

**Marianne Hepp**

# **Deutschvermittlung im Rahmen der Mehrsprachigkeit: ein didaktischer Vorschlag für die Sekundarstufe**

Mastering more than one language is becoming more and more the rule rather than the exception in our increasingly plurilingual society. In institutional learning contexts most pupils already master at least another foreign language before they start learning German L3. As suggested by the European Framework of Reference, institutions offering language learning must respond to this situation. The article presents strategies to support learners' language awareness in the acquisition of German L3 by incorporating their existing L2 language knowledge. A special focus is placed on tertiary language teaching with the sequence German after English (GaE). An example of parallel texts (from the online encyclopedia Wikipedia) is used to show how competences, like reading comprehension, in German as a further foreign language can be built upon the previous language learning experience of English L2.

**KEYWORDS:** multilingualism, tertiary language research, acquisition of German L3, language awareness, inductive reading.

## **1. Mehrsprachigkeit als soziales Phänomen**

In unserer heutigen Gesellschaft ist Mehrsprachigkeit, d.h. die Kenntnis, Aneignung und Nutzung von mehr als einer Sprache, längst zur Alltagsrealität geworden. Der Begriff *Mehrsprachigkeit* wurde im Verlauf der ständig zunehmenden Sprachvernetzung unterschiedlich aufgefasst und beschrieben. Dabei richtete sich das Augenmerk zuerst vorrangig auf eine zweisprachige Kompetenz und stellte den Bilingualismus, die Kenntnis und Verwendung von zwei Sprachen, in den Mittelpunkt der Forschung.

Mit dem Bilingualismus verbunden war anfänglich die Idealvorstellung einer perfekten simultanen Zweisprachigkeit von Menschen, die von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen leben. Entsprechend kreisten auch

die Erwartungen des schulischen Sprachunterrichts um das mythische Ziel einer «native-like control of two languages»<sup>1</sup>. Bald ging jedoch der Blick der Forschung, der Realität einer zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft getreu, über zwei Sprachen hinaus. Heute wird Mehrsprachigkeit «als ein Oberbegriff für verschiedene Formen von Spracherwerb»<sup>2</sup> gesehen, der sowohl den Bilingualismus als auch die Kenntnis von mehreren Sprachen einbezieht. Neben der Muttersprache L1 sind die L2 als erste Fremd- oder Zweisprache, sowie die weiteren Sprachen, L3, L4 usw. (ab der L3 insgesamt als Gruppe der Drittsprachen bezeichnet) in dieses Konzept eingebunden.

Mehrsprachige Personen rufen in ihrem Alltag nicht ständig alle Sprachen gleichermaßen auf. Sie treffen vielmehr die jeweils passendste Wahl unter Sprachen und setzen dabei wiederum oft nur sprachliche Teilkompetenzen ein: Je nach kommunikativer Situation wählen sie unter den vier Sprachfertigkeiten – Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören – diejenige aus, welche der Erreichung ihrer kommunikativen Zielsetzung jeweils am besten dient.

Das gegenwärtige Konzept der Mehrsprachigkeit bezieht entsprechend unterschiedlich gestufte Kompetenzniveaus der Sprachindividuen mit ein. Diese Kompetenzstufen sind nicht starr und unveränderbar, sie entwickeln sich vielmehr in den unterschiedlichen Lebensphasen weiter. Dies kann situationsbedingt geschehen, also je nach dem äußeren praktischen Anlass, oder generell dem Interesse an der einzelnen Sprache folgen (jemand liest z.B. literarische Werke bevorzugt in ihren Originalsprachen, entwickelt also die Lesekompetenz in bestimmten Sprachen, ohne diese regelmäßig zu sprechen, usw.).

