal inflationäre „*c’ha*“ anstelle der hochsprachlichen Form des Verbs „*avere*“ (haben) ohne die Partikel „*ci*“ formulierte und darüber hinaus gelegentlich die Schülerinnen und Schüler jugendsprachlich-römisch mit „*rega’*“ anredete:

Transkriptauszug 1. „PIL“ (BIP), Frau Mancuso (FrM), Nicholas (Nich) – Regiolekt (I)

Nich: *Prodotto interno lordo.* (Bruttoinlandsprodukt.)

FrM: *Prodotto interno lordo. L’analisi della parola l’abbiamo fatta l’anno scorso, quindi non ci torniamo, eh, che vuol dire?* [Mehrere Schüler sprechen durcheinander, unverständlich] *Aspetta, uno mi parla. Fabio, **non stai a dire** [ugs. Verbkonstruktion] niente? Io a questi **mo** li metto il voto oggi, eh. Perché non **c’ho** neanche un voto a geografia.* (Bruttoinlandsprodukt. Die Wortanalyse haben wir schon letztes Jahr gemacht, also kommen wir darauf nicht zurück, eh, was bedeutet es? [Mehrere Schüler sprechen durcheinander, unverständlich] *Warte, einer spricht mit mir. Fabio, du sagst nichts?! Nun geb ich denen heute eine Note, eh. Weil ich nicht eine einzige Note in Erdkunde habe.*

Abbildung 3: Transkriptauszug Regiolekt Frau Mancuso

In diesem Auszug aus einem Unterrichtsgespräch zum Bruttoinlandsprodukt verwendet die Lehrkraft gleich zwei regionale Sprachformen, die verstärkt im Sprachgebrauch vieler Jugendlicher untereinander auftreten. Zum einen ist es die Verlaufsform „*stare a dire*“ anstelle der hochsprachlichen Konstruktion mit einem Gerundium „*stare dicendo*“ (dabei sein zu sagen) und zum anderen das oben geschilderte Wort „*mo*“ für das sprachlich neutralere „*adesso*“ oder „*ora*“. Darüber hinaus verwendet sie das Verb „*avere*“ auf nicht hochsprachkonforme Weise mit der Partikel „*ci*“.

Auch Frau Cese „verschluckte“ hin und wieder auf typisch römische Art die letzte Silbe der Infinitive, „*-re*“<sup>173</sup>, äußerte einmal „*perdoname*“, wie es im römischen Dialekt, mehr noch im jugendlichen römischen Soziolekt üblich ist, anstelle des hochsprachlichen „*perdonami*“ (Verzeih mir) und betitelte einen ihrer Schüler als „*collega*“ (Kollege), wie es wiederum v.a. in der Jugendsprache typisch ist. In diesen beiden letztgenannten Fällen ließ die prompte Reaktion der Lernenden erkennen, dass sie ein derartiger Sprachgebrauch seitens der Lehrkraft merklich überraschte:

Auszug aus Unterrichtsmitschrift 3, Frau Ceses (FrC), Luca (Luc), Verwendung jugendsprachlicher/soziolektaler Ausdrucksmittel I

FrC: [Fragt zwei Lernende zu den Hausaufgaben ab (Abwandlungen/Untergruppen der monotheistischen Religionen – koptische Christen, Mormonentum usw.). In der Klasse ist es unruhig].

Luc: [Unverständlich]

<sup>173</sup> So z.B. Frau Cese: „*Questo ve l’ho spiegato pero per 3 anni e voi non vi ricordate niente. Ve lo dovete ricorda’!* [Ergänzt dann]: *Re.*“ (Das habe ich aber drei Jahre lang erklärt und ihr erinnert euch an nichts. Ihr müsst das „behalt“! [Ergänzt nach einer Pause den lokalen, v.a. jugendlichen Sprachgebrauch mit der hochsprachlich erforderten Endung:]En.). Vermutlich verwendet sie das Wort wie unter den Schülern üblich, um sich ihrer Aufmerksamkeit zu versichern, allerdings fügt sie nach einer Weile die Standardendung hinzu, als ob sie daran erinnern möchte, dass in der Schule in der Hochsprache kommuniziert wird.

FrC: *Non sento il collega qua!* (Ich höre den Kollegen hier nicht).

Klasse [lacht, wiederholt]: *Il collega!* (Den Kollegen!)

FrC: *Il vostro collega.* (Euren Kollegen).

Abbildung 4: Auszug aus Unterrichtsmitschrift Jugendsprache/Soziolekt Frau Cese (I)

Es ist sehr gut möglich, dass die Lehrkraft dieses sprachliche Gestaltungsmittel bewusst wählt, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen und die Ruhe im Klassenzimmer wiederherzustellen. Damit verhält sie sich, wie es sich in verschiedenen Studien als am effektivsten herausgestellt hat, um mit Störungen im Unterrichtsverlauf umzugehen, nämlich indem ihnen gemäß des *low profile*-Ansatzes (Borich 2007<sup>4</sup>) unverzüglich begegnet wird, wenn sie nicht im Vorfeld zu vermeiden waren und man kein großes Aufsehen darum macht (s. A HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 188).

Auch im Falle von „*perdoname*“ ist es wahrscheinlich, dass Frau Cese den nicht hochsprachkonformen Ausdruck nicht unbedacht formuliert, sondern dass sie damit ganz bewusst versucht, einen Schüler auf bestimmte, aber freundliche Art auf seine sprachliche und konzeptuelle Vagheit hinzuweisen:

Auszug aus Unterrichtsmitschrift 4, Frau Ceses (FrC), Marco (Mar), Federico (Fed) – Verwendung jugendsprachlicher/soziolektaler Ausdrucksmittel II

Mar [während einer Abfragung zur Sklaverei in den amerikanischen Südstaaten]: *Di prendere la sua terra. Di venderla.* (Sein Land zu nehmen. Es zu verkaufen.)

FrC: ***Perdoname!*** *Che significa? Che vuoi dire?* (Entschuldige [Regiolekt/Jugendsprache]: Entschuldige mich. Was bedeutet das? Was willst du sagen?)

Fed: *Si dice, perdonami.* (Es heißt, entschuldige mich.)

FrC [ignoriert Fed und wendet sich wieder an Mar]: *Il fenomeno schiavitù, dove si situa in America?* (Das Phänomen Sklaverei, wo ist es angesiedelt in Amerika?)

[Fed schweigt, SchE antwortet unaufgefordert.]

Abbildung 5: Auszug aus Unterrichtsmitschrift Jugendsprache/Soziolekt Frau Cese (II)

Dass jugendlicher Sprachgebrauch seitens der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch allerdings nicht grundsätzlich geduldet wurde, wird w.u. anhand einiger Beispiele aus den Transkripten gezeigt, die veranschaulichen, dass die Lehrkräfte gegen manche dieser Sprachgewohnheiten systematisch und recht vehement vorgingen, wie es insbesondere bei dem weit verbreiteten Gebrauch von „*tipo*“ (eine Art) und „*cioè*“ (das bedeutet, soll heißen; oft als Verzögerungsmittel bei Formulierungsschwierigkeiten aufgrund lexikalischer oder konzeptueller Lücken verwendet) beobachtet werden konnte (s. 9.2.5).

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf ihre Rolle als Sprachmodelle festhalten, dass die Erdkundelehrkräfte unter spracherzieherischen Gesichtspunkten generell davon profitieren, dass sie zugleich auch Sprachlehrkräfte sind, wodurch sie im Fachunterricht viel Wert auf einen angemessenen sprachlichen Ausdruck legen und diesen auch von ihren Schülerinnen und Schülern gemäß ihrer Fähigkeiten einfordern.

### 9.1.3.2 Die Abfragungen – *le interrogazioni*

Mit Ausnahme einer der fünf Klassen, in denen die Schülerinnen und Schüler regelmäßig zur Eigenarbeit angeregt wurden, wie im nächsten Unterkapitel zur Gruppenarbeit erläutert wird, verging kaum eine beobachtete Erdkundestunde, ohne dass mehrere Schülerinnen und Schüler mündlich von den Lehrkräften geprüft wurden. Bei dieser Praxis sind zwischen den einzelnen Klassen einige Unterschiede zu verzeichnen. So bekamen die Lernenden der Klasse III A an der Schule *Pestalozzi* manchmal die Gelegenheit, sich vor Beginn der Abfragung in ca. fünf Minuten auf diese vorzubereiten, wobei in allen Klassen vor einer Abfragung grundsätzlich die Hausaufgabe

darin bestand, im Lehrbuch die Seiten zu lesen, die sich mit dem Stoff befassen, der in der vorherigen Stunde im Unterricht behandelt worden war.<sup>174</sup> Verschiedene Lehrpersonen erkundigten sich nach freiwilligen Prüflingen, doch nur in der Klasse III B an der Schule *Pestalozzi* meldeten sich hierzu gelegentlich welche. Während Herr Tigre (*Morante*) und Frau Rea (III A, *Pestalozzi*) die Schülerinnen und Schüler vorrangig einzeln abfragten, wurden in den anderen drei Klassen immer zwei, maximal vier Lernende gleichzeitig geprüft. Dies erfolgte nach Angaben der entsprechenden Lehrkräfte, um etwas Zeit einzusparen und den weniger selbstbewussten Lernenden einen Teil ihrer Prüfungsangst zu nehmen, zumal sie in vier der fünf Klassen für die Prüfung ans Pult treten mussten. Nur in der Klasse III C konnten sie auf ihren Plätzen sitzen bleiben und bei landeskundlichen Fragen die Karten in ihren Büchern verwenden, während in den anderen Klassen an Wandkarten gearbeitet wurde.

Beim gleichzeitigen Abfragen mehrerer Lernender wurde eine nicht beantwortete Frage an den oder die nächste Lernende weitergereicht, bzw. wurden nach einem ersten Beantworten weitere Abgefragte gebeten, die gegebenen Informationen zu vervollständigen. Die geprüften Lernenden hatten also den gesamten Prüfungszeitraum über (manchmal zehn bis 15 Minuten, manchmal eine ganze Schulstunde), mit einer an sie gerichteten Frage zu rechnen. Das galt gleichermaßen auch für den Rest der Klasse, wenn von den geprüften Schülerinnen und Schülern niemand die Antwort wusste, was für eine größere Aufmerksamkeit aller Lernenden sorgte. Ähnlich wie beim Lehrervortrag war es in den Klassen an den Schulen *Morante* und *Pestalozzi* (III A und III C) während der Abfragungen ziemlich still, und die Lernenden erweckten einen konzentrierteren Eindruck als ihre Altersgenossen in den übrigen beiden Klassen, die sich relativ laut miteinander unterhielten und nur gelegentlich von der Lehrkraft zurechtgewiesen wurden, welche hauptsächlich auf das Prüfen konzentriert war. Alle fünf Lehrkräfte benoteten die Abfragungen, und diese stellten die Hauptbewertungsgrundlage für die mündliche Leistung im Erdkundeunterricht dar.

Vor allem in einer Klasse, der III B an der Schule *Pestalozzi*, konnte beobachtet werden, wie die Schülerinnen und Schüler während der Lehrervorträge und Unterrichtsgespräche immer wieder dazu angehalten wurden, sich Notizen zu machen, da diese für ein erfolgreiches Bestehen der Abfragungen und als Vorbereitung für die Abschlussprüfung am Ende des Schuljahres nützlich seien. Auch in drei weiteren Klassen, den anderen beiden an der Schule *Pestalozzi* sowie der Klasse an der *Vespucci*, wurde ein Teil der Schülerinnen und Schüler bei der Anfertigung von Notizen und dem Anstreichen von Textpassagen im Geographiebuch beobachtet. Da sie hierzu von ihren Lehrkräften nicht aufgefordert wurden, kann davon ausgegangen werden, dass sie diese Lern- und Vorbereitungsstrategie in den vorausgehenden Schuljahren vermittelt bekommen oder eigenständig erworben haben.

Die Befragungen einzelner Schülerinnen und Schüler sowohl während der Erkundungsstudie, als auch während der Erhebung haben ergeben, dass ihre Technik, sich den Lernstoff anzueignen, darin bestand, die entsprechenden Lehrbuchseiten zuhause zu lesen (oft laut) und die Inhalte mündlich und laut vorzutragen, wobei sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler auch von Familienmitgliedern abfragen ließ.<sup>175</sup>

In der beobachteten Klasse an der Schule *Morante* waren die *interrogazioni* vorwiegend auf physische geographische Aspekte konzentriert, da es dem Lehrer, wie er erklärte, darum ging, alle Schülerinnen und Schüler zum Vorstellen eines geographischen Raumes nach physischen Gesichtspunkten samt Erklärungen zu ihrer Entstehung (z.B. Alter der Gebirge, Bewegung der Kontinentalplatten; zum Anbau geeignetes Land und die physischen und meteorologischen Gründe dafür) zu befähigen, wie es auch in den vorherigen beiden Schuljahren bereits erprobt worden war.

---

<sup>174</sup> Nur in der Klasse III A an der Schule *Pestalozzi* wurde einmal beobachtet, dass die Schülerinnen und Schüler einen noch nicht behandelten Lehrbuchtext als Hausaufgabe lesen sollten und auch dessen Inhalt in der darauffolgenden Erdkundestunde in die Abfragungen einbezogen wurde, nachdem sich die Lehrkraft zuvor erkundigt hatte, ob es Schwierigkeiten beim Textverständnis gab.

<sup>175</sup> Aus dieser Praxis ergibt sich wohl die recht umfangreiche Zeit, welche die Schülerinnen und Schüler ihren Angaben in den Fragebögen zufolge zur Bewerkestellung der Erdkundehausaufgaben benötigten (s. Kap. 6).

Hierbei sollten sie einen bestimmten Ablauf verinnerlichen und selbst befolgen lernen. Den meisten beobachteten Prüflingen in allen fünf Klassen gelang es allerdings nicht, eigenständig eine Region vorzustellen und dabei längere Äußerungen zu tätigen, sondern sie schienen darauf angewiesen zu sein, sich in ihrer Darstellung von punktuellen Lehrerfragen leiten zu lassen, auf die sie eher kurze Antworten gaben, wie das folgende Unterrichtsbeispiel zeigt:

Transkriptauszug 2. Abfragung physische Geographie Herr Tigre (HrT), Giada (Gia), Sonja Castaldo (Son)

HrT: *Vediamo un po' quali informazioni riuscite a tirare fuori dalla carta. Tanto per cominciare, vi ho messo anche tutti e due le carte. Allora, vediamo un po'. Che possiamo dire?* (Schauen wir mal ein bisschen, welche Informationen ihr aus der Karte zu entnehmen schafft. Um mal zu beginnen, ich habe euch alle beiden Karten gegeben. Also, schauen wir mal Was können wir sagen?)

Gia: *Che l'Asia è attaccata all'Europa.* (Dass Asien an Europa gehaftet ist.)

HrT: *Oh, prima informazione importante. L'Asia è attaccata all'Europa. Quindi se io chiedessi a Castaldo una definizione di continente. Che cos'è un continente in geografia?* (Oh, erste wichtige Information. Asien ist an Europa gehaftet. Also wenn ich Castaldo nach einer Definition von Kontinent fragen würde? Was ist ein Kontinent in Erdkunde?)

Son: *E' una vasta porzione di territorio emerso.* (Es ist ein großes Stück aufgetauchter Erde.)

HrT: *Emerso, quindi separato da tutti gli altri, circondato dai mari. Quindi l'Asia è un continente?* (Aufgetaucht, also getrennt von allen anderen, umgeben von Meeren. Also ist Asien ein Kontinent?)

Gia: *Certo.* (Sicher.)

Son: *Però non è proprio l'Asia, il continente. Il continente è l'Eurasia.* (Aber der Kontinent ist eigentlich nicht Asien. Der Kontinent ist Eurasien.)

HrT: *Quindi l'Asia non è un continente, il continente è appunto l'Eurasia. Quindi è l'unico caso in cui la definizione geografica di continente non funziona. Allora, gli diamo una definizione storica. Perché l'Europa e l'Asia? Perché l'Europa e l'Asia hanno avuta ciascuna delle storie in comune. I popoli europei e i popoli asiatici hanno avuto tra loro molti contatti e quindi diamo una definizione di continente che è storica. Che altro possiamo dire?* (Also Asien ist kein Kontinent, der Kontinent ist eben Euroasien. Also ist es der einzige Fall, für den die geographische Definition eines Kontinents nicht funktioniert. Also geben wir ihm eine geschichtliche Definition. Warum Europa und Asien? Weil Europa und Asien jeweils eine gemeinsame Geschichte haben. Die europäischen und die asiatischen Völker hatten viele Kontakte zwischen einander und daher geben wir eine Definition von Kontinent, die geschichtlich ist. Was können wir noch sagen?)

Gia: *Che in questa parte dell'Asia* (Dass in diesem Teil von Asien)

HrT: [unterbricht sie]: *In tanto, guarda la carta generale. Nella carta generale, in termini di grandezza, che cosa possiamo dire a colpo ?* (Erst mal schau dir die allgemeine Karte an. Auf der allgemeinen Karte. Auf der allgemeinen Karte, was können wir sofort da sagen?)

Gia: *Non ho capito, professore.* (Ich habe nicht verstanden, Lehrer.)

HrT: *Guardando la carta generale e, confrontando i vari continenti in termini di grandezza, che possiamo dire dell'Asia?* Auf die allgemeine Karte blickend und die verschiedenen Kontinente der Größe nach vergleichend, was können wir über Asien sagen?)

Gia: *Che è più grande.* (Dass es größer ist.)

Son: *E' il più vasto continente e occupa un terzo delle terre emerse.* (Es ist der größte Kontinent und er nimmt ein Drittel des aufgetauchten Landes ein.)

HrT: *Aah. Che vuol dire "terre emerse"?* (Aah. Was bedeutet "aufgetauchte Länder"?)

Gia: *Che so' tutti, cioè che son' tutte cose separate.* (Dass sie alle, das heißt, dass alles getrennte Sachen sind.)



HrT: *No, che vuol dire “terre emerse”? Così e basta. Che vuol dire “terra emersa”? Emersa da che cosa?* (Nein, was bedeutet “aufgetauchte Länder”? So und Schluss. Was bedeutet “aufgetauchtes Land” Aufgetaucht aus was?)

Klasse: *Dal mare.*(Aus dem Meer.)

HrT: *Dal mare. Quindi le terre emerse sono tutte terre che sono sopra il livello del mare. Anche il fondo del mare è terra, ma sotto il livello del mare, ok? Ci siamo? A questo punto, io, un'altra cosa che segnalerei subito, considerando l'intera sfera terrestre, da che parte sta?* (Aus dem Meer. Also, die aufgetauchten Länder sind alles Länder über dem Meeresspiegel. Auch der Meeresgrund ist Land, aber unter dem Meeresspiegel, ok? Haben wir das [verstanden]? An diesem Punkt, ich, eine andere Sache auf die ich sofort aufmerksam machen würde bezüglich der Erdkugel, wo ist es?)

Son: *A sinistra.*(Links.)

HrT: *Scusate, adesso prendo un po' in giro Castaldi. Questa carta indica una sfera. Perché abbiamo, secondo voi, in una Scuola Terza media degli Stati Uniti, avranno una carta così? Che carta avranno?* (Entschuldigt, jetzt nehme ich Castaldi ein bisschen auf den Arm. Diese Karte zeigt eine Kugel. Warum haben wir, eurer Meinung nach, in der dritten Klasse einer Mittelschule werden sie eine solche Karte haben? Was für eine Karte werden sie haben?)

Klasse: *No, l'America sarebbe in mezzo.* (Nein, Amerika wäre in der Mitte).

HrT: *Quindi l'Asia non sta a destra.*(Also ist Asien nicht rechts.)

Abbildung 6: Abfragung Herr Tigre – Asien

Nur in einem Ausnahmefall ist in der Klasse III A beobachtet worden, wie die mündlich geprüften Schülerinnen und Schüler in ihrem Vortrag nicht von den Lehrkräften durch Fragen unterstützt wurden, sondern ohne weitere Hilfe frei reden sollten. Dies geschah aus einem bestimmten Grund, und zwar handelte es sich bei den Prüflingen um Lernende, welche bei der Durchführung eines schriftlichen Tests abwesend waren, so dass dieser von ihnen unter möglichst ähnlichen Bedingungen in Form einer mündlichen Prüfung nachgeholt werden sollte.

Desweiteren waren vor allem die Abfragungen in der Klasse an der Schule *Morante* durch längere Redeanteile der Lehrkraft geprägt, wie auch im oben stehenden Beispiel zu erkennen ist. Dadurch kam es nicht selten zu einer Vermischung der Unterrichtsformen „mündliches Prüfen“, „fragend-entdeckendes Unterrichtsgespräch“ und „Lehrervortrag“, während in den anderen vier Klassen die Redeanteile zwischen den Prüflingen und den Lehrkräften gleichmäßiger verteilt waren. So bauten letzere ihren zweiten Part in der Drei-Turn-Sequenz „Frage-Antwort-Lehrerreaktion“ nicht so sehr aus wie Herr Tigre, sondern griffen nur in einigen wenigen Fällen erklärend ein, wenn die Reaktion der Abgefragten und der Klasse vermuten ließ, dass ein Teil des Lernstoffes noch nicht verstanden worden war. Bevor im zweiten Teil des Kapitels auf sprachliche Einzelheiten des Lehrer- und Schülerhandelns während der Prüfungen eingegangen wird, soll an dieser Stelle beschrieben werden, wie die gestellten Fragen geartet waren.

### 9.1.3.2.1 Oberflächenwissen versus tieferes Wissen

Neben Oberflächenwissen, das im Fach Erdkunde beispielsweise aus Faktenwissen bezüglich der geographischen Einordnung eines Landes, seiner physischen Beschaffenheit und seiner soziopolitischen Organisation (Hauptstadt, Amtssprache, Währung, ...) besteht, wird in den Lehrplänen, auch die Anregung der Schülerinnen und Schüler zu tieferen Denkprozessen gefordert. Danach sollen die Lernenden Hintergründe verstehen, warum zum Beispiel die wirtschaftliche oder politische Lage eines Landes auf eine bestimmte Art und Weise gestaltet ist, und Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, verschiedene geographische Regionen miteinander zu vergleichen, Daten aus unterschiedlichen Informationsträgern wie Texten, Karten, Schaubildern, Tabellen und dergleichen zu gewinnen und miteinander in Verbindung setzen zu können (vgl. Kap. 4.2.1 und 4.2.2). Obwohl die Notwendigkeit der Vermittlung dieses tieferen Wissens immer wieder

betont wird, hat Hatties Zusammenstellung von Metaanalysen zur Unterrichtsgestaltung ergeben, dass die meisten Lehrkräfte (80 Prozent und mehr) nur Oberflächenwissen-Fragen stellen (HATTIE 2013, S. 34):

Ein erheblicher Teil des Alltagslebens im Klassenzimmer dreht sich um das „Mitteilen von Wissen“ und dafür ist Oberflächen-Wissen ausreichend. Schülerinnen und Schüler lernen schnell, dass das Lernen mithilfe von Oberflächenstrategien oder Methoden (z.B. die Durchsicht, das erneute Durchlesen und Studieren der Arbeiten des vergangenen Jahres) zum Erfolg führt. Dagegen behaupten Lehrpersonen, dass sie einem tiefen Lehrverständnis den Vorzug geben. Gleichzeitig betonen sie die Oberflächen-Unterrichtsmethoden, die sie meist damit verteidigen, dass diese erforderlich wären, um die Lernenden auf wichtige Examen und Prüfungen vorzubereiten. Diese Betonung der Oberflächen-Ansätze bedeutet, dass den Lernenden in den heutigen Klassen meist nur wenige Gelegenheiten oder Anforderungen gegeben werden, in denen sie tiefes Denken unter Beweis stellen können.

Hierbei steht außer Frage, dass der Erwerb von Oberflächenwissen wichtig ist, auch da ohne dieses tiefere Denkprozesse kaum angeregt werden können. Es kommt also eher auf die richtige Balance zwischen der Vermittlung und Festigung beider Wissensformen und der mit dem tieferen Wissen verbundenen Fertigkeiten an (s.a. HATTIE 2013, S. 35 f.; A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 40). Eine Möglichkeit zu einer solchen Ausbalancierung ist in den Abfragungen gegeben, im Zuge derer neben der Kontrolle von Faktenwissen auch Fragen an die Lernenden gerichtet wurden, welche darüber hinausgehen und den Einsatz von sogenannten Schlüsselkompetenzen erfordern (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 40). Als eine solche Schlüsselkompetenz zählt das mündliche Ausdrucksvermögen, welches die Lernenden durch ihre Beiträge am Unterrichtsgespräch unter Beweis stellen und mithilfe eines systematischen und wiederholten Übens der oraten Darstellung und dem entsprechenden Lehrerfeedback ausbauen können.<sup>176</sup> Die während der Erhebung beobachtete Vorgehensweise bestand dabei darin, von faktenbezogenen Fragen bisweilen zu komplexeren Fragen überzugehen. Wenn die abgefragten Schülerinnen und Schüler diese – oft trotz Unterstützung der Lehrkräfte – nicht ausschöpfend beantworteten, wurden sie nicht selten dafür gescholten, dass sie sich darauf beschränkten, die Lehrbuchtexte auswendig zu lernen. Als Beispiele hierfür werden im Folgenden einige Auszüge aus unterschiedlichen Abfragungen in verschiedenen Klassen angeführt:

Auszug aus Unterrichtsmitschrift 5, Abfragung über Amerika, Frau Cese (FrC), Marco (Mar), Chiara (Chi), Federico (Fed) – Auswendiglernen

Mar: *Di prendere la sua terra. Di venderla.* (Sein Land zu nehmen. Es zu verkaufen.)

FrC: *Perdoname! Che significa? Che vuoi dire?* ( Entschuldige mich. Was bedeutet das? Was willst du sagen?)

Fed: *Si dice, perdonami.* (Es heißt, entschuldige mich.)

FrC [ignoriert Fed und wendet sich wieder an Mar]: *Il fenomeno schiavitù, dove si situa in America?* (Das Phänomen Sklaverei, wo ist es angesiedelt in Amerika?)

[Mar schweigt, SchE antwortet unaufgefordert.]

[...]

Chi: *Le colonie tedesche venivano spartite tra gli inglesi, ...* (Die deutschen Kolonien wurden aufgeteilt unter den Engländern, ...)

[Chi weiß nicht weiter, FrC hilft]: *Allora, hai detto le colonie vennero spartite tra?* (Also, du hast gesagt, die Kolonien wurden aufgeteilt unter?)

Chi: *Le colonie europee, eh, le potenze europee.* (Dem europäischen Kolonien, eh, den europäischen Mächten.)

FrC: *Quali sono?* (Welche sind das?)

<sup>176</sup> Zu dieser Schlüsselqualifikation s.a. das Unterkapitel zur Gruppenarbeit (9.1.3.3) sowie zum Lehrerfeedback die im ganzen Kapitel vorgestellten Transkriptauszüge und das ihm gewidmete Unterkapitel 9.2.5.

[Chi zählt sie alle auf.]

FrC [zu Fed]: *Il pigmeo valeva?* (Der Pygmäe zählte?)

Fed: *Poco, quasi niente. Invece, con la visione moderna abbiamo capito che le culture sono altre, si dice diverse, valgono in maniera uguale, ma gli europei si sono arricchiti.* (Wenig, fast nichts. Mit der modernen Sicht hingegen haben wir verstanden, dass Kulturen andere sind, man sagt, unterschiedliche, sie zählen gleich viel, aber die Europäer haben sich bereichert.)

FrC: *Questi confini africani che vedi sono quelli veri?* (Diese afrikanischen Grenzen, die du siehst, sind das die echten?)

Fed: *Crearono dei confini che mettevano a disagio le persone e questo creò, appunto, molti conflitti tra i popoli.* (Sie schufen Grenzen, welche die Personen in Unbequemlichkeiten brachten, und das schuf, genau, viele Konflikte zwischen Völkern.)

Mar: [unverständlich; nur FrC und die anderen beiden Prüflinge hören ihn.]

FrC: *Che vuol dire?* (Was bedeutet das?)

Mar: [antwortet nicht; auch Chi bleibt still.]

FrC: *Chi governava le colonie?* [Stille] *Eppure qui c'è scritto molto chiaro. Non è linguaggio difficile!* (Wer regierte die Kolonien? [Stille]. Und doch steht es hier sehr klar geschrieben. Es ist keine schwierige Sprache!)

Chi: *Allora, in Asia venne colonizzata l'India, dagli inglesi. E appunto, nelle scuole, erano tutti inglesi, c'era l'insegnamento dell'inglese.* (Also, in Asien wurde Indien kolonisiert, von den Engländern. Und eben, in den Schulen waren alle Engländer, es gab den Englischunterricht.)

FrC [unterbricht sie]: *Era un governo diretto o indiretto?* (War es eine direkte oder indirekte Regierungsform?)

Fed: *Da una parte [...]* [erzählt von der Regierungsform, vom Salz- und Opiumhandel nach China]. *Sono materie grezze che facevano lavorare a destinazione, era più economico. In India instaurarono anche tre università che si potevano permettere solo le persone agiate.* (Auf der einen Seite [...]. Es sind Rohstoffe, die sie am Zielort verarbeiten ließen, das war billiger. In Indien errichteten sie auch drei Universitäten, welche sich nur die wohlhabenden Personen leisten konnten.)

FrC [zu Mar]: *Allora, tesoro mio, bello, te l'ho detto sempre. **Studiare a memoria non va bene. Ce l'hai messa tutta, ma non va bene.*** (Also, mein Lieber [wörtlich: mein Schatz, Guter], **ich habe es dir immer gesagt. Auswendiglernen ist nicht gut. Du hast alles gegeben, aber das geht so nicht.**)

Abbildung 7: Abfragung Frau Cese, zum Auswendiglernen

Das nächste Beispiel stammt aus der Klasse III C, in der Frau Dante unterrichtet. Hier und in den anderen beiden beobachteten Klassen an der Schule *Pestalozzi* war das Audioregistrieren nicht gestattet, weshalb Teile des Unterrichtsgesprächs nicht vollständig protokolliert werden konnten:

Auszug aus Unterrichtsmitschrift 6, Abfragung Frau Dante (FrD), Margherita (Mar), Lea – Auswendiglernen

[Die Stunde beginnt mit dem Beenden eines in der vorausgehenden Stunde bei Frau Dante begonnenen schriftlichen Italienischtests.]

FrD: *Allora, sentiamo invece in geografia* [Pause] *Margherita e Lea.* (Also, hören wir in Erdkunde hingegen Margherita und Lea.)

FrD: *L'Asia centrale.* (Zentralasien).

Mar: *L'Asia centrale...* [spricht sehr schnell, zählt alles Mögliche zur Morphologie, aber auch Geschichte, Brauchtum und Gepflogenheiten auf. Formuliert einen semantisch merkwürdigen Satz und wird darauf von Frau Dante unterbrochen].

FrD: ***Hai imparato a memoria quello che c'è scritto sul libro, vero? Ma forse non l'hai capito bene.*** [FrD beginnt zu erklären.] ***(Du hast das auswendiggelernt, was im Buch geschrieben ist, richtig? Aber vielleicht hast du es nicht richtig verstanden.*** [FrD beginnt zu erklären.]

Während der Schüler Marco bei Frau Ceses Abfragung mehrerer Lernender (s. Abb. 7) kaum zu Wort kommt, keine Antwort gibt und zweimal etwas sagt, dass er wahrscheinlich auswendig gelernt hat und auf Bitte der Lehrkraft nicht erklären kann, unterbricht Frau Dante eine kaum strukturierte und konfuse Schilderung Margheritas und unterstellt ihr, dass sie vielleicht gelernt habe, ohne das Gelesene richtig zu verstehen. Daraufhin erklärt Frau Dante ihr und dem Rest der Klasse die Zusammenhänge, bevor sie mit der Abfragung weiterfährt. Auf diese Weise werden zwar beide Lernende, sowohl Schüler C als auch Margherita, dafür kritisiert, dass ihre Lernmethode nicht den Vorstellungen der Lehrkraft entspricht, doch für Margherita ergibt sich durch das Lehrerhandeln eine günstigere Lerngelegenheit, indem Frau Dante ihr als Vorbild dient, wie der Inhalt besser sprachlich formuliert und strukturiert werden kann.

Bei einer Abfragung in einer anderen Stunde merkt Frau Cese wieder an, dass eine Schülerin auswendig gelernt habe, aber schwächt die Kritik an dieser Lerntechnik ab, was damit zusammenhängen wird, dass die betreffende Schülerin imstande war, auf alle Lehrerfragen zufriedenstellend zu antworten, ihre Ausführungen durch Detailwissen wie exakte Zahlenangabe auszubauen und dabei in ihrer Darstellung verständlich zu sein. So beurteilt Frau Dante: „*Hai uno studio mnemonico. E' più difficile, perché, appunto, ti devi ricordare tante cose*“ (Du hast einen mnemonischen Lernstil. Das ist schwieriger, weil du dir eben viele Sachen merken musst).

In dieser mündlichen Prüfung unterbricht die Lehrkraft die Schülerin nach einer Weile mit den Worten: „*Però ti posso dire una cosa? Lavoriamo sulle cartine. Se no, diventa una geografia delle nozioni*“ (Aber kann ich dir etwas sagen? Lass uns mit den Karten arbeiten. Sonst wird das eine Faktenwissen-Geographie.) Hier zeigt sich also, dass die Lehrkraft von der Darstellung des Oberflächenwissens der Schülerin zu kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben übergehen möchte, für deren Bearbeitung tieferes Wissen aktiviert werden muss.

Generell ließ sich bei den Abfragungen beobachten, dass die Lehrkräfte diese oft mit offenen Fragen begannen, so z.B. „Stelle die geographische Region x vor“. Als Herr Tigre hingegen eine mündliche Prüfung mit der Frage an eine Schülerin eröffnete, was sie am Erarbeiten des afrikanischen Kontinents besonders beeindruckt habe, blieb eine Antwort der Schülerin aus. Wenn die Prüfungen durch offene Fragen eingeleitet wurden, unterbrachen die Lehrpersonen die Darbietungen der Schülerinnen und Schüler häufig, um mit punktuelleren Fragen das Schülerwissen genauer zu überprüfen und/oder um etwas mehr Struktur in die Darstellungen der Prüflinge zu bringen, da sich diese oft ungegliedert von einem Thema zum nächsten bewegten. Es kann festgehalten werden, dass sich die meisten Fragen auf Faktenwissen bezogen, wie die Glaubensangehörigkeit der Landesbevölkerung, die Namen der höchsten Gebirge und ähnliches. Das Verfügen über bestimmte geographische Begriffe und Konzepte, welche Gegebenheiten und Phänomene bezeichnen, die nicht nur lokal, sondern in verschiedenen Regionen auftreten, wurde dabei regelmäßig überprüft, wie es z.B. bei Fachausdrücken wie „*altopiano*“ (AD; Hochebene), „*pianura alluvionale*“ (TS geol.; Schwemmebene) oder dem Monsun (*monsone*, CO TS meteor.) in allen beobachteten Klassen der Fall war.

Dass die Lernenden auch tiefere Denkprozesse tätigen mussten, war eher die Ausnahme und ist vor allem im Vorfeld einer Abfragung in der Klasse III A an der Schule *Pestalozzi* beobachtet worden: Die Klassenlehrerin Frau Rea erteilte in der Stunde vor den *interrogazioni* den Auftrag, in Einzelarbeit ein Histogramm (Säulendiagramm) anzufertigen, für das die Lernenden Daten aus zwei verschiedenen Schaubildern in ihrem Lehrwerk verwenden sollten.

Obwohl das Verstehen und Anfertigen von Diagrammen und Tabellen als Aufgabe des Edkundeunterrichts in den Lehrplänen verankert ist, wurde eine Beschäftigung mit ihnen nur in den Klassen von Herrn Tigre und Frau Dante beobachtet, wo beide sich darauf beschränkten, die Lernenden mit viel Unterstützung Informationen aus den entsprechenden Lehrbuchgraphiken gewinnen zu lassen. Nur in der Klasse III A ist eine systematische Förderung diesbezüglicher Kompetenzen beobachtet worden, die auch das Erstellen von Diagrammen umfasste. Hier sollten

die Lernenden beispielsweise in einem Diagramm die Geburtenrate verschiedener Länder und den Bildungsstand der weiblichen Bevölkerung in Bezug zueinander setzen, wobei diese im Lehrbuch in zwei unterschiedlichen thematischen Planisphären illustriert waren und zudem nur die Daten bestimmter Länder extrahiert werden sollten. Erschwerend kam darüber hinaus hinzu, dass dort nicht alle Ländernamen eingezeichnet waren, so dass die Lernenden wissen mussten, wo sich die Länder, für die sie Angaben ermitteln sollten, befinden. Bei dieser Lokalisierung half die Lehrkraft mit Hinweisen für noch nicht im Unterricht behandelte Länder wie Afghanistan. Desweiteren verlangte sie von den Lernenden eine sorgfältige und präzise Diagrammanfertigung mit einer Säulenrangfolge, die nach der Höhe des Bildungsstandes geordnet werden musste, und einer Legende, in der neben den Ländernamen auch aufgeführt werden sollte, dass für beide Datensätzen unterschiedliche Maßeinheiten gelten.

Die Schülerinnen und Schüler durften während der Unterrichtsstunde mit der Aufgabe beginnen und sollten sie zuhause beenden. Während sie sich an die Arbeit machten, ging die Lehrkraft von Tisch zu Tisch, half einzelnen Lernenden und ermahnte andere, die ohne Heft zum Unterricht erschienen waren oder das Diagramm nicht auf kariertem, sondern auf liniertem Papier anfertigten. Zwischendurch richtete sie Empfehlungen zur Bearbeitung an die ganze Klasse, etwa ausreichend Platz zwischen den Säulen für die einzelnen Länder und unter dem Histogramm zu lassen. Ein Schüler, der das Säulendiagramm bereits am unteren Rand der Seite gezeichnet hatte, entgegnete, er könne Nummern in die Säulen schreiben und in der Legende erklären, für welche Länder die jeweiligen Zählen stehen. Daraufhin erklärte Frau Rea der ganzen Klasse, warum das keine Lösung sei, da ein Diagramm unmittelbar verständlich sein müsse. Zwischendurch wurden die Lernenden von ihr daran erinnert, alleine zu arbeiten und nicht auf den Banknachbarn zu achten, sondern sich bei Erklärungsbedarf an sie zu richten, da sie sichergehen wolle, dass wirklich alle Lernenden die Fähigkeit zur Anfertigung eines Diagrammes erwerben. Die hier wiedergegebenen Ratschläge, welche die Lehrkraft dazu teils an einzelne Schülerinnen und Schüler, teils an die gesamte Klasse richtete, stellten das *Scaffolding* für eine gelingende Ausführung des Arbeitsauftrages durch die Lernenden dar.

Die Unterrichtseinheit, welche sich mit dem Interpretieren und Erstellen von Diagrammen und anderen graphischen Informationsträgern befasste, wird hier auszugshaft nicht nur deshalb ausführlicher beschrieben, weil sie von den Schülerinnen und Schülern verschiedene Kompetenzen wie das Extrapolieren und Konvertieren von Daten aus graphischen Darstellungen und ihre Verknüpfung und Überführung in ein neu zu entwickelndes Diagramm erfordert – wobei sie zusätzlich aufgefordert wurden, nicht nur konzentriert, sondern auch zügig zu arbeiten. Sie wird auch daher genauer vorgestellt, dass den Schülerinnen und Schülern der anderen Klassen weder ähnlich komplexe Anforderungen gestellt noch überhaupt im Geographieunterricht schriftlich gearbeitet wurde, wenn man von den gelegentlichen Aufforderungen, Notizen zur Vorstellung der Lehrbuchtexte anzufertigen, einmal absieht.<sup>177</sup>

Diese komplexere Art der Aktivierung von Tiefenwissen wurde zudem während einer Abfragung, die in der nächsten Unterrichtsstunde auf die Diagrammerstellung folgte, fortgesetzt. Dort sollte nämlich ein Schüler das eigenständig erarbeitete Wissen über den Zusammenhang zwischen der Geburtenrate und dem Bildungsstand des weiblichen Bevölkerungsanteils mit Informationen zur weltweiten wirtschaftlichen Entwicklung und dem Wohlstand, die in einem weiteren Schaubild des Lehrbuches präsentiert waren, in Verbindung setzen.

### 9.1.3.3 Gruppenarbeit

So wie in der gerade geschilderten Unterrichtssituation, in der die Schülerinnen und Schüler das Säulendiagramm in Einzelarbeit anfertigen sollten, fand der Unterricht während des gesamten

---

<sup>177</sup> Eine Ausnahme hierzu bildet ein in der Klasse der Schule *Vespucci* gemeinsam angefertigtes und w.o. (Kap. 7) vorgestelltes Tafelbild.

beobachteten Zeitraums ohne Phasen der Partnerarbeit, sondern immer nur im Klassenplenum statt, wobei die Schülerinnen und Schüler während der Lehrervorträge nur durch einige wenige an sie gerichtete Fragen aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligt wurden und in den Abfragungen. Eine Klasse wich allerdings von diesem vorherrschenden Muster ab.

Obwohl hinlänglich bekannt ist, dass die Gruppenarbeit als stärker schülerzentrierte Arbeitsform ein didaktisches Gestaltungsmittel ist, das in Hinblick auf die Schülerleistungen im allgemeinen und die Förderung selbstregulierten Lernens und sozialer Kompetenzen im speziellen als sehr wirksam gilt (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 211 f.) und durch eine Steigerung der Selbstregulierung gleichzeitig die Belastung der Lehrpersonen im Unterricht abnimmt (KLIPPERT 2006), war diese Praxis nur in der Klasse an der Schule *Vespucci* zu beobachten. Hier entschied sich die Lehrkraft nach eigenen Angaben dafür, die zehnte Stunde ihres für Italienisch, Geschichte, Erdkunde und Vertiefung bestimmten Zeitkontingents dafür zu nutzen, den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Erdkundeunterrichts eine Unterrichtsform zu eröffnen, in der sie das Lernen lernen.

Als Argument gegen die Gruppenarbeit wurden in den anderen Klassen sogar die geltenden Sicherheitsnormen angeführt, die es in vielen Klassenzimmern angeblich nicht gestatten, die Tische zu Gruppentischen zusammenzustellen, weil dadurch bei Notfällen das Evakuieren der nicht sehr geräumigen Klassenzimmer erschwert sei. Aber auch aus der Forschung im deutschsprachigen Raum ist bekannt, dass Gruppenarbeit wesentlich weniger praktiziert wird, als die Lehrer theoretisch wissen, dass es sinnvoll wäre (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 212). Die Gründe hierfür sind vielfältig und zum Beispiel im Kontrollverlust der Lehrperson zu sehen sowie im Zeitaufwand, der für diese Arbeitsform erforderlich ist, und der dabei entstehenden Unruhe. Nicht zuletzt spielt auch eine Rolle, dass Gruppenarbeit in der Lehrerbildung nicht unbedingt thematisiert wird – und wenn, dann nur abstrakt und verbal (ibid., S. 214). A. Helmke verweist auf eine Studie von Dann, Diegritz und Rosenbusch (2002), in der Lehrkräfte nach ihren Unterrichtsstunden, in denen es Arrangements wie Kleingruppenarbeit gegeben hatte, dazu befragt wurden, was sie diesbezüglich beschäftigte, und fasst die Ergebnisse folgendermaßen zusammen (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 212):

Dann et al. verwenden bei ihrer Erklärung das Konzept des „widersprechenden Imperativs“ im Sinne von inneren Handlungsaufforderungen: Einerseits wird Kleingruppenarbeit für richtig und wichtig gehalten, andererseits erzeugt diese Lehrform bei Lehrkräften Konflikte zwischen ihrer traditionellen Lehrerrolle (wie sie im lehrergesteuerten Unterricht dominiert: Strukturierung, Kontrolle) und dem völlig entgegengesetzten Rollenprofil, das der Kleingruppenarbeit zugrunde liegt (Akzeptanz von Unübersichtlichkeit, Sichzurücknehmen).

Der Konflikt, in dem sich die Lehrpersonen bei der Durchführung von Gruppenarbeit und ähnlichen innovativeren Formen des Unterrichts befinden, besteht für die Autoren zwischen dem Eingreifen in das Geschehen und dem Abgeben von Kontrolle und führe bei einer häufigen Entscheidung zugunsten des Eingreifens (Strukturierung der Gruppe, Überwachung des Arbeitsprozess und inhaltliche Einmischung, Intervention bei Streitigkeiten usw.) dazu, dass dieses Unterrichtsarrangement spürbar an Qualität verliert (ibid., S. 213).

Wenn Gruppenarbeit hingegen sinnvoll eingesetzt wird, so hat diese Form des kooperativen Lernens für die Schülerinnen und Schüler neben der schon erwähnten Förderung ihrer fachlichen Leistungen und des selbstregulierten Lernens noch weitere Vorteile. Zum einen sind soziale Kompetenzen wie das Miteinander, das Zusammenarbeiten, die gegenseitige Unterstützung, das Nachfragen, Erklären und das Übernehmen von Verantwortung sowohl eine Voraussetzung für erfolgreiche Gruppenarbeit, als auch durch diese ergiebig optimierbar. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass kooperatives Lernen gerade für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler überproportional förderlich ist, so dass es im Gegensatz zu Lehr-Lern-Settings, die den Lernenden viel Freiraum lassen und nur geringfügig Vorgaben und Rückmeldungen durch die Lehrkraft aufweisen, die Leistungsdifferenzen zwischen den Lernenden nicht weiter vergrößert (vgl. ibid., S. 249; S. 214 mit Verweis auf ROHRBECK et al. 2003). Die beobachtete Klasse, in der regelmäßig in Gruppen gearbeitet wurde, weist nach Angaben ihrer Lehrkraft ein niedrigeres Leistungsniveau auf

und umfasst mehrere in der Zweitsprache lernende Schülerinnen und Schüler, die ihre Schulzeit in den Herkunftsländern begonnen haben und sich vor allem mit den in der Schule verwendeten sprachlichen Registern des Italienischen noch schwer tun. Mit diesen Schwierigkeiten stehen sie nicht alleine da, sondern sie werden auch von einigen autochthonen Lernenden geteilt, die zum Teil bereits ein Schuljahr wiederholt haben und weiterhin beispielsweise beim Leseverstehen Probleme aufweisen.

Der Einsatz der Gruppenarbeit wirkte in der beobachteten Klasse wohl durchdacht und diente primär der Festigung und dem (Über-)Lernen von Konzepten, die zuvor im lehrergesteuerten Frontalunterricht eingeführt worden waren oder ihn vertieften. W.o. wurde bereits herausgestellt, dass diese Form der Unterrichtsgestaltung für leistungsschwächere Lerngruppen vorteilhaft ist, da sie von einer stärker anleitenden Unterrichtsführung und Gelegenheiten zum Wiederholen des Lernstoffes profitieren. So erscheint gleichsam die beobachtete, relativ ausgeprägte Kontrolle der Lehrkraft über die Gruppenarbeit als zweckmäßig: Frau Mancuso stellte die unter dem Namen „*isole*“ (Inseln) eingeführten Gruppen recht leistungshomogen zusammen, was ihr ein individuelleres Zuschneiden des Lernstoffes gestattete, als es im Frontalunterricht möglich ist, indem die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler im gleichen Zeitraum ein umfangreicheres Maß an Textmaterial bearbeiten müssen. Dadurch konnte sowohl Unterforderung, als auch die Überforderung einzelner Lernender vermieden werden. Auch der Zweck ihrer „Kontrollgängen“ zu den verschiedenen Inseln schien die Unterstützung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler zu sein, weil ihr Schulalltag so vom Frontalunterricht bestimmt ist, dass sie stark an Hilfestellungen der Lehrperson und ihre Reaktion auf die Schülerbeiträge gewöhnt sind.

Es ist jedoch beobachtet worden, dass sich die Lernenden im Laufe des Schuljahres immer mehr an die Unterrichtsform gewöhnten und zunehmend selbstständig, aktiv und konzentriert arbeiteten, selbst wenn die Lehrerin über den gesamten Zeitraum der Gruppenarbeit das Klassenzimmer verließ. Desweiteren sind die Gruppen in der beobachteten Zeitspanne nicht grundsätzlich nach dem Kriterium vergleichbarer Leistungen aufgestellt worden, sondern ab und zu wurde bewusst eine heterogenere Zusammensetzung der Gruppen gewählt. Sofern das Leistungsgefälle zwischen den Gruppenmitgliedern nicht zu artikuliert war, sondern sich die Leistungen der Stärkeren innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung der Schwächeren befanden, bot die Gruppenarbeit allen Beteiligten, aber vor allem letzteren eine förderliche Lerngelegenheit.

In der beobachteten Klasse an der Schule *Vespucci* setzen sich die einzelnen Gruppen bei einer Gesamtklassengröße von 14 Lernenden aus drei bis vier Lernenden zusammen. Diese Kleingruppen verhindern im Gegensatz zu größeren teilweise, dass arbeitsscheue oder schüchternere Schüler sich dem Arbeitsprozess entziehen<sup>178</sup>, und sorgen stattdessen für eine gleichmäßige Beteiligung aller Gruppenmitglieder. Zum Zeitpunkt, an dem die Unterrichtsbeobachtungen starteten, hatten die Lernenden diese Form des Lernens bereits so routiniert, dass sie in der Regel nicht viel Zeit mit dem Zusammenstellen der Tische verloren und zügig mit der Arbeit begannen.

Ihr auch in Partnerarbeit durchführbarer Auftrag ist aus der Fachliteratur als ein „Lehren durch Lernen“-Szenario der *scripted cooperation* bekannt (vgl. A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 209): Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten gemeinsam einen Text und versuchen den Inhalt zu behalten, indem sie ihn zuerst still lesen und dann reihum je einen Absatz zusammenfassen und den anderen Gruppenmitgliedern vortragen. Jene haben dabei die Aufgabe zu kontrollieren, ob die Textaussage des Abschnittes in ihren wesentlichen Elementen vollständig und richtig wiedergegeben wird, wobei sie gegebenenfalls eine ergänzende oder korrigierende Funktion übernehmen. Da zum Schluss alle Gruppenmitglieder jeden Absatz vor der ganzen Klasse richtig wiedergeben können müssen, ist ihre Motivation gefördert, sich nicht zurückzuziehen, sondern den Vorträgen der

---

<sup>178</sup> Auch in größeren Gruppen kann dies vermieden werden, indem jedes Mitglied eine bestimmte Aufgabe zugeteilt bekommt und z.B. alle Lernenden nach der Arbeitsphase in der Lage sein sollen, die Gruppenergebnisse vorzustellen (s. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 211).

anderen Gruppenmitglieder zuzuhören und sich an den daran anschließenden Besprechungen zu beteiligen.

In der kleinen Gruppe von Peers trauen sich zudem vor allem leistungsschwächere und schüchterne Lernende eher als vor der Lehrkraft und der gesamten Klasse, etwas beizutragen oder einzugestehen, dass sie einen bestimmten Aspekt noch nicht verstanden haben (z.B. HÄUSSERMANN, PIEPHO 1996, S. 215). Hierzu ist anzumerken, dass während der Unterrichtsbeobachtungen das Klassenklima als positiv empfunden wurde, niemand als Außenseiter wahrgenommen wurde und unter den Lernenden ein freundlicher Umgangston herrschte. So kam es auch in den Gruppenarbeitsphasen nicht zu Streitereien oder Gereiztheit, sondern dem bisweilen stockenden, unvollständigen oder inhaltlich falschen Vortragen einiger Mitschüler wurde von den anderen mit Geduld begegnet.

Während der Gruppenarbeit schaute die Lehrperson von Tisch zu Tisch und vergewisserte sich, wie die Schülerinnen und Schüler vorankamen. Ab und zu griff sie direkt in den Lernprozess ein, indem sie jemanden bat, einen Begriff oder ein Konzept zu erläutern. Da die Erklärungen der Lernenden nicht selten sehr knapp gehalten waren, versuchte sie anhand weiterer Fragen herauszufinden, ob die wesentlichen Aspekte des Konzepts bekannt waren. Es ging ihr dabei vor allem um die inhaltliche Ebene, denn sie verlangte z.B. nicht, dass eine Antwort in ganzen Sätzen erfolgte oder dass die mit ihrer Hilfe gemeinsam erarbeiteten Einzelheiten einer Erklärung als Ganzes von dem entsprechenden Schüler wiederholt wurden.

Dass auch einige der einsprachig italienischen Schülerinnen und Schülern dieser Lerngruppe über geringere sprachliche Fähigkeiten verfügten, wurde u.a. deutlich, als die Ergebnisse der Gruppenarbeit vorgestellt werden sollten: Auf die Aufforderung, ihren Absatz zum Konzept des HDI (*Human Development Index*) vorzustellen, reagierte etwa eine Schülerin mit den Worten „*Non lo so ancora bene.*“ (Ich weiß es noch nicht gut), was die Lehrkraft zuerst akustisch nicht verstand, wiederholen ließ und dann lediglich mit einem „ah“ kommentierte, bevor sie eine andere Schülerin aufrief. Defizite in der Lesekompetenz schienen der Grund zu sein, warum diese Schülerin der Lehreraufforderung nicht nachkam, denn während der Gruppenphase verweigerte sie nicht gar ihren Arbeitsauftrag, sondern las ihren Textabschnitt. Auch wenn der Rest der Klasse angab, die Aufgabe fertiggestellt zu haben, war für sie die Zeit zur Erarbeitung nicht ausreichend. Das lässt auf eine geringere Lesefähigkeit schließen, was bei einem langsameren Lesetempo mit einem Bedürfnis nach mehr Zeit einhergeht, um das Gelesene zu elaborieren. Während sie in dieser geschilderten Unterrichtssituation ihren Absatz nicht nur im Klassenplenum, sondern auch bei der Gruppenarbeit den anderen Gruppenmitgliedern nicht vorstellen wollte, da sie sich dazu noch nicht ausreichend vorbereitet fühlte und deshalb von den anderen „übersprungen“ wurde, zeigte sich auch bei weiteren Gruppenarbeitsphasen in anderen Stunden, dass sie sehr langsam arbeitete und versuchte, sich der mündlichen Darstellung des Gelesenen zu entziehen. Allerdings redeten die anderen Gruppenmitglieder ihr dann behutsam gut zu, es wenigstens zu versuchen und unterstützten sie, wenn sie beim Vortragen nicht weiter wusste oder die Sachverhalte unvollständig bzw. falsch darstellte.

Die Gruppenarbeit ist somit eine geeignete Unterrichtsgestaltung, um die aktivere Mitarbeit aller Lernenden zu garantieren, und unter sprachförderlichen Gesichtspunkten lässt sich für die Organisation dieser Arbeitsform in der Klasse an der Schule *Vespucci* festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Lesen und Verstehen von Textpassagen, bei dem sie sich gegenseitig unterstützen können, zum einen grundlegende rezeptive sprachliche Fähigkeiten trainierten und ausbauten; zum anderen wurde durch das erforderte Vortragen eines/einer jeden innerhalb der Gruppen allen Raum gegeben, an der mündlichen Ausdrucksfähigkeit zu feilen. Das orale Darstellen hebt Weinert (2002) als eine der Schlüsselkompetenzen unter diesen ganz besonders hervor (WEINERT 2002 in A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S.44):

Der mündliche sprachliche Ausdruck ist wahrscheinlich die bedeutendste Schlüsselqualifikation, die es gibt. Sie ist unverzichtbar für sehr viele Berufsbereiche und wichtig in vielen Situationen.



Sowohl die Gruppenarbeitsphasen, als auch die Abfragungen verleihen der mündlichen Darstellungskraft der Schülerinnen und Schüler großes Gewicht und bieten somit eine Gelegenheit, die Lernenden in der Entwicklung und im Ausbau ihrer produktiven Sprachkompetenz zu unterstützen. Auf diese Weise ging der Unterricht in allen fünf Klassen durch die Zentralität des oraten Ausdrucksvermögens entscheidend über das hauptsächliche Vermitteln von Faktenwissen hinaus. Wie sich die Lehrperson sprachfördernd verhielten, welche Herausforderungen an die Lernenden gestellt wurden und welche Rolle hierbei das Lehrbuch einnahm, beschreibt der zweite Teil des Kapitels, dem ein letzter Absatz über den Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Unterricht vorausgehen soll.

#### 9.1.4 Mehrsprachigkeit im Unterricht

Die fünf beobachteten Lehrkräfte schienen allesamt nach der Auffassung zu handeln, dass ihre Schülerinnen und Schüler das Medium der Unterrichtssprache am besten beherrschen lernen, wenn sie ausschließlich ihm ausgesetzt sind. Es zeigte sich also in ganz deutlicher Form der monolinguale Habitus, wie er in öffentlichen Einrichtungen vieler westlicher Nationalstaaten seit ein paar Jahrhunderten fest verankert ist (vgl. GOGOLIN 1994). Dieser ist im Bildungswesen mit der falschen, aber weit verbreiteten Ansicht gepaart, dass die Lernenden für gute Sprachkenntnisse so zeitaufwendig wie möglich in der Unterrichtssprache verkehren sollten und das Pflegen einer anderen Sprache im Elternhaus der Entwicklung der Fähigkeiten in der Bildungssprache im Wege steht. Dabei ist längst erwiesen, dass von der im Elternhaus gesprochenen Sprache keine Rückschlüsse auf die schulischen Leistungen und Literalität in der Unterrichtssprache geschlossen werden können (z.B. MAAS 2008, S. 84) und dass ein zeitliches Mehr allein nicht automatisch die Entwicklung besserer sprachlicherer Kompetenzen garantiert (CUMMINS 1979, S. 20 ff.; S. 41f.). Außerdem bestehen die Sprachsysteme Mehrsprachiger nicht mit festen Grenzen abgeschottet voneinander, sondern sind im Gegenteil miteinander verwoben. Auch wenn im Fremdsprachenunterricht sowie im Umgang mit in der Zweitsprache lernenden Schülerinnen und Schülern danach gehandelt wird, die Sprache so zu vermitteln, wie der Erwerb in der Muttersprache oft erfolgt, nämlich indem man ihr in hohem Maße und ausschließlich oder überwiegend ausgesetzt ist, ist inzwischen unbestritten, dass sich sprachliche Kenntnisse in verschiedenen Sprachen gegenseitig beeinflussen. Zwar kann sich dieser Transfer z.B. auf phonologischer Ebene oder auch durch lexikogrammatikalisch falsche Übertragungen von der einen in die andere Sprache in negativem Sinne manifestieren, jedoch besteht er genauso sehr oder noch mehr auch im positiven Sinne – und das auf verschiedenen sprachlichen Ebenen: Je größer das Sprachrepertoire, desto häufiger kann daraus bei der Worterschließung in einer weniger gut beherrschten Sprache geschöpft werden. Gleichzeitig stärkt es außerdem die Sprachbewusstheit und metasprachliche Fertigkeiten der Mehrsprachigen. Mehrsprachige vergleichen verschiedene Sprachen, beobachten, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten es in den Ausdrucksmöglichkeiten gibt, automatisch und entwickeln so ein umfangreiches Wissen darüber, wie Sprache funktioniert. Darüber hinaus ermöglicht nach der von Cummins (1981) aufgestellten Interdependenzhypothese eine hohe Sprachkompetenz in einer Sprache, das in ihr Gelernte, z.B. bezüglich literater Textgestaltung oder Strategien des Leseverstehens, auf eine andere Sprache zu übertragen. Aus diesen Gründen ist es für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten kontraproduktiv, den Gebrauch der Erstsprachen strikt zu unterbinden, ohne dass dabei vorausgesetzt wird, bzw. werden könnte bei der wachsenden Anzahl von verschiedenen Erstsprachen in den Klassenzimmern<sup>179</sup>, dass die Lehrperson über Kenntnisse in allen verfügt.

---

<sup>179</sup> Gogolin, Siemund, Schulz und Davydova (2013) weisen auf heutige europäische linguistische und kulturelle „Superdiversität“ vor allem in Großstädten hin, welche die Hauptattraktion einer Migration darstellen, die sich seit den frühen 1990er Jahren zunehmend verändert. Während in den Jahrzehnten davor Zuwanderungen aus einigen wenigen Ländern erfolgten, sind es nun kleinere Gruppen von Migranten, die sich in allen europäischen Ländern niederlassen

Dass die Schülerinnen und Schüler untereinander in ihren nicht italienischen Erstsprachen sprechen, ist so gut wie nie beobachtet worden, was wohl in erster Linie daher rührt, dass selten zwei Lernende dieselbe Erstsprache sprechen und Banknachbarn sind. Da die meisten von ihnen in Italien eingeschult wurden und ihre BICS für die Gespräche untereinander bestens ausreichen, verhalten sie sich gemäß der gängigen Praxis von Mehrsprachigen so, dass sie in gemischten Gruppen diejenige Sprache sprechen, die alle verstehen können, also Italienisch.

Anders war es lediglich um den chinesischen Schüler in der Klasse an der Schule *Morante* bestellt, dessen Italienischkenntnisse noch so gering waren, dass die Lehrkraft des Öfteren eine Mitschülerin chinesischer Muttersprache als Dolmetscherin einspannte. Bei diesem Schüler handelt es sich – neben einem weiteren in einer in der Lerngruppe an der *Vespucci* beobachteten Situation – auch um den einzigen in allen fünf Klassen, von dem die Lehrkraft ausdrücklich den Gebrauch der Erstsprache für den Erdkundeunterricht erwünscht hat. So wurde ihm beispielsweise bei der Einführung in den Kontinent Asien die Hausaufgabe gestellt, schriftlich festzuhalten, was er an der Landschaft und Kultur seiner Heimat besonders mag. Im Unterricht nahm seine „Sprachassistentin“, die Mitschülerin, dann für die Klasse eine mündliche Stehgreifübersetzung seines Textes ins Italienische vor.

An der Schule *Vespucci* hingegen fordert die Lehrkraft während des gemeinsamen Erstellens eines Netzdiagramms zur gesellschaftlichen Entwicklung einen Schüler, der vor ca. zwei Jahren aus Peru nach Italien gezogen ist (im Folgenden Rodrigo genannt), auf, einen Begriff zu nennen, den er damit verbindet. Da er keine Antwort gibt, bittet sie ihn, zunächst den spanischen Ausdruck für „Entwicklung“ zu nennen.<sup>180</sup> Auch danach bleibt er zunächst wieder still und übersetzt einen bereits genannten Ausdruck (*crecscita*, Wachstum) ins Spanische. Dadurch dass die Lehrerin nicht von ihm ablässt, nennt er schließlich einen eigenen Begriff, der im Spanischen und Italienischen identisch ist (*aumento*, Steigerung), so dass unklar bleibt, welche Sprache er verwendet. In diesem Fall war vermutlich nicht die Unterrichtssprache der Grund für sein zögerliches Antworten, sondern einerseits dass Rodrigo sprachunabhängig in Kürze kein passendes Wort einfiel. Da die Lehrerin den Auftrag aber nicht an jemand anderen weiterreicht, sondern auf seine Antwort wartet, gelingt es ihm schließlich einen Beitrag zu leisten. Andererseits übersetzt er, ohne dass es jemand bemerkt, den italienischen Ausdruck „*sviluppo*“ (FO; Entwicklung) mit einem Wort, das es im Spanischen nicht gibt und das mit dem italienischen fast identisch ist – „*esvilupo*“. Er scheint also Schwierigkeiten damit zu haben, sich das Wort in seiner Muttersprache wachzurufen, was nicht ungewöhnlich ist:

Transkriptauszug 3, Frau Mancuso (FrM), Rodrigo (Rod), Larissa (Lar), Unterstützungslehrkraft Frau Sole (FrS) – Einbezug der Erstsprache

FrM: *Vabbè* [ugs. für „*va bene*“], „*un passo avanti*“. *Bello. Un passo* [Pause, sie schreibt die Wörter an die Tafel] *avanti. Poi? Rodrigo, tu, eh.* [Pause]. *In spagnolo, Rodrigo, dimmelo in spagnolo.* [Pause] *Sviluppo, come si dice sviluppo in spagnolo?* (In Ordnung. „Ein Schritt vorwärts“ Schön. Ein Schritt [Die Wörter an die Tafel schreibend, Pause] voran. Dann? Rodrigo, du, ne. Auf Spanisch, Rodrigo, sag es mir auf Spanisch. [Pause] Entwicklung, wie sagt man Entwicklung auf Spanisch?

Lar: *Sviluppos.* [erfundenes Wort mit italienischem Stamm und spanischer Endung]

FrM: *Eh?* (Hä?)

Rod: *Esviluppo.* [im Spanischen nicht existierendes Wort für „Entwicklung“]

FrM: *Es...?*

Rod, andere [gleichzeitig]: *Esviluppo.* [erfundenes Spanisch für „Entwicklung“]

FrM: *Esviluppo, ok. Dimmi una parola in spagnolo che ti fa pensare a sviluppo, ah, a esvilupo?*

und beispielsweise in Deutschland aus nahezu allen Teilen der Welt stammen, nämlich aus 190 der weltweit 193 von den Vereinten Nationen als solche definierten Staaten, was zu einer entsprechend hohen Zahl von Erstsprachen führt, die auf europäischem Boden vertreten sind (vgl. GOGOLIN et al. 2013, S. 3-5).

<sup>180</sup> Die Schülerinnen und Schüler der beobachteten Klassen lernen als zweite Fremdsprache nach Englisch Spanisch.

[Rodrigo bleibt still, jemand kichert.] *E' inutile che ridete.* [Pause] *Eh?* [Etwas unruhig, jemand lacht.] *Dai, tu! Eh?* (Esviluppo, ok. Sag mir ein Wort auf Spanisch, das dich an „sviluppo“, äh, an „esvilupo“ denken lässt. [Rodrigo bleibt still, jemand kichert.] Es ist Eh? [Etwas unruhig, jemand lacht]. Los, du! Eh?)

Rod: *Crece... crecida.* (Wachs... Wachstum).

FrM: *Crecida.*[Stille] *Poi?* [Schreit:] *Oh, dai!* (Crecida. Dann? Oh, komm schon!)

Rod: *Aumento.*(Steigerung.)

FrM: *Aumento.* (Steigerung.)

[fast zeitgleich] FrS: *America.*

FrM: *Aumento. Bravo! Aumento. Che ha detto?* (Steigerung. Toll! Steigerung. Was hat sie gesagt?)

FrS: *America.*

FrM: *Aumento. Aumento, non "aumenca". Bravo! Aumento. Che schifo qua, questa lavagna.* (Steigerung. Steigerung, nicht „aumenca“ (Kunstwort). Toll! Wie eklig hier, diese Tafel.)

Lar: *Aumentos.* [künstliches Wort mit italienischem Stamm und spanischer Endung]

FrM: *Aumentos. Come si dice "aumento" in spagnolo?* (*Aumentos.* Wie sagt man „aumento“ auf Spanisch?)

Rod: *Aumento.*

FrM: *Allora, vedete, abbiamo trovato delle parole. Forza! Sviluppo uguale rinnovo. Rinnovamento, rinnovare, dai, rinnovare. Crescita, poi, un passo avanti. Poi? Aumento. Fantastico. Un'altra e ci fermiamo qua. Un'altra?* (Also, seht ihr, wir haben Wörter gefunden. Los! Entwicklung gleich Erneuerung. Erneuerung [Synonym], erneuern, los, erneuern. Wachstum, dann ein Schritt vorwärts. Dann? Steigerung. Phantastisch. Noch eines und dann hören wir hier auf. Noch eins?)

Abbildung 9: Auszug aus einem Unterrichtsgespräch an der Schule *Vespucci* – Mehrsprachigkeit

Der während der Unterrichtsbesuche beobachtete Sprachgebrauch sowohl unter den Lernenden, als auch der von der Lehrkraft fast ausschließlich geforderte, deuten darauf hin, dass die nicht italienischen Erstsprachen in dem Moment aus den Klassenzimmern weichen, in dem die alltagssprachlichen Fähigkeiten der Lernenden im Italienischen ausgeprägt genug sind, um in dieser Sprache kommunizieren zu können. Abgesehen vom aktiven Einbezug der Erstsprachen bietet dabei gerade auch das Fach Erdkunde zahlreiche Möglichkeiten, diese zu thematisieren und auf diese Weise Selbstbild der Lernenden bezüglich ihres erstsprachlichen und erstkulturellen Kapitals positiv und (sprach)lernförderlich zu beeinflussen. So beschäftigen sich die Klassen im achten Schuljahr mit der Sprachenvielfalt in der Welt und ihrer Artikulation, was ein Befragen der mehrsprachigen Schüler über ihr Sprachrepertoire und die in den Herkunftsländern ihrer Familien gesprochenen Sprachen nahelegt. Stattdessen ist in der Klasse III B an der Schule *Pestalozzi* beobachtet worden, dass eine mehrsprachige Schülerin genau zu diesem Thema abgefragt wurde, ohne dass die Lehrkraft die Schülerin nach ihren eigenen Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit befragte.<sup>181</sup>

Etwas anders sieht es mit Aufforderungen der Schülerinnen und Schüler zu nicht sprachbezogenen Schilderungen hinsichtlich ihrer Herkunftsländer (oder denen der Eltern) aus, die bei der Behandlung der Kontinente Asien, Afrika und Amerika in zwei der fünf Klassen vereinzelt explizit erwünscht waren. So wurden neben dem bereits erwähnten, an den chinesischen Schüler gerichteten Arbeitsauftrag an der Schule *Morante* auch in der Klasse an der Schule *Vespucci* ein ecuadorianischer Lernender zum Schulsystem in seinem Herkunftsland und Unterschieden in der

<sup>181</sup> Natürlich ist es möglich, dass vor dem Beginn der Unterrichtsbeobachtungen, beispielsweise am Anfang der Mittelschule, als die Klassen sich kennenlernten, über die Mehrsprachigkeit der Lernenden geredet wurde. Aber selbst wenn dem so ist, hätte es sich m.E. angeboten, dieses Thema in einer Unterrichtseinheit über Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit wieder aufzunehmen.

Unterrichtsgestaltung zwischen den beiden Ländern befragt und eine Schülerin nach einer Reise in das afrikanische Herkunftsland ihrer Eltern gebeten, ihre Eindrücke vorzustellen.

Seitens der Schülerinnen und Schüler ist der Verzicht auf die Verwendung ihrer Erstsprachen wahrscheinlich Ausdruck eines starken Wir-Gefühls und Zusammenhalts auf Klassenebene: Wir sprechen Italienisch, denn so verstehen wir uns alle. Diese Geschlossenheit im Klassenverband, anstatt sich in kleinere Gruppen aufzuteilen, kann auf das Alter zurückzuführen sein und wird vermutlich noch durch die gemeinsame Erfahrung der Vorbereitung auf ihre erste bedeutende Prüfung, die Abschlussprüfung der Mittelschule, und das Bewusstsein, dass dieser Klassenverband danach aufgelöst wird und sich alle auf verschiedene weiterführende Schulen verteilen werden, verstärkt.

Cummins (2013, S. 298 f.) listet mit Verweis auf Lucas und Katz (1994) eine Reihe von Unterrichtsaktivitäten auf, bei welchen die Erstsprachen genutzt werden können, ohne dass die Lehrkräfte Kenntnisse in ihnen benötigen. Die Lehrkräfte können beispielsweise den Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher zur Erschließung schwieriger Texte gestatten, zumal das Vertrautmachen der Lernenden im Umgang mit Wörterbüchern in den Lehrplänen verankert ist. Außerdem können die Lernenden dazu ermutigt werden, über Hausaufgaben und Schulstoff zuhause in ihrer Erstsprache zu sprechen und in dieser von Familienmitgliedern Unterstützung zu erhalten. Diesbezüglich ist nämlich beobachtet worden, dass Eltern, welche die Unterrichtssprache nicht oder kaum beherrschen, zwar hohe Ansprüche an den schulischen Erfolg ihrer Kinder stellen, sich aber oft kaum nach dem erkundigen, was ihre Kinder in der Schule lernen (MAAS 2008, S. 650 f.). Wenn nicht immer alles an der Sprache festgemacht wird, nach dem Motto „Du kannst mir bei den Hausaufgaben oder beim Üben für eine Klassenarbeit nicht helfen, du kennst ja die Unterrichtssprache nicht.“, bekommen Eltern eine Gelegenheit, eigenes Wissen an ihre Kinder weiterzugeben, das Aushandeln der Lerninhalte in beiden Sprachen zu unterstützen und damit sowohl einen förderlichen Beitrag zu einer breiteren und tieferen Verankerung des Wissens im Gedächtnis ihrer Kinder zu leisten, als auch deren Sprachausbau in der Erstsprache voranzutreiben. Ferner können für die Schulbibliothek Bücher in den unterschiedlichen Erstsprachen angeschafft und die Lernenden ermutigt werden, sie zu lesen. Das Auswerten der Fragebögen hat allerdings ergeben, dass sich das freiwillige Lesen bei vielen Lernenden auf ein absolutes Minimum beschränkt, was sicher nicht zuletzt daran liegt, dass sie bereits für mehrere Schulfächer täglich zuhause viel lesen müssen.

Wenn auf diesem Weg die Weiterentwicklung der Kompetenz in der Erstsprache vorangetrieben wird, kann sich das nur positiv auf die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auswirken und somit den schulischen Leistungen generell dienen (s. CUMMINS 2013, S. 358). Es steht dabei außer Frage, dass von einer derartige Motivation, also dem Anregen zum freiwilligen Lesen, was kognitiv nicht überfordert, aber die Lesefähigkeiten verbessert, zum Gebrauch von Wörterbüchern und zum häuslichen Austausch über den Schulstoff, auch die einsprachigen Lernenden profitieren.

## **9.2 Das sprachliche Handeln im Fokus**

In diesem zweiten Teil des Kapitels wird das Agieren der am Erdkundeunterricht beteiligten Akteure genauer in den Blick genommen und anhand von Beispielen aus den Unterrichtsbeobachtungen skizziert. Beginnend gilt das Interesse zunächst den Momenten, in denen die beobachteten Lehrpersonen sprachförderlich unterrichteten und dabei u.a. die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Aspekte lenkten.

### **9.2.1 Beobachtetes sprachförderliches Lehrerhandeln im Frontalunterricht**

Zwar kann im auch im Fachunterricht Sprachliches fokussiert und dabei von der Vermittlung fachinhaltlicher Lerngegenstände getrennt werden, wie es beispielsweise bei der Verbesserung des

allgemeinen, nicht fachbezogenen Ausdrucksvermögens der Schülerinnen und Schüler und einiger Grammatikfehler beobachtet wurde<sup>182</sup>, doch meist geht eine Sprachförderung der Lernenden mit der Vermittlung von Fachinhalten einher. Eine wesentliche sprachdidaktische Funktion aller beobachteten Lehrkräfte bestand darin, den Schülerinnen und Schülern durch eine mündliche Vorstellung der Lehrbuchinhalte den Zugang zu den Texten zu erleichtern. Letztere bilden die primäre Grundlage, anhand der die Schülerinnen und Schüler mithilfe der unterstützenden Erläuterungen und Erklärungen der Lehrkraft die Abfragungen vorbereiten, welche wiederum das Hauptfeld der aktiven Schülerbeteiligung im beobachteten Erdkundeunterricht ausmachen. So wurde in den fünf Klassen nicht beobachtet, dass Lerninhalte in schriftlichen Texten festgehalten wurden, abgesehen von sehr wenigen Ausnahmen<sup>183</sup> weder in Form von Tafelbildern der Lehrkraft oder gemeinsam erarbeiteter noch in Form einer derartigen an die Lernenden gerichteten Aufgabe. Die schriftliche Basis, auf der die Schülerinnen und Schüler die Lerninhalte memorisieren sollten, waren also die Lehrbuchtexte zuzüglich auf sie bezogener Markierungen und Anmerkungen sowie die Notizen, die sie zum Lehrervortrag festhalten konnten.

Bei der Präsentation der Lehrbuchinhalte reduzierten die Lehrkräfte die verschiedenegeartete Komplexität der Textaussagen, indem sie im Vergleich zu den schriftlichen Texten kürzere Sätze mit einem geringeren Grad an informationeller Dichte formulierten, niedrigfrequente Wörter durch häufiger gebrauchte Äquivalente ersetzten, Fachwörter und Konzepte erklärten und dabei auf die Lebenswelt der Lernenden Bezug nahmen und sich zwischendurch vergewisserten, ob die Lernenden bestimmte verwendete Ausdrücke und vorgestellte Konzepte kannten.

In mehreren Klassen (*Morante*, III A und III C an der *Pestalozzi*) ist beobachtet worden, dass die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler beim Vorstellen einer neuen geographischen Region dazu aufforderte, während ihres Vortrags auf der Karte im Buch mitzuverfolgen, was sie beschrieb. Dadurch sorgte sie dafür, dass die neuen Lerninhalte nicht nur in sprachlicher, sondern auch in graphischer Form präsentiert und miteinander verknüpft wurden. Diese semiotische Vielfalt hat sowohl das Potential, ein besseres Verständnis des Referierten zu fördern, als auch die Wahrscheinlichkeit der Abspeicherung der Lerninhalte im Langzeitgedächtnis zu erhöhen (HAMMOND, GIBBONS 2005). Frau Dante etwa begann bei der Vorstellung des Kontinents Asien mit der geographischen Definition von „Kontinent“ und der Unterteilung Eurasiens in zwei (Europa und Asiens) sowie dem Grund hierfür. Sie folgte dabei der Präsentation im Lehrbuch, vereinfachte ihre Darstellung jedoch im Vergleich zu diesem auf lexikogrammatikalischer und syntaktischer Ebene. Dabei verzichtete sie keineswegs auf die Verwendung von Fachausdrücken wie beispielsweise „*emisfero boreale*“ (TS geogr.; Nordhalbkugel), wies aber darauf hin, wenn sie Wörter als bekannt voraussetzte, da diese schon in den vorangegangenen Schuljahren eingeführt und seitdem wiederholt benutzt worden waren, und erkundigte sich bei anderen, ob den Lernenden die Bedeutung klar sei. Das von ihr Vorgetragene sollten die Schülerinnen und Schüler nicht nur auf der Karte im Buch mitverfolgen, sondern sie erhielten von der Lehrkraft auch eine wiederholende Einweisung in das Kartenlesen, nachdem sie keine Antwort auf ihre Frage danach, was man bei der Konsultation von Karten im Hinterkopf behalten müsse. So erinnert sie daran, dass eine Karte immer „*ridotta, approssimativa, simbolica*“ (reduziert > mit Verweis auf die Skala, annähernd und symbolisch) ist.

---

<sup>182</sup> Allerdings waren auch in den beobachteten Momenten, in denen beispielsweise Grammatikregeln wiederholt wurden, die Auslöser konkrete, fachbezogene Schüleräußerungen. Vgl. hierzu v.a. Kap. 9.2.4 und 9.2.5.

<sup>183</sup> In der Klasse der Schule *Vespucchi* erstellt die Lehrkraft zusammen mit den Schülerinnen und Schülern das oben erwähnte Netzdiagramm zum Begriff „*sviluppo sociale*“ (FO; soziale Entwicklung) um das mit dem *Human Development Index* bezeichnete Konzept des gesellschaftlichen Entwicklungsstandes zu erklären, und eine Tabelle, in der Informationen aus einem Lehrbuchtext zu den verfügbaren Ressourcen, dem technischen Entwicklungsstand und dem Bevölkerungswachstum verschiedener Länder vorgestellt werden. Herr Leone hingegen hält an der Tafel Begriffe fest, die seine Lernenden an der Schule *Morante* in Form einer Hausaufgabe in einem Lehrbuchtext identifiziert, herausgeschrieben und nachgeschlagen haben, weil sie kompliziert oder unbekannt waren (s.u.).

Indem sie den neuen Kontinent nach physischen Gesichtspunkten vorstellte, gab sie den Lernenden ein sprachliches Modell, wie eine solche mündliche Darstellung aufgebaut sein sollte. Das im Lehrplan festgehaltene Ziel der Entwicklung von Fertigkeiten im Kartenlesen und -vorstellen ist in allen fünf Klassen verfolgt worden, wobei die Lehrkräfte zwar von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich detaillierte Kompetenzen erwarteten, doch allesamt darum bemüht waren, bestimmte Sprachbausteine zu vermitteln, deren Verwendung seitens der Lernenden kontrolliert wurde. So betonten mehrere Lehrkräfte zum Beispiel, dass ein Land oder Kontinent nicht „an (Meere) grenze“ (*confinare con*, AU), sondern „auf (Meere) gehe“ (*affacciarsi su*, FO) und besser noch „von (ihnen) umspült sei“ (*essere baganto da*, FO). Diese bevorzugten Ausdrücke werden laut GRADIT zwar häufiger gebraucht als das erste Verb, dennoch verwendeten es viele Schülerinnen und Schüler in ihren mündlichen Darstellungen, was daran liegen könnte, dass er ihnen gebräuchlicher ist, zumal er auch für die Positionsbestimmung eines Landes im Vergleich zu den umliegenden Ländern benutzt wird, und dass er im Gegensatz zum letztgenannten im Aktiv und nicht im Passiv formuliert werden kann. Lexikalische Aufmerksamkeit galt im Weiteren der Verwendung der Himmelsrichtungsbezeichnungen zur Beschreibung der geographischen Lage von Ländern, Städten, Gebirgen usw. anstelle der von den Schülern in vielen Fällen eher verwendeten Richtungsangaben „links“, „rechts“, „oben“ und „unten“ oder einfach nur „qua“ (hier).

Auf textstruktureller Ebene waren die Lehrkräfte um das Einhalten einer vorgegebenen Reihenfolge der geographischen Einordnung und der physischen Beschaffenheit einer Region bedacht, was sie den Schülerinnen und Schülern in ihren Vorträgen vormachten, dessen Verankerung im Gedächtnis der Lernenden sie mit darauf bezogenen Fragen überprüften und was sie während der mündlichen Präsentationen der Lernenden korrigierten, wenn es von diesen Vorgaben abwich.

Auf das konkrete Unterrichtsbeispiel der mündlichen Einführung in den asiatischen Kontinent durch Frau Dante zurückkommend, ging diese nach seiner geographischen Einordnung zur Beschaffenheit des Territoriums über, erklärte ihren Lernenden dabei auch den Begriff „Geologie“ und bezeichnete ihn als eine der Hilfswissenschaften der Geographie. Es ging ihr nicht nur darum, den Schülerinnen und Schülern die Beschaffenheit zu vermitteln, sondern auch Entstehungsgeschichte seiner physischen Artikulation. Hieran zeigt sich, wie bei ihr, ebenso wie in den anderen beobachteten Klassen, pures Faktenwissen mit tieferem Fachwissen verbunden wurde, das auf unterschiedliche geographische Räume und Phänomene angewendet werden kann, indem die Lernenden beispielsweise imstande sein sollten zu erklären, wie ein Gebirge entstanden ist und woraus sein Alter abgeleitet werden kann oder welche physischen und klimatischen Faktoren dazu führen, dass sich an einem bestimmten Ort eine Wüste befindet.

Desweiteren stellte Frau Dante die verschiedenen Klimazonen vor und bat die Lernenden dabei, das auf einer anderen, entsprechenden thematischen Karte nachzuvollziehen. Obwohl es sich bei dem Begriff „Monsunklima“ nach ihren Angaben um eine Wiederholung handelte, beschrieb sie ihn erneut ausführlich und erklärte dabei auch wieder, was das Phrasem „*vento periodico*“ (TS meteor.; periodischer Wind) bedeutet. Das entspricht der zyklischen Ausrichtung des Lernprozesses, bei dem Inhalte mehrmals wiederholt und gegebenenfalls nach und nach vertieft werden, damit sie mit größerer Wahrscheinlichkeit im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden.

Der Monsun ist in allen fünf Klassen vor, bzw. während des Beobachtungszeitraums eingeführt und regelmäßig thematisiert worden. Alle Lehrkräfte betonten dabei die Bedeutung des den Lernenden bis dahin unbekanntem Adjektivs „periodisch“, was dazu führte, dass es die meisten, wenn nicht alle Lernenden in ihren Definitionen des Windes verwendeten. Dabei reduzierten letztere ihre Beschreibung des Lerngegenstandes allerdings in der Regel auf diese Eigenschaft, anstatt auch weitere wesentliche zu nennen, wie die Richtung und seinen Einfluss auf die Landwirtschaft, obwohl sie ebenfalls wiederholt von den Lehrkräften vorgestellt worden waren. Hier zeigte sich die Gefahr, welche aus dem Erlernen von Fachwörtern zu bestimmten Konzepten resultieren kann: Bisweilen beschränken sich die Lernenden auf das Memorisieren der Fachbegriffe und sind nicht imstande, ein Konzept vollständig zu erklären: Das geht einher mit den Lehrerfragen nach einer

Erklärung, welche als Antwort das Nennen eines Fachbegriffes akzeptieren, ohne weiter nachzuhaken, ob das Konzept verstanden worden ist und vollständig erklärt werden kann.<sup>184</sup>

Der hier beschriebene Lehrervortrag beanspruchte eine ganze Unterrichtsstunde, welche Frau Dante mit der Erteilung der Hausaufgabe, die entsprechenden Seiten im Lehrbuch zu lesen und die Inhalte zu lernen, beendete. Bei allen beobachteten Lehrkräften zeichnet sich der Sprachgebrauch im Lehrervortrag durch eine deutliche Aussprache und eine langsame bis mäßige Redegeschwindigkeit aus; darüber hinaus bestehen natürlich Unterschiede, die zum einen aus dem individuellen Sprachstil der beobachteten Personen resultieren und zum anderen vermutlich daraus, wie sehr eine Lehrkraft bei ihrem Vortrag an den Lehrbuchtext gebunden ist und wie sie das sprachliche und kognitive Leistungsniveau der Klasse bewertet. Diese Hypothese ist der Tatsache geschuldet, dass zwei der drei Lehrkräfte an der Schule *Pestalozzi*, nämlich Frau Dante und Frau Cese, ihren Blick sowohl beim Vortragen, als auch beim Abfragen vorrangig auf das Lehrbuch richteten und viele darin verwendete Konzepte wortgetreu verwendeten oder ihre Formulierung von den Schülerinnen und Schülern in den Abfragungen erwarteten. Die dritte Lehrkraft an dieser Schule, Frau Rea, verhielt sich lehrbuchungebundener, gebrauchte aber dennoch eine ähnliche, wenn nicht komplexere Sprache als ihre beiden Kolleginnen und hatte die höchsten sprachlichen und kognitiven Anforderungen an die Lernenden, was an verschiedenen Stellen im weiteren Verlauf dieses Kapitels beschrieben wird.

Frau Mancuso, die sich mal mehr, mal weniger an den Lehrbuchtexten orientierte, und Herr Tigre, der diese nur beim gemeinsamen Lesen in der Klasse beachtete, bildeten einfachere, durch weniger syntaktische Komplexität und eine ausgeprägtere Verwendung des fundamentalen Wortschatzes gekennzeichnete Sätze als die ersten drei Lehrkräfte, formulierten öfter Beispiele oder stellten Bezüge zur Lebenswelt der Schüler her, die zudem leicht verständlich waren. Beiden ist außerdem gemein, dass sie sprachliche Äußerungen der Schülerinnen und Schüler regelmäßig wiederholten, was auf der einen Seite unterstützt, dass kein Lernender Teile des Unterrichtsgesprächs überhört, bzw. inhaltlich nicht genau Verstandenes beim erneuten Hören eventuell klarer wird und auf der anderen Seite das Unterrichtstempo entschleunigt. In diesen beiden Klassen war der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer geringeren Sprachkompetenz und die nicht in Italien geboren worden sind, höher.

## 9.2.2 Sprachliche Herausforderungen und ihre Bewerkstelligung in den Abfragungen

Die während der *interrogazioni* beobachteten Lernenden schienen darum bemüht, die gelernten Inhalte vollständig wiederzugeben und ihnen eine angemessene sprachliche Form zu verleihen. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass die meisten Abfragungen in allen fünf Klassen mit offeneren Fragen der Lehrkräfte an die Prüflinge begannen und die mündliche Darstellung letzterer nach einer Weile unterbrochen wurde, um anhand punktuellerer Fragen gezielt zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler über das nötige Hintergrundwissen verfügen und Konzepte genauer erklären können. Bisweilen erfolgte dieser Übergang vom freien Sprechen der Lernenden zu einem aus kurzen Fragen und Antworten bestehenden Prüfungsgespräch auch aus dem Grund, dass die Lernenden Zusammenhänge falsch oder unverständlich darstellten (vgl. Auszug aus Unterrichtsmitschrift 6). Hierbei ist anzunehmen, dass die Lernenden teilweise Inhalte präsentierten, die sie bei der Lehrbuchtexterarbeitung nicht richtig verstanden haben, wie z.B. Frau Dante mit Bezug auf den Redebeitrag einer abgefragten Schülerin vermutlich äußerte (ibid.).

---

<sup>184</sup> S. hierzu auch das Beispiel des Ozonlochs w.u.. Eine ähnliche Situation ergab sich außerdem in einer Abfragung in der Klasse III C an der Schule *Pestalozzi*, bei der eine Schülerin nicht auf den Fachausdruck zur Bezeichnung des Klimas in Italien kam. Hier half die Lehrkraft entschieden mit („*Come si chiama il nostro mare?*“ – „*Mediterraneo.*“ „*Quindi abbiamo un clima?*“ – „*Mediterraneo.*“ („Wie heißt unser Meer?“ – „*Mittelmeer (Mediterraneo).*“ Also haben wir welches Klima?“ – „*Mediterranes.*“) und verzichtete darauf, sich die Merkmale dieses Klimas nennen zu lassen.

Desweiteren schienen sich solche sprachlichen Ungereimtheiten aus dem Bestreben zu ergeben, eine Äußerung möglichst bildungssprachlich zu gestalten, ohne dass die hierzu benötigten lexikogrammatikalischen Mittel ausreichend beherrscht wurden. Beispielhaft ist hier etwa eine Schüleräußerung in der Klasse III A der Schule *Pestalozzi* zu nennen, in der die Gewohnheiten indischer Autofahrer vorgestellt wurden:

Auszug aus Unterrichtsmitschrift 7, Frau Rea (FrR), Pierpaolo (Pie), Abfragung Indien – spärliche Verkehrsregeln

Pie: *Le leggi automobilistiche, non so come si dice.* (Die Automobilgesetze, ich weiß nicht, wie man es sagt.)

FrR: *Il codice stradale! Adesso lo sai.* (Die Verkehrsregeln! Jetzt weißt du es.)

Pie: *No, lo sapevo anche prima. Il codice stradale è scarso.* (Nein, ich wusste es auch vorher. Die Verkehrsregeln sind spärlich.)

FrR: *Che vuol dire scarso?* (Was bedeutet spärlich?)

Pie: *E' scarso.* (Sie sind spärlich.)

FrR: *Un codice, una legge non può essere scarso! E che ne sai, hai la patente?* (Ein Kodex, ein Gesetz kann nicht spärlich sein! Und was weißt du davon, hast du den Führerschein?)

Abbildung 10: Abfragung Frau Rea, Pierpaolo, III A, *Pestalozzi*, Bestrebungen des Schülers um bildungssprachlichen Ausdruck

Da im Folgenden nicht weiter auf seinen Beitrag eingegangen wird, bleibt offen, was damit gemeint war. Vielleicht wollte er sagen, dass die Verkehrsregeln nur spärlich befolgt werden, da er eventuell gehört hat, dass auf den indischen Straßen viele Menschen bei Verkehrsunfällen sterben. Oder er könnte sich auf volle Straßen in den Städten beziehen, welche von verschiedenen Verkehrsmitteln, Menschen und Tieren geteilt werden. Der einzige Satz im Lehrbuch, der sich auf das Thema Autofahren bezieht, lautet: „*La rete stradale è abbastanza sviluppata, ma risulta ancora inadeguata rispetto alle dimensioni del Paese*“ (BASTIANELLI et al. 2010, S. 229; Das Straßennetz ist ziemlich entwickelt, aber erscheint hinsichtlich der Dimensionen des Landes noch unangemessen), so dass Pierpaolo hier den Versuch macht, etwas aus seinem persönlichen Wissen bildungssprachlich zu präsentieren.

Positiv an solchen Bemühungen der Lernenden ist ihre Gewissheit darüber zu betrachten, dass der Kontext Schule und im Spezifischen die Erdkundelehrkraft von ihnen ein Vortragen im bildungssprachlichen Register erwarten. Dieses unterscheidet sich grundlegend vom Sprachgebrauch, den sie untereinander und im außerschulischen Umfeld meist pflegen, aber dennoch bestreben sie seine Aneignung. Indem sie morphosyntaktische und lexikalische Gestaltungsmittel verwendeten, obwohl sie sie noch nicht sicher beherrschten, probierten sie, sich in ihrem sich aufgrund der Registererweiterung vergrößernden sprachlichen Raum zu bewegen und erhalten durch das Lehrerfeedback hilfreiche Hinweise darauf, wie erfolgreich ihre Versuche dabei sind:

Transkriptauszug 3, Abfragung zur Globalisierung, Frau Mancuso (FrM), Ava, Unterstützungslehrkraft Frau Sole (FrS) – Schülerbeitrag mit bildungssprachlichen Zügen

FrM [nachdem sie wiederholt hat, was „globo“ im Wort „globalizzazione“ (Globalisierung) bedeutet]: *Che vuol dire, allora, globalizzazione?* (Was bedeutet also Globalisierung?)

Ava: *Eeh, gli scambi economici di beni e servizi e viene chiamato, eh, viene di solito con il termine di globalizzazione. Eeh, eh, sarebbe un commercio internazionale in cui tutti i prodotti vengono, eh, vengono venduti in tutti i paesi. Eeh, eeh il motore di, eh, a proposito della globalizzazione è il commercio internazionale.* (Eeh, der wirtschaftliche Austausch von Gütern und von Dienstleistungen, und er wird genannt, eh, er wird normalerweise mit dem Begriff Globalisierung. Eeh, eh, das wäre ein internationaler Handel, in dem alle Produkte in alle Länder verkauft werden. Ehh, eeh, der Motor von, eh, bezüglich der Globalisierung ist der internationale Handel.)



FrM: *Eh, eh* [zustimmend, zum Weiterreden anregend]

Ava: *Eeh, poi, le, i prodotti vengono venduti, soprattutto in paesi dove la manodopera è molto, eh, costa molto meno.* (Eeeh, dann, die [Art. f. Pl.], die [Art. m. Pl.] Produkte werden vor allem in Länder verkauft, wo die Arbeitskräfte viel weniger kosten.)

FrM: *Vedi che già non si capisce. Se tu mi dici, i prodotti vengono venduti nei paesi in cui la manodopera costa meno, questa frase non significa niente.* [Pause, Stille] *Perché è sbagliato il verbo. I prodotti non vengono venduti, i prodotti vengono?* (Schau [pass auf], dass man es jetzt schon nicht versteht. Wenn du mir sagst, die Produkte werden in Ländern verkauft, in denen die Arbeitskraft weniger kostet, hat dieser Satz keinen Sinn. Weil das Verb falsch ist. Die Produkte werden nicht verkauft, die Produkte werden?)  
[Schülerin sieht die Lehrerin fragend an.]

Ava: *Prodotti.* (Produziert.)

FrM: *Prodotti! Eh, eh, allora, se no, se no, non ci capisco niente. Allora, spiegami che vuol dire questa differenza.* (Produziert! He, he, also, wenn nicht, wenn nicht, dann verstehe ich nichts davon. Also erklär mir, was dieser Unterschied bedeutet.)

Ava: *Che vengono venduti, cioè, prodotti* [kurze Unterbrechung durch Unterstützungslehrerin, die das Klassenzimmer betritt] *Die verkauft werden, das heißt, produziert werden.*

FrS: *Buongiorno.* (Guten Tag.)

FrM: *Se tu mi dici che i prodotti vengono venduti, come hai detto? I prodotti vengono?* (Wenn du mir sagst, dass die Produkte verkauft werden; wie hast du gesagt? Die Produkte werden?)

Ava: *Venduti.* (Verkauft.)

FrM: *Venduti.* (Verkauft.)

Ava: *In un paese.* (In einem Land.)

FrM: *In un paese dove la manodopera è scarsa. Quindi si può dire, che lei il concetto ce l'ha. Ma sbaglia il verbo, sbaglia il verbo e quindi dice fischio per fiasco. I prodotti vengono, i prodotti! Le merci vengono prodotte, e allora è molto diverso in, eeh, paesi, nei quali la manodopera è a buon prezzo. Che vuol dire questo? Spie, dammi un esempio.* [Stille, Pause]. *Facciamo un esempio. L'abbiamo fatto l'altra volta, l'esempio.* [Stille, Pause] (In einem Land, wo es wenig Handarbeit gibt. Also kann man sagen, dass sie das Konzept hat. Aber sie vertut sich mit dem Verb, vertut sich mit dem Verb und sagt also „fischio per fiasco“. Die Produkte, die Produkte! Die Waren werden produziert, und also ist das sehr verschieden, eh, in Ländern, in denen die Handarbeit wenig kostet. Was bedeutet das? Erkl, gib mir ein Beispiel. Machen wir ein Beispiel. Wir haben das letztes Mal entwickelt, das Beispiel.)

Ava: *Eeh.*

FrM: *Là, là, ti ricordi che l'altra volta siamo andati ognuno a vedere da dove è questo giubbottino?* (Da, da [zeigt auf einen Anorak], erinnerst du dich, dass wir letztens alle schauen gegangen sind, woher dieser Anorak ist?)

Ava: *Aah!*

Abbildung 11: Transkriptauszug Abfragung Frau Mancuso, Avas Versuch einer bildungssprachlichen Darstellung

Ava ist eine Schülerin, die vor einigen Jahren mit ihrer Familie aus Bangladesch, wo sie die ersten Schuljahre absolviert hat, nach Italien gekommen ist. Italienisch ist für sie also eine Zweitsprache, die sie erst seit einigen Jahren lernt, was wahrscheinlich erklärt, wie Frau Mancuso zu ihrer Aussage kommt, die Schülerin vertut sich mit einem Verb und habe das Konzept verstanden. Im Folgenden soll Avas Versuch, das Konzept der Globalisierung zu erklären, sprachlich analysiert werden.

Ava beginnt mit einer Definition von „Globalisierung“, indem sie auf den wirtschaftlichen Austausch zwischen den Ländern aufmerksam macht und dass „alle Produkte in allen Ländern verkauft werden“. Der internationale Handel treibe die Globalisierung an. Bildungssprachlich an dieser Darstellung ist, das ein Phänomen geschildert wird, ohne dass die Akteure, die dafür

verantwortlich sind, genannt werden: Die Subjekte in Avas ersten Sätzen sind der wirtschaftliche Austausch, der internationale Handel und die Produkte. Das erste Subjekt, „*scambi economico di beni e di servizi*“ besteht zudem aus einer Nominalkette, die sich aus dem Substantiv „*scambio*“ (Austausch), welches dem fundamentalen Wortschatz, aber auch dem wirtschaftlichen Fachwortschatz angehört, zusammensetzt, das durch das Adjektiv „*economico*“ (FO; wirtschaftlich) sowie zwei nominale Attribute, „*di beni*“ (FO; von Gütern) und „*di servizi*“ (FO; Dienstleistungen) ergänzt wird.

Zwei von drei der zuerst verwendeten Prädikate konstruiert sie im Passiv, was vor allem im mündlichen Sprachgebrauch seltener geschieht als Konstruktionen im Aktiv. Allerdings ist ihr erster Satz grammatikalisch eigentlich nicht korrekt: „*Eeh, gli scambi economici di beni e servizi e viene chiamato, eh, viene di solito con il termine di globalizzazione.*“ Während man den Satzanfang, „*gli scambi economici di beni e di servizi*“ als prädikatslose Antwort auf die Lehrerfrage „Was bedeutet Globalisierung?“ werten kann, folgt auf diesen Pluralnumerus ein in der dritten Person Singular konjugiertes Prädikat. Zwar ist es im Italienischen möglich, wie im vorliegenden Satz das Subjekt nicht zu explizieren, doch es bleibt etwas unklar, was als Subjekt intendiert ist. Die Zuhörer müssen dadurch inferieren, das sie wahrscheinlich etwas wie „*Questo fenomeno/fatto viene chiamato...*“ (Dieses Phänomen/dieser Sachverhalt wird ... genannt) im Sinn hat. Derartige Inferenzen sind in der mündlichen Kommunikation oft erforderlich und erschweren im vorliegenden Fall das Verständnis auch nicht besonders, doch das bildungssprachliche Register verlangt eine größere Präzision.

Desweiteren scheint die Schülerin mit der lexikalischen Wahl ihres Prädikats nicht zufrieden, denn sie wiederholt das vorausgehende Hilfsverb „*viene*“ (wird) und vervollständigt es nicht zum Prädikat. Dies geschieht wahrscheinlich in Ermangelung einer besseren Alternative, jedoch hätte sie, um einen morphosyntaktisch korrekten Satz zu bilden, zumindest das zuerst genannte Prädikatslexem „*chiamato*“ (genannt) wiederholen müssen.

Das langgezogene „*eeh*“ am Anfang ihres nächsten Satzes drückt aus, dass sie Zeit zum Überlegen und Formulieren braucht, bis sie ein längeres Satzgefüge bildet – diesmal grammatikalisch korrekt – , das typisch bildungssprachliche Züge aufweist. Das sind zum einen das nicht animierte Subjekt „*commercio internazionale*“ mit seiner genaueren Bestimmung durch das adjektivische Attribut „*internazionale*“ sowie dessen Erläuterung durch einen Relativsatz und zum anderen der erneute Gebrauch des Passivs.

Ihr Satzgefüge konstruiert sie um zwei Prädikate, von denen das erste im Konjunktiv steht („*sarebbe*“, es wäre), wodurch sie sich von ihrer Äußerung distanziert. Durch dieses Stilmittel kann, ähnlich wie mit dem Gebrauch des Indikativ Präteritums, signalisiert werden, dass man etwas wiedergibt, dass nicht von einem selbst stammt, sondern dass man irgendwo gehört oder gelesen hat. Noch stärker vielleicht das Präteritum, doch auch der Konjunktiv dient den Lernenden außerdem dazu auszudrücken, dass sie sich nicht sicher sind, ob sie etwas korrekt erinnern.<sup>185</sup>

Auch der folgende Satz wird wieder von einem langgezogenen „*eeh*“ eingeleitet und ist Ausdruck ihres Zögerns. Ferner ist das eingeschobene „*a proposito*“ (bezüglich) überflüssig und eher störend, stellt aber wahrscheinlich den Anfang ihrer Reparatur des vorausgehenden Wortes „*di*“ dar. Avas Aussage würde an Kohäsion und Folgerichtigkeit gewinnen, wenn sie die Wortstellung im Satz anders gewählt hätte: *Questo commercio internazionale è il motore della globalizzazione* (Dieser internationale Handel ist der Motor der Globalisierung). Denn in ihrem Redebeitrag fungiert der „Motor der Globalisierung“ als Rhema, also als neue Information, während der „internationale Handel“ das Thema darstellt, welches an den vorausgehenden Satz anknüpft.

Generell muss zu ihrer mündlichen Darbietung angemerkt werden, dass die Klasse das Konzept „Globalisierung“ vor der Unterrichtsstunde dieser Abfragung gemeinsam besprochen und auch die entsprechende Lehrbuchseite gelesen hat. Avas Antwort auf die Lehrerfrage entspricht zunächst wortgetreu dem Satzanfang zu Beginn eines neuen Absatzes auf der Lehrbuchseite, und auch die

---

<sup>185</sup> Siehe hierzu auch das Unterkapitel 9.2.5 zum Lehrerfeedback.

Ausdrücke „*termine [...] di globalizzazione*“, „*motore della globalizzazione*“ und „*commercio internazionale*“ werden dort verwendet. Letzterer und „Globalisierung“ sind zudem fettgedruckt, woraus die Schülerin schließen kann, dass sie zur Vorstellung des Konzepts wichtig sind und deshalb verwendet werden sollten. Dass sie bei der Formulierung von „*Il motore della globalizzazione è il commercio commerciale*“ nach „*di*“ zögert, liegt vielleicht daran, dass im Lehrbuchtext das Subjekt vom Adjektiv „*principale*“ (prinzipiell) ergänzt wird, welches ihr im Moment der Abfragung nicht einfällt. Darauf deutet auch das von ihr eingeschobene und überflüssige „*a proposito*“ (bezüglich) hin, es kann sich jedoch ebenso einfach um eine Reparaturstrategie handeln, weil ihr danach formuliertes nominales Attribut anstelle der einfachen Präposition „*di*“ die Kontraktion aus Artikel und Präposition „*della*“ erfordert. Im Übrigen dürfte die Wortstellung des Satzes im Lehrbuchtext der Schülerin eine textkohärentere Formulierung wie die oben von mir vorgeschlagene erschweren.<sup>186</sup>

Nachdem Frau Mancuso Ava dazu auffordert, mit der Vorstellung des Konzepts fortzufahren und sie dadurch darauf hinweist, dass noch nicht alle wesentlichen Punkte zum Thema Globalisierung genannt worden sind, geht Ava zur Beschreibung des für die Globalisierung charakteristischen Outsourcens der Produktion von Gütern oder ihren Teilprozessen über. Auch hier verwendet Ava wieder einen passenden wirtschaftlichen Fachbegriff, nämlich „*manodopera*“ (AD, TS econ.; Arbeitskraft). Erneut bildet sie ein längeres Satzgefüge mit einem Relativsatz und verwendet zwei nicht animierte Subjekte, „Produkte“ und „Arbeitskraft“, wodurch das erste eine passivische Prädikatskonstruktion erfordert.

Auch hier zeigen sich Avas Schwierigkeiten mit dem sprachlichen Formulieren oder dem Erinnern weiterer Einzelheiten des Konzepts an mehreren Stellen. Auf der einen Seite wählt sie zunächst einen femininen Pluralartikel, den sie durch den maskulinen korrigiert, um „*prodotti*“ (Produkte) anschließen zu können und verbessert das letzte Prädikat, „*è*“ (FO; ist) in „*costa*“ (FO; kostet), wahrscheinlich weil ihr kein passendes adjektivisches Prädikatsnomen zu „*ist*“ einfällt. Auf der anderen Seite äußert sie wieder verschiedene „*eeh*“ und „*poi*“ (dann), um Zeit zu gewinnen. Das entscheidende Problem an dem von ihr formulierten Satz ist seine inhaltliche Unkorrektheit, da sie erklärt, dass die Produkte dort verkauft werden, wo die Arbeitskräfte sehr wenig kosten, wobei die Waren dort produziert werden.<sup>187</sup> Auf diesen wesentlichen semantischen Fehler reagiert die Lehrkraft direkt, wobei sie unterstreicht, dass der Schülerin das Konzept klar sei, aber sie sich bei der Wahl des Verbes vertue und dadurch ihre Aussage unverständlich mache. Ob der Schülerin das Konzept des Outsourcens und seiner Rolle in der Globalisierung wirklich klar sind, bleibt fraglich, zumal sich die Lehrkraft auf ein zuvor gemeinsam erarbeitetes Beispiel der Produktion von Kleidungsstücken der Schüler beruft, dass Ava nicht sofort erinnert und auch später nicht selbstständig wiederholen kann. Deshalb ist es aus lern- und sprachförderlichen Gründen vorteilhaft, dass Frau Mancuso es wiederholt.

Der Absatz auf der Lehrbuchseite, der sich mit der Globalisierung und dem Outsourcen auseinandersetzt, enthält die Begriffe „Produktion“ und „Arbeitskraft“, von denen Ava in ihrer Schilderung nur den zweiten erwähnt. Aber zusätzlich verwendet sie anstelle des mit dem ersten Substantiv nominal formulierten Prozesses „Produktion“ sein Resultat, die „Produkte“. Es ist anzunehmen, dass der Textabschnitt ihr nicht behilflich war, das im Unterricht gemeinsam Erarbeitete besser zu verstehen und/oder zu erinnern, da er nicht gerade einfach formuliert ist. Zur besseren Veranschaulichung soll er hier wiedergegeben werden (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 59, Fettdruck im Original):

---

<sup>186</sup> Auch dieser Satz steht wieder am Anfang eines neuen Absatzes und enthält zwei fettgedruckte Wörter, die zusammen ein Konzept bilden (*commercio internazionale*). Beides verdeutlicht den Lesern wahrscheinlich seine Wichtigkeit und erleichtert das Behalten.

<sup>187</sup> Es könnte auch damit zusammenhängen, dass ihr der gelesene und von ihr verwendete Begriff „*manodopera*“ nicht geläufig ist. Diese Vermutung ist naheliegend, weil sich in einer anderen Unterrichtseinheit in derselben Klasse herausgestellt hat, dass die Lernenden die Bedeutung dieses Begriffs nicht kennen. Hierzu s. Kap. 9.2.3.1.

Il fenomeno della globalizzazione investe anche la fase della produzione, che sempre più spesso viene trasferita in paesi (e continenti) diversi da quello in cui ha sede la ditta produttrice, là dove sono minori i costi della manodopera. Tale processo ha preso il nome di **delocalizzazione**.

(Das Phänomen der Globalisierung betrifft auch die Phase der Produktion, welche immer öfter in Länder (und Kontinente) transferiert wird, die von dem verschieden sind, in dem die produzierende Firma niedergelassen ist, dort wo die Kosten der Arbeitskraft geringer sind. Dieser Prozess hat den Namen Standortverlagerung angenommen.)

Die Subjekte sind abstrakt, auf „*paesi*“ bezieht sich ein mehrteiliges Attribut, das in der deutschen Übersetzung mit zwei Relativsätzen wiedergegeben wird, wobei es im Italienischen vom Adjektiv „*diversi*“ (verschieden) regiert wird („*diversi da quello in cui ha sede la ditta produttrice*“) und der Bezug des Demonstrativpronoms „*quello*“ nicht leicht erkennbar ist, da es sich im Numerus von seinem Bezugswort „*paesi*“ unterscheidet. Acht der 46 Wörter sind außerdem nicht Teil des fundamentalen Wortschatzes, also mehr als jedes sechste Wort, unter ihnen auch Wörter verschiedener Fachsprachen. Auch das erste Prädikat, „*investe*“ stammt von einem Verb, das im GRADIT zwar AU-markiert ist, den Lernenden jedoch wahrscheinlich primär in seiner Bedeutung „anfahen“ bekannt sein sollte, während viele von ihnen die im Text gemeinte Bedeutung wahrscheinlich nur aus dem Kontext errahnen können. Von den neun im GRADIT verzeichneten Bedeutungen, von denen vier mit einer TS-Marke ausgestattet sind, passt übrigens keine einzige zu der hier synonym zu „*concerne*“ (betreffen) verwendeten.

Das nächste Beispiel stammt aus einer Abfragung in der Klasse III B der Schule *Pestalozzi* und veranschaulicht die Bestrebungen einer Schülerin, Pamela, bildungssprachliche Ausdrücke zu verwenden. Da in dieser Klasse die Audioaufnahmen nicht gestattet waren, kann der Gesprächsauszug nicht vollständig wortgetreu wiedergegeben werden.

Auszug aus Unterrichtsmitschrift 8, Abfragung Frau Cese (FrC), Pamela (Pam), bildungssprachorientierter Versuch  
Pam: *Le città vicino alla costa sono molto soggette di inondazioni.* (Die Städte nahe der Küste unterliegen sehr Überschwemmungen.)  
FrC: *Grammatica! Siamo qui proprio per parlare bene. Soggette a inondazioni, non di.* (Grammatik! Wir sind hier tatsächlich, um gut zu sprechen. „Soggette a“ Überschwemmungen, nicht „di“.)  
Pam: [fährt fort.]  
FrC [unterbricht sie]: *Amore bello, non possiamo parlare così agli esami!* (Liebes, so können wir in den Abschlussprüfungen nicht sprechen!)

Abbildung 12: Abfragung Frau Cese, Pamela, Bildungssprachversuche

Das Adjektiv „*soggetto*“ erfordert als Prädikatsnomen die Präposition „*a*“ und nicht die von Pamela verwendete „*di*“. Es gehört zum allgemeinen Wortschatz (CO), weshalb es nicht verwunderlich ist, dass Pamela die Präposition falsch wählt: Wahrscheinlich versteht sie zwar die Bedeutung des Wortes, aber es ist nicht Teil ihres aktiven Wortschatzes. Die Abfragung vorbereitend, sollten die Schülerinnen und Schüler Lehrbuchseiten lesen, auf denen der Ausdruck im selben Kontext der Überschwemmungen auftritt (DINUCCI, DINUCCI 2008, S. 254). Dass sie ihn verwendet, zeigt ihre Bereitschaft, sich in der Situation der mündlichen Abfragung eines gewählteren Sprachregisters zu bedienen, was voraussetzt, dass sie sich bewusst ist, dass ein solcher Sprachgebrauch von ihr erwartet wird. Das wird auch von der Lehrerin unterstrichen, die sofort darauf hinweist, dass die Schule der Ort sei, an dem „gut“ gesprochen werden soll und dass dies in der Abschlussprüfung erforderlich sei. Es geht also nicht nur um eine inhaltlich vollständige Darstellung, sondern auch um ein gutes Ausdrucksvermögen, wobei sich beide oft gegenseitig bedingen.

Ein Beispiel für einen missglückten, bzw. unterlassenen Versuch, den angemessenen Ausdruck für etwas zu verwenden, das ein Schüler (Tommaso) während einer Abfragung über Indien bei derselben Lehrerin schildert, ist unten stehend wiedergegeben:

Auszug aus Unterrichtsmitschrift 9, Abfragung Frau Cese (FrC), Tom (Tommaso), bildungssprachliche Schüleräußerung mit Registerwechsel

FrC: *Una persona famosa?* (Eine berühmte Person?)

Tom: *Gandhi.*

FrC: *Chi era?* (Wer war das?)

Tom: *Fece ottenere l'indipendenza all'India. Divise l'Asia orientale in India e Pakistan. Non è che faceva la guerra.* (Er ließ Indien die Unabhängigkeit erhalten. Er teilte Ostasien in Indien und Pakistan. Es ist nicht, dass er Krieg führte.)

FrC: *No, non faceva la guerra. Era una persona pacifista, faceva una rivoluzione non?* (Nein, er führte keinen Krieg. Er war eine pazifistische Person, er führte eine Revolution durch, eine nicht?) [Pause, Stille]

FrC: *Violenta. Dovete ricordarvi le cose, che parlo a fa'?* (Gewaltsame. Ihr müsst euch die Sachen merken, wozu red' ich?)

Abbildung 13: Auszug aus Unterrichtsmitschrift, Abfragung Frau Cese, ausgebliebener Bildungssprachversuch

Tommaso weiß auf die Lehrerfrage zu antworten und unternimmt dies zunächst auch auf sprachlich angemessene Weise. Bildungssprachlich sind an seiner Äußerung generell die Verwendung eines Vergangenheitstempus, des *passato remoto*, welches in Mittelitalien im Mündlichen so gut wie gar nicht gebraucht wird (LORENZETTI 2002, S. 75 f.). Es ist aber das gängige Erzähltempus in Märchen und Geschichten und findet sich auch in den Lehrbuchtexten oft, um weiter zurückliegende Ereignisse zu schildern. Somit passt Tommaso seinen Sprachgebrauch mit der Verwendung dieser Zeitform dem des bildungssprachlichen schriftlichen Textes an und wählt zudem die Lexeme „*far ottenere l'indipendenza*“ (die Unabhängigkeit erhalten lassen) zur Schilderung eines Sachverhaltes, anstatt ihn mit einfacheren lexikalischen und morphosyntaktischen Mitteln auszudrücken.

Der Begriff, an den sich der Schüler im Folgenden nicht erinnert und der zuvor im Unterricht besprochen wurde und auch auf den Lehrbuchseiten verwendetet wird, welche die Schülerinnen und Schüler vor der Abfragung lesen sollten, ist „*rivoluzione non violenta*“ (gewaltlose Revolution). Möglicherweise fällt ihm auch das aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) stammende Adjektiv „*pacifista*“ nicht ein, wodurch er eine Konstruktion wählt, die eine dazu gegenteilige Haltung verneint. An dieser Stelle zeigt sich in der mündlichen Darstellung des Schülers aufgrund seiner lexikalischen Lücke ein Bruch in der Registerverwendung. Zwar demonstriert Tommaso mit seiner Darstellung, dass er sich das Phrasem nicht eingepägt hat, er sich jedoch an den Inhalt erinnert und diesen mit einer eigenen Formulierung, „*non è che faceva la guerra*“, umschreiben kann. Diese stellt aber einen Kontrast zum vorher gewählten bildungssprachlichen Register dar, weil sie zu vage ist. Anstatt den Schüler dazu zu bewegen, seine Aussage selbst zu präzisieren und zu vervollständigen, übernimmt die Lehrkraft umgehend eine genauere Erklärung mit den angemessenen Begriffen „*pacifista*“ und „*rivoluzione non violenta*“ und schärft den Schülerinnen und Schülern ein, dass diese zu lernen sind.

