

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

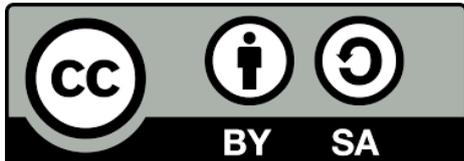
**Deutschunterrichtlicher
Sprachvergleich
Kontrastierung als didaktisches
Verfahren**

Björn Rothstein

BAND

3

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>).



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2023, Björn Rothstein

Dieser Titel steht zum Download bereit unter:

<https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/series/SLLD-E>

ISBN: 978-3-96955-035-9

ISSN: 2701-0597

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.286>

Veröffentlichung der digitalen Version durch:



Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum

Universitätsstr. 150

D-44801 Bochum

<https://www.ub.ruhr-uni-bochum.de/>

SLLD wurde bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft beantragt von Michael Beißwenger (Universität Duisburg-Essen), Steffen Gailberger (Bergische Universität Wuppertal), Miriam Morek (Universität Duisburg-Essen) und Björn Rothstein (Ruhr-Universität Bochum).

Gefördert durch

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

Redaktionen

SLLD (Z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Michael Krelle
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Birgit Mesch
Florian Radvan
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD (U) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Michael Beißwenger
Juliane Dube
Steffen Gailberger
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Duisburg-Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Vorwort

Es ist anspruchsvoll, aber gewinnbringend mehrere Sprachen im Deutschunterricht zu behandeln. Diese Einführung hofft, hierzu weitere Impulse zu geben und mit ihren Leser:innen ein sinnvolles Vorgehen für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich zu entwickeln.

Bedanken möchte ich mich vor allem bei den Teilnehmer:innen meiner Seminare zum schulischen Sprachvergleich für die zahlreichen und stets ansprechenden Diskussionen. Besonders danken möchte ich Anja Müller, Michael Rödel, den Reihenherausgeber:innen Cornelius Herz, Birgit Mesch und Caroline Schuttkowski und zwei anonymen Gutachter:innen für ihre sehr hilfreichen Kommentare. Ingrid Furchner danke ich sehr herzlich für das Lektorat und Lena Sylejmani für die tatkräftige Unterstützung beim Formatieren.

Teile der vorliegenden Einführung gehen auch auf Projektarbeiten zur deutschunterrichtlichen Mehrsprachigkeit und zur Internationalisierung der Lehrer:innenbildung zurück. Im Projekt „Neue Wege. GeHen (Gemeinsam Herkunftssprachen nutzen) konnte ich Ideen sammeln für die deutschunterrichtliche Behandlung mehrerer Sprachen; Teresa Schirmers und Karin Yesilada sei herzlich für die wunderbare Zusammenarbeit gedankt. Viel habe ich über die Relevanz vergleichenden Arbeitens in der Lehrer:innenbildung gelernt im Projekt „Professional School of International Education“ (PiStE; Projektkennziffer 57662953; gefördert vom DAAD aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)): Großer Dank gebührt Henning Feldmann, Katherine Maihöfer, Marie Vanderbeke und Judith Visser sowie dem DAAD für die Projektförderung. Was die curriculare Arbeit in internationalen Kontexten der Lehrer:innenbildung bedeutet, habe ich in der *Teacher Academy* „Towards a European Syllabus for Teacher Education“ (TestEd) erfahren können. Hier gilt mein Dank vor allem Henning Feldmann, Saskia Dankwart-Kammoun, Sophie Ingenillen, Eugenia Seibel und Marie Vanderbeke sowie allen Projektpartner:innen. TestEd wird durch die Europäische Union gefördert. Die in diesem Buch geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich meine eigenen und spiegeln nicht notwendigerweise die der eben genannten Institutionen wider. Weder sie noch die Bewilligungsbehörden können hierfür haftbar gemacht werden.

Das Dreamteam zu Hause, die beiden Familienkater Leo und Nicki, sei besonders bedacht: Sie haben nicht nur eifersüchtig über die Computertastatur gewacht (und durch verschiedene Nickerchen auf dieser auch einen wesentlichen Einfluss auf die mögliche Seitenanzahl gehabt), sondern mit ihrer Gemütlichkeit und ihrem Frohsinn für eine schöne Zeit nicht nur während des Schreibens gesorgt. Ihnen möchte ich die Einführung gerne widmen – auch wenn sie Widmungen in Form von Leckerlis vielleicht noch einmal anders schätzen würden.

Bochum, im September 2023

Björn Rothstein

Inhalt

1. Ziele, Arten und Nutzen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs	3
1.1 Einleitung	3
1.2 Vorbemerkung: Kasuistische Vorgehensweise.....	3
1.3 Ziele und Arten des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs.....	4
1.4 Nutzen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs.....	6
1.4.1 Einsichten durch kontrastives Arbeiten gewinnen.....	6
1.4.2 Unauffälliges auffällig machen	7
1.4.3 Mit Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung arbeiten	8
1.4.4 Grenzen von Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung.....	10
1.4.5 Kontrastierung nutzen	11
1.5 Zusammenfassung	11
2. Ebenen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs	12
2.1 Einführung.....	12
2.2 Sprachliche Tätigkeiten als Ebenen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs	12
2.3 Ansatzpunkte für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.....	14
2.4 Perspektiven auf den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich	16
2.5 Zusammenfassung	21
3. Bedingungsfaktoren für Sprachvergleiche im deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.....	23
3.1 Einführung.....	23
3.2 Zielsetzung	23
3.3 Typologie.....	26
3.4 Form, Funktion und Terminus	27
3.5 Vorwissen	27
3.6 Mediale Präsentation.....	28
3.7 Zusammenfassung	30
4. Didaktik des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs.....	33
4.1 Einleitung	33
4.2 Nützlicher deutschunterrichtlicher Sprachvergleich	33
4.3 Deskriptiver und wertschätzender deutschunterrichtlicher Sprachvergleich.....	36
4.4 Systemorientierter deutschunterrichtlicher Sprachvergleich.....	38
4.5 Exemplarischer deutschunterrichtlicher Sprachvergleich	40
4.6 Nutzung der Ansatzpunkte für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.....	42
4.7 Integrativer deutschunterrichtlicher Sprachvergleich.....	43
4.8 Kontrastierender deutschunterrichtlicher Sprachvergleich.....	46
4.9 Exkurs: Kontrastierung im Deutschunterricht	47
4.10 Zusammenfassung	50
5. Fazit zum deutschunterrichtlichen Sprachvergleich und Kritik daran	52
5.1 Kurze Zusammenfassung: Zentrale Aspekte beim Sprachvergleich im Deutschunterricht	52
5.2 Einwände gegen den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.....	54
5.3 Komplexität als mögliche Antwort auf die Kritik.....	56
Literaturverzeichnis.....	64

Lösungen	72
Sachregister	76
Stichwortverzeichnis	80

1. Ziele, Arten und Nutzen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs

1.1 Einleitung

Sprachvergleiche im landessprachlichen Deutschunterricht? Sollte da nicht das Deutsche der zentrale Lerngegenstand sein? Warum sollte man im Deutschunterricht Zeit, Lehr-Lern-Aktivitäten, Leistungskontrollen usw. für andere Dinge aufwenden?

Solche Rückfragen sind immer wieder zu hören, wenn es darum geht, ob im landessprachlichen Deutschunterricht andere Sprachen als das Deutsche vorkommen sollen. Die Bildungsstandards führen dazu u.a. aus:

Anknüpfend an ihre Spracherfahrungen entwickeln die Kinder ihr Sprachgefühl weiter und gehen bewusster mit Sprache um. In altersgemäßen, lebensnahen Sprach- und Kommunikationssituationen erfahren und untersuchen die Kinder die Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen und gehen dabei auf die inhaltliche Dimension und die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten ein. Sie sprechen auch über Erfahrungen mit anderen Sprachen. (Kultusministerkonferenz 2004a: 9)

Die Schülerinnen und Schüler können [...] Auswirkungen der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit analysieren. (Kultusministerkonferenz 2012: 21)

Damit sind die oben formulierten Fragen zumindest aus institutioneller Perspektive ein Stück weit beantwortet. Es wäre aber möglich, die vergleichende Behandlung mehrerer Sprachen im Deutschunterricht stärker inhaltlich zu begründen. Beispielsweise entspräche der Einbezug anderer Sprachen Deutschlands eher den multikulturellen und plurilingualen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte. (Bildungs-)Politisch wird zudem schon lange gefordert, dass die Schüler:innen mehrere Sprachen erlernen sollten, und auch wirtschaftlich wie kulturell erweist sich das durchaus als Vorteil (Ambrosch-Baroua, Kropp & Müller-Lancé 2020, Roche 2018). Auch didaktische Überlegungen sprechen dafür, im landessprachlichen Unterricht verschiedene Sprachen einzubeziehen, zu vergleichen und zu reflektieren.

Das vorliegende Kapitel führt in dieses Thema ein. Zunächst werden verschiedene Ebenen des schulischen Sprachvergleichs beschrieben und auf den Deutschunterricht bezogen (vgl. Kap. 1.3). Dabei soll u.a. deutlich werden, dass ein Sprachvergleich im Deutschunterricht immer einen didaktischen Nutzen haben muss (vgl. Kap. 1.4). Zunächst wird aber kurz der kasuistische Ansatz dieses Buchs erläutert (Kap. 1.2).

1.2 Vorbemerkung: Kasuistische Vorgehensweise

Ich folge in diesem Buch einem kasuistischen Ansatz, der vor allem Beispiele aus deutschunterrichtlichen Bildungsmedien heranzieht. Kasuistik wird in Anlehnung an Steiner (2014: 8) verstanden als

eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist und zum Zwecke der Veranschaulichung, Analyse, Rekonstruktion, Entscheidungsfindung, Planung, Entwicklung, Reflexion oder ästhetischen Rezeption eingesetzt wird.

Bildungsmedien sind analoge oder digitale Lehr-Lern-Materialien, die im Unterricht wie auch außerhalb des Unterrichts genutzt werden können. Sofern sie von den einzelnen Bundesländern zugelassen wurden, entsprechen sie den jeweiligen Bildungsstandards und -plänen auf den verschiedenen Niveaustufen (vgl. von Heynitz 2012, Steinmetz 2013). Im Kontext der deutschdidaktischen Forschung und Lehre gewinnen sie zunehmend an Bedeutung (Betz et al. 2014, von Brand/Radvan 2019, Ott 2020), da sie im Sinne von Fallvignetten dazu dienen können, didaktische Anliegen zu diskutieren (Rothstein im Erscheinen). Allerdings unterliegt die Analyse von Bildungsmedien klaren Grenzen: Solche Analysen sind Schreibtischinspektionen; sie

können nicht klären, welche Abschnitte von Lehrerinnen und Lehrern für den Unterricht ausgewählt und anschließend unterrichtlich implementiert werden. Ebenso wenig erlauben sie Aussagen darüber, wie einzelne Schüler/-innen die Inhalte rezipieren und welche Lernprozesse initiiert werden. (Betz et al. 2014: 260)

In lehrer:innenbildenden Kontexten erlauben sie aber,

Lehramtsstudierende für ‚typische‘ Tücken des Gegenstands und seiner methodisch-didaktischen Modellierung zu sensibilisieren und sie zur Reflexion ihres eigenen Unterrichtshandelns sowie zur Einarbeitung von Handlungsalternativen zu ermuntern. (Kleinbub 2014: 139)

Im Folgenden werden daher an entsprechenden Stellen Fallbeispiele im kasuistischen Sinne angeführt und diskutiert, die zum Nach- und Weiterdenken anregen sollen.

1.3 Ziele und Arten des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs

Sprachen lassen sich auf allen linguistischen Beschreibungsebenen vergleichen, also zum Beispiel in Bezug auf Aussprache (Phonetik/Phonologie), Wortbildung (Morphologie), Wortfolge (Syntax), Wort- und Satzbedeutungen (Semantik), Verwendung (Pragmatik), Schreibung (Graphematik und Orthographie), gesellschaftliche Relevanz (Soziolinguistik) und Textsorten (Textlinguistik). Beim Sprachvergleich werden sprachliche Einheiten aus hinreichend unterschiedlichen sprachlichen Systemen einander gegenübergestellt. Dabei ist zu differenzieren zwischen inner- und intrasprachlichem Vergleich: Ein intrasprachlicher Vergleich bezieht sich auf (National-)Sprachen, etwa Deutsch und Französisch; beim innersprachlichen Vergleich geht es um Varietäten einer Sprache, z.B. Hessisch vs. Schwäbisch, Althochdeutsch vs. Neuhochdeutsch, Jugendsprache vs. Standarddeutsch.

Schulisch lassen sich Sprachen je nach den damit verfolgten Unterrichtszielen besonders in den sprachlichen Fächern vergleichen, wofür verschiedene Ansätze entwickelt wurden: Beim *sprachenübergreifenden Lernen* etwa soll der Sprachvergleich das Reflektieren von Sprachen erleichtern; dabei können neben den schulischen Fremdsprachen auch die Herkunftssprachen der Schüler:innen einbezogen werden (etwa Behr 2007). Die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* möchte das Erlernen einer neuen Sprache erleichtern, indem sie sich z.B. beim Spanischlernen auf andere Sprachen wie etwa Französisch bezieht. Dabei geht es aber eher um Transfer: Zur Lernerleichterung werden lexikalische und grammatische Gemeinsamkeiten der Sprachen

herausgestellt (Meißner 1995). Die *Vielsprachigkeitsdidaktik* wiederum lenkt die sprachliche Aufmerksamkeit durch Angebote, mit denen die Schüler:innen sprachliche Vielfalt entdecken können. Sie zielt aber nicht direkt auf Transfer; im Vordergrund stehen vielmehr interkulturelle und soziale Aspekte der Wertschätzung anderer Sprachen als des Deutschen (Oomen-Welke 2000).

Nicht-deutsche Herkunftssprachen spielen auch im vielsprachigkeitsdidaktischen Konzept *Mehr Sprache(n) für alle* von Gerlind Belke eine große Rolle. Dieser primär sprachmittelnde Ansatz soll durch mehrsprachige Sprachspiele den Spracherwerb unterstützen (etwa Belke 2007). Monika Buddes Konzept *Über Sprache reflektieren* zieht bei einsprachig aufwachsenden Schüler:innen zusätzlich die schulischen Fremdsprachen heran (Budde 2012). Heidi Rösch (2017) geht über solche vielsprachigkeitsdidaktischen Konzepte insofern hinaus, als sie entsprechende Ansätze auch auf die nicht-sprachlichen Fächer überträgt und interkulturell wie sprachlich auf die Migrationsgesellschaft bezogen perspektiviert:

Mehr sprachliche Bildung zielt im Unterschied zu mehrsprachigen oder bilingualen Bildungsangeboten nicht auf die Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen, sondern sensibilisiert für Multi-, Trans- und Interlingualität idealerweise in jedem Fachunterricht. Im Sinne einer Linguizismuskritik wendet sich der Ansatz gegen das Prinzip der Einsprachigkeit und öffnet den Blick für Pluralität und Interdependenz in und zwischen Sprachen. (Rösch 2017: 173)

Die Konzeptionen von sprachenübergreifendem Lernen, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Vielsprachigkeitsdidaktik sind nicht immer trennscharf. Deshalb soll hier übergreifend vom schulischen Sprachvergleich gesprochen werden. Damit ist zunächst nichts anderes gemeint, als dass schulisch eine linguistische, mediale, soziale, kulturelle, historische, ... Perspektive auf Sprachen bzw. ihre Varietäten eingenommen wird. Eine solche Betrachtung kann z.B. auf Sprachenlernen oder auf das Nachdenken über Sprache abzielen. Für den Sprachvergleich im Deutschunterricht – also dem in Deutschland landessprachlichen Unterricht – gilt dasselbe wie für viele andere deutschunterrichtliche Lernbereiche: Er kann kognitive, sozial-affektive und/oder handlungsorientierte Ziele verfolgen. Kognitive Ziele betreffen Wissen, Kompetenz und Reflexion über die Struktur, die Termini, die Form und die Funktion sprachlicher Zeichen im Vergleich. Sozial-affektive Aspekte sind etwa der gesellschaftliche Stellenwert von Sprachen und deren soziale Wirksamkeit innerhalb und außerhalb sozialer Gruppen. Dabei soll die Gleichwertigkeit von Sprachen und den sie Sprechenden vermittelt werden. Handlungsorientierte Ziele bestehen darin, metasprachliches Handeln zu ermöglichen, zu unterstützen und auszubauen. Diese hier noch etwas vorläufig skizzierten Aspekte, die in den folgenden Kapiteln weiter ausgeführt werden, zeigen sich bereits in den folgenden Fallbeispielen.

Eine Schülerin stellt im Unterricht fest, dass das Türkische besser als das Deutsche sei: Die Bezeichnung *Anneanne* (= Großmutter mütterlicherseits) vermeide mit einem einzigen Ausdruck die Mehrdeutigkeit des deutschen Begriffs *Oma*. Niemand aus der Klasse reagiert, und auch die Lehrkraft lässt das unkommentiert.

Der von der Schülerin vorgenommene Sprachvergleich enthält eine klare Wertung. Die Klasse und / oder die Lehrkraft sollte daher reflektieren, dass auch im Deutschen eindeutig auf die mit *Oma* gemeinte Person referiert werden kann, z.B. als *Oma Tübingen*, *Oma Renate*, *Oma Schokolade* etc. Der Unterschied liegt nur in der sprachlichen Ökonomie, dass im Türkischen nur ein Wort statt einer Phrase wie im Deutschen notwendig ist.

Mit dem nächsten Fallbeispiel zeigt sich eine weitere potenzielle Problematik des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs: Unbefriedigend wäre eine reine Feststellung der Tatsache, dass Deutsch und Spanisch sich in diesem Punkt unterscheiden.

Als Ergebnis eines sprachvergleichenden Unterrichts hält eine Lehrkraft fest: Im Deutschen schließen satzwertige Ausrufe in der Regel mit einem Ausrufezeichen ab (z.B. *Komm rüber!*); im Spanischen werden sie zusätzlich mit einem umgekehrten Ausrufezeichen eingeleitet (*¡Venga!*).

Es könnte durch den Vergleich herausgearbeitet werden, dass in der Schriftsprache beispielsweise Exklamationen (Ausrufe) graphisch markiert werden müssen, um sie von nicht ausrufend gebrauchten Sätzen zu unterscheiden. Das Ziel wäre dann eine allgemeine Reflexion des Zusammenhangs von Mündlichkeit und Schriftlichkeit am konkreten Beispiel „Ausrufezeichen“ mit der Feststellung, dass Sprachen unterschiedliche Wege wählen können, um einen Ausruf als solchen graphisch zu markieren. Bei diesem Fallbeispiel stellt sich auch die Frage nach dem Nutzen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs. Darauf geht der nächste Abschnitt ausführlicher ein.

1.4 Nutzen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs

Die folgenden Ausführungen begründen den Nutzen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs vorwiegend fachwissenschaftlich, d.h. mit Argumenten aus der vergleichenden Sprachwissenschaft (vgl. 1.4.1), und mit Bezug auf fachdidaktische Positionen zur Nutzung von Irritationsmomenten (siehe 1.4.2) und von distanzdidaktischen Verfahren (vgl. 1.4.3). In 1.4.4 werden diese Verfahren um die dem Sprachvergleich zugrunde liegende Kontrastierung ergänzt.

1.4.1 Einsichten durch kontrastives Arbeiten gewinnen

Eine der Bezugswissenschaften des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs, nämlich die vergleichende Sprachwissenschaft, begründet ihr kontrastives Vorgehen interessanterweise damit, dass es Erkenntnisse ermöglicht, die ohne Vergleich nicht oder schwer zu erzielen wären:

Gegenüber der einzelsprachlichen Linguistik ist ein Vorteil der kontrastiven Linguistik darin zu sehen, dass einzelsprachliche Strukturen nicht einfach als existent ‚hingenommen‘ werden, sondern dass aus der Perspektive des Sprachkontrasts Strukturunterschiede auffallen, die Fragen zu bestehenden Strukturen überhaupt erst aufkommen lassen – gerade bei nah verwandten Sprachen. (Kürschner 2008: 68)

Ein deutschunterrichtlicher Sprachvergleich muss sich mit den dazu herangezogenen Sprachen somit ernsthaft auseinandersetzen. Er darf sie nicht zu reinem Kontrastierungsmaterial deklassieren, um einen Lerngewinn zu erzielen, der sich nur auf das Fach Deutsch bezieht. Genau das geschieht im folgenden Fallbeispiel:

Eine Lehrkraft vergleicht im Deutschunterricht das Deutsche mit einer anderen Sprache. Dabei erklärt sie ausführlich das Deutsche; auf Rückfragen der Schüler:innen zu der anderen Sprache reagiert sie nicht.

Ein deutschunterrichtlicher Sprachvergleich darf andere Sprachen nicht nur als Hintergrundfolie nutzen, um das Deutsche zu beleuchten. Vielmehr muss den zum Vergleich

herangezogenen Sprachen ebenfalls genügend Raum gegeben werden. Diese an die vergleichende Sprachwissenschaft angelehnte Begründung mag auf den ersten Blick wie ein klassisches Argument der Umsetzungs- oder Abbilddidaktik wirken, nach der neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse direkt schulisch umgesetzt werden sollen. Das geschah etwa in der Linguistisierungsphase des Deutschunterrichts zu Beginn der 1970er Jahre, als linguistische Themen wie die Generative Grammatik und die Linguistische Pragmatik direkt in die Schule transportiert wurden. Ein grundlegender Fehler solcher Umsetzungs- oder Abbilddidaktiken ist, dass sie unterrichtliche Lerngegenstände nur vom Fach her denken; die Lernprozesse aufseiten der Schüler:innen und der Nutzen entsprechender Lernangebote werden dabei nicht ausreichend berücksichtigt. Salopp formuliert: Wenn in der Linguistik kontrastive Ansätze gerade „schick“ sind, ist das noch kein Grund, im Deutschunterricht sprachvergleichend zu arbeiten. Das erfordert vielmehr anwendungsdidaktische Argumente; die Linguistik hätte dann eine andere Rolle: „Linguistik wird so nicht unmittelbar zum Gegenstand des Unterrichts, sondern beeinflusst seine Inhalte und Methoden“ (Becker-Mrotzek 1997: 18). Entsprechend sollte der Deutschunterricht das von Kürschner (2008) formulierte Anliegen der kontrastiven Linguistik selbst aufgreifen: Ein deutschunterrichtlicher Sprachvergleich muss dem deutschunterrichtlichen Lernen dienen und ein sprachliches Lernen ermöglichen, das ohne diesen Vergleich nicht oder nicht ohne Weiteres möglich wäre.

Aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive wird der deutschunterrichtliche Sprachvergleich somit durch den Erkenntnisgewinn legitimiert, den er ermöglicht oder begünstigt. In den folgenden Abschnitten werden dafür Argumente aus einer didaktischen Perspektive entwickelt.

1.4.2 Unauffälliges auffällig machen

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ermöglicht, Eigenschaften sprachlicher Zeichen zugänglich zu machen, die sich bei umgebungssprachlichen Gegenständen zunächst einmal der Aufmerksamkeit entziehen:

Das Auffälligste an grammatischen Zeichen ist, dass sie **unauffällig** sind. [...] Wir werden erst dann auf sie aufmerksam, wenn sie fehlen oder anders erscheinen, als wir es erwarten, oder wenn das Sprechen und das Verstehen ins Stocken geraten. (Köller 1997: 11)

Dass das Deutsche als Landessprache – und damit als landessprachlicher Unterrichtsgegenstand – so unauffällig ist, erklärt sich dadurch, dass entsprechend kompetente Schüler:innen es permanent und gemäß ihrem Alter kompetent gebrauchen. Daraus ergeben sich besondere didaktische Anforderungen:

Sich im [landessprachlichen, B.R.] Unterricht mit Grammatik zu beschäftigen heißt also nicht – wie in manchen anderen Schulfächern üblich –, etwas völlig Neues zu erwerben, sondern es heißt, Distanz zu gewinnen zu etwas, über das man [im Falle der Beherrschung der Landessprache, B.R.] schon verfügt. (Gornik 2003: 815)

Deutschdidaktisch wird daher angenommen, dass „dort, wo sprachliche Phänomene auffällig werden (oder: auffällig gemacht werden), [...] sie das Potenzial erhalten, zum Gegenstand der Reflexion zu werden“ (Rödel 2020: 8). Didaktisieren lässt sich das u.a. in Form von „Diskrepanzerfahrungen“ (Funke 2005), „Verfremdungen“ (Köller 1997), „Irritationsmomenten“ (Rödel 2020) oder „Distanzierungen“ (Bredel 2013): Auffällig werden sprachliche Zeichen beispielsweise durch dysfunktionale Verwendung, wenn sie also z.B. in

inadäquaten Kontexten und Situationen oder für unpassende Adressat:innen gebraucht werden. In Lehrwerken wie dem Schulbuch *deutsch.werk 5* wird Dysfunktionalität durch sprachliche Fehler erzeugt:

Professor X ist ein berühmter Forscher und Erfinder. Er hat schon alle Maschinen, die man sich nur denken kann, erfunden.

Professor X mag außerdem Kinder. Daher stellt er sich einer neuen Aufgabe: Alle Schüler stöhnen über die schwierige Grammatik, die sie lernen müssen, und sind traurig über die schlechten Noten, wenn sie in den Grammatikarbeiten Fehler machen. Dem will Professor X nun abhelfen. Für die geplagten Kinder hat er eine Satzbau-Maschine erfunden, die sprechen kann.

Alle Wörter hat der Professor bereits eingegeben. Er drückt die Start-Taste und die Maschine startet tatsächlich:

hallo Erfinder-Papa lieb

Ich grüßen du der Bundeskanzler trinken

ein Glas Sekt mit der toll Professor

die Maschine du Million Euro bringen

ich küssen du

das Maschine-Kind mögen du

deutsch.werk 5 (Gymnasium). Stuttgart: Klett 2004, Seite 210.

Um die Syntax des Deutschen sichtbar zu machen, werden Abweichungen von der regulären Wortfolge eingebaut. Interessanterweise sind die Sätze dennoch einigermaßen verständlich. In dem Fallbeispiel werden sprachliche Zeichen jenseits der üblichen sprachlichen Handlungsroutrinen und in untypischen Kontexten präsentiert. Bredel (2013) bezeichnet diese Verfahren als Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung. Sie werden im nächsten Abschnitt genauer erläutert.

1.4.3 Mit Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung arbeiten

Bredel (2013) nennt drei grundlegende distanzdidaktische Verfahren, mit denen sprachlich Unauffälliges auffällig gemacht werden kann: *Distanzierung*, *Deautomatisierung* und *Dekontextualisierung*. Durch Distanzierung entsteht ein Abstand zwischen der betrachtenden Person und dem betrachteten Gegenstand. Sie empfiehlt sich bei Tätigkeiten, die „im Normalfall ohne bewusste Aufmerksamkeitssteuerung“ ausgeführt werden (Bredel 2013: 23).

Dekontextualisierung heißt nach Bredel (2013), dass ein sprachlicher Gegenstand aus seinen üblichen Verwendungskontexten herausgelöst wird, um ihn der Betrachtung leichter zugänglich zu machen. Dafür gibt es jedoch Grenzen, wie Funke (2008) mit Bezug auf eine frühere Arbeit von Andresen (2002) herausstellt:

Die Dekontextualisierung sprachlichen Verhaltens ist nie absolut. Sie besteht [...] darin, ein Verhalten aus einem bestimmten ‚Rahmen‘ herauszulösen, aber nicht, um es außerhalb jedes Rahmens zu stellen, sondern um es in einer andersartigen, neuen Weise zu rahmen. (Funke 2008: 17)

Der folgende Satz, der in einem Schulbuch als Aufgabe für Wortartbestimmung genannt wird, belegt, wie wichtig der Kontext für das Verständnis sprachlicher Äußerungen ist, denn die Wortart des Lexems *F/fliegen* lässt sich nur über dessen kontextuelle Verwendung ermitteln:

Wenn Fliegen hinter Fliegen fliegen, fliegen Fliegen hinter Fliegen her.

Die Distanzierung setzt eine Deautomatisierung voraus:

Wollen wir ein sprachliches Ereignis zum Gegenstand der Aufmerksamkeit machen, müssen wir [...] [die] Automatisierung aufgeben, um andere kognitive, sprachbetrachtungsrelevante Prozesse aktivieren zu können. (Bredel 2013: 24)

Um eine automatisiert verfügbare Sprache sichtbar und damit metasprachlichen Aktivitäten zugänglich zu machen, müssen sprachliche Handlungsrouinen durchbrochen werden. Bredel begründet die postulierte Notwendigkeit der Deautomatisierung nicht theoretisch (etwa mit evidenzbasierten psycholinguistischen Argumenten), sondern stützt sie durch ein Selbstexperiment, das sie ihren Leser:innen vorschlägt:

Versuchen Sie einen Satz so zu lesen, dass Sie anschließend sagen können, wie viele Wörter er hat. Lesen Sie dann einen ähnlich langen Satz, ohne dass Sie sich dieses Ziel setzen. Unter der ersten Bedingung wird sowohl Ihre Lesegeschwindigkeit vermindert als auch Ihr Satzverstehen beeinträchtigt sein. (Bredel 2013: 24)

Die Ergebnisse meines eigenen Selbstexperiments bestätigen, was Ursula Bredel so treffend beschrieben hat. Allerdings kann ich nicht ausschließen, dass es sich dabei um einen allgemeineren Effekt des Multitaskings oder der geteilten Aufmerksamkeit handelt, der sich nicht auf Sprache beschränkt: Wenn man eine Primärtätigkeit kognitiv beobachtet, wird dadurch ihre Ausführung verlangsamt. Auch ließe sich plausibilisieren, dass bei der Analyse von Sprache die Automatisierung nicht immer oder nicht vollständig aufgegeben werden muss. Beispielsweise können Sprechende in bestimmten Situationen besonders auf ihre Wortwahl achten und dabei trotzdem weitersprechen. Insgesamt wäre es wünschenswert, diese Behauptung durch empirische Evidenz zu belegen und es insbesondere an die Sprachproduktionsforschung anzuschließen.

Das folgende Beispiel aus Boettcher (1994) entstammt aus einer Grammatikstunde zu Beginn des 5. Schuljahres in einer Realschule. Es belegt die Notwendigkeit der weiteren Präzisierung dessen, was Deautomatisierung ist. Thema der Stunde sind die Kasus-Testfragen, der vorgegebene Satz lautet *Das Schlingern des schweren Eidotters bremst die Drehbewegung*:

Lehrerin:

Du, „WAS“ ist schon mal ganz gut.
[...] Könnte man auch anders fragen?
[...]

Ja, hat er gesagt. Alexander!

Neeneenee, nich „warum“.

Almi hatte ganz recht mit seiner Frage „was“, und ich frage noch, könnte man noch ein kleines anderes -

„Was“, was ist gut, aber bitte „was“ ist gut, aber braucht ihr nicht immer wieder neu sagen, „was“ ist gut. Es ist auch ein bisschen schwierig für euch, da drauf zu kommen, weil „was“ klappt ja tatsächlich wunderbar. Ja. Almi.

Schüler/Schülerin:

„Was bremst das Schlingern des schweren Eidotters?“

„Was bremst?“

„Warum?“

WAS machen die Eier

[(...) SchülerInnen murmeln u.a. fällt] „was“

„Warum?“

Neene, nich „warum“.

„WER?“

Auch nich „wer“. Alexander!

„Wen“

„Wen“, ganz toll, „wen oder was“, das hast du prima gemacht. Oh, das ist toll.