Neben dem individuellen Sprachgebrauch finden sich unter dem konzeptuellen Dach der Mehrsprachigkeit auch die unterschiedlichsten Formen der gesellschaftlichen Sprachsituation einer bestimmten Amts- oder Landessprache. Gemeint sind hier vor allem die Varietäten innerhalb dieser Sprache, die Dialekte und Vorkommen der Diglossie. Das Zusammentreffen von Dialekt und Hochsprache wird oft mit dem Begriff der „inneren Mehrsprachigkeit“ beim Individuum bezeichnet. Gesellschaftlich gesehen beinhaltet die damit verbundene sprachliche Wahlmöglichkeit immer auch eine Entscheidung nach Funktion und Situation (informell = vorwiegend Dialekt, in Familie und Freundeskreis; formell = vorwiegend Standardsprache, in Institutionen wie Schule, Universität, Regierung, Verwaltung usw.<sup>3</sup>). In der deutschsprachigen Schweiz

<sup>1</sup> L. Bloomfield, *Language*, The University of Chicago Press, Chicago 1933, S. 56.

<sup>2</sup> C.M. Riehl, *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2014, S. 9.

<sup>3</sup> Zur funktional begründeten Sprachwahl siehe etwa U. Ammon, *Die deutsche Sprache*

wird aufgrund der vorliegenden Diglossie von lokalem Dialekt (mündlich) und Schweizer Hochdeutsch (schriftlich und im offiziellen, auch im schulischen Sprachgebrauch) erwartet, dass beide Varianten angewendet oder wenigstens verstanden werden – hier kommt also auch die Sprachenpolitik ins Spiel<sup>4</sup>. Oft aber bedeutet die individuelle Wahl für den Dialekt und gegen die Standardvariante auch einfach das bewusste Unterstreichen einer Gruppenzugehörigkeit.

Bereits an dieser Stelle wird klar, dass Mehrsprachigkeit ein vielseitiges Phänomen darstellt, das sprachpolitische wie linguistische und didaktische Aspekte einschließt. Unter den beiden letztgenannten sind auch die verschiedenen Arten von Sprachkompetenzen und die Entwicklung von Spracherwerbsstufen zu betrachten. Die Skalierung an Stelle der Perfektion des individuellen Spracherwerbs gilt gleichermaßen für den natürlichen (durch Familie und Umgebung geprägten), wie den gesteuerten (durch Schule, Universität, verschiedene Bildungsinstitutionen vermittelten) Erwerb. Das vielseitige Phänomen der Mehrsprachigkeit weist dementsprechend vielfache Wege und Weisen seiner Verwirklichung auf:

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* bezeichnet verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem *Gebrauch von mehr als einer Sprache*.<sup>5</sup>

Die empirische Beobachtung von sprachlichen Fähigkeiten und Praktiken hat dazu geführt, Zwei- und Mehrsprachigkeit neu zu definieren. Zur Definition gehören nun die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen.<sup>6</sup>

Die gegenwärtige Auffassung von Mehrsprachigkeit schließt also sowohl das Beherrschen von zwei oder mehr Sprachen mit unterschiedlicher Ausübung der Teilkompetenzen als auch die Kenntnis der Varietäten einer bestimmten Sprache (Dialekte und Diglossie) mit ein.

Eine besonders hervorzuhebende Rolle auf der gesellschaftlichen Ebene spielt der eingangs erwähnte Sprachkontakt. Globalisierung, Zugang zu den neuen Medien und sich verschiebende Migrationswellen haben

*in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*, de Gruyter, Berlin/New York 1995, S. 235-238.

<sup>4</sup> H.-J. Krumm, *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Erich Schmidt, Berlin 2021, S. 205, 2020.

<sup>5</sup> C.M. Riehl, *Mehrsprachigkeit*, a.a.O., S. 9.

<sup>6</sup> F. Grosjean, *Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit*, in I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Springer, Wiesbaden 2020, S. 13-23: 14.

international zu einem Crescendo der mehrsprachigen Vernetzung geführt. Eine Erweiterung dieser Art streckt ihre Fühler auch auf den Bildungsbereich aus. Angemessene linguistische und didaktische Ansätze werden von Schule, Universität und (teilweise staatlich geförderter) Erwachsenenbildung heute gleichermaßen erwartet. Die Bildungseinrichtungen haben die wichtige Aufgabe, Lösungen für eine zunehmend heterogene Schülerschaft, darunter auch viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund, zu finden. Dafür ist zuvorderst der veraltete «monolinguale Habitus»<sup>7</sup> endgültig zu überwinden und dafür die Sprachenvielfalt in den Klassenzimmern nicht als Lernbarriere, vielmehr als Bereicherung und Lernchance für alle zu empfinden.

