



## Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht

*Eva Knopp & Sabine Jentges*

### 1 Was ist eigentlich eine Nachbarsprache und was ist Nachbarsprachenlernen?

Der Begriff „Nachbarsprache“ ist sowohl in der Alltagssprache als auch im Wissenschaftsdiskurs noch im Begriff sich zu etablieren. Dies betrifft sowohl den deutschsprachigen Raum als auch etwaige Entsprechungen in anderen Sprachen. Eine stichprobenartige Recherche in einer einschlägigen Suchmaschine (i.e. *Google*) und linguistischen Datenbank (i.e. *Linguistics and Language Behaviour Abstracts, LLBA*) zeigt, dass sowohl die englischsprachigen (als *neighbour/neighbouring language*) als auch die französischsprachigen (als *langue du voisin* oder *langue frontalier*) Entsprechungen noch sporadischer gebraucht werden als die deutschsprachige Variante. Die Recherche weist außerdem darauf hin, dass sich die Verwendung des Begriffs in Diskursen der angewandten Linguistik und Sprachdidaktik vorwiegend auf europäische Kontexte bezieht. Besonders Publikationen im Umfeld des Europäischen Rats, die sich mit der Förderung von Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher (i.e. Multilingualismus) und individueller (i.e. Plurilingualismus) Ebene beschäftigen, haben hierzu einen Beitrag geleistet (z.B. Raasch 2000 und Raasch/Wessela 2008). Das Aufkommen des Konzepts „Nachbarsprache“ geht somit Hand-in-Hand mit der Intensivierung grenzüberschreitender Kontakte im Zuge der Europäischen Integration und der daran gekoppelten Forderung nach stärkerer Förderung der Mehrsprachigkeit in europäischen Grenzregionen durch „Nachbarsprachenlernen“. Dass der deutschsprachige Diskurs beim Etablieren von

Knopp, Eva & Jentges, Sabine (2022):  
Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 1, 1–16.  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

„Nachbarsprache“ und „Nachbarsprachenlernen“ eine zentrale Rolle spielt, hat sicher auch damit zu tun, dass die deutschsprachigen Länder in Europa vergleichsweise viele Grenzen mit Nachbarländern und somit auch Nachbarsprachen haben.

Der Umstand, dass „Nachbarsprache“ und „Nachbarsprachenlernen“ andererseits bereits Eingang in alltagssprachliche Diskurse gefunden haben – und das nicht nur im deutschsprachigen, sondern z.B. auch im niederländisch-flämischen (als *buurtaal*, *buurtaalonderwijs*) und skandinavischen (als *nabosprog*) Raum – zeigt, wie intuitiv verständlich er ist. Nachbarn und Nachbarinnen wohnen nah beieinander. Nachbar sein hat immer etwas mit Nähe zu tun, und sei es nur räumliche bzw. geografische Nähe. Bedeutet es doch, man wohnt nebenan, im gleichen räumlichen Gebiet und kommt daher miteinander in Kontakt. Durch den Zusatz „Nachbar-“ wird somit eine lokale Beziehung zur Sprache suggeriert, die die Abgrenzung vom Begriff „Fremdsprache“ ermöglicht.

Gleichzeitig wird mit dem Begriff aber auch eine (geografische) Grenze markiert, die vom Einsprachigkeitsideal geprägte Vorstellungen des Zusammenhangs zwischen Sprache und Nationalstaat verfestigen kann (Krämer 2021) und so die teilweise fließenden sprachlichen Grenzen und die historisch gewachsene Mehrsprachigkeit in Grenzregionen verschleiert. Denn oft teilen Regionen dialektale Varianten über staatliche Grenzen hinweg (z.B. Niederdeutsch-*Nedersaksisch*, *Lëtzebuergesch*-Moselfränkisch, Elsässisch-Rheinfränkisch) oder ist die Sprache der Nachbarn in Grenzregionen auch eine Minderheitensprache im eigenen Land (z.B. Dänisch in Deutschland, Slowenisch in Italien). Schwierig bei der rein geografischen Interpretation des Begriffs „Nachbarsprache“ ist auch die Frage, was genau die Reichweite des Konzepts ist: Ist Französisch in Sachsen noch als Nachbarsprache des Deutschen zu bezeichnen? Und wie ist das mit Polnisch im Saarland oder Luxemburgisch in Bayern? Gilt eine Sprache nur im jeweiligen Grenzgebiet als Nachbarsprache? Da der Begriff Grenzgebiet jedoch ebenfalls nicht klar eingrenzbar ist, sind diese Fragen nicht eindeutig zu beantworten. Gleichzeitig ist es auch möglich, den Begriff „Nachbarsprache“ im Sinne von Sprachverwandtschaft zu verstehen, wie Haberland/Korell sowie Kohl-Dietrich/Rudolf in diesem Themenschwerpunkt vorgehen und es auf die engen Verwandtschaftsbeziehungen innerhalb der romanischen (Französisch-Spanisch) bzw. der germanischen (Englisch-Deutsch) Sprachfamilien beziehen. Der Status „Nachbarsprache“ ist daher flexibler als auf den ersten Blick suggeriert und scheint auch abhängig von weiteren Faktoren, wie der Anzahl der Lernenden sowie dem Prestige und Marktwert der jeweiligen Sprache, zu sein. So postuliert Krämer (2021), dass Französisch deutschlandweit als Nachbarsprache kanonisiert ist, anders als die eher regional etablierten Nachbarsprachen Dänisch, Niederländisch, Polnisch oder Tschechisch. Und auch diese regional relevanten Nachbarsprachen haben unterschiedlichen Status, der zumindest teilweise

auf Unterschiede im Sprachprestige zurückzuführen ist. Bei der Zuweisung von Prestige spielt sicher auch die Frage, ob die jeweilige Sprache auch als Herkunftssprache (z.B. Polnisch) verwendet wird, eine entscheidende Rolle (siehe auch Putzier et al. in diesem Themenschwerpunkt).