„Wen oder was“ fragt man. (Boettcher 1994: 173-174)

In diesem Beispiel greifen die Lehrerin und die Schüler:innen jeweils auf ihre – auf mich weitgehend automatisiert wirkende – eigene Sprachverwendung zurück, um das passende Fragewort zu finden bzw. – wie Boettcher anmerkt – eher zu erraten:

Offenbar will sie [die Lehrerin, meine Anmerkung, B.R.] aber die Schüler am Finden dieser Doppelform beteiligen, vermutlich mit dem grundsätzlichen guten Selbstanspruch, daß Schüler selber grammatische Regelmäßigkeiten und Verfahrensweisen entdecken sollen; sie beteiligt hier aber die Schüler an einem 'grammatisch kontraindizierten' Ort. Sie etabliert dadurch ein 'Suchspiel' des Typs "Ich sehe was, was du nicht siehst (= aufgrund dieses Beispielsatzes auch gar nicht sehen kannst)". Die Schüler raten denn auch nur noch nach dem von der Lehrerin gesuchten Fragewort [...]. (Boettcher 1994: 173)

In dem Beispiel scheint folglich die vollkommene oder partielle „Aufgabe der Automatisierung“ (Bredel 2013: 24) als notwendige Voraussetzung für die Analyse von Sprache nicht gegeben und insofern bedarf auch das Verfahren der Deautomatisierung einer weiteren Präzisierung.

Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung gelten ansatzübergreifend als die zentralen grammatikdidaktischen Verfahren, um sprachliche Zeichen der Betrachtung zugänglich zu machen. Im folgenden Abschnitt wird diese Praxis diskutiert.

1.4.4 Grenzen von Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung

Zunächst ist insgesamt zu hinterfragen, ob der Deutschunterricht die Schüler:innen tatsächlich anregen sollte, über Sprache nur dann nachzudenken, wenn diese auffällig ist. Sollte sich der Blick nicht vielmehr auch – oder gerade dann – auf die Sprache richten, wenn sie vollkommen unauffällig ist? Beispielsweise würde man sich wünschen, dass Schüler:innen sprachliche Strategien auch dann durchschauen, wenn unter dem Deckmantel der Unauffälligkeit mit Sprache manipuliert wird. Das gilt nicht nur für den Gebrauch von Sprache in politischen oder wirtschaftlichen Kontexten, sondern betrifft gewissermaßen alle Lebensbereiche. In Jörg Meibauers Einführung in die Pragmatik findet sich dafür ein schönes Beispiel: Ein in einem Zeugnis verwendeter Ausdruck ist zunächst nicht auffällig und führt daher zur keiner Diskrepanzerfahrung. Erst im zweiten Schritt führt ein Vergleich zu einem Nachdenken über Sprache, indem das Unauffällige erst durch die Gegenüberstellung auffällig gemacht wird:

Sie lesen in einem Gutachten über sich: „Ich kann Frau B. ohne Vorbehalt für diese Stelle empfehlen.“ Sie freuen sich. Später lesen Sie in einem anderen Gutachten von dem gleichen Gutachter über eine Konkurrentin den Satz: „Ich empfehle Frau K. mit Nachdruck.“ Jetzt freuen Sie sich nicht mehr. (Meibauer 2001: 42)

Neben Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung bedarf es folglich noch weiterer deutschdidaktischer Verfahren, um auch in sprachlich unauffälligen Fällen ein Nachdenken über Sprache anzuregen. Eine solche Möglichkeit, um sprachlich zunächst Unauffälliges auffällig zu machen, kann über den Sprachvergleich entstehen (vgl. Rödel 2011, 2020, 2023).

1.4.5 Kontrastierung nutzen

In diesem Buch wird *Kontrastierung* als ein möglicher Ansatz vorgeschlagen, um im Unterricht über Sprache nachzudenken. Dabei wird Sprache in ihren adäquaten und jeweils erwartbaren, d.h. funktionalen Verwendungskontexten betrachtet; Distanz wird durch einen Vergleich erzeugt (das Prinzip der Kontrastierung wird in Kapitel 4.8 genauer beschrieben). Eine Gegenüberstellung von Sprachen bzw. von Varietäten kann ein Nachdenken über Sprache anregen, indem sie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich macht.

Vorteile bietet ein deutschunterrichtlicher Sprachvergleich darüber hinaus in Bereichen, wo Auffälligkeiten aus einer normorientierten Perspektive problematisch sind, weil sie z.B. die Gefahr bergen, Fehler oder Irrtümer zu vermitteln. Zum Teil finden sich jedoch auch in neueren sprachdidaktischen Werken genau solche Aufgaben, etwa im folgenden Beispiel, wo die Fehler gefunden und korrigiert werden sollen:

Eines tages gehen Peter und Ina in die Schule. Beim laufen stolpern sie auf einmal über ein kleines Tier. „Das ist ein Hund!“, ruft Ina. Der Hund rennt auf die Kinder zu. Sein lautes bellen erschreckt sie sehr. Peter hat angst und macht die Augen zu. Da fällt Inas Apfel aus der Tasche und rollt auf den Hund zu. Der Hund tollt mit dem Apfel herum. Beim spielen rennt er vor freude im Kreis. „Für dich“, sagt Ina mit freundlicher stimme und überlässt ihm ihr Frühstück. Peter hat den ersten schreck überwunden und kann wieder die Augen öffnen. (Böhnert & Nowak 2022: 86)

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich bietet eine Möglichkeit, z.B. die orthographische Besonderheit der satzinternen Großschreibung im Deutschen jenseits dysfunktionaler Kontexte darzustellen. Anhand des Vergleichs kann auch die Frage behandelt werden, warum im Deutschen satzintern großgeschrieben wird. Diesen Weg gehen beispielsweise Böhnert & Nowak (2022: 87), wenn sie mit Blick auf satzinterne Großschreibung das Gegenwartsdeutsche mit historischen Luther-Texten vergleichen.

1.5 Zusammenfassung

Insgesamt sprechen sowohl curriculare als auch gesellschaftliche, (bildungs-)politische und kulturelle Gründe dafür, im Deutschunterricht mehrere Sprachen zu thematisieren. Didaktisch ermöglicht der Sprachvergleich Kontrastierung als ein Verfahren, das Sprache(n) in funktionalen Kontexten miteinander vergleicht, ohne auf dysfunktionale Kontexte zurückgreifen zu müssen.

Zu klären ist nun, wie Kontrastierung, der deutschunterrichtliche Sprachvergleich und seine Ebenen, seine Bedingungsfaktoren und seine Didaktik genau zusammenhängen. Das wird in den folgenden Kapiteln schrittweise behandelt. Dazu sollen zunächst die verschiedenen Ebenen des Sprachvergleichs in Kapitel 2 und anschließend seine Bedingungen diskutiert werden, bevor in Kapitel 4 eine Didaktik des Sprachvergleichs entwickelt wird.

2. Ebenen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs

2.1 Einführung

Dieses Kapitel stellt verschiedene Ebenen und Perspektiven eines deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs vor. Dazu differenziert es zunächst verschiedene sprachliche Tätigkeiten (2.2). Weiterhin können Sprachvergleiche an der Form, an der Funktion oder an den Termini sprachlicher Zeichen ansetzen (siehe 2.3) und aus einer linguistischen, einer kulturellen, einer politischen oder einer anderen Perspektive erfolgen (vgl. 2.4).

2.2 Sprachliche Tätigkeiten als Ebenen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs

Für den deutschunterrichtlichen Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* werden grundsätzlich verschiedene Arten sprachlichen Wissens und Lernens angenommen (etwa Andresen & Funke 2003), wobei die empirische Basis dafür bisher noch recht überschaubar ist. Diese werden ansatzübergreifend zumeist danach unterschieden, inwieweit dieses Wissen verbalisiert werden kann: Implizites sprachliches Wissen ist nicht verbalisierbar, d.h. diejenigen, die es anwenden, können es nicht metakognitiv abrufen oder erklären. Explizites sprachliches Wissen dagegen befähigt zum Sprechen bzw. Nachdenken über Sprache und lässt sich als solches metakognitiv abrufen und verbalisieren.

Bisher hat die Deutschdidaktik allerdings vor allem den Bereich der verbalisierbaren Sprachproduktion fokussiert und die Rezeptionsseite nicht hinreichend berücksichtigt. Dabei verfügen wohl auch jene über explizites sprachliches Wissen, die Metasprachliches verstehen, ohne es selbst artikulieren zu können. Ein weiteres Problem ist die Annahme solcher Ansätze, dass man über Sprache nur mit Sprache nachdenken kann. Durchaus berechtigt ist aber die Frage, ob man über Sprache auch nicht-sprachbasiert, also ohne Sprache nachdenken kann. Diese Probleme werden im Folgenden insofern umgangen, als nicht das sprachliche Wissen als solches, sondern beobachtbare sprachliche Tätigkeiten in den Blick genommen und nach ihrem Anlass bzw. ihrem Inhalt unterschieden werden.

Sprachliche Tätigkeiten umfassen die Beschäftigung mit Formen, Funktionen und Termini sprachlicher Zeichen. Dabei wird grundlegend unterschieden zwischen nicht-metasprachlichen und metasprachlichen Tätigkeiten. Unter Metasprache wird hier die Thematisierung von Sprache mit sprachlichen Mitteln verstanden. Um nicht-metasprachliche Tätigkeiten handelt es sich, wenn Sprechende sprachliche Formen und Funktionen anwenden, ohne darüber nachzudenken. Es geht dabei also um reine Sprachverwendung. Metasprachliche Tätigkeiten hingegen beinhalten ein Sprechen oder Nachdenken über Sprache (vgl. auch Krebs 2013,

Thißen 2017). Rothstein (2020) unterscheidet hier zwischen fachsprachlichen und nicht-fachsprachlichen Formen: Bei Ersteren wird linguistische, z.B. grammatische Fachsprache verwendet (etwa: „Mit dem Pronomen *wir* meine ich ...“). Wird auf eine entsprechende Fachsprache verzichtet (etwa: „Mit *wir* meine ich ...“), handelt es sich um nicht-fachsprachliche metasprachliche Tätigkeiten.

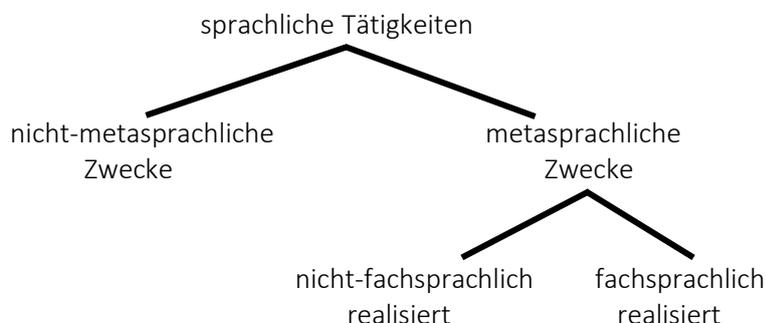


Abb. 1: Arten sprachlicher Tätigkeiten

Im deutschdidaktischen Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* werden in diesem Zusammenhang verschiedene Begriffe verwendet, die kontrovers diskutiert werden: Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachbetrachtung, Sprachthematisierung und Sprachreflexion (vgl. Topalovic 2013). In den vergangenen Jahren haben sich zunehmend die Begriffe Sprachbetrachtung und Sprachreflexion durchgesetzt. Sprachbetrachtung ist nach Bredel (2013) eine Tätigkeit, bei der Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel genutzt wird, sondern die Sprechenden ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst richten. Das geschieht

z.B. dann, wenn wir jemanden nicht verstehen und nachfragen, was er gesagt hat, oder wenn uns ein Wort, von dem wir wissen, dass wir es eigentlich kennen, nicht einfällt [...], wenn wir z.B. nicht wissen, wo wir ein Komma setzen sollen, oder dann, wenn uns die Ausdrucksweise eines Gesprächspartners missfällt und wir uns darüber beklagen. (Bredel 2013: 22)

Ich nehme im Folgenden an, dass es sich bei Sprachbetrachtung um eine nicht-fachsprachliche Tätigkeit handelt, die nicht auf linguistische, z.B. grammatikographische Fachsprache zurückgreift. Sprachbetrachtung in diesem Sinne ist folglich auch ohne vorherigen Deutschunterricht möglich, etwa im vorschulischen Alter, wenn Kinder darüber rätseln, ob ein *Brombär* auch ein *Bär* ist (Ossner 1989).

Der Begriff der Sprachreflexion wird in der Deutschdidaktik recht unterschiedlich gebraucht. Nach Meer (2013: 401) umfasst er „jedwedes Nachdenken über Sprache“; eine solche weite Definition würde also auch Sprachbetrachtung einschließen. Andere Forschende verwenden ihn als ‚Kampfbegriff‘ gegen den traditionellen lehrendenzentrierten Grammatikunterricht, der die Formen grammatischer Zeichen und ihre Bezeichnungen fokussiert, ihre Funktionen jedoch vernachlässigt (vgl. etwa Ingendahl 1999: „Sprachreflexion statt Grammatik“). Das Feld der Sprachreflexion ist recht unübersichtlich, die Grenzen zwischen Sprachthematisierung, Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion nicht immer trennscharf (vgl. die Diskussion in Neuland & Peschel 2013). In Abgrenzung zur nicht-fachsprachlich realisierten Sprachbetrachtung verstehe ich unter Sprachreflexion fachsprachlich ausgedrückte metasprachliche Tätigkeiten. Da die Begriffe Sprachverwendung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion alle in diesem Buch behandelten Belange abdecken, werden die Konzepte

Sprachthematization, Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

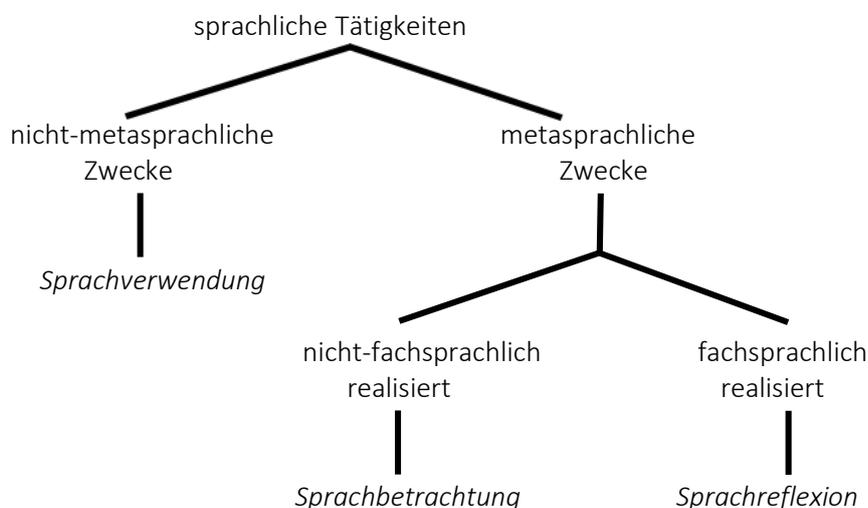


Abb. 2: Arten sprachlicher Tätigkeiten und ihre Bezeichnung

Die Unterscheidung zwischen Sprachbetrachtung und Sprachreflexion nach dem Merkmal der fachsprachlichen Realisierung ist insofern relevant, als mit der Verwendung linguistischer Fachtermini, die in alltäglicher Kommunikation unüblich sind, in der Regel eine linguistische Analyse einhergeht. Wer etwa von einem *Akkusativobjekt* spricht, verweist damit auf die testbasierte Bestimmung einer Wortfolge als Konstituente (etwa durch die Verschiebe- und die Frageprobe) und in einem zweiten Schritt als Satzglied (etwa durch Frageproben wie *Wen oder was?*). Der Gebrauch linguistischer Fachsprache lässt folglich auf linguistische Analysen oder zumindest auf deren Kenntnis schließen. Nicht-fachsprachlich realisierte Formen der Sprachbetrachtung rekurren dagegen nicht notwendigerweise auf linguistische Analysen; solche Betrachtungen können auch von Nichtlinguist:innen angestellt und alltagssprachlich ausgedrückt werden. Allerdings gibt es zahlreiche Ausdrücke (wie *Wort* oder *Satz*), die sowohl alltagssprachlich verwendet werden können, ohne Rekurs auf ein bestimmtes linguistisches Konzept, als auch fachsprachlich als Resultat einer linguistischen Analyse. Mit anderen Worten: Bei der Verwendung einzelner Begriffe lässt sich nicht immer ohne Weiteres entscheiden, ob Sprachbetrachtung oder Sprachreflexion vorliegt. Aufschluss gibt hier die kontextuelle Einbettung, beispielsweise ob der Begriff *Satz* zusammen mit eindeutigeren Begriffen wie *Akkusativobjekt* verwendet wird.

2.3 Ansatzpunkte für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich

Für den schulischen Grammatikvergleich werden in Rothstein et al. (2015) verschiedene Ansatzpunkte genannt: Aus den am Vergleich beteiligten Sprachen α , β , ... können die Formen, die Funktionen und die Termini sprachlicher Zeichen verglichen werden. Formen sprachlicher Zeichen betreffen ihre Materialität, also beispielsweise Phonologie, Morphologie und Syntax. Funktionen sind ihre Bedeutung und Anwendung, etwa Semantik und Pragmatik. Termini sind ihre fachsprachlichen Bezeichnungen. Bei Formen und Funktionen gibt es grundsätzlich vier Möglichkeiten: Sie können in den am Vergleich beteiligten Sprachen sehr ähnlich sein (wie z.B.

im Fall der periphrastischen aspektuellen Konstruktionen *être sur le point de faire quelque chose* im Französischen und *im Begriff sein, etwas zu tun* im Deutschen). Ähnlichkeit bedeutet dabei nicht Gleichheit, sondern eine weitgehend abstrakte Entsprechung. Bei diesem Beispielpaar wird die Konstruktion periphrastisch mit dem Kopulaverb *être/sein*, dem präpositional-nominalen Ausdruck *sur le point / im Begriff* und einem erweiterten Infinitiv mit *de* bzw. *zu* gebildet; somit liegen strukturelle Ähnlichkeiten vor, aber beispielsweise keine Homophonie (siehe Tab. 1, Fall 1).

Gleiches gilt für das englische *present perfect* und das deutsche *Perfekt*, die ebenfalls beide periphrastisch und mit *Partizip II* gebildet werden, jedoch unterschiedliche Funktionen haben: Während das englische *present perfect* auch den Aspekt grammatikalisiert, kann das deutsche *Perfekt* als Erzähltempus der Vergangenheit verwendet werden (siehe Tab. 1, Fall 2). Etwas anders verhält es sich mit dem französischen *imparfait*, das mit dem deutschen *Konjunktiv II* bestimmte Funktionen gemeinsam hat, formal jedoch anders gebildet wird: Der *Konjunktiv II* ist ein eigener Modus mit spezifischen Formen, die vom *Präteritum Indikativ* abgeleitet werden bzw. zum Teil mit dessen Formen zusammenfallen (Formensynkretismus). Das *imparfait* ist ein Tempus, das modal gebraucht werden und so die Funktionen des deutschen *Konjunktivs II* übernehmen kann (vgl. Tab. 1, Fall 3).

Nimmt man nun die linguistischen bzw. grammatischen Termini als Vergleichsebene hinzu, kommen weitere Fälle ins Spiel. Tatsächlich teilen sich zumindest die zentraleuropäischen Sprachen zahlreiche grammatische Fachbegriffe. So werden Ausdrücke wie *ich, du, er ...* im Deutschen als *Pronomen* bezeichnet, im Französischen als *pronoms*, im Spanischen als *pronombres* und im Englischen als *pronouns*. Neben der terminologischen gibt es auch formale und funktionale Gemeinsamkeiten: In allen genannten Sprachen können Pronomen sowohl deiktisch, also situationsbezogen, gebraucht werden als auch anaphorisch, also beispielsweise zur textuellen Wiederaufnahme bereits genannter Elemente. In der dritten Person variieren sie nach dem Genus (*er/sie/es*), nicht jedoch in der ersten und zweiten Person (*ich, du*) (vgl. Tab. 1, Fall 4). Beim Vergleich des deutschen *Präteritums* mit dem englischen *simple past* wiederum fällt auf, dass die beiden Tempora sich zwar terminologisch und funktional unterscheiden (im Deutschen wurden viele Erzählfunktionen des *Präteritums* vom *Perfekt* übernommen), aber Ähnlichkeiten in der Formenbildung aufweisen; so werden die präteritalen Formen bei starken Verben durch vokalische Änderungen gebildet (*came / kam*) und bei schwachen Verben durch Dentalsuffigierung (*laughed / lachte*) (vgl. Tab. 1, Fall 5). Funktionale und terminologische Ähnlichkeiten bestehen zwischen dem französischen *futur simple* und dem deutschen *Futur I*: Beide drücken Sachverhalte aus, die erst in der Zukunft (vermutlich) eintreten werden. Sie unterscheiden sich jedoch formal: Das französische *futur simple* wird synthetisch ohne Hilfsverb gebildet, das deutsche *Futur I* dagegen mit dem Hilfsverb *werden* (*je visiterai / ich werde besichtigen*) (vgl. Tab. 1, Fall 6). Das portugiesische und das deutsche *Plusquamperfekt* wiederum teilen zwar den Terminus (sofern man die Lehnübersetzung *mais-que-perfeito* als äquivalent zu *Plusquamperfekt* auffasst), sie haben jedoch keine formalen und funktionalen Ähnlichkeiten. So bildet das Portugiesische das *Plusquamperfekt* synthetisch ohne Hilfsverb und nutzt es in sehr formalen Kontexten; beides trifft auf das Deutsche nicht zu (vgl. Tab. 1, Fall 7). Der letzte Fall, nämlich dass sowohl die Formen als auch die Funktionen der sprachlichen Zeichen aus den miteinander verglichenen Sprachen ungleich sind, ist für einen Sprachvergleich nicht geeignet (es gibt dann ja nichts, was verglichen werden könnte).

	Form $\alpha \approx$ Form β	Funktion $\alpha =$ Funktion β	Terminus $\alpha \approx$ Terminus β	Beispiel
1	+	+	-	<i>être sur le point de faire quelque chose / im Begriff sein, etwas zu tun</i>
2	+	-	+	present perfect / Perfekt (<i>I have eaten / ich habe gegessen</i>)
3	-	+	-	imparfait / Konjunktiv II (<i>je mangeais / ich äße</i>)
4	+	+	+	pronouns / Pronomen (<i>he, she, it / er, sie, es</i>)
5	+	-	-	simple past / Präteritum (<i>laughed / lachte</i>)
6	-	+	+	futur simple / Futur I (<i>je visiterai / ich werde besichtigen</i>)
7	-	-	+	mais-que-perfeito simples / Plusquamperfekt (<i>comera / ich hatte gegessen</i>)
8	-	-	-	-

Tab. 1: Form, Funktion und Terminus im deutschunterrichtlichen Sprachvergleich

2.4 Perspektiven auf den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich

Form, Funktion und Terminologie als Ansatzpunkte für einen Sprachvergleich lassen sich aus den Perspektiven der Linguistik, der Kultur, der Politik und anderer Disziplinen oder auch in einer kombinierten Perspektive betrachten. In einer linguistischen Perspektive können etwa phonologische, morphologische, syntaktische, semantische, pragmatische oder andere Aspekte inner- oder zwischensprachlich untersucht werden. Zwischensprachliche Vergleiche können sich auf National-, Landes- oder Amtssprachen beziehen und synchron oder diachron erfolgen. Möglich sind auch Vergleiche mit Kunst- oder Plansprachen wie Esperanto oder mit selbst erfundenen Sprachen (vgl. Zepter 2015). Eine innersprachliche Betrachtung kann sich im Sinne des Diasystems nach Coseriu (1988) auf die diatopische (d.h. räumliche) Ebene beziehen (z.B. Dialekte), auf die diastratische (soziale) Ebene (z.B. Kommunikation in verschiedenen Sprachen) oder auf die diaphasische Ebene (z.B. Stil, Situationsangemessenheit); alle diese Ebenen können zugleich auch diachron betrachtet werden. Hinzu kommen Vergleiche zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Das erste der drei folgenden Fallbeispiele thematisiert diastratische Variation, denn es geht um die Sprache verschiedener sozialer Gruppen.

Der Punk und der Rentner

Eines Tages in der Fußgängerzone ...

Punk He Opa, haste mal nen Euro?

Rentner Wie bitte?

Punk Ich hab' gefragt, ob du nen Euro für mich hast ...

Rentner Mein lieber Junge, ich möchte dir gerne aus deinem finanziellen Engpass heraushelfen, aber du könntest mich wenigstens höflich darum bitten!

Punk Okay, Opa, kannst mir nen Euro geben?

Rentner Tut mir leid, Jungchen, das war noch nicht höflich genug.

Du müsstest dich noch etwas mehr anstrengen!

Punk Also gut, ich streng' mich an: Können Sie mir einen Euro geben (*zögert*), bitte?

<i>Rentner</i>	Nicht schlecht, mein Junge. Du gibst dir wirklich schon große Mühe, meinem Alter den nötigen Respekt zu zollen. Aber es war noch nicht ganz richtig. Du solltest dich noch besser an deine gute Kinderstube erinnern!
<i>Punk</i>	Könnten Sie mir bitte einen Euro geben, werter Herr?
<i>Rentner</i>	Perfekt, mein Lieber, ich wusste doch, dass in dir ein anständiger Mensch verborgen ist. Hier hast du deinen Euro.
<i>Punk</i>	Danke, Opa. Ach ja, kannst du mir noch ne Zigarette geben ...?

1. Lies das Gespräch durch und untersuche, wie der Punk bitten muss, damit es dem Rentner höflich erscheint.

2. Formuliere die letzte Frage des Punks auch in eine höfliche Bitte um.

3. Betrachte die Redeweise des Rentners: Mit welchen sprachlichen Mitteln stellt er seine Anforderungen an den Punk?

deutsch.ideen 4. Sprach- und Lesebuch. (Baden-Württemberg). Braunschweig: Schroedel 2005, Seite 265.

Im zweiten Fallbeispiel aus *Deutsch kompetent 8* wird mit dem schwäbischen Konjunktiv diatopische Variation behandelt:

„Schwäbische Gemütlichkeit. Gutes für Leib und Seele“: So wirbt ein Ditzinger Wirtshaus auf seiner Speisekarte und fügt diese Erläuterungen zum schwäbischen Dialekt bei.

Sehr viel im schwäbischen Alltagsleben spielt sich im Konjunktiv ab, also in der Möglichkeitsform.

„I däd gern zahla“ oder „Kennt I zahla“ stehen eigentlich für „Ich will umgehend bezahlen!“, aber der Schwabe lässt sich halt immer gerne ein Hintertürchen offen, falls sein Wunsch gerade „ogschiggd isch“ und nicht zeitnah umgesetzt werden kann.

[...]

ogschiggd: ungeschickt, im Sinne von unpassend

7. Erläutert anhand der Textbeispiele mögliche Funktionen des Konjunktivs im Schwäbischen. Berücksichtigt für eure Ausführungen eure Kenntnisse über sprachliches Verhalten in Kommunikationssituationen. [Hier findet sich ein Querverweis zu der Stelle im Buch, die das kommunikative Vier-Ohren-Modell behandelt. Dort sind die verschiedenen Interpretationen einer sprachlichen Äußerung auf der Sachebene, der Sprechenden-Rezipierenden-Ebene, der Selbstaussage-Ebene und der Appellebene in Anlehnung an Schulz von Thuns Modell dargestellt.]

Deutsch kompetent 8 (Bayern). Stuttgart: Klett 2020, Seite 213.

Für diachrone Variation schlägt Rödel (2020) vor, Hausordnungen von 1931 und von 2016 zu vergleichen:

Der Vergleich von Hausordnungen ermöglicht es nicht nur, Sprachwandel im lexikalischen Bereich sichtbar zu machen, sondern auch pragmatische Kontexte aus der Sprachgeschichte zu erschließen [...]. Die folgenden beiden Hausordnungen der GWG München stammen aus den Jahren 1931 und 2016. [...]

(1931, § 3) Teppiche, Vorlagen, Polstermöbel, Betten und Matratzen dürfen weder im Stiegenhause, noch zum Fenster herab oder auf Altanen, sondern nur im Hofe an der hierfür bestimmten Stelle und nur von 8-11 Uhr morgens und außerdem an Samstagen von 3-8 Uhr nachmittags gereinigt werden.

(2016, 3A) Teppiche, Polstermöbel, Betten, Matratzen und andere Gegenstände dürfen weder im Treppenhaus noch an Balkonbrüstungen oder an Fenstern bzw. Fenstergittern gereinigt oder zum Trocknen sichtbar aufgehängt werden. [...] Wir bitten Sie hier die Ruhezeiten zu beachten.

Die Unterschiede in der Formulierung der Regeln für das Teppichreinigen [...] betreffen zunächst einmal die Lexik (Wortwahl). Das *Treppenhaus* war 1931 auch noch das *Stiegenhaus*, die *Vorlage* und der *Altan* sind heute nicht mehr gebräuchlich. In grammatischer Hinsicht ist das Dativ-*e* in *im Stiegenhause* auffällig, das heute als altertümlich gilt. Der Unterschied beim Teppichreinigen besteht schließlich in der Darstellung der Frage, wann gereinigt werden darf. (Rödel 2020: 27)

Im Sinne der deskriptiven Linguistik, die Sprache nur beschreibt, und natürlich auch aus naheliegenden pädagogischen und didaktischen Gründen sollte ein deutschunterrichtlicher Sprachvergleich nicht zu einer Bewertung im Sinne von „besser/schlechter“ führen: Eine Sprache ist nicht besser oder schlechter, mehr oder weniger wert als eine andere, weil sie sich von dieser unterscheidet. Sie ist einfach anders und kann grundsätzlich das Gleiche leisten. Die strukturell-sprachliche Gleichwertigkeit von Sprachen zeigt sich z.B. deutlich an der unterschiedlichen Verwendung von Verwandtschaftsbezeichnungen.

Polnische Kinder wenden sich auch an die nicht mit ihnen verwandten Personen mit den Worten: *ciociu/wujku* (*Tante/Onkel*). In Deutschland wäre das undenkbar, die Bezeichnung *Tante* ist hier teils sogar negativ besetzt. Wenn man sich aber an die Verwandten wendet, gehört im Deutschen der Vorname dazu: *Hallo, Onkel Hans!*, nicht *Hallo Onkel* (*Cześć, wujku*), *Auf Wiedersehen, Tante Ute!*, nicht *Auf Wiedersehen, Tante* (*Do widzenia, ciociu!*). (Dubowik-Baradoy 2020: 3)

Wie das Beispiel andeutet, ist es auch in Sprachen mit einem wenig ausdifferenzierten System von Verwandtschaftsbezeichnungen möglich, Familienmitglieder eindeutig zu adressieren: Anstelle einer eigenen Bezeichnung der Verwandtschaftsbeziehung wird eine Phrase mit ergänzenden Informationen wie dem Vornamen verwendet.

Deutschunterrichtliche Sprachvergleiche können auch einer kulturellen, sozialen oder politischen Perspektive folgen. Die Unterrichtsmaterialien *Der Sprachenfächer* vergleichen Vornamen z.B. aus einer kulturellen Perspektive. Die Aufgabenstellung verlangt keine sprachliche Analyse der Vornamen, sondern bezieht sich auf länderspezifische Kulturen der Namengebung.

Sitten und Bräuche bei der Namengebung

Einem Kind einen Namen zu geben ist in vielen Ländern ein besonderes Fest.

Wie ist das in deiner Familie, bei den Nachbarn?

Wer ist dabei? Was wird getan?

Wie ist es in anderen Ländern, die ihr kennt?

Der Sprachenfächer 2. Personennamen. Freiburg: Fillibach 2007, VN I 4.

An einer anderen Stelle vergleicht *Der Sprachenfächer* Vornamen in einer sozialen Perspektive. Anhand der beiden Lehrbuch-Figuren Celestina und Janusch wird die Vergabe von Vornamen im Zusammenhang mit sozialen Bindungen behandelt:

Vornamen geben

Ich heiße Celestina wie meine Großmutter und komme aus Italien. Meine Cousine heißt auch Celestina wie meine Großmutter.