Die Schule also ist der Ort, an dem Mehrsprachigkeit ihr größtes Potential entfalten und als zentrales Bildungsgut angesehen werden kann. Bereits 2001 forderte der Europäische Referenzrahmen die Vermittlung mehrerer Fremdsprachen, bei der die frühere Vorstellung einer *native speaker*-Norm keine Rolle mehr spielen und gleichzeitig an Stelle der strikt abgegrenzten Vermittlung einzelner Fremdsprachen eine sprachenverbindende Didaktik treten sollte:

Man kann es [das Ziel] nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ideale Muttersprachler als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.<sup>8</sup>

Gefragt ist heute «ein erweitertes multilinguales Bewusstsein, das den Erwerb von Sprachen beschleunigen kann»<sup>9</sup>. Hierfür gilt es, Methoden und Strategien anzuwenden, die den Erwerb einer zusätzlichen Fremdsprache systematisch erleichtern und beschleunigen können<sup>10</sup>.

Diesen Anforderungen entsprechend wird im vorliegenden Beitrag das Augenmerk auf die schulisch-institutionelle Förderung der Mehrsprachigkeit gerichtet. Konkret wird die Zielgruppe von DaF-Lernenden in Italien in den Blick genommen. Italophone Schülerinnen und Schüler lernen überwiegend Deutsch als Folgefremdsprache

<sup>7</sup> I. Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York/München/Berlin, Waxmann 2008, S. 256.

<sup>8</sup> GeR Kap. 1, Abschnitt 1.3.

<sup>9</sup> U. Jessner-Schmid, E. Allgäuer-Hack, *Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit*, in I. Gogolin, A. Hansen, S. McMongle, D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, a.a.O., S. 81-86: 82.

<sup>10</sup> Ein mehrsprachiger Ansatz fördert gleichzeitig auch die Wahrnehmung unterschiedlicher Kulturen und die Ausbildung der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern (E. Neuland, C. Peschel, *Einführung in die Sprachdidaktik*, Metzler, Stuttgart 2013, S. 235-236).

nach Englisch. Es handelt sich somit bei den Überlegungen und um die Ausgangskonstellation Deutsch L3 – Englisch L2 – Italienisch L1. Auch von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann überwiegend angenommen werden, dass sie über Kenntnisse des Englischen verfügen. Wichtig ist bei allen Überlegungen, dass die Sprachlehrerinnen und -lehrer eine wichtige Schlüsselrolle dabei spielen, mehrsprachige Lernende darauf aufmerksam zu machen, dass sie durch das Erlernen einer vorhergehenden Sprache bereits mit sprachlichem und strategischem Wissen für das Erlernen einer weiteren Sprache ausgestattet sind. Sie können dieses Wissen übertragen und dadurch den neuen Spracherwerb beschleunigen. Nach Haukås<sup>11</sup> setzen eher fortgeschrittene, z.B. universitäre Lernende, kognitive Strategien für das L3-Lernen ein, als jüngere Lernende im schulischen Bereich – letzterem muss entschieden entgegengewirkt werden.

## 2. Mehrsprachigkeit in der DaF-Didaktik: Deutsch nach Englisch (DaFnE)

Die Erwerbsreihenfolge von Englisch als erster und Deutsch als zweiter Fremdsprache oder Tertiärsprache<sup>12</sup> bedarf einer näheren Betrachtung. Allgemein gilt: Personen, die eine L3 erlernen, greifen in diesem Lernprozess nicht nur auf ein einziges Sprachsystem, die L1, zurück, sondern auf mindestens zwei Sprachsysteme: Neben der L1 dient nun auch die L2 als Ressource beim Erlernen und Verarbeiten der neuen Tertiär- oder Folgesprache. In den Köpfen der Lernenden sind die verschiedenen Sprachen nicht voneinander getrennt, vielmehr eng miteinander verbunden:

Das [diese Verbindung] bezieht sich auf das deklarative Sprachwissen (z.B. Wissen bezüglich der Elemente/Einheiten und der Struktur der Muttersprache, der ersten Fremdsprache/L2 und weiterer Fremdsprachen) und auf prozedurales Wissen (z.B. Wissen und Erfahrung, wie man Fremdsprachen lernt).<sup>13</sup>

Die Lernenden nehmen auf alle Sprachelemente Bezug, die sie in ihren Köpfen gespeichert haben, auf Sprachelemente wie auf bisherige Lern-

<sup>11</sup> Å. Haukås, *A Comparison of L2 and L3 Learners' Strategy Use in School Settings*, in «The Canadian Modern Language Review» 71/4 (2015), S. 383-405: 398.

