

Mehrsprachigkeitsdidaktik, Kontrastivität: Potenziale für den DaF-Unterricht

Erika Kegyes / Katharina Zipser

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in Europa auch als eine Folge der Verträge von Maastricht (1993), Amsterdam (1999) und Lissabon (2007) ein zentrales bildungspolitisches Ziel. Aber nicht nur auf dem Arbeitsmarkt eröffnet Mehrsprachigkeit Chancen, auch im privaten Bereich ist sie nützlich und verkörpert daher ein individuelles Bildungsziel (Feld-Knapp 2014).

Zur Förderung der Mehrsprachigkeit erklärte der Europarat in seinen Beschlüssen von 2005 Fremdsprachenkenntnisse zu einer Schlüsselkompetenz schulischer und außerschulischer Bildung¹. Dieser Schritt trug wesentlich zum Entstehen einer Reihe von methodischen Konzepten und Ideen bei, die sich mit der Umsetzung des Bildungsziels *Mehrsprachigkeit* im Fremdsprachenunterricht befassen. So wurden allgemeine didaktische Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht formuliert, gemeinsame Instrumente der Leistungsbeurteilung entwickelt und man bemühte sich, Lehrende dafür zu begeistern, das Konzept der *Mehrsprachigkeit* im eigenen Unterricht (stärker) zu berücksichtigen².

Entstanden ist so u. a. das Erasmus +-Projekt LISTIAC (*Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms*, 2010–2022)³. Es bietet ein theoriebasiertes Reflexionstool, das es Lehrenden ermöglicht, sich mit ihrer Einstellung bezüglich mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts auseinanderzusetzen und zielt darauf ab, das linguistische Bewusstsein zukünftiger Lehrpersonen zu fördern. LISTIAC ermöglicht Lehrpersonen, Unterrichtsideen mit anderen zu teilen; es ermöglicht aber auch Lernenden ihre Vorstellungen und Wünsche zur Gestaltung mehrsprachiger Unterrichtseinheiten zu formulieren.

MultiMind ist eine von der Europäischen Union geförderte multidisziplinäre Forschungs- und Trainingsplattform. Sie erklärt u. a. praxisnah aktuelle Ergebnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung, liefert Unterrichtsideen für Mehrsprachigkeit in diversen Schulfächern und zeigt, dass nicht nur der Fremdsprachenunterricht bei der Förderung von Mehrsprachigkeit eine Rolle spielen kann⁴.

Drei weitere ausgewählte Projektbeispiele, die sich dem europäischen Konzept der Mehrsprachigkeit und ihrer praxisorientierten Förderung widmen, sind:

- *MiG-KOMM* (Mehrsprachige interkulturelle Geschäftskommunikation für Europa), 2016–2019, <https://www.mig-komm.eu/>
- *Der kleine Prinz in hundert Sprachen*, 2002, <https://www.der-kleine-prinz-in-hundert-sprachen.de/>
- *MehrSprachen*, 2017–2019, <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/mehrsprachen.html> (Die entwickelten Materialien zur Förderung des Sprachbewusstseins sind auf der Webseite LINGO und PARLA zu finden.)

Diese und andere ähnliche Projekte tragen dazu bei, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit nicht nur einen theoretischen Rahmen für den Fremdsprachenunterricht in Europa bildet, sondern zunehmend auch in der schulischen Praxis Umsetzung findet. Durch die Zusammenarbeit von ExpertInnen der Mehrsprachigkeitslinguistik⁵ einerseits und Mehrsprachigkeitsdidaktik⁶ andererseits gelingt es zunehmend, sprachpolitische Richtlinien betreffend Mehrsprachigkeit auf Basis linguistischer Erkenntnisse und didaktischer Überlegungen umzusetzen und das Mehrsprachigkeitskonzept nachhaltig im Fremdsprachenunterricht zu verankern.

Für den Fremdsprachenunterricht formuliert Flinz (2014: 23) wie folgt: „Der Unterricht sollte immer in engere [sic!] Verbindung mit der Muttersprache und den anderen erlernten Fremdsprachen der Lernenden gebracht werden“, denn auf allen Niveaustufen fördert der bewusste, gesteuerte Vergleich von Sprachen, also das Anleiten zum Erkennen von sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, das Entstehen von Querverbindungen und damit mehrsprachlicher Kompetenz. Das gesteuerte Training des Vergleichs als Lernstrategie kann die Kompetenzen in der Muttersprache und in allen gelernten Fremdsprachen parallel fördern. Beim Erarbeiten fremdsprachlicher grammatischer Strukturen soll also nicht nur auf die Muttersprache zurückgegriffen werden, sondern auch auf andere Fremdsprachen. Dazu lässt sich anmerken, dass beim Vergleich nicht nur Einzelsprachen, die die Lernenden auf einem gewissen Niveau beherrschen, berücksichtigt werden können; es können auch Sprachen Berücksichtigung finden, die lediglich die Lehrperson oder ein(e) Schüler*in der Gruppe erlernt hat bzw. als Mutter-, Zweit-, Fremdsprache spricht. Auf diese Weise können Lernende viel über Besonderheiten diverser Sprachen erfahren.

Am Beispiel der Beschäftigung mit den Genera des Deutschen zeigen wir im Folgenden eine Möglichkeit der didaktischen Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzepts: Zur Einführung in das Thema ‚Genera des Deutschen‘ bietet es sich an, allgemein festzustellen, dass es verschiedene Genussysteme in den Sprachen der Erde gibt, dass es aber auch Sprachen gibt, die gänzlich ohne Genera

auskommen. Es kann ausgeführt werden, dass das Deutsche wie einige weitere indoeuropäische Sprachen drei Genera unterscheidet, dass die romanischen Sprachen (mit Ausnahme des Rumänischen) – als Subgruppe der indoeuropäischen Sprachen – aber nur zwei Genera kennen und dass zum Beispiel Türkisch, Finnisch und eben auch Ungarisch kein grammatisches Genus zeigen (vgl. dazu Oleschko 2010: 1). Das Deutsche kann in der Folge mit dem Ungarischen verglichen werden, um den Lernenden auf diese Weise die Funktion des grammatischen Genus im Deutschen und die Funktion des lexikalischen Geschlechts im Ungarischen verständlich zu machen. Als Beispiele eignen sich z. B. *(der) Enkel/(die) Enkelin/(das) Enkelkind* und *(a) (fiú)unoka/(a) (lány)unoka/(az) unoka*.

Horizontale Verbindungen von sprachlichen Strukturen entstehen meist durch die Verbindung einer Erstsprache und einer Fremdsprache. Vertikale Verbindungen kommen hinzu, wenn etwa durch den didaktisch angeleiteten Vergleich ein Wissenstransfer von einer Fremdsprache zu einer oder mehreren anderen zustande kommt: Ein solcher Transfer erleichtert nicht nur den Erwerb der (anderen) Fremdsprache(n), sondern führt auch zu einem vertieften Systemwissen in beiden Sprachen. Kenntnisse in der einen Sprache wirken sich dabei unterstützend beim Erwerb der anderen bzw. anderer Sprache(n) aus⁷.

Konkreter Vorschlag: Fragen Sie im DaF-Unterricht, wie die sprachliche Struktur, die Sie gerade erarbeiten, in anderen Sprachen umgesetzt wird!

Beispiel: Im Zuge der Einführung der deutschen Stammformen, kann zum Beispiel auf Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Englischen hingewiesen werden, vgl. *schwimmen, schwamm, geschwommen versus swim, sawm, swum*.

Die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitslinguistik und die fortschreitende Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik führten im DaF-Unterricht zu Veränderungen, und damit kommt dem Sprachvergleich als Lehr- und Lernstrategie eine durchaus wachsende Rolle zu (Flinz 2014, Tekin 2013, Feld-Knapp 2014). Diese bezieht sich aber, wie auch die Untersuchung von Wildenauer-Józsa (2005) belegt, vor allem auf die Kontrastierung mit der Erstsprache, wo also v. a. mit Methoden der Kontrastiven Linguistik gearbeitet wird. Das bedeutet, dass Lehrenden etwa beim Präsentieren, Erklären oder Üben neuer Sprachstrukturen Ähnlichkeiten mit der und Unterschiede zur Erstsprache explizieren und damit „beschreibend-vergleichend“ (Tekin 2013: 26) vorgehen. Es geht konkret also meist nicht um kontrastives Arbeiten, bei dem die Lernenden dazu angeleitet würden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede selbst zu entdecken. U. a. beklagt auch Königs (1995), dass im DaF-Unterricht die

Herkunftssprachen der Lernenden oder ihre gelernten Fremdsprachen nur wenig einfließen, und wenn dies doch der Fall ist, der Vergleich mit der Erstsprache nicht das Sprachbewusstsein fördernd umgesetzt wird; vielmehr präsentieren Lehrende auf Basis ihres Sprachwissens mithilfe kontrastiver Grammatiken. Das Konzept der Mehrsprachigkeit und das Programm des mehrsprachigen Lernens, wie es u. a. auch Neuner und Hufeisen (2005) herausgearbeitet haben, sieht im kontrastiven Arbeiten aber eine lernerorientierte Unterrichtsmethode, die zum aktiven Sprachvergleich anleitet.

