

Universität Algier 2

Abou El Kacem Saad Allah



Fakultät für Fremdsprachen

Deutschabteilung

Fachbereich: DaF- Didaktik

Doktorarbeit

zum Thema:

**Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts in Algerien:
Ein Experiment mit den Studenten des 1. Studienjahres-
Universität Algier 2**

Vorgelegt von

Maha ZAHOUANI

Jurymitglieder

Rachida BENATTOU	Prof.	Universität Algier 2	Vorsitzende
Mohamed NOUAH	Prof.	Universität Algier 2	Betreuer
Faiza BAHLOULI	MCA	Universität Algier 2	Gutachterin
Bakhta SEFERTI	MCA	Universität Tiaret	Gutachterin
Mohamed CHAABANI	Prof.	Universität Sidi Bel- Abbes	Gutachter

Algier, 2025

Widmung

*„Gewidmet ist diese Doktorarbeit
meinen Eltern, die an mich geglaubt haben,
meinem Onkel Boualem BEZAID, der immer für mich da ist,
meiner Großmutter und meinen Geschwistern Assala, Ali und Yasmina,
meinen Freundinnen Rita, Hadjer, Meriem und Kawther,
meinem Ehemann,
ich liebe euch über alles und danke, dass es euch gibt“.*

Danksagung

Mein Dank gebührt Prof. Dr. Mohamed NOUAH, der meine Doktorarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der DiSSERTATIONSbearbeitung möchte ich mich bei Ihnen herzlich bedanken.

Des Weiteren danke ich Prof. Dr. Rachida BENATTOU und den Jurymitgliedern, die akzeptiert haben, meine Doktorarbeit zu begutachten.

Mein Dank geht ebenso an alle, die auf vielfältige Art einen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet haben.

Maha ZAHOUANI

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Mehrsprachigkeit als Spracherscheinung	9
1.1 Sprache aus soziolinguistischer Sicht	9
1.1.1 Muttersprache	13
1.1.2 Zweit- und Fremdsprache	15
1.1.3 Tertiärspracherwerb	17
1.2 Mehrsprachigkeit	25
1.2.1 Definition des Begriffs "Mehrsprachigkeit"	25
1.2.2 Typen der Mehrsprachigkeit	29
1.2.3 Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt	39
1.3 Sprachvielfalt in Algerien	41
1.3.1 Die offiziellen Sprachen in Algerien	43
1.3.2 Die Fremdsprachen in Algerien	48
1.3.3 Diglossie und Sprachwechsel in Algerien	56
Fazit.....	58
2. Mehrsprachigkeit als didaktisches Konzept im FSU	59
2.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik	59
2.1.1 Geschichte der Mehrsprachigkeitsdidaktik	60
2.1.2 Definition des Begriffs "Mehrsprachigkeitsdidaktik"	63
2.1.3 Zielsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik	68
2.2 Ansätze, Strategien und Perspektiven der Mehrsprachigkeitsdidaktik	68
2.2.1 Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik	69
2.2.2 Strategien der Mehrsprachigkeitsdidaktik	92
2.2.3 Perspektiven der Mehrsprachigkeitsdidaktik	103
2.3 Zum Einfluss der Sprachen auf DaF-Lernen	111
2.3.1 Rolle der Muttersprache im DaF-Lernen	111
2.3.2 Rolle der Fremdsprachen im DaF-Lernen	115
2.3.3 Transfer und Interferenz beim DaF-Lernen	118
Fazit.....	122

3. Mehrsprachigkeit in ausgewählten DaF-Lehrwerken in Algerien	123
3.1 Lehrwerk als Mittel zum mehrsprachigen Lernen	124
3.2 Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse.....	126
3.3 Das Lehrwerk "Studio 21- A2 "	130
3.3.1 Analyse des Lehrwerks "Studio 21- A2 "	130
3.3.2 Ergebnisse und Auswertungen	149
3.4 Das Lehrwerk "Das Leben- A2 "	150
3.4.1 Analyse des Lehrwerks "Das Leben- A2 "	150
3.4.2 Ergebnisse und Auswertungen	167
Fazit.....	168
4. Mehrsprachiges Lernen im DaF-Unterricht in Algerien.....	169
4.1 Grundlagen der mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung	170
4.2 "Schriftlicher Ausdruck" als Sprachunterricht an der Universität	174
4.3 Mehrsprachiges DaF-Lernen an der Universität Algier 2.....	180
4.3.1 Analyse von Unterrichtsentwürfen an der Universität Algier 2.....	180
4.3.2 Ergebnisse und Auswertungen	251
4.4 Lernerbefragung.....	251
4.4.1 Analyse der Lernerbefragung	252
4.4.2 Ergebnisse und Auswertungen	261
Fazit.....	262
5. Zusammenfassung und Ausblick	263
Literaturverzeichnis	267
Anhang.....	I-XXV

Abkürzungsverzeichnis

Nr.	Abkürzung	Bedeutung
01	L1	Erstsprache
02	L2	Zweitsprache
03	L3	Dritte Sprache
04	z.B.	Zum Beispiel
05	v.a.	Vor allem
06	u.a	Unter anderem
07	FSU	Fremdsprachenunterricht
08	DaF	Deutsch als Fremdsprache

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionale Begriffsbestimmung von individueller Mehrsprachigkeit	31
Tabelle 2: Die gebrauchten spanischen Wörter von den Algeriern.....	53
Tabelle 3: Deutsch und Hocharabisch im Vergleich.....	113
Tabelle 4: Französisch, Englisch und Deutsch im Vergleich.....	116
Tabelle 5: Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse	128
Tabelle 6: Programm des Moduls „schriftlicher Ausdruck"	176
Tabelle 7: Lehrskizze der ersten Unterrichtseinheit zum Thema: "Aussehen und Charakter"	184
Tabelle 8: Lehrskizze der zweiten Unterrichtseinheit zum Thema: "Familie und persönliche Beziehungen".....	203
Tabelle 9: Lehrskizze der dritten Unterrichtseinheit zum Thema: "Erziehung früher und heute"	219
Tabelle 10: Lehrskizze der vierten Unterrichtseinheit zum Thema: "Menschen und Häuser"	237

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Some individual Factors involved in the development of a multilingualsystem.....	20
Abbildung 2: Mehrsprachenverarbeitungsmodell.....	85
Abbildung 3: Schaubild Globalkompetenzen	105
Abbildung 4: Die Sprachvielfalt der Lernenden an der Universität Algier 2	252
Abbildung 5: Die Gestaltung des DaF-Unterrichts an der Universität Algier 2...	253
Abbildung 6: Die verwendete(n) Sprache(n) im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2	254
Abbildung 7: Die Fächer, die zwei/ oder mehrsprachig durchgeführt werden.....	255
Abbildung 8: Das Vorkommen der Sprachen in dem DaF-Unterricht an der Universität Algier 2	256
Abbildung 9: Die gebrauchten Ansätze im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2	257
Abbildung 10: Die mehrsprachigen verwendeten Strategien im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2	258
Abbildung 11: Die verwendeten Materialien im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2	259
Abbildung 12: Vorteile der Eingliederung der Mehrsprachigkeit in den DaF Unterricht an der Universität Algier 2.....	260

Einleitung

Sprache ist ein Produkt der unsichtbaren Hand, die sich geschichtlich entwickelt. Sie ist ein wesentliches Mittel zur Kommunikation zwischen den Menschen und zur Teilhabe an den sozialen Vorgängen.

Die zunehmenden soziopolitischen Entwicklungen, die Migration, die Gründung der europäischen Union, die persönliche Motivation, die anderen Kulturen kennenzulernen sowie mehr Chancen in der Arbeitswelt zu haben, prägen die aktuelle Gesellschaft und bilden die Gründe des Sprachenlernens. Infolgedessen bemühen sich gegenwärtig viele Bildungssysteme, das sprachliche Repertoire ihrer Lernenden systematisch zu fördern, und dies wird durch das Lernen und Lehren von den Fremdsprachen in den Institutionen möglich.

Das Fremdsprachenlernen gilt sowohl als eine Normalität als auch als ein Trend in unserer Zeit, trotzdem ist es aber eine schwierige Herausforderung und ein längerer Prozess, der explizit, bewusst und gesteuert geschieht sowie zum Sprachwissen führt. Dieser Prozess ist ein Gegenstand der Fremdsprachendidaktik bzw. DaF- Didaktik, die versucht, alle Szenarien im Unterricht zu berücksichtigen und diesen letzten entsprechende didaktische Hinweise zu geben. Auch alle didaktischen Vorgehensweisen vorläufig je nach den neuen Entwicklungen und den Unterrichtsbedürfnissen zu planen.

Aufgrund der Tatsache, dass die aktuellen Klassenzimmer durch ihre sprachliche Diversität gekennzeichnet sind sowie das Erlernen einer Fremdsprache -egal ob es um eine L₂, L₃ oder L_x geht- von den vorgängigen Sprachen und Sprachlernerfahrungen der Lernenden abhängt, wird die neue zuerlernte Fremdsprache nicht mehr vereinzelt gelernt, sondern die sprachlichen Kenntnisse der Lernenden und deren Vorerfahrungen in den vorherigen Lernprozessen werden eingegliedert.

An dieser Stelle wird in den letzten Jahren die Mehrsprachigkeit theoretisch von den Didaktikern viel reflektiert bzw. erforscht. Diese Forschungen tragen dazu bei, eine Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entwickeln, die hochwertige Ansätze bietet, um die effiziente Gestaltung des Lernprozesses in den mehrsprachigen Kontexten zu sichern. Diese wissenschaftliche Disziplin zielt darauf ab, die vorherigen Sprachenkenntnisse der Lernenden bewusst in den Unterricht zu integrieren. Dadurch wird die Mehrsprachigkeit der Lernenden als eine Kompetenz angesehen und versetzt die Lernenden in der Lage, ihre Erstsprache(n), Zweitsprache und die anderen Fremdsprachen in einer Wechselbeziehung zu bringen.

Da die Mehrheit der algerischen Lernenden bi/plurilingual sind, setzen wir uns in dieser Doktorarbeit mit einem neuen aktuellen Thema, nämlich ***((Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts in Algerien: Ein Experiment mit den Studenten des 1. Studienjahres -Universität Algier 2))*** auseinander.

In diesem Kontext ist es wichtig zu signalisieren, dass während des Erlernens einer Fremdsprache bzw. Tertiärsprache teilweise: Deutsch die algerischen Lernenden sprachübergreifende Übergänge schaffen. Auch die Lernstrategien, mit denen sie im L₂ oder L_x- Lernprozess gearbeitet haben, könnten in den neuen Lernprozess transferiert, erweitert oder vermieden werden, was die Lernenden zum Weiterlernen motiviert und ihnen die Möglichkeit bietet, Transferprozesse zu entwickeln, ihre Sprachen miteinander zu vernetzen und ihre interkulturelle Kompetenz zu stärken.

Motivation der Untersuchung

Das Untersuchungsinteresse der vorhandenen Doktorarbeit richtet aus dem Bereich der DaF- Didaktik. Wir haben dieses Thema ausgewählt, weil die Mehrsprachigkeit als eine erlebte Situation in Algerien meistens nur soziolinguistisch erforscht wird, d.h. Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. plurilinguales Lernen als ein neues Unterrichtskonzept und dessen Didaktik sind in den algerischen Bildungsinstitutionen und Universitäten bis heute noch vernachlässigt.

Dies war also für uns von großer Bedeutung und als Beweggrund, mich mit dieser aktuellen Thematik aus didaktischer Sicht zu befassen, um die unterschiedlichen Aspekte dieser neuen Lernkultur ans Licht zu bringen sowie neue Perspektiven im Rahmen des DaF- Lernens zu eröffnen.

Andere Motivationsauslöser sind:

- Bedeutung und Stellenwert der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Globalisierung.
- Dieses Thema wurde vorher aus einer didaktischen Sicht in Algerien nicht mehr behandelt. Es gibt nur einige Forscher, die Artikel bezüglich dieses Themas (aus soziolinguistischer Sicht) veröffentlicht haben.
- Beitrag des Plurilingualismus zum Lehr-und Lernerfolg d.h. er ist Hilfsmittel, um den Vermittlungs- und Erwerbsprozess einer Sprache zu erleichtern.
- Die theoretische Forschung dieses Themas von den meisten Didaktikern u.a. Gerhard Neuner und Britta Hufeisen in der Gegenwart. Also dieses Thema ist theoretisch in den europäischen Raum sehr reflektiert.
- Mein Forschungsinteresse an diesem Thema, denn es wurde ein nationales Kolloquium darüber organisiert.

Ziel der Arbeit

In dieser Doktorarbeit möchten wir uns mit dem Thema „*Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts in Algerien: Ein Experiment mit den Studenten des 1. Studienjahres-Universität Algier 2*“ beschäftigen.

Derzeit ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. das plurilinguale Lernen ein neues Konzept in dem europäischen bzw. deutschsprachigen Raum, das für die Zukunft der Lernenden relevant ist.

Die Hauptziele dieser Doktorarbeit bestehen darin, das plurilinguale Lernen als ein neues Lernkonzept in den DaF- Unterricht an der Universität Algier 2 einzubeziehen und dessen Leitlinien bzw. dessen didaktischen zweckbestimmten Handlungen festzulegen, um den Lehr- und Lernprozess zu erleichtern und positive Lernergebnisse zu realisieren, besonderes für die Studenten des 1. Studienjahres, weil sie keine solide Basis haben, die Bewertung der im DaF-Unterricht verwendeten Lehrwerke hinsichtlich der Förderung der Mehrsprachigkeit sowie die Existenz dieser Lernkultur (ob wirklich die DaF- Lehrenden- und Lernenden andere Sprachen im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2 verwenden) zu überprüfen. Durch die Bewertung der erzielten Ergebnisse werden neue Perspektiven geöffnet.

Stand der bisherigen Forschung

Zu diesem Thema liegt unseres Wissens auf der internationalen Ebene ein reichhaltiges Angebot an wissenschaftlichen Veröffentlichungen vor. **Neuner** berichtet in seinem Beitrag „**Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik**“ (2003) über die Relevanz der Mehrsprachigkeit in den Bildungskontexten sowie die Tertiärsprachendidaktik. Er macht sich stark dafür, dass die sprachlichen Ressourcen der Lernenden (Erst- und Zweitsprache) zum Erlernen weiterer Sprachen verwendet werden können.

In ihrem Beitrag „**Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell**“ (2011) stellt **Hufeisen** ein Gesamtsprachencurriculum, das die Integration der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden in schulische Kontexte ermöglicht, dar. In diesem Zusammenhang berichtet sie über seine Ziele, seinen Hintergrund, seine Paradigmen und seinen Aufbau.

