

ALEKSANDRA ŁYP-BIELECKA

Uniwersytet Śląski
olalypbielecka@poczta.onet.pl

Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht

The principles of the tertiary language teaching
and their reflection in the selected GFL textbooks
for beginners

ABSTRACT. English is taught in almost all European countries as the first foreign language. German (similar to French) comes only to the rank of the second or even the third foreign language. This situation resulted in the introducing and in the rapid development of the tertiary language teaching and learning, whose main principles are inter alia: raising student's awareness, reading comprehension as the basis of foreign language learning and the striving for the facilitating of the learning process. The article discusses whether and to what extent the above-mentioned principles are reflected in the selected GFL textbooks for beginners.

KEYWORDS: foreign language teaching and learning; third language teaching and learning; multilingualism.

1. ZUR LAGE DES DEUTSCHEN ALS TERTIÄRSPRACHE IN EUROPA

Die deutsche Sprache gehört mit ihren 105 Millionen Muttersprachlern, 100 Millionen (nach groben Schätzungen) Deutsch als Zwei- bzw. Fremdsprache Sprechenden und zusätzlichen über 15 Millionen DaF-Lernenden ohne Zweifel zu den wichtigsten (Fremd-)Sprachen der Welt. Obwohl nur

auf einem Kontinent, Europa, in sieben mitteleuropäischen Staaten (Deutschland, Österreich, Lichtenstein, Schweiz, Luxemburg, in kleinen Teilen von Belgien und in der Provinz Bozen-Südtirol in Italien) als Muttersprache gesprochen, wird sie heutzutage jedoch in über 120 Staaten weltweit (Auswärtiges Amt 2015, 9–16) gelehrt und unterrichtet. Dieses rege Interesse am Deutsch ist, wie Ammon (2010b) feststellt,

einesteils Nachwirkung seiner historischen Bedeutung, vor allem als Wissenschaftssprache. Andernteils hat [...] [es – AŁB] eine fortdauernde Stütze in der Wirtschaftskraft seiner Mutterländer, deren politischem Gewicht, der führenden Stellung in wichtigen Technologien, dem attraktiven Bildungswesen und der Teilhabe am internationalen Informationsaustausch und dem Tourismus.

Nach der aktuellen Datenerhebung (Auswärtiges Amt 2015: 6) gibt es heutzutage rund um die Welt etwa 15,4 Millionen DaF-Lernende. Seit der letzten Datenerhebung 2010 ist die Zahl der Lernenden erfreulicherweise um 0,5 Millionen gestiegen (nachdem sie jedoch zwischen 2000 und 2010 um über 5 Millionen, von 20,1 Mio. 2000 auf 14,9 Mio. 2010 gesunken ist), dabei erfreut sich Deutsch vor allem in Asien, Lateinamerika, Afrika, im Nahen und Mittleren Osten wachsender Beliebtheit. Die meisten Deutschlernenden gibt es jedoch nach wie vor in Europa, wo etwa 9,4 Millionen Menschen (61% aller DaF-Lernenden weltweit) Deutsch lernen, wobei Polen mit seinen 2.288.125 Deutschlernenden, davon 2.139.070 im Schulbereich (Auswärtiges Amt 2015: 14) zweifellos eine wahre Hochburg des Deutschlernens ist. Zwar bedeuten diese Angaben einen kleinen Rückgang im Schulbereich um 189.870 DaF-Lernende im Vergleich zum Jahr 2010, da aber das polnische Bildungswesen seit einigen Jahren unter einem einschneidenden demografischen Einbruch leidet, der die Schülerzahlen in den letzten fünf Jahren um 25% zurückgehen ließ und die Zahl der Deutschlernenden sich dagegen nur um 8% verringerte (was zweifelsohne mit der Einführung der zweiten Pflichtsprache ab der ersten Klasse des Gymnasiums zusammenhängt), kann man immerhin vom andauernden Erfolg des DaF-Unterrichts in Polen sprechen. Als die weiteren Länder, in denen sich Deutsch, den Angaben des Auswärtigen Amtes (2015) gemäß, der größten Popularität erfreut, wären Großbritannien (1.547.994 DaF-Lernende insgesamt, davon 1.533.840 im Schulbereich), die Russische Föderation (1.546.062 / 1.129.018), Frankreich (1.005.444 / 998.749), die Ukraine (715.460 / 639.043), die Türkei (467.813 / 450.000), Italien (434.881 / 398.483) und die Niederlande (411.895 / 380.000) zu nennen.

In fast allen europäischen Ländern wird jedoch die deutsche Sprache immer als die zweite bzw. weitere Fremdsprache gelernt, nach dem auf Platz eins der meistgelernten Sprachen der Welt unangefochten rangierten

Englisch. Wie man in der gemeinsamen Veröffentlichung von Eurydice und Eurostat „Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen Europas“ (2012: 11) liest:

ist [Englisch – AŁB] in nahezu allen Ländern auf allen Bildungsstufen bei weitem die am häufigsten unterrichtete Fremdsprache. Die Tendenzen seit 2004/2005 zeigen für alle Bildungsstufen und insbesondere für den Primarbereich einen Anstieg des Anteils der Schüler, die Englisch lernen [...]. Im Schuljahr 2009/2010 lernten in der EU durchschnittlich 73% der Schüler im Primarbereich Englisch [...]. In Sekundarbereich I und im allgemeinbildenden Sekundarbereich II lag dieser Anteil bei über 90%. Im berufsvorbereitenden und berufsbildenden Sekundarbereich II betrug er 74,9%.