Im Unterrichtsalltag konkrete Verbindungen zwischen Sprachen herzustellen, also auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen hinzuweisen, ist für viele Lehrende herausfordernd, wie unter anderem Lanzmaier-Ugri (2014) betont. Herausfordernd ist dies in erster Linie nicht deshalb, wie Lanzmaier-Ugri anführt, weil Lehrende mit der Methode des Sprachvergleichs nicht vertraut wären, sondern – so die Wahrnehmung der Lehrpersonen – es fehle an Wissen bezüglich Sprachenvielfalt, weshalb die Lehrpersonen ein kontrastives Arbeiten nicht unterrichtsmethodisch fundiert konzipieren und sprachsensibel planen könnten. An dieser Stelle erlauben wir uns anzumerken, dass es unserer Meinung nach nicht zwangsläufig erforderlich ist, ein so großes strukturelles oder typologisches Wissen zu haben, wie die Lehrpersonen es möglicherweise für notwendig halten.

Die Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzepts im Sprachunterricht ist zudem mit diversen Herausforderungen verbunden, wie etwa Bredthauer / Engfer (2018) zusammenfassen: 1. Den Lehrenden fehlen vertiefte, linguistisch fundierte Kenntnisse in ihrer Erstsprache, weil sie diese nicht als Studienfach belegten. 2. Es fehlen didaktisierte Materialien oder Ideen für vergleichende Übungen, die Lehrende bei der Anwendung dieser Methode leiten würden. 3. Es fehlen kontrastive moderne Grammatiken oder mehrsprachige Wörterbücher, die Lehrende und Lernende für Sprachvergleiche heranziehen könnten.

Tekin (2013) weist außerdem darauf hin, dass Lehrende die Grundlagen der Kontrastiven Linguistik im Rahmen ihrer Ausbildung eher aus einer linguistischen und weniger aus einer didaktischen Perspektive kennenlernen würden, weshalb ihnen nur selten kontrastive Arbeitsweisen vertraut wären, die über das Übersetzen und Wörtervergleichen hinausgehen. Die Umsetzung kontrastiver Spracharbeit ist insofern herausfordernd, als sie zum Vergleich anhand von greifbaren Beispielen einladen und durch motivierende Fragen das Nachdenken über Sprachsysteme und Ableiten von Erkenntnissen anregen sollte.

Im Folgenden haben wir uns konkret mit zwei Fragen befasst:

1. Wie kann entdeckendes, kontrastives Arbeiten im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung des Mehrsprachigkeitskonzepts aussehen?

2. Wie können wir Lehrende überzeugen, dass diese linguistische Arbeitsweise im modernen Fremdsprachenunterricht eine wertvolle Strategie sein kann?

Die Konzipierung unserer Unterrichtsideen ist geleitet von der Überzeugung, dass der Sprachvergleich ein wichtiges Element des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist (Tekin 2013: 173) und keineswegs als Vortragen und Erklären linguistischen Wissens missverstanden werden darf. Wir haben also in der aktuellen Literatur der Mehrsprachigkeitsdidaktik nach didaktischen Übungstypen gesucht, die die didaktischen Schritte der sprachvergleichenden Perspektive berücksichtigen; auf dieser Basis haben wir die in diesem Artikel vorgestellten Übungsvorschläge für den Vergleich von drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch) entworfen.

2. Mehrsprachigkeitsforschung und Sprach(en)vergleich

Die Mehrsprachigkeitsforschung vertritt die Annahme, dass Lernende ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse nicht strikt voneinander trennen, sondern diese vielmehr als ein interagierendes Wissenssystem wahrnehmen (Tekin 2013). Für den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (GER) (Europarat 2001) ist diese Annahme zentral und deshalb sollte man das Ziel des Fremdsprachenunterrichts „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“ (Europarat 2001: Abschnitt 1.3). Auch der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA, 2012) geht davon aus, dass sprachvergleichende Überlegungen die Interaktion zwischen den gelernten Sprachen sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene des Fremdspracherwerbs fördern.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt u. a. Entwürfe zur funktionalen Bearbeitung mehrsprachiger Texte im Fremdsprachenunterricht. Wenn Lernende mit mehrsprachigen Texten arbeiten, entwickelt sich ihre sprachübergreifende Textsortenkompetenz, zudem erkennen sie sprachspezifische Besonderheiten und nicht zuletzt unterstützt das Vorhandensein von Paralleltexten den Erwerb sprachspezifischer Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik etc.) (Perge 2018).

Dementsprechend wurde im Rahmen von *EuroComGerm – Die sieben Siebe* eine Lesemethode erarbeitet, die schnelle Erfolge im Leseverstehen in germanischen Sprachen verspricht⁸. Mehrsprachige Broschüren, Programmbeschreibungen oder Kurzmeldungen aus dem Internet sind Textsorten, die sich besonders eignen, im Unterricht aufeinander bezogen behandelt zu werden. Produktbeschreibungen,

Zutatenlisten, Packungsbeilagen und Rezepte oder Gebrauchsanweisungen sind dafür ebenfalls geeignet, nicht zuletzt, weil diese mehrsprachig zur Verfügung stehen. Beim Vergleich werden nicht nur Internationalismen wie *Ticket*, *Konzert*, *Theater* oder verwandte Wörter wie *Haus/hus/house* wahrgenommen, auch die Entwicklung des sprachspezifischen Wortschatzes wird durch die vermittelnde Rolle einer anderen Sprache in einer oder sogar in mehreren Sprachen gleichzeitig gefördert. Die Bedeutung einzelner Wörter kann dadurch gefestigt werden, sogar einfache grammatische Strukturen können mit dieser Methode erkannt werden. Diese Methode, die in der Fachliteratur oft als ‚multilingual understanding development‘ bezeichnet wird (Allgäuer-Hackl/Jessner-Schmid 2019), ist bereits auf der Niveaustufe A1 erfolgreich anwendbar. Auch die Entwicklung der rezeptiven Textkompetenz kann durch die Erfahrung, dass ähnliche Texte ähnliche Wörter und Strukturen enthalten, voranschreiten. Ab Niveaustufe A2 kann ergänzend zur Sprachrezeptionskompetenz auch die plurilinguale Sprachproduktionskompetenz bewusst gefördert werden. Lernende können zum Beispiel aufgefordert werden, Schilder, Tafeln oder andere Textformate der Alltagskommunikation (z. B. Fahrpläne) in verschiedenen Sprachen zu erstellen.