Trotz dieser Unschärfen in der Begriffsdefinition kann festgehalten werden, dass „Nachbarsprachen“ ebenso wie „Herkunftssprachen“ und andere regionale Minderheitensprachen im Erwerbsprozess andere Sprachlernvoraussetzungen bieten, als das für klassische Fremdsprachen gilt (vgl. Baur/Chlosta 2010). Wie oben postuliert dürften solche Sprachen Sprachlernenden und Sprachlehrenden näher sein, weil sie Teil ihrer mehrsprachigen Erfahrungswelt ausmachen.<sup>1</sup> Auch in dieser Hinsicht ist es daher nicht verwunderlich, dass wir so wie alle Autorinnen und Autoren in diesem Themenschwerpunkt einen deutlichen Zusammenhang zwischen Nachbarsprachenunterricht und Mehrsprachigkeitsdidaktik sehen, welcher unten noch weiter ausgeführt wird.

## **2 Nachbarsprache & *buurcultuur* im deutsch-niederländischen Grenzraum**

Die Verfasserinnen dieses einführenden Beitrags und somit Herausgeberinnen des Themenheftes zum nachbarsprachlichen Klassenzimmer sind beide Deutsche, beide v.a. im deutschsprachigen universitären Raum sozialisiert und beide in unterschiedlichen Grenzregionen Deutschlands aufgewachsen. Gleichzeitig waren beide viele Jahre außerhalb des deutschsprachigen Raums an Universitäten weltweit im Bereich Germanistik/DaF tätig (i.e. Japan, Großbritannien, Griechenland, USA). Beide Herausgeberinnen sind heute seit mehreren Jahren an einer niederländischen Universität tätig, der Radboud Universiteit in Nijmegen, die nur wenige Kilometer von der deutsch-niederländischen Grenze entfernt liegt und die wir bei guten Wetterverhältnissen aus unseren Büros sehen können. Im Fall des deutsch-niederländischen Nachbarsprachenlernens ist Nähe auf verschiedensten Ebenen erfahrbar: Nicht nur geografisch, sondern auch sprachlich, kulturell, historisch und wirtschaftlich. Dies zeigt sich insbesondere im Grenzgebiet, mit gemeinsamen grenzüberschreitenden Regionalsprachen und einer komplexen gemeinsamen Geschichte (vgl. Jentges/Sars 2018, 2019 sowie 2021a). Die Besonderheit dieser Erfahrung hat uns vor Augen geführt, dass DaF-Unterricht in unmittelbarer Nähe andere Lernvoraussetzungen mit sich bringt als DaF-Unterricht, der weit bzw. weiter entfernt von zielsprachlichen Gebieten stattfindet.

---

<sup>1</sup> Wie wir weiter unten aufführen, kann sich diese Nähe aber auch auf andere Dimensionen als rein geografische beziehen.

Diese unmittelbare Nähe stellt die Ausgangsposition für das in der Euregio Rhein-Waal (vgl. Abb. 1) angesiedelte Projekt „Nachbarsprache & *buurcultuur*“ dar, das von uns gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen der Radboud Universiteit Nijmegen und der Universität Duisburg-Essen von 2017 bis 2021 durchgeführt wurde.<sup>2</sup> Im Mittelpunkt des Projekts stand deutsch-niederländischer Schulaustausch auf allen Ebenen: Insgesamt waren ungefähr 6.000 Schülerinnen und Schüler und mit ihnen ca. 130 Lehrpersonen sowie ca. 50 Personen aus der Schulleitung von 70 Schulen im Sekundarbereich in der deutsch-niederländischen Grenzregion beteiligt. Außerdem haben ca. 60 Studierende der beteiligten Universitäten im Rahmen von Praktika als Austauschbegleiterinnen und -begleiter oder als Forscherinnen und Forscher mit ihren Qualifikationsarbeiten am Projekt mitgewirkt. Zielsetzung des Projektes war es, Austausch nicht als Besuch bei Nachbarinnen und Nachbarn auf der anderen Seite, sondern als nachhaltiges, gemeinsames mit- und voneinander Lernen zu gestalten und das nicht nur in Bezug auf die Nachbarsprache. Angestrebt wurde hierbei, dass langfristig grenzüberschreitende Kontakte und Zusammenarbeit für die beteiligten Schülerinnen und Schülern entstehen, um ihnen ein echtes, grenzüberschreitendes Zusammenleben zu ermöglichen. Denn auch wenn es in diesem Gebiet kaum (noch) sichtbare Staatsgrenzen gibt und man – zumindest in Zeiten ohne Corona-Maßnahmen – die andere Seite der Grenze selbstverständlich für Beruf, Studium, Ausflüge oder Einkaufstouren besucht, werden Sprache und Kultur der jeweiligen Nachbarinnen und Nachbarn dennoch häufig auch von der jungen Generation als Grenze wahrgenommen.

In einem Gebiet wie der Euregio Rhein-Waal (vgl. Abb. 1), dem Kerngebiet des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur*, gab es am Projekt beteiligte Partnerschulen, wie etwa die Euregio Realschule in Kranenburg (D) und das Notre Dame des Anges in Ubbergen (NL), die weniger als 10 km auseinander liegen. Die größte Distanz zwischen den beteiligten Partnerschulen betrug ca. 100 km, wie beispielsweise bei den Austauschpartnern der Europaschule Kamp-Lintfort (D) und dem Over Betuwe College in Huissen (NL) oder der Gesamtschule Kempen (D) und dem Pallas Athene College in Ede (NL). Aufgrund dieser geografischen Nähe war es nicht nur möglich, dass sich die Schülerinnen und Schüler der beteiligten Schulen bei einer Austauschbegegnung einmal persönlich trafen, sondern dass regelmä-

---

<sup>2</sup> Projektbeteiligte waren an der Universität Duisburg-Essen die Abteilungen DaZ/DaF und Niederlandistik sowie das INKUR (Institut für niederrheinische Kulturgeschichte). An der Radboud Universiteit waren es die Studiengänge *Duitse Taal en Cultuur* sowie Niederlande-Deutschland-Studien des *Departement Moderne Talen en Culturen*. Es handelte sich um ein Interreg-Projekt Va zur Förderung grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Deutschland, gefördert mit Mitteln der Europäischen Union, des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, der Provinz Gelderland sowie der *Taalunie*. Weitere Informationen finden sich auf der Projekt-Webseite: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/>.