In manchen Ländern (u.a. Dänemark, Deutschland, Malta, Schweden, Spanien, Niederlande, Norwegen, Zypern) wird Englisch sogar als Pflichtsprache von den zentralen bzw. obersten Bildungsbehörden vorgeschrieben (vgl. Schlüsselzahlen 2012: 47), in anderen Ländern (wie Bulgarien, Frankreich, Polen, Tschechische Republik, Ungarn,) wird zwar keine Fremdsprache explizit als (erste) Pflichtfremdsprache vorgeschrieben, in der Praxis wird aber meistens Englisch als die erste Fremdsprache gelernt (vgl. dazu Schlüsselzahlen 2012: 46). Englisch ist auch „die einzige Sprache, für die in fast allen Ländern Empfehlungen oder Vorschriften für alle drei Bildungsstufen ausgesprochen werden“ (Schlüsselzahlen 2012: 49).

Auch an den Universitäten aller EU-Länder werden immer mehr Lehrgänge auf Englisch angeboten und wie die Statistiken zeigen, wird Englisch heutzutage zu der (fast) einzig geltenden Sprache in den Naturwissenschaften (93% aller Publikationen) und langsam auch in den Sozialwissenschaften (76% aller Publikationen) (vgl. Ammon 2010a; 2010b). Die Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache ist demgegenüber zwischen 1970 und 2005 immens geschrumpft: In den Naturwissenschaften wurden 1970 noch 10% aller Publikationen auf Deutsch verfasst und heutzutage nur noch 1% (!), in den Geisteswissenschaften sieht die Situation des Deutschen um Einiges besser aus: 1970 waren es ca. 9% und 2005 6,9% aller Publikationen, die deutschsprachig waren, was dem Deutschen den dritten Rang nach Englisch 76% und Französisch 7,2% beschert.

Ob es in den Geisteswissenschaften [dabei – AŁB] noch „Nischenfächer“ gibt, in denen Deutsch eine bedeutende internationale Rolle spielt, ist nicht zuverlässig erforscht. Am ehesten sind es – aufgrund verschiedener Indizien – die folgenden Fächer in dieser Rangordnung: deutsche Sprache und Literatur, Archäologie, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Philosophie und Theologie, Ägyptologie, Indogermanistik, Judaistik, Orientalistik und Slawistik (Ammon 2010b).

Ebenfalls die Studiengänge mit Englisch als Sprache der Lehre in den Anfangssemestern, die von deutschen Universitäten im Zuge der Internationalisierung immer häufiger angeboten werden, können einerseits zwar die Stellung der deutschen Sprache sogar stärken, wenn die Studierenden im Laufe ihrer Lehre dann Deutsch lernen würden, sie könnten aber, wie auch Ammon (2010) bemerkt, „sie aber sicher beeinträchtigen, wenn die Studierenden im Laufe des Studiums kein Deutsch lernen müssen“.

Abgesehen jedoch von bildungspolitischen Entscheidungen in Deutschland bzw. in den anderen deutschsprachigen Ländern, kristallisiert sich seit mehreren Jahren weltweit immer deutlicher die (bereits oben erwähnte) Tendenz heraus, „dass Deutsch mehrheitlich als 2. Fremdsprache gelernt wird und die Förderung von Mehrsprachigkeit in Bildungssystemen für Deutsch daher von entscheidender Bedeutung ist.“ (Auswärtiges Amt 2015: 6).

2. ZU DEN WICHTIGSTEN PRINZIPIEN DER TERTIÄRSPRACHENDIDAKTIK

Die deutliche Vorherrschaft des Englischen als der ersten Fremdsprache und die stetige Zurückdrängung des Deutschen (und anderer bedeutender (europäischer) Sprachen) zur Rolle der zweiten bzw. der weiteren zu erlernenden Fremdsprache hatte zur Folge, dass man sich verstärkt der Etablierung und Erforschung der sog. Tertiärsprachendidaktik zuwandte (wobei man unter dem Begriff der Tertiärsprache entweder nur die zweite zu erlernende Fremdsprache (= L3, wobei L1 = Muttersprache, L2 = erste Fremdsprache / Sekundärsprache) bzw. alle Fremdsprachen, die nach der ersten Fremdsprache gelernt werden, verstand (Tertiärsprache = L3, L4, L5...), vgl. dazu Hufeisen, Marx 2005: 147; Boeckmann 2006: 38; Hufeisen 2000: 6; Chłopek 2011: 20f.), in deren Rahmen das Konzept *DaFnE* (Abk. für: *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*) am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz initiiert und dann u.a. an der Technischen Universität in Darmstadt weiterentwickelt wurde. Dabei ging es hauptsächlich darum,

Lehr- und Lernmaterialien für die Zielgruppen zu entwickeln, die Deutsch (beginnen zu) lernen und vorher bereits Englisch gelernt haben. Das Deutschlernen sollte nicht wieder bei imaginären Null beginnen, sondern auf den vorhandenen Englischkenntnissen aufbauen, die vorhandenen Fremdsprachenlernstrategien mit einbeziehen und so Deutsch als einfacher und schneller zu lernen darstellen, weil Synergien genutzt wurden (Hufeisen 2011: 268–269).