Neben *EuroCOMGerm*⁹ gibt es auch andere didaktisch konzipierte Projekte, die Sprachkontrast bewusst nutzen. Sie berücksichtigen in ihren Aufgaben verschiedene Alters- und Niveaustufen und erreichen, dass sich das Sprachbewusstsein durch die kontrastive Sichtweise mehrt. Meistens wird mit der so genannten sprachreflexiven Methode gearbeitet, die die Lernenden zu organisierten Sprachthematisierungen über die Erstsprache und über die gelernten Fremdsprachen auffordert. Das Projekt *MehrSprachen*¹⁰ bietet zum Beispiel Unterrichtsideen für den Deutschunterricht in der Grundschule, die sprachliche Phänomene durch Einbeziehung anderer Sprachen thematisieren. Unserer Meinung nach sind diese auch für den DaF-Unterricht geeignet, weshalb wir sie vorstellen. Die im Rahmen des Projekts entwickelten Arbeitsblätter wecken das Interesse der SchülerInnen für die Verschiedenheit von (Fremd-)Sprachen und motivieren sie von Anfang an zum bewussten Sprachlernen, weil ihnen vermittelt wird, dass das Beherrschen einer Fremdsprache beim Lernen einer neuen Fremdsprache vorteilhaft sein kann. Aufgaben, die auf Ähnlichkeiten und Unterschieden abzielen, motivieren die SchülerInnen auch dazu, sich mit den Strukturen einer Sprache linguistisch zu beschäftigen: Im Grundschulalter ist es Kindern bereits möglich, Ähnlichkeiten von Wörtern gemeinsamen Ursprungs zu erkennen und Wortpaare, etwa Tier- oder Berufsbezeichnungen, eventuell auch Bezeichnungen für Speisen und Getränke in mehreren Sprachen zusammenbringen. In der Rubrik *Sprachen untersuchen – Wörter, Wörter, Wörter* (Thema: Internationalismen) des Projekts *MehrSprachen*

finden sich viele Arbeitsblätter, die zum Wortvergleich in mehreren Sprachen animieren (<https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/>). Hier nur ein Beispiel (Abbildung 1) aus dieser Sammlung¹¹: Das internationale Wort *Bonbon* wird in drei Sprachen präsentiert. Lernende, die begonnen haben, Deutsch zu lernen, sehen dieses Wort in der Übung auch auf Französisch und auf Englisch. Sie verstehen die Bedeutung des Wortes (ungar. *cukor*). Aus linguistischer Sicht ist das Wort ein falscher Freund, denn das Wort existiert auch im Ungarischen; bedeutet da aber ‚Pralinen‘. Zur Festigung können die Lernenden eingeladen werden, diese Erkenntnis bildlich darzustellen und die Abbildung mit einem ungarischen Satz zu ergänzen.

Felix aus Deutschland, Julia aus Frankreich und Max aus England haben zum Geburtstag **Bonbons** bekommen. So ein Zufall! Aber schau dir an, was die drei Kinder dazu sagen. Was fällt dir auf?

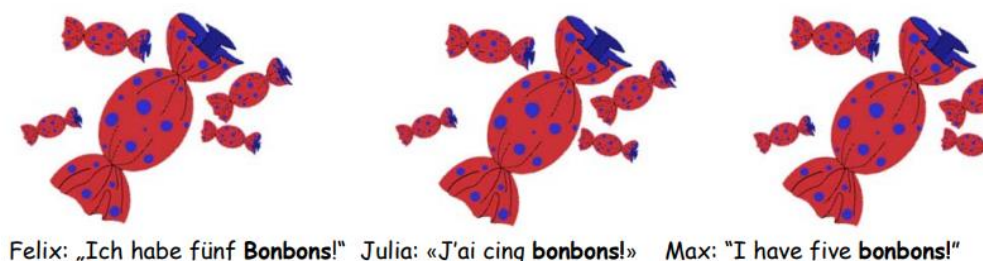


Abbildung 1: Wörter auf Reisen: Bonbons

Quelle: <https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/material/woerter-woerter-woerter/>

Eine Fundgrube für die kontrastivlinguistische Gestaltung von DaF-Stunden für GymnasiastInnen ist die online-Materialiensammlung *Pons Hallo Welt*. In der Rubrik *Wissensecke* der Webseite (<https://de.pons.com/p/wissensecke/quizzes>) finden sich zum Beispiel interaktive Quizaufgaben (zu Wortschatz und Grammatik), die zum Vergleich des Sprachpaares Deutsch – Englisch anregen: Lernende, die in beiden Sprachen über B1-Niveau verfügen, werden dazu angeleitet, einzelne Wörter, aber auch komplexe Phrasen, sprichwörtliche Wendungen und kommunikative Äußerungen wie zum Beispiel *Wie geht's?* miteinander sprachlich und kommunikativ bzw. sprachkulturell zu vergleichen. Diese Quizaufgaben können auch als grammatische Rätselaufgaben umfunktioniert werden: Lernende können zum Beispiel auf spielerische Weise dazu angeregt werden, das englische Genitiv-s mit seinem deutschen Äquivalent zu kontrastieren und zu prüfen, ob die Suffixe in den beiden Sprachen die gleiche Funktion haben. Besonders hervorheben möchten wir das für das Sprachpaar Deutsch-Englisch kontrastierende Redewendungen-Quiz (<https://de.pons.com/p/wissensecke/quizzes/redewendungen-quiz>): Es bietet mehr als 50 Redewendungen, die in beiden Sprachen erläutert werden.

Für höhere Niveaustufen (B2, C1) und für ein Sprachstudium ist das Projekt *Grammis* (IDS, Grammatisches Infosystem, <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/244>) zu empfehlen. Auf der Homepage finden sich kontrastiv fundierte Erläuterungen zum Deutschen aus diversen Sprachperspektiven: aus der Perspektive des Polnischen, Ungarischen, Französischen, Italienischen und Norwegischen. Die linguistischen Beschreibungen der kontrastierten Sprachphänomene (z. B. Unterschiede im Satzbau oder Tempussystem) liefern NutzerInnen wichtige Informationen, um ihr Wissen bezüglich struktureller Unterschiede zwischen den Sprachen zu erweitern. Die einzelnen Kapitel schließen mit Übungen oder Fragen, vertiefen die kontrastive Sichtweise des Sprachenlernens und festigen so das grammatische Wissen. Wir sind nicht zuletzt der Meinung, dass die Auseinandersetzung mit diesen Materialien Deutschlehrende auf viele neue Ideen bringen kann, um auch in ihrem eigenen Unterricht kontrastive Überlegungen bei ihren Schüler*innen oder Studierenden anzuregen.

Wie diese Beispiele zeigen, arbeitet die unterrichtsbezogene Mehrsprachigkeitsforschung mit einem funktionalen Mehrsprachigkeitsbegriff (Sarter 2006). Dabei stehen im ersten Moment die rezeptiven Fähigkeiten der Lernenden im Vordergrund. Beim Hör- oder Leseverstehen wird darauf geachtet, dass Lernende sprachliche Impulse in mehreren Sprachen erhalten. Im DaF-Unterricht können zum Beispiel Anglizismen als derartige Verstehenshilfen fungieren. Die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit kann mit Lernaufgaben der produktiven Mehrsprachigkeit kombiniert werden, wenn die Lernumgebung dies ermöglicht und dies dem Wunsch der Lernenden entspricht (Perge 2018). Lernende können so beispielsweise in mehreren Sprachen kurze Beschreibungen zu den Sehenswürdigkeiten ihres Wohnortes verfassen, Speisekarten in mehreren Sprachen anfertigen oder mehrsprachige Flyer/Plakate erstellen, um z. B. auf Programmempfehlungen ihrer Stadt aufmerksam zu machen.

Sarter (2006) weist darauf hin, dass man sich eigentlich der ‚Sprachigkeit‘ widmet, wenn man im Fremdsprachenunterricht mit mehreren Sprachen arbeitet. Sie erklärt: „Die Zielsetzung ist weniger sprachliche Korrektheit als Kommunikationsorientierung und Kommunikationserfolg“ (Sarter 2006: 13). Aus linguistischer Sicht bedeutet dieser neue Begriff auch eine Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht¹²; das bisher idealisierte und angestrebte Ziel, eine möglichst umfassende Kompetenz in allen vier Fertigkeiten in einer Fremdsprache zu erreichen, wird überdacht. Möchte man ‚Sprachigkeit‘ fördern, muss das Modell aufgegeben werden, das Fremdsprachen separat unterrichtet und voneinander getrennt zu halten versucht. Das ‚alte‘ Modell basierte auf der Vorstellung, dass der Erwerb jeder neuen Sprache am ‚Nullpunkt‘ beginnt; vgl. dazu Sarter (2006: 14): „die bereits erworbenen Kompetenzen in anderen

Sprachen wurden ebenso wenig einbezogen wie vorangegangene Lernerfahrungen.“ Wenn es in diesem ‚alten‘ Modell um Sprachvergleich ging, erfolgte dieser konsequent im Sprachpaar der Erstsprache und der aktuell gelernten Fremdsprache. Auch die Richtung der Kontrastierung war vorbestimmt: Ausgangspunkt des Vergleichs war stets die Erstsprache; die Suche nach den Unterschieden stand im Vordergrund. Demgegenüber sucht die Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren Aufgabe es u. a. ist, die schulische Vermittlung von Mehrsprachigkeit zu unterstützen, nach Gemeinsamkeiten, Ansatzpunkten und Übertragungsmöglichkeiten zwischen zwei oder mehreren Sprachen (Neuner 2005, Hufeisen/Neuer 2005, Perge 2018, Allgäuer-Hackl/Jessner 2019). Der Kontrastiven Linguistik kommt damit in der Mehrsprachigkeitsforschung eine wichtige Rolle zu, aber eine andere als früher.