In seinem Bericht „**Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen**“ (2009) fokussiert **Neuner** auf die Relation zwischen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Tertiärsprachendidaktik. Hierbei stellt er sowohl die Grundlagen, Ebenen, Merkmale und Dimensionen der Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch die methodisch-didaktischen Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik dar.

Candelier et al. erklären in ihrem Werk **„REPA Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“** (2009) die pluralen Ansätze, die Globalkompetenzen, deklaratives und prozedurales Wissen, Fertigkeiten und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen. Diese Kommission entwarf ebenso eine Plattform, die die Beschreibung pluraler Ansätze, die REPA-Deskriptoren, Unterrichtsmaterialien und eine Bibliothek beinhaltet. Dabei findet man REPA in vielen Sprachen.

Candelier und **Schröder-Sura** vergleichen in ihrem Artikel **„Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : Structure du champ et terminologie - Quelques repères“** (2016) zwischen den Begriffen „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ und „didactique du plurilinguisme“ und deren vielfältigen Ansätze, weil die beiden Begriffe unterschiedliche Termini und Strukturierung in den französischsprachigen und deutschsprachigen Raum bedecken.

Schlabach erforscht ebenso in seinem Artikel **„Mehrsprachigkeit in plurilingualen Kursen“** (2020) die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit und ihre Förderung in die plurilingualen Klassen.

Hack-Cengizalp beschäftigt sich in dem Beitrag **„Sprache fördern? – am besten alle!“** (2020) mit den Herkunftssprachen als Quelle zur Förderung der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext und zeigt die Rolle der Mehrsprachigkeitsdidaktik bei der Konzeption erfolgreicher sprachlicher Verknüpfungen im Unterricht.

Auf der nationalen Ebene wurden mehrere Untersuchungen geschrieben. Hierzu nennt man den Artikel von **Bouregba** unter dem Titel **„Mehrsprachigkeit in Algerien, zwischen dem Proklamierten und dem Erlebten“** (2015), in dem er die Thematik aus einer soziolinguistischen Sicht behandelt. Er berichtet über die Mehrsprachigkeit, deren Typen, die unterrichteten Fremdsprachen und die Sprach-Sphären in Algerien.

In ihrer Dissertation, die den Titel **„Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang“** trägt, untersucht **Bouhalouan** (2014), ob die Mehrsprachigkeit als eine gesellschaftliche Erscheinung zu phonetischen Schwierigkeiten bzw. phonetischen Interferenzen im DaF-Unterricht führt und welche didaktischen Hinweise zur Verbesserung phonetischer Kompetenz bei den algerischen DaF-Lernenden in Betracht genommen werden sollten.

Nebenbei hebt **Mokadem** in ihrem Artikel **„Die Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht. Am Beispiel von multilingualer Sprach- und Textarbeit in den sprachwissenschaftlichen Modulen im Master 1 und 2 an der Univ-Oran“** (2016) hervor, wie die sprachlichen Ressourcen der algerischen DaF-Lernenden des Masterstudiengangs mittels mehrsprachiger Texte zur Lieferung der Inhalte in die Fächer - Stilistik, Diskursanalyse und Kultursemiotik- einbezogen werden.

Nouah thematisiert in seinem Artikel **„Einsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit zum DaF-Lernen: Eine dialektische Erörterung in Algerien“** (2022) den Einsatz der Mehrsprachigkeit zum DaF-Lehren und Lernen in Algerien.

Seddiki erforscht in ihrem Artikel **„Mehrsprachigkeit und Optimierung des Fremdsprachenunterrichts“** (2024) die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und deren Wirkung auf den Fremdsprachenlehr- und lernprozess.

Unsere wissenschaftliche Arbeit unterscheidet sich von den erwähnten dadurch, dass sie sich mit einer anderen Forschungsproblematik, nämlich **„Einsatz der Muttersprache und der erworbenen Fremdsprachen als nützliche Strategie zum DaF-Lehren und Lernen und als Hilfsfaktor zum Erreichen positiver Lernergebnisse bei algerischen DaF-Studierenden“** referiert und anhand von einer anderen methodischen Vorgehensweise bearbeitet wird.

Untersuchungsfragen und Hypothesen

Für eine zielgerichtete Behandlung des Themas „*Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts in Algerien: Ein Experiment mit den Studenten des 1. Studienjahres-Universität Algier 2*“ kreisen wir unsere Überlegungen um die folgende Kernfrage: ***Inwiefern kann der Einsatz der Muttersprache und der erworbenen Fremdsprachen als nützliche Strategie zum DaF-Lehren und Lernen und als Hilfsfaktor zum Erreichen positiver Lernergebnisse bei algerischen DaF-Studierenden betrachtet werden?***

Um dieser Kernfrage eine Antwort zu geben, stellen wir folgende Hypothesen auf:

1. Der Einsatz der Muttersprache und der erworbenen Fremdsprachen gilt heutzutage im DaF-Unterricht als Motivierungstechnik und dient der Förderung interkultureller und plurilingualer Kompetenz der Lernenden.
2. Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts hängt nicht nur von der Motivation und Kompetenz der Lehrkraft, sondern auch von anderen Rahmenbedingungen ab.
3. Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts wird in Algerien bzw. an der Universität Algier 2 als Fallbeispiel durch verschiedene Faktoren behindert.

Methodenwahl und Legitimationen

Um diese Hypothesen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen, ist folgende methodische Vorgehensweise darzustellen:

Zuerst richtet sich der Blick auf die theoretischen Grundlagen, die u.a. zu den Begriffsbestimmungen der Mehrsprachigkeit, der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. des plurilingualen Lernens untermauert sind. Daraufhin folgt die empirische Untersuchung, die einerseits anhand von Unterrichtsentwürfen in DaF-Klassen der Deutschabteilung an der Universität Algier 2 und andererseits durch die Analyse zweier verwendeter Lehrwerke im algerischen universitären DaF-Kontext und einer Studentenbefragung bearbeitet wird, um die erzielten Ergebnisse auszuwerten und neue Vorschläge zur Umsetzung in die Praxis vorzulegen.

Aufbau der Arbeit

Ausgehend von diesem methodischen Ansatz wird die vorliegende Doktorarbeit in zwei Teile gegliedert:

Der erste Teil ist theoretisch orientiert und beinhaltet zwei Kapitel. Im ersten Kapitel werden u.a. die Begriffsbestimmungen der Mehrsprachigkeit und deren Arten tief erklärt sowie die soziolinguistische Lage Algeriens beleuchtet. So die Mehrsprachigkeit wird aus einer soziolinguistischen Sicht behandelt.

Im zweiten Kapitel versuchen wir, einerseits die Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren Anwendungsformen zu präsentieren und andererseits die didaktischen Elemente des untersuchten Konzepts und dessen Wirkung auf den Lernerfolg zu verdeutlichen.

Der zweite Teil unserer Doktorarbeit ist empirisch und teilt er wiederum in zwei Kapitel. Im ersten Kapitel werden zwei DaF-Lehrwerke unter dem Aspekt Mehrsprachigkeit analysiert, um zu wissen, inwiefern die gebrauchten DaF-Lehrwerke die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigen.

In dem zweiten Kapitel werden vier Unterrichtsentwürfe im Modul „Schriftlicher Ausdruck“ mit den Studenten des ersten Studienjahres (Bachelor-Studiengang) analysiert, um die Stärken der Eingliederung der Mehrsprachigkeit in den DaF-Unterricht und deren Integrationsherausforderungen zu erkennen. Die verwendeten Materialien bzw. Lektionen und Übungen sind anhand von den Leitpfaden der Mehrsprachigkeitsdidaktik angefertigt d.h. dieses Kapitel befasst sich mit der Gestaltung mehrsprachiger Unterrichtsstunden, um die Effizienz der Integration von den erlernten Fremdsprachen und der Erstsprache in den DaF-Unterricht darzulegen sowie die Relevanz der mehrsprachigen Ansätze zu bewerten. Darüber hinaus möchten wir unsere Forschungsstudie mit Festargumenten anhand von der Analyse einer Studentenbefragung in der Deutschabteilung an der Universität Algier 2 bereichern.

1. Mehrsprachigkeit als Spracherscheinung

In Bezug auf das Forschungsinteresse wird in diesem ersten theoretischen Kapitel die Mehrsprachigkeit als ein soziales Phänomen untersucht. Zunächst werden alle Termini teilweise Sprache, Sprachkontakt, Mehrsprachigkeit und deren Typen, die den Kern unserer Forschung bilden sowie die dazu beitragen, unsere Problematik besser zu verstehen, verdeutlicht. Nebenbei werden die multiplen Spracherwerbsmodelle, die soziolinguistische Lage Algeriens, Diglossie und Sprachwechsel in Algerien debattiert.

1.1 Sprache aus soziolinguistischer Sicht

Es ist ein bisschen schwer eine allgemeine einheitliche Definition des Begriffs „Sprache“ vorzuknüpfen.

Der Begriff Sprache wird im Allgemeinen als ein Kommunikations- und Verständigungsmedium zwischen den Menschen bezeichnet. Dieses Medium ist hochkomplex, hoch strukturiert sowie den Menschen die Möglichkeit bietet, ihre Ideen zu vermitteln, ihre Gefühle und Emotionen auszudrücken.

Außerdem ist die Sprache sowohl eine kognitive Tätigkeit als auch eine parallele Begleitung aller kognitiven Prozesse wie: Denken, Vorstellen und Urteilen.

Herder (2017, S.58) geht davon aus, dass die Sprache eine menschliche Schöpfung ist. In diesem Sinne deutet er an:

Eben weil die menschliche Vernunft nicht ohne Abstraktion sein kann und jede Abstraktion nicht ohne Sprache wird: so muss die Sprache auch in jedem Volk Abstraktionen enthalten, das ist, ein Abdruck der Vernunft sein, von der sie ein Werkzeug gewesen. Wie aber jede nur so viel enthält, als das Volk hat machen können, und keine einzige, die ohne Sinne gemacht wäre, als welches ihr ursprünglich sinnlicher Ausdruck zeigt: so ist nirgends göttliche Ordnung zu sehen, als sofern die Sprache durchaus menschlich ist.

Nach Chomsky ist die Sprache eine angeborene Fähigkeit, deswegen legt Hoffmann (o.J., S.05) fest, dass „Chomsky seinem Gegenstand nicht in einem Zeichensystem, sondern in einem natürlichen Objekt findet, das zur Biologie des Menschen gehört. Es ist die language faculty, das Sprachvermögen als natürliche und angeborene humanspezifische Eigenschaft ...“ Mit anderen Worten verfügt jeder Mensch von Geburt an über ein Regelsystem. Diese Überlegung wird mittels der Universalgrammatik von Chomsky demonstriert.

Mithilfe von der Universalgrammatik kann dargelegt werden, dass das Kind die Sprache generiert bzw. produziert und sie aus Menge von Sätzen besteht, die begrenzt oder unbegrenzt sein können. Diesbezüglich schreibt Chomsky: „From now on I will consider a language to be a set (finite or infinite) of sentences, each finite in length and constructed out of a finite set of elements“ (Chomsky, 1957, S. 13).

Sapir (1921, S.07) schreibt hinsichtlich der Sprachdefinition : „Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of system of voluntarily produced symbols.“ Nach Sapirs Definition wird die Sprache als ein Verfahren der Kommunikation und als Symbolsystem bezeichnet, durch das die Wünsche, Ideen und Emotionen übertragen werden.

Der Sprachbegriff wird von Halliday et al. (1964, S.09 zitiert nach Schmidt 2021, S.11) als eine Tätigkeit bezeichnet:

Language does not exist, it happens. It is an organism, as many nineteenth-century linguists saw neither it, nor an edifice, as it was regarded in the early modern ‘structuralist’ period of linguistics. Language is an activity of four kinds: speaking, listening, writing and reading.

Die Sprache ist ein dynamischer Prozess, der sich ständig mit der Entwicklung der Menschen entwickelt. Die Sprache spiegelt die Denkweise, Verhaltensweise und die allgemeine Situation in der Gemeinschaft wider.

Sie steht in einer Wechselbeziehung mit der Gesellschaft, weil sie die sozialen Interaktionen der Menschen und deren Zugehörigkeit determiniert. In diesem Zusammenhang schreibt Olksaar (1992, S.11): „Sprache ist aber die Visitenkarte des Menschen. Durch unsere Aussprache und Stimmführung, durch die Wortwahl und die syntaktische Kombiniertfähigkeit können wir von unseren Mitmenschen auf der nationalen, regionalen, Schichten- und Gruppenzugehörigkeitsskala eingestuft werden.“ So je größer das sprachliche Repertoire des Menschen ist, desto mehr sozialen Gruppen gehört er an.

Die Sprache als eine menschlich-gesellschaftliche Erscheinung kann sich in verschiedenen Formen innerhalb jeder Gemeinschaft manifestieren. Sie kann eine Hochsprache, einen Dialekt, eine Mundart, oder eine Umgangssprache sein.

Unter dem Begriff „Hochsprache“ (auch Standardsprache, Amtssprache, Schriftsprache, Landessprache genannt) wird eine normierte Landessprache verstanden. Diese offizielle Sprache wird als Symbol der Einheit eines Landes oder sogar einer Nation betrachtet sowie in den Mediendiskursen und Institutionen benutzt.

Eine Hochsprache lässt sich durch ihre festgelegten Grammatikregeln, Orthografie und Aussprache charakterisieren. Darüber hinaus ist es bemerkenswert, dass jede Standardsprache eine historische Bedeutung hat und als Fremdsprache in ausländischen Bildungssystemen unterrichtet werden kann. In dieser Hinsicht betont Nickel (2005, o.S.): „Hochsprache ist diejenige sprachliche Varietät, die sich während der Sprachgeschichte gegenüber anderen Dialekten und Varietäten durchsetzen konnte.“

Die aktuelle DaF-Didaktik basiert bei dem sprachlichen Entwicklungsprozess auf der Standardsprachenkompetenz, welche als wichtiges Ziel gilt. Über eine Standardsprachenkompetenz zu verfügen bedeutet viele Situationen in vielen Regionen des Landes der Standardsprache zu bewältigen. Also die Beherrschung einer Landessprache ist bedeutender als die Beherrschung einer Sprachvarietät. Es kann bestätigt werden, dass Erlernen einer Varietät ein Plus während des Erwerbs einer Standardsprache ein Muss ist (Ehmann, 1992, S.12).

Nach Nickel ist (2005, o.S.) der Begriff „Dialekt“ wie folgt abgegrenzt:

Dialekt ist die regionale Variante einer Sprache, die sich auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, vor allem aber in der Aussprache und im Wortschatz, von der Standardsprache unterscheidet. *Dialekte* weisen ein ebenso großes Maß an Regelmäßigkeit und an Eignung als Kommunikationsmittel auf wie Hochsprachen.