Ich heiße Marie-Theres, aber in meiner Geburtsurkunde steht Renate. Meine Mutter sagt, dass das Standesamt das verwechselt hat. Zuhause werde ich immer Marie-Theres gerufen.

Ich heiße Janusch und bin von hier, aber mein Name ist polnisch, weil meine Eltern in Polen einen Freund haben, der so heißt.

Und du? Weißt du etwas über deinen Namen?

Vergleicht eure Namensgeschichten!

Wie haben eure Eltern die Vornamen ausgesucht?

- nach der Bedeutung,
- nach Klang,
- nach Verwandten oder Freunden,
- weil ein Name in Mode ist,
- weil ein Name international ist,
- weil ein Name an etwas erinnert ...

Müsst ihr sie erst fragen?

Der Sprachenfächer 2. Personennamen. Freiburg: Fillibach 2007, VN I 4.

Namengebungen können auch aus einer politischen Perspektive verglichen werden. Im folgenden Beispiel ist die Umbenennung der Schule politisch motiviert.

Auch wenn bei der Namengebung ursprünglich die positive Bedeutsamkeit der Schulnamenpatronin/des Schulnamenpatrons intendiert war, zeigt die Gegenüberstellung von früheren und heutigen Kriterien der Namenvergabe, dass sich die motivische und die aktuelle Bedeutsamkeit teilweise stark unterscheiden. Grund hierfür sind Prozesse sozial-, kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Wandels, wie bereits am eingangs aufgeführten Beispiel *Pauls von Hindenburg* deutlich wurde. In der Weimarer Republik war der Heeresführer und Politiker ein häufig gewählter Namenpatron. Heute hingegen werden seine antidemokratische Einstellung und insbesondere sein opportunistisches Verhalten bei Hitlers Machtergreifung sehr kritisch bewertet und die „Tauglichkeit [Hindenburgs] für erzieherische Absichten“ (vgl. Fuchshuber-Weiß 1999: 144) daher in Frage gestellt. Infolgedessen hat sich das (ehemalige) *Hindenburg-Gymnasium Trier* für eine Umbenennung entschieden und trägt nun den Namen *Humboldt-Gymnasium Trier* (vgl. Holl/FAZ.net 2008). (Böhnert 2017: 205-206)

Eine linguistische, kulturelle, politische oder andere Perspektive lässt sich wiederum mit Zielen der Sprachverwendung, der Sprachbetrachtung oder der Sprachreflexion verbinden. Das illustrieren die folgenden Fallbeispiele aus verschiedenen Deutschbüchern. Das erste Beispiel fokussiert die Sprachverwendung: Abzählreime in verschiedenen Sprachen sollen laut vorgelesen und auswendig nachgesprochen werden. Beim Englischen wird das Verständnis vorausgesetzt, das Spanische wird in einer Fußnote übersetzt.

Kleiner Dackel
 Humpel, wackel, wackel,
 da läuft ein kleiner Dackel.
 Jetzt läuft er in das Haus
 und du bist raus.

I caught a fish
 One, two, three, four, five
 I caught a fish alive.
 Six, seven, eight, nine, ten
 I let him go again.

A, E, I, O, U –
 El burro sabe más que tú.¹

—
¹ Spanisch für: A, E, I, O, U –
 Der Esel weiß mehr als du.

- 1a Lest die Abzählreime in den verschiedenen Sprachen laut vor.
 Wer kann sie auswendig nachsprechen?

Deutschbuch 6. Differenzierende Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2020, Seite 150.

Im Zentrum stehen die Reime und somit die Form aus einer rein linguistischen Perspektive. Übereinzelsprachlich teilen Abzählreime die Funktion des Auswählens bei Kinderspielen; das ermöglicht auch eine kulturelle Perspektive auf das Beispiel.

Das zweite Fallbeispiel fokussiert die Funktion: Es geht darum, zu zwei englischen Redewendungen bzw. Sprichwörtern ein funktionales Äquivalent im Deutschen zu finden; eine reine Übersetzung (also z.B.: Es regnet Katzen und Hunde.) würde diese Anforderung nicht erfüllen.

Welche deutsche Redewendung und welches Sprichwort passen zu diesen englischen Aussagen?

A *It's raining cats and dogs.*

B *You can't teach an old dog new tricks.*

Deutschbuch 5. Differenzierende Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2020, Seite 194.

Da zum Auffinden der deutschen Entsprechungen keine linguistischen Termini notwendig sind, geht es hier um Sprachbetrachtung.

Im dritten Fallbeispiel belegen die verwendeten linguistischen Termini (Artikel, Bestimmungswort, Grundwort, Zusammensetzung, ...), dass es sich hier um Sprachreflexion handelt. Die Perspektive ist nach der Aufgabenstellung eine rein linguistische (gefragt wird nur nach Sprache) und der Ansatzpunkt vorwiegend ein formaler, da die Notwendigkeit von Artikeln und die Bildung von Komposita untersucht werden.

Wortbildung in verschiedenen Sprachen vergleichen

- A Der Deutschlehrer öffnet die Lehrerzimmertür.
 B El profe de alemán abre la puerta de la sala de profesores.
 C The German teacher opens the staff room door.
 D Almanca öğretmen staff room (sic!) kapıyı açar.
 E Nauczyciel niemieckiego otwiera drzwi pokoju nauczycielskiego.

- 1 a Versucht die Sätze A-E vorzulesen. Ordnet ihnen folgende Sprachen zu.
 Englisch ° Polnisch ° Türkisch ° Deutsch ° Spanisch
 b Können ihr Satz A in weitere Sprachen übersetzen? Stellt den anderen die Übersetzung vor.
- 2 a Untersucht die Wörter **Deutschlehrer** und **Lehrerzimmertür** in den fünf Sprachen. Achtet auf die Zusammen- und Getrenntschreibung und auf die Reihenfolge der Wörter.
Tipp: Ihr könnt die einzelnen Bestandteile der Wörter mit Hilfe eines Übersetzungsprogramms im Internet übersetzen.
 b Prüft gemeinsam die folgenden Aussagen zu den fünf Sprachen.
 Notiert die Buchstaben der richtigen Aussagen. Sie ergeben rückwärtsgelesen ein Lösungswort.

NES Im deutschen Satz A werden die Zusammensetzungen zusammengeschrieben.

ODS Im englischen Satz C werden die Zusammensetzungen getrennt geschrieben.

HEN In allen Sprachen steht das Bestimmungswort vor dem Grundwort.

KEK Im Spanischen steht das Grundwort vor dem Bestimmungswort.

- 3 a Untersucht die Verwendung von Artikeln in den fünf Sprachen.
 b Prüft gemeinsam die folgenden Aussagen zu den **Artikeln** in den Sätzen A-E.
 Notiert die Buchstaben der richtigen Aussagen. Sie ergeben rückwärtsgelesen ein Lösungswort.
- TUA** In allen fünf Sprachen gibt es Artikel.
ESS Im Spanischen gibt es nur einen Artikel für alle Nomen – egal ob männlich oder weiblich.
EEF Deutsch, Spanisch und Englisch haben Artikel.
FAK Nicht alle Sprachen haben Artikel.

Deutschbuch 6. Differenzierende Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2020, Seite 217.

2.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Begriffe *Sprachverwendung*, *Sprachbetrachtung* und *Sprachreflexion* definiert. Im Gegensatz zur *Sprachverwendung* sind *Sprachbetrachtung* und *Sprachreflexion* metasprachliche Tätigkeiten; nur bei Letzterer wird linguistische Fachsprache herangezogen. Alle drei sprachlichen Tätigkeiten können aus einer linguistischen, kulturellen, politischen oder anderen Perspektive erfolgen und an der Form, der Funktion und dem Terminus sprachlicher Zeichen ansetzen. Die folgende Abbildung zeigt diese verschiedenen Ebenen des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs in einem dreidimensionalen Koordinatensystem.

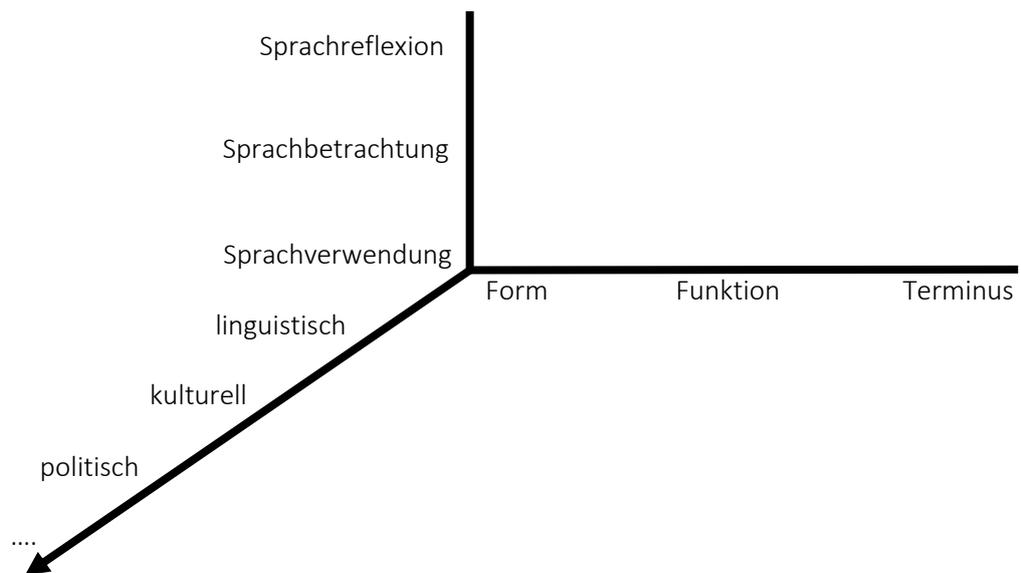


Abb. 3: Sprachliche Tätigkeiten, Ansatzpunkte und Perspektiven im deutschunterrichtlichen Sprachvergleich

Aufgaben Kapitel zwei

Aufgabe 1

Erläutern Sie, was im folgenden Beispiel die Sprachbetrachtung auslöst.

Ein Schweizer, ein Schwabe und ein Berliner sitzen in einem Eisenbahnabteil.

Der Schweizer wendet sich an den Berliner mit der freundlichen Frage:

„Sind Sie schou z’Züri gsi?“

Der Berliner kann mit dem letzten Wort nichts anfangen und fragt zurück: „Gsi?“

Da greift der Schwabe hilfreich ein: „Er moint ‚gwää‘.“

(Boettcher 2009: 41)

Aufgabe 2

Eine Grundschulklasse liest „Die Biene Maja“ von Waldemar Bonsels. Erläutern Sie die sprachlichen Auffälligkeiten des folgenden Textausschnitts.

„Das ist unmöglich“, sagte die kleine Biene ganz eingeschüchtert, „ein abbes Bein kann nicht krabbeln.“

„Was ist ein abbes Bein?“, fragte Hannibal.

Maja sah ihn an. „Das ist ein Bein, das ab ist“, erklärte sie, „bei uns zu Hause sagt man so.“

„Ihre Ausdrücke aus der Kinderstube gewöhnen Sie sich im großen Leben und vor gebildeten Leuten besser ab“, forderte Hannibal mit Strenge. „Man sagt ein ausgerissenes Bein.“

(*Die Biene Maja* (Erstauflage 1912) von Waldemar Bonsels, zitiert nach Boettcher 2009: 120)

Aufgabe 3

An welchem Punkt setzt die folgende Aufgabe an: Geht es darin um Sprachverwendung, Sprachbetrachtung oder Sprachreflexion? Welche Perspektive verfolgt die Aufgabe?

Welche deutsche Redewendung und welches Sprichwort passen zu diesen englischen Aussagen?

A *It’s raining cats and dogs.* B *You can’t teach an old dog new tricks.*

Deutschbuch 5. Differenzierende Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2020, Seite 194.

3. Bedingungsfaktoren für Sprachvergleiche im deutschunterrichtlichen Sprachvergleich

3.1 Einführung

Wie die vorhergehenden Kapitel bereits deutlich gemacht haben, bietet ein Sprachvergleich im Deutschunterricht didaktische Möglichkeiten, birgt aber auch Herausforderungen. In einem Beitrag zur Einbeziehung herkunftssprachlicher Ressourcen der Schüler:innen im Deutschunterricht habe ich Bedingungsfaktoren für Sprachvergleiche formuliert, d.h. Voraussetzungen in Abhängigkeit der gesteckten Ziele (Rothstein 2021). Diese sind nicht notwendigerweise auf Herkunftssprachen beschränkt, sie lassen sich auch gut auf den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich allgemein beziehen. Grundlegend ist zunächst die Festlegung eines Ziels für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich (vgl. 3.2), das für die Auswahl der zu behandelnden Beispiele entscheidend ist (vgl. 3.3 und 3.4) und das das Vorwissen der Schüler:innen und Lehrkräfte (siehe 3.5) und die unterrichtliche Präsentation der zu vergleichenden Sprachen berücksichtigen muss (siehe 3.6).

3.2 Zielsetzung

Wie der deutschunterrichtliche Sprachvergleich auszugestalten ist, bestimmt sich in hohem Maße nach seiner didaktischen Zielsetzung, also danach, ob er auf Sprachverwendung, Sprachbetrachtung oder Sprachreflexion abzielt und ob er eine linguistische, eine kulturelle, eine politische oder eine andere Perspektive einnimmt. Das illustriert beispielsweise die folgende Aufgabe von Ingelore Oomen-Welke zum Zusammenhang von Herkunft und Familiennamen.

Namen an Wohngebäuden

Schulte & Nicklas	Graf Colombo	Diouf
Peterson	Guardia Santos Mann	Bühler + Treptow
Feierabend	Karagiorgos	Hossein Lange
Abraham	Pretley Schumacher	Sprecht Cérémonie
Flegel	Erdmann	Lipinski Lehmann
Hawelka Meyer	Lerche Henne	Hamburger Breton
Bauer-Mittag Norman Kubicki	Yildiz & Ruf	Dörflinger und Mandelssohn
Arslan	Dumoulin	Langhals Etxeberria
Diop Fall	Fukuda	Schickele Gueye
Herzog	Wang Baum	Große-Wartup Granica Kalamaris

Sagen die Namen etwas über die Bewohner des Hauses aus?

- Was bedeutet es, wenn mehrere Namen auf einem Klingelschild stehen?
- Kennt ihr diese oder ähnliche Familiennamen?
- Woher kommen die Familien möglicherweise, woher kommt der Name?

Der Sprachenfächer 2. Personennamen. Freiburg: Fillibach 2007, FN II, Seite 15.

Da laut Aufgabenstellung über die Namen gesprochen werden soll, geht es um eine metasprachliche Tätigkeit. Hier kommt also Sprachbetrachtung oder Sprachreflexion in Frage. Die Aufgabenstellung zielt auf Sprachbetrachtung, verwendet eine nicht-metasprachliche Ausdrucksweise und thematisiert vor allem soziale Aspekte. Eine fachsprachliche Ausdrucksweise, die etwa mit Begriffen wie *Onomastik* etc. arbeiten würde, scheint für die primär soziale Perspektive der Aufgabenstellung nicht notwendig zu sein. Das wird auch in den Begleitmaterialien angedeutet:

Das Arbeitsblatt [...] macht Namensangebote. Die Familiennamen hier sind sehr gemischt, wie es in großen Wohnhäusern Wirklichkeit ist. Wir finden Namen aus vielen europäischen Sprachen und aus anderen Erdteilen, das erkennen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam. Manchmal wohnen Menschen mit Namen verschiedener Herkunft zusammen in einer Wohnung: als Familie mit einfachem oder Doppelnamen, als Hauptmieter und Untermieter, als Wohngemeinschaft. Namen aus anderen Sprachen sagen nichts Festes über die staatliche Zugehörigkeit aus: Frau Dumoulin, Fau (sic!) Lipinski und Herr Yildiz können ebenso gut einen deutschen wie ausländischen Pass haben, Herr Diop und Frau Fall können Schweizer sein, und in Österreich gibt es zahlreiche Hawelkas. Dagegen kann Familie Lang oder Herzog evtl. eine ausländische Staatsangehörigkeit haben.

Der Sprachenfächer 2. Personennamen. Freiburg: Fillibach 2007, Seite 44.

Wie das Beispiel zeigt, muss ein Sprachvergleich im Deutschunterricht, der aus einer sozialen Perspektive auf Sprachbetrachtung abzielt, nicht notwendigerweise grammatische Termini bemühen. Anders verhält es sich beim folgenden Beispiel aus dem *Deutschbuch 6. Differenzierende Ausgabe* von Cornelsen, das aus einer linguistischen Perspektive auf Sprachreflexion ausgerichtet ist. Hier wird das Englische mit dem Deutschen verglichen:

Den Satzbau im Deutschen und Englischen vergleichen

A Die Polizei beobachtet den Dieb. B Den Dieb beobachtet die Polizei.

- 1 Vergleicht die Sätze A und B:
 - a Schreibt die Sätze auf und markiert die Satzglieder farblich: das **Subjekt**, das **Prädikat** und das **Objekt**.
 - b Erklärt, worin sich die Sätze unterscheiden: in ihrem Aufbau oder in ihrem Inhalt? [...]

C The police is watching the thief. D The thief is watching the police.

- 2 Untersucht die englischen Sätze C und D:
 - a [...]
 - b Schreibt die Sätze auf und markiert die Satzglieder farblich: das **Subjekt**, das **Prädikat** und das **Objekt**.
 - c Prüft die folgenden Aussagen zur Satzgliedstellung im Deutschen und Englischen. Welche Aussagen sind richtig?
 - A Im Englischen kann man Subjekt und Objekt umstellen, ohne dass die Bedeutung sich ändert.
 - B Im Deutschen kann man Subjekt und Objekt umstellen, ohne dass die Bedeutung sich ändert.
 - C In englischen Aussagesätzen steht das Subjekt immer an der ersten Satzgliedstelle.
 - D In englischen Aussagesätzen steht das Objekt immer an der ersten Satzgliedstelle.

Deutschbuch 6. Differenzierende Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2020, Seite 228.

Die Aufgaben des Fallbeispiels enthalten mehrere Ausdrücke, die klar der linguistischen Fachsprache zuzuordnen sind (etwa Subjekt und Prädikat). Eine kulturelle oder andere Perspektive wird nicht eingenommen; die Aufgabenstellung fokussiert rein auf die Sprache.

Zusammenfassend lässt sich als erster Bedingungsfaktor für einen Sprachvergleich im Deutschunterricht festhalten:

Bedingungsfaktor 1:

Die didaktische Zielsetzung (Sprachverwendung, Sprachbetrachtung, Sprachreflexion) und die eingenommenen Perspektiven (linguistisch, kulturell, politisch ...) bedingen die Ausgestaltung des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs.

Die didaktische Zielsetzung hängt eng mit typologischen Merkmalen der zu vergleichenden Sprachen zusammen. Darauf geht der nächste Abschnitt ausführlicher ein.

3.3 Typologie

Wer Gegenstände wie das Passiv im Arabischen, Türkischen und Deutschen deutschunterrichtlich vergleichen möchte, kann auf eine linguistische Fachsprache unter Berücksichtigung sprachlich-typologischer Eigenschaften der miteinander verglichenen Sprachen kaum verzichten, wie das folgende Beispiel illustriert:

Die Bildung des Passivs im Arabischen, Türkischen und Deutschen

	Arabisch	Türkisch	Deutsch
mit Hilfsverb und Partizip	nein	nein	ja
mit Suffix	nein	ja	nein
mit Veränderung des Verbstamms	ja	nein	ja [nur starke Verben, nur am Partizip]

[...]

Çiçekleri kuruttum.

Ich habe die Blumen getrocknet.

Um einen Satz ins Passiv zu setzen, muss zunächst das Verb verändert werden. Das Verb steht am Ende des Satzes.

Çiçekleri kuruttum. -> kuruttum

Nun trennt man die Personalendung der ersten Person und das Präteritumszeichen (-t) vom Verbstamm ab.

kuruttum -> kurut-

Dann fügt man nach dem Verbstamm eine Endung an, die das Passiv markiert: Hier ist das die Endung -ul-. Hinweis: Im Türkischen muss immer der Vokal der angehängten Silbe zum vorausgehenden Vokal passen!

kurut- -> kurut-ul

Wie im Deutschen ändert sich nun aber auch die Struktur des Satzes: Das Akkusativobjekt wird zum Subjekt, während das ehemalige Subjekt nicht mehr erwähnt wird. Dazu muss die Akkusativendung weggestrichen werden.

Çiçekler-i kuruttum -> Çiçekler kurut-ul

Dann wird die Verbendung wieder angehängt, sie muss aber zum Subjekt passen, muss also in der dritten Person Plural sein.

In diesem Beispiel ist es die Endung -du.

Çiçekler kurut-ul -> Çiçekler kurut-ul-du

„Die Blumen wurden getrocknet.“ (Mehlem & Noack 2017: 32 und 35)

Das Beispiel beschreibt die typologischen Bedingungsfaktoren für die Bildung des Passivs im Türkischen. Es arbeitet zwar nur mit dem Verb *kurut*, somit wären Paraphrasen der Art „die Form *kurutuldu* bedeutet ...“ durchaus möglich. Dann verbliebe die Darstellung jedoch auf der Ebene des Einzelbeispiels; ein abstrakter Vergleich von Deutsch und Türkisch wäre nicht möglich.

Würde man anstelle der Sprachreflexion im Fallbeispiel versuchen, die Unterschiede zwischen Deutsch und Türkisch durch Sprachbetrachtungen des Typs „Von *kuruttum* kürzt man auf *kurut*, dann hängt man *ul* an, und dann muss man sich nach *cicekler* richten, damit die Formen zusammenpassen, deshalb heißt es *kurut-ul-du*“ zu beschreiben, so bliebe die Darstellung auf

dieses eine Beispiel beschränkt und die typologischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Deutschen ließen sich nur eingeschränkt und nicht verallgemeinernd beschreiben. Wir können somit den zweiten Bedingungsfaktor formulieren:

Bedingungsfaktor 2:

Typologische (phonologische, morphologische, syntaktische, semantische ...) Merkmale der zu vergleichenden Sprachen bedingen den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.

Eng damit verbunden ist die Frage, ob der Vergleich sich auf Form, Funktion oder Terminus der betreffenden sprachlichen Zeichen bezieht.

3.4 Form, Funktion und Terminus

Die Ansatzpunkte der Form, der Funktion und des Terminus sprachlicher Zeichen führen zum dritten Bedingungsfaktor für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich, denn für dessen Ausgestaltung sind wiederum Merkmale der jeweiligen Sprachen ausschlaggebend. Das folgende Beispiel illustriert die verschiedenen Schreibweisen des Vornamens *Michael* in den einzelnen Sprachen.

Deutsch	Türkisch	Arabisch	Französisch	Russisch	Griechisch
Michael	Mikail	[...] ميخائيل	Michel	Майкл [...]	Μιχαήλ [...]

(Kalkavan-Aydin 2016: 9)

Chinesisch beispielsweise ließe sich hier nicht ohne Weiteres hinzunehmen, da es im Unterschied zu den anderen Sprachen keine Alphabetschrift hat. Die Schreibweise von *Michael* könnte somit nicht von den sprachspezifischen Laut-Buchstaben-Kombinationen (sog. Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln) hergeleitet werden. Das Fallbeispiel belegt also einen dritten Bedingungsfaktor als notwendig:

Bedingungsfaktor 3:

Die adressierten sprachlichen Ansatzpunkte (auf der Ebene von Form, Funktion und Terminus) bedingen den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.

3.5 Vorwissen

Wer im Deutschunterricht Sprachen vergleichen will, muss das Vorwissen der Beteiligten berücksichtigen. Gnutzmann & Köpcke (1988) schlagen beispielsweise vor, Englisch mit Deutsch zu vergleichen, indem sie auf den Sprachkenntnissen der Schüler:innen und Lehrkräfte aufbauen.

Was spricht eigentlich dagegen, kontrastiv während der gleichen Unterrichtseinheit und nach Möglichkeit vom gleichen Lehrer sog. „Komplementsätze mit that“ des Englischen zu behandeln? Auch hier gelten weitgehend die gleichen Regularitäten; lediglich die Wortstellung, oder genauer die Verbstellung, ist eine andere. Aber das wäre unseres Erachtens kein Nachteil. Im Gegenteil, der Schüler könnte Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede entdecken. Und gerade der Unterschied verführt dazu, weiterzudenken und Sprachspezifika aufzudecken. (Gnutzmann & Köpcke 1988: 80)

Bei Sprachen wie dem Englischen, die alle Schüler:innen einer Klasse kennen bzw. gemeinsam erlernen, ist es durchaus möglich und ggf. sogar wünschenswert, im Deutschunterricht Sprachverwendung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion sprachvergleichend miteinander zu verbinden. Anders verhält es sich, wenn die mit dem Deutschen zu vergleichende Sprache nicht allen Schüler:innen bekannt ist. In dem Fall müsste der Sprachvergleich deren (ggf. unterschiedliche) Lernvoraussetzungen berücksichtigen.

Wenn die zu vergleichenden Sprachen nicht bekannt, also z.B. nicht produktiv verfügbar sind, müssen die betreffenden sprachlichen Einheiten vorgegeben werden oder ohne eigene Sprachkenntnisse auffindbar sein. Das obige Beispiel zu den verschiedenen Schreibungen von *Michael* etwa gibt das relevante Sprachmaterial vor, damit könnte also unterrichtlich gearbeitet werden. Das gilt auch für die folgende Aufgabe, die die notwendigen Elemente aus dem Deutschen, Englischen, Französischen und Polnischen bereitstellt.

Untersucht den Gebrauch der Artikel im Englischen, Französischen und Polnischen. Was fällt euch dabei auf?

Deutsch	Englisch	Französisch	Polnisch
der Mond	the moon	la lune (f.)	ksiezyc (m.)
die Sonne	the sun	le soleil (m.)	slonce (n.)
das Haus	the house	la maison (f.)	dom (m.)
der Affe	the monkey	le singe (m.)	malpa (f.)

deutsch.ideen 5. Sprach- und Lesebuch. (Nordrhein-Westfalen). Braunschweig: Schroedel 2011, Seite 238.

Das Beispiel thematisiert den Artikel in verschiedenen Sprachen. Zu allen Nomen wird – sofern es einen gibt – der Artikel angegeben und ggf. dahinter in Klammern das Genus (mit den Abkürzungen m., f. und n. für Maskulinum, Femininum und Neutrum). Dadurch können die Schüler:innen erschließen, dass es genusdifferenzierende Artikel wie im Deutschen und Französischen (*der, die, das / le, la*), genuslose Artikelmarkierungen wie im Englischen (hier gibt es nur *the*) und Genusmarkierung ohne Artikel (wie im Polnischen) gibt. Die für die Analyse relevanten Informationen sind also vorgegeben. Aus den beiden letzten Fallbeispielen lässt sich der vierte Bedingungsfaktor ableiten.

Bedingungsfaktor 4:

Das sprachliche Vorwissen der beteiligten Schüler:innen / Lehrer:innen bedingt den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.

3.6 Mediale Präsentation

Manchmal beziehen sich deutschunterrichtliche Sprachvergleiche auch auf nicht schriftlich kodifizierte Sprachen bzw. sprachliche Varietäten. Beispielsweise sehen die Bildungsstandards vor, dass auch Dialekte deutschunterrichtlich behandelt werden sollen (z.B. Kultusministerkonferenz 2003). In den Lehrwerken müssen solche Sprachen oder Varietäten ggf. schriftlich dargestellt werden, was linguistisch und didaktisch herausfordernd ist. Das folgende Beispiel setzt dafür bei Schriffterfahrungen an: Auf der Basis der standarddeutschen Laut-Buchstaben-Kombinationen (sog. Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln) werden die verschiedenen s-Laute im Schwäbischen nachempfunden. Damit macht das Beispiel zugleich deutlich, dass das Schwäbische nicht schriftsprachlich kodiert und seine schriftliche

Präsentation (Darstellung) herausfordernd ist. Die Schüler:innen sollen dann versuchen, andere ihnen bekannte dialektale Grußformen in gleicher Weise zu verschriftlichen. Dadurch wird es möglich, die verschiedenen Dialekte und Varietäten des Deutschen phonologisch zu vergleichen.

Uli Braun

Schwäbische Grußformen

Griaß Good,

Griade, Servus,

'ß Gott,

's Good,

Pfüat Good,

Pfiatde,

ab und zu auch Habe die Ehre,

Guatsnächtle,

Guata Morga.

[...]

Bei den „Schwäbischen Grußformen“ siehst du, wie versucht wurde, die Aussprache mithilfe der Schrift deutlich zu machen. Sprich laut die Unterschiede von „'ß Gott“ und „'s Good“. Sammelt in der Klasse die Grußformen, die ihr kennt, möglichst auch Dialektformen, und versucht sie lautgetreu aufzuschreiben.

KombiBuch Deutsch 8. Lese- und Sprachbuch für Gymnasien. Bamberg: C.C. Buchner 2006, Seiten 9 und 14.

Auch im Bereich der deutschen Standardsprache spielen für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine Rolle. Im folgenden Beispiel werden die verschiedenen grammatischen Formen von /das/ durch morphosyntaktisch und semantisch passende Ausdrücke ersetzt, um die verschiedenen Verwendungen von /das/ zu vergleichen.

Der Sprachersetzer

Es war einmal ein Mann, der rühmte sich, alle Wörter der Sprache ersetzen zu können. „Ich bin der größte Sprachersetzer der Welt“, prahlte er, „wem es gelingt, mir ein Wort zu nennen, das ich nicht ersetzen kann, dem schenke ich einen Sack voll Gold.“

Eine Gruppe Kinder wollte sich gerne etwas dazuverdienen. Sie dachte sich knifflige Sätze aus, mit denen sie den Sprachersetzer überlisten wollte:

„Das Mädchen ging in den Wald.“

Darüber konnte der Sprachersetzer nur lachen. Aus *das* machte er [REDACTED].

„Das Schloss, *das* die alte Hexe bewohnte, lag tief im Wald verborgen.“

Wieder lachte der Sprachersetzer lauthals über die Kinder und ersetzte schnell *das* durch [REDACTED]. Er war sich wirklich seiner Sache sehr sicher.

„Das Mädchen bemerkte *das* Schloss erst, als es davor stand.“

Der Sprachersetzer hörte nicht mehr auf zu lachen und über die Kinder zu spotten. Er freute sich, dass er sein Gold behalten würde. Rasch ersetzte er *das* durch [REDACTED]. Nur noch ein Kind war übrig geblieben und durfte seinen Satz nennen. Es trat vor den grinsenden Sprachersetzer und sagte:

„Das Mädchen wusste nicht, *dass* dort die alte Hexe wohnte.“

Nun begann der Sprachersetzer zu grübeln ...

deutsch.ideen 5. Sprach- und Lesebuch. (Nordrhein-Westfalen). Braunschweig: Schroedel 2011, Seite 238.

Schriftsprachlich würde bereits die Doppel-s-Schreibung verraten, dass es sich hier um die Konjunktion *dass* handelt, die nicht ersetzbar ist. Ausgesprochen werden *dass* und *das* standardsprachlich gleich. So können die Kinder den Sprachersetzer überlisten, indem sie ihn

durch mehrere Sätze mit ersetzbarem *das* auf eine falsche Fährte locken. Hätte der Sprachersetzer die Beispiele schriftsprachlich präsentiert bekommen, hätte er die Nichtersetzbarkeit von *dass* vielleicht früher bedacht und den Mund nicht so voll genommen.