Die Kontrastive Linguistik vergleicht seit ihren Anfängen (Lado 1972) Sprachen mit dem Ziel, Unterschiede auf allen Ebenen der Sprache offen zu legen; eine darauf basierende Didaktik vermittelt eine Fremdsprache systematisch vergleichend (von der Aussprache bis zum pragmatischen Regelwerk einer Sprache). Die Erstsprache (bzw. Ausgangssprache) der Lernenden stellt das bekannte, das vertraute System dar, das Sprachsystem der Fremdsprache (von ihren Lauten über ihre syntaktischen Strukturen bis hin zur Sprachverwendung) ein davon abweichendes Modell (Sarter 2006: 18). Viele Vergleichsgrammatiken vergleichen die Sprachstrukturen anhand von Unterschieden. Wie auch Sarter (2006) bemerkt, liegen Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten in diesen Arbeiten meist im Hintertreffen.

Die Mehrsprachigkeitslinguistik nun geht wesentlich davon aus, dass Sprachen v. a. Gemeinsamkeiten haben. Diese Gemeinsamkeiten sind mit Sarter (2006: 18) „für jede Sprache zu individualisieren“ und er führt weiter aus, dass, wenn dies geschieht „damit auch eine wesentliche Grundlage für die Offenheit für weitere Sprachen, für Mehrsprachigkeit, gelegt [ist].“

3. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachvergleich

Der Begriff ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ findet sich im didaktischen Kontext bereits in den 1990er Jahren und umfasst alle didaktischen Vorschläge, die Sprachen nicht isoliert unterrichten (Michel 2010; Perge 2018). Es gibt in ihr keine einheitliche didaktische Konzeption, wie bereits bestehende Mutter- und Fremdsprachenkenntnisse explizit oder implizit aufeinander bezogen werden könnten oder sollten, um den Erwerb neuer Sprachkenntnisse zu fördern. Neuner (2009: 2) betont: „Die Mehrsprachigkeitsdidaktik [...] ist „keine neue „Lehrmethode“ des Fremdsprachenlehrens und -erlernens, sondern

sie versteht sich als eine *Weiterentwicklung und Profilierung des mittlerweile weltweit etablierten Kommunikativen Ansatzes.*“ Die Mehrsprachigkeitsdidaktik beschreibt Neuner (2005) mithilfe folgender Schwerpunkte: 1. Didaktische, sprachpädagogische und linguistische Grundlagen, 2. Lernpsychologische Ebenen des Lehrens und des Lernens, 3. Individuelle Sprachkenntnisse der Lehrenden und Lernenden als grundlegende Voraussetzung des mehrsprachigen Unterrichts und 4. Anwendungsgebiete potenzieller unterrichtssprachlicher Mehrsprachigkeit. Er (2009) kommt zum Schluss, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Methode ist, die das Potenzial hat, sowohl die horizontalen als auch die vertikalen Verbindungen zwischen der Erstsprache und der/den gelernten Fremdsprache(n) auf allen Ebenen der Sprache zu berücksichtigen, zum Beispiel durch Vergleiche des Wortschatzes, des Wortgebrauchs, der Aussprache, der Grammatik, von Redewendungen etc. Verschiedene Verbindungen können entstehen, indem die Erstsprache mit der ersten oder einer später erlernten Fremdsprache verbunden wird oder zwei Fremdsprachen miteinander verbunden werden. Dabei ermöglicht eine später erlernte Fremdsprache Rückschlüsse auf eine früher erlernte Fremdsprache und/oder auf die Erstsprache. Auf diese Weise kann ein interessantes mehrsprachiges Lernumfeld entstehen, das idealerweise das Sprachlernbewusstsein fördert und zum Lernen weiterer Fremdsprachen motiviert. Das Sprachlernbewusstsein setzt sich nach Neuner (2009) aus einem linguistischen, metalinguistischen und strategischen Wissen zusammen, wobei er davon ausgeht, dass Lernende das linguistische und metalinguistische Wissen im Idealfall aus dem Erstsprachenunterricht mitbringen und im Fremdsprachenunterricht vertiefen bzw. spezifizieren. Das strategische Wissen umfasst nach Neuner (2009) Strategien, mit denen Lernende sprachstrukturelle oder kommunikative Phänomene vergleichen können. Insofern stützt sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf theoretische Erkenntnisse der Vergleichenden (Kontrastiven) Linguistik, der interkulturellen Linguistik und der Spracherwerbsforschung.

Der Kontrastivität kommt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine doppelte Rolle zu: Einerseits stellt sie eine methodische Vorgehensweise dar, mit der zwei oder mehrere Sprachen aus bestimmten Gesichtspunkten miteinander kontrastiert werden können. Andererseits ist Kontrastivität auch eine didaktisierte Lernstrategie, die kompetenzorientiert, lernbar und entwickelbar ist¹³. Nach Brdar-Szabó (2001) ist Kontrastivität in diesem Sinne ein linguistisches, operatives Lernverfahren, mit dem zwischen zwei (oder mehreren) Sprachen Relationen (wie zum Beispiel Transfer- oder Interferenzerscheinungen) entdeckt werden können. Brdar-Szabó (2001) hält es für besonders lohnend, nicht nur Unterschiede herauszuarbeiten, sondern auch deren

Gründe zu erarbeiten. Zudem ermöglicht kontrastives Arbeiten im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kommunikation (Forgács 2007: 16).

Es ist darüber hinaus nicht nur Aufgabe der Mehrsprachigkeitsdidaktik, kognitiv und linguistisch geeignete Modelle zum Vergleich mehrerer Sprachen zu entwickeln, sondern auch Erklärungen dafür zu liefern, ob und wie sich die verschiedenen erlernten Sprachen der Individuen verbinden und wie und warum das Erlernen einer Fremdsprache den Erwerb einer anderen begünstigen oder aber auch hemmen kann. Bezüglich dieser Fragestellungen überschneiden sich die Forschungsinteressen der Mehrsprachigkeitsforschung und der Kontrastiven Linguistik.

4. Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht

Moderne Mehrsprachigkeitsdidaktik in Hinblick auf den DaF-Unterricht beschreibt Rösch (2011: 167) pointiert wie folgt: „Bezüge zur Erstsprache oder anderen Fremdsprachen der Lernenden herzustellen, ohne in die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethode zurückzufallen.“ Sie schlägt vor, nicht nur, wie es oft geschieht, auf der Ebene des Wortschatzes oder der Grammatik vergleichende Übungen durchzuführen, sondern insbesondere auch auf der Ebene der Pragmatik. Dramapädagogische Methoden, wie zum Beispiel das Rollenspiel, hält sie für besonders geeignet, um Unterschiede im pragmatischen Inventar der Sprachen zu erarbeiten. Anrede, Begrüßung und Bitten bzw. Bedanken werden in manchen Sprachen ähnlich, in manchen unterschiedlich versprachlicht. Für die Konzeption kontrastierender pragmatischer Übungen schlägt Rösch (2011) konkret vor, dass Lernende in einem ersten Schritt vertraute Situationen in ihrer Erstsprache durchspielen. Ein Vergleich mit authentischen fremdsprachlichen Situationen in Bezug auf die Verwendung von Wortschatz und Sprachstrukturen soll folgen. Es ist dabei u. a. möglich, zu prüfen, ob die Bedeutungen benutzter sprachlicher Wendungen in den verglichenen Sprachen übereinstimmen. Auf die vergleichende Phase soll dann eine Phase folgen, in der Lernende ähnliche Situationen auch in der Fremdsprache durchspielen. Den beiden so genannten Erprobungsphasen (Erstsprache, Fremdsprache) soll eine Reflexionsphase folgen: In dieser soll u. a. besprochen werden, wie die verwendeten Sprachmittel auf Erstsprachler*innen jeweils wirken; dies kann auch durch Beizug von Erstsprachler*innen erfolgen. Diese Methode fördert die fremdsprachliche und interkulturelle Kommunikationskompetenz der Lernenden; zudem berücksichtigt sie auch deren Wunsch, Kommunikationsfehler zu mindern, vermutet Rösch (2011).

