

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 22, Nummer 2 (Oktober 2017)

Deutsch und weiter! – Sprachbewusstheit im schulischen DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden

Ulrike Richter-Vapaatalo

Universität Helsinki
Institut für Moderne Sprachen
00014 Universität Helsinki
E-Mail: ulrike.richter@helsinki.fi

Abstract: Die mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtseinheit „Deutsch und weiter!“ wurde im Schuljahr 2016-17 in zehn Deutschkursen der finnischen gymnasialen Oberstufe mit fortgeschrittenen Lernenden (mindestens sechs Jahre Deutsch) durchgeführt. Deutsch (sowie Englisch und Schwedisch) diente als Ausgangspunkt für die Erkundung weiterer germanischer Sprachen bzw. Dialekte (Niederländisch, Plattdeutsch, Jiddisch o.ä.). Über einen „germanischen Sprachvergleich“ in der Art des EuroComGerm (vgl. Hufeisen & Marx 2014) zielt die Unterrichtseinheit darauf ab, bei fortgeschrittenen Deutschlernenden ein basales Lese- (und Hör-)verstehen aufzubauen und ein anfängliches Bewusstsein für Interkomprehension zu schaffen. Mithilfe des Vergleichens und Erschließens der fremden Sprachformen und des Einsatzes der vorhandenen Deutsch-(Schwedisch-Englisch-)Kenntnisse wird ein Aufbau bzw. Ausbau von Sprachbewusstheit und Sprachlernmotivation angestrebt. Darüber hinaus können den OberstufenschülerInnen so kleine Einblicke in philologische Forschungsbereiche wie Sprachgeschichte, Sprachverwandtschaft, sprachliche Variation etc. gegeben werden, die u.U. Interesse für das Sprachenstudium wecken. Der Beitrag berichtet über Material und Durchführung der Unterrichtseinheit und gibt Einblicke in das Feedback der SchülerInnen.

The multilingual teaching unit „Deutsch und weiter!“ was applied in 10 courses of advanced German in Finnish high schools in 2016-17. German (as well as Swedish and English) served as the starting point for the exploration of six other Germanic languages and dialects. On the basis of a „Germanic cross-linguistic comparison“ in the style of EuroComGerm (cf. Hufeisen & Marx 2014), the teaching unit aims to develop basic reading and hearing comprehension and thus to create an initial awareness of intercomprehension and further the advanced learners' language awareness and motivation for language learning. In addition, the students are given a small insight into philological research areas such as language history and linguistic variation. The article reports on the material and the implementation of the teaching unit and gives an insight into the students' feedback.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprach(en)vergleich, Ausbau von Sprachbewusstheit, fortgeschrittene Lernende; multilingual didactics, cross-linguistic comparison, development of language awareness, advanced learners

1. Einleitung

„[Sprachunterricht mit] Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen [...] stärkt die Sprachbewusstheit der SchülerInnen und die gleichzeitige Verwendung verschiedener Sprachen“ (POP 2014: 103)¹, sagt der neue nationale Grundlagenlehrplan, der derzeit in den finnischen Schulen umgesetzt wird. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit sind häufige Stichworte in diesen neuen Lehrplänen, doch soll hier gefragt werden, inwieweit mehrsprachigkeitsdidaktische Erkenntnisse und Methoden dem Unterricht de facto zugrunde gelegt werden. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze werden in der Regel im schulischen Fremdsprachenunterricht vor allem auf Anfängerniveau für den Einstieg in eine neue Sprache verwendet. Es ist jedoch fraglich, ob der Sprachbewusstheit dienende Verfahren wie Sprach(en)vergleich und metasprachliche Reflexion dann weiter einen Platz im FSU einnehmen und die kontinuierlich mehrsprachiger werdenden SchülerInnen auf ihrem Weg zum autonomen und kompetenten Sprachenlernen und -nutzen unterstützen. Im vorliegenden Beitrag soll Material, Durchführung und Feedback einer mehrsprachigen Unterrichtseinheit für den Deutschunterricht vorgestellt werden, die darauf abzielt, auch fortgeschrittene Lernende von der Mehrsprachigkeitsdidaktik profitieren und Sprachbewusstheit weiterhin ausbauen zu lassen.

Deutsch ist als schulische Fremdsprache in Finnland seit den siebziger Jahren auf dem absteigenden Ast; wo Deutsch vor einigen Jahrzehnten noch eine beliebte und häufige erste Fremdsprache ab Klasse 1, 2 oder 3 war, überwiegt nun Englisch mit über 90 %. Im Jahr 2012 etwa wählten 712 SchülerInnen Deutsch als erste Sprache, 52.463 jedoch Englisch und 3.101 (schwedischsprachige) SchülerInnen die erste Landessprache Finnisch (vgl. Kumpulainen 2014). Als freiwillige, zusätzliche zweite (ab Klasse 5) und dritte oder vierte Fremdsprache in Mittel- oder Oberstufe behält Deutsch eine gewisse Stellung bei,

auch wenn es 2013 „einen historischen Negativrekord“ (Lenk & Richter-Vapaatalo 2015: 209) erreicht hat, indem „zum ersten Mal weniger als 10 % der Schüler der Mittelstufe (Klassen 7-9 der finnischen Grundschule) Deutsch lernten“ (ebd.). Einige gymnasiale Oberstufen bieten entsprechend mit wechselndem Erfolg und z.T. geringer Gruppengröße das sogenannte A-Deutsch (Deutsch als 1. oder 2. Fremdsprache) an; bis zum Abitur hat also diese verhältnismäßig kleine LernerInnengruppe 9-12 Jahre Deutsch gelernt sowie mindestens zwei weitere Fremdsprachen (Englisch und Schwedisch, meistens aber noch mehr) erworben.

Man kann also bei finnischen OberstufenschülerInnen von einer schon (durch den Schulunterricht) etablierten Mehrsprachigkeit sprechen; hinzu kommt noch der Umstand, dass Finnland als offiziell zweisprachiges Land mit zusätzlich großer Präsenz des Englischen (in den Medien und im öffentlichen Leben) auch den Alltag der SchülerInnen potenziell mehrsprachig macht. Doch als wie mehrsprachig nehmen diese fortgeschrittenen DaF-LernerInnen sich selbst wahr? Wie verwenden sie ihre erste Fremdsprache Deutsch und wie sprachbewusst sind sie? Welche Ressource stellt das Deutsche für sie beim Lernen weiterer Sprachen dar und welche Verbindungen zu anderen Sprachen ziehen sie selbst? Und als wie mehrsprachig und sprachbewusstheitsfördernd erleben sie ihren schulischen Deutschunterricht?

Die neunzigminütige Unterrichtseinheit „Deutsch und weiter!“ mit mehrsprachigem Material wurde im Schuljahr 2016-17 an sechs gymnasialen Oberstufen in und um Helsinki in zehn verschiedenen Deutsch-Kursen (Klasse 10-12) auf Fortgeschrittenenniveau mit insgesamt 72 Teilnehmenden durchgeführt. Dabei diente Deutsch (sowie Englisch und Schwedisch) als Ausgangspunkt für die Erkundung, den Vergleich und die metasprachliche Diskussion der Beziehung des Deutschen zu weiteren nah verwandten germanischen Sprachen bzw. Dialekten des Deutschen.

Der vorliegende Beitrag stellt zunächst ein paar tentative Überlegungen zur Entwicklung und Förderung von Sprachbewusstheit bei fortgeschrittenen finnischen DaF-Lernenden an, um darauffolgend das in der Unterrichtseinheit verwendete Material vorzustellen. Abschließend soll der Einsatz des Unterrichtsmaterials anhand der unmittelbaren und anschließend protokollierten Beobachtung sowie anhand der Stimmen aus dem Feedback der SchülerInnen zu ihrer Wahrnehmung des mehrsprachigen Ansatzes reflektiert werden.