Big stattfindende persönliche Austauschmomente über ein Schuljahr hinweg realisiert werden konnten. Hierbei standen gemeinsames Erleben und Lernmomente im Mittelpunkt, bei denen Ansätze des außerschulischen und erlebten Lernens hervorragend genutzt werden konnten (vgl. Frank/Jentges 2021), ebenso wie Projekte und Erkundungen im (urbanen) Raum (beispielsweise *urban space*- und *linguistic landscape*-Projekte, vgl. Jentges/Knopp/Sars im Druck; Jentges/Konrad 2021; Jentges/Sars 2018; Jentges/Sars 2021b; vgl. auch entsprechende Materialangebote auf der Projekt-Webseite: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/>).



Abb. 1: Arbeitsgebiet der Euregio Rhein-Waal (© Euregio Rhein-Waal)

Nähe bedeutet in der Euregio Rhein-Waal aber nicht nur geringer geografischer Abstand zum Nachbarland, sondern auch nahe Verwandtschaft der beteiligten Sprachen. Wie Deutsch gehört Niederländisch zum westgermanischen Zweig der indogermanischen bzw. -europäischen Sprachen (vgl. Boonen/Harmes 2013: 31; Knopp/Baranowski 2021: 223). Insbesondere das grenzüberschreitende Niederdeutsche, aber auch andere grenzüberschreitende Dialekte (wie das Niedersächsische und das Limburgische bzw. Südniederfränkische, vgl. Bakker 2017: 133) sowie das Englische und das Friesische haben viele Gemeinsamkeiten mit den Nachbarsprachen Deutsch und Niederländisch (vgl. Hufeisen/Marx 2014: 205). Diese sprachliche Nähe kann im Kontext des nachbarsprachlichen Lernens bzw. beim persönlichen Austausch auf unterschiedliche Arten und Weisen genutzt werden.

Auch auf kultureller Ebene dürften – zumindest auf den ersten Blick – Gemeinsamkeiten überwiegen, so dass anzunehmen wäre, dass persönliche Begegnung im Austausch Schülerinnen und Schüler aus Deutschland und den Niederlanden quasi automatisch miteinander in Kontakt bringt.

Trotz dieser sprachlichen und kulturellen Nähe war während der von uns begleiteten Austauschbegegnungen jedoch immer wieder festzuhalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler gerade vor oder zu Beginn des Nachbarsprachenlernens noch schwer damit taten, miteinander in Kontakt zu kommen. Gerade zu Anfang der Begegnungen waren sie sich der vielfältigen Nähe nicht immer bewusst und konnten diese dementsprechend auch nicht nutzen. Oft gingen sie von ihren Erfahrungen im klassischen Fremdsprachenunterricht an der Schule aus, in dem das Prinzip der Einsprachigkeit häufig vorherrscht und der kaum authentische Kommunikationssituationen bieten kann (vgl. Frank/Jentges 2021). Sie wussten dementsprechend noch nicht, ihr gesamtes plurilinguales und -kulturelles Repertoire einzusetzen, um erfolgreich in authentischen mehrsprachigen und -kulturellen Kommunikationssituationen – wie Schulaustausch sie bietet – handeln zu können (vgl. Jentges et al. 2021; Laurentzen 2021; Meredig 2021; Plainer 2021). Unsere Erfahrungen im Projekt Nachbarsprache & *buurcultuur* zeigen daher, dass Konzepte aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine tragende Rolle bei der Entwicklung von vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lernszenarien für das gemeinsame Nachbarsprachenlernen in der deutsch-niederländischen Grenzregion spielen (vgl. ebd. sowie Ballweg et al. 2021; Knopp/Baranowski 2021).

### **3 Nachbarsprachendidaktik im Kontext von Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Sollten Nachbarsprachen dann im Zuge der besonderen Sprachlernvoraussetzungen, die sie haben, anders gelehrt und gelernt werden als dies beispielsweise für den klassischen Fremdsprachenunterricht der Fall ist? Mit anderen Worten: Bedarf es einer spezifischen Nachbarsprachendidaktik? Auf Basis unserer eigenen Erfahrungen und der in diesem Themenschwerpunkt publizierten Artikel lautet unsere Antwort hierauf „Ja und Nein“.

Für das „Ja“ spricht, dass viele der hier aufgenommenen Beiträge zeigen, dass die Sprachlernvoraussetzungen des Nachbarsprachenunterrichts tatsächlich andere sind als die des klassischen Fremdsprachenunterrichts oder die des Unterrichts in der Zweit- oder Herkunftssprache. Die oben beschriebene geografische, sprachliche und kulturelle Nähe von Nachbarsprachen bietet viele Möglichkeiten für den Nachbarsprachenunterricht, nicht nur im deutsch-niederländischen Kontext, wie das Projekt Nachbarsprache & *buurcultuur*, und ebenso das von Günther-van der Meij et