<sup>12</sup> Eine ausführliche Darstellung des Deutschen als Tertiärsprache findet sich in B. Hufeisen, N. Marx (Hg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Europäische Sprachen lesen lernen*, Shaker, Aachen 2014.

<sup>13</sup> B. Hufeisen, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, in «Fremdsprache Deutsch» 20 (1999), S. 4-6.

verfahren und Lernstrategien. Gehört die L2 derselben Sprachfamilie wie die L3 an, kann ein erster Bezug, d.h. ein erster sprachlicher Transfer, auf der Ebene der Lexik erfolgen, was insbesondere bei den sogenannten Kognaten (z.B. engl. *father* – dt. *Vater*) der Fall ist.<sup>14</sup> Auch die Internationalismen gehören in diese erste Gruppe. Sodann weist die Ebene der Wortbildung, der Syntax, wie allgemein der Grammatik, Bezüge auf, die aufgedeckt und für ein schnelleres sprachliches Erfassen eingesetzt werden können. Da eine Tertiärsprache meist bewusster (und zeitlich auf einer weiter fortgeschrittenen Erwerbsstufe) als eine erste Fremdsprache gelernt wird, kann im Unterricht das Augenmerk auch auf komplexere sprachliche Formen gelenkt werden. Wichtig ist dabei, die Phänomene nicht isoliert zu betrachten, sondern stets die Textebene mit einzubeziehen (s. dazu exemplarisch Abschnitt III).

In enger Verbindung zur Tertiärsprachenforschung steht das Konzept der Interkomprehension. Dieser ursprünglich aus der romanischen Mehrsprachigkeitsforschung stammende Begriff<sup>15</sup> bezeichnet die Fähigkeit, nahverwandte Sprachen verstehen zu können, ohne sie formal erlernt zu haben. Zentral für Tertiärsprachenerwerb und Interkomprehension ist die Rolle der Brückensprache(n), wie sie innerhalb der romanischen Sprachgruppe etwa das Französische (L2) für das Erlernen des Italienischen (L3) – oder umgekehrt – bilden kann. In den Bereich DaF übernommen<sup>16</sup>, wird diese Rolle einer germanischen L2-Sprache zugesprochen. Hier kann beispielsweise Englisch als bereits bekannte Sprache die Brücke zu weiteren Sprachen der germanischen Familie (Deutsch, Schwedisch, Niederländisch, usw.) bilden. Die Brückenfunktion ist vor allem für den Beginn eines L3-Lernprozesses wichtig. Sie dient in diesem wichtigen L3-Anfangsstadium überwiegend der Rezeption, dem Lese- und Hörverstehen.

Wie oben erwähnt, wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik davon ausgegangen, dass sich das Erlernen einer L3 deutlich vom Erlernen einer L2 unterscheidet. Hufeisen<sup>17</sup> fasst in ihrem bekannten Faktorenmodell die Voraussetzungen beim Lernen einer L3 folgendermaßen zusammen:

<sup>14</sup> Neben dem positiven lexikalischen Transfer kann auch ein negativer Transfer (= Interferenz) eintreten. Dies ist der Fall bei Wortpaaren, die äußerlich ähnlich sind, aber in den verglichenen Sprachsystemen unterschiedliche Bedeutungen haben. Prominente Beispiele sind die sogenannten *false friends* („falsche Freunde“), wie etwa dt. *Chef* (= „boss“) und engl. *chef* (= „Küchenchef“).

<sup>15</sup> F.-J. Meißner, *Transfer und Transferieren. Anleitung zum Interkomprehensionsunterricht*, in H. G. Klein, D. Rutke, Shaker (Hg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen 2004, S. 39-66: 42-43.