2. Sprachbewusstheit und der finnische Lernkontext

2.1. Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und fortgeschrittene (DaF-)Lernende

Die *Association for Language Awareness* definiert *Language Awareness* (LA) „as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (Association of Language Awareness o.J.). Diese Definition beinhaltet also in erster Linie die kognitive sowie die affektive Dimension (vgl. James & Garrett 1991, auch Gnutzmann 2007) von *Language Awareness*. Terminologisch wird bei der Übersetzung von LA meist nicht zwischen Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit unterschieden; der etwas neuere Begriff „Sprachenbewusstheit“ (vgl. Gnutzmann 2016) betont per se die Einbeziehung mehrerer Sprachen, wird jedoch ebenfalls in erster Linie synonym mit den anderen verwendet.

Sprachbewusstheit ist ein konstituierendes Element der verschiedenen Mehrsprachigkeitsmodelle und -konzepte (vgl. den Überblick von Marx & Hufeisen 2010 sowie bei Grasz in diesem Band), wie dem Faktorenmodell Hufeisens, das ständig weiterentwickelt und überprüft wird (zu den neuesten Versionen vgl. Hufeisen 2010, auch in Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen & Schlabach 2015). Es berücksichtigt unter den kognitiven Faktoren explizit verschiedene Dimensionen der Sprachbewusstheit, wie u.a. metalinguistische Bewusstheit und Lernbewusstheit. Noch zentraler ist der Faktor der *Language Awareness* dem DMM (Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit, Herdina & Jessner 2002) eingeschrieben. Unter dem „Multilingualismus-Faktor“ werden in Bezug auf mehrsprachige Personen solche Fähigkeiten zusammengefasst, die „nicht von Anfang an vorhanden sind, sondern sich in dem Maße entwickeln, in dem Sprachsysteme miteinander interagieren“ (Jessner & Allgäuer-Hackl 2015: 220). Der Faktor multilinguales Bewusstsein setzt sich dabei aus dem metalinguistischen und dem zwischensprachlichen Bewusstsein zusammen, von denen zweiteres als Interaktion zwischen den Sprachen und Sprachsystemen zu verstehen ist: „LernerInnen greifen sowohl auf implizit vorhandenes Wissen über Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen als auch auf explizites Bewusstsein über Sprachen und deren Zusammenhänge zurück und nutzen alle ihre Sprachen als Brückensprachen“ (221). Sie betonen, dass dieser Nutzung der vorhandenen Kenntnisse jedoch im Fremdsprachenunterricht (nachfolgend FSU) auch Raum und Möglichkeit gegeben werden müsse, beispielsweise durch Einsatz kontrastiver Methoden zur Reflexion der sprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschiede (vgl. ebd.; auch Jessner 2014). Ähnlich argumentiert auch Gnutzmann (2016: 147), der für den FSU ebenfalls die Notwendigkeit einer methodischen Akzentverschiebung auf u.a. Sprachbetrachtung und kontrastives Lernen sieht. Mit der Umsetzung und Auslotung der dort geforderten Möglichkeiten kontrastiven Lernens im FSU und mit praktischen Ansätzen für den Sprach(en)vergleich im schulischen Kontext beschäftigen sich auch die Beiträge in Rothstein (2013) (vgl. unten Mehlhorn 2013).

Sprach(en)bewusstmachende Verfahren werden jedoch, wie an Lehrwerken häufig zu sehen ist, meist vor allem im Anfangsunterricht in der zweiten, dritten, vierten Fremdsprache eingesetzt. Für Deutsch als Tertiärsprache (DaT) verweisen Marx & Hufeisen (2010: 931) entsprechend darauf, dass DaT-Lehrkräfte sich fragen sollten, „Werden die Prinzipien nur

ansatzweise bzw. in den ersten Lehrwerkskapiteln einbezogen, oder kontinuierlich?“. Lehrwerke und didaktische Einführungen mit explizit tertiärsprachendidaktischem Ansatz (z.B. Kursiša & Neuner 2006; Neuner, Hufeisen, Kursiša, Marx, Koithan & Erlenwein 2009) sind meist für den Anfangsunterricht gemacht. Mehrsprachige Vergleiche und bewusstmachende Aktivitäten werden also hauptsächlich für den Anfangsunterricht eingesetzt: als rezeptiver Einstieg in die neue Sprache, als Motivierungshilfe durch Wiedererkennen und Verstehen etc., aber natürlich auch für den Aufbau der entsprechenden bewusstmachenden Strategien. Ob dies im weiteren Sprachunterricht auf fortgeschrittenem Niveau weitergeführt wird, ist fraglich. Obgleich *Language Awareness* als „Kontinuum, bei dem verschiedene Grade des Sprachbewusstseins zu unterscheiden sind“ (Gnutzmann 2007: 337, in Bezug auf „unconscious“ und „conscious“ awareness), gesehen werden kann, wird häufig nur auf den „Aufbau“ von Sprachbewusstheit (vgl. Schmidt 2010: 864) verwiesen, aber nicht so sehr auf einen weitergehenden „Ausbau“ bzw. einen Prozess des Erwerbs von Sprachbewusstheit im Sinne des lebenslangen Lernens. Inhärente Annahme scheint dabei zu sein, fortgeschrittene, erwachsene, „kompetente“ SprachnutzerInnen seien durch ihre Spracherfahrung und ihre zugrundeliegende Sprach(en)kompetenz automatisch in der Lage, eine „Bewusstmachung“ und in dem Sinne eine „Verschiebung von der subsidiären zur fokalen Aufmerksamkeit“ (861) zu vollziehen. Ähnliches merkt auch Mehlhorn (2013: 131) für Sprachvergleich als bewusstmachende Strategie im Russischunterricht an: Der sächsische Lehrplan verweise auf Sprachvergleiche nur für die ersten Jahre, nicht aber mehr für z.B. Russisch als dritte Fremdsprache. In diesem Rahmen weist sie auch auf Folgendes hin: „Eine Grenze des Sprachvergleichs bezieht sich auf das zum Teil recht lückenhafte Wissen der Schüler über ihre Muttersprache und über andere bisher gelernte Sprachen“ (112). Je vollständiger und umfangreicher das Wissen, desto eher kann man es zum Zwecke des Sprachvergleichs und der Bewusstmachung heranziehen.

Ein weiterer Aspekt von Sprachbewusstheit kann in Bezug auf fortgeschrittene LernerInnen gerade auch darin liegen, die weiteren Dimensionen von Sprachbewusstheit zu berücksichtigen und auszubauen. Neben der im mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz durch Sprachenvergleich und -reflexion erstrangig gebrauchten kognitiven Domäne können für fortgeschrittene, erwachsene SprachlernerInnen auch die soziale, die politische, die affektive und vor allem die Performanzdomäne (vgl. James & Garrett 1991; Schmidt 2010: 862) eine wichtige Rolle spielen und durch einen vielseitigen Ausbau von Sprachbewusstheit zu Motivation und Kompetenz beitragen.