Nicht aus einer Abfragung, aber dennoch aus einer Prüfungssituation stammt das folgende Beispiel, auf das vor der Wiedergabe eines schriftlichen Tests an die Lernenden in der Klasse III A an der Schule *Pestalozzi* im Unterrichtsgespräch Bezug genommen wird. Es betrifft die im Test verlangte Beschreibung des Treibhauseffekts und den dazu von den Lernenden verwendeten Begriff „Ozonloch“, was die Lehrkraft folgendermaßen kommentiert: „*Il buco dell'ozono protegge dai raggi del sole.*“ *Attenti! Questo è un fenomeno tipico del linguaggio italiano! Non è il buco! State attenti all'uso del linguaggio*“ („Das Ozonloch schützt vor den Sonnenstrahlen.“ Aufgepasst! Das ist ein typisches Phänomen der italienischen Sprache! Es ist nicht das Loch! Achtet auf den Gebrauch der Sprache!“). Mit ihrer Äußerung „Dies ist ein typisches Phänomen des italienischen Sprachgebrauchs“ bezieht sich die Lehrkraft wahrscheinlich auf die Angewohnheit mancher

Sprecher, sich um eine gewählte Ausdrucksweise zu bemühen und dabei inhaltlich-semantische Ungenauigkeiten oder Fehler zu produzieren.<sup>188</sup>

Ein letztes Beispiel ist ebenfalls nicht einer mündlichen Abfragung entnommen, soll an dieser Stelle aber dennoch wiedergegeben werden, da es eine Selbstkorrektur durch eine Schülerin (Arianna) in der Klasse III D der Schule *Pestalozzi* in einer weniger formalen Unterrichtssituation zeigt. Wie andere Lernende hilft sie einer Mitschülerin, welche auf der Wandkarte Sri Lanka zeigen soll: „*Guarda a sinistra delle Maldive. Eh, a nord-est, eh sì, a nord-ovest*“ (Schau links von den Malediven. Eh, nordöstlich, eh, ja, nordwestlich). Hier wird deutlich, dass es den Schülern leichter fällt, die Richtungsadverbien wie „links“ zur Lokalisierung zu verwenden, wie sie es auch in alltagssprachlichen Kontexten machen. Obwohl die Unterrichtssituation weniger formal ist, da die Mitschülerin, die das Land auf der Karte zeigen soll, sich nicht in einer Abfragung befindet und die anderen ihr helfen können, ohne auf eine Redeturnzuweisung durch die Lehrerin warten zu müssen, ist sich Arianna doch bewusst, dass ihre spontane Sprachverwendung in der Unterrichtssituation unerwünscht ist. Sie verbessert sich sofort selbst und unterliegt dabei der nicht untypischen Verwechslung der Himmelsrichtungen West und Ost. Sowohl ihr erster Ausdruck „links“, als auch die falsche Bezeichnung der Himmelsrichtung sind wahrscheinlich dem Eifer des Gefechts geschuldet, weil sie das Land entdeckt hat und ihrer Mitschülerin schneller behilflich sein möchte als die anderen.

### 9.2.3 Sprachbezogene Interaktion im beobachteten Erdkundeunterricht

Wenn die Unterrichtszeit nicht für Lehrervorträge oder Abfragungen genutzt wurde, diente sie vorrangig einem fragend-leitenden Unterrichtsgespräch, das oft aus der gemeinsamen Erarbeitung von Lehrbuchtexten bestand. Gerade bei dieser letzten Unterrichtsform waren die Lehrkräfte oft sprachförderlich tätig und dabei vorrangig auf das Stärken der Lesekompetenz und auf Wortschatzarbeit bedacht, während zugleich das mündliche Ausdrucksvermögen trainiert wurde.

#### 9.2.3.1 Gemeinsame Textarbeit

Eine nützliche Strategie zur Erleichterung des Textverständnisses ist die Konzentration auf die Überschrift eines Textes und eventuelle Unterüberschriften, bevor mit dem Lesen begonnen wird. Anhand der darin enthaltenen Informationen können die Leser und Leserinnen Hypothesen aufstellen, wovon der Text handelt, und bauen somit eine Erwartungshaltung auf. Gleichzeitig ermöglicht ein Klassengespräch über die Überschriften von Texten die Aktivierung relevanten Vorwissens, was sich ebenfalls förderlich auf das Leseverstehen auswirkt. Ein solches Vorgehen ist in einer Klasse beobachtet worden, und zwar in der III A an der Schule *Pestalozzi*. Hier begann Frau Rea beispielsweise eine Erdkundestunde mit der gemeinsamen Erarbeitung eines Lehrbuchtextes zur Weltwirtschaft. Sie las selbst die Überschrift vor und fragte dann die Schülerinnen und Schüler, worum es im Text gehen werde:

Auszug aus einem Unterrichtsgespräch (10) zur Weltwirtschaft, Frau Rea (FrR), Arianna (Ari), Pierpaolo (Pie), Luca (Luc) – Textarbeit

FrR: *Aprite il libro a pagina 116.* [Pause, Lernende schlagen die Seite auf]. „*Il sistema economico mondiale. Le potenze economiche mondiali.*“ *Secondo voi, di che cosa tratterà questo testo?* (Schlagt Seite 116 im Buch auf. [Pause]. „Das Weltwirtschaftssystem. Die wirtschaftlichen Weltmächte.“ Was wird dieser Text eurer Meinung nach behandeln?)

Ari: *La globalizzazione.* (Die Globalisierung.)

<sup>188</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang der Pseudo-Klarheit, die bei einer gehobenen Wortwahl entstehen kann, den Dr. Fox-Effekt. Dieser Ausdruck geht auf ein 1970 durchgeführtes Experiment zurück, in dem ein Schauspieler als Dr. Fox ein gebildetes Publikum mit einem inhaltlich leeren bzw. nicht korrekten, doch sprachlich brillanten Vortrag täuschte (HELMKE 2009, S. 199).

Pie: *L'economia dei paesi più importanti. Cioè, dei paesi più potenti, dal punto di vista economico.*  
(Die Wirtschaft der wichtigsten Länder. Das heißt, der mächtigsten Länder, in wirtschaftlicher Hinsicht.)

FrR: *Bene. Luca, leggi la prima frase.* (Gut. Luca, lies den ersten Satz vor).

Luc: *Oggi l'economia mondiale è dominata da pochi stati che sono i maggiori produttori di merci e di servizi del mondo: Stati Uniti e Canada, Unione Europea, Giappone, Australia e Nuova Zelanda.* (Heutzutage wird die Weltwirtschaft von wenigen Staaten dominiert, welche die Hauptproduzenten von Gütern und Dienstleistungen weltweit sind: Vereinigte Staaten und Kanada, Europäische Union, Japan, Australien und Neuseeland.)

FrR: *Bene. Quali parole in questa prima frase sono le più importanti?* (Gut, Was sind die wichtigsten Wörter in diesem ersten Satz?)

Klasse: [Ruft verschiedene Wörter durcheinander, auch die von Frau Rea anvisierten.]

FrR: *Sì. Sottolineate "oggi" e "pochi stati". Come vedete, l'informazione principale di questa frase non è contenuta nelle parole a grassetto!* (Ja. Unterstreicht "heutzutage" und "wenige Länder". Wie ihr seht, ist die Hauptinformation dieses Satzes nicht in den fettgedruckten Wörtern enthalten!)

Abbildung 14: Auszug aus Unterrichtsgespräch Klasse III A, *Pestalozzi*, Textarbeit

Neben dem Aufbauen einer Erwartungshaltung zum Inhalt des Textes, welche die Inferenzenbildung beim Lesen und somit das Textverständnis leiten kann, ist eine solche Herangehensweise an die schulische Textarbeit besonders für Lernende mit geringeren Sprachfähigkeiten von Vorteil, zumal diese eventuell schon bei der Überschrift auf Wörter stoßen, deren Bedeutung ihnen nicht oder nicht genau bekannt ist. Im weiteren Verlauf wird der Text anfangs Satz für Satz laut vorgelesen, und die Lernenden sollen nach jedem Satz die Hauptinformation bzw. Schlüsselwörter unterstreichen. Die Strategie des Auffindens von Schlüsselwörtern gilt ebenfalls der Festigung des Textverständnisses und ist außerdem hilfreich, wenn in einem späteren Schritt die wesentlichen Aussagen des Textes von den Lesern wiedergegeben werden sollen. Nicht nur in dieser, sondern auch in zwei anderen Klassen wurde das Üben dieser Technik beobachtet, wobei im Erhebungszeitraum allerdings außer Frau Rea nur Frau Mancuso (Schule *Vespucci*) die Schülerinnen und Schüler zum Bestimmen von Schlüsselwörtern angehalten hat, während Frau Cese (III B, *Pestalozzi*) ihren Lernenden vorgab, welche Wörter zu unterstreichen seien. In der Klasse von Frau Dante hingegen strichen Lernende Textpassagen oder einzelne Wörter an, ohne dass diese gemeinsam identifiziert worden waren oder die Lehrkraft sie wie Frau Dante (III C, *Pestalozzi*) dazu aufgefordert hatte. Es ist möglich, dass Frau Dante diese Technik im Vorfeld der Studie intensiver mit den Lernenden geübt hat, so dass diese sie sich inzwischen angeeignet hatten.

Am oben stehenden Gesprächsbeispiel ist darüber hinaus interessant, dass die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam macht, dass die in den Lehrbüchern fettgedruckten Wörter eines Textes nicht immer die Hauptinformation eines Satzes oder Textabschnittes enthalten. Es ist auch in anderen Momenten beobachtet worden, dass Frau Rea und Frau Mancuso gegen den Fettdruck in den Büchern wetterten und ihre Lernenden darauf hinwiesen, dass es sich beim Aufspüren wesentlicher Textaussagen eigentlich um eine Aufgabe des Lesers handele, welche ihm durch derartige Gestaltungsmittel des Textes nicht abgenommen werden dürfe. Sich nicht auf den vorgegebenen Fettdruck zu verlassen, sondern sich selbst beim Lesen immer wieder zu fragen, was die entscheidenden Informationen des Textes sind, dazu riet Frau Rea ihren Lernenden auch deshalb, weil in Texten für erfahrenere Leser an den weiterführenden Schulen keine Wörter fettgedruckt seien.

Der oben wiedergegebene Auszug aus dem Unterrichtsgespräch stammt aus einer Doppelstunde, von der die erste Stunde komplett der gemeinsamen Texterarbeitung gewidmet war. In dieser Zeit werden auf die vorgestellte Weise dreieinhalb Lehrbuchseiten zu den Themen Weltwirtschaft, ungleiche Verteilung des Wohlstandes und Kinderarbeit behandelt. Dabei unterbricht die Lehrkraft

das Vorlesen der Schülerinnen und Schüler immer wieder, um sich anhand von Fragen zu vergewissern, ob das Gelesene verstanden wurde, wobei sich diese Fragen teilweise auch an diejenigen richten, die gerade mit dem Vorlesen an der Reihe waren.

Diese Fragen, die entweder ungerichtet der gesamten Klasse oder einen bestimmten Schüler gestellt wurden, beziehen sich oft auf die Bedeutung einzelner im Text enthaltener Wörter oder Mehr-Wort-Inhaltseinheiten kürzeren Ausmaßes. So möchte Frau Rea etwa vom Vorleser (Costa) eines längeren Absatzes die Bedeutung des darin enthaltenen Wortes „*divario*“ (CO; Unterschied, Gefälle) wissen, dem dieses Wortes aus dem allgemeinen Wortschatz – also dem umfangreichen Teil des Gebrauchswortschatzes, der seltener in der gesprochenen und geschriebenen italienischen Sprache verwendet wird als der Grundwortschatz und über den Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufe erst zu einem geringen Teil verfügen –, offensichtlich nicht bekannt ist. Der Schüler nutzt zur Beantwortung der Lehrerfrage den Textkontext nicht zur Bedeutungserschließung, obwohl dies hilfreich wäre, da im vorausgehenden Satz „*distinguere Stati ricchi [...] dalle aree povere*“ (reiche Staaten [...] von den armen Gebieten unterscheiden) und „*Nord e Sud del Mondo*“ (Norden und Süden der Welt) Erwähnung finden und der zu erklärende Ausdruck genau dieses Thema aufgreift und als Ausgangspunkt für die folgende, neue Textinformation macht.

Halliday (1993, S. 109 ff.) hat dieses Phänomen ausführlich beschrieben und ihm den Namen „grammatische Metapher“ gegeben. Es ist ein bildungstexttypisches Merkmal geschriebener Sprache, dass beschriebene Sachverhalte für die weitere Ausführung der Darstellung am Satzanfang aufgegriffen und im Nominalstil konzentriert werden. Das Verständnis dieses inhaltlichen Zusammenhangs wird im Textbeispiel hier sowohl aus dem Grund erschwert, dass es sich dabei um ein Substantiv handelt, das eben nicht im Grundwortschatz enthalten ist, als auch durch das Unterlassen der Autoren, es mit einem Demonstrativadjektiv einzuleiten: Stünde im Text nicht „*il divario tra i Paesi ricchi e poveri*“ (das Gefälle zwischen den reichen und den armen Ländern), sondern „*questo divario*“, wäre den Lesern durch die explizitere Verknüpfung der beiden Sätze der inhaltliche Zusammenhang klarer.

Zu einem umfassenderen Textverständnis gelangt Costa auch deshalb vermutlich nicht, weil er sich beim Vorlesen auf eine korrekte Aussprache und Betonung konzentrierte, was ihm ebenfalls Mühe bereitete, wie sein Zögern und Verlesen an verschiedenen Stellen anzeigten. Dadurch standen ihm weniger kognitive Kapazitäten zur Sicherung des Textverständnisses zur Verfügung als einem kompetenteren Vorleser. Unten stehend wird der kurze Wortwechsel zwischen ihm und der Lehrkraft wiedergegeben:

Auszug aus einem Unterrichtsgespräch (11) zwischen Frau Rea (FrR) und Costa (Cos), anderer Schüler (Sch)  
[Costa liest einen Textabschnitt vor und beantwortet anschließend einigermaßen befriedigend einige an ihn gerichtete Fragen der Lehrkraft.]  
FrR: *Che vuol dire „divario“?* (Was bedeutet „divario“?)  
[Pause, Costa antwortet nicht.]  
FrR: *Ti viene in mente un sinonimo?* (Fällt dir ein Synonym ein?)  
Cos: *Litigio.* (Streit.)  
FrR: *No. E' diff...?* (Nein, es ist Unter..?) [Stille, Costa schweigt]  
Sch: *Differenza* (Unterschied.)

Abbildung 15: Auszug aus Unterrichtsgespräch, Frau Rea, Costa, Textarbeit – Wortbedeutung

Anstatt ihn nach Erschließungshilfen im Textkontext suchen zu lassen, gibt Frau Rea ihm die Hälfte eines Synonyms des unbekanntes Wortes vor, welches ein anderer Schüler nach einer kurzen Pause, in der Costa nicht auf die Frage antwortet, vervollständigt, ohne dazu aufgefordert worden zu sein.<sup>189</sup>

<sup>189</sup> Wie in der weiter oben beschriebenen Unterrichtssituation, in der eine Schülerin ein Land auf der Wandkarte zeigen sollte, durften die Schülerinnen und Schüler dieser und der anderen vier beobachteten Klassen einen Redebeitrag äußern, ohne auf die Erteilung des Rederechts warten zu müssen, sofern die Lehrkraft ihre Frage nicht gezielt an einen



Auf eine längere Nominalkette, nämlich „*esporto di manufatti di alto contenuto tecnologico*“ (Export von hoch technologischen Geräten), der vorausgehenden gemeinsam gelesenen Seite geht sie an späterer Stelle ein, um diesen Obergriff von den Lernenden inhaltlich füllen zu lassen, sich zu vergewissern, ob die Schüler wissen, wie man Produzent oder Erfinder von hoch technologischen Gegenständen wird und mit thematisch affinem Wissen aus einer vorausgehenden Stunde, in der das oben vorgestellte Diagramm zur Bildung der Frauen und der Geburtenrate entwickelt werden sollte, zu kombinieren: „*Secondo voi, in Arabia Saudita, le donne possono lavorare per lo sviluppo dell'alta tecnologia?*“ (Können die Frauen eurer Meinung nach in Saudi-Arabien für die Hightech-Entwicklung arbeiten?). Hierbei zeigt sich, dass die Lernenden Beispiele für hoch technologische Produkte nennen können und sich an den Grad der Schulbildung der Frauen in Saudi-Arabien erinnern, jedoch nicht genau wissen, welche schulische Bildung (Hochschulreife, Studium, Spezialisierung) zur Entwicklung von Hightech-Produkten erforderlich ist. Bei der gemeinsamen Lehrbuchlektüre wird also auch textbezogenes Hintergrundwissen überprüft und erweitert.

Relevantes bereits vermitteltes Wissen wiederholte Frau Rea auch an anderen Stellen, indem sie kontrollierte, ob es den Lernenden zur Verfügung stand. Dieses wurde so zusätzlich gefestigt, außerdem auf neue Kontexte angewendet und diente dabei einer gründlicheren Auseinandersetzung mit den neuen Texten. In der hier beschriebenen Unterrichtssituation der gemeinsamen Textbehandlung fragte sie die Schülerinnen und Schüler beispielsweise nach einem bestimmten Fachausdruck, der im Text nicht genannt wird, aber mit seinem Inhalt zusammenhängt: „*Come si chiama questo tipo di economia che garantisce a stento la sopravvivenza?*“ (Wie heißt diese Art von Wirtschaft, die mit Mühe und Not das Überleben garantiert?). Hierauf antworteten die Lernenden korrekt mit „*economia di sussistenza*“ (TS econ.; Subsistenzwirtschaft).

Darüber hinaus versuchte sie, das Textverständnis besser zu sichern und die Inhalte fester im Gedächtnis der Schülerinnen und Schüler zu verankern, indem sie Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden herstellte. Nicht immer verfügten die Lernenden jedoch über das nötige Wissen, um solche Bezüge unter der Anleitung der Lehrkraft zu entwickeln und zum besseren Verständnis zu nutzen, obwohl sie sich auch auf im Unterricht behandelte Gegenstände stützten. So wollte sie etwa die Bruttoinlandsprodukte von ärmeren Ländern der Welt mit dem Italiens vergleichen lassen, jedoch wussten die Lernenden den Wert des italienischen BIPs nicht.<sup>190</sup>

Die Bezüge wurden desweiteren auch zu Inhalten hergestellt, die in einem anderen Fach behandelt worden waren. Beispielsweise wies sie die Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie ihre beobachteten Kollegen in anderen Situationen, darauf hin, dass sie über das Thema „Kinderarbeit“ bereits ausführlich im Geschichtsunterricht gesprochen hatten und ließ von den Lernenden wiederholen, durch welche Merkmale sie gekennzeichnet ist. Gleichzeitig versuchte Frau Rea, den Lernenden eine Vorstellung davon zu vermitteln, was sich hinter der neutralen Sprache des Lehrbuchtextes für die Betroffenen verbirgt, indem sie die Lernenden zunächst fragte, wer jüngere Geschwister oder Cousins und Cousinen habe und wie diese ihren Tag verbringen. Sie verglich die Schülerangaben mit dem Alltag vier- oder fünfjähriger Kinder, die ein Gelände von Steinen und Gestrüpp (CO; *sterpaglie*) befreien müssen:

Unterrichtsgespräch (12) Frau Rea (FrR), verschiedene Schüler (Sch), Vera (Ver), Bezug zur Lebenswelt der Lernenden

Ver: *Che sono le sterpaglie?* (Was sind die „*sterpaglie*“?)

FrR: *Come, che sono le sterpaglie?!* (Wie, was sind „*sterpaglie*“?)

Sch: *Erba, rami, piante inutili.* (Gras, Äste, unnützliche Pflanzen.)

bestimmten Lernenden gerichtet hatte. Auch in diesem letzten Fall mussten die anderen Schülerinnen und Schüler ihren Wunsch, etwas beizutragen, nicht durch ein Handzeichen anzeigen, sondern konnten sich direkt äußern. Nur in bestimmten Situationen, wenn es in der Klasse allzu laut wurde, da die Schülerinnen und Schüler durcheinanderredeten, forderten die Lehrkräfte sie auf, sich zu melden und abzuwarten, dass ihnen das Rederecht erteilt wird.

<sup>190</sup> Ähnlich erging es bspw. Herrn Tigre in der Klasse an der Schule *Morante*, als er seinen Lernenden die Länge des Zambesi veranschaulichen wollte und die Lernenden nach dem Namen und der Länge des längsten Flusses Italiens fragte, worauf sie keine Antwort gaben.

FrR: *E a otto anni? Cosa fanno i bambini qui?* (Und mit acht Jahren? Was machen die Kinder hier?)  
 Sch: *Vanno a scuola, in terza elementare.* (Sie gehen zur Schule, in die dritte Klasse.)  
 FrR: *Mentre i bambini in altri posti del mondo hanno mai visto una scuola. E di pomeriggio, dopo la scuola? Cosa fanno i bambini?* (Während die Kinder an anderen Orten der Welt nie eine Schule gesehen haben. Und am Nachmittag, nach der Schule?)  
 Sch: *Danza, sport.* (Tanzen, Sport.)  
 FrR: *A dodici anni, molti bambini lavorano già sotto un padrone. Adesso, Vera non sa neanche che cosa sono le sterpaglie, mentre questi bambini lavorano tanto.* (Mit zwölf Jahren arbeiten viele Kinder schon unter einem Dienstherrn. Jetzt weiß Vera nicht mal, was Gestrüpp ist, während diese Kinder hart arbeiten.)

Abbildung 16: Auszug Unterrichtsgespräch Frau Rea – Bezug zur Lebenswelt der Schüler

Ähnlich verhält sich die Lehrerin in einer anderen Unterrichtsstunde, in der im Zuge einer Behandlung des Lehrbuchthemas „Konflikte in Afrika“ die Begriffe „*pulizia etnica*“ (CO; ethnische Säuberung“) und „*genocidio*“ (CO; Genozid) aufkommen und Frau Rea den Schülern eine Rechenaufgabe stellt, um den Schülerinnen und Schülern die im Lehrbuch angegebene Zahl der Toten und damit die Bedeutung des Genozids begreiflicher zu machen:

Auszug aus einem Unterrichtsgespräch (13) Frau Rea (FrR), verschiedene Schüler (Sch) – Genozid  
 FrR: *La pulizia etnica può portare fino al genocidio. Questo termine significa „sterminio di un popolo“. Dove è successo nel giro di due mesi?* (Die ethnische Säuberung kann bis zum Genozid führen. Dieser Terminus bedeutet „Ausrottung eines Volkes“. Wisst ihr, wo das innerhalb von zwei Monaten geschehen ist?)  
 [Pause, Stille]  
 Sch1: *In Ruanda.*  
 FrR: *Sì. Cercate sulla mappa, dove si trova questo paese.* (Ja. Sucht auf der Karte, wo sich das Land befindet.)  
 [Klasse sucht Ruanda auf der Karte im Buch.]  
 FrR: *Avete idea quante persone bisogna uccidere al giorno per arrivare a un milione e mezzo in due mesi?* (Habt ihr eine Idee, wie viele Menschen man am Tag töten muss, um auf eineinhalb Millionen in zwei Monaten zu kommen?)  
 [Die Lernenden rechnen.]  
 Sch2: *22000 al giorno.* (22000 am Tag.)  
 FrR: *Il genere umano è molto inventivo per quanto riguarda la crudeltà. C'è anche lo stupro etnico, veniva praticato anche qui in Europa, per esempio durante la guerra balcanica.* (Das Menschengeschlecht ist sehr erfinderisch, was die Grausamkeit angeht. Es gibt auch den ethnischen Missbrauch, der wurde auch hier in Europa praktiziert, zum Beispiel während des Balkankrieges).

Abbildung 17: Unterrichtsgespräch Frau Rea – Genozid

Auf dieselbe Art bemühte sich in der beobachteten Klasse an der Schule *Vespucci* Frau Mancuso, ihren Schülerinnen und Schülern die Implikationen einer neutral gehaltenen Formulierung im Lehrbuch zu vergegenwärtigen, deren Bewusstmachung bei der einfachen Lehrbuchlektüre zusätzlich durch die Verwendung komplizierterer Lexeme erschwert wird. Welche sprachlichen Gestaltungsmittel im Textkontext zur Kolonialisierung und zur Sklaverei den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereiteten, geht aus dem unten stehenden Transkriptauszug hervor. Vor allem handelt es sich um ein mangelndes Verständnis der Satzaussage „*praticare razzie di manodopera*“ (Raubzüge [auf der Suche] nach Arbeitskraft praktizieren), was primär auf falsches lexikalisches Wissen bezüglich des Ausdrucks „*manodopera*“ zurückzuführen ist.

Die enthaltenen drei Lexeme der Satzaussage zählen allesamt nicht zum fundamentalen Wortschatz; das erste ist darüber hinaus das einzige, das als Wort des hohen Gebrauchs (AU) zum Grundwortschatz gerechnet wird. „*Razzia*“ ist ein Wort des allgemeinen Wortschatzes (CO) und „*manodopera*“ zugleich der hohen Disponibilität und der Wirtschaftsfachsprache (AD TS econ.). Diese für italienische Sach- und Lehrbuchtexte typische Wahl eines gehobenen Sprachregisters und die Tendenz, Sachverhalte nicht mithilfe einer Verbalphrase, sondern nominalisiert auszudrücken, stellen für viele Lernende dieser Altersstufe offensichtlich eine erhebliche Schwierigkeit dar. Für sie wäre die Textaussage leichter zu verstehen, wenn sie zum Beispiel als „*i diversi popoli africani e i dominatori arabi sequestravano/rubavano uomini da impiegare come manodopera nelle coltivazioni o nei servizi domestici*“ (die verschiedenen afrikanischen Völker und arabischen Herrscher entführten/stahlen Menschen, um sie als Arbeitskräfte in den Bewirtschaftungen und häuslichen Diensten einzusetzen) formuliert wäre. Dieser Alternativvorschlag greift einen Großteil der im Text gegebenen Lexeme aus dem gehobeneren Sprachregister auf, erklärt aber insbesondere „*manodopera*“ besser, indem es direkt mit „*uomini (da impiegare)*“ in Verbindung gesetzt wird. Anstatt wie im Lehrbuchtext sofort vom Beutezug nach Arbeitskräften zu sprechen, wird so zuerst erwähnt, dass Menschen gestohlen werden und dann ergänzt, aus welchem Grund dies geschieht. Dass die Lernenden das Wort „*mandopera*“ nicht sicher beherrschen, ist im Übrigen zwar zum einen damit erklärbar, dass es von ihnen aus dem Kontext aufgrund der lexikalischen Komplexität der es umgebenden, nicht aus dem fundamentalen Wortschatz stammenden Wörter nicht erschlossen werden kann. Erschwerend kommt aber zum anderen noch hinzu, dass sie es mit einem sowohl im Wortlaut, als auch von der semantischen Bedeutung seiner Bestandteile her ähnlichen Wort verwechseln, welches sie ebenfalls erst im Unterricht der Mittelschule gelernt haben dürften und noch nicht sicher beherrschen, nämlich „*manufatto*“ (CO; handgefertigter Gegenstand). Von den beiden Bestandteilen der Determinativkomposita sind jeweils die bestimmenden ersten nahezu identisch, „*mano*“ (FO; Hand) sowie sein lateinischer Ursprung „*manu*“ im zweiten Kompositum, und die folgenden Determinata liegen semantisch sehr nah beieinander: „*Opera*“ (FO) bedeutet „menschliches Werk“ und „*fatto*“ in der Hauptbedeutung „Tatsache, Fakt“ als Nomen und „gemacht“ als Partizip Perfekt des Verbes „*fare*“ (machen).

Transkriptauszug 4, Frau Mancuso (FrM) , Diego (Die), Olga (Olg), Ava – neutrale und komplexe Lehrbuchsprache

FrM: *Andiamo a fare il discorso della schiavitù.* [Liest vor]: „*Già negli anni precedenti al Cinquecento*“ [unterbricht das Lesen]. *E' quello che vi ho detto io. Devi anticipare. Non è soltanto il problema della schiavitù. Non è soltanto un problema dell'Ottocento.* [Liest weiter:] „*Già negli anni precedenti al 1500, i diversi popoli africani e i dominatori arabi praticavano razzie di manodopera da impiegare nelle coltivazioni o nei servizi domestici.*“ *Che vuol dire, Rodrigo, „praticavano razzie di manodopera“?* (Lasst uns das Gespräch der Sklaverei führen. [Liest vor:] „*Schon in den Jahren vor dem 16. Jahrhundert*“ [unterbricht das Lesen]. Das ist das, was ich euch gesagt habe. Du musst weiter zurückgehen. Es ist nicht nur das Problem der Sklaverei. Es ist nicht nur ein Problem des 19. Jahrhunderts. [Liest weiter:] „*Schon in den Jahren vor 1500 praktizierten die verschiedenen afrikanischen Völker und die arabischen Herrscher Raubzüge [auf der Suche] nach Arbeitskräften zur Nutzung in den Bewirtschaftungen oder für Dienste im Haushalt.*“ Was bedeutet, Rodrigo, „sie praktizierten Raubzüge [auf der Suche] nach Arbeitskräften“?

Rod: *Che venivano prodotti solo per loro. No?* (Dass sie nur für sie produziert wurden, nicht?)

FrM: *Praticare razzie di manodopera. Che vu, chi me lo sa dire? Tranne Lorenzo, che non mi risponde, pure Nina, mi dovete dire che vuol dire „praticavano razzie di manodopera“!*

[Pause, Stille]

Klasse: [?] [unverständlich]

FrM: *E dai! Che cosa, Olga?* (Los! Was, Olga?)

Olg: *C'erano i saccheggi.* (Es gab Plünderungen.)

FrM: *Eeh* [zustimmend], *ma che, di che cosa? Praticare razzia vuol dire fare un saccheggio? Vuol dire che vai là e rubi, vero? Una razzia è un furto. Ma di che?* (Eeh, aber was, von was? Einen Raubzug praktizieren bedeutet eine Plünderung zu machen? Es bedeutet, dass du dort hingehst und stiehst, richtig? Ein Raubzug ist ein Diebstahl. Aber von was?)

Klasse: [?] **Di cose fatte a mano.** ([?] **Von handgemachten Sachen.**)

FrM: **No! Quello e manufatto, le cose fatte a mano. Qua usano la parola „manopera“ per dire „uomini“.** *Uomini che lavoravano, quindi praticavano razzie di uomini in grado di lavorare. Eh, Olga? Quindi, praticavano razzie di uomini da impiegare nelle coltivazioni o nei servizi domestici e allora la, la, il serv, lo schiavo nero era proprio il tipico domestico ecc. C'è un, c'è un bellissimo romanzo, eeh, che si chiama „Via col vento“. Della, no, poi ve lo dico la prossima volta, mo, non me lo ricordo. Vabbè, insomma, avete mai sentito nominare „Via col vento“.* (Nein! **Das ist „manufatto“** [handgefertigter Gegenstand]. **Hier benutzen sie das Wort „manopera“, um „Menschen“ zu sagen.** Menschen, die arbeiteten, also praktizierten sie Raubzüge auf der Suche nach arbeitsfähigen Menschen, eh, Olga? Also, sie praktizierten Raubzüge nach Menschen, um sie in den Bewirtschaftungen oder den häuslichen Diensten einzusetzen und also die, die, der [nicht korrekter Art. m.] Skla, der schwarze Sklave war echt der typische Sklave, etc. Es gibt, es gibt einen sehr schönen Roman, eeh, er heißt „Vom Winde verweht“. Von der, nein, das sage ich euch dann nächstes Mal, jetzt erinnere ich mich nicht. Vabbè [hier ungefähr: egal], also, ihr habt nie von „Vom Winde verweht“ gehört.

Klasse: Sì. (Doch.)

FrM: *Avete visto il film in televisione?* (Habt ihr den Film im Fernsehen gesehen?)

Ava: No, no, io ho sentito il nome. (Nein, nein, ich habe den Namen gehört.)

Fr M: [...] [Sie beschreibt die Handlung des Romans und stellt die Sklavin „Mami“ vor, die im Haushalt arbeitete]. *Quindi di solito, venivano usate per fare, spesso diventavano domestici. Eh, [liest weiter] „tali individui, individui venivano ridotti in schiavitù ed esistevano anche forme di commercio di schiavi.“ Questo lo abbiamo capito. Commercio di uomini.* [Sie liest weiter vor und wiederholt mit den Schülerinnen und Schülern, was sie dazu schon im Geschichtsunterricht gelernt haben.] *Quindi, qual è il sistema? I sovrani locali, che facevano? Proprio i sovrani davano un quantitativo di schiavi, di uomini ai sovra, ai portoghesi e poi questi li portavano in patria dove venivano venduti. Commercio. Hai presente quando vendi cavalli, quando vendi, insomma, è la stessa cosa, cioè scendevano questi poveracci e si guardava la bocca, le mani, come era la complessione fisica e poi si vendeva. „Gli spagnoli“ [...] [liest weiter]. Quindi si è capito, che vuol dire manopera?* (Also, normalerweise wurden sie benutzt, um zu machen, oft wurden sie Haushaltskräfte. Eh [liest weiter] „diese Individuen, Individuen wurden versklavt und es existierten auch Formen von Sklavenhandel.“ Das haben wir verstanden. Menschenhandel. [Sie liest weiter vor und erinnert die Schülerinnen und Schülern, was sie dazu schon im Geschichtsunterricht behandelt haben.] Also, was ist das System? Die lokalen Herrscher, was machten sie? Genau diese Herrscher gaben eine bestimmte Menge an Sklaven, an Menschen den Herrsch, den Portugiesen und dann brachten diese sie in die Heimat, wo sie verkauft wurden, kurzum, es ist die gleiche Sache, das heißt, diese armen Tropfe gingen herunter [wahrscheinlich „vom Schiff“ impliziert] und man guckte sich den Mund an, die Hände, wie der physische Körperbau war, und dann verkaufte man. „Die Spanier“ [...] [liest weiter]. Also, hat man verstanden, was Arbeitskraft bedeutet?

Klasse: *Uomini.* (Männer.)

FrM: *E? O, facciamo la parola. Manopera, quindi, che ti su, che ti fa venire in mente? Eh?* (Und? Oder machen wir das Wort. Arbeitskraft, also, was sugg, woran lässt es dich denken? Eh?)

Olg: *Schiavismo.* [Sklaverei.]

FrM: *No.* [Nein.]

Rod: *Lavoro*. [Arbeit.]

FrM: *Mh*. [Pause]

Nora: *Cioè, che da soli* [?], *progettano le cose?* (Das heißt, dass sie alleine [?], die Dinge planend?)

FrM [hört Nora wahrscheinlich nicht und liest weiter vor]: „*Il litorale centrale in Africa prese il nome di costa degli schiavi...*“ („Die zentrale Küste in Afrika bekam den Namen Sklavenküste...“)

Abbildung 18: Transkriptauszug zu Unterrichtsgespräch Frau Mancuso, neutrale und komplexe Lehrbuchsprache, lexikalische Schwierigkeiten

Nachdem Frau Mancuso die Schüler und Schülerinnen darauf aufmerksam macht, dass sie das Wort „*manodopera*“ mit „*manufatto*“ verwechseln, fährt sie zum einen mit der Lektüre fort und versucht zum anderen, den Schülern das Konzept der Versklavung anschaulicher zu machen, indem sie die Lernenden auf ein Buch aufmerksam macht. Sie stellt den Bezug zu „Vom Winde verweht“ aufgrund der dort auftretenden Sklaven und ihre Besitzer her, allerdings kennen die Schüler weder das Buch, noch seine Verfilmung, sondern höchstens den Titel, weshalb die Lehrkraft den Inhalt umreißt. Als sie zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs erneut nach der Bedeutung des Wortes „*manodopera*“ fragt, wird klar, dass dieser Ausdruck von den Schülerinnen und Schülern immer noch nicht richtig erklärt werden kann. Hierbei ist es normal, dass der Aneignungsprozess eines neuen Wortes allmählich erfolgt und letzteres mehrere Male in günstigen Kontexten auftreten muss, damit Wissen hinsichtlich seiner Bedeutung und Verwendung gefestigt werden kann. Darüber hinaus könnte der durch Fragen unterbrochene Lehrervortrag Frau Mancusos, in den sich die Worterarbeitung eingliedert, aber auch aufgrund seiner Weitschweifigkeit eine bessere Verankerung des Ausdrucks im mentalen Lexikon der Lernenden erschwert haben.

Hier, wie auch bei zwei weiteren der beobachteten Lehrkräfte, war eine Tendenz festzustellen, bei der Erklärung von bestimmten Begriffen und Konzepten weit auszuholen, was gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler weniger förderlich ist als eine klare und einfachere Strukturiertheit des sprachlichen Lehrerhandelns, wie es u.a. im Hamburger Verständlichkeitsmodell und im Zuge des von Gibbons und Hammond (2005) vorgestellten Konzept des *Scaffoldings* betont wird. Auf der anderen Seite konnte vor allem in dieser und in der Klasse an der Schule *Morante* beobachtet werden, wie die Lehrkräfte sich in der mündlichen Interaktion darum bemühten, einen Wortschatz zu verwenden, der den Lernenden bekannt ist und sowohl langsam und deutlich zu sprechen, als auch Äußerungen der Lernenden zu wiederholen, um das Unterrichtstempo zu entschleunigen und die Schüler in ihrem mündlichen Ausdrucksvermögen und Lernprozess zu unterstützen.

So wiederholt Frau Mancuso etwa im folgenden Beispiel eines Unterrichtsgesprächs systematisch die Schüleräußerungen, fordert die Lernenden dazu auf, ausführlicher zu antworten und baut am Ende des Transkriptauszugs selbst einen Schülerbeitrag aus:

Transkriptauszug 5, Frau Mancuso (FrM), Lorenzo (Lor), Rodrigo (Rod), Ava - Mikro-*Scaffolding* PIL

FrM: *Allora, già da ora, che vuol dire PIL?*

Klasse: [?]

FrM: *Chi è che mi dice che cos'è il PIL?* (Also, schon ab jetzt, was bedeutet BIP? Wer sagt mir, was das BIP ist?)

Lor: *Prodotto interno lordo*. (Bruttoinlandsprodukt.)

FrM: *Prodotto interno lordo. L'analisi della parola l'abbiamo fatta l'anno scorso, quindi non ci torniamo, eh, che vuol dire?* [?] [Mehrere Schüler sprechen durcheinander, unverständlich]. *Aspetta, uno mi parla. Fabio, non stai a dire niente? Io a questi mo li metto il voto oggi, eh. Perché non c'ho neanche un voto a geografia.* (Bruttoinlandsprodukt. Die Wortanalyse haben wir schon letztes Jahr gemacht, also kommen wir darauf nicht zurück, eh, was bedeutet es? [?] [Mehrere Schüler sprechen durcheinander, unverständlich]. Warte, einer

spricht mit mir. Fabi, du sagst nichts?! Nun geb ich denen heute eine Note, eh. Weil ich nicht eine einzige Note in Erdkunde habe.)

Lor: *Quanto produce un paese.* (Wie viel ein Land produziert.)

FrM: *Quanto produce un paese. E quanto produce? Che cosa?* (Wie viel ein Land produziert. Und wie viel produziert es? Was?)

Lor: *La ricchezza di un Paese.* (Den Reichtum eines Landes.)

FrM: *La ricchezza di un Paese. Dai, dai, Rodrigo. E che vuol dire?* (Den Reichtum eines Landes. Los, los, Rodrigo. Und was bedeutet das?)

Rod: *Ehm, i prodotti.* (Ehm, die Produkte.)

FrM: *I prodotti? Le merci?* (Die Produkte? Die Waren?)

Ava: *La vendita.* (Der Verkauf.)

FrM: *Hm. La vendita, lo scambio che fa quel paese di tutte le cose che ha dentro, che ha e la quantità di industrie. Mio dio. Per esempio, noi in Italia abbiamo un'importante industria sider, eh, eh, di acciaio. [...]* (Hm. Der Verkauf, den Austausch, den das Land mit allen Sachen hat, die es drinnen hat, die es hat und die Anzahl der Industrien. Mein Gott. Zum Beispiel haben wir in Italien eine wichtige Eis, eh, eh, Stahlindustrie. [...])

Abbildung 19: Unterrichtsgespräch Frau Mancuso (FrM), Mikro-Scaffolding PIL

In seinem Handbuch zur Unterrichtsqualität betont Andreas Helmke (2009, S. 228 f.), dass es bei dem Qualitätsmerkmal Unterrichtstempo und Wartezeit zwar auf eine Optimierung der zeitlichen Komponente ankommt, Probleme sich für die Schülerleistungen aber häufiger aus einem zu schnellen Tempo ergeben. Helmke schildert zwei kritische Wartezeiten, von denen die erste den Zeitraum betrifft, den die Lehrperson eine Schülerantwort abwartet und die zweite den, der zwischen einem Schülerbeitrag und dem Kommentar durch die Lehrperson vergeht. Gerade für die erste Wartezeit sollten drei bis vier Sekunden angesetzt werden, wohingegen es in den meisten Fällen gerade mal eine Sekunde ist. Helmke verweist auf die Studienergebnisse von Borich (2007, S. 319) und aus der DESI-Erhebung (T. HELMKE et al. 2008, S. 371-381), die jedoch gezeigt haben, dass Schüler sich häufiger freiwillig melden, längere Antworten geben und ihre Beiträge selbstständig ergänzen oder verbessern, wenn ihnen sowohl zum Formulieren vor der Antwort, als auch zum Überdenken nach dieser mehr Zeit gegeben wird. Und je häufiger dies geschieht, desto positiver beeinflusst es das Antwortverhalten der Lernenden. Wartet man nämlich mit dem Kommentar zu einem Schülerbeitrag, zeige es dem Lernenden, dass die Antwort entweder zu einsilbig ist und ergänzt werden muss oder dass sie korrigiert werden sollte. Geht man hingegen direkt zu einer neuen Frage über, so signalisiere es den Lernenden Zufriedenheit mit ihren karg ausformulierten Antworten.

Auf Frau Mancuso wiederholtes Nachfragen, was das Bruttoinlandsprodukt eines Landes ist, geben die Schülerinnen und Schüler nur einsilbige und unvollständige Antworten. Die Lehrkraft wiederholt diese Schüleräußerungen jeweils und regt die Lernenden dazu an, den Begriff genauer zu definieren, was diese aber unterlassen, so dass die Lehrkraft am Ende des Transkriptauszugs selbst eine Definition des Begriffs gibt und ihn den Schülerinnen und Schülern zusätzlich anhand eines Beispiels aus der italienischen Industrie veranschaulicht.

Hier nicht vollständig wiedergegeben, betrifft es ein Stahlwerk, das sich zur Zeit des Unterrichtsgesprächs in den Schlagzeilen befand, weil es von der Schließung bedroht war. Hierbei bricht sie das Wort „*siderurgico*“ (CO; Eisen-/Stahl-) nach den ersten beiden Silben ab und korrigiert ihre Äußerung zu „*di acciaio*“ (AU; aus Stahl). Das erste Wort war korrekt gewählt und wird beispielsweise in Lehrbuchtexten über die wirtschaftliche Situation eines Landes oft verwendet, so dass es den Schülerinnen und Schülern bekannt sein dürfte. Da Frau Mancuso den Ausdruck aber in „aus Stahl“ verbessert, scheint sie Bedenken zu haben, dass er einigen Schülerinnen und Schülern noch nicht geläufig ist, so dass sie sich für einen Begriff entscheidet, der als Teil des Wortschatzes des hohen Gebrauchs frequenter verwendet wird und von den Lernenden dadurch wahrscheinlicher beherrscht wird.

Darüber hinaus reduzierte Frau Mancuso bei der gemeinsamen Texterarbeitung des Öfteren die zu lesenden Texte, indem sie während des Unterrichts Abschnitte identifizierte, welche ihres Erachtens weniger themenrelevante Informationen enthielten und/oder sprachlich für die Lernenden zu kompliziert waren. So gab sie ihnen auch während der Unterrichtseinheit zur Geschichte Afrikas und der Sklaverei, aus welcher der oben stehende Transkriptauszug stammt, vor, bestimmte Teile des Textes, z.B. die ersten beiden Absätze, welche die Überschrift „*I regni africani*“ (Die afrikanischen Reiche) tragen, nicht zu beachten. Sie liest diese der Klasse vor und entscheidet dann, dass die Schülerinnen und Schüler sie nicht lernen müssen, fasst sie aber selbst zusammen. Zum besseren Verständnis werden im Folgenden zunächst die beiden Absätze aus dem Lehrbuchtext wiedergegeben, woran sich dann der Transkriptauszug anschließt, in dem die Lehrkraft ihren Lernenden die Absätze vorstellt und sich auch kurz an die Beobachterin (Stephanie) wendet, um auf die Schwierigkeit des Textes aufmerksam zu machen:

La storia  
*I regni africani*

La storia dell’Africa è stata spesso trascurata dalla cultura europea, per due ragioni: la scarsità di documenti scritti e la poca considerazione nei confronti di popolazioni reputate primitive. Nel periodo corrispondente al nostro Medioevo la storia del continente è invece testimoniata dagli storici di lingua araba.

(CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 117)

(Die Geschichte Afrikas ist von der europäischen Kultur oft vernachlässigt worden, aus zwei Gründen: die Knappheit an geschriebenen Dokumenten und die geringe Wertschätzung gegenüber den als primitiv erachteten Bevölkerungen.

In der unserem Mittelalter entsprechenden Phase ist die Geschichte des Kontinents hingegen von den Geschichtswissenschaftlern arabischer Sprache bezeugt.)

Transkriptauszug 6, Frau Mancuso (FrM), Nora (Nor), Ava, Beobachterin (Ste), Olga (Olg), Vereinfachung/Erklärung der Lehrbuchtexte

FrM: *Eeh, allora, „La storia dell’Africa è stata spesso trascurata dalla cultura europea. Per due ragioni.“ Uno: „a scarsità di documenti scritti e la poca consideraz“, eh, due: „la poca considerazione nei confronti delle popolazioni reputate primitive.“ Qua dentro, su tre righe ci sta scritto il mondo. Ci sta dicendo una cosa gigantesca. Sta affrontando in tre righe due problemi pazzeschi, hm? Il primo, lo sappiamo, cioè, il secondo problema, eh, la poca considerazione nei confronti di popolazioni considerate primitive, che vuol dire? Dai, forza, che vuol dire? (Eeh. also, „Die Geschichte Afrikas ist von der europäischen Kultur oft vernachlässigt worden.“ Eins: die Knappheit an geschriebenen Dokumenten und die geringe Wertsch“, eh, zwei: die geringe Wertschätzung gegenüber den als primitiv erachteten Bevölkerungen.“ Hier drin, in drei Zeilen steht die Welt geschrieben. Es sagt uns eine gigantische Sache. Es nimmt in drei Zeilen zwei unglaubliche Probleme in Angriff, hm? Das erste, das wissen wir, also, das zweite Problem, eh, die geringe Wertschätzung gegenüber den als primitiv erachteten Bevölkerungen, was bedeutet das? Los, auf geht’s! Was bedeutet das?)*

Nor: *Che nessuno gli aiuta.* (Dass ihnen niemand hilft.)

FrM: *No.* (Nein.)

Ava: *Le popolazioni, cioè, che non vanno a scuola. Quindi, cioè [Pause].* (Die Bevölkerungen, also, dass sie nicht zur Schule gehen. Also, das heißt [Pause].)

FrM: *Ti vuoi spieg, ehm? Che me importa a me di stare a pensare a uno che io considero una specie di insetto. Perché mai io devo stare a preoccupare di osservare, di studiare gli usi e i costumi di un africano che per me non è niente? Vi ricordate l’atteggiamento dei colonialisti nei confronti di queste popolazioni qua. Ma si preoccupano per caso delle loro cultura? Ma che li importa? Nulla. Una parola abbiamo fatto per capire. Una parola. Tutto questo sta dentro a un ombrello, quale era la parola? Ra?* (Willst du dich erklären, ehm?)

Was bedeutet es mir [ugs.], mich damit aufzuhalten, an jemanden zu denken, den ich für eine Art Insekt halte. Warum bloß sollte ich mich darum scheren, die Sitten und Gebräuche eines Afrikaners zu beobachten, zu erforschen, der für mich ein Nichts ist? Ihr erinnert euch an die Haltung der Kolonialisten gegenüber diesen Bevölkerungen hier. Sorgen sie sich vielleicht um ihre Kultur? Aber was kümmert es sie? Gar nichts. Ein Wort haben wir gemacht, um zu verstehen. Ein Wort. All das befindet sich unter einem Schirm, welches war das Wort? Ra?)

Klasse: *Zzismo*. (Ssismus).

FrM [nickt]: *Due. E questo è un problema tipicamente africano. L'Africa, tutt, moltissime tribù, pop, o diciamo, gruppi africani, ha una cultura essenzialmente orale. Vale a dire che la trasmissione scritta dei contenuti culturali e meno frequenti che in Europa, che negli Stati Uniti. E' evidente che questo non vuol dire che è più brutta, che è inferiore, che non vale niente, però, è meno presente, meno gestibile. Un conto è avere un foglio dove c'è scritto o un libr, libri, libri, libri, chilometri, fiumi di libri, come per esempio la nostra cultura, un conto è sapere che la cultura ce l'hai, pazzesca, ma sta tutto dentro la testa delle persone. E' più difficile, no? E' un po' il problema dei rom. I rom, che so', i rom non hanno una cultura scritta. Questo li rende a noi abbastanza grandi [?], come possiamo, aiutatemi a dire, un po' sconosciuti, non sa i, non scrive. Dopodiché, i rom non hanno una cultura?* Zwei. Und das ist ein typisch afrikanisches Problem. Afrika, all, sehr viele Volksstämme, Bevö, oder sagen wir afrikanische Gruppen, haben eine hauptsächlich mündliche Kultur. Das bedeutet, die schriftliche Überlieferung die kulturellen Inhalte ist weniger häufig als in Europa, als in den Vereinigten Staaten. Es ist offensichtlich, dass das nicht bedeutet, dass sie hässlicher ist, dass sie minderwertig ist, dass sie nichts zählt, aber sie ist weniger präsent, weniger überschaubar. Es ist eine Sache, ein Blatt zu haben, auf dem geschrieben steht oder ein Bu, Bücher, Bücher, Bücher, Kilometer, Flüsse an Büchern, wie zum Beispiel unsere Kultur, eine Sache ist es zu wissen, dass du eine Kultur hast, eine unglaubliche, aber sie ist komplett in den Köpfen der Personen. Das ist schwieriger, nicht? Es ist ein bisschen das Problem der Roma. Die Roma, was weiß ich, die Roma haben keine geschriebene Kultur. Das führt dazu, dass sie uns ziemlich große [?], wie können wir, helft mir, es zu formulieren, etwas unbekannt, er kennt die nicht, er schreibt nicht. Danach haben die Roma keine Kultur?)

Klasse: *Sì*. (Ja.)

FrM: *Come si esprimerà la cultura rom? C'avranno i loro usi, i loro costumi, le loro tradizioni. Come fanno a sapere quali sono?* (Wie wird sich die Kultur der Roma ausdrücken? Sie werden ihre Gebräuche, ihre Sitten, ihre Traditionen haben. Wie wissen sie, welche es sind?)

Olg: *Attraverso, parlando?* (Durch, sprechend?)

FrM: *Eh, trasmettendosi le informazioni a voce. Ma, vi rendete conto che poi, però, rimane meno. Allora, quindi abbiamo, due problemi abbiamo individuato. La scarsità di documenti scritti e la poca considerazione nei confronti di popolazioni reputate primitive. „Nel periodo corrispondente al nostro medioevo, la storia del continente è invece testimoniata dai storici di lingua araba. A quel tempo, nel continente africano si svilupparono diversi regni.“ Tu mi devi spiegare, Stephanie, eh, scusami, queste tre righe.* (Eh, sich die Informationen mündlich überliefernd. Aber, versteht ihr, dass es bedeutet, dass dann aber wenig bleibt. Also haben wir, wir haben zwei Probleme ausfindig gemacht. Die Knappheit an schriftlichen Dokumenten und die geringe Wertschätzung gegenüber den für primitiv gehaltenen Bevölkerungen. „In der unserem Mittelalter entsprechenden Phase ist die Geschichte des Kontinents hingegen von den Geschichtswissenschaftlern arabischer Sprache bezeugt. Zu jener Zeit entwickelten sich auf dem afrikanischen Kontinent verschiedene Reiche.“ Du musst mir erklären, Stephanie, eh, entschuldige, diese drei Zeilen.

Ste: *Io?* (Ich?)



FrM: *No, guardate qua, poi lo dico a te. „Nel periodo corrispondente al nostro medioevo, la storia del continente è invece testimoniata dai storici di lingua araba.“ [Pause] Quindi, allora voi, queste informazioni le imparate, le incamerate e poi dite, ma che vuol di [ugs.], cioè, che vuol dire? [Pause, Stille] Infatti, la saltiamo. Bene? Quello che dobbiamo sapere in questo momento è che la difficoltà, la storia dell’Africa è stata trascurata per due ragioni fondamentali: mancanza di testi scritti e, eehm, diffide, diffidenza, senso di superiorità dei conquistatori nei confronti di quella cultura, per cui quella cultura non mi interessa, cioè andiamo a sottolineare questo. (Nein, schaut hier, dann sage ich es dir. „In der unserem Mittelalter entsprechenden Phase ist die Geschichte des Kontinents hingegen von den Geschichtswissenschaftlern arabischer Sprache bezeugt.“ [Pause] Sodann, also, ihr lernt diese Informationen, ihr saugt sie auf und dann sagt ihr, aber was bedeutet das [ugs.], also, was heißt das? [Pause, Stille]. In der Tat, wir überspringen sie. Gut? Das, was wir in diesem Moment wissen müssen, ist, dass die Schwierigkeit, die Geschichte Afrikas ist aufgrund von zwei wesentlichen Gründen vernachlässigt worden: Mangel an schriftlichen Texten und, eehm, misstraut, Misstrauen, Überlegenheitssinn der Eroberer gegenüber jener Kultur, weshalb mich jene Kultur nicht interessiert, das heißt wir unterstreichen dies.)*

Abbildung 20: Frau Mancuso (FrM), Vereinfachung/Erklärung der Lehrbuchtexte

Generell bleibt zu erwähnen, dass Frau Mancuso mit dieser wiederholt beobachteten Praxis, Abschnitte aus den Lehrbuchtexten auszuklammern, alleine dastand, während die anderen Lehrperson im Zeitraum der Unterrichtsbeobachtungen sowohl die Reihenfolge der Lehrbuchtexte einhielten, als auch diese komplett behandelten und von den Schülerinnen und Schülern lesen ließen. Vor allem bei Frau Rea ist diesbezüglich außerdem beobachtet worden, dass sie sogar anhand von Inhaltsfragen an die Lernenden kontrollierte, ob die teils aus mehreren Sätzen bestehenden Bildbeschriftungen mitgelesen oder übersprungen worden waren.

## 9.2.4 Wortschatzarbeit

Bei der Behandlung neuer Lehrbuchtexte konnte beobachtet werden, dass sich die Lehrkräfte vergewisserten, ob die Schülerinnen und Schüler alle vorkommenden Begriffe verstanden hatten, indem sie entweder die Lernenden dazu auffordern, einen Ausdruck zu erklären, ein Konzept zu definieren oder zu der Schilderung eines Sachverhalts das passende Fachwort zu nennen.<sup>191</sup> Bisweilen erläuterten sie einige Begriffe auch von sich aus, wenn sie Erklärungsbedarf vermuteten. Darüber hinaus fragten sie zum Teil die Lernenden direkt, ob ihnen bei der Lektüre eines Textes Wörter unklar waren. In diesen Fällen lieferten die Lehrpersonen entweder die Erklärung selbst oder gaben die Schülerfrage nach einem Ausdruck an das Klassenplenum zurück, um sie von einem oder einer anderen Lernenden beantworten zu lassen. Dabei ging es nicht nur um geographische Konzepte, sondern auch um allgemeinsprachliche Ausdrücke, welche den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt waren. So fragt beispielsweise eine Schülerin in der Klasse an der Schule *Morante* nach der Bedeutung von „*imponente*“ (AU; imposant), was die Lehrkraft folgendermaßen kommentiert, bevor sie das Wort erklärt: „*Qui non stiamo al linguaggio geografico purtroppo. Stiamo al linguaggio italiano.*“ (Hier sind wir leider nicht bei der geographischen Fachsprache. Hier sind wir bei der italienischen Sprache). Auch in anderen Klassen ist mehrmals beobachtet worden, dass die Lehrkraft auf sprachliche Schwierigkeiten der Lernenden eingeht und dabei unterstreicht, dass diese nicht oder vielmehr nicht nur in der Aneignung des Geographiewortschatzes, sondern in der allgemeinsprachlichen lexikalischen Kompetenz der Lernenden liegen. Auf der anderen Seite resultieren ihre Ausdrucksfehler auch aus der unzureichenden Beherrschung von niedrigfrequenten und fachsprachlichen Wörtern, die von den Lernenden vor allem dann begangen werden, wenn es

<sup>191</sup> Hierbei nutzten sie für Fachwörter, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sein sollten, auch die oben vorgestellte Technik der *Designedly Incomplete Utterances* (Kap. 9.1.3.1.1).

sich um Begriffe handelt, die mit einem semantisch ähnlichen und ähnlich klingenden Wort verwechselt werden können. So halten einige Lernende „*megalopoli*“ (CO; Megalopolis) etwa für „*metropoli*“ (AU; Metropole), gebrauchen „*esportare*“ (AU; exportieren) anstelle von „*deportare*“ (CO; deportieren) und bezeichnen einzelne Berge als „*catena montuosa*“ (CO, Gebirgskette), wobei die Lehrkräfte jedes Mal auf einen derartigen falschen Gebrauch hinwiesen und die richtige Bedeutung der entsprechenden Wörter erklärten bzw. das passendere Wort nannten, welches die Lernenden in ihren Darstellungen durch ein ähnlich klingendes aber semantisch falsches Wort ersetzt hatten.

In der Klasse an der Schule *Morante* forderte die Lehrkraft die Lernenden zudem dazu auf, bei der häuslichen Lektüre in den Texten acht unbekannte oder komplizierte Wörter auszuwählen, zu unterstreichen und ihre Bedeutung in einem Wörterbuch nachzuschlagen sowie schriftlich festzuhalten. Im Beobachtungszeitraum ist Herr Tigre der einzige, welcher die Lernenden explizit in Form einer Hausaufgabe zur Konsultation eines Wörterbuches für die Sicherung des Textverständnisses angehalten hat. Aber auch in anderen Klassen konnte beobachtet werden, dass ein einsprachiges Wörterbuch stets vorhanden war und gelegentlich zur Klärung von Begriffsbedeutungen genutzt wurde, wie beispielsweise in der III B an der Schule *Pestalozzi* für den Begriff „*crogiuolo*“ (CO, TS; Schmelztiegel). Die Gewöhnung an den Umgang mit Wörterbüchern ist im Lehrplan für diese Altersstufe vorgesehen, jedoch handelte es sich um sehr umfangreiche, für erwachsene Leser geschriebene Nachschlagewerke mit zahlreichen Unterbedeutungen, so dass die Lernenden zum Teil lange Abschnitte vorlesen mussten, bis sie zu der für sie nützlichen Wortbedeutung kamen. In diesen Momenten erweckten die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht den Eindruck, aufmerksam zuzuhören, und einige der Wörterbuchdefinitionen waren sprachlich so komplex, dass ihr Verständnis selbst bei einer größeren Konzentration auf das Vorgelesene fraglich bliebe. Dass dem auf jeden Fall in der Klasse von Herrn Tigre an der Schule *Morante* nicht so war, veranschaulicht die folgende Beschreibung des Unterrichtsverlaufs.

Bei der Besprechung der Wörterbuch-Hausaufgabe sammelt Herr Tigre die von den Lernenden genannten Begriffe nach und nach an der Tafel und hält dahinter die Anzahl weiterer Lernender, die dasselbe Wort unterstrichen haben, fest. Die Ausdrücke werden dann entweder zunächst im Klassengespräch beschrieben, bevor die Wörterbuchdefinition vorgelesen wird oder auch in umgekehrter Reihenfolge. Hierbei zeigte sich, dass Wörterbuchdefinitionen zusätzliche Ausdrücke enthalten können, die den Lernenden unbekannt sind, weshalb diese ebenfalls im Unterricht behandelt wurden. Der nächste Transkriptauszug gibt einen Teil der von dieser Methode bestimmten unterrichtlichen Art der Wortschatzerarbeitung wieder:

Transkriptauszug 7, Herr Tigre (HrT), Asia (Asi), Lev, nicht identifizierter Schüler (Sch), Luca Carnieri (Luc), Giorgia (Gio) – Textarbeit: unbekannte Wörter und ihre Definitionen

HrT: *Facciamo rapidamente un lavoro di verifica? Quali sono le parole che voi avete scelto? Dunque. La consegna era: tra le pagine che avete studiato, otto termini che vi hanno colpito. Cominciamo da Asia? Qual è il primo termine che ti ha colpito?* (Machen wir schnell eine Kontrollarbeit? Was sind die Wörter, die ihr ausgewählt habt? Die Aufgabe war: acht Ausdrücke auf den Seiten, die ihr gelernt habt, die euch aufgefallen sind. Fangen wir mit Asia an?)

Asi: *Meridionale*. (Meridional.)

HrT: *Merid. Lev, cosa vuol dire "meridionale"?* (Merid. Lev, was bedeutet „meridional“?)

Lev: *Eeh. Sud*. (Eeh, Süden.)

HrT: *Vuol dire sud?* (Heißt es Süden?)

Lev: *Eh, eh, meridione*. (Eh, eh, Meridian.)

HrT: *Meridione vuol dire sud. Meridionale, che cosa vuol dire?* [Pause, Stille] *E' un aggettivo relativo al sud. Ok? Quindi, del sud. Che definizione hai trovato?* (Meridian bedeutet Süden. Meridional, was heißt das? [Pause, Stille] Es ist ein Adjektiv bezogen auf Süden. Ok? Was für eine Definition hast du gefunden?)

Asi: *Eeh, posto a sud, cioè a mezzogiorno.* (Eeh, im Süden gelegen, das heißt, im Mezzogiorno).

HrT: *Posto a sud, cioè a mezzogiorno. Ok. Ehm, dunque, dovete sapere che il sud si può dire anche con “mezzogiorno”. Perché?* (Im Süden gelegen, das heißt im Mezzogiorno. Ok. Ehm, also, ihr müsst wissen, dass man den Süden auch “Mezzogiorno” nennen kann. Warum?)

Sch: *Aaah.*

HrT: *Perché il sud e il mezzogiorno sono la stessa cosa?* (Warum sind der Süden und der Mezzogiorno dieselbe Sache?)

Luc: *Perché il sole* (Weil die Sonne)

HrT [unterbricht ihn]: *Perché Carnieri, stare zitto, per esempio. Prego.* (Weil Carnieri, still sein, zum Beispiel. Bitte.)

Gio: *Ha detto lui, perché il sole* (Er hat [es] gesagt, weil die Sonne)

HrT [übernimmt das Wort]: *Perché il mezzogiorno è il momento in cui il percorso apparente del sole che è un arco di circonferenza, nel suo percorso apparente il sole arriva al punto di massima e comincia a scendere. Ok? Perché parlo di percorso apparente del sole?* (Weil der Mezzogiorno der Moment ist, in dem der scheinbare Kurs der Sonne, der ein Kreisbogen ist, in ihrem scheinbaren Kurs erreicht die Sonne den Höhepunkt und beginnt zu sinken. Ok? Warum spreche ich von scheinbarem Kurs der Sonne? [Wendet sich an Giorgia] Warum spreche ich von scheinbarem Kurs der Sonne?)

Gio: [?]

HrT: *E' proprio questo, perché ho usato il termine „apparente“?* (Es ist genau das, warum habe ich den Ausdruck “apparente” (scheinbar) gebraucht?)

Gio: *Appartiene.* (Es gehört.)

HrT: *Cosa vuol dire? Quello è appartenente.* (Was soll das heißen? Das ist „appartenente“ [gehören]).

Gio: *Quello che sembra.* (Das, was scheint.)

HrT: *Quindi io ho detto: quello che sembra il viaggio del sole, perché quello che sembra? Chi lo sa?* (Also ich habe gesagt: Das, was die Reise der Sonne scheint, warum das, was es scheint? Wer weiß es?)

Gio: *Perché sembra.* (Weil es scheint.)

HrT: *E perché sembra e non è?* (Und warum scheint es und ist nicht?)

Gio: *Perché ?* (Warum?)

HrT: *Perché? Guardate, se io faccio la domanda a una, gli altri sono invitati a pensare.* (Warum? Schaut, wenn ich einer eine Frage stelle, sind die anderen eingeladen nachzudenken.)

Klasse: *Perché la terra non è ferma.* (Weil die Erde nicht stillsteht.)

Gio: *Ma mi ha chiesto un'altra cosa.* (Aber Sie haben mich eine andere Sache gefragt.)

HrT: *Allora, ricostruiamo la sequenza. Tu mi hai chiesto perché sud e mezzogiorno sono uguali, ok? Allora, sono uguali perché la parola mezzogiorno, cioè le ore 12 e la e coincide con il momento in cui il sole [zeichnet Bild von der Erde und der (scheinbaren) Sonnenlaufbahn an die Tafel] noi abbiamo, noi siamo qui? Bene. Qui c'è il sole che sorge. Poi, fa quest'arco qui per poi tramontare [Klasse unruhig]. Per poi tramontare. Quando il sole è a mezzogiorno si trova sulla verticale. Ok? Poi vi ho detto, quindi qui indica esattamente il sud. Basta guardare il sole e tu sai, dove è il sud. Ok? Bene. Poi ho detto “percorso apparente” del sole perché è vero che il sole sorge e tramonta nella nostra esperienza, ma in realtà, non è il sole che sorge e tramonta perché il sole sta fermo ed è la terra che rota. Quindi il movimento è quello della terra. Ok? Ci siamo? Perché abbiamo cominciato a parlare di sud? Seconda definizione, Tina?* (Also, rekonstruieren wir den Ablauf. Du hast mich gefragt, warum Süden und Mezzogiorno gleich sind, ok? Also, sie sind gleich, weil das Wort Mezzogiorno, das heißt zwölf Uhr und die und es fällt zusammen mit dem Moment, in dem die Sonne, [zeichnet Bild von der Erde und der Sonnenlaufbahn an die Tafel] wir haben, wir sind hier? Gut. Hier ist die Sonne, die aufgeht. Dann, um diesen Bogen hier zu machen, um dann unterzugehen [Klasse unruhig]. Um dann unterzugehen. Wenn die Sonne

um zwölf Uhr ist, befindet sie sich auf der Vertikale. Ok? Gut. Dann habe ich „scheinbarer Lauf“ der Sonne gesagt, denn es ist wahr, dass die Sonne nach unserer Erfahrung auf- und untergeht, aber in Wirklichkeit ist es nicht die Sonne, die auf- und untergeht, weil die Sonne stillsteht und es die Erde ist, die rotiert. Also ist die Bewegung die der Erde. Ok? Haben wir das? Warum haben wir begonnen, über den Süden zu sprechen? Zweite Definition, Tina?)

Abbildung 21: Transkriptauszug Herr Tigre, Textarbeit – unbekannte Wörter und ihre Erklärungen

In der Definition, welche die Schülerin für das Adjektiv „*meridionale*“ (AU) gefunden hat, taucht ein anderes Wort auf, das der Lehrkraft erklärungsbedürftig erscheint, nämlich „*Mezzogiorno*“. Es hat verschiedene Bedeutungen, von denen die erste als „Mittag/12.00 Uhr“ dem fundamentalen Wortschatz angehört (FO). Die weiteren Bedeutungen, zu denen auch die hier intendierte zählt, gehören zu weniger frequenten Wörtern, und zwar als Teil des astronomischen Fachwortschatzes „Moment, in dem die Sonne den oberen Meridian eines bestimmten Ortes passiert“ (TS astron.), als Teil des allgemeinen Wortschatzes (CO) „Süden“ und ebenfalls aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) „meridionaler Teil einer geographischen Region; Süditalien“.

Die Lehrkraft nutzt die Gelegenheit der Erklärung, warum man den Süden auch „*Mezzogiorno*“ nennt, zu einer Wiederholung der scheinbaren Sonnenlaufbahn um die Erde. Hierbei ergibt sich eine weitere lexikalische Schwierigkeit bei der Bedeutung des Wortes „scheinbar“ („*apparente*“, CO), welche Giorgia, einer mehrsprachigen Schülerin mit gut entwickelten BICS im italienischen Regiolekt Roms, nicht präsent ist. Darüber hinaus verwechselt sie das Wort mit dem sehr ähnlich klingenden „*appartenente*“ (FO; gehörend). An dieser Stelle lässt Herr Tigre das bereits behandelte Konzept nicht von den Schülerinnen und Schülern erklären, obwohl einer (Luca) versucht, es vorzustellen, doch die Lehrkraft unterbricht ihn und äußert daraufhin ihren Wunsch, die Antwort von anderen Lernenden zu hören. Die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Erarbeitung einer Erklärung des Konzepts beschränkt sich hier auf eine recht kurze Äußerung in Form einer Antwort auf die Frage, warum die Bewegung der Sonne um die Erde nur eine scheinbare ist: „*Perché la terra non è ferma.*“ (Weil die Erde nicht stillsteht.). Anstatt die Lernenden dazu aufzufordern, die Darstellung weiter auszuführen, übernimmt es die Lehrkraft selbst und unterstützt ihre sprachliche Erklärung mit einer Zeichnung an der Tafel.

Im weiteren Gesprächsverlauf werden noch verschiedene andere von den Lernenden nachgeschlagene Ausdrücke aus den Lehrbuchtexten vorgestellt und besprochen, u.a. „*foresta temperata*“ (TS geogr.; Biodiversität), was die Arbeit an einer ganzen Reihe von Lexemen nach sich zieht. So wiederholt die Lehrkraft mit den Schülern zunächst die Merkmale der gemäßigten Klimazone, fragt sie dann nach anderen Waldtypen und weist die Lernenden, welche einige nennen, darauf hin, dass sie unterschiedliche Klassifikationssysteme verwenden (biologisch, geographisch). Der Beitrag „*foresta a latifoglie*“ (TS bot.; Laubwald) dient ihm darüber hinaus als Anlass, die Bezeichnungen für Laub- und Nadelwälder und die Bedeutung von „*Latus*“, welches auch der Ursprung des italienischen Wortes (*Lazio*) für die Region Latiens, der Heimat der Lernenden, ist, zu wiederholen. Nach einer Weile bittet er die Schülerin, welche das Wort notiert hatte (Sania), die von ihr herausgeschriebene Definition vorzutragen, wobei sie auf weitere Wörter stoßen, die erklärt werden, wie z.B. „*bioma*“ (TS ecol., Biom).

An diesem Beispiel wird deutlich, wie die Wortschatzarbeit immer mehr einen Eigencharakter annimmt, indem sie sich vom gegebenen Kontext des Lehrbuchtextes loslöst. Während die Mehrzahl der besprochenen Wörter zwar zumindest noch im entfernteren Sinne mit dem Erdkundeunterricht in Zusammenhang zu bringen ist, gehen andere, wie das letztgenannte „Biom“ deutlich darüber hinaus. Weiter ist beobachtet worden, dass die Schülerinnen und Schüler entweder gar nicht zum Zug kommen, ihre Definitionen mit eigenen Worten zusammenzufassen oder aber dazu nicht in der Lage sind, sondern nur die von ihnen gefundenen und herausgeschriebenen vorlesen können. Die abgeschriebenen Darstellungen scheinen allerdings allesamt weiterer Worterklärungen zu bedürfen, um den Schülerinnen und Schülern als Verständnishilfe zu dienen.

Deshalb stellt sich die Frage, ob diese Art der Beschäftigung mit Wörtern, die nur zu einem gewissen Grad beherrscht werden, und die nicht in ihrem konkreten Verwendungskontext betrachtet und zumindest ansatzweise mit ihm erschlossen werden, förderlich ist. Anzunehmen ist, dass es sich um einen neuen Aufgabentyp handelt, mit dem die Schülerinnen und Schüler erst vertraut gemacht werden müssen, so dass sie mit der nötigen Unterstützung durch die Lehrkraft und etwas Übung angeleitet werden, die Begriffe besser mit eigenen Worten zu erklären. Anstatt für die nicht oder nicht komplett beherrschten Ausdrücke nur Definitionen zu suchen, die lediglich abgeschrieben werden, ohne dass dabei eine Konzentration auf den semantischen Gehalt nötig wäre, würden beschäftigen sie sich dann mit den Wörtern produktiver und sinnvoller, was die Wahrscheinlichkeit eines nachhaltigeren Behaltens vergrößert.

Dass gerade dies ein generelles Problem bei der Erweiterung des mentalen Lexikons ist, wurde bereits an verschiedenen Stellen umrissen. Das beschriebene mehrmalige Wiederholen bestimmter Begriffe und Konzepte durch Fragen der Lehrkraft an die Schüler und Schülerinnen dient ersterer zum einen als Kontrolle, ob die jeweiligen Ausdrücke von den Lernenden beherrscht werden und hilft letzteren gleichzeitig, das Wissen über sie zu festigen und besser zu verankern. Dass auch eine gemeinsame umfassende Behandlung wichtiger Konzepte aber nicht in jedem Fall ausreichend ist, um eine solide Abspeicherung im mentalen Lexikon zu garantieren, zeigte sich u.a. in den zwei Klassen an der Schule *Morante* und an der *Pestalozzi*, in denen die Lernenden dazu aufgefordert wurden, zu intensiv behandelten Konzepten schriftliche Definitionen zu formulieren.

#### 9.2.4.1 Mündliche und schriftliche Wortdefinitionen der Lernenden

In der beobachteten Klasse an der Schule *Morante* wurden im Erdkundeunterricht verschiedene Wörter behandelt, welche mit einem zeitlichen Abstand von einer Woche schriftlich von den Lernenden definiert werden sollten. Im Folgenden wird zunächst auszugshafte die Behandlung der Ausdrücke im Unterrichtsgespräch vorgestellt, um einen Eindruck der gemeinsamen Erarbeitung zu vermitteln, woran sich dann eine Besprechung der Testergebnisse anschließt.

Gleich in der ersten beobachteten Stunde bildete die Wortschatzarbeit in dieser Klasse einen Unterrichtsschwerpunkt: Zu dieser Erdkundestunde sollten die Lernenden als Hausaufgabe einige Lehrbuchseiten erarbeiten und werden nun von Herrn Tigre gefragt, ob es Ausdrücke gab, die sie nicht verstanden haben. Da ihm keine genannt wurden, ist es möglich, dass sich die Lernenden nicht erinnern und vielleicht über Wörter, die sie nicht gut oder gar nicht kennen, hinweggelesen haben. Erst als der Lehrer sie fragt, ob sie also beruhigt einer Abfragung entgegensehen können, weil die Lehrbuchseite ihnen ja keine Verständnisschwierigkeiten bereiteten, gibt es eine Wortmeldung.

Sie bildet die Einleitung zu einem für den Beobachtungszeitraum typischen Beispiel zum Umgang mit unbekanntem Wörtern in dieser Klasse und betrifft das Wort „*acquitrino*“, welches eine Schülerin nicht kennt und somit dem Lehrer nennt. Dieser italienische Ausdruck für „Morast/Sumpf“ stammt aus dem allgemeinen Gebrauchswortschatz (CO) und wird daher seltener verwendet, so dass es nicht ungewöhnlich ist, dass die Schülerin ihn nicht beherrscht. Daraufhin werden die Lernenden aufgefordert, das Wort zu erklären, doch niemand meldet sich.

Mindestens zwei Gründe für dieses Verhalten der Lerngruppe sind als wahrscheinlich zu betrachten. Auf der einen Seite taucht der Ausdruck im Text mit der Konjunktion „und“ verbunden nebengeordnet zu „*palude*“ (Moor, Sumpf) auf, einem Wort, welches „*acquitrino*“ semantisch sehr ähnlich ist, aber aus dem Wortschatzbereich der hohen Disponibilität (AD) stammt, also im Gegensatz zu „*acquitrino*“ zum *Vocabolario di Base* zählt und den Lernenden deshalb mit größerer Wahrscheinlichkeit bekannt ist. Daher mag es sein, dass sie beim Lesen des Textes durch die Satzkonstruktion mit der Nebenordnung und aus der Bedeutungserschließung unter Einbezug des Kontextes eine Vorstellung von „*acquitrino*“ hatten als etwas, das dem Moor ähnelt, und/oder ihr Textverständnis hier als ausreichend gesichert bewertet haben. Nun, wo es um ein genaueres Definieren des Wortes geht, bleiben sie still und können es daher vermutlich nicht oder aber sie

folgen dem Unterrichtsgeschehen gerade einfach nicht aufmerksam genug, bzw. sind nicht ausreichend motiviert, sich an ihm zu beteiligen.

Ein Schüler, der aufgrund der Nicht-Beteiligung der Klasse zur Antwort aufgefordert wird, gibt an, das Wort ebenfalls nicht zu kennen, woraufhin sich Herr Tigre die Stelle nennen lässt, an der es im Text erscheint. Es soll also versucht werden, die Wortbedeutung gemeinsam anhand des Kontextes zu erschließen. In diesen führt der Lehrer seine Schülerinnen und Schüler ein, indem er ihnen vorgibt, dass die entsprechende Textpassage vom Flussbecken des Kongos handelt. Zunächst fragt er sie nach der Bedeutung des CO-gekennzeichneten Wortes „*bacino*“ (Becken) und weist darauf hin, dass letzteres schon in der vorherigen Erdkundestunde besprochen worden ist. Die Lernenden schweigen, also wird einer von ihnen, Luca, von der Lehrkraft aufgefordert und wegen der ausbleibenden Antwort weiter zu einem Beitrag ermutigt, woraufhin der Schüler als Erklärung schließlich formuliert: „*Dovrebbe di gli affluenti*“ (Müsste heißen, die Zuläufe [lokale Färbung durch Auslöschung des Infinitivsuffixes „-re“]).

Herr Tigre kommentiert diese Schüleräußerung folgendermaßen: „*Dovrebbe di gli affluenti. Secondo me, l'hai capito ma l'hai detto in un italiano per dire pessimo è poco. Che cosa è un bacino?*“ (Müsste heißen, die Zuläufe. Meiner Meinung nach hast du es verstanden, aber Du hast es in einem Italienisch gesagt, das milde ausgedrückt grotenschlecht ist. Was ist ein Becken?)

Er wiederholt also die Schülerdefinition mit den (sprach)lernförderlichen Implikationen, die schon weiter oben für diese auch von der Lehrkraft Mancuso verwendeten Strategie des *Scaffoldings* beschrieben worden sind (s. Kap. 9.2.3), und bewertet diese im Anschluss. Dabei bezieht er sich zwar auf die sprachliche Ebene, welche seiner Ansicht nach „mindestens sehr schlecht“ ist, bringt allerdings gleichzeitig eine positive Erwartungshaltung gegenüber der Schülerleistung zum Ausdruck. Er bekundet nämlich die Annahme, dass der befragte Schüler, dessen Muttersprache übrigens Italienisch ist, die Wortbedeutung kenne. Ob das tatsächlich der Fall ist, bleibt an dieser Stelle offen. Eindeutig ist nur, dass Luca seinem Wissen keine sprachlich angemessene Form verliehen hat.

Auf Lucas Schweigen hin bittet der Lehrer ihn, nach vorne an eine große Wandkarte zu kommen und das Flussbecken des Kongos zu zeigen. Luca wird also die Möglichkeit verschafft, seinem Wissen auf nonverbale Art Ausdruck zu verleihen, jedoch kommt er auch dieser Aufforderung des Lehrers nicht nach. Deshalb deutet die Lehrkraft selbst auf ein Gebiet auf der Karte und fragt, ob jenes das Flussbecken sei, was der Schüler falsch beantwortet. Also erklärt Herr Tigre ihm anhand einfacher Fragen an der Landkarte, was ein Flussbecken ist, während es in der Klasse unruhig wird. Die Lehrkraft bemerkt dies und wendet sich wieder an die ganze Klasse, indem sie erklärt:

“*Ci siamo, ragazzi? Il bacino del fiume Congo è tutto questo. Perché? Perché qui, questi sono i punti più alti. L'acqua che cade di qua finisce sul Congo. [...] Ci siamo? Allora, il bacino del fiume Congo è questo. Bene. Nel bacino del fiume Congo ci sono molte [...]*“ (Haben wir das, Jungs und Mädels? Das Becken des Flusses Kongo ist all das hier. Warum? Weil hier, dies sind die höchsten Punkte [zeigt ein Gebirge]. Das Wasser, das hier runterfällt, endet auf dem Kongo. [...] Haben wir das verstanden? Gut. Im Flussbecken des Kongos gibt es viele [...].)

Herr Tigre möchte nun also eine Überleitung zum eingangs genannten Wort mit Erklärungsbedarf, „*aquitrino*“, schaffen, wird jedoch von einem Schülerkommentar, der nichts mit dem Thema zu tun hat, unterbrochen.

Die geschilderte Situation verdeutlicht auf der einen Seite, dass den Schülern und Schülerinnen ihre Wortlücken vermutlich nicht bewusst sind oder sie diese nicht als schlimm empfinden, da sie von sich aus nicht der Aufforderung nachkommen, ihnen unbekannte Wörter nennen. Außerdem folgen sie der Erklärung des Lehrers nur streckenweise. Hierzu muss gesagt werden, dass diese sehr umfangreich und etwas weitschweifend ist, zumal sie sich in dem bisher geschilderten Teil ja nur auf den näheren Kontext des zu erklärenden Wortes beschränkt und noch gar nicht beim Wort „*aquitrino*“ selbst angelangt ist.

Würde die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler über den gesamten Zeitraum des Lehrervortrags aufrecht erhalten, dienten seine Erklärungsstrategien einer gefestigteren

Verankerung des Wortes im mentalen Lexikon sowie einer leichteren Abrufbarkeit aus diesem. Denn die Informationsverarbeitung erfolgt auf eine breitere Weise, indem das Wort „*bacino*“ sowohl unter Einbezug seines Kontextes beschrieben wird, als auch bereits gegebene Definitionen wiederholt werden. Zusätzlich regt Herr Tigre die Informationsverarbeitung über zwei verschiedene Sinneskanäle an: Zum einen erfolgt die Worterklärung verbal, zum anderen wird sie daneben visuell durch das Mitlesen im Text und die Erklärung an der Landkarte unterstützt.

Dadurch dass Luca eine Definition für „Flussbecken“ geben und selbiges an der Karte zeigen soll, ist die Wahrscheinlichkeit relativ groß, dass er den Ausdruck verinnerlichen wird. Der Rest der Klasse hingegen hat nicht aktiv genug mit dem Wort gearbeitet, als dass von einer gesicherten Abspeicherung im mentalen Lexikon ausgegangen werden könnte (vgl. A. HELMKE 2009, S. 62 f.). Für eine solche Verankerung ist es beispielsweise auch hilfreich, eine Verknüpfung zu bereits Gelerntem herzustellen, wie es der Lehrer in derselben Unterrichtsstunde mit dem Wort „*creolo*“ (CO; Kreole) macht, indem er auf die Erklärung des Ausdrucks durch einen Polizisten verweist, zu der es während eines kürzlich erfolgten Klassenausfluges kam. Die Schülerinnen und Schüler besuchten ein Konzert des Polizeiorchesters und erhielten dort vor der Aufführung eine kurze Einführung in die Jazzmusik, bei der die Rede auch auf Kreolen kam. So erscheinen das Wort und seine Bedeutungserklärung in zwei verschiedenen Kontexten, die miteinander verknüpft werden, und können daher tiefer verarbeitet und besser erinnert werden.

Dass weder dies, noch die ausführlichen Erläuterungen des Lehrers und seine Wiederholungen zum Behalten des Wortes führen, zeigt ein kurzer „Vokabeltest“ in der nächsten Erdkundestunde, in dem die Schüler dazu aufgefordert sind, vier Wörter zu erklären, die im Unterricht besprochen wurden und unter denen sich auch „*creolo*“ befindet: Nur ein einziger Schüler erhält für seine Definition des Wortes Punkte, wobei auch er die volle Punktzahl nicht erreicht. Hier verdeutlicht sich, wie bei allem Wissen, dass es nicht ausreicht, die Definition eines neuen Wortes zu verstehen, sondern in den meisten Fällen muss „ein wiederholtes Bewusstmachen, eine Herstellung von Verbindungen zu anderen Informationen und ein Anwenden des Wissens folgen, anderenfalls werden die aufgenommenen Informationen vergessen oder können nicht abgerufen werden“ (A. HELMKE 2009<sup>2</sup>, S. 200).

In derselben Unterrichtsstunde fragt der Lehrer nach der Bedeutung des Wortes „*autoconsumo*“ aus dem wirtschaftlichen Fachwortschatz (TS econ.), das im Titel zu einem Abschnitt der gelesenen Seiten steht, erneut Luca (vgl. Abbildung dieses Unterrichtsgesprächs w.u.). Er verbessert den sprachlichen Ausdruck der Schülerantwort nicht, aber da sie unvollständig ist, versucht er mithilfe einer weiteren Frage, von Luca eine ausführlichere Definition zu erhalten. Die Hilfestellung seitens des Lehrers ist groß, da es sich um eine leicht zu beantwortende Frage handelt und nur dadurch die vom Schüler begonnene Definition für „*autoconsumo*“ vervollständigt wird. Möglicherweise ist Luca aber gar nicht bewusst, dass es noch immer um die Erklärung des Begriffs „*autoconsumo*“ geht, weil Herr Tigre Lucas Definitionsangebot nur mit der Interjektion „*beh*“ (also, naja etc.) kommentiert und direkt eine weitere Frage stellt, die er mit „Und wenn hingegen“ einleitet. Nach deren knapper, aber korrekter Beantwortung verzichtet der Lehrer zunächst darauf, die Begriffsdefinition vervollständigt zu wiederholen, sondern fragt stattdessen, ob die Bedeutung klar ist. Dadurch dass ein daraufhin von ihm gebetener Schüler, sie zu wiederholen, nicht antwortet, fordert der Lehrer Luca auf, den Ausdruck erneut zu erklären. Dieser wiederholt seine anfänglich gegebene Definition fast wortwörtlich und ergänzt sie also nicht um den durch die Lehrerfrage entwickelten zweiten Part der Erläuterung. Nun präzisiert Herr Tigre Lucas Äußerung, wiederholt aber den eigens eingebrachten Aspekt der Definition nicht, sondern schlägt einen anderen Weg der Worterklärung ein, indem er eine Übersetzung des Präfixes „*auto-*“ liefert. Dieses Vorgehen bei Fachwörtern mit lateinischen und griechischen Wurzeln ist im Übrigen bei allen Lehrkräften beobachtet worden. So wiederholen sie Begriffe mit ihren Lernenden, indem sie diese in ihre Bestandteile zerlegen lassen, welche einzeln übersetzt werden. Beispiele hierfür sind Wörter wie „*democrazia*“ (AU; Demokratie), „*demografico*“ (CO; demographisch), „*pro capite*“ (CO; pro Kopf).

Herr Tigre bedient sich also einer Vermittlungsstrategie, welche die Wortzusammensetzung und Regelmäßigkeiten der Wortbildung berücksichtigt und so den Vorteil hat, dass die Lernenden sich weitere, mit demselben Präfix gebildete Wörter erschließen können, wenn ihnen dessen Bedeutung erst einmal klar ist und sie ihm bezüglich über eine gewisse lexikalische Kompetenz verfügen. Dieser Prozess wird vom Lehrer unterstützt, indem er die Klasse fragt, was ein Automobil ist, woraufhin die Schülerinnen und Schüler lebhaft verschiedene Antworten durcheinanderrufen, bevor der Lehrer eine eigene Definition des Wortes gibt. Danach wiederholt er auch die für „*autoconsumo*“ und schließt damit die Behandlung des Wortes ab:

Transkriptauszug 8, Herr Tigre (HrT), Luca (Luc), Textarbeit – Wortschatz

HrT: *Luca, un'agricoltura per l'autoconsumo. Che vorrà dire quel titolo?* (Luca, eine Landwirtschaft für den Eigenbedarf. Was wird dieser Titel sagen wollen?)

Luc: *Agricoltura per soddisfare la popolazione che ci sta.* (Landwirtschaft, um die Bevölkerung, die dort ist, zu befriedigen.)

HrT: *Beh, e se invece un'agricoltura, oltre ad essere per l'autoconsumo, per che cosa può essere utilizzata?* (Beh [naja, also], und wenn hingegen eine Landwirtschaft, abgesehen vom Eigenverbrauch, wofür kann sie noch gebraucht werden?)

Luc: *Per la vendita.* (Für den Verkauf.)

HrT: *Per la vendita. E' chiaro quindi il concetto di autoconsumo?* (Für den Verkauf. Ist also das Konzept Autokonsum klar?)

[HrT fordert einen Schüler auf, der nicht antwortet.]

HrT: *Luca, gli ripeti, per favore, allora quando viene detto che l'agricoltura è destinata all'autoconsumo, cosa vuol dire, Luca?* (Luca, wiederholst du ihm bitte, was es also heißt, wenn gesagt wird, dass die Landwirtschaft für den Eigenbedarf bestimmt ist, Luca?)

Luc: *Per soddisfare la popolazione che è là.* (Um die Bevölkerung zu befriedigen, die dort ist.)

HrT: *La popolazione che coltiva. Auto vuol dire per sé o da sé. Che vuol dire la parola automobile?* (Die Bevölkerung, die anbaut. Auto bedeutet für sich oder von sich. Was bedeutet das Wort Automobil?)

Klasse: [?] [Sie rufen Antworten durcheinander, unverständlich.]

HrT: *Non ho capito. Mobile. Sì, qualcosa che si muove da sé, senza bisogno, per esempio, di cavalli, perché ha un motore. Automobile vuol dire qualcosa che si muove da sola. Autoconsumo vuol dire è destinata al consumo di se stessi. Per se stessi. Ok? E non è l'agricoltura destinata all'esportazione.* (Ich habe es nicht verstanden. Mobil. Ja, etwas, das sich von sich aus bewegt, ohne zum Beispiel Pferde zu brauchen, weil es einen Motor hat. Automobil will sagen, etwas, das sich von alleine bewegt. Autokonsum bedeutet, es ist für den eigenen Konsum bestimmt. Für sich selbst. Ok? Und es ist nicht die Landwirtschaft, die für die Ausfuhr bestimmt ist.)

Abbildung 22: Transkriptauszug Herr Tigre (*Morante*), Textarbeit – Wortschatz

In der nächsten Erdkundestunde wird auch „Autokonsum“ in dem oben erwähnten „Vokabeltest“ abgefragt, der aus zwei Versionen zu je vier Wörtern besteht, um zu vermeiden, dass die vierzehn bei der Durchführung anwesenden Lernenden von ihren Banknachbarn abschreiben. Alle acht Wörter entstammen behandelten Texten ihres Erdkundebuches und sind in der vorherigen Unterrichtsstunde gemeinsam erläutert worden, wobei es sich bei einigen um die Wiederholung bereits zuvor besprochener Begriffe handelte.

Die zu definierenden Wörter der ersten Gruppe sind:

- *popolazione non attiva* (CO TS stat.; nicht erwerbstätige Bevölkerung);
- *monocoltura* (TS agr., TS econ.; Monokultur);
- *tasso di crescita* (CO; Wachstumsrate);
- *acrocoro* (TS geogr.; Hochebene)



und die der zweiten Gruppe:

- *popolazione attiva* (CO TS stat.; erwerbstätige Bevölkerung);
- *creolo* (CO; Kreole);
- *autoconsumo* (TS econ.; Eigenverbrauch);
- *altopiano* (AD; Hochebene)

„*Autoconsumo*“ wird von drei der sechs<sup>192</sup> Schüler der zweiten Gruppe gar nicht definiert; von den anderen dreien erhält einer nur 1,5 von 2,5 möglichen Punkten. Unter ihnen ist auch Luca, dessen Definition sich stark an die von ihm im Unterricht gegebene anlehnt, ohne dass sie die dort erfolgte Ergänzung durch den Lehrer zum Ausdruck bringt: „*il consumo autonomo di una persona o stato ad esempio, l'agricoltura che soddisfa solo quella persona o quello stato*“ (der autonome Verbrauch einer Person oder Staates, zum Beispiel die Landwirtschaft, die nur jene Person oder jenen Staat befriedigt). Schätzungsweise aufgrund des im Verhältnis zur Klasse recht guten sprachlichen Ausdrucks erhält Luca für seine Definition dennoch die volle Punktzahl.

Insgesamt konnten die Lernenden im Test zehn Punkte erreichen, wobei sich das beste Ergebnis auf neun Punkte beläuft und das schlechteste auf null.<sup>193</sup> Bevor auf weitere Einzelheiten der sprachlichen Gestaltung der Testbearbeitung durch die Lernenden eingegangen wird, gibt die folgende Tabelle zunächst einen Überblick über die erzielten Ergebnisse:

Lernende	<i>popolazione non attiva</i>	<i>mono-coltura</i>	<i>tasso di crescita</i>	<i>acro-coro</i>	<i>popolazione attiva</i>	<i>creolo</i>	<i>auto-consumo</i>	<i>alto-piano</i>	n Punkte
a	0	0	0	0					0
b					0	0	0	1,5	1,5
c	0	0	2	0					2
d	0	0	0	2,5					2,5
e	1	0	1,5						2,5
f					2,5	0	0	0	2,5
g	1	0	1,5	2					4,5
h					2,5	0	0	2,5	5
i					2,5	0	1,5	1,5	5,5
j					2,5	0	2,5	1,5	6,5
k	0	2,5	1,5	2,5					6,5
l	2,5	2,5	0	2,5					7,5
m	2,5	1,5	1	2,5					7,5
Luca					2,5	2	2,5	2	9
Ø n Punkte									4,5

Tabelle 2: Ergebnisse eines Worterklärungs-tests in der Klasse der Schule *Morante*

Durchschnittlich haben die Lernenden nicht mehr als 4,5 Punkte erzielt, das heißt, niemand hat für alle Worterklärungen die volle Punktzahl erhalten. Insgesamt haben nur zwei der 14 Lernenden für ihre vier Definitionen jeweils mehr als null Punkte bekommen, während die übrigen Lernenden

<sup>192</sup> Die zu definierenden Wörter sind den beiden Gruppen diktiert worden. Warum in einer Gruppe fünf und in der anderen sieben Lernende waren, ist im Nachhinein nicht mehr zu erklären. Es kann sein, dass jemand versehentlich die Wörter der „falschen“ Gruppe notiert und bearbeitet hat oder bewusst getäuscht und dieselben Wörter seines Banknachbars gewählt hat. Es ist aber auch möglich, dass an dem Tag, an dem mehrere Schülerinnen und Schüler fehlten, zwei von ihnen jeweils alleine an einem Tisch saßen.

<sup>193</sup> Der chinesische Schüler mit geringen Italienischkenntnissen war nicht anwesend.

mindestens mit einer der vier Definitionen keine Punkte erzielten. Das Wort, das insgesamt am schlechtesten definiert wurde, ist „Kreole“: Nur ein Schüler gibt eine Definition und erhält dafür zwei Punkte, während die übrigen fünf Lernenden jeweils null Punkte erzielen. An zweitschlechtester Stelle folgen „*monocoltura*“ in der ersten Gruppe und „*autoconsumo*“ in der zweiten mit jeweils insgesamt 6,5 Punkten. Fast doppelt so viele Punkte wurden hingegen bei den am besten definierten Wörtern erzielt, nämlich zwölf für „*acrocoro*“ in der ersten und 12,5 für „*popolazione attiva*“ in der zweiten. Dass das aus der geographischen Fachsprache stammende „*acrocoro*“ insgesamt besser definiert wurde als sein allgemeinsprachliches und ebenfalls im Unterricht verwendetes Synonym „*altopiano*“, ist damit zu erklären, dass die Schülerinnen und Schüler als Definition das Synonym „*altopiano*“ nennen, während die Lernenden der anderen Gruppe größtenteils versuchen, den Begriff „*altopiano*“ ohne den Rückgriff auf ein Synonym zu erläutern. Außerdem ist es möglich, dass sie sich so gut an die Wortbedeutung erinnern, da sie in der Unterrichtsstunde, in der es eingeführt wurde, seinen merkwürdigen Klang kommentierten und eine Schülerin bemerkte, dass es sich nach einer Krankheit anhöre.

Um einen Einblick zu vermitteln, was für Definitionen die Schülerinnen und Schüler formulierten, sollen nun für jedes der acht Wörter eine Definition, die mit null Punkten bewertet wurde und diejenige, welche die höchste Punktzahl erzielte, vorgestellt werden sowie eine eigentümliche zusätzliche Definition für den Begriff „*acrocoro*“, die mit zwei Punkten bewertet wurde.

popolazione non attiva:

„*E' la popolazione che non è attiva, cioè che non si distribuisce nelle zone.*“ (Ist die Bevölkerung, die nicht aktiv ist, das heißt, die sich nicht in den Zonen verteilt.) (0 Punkte)

„*Popolazione che non può lavorare per un qualsiasi motivo.*“ (Bevölkerung, die aus verschiedenen Gründen nicht arbeiten kann.) (2,5 Punkte)

monocoltura:

„*La coltivazione della persona che ha il terreno (es. fattoria, ranch) e non una ditta che lavora in questo campo.*“ (Die Bewirtschaftung der Person, die das Land hat (Bsp. Bauernhof, Ranch) und nicht ein Unternehmen, das in diesem Feld arbeitet.) (0 Punkte)

„*Coltivano nel terreno solo un tipo di frutta.*“ (Sie bauen auf dem Feld nur eine Sorte Frucht an.) (2,5 Punkte)

tasso di crescita:

„*E' la crescita economica di quel paese.*“ (Ist das wirtschaftliche Wachstum jenes Landes.) (0 Punkte)

„*Il tasso di crescita indica l'aumento di una popolazione.*“ (Die Wachstumsrate zeigt den Zuwachs einer Bevölkerung an.) (0 Punkte)

acrocoro:

unterlassene Definitionen (0 Punkte)

„*Altopiano, un terreno che supera il livello del mare.*“ (Hochebene, ein Gebiet, das den Meeresspiegel übertrifft.) (2,5 Punkte)

„*Acropolo se non mi sbaglio è una definizione per l'altopiano o come dire un piccolo aggettivo.*“ (Acropolo [falsch aufgeschriebenes, nicht existierendes Wort für „*acrocoro*“ (Hochplateau)] wenn ich mich nicht irre, ist eine Definition für Hochebene oder wie zu sagen ein kleines Adjektiv.) (2 Punkte)

popolazione attiva:

unterlassene Definition (0 Punkte)

„*Popolazione attiva vol [sic] dire le persone che possono lavorare per esempio in italia [sic] le persone che possono lavorare e da secidi [sic] anni ai sesanta [sic] anni.*“ (Erwerbstätige

Bevölkerung heißt die Personen, die Arbeiten können zum Beispiel in Italien die Personen, die arbeiten können, ist von 16 bis 60 Jahre.) (2,5 Punkte)

Creolo (einzige Definition):

„Figlio di madre straniera e padre nativo di quel paese ad esempio Simón Bolívar.“ (Sohn einer ausländischen Mutter und eines eingeborenen Vaters aus dem Land zum Beispiel Simón Bolívar.) (2 Punkte)

autconsumo:

„Autoconsumo vol [sic] dire le cose che consumi per es.“ (Eigenverbrauch heißt die Sachen, die du verbrauchst z.B.) (1,5 Punkte)

„Consumo per se stesso.“ (Verbrauch für sich selbst.) (2,5 Punkte)

altopiano:

„L'altopiano è un rilievo, una montagna pianeggiante.“ (Die Hochebene ist eine Erhebung, ein flacher Berg.) (1,5 Punkte)

„L'altopiano è il sinonimo di Acrocoro [sic].“ (Die Hochebene ist das Synonym von Hochplateau.) (2,5 Punkte)

Abbildung 23: Definitionsbeispiele aus dem Worterklärungstest an der Schule *Morante*

Diese Beispiele einiger Schülerdefinitionen verdeutlichen, dass die Lehrkraft weder die orthographische und grammatische Korrektheit (s. z.B. die Definition für „*Popolazione attiva*“) bei der Bewertung berücksichtigt hat, noch den sprachlichen Ausdruck oder die Verwendung eines möglichst bildungssprachlichen Registers. Stattdessen standen inhaltliche Gesichtspunkte klar im Vordergrund. Die verfolgte Bewertungspraxis bestand aus der Punktvergabe pro gegebener Definition und einer daraus resultierenden Gesamtbewertung in Form eines maximalen Ergebnisses von einem doppelten Pluszeichen und einem minimalen von einem doppelten Minuszeichen. Auch wenn Aspekte der sprachlichen Gestaltung wie die Rechtschreibung oder der sprachliche Ausdruck bei der Bewertung bewusst nicht berücksichtigt wurden, sind diese von der Lehrkraft nicht verbessert oder unterstrichen worden. Ferner wurden die Tests den Lernenden für einige wenige Minuten zur Ansicht ausgehändigt, bevor sie wieder eingesammelt wurden. Dies entspricht dem üblichen Vorgehen bei der Rückgabe schriftlicher Tests und Klassenarbeiten: Sie dürfen das Schulgebäude nicht verlassen. Ferner wurden in den beobachteten Klassen grundsätzlich keine schriftlichen Berichtigungen angefertigt, sondern es erfolgte nur eine Besprechung der Ergebnisse vor der kurzen Testaushändigung an die Lernenden, bei der in der Regel die Aufgaben vorgestellt und durch die Lehrkraft oder von ihr gemeinsam mit den Schülern gelöst wurden, welche vermehrt falsch bearbeitet worden waren.

Generell fällt bei diesem Wortschatztest auf, dass die Definitionsversuche der Lernenden auf einem recht niedrigen sprachlichen Niveau erfolgen und sehr kurz gehalten sind. Allerdings bedienen sich die Schülerinnen und Schüler zum Teil typischer Definierungsstrategien, wie der Nennung eines synonymischen Begriffs oder der ergänzenden Erläuterung anhand eines Beispiels. Auch wenn in dieser Klasse in den von Herrn Tigre unterrichteten drei Fächern Italienisch, Erdkunde und Geschichte nach seinen Angaben von den Lernenden noch nie verlangt wurde, ein Wort schriftlich zu definieren, haben die Schülerinnen und Schüler ein gewisses Maß an Übung im mündlichen Erläutern oder Bestimmen, was ihnen bei der Bewältigung der Aufgabe nützlich war. Eine sprach- und lernförderliche Einführung in die Unterschiede des schriftlichen und mündlichen Definierens ist ihnen nicht erteilt worden und ebenso sind nach der Rückgabe des Tests keine Musterbeispiele schriftlicher Definitionen der acht Wörter entwickelt, geschweige denn von allen schriftlich festgehalten worden.

Da in den Unterrichtsgesprächen bisweilen deutlich wurde, dass Lernende einzelne Begriffe und Konzepte, welche im Erdkundeunterricht aller drei Jahre der Mittelschule mehrmals wiederholt

werden, nicht behalten, räumte die Lehrkraft selbst ein, dass es wahrscheinlich lernförderlich wäre, bestimmte fachinhaltliche Aspekte schriftlich festhalten zu lassen. Doch gleichzeitig erklärte sie, dass es äußerst schwierig sei, eine einmal eingeschlagene Unterrichtspraxis, an die sich die einzelnen Akteure gewöhnt haben, umzugestalten. In seinem Unterricht war es den Schülerinnen und Schülern in den sogenannten mündlichen Fächern Geschichte und Erdkunde selbst überlassen, ob und wie sie ein Heft führten, weshalb zahlreiche Lernende ein gemeinsames Heft für die beiden Fächer anlegten.

Weiter oben ist schon darauf hingewiesen worden, dass in allen fünf beobachteten Klassen sehr wenig geschrieben wurde. Nur eine Lehrkraft hielt die Schülerinnen und Schüler dazu an, bestimmte Begriffe in einem Glossar festzuhalten, allerdings kontrollierte sie dieses nicht. Als ich aus Interesse an den so festgehaltenen Wörtern vier oder fünf Lernende fragte, ob ich das Glossar einmal sehen dürfe, stellte sich heraus, dass zumindest die von mir befragten Lernenden gar kein Glossar angelegt hatten.

Lediglich in der Klasse III A an der Schule *Pestalozzi* bestand die Lehrkraft Frau Rea von Zeit zu Zeit auf der schriftlichen Formulierung von Lerninhalten im Erdkundeunterricht. So wurde beispielsweise beobachtet, wie sie zu Stundenbeginn die Schülerinnen und Schüler bei der Einführung in einen neuen Kontinent informierte, dass sie als Hausaufgabe eine schriftliche Vorstellung des Kontinents anfertigen sollten. Dies hatte neben einer sprachförderlichen Bedeutung aufgrund der wesentlichen Rolle, welche die Arbeit an allen beiden je rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten für den allgemeinen Sprachausbau spielt, auch den didaktischen Vorteil, dass die Lernenden dadurch motivierter waren, dem vom Lehrervortrag bestimmten Unterrichtsgeschehen aufmerksam zu folgen. In dieser Klasse sollten die Schülerinnen und Schüler nicht nur gelegentlich Inhalte schriftlich fixieren, sondern bekamen von der Lehrkraft auch hilfreiche Anweisungen, wie sie dabei vorzugehen hatten. So besprach sie etwa in der oben vorgestellten Unterrichtseinheit mit den Lernenden auch, wie die schriftliche Präsentation des Kontinents inhaltlich strukturiert sein sollte. Darüber hinaus konnte in dieser Klasse beobachtet werden, dass sich in Momenten der Abfragung oder des Unterrichtsgesprächs, in denen einzelne Lernende Schwierigkeiten bei der Erklärung bestimmter Begriffe manifestierten, alle Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert wurden, diese Begriffe in Eigenarbeit und schriftlich zu erläutern. Hierbei gab die Lehrkraft manchmal den Beginn einer Definition diktierend vor, was als Orientierungshilfe für die Verwendung eines bildungssprachlichen Registers bei der schriftlichen Begriffserklärung gesehen werden kann.

Weiter wurde, die Klasse an der Schule *Morante* und die III A an der *Pestalozzi* vergleichend, beobachtet, dass die Lernenden der Schule *Morante* nicht auf die Lehrerfrage reagierten, ob sie beim Lesen der Lehrbuchtexte auf unbekannte Wörter gestoßen sind, während Lernende der Klasse III A die Lehrkraft aus Eigeninitiative nach der Bedeutung bestimmter Wörter der Lehrbuchtexte fragten. Dies ist vermutlich mit dem unterschiedlichen Führungsstil der Lehrkräfte zu erklären. So erfolgten in beiden Klassen regelmäßig Abfragungen, bei denen die Lehrkraft der Klasse III A, Frau Rea, im Vergleich zu ihren vier beobachteten Kolleginnen und Kollegen strenger bewertete und als einzige auch sehr schlechte Noten verteilte oder Lernende sogar, die Prüfung abbrechend, auf ihren Platz zurückwies, wenn diese bestimmte Unterrichtsgegenstände nicht erklärend vorstellten. So erweckte es den Eindruck, dass ihre Lernenden intensiver darum bemüht waren, beim häuslichen Aufarbeiten der Lerninhalte anhand der Lehrbuchtexte zu überprüfen, ob sie diese vollständig verstanden hatten, und sich bei etwaigen Zweifeln fragend an die Lehrkraft zu wenden.

Bevor sich Kapitel 10 mit weiteren schriftlichen Produktionen der Schülerinnen und Schüler – längere Textproduktionen zur Vorstellung geographischer Regionen in zwei Klassen – befasst, werden im letzten Unterkapitel zum Teil schon an verschiedenen Stellen dieses Kapitels geschilderten Aspekte des sprachbezogenen Feedbacks der Lehrkräfte und weitere gesammelt vorgestellt. Hier wird auch Bezug genommen auf Gegenstände der Wortschatzarbeit wie die Angemessenheit und Verbesserung des Ausdrucks und die Vermittlung von kollokationalem Wissen.

### 9.2.5 Sprachbezogenes Feedback der beobachteten Lehrpersonen

Alle fünf Lehrkräfte reagierten im Zeitraum der Unterrichtsbeobachtungen im Erdkundeunterricht auf sprachliche Kriterien der Schüleräußerungen. Sowohl in den Abfragungen als auch im Unterrichtsgespräch gaben sie den Schülerinnen und Schülern zu verstehen, dass ihre Darstellung erweitert werden müsse, damit sie verständlicher und/oder vollständiger ist. Die Arbeit am sprachlichen Ausdrucksvermögen der Lernenden ging also über die verwendeten lexikalischen Gestaltungsmittel und das gewählte Sprachregister hinaus.

Um die Lernenden zu weiteren Ausführungen zu bewegen, bedienten sie sich eines verbalen und non-verbalen Feedbacks. Letzteres äußerte sich in der Regel mit einem zustimmenden Kopfnicken und dem Ausbleiben einer weiteren Frage, bzw. war das Lehrerfeedback auf ein sprachliches Minimum reduziert, indem es nur aus einem „Eh, eh“ bestand (s. z.B. Transkriptauszug 3). Die hierarchisch gestaltete Rollenverteilung im institutionellen Rahmen des Unterrichtsgesprächs bestimmt das Handeln der beteiligten Akteure. So leitet die Lehrkraft die Unterrichtsgespräche, indem sie das Rederecht, welches ihr jederzeit zusteht und nach einem Schülerbeitrag automatisch an sie zurückgeht, direkt an einzelne Lernende übergibt oder mit ungerichteten Fragen allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einräumt, einen Gesprächsbeitrag zu leisten. In diesem Fall erfolgt der Sprecherwechsel teilweise, ohne dass die „redewilligen“ Lernenden ihren diesbezüglichen Wunsch zuvor durch ein Handzeichen ankündigen und auf die Zuteilung des Rederechts warten zu müssen.

Der klassische Gesprächsverlauf in der Unterrichtsdiskussion ist dabei durch die Drei-Turn-Sequenz „Lehrerfrage – Schülerantwort – Korrektur/Lehrerfeedback“ festgelegt, so dass das Ausbleiben eines verbalen Kommentars der Lehrkraft ausreichte, um den Schülerinnen und Schülern zu signalisieren, dass sie ihre Beiträge vervollständigen sollten. In anderen Fällen wurden sie von den Lehrkräften auch etwas direkter dazu aufgefordert, indem die Lehrkraft ihr Feedback beispielsweise darauf beschränkte, die Schüleräußerung zu wiederholen und, wenn es danach still blieb, lediglich durch ein „Was noch?“ zu ergänzen. Darüber hinaus erfolgten konkretere Aufforderungen, ein Konzept weiter auszuführen, wie es beispielsweise im folgenden Auszug aus der Mitschrift einer Abfragung in der Klasse III B der Schule *Pestalozzi* ersichtlich wird:

Auszug einer Mitschrift (14), Abfragung Frau Cese (FrC), Linda (Lin) – Aufforderung zum Konzeptausbau

FrC: *E il clima?* (Und das Klima?)

Lin: *Ci sono i monsoni che sono venti periodici.* [Pause] (Es gibt die Monsune, die periodische Winde sind. [Pause])

FrC: *Da dove arrivano?* (Woher kommen sie?)

Lin: *Ci sono venti che spirano dal mare alla terra.* (Es gibt Winde, die vom Meer zum Land wehen.)

FrC: *Cosa portano?* (Was bringen sie?)

Lin: *Umidità. E quando vanno dalla terra al mare, fa una stagione secca.* [Fährt fort, über Entwaldungen und Tsunamis zu reden.] (Feuchtigkeit. Und wenn sie vom Land zum Meer wehen, macht es eine trockene Jahreszeit. [Fährt fort, über Entwaldungen und Tsunamis zu reden.])

FrC: *Quando si crea uno tsunami?* (Wann entwickelt sich ein Tsunami?)

Lin: *Quando c'è un terremoto dentro al mare.* (Wenn es im Meer drinnen ein Erdbeben gibt.)

FrC: ***Diciamo meglio.*** (Sagen wir es besser.)

Lin: *Quando l'epicentro di un terremoto sta sotto il mare [...]* (Wenn das Epizentrum eines Erdbebens unter dem Meer ist [...])

Abbildung 24: Abfragung Frau Cese, Aufforderung zum genaueren Erklären

Aus diesem kurzen Auszug geht hervor, dass Linda die Antworten auf die Lehrerfragen weiß und nennt, sich dabei aber, wie in allen Klassen fast ausnahmslos beobachtet, recht kurz fasst. Nachdem Frau Cese Linda erst bei einer gründlicheren Erklärung der Monsunwinde unterstützt, indem sie eine weitere Frage zu diesem Thema an die Schülerin richtet, um ihr beim Ausbau der Erläuterung zu helfen, fordert sie später nur: „*Diciamo meglio*“ (sagen wir es besser). Mit dieser Äußerung erreicht sie, dass die Schülerin ihre mündliche Darstellung der Tsunamis sowohl sprachlich, als auch inhaltlich verbessert. So gibt sie genauere Informationen, benutzt Fachwörter wie „Epizentrum“ (TS geofis.) und formuliert insgesamt einen längeren Beitrag, so dass die Lehrkraft mit der Erläuterung zufrieden ist, die Schülerin nach einer Weile mit einem knappen Lob („*Bene, fermati, sentiamo Roberta.*“ (Gut, das reicht. Hören wir Roberta)) und dem Hinweis, die Abfragung mit einem anderen Prüfling weiterzuführen, unterbricht.

Oft blieb ein explizites Feedback aus und forderten die Lehrpersonen ihre Gesprächspartner stattdessen dazu auf, einen verwendeten Fachausdruck zu erklären, um zu überprüfen, ob verstanden wurde, was er bezeichnet, oder für ein vorgestelltes Konzept den entsprechenden Fachausdruck zu ergänzen. Auch diese Lehrerreaktion signalisiert den Lernenden, dass ihre Gesprächsbeiträge akzeptiert wurden und im weiteren Verlauf zu vervollständigen sind.

Dass allen fünf Lehrkräften ihre spracherzieherische Funktion bewusst war, zeigte sich u.a. auch daran, dass sie wiederholt auf registerbezogene und stilistische Unangemessenheiten der Schülerinnen und Schüler reagierten und dadurch versuchten, Einfluss auf ihr mündliches Ausdrucksvermögen zu nehmen. Dies geschah zum Beispiel, indem sie Schüleräußerungen mit den Sätzen kommentierten „*Parliamo in italiano!*“ (Sprechen wir Italienisch!) oder „*Parliamo bene!*“ (Sprechen wir gut!). Diese mehrmalig gewählten Formulierungen im Imperativ der ersten Person Plural stellen eine weniger direkte Kritik am Sprachverhalten eines oder einer bestimmten Lernenden dar und sind dadurch auf der einen Seite für diese gesichtswahrender. Auf der anderen Seite wird dem Rest der Klasse damit signalisiert, dass die Ermahnung, sich angemessen auszudrücken, auch an sie gerichtet ist. Gleichsam verwiesen die Lehrkräfte von Zeit zu Zeit auf die bevorstehende Abschlussprüfung und die Wichtigkeit, dort besonders auf den sprachlichen Ausdruck zu achten: „*Agli esami non possiamo parlare così*“ (In der Abschlussprüfung können wir so nicht sprechen). Ferner ist beobachtet worden, wie die Lehrkräfte die Lernenden darauf aufmerksam machten, dass es sich bei ihren sprachlichen Schwächen nicht immer nur um Schwierigkeiten mit dem geographischen Fachwortschatz handele, sondern diese allgemeiner im Bereich der italienischen Sprache liegen (s. 9.2.4).

Besonders vehement begegneten sie typisch jugend- und stark umgangssprachlichen Phänomenen im Sprachgebrauch der Lernenden, wie der intensiven Verwendung der Ausdrücke „*cioè*“ (das heißt, also) und „*tipo*“ (Art, Sorte, Typ). Bei „*cioè*“ handelt es sich um ein Wort, das seine Bedeutung oft verliert und stattdessen als Füllwort gebraucht wird, um beim Nachdenken Zeit zu schinden, ohne dabei durch Stillschweigen aufzufallen:

Transkriptauszug 9, Textarbeit zur Unterernährung, Frau Mancuso (FrM), Ava – „*cioè*“

FrM: *Ava, che vuol dire quello che abbiamo letto?* (Ava, was bedeutet das, was wir gelesen haben?)

Ava: *Che, cioè, eh il mondo è male, affamato, no? E proprio perché, cioè, le risorse ci sono ma sono maldistribuite perché ad esempio nei paesi più sviluppati sono più cibo, quando invece non occorrono così tanto. Mentre tipo Africa che è un paese povero,* (Dass, also, eh, die Welt ist schlecht, hungrig, nicht? Es ist tatsächlich, weil, also, die Ressourcen sind da, aber sie sind schlecht verteilt, weil zum Beispiel in den entwickelteren Ländern mehr Essen sind [sic], wenn nicht so viel benötigt werden. Während *tipo* [zum Beispiel] Afrika, das ein armes Land ist)

FrM [unterbricht sie]: *Date le soluzioni però! Queste tre righe danno tre soluzioni. Dimmi la prima, Lorenzo la seconda e Ania la terza. Prima soluzione!* (Gebt mir aber die Lösungen! Diese drei Zeilen geben drei Lösungen. Nenn mir die erste, Lorenzo die zweite und Ania die dritte.)

Ava: *Che bisognerebbe sviluppare l'agricoltura.* (Dass man die Landwirtschaft entwickeln müsste.)  
 FrM: *Nelle zone?* (In den Gebieten?)\*  
 Ava: *Eh, cioè* [Pause, Stille] (Eh, also [Pause, Stille]).  
 FrM: *Nelle zone più?* (In den Gebieten mehr?)  
 Ava: *Povere.* (Armen.)

Abbildung 25: Textarbeit Klasse Vespucci, *ciò*

\*Bei diesem und dem folgenden Redebeitrag der Lehrerin handelt es sich um eine *Designedly Incomplete Utterance*, welche die Schülerin vervollständigen soll. Für ihre Wiedergabe ist anstelle des korrekten „in den ärmeren Gebieten“ eine wörtliche Übersetzung ins Deutsche gewählt worden (im Italienischen stehen Adjektive, wie hier, auch nach ihren Bezugswörtern und wird der Komparativ mit dem Adverb „più“ und dem Positiv gebildet.)

Dieses Wort, mit dem ausgedrückt wird, dass ein Gegenstand oder Sachverhalt für seine Klasse kennzeichnend, mustergültig ist und das Objekte und Personen konzeptionell nach ihren wesentlichen gemeinsamen Merkmalen gruppiert, wird inzwischen gerade von jungen Leuten im weniger formalen und mündlichen Sprachgebrauch synonym zu „Beispiel (par excellence)“ verwendet, um eine oft beschreibende, beispielhafte Ergänzung einzuleiten oder um das, was im Folgenden gesagt wird, einzuschränken, da einem keine bessere Beschreibung oder treffender Ausdruck in den Sinn kommen:

Transkriptauszug 10, Abfragung Herr Tigre (HrT), Giorgia (Gio) – „tipo“ (I)

HrT: *Hm? Chi lavora, chi no, ok. Poi?* [Stille] *Poi c'è tutto l'ambito relativo alla cultura. Che cos'è? E' tutto l'ambito relativo anche alle etnie. Perché in un continente così vasto le persone hanno tutte le stesse fattezze? No. Ci sono, come si chiamano persone che hanno aspetti differenti?* (Hm? Wer arbeitet und wer nicht, ok? Dann? [Stille] Dann gibt es den ganzen Bereich bezüglich der Kultur. Was ist das? Es ist der ganze Bereich auch bezüglich der Ethnien. Weil in einem so großen Kontinent die Personen alle die gleichen Gesichtszüge haben? Nein, es gibt, wie heißen die Personen, die ein verschiedenes Aussehen haben?)