Für die *das/dass*-Schreibungen ließe sich im Übrigen auch das Standarddeutsche und das Hessische vergleichen. Allerdings bezweifelt etwa Feilke (2011) die Wirksamkeit dieses phonologisch-orthographischen Sprachvergleichs zwischen Dialekt und Standard:

Anders als in der Schriftlautung wird phonologisch in verschiedenen Dialekten der Unterschied zwischen Konjunktion und Pronomen markiert. Hessisch bzw. Fränkisch, Bairisch z.B. lautet die Konjunktion [dæs] bzw. [da:s]. Gleichwohl berichtet Koller (1991, 24f.), dass etwa fränkische Schüler bei der Aneignung der Heterographie orthographisch nicht weniger Fehler machen als andere. Dies ist nur auf den ersten Blick erstaunlich: Die Beobachtung spricht klar dafür, dass die Fehlschreibung gerade nicht durch ein fehlerhaftes grammatisches Prozessieren (Verwechslung) des Ausdrucks zustande kommt, sondern – ohne jedes grammatische Monitoring – durch Orientierung an den regelhaften GPK [Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln, B.R.] der Schriftlautung des Ausdrucks, die gerade von Dialektsprechern stärker reflektiert werden. Das Erwerbsproblem ist nicht durch eine Übertragung aus der phonologischen Wortform lösbar, selbst dort nicht, wo diese entsprechende Hinweise bietet. Die Lerner müssen vielmehr aus den signifikanten grammatischen und semantisch-pragmatischen Profilen der Konjunktionkontexte genau das [das] ermitteln, das anders zu schreiben ist, als der GPK-Normalfall. (Feilke 2011: 343)

Aus diesen Überlegungen lässt sich folgender Bedingungsfaktor ableiten:

Bedingungsfaktor 5:

Die mögliche Verfügbarkeit bzw. die Bereitstellung einer geschriebenen / lautlichen Präsentation der zu vergleichenden Sprachen bedingt den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.

3.7 Zusammenfassung

Die Bedingungsfaktoren des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs lassen sich in Form eines didaktischen Dreiecks mit den Ecken Lernziel, beteiligte Personen (Schüler:innen/Lehrer:innen) und Sprache (als Lerngegenstand) zusammendenken. Wie die einzelnen Fallbeispiele bereits verdeutlicht haben, interagieren die Bedingungsfaktoren miteinander und bedingen sich wechselseitig, was bedeutet, dass sie alle gleichermaßen berücksichtigt werden müssen.

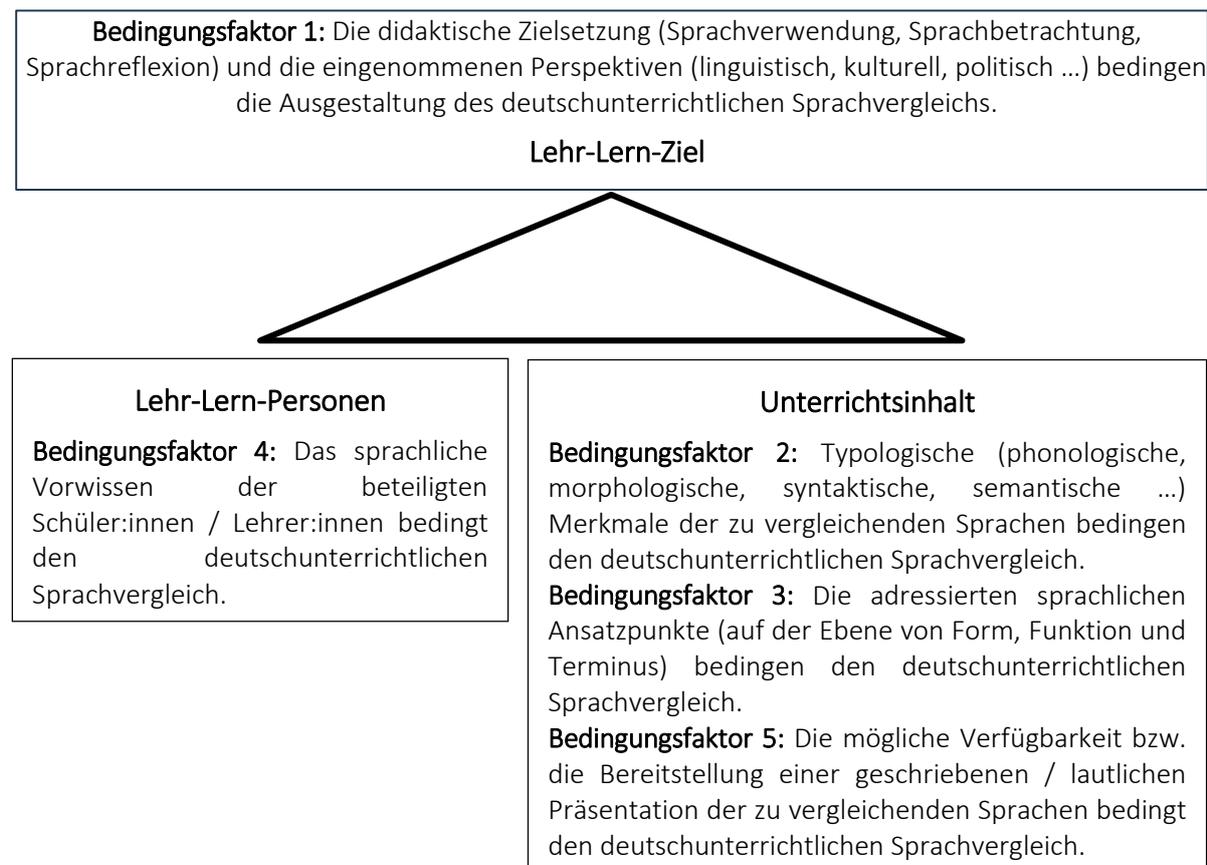


Abb. 4: Bedingungsfaktoren für deutschunterrichtliche Sprachvergleiche

Aufgaben

Aufgabe 1

Das folgende Beispiel ist ein Gespräch zwischen einem russischen und einem deutschen Schüler im Geschichtsunterricht. Es geht darin um einen zu lesenden Text und die Aufgaben, die dazu bearbeitet werden sollen. Das Beispiel stammt aus einem englischen Aufsatz von Joana Duarte; die Originalfassung der englischen Äußerungen und Übersetzungen ist in Klammern angegeben. Inwieweit genügt dieses Beispiel den Bedingungsfaktoren für den schulischen Sprachvergleich?

- 1 P1 Warte mal. Lass mal jetzt ... Was ist das zentrale Thema dieses Abschnitts? Das zentrale Thema ist einfach, der Zusammenhalt und ... alle anderen sind scheiße und wenn wir arbeiten ... sind wir die Besten. Mit deiner, mit deinem scheiß Egoismus von wegen: ja, ich überzeug die Leute, dann geht das schon richtig.
(Wait a minute. Let us see ... What is the central topic of this paragraph? The central topic is easy, the union and ... all the others are shit and if we work ... we are the best. With your, your shitty selfishness, like: yes, I convince this people, and then it will work out.)
- 2 P2 Ah. Das zentrale Thema ... Понимаешь. Он тут много всего говорит.
(Ah. The central topic ... Do you get it? Here he speaks about a lot of things.)
Он сначала говорит, что да, что мы должны быть все вместе
(First he says that we all must stick together)
и он так говорит как будто это ихсейчас мнение.

(and then he talks, as if it were their own opinion here.)

И потом он говорит, что Deutsche Volk hat sich verändert, они как бы уже теперь-

(And then he says that (Ger) the German people has changed (Rus) as if now they already –

(Duarte 2019: 160)

Aufgabe 2

Die mediale Präsentation sprachlicher Gegenstände ist eine wesentliche Gelingensbedingung für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich. Bei nicht schriftsprachlich kodifizierten Sprachen bzw. Sprachvarietäten (wie Dialekten) ist eine schriftliche Darstellung aber schwierig. Wie gelingt sie doch im folgenden Beispiel?

Uli Braun

Schwäbische Grußformen

Griaß Good,

Griade, Servus,

'ß Gott,

's Good,

Pfüat Good,

Pfiatde,

ab und zu auch Habe die Ehre,

Guatsnächtle,

Guata Morga. [...]

Bei den „Schwäbischen Grußformen“ siehst du, wie versucht wurde, die Aussprache mithilfe der Schrift deutlich zu machen. Sprich laut die Unterschiede von „'ß Gott“ und „'s Good“. Sammelt in der Klasse die Grußformen, die ihr kennt, möglichst auch Dialektformen, und versucht sie lautgetreu aufzuschreiben.

KombiBuch Deutsch 8. Lese- und Sprachbuch für Gymnasien. Bamberg: C.C. Buchner 2006, Seiten 9 und 14.

4. Didaktik des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs

4.1 Einleitung

Die bisherigen Kapitel haben sich mit dem Nutzen, den Arten, den Zielen, den Ebenen und den Bedingungsfaktoren des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs in Bezug auf Sprachverwendung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion auseinandergesetzt. Im Folgenden geht es nun um seine Didaktik. In den Abschnitten 4.2 bis 4.8 werden sieben didaktische Prinzipien vorgestellt. 4.9 erweitert den Blick auf den „gesamten“ Deutschunterricht.

4.2 Nützlicher deutschunterrichtlicher Sprachvergleich

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich eröffnet einen neuen Blick auf Sprache. Das ist vergleichbar mit der kontrastiven Linguistik:

Gegenüber der einzelsprachlichen Linguistik ist ein Vorteil der kontrastiven Linguistik darin zu sehen, dass einzelsprachliche Strukturen nicht einfach als existent ‚hingenommen‘ werden, sondern dass aus der Perspektive des Sprachkontrasts Strukturunterschiede auffallen, die Fragen zu bestehenden Strukturen überhaupt erst aufkommen lassen – gerade bei nah verwandten Sprachen. (Kürschner 2008: 68)

Überträgt man dies auf sprachdidaktische Fragestellungen, so erlaubt der Sprachvergleich Formen von Sprachbetrachtung und Sprachreflexion, die ohne ihn nicht gleichermaßen möglich wären. Allerdings ist ein Sprachvergleich als solcher nicht zwangsläufig gewinnbringend, wie das folgende Fallbeispiel aus dem Deutschen Sprachspiegel von 1965 illustriert:

Andere Abgrenzung der Wortart „Adjektiv“ in anderen Sprachen

Der König war *freundlich* – Der König antwortete *freundlich*

Das muß man im Englischen folgendermaßen sagen:

The king was *kind* – The king answered *kindly*

Warum heißt wohl das eine Mal „kind“, das andere Mal „kindly“?

Das kannst du verstehen, wenn du dich fragst, *was* denn im einen und im andern Satz *freundlich* ist, und entsprechend umformst:

Der König war *freundlich* – der König antwortete *freundlich*

ein *freundlicher* König – sein *freundliches* Antworten

das „freundlich“ gehört das „freundlich“ gehört

nur zum Nomen „König“ zum Verb „antworten“

Im Deutschen kommt es also nicht darauf an, ob man sagt, wie jemand oder etwas *ist* oder wie jemand etwas *tut*; man braucht beide Male in genau gleicher Weise ein Adjektiv. In vielen

anderen Sprachen (z.B. im Englischen) muß man aber genau unterscheiden: he is *kind* (= „er ist freundlich“) und: he answers *kindly* (= „er antwortet in freundlicher Weise“). Man nennt nur die erste Form (*kind*) ein Adjektiv; die zweite Form (*kindly*) heißt „Adverb“.

Deutscher Sprachspiegel für Realschulen 1, Düsseldorf: Schwann 1965, Seite 77.

Dieser Auszug aus einem älteren Deutschbuch behandelt das Fehlen einer expliziten morphologischen Markierung des Adverbs im Deutschen. Dabei thematisiert er strukturelle Unterschiede zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen wie dem Englischen: Während dort an den betreffenden Stellen Adverbien verwendet würden, nutzt das Deutsche Adjektive. Bemerkenswert ist, dass *Der deutsche Sprachspiegel* tatsächlich mit äquivalenten Sätzen und folglich vergleichbaren syntaktischen Strukturen arbeitet (*Der König war freundlich* – *Der König antwortete freundlich* und *The king was kind* – *The king answered kindly*). Doch trotz vergleichbarer syntaktischer Formen (attributive vs. adverbiale Verwendung von *freundlich* / *friendly*) und trotz vergleichbarer Funktionen (Charakterisierung des Königs vs. Charakterisierung seines Verhaltens) fordert er verschiedene Termini. Eine alternative Darstellung wäre, dass *freundlich* in diesen Beispielsätzen einmal Adjektiv und einmal Adverb ist und das englische *-ly* als morphologische Markierung hilft, die im Deutschen adjektivisch vs. adverbial gebrauchten Adjektive zu unterscheiden. Das Schulbuch sollte also zur Bezeichnung identischer Strukturen gleiche Termini verwenden, anstatt das gleiche Phänomen in den jeweiligen Sprachen unterschiedlich zu benennen, auch wenn es morphologisch nicht markiert ist. Im begleitenden Lehrerband heißt es dazu:

Der Übergang zu den Fremdsprachen

Wenn man den Begriff „Adjektivadverb“ in der deutschen Schulgrammatik immer noch beibehält, dann weil man glaubte, er sei für den Übergang zu den Fremdsprachen unentbehrlich.

Das ist aber nicht der Fall. Um die Verschiedenheit von „modestus – modeste, poli – poliment, kind – kindly“ faßlich zu machen, muß man dem Schüler nur die Frage stellen: Was wird in dem vorliegenden Satz eigentlich als „höflich“ bezeichnet? Und dann muß man ihn anleiten, daß er zur sprachgerechten Beantwortung dieser Frage ein Hilfsmittel benützt, nämlich die *Umsetzprobe*. Aus dem Satz „Der Schüler ist höflich“ ergibt sich mit Sicherheit „ein höflicher Schüler“, aus dem Satz „Der Schüler grüßt mich höflich“ dagegen genau genommen nur „ein höfliches Grüßen“. So lernt der Schüler zwanglos und aus eigenem Handhaben seiner Sprache, daß das deutsche Adjektiv oder Artwort sich auf verschiedene Teile des Satzes beziehen kann: auf eines der beteiligten Wesen (vor allem den Subjektsnominativ oder den Objektsakkusativ) oder auf das Geschehen oder Sein (das Verb).

Nun kann man fortfahren: Das Lateinische (Französische, Griechische; das Englische nur zum Teil) ist aber in diesem Punkt bedeutend exakter. Wenn das Artwort sich auf eines der beteiligten Wesen bezieht, wird es diesem Wesen angepaßt, auch wenn es nicht mit ihm im gleichen Satzglied steht: „discipulus est modestus, puellae sunt modestae“ usw. Wenn es sich aber nicht auf ein Wesen, sondern auf das Geschehen selbst bezieht, erhält es eine besondere, feste Endung: „modeste salutat“. Wenn man in dieser Weise vorgeht, wird der Schüler den Gebrauch des fremdsprachlichen Adjektivadverbs nicht weniger gut, sondern schneller und sicherer lernen können, als wenn man den Unterschied von „modestus – modeste, poli – poliment, kind – kindly“ auch in die deutschen Wortartbegriffe hineingeheimnissen will, wo er nun einmal nicht vorhanden ist.

Deutscher Sprachspiegel. Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung. Hinweise für den Lehrer. Heft 1. Düsseldorf: Schwann 1961, Seiten 22 und 23.

Das Fallbeispiel legt folgendes didaktische Prinzip nahe, an dem der darin vorgeschlagene Sprachvergleich letztlich scheitert:

Didaktisches Prinzip 1: Nutzen

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ermöglicht Arten der Sprachverwendung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion, die ohne ihn nicht möglich wären.

Was damit genau gemeint ist, soll das folgende Fallbeispiel verdeutlichen. Es zeigt zwei Gespräche einer Jugendlichen über dasselbe Thema, eins mit einem gleichaltrigen Freund und eins mit einer erwachsenen Tierärztin.

Sprachlicher Rollenwechsel

Bei der Tierärztin

<p>Hi, Alexandra! Hi, Andi! Auch hier? Siehste ja. Mein Hund. Frisst nich richtig. Und du? Was hat'n der Kater? Is in'n Dorn reingelatscht.</p> <p>Inne Nase? Nee, inne Pfote, vorn, inne rechte.</p> <p>Und wie is das passiert?</p> <p>War'n Vogel im Gebüsch drin. Isser gleich reingeprescht, mitten in den Urwald. Wollte den Vogel jagen. Und da hat er sich, da war'n Brombeeren und so, und da hat er sich den Dorn reingejagt. Tut wohl höllisch weh, oder? Kannste annehm! Is ganz dick die Pfote! Und jetzt kann er nur noch humpeln! Eh, hättste ihn doch selber rausziehn könn, den Dorn.</p> <p>Hab ich versucht, ehrlich. War aber nichts. Is abgebrochen. Auweia!</p> <p>Tschüss, ich muss rein! Mach's gut!</p>	<p>Guten Tag, Alexandra. Guten Tag, Frau Doktor. Was hat denn der Kleine?</p> <p>Er ist in einen Dorn getreten. Vorn in der rechten Pfote steckt er. Wie ist denn das passiert? Er wollte einen Vogel im Gebüsch jagen. Da war aber alles voller Brombeeren. Und dabei hat er sich verletzt. Jetzt kann er nur noch auf drei Beinen laufen. Na, das wollen wir uns einmal anschauen! Leg ihn mal auf den Tisch! Ich habe selbst schon versucht, den Stachel rauszuziehen. Das ist mir aber nicht geglückt.</p> <p>O, der steckt aber tief drin! Leider ist er mir abgebrochen. Und jetzt ist die Pfote geschwollen! So schlimm sieht es nun auch wieder nicht aus. Den werden wir gleich haben! So. Und nun noch ein Antiseptikum auftragen! Kann er jetzt wieder richtig laufen?</p> <p>Es wird schon bald wieder gehen. Auf Wiedersehn, Alexandra. Und alles Gute dem Kleinen! Auf Wiedersehen. Und danke!</p>
--	--

- 1 Spielt die Szene nach. Welche Personen ihr dafür braucht und was sie sagen, könnt ihr dem Text entnehmen.
- 2 Alexandra macht etwas, was man „sprachlichen Rollenwechsel“ nennt. Erklärt den Begriff, indem ihr untersucht, wie Alexandra einerseits mit Andi – und andererseits mit der Tierärztin spricht.
- 3 Auch ihr sprecht mit verschiedenen Menschen auf unterschiedliche Weise. Gebt Beispiele dafür. Und sprecht darüber, warum ihr das tut.

Praxis Sprache & Literatur 8. Gymnasium. Braunschweig: Westermann 2019, Seite 238.

Der Vergleich der beiden Gespräche zeigt, dass unterschiedliche sprachliche Varietäten verwendet werden. Er bewertet diese jedoch nicht; im Gegenteil belegt die Gegenüberstellung die Notwendigkeit einer dem Gegenüber angemessenen Ausdrucksweise, die in der jeweiligen Kommunikationssituation funktioniert. Der Sprachvergleich erlaubt hier also eine deskriptive, d.h. eine rein beschreibende Analyse des Registers. Er ist daher von besonderem Nutzen für den Deutschunterricht.

4.3 Deskriptiver und wertschätzender deutschunterrichtlicher Sprachvergleich

Das vorige Beispiel berührt noch ein anderes didaktisches Prinzip. Dieses lässt sich aus einem Grundsatz zeitgemäßen linguistischen Arbeitens ableiten, das Sprachen nicht gegeneinander abwägt und bewertet, sondern sie wertneutral durch Dokumentation und Analyse vergleicht:

Die Linguistik ist eine empirische Wissenschaft, was sonst. Eine empirisch fundierte Grammatik ist deskriptiv, nicht präskriptiv. Sie beschreibt, was ist, und nicht, was nach Meinung irgendwelcher Leute sein soll. (Eisenberg 2020: 9)

Vor diesem Hintergrund wirkt es beinahe trivial, wertfreie Beschreibung beim deutschunterrichtlichen Sprachvergleich als ein didaktisches Prinzip zu formulieren. Blickt man jedoch zurück auf die Entwicklung der Sprachreflexion im Fach Deutsch, wird deutlich, dass diese Selbstverständlichkeit erst mühsam erarbeitet werden musste. Über lange Zeit dominierte ein an der deutschen Standardsprache orientiertes Vorgehen, das beispielsweise Dialekte und andere Varietäten des Deutschen stigmatisierte (vgl. den Überblick in Janle & Klausmann 2020) und zugunsten des Standards vernachlässigte (vgl. etwa die Didaktik der deutschen Sprache von Helmers aus dem Jahr 1966). Heute ist sich die Deutschdidaktik grundsätzlich einig über eine deskriptive Vorgehensweise. Dass ein entsprechendes didaktisches Prinzip trotzdem notwendig ist, belegt das folgende Fallbeispiel.

1.a) [...] Hört euch das folgende Gespräch an.

Beatrice: Yo hallo, ich will zu Herrn Klopp.

Sekretärin: Guten Morgen erst einmal. Wie heißen Sie denn und haben Sie einen Termin?

Beatrice: Logo habe ich nen Termin. Ich will doch den Job haben. Hab schon mal ne Mail geschrieben und da hieß es, ich soll heute herkommen. Ich bin die Beatrice, aber meine Crew nennt mich nur Bea.

Sekretärin: Sie haben also ein Vorstellungsgespräch? Beatrice heißen Sie? Wie ist denn Ihr Nachname?

Beatrice: Ja safe hab ich ein Vorstellungsgespräch. Sonst wär ich ja wie gesagt gar nicht hier.

Beatrice Hämppler. Kann ich jetzt bitte zum Klopp? So viel Zeit habe ich jetzt auch nicht.

Sekretärin: Herr Klopp befindet sich im Moment noch in einem anderen Vorstellungsgespräch. Sie können gerne in der Zwischenzeit im Foyer Platz nehmen. Ich hole Sie dann ab.

Beatrice: Wie der is in nem anderen Gespräch? Pff voll unnötig! Ich bin eh die Beste für den Job. Aber gut, dann setze ich mich halt noch. Das Foyer schaut ja ganz nice aus. Ich darf dort doch eine rauchen oder?

Sekretärin: Natürlich dürfen Sie auch bei uns in geschlossenen Räumen nicht rauchen. Gehen Sie dafür bitte an die Tür.

Beatrice: Oh Mann, das ist ja voll der Spießerlanden.

[Ein Bild rechts neben dem Text zeigt eine junge Frau, die für ein Bewerbungsgespräch eventuell nicht ganz angemessen gekleidet ist (sehr kurze Jacke, bauchfrei). Sie steht an den Tresen gelehnt, das Kinn auf eine Hand gestützt, und beugt sich zu der vor ihr sitzenden Sekretärin herunter.]

- b) Bespricht, was euch an diesem Gespräch problematisch erscheint. [...]
- d) Diskutiert, ob ihr Beatrice einstellen würdet. Begründet eure Meinung.

Mit eigenen Worten – Sprachbuch für bayerische Mittelschulen 9. Braunschweig: Westermann 2016, Seite 229

Das Fallbeispiel arbeitet innerhalb der gleichen Situation mit Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen (im Büro arbeitende erwachsene Frau vs. arbeitssuchende, vermutlich jugendliche Frau) und mit verschiedenen Registern: Die beiden sprechen nicht die gleiche Sprache, sondern die eine spricht eher beruflich-professionell, die andere eher jugend- oder alltagssprachlich. Die Aufgabenstellung erfordert, den Dialog in eine beruflich-professionelle Ausdrucksweise umzuschreiben. Die jugend- bzw. alltagssprachliche Ausdrucksweise wird nicht wertgeschätzt, auch nicht für Situationen außerhalb des professionellen Bereichs.

Wie das Fallbeispiel deutlich macht, ist für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich nur ein deskriptiver Ansatz zielführend. Das didaktische Prinzip lautet also:

Didaktisches Prinzip 2: Deskriptivität

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ist deskriptiv.

Nach diesem Prinzip kann ein Sprachvergleich im Deutschunterricht sich auf alle Sprachen und Sprachvarietäten beziehen. Deskriptives Arbeiten kann aus einer linguistischen, einer kulturellen, einer politischen oder einer anderen Perspektive erfolgen. Ein solches Vorgehen wird in unterrichtlichen Kontexten u.a. gestützt durch die Mehrsprachigkeitsforschung (Fürstenau 2011), Studien zur schulischen Wertebildung (Standop 2016) und Ergebnisse der Schulpädagogik (Pfisterer 2019), aber auch durch gesellschaftliche, (schul-)rechtliche und bildungspolitische Entwicklungen, etwa zu Diversität, Heterogenität und Inklusion. Zugleich wird es durch das Prinzip der Wertschätzung eingeschränkt, denn bei allem Deskriptivismus sollen Andersartigkeit und Verschiedenheit positiv betrachtet und wertgeschätzt werden. Bezogen auf den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich kann daher Ingelore Oomen-Welke nur zugestimmt werden, wenn sie schreibt: „In der mehrsprachigen Gesellschaft gehören Wertschätzung der Sprachenvielfalt und Unterstützung des Sprachenausbaus zum Sprachunterricht“ (Oomen-Welke 2020: 181). Das erscheint eigentlich selbstverständlich, ist jedoch nicht immer leicht einzulösen.

Das folgende Beispiel aus der *Deutschen Spracherziehung* stigmatisiert den Gebrauch von Fremdwörtern, die nicht Teil der wissenschaftlichen Fachsprache sind und auch durch deutsche Wörter ersetzt werden könnten, als „nachlässig“, „undeutlich“ und „häßlich“. Von einer wertschätzenden Darstellung kann folglich keine Rede sein.

Die Frage der Sprachreinigung

Das Fremdwort hat in allen Kultursprachen bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Auf dem Gebiet der Wissenschaften z.B. sind einheitliche Fachausdrücke auf der ganzen Welt in Geltung. Diese Fremdnamen brauchen daher nicht eingedeutscht zu werden. Wenn jedoch die Übernahme fremden Sprachgutes zu nachlässigem, undeutlichem und häßlichem Gebrauch der Muttersprache verführt, wird das Fremdwort zu einer Gefahr. Man halte sich daher an den bewährten Grundsatz: Gebrauche nie ein Fremdwort für eine Sache, die du ebensogut oder besser deutsch ausdrücken könntest!

Prüfe den folgenden Sportbericht:

Schmerzlich war nur das Delikt, das den Gang der Handlung entscheidend beeinflusste: das Delikt des Mittelläufers Maier. Der Neustädter war erregt über die mit feiner Pose und tückischer Eleganz produzierten Fouls der Gegenseite ... Müller tat sein möglichstes, um seinen

Sturm trotz allen feindlichen Finessen in Schwung zu bringen. Man sah aber, daß er immer noch unter seiner Verletzung litt und speziell im Nahkampf merklich gehandikapt war, [...] *Versuche, diesen Bericht in schlichtem Deutsch zu geben!*
Welche Fremdwörter sind überflüssig, welche stören durch Häßlichkeit oder Wichtigtuerei?
Deutsche Spracherziehung V. Ausgabe B. Stuttgart: Klett 1963, Seite 79.

Das folgende Beispiel aus *Klartext 6* reflektiert Fremdwörter unter graphematischen bzw. orthographischen Gesichtspunkten. Allerdings gibt es für diese Fremdwörter auch keine lexikalisierten deutschen Entsprechungen (*Mokka* z.B. ist nicht gleichbedeutend mit *Kaffee*).

Fremdwörter

Familie Schuppenkötter ist essen gegangen und findet diese Speisekarte vor.

Brokkolisuppe DM 5,20

Pizza DM 9,80

Makkaroni DM 7,50

Mokka DM 2,50

Apfelsaft DM 2,20

Bier DM 3,80

Sekt (Pikkoloflasche) DM 13,50

1 Aus welchem Land könnten einige der Speisen und Getränke wohl stammen?

Welche Besonderheiten fallen euch in der Schreibung dieser Wörter auf?

Klartext 6. Braunschweig: Westermann 1994, Seite 82.

Insgesamt gelingt ein wertschätzender Umgang mit den betrachteten Varietäten besonders in *Klartext*. Die beiden angeführten Fallbeispiele machen deutlich, wie wichtig es ist, das Prinzip des wertschätzenden Arbeitens in diesem Zusammenhang eigens zu betonen.

Didaktisches Prinzip 3: Wertschätzung

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich behandelt alle Sprachen und Sprachvarietäten gleich und wertschätzend.

4.4 Systemorientierter deutschunterrichtlicher Sprachvergleich

Lerninhalte müssen in einem nachvollziehbaren, inhaltlich klar strukturierten und thematisch plausiblen Zusammenhang stehen, damit die Lernenden sie aufeinander beziehen können (u.a. Meyer 2004). Die Grammatikdidaktik Deutsch spricht sich daher mittlerweile ansatzübergreifend für einen Grammatikunterricht aus, in dem die einzelnen Inhalte, methodologischen Analysen und Begrifflichkeiten kohärent und aufeinander abgestimmt sind. Was eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein sollte, wird in deutschunterrichtlichen Lehrwerken oftmals nicht eingelöst. Beispielsweise wird der Begriff „Subjekt“ selbst in Lehrwerken ein- und derselben Buchreihe über die Klassenstufen hinweg unterschiedlich definiert und mit verschiedenen, teilweise sogar widersprüchlichen methodologischen Analyseverfahren bearbeitet (Rothstein 2012). Meist werden dabei eines oder mehrere der folgenden Kriterien angewendet:

1. Entsprechend der Subjekt-Verb-Kongruenz stimmen Subjekt und finites Verb in Person und Numerus überein (vgl. *Peter arbeitet* vs. *Peter und Paul arbeiten*).
2. Das Subjekt steht im Nominativ (vgl. *Der Mann schläft* vs. **Des Mannes/Dem Mann/Den Mann schläft*).
3. Das Subjekt ist die Antwort auf die Frage *wer oder was?*.
4. Das Subjekt bildet den Ausgangspunkt des durch das Verb ausgedrückten Geschehens (= Das Subjekt veranlasst das, was das Verb ausdrückt).

In der folgenden tabellarisch dargestellten Lernbiographie werden inhaltliche Sprünge in den Subjektdefinitionen verschiedener Lehrbücher durch die schwarz gefüllten Zellen deutlich, die die Anwendung des jeweiligen Kriteriums anzeigen.

Klasse	Pusteblume			Deutschbuch					PS	Di
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Subjekt kongruiert mit fin. Verb in Person + Numerus										
Subjekt steht im Nominativ										
Subjekt ist Antwort auf die Frage <i>wer oder was?</i>		wer								
Subjekt ist Ansatzpunkt des Verbalgeschehens										

Tab. 2: Subjektdefinitionen in verschiedenen Schulbüchern

Deutschbuch 5. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2007.

Deutschbuch 6. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2007.

Deutschbuch 7. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2007.

Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2007.

Deutschbuch 9. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2008.

Pusteblume 2. Das Sprachbuch. Braunschweig: Schroedel 2003.

Pusteblume 3. Das Sprachbuch. Braunschweig: Schroedel 2004.

Pusteblume 4. Das Sprachbuch. Braunschweig: Schroedel 2004.

di@loge. Deutsch für berufliche Gymnasien. Troisdorf: Bildungsvlag EINS 2000. (=Di)

Praxis: Sprache & Literatur 10. Gymnasium. Braunschweig Westermann 2009. (=PS)

Schüler:innen, die sich im Laufe ihrer schulischen Laufbahn beispielsweise anhand der Deutschlehrwerke *Pusteblume*, *Deutschbuch*, *Praxis: Sprache & Literatur* und *Di@loge* mit dem Subjekt auseinandergesetzt haben, werden folglich mit unterschiedlichen Kriterien konfrontiert, die zum Teil widersprüchlich sind. So lassen sich Subjektsätze beispielsweise durchaus mit *wer oder was?* erfragen, sie stehen aber nicht im Nominativ. Von einem kohärenten Grammatikunterricht kann nach der obigen Tabelle also nicht die Rede sein. Einen inhaltlich, terminologisch und methodologisch kohärenten und widerspruchsfreien Grammatikunterricht bezeichne ich im Folgenden als systemorientiert. Die Notwendigkeit eines solchen Grammatikunterrichts belegt auch das folgende Beispiel aus einer Handreichung zur Mehrsprachigkeit des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung:

Bosnisch

[...] Imperfekt (Präteritum) wird nur von imperfektiven Verben gebildet aus Verbstamm + Endungen; die es für drei unterschiedliche Konjugationen je nach Stamm Ausgang gibt.