<sup>16</sup> B. Hufeisen, N. Marx (Hg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Europäische Sprachen lesen lernen*, a.a.O.

<sup>17</sup> B. Hufeisen, *Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Fremdsprachenlernen*, in I. Gogolin et al (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, a.a.O., S. 75-80: 77-78.

- auf emotionaler Ebene scheinen L3-Lerner zielorientierter, risikofreudiger und selbständiger zu sein; sie sehen zudem formale Richtigkeit als weniger wichtig an und gehen gelassener vor, wenn sie etwas nicht sofort kennen oder können;
- auf kognitiver Ebene sind L3-Lernende kreativer im Sprachgebrauch als L2-Lernende, da sie bereits ein Konzept von Fremdsprachenlernen entwickelt haben und verstehen, wie sprachliche Einheiten sich zusammensetzen können;
- auf linguistischer Ebene haben L3-Lernende bereits zuvor ein konkretes Wissen über die Systeme der L1 und L2 (Englisch) erworben, das sie nun einsetzen können.

Von diesen grundlegenden Prinzipien des Tertiärsprachenerwerbs ausgehend, soll im Folgenden ein Vorschlag unterbreitet werden, wie eine didaktische Umsetzung derselben im schulischen DaF-L3-Bereich erfolgen könnte.

### 3. Ein didaktischer Vorschlag für die Sekundarstufe

Die DaF-Lernergruppe, die für unsere didaktischen Überlegungen den Ausgangspunkt bildet, weist (Basis-)Kenntnisse des Englischen L2 auf und beginnt mit dem institutionellen Deutscherwerb, befindet sich also noch auf Deutsch-L3-Anfängerniveau.

Mit dieser Lernergruppe wird ein authentischer deutscher Text zusammen mit seiner parallelen Entsprechung<sup>18</sup> auf Englisch analysiert. Ziel der Unterrichtseinheit ist es, das Leseverstehen durch die vergleichende Wahrnehmung von sprachlichen und textuellen Strukturen zu fördern. Ein erwartbares Ergebnis ist die Erhöhung der Sprachbewusstheit (*language awareness*) und, damit verbunden, eine Erleichterung und Beschleunigung des L3-Lernens. Ausgewählt wurde ein Eintrag aus der mehrsprachigen Enzyklopädie *Wikipedia*, das Lemma *Weltumwelttag* (in der deutschen und englischen Version). Die parallel in unterschiedlichen Sprachen verfassten Lemmata aus dieser Online-Enzyklopädie eignen sich gut für Fremdsprachenlernende aller Stufen.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik gut geeignet erweisen sich sogenannte Paralleltex-te, d.h. sprachliche Gebilde, die zur selben Textsorte gehören, denselben Themenbereich behandeln und einen gut vergleichbaren Textaufbau vorweisen (zu den unterschiedlichen Paralleltexten s. M. Hepp, *Paralleltex-te und linguistische Textanalyse*, Arnus University Books, Pisa 2021, S. 12-13).

<sup>19</sup> Auch für die mehrsprachige Einführung von Phrasemen eignet sich diese Textsorte gut (Beispiele etwa bei K. Salzmann, *Phraseodidaktik mehrsprachig*, in M. Hepp und K. Salzmann (Hg.), *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und*

Was die sprachliche Ebene betrifft, bewegen sich die Texte auf einem mittleren Niveau (B1+/B2), das sie populärwissenschaftlich angelegt sind. Was die inhaltliche Ebene betrifft, können aus dem umfangreichen und sich stets erneuernden Fundus der Online-Enzyklopädie aktuelle Themen ausgewählt werden, von denen anzunehmen ist, dass sie die jeweilige Lernergruppe, z.B. jugendliche Lernende, interessieren. Beide Fassungen des Eintrags „Weltumweltag“ wurden hier aus didaktischen (und platzsparenden) Gründen jeweils nur auf ihren ersten Teil begrenzt. Selbstverständlich können wahlweise auch weitere Teile online aufgerufen und einbezogen werden.

## Weltumweltag

Aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie

Der Weltumweltag oder auch Tag der Umwelt ist ein jährlich am 5. Juni weltweit begangener Aktionstag.