Gio: *Oh dio, ce ne stanno due, sa. Ehm, i* [Stille]. (Oh Gott, es gibt dort zwei, wissen Sie. Ehm, die [Stille].)

HrT: *Allora, come si chiamano le, i vari e differenti gruppi di cultura ecc.?* (Also wie heißen die, die unterschiedlichen und verschiedenen Kulturgruppen etc.?)

Gio: *Ci stanno i* [Stille]. (Es gibt die [Stille].)

HrT: *Sono le etnie, no? Che cos'è un'etnia?* (Das sind die Ethnien, nicht? Was ist eine Ethnie?)

Gio: *Sono, tipo, delle persone, che hanno lo stesso aspetto.* (Das sind, tipo, Personen, die dasselbe Aussehen haben.)

Abbildung 26: Transkriptauszug Klasse der Schule Morante, *tipo* (I)

Im nächsten Auszug aus derselben Abfragung taucht das Wort gleich mehrmals auf. U.a. wird es auch von der Lehrkraft beim Wiederholen der Schülerantwort verwendet, wahrscheinlich um die Schülerin humorvoll auf ihre unpassende Ausdrucksweise aufmerksam zu machen:

Transkriptauszug 11, Abfragung Herr Tigre (HrT), Giorgia (Gio) – „tipo“ (II)

HrT: [...] *No. Eehh, senti, fermiamoci soltanto a un aspetto, se no, non usciamo. La religione. Allora, abbiamo detto che la regione, dove è più sviluppata, dove è più sviluppato, eehm, l'islamismo, eehm,* (Nein. Eeh, hör mal, konzentrieren wir uns nur auf einen Aspekt, sonst kommen wir da nicht raus. Die Religion. Also, wir haben gesagt, dass die Religion, wo die entwickelter ist, wo der, eehm, Islamismus entwickelter ist, eehm,)

Gio [unterbricht ihn]: *E poi che* (Und dann, dass)

HrT [ergreift das Wort zurück]: *Oltre a questa zona lì* (Abgesehen von dieser Gegend dort)

Gio [unterbricht ihn erneut]: *Aspetta [sic] un attimo. Che quella parte là sono, **tipo**, i più popolati del mondo, di tutto il pianeta. Cioè (Warte [sic] einen Moment. Dass dieser Teil dort, sie sind, **tipo**, die bevölkerungsreichsten der Welt, des ganzen Planeten. Das heißt)*

HrT [unterbricht sie]: *Aah. Però qui stiamo passando su un altro discorso. Qui stiamo parlando di demo? (Aah. Aber hier sind wir dabei zu einem anderen Diskurs überzugehen. Hier sprechen wir gerade von Demo?)*

Gio: *Grafia. (Graphie.)*

HrT: *Di demografia. Cioè, che volevi dire? Quale parte là? (Über Demographie. Also, was wolltest du sagen? Welcher Teil dort?)*

Gio: ***Tipo, l'India.** (Tipo, Indien.)*

HrT: ***Tipo, l'I**, quali sono le parti più densamente popolate del continente? (Tipo, I, was sind die am stärksten besiedelten Teile des Kontinents?)*

Gio: *Eeh, vicino al mare. (Eeh, in der Nähe vom Meer.)*

HrT: *Hm? (Hm?)*

Gio: *Vicino alle coste. (In der Nähe der Küsten.)*

HrT: *Mhm. Quindi qui [Pause, zeigt Gebiete auf der Wandkarte]. Quindi qui. (Mhm. Also hier [Pause, zeigt Gebiete auf der Wandkarte]. Also hier.)*

Gio: *Là, ci sta il deserto. (Da ist die Wüste.)*

HrT: *Allora, non vicino a tutte le coste. (Also nicht in der Nähe aller Küsten.)*

Gio: *No, tutte no. (Nein, nicht alle.)*

HrT: *Perché, per esempio nemmeno qui, però anche queste so' coste. Vicino a quali coste? (Denn zum Beispiel auch nicht hier, aber auch dies sind Küsten. In der Nähe welcher Küsten?)*

Gio: ***Tipo, Oceano Pacifico.** (Tipo, Pazifischer Ozean.)*

HrT: ***Tipo, per esempio** c'è una carta tematica là sotto che puoi tranquillamente leggere, eh. Guarda quante sorprese. (Tipo, zum Beispiel gibt es eine thematische Karte da unten, die du ruhig lesen kannst, eh. Schau, wie viele Überraschungen.)*

Abbildung 27: Transkriptauszug Abfragung, Klasse an der *Morante, tipo* (II)

In ähnlichen Situationen in den anderen Klassen fällt die Reaktion der Lehrkräfte auf derartige Züge des mündlichen Ausdrucksvermögens der Lernenden nicht so entspannt aus, wie in den beiden oben wiedergegebenen Auszügen aus einem Unterrichtsgespräch. Frau Cese beispielsweise hebt entschieden die Stimme und entgegnet auf die Verwendung des Wortes „*tipo*“ durch eine Schülerin, nachdem sie in derselben Stunde zunächst einen abgefragten Schüler dazu aufgefordert hat, das Wort nicht so oft zu verwenden, folgendes: „*Ma io voglio sapere perché nel vostro linguaggio c'è tutto questo „tipo“. Ma chi è questo tipo? Tipo è un intercalare giovanilistico che a scuola non va proprio usato!*“ (Aber ich will wissen, warum es in eurer Sprache dieses ganze „*tipo*“ gibt. Aber wer ist denn dieser *tipo*/Typ? *Tipo* ist ein gezwungen jugendliches Füllwort, das in der Schule absolut nicht genutzt wird!) Zwar schlägt auch sie einen scherzhaften Ton an und fährt in diesem fort („*Tipo, go out!*“), dennoch merkt man, dass es ihr mit der Kritik sehr ernst ist, was auch an der emphatischen Betonung und langsameren Aussprache der Wörter „absolut nicht genutzt wird“ deutlich wird.

Frau Rea geht noch weiter und kritisiert nicht nur sprachliche Ungenauigkeiten im Ausdruck und den übertriebenen Gebrauch des Wortes „*tipo*“, sondern auch die Eröffnung eines Schülerbeitrages mit dem Wort „vielleicht“:

Auszug aus Mitschrift (15), Unterrichtsgespräch Frau Rea (FrR), Tommaso (Tom), Ludovico (Lud) – mündlicher Ausdruck („*forse*“)

Tom: *Marittimità e continentalità. (Maritimität und Kontinentalität.)*

FrR: *Questi fattori, come influenzano il clima? (Diese Faktoren, wie beeinflussen sie das Klima?)*

Lud: ***Forse** (Vielleicht)*



FrR [unterbricht ihn]: *Forse? Ancora questo forse! E' un alibi!* [Stille]. *O sì o no, quindi?* (Vielleicht? Immer noch dieses „vielleicht“! Das ist ein Alibi! [Stille] Entweder ja oder nein, also?)

Lud: *Allora niente, mi ritiro.* (Also nichts, ich mache einen Rückzieher.)

Abbildung 28: Gesprächsauszug der Klasse III A, *Pestalozzi*, mündliches Ausdrucksvermögen – „vielleicht“

Dieses Kritikverhalten an der mündlichen Darstellungsweise der Lernenden ist in einer ähnlichen Situation in abgeschwächter Form auch in der Klasse III B der Schule *Pestalozzi* beobachtet worden, wo ein Schüler die Antwort auf eine an ihn gerichtete Lehrerfrage mit dem Wort „*erano*“ (es waren) beginnt. Weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Verwendung des Imperfekts sowie des Konjunktivs durch die Lernenden zum Ausdruck bringen sollen, dass sie sich von dem, was sie sagen, distanzieren, weil sie sich nicht sicher sind, ob es stimmt, ob sie es richtig erinnern. Im nächsten Beispiel aus einem Unterrichtsgespräch unterbricht die Lehrkraft den befragten Schüler, Vincenzo, sofort und weist darauf hin, dass sie „es immer noch sind“, um ihn so indirekt auf die Unangemessenheit der verwendeten Zeitform aufmerksam zu machen, bzw. darauf, dass es nicht die richtige Art ist, zu verstehen zu geben, dass man sich an etwas nicht erinnert:

Transkriptauszug 12, Unterrichtsgespräch Herr Tigre (HrT), Vincenzo (Vin), Letizia (Let), Lisa (Lis) – „*erano*“

HrT: *Guardiamo da questa parte qua. Abbiamo studiato l'altra volta i monsoni. Che cosa sono i monsoni?* [Pause, Stille] *Monsoni.* (Schauen wir in diese Richtung hier. Wir haben neulich die Monsune gelernt. Was sind die Monsune? [Pause, Stille] Monsune.)

Vin: *Erano* (Es waren)

HrT (unterbricht ihn): *Sono ancora.* [Pause.] *Ne abbiamo pure parlato più volte.* (Darüber haben wir auch mehrmals gesprochen.)

Vin: *Venti* (Winde)

HrT: *Venti, sono dei venti? Ne abbiamo anche aggiunto un altro aggettivo.* (Winde, es sind [was für] Winde? Wir haben auch ein anderes Adjektiv beigelegt.)

Vin: *Freddi.* (Kalte.)

HrT: *No.* [Pause, Stille] (Nein. [Pause])

Let: *Periodici.* (Periodische)

HrT: *Periodici.* [Pause, Stille] *Che vuol dire che sono dei venti periodici?* (Periodische. [Pause, Stille]. Was bedeutet, dass es periodische Winde sind?)

Let: *E' che, che non ci stanno sempre.* (Es ist, dass, dass sie nicht immer da sind.)

HrT: *Che?* (Was?)

Let: *Che non ci stanno sempre.* (Dass sie nicht immer da sind.)

HrT: *Che non ci stanno sempre, ma? Ma? Ma ci stanno?* (Dass sie nicht immer da sind, aber? Aber? Aber sie sind dort?)

Let: *In vari periodi.* (In verschiedenen Perioden.)

HrT: *Con una certa regolarità, ok? Bene. E' chiaro, questo? Eh, ci siamo, Michela? Poi abbiamo distinto questi monsoni in due tipi. Abbiamo detto che esistono i monsoni di mare e i monsoni di terra, ok? Quindi monsoni sono dei venti periodici che per, diciamo, sei mesi soffiano dal mare verso la terra, e per sei mesi soffiano dalla terra verso il mare. Questa ciclicità, il fatto che soffiano una volta dal mare verso la terra, una volta dalla terra verso il mare, ha delle conseguenze?* (Mit einer gewissen Regelmäßigkeit, ok? Gut. Ist das klar? Eh, haben wir das, Michela? Dann haben wir diese Monsune in zwei Sorten unterschieden. Wir haben gesagt, dass es die Meeresmonsune und Landmonsune gibt, ok? Also sind Monsune periodische Winde, die, sagen wir, sechs Monate vom Meer in Richtung Land wehen, und sechs Monate lang wehen sie vom Land in Richtung Meer. Diese Zyklizität, die Tatsache, dass sie einmal vom Meer in Richtung Land wehen, einmal vom Land zum Meer, hat sie Konsequenzen?)

Lis: *Non ho capito, professore.* (Ich habe nicht verstanden, Lehrer.)

Abbildung 29: Transkriptauszug Unterrichtsgespräch Herr Tigre – indirekt geäußerte Wissenslücke

Nach der sofortigen Unterbrechung mit der Kritik am sprachlichen Ausdruck macht die Lehrkraft eine Pause, um Vincenzo zu ermöglichen, auf ihre Frage zu antworten. Herr Tigre wartet also ab, ob der Schüler die Antwort weiß und gibt ihm noch mehr Zeit, indem er ihn darauf hinweist, dass sie dieses Thema schon mehrmals besprochen haben und nicht einfach jemand anderen auffordert, die Frage zu beantworten oder es selbst übernimmt. So formuliert Vincenzo schließlich eine aus einem Wort bestehende Äußerung, die korrekt, aber nicht ausschöpfend ist, weshalb Herr Tigre ihm einen Tipp zur Ergänzung gibt und darauf verweist, dass sie ein bestimmtes Adjektiv in Bezug auf diese Winde verwendet haben. Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass Vincenzo in diesem Unterrichtsgespräch nicht der einzige Schüler ist, der einsilbig antwortet, so dass davon ausgegangen werden kann, dass niemand in der Lage oder bereit ist, die Monsunwinde zusammenhängend und vollständig vorzustellen, weshalb der Lehrer es dann selbst übernimmt. Abschließend ist im Zusammenhang mit diesen vorgestellten Merkmalen der Schülersprache, welche von den Lehrkräften im Unterricht aufgegriffen wurden, auch der Umstand zu betrachten, dass Frau Rea prinzipiell regelmäßig die Bedeutung einer präzisen Ausdrucksweise sowohl im Schriftlichen, als auch im Mündlichen, betonte, wie es etwa aus dem unten stehenden Auszug aus der Besprechung einer schriftlichen Hausaufgabe hervorgeht:

Auszug aus Mitschrift (16), Hausaufgabenbesprechung, Frau Rea (FrR), Camilla (Cam), Ines (Ine) – Betonung des präzisen Ausdrucks  
FrR: *La Rift Valley?* (Rift Valley?)  
Ine: *Una falda nella terra terrestre.* [Pause, Stille] (Ein Hang in der Erderde. [Pause, Stille])  
Cam: *Una ricca frattura nella crosta terrestre.* (Ein reichlicher Bruch in der Erdkruste.)  
FrR: ***La parola, il termine preciso, giusto sono importanti. La descrizione deve essere precisa perché non siamo a letteratura, siamo a geografia, anzi siamo a geologia.*** (Das Wort, der präzise, der richtige Terminus sind wichtig. Die Beschreibung muss präzise sein, denn wir sind nicht in Literatur [Teil des Italienischunterrichts], sondern in Erdkunde, besser noch, wir sind in Geologie.)

Abbildung 30: Hausaufgabenbesprechung Frau Rea, III A, *Pestalozzi* – Betonung der Wichtigkeit des genauen Ausdrucks

Dadurch dass Frau Rea nicht verbal auf Ines Äußerung reagiert, sondern nur mit einem Schweigen, wissen die Lernenden, dass an dem Schülerbeitrag etwas zu verbessern ist. Während Ines sich nicht selbst korrigiert, unternimmt ihre Mitschülerin Camilla einen neuen Versuch, das Rift Valley zu beschreiben, mit dem die Lehrerin einverstanden ist. Auch das verbalisiert sie nicht, sondern hebt direkt die Wichtigkeit einer genauen Ausdrucksweise hervor.

Generell kann anhand einer Bilanz der Unterrichtsbeobachtungen in allen fünf Klassen festgehalten werden, dass sie die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler strenger bewertete und öfter kommentierte, als die anderen vier Lehrpersonen es im Beobachtungszeitraum taten. Wenn die Lernenden ihre Fragen nicht zufriedenstellend beantworteten, obwohl die Lerninhalte bereits im Unterricht behandelt worden waren, beschränkte sich ihr Feedback nicht, wie es bei den anderen vier Lehrpersonen beobachtet wurde, auf ein „falsch“ bzw. „richtig“ oder das Elizitieren von zusätzlichen Informationen, sondern sie äußerte ihre Unzufriedenheit über die Schülerbeiträge sehr deutlich:

Auszug aus Mitschrift (17), Abfragung Ostasien, Frau Rea (FrR), Ludovico (Lud) – negatives Feedback  
FrR: *Poi ci sono due zone?* (Dann gibt es zwei Zonen?\*)  
Lud: *Desertiche.* (Wüsten[zonen].)  
FrR: *Sono deserti?* (Das sind Wüsten?)  
Lud: *Freddi.* (Kalte.)  
FrR: *Perché sono deserti?* (Warum sind es Wüsten?)

Lud: *Perché non ci sono forme di vita.* (Weil es keine Lebensformen gibt.)  
FrR: *Perché non piove! Ancora con queste risposte!* (Weil es nicht regnet! Noch immer mit diesen Antworten!)

Abbildung 31: Abfragung Frau Rea, III A, *Pestalozzi* –Unzufriedenheit mit Schüleräußerung (I)

\*In diesem und dem nächsten Redeturn der Lehrperson ist im Deutschen die Wortstellung des Italienischen beibehalten worden, da es sich um zu vervollständigende *Designedly Incomplete Utterances* handelt, die sonst im Deutschen nicht wiedergegeben werden können.

So scheint sie von ihren Schülerinnen und Schülern, die insgesamt bessere sprachliche Fähigkeiten manifestierten als die Lernenden in den anderen Klassen, mehr zu erwarten.<sup>194</sup>

Der Einfluss der Erwartungen der Lehrpersonen bezüglich der Schülerleistungen ist in den 1970er und 1980er Jahren intensiv untersucht worden und auch zuletzt wieder ins Interesse gerückt (vgl. HATTIE 2013, S. 146). Zwar sind diese Einflüsse nur moderat, dennoch legt die von Rosenthal und Rubin (1978) vorgenommene Zusammenfassung der Ergebnisse aus 345 Experimenten die Schlussfolgerung nahe, „dass es wahrscheinlich ist, dass Lernende die von den Lehrpersonen „erwarteten“ Ergebnisse erzielen, ungeachtet des Wahrheitsgehalts dieser Erwartungen“ (HATTIE 2013, S. 146). Hierbei ist durch neuere Forschungen (WEINSTEIN 2002) nachgewiesen worden, dass Unterschiede in den Lernleistungen zwischen Klassen bestehen, in denen die Lehrpersonen eine höhere Erwartungshaltung gegenüber dem Lernerfolg bestimmter Schülerinnen und Schüler haben, und solchen, in denen sie davon ausgehen, dass sich jeder Schüler verbessern kann und alle gefördert werden (HATTIE 2013, S. 148):

Es gibt Unterschiede im Klassenzimmer, in denen [sic] Lehrpersonen Talente herausuchen, um ihnen einen gesonderten Bildungsweg zu eröffnen (z.B. Schulen mit Tracking) verglichen mit Klassenzimmern, in denen Leistungskulturen darauf abzielen, das Talent in jedem Kind zu entwickeln. Es gibt Unterschiede in Klassen, in denen Lehrpersonen überzeugt sind, dass man Lernleistung ändern kann (Dweck, 2006). [...]

Zweitens haben Rubie-Davies et al. (Rubie, 2003, 2006, 2007; Rubie-Davies, Hattie & Hammlton 2006) der Erwartungsforschung eine weitere Dimension hinzugefügt, die Anlass zur Sorge gibt: Wenn Lehrpersonen geringere Erwartungen hegen, dann tun sie dies gegenüber *allen* Lernenden einer Klasse – das ist sicherlich ein Lehrereffekt.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass sich das sprachbezogene Feedback der Lehrkräfte nicht nur auf die Bedeutungen einzelner von den Schülerinnen und Schülern verwendeter Begriffe bezog, sondern auch ihre Kollokationen in den Blick nahm, worauf beispielsweise bereits mit der Fußnote 30 (S. 70) und der Schilderung zur Sprachförderung bei der Ländereinordnung bezüglich des „von Meeren Umspültseins“ und der Bezeichnung der Himmelsrichtungen (S. 29 f.) hingewiesen wurde. So reagiert Frau Cese in einer Abfragung auch auf die Schüleräußerung *„La coltivazione è piena di [...]“* (Der Anbau ist voll von [...]): *„Piena magari non diciamo.“* (Voll sagen wir lieber nicht.), wodurch eine Mitschülerin unaufgefordert das angemessenere *„ricca [di]“* (reich [an]) vorschlägt. Hierbei ist außerdem beobachtet worden, dass sich Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schülern mit registerkongruenten Kollokationen vor allem dann ergaben, wenn sie sich um einen bildungssprachlichen Ausdruck bemühten. Dies führte zu Schülerbeiträgen, wie

- *„Si coltiva cibo.“* (Man baut Essen an.)
- *„Alle volte il clima raggiunge anche i 50 gradi.“* (Manchmal erreicht das Klima auch 50 Grad.)
- *„Il codice stradale è scarso.“* (Die Verkehrsregeln sind spärlich.),

<sup>194</sup> Beispiele hierfür sind neben den in den anderen Unterkapiteln beschriebenen (s. v.a. Wortschatzarbeit 9.2.4) ihre Korrektur der Schüleräußerung *„Il settore primario è avanzato.“* (Der Primärsektor ist fortgeschritten.) mit *„Si dice meccanizzato.“* (Man sagt mechanisiert.) und ihr Kommentar bei der Rückgabe eines Erdkundetests: *„Non si dice della popolazione che è alta, ma „la popolazione è numerosa“* (Man sagt nicht, dass die Bevölkerung hoch ist, sondern „die Bevölkerung ist zahlreich“).

die von den Lehrkräften umgehend kommentiert wurden. Derartige Kollokations- und Ausdrucksschwierigkeiten manifestierten die Lernenden bisweilen schon auf einem niedrigeren sprachlichen Niveau, wie etwa „*I treni sono velocissimi e non hanno quello che guida*“ (Die Züge sind extrem schnell und haben den nicht, der fährt.“ und „*Ci stanno meno ricchi, ma più poveri.*“ (Es gibt weniger Reiche, aber mehr Arme.). Gleichsam konnten die Äußerungen elementare grammatikalische Fehler enthalten, welche direkt von den Lehrkräften verbessert wurden, wobei das Lehrerfeedback nicht nur auf die Korrektur beschränkt blieb, sondern auch die an die entsprechende Schülerin gerichtete Frage nach der allgemeinen grammatikalischen Regel zum Artikelgebrauch beinhalten konnte:<sup>195</sup>

Auszug aus Mitschrift (18), Abfragung Frau Rea (FrR), Tania (Tan) – Grammatikkorrektur

Tan: *Ci sta il Zambesi.* (Es gibt den [falscher Art.] Zambesi.)

FrR: *Lo Zambesi. E sai perché „lo“?* (Der Zambesi. Und weißt du, warum „lo“?)

Tan: *Perché comincia con la zeta.* (Weil es mit Zett anfängt).

Abbildung 32: Abfragung Frau Rea, III A *Pestalozzi* – Unzufriedenheit mit Schüleräußerung (II)

Insgesamt ist bezüglich des Korrekturverhaltens der Lehrkräfte festzuhalten, dass sie Verbesserungen entweder selbst formulierten oder sich mit Fragen wie „*E’ corretto quello che ha detto Ava?*“ an die Klasse wendeten und somit um eine erhöhte Schülerbeteiligung bemüht waren. Auf dieser Linie wurden auch unangekündigte Verbesserungsvorschläge der Lernenden positiv entgegengenommen. Aufgrund der Bedeutung der Eigenaktivität im Lernprozess ist davon auszugehen, dass auf Korrektur oder Bestätigung beschränktes Feedback weniger förderlich ist als solches, das die Lernenden mit *Scaffolding* zu einer Verbesserung oder Vervollständigung ihrer Beiträge bewegt.

Im folgenden Kapitel, das die Vorstellung der Ergebnisse dieser Erhebung beendet, werden verschiedene von den Lernenden zweier Klassen angefertigte schriftliche Arbeiten präsentiert.

<sup>195</sup> Falscher Artikelgebrauch konnte auch bei Schülerinnen und Schülern in der Klasse an der Schule Morante beobachtet werden, welcher wahrscheinlich als nachlässige Aussprache dem von ihnen verwendeten Sprachregister des lokalen Soziolekts zuzuschreiben ist, wie in „*Con l’occhi a mandorla.*“ (Mit den [falscher Art.] Mandelaugen), worauf der Lehrer erwidert: „*Occhi. Oh! Gli occhi a mandorla.*“ (Augen. Oh! Die Mandelaugen.).

## 10. Schriftliche Textproduktionen der Lernenden

In diesem Kapitel werden Textproduktionen der Lernenden aus zwei der fünf Klassen, die an der Studie teilgenommen haben, vorgestellt. Diese Auswahl ist getroffen worden, um die lexikalischen und morphosyntaktischen Kompetenzen der Lernenden detaillierter erfassen und beschreiben zu können und beruht auf der Annahme, dass die Textproduktionen eines guten Drittels der Lernenden, die in dieser Studie beobachtet wurden, die durchschnittlichen Fähigkeiten aller beobachteten Lernenden ausreichend widerspiegeln. Zum einen sind es die in der Klasse an der Schule *Morante* durchgeführten schriftlichen Tests zur indischen Region und zum anderen von mir erbetene Schülertexte der Klasse an der Schule *Vespucci*.

Im Folgenden werden zunächst die Texte über die indische Region aus der Klasse an der *Morante* präsentiert (10.1), wobei erst auf die graphischen strukturellen Gestaltungsmittel sowie das Schriftbild der Texte eingegangen wird (10.1.1) und danach eine Analyse des verwendeten Wortschatzes erfolgt (10.1.2), wie sie bereits im Zuge der Untersuchungen zu Lehrbuchseiten und C-Tests angewendet worden ist. In eigenen Unterkapiteln werden dabei der allgemeinsprachliche (10.1.2.1), der fachwortschatzsprachliche (10.1.2.2) sowie der phrasematische Wortgebrauch (10.1.2.3) vorgestellt. Ferner werden einige grammatikalische und syntaktische Eigenschaften der Texte in den Blick genommen (10.1.3), wie die Art der Satzverknüpfungen (10.1.3.1), der Prädikatsgebrauch (10.1.3.2.1) und die Verwendung infiniter Verbformen (10.1.3.2.2), also sprachlich komplexerer Gestaltungsmittel wie Gerundien und Partizipien sowie Infinitive. Hierbei wird bei den Schülertexten darauf geachtet, wie sie dem Schreibanlass textsortenspezifisch und bildungssprachlich gerecht werden (10.1.3.3) und wie solche Bemühungen mit stilistischen Zügen konzeptioneller (und umgangssprachlicher) Mündlichkeit kontrastieren (10.1.3.4). Da die Vorbereitung der Lernenden auf diesen Test in der Behandlung einiger Lehrbuchtexte im Unterricht und ihrer Wiederholung als Hausaufgabe bestand, bilden die Lehrbuchseiten zur indischen Region die Grundlage für das Erstellen der Schülertexte und werden deshalb ebenfalls vorgestellt (10.2). Auch sie werden auf die gleiche Weise nach den Merkmalen ihrer Wortschatzzusammensetzung (10.2.1) und grammatikalisch-syntaktischen Gestaltung (10.2.2) untersucht, und im Anschluss daran erfolgt eine Erarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Texte der Lernenden und des Lehrbuchs (10.3).

Das Unterkapitel 10.4 präsentiert die Schülertexte aus der Klasse an der *Vespucci*. Hier hatten die Lernenden freie Wahl, über welches Land oder welche geographische Region sie schreiben wollten und ob sie zwei Länder oder Regionen miteinander vergleichen. Nach Informationen zum Schriftbild (10.4.1) werden in mehreren Unterkapiteln die Zusammensetzung des Wortschatzes (10.4.2) und grammatikalisch-syntaktische Eigenschaften (10.4.3) beschrieben. Eine Gegenüberstellung mit den entsprechenden Lehrbuchtexten erfolgt nicht, da die Lernenden in ihren Texten ganz unterschiedliche Länder und Kontinente darstellen. Stattdessen wird auf einige inhaltliche und sprachliche Unterschiede zu den Texten ihrer Altersgenossen an der Schule *Morante* eingegangen (10.5).

### 10.1 Schülertexte der Klasse an der *Morante*. Die indische Region

In der beobachteten Klasse an der Schule *Morante* führte die Lehrkraft einen schriftlichen Test durch, der als solcher nicht angekündigt worden war, jedoch insofern von den Schülerinnen und Schülern vorbereitet wurde, als dass die Hausaufgabe in der sorgfältigen Vorbereitung auf eine mündliche Abfragung zur indischen Region bestand und somit in der Nacharbeitung der zuvor im Unterricht zu diesem Thema behandelten Lehrbuchseiten.

Die Aufgabenstellung zur Textproduktion lautete folgendermaßen:

- 1) Componi un testo in cui descrivi i caratteri fisici, demografici ed economici della regione indiana, sapendo che su questo scritto alcuni tuoi compagni dovranno studiare per preparare l'interrogazione di geografia.
- 2) Andresti a vivere in India? Motiva la tua risposta.
  - (1) Erstelle einen Test, in dem du die physischen, demographischen und wirtschaftlichen Eigenschaften der indischen Region beschreibst, wobei du weißt, dass Mitschüler anhand dieses Textes eine Erdkundeabfragung vorbereiten müssen.
  - 2) Würdest du nach Indien gehen, um dort zu leben? Begründe deine Entscheidung.)

Die anwesenden dreizehn Lernenden, von denen fünf zweisprachig sind, wobei Italienisch für einen von ihnen die Erstsprache darstellt, sollten den Test in insgesamt 70 Minuten bearbeiten und konnten als Hilfsmittel eine im Klassenzimmer aufgestellte Wandkarte zur indischen Region benutzen.

Der Test ist von der Lehrkraft Herrn Tigre mit dem italienischen Notenspektrum von 1 bis 10, in dem 10 die beste Note ist, bewertet und teilweise durch einfache sowie doppelte Plus- und Minuszeichen bzw. halbe Punkte noch weiter differenziert worden. In die Benotung fließen Kriterien zu fünf verschiedenen Aspekten ein:

1. Inhalt:
  1. physische Merkmale
  2. demographische Merkmale
  3. wirtschaftliche Merkmale
 (drei Teilnoten)
2. Textaufbau und Fähigkeit zur Zusammenfassung
3. Gebrauch eines spezifischen Wortschatzes
4. Globales Verständnis der Unterschiede zwischen den beiden kulturellen Kontexten
5. Individualisierung und Ausdruck des persönlichen Standpunktes.

Die Endnote berechnet sich aus dem Durchschnitt aller sieben Teilnoten, welche die Lehrkraft auf den Tests vermerkt, so dass die Lernenden bei seiner Rückgabe darüber in Kenntnis gesetzt werden. Die durchschnittliche Gesamtnote beträgt sechs, wobei die einzelnen Gesamtergebnisse von 4,5 bis zu 8 reichen und über die Hälfte der Lernenden Noten von 6,5 bis 7 + erzielen. Die folgende Tabelle zeigt die Notenverteilung im Einzelnen.

Note	4,5	5 -	5	5,5	6 +/6,5	7 -	7	7 +	8 =	8	∅
Lernende	H	C	K	B	A, E, M	I	F, L	J	D	G	6

Tabelle 1: Notenspiegel der Textproduktionen in der Klasse *Morante*

Auf die aus sprachlicher Sicht interessantere Teilnote für den Wortschatz wird an späterer Stelle eingegangen, während sich das folgende Unterkapitel zunächst mit dem Schriftbild und der strukturellen Gestaltung befasst.

### 10.1.1 Schriftbild und graphische strukturelle Gestaltungsmittel

Die Texte der Lernenden umfassen in der Regel eine gute Din A4-Seite und bestehen aus durchschnittlich 343 Wörtern, wobei der längste Text mit 819 Wörtern eine Ausnahme darstellt, indem er mehr als doppelt so lang ist wie die übrigen Texte, und der kürzeste Text nur 115 Wörter enthält. Ignoriert man den auffallend langen Text, bestehen die Texte aus durchschnittlich 304 Wörtern.

Bezüglich ihrer graphischen Gestaltung fällt auf, dass der Großteil von ihnen nicht mit einer Überschrift versehen ist: Neun der dreizehn Texte weisen keine Überschrift auf, und von den vier mit Überschrift lautet eine lediglich „*Compito di geografia*“ (Erdkundetest). Außerdem ist bezeichnend, dass sie nur sehr geringfügig oder gar nicht in Absätze untergliedert sind.

Zum Teil sind die Texte recht unleserlich geschrieben, enthalten bis zur Unkenntlichkeit übermalte Wörter und Sätze sowie eingeschobene Ergänzungen zwischen den Zeilen. Fast die Hälfte der Texte ist in Druckschrift oder aus einem Mix aus Druck- und Schreibschrift verfasst, und in einem Text ist es nur in seltenen Fällen möglich, die Buchstaben „a“ und „o“ voneinander zu unterscheiden. Sowohl diese Aufmachung als auch ein verbreitetes Fehlen der Interpunktion am Satzende, der Akzente und der Majuskeln am Satzanfang – während stattdessen Wörter mit Majuskeln auftreten, die keine Großschreibung erfordern – legen den Schluss nahe, dass die Lernenden in der schulischen schriftsprachliche Praxis nicht so gefördert werden, dass sie formal korrekte Texte mit leicht lesbarer Handschrift verfassen, bzw. dass auf diese äußeren Gestaltungsmerkmale nicht viel Wert gelegt wird. Möglich ist aber auch, dass die Lernenden aus Gründen mangelnder Zeiteinteilung ihren Text nicht mehr säuberlich abschreiben oder zumindest abschließend durchlesen und einige Rechtschreibfehler korrigieren konnten.

Auf orthographische Fehler wird nicht näher eingegangen, da im Zentrum des Interesses die lexikalischen und grammatikalisch-syntaktischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stehen und die Rechtschreibfehler das Textverständnis nicht gravierend einschränken. Sie sind aber in den Zitaten der Lernenden und in den tabellarischen Texten im Anhang übernommen worden. Das nächste Unterkapitel beschreibt, wie der von den Lernenden verwendete Wortschatz strukturiert ist.

### 10.1.2 Zusammensetzung des Wortschatzes

Wie es für einen jeden italienischen Text üblich ist, bestehen die dreizehn Schülertexte überwiegend aus Wörtern des Basiswortschatzes (VdB), wobei der Großteil auf Ausdrücke des fundamentalen Wortschatzes (FO) entfällt. In allen Texten sind gleichzeitig jedoch Begriffe aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) zu finden, die nach den Basiswörtern durchschnittlich die größte Gruppe ausmachen. Außerdem liegen Toponyme vor, die in einem geographischen Text zu erwarten sind und die im GRADIT nicht mit einer Gebrauchsmarke ausgestattet sind, und Wörter aus verschiedenen Fachsprachen. Ihr Anteil reicht von einem einzigen Wort in einem Text bis zu 21 in einem anderen und liegt durchschnittlich bei sechs.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Gestaltung der Texte hinsichtlich ihrer Länge und Unterteilung in Sätze, des Wortschatzes nach Gebrauchsmarken, der Toponyme sowie der prozentualen Anteile des fundamentalen und des Basiswortschatzes am Gesamttextvolumen. Zusätzlich sind in der Spalte ganz rechts die Mittelwerte aller aufgeführten Texteingenschaften angegeben.<sup>196</sup>

SCH	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	∅
n Wörter	389	205	198	369	377	490	305	115	381	819	220	304	289	343
n Sätze	17	13	15	24	19	16	21	7	16	43	8	19	8	17
längster Satz	55	38	31	55	43	55	45	24	56	32	43	29	66	44
∅ Satzlänge	23	16	13	15	20	31	15	16	29	19	29	16	36	21
AD	7	1	1	2	5	4	3	1	2	11	1	2	2	3
AD TS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
AU	32	14	8	21	31	44	20	6	35	73	12	28	22	27
AU TS	0	0	0	1	0	1	1	0	2	1	0	0	0	0

<sup>196</sup> Die einzelnen Testteilnehmer und -teilnehmerinnen sind in der Kopfzeile mit Großbuchstaben genannt. „o. M.“ bedeutet „ohne (Gebrauchs-)Marke“. Zu den Kürzeln der Gebrauchsmarken s. Übersicht in Kap. 7 oder im Anhang.

CO	31	18	19	32	42	42	34	11	35	95	20	29	29	34
CO TS	0	1	1	2	6	4	3	0	1	9	1	1	0	2
el.CO	6	2	7	0	4	6	2	1	4	9	2	8	2	4
el.CO TS	0	0	0	0	0	9	1	0	0	3	0	0	0	1
el.TS	1	0	2	3	1	5	4	2	0	11	0	2	2	3
ES	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FO	252	133	105	259	242	329	192	77	263	527	142	195	191	223
FO TS	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
LE	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
OB	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TS	7	1	5	4	5	11	6	2	5	23	2	8	5	6
n.p.	40	24	33	33	30	21	31	11	28	45	33	21	25	29
el.n.p.	12	11	17	10	10	10	8	3	5	12	6	10	11	10
sigla	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
o. M.	0	0	0	0	1 (shikh)	1 (arya)	0	0	0	1 (arya)	0	0	0	0
n FO in %	64,8	65	53	70	64,2	65,5	63	67	69	64,3	65	64	66	65
n VdB*	290	148	114	283	281	385	216	85	303	612	155	224	215	255
n VdB in %	74	72	58	77	75	77,7	71	74	80	74,7	71	74	74	73
n n.p. inkl. el.n.p. in %	13	17	25	12	11	6,5	13	12	8,7	7	18	10	13	13
n n.p. inkl. el.n.p.	52	35	50	43	40	32	39	14	33	57	39	31	36	39

Tabelle 2: Klasse *Morante*, Länge der Texte und Sätze sowie Gebrauchsmarken und Anteile der Wortschatzbereiche VdB und FO am Gesamttext

\*inkl. doppelte Marken mit TS

Wie schon bei der Lehrbuchanalyse gilt auch hier wieder, dass als Wort die graphische Einheit zählt, welche durch zwei Leerstellen von den anderen abgetrennt ist, und als Satz alles bis zu einem Punkt. Während die durchschnittliche Satzlänge bei 21 Wörtern liegt, weisen viele Texte einzelne Sätze auf, die weit darüber hinausgehen. So bestehen in fünf Texten die längsten Sätze aus mindestens 55 Wörtern, in einem Fall sogar aus 66.

Durchschnittlich liegt der Anteil von Wörtern aus dem Basiswortschatz (VdB) bei 73 Prozent der Wörter eines Textes. Ein Maximum erreicht die zweisprachige Schülerin I mit 80 Prozent, ein Minimum von 58 die einsprachige Schülerin C. Auffallend oft werden konjugierte Formen der Verben „*essere*“ (FO; sein), „*esserci*“ (AU; geben/da sein) und „*avere*“ (FO; haben) verwendet. Einen nicht unerheblichen Anteil am totalen Wortaufkommen machen auch die Toponyme aus, welche im Mittelwert 39 Wörter und damit 12,7 Prozent der Gesamtzahl stellen. Hierbei handelt es sich um maximal 26 verschiedene, um minimal acht und durchschnittlich um 19 Worttypen.

### 10.1.2.1 Allgemeiner Wortschatz (CO)

Durchschnittlich 38 Wörter, also ungefähr ein Zehntel des gesamten Textes (11,1 Prozent), sind mit den Gebrauchsmarken „CO“ und „el.CO“ versehen. Am meisten Ausdrücke aus dem allgemeinen Wortschatz verwendete mit 95 der einsprachige Schüler J, welcher auch den mit Abstand längsten Text verfasste und auf einen prozentualen Anteil CO-gekennzeichneter Wörter von 12,7 kommt,



womit er leicht über dem Durchschnitt liegt. Am wenigsten CO-Wörter benutzte der einsprachige Schüler H, nämlich zwölf, was einem Anteil am Gesamtwortvolumen von 10,4 Prozent entspricht und somit nah am Mittelwert liegt.

Neben den bestimmten maskulinen Pluralartikeln „i“ und „gli“ sowie dem Personalpronomen der dritten Person Singular „si“ (man, sich), welche im GRADIT mit einer CO-Marke verzeichnet sind und deren korrekte Verwendung den Schülerinnen und Schülern wenig Schwierigkeiten bereiten sollte, befinden sich unter den von ihnen verwendeten Ausdrücken des allgemeinen Wortschatzes Nomen, Adjektive, Adverbien und Verben sowie einige Phraseme. Letztere sind im GRADIT so gut wie nie mit einer Marke des Basiswortschatzes gekennzeichnet, sondern tragen entweder eine CO- oder eine TS-Marke.

Zur Gruppe der Nomen, Adjektive und Verben zählen einige aus dem Erdkundeunterricht und der Lektüre des Lehrwerks sicherlich gut bekannte Ausdrücke wie „catena montuosa“ (Gebirgszug/Bergkette), „arcipelago“ (Archipel/Inselgruppe), „disabitato“ (unbewohnt), „coltivato“ (angebaut), „svilupato“ und die reflexiven Verben „trovarsi“ (sich befinden) und „prolungarsi“ (sich verlängern, sich erstrecken). Weiter unten wird darauf eingegangen, dass sich ihr im Vergleich zu den Texten der anderen Klasse häufigeres Vorkommen zumindest teilweise mit der wortgetreuen Wiedergabe von Ausschnitten aus den zu lernenden Lehrbuchtexten erklären lässt.

### 10.1.2.2 Fachsprachlicher Wortschatz (TS)

Die von den Lernenden verwendeten Ausdrücke aus den verschiedenen Fachsprachen machen einen geringeren Anteil aus: Durchschnittlich lassen sich in ihren Texten sechs Fachwörter finden, bei einem niedrigsten Vorkommen von nur einem fachsprachlichen Wort in den Texten der Schüler B und K und dem höchsten Vorkommen von 23 Wörtern in dem des Schülers J. Da es sich insgesamt um wenige Wörter handelt, sind die fachwortschatzsprachlichen Wörter aller Schülerinnen und Schüler mit weiteren Informationen zu ihrer Verwendung in der nächsten Tabelle abgebildet.<sup>197</sup>

Wort	Wortart	Marke	Tokens
<i>densità</i>	s.f.	TS stat.	8 (7)
<i>clima</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	5
<i>monsonico</i>	el.loc.s.m.	TS meteor., geogr.	
<i>km<sup>2</sup></i>	simb.	TS metrol.	5 (4)
<i>m</i>	simb.	TS metrol.	5 (3)
<i>pianura</i>	loc.s.f.	TS geol.	5
<i>alluvionale</i>	el.loc.s.f./agg.	TS geol./TS geol., petr.	6
<i>vento</i>	loc.s.m.	TS meteor.	4
<i>periodico</i>	el.loc.s.m.	el.TS meteor.	
<i>centro</i>	loc.s.m.	TS urban.	3
<i>urbano</i>	el.loc.s.m.	el.TS urban.	
<i>chilometro</i>	loc.s.m.	TS metrol.	3
<i>quadrato</i>	el.loc.s.m.	el.TS metrol.	
<i>minerario</i>	agg.	TS miner.	3
<i>settore</i>	loc.s.m.	TS econ.	3

<sup>197</sup> In der Spalte der Tokens ist in Klammern angegeben, in wie vielen Texten sie vorkommen, sobald die Anzahl der Tokens von der Anzahl der Texte, in denen sie erscheinen, abweicht.

<i>terziario</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>bauxite</i>	s.f.	TS petr.	2
<i>demografia</i>	s.f.	TS stat.	2
<i>Dravida</i>	agg.	TS etnol.	2
<i>hindi</i>	s.m.	TS ling.	2
<i>lingua</i>	loc.s.f.	TS ling., dir.	2 (1)
<i>ufficiale</i>	el.loc.s.f.	el.TS ling., dir.	
<i>manganese</i>	s.m.	TS chim.	2
<i>settore</i>	loc.s.m.	TS econ.	2
<i>secondario</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>settore</i>	loc.s.m.	TS econ.	2
<i>primario</i>	el.loc.s.m.	el.TS econ.	
<i>agenti</i>	loc.s.m.	TS geol., geogr.	1
<i>atmosferici</i>	el.loc.s.m.	el.TS geol., geogr.	
<i>barriera</i>	loc.s.f.	TS geogr.	1
<i>corallina</i>	el.loc.s.f.	el.TS geogr.	
<i>Bollywood</i>	s.m.	TS cinem.	1
<i>canna</i>	loc.s.f.	TS bot.com.	1
<i>da</i>	el.loc.s.f.	el.TS bot.com.	
<i>zucchero</i>	el.loc.s.f.	el.TS bot.com.	
<i>delta</i>	s.m.	TS geogr.	1
<i>erosione</i>	s.f.	TS geol.	1
<i>gas</i>	loc.s.m.	TS chim.	1
<i>naturale</i>	el.loc.s.m.	el.TS chim.	
<i>gruppo</i>	loc.s.m.	TS sociol.	1
<i>etnico</i>	el.loc.s.m.	el.TS sociol.	
<i>lignite</i>	s.f.	TS petr.	1
<i>morfologia</i>	s.f.	TS geol.	1
<i>morfologicamente</i>	avv.	TS scient., ling., sociol.	1
<i>placca</i>	s.f.	TS geol.	1
<i>portata</i>	s.f.	TS fis., idraul.	1
<i>sedimento</i>	s.m.	TS fis., geol., petr.	1
Tot. Wörter			33
Tot. Tokens			93

Tabelle 3: Fachsprachliches Wortvorkommen in den Schülertexten der *Morante*

Insgesamt verwendeten die Lernenden 33 fachsprachliche Wörter, wobei sich unter ihnen auch Phraseme befinden (z.B. die italienischen Ausdrücke für „Monsunklima“ und „Primärsektor“), die an dieser Stelle als ein Wort gezählt werden und nicht wie sonst bei den Berechnungen des Wortschatzes als zwei bzw. drei graphische Einheiten. Von diesen Wörtern erscheinen in den Texten der Lernenden 93 Tokens, doch nur wenige Ausdrücke treten mehr als dreimal auf, und zwar insgesamt sieben.

Am häufigsten wurde der Ausdruck „*densità*“ (Bevölkerungsdichte) aus dem statistischen Fachwortschatz gebraucht, nämlich acht Mal in sieben verschiedenen Texten. Dieses Wort kannten die Lernenden aus der demographischen Beschreibung von Ländern und Regionen in ihrem Unterrichtswerk bereits aus den vorausgehenden Schuljahren der Mittelschule. Ebenfalls häufiger, nämlich jeweils fünf Mal, erscheinen die Ausdrücke bzw. Maßeinheiten „*clima monsonico*“ (Monsunklima), „*pianura alluvionale*“ (Schwemmebene) aus den meteorologisch/geographischen und der geologischen Fachsprache sowie „km<sup>2</sup>“ und „m“ aus der Metrologie. Das Monsunklima war in den Stunden vor der Testdurchführung ausführlich im Unterricht behandelt worden, dennoch verwendeten nur weniger als die Hälfte der Testteilnehmenden den Ausdruck. Von allen im Unterricht zu diesem Thema behandelten Informationen und Zusammenhängen erwähnten die Lernenden, wenn überhaupt, nur einzelne Aspekte: Vier Lernende schreiben über die periodischen Winde (*venti periodici*) und zwei von ihnen ergänzen Informationen über die daraus resultierende Niederschlagsmenge. Nur einer der beiden Schüler (J) fährt in seinem Text danach mit der Vorstellung des Tertiärsektors fort und beschreibt den Einfluss des Klimas auf diesen. Die drei anderen Schüler, welche die Monsunwinde erwähnen, liefern nur vereinzelt Informationen über sie. Zum Beispiel nennen sie ihren Namen, ohne auf das Klima oder auf die Konsequenzen für die Landwirtschaft einzugehen.

In drei Texten kommen die Ausdrücke „*centro urbano*“ (Stadt) aus der Urbanistik, „*chilometro quadrato*“ (Quadratkilometer) aus der Metrologie und „*minerario*“ (Bergbau-, montan) aus der Fachsprache des Bergbaus vor. Bei ersterem handelt es sich um einen Begriff, der im Lehrbuch bei der Behandlung demographisch-urbanistischer Gesichtspunkte oft verwendet wird, wie auch der letztere bei der Vorstellung der Bodenschätze einer Region oder eines Landes. Die Maßeinheit „m“ hingegen sollte den Schülerinnen und Schülern sowohl aus dem Erdkunde- als auch aus dem Mathematikunterricht schon aus den vorausgehenden Jahren gut bekannt sein.

Auch ein weiterer fachwortschatzsprachlicher Ausdruck, der von drei Schülern verwendet wurde, war den Lernenden bereits in den ersten Jahren der Mittelschule wiederholt begegnet, der aus der Wirtschaftssprache stammende Ausdruck „*settore terziario*“ (Tertiärsektor).

Neben acht Ausdrücken, die insgesamt jeweils zweimal erscheinen, gibt es eine ganze Reihe von fachsprachlichen Wörtern (14), welche nur von einem Lernenden gebraucht wurden. Darunter sind Begriffe aus verschiedenen fachsprachlichen Sektoren wie der Geologie (z.B. die italienischen Ausdrücke für „atmosphärische Einflüsse“, „Erosion“ und „Morphologie“), der Geographie (bspw. It. für „Korallenriff“ und „Delta“), der Soziologie (It. für „Volksgruppe“) und der Botanik (It. für „Zuckerrohr“). Insgesamt stammen die einmal verwendeten TS-gekennzeichneten Wörter aus zwölf verschiedenen Fachsprachen, während alle TS-Wörter auf 18 Fachsprachen rekurrieren.

Mit insgesamt sechs Wörtern gehören die meisten verwendeten Begriffe aus einer Fachsprache zur geologischen, gefolgt von jeweils drei der geographischen, wirtschaftlichen und metrologischen Fachsprachen. Unter den fachsprachlichen Wörtern in den Schülertexten sind elf, welche auf den entsprechenden Lehrbuchseiten nicht verwendet werden, wohingegen von den 52 fachsprachlichen Wörtern der Lehrbuchtexte nur 21, also weniger als die Hälfte, von den Schülerinnen und Schülern aufgegriffen wurden.

Die fachsprachlichen Wörter der Lernenden, welche auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region nicht erscheinen, sind:

- die Maßeinheit „m“ und das Adjektiv „*alluvionale*“ (TS geol., petr.; Schwemm-), wobei es in den Schüler- und Lehrbuchtexten als Phrasemelement in „*pianura alluvionale*“ vorkommt und von der Schülerin, welches es nicht als Phrasemelement verwendet, im semantisch gleichen Zusammenhang mit „*pianura*“ (Ebene) gebraucht wird;
- „*settore primario*“ und „*settore secondario*“ (TS econ.; Primär- und Sekundärsektor), die an anderen Stellen des Buches gebraucht werden und auch aus dem Unterricht bekannt sind;
- „*agenti atmosferici*“ (TS geol., geogr.; atmosphärische Einflüsse), das im Unterricht bei der Beschreibung des Klimas wiederholt verwendet wurde;

- „*Bollywood*“ (TS cinem.), das die Schülerin wahrscheinlich außerhalb des schulischen Unterrichts erlernt hat;
- „*morfologia*“ und „*morfologicamente*“ (TS geol.; Morphologie und morphologisch), welche im Unterricht bei der Behandlung der Beschaffenheit eines geographischen Gebiets und auf anderen Seiten des Lehrbuches verwendet werden;
- „*placca*“ (TS geol.; Platte), das im Unterricht bei der Besprechung der Entstehung von Gebirgen und seismischen Zonen gebraucht wurde und wahrscheinlich auch an anderen Stellen des Lehrbuchs auftritt;
- „*portata*“ (TS fis., idraul.; Wassermenge), das während der Unterrichtsbeobachtungen gebraucht wurde und wahrscheinlich auch im Lehrbuch verwendet wird;
- „*vento periodico*“ (TS meteor.; periodischer Wind), das bei der Besprechung der Monsunwinde hier wie in allen anderen Klassen mehrmals hervorgehoben wurde.

Nur in drei Ausnahmefällen verwendeten zwei Lernende darüber hinaus im GRADIT mit einer Gebrauchsmarke verzeichnete Ausdrücke, die weder zum Basiswortschatz noch zum Fachwortschatz zählen. Das sind das Adjektiv „*inabitato*“ (LE; unbewohnt) bei Schüler F, welches seltener genutzt wird als sein Synonym „*disabitato*“ aus dem allgemeinen Wortschatz, und im Text der Schülerin D die Phrasemabkürzung „*etc.*“, die im GRADIT als „OB“ (veraltet) gekennzeichnet ist und seltener verwendet wird als ihr Synonym „*ecc.*“, sowie das Fremdwort „*shopping*“ (ES ingl.).

Ferner erwähnten zwei Schüler den Eigennamen einer lokalen Volksgruppe, „*arya*“, welcher im Lehrbuch erscheint, aber im GRADIT nicht aufgeführt ist, und die Schülerin E eine Religion mit dem Namen „*shikh*“, der weder annähernd so im Buch genannt wird noch im GRADIT eingetragen ist. Es ist anzunehmen, dass sie ihn mit dem Wort „*sheik*“ (It. „*sceicco*“, CO; Scheich) verwechselt. Herr Tigre bewertete die Angemessenheit und Spezifität des verwendeten Wortschatzes mit Noten von 5+ bis 8,5, wobei die Durchschnittsnote 7 beträgt. Fast alle Schülerinnen und Schüler haben für die Verwendung des Wortschatzes eine bessere Note erhalten als ihre Gesamtnote, die im Durchschnitt bei 6 liegt. Nur zwei einsprachige und eine mehrsprachige Schülerin erhielten bessere Gesamt- als Wortschatznoten. Die drei schlechtesten Noten im Wortschatz wurden übrigens nicht an mehrsprachige Lernende vergeben, sondern an einsprachige.

### 10.1.2.3 Phraseme

Die folgende Tabelle zeigt, welche Phraseme die Lernenden in ihren Texten verwendeten, da diese als Mehrworteinheiten weniger gebräuchlich sind als Begriffe aus dem Basiswortschatz und deshalb sowohl von Schülerinnen und Schülern, für die Italienisch nicht die Erstsprache darstellt, als auch von den einsprachigen dieser Altersstufe potentiell schwieriger zu erwerben sind. Die Tabelle gibt neben den Wortarten und Gebrauchsmarken der Phraseme auch Auskunft über ihr Vorkommen in den Schülertexten und auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region.<sup>198</sup>

Phrasem	Wortart	Marke	Kommentar/ Übersetzung	Tokens	im LB
<i>agenti atmosferici</i>	loc.s.m.	TS geol., geogr.	atmosphärische Einflüsse	1	
<i>(al) massimo</i>	loc.avv.	CO	maximal; bei SCH ohne <i>al</i>	1	
<i>anche se</i>	loc.cong.	CO	auch wenn	1	ja
<i>a punta</i>	loc.agg.	CO	spitz	1	
<i>a volte</i>	loc.avv.	CO	manchmal	2	

<sup>198</sup> Die Abkürzungen „LB“ und „SCH“ stehen für „Lehrbuch“ und „Schüler/Schülerin“.

<i>all'incirca</i>	loc.avv.	CO	ungefähr	1	
<i>barriera corallina</i>	loc.s.f.	TS geogr.	Korallenriff	1	ja
<i>canna da zucchero</i>	loc.s.f.	TS bot.com.	Zuckerrohr	1	ja
<i>catena montuosa</i>	loc.s.f.	CO	Gebirgszug; 5 SCH <i>catena</i> , 3 davon auch <i>catena montuosa</i>	12 (8)	nur <i>catena</i>
<i>centro urbano</i>	loc.s.m.	TS urban.	Stadt	3	ja
<i>chilometro quadrato</i>	loc.s.m.	TS metrol.	Quadratkilometer	3	ja
<i>clima monsonico</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	Monsunklima	5	ja
<i>da solo</i>	loc.agg.	CO	allein	3	ja
<i>di più</i>	loc.avv.	CO	mehr	1	
<i>etc.</i>	abbr.loc.avv.lat.	OB	etc.	1	
<i>fare capo</i>	loc.v.	CO	an der Spitze stehen	1	ja
<i>fare parte</i>	loc.v.	CO	Teil sein	3	
<i>gas naturale</i>	loc.s.m.	TS chim.	Erdgas	1	ja
<i>grazie a</i>	loc.prep.	CO	dank	6 (4)	ja
<i>gruppo etnico</i>	loc.s.m.	TS sociol.	Volksgruppe	1	ja
<i>in abbondanza</i>	loc.avv.	CO	1 in grande abbondanza, wie in gran parte (LB) als Phrasem mit eingeschobenem Adj. gewertet	2 (1)	
<i>lingua ufficiale</i>	loc.s.f.	TS ling., dir.	Amtssprache	2 (1)	ja
<i>mezzo di trasporto</i>	loc.s.m.	CO	Verkehrsmittel	1	
<i>oltre a</i>	loc.prep.	CO	außer/neben	1	
<i>per esempio</i>	loc.avv.	CO	zum Beispiel	3	ja
<i>per quanto riguarda</i>	loc.avv.	CO	bezüglich	1	ja
<i>per questo</i>	loc.cong.	CO	deshalb	2	x
<i>pianura alluvionale</i>	loc.s.f.	TS geol.	Schwemmebene	5	ja
<i>popolazione attiva</i>	loc.s.f.	CO TS stat.	erwerbstätige Bevölkerung	2	ja
<i>pro capite</i>	loc.s.m.inv.	CO	pro Kopf; PIL impliziert	2	ja
<i>repubblica federale</i>	loc.s.f.	CO	Bundesrepublik	2	ja
<i>servizi igienici</i>	loc.s.m.pl.	CO	Sanitäreanlagen	1	
<i>settore primario</i>	loc.s.m.	TS econ.	Primärsektor	2	<i>settore agricolo</i>
<i>settore secondario</i>	loc.s.m.	TS econ.	Sekundärsektor	2	
<i>settore terziario</i>	loc.s.m.	TS econ.	Tertiärsektor	3	<i>settore dei servizi</i>
<i>stagione dei monsoni</i>	loc.s.f.	CO TS meteor.	Monsunzeit; nicht im GRADIT, wie <i>stagione delle piogge</i> gewertet	1	ja
<i>stagione dei monsoni e delle piogge</i>	loc.s.f.	CO TS meteor.	nicht im GRADIT, aber analog zu den anderen als Phrasem gewertet	1	
<i>stagione delle piogge</i>	loc.s.f.	CO TS meteor.	Regenzeit	2	ja

<i>tra l'altro</i>	loc.avv.	CO	unter anderem	1	
<i>un po'</i>	loc.avv.	CO	etwas	1	
<i>vento periodico</i>	loc.s.m.	TS meteor.	periodischer Wind	5	
<i>vicino a</i>	loc.prep.	CO	nahe	3 (2)	ja
<i>visto che</i>	loc.cong.	CO	angesichts der Tatsache, dass	1	
<i>vuol dire</i>	loc.v.	CO	das bedeutet	1	
Tot.				44	96
					21

Tabelle 4: Phraseme in den Schülertexten der *Morante*

Von den 44 Phrasemen, die sich größtenteils aus zwei Elementen und zum Teil auch aus dreien zusammensetzen (z.B. *mezzo di trasporto*, Transportmittel; *per quanto riguarda*, bezüglich) wird fast exakt die Hälfte ebenfalls auf den Lehrbuchseiten verwendet und zählen 25 zum allgemeinen Wortschatz (CO). Hierunter befinden sich zum Teil auch im Mündlichen recht gebräuchliche Ausdrücke wie „*per esempio*“ (zum Beispiel), „*voler dire*“ (bedeuten), „*a volte*“ (manchmal) und „*da solo*“.

Die vier Phraseme „*stagione delle piogge*“, „*stagione delle piogge e dei monsoni*“, „*stagione dei monsoni*“ (Regenzeit, Monsunzeit) und „*popolazione attiva*“ (erwerbstätige Bevölkerung) tragen die doppelte Marke „CO TS“ und sind sowohl im Unterricht als auch im Lehrbuch – wenn auch nicht alle auf den Seiten zur indischen Region – verwendet worden. Von den dreizehn Phrasemen aus den fachsprachlichen Wortschätzen, die größtenteils schon w.o. vorgestellt wurden, befinden sich neun auf den entsprechenden Seiten im Unterrichtswerk. Das letzte Phrasem, „*et cetera*“, das abgekürzt zu „*etc.*“ erscheint und die Gebrauchsmarke „OB“ trägt, ist ebenfalls bereits präsentiert worden.

Was die Wortarten der Phraseologismen betrifft, so handelt es sich bei der Mehrheit, nämlich bei 23, um substantivische Phraseme. An zweiter Stelle folgen zehn adverbiale Phraseme und an dritter Stelle mit jeweils drei verbale, präpositionale und konjunktionale Phraseme. Unter den Verben befinden sich „*fare capo*“, „*fare parte*“ und „*voler dire*“, welche allesamt dem allgemeinen Wortschatz angehören und von denen das erste auch im Lehrbuch erscheint.

Die drei ebenfalls CO-gekennzeichneten präpositionalen Phraseme sind das sechsmal verwendete „*grazie a*“ (dank), welches wie „*vicino a*“ (nahe) auch auf den entsprechenden Lehrbuchseiten verwendet ist und „*oltre a*“, das dort so nicht erscheint, allerdings stattdessen in der bedeutungsähnlichen Ein-Wort-Form „*oltre*“ (FO).

Die konjunktionale Phraseme sind „*anche se*“ (auch wenn), „*per questo*“ (deshalb) und „*visto che*“ (angesichts der Tatsache, dass). Sie stammen alle aus dem allgemeinen Wortschatz, und nur das erste davon erscheint auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region. Desweiteren haben die Lernenden die zwei adjektivischen Phraseme „*a punta*“ (spitz) und „*da solo*“ (allein) aus dem allgemeinen Wortschatz verwendet, die zwei präpositionalen Phraseme „*oltre a*“ (außerdem) und „*grazie a*“ (dank), beide ebenfalls CO-gekennzeichnet, sowie das konjunktionale Phrasem „*per questo*“ (CO; deshalb).

Das in den Schülertexten am häufigsten verwendete Phrasem ist „*catena montuosa*“ (Gebirgszug/Bergkette) aus dem allgemeinen Wortschatz, welches in acht Texten mit insgesamt zwölf Vorkommnissen auftritt. Auf den Lehrbuchseiten über die indische Region wird es nicht benutzt, sondern stattdessen das Wort „*catena*“ (FO; Kette), welches im GRADIT mit vielen verschiedenen Bedeutungen aufgelisteten ist, unter denen sich auch die die des Phrasems „*catena montuosa*“ befindet, welche wie dieses CO-gekennzeichnet ist. Eine korrekte Bedeutungserschließung von „*catena*“ ist auf den Lehrbuchseiten und in den Schülertexten durch den thematischen Kontext gesichert. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, verwendeten fünf Lernende das Wort „*catena*“ anstelle des Phrasems, bzw. drei von ihnen gebrauchten beide Ausdrücke, was auch stilistische Gründe haben könnte, indem die Vermeidung von Wortwiederholungen bezweckt war.

Das am zweithäufigsten verwendete Phrasem der Schülertexte wurde schon nur noch halb so oft verwendet (sechs Mal) und ist die bereits vorgestellte Präposition „*grazie a*“ (dank).

An dritter Stelle folgen die w.o. illustrierten substantivischen Phraseme fachwortschatzsprachlichen Gebrauchs „*pianura alluvionale*“ (TS geol.; Schwemmebene), „*vento periodico*“ (TS meteor.; periodischer Wind) und „*clima monsonico*“ (TS meteor., geogr.; Monsunklima) mit jeweils fünf Vorkommnissen.

Während sich auf den entsprechenden Seiten des Unterrichtswerks unter den Phrasemen ebenfalls am meisten substantivische (28 von 57) und adverbiale (12) befinden, erscheinen dort auch die drei konjunkionalen Phraseme „*tant'è che*“ (CO; soweit, dass), „*al posto di*“ (CO; anstelle von) und „*anche se*“ (CO; auch wenn) sowie die präpositionalen Phraseme „*a forma di*“ (in Form von), „*accanto a*“ (neben), „*in seguito*“ (anschließend), „*invece di*“ (anstatt dass), „*rispetto a*“ (hinsichtlich) und „*vicino a*“ (neben), die allesamt aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) stammen. Ihre spärlichere Verwendung seitens der Schülerinnen und Schüler spiegelt deren semantisch und frequenziell generell eingeschränkteres Verwenden von Satzverknüpfenden Elementen wider, wie im Folgenden beschrieben wird.

### 10.1.3 Lexikogrammatikalische und morphosyntaktische Gestaltung

Viele längere Sätze in den Schülertexten bestehen nicht aus einem komplexen hypotaktischen Satzgefüge mit expliziter Kohäsion, sondern oft aus parataktischen Sätzen, die durch die Konjunktion „und“ zusammengehalten werden und von geübteren Schreibenden in kürzerer Satzgefüge unterteilt würden. Das unten stehende Beispiel aus dem Text des Schülers F verdeutlicht dies (Rechtschreibfehler im Orig.):

Infine parlando dell'India diciamo che è una Repubblica Federale ed è composta da 28 Stati e da 7 territori amministrativi e ci sono molti gruppi come il gruppo Arya a nord, Dravida a Sud e altri che hanno culture differenti e fino a adesso hanno trovato 16 gruppo [sic] e ci sono anche migliaia e migliaia di dialetti.

(Schließlich von Indien sprechend, sagen wir, dass es eine Bundesrepublik ist und aus 28 Staaten zusammengesetzt ist und aus 7 Verwaltungsbezirken, und es gibt viele Gruppe [sic] wie die Gruppe Arya im Norden, Draviden im Süden und andere, die verschiedene Kulturen haben, und bis jetzt haben sie 16 Gruppen gefunden, und es gibt auch Abertausende von Dialekten.)

#### 10.1.3.1 Satzverknüpfungen

Die Lernenden gebrauchten in ihren Texten zwar bis zu 67 Konjunktionen bei einem Mittelwert von 27 pro Text und einer geringsten Anzahl von sechs, jedoch beschränken sich die verwendeten Worttypen auf maximal 15, minimal zwei und durchschnittlich sechs. Hierbei ist die am meisten verwendete Konjunktion das parataktische „e“ (FO; und), gefolgt von „che“ (FO; dass) und „anche“ (FO; auch). Diese generell zu den am häufigsten verwendeten Konjunktionen zählenden Bindewörter erzeugen oft eine schwächer explizierte Kohäsion zwischen den einzelnen Textaussagen, als es spezifischere Verknüpfungsmittel ermöglichen, wie beispielsweise kausale und temporale Konjunktionen.

Außerdem verwendeten vier Lernende mit insgesamt sechs Vorkommnissen ein „che“, das aus dem Alltagssprachlichen Mündlichen kommt und zwischen der Konjunktion „dass“ und den Relativpronomen oszilliert. Dieses Verknüpfungsmittel trägt den Namen polyvalentes „che“, weil es verschiedene syntaktische Funktionen übernehmen kann; allerdings ist sein Gebrauch formalsprachlich nicht normgemäß.<sup>199</sup> Die nächsten Beispiele aus drei Schülertexten illustrieren die

<sup>199</sup> Das „che polivalente“ ist seit dem Beginn der Untersuchungen des „italiano popolare“ (DE MAURO 1970; also des vom Standard abweichenden, aber aus der Bemühung heraus, ihn zu produzieren, resultierenden Sprachgebrauchs von Teilen der Bevölkerung mit geringerer Bildung, der bereits im 19. Jahrhundert beobachtet werden kann (z.B. ROMANI, S. 407)) als Substandard-Varietät mit geringem sozialen Status beschrieben worden. Neue Untersuchungen

Verwendung dieses umgangssprachlichen Mittels, wobei es, wenn eben möglich, im Deutschen mit dem ähnlich generischen und weniger formalen Bindewort „wo“ übersetzt wird:

Schülerin A: *Altri fiumi importanti sono il Gange, l'Indo e il Brahmaputra, **che** il Gange insieme al Brahmaputra sfociano nel Golfo del Bengala, mentre l'Indo sfocia nel Mar Arabico.*

(Andere wichtige Flüsse sind der Ganges, der Hindus und der Brahmaputra, wo der Ganges zusammen mit dem Brahmaputra in den Golf von Bengalen münden [sic], während der Hindus ins Arabische Meer mündet.

Schüler F: *Nel Nord si trovano la catena dell'Himalaya e del Karakoram dove ci stanno le vette più alte del mondo come l'Everest e il K2 che arrivano ad un'altezza di 8000 metri e queste montagne hanno la cima a punta, cioè **che** sono giovani e l'erosione ancora non le hanno spianate.*

(Im Norden befinden sich die Gebirgszüge des Himalayas und des Karakorums, wo es die höchsten Gipfel der Welt gibt, wie den Everest und den K2, die eine Höhe von 8000 Metern erreichen, und diese Berge haben spitze Gipfel, das heißt, dass sie jung sind und die Erosion sie noch nicht geegnet haben [sic].)

Schülerin I: *Una parte della regione Indiana che è il Deccan che ha una lunga storia **che** tanto tempo fa faceva parte del continente Africano che è andato a spostarsi verso l'asia [sic] e con le placche convergenti è andato a sbattere ecco perché in quella regione rioviamo [sic] i monti più alti della terra.*

Ein Teil der indischen Region, welcher der Dekkan ist, der eine lange Geschichte hat, wo er vor langer Zeit zum afrikanischen Kontinent gehörte, der sich in Richtung Asien verschoben hat, und mit den konvergierenden Erdplatten ist er zusammengestoßen, deshalb finden wir in dieser Region die höchsten Berge der Welt.

Im Beispiel aus dem Text der Schülerin A wird das polyvalente „*che*“ anstelle des erforderlichen Relativpronomens „*di cui*“ (von denen) verwendet, was sich damit erklären lässt, dass das Pronomen im Relativsatz weder das Subjekt noch das Akkusativobjekt darstellt, sondern ein präpositionales Objekt. Diese Funktion des Pronomens ist deutlich seltener als die des Subjekts oder Akkusativobjekts, so dass die mehrsprachige Schülerin anscheinend keine formal korrekte Verknüpfung konstruieren kann. An späterer Stelle wiederholt die Schülerin diese Verwendung des polyfunktionalen „*che*“ anstelle des Relativpronomens „*di cui*“ in einem Satz, in dem außerdem von ihr ein anderes Relativpronomen mit der Funktion eines präpositionalen Objektes, „*in cui*“ (in denen), standardsprachlich formuliert ist. So gibt es offenbar auch innerhalb der Gruppe der Relativpronomen mit Funktion als präpositionales Objekt Unterschiede in der Frequenz ihrer Verwendung und der daraus resultierenden Erwerbsbedingungen.<sup>200</sup>

Das längere Satzgefüge des Schülers F beginnt mit einem Hauptsatz, an den sich ein mit „*dove*“ (wo) eingeleiteter Relativsatz anschließt, von dem ein weiterer Relativsatz abhängt. Danach geht es parataktisch mit einem durch die Konjunktion „und“ angeschlossenen Hauptsatz weiter, nachdem die beiden Konjunktionen „*cioè*“ und „*che*“ zusammen folgen, um einen kurzen Nebensatz anzubinden, an den sich ein weiterer durch „und“ verbundener Satz anschließt. Der gemeinsame Gebrauch der beiden Konjunktionen „*cioè*“ und „*che*“ ist formal nicht korrekt, stattdessen müsste es etwa „*ciò significa che*“ (das bedeutet, dass) heißen oder „*che significa che*“ (was bedeutet, dass), bzw. das polyvalente „*che*“ könnte ganz entfallen.

Desweiteren gehen auf das umgangssprachlich Mündliche der Gebrauch von „*starci*“ mit der Bedeutung von „*esserci*“ (da sein, geben), und mangelnde Kongruenz zwischen dem Numerus von

---

unterstreichen, dass es sich dabei keineswegs um ein neues Phänomen handelt, sondern dass es die gesamte italienische Sprachgeschichte begleitet hat. Desweiteren wurden für das „*che polivalente*“ einzelne Untertypen ausgemacht, welche auf einer Frequenz- und Akzeptanz-Skala unterschiedliche Ränge einnehmen (LORENZETTI 2002, S. 79-81).

<sup>200</sup> Der Satz lautet: „*L'agricoltura è molto sviluppata nelle zone pianeggianti e dove scorrono i fiumi, e vengono coltivati vari cose: il riso, che l'India è la migliore produttrice, dopo la Cina, è coltivato ovunque ma di più nelle zone in cui c'è pioggia abbondante; il tè, la cannella ed il cotone, coltivati in India ed in Sri Lanka*“ (Die Landwirtschaft ist sehr entwickelt in den ebenen Gebieten und wo die Flüsse fließen, und es werden verschiedene Sachen angebaut: Der Reis, „wo“ Indien die beste Produzentin ist nach China, wird überall angebaut, aber mehr in den Gebieten, in denen es viel Regen gibt; der Tee, der Zimt und die Baumwolle, in Indien und in Sri Lanka angebaut.).



Subjekt und Prädikat am Ende des Satzgefüges zurück, welche vielleicht eine Folge seiner Länge ist. So müsste das letzte Prädikat in der dritten Person Singular konjugiert werden und nicht im Plural.<sup>201</sup>

Im Textauszug der Schülerin I wird ein „che“ als generischer Konnektor gebraucht, welches von der Standardsprache abweicht. Normgerechter wäre entweder eine Unterteilung des langen Satzgefüges, bei der das erste Stück genau bis zum „che“ ein eigenständiges Gefüge bilden könnte, so dass danach das „che“ entfiel und ein neues Gefüge beginnt. Alternativ könnte das „che“ erhalten bleiben, indem ihm die Funktion eines Relativpronomens verliehen und der so entstehende Relativsatz mithilfe der Konjunktion „und“ dem vorausgehenden nebengeordnet wird, wobei das „che“ des nächsten Relativsatzes entfallen sollte, so dass endlich die Fortführung des Hauptsatzes erfolgt: *„Una parte della regione Indiana che è il Deccan che ha una lunga storia e che tanto tempo fa faceva parte del continente Africano [sic] è andato a spostarsi verso l'asia [sic] [...]“* (Ein Teil der indischen Region, welcher der Dekkan ist, der eine lange Geschichte hat und der vor langer Zeit zum afrikanischen Kontinent gehörte, hat sich nach Asien verschoben [...]).

### 10.1.3.2 Verben

In den nächsten beiden Unterkapiteln werden zuerst Informationen über die verwendeten finiten Verbformen gegeben, woran sich eine Beschreibung der infiniten Verbformen, also der Partizipien, Gerundien und Infinitive, anschließt.

#### 10.1.3.2.1 Prädikate

Bezüglich der von den Schülerinnen und Schülern verwendeten Prädikate lässt sich der unten stehenden Tabelle entnehmen, dass sich in den Texten durchschnittlich 37 Prädikate befinden (s. letzte Spalte für alle Mittelwerte), die sich mit einer Anzahl von 2,3 auf die einzelnen Sätze verteilen:<sup>202</sup>

SCH	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	∅
n Prädikate	40	26	22	43	45	62	37	11	42	98	29	35	32	40
Worttypen	15	11	13	17	17	25	16	8	17	45	19	16	15	18
n loc.v.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	2	0,4
v.aus.	7	1	1	3	5	7	3	1	5	10	5	1	2	4
v.mod.	0	0	0	4	0	3	0	0	0	1	0	0	1	1

<sup>201</sup> Am Ende seines Textes wiederholt der Schüler diesen von der Norm abweichenden Gebrauch der beiden Konjunktionen „cioè“ und „che“ neben weiteren logisch-semantischen und grammatikalischen Fehlern, die an dieser Stelle nicht besprochen werden: *„Un altro motivo sarebbe l'autosufficienza alimentare, cioè che alcuni campi non possono essere coltivati durante la Stagione dei Monsoni e gli agricoltori non annaffiano e i campi prendono l'acqua dalle precipitazioni e se i campi non vengono annaffiati ci sarebbe un periodo di carestia“* (Ein anderer Grund wäre Nahrungsmittelautonomie, das heißt, dass einige Felder während der Monsunzeit nicht bestellt werden können und die Landwirte nicht bewässern und die Felder das Wasser von den Niederschlägen nehmen, und wenn die Felder nicht bewässert werden, gäbe es eine Periode der Hungersnot).

<sup>202</sup> Neben der Gesamtzahl der Verben und Informationen zu ihren Gebrauchsmarken sind in der Tabelle auch Angaben zu der totalen und der prozentualen Anzahl der Prädikate „essere“ (FO; sein), „esserci“ (AU; da sein) und „starci“ (CO; da sein) enthalten. Da die Lernenden den Ausdruck „starci“ allerdings, wie im Mündlichen üblich, synonym zu „esserci“ verwenden und nicht in seiner eigentlichen Bedeutung von „enthalten können, reinpassen“, sind sie nicht mit der im GRADIT angegebenen CO-Gebrauchsmarke versehen worden, sondern mit der AU-Marke des Verbes „esserci“. Bei den Gebrauchsmarken ist nach den Wortvorkommnissen in Klammern die Anzahl der einzelnen Worttypen angegeben. Bezüglich der Summe der verschiedenen Worttypen ist bei „essere“ und „avere“ (FO, haben) danach unterschieden worden, ob es sich um ein Voll- oder ein Hilfsverb (v.aus.) handelt und im letzteren Fall, ob es der Tempus- (Perfekt) oder der Passivbildung dient.

n Passiv	6	1	1	1	5	5	0	1	3	7	0	1	2	3
n <i>essere</i>	21	12	7	18	20	13	12	3	16	29	2	12	7	13
% <i>essere</i>	53	46	32	42	44	21	32	27	38	30	7	34	22	33
n <i>esserci</i>	3	0	3	2	0	10	2	1	1	6	5	4	6	3
% <i>essere</i> + <i>esserci</i>	60	46	46	47	44	37	38	36	40	36	24	46	41	42
n <i>starci</i>	0	3	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
AD	4 (2)	1	1	0	1	3 (2)	2 (1)	0	0	0	1 (1)	0	0	1
AU	3 (1)	3 (1)	3 (1)	4 (3)	3 (1)	12 (3)	2 (1)	2 (2)	2 (2)	3 (2)	5 (1)	5 (1)	7 (2)	4 (2)
CO	4(3)	1	2 (2)	3 (1)	2	5 (2)	7 (5)	2 (2)	5 (4)	11 (4)	6 (6)	0	9 (6)	4 (3)
FO	34 (10)	22 (9)	15 (7)	38 (14)	21 (8)	49 (18)	28 (10)	6 (9)	40 (15)	69 (30)	20 (14)	28 (15)	18 (9)	29 (13)
Ø pro Satz	2,4	2	1,5	1,8	1,4	3,9	1,8	1,6	2,6	2	3,6	1,8	4	2,3

Tabelle 5: Prädikate der Schülertexte an der *Morante*

Der Großteil der verwendeten Prädikate in allen Texten der Lernenden besteht aus Wortformen des fundamentalen Wortschatzes im Indikativ Präsens aktiv (z.B.: „*vivere*“ (leben), „*andare*“ (gehen), „*coltivare*“ (anbauen), „*potere*“ (können)). Diese vorherrschende Tempus- und Moduswahl ist für einen darstellenden und erklärenden Text sortenspezifisch. Nur durchschnittlich zwei Prädikate sind im Passiv konstruiert, und nur insgesamt fünf der Prädikate in vier verschiedenen Texten bestehen aus Phrasemen. Die geringste Anzahl an unterschiedlichen Worttypen wurde mit neun im kürzesten Text verzeichnet, in dem sich insgesamt elf Prädikate zählen lassen, und die meisten unterschiedlichen Worttypen im längsten Text, nämlich 48 bei 98 Prädikaten.

Das durchschnittliche Wortvorkommnis geht auf 18 verschiedene Worttypen zurück. Wie aus dem unteren Teil der Tabelle zu entnehmen ist, der die Gebrauchsmarken der Prädikate illustriert, entspricht dem nicht etwa eine ungefähr zweimalige Verwendung aller Verben, sondern einige wenige Verben werden mit gesteigerter Frequenz wiederholt. So gebrauchten die Lernenden auffallend oft das semantisch schwächere Verb „sein“, das einen Anteil von durchschnittlich 33 Prozent an der Gesamtzahl der verwendeten Prädikate ausmacht, wobei es in vier Texten mit Werten von 42 bis 60 Prozent ungefähr jedes zweite Prädikat stellt und nur in einem Text viel seltener (sieben Prozent bei zwei Vorkommnissen) verwendet wurde als in allen anderen. Zählt man auch die mit Formen von „da sein“ (*esserci*) gebildeten Prädikate hinzu, die in der Bedeutung zu „sein“ ähnlich sind, machen die beiden Verben zusammen einen durchschnittlichen Anteil von 42 Prozent aus, der in der knappen Hälfte der Texte (sechs von 13) mindestens 46 Prozent entspricht und in einem Fall sogar bis zu 63 Prozent reicht.

Das Verb „*essere*“ wurde von den Lernenden oft prädikativ gebraucht, infolge dessen die Sätze gleichförmig mit der Nennung des Subjekts beginnen, woran sich nach dem Prädikat ein Prädikatsnomen anschließt, das teils durch ein Adjektiv, teils durch ein Substantiv gebildet ist. Auf diese Weise entstanden Texte, die durch eine Aneinanderreihung von Fakten bei steter Wiederholung ein und desselben Prädikats charakterisiert sind. Hierdurch wirken sie auf den Leser einerseits recht eintönig, andererseits werden auf diese Weise auch eventuelle Bezüge zwischen den einzelnen Textaussagen nicht expliziert. Ein Beispiel hierfür ist der folgende Auszug aus dem Text des Schülers B:<sup>203</sup>

L'isola più grande della regione indiana è lo Sri Lanka e poi ci sta l'arcipelago delle Maldive dove ci vanno molti turisti da tutto il mondo per il paesaggio suggestivo.

Nella catena montuosa dell'Himalaia, la montagna più alta è l'Everest invece nel Karakoran ci sta il K2.

<sup>203</sup> Die in diesem und dem folgenden Zitat enthaltenen Rechtschreibfehler und die Gliederung in Absätze entsprechen den Originaltexten. Die Hervorhebung hingegen dient der Veranschaulichung des vorgestellten Phänomens der Prädikativ-Verwendung und Wortwiederholung.

La densità della popolazione nella regione indiana è di 320 abitanti per km<sup>2</sup>.

Il clima nella regione indiana è: a sud della penisola del deccan [sic] il clima è tropicale ma attenuato; a nord della penisola il clima è tropicale e monsonico e infine il clima tra le montagne è molto freddo.

La distribuzione di popolazione è irregolare.

(Die größte Insel der indischen Region ist Sri Lanka, und dann gibt es die Inselgruppe der Malediven, wo viele Touristen aus aller Welt hinfahren wegen der suggestiven Landschaft.

In der Bergkette des Himalaya ist der höchste Berg der Everest, im Karakoran hingegen gibt es den K2.

Die Dichte der Bevölkerung in der indischen Region ist 320 Einwohner pro km<sup>2</sup>.

Das Klima in der indischen Region ist: Im Süden der Halbinsel Dekkan ist das Klima tropisch, aber gemäßigt, im Norden der Halbinsel ist das Klima tropisch und monsunisch, und das Klima zwischen den Bergen schließlich ist sehr kalt.

Die Verteilung der Bevölkerung ist unregelmäßig.)

In diesem Textauszug kommen neben den Prädikatsformen von „*essere*“ nur zwei weitere Prädikate vor, welche beide auf das Verb „*starci*“ zurückgehen, dessen Verwendung als Synonym zu „*esserci*“ stark durch den informalen mündlichen Sprachgebrauch der Lernenden geprägt ist.

Ähnliche Texte entstanden nicht nur durch die durchweg vermehrt auftretenden Prädikativa, sondern beispielsweise auch bei einem wiederholten Gebrauch von „*esserci*“ (da sein), „*starci*“ (hier: da sein) oder „*trovarsi*“ (sich befinden), wie das folgende Textbeispiel der Schülerin D veranschaulicht:

L'India **si trova** nel continente Euro-Asiatico ed è posta nel Centro-Meridione dell'Asia. L'India confina a Nord-Ovest con il Pakistan a Nord-Est con la Cina e con il Bangladesh. **Troviamo** anche un'isola importante che si chiama Sri Lanka. L'India è bagnata a Ovest dal Mar Arabico a Sud con il Oceano Indiano e a Est con il Golfo del Bengala. A Nord **si trova** uno dei monti più alti del mondo che è l'Himalaia, oltre all'Himalaia c'è l'Evereste [sic] e il K2. nel Nord dell'India dove **si trova** l'Himalaia è molto montuoso, e da lì in giù è collinare e pianeggiante. Verso Nord-Ovest **troviamo** il deserto del Tahaar. Il clima è di tipo Monsonico sul Tropicale. I fiumi più importanti sono l'Indo, il Gange e il Brahmaputra. Il fiume più sacro è Gange dove molti indiana vanno lì per purificarsi. La capitale dell'India è New Delhi. La popolazione indiana è 20 volte più di quella italiana. La popolazione è più tosto sovrappopolata [sic], e gran parte della popolazione vive nei villaggi. La città più popolata è Mumbai che ha allincirca [sic] undici mila abitanti per chilometro. Le lingue parlate in India sono molte tra cui possono essere addirittura 16 ma ci possono essere anche migliaia di dialetti.

(Indien befindet sich auf dem euroasiatischen Kontinent und ist in Südzentrasien gelegen. Indien grenzt im Nordwesten an Pakistan und im Nordosten an China und an Bangladesch. Wir finden auch eine wichtige Insel, die Sri Lanka heißt. Indien ist im Westen vom Arabischen Meer umspült und im Süden mit dem Indischen Ozean und im Osten mit dem Golf von Bengalen. Im Norden befindet sich einer der höchsten Berge der Welt, der das Himalaya ist, außer dem Himalaya gibt es den Everest und den K2. Im Norden von Indien, wo sich das Himalaya befindet, ist es sehr gebirgig, und von dort nach unten ist es hügelig und flach. Gegen Nordwest finden wir die Thar-Wüste. Das Klima ist von monsunischer auf tropische Art. Die wichtigsten Flüsse sind der Hindus, der Ganges und der Brahmaputra. Der heiligste Fluss ist der Ganges, wo viele Inder hingehen, um sich zu läutern. Die Hauptstadt Indiens ist New Delhi. Die indische Bevölkerung ist 20 Mal mehr als die indische. Die Bevölkerung ist ziemlich überbevölkert, und ein Großteil der Bevölkerung lebt auf den Dörfern. Die bevölkerteste Stadt ist Mumbai, die circa elftausend Einwohner pro Kilometer hat. Die gesprochenen Sprachen in Indien sind viele, unter ihnen können sogar 16 sein, aber es kann dort auch tausende von Dialekten geben.)

Neben dem in unmittelbarer Nähe dreimal wiederholten „*trovarsi*“ und dem ähnlichen „*trovare*“ (finden) in unmittelbarer Textnähe sind auch in diesem Auszug vor allem Kopulaformen des Verbs „sein“ und das semantisch ähnlich leere Verb „*avere*“ (haben) anzutreffen. Eine der wenigen Varianten bei der Wahl der Prädikats-Worttypen zeigt sich im letzten Satz, in dem die Schülerin zweimal zusätzlich zu „da sein“ das Modalverb „*potere*“ (können) als Prädikat verwendet, wobei diese Wahl jedoch stilistisch ungünstig ist. Desweiteren geht aus dem Textauszug hervor, wie eine Schülerin den von den Erdkundelehrkräften erwünschten Ausdrucks „*essere bagnato da*“ (von ... umspült sein) verwendet, jedoch aus der Konstruktion fällt, wie an der Fortführung der Aufzählung der verschiedenen Meere mit der Präposition „*con*“ (mit) anstelle von „*da*“ (von) erkennbar ist und darauf hindeutet, dass sie beim Schreiben den ihr geläufigeren Ausdruck „*confina con*“ im Sinn hat.

Zu der geringen Abwechslung im Textaufbau, die durch die häufige Verwendung von Prädikativa entsteht trägt verstärkend zudem bei, dass die Subjekte von den Schülerinnen und Schülern oft wiederholt werden, anstatt dass mit Synonymen und Pronomen Kohäsion erzeugt wird.

Abgesehen von der in allen Texten vorherrschenden Weise, die Sätze mit dem Subjekt zu beginnen und diesem oft ein Prädikativum folgen zu lassen, enthalten die Texte bisweilen Prädikate an Stellen, an denen geübtere Schreibende dieselben Inhalte nominal als Attribute formulieren würden, was zwar zu einer höheren Textdichte führt, damit jedoch der üblichen Verfassungsweise schriftlicher Texte entspricht. So verhält es sich beispielsweise beim folgendem Satzgefüge des Schülers K, das nicht nur durch die vermeidbare Prädikatsverwendung, sondern im Ganzen und insbesondere aufgrund der lexikogrammatikalischen Gestaltung durch einen weniger formalen, dem mündlichen Sprachgebrauch entlehnten Aufbau charakterisiert ist:

Io non andrei a vivere in India perché avendo una densità altissima è una città caotica e c'è molta gente, certo andrei sicuramente a vivere nelle Maldive o nelle altre isole, ma in India mi piacerebbe andare a visitarla, ma non a viverci.

(Ich würde nicht losziehen, um in Indien zu leben, weil es, eine äußerst hohe Bevölkerungsdichte habend, eine chaotische Stadt ist, und es gibt viele Leute. Klar, ich würde sicherlich losziehen, um auf den Malediven zu leben oder auf den anderen Inseln, aber nach Indien würde ich gern losziehen, um es zu besichtigen, aber nicht, um dort zu leben.)

Nicht typisch für den mündlichen Sprachgebrauch, sondern vielmehr für den schriftlichen ist die Verwendung des Gerundiums „*avendo*“ in der ersten Zeile, jedoch trifft dieses bildungssprachliche Element sofort mit einem kurzen Hauptsatz aufeinander, der das konzeptionell mündliche Prädikat „*c'è*“ enthält und den geübtere Schreibende nicht einmal durch ein Attribut ersetzen würden, sondern ganz ausließen, da er inhaltlich eine Wiederholung darstellt. Positiv ist zu vermerken, dass der Schüler die Aufgabenstellung beachtet und seine Entscheidung, in Indien nicht leben zu wollen, begründet. Allerdings ist die Kohäsion innerhalb seiner Aussage kompromittiert, da er synonym für „Indien“ den Ausdruck „Stadt“ gebraucht. Außerdem sticht das eher im Mündlichen übliche, verstärkende Verwenden zweier semantisch fast gleichbedeutender Wörter, nämlich „*certo*“ und „*sicuramente*“, hervor und ist auch die den Satz abschließende Aussage morphosyntaktisch nicht korrekt. Als solche ist sie eher im mündlichen Sprachgebrauch anzutreffen. Ferner wird die Präposition „*a*“ anstelle der eigentlich erforderlichen „*per*“ verwendet.

Bezüglich der Gebrauchswortschatzbereiche, aus denen die verwendeten Prädikate in den Schülertexten stammen, ist der Tabelle zu entnehmen, dass sich unter ihnen keine fachsprachlichen Verben befinden.<sup>204</sup> In der guten Hälfte der Texte sind ein bis zwei AD-gekennzeichnete Verben verzeichnet, nämlich:

- *sfociare* (münden);
- *spianare* (ebnen);
- *evaporare* (verdunsten);
- *annaffiare* (gießen);
- *basarsi* (sich stützen).

Von diesen Verben erscheinen nur „*annaffiare*“ und „*evaporare*“ nicht auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region. Anstelle des ersten Verbes findet sich dort „*irrigare*“, welches zum allgemeinem Wortschatz zählt und der Schüler wahrscheinlich zwar gehört bzw. gelesen hat und versteht oder aus dem Kontext erschließt, allerdings nicht aktiv produziert, sondern hierfür das ihm auch aus dem Alltag geläufigere „*annaffiare*“ verwendet.

---

<sup>204</sup> Unter den als fachsprachlich gekennzeichneten Wörtern macht allerdings die Gruppe der Verben generell nur einen kleinen Anteil aus, während größtenteils Substantive fachsprachlich sind.

Die von den Schülerinnen und Schülern in Form von Prädikaten benutzten AU-gekennzeichneten Ausdrücke gehören in den einzelnen Texten maximal zu drei verschiedenen Worttypen, in der Regel nur zu einem:

- *esserci* (da sein);
- *starci* (hier: da sein);
- *scaricare* (entladen);
- *confinare* (grenzen an);
- *utilizzare* (gebrauchen);
- *prevalere* (vorherrschen);
- *coincidere* (zusammenfallen);
- *alimentare* (ernähren, speisen);
- *coinvolgere* (verwickeln);
- *esportare* (exportieren).

Von diesen zehn Verben werden sechs auch auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region verwendet, nämlich „*esserci*“, „*confinare*“, „*utilizzare*“, „*prevalere*“, „*alimentare*“ und „*esportare*“. Das erste Verb erscheint jedoch auf den Seiten im Unterrichtswerk mit einer wesentlich niedrigeren Frequenz als in den Schülertexten und ist zudem oft durch sein weniger gebräuchliches Synonym „*esservi*“ aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) ersetzt.

Verben aus dem allgemeinen Wortschatz wurden von den Lernenden durchschnittlich viermal pro Text verwendet, was im einzelnen von einem Minimum von null zu einem Höchstmaß von elf Vorkommnissen von vier verschiedenen Worttypen und einem von sechs Worttypen mit neun verschiedenen Vorkommnissen in zwei anderen Text reicht. Insgesamt handelt es sich um Vorkommnisse der folgenden 22 Ausdrücke:<sup>205</sup>

*allargarsi* (sich erweitern); *attaccare* (angreifen); *colonizzare* (kolonisieren); *convergere* (konvergieren); *costituire* (bilden, darstellen); *delimitare* (begrenzen); *estendersi* (sich ausbreiten); *fare capo* (abhängen von, sich an jm. wenden), *fare parte* (Teil sein); *formarsi* (sich bilden); *innovare* (erneuern); *prolungarsi* (sich verlängern); *protendersi* (überhängen, sich vorbeugen); *rendersi* (sich ... machen); *ricordarsi* (sich erinnern); *sfoggiare* (zur Schau stellen); *sollevarsi* (sich erheben); *spirare* (wehen); *spostarsi* (sich verlagern, rücken); *trovarsi* (sich befinden); *unirsi* (sich zusammenschließen); *venire* (kommen, hier: Hilfsverb in der Konstruktion einfacher (nicht zusammengesetzter) Tempora im Passiv).

Von diesen wird fast die Hälfte (zehn) auch auf den entsprechenden Seiten im Erdkundebuch verwendet, und es ist anzunehmen, dass ein weiterer Teil dieser Wörter aus anderen behandelten Lehrbuchtexten und dem (Erdkunde-)Unterricht bekannt war, wie z.B. „*delimitare*“, „*spirare*“ und „*unirsi*“.

Bei anderen CO-gekennzeichneten Wörtern handelt es sich hingegen um Verben, die man als höher frequent einschätzen könnte und deshalb eher dem Basiswortschatz zuteilen würde. Sie sind allen oder den meisten Lernenden bekannt und werden auch mündlich im Schulalltag verwendet, wie „*ricordarsi*“, „*spostarsi*“ und „*rendersi*“. Diese reflexiven Verben sind wie fast alle der pronominalen Kategorie im GRADIT so gut wie ausnahmslos CO-gekennzeichnet, aber sie leiten sich von nicht reflexiven Verben wie „*ricordare*“, „*spostare*“ und „*rendere*“ ab, welche in vielen Fällen gleichbedeutend sind, bzw. nur Nuancen im Bedeutungsunterschied aufweisen, und zum fundamentalen Wortschatz zählen, weshalb der Erwerb dieser pronominalen Verben erleichtert sein sollte.

---

<sup>205</sup> Die in der folgenden Aufzählung hervorgehobenen Wörter werden auch auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region verwendet.

Das letzte Wort der oben stehenden Aufzählung, „venire“, ist ebenfalls bei der Passivbildung gerade im Mündlichen sehr gebräuchlich, und seine Benutzung konnte beispielsweise während der Abfragungen im Erdkundeunterricht beobachtet werden.

### 10.1.3.2.2 Nicht flektierte Verbformen

Komplexere verbale Gestaltungsmittel wie Gerundien oder Partizipien als Teil implizierter Relativsätze, wie sie als Merkmal der Lehrbuchtexte im Zuge der Lehrbuchanalyse vorgestellt wurden, lassen sich in den Schülertexten kaum finden.

Die Lernenden verwendeten pro Text durchschnittlich ein Gerundium, wobei über die Hälfte der Texte (sieben) gar kein Gerundium aufweist, in vier Texten eines erscheint, in einem Text drei und in einem weiteren neun. Dieser an Gerundien reiche Text veranschaulicht sehr deutlich, dass der Gebrauch von Gerundien im Unterrichtswerk und den Schülertexten deutlich differiert: Schüler F formuliert viermal das Gerundium „*parlando di*“ (von ... sprechend), welches nicht nur von ihm, sondern auch von vielen anderen Mitschülerinnen und -schülern sowie Altersgenossen aus den übrigen beobachteten Klassen während der mündlichen Abfragungen oft verwendet wurde, in einem formalen schriftlichen Text aber unpassend ist. Darüber hinaus tauchen in seinem Text Gerundien als Bestandteil einer zusammengesetzten Zeitform auf, welche dem Präsens nahesteht und einen zeitlichen Verlauf zum Ausdruck bringt, z.B. „*sta crescendo*“ (ist dabei zu wachsen):

**Parlando** del Settore Secondario ci sono molte miniere di Carbone, Ferro, Manganese e Bauxite e ci sono anche industrie petrolifere, meccaniche, tessili e chimiche, mentre **parlando** del Settore Terziario possiamo dire che il turismo **sta crescendo** e la rete stradale è un po' diminuita.

(Vom Sekundärsektor sprechend, gibt es viele Kohle-, Eisen-, Mangan- und Bauxit-Minen und es gibt auch Erdölindustrien, mechanische, Textil- und chemische, während wir, vom Tertiärsektor sprechend, sagen können, dass der Tourismus dabei ist zu wachsen und das Straßennetz etwas geschrumpft ist.)

Bildungssprachlicher geprägte Verwendungen von Gerundien sind hingegen in den Schülertexten von J und L zu beobachten, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen, von denen die ersten beiden aus dem Text von J stammen und das dritte aus dem von L:

Quando l'India si è resa indipendente (1946) la lingua ufficiale divenne l'Hindi, ma i popoli si ribellarono **rivendicando** la propria lingua e per questo motivo ancora oggi la lingua più parlata è l'inglese.

(Als Indien sich unabhängig machte (1946), wurde die Amtssprache Hindu, aber die Völker begehrten für ihre eigene Sprache eintretend auf und aus diesem Grund ist die heute noch am meisten gesprochene Sprache Englisch.)

Solo 16 sono le lingue ufficiali, **considerando** che sono presenti migliaia di dialetti.

(Nur 16 sind die Amtssprachen, berücksichtigend, dass es Tausende von Dialekten gibt.)

Per quanto riguarda l'economia, è basata sull'agricoltura ed **essendoci** numerose piogge, si coltivano prodotti come il riso che ha bisogno di moltissima acqua.

(Was die Wirtschaft betrifft, basiert sie auf der Landwirtschaft und „zahlreiche Regenfälle gebend“, baut man Produkte wie Reis an, der sehr viel Wasser benötigt.)

Auch wenn im letzten Beispiel das Gerundium zwar dem Schreibanlass angemessen verwendet wird, so klingt die Konstruktion dennoch nicht sehr bildungssprachlich, da sie das Akkusativobjekt „*numerose piogge*“ regiert, welches stilistisch treffender mit dem Lexem „*precipitazioni*“ formuliert wäre: „*essendo numerose le precipitazioni*“.

Insgesamt befinden sich in den Schülertexten außerdem fünfzehn Partizipien Perfekt, die auf folgende neun Verben zurückgehen:

- *sovraffollare* (CO; überlaufen, überfüllen);
- *unire* (FO; vereinigen, verbinden; 2 Tokens);

- *formare* (FO; formen; 3 Tokens);
- *delimitare* (CO; begrenzen);
- *considerare* (FO; berücksichtigen, ansehen);
- *coltivare* (FO; anbauen)
- *parlare* (FO; sprechen; 2 Tokens);
- *raggruppare* (AU; gruppieren; 2 Tokens);
- *usare* (FO; benutzen; 2 Tokens);
- *utilizzare* (AU; gebrauchen).

Beim ersten handelt es sich um einen Gebrauch mit adjektivischer Funktion. Es ist durch ein Attribut ergänzt, das als überflüssig zu erachten ist, da es den semantischen Gehalt des partizipialen Adjektivs wiederholt (Schüler B): „*L’India è una regione **sovraffollata** dalla popolazione (1 miliardo e 41 milioni di persone)*“ (Indien ist eine von der Bevölkerung überlaufene Region (1 Milliarde und 41 Millionen Personen).

Das zweite Partizip wurde vom Schüler H und von der Schülerin A in fast identischer Weise verwendet und greift eine Formulierung aus dem Lehrbuch auf (Hervorhebung nicht im Orig.):

Schüler H: *La regione indiana ha la forma di un triangolo rovesciato **unito** al resto dell’Asia dalla catena dell’Himalaya dove prevale un clima freddo.* (Die indische Region hat die Form eines umgekehrten Dreieck, das mit dem Rest von Asien durch die Bergkette des Himalayas verbunden ist, wo ein kaltes Klima vorherrscht.)

Schülerin A: *La regione ha una forma di un grandissimo triangolo rovesciato, **unito** dal resto dell’Asia, dalla catena dell’Himalaya dove fa freddo.* (Die Region hat die Form eines riesengroßen umgekehrten Dreiecks, das mit dem Rest Indiens durch die Bergkette des Himalayas verbunden ist, wo es kalt ist.)

Bersezio 2005, S. 115: *La regione indiana ha la forma di un immenso triangolo rovesciato, **unito** al resto dell’Asia dalla catena himalaiana, dove prevale un clima nivale.* (Die indische Region hat die Form eines immensen umgekehrten Dreiecks, das mit dem Rest Asiens durch die Bergkette des Himalayas verbunden ist, wo ein nivales Klima vorherrscht.)

Abbildung 1: Partizipverwendung von „*unito*“ in verschiedenen Texten an der Schule *Morante*

Bei diesem Ausschnitt aus dem Lehrbuch handelt es sich um den ersten Satz des ersten kurzen Textes auf Seite 115, der neben einer Karte der indischen Region abgebildet ist und diese beschreibt. Es ist also nicht verwunderlich, dass er sich den beiden Lernenden eingepägt hat. Ebenfalls wenig überraschend ist, dass die beiden die drei Lexeme „*immenso*“ (FO), „*himalaiano*“ und „*nivale*“ (TS geogr.) durch Ausdrücke ersetzt haben, die ihnen wahrscheinlich geläufiger waren, bzw. im Falle der Bergkette durch die Verwendung einer Wortart, die ihnen in diesem Zusammenhang vertrauter ist, nämlich „*Himalaya*“ als Substantiv.

Das dritte Partizip Perfekt ist ebenfalls den Lehrbuchseiten entnommen und wurde von den drei Lernenden J, G und F in sehr ähnlichen Zusammenhängen gebraucht. Von den im Unterrichtswerk enthaltenen Informationen über die Schwemmebene gaben die Schülerinnen und Schüler neben denen mit der Partizipialkonstruktion formulierten auch die bezüglich ihrer Lage und Größe wieder (Hervorhebungen des Partizips nicht in den Orig.):

Schüler J: *Poi troviamo una delle più grandi pianure alluvionali del mondo, e cioè **formate** dal depositamento dei detriti del fiume Gange; nella zona fra Pakistan ed India troviamo il deserto del Thar.* (Dann finden wir eine der größten Schwemmebenen der Welt, und das

heißt, die sind durch die Ablagerung von Geröll des Flusses Ganges entstanden, in der Gegend zwischen Pakistan und Indien finden wir die Wüste vom Thar.)

Schülerin G: *Lungo il corso del fiume Gange si estende una pianura più vasta pianura [sic] alluvionali della terra **formata** dai sedimenti delle acque.* (Entlang des Flussverlaufes des Ganges breitet sich eine Ebene größte Schwemmebene der Erde aus, die von den Ablagerungen des Wassers geformt wurde.)

Schüler F: *Io personalmente non ci andrei a vivere in India perché nella Pianura del Ghange [sic] che è una pianura alluvionale cioè **formata** dai detriti del fiume Ghange ci sono molte zone paludose e poi perché il 70% della popolazione vive nelle campagne dove ci sono solo sentieri e non ci sono le fogne.* (Ich persönlich würde nicht dorthin losziehen, um in Indien zu leben, weil es in der Ebene des Ganges, die eine Schwemmebene ist, das heißt, die von den Ablagerungen des Flusses Ganges wurden, viele Sumpfgenden gibt, und dann leben 70 Prozent der Bevölkerung auf dem Land wo es nur ( nichtgepflasterte) Wege gibt, und es gibt es gibt keine Abwasserkanäle.)

Bersezio 2005, S. 116<sup>206</sup>: *Lungo il corso del Gange si estende una delle più vaste **pianure alluvionali** della Terra, **formata** dai sedimenti depositati dalle acque.* (Entlang des Verlaufes des Ganges breitet sich eine der größten Schwemmebenen der Welt aus, die durch die abgelagerten Sedimente des Gewässers entstanden ist.)

Abbildung 2: Textauszüge zum Partizip Perfekt „*formata/formate*“ an der Schule *Morante*

Im ersten Textauszug äußern sich die Bemühungen des Schülers um einen bildungssprachlichen Ausdruck in der Verwendung der Partizipialkonstruktion und der grammatikalischen Metapher „*depositamento*“, d.h. der Nominalisierung eines Prozesses, welcher als Teil des impliziten Relativsatzes zusammen mit dem Partizip eine Erklärung für die Entstehung des im Vorfeld Genannten bildet. Diesen Bestrebungen steht allerdings die Verwendung einiger sprachlichen Mittel entgegen, welche der konzeptionellen Mündlichkeit zuzuordnen sind, bzw. Unerfahrenheit beim Schreiben offenbaren. So existiert das Substantiv „*depositamento*“ in der italienischen Sprache nicht, auch wenn es verständlich ist. Ferner verrät es, dass der Schüler Kenntnisse über die Wortbildungsregeln besitzt, da das Suffix „*-mento*“ Verben in Substantive verwandelt und einen Prozess zum Ausdruck bringt. Im Falle des Verbes „*depositare*“ (CO) ist das daraus geformte Substantiv jedoch „*deposito*“ (AU). Es ist möglich, dass der Schüler es nicht verwendet, da es ihm vor allem in seiner Bedeutung von „Lager“ bekannt ist und er es deshalb für unangemessen erachtet.

Auch der von den Lernenden vermehrt verwendete und bereits weiter oben vorgestellte Gebrauch des Ausdrucks „*cioè*“ ist in einem formalen schriftsprachlichen Text deplatziert, zumal sein Gebrauch selbst im Mündlichen der Lernenden von den beobachteten Lehrkräften kritisiert wird. Darüber hinaus wiederholt der Schüler das Prädikat „*troviamo*“, welches er außerdem in der zweiten Person Plural konstruiert. Zwar werden Verben bisweilen auch in den untersuchten Lehrbuchtexten in der zweiten Person Plural konjugiert, jedoch weniger häufig als in den Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler und nicht im Zusammenhang mit diesem Prädikat, welches in den Lehrbüchern vorzugsweise durch die dritte Person Singular des reflexiven Verbes „*trovarsi*“ (sich befinden) wiedergegeben wird. Der letzte Teil des Satzgefüges enthält außerdem eine völlig neue Information, welche zu den vorausgehenden keine engere Bindung hat, so dass sie besser in einem neuen Satz oder Satzgefüge erscheinen oder zumindest durch ein Semikolon abgetrennt werden sollte. Ferner ist hier wie in vielen anderen Schülertexten der Name der Wüste nicht mit der korrekten Präposition (*di*) angegeben, sondern mit einer artikultierten (*del*).

<sup>206</sup> Die Hervorhebung von „*pianure alluvionali*“ entspricht dem Original.



Wie aus den anderen beiden Textauszügen und ihren Übersetzungen zu entnehmen ist, tragen auch diese Züge konzeptioneller Mündlichkeit. Darüber hinaus handelt es bei Schülerin G um eine mehrsprachige Schülerin, die aber seit langem in Italien lebt. Ihre Wiederholung des Ausdrucks „*pianura*“ und die damit verbundene verletzte Grammatikalität des Satzes deuten eher darauf hin, dass sie ihren Text nicht noch einmal durchgelesen hat, da sie diesen Fehler sonst vielleicht bemerkt und verbessert hätte.

Die beiden nächsten Partizipien, welche von den Verben „*considerare*“ und „*delimitare*“ stammen, erscheinen beide im Text der Schülerin L, doch nur das erste geht auch auf ein Partizip in Verbindung mit dem Adjektiv „*sacro*“ auf den entsprechenden Lehrbuchseiten zurück. Dabei handelt es sich dort allerdings um eine zusammengesetzte Prädikatsform im Passiv, und die sprachliche Gestaltung im zweiten Textauszug differiert deutlich von den zu diesem Aspekt zu findenden Informationen im Unterrichtswerk (Hervorhebungen nicht im Orig.):

Schülerin L: *I fiumi sono abbondanti grazie al clima monsonico e hanno una foce a delta. I più importanti sono il Gange, **considerato** il fiume sacro, l'Indo e il Brahmaputra.* (Die Flüsse sind dank des Monsunklimas üppig und haben eine Delta-Mündung. Die wichtigsten sind der Ganges, der als der heilige Fluss betrachtet wird, der Hindus und der Brahmaputra.)

*Infine troviamo la penisola del Deccan, **delimitata** dai Ghati occidentali, che si affacciano sul Mar Arabico, e i Ghati orientali che si affacciano sul Golfo del Bengala.* (Schließlich finden wir die Dekkan-Halbinsel, die durch die Westghats begrenzt ist, die auf den Golf von Bengalen gehen.)

Abbildung 3: Implizite Relativsätze einer Schülerin an der *Morante*

Die beiden Formen des Partizips von „sprechen“ (*parlare*) befinden sich in den Texten der mehrsprachigen Schülerin D und des einsprachigen Schülers J im Zusammenhang mit der Schilderung der in Indien gesprochenen Sprachen. Beide haben adjektivischen Charakter und werden auf dieselbe Weise auch auf den Lehrbuchseiten verwendet.

Auch die Partizipien „*coltivati*“ (angebaut) und „*raggruppate*“ (gruppierte) erscheinen in den Texten der Schülerin A wie auf den Lehrbuchseiten (Hervorhebungen nicht im Orig.):

Schülerin A: [...]vengono coltivati vari cose: *il riso, che l'India è la migliore produttrice, dopo la Cina, è coltivato ovunque ma di più nelle zone in cui c'è pioggia abbondante; il tè, la cannella ed il cotone, **coltivati** in India ed in Sri Lanka.* (Der Reis, von dem Indien die beste Produzentin ist nach China, wird überall angebaut, aber am meisten in den Gebieten, in denen es reichlichen Regen gibt; der Tee, der Zimt und die Baumwolle, angebaut in Indien und Sri Lanka.

Bersezio 2005, S. 118: *Tra gli altri prodotti vengono largamente esportati il tè, la cannella e il cotone, **coltivati** in India e nello Sri Lanka.* Neben den anderen Produkten werden der Tee, der Zimt und die Baumwolle stark exportiert, die in Indien und in Sri Lanka angebaut werden.

Schülerin A: *La regione indiana occupa una gran parte dell'Asia centro-meridionale e si prolunga fin nell'Oceano Indiano dove si trovano tante isole: le più importanti sono quella dello Sri Lanka e quelle **raggruppate** nell'Arcipelago delle Maldive.* (Die indische Region nimmt einen Großteil Zentral-Südasiens ein und erstreckt sich bis in den Indischen Ozean, wo sich viele Inseln befinden: Die wichtigsten sind die von Sri Lanka und die im Archipel der Malediven gruppierten).

Bersezio 2005, S. 114: *La regione indiana occupa una vasta parte dell'Asia centro-meridionale e si prolunga fin nell'Oceano Indiano, dove si trovano varie isole: le più importanti sono quella dello Sri Lanka, che è anche la più vasta, e quelle raggruppate nell'Arcipelago delle Maldive, splendido atollo corallino che si solleva qualche metro sul livello del mare in prossimità dell'Equatore.* (Die indische Region nimmt einen Großteil Zentral-Südasiens ein und erstreckt sich bis in den indische Ozean, wo sich viele Inseln befinden: Die wichtigsten sind die von Sri Lanka, die auch die größte ist, und die im Archipel der Malediven gruppierten, prächtiges Korallenriff, das sich einige Meter über den Meeresspiegel in der Nähe des Äquators erhebt.).

Abbildung 4: Wortgetreue Übernahme des Lehrbuchtextes einschließlich der Partizipien „coltivati“ und „raggruppate“ durch die Schülerin A

Beim Verwendungskontext des zweiten Partizips im Lehrbuch handelt es sich um die allerersten Sätze der Lehrbucheinheit über die indische Region, welche von der Schülerin A abzüglich zweier Zusätze in Form eines Relativsatzes und einer Appositionen wortwörtlich übernommen wurden.

Das Partizip „usato“ (gebraucht) hingegen erscheint im Text derselben Schülerin in einem Kontext, der die auf den Lehrbuchseiten enthaltenen Informationen so weit verkürzt, dass ihr Sinn entstellt wird: Die Schülerin benutzt das Partizip im Zusammenhang mit den Bodenschätzen Indiens, über die sie schreibt, dass sie wenig genutzt werden, während das Lehrbuch angibt, dass sie kaum im Land verarbeitet, sondern fast vollständig exportiert werden.

Bei dem zweiten Gebrauch einer Form desselben Partizips durch die Schülerin D entspricht der Kontext wieder einem vom Lehrbuch vorgegebenen, und zwar bei der Information über Englisch als die in Indien am meisten gesprochene Sprache.

Das letzte Partizip „utilizzato“, ist fast bedeutungsgleich zu „usato“, und auch dieses wird von der Schülerin E bei der Beschreibung des Sprachgebrauchs in den vorgestellten Ländern verwendet.

Bezüglich der Infinitive in den Schülertexten ist anzumerken, dass diese größtenteils in Verbindung mit Modalverben und am Schluss der Texte auftreten, wo die Lernenden bewerten sollten, ob sie in Indien leben möchten. Hier haben zahlreiche Lernende den Ausdruck „andare a vivere/visitare“ (gehen/losziehen um zu leben/zu besichtigen) u.ä. gewählt sowie Formen wie „mi piacerebbe di vedere“ (ich würde mir gerne ... ansehen). Darüber hinaus gibt es auf der einen Seite Infinitivverwendungen, die stark durch Mundsprachlichkeit geprägt sind, wie „si può dire che“ (man kann sagen, dass) und „possiamo dire che“ (wir können sagen, dass) und auf der anderen Seite welche, die vermutlich aus der Bemühung um eine stilistische Aufwertung des Textes resultieren, wie „[il continente africano] è andato a spostarsi“ ([der afrikanische Kontinent] hat sich verschoben), „la distribuzione della popolazione [...] arriva a toccare anche“ (Die Bevölkerungsverteilung erreicht ...). Diese Infinitivkonstruktionen sind nur schwer ins Deutsche zu übersetzen und erfahren auch im Italienischen gegenüber ihrer Reduzierung auf das Konjugieren der Verben im Infinitiv und dem Verzicht auf die Verben „andare“ und „arrivare“ keine wesentliche Bedeutungsveränderung.

### 10.1.3.3 Bildungssprachlichkeit und wortgetreue Übernahme aus Lehrbuchtexten

Anhand dieser Auszüge aus einigen Schülertexten zur Verwendung von Partizipien und Gerundien wird eine generelle Tendenz im Schreibstil deutlich: Viele Schülerinnen und Schüler waren anscheinend nicht in der Lage, bei der Aneignung von Lerninhalten mithilfe des Unterrichtswerkes die dort gegebenen Informationen zu paraphrasieren, sondern verwendeten diese teilweise genau so, wie sie im Lehrbuch stehen. Das geschah sowohl während der mündlichen Abfragungen als auch in den hier analysierten schriftlichen Textproduktionen, bei denen die Lernenden theoretisch mehr Zeit hatten, ihre Äußerungen vorzubereiten bzw. zu überarbeiten.

Besonders auffällig ist dies im längsten der Schülertexte, da sein Verfasser nicht nur ein gutes Gedächtnis hat, sondern anscheinend auch einen gefestigteren Wortschatz, der es ihm erlaubt, sich das Gelesene einzuprägen und genau so wiederzugeben, anstatt wie einige seiner Mitschülerinnen und Mitschüler weniger geläufige Ausdrücke und morphosyntaktische Konstruktionen, die zwar verstanden, aber anscheinend nicht aktiv, produzierend beherrscht werden, durch einfachere Gestaltungsmittel zu ersetzen. Unten stehend folgt ein Textauszug des Schülers J mit einer stark am Lehrbuch (BERSEZIO 2005, S. 125) angelehnten Passage und dem entsprechenden Abschnitt aus dem Unterrichtswerk:

L'India è una Repubblica federale composta da 28 Stati e 7 [territori] amministrati direttamente dal governo [quasi O-Ton]. Tra i gruppi etnici più diffusi a Nord c'è il gruppo Arya e a Sud il gruppo Dravida. Solo 16 sono le lingue ufficiali, considerando che sono presenti migliaia di dialetti. Quando l'India si è resa indipendente (1946) la lingua ufficiale divenne l'Hindi, ma i popoli si ribellarono rivendicando la propria lingua e per questo motivo ancora oggi la lingua più parlata è l'inglese.

Al momento dell'unificazione sono stati altri problemi come per esempio ridisegnare i confini e Paesi come il Kashmir ed il Punjab minacciavano la secessione [quasi O-Ton].

(Indien ist eine 28 Staaten und 7 direkt von der Regierung verwaltete umfassende Bundesrepublik. Unter den verbreitetsten ethnischen Gruppen gibt es im Norden die Gruppe der Aryer und im Süden die dravidische. Nur 16 sind die Amtssprachen, bedenkend dass Tausenden von Dialekten anwesend sind. Als Indien sich unabhängig gemacht hat (1946), wurde die Amtssprache Hindi, aber die Völker lehnten sich die eigene Sprache verteidigend, auf und aus diesem Grund ist noch heute die am meisten gesprochene Sprache Englisch.

Im Moment der Vereinigung waren es andere Probleme wie zum Beispiel die Grenzen neu zu zeichnen, und Länder wie Kaschmir und Punjab drohten mit der Sezession.)