Deutsch

[...] Im Präteritum und Perfekt haben die schwachen und starken Verben unterschiedliche Formen:
schwache Verben: lachen – lachte – hat gelacht
starke Verben: laufen – lief – ist gelaufen

Italienisch	Deutsch
[...] Das deutsche Präteritum wird auf Italienisch entweder mit dem Imperfetto oder mit dem Passato remoto wiedergegeben, wobei das erste die Häufigkeit einer Handlung angibt und das zweite ihre Einmaligkeit.	[...] Im Präteritum und Perfekt haben die schwachen und starken Verben unterschiedliche Formen: [...]

Seite 33

Russisch	Deutsch
[...]	Tempusformen des Verbs: Es gibt Präsens, Perfekt, Imperfekt, Plusquamperfekt, Futur 1 (und Futur 2), [...]

Seite 53

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011): *Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung*. <https://li.hamburg.de/contentblob/4274138/7b53ef7bebbd894f36ab59963bd7a015/data/pdf-mehrsprachigkeit-zur-entwicklung-von-sprachbewusstsein.pdf>, letzter Zugriff am 15.7.2022.

Bei der Darstellung des Deutschen werden u.a. die Begriffe Imperfekt und Präteritum verwendet. Dadurch könnte der Eindruck entstehen, dass es sich um unterschiedliche Tempora (und eventuell Aspekte) handelt. Im Sinne der Kohärenz wäre es besser, nur mit einem der beiden Ausdrücke zu arbeiten, damit die Terminologie einheitlich ist – am besten mit dem Begriff Präteritum.

Die einfache Vergangenheitsform bezeichnet man heute als Präteritum, nicht mehr als Imperfekt. Damit vermeidet man falsche Gleichsetzungen mit dem französischen *imparfait* und dem lateinischen *imperfectum*. Diese Zeitformen unterscheiden sich im Gebrauch erheblich vom deutschen Präteritum. (Sitta & Gallmann 1997: 38)

In der Beschreibung der verschiedenen anderen Sprachen wird zum Teil der Originalbegriff verwendet (etwa Imperfetto für das Italienische), zum Teil der auch im Deutschen gebräuchliche grammatische Ausdruck; die Vereinheitlichung der gebrauchten Termini würde den Text leichter zugänglich und systematischer machen. Aus dem Fallbeispiel ergibt sich das didaktische Prinzip der Systemorientierung:

Didaktisches Prinzip 4: Systemorientierung

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ist systemorientiert und hierin anschlussfähig an den Deutschunterricht.

4.5 Exemplarischer deutschunterrichtlicher Sprachvergleich

Systemorientierung impliziert nicht, dass sämtliche sprachlichen Analysen des Deutschen sprachvergleichend erfolgen sollen. Das wäre schon curricular nicht möglich, denn es würde weit mehr Unterrichtszeit erfordern, als tatsächlich zur Verfügung steht. Dieses curriculare Argument der Zeitlogistik wurde zuletzt im Zuge der Kontroverse um das neue *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* vorgebracht, eine Überarbeitung des alten Verzeichnisses von 1982, mit der die grammatische Fachsprache terminologisch und sprachlich-analytisch standardisiert werden soll; die KMK hat diesen Versuch 2019 zur Kenntnis genommen. Allein für den Bereich der Grammatik sind im Register des Verzeichnisses über 280

Termini aufgeführt. Stellt man diese der vorhandenen Unterrichtszeit gegenüber, so kommt man nicht umhin, mit Michael Rödel festzustellen:

Im Zuge der jetzt geführten Diskussion wäre aber dringend zu klären, in welchem Verhältnis Systematizität (z.B. die Kenntnis aller Wortarten), Exemplarizität (z.B. ob bestimmte Aspekte der Verbgrammatik so wichtig sind, dass sie im Unterricht eine zentralere Bedeutung haben sollten als die systematische Kenntnis aller die Verbgrammatik betreffenden Phänomene) und Komplexität (z.B. in einer vertieften Beschäftigung mit hochfunktionalen grammatischen Einheiten wie dem Konjunktiv) im Deutschunterricht stehen sollten. (Rödel 2021: 20)

Konzepte der Exemplarizität könnten sich beispielsweise am Bildungswert, an der Bedeutung, an der Prototypizität oder an der Repräsentativität des Unterrichtsgegenstands orientieren. So könnte etwa im Sinne des bildungskategorialen Ansatzes von Wolfgang Klafki nach der exemplarischen Funktion des sprachvergleichenden Unterrichtsinhalts und nach seinem Wert für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schüler:innen gefragt werden:

I: Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen? (Klafki 1963: 135)

II: Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben? (Klafki 1963: 136)

III: Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder? (Klafki 1963: 137)

Neben solchen pädagogischen, an den Schüler:innen orientierten Fragen ließe sich auch mit Bezug auf den Lerngegenstand argumentieren. Hier könnten beispielsweise die Frequenz und die Prototypizität herangezogen werden. So beinhaltet etwa (fast) jeder Satz im Deutschen ein Subjekt; dieses sprachliche Phänomen scheint also von größerer Bedeutung zu sein als etwa die vermutlich selteneren Lokaladverbiale, die zumeist nur fakultativ gebraucht werden. Das Konzept der Exemplarizität erscheint intuitiv recht einleuchtend; wie das folgende Fallbeispiel illustriert, ist es jedoch nicht immer leicht zu fassen.

Grammatikunterricht kann möglicherweise auch exemplarisch – d. h. an gezielt ausgewählten sprachlichen Phänomenen – konzipiert werden, um Schülerinnen und Schülern Einblicke in „fachspezifische Modi des Denkens“ (Pohl 2019: 30) bzw. Grundlagen des Kategorisierens und erste Kategorien (Bartnitzky 2016: 16) zu vermitteln. Allerdings ist die Voraussetzung hierfür, dass die Lehrenden selbst ihren Grammatikunterricht als exemplarisch begreifen und nicht das Missverständnis entsteht, dass mit einem rudimentären Kategoriensystem versucht wird, Sätze vollständig zu analysieren. Das Verzeichnis [grundlegender grammatischer Fachbegriffe, B.R.] zeigt Lehrerinnen und Lehrern, wie ein exhaustives Modell aussehen kann. Auf dieser Basis könnten für einen exemplarisch gestalteten Grammatikunterricht möglichst erhellende grammatische Bereiche ausgewählt werden, wobei im Unterricht dann aber auch zu thematisieren wäre, dass mit den exemplarischen Kategorien nicht der natürliche Sprachgebrauch vollständig analysiert werden kann. (Hennig & Langlotz 2020: 76)

Hennig und Langlotz (2020) sprechen von „möglichst erhellende[n] grammatische[n] Bereiche[n]“ und argumentieren also offenbar mit dem Erkenntniswert. Allerdings wird nicht deutlich, was möglichst erhellend ist – bedeutet es nützlich, interessant, erkenntnisfördernd? Hinweise auf Frequenz, Prototypizität etc. finden sich nicht. Problematisch kann ein Kriterium wie *erhellend* zudem sein, wenn es nicht aus der Perspektive der Schüler:innen gedacht wird, also im Sinne eines Bildungswerts, sondern nur vom Gegenstand her und somit aus fachwissenschaftlicher Sicht. Was für Linguist:innen interessant ist, muss nicht

notwendigerweise auch einen Platz in der Schule haben. Greift man auf das didaktische Prinzip des Nutzens zurück, so lässt sich systemorientierte Exemplarizität beim deutschunterrichtlichen Sprachvergleich wie folgt fassen:

Didaktisches Prinzip 5: Exemplarizität

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich arbeitet exemplarisch.

4.6 Nutzung der Ansatzpunkte für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich

Systemorientierung kann nur gelingen, wenn der Sprachvergleich sich auf die dafür relevanten Ansatzpunkte bezieht: Form, Funktion und Terminus sprachlicher Zeichen. In der neueren deutschdidaktischen Grammatikforschung besteht Einigkeit darüber, dass der Deutschunterricht diese drei Aspekte gleichermaßen vermitteln muss. Das zeigt zum Beispiel ein Blick in neuere einführende Bücher bzw. Kapitel zur deutschdidaktischen Sprachreflexion (etwa Bredel 2013, Granzow-Emden 2022, Langlotz 2019, Ossner 2008 u.a.), wobei über die didaktische Modellierung und das Verhältnis zwischen Form, Funktion und Terminologie zum Teil erbittert gestritten wird. Nimmt man die Systemorientierung ernst und soll der Sprachvergleich an den Deutschunterricht insgesamt anschließen, erfordert das zwingend eine didaktische Ausrichtung, die sowohl die Form als auch die Funktion und die Terminologie sprachlicher Zeichen berücksichtigt. Einseitige Fokussierungen, die Form, Funktion und Terminus an keiner Stelle vereinen, sollten entsprechend vermieden werden. Selbst bei Beispielen, die scheinbar nur einen der drei Aspekte betreffen, kommt man nicht umhin, letztlich alle drei zu berücksichtigen. Das lässt sich sehr schön mit dem Unterrichtsbeispiel der Schlumpfsprache illustrieren:

Aus möglichen wissenschaftlichen Hintergrundmaterialien für den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich:

Die Schlümpfe sind von Peyo erfundene Comic-Figuren, kleine, blaue Zwerge, die eine ganz seltsame Sprache sprechen. Je nachdem, in welche Sprache ein Band übersetzt wurde, ist auch die Schlumpfsprache angepasst. Sie übernimmt viele Elemente dieser jeweiligen Menschengesprache, vor allem den Satzbau, die Funktionswörter, die Morphologie und auch viele Inhaltswörter. In einem unvorhersagbaren Rhythmus werden aber immer wieder bei Inhaltswörtern die Bestandteile, aus denen gemeinhin die Bedeutung erschlossen wird, durch eine entsprechend angepasste Variante des Wortes „Schlumpf“ ersetzt: „Verschlumpft und zugeschlumpft!“ Aufgrund der Wortstellung der morphologischen Information ist sowohl die Wortklasse als auch die Funktion im Satz normalerweise leicht erschließbar, was auch nicht besonders verwunderlich ist. Seltsam mutet aber an, dass die Sätze auch ohne große Schwierigkeiten erschlossen werden können, obwohl doch eigentlich Wesentliches fehlt. (Perkuhn et al. 2012: 108)

Synopse einer Schlumpfszene auf Deutsch, Französisch und Brasilianisch:

Aus einer Szene, in der Papa Schlumpf auf einer Schleuse steht und feststellt, dass sie verschlossen werden muss, aber der dafür notwendige Hebel abgebrochen ist. Er wendet sich an seine drei Mitschlümpfe.

	Deutsch	Französisch	Brasilianisch
Sprechblase 1	Der Hebel! Er ist abgeschlumpft!! (man sieht einen abgebrochenen Hebel)	Le levier! Il est schtroumpfé!!	A alavanca! Esrá smurfada!!
Sprechblase 2	Schlumpft mir ein Tau! Einer von uns muss runterschlumpfen und die Schleuse per Hand schließen! (er spricht zu den anderen Schlümpfen)	Schtroumpfe-moi des cordes! Il faut que l'un de nous descende refermer la vanne à la main!	Smurfem umas cordas! Alguém vai precisar descer para fechar manualmente e a comporta!
Sprechblase 3	Es ist sicher überschlumpfig zu fragen, ob sich jemand freiwillig schlumpft ... Hm? Gut, dann gehe ich eben selbst!	Il est sans doute superflu de vous schtroumpfer s'il y a un volontaire parmi vous ... Hein? ... Bon! J'ai compris! J'irai moi-même!	Já sei que nem adianta a smurfar que um de vocês se oferesa pra fazer isso ... ein? Muito bem! Deixem comigo! Vou descer lá eu mesmo!
	Peyo (2011): <i>Schlumpfine</i> . Bielefeld: Splitter, Seite 36.	Peyo (1967): <i>La Schroumpfette et la faim des Schtroumpfs</i> . Paris: Dupuis, Seite 36.	Peyo (2013): <i>A Smurfette & a fome dos Smurfs</i> . Porto Alegre: RS, Seite 36.

In allen drei Sprachen wird stark geschlumpft, indem lexikalische Morpheme durch den Stamm *schlumpf* (bzw. seine französischen und brasilianischen Entsprechungen) ersetzt werden. Interessanterweise erfolgt der Austausch an verschiedenen Stellen und in unterschiedlicher Häufigkeit. Die deutsche Sprache scheint ihn besonders häufig zu ermöglichen. Formal begrenzt sich der Austausch in diesem Beispiel auf Verbstämme bzw. Verben, die zum Teil als Partizipien vorliegen; zur Beschreibung der formalen Seite sind also grammatikalische Termini notwendig. Funktional ist der Austausch dadurch möglich, dass sowohl der Kontext (z.B. das Bild eines abgebrochenen Hebels) als auch die unmittelbare sprachliche Umgebung (z.B. mehr oder weniger feststehende Redewendungen wie *ob sich jemand freiwillig meldet/schlumpft*) auf die Bedeutung des jeweiligen Schlumpfausdrucks schließen lässt. Interessant ist, dass die sprachliche Umgebung eine Ersetzung nicht überall gleichermaßen ermöglicht. So kann *un volontaire* nicht durch *un schtroumpf* ersetzt werden, weil dann der Rückschluss auf die Bedeutung nicht möglich wäre. Würde Papa Schlumpf in der deutschen Version fragen, *ob es einen Schlumpf unter euch gibt*, wäre die Bedeutung *Freiwilliger* ebenfalls nicht inferierbar.

Das Schlumpfbeispiel zeigt, wie eng Form, Funktion und Termini sprachlicher Zeichen zusammengehören und wie sie einander bedingen. Somit lässt sich folgendes didaktische Prinzip formulieren:

Didaktisches Prinzip 6: Ansatzpunkte

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich berücksichtigt formale, funktionale und terminologische Aspekte sprachlicher Zeichen.

4.7 Integrativer deutschunterrichtlicher Sprachvergleich

Die Prinzipien der Systemorientierung, der Exemplarizität und der Berücksichtigung formaler, funktionaler und terminologischer Ansatzpunkte sprachlicher Zeichen bilden die Grundlage für

eine integrative Deutschdidaktik: Will man im Unterricht die funktionalen Ansatzpunkte sprachlicher Zeichen thematisieren, so muss man systematisch ihre Verwendungskontexte einbeziehen. Diese Kontexte ergeben sich typischerweise aus Texten, die auch in den anderen deutschunterrichtlichen Lernbereichen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen* und *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* eingesetzt werden (vgl. Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife 2012) bzw. die auch außerhalb des Kompetenzbereichs *Sprache und Sprachgebrauch* als Lerngegenstände genutzt und nicht nur im Deutschunterricht behandelt werden können:

Der integrierte Grammatikunterricht lehrt Grammatik im Zusammenhang *mit* anderen Unterrichtsstoffen. [...] Grammatik [wird] dann Unterrichtsthema, wenn Texte untersucht werden und Grammatik Einsicht in Sprachgebrauch und Sprachverstehen stärkt. (Einecke 1995: 58)

Die verschiedenen Lerngegenstände müssen im Deutschunterricht verbunden werden und sich wechselseitig befruchten; beispielsweise könnte die grammatische Betrachtung eines Texts auch dessen literarischer Interpretation dienen und umgekehrt (Bredel & Pieper 2015). Ein gelungenes Beispiel einer auch für die literarische Interpretation interessanten Sprachanalyse bietet Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*, die bekanntlich allein in einem Haus wohnt – mit einem Pferd auf der Veranda und einem Äffchen – und damit allen von Erwachsenen geschaffenen sozialen Gepflogenheiten widerspricht. In *Pippi und der Spunk* bricht sie zudem mit den Regeln menschlicher Sprachen: Sie erfindet ein Wort, von dem sie nicht weiß, welchen Gegenstand es bezeichnet. Die Geschichte spielt also mit der Beliebigkeit (Arbitrarität) des sprachlichen Zeichens, d.h. der willkürlichen und nur gesellschaftlich konventionalisierten Verbindung zwischen Form und Vorstellung, nachzulesen im *Cours de linguistique générale* von Ferdinand de Saussure aus dem Jahr 1916. Nach de Saussure hat das sprachliche Zeichen zwei Seiten: seine materielle Form (z.B. seine Aussprache, seine Schreibung etc.) und die damit ausgedrückte Vorstellung. Zwischen Form und Vorstellung besteht keine zwingende Beziehung; mit de Saussure gesprochen: „Das sprachliche Zeichen ist beliebig“ (de Saussure 1967: 79). Evidenz hierfür liefert ein lexikalischer Sprachvergleich: Das deutsche Wort *Baum*, das französische *arbre* und das englische *tree* bezeichnen alle die Vorstellung von einem Baum, sind aber formal verschieden. Zugleich unterliegt das sprachliche Zeichen gesellschaftlichen Konventionen, sonst wäre überindividuelle Verständigung nicht möglich. Jede Sprachgemeinschaft handelt für sich aus, welche Vorstellungen durch welche Formen bezeichnet werden. Nach de Saussure sind Form und Vorstellung also nicht trennbar. Doch genau dies tut Pippi, was zu einer intensiven Suche nach der mit *Spunk* bezeichneten Vorstellung führt. Natürlich – wie könnte es anders sein? – findet Pippi schließlich einen *Spunk*: Sie verleiht diesen Namen einem unbekanntem Käfer und begründet das mit seiner Spunkartigkeit. Damit verstößt sie erneut gegen sprachliche Regeln, denn Namen charakterisieren nicht, sondern referieren lediglich (*Klaus* kann man auch nicht mit *klausartig* begründen).

Als sie vor der Veranda vom Pferd sprangen, fehlte nicht viel, und Tommy hätte auf einen kleinen Käfer getreten, der auf dem Sandweg entlangkroch.

„Oh, Vorsicht, ein Käfer!“, rief Pippi.

Sie hockten sich alle drei so hin, um ihn zu betrachten. Er war so klein. Die Flügel waren grün und glänzten wie Metall.

„So ein hübscher Käfer“, sagte Annika. „Ich möchte wissen, was es für einer ist.“

„Ein Maikäfer ist es nicht“, sagte Tommy.

„Ein Mistkäfer ist es auch nicht“, sagte Annika. „Und auch kein Hirschkäfer. Was das wohl für einer ist?“ Über Pippis Gesicht breitete sich ein seliges Lächeln.
 „Ich weiß“, sagte sie. „Es ist ein Spunk.“
 „Bist du ganz sicher?“, fragte Tommy.
 „Glaubst du etwa nicht, dass ich einen Spunk erkenne, wenn ich einen vor mir hab?“, sagte Pippi. „Hast du jemals in deinem Leben etwas so Spunkartiges gesehen?“
 Astrid Lindgren, *Pippi findet einen Spunk*. Deutsch von Cäcilie Heinig. Hamburg: Oettinger 2009, ohne Seitenzahl.

Der *Spunk* reiht sich paradigmatisch in eine ganze Reihe von Dingen ein, mit denen Pippi gegen geltende Normen verstößt. Dazu zählen neben dem Pferd auf der Veranda auch der Affe in der Küche oder der verpatzte Kaffeebesuch bei den Nachbarn. Die sprachwissenschaftliche Analyse des Begriffs *Spunk* stützt somit die Charakterisierung von Pippi Langstrumpf als starkes Kind, das mit den gesellschaftlichen Konventionen bricht.

Das Beispiel mit dem *Spunk* belegt den wechselseitigen Nutzen von Sprachreflexion und literaturdidaktischer Analyse, wenn die linguistischen Ergebnisse in den Dienst der Textinterpretation gestellt werden und umgekehrt. Ein solches integratives Vorgehen vertritt das folgende Prinzip:

Didaktisches Prinzip 7: Integrativität

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich arbeitet integrativ.

Ganz nebenbei erlaubt das Kunstwort *Spunk* auch eine vergleichende Betrachtung des Deutschen. Beispielsweise kann anhand seiner durchaus deutschtypischen Form das Formeninventar des Deutschen reflektiert und überlegt werden, warum nicht der Begriff *rxhörl* gewählt wurde.

Das folgende Beispiel aus dem Deutschbuch *P.A.U.L.D. 8* thematisiert integrative sprachvergleichende Aspekte anhand des *Vaterunsers*. Dort geht es darum, die Kompetenzbereiche *Lesen, Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* und *Reflexion über Sprache* zu verbinden.

1 Versucht die Texte auf dieser Seite laut zu lesen. Es sind Übersetzungen des christlichen Gebets „Vater unser“, das in über 1000 Sprachen übertragen wurde. Um welche Sprachen handelt es sich?

Vater unser im Himmel,
 geheiligt werde dein Name.
 Dein Reich komme.
 Dein Wille geschehe,
 wie im Himmel so auf Erden.

Onze Vader, die in de hemelen zijt,
 geheiligd zij uw naam,
 uw rijk kome.
 Uw will geschiede,
 op aarde als in de hemel.

Padre nostro, chei sei nei cieli,
 sia santificato il tuo nome;
 venga il tuo regno;
 sia fatta la tua volontà
 come in cielo così in terra.

Notre Père, qui es aux cieux
 que ton nom soit sanctifié,

que ton règne vienne,
que ta volonté soit faite
sur la terre comme au ciel.

Our Father who art in heaven,
Hollowed be thy name.
Thy kindom come,
Thy will be done
on earth as it is in heaven.

Pater noster, qui es in caelis:
sanctificetur nomen tuum:
adveniat regnum tuum,
fiat voluntas tua
sicut in caelo et in terra.

2 Könnt ihr, abgesehen von der deutschen Version, die Bedeutung einzelner Wörter bestimmen?

3 Vergleicht die Wörter mit identischer Bedeutung. Welche Beobachtungen sind möglich?

P.A.U.L.D. 8. Braunschweig: Schöningh 2014, Seite 305.

Das Beispiel verbindet den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich mit einer textuellen Analyse und stellt dazu – die relativ offene Frage – nach möglichen vergleichenden sprachlichen Beobachtungen, allerdings ohne deutlich zu machen, wozu der Sprachvergleich eigentlich hier vorgenommen wird: Das Ziel kann ja nicht sein, nur sprachliche Unterschiede festzustellen. Die Aufgabe ließe sich aber beispielsweise weiterentwickeln, wenn undatierte und unkommentierte sprachhistorische Versionen des *Vaterunsers* ohne gegenwartsdeutsche Übersetzung vorgegeben würden (etwa Gotisch, Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch etc.) und die Schüler:innen dazu aufgefordert würden, eine Chronologie der Texte zu erstellen. Auf diese Weise müssten sie zunächst die Texte ins Gegenwartsdeutsche übertragen, dadurch den Text sowie seine Textsorte erkennen und anschließend „berechnen“, welcher Text näher und welcher weiter verwandt mit dem Gegenwartsdeutschen ist (z.B. durch veränderte / beibehaltene Konsonanten / Vokale). Integrativ wären hier neben sprachdidaktischen und religionsdidaktischen Fragestellungen auch Aspekte der (konservativen) Textsortenentwicklung, der Textüberlieferung und der Archivierung.

4.8 Kontrastierender deutschunterrichtlicher Sprachvergleich

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich geht zurück auf das Prinzip des Kontrastierens, das als etablierte und wirksame Lehr-Lern-Methode gilt (Gentner, Loewenstein & Thompson 2003, Leuchter, Saalbach & Hardy 2011): Kontrastieren und Vergleichen beinhaltet die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei mindestens zwei Lerngegenständen, die in relevanten Merkmalen hinreichend übereinstimmen bzw. hinreichend verschieden sind (Gentner 1983, Hirstein et al. 2017). Bildungswissenschaftliche Studien trennen meist zwischen Vergleichen als Suche nach Gemeinsamkeiten und Kontrastieren als Suche nach Unterschieden (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Beim Sprachvergleich sind aber letztlich immer sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festzustellen (etwa funktionale Gemeinsamkeiten, die einzelsprachlich durch verschiedene Formen ausgedrückt werden); deshalb folge ich dieser Unterscheidung hier nicht.

Nach Rittle-Johnson & Star (2011) lassen sich Vergleiche u.a. in Bezug auf Fehlerhaftigkeit, Richtigkeit und Terminologie systematisieren. Der Vergleich eines korrekten Lerngegenstands mit einem fehlerhaften zielt auf das in Kapitel 2 thematisierte Auffälligmachen von sprachlich Unauffälligem. Der in diesem Buch verfolgte Sprachvergleich bezieht sich dagegen auf Fälle, die Rittle-Johnson & Star (2011) als *Correct Method Comparison* und als *Concept Comparison* bezeichnen: Bei Ersterem werden zwei nicht fehlerhafte Objekte verglichen, bei Letzterem beispielsweise zwei Objekte mit dem gleichen Terminus, die sich aber formal oder funktional unterscheiden.

Beim Kontrastieren ist unbedingt anzugeben, was überhaupt verglichen werden soll. Das folgende Fallbeispiel aus *ABC der Tiere* misslingt aus genau diesem Grund:

Hallo, ich heiÙe Luna. Ich wohne in Berlin. Nach der Schule spiele ich Gitarre in der Schulband. Später möchte ich einmal Erzieherin werden.

Olá, meu nome é Marco.
[ola, me-u nome e Marco]

Ich wohne in Rio de Janeiro / Brasilien. Manchmal durchsuche ich morgens die Mülltonnen nach Essensresten. Nachmittags putze ich die Windschutzscheiben von Autos. Mein Traum ist es, Fussballprofi zu werden.

Hujambo, jina langu ni Maabade.
[hudschambo, dschina langu ni Maabade]

Ich wohne in der Nähe von Mombasa / Kenia. Nach der Schule helfe ich meinem Vater in der Küche. Er ist Koch in einem Hotel. Später werde ich auch als Koch arbeiten.

[...]

5. Vergleicht die Sprachen der vier Kinder! Was fällt euch auf?

ABC der Tiere. Sprachbuch, silbierte Ausgabe. Offenburg: Mildenberger 2018. Seiten 66-67.
https://www.mildenberger-verlag.de/fileadmin/downloads/leseproben/4405-81_Leseprobe_ABC_der_Tiere_4_Sprachbuch_silbierte_Ausgabe.pdf (Anmerkung: Die silbierte Schreibweise in blau-rot wurde hier ausgelassen.)

Die Aufgabenstellung erweist sich als unpräzise: Es wird nicht nach konkreten sprachlichen Phänomenen gefragt. Das ermöglicht vielfältige, nicht steuerbare Beobachtungen (was allenfalls bei einem sehr offenen Unterrichtsziel sinnvoll sein könnte). Die Beispiele sind in weiten Teilen ins Deutsche übertragen, zudem sind die vorgegebenen fremdsprachlichen Sätze inhaltlich nicht äquivalent und von daher nicht wirklich vergleichbar. Außerdem ist nicht ersichtlich, ob und ggf. in welcher Weise beim Sprachvergleich auch die deutschen Sätze eine Rolle spielen sollen. Das Beispiel zeigt die Notwendigkeit, folgendes Prinzip zu formulieren:

Didaktisches Prinzip 8: Kontrastierung

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich arbeitet kontrastierend. Dabei müssen die relevanten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zu vergleichenden sprachlichen Gegenstände auffindbar sein.

4.9 Kontrastierung im Deutschunterricht

Das didaktische Prinzip der Kontrastierung lässt sich in vielen Bereichen des Deutschunterrichts anwenden, z.B. mit der Frage, wie man einen bestimmten sprachlichen Gegenstand anders formulieren könnte. Interessanterweise finden sich in Lehrwerken für den Deutschunterricht

zahlreiche Aufgaben, die an dieser Stelle ansetzen. Nachfolgend werden einige Beispiele aus den Aufgabenstellungen im *Deutschbuch 7* (2007) von Cornelsen zitiert.

Vergleicht die Gespräche. (Seite 15)

Wurde die vorgegebene Sprachform richtig fortgesetzt? (Seite 15)

Wenn Jugendliche miteinander sprechen, verwenden sie Begriffe, die Erwachsene oft nicht verstehen. Stellt drei jugendsprachliche Begriffe vor und erklärt ihre Bedeutung. (Seite 15)

Wie sollte man höfliche Bitten gegenüber Mitschülern oder Freunden (beim privaten Sprechen) und gegenüber Respektpersonen oder Fremden (beim öffentlichen Sprechen) formulieren? (Seite 23)

Die Aufgaben erfordern einen Sprachvergleich, indem sie nach alternativen Ausdrucksweisen fragen – die Formulierung einer Alternative setzt grundsätzlich einen Vergleich voraus.

In Kapitel 2 wurde der deutschunterrichtliche Sprachvergleich auch damit begründet, dass Vergleiche eine Möglichkeit bieten, sprachlich Unauffälliges auffällig zu machen. Ein gutes Beispiel dafür sind Arbeitszeugnisse, „die von ungeschulten Arbeitnehmern im Unterschied zu versierten Arbeitgebern völlig unterschiedlich gelesen werden“ (Felder 2018: 26). Arbeitszeugnisse sollen beurteilen, sie dürfen jedoch nicht diskriminieren (vgl. Huesmann 2008).