Diese Herangehensweise an das Erlernen der deutschen Sprache als Tertiärsprache begleitet von dem Erkenntnis, dass „[d]er L3- bis Ln-Unterricht

[...] keine phasenverschobene Kopie des L2-Unterrichts sein [darf – AΛB]; er muss die dort gemachten Lernerfahrungen konsequent nutzen“ (Bär 2004: 163) hatte zur Folge, dass die L3-Didaktik eine konzeptionelle Erweiterung um neue Aspekte erfahren hat, u.a.

1. eine wesentlich stärkere Zuwendung zum kognitiven Lernen, das auf die Entfaltung von Sprachbewusstheit (u.a. durch Sprachvergleich) hinzielt, wobei der Muttersprache und der Sekundärsprache „eine besondere Rolle als ‚Türöffner‘ für Sprachbewusstsein zu[kommt]“ (Neuner 2009: 4)
2. die Entwicklung der Sprachlernbewusstheit (z.B. durch Einübung und Erweiterung von Lerntechniken und Lernstrategien),
3. die Inhaltsorientierung (durch Einbezug von altersgemäßen Inhalten und der eigenen Welt der Lernenden) und Textorientierung (durch Entwicklung von entsprechenden Verstehens- und Lesestrategien, Einbezug neuer, zeitgemäßer Textsorten, wie E-Mail, Blogeintrag u.a.).

Die entsprechende Berücksichtigung der obigen Aspekte im DaFne-Unterricht und (was damit einhergeht) bei der Entwicklung von DaFne-Unterrichtsmaterialien soll sowohl zur sichtlichen Ökonomisierung und Beschleunigung des Lernprozesses, als auch zur Motivierung und Aktivierung der Lernenden führen. Dies ist besonders dann von großer Bedeutung, wenn man bedenkt, dass für das Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache in den meisten schulischen Curricula (viel) weniger Zeit vorgesehen wird als für das Erlernen der L2 (also des Englischen). Bei den Prüfungen (z.B. dem Abitur) wird jedoch gewöhnlicherweise davon ausgegangen, dass das Sprachniveau in der L2, die meistens jahrelang (z.B. in Polen etwa 13–14 Jahre lang vom Kindergarten bis zum Abitur) gelernt wurde, und in der zweiten/weiteren Fremdsprache (deren Erlernen sich meistens auf 3 bis höchstens 6 Jahren erstreckt, oft bei einer viel niedrigeren Stundenzahl) gleich sein sollte (vgl. dazu auch Kursiša, Neuner 2006: 7), was also eindeutig erfordert, dass „[m]an [...] „konzentrierter bei der Sache“ sein [muss]“ (Kursiša, Neuner 2006: 4).

3. DIE PRINZIPIEN DER TERTIÄRSPRACHENDIDAKTIK UND IHRE WIDERSPIEGELUNG IN DEN AUSGEWÄHLTEN WERKEN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT FÜR ANFÄNGER

Das DaFne-Konzept ist ohne Zweifel vor allem im Unterricht für Anfänger tragfähig. Wie auch Raasch (1990: 139) konstatiert: „Deutsch als zweite Fremdsprache hebt sich in den Anfangsjahren des Unterrichts charakteristisch von „Deutsch als erster Fremdsprache“ ab, doch verringert sich der

Unterschied zunehmend und verliert sich möglicherweise im dritten/vierten Lernjahr“. Wenn man dazu in Betracht zieht, dass die ersten drei Jahre des DaF-Unterrichts oft die Hälfte (bzw. sogar mehr als die Hälfte) der gesamten Zeit ausmachen, die für das Erlernen der zweiten Fremdsprache in dem schulischen Curriculum vieler Länder ausmachen, begreift man, wie große Rolle eben den ersten drei Jahren des DaF(nE)-Unterrichts zugeschrieben werden sollte.