Anders gesagt ist der Dialekt eine regionale Sprachform bzw. Varietät einer Standardsprache, welche als eine Modifikation, Ergänzung oder Erweiterung dieser normierten Sprache angesehen wird.

Außerdem hat der Dialekt keine schriftsprachlichen Normen. Jedes Land besitzt neben seiner Landessprache (formell) einen Dialekt (informell), der als Hauptkommunikationsmittel innerhalb der Gemeinschaft und des Familienmilieus gilt. Als Beispiel dafür nimmt man die maghrebinischen Länder (Tunesien, Algerien und Marokko), die Hocharabisch als offizielle Sprache haben, aber ihre Dialekte variieren vor allem auf Wortschatz- und Ausspracheebenen.

Die dritte Existenzform der Sprache ist „Mundart“ bzw. Akzent und beschränkt sich auf die Aussprache d.h. wie die Wörter artikuliert werden. Sie ist also die Redeweise einer Stadt oder eines kleinen Ortes.

In dieser Hinsicht verdeutlicht Adelung (2014, S.371):

Mundart ist die besondere Art zu reden, wodurch sich die Einwohner einer Gegend von den Einwohnern anderer Gegenden unterscheiden, die Abweichungen einzelner Gegenden, in der gemeinschaftlichen Sprache; wohin also nicht nur die Abweichungen in der Aussprache, sondern auch die Bildung der Bedeutung, und dem Gebrauch der Wörter gehört.

Unter dem Begriff „Umgangssprache“ bzw. Alltagssprache kann eine alltägliche Varietät verstanden werden. Die Alltagssprache unterscheidet sich von der Standardsprache, denn sie ist nicht normiert d.h. sie hat keine Regeln. In Anschluss daran erklärt Nickel (2005, o.S.): „Umgangssprache kann auch auf eine bestimmte stilistische Varietät bezogen werden. Sie ist dann die Sprache für den privateren Umgang in Situationen, wo die Benutzung der Hochsprache als unangemessen empfunden würde.“

1.1.1 Muttersprache

Die mütterliche Sprache wurde erstmals im 12. Jahrhundert aus dem Mittellateinischen durch den Begriff *materna lingua* entwickelt (Kloiber, 2003, o.S.). Es ist wichtig zu erwähnen, dass der Begriff „Muttersprache“ bzw. Erstsprache vielfältige und widersprüchliche Definitionen hat. Der Sinn dieses Terminus bleibt bis heute unklar und umfasst viele Beiklänge.

Die Muttersprache (auch Erstsprache oder Primärsprache genannt) ist als die erste erworbene Sprache im frühen Kindesalter verstanden. Sie wird ungesteuert, intuitiv und schrittweise angeeignet, denn alle Kinder haben die Fähigkeit eine Sprache zu erwerben. Die Förderung dieser Fähigkeit hängt von den Bezugspersonen, die das Kind zum Spracherwerb anregen sollen, ab.

Das Kind erwirbt die Muttersprache durch die Interaktion bzw. Kommunikation in seinem sozialen Umfeld von den Eltern oder von denjenigen, mit denen es eine direkte Relation hat. Also es hört und wiederholt bzw. imitiert, was es gehört hat.

Im Rahmen der Erklärung des Begriffs „Muttersprache“ plädieren ebenfalls viele dafür, dass die Muttersprache, die das Kind erwirbt, die Sprache seiner Mutter ist. Aber diese Aussage ist stark kritisiert und nicht immer richtig, denn die Muttersprache kann auch von dem Vater erworben werden.

Aus diesem Grund kann man sagen, dass der Begriff „Erstsprache“ viel präziser ist, weil er die erste erworbene Sprache basierend auf dem Zeitpunkt des Erwerbprozesses und nicht auf der Bezugsperson bezeichnet.

Laut Müller (1992, S.47 Hervorhebung im Original, zitiert nach Khan, 2018, S. 47) „bezeichnet Erstsprache (L1 von language one) diejenige Sprache des Migrantenkindes, die seine Eltern sprechen und mit der es im familiären und vorschulischen Bereich (bis etwa Kindergartenalter) hauptsächlich kommuniziert und in der es sich heimisch fühlt...“

Diese Bestimmung beschränkt sich auf Kinder mit Migrationshintergrund. Die Eltern verwenden zur Kommunikation mit diesen Kindern eine Sprache, die nicht in der Umgebung bzw. Institutionen benutzt wird. Daraus kann resultiert werden, dass das Kind in diesem Fall zwei Sprachen beherrschen kann und die verwendete Sprache im Familienmilieu als seine Muttersprache gilt.

In Bezug darauf muss angedeutet werden, dass der Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen gleichzeitig und spontan von dem Kind in seiner Kindheit als simultaner Erstspracherwerb bezeichnet wird. In diesem Fall wächst es mit zwei Erstsprachen auf (McLaughlin, 1984, nach Caprez-Krompàk, 2010, S. 41). So die Kinder, die in einem zweisprachigen familiären Milieu aufgewachsen sind, zum Beispiel der Vater spricht algerisches Arabisch und die Mutter spricht Französisch und sie leben in Frankreich oder Algerien, sind auch in der Lage, vom Anfang an zwei Erstsprachen (Algerisches Arabisch und Französisch) zu erwerben.

Ferner wird der Terminus „Muttersprache“ aus einer gesellschaftlichen Sicht von Dietrich (2004, S. 308) folgendermaßen bestimmt: „Als Muttersprache wird die Sprache eines Individuums bezeichnet, die es mit Mitgliedern einer kulturell homogenen Gemeinschaft als Erstsprache gemeinsam hat und zu der es auf dieser Grundlage eine spezifische, auch affektive Bindung empfindet.“

Die erste Sprache, die das Kind erwirbt und mit der es in der Umgebung kommuniziert, spielt eine wesentliche Rolle bei seiner Persönlichkeitsentwicklung, weil sie seine soziale Zugehörigkeit, seine Gefühle und seine Kultur determiniert.

Die Muttersprache ist die Sprache der Bildung von den Konzepten im Gehirn. Ihre Wichtigkeit wird auch in dem Lernprozess einer anderen Sprache deutlich wahrgenommen, denn wer seine Muttersprache nicht gut beherrscht, kann nicht eine andere Fremdsprache beherrschen. Also die Muttersprache bzw. Erstsprache ist eine Ressource zum Erlernen weiterer Sprachen, aus diesem Grund sollen die Menschen über eine gute muttersprachliche Kompetenz im Vergleich zu den anderen erlernten Sprachen verfügen und diese Kompetenz im Lernprozess identifizieren.

1.1.2 Zweit- und Fremdsprache

Im Rahmen des Spracherwerbs kommt oft der Terminus „Zweitspracherwerb“ zur Diskussion. Dieser Typ des Spracherwerbs kann sowohl ungesteuert (in der sozialen Umgebung) als auch gesteuert bzw. bewusst (im Sprachkurs) verlaufen. Darunter wird der sukzessive bzw. kontinuierliche Erwerb der zweiten Sprache nach der Erstsprache ab dem dritten oder vierten Alter verstanden (Klein, 1992, S. 27, nach Caprez-Krompàk, 2010, S.41). Also die Beherrschung der zweiten Sprache kann ebenso auf natürliche Weise (durch den Kontakt im sozialen Umfeld) nach der Erstsprache geschehen d.h. der Zweitspracherwerb wird nur möglich, wenn der Erstspracherwerb (monolingualer oder simultaner Erstspracherwerb) schon zu Ende gekommen ist.

An dieser Stelle findet Ehlich (2005, S. 26, zitiert nach Montanari, 2011, S.05) in Hinblick auf Zweitsprache heraus, dass „für Sprachen, deren Aneignung sich nicht so sehr schulischen oder schulähnlichen Institutionen (Fremdsprachen) verdankt, sondern die ganz oder zu wesentlichen Teilen in praktischen Lebensvollzügen erworben werden, ist das Reden von Zweitsprachen charakteristisch.“

Daraus kann nachgelesen werden, dass die Zweitsprache unbewusst außerhalb des Klassenzimmers bzw. der Bildungsinstitution durch die verbale Kommunikation in der sozialen Umgebung erworben wird.

Der Begriff „Zweitsprache“ ist ein bisschen konnotativ, weil es viele Annahmen hinsichtlich der L2-Merkmale gibt. Ellis bestätigt, dass die Zweitsprache der Erstsprache folgt- abgesehen von ihrem sozialen Gebrauch und Ort des Erwerbs. Dazu schreibt sie „L2 acquisition, then, can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom...“ (1997, S.03, zitiert nach Caprez-Krompæk, 2010, S.41).

Die Zweitsprache kann aber auch systematisch u.a. von den Erwachsenen im Sprachkurs durch Texte und didaktische Materialien gelernt werden. In diesem Sinne kann sie als Fremdsprache angesehen werden, wenn sie bewusst bzw. explizit im Unterricht direkt nach der Primärsprache gelernt wird.

Im Rahmen der Erklärung des Terminus „Fremdsprache“, die die offizielle Sprache eines Landes ist und außerhalb des Zielsprachlandes (sie wird nicht im Alltag benutzt) von Fremdsprachlern bzw. Nicht-Muttersprachlern institutionell (an den Universitäten, in Schulen oder Instituten), systematisch, intentional und gesteuert in einem Sprachkurs oder autonom unter Berücksichtigung bestimmter didaktischer Hinweise gelernt wird, schreibt Dietrich (2004, S. 313): „Fremdsprache ist diejenige, die ein Mensch vermittelt Unterrichts lernt“

Wegen der Zunahme von den Fremdsprachlernern in der ganzen Welt erlebt die Fremdsprachendidaktik im Rahmen der Unterrichtsgestaltung eine ständige Entwicklung. Außerdem sind das Lernen und Lehren irgendwelcher Fremdsprache dank des Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen effizienter und messbar geworden. Eine Fremdsprache zu lernen, bedeutet die Kultur des Landes, in dem diese Sprache gesprochen wird, durch die behandelten Themen (Die Themen dienen der Vermittlung von Fakten über Land und Leute der Zielsprache) im Unterricht zu entdecken, die Unterschiede zwischen den beiden Lebensweisen (Ausgangs- und Zielland) wahrzunehmen und zu akzeptieren d.h. eine interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Dabei lernt man auch die grammatischen Regeln und die Aussprache explizit, welche danach in den kommunikativen Situationen geübt werden müssen.

1.1.3 Tertiärspracherwerb

Das Sprachenlernen bzw. L3- oder L_x-Erwerbsprozess unterscheidet sich von dem Erstsprachenerwerb und dem Erlernen einer ersten Fremdsprache, deswegen wurde ein eigenes Forschungsgebiet nämlich „Tertiärsprachforschung“ etabliert, das zur Entwicklung verschiedener Modelle multiplen Spracherwerbs beiträgt.

Der Tertiärspracherwerb bezieht sich auf das Erlernen dritter oder weiterer Sprache (das Erlernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache) und variiert, weil er institutionell verläuft und die Mehr-/ Zweisprachigkeit ihn beeinflusst d.h. zum multiplen Lernen benutzt der Lerner sein sprachliches Repertoire, zu diesem Punkt gibt Hufeisen (2003, S. 98) den multiplen Erwerbsmodellen folgende Definition: „Mit dem Begriff „Modelle“ meine ich Erklärungsversuche, die aufgrund von ersten empirischen Datenerhebungen den Hypothesenstatus überwunden haben, für deren Verifizierung bzw. Falsifizierung jedoch noch weitere empirische Nachweise und theoretische Herleitungen ausstehen.“

In diesem Zitat kann nachgelesen werden, dass diese Modelle Ergebnisse einer empirischen Untersuchung sind, welche noch erforscht werden sollten.

Im Folgenden werden die existierenden Modelle zum multiplen Sprachenlernen ausführlich dargelegt:

- Faktorenmodell von Hufeisen
- Dynamic Model of Multilingualisms von Jessner und Herdina
- Rollen-Funktions-Modell von Williams & Hammarberg
- Ecological Model of Multilinguality von Aronin & O'Laoire
- Foreign Language Acquisition Model von Groseva (Hufeisen & Neuner 2003, S.8, nach Portnaia, 2013, S. 45f.).

- ***Faktorenmodell***

Das Faktorenmodell wurde von Britta Hufeisen entwickelt, um das Mehrsprachenlernen zu präsentieren und zu verallgemeinern. In dem Faktorenmodell werden die Sprachen chronologisch durgezählt und ist jede mit der Zeit erworbene Sprache durch eine Anzahl von Besonderheiten charakterisiert. Der erste Teil des Faktorenmodells bezieht sich auf den L1-Erwerb, den zwei Faktoren nämlich „neurophysiologische Faktoren“ sowie „lernerexternen Faktoren“ beeinflussen (Hufeisen, 2010, S.201).

Bei dem L2- Lernprozess (Lernen der ersten Fremdsprache) kommen neben den oben-geannten Faktoren andere Faktoren, diese sind:

- Alter und Universalien gehören zu den neurophysiologischen Faktoren, welche in L1- Erwerbsprozess und L2-Erwerbsprozess Platz einnehmen.
- Mit den lernerexternen Faktoren sind z.B. die Lernumwelt, Art und Umfangs des Inputs (wie oft wird die Zielsprache gelernt) sowie die L1-Lerntradition (wie wird die Zielsprache gelernt?) gemeint.
- Emotionale Faktoren vereinen alle individuellen Faktoren, die den L2-Erwerbsprozess beeinflussen können.
- Zu den kognitiven Faktoren gehören u.a. der Ablauf des L2-Lernprozesses, Wissen über die verwendeten Strategien und Lerntyp.
- Die emotionalen und individuellen Prämissen sind wichtiger als die linguistischen Sachverhalte (Hufeisen, 2010, S.202f.).

Das L3- und L4 Sprachenlernen schließt neben den vorgenannten Faktoren auch andere Faktoren nämlich „fremdsprachenspezifische Faktoren“ ein, die aus den vorherigen Lernprozessen der Lernenden stammen. Wenn ein Lernender, eine zweite, dritte oder sogar vierte Fremdsprache zu lernen, beginnt, wird er seine bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen- und strategien beim Erlernen der neuen Fremdsprache neu nutzen oder völlig vermeiden (Hufeisen, 2010, S.203f.).

Es gibt weitere Modelle zum Tertiärspracherwerb, die dieses Modell bewerten, ergänzen oder dieses Thema aus einer anderen Sicht behandeln.