Die Notwendigkeit einer Bewertung von Mitarbeitern (negatives Gesicht des Arbeitgebers), die ohne Verletzung ihrer Würde erfolgt (positives Gesicht des Arbeitnehmers), zwingt den Autor zu einer „verdeckten“ (Presch 1985: 320) oder „indirekten“ (Lenk 2006: 233) Beurteilung, d.h. zur Verwendung von konventionalisierten Euphemismen, „Geheimcodes“, wie es u.a. von Huesmann (2008: 61f., 79–84) bezeichnet wird. Letzteres manifestiert sich auf sprachlicher Ebene u.a. in der Präsenz von Lexemen, die für die Textsorte spezifisch sind, von zuvor realisierten Präsuppositionen bzw. von Äußerungen, die durch Implikatur entschlüsselt werden können. (Bağ 2017: 46)

Mit einem Vorgehen, das nur auf dysfunktionalen Kontexten basiert, lassen sich solche Geheimcodes nicht entschlüsseln, weil sie unauffällig sind. Ihre Bedeutung lässt sich eher durch den Vergleich mit alternativen Ausdrucksweisen aufdecken, wie es das oben schon zitierte Beispiel aus Jörg Meibauers Einführung in die Pragmatik andeutet:

Sie lesen in einem Gutachten über sich: „Ich kann Frau B. ohne Vorbehalt für diese Stelle empfehlen.“ Sie freuen sich. Später lesen Sie in einem anderen Gutachten von dem gleichen Gutachter über eine Konkurrentin den Satz: „Ich empfehle Frau K. mit Nachdruck.“ Jetzt freuen Sie sich nicht mehr. (Meibauer 2001: 42)

Die Möglichkeit, Sachverhalte in verschiedenen Formen zu versprachlichen, gilt als eine grundlegende Eigenschaft menschlicher Sprachen (Labov 1966). Meist kann zwischen mehreren sprachlichen Optionen gewählt werden, z.B. *Maries Buch, das Buch von Marie, das Buch, das Marie gehört* etc. Welche Form gewählt wird, hängt von zahlreichen Faktoren ab, die insbesondere die Sozialwissenschaften, die Sozialpsychologie und die Soziolinguistik in drei großen Wellen untersucht haben (vgl. Eckert 2012). Gemeinsam ist allen dreien die Annahme, dass Sprache eine soziale Bedeutung hat. Während die erste Welle in Anlehnung an die Arbeiten von William Labov Sprachverwendung durch sozioökonomische Faktoren (etwa soziale Schicht, Alter, Geschlecht etc.) erklärte, griff die zweite Welle vorrangig auf dynamische Faktoren zurück (z.B. die aktuelle Gesprächssituation oder die Konstellation der daran Beteiligten) (u.a. Gumperz 1982). Beide Wellen betrachteten Sprache als Mittel der Markierung sozialer Kategorien. Die dritte Welle analysierte Sprache als ein semiotisches System, das – u.a. durch stilistische Wahloptionen der Sprechenden – nicht nur soziale Kategorien anzeigt,

sondern vor allem soziale Situationen und Interpretationen konstruiert (u.a. Coulmas 2005). Die Sprechenden werden hier also nicht als passive und stabile Träger:innen sozialer sprachlicher Merkmale betrachtet, sondern als „stylistic agents“ (Eckert 2012), die durch ihre Sprachwahl sozial agieren und damit die soziale Wirklichkeit beeinflussen. So entscheiden Sprecher:innen bewusst oder unbewusst darüber, welche Ausdrucksformen sie nutzen, um Sachverhalte zu versprachlichen. Solche „speakers’ choices“ (Coulmas 2005) oder „flexible Sprecheräußerungen“ (Macha 1981) werden von zahlreichen Faktoren beeinflusst: Die Grammatik etwa kann vorgeben, welche sprachlichen Möglichkeiten überhaupt zur Verfügung stehen (z.B. welche Alternativen es zum Genitiv gibt). Auch die Bedingungen der Kommunikationssituation können eine Rolle spielen (z.B. ob es sich um ein- oder mehrsprachige Gruppenkonstellationen handelt), ebenso das Ausdrucksvermögen und die metasprachlichen Fähigkeiten der Beteiligten. Weitere Faktoren sind politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Machtverhältnisse oder technische Aspekte (etwa bei digitaler Kommunikation). Umgekehrt konstruieren und beschränken *speakers’ choices* wiederum die genannten Faktoren, indem sie als stilistische und rhetorische Mittel kommunikativ eingesetzt werden können. So kann etwa eine bewusst deeskalierende Wortwahl Möglichkeiten demokratischer Mitbestimmung eröffnen (Rothstein 2022). Didaktisch lassen sich *speakers’ choices* induktiv umsetzen, also indem alternative Ausdrucksweisen selbst gefunden werden, oder deduktiv durch Vorgabe von Alternativen. Ein bekanntes literarisches Beispiel für *speakers’ choices* sind Raymond Queneaus Stilübungen, in denen ein und dieselbe Begebenheit mehrfach erzählt und dabei stilistisch variiert wird. Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch zwei dieser Stilübungen:

Überrascht

Was war das ein Gedränge auf dieser Autobus-Plattform! Und wie albern, ja lächerlich dieser junge Mann aussah! Und was macht er? Wird der doch im Ernst einen Streit anfangen wollen mit einem Mann, der – angeblich! Fand dieser Geck! – ihn anrumpelte! Und danach hat er nichts Besseres zu tun, als sich schleunigst auf einen frei gewordenen Platz zu setzen! Statt ihn einer Dame zu überlassen!

Und ahnt man, wen ich zwei Stunden später vor der Gare Saint-Lazare wiedersehe? Denselben Vogel! Der sich gerade in Kleidungsfragen beraten lässt! Von einem Freund!
Du glaubst es nicht!

Rückwärtsgang

Da sollte noch ein Knopf an deinen Mantel, sagte sein Freund zu ihm. Ich begegnete ihm mitten auf der Cour de Rome, nachdem ich ihn zuletzt dabei beobachtet hatte, wie er sich begierig auf einen Sitzplatz stürzte. Da hatte er sich gerade gegen das Schubsen eines Mitreisenden verwahrt, der, wie er behauptete, ihn jedes Mal anrumpelte, wenn jemand ausstieg. Der magere junge Mann war Inhaber eines lächerlichen Hutes. Das Ganze spielte sich auf der Plattform eines voll besetzten S ab, am selben Mittag.

Queneau, R. (2016): *Stilübungen*. Berlin: Suhrkamp.

Das didaktische Prinzip der Kontrastierung lässt sich somit auch einzelsprachlich bzw. innerhalb einer Varietät anwenden, indem alternative Ausdrucksweisen gesucht, betrachtet und reflektiert werden.

4.10 Zusammenfassung

Für den Sprachvergleich im Deutschunterricht gelten verschiedene, miteinander zusammenhängende Prinzipien, die die folgende Abbildung graphisch veranschaulicht.

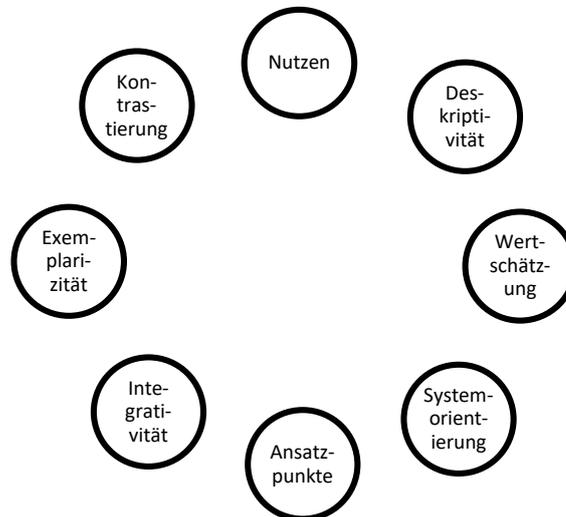


Abb. 5: Prinzipien des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs

Mangels ausreichender empirischer Evidenz muss an dieser Stelle offenbleiben, ob der deutschunterrichtliche Sprachvergleich den erwarteten Gewinn bringt. Ein Nachteil könnte Überforderung sein, besonders wenn die Schüler:innen nicht über genügend sprachliches Wissen verfügen, um alternative Ausdrucksweisen zu finden. Dieser Punkt möglicher Überforderung wird häufig als Argument gegen kontrastives Arbeiten vorgebracht. Daher wird er im abschließenden Kapitel aufgegriffen und eingehender diskutiert.

Aufgaben

Aufgabe 1

Eine Klasse liest *Der Zipferlake* von Christian Enzensberger. Erläutern Sie mit Bezug auf das Prinzip der Kontrastierung, wie dieser Text sprachvergleichend genutzt werden kann.

Der Zipferlake
Verdaustig wars, und glasse Wieben
Rotterten gorkicht im Gemank;
Gar elump war der Pluckerwank,
Und die gabben Schweisel frieben.

(*Jabberwocky* von Lewis Carroll aus *Alice hinter den Spiegel*, aus dem Englischen übersetzt von Christian Enzensberger, zitiert nach Boettcher 2009: 21)

Aufgabe 2

Welche didaktischen Prinzipien erweisen sich beim folgenden Auszug aus dem Deutschbuch *P.A.U.L.D. 8* als besonders problematisch?

Vor dem 15. Jahrhundert gab es noch keine einheitliche deutsche Sprache, sondern nur regionale Sprachen und Varianten, die heute als Dialekte (auch Mundarten) bezeichnet werden.

Wäre dies heute immer noch so, dann sähe eine Zeitungsnachricht in Norddeutschland möglicherweise so aus:

Wegen dumm Tüüg harr de Polizei veel to dohn

Weyhe. Dree junge Bengels hebbt güstern för sorgt, dat de Polizei ganz veel to dohn harr. De Jungs wern in de Neegde vun 'n Bahnhoff in Weyhe an 't Jammern, se harrn jichtenswat in de Oogen kregen. Een Dokter weer vermoden, dat kunn woll vun Gas her kamen. De Gendarms hebbt glieks 'n paar Straten afsparrt. Uno ok de Töög dröffen för 'n Tietlang keen Holl stopp maken in Weyhe. Laterhen hett sick denn wiest, de Bengels, veerteihn un foffteihn Johr oolt, hebbt mit wat rümhanteert, wat se Peper-Spray nöömt.

1. Lest den Text mehrmals laut und versucht dann, euch darüber zu verständigen, worum es in der Nachricht überhaupt geht.
2. Fertigt eine Übersetzung an. Der Anfang ist euch vorgegeben. [...]*

Wegen Dummheiten (wörtlich: dummen Zeugs) hatte die Polizei viel zu tun

Weyhe. Drei junge Burschen sorgten dafür (wörtlich: haben dafür gesorgt), dass die Polizei viel zu tun hatte. Die Jungen waren in der Nähe des Bahnhofs in Weyhe am Jammern (besser: jammerten), ...

P.A.U.L.D. 8. Braunschweig: Schöningh 2014, Seite 313.

*Ein Vergleich mit dem Englischen wird allerdings eingefordert, wenn es heißt: „Überlegt, an welchen Stellen euch das Englische helfen kann.“

5. Fazit zum deutschunterrichtlichen Sprachvergleich und Kritik daran

Beim deutschunterrichtlichen Sprachvergleich sind zahlreiche Faktoren relevant. Dazu zählen das jeweilige Ziel (Sprachverwendung, Sprachbetrachtung, Sprachreflexion), die Perspektive (linguistisch, soziologisch usw.) und die Ansatzpunkte (Form, Funktion, Terminologie), die Bedingungsfaktoren und die didaktischen Prinzipien. Im folgenden Abschnitt werden zunächst die grundlegenden Aspekte kurz zusammengefasst.

5.1 Kurze Zusammenfassung: Zentrale Aspekte beim Sprachvergleich im Deutschunterricht

Ein Sprachvergleich kann auf verschiedene sprachliche Tätigkeiten abzielen. Im Gegensatz zur *Sprachverwendung* sind *Sprachbetrachtung* und *Sprachreflexion* metasprachliche Tätigkeiten, wobei nur Letztere linguistische Fachsprache nutzt. Sprachliche Tätigkeiten können aus einer linguistischen, einer kulturellen, einer politischen oder auch einer anderen Perspektive erfolgen und können an der Form, an der Funktion oder am Terminus sprachlicher Zeichen ansetzen. Damit ein deutschunterrichtlicher Sprachvergleich gelingen kann, muss er folgende Bedingungsfaktoren erfüllen:

Bedingungsfaktor 1 (Zielsetzung und Perspektive):

Die didaktische Zielsetzung (Sprachverwendung, Sprachbetrachtung, Sprachreflexion) und die eingenommenen Perspektiven (linguistisch, kulturell, politisch ...) bedingen die Ausgestaltung des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs.

Bedingungsfaktor 2 (sprachtypologische Merkmale):

Typologische (phonologische, morphologische, syntaktische, semantische ...) Merkmale der zu vergleichenden Sprachen bedingen den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.

Bedingungsfaktor 3 (Ansatzpunkte):

Die adressierten sprachlichen Ansatzpunkte (auf der Ebene von Form, Funktion und Terminus) bedingen den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.

Bedingungsfaktor 4 (Vorwissen):

Das sprachliche Vorwissen der beteiligten Schüler:innen / Lehrer:innen bedingt den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.

Bedingungsfaktor 5 (mediale Präsentation):

Die mögliche Verfügbarkeit bzw. die Bereitstellung einer geschriebenen / lautlichen Präsentation der zu vergleichenden Sprachen bedingt den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich.

Für deutschunterrichtliche Sprachvergleiche gelten bestimmte didaktische Prinzipien, die die Bedingungsfaktoren aufgreifen.

Didaktisches Prinzip 1: Nutzen

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ermöglicht Arten der Sprachverwendung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion, die ohne ihn nicht möglich wären.

Didaktisches Prinzip 2: Deskriptivität

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ist deskriptiv.

Didaktisches Prinzip 3: Wertschätzung

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich behandelt alle Sprachen und Sprachvarietäten gleich und wertschätzend.

Didaktisches Prinzip 4: Systemorientierung

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ist systemorientiert und hierin anschlussfähig an den Deutschunterricht.

Didaktisches Prinzip 5: Exemplarizität

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich arbeitet exemplarisch.

Didaktisches Prinzip 6: Ansatzpunkte

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich berücksichtigt formale, funktionale und terminologische Aspekte sprachlicher Zeichen.

Didaktisches Prinzip 7: Integrativität

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich arbeitet integrativ.

Didaktisches Prinzip 8: Kontrastierung

Der deutschunterrichtliche Sprachvergleich arbeitet kontrastierend. Dabei müssen die relevanten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zu vergleichenden sprachlichen Gegenstände auffindbar sein.

Die genannten Ebenen, Ansatzpunkte und Perspektiven für einen deutschunterrichtlichen Sprachvergleich, seine Bedingungsfaktoren und die didaktischen Prinzipien für seine Gestaltung sind nicht hierarchisch angeordnet. Vielmehr hängen sie eng zusammen.

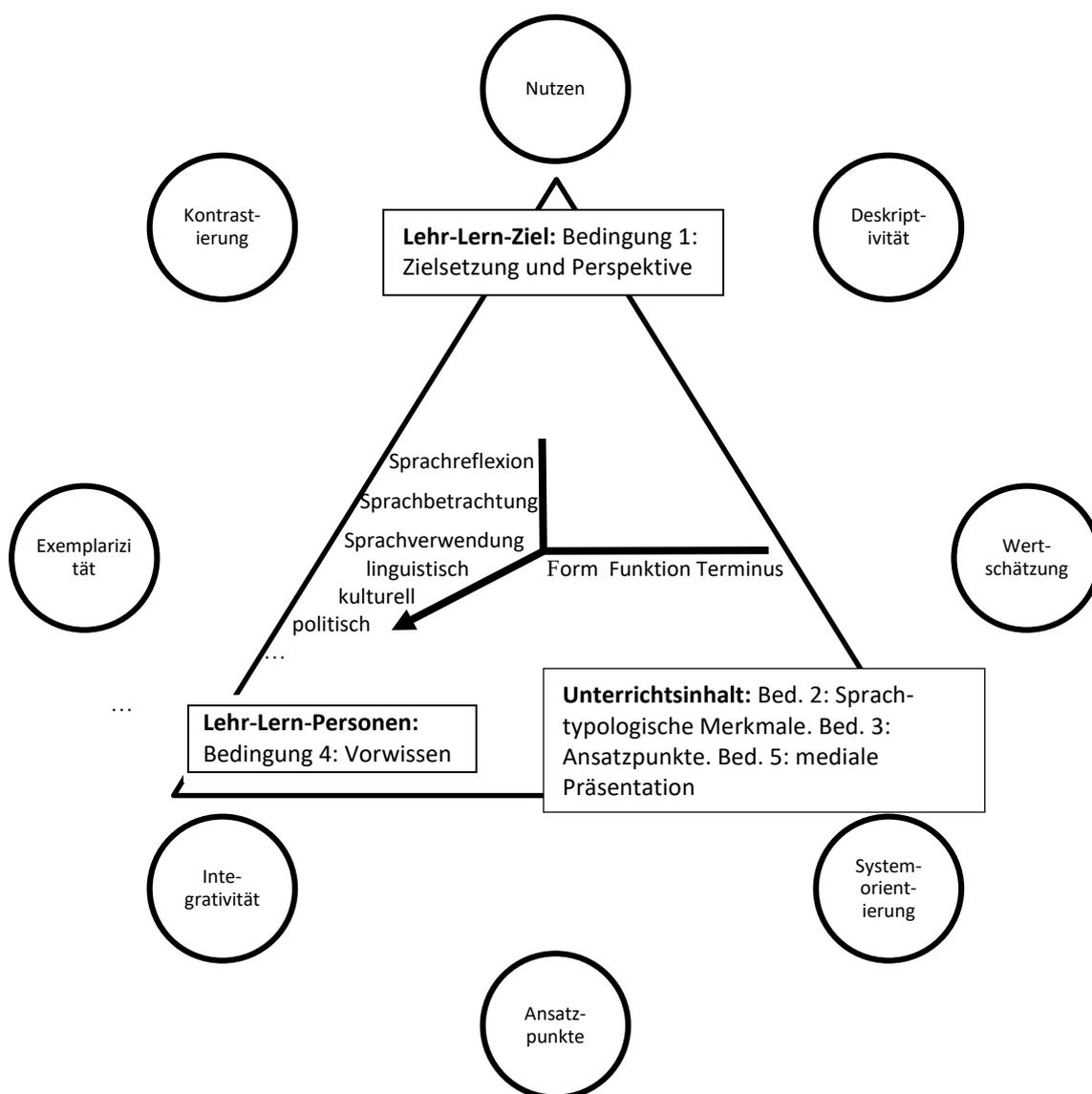


Abb. 6: Deutschunterrichtlicher Sprachvergleich

Im nächsten Abschnitt werden mögliche Einwände gegen einen Sprachvergleich im Deutschunterricht diskutiert.

5.2 Einwände gegen den deutschunterrichtlichen Sprachvergleich

Hochstadt, Krafft & Olsen (2013) fassen mögliche Kritikpunkte an einem sprachkontrastiven Deutschunterricht treffend zusammen: Erstens sei ein solcher nicht systematisch, sondern allenfalls punktuell möglich. Zweitens berge er die Gefahr, dass zugunsten anderer – sprachvergleichender – Aspekte das eigentliche sprachliche Lernen vernachlässigt werde. Drittens könne sprachkontrastives Arbeiten die Schüler:innen überfordern, weil es womöglich zu voraussetzungsvoll sei. Viertens schließlich seien die bisherigen Konzepte zu wenig empirisch fundiert (vgl. auch Krafft 2013).

Tatsächlich erweist sich insbesondere die fehlende Evidenzbasierung eines deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs als Herausforderung: Mit Ausnahme einiger weniger Studien (etwa Isaac & Kleinbub 2019, Wildemann & Bien-Miller 2022) wurden die entsprechenden Konzepte bisher nicht empirisch überprüft. Immerhin kommt Bredthauer (2019) auf der Basis von Lehrkräftebefragungen zu dem ermutigenden Ergebnis, dass der unterrichtliche Sprachvergleich als eine Scaffolding-Strategie genutzt wird: „Die befragten Expert*innen setzen Sprachvergleiche in ihrem Unterricht ein, um das Sprachenlernen und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler*innen zu befördern“ (Bredthauer 2019: 139). Wildemann & Bien-Miller (2022) untersuchen in einer kürzlich erschienenen Studie mit 409 ein- und mehrsprachigen Schüler:innen, ob ein an Oomen-Welkes Vielsprachigkeitsdidaktik angelehntes sprachvergleichendes Arbeiten im Deutschunterricht förderlich ist, wenn es die Funktionalität sprachlicher Zeichen in schulischen und außerschulischen Anwendungskontexten berücksichtigt. Sie kommen zu folgendem Ergebnis:

In der vorliegenden Studie zeigen sich Effekte eines sprachenintegrativen Deutschunterrichts auch noch sechs Monate nach der Intervention. Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe zeigen signifikant höhere Sprachbewusstseitswerte als Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe. Innerhalb der Experimentalgruppe sind in Bezug auf Sprachbewusstheit keinerlei Unterschiede zwischen lebensweltlich ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern festzustellen, während die entsprechenden Unterschiede in der Kontrollgruppe zugunsten der lebensweltlich Mehrsprachigen statistisch signifikant sind. Es lässt sich vermuten, dass Mehrsprachige durch das Aufwachsen mit mehreren Sprachsystemen über eigene Ressourcen zum Sprachvergleich verfügen, sodass das externe Bereitstellen solcher Ressourcen im Deutschunterricht kein signifikantes Wachstum von Sprachbewusstheit nach einer relativ kurzen Intervention fördert. Für lebensweltlich einsprachige Schülerinnen und Schüler, die für den Sprachvergleich unterrichtlicher Unterstützung bedürfen, scheint hingegen bereits eine relativ kurze Intervention ein signifikantes Wachstum von Sprachbewusstheit zu bewirken. Mehrsprachigkeit kann somit als eine interne Ressource für Mehrsprachige sowie als eine externe Ressource für Sprachbewusstheit (durch ihren Einbezug im Unterricht) angesehen werden. (Wildemann & Bien-Miller 2022: 163)

Studien zum nicht-deutschunterrichtlichen Sprachvergleich, also beispielsweise zum sprachkontrastiven Arbeiten im Fremdsprachenunterricht, belegen zudem, dass dieses nicht nur die Sprachbewusstheit und Sprachsensibilität der Lernenden fördern kann (etwa Bär 2009), sondern auch die Fähigkeit zum sprachlichen Transfer (Meißner 2010), die Sprachkompetenz (Bredthauer 2016) und die Motivation zum Sprachlernen (Behr 2007). Es müsste geklärt werden, ob bzw. inwieweit sich diese Ergebnisse auf den landessprachlichen Deutschunterricht übertragen lassen.

Die anderen drei von Hochstadt, Krafft & Olsen (2013) genannten Kritikpunkte – Unmöglichkeit eines systematischen kontrastiven Vorgehens, Vernachlässigung der landessprachlichen Unterrichtsziele und mögliche Überforderung – wurden bereits im Zusammenhang mit der Didaktik des deutschunterrichtlichen Sprachvergleichs (Kapitel 4) thematisiert. Nach den Prinzipien der Systemorientierung und der Exemplarizität sollen Sprachverwendung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion im Deutschunterricht keinesfalls stets sprachvergleichend behandelt werden, sondern nur dann, wenn der Sprachvergleich Lernmöglichkeiten eröffnet, die ansonsten nicht bestünden (Prinzip des Nutzens). Das Prinzip der Systemorientierung soll zudem sicherstellen, dass der deutschunterrichtliche Sprachvergleich an die anderen, nicht sprachvergleichend vermittelten Bereiche des Deutschunterrichts anschließt. Dies entkräftet auch den Vorwurf, durch den Sprachvergleich

würden andere Lernbereiche vernachlässigt. Schwerer wiegt die Gefahr einer unterrichtlichen Überforderung. Dem versucht das hier verfolgte Konzept entgegenzuwirken, indem es feste Ansatzpunkte, Perspektiven und Zielpunkte für einen Sprachvergleich benennt und Bedingungsfaktoren in Form der im nächsten Abschnitt darzustellenden Komplexität formuliert.

5.3 Komplexität als mögliche Antwort auf die Kritik

Sprachvergleiche im Deutschunterricht sind ausgesprochen komplex. Das sollen zwei Beispiele aus Rothstein (2011) verdeutlichen. Im ersten Beispiel wird der deutsche Konjunktiv II mit den französischen Tempora *imparfait* und *conditionnel* verglichen; alle drei sind verbalgrammatische Mittel zum Ausdruck von Wünschen, Vorstellungen und Hypothesen und zur Markierung von Redewiedergabe. Das Deutsche unterscheidet sich vom Französischen dadurch, dass es – trotz zahlreicher Fälle von Formensynkretismus – einen Konjunktiv II grammatikalisiert hat, der sich vom Indikativ morphologisch unterscheidet. So lässt sich anhand der Form *könnte* zweifelsfrei feststellen, dass es sich um einen Konjunktiv handelt und nicht um den Indikativ. Im Französischen hingegen werden anstelle einer eigenen Modusform die Tempora *imparfait* und *conditionnel* verwendet. Ob ein indikativischer oder ein konjunktivischer Gebrauch vorliegt, kann hier also nicht auf der Basis der Form entschieden werden, sondern nur anhand des Kontexts, z.B. der syntaktischen Abhängigkeit von Verben, die eine Redewiedergabe anzeigen. Die konjunktivische Interpretation von *imparfait* und *conditionnel* ergibt sich aus der sogenannten *Consecutio Temporum* (der Zeitenfolge im Satz): Sie stehen im Text an Stellen, wo eigentlich ein *présent* bzw. ein *futur* zu erwarten wäre. Wenn in der direkten Rede beispielsweise Gegenwärtiges durch ein *présent* ausgedrückt wird, so wird in der indirekten Rede an seiner Stelle ein *imparfait* verwendet: *Je suis riche* [Ich bin reich] -> *Il disait qu'il était riche* [wörtlich: Er sagte, dass er war reich]. Der Zusammenhang zwischen den deutschen Konjunktiven und seinen französischen Entsprechungen lässt sich wie folgt veranschaulichen:

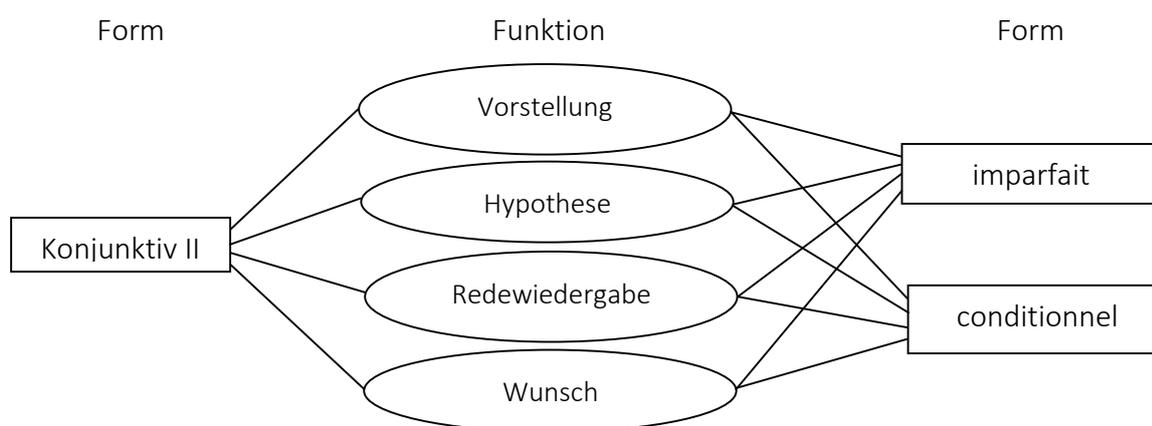


Abb. 7: Der Konjunktiv II und seine französischen Entsprechungen (Rothstein 2011: 18)

Rothstein (2011) nimmt nun an, dass es systematisch mit der *Consecutio Temporum* zusammenhängt, ob es einen morphologisch als vom *Indikativ* verschieden markierten *Konjunktiv* gibt. Damit wird vertreten, dass eine *Consecutio Temporum* grundsätzlich auch im

Deutschen möglich ist, aber durch die Existenz des *Konjunktivs* blockiert wird, vergleichbar mit dem Prinzip des *synonymy blockings*. Dieses verhindert die Anwendung regulärer Wortbildungsregeln, wenn deren Ergebnis mit einem bereits existierenden Wort bedeutungsidentisch wäre. Beispielsweise wird die reguläre *er*-Derivation von *stehlen* zu **Stehler* nicht gebildet, weil es bereits das Wort *Dieb* mit der gleichen Bedeutung gibt.

Im zweiten Beispiel geht es um Verwandtschaftsbezeichnungen. Diese können nach Greenberg (1990) und nach Dahl & Koptjevskaja-Tamm (2001) mithilfe der Begriffe *Anker*, *Referent* und *Bindeglied* analysiert werden: Der Anker ist die Person, von der aus die Verwandtschaftsbeziehung betrachtet wird. Referent bezeichnet die Person, auf die sich die Verwandtschaft bezieht. Und Bindeglieder sind die Personen, die Anker und Referent verwandtschaftlich verbinden. Beim schwedischen Ausdruck *farmor* (= Großmutter väterlicherseits) ist der Anker das Kind, die Referentin die Großmutter und das Bindeglied der Vater. Typologische Aspekte für die Bezeichnung von Verwandtschaftsbeziehungen sind z.B. Geschlecht, Alter und biologische Verwandtschaft (u.a. Jonsson 2001).

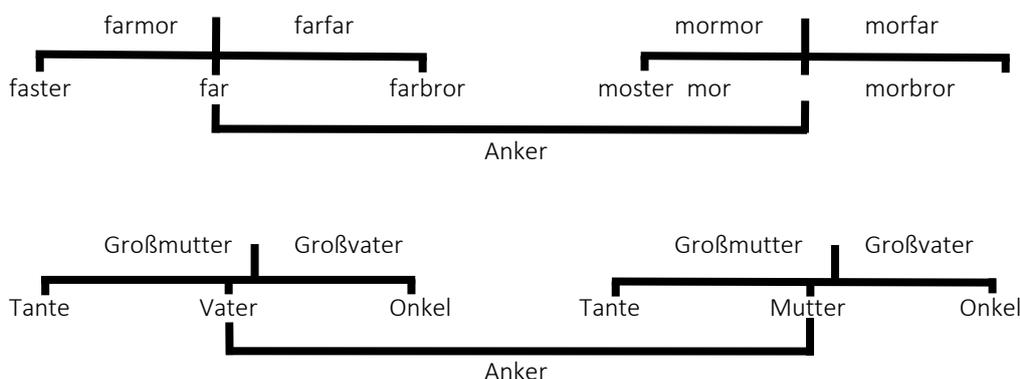


Abb. 8: Verwandtschaftsbezeichnungen im Schwedischen und im Deutschen

Die dargestellten Verwandtschaftsbezeichnungen gehören in den Bereich der Lexik und der Wortbildung. Abstrahiert man von orthographischen und phonologischen Schwierigkeiten, geht es hier auf rein sprachlicher Ebene „nur“ um den Wortschatz auf der Ebene des einzelnen Worts und um sprachliche Einheiten, die in Abhängigkeit von Anker, Referent und Bindeglied gebildet werden müssen. Der kognitiv zu bewältigende Sachverhalt ist über die Sprachen hinweg derselbe – die Großmutter ist immer die Mutter eines Elternteils. Beim deutsch-französischen Vergleich des Konjunktivs ist das anders: Hier müssen grammatische und ggf. lexikalische Aspekte mit den unterschiedlichen kognitiven Domänen Temporalität und Modalität im Geflecht der Verbalkategorien Tempus und Modus im Satz- oder gar im Textzusammenhang kognitiv bewältigt werden.

Die beiden Beispiele belegen, wie unterschiedlich komplex der deutschunterrichtliche Sprachvergleich ausfallen kann. Seine Komplexität muss somit genau auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt werden. Dies kann nur die Deutschlehrkraft selbst leisten, indem sie bei der Unterrichtsvorbereitung u.a. das eigene Vorwissen sowie Leistung und (Vor-)Wissen der Schüler:innen einbezieht. Die Komplexität ist hierbei fein zu dosieren. Grundsätzlich gilt für

Sprachvergleiche aber dasselbe wie für alle Lerngegenstände: Sie müssen zwischen Förderung und Forderung ausbalanciert sein und daher genau auf die Zielgruppe abgestimmt werden.

Hierbei kann der folgende Kriterienkatalog hilfreich sein, der die verschiedenen Aspekte aus dieser Einführung zusammenbringt. Grob gesehen nimmt die Komplexität mit der Anzahl positiver Antworten zum Lerngegenstand und zur Zielsetzung zu. Dabei könnte auch die Ansicht vertreten werden, dass die drei Ziele mit unterschiedlicher Komplexität verbunden sind; beispielsweise könnte Sprachreflexion den Sprachvergleich komplexer machen als Sprachverwendung. Die Komplexität steigt auch mit der Zahl der zu vergleichenden Sprachen. Auch bei den didaktischen Prinzipien ist zu reflektieren, inwieweit sie die Komplexität beeinflussen. Die Didaktik des integrativen Vorgehens beispielsweise erhöht sie insofern, als auch die Verwendungskontexte der jeweils verglichenen sprachlichen Zeichen berücksichtigt werden müssen.

Verglichene Sprachen

Welche Sprachen werden verglichen?

Lernziel

Didaktische Zielsetzung (mehrere Optionen gleichzeitig möglich)

Ist Sprachverwendung ein Ziel? 0 ja

Ist Sprachbetrachtung ein Ziel? 0 ja

Ist Sprachreflexion ein Ziel? 0 ja

Perspektive (mehrere Optionen gleichzeitig möglich)

Wird eine linguistische Perspektive verfolgt?

Wird eine kulturelle Perspektive verfolgt?

Wird eine politische Perspektive verfolgt?

Wird eine Perspektive verfolgt?

Lerngegenstand

Sprachliche Merkmale (mehrere Optionen gleichzeitig möglich)

Werden phonologische Merkmale behandelt?