2.2. Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit im finnischen Schul- und Lernkontext

Die neuen finnischen Rahmenlehrpläne für Grundschule (Klassen 1-9) und gymnasiale Oberstufe (Jahrgänge 10-12) (POP 2014 und LOP 2015) enthalten vielfältige Verweise auf die Wichtigkeit der mehrsprachigen Ausbildung in der Schule. Der Fokus liegt dabei auf der Anerkennung von Mehrsprachigkeit für die sprachliche und kulturelle Identität und Identitätsentwicklung des Menschen; ausgegangen wird von sowohl der inneren als auch äußeren Mehrsprachigkeit von Individuum und Gesellschaft. Für den Sprachunterricht (Fremdsprachen und Muttersprache) wird erwähnt, dass die sprachliche Erziehung Teil eines lebenslangen Lernprozesses ist und dass die mehrsprachige Kompetenz sich im Zusammenwirken von Schule, Zuhause und Freizeit entwickelt. Ausgangspunkt des schulischen Sprachunterrichts sei Sprache im Gebrauch, was die Sprachbewusstheit und das mehrsprachige Handeln der Schüler fördere (vgl. POP 2014: 28, 103, 124, 127 u.a.). Nominell ist der „multilingual turn“ (vgl. Conteh & Meier 2014) in der Sprachdidaktik also auch im offiziell mehrsprachigen und traditionell viele schulische Fremdsprachen anbietenden Finnland angekommen. Die Stichwörter „Mehrsprachigkeit“ und „Sprachbewusst(heit)“ treten auffällig häufig (in POP 2014 über 150 Mal) auf, was einen deutlichen Unterschied zu den vorherigen Lehrplänen aus dem Jahr 2004 ausmacht und per se schon einen solchen „multilingual turn“ signalisiert. Aber was für eine Auffassung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit vertreten die Rahmenlehrpläne und welche praktischen Umsetzungen werden eröffnet bzw. sind darin angelegt?

In Bezug auf die Grundlagen der schulischen Arbeit wird die Mehrsprachigkeit des Individuums wie auch der Schulgemeinschaft hervorgehoben. Betont wird, dass die Schulgemeinschaft sprachbewusst handele, indem sie Einstellungen zu Sprachen und Sprachgemeinschaften thematisiere und die zentrale Bedeutung von Sprache für Lernen, Kommunikation und Kooperation sowie für die individuelle und soziale Identitätsentwicklung anerkenne (vgl. POP 2014: 28). Darüber hinaus geht es um die Einbeziehung der Herkunfts- und Heimssprachen und die vielseitige Unterstützung jedes Mitglieds der Schule in seiner sprachlichen und kulturellen Identität. Ziel ist es, „Zwei- und Mehrsprachigkeit zu fördern und so die sprachliche Bewusstheit der SchülerInnen zu stärken“ (86). Die spezifischen Zielsetzungen für die Sprachfächer (Muttersprache und Fremdsprachen) verstehen mehrsprachige Kompetenz im Zusammenwirken von Zuhause, Schule und Freizeit als etwas, was sich aus den unterschiedlich großen Fertigkeiten in Muttersprachen und anderen Sprachen sowie Dialekten zusammensetzt. Ausgangspunkt des schulischen Sprachunterrichts ist dabei der „Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen. Er stärkt die Sprachbewusstheit der SchülerInnen und die gleichzeitige Verwendung verschiedener Sprachen“ (103, auch 124 & 127). Als Ausgangspunkt für Sprachbewusstheit werden also das Vorhandensein und die Einbeziehung verschiedener Sprachen gesehen. Das sprachliche bzw. mehrsprachige Handeln fördere (automatisch?) die Sprachbewusstheit, eine explizite Thematisierung bzw. konkrete Aktivitäten im Unterricht werden nicht genannt.

Zum Zeitpunkt des Eintritts in die gymnasiale Oberstufe haben die SchülerInnen schon zwei bis drei Fremdsprachen in verschiedenem Umfang erworben; entsprechend sieht der Lehrplan vor, dass die SchülerInnen nun dazu angeleitet werden, ihre Sprachkenntnisse und ihre mehrsprachige Kompetenz auszubauen sowie Sprachlernkompetenz für das ganze Leben zu erwerben, u.a. indem sie die für sie besten Lernstrategien erkennen lernen (vgl. LOP 2015: 107). Ziel ist es, die gesamte sprachliche Kompetenz der LernerInnen zu nutzen: „Im Unterricht werden Brücken zwischen den Sprachen sowie auch zum

Sprachgebrauch in der Freizeit der SchülerInnen geschlagen“; „Thematische Einheiten, themengebundenen Unterricht und anderes fachübergreifendes Lernen leiten die SchülerInnen dazu an, auch ihre geringsten Kenntnisse in verschiedenen Sprachen sowie ihre mehrsprachige Kompetenz zu nutzen“ (ebd.). Das Abzielen auf Sprachbewusstheit wird in LOP 2015 also lediglich erwähnt durch Sprachlernbewusstheit sowie den Brückenbau zwischen den Sprachen und den Einsatz mehrsprachiger Kompetenz für das fachübergreifende Lernen. Konkrete Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie etwa Sprachenvergleich und -reflexion, sind höchstens implizit erwähnt. Die Umsetzung dieser Ziele bedarf sicherlich einer weitgehenden Revision der Sprachlehrerausbildung und der Lehrmaterialerstellung.

Entsprechend äußert beispielsweise Ringbom (2012: 500) Kritik an dem finnischen Fremdsprachenunterricht: „Although many languages are taught in Finnish schools, no systematic use has been made of the resources that lie in the similarity between the Germanic languages English, German and Swedish“. Auch Smeds (2011: 226) führt an, dass mehrsprachiges Agieren generell im finnischen Fremdsprachenunterricht noch immer eher eine Ausnahme sei. Dies korreliert mit Ergebnissen aus einer Befragung von 31 finnischen DeutschlehrerInnen zum Thema Mehrsprachigkeit im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Helsinki (vgl. Aho 2016): Obgleich die Antworten insgesamt eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit wie auch zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten aufwiesen, spiegelten sie dennoch die grundsätzliche Verwurzelung in monolingualen Unterrichtskonzepten wider. Die LehrerInnen gaben u.a. an, dass Mehrsprachigkeit, wie sie in den neuen Rahmenlehrplänen nun verankert ist, für sie noch ein sehr fremdes Thema darstelle, dass ihrer Meinung nach im Schulsystem und im Unterricht keine (zeitlichen und anderen) Ressourcen für die Berücksichtigung der individuellen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen vorhanden seien und dass sie sich Unterstützung in Form von Fortbildung und Zusammenarbeit auf Kollegiumsniveau wünschten (vgl. dazu auch die Ergebnisse von Haukås 2015). Nachdrücklich verlangen sie nach neuen Lehrmaterialien, die mehrsprachigkeitsdidaktische Gesichtspunkte berücksichtigen und die Arbeit im Klassenzimmer entsprechend gestalten helfen. Sie finden es generell möglich und wichtig, die Vorkenntnisse der LernerInnen in anderen Sprachen im Unterricht zu nutzen, sind jedoch auch der Meinung, dass es nicht leicht sei, dies herbeizuführen; ähnlich zwiegespalten sind auch die Antworten auf Fragen nach dem Aufbau von Sprachbewusstheit bei den SchülerInnen (vgl. Aho 2016: 80-82). Es ist abzulesen, dass die LehrerInnen selber merken, dass sie ihre SchülerInnen an Sprachvergleich und das Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden heranführen müssten, aber sich dazu nicht wirklich in der Lage fühlen. In manchen Fällen spielen auch andere Faktoren wie die Interferenzfehler der SchülerInnen oder die eigenen ihrer Meinung nach unzulänglichen Fertigkeiten in anderen Sprachen eine Rolle. Sprachvergleich im Unterricht als eine zentrale Methode zur Förderung von sowohl metalinguistischer als auch zwischensprachlicher Bewusstheit wird von den LehrerInnen zwar positiv gesehen, doch „signalisieren die Resultate, dass sie vielleicht nicht viel sprachvergleichende Arbeit mit ihren Schülern gemacht haben“ (71).