- ***Dynamic Model of Multilingualisms***

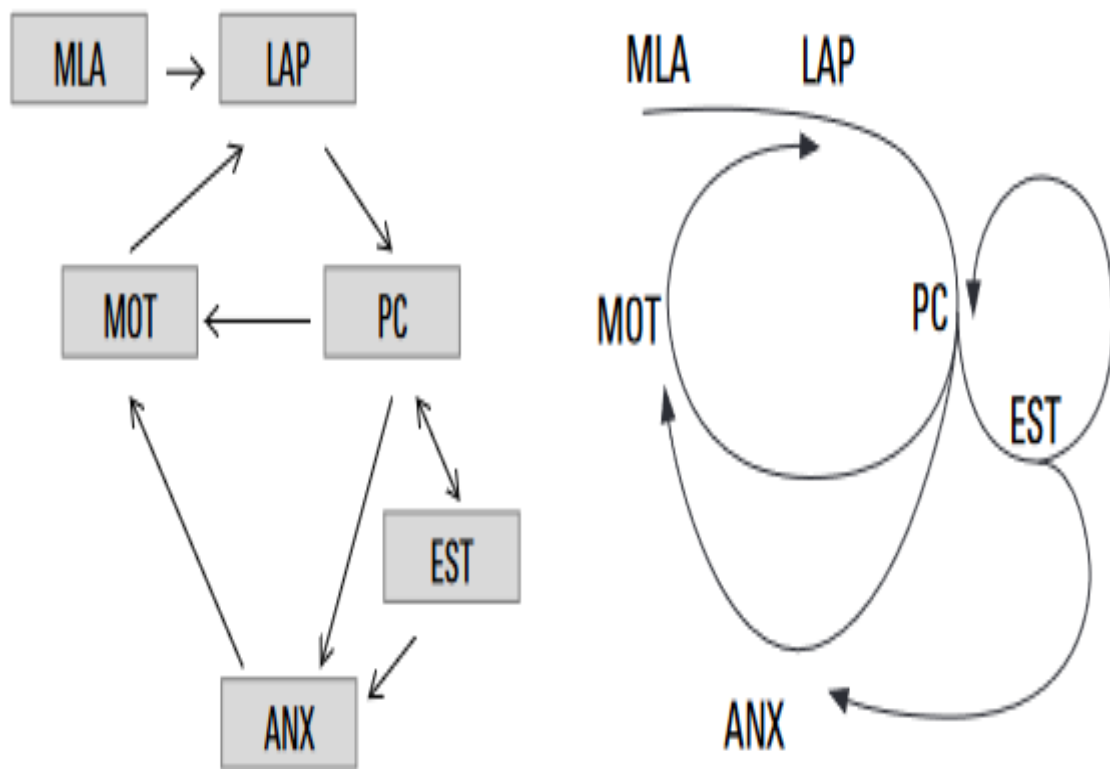
Das dynamische Modell des Multilingualismus wurde von Jessner und Herdina (2002) entwickelt. Es gilt als ein neuer Ansatz, der auf der Systemtheorie basiert. In diesem Kontext verdeutlichen Herdina und Jessner in ihrem Werk „*Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*“ (2002, S.02):

The novel aspects introduced by the dynamic model include a psycholinguistic focus on the systems-theoretic approach that is based on research on the behaviour of living systems and a dynamic interpretation of the systems model. ... this model makes a point of a dynamic representation of multilingualism. In the dynamic model of multilingualism (henceforth DMM) it does not suffice to determine the relations between various factors within the system, but predictions concerning the typical development of these variables are also attempted.

Daraus folgt, dass DMM sowohl auf die Wechselbeziehung zwischen den Einflussfaktoren innerhalb des Systems als auch auf deren dynamischen Veränderungen, die das Gesamtsprachsystem des Lernalers beeinflussen und zur Entwicklung neuer unterschiedlicher Eigenschaften beitragen, fokussiert. Darüber hinaus interagieren die internen und externen Faktoren mit diesem komplexen modifizierbaren Tertiärspracherwerbsprozess.

Einige von diesen Faktoren werden in der folgenden Abbildung von Herdina/Jessner präsentiert.

Abbildung 1: Some individual Factors involved in the development of a multilingualsystem



Quelle: Herdina/Jessner (2002, S.138)

In dieser Abbildung sind also 6 Faktoren dargestellt:

- **APT** aptitude (Eignung)
- **LAP** language acquisition progress (Fortschritte beim Spracherwerb)
- **PC** perceived language competence (wahrgenommene Sprachkompetenz)
- **ANX** anxiety (Ängste)
- **MOT** motivation (Motivation)
- **EST** esteem (Selbstwertgefühl) (Herdina/Jessner, 2002, S.138).

- ***Rollen-Funktions-Modell***

Das Rollen-Funktionsmodell, das auf monoligualem Speaking-Modell von Levelts (1989) basierte, wurde in 1998 von Williams und Hammarberg entwickelt und beschränkt sich auf die Sprachproduktion in der Zielsprache d.h. wie die Mehrsprachigkeit des Lernenden seine Produktion in der Zielsprache beeinflusst (Williams & Hammarberg, 1998, nach Rohs, 2014, S.36).

Die Sprachproduktion wird im Rahmen einer Longitudinalstudie erforscht, bei der die Probandin die Mitbegründerin des Modells selbst „Sarah Williams“ war, die eine Englischmuttersprachlerin ist und die Französisch, Deutsch und Italienisch gleichzeitig lernte. Des Weiteren verbesserte sie aufgrund ihres sechsjährigen Aufenthalts in Deutschland ihr Deutsch und erlernte das Schwedische, weil sie in Schweden lebte und arbeitete (Williams & Hammarberg, nach Rohs, 2014, S.36f.).

In diesem Zusammenhang geben die Forscher den von der Probandin erworbenen Sprachen folgende Bezeichnungen: das Englische (L1), das Deutsche (L2), das Französische und das Italienische (weitere L2) und L3 für die zum Zeitpunkt der Forschung gerade erlernte Sprache „das Schwedische“ (Hammarberg, 2001, S. 24, nach Rohs, 2014). Nach der Ankunft von Williams in Schweden begannen die Forscher, Gespräche zu führen und aufzunehmen. Ebenso wurden Kommentare zu den vorgespielten Konversationen von Williams schriftlich festgehalten. Dadurch wurde dargelegt, dass die Probandin anfangs Code-Switching benutzte, weil sie Schwierigkeiten beim Erlernen des Schwedischen fand (Rohs, 2014, S. 37).

Die Ergebnisse dieser Fallstudie zeigen, dass die L1 bzw. Englisch eine pragmatische instrumentale Rolle spielt, während L2 bzw. Deutsch eine wichtige Rolle (Zuspieler-Rolle) im Formulierungsprozess zugeschrieben wird (Williams & Hammarberg, 1998, S. 304, nach Rohs, 2014, S. 37f.). Hier griff die Probandin bei der Wortfindungsschwierigkeiten auf ihre Deutschkenntnisse (L2) zurück und nicht auf die in der Forschung sogenannten weiteren L2, weil sie Deutsch auf einem hohen Niveau meisterte (Rohs, 2014, S.38).

Bezüglich der L2-Rolle in der Sprachproduktion treten unterschiedliche Variablen u.a. Sprachniveau, Fremdsprachenstatus, Sprachtypologie und L2 in Interaktionen (Rohs, 2014, S.38).

Daraus kann resultiert werden, dass die L2 als die erste gelernte Fremdsprache eine entscheidende Rolle bei der Sprachproduktion in den weiteren erlernten Fremdsprachen spielt, denn der Fremdspracherwerbsprozess wird wiederholt, was dem Lerner die Chance gibt, seine Fremdsprachlernvorerfahrungen und seine bereits erworbenen Strategien darauf zu übertragen.

Nebenbei kann bestätigt werden, dass die L2 dieselbe Stelle sowohl in Rollen-Funktions-Modell als auch in dem Faktorenmodell gewinnt.

- ***Ökologisches Modell des Multilingualismus***

Aronin und Ó Laoire (2004) modellieren im ökologischen Modell des Multilingualismus die Mehrsprachigkeit aus soziolinguistischer Sichtweise. Dabei spielt der kulturelle mehrsprachige Kontext eine übergeordnete Rolle.

In diesem Kontext konstatieren Aronin und Ó Laoire (2004, S. 24, zitiert nach Rohs, 2014, S.39): „The sociolinguistic environment or cultural context, therefore, plays a decisive role in the structure and specifications of multilinguality. “

Das ökologische Modell des Multilingualismus konzentriert sich auf die Mehrsprachigkeit im Kontext der Identitätsentwicklung einer Person. Es geht auch davon aus, dass die Mehrsprachigkeit Ziele, Motive und Umweltbedingungen der Person anpassen soll. Die Sprachwechselbeziehung trägt dazu bei, neue Spracherscheinungen wie Code-Switching, Interferenz und Transfer zu entstehen (Aronin & Ó Laoire 2004, nach Roche, 2011, S.29).

In dieser Hinsicht akzentuiert Roche (2011, S. 29):

Die Komplexität der individuellen Mehrsprachigkeit ergibt sich in dem ökologischen Modell aus der Mischung von dominanten und peripheren Sprachen Dabei entstehen Kontaktphänomene der Sprachen inklusive Erscheinungen der Interferenz, des Codewechsels und des Transfers. Sprachgebrauch und damit Stärke und Bedeutung einer Sprache variieren je nach Bedarf, Schwerpunktsetzungen und Emotionen. Somit kommt es ständig zu Attritions (Abbau) und Neuentwicklungsprozessen.

Eine Reihe von Textsorten gilt anhand dieses Modells als Mittel der Steuerung vom Kommunikationsbedarf. Der Gesprächspartner ist hier für die variable Verwendung des sprachlichen Inventars und die Ungleichheit der Funktionen verschiedener verwendeter Sprachen verantwortlich (Roche, 2011, S. 30).

- ***Foreign Language Acquisition Model***

Groseva hat ein anderes Spracherwerbsmodell nämlich „Foreign Language Acquisition Model“ (FLAM) in 1998 entwickelt, in dem der Erwerb einer L2 als ein Prozess der Bildung und Verifizierung von der kontinuierlichen Hypothese hinsichtlich der Struktur und des Vokabulars der zu erlernenden L2 ist, hierbei wird die Hypothese auf der Grundlage der Rückmeldung des Kontaktpartners bewertet (Rohs, 2014, S. 34).

Der Begriff L2 wird von Groseva nicht strikt chronologisch bezeichnet, weil sie selbst angibt, dass die bulgarischen Probanden, die in ihrer Studie Deutsch lernten und Russisch vor Englisch lernten, Englisch als ihre L2 ansahen. Grosevas Studie zeigt, dass der Grund des Ausschlusses von dem Russischen die Verwandtschaft zwischen den slawischen Sprachen ist d.h. die Verwandtschaft zwischen der Erstsprache der Probanden und der russischen Sprache, deswegen entstanden keine Interferenzen und wurde Englisch als L2 (im Sinne von FLAM) genannt, obwohl es normalerweise als L3 betrachtet werden sollte (Rohs, 2014, S.34f.).

Das FLAM befasst sich mit dem dauerhaften Kontrast des L1-Systems mit dem L2-System von dem Lerner selbst, damit wird die L1 als Bezugsgröße für die Hypothesenbildung ihre Bedeutung verloren (Rohs, 2014, S.35).

Außerdem wird die bewusst- gelernte L2 zu einer Instanz der Korrektur und Kontrolle für den Erwerb anderer Fremdsprache beigemessen. Also um schnelle und positive Lernleistungen beim Erlernen jeder Fremdsprache zu erreichen, greift der Lerner bewusst oder unbewusst auf seine L2 zurück (ebenda, S.35).

FLAM besteht aus allen bestätigten und rekonstruierten Hypothesen des Lerners über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache. Im Anschluss daran spielen die Aspekte „Assymetrie (welche Sprache hat ein umfangreicheres Formenparadigma?) und „Symmetrie“ (Strukturen beider Sprachen sind ähnlich oder gleich. Dabei bekommen sie den Status einer Regel) bezüglich des Einflusses von der L2 auf jede weitere Fremdsprache eine besondere Rolle (Rohs, 2014, S.35f.).

Neben diesen multiplen Spracherwerbsmodellen wurde in 2004 ein jüngstes Modell im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung- die L3 und Lx dabei als L2 betrachtet werden- von Flynn, Vinnitskaya und Foley nämlich „das Cumulative Enhancement Model“ (CEM) entwickelt, das angibt, dass die Aneignung mehrerer Sprachen die Steigerung der Sprachkompetenz und Vereinfachung des Sprachenlernens ermöglicht (Flynn et al., 2004, S.05, nach Rohs, 2014, S.40).

Im CEM geht es um die syntaktischen Interferenzen d.h. Einfluss der bereits erworbenen Sprachen auf L3-Erwerb. Daraufhin werden die anderen erworbenen Sprachen nur genutzt, wenn die Struktur in der Erstsprache nicht vorhanden ist. Die Verwendung dieser Sprachen kann nicht nur positiv, aber auch neutral sein (Rohs, 2014, S.40f.).

1.2 Mehrsprachigkeit

Wie bereits erwähnt wird in diesem Kapitel die Mehrsprachigkeit als ein soziales Phänomen, deren Arten und den Sprachkontakt als sein Ergebnis behandelt.

1.2.1 Definition des Begriffs "Mehrsprachigkeit"

Der Mensch als Sprach- und Kulturträger ist dazu fähig, neben seiner Muttersprache andere Sprachen je nach ihrem Gebrauch in der Gemeinschaft, in der er lebt und handelt, zu beherrschen. Dazu erwähnt Wandruszka (1981, S.13):

Der alte Satz «Der Mensch ist das Wesen, das Sprache hat», ist eine ganz unzulängliche Bestimmung des Menschen. In Wahrheit muß er lauten: «Der Mensch ist das Wesen, das mehrere Sprachen lernt». Wir alle sprechen mehrere Sprachen, weil wir in mehreren, oft sehr verschiedenen menschlichen Gemeinschaften leben, deren Sprachen wir im Laufe unseres Lebens lernen.

Es gibt eine Reihe von Definitionen des Terminus „Mehrsprachigkeit“, denn dieser Begriff bzw. diese Erscheinung weist viele Konnotationen auf. Infolgedessen werden die folgenden Bestimmungen festgelegt:

Die Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005, S.03) schließt ihre Überlegungen zu der Mehrsprachigkeit wie folgt: „Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum.“

Daraus ergibt sich, dass die Mehrsprachigkeit als eine kognitive Fähigkeit beschrieben werden kann, durch die das Individuum oder alle Individuen der Gemeinschaft verschiedene Sprachen im Alltag gebrauchen, um an Kommunikationssituation teilzunehmen und ihre Ideen auszudrücken.

Diese Erscheinung hat kognitive, kulturelle und soziale Vorteile und wird als eine Herausforderung angesehen, besonders wenn es um Sprachwechsel geht.