Werden morphologische Merkmale behandelt?

Werden syntaktische Merkmale behandelt?

Werden semantische Merkmale behandelt?

Werden pragmatische Merkmale behandelt?

Werden Merkmale behandelt?

Ansatzpunkte (mehrere Optionen gleichzeitig möglich)

Wird die Form behandelt?

Wird die Funktion behandelt?

Wird der Terminus behandelt?

Mediale Präsentation (mehrere Optionen gleichzeitig möglich)

Wird der zu vergleichende sprachliche Gegenstand mündlich präsentiert bzw. ist eine mündliche Präsentation erforderlich? Ist sie von der Lehrkraft/von den Schüler:innen leistbar?

Wird schriftlich präsentiert bzw. ist eine schriftliche Präsentation erforderlich? Ist sie von der Lehrkraft/von den Schüler:innen leistbar?

Lehr-Lern-Personen

Vorwissen (mehrere Optionen gleichzeitig möglich)

schüler:innenseitig

Ist schüler:innenseitige Sprachverwendung möglich/nötig? Erfordert die Aufgabe ein schüler:innenseitiges Vorwissen, ohne das die Aufgabe nicht lösbar ist?

Ist schüler:innenseitige Sprachbetrachtung möglich/nötig? Erfordert die Aufgabe ein schüler:innenseitiges Vorwissen, ohne das die Aufgabe nicht lösbar ist?

Ist schüler:innenseitige Sprachreflexion möglich/nötig? Erfordert die Aufgabe ein schüler:innenseitiges Vorwissen, ohne das die Aufgabe nicht lösbar ist?

lehrer:innenseitig

Ist lehrer:innenseitige Sprachverwendung möglich/nötig? Erfordert die Aufgabe ein schüler:innenseitiges Vorwissen, ohne das die Aufgabe nicht lösbar ist?

Ist lehrer:innenseitige Sprachbetrachtung möglich/nötig? Erfordert die Aufgabe ein schüler:innenseitiges Vorwissen, ohne das die Aufgabe nicht lösbar ist?

Ist lehrer:innenseitige Sprachreflexion möglich/nötig? Erfordert die Aufgabe ein schüler:innenseitiges Vorwissen, ohne das die Aufgabe nicht lösbar ist?

Für jeden deutschunterrichtlichen Sprachvergleich sollten die oben aufgeführten didaktischen Prinzipien gelten, die wiederum seine Komplexität beeinflussen, beispielsweise dadurch, wie umfangreich die Exemplarizität ausfallen soll (beispielsweise, ob eine bestimmte Gruppe von Namen (etwa menschliche Rufnamen) und Namen ganz allgemein (also z.B. Ortsnamen, Flussnamen, Spitznamen, Kosenamen, Rufnamen, Familiennamen ...) behandelt werden). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, bei der Komplexität auch die didaktischen Prinzipien zu berücksichtigen.

Didaktik

Ermöglicht der deutschunterrichtliche Sprachvergleich Arten der Sprachverwendung, der Sprachbetrachtung und der Sprachreflexion, die ohne ihn nicht möglich wären?

Ist der deutschunterrichtliche Sprachvergleich deskriptiv?

Behandelt der deutschunterrichtliche Sprachvergleich alle Sprachen und Sprachvarietäten gleich und wertschätzend?

Ist der deutschunterrichtliche Sprachvergleich systemorientiert?

Arbeitet der deutschunterrichtliche Sprachvergleich exemplarisch und beschränkt sich dabei auf gewinnbringende Kontexte?

Berücksichtigt der deutschunterrichtliche Sprachvergleich formale, funktionale und / oder terminologische Ansatzpunkte sprachlicher Zeichen?

Arbeitet der deutschunterrichtliche Sprachvergleich integrativ?

Arbeitet der deutschunterrichtliche Sprachvergleich kontrastierend?

Im Folgenden soll die Komplexität an einem Beispiel durchgespielt werden. Es stammt aus dem Buch *Wir erforschen unsere Sprachen. Spannende Materialien rund um das Thema Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer*.

Das weißt du schon längst aus der Anlauttabelle: Das deutsche Alphabet hat 26 Buchstaben. Davon stehen fünf für Selbstlaute (a, e, i, o, u) und alle anderen für Mitlaute. Außerdem gibt es besondere Kombinationen von Buchstaben, die für weitere Laute stehen, z.B. ch, sch, au oder ei. Wie ist das in den anderen Sprachen in eurer Klasse? Welche Buchstaben und Laute gibt es dort?

Finde drei Partner. Wählt eine Sprache aus eurer Gruppe aus und schreibt die Buchstaben der Sprache untereinander auf einen großen Bogen Papier. Schreibt dahinter deutsche Wörter, die mit dem Laut beginnen. Wenn es den Laut im Deutschen nicht gibt, lasst eine Lücke. Setzt euch in einen großen Kreis und legt alle Blätter in die Mitte. Welche Buchstaben sehen ähnlich aus, welche ganz verschieden? Welche gibt es auch im Deutschen? Das Kind, dessen Alphabet ihr aufgeschrieben habt, liest es nun laut vor. Hört gut zu und versucht, die Laute nachzusprechen. Suche dir nun zwei fremde Alphabete aus. Versuche, deinen Namen mit den fremden Buchstaben zu schreiben. Hol dir Hilfe, wenn du sie brauchst.

Sprache

Mein Name

Deutsch

Karagiannakis, E. (2017): *Wir erforschen unsere Sprachen. Spannende Materialien rund um das Thema Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. 3./4. Klasse*. Hamburg: Persen, Seite 5.

Aus Sicht einer einen deutschunterrichtlichen Sprachvergleich vorbereitenden Lehrkraft könnten die Antworten auf die oben gestellten Fragen lauten:

Verglichene Sprachen

Welche Sprachen verglichen?

In diesem Fallbeispiel werden mit Ausnahme des Deutschen keine Sprachen vorgegeben, diese sollen von den Schüler:innen selbst bestimmt werden. Dadurch könnten zum Beispiel auch Sprachen ohne Alphabetschrift gefunden werden; in dem Fall wäre die Aufgabe nicht bearbeitbar. Dadurch, dass die Sprachen nicht vorgegeben werden, ist die Aufgabe zumindest für die Lehrkraft recht komplex, denn sie muss sich ggf. über die von den Schüler:innen gefundenen Sprachen informieren bzw. darauf im Unterricht recht spontan reagieren.

Lernziel

Didaktische Zielsetzung

Ist Sprachverwendung ein Ziel? ja

Ist Sprachbetrachtung ein Ziel? ja

Ist Sprachreflexion ein Ziel? ja

Da beim Lösen der Aufgabe über die Zusammenhänge zwischen Lauten und Buchstaben gesprochen werden soll, liegt in jedem Fall eine metasprachliche Tätigkeit vor. Die Aufgabe ist nicht eindeutig der Sprachbetrachtung oder der Sprachreflexion zuordbar. Die verwendeten Begriffe Alphabet, Mitlaut, Selbstlaut etc. werden auch alltagssprachlich genutzt. Der Begriff Anlauttabelle ist ein Fachterminus. Er wird hier allerdings nur verwendet, um an die Einführung des Alphabets zu erinnern; zum Lösen der Aufgabe ist er nicht unbedingt erforderlich. Die Lösungen ließen sich – sofern man die Begriffe Alphabet etc. der Alltagssprache zuordnet – rein sprachbetrachtend formulieren. Wenn es „nur“ um Sprachbetrachtung geht, ist die Lösung der Aufgabe weniger komplex als bei der Sprachreflexion, die metasprachliche und fachsprachliche Tätigkeiten erfordert.

Perspektive

Die Aufgabenstellung fordert zur Einnahme einer linguistischen Perspektive auf. Kulturelle, politische oder andere Perspektiven werden nicht explizit formuliert.

Lerngegenstand

Sprachliche Merkmale

Die Aufgabe adressiert phonologische und graphematische Aspekte, indem Graphem-Phonem-Korrespondenzen hergestellt (grob: Zusammenhänge zwischen Lauten und Buchstaben formuliert) werden sollen. Durch die Fokussierung auf Namen umschiffet die Aufgabe das Problem semantischer Merkmale, die ggf. eine Übersetzung der gefundenen Wörter ins Deutsche erfordern würden (Vornamen referieren, ohne ihren Referenten eine Bedeutung zuzuweisen; vgl. auch die Ausführungen zum Spunk in Kapitel 4.7). Dabei wird allerdings übersehen, dass Vornamen nicht unbedingt repräsentativ für Graphem-Phonem-Korrespondenzen sind, denn sie unterliegen eigenen phonologischen Gesetzmäßigkeiten. So kann sich für Vornamen eine besondere Aussprache herausgebildet haben (bzw. ihre Referent:innen können eine solche einfordern), die nur für diesen einen Namen gilt (z.B. der Frauenrufname *Name* als /Namee/ mit langem e, obwohl das lange e nicht doppelvokalisch markiert ist).

Ansatzpunkte

Ansatzpunkte sind die Form der einzelnen Graphem-Phonem-Korrespondenzen (z.B. „Wie ist das in den anderen Sprachen in eurer Klasse? Welche Buchstaben und Laute gibt es dort?“ oder „Welche Buchstaben sehen ähnlich aus, welche ganz verschieden?“ und ihre Funktion (z.B. „Das Kind, dessen Alphabet ihr aufgeschrieben habt, liest es nun laut vor. Hört gut zu und versucht, die Laute nachzusprechen.“). Es gibt keine Aufgabenstellung zu Termini.

Mediale Präsentation

Die Aufgabe erfordert, die Namen zu verschriftlichen und vorzulesen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Anwendung der anderssprachlichen Schriftsysteme leistbar ist: Grundschüler:innen können in der Regel ihren eigenen Namen schreiben und lesen.

Lehr-Lern-Personen

Vorwissen

schüler:innenseitig

Die Aufgabe erfordert ein Vorwissen über die Schreibweise des eigenen Vornamens und allgemein (und nicht nur im Deutschen) über Graphem-Phonem-Korrespondenzen in ggf. verschiedenen Alphabeten: Schüler:innen schreiben und sprechen ihre Vornamen und hören einander zu. Hinzu kommen ggf. metasprachliche Tätigkeiten, je nach Auslegung der Aufgabe als sprachbetrachtend vs. sprachreflexiv ohne oder mit fachsprachlicher Realisierung.

lehrer:innenseitig

Diese Anforderungen gelten im Wesentlichen auch für die Lehrkraft. Durch die unterrichtliche Situation ist dieser die Schreibweise der Namen der Schüler:innen bekannt.

Didaktik

Ermöglicht der deutschunterrichtliche Sprachvergleich Arten der Sprachverwendung, Sprachbetrachtung oder Sprachreflexion, die ohne ihn nicht möglich wären?

Das Nachdenken über Graphem-Phonem-Korrespondenzen ließe sich auch ohne Sprachvergleich anregen.

Ist der deutschunterrichtliche Sprachvergleich deskriptiv?

Es wird deskriptiv vorgegangen.

Behandelt der deutschunterrichtliche Sprachvergleich alle Sprachen und Sprachvarietäten gleich und wertschätzend?

Prinzipiell werden die Sprachen in diesem Beispiel gleichbehandelt. Allerdings werden die mit dem Deutschen verglichenen Sprachen letztlich an den Graphem-Phonem-Korrespondenzen des Deutschen gemessen bzw. auf diese übertragen, damit erhält das Deutsche im Grunde Vorrang.

Ist der deutschunterrichtliche Sprachvergleich systemorientiert?

Das Fallbeispiel schließt an Graphem-Phonem-Korrespondenzen aus dem deutschunterrichtlichen Bereich der Rechtschreibung an.

Arbeitet der deutschunterrichtliche Sprachvergleich exemplarisch und beschränkt sich auf gewinnbringende Kontexte?

Es wird insofern exemplarisch gearbeitet, als nur ein sprachliches Phänomen (Rufnamen) betrachtet und damit verschiedene Alphabet-/Schriftsysteme reflektiert werden. Dadurch, dass Namen in einem besonderen Maße identitätsbildend sind, ist ihre sprachliche Reflexion zumindest aus sozialen Gründen gewinnbringend:

Der RufN [Rufname, B.R.] ist der individuellste Name (sieht man von den inoffiziellen SpitzN [Spitznamen, B.R.] ab). Wie kaum ein Namentyp unterliegt er dem direkten Zugriff des Menschen: Eltern dürfen ihren Kindern diesen lebenslang anhaftenden Namen aussuchen. Seine Bedeutung für die Identität des Kindes kann kaum überschätzt werden. (Nübling et al. 2015: 110f.)

Der hier angestrebte Sprachvergleich erlaubt zudem die Einsicht, dass die Lautung und ihre Verschriftlichung nicht zwangsweise zusammenhängen, sondern einzelsprachlich unterschiedlich gelöst werden können. Es können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schriftsystemen festgestellt werden.

Berücksichtigt der deutschunterrichtliche Sprachvergleich formale, funktionale und / oder terminologische Ansatzpunkte sprachlicher Zeichen?

s.o. zu den Ansatzpunkten.

Arbeitet der deutschunterrichtliche Sprachvergleich integrativ?

Es wird insofern integrativ gearbeitet, als ein Bezug zur Lebenswelt der Klasse hergestellt wird. Eine Einbettung der Schreibung der Vornamen in weitere Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts erfolgt nicht.

Arbeitet der deutschunterrichtliche Sprachvergleich kontrastierend?

Ja, es werden Einblicke in verschiedene Schriftsysteme erarbeitet am Beispiel von Vornamen.

Zusammengefasst bewegt sich die Aufgabe somit in einem sprachlichen Bereich (Lautung und Schreibweise der eigenen Vornamen), der den Schüler:innen nach ihrem Vorwissen gut zugänglich ist (Vertrautheit mit dem Verschriftlichen des eigenen Namens). Weitere linguistische, kulturelle oder andere Perspektiven werden nicht eröffnet. Die Ansatzpunkte für den Sprachvergleich bilden Form und Funktion. Die Anwendung linguistischer Fachsprache ist nicht unbedingt nötig. Die Aufgabe erfordert metasprachliche Tätigkeiten, die auch mit Alltagssprachlichen Ausdrücken im Grenzbereich zwischen Sprachbetrachtung und Sprachreflexion möglich sind. Nur *Anlauttabelle* ist ein rein fachsprachlicher Ausdruck.

Die potenzielle Komplexität eines Sprachvergleichs wird also durch die Aufgabenstellung selbst beschränkt, die nur eine Beschäftigung mit Form und Funktion und eine metasprachliche Tätigkeit (eher Sprachbetrachtung als Sprachreflexion) erfordert. Die Ausrichtung auf die eigenen Vornamen reduziert die Komplexität noch weiter, denn man kann davon ausgehen, dass die Kinder die Schreibweise und Aussprache ihres Vornamens kennen; ansonsten können sie sie durch Befragung ihres privaten Umfelds ggf. leicht recherchieren.

Komplex ist an diesem Beispiel, dass die Sprachen nicht vorgegeben werden; die Schüler:innen müssen selbst bestimmen, mit welchen Sprachen und Alphabeten sie arbeiten, beispielsweise wenn Sprachen ohne Alphabet thematisiert werden. Zudem ist die Aufgabe nur bei Lerngruppen möglich, in denen es viele entsprechende Vornamen gibt. In der Unterrichtsvorbereitung müssten die Lehrkräfte folglich überprüfen, ob diese Voraussetzung erfüllt ist und ob sich bei den betreffenden Sprachen Probleme mit dem Alphabet ergeben könnten. Problematisch ist an der Aufgabe in der hier gezeigten Formulierung, dass Graphem-Phonem-Korrespondenzen bei Vornamen nur begrenzt gültig sind. Da den einzelnen Lauten feste Buchstaben zugeordnet werden, könnte die Aufgabe zudem bewirken, dass die Schüler:innen fälschlicherweise von einer völligen Entsprechung von Graphemen und Phonemen ausgehen; tatsächlich ist das jedoch eher die Ausnahme.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Komplexität von Sprachvergleichen im Deutschunterricht, die als ein zentraler Grund für mögliche Überforderung kritisiert wird, zugleich eine Stellschraube bietet: Mithilfe einer entsprechenden Aufgabenstellung kann sie so ausbalanciert werden, dass der Sprachvergleich nur so komplex ist, wie es für die jeweilige Zielgruppe angemessen ist.

Aufgabe

Diskutieren Sie die Komplexität des folgenden Beispiels!

Eine Familie zog weit weg in eine andere Stadt. Die Kinder gingen gleich am ersten Tag einkaufen. Sie sollten Wurst und Brötchen für die Möbelmänner holen und der Vater brauchte Nägel. Als die Kinder zurückkamen, riefen sie: „Hier gibt es keine Wurst und Brötchen! Hier gibt's nur Worscht und Weck. Und Nägel gibt es hier auch nicht, nur ‚Neschel‘“. Sie lachten und

lachten. Am nächsten Tag lernten sie die Nachbarskinder kennen. Sie fragten: „Ist hier viel Verkehr auf der Straße? Darf man hier Rollschuh laufen und Seilspringen?“

Die Nachbarskinder sagten: „Bei uns uf de Gass derf mer laafe und hippe, wie mer will. Nor misst er uf basse, des er eich eiern Schwelles net an enem spitze Stein stumbe duht.“ „Was meint ihr?“ fragten die anderen. „Was heißt ‚Schwelles‘ und ‚stumbe‘?“ „Ihr liebe Leit!“, riefen die Nachbarskinder. „Versteht mer dann bei eich kein Deitsch? Schwelles, des maant Kopf, un stumbe haaßt stoßen!“ „Ach so“, sagten die anderen und dann lachten sie mit. Es dauerte gar nicht lange, bis sie genauso redeten wie die Kinder in dieser Stadt.

In den Ferien reisten die Kinder mit ihren Eltern in ein anderes Land. Sie wohnten dort im Zelt auf dem Campingplatz und den ganzen Tag spielten sie mit den Kindern aus den anderen Zelten und Wohnwagen. Das waren Kinder aus Frankreich, England und Italien. Am Anfang konnte keiner den anderen verstehen. Wenn die Kinder aus Deutschland „Baum“ sagten, dann sagten die Kinder aus Frankreich: „arbre“ und die Kinder aus England sagten: „tree“ und die Kinder aus Italien sagten: „albero“. Manchmal konnten sich auch alle gut verstehen. Die Kinder aus Deutschland sagten: „Ball“ und die Kinder aus Frankreich sagten: „balle“ und die Kinder aus England sagten: „ball“ und die Kinder aus Italien sagten: „palla“. Bald kannte auch jeder ein paar Wörter aus den anderen Sprachen.

Dann waren die Ferien zu Ende und die Kinder fuhren wieder nach Hause. Unterwegs fragten sie ihre Eltern: „WARUM SPRECHEN DIE MENSCHEN VERSCHIEDENE SPRACHEN?“

Ursula Wölfel

6 Lest diesen Text laut vor.

7 Wie kann man *Wurst*, *Woscht* oder vielleicht auch *Wurscht* beschreiben, wenn man nicht sagt, es handle sich um Dialekt oder Hochsprache?

Auch Wörter sind Zeichen, nämlich sprachliche Zeichen. *Woscht* und *Wurst* kann man als unterschiedliche Formen des Sprachzeichens „Brotbelag“ auffassen. Man nennt diese *lautliche* Seite des sprachlichen Zeichens **Signifikant** (lat. das „Bezeichnende“). Diesem Teil des Sprachzeichens wird die Bedeutung zugeordnet: „Nahrungsmittel, hergestellt aus Fleisch, z.T. zerkleinert und in einem Darm eingeschweißt“. Diese *bedeutungstragende* Seite des Sprachzeichens heißt **Signifikat** (lat. das „Bezeichnete“).

8 Untersucht das Verhältnis von Signifikant und Signifikat in dem Textbeispiel „Baum“: *arbre*, *tree* und *albero*. Was ist hier anders als bei den Lautvarianten zu „Wurst“?

9 Sucht andere Wörter, in denen sich Signifikant und Signifikat noch enger aufeinander beziehen, z.B. *Kuckuck* oder *Donnergrollen*.

Gefunden in *Klartext 8*. Braunschweig: Westermann. 1996, Seiten 14-15. Der Text stammt aus: Ursula Wölfel, *Sechzehn Warum-Geschichten von Menschen*. Düsseldorf: Hoch-Verlag 1973, 57-58.

Literaturverzeichnis

- Ambrosch-Baroua, T., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. (2020): Einleitung: Zur Verbindung von Mehrsprachigkeit und Ökonomie. In: Ambrosch-Baroua, T., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München: Universitätsbibliothek, VII-XIII. https://epub.ub.uni-muenchen.de/40299/7/Ambrosch-Baroua_Kropp_Mueller-Lance_Mehrsprachigkeit_und_Oekonomie.pdf
- Andresen, H. (2002): *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- Andresen, H. & Funke, R. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U. et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, 438-451.
- Båk, P. (2017): Euphemismus als Charakteristikum von Textsorten und Diskursen am Beispiel der Arbeitszeugnisse. In: Garavelli, E. & Lenk, H. (Hrsg.): *Verhüllender Sprachgebrauch: Textsorten- und diskurstypische Euphemismen*. Berlin: Frank & Timme, 39-60.
- Bär, M. (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bartnitzky, H. (2016): *Grammatikunterricht in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M. (1997): Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. *Didaktik Deutsch* 3, 16-32.
- Behr, U. (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Belke, G. (2007): Andere Länder – andere Sprüche. Redewendungen und Sprichwörter im interkulturellen Vergleich. *Praxis Deutsch* 202, 50-57.
- Berkemeier, A. (2011): Plädoyer für eine funktional-pragmatische Ausrichtung des Grammatikunterrichts. *OBST* 79, 57-77.
- Betz, A., Radvan, F. & Rothstein, B. (2014): Erforschung von Deutschheften als Ergänzung zu Lehrwerksanalysen? *Muttersprache* 124, 259-271.
- Boettcher, W. (1994): Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 12, 170-186.
- Boettcher, W. (2009): *Grammatik verstehen. Band 1: Wort*. Tübingen: Niemeyer.
- Böhnert, K. (2017): *Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren – Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann*. Frankfurt: Lang.

- Böhnert, K. & Nowak, J. (2022): Satzinterne Großschreibung diachron für die Sek. II. In: Böhnert, K. & Nowak, J. (Hrsg.): *Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule. Konzeptionen und Unterrichtsmodelle*. Bamberg: University Press, 77-94.
- Brand, T. von & Radvan, F. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht: Bestandsaufnahmen – Analysen – didaktische Reflexionen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Bredel, U. (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, U. (2021): Grammatikunterricht ohne Grammatik – Fehlkonstruktionen der Schulgrammatik am Beispiel der Satzgliedbestimmung und die Folgen für die Lehrerbildung. In: Döring, S. & Elsner, D. (Hrsg.): *Grammatik für die Schule*. Hamburg: Buske, 71-84.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Bredthauer, S. (2016): Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 65, 129-157.
- Bredthauer, S. (2019): Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24, 127-143.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Budde, M. (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: University Press. <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf>, letzter Zugriff am 16.07.2022.
- Coseriu, E. (1988): *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke.
- Coulmas, F. (2005): *Sociolinguistics. The Study of Speakers' Choices*. Cambridge: University Press.
- Dahl, Ö. & Koptjevskaja-Tamm, M. (2001): Kinship in grammar. In: Baron, I., Herslund, M. & Soerensen, F. (Hrsg.): *Dimensions of possession*. Amsterdam: Benjamins, 201-226.
- Duarte, J. (2019): Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22, 150-164.
- Dubowik-Baradoy, E. (2020): Schwierigkeiten polnischer Muttersprachler bei der Übersetzung polnischer Phraseme ins Deutsche. Bericht anhand von redaktionellen Erfahrungen und Beobachtungen im Alltag. In: Szerszunowicz, J. & Gorlewska, E. (Hrsg.): *Applied Linguistics Perspectives on Reproducible Multiword Units: Foreign Language Teaching and Lexicography*. Białystok: University of Białystok Publishing House, 31-47.
- Eckert, P. (2012): Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation. *Annual Review of Anthropology* 41, 87-100.
- Einecke, G. (1995): *Unterrichtsideen Textanalyse und Grammatik. Vorschläge für den integrierten Grammatikunterricht. 5.–10. Schuljahr*. Stuttgart: Klett.
- Eisenberg, P. (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. Stuttgart: Metzler.
- Feilke, H. (2011): Der Erwerb der das/dass-Schreibung. In: Bredel, U. & Reißig, T. (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Hohengehren: Schneider, 340-354.
- Felder, E. (2018): Linguistische Diskursanalyse im Paradigma der pragmasemiotischen Textarbeit. Agonale Zentren als Deutungskategorien. In: Hagemann, J. & Staffeldt, S. (Hrsg.): *Pragmatiktheorien II. Diskursanalysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 19-42.
- Fuchshuber-Weiß, E. (1999): Schulnamen – eine onomastische Studie aus dem Schulalltag. In: Franz, K. & Greule, A. (Hrsg.): *Namenforschung und Namendidaktik*. Hohengehren: Schneider, 142-157.

- Funke, R. (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Tübingen: Niemeyer.
- Funke, R. (2008): Einleitung. In: Funke, R., Jäkel, O. et al. (Hrsg.): *Denken über Sprechen: Facetten von Sprachbewusstheit*. Flensburg: University Press, 9-23.
- Fürstenau, S. (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- Gentner, D. (1983): Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy. *Cognitive Science* 7, 155-170.
- Gentner, D., Loewenstein, J. & Thompson, L. (2003): Learning and transfer: A general role for analogical encoding. *Journal of Educational Psychology* 95, 393-408.
- Gnutzmann, C. & Köpcke, K.-M. (1988): Integrativer Grammatikunterricht. Wider die Trennung von Mutter- und Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 41, 75-84.
- Gornik, H. (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, U., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, 814-829.
- Granzow-Emden, M. (2022): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr.
- Greenberg, J. H. (1990): Universals of kinship terminology. Their nature and the problem of their explanation. In: Denning, K. & Kemmer, S. (Hrsg.): *On Language. Selected writings of Joseph H. Greenberg*. Stanford: University Press, 310-327.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: University Press.
- Günther, H. (2007): *Der Vistembor brohlte dem Luhr Knotten auf den bänken Leuster – Wie sich die Fähigkeit zur satzinternen Großschreibung entwickelt*. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 26, 206-219.
- Helmers, H. (1966): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Hennig, M. & Langlotz, M. (2020): Das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ 2019: Neue Angebote für die Schulgrammatik. *Didaktik Deutsch* 49, 70-84.
- Heynitz, M. von (2012): *Bildung und literarische Kompetenz nach PISA. Konzeptualisierungen literar-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-, Prüf- und Lernaufgaben*. Frankfurt: Lang.
- Hirstein, A., Denn, A.-K., Jurkowski, S. & Lipowsky, F. (2017): Entwicklung der professionellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsfähigkeit von Lehramtsstudierenden durch das Lernen mit kontrastierenden Videofällen – Anlage und erste Ergebnisse des Projekts KONTRAST. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35, 472-486.
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: UTB.
- Horn, D. & Meier, M. (2021): Kontrastieren und Vergleichen mit Videovignetten. Konzeption einer Diagnose-Übungseinheit für Biologielehramtsstudierende. In: Kubsch, M. et al. (Hrsg.): *Lehrkräftebildung neu gedacht. Ein Praxishandbuch für die Lehre in den Naturwissenschaften und deren Didaktiken*. Münster: Waxmann, 126-130.
- Huesmann, M. (2008): *Arbeitszeugnisse aus personalpolitischer Perspektive. Gestaltung, Einsatz und Wahrnehmungen*. Wiesbaden: Gabler.
- Ingendahl, W. (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer.

- Isaac, K. & Kleinbub, I. (2019): Bestandsaufnahme zum mehrsprachigkeitsorientierten Grammatikunterricht: Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Grundschulen. In: Gessner, E. et al. (Hrsg.): *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig: Universitätsverlag, 199-220.
- Janle, F. & Klausmann, H. (2020): *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Jonsson, N. (2001): Kin terms in grammar. In: Haspelmath, M. et al. (Hrsg.): *Language typology and universals. An international handbook*. Berlin: de Gruyter, 1203-1214.
- Kalkavan-Aydin, Z. (2016): Sprachen und Schriften. Sprachvergleichende Betrachtungen. *Deutsch differenziert* 3/2016, 9-10.
- Klabunde, R. (2017): Was will die Linguistik und wozu? In: Dipper, S. et al. (Hrsg.): *Linguistik. Eine Einführung (nicht nur) für Germanisten, Romanisten und Anglisten*. Berlin: Springer, 1-22.
- Klafki, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kleinbub, I. (2014): Grammatik unterrichten – Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Bredel, U. & Schmellentin, C. (Hrsg.): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Hohengehren: Schneider, 135-159.
- Koller, E. (1991): *Fränggisch gschriim? Eine fehleranalytische Untersuchung unterfränkischer Schüleraufsätze*. Tübingen: Niemeyer.
- Köller, W. (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus*. Hohengehren: Schneider.
- Krafft, A. (2013): *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Hohengehren: Schneider.
- Krebs, B. (2013): *Schüler sprechen über Orthographie. Orthographisches Wissen von Hauptschülern/Werkrealschülern der achten Klasse*. Stuttgart: Ibidem.
- Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, letzter Zugriff am 16.7.2022.
- Kultusministerkonferenz (2004a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, letzter Zugriff am 16.7.2022.
- Kultusministerkonferenz (2004b): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf, letzter Zugriff am 16.7.2022.
- Kultusministerkonferenz (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, letzter Zugriff am 16.7.2022.
- Kürschner, S. (2008): *Deklinationsklassen-Wandel: Eine diachron-kontrastive Studie zur Entwicklung der Pluralallomorphie im Deutschen, Niederländischen, Schwedischen und Dänischen*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Labov, W. (1966): *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge: University Press.
- Langlotz, M. (2019): Grammatikdidaktik. In: Rothstein, B. & Müller-Brauers, C. (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik. Ein Handbuch*. Hohengehren: Schneider, 122-145.

- Lenk, H. (2006): *Praktische Textsortenlehre. Ein Lehr- und Handbuch der professionellen Textgestaltung*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leuchter, M., Saalbach, H. & Hardy, I. (2011): Förderung des konzeptuellen Verständnisses für Schwimmen und Sinken durch strukturierte Lernumgebungen. In: Vogt, F. et al. (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen junger Kinder*. Münster: Waxmann, 37-52.
- Macha, J. (1981): *Realisierungen der „regulativen Funktion“ des Sprechens. Eine Untersuchung zum Sprachverhalten sechsjähriger Kinder*. Bonn: Dissertation.
- Marzano, R.J., Pickering, D. & Pollock, J.E. (2001): *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meer, D. (2013): Sprachreflexion. In: Rothstein, B. & Müller, C. (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik. Ein Handbuch*. Hohengehren: Schneider, 401-413.
- Mehlem, U. & Noack, C. (2017): Aktiv und Passiv im Sprachvergleich. *Deutschunterricht* 4/2017, 32-36.
- Meibauer, J. (2001): *Pragmatik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meißner, F.-J. (1995): Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella, L. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Bochum: Brockmeyer, 173-187.
- Meißner, F.-J. (2010): Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In: Doyé, P. & Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 193-225.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Neuland, E. & Peschel, C. (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Nübling, D., Fahlbusch, F. & Heuser, R. (2015): *Namen. Eine Einführung in die Onomastik*. Tübingen: Narr.
- Oomen-Welke, I. (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* 25, 143-163.
- Oomen-Welke, I. (2011): Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: Rothstein, B (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Hohengehren: Schneider, 49-70.
- Ossner, J. (1989): Sprachthematization – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 40, 25-38.
- Ott, C. (2020): Bildungsmedien/Lehr-Lernmittel und Deutschunterricht. Eine Auswahlbibliographie. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:20-opus-207745>, letzter Zugriff am 4.5.2022.
- Perkuhn, R., Keibel, H. & Kupitz, M. (2012): *Korpuslinguistik*. Paderborn: Fink.
- Pfisterer, A. (2019): *Pädagogik der Wertschätzung – eine Chance für die Schule der Gegenwart? Grundlagen und Möglichkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Pohl, T. (2019): Propädeutischer Grammatikunterricht. Eine sprachdidaktische Utopie. In: Betz, A. & Firstein, A. (Hrsg.): *Schülerinnen und Schülern Linguistik näherbringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik*. Hohengehren: Schneider, 15-41.
- Presch, G. (1985): Verdeckte Beurteilungen in qualifizierten Arbeitszeugnissen. In: Januschek, F. (Hrsg.): *Politische Sprachwissenschaft. Zur Analyse von Sprache als kultureller Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 307-361.