### Inhaltsverzeichnis

- 1 Geschichte
- 1.1 World Environment Day 2014
- 1.2 World Environment Day 2018
- 2 Siehe auch
- 3 Weblinks
- 4 Einzelnachweise



### Geschichte

Am 5. Juni 1972, dem Eröffnungstag der ersten Weltumweltkonferenz in Stockholm, wurde der Weltumweltag offiziell vom United Nations Environment Programme (Umweltprogramm der Vereinten Nationen) ausgerufen. Seitdem beteiligen sich weltweit jährlich rund 150 Staaten an diesem World Environment Day (WED).

World Environment Day 2014

Abb. 1 Eintrag *Weltumweltag* aus Wikipedia Deutsch; dies ist ein Werk von Danilo Prudêncio Silva, CC BY-SA 3.0 ([https://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Environment\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/World_Environment_Day); letzter Zugriff: 5.09.2022)




<p>World Environment Day From Wikipedia, the free encyclopedia World Environment Day (WED) is celebrated annually on 5 June and is the United Nations' principal vehicle for encouraging awareness and action for the protection of the environment. [...]</p>	
<p>Contents</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 History</li><li>2 Host cities</li><li>3 Annual themes and major initiatives and accomplishments</li><li>4 See also</li><li>5 References</li><li>6 External links</li></ol>	
<p>History World Environment Day was established in 1972 by the United Nations at the Stockholm Conference on the Human Environment (5-16 June 1972), that had resulted from discussions on the integration of human interactions and the environment. One year later, in 1973 the first WED was held with the theme "Only One Earth".</p>	
<p>Host cities</p>	

Abb. 2 Eintrag *World Environment Day* aus Wikipedia English  
([https://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Environment\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/World_Environment_Day); letzter Zugriff: 15.09.2022)

Als erster Schritt kann der Aufbau des Textes, seine Makrostruktur, mit der Schülergruppe betrachtet werden. Hierfür wird idealerweise anfänglich allein die deutsche Version vorgelegt, die englische noch zurückbehalten. Ein erster Blick aus der Weitwinkel-Perspektive über den gesamten (sprachlich vielleicht noch weitgehend unverständlichen) Text hinweg lässt die Lernenden ihre allgemeinen Kenntnisse über die Textsorte selbst aufrufen und in den Vordergrund stellen. Da in vielen Alltagstexten international ein festes Textmuster mit sich grundlegend wiederholenden Textelementen vorliegt,<sup>20</sup> vermag die Aktivierung des Textsortenwissens noch vor der eigentlichen Lektüre eine Art Verstehens-Rahmen aufzubauen. Die Lernenden erkennen die wichtigsten Teiltexthe mit ihren Bedeutungen und können z.B. allein durch den Titel, oft in Zusammenhang mit der Abbildung, schon erste Vermutungen über das Thema anstellen, die später verifiziert werden.

Für das Erschließen des Textes selbst (seine sprachliche Realisierung / Mikrostruktur) kann an dieser Stelle auch die englischsprachige Version ausgeteilt werden. Die Lernenden sehen nun die Teiltexthe und ihre Be-

<sup>20</sup> Man könnte hier zahlreiche weitere Beispiele von (relativ) stark normierten Textsorten auflisten, wie etwa den europäischen Lebenslauf, die Zeitungsnachricht, das Online-Städteportal, usw.

nennungen spiegelbildlich in ihrer L3 und L2 vor sich: den Titel (*Weltumweltag – World Environment Day*), das Kästchen mit Angaben zu den Teiltiteln (*Inhaltsverzeichnis – Contents*), die ersten beiden Zwischenüberschriften (*Geschichte – History*), Links zu weiteren Wiki-Lemmata (*Siehe auch – See also*) und ein Hinweis auf die Informationsquellen des Eintrags (*Einzelnachweise – References*).