Bersezio (2005), S. 125 (Hervorhebung im Orig.): L'India è una **repubblica federale** che comprende 28 Stati e 7 Territori amministrati direttamente dal governo centrale. [...]

Vi sono **molti popoli** diversi tra loro che hanno lingue, culture, usanze e religioni talora assai differenti. Per esempio, le lingue, che appartengono al gruppo *arya* a nord e al gruppo *dravida* a sud, sono tante e diverse: quelle riconosciute ufficialmente sono sedici, ma esistono anche migliaia di dialetti. Raggiunta l'indipendenza (1947), il governo aveva deciso che l'*hindi* fosse la lingua ufficiale di tutto il Paese, affiancata dall'inglese. Molti Stati però si opposero, rivendicando il diritto di usare ciascuno la propria lingua. Così oggi l'inglese continua a essere la lingua più usata.

Al momento dell'indipendenza non ci fu solo il problema della lingua: **i nuovi confini** interni furono ridisegnati tra mille difficoltà e alcuni Stati, come il Punjab e il Kashmir, minacciarono la secessione.

(Indien ist eine Bundesrepublik, die 28 Staaten und 7 Gebiete, die direkt von der Zentralregierung verwaltet werden, umfasst.

Es gibt dort viele voneinander verschiedene Völker, die Sprachen, Kulturen, Bräuche und Religionen haben, die zum Teil stark differieren. Zum Beispiel sind die Sprachen, die der Gruppe der Aryer im Norden und der dravidischen Gruppe im Süden gehören, viele und verschieden: Die offiziell anerkannten sind 16, aber es existieren auch Tausende von Dialekten. Die Unabhängigkeit erreicht (1947), hatte die Regierung entschieden, dass Hindi die Amtssprache des ganzen Landes sei, flankiert von Englisch. Viele Staaten widersetzten sich allerdings, das Recht behauptend, jeder seine eigene Sprache zu benutzen. So ist Englisch heute weiter die am meisten gebrauchte Sprache. Im Moment der Unabhängigkeit gab es nicht nur das Problem der Sprache: Die neuen inneren Grenzen wurden unter tausend Schwierigkeiten wiedergezeichnet und einige Staaten wie Punjab und Kaschmir drohten mit der Sezession.)

Ein weiteres Beispiel für die enge Gebundenheit an den Lehrbuchttext veranschaulicht der nächste Auszug aus dem Text der Schülerin G. Es handelt sich um eine Schülerin, deren Muttersprache nicht Italienisch ist, die jedoch ihre gesamte Schulzeit in Italien verbracht hat. Auch sie übernimmt Textpassagen aus dem Unterrichtswerk wortwörtlich, selbst dann, wenn sie so in einen veränderten Kontext eingefügt werden, dass sie logisch-semantisch nicht mehr korrekt sind. So gibt sie genaue Angaben zur Höhe einiger Berge, behält jedoch das Verb „übertreffen“ aus dem Lehrbuch bei:

A nord della regione si trovano le catene montuose l'Himalaya e il Karakoram. In queste si trovano le montagne più alte della Terra che sono l'Everest [che] supera i 8846 metri di altezza e il K2 che supera i 8611 metri di altezza. Le due catene si sono sollevate quando il Deccan si è staccato dall'Africa e si è

spostata in Asia e adesso si chiama India. La regione indiana ha il clima monsonico. La zona meridionale è secca e compaiono gli ambienti tipici della savana.

(Im Norden der Region befinden sich die Bergketten Himalaya und Karakorum. In diesen befinden sich die höchsten Berge der Erde, die der Everest sind, der die 8846 Höhenmeter übertrifft und der K2, der die 8611 Höhenmeter übertrifft. Die zwei Bergketten haben sich erhoben, als der Dekkan sich von Afrika abgetrennt hat und sich nach Asien verschoben hat, und jetzt heißt er Indien. Die indische Region hat das Monsunklima. Die südliche Gegend ist trocken und es erscheint die typische natürliche Umwelt der Savanne.)

Bersezio 2005, S. 115, (Hervorhebung im Orig.): A nord della regione indiana si trovano i sistemi montuosi più alti della Terra: l'**Himalaia** e il **Karakoram**. In Nepal vi sono infatti tutte le quattordici cime che superano gli 8 000 metri di altezza, tra cui l'Everest e il K2.

Le due catene si sono sollevate nella stessa epoca delle Alpi [...]

Il centro della regione e soprattutto il settore occidentale è occupato dalle pianure, con clima monsonico e conseguente manto forestale fitto. La zona meridionale è più secca e compaiono gli ambienti tipici della savana.

(Im Norden der indischen Region befinden sich die höchsten Gebirge der Erde: das Himalaya und der Karakorum. In Nepal sind nämlich alle vierzehn Gipfel, die die 8000 Höhenmeter übertreffen, unter ihnen der Everest und der K2.

Die beiden Bergketten haben sich in der gleichen Epoche der Alpen erhoben [...]

Das Zentrum der Region und vor allem der westliche Sektor ist von den Ebenen eingenommen, mit Monsunklima und daraus folgendem dichten Waldmantel. Die südliche Gegend ist trockener und es erscheint die typische natürliche Umwelt der Savanne.)

Ein letztes Beispiel aus dem Text der mehrsprachigen Schülerin A zeigt erneut, wie diese den entsprechenden Lehrbuchtext fast wortwörtlich übernommen hat:

La regione indiana occupa una gran parte dell'Asia centro-meridionale e si prolunga fin nell'Oceano Indiano dove si trovano tante isole: le più importanti sono quella dello Sri Lanka e quelle raggruppate nell'Arcipelago delle Maldive.

La regione indiana è costituita: dall'India, dal Pakistan, dal Bangladesh. La regione ha una forma di un grandissimo triangolo rovesciato, unito dal resto dell'Asia, dalla catena dell'Himalaya dove fa freddo. Al centro ed a ovest della regione si trovano delle pianure che hanno un clima monsonico; e nella parte meridionale verso il Deccan ed a ovest verso il Deserto del Thar il clima è quasi sempre arido e quest'ultimo è un'area disabitata.

(Die indische Region nimmt einen Großteil Zentralsüdasiens ein und verlängert sich bis zum Indischen Ozean, wo sich viele Inseln befinden: Die wichtigsten sind die von Sri Lanka und die im Archipel der Malediven gruppierten.

Die indische Region ist zusammengesetzt: aus Indien, aus Pakistan, aus Bangladesch. Die Region hat eine Form eines riesengroßen umgekehrten Dreiecks, das mit dem Rest Asiens von der Bergkette des Himalayas verbunden ist, wo es kalt ist. Im Zentrum und im Westen der Region befinden sich Ebenen, die ein Monsunklima haben; im südlichen Teil in Richtung des Dekkans und im Westen in Richtung der Tharwüste ist das Klima fast immer trocken und letztere ist eine unbewohnte Gegend.)

Bersezio 2005, S. 114 f.: La regione indiana occupa una vasta parte dell'Asia centro-meridionale e si prolunga fin nell'Oceano Indiano, dove si trovano varie isole: le più importanti sono quella dello Sri Lanka, che è anche la più vasta, e quelle raggruppate nell'Arcipelago delle Maldive, splendido atollo corallino che si solleva qualche metro sul livello del mare in prossimità dell'Equatore.

La regione indiana ha la forma di un immenso triangolo rovesciato, unito al resto dell'Asia dalla catena himalaiana, dove prevale un clima nivale. Il centro della regione e soprattutto il settore occidentale è occupato dalle pianure, con clima monsonico e conseguente manto forestale fitto. La zona meridionale è più secca e compaiono gli ambienti tipici della savana.

(Die indische Region nimmt einen umfangreichen Teil Zentralsüdasiens ein und verlängert sich bis zum Indischen Ozean, wo sich viele Inseln befinden: Die wichtigsten sind die von Sri Lanka, die auch die umfangreichste ist, und die im Archipel der Malediven gruppierten, prächtiges Korallenriff, das sich einige Meter über dem Meeresspiegel in der Nähe des Äquators erhebt.

Die indische Region hat die Form eines immensen umgekehrten Dreiecks, das mit dem Rest Asiens von der Bergkette des Himalayas verbunden ist, wo ein nivales Klima vorherrscht. Das Zentrum der Region und vor allem der Westen ist von den Ebenen eingenommen, mit Monsunklima und daraus resultierendem dichten Waldmantel. In der südlichen Gegend ist es trockener, und es erscheint die typische natürliche Umwelt der Savanne.)

Der Text der Schülerin A geht in diesem Stil weiter, auch wenn er gelegentlich die Fähigkeit seiner Verfasserin zur Zusammenfassung offenbart, indem Passagen aus dem Lehrbuchtext übergangen und andere miteinander verknüpft werden.

Die in allen beobachteten Klassen vorherrschende Strategie des Auswendiglernens und die zumindest während des Beobachtungszeitraumes nicht erfolgte Vermittlung und Verfestigung von Strategien der Textparaphrase sind zwar aus didaktischer Sicht anfechtbar, scheinen jedoch gerade den Lernenden, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist, und generell denjenigen, die über geringere Sprachkompetenzen verfügen, dazu zu dienen, ihren Wortschatz systematisch zu erweitern. Wie lange sie bestimmte, weniger frequente bzw. fachwortschatzsprachliche Ausdrücke und Sprachbausteine behalten und verwenden können, steht allerdings auf einem anderen Blatt.

Wie w.u. bei der Vorstellung der schriftlichen Tests in der Klasse der Schule *Vespucci* illustriert wird, benutzten die Lernenden der Klasse an der Schule *Morante* mithilfe dieser Lernstrategie der Aneignung der Lehrbuchtexte in ihren Texten mehr Ausdrücke, die über den Basiswortschatz hinausgehen, weniger Modalverben und häufiger Passivkonstruktionen als die Lernenden der anderen Schule, die bei der Textverfassung nicht auf eine unmittelbar vorausgehende Erarbeitung eines Lehrbuchtextes zurückgreifen konnten, zumal sie sich in den vorausgehenden Unterrichtsstunden mit geökonomischen und -sozialen Inhalten befasst haben.

Hiermit sei also betont, dass die in den Schülertexten der *Morante* vorherrschenden bildungssprachlicheren Ausdrücke und Konstruktionen zu einem guten Teil direkt aus dem Lehrbuch übernommen wurden und keine eigenständigen Produktionsleistungen der Lernenden darstellen.

Darüber hinaus lassen sich in ihren Texten vereinzelt weitere Merkmale eines formaleren schriftsprachlichen Stils erkennen, welche zumindest auf den zu lernenden Lehrbuchseiten nicht erscheinen und deshalb nicht einfach auswendig gelernt worden sein können. Das sind zum Beispiel die passende Verwendung des Adjektivs „*omogeneo*“ (homogen) aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) in gleich zwei Schülertexten (Hervorhebung nicht im Orig.):

Schülerin A: *La popolazione è sovrappopolata. E soprattutto in India la popolazione è di quasi un miliardo di abitanti e la distribuzione del popolo non è omogenea perché nelle zone aride c'è poca abitazione, mentre vicino ai fiumi e alle pianure la popolazione è tantissima.* (Die Bevölkerung ist überbevölkert. Und vor allem in Indien beträgt die Bevölkerung fast eine Milliarde Einwohner, und die Verteilung des Volkes ist nicht homogen, weil es in den trockenen Gebieten wenig Behausung gibt, während in der Nähe der Flüsse und in den Ebenen die Bevölkerung sehr zahlreich ist.)

Schüler J: *La regione indiana è sovrappopolata e certe zone, come Delhi, toccano una densità di 4000 abitanti per chilometro quadrato. La popolazione non è distribuita in modo omogeneo, nelle aree desertiche e montuose la popolazione è assente.* (Die indische Region ist überbevölkert und bestimmte Gebiete wie Delhi berühren eine Dichte von 4000 Einwohnern pro Quadratkilometer. Die Bevölkerung ist nicht in homogener Weise verteilt, in den Wüstengebieten und in den Bergen ist die Bevölkerung abwesend.)

Abbildung 5: Korrekte Verwendung eines bildungssprachlichen Begriffes, der nicht auf den entsprechenden Lehrbuchseiten erscheint

Schülerin A ist mehrsprachig und erst seit einigen Jahren in Italien. Von ihr sind w.o. bereits Textauszüge vorgestellt worden, die eine starke Anlehnung an Passagen aus dem Unterrichtswerk aufweisen. Auf einige Mängel in der Sprachkompetenz im Italienischen deuten ihr erster Satz in Abbildung 5 sowie die schwache Verknüpfung der ersten drei Informationen durch die zweifach eingesetzte Konjunktion „e“ (und) hin. Zwar hat sie sich das im Lehrbuchtext verwendete Adjektiv „*sovrappopolato*“ aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) eingeprägt und seine Bedeutung

anscheinend verstanden, jedoch verfügt sie ihm bezüglich nicht über ausreichendes kollokationales Wissen, da sie es nicht im Verwendungskontext physischer Räume gebraucht, sondern als adjektivisches Prädikatsnomen zum Substantiv „die Bevölkerung“.<sup>207</sup>

Umso auffälliger ist ihr treffender Gebrauch des Adjektivs „*omogeneo*“ im Fortgang des Textauszuges, dem sie darüber hinaus noch eine detaillierte Beschreibung der Bevölkerungsverteilung anschließt. Dass es sich bei dieser Schülerin um eine geübtere Schreiberin handelt, die zum Verfassen auf Italienisch wahrscheinlich auch die im erstsprachlichen Schulunterricht in ihrem Heimatland Ägypten erworbene Textkompetenz nutzt, zeigt sich beispielsweise an der Verwendung struktureller Gestaltungsmittel. So nimmt sie eine inhaltlich-konzeptionell folgerichtige Gliederung ihres Textes in Absätze vor, die jeweils mit einer Überschrift versehen sind, und ist das Semikolon Bestandteil ihrer Interpunktion, was außer ihr nur zwei weitere Lernende verwenden, deren Erstsprache allerdings Italienisch ist.

Darüber hinaus ist auf lexikalischer Ebene hervorzuheben, dass der Schüler K ein CO-gekennzeichnetes Verb zur Beschreibung des Kleidungsstils der indischen Frauen benutzt, das vielen seiner Mitschüler wahrscheinlich nicht geläufig ist, „*sfoggiare*“ (zur Schau stellen): „[...] *le donne sfoggiano vestiti meravigliosi di tutti i colori*“ (die Frauen stellen wunderbare Kleider in allen Farben zur Schau).

Auch die mehrsprachige Schülerin D gebraucht zur geographischen Einordnung Indiens eine prädikative Konstruktion mit dem aus dem allgemeinsprachlichen Wortschatz stammenden und damit seltener genutztem Adjektiv „*posto*“ (gelegen) als Prädikatsnomen: „*L'India si trova nel continente Euro-Asiatico ed è posta nel Centro-Meridione dell'Asia*“ (Indien befindet sich im eurasischen Kontinent und ist im Zentrum und Süden Asiens gelegen).

Zuletzt sei noch auf die Verwendung eines Mittels zur expliziten Textkohäsion hingewiesen, mit dem die Wiederholung eines bereits genannten Subjekts vermieden werden kann. Die Strategie, es durch ein Demonstrativpronomen zu ersetzen, ist nämlich von den Lernenden kaum angewendet worden. So befinden sich im Text des Schülers J, der w.u. vorgestellt wird, und in dem der Schülerin L derartige Pronomen (Hervorhebung nicht im Orig.): „*Il sistema ferroviario è estremamente sviluppato; il treno costituisce il principale mezzo di trasporto. Quello aereo non è molto sviluppato, ma è in crescita grazie al turismo*“ (Das Eisenbahnwesen ist extrem entwickelt; der Zug bildet das hauptsächliche Verkehrsmittel. Jenes des Flugzeuges ist nicht sehr entwickelt, aber befindet sich dank des Tourismus im Wachstum). Die Wiedergabe ist im Deutschen nur eingeschränkt möglich, da es sich bei „*aereo*“ um ein Adjektiv handelt, das im Deutschen nicht vorhanden ist. Das Demonstrativpronomen „*quello*“ hat drei mögliche Bezugswörter, die logisch-semanticisch alle in Frage kommen, und zwar „*sistema*“, „*mezzo di trasporto*“ und „*mezzo*“.

#### 10.1.3.4 Schwierigkeiten mit dem Register und konzeptionelle Mündlichkeit

Häufiger hingegen sind Bemühungen um einen bildungssprachlichen Ausdruck zu beobachten, die ihr Ziel verfehlen. So übernimmt sogar der einsprachige Schüler F, der von allen Lernenden die zweitbeste Note im Teilbereich Wortschatz (8) erhalten hat, einen Ausdruck aus dem Lehrbuch, reduziert ihn jedoch so, dass er das eigentlich Gemeinte in sein Gegenteil kehrt:

La Regione Indiana è molto povera ed il [PIL] Pro Capite è di 481 dollari annui e ci sono persone che vivono di povertà” (Die indische Region ist sehr arm, und das Pro-Kopf-[Bruttoinlandsprodukt] beträgt 481 Dollar jährlich, und es gibt Menschen, die von Armut leben).

<sup>207</sup> A ist übrigens nicht die einzige Schülerin, welche das Adjektiv „*sovrappopolata*“ falsch gebraucht, sondern auch Schülerin D, ebenfalls mehrsprachig, sowie Schüler B bei einem semantisch verwandten Adjektiv: „*L'India è una regione sovrappopolata dalla popolazione (1 miliardo e 41 milioni di persone)*“ (Indien ist eine von der Bevölkerung überlaufene Region (1 Milliarde und 41 Millionen Menschen)).

Es handelt sich hierbei nur um einen Präpositionswechsel von „in“ zu „di“, der, wie im Deutschen, aus dem im Lehrbuchtext gegebenen „in Armut leben“ „von Armut leben“ macht. Darüber hinaus verkürzen er und einige seiner Mitschülerinnen „Pro Kopf-Bruttoinlandsprodukt“ auf „Pro Kopf“, da sie dieses lateinische Phrasem bisher nur aus dem Zusammenhang mit dem „PIL“ (BIP) kennen, so dass ihnen der Bezug wahrscheinlich eindeutig erscheint und deshalb nicht expliziert wird. Wie in allen Fällen sprachlicher Ungenauigkeit oder nicht korrekter Ausdrucksweisen in den vorliegenden Schülertexten, bleibt auch hier die intendierte Aussage verständlich, auch wenn derartige Reduzierungen dem Schreibanlass nicht angemessen sind. Das gilt auch für die schon kritisierte Verwendung der nebenordnenden Konjunktion „und“, die in den Schülertexten die vorherrschende Verknüpfungsweise von Sätzen darstellt.

Schüler F schreibt außerdem an anderer Stelle, das Straßennetz habe abgenommen („*la rete stradale è diminuita*“), wobei das Lehrbuch ganz andere Angaben macht („*Anche la rete stradale è molto estesa, ma solo per la metà è asfaltata*“ (BERSERZIO 2005, S. 127, Auch das Straßennetz ist sehr weitläufig, aber nur zur Hälfte asphaltiert).

Einen ungewollt komischen Ton nimmt eine Formulierung des Schülers J genau dort an, wo er ein bereits genanntes Konzept mit einem Demonstrativpronomen angemessen wieder aufgreift: „*E' molto sviluppato l'allevamento di bovini, infatti ne troviamo in grande abbondanza, però questi ultimi vengono usati solo per l'estrazione del latte, per motivi religiosi*“ (Die Rinderhaltung ist sehr entwickelt, in der Tat finden wir davon reichlich, aber letztere werden nur zur Extraktion der Milch gebraucht, aus religiösen Gründen). Als bildungssprachlich können an dieser Formulierung der Gebrauch des Passivs, die grammatikalische Metapher „*estrazione del latte*“ anstelle einer Wiedergabe des Prozesses mit einem Prädikat, das bereits erwähnte Demonstrativpronomen sowie der kausale Zusatz „*per motivi religiosi*“ betrachtet werden.

Der bildungssprachlich orientierte Formulierungsversuch des Schülers beruht auf einer Lehrbuchinformation, die ebenfalls sehr technisch formuliert ist (BERSERZIO 2005, S. 126): „*In India vengono allevati moltissimi bovini, un quinto del totale mondiale; ma, per motivi religiosi, viene utilizzata solo la loro produzione di latte*“ (In Indien werden sehr viele Rinder gehalten, ein Fünftel der weltweiten Gesamtmenge, aber aus religiösen Gründen wird nur ihre Milchproduktion genutzt).

Weitere Auffälligkeiten der Schülertexte zeigen sich auf lexikalischer Ebene bei den Bemühungen um die Verwendung angemessener Lexeme, wenn diese innerhalb eines Satzes wiederholt werden bzw. es zur Verwendung von Ausdrücken kommt, die zwar zu unterschiedlichen Wortarten, aber zur selben Wortfamilie zählen (Hervorhebungen nicht im Orig.):

Schülerin I: *L'india è **abitata** da circa un miliardo di **abitanti**, nelle aree più **abitate** per esempio il Bumbai che ha circa undici milioni di **abitanti**, e l'India ha un densità di 501 **ab**/km<sup>2</sup> (**abitanti** x km<sup>2</sup>). (Indien ist von zirka einer Milliarde Einwohnern bewohnt, in den meist bewohnten Gebieten zum Beispiel Mumbai, das zirka elf Millionen Einwohner hat, und Indien hat eine Dichte von 501 Einw./ km<sup>2</sup> (Einwohner x km<sup>2</sup>)).*

Schülerin L: *Per quanto riguarda l'economia, è basata sull'agricoltura ed essendoci numerose piogge, si coltivano **prodotti** come il riso che ha bisogno di moltissima acqua. Se qualche anno piove di meno, sarebbe un vero problema perché ci sarebbe una carestia che impedirebbe la **produzione di prodotti** e il cibo non basterebbe per tutti. (Was die Wirtschaft betrifft, basiert sie auf der Landwirtschaft und zahlreichen Regen gebend, baut man Produkte wie den Reis an, der sehr viel Wasser benötigt. Wenn es ein Jahr weniger regnet, wäre es ein ehrliches Problem, weil es eine Hungersnot gäbe, die die Produktion von Produkten verhinderte, und das Essen würde nicht für alle reichen).*

Abbildung 6: Wiederholungen von Lexemen aus derselben Wortfamilie

Neben der aus Wortwiederholungen resultierenden Ausdrucksschwäche ist der Textauszug der mehrsprachigen Schülerin I auch von Nicht-Grammatikalität geprägt, da sie nach dem ersten Hauptsatz einen zweiten beginnt, den sie allerdings nach der Unterbrechung durch einen Relativsatz nicht zu Ende führt, sondern durch einen weiteren nebengeordneten Hauptsatz ergänzt. Dies ist im Mündlichen, gerade in nicht allzu formalen Situationen, oft zu beobachten und zeigt, dass die Lernenden zum Teil so schreiben, wie sie sprechen. Außerdem ist davon auszugehen, dass sich die Schülerin ihren Text nicht noch einmal durchgelesen hat, da sie die syntaktische Fehlkonstruktion ansonsten vermutlich bemerkt hätte. Ferner ist ihr Auflösen der Abkürzung „**ab**/km<sup>2</sup>“ dem Schreibanlass ebenfalls nicht komplett angemessen, da sie das Wort „*per*“ nicht ausschreibt, sondern durch ein Symbol (x) ersetzt, wie es bei vielen von Mitschriften im Unterricht und in Vorlesungen und auch beim Verfassen von SMS üblich ist.<sup>208</sup>

Der erste Teil des Textauszuges der einsprachigen Schülerin L ist schon w.o. aufgrund des von ihr gebrauchten Gerundiums vorgestellt worden. Beim zweiten Teil handelt es sich um einen Konditionalsatz, dessen Inhalt problemlos verstanden werden kann, obwohl er logisch-semantische Fehler enthält und entschieden vom bildungssprachlichen Register abweicht. So ist es nicht die Hungersnot, welche den Anbau von Nahrungsmitteln verhindern würde, sondern der ausbleibende Niederschlag. Der Schülerin gelingt es offenbar nicht, innerhalb des Konditionalsatzes die kausalen und konsekutiven Zusammenhänge angemessen zu formulieren. Auf lexikalischer Ebene ist zudem der Ausdruck „*produzione dei prodotti*“ durch Vagheit und Wiederholung eines Wortstammes gekennzeichnet.

Ausgesprochen konzeptionell mündlich sind in vielen Fällen die schon erwähnten langen Satzgefüge, deren einzelne Aussagen oft nur schwach durch die nebenordnende Konjunktion „und“ verbunden sind und die an einen Gedankenfluss (*stream of consciousness*) erinnern, wie er eher in der spontanen gesprochenen Sprache oder beispielsweise beim Tagebuchschreiben zu finden ist, während er in darstellenden Texten in der Bildungsinstitution Schule vermieden werden sollte. Auch das Nichtbeenden von begonnenen Satzkonstruktionen, d.h. die daraus entstehende Nichtgrammatikalität der Satzgefüge, die in einigen Textproduktionen vorliegt, wie der wiederholte Gebrauch von Redewendungen wie „*parlando di*“ (von ... sprechend), „*possiamo dire che*“ (wir können sagen, dass), „*e poi*“ (und dann) und des Füllwortes „*cioè*“, sind Merkmale konzeptueller Mündlichkeit. In drei Texten benutzen Lernende darüber hinaus das allzu generische Substantiv „*cosa*“ (FO; Sache):

Schülerin D: *Io non andrei mai a vivere in India, ma magari forse per le vacanze ci andrei per vedere varie cose come il Taj Mahal che è una delle 4 meraviglie del mondo oppure ci sono molte altre cose da vedere, ma non solo questo, vorrei soprattutto andare a Mumbai perché mi hanno detto che è bella. Poi ci sta "Bollywood" non si sa mai, se puoi incontrare un attore che ti piace, e la cosa più importante da fare quando si va in un nuovo paese: scattare foto e far shopping.* (Ich würde nie nach Indien gehen, um dort zu leben, aber möglicherweise vielleicht würde ich für die Ferien dort hingehen, um verschiedene Sachen zu sehen wie den Taj Mahal, der eines der 4 Weltwunder ist, oder es gibt viele andere Sachen zu sehen, aber nicht nur das, ich würde vor allem nach Mumbai gehen wollen, weil sie mir gesagt haben, es ist schön. Dann gibt es Bollywood, man weiß ja nie, ob du einen Schauspieler treffen kannst, der dir gefällt, und die wichtigste Sache, die es zu tun gibt, wenn man in ein neues Land fährt: Photos machen und shoppen.)

Schülerin M: *Io in India ci andrei a vedere i monumenti, le cose belle da visitare che ci sono ma a vivere penso che non ci andrei mai perche si vive male, non ci sono le fogne né gli acquedotti e poi d'estate fa troppo caldo ed io non lo posso sopportare.* (Ich würde nach Indien fahren um die Monumente zu sehen, die schönen Sachen, die es zu besichtigen, die

<sup>208</sup> Dasselbe Symbol gebraucht auch der Schüler J an zwei Stellen seines Textes anstelle des Wortes „*per*“.



es gibt, aber um zu leben, denke ich, würde ich dorthin niemals fahren, weil man schlecht lebt, es gibt keine Abwasserkanäle, noch Aquädukte und dann ist es im Sommer zu heiß und ich kann das nicht aushalten.)

Schülerin A: *L'agricoltura è molto sviluppata nelle zone pianeggianti e dove scorrono i fiumi, e vengono coltivati vari cose: il riso, che l'India è la migliore produttrice, dopo la Cina, è coltivato ovunque ma di più nelle zone in cui c'è pioggia abbondante; il tè, la cannella ed il cotone, coltivati in India ed in Sri Lanka.* Die Landwirtschaft ist sehr entwickelt in den ebenen Gegenden und wo die Flüsse fließen, und es werden verschiedene Sachen angebaut: der Reis, der (von dem) Indien die beste Produzentin nach China ist, wird überall angebaut, aber mehr in den Gebieten wo es reichlichen Regen gibt, der Tee, der Zimt und die Baumwolle, die in Indien und Sri Lanka angebaut werden.)

Schülerin E: *Sarebbe un'esperienza bellissima scoprire nuove cose su altre persone o altri luoghi.* (Es wäre eine wunderschöne Erfahrung, neue Sachen über andere Personen zu entdecken oder andere Orte.)

Abbildung 7: Gebrauch des generischen Substantivs „cosa“ in den Schülertexten der *Morante*

In vielen der oben wiedergegebenen Fälle könnte das Substantiv „cosa/cose“ einfach weggelassen werden. Teilweise steht den Lernenden wahrscheinlich kein spezifischeres Substantiv als Alternative zur Verfügung, wie z.B. im Satz der Schülern A (Sachen anbauen). Im letzten Beispiel hingegen ist nicht nur das generische Substantiv, sondern auch sein Prädikat schlecht gewählt, denn mit dem Verb „entdecken“ wäre eine Kollokation wie in „die Unterschiede von Land und Leuten entdecken“ angemessener.

Die Texte in der Abbildung 7 enthalten darüber hinaus noch weitere Merkmale des Umgangssprachlichen und Mündlichen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen. Das sind im Textauszug der mehrsprachigen Schülerin D die emphatische Formulierung, welche die beiden semantisch sehr verwandten Wörter „magari“ und „forse“ erzeugen, sowie die Konstruktionen „poi ci sta“ (dann gibt es) und „non si sa mai, se puoi incontrare...“ (man weiß ja nie, ob du ... treffen kannst), in der sowohl der Gebrauch der zweiten Person Singular nicht registertypisch ist als auch die Konjunktion „se“ und das Modalverb „potere“ unpassend gewählt sind (entweder „non si sa se si incontra“ (man weiß nicht, ob man trifft) oder „non si sa mai, si potrebbe incontrare“ (man weiß ja nicht, man könnte treffen).

Im Textauszug der einsprachigen Schülerin M ist das im umgangssprachlichen Mündlichen oft zu findende Adverb „ci“ (dort) fehl am Platz, da der Satz schon eine Lokaladverbiale enthält (Indien). Außerdem gehen die Wiederholung des Prädikates (*andarci*), auch hier „e poi“ (und dann) sowie der vermeidbare Relativsatz „che ci sono“ ([die schönen Sachen], die es gibt) auf konzeptionelle Mündlichkeit zurück.

Auch im Text der mehrsprachigen Schülerin A ist ein Prädikat enthalten, das in einem bildungssprachlicheren Text in diesem Verwendungskontext nicht erschiene, nämlich „scorrono“. Der Nebensatz „wo die Flüsse fließen“ wäre beispielsweise zu einem präpositionalen Objekt verdichtet, wie „entlang der Flüsse“. Desweiteren ist das Relativpronomen „di cui“ durch das nur im umgangssprachlichen Mündlichen zulässige polyvalente „che“ wiedergegeben, wie es schon w.o. beschrieben worden ist. Das Adjektiv „migliore“ ist ebenfalls nicht gerade treffend gewählt, da es ein Attribut bildet, das in diesem Verwendungskontext Angaben zur Quantität und nicht zur Qualität liefern sollte.

Als nächstes wird die sprachliche Gestaltung der Lehrbuchseiten zur indischen Region illustriert, um daran einen Vergleich zu den Schülertexten anschließen zu können.

## 10.2 Die Lehrbuchseiten zur indischen Region

In dem Lehrbuch von Bersezio (2005) aus dem renommierten Lehrmittelverlag De Agostini, das die beobachtete Klasse an der Schule *Morante* im Erdkundeunterricht nutzte, befassen sich die Seiten 114 bis 121 mit der indischen Region, die Seiten 122 bis 127 mit Indien, und auf den Seiten 128 und 129 werden die anderen Staaten der Region in Form von Steckbriefen und kurzen Texten einer Länge von jeweils zwei Absätzen vorgestellt. Mit Ausnahme der Seiten 120 f., auf denen sich kürzerer Absätze mit Informationen zu Landschaftsmotiven auf abgebildeten Photos befinden, welche in den Schülertexten nicht erwähnt werden, und unter Auswahl nur derjenigen Staaten auf den Seiten 128 f., über die in den Schülertexten berichtet wird, ist ihr Wortvorkommen vollständig analysiert worden. Zunächst erfolgt eine Beschreibung des verwendeten Wortschatzes, und im Anschluss daran wird auf einige grammatikalische und syntaktische Eigenschaften der Texte eingegangen.

### 10.2.1 Zusammensetzung des Wortschatzes

Die unten stehende Tabelle gibt einen Überblick über die Gestaltung der Texte, indem sie Angaben über ihre Länge und Unterteilung in Sätze, den Wortschatz nach Gebrauchsmarken, Toponyme, die prozentualen Anteile des fundamentalen und des Basiswortschatzes am Gesamttextvolumen sowie die Gesamtanzahl der Wörter einzelner Wortschatzbereiche liefert:

Seite(n)	114 ff.	117	118	119	122-124	125	126 f.	128 f.	Tot./ø
n Wörter	512	371	403	372	867	298	478	560	3861
n Sätze	24	16	18	13	40	14	28	40	193
längster Satz	55	37	50	38	47	42	44	36	43,6
ø Satzlänge	19,7	22,6	21,5	27,8	21,3	18,9	16,8	13,9	20
AD	6	2	4	7	13	1	13	17	63
AD TS	1	2	0	0	0	0	0	0	3
AU	29	34	44	47	79	27	53	61	374
AU TS	0	0	1	1	0	0	1	0	3
CO	87	61	46	44	119	35	54	67	513
CO TS	6	1	4	8	5	2	6	10	42
el.CO	7	3	7	6	16	2	7	7	55
el.CO TS	4	0	1	0	1	0	0	2	8
el.FO	0	0	0	0	1	0	0	0	1
el.TS	3	2	6	0	2	1	4	7	25
ES	0	0	0	0	1	0	0	1	3
ES TS	0	0	0	0	1	0	0	0	1
FO	303	217	256	232	549	216	314	346	2433
LE	0	0	0	0	1 ( <i>templi</i> )	0	0	0	1
TS	12	10	12	6	9	6	7	17	79
FO TS	1	0	0	0	0	0	0	1	2
n.p.	38	34	17	15	56	7	16	20	203
el.n.p.	15	4	5	6	13	0	3	4	50
sigla	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ohne Marke	0	1 ( <i>newar</i> )	0	0	1 ( <i>dun</i> )	1 ( <i>arya</i> )	0	0	3
n FO in %	59	58,5	63,5	62,4	63,3	72,5	65,3	61,8	

n VdB*	339	255	304	287	641	244	379	424	
n VdB in %	66,2	68,7	75,4	77,2	73,9	81,9	79,3	75,7	
	512	371	403	372	867	298	478	560	
*inkl. doppelte Marken mit TS									

Tabelle 6: Zusammensetzung des Wortschatzes auf den Lehrbuchseiten Bersezio (2005) zur indischen Region

Da die verwendeten Wortschätze nach Texteinheiten untersucht wurden, die sich zum Teil über mehrere Seiten erstrecken und von sehr unterschiedlicher Länge sind, ergibt es keinen Sinn, Durchschnittswerte bezüglich ihrer Gesamtwortvolumen, der verwendeten Gebrauchsmarken usw. zu berechnen. Für den an späterer Stelle folgenden Vergleich mit den Schülertexten werden allerdings auch Textauszüge von der durchschnittlichen Länge der Schülertexte herangezogen, so dass genauere Angaben über die unterschiedliche Zusammensetzung des Wortschatzes gegeben werden können.

Zunächst ist von Interesse, dass die Texte aus Sätzen bestehen, die eine Länge von durchschnittlich 20 Wörtern erreichen, wobei die längsten Sätze von einem Minimum von 37 Wörtern auf der Seite 117 bis zu einem Maximum von 50 Wörtern auf der Seite 118 reichen. Der Anteil von Wörtern aus dem fundamentalen Wortschatz, welche mit Abstand die größte Gruppe ausmachen, wie es für einen italienischen Text gleich welcher Art typisch ist, liegt bei Werten von 58,5 Prozent auf der Seite 117 bis zu 72,5 Prozent auf der Seite 125 und durchschnittlich bei 63,2 Prozent.

Zu den Wortvorkommnissen aus dem Basiswortschatz zählen auch die AD- und die AU-gekennzeichneten Wörter sowie diejenigen, die eine dieser beiden Marken zuzüglich einer fachwortschatzsprachlichen tragen (AU TS, AD TS). Der Anteil der Wörter aus dem hohen Gebrauch (AU) ist mit 374 ca. sechsmal so groß wie derjenige der hohen Disponibilität (AD; 63 Wörter), was auch nicht verwundert, da es sich bei letzteren bekanntlich um Wörter handelt, die eher gedacht als schriftlich oder mündlich formuliert werden.

Unter den verwendeten Ausdrücken, die nicht zum Basiswortschatz zählen, bilden eine zu vernachlässigende kleine Gruppe die insgesamt drei Exotismen (2 ES, 1 ES TS), zu der weitere drei Ausdrücke gezählt werden können, die zwar Exotismen sind, aber keinen Eintrag im GRADIT haben, weshalb sie in der Tabelle unter der Rubrik „o.M.“ (ohne Marke) geführt werden, und das Wort „*templi*“ (Tempel) aus dem literarischen Wortschatz (LE), das anstelle seines Synonyms „*tempi*“ aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) verwendet wurde.

### 10.2.1.1 Allgemeinsprachlicher Wortschatz (CO)

Die größte Gruppe wird von den 555 CO- und CO TS-gekennzeichneten Wörtern aus dem allgemeinen Wortschatz geformt, der an den Basiswortschatz angrenzt und insgesamt aus um die 50.000 Wörtern besteht, die jedem erwachsenen italienischen Sprecher unabhängig von seinem Beruf und seiner geographischen Herkunft innerhalb Italiens zur Verfügung stehen sollte, der eine mittlere oder höhere Schulbildung genossen hat. Es ist anzunehmen, dass sich von dieser großen Gruppe des Wortschatzes einige näher am Kern des Gebrauchswortschatzes angesiedelt sind, den das VdB formt, als andere. Das bedeutet, dass die knapp 50.000 Wörter wahrscheinlich unterschiedlich häufig gebraucht werden und eine feinere Unterteilung der CO-Wörter möglich wäre. Da die beobachteten Lernenden sich noch nicht am Ende ihrer mittleren Schulausbildung befinden und einzelne Untersuchungen ergeben, dass selbst Abiturienten nicht über den gesamten getesteten Bereich des CO-Wortschatzes verfügen (DE RENZO 2008), kann davon ausgegangen werden, dass die hier beobachteten Lernenden diesen großen Wortschatzbereich nur teilweise beherrschen. Die folgende Tabelle illustriert die Zusammensetzung der verwendeten CO- und CO TS-gekennzeichneten Ausdrücke nach Wortarten:

Wortart	n	davon CO TS	davon loc.
---------	---	-------------	------------

agg.	160	11	5
art.det.	62	0	0
avv.	30	0	17
cong.	6	0	4
inf.	4	0	0
part.pass.	3	0	0
prep.	11	0	11
pron.dimostr./pron.pers.	34 (33 si)	0	0
s.m./s.f.	188	31	15 (7 CO TS)
v.aus. (venire)	6	0	0
v.tr./v.intr.	18	0	3
v.procompl. (esservi)	5	0	0
v.pronom.intr.	26	0	0
loc.	55	7	

Tabelle 7: Zusammensetzung des CO-gekennzeichneten Wortvorkommens auf den Lehrbuchseiten

Daraus geht hervor, dass es sich bei der Wortart mit den meisten CO-/CO TS-gekennzeichneten Tokens mit 188 um die der Substantive handelt, dichtgefolgt von den Adjektiven mit 160. Zu diesen beiden Wortarten zählen auch alle CO TS-gekennzeichneten Wörter, nämlich elf Adjektive und 31 Substantive sowie 20 CO- und CO TS-gekennzeichnete Phraseme. Dies sind die fünf Adjektivphraseme „*da solo*“ (allein), „*in alto*“ (oben), „*in atto*“ (stattfindend), „*a parte*“ (separat) und „*pro capite*“ (pro Kopf), von denen die Schülerinnen und Schüler nur das letzte verwendeten, wobei das erste aus einer Bildbeschreibung stammt und in den Schülertexten keinen Verwendungszweck erfüllt.

Bei den 15 substantivischen Phrasemen handelt es sich um folgende:<sup>209</sup>

*popolazione attiva* (CO TS stat., erwerbstätige Bevölkerung; 3 Tokens); *guerra civile* (CO, Bürgerkrieg; 3 Tokens); *via di comunicazione* (CO; Verkehrsweg); *repubblica federale* (CO, Bundesrepublik; 2 Tokens); *clima tropicale* (CO; Tropenklima); *livello del mare* (CO TS geogr., Meeresspiegel); *sistema montuoso* (CO TS geogr.; Gebirgssystem); *clima tropicale monsonico* (CO TS meteor., geogr.: Monsun-Tropenklima); *potere politico* (CO; politische Macht); *venditore ambulante* (CO TS buocr.; Straßenhändler); *fare capo* (CO; vorstehen; 2 Tokens); *aver luogo* (CO; stattfinden).

Lediglich vier dieser Phraseme wurden auch in den Schülertexten verwendet.

Jeweils maximal elf CO-gekennzeichnete Ausdrücke befinden sich unter den Wortarten Konjunktion (6), Präposition (11) sowie unter den konjugierten Verben im Bereich der *verbi procomplementari* (5) und der Hilfsverben (6). Bei diesen letzten handelt es sich ausschließlich um Vorkommnisse des Hilfsverbs „*venire*“, das zur Passivbildung benötigt wird und auch – allerdings in geringerer Anzahl – von den Lernenden verwendet wurde, sowie um Formen des Prädikats „*esservi*“, welches die Lernenden lediglich in der gebräuchlicheren Variante „*esserci*“ aus dem Wortschatz des hohen Gebrauchs (AU) benutzten. Desweiteren sind unter den nicht flektierten Verbformen vier Infinitive und drei Partizipien anzutreffen, die CO-gekennzeichnet sind.

Bei den Partizipien handelt es sich um Formen der Verben „*stimolare*“ (anregen), „*solcare*“ (zerfurchen) und „*penalizzare*“ (benachteiligen). Das erste wird gleich in der Überschrift auf Seite 119 in attributiver Funktion verwendet: „*Un’economia frenata e stimolata dagli stranieri*“ (Eine von den Ausländern gebremste und angeregte Wirtschaft). Es erscheint in einem Umfeld von Wörtern aus dem Basiswortschatz und zusammen mit einem weiteren Partizip, „*frenata*“, das wie „*economia*“ zu den Wörtern des hohen Gebrauchs (AU) zählt, während die anderen Teil des

<sup>209</sup> In der Aufzählung sind die auch in den Schülertexten verwendeten Phraseme hervorgehoben.

fundamentalen Wortschatzes sind. Dieses Substantiv, auf welches sich das Attribut bezieht, steht an erster Stelle und ist den Lernenden aus dem Unterricht gut bekannt. Die Überschrift sollte also keine Verständnisschwierigkeiten bereiten und dient dazu, die Leserinnen und Leser des Textes auf seinen Inhalt vorzubereiten sowie Interesse wecken.

Das zweite Partizip, „*solcate*“, erscheint in einem wesentlich komplizierteren Kontext, denn es ist ebenfalls Bestandteil eines Attributes, doch von seinem Bezugswort „*montagne*“ (Berge), vor dem bereits ein adjektivisches Attribut steht, durch ein Beispiel und einen eingeschobenen Relativsatz getrennt (BERSEZIO 2005, S. 122):

Nel Kashmir si trovano sia rilievi collinari incisi da ampie valli dal fondo pianeggiante e fertile, dette *dun*, fittamente popolate, sia gigantesche montagne, come il Nanda Devi che raggiunge quota 7817 metri, *solcate* da profonde valli.

(Im Kaschmir befinden sich sowohl hügelige, von weiten Tälern ebenen und fruchtbaren Bodens eingeschnittene Erhebungen, *dun* genannt, die dicht besiedelt sind, als auch riesige Berge wie der Nanda Devi, der eine Höhe von 7817 Metern erreicht, von tiefen Tälern gekerbt.)

Desweiteren befindet es sich am Satzende als letztes einer ganzen Reihe von Partizipien. Auch lexikalisch ist dieser Satz komplexer gestaltet, denn nur etwas weniger als jedes zweite Wort des 35 Wörter langen Satzes zählt zum fundamentalen Wortschatz, während die übrigen aus den Wortschätzen der hohen Disponibilität (AD), des hohen Gebrauchs (AU) und neun von ihnen aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) stammen. Darüber hinaus sind unter ihnen ein Exotismus („*dun*“) sowie zwei Eigennamen, von denen den Lernenden noch am ehesten das Toponym „Kaschmir“ bekannt sein dürfte.

Dieser Satz stellt außerdem sehr beispielhaft dar, wie in den Lehrbuchtexten eine ganze Fülle von Informationen innerhalb einer Satzeinheit verdichtet werden kann. Es kann ausgeschlossen werden, dass die beobachteten Lernenden dazu imstande wären, eigenständig einen derartigen Satz zu produzieren. Auch bleibt fraglich, ob sie beim Lesen alle enthaltenen Informationen verstehen und erinnern können. Das Partizip aus dem allgemeinen Wortschatz liefert zur Hauptinformation, dass es Hügel, Berge und Täler gibt, eine sekundäre Ergänzung, und zwar wo sich die Hügel befinden. Wem das Verb unbekannt ist, der kann seine Bedeutung nicht aus dem Kontext erschließen, jedoch kompromittiert dies nicht das Verständnis der Hauptaussage des Satzes.<sup>210</sup>

Von den vier CO-gekennzeichneten Infinitiven

- *essersi unito* (sich vereint haben);
- *decollare* (abheben);
- *barattare* (eintauschen);
- *rifornirli* (versorgen)

befindet sich das erste, „*essersi unito*“, im mit der Konjunktion „*dopo*“ (CO) eingeleiteten temporalen Nebensatz:

Il Gange, fiume sacro degli induisti e meta di immense folle di pellegrini, sfocia nel Golfo del Bengala, dopo essersi unito con il fiume Brahmaputra e aver formato un unico grande ramo.

(Der Ganges, heiliger Fluss der Hindus und Ziel immenser Pilgermassen, mündet in den Golf von Bengalen, nachdem er sich mit dem Fluss Brahmaputra vereint und einen einzigen großen Zweig geformt hat.)

Es handelt sich hier um einen von zwei Infinitiven der Vergangenheit, der eine Handlung verspricht, die sich in Vorzeitigkeit zum im Hauptsatz formulierten Geschehen abspielt. Infinitive der Vergangenheit werden seltener formuliert als Infinitive Präsens und sind in den Schülertexten gar nicht vertreten. Auch wenn dort temporale Zusammenhänge generell nur sehr

<sup>210</sup> Zur Besprechung der übrigen CO-gekennzeichneten Partizipien s. w.u. das Unterkapitel 8.2.2.3.

selten expliziert sind, kann daraus aber nicht geschlossen werden, dass die Lernenden die Aussage der hier vorliegenden Satzkonstruktion nicht verstehen. Obgleich anzunehmen ist, dass zumindest ein Teil der Lernenden Schwierigkeiten hat, das Zeitverhältnis korrekt zu interpretieren, zumal das direkte Objekt des zweiten Infinitivs, „Zweig“, synonymisch für „Fluss“ gebraucht wird, was das Verständnis zusätzlich erschweren sollte, da dieses Wort primär mit einem anderen Verwendungskontext assoziiert wird.

Auch der zweite Infinitiv des allgemeinen Wortschatzes, „*decollare*“, erscheint in einem Kontext, der lexikalisch wohl nicht von allen Lernenden leicht verstanden wird. Darüber hinaus drückt der Infinitiv nicht die primäre Wortbedeutung aus, sondern die damit verwandte figurative (BERSEZIO 2005, S. 128): „*Nonostante gli aiuti statunitensi, l'economia pakistana stenta a decollare*“ (Trotz der amerikanischen Hilfen hat die pakistanische Wirtschaft Mühe anzulaufen).

„*Barattare*“ (CO) ist ein Wort, das vermutlich nicht allen Schülerinnen und Schülern geläufig ist, denen das aus dem fundamentalen Wortschatz stammende ähnlich gebrauchte „*cambiare*“ vertrauter sein sollte. Der Infinitiv erscheint in einem literarischen Zitat von Milarepa, das weitere Verständnishürden beinhaltet, die vor allem lexikalischer Art sind (ibid., S. 114):

“Nelle solitarie pietraie himalaiane c'è un curioso mercato: puoi barattare il vortice della vita con una beatitudine senza confini.”

(In den einsamen Halden des Himalayas gibt es einen eigenartigen Markt: Du kannst den Strudel des Lebens mit einer grenzenlosen Glückseligkeit tauschen.)

In diesem Satz befindet sich zum einen das aus dem geologischen Fachwortschatz stammende Wort „*pietraie*“ (Halden), das allerdings mit dem Wort „*pietra*“ (Stein) aus dem fundamentalen Wortschatz verwandt ist, was den Lernenden bei der Bedeutungserschließung hilft. Zum anderen enthält er den CO-gekennzeichneten Infinitiv sowie zwei weitere Ausdrücke aus dem allgemeinen Wortschatz, „Strudel“, welcher figurativ verwendet ist, und „Glückseligkeit“. Beim italienischen Wort für „Strudel“ besteht zudem die Möglichkeit, dass es von den Lernenden mit dem ähnlich lautenden Wort „*vertice*“ (Gipfel) verwechselt wird, das sie aus dem Erdkundeunterricht kennen und in einem Textzusammenhang wie diesem auch eher erwarten sollten. Falls sie statt „Strudel des Lebens“ „Gipfel/Höhepunkt des Lebens“ gelesen haben, ist die Satzaussage noch schwieriger zu verstehen.

Da das Zitat als solches gekennzeichnet ist, ist davon auszugehen, dass sich die Lernenden nicht lange mit der Bedeutungserschließung des Satzes aufgehalten haben, sondern ihr Interesse vielmehr den eigentlichen Texten galt, deren Inhalt sie verstehen und behalten sollten.

Der letzte Infinitiv aus dem allgemeinen Wortschatz wird zur Beschreibung der Bewässerung der Felder gebraucht (BERSEZIO 2005, S. 126), wobei „*provvedere*“ und „*(ri)fornire*“ zwei fast bedeutungsgleiche Verben sind, was die Infinitivkonstruktion eigentlich überflüssig macht: „*Il 70 % dei campi non viene irrigato e solo le piogge monsoniche provvedono a rifornirli d'acqua*“ (70 Prozent der Felder werden nicht bewässert und nur die Monsunniederschläge tragen Sorge dafür, sie wieder mit Wasser zu versorgen).

In diesem Satzgefüge ist das erste Prädikat im Passiv gebildet und stammt außerdem aus dem allgemeinen Wortschatz, ist also voraussichtlich nicht allen Schülerinnen und Schülern bekannt. Wenn es hier Verständnisprobleme gegeben hat, was nicht ausgeschlossen werden kann, auch da w.o. geschildert wurde, dass lediglich ein Schüler die Monsunwinde zumindest indirekt im Zusammenhang mit der Landwirtschaft erwähnt, so wird hierzu außerdem beigetragen haben, dass in beiden Hauptsätzen mit „70 Prozent der Felder“ und „Niederschläge“ nicht animierte Subjekte vorliegen und das erste Subjekt im zweiten Satz mithilfe eines Pronomens wiederholt wird.

Die Präpositionen aus dem allgemeinen Wortschatz sind Phraseme, während die Ein-Wort-Präpositionen auf den Seiten des Lehrbuchs allesamt zum fundamentalen Wortschatz zählen. Zum allgemeinen Wortschatz sind die präpositionalen Phraseme „*a forma di*“ (in Form von), „*a causa di*“ (wegen), „*accanto a*“ (neben), „*al posto di*“ (anstelle von), „*grazie a*“ (dank; 2 Vorkommnisse), „*in seguito a*“ (nach (zeitlich)); 2 Vorkommnisse), „*rispetto a*“ (hinsichtlich) und „*vicino a*“ (nahe

bei) zu rechnen. Nur drei dieser präpositionalen Phraseme sind auch in den Schülertexten verwendet worden, und zwar „*a forma di*“, „*grazie a*“ und „*vicino a*“. Dass die Ausdrücke „*a causa di*“, „*in seguito a*“ und „*rispetto a*“ sowie der Großteil der im Folgenden illustrierten Konjunktionen aus dem CO-Wortschatz dort nicht vorkommt, ist bezeichnend. Denn es spiegelt die kaum ausgeprägte Tendenz der Lernenden zur explizierten Verknüpfung von Inhaltseinheiten wider, welche sich in der Regel auf die Verbindung von Informationen durch die Konjunktionen „und“ sowie „dass“ und einige Relativsätze beschränkt.

Von den sechs Konjunktionen aus dem allgemeinen Wortschatz sind zwei einfacher Art („*dopo*“ (nachdem) und „*pur*“ (auch wenn, obgleich)). Erstere dient der Einleitung eines impliziten temporalen Nebensatzes, der hier mit einem Infinitiv Perfekt gebildet ist, während „*dopo*“ ansonsten sowohl in den Lehrbuchtexten als auch in denen der Lernenden als Präposition (nach) aus dem fundamentalen Wortschatz auftritt. Zusammen mit der Konzessivkonjunktion handelt es sich also um zwei sprachliche Gestaltungsmittel, welche die Schüler zwar verstehen, in ihren Texten allerdings nicht verwenden und vielleicht generell nicht aktiv produzieren können. Die vier konjunkionalen Phraseme sind „*anche se*“ (obwohl; 3 Vorkommnisse) und „*tant'è che*“ (so dass). Von den 30 Vorkommnissen an CO-gekennzeichneten Adverbien sind über die Hälfte (17) Mehrworteinheiten, und insgesamt gehen sie auf folgende 25 verschiedene Adverbien zurück:

*a.C.* (v.Chr.; 2 Vorkommnisse); *a capo* (am Anfang, an der Spitze); *a lato* (seitlich); *ai piedi* (zu Füßen); *al contrario* (im Gegenteil); *da sempre* (seit jeher, 2 Vorkommnisse); *di fatto* (tatsächlich); *direttamente* (direkt); *economicamente* (wirtschaftlich, finanziell), *esclusivamente* (exklusiv); *estremamente* (extrem); *facilmente* (leicht); *fittamente* (dicht); *formalmente* (formal); *in genere* (generell); *in parte* (zum Teil, 4 Vorkommnisse); *in particolare* (insbesondere); *ovunque* (überall); *per esempio* (zum Beispiel); *per quanto riguarda* (hinsichtlich); *periodicamente* (periodisch); *pressoché* (beinahe); *ripetutamente* (wiederholt); *specialmente* (besonders); *ufficialmente* (offiziell).

Nur sechs dieser Adverbien finden in den Schülertexten Verwendung: in drei verschiedenen „*per esempio*“, in zwei Texten „*ovunque*“ und in jeweils einem die Adverbien „*direttamente*“, „*estremamente*“ und „*specialmente*“. Vermutlich sind den Lernenden auch alle anderen bekannt, zumal fast die Hälfte von ihnen (elf) auf Adjektive aus dem fundamentalen Wortschatz zurückgeht, aus denen mithilfe des Suffixes „*-mente*“ die entsprechenden Adverbien gebildet werden. Und auch sehr gebräuchliche sind darunter wie „*per esempio*“ und „*ovunque*“, von denen eher eine Zuteilung zur Gebrauchsmarke „FO“ zu erwarten wäre. Insgesamt benutzen die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten aber mehr Adverbien als die Lehrbuchautoren. Sie machen nämlich 7,8 Prozent (63 Worttypen) aller Wörter der Schülertexte aus, während es auf den Lehrbuchseiten nur 4,9 Prozent (61 Worttypen) sind. Ähnlich wie mit Adverbien wie „*per esempio*“ verhält es sich auch mit den CO-gekennzeichneten Artikeln und Pronomen. Hierbei geht es um die beiden maskulinen Pluralformen des bestimmten Artikels („*gli*“ und „*i*“), deren Verwendung sich nach dem Anfangslaut des Folgewortes richtet und die von den Lernenden überwiegend korrekt benutzt werden. Außerdem betrifft es das Demonstrativpronomen „*ciò*“ (dies) und das Personalpronomen der dritten Person Singular „*si*“, von denen ersteres von den Schülerinnen und Schülern nicht verwendet wurde, aber allen bekannt sein sollte, und letzteres sowohl in den Lehrbuch- als auch in den Schülertexten als Bestandteil der reflexiven Verben und in Verbindung mit unpersönlichen Prädikaten gebraucht wird, wie zum Beispiel im Text des Schülers J in „*si esportano riso, ...*“ (man exportiert Reis, ...).

### 10.2.1.2 Fachwortschatz (TS)

Wie der unten stehenden Tabelle zu entnehmen ist, setzt sich der auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region verwendete Fachwortschatz größtenteils aus Nomen zusammen. Unter den insgesamt 78 TS-gekennzeichneten Worttypen befinden sich nur sechs Adjektive, das Symbol „*km<sup>2</sup>*“ und das Partizip Perfekt „*ricosciuto*“ (TS dir.; anerkannt). Alle 46 anderen

fachwortschatzsprachlichen Ausdrücke sind Nomen, welche z.T. zwei- oder mehrmals gebraucht werden und von denen etwas weniger als die Hälfte Phraseme sind.

Wort- u. TS-Arten	n Types	davon loc.	Tokens	einmal vorkommende Wörter
simb.	1	0	1	<i>km<sup>2</sup></i>
agg.	6	0	12	
part.pass.	1	0	1	<i>ricosciuto</i>
s.f./s.m.	46	20	63	
TS bot.com.	1	1	1	<i>canna da zucchero</i>
TS chim.	2	1	5	
TS dir.	6	4	6	
TS dir.intern.	1	0	2	
TS dir.lav.	1	1	1	<i>lavoro nero</i>
TS econ.	2	1	3	
TS etnol.	6	0	9	
TS fis.	2	2	2	
TS fis., geol.	1	0	1	<i>sedimento</i>
TS geogr.	7	3	8	
TS geogr., antrop.	1	0	3	
TS geol.	5	1	8	
TS ling.	1	1	1	<i>hindi</i>
TS ling., dir.	1	1	1	<i>lingua ufficiale</i>
TS meteor., geogr.	1	1	1	<i>clima monsonico</i>
TS metrol.	2	0	3	
TS miner.	1	0	4	<i>minerarie</i>
TS petr.	2	0	3	
TS polit.	1	0	1	<i>aristocrazia</i>
TS relig.	1	0	2	<i>bramino</i>
TS sociol., urban.	2	1	2	
TS stat.	2	0	4	
TS stor.	2	0	4	
TS tecn.	1	1	1	<i>energia idroelettrica</i>
TS urban.	2	1	2	

Tabelle 8: Fachwortschatz auf den Lehrbuchseiten (BERSEZIO 2005) zur indischen Region

Insgesamt stammen die Ausdrücke aus 25 verschiedenen Fachgebieten. Unter ihnen am stärksten vertreten ist mit zehn die Rechtssprache einschließlich einer doppelten Markierung als „linguistisch“ und „juristisch“ von „*lingua ufficiale*“ (Amtssprache), gefolgt vom geographischen inklusive einer doppelten TS-Markierung als „geographisch“ und „anthropologisch“ mit acht.

Die juristischen Ausdrücke sind das oben genannte Partizip und die sieben Nomen „*monarchia costituzionale*“ (konstitutionelle Monarchie), „*repubblica parlamentare/presidenziale*“ (parlamentarische/präsidentiale Republik), „*zona franca*“ (Freihandelszone) und „*autonomia*“ (Autonomie), welche den Lernenden aus dem Geschichts- und Erdkundeunterricht bekannt sein



sollten, sowie „*protettorato*“ (Protektorat, 2 Vorkommnisse) aus dem internationalen Recht und „*lavoro nero*“ (Schwarzarbeit) aus dem Arbeitsrecht.

Von diesen Begriffen haben die Schülerinnen und Schüler außer dem ersten (Amtssprache) mit zwei Vorkommnissen in einem Text keinen verwendet, wie auch sonst keine anderen aus diesem fachwortschatzsprachlichen Bereich. Eine Erklärung hierfür kann darin bestehen, dass sich diese Lerngruppe in den Erdkundestunden des beobachteten Schuljahres intensiv mit der physisch-geographischen Beschreibung einzelner Länder und Regionen befasst hat, weshalb diese auch in ihren Textproduktionen den größten Raum einnimmt und andere Fachbereiche in den Texten vernachlässigt werden.

Die auf den Lehrbuchseiten gebrauchten Ausdrücke aus der geographischen Fachsprache sind das Adjektiv „*nival*“ sowie die Substantive „*barriera corallina*“ (Korallenriff), „*foresta tropicale*“ (Tropenwald), „*valle fluviale*“ (Flusstal), „*delta*“ (Delta), „*Equatore*“ (Äquator), „*versante (meridionale)*“ (Südseite) und „*insediamento*“ (TS geogr., antrop.; Niederlassung). Letzteres kommt auf den entsprechenden Seiten dreimal vor, „*delta*“ zweimal und alle übrigen ein einziges Mal.

Von diesen acht Worttypen verwenden die Lernenden in ihren Texten lediglich zwei. Der erste, „*barriera corallina*“, wird von einem Schüler gebraucht, der in seinem Text darüber hinaus als einziger zusätzlich den Ausdruck „*atollo corallino*“ (Korallenatoll)<sup>211</sup> aus dem allgemeinsprachlichen Wortschatz verwendet.

Anstelle des Tropenwaldes taucht nur in einem einzigen Text das generischere „*foresta*“ (FO; Wald) auf, und das Wort „*delta*“ gebraucht eine Schülerin. Davon abgesehen wird nur ein weiteres geographisches Fachwort, das im Lehrbuch auf den Seiten zur indischen Region nicht erscheint, von einer Schülerin verwendet, und zwar das Phrasem „*agenti atmosferici*“. Die Schülerinnen und Schüler verfassen ihre Texte also mit sehr wenigen Fachwörtern und nur in drei Ausnahmefällen mit einem bzw. zwei Wörtern aus dem geographischen Fachwortschatz.

An dritter Stelle folgen in den Lehrbuchtexten mit jeweils sechs Worttypen die fachsprachlichen Bereiche der Geologie und der Ethnologie, letzterer mit den drei Adjektiven „*indoeuropeo*“ (indoeuropäisch), „*tamil*“ (tamilisch), welches auf den Seiten viermal verwendet wird, und „*dravida*“ (drawidisch), während alle anderen Ausdrücke dieses Bereichs nur mit einem Vorkommnis vertreten sind, und den drei Substantiven „*etnia*“ (Ethnie), „*Dravidi*“ (Draviden) und „*sherpa*“ (Scherpa). Hiervon gebrauchen die Lernenden in ihren Texten nur das Adjektiv „*dravida*“ mit zwei Vorkommnissen in zwei Texten, und ein Schüler verwendet zwar das Substantiv „*etnia*“ nicht, anstelle dessen aber das ebenfalls fachwortschatzsprachliche „*gruppo etnico*“ (Volksgruppe). Die geologischen Fachwörter sind „*pianura alluvionale*“ (Schwemmebene), „*erosione*“ (Erosion), „*pietraia*“ (Halde), „*risorgiva*“ (Karstquelle) und „*conoide*“ (Konoid), von denen das erste in fünf Texten der Lernenden jeweils einmal verwendet wird und das zweite einmal in einem Text. Die anderen geologischen Fachwörter gebrauchen die Lernenden nicht, und es ist fraglich, ob sie ihnen bezüglich über rezeptive, geschweige denn produktive Kompetenz verfügen. Stattdessen erscheinen in den Schülertexten zwei weitere geologische Fachwörter mit jeweils einem Vorkommnis: das von der Lehrkraft im Unterricht oft benutzte „*morfologia*“ (Morphologie) und „*sedimento*“ (TS fis., geol., petr.; Sediment).

Alle übrigen 22 Fachbereiche stellen nur einen oder maximal zwei Worttypen, hierunter sind allerdings vier Ausdrücke, die mit drei bzw. vier Vorkommnissen vertreten sind. Es handelt sich um das Adjektiv „*minerario*“ (Boden-), welches insgesamt viermal als Attribut des Substantivs „*risorse*“ auftritt und im Deutschen mit „Bodenschätze“ wiedergegeben wird, aus dem Fachwortschatz der Mineraltechnik sowie die jeweils dreimal vertretenen Phraseme und Substantive „*gas naturale*“ (Erdgas) aus der Fachsprache der Chemie, „*densità*“ (Bevölkerungsdichte) aus der Statistik und „*compagnia*“ (Kompanie) aus der geschichtlichen Fachsprache.

---

<sup>211</sup> Hierbei handelt es sich um eine recht tautologische Formulierung, da der Begriff „Atoll“ ein kreisförmiges Korallenriff bezeichnet. Allerdings ist das Substantiv mit genau diesem adjektivischen Attribut auch im Lehrbuch verwendet (s. Zitat w.o.).

Die Beschreibung des Wortschatzes abschließend, werden nun noch die verwendeten Phraseme vorgestellt.

### 10.2.1.3 Phraseme

Auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region sind 60 Mehrworteinheiten mit insgesamt 79 Vorkommnissen enthalten, wobei gute 60 Prozent von ihnen, nämlich insgesamt 38, nur einmal und die restlichen zwei- bis viermal verwendet werden. Die nächste Tabelle gibt Auskunft darüber, um welche Phraseme es sich handelt.

Phrasem	Wortart	Gebrauchsmarke	Vorkommnisse
<i>a.C.</i>	abbr.loc.avv.	CO	2
<i>a capo</i>	loc.avv.	CO	1
<i>a causa di</i>	loc.prep.	CO	1
<i>a forma di</i>	loc.prep.	CO	1
<i>a lato</i>	loc.avv.	CO	1
<i>a parte</i>	loc.agg.inv.	CO	1
<i>accanto a</i>	loc.prep.	CO	1
<i>ai piedi</i>	loc.avv.	CO	1
<i>al contrario</i>	loc.avv.	CO	1
<i>al posto di</i>	loc.cong.	CO	1
<i>anche se</i>	loc.cong.	CO	3
<i>avere luogo</i>	loc.v.	CO	1
<i>barriera corallina</i>	loc.s.f.	TS geogr.	1
<i>canna da zucchero</i>	loc.s.f.	TS bot.com.	1
<i>centrale idrica</i>	loc.s.f.	TS fis.	1
<i>centro urbano</i>	loc.s.m.	TS urban.	1
<i>chilometro quadrato</i>	loc.s.m.	TS metrol.	1
<i>clima monsonico</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	2
<i>clima tropicale monsonico</i>	loc.s.m.	TS meteor., geogr.	1
<i>clima tropicale</i>	loc.s.m.	CO	1
<i>da sempre</i>	loc.avv.	CO	2
<i>da solo</i>	loc.agg.	CO	1
<i>di fatto</i>	loc.avv.	CO	1
<i>energia elettrica</i>	loc.s.f.	TS fis.	1
<i>energia idroelettrica</i>	loc.s.f.	TS tecn.	1
<i>fare capo</i>	loc.v.	CO	2
<i>foresta tropicale</i>	loc.s.f.	TS geogr.	1
<i>gas naturale</i>	loc.s.m.	TS chim.	3
<i>grazie a</i>	loc.cong.	CO	2
<i>gruppo etnico</i>	loc.s.m.	TS sociol., urban.	1
<i>guerra civile</i>	loc.s.f.	CO	3
<i>in atto</i>	loc.agg.inv.	CO	1
<i>in alto</i>	loc.agg.	CO	1
<i>in genere</i>	loc.avv.	CO	1
<i>in parte</i>	loc.avv.	CO	4

<i>in particolare</i>	loc.avv.	CO	1
<i>in seguito</i>	loc.prep.	CO	2
<i>invece di</i>	loc.prep.	CO	1
<i>lavoro nero</i>	loc.s.m.	TS dir.lav.	1
<i>lingua ufficiale</i>	loc.s.f.	TS ling., dir.	1
<i>livello del mare</i>	loc.s.m.	CO TS geogr.	1
<i>monarchia costituzionale</i>	loc.s.f.	CO TS dir.	1
<i>per esempio</i>	loc.avv.	CO	1
<i>per quanto riguarda</i>	loc.avv.	CO	1
<i>pianura alluvionale</i>	loc.s.f.	TS geol.	2
<i>popolazione attiva</i>	loc.s.f.	CO TS stat.	3
<i>potere politico</i>	loc.s.m.	CO	1
<i>pro capite</i>	loc.agg.	CO	1
<i>repubblica federale</i>	loc.s.f.	CO	2
<i>repubblica parlamentare</i>	loc.s.f.	TS dir.	1
<i>repubblica presidenziale</i>	loc.s.f.	TS dir.	1
<i>rispetto a</i>	loc.prep.	CO	1
<i>settore dei servizi</i>	loc.s.m.	TS econ.	1
<i>sistema montuoso</i>	loc.s.m.	CO TS geogr.	1
<i>tant'è che</i>	loc.cong.	CO	1
<i>valle fluviale</i>	loc.s.f.	TS geogr.	1
<i>venditore ambulante</i>	loc.s.m.	CO TS buocr.	1
<i>via di comunicazione</i>	loc.s.f.	CO	1
<i>vicino a</i>	loc.prep.	CO	1
<i>zona franca</i>	loc.s.f.	TS dir.	1

Tabelle 9: Phraseme der Lehrbuchseiten (BERSEZIO 2005) zur indischen Region

Nur acht Phraseme bestehen aus mehr als zwei graphischen Wörtern mit jeweils einem Token:

- *per quanto riguarda* (CO; bezüglich);
- *al posto di* (CO; anstelle von);
- *a causa di* (CO; aufgrund von);
- *a forma di* (CO; in Form von);
- *canna da zucchero* (TS bot.com; Zuckerrohr);
- *via di comunicazione* (CO; Verkehrsweg);
- *livello del mare* (CO; Meeresspiegel);
- *settore dei servizi* (TS econ.; Dienstleistungssektor).

Da alle 60 Phraseme aus dem allgemeinwortschatz- und fachsprachlichen Gebrauch stammen, der w.o. vorgestellt worden ist, wird im Folgenden auf eine nähere Beschreibung verzichtet, sondern lediglich auf ihre Verteilung auf die beiden Wortschatzbereiche und die einzelnen Gebrauchsmarken eingegangen. Unter den Worttypen befinden sich fünf Adjektive mit jeweils einem Token, das abgekürzte Adverbialphrasem „a.C.“ (CO, v.Ch.) mit zwei Vorkommnissen sowie elf adverbiale Phraseme, vier konjunktionale Phraseme, sieben präpositionale und zwei verbale, die komplett aus dem allgemeinsprachlichen Gebrauch stammen. Die am stärksten vertretene Gruppe bilden mit den übrigen 30 Phrasemen die Substantive, welche insgesamt 39 Mal auf den Lehrbuchseiten vorkommen und somit die Hälfte aller vorhandenen Phraseme und 49,4

Prozent aller Vorkommnisse stellen. Ungefähr jedes Vierte davon ist CO-gekennzeichnet (5) oder als „CO TS“ doppelt markiert (5), während die anderen 20 Mehrworteinheiten aus verschiedenen Fachsprachen stammen.

Am totalen Wortvolumen machen die Phraseme einen Anteil von 4,2 Prozent aus.

## 10.2.2 Lexikogrammatikalische und syntaktische Eigenschaften

In dieser Sektion des Kapitels werden zunächst die verwendeten Konjunktionen (10.2.2.1) vorgestellt, woran sich eine Beschreibung der Verben (10.2.2.2) anschließt, die sich wieder in die finiten Formen der Prädikate (10.2.2.2.1) sowie den Passiv-Gebrauch (10.2.2.2.1.1) und die infiniten der Partizipien, Gerundien und Infinitive (10.2.2.2.2) untergliedert.

### 10.2.2.1 Satzverknüpfungen

Viele der auf den Lehrbuchseiten untersuchten Sätze sind durch Konjunktionen miteinander verbunden. Wie der unten stehenden Tabelle zu entnehmen ist, gibt es nur zwei Texteinheiten (S: 126 f. und S. 128 f.), auf denen nicht durchschnittlich mindestens eine Konjunktion auf einen Satz entfällt.

Seite(n)	n Konjunktionen	n Types	davon nicht FO	Ø Konj. pro Satz
S. 114 ff.	27	5	0	1,13
S. 117	22	5	1 ( <i>benché</i> , AU)	1,38
S. 118	20	5	1 ( <i>anche se</i> , CO)	1,11
S. 119	25	8	2	1,92
S. 122 ff.	40	11	3	1
S. 125	22	6	1 ( <i>però</i> )	1,57
S. 126 f.	22	6	1 ( <i>anziché</i> )	0,79
S. 128 f.	14	3	2	0,35

Tabelle 10: Konjunktionen der Lehrbuchseiten zur indischen Region

In allen anderen untersuchten Texteinheiten sind es mindestens eine Konjunktion pro Satz, auf S. 119 sogar 1,92 im Durchschnitt. Ähnlich wie in den Schülertexten ist die am häufigsten verwendete Konjunktion „e“ (FO; und), doch erscheinen in sieben der acht untersuchten Lehrbuchauszüge auch Konjunktionen, welche nicht zum fundamentalen Wortschatz zählen. Bis auf den Seiten 128 f. werden mindestens fünf verschiedene konjunktionale Worttypen verwendet.

Konjunktionen	Gebrauchsmarke	Vorkommnisse	Übersetzungen
Tot.		192	
<i>anche</i>	FO	12	auch
<i>anche se</i>	CO	3	auch wenn
<i>anziché</i>	AU	1	anstatt
<i>che</i>	FO	2	dass
<i>dopo</i>	CO	1	nachdem
<i>dove</i>	FO	13	wo
<i>e</i>	FO	129	und
<i>infatti</i>	FO	2	in der Tat
<i>ma</i>	FO	10	aber
<i>mentre</i>	FO	1	während

<i>perché</i>	FO	2	weil
<i>però</i>	AU	1	jedoch
<i>pur</i>	CO	1	auch
<i>quando</i>	FO	1	wenn, als
<i>sebbene</i>	AU	1	obwohl
<i>sia</i>	FO	6	sei es; sowohl... als auch
<i>tant'è che</i>	CO	1	so sehr, dass
<i>tuttavia</i>	FO	3	jedoch, dennoch

Tabelle 11: Worttypen der Konjunktionen mit Vorkommnissen

129, also 67 Prozent aller Konjunktionen, stellt das parataktische Bindewort „und“ (FO). An zweiter Stelle folgt mit sehr großem Abstand die lokale Relativkonjunktion „wo“ (FO) mit 13 Vorkommnissen. Am dritthäufigsten wird die Konjunktion „auch“ (FO) mit zwölf Vorkommnissen verwendet. Ebenfalls häufiger erscheinen noch die adversative Konjunktion „aber“ (FO) mit zehn Vorkommnissen und „sei es“ bzw. „sowohl ... als auch“ (*sia*, FO) mit sechs Tokens. Alle übrigen Konjunktionen treten maximal dreimal, meist nur einmal auf. Insgesamt handelt es sich um 18 verschiedene Typen, darunter sind neben den schon genannten u.a. auch drei weitere adversative, vier konzessive und eine konsekutive. Diese letztgenannten werden von den Schülerinnen und Schülern in ihren Texten nicht verwendet und führen zur Bildung von Satzgefügen mit komplizierteren Verknüpfungen zwischen den einzelnen Satzaussagen, die möglicherweise nur teilweise verstanden werden. Die adversativen Konjunktionen gehören zum Basiswortschatz: „*Mentre*“, „*tuttavia*“ und „*ma*“ sind FO-gekennzeichnet, „*però*“ trägt die Marke „AU“.

Beispielsweise im folgenden Satzgefüge, in dem sich die Präposition „*mentre*“ befindet, könnten die Verknüpfungen zwischen den einzelnen Informationen noch deutlicher expliziert sein. Die Konjunktion leitet auch nicht den einzigen untergeordneten Satz des Gefüges ein, sondern vom Adversativsatz hängt ein weiterer Nebensatz ab (BERSEZIO 2005, S. 123):

*L'artigianato e l'agricoltura tradizionali decaddero all'inizio del Novecento, mentre si sviluppavano i centri urbani che avevano una posizione migliore per i commerci e le vie di comunicazione.*

(Das traditionelle Handwerk und die traditionelle Landwirtschaft verfielen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, während sich die Stadtzentren entwickelten, welche eine bessere Position für den Handel und die Verkehrswege hatten.)

Auch lexikalisch bereit dieses 27 Wörter lange Satzgefüge potentiell einige Schwierigkeiten, da fast die Hälfte der Ausdrücke (13) nicht aus dem fundamentalen Wortschatz stammt, sondern das erste Prädikat AU-gekennzeichnet ist und nur ein weiteres Wort aus diesem Bereich kommt, während die anderen dem allgemein- bzw. fachwortschatzsprachlichen Teil entstammen.

Noch mehr kann sich das Textverständnis für die weniger geübten Leser unter den Lernenden erschweren, wenn die Konjunktionen seltener verwendet werden oder sie komplexere grammatisch-syntaktische Strukturen schaffen. Im nächsten Textauszug etwa wird mit „*sebbene*“ ein Konzessivsatz eingeleitet, in dem das Prädikat nicht expliziert ist (BERSEZIO 2005, S. 124):

*La zona, sebbene paludosa e con fondali bassi, godeva di un'ottima posizione, vicino all'area più ricca dell'India: la Pianura del Gange e le piantagioni del Bengala. (S. 124)*

Das Gebiet, obgleich sumpfig und mit tiefen Gründen, genoss eine optimale Position nahe der reichsten Gegend Indiens: die Ganges-Ebene und die Plantagen Bengalens.

Abgesehen vom implizierten Prädikat entspringen auch in diesem Satz wichtige Inhaltswörter Bereichen des Gebrauchswortschatzes, die über den fundamentalen hinausgehen. So folgen auf die Konjunktion ein Adjektiv sowie ein Substantiv aus dem allgemeinen Wortschatz, und an den

Konzessivsatz schließt das Prädikat des Hauptsatzes, welches aus dem Bereich des hohen Gebrauches (AU) stammt.

Generell ist davon auszugehen, dass das Textverständnis umso stärker kompromittiert ist, je mehr sich die Schwierigkeiten auf lexikogrammatikalischer und morphosyntaktischer Ebene summieren. So entstehen auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region bisweilen Satzgefüge mit hoher lexikalischer Dichte, ausgeprägter Hypotaxe, implizierten Prädikaten und niedrigfrequenten Lexemen wie die w.o. bei den passivischen und partizipialen Konstruktionen vorgestellten, mit „*benché*“ und „*pur*“ eingeleiteten Konzessivsätze.

Auch wenn die Art der Verknüpfungen zwischen den einzelnen Informationen weniger Verständnisschwierigkeiten hervorruft, weil es sich nicht um kompliziertere wie konzessive, konsekutive, kausale oder konditionale handelt, erfordern manche Satzgefüge allein durch ihre Länge und Fülle an Informationen eine anspruchsvollere Verständnisleistung, wie es der letzte Textauszug illustriert (BERSEZIO 2005, S. 118; Hervorhebungen im Original):

Il **riso**, base dell'alimentazione in tutta la regione, è coltivato ovunque, ma specialmente nelle zone dove le precipitazioni sono abbondanti, tanto da garantire spesso un secondo raccolto (come accade nel Bengala indiano e nel Bangladesh); il **frumento** e la **segala** predominano dove il clima è più asciutto, come in Pakistan.

(Der Reis, Nahrungsgrundlage in der ganzen Region, wird überall angebaut, aber vor allem in den Gebieten, wo die Niederschläge reichhaltig sind, so sehr, dass sie oft eine zweite Ernte garantieren (wie es im indischen Bengalen geschieht und in Bangladesch); Der Weizen und der Roggen herrschen vor, wo das Klima trockener ist, wie in Pakistan.

In diesem 50 Wörter langen Satzgefüge gibt es keine nebenordnenden Konjunktionen, die ganze Sätze miteinander verknüpfen, und die hypotaktischen beschränken sich auf zwei lokale Relativsätze und einen Adversativsatz. Darüber hinaus enthält das Gefüge jedoch einen komplexeren satzwertigen Infinitiv, der zusammen mit dem Adverb „*tanto*“ einen Konsekutivsatz bildet, einen Vergleichssatz, der als Zusatz aufgeführt ist und in Klammern steht sowie einen weiteren Vergleich. Ein Drittel der Wörter stammt nicht aus dem fundamentalen Wortschatz, sondern ist entweder AU- oder CO-gekennzeichnet bzw. ein Toponym.

Hierbei handelt es sich um Wörter, welche die Lernenden wahrscheinlich alle verstehen, da sie im Erdkundeunterricht häufiger und z.T. auch aktiv von ihnen selbst verwendet wurden. Lediglich das Verb „*predominare*“ (CO; vorherrschen) ist vielleicht nicht allen bekannt und wird von ihnen in den Texten nicht verwendet.

Andere Ausdrücke, die nicht zum Basiswortschatz zählen, werden wahrscheinlich verstanden, im produktiven Gebrauch aber durch frequentere Synonyme ersetzt, wie beispielsweise „*precipitazioni*“ und „*specialmente*“<sup>212</sup>: Während das italienische Wort für „Niederschläge“ nur in drei der Texte vorkommt, verwenden fünf Lernende in ihren Texten mit insgesamt neun Vorkommnissen das Synonym „*pioggia*“ aus dem fundamentalen Wortschatz, und ein weiterer benutzt zur Darstellung eines diesbezüglichen Sachverhaltes keine grammatikalische Metapher, sondern drückt ihn verbal mit einem von „*piovere*“ (FO; regnen) gebildeten Prädikat aus.

Selbst wenn die Lernenden den oben stehenden Satz vollständig verstehen, weisen ihre Texten keine derart ausgeprägte Verdichtung auf. Eine mehrsprachige Schülerin verwendet in ihrem Text zwar „*precipitazioni*“ und als einzige „*specialmente*“, verkürzt und vereinfacht das Satzgefüge aus dem Lehrbuchtext aber erheblich (Schülerin G):

*Il settore agricolo: il riso è la base dell'alimentazione in tutta la regione. Si coltiva specialmente nelle zone dove le precipitazioni sono abbondanti.* (Der Landwirtschaftssektor: Der Reis ist die

---

<sup>212</sup> Hierzu kann auch „*segala*“ gerechnet werden, das in den Texten der Lernenden entweder durch ein Hyperonym ersetzt wird, ganz entfällt oder aber in drei Texten in der den Lernenden gebräuchlicheren Variante mit der Endung auf „-e“ erscheint, „*segale*“.

Nahrungsgrundlage der ganzen Region. Man baut ihn vor allem in den Gebieten an, wo die Niederschläge reichhaltig sind.)

Lexikalisch und semantisch sind die von ihr formulierten Sätze identisch mit denen des Lehrbuchs; sie reduziert aber die informationelle Dichte und ersetzt ein Prädikativum durch die Formulierung „*si coltiva*“, welche den Aktanten auch nicht klar bezeichnet, ihn jedoch im Gegensatz zum Lehrbuchtext mit dem Prädikativum ins Spiel bringt. Die erste Information über den Reis (Nahrungsgrundlage der Region), welche im Lehrbuchtext in Form einer Apposition erfolgt, formuliert sie als eigenständigen Hauptsatz. Manche Informationen lässt sie aus, wie beispielsweise, dass der Reis überall angebaut wird. Außerdem ergibt sich daraus der Verzicht auf den durch „*ma*“ eingeleiteten Adversativsatz. Dessen Inhalt gibt sie nicht hypotaktisch zum Vorausgehenden wieder, sondern in Form eines eigenständigen Hauptsatzes, wobei von ihr ebenfalls der komplexere Zusatz weggelassen wird, welcher mithilfe des Adverbs „*tanto*“ und dem Infinitiv im Lehrbuchtext einen Konsekutivsatz formt.

## 10.2.2.2 Verben

### 10.2.2.2.1 Prädikate

Auf den Lehrbuchseiten befinden sich insgesamt 314 Prädikate, von denen die meisten im Indikativ Präsens aktiv konjugiert sind. Im Vergleich zu den Schülertexten ist das verwendete Spektrum an verschiedenen Zeitformen, Modi und hinsichtlich des Genus verbi jedoch deutlich größer. So gibt es mehr im Passiv konstruierte Prädikate, und die abgedeckten Zeitformen reichen nach Häufigkeit geordnet vom Präsens über das Perfekt und das *Passato Remoto* bis zum Imperfekt. Diese größere Zeitenvielfalt ist nicht nur auf die höhere Schreibkompetenz der Lehrbuchautoren zurückzuführen, sondern sie resultiert v.a. aus dem Textinhalt: Die Themenwahl in den Lehrbüchern hat zur Folge, dass geschichtliche Hintergrundinformationen vorgestellt werden, was in den Vergangenheitstempora geschieht, während diese inhaltlichen Aspekte in den Schülertexten keine Erwähnung finden.

Es befinden sich in jedem Satz bzw. Satzgefüge durchschnittlich 1,6 Prädikate, bei einem Minimum von 1,4 auf den Seiten 117 und 126 f. und einem Maximum von 2 auf der Seite 125. Bei einer durchschnittlichen Satzlänge von 20 Wörtern bedeutet dies, dass jedes Prädikat im Mittelwert mindestens acht Wörter regiert. Allerdings ist eine Eigenschaft der sprachlichen Gestaltung der Lehrbuchtexte nicht nur eine im Vergleich zu den Schülertexten größere Fülle an Attributen, Objekten und adverbialen Bestimmungen, sondern auch eine regere Verwendung von nicht flektierten Verbformen, wie sie sich beispielsweise in den Formulierungen von satzwertigen Infinitiven und Partizipien sowie Gerundiva finden lassen. Die unten stehende Tabelle illustriert die Prädikatsverteilung auf die untersuchten Lehrbucheinheiten mit einer Auswahl an Merkmalen (z.B. Worttypen und Wortvorkommnisse, Hilfs- und Modalverben, Passivgebrauch, Zuordnung zu den einzelnen Feldern des Gebrauchswortschatzes):

Prädikate	S. 114 ff.	S. 117	S. 118	S. 119	S. 122 ff.	S. 125	S. 126 f.	S. 128 f.	n/%
Vorkommen	41	24	32	24	64	32	39	58	314
Worttypen	26	16	22	23	43	27	28	34	
n loc.v.	0	0	0	0	1	0	2	0	
n v.mod.	1	1	0	0	0	0	1	1	4
n v.aus.	10	5	9	6	9	4	11	10	64
n Passiv	5	3	4	2	4	2	7	7	34
n <i>essere</i>	9	7	11	2	18	8	14	25	94

% <i>essere</i>	22	29,1	34,4	8,3	28,1	25	35,9	43,1	29,9
n <i>esserci</i>	1	0	0	0	1	1	1	0	4
% <i>essere + esserci</i>	24,4	29,1	34,4	8,3	29,7	28,1	38,5	43,1	31,2
n <i>esservi</i>	1	1	0	0	2	1	0	0	5
AD	1	0	0	0	1	0	1	1	
AU	4	0	6 (5)	5 (4)	7	2	8 (7)	6 (5)	
CO	13 (6)	7 (6)	3	4	14 (13)	4	7 (3)	3	
FO	33 (15)	22 (12)	28 (14)	21 (16)	46 (20)	30 (21)	32 (14)	61 (21)	
Ø pro Satz	1,6	1,4	1,8	1,8	1,6	2	1,4	1,45	1,6
n Sätze	25	16	18	13	40	16	28	40	25

Tabelle 12: Prädikate der Lehrbuchseiten (BERSEZIO 2005) zur indischen Region

Der Großteil der Prädikate stammt aus dem fundamentalen Wortschatz (FO), gefolgt vom allgemeinsprachlichen (CO). Hierunter befinden sich sechs Formen des zur Passivkonstruktion benötigten Hilfsverbs „*venire*“ sowie die vier intransitiven Verben „*predominare*“ (überwiegen), „*digradare*“ (abflachen), „*convergere*“ (zusammenlaufen), „*stazionare*“ (stationieren) und die unten stehenden elf transitiven Verben:

*individuare* (erkennen), *cingere* (umschließen), *insanguinare* (mit Blut bedecken), *bonificare* (trockenlegen), *costeggiare* (entlanggehen), *ridisegnare* (wieder zeichnen), *dedicare* (widmen), *irrigare* (bewässern), *ostacolare* (behindern), *devastare* (zerstören).

Desweiteren sind auf den Lehrbuchseiten fünf Vorkommnisse des prokomplementären Verbs „*esservi*“ (da sein) und 25 Vorkommnisse reflexiver Verbformen vertreten. Dabei handelt es sich um die folgenden 17 Worttypen:<sup>213</sup>

*accrescersi* (sich vergrößern), *alternarsi* (sich abwechseln), *ampliarsi* (sich ausdehnen), *basarsi* (basieren), *dividersi* (sich teilen), *estendersi* (sich erstrecken), *insediarsi* (sich niederlassen), *mescolarsi* (sich vermengen), *mettersi (a capo)* (sich (an die Spitze) stellen), *opporsi* (sich widersetzen), *prolungarsi* (sich verlängern), *rompersi* (kaputt gehen), *sollevarsi* (sich erheben), *svilupparsi* (sich entwickeln), *trattarsi* (sich handeln um), *trovarsi* (sich befinden).

Das letzte Verb ist mit acht Tokens das am stärksten vertretene reflexive Verb welches auch in den Schülertexten vermehrt vorkommt, nämlich insgesamt 16 Mal. Die anderen Verben sind auf den Lehrbuchseiten entweder einmal oder zweimal verzeichnet; lediglich „*svilupparsi*“ (sich entwickeln) kommt dreimal vor. Neben „*trovarsi*“ werden nur drei weitere von ihnen in zwei bis drei Schülertexten genutzt.

Aus dem Bereich der hohen Disponibilität (AD) stammen die vier Tokens der Verben „*spianare*“ (ebnen), „*sfociare*“ (münden) und des reflexiven Verbs „*basarsi*“ (basieren auf), welche auch alle in einigen Schülertexten vorkommen: das erste in zwei Texten, das zweite in vier Texten mit insgesamt sechs Tokens und das dritte in zwei Texten.

Verben aus dem Bereich des hohen Gebrauchs (AU) sind in einer untersuchten Lehrbucheinheit gar nicht vertreten, in einer weiteren nur mit zwei Vorkommnissen und in den übrigen mit vier bis acht Tokens. Insgesamt handelt es sich um diese Prädikate, wobei ihre Hervorhebung anzeigt, dass sie auch in den Schülertexten benutzt worden sind:

*assorbire* (absorbieren, aufnehmen), *determinare* (bestimmen), *incidere* (durchschneiden), *causare* (verursachen), *impiegare* (aufwenden, beschäftigen), *praticare* (praktizieren), *esportare* (exportieren), *portare* (tragen, hier: führen zu), *abolire* (abschaffen), *attirare* (anziehen), *dominare* (dominieren),

<sup>213</sup> Die Hervorhebung zeigt an, welche der Verben auch von den Lernenden in ihren Texten gebraucht wurden.



*alimentare* (nähren), *regnare* (regieren), *spiccare* (hervorstechen), *governare* (regieren), *esserci* (da sein, geben), *provenire* (stammen), *prevalere* (vorherrschen), *emigrare* (emigrieren), *utilizzare* (benutzen), *confinare* (grenzen an), *stentare* (sich abmühen), *decadere* (verfallen), *godere* (genießen), *emergere* (auftauchen), *facilitare* (erleichtern).

Acht dieser 26 Verben des hohen Gebrauchs werden auch von den Lernenden verwendet, wobei „*confinare*“ in fünf Texten zur geographischen Einordnung der indischen Region genutzt wird und „*portare*“ in unterschiedlichen Verwendungskontexten in zwei Texten insgesamt dreimal auftritt. Die anderen Verben sind nur in je einem Text vertreten, „exportieren“ allerdings mit vier Tokens.

Von allen Prädikaten in den Lehrbuchtexten gehen 29,9 Prozent (94) auf das Verb „*essere*“ zurück, wobei die vorherrschende morphosyntaktische Konstruktion das Prädikativum ist.

Textbeispiele hierfür sind „*I monti non sono mai stati un vero impedimento alle comunicazioni e sono attraversati da alcuni valichi, che comunque toccano i 5 000 metri di altezza*“ (BERSEZIO 2005, S. 114; Die Berge sind nie ein wirkliches Kommunikationshindernis gewesen und sind von einigen Gebirgspässen durchsetzt, die trotzdem eine Höhe von 5000 Metern erreichen), „*L'agricoltura è l'attività prevalente e occupa due terzi degli indiani*“ (ibid., S. 126; Die Landwirtschaft ist die vorherrschende Aktivität und beschäftigt zwei Drittel der Inder) oder (ibid., S. 120):

La montagna più sacra di tutte è il Kangchenjunga (fotografia a sinistra), che supera gli 8500 metri di altezza e il cui nome significa “Cinque fratelli della grande neve”. E' una divinità protettrice e creatrice e molti indiani fanno risalire le proprie origini a una donna e a un uomo plasmati dai suoi ghiacci.

(Der heiligste Berg von allen ist der Kangchendzönga (Photo links), der die 8500 Höhenmeter überragt und dessen Name „Fünf Geschwister des großen Schnees“ bedeutet. Er ist eine beschützende und schaffende Gottheit, und viele Inder leiten die eigenen Ursprünge von einem Frau und einer Mann her, die von seinem Eis geformt sind.)

So wie aus diesen Beispielen ersichtlich wird, handelt es sich auf den Lehrbuchseiten meist um Satzgefüge, in denen nicht einfach ein Subjekt durch ein Prädikativum ergänzt wird, sondern dieses beispielsweise von einem oder mehreren Relativsätzen näher bestimmt und durch weitere Informationen in Form von parataktisch verbundenen Sätzen ergänzt wird. Darüber hinaus bestehen die Lehrbuchtexte nicht aus einer Aneinanderreihung von Prädikativa, da zwischen ihnen in der Regel Prädikate liegen, die von anderen Verben stammen als „*essere*“.

Einen im Vergleich zu den Schülertexten wesentlich geringeren Anteil an den Verben machen die modalen und die prokomplementären Prädikate von „*esserci*“ und „*esservi*“ aus.

#### 10.2.2.2.1.1 Passiv-Gebrauch

Insgesamt sind 34 Prädikate passivisch konstruiert, so dass durchschnittlich etwas mehr als jedes zehnte Verb im Passiv erscheint. Es handelt sich um ungefähr drei Passivformen pro untersuchte Lehrbuchseite.

Es ist davon auszugehen, dass sich für einige Lernende das Textverständnis durch passivische anstelle von aktivischen Konstruktionen vor allem dann erschwert, wenn sie in Sätzen mit einer hohen lexikalischen Dichte sowie einem lexikalischen Umfeld, das nicht mit dem Basiswortschatz gebildet ist, auftreten und wenn sie selbst nicht von Verben aus dem Basiswortschatz stammen. In der folgenden Abbildung werden einige Textbeispiele gegeben, in denen sich die aufgezählten sprachlichen Eigenschaften konzentrieren (Hervorhebungen im Orig.).

- 1) *Lungo il corso del Gange si estende una delle più vaste pianure alluvionali della Terra, formata dai sedimenti depositati dalle acque. L'intera pianura è cinta verso nord da una zona di risorgive e di terreni paludosi. A ovest è limitata dal Deserto di Thar, tra India e Pakistan, un'area pressoché disabitata* (BERSEZIO 2005, S. 116; Hervorhebung im Orig.; Entlang des Flusses Ganges erstreckt sich eine der weitläufigsten Schwemmebenen der Welt, die von den vom Wasser abgelagerten Sedimenten geformt ist. Die gesamte Ebene

- ist gegen Norden von einem Gebiet von Karstquellen und Sumpfböden umgürtet. Im Westen ist sie durch die Tharwüste begrenzt, zwischen Indien und Pakistan, eine nahezu unbewohnte Gegend.)
- 2) *Nelle città del Bangladesh, **Dacca**, la capitale, e **Chittagong**, la situazione è ancora più drammatica, benché tre abitanti su quattro vivano nelle campagne, che tuttavia vengono periodicamente invase da inondazioni, talvolta catastrofiche.* (BERSEZIO 2005, S. 117; Hervorhebung im Orig.; In den Städten von Bangladesch, Dhaka, der Hauptstadt, und Chittagong ist die Situation noch dramatischer, obwohl drei von vier Einwohnern auf dem Land leben, das trotzdem periodisch von Überschwemmungen invadiert wird, manchmal katastrophalen.)
  - 3) *Lo sviluppo economico della regione indiana è stato fortemente condizionato dagli interventi stranieri che, nel corso del tempo, hanno operato sia da stimolo in alcuni settori sia da freno in altri.* (BERSEZIO 2005, S. 119; Die wirtschaftliche Entwicklung der indische Region ist stark durch die ausländischen Eingriffe konditioniert worden, die im Laufe der Zeit sowohl als Stimulation in einigen Sektoren als auch als Bremse in anderen gearbeitet haben.)
  - 4) *Al momento dell'indipendenza non ci fu solo il problema della lingua: **i nuovi confini** interni furono ridisegnati tra mille difficoltà e alcuni Stati, come il Punjab e il Kashmir, minacciarono la secessione.* (BERSEZIO 2005, S. 125; Im Moment der Unabhängigkeit gab es nicht nur das Problem der Sprache: Die neuen Grenzen wurden unter tausend Schwierigkeiten neu gezeichnet, und einige Staaten wie Punjab und Kaschmir drohten mit der Sezession.)
  - 5) *Una vasta zona di risorgive ha creato terreni paludosi, i terai, che oggi sono stati in parte bonificati.* (BERSEZIO 2005, S. 122; Ein weitläufiges Gebiet von Karstquellen hat Sumpfböden geschaffen, die Terai, welche heute zum Teil trockengelegt worden sind.)

Abbildung 8: Passivkonstruktionen auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region

Im ersten Beispiel aus der physischen Beschreibung der Region befinden sich zwei aufeinander folgende Passivformen, von denen die erste von einem Verb aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) stammt und die zweite aus dem fundamentalen (FO). Die Verbformen, die den passiven Prädikaten vorausgehen und folgen, sind nicht flektiert, sondern es handelt sich mit dem Partizip „*formata*“ um den Bestandteil eines impliziten Relativsatzes und mit „*disabitata*“ um ein adjektivisches Partizip, das attributiv gebraucht ist.

Neben dem CO-gekennzeichneten Passiv gibt es zudem in den oben abgebildeten Sätzen des ersten Beispiels weitere Ausdrücke, die nicht zum fundamentalen bzw. zum Basiswortschatz zählen: Von den insgesamt 51 Wörtern sind nur 31 FO-gekennzeichnet, also 60 Prozent, während von den übrigen eines die doppelte Marke „FO TS“ trägt, drei aus dem des hohen Gebrauchs (AU), sechs aus dem des allgemeinen Wortschatzes (CO) und drei aus fachsprachlichen Wortschätzen stammen, von denen es sich bei einem um ein Phrasem handelt. Abgesehen von Verständnisschwierigkeiten, die sich hier aus mangelnder lexikalischer Kompetenz ergeben können, ist zudem keiner der Aktanten animiert. Das hat zwar keineswegs stilistische Gründe, da es sich eben um eine physisch-geographische Beschreibung handelt, jedoch hätte es zur Erleichterung des Textverständnisses beigetragen, bei der Wahl dieser grammatikalisch komplexeren Mittel des Passivs und der Partizipien zumindest die lexikalische Gestaltung des Satzgefüges stärker im fundamentalen Wortschatz zu verorten. Beispielsweise könnte das passivische Prädikat „*è cinta*“ durch „*è circondata*“ (FO; umgeben) ersetzt werden, was häufiger gebraucht wird und zweifellos mehr Lernenden bekannt ist als das bedeutungsähnliche Verb aus dem allgemeinen Wortschatz.

Desweiteren hätte das adjektivisch-partizipiale Attribut am Schluss in einen Relativsatz aufgelöst werden können, um dem Satz etwas von seiner Dichte zu nehmen und zumindest einen animierten Aktanten einzuführen: „[...] *Deserto di Thar, tra India e Pakistan, un'area in cui/dove non vive quasi nessuno*“ (Tharwüste zwischen Indien und Pakistan, ein Gebiet, in dem/wo fast niemand lebt). Im zweiten Beispiel stammt das passivisch gebrauchte Verb „*invadere*“ zwar aus dem fundamentalen Wortschatz, wird aber nicht in einer seiner Hauptbedeutungen verwendet, sondern figurativ. Hier können eventuelle Verständnisschwierigkeiten neben der lexikalischen Gestaltung des Kontextes auch aus den lexikogrammatikalischen und morphosyntaktischen Gegebenheiten entstehen. Denn die Passivkonstruktion befindet sich innerhalb eines komplexeren Satzgefüges, in dem das Subjekt des Hauptsatzes „*la situazione*“ nicht animiert ist, eine adverbiale Bestimmung mit zwei Präpositionen auftritt und ein zweiter Hauptsatz mit dem ersten durch die nebenordnende

Konjunktion „*benché*“ (AU; obgleich) verbunden ist. Darauf folgen die semantisch verwandte Konjunktion „*tuttavia*“ (FO: trotzdem) und ein Relativsatz, in dem sich schließlich das passivische Verb befindet und an den noch eine Apposition angeschlossen ist. Vor allem die Häufung der konzessiven bzw. adversativen Verknüpfungen der Satzaussagen, welche die aktiv manifestierten Satzverbindungsleistungen der Lernenden übersteigen, dürfte bei einigen der Schülerinnen und Schüler dazu führen, dass sie das Satzgefüge mit all seinen inhaltlichen Nuancen nicht vollständig verstehen. Auch hier gilt, dass eine bessere Garantie für das Textverständnis möglichst aller Schülerinnen und Schüler eine stärker aus dem Basiswortschatz schöpfende lexikalische Gestaltung wäre.

Das dritte potentiell kompliziertere Passivbeispiel stammt aus dem ersten Satz eines Textes, dessen Überschrift bereits wegen der beiden darin vorhandenen Partizipien vorgestellt worden ist. Der Satz mit der Passivkonstruktion greift die Überschrift auf und führt diese weiter aus. Neben der niedrigeren Frequenz des Verbs „*condizionare*“ aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) trägt auch hier die Verwendung nicht animierter Aktanten zu eventuellen Verständnishürden bei. Der Text, aus dem dieser Ausschnitt stammt, lässt die Auffassung vieler Lehrkräfte nachvollziehen, dass die Texte der Unterrichtswerke nicht eigenständig von den Lernenden erarbeitet und verstanden werden können, sondern dass es ihrer Erklärungshilfen bedarf. Hier wird die zu erbringende Verständnisleistung dadurch anspruchsvoller, dass es sich um einen komplexeren Sachverhalt handelt, der mit nur einem konkreten Beispiel illustriert und zudem passivisch konstruiert ist.

Im vierten Textausschnitt handelt es sich um eine Passiv-Konstruktion, die mit einem Verb (*ridisegnare*) aus dem allgemeinen Wortschatz gebildet ist, das für ein gesichertes Textverständnis bekannt sein muss. Darüber hinaus ist im Ausschnitt nicht direkt expliziert, was im Moment der indischen Unabhängigkeit neben der Sprachwahl ein weiteres Problem darstellt, da der Ausschnitt inhaltlich damit beginnt, dass die Sprachwahl nicht das einzige Problem ist, worauf nach einem Doppelpunkt die Grenzziehung thematisiert wird. Die Lernenden müssen also zum einen implizieren, dass es sich dabei um ein weiteres Problem handelt und zum anderen, warum die Grenzziehung überhaupt ein Problem darstellt.

Im letzten Textauszug ist „*bonificare*“ (trockenlegen) ein im Passiv gebrauchtes Verb aus dem allgemeinen Wortschatz (CO), das voraussichtlich nicht alle Lernenden kennen und von ihnen auch nicht leicht aus dem Kontext erschlossen werden kann. Zumal von den 18 Wörtern, die diesen Satz bilden, nur elf aus dem fundamentalen Wortschatz (FO) stammen, während eines als fach- und fremdsprachliches Wort doppelt markiert ist, ein weiteres fachsprachlicher Herkunft ist und die anderen fünf Wörter auf vier verschiedene Worttypen aus dem allgemeinsprachlichen Wortschatz (CO) rekurren, von denen ein zweigliedriges Phrasem als Adverbiale zwischen dem Hilfsverb und dem Partizip auftritt.

Auch eventuelle Wortbildungskennntnisse helfen hier nur bedingt weiter, da das im Wortstamm enthaltene Adjektiv zum einen in seiner ursprünglichen lateinischen Variante „*bon(us)*“ erscheint und nicht in der heutigen italienischen Form mit dem Doppelkonsonanten „*buono*“ (gut) und zum anderen selbst bei erfolgreicher Identifizierung dieses Wortelements nicht automatisch auf die Bedeutung des Verbes geschlossen werden kann. Es ist anzunehmen, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler diesen Satz ohne Verständnishilfen in Form einer Erklärung im Text, durch die Lehrkraft oder in einem Glossar in Textnähe nicht versteht.

In anderen Fällen ist eine Bedeutungserschließung anhand morphologischer Kennntnisse leichter möglich, wie etwa bei dem ebenfalls im Passiv formulierten und CO-gekennzeichneten Prädikat „*è insanguinato*“, das in seine Bestandteile des präpositionalen Präfixes „*in-*“ (FO; in/ein) und das Verb „*sanguinare*“ (AD; bluten) zergliedert, bzw. in dem das Substantiv „*sangue*“ (FO; Blut) erkannt werden kann, was geläufiger ist als das davon abgeleitete Verb „*sanguinare*“. Zudem kennen die Lernenden wahrscheinlich weitere Verben, die nach demselben Prinzip gebildet werden, wie z.B. „*innervosire*“ (CO; nervös machen), „*imbalsamare*“ (CO; einbalsamieren), „*imbarcare*“ (AU; einschiffen), „*infastidire*“ (CO; belästigen), „*indebolire*“ (AU; schwächen).

### 10.2.2.2 Nicht flektierte Verbformen

Auf den untersuchten Lehrbuchseiten sind 33 partizipiale Vorkommnisse zu verzeichnen, die auf 31 Worttypen zurückgehen. 29 davon sind mit einem Token vertreten und zwei mit jeweils zweien. 19 dieser Partizipien werden von 18 Verben aus dem fundamentalen Wortschatz gebildet, neun von acht Verben des hohen Gebrauchs (AU), eines vom reflexiven Verb „*basarsi*“ (basieren auf) aus dem Gebrauchswortschatz der hohen Disponibilität (AD), eines vom fachsprachlichen Wort „*riconoscere*“ (TS dir.; anerkennen) und vier von Verben aus dem allgemeinen Wortschatz (CO). Von diesen letzten sind zwei bereits weiter oben vorgestellt werden, teilweise zusammen mit weiteren Partizipien aus anderen Gebrauchsbereichen. Die anderen beiden lauten in der flektierten Form, in der sie im Text erscheinen, „*penalizzato*“ (benachteiligt) und „*riconosciute*“ (anerkannt). Das erste von ihnen könnte Verständnisschwierigkeiten bereiten, die sich auf die Aussage des gesamten Satzes erstrecken, da die angrenzenden Wörter ebenfalls aus dem allgemeinen Wortschatz stammen. Darunter ist auch die seltener gebrauchte Konjunktion *pur*“ ((auch) wenn), die sowohl eine konditionale als auch adversative Funktion übernehmen kann: „*Il turismo, pur penalizzato dall’instabilità politica, è in crescita*“ (BERSEZIO 2005, S. 129; Der Tourismus, auch wenn er durch die politische Instabilität benachteiligt ist, befindet sich im Wachstum). Es handelt es sich hierbei um eine morphosyntaktisch kompliziertere Konstruktion, welche ein Gerundium erfordert, das jedoch nur impliziert ist (*pur essendo penalizzato*). Ob diese Konstruktion mit ihrem adversativen Gehalt von allen Schülerinnen und Schülern erkannt und/oder verstanden wird, ist fraglich, zumal das ähnlich klingende Adverb „*pure*“ „auch“ bzw. „ruhig/bloß“ bedeutet, also diesen adversativen Charakter nicht aufweist. Produziert worden ist eine solche Konstruktion mit dieser Konjunktion in den Schülertexten jedenfalls nicht.

Auch die Bedeutung des Partizips „*contesa*“ ist vermutlich nicht allen Lernenden bekannt. Zwar stammt es von einem Verb aus dem Basiswortschatz, aber als Wort des hohen Gebrauchs (AU) ist es weniger frequent als der fundamentale Wortschatz und aus dem Kontext nicht oder nur eingeschränkt erschließbar. Außerdem befindet es sich in einem impliziten Relativsatz, der in Klammern angeführt ist, was die Schülerinnen und Schüler eventuell dazu einlädt, ihn als weniger relevante Ergänzung aufzufassen und zu ignorieren. Warum diese zwischen Klammern stehende Ergänzung erwähnt wird, erschließt sich ohnehin nicht eindeutig, da er sich im Kontext einer geophysischen Beschreibung Indiens befindet, mit der er nur im entferntesten Sinne zu tun hat (BERSEZIO 2005, S. 122):

L’ambiente naturale

Il territorio dell’India è diviso in tre regioni molto differenti: la zona himalaiana comprende a nord-ovest la regione del Kashmir (contesa con il Pakistan) e a nord-est quella del Sikkim.

(Die natürliche Umwelt

Das Gebiet Indiens ist in drei sehr unterschiedliche Regionen unterteilt: Das Himalaya-Gebiet beinhaltet im Nordwesten die Region Kaschmir (umstritten mit Pakistan) und im Nordosten die des Sikkim.)

Selbst dann, wenn die Partizipien von Verben aus dem fundamentalen Wortschatz stammen, werden sie wahrscheinlich nicht immer von allen Lernenden leicht verstanden, was neben dem lexikalischen Umfeld auch an den grammatikalisch-syntaktischen Strukturen liegt, die mit den Partizipien gebildet werden. So erscheint etwa im folgenden Textauszug das Partizip „*sorta*“ (FO; entstanden) als Teil eines impliziten Relativsatzes, d.h. ihm fehlt das Prädikat (BERSEZIO 2005, S. 124):

*Delhi, la capitale, è la città più ricca di storia, sorta in un punto di importanza strategica, che domina il passaggio della Valle dell’Indo a quella del Gange.*

(Delhi, die Hauptstadt, ist die an Geschichte reichste Stadt, die an einem Punkt strategischer Bedeutung entstanden ist, der den Übergang vom Tal des Hindus zu dem des Ganges beherrscht.)

Obwohl in diesem 28 Wörter langen Satzgefüge fast alle verwendeten Begriffe aus dem fundamentalen Wortschatz (FO) stammen – Ausnahmen bilden lediglich die drei verwendeten Eigennamen der Stadt und der beiden Flüsse sowie das Adjektiv „*strategico*“ (CO fig.) und das Prädikat „*dominare*“ (AU) –, ist es relativ komplex. Es beginnt recht einfach mit einem kurzen Hauptsatz und dem Prädikat „ist“ als Teil eines Prädikativums, allerdings enthält der kurze Hauptsatz bereits eine Apposition („*la capitale*“) sowie einen Superlativ, welcher zusammen mit einem präpositionalen Objekt ein Attribut zum Prädikatsnomen formt. Das darauf folgende Partizip weist eine feminine Singularendung auf, so dass theoretisch als Bezugswort außer dem Subjekt des Hauptsatzes und seiner Apposition ebenfalls das präpositionale Objekt „an Geschichte“ in Frage kommt. Was die Satzaussage des impliziten Relativsatzes betrifft, so wird darin oder danach nicht direkt mithilfe einer kausalen Bestimmung oder eines Kausalsatzes erklärt, warum es sich um einen strategischen Punkt handelt, sondern dies erfolgt nur mittels eines weiteren Relativsatzes, der von dem impliziten abhängt. Darin ist außerdem das AU-gekennzeichnete Prädikat enthalten, was eventuell nicht alle Schülerinnen und Schüler kennen.

Das letzte Beispiel eines schwieriger zu interpretierenden Partizips, das von einem wahrscheinlich bekannten Verb aus dem fundamentalen Wortschatz stammt, bildet zugleich die Überleitung zu einer weiteren auf den untersuchten Lehrbuchseiten verwendeten Kategorie nicht flektierter Verbformen, den Gerundien. Im nächsten Textauszug schließt sich nämlich eines an das Partizip an (BERSEZIO 2005, S. 125; Hervorhebung im Orig.):

Raggiunta l'indipendenza (1947), il governo aveva deciso che l'*hindi* fosse la lingua ufficiale di tutto il Paese, affiancata dall'inglese. Molti Stati però si opposero, rivendicando il diritto di usare ciascuno la propria lingua.

(Die Unabhängigkeit erreicht (1947), hatte die Regierung entschieden, dass *Hindi* die Amtssprache des ganzen Landes sei, begleitet von Englisch. Aber viele Staaten widersetzten sich, für das Recht, jeder die eigene Sprache zu benutzen, eintretend.)

23 der insgesamt 32 Wörter dieses Textausschnittes stammen aus dem fundamentalen (FO), die übrigen aus dem allgemeinen Wortschatz (CO), dem des hohen Gebrauchs (AU) und aus den Fachsprachen des Rechtswesens und der Sprachwissenschaft das Phrasem „Amtssprache“. Es handelt sich mit den übrigen acht Wörtern also um einen relativ geringen Anteil an Ausdrücken, der nicht FO-gekennzeichnet ist, dennoch machen sie zusammen ein Viertel des gesamten Wortvorkommens aus und konzentrieren sich unter ihnen ein Prädikat, ein Partizip und ein Gerundium. Aufgrund dessen, dass sie einen Großteil der Satzglieder regieren, hängt von ihrem Verständnis erheblich das des gesamten Textausschnittes ab.

„*Raggiunta*“ als Bestandteil eines satzwertigen Partizips am Anfang des Ausschnittes hat auch temporalen Charakter, indem es Vorzeitigkeit zur ebenfalls vorzeitigen Handlung des nächsten Satzabschnittes ausdrückt. Ungeübteren Lesern wäre das Textverständnis erleichtert, wenn ein Temporalsatz das satzwertige Partizip ersetzt würde.

Daran schließt sich zunächst ein weiteres Partizip an, mit dem erneut ein impliziter Relativsatz geformt wird, welcher sich auf das Prädikatsnomen „die Amtssprache“ bezieht, aber nicht direkt an dieses anschließt, da zwischen ihm und dem Relativsatz noch ein Attribut liegt. Darüber hinaus steht das Prädikat des Prädikativums nicht im Indikativ, sondern im Konjunktiv. Auf diesen relativ komplexen Satz folgt ein weiterer, dessen Verb aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) stammt, „sich widersetzen“. Von diesem hängt der Gerundivsatz ab, der modalen Charakter aufweist; er gibt die Art und Weise an, wie das Widersetzen erfolgte. Einmal mehr sind im Übrigen die Aktanten nicht direkt animiert, sondern „Staaten“ und die „Regierung“, welche stellvertretend für die in ihren agierenden Menschen stehen.

Auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region erscheint noch ein weiteres Gerundium (BERSEZIO 2005, S. 117):

Verso il 1500 a.C., ondate successive di popolazioni di pastori provenienti da nord-est invasero le stesse regioni e si mescolarono agli antichi abitanti, creando una complessa sovrapposizione di gruppi etnici diversi.

(Gegen 1500 v.Ch. invadierten sukzessive Völkerwellen von aus Nordosten stammenden Hirten dieselben Regionen und mischten sich unter die antiken Einwohner, eine komplexe Überlagerung verschiedener Volksgruppen schaffend.)

Dieser 30 Wörter lange Textauszug besteht zu über einem Drittel aus Wörtern, die nicht zum fundamentalen Wortschatz zählen. Das lexikalische Umfeld des FO-gekennzeichneten Gerundiums gestaltet sich also recht komplex. Sieben Ausdrücke stammen aus dem allgemeinen Wortschatz (CO), unter ihnen das Prädikat „mischten sich“. Auch das erste, nicht animierte Subjekt ist ein figurativ gebrauchtes Wort aus dem CO-Bereich (Wellen), was jedoch von den Lernenden aufgrund ihrer Kenntnisse der Wortbildungsmechanismen als bedeutungsähnlich zu „onda“ (Welle) aus dem fundamentalen Wortschatz erkannt werden kann. Ebenfalls aus dem allgemeinen Wortschatz stammt das Akkusativobjekt im Gerundivsatz, das zu Verständnisschwierigkeiten des gesamten Satzes führen kann, wenn es unbekannt ist.

Wie im Falle des ersten Gerundiums werden auf diese Weise auch hier viele Informationen innerhalb eines Satzgefüges verdichtet, welche manchen Lernenden eher und vollständiger zugänglich wären, wenn sie durch etwas frequentere Lexeme oder aber mit einer finiten Verbform anstelle des Gerundiums und einer expliziteren Verknüpfung mit dem Textkontext wiedergegeben wären

Desweiteren sind auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region 26 Infinitive vertreten, die größtenteils aus dem fundamentalen Wortschatz stammen. Mit dieser infiniten Verbkategorie werden Konstruktionen gebildet, die überwiegend unkompliziert sind und nur in bestimmten Fällen vermehrt zu Verständnisschwierigkeiten führen können.

Beispielsweise erscheinen auf den Seiten vier Modalverben, die einen Infinitiv nach sich ziehen, wie sie auch in den Texten der Schülerinnen und Schülern oft erscheinen. Ebenfalls leichter zu verstehen sind Konstruktionen mit bestimmten Verben, auf die meistens ein Infinitiv folgt, und die sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen häufig gebraucht werden. Das sind auf den untersuchten Seiten etwa „riuscire a“ (imstande sein) plus Infinitiv oder „cercare di“ (versuchen) plus Infinitiv mit jeweils zwei Vorkommnissen.