Ein mehrsprachiges Individuum wird laut Christ (2000, S. 10, zitiert nach Rück, 2009, S. 22) als eine Person verstanden,

die in mehreren Sprachen funktional sprachlich handeln kann, deren Handlungsfähigkeit in den seltensten Fällen von Sprache zu Sprache ausgewogen sein wird und bei der in der Regel von einer unterschiedlichen, kommunikativen Reichweite von Sprache zu Sprache auszugehen ist. Was den Sprachstand dieser Person jedoch insbesondere charakterisiert, das ist die prinzipielle Offenheit für Sprachwechsel und die erlebte Praxis von mehreren Sprachen.

Also die Mehrsprachigkeit der Personen fokussiert nicht auf die Sprachkenntnisse, über die die Person verfügt, sondern auf Handel mit den beherrschten Sprachen und deren Verwendung nebeneinander in den verschiedenen kommunikativen Situationen.

Des Weiteren führt der Europarat in dem Werk *„Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, beurteilen“*¹ an:

...Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren....

(Trim et al, 2001, S.17)

¹ ist ein internationales Rahmenwerk, das im Jahr 2001 vom Europarat zur Bewertung und Beschreibung der Sprachkompetenzen der Lernenden v.a. kommunikative Kompetenz in der Zielsprache, zur Entwicklung der Lehrpläne, zur Prüfungen und Konzipierung der Lehrwerke entwickelt wurde. Es umfasst sechs Bewertungsskala, durch die die Kompetenzstufen (von A1 bis C2) und deren Implementierung in Sprachunterricht beschrieben und gemessen werden. Im Folgenden GER genannt.

Anders formuliert hüllt sich die Mehrsprachigkeit die Erstsprache(n), die Zweitsprache und die Fremdsprachen ein, die zusammen die Spracherfahrungen eines Menschen bilden. Das sprachliche Repertoire des Menschen wird in sozialen Kontexten verwendet und gleichzeitig erweitert.

Die vorhandenen Sprachen (L1-L2-Lx) und deren Kulturen sind miteinander vernetzt, was zum Aufbau und zur Förderung kommunikativer und plurikultureller Kompetenz beiträgt, weil mehrere Sprachen zu beherrschen verschiedenen Gesellschaften bzw. Kulturen anzugehören bedeutet.

Bouhaloun (2014, S. 30) verfasst in ihrer Dissertation unter dem Titel „*phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischen Deutschstudierenden im neuen Studiengang*“ folgende Aussage: „Mehrsprachigkeit bedeutet ... die Fähigkeit zum handelnden Umgang in und mit mehr als einer Sprache. Darunter sind rezeptive Fähigkeiten im Bereich des Hörverstehens oder des Lesens ebenso gefasst wie produktive Fähigkeiten in unterschiedlichen Teilbereichen des sprachlichen Handelns.“

Die Mehrsprachigkeit beschränkt sich nicht nur auf die offiziellen Sprachen bzw. die normierten Sprachen, sondern auch auf die verschiedenen Sprachvarietäten, die man beherrscht und sich zur Kommunikation bedient. Dabei kann man zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit unterscheiden. Die Verwendung von den normierten Sprachen wird als äußerer Mehrsprachigkeit verstanden, während Gebrauch der Sprachvarietäten die innere Mehrsprachigkeit darstellt.

In dieser Hinsicht kommen die Begriffe „multilinguale“ und „multilektale“ Kompetenz zur Diskussion. Der erste Terminus umfasst den Erwerb verschiedener Sprachen und der zweite Know-how verschiedener Varietäten (Schlieben-Lange 1991, S.95, nach Heyder, 2014).

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ und dessen gleichbedeutenden Wörter „Vielsprachigkeit“, „Multilingualismus“, „Plurilingualismus“ scheinen ein bisschen problematisch. Kloss (1978, S. 66, nach Heyder, 2014, S. 32) basiert bei der Erklärung des Mehrsprachigkeitsbegriffes und dessen Synonyme auf dem Sinn der Silben. Dabei ist mit der Silbe „pluri“ die Beherrschung mehr als eine Sprache und mit den Silben „poly“/ „multi“ und „viel“ die Beherrschung von mindestens drei Sprachen gemeint.

Beacco und Byram (2003, S. 8, zitiert nach Boeckmann et al., 2011, S.80) erklären den Unterschied zwischen Multilingualismus und Plurilingualismus folgendermaßen:

Das führt uns zur Unterscheidung zwischen Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit") als eine Kompetenz des Sprachanwenders (der in der Lage ist, mehr als eine Sprache zu verwenden) und Multilingualismus (Vielsprachigkeit") als die Präsenz von mehreren Sprachen in einem bestimmten geographischen Gebiet: Es gibt also eine Verschiebung des Fokus von Sprachen (ein Staat kann als mono- oder multilingual bezeichnet werden) zu Sprachanwendern.

An derselben Stelle werden die Termini „Vielsprachigkeit“ und „Mehrsprachigkeit“ nach der Webseite Alpatrad (o.D.) getrennt voneinander erläutert. Der erste Begriff definiert das Existieren verschiedener Sprachen nebeneinander innerhalb der Gesellschaft oder sogar innerhalb einer Nation d.h. es geht hier um eine kollektive Mehrsprachigkeit. Zusätzlich determiniert die Mehrsprachigkeit die individuelle Fähigkeit eines Menschen, zwei Sprachen (Zweisprachig), drei Sprachen (Trilingual) oder mehr (Polyglott) in einer Kommunikation zu verwenden.

Hierbei wird zusammengefasst, dass die Begriffe „Multilingualismus“ und „Vielsprachigkeit“ die Multilingualität einer Gruppe oder einer ganzen Gemeinschaft bezeichnet, „Plurilingualismus“ und „Mehrsprachigkeit“ stellen aber die Kompetenz eines Sprechers dar.

1.2.2 Typen der Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit ist in der ganzen Welt vor allem in Europa als ein Bildungsziel und als eine Voraussetzung für den Besitz einer interkulturellen Kompetenz geworden, deswegen bemühen sich die EU-Regierungen um die Mehrsprachigkeit ihrer Bürger in den Schulen bzw. in den Institutionen zu fördern.

Im Rahmen der Mehrsprachigkeit, welche als Normalität in der gegenwärtigen Zeit gilt, werden die drei Arten der Mehrsprachigkeit nämlich individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit verdeutlicht.

Riehl (2006, S.15) deutet an, dass die Mehrsprachigkeitsarten immer in Verbindung miteinander stehen, weil zum Beispiel die Multilingualität einer Gesellschaft sicherlich Gebrauch mehrerer Sprachen durch das Individuum bedeutet, also sie bezieht sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit.

- ***Individuelle Mehrsprachigkeit***

Mit dem Terminus „individuelle Mehrsprachigkeit“ ist die Beherrschung und Verwendung mehrerer Sprachen bzw. Sprachvarietäten von dem Einzelnen gemeint. Die Motive dieser Sprachvielfalt unterscheiden sich von einer Person zur anderen.

Dieser Typ der Mehrsprachigkeit gewinnt im Rahmen der Mobilität und in dem Arbeitsmarkt immer an Bedeutung. Dabei erklärt Zeevaert (2007, S. 92, zitiert nach Bouahlouan, 2014, S. 42), dass „individuelle Mehrsprachigkeit also als grundlegende Anforderung für den europäischen Arbeitsmarkt akzeptiert wird, gleichzeitig aber ein realistisches Bild der konkreten Ausformung dieser Mehrsprachigkeit entworfen.“

Die Sprachen können gesteuert d.h. bewusst und systematisch gelernt oder ungesteuert in der sozialen Umgebung bzw. in der Alltagskommunikation erworben werden.

In Bezug darauf markieren Luttermann et al. (2019, S. 09):

Individuelle Mehrsprachigkeit kennzeichnet, dass ein Mensch sich in mehr als einer Sprache verständigen kann. In einem Individuum treffen- je nach Sozialisation- verschiedene Sprachen oder Sprachvarietäten aufeinander, die im Laufe des Lebens erworben und in unterschiedlichen Handlungskontexten (Alltag, Schule, Beruf) angewandt werden.

Christ betont (1991, S. 25), dass die Beherrschung mehrerer Sprachen durch das Individuum von Vorteil ist und zu vielen kulturellen und intellektuellen Veränderungen führt. Er schreibt folgendes:

[eine Person] erwirbt mit einer zweiten Sprache oder mit weiteren Sprachen nicht nur einen Satz neuer sprachlicher Bezeichnungsmittel, sondern sie bezieht ... ein zweites oder drittes sprachliches Haus, in dem sie sich mehr oder weniger gut zu bewegen lernt, in dem sie unter anderen Mitbewohnern wohnt und aus dem heraus betrachtet die Umwelt und die Welt sich anders darstellen als aus dem in der ersten Sprache bewohnten Haus.

Um die individuelle Mehrsprachigkeit näher zu beschreiben, gehen Lüdís Kriterien (1996, nach Olariu, 2007, S.302) der Frage nach dem Zeitpunkt (Zeit des Erwerbs oder des Erlernens der Sprache), nach der Erwerbsweise (wie wurde die Sprache erworben oder gelernt) und nach dem Ausmaß der Sprachbeherrschung (symmetrisch oder asymmetrisch) nach.

In demselben Kreis werden die acht in Anlehnung an Hamers und Blanc Dimensionen (Tabelle 1) dargelegt. Diese letzten helfen dabei, einen deutlichen Unterschied zwischen den Zweisprachigen zu machen. Es ist wichtig hinzuweisen, dass diese Kriterien auch bei den Mehrsprachigen gültig sein können.

Tabelle 1: Dimensionale Begriffsbestimmung von individueller Mehrsprachigkeit

(1) Kompetenz in beiden Sprachen	-Ausgeglichen -Dominant
(2) Erwerbsalter	-Kindheit a. Gleichzeitig b. nacheinander -Adoleszenz -Erwachsen
(3) Relativer Status der Sprachen	- Additiv -Subtraktiv
(4) Verhältnis der Sprachen zueinander	-Horizontal -Vertikal -Diagonal
(5) Kognitive Organisation der beiden Sprachen	-Koordiniert -Zusammengesetzt
(6) Präsenz beider Sprachgemeinschaften in der Umgebung des Sprechers	- Endogen -Exogen
(7) Gruppenzugehörigkeit und kulturelle Identität des Sprechers	-Bikulturell -Monokulturell in L1 -Monokulturell in L2 -Keiner Kultur zugehörig
(8) Gebrauch der beiden Sprachen	-Produktiv -Rezeptiv oder passiv

Quelle : (Hamers/ Blanc, 1989, zitiert nach Quartapelle et al., 2018, S. 16)

Die erste Dimension beschränkt sich auf die Kompetenz des Sprechers in zwei oder mehreren Sprachen. Wenn der Sprecher über ähnliche Kompetenzen in allen beherrschten Sprachen verfügt, wird das als „symmetrische Mehrsprachigkeit“ genannt. Demgegenüber erklärt die Dominanz einer Sprache „die asymmetrische Mehrsprachigkeit“.

Zur Differenzierung zwischen symmetrischer und asymmetrischer Mehrsprachigkeit bringen Hufeisen und Neuner (1999, S. 20, zitiert nach Bouhalouan, 2014, S. 49) vor: „Vermutlich werden sie Ihre Muttersprache besser als eine Fremdsprache (asymmetrische Zweisprachigkeit), im Gegensatz zu dem Schweizer Kind im Engadin, das gleichermaßen Rätoromanisch wie Schwyzerdütsch beherrscht (symmetrische Zweisprachigkeit).“

Die zweite Dimension berührt das Erwerbsalter d.h. mit welchem Alter sowie in welcher Lebensphase (Kindheit, Adoleszenz oder Erwachsenenalter) erwarb der Mensch die Sprachen. Im Anschluss an die Kindheitsphase werden die Termini „Simultaner und sukzessiver Spracherwerb“ zum Thema eingeführt, mit denen sich schon in dieser Arbeit befasst wurde.

Was das dritte Kriterium anbetrifft, werden die muttersprachlichen Kompetenzen als Pfeiler zur Beherrschung weiterer Sprachen betrachtet. Die Kompetenz in L1 bleibt erhalten und kann weiterentwickelt werden. Mit anderen Worten dienen die vorhandenen Kompetenzen bei der additiven Mehrsprachigkeit der Bereicherung und Erweiterung von den Sprachkompetenzen in der Zielsprache, während bei subtraktiver Mehrsprachigkeit die muttersprachliche Sprachverwendung bzw. Sprachsystem verringert wird d.h. die L1- Fähigkeiten werden vernachlässigt und eine niedrige Position in der Gesellschaft aufgewiesen (Lambert, 1984, nach Wode, 1995, S.42). Also das Individuum wird nicht mehr dazu fähig, die L1 in Kommunikationssituationen zu verwenden, es verliert oft an linguistischen Ausdrucksfähigkeiten in seiner Erstsprache.

Bezüglich des vierten Kriteriums wird die Beziehung zwischen den Sprachen dargestellt. Die horizontale Mehr/ Zweisprachigkeit stellt die Situationen dar, in denen zwei oder mehrere Sprachen die gleiche Stellung im offiziellen, kulturellen und Familienleben ihrer Sprecher gewinnen (Baetens Beardsmore, 1993, nach Quartapelle et al., 2018, S. 17).

Die Beherrschung einer normierten Sprache und einer Sprachvarietät beispielsweise einen Dialekt erklärt die vertikale Beziehung zwischen den Sprachen, wohingegen die Beherrschung einer Standard- oder Nichtstandardsprache gemeinsam mit einer genetisch nicht gebrauchten Standardsprache die diagonale Relation zusammenfasst (Quartapelle et al., 2018, S. 17).

Das fünfte Kriterium befasst sich mit der Mehr/ Zweisprachigkeit aus einer psycholinguistischen Sicht. Dabei wird zwischen zusammengesetztem und koordiniertem Bilingualismus bzw. Multilingualismus unterschieden.

Die zusammengesetzte Mehr/ Zweisprachigkeit beschreibt die Anwesenheit zweier oder mehrerer Sprachen in einem einzelnen mentalen Lexikon, welche zusammen ein kognitives Konzept bilden sowie in sozialer Umgebung nebeneinander verwendet werden (Quartapelle et al., 2018, S. 17).

Mit der zweiten Gattung wird die koordinierte Mehr/ Zweisprachigkeit diskutiert. Es bedeutend zu signalisieren, dass dieser Typ auch die Ebene sowie die Art und Weise der Speicherung von den L1- L2- L_x- Fähigkeiten im menschlichen Gehirn untersucht. Hier geht es um die Existenz verschiedener mentaler Konzepte (ebenda, S. 17), die unabhängig voneinander sind sowie der Konkretisierung aller Wörter des sprachlichen Repertoires des Menschen dienen.

Die sechste Dimension beschäftigt sich mit zwei neuen bzw. tendenziellen Begriffen nämlich endogener und exogener Bilingualismus bzw. Multilingualismus.