Der Wunsch der LehrerInnen nach Lehrmaterial, das Sprachvergleich und mehrsprachige Kompetenz berücksichtigt, erscheint verständlich, wenn man sich finnische Deutsch-Lehrwerke anschaut. Aalto-Setälä (2016) hat in einer Masterarbeit an der Universität Helsinki zwei finnische und zwei schwedische Deutsch-Lehrwerkreihen auf mehrsprachige Aufgaben und Sprachvergleich hin untersucht und kommt zu dem Schluss, „dass die Benutzung der vorher gelernten Sprachen (Englisch, in Finnland auch Schwedisch) in den analysierten Lehrwerken gering ist. Aber trotzdem sind die einzelnen Fälle interessant und zeigen auch, wie einfach es wäre, die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik stärker zu nutzen“ (60). Ob und in welchem Maße die nun noch in der Entstehung begriffenen finnischen Lehrwerke nach den neuen Lehrplänen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit z.B. durch sprachvergleichende Aufgabenstellungen enthalten, bleibt abzuwarten.

3. „Deutsch und weiter!“ Eine Unterrichtseinheit zur Förderung von Sprach(en)vergleich und Sprachbewusstheit

3.1. Zum Material „Deutsch und weiter!“ und seinem Einsatz

Das Material wurde für eine neunzigminütige Unterrichtseinheit in Deutschkursen auf fortgeschrittenem Niveau (mindestens 6 Jahre Deutschunterricht) der finnischen gymnasialen Oberstufe erstellt. Es richtet sich explizit an LernerInnen von Deutsch als erster oder zweiter Fremdsprache (sog. „A-Deutsch“) und ist dafür entworfen, über Sprachenvergleich Sprachbewusstheit in verschiedenen Domänen zu fördern sowie als „Uni-Kurs“ für das Sprachenlernen und -studium zu motivieren. Ziel war es einerseits, diesen SchülerInnen mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen über den „germanischen Sprach(en)vergleich“ in der Art der sieben Siebe des EuroComGerm (vgl. Hufeisen & Marx 2014) das Aha-Erlebnis eines basalen Lese- (und Hör-)verstehens im mehrsprachigkeitsdidaktischen Sinne zu ermöglichen und ein anfängliches Bewusstsein für Interkomprehension (vgl. Ollivier & Strasser 2013) zu schaffen. Die „Detektivarbeit“ (vgl. Kordt 2015) beim Vergleichen und Erschließen der fremden Sprachformen und der Erfolg durch den Einsatz vorhandener Deutsch-(Schwedisch-Englisch-)Kenntnisse sollte darüber hinaus zum Sprach(en)vergleich in schulischen Kontexten (vgl. Rothstein 2013) anregen und dadurch Sprach(lern)bewusstheit und -motivation fördern. Andererseits konnten den OberstufenschülerInnen so auch kleine Einblicke in philologische Forschungsmethoden und -bereiche wie Sprachgeschichte, Sprachverwandtschaft, sprachliche Variation etc. gegeben werden, was u.U. Interesse für das Sprachenstudium weckt.

Im Schuljahr 2016-17 wurde die Unterrichtseinheit an sechs gymnasialen Oberstufen in und um Helsinki in insgesamt zehn verschiedenen A-Deutsch-Kursen mit SchülerInnen der 10., 11. oder 12. Jahrgangsstufe gehalten. Die insgesamt 72

teilnehmenden SchülerInnen waren zwischen 14 und 19 Jahren alt und hatten im Schnitt ca. 7-8 Jahre Deutschunterricht hinter sich. Alle hatten darüber hinaus auch Englisch und Schwedisch gelernt, viele (zumindest anfänglich) noch weitere Fremdsprachen wie Spanisch, Französisch, Russisch, Italienisch, Japanisch. Als zu Hause gesprochene Sprachen wurden neben Finnisch auch Schwedisch, Deutsch, Arabisch und Chinesisch erwähnt.

Das Material der Unterrichtseinheit besteht aus drei Teilen: Teil 1 beinhaltet anhand eines Video-Clips eine einleitende Hörsehverstehensaufgabe in der den SchülerInnen unbekanntem germanischen Sprache Niederländisch; Ziel ist es, basale Verstehensprozesse und Sprachbewusstheit zu initiieren. Teil 2 besteht in einer Leseverstehensaufgabe zu einem Auszug aus der niederdeutschen Übersetzung von „Harry Potter“, die auf Sprachenvergleich und Einbeziehung verschiedener germanischer Sprachen abzielt. Teil 3 enthält mehrere Aufgaben auf dem Arbeitsblatt „Germanische Sprachen/Dialekte verstehen, analysieren, gruppieren“, das anhand von Hochdeutsch und 6 nahverwandten Sprachen zu Sprachenvergleich und metasprachlicher Analyse anleitet. Im Folgenden werden das Material und der Ablauf der Unterrichtseinheit im Detail vorgestellt:

Im Teil 1 bestand die Aufgabe darin, einen zweiminütigen Ausschnitt eines niederländischsprachigen youtube-Clips aus der Sendung „Holland’s got talent“ zu sehen und zu hören (zwei- oder dreimal) und dabei Informationen zu sammeln. Anschließend wurden die TeilnehmerInnen aufgefordert, ihre Ergebnisse zusammenzutragen und zu vergleichen. Gemeinsam wurde besprochen, was im Einzelnen beim Verstehen welcher Informationen geholfen hatte: sprachliche Ähnlichkeiten zu Deutsch, Schwedisch, Englisch, Internationalismen, Erwartungen und Weltwissen, wie z.B. das Wissen um das Sendungsformat, visuelle Information etc. (vgl. Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik z.B. Neuner et al. 2009).

In die Leseverstehensarbeit ging es im Teil 2 mit der Erschließung eines niederdeutschen Textauschnitts. Zuerst wurde nur der erste Absatz des Textes (vgl. Abb. 1) gezeigt und von der Versuchsleiterin vorgelesen, und die SchülerInnen wurden aufgefordert, ihn zu „übersetzen“. Zu zweit oder dritt besprachen sie, welche Wörter sie sich erschließen und was sie durch

De smalle Padd weer to Enn un se stunnen an’n groten
swatten See. Op de anner Siet vun den See, hooch op’n
Barg, steit een gewaltig groot Slott mit’n ganze Reeg Torn.
“Nich mehr as veer in een Boot!” reep Hagrid un wies mit den
Arm na’n Flott vun lütte Bööt, de an’t Över in’t Water
dümpeln. Harry un Ron stegen in een in, un Neville un
Hermine kemen dor to.

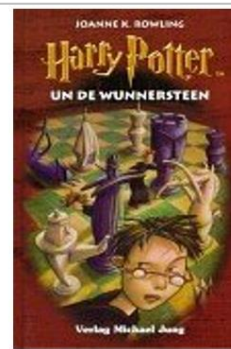


Abb. 1: Auszug aus J. K. Rowling „Harry Potter un de Wunnenstein“

Kontextaufbau verstehen konnten. Dabei verwendeten sie neben Deutsch auch die Muttersprache Finnisch sowie Schwedisch und Englisch. Im Anschluss daran trugen sie ihr Wissen zusammen und erstellten gemeinsam eine Übersetzung des Abschnitts ins Hochdeutsche, die an die Tafel geschrieben wurde. Die korrekten hochdeutschen Sätze entstanden zum Teil mit Hilfe der Lehrerin bzw. Versuchsleiterin. Auf Nachfrage, ob sie anhand des von ihnen übersetzten Textstücks nun auch das Buch erkennen könnten, aus dem es stamme, fanden sich in jeder Gruppe ein oder mehr SchülerInnen, die richtig rieten. Hier zeigte sich, dass das tertiärsprachendidaktische Grundprinzip der Inhaltsorientierung (vgl. z.B. Neuner et al. 2009: 43) eine wichtige Rolle spielt. Erst nach der Übersetzung des ersten Absatzes wurden der zweite Textabsatz sowie das Cover des Buches gezeigt und der Text wurde somit weiter eingebettet. Anschließend wurde die Bewusstmachung der Verstehensprozesse mittels Fragen und Assoziationen der SchülerInnen initiiert: mit welchen Sprachen welche Wörter Ähnlichkeiten aufwiesen (vgl. Sieb „Kognaten“, auch Sieb „Funktionswörter“ bei Hufeisen & Marx 2104), zu welchen Wörtern sie zuerst keinen Zugang hatten, welche sie dann aber im Kontext doch richtig „riet“ – und warum, woran die Orthografie des Niederdeutschen sie erinnerte („Da wird ja wie auf Deutsch das Substantiv groß geschrieben!“) (vgl. Sieb „Graphien und Aussprachen“ ebd.), was sie über den Text oder das Niederdeutsche allgemein wissen wollten etc.