Etwas anspruchsvoller gestaltet sich die Verständnisleistung bei Infinitivkonstruktionen mit der Präposition „per“, (hier: um zu), die eine finale Bedeutung annimmt. Derartige Finalsätze liegen mit drei Infinitiven vor:

- |  |
|--|
| 1) <i>La rete ferroviaria indiana è gigantesca e fu realizzata nell'Ottocento dal Regno Unito per facilitare le importazioni di cotone</i> (BERSEZIO 2005, S. 127). Das indische Eisenbahnnetz ist gigantisch und wurde im 18. Jahrhundert vom Vereinigten Königreich errichtet, um die Baumwollimporte zu erleichtern.  |
| 2) <i>Si tratta in genere di città che si sono sviluppate sotto la dominazione britannica, spesso per sostenere le attività commerciali dei colonizzatori</i> (BERSEZIO 2005, S. 124). Es handelt sich in der Regel um Städte, die sich unter der britischen Herrschaft entwickelt haben, oft um die kommerziellen Aktivitäten der Kolonisatoren zu unterstützen.  |
| 3) <i>Ci sono ancora comunità di raccoglitori che praticano un'agricoltura itinerante basata sull'incendio delle foreste per aprire i campi destinati alla semina dei cereali: consumato il campo, la comunità emigra</i> (BERSEZIO 2005, S. 126; Hervorhebung im Orig.). Es gibt noch Sammler-Gemeinschaften, die eine Wander-Landwirtschaft betreiben, die auf dem Anstecken von Wäldern beruht, um Felder zu eröffnen, die für die Saat von Getreide bestimmt sind: Wenn das Feld verbraucht ist, emigriert die Gemeinschaft. |

Abbildung 9: Finalsätze mit Infinitiven auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region

Der erste Finalsatz mit Infinitiv stammt zwar aus einem eher kurzen Satzgefüge mit insgesamt 19 Wörtern, diese zählen allerdings nur zur Hälfte zum fundamentalen Wortschatz, so dass sich bereits die lexikalische Ebene etwas komplex gestaltet. Bei den übrigen Ausdrücken handelt es sich um Toponyme und Wörter aus dem allgemeinen Wortschatz (CO) sowie dem des hohen Gebrauchs (AU), aus dem auch das Verb stammt, von dem der Infinitiv gebildet wird. Das Akkusativobjekt des

Finalsatzes ist ebenfalls ein Ausdruck des allgemeinen Wortschatzes (CO), „*importazioni*“, welches den Schülerinnen und Schülern jedoch im Erdkundeunterricht wiederholt begegnet.

Auch im Satzgefüge des zweiten Finalsatzes zählen neun der insgesamt 22 Wörter nicht zum fundamentalen Wortschatz. Zu letzterem gehört zwar das Verb im Infinitiv, „*sostenere*“, jedoch ist das Textverständnis neben der lexikalischen Komplexität und dem Finalsatz dadurch erschwert, dass der Aktant des Satzes nicht animiert ist und zwei Handlungen vollzieht, unter denen einige Lernende sich wahrscheinlich nichts Genaueres vorstellen können.

Beim dritten Finalsatz mit Infinitiv handelt es sich insofern um das anspruchsvollste sprachliche Umfeld, als dass mit 29 Wörtern das Satzgefüge recht lang ist und 13 Ausdrücke nicht aus dem fundamentalen Wortschatz stammen. Es ist fraglich, ob alle Lernenden verstehen, was mit dem Aktanten des Satzgefüges, den Sammlergemeinschaften, bezeichnet ist. Zwar wird deren Lebensweise im Satzgefüge vorgestellt, jedoch geschieht dies sowohl auf lexikalischer als auch auf grammatikalisch-syntaktischer Ebene auf eher komplizierte Weise. So gliedert sich der Finalsatz zwischen zwei Partizipialkonstruktionen ein, wobei er vom ersten Partizip abhängt und das zweite nach sich zieht. Im letzten Teil des Satzes ist eine größere Verstehensleistung vonnöten, da die Erklärung des Begriffs „*agricultura itinerante*“ nicht direkt an diesen angeschlossen und beispielsweise mit einem Doppelpunkt gekennzeichnet wird, sondern dieses Satzzeichen erst vor dem letzten Teil der Beschreibung verwendet wird.

Unter den verwendeten Infinitivkonstruktionen auf den Lehrbuchseiten zur indischen Region ist außerdem ein weiterer mit finalem Charakter zu finden (BERSEZIO 2005, S. 115):

*Le due catene si sono sollevate nella stessa epoca delle Alpi e sono così alte e aguzze perché sono “giovani” e l’erosione non ha avuto ancora il tempo di spianarle.*

(Die zwei Gebirgszüge haben sich in derselben Phase erhoben wie die Alpen und sind so hoch und spitz, weil sie „jung“ sind und die Erosion noch keine Zeit gehabt hat, sie zu ebnen.)

Hier wird der satzwertige Infinitiv nicht mit der Präposition „*per*“ eingeleitet, sondern von der Präposition „*da*“. Das Verb im Infinitiv stammt aus dem Basiswortschatz (AD, hohe Disponibilität), trotzdem ist es vielleicht nicht allen Lernenden bekannt. Zusätzlich ist es enklitisch konstruiert, da es ein Personalpronomen an sich bindet, welches das Subjekt des Satzgefüges aufgreift. Dieses steht allerdings ganz am Satzanfang, während das Pronomen zusammen mit dem Infinitiv das letzte Wort bildet und zwischen ihnen verschiedene Satzglieder, drei hypotaktisch verbundene Hauptsätze und ein Kausalsatz liegen.

### 10.3 Vergleich der Schülertexte mit den Lehrbuchseiten

Die obigen Beschreibungen der Schüler- und der Lehrbuchtexte zur indischen Region zeigen, dass diese sich auf allen sprachlichen Ebenen deutlich voneinander unterscheiden, wenn man einmal von den Textstellen absieht, welche die Lernenden wortwörtlich aus den Lehrbuchtexten übernehmen. Aber selbst dann reduzieren die Schülerinnen und Schüler die informationelle Dichte und morphosyntaktische Komplexität der Lehrbuchtexte.

Sie verwenden mehr Ausdrücke aus dem Basiswortschatz und formulieren Texte mit geringerer lexematischer Varianz. Das heißt, sie gebrauchen insgesamt weniger unterschiedliche Worttypen und wiederholen öfter bereits verwendete Begriffe, anstatt sie durch Synonym zu ersetzen.

Der von ihnen verwendete Wortschatz besteht zu einem größeren Teil aus den frequenteren Wörtern des fundamentalen Wortschatzes als in den Lehrbuchtexten, was auch zur Folge hat, dass die Schüler weniger Phraseologismen bilden. Desweiteren geben sie öfter Informationen als Handlungen wieder als in Form von Zuständen bzw. mit grammatikalischen Metaphern. Daraus folgt, dass sie mehr Prädikate formulieren. So weisen ihre Sätze durchschnittlich 2,3 Prädikate auf, während es in den Lehrbuchtexten nur 1,6 sind. Gleichzeitig verwenden sie im Verhältnis zum Unterrichtswerk wesentlich weniger nicht flektierte Verbformen, und diese sind auch weniger komplex gestaltet. Beispielsweise gebrauchen sie einen Großteil der Infinitive bei der Verwendung

von Modalverben. Die in den Schülertexten zahlreicher vertretenen Modalverben rühren allerdings zumindest teilweise aus der Aufgabenstellung her, welche ihre Texte inhaltlich von denen des Lehrbuchs unterscheidet: Etliche der von ihnen formulierten Modalverben erscheinen am Schluss der Texte, wo die Lernenden angeben sollten, ob sie sich vorstellen können, in der indischen Region zu leben.<sup>214</sup>

Zwar differieren die Texte der Lernenden in ihrer durchschnittlichen Satzlänge nur um drei Wörter von denen des Lehrbuchs (22 zu 25 Wörter), jedoch entstehen ihre langen Sätze oft durch parataktische Nebenordnungen bzw. Schwierigkeiten mit der Zeichensetzung. Diese äußern sich darin, dass die Lernenden Satzaussagen innerhalb eines Gefüges nebenordnen, welche geübtere Schreibende in unabhängigen Sätzen oder Satzgefügen formulieren würden, die durch eine satzbeendende Interpunktion voneinander getrennt wären.

Außerdem unterscheiden sich die satzverknüpfenden Elemente wie Konjunktionen und präpositionale/adverbiale Bestimmungen dadurch, dass in den Schülertexten eine geringere semantische Spannbreite von Verknüpfungen abgedeckt ist. Konjunktionale Verknüpfungen beschränken sich größtenteils auf parataktische Anordnungen bzw. auf die hypotaktischen Relativsätze. Gründe, Folgen, Konditionen oder Gegensätze werden von den Lernenden generell weniger und somit auch in verringerter Weise mithilfe entsprechender Nebensätze oder grammatikalischer Metaphern ausgedrückt.

Ferner ähneln die Sätze in den Texten der Lernenden einander strukturell erheblich mehr als die der Lehrbuchseiten, da sie überwiegend mit der Nennung des Subjekts beginnen, welches außerdem in anschließenden Sätzen stärker wiederholt wird, als durch Pronomen oder andere Synonyme ersetzt zu werden.

Die Lehrbuch- und die Schülertexte unterscheiden sich auch auf inhaltlicher Ebene, was vor allem an den sehr unterschiedlichen Längen liegt. Die Lernenden mussten zwangsläufig die in den Lehrbuchtexten gegebenen Informationen reduzieren, doch zeigt sich bei ihnen die Tendenz, die unterschiedlichen inhaltlichen Aspekte weniger ausbalanciert darzustellen, als es in den Lehrbuchtexten erfolgt. Was vermutlich seine Ursachen in der Konzentration im Erdkundeunterricht dieser Klasse auf die physischen Aspekte eines Landes oder einer Region hat, spiegelt sich in den Texten der Lernenden dadurch wider, dass sie diesem Gegenstand mehr Platz einräumen als der Vorstellung wirtschaftlicher, demographischer und geschichtlicher Aspekte.

Abschließend zeigt die folgende Tabelle im Einzelnen, wie sich die Texte der Lernenden und des Unterrichtswerks auf lexikalischer Ebene und in ihrer Gliederung in Sätze voneinander unterscheiden. Um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewähren, als es ihre unterschiedlichen Längen zulässt, da sich diese auf die prozentuale Zusammensetzung des Wortschatzes aus den verschiedenen Gebrauchsbereichen auswirken, sind von den einzelnen Lehrbuchseiten zwölf ungefähr gleichlange Textauszüge untersucht worden, welche der durchschnittlichen Länge der Schülertexte entsprechen.<sup>215</sup>

∅	Schülertexte	Lehrbuchseiten
n Wörter	304	298
n Sätze	15	12
längster Satz	45	39
∅ Satzlänge	22	25
AD	3	5
AD TS	0	0

<sup>214</sup> S. in diesem Zusammenhang Christie (2012), welche den Schreibstil von Jugendlichen u.a. durch eine Zunahme an Modalität beschreibt, die einhergeht mit einer ausgeprägteren Versprachlichung der Einstellungen und Haltungen der Schreibenden zum Textgegenstand (CHRISTIE 2012, S. 188).

<sup>215</sup> Ausgenommen aus dieser Berechnung ist der eine Schülertext, der sich in seinem Umfang signifikant von allen anderen Schülertexten unterscheidet.



AU	23	29
AU TS	0	0
CO	29	39
CO TS	2	3
el.CO	4	4
el.CO TS	1	1
el.FO	0	0
el.TS	2	2
ES	0	0
ES TS	0	0
FO	198	188
FO TS	0	0
LE	0	0
OB	0	0
TS	5	6
n.p.	28	16
el.n.p.	9	4
sigla	0	0
o. M.	0	0
n FO in %	65,1	63,1
n VdB*	224	222
n VdB in %	73,7	74,5
n n.p. inkl. el.n.p. in %	13	7
n n.p. inkl. el.n.p.	37	20
*inkl. doppelte Marken mit TS		

Tabelle 13: Mittelwerte sprachlicher Merkmale der Schülertexte und der Lehrbuchseiten zur indischen Region

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Schülertexte im Mittelwert zwar umfangreichere längste Sätze aufweisen, dennoch liegt ihre durchschnittliche Länge mit 22 Wörtern unter der der Lehrbuchseiten (25 Wörter).

Hinsichtlich der Beschreibung des verwendeten Wortschatzes mithilfe der Angaben über seinen Gebrauch anhand des GRADIT ist festzuhalten, dass in beiden Textgruppen die doppelten Markierungen abgesehen von der Markierung „CO TS“, welche in den Schülertexten durchschnittlich zwei Wörter pro Text tragen und auf den Lehrbuchseiten drei, im Mittelwert keine Rolle spielen. Während die Lernenden durchschnittlich zehn Wörter mehr aus dem fundamentalen Wortschatz verwenden, liegen die Werte für die beiden anderen Marken des Basiswortschatzes (AD und AU) sowie für die allgemeinsprachliche (CO) und die fachsprachlichen (TS) in den Lehrbuchtexten höher. Überwiegend handelt es sich um relativ geringe Differenzen; die Wortschatzbereiche des hohen Gebrauchs (AU) und des allgemeinsprachlichen (CO) sind im Durchschnitt auf den Lehrbuchseiten aber deutlich stärker vertreten: In den Schülertexten finden sich mittelwertig 23 AU-gekennzeichnete Wörter, wohingegen es in den Texten des Lehrbuchs 29 sind, und der Abstand zwischen den beiden Textgruppen besteht für die CO-gekennzeichneten aus zehn Wörtern.

Aus dieser Verteilung ergibt sich, dass der prozentuale Anteil der FO-gekennzeichneten Wörter am Gesamtwortvolumen in den Texten der Lernenden bei 65 liegt und in den Texten des Lehrbuchs bei 63, der Unterschied also zwei Prozentpunkte beträgt. Anders verhält es sich mit dem prozentualen Anteil der aus dem Basiswortschatz (VdB) stammenden Ausdrücke, von denen sich mit 75 Prozent

etwas mehr in den Lehrbuchtexten befinden als in denen der Schülerinnen und Schüler. Das bestätigt die Annahme, dass in den Lehrbuchtexten mehr niedrig frequente Wörter verwendet werden als in den Schülertexten, auf den ersten Blick nicht, ist aber damit zu erklären, dass in den Schülertexten durchschnittlich mehr Eigennamen erscheinen und diese keine Marken tragen. Das sind hauptsächlich Toponyme, welche in den Schülertexten im Mittelwert zahlreicher vorkommen als auf den Lehrbuchseiten, weil sich die Schülerinnen und Schüler vor allem auf die physische Beschreibung der Region konzentrieren. Hierfür werden die Toponyme benötigt, während die Lehrbuchseiten auch andere Aspekte wie die sozioökonomischen und geschichtlichen ausführlicher behandeln. Subtrahiert man den Anteil der Eigennamen vom Gesamtwortvolumen, so dass dieses nur noch aus Wörtern besteht, die eine Gebrauchsmarke tragen, ergeben die prozentualen Werte des FO-gekennzeichneten Wortaufkommens und des verwendeten Basiswortschatzes ein anderes Bild: Die Schülertexte setzen sich durchschnittlich zu 74 Prozent aus Wörtern aus dem fundamentalen Wortschatz und zu 84 Prozent aus dem Basiswortschatz zusammen, während der FO-gekennzeichnete Anteil der Lehrbuchseiten bei knapp 68 Prozent liegt und der des Basiswortschatzes bei 80.

Dass die Werte immer noch recht nah beieinander liegen – sie unterscheiden sich beim fundamentalen Wortschatz um sechs Prozentpunkte und beim Basiswortschatz um vier –, rührt wahrscheinlich daher, dass sich die Lernenden auf den Test vorbereiten konnten, indem sie die entsprechenden Lehrbuchseiten wiederholt gelesen und dann viele der dort verwendeten Wörter und Formulierungen in ihre Texte übernommen haben.

In der Klasse an der Schule *Vespucci* fand vor der Verfassung der Schülertexte keine gezielte Erarbeitung einer geographischen Region statt, da sich die Klasse in den Stunden vor der Textproduktion mit globalen sozioökonomischen Aspekten befasste. Das nächste Unterkapitel wird beschreiben, wie sie ihre Texte gestaltet haben und dabei zeigen, dass diese ohne eine solch starke Anlehnung an das Lehrbuch aus einem höheren Anteil von Ausdrücken aus dem fundamentalen und dem Basiswortschatz bestehen.

#### 10.4 Schülertexte der Klasse an der *Vespucci*

Die Lernenden der beobachteten Klasse an der Schule *Vespucci* bekamen die Aufgabe, für mich einen Text über ein Land oder eine geographische Region ihrer Wahl zu verfassen, wie er in einem Erdkundebuch ihrer Klassenstufe formuliert sein könnte. Auf ihre Anfrage wurde ihnen außerdem freigestellt, zwei Länder oder Regionen miteinander zu vergleichen. Sie wussten, dass ihre Lehrkraft den Text nicht benoten würde und sollten ihn begründend mit einem persönlichen Kommentar darüber abschließen, ob sie sich vorstellen können, eine Zeit lang in der von ihnen präsentierten Gegend zu leben.

Die Wahl der Region war ihnen freigestellt, um möglichen Schreibblockaden entgegenzuwirken, die aus mangelnden Kenntnissen über ein Thema resultieren können. Insgesamt waren zehn Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung anwesend. Unter ihnen befand sich auch eine Schülerin mit Verzögerungen in der geistigen Entwicklung, welche keine Text verfasste, sondern gemeinsam mit der Unterstützungslehrkraft ein Schaubild mit Stichpunkten zu einem Land ihrer Wahl erstellte.

Die unten stehende Tabelle illustriert die vorgestellten Regionen der übrigen neun Schülerinnen und Schüler:

Lernende	Thema	Kommentar
A	Brasilien	
B	Afrika	
C	Bangladesch	Herkunftsland ihrer Eltern
D	England	
E	Nigeria und Toronto	

F	Afrika	
G	Ecuador	Herkunftsland ihrer Eltern
H	New York und Afrika	
I	Rumänien	Herkunftsland der Schülerin

Tabelle 14: In den Texten der Klasse an der Schule *Vespucci* behandelte Länder und Regionen

Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (4) wählt Afrika bzw. ein afrikanisches Land aus, was neben persönlichen Interessen daran liegen könnte, dass in dieser Klasse in den Stunden vor der Textproduktion globale sozioökonomische Aspekte behandelt wurden, die oft anhand der afrikanischen Situation vorgestellt wurden.

Zwei Schülerinnen berichten über die Herkunftsländer ihrer Eltern, Bangladesch und Peru, und eine weitere Schülerin schreibt über Rumänien, das Land, in dem sie selbst bis zu ihrem zehnten Lebensjahr aufgewachsen ist. Unter den Lernenden, die einen Text verfasst haben, sind außerdem noch drei mehrsprachige Schülerinnen (D) und Schüler (E, F), die nicht über die Herkunftsländer ihrer Familien schreiben.

Die Schülerin D wählt als einzige ein Land, welches bereits im zweiten Jahr der Mittelschule behandelt wurde (England). Der Schüler A und die Schülerin H hingegen entscheiden sich mit Brasilien und New York für noch nicht im Unterricht behandelte Regionen.

#### 10.4.1 Schriftbild und graphische strukturelle Gestaltungsmittel

Die Texte haben meist die Länge von einer Din A4-Seite und enthalten durchschnittlich 328 Wörter, wobei der längste Text aus 486 Wörtern besteht und der kürzeste aus 225. Sie tragen oft eine Überschrift, aber es sind auch Texte ohne Überschrift darunter. Viele von ihnen sind nicht oder nur geringfügig in Absätze unterteilt, während das Schriftbild im Großen und Ganzen leserlich und ordentlich ist. Auch in dieser Klasse schreiben die Lernenden jedoch vorrangig in Druckschrift bzw. einem Mix aus Druck- und Schreibschrift, unterlassen gelegentlich die satzbeendende Interpunktion sowie die Majuskeln am Satzanfang und versehen viele Wörter nicht mit den erforderlichen Akzenten. Hinzu kommen orthographische Fehler, die sich vor allem in den Texten zweier Lernender häufen, die nicht in Italien eingeschult worden sind und erst seit einigen Jahren Italienisch lernen. Da das Beherrschen der Rechtschreibung nicht im Interesse dieser Arbeit steht, zumal die Fehler das Textverständnis nicht kompromittieren, werden sie zwar beim Zitieren aus den Schülertexten beibehalten und auch im tabellarischen Abdruck der Texte im Anhang aufgeführt sowie von der korrekten Schreibweise flankiert, aber darüber hinaus nicht weiter illustriert.

#### 10.4.2 Zusammensetzung des Wortschatzes

Das Wortvolumen der Schülertexte verteilt sich auf durchschnittlich zwölf Sätze mit einer Länge von 26 Wörtern. Alle Texte weisen aber auch Sätze auf, die noch deutlich länger sind, wobei die Maxima von 34 Wörtern bei Schülerin I bis zu 84 Wörtern bei Schülerin G reichen. Auch die Texte dieser Lerngruppe bestehen allerdings zum Teil aus sehr langen Satzgefügen, in denen nur eine schwache explizite Kohäsion zwischen den einzelnen Aussagen besteht. Aus der folgenden Tabelle sind neben den genauen Angaben zur Text- und Satzlänge Informationen über die Zusammensetzung des verwendeten Wortschatzes zu entnehmen:

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	∅
n Wörter	330	354	352	274	313	261	486	358	225	328
n Sätze	18	12	13	15	9	11	10	11	13	12

längster Satz	46	47	69	38	78	46	84	50	34	55
Ø Satzlänge	18,3	29,5	27	18,2	34,4	23,6	32,2	34,8	17,2	26,1
AD	5	2	1	3	4	2	2	2	3	3
AU	8	21	4	13	19	11	15	23	8	14
AU TS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CO	22	24	30	14	22	20	25	21	13	21
CO TS	0	2	5	0	4	4	1	2	3	2
el.CO	9	7	13	4	11	2	8	4	3	7
el.CO TS	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
el.TS	11	2	0	2	6	5	5	7	2	4
FO	251	286	286	211	228	204	406	276	181	259
TS	8	1	0	3	4	3	3	4	2	3
FO TS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n.p.	13	9	13	25	14	8	20	11	10	14
el.n.p.	0	0	0	0	0	0	0	7	0	1
sigla	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n FO in %	76,1	80,8	81,3	77	72,8	78,2	83,5	77,1	80,4	79
n VdB*	265	309	290	227	251	217	423	301	192	266
n VdB in %	80,3	87,3	82,7	82,8	80,2	83,1	87	84,1	85,3	81,1
n n.p. und el.n.p.	13	9	13	25	14	8	20	11	10	14
% n.p. und el.n.p.	3,9	2,5	3,7	9,1	4,5	3	4,1	3	4,4	4,3

Tabelle 15: Klasse *Vespucci*, Text- und Satzlängen sowie Gebrauchsmarken und Anteile der Wortschatzbereiche VdB und FO am Gesamttext

\*inkl. doppelte Marken mit TS

Der Großteil der verwendeten Wörter stammt aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes, der einen prozentualen Anteil am Gesamtwortvolumen von mindestens 76 Prozent ausmacht und bis zu 84 Prozent reicht, während er durchschnittlich bei 79 Prozent liegt. Am zweithäufigsten wurde bei der Verfassung der Texte auf den Bereich des allgemeinsprachlichen Gebrauchswortschatzes (CO) zurückgegriffen, aus dem ca. 21 Wörter pro Text stammen.

Auch wenn der Anteil an allgemeinsprachlichen Wörtern in den Texten recht hoch ist, entspringt der verwendete Wortschatz dennoch hauptsächlich dem VdB (Basiswortschatz). So beträgt dieser durchschnittlich 81 Prozent am Gesamtwortvolumen, wobei ein Minimum von 80 Prozent von den Schülern A und E produziert wird und ein Maximum von 87 von den Schülerinnen B und H.

Am dritthäufigsten benutzten die Lernenden in ihren Texten Wörter des hohen Gebrauchs (AU), auch wenn dieser durchschnittlich mit 14 Ausdrücken vertretene Wortschatzbereich in den einzelnen Texten sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. So verwendet Schülerin C nur vier AU-Wörter, während die Schülerin H auf eine Anzahl von 23 kommt.

Ebenfalls 14 Ausdrücke im Mittelwert sind außerdem geographische Eigennamen ohne Marke, wobei in zwei Texten über 20 erscheinen und in drei Texten nur acht bis zehn. Die durchschnittlich 14 Vorkommnisse der einzelnen Toponyme gehen auf vier Tokens zurück.

#### 10.4.2.1 Allgemeinsprachlicher Wortschatz (CO)

Insgesamt handelt es sich bei den verwendeten CO-gekennzeichneten Wörtern um 88 Worttypen, die mit 226 Vorkommnissen vertreten sind. Die meisten Tokens entfallen mit 31 auf das Personalpronomen „si“, welches in Verbindung mit reflexiven Verben gebraucht wird. An zweiter

Stelle folgt der bestimmte maskuline Pluralartikel „i“ mit 30 Vorkommnissen. Letzterer wird in acht der neun Texte verwendet, während das Pronomen in allen Texten erscheint. Alle anderen Wörter aus dem allgemeinen Wortschatz sind in weniger Texten und mit weitaus geringeren Vorkommnissen enthalten, wie die folgende Tabelle zunächst für diejenigen Ausdrücke veranschaulicht, die mindestens vier Vorkommnisse haben:

Wort	Wortart	Tokens	Lernende, die es verwenden	Übersetzung
<i>un po'</i>	loc.avv.	7	D, G, C	etwas
<i>anche se</i>	loc.cong.	6	B, C, D, G, I	auch wenn
<i>gli</i>	art.det.	6	B, E, F, G, I	die
<i>svilupato</i>	agg.	6	A, B, D, F, H	entwickelt
<i>per questo</i>	loc.cong.	5	A, E	deshalb
<i>a causa di</i>	loc.prep.	4	B, E	aufgrund von
<i>economicamente</i>	avv.	4	C, E	wirtschaftlich
<i>per esempio</i>	loc.avv.	4	B, E, F, H	zum Beispiel
<i>per quanto riguarda</i>	loc.avv.	4	C	bezüglich
<i>tasso</i>	s.m.	4	A, D, H	Rate
<i>venire</i>	v.aus.	4	A, C, I	Hilfsverb von "kommen" zur Passivkonstruktion

Tabelle 16: CO-gekennzeichnete Wörter mit mindestens vier Vorkommnissen

Unter ihnen sind neben dem zweiten bestimmten maskulinen Pluralartikel und dem von „venire“ gebildeten Hilfsverb, das bei der Passivkonstruktion anstelle des Hilfsverbs „sein“ verwendet werden kann, ein Adjektiv und ein Substantiv sowie drei adverbiale, zwei konjunktionale und ein präpositionales Phrasem.

Genauso viele Wörter wurden dreimal verwendet:

*abituarsi* (sich gewöhnen; B, G, I); *accesso* (Zugang; F, H); *ad esempio* (zum Beispiel; C, G, H); *andare a scuola* (zur Schule gehen; B, G); *diffuso* (verbreitet; C, F); *mortalità* (Sterblichkeit; B, F, I); *nutrimento* (Ernährung, C); *percentuale* (Anteil; I).

Die folgenden 14 Wörter haben maximal zwei Vorkommnisse:

*affitto* (Miete; G); *all'incirca* (ungefähr; G, I); *andare in giro* (herumlaufen; A); *determinato* (bestimmt; C, H); *di più* (mehr; D, F); *industrializzazione* (Industrialisierung; B, H); *mantenersi* (für seinen Unterhalt sorgen; H); *piantagione* (Plantage; A, B); *potabile* (trinkbar; F); *preoccuparsi* (sich sorgen; E); *pulito* (sauber; G); *riguardo* (bezüglich; D, H); *sviluparsi* (sich entwickeln; E); *zanzariera* (Insektennetz; C, F).

Ferner wurden weitere 50 Wörter, also mehr als die Hälfte aller CO-gekennzeichneten Ausdrücke, nur ein einziges Mal gebraucht.

Von allen Worttypen aus dem allgemeinsprachlichen Wortschatz stellen mit 24 die größte Gruppe die Verben in finiter, infiniter sowie phrasematischer Form. Danach folgen mit 20 die Adverbien. Ebenfalls zahlreich vertreten sind die Substantive mit 19. Außerdem zählen auch 14 Adjektive, fünf präpositionale und drei konjunktionale Phraseme dazu sowie die beiden Artikel und das Pronomen. Insgesamt befinden sich unter den Worttypen 25 Phraseme, d.h. mit knapp 30 Prozent (28,4) aller gebrauchten Ausdrücke aus dem allgemeinsprachlichen Wortschatz machen die Mehrworteinheiten einen erheblichen Teil des CO-Wortschatzes aus.

### 10.4.2.2 Fachwortschatz (TS)

Fachwortschatzsprachliche Begriffe verwendeten die Lernenden kaum, nämlich nur durchschnittlich drei, wobei die Schülerin C gar keinen benutzte, zwei weitere einen bzw. zwei und nur Schüler A mit acht Ausdrücken deutlich mehr als die anderen. Im Ganzen handelt es sich in den Schülertexten um 14 verschiedene fachsprachliche Worttypen mit 26 Vorkommnissen. Unter ihnen sind mit Ausnahme des Adjektivs „*negativo*“ (TS scient.) nur Substantive in Form von Ein- und Mehrworteinheiten vertreten, welche in der unten stehenden Tabelle aufgelistet sind:

Wort	Wortart	Fachsprache	Tokens	Verwendung in Schülertexten	Übersetzung
<i>cacao</i>	s.m.	TS bot.com.	1	A	Kakao
<i>caffè</i>	s.m.	TS bot.com.	1	A	Kaffee
<i>densità</i>	s.f.	TS stat.	1	I	Bevölkerungsdichte
<i>economia di mercato</i>	loc.s.f.	TS econ.	2	A, H	Marktwirtschaft
<i>economia di sussistenza</i>	loc.s.f.	TS econ.	1	A	Bedarfwirtschaft
<i>elemento</i>	s.m.	TS chim.	1	E	Element
<i>fecondità</i>	s.f.	TS stat.	3	A,D	Fruchtbarkeitsrate
<i>indice di sviluppo</i>	loc.s.m.	TS stat., polit.	1	A	<i>Human Development Index</i>
<i>mortalità infantile</i>	loc.s.f.	TS stat.	1	G	Säuglingssterblichkeit
<i>negativo</i>	agg.	TS scient.	1	B	negativ
<i>prodotto interno lordo</i>	loc.s.m.	TS econ.	1	A	Bruttoinlandsprodukt
<i>saldo naturale</i>	el.loc.s.m.	TS stat.	2	B, F	natürliche Bevölkerungsentwicklung
<i>speranza di vita</i>	loc.s.f.	TS stat.	9	A, D, E, F, G, H, I	Lebenserwartung
<i>tasso di natalità</i>	loc.s.m.	TS stat.	1	F, G, H	Geburtenrate

Tabelle 17: Fachwortschatzsprachliche Ausdrücke in den Schülertexten

Die von den Lernenden der Klasse an der Schule *Vespucci* verwendeten TS-markierten Ausdrücke stammen aus fünf verschiedenen Fachsprachen. Am stärksten ist unter ihnen die der Statistik vertreten, aus der sieben Worttypen stammen und unter denen sich auch der Begriff mit den meisten Vorkommnissen befindet: Der Ausdruck „Lebenserwartung“ wurde von sieben Lernenden mit insgesamt neun Vorkommnissen benutzt. Es handelt sich hierbei um einen Begriff, der im Erdkundeunterricht vor der Textproduktion intensiv behandelt wurde und der auch im Lehrbuch erscheint (CARAZZI, PIZZETTI 2010, S. 56).

Desweiteren stammen aus diesem fachsprachlichen Gebiet die Ausdrücke „Bevölkerungsdichte“, „Fruchtbarkeitsrate“, „*Human Development Index*“, „natürliche Bevölkerungsentwicklung“ und „Geburtenrate“. Auch diese sechs Begriffe waren im Vorfeld der Textproduktion im Zuge der Bearbeitung von Lehrbuchtexten besprochen worden. Außer dem letzten, der in drei Schülertexten erscheint, wurden all diese Begriffe allerdings nur von maximal zwei Lernenden benutzt.

Diese geringe Verwendung fachsprachlicher Ausdrücke, welche entschieden spärlicher ausfällt als im Lehrbuch, legt nahe, dass die Lernenden wahrscheinlich wenig Erfahrung mit dem Verfassen schriftlicher Texte im Fach Erdkunde hatten. Denn die Präsenz von Fachausdrücken ist ein textsortenspezifisches Merkmal darstellender Texte im Fachunterricht (wie u.a. auch aus der Analyse der Lehrbuchseiten hervorgegangen ist), das die Lernenden im Wesentlichen ignorieren. Dabei ist auch denkbar, dass sie kaum fachsprachliche Begriffe gebrauchten, weil ihre produktiven Wortkompetenzen dafür nicht ausreichten.

Die Begriffe aus anderen Fachsprachen erscheinen fast ausschließlich mit nur einem Vorkommen; drei Worttypen stammen aus der Wirtschaftssprache, zwei aus der Botanik und je einer aus der Chemie sowie der Wissenschaft.

### 10.4.2.3 Phraseme

Der unten stehenden Tabelle ist zu entnehmen, dass die Lernenden in ihren Texten 38 verschiedene Phraseme mit insgesamt 84 Vorkommnissen verwendeten. Einige davon wurden w.o. bereits bei der Beschreibung des allgemeinen Wortschatzes und des Fachwortschatzes vorgestellt.

Wortart	Worttypen	CO	CO TS	TS	Verwendung in Schülertexten
agg.	1	1	0	0	H
avv.	12 (28)	12	0	0	A-I
cong.	3 (12)	3	0	0	A, B, C, D, E, G
prep.	5 (11)	5	0	0	A, B, C, D, E, H
s.f./s.m.	10 (23)	0	2	8	A, B, D; E, F, G, H, I
v.	5 (8)	5	0	0	A, B, C; F, G
Tot.	38 (84)				

Tabelle 18: Phraseme in den Schülertexten der Klasse *Vespucci*

Die meisten Mehrworteinheiten sind adverbiale Phraseme, von denen in allen Texten welche auftreten. Sie stammen ausnahmslos aus dem allgemeinsprachlichen Wortschatz, und unter ihnen befinden sich Begriffe wie „*per esempio*“ (zum Beispiel), „*un po*“ (etwas), „*a volte*“ (manchmal) sowie „*di più*“ (mehr), die den Schülerinnen und Schülern gut bekannt sind und die sie auch im Mündlichen oft verwenden.

An zweiter Stelle folgen die Substantive, von denen keines aus dem allgemeinsprachlichen Wortschatzbereich stammt, sondern die überwiegend zu den Fachsprachen zählen und in zwei Fällen die doppelte Markierung „CO TS“ tragen. Diese beiden letzten Substantive sind die Schultypbezeichnungen „*scuola primaria*“ und „*scuola secondaria*“ (CO TS scol.), „Sekundarstufe I/II“ mit je einem Token. Mit Ausnahme der Schülerin C gebrauchten alle Lernenden dieser Klasse in ihren Texten mindestens ein substantivisches Phrasem.

Sowohl die phrasematischen Verben als auch die Präpositionen sind mit fünf Worttypen vertreten, die alle dem allgemeinsprachlichen Wortschatz zugeteilt sind. Sie wurden ungefähr in der Hälfte der Schülertexte verwendet, wobei jeder Worttyp maximal in zwei Texten erscheint.

Von den drei mehrteiligen Konjunktionen, die alle CO-gekennzeichnet sind, gibt es zwölf Vorkommnisse, welche sich auf die Mehrheit der Texte verteilen. Es handelt sich um „*anche se*“ (auch wenn, 6 Vorkommnisse), „*per questo*“ (deshalb, 5 Vorkommnisse) und „*per cui*“ (deswegen, 1 Vorkommnis). Alle drei dienen der Herstellung kausaler und konzessiver Beziehungen zwischen den Textinformationen, die in den Schülertexten deutlich seltener expliziert sind als nebenordnende Verknüpfungen mit der Konjunktion „und“.

Die Konzessivkonjunktion „auch wenn“ scheinen die Schülerinnen und Schüler den ebenfalls aus dem allgemeinsprachlichen Wortschatz stammenden synonymischen Konjunktionen/Präpositionen „*sebbene*“ und „*nonostante*“ vorzuziehen, was vielleicht daran liegt, dass sie aus zwei Wörtern zusammengesetzt ist, die beide aus dem fundamentalen Wortschatz stammen, und sich ihre Bedeutung aus diesen direkt übertragen lässt. Von den beiden nicht phrasematischen mit gleicher Bedeutung wird nur die zweite in einem Text als Präposition verwendet.

Zuletzt befindet sich untern den Mehrworteinheiten noch ein adjektivisches mit einem Vorkommnis aus dem allgemeinen Wortschatz, „*a persona*“ (pro Person).

Fast zwei Drittel der verwendeten Phraseme besteht aus zwei Wörtern, die übrigen aus dreien, und ein Phrasem hat sogar vier Bestandteile. Es ist der Ausdruck „*indice di sviluppo umano*“, welchen

die Schülerinnen und Schüler aus dem Erdkundeunterricht kennen und der in ihrem Lehrbuch wiederholt verwendet wird, beispielsweise bei der Vorstellung der einzelnen Länder.

Unter den dreigliedrigen Phrasemen sind Verben, Substantive, Adverbien und Präpositionen vertreten, welche oft aus mindestens einer Präposition plus Substantiven oder Verben plus Substantiven bestehen. Abgesehen von dem vielbenutzten Nomen „Lebenserwartung“ erscheinen von ihnen nur „*tasso di natalità*“ in drei Schülertexten und die anderen in maximal zweien. Bei den dreiteiligen Phrasemen handelt es sich um die folgenden:

*a causa di* (aufgrund von, CO), *andare a scuola* (zur Schule gehen, CO); *andare in giro* (herumgehen, CO); *economia di mercato* (Marktwirtschaft, TS econ.); *economia di sussistenza* (Bedarfwirtschaft, TS econ.); *mettere a confronto* (vergleichen, CO); *per quanto riguarda* (bezüglich, CO); *più che altro* (vor allem, CO); *prodotto interno lordo* (Bruttoinlandsprodukt, TS econ.); *speranza di vita* (Lebenserwartung, TS stat.); *tasso di natalità* (Geburtenrate, TS stat.).

Die Lernenden verwendeten alle Phraseme treffend, was die Hauptsache ist, aber beispielsweise „*all'incirca*“ wurde als ein einziges, nicht apostrophiertes Wort geschrieben, und „*rispetto a*“ (bezüglich, Schülerin D) erscheint ohne die Präposition. Die Schülerin D gebrauchte das Phrasem jedoch zweimal und davon einmal mit der Präposition, so dass nicht klar ist, ob es sich beim Verzicht auf die Präposition im anderen Fall um einen Flüchtigkeitsfehler handelte oder ihre lexikalische Kompetenz nicht gefestigt genug war.

### 10.4.3 Grammatikalische und syntaktische Eigenschaften

#### 10.4.3.1 Satzverknüpfungen

Die drei gerade vorgestellten phrasematischen Konjunktionen „*anche se*“, „*per questo*“ und „*per cui*“ zählen zu insgesamt 22 konjunktionale Worttypen in den Schülertexten, die mit 272 Vorkommnissen vertreten sind. Die Tabelle illustriert, um welche Konjunktionen es sich handelt und wie sie sich auf die Texte verteilen:

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Tot.	Ø
n Wörter	330	354	352	274	313	261	486	358	225		328
n Sätze	18	12	13	15	9	11	10	11	13		12
längster Satz	46	47	69	38	78	46	84	50	34		55
Ø Satzlänge	18,3	29,5	27	18,2	34,4	23,6	32,2	34,8	17,2		26,1
cong.	31	39	26	26	27	29	49	25	20		30
Types cong.	11	11	11	9	5	10	13	9	8	22	10
Ø cong. pro Satz	0,6	1	0,8	0,6	0,6	0,9	1,3	0,8	0,6		0,8
<i>anche</i>	0	4	0	1	3	2	0	4	2	16	1,8
<i>anche se</i> (CO)	0	2	1	1	0	0	1	0	1	6	0,7
<i>che</i>	2	1	6	3	0	3	6	1	2	24	2,7
<i>cioè</i>	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0,4
<i>come</i>	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0,2
<i>dove</i>	0	0	1	0	0	2	1	1	1	6	0,7
<i>e</i>	8	10	3	10	12	13	21	11	7	95	10,6
<i>infatti</i>	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0,2
<i>ma</i>	3	7	2	2	0	2	6	0	3	25	2,8
<i>mentre</i>	1	0	0	0	0	0	2	4	0	7	0,8



<i>o</i>	2	3	2	1	0	0	1	1	0	10	1,1
<i>oppure</i>	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0,1
<i>per cui</i> (CO)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0,1
<i>per questo</i> (CO)	2	0	0	0	3	0	0	0	0	5	0,6
<i>perché</i>	7	4	3	5	7	3	6	1	3	39	4,3
<i>quando</i>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,1
<i>perciò</i>	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0,2
<i>però</i> (AU)	1	0	0	2	0	1	0	0	0	4	0,4
<i>quando</i>	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3	0,3
<i>quindi</i>	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0,2
<i>se</i>	3	5	2	1	2	1	1	1	0	16	1,8
<i>sia</i>	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0,2

Tabelle 19: Verwendete Konjunktionen in den Schülertexten der Klasse an der *Vespucci*

Fast alle Konjunktionen stammen aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes (FO). Die drei phrasematischen gehören zum allgemeinen (CO) und „*però*“ (jedoch) zu dem des hohen Gebrauchs (AU). In den einzelnen Texten kommen durchschnittlich zehn unterschiedliche Konjunktionen mit 30 Vorkommnissen vor, also etwas weniger als die Hälfte der insgesamt verwendeten konjunktionalen Worttypen (22). Am wenigsten unterschiedliche Worttypen befinden sich mit fünf im Text des Schülers E und am meisten in dem der Schülerin G (13).

In allen Texten wurde mit deutlichem Abstand am häufigsten die Konjunktion „und“ verwendet, nämlich insgesamt 95 und durchschnittlich elf Mal. Danach folgt mit 39 Vorkommnissen und einer durchschnittlichen Verwendung von 4 Malen „weil“. An dritter Stelle sind mit fast identischen Werten die Konjunktionen „aber“ (25 Tokens, Ø 2,8 Mal) und „dass“ (24 Tokens, Ø 2,7 Mal) vertreten. Im Mittelwert mindestens ca. einmal gebrauchten die Lernenden außerdem noch die Konjunktionen „auch“ (16 Tokens, Ø 1,8 Mal), „auch wenn“ und „wo“ (je 6 Tokens, Ø 0,7 Mal), „während“ (7 Tokens, Ø 0,8 Mal), „oder“ (10 Tokens, Ø 1,1 Mal), „deshalb“ (5 Tokens, Ø 0,6 Mal) und „wenn“ (16 Tokens, Ø 1,8 Mal). „Während“ wurde allerdings nur in drei Texten verwendet und dort in einem mit vier Vorkommnissen.

Durchschnittlich entfallen auf jeden Satz 0,8 Konjunktionen, wobei es in mehreren Texten nur 0,6 sind und der Wert mit 1,3 im Text der Schülerin G am größten ist. Diese Schülerin hat mit 84 Wörtern auch das längste Satzgefüge aller Lernenden gebildet, das hier wiedergegeben werden soll, um zu veranschaulichen, wie in langen Sätzen zum Teil Gedankenflüsse versprachlicht werden, ohne dem Schreibanlass auf angemessene Weise gerecht zu werden. Zumal sich für die Schülerin Komplikationen bei der Beachtung der Kongruenz im Numerus der Prädikate und Substantive ergeben:

La capitale del Perù è Lima, si parla lo spagnolo e in alcune parti del Perù ci sono dei paesini più poveri, dove la gente non ha cibo, vive per la strada oppure dei poveri che hanno una casa ma non ha l'acqua calda e non si può permettere un bagno pulito o delle stanze, e c'è gente che è malata e quando vanno in ospedale e gli dicono che deve fare un'operazione gli chiedono i soldi, ma purtroppo molta gente non ha soldi.

(Schülerin G; Die Hauptstadt von Peru ist Lima, man spricht Spanisch und in einigen Teilen Perus gibt es kleine, ärmere Dörfer, wo die Leute kein Essen haben, auf der Straße leben oder wo die Armen, die ein Haus haben, aber hat [sic] kein warmes Wasser und kann sich kein sauberes Bad(-ewasser) leisten oder Zimmer, und es gibt Leute, die krank sind und wenn sie ins Krankenhaus gehen und sie ihnen sagen, dass sie eine Operation machen muss [sic], aber leider haben viele Leute kein Geld.)

Schülerin G ist in Italien geboren und hat peruanische Eltern. Sie gibt im Fragebogen an, dass sie zuhause Spanisch und Italienisch spricht und in Italien eingeschult worden ist. Es kann also davon ausgegangen werden, dass ihr die Kongruenzfehler nicht entgangen wären, wenn sie sich diesen

Satz nach dem Verfassen noch einmal durchgelesen hätte. Dieser Züge konzeptioneller Mündlichkeit aufweisende Satz legt den Schluss nahe, dass es sich um eine Schülerin handelt, die nicht viel Übung und Kompetenz mit dem Schreiben hat, auch wenn man ohne Schwierigkeiten versteht, was sie ausdrücken möchte. Er erweckt den Eindruck, dass sie ihn so aufgeschrieben hat, wie sie ihn auch mündlich produzieren würde, wobei sich die mangelnde Kongruenz daraus ergibt, dass sie auf der einen Seite „*la gente*“ (Leute), im Italienischen ein Singularwort, und auf der anderen „*i poveri*“ (die Armen) formuliert und den Numerus bei der Konjugation des Prädikats nicht immer beachtet.

Neben der übermäßigen Länge des Satzes mit den vielen verschiedenen darin enthaltenen Informationen sind für einen darstellenden Text, wie sie ihn verfassen sollte, außerdem die Verwendung des Diminutivs „*paesini*“ (Dörfchen/kleine Dörfer), das nicht Explizieren des Substantivs (Ärzte) bei „*gli dicono*“ (sie sagen ihnen) und das wertende Adjektiv „*purtroppo*“ nicht typisch.

Mit 78 Wörtern fast genauso lang ist ein Satzgefüge des Schülers E, dessen Erstsprache ebenfalls Spanisch ist und der erst im Alter von elf Jahren, knapp drei Jahre vor der Erhebung, mit seiner Familie von Ecuador nach Italien gezogen ist:

Invece toronto [sic] che sarebbe una piccola città del Canada, ha una buona economia è una buona speranza di vita e una natalita [sic] alta, questo paese può svilupparsi più velocemente perché non si deve preoccupare per la loro economia perché con quello che hanno possono aiutare il popolo e anche lo sviluppo della nazione, il loro clima è fresco e non si devono preoccupare [sic] per l'agricoltura [sic] come l'Africa che a causa del troppo sole non possono coltivare molti prodotti.

(Schüler E; Toronto hingegen, das eine kleine Stadt Canadas wäre, hat eine gute Wirtschaft und eine gute Lebenserwartung, und die Geburtenrate ist hoch, dieses Land kann sich schneller entwickeln, weil es sich nicht um ihre Wirtschaft sorgen muss, weil sie mit dem, was sie haben dem Volk und auch der Entwicklung der Nation helfen können, ihr Klima ist frisch, und sie müssen sich nicht um die Landwirtschaft sorgen wie in Afrika, das aufgrund der zu vielen Sonne nicht viele Produkte anbauen können [sic]).

Auch dieser Textauszug ist sprachlich-inhaltlich verständlich, aber durch verschiedene Merkmale mangelnder schriftlicher Textproduktionskompetenz gekennzeichnet. Damit sind nicht die orthographischen Fehler gemeint, die sich z.T. aus Interferenzen mit der Erstsprache ergeben und eine unzureichende Verwendung der Akzente beinhalten, wie es auch bei etlichen einsprachig italienischen Schülern beobachtet werden konnte. Vielmehr geht es darum, dass der Schüler ganz unterschiedliche Themenkomplexe in einem Satzgefüge miteinander verbindet, die von der wirtschaftlichen Lage Kanadas über die wirtschafts- und sozialpolitische zum Klima und zur Landwirtschaft inklusive eines Vergleichs mit Afrika reichen.

Auch dieser Schüler hält die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat in dem langen Satzgefüge nicht aufrecht und zeigt darüber hinaus noch weitere Schwierigkeiten mit der Kohäsion. So beginnt er mit der Stadt Toronto, schildert grammatikalisch ihre sozio-ökonomische Lage und bezieht sich dabei aber eigentlich auf das Land Kanada. Dieses greift er im Folgenden auch richtig mit dem Synonym „*questo paese*“ (dieses Land) wieder auf, benutzt aber dann sein Possessivpronomen nicht im Singular, sondern im Plural und konstruiert später die Prädikate ebenfalls im Plural, so dass als Subjekt wahrscheinlich die Einwohner Kanadas impliziert sind.

Nicht bildungssprachlich, sondern typisch für den mündlichen Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler, wie er in allen Klassen während der Abfragungen beobachtet werden konnte, ist die Verwendung des Konjunktivs „*sarebbe*“ (wäre). Ausgeprägt hingegen ist sein Argumentationsstil, da er gleich drei gelieferte Fakten begründet, wobei zwei davon mit einem kausalen Nebensatz formuliert sind und einer sogar mit einem kausalen präpositionalen Objekt, also als grammatikalische Metapher im Nominalstil (aufgrund der zu vielen Sonne).

Nicht nur die mehrsprachigen Lernenden dieser Klasse sondern auch die einsprachigen bilden derart lange Satzgefüge, wie ein letzter Textauszug der Schülerin H verdeutlicht:

Nel primo, ad esempio c'è una forte economia di mercato, mantenuta con delle tasse molto alte con cui vengono ripagati anche i cittadini del proprio lavoro, nel secondo caso l'economia è molto scarsa ed è di sussistenza, il popolo deve quindi mantenersi autonomamente con ciò che c'è nel proprio territorio. (Schülerin H; Im ersten zum Beispiel gibt es eine starke Marktwirtschaft, die mit sehr hohen Steuern unterhalten wird, mit denen auch die Bürger von der eigenen Arbeit belohnt werden, im zweiten Fall ist die Wirtschaft gering und für den Bedarf, das Volk muss sich also selbst unterhalten mit dem was es auf dem eigenen Grund und Boden gibt.)

Hier ist abgesehen von der Länge des Satzgefüges, das geübtere Schreibende nach „sussistenza“ beenden oder vom Folgenden zumindest durch ein Semikolon abtrennen würden, ebenfalls die Kohäsion mit dem Vorausgehenden beeinträchtigt. Denn der Satz vor diesem Textauszug lautet „Zwischen dieser Stadt und diesem Land gibt es viele Unterschiede“, so dass das Genus von „nel primo“ (maskulin), nicht mit dem zuerst genannten femininen übereinstimmt. Allerdings folgt später im Satz „nel secondo caso“ (im zweiten Fall), wodurch der Leser seine Intentionshypothese korrigieren und „nel primo“ zu „nel primo caso“ vervollständigen kann.

Desweiteren zeigt der Textauszug Bemühungen um eine angemessene Wortwahl, wobei letztere jedoch mit Ausdrucksschwierigkeiten kontrastiert. So stammen zwar 14 der 50 Wörter nicht aus dem fundamentalen Wortschatz, sondern sind AU-, CO- und TS-gekennzeichnet und liegt außerdem ein satzwertiges Partizip vor, dessen Verb allerdings nicht treffend gewählt ist. Dennoch liegen Schwächen im Ausdruck vor, wie sie sich vor allem im Relativsatz im passivischen Prädikat und dem präpositionalen Objekt, das es regiert, zeigen, aber auch beim Adjektiv „scarsa“ als Prädikatsnomen zu „Wirtschaft“, das besser durch „poco sviluppata“ (kaum entwickelt) ersetzt wäre.

### 10.4.3.3 Bildungssprachliche Formulierungsbestrebungen

Derartige Kontraste zwischen Ausdrucksschwächen bei gleichzeitiger Verwendung bildungssprachlicher Lexeme und morphosyntaktischer Strukturen finden sich in unterschiedlicher Ausprägung in allen Schülertexten und sind ein Zeichen dafür, dass die Lernenden sehr wohl ein Gespür dafür hatten, wie ein darstellender Text im Kontext Schule gestaltet werden sollte, dieses Register aber recht stark von ihrem Alltagssprachlichen differiert. Das Ausmaß dieser produzierten Gegensätzlichkeit rührt wahrscheinlich auch von einer unzureichenden Praxis im schriftlichen Verfassen von Texten her, wodurch sie für Registerdifferenzen weniger sensibilisiert sind. Damit dass sie Konstruktionen und Lexeme verwenden, die sie produktiv nicht sicher beherrschen, treiben sie aber ihren Sprachausbau voran, anstatt aufgrund von Vermeidungsstrategien Texte ausschließlich mit dem lexikogrammatikalischen und morphosyntaktischen Material zu formulieren, das sie sicher beherrschen. Im Folgenden sollen einige Beispielsätze von verschiedenen Lernenden diese Bemühungen illustrieren.

- |  |
|--|
| 1) <i>Il Brasile non si può paragonare alla Germania perché la Germania ha un'economia molto più sviluppata rispetto al Brasile, le persone con difficoltà economiche o con malattie, vengono aiutate senza nessun problema perché è un paese civile.</i> (Schüler A; Brasilien kann man nicht mit Deutschland vergleichen, weil Deutschland gegenüber Brasilien eine viel entwickeltere Wirtschaft hat, denn Personen mit finanziellen Schwierigkeiten oder mit Krankheiten wird ohne Probleme geholfen, weil es ein ziviles Land ist.) |
| 2) <i>Per quanto riguarda economicamente è molto indietro perché ora se lo stato aiutasse il paese ora non ci sarebbero tutti questi problemi.</i> (Schülerin C; Bezüglich wirtschaftlich liegt es sehr zurück, weil jetzt, wenn der Staat helfen würde, gäbe es diese ganzen Probleme nicht.)   |
| 3) <i>Nei paesi più sviluppati il diritto alla scuola è molto grande invece nel continente africano ci sono molti bambini che sono analfabeti e che lo saranno anche quando diventeranno vecchi</i> (Schüler F; In den entwickelteren Ländern ist das Recht auf Schule sehr groß, im afrikanischen Kontinent hingegen gibt es viele Kinder, die Analphabeten sind und die es auch sein werden, wenn sie alt werden.)   |
| 4) <i>Il tasso di natalità, è molto differente, per esempio a New York il tasso è di circa 2 bambini a persona, mentre in Africa è di una differenza molto notevole che dimostra che nei Paesi più poveri la popolazione è molto più numerosa.</i> (Schülerin H; Die Geburtenrate ist sehr unterschiedlich, zum Beispiel in New York ist die Rate ca. 2  |

Kinder pro Person, während in Afrika der Unterschied sehr bemerkenswert ist, was zeigt, das in den ärmeren Ländern die Bevölkerung viel zahlreicher ist.)

Abbildung 10: Bildungssprachliche Versuche

Im ersten Beispiel ist der Satzeinstieg nicht sehr typisch für einen bildungssprachlichen Text, doch bildungssprachliche Bestrebungen sind vor allem auf lexikalischer Ebene zu beobachten. So formuliert der Schüler nicht „arme oder kranke Menschen“, sondern „Menschen mit finanziellen Schwierigkeiten oder Krankheiten“, wobei im Italienischen die Präposition „di“ anstelle von „con“ angemessener wäre. Hiermit kontrastiert „ohne Probleme“, was eher im Alltags- und Umgangssprachlichen verwendet wird, wobei der Ausdruck in einem Satz vorkommt, der passivisch konstruiert ist und damit wieder eher bildungs- als alltagssprachlich. Schließlich ist im letzten Teil, im kausalen Nebensatz, das Adjektiv „zivil“ (FO) unangemessen verwendet. Auch wenn es sich hier um ein Wort des fundamentalen Wortschatzes handelt, sind seine genauen Bedeutungen und Verwendungskontexte dem Schüler anscheinend nicht ausreichend bekannt.

Im zweiten Beispiel erfordert das Phrasem „per quanto riguarda“ aus dem allgemeinen Wortschatz ein Substantiv. Stattdessen verwendet die mehrsprachige Schülerin C, die zwar in Italien geboren und eingeschult wurde, ein Adverb. Danach benutzt die Schülerin eine kausale Konjunktion, nach welcher eine als Nebensatz formulierte Begründung der zuvor gegebenen Satzaussage folgen müsste. Diesen bildet sie aber nicht, sondern fährt mit einem Konditionalsatz fort. In beiden Teilen des Konditionalsatzes verwendet sie den korrekten Modus, doch es besteht keine explizite Kohäsion mit der vorausgehenden Äußerung. Darüber hinaus sind in diesem Beispiel der Ausdruck „ora“, den sie sogar wiederholt, und die Gegenüberstellung der Substantive „Staat“ und „Volk“ unangemessen (mit „Staat“ ist wahrscheinlich die Regierung intendiert).

Im dritten Beispiel zeigt auf lexikalischer Ebene der Ausdruck „diritto alla scuola“ Bemühungen um einen bildungssprachlichen Ausdruck, die ihr Ziel etwas verfehlen. In diesem Kontext ist auch das adjektivische Prädikatsnomen „grande“ nicht gut gewählt. Positiv hervorzuheben ist hingegen die Verwendung der adversativen adverbialen Verknüpfung „invece“, welche für die Kohäsion zwischen den beiden unterschiedlichen Satzaussagen sorgt. Allerdings schildert der Schüler nicht explizit, wie es um die Schulpflicht und ihre Wahrung bestellt ist, sondern beschreibt umständlich die Situation, aus der dies zu schließen ist.

Im letzten Beispiel geht es um einen Vergleich der Geburtenraten zwischen den Vereinigten Staaten und Afrika. Dafür stehen der Schülerin das richtige fachwortschatzsprachliche Phrasem sowie weitere bildungssprachliche lexikalische Mittel zur Verfügung, allerdings formuliert sie gleichzeitig „molto notevole“ was in einem darstellenden Text mit bildungssprachlichen Charakter übertrieben ist und außerdem anstelle einer exakten Angabe verwendet wird, die in diesem Kontext zu erwarten wäre. Diese bleibt nicht nur aus, sondern wird auch nicht durch eine ungenauere ersetzt, weshalb der Leser die intendierte Aussage nur indirekt aus dem weiteren Satzverlauf („und das zeigt...“) folgern kann.

#### 10.4.3.4 Prädikate

Die Lernenden verwendeten in ihren Texten durchschnittlich 43 Prädikate, die auf 20 Worttypen zurückgehen. Am wenigsten Prädikate (28) und Worttypen (11) befinden sich im Text der Schülerin I, am meisten mit 66 Verben von 30 Worttypen in dem der Schülerin G. Diese und weitere Angaben sind der unten stehenden Tabelle zu entnehmen:

SCH	A	B	C	D	E	F	G	H	I	∅
n Prädikate	44	52	49	43	35	37	66	33	28	43
Worttypen	18	23	23	16	18	23	30	14	11	20
n loc.v.	2	2 (1)	1	0	0	1	1	0	0	1

v.aus.	3	1	2	2	5	3	3	1	3	3
v.mod.	2	4	5	2	9	2	8	4	1	4
n Passiv	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0
n <i>essere</i>	17	9	20	17	0	11	5	13	16	12
% <i>essere</i>	38,6	17,3	40,8	39,5	0	29,7	7,6	39,4	57,1	30
n <i>esserci</i>	0	5	2	3	2	2	11	6	0	3
% <i>essere + esserci</i>	38,6	60,9	44,9	46,5	5,7	35,1	24,2	57,6	57,1	41,2
n <i>starci</i>	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
AD	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
AU	1	5 (1)	1 (2)	4 (2)	3 (2)	3 (2)	11 (1)	1 (6)	0	3 (2)
CO	5 (4)	4 (3)	2	1	3 (3)	3 (3)	3 (3)	0	2 (2)	3 (2)
FO	40 (13)	43 (19)	46 (19)	38 (12)	13 (34)	34 (18)	55 (26)	28 (13)	29 (9)	36 (18)
Ø pro Satz	2,4	4,3	3,8	2,9	3,9	3,4	6,6	3	2,2	3,6
n Sätze	18	12	13	15	9	11	10	11	13	

Tabelle 20: Klasse *Vespucci*, Prädikate

Auf jeden Satz entfallen damit im Mittelwert 3,7 Prädikate. Die meisten von ihnen stammen mit durchschnittlich 36 von 18 verschiedenen Worttypen aus dem fundamentalen Wortschatz (FO). Zu dem des hohen Gebrauchs (AU) und dem alltagssprachlichen (CO) gehören im Durchschnitt drei Vorkommnisse von zwei Worttypen. Bei ersteren handelt es sich um konjugierte Formen von:

*corrompere* (bestechen, 1 Vorkommnis); *esserci* (da sein/geben, 31 Vorkommnisse); *starci* (da sein/geben, 1 Vorkommnis); *ispirare* (inspirieren); *governare* (regieren, 1 Vorkommnis); *abbassare* (verringern, 2 Vorkommnisse).

Als einziges Verb aus dem Wortschatz der hohen Verfügbarkeit (AD) gebraucht die Schülerin D außerdem „*confrontare*“ (gegenüberstellen, vergleichen).

Einige der Prädikate erscheinen in Verwendungskontexten, in denen geübtere Schreibende auf prädikative Formulierungen verzichten würden, wie zum Beispiel im Text des Schülers F: „*Il tasso di natalità è alto e quindi vuol dire che la popolazione aumenta*“ (Die Geburtenrate ist hoch und das heißt also, dass die Bevölkerung zunimmt), in dem die Formulierung „*vuol dire che*“ eine überflüssige Verstärkung des Adverbs „*quindi*“ darstellt, die komplett entfallen kann. Auch der nächste Textauszug der Schülerin G käme mit weniger Prädikaten aus:

Invece ci sono persone che hanno dei soldi che guadagnano ogni mese, ad esempio € 1000 al mese e diciamo che può bastare per pagare l'affitto e per mangiare, poi ci sono i diciamo "ricchi" perché hanno una casa più grande e ricevono all'incirca € 2000 al mese e basta per vivere.

(Hingegen gibt es Personen, welche Geld haben, das sie jeden Monat verdienen, zum Beispiel € 1000 im Monat und sagen wir, dass kann reichen, um die Miete zu bezahlen und zu essen, dann gibt es die, sagen wir, „Reichen“, weil sie ein größeres Haus haben und ungefähr € 2000 im Monat bekommen, und das reicht zum Leben.)

Kompetentere Schreibende würden vor allem die Konstruktion „Personen, welche Geld haben, das sie jeden Monat verdienen“ auf maximal ein Prädikat verkürzen oder die Aussage als präpositionales Objekt wiedergeben (Personen mit einem Einkommen von). Außerdem würden die Formulierung „sagen wir“ vermieden und wahrscheinlich auch die letzten beiden Prädikate nicht gebraucht, sondern eine Konstruktion wie „Reichere, die ein größeres Haus und ein Einkommen von ungefähr 2000 Euro haben und gut leben“ formuliert.

Ähnlich wie in den Texten an der Schule *Morante* benutzten auch die Lernenden dieser Klasse sehr oft das Verb „*essere*“, um mit ihm ein Prädikativum zu bilden. Durchschnittlich fast ein Drittel aller

konjugierten Verben eines Textes machen Formen dieses Verbs aus, wobei es nur in seiner intransitiven Form und nicht als Hilfsverb gezählt wurde. Während die Schülerin E es gar nicht verwendet und Schüler G nur fünf Mal, ist im Text der Schülerin I mehr als jedes zweite Prädikat vom Verb „sein“ gebildet (57 Prozent).

Diese Schülerin ist im Alter von zehn Jahren mit ihrer Familie von Rumänien nach Italien gezogen und beginnt ihren Text über Rumänien folgendermaßen:

La densità della popolazione rumena e [sic] nella norma e [sic] un paese con difficoltà economiche non molto basse ma nemmeno [sic] alte. La speranza di vita e [sic] intorno 70 per gli uomini e 80 per le donne. La percentuale di trovare un lavoro non e [sic] molto alta. Il confronto tra la Romania e l'Italia: e [sic] che il guadagno dell'Italia e [sic] maggiore del guadagno della Romania.

(Die rumänische Bevölkerungsdichte ist in der Norm, es ist ein Land mit nicht sehr niedrigen wirtschaftlichen Schwierigkeiten, aber auch nicht hohen. Die Lebenserwartung ist bei 70 für die Männer und bei 80 für die Frauen. Der Anteil, eine Arbeit zu finden, ist nicht sehr hoch. Der Vergleich zwischen Rumänien und Italien: Es ist, dass das Einkommen in Italien größer ist als das Einkommen Rumäniens.)

Sie ist nicht die einzige, welche die konjugierte Form „è“ (er/sie/es ist) nicht mit dem Akzent versieht, wodurch sie graphisch nicht von der Konjunktion „e“ (und) zu unterscheiden ist. Dennoch versteht man ihren Text, weil sie die Wörter richtig gebraucht und die Regeln der Grammatik beachtet. Als einzige Ausnahme hierzu ist das Subjekt „percentuale“ (Anteil) zu betrachten, das in dem von ihr gebrauchten Kontext keinen Sinn ergibt und eventuell mit „probabilità“ (Wahrscheinlichkeit) verwechselt wurde.

Alle Sätze in diesem Textauszug sind prädikativ konstruiert und beginnen mit der Nennung des Subjekts. Lediglich eine Abweichung hiervon bildet die Formulierung „e che“ nach dem Doppelpunkt, bei der zwei Lesarten denkbar sind. Entweder ist es eine Redewendung, die im Mündlichen vorherrscht, oder aber man streicht den Doppelpunkt, so dass sich ein mit der Konjunktion „che“ eingeleiteter Subjektsatz ergibt.

Formal ist der Textauszug zwar korrekt, aber er ist monoton, dadurch dass die Sätze immer auf dieselbe Weise konstruiert sind. Dieses Vorgehen ist nicht nur in den Texten mehrsprachiger Lernender zu beobachten, die erst seit einigen Jahren Italienisch lernen, sondern findet sich auch bei einigen ihrer einsprachig italienischen Mitschülerinnen und -schüler, wie bspw. bei A:

Il tasso di fecondità è alto, ma non è molto ricco come paese. Le persone hanno un reddito basso. Le industrie non sono molte, ma è molta la produzione di piantagioni di cacao e di caffè. La situazione non è delle migliori perché solo le persone importanti (le persone che sono a capo di questo paese) sono ricche. Il cibo non è in grandi quantità. La speranza di vita non è alta.

(Die Fertilitätsrate ist hoch, aber es ist nicht sehr reich als Land. Die Personen haben ein niedriges Einkommen. Die Industrien sind nicht viele, aber viel ist die Produktion von Kakao- und Kaffeepflanzungen. Die Situation ist keine der besten, weil nur die wichtigen Personen (die Personen, die an der Spitze dieses Landes sind) reich sind. Das Essen ist nicht in großen Mengen. Die Lebenserwartung ist nicht hoch.)

Zwar reihen sich hier nicht ausschließlich Prädikativa aneinander, sondern es werden ein Adversativsatz eingefügt und ein Prädikat mit dem Verb „avere“ (haben) gebildet, dennoch erscheinen viele Prädikativa und beginnen alle Sätze gleichförmig mit der Nennung des Subjekts. Auch ist das Verb „avere“ nicht etwa bedeutungstragender als „sein“. Es ist möglich, dass der Schüler die Äußerungen so formuliert, weil er sich um einen bildungssprachlichen Stil bemüht, wie er ihn aus dem Lehrbuch kennt. Vor allem die Sätze „Il cibo non è in grandi quantità“ und „è molta la produzione di piantagioni di cacao e di caffè“ legen diese Vermutung nahe.

#### 10.4.3.1 Modalverben

Im Mittelwert verwenden die Lernenden ferner vier Modalverben, wobei in zwei Texten mit acht und neun doppelt so viele auftreten. Damit gebrauchen sie deutlich mehr Modalverben als die

Lernenden der Klasse an der Schule *Morante*: Während in dieser Klasse in allen Texten Modalverben erscheinen, sind es an der *Morante* nur insgesamt neun und in neun Texten erscheint gar keines. Zum Teil kann der stärkere Gebrauch auf inhaltliche Aspekte der Textgestaltung zurückgeführt werden, da die Beschreibung sozioökonomischer Aspekte in den Texten der Schule *Vespucci* einen größeren Raum einnimmt als in den Texten der anderen Klasse, welche sich vorrangig mit der physisch-geographischen Beschaffenheit der Region befassen. Diese Darstellung von Fakten erfordert keine Modalverben.

Es handelt sich hierbei um einen Gebrauch, der in einigen Fällen vermeidbar ist. So finden sich etwa in den Texten der Lernenden D und E die Formulierungen „*possiamo parlare di*“ (wie können von ... sprechen) und „*possiamo dire che*“ (wir können sagen, dass), deren Gebrauch während der mündlichen Abfragungen beobachtet werden konnte, aber in einem schriftlichen darstellenden Text nicht angemessen ist. Ähnlich verhält es sich mit der Formulierung „*diciamo che può bastare*“ (sagen wir, dass es reichen kann) im Text der Schülerin G, wobei sowohl das Prädikat als auch das Modalverb und somit die gesamte Konstruktion textsortenspezifischer mit einem Adjektiv wie „*sufficiente*“ (ausreichend) formuliert wäre.

Desweiteren verwendet der Schüler E Modalverben, welche eventuell aus Ausdrucksschwierigkeiten resultieren, die darauf zurückzuführen sind, dass der Schüler erst seit wenigen Jahren Italienisch lernt:

La speranza di vita è molto bassa e la natalina [sic] è alta, anche per questo l’Africa ha molti problemi perché l’economia è bassa e la natalita [sic] è alta. L’Africa non si può sviluppare se con la loro economia bassa **devono** spendere tutto nel popolo e per aumentare l’economia devono avere più soldi per aiutare il popolo è anche la nazione.

(Die Lebenserwartung ist sehr gering und die Geburtenrate ist hoch, auch deshalb hat Afrika viele Probleme, weil die Wirtschaft niedrig ist, und die Geburtenrate ist hoch. Afrika kann sich nicht entwickeln, wenn sie mit ihrer niedrigen Wirtschaft alles ins Volk ausgeben müssen und um die Wirtschaft steigern zu können, müssen sie mehr Geld haben, um dem Volk zu helfen und auch der Nation.)

Ohne auf den Wahrheitsgehalt dieser Textaussage einzugehen, zeigen sich in dem Auszug mehrere sprachliche Schwächen, die sich auf lexikalischer Ebene ansiedeln. Zum einen sind es Schwierigkeiten mit dem fachwortschatzsprachlichen Wort „*natalità*“ (Geburtenrate), welches der Schüler einmal mit einem falschen Konsonanten und ohne Akzent schreibt und beim zweiten Mal ohne Akzent. Das gemeinte Wort kann vom Leser aber eindeutig erschlossen werden, so dass daraus keine Verständnisschwierigkeiten entstehen. Zum anderen ergibt sich der dreifache Gebrauch eines Modalverbs wahrscheinlich aus dem Umstand, dass dem Schüler keine angemesseneren lexikalischen Mittel zur Verfügung stehen, um seinen Gedanken zu versprachlichen, der in etwa lauten könnte:

*L’Africa non si può sviluppare se le sue risorse non bastano per coprire tutte le spese statali e per promuovere l’economia.* (Afrika kann sich nicht entwickeln, wenn seine Ressourcen nicht ausreichen, alle Staatsausgaben abzudecken und die Wirtschaft anzukurbeln.)

Während gegen die Verwendung der ersten beiden Modalverb nichts einzuwenden ist, könnte das dritte vermieden werden, ist das Adjektiv „*basso*“ als Attribut zu „*economia*“ nicht treffend gewählt, das Possessivpronomen „*loro*“ inkohärent, weil es im Numerus vom Bezugswort abweicht, und anstelle von „*nel*“ (ins) ist die Präposition „*per*“ (für) erforderlich. Auch die Gegenüberstellung von „Volk“ und „Nation“ ist unpassend.

Neben den illustrierten Verwendungskontexten der Modalverben, welche als ersetzbar zu betrachten sind, erscheinen in den Schülertexten legitimere Verwendungszwecke, die vorrangig im Schlussteil der Texte im persönlichen Kommentar verortet sind. Modale Formulierungen wie:

*Sinceramente io in Bangladesh ci vorrei andare per vedere i problemi, vorrei aiutarli, vorrei portare i bambini ad un futuro migliore. L’Italia è il paese dove ci vorrei restare per l’aiuto che ci danno.*

(Ehrlich gesagt würde ich gerne nach Bangladesch fahren um die Probleme zu sehen, ich würde ihnen helfen wollen und ich würde die Kinder zu einer besseren Zukunft bringen. Italien ist das Land, wo ich bleiben möchte wegen der Hilfe, die sie uns geben.)

oder:

*Io se dovessi andare a vivere in Perù ci andrei ma solo per le vacanze così per stare con la mia famiglia, ma più che altro per aiutarli*

(Wenn ich nach Peru ziehen müsste, würde ich dort hingehen, aber nur für die Ferien, so, um mit meiner Familie zusammen zu sein, aber vor allem um ihnen zu helfen.)

sind hier vollkommen angemessen.

### 10.4.3.2 Passiv-Gebrauch

In den Texten dieser Lerngruppe sind so gut wie keine Passivkonstruktionen anzutreffen. Lediglich ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, also insgesamt drei, verwenden maximal zwei passivische Prädikate. So formuliert Schüler A zum Beispiel ein Prädikat aus dem Wortschatz des hohen Gebrauchs (AU), „*corrompere*“ (bestechen), passivisch:

In questo paese io avrei paura ad andare in giro, perché non sei mai sicuro, alcune persone vanno in giro con pistole o fucili e i poliziotti se vedono qualcosa di pericoloso non fanno niente perché vengono corrotti da questi “mafiosi” che gli danno dei soldi.

(In diesem Land hätte ich Angst herumzulaufen, weil du nie sicher bist, einige Personen laufen mit Pistolen oder Gewehren herum und die die Polizisten, wenn sie etwas Gefährliches sehen, machen nichts weil sie von diesen “Mafiosi” bestochen werden, die ihnen Geld geben.)

In diesem Textauszug kann der Passivgebrauch zwar als Bemühung um das verlangte schriftsprachliche Register betrachtet werden, jedoch befindet es sich in einem langen Satzgefüge mit vielen verschiedenen Informationen, das ein geübterer Schreibender unterteilt hätte. Zusätzlich wiederholt der Lernende das phraseologische Verb „herumlaufen“ in unmittelbarer Nähe und auf lexikalisch-stilistischer Ebene ist die Formulierung „sie machen nichts“ schwach. Der abschließende Relativsatz deutet darauf hin, dass „*corrompere*“ im mentalen Lexikon des Schülers noch nicht lange und fest verankert ist, da er ihm bezüglich Erklärungsbedarf feststellt und seine Bedeutung im Text beschreibt.

Es handelt sich hier generell um einen Schülertext, dem man die Bemühungen um einen angemessenen Ausdruck anmerkt, wie auch schon ein anderer Auszug aus seinem Text w.o. gezeigt hat, in dem sich eine zweite passivische Konstruktion in einem sehr langen Satzgefüge befindet (s. Abb. 10).

Die anderen beiden Lernenden verwenden jeweils nur ein Prädikat passivisch. Auch im Text der mehrsprachigen Schülerin C ist ein Bestreben um das passende schriftsprachliche Register zu erkennen, welches mit oraten Merkmalen kontrastiert:

Per quanto riguarda il nutrimento è ancora più grave perché i cibi che loro mangiano non vengono protetti adeguatamente, cioè quando i bengalesi ad esempio vanno a comprare il pesce si capisce che è stato troppo tempo fuori, le mosche restano appresso a quei pesci per molte ore.

(Bezüglich der Ernährung ist es noch gravierender, weil die Nahrungsmittel, die sie essen, nicht angemessen geschützt werden, das heißt, wenn die Bengalen zum Beispiel Fisch kaufen gehen, versteht man, dass er zu lange draußen gewesen ist, die Fliegen bleiben an diesen Fischen viele Stunden lang haften.)

Sie beginnt mit dem bildungssprachlichen phrasematischen Einstieg „*per quanto riguarda*“ (CO) und konstruiert eine Passivform auf korrekte Weise, aber gleichzeitig sind in dem Satzgefüge typische Ausdrucksweisen des umgangssprachlichen Mündlichen wie „*cioè*“ (das heißt) und „*si capisce che*“ (man versteht, dass) zu finden. Auch „*è stato troppo tempo fuori*“ (war zu lange



draußen) ist für einen schriftlichen Text im schulischen Kontext der achten Klasse eher ausdruckschwach.

Die letzte Passivkonstruktion stammt aus dem Text der Schülerin I, die erst seit einigen Jahren Italienisch lernt:

E un paese che sta incontrando difficoltà [sic] economiche abbastanza [sic] alte ma non come quelle del Africa e di questo paese a me piacciono le tradizioni e come vengono affrontate [sic].  
(Es ist ein Land, das ziemlich hohen wirtschaftlichen Schwierigkeiten begegnet, aber nicht wie denen Afrikas, und an diesem Land gefallen mir die Traditionen und wie sie angegangen werden.)

Formal ist gegen ihre Passivkonstruktion nichts einzuwenden, aber auf lexikalischer Ebene ist das Verb, auf das sie zurückgeht, nicht gut gewählt, da es eher in Kollokationen mit negativ konnotierten Substantiven auftritt, wie „Probleme angehen“, während sie es mit „Traditionen“ gebraucht. Letztere stehen jedoch in ihrem Text in einem positiven Licht, wie aus dem Textfortgang erschlossen werden kann, in dem sie das rumänische Weihnachtsfest beschreibt.

### 10.4.3.3 Nicht flektierte Verbformen

In den Schülertexten lassen sich außer den Infinitiven, welche zu einem guten Teil aus dem verstärkten Modalverbgebrauch resultieren, kaum infinite Verbformen finden. So verwenden nur eine einsprachig italienische Schülerin (H) ein Partizip Perfekt und sieben von neun Lernenden ein bis maximal drei Gerundien bei einem Durchschnittswert von einem Gerundium pro Text.

Aus der unten stehenden Tabelle sind die genauen Werte für die einzelnen Texte zu entnehmen:

Lernende	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Ø
ger.	0	1	1	0	1	3	2	1	1	1
inf./inf.loc.	8	13	17	10	16	6	32	10	3	14
part.pass.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Tabelle 21: Partizipien, Gerundien und Infinitive in den Schülertexten der Klasse *Vespucci*

Das Partizip Perfekt stammt vom Verb *mantenere* (FO; unterhalten), welches in dem bereits zitierten Verwendungskontext semantisch nicht treffend gewählt ist (Schülerin H):

Nel primo, ad esempio c'è una forte economia di mercato, mantenuta con delle tasse molto alte con cui vengono ripagati anche i cittadini del proprio lavoro [...].  
(Im ersten zum Beispiel gibt es eine starke Marktwirtschaft, die mit sehr hohen Steuern unterhalten wird, mit denen auch die Bürger von ihrer eigenen Arbeit belohnt werden [...]).

Diesem Satzgefüge ist ein Bestreben um das angemessene Register anzumerken. So ist der Wortschatz auf der einen Seite präzise, bisweilen sogar fachsprachlich (*economia di mercato*) und erscheinen die morphosyntaktisch komplexeren Konstruktionen eines impliziten Relativsatzes mit dem Partizip Perfekt, an den sich ein passivisches Prädikat anschließt. Auf der anderen Seite liegen lexikalisch-semantische Ungenauigkeiten bzw. Ausdrucksschwächen vor: Anstelle des Verbs „*mantenere*“ wäre „*basarsi*“ (AD; basieren) angemessener, und im zweiten Relativsatz kann aufgrund der Verbwahl und des Objekts, das es regiert, die intendierte Satzaussage lediglich erahnt werden.

Von den insgesamt zehn Gerundien in sieben der Schülertexte dienen drei der Prädikatsbildung mit der periphrastischen Verlaufsform „*stare*“ plus Gerundium (C, E, I). Damit verteilen sich die sieben infiniten Gerundivformen auf vier Texte von je zwei einsprachigen und zwei mehrsprachigen Lernenden. Diese Gerundien gehen auf sechs unterschiedliche Worttypen zurück, und ihre Verwendung ist mit Ausnahme eines Falles in allen Erscheinungskontexten logisch-formal korrekt. So formuliert Schülerin B beispielsweise:

Un'altra causa naturale dell'Africa è che le persone muoiono anche a causa delle malattie non avendo ospedali e strutture per curarsi.

(Ein anderer natürlicher Grund Afrikas ist, dass die Personen auch aufgrund von Krankheiten sterben, da sie keine Krankenhäuser und Strukturen haben, um sich zu pflegen/auszukurieren.)

Während das Gerundium richtig und der Textsorte sowie seinem Register angemessen verwendet ist – wie auch die nominale Konstruktion „*a cause delle malattie*“ –, liegen die Schwächen des Textauszuges abgesehen von einem orthographisch-grammatikalischen Fehler auf lexikalischer Ebene bei dem Ausdruck „natürlicher Grund“ sowie lexikogrammatikalisch bei „sich zu pflegen“, was besser vom Hilfsverb „lassen“ zur Umschreibung des Passivs ergänzt wäre („sich pflegen zu lassen“).

Schüler B verwendet gleich drei infinite Gerundien korrekt, von denen sich zwei im unten stehenden Textauszug befinden:

Alcuni scienziati pensano che mettendo delle zanzariere nelle case dei paesi africani, per le malarie [sic] e dando loro medicine e acqua potabile, la mortalità si abbassa.

(Einige Wissenschaftler denken, dass die Sterberate sinkt, wenn man für die Malaria Moskitonetze in die Häuser der afrikanischen Dörfer hängt und ihnen Medizin und Trinkwasser gibt.)

Der Schüler beachtet allerdings nicht, dass das von ihm gewählte Prädikat des Hauptsatzes im Nebensatz einen Konjunktiv erfordert, und registerangemessener spräche man von „Malaria“ im Singular und würde entweder eine infinite Verbform ergänzen oder aber die Präposition austauschen: „*per prevenire la malaria*“ (um Malaria vorzubeugen) bzw. „*contro la malaria*“ (gegen Malaria).

Formal richtig, aber lexikalisch-semantisch nicht, formuliert die einsprachige Schülerin H außerdem mit einem Gerundium Folgendes: „*Si dovrebbe aiutare i vari Paesi stabilendo un'economia stabile*“ (Man müsste den verschiedenen Ländern helfen, indem man eine stabile Wirtschaft etabliert). Abgesehen vom störenden Gleichklang durch die Verwendung desselben Wortstammes im ersten und letzten Ausdruck von „*stabilire un'economia stabile*“ wäre lexikogrammatikalisch und semantisch anstelle des Gerundiums ein Infinitiv passender, so dass sich ergäbe: Man müsste [...] helfen, eine stabile Wirtschaft zu etablieren.

## 10.5 Inhaltlich-sprachlicher Vergleich der Texte beider Klassen

Dieses Kapitel abschließend, sollen einige Merkmale der Textgestaltung beider Klassen miteinander verglichen werden, auch wenn auf inhaltlicher Ebene ein solcher Vergleich nicht direkt möglich ist, da sich in der Klasse *Vespucci* nur ein Text mit einem Land der indischen Region beschäftigt. Der Schreibauftrag jedoch war für beide Klassen nahezu identisch: Ein Unterschied bestand lediglich in dem Umstand, dass der Klasse an der *Morante* die vorzustellende Region von der Lehrkraft vorgeschrieben wurde, während die Lernenden der Klasse *Vespucci* sie frei wählen konnten. Die Schreibprodukte beider Klassen nun zueinander in Bezug zu setzen, erfolgt mit Blick auf die Analyseergebnisse, aus denen zu folgern ist, dass durch intensive Beschäftigung mit den Lehrbuchtexten als Vorbereitung auf eine angekündigte Abfragung sprachlich und inhaltlich bessere Texte produziert wurden als ohne eine solche Vorbereitung. Jedoch wurde w.o. darauf aufmerksam gemacht, dass die so entstandenen Schreibprodukte bildungssprachliche Ausdrücke und Strukturen enthalten, welche wortgetreu aus dem Lehrbuch übernommen sind. Das stärkt den sowohl in der Forschung (BRASCA et al. 2014, S. 77) als auch von den beobachteten Lehrkräften geäußerten Verdacht, die Schülerinnen und Schüler lernten die Lehrbuchtexte auswendig, was wiederum die Fragen aufwirft, ob letztere auch verstanden haben, was sie versprachen, und ob sie in der Lage wären, die Lerninhalte mit eigenen Worten darzustellen und auswendiggelernte Begriffe und Strukturen auf andere Kontexte anzuwenden.

In der Klasse *Vespucci* waren ebenso Lehrbuchtexte zu den verschiedenen in den Schülertexten beschriebenen Regionen erarbeitet worden, nur nicht unmittelbar vor dem Schreibauftrag. Dadurch kann die Qualität der so entstandenen Schreibprodukte auch als Indiz dafür betrachtet werden, dass ein Gutteil der auswendig gelernten Formulierungen und Inhalte keinen Einzug in das Langzeitgedächtnis der Schülerinnen und Schüler gefunden hat. Den Texten der beiden Klassen ist gemeinsam, dass ihre inhaltliche Schwerpunktsetzung aus den zuvor im Erdkundeunterricht behandelten Themen resultiert. So schilderten die Schüler der Klasse *Morante* sehr ausführlich die physische Geographie der indischen Region, während diese in den Texten der Klasse *Vespucci* kaum oder gar kein Gewicht erhielt. Stattdessen verwendeten die Lernenden hier unterschiedliche Aspekte aus dem im Vorfeld länderunabhängig behandelten sozioökonomischen Themenkomplex und ergänzten sie durch persönliches Wissen. Somit kamen sie der Aufgabenstellung nur zum Teil nach, da sie in der Regel keine geographische Einordnung vornahmen, nur minimal geophysische Gesichtspunkte schilderten und auch keine Informationen über die soziopolitische Ordnung des Landes oder des Kontinents gaben. Daher fehlen ihren Texten allgemeinere Informationen über die vorgestellte Region, denn sie befassen sich gleich mit einem sehr spezifischen Thema und also nur mit einem kleinen Teil dessen, was eigentlich zu einer Länderbeschreibung gehört.

Sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene wurde der Klasse der Schule *Morante* die Textverfassung gewissermaßen erleichtert, da ihnen eine Abfragung über die Region angekündigt worden war, so dass sie sich mithilfe der Lehrbuchtexte gezielt darauf vorbereiten konnten. Dies spiegelt sich auf inhaltlicher Ebene in der umfassenderen Vorstellung der Region nach unterschiedlichen Gesichtspunkten (physisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich) wider und auf sprachlicher in einer gesteigerten Verwendung von Ausdrücken, die nicht aus dem Basiswortschatz stammen, und von komplexeren grammatischen Strukturen. Wie sich die Texte der beiden Klassen konkret unterscheiden, ist zunächst in der folgenden Tabelle illustriert:

Ø pro Klasse	<i>Vespucci</i>	<i>Morante</i>
n Wörter	328	343
n Sätze	12	17
längster Satz	55	44
Ø Satzlänge	26	21
AD	3	3
AU	14	27
AU TS	0	0
CO	21	34
CO TS	2	2
el.CO	7	4
el.CO TS	0	1
el.TS	4	3
FO	259	223
TS	3	6
FO TS	0	29
n.p.	14	10
el.n.p.	1	0
sigla	0	0
n FO in %	79	65
n VdB*	275	255
n VdB in %	84	73
*inkl. doppelte Marken mit		

Tabelle 22: Vergleich der beiden Klassen: Text- und Satzlängen, Gebrauchsmarken

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Texte in den beiden Klassen ungefähr gleichlang sind. Mit 343 Wörtern liegt die Länge der Texte der *Morante* etwas über der der anderen Klasse, schließt man allerdings den einen wesentlich längeren Text an der *Morante* aus der Berechnung aus, so ergibt sich für die Klasse ein Durchschnittswert von 306 Wörtern, der dann etwas unter dem der anderen Klasse liegt. Die Lernenden der Schule *Vespucchi* haben mit 26 Wörtern durchschnittlich fünf Wörter längere Texte gebildet als die andere Klasse.

Bezüglich der Gebrauchsmarken lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler der *Vespucchi* deutlich mehr Wörter aus dem fundamentalen Wortschatz verwenden. So nehmen bei ihnen die FO-gekennzeichneten Ausdrücke 79 Prozent am Gesamttextvolumen ein, was einer Differenz von 14 Prozentpunkten zur anderen Klasse entspricht. Dementsprechend ist auch das Ausmaß der Wörter aus dem Basiswortschatz größer, und zwar um 20 Ausdrücke. Prozentual ergibt sich mit 84 zu 73 Prozent ein Unterschied von elf Punkten.

Hinsichtlich der Prädikate ist interessant, dass die Lernenden in beiden Klassen in etwa gleichviele verwenden, nämlich an der *Vespucchi* durchschnittlich ca. 43 und an der *Morante* 40. An erster entfallen davon im Mittelwert jedoch 3,6 auf einen Satz und an zweiter nur 2,3. Sehr ähnlich ist es wieder um den Anteil des Verbs „*essere*“ (sein) an den Prädikaten bestellt, der mit 30 Prozent knapp unter dem der Schule *Morante* mit 33 Prozent liegt. Identisch hingegen ist die durchschnittliche Verwendung des Verbs „*esserci*“ (da sein, geben).

Was die lexikogrammatikalische Komplexität der verwendeten Prädikate betrifft, so fällt die Klasse *Vespucchi* hinter der Klasse *Morante* zurück: In ersterer werden deutlich mehr Modalverben verwendet, weniger Passivformen konstruiert, und es stammen mehr Verben aus dem Bereich des fundamentalen Wortschatzes:

Klassen	<i>Vespucchi</i>	<i>Morante</i>
n Prädikate	43	40
Worttypen	20	18
n loc.v.	1	0,4
v.aus.	3	6
v.mod.	4	1
n Passiv	0	2
n <i>essere</i>	12	13
% <i>essere</i>	30	33
n <i>esserci</i>	3	3
% <i>essere</i> + <i>esserci</i>	41,2	42
n <i>starci</i>	0	0
AD	0	1
AU	3 (2)	4 (2)
CO	3 (2)	4 (3)
FO	36 (18)	29 (13)
∅ pro Satz	3,6	2,3

Tabelle 23: Prädikate in den Schülertexten der beiden Klassen

Als Analyseergebnis der Textproduktion der Lernenden beider Klassen kann festgehalten werden, dass letztere sich um ein angemessenes schriftsprachliches Register bemühen, was ihnen besonders gelingt, wenn sie sich in ihren Formulierungen stark am Lehrbuch orientieren. Gleichzeitig weisen

ihre Texte aber sowohl in der graphischen Gestaltung als auch auf sprachlicher Ebene deutliche Schwächen auf. So verfallen die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben an verschiedenen Stellen in ein umgangssprachliches und konzeptionell mündliches Register und zwingt sich insgesamt der Eindruck auf, dass es ihnen vor allem an Übungsmöglichkeiten im Schriftsprachlichen fehlt. Ihre Texte würden auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene viel gewinnen und auch eine bessere äußere Form erhalten, wenn sie einzelne Schritte und Aspekte der Textproduktion und des Paraphrasierens gezielt und kontinuierlich erproben könnten.

## 11. Fazit

Die hier vorgestellte Erhebung wurde mit dem Ziel durchgeführt, die sprachlichen Herausforderungen auszumachen, denen Lernende im Fachunterricht begegnen, und den Fragen nachzugehen, wie sie ihnen gerecht werden und wie sie dabei gegebenenfalls von den Erdkundelehrkräften unterstützt werden. Dazu ist mit einer Anzahl von fünf beobachteten Klassen an drei Schulen ein überschaubarer Rahmen gewählt worden, um das sprachliche Handeln möglichst genau und multiperspektivisch untersuchen zu können. Während der Unterrichtsbeobachtungen, die sich über fast ein ganzes Schuljahr erstreckten, hat sich in allen in die Studie involvierten Klassen erwiesen, dass der Schwerpunkt in der Unterrichtsgestaltung auf der Arbeit mit dem Lehrwerk lag.

Abgesehen von einer Klasse, in der die Textinhalte von den Lernenden regelmäßig in Gruppenarbeit angeeignet oder so wiederholt wurden, nachdem sie von der Lehrkraft in Anlehnung an das Lehrbuch vorgestellt worden waren, herrschte in allen Klassen ein lehrerzentrierter Frontalunterricht vor. In diesem fasste die Lehrperson die Lerninhalte einerseits mit eigenen Worten zusammen oder ließ die Texte vorlesen und gab im Anschluss daran das Textverständnis fördernde Erklärungen; andererseits überprüfte sie kontinuierlich den Erwerb des behandelten Lernstoffs in Form mündlicher Leistungskontrollen. Demzufolge konzentrierte sich das sprachförderliche Lehrerhandeln auf die beiden Momente ihrer Rolle als sprachliches Vorbild in den Lehrervorträgen und die sprachbezogene Korrektur der Schülerbeiträge während der Abfragungen.

Dadurch dass der Großteil des Unterrichtsgeschehens durch Mündlichkeit geprägt war, gerieten vor allem der Wortschatz der Lernenden (eventuelle Lücken oder inhaltliche bzw. registerspezifische Unangemessenheiten) und grobe grammatikalische, syntaktische oder andere registerbezogene Abweichungen von der Standardsprache in den Fokus der Sprachförderung. Denn komplexere sprachliche Zusammenhänge von Mehrworteinheiten, die etwa die logisch-semantische Organisation eines Gesprächsbeitrages bestimmen, Vertextungskompetenzen wie auch Kontextualisierungskompetenz, können im Mündlichen nicht so leicht und unverzüglich erfasst und bewertet werden wie lexikalische Phänomene oder grobe Verstöße (HARREN 2015, S. 176 mit Verweis auf FIEHLER 2009). Darüber hinaus stellten die Lehrenden ohnehin oft punktuelle Fragen und antworteten die Schülerinnen und Schüler mit wenigen Worten oder in kurzen Sätzen.

Als Vorbereitung auf die Abfragungen diente den Lernenden die wiederholende Beschäftigung mit den Lehrbuchtexten zur Aneignung und Festigung der Lerninhalte als Hausaufgabe. Die einzelnen Klassen verwendeten jede ein anderes Erdkundebuch, deren sprachliche Gestaltung auszugsweise, doch detailliert untersucht wurde. Als Ergebnis dieser Lehrmittelanalyse ist festzuhalten, dass ihre sprachliche Gestaltung durchweg als komplex einzustufen ist, was sowohl auf lexikalischer als auch auf morphosyntaktischer und textueller Ebene gilt. Das in den Blick genommene Wortvorkommen setzt sich in einem erheblichen Ausmaß aus Begriffen zusammen, die niedrigfrequenter gebraucht sind als der Grundwortschatz (VdB), und liegt dabei deutlich unter dem gemeinhin für einen italienischen Text üblichen Wert von um die 96 Prozent an VdB-Wörtern (DE MAURO, 1999-2000, Bd. 1, S. XX). Der Bestand an Ausdrücken aus dem Grundwortschatz reicht in den untersuchten Texten dieser Bücher nämlich von minimal 59 Prozent pro Seite bzw. Seiteneinheit bis zu maximal 81 Prozent und siedelt sich oft bei um die 70 Prozent an.

Damit unterscheidet sich der Sprachgebrauch in den Lehrbüchern auf lexikalischer Ebene deutlich von dem der Lernenden, welche nicht nur in der Unterrichtskommunikation sondern auch beim Verfassen schriftlicher Texte entschieden weniger niedrigfrequente und fachwortschatzsprachliche Begriffe benutzten. In diesem Zusammenhang zeigen die Analyseergebnisse der Schülertexte, dass insbesondere in der Klasse an der Schule *Vespucci*, in der die Texte ohne eine vorausgehende lehrbuchbasierte Vorbereitung auf eine angekündigte Lernkontrolle entstanden, das Wortvorkommen im Durchschnitt zu 84 Prozent aus Begriffen des Basiswortschatzes stammt. Gleichzeitig ist der Anteil an Wörtern aus dem fundamentalen Wortschatz (FO), also den 2000

frequentesten Wörtern des Italienischen, höher und bestehen die Texte insgesamt aus weniger verschiedenen Worttypen mit zum Teil sehr zahlreichen Vorkommnissen wie beispielsweise denen des hochfrequenten Verbs „*essere*“ (sein).

Der Wortschatz sollte nicht untersucht werden, ohne auch den Kontext zu beachten, in dem er auftritt (s.a. BATES, GODDMAN 1997), denn die Analyse der Lehrbücher zeigt, dass fachsprachliche, andere weniger frequente Ausdrücke und auch allgemeinsprachliche Begriffe, die im fachlichen Diskurs eine ganz präzise, den Lernenden teils weniger bekannte Bedeutung annehmen, in einen sprachlichen Kontext eingebettet sind, der aus Strukturen besteht, die einem Teil der Lernenden ebenfalls weniger geläufig sind und Schwierigkeiten bereiten können. Gemeinsam mit den Wortbedeutungen muss außerdem ein kollokationales Wissen erworben werden, um die lexikalische Kompetenz zu stärken. Auch wenn sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden die sprachlichen Herausforderungen primär am Wortschatz festmachen – so beispielsweise der Schüler aus der Klasse III C an der *Pestalozzi*, welcher gerne die in Erdkunde verwendeten Begriffe austauschen würde, weil er sie sich nicht einprägen kann.

Was zumindest für einen Teil der Lernenden eine kaum überwindbare Hürde beim Textverständnis darzustellen scheint – wie aus der C-Testbearbeitung geschlossen werden kann und die Beobachtungen der Unterrichtskommunikation bekräftigen –, ist, dass in den Lehrbuchtexten das niedrigfrequenter Wortvorkommen nicht etwa in einfach strukturierten Sätzen angeordnet ist, sondern letztere im Durchschnitt komplexer gestaltet und sehr lang sind. So bestehen sie selten aus weniger als zwanzig Wörtern, sind vermehrt in hypotaktischen Gefügen angeordnet und mittels grammatikalischer Strukturen konstruiert, die sich durch nicht konjugierte Verbformen wie Gerundien oder Partizipien und einen stark ausgeprägten Nominalstil auszeichnen. Eine Konsequenz daraus sind auch lange Nominalketten, Aneinanderreihungen von Attributen sowie (teilweise impliziten) Relativsätzen, welche zusammen mit der ausgeprägten Hypotaxe dazu führen, dass ein Teil der Lernenden keine oder nur eine eingeschränkte Übersicht über die inhaltlichen Bezüge zwischen den einzelnen Satzkonstituenten gewinnt.

So wurden etwa im C-Test für anaphorische Textgestaltungsmittel wie Pronomen die Bezugswörter nicht korrekt identifiziert. Gleichzeitig konnte in den Schriftproduktionen der Lernenden ausgemacht werden, dass auch diese Satzgefüge von einer beträchtlichen Durchschnittslänge formulierten (21-26 Wörter pro Satz), sie aber in den längeren Satzgefügen morphosyntaktische Regeln wie die Kongruenz zwischen dem Numerus des Subjektes und dem des Prädikats nicht immer einhielten. Zudem erweckten die Schreibprodukte der Lernenden auf der einen Seite den Eindruck, den Sprachstil der Lehrbuchtexte zu imitieren, doch kann die Länge der Satzgefüge auf der anderen Seite auch auf mangelnde Übung im Umgang mit der Schriftsprache zurückgeführt werden, da die Schülerinnen und Schüler in vielen Fällen so schrieben, wie sie redeten und ihnen textuelle Kompetenzen und auch basilarere Satzstrukturierungsfähigkeiten (Kohäsion wurde von ihnen nur in geringem Umfang hergestellt) sowie eine gewisse Sicherheit bei der Zeichensetzung fehlten.

Die Auswertung der C-Tests zeigt, dass sich vermehrte Falschlösungen vor allem dort konzentrierten, wo eine Lehrbuchstelle durch unterschiedliche komplexe sprachliche Gestaltungsmittel, also etwa auf lexikogrammatikalischer und morphosyntaktischer Ebene, gekennzeichnet war. Hieran wird gut ersichtlich, dass die Schwierigkeiten im Umgang mit den schulsprachlichen Registern nicht allein im lexikalischen Bereich verortet sind, sondern dort, wo mehrere registerspezifische und komplexere sprachliche Komponenten aufeinandertreffen, welche die Lernenden in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch nicht verwenden, und auch dann, wenn sie sich um bildungssprachlichere Formulierungen bemühen, nur mit Einschränkungen zu bilden imstande sind. Während es ein wichtiges Ziel der schulischen Sprachbildung bleibt, die Erweiterung des Wortschatzes der Lernenden nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ voranzutreiben, unterstreichen die Ergebnisse dieser Erhebung noch einmal, dass der Sprachausbau eine sehr facettenreiche Aufgabe darstellt, die dann bessere Aussichten auf Erfolg hat, wenn ihnen die Lehrpersonen in allen Fächern nachkommen und die Sprachkompetenz der Lernenden gleichmäßig

in allen vier Bereichen der mündlichen und der schriftlichen Produktion sowie der Rezeption vorangetrieben wird. Nur auf diese Weise kann der „*spazio linguistico*“ (DE MAURO 1980), in dem sich die Lernenden kompetent bewegen über das alltagssprachliche Register hinaus vergrößert werden.

Bei der C-Testauswertung ließ in vielen Fällen die Nicht- oder Falschbearbeitung einer Lücke außerdem die Hypothese zu, dass die Lernenden bei der Bearbeitung des Tests nur das unmittelbare sprachliche Umfeld des getilgten Wortes fokussierten, anstatt auch den weiteren Kontext zu beachten. So zeigte sich auch während der Unterrichtsbeobachtungen, dass die Lernenden wenig Übung im Textverständnis hatten, allerdings auch nur eingeschränkte Möglichkeiten, dieses zu verbessern. Das ist vor allem dadurch bedenkenswert, dass sich der beobachtete Fachunterricht so sehr auf die Vermittlung der Lerninhalte auf lehrbuchtextueller Basis konzentrierte. Wenn deren sprachliche Gestaltung allerdings zu komplex ist, als dass sich die Lernenden die Texte nur auch alleine aneignen können, ist innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung kein Lernerfolg möglich.

Während der Abfragungen beschränkte sich das Überprüfen des Lernerfolgs hauptsächlich auf Oberflächenwissen und die Lehrbuchtexte wurden geradezu auswendig gelernt (wie neben den Abfragungen auch die in der Klasse an der *Morante* verfassten Schülertexte zeigen). Beim Abfragen der Lernenden sowie im Unterrichtsgespräch waren alle fünf Lehrkräfte zwar immer sprachbildend tätig, konkrete gemeinsame Textarbeit fand jedoch nur sehr selten und nicht in allen fünf Klassen statt, sondern meist war es die Lehrkraft, welche den Schülerinnen und Schülern die Lehrbuchtexte paraphrasierte. Ebenfalls nicht bzw. nur sehr eingeschränkt und nur in zwei der Klassen konnte darüber hinaus ein schriftliches Arbeiten im Fachunterricht beobachtet werden. Auch wo die Lernenden in Form von Hausaufgaben dazu angehalten wurden, schriftliche Zusammenfassungen der Lehrbuchtexte zu schreiben, was in den meisten Klassen nicht der Fall war, wurden diese weder im Unterricht besprochen noch von der Lehrkraft kontrolliert.

Wie eingangs betont wurde, unterrichteten alle beobachteten Fachlehrkräfte die Klassen gleichzeitig neben Erdkunde und Geschichte auch in Italienisch. Daraus resultieren vermutlich ihre kontinuierliche Aufmerksamkeit für die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden und ihre Bemühungen, deren Sprachausbau voranzutreiben. Die Gestaltung der Lehrmittel stellte ihnen dabei keine große Hilfe dar, ebenso wenig die auf die Lehrtätigkeit vorbereitenden Ausbildungsbedingungen. Insgesamt ist der Eindruck entstanden, dass die Lehrkräfte die Bedeutung der Sprachförderung im Fachunterricht erkannten und dieser Aufgabe ihren Kompetenzen entsprechend nachkamen. Diese Haltung der Lehrkräfte sowie ihr (sprach)pädagogisches Handeln stellen m. E. eine gute Basis dar, auf die Weiterbildungsmaßnahmen aufbauen könnten, um ihre Sprachförderung noch effizienter werden zu lassen. So wäre es in anknüpfenden Studien interessant zu untersuchen, welche Auswirkungen derartige Maßnahmen auf den Umgang mit den sprachlichen Herausforderungen im Fachunterricht seitens der Lehrenden und der Lernenden hätten. Vielleicht könnten in diesem Zusammenhang von Weiterbildungsmaßnahmen, die auch die Erfahrung und bereits vorhandenen sprachförderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte nutzen, Interventionsstudien durchgeführt werden, welche konkrete Aspekte der Sprachbildung und ihre Vermittelbarkeit an die Lernenden fokussieren, wie etwa die mündliche Darstellungskompetenz letzterer oder ihre produktive und rezeptive schriftsprachlicher Textkompetenz im Fachunterricht in Teilkompetenzen zerlegen und ausbauen.

Außerdem könnte das Problem von der anderen Seite angegangen werden, indem untersucht wird, ob andere Erhebungspopulationen bessere sprachliche Leistungen in lehrbuchbasierten C-Tests, der Unterrichtskommunikation und in Schriftproduktionen erbringen, und welche Faktoren ihrer Unterrichtspraxis damit verbunden sind.



## Bibliographie

- J. ACHTERBERG (2005), *Zur Vitalität slavischer Idiome in Deutschland. Eine empirische Studie zum Sprachverhalten slavophoner Immigranten*, Otto Sagner, München.
- K. ADAMZIK (2004), *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*, Niemeyer, Tübingen.
- B. AHRENHOLZ (2013), *Sprache im Fachunterricht untersuchen*, in CH. RÖHNER, B. HÖVELBRINKS (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 87-98.
- B. AHRENHOLZ (2010a), *Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule*, in B. AHRENHOLZ (Hrsg.) (2010), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Narr, Tübingen, S. 15-37.
- B. AHRENHOLZ (Hrsg.) (2010b), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Narr, Tübingen.
- B. AHRENHOLZ (Hrsg.) (2006), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, Fillibach, Freiburg.
- B. AHRENHOLZ, I. OOMEN-WELKE (Hrsg.) (2007), *Deutsch als Zweitsprache. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (hg. v. Winfried Ulrich, Band VIII), Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 430-441.
- G. ALFIERI (2005), *La lettura linguistica dei testi letterari nella scuola secondaria: apparato didattico di antologie ed edizioni scolastiche di classici*, in C. LAVINIO (Hrsg.), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Mailand, S. 394-421.
- M. L. ALTIERI BIAGI (2005), *Creatività, parola ambigua*, in C. LAVINIO (Hrsg.), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Mailand, S. 67-85.
- L. ALTICHIERI, G. F. COLMELET, V. DEON (1997), *Informazione e informatività nei manuali scientifici*, in R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Florenz, S. 181-200.
- W. AMENT (1899), *Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde*, Leipzig.
- L. AMENTA, F. CAPPADONNA (GISCEL Sizilien) (2014), *Le competenze lessicali tra autovalutazione e uso: un'indagine nelle scuole di Palermo*, in A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, Aracne, Rom, S. 169-180.
- M. ANGVIK, B. VON BORRIES (Hrsg.) (1997), *Youth and History. A Comparative Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Körber Stiftung, Hamburg.

- P. ARPAIA et al. (GISCEL Piemonte) (1997), *Il difficile alfabeto del libro di scuola*, in R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Florenz, S. 241-260.
- G. I. ASCOLI (1981), *Relazione sul II° tema proposto al IX Congresso Pedagogico Italiano*, in M. RAICICH, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa, S. 425-31 (Erstausgabe 1874).
- G. I. ASCOLI (1975), *Scritti sulla questione della lingua*, C. GRASSI (Hrsg.), Einaudi, Turin (Erstausgabe 1873).
- L. ATZENI, L. MILIA (GISCEL Sardinien) (2008), *Il cammino delle parole. La costruzione del senso e del linguaggio nell'apprendimento delle scienze*, in M. BARNI, D. TRONCARELLI, C. BAGNA (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, F. Angeli, Mailand, S. 288-294.
- G. AUGST (1984), *Kinderwort: Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung)*, P. Lang, Frankfurt a. M..
- L. F. BACHMAN (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- L. F. BACHMAN, A. S. PALMER (2010), *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying their Use in the Real World*, Oxford University Press, Oxford.
- L. F. BACHMAN, A. S. PALMER (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford University Press, Oxford.
- M. BAKHTIN (1981), *The dialogic imagination*, University of Texas Press, Austin.
- P. L. BALDI (2008<sup>2</sup>), *Le parole della mente. Lessico mentale e processi linguistici*, Franco Angeli, Mailand.
- H. BALHORN, H. BRÜGELMANN (Hrsg.) (1987), *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*, Faude, Konstanz.
- E. BANFI (Hrsg.) (1993a), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, La Nuova Italia, Scandicci (Florenz).
- E. BANFI (1993b), *Italiano come L2*, in E. BANFI (Hrsg.), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, La Nuova Italia, Scandicci (Florenz), S. 35-102.
- P. BARKI, S. GORELLI, S. MACCHETTI, M. P. SERGIACOMO, B. STRAMBI (2003), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia.
- M. BARNI, D. TRONCARELLI, C. BAGNA (2008) (Hrsg.), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, F. Angeli, Mailand.

- M. BARNI, A. VILLARINI (Hrsg.) (2001), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Mailand.
- M. D. BARRETT (1999), *Vocabulary in Language Acquisition*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Dictionary of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S. 244-248.
- U. BARTOLINI, C. TAGLIAVINI, A. ZAMPOLLI (1971), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, IBM, Mailand.
- C. BASCETTA (1964), *La lingua dei libri di testo*, Armando Editore, Rom.
- E. BASTIANELLI, S. RANCATI, P. MAESTRI (2010), *Zaino in spalla 3. Il mondo e i paesi extraeuropei*, Sansoni, Mailand.
- E. BATES, J. C. GOODMAN (1997), *On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia, and real-time processing*, in *Language and Cognitive Processes*, 12, S. 507–584.
- G. BATTIMELLI (1997), *Linguaggi scientifici e linguaggi di manuali: Il caso della Fisica*, in R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Florenz, S. 169-179.
- G. BATTISTI (1988), *Didattica della geografia. Intervista a Gianfranco Battisti*, M. FACCIOLI (Hrsg.), in *Riforma della scuola*, 3, S. 60-62.
- R. S. BAUR, A. MASHKOVSKAYA, M. SPETTMANN (2009), *Der C-Test als Instrument zur Ermittlung allgemeinsprachlicher und fachsprachlicher Fähigkeiten am Berufskolleg*, in A. BERNDT, K. KLEPPIN (Hrsg.), *Sprachlehrforschung. Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*, Peter Lang Frankfurt a. M., S. 23-38.
- R. S. BAUR, M. SPETTMANN (2007), *Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test*, in B. AHRENHOLZ, I. OOMEN-WELKE (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (hg. v. Winfried Ulrich, Band VIII), Schneider-Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 430-441.
- M. BECKER-MROTZEK (Hrsg.) (2009) , *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. (Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 3), Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- M. BEESE, C. BENHOLZ (2013), *Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde*, in: CH. RÖHNER, B. HÖVELBRINKS (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 37-56.
- C. BEREITER, M. SCARDAMAGLIA (1995), *La psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Florenz.
- K. BERENDES, N. DRAGON, S. WEINERT, B. HEPPT, P. STANAT (2013), *Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse*, in A. REDDER, S. WEINERT (Hrsg.),

*Sprachförderung und Sprachdiagnostik – Interdisziplinäre Perspektiven*, Waxmann, Münster, New York, S. 17-41.

- A. BERNDT, K. KLEPPIN (Hrsg.) (2009), *Sprachlehrforschung. Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*, Peter Lang Frankfurt a. M.
- B. BERNSTEIN (1990), *The structuring of pedagogic discourse, Vol 4: Class, codes, and control*, London, Routledge.
- B. BERNSTEIN (1971), *Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge, London.
- B. BERNSTEIN (1964), *Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences*, in *American Anthropologist*, 66, 6, Teil 2, S. 55-69.
- B. BERNSTEIN (2010), *A public language: Some sociological implications of a linguistic form*, in *British Journal of Sociology*, 10, S. 311-326/61, S. 53-69 (Erstausgabe 1959).
- M. BERRETTA (1990), *Apprendimento di lingue seconde con input sub standard: l'analisi di un caso*, in G. BERRUTO, A. SOBRERO (Hrsg.), *Studi di sociolinguistica e dialettologia italiana offerti a Corrado Grassi*, Congedo, Galatina, S. 151-177.
- G. BERRUTO (1993), *La varietà del repertorio*, in A. SOBRERO (Hrsg.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Rom-Bari, S. 3-36.
- G. BERRUTO, A. SOBRERO (Hrsg.) (1990), *Studi di sociolinguistica e dialettologia italiana offerti a Corrado Grassi*, Congedo, Galatina.
- L. BERSEZIO (2005), *I nuovi territori dell'uomo. 3B, Regioni e paesi extraeuropei*, De Agostini; Novara.
- D. BERTOCCHI (2003), *La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue*, in R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BOZZONE COSTA (Hrsg.), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Guerra Edizioni, Perugia, S. 21-31.
- G. BERTOCCHI (2009), *Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa*, in G. FAVARO, N. PAPA (Hrsg.), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, F. Angeli, Mailand, S. 183-193.
- R. BERTOZZI (2014), *Lo scenario nazionale della presenza di alunni con cittadinanza non italiana*, in M. COLOMBO, V. ONGINI (Hrsg.), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale 2012/2013 (Quaderni ISMU 1/2014)*, Fondazione ISMU, Mailand, S. 12-44.
- B. J. BIDDLE, T. L. GOOD, I. F. GOODSON (Hrsg.) (1997), *Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. 2, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- A. BINO *et al.* (GISCEL Sicilia) (1997), *La varietà di registro nei manuali di educazione linguistica*, in R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Florenz, S. 147-168.

- C. BOISIO (2003), *L'italiano per lo studio: la lingua, "filtro" del contenuto? Una proposta didattica*, in R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BOZZONE COSTA (Hrsg.), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Guerra Edizioni, Perugia, S. 137-155.
- G. BOLONDI, L. BRACHETTI, F. FERRETTI (in Druck), *Correlazioni tra componenti della competenza linguistica e capacità di lavoro su un testo matematico: gli studenti del Liceo Scientifico alle prese con le prove dell'Esame di Stato*, Beitrag zur GISCEL-Tagung 2014 "Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche".
- G. D. BORICH (2007<sup>4</sup>), *Observation skills for effective teaching*, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- L. BOSI et al. (GISCEL Emilia Romagna) (2014), *La comprensione delle relazioni causali nella scuola di base*, in A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, Aracne, Rom, S. 93-107.
- C. BOSISIO (2003), *L'italiano per lo studio: la lingua, "filtro" del contenuto? Una proposta didattica*, in R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BOZZONE COSTA (Hrsg.), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Guerra Edizioni, Perugia, S. 137-160.
- R. BOZZONE COSTA (2003), *Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari*, in R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BOZZONE COSTA (Hrsg.), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Guerra Edizioni, Perugia, S. 113-135.
- L. BRASCA et al. (GISCEL Lombardei) (2014), *Strategie di lettura per comprendere un testo: dalla superficie alla profondità dei significati*, in A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, Aracne, Rom, S. 77-92.
- M. BREZINGER (1997), *Language contact and language displacement*, in F. COULMAS (Hrsg.), *The handbook of sociolinguistics*, Blackwell, Malden, MA, S. 273-285.
- M. E. BRISK (2005), *Bilingual Education*, in E. HINKEL (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 7-24.
- L. A. BROWN (1994), *The advancement of learning*, in *Educational Researcher*, 23 (8), S. 4-12.
- H. BRÜGELMANN, H. BALLHORRN, I. FÜSSENICH (Hrsg.) (1995), *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*, DGLS-Jahrbuch Bd. 6, Libelle Verlag, Lengwil, S. 250-262.
- J. S. BRUNER (1970), *Der Prozess der Erziehung*, Berlin Verlag, Berlin 1970.

- P. E. BRYANT (1999), *Literacy: Phonological Awareness*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Dictionary of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S. 169-171.
- K. BÜHLER (1982), *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Fischer, Stuttgart–New York (Uni-Taschenbücher. 1159) (Erstausgabe 1934).
- BMBF (Hrsg.) (2005), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, BMBF Referat Publ. Internetred (Deutschland. Das von morgen.14), Berlin, Bonn.
- F. A. BUTLER, C. LORD, R. STEVENS, M. BURREGO, A. L. BAILEY (2004), *An approach to operationalizing academic language for language test purposes: Evidence from fifth-grade science and math (CSE Report 626)*, University of California, Los Angeles CA.
- A. CACCHIONE (2014), *Tra scritto e parlato: I pericoli dell'interferenza*, in M. E. PIEMONTESE, P. SPOSETTI (2014), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Rom, S. 65-82.
- D. CACIA (2014), *Una lingua per la storia: confronto diacronico sull'italiano dei manuali di storia per la scuola primaria*, in A. COLOMBO, G. PALLOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. I quaderni del GISCEL 1*, Aracne, Rom, S. 311-322.
- R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.) (1997), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Florenz.
- M. CARAZZI, L. PIZZETTI (2010), *I continenti e gli stati del mondo. Manuale e Dossier 3*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Mailand-Turin.
- Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy* (2010), *Time to act: An agenda for advancing adolescent literacy for college and career success*, unter <http://carnegie.org/publications/search-publications/pub/365/> (Stand: 15.6.2014).
- W. CARR, S. KEMMIS (1985), *Becoming critical: Knowing through Action Research*, Deakin University Press, Victoria.
- W. CASTELLINO, S. C. SGROI (2005), *Educazione letteraria e programmi scolastici*, C. LAVINIO (Hrsg.) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Mailand, S. 359-374.
- L. CAVALIERE (1993), *Leggibilità e comprensione di sussidiari per le scuole elementari*, Magisterarbeit in der Sprachphilosophie, Facoltà di Lettere e filosofia, Università degli studi di Roma "La Sapienza", Rom.
- C. B. CAZDEN (1999), *Socialization*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S. 63-65.
- CEDE (1999), *Ricerche internazionali*, im Internet unter der Adresse: [www.cede.it/ricerche-internazionali](http://www.cede.it/ricerche-internazionali) (Stand: 10.11.2014).
- CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (2014), *Dossier Statistico Immigrazione 2014. Rapporto UNAR. Dalle discriminazioni ai diritti*; [www.dossierimmigrazione.it](http://www.dossierimmigrazione.it) (Stand: 13.09.2015).