al. in diesem Band beschriebene Digi+-Projekt zeigen. Auch beim Nachbarsprachenlernen in anderen deutschen und europäischen Regionen kann Nähe genutzt werden. So argumentieren sowohl Cavaion als auch Hansen/Hallsteinsdóttir, dass die geografische Nähe authentische, grenzüberschreitende Kontakte ermöglicht, die das Lernen der Nachbarsprachen Italienisch-Slowenisch bzw. Deutsch-Dänisch fördern. Hierbei kann zum Erreichen nachhaltiger Lernerfahrungen neben realen grenzüberschreitenden Begegnungen auch die ‚virtuelle‘ Nähe digitaler Medien genutzt werden, wie Cavaion und Günther-van der Meij et al. in ihren Beiträgen beschreiben und wie wir auch selbst zu Pandemiezeiten im Projekt Nachbarsprache & *buurcultuur* erfahren haben (vgl. Ballweg et al. 2021; Konrad 2020 sowie die Materialangebote „Let’s talk about“ und das eMMA-Portfolio auf der Materialienwebseite des Projekts). Günther-van der Meij et al. und Cavaion zeigen außerdem, dass kulturelle Nähe und gemeinsame kulturelle Erfahrungen zum kulturreflexiven Lernen über die eigene und die nachbarsprachliche Kultur angeregt und genutzt werden sollten, auch dies deckt sich mit den im Projekt Nachbarsprache & *buurcultuur* gemachten Erfahrungen und dort erfolgreich erprobten didaktisch-methodischen Ansätzen (vgl. Jentges/Konrad 2021; Jentges/Sars 2018; Jentges/Sars 2021b).

Ein Großteil der in diesem Themenschwerpunkt erschienenen Beiträge geht jedoch auf die besonderen Sprachlernvoraussetzungen ein, die sprachliche Nähe bietet. Dies betrifft sowohl ‚echte‘ Nachbarsprachen, wie Deutsch und Niederländisch (Günther-van der Meij et al.) oder Deutsch und Dänisch (Hansen/Hallsteinsdóttir, Wild), als auch Sprachen, die aus Sicht des deutschsprachigen Gebiets im übertragenen Sinne als Nachbarsprachen verstanden werden können, wie die verwandten Sprachpaare Deutsch-Englisch (siehe Kohl-Dietrich/Rudolf) oder Französisch-Spanisch (siehe ebd. sowie Haberland/Korell). U.a. in diesen Beiträgen wird sprachliche Nähe beim Nachbarsprachenlernen eingesetzt, um bei den Lernenden und in deren Lernumgebung bereits vorhandenes sprachenübergreifendes, plurilinguales und plurikulturelles Wissen stärker zu nutzen und zu fördern. Hier zeigt sich das große Potential mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze für den Nachbarsprachenunterricht.

Die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt zeigen jedoch andererseits auch, dass die besonderen Sprachlernvoraussetzungen von Nachbarsprachen nicht immer nur als vorteilhaft für das Lernen der jeweiligen Nachbarsprache zu sehen sind. Das hängt vor allem mit sprachenpolitischen und soziolinguistischen Faktoren zusammen. So zeigen u.a. Günther-van der Meij et al., Hansen/Hallsteinsdóttir und Putzier et al., dass die bildungspolitischen Rahmenbedingungen auf einer oder beiden Seiten der Grenze das durchgängige und/oder grenzüberschreitende Lernen der Nachbarsprache nicht immer fördern. Wie Günther-van der Meij et al. und Putzier

et al. argumentieren, könnten hier in Grenzregionen bereits mit frühem Nachbarsprachenlernen ab der Vor- bzw. Grundschule wichtige Weichen gestellt werden, wenn dies denn bildungspolitisch ermöglicht und in ein durchgängiges Konzept des Nachbarsprachenlernens integriert würde. Des Weiteren sind auch die in der jeweiligen Grenzregion nicht immer nur positiven Einstellungen gegenüber der Nachbarsprache und -kultur dem Nachbarsprachenlernen nicht automatisch zuträglich (siehe Cavaion, Günther-van der Meij et al. und Putzier et al.).

Also doch eine spezifische Nachbarsprachendidaktik? Trotz der hier ausführlich erläuterten besonderen Voraussetzungen und Möglichkeiten für das Nachbarsprachenlernen möchten wir dafür plädieren, dass für den Nachbarsprachenunterricht kein gänzlich neues und komplett eigenständiges sprachdidaktisches Modell entwickelt werden muss. Mehr noch, wir sind der Auffassung, dass der Nachbarsprachenunterricht *par excellence* vor Augen führt, dass jeglicher Sprachunterricht – ob nun Unterricht in der Erst- oder Zweitsprache, in der Fremd-, Herkunfts- oder eben Nachbarsprache – kontextsensibel vorgehen sollte, also nur entsprechend der Rahmenbedingungen der konkreten Unterrichtssituation und der jeweils angestrebten Ziele erfolgen kann. So kann es im Kontext des Nachbarsprachenunterrichts nicht Ziel sein, die *eine* Themenauswahl oder das *eine* allumfassende Lehrmaterial oder den *einen* didaktisch-methodischen Vermittlungsansatz für beliebige Zielgruppen in nachbarsprachlichen Lernkontexten weltweit zu formulieren bzw. zu erstellen. Es geht viel eher darum, ganz konkret vor Ort die jeweiligen Bedürfnisse und Möglichkeiten zu eruieren, wie Rösler bereits vor gut einem Vierteljahrhundert treffend formulierte:

[Es] braucht wahrscheinlich weniger große Modelle und noch integrativere Ansätze, sondern eher Modellversuche, anhand deren Beschreibung zukünftige Lehrer sehen können, wie wichtig es ist, die jeweiligen Individuen im Lernprozeß ernstzunehmen. Je mehr die Diskussion wegkommt von inhaltlichen und prozessualen allgemeinen Vorgaben durch Didaktiker und Fachwissenschaftler mit ihren jeweiligen aktuellen Vorlieben und je stärker in der Lehreraus- und -fortbildung klar wird, daß [...] Entscheidungen, egal ob implizit als Teil des Sprachlernprozesses oder explizit mit einer gewissen institutionellen Selbständigkeit, sinnvoll immer nur in Lernziel- und Zielgruppenabhängigkeit vor Ort getroffen werden können, [...]. (Rösler 1994: 71)

Allgemeingültige Aussagen für die Auswahl von Inhalten und möglichen didaktischen Konzepten können sowohl im fremdsprachigen Unterricht allgemein als auch insbesondere in nachbarsprachlichen Unterrichtskontexten nicht zutreffend sein. Sie können sinnvoll immer nur abhängig von der jeweiligen individuellen Lern- und Lehrsituation getroffen werden.