Obwohl sich jedoch die Tertiärsprachenforschung seit ihren Anfängen Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre ziemlich schnell wachsender Popularität erfreute, fanden ihre (theoretischen) Erkenntnisse erst nicht allzu oft ihre (praktische) Umsetzung in den auf dem Markt vorhandenen Materialien für DaF-Unterricht. 1990 stellte Kleppin fest, dass keins von den damaligen DaF-Lehrwerken der Tatsache Rechnung trage, Deutsch würde hauptsächlich als die zweite/weitere Fremdsprache nach dem Englischen erlernt. Zu einer ähnlichen Erkenntnis kam einige Jahre später Krumm (1996). In derselben Zeit bemerkte jedoch Hufeisen (1993), dass sich in zwei von ihr analysierten Werken *Deutsche Sprachenlehre für Ausländer* (Schulz, Griesbach) und *Deutsch aktiv* (Neuner, Schmidt, Wilms, Zirkel) bereits erste Anzeichen der Berücksichtigung von Erkenntnissen der Tertiärsprachendidaktik feststellen ließen: Im ersten Werk wurde nämlich u.a. die Grammatik teilweise kontrastiv deutsch-englisch erläutert, im zweiten sind deutsch-englische Wortvergleiche zu finden.

Wie spiegeln sich die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik (besonders im Bereich der Entwicklung der Sprachbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit) in den heutigen Lehrwerken für den DaF-(Anfänger-)Unterricht wider? Wurden in den letzten 20 Jahren in dieser Hinsicht bemerkenswerte Fortschritte gemacht, oder bleiben die Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung weiterhin nur bzw. vorwiegend im Bereich des Theoretischen?

Um diese Frage beantworten zu können, wurden die ersten Bände von zehn der heute in den polnischen Schulen (Gymnasien und Oberschulen) eingesetzten Lehrwerke für den DaF-Anfängerunterricht gesichtet. Analysiert wurden sowohl Werke, die von polnischen Autoren, als auch von deutschen (ggf. deutsch-polnischen) bzw. internationalen Autorenteamen in den letzten 15 Jahren (mit Ausnahme von *Tangram*) verfasst wurden:

1. Dallapiazza, R.-M., von Jan, E., Schönherr, T. 1998. *Tangram*. Hueber.
2. Funk, H., Kuhn, Ch., Demme, O., Bayerlein, O. 2006. *studio d*. Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen.
3. Glas-Peters, S., Pude, A., Reimann, M. 2012. *Menschen*. Lehr- und Arbeitsbuch. Hueber.
4. Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T., Funk, H. 2013. *Geni@l klick*. Langenscheidt.

5. Kopp, G., Frölich, K. 2001. *Pingpong Neu*. Lehr- und Arbeitsbuch. Hueber.
6. Kościelniak-Walewska, E., Kosacka, M. 2014. *Deutschtour*. Nowa Era.
7. Motta, G. 2009. *Magnet*. Lehr- und Arbeitsbuch. Lektor Klett.
8. Neuner, G. u.a. 2010. *deutsch.com*. Lehr- und Arbeitsbuch. Hueber.
9. Reymont, E., Sibiga, A., Jezierska-Wiejak, M. 2012. *Kompass neu*. Lehr- und Übungsbuch. PWN.
10. Sander, I. u.a. 2011. *DaF kompakt*. Kurs- und Übungsbuch. Klett.

3.1. Entfaltung der Sprachbewusstheit

Die Entfaltung der Sprachbewusstheit, die u.a. auf den intersprachlichen Vergleich und das Anknüpfen an die bereits vorhandenen Mutter- und Fremdsprachenkenntnisse hinzielt (genauer dazu vgl. Hufeisen, Neuner 2003: 21), gehört zu den wichtigsten Grundsätzen der Tertiärsprachendidaktik. Die Aktivitäten, die auf die Entwicklung dieser Fähigkeit in DaF/E-Lehrbüchern gerichtet sind, „machen in erster Linie die Transfermöglichkeiten (oder sprachliche Ähnlichkeiten) zwischen der ersten Fremdsprache Englisch und der Zielsprache Deutsch bewusst“ (Vicente, Pilypaityte 2015: 54).

In den gesichteten Lehrwerken findet man besonders viele Beispiele für solche Übungen im Bereich der Lexik, innerhalb derer sich (vereinfacht gesagt) die Parallelen vorwiegend aus dem gemeinsamen germanischen Ursprung beider Sprachen, aus dem Vorhandensein vieler Internationalismen (vor allem lateinischer Herkunft) in beiden Sprachen und durch die Übernahme vieler Lexeme aus dem Englischen ins Deutsche ergeben. Diese lexikalischen Einheiten werden besonders oft in den ersten Unterrichtseinheiten eingesetzt, um den Lernenden bewusstmachen, dass sie im Stande sind, bereits am Anfang des Deutschunterrichts einfache deutsche Sätze bzw. kurze Texte (einigermaßen) zu verstehen, wenn sie die Vorkenntnisse aus ihrer Muttersprache, dem Englischen bzw. einer anderen bereits bekannten Sprache aktivieren und entsprechend einsetzen. Dies soll u.a. zu ersten Erfolgserlebnissen im Deutschunterricht führen, den Ruf des Deutschen (zumindest teilweise) als einer „schwierigen“ Sprache widerlegen und so die Motivation der Lernenden stärken.