- V. CESAREO (2014), *Introduzione*, in M. COLOMBO, V. ONGINI (Hrsg.), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale 2012/2013, Quaderni ISMU 1/2014*, Fondazione ISMU, Mailand, S. 7-11.
- A. CHIANTERA (2005), *Teoria e didattica della punteggiatura moderna*, in C. LAVINIO (Hrsg.) (2005a), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Mailand, S. 200-207.
- M. CHINI (Hrsg.) (2009), *Plurilinguismo e immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*. Numero monografico di "Studi italiani di linguistica teorica e applicata", XXXVIII/1, S. 3-8.
- M. CHINI (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Rom.
- M. CHINI (2000), *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*, in A. DE MARCO (Hrsg.), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Rom, pp. 45-69.
- C. CHLOSTA, T. OSTERMANN (2005), *Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen*, in Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, BMBF Referat Publ. Internetred (Deutschland. Das von morgen.14), Berlin, Bonn, S. 55–65.
- F. CHRISTIE (2012), *Language Education throughout the School Years: A Functional Perspective*, in *Language Learning Monograph Series*, Vol. 62, Suppl. 1.
- F. CHRISTIE (Hrsg.) (1990), *Literacy for a changing world*, Australian Council for Educational Research, Hawthorn.
- H. CLAHSSEN (1982), *Spracherwerb in der Kindheit: Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*, G. Narr, Tübingen.
- H. CLAHSSEN (1988), *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zu Syntax und Morphologie*, J. Benjamins, Amsterdam.
- H. CLAHSSEN, M. ROTHWEILER, A WOEST (1990), *Lexikalische Ebenen und morphologische Entwicklung: Eine Untersuchung zum Erwerb des deutschen Pluralsystems im Rahmen der Lexikalischen Morphologie*, in M. ROTHWEILER (Hrsg.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, (=LB-Sonderheft 3), Westdeutscher Verlag Opladen, S. 105-126.
- N. CLOUD, E. GENESEE, E. HAMAYAN. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*, Heinle & Heinle, Boston.
- E. COELHO (1998), *Teaching and learning in multicultural schools*, Multilingual Matters, Clevedon.
- C. COLLI TIBALDI, L. DELUIGI, M. FRAIRE (2014), *Le competenze lessicali nella scuola primaria: un'indagine sul lessico sensoriale*, in A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, Aracne, Rom, S. 195-207.

- A. COLLINS, J. S. BROWN, S. E. NEWMAN (2005), *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in C. PONTECORVO, A. M. AIELLO, C. ZUCCHERMAGLIO (Hrsg.), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Mailand, S. 181-231.
- G. F. COLMELET, D. LOVISON et al. (GISCEL Venetien) (2008), *Piazza, bella piazza... Lessico e rappresentazioni mentali*, in M. BARNI, D. TRONCARELLI, C. BAGNA (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, F. Angeli, Mailand, S. 317-327.
- A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.) (2014), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, Aracne, Rom.
- M. COLOMBO (2014), *Gli esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana*, in M. COLOMBO, V. ONGINI (Hrsg.) (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale 2012/2013*, Quaderni ISMU 1/2014, Fondazione ISMU, Mailand, S. 69-90.
- M. COLOMBO, V. ONGINI (Hrsg.) (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale 2012/2013*, Quaderni ISMU 1/2014, Fondazione ISMU, Mailand.
- M. COMPAGNI, M. LUNARDON, F. MASTELLA, V. SOFIA (Sektion GISCEL Venetien, Gruppe Verona) (1997), *Insospettati luoghi di fraintendimento lessicale*, in R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Florenz, S. 261-293.
- B. COPE, M. KALANTZIS (Hrsg.) (1999), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London.
- A. CORDA, C. MARELLO (2004), *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Guerra Edizioni, Perugia.
- D. CORNO (1991), *Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione*, in P. DESIDERI (Hrsg.), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche. Quaderni del GISCEL/10*, La Nuova Italia, Scandicci (Florenz), S. 45-67.
- D. J. CORSON (1999), *Language Across the Curriculum*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Dictionary of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S. 323-325.
- D. J. CORSON (1997), *Encyclopaedia of Language and Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- F. COULMAS (Hrsg.) (1997), *The handbook of sociolinguistics*, Blackwell, Malden, MA.
- J. CUMMINS (2013), *Current research on language transfer. Implications for language teaching policy and practice*, in P. SIEMUND et al. (Hrsg.) (2013), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, S. 289-304.



- J. CUMMINS (2002), *Foreword*, in P. GIBBONS (2002), *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Heinemann, Portsmouth, S. V-VIII.
- J. CUMMINS (1981), *Bilingualism and Minority Language Children*, OISE Press Edition, Toronto.
- J. CUMMINS (1980) *The construct of language proficiency in bilingual education*, in J. E. Alatis (Hrsg.), *Current Issues in Bilingual Education*, Georgetown University Press, Washington, D. C., S. 81-103.
- J. CUMMINS (1979a) *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, in *Working Papers on Bilingualism*, 19, S. 121-129.
- J. CUMMINS (1979b), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in *Review of Educational Research*, 49 (2), S. 222-251.
- P. CZERNIEWSKA (1999), *Writing: Process Approach*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Dictionary of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S.475-477.
- H. D. DANN, T. DIEGRITZ, H. S. ROSENBUSCH (2002), *Gruppenunterricht im Schulalltag. Ergebnisse eines Forschungsprojektes und praktische Konsequenzen*, in *Pädagogik*, 54 (1), S. 11-15.
- T. DE MAURO (2012), *Linguistica educativa: ragioni e prospettive*, in S. FERRERI (Hrsg.), *Linguistica educativa: atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI), Viterbo, 27-29.09.2010*, Bulzoni, Rom, S. 3-22.
- T. DE MAURO (2010<sup>2</sup>), *La cultura degli italiani*, F. ERBANI (Hrsg.), Laterza, Rom Bari (Erstausgabe 2004).
- T. DE MAURO (2003), *Nuove parole Italiane dell'Uso*, VII (Ergänzung zu DE MAURO 1999-2000).
- T. DE MAURO (1999-2000), *GRADIT – Grande dizionario italiano dell'uso*, UTET, Turin.
- T. DE MAURO (1998a), *Linguistica elementare*, Laterza, Bari.
- T. DE MAURO (1998b), *Passato e futuro dell'educazione linguistica. Intervista a Tullio De Mauro di Silvana Ferreri*, in S. FERRERI, A.S. GUERRIERO (Hrsg.), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci, Florenz, S. 13- 35.
- T. DE MAURO (1997), *Se una notte d'inverno un editore...*, in R. CALO', S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Florenz, S. 25-32.
- T. DE MAURO (1995a), *Idee per il governo. La scuola*, Saggi tascabili Laterza, Bari.

- T. DE MAURO (1995b), *Capire le parole*, Laterza, Rom-Bari.
- T. DE MAURO (1991<sup>2</sup>), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Rom (2. Auflage).
- T. DE MAURO (1986), *Ai margini del linguaggio*, Editori Riuniti, Rom.
- T. DE MAURO (1985), *Appunti e spunti in tema di (in)comprensione*, in *Linguaggi*, 3, S. 22-32.
- T. DE MAURO (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Rom.
- T. DE MAURO (1979), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Rom
- T. DE MAURO (1976a), *Ipotesi e problemi per la costruzione di una educazione linguistica democratica che utilizzi i prodotti e i valori della tradizione orale*, in *Scuola e città*, XXVII, S. 341-346 (zit. Ausgabe: DE MAURO 1979, S. 224- 240).
- T. DE MAURO (1976b), *Linguaggio, scuola e stratificazione sociale*, in *Unità sindacale*, 3, S. 1-6 (zit. Ausgabe: DE MAURO 1979, S. 75-78).
- T. DE MAURO (1975a), *Il plurilinguismo nella scuola e nella società italiana*, in AA VV, *La radio nella scuola oggi*, Turin, 1975, S. 38-54 (zit. Ausgabe: DE MAURO 1979, S. 124-137).
- T. DE MAURO (1975b), *La tutela del patrimonio e dei diritti linguistici delle popolazioni italiane*, in *Città e regione*, II, S. 131-44 (zit. Ausgabe: DE MAURO 1979, S. 204-218).
- T. DE MAURO (1975c), *Le scienze linguistiche nella scuola media superiore: una proposta*, in *Pratica educativa*, Beiheft zu *Riforma della Scuola*, XXI, 5, S. 2-4 (zit. Ausgabe: DE MAURO 1979, S. 179-188).
- T. DE MAURO (1975d), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in *Cidi, Atti del convegno sugli organi collegiali*, Rom, 14.-16. März 1975 (Text anschließend mit R. Simone überarbeitet und GISCEL in der Versammlung des 26. April 1975 überlassen: abgedruckt in *Scuola e città* XXVI (1976), S. 433-436. Zit. Ausgabe: DE MAURO 1979, S. 138-152).
- T. DE MAURO (1970), *Per lo studio dell'italiano popolare unitario*, in A. ROSSI (Hrsg.), *Lettere di una tarantata*, De Donati, Bari, S. 43-75.
- T. DE MAURO (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- T. DE MAURO, I. CHIARI (Hrsg.) (2005), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Rom.
- T. DE MAURO, E. PIEMONTESE, M. VEDOVELLI (Hrsg.) (1986), *Leggibilità e comprensione*, in *Linguaggi*, III/3, S. 28-38.
- C. DE SANTIS, F. GATTA (2013), *Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un'indagine*, in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, S. 411-441.

- V. DEON, *I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale*, in R. CALO', S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Florenz, S. 41-60.
- DESI-KONSORTIUM (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, Beltz, Weinheim.
- F. DE RENZO (2011), *Lessico di base e indice di leggibilità per l'analisi e la produzione di testi per la didattica dell'italiano L2*, in C. DIADORI, P. GENNAI, S. SEMPLICI (Hrsg.), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra edizioni, Perugia, S. 183-202.
- F. DE RENZO (2005), *Nuove considerazioni sul vocabolario di base e di alta disponibilità*, in T. DE MAURO, I. CHIARI (Hrsg.), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Rom, S. 215-232.
- F. DE RENZO et al. (GISCEL Kalabrien) (2008), *La conoscenza del vocabolario comune negli studenti dalle elementari alla maturità*, in M. BARNI, D. TRONCARELLI, C. BAGNA (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, F. Angeli, Mailand, S. 187-201.
- P. DESIDERI (Hrsg.) (1991), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche. Quaderni del GISCEL/10*, La Nuova Italia, Scandicci (Florenz).
- C. DE SANTIS, F. GATTA (2013), *Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un'indagine*, in *Studi di grammatica italiana (Accademia della Crusca)*, Vol. XXXI-XXXII, S. 411-441.
- C. DIADORI, P. GENNAI, S. SEMPLICI (Hrsg.) (2011), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra edizioni, Perugia, S. 183-202.
- M. DINUCCI, F. DINUCCI (2008), *Geograficamente 3. Noi cittadini del mondo*, Zanichelli, Bologna.
- M. DÖBERT, P. HUBERTUS (Hrsg.) (2000), *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*, Bundesverband Alphabetisierung e.V., Münster und Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- J. DOLL, K. FRANK, D. FICKERMANN, K. SCHWIPPERT (Hrsg.) (2012), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*, Waxmann, Münster, New York.
- M. DÖLL, İ. DIRIM (2011), *Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik*, in S. FÜRSTENAU, M. GOMOLLA (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, VS Verlag, Wiesbaden, S. 153-167.
- DUDEN (1999), *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*. (3., völlig bearbeitete und erweiterte Auflage), Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien u.a..
- P. A. DUFF (2005), *ESL in Secondary Schools: Programs, Problematics and Possibilities*, in E. HINKEL (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 45-63.

- C. S. DWECK (2006), *Mindset. The New Psychology of Success*, Random House, New York.
- A. ECKHARDT (2008), *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*, Waxmann, Münster, New York.
- D. EDWARDS, J. POTTER (1992), *Discursive Psychology*, Sage, Newbury Park, CA.
- J. R. EDWARDS (1999), *Educational Failure*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S. 192-200.
- K. EHLICH (2009), *Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste*, in D. LENGYEL, H. H. REICH, H.-J. ROTH, M. DÖLL (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, FörMig Edition Band 5, Münster, S. 15-24.
- K. EHLICH (2007), *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*, in K. EHLICH, U. BREDEL et al. (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, BMBF, Bonn, S. 11-77.
- K. EHLICH (1999), *Alltägliche Wissenschaftssprache*, in *Info DaF*, 26/1, S. 3-24.
- K. EHLICH, U. BREDEL, H. H. REICH (Hrsg.) (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen*, BMBF Bd. 29/11, Berlin.
- K. EHLICH, U. BREDEL et al. (Hrsg.) (2007), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, BMBF, Bonn.
- K. EHLICH, J. REHBEIN (Hrsg.) (1983), *Kommunikation in Schule und Hochschule*, G. Narr, Tübingen.
- F. ERBANI (2010<sup>2</sup>) (Hrsg.), *La cultura degli italiani*, Laterza, Rom Bari (Erstausgabe 2004).
- M. FACCIOLI (1988a), *A scuola di geografia. Prima parte*, in *Riforma della Scuola*, 1, S. 55-58.
- M. FACCIOLI (1988b), *A scuola di geografia. Seconda parte*. in *Riforma della Scuola*, 3, S. 55-58.
- N. FAIRCLOUGH (1992), *Discourse and social change*, Polity Press, Cambridge.
- R. FASOLD (1984), *The sociolinguistics of society*, Blackwell, Oxford.
- G. FAVARO (2015), *La lingua per riuscire. L'apprendimento dell'italiano dello studio nella classe eterogenea*, Tagungsbeitrag zu "Insegnare e studiare in italiano", Bozen, 15.01.2015; [http://www.bildung.suedtirol.it/download\\_file/view/3192/902/](http://www.bildung.suedtirol.it/download_file/view/3192/902/) (Stand: 07.09.2015).
- G. FAVARO (2010a), *Una lingua "seconda e adottiva". L'italiano delle seconde generazioni*, in *Italiano LinguaDue*, 1, 2010.

- G. FAVARO (2010b), *Le ragazze e i ragazzi delle “terre di mezzo”*; [http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/intercultura/allegati/rel\\_favaro\\_padova.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/intercultura/allegati/rel_favaro_padova.pdf) (Stand: 26.02.2010).
- G. FAVARO (2003), *L'italiano per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi della scuola*, in R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BOZZONE COSTA (Hrsg.), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio”*, Guerra Edizioni, Perugia, S. 13-20.
- G. FAVARO (2001), *Bambini e ragazzi non italofoeni a scuola: modelli organizzativi e di accoglienza*, in F. GATTULLO, P. LEONE (Hrsg.), *Italiano lingua seconda, in Lend lingua e nuova didattica* (Monographie), 3, 2001, S. 51-66.
- G. FAVARO (Hrsg.) (1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini e associati, Mailand.
- G. FAVARO, N. PAPA (Hrsg.) (2009), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, F. Angeli, Mailand.
- A. FELICI, F. GIARE', A. VILLARINI (1994), *Spazio linguistico, rapporto italiano/dialetto e attività metalinguistica nell'apprendimento spontaneo dell'italiano L2*, in A. GIACOLONE RAMAT, M. VEDOVELLI (Hrsg.), *Italiano. Lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI congresso della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Rom, S. 479-518.
- S. FERRERI (Hrsg.) (2012), *Linguistica educativa: atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI)*, Viterbo, 27-29.09.2010, Bulzoni, Rom.
- S. FERRERI (2006), *Alfabeti e analfabeti*, in *La vita scolastica*, LX, 12, S. 13-18.
- S. FERRERI (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne editrice, Rom.
- S. FERRERI (Hrsg.) (2002), *Non uno di meno*. La Nuova Italia, Florenz.
- S. FERRERI (1998), *Per una introduzione: spunti in tema di educazione linguistica*, in S. FERRERI, A. S. GUERRIERO (Hrsg.) (1998), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci, Florenz, S.1-9.
- S. FERRERI, A. S. GUERRIERO (Hrsg.) (1998), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci, Florenz.
- M. FIBBI, M. VEDOVELLI, *Problemi sociolinguistici dell'immigrazione straniera a Rom*, in A. GIACOLONE RAMAT (Hrsg.) (1988), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna, S. 21-39.
- R. FIEHLER (2009), *Mündliche Kommunikation*, in M. BECKER-MROTZEK (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*.

(Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 3), Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, S. 25-51.

- T. FIORUCCI (1982), *Si raccomanda un periodare breve: leggibilità dei libri di base secondo l'indice di Flesch*, in *EDA*, 3, II, S. 39-55.
- N. A. FLANDERS (1970), *Analyzing Teaching Behavior*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- R. FLESC (1948), *A new readability yardstick*, in *Journal for Applied Psychology*, 32 (3), S. 221-233.
- L. FLOWER, J. R. HAYES (1980), *A cognitive process theory of writing*, in *College Composition and Communication*, 31, S. 365-381.
- M. FOUCAULT (1980), *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*, Harvester Press, Brighton.
- G. FORTE, T. UBERTAZZI (2008), *Nuovo Geolibro 3*, De Agostini, Novara.
- M. FORTINO, C. STANCATI, F. VERCILLO (1997), *Il linguaggio e l'argomentazione filosofica nel liceo*, in R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Florenz. S. 201-215.
- N. FRANCIS (2000), *The shared conceptual system and language processing in bilingual children: Findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl*, in *Applied Linguistics*, 21 (2), S. 170-204.
- D. FRASER, R. OPENSHAW (Hrsg.) (2003), *Informing our practice. Special volume*, Kanuka Grove Press, Palmerston North.
- I. FRATTER, E. JAFRANCESCO (2003), *Selezione, facilitazione, e comprensione dei testi scritti e parlati delle discipline di studio in ambito scolastico*, in R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BOZZONE COSTA (Hrsg.), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Guerra Edizioni, Perugia, S. 39-57.
- H. FRÖHLER (2008), *Texte verfassen – Texte beurteilen. Eine zeitgemäße Didaktik des Schreibens für die Schulstufen 2 bis 9*, HF Verlag, Wien.
- S. FÜRSTENAU, M. GOMOLLA (Hrsg.) (2011), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, VS Verlag, Wiesbaden, S. 153.167.
- D. GALBRAITH (1999), *Writing as a Knowledge-Constituting Process*, in M. TORRANCE, D. GALBRAITH (Hrsg.), *Studies in Writing, vol. IV. Knowing What to Write. Conceptual Processes in Text Production*, Amsterdam University Press, Amsterdam, S. 137-157.
- P. GALLIN, U. RUF (1990), *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*, Kallmeyer, Seelze.
- V. GALLINA (Hrsg.) (2006), *Letteratismo e abilità per la vita, Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore, Rom.

- CH. GANTEFORT (2013), *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten* (Interkulturelle Bildungsforschung, Vol. 21), Waxmann, Münster, New York.
- CH. GANTEFORT, H.-J. ROTH, (2010), *Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten*, in *Erziehungswissenschaft*, Vol. 13, S. 573-591.
- H. GARDNER (1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Mailand (Originalausgabe: *The unschooled mind. How children think and schools should teach*, Basic Books, New York, 1991).
- S. GASS, C. MADDEN (Hrsg.) (1985), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, New York.
- F. GATTULLO, P. LEONE (2001a), *Insegnare italiano L2 in Italia. Seminario Nazionale LEND Bologna, 15 aprile 2000*, in F. GATTULLO, P. LEONE (Hrsg.), *Italiano lingua seconda*, in *Lend lingua e nuova didattica* (Monographie), 3, 2001, S. 4-5.
- F. GATTULLO, P. LEONE (Hrsg.) (2001b), *Italiano lingua seconda*, in *Lend lingua e nuova didattica* (Monographie), 3, 2001.
- M. GEAT (Hrsg.) (2010), *Identità e valori europei. Il sentimento europeo attraverso la narrazione*, Aracne, Rom.
- J. P. GEE (1996<sup>2</sup>), *Social linguistics and Literacies: Ideologies in discourse*, (Erstausgabe 1990, Bristol), Taylor & Francis, London.
- M. GELMINI (2009), *Ministerialdekret 37/2009*; [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/670cf38b-4c3c-4003-af8b-0c9e17ee5d4d/dm37\\_09.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/670cf38b-4c3c-4003-af8b-0c9e17ee5d4d/dm37_09.pdf) (Stand: 3.10.2015).
- S. GENSINI (2010), *La comunicazione interculturale nella società e nella scuola. Appunti su criticità e prospettive*, in M. GEAT (Hrsg.), *Identità e valori europei. Il sentimento europeo attraverso la narrazione*, Aracne, Rom, S. 151-172.
- S. GENSINI (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Carocci, Rom.
- S. GENSINI (1991), *Il problema semiotico del testo fra ricerca e didattica*, in P. DESIDERI (Hrsg.), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche. Quaderni del GISCEL/10*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), S. 69-91.
- S. GENSINI, M. VEDOVELLI (1981), *Lingua, linguaggi e società: proposta per un aggiornamento*, L. Manzuoli, Firenze.
- A. GIACOLONE RAMAT (Hrsg.) (1988), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna.
- A. GIACOLONE RAMAT, M. CHINI (Hrsg.) (1998), *Strutture testuali e principi di organizzazione dell'informazione nell'apprendimento linguistico*, in *Studi di linguistica teorica e applicata*, XXVII, 1.

- L. GIANNELLI (1978), *Ortografia e sistema fonologico: proposte per l'insegnamento della scrittura*, *Rivista italiana di dialettologia*, 2, S. 82-101.
- P. GIBBONS (2003), *Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom*, in *TESOL Quarterly*, 37 (2), S. 247-273.
- P. GIBBONS (2002), *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Heinemann, Portsmouth.
- H. W. GIESE (1987), *Warum wird der Analphabetismus gerade heute zu einem Problem?*, in H. BALHORN, H. BRÜGELMANN (Hrsg.), *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*, Faude, Konstanz, S. 260-266.
- GISCEL (2004), *Idee per un curricolo linguistico democratico*; [http://www.giscel.it/sites/default/files/documenti/16\\_Idee%20per%20un%20curricolo.pdf](http://www.giscel.it/sites/default/files/documenti/16_Idee%20per%20un%20curricolo.pdf) (Stand: 10.01.2015).
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*; <http://www.maldura.unipd.it/Romanistica/cortelazzo/diecitesi.html> (Stand 7.6.2014).
- A. GIULIANI, C. IACOBINI, A. M. THORNTON (2005), *La nozione di vocabolario di base alla luce della stratificazione diacronica del lessico dell'italiano*, in T. DE MAURO, I. CHIARI (Hrsg.) (2005), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Rom, S. 193-213.
- P. GIULIANO (2014), *La competenza narrativo-testuale degli adolescenti: soggetti emarginati e soggetti privilegiati*, in A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, 1, Aracne, Rom, S. 257-275.
- I. GOGOLIN (2009a), *Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten*, in I. GOGOLIN., U. NEUMANN (Hrsg.) (2009), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 263-280.
- I. GOGOLIN (2009b), „*Bildungssprache*“ – *The importance of teaching language in every school subject*, in T. TAJMEL, K. STARL (Hrsg.), *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*, Waxmann, Münster, New York, S. 91-102.
- I. GOGOLIN (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann, Münster, New York.
- I. GOGOLIN et al. (2013), *Multilingualism, language contact, and urban areas. An introduction* in P. SIEMUND et al. (Hrsg.), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, S. 1-15.
- I. GOGOLIN, I. DIRIM, TH. KLINGER et al. (2011), *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*, Waxmann, Münster, New York.
- I. GOGOLIN, I. LANGE (2010), *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*, Waxmann, Münster, New York.



- I. GOGOLIN, U. NEUMANN (Hrsg.) (2009), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- I. GOGOLIN, U. NEUMANN, H.-J. ROTH (2007), *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*; [http://www.erzwiss.uni-haburg.de/institute/interkultur/Bericht\\_2007.pdf](http://www.erzwiss.uni-haburg.de/institute/interkultur/Bericht_2007.pdf) (Stand: 14.10.2015).
- I. GOGOLIN, M. KRÜGER-PROTRATZ et al. (Hrsg.) (2005), *Migration und sprachliche Bildung*, (Interkulturelle Bildungsforschung, 15.) Waxmann, Münster, New York, S. 81-102.
- I. GOGOLIN, I. SCHWARZ (2004), "Mathematische Literalität" in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen, in *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*, 50 (6), S. 835-848.
- D. GRAF, K.-H. BERCK (1993), *Begriffslernen im Biologieunterricht – mangelhaft. Wirrwarr von Begriffen überfordert Schüler und Schülerinnen*, in *Spiegel der Forschung*, 2, S. 24-28.
- A. GRAMSCI (1975), *Quaderni del carcere*, (kommentierte Ausgabe des Istituto Gramsci, V. GERRATANA (Hrsg.), Einaudi, Turin.
- R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BOZZONE COSTA (Hrsg.) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Guerra Edizioni, Perugia.
- D. H. GRAVES (1983), *Writing: Teachers and Children at Work*, Heinemann Educational, London.
- K. R. GREGG (1999), *Second language acquisition: History and theories*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S. 577-584.
- F. GROEBEN (1978), *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten*, Aschendorff, Münster.
- R. GROTJAHN (Hrsg.) (2010), *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung*, Peter Lang, Frankfurt a. M. Berlin, Bern u.a..
- R. GROTJAHN (Hrsg.) (2006), *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen*, Peter Lang, Frankfurt a. M. Berlin, Bern u.a..
- R. GROTJAHN (2002), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bd. 4, AKS-Verlag, Bochum.
- R. GROTJAHN, W. TÖNSHOFF, H. HOHENBLEICHER (1996), *Der C-Test im Italienischen. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen*, in R. GROTJAHN (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bd. 2, Brockmeyer, Bochum, S. 115-149.
- A. R. GUERRIERO (2014), *Orientamenti didattici e pratiche di scrittura nella scuola secondaria superiore*, in M. E. PIEMONTESE, P. SPOSETTI (Hrsg.), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Rom, S. 162-173.

- A. R. GUERIERO (Hrsg.) (1988), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze. Quaderni del Giscel*, La Nuova Italia, Florenz.
- M. GYGER, B. HECKENDORN (Hrsg.) (1999), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz*, Berner Lehrmittel-Verlag, Bern.
- M. A. K. HALLIDAY (2007), *Language and Education. Collected works of M.A.K. Halliday*, Bd. 9, J. WEBSTER (Hrsg.), Continuum, London/New York.
- M. A. K. HALLIDAY (2002), *On grammar. Collected works of M.A.K. Halliday*, Bd. 1, J. WEBSTER (Hrsg.), Continuum, London/New York.
- M. A. K. HALLIDAY (1990), *On the Concept of "Educational Linguistics"*, zit. Ausgabe: ead. (2007), *Language and Education. Collected works of M.A.K. Halliday*, Bd. 9, J. WEBSTER (Hrsg.), Continuum, London/New York, S. 354-367.
- M. A. K. HALLIDAY (1993), *Towards a Language Based Theory of Learning*, in *Linguistics and Education*, Vol. 5, S. 93-116.
- M. A. K. HALLIDAY (1985), *An introduction to functional grammar*, Arnold, London.
- J. HAMMOND, P. GIBBONS (2005), *Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education*, in *Prospect*, Vol. 20 (1), S. 6-30.
- W. F. HANKS (1996), *Language and communicative practices*, Westview, Boulder, CO:
- I. HARREN (2015), *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*, Verlag für Gesprächsforschung, Mannheim.
- C. HARRISON (1999), *Readability*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S.428-431.
- C. HARSCH, K. SCHRÖDER (2014), *Der C-Test und sein schulischer Wert. Eine Lanze für mehr C-Tests in der Schule*, in R. GROTHJAHN (Hrsg.), *Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/The C-Test: Current Trends*, P. Lang, Frankfurt a. M., S. 315-324.
- J. HATTIE (2013), *Lernen sichtbar machen*, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler (Orig. 2008, *Visible learning*, Routledge, Tayler & Francis, London).
- U. HÄUSSERMANN, H.-E. PIEPHO (1996), *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*, Iudicium Verlag, München.
- M. HAWKINS (2005), *ESL in Elementary Education*, in E. HINKEL (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 25-43.
- M. HAWKINS (2004), *Researching English language and literacy development in schools*, in *Educational Researcher*, 33(3), 365-384.

- J. R. HAYES, L. S. FLOWER, (1980), *Identifying the organization of writing processes*, in L. W. GREGG, E. R. STEINBERG, (Hrsg.), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, Hillsdale.
- C. HEINZE, E. MATTHES (Hrsg.) (2010), *Das Bild im Schulbuch*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- A. HELMKE (2009<sup>2</sup>), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, 2. aktualisierte Auflage, Klett-Kallmeyer, Seelze-Velber.
- T. HELMKE, A. HELMKE, F.-W. SCHRADER, W. WAGNER, G. NOLD, K. SCHRÖDER (2008), *Die Videostudie des Englischunterrichts. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*, in DESI-Konsortium (Hrsg.), *Ergebnisse der DESI-Studie*, Beltz, Weinheim, S. 345-363.
- E. HINKEL (Hrsg.) (2005a), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- E. HINKEL (2005b), *Analysis of Second Language Text*, in E. HINKEL (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 615-628.
- P. HUBERTUS (1995), *Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?*, in H. BRÜGELMANN, H. BALHORN, I. FÜSSENICH (Hrsg.), *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*, DGLS-Jahrbuch Bd. 6, Libelle Verlag, Lengwil, S. 250-262.
- INVALSI (2015), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2014-2015. La rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nella classe III (Prova nazionale) della scuola secondaria di primo grado e nella II classe di scuola secondaria di secondo grado*; [http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2015/034\\_Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2015.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2015/034_Rapporto_Prove_INVALSI_2015.pdf) (Stand: 13.11.2015).
- ISTAT (2012), *Serie storiche. Livello di istruzione e analfabetismo. Tavole dati*; [http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=7&user\\_100ind\\_pi1%5Bid\\_pagina%5D=9&cHash=376e94eb548b7706a8717a8a2c323347](http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=9&cHash=376e94eb548b7706a8717a8a2c323347) (Stand: 02.09.2015).
- E. JAFRANCESCO (2002), *L'abilità di lettura: leggibilità di un testo e proposte di facilitazione*, in *Didattica & Classe Plurilingue* (Associazione I.L.S.A), 1, 2002 (ohne Seitenangabe); [http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp\\_giulug02/art\\_eja.rtf](http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_giulug02/art_eja.rtf) (Stand 20.09.2015).
- F. KAEDING (1896), *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache*, Selbstverlag, Steglitz bei Berlin.
- CH. KLEIN-BRAYLEY, U. RAATZ (Hrsg.) (1985). *Fremdsprachen und Hochschule, 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis*, AKS Bochum
- W. KNAPP (2007), *Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache*, in B. AHRENHOLZ, I. OOMEN-WELKE (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007 S. 133-148.

- S. E. KOESTERS GENSINI (2010), *Per la misurazione del lessico ricettivo: riflessioni metodologiche e qualche dato empirico*, in *Bollettino di italianistica. Rivista di critica, storia letteraria, filologia e linguistica*, IV, 1, S. 110-122.
- S. E. KOESTERS GENSINI (2009a), *Grundwortschatz und lexikalischer Spracherwerb: Methodologische Überlegungen und erste Untersuchungsergebnisse*, in C. DI MEOLA et al. (Hrsg.), *Perspektiven Drei.*, Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern u.a., S. 339-348.
- S. E. KOESTERS GENSINI (2009b), *Le parole del tedesco. Tipi, struttura, relazioni, uso*, Carocci, Rom.
- S. E. KOESTERS GENSINI (2005), *Lunghezza e frequenza delle parole nel lessico e nel testo: il caso del tedesco*, in T. DE MAURO, I. CHIARI (Hrsg.), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Rom.
- H. KORTE (1993<sup>2</sup>), *Einführung in die Geschichte der Soziologie*, VS Verlag für Wissenschaften (UTB für Wissenschaft), Wiesbaden (2. Auflage).
- I. KOSHIK (2002), *Designedly Incomplete Utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences*, in *Research on Language and Social Interaction*, 35, 3, S. 277-309.
- G. KRESS, T. VAN LEEUWEN (2001), *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Edward Arnold, London.
- M. LA GRASSA, D. TRONCARELLI (2014), *Comprendere le scienze attraverso i manuali scolastici*, in A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, 1, Aracne, Rom, S. 293-309.
- K. LANGER, F. SCHULZ VON THUN, R. TAUSCH (1974), *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft* (2. Auflage), Reinhardt, München.
- J. P. LANTOLF (2005), *Sociocultural and Second Language Learning Research: an Exegesis*, in E. HINKEL (Hrsg.) (2005), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 335-353.
- A. LAUDANNA, C. BURANI (Hrsg.), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Rom 1993.
- B. LAUFER, P. NATION (1995), *Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production*, in *Applied Linguistics*, Vol. 16, 3.
- J. LAVE (1996), *Teaching, as learning, in practice*, in *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 3 (3), S. 149-164.
- C. LAVINIO (2014), *Le discipline e i loro linguaggi: perché una tavola rotonda*, in A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, Aracne, Rom, S. 365-379.
- C. LAVINIO (2011), *Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni*, in M. T. CALZETTI, L. PANZERI DONAGGIO (Hrsg.), *Educare alla scrittura. Quaderni di*

LEND;

[http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio\\_quaderni/LAVINIO%20Scrivere%20testi%20narrativi](http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio_quaderni/LAVINIO%20Scrivere%20testi%20narrativi), Stand: 30.10.2015.)

- C. LAVINIO (Hrsg.) (2005a), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Mailand.
- C. LAVINIO (2005b), *Plurilinguismo e colori regionali dell'italiano nella scrittura letteraria*, in C. LAVINIO (Hrsg.), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Mailand, S. 150-162.
- C. LAVINIO (1991), *Il lavoro sul testo descrittivo*, in P. DESIDERI (Hrsg.), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche. Quaderni del GISCEL/10*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), S. 93-119.
- A. LEE (1996), *Gender, Literacy, Curriculum. Re-Writing School Geography*, Taylor and Francis, London.
- J. LEISEN (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach*, Verus Verlag, Bonn.
- J. LEISEN (1998), *Sprache(n) im Physikunterricht*, in *PdN-Ph*, 2 (47), S. 2-4.
- J. LEMKE (1995), *Textual politics: Discourse and social dynamics*, Taylor & Francis, Bristol, PA.
- D. LENGYEL, H. H. REICH, H.-J. ROTH, M. DÖLL (Hrsg.) (2009), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, FörMig Edition Band 5, Münster, S. 15-24.
- E. H. LENNEBERG (1967), *Biological Foundations of Language*, John Wiley & Sons, New York.
- M. P. LEWIS, G. F. SIMONS, CH. D. FENNIG (Hrsg.) (2015), *Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International; <http://www.ethnologue.com> (Stand: 1.9.2015).
- G. LIEBER (2012), „*Ich mag es, wenn ich noch selbst überlegen kann.*“ – *Schulbuchillustrationen, Leerstellen und kindliches Bildinteresse*, in DOLL et al. (Hrsg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*, Waxmann, Münster, New York, S. 67-82.
- G. LIEBER (Hrsg.) (2008), *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- P. M. LIGHTBOWN (1985), *Great expectations: Second-language research and classroom teaching*, in *Applied Linguistics*, 6, S. 173-189.
- G. LOMBARDO-RADICE (1959), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze (33. überarbeitete Ausgabe; Erstausgabe 1936).
- G. LOMBARDO-RADICE (1931), *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana. Nuova ed. aumentata dei saggi "Accanto ai maestri" (decennio 1919-1930)*, Bd. 2, Paravia, Turin.
- L. LORENZETTI (2002), *L'italiano contemporaneo*, Carocci editore, Rom.

- T. LUCAS, A. KATZ (1994), *Reframing the debate. The roles of native languages in English-only programs for language minority students*, in *TESOL Quaterly*, 28 (4), S. 537-562.
- P. LUCISANO, E. PIEMONTESE (1988), *GULPEASE – Una formula per la previsione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in *Scuola e città*, 3 (31), La Nuova Italia, Scandicci (Firenz).
- L. LUMBELLI (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Rom.
- L. LUMBELLI (1984a), *Effetti paradossali del farsi capire*, in *Riforma della Scuola*, 9-10, S. 13-26.
- L. LUMBELLI (1984b), *Per una diagnosi della comprensibilità*, in *Riforma della Scuola*, 5, S. 23-24.
- A. R. LURIA (1973), *The Working Brain*, Basic Books, New York.
- U. MAAS (2008), *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*, V&R unipress, Universitätsverlag Osnabrück, Göttingen.
- M. MacLURE (1999), *Home and school language*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S. 202-204.
- H. MAIER, F. SCHWEIGER (1999), *Mathematik und Sprache*, Öbv & hpt, Wien.
- J. R. MARTIN (1990), *Literacy in science: Learning to handle text as technology*, in F. CHRISTIE (Hrsg.), *Literacy for a changing world*, Australian Council for Educational Research, Hawthorn S. 79-117.
- I. MATOZZI (2014), *Competenze linguistiche per la storia o competenze storiche per l'italiano*, in A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, 1, Aracne, Rom, S. 381-397.
- H. MAZELAND (1983), *Sprecherwechsel in der Schule*, in K. EHLICH, J. REHBEIN (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule*, G. Narr, Tübingen, S. 77-101.
- S. L. McKAY (2005), *Sociolinguistics and Second Language Learning*, in E. HINKEL (Hrsg.) (2005), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 281-299.
- T. F. McNAMARA (2001), *Language Assessment as Social Practice: Challenges for Research*, in *Language Testing*, 18 (4), S. 330-349.
- T. F. McNAMARA (1999), *Validity in language testing. The challenge of Sam Messick's legacy*, 1<sup>st</sup> Messick Memorial Lecture, Language Testing Research Colloquium (LTRC), Tsukuba, Japan, Juli.
- T. F. McNAMARA (1997), *'Interaction' in second language performance assessment: whose performance?*, in *Applied Linguistics* 18, S. 446-466.

- T. F. McNAMARA (1996), *Measuring second language performance*, Longman, London and New York.
- P. MEARA, P. M. LIGHTBOWN, R. H. HALTER (1997) (Hrsg.), *Classrooms as lexical environments*, in *Language Testing Research* 1,1, S. 28-47.
- J. MEIBAUER, M. ROTHWEILER (1999), *Das Lexikon im Spracherwerb*, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- N. MERCER (1999), *Classroom Language*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S. 315-319.
- S. MESSICK (1988), *The once and future issues of validity. Assessing the meaning and consequences of measurement*, in H. WAINER, H- L- BRAUN (Hrsg.), *Test Validity*, Lawrence Earlbaum Associates, Hillsdale, NJ, S. 33-45.
- A. MIGLIETTA, A. A. SOBRERO (2008), *Il primo approccio al lessico tecnico-scientifico*, in M. BARNI, D. TRONCARELLI, C. BAGNA, *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, F. Angeli, Mailand, S. 202-217.
- L. MILANI (1958), *Esperienze pastorali*, Libreria editrice fiorentina, Florenz.
- L. MILANI/SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettere a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Florenz.
- L. MILIA, P. DEPAU, M. T. LECCA (2014), *I colloqui pluridisciplinari della secondaria di primo grado*, in A. COLOMBO, G. PALOTTI (Hrsg.), *L'italiano per capire. Quaderni del GISCEL*, 1, Aracne, Rom, S. 277-289.
- MIUR–UFFICIO DI STATISTICA (2015), Focus “Anticipazione sui principali dati della scuola statale”. A.sc. 2015/2016; <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/rilevazioni> (Stand: 10.11.2015)
- MIUR (2015), *Libri di testo*, Dipartimento per l’istruzione. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l’Autonomia Scolastica; <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/libri> (Stand: 3.10.2015).
- MIUR (2014), *MIURAOODGOS prot. 2581. Oggetto: Adozioni libri di testo - anno scolastico 2014/2015*, Dipartimento per l’istruzione. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l’Autonomia Scolastica; [http://www.istruzione.it/allegati/2014/NOTA\\_ADOZIONI\\_LIBRI\\_TESTO.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/NOTA_ADOZIONI_LIBRI_TESTO.pdf) (Stand: 3.10.2015).
- MIUR (2012a), *L’obbligo scolastico*, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. Ufficio Relazioni con il Pubblico; [http://www.istruzione.it/urp/obbligo\\_scolastico.shtml](http://www.istruzione.it/urp/obbligo_scolastico.shtml) (Stand: 10.1.2015).
- MIUR (2012b), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola d’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*; [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf) (Stand: 13.11.2015)

- J. MOFFET (1968), *Teaching the Universe of Discourse*, Houghton-Mifflin, London.
- U. MOSER, M. STAMM, J. HOLLENWEGER (2005), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*, Sauerländer, Oberentfelden.
- A. MÜLLER (1997), *Wissen und Schreiben. Ergebnisse aus der Aufsatzstudie Ost*, Peter Lang, Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a..
- D. MURRAY (1987<sup>2</sup>), *Write to Learn*, Holt, Rinehart and Winston, New York (2. Auflage).
- I.S.P. NATION (2006), *How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening?*, in *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 63, 1, S. 59-81.
- I.S.P. NATION (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- I.S.P. NATION (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Heinle & Heinle, Boston.
- C. NEUGEBAUER, C. NODARI (1999), *Aspekte der Sprachförderung*, in M. GYGER, B. HECKENDORN (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz*, Berner Lehrmittel-Verlag, Bern, S. 161-175.
- M. A. NIPPOLD (2007), *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults, pro-ed.*, Austin, 3. Auflage.
- C. NODARI (2010), *Fachdingsda – Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5. – 9. Schuljahr*, in B. AHRENHOLZ (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Narr, Tübingen, S. 279-281.
- D. NUNAN (2005), *Classroom Research*, in E. HINKEL (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 225-240.
- G. NUTHALL (1997), *Understanding Student Thinking and Learning in the Classroom*, in B. J. BIDDLE, T. L. GOOD, I. F. GOODSON (Hrsg.), *Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. 2, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, S. 681-768.
- L. OAKES (2001), *Language and National Identity*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- OECD (2014), *Ein Profil der Schülerleistungen in Mathematik in PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können* (Bd 1, überarbeitete Ausgabe Februar 2014): *Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- OECD, STATISTICS CANADA (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Organisation for Economic Co-Operation and Development, Paris und Minister of Industry, Canada.



- OECD, *Definition literacy*, <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm>; Stand 17.04.2015.
- F. OSER (2001), *Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen*, in F. OSER, J. OELKES (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*, Ruegger, Zürich, S. 215-342.
- F. OSER, J. OELKES (Hrsg.) (2001), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*, Ruegger, Zürich.
- M. OTT (1997), *Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb*, Peter Lang, Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a..
- T. S. PARIBAKHT, M. WESCHE (1996), *Enhancing vocabulary acquisition through reading. A hierarchy of text-related exercise types*, in *The Canadian Modern Language Review*, 52 (2), S. 155-178.
- E. PASSAPONTI (1980), *Comprensione del testo nella scuola primaria*, in *Riforma della scuola*, 2/3, S. 51-54.
- A. PENNYCOOK (2001), *Critical applied linguistics: A critical introduction*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- C. PERDUE (1993), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Vol. 2: The results*, Cambridge University Press, Cambridge.
- K. PERERA (1999), *Educational Linguistics*, in B. SPOLSKY (Hrsg.), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford, S. 17-21.
- M. PERLEMANN-BALME (2010), *Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen*, in H.-J. KRUMM, P. KOSTA, CH. FANDRYCH, B. HUFEBISEN und C. RIEMER (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Part 2, De Gruyter, Berlin, New York, S. 1272-1279.
- F. PETERMANN (2010), *Set 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*, Hogrefe, Göttingen.
- A. PEYER (2011), *Sätze untersuchen. Lerntheoretische Sprachreflexion und grammatisches Wissen*, Klett/Kallmeyer, Seeze.
- T. PICA (2005), *Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics*, in E. HINKEL (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 263-280.
- M. E. PIEMONTESE (2014), *Introduzione*, in M. E. PIEMONTESE, P. SPOSETTI (Hrsg.), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Rom, S. 9-14.
- M. E. PIEMONTESE (2005), *Misurazioni quantitative degli stili verbali e indici di leggibilità*, in T. DE MAURO, I. CHIARI (Hrsg.), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Rom, S. 377-397.
- M. E. PIEMONTESE (1996), *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Neapel.

- M. E. PIEMONTESE (1993), *Criteri e proposte di semplificazione*, in *Codice di stile delle comunicazioni scritte a uso delle pubbliche amministrazioni*, Dipartimento per la Funzione Pubblica - Presidenza del Consiglio dei Ministri, S. 27-33.
- M. E. PIEMONTESE, P. SPOSETTI (Hrsg.) (2014), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Rom.
- M. E. PIEMONTESE, L. CAVALIERE (1997), *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Florenz, S. 221-240.
- M. E. PIEMONTESE, M. T. TIRABOSCHI (1990), *Strumenti e metodologie di ricerca al servizio del diritto a capire testi di rilievo pubblico*, in E. ZUANELLI (Hrsg.), *Il diritto all'informazione in Italia. Ricerche promosse dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Rom, S. 225-246.
- M. PIENEMANN (1989), *Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses*, in *Applied Linguistics* 1989, 10 (1), S. 52-79.
- M. A. PINTO (1980), *Svantaggio linguistico, ambiente sociale, educazione critica a B. Bernstein*, Bulzoni Editori Rom.
- C. PONTECORVO, A. M. AIELLO, C. ZUCCHERMAGLIO (Hrsg.) (2005), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Mailand.
- T. QUEHL (2009), *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule*, in D. LENGYEL, H. H. REICH, H.-J. ROTH, M. DÖLL (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, FörMig Edition Bd. 5, Waxmann, Münster, New York.
- U. RAATZ, CH. KLEIN-BRAYLEY (1985), *How to develop a C-Test*, in CH. KLEIN-BRAYLEY, U. RAATZ (Hrsg.), *Fremdsprachen und Hochschule, 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis*, AKS Bochum, S. 20-22.
- M. RAICICH (1981), *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa.
- A. REDDER, S. WEINERT (Hrsg.) (2013), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – Interdisziplinäre Perspektiven*, Waxmann, Münster, New York
- H. H. REICH (2008), *Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit*, in K. EHLICH, U. BREDEL, H. H. REICH (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen*, BMBF Bd. 29/11, Berlin, S. 163-169.
- H. H. REICH, H.-J. ROTH, U. NEUMANN (Hrsg.) (2007), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*, FörMig Edition Bd. 3, Waxmann, Münster, New York.
- I. REID (Hrsg.) (1987), *The place of genre in learning: Current debates*, Deakin University Press, Geelong.

- A. REINIGER (Hrsg.) (1997), *DIT. Langenscheidts Handwörterbuch Italienisch (Italienisch-Deutsch, Deutsch-Italienisch) in Zusammenarbeit mit Paravia*, (Leitung des Redaktionsteams F. Cicoira) Berlin u.a., Langenscheidt.
- L. RENZI (1998), *La questione della grammatica. Intervista a Lorenzo Renzi di Michele A. Cortelazzo*, in S. FERRERI, A.S. GUERRIERO (Hrsg.), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci (Florenz), S. 51-72.
- L. RENZI (1997), *Uno sguardo d'insieme*, in R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Florenz, S. 503-508.
- L. REVELLI (2008), *Cent'anni di esercizi. La didattica del lessico e dei significati in Valle d'Aosta attraverso i quaderni di scuola (1899-2000)*, in M. BARNI, D. TRONCARELLI, C. BAGNA, *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, F. Angeli, Mailand, S. 339-347.
- TH. RICENTO (2013), *Measuring success when English isn't your native language. Perspectives from Canada*, in P. SIEMUND et al. (Hrsg.), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, S. 349-368.
- F. RICHAUDIEU (1969), *La Lisibilité*, Danoel, Paris.
- B. ROGOFF (1994), *Developing understanding of the idea of community of learners*, in *Mind, Culture and Language*, 1 (4), S. 209-229.
- CH. RÖHNER, B. HÖVELBRINKS (Hrsg.) (2013), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*, Beltz Juventa, Landsberg.
- C. A. ROHRBECK, M. D. GINSBURG-BLOCK, J. W. FANTUZZO, T. R. MILLER (2003), *Peer assisted learning interventions with elementary school students: a meta-analytic review*, in *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), S. 240-257.
- G. ROMANI (1827), *Opuscoli sulla lingua italiana*, Silvestri, Mailand.
- R. ROSENTHAL, D. B. RUBIN (1978), *Issues in summarizing the first 345 studies of interpersonal expectancy effects*, in *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (3), S. 410.
- A. ROSSI (Hrsg.) (1970), *Lettere di una tarantata*, De Donati, Bari, S. 43-75.
- H.-J. ROTH (2005), *Warum weint die Katze? - Einige Überlegungen zur Systematik der gesprochenen Kindersprache im Kontext von Zweisprachigkeit*, in I. GOGOLIN, M. KRÜGER-PROTRATZ et al. (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung (= Interkulturelle Bildungsforschung, 15.)*, Waxmann, Münster, New York, S. 81-102.
- H.-J. ROTH (2002), *Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen*, in TH. FITZNER (Hrsg.), *Alphabetisierung und Sprachenlernen. Eine Fachtagung*, Evangelische Akademie Bad Boll ed Ernst Klett Verlag, Stuttgart, S. 121-145.

- M. ROTHWEILER (Hrsg.) (1990), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, (=LB-Sonderheft 3), Westdeutscher Verlag Opladen, S. 105-126.
- C. M. RUBIE-DAVIES (2007), *Classroom interactions. Exploring the practices of high and low expectation teachers*, in *British Journal of Educational Psychology*, 77, S. 289-306.
- C. M. RUBIE-DAVIES (2006). *Teacher expectations and student self-perceptions. Exploring relationships*, in *Psychology in the Schools*, 43, S. 537-552.
- C. M. RUBIE (2003), *Planning for learning. Instructional decisions that impact on opportunities to learn*, in D. FRASER, R. OPENSHAW (Hrsg.), *Informing our practice. Special volume*, Kanuka Grove Press, Palmerston North.
- C. M. RUBIE-DAVIES, J. A. C. HATTIE, R. J. HAMILTON (2006), *Expecting the best for New Zealand students. Teacher expectations and academic outcomes*, in *British Journal of Educational Psychology*, 76, S. 429-444.
- F. SALVATORI (1988), *Geografia come scienza*, in *Riforma della scuola*, 3, S. 58 f.
- E. SAPIR (1962), *Culture, Language and Personality: Selected Essays*, D. MANDELBAUM (Hrsg.), University of California Press, Berkely, CA.
- E. A. SCHEGLOFF, E. OCHS, S. A. THOMPSON (1996), *Introduction*, in E. A. SCHEGLOFF, E. OCHS, S. A. THOMPSON (Hrsg.), *Interaction and grammar*, Cambridge University Press, Cambridge, S. 1-51.
- A. SCHMIDT, N. ALTWICKER (1986) (Hrsg.), *Max Horkheimer: Werk und Wirkung*, Fischer Taschenbuch, Frankfurt a. M..
- N. SCHMITT, D. SCHMITT, C. CLAPHAM (2001), *Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test*, in *Language Testing*, 18 (1), S. 55-88.
- S. SCHMÖLZER-EIBINGER (2011), *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*, 2., durchgesehene Auflage, G. Narr, Tübingen.
- S. SCHMÖLZER-EIBINGER, G. WEIDACHER (2007), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*, G. Narr, Tübingen.
- H. SCHNEIDER, M. BECKER-MROTZEK, A. STURM, S. JAMBOR-FAHLEN, U. NEUGEBAUER, CH. EFING, N. KERNEN (2013), *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise*, Bildungsdirektion Zürich (Hrsg.), Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Universität Köln).
- K. F. SCHNELL (1850), *Die Schuldisziplin – Als wissenschaftlich geordnete Kunde*, Verlag von Karl Wiegandt, Berlin.
- SECRETARY OF STATE for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock F.B.A. (1975), *A language for Life (The Bullock Report)*;

<http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html>;

(Stand:  
20.04.2015).

- L. SERIANNI (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Rom-Bari.
- L. SERIANNI (2007), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Turin.
- L. SERIANNI (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Rom-Bari.
- L. SERIANNI, P. TRIFONE (Hrsg.) (1994), *Storia della lingua italiana, II, Scritto e parlato*, Einaudi, Turin.
- P. SIEMUND et al. (Hrsg.) (2013), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- R. SIMONE (1998), *Educazione linguistica minimalista? Intervista a Raffaele Simone di Anna Rosa Guerriero*, in S. FERRERI, A.S. GUERRIERO (Hrsg.) (1998), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci, Florenz, S. 37-56.
- R. SIMONE (1997), *Quel che cercai di fare, quel che feci, e che cosa ne derivò. Riflessioni vent'anni dopo su un libro di testo da parte del suo autore* in R. CALÒ, S. FERRERI (Hrsg.), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Florenz, S. 477-487.
- R. SIMONE (1974), *Libro d'italiano*, La Nuova Italia, Florenz.
- T. R. SIZER (1995), *Making the Grade*, in Washington Post Education Review (2.4.), S. 12.
- T. R. SIZER (1992), *Horace's School: Redesigning the American High School*, Houghton Mifflin, New York.
- D. J. SLOBIN (1987), *Thinking for speaking*, in J. ASKE et al. (Hrsg.), *Papers from the 13<sup>th</sup> Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, BLS, Berkeley, S. 435-462.
- A. A. SOBRERO (1998), *La lingua nella scuola del domani, Intervista a Alberto A. Sobrero di Anna Rosa Guerriero*, in S. FERRERI, A.S. GUERRIERO (Hrsg.), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci, Florenz, S. 57-72.
- A. A. SOBRERO (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Editori Laterza, Rom-Bari.
- J. SÖHN (2005), *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. AKI-Forschungsbilanz, Berlin;  
[http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki\\_forschungsbilanz\\_2\\_kurz.pdf](http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_2_kurz.pdf) (Stand: 5.9.2015).
- B. SPOLSKY (Hrsg.) (1999), *Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics*, Elsevier Science Ltd., Oxford.

- B. SPOLSKY (1995), *Measured Words: the Development of Objective Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- B. SPOLSKY (1981), *Some ethical questions about language testing*, in CH. KLEIN-BRALEY, D. K. STEVENSON, *Practice and Problems in Language Testing*, Peter Lang, Frankfurt a. M., Berlin, Bern u.a., S. 5-30.
- H. STEFFENS (2005), *Warum brauchen Wortschaft und Grundbildung einander? Drei Thesen*, in A. MÜLLER (Hrsg.), *Alphabetisierung. Kultur. Wirtschaft*, Bundesverband Alphabetisierung e.V., Ernst Klett, Stuttgart, S. 31-32.
- A. STEFINLONGO (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Rom.
- C. STERN, W. STERN (1928), *Die Kindersprache*, Barth, Leipzig (Neuaufgabe: 1978, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt).
- M. SWAIN (2005), *The Output Hypothesis: Theory and Research*, in E. HINKEL (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 471-483
- M. SWAIN (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, in S. GASS, C. MADDEN (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, New York, S. 235-256.
- P. SZLABEWSKI-ÇAVUS (2002), *Warum Deutschlernen für Ausländerinnen meist gar nicht so leicht ist und was daraus für ein Unterrichtsangebot erfolgt*, in TH. FITZNER (Hrsg.), *Alphabetisierung und Sprachenlernen. Eine Fachtagung*, Evangelische Akademie Bad Boll ed Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- T. TAJMEL, K. STARL (Hrsg.) (2009), *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*, Waxmann, Münster, New York
- S. O. TERGAN, H. MANDL (1983), *Neuere Ansätze zur Textverständlichkeit*, in *Unterrichtswissenschaft*, 11, S. 56-72.
- F. H. THÖNEBÖHN (1995), *Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe 1. Interviewstudie zum Umgang von Lehrern mit dem geographischen Schulbuch bei curricularen Entscheidungen, bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht*, Dissertation, Fakultät für Geowissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum, Bochum.
- A. M. THORNTON (1984), *Leggibilità dei manuali*, in *Riforma della Scuola*, Nr.4, S. 50-51.
- O. TOGEBY (1971), *Sprog og laesepoces*, Den Gjellerny, Kopenhagen.
- P. TOGLIATTI (1973), *Opere*, Bd. 3 (1944-1945), E. RAGIONIERI (Hrsg.), Editori Riuniti und Istituto Gramsci, Rom.
- M. TORRANCE, D. GALBRAITH (Hrsg.) (1999), *Studies in Writing, vol. IV. Knowing What to Write. Conceptual Processes in Text Production*, Amsterdam University Press, Amsterdam.

- B. TREIBER (1982), *Lehr- und Lernzeiten im Unterricht*, in B. TREIBER, F. WEINERT (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*, Urban und Schwarzenberg, München u.a., S. 12-36.
- B. TREIBER, F. WEINERT (Hrsg.) (1982), *Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*, Urban und Schwarzenberg, München u.a., S. 12-36.
- E. TSCHIRNER, R. L. JONES (2006), *Frequency Dictionary of German*, Routledge, London-New York.
- R. VACCA (1972), *Per una critica quantitative: Romanzi a chilometri*, in *Il Messaggero*, 14.12.1972.
- R. VACCA, V. FRANCHINA (1986), *Taratura di indici di Flesch su testo bilingue italiano inglese di unico autore*, in *Linguaggi*, 2-3.
- L. VAN LIER (1994), *Forks and hope: Pursuing understanding in different contexts*, in *Applied Linguistics*, 15 (3), S. 328-346.
- L. VAN LIER (1996), *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*, Longman, London.
- M. VEDOVELLI (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci editore, Rom.
- M. VEDOVELLI (1993), *Note per una sociolinguistica dei movimenti migratori in Europa*, in E. BANFI (Hrsg.) (1993a), *L'altra Europa linguistica*, La Nuova Italia, Scandicci (Florenz), S. 1-34.
- G. VICO (2008), *La scienza nuova*, BUR, Mailand (10. Ausgabe, Erstausgabe 1977; Originalausgabe 1725).
- P. VILLARI (1909), *I dialetti e la lingua*, in *La Nuova Antologia*, 44, S. 385-395.
- A. VILLARINI (2001), *La didattica dell'italiano agli immigrati stranieri in Italia e a Roma*, in M. BARNI, A. VILLARINI (Hrsg.), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Mailand, S. 9-69.
- M. VOGHERA (2008), *La grammatica nei testi*, in A. LEDGEWAY, A. L. LEPSCHY (Hrsg.), *Didattica della lingua italiana: testo e contesto*, Guerra Edizioni, Perugia, S. 181-195.
- H. J. VOLLMER (2011), *Schulsprache – Was ist das?* Handreichung zum Vortrag beim DGFF-Kongress Hamburg, 29.09.2011.
- H. J. VOLLMER, E. THÜRMAN (2010), *Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache*, in B. AHRENHOLZ (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Narr, Tübingen, S. 107-132.
- B. VON BORRIES (2012), *Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern – empirische Befunde*, in DOLL et al. (Hrsg.), *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*, Waxmann, Münster, New York, S. 43-65.

- L. S. VYGOTSKIJ (1977), *Denken und Sprechen*, S. Fischer, Frankfurt a. Main (Orig.: 1934, erste deutsche Ausgabe 1964, Berlin).
- L. S. VYGOTSKY (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge M.A.
- L. S. VYGOTSKY (1986), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge, M.A. (Orig. 1934).
- K. WAGNER ( Hrsg.) (1985), *Wortschatz-Erwerb*, P. Lang, Frankfurt.
- A. WEBER (1973), *Dialektik der Aufsatzbeurteilung*, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth.
- F. E. WEINERT (2000), *Lernen und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*, in *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, S. 1-16.
- R. S. WEINSTEIN (2002), *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*, Harvard University Press, Harvard.
- G. WELLS (1999), *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- G. WELLS (1996), *Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching*, in *Mind, Culture and Language*, 3 (2), S. 74-101.
- J. V. WERTSCH (1998), *Mind as action*, Oxford University Press, Oxford.
- H. WIESE, I. WIESE (1998). *Mathematik und Sprache – ein Problem aus dem Bereich der 'gemischten Zahlen'*, in M. Neubrand (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 1998*. Vorträge auf der 32. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 2. bis 6. März 1998 in München, Franzbecker Hildesheim, S.647-650.
- H. WILLENBERG (2007a), *Der vergessene Wortschatz*, in H. WILLENBERG (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 148-156.
- H. WILLENBERG (Hrsg.) (2007b), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.
- M. WILLIS, Y. OHASHI (2012), *A model of L2 vocabulary learning and retention*, in *The Language Learning Journal*, 40 (1), S. 125-137.
- L. WITTGENSTEIN (2003), *Tractatus logico-philosophicus, Logisch-philosophische Abhandlung*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. (Erstausgabe 1921, *Annalen der Naturphilosophie*, Bd. 14, S. 185-262).
- L. WITTGENSTEIN (2001), *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition*, J. SCHULTE (Hrsg.), Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Frankfurt (Erstausgabe 1953, posthum).



- L. WITTGENSTEIN (1977), *Wörterbuch für Volksschulen* (Schriften der Österreichischen Wittgensteingesellschaft), A. HÜBNER, E. LEINFELLNER, W. LEINFELLNER (Hrsg.), öbv, Wien (Erstausgabe 1926).
- L. WONG-FILLMORE (1985), *When does teacher talk work as input?* In S. GASS, C. MADDEN (Hrsg.), *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, S. 89-114.
- D. WOOD, J. BRUNER, G. ROSS (1976), *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), S. 89-100.
- G. YAIR (2000), *Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction*, in *Sociology of Education*, 23, S. 247-269.
- M. L. ZAMBELLI (Hrsg.) (1994), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, La Nuova Italia, Florenz.
- K. M. ZEICHNER (1986), *Teacher socialisation research and the practice of teacher training*, in *Educational Society*, 3, S. 25-37.
- E. ZUANELLI (Hrsg.) (1990), *Il diritto all'informazione in Italia. Ricerche promosse dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'informazione e l'editoria*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Rom.
- J. ZUENGLER, K. COLE (2005), *Language Socialisation and Second Language Learning*, in E. HINKEL (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Learning and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, S. 301-316.

# Anhang

## 1. Untersuchte Lehrbuchseiten

### 1.1 Seiten aus dem Lehrbuch der Schule *Morante* (BERSEZIO 2005)

### Demografia e modelli urbani

La popolazione dell'Egitto sfiora i 68 milioni di abitanti. Tuttavia, soltanto una piccola parte del territorio è abitata: la popolazione, infatti, vive concentrata lungo le coste del Mediterraneo e nelle zone più ospitali del delta e della valle del Nilo, dove la densità demografica è spesso elevatissima e talvolta supera i 7 000 abitanti per chilometro quadrato.

Sebbene oltre la metà della popolazione viva ancora nelle campagne, in villaggi o in gruppi sparsi di case (*ezbahin*), il Paese vanta alcune delle città più popolose del continente: **il Cairo**, capitale del Paese, deve la propria fortuna alla presenza del Nilo e alla vicinanza al mare. Oggi è un'importante metropoli, con un agglomerato urbano di oltre 10 milioni di abitanti.

**Alessandria**, sul Mediterraneo, è invece una tipica città portuale, che ha perso di importanza con l'apertura del Canale di Suez, ma che resta al centro dell'area del delta del Nilo, dove si raccolgono altre città, centri industriali, agricoli e commerciali, fittamente popolati.

### Popoli e culture

Abitata fin dall'antichità, la valle del Nilo fu sede di una potente e raffinata civiltà che fiorì a partire dal IV millennio a.C. Nel I millennio a.C. ebbe inizio un lungo periodo di decadenza politica e militare: per circa sette secoli il territorio dell'Egitto fu invaso da vari popoli (assiri, etiopi, persiani, macedoni) e nel I secolo a.C. divenne una provincia romana.

Nel VII secolo d.C. l'Egitto fu conquistato dagli arabi, seguiti dai turchi (XVI-XIX secolo) e infine dagli inglesi (1882). Il Paese ottenne l'indipendenza nel 1922 e nel 1953 fu proclamata la repubblica.

Nella seconda metà del Novecento, l'Egitto è entrato in guerra tre volte contro Israele per questioni territoriali (Canale di Suez, Penisola del Sinai); ma dalla fine degli anni Settanta, l'Egitto esercita un ruolo importante per la stabilità e la pace tra i Paesi arabi e il mondo occidentale. Al suo interno non mancano però gli orientamenti estremisti che talvolta hanno prodotto gravi attentati terroristici.

#### Le città (popolazione)

Cairo	7 283 000
Alessandria	3 339 076
El-Giza	2 221 817
Porto Said	472 335
Suez	417 527

#### I dati demografici e sociali

Religione	musulmana sunnita (89%)
Lingua	arabo
Gruppi etnici	egiziani (99,9%)
Incremento naturale	16,6‰
Mortalità infantile	29‰
Speranza di vita	M 67 - F 71 anni



Nella fotografia qui sopra, i quartieri moderni del Cairo visti dal Nilo.

Al XIII secolo a.C. risale la costruzione del tempio di Ramses II ad Abu Simbel (nella fotografia a lato). Nel 1967, per evitare che le acque della diga di Assuan lo sommergessero, fu smontato e rimontato a quota più alta.

32 | Africa

Abbildung 1: S. 32 (BERSEZIO 2005)

## Risorse ed economia

L'economia dell'Egitto è ancora basata sul settore primario; nonostante il recente sviluppo delle attività industriali, il tenore di vita di gran parte della popolazione è basso. Preoccupanti sono i dati relativi alla disoccupazione (9%), all'analfabetismo (44%) e alla mortalità infantile (29%) ancora elevata.

### L'agricoltura

I terreni coltivati sono limitati all'area del delta e della valle del Nilo. L'irrigazione, assicurata da dighe e canali, e i fertilizzanti chimici permettono di realizzare fino a tre raccolti l'anno.

Le colture vengono distinte secondo la stagione: quelle invernali (frumento, legumi), quelle estive (cotone, canna da zucchero, riso, arachidi, sesamo) e quelle autunnali (miglio, mais). La produzione più importante a livello nazionale è quella del **cotone**; per i **datteri**, provenienti dalle oasi, l'Egitto è il primo produttore al mondo.

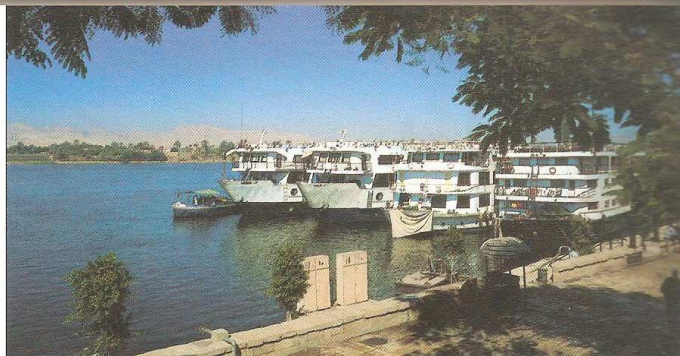
L'allevamento è poco sviluppato, perché scarreggia il **foraggio**.

### L'industria

Le principali risorse sono costituite dagli **idrocarburi**: giacimenti di petrolio e di gas naturale.

L'industria energetica è dunque abbastanza forte, mentre in altri settori lo sviluppo industriale è ancora fragile.

Importanti sono i complessi siderurgici, meccanici e chimici, soprattutto per la produzione dei fertilizzanti; il comparto industriale più sviluppato è comunque quello **tessile**.



### Il terziario

La navigazione lungo il Nilo e nei canali a esso collegati è molto intensa. Il Canale di Suez rappresenta un'importante via di comunicazione, adeguato alle navi di grande stazza.

Le comunicazioni stradali e quelle ferroviarie appaiono ben sviluppate soltanto nella zona della valle e del delta del Nilo.

La bilancia commerciale dell'Egitto è in passivo; le esportazioni riguardano esclusivamente petrolio, cotone e datteri.

Il turismo è la principale attività del terziario, in ripresa dopo che nei primi anni Novanta gli attentati dei fondamentalisti islamici avevano causato un forte calo delle presenze.

La navigazione lungo il Nilo consente interessanti escursioni in zone archeologiche situate vicine alle rive del fiume. Nella fotografia, navicrociera a Luxor.

### Le vie di comunicazione

Strade asfaltate	km	49 984
Ferrovie	km	5 062
Vie navigabili interne	km	3 500

## Saper fare

### Leggiamo un'immagine

Siamo a El Giza, una delle località archeologiche più famose, più frequentate e allo stesso tempo più misteriose del mondo, posta a pochi chilometri da Il Cairo. Prova a leggere l'immagine, posizionando correttamente le seguenti parole:

Sfinge • piramide • deserto • resti archeologici



Abbildung 2: S. 33 (BERSEZIO 2005)



## La regione meridionale

**L'**Africa meridionale comprende l'estremità inferiore del continente, la grande Isola del Madagascar e vari arcipelaghi disseminati nell'Oceano Indiano. La regione, attraversata dal Tropic del Capricorno, culmina presso i capi di Buona Speranza e Agulhas, dove si fondono l'Oceano Atlantico, che bagna le coste occidentali, e l'Oceano Indiano, che bagna quelle orientali.

*“Dopo molte lune, dopo molti canti, vedremo l’Africa, la sabbia d’oro, i fiumi dove i leoni scendono a bere (...) e poi i villaggi, gli uccelli, il suono dei flauti.”*

Derek Walcott

### Dati a confronto

	Regione	Continente
Superficie	6 572 359 km <sup>2</sup>	21,8% del continente
Popolazione	135 124 000	16,6% del continente
Densità	20,6 ab./km <sup>2</sup>	6,4 rispetto a quella del continente

Il corso del fiume Zambesi nel territorio dello Zimbabwe.

Abbildung 3: S. 58 (BERSEZIO 2005).

## L'identità geografica



### Osserva la carta

La sua situazione climatico-ambientale della regione dell'Africa meridionale è molto varia. A nord prevale la savana che sfuma a sud, in prossimità del Tropico del Capricorno, in una vasta area desertica (Namib e Kalahari), che si spinge fino alla costa atlantica. Sul versante dell'Oceano Indiano prevale un clima più fresco e umido e quindi l'ambiente della foresta temperata. L'area più ospitale è comunque l'estrema propaggine meridionale, dove prevalgono un clima e un ambiente mediterranei.

### Il territorio

Il territorio dell'Africa meridionale è occupato in gran parte da una serie di vasti altipiani e tavolati, circondati da catene montuose. I rilievi non sono imponenti: le massime elevazioni si registrano a sud-est, nei **Monti dei Draghi** (3 482 metri).

### Coste e isole

Le coste sono in genere **poco articolate**. I litorali dell'Oceano Atlantico sono rettilinei e compatti. Al contrario, le coste dell'Oceano Indiano sono in gran parte paludose, malsane e povere di approdi.

Nell'Oceano Indiano si trova l'isola più vasta, quella del **Madagascar**, o "grande isola

Il paesaggio dei Monti dei Draghi, in Sudafrica.

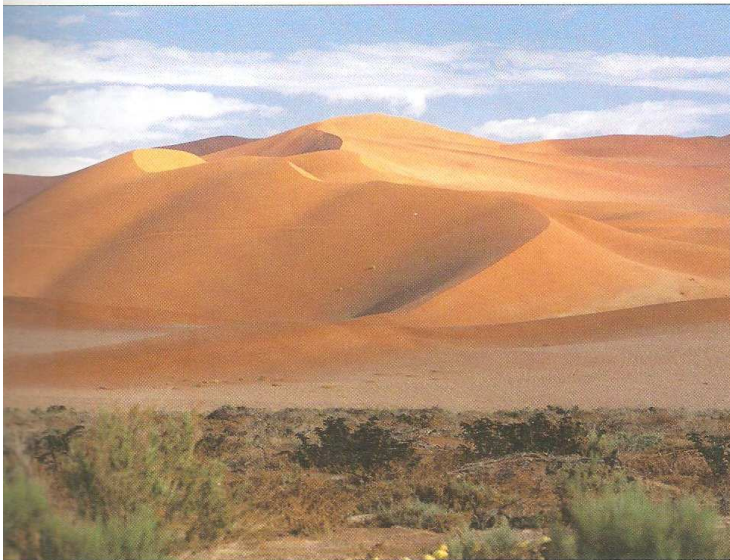


Abbildung 4: S. 59 (BERSEZIO 2005)

Nella fotografia a destra, la penisola del Capo di Buona Speranza vista dal mare.

Il Namib è il deserto più antico del mondo e ha un'estensione di circa 250 000 chilometri quadrati. La sua fascia costiera è nota come "costa degli scheletri", per i numerosi relitti delle navi che si sono arenate.

rossa" (come veniva chiamata per il colore del suolo). Dal punto di vista geologico, si tratta di un grande frammento di roccia staccatosi dall'Africa e dall'India, quando anticamente queste erano unite. Nelle foreste dell'isola si incontrano, infatti, specie vegetali e animali tipiche dell'Asia. Sempre nell'Oceano Indiano si trovano l'Isola Maurizio e le Comore, famose mete turistiche.



### Le acque interne

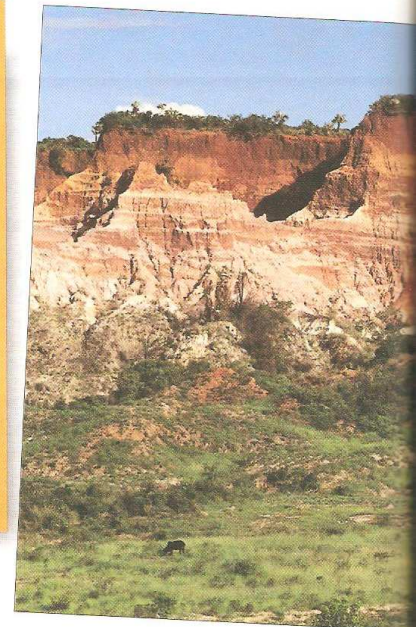
La regione dell'Africa meridionale è ricca di acqua. A nord scorre lo **Zambesi** che, lungo 2 660 chilometri, è il quarto fiume dell'Africa. In parte, il suo corso si svolge in un profondo canyon e include le imponenti **Cascate Vittoria**. A sud scorre il fiume **Orange**, che raccoglie le acque dei rilievi della regione del Transvaal (Sudafrica).

### La regione desertica

Nella fascia centrale, in corrispondenza della linea del Tropico, si estendono le immense distese di sabbia del deserto del **Kalahari**. Lungo la costa atlantica si allarga il deserto del **Namib**, con le dune di sabbia più alte del mondo.

#### I Paesi della regione meridionale

Paesi	Capitale	Superficie (km <sup>2</sup> )	Popolazione (x 1 000 ab.)	Densità (ab./km <sup>2</sup> )	ISU (posizione nella graduatoria mondiale)
<b>Angola</b>	Luanda	1 246 700	13 384	11	164
<b>Botswana</b>	Gaborone	581 730	1 700	3	125
<b>Comore</b>	Moroni	1 862	732	393	134
<b>Lesotho</b>	Maseru	30 355	2 235	74	137
<b>Madagascar</b>	Antananarivo	587 041	16 913	29	149
<b>Malawi</b>	Lilongwe	118 484	10 659	90	162
<b>Maurizio</b>	Port Louis	1 865	1 169	627	62
<b>Mozambico</b>	Maputo	799 380	18 082	23	170
<b>Namibia</b>	Windhoek	825 118	1 860	2	124
<b>Sudafrica</b>	Pretoria	1 219 090	45 186	37	111
<b>Swaziland</b>	Mbabane	17 363	1 057	61	133
<b>Zambia</b>	Lusaka	752 614	10 697	14	163
<b>Zimbabwe</b>	Harare	390 757	11 450	29	145
<b>Italia</b>	Roma	301 338	57 056	189	21



La terra del Madagascar è rossa a causa dell'alta concentrazione di minerali ferrosi.

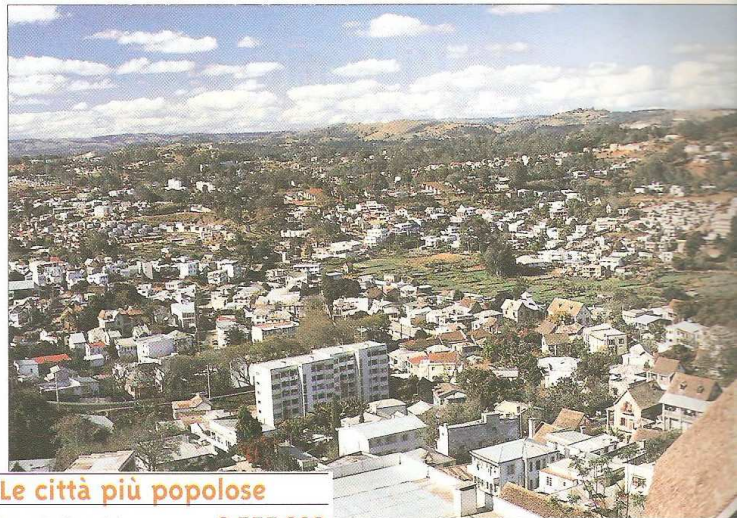
Abbildung 5: S. 60 (BERSEZIO 2005)

## L'identità demografica

L'Africa meridionale era in origine abitata da **boscimani** (*san*) e **ottentotti** (*khoi-khoin*), che i bantu spinsero progressivamente verso le aree inospitali dell'interno. Ancora oggi i suoi territori sono **scarsamente popolati** e la densità è bassissima nelle aree desertiche dell'interno, mentre cresce dove il clima è più mite.

La maggior parte della popolazione appartiene ai gruppi etnici e linguistici **bantu**. La presenza dei bianchi di origine europea è forte e vi sono anche consistenti minoranze di origine asiatica. Il Madagascar è abitato dai **malgasci**, che derivano dalla fusione di genti diverse di origine indonesiana. Ai numerosi idiomi locali, si affiancano le lingue dei colonizzatori e l'**afrikaans**, parlato dai **boeri**, discendenti dei coloni olandesi.

Gran parte della popolazione vive in **piccoli villaggi rurali**. I centri maggiori sono le capitali, oltre alle città industriali e portuali del Sudafrica.



### Le città più popolate

Luanda (Angola)	2 555 000
Lusaka (Zambia)	1 269 848
Harare (Zimbabwe)	1 189 103
Antananarivo (Madagascar)	1 103 304
Maputo (Mozambico)	1 018 938

Una veduta panoramica di Antananarivo, capitale del Madagascar e quarta città dell'Africa meridionale per numero di abitanti.

Nella fotografia qui sotto, le capanne di un villaggio tradizionale zulu.

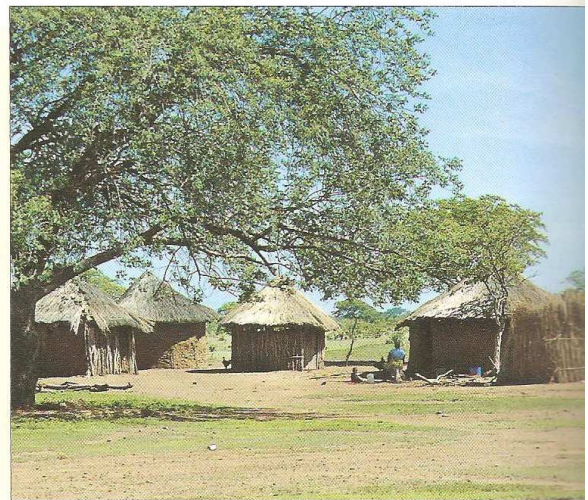
## Approfondimento

### Visitiamo un villaggio zulu

La popolazione nera è divisa in numerose tribù; i due gruppi più numerosi sono quelli degli **zulu** e degli **xhosa**. Gli zulu sono una popolazione bantu insediatasi nella provincia del Natal (Sudafrica) intorno al XVII secolo. Divennero particolarmente potenti nell'Ottocento, dopo aver vinto molte battaglie contro i gruppi vicini e i boeri, coloni bianchi di origine olandese. Oggi vivono in villaggi, le donne si dedicano all'agricoltura, mentre gli uomini si occupano dell'allevamento del bestiame.

#### Il villaggio

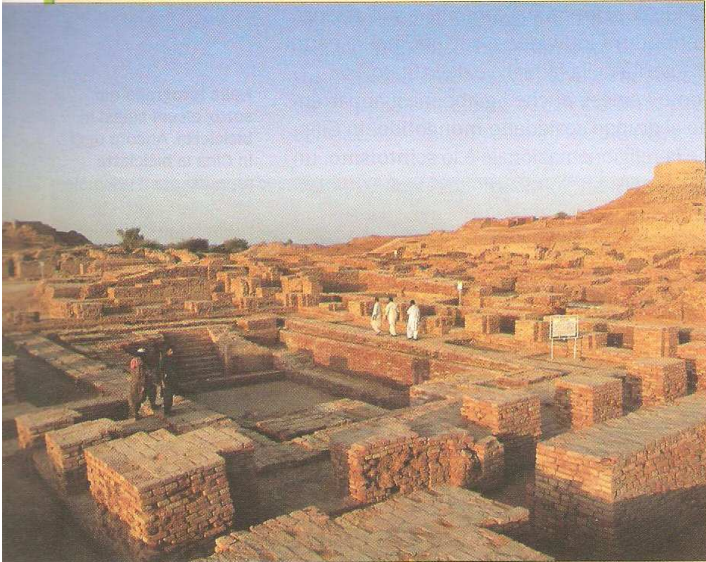
Dove la foresta si apre in una radura, quasi a contatto con l'ultima fila di alberi c'è uno steccato di pali infissi nel terreno e di rami pungenti. All'interno di questo recinto ci sono le capanne del villaggio: sono in legno, hanno una pianta circolare e sono coperte da un tetto in paglia e fango; anche il villaggio ha forma circolare e le capanne sono disposte intorno a un recinto, chiamato *kraal*, dove sono rinchiusi gli animali.



#### I riti e le danze

Gli zulu sono orgogliosi di essersi opposti con coraggio ai boeri. I guerrieri avevano scudi e lance corte, chiamate *asseggi*, ma i boeri avevano i fucili. I poemi di lode sono tramandati oralmente e ricordano l'antica grandezza del popolo zulu e la potenza dei suoi guerrieri. Oggi gli zulu sono un popolo che vive a metà strada tra l'antica tradizione, che ancora evoca nelle proprie danze, e un futuro non privo di incognite.

## Terre di antiche civiltà e di recenti conflitti



Nella valle dell'Indo, a partire dal 2400 a.C., si sviluppò una grande civiltà che ebbe i suoi centri principali nelle città di Harappa e Mohenjo Daro (nella fotografia), oggi in territorio pakistano.

### Le tappe della decolonizzazione

Mongolia	1924
Formosa (Taiwan)	1945
Filippine	1946
Bangladesh	1947
India	1947
Pakistan	1947
Birmania	1948
Corea	1948
Indonesia	1949
Singapore	1949
Viet Nam	1954
Cambogia	1955
Laos	1955
Malaysia	1957
Kuwait	1961
Yemen	1967
Oman	1971
Qatar	1971
Brunei	1984
Hong Kong	1997
Macao	1999

L'Asia è stata sede di antichissime civiltà. Alcuni millenni prima di Cristo, in **Mesopotamia**, dove scorrono il Tigri e l'Eufrate, si succedettero gli imperi di Sumeri, Accadi, Assiri e Babilonesi. Nella **Penisola dell'Anatolia**, dove oggi si trova la Turchia, gli **Ittiti** fondarono un grande regno, che mise in comunicazione le civiltà orientali con il Mediterraneo. Sull'**altopiano dell'Iran** si sviluppò il grande Impero persiano. Quasi tutte queste terre furono conquistate dai romani e fecero parte dell'Impero romano d'Oriente che ebbe come capitale Costantinopoli (l'antica Bisanzio greca, oggi Istanbul) fino al 1453, anno in cui fu conquistata dall'Islam.

In **India**, già mille anni prima di Cristo, si susseguirono molti imperi, tutti nella valle del Gange.

In **Cina**, fin dal XV secolo a.C., si formò un impero immenso, dominato da successive dinastie.

In **Mongolia**, nel XIII secolo si costituì un impero che si estendeva dal Mar Nero alla Cina.

### Colonialismo in Asia





## La colonizzazione

La colonizzazione dell'Asia da parte di Paesi europei ebbe inizio nel **XVI secolo**. I russi penetrarono in Siberia. Poi, l'Inghilterra colonizzò l'India, grazie alla potenza economica e militare acquisita dalle numerose compagnie private, fondate per commerciare con l'Oriente. L'Olanda occupò l'Indonesia, la Francia l'Indocina e la Spagna l'arcipelago delle Filippine. Dopo la Seconda guerra mondiale, i Paesi dell'Asia ottennero l'**indipendenza**, avviando un processo di sviluppo a volte problematico: ciò è avvenuto in particolare nella regione dell'Indocina, dove si ebbero sanguinosi conflitti. Nel 1997 e nel 1999 sono ritornate alla Cina le ultime due colonie europee: Hong Kong e Macao.

## I conflitti recenti

Negli ultimi cinquant'anni l'Asia è stata teatro di sanguinosi conflitti dovuti a diversi fattori: il processo di decolonizzazione, le rivalità economiche, sociali e religiose tra i vari Paesi, gli interessi delle potenze occidentali.

Il **conflitto arabo-israeliano**, in particolare, ha provocato dal 1948 a oggi molte vittime. La creazione dello Stato di Israele, infatti, è stata la causa di quattro guerre con i Paesi arabi confinanti, in seguito alle quali Israele ha progressivamente esteso il proprio territorio, a danno della popolazione palestinese. Dal 1995, però, israeliani e palestinesi hanno raggiunto un accordo, in seguito al quale il governo della Striscia di Gaza e di alcune città della Cisgiordania è affidato a un'Autorità nazionale palestinese, primo nucleo di un futuro Stato indipendente.

Non è concluso il contenzioso di confine tra gli indiani di religione indù e quelli musulmani del Pakistan nella **regione del Kashmir**, una delle più ricche dell'India dal punto



Una partita di cricket a Mumbai. Questo sport è una delle tante eredità "culturali" lasciate in India dalla dominazione britannica.

di vista agricolo e minerario. Non sono ancora risanate le catastrofi ambientali provocate dalla guerra in **Viet Nam** (1964-1973).

Il territorio e le popolazioni dell'**Afghanistan** hanno subito l'invasione sovietica (1879-1989), la dittatura del governo fondamentalista talebano e l'intervento militare di Stati Uniti e ONU. Gravi danni hanno subito anche il territorio e il tessuto sociale di **Iraq** e **Kuwait**, a causa del conflitto apertosi nel 1991, dopo l'invasione irachena del Kuwait (Guerra del Golfo). La dittatura dominante in Iraq è stata rovesciata dal conflitto militare del 2003, che ha determinato la caduta di Saddam Hussein e l'apertura di un processo democratico nel Paese, che riconosce fondamentali diritti anche alla popolazione curda, per anni vittima di discriminazioni e massacri.



Il conflitto tra israeliani e palestinesi continua a provocare migliaia di vittime e il processo di pace avviato con l'accordo delle due parti nel 1995 sembra essersi irrimediabilmente arrestato. A lato, un'immagine dell'*intifada* palestinese (che letteralmente significa "lotta con le pietre").

LE PAROLE PER CAPIRE...

ASPETTI  
DI GEOGRAFIA UMANA

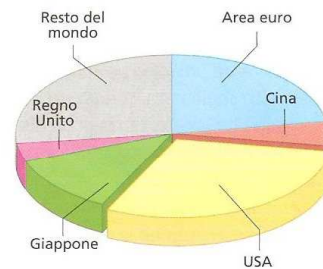
# Ricchezza e qualità della vita

Noi europei siamo abituati a considerare normale consumare tre pasti al giorno, avere l'energia elettrica a casa, disporre di collegamenti telefonici e di impianti di riscaldamento, accedere alle cure mediche. Ma questa percezione di "normalità" non trova corrispondenza in molte realtà del pianeta. Per misurare livelli di ricchezza e condizioni di vita si fa ricorso ad alcuni indicatori: li abbiamo già incontrati e usati per conoscere le realtà economiche, sociali e demografiche del nostro continente. Ora gli indicatori ci servono per confrontare situazioni di cui abbiamo un'idea più vaga, anche perché a livello planetario le differenze sono molto accentuate. Quindi l'uso di strumenti statistici è ancora più necessario per comprendere le diverse realtà.

## Il Pil e il Pil pro capite

Negli anni precedenti, per confrontare le condizioni economiche dei diversi paesi europei, abbiamo utilizzato il Pil (prodotto interno lordo). Sappiamo che esso è il prodotto che si ricava ogni anno dalle attività economiche di un paese. La graduatoria europea vedeva al primo posto la Germania, con circa 3322 miliardi di dollari, e in fondo, all'ultimo posto, la Moldova, con soli 4,2 miliardi. Questo indicatore non ci dice però nulla sulle disuguaglianze in termini di ricchezza, cioè sul benessere dei singoli cittadini; ben più significativo, a questo proposito, è l'indicatore che mette in relazione il Pil con la popolazione, cioè il **Pil pro capite**. Il Pil pro capite ci indica in pratica il **reddito medio** degli abitanti di un paese.

Già a livello europeo, anche per questo indicatore, si possono osservare forti differenze tra i paesi primi in classifica, come per esempio la Danimarca con più di 57261 dollari l'anno a persona, e le ultime posizioni occupate dalla già citata Moldova (1248 dollari) e dalla Macedonia (3659 dollari). Ma su scala internazionale le distanze si fanno ancora più grandi: negli Stati Uniti il Pil pro capite è di oltre 45000 dollari, nella Repubblica del Congo 166.



## La produzione di ricchezza nel mondo...

▲ La produzione di beni e la ricchezza che ne deriva sono concentrate in alcune aree del mondo. Al primo posto troviamo gli Stati Uniti, seguiti a distanza dal Giappone, da alcuni paesi europei (Germania e Francia – che fanno parte dell'area euro – e Regno Unito) e dalla Cina, in rapidissimo e tumultuoso sviluppo economico.

### Pil pro capite (dollari Usa - 2007)

Area UE	32333	Usa	45845
Regno Unito	45575	Cina	2461
Giappone	34312	Italia	35872
Australia	43312	Russia	9075
Brasile	6938	Egitto	1739
India	978	Somalia	283
Rep. Dem. del Congo	166		

## ... e le disuguaglianze che ne derivano

▲ Ben diversa è la situazione se si considera il Pil pro capite. La Cina, per esempio, ha un Pil superiore a quello del Regno Unito ma tra i Pil pro capite dei due paesi c'è un abisso.

Abbildung 9: S. 55 (CARAZZI, PIZZETTI 2010)

## LE PAROLE PER CAPIRE...

### La mortalità infantile: un indicatore per misurare la povertà

Nei paesi europei è considerata povera una famiglia che non raggiunge una certa soglia di reddito, rapportata al reddito medio. Ma il **livello di povertà** che siamo soliti vedere negli stati europei è molto diverso da quello che si presenta in altri paesi: in alcuni di essi, in particolare quelli del continente africano, si tratta di **povertà estrema**, che mette in pericolo la sopravvivenza stessa delle persone. Un indicatore molto efficace per misurare l'incidenza della povertà è il livello di **mortalità infantile**. Si verifica infatti una tragica coincidenza tra condizioni di povertà e mortalità infantile, causata da malnutrizione, disagio abitativo, assenza di acqua potabile, fattori che provocano malattie mortali assenti in paesi con migliori condizioni di vita. La mortalità infantile indica i bambini morti nel primo anno di vita ogni 1000 bambini nati vivi.

#### Pil e mortalità infantile (2007)

	Pil pro capite	Mortalità infantile*
Norvegia	83 922	3,2‰
Islanda	63 830	1,4‰
Australia	43 312	4,8‰
Usa	45 845	6,6‰
Italia	35 872	4‰
Cina	2 461	20‰
India	978	57‰
Niger	313	81‰
Somalia	283	115‰
Afghanistan	323	165‰
Liberia	194	157‰

\* Bambini morti nel primo anno di vita ogni 1000 bambini nati vivi.

### L'Isu: un indicatore per misurare lo sviluppo

Il reddito e la ricchezza non riescono però a dire tutto di una situazione economica. Due paesi con lo stesso reddito medio per abitante possono presentare situazioni completamente diverse: in uno vi può essere una distribuzione della ricchezza molto squilibrata, con un ristretto numero di ricchi e un elevato numero di poveri, nell'altro la distribuzione può essere più equilibrata, senza gravi disuguaglianze nei livelli di vita della popolazione. Serve allora considerare anche altri dati che rappresentano la **situazione sociale**. Il primo è la **speranza di vita**, indicatore che già conosciamo e che misura il numero di anni che in media può aspettarsi di vivere un individuo nato in un determinato anno. A ciò si aggiunge il dato relativo al livello di **istruzione** della popolazione. Considerando contemporaneamente reddito, speranza di vita e istruzione si ricava l'**Isu (Indice di Sviluppo Umano)**. Esso colloca i vari paesi in una scala di punteggi che va da 0 a 1: i valori vicini a 1 segnalano una condizione di sviluppo, i valori tendenti a zero indicano situazioni di povertà. Per esempio, gli Usa hanno indice 0,951 e sono al 12° posto nella graduatoria dei paesi con Isu più elevato; El Salvador, che ha indice 0,735, si trova al 103° posto; tra i paesi che stanno peggio in graduatoria sono la Sierra Leone (indice 0,336), il Niger (indice 0,374), il Burkina Faso (indice 0,370).

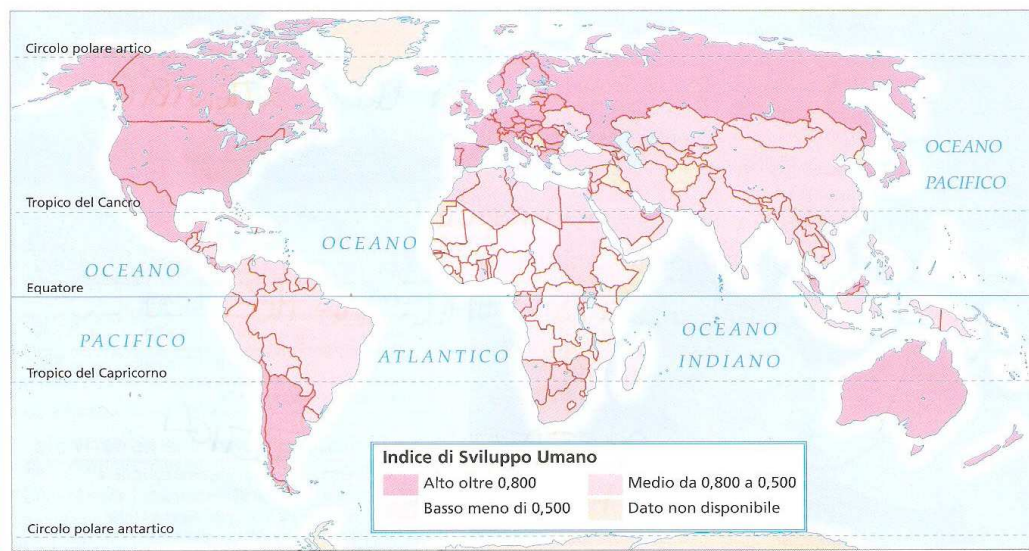


Abbildung 10: S. 56 (CARAZZI, PIZZETTI 2010)

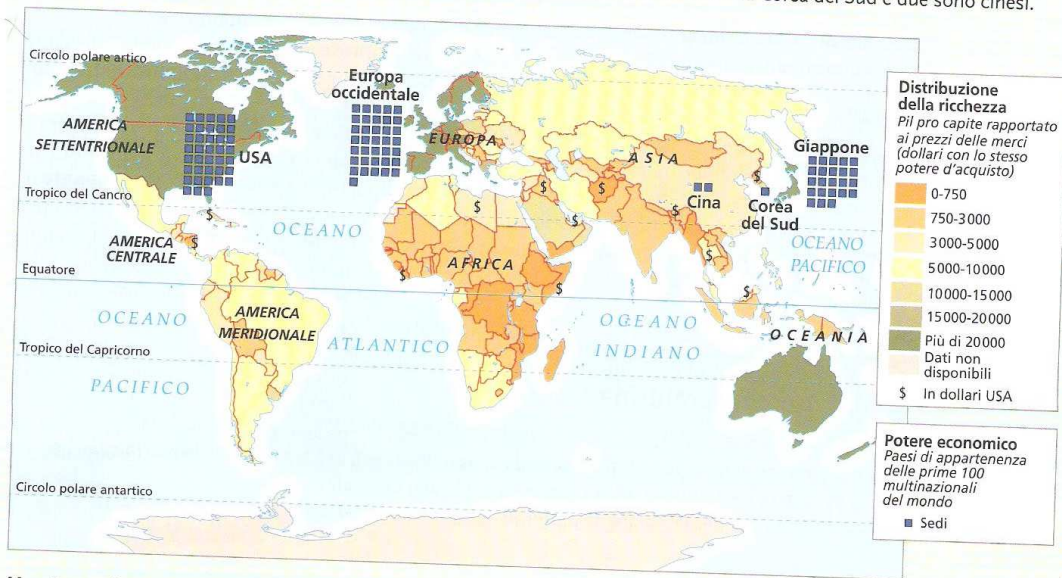
LEGGI LE CARTE

### Come è distribuita la ricchezza nel mondo

La carta sotto evidenzia la distribuzione della ricchezza fra i vari paesi del mondo. Prende in considerazione il **Pil pro capite** rapportandolo ai **prezzi delle merci**: in questo modo si può valutare meglio il reale stato di benessere di una popolazione. Può accadere infatti che due paesi che hanno lo stesso reddito per abitante abbiano prezzi delle merci (alimenti, abitazioni, servizi ecc.) anche molto diversi: è ovvio dunque che, a parità di reddito, staranno meglio gli abitanti del paese nel quale i prezzi sono più bassi.

Come si può osservare, ci sono enormi differenze nella **distribuzione della ricchezza**. Numerosi paesi africani dispongono di un Pil pro capite (rapportato, come si è detto, ai prezzi delle merci) inferiore a 750 dollari annui, meno di 2 al giorno, e la stragrande maggioranza di essi non supera comunque i 3000 dollari.

Europa occidentale, Usa, Canada, Australia e Giappone superano i 20000 dollari. La gran parte delle maggiori multinazionali sono d'altra parte europee, americane e giapponesi; solo una delle prime cento è della Corea del Sud e due sono cinesi.



### Nord e sud del mondo

Se si esclude l'Australia, i paesi più ricchi si trovano tutti nell'emisfero settentrionale (Europa occidentale, America settentrionale, Giappone), mentre le regioni più povere sono quelle africane e dell'Asia meridionale e insulare. Per questo si parla di Nord e Sud del mondo per indicare, rispettivamente, l'insieme dei paesi sviluppati e quello dei paesi sottosviluppati.

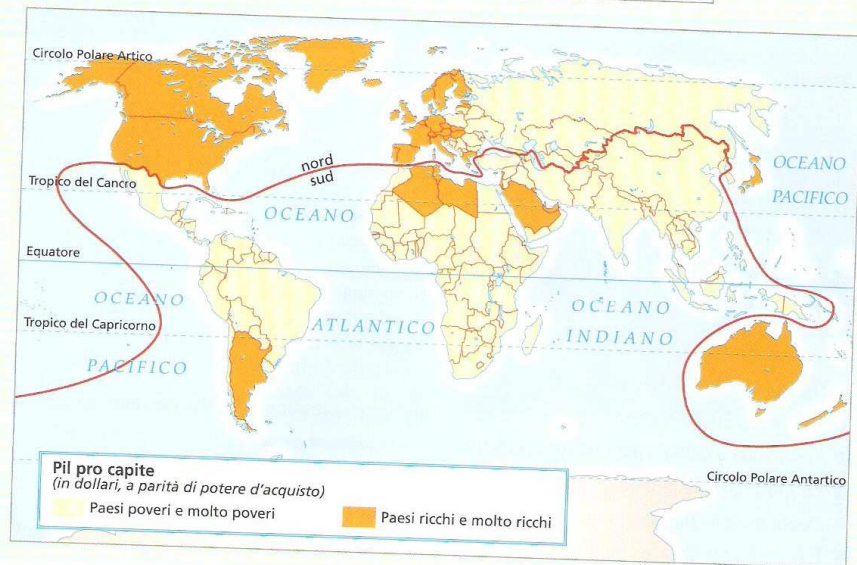


Abbildung 11: S. 62 (CARAZZI, PIZZETTI 2010)

## 5 Le risorse energetiche

### Paesi consumatori e paesi produttori

Nel campo delle risorse energetiche a livello planetario i principali consumatori, cioè i paesi a economia avanzata che consumano molta energia, non sono autosufficienti.

Il più alto livello di consumo si verifica negli Usa che, pur non raggiungendo il 5% della popolazione mondiale, consumano un quarto dell'energia disponibile, specialmente quella prodotta da idrocarburi.

Gli Stati Uniti importano più della metà del petrolio che consumano, dipendendo più che altro dal Medio Oriente. Anche Europa e Giappone sono importatori di petrolio, così come lo è la Cina, pur disponendo di grandi giacimenti di carbone.

Molti paesi hanno sostituito il carbone, che è inquinante, con gli idrocarburi oppure con materie nucleari (plutonio e uranio). Ma le grandi multinazionali dell'energia

stanno individuando un trattamento del carbone in grado di sottrarre le sostanze inquinanti prima della combustione nelle centrali elettriche.

### L'opzione dell'energia nucleare

Vi sono paesi che sopperiscono alla carenza di materie prime energetiche scegliendo l'energia nucleare e rendendosi così autosufficienti. L'opzione nucleare è sostenuta da coloro che ritengono che i giacimenti di petrolio e gas naturale siano in via di esaurimento. Attualmente il ruolo dell'energia nucleare è ancora limitato. I principali produttori sono Stati Uniti, Francia, Giappone, Germania, Russia, Corea del Sud.

Possiedono centrali nucleari anche Canada, Messico, Argentina e Brasile. Tecnologie nucleari si sono sviluppate anche in India e Pakistan, Israele, Corea del Nord, Iran.

Nell'uso domestico in molti paesi poco sviluppati, dal punto di vista industriale, è ancora rilevante l'utilizzazione di combustibili vegetali, primo fra tutti la legna. Dove c'è scarsità di legname si utilizzano anche gli escrementi di animali.

L'energia ricavata da pannelli solari, dal vento e dalle maree ha ancora un'incidenza molto bassa sul totale della produzione.



### Diverse fonti di energia

▲ Sopra, l'interno di una centrale nucleare. La decisione di ricorrere all'energia nucleare dipende anche dal timore che le riserve terrestri di petrolio e gas naturale possano esaurirsi. Nella carta a fianco, la distribuzione dei principali giacimenti di petrolio e gas naturale.

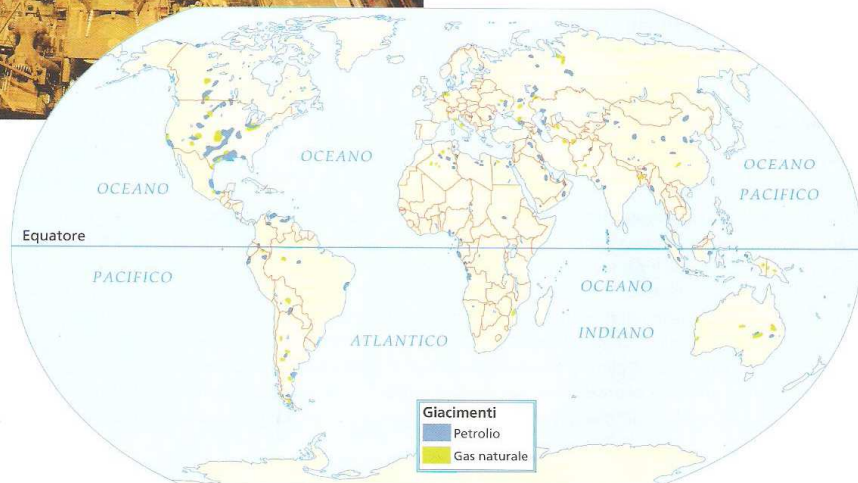


Abbildung 12: S. 62 (CARAZZI, PIZZETTI 2010)



# 10 L'Africa meridionale o australe

### Gli stati dell'area

La parte meridionale del continente africano si estende oltre il Tropico del Cancro e termina con il Capo di Buona Speranza. L'area comprende dieci stati sul continente e quattro insulari. Fanno parte del primo gruppo il Malawi, unito in una certa fase della sua storia alla repubblica bianca della Rhodesia, oggi Zimbabwe, altro stato dell'area, e poi Mozambico, Swaziland, Zambia, Angola, Namibia, Botswana, Sudafrica, Lesotho. Gli stati insulari sono Madagascar, Seychelles, Mauritius e Comore.

### Territorio, popolazione e risorse

La regione è caratterizzata da vasti altipiani, attraversati da numerosi fiumi, i più importanti dei quali sono l'Orange (1860 km), che sfocia nell'Oceano Atlantico, e lo Zambesi (2660 km), che si getta nell'Oceano Indiano. Nel territorio del Malawi si trova un altro grande lago dell'Africa: il Niassa. Alla savana, che caratterizza la parte settentrionale dell'area, subentrano a sud le aree desertiche del Kalahari e del Namib. Nella regione costiera si estende una stretta fascia con clima mediterraneo.



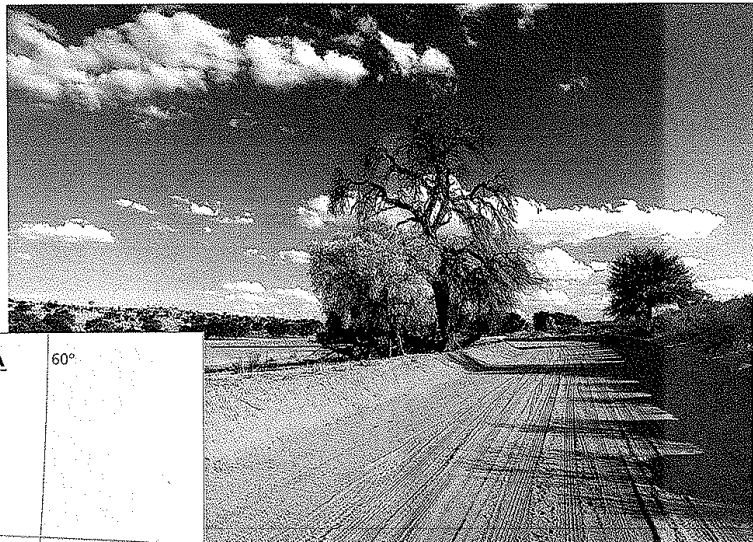
Abbildung 13: S. 134 (CARAZZI, PIZZETTI 2010)

Il paese più popoloso è il Sudafrica, con quasi 48 milioni di abitanti; milioni di abitanti; seguono poi il Mozambico, sulla costa dell'Oceano Indiano, la grande isola di Madagascar, l'Angola, sulla costa atlantica, il Malawi, lo Zimbabwe e lo Zambia. Nell'area la densità demografica è molto variabile: si va dai 3 ab./km<sup>2</sup> del Botswana ai 39 del Sudafrica.

Angola e Mozambico hanno avuto entrambi una colonizzazione portoghese, mentre il Madagascar è stato colonia francese.

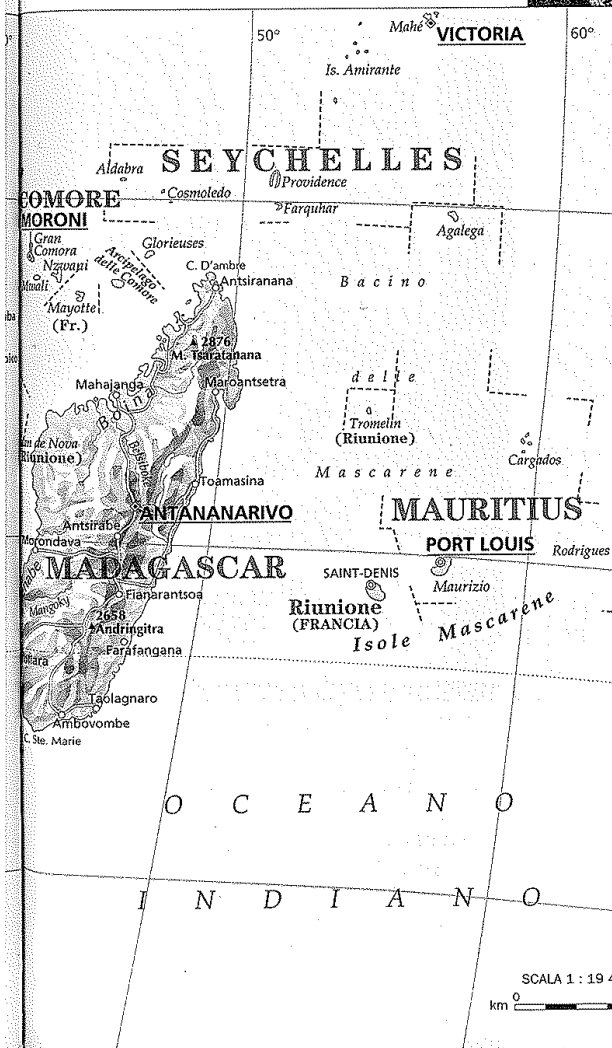
La storia del popolamento bianco del Sudafrica e della Rhodesia è invece diversa: in entrambi i paesi una minoranza bianca, di discendenza inglese e olandese, si è insediata e ha imposto un regime di segregazione razziale nei confronti della maggioranza nera, protrattosi fino agli ultimi decenni del secolo scorso.

In quest'area c'è un'alta concentrazione di risorse minerarie, la maggiore di tutto il continente. Essa consiste soprattutto in diamanti, oro, carbone, petrolio e anche uranio. In agricoltura le coltivazioni più praticate, oltre a quelle di sussistenza come mais e patate, sono quelle destinate all'esportazione: caffè, in Angola, e poi tè e cotone.



### Una pista nel deserto rosso

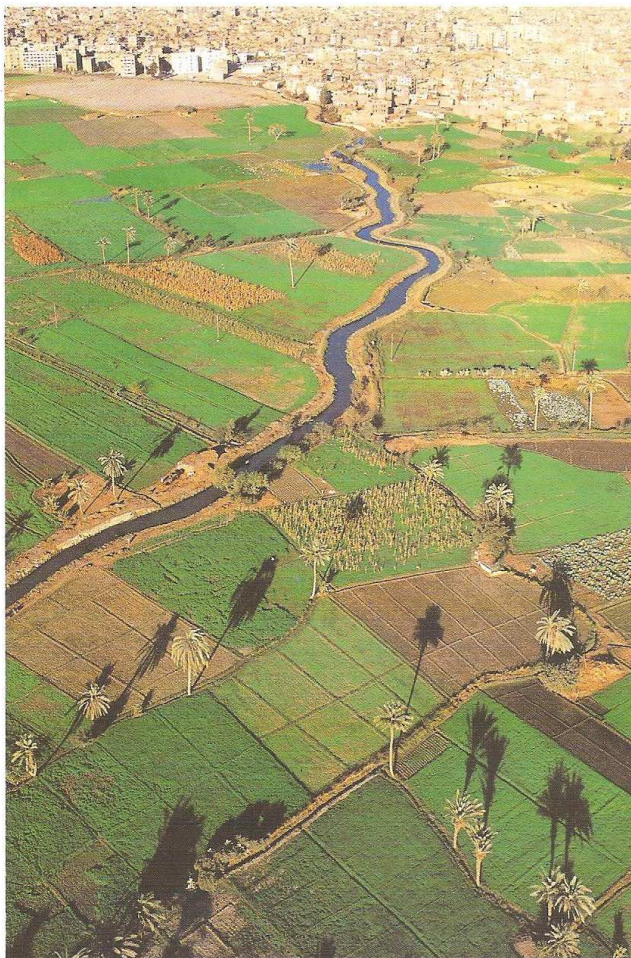
Il deserto del Kalahari, chiamato anche deserto rosso per il colore della sua sabbia, copre il territorio del Botswana e parti dello Zimbabwe, della Namibia e del Sudafrica.



Dati a confronto (2007)			
Paese	Capitale	Popolazione	Posizione Isu
Angola	Luanda	16 420 000	162°
Botswana	Gaborone	1 815 000	124°
Comore	Moroni	629 000	134°
Lesotho	Maseru	1 869 000	138°
Madagascar*	Antananarivo	18 330 000	143°
Malawi	Lilongwe	13 187 632	164°
Mauritius	Port Louis	1 261 000	65°
Mozambico	Maputo	20 530 714	172°
Namibia	Windhoek	2 028 000	125°
Seychelles	Victoria	85 033	50°
Sudafrica**	Pretoria	47 849 800	121°
Swaziland	Mbabane	953 254	141°
Zambia	Lusaka	11 705 000	165°
Zimbabwe	Harare	12 095 000	151°

\* Questo stato è trattato in modo specifico nel capitolo 14.  
 \*\* Questo stato è trattato in modo specifico nel capitolo 13.

Abbildung 14: S. 135 (CARAZZI, PIZZETTI 2010)



**La valle del Nilo**

▲ La fertile striscia di terreno attraversato dal Nilo, che viene irrigata tramite una rete di canali.

**Gli insediamenti**

La popolazione, che secondo le ultime stime ha superato i 74 milioni, è addensata nella valle del Nilo e nel suo delta.

È composta da un gruppo etnico omogeneo che pur avendo adottato lingua araba e religione islamica mantiene una sua caratteristica culturale.

Solo poco più del 42% della popolazione vive nei centri urbani. Nella capitale Il Cairo si concentrano oltre 7 milioni e mezzo di abitanti (mentre l'agglomerato urbano della città conta circa 11 milioni di persone): è l'unica città africana di dimensioni metropolitane.

Si estende lungo il Nilo, tra l'inizio del delta e il modesto rilievo del Muqattan. La città è un insieme di aspetti arabi ed europei, poiché nella seconda metà dell'Ottocento i rapporti con l'Europa erano molto intensi. I quartieri commerciali e finanziari seguono gli stessi modelli urbani delle capitali occidentali.

È circondata da una cintura di quartieri di edificazione spontanea, in cui trovano alloggio gli immigrati dal resto del paese.

**Le principali città egiziane (2007)**

Il Cairo	7 786 640
El-Giza	6 272 571
Alessandria	4 110 015
Shubra el-Khema	1 016 722
Porto Said	570 768
Imbaba	523 265
Suez	510 935

**GEOCOMPETENZE**

Leggere e interpretare i dati

**La popolazione in Egitto**

● Osserva il grafico e rispondi alle seguenti domande:

1 Qual è la fascia di età più numerosa?

.....

2 E la meno numerosa?

.....

3 Che cosa puoi dedurre da questo confronto?

.....

.....

.....

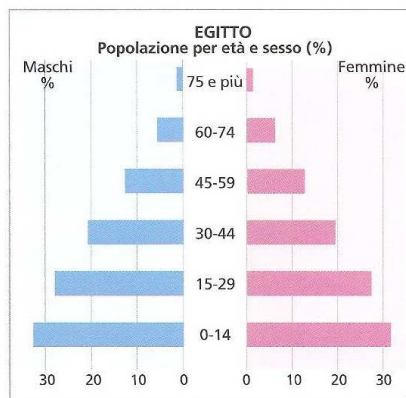


Abbildung 15: S. 319 (CARAZZI, PIZZETTI 2010)





### L'economia

L'agricoltura ha una elevata produttività. È praticata solo nella valle del Nilo e produce anche più raccolti all'anno sullo stesso terreno.

Alle coltivazioni invernali di frumento, orzo e fagioli, succedono i cereali estivi come mais e riso. Resta importante, sia per il mercato interno sia per l'esportazione, la produzione di cotone e di canna da zucchero. Le risorse più importanti del paese sono però costituite dal petrolio, che alimenta gli

impianti termoelettrici e che ha favorito la crescita di una industria siderurgica, petrolchimica e chimica.

Il petrolio è anche la più importante fra le merci di esportazione, seguito da cotone e prodotti dell'industria dell'abbigliamento. La bilancia commerciale resta però ancora passiva.

Il settore turistico, attratto dal ricchissimo patrimonio archeologico e dalle bellezze naturali, serve a ottenere valuta pregiata e a creare posti di lavoro.

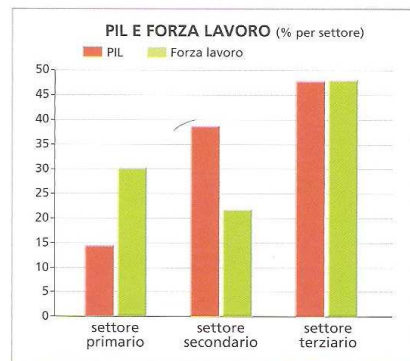
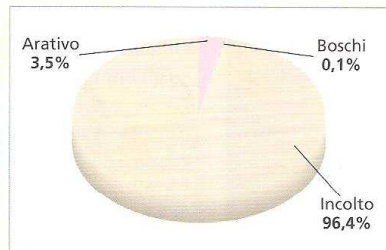
Purtroppo gli attentati a turisti occidentali e israeliani, che si sono verificati nelle aree archeologiche delle piramidi e nei villaggi turistici sul Mar Rosso, hanno determinato una diminuzione degli ingressi.

#### LEGGI IL GRAFICO

### L'utilizzo del suolo egiziano

Come puoi osservare solo il 3,5%, una minima parte del territorio egiziano, è sfruttato a scopi agricoli. Eppure da una così ristretta superficie si ricavano elevate produzioni che forniscono al paese perfino un quantitativo destinato all'esportazione.

L'agricoltura costituisce una voce non trascurabile del Pil, contribuendovi per il 14,1%.



### Il turismo

▶ A fianco, l'isola di Tiran, tra la penisola del Sinai e le coste dell'Arabia Saudita, famosa per le sue acque incontaminate. Sotto, una veduta di Sharm el Sheikh, nota località turistica sul Mar Rosso.