An dieser Stelle ist mit Rösch (2011) noch einmal zu betonen, dass es bei diesem Vorschlag für Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht nicht nur darum geht, einzelne Sprachphänomene in zwei oder mehreren Sprachen zu vergleichen; vielmehr wird Lernenden eine komplexe Sprachlernmethode geboten, die Mehrsprachigkeit in der Praxis lebt.

4.1. Konzeptionelle Schritte des sprach(en)vergleichenden Arbeitens und Vorschläge für mehrsprachiges Arbeiten im DaF-Unterricht

Wie bereits angeführt, basieren der GeR und der REPA maßgeblich auf der Vermittlung plurilingualer und multikultureller Kompetenzen, die sich stark an (meta)linguistischen und kontrastivlinguistischen Kompetenzen orientieren. In der Vergangenheit wurden zahlreiche didaktische Ideen für die Förderung der ‚interlingualen Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit der Lernenden‘ (Berényi-Nagy 2017: 59) auf der lexikalischen Ebene konzipiert. In ihrem Artikel von 2017 bietet sie gute Unterrichtsbeispiele: Sie zeigt u. a., wie Wortwolken in mehreren Sprachen, mehrsprachige Bilderkarten oder die Erstellung mehrsprachiger Vokabellisten zu einem Thema die Erweiterung des Wortschatzes unterstützen können. Komplexer ist es unseres Erachtens aber, grammatische Phänomene im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung mehrerer Sprachen zu behandeln.

Im Folgenden stellen wir zwei Arbeitsweisen vor, wie sprachübergreifend kontrastiv auf höheren sprachlichen Ebenen gearbeitet werden kann. Die einzelnen Arbeitsweisen sind als modifizierbare Vorschläge zu betrachten, die entsprechend den Anforderungen, Wünschen und Sprachkenntnissen der Lernenden angepasst werden können.

4.2. Ebene der Grammatik

Für vergleichende Aufgaben auf der Ebene der Grammatik (Morphosyntax) eignet sich die Vorgangsweise von Flinz (2014). Für unsere Darstellung haben wir diese leicht modifiziert. Sie bestimmt die folgenden Schritte eines sprachstrukturellen und/oder sprachpragmatischen Vergleichs zwischen zwei oder mehreren Sprachen:

1. Formulieren von Hypothesen, Anwenden von Inferenzen, Aktivieren von Vorwissen,
2. Vergleichsphase 1: Erkennen von Regeln bzw. Regularitäten, Bestimmen von Ähnlichkeiten untersuchter Phänomene,

3. Vergleichsphase 2: Bestimmen von Unterschieden zwischen untersuchten Phänomenen, Klassifizieren von Abweichungen,
4. Überprüfen von Hypothesen,
5. Testphase: Anwenden der Ergebnisse des Vergleichs im Sprachgebrauch.

Übung 1: Wortbildung in drei Sprachen (45 Minuten, A2–B1)

Unterrichtsziel: Bewusstmachung der Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Wortbildung, Vergleich von Infinitivformen und deverbale Substantiven in drei Sprachen

Lernende bekommen Wortkarten, auf denen auf Deutsch, Englisch und Ungarisch Verben und Nomen notiert sind. Beispiel: *olvasni – olvasás, lesen – (das) Lesen, to read – reading, írni – írás, schreiben – (das) Schreiben, to write – writing, to hear – hearing, hören – (das) Hören, hallani – hallás* (Abbildung 2).

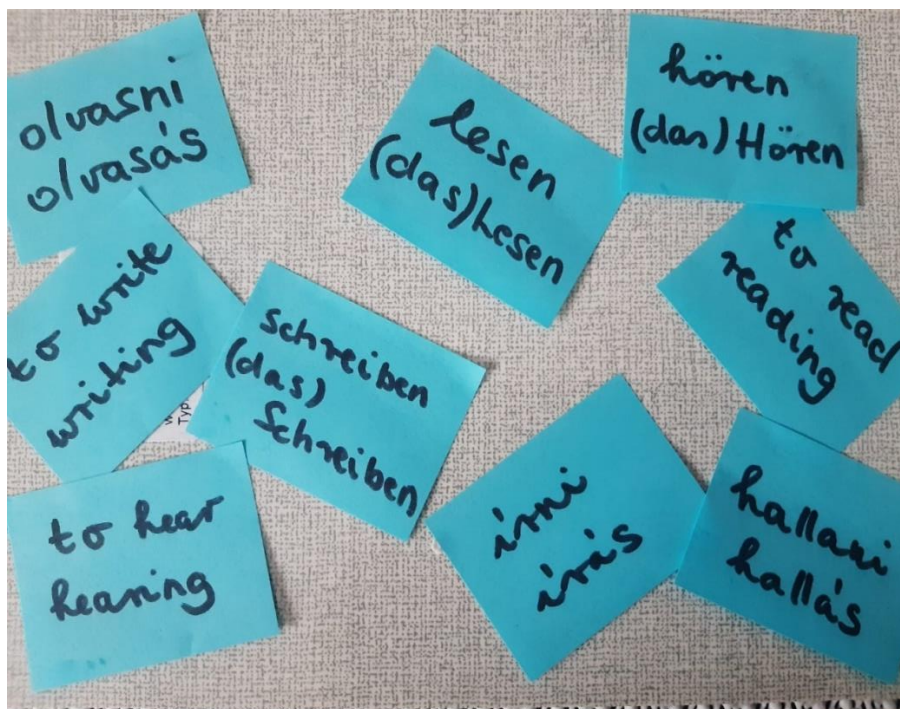


Abbildung 2: Wortkarten in drei Sprachen; Quelle: eigenes Foto

Sie müssen in einem ersten Schritt die Wortkarten gruppieren, dann ihre Kriterien zur Gruppierung begründen. Anschließend besprechen sie, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sie in der Art und Weise der Wortbildung in den drei Sprachen erkennen. Die Lernenden werden feststellen, dass es sich um Wortgruppen handelt: Sie sehen Infinitivformen in den drei Sprachen sowie abgeleitete Substantive. Sie werden bei der Analyse Beobachtungen zur Bildung der Infinitivformen in den drei Sprachen anstellen und es ist davon auszugehen, dass sie erklären können, worin sich diese unterscheiden. Durch ihre eigene sprachliche Beschreibung soll ihnen bewusst werden, um welche Art der Wortbildung es sich bei den Wortgruppen handelt. In einem zweiten Schritt der

kontrastiven Analysephase sollen die Lernenden erkennen, welche Eigenschaften deverbale Substantive im Englischen, Deutschen und Ungarischen haben. Im Deutschen zum Beispiel sind die Substantive formal verglichen mit den Infinitiven abgesehen von der Großschreibung ident; im Ungarischen werden die Infinitivformen mit der Endung *-ni* gebildet, die Substantive hingegen enden aufgrund der Vokalharmonie auf *-ás* oder *-és*; im Englischen wird der Infinitiv mit *to* gebildet. Haben die Lernenden diese Beobachtungen zu den drei Sprachen gemacht, sollen sie selbst neue Wortkarten mit anderen Verben erstellen und so ihre Beobachtungen aktiv umsetzen. Mehrsprachige online-Wörterbücher können bei dieser Übung als Hilfsmittel herangezogen werden. Eine mögliche Übungsvariante besteht darin, die Wörter auf den Wortkarten in einer anderen Reihenfolge zu notieren, etwa: *olvasni – to read – lesen* oder *olvasás – Lesen – reading* etc. (Abbildung 3). Hier bildet die Frage nach dem Zusammenhang der Wörter den Ursprung der Übung. Die Übung kann auch als Partneraufgabe gelöst werden. Anstelle von Wortkarten kann man den Lernenden auch Wortlisten aushändigen und sie bitten, selbst Regeln zu finden, nach denen sie die Wörter gruppieren. Für diese Übungsvariante sollten die Lernenden allerdings bereits über Niveau B1 in Deutsch und Englisch verfügen.