Ohne ein Wörterbuch zu benutzen, können sie allein durch ihr vorhandenes sprachliches, textsortenspezifisches und enzyklopädisches (Welt-) Wissen den Text nach und nach verstehen. Insgesamt gesehen handelt es sich bei dieser Vorgehensweise um ein inferenzielles Leseverstehen, um einen Vergleich verschiedener Sprachen (auch die L1 wird von den Lernenden stets mit einbezogen) auf allen Ebenen.<sup>21</sup> So sind gleich in einem ersten Schritt und ohne große Mühe zu erkennen: Zahlen, Ortsnamen, geographisch-politische Bezeichnungen (1972, *Stockholm, United Nations*), Internationalismen, d.h. aus dem Lateinischen, Griechischen, aber auch Englischen, Französischen usw. stammende Wörter, die mit minimalen Veränderungen in allen germanischen Sprachen vorkommen (*Enzyklopädie, Aktion, Konferenz, Staaten, offiziell*).

Weitere Wörter, die sich gut erschließen lassen, sind solche germanischer Herkunft (*Tag – day, Welt – world, frei – free*). Für die bisher erwähnten Wörter wäre der englische Paralleltext eigentlich gar nicht notwendig. Für weitere Wortvorkommen des Textes dagegen schon: z.B. *Umwelt, Geschichte, Eröffnung, jährlich*, usw. Sie können vermutlich alle im Vergleich mit dem englischen Text in ihrer Bedeutung aufgelöst werden.

Jedes Sprachsystem verfügt über bestimmte Sprachmittel, um etwas auszudrücken. Eine besonders wichtige Rolle spielt hier unter anderem die Wortbildung. Das Deutsche bevorzugt dabei vor allem die Komposition (insbesondere die Substantivzusammensetzung). Der behandelte Text enthält Zweifachkomposita (*Aktionstag, Eröffnungstag*) und, gleich im Titel, ein Dreifachkompositum: *Weltumweltag*. Hier könnte eine kurze Erklärung über die Struktur der deutschen Komposita erfolgen, mit einem Hinweis darauf, dass diese parallel zu der Struktur der englischen Komposita aufgebaut sind – auch wenn das Englische nur selten komplexe Komposita (d.h. Zusammensetzungen aus mehr als zwei Teilen) benutzt. *Weltumweltag* und *World Environment Day* als charakte-

<sup>21</sup> Zur Inferenz als Erschließungsstrategie fremdsprachlicher Texte am Beispiel einer italienischen Lernergruppe vgl. P. Malloggi, *Inferenz als Erschließungsstrategie fremdsprachlicher Texte in der universitären Bildung*, in M. Hepp und M. Nied Curcio (Hg.), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche. Bildung zur Mehrsprachigkeit: Forschung, Didaktik und Sprachpolitik*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2018, S. 249-260.

ristische Beispiele für mehrgliedrige Komposita sind gleich gebildet, aus drei Lexemen, deren Kopf oder Grundwort (*Tag – day*) gleichermaßen in beiden Sprachen rechts steht. Die italienische Version, die man nun ebenfalls zum Vergleich heranziehen kann, enthält das entsprechende Titelwort *Giornata Mondiale dell'ambiente*. Die Anordnung ist hier, wie allgemein in den romanischen Sprachen, genau umgekehrt: Der Kopf, bzw. das Grundwort (hier *giornata*) steht links. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass im Englischen und Italienischen Getrennschreibung vorliegt, im Deutschen dagegen Zusammenschreibung.

Die parallelen Texte ermöglichen es auf besonders gut nachvollziehbare Weise, die Bedeutung der verschiedenen Wörter und Sprachformen im Kontext zu erkennen. Durch den mehrsprachigen Textvergleich können viele sprachliche Mittel erfasst werden, was stets ohne Wörterbuch geschieht. Auch Funktionswörter sind in ihrer grammatischen und semantischen Funktion gut nachvollziehbar. Zum Beispiel können Formen des bestimmten und des unbestimmten Artikels (*der Weltumweltag, ein Aktionstag*) in ihrer determinativen Funktion innerhalb der Nominalgruppe<sup>22</sup> erkannt werden. Auf ähnliche Weise lassen sich Präpositionen in ihrer Funktion innerhalb einer Präpositionalgruppe erkennen (*aus Wikipedia – from Wikipedia*).

Aber nicht nur auf der lexikalischen, vielmehr auch auf der syntaktischen Ebene ist es gut möglich, erste Vergleiche anzustellen.