Im Teil 3 der Unterrichtseinheit erhielten die SchülerInnen ein zweiseitiges Arbeitsblatt, das auf Hochdeutsch sowie in sechs weiteren germanischen Sprachen bzw. Dialekten des Deutschen einen kurzen Text über Helsinki enthielt. Dass es parallele Texte aus Wikipedia waren, diente vor allem der Vergleichbarkeit in der Lexik, aber auch dem grundsätzlichen Verständnis (vgl. Arbeit mit authentischen Texten und mit Paralleltextrn z.B. bei Kursiša & Neuner 2006). Das Thema „Helsinki“ diente darüber hinaus auch der Inhaltsorientierung. In Paaren bearbeiteten die SchülerInnen die erste Aufgabe (s. Abb. 2) und wurden auch dazu aufgefordert, sich über die Aufgabe sowie die Sprachen und die Informationen, die sie zu ihnen erhielten, auszutauschen: Was fanden sie schwierig oder leicht? Welche der Sprachen interessierten sie? Was war ihnen neu?

Germanische Sprachen/Dialekte verstehen, analysieren, gruppieren



Lesen Sie die folgenden Texte über Helsinki (aus Wikipedia). Finden Sie die im Deutschen unterstrichenen Wörter/Wortteile in den anderen Texten? Unterstreichen Sie! (Achtung: Die Texte sind alle ein wenig unterschiedlich!)

Deutsch (Hochdeutsch): Helsinki ist die Hauptstadt Finnlands. Mit ca 630.000 Einwohnern ist Helsinki auch die größte Stadt von Finnland. Rund sechs Prozent der Einwohner Helsinkis sind schwedischsprachig, offiziell ist die Stadt zweisprachig.


Hier 6 germanische Sprachen/Dialekte – links der Text, rechts Informationen zu den Sprachen:

<p>Bairisch: Helsinki is de Haptstod vo Finnland. Es is mid ca. 630.000 Eihwohna aach de gräßte Stod. Helsinki hod 6,2 % schwedischsprachige Eihwohna und is offiziej zwvoasprochig.</p>	<p>Bairisch ist der oberdeutsche Dialekt, der in Südostdeutschland (v.a. Bundesland Bayern) und Österreich gesprochen wird. Bairisch hat viele Unterarten und keine feste Schreibung.</p>
<p>Jiddisch (transkribiert): Helsinki is di hoiptschtot fun Finland, un oich di gresste schtot. Fun der bafelkerung fun Helsinki redn kimat ale finisch, ober 6,1% redn schwedisch als muterschprach. Jiddisch ORIGINAL: העלסינקי איז די הויפטשטאט פון פינלאנד, און אויך די גרעסטע שטאט. פון דער באפעלקערונג פון העלסינקי רעדן כמעט אלע פיניש, אבער 6.1% רעדן שוועדיש אלס מוטערשפראך.</p>	<p>Jiddisch ist eine rund tausend Jahre alte Sprache, die von den Juden in weiten Teilen Europas gesprochen und geschrieben wurde und von einigen ihrer Nachfahren bis heute gesprochen und geschrieben wird. Es wurde nicht nur als gesprochene, sondern auch als mit hebräischen Schriftzeichen geschriebene und gedruckte Alltagssprache verwendet.</p>
<p>Lëtzebuergesch (Luxemburgisch): Helsinki ass d'Haaptstad an d'gréisste Stad vu Finland. Nodeem zirka 6% vun d'Awunner schwedesch als Mammesprooch hunn, ass d'Stad offiziell zweesproocheg.</p>	<p>Die luxemburgische Sprache (Eigenbezeichnung Lëtzebuergesch) ist die Nationalsprache und eine der Amtssprachen von Luxemburg. Lëtzebuergesch ist eine Sprachvarietät des Westmitteldeutschen.</p>
<p>Plattdeutsch: Helsinki is de Hööftstadt vun Finland. Helsinki is ok de gröttste Stadt. 6,2% vun de Inwohners snackt Sweedsch un so gellt Helsinki as tweespraaksch.</p>	<p>Als Plattdeutsch (Niederdeutsch) wird eine im Norden Deutschlands sowie im Osten der Niederlande verbreitete Sprache bezeichnet. Sie hat viele unterschiedliche Dialektformen.</p>
<p>Afrikaans: Helsinki is die hoofstad van Finland en die Finse gewes Uusimaa. Helsinki is ook die grootste stad. Helsinki is 'n tweetalige stad, en 6,2 persent van sy inwoners praat Sweeds.</p>	<p>Afrikaans ist eine der elf Amtssprachen in Südafrika und eine Minderheitensprache in Namibia. Es ist aus dem Niederländischen des 17. Jahrhunderts entstanden. Ursprünglich war es die Sprache der Buren.</p>
<p>Frysk (Westfriesisch): Helsinki is de haadstêd en it grutste plak fan Finlân. 6,2 persint fan de ynweners praat Sweedsk.</p>	<p>Die Westfriesische Sprache (Eigenbezeichnung Frysk) ist wird in der niederländischen Provinz Friesland von ca. 500.000 Menschen gesprochen. Sie hat den Status einer zweiten Amtssprache.</p>

Abb. 2: Erste Aufgabe im Teil 3: Helsinki-Information in sieben Sprachen

Nach dieser Phase des Sammelns von Grundinformation (vgl. das SOS-Prinzip z.B. bei Neuner et al. 2009: 79-81) wurde als Exkurs dann anhand der Sprachen des Arbeitsblattes über die Frage nach „Sprache oder Dialekt“ nachgedacht. Dafür wurde auch der Ausspruch Max Weinreichs „A language is a dialect with an army and a navy“ herangezogen, der ebenfalls auf dem Blatt abgedruckt war, und auch ein paar Beispiele aus dem Erfahrungshorizont der SchülerInnen (z.B. nahverwandte Sprachen des Finnischen wie Estnisch und Karelisch oder die Ähnlichkeiten zwischen Schwedisch, Norwegisch und Dänisch) wurden angesprochen.

Als nächstes folgten die Phase des Ordners sowie die Hinführung auf die Systematisierung. Die SchülerInnen wurden dazu aufgefordert, nun echte Sprachdetektivarbeit (vgl. Kordt 2015) zu leisten: ganz genau hinzusehen, die Konsonanten zu isolieren und die Unterschiede herauszufinden (vgl. Abb. 3). Die Einteilung in die beiden Sprachgruppen „wie Hochdeutsch“ und „anders als Hochdeutsch“ bereitete im nächsten Schritt kaum Probleme; bei der Zuordnung des Schwedischen und Englischen waren die SchülerInnen oft vorschnell und meinten, eine der Sprachen müsse zur einen, die andere zur anderen Gruppe gehören. Forderte man sie auf, noch einmal genau hinzusehen, fanden sie die Lösung jedoch problemlos.