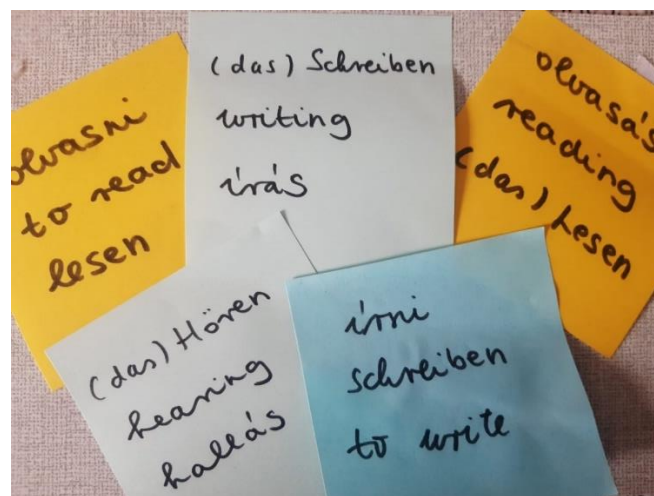


Abbildung 3: Wortkarten in drei Sprachen, Variante; Quelle: eigenes Foto

Übung 2: Komposita in drei Sprachen¹⁴ (30 Minuten, A1–A2)

Unterrichtsziel: Bewusstmachung der Bildung von Komposita in drei Sprachen, Vergleich von Wortbildungsstrukturen

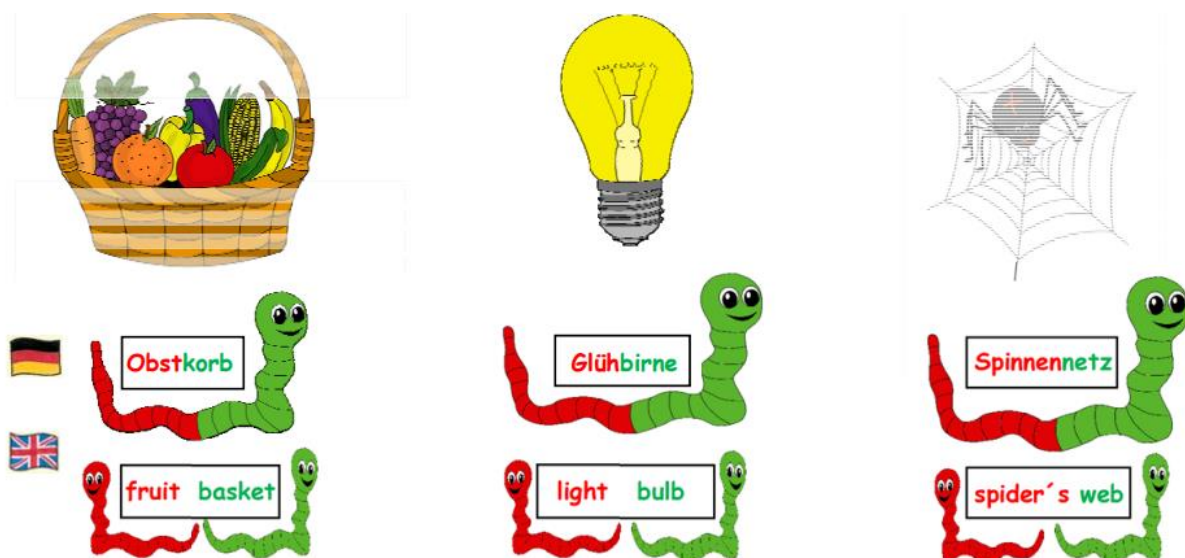


Abbildung 4: Komposita in zwei Sprachen

Quelle: <https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/material/wortschlangen-und-bandwurmwoerter/>

Diese spielerische Übungsform mit ‚Wortwürmern‘ (Abbildung 4) lässt Lernende erkennen, dass das Kompositum eine vielen Sprachen gemeinsame Wortbildungsstrategie ist. Die Lernenden betrachten die Zeichnungen und überlegen, was die Darstellungen bezüglich dieser Wortbildungsart aussagen. So werden zuerst Parallelen zwischen dem Deutschen und Englischen festgestellt. Dabei können die folgenden Fragen helfen: Was ist grün bzw. rot markiert? Was ist ähnlich in den beiden Sprachen? Im nächsten Schritt soll getestet werden, ob diese zusammengesetzten Wörter auch im Ungarischen ähnlich konstruiert werden. Zum Beispiel: *gyümölcskosár*, *villanykörte*, *pókháló*. Die Struktur dieser drei Wörter kann dann verbildlicht werden. Anschließend sollen die Lernenden nach ähnlichen Beispielen suchen, zur Bildungsart weitere lustige Bilder anfertigen oder einander Rätsel aufgeben. Auf diese Weise entwickelt sich nicht nur der Wortschatz der Lernenden, sondern auch ihr sprachstrukturelles Wissen. Eine weiterführende Aufgabe, bei der nach Ausnahmen gesucht wird, kann dazu dienen, das lexiko-grammatische Wissen zu festigen. Es gibt beispielsweise Fälle, in denen sich zwei Sprachen der Komposition bedienen, die dritte aber nicht. Im Deutschen sagt man *Brille*, im Englischen *eyeglasses* und im Ungarischen *szemüveg*. Im Englischen sagt man *truffle*, im Deutschen *Trüffel*, im Ungarischen aber *szarvasgomba*. Zur Auflockerung des Unterrichts kann hier z. B. *Kahoot* eingesetzt werden: Lernende geben Tipps ab, in welcher/n Sprache(n) ihrer Meinung nach eine Kompositumbildung möglich ist und in welcher/n nicht. Abschließend können die Tipps mithilfe eines Wörterbuchs überprüft werden.

Übung 3: Besitz in drei Sprachen (45 Minuten, B2)

Unterrichtsziel: Bewusstmachung der Form und Bedeutung besitzanzeigender Sprachmittel in drei Sprachen, stilistischer Vergleich von grammatischen Einheiten

In dieser Übungssequenz geht es um sprachliche Mittel zum Ausdruck von Besitz in drei Sprachen. Sowohl das Englische als auch das Deutsche bedient sich eines grammatischen Elements (-s), das den Besitzer/die Besitzerin kennzeichnet oder nutzt eine Präposition (*of*, *von*); das Ungarische hingegen nutzt mit ähnlicher Funktion die Kasusendung *-nak/-nek* oder aber die possessivische Konstruktion auf *-ja* und *-je*. Zur Erarbeitung dieser Strukturen lesen die Lernenden eingangs folgenden Text „Genitiv-s im Englischen – Wie geht’s richtig?“ (<https://de.pons.com/p/wissensecke/grammatik-to-go/genitiv-s-im-englischen>). Anschließend wird im Internet oder in bereitgestellten Grammatikbüchern recherchiert, welche Funktion -s im Deutschen hat. Beispiele können als Hilfestellung angeboten werden: *Petrás Schirm*, *Peters Hund*, *Vaters Auto*. Erst im nächsten Schritt wird das Ungarische hinzugezogen: Ausgehend von Beispielen wie *anya telefonja*, *apa telefonja*, *anyának a telefonja*, *apának a telefonja* sollen die beiden ungarischen Möglichkeiten beschrieben und erarbeitet werden. Das Ergebnis ihrer grammatischen Überlegungen können die Lernenden auf einem Plakat oder in einer Tabelle darstellen.

Übung 4: ‚Man‘ in drei Sprachen (45 Minuten, A2–B1)

Unterrichtsziel: Bewusstmachung der formalen und semantischen Ähnlichkeiten von Sätzen in drei Sprachen, Vergleich von Satzstrukturen

Folgende Übung kann als Gruppen- oder Partneraufgabe durchgeführt werden. Die Übung dient dazu, Lernende exemplarisch auf Ähnlichkeiten bzw. strukturelle Unterschiede in den drei Sprachen (Englisch, Deutsch und Ungarisch) aufmerksam zu machen. Ein Sachverhalt, der im Deutschen mit dem Indefinitpronomen *man* ausgedrückt wird, zeigt im Ungarischen und im Englischen kein Indefinitpronomen; dort werden Verbformen im Singular oder im Plural realisiert. Für die Aufgabe (Abbildung 5) erhalten die Lernenden Sätze auf Deutsch und Englisch, die sie zuerst einander inhaltlich zuordnen sollen, z. B. *Man kocht eine Suppe. You cook a soup./Man schläft. You sleep./Man reist nach Afrika. You travel to Africa./Man liest ein Buch. You read a book. / Man holt einen Arzt. You get a doctor.*