Unserer Meinung nach bieten die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt einen facettenreichen Einblick in unterschiedliche nachbarsprachliche Lern- und Lehrsituationen, deren jeweilige institutionelle und teils auch bildungspolitische Vorgaben und Rahmenbedingungen sowie – abhängig beispielsweise von sprachlicher oder geografischer Nähe oder auch angestrebten Lernzielen – ganz verschiedene didaktisch-methodische Vorgehensweisen.

Es dürfte aber kein Zufall sein, dass sich alle Beiträge in diesem Band letztlich stark an mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen orientieren und daraus schöpfen. Sie veranschaulichen sehr gut, wie mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Rahmen des Lernens und Lehrens von Nachbarsprachen kontextsensibel vorgehen können, wie es auch Duarte und Günther-van der Meij in ihrem holistischen Modell für mehrsprachige Bildung (2018, siehe Abb. 2) zeigen. Auch wenn Duarte/Günther-van der Meij in diesem Modell Nachbarsprachen nicht explizit nennen, fällt auf, dass das Spektrum an mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in Abhängigkeit von Zielen (i.e. *Aim*), Sprachen (i.e. *Languages*) und Interessengruppen (i.e. *Stakeholders*) – also abhängig vom jeweiligen Lernkontext – Raum für die Integration von Nachbarsprachen (z.B. als Minderheitensprachen, Dialekte, typologisch verwandte und/oder geografisch koexistente Sprachen) in einem holistischen Sprachcurriculum bietet, das so auch der plurilingualen und plurikulturellen Lebenswelt der Sprachlerner von Nachbarsprachen Rechnung trägt.

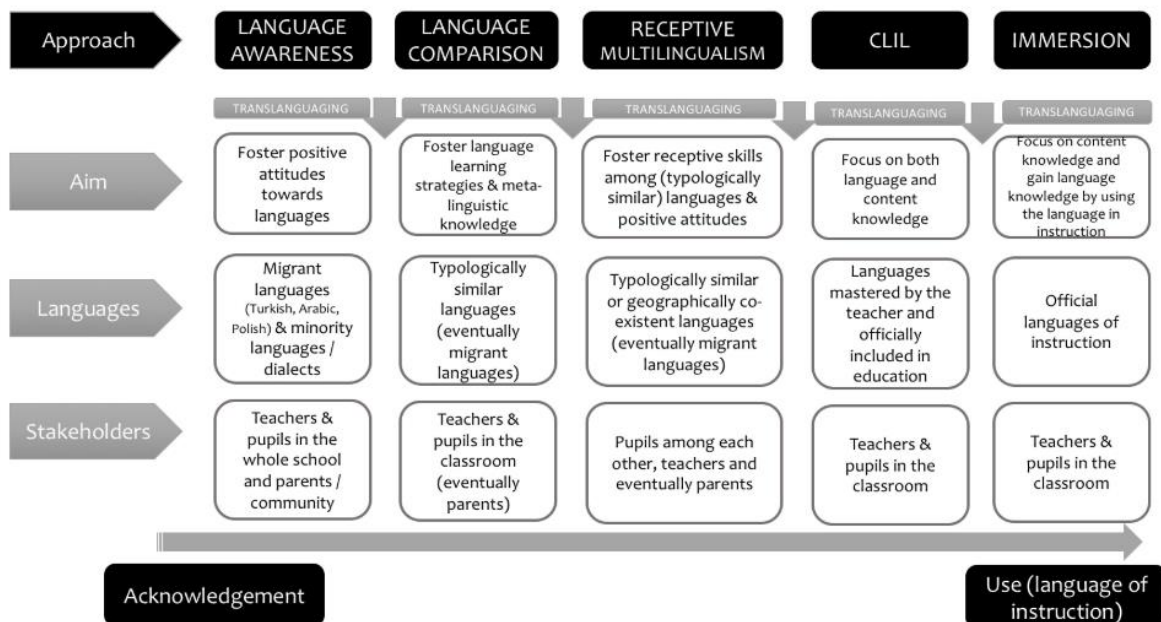


Abb. 2: „Holistic Model for Multilingualism in Education“ (Duarte & Günther-von der Meij 2018: 29)

Für die im Modell beschriebenen Ansätze finden sich dann auch zahlreiche Beispiele in den vorliegenden Beiträgen dieses Themenschwerpunkts, wie etwa ganz allgemein im Modell einer deutsch-dänischen Nachbarsprachendidaktik von Hansen/Hallsteinsdóttir.

Ein spezifischer Fokus auf sprach- und kulturbewusstseinsfördernde Konzepte kommt in den von Cavaion, Günther-van der Meij et al. und Wild beschriebenen Projekten zum Tragen. Cavaion, deren Projekt im slowenisch-italienischen Grenzgebiet verortet ist, regt mit ihrer multimedialen Sprachbiografie für grenzüberschreitende Kontakte die Reflexion über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede an und fördert so vor allem die Ausbildung von Kulturbewusstsein beim Kontakt mit dem Nachbarn/der Nachbarin (vgl. auch Ballweg et al. 2021). Günther-van der Meij et al. und Wild, die im niederländisch-deutschen bzw. dänisch-deutschen Kontext arbeiten, stellen unter anderem Aufgabenformate vor, die erst einmal das Bewusstsein für die Nachbarsprache und andere in der Umgebung anwesende Sprachen fördern und so die Ausbildung einer positiven Haltung gegenüber diesen Sprachen anregen.