Es lassen sich auch zahlreiche Aufgaben finden, die thematisch zusammenhängende Wortfelder des Deutschen und des Englischen präsentieren und zum Vergleich (auch mit der Muttersprache der Lernenden) animieren, denn „[n]achdem Lernende erkennen, dass die deutschen Vokabeln den bereits bekannten englischen Entsprechungen ähneln, können sie sich diese schneller merken und sie besser abrufen (Vicente, Pilypaityte 2015: 55).

KB 7 6 Ergänzen Sie die Wochentage und vergleichen Sie.


Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
Montag	monday	
	tuesday	
Mittwoch	wednesday	
	thursday	
	friday	
	saturday	
	sunday	

Illustration 1. Beispielübung aus dem Lehrwerk *Menschen, Arbeitsbuch A1/1*, S. 61

1 Ordne zu, ergänze und vergleiche.

die Hose • die Bluse • der Ring • die Jeans • das Top • der Schuh
die Jacke • das T-Shirt • der Pullover

a)  der Schuh
(engl: (the) shoe)

b)  _____
(engl: (the) ring)

c)  _____
(engl: (the) jeans)

d)  _____
(engl: (the) blouse)

e)  _____
(engl: (the) jacket)

f)  _____
(engl: (the) pullover/
sweater)

g)  _____
(engl: (the) top)

h)  _____
(engl: (the) T-shirt)

i)  _____
(engl: (the) trousers)

Illustration 2. Beispielübung aus dem Lehrwerk *deutsch.com, Arbeitsbuch*, S. 14

Wichtig dabei wäre jedoch, dass der zwischensprachlicher Vergleich innerhalb der Lexik die Lernenden auch (wenigstens punktuell) auf die Problematik der sog. falschen Freunde des Übersetzers in den zu vergleichenden Sprachen sensibilisieren würde. Solche Übungen sind jedoch in den gesichteten Lehrwerken nicht bzw. sehr selten und nur punktuell vertreten.

Begrüßenswert dagegen ist, dass die Autoren oft nicht nur beim reinen Vergleich der ausgewählten Wortschatzabschnitte verbleiben, sondern auch

versuchen, den Lernenden (zwar in sehr begrenztem Maße und mit weitgehenden, manchmal irreführenden, Vereinfachungen) das Wissen über die Sprache zu vermitteln, z.B. durch kurze, einfache Erklärungen zur Terminologie:

der, Internationalismus, -ismen: Ein Wort ist in vielen Sprachen ähnlich oder gleich, z.B. Theater, theater, teatro, teatr, tyiatro (*DaF Kompakt*, Übungsbuch, S. 34).

Ważna informacja: Internacjonalizmy są to słowa, które podobnie brzmią w wielu językach. Zwykle są to rzeczowniki (*Deutschtour*, Kursbuch, S. 17).

Auch im Bereich der Morphologie und der Syntax werden von einigen Lehrwerken (vor allem neueren Datums) Transfermöglichkeiten gefördert. So weisen z.B. die Lehrwerke *Menschen* und *deutsch.com* darauf hin, dass das Deutsche, ähnlich wie das Englische, zwischen dem bestimmten und unbestimmten Artikel unterscheidet, was für Lernende, deren L1 diese Unterscheidung nicht kennt, zweifellos von Vorteil sein kann.

Weitere Aspekte, die in Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache kontrastiv behandelt werden, sind beispielweise die Bildung des Genitivs Singular mit -s bzw. 's, die in beiden Sprachen existierende Unterscheidung zwischen schwachen und starken Verben, die Steigerung der Adjektive mit -er und -est sowie die Position des Adjektivs in einer Nominalphrase (Vincete/Pilypaityte 2015: 55).

KB 6 2 Ergänzen und vergleichen Sie.



Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
Das ist <u>ein</u> Stift.	This is a pen.	
<u>Der</u> Stift ist rot.	The pen is red.	
Das ist _____ Maus.	This is a mouse.	
_____ Maus ist klein.	The mouse is small.	
Das ist _____ Feuerzeug.	This is a lighter.	
_____ Feuerzeug kostet zwei Euro.	The lighter costs two euro.	
Das sind _____ Briefmarken.	These are stamps.	
_____ Briefmarken sind schön.	The stamps are nice.	

Illustration 3. Beispielübung aus dem Lehrwerk *Menschen*, Arbeitsbuch A1/1, S. 42

Manchmal werden auch Vergleiche zur Wortbildungsregularitäten und -parallelen im Englischen und Deutschen angeboten, z.B. im Lehrwerk *deutsch.com* wird der Lernende auf die Wortbildungsparallelen zwischen den deutschen und englischen Numeralia hingewiesen:

12 Zahlen 13–19, 20–90: Ordne zu, ergänze und vergleiche.

sechzehn · dreizehn · fünfzehn · achtzehn · neunzehn · siebzehn · vierzehn
 sechzig · dreißig · fünfzig · achtzig · neunzig · siebzig · vierzig · zwanzig

Englisch	Deutsch	Meine Sprache	Englisch	Deutsch	Meine Sprache
13 thir	drei		20 twen	zwanzig	
14 four			30 thir		
15 fif			40 for		
16 six	teen		50 fif	ty	zig
17 seven			60 six		
18 eigh			70 seven		
19 nine			80 eigh		
			90 nine		

Illustration 4. Beispielübung aus dem Lehrwerk *deutsch.com*, Übungsbuch, S. 13.