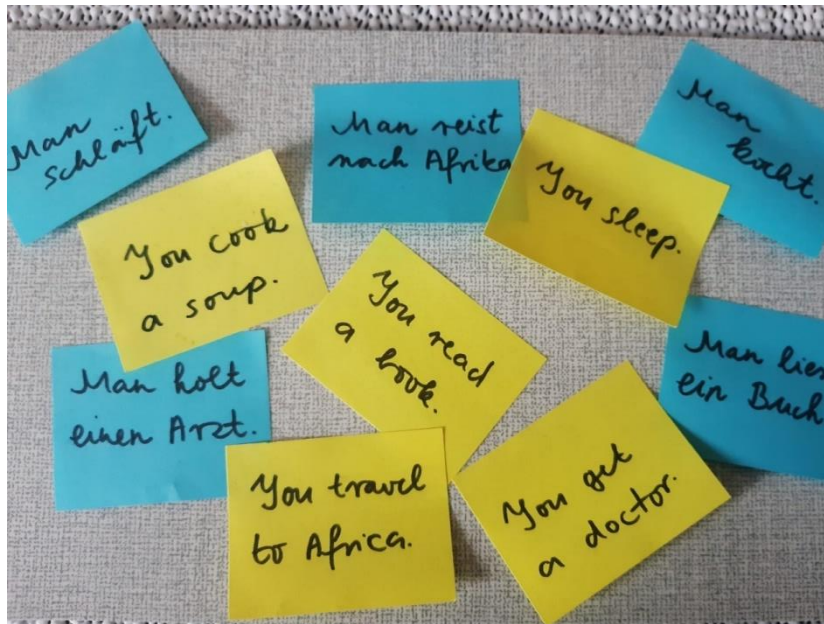


Abbildung 5: Sätze in zwei Sprachen; Quelle: eigenes Foto

Im folgenden Schritt sollen die Lernenden besprechen, wie diese Sätze analog im Ungarischen formuliert werden könnten. Sie sollen ihre Lösungen notieren. Sie werden beispielsweise schreiben: *Az ember alszik./Az emberek alszanak./Alsunk./Alszanak.* Es soll diskutiert werden, inwiefern sich die ungarischen Varianten voneinander unterscheiden, und inwiefern sie stilistisch angebracht sind. Die Lernenden sollen versuchen, Regeln für die inhaltlichen Äquivalente aufzustellen. Für vertiefende Übungen können Situationskarten oder Bilderkarten erstellt werden. Eine mögliche Übungsvariante besteht darin, Lernenden Bilder mit allgemeinen Handlungen vorzulegen und sie aufzufordern, dazu Sätze in den drei Sprachen zu formulieren. Auch in diesem Fall sollen die Lernenden die Konstruktionsweisen ihrer Sätze erklären.

4.3. Ebene des Textes

Für das Präsentieren sowie Erarbeiten textgrammatischer und textpragmatischer Elemente im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik bietet Neuner (2009: 5) eine didaktisierte schrittweise Anleitung, die wir im Folgenden wiedergeben und im Rahmen von Übungen umsetzen:

1. Einführungsphase: Präsentation des neuen Lehrstoffs: mehrsprachige Paralleltexte (Lieder//Raptexte/Werbungen in mehreren Sprachen, Lebensläufe bzw. Motivationsbriefe in zwei Sprachen)
2. Übungsphase: spezifische Aufgabenstellungen und Übungsformen zu einzelnen textgrammatischen oder textpragmatischen Phänomenen der obigen Textsorten

(Vergleich der Grammatik, der Aussprache und Intonation, der Orthographie, des Wortschatzes, der Interjektionen)

3. Anwendungs- und Transferphase: Spezifische Formen der Anwendung/des Transfers werden im Sprachgebrauch ausprobiert, Erproben/Testen im mündlichen oder schriftlichen Bereich des Sprachgebrauchs, z. B. Entfaltung mehrsprachiger Kommunikationsstrategien, Verwendung mehrsprachiger Wörterbücher, Sprachmittlungsaufgaben und Techniken der Übersetzung.
4. Evaluationsphase: Lernerfolg und Selbstevaluation.

Wie die beschriebenen Arbeitsschritte verdeutlichen, bezieht sich Neuner (2009) auf die vergleichende Bearbeitung satzartiger Äußerungen oder komplexer Texte. Im Folgenden präsentieren wir auch hierzu einige Unterrichtsideen.

Übung 1: Mehrsprachige Lieder (45 Minuten, A2–B2)

Unterrichtsziel: Entwicklung des Wortschatzes in drei Sprachen, Vergleich von Wortformen und Bedeutungen

Die Lernenden hören Kinderlieder auf Deutsch und Englisch und versuchen ein ungarisches Äquivalent zu produzieren. Abhängig von der Bereitschaft der Lernenden werden die Produkte in der Klasse vortragen. Zu den Jahreszeiten und Farben gibt es auf Deutsch und Englisch diverse Lieder, u. a. sehr ähnliche¹⁵; es gibt sogar Lieder, bei denen Zeile für Zeile die Sprache gewechselt wird. Die Liedtexte sind – was den Wortschatz betrifft – oft nahezu identisch, zeigen ähnliche grammatische Strukturen und haben zum Teil die gleichen oder ähnlichen Melodien. Eine Bearbeitung von Liedern als Paralleltexte bietet sich daher an. In einem ersten Schritt soll die Beschäftigung mit dem Wortschatz zentral sein, denn insbesondere durch Wortschatzarbeit wird die thematische Ähnlichkeit der Texte deutlich. Mithilfe eines Arbeitsblattes können zum Beispiel die Bezeichnungen der Jahreszeiten und ihre Attribute oder Farbenbezeichnungen in allen drei Sprachen abgefragt werden. Auch ganze Sätze können von den Lernenden extrahiert und in Bezug auf Wortschatz und Inhalt verglichen werden. Die Lernenden können angehalten werden, zu überlegen oder zu recherchieren, welche ähnlichen Lieder es im Ungarischen gibt. Produzieren die Lernenden selbst eine ungarische Variante, so könnten sie u. U. versuchen, deutsche oder englische Liedzeilen in einem zweiten Schritt einzubauen.

Übung 2: Wörter und Wendungen in mehreren Sprachen (45 Minuten, B1–B2)

Unterrichtsziel: Entwicklung der lexikalischen und pragmatischen Kompetenz, struktureller und semantischer Vergleich von Redewendungen in drei Sprachen, Entwicklung der interkulturellen Kompetenz (Herkunft der Redewendungen)

Der Verlag PONS bietet auf seiner Webseite eine Rubrik *Hallo Welt*, die Lehrenden zahlreiche Ideen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht vorschlägt. So können mit dieser Webseite ohne viel Vorbereitung idiomatische Wendungen und Sprichwörter in verschiedenen Sprachen kennen gelernt und geübt werden. Konkret sollen Lernende zum Einstieg die Webseite (<https://de.pons.com/p/wissensecke/phrasen-und-wendungen/alles-in-butter>) aufrufen und raten, woher die einzelnen Redewendungen (*alles in Butter*, *auf dem Kerbholz*, *Hinz und Kunz*, *das Herz auf der Zunge tragen*, *sich nicht ins Bockshorn jagen lassen* usw.) kommen und was sie bedeuten. Zu jeder Redewendung werden auf der Webseite Bedeutung und Herkunft erklärt¹⁶; zudem werden in vier weiteren Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) die jeweiligen Entsprechungen angegeben und es folgen Anwendungsbeispiele für das Deutsche. Im Anschluss recherchieren die Lernenden im Internet, ob die besprochenen Redewendungen auch im Ungarischen existieren; zudem sollen sie die deutschen Anwendungsbeispiele analysieren, um eventuelle Besonderheiten in der Verwendung der Redewendungen festzustellen. Da auf der Webseite mehr als 50 Redewendungen angeboten werden, können durchaus mehrere Gruppen gebildet werden, die interessengeleitet oder durch die Lehrperson vordefiniert je fünf bis acht Redewendungen bearbeiten. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten können im Plenum vorgestellt werden.

Übung 3: Gedichte in mehreren Sprachen (45 Minuten, B1–B2)

Unterrichtsziel: Entwicklung der Textkompetenz, komplexer Vergleich von Texten in drei Sprachen, Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, Textinterpretation in drei Sprachen

Auf der Webseite des Projekts *Magyarul Bábelben* (<https://www.magyarulbabelben.net/>) finden sich viele Gedichte ungarischer SchriftstellerInnen, die in mehrere Sprachen übersetzt wurden. Es bietet sich an, Lernende aufzufordern, einen ungarischen Autor/eine ungarische Autorin auszuwählen und die Übersetzungen seiner/ihrer Gedichte mit dem ursprünglichen ungarischen Text zu vergleichen. Mithilfe folgender Leitfragen zum Textvergleich (Wie klingen die Gedichte? Wie wirken die Gedichte in den verschiedenen Sprachen? Wie sind sie gestaltet (Reime, Rhythmus)? Wie wortgetreu sind die Übersetzungen? Welche Unterschiede im Wortschatz lassen sich feststellen? Inwieweit werden unterschiedliche

grammatische Strukturen in den verschiedenen Sprachen verwendet?) sollen die Lernenden Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen und angeleitet hinterfragen.