Eine besonders prominente Rolle in den hier zusammengestellten Texten zum Nachbarsprachenlernen spielen aber Unterrichtsaktivitäten und Aufgabenformate, die auf Sprachvergleich und dem Einsatz rezeptiver Mehrsprachigkeit beruhen (siehe Günther-van der Meij et al., Haberland/Korell, Kohl-Dietrich/Rudolf und Wild). Wie schon Duarte und Günther-von der Meij (2018) in ihrem Modell implizieren und wie wir oben ebenfalls ausführen, bietet die sprachliche Nähe vieler Nachbarsprachen hier besondere Möglichkeiten (vgl. auch Knopp/Baranowski 2021). Diese Ansätze tragen dann auch nicht nur zur Ausbildung eines übergreifenden metasprachlichen Bewusstseins bei, sondern begünstigen durch den bewussten Fokus auf Transferbasen zwischen den zu vergleichenden Nachbarsprachen auch die Förderung von Sprachlernstrategien und den Einsatz von Rezeptiver Mehrsprachigkeit und Interkomprehensionsstrategien, welche dann wiederum auf andere Sprachlernkontexte und mehrsprachige Kommunikationssituationen übertragbar sind.

Außerdem zeigen einzelne, in den Texten vorgestellte didaktische Ansätze, dass nachbarsprachliches Lernen sich durchaus auch für mehrsprachige Sprachunterrichtskonzepte eignet, die sprachliches und inhaltliches Lernen verknüpfen. So zeigen Günther-van der Meij et al., dass die vielfältigen Überschneidungen im Sachunterrichtscurriculum an deutschen und niederländischen Grundschulen es ermöglichen, dass auch auf Grundschulniveau bereits Content-Language-Integrated-Learning (CLIL) in der Nachbarsprache stattfinden kann, über das sich die Lernenden dann auch über die Grenzen hinweg austauschen können. Putzier et al. wiederum argumentieren, dass gerade auch beim frühen Fremdsprachenlernen die Immersion

in der Nachbarsprache einen großen Beitrag zur Bereitstellung authentischen Sprachinputs, aber auch zur Aufwertung der Nachbarsprache Polnisch beitragen kann. Gleichzeitig ermöglicht die geografische Nähe den Einsatz muttersprachlicher Lehrkräfte in der Nachbarsprache, was dem Immersionsprinzip besonders förderlich ist und die authentische grenzüberschreitende Lebenswelt der Kinder vor Ort widerspiegelt.

Es zeigt sich also, dass Nachbarsprachenlernen sich aufgrund seiner besonderen Sprachlernvoraussetzungen wiederum besonders gut für die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Prinzipien im Sprachunterricht eignet und so die plurilingualen und plurikulturellen Ressourcen der mehrsprachigen Lebenswelt in europäischen Grenzregionen und darüber hinaus für das Sprachenlernen genutzt werden können.

## 4 Beiträge des vorliegenden Themenheftes

Die vorliegenden Beiträge sind teils von im deutschsprachigen Raum Tätigen, teils von Autorinnen und Autoren, die in den Nachbarregionen Deutschlands tätig sind, verfasst worden. Wie oben verdeutlicht überschneiden sich die Beiträge in der Beschreibung möglichen didaktisch-methodischen Vorgehens, das das Nachbarsprachenlernen mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen verbindet. Trotz dieser Überschneidungspunkte zeigen sich in den Texten jeweils sehr kontextspezifische Voraussetzungen des Nachbarsprachenlernens. Wir haben uns daher entschlossen, die Texte nicht thematisch oder alphabetisch, sondern geografisch anzuordnen. Wir bewegen uns dabei, bis auf einen kleinen Ausflug an die italienisch-slowenische Grenze, entlang der Grenzen der Bundesrepublik Deutschland vom Norden (Dänemark-Deutschland: Hansen/Hallsteinsdóttir) über den Osten (Polnisch als Nachbarsprache in Deutschland: Putzier et al.), den Süden (Nachbarsprachenlernen entlang der italienisch-slowenischen Grenzregion: Cavaion) und Südwesten (Spanisch nach der Nachbarsprache Französisch in Baden-Württemberg: Haberland/Korell), den Westen (Nachbarsprachenlernen in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen: Kohl-Dietrich/Rudolf; Nachbarsprachenlernen in der Grenzregion Deutschland-Niederlande: Günther-van der Meij et al.) zurück zur nördlichen Grenze mit Dänemark (Wild).

Auf dänischer Seite der nördlichen Grenzregion des deutschsprachigen Raums (Schleswig-Holstein) sind **Camilla F. Hansen & Erla Hallsteinsdóttir** im Rahmen des Interreg-Projekts *KursKultur 2.0* tätig. In ihrem Beitrag gehen sie auf die Voraussetzungen des Nachbarsprachenlernens im deutsch-dänischen Kontext ein und skizzieren methodisch-didaktische Grundlagen für eine regionale Nachbarsprachendidaktik aus Sicht des Projektes.

Ähnlich gehen **Agnieszka Putzier, Bernhard Brehmer und Justyna Hryniewicz-Piechowska** in ihrem Artikel zum Unterricht in der Nachbarsprache Polnisch in der deutsch-polnischen Grenzregion in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg vor. Neben einer detaillierten Beschreibung von Lehr- und Lernmaterialien für die durchgängige Vermittlung der Nachbarsprache Polnisch von der Kita bis zur weiterführenden Schule, die im Rahmen des Interreg-Projektes *Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – Schlüssel für die Kommunikation in der Euroregion Pomerania* entwickelt wurden, wird auch besprochen, inwiefern die derzeitigen curricularen Rahmenbedingungen angepasst werden müssten, um durchgängiges Nachbarsprachenlernen in der Region optimal zu ermöglichen.

Der Artikel von **Irina M. Cavaion** erweitert die Perspektive auf das Nachbarsprachenlernen im europäischen Ausland, nämlich auf die Grenzregion Italien-Slowenien. Cavaion argumentiert, dass gerade Nachbarsprachenlernen in einer Grenzregion, die aufgrund ihrer Geschichte als Grenze zwischen Ost und West vorbelastet ist, besonders von grenzüberschreitenden Austauschbegegnungen profitieren kann. Sie verdeutlicht aber auch, wie wichtig eine aktive Rolle von Lehrenden und Lernenden beim Aufbau eines ganzheitlichen didaktischen Konzeptes für das grenzüberschreitende Nachbarsprachenlernen ist.