Abbildung 16: S. 320 (CARAZZI, PIZZETTI 2010)

## 1.3 Seiten aus dem Lehrbuch der Klasse III A (BASTIANELLI, RANCATI, MAESTRI 2010)

### L'uomo ha bisogno di energia per lavorare

L'energia è la **forza** che mette in movimento un corpo e che fa sì che questo corpo compia un **lavoro**: un sasso ha bisogno di energia per essere lanciato, una macchina di energia per funzionare. Oggi la maggior parte dell'energia impiegata dall'uomo è fornita dal petrolio, dal carbone e dal metano, che sono fonti fossili e limitate. Sono infatti il risultato della trasformazione di vegetali e animali in minerali, trasformazione che ha richiesto tempi lunghissimi: per questo motivo carbone, petrolio e metano sono **fonti non rinnovabili** e si esauriranno. Il loro uso, inoltre, produce **inquinamento** e ha un forte impatto ambientale. Per ovviare a questi inconvenienti si progetta di impiegare sempre di più il **nucleare** (un'energia che presenta comunque alcuni gravi inconvenienti) e le **fonti rinnovabili** come l'acqua, il vento, il calore e la luce del Sole.

#### ► Gli impianti di cogenerazione

La caratteristica fondamentale degli impianti di cogenerazione è il produrre contemporaneamente diverse forme di energia. I più comuni producono energia elettrica e nello stesso tempo energia termica (riscaldamento e acqua calda). Quelli che utilizzano particolari tipi di combustibile, come il biogas o il metano, hanno un impatto ambientale molto basso.



#### ▼ Il petrolio nel mondo

Il petrolio è una risorsa non rinnovabile, destinata in futuro a esaurirsi.

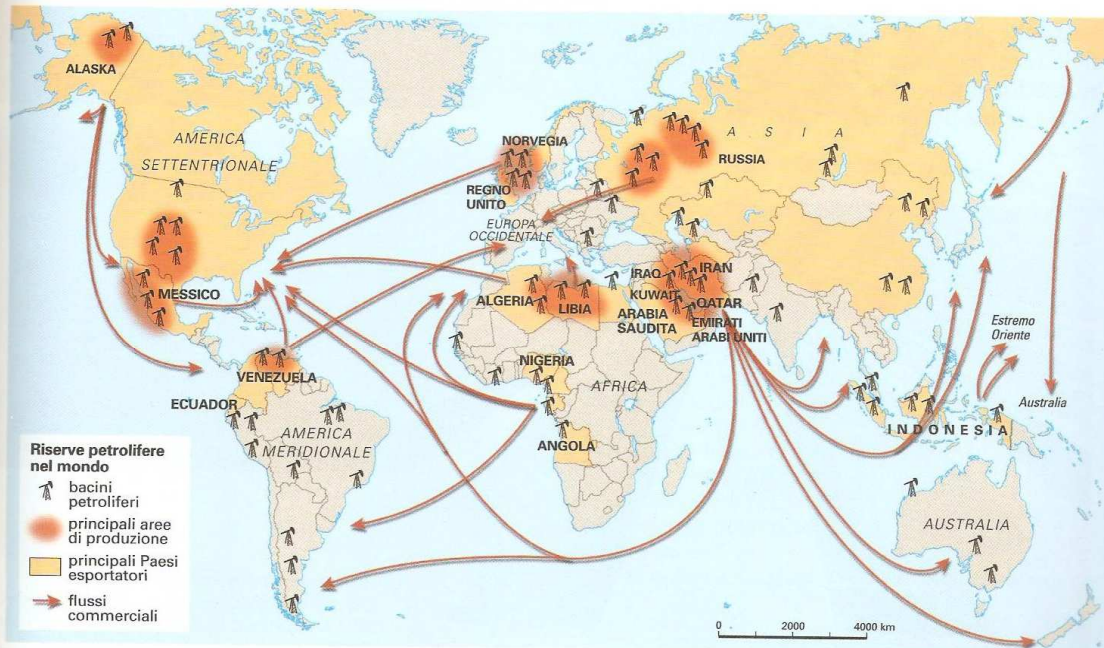


Abbildung 17: S. 87 (BASTIANELLI et al. 2010)

## 2. Il sistema economico mondiale

CONOSCENZE DI BASE

116

### Le potenze economiche mondiali

Oggi l'economia mondiale è dominata da pochi Stati che sono i **maggiori produttori** di merci e di servizi del mondo: Stati Uniti e Canada, Unione Europea, Giappone, Australia e Nuova Zelanda. Questi Stati producono ed esportano soprattutto **manufatti ad alto contenuto tecnologico** (automobili, macchine utensili, prodotti chimici, apparecchiature elettroniche) e importano minerali, fonti energetiche e prodotti alimentari.

La forte importazione di petrolio da parte di questi Paesi ha arricchito anche alcuni Stati produttori, come l'Arabia Saudita e gli Emirati Arabi Uniti.

Vi sono inoltre la Federazione russa e i Paesi ex socialisti dell'Europa orientale che hanno dovuto faticosamente riorganizzare la loro economia e stanno avvicinandosi a grandi passi ai livelli produttivi dell'Europa occidentale.

Infine, tra i **Paesi orientali**, l'India, la Cina, Taiwan e la Corea del Sud negli ultimi anni sono stati protagonisti di una **fortissima crescita dell'economia**: il loro PIL

### osservare per conoscere

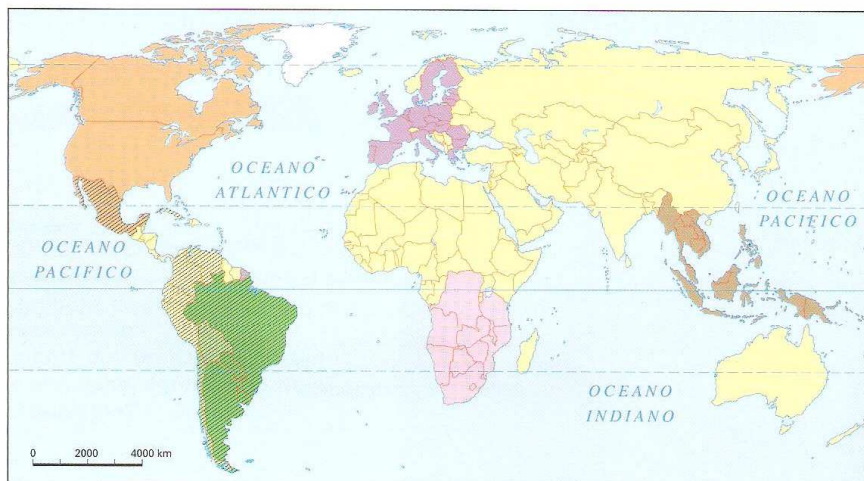
#### Le principali organizzazioni economiche mondiali

1. La carta mostra i principali accordi di libero scambio in alcune aree del mondo. Osservalo, leggi la legenda e rispondi alle domande (puoi aiutarti col planisfero delle pagg. 6-7).

**Quali Stati fanno parte dell'Associazione delle Nazioni del Sud-Est asiatico? Che cosa significa la si-**

**gla ALADI? Quali Stati hanno dato vita all'ALADI?**

2. Il NAFTA è un accordo di libero scambio tra Canada, USA e Messico. Fai una ricerca in Internet per conoscerne le caratteristiche. Poi scrivi una breve relazione sul tuo quaderno di geografia.



#### Principali organizzazioni economiche mondiali

- |   |   |   |
|---|---|---|
| Accordo di Libero Scambio del Nordamerica (NAFTA) | Unione Europea                                      | Associazione delle Nazioni del Sud-Est asiatico (ASEAN) |
| Mercato Comune del Sudamerica (MERCOSUR)          | Comunità di Sviluppo dell'Africa meridionale (SADC) | Associazione Latino-americana di Integrazione (ALADI)   |

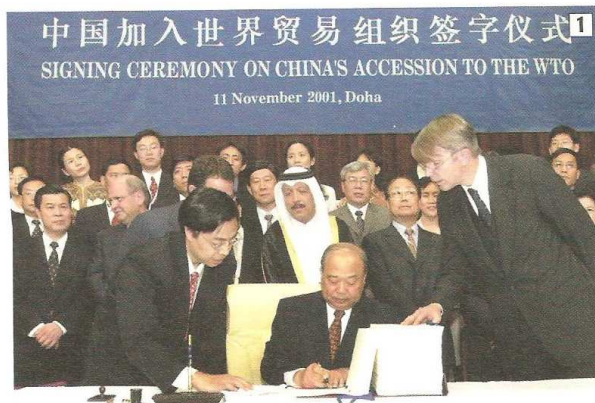
Abbildung 18: S. 116 (BASTIANELLI et al. 2010)

...mento dell'8-10% all'anno. Il reddito degli  
... è ancora in gran parte basso o medio-  
... ma la produzione nazionale incomincia  
... concorrenza a quella degli Stati più ric-  
... Pertanto la popolazione sta migliorando le  
... condizioni di vita.

### Gli altri protagonisti dell'economia mondiale

In America, il Brasile e i Paesi dei Caraibi  
... uscendo da un lungo periodo di arre-  
... e si stanno avviando lentamente, ma  
... sicurezza, sulla strada del benessere eco-  
... nomico. Sono in crescita anche le economie  
... di alcuni Stati africani affacciati sul Mediter-  
... (Marocco, Tunisia, Libia, Egitto) e me-  
... orientali (Turchia e Iran).

La situazione economica più arretrata del  
... mondo è invece quella dei Paesi dell'Africa sub-sahariana (a sud del Saha-  
...: qui le industrie sono quasi inesistenti e la maggior parte della popolazione  
... pratica ancora un'agricoltura e un allevamento che a stento garantiscono  
... la sopravvivenza. Le popolazioni di questa regione vivono con 1 o 2 dollari al  
... giorno e per di più devono pagare pesantissimi debiti contratti con i Paesi  
... ricchi.



WORLD TRADE  
ORGANIZATION



### La World Trade Organization

L'Organizzazione Mondiale del  
Commercio, in sigla WTO, è  
un organismo internazionale a  
cui partecipano 129 Stati (su  
un totale di 175) che si sono  
impegnati a garantire la libera  
circolazione internazionale  
delle merci, dei servizi e delle  
idee. L'accordo, in vigore dal  
1995, viene aggiornato perio-  
dicamente a seconda delle  
necessità. Nella foto 1 la ceri-  
monia della firma del docu-  
mento che sancisce l'ingresso  
della Cina nel WTO; nella 2 il  
logo dell'organizzazione.



### Le proteste contro il WTO

Fra i Paesi meno avanzati molti sostengo-  
no che i trattati siglati dal WTO abbiano  
come obiettivo favorire lo sviluppo econo-  
mico dei Paesi più ricchi. Per questa ra-  
gione in tutto il mondo spesso si hanno  
manifestazioni di protesta. Nella foto 3 u-  
no striscione appeso da una organizzazio-  
ne tedesca nel quale si legge «Il WTO pro-  
duce la fame». Nella foto 4, una manife-  
stazione contro il WTO organizzata nel di-  
cembre del 2005 a Manila, nelle Filippine.



Abbildung 19: S. 117 (BASTIANELLI et al. 2010)

## Sviluppo e sottosviluppo tra Nord e Sud del Mondo

Oggi si usano i termini "sviluppo" e "sottosviluppo" per riferirsi a due caratteristiche di uno Stato: la **crescita economica**, misurata con il Prodotto Interno Lordo (PIL), e le **condizioni di vita della popolazione** valutate sulla base del reddito medio individuale (la ricchezza), l'istruzione e la salute. Sono perciò indicati come **Paesi sviluppati** gli Stati che hanno un'economia progredita che si serve di moderne tecnologie e che godono di benessere sociale.

Sono invece segnalati come **Paesi sottosviluppati** gli Stati con una crescita economica molto lenta, in cui i sistemi produttivi sono molto arretrati e la povertà è diffusa.

Tra questi due estremi si pongono i **Paesi a sviluppo intermedio**, che negli ultimi decenni hanno avviato moderni sistemi produttivi e nei quali le condizioni di vita della popolazione sono migliorate.

Per distinguere gli Stati ricchi e avanzati, quasi tutti posti nell'emisfero settentrionale, dalle aree povere e meno progredite della Terra, tutte situate nell'emisfero meridionale, è stata utilizzata l'espressione "Nord e Sud del Mondo". Negli ultimi anni il **divario tra i Paesi ricchi e quelli poveri** si è notevolmente allargato, aumentando di cinque volte. In questo periodo, infatti, i commerci si sono sviluppati a livello internazionale, ma hanno avvantaggiato solo i Paesi ricchi e parzialmente quelli in via di sviluppo, perché quelli poveri non hanno né le conoscenze, né i mezzi per trarre beneficio dal nuovo sistema economico mondiale.



### ▲ La lotta contro la povertà

Un volantino di un'organizzazione umanitaria internazionale (Medici Senza Frontiere) che fornisce assistenza sanitaria gratuita in 66 Paesi poveri del mondo.

## osservare per conoscere

### Sviluppo e sottosviluppo

La carta tematica segnala, con colori diversi, i redditi per persona nelle diverse aree geografiche del mondo.

Osservalta con attenzione, poi rispondi.

**Dove si trovano le aree ad alto reddito?  
E quelle a basso reddito?**

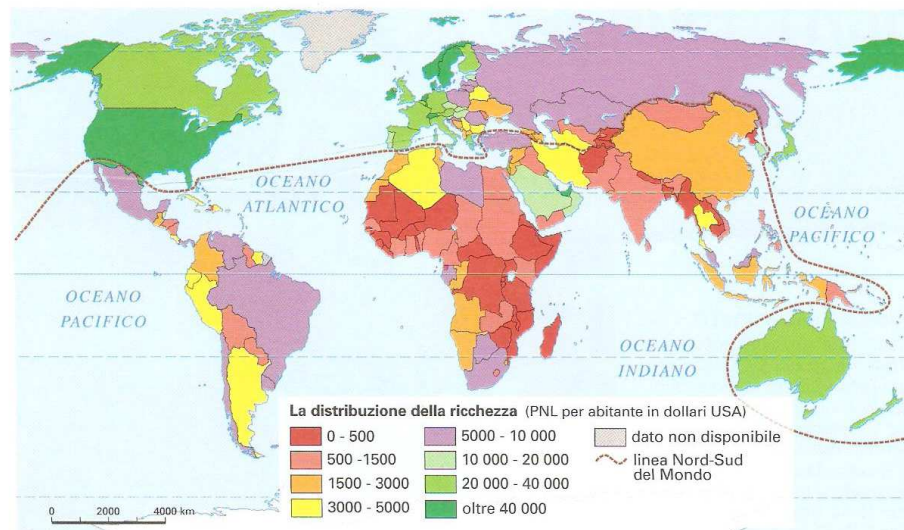


Abbildung 20: S. 118 (BASTIANELLI et al. 2010)

### Le dinamiche demografiche oggi

Negli ultimi cinquant'anni l'aumento della popolazione nei Paesi in via di sviluppo è il fenomeno demografico più importante. Questo incremento è dovuto alle migliori condizioni di vita che hanno ridotto il tasso di mortalità; contemporaneamente si è mantenuto alto il tasso di natalità, per cui il saldo naturale è positivo. Secondo alcuni studiosi, l'andamento demografico di un Paese segue delle fasi precise:

- inizialmente la natalità è alta, di poco superiore alla mortalità, perché quest'ultima è molto elevata a causa delle precarie condizioni di vita; la popolazione aumenta leggermente (saldo naturale positivo); è quanto si verifica attualmente nei Paesi sottosviluppati, come la Sierra Leone in Africa, Haiti in America centrale, il Bangladesh in Asia;
- in una fase successiva, grazie ai progressi in campo medico, diminuisce la mortalità e aumenta la durata media della vita, mentre non muta la natalità che rimane alta; è ciò che accade oggi in Senegal, uno dei Paesi in via di sviluppo, in cui si registra una morte ogni quattro nascite e di conseguenza un incremento demografico molto sostenuto;
- durante la fase seguente diminuisce la natalità, con l'applicazione di sistemi di controllo delle nascite; in molti Paesi europei e negli Stati Uniti la maggioranza delle coppie tende ad avere pochi figli (meno di due per coppia), di conseguenza l'incremento demografico è molto basso, con valori spesso vicini allo 0%;
- nella fase finale la mortalità supera la natalità e la popolazione diminuisce; è ciò che accade oggi in Paesi come la Germania e l'Italia, in cui il saldo naturale è inferiore allo 0%, cioè è negativo, perché le morti superano le nascite.

#### Figli unici e famiglie numerose

Genitori con un solo bambino. In questo caso, nel ricambio delle generazioni, il figlio prenderà il posto di un solo genitore e la popolazione diminuirà. Diversamente una famiglia con quattro o più bambini produce incremento demografico, poiché si aggiungono due nuovi nati oltre ai due destinati a sostituire i genitori.



### osservare per conoscere

#### L'incremento naturale nel mondo

La popolazione del mondo non cresce ovunque nella stessa misura: in alcune regioni le nascite sono in aumento, in altre sono in diminuzione.

In quale continente i nuovi nati superano il 20%? In quali zone hanno un incremento compreso tra il 5,1 e il 10%?

Dove, invece, si registra un decremento naturale?

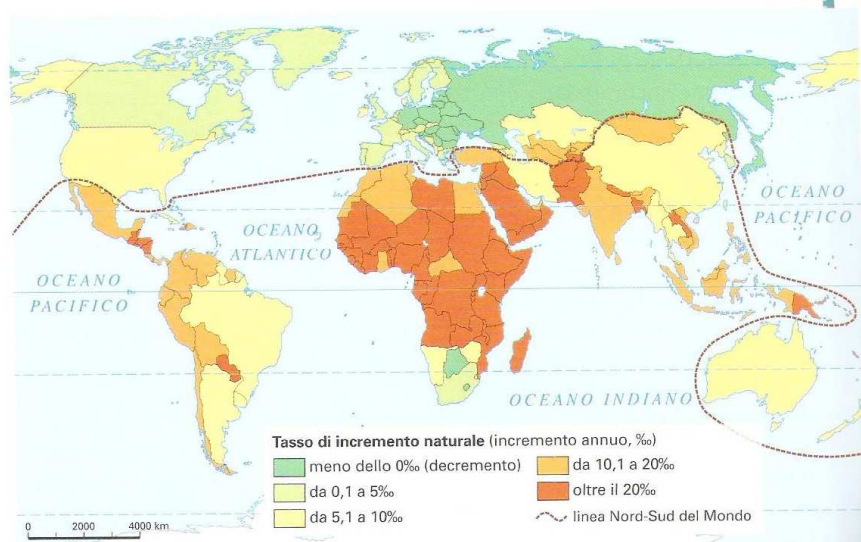


Abbildung 21: S. 149 (BASTIANELLI et al. 2010)

## 2. Le lingue e le religioni nel mondo

### Le lingue nel mondo

Oggi nel mondo si parlano più di 4000 lingue diverse, senza contare i dialetti. Ognuna di queste rappresenta una ricchezza inestimabile, essendo l'espressione della cultura di un popolo. Le lingue sono **come organismi viventi**: nascono, muoiono, crescono, si riproducono, cambiano attraverso i secoli. Alcune hanno migliaia di anni, come l'ebraico; altre poche centinaia, come l'indonesiano. Alcune si espandono fino a comprendere **continenti interi**, come lo spagnolo dopo la scoperta dell'America, oppure decadono e vengono rimpiazzate dalle lingue locali, come è accaduto al russo nell'Europa orientale dopo il crollo dell'Unione Sovietica. Alcune sono morte, ma perdurano nella tradizione, come il sanscrito, lingua sacra dell'India.

Le lingue parlate da almeno 30 o 40 milioni di persone sono una trentina e circa 250 quelle parlate almeno da un milione di persone. Tutte le altre sono **lingue locali**, parlate solo da alcune migliaia o da qualche decina di migliaia di persone. L'inglese è una delle lingue più usate, non solo come lingua di uno Stato, ma soprattutto come lingua franca, internazionale, legata alla globalizzazione dell'economia e alla diffusione dei sistemi di comunicazione a livello mondiale.

### osservare per conoscere

#### Lingue e migrazioni

Solo una decina di lingue sono utilizzate da centinaia di milioni di persone in più Paesi del mondo.

Alcune (l'inglese, lo spagnolo, il francese, il portoghese) sono state diffuse con le conquiste coloniali; altre, come il cinese e l'hindi (indiano) sono parlate

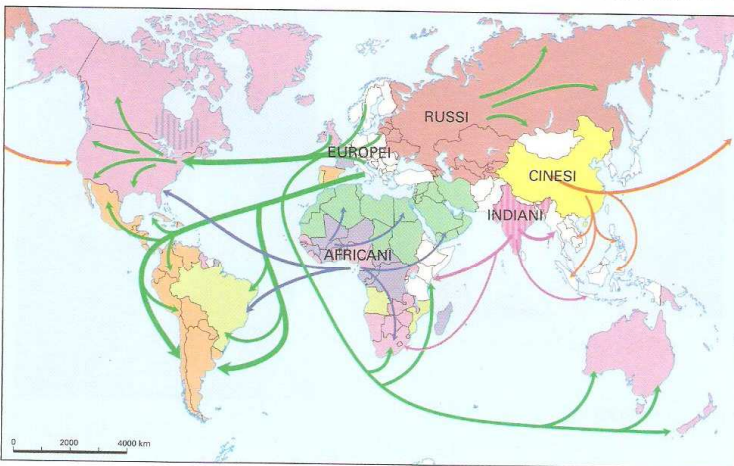
da popolazioni molto numerose. L'arabo deve la sua diffusione sia alle conquiste, sia al fatto che è la lingua del Corano e quindi è stata trasmessa per motivi religiosi a tutti i popoli islamici.

Osserva il planisfero e rispondi alle domande.

**Dove si sono dirette le correnti migratorie inglesi? E quelle francesi?**

**In quale parte del continente africano si parla l'arabo? In quale parte dell'America si parlano lo spagnolo e il portoghese?**

**Perché alcune aree (una parte del Canada e dell'India) hanno una doppia colorazione?**



Le lingue internazionali oggi:

<span style="display:inline-block; width:10px; height:10px; background-color: #f08080; border:1px solid black;"></span> inglese	<span style="display:inline-block; width:10px; height:10px; background-color: #ffa500; border:1px solid black;"></span> spagnolo	<span style="display:inline-block; width:10px; height:10px; background-color: #ffb6c1; border:1px solid black;"></span> hindi
<span style="display:inline-block; width:10px; height:10px; background-color: #8a2be2; border:1px solid black;"></span> francese	<span style="display:inline-block; width:10px; height:10px; background-color: #e91e63; border:1px solid black;"></span> russo	<span style="display:inline-block; width:10px; height:10px; background-color: #ffff00; border:1px solid black;"></span> cinese
<span style="display:inline-block; width:10px; height:10px; background-color: #90ee90; border:1px solid black;"></span> portoghese	<span style="display:inline-block; width:10px; height:10px; background-color: #90ee90; border:1px solid black;"></span> arabo	<span style="display:inline-block; width:10px; height:10px; background-color: #ffffff; border:1px solid black;"></span> altre lingue

I principali flussi migratori verificatisi dopo il XVI secolo:

- correnti migratorie importanti
- flusso legato alla tratta degli schiavi africani verso il «Nuovo Mondo»

Abbildung 22: S. 182 (BASTIANELLI et al. 2010)

# 1. L'Asia: uno sguardo d'insieme

## Le regioni dell'Asia

In base alle sue caratteristiche naturali e antropiche l'Asia può essere suddivisa in cinque grandi regioni: il **Medio Oriente**, l'**Asia centro-settentrionale**, la **regione indiana**, l'**Asia orientale** e il **Sud-Est asiatico**, che comprende una parte continentale (Indocina) e una insulare (Arcipelago malese).

## L'ambiente naturale

L'Asia può essere suddivisa in tre grandi fasce. Quella settentrionale è caratterizzata da **catene montuose** antiche e poco elevate e da bassopiani. Nella fascia meridionale estesi **tavolati** si alternano a **pianure** alluvionali, come il Bassopiano indogangetico e le pianure formate dai fiumi cinesi e indocinesi. La fascia centrale comprende una serie di **catene montuose molto elevate** di origine più recente che inglobano altopiani, pianure, depressioni e valli profonde e si caratterizzano per la presenza delle cime più alte della Terra. Le catene montuose centrali rappresentano lo spartiacque fondamentale dell'Asia e da esse nascono i **grandi fiumi** del continente.

In Asia si trova una grande varietà di **climi** e di **ambienti** perché il continente si estende molto in latitudine: dal Circolo Polare Artico fino a oltre l'Equatore.



Abbildung 23: S. 206 (BASTIANELLI et al. 2010)





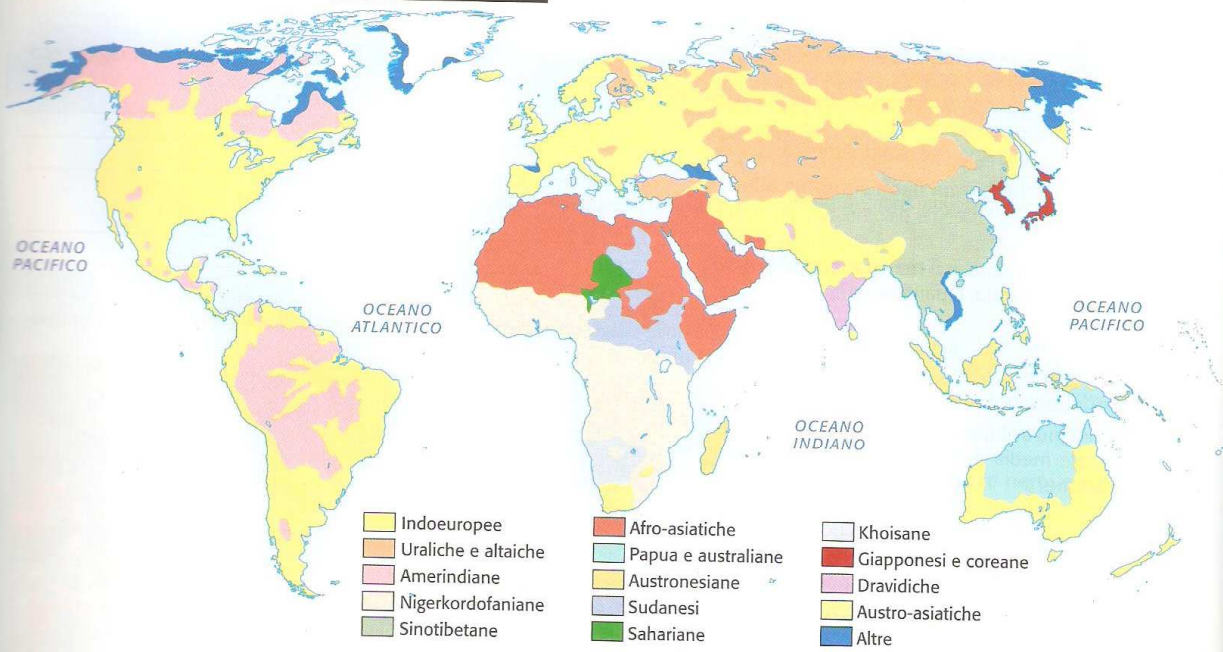
Abbildung 24: S. 207 (BASTIANELLI et al. 2010)

# 4

## Le lingue

Le lingue non sono solo strumenti per comunicare con gli altri. Sono molto di più: una sorta di memoria in cui sono conservate la storia e la cultura dei popoli e le loro continue trasformazioni (► **Visto da vicino**).

### LE PRINCIPALI FAMIGLIE LINGUISTICHE DEL MONDO



### Quante e quali sono le lingue

Le lingue usate nel mondo sono **circa 6800**. Per i due terzi sono lingue solo parlate; per un terzo sono sia parlate sia scritte. Esse fanno parte di diversi *gruppi linguistici*, che appartengono a loro volta a diverse **famiglie linguistiche**. Ciascuna famiglia è costituita da tutte le lingue derivanti da una stessa **lingua madre**.

Ad esempio, l'italiano fa parte del gruppo delle lingue *neolatine* (derivanti dal latino), appartenente alla famiglia **indoeuropea**, composta dalle lingue derivanti da un'unica lingua madre, l'indoeuropeo; a questa famiglia appartengono anche l'hindi (par-

lato in India), il persiano, le lingue slave e quelle germaniche.

Altre famiglie linguistiche sono, per esempio:

- la **afro-asiatica**, a cui appartengono l'arabo e l'ebraico;
- la **sino-tibetana**, alla quale appartengono il cinese mandarino, il tibetano e il birmano;
- la **uralo-altaica**, che comprende lingue parlate in Europa, come il finlandese e l'ungherese, e in Asia, come il turco e il mongolo.

Tra tutte le lingue, **225 sono ufficiali**, ossia adottate dagli stati per la redazione dei documenti ufficiali, per l'insegnamento nelle scuole e in generale per l'uso quotidiano.

#### «Acqua» in diverse lingue indoeuropee

Agua (spagnolo)	Spagna, America Latina
Water (inglese)	Regno Unito, USA
Voda (russo)	Federazione Russa
Paani (hindi)	India

#### «Acqua» in diverse lingue afro-asiatiche

Amane (berbero)	Nord Africa
Maima (ebraico)	Israele
Moya (arabo)	Medio Oriente e Nord Africa
Wuha (amarico)	Etiopia

Abbildung 25: S. 52 (DINUCCI & DINUCCI 2008)

**2 LA CLASSIFICA DELLE LINGUE PIÙ PARLATE**

(in milioni di parlanti)	
1	Cinese mandarino 1300
2	Inglese 1000
3	Hindi 500
4	Spagnolo 450
5	Russo 320
6	Arabo 280
7	Portoghese 200
8	Maleo-indonesiano 160
9	Giapponese 145
10	Francese 125
10	Tedesco 125

**Quali sono le lingue più parlate**

Nella «classifica» delle lingue più parlate nel mondo [2], al primo posto troviamo il **cinese**, usato da oltre un miliardo e 300 milioni di

persone, principalmente in Cina.

Al secondo posto, con circa un miliardo di parlanti, è l'**inglese**: è lingua ufficiale in diversi paesi (come il Regno Unito, gli Stati Uniti, il Canada e l'Australia), ma è usato anche in molti altri. In India è la seconda lingua ufficiale [3].

Al terzo posto è l'**hindi**, lingua ufficiale dell'India, parlato da circa mezzo miliardo di persone nel nord del paese.

Al quarto, con circa 450 milioni di parlanti, è lo **spagnolo**: lingua ufficiale in Spagna, ma anche in Messico, Argentina e molti altri paesi dell'America centrale e meridionale.

Al quinto è il **russo**, parlato da oltre 320 milioni di persone.

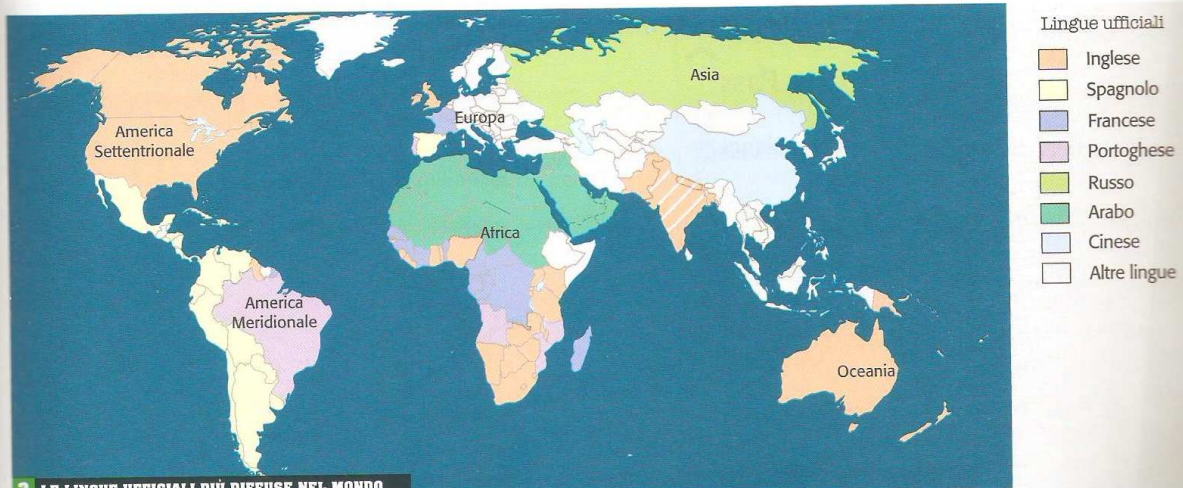
**Quali lingue rischiano di scomparire**

Tra le circa 6800 lingue del mondo, più di 6500 sono parlate ciascuna da meno di un milione di persone, cioè da gruppi molto ristretti di popolazione.

Circa **la metà delle lingue** del mondo rischia inoltre di scomparire: si tratta soprattutto delle lingue usate per parlare e non per scrivere.

Le cause sono varie: in alcuni casi la lingua non viene più usata dalle giovani generazioni; in altri, il suo uso viene proibito od ostacolato perché non sono riconosciuti i diritti della minoranza nazionale che la parla.

Per evitare l'estinzione delle lingue, occorre che gli stati favoriscano il **multilinguismo**, ossia l'uso di più lingue oltre quella ufficiale. In tal modo si potrà conservare il patrimonio linguistico mondiale e, con esso, la ricchezza delle diverse culture che rappresenta.



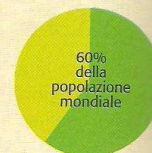
**3 LE LINGUE UFFICIALI PIÙ DIFFUSE NEL MONDO**

Abbildung 26: S. 53 (DINUCCI & DINUCCI 2008)

## PARTE SECONDA

# Asia

L'Asia è la regione più vasta del mondo, estesa su una superficie di 44 milioni di km<sup>2</sup>, con uno sviluppo costiero di 70 mila km. Saldamente unita all'Europa, forma con essa il continente eurasiatico. All'Africa era unita dall'istmo di Suez fino a quando, nel 1869, fu aperto il Canale. Meno di 100 km dello Stretto di Bering separano la sua estremità orientale dagli Stati Uniti (Alaska).



La costa settentrionale, generalmente bassa e con rare articolazioni, è bagnata dalle acque quasi sempre ghiacciate del Mar Glaciale Artico. A est l'Oceano Pacifico bagna coste molto articolate con penisole e vaste insenature, bordate da lunghi festoni di isole interessate da eruzioni vulcaniche e terremoti, facenti parte della cosiddetta cintura di fuoco.

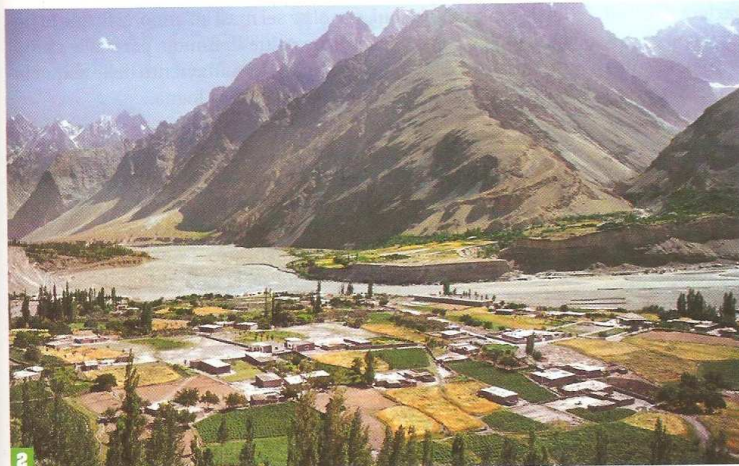
Da nord a sud si estendono i grandi stati insulari di Giappone, Filippine e Indonesia. A sud l'Asia si protende nell'Oceano Indiano con le grandi penisole indocinese, indiana e araba. A ovest è bagnata dal Mar Rosso, Mediterraneo e Mar Nero ed è unita all'Europa attraverso la catena del Caucaso, la depressione del Mar Caspio, il fiume Ural e i monti Urali.

## RILIEVO

La fascia settentrionale comprende la pianura occidentale siberiana, l'altopiano della Siberia centrale (circa 700 m) e i rilievi della Siberia orientale [1].

La fascia centrale comprende da ovest a est: i rilievi alpini del Ponto; il Caucaso (con il monte Elbrus alto 5642 m); l'Hindukush (con cime di oltre 7000 m); il Pamir, da cui si diramano a nord la catena del Tian Shan e a sud le catene del Karakorum [2] (con il K2 alto 8617 m) e dell'Himalaia (con l'Everest alto 8844 m). Fra le catene sono racchiusi vari altopiani: il più elevato è quello del Tibet che raggiunge i 5000 metri. Nelle isole del Giappone si levano numerosi con vulcanici di cui circa una trentina ancora attivi.

La fascia meridionale comprende: i vasti tavolati, rialzati ai bordi, della penisola arabica e di quella indiana; le catene delle penisole malese e indocinese; le catene, intervallate dai picchi vulcanici, delle Filippine e dell'Indonesia.



2 Karakorum.



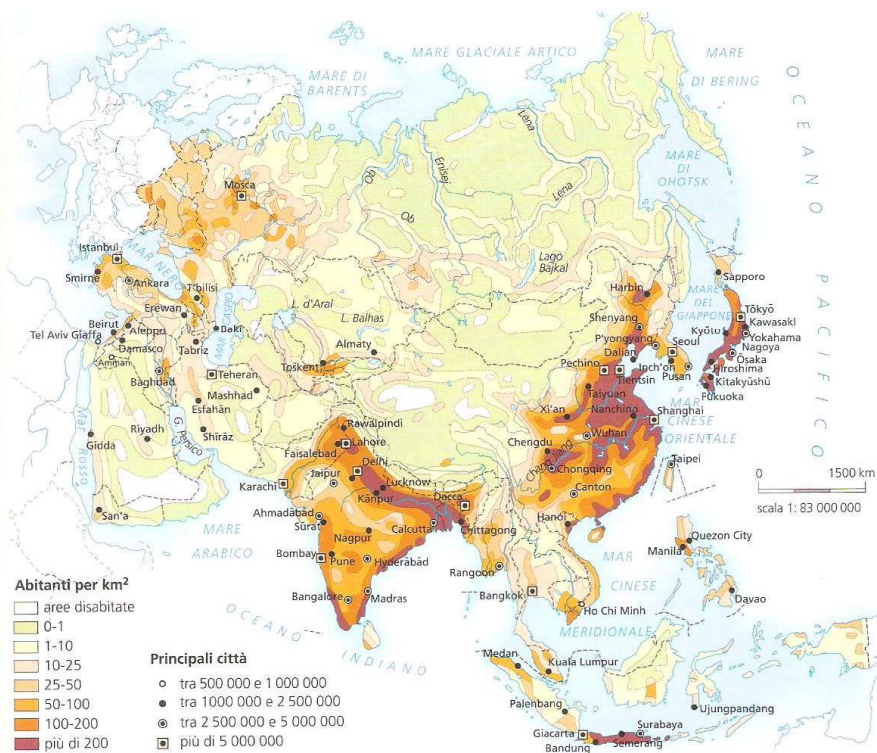
## 1 Gli ambienti naturali.

## IDROGRAFIA

Il 35% del territorio è costituito da zone in cui le acque dei fiumi non hanno sbocco al mare, o nelle quali esiste solo una circolazione di acque sotterranee. Le principali zone desertiche sono la penisola arabica, il Kavir sull'altipiano iranico, il Karakum in Turkmenistan, il Gobi fra Cina e Mongolia, il Takla Makan e il Lop Nur in Cina, il Thar fra India e Pakistan.

Tre sono i versanti dei fiumi asiatici. Sul versante artico, a nord, sfociano i fiumi siberiani Ob-Irtyš (il più lungo con 5410 km), Enisej e Lena. Questi fiumi sono gelati per buona parte dell'anno e soggetti a piene al momento del disgelo. Sul versante del Pacifico sfociano Amur, Huang He (Fiume Giallo), Chang Jiang (Fiume Azzurro), il più lungo del continente con i suoi 5800 km, Xi Jiang (Fiume delle Perle) e Mekong. Sul versante dell'Oceano Indiano sfociano: Salween, Irrawaddy, Brahmaputra, Gange, Indo, Tigri ed Eufrate. Anche questi fiumi, lunghi e maestosi, sono soggetti a piene rovinose durante il disgelo o durante le piogge monsoniche.

I laghi principali sono: il Caspio, il più grande del mondo (371 mila km<sup>2</sup>), che viene anche definito mare per la sua salinità e grandezza; l'Aral, anch'esso salato e poco profondo, le cui dimensioni si sono estremamente ridotte a causa del diminuito af-



### 3 La distribuzione della popolazione.

flusso di acque dei suoi immissari utilizzati per l'irrigazione dei campi di cotone; il Balhas; il Bajkal, lungo 650 km e il più profondo del mondo con oltre 1600 metri. Nel 1996 l'Unesco lo ha dichiarato Riserva naturale della biosfera per le innumerevoli specie animali e vegetali che vi si trovano. Oltre a questi laghi, ve ne sono moltissimi di minori dimensioni.

### CLIMA E AMBIENTE

Data la sua vastità, l'Asia possiede una **grande varietà di climi e vegetazioni**. Nell'estremo nord a clima artico il terreno è ricoperto di neve e ghiaccio, di cui in estate si scioglie solo un sottile strato, mentre la parte sottostante rimane perennemente gelata (permafrost). La scarsissima vegetazione è costituita solo da muschi e licheni. La **zona siberiana** ha clima continentale freddo, con inverni lunghi e rigidi ed estati brevi e tiepide. La vegetazione tipica è la foresta di conifere, betulle e pioppi, popolata da volpi, ermellini, zibellini. Qui, nella repubblica russa della Jakuzia, nel villaggio di Ojmjakon, si trova il polo del freddo: la **località abitata dove si registra la più bassa temperatura invernale**, oltre  $-70^{\circ}\text{C}$ . La **zona continentale centrale arida** ha scarsa piovosità e terreno stepposo. Verso est il clima è mitigato dall'influsso dell'oceano. Nelle **zone di alta montagna** si ha il clima nivale, caratterizzato da nevi eterne.

Nella **zona subtropicale** – comprendente la pianura indogangetica, la Cina sudorientale e il Giappone meridionale – gli inverni sono temperati e asciutti, le estati calde e con abbondanti piogge causate dal monzone estivo (un vento che soffia

dal mare). Nella **fascia tropicale** il clima è caldo tutto l'anno con piogge monsoniche estive. Queste invece mancano nella parte a ovest dell'Indo, specie nella penisola arabica. La **fascia equatoriale** – comprendente la penisola malese e l'arcipelago indonesiano e filippino – è caratterizzata da temperatura molto elevata, intensa umidità e piogge quotidiane. Qui si estendono le **foreste pluviali**. Le terre fra l'equatore e i tropici sono anche il regno di elefanti, rinoceronti, tigri, leopardi, scimmie, rettili, pappagalli. Lungo le coste del Mediter-

aneo orientale si ha un clima temperato, che si ritrova anche in alcune parti dell'arcipelago giapponese.

Gravi sono i problemi ambientali anche in Asia. In seguito alla **deforestazione** soprattutto dell'Indonesia, l'area forestale dell'Asia sud-orientale si riduce ogni anno di quasi 30 mila km<sup>2</sup>. La desertificazione colpisce vaste aree: solo in Cina, ogni anno, si trasformano in deserto circa 4 mila km<sup>2</sup> di territorio. L'**inquinamento atmosferico** ha raggiunto livelli altissimi soprattutto nell'Asia meridionale: qui, per oltre sei mesi all'anno, si forma la **nube scura asiatica**, una enorme coltre di fumo e particelle chimiche tossiche. Molto forte è anche l'inquinamento delle acque interne: il Gange è divenuto una gigantesca fogna.

### POPOLAZIONE

L'Asia è la **regione più popolata**, con **oltre 4 miliardi di abitanti** e una densità media di 130 ab/km<sup>2</sup>, ma la distribuzione non è omogenea [E]. Accanto a zone quasi disabitate, ve ne sono altre dove la densità supera i 5000 ab/km<sup>2</sup>. Le **aree più popolate** sono l'India, la penisola indocinese, la Cina orientale, la Corea del Sud, il Giappone; le meno popolate, oltre ai deserti e alle catene montuose, sono la Siberia, la Mongolia, l'altopiano del Tibet e l'interno della penisola arabica. La **durata media della vita** è di circa 70 anni.

Negli ultimi cinquant'anni la **popolazione urbana** è passata dal 20% al 43% di quella totale. Alcune città, espandendosi e inglobando quelle adiacenti, hanno formato **enormi agglomerati urbani**. Quello di Tokyo (Giappone), il maggiore del mondo.

ha una popolazione di oltre 35 milioni. Altre grandi città asiatiche sono Mumbai (Bombay), Delhi e Calcutta in India; Shanghai e Pechino in Cina; Giacarta in Indonesia; Karachi in Pakistan; Manila nelle Filippine; Teheran in Iran; Seul nella Corea del Sud. In alcune di queste città, soprattutto in India e Indonesia, la popolazione povera vive ammassata in bidonville e slum.

### ECONOMIA E SOCIETÀ

L'agricoltura rappresenta la base primaria per la maggior parte delle popolazioni asiatiche. Grazie soprattutto allo sviluppo agricolo di Cina e India, la regione è **al primo posto nel mondo** come produzione di **riso, grano, tè, cotone** e diverse altre colture. Sviluppato è anche l'**allevamento**: bovini, ovini e caprini soprattutto in India; suini, soprattutto in Cina. La Cina è nettamente al primo posto mondiale anche nella **pesca** nelle acque marine e interne e nell'**acquicoltura** (allevamento di pesci e molluschi).

L'Asia è particolarmente **ricca di minerali**. Nel sottosuolo della Siberia abbondano carbone, petrolio, gas naturale, ferro, lignite, oro, diamanti. Di primaria importanza sono i **giacimenti petroliferi del Golfo Persico**, che costituiscono circa i due terzi delle riserve petrolifere mondiali, e quelli della **regione del Caspio**. La Cina è al primo posto mondiale nell'estrazione di carbone, ferro, alluminio, zinco.

Il processo di **industrializzazione** ha da tempo raggiunto un alto livello in **Giappone** [4], in **Siberia** (regione nella parte asiatica della Russia), nella **Corea del Sud**, a **Taiwan**, in **Thailandia** e a **Singapore**. Più recente è l'impetuoso **sviluppo industriale della Cina**, soprattutto

delle province costiere in cui si concentrano le produzioni destinate all'esportazione. Anche altri paesi (**India, Indonesia, Iran e Turchia**) hanno avviato negli ultimi decenni progetti di sviluppo industriale. Ma **nella maggioranza dei paesi asiatici l'industria è limitata** alle attività di trasformazione dei prodotti locali o concentrata in un unico settore.

Nonostante il forte sviluppo economico, oltre **i tre quarti della popolazione dell'Asia meridionale e circa la metà di quella dell'Asia orientale vivono in condizioni di povertà**: sono circa due miliardi di persone, tra cui oltre 700 milioni sono in condizioni di povertà estrema. Nell'Asia meridionale, orientale e sud-orientale oltre **mezzo miliardo di persone soffre la fame**.



Fabbrica ad alta tecnologia in Giappone.

### GUIDA ALLA

## ricerca

### Il futuro dell'energia

La soluzione del problema dell'energia rappresenta una delle sfide più pressanti nei prossimi decenni (► paragrafo E3). A questo proposito l'Asia riveste un ruolo cruciale: da un lato, infatti, la regione ha ricchissime riserve di combustibili fossili (petrolio, gas naturale e carbone fossile), dall'altro comprende alcuni paesi (in primo luogo la Cina) che sono tra i maggiori

consumatori di energia, dopo gli Stati Uniti.

Prova ad approfondire questo argomento cercando dati sulla produzione e sul consumo di energia nel continente asiatico. Vai nel sito dell'Agenzia internazionale dell'energia <http://www.iea.org/>, dove puoi trovare dati aggiornati. Un altro sito utile (questo in lingua italiana) può essere <http://www.unione petrolifera.it/>.

Concentra la tua attenzione su alcuni aspetti particolari:

- 1 Quali sono gli stati asiatici che producono le maggiori quantità di petrolio, gas naturale e carbone; quale percentuale di queste materie prime sul totale mondiale viene estratta in Asia?
- 2 Dove si concentrano, in Asia, le principali riserve conosciute di combustibili fossili.
- 3 Quali sono gli stati asiatici che consumano più energia e quali fonti di energia utilizzano maggiormente.

Stendi poi una breve relazione e completala con i grafici adatti a illustrare i dati che hai raccolto. Cerca, quindi, di rispondere alle seguenti domande.

- 4 Come sono cambiati (diminuiti o aumentati) l'estrazione di combustibili fossili, le riserve conosciute e il consumo di energia in Asia negli ultimi 20-30 anni?
- 5 I paesi maggiori produttori di combustibili fossili sono anche tra i maggiori consumatori di energia?
- 6 Come si prevede che cambi la situazione nei prossimi anni?

## 7 Asia occidentale (Medio Oriente)

L'Asia occidentale, detta anche Medio Oriente secondo la definizione coniata dalla Gran Bretagna nel periodo in cui era egemone nella regione, comprende Arabia Saudita, Turchia, Siria, Libano, Israele, Territorio Palestinese Occupato, Giordania, Yemen, Iraq, Iran, Kuwait, Bahrain, Qatar, Emirati Arabi Uniti, Oman. Questa grande regione si estende fra il Mar Mediterraneo e l'Oceano Indiano e si affaccia a nord sul Mar Nero e sul Caspio.

### CERNIERA TRA ASIA, AFRICA ED EUROPA

Questa regione, posta al confine tra Asia, Africa ed Europa, è **montuosa** nella parte settentrionale: essa comprende i Monti Pontici, le catene del Tauro, del Caucaso, degli Elburz e degli Zagros, tutti con cime che si elevano oltre i 3000 m e che, nelle ultime due catene, superano i 5000 m. **Ampi altopiani**, per lo più stepposi o desertici, si estendono nella penisola anatolica (Turchia), nella penisola arabica (Arabia Saudita) e in Iran. Al centro del territorio, in Iraq, si trova la grande pianura alluvionale della **Mesopotamia** (dal greco *mesos* e *potamos* = in mezzo ai fiumi) [1], dove scorrono il **Tigri** (1950 km) e l'**Eufrate** (2760 km). Un altro grande fiume è il Kizilirmak (1182 km), che scorre in Turchia e sfocia nel Mar Nero. I **laghi**, anche se di grandi dimensioni, sono quasi tutti salati, come il Van in Turchia, l'Urmia in Iran e il Mar Morto in Israele e Giordania. La regione è fortemente **sismica**, dato che la zolla africana preme su quella eurasiatica provocando disastrosi terremoti.

Quasi ovunque il **clima è continentale**, con elevate temperature estive e inverni freddi. È complessivamente **arido negli altopiani interni**, dove la vegetazione principale è quella della steppa con erbe basse e cespugli spinosi, e nei deserti. A causa dell'aridità, grandi distese con scarsissima densità abitativa vengono lasciate al pascolo nomade specialmente degli ovini. **Lungo le coste del Mediterraneo** si ha un **clima temperato**, con



1 La Mesopotamia

	ARABIA SAUDITA 	TURCHIA 	SIRIA 	GIORDANIA 
Capitale	Riyadh	Ankara	Damasco	Amman
Ordinamento dello stato	Monarchia assoluta	Repubblica	Repubblica	Monarchia costituzionale
Superficie	2 149 690 km <sup>2</sup>	779 452 km <sup>2</sup>	185 180 km <sup>2</sup>	89 342 km <sup>2</sup>
Popolazione	26 milioni	79 milioni	21,4 milioni	6,4 milioni
Popolazione urbana	82%	69%	52%	84%
Lingua	Arabo	Turco (uff.), curdo, arabo, greco	Arabo (uff.), armeno, curdo	Arabo
Religione	Musulmani 97%	Musulmani 99,8%	Musulmani 86%	Musulmani 97%
Moneta	Riyal	Lira turca	Lira siriana	Dinar giordano
Reddito nazionale lordo pro capite	12 510 \$ (alto)	5400 \$ (medio-alto)	1570 \$ (medio-basso)	2660 \$ (medio-basso)
Speranza di vita	73 anni	70 anni	74 anni	72 anni
Tasso di mortalità infantile	27 (per 1000 nati vivi)	32 (per 1000 nati vivi)	16 (per 1000 nati vivi)	22 (per 1000 nati vivi)
Popolazione sottoalimentata	4%	3%	4%	7%
Popolazione priva di acqua potabile	Urbana 0% / Rurale 0%	Urbana 4% / Rurale 13%	Urbana 6% / Rurale 36%	Urbana 9% / Rurale 10%
Analfabetismo (maschi/femmine)	M 13% / F 31%	M 5% / F 20%	M 14% / F 26%	M 5% / F 15%





sufficiente umidità che ben si presta alle coltivazioni ortofrutticole e della vite e dell'olivo. Lungo il Mar Rosso e l'Oceano Indiano, soggetto al monzone estivo che genera umidità, è sviluppata la coltivazione di frumento, cotone, tabacco e ortofrutta.

**CROGIOLO DI DIVERSE CULTURE E CIVILTÀ**

In questa regione fiorirono le **antiche civiltà** sumera, assiro-babilonese, ittita, fenicia, ebraica, persiana. Qui nacquero le **tre grandi religioni monoteiste**: ebraismo, cristianesimo e islam. Qui sorsero **grandi e popolose città**. **Damasco**, attuale capitale della Siria, era già capitale di un regno nel XV secolo a.C.. **Istanbul**, città della Turchia che conta oggi quasi 7 milioni di abitanti, venne fondata dai greci nel sec. VII a.C. col nome di Bisanzio; al tempo dell'impero romano fu chiamata Costantinopoli e, nel XVIII secolo, assunse il nome attuale. **Baghdad**, fondata da un califfo nel 762, divenne uno dei più fiorenti centri commerciali e culturali della Mesopotamia. **Esfahan**, antica città dell'Iran, ebbe il suo massimo splendore quando nel sec. XVI divenne capitale della Persia. Successivamente, nel XVIII sec., fu sostituita da **Teheran**, l'attuale capitale dell'Iran che conta oggi oltre 7 milioni di abitanti.

La grande maggioranza della popolazione parla **arabo**. Le altre lingue sono il **turco**, il **persiano** (parlato in Iran) e l'**ebraico** (parlato in Israele). La religione più praticata è quella **musulmana**, divisa in due differenti rami, sunnita e sciita. In **Israele** la religione ufficiale è l'**ebraica**. Esistono inoltre numerose minoranze religiose, come i **cristiani maroniti**, i **cattolici**, i **drusi**.

**ISRAELE**



Gerusalemme (non riconosciuta ufficialmente dall'Onu)
Repubblica
20 700 km <sup>2</sup> (esclusi i territori occupati e quelli amministrati dall'ANP)
7,2 milioni
91%
Ebraico (uff.), arabo
Ebrei 78%, musulmani 15%
Sciclo
18 580 \$ (alto)
80 anni
6 (per 1000 nati vivi)
0%
Urbana 0% / Rurale 0%
M 2% / F 4%

**LIBANO**

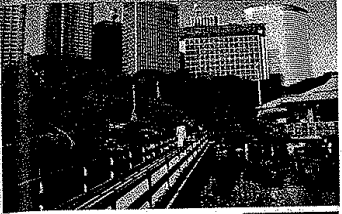


Beirut
Repubblica
10 400 km <sup>2</sup>
4,2 milioni
87%
Arabo (uff.), francese, inglese
Musulmani 55%, cristiani 34%
Lira libanese
5490 \$ (medio-alto)
72 anni
31 (per 1000 nati vivi)
3%
Urbana 0% / Rurale 0%
M 5% / F 11%

Abbildung 32: S. 243 (DINUCCI & DINUCCI 2008)

105

# Asia

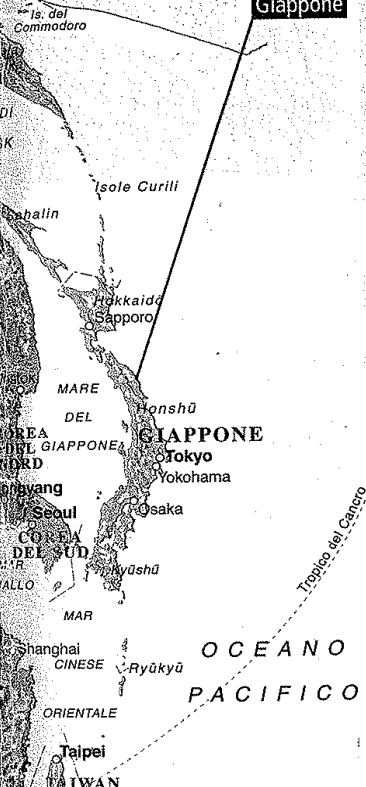


**Giappone**

## Uno sguardo sul continente


L'Asia, il continente più vasto e più popolato della Terra, è un po' il "cuore" del mondo per la sua posizione geografica e per la sua storia. Abitata da lunghissimo tempo, è stata la culla delle prime civiltà urbane; in Asia sono nate le grandi religioni; qui vivono, da millenni, le più numerose masse contadine della Terra.

Il rilievo e il clima hanno contribuito a delimitare grandi aree di popolamento e civiltà caratterizzate da modi diversi di utilizzo delle risorse e di organizzazione del territorio; che esploreremo suddividendole in cinque settori: occidentale, centrale, centromeridionale, sudorientale, orientale.




**Giappone**

**Ordinamento dello Stato:** Repubblica popolare  
**Superficie:** 9 572 900 kmq  
**Popolazione:** 1 307 560 000 ab. (stima 2006) esclusi Hong Kong e Macao  
**Densità:** 137 ab./kmq  
**Lingua:** cinese (ufficiale), coreano, dialetti tibetani  
**Religione:** non religiosi/atei 63,9 %, religioni popolari cinesi 21%, buddisti 8,5%, cristiani 6%, altri 0,6%  
**Moneta:** yuan renminbi  
**Capitale:** Pechino (Beijing; 7 699 297 ab.; l'agglomerato urbano 14 380 000 ab.)




**India**

**Ordinamento dello Stato:** Repubblica federale  
**Superficie:** 3 287 263 kmq  
**Popolazione:** 1 117 733 000 ab. (stima 2006)  
**Densità:** 340 ab./kmq  
**Lingua:** hindi e inglese (ufficiali), bengali  
**Religione:** induisti 81,4%, musulmani 12,4%, sikh 1,9%, altri 4,3%  
**Moneta:** rupia indiana  
**Capitale:** New Delhi (9 817 439 ab.; l'agglomerato urbano 12 791 458 ab.)




**Giappone**

**Ordinamento dello Stato:** Monarchia costituzionale  
**Superficie:** 372 824 kmq  
**Popolazione:** 127 805 590 ab. (stima 2006)  
**Densità:** 343 ab./kmq  
**Lingua:** giapponese  
**Religione:** shintoisti e buddisti 90,8%, cristiani 1,2%, altri 8%  
**Moneta:** yen  
**Capitale:** Tokyo (8 535 792 ab.; Grande Tokyo, l'agglomerato urbano, 12 677 917 ab.)



**Filippine**

**Ordinamento dello Stato:** Repubblica presidenziale  
**Superficie:** 300 076 kmq  
**Popolazione:** 86 972 500 ab. (stima 2006)  
**Densità:** 290 ab./kmq  
**Lingua:** filippino e inglese (ufficiali), francese, spagnolo  
**Religione:** cattolici 82,9%, protestanti 5,4%, musulmani 4,6%, altri 7,1%  
**Moneta:** peso filippino  
**Capitale:** Manila (1 581 082 ab.; Grande Manila, l'agglomerato urbano, 10 686 000 ab.)



**Israele**

**Ordinamento dello Stato:** Repubblica parlamentare  
**Superficie:** 20 700 kmq  
**Popolazione:** 6 984 300 ab. (stima 2006)  
**Densità:** 337 ab./kmq  
**Lingua:** ebraico e arabo (ufficiali)  
**Religione:** ebrei 76,1%, musulmani 16,2%, cristiani 2,1%, altri 5,6%  
**Moneta:** sciclo=sheqel  
**Capitale:** Gerusalemme (non riconosciuta dall'ONU; 719 900 ab.)

Abbildung 33: S. 105 (FORTE, UBERTAZZI 2008)

## Asia posizione, aspetti fisici

### Posizione e regioni geografiche

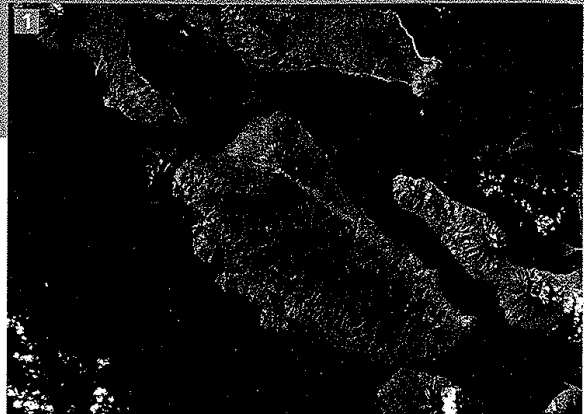
L'Asia si estende su una **superficie di 44 500 779 km<sup>2</sup>**, grande circa quattro volte l'Europa. Compresa quasi interamente nell'emisfero boreale (a nord dell'Equatore), è vicina all'Africa, dalla quale la divide l'istmo di Suez, e al Nordamerica, da cui la separa lo stretto di Bering; fronteggia a est l'Oceania e continua a ovest con l'Europa, che costituisce il suo prolungamento occidentale e insieme alla quale forma il continente detto Eurasia.

In base alla posizione e agli sviluppi storici, si usa dividere l'Asia in **cinque regioni geografiche**:

- **Asia Occidentale** (Stati affacciati sul Mediterraneo, Penisola Arabica, Iran, Iraq, Afghanistan),
- **Asia Centrale** (detta anche Asia ex sovietica perché costituita da Stati che un tempo facevano parte dell'Unione Sovietica),
- **Asia Centromeridionale** (penisola indiana),
- **Asia Sudorientale** (o **Sud-Est Asiatico**, con Indocina, Indonesia, Filippine),
- **Asia Orientale** (Cina, Corea, Giappone).

### Aspetti fisici

Dal punto di vista morfologico, il continente asiatico può essere suddiviso in tre fasce orizzontali. La prima è costituita dal vasto **Bassopiano siberiano**, un territorio pianeggiante e spesso paludoso, attraversato da numerosi fiumi. A sud di esso si estende un'ampia **fascia centrale montuosa**, costituita dagli altipiani che si innalzano dal Tibet alla Mongolia tra i 1.000 e i 5.000 metri e da imponenti catene montuose, tra cui spicca l'alta dorsale dell'**Himalaya**. La terza unità morfologica è quella meridionale, dove si trovano i **tavolati peninsulari** dell'Arabia e del Deccan. Le **coste**, sviluppate complessivamente per circa 70 000 km, appaiono notevolmente diversificate. In particolare:



Alcune isole dell'Indonesia, che fronteggia le coste meridionali del continente asiatico, riprese

da un'immagine satellitare. L'isola Flores (al centro della foto) è percorsa da una dorsale vulcanica.

- **le coste settentrionali**, affacciate sul Mar Glaciale Artico, sono basse e poco articolate;
- **le coste orientali**, affacciate sull'Oceano Pacifico, sono ricche di penisole e insenature e orlate da isole. Sempre a est, coste e isole delimitano un insieme di mari (Mare di Bering, Mare di Ohotsk, Mare del Giappone, Mar Giallo, Mar Cinese Orientale e Mar Cinese Meridionale);
- **le coste meridionali**, caratterizzate soprattutto dalla presenza della penisola indiana e della Penisola Arabica, si affacciano sull'Oceano Indiano, collegato al Pacifico attraverso lo stretto di Malacca e lo stretto della Sonda. La penisola indiana delimita a est il golfo del Bengala e a ovest il Mare Arabico che, addentrandosi tra l'Iran e l'Arabia, forma il Golfo Persico. Più a ovest, insinuandosi tra l'Arabia e l'Africa, forma il Golfo di Aden e il Mar Rosso. Infine, il **canale di Suez** mette in comunicazione il Mar Rosso con il Mar Mediterraneo, mentre lo stretto dei Dardanelli, il Mar di Marmara e lo stretto del Bosforo collegano il Mar Mediterraneo con il Mar Nero. È molto importante conoscere questa "ragnatela di acque" perché la sua posizione, intermedia tra le terre del petrolio e i porti del Mediterraneo, dove questo prodotto viene sbarcato per essere avviato in Europa, le conferisce una funzione strategica e geopolitica di primaria importanza.

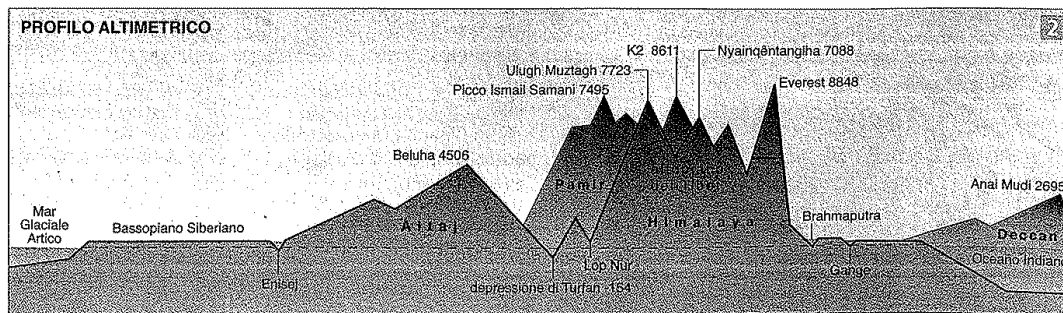
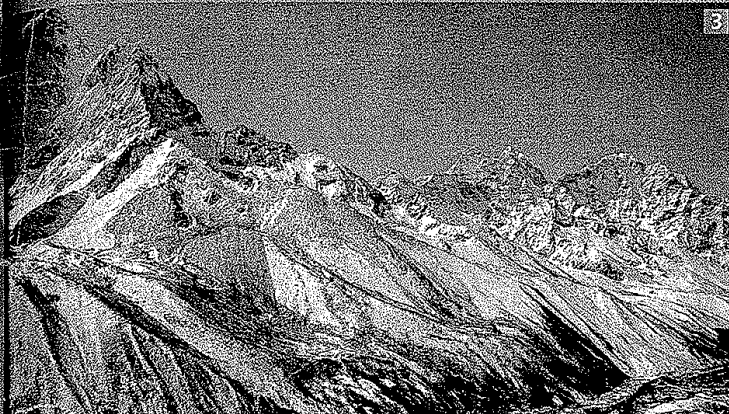


Abbildung 34: S. 106 (FORTE, UBERTAZZI 2008)



Sopra, la catena dell'Himalaya, che comprende le vette più elevate e più imponenti della Terra.



A destra, le regioni asiatiche più interne sono occupate da vaste zone desertiche, come

quella del Gobi, in Mongolia. In queste terre aride le tracce dell'uomo sono rare:

solo sporadicamente si incontrano le tende dei popoli nomadi.

### Geologia e rilievi

Geologicamente, la struttura dell'Asia è molto complessa. Essa, infatti, è il risultato dell'unione di lembi di differenti placche (euroasiatica, indoaustraliana, alpino-himalayana), cui si deve la formazione delle catene montuose che si innalzano nelle regioni centrali del continente. Da ovest a est, infatti, si estendono l'altopiano anatolico, i monti del Caucaso, i monti Elburz e Zagros (tra i quali sono racchiusi l'altopiano iraniano e l'altopiano afgano), che confluiscono nel sistema dell'Hindukush. Quest'ultimo è collegato all'altopiano del Pamir da cui dipartono verso sud-est i sistemi del Kunlun, del Karakoram, con la seconda vetta più alta del mondo, il K2 (8611 m), e l'Himalaya <sup>3</sup>, un baluardo

lungo oltre 2500 chilometri, dove si trova l'Everest, che con i suoi 8848 metri è il monte più alto della Terra.

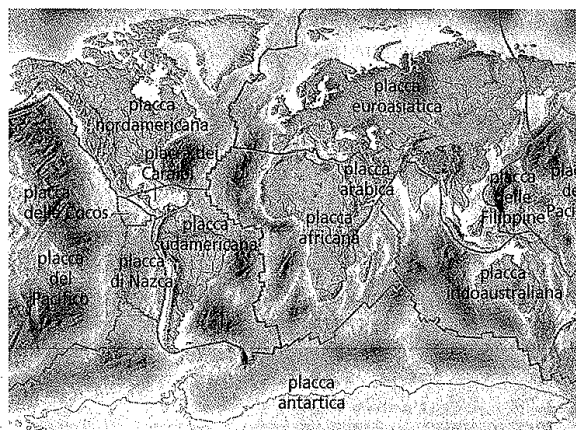
Le regioni settentrionali sono immense, dal clima aspro, spesso **desertiche** <sup>4</sup>; quelle meridionali, invece, sono costituite da penisole e isole dai climi tropicali o subtropicali. Le pianure sono percorse, in molte zone, da **grandi fiumi** nati dalle catene montuose centrali. Proprio lungo questi corsi d'acqua che irrigano le pianure alluvionali, creando spazi adatti all'insediamento, si sono sviluppate le più antiche e grandi civiltà agricole e qui, fin dai tempi più remoti, si raccoglie la maggior parte delle popolazioni asiatiche.

### enciclopedia

#### Le placche della crosta terrestre

La crosta terrestre è divisa in placche o zolle semirigide. La dimensione e la posizione di queste placche cambiano con il tempo. Esse si muovono una verso l'altra e i loro confini scontrandosi diventano sedi di terremoti, fenomeni vulcanici e orogenetici (formazione di montagne).

In alcuni casi i margini delle zolle si sovrappongono e si accavallano l'uno all'altro, dando così origine a catene montuose interne ai continenti: l'imponente sistema alpino-himalayano, per esempio, che inizia dai Pirenei per spegnersi con le sue ultime propaggini nella penisola di Kamčatka, attraverso l'arco alpino, i Balcani, i monti della penisola anatolica, i sistemi dell'Hindukush e del Karakoram, la catena himalayana, è la manifestazione esterna e non definitiva dello scontro avvenuto tra il blocco euroasiatico e le placche africana e indoaustraliana. Questi



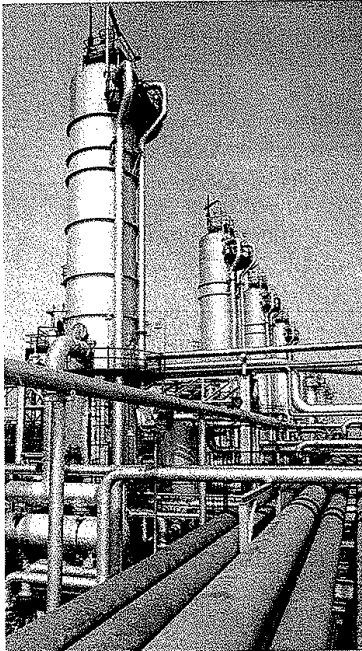
movimenti tellurici possono essere impercettibili o provocare devastazioni di enorme gravità. I movimenti di una sezione della zona di contatto tra la placca euroasiatica e quella indoaustraliana nell'Oceano Indiano sembra siano stati la causa del tremendo terremoto sottomarino – e del conseguente maremoto – verificatosi al largo dell'isola di Sumatra nel dicembre 2004, che ha devastato le coste e le isole di undici Paesi del sud-est asiatico arrivando a farsi sentire sino alle coste dell'Africa orientale e provocando oltre 200.000

## Asia Occidentale società, aspetti geopolitici

enciclopedia

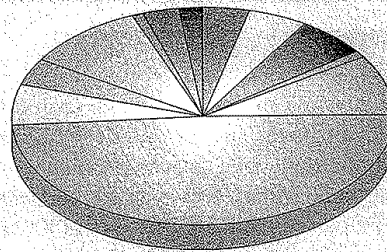
### Le vie del petrolio

**Una questione vitale.** L'approvvigionamento di petrolio e gas naturale è, oggi, per tutti i Paesi industrializzati, una questione di enorme rilevanza. Privati del petrolio e del gas naturale, essi tornerebbero, infatti, alle condizioni anteriori all'epoca industriale: sarebbero privi di luce elettrica nelle case, le fabbriche si fermerebbero, auto e aerei sarebbero impossibilitati a circolare, i costi dei trasporti (a trazione animale) salirebbero a livelli inimmaginabili.



**Tra necessità di importare e rischi di trasporto.** Le principali aree di estrazione del petrolio non coincidono con quelle di consumo. I Paesi più sviluppati devono importarlo, in particolare dal Medio Oriente. Il trasporto avviene via terra, attraverso oleodotti, oppure via mare, su grandi petroliere. Quest'ultimo mezzo è quello a cui si fa maggiormente ricorso, ma è anche quello che presenta i maggiori rischi per l'ambiente. Le navi

*Il controllo dei giacimenti petroliferi è una delle principali cause delle tensioni politiche che si registrano nella regione mediorientale, tensioni che a volte sfociano in vere e proprie guerre, come è avvenuto nel*



percorrono rotte spesso di difficile navigazione, come l'estremità sud dell'Africa, dove le correnti atlantiche si scontrano con quelle dell'Oceano Indiano. Gli incidenti non sono rari e alcuni hanno provocato, e provocano, danni di vaste proporzioni. Nel marzo 1978, per esempio, una petroliera affondò al largo della costa nordoccidentale della Francia riversando in mare tonnellate di petrolio, mentre nel 1989 una petroliera della compagnia americana Exxon inquinò gravemente le coste dell'Alaska. Nel solo mese di novembre del 2002 due incidenti simili hanno coinvolto il Mare del Giappone e le coste della Galizia, in Spagna.

**Una minore dipendenza.** Attualmente, la dipendenza dell'Occidente dalle importazioni petrolifere dal Medio Oriente tende a ridimensionarsi. Ciò si deve (anche) al progressivo miglioramento dei rapporti tra l'Occidente e la Russia, che esporta in Occidente petrolio e metano.

*1990 con l'aggressione irachena al Kuwait. Nella foto, una raffineria di petrolio in Arabia Saudita. L'estrazione e la lavorazione del petrolio costituiscono la maggior fonte di ricchezza degli Stati arabi.*

### Civiltà e storia

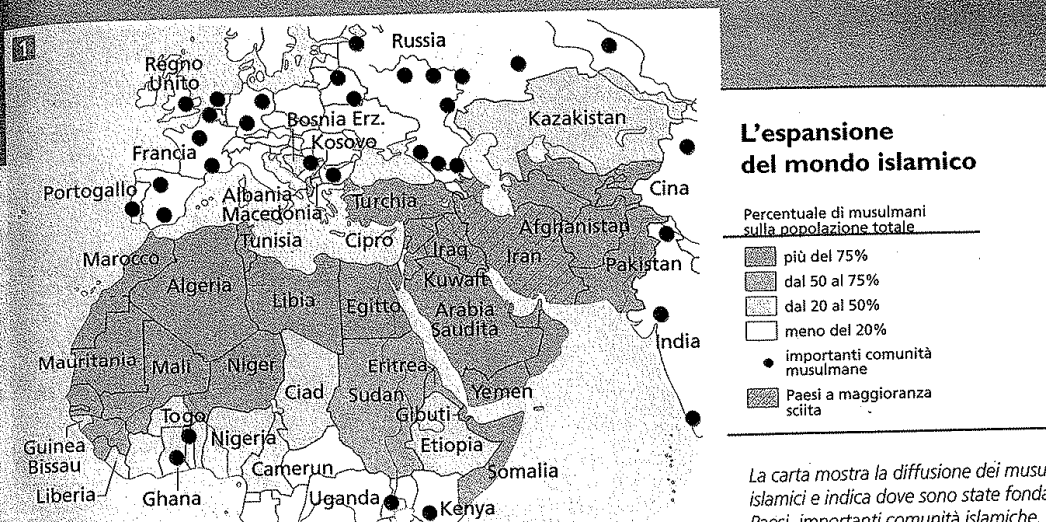
Agli inizi dell'era storica l'Asia Occidentale era già culla di civiltà. Circa diecimila anni fa, infatti, nella cosiddetta **Mezzaluna fertile** (la pianura mesopotamica) comparvero le prime società sedentarie dedite all'agricoltura. In epoche successive vi si formarono altre civiltà, più avanzate: la sumera, l'assira, la babilonese, la fenicia. Mentre **ebraismo** e **cristianesimo** si erano irradiati dalla Palestina all'epoca dell'Impero romano, nel Medioevo (dopo il VI secolo) la Penisola Arabica divenne il centro di diffusione dell'**islam**, la religione fondata da Maometto, i cui seguaci furono chiamati musulmani (cioè

fedeli). Ai califfi succeduti a Maometto si deve l'espansione del mondo islamico in Africa, Europa e nella stessa Asia.

Nel basso Medioevo, a partire dal 1300, un impero islamico unitario fu realizzato a opera dei **turchi ottomani**, che imposero la loro dominazione dal Nordafrica ai Paesi dell'Europa balcanica e mediterranea.

Dopo un lungo declino, nei primi decenni del XX secolo l'Impero ottomano si dissolse.

Intorno alla metà del secolo scorso, l'avvenimento più importante è stato la nascita dello Stato d'Israele (1948), decretata dall'ONU con l'appoggio di USA e URSS (vedi pag. 124).



La carta mostra la diffusione dei musulmani negli Stati islamici e indica dove sono state fondate, anche in altri Paesi, importanti comunità islamiche.

## Relazioni internazionali

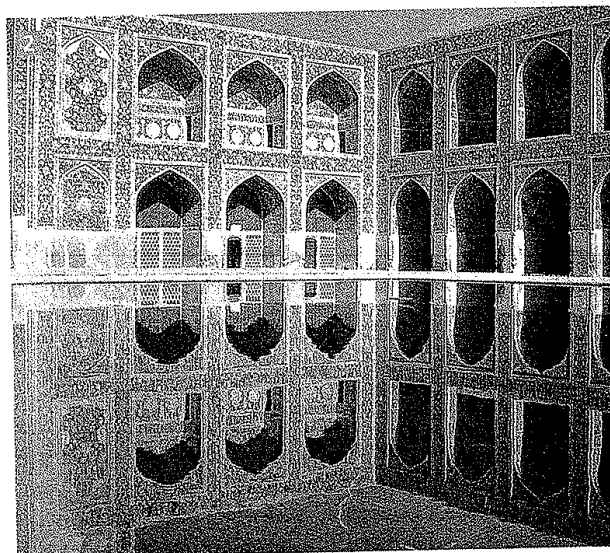
La regione attraversa da diversi decenni una fase di **forte instabilità politica**, con conseguenti tensioni e conflitti che hanno pesanti ripercussioni anche a livello internazionale.

Un focolaio di tensioni si trova nella regione compresa tra la Turchia, l'Iran e l'Iraq, la cui **popolazione curda**, presente con minoranze anche in Siria e in Armenia, è priva di un proprio Stato a causa della feroce persecuzione subita da parte dei governi dei Paesi confinanti, che non vogliono riconoscere il suo diritto all'autodeterminazione.

In **Afghanistan** si susseguono scontri armati e attentati provocati dall'intervento militare degli Stati Uniti a seguito del clamoroso attentato dell'11 settembre 2001 a New York. Il governo democratico scaturito dalla caduta del regime dei taliban, musulmani integralisti, controlla di fatto solo Kabul, la capitale del Paese, mentre il resto del territorio continua a essere in mano dei cosiddetti "signori della guerra", che alimentano una continua guerriglia che coinvolge in stragi anche la popolazione civile.

In **Palestina** e nella stessa Gerusalemme da diversi decenni permane un forte stato di tensione a seguito dell'occupazione israeliana dei territori arabi della striscia di Gaza e della Cisgiordania, ora sotto il controllo dell'Autorità Nazionale Palestinese (ANP). Le violente proteste popolari, culminate nelle due Intifade, ("rivolte delle pietre"), represses dalle autorità militari israeliane, si sono organizzate in gruppi terroristici autori di gravi attentati. La situazione potrebbe trovare una soluzione a seguito della decisione israeliana di ritirarsi dai territori occupati.

Altro focolaio di tensione è derivato dall'intervento statunitense in **Iraq**, responsabile di avere attaccato il



La moschea dell'Imam a Esfahan (Iran). La maggior parte della popolazione di questa regione è musulmana. In Turchia, Iraq, Iran, Afghanistan e Pakistan prevale la corrente sciita (in cui

è centrale la figura dell'imam, capo della comunità). In Arabia Saudita è la corrente sunnita a prevalere (che considera "sacra" la Sunna, cioè il libro che raccoglie gli insegnamenti di Maometto).

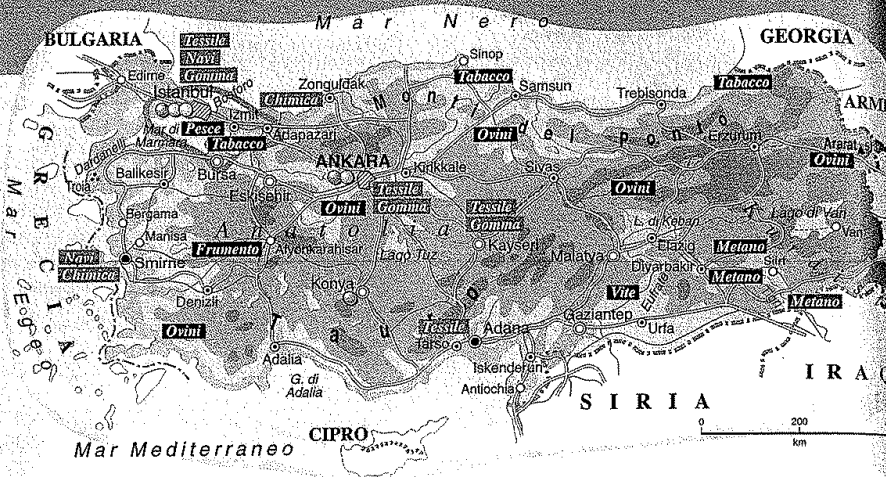
Kuwait per impossessarsi delle sue risorse petrolifere e per procurarsi uno sbocco al mare sul Golfo Persico e in seguito accusato di procurare appoggi a gruppi terroristici antioccidentali e di fabbricare segretamente armi chimiche e nucleari. Tali interventi alimentano un crescente odio e continue rappresaglie terroristiche contro l'Occidente da parte delle componenti più integraliste del mondo islamico e dividono profondamente l'opinione pubblica mondiale, perché condotti senza l'autorizzazione dell'ONU.

# Turchia



**Ordinamento dello Stato:**  
Repubblica parlamentare  
**Superficie:** 783 562 kmq  
**Popolazione:** 72 970 000 ab. (stima 2006)  
**Densità:** 93 ab./kmq  
**Lingua:** turco (ufficiale), arabo, armeno, curdo, greco  
**Religione:** musulmani 99,8%, altri 0,2%  
**Moneta:** nuova lira turca  
**Capitale:** Ankara (3 573 000 ab.; l'agglomerato urbano 4 611 000 ab.)  
**Altre città**  
Istanbul (8 831 805 ab.)  
Smirne (2 250 149 ab.)  
Bursa (1 184 144 ab.)  
Adana (1 133 028 ab.)

Carta d'identità



piano orlato dai monti si apre sul Mediterraneo con una serie di vallate che danno alla costa un aspetto fortemente frastagliato.

I corsi d'acqua di una certa importanza sono pochi, sia per la scarsità delle precipitazioni sia per l'assenza di pianure di una certa ampiezza; sono presenti laghi piuttosto vasti come il lago Tuz e il lago di Van.

La conformazione fisica conferisce al Paese una certa **varietà climatica**. Nel centro, l'altopiano si caratterizza per forti escursioni stagionali e per la scarsità delle precipitazioni. Ai margini la fascia mediterranea presenta caratteri subtropicali. La zona contigua al Mar Nero ha un clima temperato.

## Territorio e clima

Estesa su **783 562 kmq**, dei quali solo una piccola parte è geograficamente "europea", la Turchia confina a nord-est con la Georgia e l'Armenia, a est con l'Iran, a sud con l'Iraq e la Siria, a nord-ovest con la Grecia e la Bulgaria. È bagnata a nord dal Mar Nero, a ovest dal Mar Egeo e a sud dal Mar Mediterraneo.

Due possenti catene montuose la circondano: il **Tauro**, a sud, e i **Monti del Ponto**, a nord. Verso occidente, l'alto-

## Organizzazione dello Stato

La Turchia si è formata come moderna **repubblica** nel 1923, in seguito alla caduta dell'Impero turco ottomano e alla deposizione del sultano Maometto VI. Un colpo di Stato nel 1980 ha portato al governo i militari; il regime parlamentare è stato ripristinato dalla nuova Costituzione approvata nel 1982.

l'economia e la popolazione in cifre

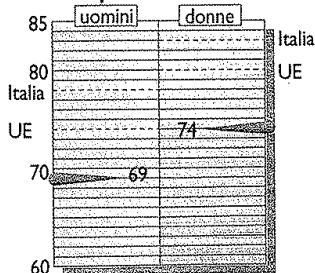
### Occupati per settore

TURCHIA	
agricoltura	26,1%
industria	25,7%
terziario	48,2%
Italia:	
agricoltura	4,3%
industria	30,1%
terziario	65,6%
Media UE:	
agricoltura	7,1%
industria	27,6%
terziario	65,3%

### Disoccupati

TURCHIA	
9,9% della pop. attiva	
Italia:	
6,8%	
Media UE:	
7,2%	

### Aspettativa di vita



### Popolazione urbana

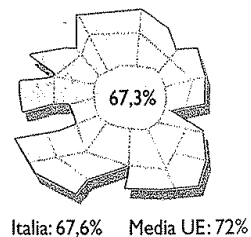


Abbildung 38: S. 122 (FORTE, UBERTAZZI 2008)





## Popolazione e città

In Turchia vivono quasi 73 milioni di abitanti (con una densità media di **93 ab./kmq**), per il 65% di etnia turca, molti dei quali rimpatriati dalle province balcaniche dell'ex Impero ottomano (Albania, Bosnia, Macedonia, Grecia e Bulgaria) a partire dagli anni Trenta del XX secolo. Tra le minoranze etniche, la più consistente è quella dei **curdi (18,9%)**, stanziati sulle montagne ai confini con l'Iran e l'Iraq. Le loro **rivendicazioni autonomistiche** sono causa di numerosi e a volte sanguinosi scontri con il governo centrale.

La popolazione registra un ritmo di crescita naturale molto intenso con conseguente sovrappopolazione e **forte emigrazione** verso i Paesi più industrializzati.

Oltre la capitale **Ankara**, posta al centro dell'altopiano anatolico, le città più importanti sono **Istanbul** (l'antica Costantinopoli, prima cuore dell'Impero romano d'Oriente poi centro dell'Impero ottomano), **Smirne** e **Adana**, sul Mediterraneo, **Izmit**, centro turistico sul Mar di Marmara e **Bursa**, importante centro industriale.

## Società ed economia

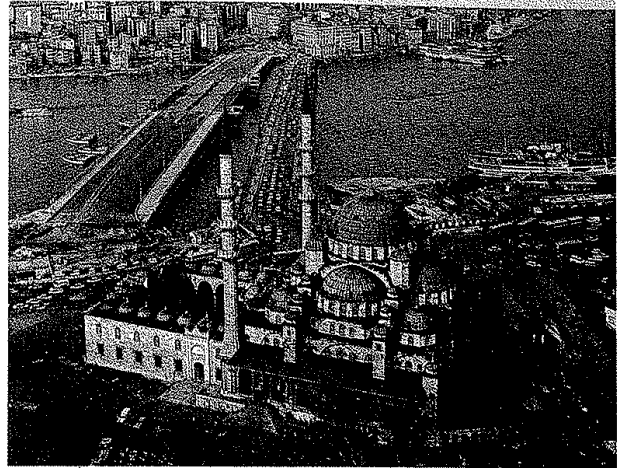
In Turchia, l'economia e la società hanno **molti problemi**. Le attività produttive, pur in crescita (soprattutto nell'agricoltura), sono arretrate: i disoccupati sono numerosi e lo sviluppo delle industrie e del terziario sono ancora insoddisfacenti, mentre il turismo registra risultati migliori.

### enciclopedia

#### La questione curda

Pur costituendo il 18,9% della popolazione turca, il 23% di quella irachena, il 7% di quella iraniana e il 7,3% di quella siriana (oltre ai 350 000 curdi che vivono nell'ex Unione Sovietica, dove godono di un'autonomia culturale maggiore che altrove) i curdi sono ancora oggi perseguitati.

Si tratta infatti di genti di montagna, con una propria lingua (il curdo), rimaste a lungo isolate e con una suddivisione interna tribale molto frammentata, poco inclini a spostarsi fuori dei propri confini. I curdi non hanno mai sviluppato una classe dirigente capace di finanziare e promuovere la loro causa. Da ciò la loro debolezza e lo scarso favore di cui godono presso l'opinione pubblica dei Paesi che li ospitano.



*Il ponte che collega la parte occidentale di Istanbul a quella asiatica. La Turchia, posta tra Europa e Asia, controlla le vie*

*di comunicazione tra il Mar Nero e il Mediterraneo, attraverso il Bosforo, il Mar di Marmara e lo stretto dei Dardanelli.*

Negli anni più recenti un **piano di riforme** basato su tagli alla spesa pubblica e privatizzazioni ha consentito al Paese di uscire dalla crisi scoppiata nel 2001 e dal 2002 l'economia è in ripresa.

La società non asseconda gli orientamenti laici delle classi dirigenti. Al contrario, si sente profondamente islamica e, nel conflitto tra la cultura tradizionale e quella dell'Occidente, parteggia apertamente per la prima.

Il governo, invece, sta attuando importanti **riforme sociali**, anche per rispondere alle prerogative richieste per **entrare nell'Unione Europea**. Per esempio, nel 2002 un nuovo diritto di famiglia ha sancito la totale parità tra uomo e donna.

## Aspetti geopolitici

Nel secolo scorso, artefice del rinnovamento turco fu Mustafa Kemal detto Atatürk ("padre della Turchia"). Dopo aver sconfitto i greci (1920-1922) egli ristabilì l'unità nazionale turca, fu eletto presidente della repubblica e avviò la modernizzazione del Paese.

Nel dopoguerra la Turchia è entrata nel sistema dell'alleanza occidentale e nel 1987 ha chiesto di entrare nell'Unione Europea. La candidatura – inizialmente respinta perché il Paese non dava sufficienti garanzie sotto il profilo dei diritti umani, delle condizioni sociali e dell'economia – è stata accolta alla fine del 2004.

## 2. C-Tests

### 2.1 C-Test an der Schule *Morante*

#### La regione meridionale (Africa)

##### 1. L'identità geografica

La situazione climatico - ambientale della regione dell'Africa meridionale è molto varia. A no \_\_\_\_\_ prevale l' \_\_\_\_\_ savana c' \_\_\_\_\_ sfuma a s' \_\_\_\_\_, in pross \_\_\_\_\_ del Tro \_\_\_\_\_ del Capri \_\_\_\_\_, in u \_\_\_\_\_ vasta ar \_\_\_\_\_ dese \_\_\_\_\_ (Namib e Kala \_\_\_\_\_), che s' \_\_\_\_\_ spinge fi \_\_\_\_\_ alla co \_\_\_\_\_ atla \_\_\_\_\_. Sul vers \_\_\_\_\_ dell'Oce \_\_\_\_\_ Atlantico pre \_\_\_\_\_ un cl \_\_\_\_\_ più fre \_\_\_\_\_ e umi \_\_\_\_\_ e qui \_\_\_\_\_ l'ambi \_\_\_\_\_ della fore \_\_\_\_\_ temperata. L'area più ospitale è comunque l'estrema propaggine meridionale, dove prevalgono un clima e un ambiente mediterranei.

##### 2. Coste e isole

Le coste sono in genere poco articolate. I lito \_\_\_\_\_ dell'Oceano Atla \_\_\_\_\_ sono retti \_\_\_\_\_ e comp \_\_\_\_\_. Al cont \_\_\_\_\_, le co \_\_\_\_\_ dell'Oceano Indi \_\_\_\_\_ sono i \_\_\_\_\_ gran pa \_\_\_\_\_ paludose, mals \_\_\_\_\_ e pov \_\_\_\_\_ di app \_\_\_\_\_. Nell'Oceano Ind \_\_\_\_\_ si tr \_\_\_\_\_ l'isola p \_\_\_\_\_ vasta, que \_\_\_\_\_ del Madag \_\_\_\_\_, o "gra \_\_\_\_\_ isola ro \_\_\_\_\_" (come ven \_\_\_\_\_ chiamata p \_\_\_\_\_ il col \_\_\_\_\_ del su \_\_\_\_\_). Dal pu \_\_\_\_\_ di vi \_\_\_\_\_ geologico, s' \_\_\_\_\_ tratta di un grande frammento di roccia staccatosi dall'Africa e dall'India, quando anticamente queste erano unite.

##### 3. L'identità demografica

L'Africa meridionale era originariamente popolata da boscimani (san) e ottentotti (khoi-khoi), che i bantu spinsero progressivamente verso le aree inospitali dell'interno. Ancora og \_\_\_\_\_ i su \_\_\_\_\_ territori so \_\_\_\_\_ scarsamente popo \_\_\_\_\_ e l' \_\_\_\_\_ densità è bassi \_\_\_\_\_ nelle ar \_\_\_\_\_ desertiche dell'int \_\_\_\_\_, mentre cre \_\_\_\_\_ dove i \_\_\_\_\_ clima è p \_\_\_\_\_ mite. L' \_\_\_\_\_ maggior pa \_\_\_\_\_ della popol \_\_\_\_\_ appartiene a \_\_\_\_\_ gruppi etn \_\_\_\_\_ e lingui \_\_\_\_\_ bantu. L' \_\_\_\_\_ presenza d' \_\_\_\_\_ bianchi d' \_\_\_\_\_ origine eur \_\_\_\_\_ è fo \_\_\_\_\_ e v \_\_\_\_\_ sono an \_\_\_\_\_ consistenti mino \_\_\_\_\_ di origine asiatica. Il Madagascar è abitato dai malgasci, che derivano dalla fusione di genti diverse di origine indonesiana.

##### 4. Egitto – Demografia e modelli urbani

La popolazione dell'Egitto sfiora i 68 milioni di abitanti. Tuttavia, solt \_\_\_\_\_ una pic \_\_\_\_\_ parte d' \_\_\_\_\_ terri \_\_\_\_\_ è abi \_\_\_\_\_. la popol \_\_\_\_\_, infatti, vi \_\_\_\_\_ concentrata lu \_\_\_\_\_ le co \_\_\_\_\_ del Medite \_\_\_\_\_ e ne \_\_\_\_\_ zone p \_\_\_\_\_ ospitali d' \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ e de \_\_\_\_\_ valle d' \_\_\_\_\_ Nilo, do \_\_\_\_\_ la

den\_\_\_\_\_ demografica è spe\_\_\_\_\_ elevatissima e talv\_\_\_\_\_ supera i 7 000 abit\_\_\_\_\_ per chilo\_\_\_\_\_ quadrato.

Sebbene ol\_\_\_\_\_ la me\_\_\_\_\_ della popol\_\_\_\_\_ viva ancora nelle campagne, in villaggi o in gruppi sparsi di case (ezbahin), il Paese vanta alcune delle città più popolate del continente: Il Cairo, capitale del Paese, deve la propria fortuna alla presenza del Nilo e alla vicinanza al mare. Oggi è un'importante metropoli, con un agglomerato urbano di oltre 10 milioni di abitanti.

## 5. Risorse ed economia

L'economia dell'Egitto è ancora basata sul settore primario; nonostante i\_\_\_\_\_ recente svil\_\_\_\_\_ delle atti\_\_\_\_\_ industriali, i\_\_\_\_\_ tenore d\_\_\_\_\_ vita d\_\_\_\_\_ gran pa\_\_\_\_\_ della popol\_\_\_\_\_ è ba\_\_\_\_\_. Preoccupanti so\_\_\_\_\_ i da\_\_\_\_\_ relativi al\_\_\_\_\_ disoccupazione (9 %), all'analfa\_\_\_\_\_ (44 %) e al\_\_\_\_\_ mortalità infan\_\_\_\_\_ (29 %) ancora ele\_\_\_\_\_.

### L'agricoltura

I ter\_\_\_\_\_ coltivati so\_\_\_\_\_ limitati all'ar\_\_\_\_\_ del de\_\_\_\_\_ e de\_\_\_\_\_ valle d\_\_\_\_\_ Nilo. L'irrig\_\_\_\_\_, assicurata d\_\_\_\_\_ dighe e can\_\_\_\_\_, e i fertilizzanti chimici permettono di realizzare fino a tre raccolte l'anno.

Le colture vengono distinte secondo la stagione: quelle invernali (frumento, legumi), quelle estive (cotone, canna da zucchero, riso, arachidi, sesamo) e quelle autunnali (miglio, mais).

## 2.2 C-Test an der Schule Vespucci

### Il Pil e il Pil pro capite

1. Negli anni precedenti, per confrontare le condizioni economiche dei diversi paesi europei, abbiamo utilizzato il Pil (prodotto interno lordo). Sappiamo c\_\_\_\_\_ esso è i\_\_\_\_\_ prodotto c\_\_\_\_\_ si ric\_\_\_\_\_ oggi an\_\_\_\_\_ dalle atti\_\_\_\_\_ economiche di u\_\_\_\_\_ paese. L\_\_\_\_\_ graduatoria eur\_\_\_\_\_ vedeva a\_\_\_\_\_ primo po\_\_\_\_\_ la Germ\_\_\_\_\_, con ci\_\_\_\_\_ 3 322 miliardi\_\_\_\_\_ di dol\_\_\_\_\_, e i\_\_\_\_\_ fondo, all'ult\_\_\_\_\_ posto, l\_\_\_\_\_ Moldova, c\_\_\_\_\_ solo 4,2 miliardi\_\_\_\_\_. Questo indic\_\_\_\_\_ non c\_\_\_\_\_ dice pe\_\_\_\_\_ nulla su\_\_\_\_\_ disuguaglianze i\_\_\_\_\_ termini d\_\_\_\_\_ ricchezza, ci\_\_\_\_\_ sul bene\_\_\_\_\_ dei singoli cittadini; ben più significativo a questo proposito, è l'indicatore che mette in relazione il Pil con la popolazione, cioè il Pil pro capite.

2. Il Pil pro capite ci indica in pratica il reddito medio degli abitanti di un paese.

Già \_\_\_\_\_ livello eur\_\_\_\_\_, anche p\_\_\_\_\_ questo indic\_\_\_\_\_, si pos\_\_\_\_\_ osservare fo\_\_\_\_\_ differenze t\_\_\_\_\_ i pa\_\_\_\_\_ primi i\_\_\_\_\_ classifica, co\_\_\_\_\_ per ese\_\_\_\_\_ la Dani\_\_\_\_\_ con p\_\_\_\_\_ di 57 261 dol\_\_\_\_\_ l'anno a per\_\_\_\_\_, e l\_\_\_\_\_ ultime posi\_\_\_\_\_ occupate da\_\_\_\_\_ già cit\_\_\_\_\_ Moldova (1 248 dol\_\_\_\_\_ ) e da\_\_\_\_\_ Macedonia (3 659 dol\_\_\_\_\_ ).

Ma s\_\_\_\_\_ scala interna\_\_\_\_\_ le dist\_\_\_\_\_ si fa\_\_\_\_\_ ancora p\_\_\_\_\_ grandi: negli Stati Uniti il Pil pro capite è di oltre 45 000 dollari, nella Repubblica del Congo 166.

### L'Isu

3+4. Il reddito e la ricchezza non riescono però a dire tutto di una situazione economica. Due pa\_\_\_\_\_ con l\_\_\_\_\_ stesso red\_\_\_\_\_ medio p\_\_\_\_\_ abitante pos\_\_\_\_\_ presentare situa\_\_\_\_\_ completamente div\_\_\_\_\_ : in u\_\_\_\_\_ vi p\_\_\_\_\_ essere u\_\_\_\_\_ distribuzione de\_\_\_\_\_ ricchezza mo\_\_\_\_\_ squilibrata, con u\_\_\_\_\_ ristretto num\_\_\_\_\_ di ric\_\_\_\_\_ e u\_\_\_\_\_ elevato num\_\_\_\_\_ di pov\_\_\_\_\_, nell'al\_\_\_\_\_ la distri\_\_\_\_\_ può ess\_\_\_\_\_ più equil\_\_\_\_\_, senza gr\_\_\_\_\_ disuguaglianze n\_\_\_\_\_ livelli d\_\_\_\_\_ vita della popolazione.

Serve allora considerare anche altri dati che rappresentano la situazione sociale. Il pr\_\_\_\_\_ è l\_\_\_\_\_ speranza d\_\_\_\_\_ vita, indic\_\_\_\_\_ che g\_\_\_\_\_ conosciamo e c\_\_\_\_\_ misura i\_\_\_\_\_ numero d\_\_\_\_\_ anni c\_\_\_\_\_ in me\_\_\_\_\_ può aspet\_\_\_\_\_ di viv\_\_\_\_\_ un indi\_\_\_\_\_ nato i\_\_\_\_\_ un determ\_\_\_\_\_ anno. A c\_\_\_\_\_ si aggi\_\_\_\_\_ il da\_\_\_\_\_ relativo a\_\_\_\_\_ livello d\_\_\_\_\_ istruzione de\_\_\_\_\_ popolazione. Consid\_\_\_\_\_ contemporaneamente red\_\_\_\_\_, speranza d\_\_\_\_\_ vita e istru\_\_\_\_\_ si ricava l'Isu (Indice di Sviluppo Umano). Esso colloca i vari paesi in una scala di punteggi che va da 0 a 1: i valori vicini a 1 segnalano una condizione di sviluppo, i valori tendenti a zero indicano situazioni di povertà.

### Le risorse energetiche -paesi consumatori e paesi produttori

5. Nel campo delle risorse energetiche a livello planetario i principali consumatori, cioè i paesi a economia avanzata che consumano molta energia non sono autosufficienti.

Il p\_\_\_\_\_ alto liv\_\_\_\_\_ di con\_\_\_\_\_ si veri\_\_\_\_\_ negli U\_\_\_\_\_ che, p\_\_\_\_\_ non raggiu\_\_\_\_\_ il 5% de\_\_\_\_\_ popolazione mond\_\_\_\_\_, consumano u\_\_\_\_\_ quarto dell'ene\_\_\_\_\_ disponibile, specia\_\_\_\_\_ quella prod\_\_\_\_\_ da idroc\_\_\_\_\_.

Gli St\_\_\_\_\_ Uniti impo\_\_\_\_\_ più de\_\_\_\_\_ metà d\_\_\_\_\_ petrolio c\_\_\_\_\_ consumano, dipen\_\_\_\_\_ più c\_\_\_\_\_ altro dal Medio Oriente. Anche Europa e Giappone sono importatori di petrolio, così come lo è la Cina, pur disponendo di grandi giacimenti di carbone.

## 2.3 C-Test der Klasse III A an der Schule Vespucci

### 1. Sviluppo e sottosviluppo tra Nord e Sud del Mondo

a) Oggi si usano i termini "sviluppo" e sottosviluppo per riferirsi a due caratteristiche di uno Stato. La cres\_\_\_\_\_ economica, misu\_\_\_\_\_ con i\_\_\_\_\_ Prodotto Int\_\_\_\_\_ Lordo (PIL), e l\_\_\_\_\_ condizioni d\_\_\_\_\_ vita de\_\_\_\_\_

popolazione valu\_\_\_\_\_ sulla ba\_\_\_\_\_ del red\_\_\_\_\_ medio indiv\_\_\_\_\_ (la ricc\_\_\_\_\_), l'istruzione e l\_\_\_\_\_ salute.

So\_\_\_\_\_ perciò indi\_\_\_\_\_ come Pa\_\_\_\_\_ sviluppati g\_\_\_\_\_ Stati c\_\_\_\_\_ hanno un'econ\_\_\_\_\_ progredita c\_\_\_\_\_ si se\_\_\_\_\_ di mod\_\_\_\_\_ tecnologie e c\_\_\_\_\_ godono d\_\_\_\_\_ benessere soc\_\_\_\_\_.

Sono invece segnalati come Paesi sottosviluppati gli Stati con una crescita economica molto lenta, in cui i sistemi produttivi sono molto arretrati e la povertà è diffusa.

b) Tra questi due estremi si pongono i Paesi a sviluppo intermedio, che negli ultimi decenni hanno avviato moderni sistemi produttivi e nei quali le condizioni di vita della popolazione sono migliorate.

Per disti\_\_\_\_\_ gli St\_\_\_\_\_ ricchi e avan\_\_\_\_\_, quasi tu\_\_\_\_\_ posti nell'emis\_\_\_\_\_ settentrionale, da\_\_\_\_\_ aree p\_\_\_\_\_ povere e me\_\_\_\_\_ progredite de\_\_\_\_\_ Terra, tu\_\_\_\_\_ situate nell'emis\_\_\_\_\_ meridionale, è st\_\_\_\_\_ utilizzata l'espre\_\_\_\_\_ "Nord e S\_\_\_\_\_ del Mo\_\_\_\_\_".

Negli ult\_\_\_\_\_ anni i\_\_\_\_\_ divario t\_\_\_\_\_ i Pa\_\_\_\_\_ ricchi e que\_\_\_\_\_ poveri s\_\_\_\_\_ è notevo\_\_\_\_\_ allargato, aumen\_\_\_\_\_ di cin\_\_\_\_\_ volte. I\_\_\_\_\_ questo per\_\_\_\_\_, infatti, i comm\_\_\_\_\_ si so\_\_\_\_\_ sviluppati a liv\_\_\_\_\_ internazionale, m\_\_\_\_\_ hanno avvanta\_\_\_\_\_ solo i Paesi ricchi e parzialmente quelli in via di sviluppo, perché quelli poveri non hanno né le conoscenze, né i mezzi per trarre beneficio dal nuovo sistema economico mondiale.

## 2. Le dinamiche demografiche oggi

c) + d) Negli ultimi cinquant'anni l'aumento della popolazione nei Paesi in via di sviluppo è il fenomeno demografico più importante. Questo incre\_\_\_\_\_ è dov\_\_\_\_\_ alle migl\_\_\_\_\_ condizioni d\_\_\_\_\_ vita c\_\_\_\_\_ hanno rido\_\_\_\_\_ il ta\_\_\_\_\_ di mort\_\_\_\_\_; contemporaneamente s\_\_\_\_\_ è mant\_\_\_\_\_ alto i\_\_\_\_\_ tasso d\_\_\_\_\_ natalità, p\_\_\_\_\_ cui i\_\_\_\_\_ saldo natu\_\_\_\_\_ è posi\_\_\_\_\_. Secondo alc\_\_\_\_\_ studiosi, l'anda\_\_\_\_\_ demografico d\_\_\_\_\_ un Pa\_\_\_\_\_ segue de\_\_\_\_\_ fasi pre\_\_\_\_\_:

- inizialmente la natalità è alta ma simile alla mortalità, perché quest'ultima è molto elevata a causa delle precarie condizioni di vita; la popol\_\_\_\_\_ aumenta legge\_\_\_\_\_ (saldo natu\_\_\_\_\_ positivo); è qua\_\_\_\_\_ si veri\_\_\_\_\_ attualmente n\_\_\_\_\_ Paesi sottosv\_\_\_\_\_, come l\_\_\_\_\_ Sierra Le\_\_\_\_\_ in Afr\_\_\_\_\_, Haiti i\_\_\_\_\_ America cent\_\_\_\_\_, il Bangl\_\_\_\_\_ in As\_\_\_\_\_;

- in u\_\_\_\_\_ fase succe\_\_\_\_\_, grazie a\_\_\_\_\_ progressi i\_\_\_\_\_ campo med\_\_\_\_\_, diminuisce l\_\_\_\_\_ mortalità e aum\_\_\_\_\_ la dur\_\_\_\_\_ media de\_\_\_\_\_ vita, men\_\_\_\_\_ non muta la natalità che rimane alta; è ciò che accade oggi in Senegal, uno dei Paesi in via di sviluppo, in cui si registra una morte ogni quattro nascite e di conseguenza un incremento demografico molto sostenuto.

### 3. Le potenze economiche mondiali

e) Oggi l'economia mondiale è dominata da pochi Stati che sono i maggiori produttori di merce e di servizi del mondo: Stati Uniti e Canada, Unione Europea, Giappone, Austria e Nuova Zelanda. Quei Stati producono ed esportano soprattutto manufatti ad alto contenuto tecnologico (automobili, macchine utensili, prodotti chimici, apparecchi elettronici) e importano minerali, fonti energetiche e prodotti alimentari. La forte importazione di petrolio da parte di questi Paesi ha arricchito anche alcuni Stati produttori, come l'Arabia Saudita e gli Emirati Arabi Uniti.

## 2.4 C-Test der Klasse III B an der Schule Vespucci

### 1. Asia

L'Asia è la regione più vasta del mondo, estesa su una superficie di 44 milioni di km<sup>2</sup>, con uno sviluppo costiero di 70 mila km. Saldamente un'isola all'Europa, formata con esso il continente eurasiatico. All'Africa era un'isola dall'istmo di Suez fino a quando, nel 1869, fu aperto il Canale. Meno di 100 km del Stretto di Bering separa la sua estremità orientale dagli Stati Uniti (Alaska).

La costa settentrionale, generalmente bassa e con ghiaccio artico, è bagnata dalle acque quasi sempre ghiacciate del Mar Glaciale Artico. A est l'Oceano Pacifico bagna coste molto articolate con penisole e vaste insenature, bordate da lunghi festoni di isole interessate da irruzioni vulcaniche e terremoti, facenti parte della cosiddetta cintura di fuoco.

### 2. Asia: economia e società

a) L'agricoltura rappresenta la base primaria per la maggior parte delle popolazioni asiatiche. Grazie soprattutto allo sviluppo agricolo della Cina e dell'India, la regione è al primo posto nel mondo come produttore di riso, grano, cotone e diverse altre colture. Sviluppato è anche l'allevamento: bovini, ovini e caprini soprattutto in India; suina, soprattutto in Cina. La Cina è netta esportatrice al primo posto mondiale anche nella pesca nelle acque marine e interne e nell'acquicoltura (allevamento di pesci e molluschi).

b) Il processo di industrializzazione ha da tempo raggiunto un alto livello in Giappone, in Siberia (regione nella parte asiatica della Russia), nella Corea del Sud, a Taiwan, in Thailandia e a Singapore. Più recente è l'impegnativo sviluppo industriale della Cina, soprattutto delle province costiere in cui si concentra le produzioni destinate all'esportazione. Anche altri paesi (Indonesia, Iran e Turchia) hanno avuto negli ultimi decenni progressi di sviluppo industriale. Ma nella maggioranza dei paesi asiatici l'industria è limitata alle attività di trasformazione dei prodotti locali o concentrata in un unico settore. Nonostante il forte sviluppo economico, oltre i tre quarti della popolazione dell'Asia meridionale e circa la metà di quella dell'Asia orientale vivono in condizioni di povertà: sono circa due miliardi di persone, tra cui oltre 700 milioni sono in condizioni di povertà estrema.

### 3. Asia: clima

Quasi ovunque il clima è continentale, con elevate temperature estive e inverni freddi. È complessivamente arido nei monti, dove la vegetazione principale è quella delle steppe con erbe basse e cespugli spinosi, e nei deserti. A causa dell'aridità, grandi distese di scarsissima densità abitativa vengono lasciate a pascolo nomade, specialmente degli ovini. Lungo le coste del Mediterraneo si ha un clima temperato, con sufficiente umidità che ben si presta alle coltivazioni ortofrutticole e della vite e dell'olio. Lungo il Mar Rosso e l'Oceano Indiano, soggetto al monzone estivo che genera umidità, è sviluppata la coltivazione di frumento, cotone, tabacco e ortofrutta.

### 4. Lingue che rischiano di scomparire

Tra le circa 6800 lingue del mondo, più di 6500 sono parlate ciascuna da meno di un milione di persone, cioè da gruppi molto ristretti di popolazione.

Circa la metà delle lingue del mondo rischiano inoltre di scomparire: si tratta di oltre il 50% delle lingue parlate e non scritte.

Le cause sono varie: in alcuni casi la lingua non viene più usata dai giovani generati; in altri, il suo uso viene proibito o ostacolato perché non sono riconosciuti i diritti della minoranza nazionale che la parla.

Per evitare l'estinzione delle lingue, occorre che gli stati favoriscano il multilinguismo, ossia l'uso di più lingue oltre quella ufficiale.

## 2.5 Cest der Klasse III C an der Schule Vespucci

### Asia

## 1. Uno sguardo sul continente

L'Asia, il continente più vasto e più popolato della Terra, è un po' il "cuore" del mondo per la sua storia. Abitata da \_\_\_\_\_ lunghissimo tempo, è stata \_\_\_\_\_ la \_\_\_\_\_ cu \_\_\_\_\_ delle più \_\_\_\_\_ civiltà urbane \_\_\_\_\_; in \_\_\_\_\_ As \_\_\_\_\_ sono nate \_\_\_\_\_ le grandi \_\_\_\_\_ religioni; \_\_\_\_\_ qu \_\_\_\_\_ vivono, da \_\_\_\_\_ millenni, le \_\_\_\_\_ più numerose \_\_\_\_\_ masse continentali \_\_\_\_\_ della Terra \_\_\_\_\_.

Il clima \_\_\_\_\_ e il \_\_\_\_\_ clima ha \_\_\_\_\_ contribuito a \_\_\_\_\_ delimitare \_\_\_\_\_ grandi aree \_\_\_\_\_ di popolazione \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ civiltà \_\_\_\_\_ caratterizzate da \_\_\_\_\_ modi diversi \_\_\_\_\_ di \_\_\_\_\_ utilizzo \_\_\_\_\_ delle risorse \_\_\_\_\_ e da \_\_\_\_\_ organizzazione del territorio, che esploreremo suddividendole in cinque settori: occidentale, centrale, centro-meridionale, sud-orientale, orientale.

## 2. Aspetti fisici

Dal punto di vista morfologico, il continente asiatico può essere suddiviso in tre fasce orizzontali.

La prima \_\_\_\_\_ è costituita \_\_\_\_\_ dal vasto \_\_\_\_\_ Bassopiano siberiano \_\_\_\_\_, un territorio \_\_\_\_\_ pianeggiante e spesso \_\_\_\_\_ paludoso, attraversato \_\_\_\_\_ da numerosi \_\_\_\_\_ fiumi. A sud \_\_\_\_\_ di \_\_\_\_\_ esso \_\_\_\_\_ si estende \_\_\_\_\_ un'ampia fascia \_\_\_\_\_ centrale montuosa \_\_\_\_\_, costituita da \_\_\_\_\_ altipiani e \_\_\_\_\_ si innalza \_\_\_\_\_ dal Tibet \_\_\_\_\_ alla Mongolia \_\_\_\_\_ tra i 1000 e i 1500 metri \_\_\_\_\_ e da \_\_\_\_\_ imponenti catene \_\_\_\_\_ montuose, tra \_\_\_\_\_ cui spicca \_\_\_\_\_ l'alta dorsale \_\_\_\_\_ dell'Himalaya. La terza unità morfologica è quella meridionale, dove si trovano i tavolati peninsulari dell'Arabia e del Deccan.

## 3. Asia Occidentale – Relazioni internazionali

La regione attraversa da \_\_\_\_\_ diversi decenni una fase di forte instabilità politica, con conseguenti tensioni e conflitti che hanno pesanti ripercussioni anche a livello internazionale.

Un focus \_\_\_\_\_ di tensioni \_\_\_\_\_ si è \_\_\_\_\_ nella \_\_\_\_\_ regione \_\_\_\_\_ compresa tra \_\_\_\_\_ la Turchia \_\_\_\_\_, l'Iran e \_\_\_\_\_ l'Iraq \_\_\_\_\_, la cui \_\_\_\_\_ popolazione \_\_\_\_\_, presenta \_\_\_\_\_ minoranze \_\_\_\_\_ in \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ in \_\_\_\_\_ Armenia, è \_\_\_\_\_ di \_\_\_\_\_ proprio Stato \_\_\_\_\_ a causa \_\_\_\_\_ della \_\_\_\_\_ persecuzione \_\_\_\_\_ da parte \_\_\_\_\_ dei governi \_\_\_\_\_ dei Paesi \_\_\_\_\_ confinanti, \_\_\_\_\_ non vogliono \_\_\_\_\_ riconoscere \_\_\_\_\_ il \_\_\_\_\_ suo diritto \_\_\_\_\_ all'autodeterminazione.

In Afghanistan si susseguono scontri armati e attentati provocati dall'intervento militare degli Stati Uniti a seguito del clamoroso attentato dell'11 settembre 2001 a New York.

## 4. Turchia - Territorio e clima

Estesa su 783 562 kmq, dei quali solo una piccola parte è geograficamente "europea", la Turchia confina a nord-est con la Georgia e l'Armenia, a est con l'Iran, a sud con l'Iraq e la Siria, a nord-ovest con la Grecia e la Bulgaria. È \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ dal \_\_\_\_\_



M\_\_\_\_\_ Nero, a ov\_\_\_\_\_ dal M\_\_\_\_\_ Egeo e a  
 s\_\_\_\_\_ dal M\_\_\_\_\_ Mediterraneo.  
 D\_\_\_\_\_ possenti cat\_\_\_\_\_ montuose l\_\_\_\_\_ circondano:  
 i\_\_\_\_\_ Tauro, a s\_\_\_\_\_, e i Mo\_\_\_\_\_ del  
 Po\_\_\_\_\_, a no\_\_\_\_\_. Verso occi\_\_\_\_\_, l'altopiano  
 orl\_\_\_\_\_ dai mo\_\_\_\_\_ si ap\_\_\_\_\_ sul  
 Medite\_\_\_\_\_ con u\_\_\_\_\_ serie d\_\_\_\_\_ vallate  
 c\_\_\_\_\_ danno al\_\_\_\_\_ costa u\_\_\_\_\_ aspetto fortemente  
 frastagliato.

I corsi d'acqua di una certa importanza sono pochi, sia per la scarsità delle precipitazioni, sia per l'assenza di pianure di una certa ampiezza; sono presenti laghi piuttosto vasti come il lago Tuz e il lago di Van.