Punktuell finden sich auch Übungen zum zwischensprachlichen Vergleich innerhalb der Phonetik, z.B. im Lehrwerk *Geni@l Klick* soll sich der Lernende mit der Betonung des Internationalismus *Musik/music/musique/musica* im Deutschen, Englischen, Französischen und Italienischen auseinandersetzen, welcher von den Deutschlernenden erfahrungsgemäß oft falsch betont wird. Eine Übung zur Betonung der Internationalismen im Deutschen bietet auch das Lehrwerk *deutsch.com* an. Solche Übungen sind umso wichtiger, als die gleiche bzw. ähnliche orthografische Form von Internationalismen die Lernenden oft zur gewissen Übergeneralisierungen verleitet und zur Übernahme der Aussprache aus der vorhergehenden Fremd- bzw. aus der Muttersprache animiert, was jedoch des Öfteren zur gravierenden Aussprachefehlern führt.

9 Aussprache international

1.17 a Hörst zu und vergleicht die Wörter. Wie sagt man das auf ...?
 Ordnet zu.

1. musik 3. musique
 2. mUsic 4. mUsica

a. Englisch b. Italienisch c. Französisch d. Deutsch

Illustration 5. Beispielübung aus dem Lehrwerk *Geni@l klick*, Kursbuch A1, S. 19.



Illustration 6. Beispielübung aus dem Lehrwerk *deutsch.com*, Lehrbuch, S. 14.

3.2. Entfaltung der Sprachlernbewusstheit

Die Förderung der Reflexion über den (eigenen) Sprachlernprozess wird in den gegenwärtigen DaF-Lehrwerken immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt, wobei „[d]as Ziel dieser Reflexion [...] darin besteht, die bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen und -strategien im Unterricht zunächst bewusstzumachen und daran anknüpfend zu erweitern“ (Vicente, Pilypaytyte 2015: 55).

In den gesichteten Werken findet man auch mannigfaltige Hinweise zu effizienten Lernstrategien, wie Bildung von (thematisch) zusammenhängenden Wortgruppen (u.a. Synonymen, Antonymen, Wortfeldern), Techniken der Wortschatzarbeit (Arbeit mit Lernkarten bzw. -karteien, mit Memory-Kärtchen usw.), Möglichkeiten der Visualisierung von grammatischen Regeln bzw. Wortbedeutungen, Darstellung von Wort- bzw. Satzbedeutungen mit Hilfe von szenischen Mitteln (Pantomime), z.B.:

Häng Zettel mit deutschen Wörtern in deinem Zimmer auf! So lernst du die Wörter schneller! (*deutsch.com*, Kursbuch, S. 78)

Lernen Sie Wörter - wenn möglich - als Reihe. Montag - Dienstag - Mittwoch - ... Vormittag - Mittag - Nachmittag... (*Menschen*, Arbeitsbuch A1/1, S. 65.

Machen Sie mit den neuen Vokabeln kurze Geschichten! Probieren Sie es gleich aus! Notieren Sie 7 neue Wörter und schreiben Sie eine kleine Geschichte! (*Tangram*, Arbeitsbuch, S. 85)

Machen Sie Wortkarten und sammeln Sie Ihre Karten in einer Wortkartei. (*Studio d*, Kurs- und Übungsbuch, S. 65)

Machen Sie Wörternetze! (*Studio d*, Kurs- und Übungsbuch, S. 65)

Wenn du die Nomen mit Farben markierst, kannst du das Genus besser behalten. Maskulinum = blau, Neutrum = grün, Femininum = rot. (*Pingpong 1 Neu*, Kursbuch, S. 58)

Zeichne die Wortbedeutung! So kannst du dir die Wörter besser merken! (*deutsch.com*, Kursbuch, S. 79)

In den meisten Lehrwerken werden des Weiteren einschlägige Hinweise und Tipps zu Organisation des Lernens gegeben. Die Lernenden werden auch zur selbstständigen Kontrolle ihrer Lernerfolge und zu einer eventuel-

len eigenständigen Vertiefung ihre Deutschkenntnisse animiert, was sich auf die Entwicklung der Lernerautonomie förderlich auswirken kann.

Damit jedoch all die Ratschläge von den Lernenden entsprechend verinnerlicht werden können, müssten, wie Vicente, Pilypaityte (2015: 56) richtig anmerken,

[b]ei der Thematisierung jeglicher Strategien [...] zunächst durch Aufgaben oder Unterrichtsaktivitäten Gelegenheiten [...] [geschaffen werden – AŁB], den Einsatz von Strategien in Verbindung mit Spracharbeit umzusetzen und erst darüber zu reflektieren. Dann können die Lernenden sich bei der Reflexion auf die gerade gemachte Erfahrung beziehen. Indem sich Lernstrategien auf persönliche Einsichten und Erfahrungen der Lernenden stützen, dürfen sie zu einem nachhaltigeren Lerneffekt führen.