5. Zusammenfassung

Unsere Unterrichtsideen basieren wesentlich auf den Erkenntnissen und Vorschlägen von Flinz (2014) und Neuner (2009). Flinz formuliert drei Ziele mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts (vertikale und horizontale Verbindungen, paralleles Sprachenlernen durch Sprachvergleich, Entwicklung lernstrategischer Kompetenz durch Vergleich); Neuner (2009) formuliert methodische Schritte für die Praxis.

Anhand von Beispielen und Unterrichtsvorschlägen wurde deutlich, dass kontrastives Arbeiten reflexive Auseinandersetzung mit sprachlichen Fragen meint und nicht als ‚altbackener‘ Grammatikunterricht missverstanden werden darf.

Für Lehrende bedeutet kontrastives Arbeiten anfangs v. a. Aufwand. Allerdings wiederholen sich die beim Erstellen entsprechender Übungen erforderlichen Schritte, sodass eine Lehrperson, die bereits Aufgaben erstellt hat und über ein gewisses Repertoire verfügt, diese später rasch an neue Herausforderungen anpassen und im Unterricht einsetzen kann. Für Lernende ist kontrastives Arbeiten nicht zuletzt eine Abwechslung im Sprachunterricht; insbesondere durch das Herausstellen einzelsprachlicher Besonderheiten kann es Neugier wecken und das allgemeine Fremdspracheninteresse steigern.

Es ist an dieser Stelle zu hoffen, Lehrenden mit unserem Beitrag ein wenig Handwerk bereitgestellt zu haben und den Nutzen kontrastiven Arbeitens deutlich gemacht zu haben, sodass es möglichst viele wagen, kontrastives Arbeiten in ihrem DaF-Unterricht auszuprobieren.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike (2019): Crosslinguistic interaction and multilingual awareness. In: Montanari, Simona / Quay, Suzanne (eds.): *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism*. New York: Mouton de Gruyter, S. 325–349.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia /

- Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn Jg. 28, S. 50–68.
- Brdar-Szabó, Rita (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Ungarisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, S. 195–204.
- Bredthauer, Stefanie / Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? E-Publikation, Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/> (gesehen am 17. 09. 2022)
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2021): Deutsche Phraseologie aus intra- und interlingualer Perspektive. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Flinz, Carolina (2014): Mehrsprachigkeit: Ein Überblick. Konsequenzen für den DaF-Unterricht. In: Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza / Gorąca-Sawczyk, Gabriela (Hrsg.): Glottodidaktik früher, heute und morgen. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 15–27.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 15–31.
- Forgács, Erzsébet (2007): Kontrastive Sprachbetrachtung. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Hufeisen, Britta / Nicole, Marx (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen. Bonn: Shaker Verlag.
- Königs, Frank G. (1995): Lernen im Kontrast – Was heißt das eigentlich? In: Fremdsprachen lehren und lernen, Nr. 24., S. 11–24.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York: de Gruyter. S. 754–764.
- Lado, Robert (1972): Meine Perspektive der kontrastiven Linguistik 1945–1972. In: Nickel, Gerhard (Hg.): Reader zur Kontrastiven Linguistik. Frankfurt a. M.: Athenäum, S. 15–20.
- Lanzmaier-Ugri, Katharina (2014): Innovationsfeld Mehrsprachigkeit. Mehrsprachige Lernende und einsprachige Lehrende – ein Spannungsfeld. In: Lenz, Werner /

- Pflanzl, Barbara / Vogel, Walter: Lehren lehren. Dynamische Professionalität in der PädagogInnenbildung. Graz: Leykam, S. 136–147.
- Lüdi, Georges (2011): «Unperfektes» und mehrsprachiges Reden. In: Kreis, Georg (Hrsg.): Babylon Europa: zur europäischen Sprachlandschaft. Basel: Schwabe Verlag. S. 93–111.
- Michel, Andreas (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Interkomprehension und Interferenz. In: Veldre-Gerner, Georgia / Thiele Sylvia (Hrsg.): Sprachvergleich und Sprachdidaktik. Stuttgart: Ibidem-Verlag, S. 31–50.
- Neuner, Gerhard (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen Grundlagen, Dimensionen, Merkmale. <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf> (gesehen am 15. 10. 2022)
- Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Europarat, S. 13–34.
- Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Europarat.
- Oleschko, Sven: Genus international. ProDaz. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. https://www.uni.due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf (gesehen am 16. 10. 2022)
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. (= CM-Beiträge. Sonderreihe B: Dissertationen 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Sarter, Heidemarie (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: WGB.
- Tekin, Özlem (2013): Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis. Tübingen: Stauffenburg.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): Sprachvergleich als Lernstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg i. B.: Fillibach.

Anmerkungen

1. Zum Beschluss des Europarates vgl. http://publications.europa.eu/resource/cellar/58e49190-007b-4431-8ebe-f396b1182c52.0003.02/DOC_4; zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit und zu den einzelnen Maßnahmen und

Förderprogrammen wie ERASMUS+ vgl. <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>.

2. Zu diesen Punkten gibt Feld-Knapp (2014) einen guten Überblick.

3. <https://listiac.org/>

4. <https://www.multilingualmind.eu/>

5. Die Mehrsprachigkeitslinguistik beschäftigt sich mit den sprachlichen Grundlagen der individuellen Mehrsprachigkeit, mit der linguistischen Erforschung sprachlichen und kulturellen Transfers in den unterschiedlichsten Kontexten des Sprachgebrauchs (Lüdi 2011).

6. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik arbeitet didaktische Ansätze zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit aus. Sie kann „zur bewussten Auseinandersetzung mit Sprachen, zur Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden bzw. zur Überwindung des monolingualen Konzeptes im Fremdsprachenunterricht beitragen“ (Perge 2018: 58).

7. Zum Begriffspaar ‚vertikale und horizontale Verbindungen‘ vgl. Butzkamm (2012).

8. Mehr zur Methode und zum Projekt: Hufeisen/Marx (2014).

9. <http://www.eurocomgerm.de/>

10. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/mehrsprachen.html>

11. Downloads/Internationalismen_Bonbons%20(1).pdf

12. Vgl. zum Folgenden Sarter (2006).

13. Kontrastivität ist mit der Kontrastivhypothese nicht gleichzusetzen (Perge 2018: 22). Kontrastivität bedeutet eine vergleichende Perspektive, mit der die Sprachstrukturen verschiedener Sprachen verglichen werden. Die Kontrastivhypothese geht aber davon aus, „dass die Mutter- und die Fremdsprache ihre Wirkung auf den Sprachaneignungsprozess entfalten und die erstsprachlichen Strukturen die Mechanismen des Zweitspracherwerbs systematisch prägen“ (Perge 2018: 22, in Anlehnung an Königs 2010: 756).

14. Diese Übung und die Darstellung stammen aus der Aufgabensammlung des Projekts *MehrSprachen*, die Aufgabenstellung wurde von uns nur leicht modifiziert, mit Leitfragen und weiterführenden Aufgaben ergänzt. Downloads /Wortwürmer(2).pdf.

15. Seasons Song: <https://www.youtube.com/watch?v=8ZjpI6fgYSY>

Das Jahreszeitenlied, Wissenslieder für Kleinkinder: <https://www.youtube.com/watch?v=VqjZxh3hThE>

Four Seasons Song in German and English | Bilingual Songs for Kids | Frühling Spring | Sommer Summer: <https://www.youtube.com/watch?v=z3fTDvcmonk>

Das Farbenlied – German Colors Song – Die Farben auf Deutsch – Learn German Basics, Wortschatz: <https://www.youtube.com/watch?v=vvjAPS7TfUY>

Colors - Farben - Englisch für Kinder - English songs for German-speaking children: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxIMbWSSgRA>

16. Auch Drahota-Szabó (2021: 44) betont die Relevanz von Herkunftserklärungen: „dadurch, dass die Etymologie der Phraseologismen (vor allem die Herkunft der äquivalentlosen Phraseologismen) erklärt wird, können auch kulturhistorische Hintergrundkenntnisse erworben werden“.