- Pullum, G. K. (1991): *The great Eskimo vocabulary hoax and other irreverent essays on the study of language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reich, H. (2008): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Hohengehren: Schneider, 445-456.
- Reich, H. & Krumm, H.-J. (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rittle-Johnson, B. & Star, J.R. (2011): The power of comparison in learning and instruction: learning outcomes supported by different types of comparisons. *Psychology of Learning and Motivation – Advances in Research and Theory* 55, 199-225.
- Roche, J. (2018): Kulturelles Kapital und Mehrsprachigkeit. Ein programmatischer Beitrag. In: Hepp, M. & Nied Curcio, M. (Hrsg.): *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche – Bildung zur Mehrsprachigkeit: Forschung, Didaktik und Sprachpolitik – Plurilingual education: research, teaching and language policies*. Rom: Studi Germanici, 67-78.
- Rödel, M. (2011): Der Sprachvergleich und die Didaktik des Sprachwandels. In: Rothstein, B. (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Hohengehren: Schneider, 27-48.
- Rödel, M. (2020): Auf der Suche nach dem Irritationsmoment. Warum Sprachgeschichte in einem problemorientierten Grammatikunterricht ihren Sinn hat. In: Böhnert, K. & Nowak, J. (Hrsg.): *Sprachgeschichte in der Schule*. Hohengehren: Schneider, 13-34.
- Rödel, M. (2021): Hohe Erwartungen, Anmerkungen zur Diskussion um die „Terminologie“. *Didaktik Deutsch* 51, 18-20.
- Rödel, M. (2023): Sprachliches Lernen bewusstanlegen – Sprachdidaktische Überlegungen zu Sprache und Sprache im Fach. *Lehrerbildung@LMU* 3, 1-15.
- Rösch, H. (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: Metzler.
- Rothstein, B. (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rothstein, B. (2011): Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache? In: Rothstein, B. (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Hohengehren: Schneider, 9-26.
- Rothstein, B. (2012): Das Subjekt – grammatikbiografisch betrachtet. *Wirkendes Wort* 62, 479-495.
- Rothstein, B. (2021): Bedingungen für die Einbindung von nicht-landessprachlichen Herkunftssprachen in den landessprachlichen Deutschunterricht. Ein kasuistisch-didaktischer Blick. In: Wolf-Farré, P. et al. (Hrsg.): *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit. Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata*. Tübingen: Narr, 47-68.
- Rothstein, B. (2022): Sprachliche Verrohung an der Schnittstelle von Sprachreflexion, Literaturunterricht, Normdidaktik und schulischer Wertebildung. *Literatur im Unterricht* 23, 7-16.
- Rothstein, B. (im Erscheinen): Hochschullehre im Blick der Deutschdidaktik: Bildungsmedien an der Schnittstelle von Konstruktion, Rekonstruktion, Kasuistik und Forschendem Lernen. In: Heynitz, M. von & Steinmetz, M. (Hrsg.): *Konstruktion im Literaturunterricht*. Frankfurt: Lang.
- Rothstein, B., Banken, M., Bruckhoff, M. & Piper, U. (2015): Wie verhält es sich mit dem schulischen Grammatikvergleich Deutsch-Latein auf der Ebene von Lehrwerken? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands* 2015/4, 409-416.
- Saussure, F. de (1967): *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Schuttkowski, C., Rothstein, B., Schmitz, A. & Gräsel, C. (2015): Lautes Denken in grammatikdidaktischen Fragestellungen? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 63, 265-291.

- Sitta, H. & Gallmann, P. (1997): *Deutsche Grammatik*. Zürich: Kanton Verlag.
- Standop, J. (2016): *Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze*. Weinheim: Beltz.
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1/2014, 6-20.
- Steinmetz, M. (2013): *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Wiesbaden: Springer.
- Thißen, J. (2017): *Metasprache und Grammatikunterricht. Eine empirische Untersuchung in den Sekundarstufen I und II*. Hohengehren: Schneider.
- Topalovic, E. (2013): Sprachbewusstheit. In: Rothstein, B. & Müller, C. (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik. Ein Handbuch*. Hohengehren: Schneider, 385-388.
- Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (2022): Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15, 151-167.
- Zepter, A. (2015): Systemorientierter Grammatikunterricht: Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. *Linguistische Berichte* 244, 383-406.

Deutschbücher und Lehrwerke

- ABC der Tiere. Sprachbuch, silbierte Ausgabe*. Offenburg: Mildenerger 2018.
https://www.mildenerger-verlag.de/fileadmin/downloads/leseproben/4405-81_Leseprobe_ABC_der_Tiere_4_Sprachbuch_silbierte_Ausgabe.pdf
- Der Sprachenfächer 2. Personennamen*. Freiburg: Fillibach 2007.
- Deutsch kompetent 8 (Bayern)*. Stuttgart: Klett 2020.
- deutsch.ideen 4. Sprach- und Lesebuch*. (Baden-Württemberg). Braunschweig: Schroedel 2005.
- deutsch.ideen 5. Sprach- und Lesebuch*. (Nordrhein-Westfalen). Braunschweig: Schroedel 2011.
- deutsch.werk 5 (Gymnasium)*. Stuttgart: Klett 2004.
- Deutschbuch 5. Differenzierende Ausgabe*. Berlin: Cornelsen 2020.
- Deutschbuch 5. Sprach- und Lesebuch*. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2007.
- Deutschbuch 6. Differenzierende Ausgabe*. Berlin: Cornelsen 2020.
- Deutschbuch 6. Sprach- und Lesebuch*. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2007.
- Deutschbuch 7. Sprach- und Lesebuch*. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen 2007.
- Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausgabe*. Berlin: Cornelsen 2007.
- Deutschbuch 9. Sprach- und Lesebuch. Neue Ausgabe*. Berlin: Cornelsen 2008.
- Deutsche Spracherziehung V. Ausgabe B*. Stuttgart: Klett. 1963.
- Deutscher Sprachspiegel für Realschulen 1*. Düsseldorf: Schwann 1965.
- Deutscher Sprachspiegel. Heft 2 Quarta/Untertertia*. Düsseldorf: Schwann 1964.
- Deutscher Sprachspiegel. Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung. Hinweise für den Lehrer. Heft 1*. Düsseldorf: Schwann 1961.
- di@loge. Deutsch für berufliche Gymnasien*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS 2000.
- Klartext 6*. Braunschweig: Westermann 1994.
- Klartext 8*. Braunschweig: Westermann 1996.

KombiBuch Deutsch 8. Lese- und Sprachbuch für Gymnasien. Bamberg: C.C. Buchner 2006.
Mit eigenen Worten – Sprachbuch für bayerische Mittelschulen 9. Braunschweig: Westermann 2016.
P.A.U.L.D. 8. Braunschweig: Schöningh 2014.
Praxis Sprache & Literatur 8. Gymnasium. Braunschweig: Westermann 2019.
Praxis: Sprache & Literatur 10. Gymnasium. Braunschweig Westermann 2009.
Pustebblume 2. Das Sprachbuch. Braunschweig: Schroedel 2003.
Pustebblume 3. Das Sprachbuch. Braunschweig: Schroedel 2004.
Pustebblume 4. Das Sprachbuch. Braunschweig: Schroedel 2004.
Verstehen und Gestalten. G4. München: Oldenbourg 2006.

Weitere Texte

Karagiannakis, E. (2017): *Wir erforschen unsere Sprachen. Spannende Materialien rund um das Thema Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. 3./4. Klasse.* Hamburg: Persen.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011): *Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung.*
<https://li.hamburg.de/contentblob/4274138/7b53ef7bebbd894f36ab59963bd7a015/data/pdf-mehrsprachigkeit-zur-entwicklung-von-sprachbewusstsein.pdf>, letzter Zugriff am 15.7.2022.

Lindgren, A. (2009): *Pippi findet einen Spunk.* Deutsch von Cäcilie Heinig. Hamburg: Oettinger.

Peyo (1967): *La Schroumpfette et la faim des Schtroumpfs.* Paris: Dupuis.

Peyo (2011): *Schlumpfine.* Bielefeld: Splitter.

Peyo (2013): *A Smurfette & Aa fome dos Smurfs.* Porto Allegre: RS.

Queneau, R. (2016): *Stilübungen.* Berlin: Suhrkamp.

Wölfel, U. (1973): Warum sprechen die Menschen verschiedene Sprachen?, in: Wölfel, U.: *Sechzehn Warum-Geschichten von Menschen.* Düsseldorf: Hoch-Verlag.

Lösungen

Kapitel zwei – Lösungen

Aufgabe 1

Auslöser für die Sprachbetrachtung ist der kontrastierende Vergleich der dialektal verschiedenen Partizip-II-Formen (*gewesen* vs. *gsi* vs. *gwää*), die auf Personen außerhalb der betreffenden Sprachregionen fremd wirken.

Aufgabe 2

Das Irritationsmoment geht hier zurück auf die adjektivische Flexion der attributiv verwendeten Präposition *ab*: Ein nicht flektierbares Wort wird mit der Endung *es* flektierbar gemacht.

Aufgabe 3

Hier wird vor allem die Funktion fokussiert: Es geht darum, ein funktionales Äquivalent zu den beiden deutschsprachigen Sprichwörtern zu finden, wobei eine reine Übersetzung (also z.B. „Es regnet Katzen und Hunde.“) nicht funktionieren wird. Da das Auffinden der deutschen Sprichwörter keine linguistischen Termini erfordert, handelt es sich um ein Beispiel von Sprachbetrachtung. Perspektivisch lässt sich damit linguistisch arbeiten, indem die Sprichwörter sprachlich miteinander verglichen werden, oder auch kulturell, indem Zusammenhänge mit den Kulturen der Länder gesucht werden.

Kapitel drei – Lösungen

Aufgabe 1

Das Russische wird hier auf Ebene der Sprachverwendung schüler:innenseitig übersetzt und zur Erklärung des Texts (fakultativ) verwendet, was nur bei entsprechender Beherrschung des Deutschen und des Russischen gelingen kann. Die Aufgabenstellung erfordert keine Lese- und/oder Schreibfähigkeiten im Russischen und kann auch für Schüler:innen ohne entsprechende Schriftkenntnisse gelingen. Sprachbezogene Aspekte wie die typologischen Eigenschaften der beiden Sprachen spielen hier keine Rolle, da die Sprachen selbst nicht thematisiert werden.

Aufgabe 2

In dem Beispiel wird auf der Basis der standarddeutschen Laut-Buchstaben-Kombinationen (sog. Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln) die Lautung der verschiedenen s-Laute im Schwäbischen nachempfunden. Damit wird deutlich gemacht, dass eine schriftsprachliche

Kodierung für Schwäbisch nicht vorliegt. Die Schüler:innen sollen versuchen, andere ihnen bekannte dialektale Grußformen in entsprechender Weise zu verschriftlichen. Dadurch wird ein phonologischer Vergleich der verschiedenen Dialekte und Varietäten des Deutschen möglich.

Kapitel vier – Lösungen

Aufgabe 1

Der Text ließe sich mit dem Gegenwartsdeutschen vergleichen und erlaube dadurch Fragen nach seiner Textverständlichkeit und Grammatik, obwohl er zahlreiche Kunstwörter enthält. Allerdings sind diese Kunstwörter konform mit den Regeln der Graphematik, Phonologie, Flexion, Wortbildung und Syntax des Deutschen: Die Wörter wirken wie Wörter des Deutschen, ohne dass sie den Schüler:innen bekannte deutsche Wörter sind. Demnach ließen sich die Kunstwörter zur Reflexion formbezogener Aspekte des Deutschen nutzen bei gleichzeitiger Frage nach Verhältnis von schüler:innenseitig bekannter Form und nicht-bekannter Funktion (Semantik).

Aufgabe 2

Die Aufgabe vernachlässigt das Prinzip der Kontrastierung: Es wird nicht deutlich, dass hier ein Sprachvergleich verlangt wird und worin dieser konkret bestehen soll.

Kapitel fünf – Lösungen

Verglichene Sprachen

In dem Fallbeispiel werden sprachliche Varietäten des Deutschen und auch Nationalsprachen (z.B. Englisch, Französisch) miteinander verglichen. Der Text selbst enthält zahlreiche Beispiele, deren deutschsprachige Varietäten unter Verwendung der Alphabetschrift möglichst lautgetreu verschriftlicht werden.

Lernziel

Didaktische Zielsetzung

Die Aufgabe 6 fordert zum Vorlesen des Texts auf; es sollen also auch die verschiedenen Varietäten des Deutschen und die fremdsprachlichen Ausdrücke ausgesprochen werden. In den weiteren Aufgaben ist das Ziel jedoch nicht Sprachverwendung. Vielmehr geht es um sprachreflexivische Tätigkeiten, die die Anwendung fachsprachlicher Ausdrücke wie Signifikat und Signifikant erfordern.

Perspektive

Die Aufgabe 7 diskutiert lautliche Varianten von *Wurst*, sie betrachtet also die Form aus einer phonologischen Perspektive und bereitet die folgenden Aufgaben vor. Die Aufgaben 8 und 9 eröffnen eine rein linguistische bzw. sprachphilosophische Perspektive, indem sie am Beispiel der Bezeichnungen für Baum in verschiedenen Sprachen den semiotischen Zusammenhang von Signifikat und Signifikant im Sinne von Ferdinand de Saussures Zeichentheorie thematisieren. Soziale Aspekte von Signifikat und Signifikant, nämlich die Konventionalität sprachlicher Zeichen, werden in den Aufgabenstellungen nicht explizit genannt. Damit bleibt unklar, dass trotz des

beliebigen Zusammenhang zwischen Signifikat und Signifikant doch eine sozial verbindliche, d.h. konventionelle Beziehung besteht: Wäre der Zusammenhang zwischen den beiden rein arbiträr und nicht gesellschaftlich festgelegt, so wäre eine überindividuelle Verständigung nicht möglich; dann würde jeder Mensch eine eigene Sprache sprechen. Mit anderen Worten: Die Vorstellung von einem Baum (das Signifikat *Baum*) schreibt nicht vor, dass der betreffende Referent *Baum* heißen muss (Signifikant); um sich mit anderen darüber verständigen zu können, muss man diesen Zusammenhang jedoch in Form von Konventionen gesellschaftlich festlegen. Die Aufgabe 9 reflektiert den semiotischen Zusammenhang zwischen Signifikat und Signifikant anhand von Lautmalereien, also den Lauten nachempfundenen Wörtern wie *Kuckuck*, und von Komposita, deren Bedeutung sich aus ihren Bestandteilen zusammensetzt (*Donnergrollen* = *Grollen des Donners*).

Lerngegenstand

Die Aufgabe 7 diskutiert lautliche Varianten von *Wurst*, sie bezieht sich also auf die Form und adressiert phonologische Merkmale. Die Aufgaben 8 und 9 adressieren semantische bzw. semiotische Merkmale.

Ansatzpunkte

Die Aufgabe 7 diskutiert lautliche Varianten von *Wurst* und setzt damit bei der Form an. Die Aufgabe 8 untersucht das arbiträre Verhältnis zwischen Signifikat und Signifikant im übereinzelsprachlichen Vergleich, damit wird die Arbitrarität und ggf. auch die Konventionalität sprachlicher Zeichen thematisiert.

Lehr-Lern-Personen

Die Sprachdaten, anhand derer das Verhältnis von Signifikat zu Signifikant diskutiert werden soll, werden alle vorgegeben und auch übersetzt (z.B. im Fall von *arbre*). Sprachverwendung im Sinne des aktiven Gebrauchs von Dialekten oder anderen Sprachen als Deutsch ist nicht notwendig. Die Aufgabe ist klar der Sprachreflexion zuzuordnen.

Didaktik

Ermöglicht der deutschunterrichtliche Sprachvergleich Arten der Sprachverwendung, der Sprachbetrachtung und der Sprachreflexion, die ohne ihn nicht möglich wären?

Die Aufgabe thematisiert kindliche Spracherfahrungen in internationalen Kontexten und die Erkenntnis, dass es unterschiedliche Sprachen gibt, die man z.B. interaktiv erlernen kann. Diese Erkenntnis lässt sich nur im Kontext verschiedener Sprachen erzielen.

Ist der deutschunterrichtliche Sprachvergleich deskriptiv?

Es wird deskriptiv vorgegangen.

Behandelt der deutschunterrichtliche Sprachvergleich alle Sprachen und Sprachvarietäten gleich und wertschätzend?

Die verschiedenen im Text thematisierten Sprachen werden wertschätzend behandelt. Die Kinder in der Geschichte gehen mit den unterschiedlichen Ausdrucksweisen humorvoll um und lachen teilweise über die Unterschiede; sie verstehen sich dennoch, nicht nur sprachlich.

Ist der deutschunterrichtliche Sprachvergleich systemorientiert?

Das Beispiel thematisiert verschiedene Sprachen anhand ausgewählter phonologischer und lexikalischer Phänomene. Eine systemorientierte Anknüpfung ist nicht unmittelbar zu erkennen.

Arbeitet der deutschunterrichtliche Sprachvergleich exemplarisch und beschränkt sich auf gewinnbringende Kontexte?

Ja, es geht ausschließlich um einige phonologische und lexikalische Phänomene aus unterschiedlichen sprachlichen Varietäten bzw. Sprachen.

Berücksichtigt der deutschunterrichtliche Sprachvergleich formale, funktionale und / oder terminologische Ansatzpunkte sprachlicher Zeichen?

s.o. zu den Ansatzpunkten

Arbeitet der deutschunterrichtliche Sprachvergleich integrativ?

Ja, die Spracherfahrungen sind in einen literarischen Text eingebunden.

Arbeitet der deutschunterrichtliche Sprachvergleich kontrastierend?

Ja, die Spracherfahrungen beruhen auf unterschiedlichen, miteinander kontrastierten Ausdrücken, mit denen die Kinder in der Geschichte dieselben Phänomene verschieden benennen.

Sachregister

Ansatzpunkte meinen in diesem Buch die sprachlichen Ebenen, von denen aus ein deutschunterrichtlicher Sprachvergleich erfolgen kann. Sie werden in diesem Buch unterschieden als ↗Form, ↗Funktion und ↗Terminus sprachlicher Zeichen.

auffällig: ↗unauffällig

Bedingungsfaktoren betreffen die Voraussetzungen, von denen der deutschunterrichtliche ↗Sprachvergleich abhängt. Sie hängen wiederum von seiner didaktischen Zielsetzung ab (z.B. ob ↗Sprachverwendung, ↗Sprachbetrachtung oder ↗Sprachreflexion erreicht werden soll).

Deautomatisierung ist neben ↗Dekontextualisierung und ↗Distanzierung ein ↗distanzdidaktisches Verfahren. Bei der Deautomatisierung werden sprachliche Handlungsroutrinen unterbrochen, um die automatisiert verfügbare Sprache auffällig und damit metasprachlichen Tätigkeiten zugänglich zu machen.

Dekontextualisierung ist neben ↗Deautomatisierung und ↗Distanzierung ein ↗distanzdidaktisches Verfahren. Bei der Dekontextualisierung wird ein sprachlicher Gegenstand aus seinen üblichen Verwendungskontexten herausgelöst, um ihn der Betrachtung leichter zugänglich zu machen.

Deskriptivität ist ein didaktisches Prinzip des deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleichs. Es betrifft die vergleichende Beschreibung von Sprache. Deskriptivität verzichtet auf die Bewertung von Sprache und schreibt nicht ihre ↗Sprachverwendung vor.

distanzdidaktische Verfahren sind Verfahren, die ↗Sprachbetrachtung bzw. ↗Sprachreflexion auslösen können. Dazu zählen Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung. Sie können sprachlich ↗Unauffälliges auffällig machen.

Distanzierung ist neben ↗Deautomatisierung und ↗Dekontextualisierung ein ↗distanzdidaktisches Verfahren. Durch Distanzierung entsteht ein Abstand zwischen der betrachtenden Person und dem betrachteten Gegenstand. Distanzierung ist bei Tätigkeiten erforderlich, die „im Normalfall ohne bewusste Aufmerksamkeitssteuerung“ ausgeführt werden (Bredel 2013: 23).

Dysfunktional meint die Verwendung sprachlicher Phänomene in inadäquaten Kontexten oder Situationen oder für unpassende Adressat:innen. Dazu können beispielweise sprachliche Fehler zählen („gedenkt“ statt richtig „gedacht“).

Exemplarizität ist ein didaktisches Prinzip des deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleichs. Es betrifft die nach u.a. pädagogischen oder linguistischen Kriterien erfolgende Auswahl der im

Sprachvergleich behandelten Phänomene, die sich u.a. an Prototypizität, Frequenz oder Relevanz orientieren können. Siehe auch ↗Systemorientierung.

Die **Fachsprache** führt zu einer Unterscheidung sprachlicher Tätigkeiten: Wird eine linguistische, z.B. grammatische Fachsprache verwendet (etwa: „Mit dem Pronomen *wir* meine ich ...“), handelt es sich um ↗Sprachreflexion. Wird auf eine entsprechende Fachsprache verzichtet (etwa: „Mit *wir* meine ich ...“) liegt ein Fall von Sprachbetrachtung vor.

Die **Form** eines sprachlichen Phänomens betrifft seine materielle Gestaltung, z.B. seine Phonetik und Phonologie (grob: Aussprache), seine Morphologie (grob: Wortbildung) und seine Syntax (grob: Vorkommen im Satz). Zu einem sprachlichen Phänomen gehört ebenfalls die ↗Funktion.

Die **Funktion** eines sprachlichen Phänomens betrifft seine inhaltliche Gestaltung, z.B. seine Semantik (grob: Bedeutung) und Pragmatik (grob: sprachliche Anwendung). Zu einem sprachlichen Phänomen gehört ebenfalls die ↗Form.

Funktional meint die Verwendung sprachlicher Phänomene in adäquaten Kontexten oder Situationen für passende Adressat:innen. Dazu können beispielweise sprachliche Fehler zählen (,gedenkt' statt richtig ,gedacht'). ↗dysfunktional

Integrativität ist ein didaktisches Prinzip des deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleichs. Es betrifft die Verbindung der unterrichtlichen Thematisierung sprachlicher Phänomene mit anderen nicht-sprachlichen unterrichtlichen Inhalten, beispielsweise in der Kombination von Sprach- und Textanalyse.

Komplexität betrifft im deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleich die zählbare Einbindung von ↗Form, ↗Funktion und ↗Terminus sprachlicher Zeichen, ↗Ansatzpunkten, ↗Perspektiven unter Berücksichtigung der ↗Bedingungsfaktoren und didaktischen Prinzipien. Sie soll eine Orientierung zur Unterrichtsvorbereitung sein.

Kontrastierung ist ein didaktisches Verfahren, bei dem sprachliche Phänomene in ihren ↗funktionalen Kontexten verglichen werden. Der Rückgriff auf dysfunktionale Kontexte ist nicht notwendig. Eine Gegenüberstellung von Sprachen bzw. von Varietäten kann ein Nachdenken über Sprache anregen, indem sie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich macht.

Die **kontrastive Linguistik** vergleicht mehrere Sprachen oder sprachliche Varietäten. Einzelsprachliche Strukturen werden nicht einfach als existent ,hingenommen'; aus der Perspektive des Sprachkontrasts fallen vielmehr Strukturunterschiede auf, die Fragen zu bestehenden Strukturen aufkommen lassen.

Die **Mehrsprachigkeitsdidaktik** möchte das Erlernen einer neuen Sprache erleichtern, indem sie sich z.B. beim Spanischlernen auf andere Sprachen wie etwa Französisch bezieht. Zur Lernerleichterung werden lexikalische und grammatische Gemeinsamkeiten oder Verschiedenheit der Sprachen herausgestellt.

Metasprachliche Tätigkeiten sind sprachliche Tätigkeiten, deren inhaltlicher Gegenstand die Sprache ist.

Nutzen ist ein didaktisches Prinzip des deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleichs. Ein Nutzen liegt vor, wenn Arten der Sprachverwendung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion vorliegen, die ohne ihn nicht möglich wären. Ein solcher Nutzen kann beispielweise durch die ↗Kontrastierung entstehen.

Perspektiven meinen in diesem Buch die disziplinären Blickwinkel, aus denen der deutschunterrichtliche Sprachvergleich erfolgen kann. So sind z.B. Perspektiven aus der Linguistik, der Kultur, der Politik und aus anderen Disziplinen einzeln oder kombiniert möglich. In einer linguistischen Perspektive können etwa phonologische, morphologische, syntaktische, semantische, pragmatische oder andere Aspekte inner- oder zwischensprachlich untersucht werden.

Präsentation ist ein Bedingungsfaktor für den deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleich. Es meint die mögliche Verfügbarkeit einer geschriebenen/lautlichen Darstellung der zu vergleichenden Sprachen, z.B. wenn Sprachen mit einem dem Deutschen weitgehend ähnlichen Alphabet oder anders schriftlich kodifizierten Sprachen verglichen werden.

Sprachbetrachtung ist eine ↗sprachliche Tätigkeit, deren Gegenstand die Sprache selbst ist. Sie wird daher für ↗metasprachliche Ziele genutzt. Sie erfolgt nicht-fachsprachlich, d.h. sie enthält keine linguistische (z.B. grammatikographische) Fachsprache. Sprachbetrachtung in diesem Sinne ist folglich auch ohne vorherigen Deutschunterricht möglich, etwa im vorschulischen Alter. Zu den sprachlichen Tätigkeiten zählen neben der Sprachbetrachtung auch die ↗Sprachreflexion und die ↗Sprachverwendung.

Sprachenübergreifendes Lernen hat die ↗Sprachreflexion zum Ziel. Sprachverwendung in anderen Sprachen als der deutschen Unterrichtssprache ist nicht ihr Ziel.

Sprachliche Tätigkeiten sind alle Tätigkeiten, bei denen Sprache angewandt wird. Zu den sprachlichen Tätigkeiten zählen ↗Sprachbetrachtung, ↗Sprachreflexion und ↗Sprachverwendung, von denen nur die erstere nicht-metasprachliche Ziele verfolgt.

Sprachreflexion ist eine ↗sprachliche Tätigkeit, deren Gegenstand die Sprache selbst ist. Sie wird daher für ↗metasprachliche Ziele genutzt. Sie erfolgt fachsprachlich, d.h. sie verwendet linguistische (z.B. grammatikographische) Fachsprache. Sprachreflexion in diesem Sinne bedarf folglich relevanter fachsprachlicher Kenntnis, wie sie beispielsweise im Deutschunterricht erlernt wird. Zu den sprachlichen Tätigkeiten zählen neben der Sprachreflexion auch die ↗Sprachbetrachtung und die ↗Sprachverwendung.

Beim **Sprachvergleich** werden sprachliche Einheiten aus hinreichend unterschiedlichen sprachlichen Systemen einander gegenübergestellt. Dazu zählen beispielsweise Vergleiche zwischen (National-)Sprachen wie Deutsch und Französisch sowie Vergleiche von Varietäten einer Sprache, z.B. Hessisch vs. Schwäbisch, Althochdeutsch vs. Neuhochdeutsch, Jugendsprache vs. Standarddeutsch.

Sprachverwendung ist eine ↗sprachliche Tätigkeit, deren Gegenstand nicht die Sprache selbst ist. Bei der Sprachverwendung wird Sprache folglich nicht für ↗metasprachliche Ziele genutzt.

Systemorientierung ist ein didaktisches Prinzip des deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleichs. Es meint einen inhaltlich, terminologisch und methodologisch kohärenten und widerspruchsfreien Sprachunterricht, der als solcher nicht die Gesamtheit aller sprachlichen

Phänomene thematisiert, sondern eine durch das Prinzip der ↗Exemplarizität bestimmte Auswahl trifft.

Der **Terminus** eines sprachlichen Phänomens ist seine ↗metasprachliche ↗fachsprachliche Benennung.

Typologie ist ein Bedingungsfaktor für den deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleich. Es meint die sprachlichen Merkmale der deutschunterrichtlich zu vergleichenden Sprachen (z.B. vorhandene Tempusformen).

unauffällig ist laut Köller (1997:11) eine Eigenschaft sprachlicher Zeichen, sofern ihre Anwender:innen hinreichend entsprechend sprachlich kompetent sind: „Wir werden erst dann auf sie aufmerksam, wenn sie fehlen oder anders erscheinen, als wir es erwarten, oder wenn das Sprechen und das Verstehen ins Stocken geraten.“ (Köller 1997: 11) Deutschdidaktisch wird angenommen, dass „dort, wo sprachliche Phänomene auffällig werden (oder: auffällig gemacht werden), [...] sie das Potenzial erhalten, zum Gegenstand der Reflexion zu werden“ (Rödel 2020: 8).

Vielsprachigkeitsdidaktik erlaubt das wertschätzende Entdecken sprachlicher Vielfalt. Sie zielt aber nicht direkt auf lernerleichternde Effekte wie die ↗Mehrsprachigkeitsdidaktik; im Vordergrund stehen vielmehr interkulturelle und soziale Aspekte der ↗Wertschätzung anderer Sprachen als des Deutschen.

Vorwissen ist ein Bedingungsfaktor für den deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleich. Er meint die bereits vorhandenen sprachlichen Kenntnisse der Lehrer:innen und Schüler:innen über die unterrichtlich behandelten Sprachen, in deren Abhängigkeit unterrichtlich verschieden gearbeitet werden kann.

Wertschätzung ist ein didaktisches Prinzip des deutschunterrichtlichen ↗Sprachvergleichs. Es betrifft die positive und diskriminierungsfreie vergleichende Beschreibung von Sprache.

Stichwortverzeichnis

Ansatzpunkt 14-16
auffällig 7
Bedingungsfaktoren 23, 23-31
Deautomatisierung 8-10
Dekontextualisierung 8
Deskriptivität 36-38
Diskrepanzerfahrung 7
distanzdidaktische Verfahren 8
Distanzierung 8
Dysfunktional 7
Exemplarizität 41
Fachsprache 13
Form 14
Funktion 14
funktional 11
Integrativität 44, 43-46
Irritationsmoment 7
Kontrastierung 11, 47-49
kontrastive Linguistik 33
Metasprache 12
Mehrsprachigkeitsdidaktik 4
Nutzen 7, 67
Perspektiven 16-21
Präsentation 28
Sprachbetrachtung 13
sprachenübergreifendes Lernen 4
sprachliches Wissen 12
sprachliche Tätigkeiten 12-14
Sprachreflexion 13
Sprachverwendung 12
Systemorientierung 39, 38-40
Terminus 14
Typologie 26
unauffällig 7
Verfremdungen 7
Vielsprachigkeitsdidaktik 5
Vorwissen 27
Wertschätzung 37

Warum sollte sich der Deutschunterricht mit anderen Sprachen als dem Deutschen auseinandersetzen? Und welche didaktischen Vorteile erlaubt eigentlich der Sprachvergleich? Diese Fragen möchte der vorliegende Band anhand einer kasuistischen Vorgehensweise mit Fallbeispiele aus ausgewählten Lehrwerken diskutieren. Gezeigt wird, wie gewinnbringend es ist, mehrere Sprachen im Deutschunterricht zu behandeln.