**Svenja Haberland & Johanna Lea Korell** gehen in ihrem Beitrag auf Tertiärsprachenunterricht, nämlich Spanisch nach Französisch in den Grenzregionen zu Frankreich (Saarland und Baden-Württemberg) ein. Sie analysieren gängige, auf dem deutschsprachigen Schulmarkt eingesetzte Lehrmaterialien für Spanisch unter mehrsprachigkeits- und nachbarsprachendidaktischen Gesichtspunkten im Hinblick auf die Einbindung des Französischen auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene und geben Anregungen für einen stärkeren Einbezug einer Nachbarsprachendidaktik (Spanisch nach Französisch) für den schulischen Spanisch-Unterricht in Deutschland.

Interkomprehensionsdidaktik und Sprachmittlung als eine Nachbarsprachendidaktik, die auch für den institutionalisierten schulischen Fremdsprachenunterricht in Deutschland eine integrative Mehrsprachigkeit fördern will, stehen im Beitrag von **Dorothee Kohl-Dietrich & Ann-Christin Rudolf** im Mittelpunkt. Nachbarsprachendidaktik wird hier typologisch verstanden, und somit eben nicht auf geographisch direkte Nachbarsprachen bezogen, sondern auf Sprachen, die derselben Sprachfamilie angehören oder viele gemeinsame Transferbasen aufweisen. Hierzu werden zwei Fallstudien aus dem Englisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe exemplarisch präsentiert.

Ebenfalls im Rahmen eines Interreg-Projekts entstanden, ist *Digi+*: *Eine zweisprachige digitale Lernumgebung zur Heranführung an die Nachbarsprache im Sachunterricht in den Niederlanden und Deutschland*, die sich an 8- bis 10-jährige Grundschüler in der deutsch-niederländischen Grenzregion richtet. In ihrem Artikel beschreiben **Mirjam Günther-van der Meij, Lukas Urbanek, Gunther De Vogelaer, Jordi Jager und Joana Duarte** die didaktischen Prinzipien des Nachbarsprachenlernens, die beim Entwickeln der Lernumgebung federführend waren. Außerdem beschreiben sie die Ergebnisse einer Pilotstudie zur Nutzung der Lernumgebung, die sowohl die sprachlichen Gewohnheiten, die Einstellungen gegenüber der jeweiligen Nachbarsprache als auch die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden auswertet.

Schlussendlich angekommen im Norden der Bundesrepublik Deutschland beschäftigt sich der Text von **Kathrin Wild** wiederum mit dem Potential mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze für den Unterricht in der deutsch-dänischen Grenzregion. Auf Basis einer breiten Literaturstudie zu sprachübergreifenden, sprachvernetzenden Unterrichtskonzepten stellt Wild ein Pilotprojekt an einer dänischen Sekundarschule vor, welche ein sprachübergreifendes, an sprachvernetzendem Lernen orientiertes Unterrichtsfach, das *Sproglab*, eingeführt hat. Im Beitrag stellt Wild das dem Fach zugrundeliegende didaktische Konzept anhand exemplarischer Aufgaben vor und präsentiert die Ergebnisse einer auf Blogs von Schülerinnen und Schülern beruhenden ersten Evaluation des Projekts.

## 5 Ausblick

Das vorliegende Themenheft dürfte zeigen, dass Nachbarsprachenlernen dem breiten Fächer von Sprachlernsituationen eine Extra-Facette hinzufügt, die nachdrücklich verdeutlicht, dass alle Sprachen kontextsensibel gelehrt und gelernt werden müssen, um den mehrsprachigen Lebenswelten der heutigen Sprachlernenden Rechnung zu tragen. Hierzu eignen sich mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtskonzepte besonders dann, wenn sie kontextsensibel eingesetzt werden und damit den besonderen Sprachlernvoraussetzungen des nachbarsprachlichen Lernens Rechnung tragen.

Die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt zeigen aber auch, dass Rahmenbedingungen pro Region teilweise sehr unterschiedlich sein können. Gerade auch grenzüberschreitend kann Status der Nachbarsprache und bildungspolitisches Interesse am Nachbarsprachenlernen sehr unterschiedlich sein. Viele Projekte, die hier dokumentiert sind, sind im Rahmen von Interreg-Förderungen entstanden. Das ist gut, bedeutet gleichzeitig aber auch, dass die Projekte zeitlich begrenzt sind und die

Verstetigung und Implementierung in ein nachhaltiges Nachbarsprachencurriculum damit nicht garantieren können.

Abschließend danken wir zunächst allen Autorinnen und Autoren, die bereit waren, ihre Erfahrungen, theoretischen Überlegungen und Forschungsergebnisse mit uns und einer interessierten Leserschaft zu teilen. Ebenso gilt unser Dank all denen, die sich als nicht direkt am Themenheft Beteiligte bereit erklärt haben, Reviews zu übernehmen und kritisches, aber immer konstruktives Feedback gegeben haben: Neben den Autorinnen und Autoren der Beiträge, die sich teilweise gegenseitig begutachtet haben, gilt auch Sandra Ballweg, Eva Schmidt und Elisabeth Venohr unser Dank für kritisches Lesen und hilfreiches Feedback!

Dem Redaktionsteam der ZIF danken wir für eine hervorragende Zusammenarbeit und immer sehr schnelles und positives Feedback.