3.3. Inhalts- und Textorientierung

Da die Tertiärsprachenlernenden in der Regel wesentlich älter als die L2-Lernenden sind (z.B. in Polen beginnt das Erlernen der L2 grundsätzlich in der ersten Klasse der Grundschule, im Alter von 6 bzw. 7 Jahren, das Erlernen der L3 setzt dagegen gewöhnlich erst in der ersten Klasse des Gymnasiums, im Alter von 12 oder 13 Jahren, an), können sie

wegen des breit entfalteten gemeinsamen Wortschatzes zwischen Englisch und Deutsch bei entsprechend gezielter Themen- und Textauswahl von Anfang an viele Themen, die ihrem Alter entsprechen und ihrem Interesse an der fremden Welt entgegenkommen, global verstehen [...]. Deshalb kann man mit ihnen von Anfang an auch auf andere Themen eingehen als auf die oft banalen Themen, wie sie für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht üblich sind [...], und man kann mit ihnen Aufgaben bearbeiten, die sie zum selbständigen Arbeiten anleiten und ihr Denkvermögen bzw. ihre Phantasie herausfordern (z.B. Vergleiche / Besprechen / Diskutieren von sprachlichen bzw. landeskundlichen Sachverhalten und Lernprozessen) (Kursiša/Neuner 2006: 3).

Mit der Inhaltsorientierung ist auch das Prinzip der Textorientierung verbunden: Die neue, „fremde Welt“ (Kursiša, Neuner 2006: 3) soll im DaF/E-Unterricht vor allem mediengebunden präsentiert werden: in Lese- und Hörtexten, Bildern, Filmen u.a. Ein sehr wichtiger Platz sollte besonders der (entsprechend gestalteten) Arbeit mit Lesetexten einberäumt werden: Die Lernenden, denen neue, zeitgemäße, ihren Interessen entsprechende Textorten (z.B. e-Mail oder Blogbeitrag) präsentiert werden sollten, sollen schon von Anfang an zur weitgehend selbstständigen Arbeit (dank der Aktivierung des Vorwissens und der Kenntnisse der Mutter- und der Se-

kundärsprache) mit einem deutschsprachigen Text hingeführt werden: sie sollen u.a. dazu befähigt werden, einen deutschen Text mit vielen Internationalismen bzw. Lehnwörtern (global) zu verstehen, selektiv nach nötigen Informationen in einem Text zu suchen (und dabei auch zur Erkenntnis kommen, dass man nicht jedes einzelne Wort eines Textes verstehen muss, um seinen Sinn weitgehend zu erfassen) bzw. ein Wortfeld zu einem (synthetischen) Text zu erarbeiten (vgl. Kursiša, Neuner 2006: 5).

In den gesichteten Lehrwerken werden die obigen Empfehlungen größtenteils berücksichtigt: Man findet schon in den ersten Kapiteln längere Texte mit Übungen zu einzelnen Lesestrategien bzw. -techniken, es werden auch Aktivitäten zu neuen Textsorten (vorzugsweise e-Mail und Blogbeitrag) angeboten, die auf die Entwicklung sowohl von rezeptiven als auch von produktiven Fertigkeiten abzielen. Den Lernenden werden auch Hinweise gegeben, wie sie sich an einen deutschsprachigen Text annähern sollen, um ihm sogar auf einem relativ niedrigen Sprachniveau möglichst viele Informationen entnehmen zu können.

Fotos, Titel, Zahlen und Namen helfen dir beim Verstehen!

Zuerst die Aufgaben lesen, dann den Text! (beides: *deutsch.com*, Arbeitsbuch A1/1, S. 43)

Nie kaźde słowo musisz znać, by z tekstem radę sobie dać.

Czytając pierwszy raz, szukaj słów, które znasz. (beides: *Kompass 1 neu*, Lehrbuch, S. 13 und 26)

13 Café International. Welche Wörter verstehen Sie? Notieren Sie.

Das Kaffeetrinken ist eine arabische Tradition. Die Türken haben Mokka international populär gemacht. In Europa hat Österreich eine lange Kaffeehastradition und viele Kaffeevariationen.

Heute ist Kaffeetrinken „in“. Caffè Latte, Espresso und Cappuccino heißen die Top-Favoriten in Hongkong, New York, Berlin und St. Petersburg. Café-Ketten wie Starbucks, Segafredo und Coffee Bean sind so international wie McDonalds. Cafés sind ideal für die Kommunikation und für Kontakte.



Kaffee	Geografie	andere
.....	<i>ideal</i>

Illustration 7. Beispieltex aus dem Lehrwerk *Studio d*, Kurs- und Übungsbuch, S. 28.

KB 8 9 Richtig oder falsch? Lesen Sie die E-Mail und kreuzen Sie an.

LESEN

Von:	h.r@yabadoo.de	
Betreff:	Komme später ...	