Die Struktur der deutschen Nominalgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie durch Nomen und das entsprechende Artikelwort eine Klammer bildet, deren Mittelfeld unterschiedlich umfangreich besetzt sein kann.<sup>23</sup> Ein entsprechendes Beispiel ist schon im ersten Satz enthalten:

– ein jährlich am 5. Juni weltweit begangener Aktionstag

Es kann hilfreich sein, das Thema einzuführen, indem gezeigt wird, dass auch die Nominalgruppe des Englischen eine Klammer bilden kann, die allerdings nur spärlich besetzt ist, z.B.:

– the Human Environment

Ebenfalls für das inferenzielle grammatische Erschließen geeignet ist der sich im Kästchen „Inhaltsverzeichnis“ befindende Imperativsatz *Sie-*

<sup>22</sup> Ch. Fandrych, M. Thurmair, *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*, Erich Schmidt, Berlin 2021, S. 153.

<sup>23</sup> Zur mehrsprachig orientierten Vermittlung der Klammerstrukturen siehe M. Foschi Albert, *Syntax und Text*, in A. Fiordevik, J. Roche (Hg.), *Angewandte Kulturwissenschaften*, Narr Francke, Tübingen 2019, S. 169-182.

*be auch*, der eine perfekte Äquivalenz zum englischen Satz *See also* bildet. Hier steht in beiden Sprachen das Verb an erster Stelle, in beiden Sprachen wird bei Imperativkonstruktionen der 2. Person das Subjekt nicht ausgedrückt.

#### 4. Schlussfolgerungen

Die Unterrichtseinheit, die hier in Umrissen skizziert wurde und für 2 bis 4 Unterrichtsstunden gedacht ist, hat als oberste Zielsetzung die Förderung der Sprachbewusstheit von Deutsch-L3-Lernenden. Verbindungslinien zur L2 Englisch, wie aber auch zur L1 Italienisch werden dabei auf mehreren Ebenen transparent gemacht. Ein solches Modul wäre daher beispielsweise als Einstieg in einen neu beginnenden Deutsch-L3-Kurs in der Sekundarstufe I und II geeignet. Übergeordnetes Ziel ist die Förderung von erschließenden Lese- und Verstehensstrategien anhand eines mehr oder weniger beliebigen Textes, wobei natürlich die Auswahl des Themas (hier Umweltschutz) einen wichtigen Einfluss auf die Motivation für das Lesen selbst einnehmen kann. Die für ein solches Modul gewählten Paralleltexte können daher wahlweise dem geplanten Unterrichtskanon thematisch angehören oder aus diesem auch völlig herausfallen.

Der hier vorgestellte Ansatz für die Förderung der Sprachbewusstheit geht von der Basis der Sprache selbst aus, indem sprachliche Beziehungslinien (L2-L3, auch zur L1) der Lexik und Syntax aufgezeigt und bewusstgemacht werden, unter Einbezug der Textsortenspezifika, da Alltagstexte in mehreren Sprachkulturen vergleichbare Textmuster haben. Was hier am Beispiel von Online-Lexikonartikeln vorgestellt wurde, kann auch über andere mehrsprachige parallele Textsorten, z.B. Zeitungsnachrichten zum selben Tagesthema, umgesetzt werden. Es wurde gezeigt, wie italophone Lernende, die Bedeutung auch von unbekanntem deutschen Wörtern erschließen können, indem sie auf morphologische Ähnlichkeit mit ihnen schon bekannten Wörtern aus der ‚germanischen Schwestersprache‘ Englisch aufmerksam gemacht werden. Ein ähnliches Verfahren gilt für syntaktische Phänomene, wie etwa für den Vergleich der Struktur der deutschen und der englischen Nominalgruppe.

Jegliches Herstellen von Bezügen zwischen Sprachen und Sprachkulturen leistet auch stets einen Beitrag dazu, Sprachlernende, darunter insbesondere die Lernergruppen der Schüler/-innen, zur Reflexion über die Mechanismen der Sprache(n) anzuregen und zur Wertschätzung der Mehrsprachigkeit beizutragen. Zugleich mit der sprachlichen wird dabei stets auch die interkulturelle Sensibilisierung zu einer didaktischen Zielsetzung.