 Tragen Sie nun die unterstrichenen Wörter in die Tabelle ein und umringeln Sie den fett markierten Konsonanten. Sehen Sie regelmäßige Unterschiede bei den Konsonanten?

Hochdeutsch	Bairisch	Jiddisch	Lëtzeb.	Plattdt.	Afrikaans	Frysk
Hau <u>pt</u>	H <u>ap</u> t					
grö <u>ß</u> te				gr <u>ö</u> ttste		
<u>Z</u> wei					<u>t</u> wee	-
spra <u>ch</u> ig/Spra <u>ch</u> e	spro <u>ch</u> ig				(ta <u>l</u> ig)	-

Schauen Sie die Tabelle an: Können Sie die Sprachen in 2 Gruppen einteilen?

wie Hochdeutsch: anders als Hochdeutsch:

Und in welche der beiden Gruppen gehören Schwedisch und Englisch? Denken Sie an Wörter wie Schwedisch språk, huvud, två bzw. Englisch speak, two, great.

(EXTRA: Gibt es noch weitere Wörter in den Texten, die regelmäßige Unterschiede aufweisen und die Gruppeneinteilung so unterstützen?)

Abb. 3: Zweite und dritte Aufgabe im Teil 3: Ordnen und Systematisieren der Information über die Konsonantenähnlichkeiten und -unterschiede

Als Hintergrund für diese Aufgabe und Überleitung zur zweiten Phase der Systematisierung (die Einordnung in zwei sprachliche Gruppen kann als erste Systematisierung verstanden werden) erzählte die Versuchsleiterin den SchülerInnen, dass sie dort genau dasselbe taten, wie SprachforscherInnen seit Jahrhunderten auch: durch Untersuchung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede in den Formen etwas über die Verbindung und die Verwandtschaft zwischen den Sprachen herausfinden. Sie berichtete u.a. mit Hilfe eines Stammbaums der germanischen Sprachen ein wenig über die Geschichte der germanischen Sprachen und über Veränderungen in den Sprachen mit Fokus auf dem Phänomen der Lautverschiebungen.

Die SchülerInnen markierten in der Verschiebungsregeltabelle auf dem Arbeitsblatt die Regularitäten, die sie in den vorherigen Aufgaben selbst herausgefunden und für die Einteilung verwendet hatten. Zum Abschluss wandten sie die Regeln für eine Konstruktion hochdeutscher Wörter (vgl. Abb. 4) an – allerdings begleitet von dem Hinweis, dass das nur ein kleiner Ausschnitt aus dem komplexen Regelwerk sei und generell lediglich eine Verstehenshilfe unter vielen bedeute.

WARUM ist Deutsch in diesen Konsonanten REGELMÄSSIG anders als Niederländisch, Schwedisch, Englisch, Plattdeutsch ... ? Und was bedeutet das für das Sprachlernen? Antwort:

Sprachgeschichte!

Germanisch → 1. Lautverschiebung (ca. 2. Jh.) → Nordgermanisch, Westgermanisch, Ostgermanisch

Westgermanisch → 2. Lautverschiebung (ca. 4.-9. Jh.) → Hochdeutsch

Regeln der 2. Lautverschiebung z.B.:

/p/ -> /f/	sleep -> schlafen; ship -> Schiff
/p/ -> /pf/	pepper -> Pfeffer; pound -> Pfund
/t/ -> /s/	that -> das; water -> Wasser
/t/ -> /ts/	tid -> Zeit; two -> zwei
/k/ -> /x/	make -> machen; ek -> Eiche
/d/ -> /t/	dag -> Tag; fader -> Vater
/þ/ /ð/ -> /d/	thorn -> Dorn; brother -> Bruder

Wenden Sie Konsonantenregeln an und konstruieren Sie deutsche Wörter!

schw. **pipa** -> dt. die ___ei___e

engl. **path** -> dt. der _____

schwed. **tak** -> dt. das _____

engl. **thistle** -> dt. die _____el

schwed. **tåg** -> dt. der ___u___

engl. **bite** -> dt. ___ei___en

Abb. 4: Vierte Aufgabe im Teil 3: Sprachgeschichte angewandt

3.2. Aus dem Feedback der SchülerInnen

Die 72 Teilnehmenden der Unterrichtseinheit gaben Feedback in verschiedenen Formen: Im Unterricht wurde nach Teil 1 (Hörverstehen in Niederländisch) und Teil 2 (Leseverstehen auf Niederdeutsch) spontanes Feedback auf Papier gesammelt. Darüber hinaus gaben die SchülerInnen in ihrer nächsten Deutschstunde (im Abstand von höchstens drei Tagen zur Unterrichtseinheit) Feedback in einem Online-Formular, das mehrere Schritte enthielt: Im ersten Schritt vier offene und acht geschlossene Fragen zur gesamten Unterrichtseinheit; im zweiten Schritt drei offene und zehn geschlossene Fragen zu Meinungen und Erfahrungen der SchülerInnen mit Mehrsprachigkeit und Sprach(en)vergleich; im dritten Schritt drei offene Fragen zur eigenen Sprachbiografie und Sprachennutzung sowie zur Sprachlernmotivation. Das Feedback wurde erbeten, um die allgemeine Reaktion auf diese Art von Aufgaben im Fremdsprachenunterricht und spezifischer die bisherigen Erfahrungen der SchülerInnen mit solchen Lernverfahren zu erfahren. Daneben wurde auch Hinweise für eine Optimierung der Unterrichtseinheit vor einem weiteren Einsatz im Unterricht und für die Entwicklung ähnlicher Aufgaben für den Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden angestrebt.

Im Folgenden sollen hier einige Punkte beleuchtet werden, die den Ablauf der Unterrichtseinheit, das Verwenden des Materials und die Reaktionen der SchülerInnen kommentieren. Dabei soll es vor allem um das Verhältnis dieser mehrsprachigen, fortgeschrittenen DeutschlerInnen zu dieser Art von sprachbewusstheitsentwickelnden Aufgaben und von Sprachenvergleich gehen.

In dem kurzen schriftlichen Feedback, das unmittelbar im Anschluss an die erste Aufgabe („Holland’s got talent“) mit der Fragestellung „Wie hat Ihnen die Aufgabe gefallen? Was für Gedanken hat sie geweckt?“² erbeten wurde, wurde deutlich, dass die SchülerInnen die Aufgabe nicht leicht, aber interessant fanden und dass sie hier für sich neue Erkenntnisse gewinnen konnten. Da das Feedback schon nach den ersten ca. 15 Minuten der Unterrichtseinheit gesammelt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass es für die SchülerInnen noch einer relativ spontanen Äußerung entsprach, auch wenn die gemeinsame Besprechung der Aufgabe 1 die didaktischen Zwecke der Übung zumindest implizit erwähnt hatte. Da es im Feedback jedoch eher um die emotionale und motivationale persönliche Ebene ging, wurde davon ausgegangen, dass die SchülerInnen ihre eigene Meinung ausdrücken, auch wenn ein Halo-Effekt nicht völlig ausgeschlossen werden konnte, da die Fragestellung des Feedbacks von der Versuchsleiterin vorgegeben war.

Die im Folgenden ausgewählten neun Aussagen³ aus diesem Feedback betreffen verschiedene Ebenen der kognitiven Faktoren (Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit) und auch emotionalen Faktoren des Tertiärsprachenmodells:

- (1) Augen öffnend, weil ich nie darüber nachgedacht hatte, dass ich durch meine Sprachen auch mir noch unbekannte Sprachen verstehen kann.
- (2) Schwer - beim ersten Hören habe ich fast nichts verstanden, beim zweiten dann schon mehr.