Mit der ersten Norm „endogener Bilingualismus bzw. Multilingualismus“ ist der sprachliche Gebrauch in der sozialen Umgebung zur Kommunikation gemeint. Im Gegensatz dazu erklärt die zweite Norm „exogener Bi/Multilingualismus“ die Verwendung von der/ den normierten Sprache(n) in den Institutionen eines Landes (diese Sprache(n) hat kein gesellschaftliches Prestige) (Quartapelle et al., 2018, S.17f.).

Das siebte Kriterium beschäftigt sich mit der Gruppenzugehörigkeit und kultureller Identität von den Mehr/ Zweisprachigen d.h. es untersucht die Mehrsprachigkeit aus einer sozialpsychologischen Sicht, aus diesem Grund werden zunächst der Begriff „Identität“ und die Beziehung zwischen Sprache und Identität verdeutlicht.

Krumm (2020, S. 131) beschreibt den Terminus „Identität“ folgendermaßen:

Identität kann sich auf die einzelne Person beziehen und das bezeichnen, was diese Person zu einer unverwechselbaren macht (personale Identität, Ich-Identität). Zugleich wird der Begriff der Identität auch genutzt, um soziale Gruppen zu charakterisieren (Gruppenidentität). Dabei gilt Sprache als ein zentrales identitätsstiftendes Element, das eine Gruppe erst zur Gruppe macht. Das gilt z. B. für „nationale Identität“, bei der oft vorausgesetzt wird, dass Menschen durch den Gebrauch einer gemeinsamen (der nationalen) Sprache ihre Zugehörigkeit zur Nation dokumentieren.

Daraus kann resultiert werden, dass die Identität als ein Konstrukt angesehen wird. Hierbei kann man zwischen personaler bzw. individueller Identität und Gruppenidentität unterscheiden. Die Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle, sie dient zuerst der Wahrnehmung und Darstellung der eigenen Identität und dann der Identifikation mit einer sozialen Gruppe bzw. einer Gesellschaft, in dem/ der eine einheitliche Sprache zwischen ihren Angehörigen benutzt wird, was zur Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls beiträgt.

Wenn man von der Kommunikation im Rahmen der Identitätsproblematik spricht, ist in erster Linie die verbale Sprache gemeint. Im Anschluss daran soll ausgesagt werden, dass Sprache und Identität eng miteinander verbunden sind, denn jede Sprache ist eine Kultur, jede Kultur² bildet die Identität des Individuums und beides ist von der Sprache bedingt.

Die Sprache reflektiert sowohl die Kultur, die ein dynamischer Prozess ist, dessen Grundlage die menschlichen Erfahrungen bilden, sie verändert sich von einem Land zum anderen und umfasst die Denkweise, Lebensweise, Verhaltensweise, Traditionen und Sprache einer Nation, als auch die Identität ihres Sprechers. Besser gesagt, formen die Kultur und die Sprache neben anderen Faktoren die kulturelle Identität.

In diesem Zusammenhang betont Bouregaa in ihrem Artikel unter dem Titel „*Sprache und kulturelle Identität*“ (o.D.):

Die Wahl einer bestimmten Sprache zu sprechen, bzw. in einer bestimmten Sprachgemeinschaft zu integrieren, spiegelt die Mentalität des Menschen und sein ideologisches Denken wieder, deshalb begrenzt die Zugehörigkeit einer Person zu einer bestimmten Gruppe ihre Identität. Wenn ich zu einer Sprachgemeinschaft zu gehören wähle, dann wähle ich zur Kultur dieser Gemeinschaft zu gehören. Es gibt keine Sprache ohne Kultur wie keine Kultur ohne Sprache. Denn jede Sprachgemeinschaft besitzt damit eine spezifische Wahrnehmung von Lebenswirklichkeit.

Aufgrund der Tatsache, dass die Sprache eine aktive Rolle bei der Identitätsbildung spielt, soll nun die Rolle der Sprachvielfalt bei der Identitätsbildung untersucht werden. Anders ausgedrückt, werden die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf die Identität erforscht.

² „Kultur ist die Weise, in welcher Menschen sich verständigen, ihre Kenntnisse über die Einstellungen zum Leben weitergeben und entwickeln. Kultur ist das Muster der Sinngabe, in dessen Rahmen Menschen ihre Erfahrungen deuten und ihr Handeln lenken“ (Geertz, 1973, o.S.)

In Hinblick darauf treten die Begriffe „freiwillige und nicht-freiwillige Mehrsprachigkeit“ zur Diskussion ein. Die freiwillige Mehrsprachigkeit erklärt die individuelle Sprachwahl, die die Identität des Menschen positiv beeinflusst d.h. die Sprachvielfalt trägt in diesem Fall zur Identitätsbereicherung bei. Im Gegensatz dazu ist die nicht-freiwillige Mehrsprachigkeit negativ beurteilt, weil sie die Identität des Individuums bedroht (Oppenrieder & Thurmair, 2003, S.48f.-52, nach Draganovici, 2012, 127f.).

Im Rahmen der Wechselbeziehung zwischen Mehrsprachigkeit und Identität können sich folgende Szenarien ergeben (Hamers/ Blanc, 1989, nach Quartapelle et al., 2018, S.16):

- Das erste Szenario betrifft die Pluri/ Bikulturalität einer Person, die zwei oder mehrere Sprachen beherrscht und kann sich mit zwei oder mehreren Sprachen identifizieren.
- Anhand von dem zweiten Szenario (monokulturell L1) kann eine zwei/ mehrsprachige Person zwei/ mehrere Sprachen meistern, aber kulturell nur ihrer ersten ursprünglichen Sprachgemeinschaft zugehören.
- Mit dem dritten Szenario wird die Monokulturalität der zweiten Sprachgemeinschaft anvisiert. Anderes ausgedrückt, leugnet der Monokulturell in L2 bzw. L_x oder vernachlässigt seine erste originale Kultur und geht von der Identifikation mit seiner neuen Kultur aus.
- Trotz der Tatsache, dass ein Mehr/ Zweisprachiger zwei oder mehrere Sprachen beherrscht, kann er aber keiner Kultur angehören. Hier stimme ich Hamers und Blanc nicht zu, weil der Mensch schon in einer sozialen Umgebung aufwächst, die Werte, Normen, Traditionen besitzt und in der bestimmte Sprache zwischen ihren Mitgliedern gesprochen wird. Diese Aspekte formen die Kultur und prägen gleichzeitig den Menschen. Besser gesagt der Mensch als Sprach- und Kulturträger gehört immer einer Kultur an. Am Anfang wird er sich mit seiner originalen Kultur identifizieren, dann kann er anderer/n oder mehrerer/n Kultur(en) zugehören und dies hängt davon ab, welche Sprache(n) beherrscht er? In welche Gesellschaft oder Gruppe will er integrieren?

In demselben Kontext machte Norton (2013, S. 04, nach Pappalardo, 2021, o.S.) eine Studie, in der es sich mit dem Erwerb der Sprache des Ankunftslandes von den Migranten befasst wurde. Dadurch wird bestätigt, dass der Erwerb einer neuen Sprache eine neue Organisation der Art und Weise, wie man sich selbst sieht, wie man mit den anderen kommuniziert und wie man mit den Individuen seiner Gesellschaft verhält, entschließt.

Marijana Kresić (2006, S. 225-227f., nach Pappalardo, 2021, o.S.) hebt hervor, dass jedes Individuum eine sprachliche Identität besitzt, die eine Summe von Sprachen und Registern sammelt. Diese Sprachen und Register stehen in einer Wechselbeziehung miteinander und werden je nach der sozialen Rolle des Einzelnen erworben.

In dieser Hinsicht lässt sich sagen, dass das Verhältnis zwischen Mehrsprachigkeit und Identität unterschiedlich von den Forschern und Forscherinnen beurteilt wird. Dabei kann man nicht bestimmen, ob die Mehrsprachigkeit zur Bedrohung oder Bereicherung der Identität führen kann, ohne die Berücksichtigung verschiedener Faktoren.

Der Gebrauch der Sprachen ist das letzte Kriterium, das Hamers und Blanc erforschten. Hierbei wird zwischen der produktiven und rezeptiven Mehr-/Zweisprachigkeit unterschieden. Mit dem Begriff „rezeptiv“ sind die Personen gemeint, die zum Beispiel die Texte gut verstehen, aber mit der Sprache nicht handeln können d.h. sie finden Schwierigkeiten bei der Teilnahme an den kommunikativen Situationen, sie können die Sprache nicht produktiv benutzen.

Letztlich soll gesagt werden, dass die individuelle Mehrsprachigkeit ein sehr problematisches Phänomen ist, das aus mehreren Sichten untersucht sowie von vielen Forschern unterschiedlich interpretiert wird.

- ***Institutionelle Mehrsprachigkeit***

Unter „institutioneller Mehrsprachigkeit“ versteht man Gebrauch mehrerer Sprachen innerhalb der offiziellen Verordnungen. Diese Art der Mehrsprachigkeit scheint legitim in den Ländern, in denen viele Amtssprachen existieren. Dazu referiert Riehl (2009, S. 60):

Institutionelle Mehrsprachigkeit dann gegeben ist, wenn die Verwaltung einer Stadt, eines Bezirks oder eines Landes bzw. die einer Organisation ihre Dienste in mehreren Sprachen anbietet. Das ist z.B. in den territorial mehrsprachigen Staaten der Fall, aber natürlich auch in internationalen Organisationen wie der UNO, dem Europa-Parlament usw.

- ***Gesellschaftliche bzw. territoriale Mehrsprachigkeit***

Der Begriff „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ erklärt die Sprachvielfalt einer ganzen Gesellschaft. Riehl stellt im Rahmen der Erklärung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit (2009, S. 60) fest: „Unter diesem Begriff versteht man etwa eine Konstellation, bei der auf ein und demselben Territorium mehrere Sprachen gesprochen werden ... gibt es in diesen Gebieten meist gemischtsprachige Gruppen, in denen nicht alle Mitglieder die gleiche Sprache als Erstsprache haben.“

Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit nimmt verschiedene Formen, diese werden nach Quartapelle et al. (2018, S. 20) wie folgt verdeutlicht:

- Die Verwendung mehrerer Landessprachen nebeneinander in einer Region oder in einem ganzen Land (die Situation in Belgien).
- Anerkennung und Schutz von Minderheitssprachen als offizielle Sprachen neben der Nationalsprache in einer Region oder in einem ganzen Land.
- Akzeptanz anderer Minderheitssprachen neben der offiziellen Sprache, diese werden aber nicht geschützt (die Situation in den EU-Staaten).
- Die Verwendung einer Sprache als Nationalsprache in einem Territorium (die hat aber einen kolonialistischen Hintergrund). Das ist die erlebte Situation in den afrikanischen Ländern teilweise Algerien, wo das Französische Anwendung als offizielle Sprache in den Institutionen findet.

1.2.3 Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt

In dem Lexikon der Sprachwissenschaft wird der Begriff „Sprachkontakt“ folgendermaßen definiert: „Koexistenz zweier oder mehrerer Sprachen innerhalb einer Sprachgemeinschaft, deren Sprecher diese Sprachen alternativ (situationsspezifisch oder diskursstrategisch) verwenden (Code-Switching).“ (Bußmann, 2008, S.652)

Anhand dieses Zitats kann man nachlesen, dass Sprachkontakt sich auf die parallele Verwendung mehrerer Sprachen von einem Sprecher innerhalb der Gemeinschaft bezieht. Die verwendeten Sprachen haben Einfluss aufeinander, was zu vielen Veränderungen im Rahmen der Sprachnormen beiträgt.

Riehl konstatiert (2009, S.12), dass neben dem Sprachkontakt einen sogenannten Varietätenkontakt existiert, der sich mit der Verwendung mehrerer Sprachvarietäten beschäftigt: „Der Begriff 'Sprachkontakt' ist nicht nur auf Sprachen zu beschränken, sondern auch auf einzelne Varietäten einer Sprache auszudehnen, z.B. einen Dialekt und die überdachende Standardsprache. In diesem Falle ist es besser von 'Varietätenkontakt' zu sprechen“.

Der Sprachkontaktbegriff wird sowohl aus einer soziolinguistischen als auch aus einer psycholinguistischen Sicht erläutert.

Aus der soziolinguistischen Sicht wird die Gemeinschaft bzw. soziale Gruppe als Ort des Sprachkontakts betrachtet, weil die Individuen bzw. die Sprecher in Kontakt innerhalb der multilingualen Gemeinschaft stehen, sie gebrauchen zwei oder mehrere Sprachen zur Kommunikation (Nelde, 1983, nach Riehl, 2009, S.11).

Die verwendeten Sprachen von dem Einzelnen interagieren und beeinflussen sich gegenseitig. In diesem Kontext soll festgestellt werden, dass das menschliche Gehirn als Ort des Sprachkontakts gilt. Dies beschreibt also die psychologische Seite des Sprachkontakts (Weinreich, 1953, nach Riehl, 2009, S.11).

Bechert und Wildgen (1991, S.01f.) verdeutlichen, dass während Zweimehrsprachigkeit auf Merkmalen des Sprechers oder Gemeinschaften, in denen die Sprachen wirksam wahrgenommen werden, basiert, stehen die beteiligten Sprachen im Mittelpunkt des Sprachkontakts.

Das Auseinandertreffen von den Sprachen/ Varietäten hat laut Bechert und Wildgen (1991) viele Wirkungen, die im Folgenden verdeutlicht werden:

- **Code-Wechsel:** Das Zusammentreten zweier oder mehrerer Sprachen bzw. Varietäten in einem Gespräch d.h. Wechsel zwischen den Sprachen oder Sprachvarietäten innerhalb der Diskussion.
- **Sprachmischung:** Struktur einer Sprache in einer anderen gebrauchen. Dies führt zur Entstehung von Interferenzfehlern.
- **Diglossie/ Triglossie:** In der Gesellschaft werden zwei Sprachvarietäten nebeneinander benutzt. Eine hohe Varietät, die in formellen bzw. institutionellen Kontexten gebraucht und eine niedrige Varietät, die nur im Alltag verwendet wird.

Der Sprachkontakt und dessen Ergebnisse sind in diesem Kontext Schwerpunkte der Kontaktlinguistik. Diese wissenschaftliche Disziplin wurde durch Weinreichs Werk „*Languages in Contact*“ (1953) inspiriert und zum ersten Mal von *Centre de Recherche sur le Plurilinguisme (CRP)* in dem internationalen Kongress, der im Jahr 1979 in Brüssel stattfand sowie sich mit dem Sprachkontakt und den Sprachkonflikten beschäftigt, kreiert (Goebl et al., 1996).