### 5. Turchia – Società ed economia

In Turchia, l'economia e la società hanno molti problemi. Le atti\_\_\_\_\_ produttive,  
 p\_\_\_\_\_ in cres\_\_\_\_\_ (soprattutto nell'agric\_\_\_\_\_), sono  
 arre\_\_\_\_\_: i disoc\_\_\_\_\_ sono nume\_\_\_\_\_ e  
 l\_\_\_\_\_ sviluppo de\_\_\_\_\_ industrie e d\_\_\_\_\_ terziario  
 so\_\_\_\_\_ ancora insoddi\_\_\_\_\_, mentre i\_\_\_\_\_ turismo  
 regi\_\_\_\_\_ risultati migl\_\_\_\_\_.  
 Negli an\_\_\_\_\_ più rec\_\_\_\_\_ un pi\_\_\_\_\_ di  
 rif\_\_\_\_\_ basato s\_\_\_\_\_ tagli al\_\_\_\_\_ spesa  
 pubb\_\_\_\_\_ e privati\_\_\_\_\_ ha conse\_\_\_\_\_ al  
 Pa\_\_\_\_\_ di uscire dalla crisi scoppiata nel 2001 e dal 2002 l'economia è in ripresa.  
 La società non asseconda gli orientamenti laici delle classi dirigenti.

## 3. Fragebogen

### 3.1 Italienische Fassung

La geografia nella  
 scuola secondaria di primo grado.  
 L'Italia

Nome:

Scuola e classe:

Troverai delle domande riguardo a

- te
- tua famiglia
- le tue letture
- lo studio
- la classe e l'atmosfera in classe
- la geografia
- le biblioteche

- le strategie che usi per leggere e capire un testo

Per favore, leggi ogni domanda con attenzione e rispondi in maniera sincera e precisa. **Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Le tue risposte dovrebbero essere le risposte che sono giuste per te!** Puoi fare delle domande se qualcosa non ti è chiaro.

Le tue risposte saranno combinate con quelle degli altri per organizzarle in gruppi, contarle e calcolarne le medie in maniera tale che **nessuna risposta individuale può essere identificata. Tutte le tue risposte vengono trattate in maniera confidenziale!**

I parte

Tu

1) Quando sei nata/o?

\_\_\_\_\_ giorno \_\_\_\_\_ mese \_\_\_\_\_ anno

2) Hai mai ripetuto un anno scolastico?

No, mai.

Sì, una volta.

Sì, due o più volte.

3) Se hai risposto con sì, quale anno/quali anni hai ripetuto?

---

II parte

La tua famiglia

In questa parte trovi alcune domande che si riferiscono alla tua famiglia e i tuoi genitori o persone simili ai genitori che si prendono cura di te (colf, matrigne, padrigni ecc.). Se in casa ci sono più persone che ti fanno da genitori rispondi alle domande pensando alle persone con cui stai più spesso in casa.

4) Con chi vivi? Per favore, fa' una croce per ogni riga.

	<i>sì</i>	<i>no</i>
a) Madre (inclusa matrigna, madre adottiva)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Fratelli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Nonna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Nonno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Nonna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Nonna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) altri (per es. cugini): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**5) Quanti fratelli vivono in casa con te (scrivi il numero: 0, 1, 2,...)?**

---

**6) Quanto tempo lavora tua madre?**

- a) lavora a tempo pieno
- b) lavora *part-time*
- c) non lavora, ma sta cercando un lavoro
- d) altro (per esempio lavori di casa, pensione)

**7) Qual è il lavoro di tua madre? Se al momento non lavora indica l'ultimo lavoro che ha svolto. Scrivi il titolo, per favore (per esempio insegnante, aiutocuoco, ingegnere).**

---

**8) Descrivi con una frase il lavoro di tua madre (per esempio "insegna ad alunni del liceo", "cucina in un ristorante").**

---

**9) Qual è il titolo di studio di tua madre?**

- a) Laurea universitaria
- b) Diploma di maturità
- c) Terza Media
- d) Scuola elementare
- e) nessuno
- f) non lo so

**10) Quanto tempo lavora tuo padre?**

- a) lavora a tempo pieno
- b) lavora *part-time*
- c) non lavora, ma sta cercando un lavoro
- d) altro (per esempio lavori di casa, pensione)

**11) Qual è il lavoro di tuo padre? Se al momento non lavora indica l'ultimo lavoro che ha svolto. Scrivi il titolo, per favore (per esempio portiere, rappresentante, ingegnere).**

---

**12) Descrivi con una frase il lavoro di tuo padre (per esempio "è rappresentante per un'assicurazione automobilistica", "è portiere in un palazzo condominiale").**

---

**13) Qual è il titolo di studio di tuo padre?**

- a) Laurea universitaria
- b) Diploma di maturità
- c) Terza Media
- d) Scuola elementare
- e) nessuno

**14) In che Paese siete nati tu e i tuoi genitori?**

	<i>tu</i>	<i>tua madre</i>	<i>tuo padre</i>
a) Italia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Albania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Romania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Egitto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Nigeria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Messico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Peru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Bangladesh	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Cina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) altro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15) Se non sei nato/a in Italia, quanti anni avevi quando sei arrivato/a in Italia?**

*Se avevi meno di un anno scrivi zero. Se sei nato/a in Italia, salta la domanda e va a domanda 16.*

\_\_\_\_\_ anni.

**16) Quale lingua parli a casa la maggior parte del tempo?**

a) italiano

b) altro: \_\_\_\_\_

**17) Se in casa parli più di una lingua scrivi le lingue e con chi le parli la maggior parte del tempo (per esempio mamma: polacco; papà: italiano; fratello: italiano)**

**18 a) Chi ha una madrelingua diversa dalla tua?**

Nessuna di queste persone ha una madrelingua diversa dalla mia.

Tutte queste persone sono nate in Italia.

nonno	nonna	madre	padre	fratello	sorella	zio	zia
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**b) Qual è la loro madrelingua (scrivi, per favore, come per domanda 17, madre: rumeno, padre: spagnolo)?**

---

**19) Quando hai cominciato a parlare, quale lingua hai imparato per prima? Se parli più lingue indica tutte (senza le lingue straniere imparate a scuola).**

---

**20) In quale lingua hai imparato a leggere e scrivere?**

---

**21) A casa tua, c'è...**

	<i>sì</i>	<i>no</i>
a) ... una scrivania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... una camera solo per te.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... un posto tranquillo per studiare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ... un computer che puoi utilizzare per i compiti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ... un tavolo per studiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ... <i>software</i> didattico (per la scuola).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ... la connessione Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- h) ... letteratura classica (per esempio Dante).
- i) ... libri di poesia.
- j) ... arte (per esempio quadri).
- k) ... libri utili per fare i compiti.
- l) un dizionario.
- m) ... lavastoviglie.
- n) ... un lettore DVD.
- o) ... un TV a schermo piatto.
- p) ... l'aria condizionata.
- q) ... un aiuto in casa (signori delle pulizie, giardiniere).

**22) In casa tua, quanti ... ci sono?**

- |                             | <i>nessuno</i>           | <i>uno</i>               | <i>due</i>               | <i>tre o di più</i>      |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) cellulari                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) TV                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) computer                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) automobili               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) bagni con vasca o doccia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**23) Quanti libri ci sono in casa tua?**

*Considera che, di solito, ci sono 40 libri per ogni metro di lunghezza di una libreria. Non includere giornali, riviste e i tuoi libri scolastici.*

- 0 – 10
- 11 – 25
- 26 – 100
- 101 -200
- 201 – 500
- più di 500

III Parte

La tua attività di lettura

**24) Quanto tempo impieghi in media per letture di tuo piacere?**

- a) Non leggo per piacere.
- b) 30 min o meno al giorno.
- c) Da 30 min a 1 ora al giorno.
- d) Da 1 a 2 ore al giorno.
- e) Più di 2 ore al giorno.

**25) Quanto sei d'accordo con le affermazioni seguenti?**

	<i>per niente d'accordo</i>	<i>poco d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>assolutamente d'accordo</i>
a) Leggo solo se devo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Leggere è uno dei miei passatempi preferiti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mi piace parlare di libri con altre persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Trovo pesante finire un libro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mi sento felice quando mi regalano un libro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Secondo me, leggere è uno spreco di tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Mi piace andare in una libreria o biblioteca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Leggo solo per ottenere le informazioni che mi servono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Non riesco a stare seduto tranquillo e leggere per più di qualche minuto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Mi piace esprimere la mia opinione sui libri che ho letto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Mi piace scambiarmi libri con i miei amici.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26) Quante volte ti va di leggere ...?**

	<i>mai</i>	<i>qualche volta all'anno</i>	<i>circa 1 volta al mese</i>	<i>più volte al mese</i>	<i>più volte a settimana</i>
a) ... riviste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... fumetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... narrativa (romanzi, racconti, storie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ... letteratura non narrativa (testi scientifici, tecnici,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ... quotidiani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**27) Quante volte svolgi una delle seguenti attività di lettura?**

(Se non sai che cos'è una determinata attività barra la casella "non so che sia")

	<i>non so cosa sia</i>	<i>mai / quasi mai</i>	<i>più volte al mese</i>	<i>più volte a settimana</i>	<i>più volte al giorno</i>
a) leggere <i>email</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) <i>chat</i> (per esempio <i>Skype</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) partecipare a discussioni di gruppo/forum (per esempio <i>Facebook</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) usare un dizionario <i>online</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) usare un'enciclopedia <i>online</i> (per esempio <i>Wikipedia</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) leggere notizie <i>online</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) cercare informazioni <i>online</i> riguardo a un determinato argomento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) cercare informazioni pratiche <i>online</i> (per esempio eventi, orari, ricette)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**28) Mentre studi, quante volte fai le seguenti azioni?**

Mentre studio...	<i>quasi mai</i>	<i>raramente</i>	<i>spesso</i>	<i>quasi sempre</i>
a) ... cerco di memorizzare tutte le informazioni del testo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



b) ... comincio verificando cosa di preciso devo imparare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... cerco di memorizzare più dettagli possibili.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...cerco di collegare informazioni nuove a contenuti studiati prima in altre materie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ... leggo il testo così spesso che lo so a memoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ... controllo se capisco ciò che sto leggendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ... leggo il testo molte volte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ... mi chiedo come le informazioni potrebbero essere utili al di fuori della scuola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) ... cerco di accorgermi di concetti che ancora non ho capito veramente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>quasi mai</i>	<i>raramente</i>	<i>spesso</i>	<i>quasi sempre</i>
j) ...cerco di capire i contenuti meglio collegandoli alla mia esperienza personale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) ... faccio in modo di memorizzare i punti più importanti del testo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) ... mi chiedo di quale importanza sono i contenuti del testo per la vita reale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) ... se non capisco qualcosa, cerco informazioni aggiuntive per chiarirlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV parte  
Lo studio

**29) Quante ore di geografia hai a scuola a settimana?**

---

**30) In una settimana scolastica normale, quante ore di lezioni hai in totale?**

---

**31) Che tipo di lezioni prendi al di fuori delle ore scolastiche obbligatorie per tutta la classe?**

	<i>sì</i>	<i>no</i>
a) lezioni di potenziamento in matematica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) lezioni di potenziamento in italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) lezioni di potenziamento in geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) lezioni di potenziamento in altre materie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ripetizioni in matematica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ripetizioni in italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ripetizioni in geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ripetizioni in altre materie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**32) Normalmente quanto tempo a settimana dedichi a ore aggiuntive nelle seguenti materie scolastiche al di fuori delle ore scolastiche obbligatorie per tutta la classe (a scuola, a casa o da un'altra parte)?**

<i>materie</i>	<i>matematica</i>	<i>italiano</i>	<i>geografia</i>	<i>altre</i>
Non prendo lezioni aggiuntive in queste materie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meno di due ore / settimana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 o più ore, ma meno di 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 o più ore, ma meno di 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 o più ore / settimana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**33) Pensando a cosa impari a scuola, come valuti le seguenti affermazioni?**

	<i>per niente d'accordo</i>	<i>poco d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>assolutamente d'accordo</i>
a) La scuola mi prepara poco alla vita da grandi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La scuola è uno spreco di tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La scuola mi ha aiutato ad avere più consapevolezza per	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

prendere delle decisioni.

d) La scuola mi ha insegnato cose      
che potrebbero essere utili per il  
mio futuro lavoro.

**34) Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?**

	<i>per niente d'accordo</i>	<i>poco d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>assolutamente d'accordo</i>
a) Vado d'accordo con la maggior parte dei miei insegnanti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Quasi tutti gli insegnanti si interessano di come sto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La maggior parte degli insegnanti ascolta veramente ciò che ho da dire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Se ho bisogno di un sostegno / aiuto in più, i miei insegnanti me lo danno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La maggior parte dei miei insegnanti mi tratta bene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V Parte  
Geografia

**35) Quanti alunni ci sono nella tua classe?**

\_\_\_\_\_

**36) Quante volte succede questo durante le ore di geografia?**

	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>alcune volte</i>	<i>spesso</i>	<i>quasi sempre</i>
a) Gli alunni non ascoltano l'insegnante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ci sono rumori e disordine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) L'insegnante deve aspettare molto tempo prima che si faccia silenzio in classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gli alunni non riescono a lavorare bene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e) Passa molto tempo, prima che si inizi a parlare di geografia.

**37) Pensando a cosa impari in geografia, come valuti le seguenti affermazioni?**

	<i>per niente d'accordo</i>	<i>poco d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>assolutamente d'accordo</i>
a) La geografia mi prepara poco alla vita da grandi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La geografia è uno spreco di tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La geografia mi aiuta ad avere più consapevolezza per prendere delle decisioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) La geografia mi ha insegnato cose che potrebbero essere utili per il mio futuro lavoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**38) Nelle ore di geografia, quante volte succedono le seguenti cose?**

	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>alcune volte</i>	<i>spesso</i>	<i>quasi sempre</i>
a) L'insegnante chiede agli alunni di spiegare il significato di un testo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) L'insegnante fa domande sul testo che stimolano gli alunni a capirlo meglio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) L'insegnante dà abbastanza tempo agli alunni per pensare a una risposta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) L'insegnante consiglia un libro o un autore da leggere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) L'insegnante invita gli alunni a esprimere la loro opinione su un testo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) L'insegnante aiuta gli alunni a collegare un testo letto alla loro vita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) L'insegnante dimostra agli alunni come il contenuto dei testi si collega ai contenuti già appresi e li approfondisce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| h) L'insegnante dà compiti scritti.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) L'insegnante chiede riassunti scritti di un testo del libro di geografia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Riesco a fare i compiti senza metterci troppo tempo.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**39) Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni sull'insegnante di geografia?**

- |   | <i>per niente d'accordo</i> | <i>non d'accordo</i>     | <i>d'accordo</i>         | <i>assolutamente d'accordo</i> |
|---|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| a) Vado d'accordo con l'insegnante.                                   | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| b) L'insegnante si interessa di come sto.                             | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| c) L'insegnante ascolta veramente ciò che ho da dire.                 | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| d) Se ho bisogno di un aiuto aggiuntivo, l'insegnante me lo fa avere. | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| e) L'insegnante mi tratta bene.                                       | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

**40) Come sono le verifiche (scritte / interrogazioni) in geografia?**

- |   | <i>sì</i>                | <i>no</i>                | <i>qualche volta</i>     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) L'insegnante fa delle verifiche scritte.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) L'insegnante controlla durante le verifiche scritte se gli alunni lavorano da soli e in modo concentrato.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Dopo la verifica scritta l'insegnante ne parla con la classe.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) L'insegnante informa gli alunni prima della verifica come questa (eventualmente le singole domande) sarà valutate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) L'insegnante chiede agli alunni se hanno capito le domande della verifica.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |   |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| f) Gli alunni possono fare delle domande riguardo la verifica.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Qualche volta penso di sapere la risposta, ma non trovo le parole giuste.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) L'insegnante comunica agli alunni il loro voto.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Gli alunni devono fare la correzione.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Secondo me, le verifiche e le interrogazioni sono adeguate alle nostra preparazione. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) L'insegnante dà dei voti per le verifiche/le interrogazioni.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Ho paura di essere interrogato/a, sono nervoso/a e mi sento a disagio.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Sarebbe più facile rispondere in una lingua e non in l'italiano.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**41) Se devi leggere e capire due pagine del libro di testo e memorizzarne il contenuto, come valuti l'utilità delle seguenti strategie?**

La scala va da (1) a (6); (1) significa "la strategia è per niente utile", (2) "poco utile", (3) "abbastanza utile", (4) "più sì che no", (5) "molto" e (6) "la strategia è assolutamente utile".

Possibile Strategia	Punteggio <i>per niente utile</i>			<i>assolutamente utile</i>		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) Mi concentro sulle parti del testo che sono facili da capire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Leggo il testo velocemente due volte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Dopo aver letto il testo, ne parlo con qualcuno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Sottolineo delle parole chiave o concetti importanti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Leggo il testo prima una volta lentamente e poi una seconda o più volte più velocemente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Riassumo il testo a parole mie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Leggo il testo ad alta voce a un'altra persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**42) Valuta ora la qualità del tuo libro di testo di geografia.**

*per niente*      *poco d'accordo*      *d'accordo*      *assolutamente*

	<i>d'accordo</i>			<i>d'accordo</i>
a) Il libro presenta i contenuti in maniera interessante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Le immagini mi aiutano a capire o ricordare meglio i contenuti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) I testi sono facili da capire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Gli esercizi del libro sono utili.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) I testi sono scritti in modo chiaro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Le parole utilizzate sono adatte alla mia età e alle mie competenze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) I testi sono della giusta lunghezza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) I termini tecnici nuovi sono spiegati bene (PIL, agricoltura di sussistenza, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>per niente d'accordo</i>	<i>poco d'accordo</i>	<i>d'accordo</i>	<i>assolutamente d'accordo</i>
i) Se il libro non fosse scritto in italiano, ma in un'altra lingua, lo capirei più facilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**43) Cosa ti piace del libro di geografia?**

---



---

**44) Cosa non ti piace del libro di geografia e cosa cambieresti se tu potessi ideare un libro di testo?**

---



---

**45) A casa, come studi i testi del libro?**

	sì	no
a) Leggo a voce alta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Leggo a voce bassa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- c) Ripeto a voce alta.
- d) Ripeto a voce bassa.
- e) Prendo appunti delle informazioni più importanti.
- f) Scrivo un riassunto del testo.
- g) Mi faccio interrogare da qualcuno.
- h) Inoltre faccio anche questo:

**46) Quanto tempo impieghi in media per fare i compiti di geografia?**

\_\_\_ ore \_\_\_\_\_ minuti

VI Parte  
Biblioteche

**47) Quante volte frequenti una biblioteca per le seguenti attività?**

	<i>Mai</i>	<i>Qualche volta all'anno</i>	<i>Ca. una volta al mese</i>	<i>Qualche volta al mese</i>	<i>Qualche volta a settimana</i>
a) prendere in prestito libri per il mio svago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) prendere in prestito libri per motivi scolastici (compiti, ricerche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) fare i compiti, preparare qualche ricerca per la scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) leggere libri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) leggere riviste o quotidiani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) imparare cose che non hanno a che fare con la scuola (sport, hobbies, musica ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Usare <i>internet</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**48) C'è una biblioteca nella tua scuola?**

sì      no  
     

**49) Frequenti una biblioteca al di fuori della scuola (per esempio una biblioteca comunale)?**

*Mai*      *Qualche volta all'anno*      *Circa una volta al mese*      *Qualche volta al mese*      *Qualche volta a settimana*



**50) Cosa ti piace dell'insegnamento di geografia?**

---

---

**51) Cosa non ti piace dell'insegnamento di geografia?**

---

---

**52) Cosa cambieresti se tu fossi insegnante di geografia?**

---

---

**53) Su una scala da 1 a 6, quanto ti piace la geografia in confronto alle altre materie "orali"?**

Sulla scala (1) sta per "pochissimo", (2) per "poco", (3) per "abbastanza", (4) per "più sì che no", (5) per "molto" e (6) "moltissimo".

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**54) Su una scala da 1 a 6, quanto è difficile la geografia in confronto alle seguenti materie?**

La scala va da (1) "molto meno difficile", a (2) "meno difficile", a (3) "un po' meno difficile", a (4) "uguale", a (5) "più difficile" e a (6) "molto più difficile".

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
a) matematica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) scienze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) storia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) inglese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) spagnolo / francese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**55) Qualcuno ti ha letto favole eccetera quando eri piccola/o? Se sì, scrivi chi (per esempio: mamma, papà, nonna) e quanto spesso (per esempio: tutti i giorni, qualche volta, raramente).**

---

**56) Quale scuola superiore hai scelto o sceglierai probabilmente? Scrivi, per esempio, "istituto tecnico" o "liceo linguistico".**

---

Grazie tante per la tua collaborazione!

### 3.2 Deutsche Übersetzung

Erdkundeunterricht in der Sekundarstufe 1

Italien

Name:

Schule und Klasse:

Die folgenden Fragen beziehen sich auf

- Dich
- Deine Familie
- Deine Lesegehnheiten
- das Lernen
- die Klasse und das Klassenklima
- den Erdkundeunterricht
- Bibliotheken
- Strategien, die Du beim Lesen und Verstehen von Texten anwendest

Lies bitte jede Frage aufmerksam und antworte ehrlich und genau. **Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Deine Antworten sollten so sein, wie sie für Dich stimmen!**

Wenn Dir etwas unklar ist, kannst Du gerne nachfragen.

Deine Antworten werden zusammen mit denen der anderen Schüler gesammelt, in Gruppen sortiert, gezählt und es werden Durchschnittswerte ermittelt, **so dass keine einzelne Antwort identifiziert werden kann. Alle Deine Antworten werden strikt vertraulich behandelt!**

I. Teil

Du

1) Wann bist Du geboren?

\_\_\_\_\_ Tag \_\_\_\_\_ Monat \_\_\_\_\_ Jahr

2) Hast Du schon mal eine Klasse wiederholt?

nein, nie                       ja, 1 Mal                       ja, 2 Mal oder mehr

3) Wenn Du mit ja geantwortet hast, welche Klasse / n hast Du wiederholt?

---

II. Teil

Deine Familie

4) Wer wohnt bei Dir zuhause? *Mache bitte in jeder Zeile ein Kreuz.*

	<i>ja</i>	<i>nein</i>
a) Mutter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Vater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Geschwister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Opa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Oma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Oma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Oma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) andere (z. B. Cousins): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\_\_\_\_\_

**5) Wie viele Geschwister wohnen bei Dir zuhause (schreibe die Anzahl: 0, 1, 2,...)?**

\_\_\_\_\_

**6) Was ist der Beruf Deiner Mutter? (Wenn Sie zur Zeit nicht arbeitet, gib bitte ihren letzten Beruf an (z. B. Lehrerin, Reinigungskraft, Verkäuferin).**

\_\_\_\_\_

**7) Beschreibe in einem Satz die Arbeit Deiner Mutter (z. B. „Sie unterrichtet an einem Gymnasium“ oder „Sie kocht in einem Restaurant“).**

\_\_\_\_\_

**8) Wie lange arbeitet Deine Mutter?**

- a) Sie arbeitet Vollzeit.
- b) Sie arbeitet Teilzeit.
- c) Sie arbeitet nicht, sucht aber Arbeit.
- d) anderes (z. B. Ruhestand, Hausarbeit)

**9) Was ist der höchste Bildungsabschluss Deiner Mutter?**

- a) Universitätsstudium
- b) Abitur

- c) mittlere Reife
- d) Grundschule
- e) gar keiner
- f) Ich weiß es nicht.

**10) Was ist der Beruf Deines Vaters?** (Wenn er zur Zeit nicht arbeitet, gib bitte seinen letzten Beruf an (z. B. Hausmeister, Vertreter, Ingenieur).

---

**11) Beschreibe in einem Satz die Arbeit Deines Vaters** (z. B. „Er ist Hausmeister in einer Schule“ oder „Er ist Vertreter für eine Autoversicherung“).

---

**12) Was ist der höchste Bildungsabschluss Deines Vaters?**

- a) Universitätsstudium
- b) Abitur
- c) mittlere Reife
- d) Grundschule
- e) gar keiner
- f) Ich weiß es nicht.

**13) Wie lange arbeitet Dein Vater?**

- a) Er arbeitet Vollzeit.
- b) Er arbeitet Teilzeit.
- c) Er arbeitet nicht, sucht aber Arbeit.
- d) anderes (z. B. Ruhestand, Hausarbeit)

**14) In welchem Land bist Du geboren? Und Deine Eltern?**

- |            | <i>Du</i>                | <i>Deine Mutter</i>      | <i>Dein Vater</i>        |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Italien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |               |                          |                          |                          |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| b) Albanien   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Rumänien   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Ägypten    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Nigeria    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Mexiko     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Peru       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Bangladesh | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) China      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) _____      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**15) Wenn Du nicht in Italien geboren bist, wie alt warst Du, als Du nach Italien gekommen bist?**

*Wenn Du in Italien geboren bist, überspringe die Frage und gehe zu Frage 16.*

\_\_\_\_\_

**16) Welche Sprache sprichst Du meistens zuhause?**

a) Italienisch

b) andere: \_\_\_\_\_

**17) Wenn Du zuhause mehrere Sprachen sprichst, schreibe auf, mit wem Du meistens welche Sprache sprichst (z.B. Mutter: Polnisch; Vater: Italienisch; Bruder: Italienisch).**

\_\_\_\_\_

**18 a) Wer bei Dir zuhause hat eine andere Muttersprache als Du?**

Opa    Oma            Mutter            Vater    Bruder            Schwester        Onkel            Tante

Opa    Oma            andere: \_\_\_\_\_

**b) Welche Muttersprache haben sie (schreibe bitte wie bei Frage 17 z. B. Mutter: Spanisch, Vater: Rumänisch).**

\_\_\_\_\_

Bei mir zuhause hat niemand eine andere Muttersprache.

Sie sind alle in Italien geboren.

**19) Welche Sprache(n) hast Du zuerst gelernt? Wenn es mehr als eine ist, gebe sie bitte alle an (ohne (Fremd-)Sprachen, die Du erst in der Schule gelernt hast).**

---

**20) In welcher Sprache hast Du zuerst Lesen und Schreiben gelernt?**

---

**21) Bei Dir zuhause gibt es...**

	<i>ja</i>	<i>nein</i>
a) ... einen Schreibtisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... ein Zimmer nur für Dich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... einen ruhigen Platz zum Lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ... einen Computer, den Du für die Hausaufgaben benutzen kannst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ... einen Tisch, an dem Du die Hausaufgaben machen kannst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ... Lern-Software.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ... eine Internetverbindung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) ... klassische Literatur (z. B. Dante).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) ... Gedichtbände.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) ... Kunst (z. B. Gemälde).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) ... Bücher, die für die Hausaufgaben nützlich sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) ... ein Wörterbuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) ... eine Spülmaschine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) ... einen DVD – Player.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) ... einen Fernseher mit Flachbildschirm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) ... eine Klimaanlage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

q) ... Hausangestellte (z.B. Reinigungskraft, Gärtner).

**22) Bei Dir zuhause gibt es wie viele...?**

	<i>keines</i>	<i>eins</i>	<i>zwei</i>	<i>drei oder mehr</i>
a) Handys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fernseher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Autos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Badezimmer mit Dusche oder Wanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**23) Wie viele Bücher gibt es bei Dir zuhause?**

*Beachte, dass in einen Meter Länge eines Bücherregals etwa 40 Bücher passen. Zeitschriften, Zeitungen und Deine Schulbücher werden nicht mitgezählt.*

- 0 – 10
- 11 – 25
- 26 – 100
- 101 -200
- 201 – 500
- mehr als 500

**III. Teil**

**Deine Lesegeohnheiten**

**24) Wie viel liest Du durchschnittlich zum Vergnügen?**

- a) Ich lese nicht zum Vergnügen.
- b) 30 Minuten oder weniger am Tag.
- c) 30 Minuten bis 1 Stunde am Tag.
- d) 1 bis 2 Stunden am Tag.
- e) Mehr als 2 Stunden am Tag.

**25) Wie sehr stimmst Du den folgen Aussagen zu?**

	<i>stimme gar nicht zu</i>	<i>stimme nicht besonders zu</i>	<i>stimme zu</i>	<i>stimme voll und ganz zu</i>
a) Ich lese nur, wenn ich muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Lesen ist eine meiner liebsten Beschäftigungen in meiner Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mir gefällt es, mit anderen über Bücher zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich finde es anstrengend, ein Buch zu Ende zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich freue mich, wenn mir ein Buch geschenkt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Meiner Meinung nach ist Lesen Zeitverschwendung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ich gehe gern in Büchereien und Buchhandlungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Ich lese nur, um die Informationen zu gewinnen, die ich brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Ich schaffe es nicht, länger als ein paar Minuten, still zu sitzen und zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Ich äußere gerne meine Meinung über Bücher, die ich gelesen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Es gefällt mir, mit meinen Freunden Bücher zu tauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26) Wie oft liest Du freiwillig / gerne ...?**

	<i>nie</i>	<i>manchmal im Jahr</i>	<i>ca. 1 Mal im Monat</i>	<i>mehrmals im Monat</i>	<i>mehrmals in der Woche</i>
a) ... Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... Comics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... Unterhaltungsliteratur (Romane, Erzählungen, Märchen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ... Sachliteratur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



e) ... Tageszeitungen

**27) Wie oft verübst Du eine der folgenden Lesetätigkeiten?**

Wenn Du eine der folgenden Tätigkeiten nicht kennst, kreuze "Ich weiß nicht, was das ist" an.

	<i>weiß nicht, was das ist.</i>	<i>Nie/ fast nie</i>	<i>mehrmals im Monat</i>	<i>mehrmals in der Woche</i>	<i>jeden Tag</i>
a) Emails lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) <i>chatten</i> (z. B. <i>Skype</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) an Diskussionen von Gruppen / einem Forum teilnehmen (z. B. <i>Facebook</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ein Internet – Wörterbuch benutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ein Internet - Lexikon benutzen (z. B. <i>Wikipedia</i> ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Nachrichten im Internet lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) im Internet Informationen zu einem bestimmten Thema suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) im Internet nach praktischen Informationen suchen (z. B. Veranstaltungen, Fahrpläne, Rezepte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**28) Wenn Du lernst, wie oft machst Du die folgenden Dinge?**

Wenn ich lerne, ...	<i>(fast) nie</i>	<i>manchmal</i>	<i>oft</i>	<i>fast immer</i>
a) ... versuche ich mir alle Informationen aus dem Text zu merken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... beginne ich, indem ich herausfinde, was genau ich lernen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... versuche ich, mir möglichst viele Details zu merken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...versuche ich, Verbindungen zwischen den neuen Inhalten und dem schon gelernten Stoff (auch an-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

dere Fächer) herzustellen.

e) ... lese ich den Text so oft, dass ich ihn auswendig kann.

f) ... überprüfe ich, ob ich verstehe, was ich lese.

g) ... lese ich den Text mehrmals.

h) ... frage ich mich, wie mir die Informationen außerhalb der Schule nützlich sein könnten.

i) ... versuche ich, mir über Konzepte / Begriffe klar zu werden, die ich noch nicht verstanden habe.

j) ... versuche ich, die Inhalte besser zu verstehen, indem ich sie mit meiner eigenen Erfahrung in Verbindung bringe.

k) ... Sorge ich dafür, dass ich mir die wichtigsten Punkte des Textes merke.

l) ... frage ich mich, welche Bedeutung die Texte für das wahre Leben haben.

m) ... und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, die mir helfen.

#### IV. Teil

#### Das Lernen

**Wie viele Stunden Erdkunde hast Du durchschnittlich pro Woche?**

\_\_\_\_\_

**30) Wie viel Stunden hast Du insgesamt in einer normalen Schulwoche?**

\_\_\_\_\_

**31) Welchen Unterricht nimmst Du zusätzlich zum normalen Klassenunterricht?**

*ja* *nein*

a) Zusatzunterricht in Mathematik

b) Zusatzunterricht in Italienisch

- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| c) Zusatzunterricht in Erdkunde           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Zusatzunterricht in anderen Fächern    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Nachhilfeunterricht in Mathematik      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Nachhilfeunterricht in Italienisch     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Nachhilfeunterricht in Erdkunde        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Nachhilfeunterricht in anderen Fächern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**32) Wie viele Stunden pro Woche nimmst Du in der Regel zusätzlich zum Pflichtprogramm der Klasse Unterricht (in der Schule, zuhause oder woanders)?**

	<i>Mathematik</i>	<i>Italienisch</i>	<i>Erdkunde</i>	<i>andere Fächer</i>
Ich nehme keine zusätzlichen Stunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weniger als 2 Stunden pro Woche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 oder mehr Stunden, aber weniger als 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 oder mehr Stunden, aber weniger als 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 oder mehr Stunden pro Woche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**33) Denke an das, was Du in der Schule lernst. Wie bewertest Du die folgenden Aussagen?**

	<i>stimme gar nicht zu</i>	<i>stimme nicht besonders zu</i>	<i>stimme zu</i>	<i>stimme voll und ganz zu</i>
a) Die Schule bereitet mich kaum auf das Leben danach vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Schule ist Zeiverschwendung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Schule hilft mir, selbstbewusst Entscheidungen treffen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) In der Schule lerne ich Dinge, die später in meinem Beruf nützlich sein könnten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**34) Wie sehr stimmst Du den folgenden Aussagen über Deine Lehrer und Lehrerinnen zu?**

	<i>stimme gar nicht zu</i>	<i>stimme nicht besonders zu</i>	<i>stimme zu</i>	<i>stimme voll und ganz zu</i>
a) Mit den meisten Lehrern verstehe ich mich gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fast alle Lehrer interessiert es, wie es mir geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die meisten Lehrer hören mir wirklich zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Wenn ich zusätzliche Unterstützung brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die meisten Lehrer behandeln mich fair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Teil  
Erdkunde

**35) Wie viele Schüler gibt es in Deiner Klasse?**

\_\_\_\_\_

**36) Wie oft passiert dies im Erdkundeunterricht?**

	<i>(fast) nie</i>	<i>manchmal</i>	<i>oft</i>	<i>fast immer</i>
a) Schüler(innen) hören der Lehrkraft nicht zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Es geht laut und chaotisch zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Lehrkraft muss lange warten, bis es in der Klasse ruhig wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Die Schüler können nicht konzentriert arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Es vergeht viel Unterrichtszeit, bevor wir uns mit Erdkunde beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**37) Denke darüber nach, was Du im Erdkundeunterricht lernst und bewerte die folgenden Aussagen.**

	<i>stimme gar nicht zu</i>	<i>stimme nicht besonders zu</i>	<i>stimme zu</i>	<i>stimme voll und ganz zu</i>
a) Der Erdkundeunterricht bereitet mich kaum auf das Leben außerhalb der Schule vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Erdkundeunterricht ist Zeitverschwendung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Der Erdkundeunterricht hilft mir, selbstbewusst Entscheidungen zu treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Im Erdkundeunterricht lerne ich Dinge, die für meinen späteren Beruf nützlich sein könnten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**38) Wie oft passiert dies im Fach Erdkunde?**

	<i>(fast) nie</i>	<i>manchmal</i>	<i>oft</i>	<i>fast immer</i>
a) Die Lehrkraft bittet die Schüler, die Bedeutung eines Textes zu erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Lehrkraft stellt Fragen zum Text, die dabei helfen, den Text besser zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Lehrkraft gibt den Schülern genug Zeit, auf ihre Fragen zu beantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Die Lehrkraft rät dazu, ein bestimmtes Buch oder einen Autor zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die Lehrkraft interessiert sich dafür, was die Klasse über einen bestimmten Text denkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Die Lehrkraft hilft den Schülern, Verbindungen zwischen einem gelesenen Text und ihrem Leben herzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Die Lehrkraft zeigt den Schülern, wie der Inhalt eines Textes an schon erworbenes Wissen anknüpft und dieses erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| h) Die Lehrkraft gibt schriftliche Hausaufgaben auf.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Die Lehrkraft verlangt schriftliche Zusammenfassungen zu Texten aus dem Schulbuch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Ich schaffe es, für die Erdkunde-hausaufgaben nicht zu viel Zeit zu brauchen.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**39) Wie sehr stimmst Du den Aussagen über Deine Erdkundelehrerin / Deinen Erdkundelehrer zu?**

- |   | <i>stimme gar nicht zu</i> | <i>stimme nicht besonders zu</i> | <i>stimme zu</i>         | <i>stimme voll und ganz zu</i> |
|---|----------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| a) Ich komme gut mit der Lehrkraft klar.  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| b) Die Lehrkraft interessiert es, wie es mir geht.                                | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| c) Die Lehrkraft hört wirklich zu, was ich zu sagen habe.                         | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| d) Wenn ich zusätzliche Unterstützung brauche, bekomme ich sie von der Lehrkraft. | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| e) Die Lehrkraft behandelt mich fair.   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

**40) Wie sind die Tests (schriftlich /mündlich) im Fach Erdkunde?**

- |   | <i>ja</i>                | <i>nein</i>              | <i>manchmal</i>          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Wir bekommen schriftliche Tests.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Die Lehrkraft kontrolliert bei schriftlichen Tests, ob jeder konzentriert und für sich arbeitet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Nach einem schriftlichen Test bespricht die Lehrkraft ihn mit der Klasse.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- d) Die Lehrkraft informiert die Schüler vor den Tests, wie dieser (und evtl. die einzelnen Fragen) bewertet werden.
- e) Die Lehrkraft fragt die Schüler vor dem Test, ob sie alle Fragen verstanden haben.
- f) Die Schüler und Schülerinnen können Fragen zum Test stellen.
- g) Die Lehrkraft benotet die Tests.
- h) Der Lehrer teilt den Schülern ihre Note mit.
- i) Die Schüler müssen eine Berichtigung machen.
- j) Die Tests sind nicht zu leicht und nicht zu schwer, sondern angemessen für die Fähigkeiten, die man im Fach Erdkunde haben sollte.
- k) Ich habe Angst, abgefragt zu werden. Ich bin nervös und fühle mich unwohl.
- l) Manchmal glaube ich, die Antwort zu kennen, finde aber nicht die richtigen Worte.
- m) Es wäre für mich leichter in einer anderen Sprache als Italienisch zu antworten

**41) Wenn es Deine Aufgabe ist, zwei Seiten aus dem Erdkundebuch zu lesen und zu verstehen und den Inhalt zu behalten, wie bewertest Du die folgenden Strategien?**

Die Skala geht von (1) bis (6); (1) bedeutet *“die Strategie ist überhaupt nicht nützlich”* und (6) *“die Strategie ist total nützlich”*.

**Mögliche Strategie**

**Bewertung**

	<i>nicht nützl. (1)</i>	<i>wenig nützl. (2)</i>	<i>ziemlich nützl. (3)</i>	<i>mehr ja als nein (4)</i>	<i>sehr nützl. (5)</i>	<i>total nützlich (6)</i>
a) Ich konzentriere mich auf die Textstücke, die leicht zu verstehen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich lese den Text zügig 2 Mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Nachdem ich den Text gelesen habe, spreche ich mit jemandem darüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich unterstreiche Schlüsselwörter und wichtige Konzepte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich lese den Text erst langsam und dann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ein 2. Mal oder mehrmals schneller.

f) Ich fasse den Text mit meinen eigenen Worten zusammen.

g) Ich lese jemandem den Text laut vor.

**42) Bewerte jetzt die Qualität Deines Erdkundebuches.**

	<i>stimme gar nicht zu</i>	<i>stimme nicht besonders zu</i>	<i>stimme zu</i>	<i>stimme voll und ganz zu</i>
a) Das Buch bietet den Stoff interessant dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Abbildungen helfen mir, den Stoff besser zu verstehen oder zu behalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Texte sind leicht zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Die Aufgaben im Buch sind nützlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Die Texte sind klar geschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Der verwendete Wortschatz entspricht meinem Alter und meinen Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Die Texte haben die richtige Länge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Wenn die Texte in einer anderen Sprache als Italienisch geschrieben wären, könnte ich sie besser verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Die neuen Fachwörter sind gut erklärt (BIP, „agricoltura di sussistenza“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**43) Was magst Du am Erdkundebuch?**

---

---

**44) Was gefällt Dir nicht am Erdkundebuch und was würdest Du ändern, wenn Du selbst eines gestalten könntest?**

---

---

**45) Wie lernst Du die Texte zuhause?**

*ja*  *nein*



- a) Ich lese sie laut.
- b) Ich lese sie leise.
- c) Ich wiederhole laut.
- d) Ich wiederhole leise.
- e) Ich schreibe die wichtigsten Punkte heraus.
- f) Ich schreibe eine Zusammenfassung des Textes
- g) Ich lasse mich von jemandem abfragen.
- h) Außerdem mache ich dies:
- 
- 

**46) Wie lange brauchst Du im Durchschnitt für Deine Hausaufgaben?**

\_\_\_ Stunden \_\_\_\_ Minuten

**VI. Teil**  
**Büchereien**

**47) Wie oft besuchst Du eine Bücherei für die folgenden Tätigkeiten?**

	<i>nie</i>	<i>manchmal im Jahr</i>	<i>ca. 1 Mal im Monat</i>	<i>manchmal im Monat</i>	<i>manchmal in der Woche</i>
a) um Bücher auszuleihen, die mir gefallen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) um Bücher für die Schule auszuleihen (Hausaufgaben, Recherchen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) zum Hausaufgaben machen, für Recherchen für die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) um Bücher zu lesen, die mir gefallen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) um Zeitschriften oder Zeitungen zu lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) um etwas über Dinge zu lernen, die in der Schule nicht behandelt werden (Sport, Hobbies, Musik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) um ins Internet zu gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**48) Gibt es in Deiner Schule eine Bücherei?**

*ja*      *nein*

**49) Besuchst Du eine Bücherei außerhalb der Schule (z.B. eine Stadtbücherei)?**

<i>nie</i>	<i>manchmal im Jahr</i>	<i>ca. 1 Mal im Monat</i>	<i>manchmal im Monat</i>	<i>manchmal in der Woche</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**50) Was gefällt Dir am Erdkundeunterricht?**

---

---

**51) Was gefällt Dir nicht am Erdkundeunterricht?**

---

---

**52) Was würdest Du ändern, wenn Du ein(e) Erdkundelehrer(in) wärst?**

---

---

**53) Auf einer Skala von 1 bis 6: Wie gefällt Dir der Erdkundeunterricht im Vergleich zu den anderen Nebenfächern?**

Auf der Skala steht (1) für „überhaupt nicht“, (2) für „wenig“, (3) für „ziemlich“, (4) für „genau gleich“, (5) für „besser“ (6) „viel besser“.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**54) Auf einer Skala von (1) bis (6): Wie schwierig ist Erdkunde im Vergleich zu den folgenden anderen Fächern?**

Die Skala geht von (1) „viel leichter“ zu (2) „leichter“, zu (3) „etwas leichter“, zu (4) „gleich“, zu (5) „schwieriger“, bis zu (6) „sehr viel schwieriger“.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
-----	-----	-----	-----	-----	-----

a) Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

b) „ <i>scienze</i> “ (= Biologie, Physik und Chemie in einem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

c) Italienisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

d) Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

e) Englisch

f) Spanisch / Französisch

**55) Hat Dir jemand Geschichten vorgelesen, als Du klein warst? Wenn ja, schreibe, wer (z.B.: Mama, Papa, Oma) und wie oft (z.B.: jeden Tag, manchmal, selten).**

---

**56) Welche weiterführende Schule hast Du ausgewählt oder wirst Du whrscheinlich wählen? Schreibe z.B. "istituto tecnico" oder "liceo linguistico".**

---

Ganz herzlichen Dank für Deine Mitarbeit!

## 4. Terminologie der sprachlichen Ananlysen

### 4.1 Abkürzungen der Wortarten

Abkürzung	übersetzte Bedeutung	Abkürzungen, Gebrauchsmarken	übersetzte Bedeutung
s.m.	maskulines Substantiv	part.pres.v.tr./intr.	Partizip Präsens
s.f.	feminines Substantiv	pron.dimostr.	Demonstrativpronomen
pl.	Plural	pron.pers.	Personalpronomen
art.det.	bestimmter Artikel	pron.rel.	Relativpronomen
art.indet.	unbestimmter Artikel	pron.indef.	Indefinitpronomen
agg.	Adjektiv	conf.	Konfix
agg.num.ord.	Ordinalzahl	var. (s.m./f.)	Variante (eines Nomens)
agg.num.card.	Kardinalzahl	var.posiz.	positionsbedingte Variante
agg.dimostr.	Demonstrativadjektiv	el.inf.p.	Element eines Infinitiv Passivs
agg.poss.	Possessivadjektiv	el.loc.	Element eines Phrasems
agg.indef.	indefinites Adjektiv	el.n.p.	Element eines Eigennamens
n.p.	Eigename	el.CO/el.FO, etc.	Element eines Phrasems aus dem entsprechenden Teil des WS
sigla	Sigle	FO	fundamentaler Wortschatz
n.p./sigla	Eigename / Sigle	AU	hoher Gebrauch
prep.	Präposition	AD	hohe Disponibilität
avv.	Adverb	CO	allgemeiner Wortschatz
abbr.	Abkürzung	ES	Exotismus/Fremdwort
simb.	Symbol	BU	niedriger Gebrauch
loc.agg.	adjektivales Phrasem	LE	literarischer Gebrauch

loc.cong.	konjunktionales Phrasem	ES	Exotismus
loc.s.f./m.	nominales Phrasem	TS	technisch-spezifischer WS
loc.avv.	adverbiales Phrasem	(FO, AU etc.) fig.	figurative Bedeutung
loc.v.	verbales Phrasem	(FO, AU etc.) estens.	ausgeweitete Bedeutung
v.tr.	transitives Verb	<b>Beispiele für TS:</b>	
v.intr.	intransitives Verb	TS geogr.	geographischer WS
inf.v.tr./intr.	Infinitiv Präsens	TS econ.	wirtschaftlicher WS
inf.p.v.tr.	Infinitiv Passiv	TS dir.intern.	WS internationales Recht
inf.pass.v.tr./intr.	Infinitiv Perfekt	TS ling.	linguistischer WS
ger.v.tr./intr.	Gerundium	TS scient.	naturwissenschaftlicher WS
part.pass.v.tr./intr.	Partizip Perfekt	TS stor.	geschichtlicher WS

Tabelle 1: Terminologie der sprachlichen Analysen

## 4.2 Abkürzungen der verwendeten Fachsprachen nach dem GRADIT (DE MAURO 1999/2000)

Technisch-spezifischer Wortschatz	Übersetzung
TS agr.	Agrarwissenschaft
TS amin.az.	Betriebsverwaltung
TS antrop.	Anthropologie
TS archeol.	Archäologie
TS arm.	Waffen, Bewaffnungen
TS astrol.	Astrologie
TS astron.	Astronomie
TS biochim.	Biochemie
TS biol.	Biologie
TS bot.	Botanik
TS bot.com.	allgemeiner Begriff aus der Botanik
TS buocr.	Bürokratie
TS cartogr.	Kartographie
TS chim.	Chemie
TS dir.	Rechtswissenschaften
TS dir. intern.	internationales Recht
TS dir.amm.	Verwaltungsrecht
TS dir. Lav.	Arbeitsrecht
TS ecol.	Ökologie
TS econ.	Wirtschaft
TS polit.	Politik
TS sociol.	Soziologie
TS etnol.	Ethnologie
TS fin.	Finanzwesen

TS fis.	Physik
TS mat.	Mathematik
TS geofis.	Geophysik
TS geogr.	Geographie
TS idrol.	Hydrologie
TS geol.	Geologie
TS industr.	Industrie
TS inform.	Informatik
TS let.	Literatur
TS ling.	Linguistik
TS mar.	Marine
TS metall.	Hüttenwesen
TS meteor.	Wetterkunde
TS metrol.	Maß- und Gewichtslehre
TS miner.	Mineralogie
TS monet.	Währungen
TS paleont.	Paläontologie
TS pubbl.	Werbung
TS relig.	Religion
TS scient.	(natur-)wissenschaftlicher Wortschatz
TS sport	Sport
TS stat.	Statistik
TS stor.	Geschichte
TS tecn.	Technik
TS topogr.	Topographie
TS urban.	Urbanistik
TS vulcanol.	Vulkanologie
TS zool.com.	allgemeiner Begriff aus der Zoologie
TS zoot.	Viehzucht

Tabelle 2: Im GRADIT (DE MAURO 1999/2000) verwendete Abkürzungen der Fachsprachen

## 5. Zuordnung der Schüler-Aliasnamen aus Kapitel 9

### Klasse an der Vespucci

Ava = Schülerin C  
Larissa = Schülerin D  
Lorenzo = Schüler I  
Nicholas = Schüler A  
Nora = Schülerin B  
Olga = Schülerin J  
Rodrigo = Schüler H

### Klasse an der Morante

Asia = Schülerin H  
Giada = Schülerin M  
Giorgia = Schülerin C  
Letizia = Schülerin I  
Lev = Schüler G  
Lisa = Schülerin K  
Luca = Schüler A  
Sonia = Schülerin B  
Vincenzo = Schüler F

### Klasse III A der Pestalozzi

Arianna = Schülerin B  
Camilla = Schülerin F  
Costa = Schüler L  
Ines = Schülerin H  
Luca = Schüler D  
Ludovico = Schüler C  
Vera = Schülerin G  
Pierpaolo = Schüler M  
Tania = Schülerin M

### Klasse III B der Pestalozzi

Chiara = Schülerin G  
Federico = Schüler E  
Luca = Schüler I  
Marco = Schüler K  
Pamela = Schülerin J  
Tommaso = Schüler B

### Klasse III C der Pestalozzi

Lea = Schülerin E  
Linda = Schülerin G  
Margherita = Schülerin I

## **6. Textproduktionen der Lernenden zu geographischen Regionen**

## 6.1 Textbeispiele aus der Klasse an der Schule Morante

24-12-13

1) Componi un testo in cui descrivi i caratteri fisici, climatici ed economici della regione indiana, sperando che da questo scritto alcuni tuoi compagni dovranno imparare per preparare l'interrogazione di geo.

2) Andresti a vivere in India? Motiva la tua risposta.

1) L'India si trova nel continente Asia o EurAsia, ma di essa non si parla, meridionale la maggior parte del territorio indiano è una penisola che cioè si affaccia da tre parti del mare, Oceano Indiano e il Mare Arabico, a est confina con il Myanmar, a nord est con la Cina, a nord ovest con l'Afghanistan e a ovest con l'Iran. L'India ha un'area grande circa quattro milioni. A nord della regione indiana troviamo i monti più alti del pianeta che sono l'Himalaya e Karakoram, questi monti sono giovani hanno gli stessi <sup>anni</sup> delle Alpi e sono circa alti 5000 metri di altezza. Una parte della regione indiana che è il Deccan che ha una forma

triangolare che tanto tempo fa faceva parte del continente africano che è andato a spostarsi verso l'Asia e con le placche convergenti è andato a sbattere ecco perché in quelle regioni troviamo i monti più alti delle terre.

L'India è abitata da circa un miliardo di abitanti, l'area più abitata per esempio è

Mumbai che ha circa undici milioni di abitanti. L'India ha un densità di 300 ab/km<sup>2</sup> (abitanti x km<sup>2</sup>)

La maggior parte della popolazione vive nei villaggi sparsi (se non mi ricordo bene il 70%) nella campagna.

Abbildung 40: Textproduktion der Schülerin M, Morante (Seite 1)



di meno, è un vero problema,  
perché ci sarebbe una carenza  
che impedirebbe la produzione  
di prodotti e il cibo non basterebbe  
per tutti.

2) l'industria non è molto sviluppata.

Quella più diffusa è quella  
tessile.

21/02/2013

(Si estraggono <sup>NO</sup> zoro, bauxite)

Ci sono numerose miniere; le  
più importanti sono quelle  
di zoro e di bauxite.

Il sistema di comunicazione  
si basa su

Il sistema geronoviano è esteso,  
momento ~~è~~ sviluppato; il treno  
costituisce il principale mezzo  
di trasporto. Questo aereo  
non è molto sviluppato, ma è

in crescita grazie al turismo.

2) Io andrei a vivere in India  
per il bel mare, però ci sono  
comunque numerosi vantaggi.

	CARATTERI FISICI	6 1/2
1- CONTENUTI	" DEMOGRAF.	7 1/2
	" ECONOMICI	8-
2- ORGANIZZAZ. DEL TESTO E	CAPACITÀ DI SINTESI	7
3- UTILIZZO DEL LESSICO SPECIFICO		7 =
4- COMPRENSIONE GLOBALE DELL'	≠ TRA I DUE CONTESTI CULTURALI	6
5- INDIVIDUAZIONE ED ESPRESSIONE	DEL PERSONALE PUNTO DI VISTA	6
6- VALUTAZIONE GLOBALE		7-

Componi un testo in cui descrivi i caratteri fisici, demografici ed economici della regione indiana, sapendo che su questo scritto alcuni tuoi compagni dovranno studiare per preparare l'interrogazione di geografia.

Andresti a vivere in India? Motiva la tua risposta.

La regione indiana occupa la parte meridionale della regione meridionale. Nella parte settentrionale troviamo la catena montuosa dell'Himalaya e del Karakoram, le più alte del mondo, con l'Everest (8848 m) e il K2 (8611 m). <sup>più importanti dell'Asia</sup> Da qui nascono i fiumi.

Però c'è la pianura del Gange, una delle più vaste pianure alluvionali.

In India troviamo la penisola del Deccan, con i delimitata da i Ghati occidentali che si affacciano sul Mar Arabico, e i Ghati orientali che si affacciano sul Golfo del Bengala. Ci sono degli arcipelaghi, come quello delle Maldivine, ma l'isola più grande è quella dell'Isola Srilanka.

I fiumi sono abbondanti grazie al clima monsonico. I più importanti sono il Gange, considerato il fiume sacro, l'Indo e il Brahmaputra.

La densità di popolazione della regione indiana è di 317 ab./km<sup>2</sup>, ma in certe città, come Mumbai arriva a toccare anche 9392 ab./km<sup>2</sup>.

La distribuzione della popolazione è irregolare, infatti la zona del deserto di Thar e le montagne è disabitata.

Vivono in quartieri poveri, dove a volte non ci sono neanche le fognature e gli acquedotti, alternati a quartieri ricchi e industrializzati.

Per quanto riguarda l'economia, è basata sull'agricoltura ed essendo numerose piogge, si coltivano prodotti come il riso che ha bisogno di moltissima acqua. Se qualche anno piove

di meno, ~~è~~ un vero problema,  
 perché ci sarebbe una carenza  
 che impedirebbe la produzione  
 di prodotti e il cibo non basterebbe  
 per tutti.

2<sup>a</sup> industria non è molto sviluppata.

Quella più diffusa è quella  
 tessile.

21/02/2013

(Si estraggono <sup>NO</sup> zoro, bauxite)

Ci sono numerose miniere; le  
 più importanti sono quelle  
 di zoro e di bauxite.

- |                                   |                  |       |
|-----------------------------------|------------------|-------|
|                                   | CARATTERI FISICI | 6 1/2 |
| 1- CONTENUTI                      | II DEMOGRAF.     | 7 1/2 |
|                                   | II ECONOMICI     | 8-    |
| 2- ORGANIZZAZ. DEL TESSUTO        |                  |       |
| CAPACITÀ DI SINTESI               |                  | 7     |
| 3- UTILIZZO DEL LESSICO SPECIFICO |                  | 7 =   |

Il sistema di comunicazione

in base a

Il sistema geronoviano è esteso,  
 momento ~~è~~ sviluppato; il treno  
 costituisce il principale mezzo  
 di trasporto. Questo aereo

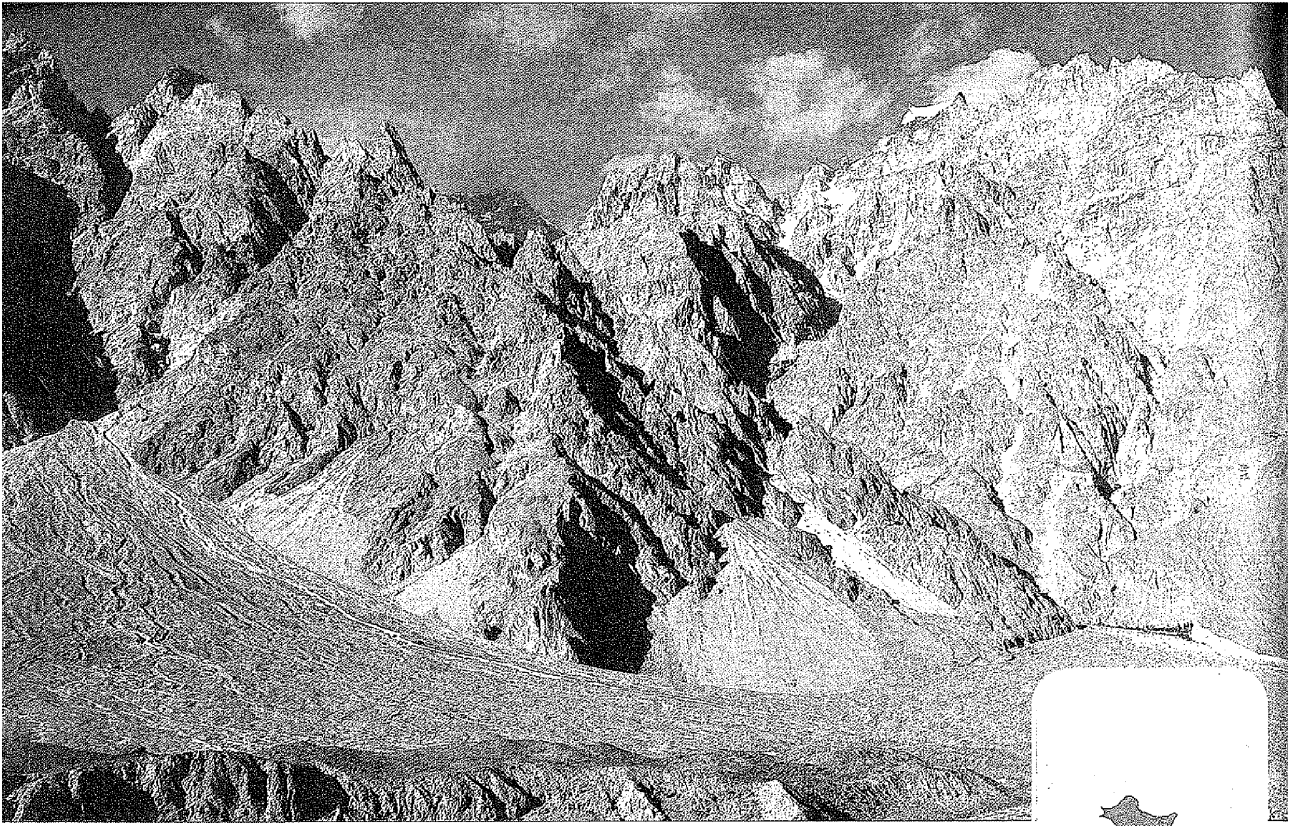
- |                                  |                                |   |
|----------------------------------|--------------------------------|---|
| 4- COMPRENSIONE GLOBALE DELLO    | ≠ TRA I DUE CONTESTI CULTURALI | 6 |
| 5- INDIVIDUAZIONE ED ESPRESSIONE | DEL PERSONALE PUNTO DI VISTA   | 6 |

non è molto sviluppato, ma è  
 in crescita grazie al turismo.

- |                        |  |    |
|------------------------|--|----|
| 6- VALUTAZIONE GLOBALE |  | 7- |
|------------------------|--|----|

2<sup>do</sup> io andrei a vivere in India  
 per il bel mare, però ci sono  
 comunque numerosi vantaggi.

## 6.2 Lehrbuchseiten zur indischen Region



# La regione indiana

La regione indiana occupa una vasta parte dell'Asia centro-meridionale e si prolunga fin nell'Oceano Indiano, dove si trovano varie isole: le più importanti sono quella dello Sri Lanka, che è anche la più vasta, e quelle raggruppate nell'Arcipelago delle Maldive, splendido atollo corallino che si solleva qualche metro sul livello del mare in prossimità dell'Equatore.

*“Nelle solitarie pietraie himalaiane c'è un curioso mercato: puoi barattare il vortice della vita con una beatitudine senza confini.”*

Milarepa

### Dati a confronto

	Regione	Continente
Superficie	4 490 518 km <sup>2</sup>	10% del continente*
Popolazione	1 355 176 000	35% del continente*
Densità	301,7 ab./km <sup>2</sup>	+216,7 rispetto alla media del continente*

\* Il dato dell'Asia comprende anche Cipro, Turchia e Russia asiatica.

Nella fotografia in alto, lo spettacolare paesaggio montuoso del Pakistan.

114

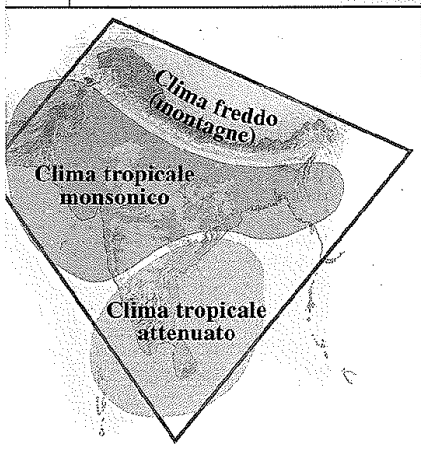
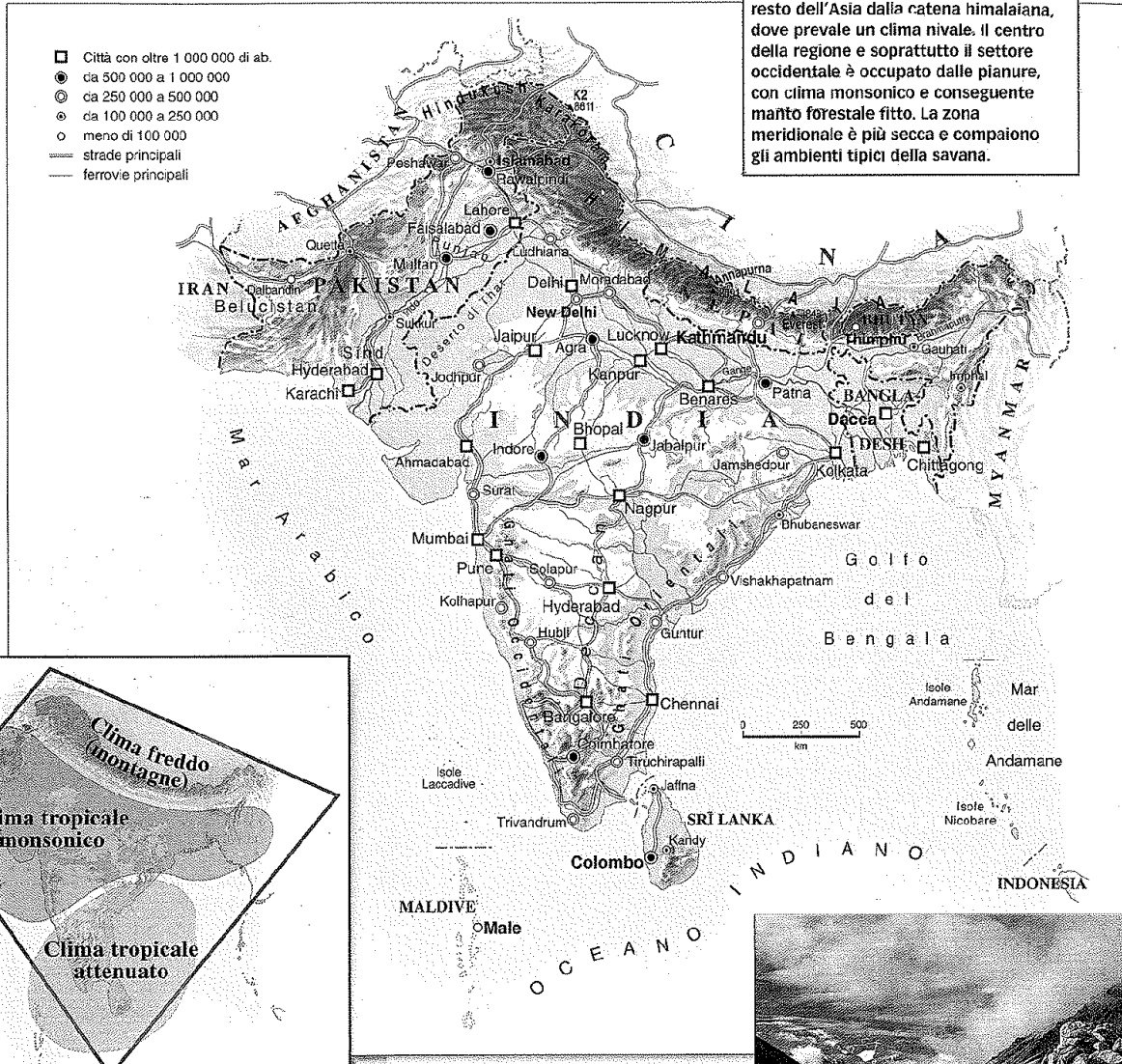
Asia

Abbildung 44: S. 114 (BERSEZIO 2008)

# L'identità geografica

Osserva la carta

La regione indiana ha la forma di un immenso triangolo rovesciato, unito al resto dell'Asia dalla catena himalaiana, dove prevale un clima nivale. Il centro della regione e soprattutto il settore occidentale è occupato dalle pianure, con clima monsonico e conseguente manto forestale fitto. La zona meridionale è più secca e compaiono gli ambienti tipici della savana.

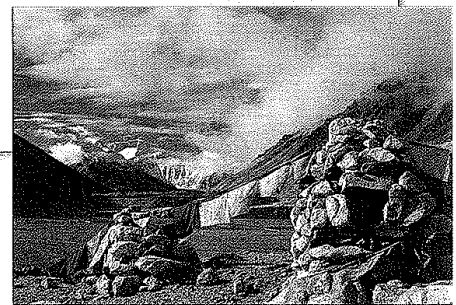


## Le montagne più alte della Terra

A nord della regione indiana si trovano i sistemi montuosi più alti della Terra: l'Himalaia e il Karakoram. In Nepal vi sono infatti tutte le quattordici cime che superano gli 8 000 metri di altezza, tra cui l'Everest e il K2.

Le due catene si sono sollevate nella stessa epoca delle Alpi e sono così alte e aguzze perché sono "giovani" e l'erosione non ha avuto

ancora il tempo di spianarle. Grandi fiumi hanno inciso valli profonde, al cui sbocco si trovano conioia a forma di vaste terrazze naturali. Su queste trovano spazio i villaggi, le strade e le coltivazioni. I monti non sono mai stati un vero impedimento alle comunicazioni e sono attraversati da alcuni valichi, che comunque toccano i 5 000 metri di altezza.



Un'immagine del paesaggio himalaiano.

### I fiumi e le grandi pianure

I ghiacciai e i monsoni alimentano i fiumi, che si individuano bene sulla carta a pagina 115: i maggiori sono il **Gange**, l'**Indo** e il **Brahmaputra**. Tutti hanno le sorgenti ai piedi dell'Himalaia e le foci a delta, con intrichi di canali e aree soggette a inondazioni.

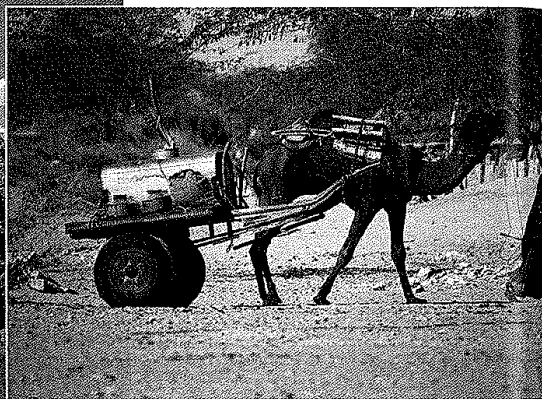
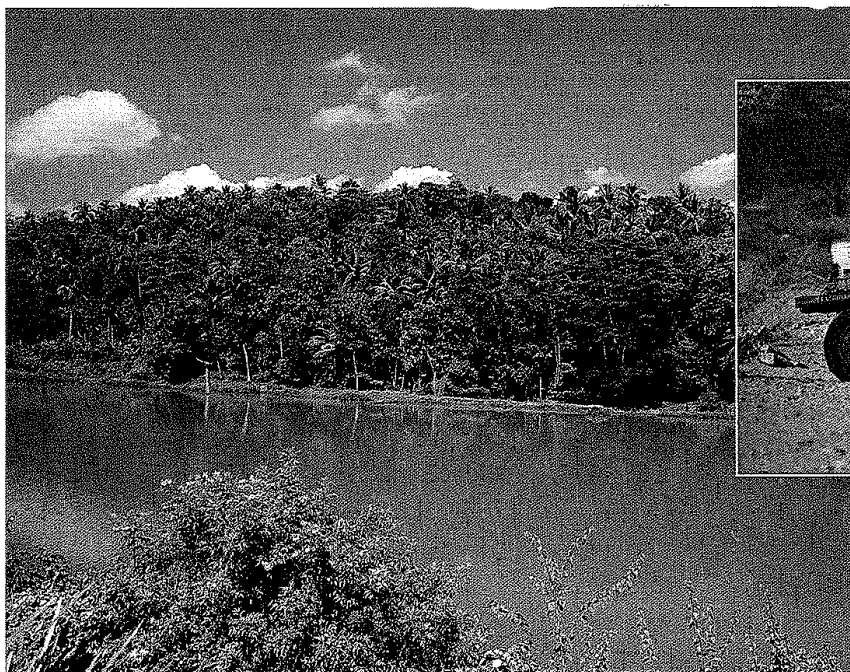
Lungo il corso del Gange si estende una delle più vaste **pianure alluvionali** della Terra, formata dai sedimenti depositati dalle acque. L'intera pianura è cinta verso nord da una zona di risorgive e di terreni paludosi. A ovest è limitata dal **Deserto di Thar**, tra India e Pakistan, un'area pressoché disabitata.

### La Penisola del Deccan

La parte più meridionale della regione è costituita dagli **altipiani** del Deccan, che hanno un'altezza media di 500-1 000 metri e sono il frutto di un'intensa attività di erosione che ha spianato gli antichi rilievi. Lungo i bordi meridionali si trovano due allineamenti montuosi: i **Monti Ghati Occidentali** e quelli **Orientali**. I territori interni sono in gran parte aridi.

### Gli atolli corallini delle Maldive

Nell'Oceano Indiano si trovano gli atolli corallini degli arcipelaghi delle Maldive e grandi isole come lo Sri Lanka.



Qui sopra, il trasporto di una cisterna d'acqua a dorso di cammello nel Deserto di Thar, al confine tra India e Pakistan.

Lungo il corso del fiume Mahaweli, il più lungo dello Sri Lanka, si sviluppa una lussureggiante foresta tropicale.

#### I Paesi della regione indiana

Paesi	Capitale	Superficie (km²)	Popolazione (x 1 000 ab.)	Densità (ab./km²)	ISU (posizione nella graduatoria mondiale)
<b>Bangladesh</b>	Dacca	147 570	125 122	848	139
<b>Bhutan</b>	Thimphu	46 500	2 198	47	136
<b>India</b>	New Delhi	3 287 263	1 041 144	317	127
<b>Maldive</b>	Male	298	280	940	86
<b>Nepal</b>	Kathmandu	147 181	23 707	161	143
<b>Pakistan</b>	Islamabad	796 096	143 768	181	144
<b>Sri Lanka</b>	Colombo	65 610	18 957	289	99
<b>Italia</b>	Roma	301 338	57 056	189	21

## L'identità demografica

Gran parte della regione indiana è **sovrapopolata**. L'India da sola ha quasi un miliardo di abitanti e un tasso di crescita altissimo. La **densità** tocca punte vertiginose nelle aree di forte concentrazione: 4 000 abitanti per chilometro quadrato nella regione di Delhi, oltre 800 nell'area del Golfo del Bengala, dove si trovano tre enormi città: Kolkata, indiana, Dacca e Chittagong del Bangladesh.

Vi sono anche **zone inospitali**, in cui la popolazione è scarsa, come nell'area desertica del Thar, tra India e Pakistan, e nelle regioni montuose dell'Himalaia e del Karakoram.

### Gli insediamenti

La maggior parte della popolazione, circa il 70%, vive in **villaggi sparsi** nelle campagne. Tuttavia l'**urbanizzazione** è in aumento e alcune città sono diventate enormi, come Delhi e Kolkata, in India, dove masse di immigrati vivono nei quartieri periferici fatiscenti.

Nelle città del Bangladesh, **Dacca**, la capitale, e **Chittagong**, la situazione è ancora più drammatica, benché tre abitanti su quattro vivano nelle

### Le città più popolate

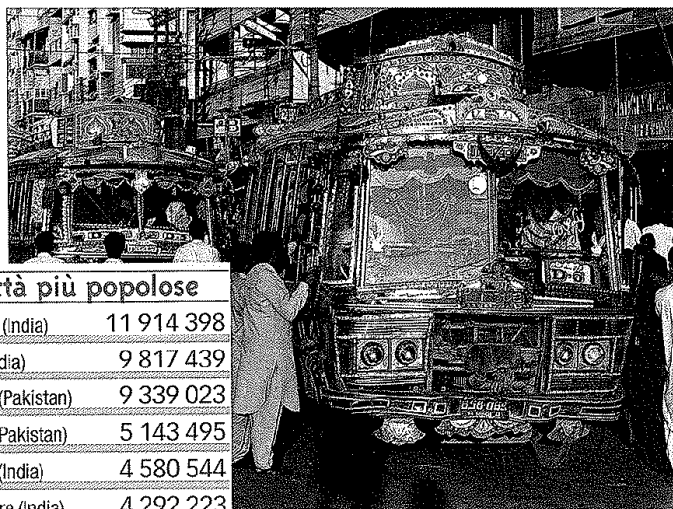
Mumbai (India)	11 914 398
Delhi (India)	9 817 439
Karachi (Pakistan)	9 339 023
Lahore (Pakistan)	5 143 495
Kolkata (India)	4 580 544
Bangalore (India)	4 292 223

campagne, che tuttavia vengono periodicamente invase da inondazioni, talvolta catastrofiche.

In altre grandi città la situazione è migliore, come a **Mumbai** (India), un centro industriale con quartieri moderni, e a **Karachi**, città portuale del Pakistan, dotata di industrie e quartieri eleganti.

Ancora differente è la situazione nella conurbazione di **Rawalpindi** e **Islamabad**, capitale del Pakistan, dove quartieri modernissimi si alternano ad ampie zone degradate.

Le strade trafficate di Karachi, in Pakistan.



### Approfondimento

## I popoli della regione indiana

Nell'antichità la regione fu abitata da tribù di cacciatori e di agricoltori, come gli antenati degli attuali dravidi i quali nel III millennio a.C., si erano insediati nella valle del Gange. Verso il 1500 a.C., ondate successive di popolazioni di pastori provenienti da nord-est invasero le stesse regioni e si mescolarono agli antichi abitanti, creando una complessa sovrapposizione di gruppi etnici diversi. Oggi solo i discendenti delle antiche **popolazioni di montagna** come i *newar*, in Nepal, e gli *sherpa*, in Tibet, possono essere considerati indigeni. Nelle pianure, al contrario, le antiche tribù locali si sono mescolate più facilmente con i popoli stranieri di origine indoeuropea; invece del **buddismo**, diffuso tra le popolazioni di montagna, esse abbracciarono la **religione induista**.



Nel Bhutan, piccolo Stato situato sul versante meridionale dell'Himalaia, la popolazione è di origine tibetana e di religione buddista. Nella fotografia, una portatrice di acqua.

## L'identità economica

L'arcipelago delle Maldive comprende oltre mille isole, di cui solo 200 abitate. La barriera corallina, unica per la sua bellezza, attira ogni anno numerosi turisti appassionati di immersioni subacquee

Nonostante le enormi potenzialità di sviluppo, l'economia della regione indiana è estremamente **arretrata**. In tutti gli Stati, la principale fonte di reddito è ancora l'**agricoltura**, che assorbe circa due terzi della popolazione attiva.

Anche Stati un tempo relativamente floridi, come lo Sri Lanka, si trovano oggi in una situazione di arretratezza. Inoltre, la frequenza delle catastrofi naturali, come le inondazioni durante la stagione dei monsoni (negli ultimi anni è stato particolarmente colpito il Bangladesh), contribuisce a rallentare lo sviluppo della regione.

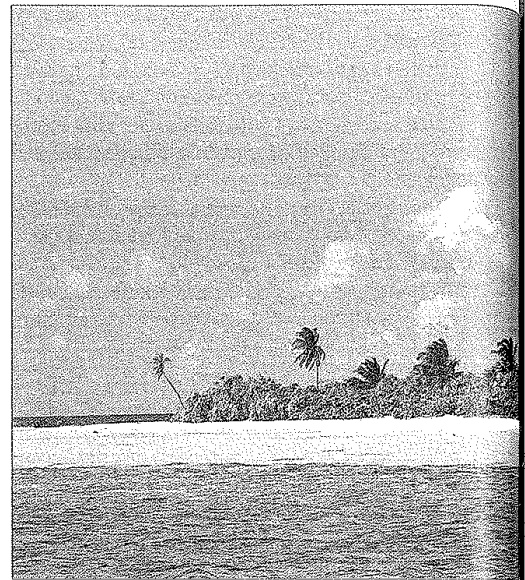
### Agricoltura per l'autosufficienza alimentare

Tutti gli Stati della regione hanno avviato programmi per superare l'arretratezza dei metodi di coltivazione. In India, dove la superficie coltivabile è in costante aumento a causa di ampi disboscamenti, il settore agricolo ha raggiunto risultati incoraggianti: non solo ha conseguito l'**autosufficienza alimentare**, ma esporta grandi quantità di prodotti.

Il **riso** base dell'alimentazione in tutta la regione, è coltivato ovunque, ma specialmente nelle zone dove le precipitazioni sono abbondanti, tanto da garantire spesso un secondo raccolto (come accade nel Bengala indiano e nel Bangladesh); il **frumento** e la **segala** predominano dove il clima è più asciutto, come in Pakistan.

Tra gli altri prodotti vengono largamente esportati il **te**, la **cannella** e il **cotone**, coltivati in India e nello Sri Lanka.

Nella fotografia, la raccolta del tè in Sri Lanka.



### L'industria utilizza le risorse minerarie

Alcuni Paesi hanno un buon potenziale energetico e notevoli **risorse minerarie**: l'India possiede giacimenti di carbone, ferro, manganese, bauxite e qualche giacimento petrolifero. L'energia elettrica proviene in gran parte da centrali termiche molto inquinanti e da centrali idriche che sfruttano l'acqua abbondante dei fiumi. In Pakistan le risorse minerarie (lignite, petrolio, gas naturale, ferro) sono ancora poco sfruttate. Le industrie più importanti sono quella **siderurgica**, **meccanica**, **chimica** (produzione di fertilizzanti) e quella **tessile**, da sempre fiorente e attualmente in ulteriore espansione.

### Il terziario è in espansione

In tutta la regione indiana il settore dei servizi è in espansione, anche se ciò è dovuto in parte alla grande diffusione di piccolissime attività commerciali.

La **rete stradale** è poco sviluppata e gran parte delle comunicazioni è affidata ancora alla lunga e fitta rete ferroviaria costruita dagli inglesi. Il trasporto aereo è in crescita, grazie soprattutto al **costante sviluppo del turismo**, in India, Nepal e Maldive.



## Un'economia frenata e stimolata dagli stranieri

Lo sviluppo economico della regione indiana è stato fortemente condizionato dagli interventi stranieri che, nel corso del tempo, hanno operato sia da stimolo in alcuni settori sia da freno in altri.

### L'arrivo dei primi europei

I primi europei che raggiunsero le coste dell'India furono, nel Cinquecento, i portoghesi, seguiti nei secoli successivi da olandesi, inglesi e francesi.

Nel Settecento, la **Compagnia inglese delle Indie Orientali**, una potente organizzazione finanziaria, politica e militare privata (ma protetta dallo Stato), avviò una decisa politica di espansione coloniale. Dopo la conquista del Bengala (1757) e altre acquisizioni territoriali, in seguito alla completa decadenza dell'Impero Moghul che aveva regnato sull'India, la Compagnia si assicurò il **monopolio del fiorentissimo commercio della seta**.

Nella prima metà dell'Ottocento l'India era ormai divenuta di fatto una colonia inglese, tant'è che nel 1858, dopo una sanguinosa rivolta dei soldati indiani della Compagnia, i territori della grande penisola passarono sotto la **sovranità diretta della corona britannica**.

### L'indipendenza e la condizione attuale

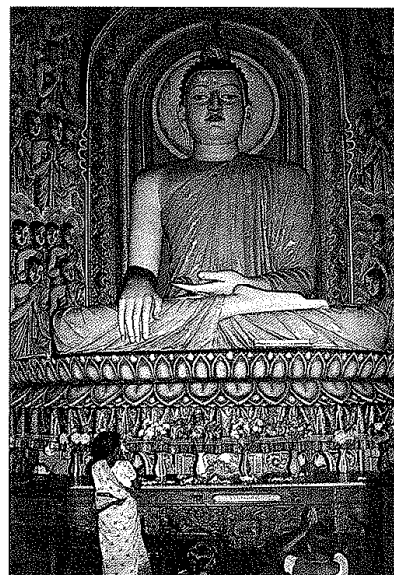
La presenza europea avviò lo **sviluppo economico moderno** dell'India, ma causò gravi sofferenze alle popolazioni locali, benché gli inglesi cercassero di governare più con l'appoggio dell'aristocrazia indiana che con le armi.

Nel 1915, **Mohandas Karamchand Gandhi**, più tardi noto come il *Mahatma* ("grande anima"), massimo esponente della dottrina della non violenza, si mise a capo di un vasto

movimento anticoloniale e riuscì a ottenere l'**indipendenza** dagli inglesi (agosto 1947). Scoppiarono allora sanguinosi conflitti tra induisti e musulmani che portarono alla formazione di due Stati distinti: l'India, dove prevale la componente induista, e il Pakistan, dove prevale quella islamica.

La convivenza tra indiani e pakistani è ancora oggi difficile, sia per ragioni religiose sia per motivi economici. Tra i due Paesi (entrambi dotati di arsenali nucleari) avvengono ripetutamente scontri di confine per il controllo della regione del **Kashmir**, ricca di acqua, di suolo fertile e di foreste.

Gravi tensioni esistono da anni anche nello Sri Lanka, dove si combattono in una sanguinosa guerra civile le forze governative e il gruppo dei separatisti **tamil**.



Dalla fine del 1970, lo Sri Lanka è insanguinato dal conflitto tra la maggioranza singalese, di religione buddista, e la minoranza tamil, di religione induista, che chiede l'indipendenza delle province settentrionali. Nella fotografia, un tempio buddista di Colombo.

## Geografia operativa

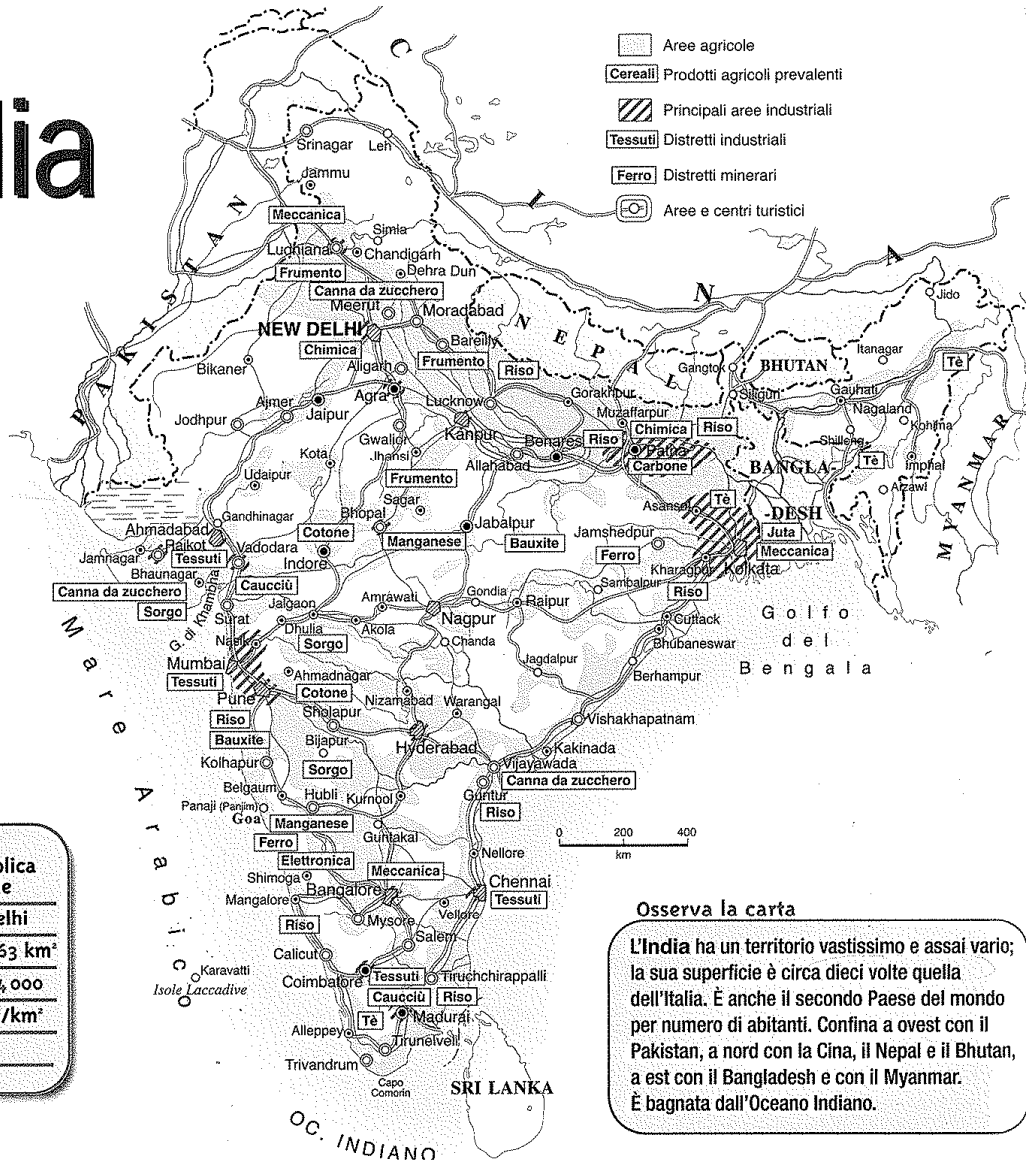
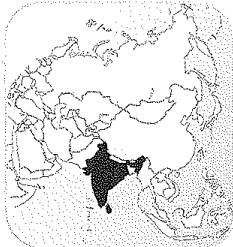
**1** Dopo aver letto il testo dell'Approfondimento, prova a completare il brano che segue. Il compito è facilitato dalle parole elencate a piè di pagina.


L'economia indiana fu condizionata da \_\_\_\_\_  
 in particolare si trattò di \_\_\_\_\_ nel  
 Cinquecento, seguiti nel Settecento da \_\_\_\_\_ e  
 \_\_\_\_\_. Questi ultimi si avvalsero della

\_\_\_\_\_ e si assicurarono il fiorente  
 commercio della \_\_\_\_\_.  
 Per governare utilizzarono \_\_\_\_\_ e  
 anche \_\_\_\_\_. Il movimento anticoloniale diretto da  
 \_\_\_\_\_ ottenne \_\_\_\_\_ nel 1947.

◦ interventi di potenze straniere ◦ Gandhi ◦ olandesi ◦ inglesi ◦  
 seta ◦ Compagnia delle Indie ◦ le armi ◦ l'appoggio dell'aristocrazia locale ◦  
 portoghesi ◦ l'indipendenza

# India



	
Forma di governo	<b>repubblica federale</b>
Capitale	<b>New Delhi</b>
Superficie	<b>3 287 263 km<sup>2</sup></b>
Popolazione	<b>1 041 144 000</b>
Densità	<b>317 ab./km<sup>2</sup></b>
Popolazione urbana	<b>27,9%</b>

### Osserva la carta

L'India ha un territorio vastissimo e assai vario; la sua superficie è circa dieci volte quella dell'Italia. È anche il secondo Paese del mondo per numero di abitanti. Confina a ovest con il Pakistan, a nord con la Cina, il Nepal e il Bhutan, a est con il Bangladesh e con il Myanmar. È bagnata dall'Oceano Indiano.

## L'ambiente naturale

Il territorio dell'India è diviso in tre regioni molto differenti: la zona himalaiana, la pianura del Gange e la Penisola del Deccan.

La **zona himalaiana** comprende a nord-ovest la regione del Kashmir (contesa con il Pakistan) e a nord-est quella del Sikkim. Nel Kashmir si trovano sia rilievi collinari incisi da ampie valli dal fondo pianeggiante e fertile, dette *dun*, fittamente popolate, sia gigantesche montagne, come il Nanda Devi che raggiunge quota 7 817 metri, solcate da profonde valli.

La **pianura del Gange** è una delle più grandi pianure alluvionali della Terra. Una vasta zona di risorgive ha creato terreni paludosi, i *terai*, che oggi sono stati in parte bonificati. Il Gange, fiume sacro degli induisti e meta di immense folle di pellegrini, sfocia nel Golfo del Bengala, dopo essersi unito con il fiume Brahmaputra e aver formato un unico grande ramo.

La **Penisola del Deccan** è unita alla pianura del Gange da un rilievo che forma gli altipiani centrali dell'India. Più a sud, la parte peninsulare è costituita da tavolati circondati da montagne, che digradano verso la costa dell'Oceano Indiano.



Nanda Devi, la dea della gioia nella religione indù, è una tra le più alte e sacre montagne dell'Himalaia indiano.

Qui sotto, il rito della purificazione nelle acque del fiume Gange, meta ogni anno di milioni di pellegrini.

## Demografia e modelli urbani

La popolazione dell'India è di oltre un miliardo di persone: è la seconda al mondo, dopo quella cinese, ed è circa 20 volte più numerosa di quella italiana. Ha ancora un ritmo di accrescimento elevato (1,7% all'anno), nonostante l'esito positivo delle campagne di pianificazione familiare. Data la vastità del territorio, la densità media non è elevata (317 ab./km<sup>2</sup>), ma in alcune aree si raggiungono valori altissimi, come nella provincia di Delhi (9 294 ab./km<sup>2</sup>).

Ancora oggi i tre quarti degli indiani vivono nei villaggi, quasi tutti senza strade, collegati solo da sentieri, molto spesso privi di fognie e acquedotti. Fin dall'antichità, infatti, la trama del territorio si è fondata sui **villaggi** e sui centri rurali che facevano capo alle città dei principi locali, sedi del potere politico. Queste **città** avevano una pianta regolare: al centro dell'abitato c'erano il palazzo del principe e il tempio indù, dove convergevano le strade e dove i contadini portavano i loro tributi.

Questa organizzazione feudale si ruppe con l'arrivo dei colonizzatori europei. L'artigianato e l'agricoltura tradizionali decadde all'inizio del Novecento, mentre si sviluppavano i **centri urbani** che avevano una posizione migliore per i commerci e le vie di comunicazione.

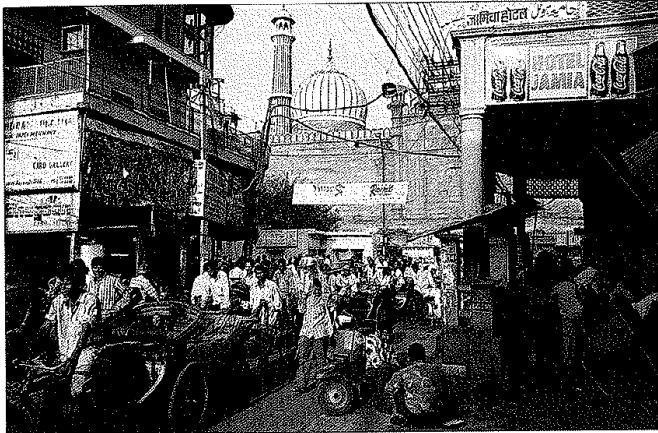


A lato, una veduta dei quartieri moderni di Mumbai.



India

123



Qui sopra, il mercato di Delhi e sullo sfondo la moschea Jama Masjid, la più grande dell'India.

A destra, un piccolo villaggio nella regione del Tamil Nadu, nel sud del Paese. L'India, come emerge dalla lettura della carta, è una repubblica federale costituita da 28 Stati e 7 Territori amministrati dal governo centrale. Lo Stato più esteso è quello del Rajasthan, il più abitato è quello del Bengala Occidentale.

### Regioni e città

Anche se poco più di un quarto della popolazione indiana vive in città, nel Paese sorgono alcune grandi metropoli con milioni di abitanti. Si tratta in genere di città che si sono sviluppate sotto la dominazione britannica, spesso per sostenere le attività commerciali dei colonizzatori.

Delhi, la capitale, è la città più ricca di storia, sorta in un punto di importanza strategica, che domina il passaggio dalla Valle dell'Indo a quella del Gange. Tra i suoi monumenti spiccano il Forte Rosso, che fu residenza imperiale, e una moschea che è seconda solo a quella della Mecca. La città è lo specchio del Paese, con i suoi impressionanti contrasti sociali: una folla incredibile staziona in ogni angolo e numerosi sono i disoccupati, i vagabondi, i bambini denutriti, i mendicanti, i lebbrosi, gli storpi, i venditori ambulanti, i santoni,

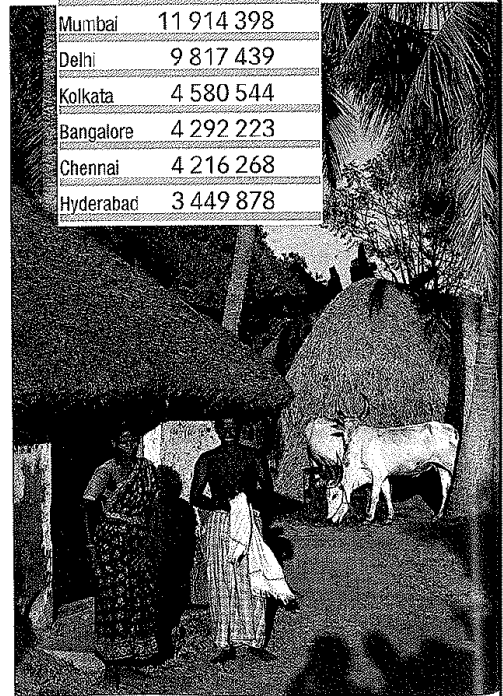
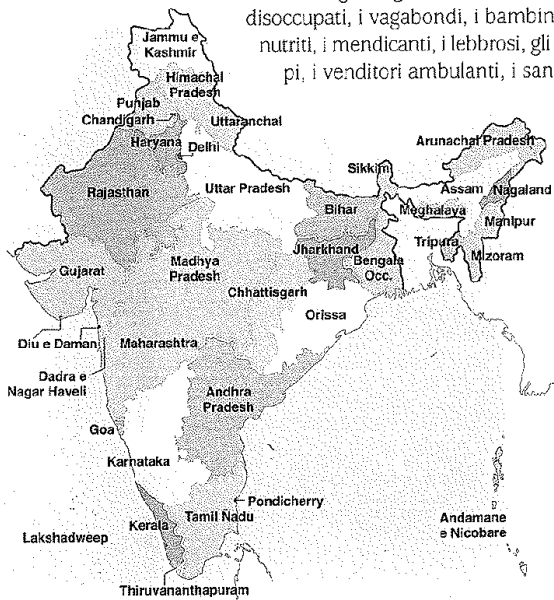
le vacche sacre. New Delhi, la parte moderna, sembra un mondo a parte, con i suoi bei giardini, le ville, i viali alberati, gli alberghi sfarzosi.

Kolkata (Calcutta) è una delle maggiori concentrazioni urbane del mondo. Per circa 50 chilometri costeggia lo Hugli, uno dei rami principali del delta del Gange. Al posto dei villaggi di pescatori che vi sorgevano, gli inglesi costruirono un forte e un porto. La zona, sebbene paludosa e con fondali bassi, godeva di un'ottima posizione, vicino all'area più ricca dell'India: la Pianura del Gange e le piantagioni del Bengala. Kolkata presenta una grande varietà di stili architettonici: vi sono ordinati quartieri europei accanto a quartieri indiani, dalle vie strette e caotiche; vi sono i templi induisti e le austere moschee musulmane, i grattacieli dei quartieri residenziali e le distese sterminate di capanne e baracche delle bidonville.

Mumbai (Bombay) sorge su un insieme di isole e penisole, favorita da sempre per la sua posizione nei commerci con l'Europa. Deve la sua fortuna al porto, la cui importanza si accrebbe con l'apertura del Canale di Suez. Oggi è la prima città dell'India per numero di abitanti.

#### Le città (popolazione)

New Delhi	294 783
Mumbai	11 914 398
Delhi	9 817 439
Kolkata	4 580 544
Bangalore	4 292 223
Chennai	4 216 268
Hyderabad	3 449 878



## Popoli e culture

L'India è una **repubblica federale** che comprende 28 Stati e 7 Territori amministrati direttamente dal governo centrale.

L'ordinamento parlamentare democratico riesce a resistere malgrado le spinte centrifughe dei diversi Stati, le differenze etniche e le turbolenze sociali.

Vi sono **molti popoli** diversi tra loro che hanno lingue, culture, usanze e religioni talora assai differenti. Per esempio, le lingue, che appartengono al gruppo *arya* a nord e al gruppo *dravida* a sud, sono tante e diverse: quelle riconosciute ufficialmente sono sedici, ma esistono anche migliaia di dialetti. Raggiunta l'indipendenza (1947), il governo aveva deciso che l'*hindi* fosse la lingua ufficiale di tutto il Paese, affiancata dall'inglese. Molti Stati però si opposero, rivendicando il diritto di usare ciascuno la propria lingua. Così oggi l'inglese continua a essere la lingua più usata.

Al momento dell'indipendenza non ci fu solo il problema della lingua: i **nuovi confini** interni furono ridisegnati tra mille difficoltà e alcuni Stati, come il Punjab e il Kashmir, minacciarono la secessione.



Le popolazioni che abitano l'India compongono un variegato mosaico etnico e religioso. Nella fotografia, giovani donne del Rajasthan avvolte nei caratteristici e colorati saari.

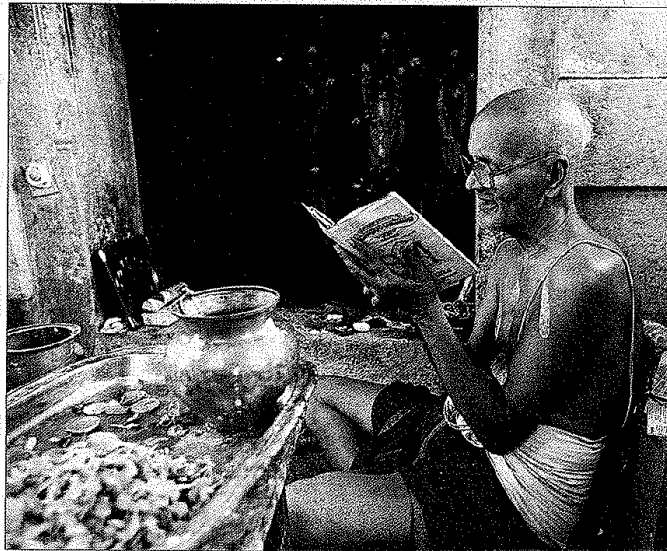
### I dati demografici e sociali

Religione	induista (81,5%) musulmana (12%)
Lingua	hindi, inglese
Gruppi etnici	Indoariani (72%) dravidi (25%)
Incremento naturale	15,6‰
Mortalità infantile	63,1‰
Speranza di vita	M 62 - F 64 anni

## Le caste

**L**e caste sono gruppi sociali chiusi in cui ogni individuo nasce, vive, lavora e muore, senza possibilità di uscita. Sarebbero sorte dal corpo stesso del dio creatore, Brahma. Ma esse sono anche collegate alla complessa sovrapposizione etnica e alle specializzazioni professionali nelle quali la società indiana è articolata. Le caste furono **formalmente abolite** dalla costituzione nel 1950, ma per mezzo miliardo di indù esse rappresentano ancora una struttura sociale ed economica da rispettare perché la credenza nella loro origine sacra impedisce di accettarne l'abolizione.

Nella fotografia, un bramino in un tempio induista. I bramini sono sacerdoti che dedicano la loro vita alla ricerca del divino e appartengono alla casta più alta dell'India.



## Risorse ed economia

L'India è ancora un Paese economicamente poco sviluppato: il reddito pro capite medio è di soli 481 dollari annui e circa metà della popolazione vive in condizioni di povertà assoluta. Negli ultimi decenni, comunque, il Paese ha avuto un discreto sviluppo industriale.

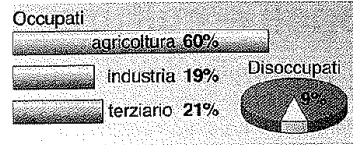
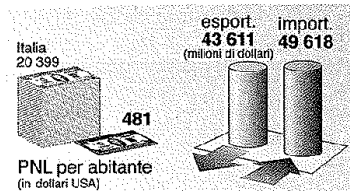
### L'agricoltura

L'agricoltura è l'attività prevalente e occupa due terzi degli indiani.

La diversità delle condizioni ambientali determina una grande varietà di forme e di paesaggi. Tuttavia, molti terreni non vengono coltivati. Il 70 % dei campi non viene irrigato e solo le piogge monsoniche provvedono a rifornirli d'acqua. Un anno di siccità può significare per l'India una spaventosa carestia.

Ci sono ancora **comunità di raccoglitori** che praticano un'agricoltura itinerante basata sull'incendio delle foreste per aprire i campi destinati alla semina dei cereali: consumato il campo, la comunità emigra.

All'estremo opposto dello sviluppo agricolo sono le **piantagioni moderne**: il caucciù a nord-ovest, il tè a sud e a nord-est, la canna da zucchero a nord, la juta nel Bengala, il cotone al centro.



Nell'agricoltura indiana prevale la **produzione cerealicola**, soprattutto **riso e frumento**. Questo Paese è anche il maggior produttore mondiale di tè e uno dei più importanti per quanto riguarda il **cotone**.

In India vengono allevati moltissimi **bovini**, un quinto del totale mondiale; ma, per motivi religiosi, viene utilizzata solo la loro produzione di **latte**.

### L'industria

Le **risorse minerarie** dell'India sono abbastanza importanti (bauxite, manganese, ferro). Esse vengono quasi tutte esportate, anziché essere lavorate sul posto. La moderna crescita industriale dell'India ha avuto luogo grazie ad altri fattori: i capitali stranieri (soprattutto russi, americani, giapponesi), la localizzazione in aree geografiche ristrette, l'intervento diretto dello Stato, la grande diffusione del lavoro nero.

Tutti i settori industriali sono presenti, anche quelli più moderni. Mumbai è il centro dell'**industria cinematografica**, al terzo posto nel mondo per numero di film realizzati ogni anno; l'area di Bangalore viene definita la "**Silicon Valley indiana**" per l'elevato numero di imprese del settore elettronico. Ha un'enorme importanza l'**industria tessile**, una delle maggiori del mondo, che utilizza il cotone, la juta, la seta e la canapa. Molto sviluppate anche le **industrie chimiche**, specie quella dei fertilizzanti.

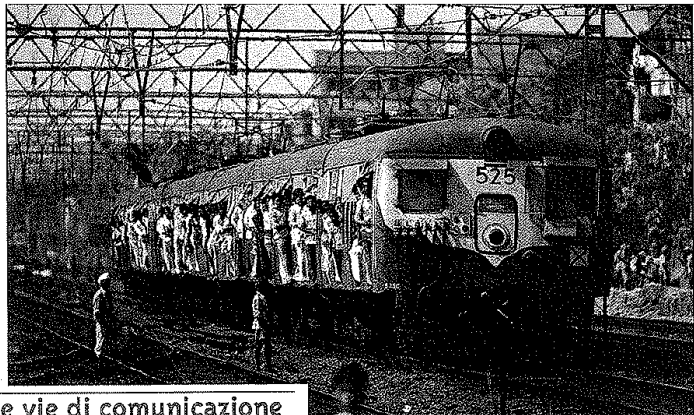


Nella fotografia, lavori in una risaia. L'India è, dopo la Cina, la maggiore produttrice di riso al mondo.

### Il terziario

La politica commerciale indiana è cambiata rispetto al passato, quando cercava di limitare le importazioni. Sono state create molte zone franche e il commercio con l'estero si è notevolmente ampliato.

Le comunicazioni interne si basano soprattutto sulla rete ferroviaria: è la più estesa dell'Asia e la quarta del mondo. Anche la rete stradale è molto estesa, ma solo per la metà è asfaltata. In continuo sviluppo è il trasporto aereo. I collegamenti marittimi fanno capo ai grandi porti di Mumbai, Chennai e Kolkata.



### Le vie di comunicazione

Strade asfaltate	km 1 448 629
Ferrovie	km 62 809
Vie navigabili interne	km 16 180

La rete ferroviaria indiana è gigantesca e fu realizzata nell'Ottocento dal Regno Unito per facilitare le importazioni di cotone. Nella fotografia, un treno affollato di pendolari.

## Saper fare

### Viaggiatori a Kolkata

I brani che seguono furono scritti da due viaggiatori europei giunti a Kolkata (o Calcutta) intorno al 1970. Con l'aiuto di alcune domande, prova a riassumere i contenuti principali dei brani.

Calcutta è lo sfascio totale: una città che soffoca sotto la propria stessa massa e che è diventata la più grande bidonville del mondo. Gli edifici sono putridi, le facciate fradice per le innumerevoli piogge dei monsoni, le pietre si sgretolano, il legno marcisce, il ferro arrugginisce. Le strade sono sventrate. Anno dopo anno, le immondizie non vengono rimosse. Monticelli di terra si sono formati sulle macerie e i topi vi pullulano. (...)

Una tal miseria si spiega solo in presenza di un'enorme massa umana che non cessa di crescere. La città è un pantano in cui si riversano le ondate umane che provengono dai villaggi sovrappopolati delle regioni orientali dell'India.

H. Jaenecke, *Calcutta*

È facile trovare tante spiegazioni per i problemi che puntualmente si pongono in Calcutta. Ma nessuna consente di sapere concretamente da quale parte iniziare per risanare la città. Calcutta esercita un'influenza spirituale e intellettuale considerevole, percepibile in tutta l'India.

Moltissimi abitanti vivono in stretta simbiosi con la loro città e si sentirebbero perduti fuori dell'immenso agglomerato. Il disordine e la disperazione apparenti costituiscono, forse, le condizioni necessarie per una sopravvivenza creatrice in India.

J. Leyland, *Calcutta*

#### Primo brano

Come sono gli edifici della città? E le strade? E l'aspetto igienico generale? \_\_\_\_\_

Qual è la causa del degrado urbano? \_\_\_\_\_

Si intravedono possibilità di riscatto sociale? \_\_\_\_\_

#### Secondo brano

La città è descritta con le stesse tinte fosche del primo brano? \_\_\_\_\_

Come vivono gli abitanti? \_\_\_\_\_

Vi è una possibilità di riscatto sociale? \_\_\_\_\_

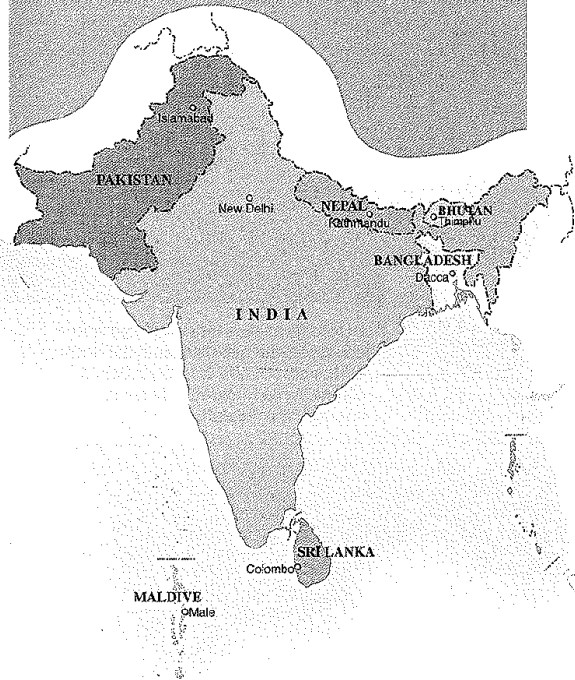
#### Leggiamo la carta dell'India

Dove si trova Kolkata? \_\_\_\_\_

La città sorge in un'area agricola? \_\_\_\_\_

Oltre a Kolkata, quali sono le altri grandi aree urbane costiere? \_\_\_\_\_

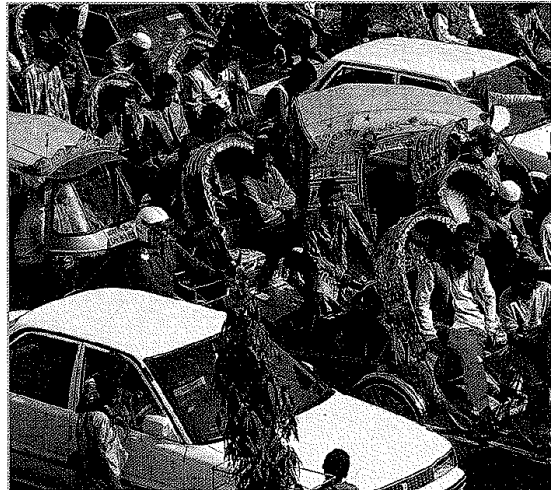
## Gli altri Stati della regione indiana



### Bangladesh

Ex colonia britannica, il Bangladesh nasce nel 1971 dalla scissione dal Pakistan. È una repubblica parlamentare nell'ambito del Commonwealth, anche se spesso il Paese è stato retto da governi militari. La natalità è molto elevata e quasi metà della popolazione ha meno di 15 anni. La densità abitativa è tra le più elevate del mondo. La maggior parte degli abitanti vive nelle campagne. Altissima è la percentuale di analfabeti (oltre il 53%).

Tra le attività economiche prevale l'agricoltura (che impiega oltre il 62% della popolazione attiva), destinata quasi esclusivamente al consumo interno; lo sviluppo di questo settore è ostacolato dalle frequenti inondazioni che devastano le campagne. Il riso è la coltivazione principale, seguita dal frumento; importante per l'esportazione è la juta. Noto è la produzione di gas naturale. La maggior parte delle industrie è legata alla lavorazione dei prodotti agricoli.



### Bangladesh

Incremento naturale	20,5‰
Mortalità infantile	69,7‰
Religione	musulmana (88,3%) induista (10,5%)
Popolazione urbana	25,8%
Occupati in agricoltura	62,7%
PNL per abitante	368 \$ USA

### Nepal

Incremento naturale	23,2‰
Mortalità infantile	74,1‰
Religione	induista (85,5%) buddista (7,2%)
Popolazione urbana	12,2%
Occupati in agricoltura	76%
PNL per abitante	236 \$ USA

### Bhutan

Incremento naturale	26,2‰
Mortalità infantile	77‰
Religione	buddista (74,6%) induista (25,4%)
Popolazione urbana	7,4%
Occupati in agricoltura	94%
PNL per abitante	633 \$ USA

### Pakistan

Incremento naturale	21,9‰
Mortalità infantile	80,5‰
Religione	musulmana (95%)
Popolazione urbana	33,4%
Occupati in agricoltura	44%
PNL per abitante	448 \$ USA

### Bhutan

Il Bhutan è una monarchia costituzionale. Protettorato inglese fino al 1949, da quella data l'India rappresenta il Paese all'estero e ne garantisce anche la difesa. Negli ultimi decenni si è verificata una forte immigrazione di nepalesi e tibetani, che ha creato problemi di integrazione. Prevale l'insediamento rurale.

Il 94% della popolazione è occupato in agricoltura, indirizzata prevalentemente alla sussistenza (riso, frutta). È intenso lo sfruttamento boschivo. L'industria è scarsamente sviluppata; molte strutture sono a livello di produzione artigianale. Il turismo è in crescita.

### Maldive

Incremento naturale	13,0‰
Mortalità infantile	17‰
Religione	musulmana (100%)
Popolazione urbana	28%
Occupati in agricoltura	14%
PNL per abitante	1.873 \$ USA

### Sri Lanka

Incremento naturale	10,2‰
Mortalità infantile	16,1‰
Religione	buddista (69,3%) induista (15,5%)
Popolazione urbana	23,1%
Occupati in agricoltura	33%
PNL per abitante	792 \$ USA

### Maldive

Protettorato britannico fino al 1965, l'arcipelago è una repubblica presidenziale dal 1968. Delle oltre mille isole che compongono l'arcipelago, solo 220 sono abitate. L'insediamento prevalente è quello del villaggio rurale situato nella zona costiera. L'economia del Paese si basa sulla pesca, sulla coltivazione della palma da cocco e sul turismo.



### Nepal

**Protettorato britannico fino al 1923**, il Paese è una monarchia costituzionale sconvolta da anni dalla guerriglia di movimenti ribelli. L'incremento demografico è elevato e la popolazione è formata da numerose etnie; il gruppo principale è quello nepalese (53%). L'insediamento prevalente è quello del villaggio rurale: le zone più abitate sono le valli fluviali e in particolare quella di Kathmandu.

**Il Nepal è un Paese povero** e deve ricorrere agli aiuti stranieri. Oltre l'80% della popolazione attiva lavora in agricoltura (cereali). Importanti sono l'allevamento (bovini, caprini) e lo sfruttamento delle foreste che occupano quasi la metà del territorio. La ridotta attività industriale è legata alla lavorazione di prodotti agricoli. Il turismo ha un rilievo sempre maggiore nell'economia del Paese.

### Pakistan

**Il Pakistan è diventato indipendente nel 1947**, in seguito alla separazione dell'Impero britannico delle Indie in due Stati: quello indiano, a maggioranza induista, e quello pakistano, a maggioranza musulmana. Nel 1971, dopo una sanguinosa guerra civile, è avvenuta la secessione del Bangladesh. Il Paese è in conflitto con l'India alla quale contende la regione del Kashmir. Dal 1999 il Pakistan è governato da un regime militare. La zona più popolata è la valle centrale dell'Indo; un'altra notevole concentrazione di popolazione si ha nella capitale Karachi.

**Nonostante gli aiuti statunitensi**, l'economia pakistana stenta a decollare. L'agricoltura produce soprattutto per il consumo interno (frumento, cotone, riso, semi oleosi). Il Paese ha una buona disponibilità di risorse energetiche (petrolio, gas naturale, energia idroelettrica). L'industria è rappresentata da diversi settori: chimico, tessile, meccanico.

### Sri Lanka

**Ex colonia britannica**, indipendente dal 1948, lo Sri Lanka è una repubblica dal 1972. Dalla fine degli anni Settanta è in atto una guerra civile tra il governo, retto dalla maggioranza singalese di religione buddista, e la minoranza tamil, di religione induista, che chiede la secessione di alcune province settentrionali. Nel 2002 è stato raggiunto un accordo che concede al territorio tamil una sostanziale autonomia. Le aree più popolate sono quelle costiere e prevale l'insediamento rurale.

**L'agricoltura è ancora oggi la base dell'economia** dello Sri Lanka. I prodotti principali sono il tè e il riso. Le foreste occupano circa un terzo del territorio e forniscono legnami pregiati. L'industria è legata alle produzioni agricole (tessile, alimentare) e alla siderurgia. Il turismo, pur penalizzato dall'instabilità politica, è in crescita.



## Analizziamo un tema Sovrappopolamento e sviluppo economico

Selezionando i dati relativi a ogni Stato, presenti in queste pagine e nelle precedenti, approfondisci un tema di attualità nella regione indiana: *il sovrappopolamento e lo sviluppo economico*.

1. Ci sono Paesi con un'alta densità demografica? Sì  No

Se sì, quali? \_\_\_\_\_

2. L'alta densità della popolazione è collegata a un elevato o a un mediocre sviluppo economico?

Sviluppo elevato  Sviluppo mediocre

3. A quale tipo di insediamento è associata l'elevata densità demografica?  Città moderne  Villaggi rurali tradizionali

4. L'arretratezza economica di gran parte della zona è stata determinata anche dalla lunga colonizzazione subita? Sì  No

5. Puoi affermare che in questa regione il sovrappopolamento è in genere collegato con il sottosviluppo? Sì  No

### 6.3 Textbeispiel aus der Klasse an der Vespucci

Inghilterra

3C 14/01/13

L'Inghilterra è un paese che mi piace perché è molto ricca e mi piace la loro lingua. La capitale dell'Inghilterra è Londra ed è la città che preferisco di più. L'Inghilterra e la Cina sono paesi diversi e sono anche un po' rivali perché l'Inghilterra non vuole prodotti provenienti dalla Cina. La Cina è un paese molto grande e la sua economia è un po' più alta rispetto a quella inglese, ma ci sono alcune città della Cina che sono ancora arretrate. La Cina ha un tasso di fecondità molto alto rispetto all'Inghilterra. Invece se confrontiamo l'Africa e l'Inghilterra sono totalmente diverse.

Nella storia l'Inghilterra è stata una delle prime a colonizzare l'Africa. Riguardo all'economia sono molto ma molto diverse. Anche se l'Inghilterra è un paese e l'Africa è un continente, possiamo dire che l'Inghilterra è molto più sviluppata però l'Africa ha molte più risorse e da lì i paesi più ricchi vanno a prendere le loro ricchezze. Il tasso di fecondità dell'Africa è altissima però muoiono tantissimi bambini per la fame o per le malattie. In Inghilterra non ci sono questi problemi perché ci sono le medicine, invece, in Africa le persone non si possono permettere le medicine perché sono costose. Bisogna abbassare i costi per queste persone così si ha più speranza di vita. Io vorrei vivere in Inghilterra perché posso trovare più speranza degli altri paesi e poi ho più possibilità che un giorno puoi diventare importante. A me piace moltissimo questo paese e grazie ad alcuni tantissimi inglesi mi hanno ispirato ad essere più fiduciosa. Spero che un giorno possa andarci in questo paese per cercare un lavoro importante.

Abbildung 58: Textproduktion der Schülerin E

---