Hallo Frau Söder,
 ich habe um 10 Uhr einen Termin mit der Firma Grübel. Ich komme heute um 14 Uhr ins Büro.
 Schreiben Sie heute bitte auch die Rechnungen für die Firma Merz und die Firma Knapp?

Ach ja, wie ist denn die Telefonnummer von Frau Pauli?
 Bitte schreiben Sie mir eine SMS. Vielen Dank.

Schöne Grüße
 R. Huber

	richtig	falsch
a Herr Huber hat heute einen Termin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b Er sucht eine Rechnung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c Er braucht eine Telefonnummer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d Er schreibt eine SMS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Illustration 8. Beispieltext aus dem Lehrwerk *Menschen*, Arbeitsbuch A1/1, S. 44.

Wie den vorhergehenden Ausführungen zu entnehmen ist, versuchen die Lehrwerkautoren bei der Erstellung ihrer Unterrichtsmaterialien immer häufiger die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik zu berücksichtigen, was mit der Effizienzsteigerung des DaF-Unterrichts einhergehen soll. Wie jedoch die Ergebnisse einer von der Autorin 2013 durchgeführten Umfrage unter 95 Studenten des ersten Semesters Germanistik der Schlesischen Universität zeigten, werden die unterschiedlichsten mehrsprachigkeitsfördernden Aufgaben- und Übungsformen, die in den letzten Jahren Eingang in die Lehrbücher finden, von den DaF-Lehrenden oft nicht entsprechend eingesetzt bzw. sogar völlig übergangen.

Wünschenswert wäre also, dass den DaF-Lehrenden Möglichkeiten angeboten werden, sich in Seminaren, Schulungen bzw. Verlagspräsentationen mit der Konzeption und Arbeitsweise solcher Lehrbücher intensiver zu beschäftigen, um dann imstande zu sein, ihr Potential im Lehrprozess richtig auszuschöpfen. Denn sogar das beste Lehrwerk wird im Unterricht nichts nützen, wenn es die Lehrkraft nicht angemessen einsetzen kann bzw. will.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ammon, U. 2010a. Kaum noch ein Prozent Weltanteil in den Naturwissenschaften. Über Deutsch als Wissenschaftssprache. In: *Forschung & Lehre* 6, 316–320.
- Ammon, U. 2010b. *Welche Rolle spielt Deutsch international?* Online: <www.deutschland.de/de/topic/wissen/bildung-lernen/welche-rolle-spielt-deutsch-international> (abgerufen am 02.01.2016).

- Auswärtiges Amt/ Netzwerk Deutsch (Hrsg.). 2015. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin. Online: <www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> (abgerufen am 13.12.2015).
- Boeckmann, K. 2006. Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung. In: *Frühes Deutsch* 7, 38–44.
- Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (Hrsg.). 2012. *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012*. Brüssel. Online: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143de.pdf> (abgerufen am 20.02.2016).
- Hufeisen, B. 1993. DaF-Unterricht bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3, 167–174.
- Hufeisen, B. 2000. Dritt- und Tertiärsprachenforschung. In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht* 26, 1–33.
- Hufeisen, B. 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36, 200–208.
- Hufeisen, B. 2011: Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, R., Hufeisen, B. (Hrsg.). 2011. „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 265–282. Online: <<http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/Hufeisen%20in%20Baur%20Hufeisen%202011.pdf>> (abgerufen am 04.01.2016).
- Hufeisen, B., Marx, N., 2005. Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaFne-Didaktik. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 146–151.
- Kleppin, K., 1990. Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Bausch, K.R., Held, M. (Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer Verlag, 79–92.
- Krumm, H.-J., 1996. Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache – Grundlagen für einen handlungsorientierten Sprachunterricht. In: *Deutsch lernen* 3, 209–217.
- Kursiša, A., Neuner, G. 2006. *Deutsch ist easy!* München: Hueber Verlag.
- Netzwerk Deutsch (Hrsg.). 2010. *Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt*. Berlin u.a. Online: <<https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf>> (abgerufen am 13.12.2015).
- Neuner, G. 2009. *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale*. Online: <<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf>> (abgerufen am 09.02.2016).
- Neuner, G., Hufeisen, B., Koithan, U., Kursiša, A., Marx, N., Erlenwein, S. 2009. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Kassel–München: Langenscheidt Verlag.
- Raasch, A. 1990. Zum Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache. In: Bausch, K.R., Held, M. (Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer Verlag, 135–141.
- Vetter, E. 2006. „Ein jeder (Sprachen-) Lehrer sollte vielmehr ‘sprachenübergreifend’-fächerübergreifend arbeiten“. Erste quantitative Befunde zum Mehrsprachigkeitsbewusstsein österreichischer FranzösischlehrerInnen. In: Frings, M., Klump, A. (Hrsg.). *Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft?* Stuttgart: Ibidem, 169–191.
- Vicente, S., Pilypaityte, L. 2015. Mehrsprachigkeit in Lehrmaterialien. In: *Fremdsprache Deutsch* 50, 52–58.