- (3) *Ich habe gemerkt, dass ich Sprachen verstehen kann, die ich nie gelernt habe.*
- (4) *Überraschend, wie leicht ich doch verstehen konnte, worum es in dem Gespräch ging.*
- (5) *Obwohl ich nicht gut in Deutsch bin, konnte ich doch einiges verstehen.*
- (6) *Interessante Erfahrung zu sehen, wie viel anderes beim Verstehen von Sprachen auch eine Hilfe ist.*
- (7) *Bringt einen zum Nachdenken darüber, wie man auch die Sprachen, die man gerade lernt, leichter verstehen könnte.*
- (8) *Überraschend viele Ähnlichkeiten*
- (9) *Erweckt Interesse an weiteren Sprachen*

Die Aussagen (1) bis (5) thematisieren das Verstehen und den Verstehensprozess und beinhalten Verweise sowohl auf Sprachenbewusstheit („meine Sprachen“) als auch Sprachlernbewusstheit („beim ersten Hören – beim zweiten“). Beispiele (3) bis (5) gehen stärker aus der persönlichen Perspektive auf das Verstehen ein und zeigen vor allem eine Ebene von Sprachlernbewusstheit auf („obwohl ich nicht gut bin“), die auch mit Motivation verbunden ist („konnte ich doch einiges verstehen“). (6) und (7) zeigen eine „Metasprachlernbewusstheit“, die in gewissem Maße abstrahiert und die Erkenntnis in Richtung Erweiterung der eigenen Lernstrategien umzusetzen versucht. Metasprachliche Bewusstheit, aber auch persönlich Motivierendes, ist in den Aussagen (8) und (9) zu sehen.

In sehr ähnlicher Weise äußerten sich die SchülerInnen auch im spontanen schriftlichen Feedback zu der zweiten Aufgabe (Leseverstehen von „Harry Potter und de Wunnersteen“). Auch hier ging es in den Antworten häufig um den Verstehensprozess oder das Verstehen in persönlicher Hinsicht, und auch hier wurde die Aufgabe als „schwer“ und gleichzeitig als interessante Herausforderung betrachtet, die gelöst zu haben man stolz war.

- (10) *Der niederdeutsche Dialekt war sehr anders, aber auch den konnte man ziemlich gut verstehen.*
- (11) *Gesprochenes Niederdeutsch würde ich leichter verstehen als geschriebenes.*
- (12) *Plattdeutsch ist meine Lieblingsversion von Deutsch.*
- (13) *Wie überraschend, dass das Buch wirklich Harry Potter war! Und überraschend gut konnte man den Text verstehen.*
- (14) *Eine interessante Aufgabe, und sehr anders als Aufgaben normalerweise sind.*
- (15) *Interessante Aufgabe. Da bleibt das Gehirn wach und das Interesse bleibt durch die ganze Aufgabe erhalten.*
- (16) *Schön, dass man selbst die Nuss knacken durfte.*
- (17) *Schwieriger als die erste Aufgabe. Gruppenarbeit hat gut geholfen.*
- (18) *Sehr schöne Aufgabe! Schön zu merken, wofür auch die wenigen Sprachkenntnisse helfen.*
- (19) *Gute Aufgabe, hat zum Nachdenken darüber angeregt, was die wichtigsten und erkennbarsten Züge der Sprache sind.*
- (20) *Überraschend leicht. Ich habe nicht jedes Wort verstanden, aber doch den Text als Ganzes.*
- (21) *Schwierige Aufgabe – und auch wenn man sich mithilfe von Deutsch und anderen Sprachen Wörter erschließen konnte, konnte das ebenso gut auf Abwege führen.*
- (22) *Schwerer als die erste Aufgabe, weil man nicht so viel Kontext zur Hilfe hatte.*
- (23) *Interessant zu wissen, dass in Deutschland so ein Dialekt gesprochen wird.*

Die Antworten bezogen sich auch auf metasprachliches Wissen (23), auch (10), aber vor allem wiederum auf das persönliche Verstehen (10), (11), die persönliche Einstellung (12) und den Verstehensprozess bzw. die Herangehensweise der Aufgabe (15) bis (22), mit positiver Erwähnung des entdeckenden Lernens z.B. bei (16). Kommentiert wurden die Andersartigkeit der Aufgabe, die Voraussetzung der Eigenständigkeit in der Erschließung und die besten Lösungsmöglichkeiten (Gruppenarbeit), die alle Erkenntnisse für die Sprachlernbewusstheit darstellen; auch die Erkenntnisse zur Textarbeit, zur Stellung des Kontextes und zur Herausfilterung sprachlicher Züge dienen der Sprachlernbewusstheit und verweisen aber auch auf die Sprachbewusstheit (19). Antwort (21) äußert sich abwägend bis kritisch und verweist auch auf die Gefahr der Falschinterpretation.

Im Online-Fragebogen, den die SchülerInnen jeweils in ihrer folgenden Deutschstunde ausfüllten, wurde u.a. nach dem Arbeitsblatt mit dem Helsinki-Text in sieben Sprachen gefragt: „Wie fanden Sie die Aufgaben?“ Besonders hier wurde deutlich, dass viel Interesse geweckt wurde: „Augen öffnend“, „spannend“, „neu für mich“, „überraschend“, „nützlich“, „lehrreich“, „effektiv“, „zum Nachdenken anregend“, „hat Spaß gemacht“ und (Original auf Deutsch) „Ich fand sie richtig gut! Jetzt verstehe ich, wie viel ich wirklich von verschiedenen Sprachen mich nütze“.

Im Feedback zur gesamten Unterrichtseinheit wurde gefragt „Was war für Sie interessant? neu? langweilig? schwer? leicht? schön? ...?“ sowie (am Schluss) „Haben Sie insgesamt etwas Neues gelernt? Was?“. Die Antworten illustrieren das breit gefächerte Interesse der SchülerInnen und gehen sowohl auf sprachliche Aspekte (metasprachliches (24)-(26) und zwischensprachliches (27)-(28) Bewusstsein und Wissen (29)-(31)) als auch auf den Lernprozess bzw. die Erweiterung der Sprachlernbewusstheit (32)-(34) ein:

- (24) *Neu war die Erkenntnis, wie nahe die germanischen Sprachen einander sind*
- (25) *dass es so viele germanische Sprachen gibt*
- (26) *die Dialekte und wie viele Unterschiede es gibt, das war sehr interessant und neu*
- (27) *dass Holländisch mit Deutsch verwandt ist und man es mit ein bisschen Anstrengung verstehen kann*
- (28) *Jiddisch war dem Deutschen ähnlicher als ich gedacht hatte*

- (29) *dass Jiddisch mit hebräischen Buchstaben geschrieben wird*
 (30) *dass Afrikaans mit dem Holländischen sehr nahe verwandt ist*
 (31) *dass es sowas wie Plattdeutsch und Bairisch überhaupt gibt*
 (32) *wenn ein Text schwierig aussieht, hilft es, ihn laut zu lesen*
 (33) *ich habe Holländisch gelernt*
 (34) *Ich habe gelernt, dass ich können viele Sprachen verstanden* [deutsch im Original]

Die Antworten auf die im zweiten Teil des Online-Fragebogens zusätzlich gestellte Frage „Sollte man im Sprachunterricht verschiedene Sprachen vergleichen? Warum/Warum nicht?“ wurde zu circa Zweidrittel positiv beantwortet, mit Begründungen wie Lerneffekt, Motivation, Lernerleichterung, Allgemeinbildung, „Weltverstehen“, Anwendung der vorhandenen Sprachkenntnisse, metasprachliches Verständnis, Hilfe gegen Interferenz, holistisches Textverstehen, Spaß. Doch trotz der allgemeinen Begeisterung für diese Aufgaben (vgl. oben das Feedback zu den Teilen 1 und 2 und die Zitate (1)-(23)) antwortete ca. ein Drittel der SchülerInnen negativ bzw. zwiegespalten, dass Sprachvergleich doch „nicht so wichtig“ sei, es leichter sei „nur eine Sprache auf einmal zu lernen“ und es „vielen Schülern helfen kann, aber nicht alle finden es so interessant“. Am häufigsten unter diesen negativen Antworten wurde auf die Gefahr der Interferenz (mit verschiedenen Fokussierungen) hingewiesen:

- (35) *Bei mir gehen Schwedisch und Deutsch oft durcheinander, also möchte ich nicht, dass sie im Unterricht „vermischt“ werden*
 (36) *Kann dem Lernen helfen, aber kann z.B. die Rechtschreibung von Wörtern stören*
 (37) *Sprachmischung hat oft negative Auswirkungen auf den Lernprozess*

Diese Antworten und Ansichten ((35)-(37)) korrelieren u.U. ursächlich mit den Antworten auf die im Online-Formular gestellte Frage „Werden bei Ihnen im Deutsch-/Englisch-/Schwedisch-Unterricht mehrere Sprachen benutzt?“. Hier antworteten gut Dreiviertel der SchülerInnen (62 von 72 haben diese Frage beantwortet) mit „Nein“ (vermutlich beinhaltet diese Kategorie jedoch auch die Benutzung von zusätzlich Finnisch im Unterricht, was vielleicht nicht als weitere Sprache aufgefasst wird), das restliche Viertel mit (in dieser Reihenfolge) „nicht wirklich“, „sehr selten“, „eigentlich nur Finnisch“, „manchmal wird etwas mit Schwedisch oder Englisch verglichen“. Offensichtlich werden die SchülerInnen mit dem parallelen Erwerb so nah verwandter Sprachen großenteils allein gelassen und im Unterricht nicht daran gewöhnt, durch Sprach(en)vergleich und metasprachliche Reflexion Interferenzen aktiv zu begegnen und vorzubeugen.

4. Ausblick

„Im Unterricht werden Brücken zwischen den Sprachen [...] geschlagen“, sieht der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Finnland (LOP 2015: 107) vor. Für den Deutschunterricht des Jahres 2016 scheint dies jedoch noch nicht alltägliche Wirklichkeit zu sein, wie die Reaktionen auf die Durchführung dieser mehrsprachigen Unterrichtseinheit andeuten.

Ogleich die SchülerInnen in der Oberstufe viele sprachliche Ressourcen zur Verfügung haben, sind sie es nicht wirklich gewöhnt, konkreten Sprach(en)vergleich bewusst durchzuführen und alle ihre Sprachen (sowie Weltwissen, Kontext, metasprachliche und andere Information) zu nutzen. Das bedeutet: Diese fortgeschrittenen, mehrsprachigen Lernenden verfügen über sowohl Spracherfahrung als auch Sprachlernerfahrung, die aber nicht so automatisch in ein entsprechendes Maß an Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit übersetzbar zu sein scheinen, wie die Lehrpläne es vorsehen (vgl. Einleitung): „Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen [...] stärkt die Sprachbewusstheit der SchülerInnen und die gleichzeitige Verwendung verschiedener Sprachen“ (POP 2014: 103, auch 124 & 127).

Daher sollten die Forderungen nach kontinuierlicher Einbeziehung kognitiver, bewusstseitsfördernder Methoden und Aktivitäten wie Sprach(en)vergleich und metasprachliche Reflexion im FSU ernstgenommen und umgesetzt werden. In Finnland sind für den Deutschunterricht gute Voraussetzungen institutioneller Art (Lehrpläne) wie auch durch die Sprachenkombinationen (mehrere germanische Sprachen) gegeben. Es gilt sie im Unterricht zu nutzen.

Literatur

- Aalto-Setälä, Laura (2016), *Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Lehrwerken. Eine Analyse der Lehrwerke Super gut, Panorama Deutsch Start, Lieber Deutsch und Lust auf Deutsch*. Universität Helsinki: Masterarbeit.
- Aho, Laura (2016), *Einstellungen finnischer Deutschlehrerinnen zu Mehrsprachigkeit und zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Universität Helsinki: Masterarbeit.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015), *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2015), PlurCur – schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbstheoretische Verortung, ihre Struktur und ihre Ziele. In: Allgäuer-Hackl et al. (Hrsg.), 5-15.
- Association of Language Awareness (o.J.), *About* [Online unter http://www.languageawareness.org/?page_id=48. 10.09.2017].
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hrsg.) (2014), *The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gnutzmann, Claus (2007), Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Francke, 335-339.
- Gnutzmann, Claus (2016), Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke, 144-149.
- Håukas, Åsta (2015), Teacher's beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13: 1, 1-18 [Online unter <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2015.1041960>. 10.09.2017].
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Indicum, 200-208.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2014), *EuroComGerm. Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2., völlig erneuerte Auflage. Editiones EuroCom. Aachen: Shaker.
- James, Carl & Garrett, Peter (1991), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jessner, Ulrike (2014), On Multilingual Awareness or Why the Multilingual Learner is a Specific Language Learner. In: Aronin, Larissa & Pawlak, Mirosław (Hrsg.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Second Language Learning and Teaching*. Cham: Springer, 175-184.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015), Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl et al. (Hrsg.), 209-229.
- Kordt, Birgit (2015), Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts – Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In: Allgäuer-Hackl et al. (Hrsg.), 85-106.
- Kumpulainen, Timo (Hrsg.) (2014), *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014. (Jahrbuch für Ausbildungsstatistik 2014)* [Online unter http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf. 11.04.2017].
- Kursiša, Anta & Neuner, Gerhard (2006), *Deutsch ist easy. Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber.
- [LOP 2015] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2015), *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe) [Online unter http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. 10.09.2017].
- Lenk, Hartmut & Richter-Vapaatalo, Ulrike (2015), Historischer Zweischritt. Positionen zur aktuellen Entwicklung der finnischen Germanistik. In: Lenk, Hartmut & Richter-Vapaatalo, Ulrike (Hrsg.), *Sie leben nicht vom Verb allein. Beiträge zur historischen Textanalyse, Valenz- und Phraseologieforschung*. Berlin: Frank & Timme, 195-223.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010), Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, 826-832.
- Mehlhorn, Grit (2013), Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In: Rothstein, Björn (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 111-137.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009), *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Kassel/München: Langenscheidt.
- Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2013), *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- [POP 2014] Opetushallitus (Zentralamt für Unterrichtswesen) (2014), *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Lehrplan für die gemeinsame Gesamtschule) [Online unter http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. 10.09.2017].

- Ringbom, Håkan (2012), Review of recent applied linguistics research in Finland and Sweden, with specific reference to foreign language learning and teaching. *Language Teaching* 45: 4, 490-514.
- Rothstein, Björn (Hrsg.) (2013), *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt, Claudia (2010), Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, 858-866.
- Smeds, John (2011), Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognitiota. In: Hildén, Raili & Salo, Olli-Pekka (Hrsg.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY, 223-235.

Anmerkungen:

¹ Die Lehrpläne liegen in finnischer Sprache vor. Alle direkten Auszüge sind von der Autorin des Beitrags aus dem Finnischen übersetzt worden.

² Die Fragen für das spontane Feedback waren in der Schulsprache Finnisch gestellt worden; den SchülerInnen war es freigestellt, in welcher Sprache sie antworteten.

³ Die SchülerInnen antworteten größtenteils in ihrer Muttersprache (Finnisch, in einem Fall auch Schwedisch). Die Zitate wurden von der Autorin für diesen Beitrag übersetzt; im Original deutschsprachige Zitate sind als solche gekennzeichnet und wurden nicht orthografisch angepasst oder korrigiert.