Nijmegen, im Februar 2022

Eva Knopp & Sabine Jentges

## Literatur

- Bakker, Frens (2017): *Waar scheiden de dialecten in Noord-Limburg?* Utrecht: LOT.
- Ballweg, Sandra, Jentges, Sabine & Adamczak-Krystofowicz, Sylwia (2021): eMMA – ein digitales Portfolio zur Begleitung von Schüler\*innenaustauschen. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): 177–190.
- Baur, Rupprecht S. & Chlosta, Christoph (2010): Sprachlernvoraussetzungen: Nachbar- und Herkunftssprachen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett, 245–248.
- Boonen, Ute K. & Harmes, Ingeborg (2013): *Niederländische Sprachwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (2018): A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4:2, 24–43.
- Frank, Simone & Jentges, Sabine (2021): Mit Nachbarsprachen neue Welten entdecken: Außerschulisches Lernen und implizite Lernwege im Austausch. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): 105–128.



- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Jentges, Sabine (Hrsg.) (2021): *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Jentges, Sabine; Knopp, Eva; Chrissy, Laurentzen & Van Mulken, Margot (2021): Deutsch oder Niederländisch? Deutsch und Niederländisch! Zur kommunikativen Effizienz von rezeptiver Mehrsprachigkeit in deutsch-niederländischen Schulaustauschbegegnungen. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): 265–296.
- Jentges, Sabine; Knopp, Eva M. & Sars, Paul (i. Dr.): „In Venlo gibt es viel Niederländisch, aber auch Englisch und Deutsch“ – A workshop on receptive multilingualism in the neighbour language. In: North, Brian; Piccardo, Enrica; Goodier, Tim; Fasoglio, Daniela; Margonis, Rosanna & Rüschoff, Bernd (Hrsg.): *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume, examples from practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jentges, Sabine & Konrad, Tina (2021): Materialkonzeption für kulturreflexives Lernen im Austausch. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): 151–176.
- Jentges, Sabine & Sars, Paul (2018): Ich sehe was, was du nicht siehst ... Urbanes Raumerleben und Linguistic landscaping in und für deutsch-niederländische/n Schulaustauschprojekte/n. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Janíková, Vera (Hrsg.): *Linguistic landscape und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang, 21–54.
- Jentges, Sabine & Sars, Paul (2019): ‚Nabijheid benutten‘ in het leerproces. Het project Nachbarsprache & buurcultuur. *Levende Talen Magazine* 106: 4, 12–16.
- Jentges, Sabine & Sars, Paul (2021a): Nachbarsprachen und -kulturen im Austausch gemeinsam lernen – Eine Einführung. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): 1–10.
- Jentges, Sabine & Sars, Paul (2021b): Forschung in der Unterrichtspraxis: Sprache und Zeichen im deutsch-niederländischen Schulaustausch entdecken. In: Ziegler, Evelyn & Marten, Heiko F. (Hrsg.): *Linguistic Landscapes im deutsch-sprachigen Kontext: Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten*. Frankfurt am Main: Lang, 427–450.
- Knopp, Eva & Baranowski, Horst (2021): Möglichkeiten und Grenzen des Sprachvergleichs im Nachbarsprachenunterricht: Das Fach *taal* an der Euregio Realschule in Kranenburg. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): 217–246.
- Konrad, Tina (2020): Wir bleiben in Kontakt – Der grenzüberschreitende Austausch geht trotz Corona weiter. In: Hermann, Jana (Hrsg.): *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*. Online: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/neuigkeiten-und-veranstaltungen/neuigkeiten/jetzt-verfuegbar-magazine-nachbarsprache/> (01.02.2022).

- Krämer, Philipp (2021): „Nachbarschaftliche Sprachpolitik in Deutschlands Grenzregionen: Errungenschaften und Erwartungen.“ Unveröffentlichte Präsentation zum Kongress „Nachbarsprachen/Sprachnachbarn in Forschung, Bildung und Politik“, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 3.-4. September 2021. <https://nachbarsprachen-sprachnachbarn.de/nachbarschaftliche-sprachpolitik-in-deutschlands-grenzregionen-errungenschaften-und-erwartungen/> (01.02.2022).
- Laurentzen, Chrissy (2021): *Inklusive Mehrsprachigkeit* als mögliche Kommunikationsstrategie in realen Begegnungssituationen. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): 247–264.
- Meredig, Henning (2021): Herausforderungen und Strategien bei ersten Austauschbegegnungen im grenznahen deutsch-niederländischen Schulkontext. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): 87–101.
- Plainer, Julia (2021): Sprechen durch Schreiben – Wie Schüler\*innen sich in mehrsprachigen „Schreibgesprächen im Austausch“ inhaltlich austauschen und gemeinsam lernen. In: Jentges, Sabine (Hrsg.): 193–216.
- Raasch, Albert (Hrsg.) (2000): *Fremdsprachen - Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raasch, Albert & Wessela, Eva (Hrsg.) (2008): *Europäische Nachbarschaftspolitik: Soziale Kohäsion durch Sprache*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.

---

**Kurzbio:**

**Eva Knopp** ist Assistant Professor für Deutsche Sprachwissenschaft und Mehrsprachigkeitsforschung an der Radboud Universität in Nijmegen (Niederlande). Im Interreg-Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* war sie Teil des wissenschaftlichen Monitoring-Teams.

Arbeitsschwerpunkte: Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung, Forschung zu Mehrsprachigkeit, Literacy und Sprachbewusstsein in Spracherwerbsprozessen, Monitoring zweisprachiger und mehrsprachiger Bildungsgänge.

**Sabine Jentges** ist Associate Professor für Deutsch als Fremdsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Radboud Universität in Nijmegen (Niederlande). Das von ihr mitinitiierte Interreg-Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* hat sie wissenschaftlich begleitet.

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Mehrsprachigkeits- und Nachbarsprachendidaktik, Kultur- und Landeskundedidaktik, Lehrmaterialkonzeption und -analyse.

**Anschrift:** Radboud Universiteit  
Faculteit der Letteren  
Departement Moderne talen en culturen  
Erasmuslaan 1  
6525 HT Nijmegen  
Nederland  
[eva.knopp@ru.nl](mailto:eva.knopp@ru.nl)  
[sabine.jentges@ru.nl](mailto:sabine.jentges@ru.nl)