Die Kontaktlinguistik wird von Bußmann (2008, S.367) wie folgt zusammengefasst: „Linguistische Teildisziplin, die Ursachen, Ausprägung und Folgen von Sprachkontakt erforscht, sowohl auf individueller Ebene ... als auch auf gesellschaftlicher Ebene ...“. Daraus ergibt sich, dass sie eine wissenschaftliche Disziplin ist, welche die Sprachkontakte, deren Gründe und Ergebnisse in einer Gemeinschaft untersucht. So die Sprachen, die nebeneinander verwendet oder verglichen werden, können mittels der Methoden der Sprachkontaktforschung erforscht werden.

1.3 Sprachvielfalt in Algerien

Algerien ist ein nord-afrikanisches, maghrebinisches Land, das für seine Sprach- und Kulturvielfalt bekannt ist. In diesem Land werden verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten von den Bewohnern im Alltag zur Befriedigung ihrer kommunikativen Bedürfnisse benutzt.

Der algerische Plurilingualismus hat einen historischen Hintergrund und begann bereits vor der Kolonialisierung, also sowohl mit der Begründung des Numidien Königreiches, welche zur Besiedlung verschiedener algerischer Regionen von den Berberischsprachigen bzw. Berbern führt, als auch mit der islamischen Eroberung, die den Islam, Arabisch und islamisch-arabische Kultur lieferte.

Diesbezüglich erwähnt Taleb Ibrahimi (2004):

Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières – du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquée en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord.

In demselben Kontext beschreibt De Haëdo (2004, S.125) die im 16. Jahrhundert verwendeten Sprachen in Algerien besonderes in Algier folgendermaßen:

On parle trois langues à Alger : le turc que pratiquent les osmanlis entre eux et avec leurs renégats; des Maures et aussi beaucoup de captifs chrétiens parlent très bien cette langue par suite de leur fréquentation avec les turcs. La deuxième langue est l'arabe qui est généralement usitée par tous, car non seulement les Maures, mais les turcs, pour peu qu'ils séjournent quelque temps à Alger ... d'un autre côté, les naturels africains, habitant de ces contrées, dont chaque province avait un dialecte distinct, le perdirent par l'introduction de beaucoup de mots arabes, et leur langage devint très différent, au point qu'ils ne s'entendent plus les uns les autres.

Auf derselben Grundlage fügt er hinzu:

de même un pur espagnol, n'en- tend pas un pur italien, ni un français, tellement qu'à quatre lieues d'Alger il y a des Kabyles qui parlent tout autrement que les arabes et les citadins, et ces derniers ne parlent pas non plus comme les arabes, ou comme les Kabyles. La troisième langue en usage à Alger, est la langue franque ainsi appelée par les musulmans non pas qu'en la parlant, ils croient s'exprimer dans la langue d'une nation chrétienne quelconque, mais parce que au moyen d'un jargon usité parmi eux, ils s'entendent avec les chrétiens, la langue franque étant un mélange de divers mots espagnols ou italiens pour la plupart. Il s'y est aussi depuis peu glissé quelques mots portugais, après qu'on eût amené à alger de Tétouan et de Fez, un très grand nombre de gens de cette nation faits prisonniers dans la bataille que perdit le roi de Portugal, don Sébastien.

(De Haëdo, 2004, S.125f.)

Daraus folgt, dass seit dem 16. Jahrhundert viele Sprachen und Dialekte in der Hauptstadt Algier gebraucht wurden, und dies ist u.a. wegen der osmanischen Herrschaft, der Migration und der europäischen Einflüsse.

Schon im Jahr 1832 wurde Algerien von Frankreich besetzt. Ziel des französischen Kolonialismus war nicht nur die Besatzung des Landes und Ausbeutung seines Erbes, aber auch Auslöschung der algerischen Identität in all ihren Elementen, einschließlich Religion und Sprache ebenso die Verbreitung französischer Sprache und Kultur. So wurde Französisch auch in Algerien verwendet.

Heutzutage scheint die algerisch- soziolinguistische Lage kompliziert, denn nach der Unabhängigkeit und der Arabisierungspolitik finden andere Fremdsprachen neben dem Arabischen, dem Berberischen und ihren Varietäten Anwendung, dazu zählt man das Französische als Erstfremdsprache, das Englische als die zweite Fremdsprache, das Spanische, das Italienische und das Deutsche als Tertiärsprachen. Außerdem werden das Türkische und das Russische als Spezialitäten an der Universität gelehrt.

Sebaa (2002) deutet an, dass es um einen Fall der Viersprachigkeit in Algerien geht, indem er erklärt:

L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguïté sociale : arabe conventionnel/ français/ arabe algérien/ tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit, de façon évolutive les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction.

Also Französisch, Arabisch, Berberisch und sogar Algerisch können nebeneinander oder miteinander in einer kommunikativen Situation gebraucht werden.

1.3.1 Die offiziellen Sprachen in Algerien

Das Arabische und das Berberische gelten als die offiziellen Sprachen Algeriens, sie werden also in den Institutionen und Verwaltungen verwendet.

- ***Das Arabische***

Das Arabische gehört zu den semitischen Sprachen. Der Wert des Arabischen spiegelt sich in der Tatsache wider, dass es die Sprache ist, in der der Koran offenbart und der Islam verbreitet wurde. Überdies gilt es als die Staatssprache in allen Ländern der arabischen Welt.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass es drei Formen des Arabischen existiert. Diese sind klassisches Arabisch, modernes Arabisch und der arabische Dialekt. Klassisches Arabisch ist als die geschriebene Sprache des Koran bzw. des Islam verstanden. Es gilt als Spiegel des Islam und des Koran, weil der Koran in einem klassischen Arabisch abgefasst wurde.

Neben dem klassischen Arabischen wird das moderne Arabische -auch Hocharabisch oder Fusha genannt- als die gebrauchte Sprache in den Medien, Politik und von den Eliten definiert. Modernes Arabisch wird auch in den fremden Ländern z.B. in Deutschland als Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet.

Darauf weist Kebir (1993, S.171, zitiert nach Bouhalouan, 2014, S.62) hin:

Das Prestige des Hocharabischen rührt vor allem daher, dass seine Entwicklung in enger Verbindung zur Sprache des Koran stand, die dem Muslim heilig ist. Während weder die Sprache noch der Wortlaut des Neuen Testaments je als direkte Emanation Gottes angesehen wurden, gilt der Koran als wörtliche Offenbarung Allahs an Mohamed.

Bezüglich des arabischen Dialektes, der als die Muttersprache der meisten Bewohner maghrebischer Länder vor allem die Algerier und als ihr Hauptkommunikationsmittel in dem familiären Milieu oder im Alltag gilt, hebt Lachachi (2008, S.77) hervor:

L'arabe algerien ou l'arabe dialectel en general est parlé aujourd'hui par plus de 80% de la population algerienne ... L'arabe dialectel deviens ainsi qu'une langue vehiculaire à l'instant d'autres langues parlées dans les villes nordafricaines avec ses variétés marocaines, tunisiennes et aussi libyennes.

Der verwendete Dialekt in den nordafrikanischen Ländern ist eine Mischung aus mehreren Sprachen u.a. dem Spanischen, dem Französischen, dem Türkischen und dem Hocharabischen und kann von Land zu Land, aber auch von Region zu Region variieren.

Mit anderen Worten hängen die Unterschiede im Züge vom Vokabular, Aussprache von der geografischen Lage ab. Als Beispiel dafür nimmt man das Wort „viel“: In Algerien und Marokko sagt man *بزاف*, in Tunesien sagt man *برشا*, in Libyen sagt man *هلبا* und in Mauretanien sagt man *ياسر*.

Jede algerische Stadt hat auch besondere Aussprachvariante. Der Akzent derjenigen, die im algerischen Westen leben, ist dem der Marokkaner ähnlich, während der Akzent der im Osten lebenden Algerier dem der Tunesier ähnlich ist.

Nach der Unabhängigkeit und durch die Verfassung von 1963 wurde Hocharabisch als die Amtssprache Algeriens anerkannt. In diesem Sinne besagt der fünften Verfassungsartikel von 1963: „L'arabe est la langue nationale et officielle de l'état“ (Cons. 1963 art. 05).

Der algerische Staat bemühte sich um Schulwesen und Behörden zu arabisieren, damit die islamisch-arabische Identität und deren Bestandteile wie: Religion, Kultur und Sprache wiedergewonnen wurden.

In dieser Hinsicht skizziert Taleb Ibrahimi (1997, S. 184):

l'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe est une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même.

Um Status des Arabischen im Bereich der Wissenschaft und der Technologie zu entwickeln, wurde laut des 3. Artikels der 2016- Verfassung einen hohen Rat der arabischen Sprache konstruiert:

... Il est créé auprès du Président de la République, un Haut Conseil de la Langue Arabe. Le Haut Conseil est chargé notamment d'œuvrer à l'épanouissement de la langue arabe et à la généralisation de son utilisation dans les domaines scientifiques et technologiques, ainsi qu'à l'encouragement de la traduction vers l'arabe à cette fin.

(Cons. 2016 Art. 03)

- **Das Berberische**

Das Berberische (auch Tamazight oder Berbersprache genannt) gehört zu den afroasiatischen Sprachen und ist die gesprochene und in *Tifinagh* geschriebene Sprache in Nordafrika.

Obwohl die Berber als die Urbevölkerung Algeriens gelten sowie an der algerischen Revolution teilnahmen, war Tamazight nach der Unabhängigkeit vernachlässigt. In diesem Abschnitt wird der Versuch unternommen, die wichtigsten Etappen der Anerkennung des Berberischen als die zweite offizielle Sprache in Algerien darzustellen.

Zuerst ist es wichtig anzumerken, dass 1990 die Abteilungen des berberischen Sprache und Kultur an der Universität Tizi-Ouzou und ein Jahr später (1991) an der Universität Bejaia gegründet wurden (Aït-Mimoune & Chalah, 2014, 304f.).

Die Integration des Berberischen im Schulsystem war eine Reaktion bzw. Folge des 1994/1995- schulischen Streiks in der Kabylei nämlich „grève du cartable“, was zur Gründung der sogenannten „Haut Commissariat a l’Amazighité“ (HCA) führte.

In dieser Hinsicht führt Abdelhamid (2002, zitiert nach Bouhalouan, 2014, S. 64) ein :

En octobre 1994, le Mouvement culturel Berbère (M. C. B) a lancé «la grève du cartable» et qui consistait à boycotter de la rentrée. Cette grève a eu pour conséquence directe la création du Haut Commissariat à l'Amazighité (H. C. A) qui avait pour but la promotion de la langue amazighe prenant une décision politique importante celle d'introduire dans un premier temps cette langue revendiquée dans le système éducatif. Cette demande était formulée par le slogan: «Tamazight dilakul» (Tamazight à l'école!) ...

In demselben Kontext wurde das Berberische als Teil der nationalen Identität nach der Präsidentenwahl 1995 in der Präambel der algerischen Verfassung von 1996 festgelegt:

Le 1er novembre 1954 aura été un des sommets de son destin, aboutissement d'une longue résistance aux agressions menées contre sa culture, ses valeurs et les composantes fondamentales de son identité que sont l'Islam, l'Arabité et l'*Amazighité*, le 1er novembre aura solidement ancré les luttes présentes dans le passé glorieux de la Nation.

(Cons. 1996)

„Le Printemps Noir“ in 2001 in der Kabylei führte dazu, dass der algerische Präsident „Abdelaziz Bouteflika“ Tamazight als die nationale Sprache Algeriens hinnahm: „Le tamazight est également langue nationale.“ (Cons. 2002. Art. 03bis).

Seit 2016 ist Tamazight als die zweite Landessprache Algeriens gültig. In diesem Zusammenhang wurde in der 2016-Verfassung dargelegt:

Tamazight est également langue nationale et officielle. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Il est créé une Académie algérienne de la langue Amazighe, placée auprès du Président de la République. L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de promotion de Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle. Les modalités d'application de cet article sont fixées par une loi organique.

(Cons 2016. Art 04)

Kabylish, Chaouia, Mozabit, Schelha und Tergui sind die wichtigsten regionalen Sprachvarianten, die in Algerien gesprochen werden.

- **Kabylish** ist Dialekt der Kabylen und wird in Bouira, Boumerdes, Bejaia und Tizi-Ouzou gesprochen.
- **Chaouia** ist die gesprochene Sprachform im Osten Algeriens (Aures) vor allem in Betna und Khenchla.
- **Mzabi** ist die verwendete Sprache von den Einwohnern in Ghardaia und Wadi-Mzab.
- **Schelha** ist der gebrauchte Dialekt in Beni-Snous (Tlemcen), Asla (Naama) und Bousamghon (El-Bayad).
- **Tergui** ist die gesprochene Sprache von denjenigen, die in Sahara leben.

1.3.2 Die Fremdsprachen in Algerien

Die Fremdsprachen trugen eindeutig zur Entwicklung des sprachlichen Repertoires der Algerier bei. Diese Sprachen wurden entweder explizit oder implizit wegen unterschiedlicher Gründe wie Kolonialismus erworben.

In diesem Zusammenhang erfolgt ein Überblick über den Satus des Französischen, des Englischen, des Deutschen, des Spanischen, des Italienischen, des Türkischen und sogar des Russischen in Algerien.

• *Das Französische*

Während des Kolonialismus, der 132 dauerte, war Algerien als eine französische Provinz betrachtet, deswegen galt Französisch als die offizielle Sprache Algeriens, das als Unterrichtssprache anstatt des Arabischen und in den Institutionen gebraucht wurde. Diesbezüglich meint Moatassime (1996, S.284 zitiert nach Pöll, 1998, S.119):

C'est ... en Algérie que la déstructuration culturelle a été la plus féroce et l'impact devastateur. Les écoles autochtones furent éliminées et l'arabe banni, non seulement de la vie officielle, mais aussi de l'éducation où il n'avait plus qu'un statut de langue étrangère (Hervorhebung B.P.). Une dépersonnalisation aussi profonde, ajoutée à la durée coloniale la plus longue et à son statut le plus répressif du Maghreb, pourrait aussi expliquer, tout au moins partiellement, les déboires actuelles.

Grandguillaume formuliert (2004, S. 75) folgendes:

Bref, en 1962, tout le pays fonctionnait en français: enseignement, administration, environnement, secteur économique. Du fait de l'extension de l'enseignement avec l'indépendance, la langue française s'est beaucoup plus implantée en Algérie qu'elle ne l'avait fait durant la colonisation. Toutefois, le gouvernement algérien voulait réaliser la «face culturelle de l'indépendance » en mettant à la place de la langue française la langue arabe, non pas la langue parlée, mais la langue arabe standard issue de l'arabe coranique : ce fut l'objet de la politique linguistique d'arabisation.

Dieses Zitat zeigt, dass nach der Unabhängigkeit das Französische weiterhin als Amtssprache verwendet wurde. Es erwies sich in allen Bereichen als dominant, sodass die Regierung die Arabisierungspolitik anstrebte.

Ferner behielt die französische Sprache trotz der Arabisierungspolitik ihre Position in dem Land bei. Ihre Spuren sind bis heute sichtbar, weil sie sowohl im Alltag als Zweitsprache neben dem Berberischen/ dem Arabischen benutzt als auch im Schulsystem ab der dritten Klasse als Erstfremdsprache unterrichtet wird.

An dieser Stelle formuliert Hamida (2009, S. 121) ihre Gedanken wie folgt:

Französisch, dessen hybrider Status noch bis heute umstritten ist ..., gilt als die Zweitsprache der meisten Algerier und macht somit aus dem Land das zweitgrößte frankophone Land nach Frankreich. In Algerien selbst wird Französisch offiziell eher als die erste Fremdsprache betrachtet.

Zu demselben Punkt signalisiert Saadi (1995, zitiert nach Pöll, 1998, S.120):

... Aujourd'hui, il est enseigné dès le primaire comme langue étrangère dans tout le pays. Il reste la langue de l'enseignement dans la plupart des filières scientifiques, en médecine et en architecture. Ailleurs, il reste très présent par la publication d'ouvrages en français, par l'importation de matériel pédagogique et la formation supérieure à l'étranger.

Das Französische gewinnt also eine besondere Stelle in Algerien und reflektiert die Existenz der französischen Spuren, weil es viele Straßen mit französischen Bezeichnungen wie Saint- Rock in Ain-Temouchent, viele Fernsehkanäle, die Werbungen und Nachrichten auf Französisch ausstrahlen sowie zahlreiche algerische Schriftsteller, die ihre Werke in Französisch schreiben, gibt.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass in dem algerischen Arbeitsmarkt Französisch als eine Voraussetzung bzw. ein Muss angesehen wird, was die Arbeitnehmer dazu führt, sie in den Privatschulen, im französischen Kulturzentrum (CCF) oder online zu lernen.

- ***Das Englische***

Wie bereits erwähnt, nehmen die Fremdsprachen v.a. Englisch eine wichtige Stellung in der algerischen Gesellschaft ein. Das Interesse am Erlernen dieser Sprache ist dank ihres Status in der Welt als Sprache der Wissenschaft und Technik hoch.

Aufgrund der Verbreitung und der intensive Verwendung des Englischen von den Menschen in der Welt, versuchen die Algerier -insbesondere junge Menschen-, Englisch als die zweite Fremdsprache zu lernen.

Um das Fremdsprachenlernen aufzuwerten sowie die französischen Spuren zu vernichten, versuchte die algerische Regierung Englisch als Erstfremdsprache in die Grundschule zu integrieren.

Laut Hamida (2009, S.124) argumentierten die Befürworter der englischen Sprache bzw. Englischverfechter, dass ...

- Englisch eine Weltsprache und die Sprache der Technik und Wissenschaft ist,
- Es keinen kolonialistischen Hintergrund bzw. keine kolonialistische Geschichte hat.

Der Versuch der Eingliederung des Englischen als Erstfremdsprache im Jahr 1993 in das algerische Schulsystem war gescheitert. Hierüber zeigt Hamida (2009, S.126) die Gründe des Misserfolgs dieses Experimentes, die sie in einem Interview mit dem Englischinspektor „Dr. Kamal BEREKSI“ notierte, u.a.:

- Englisch als erste Fremdsprache war nicht für alle Schüler verpflichtend, weil es als ein Wahlfach angeboten wurde.
- Viele Eltern haben Französisch als die erste von ihren Kindern in der Primärschule gelernte Fremdsprache gewählt.
- Entstehung vieler technisch-organisatorischen Probleme wegen der Koexistenz zweier Erstfremdsprachen.
- Die Zusammensetzung spezieller Klassen; die Stundenzahl und der Stundenplan waren auch ein Problem, weil Englisch sowohl in der 4. Klasse als auch in der Mittelschule (8. Klasse) und im Gymnasium (10. Klasse) unterrichtet wurde.
- Es war notwendig, spezielle Lehrwerke für alle Stufen bzw. Niveaus zu konzipieren.
- Mangel an Lehrkräften und Inspektoren des Englischen.

In der gegenwärtigen Zeit wird die englische Sprache sowohl als Hilfssprache zur Kommunikation zwischen den Mitgliedern verschiedener Gemeinschaften als auch als Symbol der Dominanz in der Welt angesehen. Außerdem bietet sie den Menschen viele Gelegenheiten in der Arbeitswelt.

Es muss angedeutet werden, dass die algerische Regierung 2022/2023 begann, Englisch als zweite Fremdsprache in die Primärschule einzugliedern. Weiterhin annoncierte der algerische Minister für Hochschulbildung und wissenschaftliche Forschung „Kamel BEDDARI“, dass ab das Universitätsjahr 2023/2024 Englisch als die Unterrichtssprache an den algerischen Universitäten verwendet werden muss, aus diesem Grund wird eine neue Plattform sowohl den neuen Abiturienten als auch den Universitätslehrern zur Verfügung gestellt, mit der sie Englisch lernen können.

In Algerien wird Englisch als ein Hauptfach mit verschiedenen Spezialisierungen fast an allen algerischen Universitäten angeboten bzw. studiert. Es wird auch von vielen Algeriern wegen ihrer hohen Stelle als Prestige-Sprache in den Privatschulen gelernt.

Die Englischpolitik berührte ebenfalls den Mediensektor, da die algerischen Fernsehkanäle teilweise: *Canal Algerie* begannen, die Nachrichten auf Englisch zu senden.

- ***Die Drittfremdsprachen***

Das algerische Schulsystem wurde von dem französischen System entlehnt, aber wie schon erwähnt, wurde es nach der Unabhängigkeit Algeriens arabisiert. Außerdem hat die algerische Regierung viele Investitionen im Bereich der Schulbildung zur Befriedigung des Arbeitsmarkts im In- und Ausland gemacht.

Mit sechs Jahren besuchen die Kinder die fünfjährige Grundschule (*école primaire*), um die fundamentalen Kenntnisse und Fähigkeiten wie: Das Alphabet, die Konjugation, das Schreiben, Sprechen, Lesen usw. zu erwerben. Danach gehen sie in die Mittelschule, in der sie neue Fächer u.a. Englisch und Physik lernen.

Nach vier Jahren haben die Schüler die Möglichkeit, das Gymnasium zu besuchen, wo sie entweder den Wissenschaft und Technologie- oder Literatur-Zweig auswählen können. Im zweiten Gymnasialjahr können sich diejenigen, die den ersten Zweig ausgewählt haben, auf experimentale Wissenschaft, Mathematik, mathematische Technik oder Betriebswirtschaft je nach ihren Noten und ihrer Wahl spezialisieren. Den Schülern mit einer Literaturwahl steht der Literatur und Philosophie- oder Literatur und Fremdsprachen- Zweig offen. Herüber werden also Deutsch, Spanisch oder Italienisch als Tertiärsprachen ab der zweiten Gymnasialklasse je nach der Schülerwahl gelernt.

In den 60er Jahren waren die Schüler gezwungen, Spanisch als zweite Fremdsprache ab der 9. Klasse neben dem Englischen und dem Deutschen zu lernen. Heutzutage gehört es zum Wahlfachangebot für die Germanisten und Englischstudenten an den algerischen Universitäten.

Darüber hinaus existiert es auch als Hauptfach an den Universitäten von Oran, Tlemcen, Mostaganem, Algier, Laghouat und seit dem Universitätsjahr 2022/2023 an der Universität von Ain-Temouchent. Das LMD-System bietet den Spanisch-Lernern die Möglichkeit, Bachelor (3 Jahre), Master (2 Jahre) oder Doktordiplom (3 Jahre) vorzubereiten.

Die spanische Sprache ist ein Erbe sowohl des spanischen Kolonialismus, der viele Jahre die algerischen Küsten besetzte, als auch der spanischen Migranten, die in Ära des französischen Kolonialismus nach Algerien kamen und besonders in den westlichen Städten u.a. Oran dominierten. Aus diesen Gründen enthält der algerisch-sprachliche Bestand viele spanische Wörter, die man bis heute im Alltag v.a. in der Stadt „Oran“ gebraucht.

Als Beispiele geben wir folgende Wörter und deren Äquivalente auf Deutsch und algerisches Arabisch an:

Tabelle 2: Die gebrauchten spanischen Wörter von den Algeriern

Spanisch	Algerisches Arabisch	Deutsch
La Semana	السيمنة	Die Woche
La Blusa	البلوزة	Die Bluse
La Fiesta	الفيشطة	Das Fest
El Zapato	الصباط	Der Schuh
La Fabrica	الفابريكة	Die Fabrik

Quelle: eigene Bearbeitung

Bezüglich des Status des Deutschen als dritte Fremdsprache in Algerien merkt Hamida (2010, S.94) an, dass Deutsch als Fremdsprache zu lehren oder zu lernen nur als Hinterlassenschaft der französischen Unterrichtstradition angesehen wurde, infolgedessen wurde es nach der Unabhängigkeit in der Deutschabteilung an der Universität Algier vorgeführt. Die wichtigsten Merkmale dieser Periode waren die Existenz des Französischen als die dominante Unterrichtssprache und das Zertifikatsystem.

Um die Qualität der Bildung zu verbessern, erlebte die Hochschulbildung vier Universitätsreformen. Die erste Hochschulreform trat im Jahr 1971 in Kraft und führte zur Ersetzung der französischen Lehrkräfte durch deutsche Lehrkräfte, aus dem zuvor genannten Grund wurde Deutsch als die einzelne Unterrichtssprache anstatt des Französischen und das semestrielle System anstelle des Zertifikatsystems beigestellt (Hami 2018, S.15). Eine vierjährige Bildung d.h. die Verlängerung der Bildungsdauer stellte das wichtigste Kennzeichen der zweiten Universitätsreform dar (ebenda, S.15).

Im Jahr 1997 trat die dritte Reform in Kraft. Die vierjährige Bildung beinhaltet Fächer, die für die zukünftigen Deutschlehrer relevant sind. Als Beispiel nennt man: mündlicher und schriftlicher Ausdruck, Linguistik, Landeskunde, DaF-Didaktik usw. Nach einem dreijährigen Grundstudium können die Studenten entweder „angewandte Sprachen“ oder „Unterricht und Forschung“ auswählen (Hamida, 2010, S.95f.).

Im Jahr 2006 wurde die vierte Hochschulreform „das LMD- System“ wirksam:

L bedeutet **Licence (Bachelor)** und dauert 3 Jahre

M bedeutet **Master** und dauert 2 Jahre

D bedeutet **Doktoratstudium** und dauert 3 Jahre

Bovor die Lerner sich im Masterstudiengang auf Sprachwissenschaft, Fremdsprachendidaktik oder Literatur spezialisieren (Zum Beispiel an der Oraner Universität existiert nur Fremdsprachendidaktik als eine einzige Spezialität. Im Gegensatz dazu, haben die Masterkandidaten in der Deutschabteilung der Universität Algier 2 die Möglichkeit, ihre Masterarbeiten entweder im Bereich der Sprachwissenschaft und Didaktik oder der Literatur anzufertigen), sind sie gezwungen, im Laufe des Licence-Studiengangs ein Grundstudium bzw. Tronc- Commun zu sichern.

Dank des LMD-Systems sind die Germanistikstudenten in der Lage, sich nach dem mittleren akademischen Grad (Masterstudium) für den Dokortitel bzw. Doktorgrad zu bewerben. Dabei sind die Kandidaten in drei Kategorien je nach dem erwünschten Bereich (Fall der Universität Algier 2) aufgegliedert: Die Kategorie, die den Bereich der DaF-Didaktik auswählt, die Kategorie, die sich für die Domäne der Sprachwissenschaft und Diskursanalyse interessiert und die Kategorie, die die Domäne der Literatur und des interkulturellen Diskurses auswählt.

Germanistik als Hauptfach existiert an den Universitäten von Algier, Oran, Sidi-belabess, Tiaret und letztlich an der Universität von Skikda. Ferner wird Italienisch ab dem 2. Gymnasialjahr (Zweig der Literatur und Fremdsprachen) als dritte Fremdsprache gelehrt und als Hauptfach an den algerischen Universitäten (Algier, Blida und Annaba) angeboten.

Diese Tertiärsprachen werden auch systematisch in den Privatschulen neben Chinesisch, Russisch, Türkisch usw. gelernt, um das eigene sprachliche Repertoire zu bereichern oder die Jobchancen zu erweitern. In demselben Kontext soll betont werden, dass Russisch und Türkisch als Hauptfächer an den algerischen Universitäten angeboten werden. Russisch wird an den Universitäten von Oran und Algier studiert, während Türkisch in Algier und Constantine gelehrt wird.

1.3.3 Diglossie und Sprachwechsel in Algerien

Die soziolinguistische Situation Algeriens ist durch die Diglossie gekennzeichnet, die als ein sehr erforschtes Phänomen in der Mehrsprachigkeitsforschung sowie als eine Folge des französischen Kolonialismus und der Arabisierungspolitik gilt.

In Bezug auf die Entstehung der Diglossie in Algerien beleuchtet Benmayouf (2002, S.76):

En Algérie, la diglossie est apparue en 1962, à l'indépendance, avec la politique d'arabisation et l'adoption de l'arabe classique comme langue nationale et officielle. Il s'agit d'une situation de coexistence de deux variétés de la même langue, en l'occurrence l'arabe: une variété classique et une variété dialectale qui n'ont pas le même statut, qui sont employées dans des espaces différents, dans des situations de communication différentes et qui suscitent des sentiments, des attitudes et des représentations différentes.

In derselben Situation signalisiert Lachachi (2008, S. 78):

On note finalement l'existence de trois langues en compétition : L'arabe standard, l'arabe algérien et le français. Par rapport à ces trois langues nous obtenons plusieurs situations de bilinguisme voir de diglossie : arabe classique /arabe algérien-diglossie interlinguale, arabe classique/ français-diglossie interlinguale, français/arabe algérien- diglossie interlinguale, arabe classique/ français-bilinguisme français, français/ arabe algérien-bilinguisme arabe.

In Algerien wird Hocharabisch –normierte Sprache- in formellen Kontexten v.a. in den Institutionen verwendet, während algerisches Arabisch, Berberisch oder eine Mischung aus diesen Sprachformen und Französisch im Alltag gebraucht wird. Die verwendete Sprachform in den informellen Kontexten scheint leichter als die in den formellen Kontexten gebrauchte Sprache.

Zwei/-mehrsprachige Algerier sind in der Lage, zwischen zwei oder mehreren Sprachen in einer kommunikativen Situation zu mischen bzw. zu wechseln, was man „Sprachwechsel“ oder „Code-Switching“ nennt. Sie kombinieren Französisch und Algerisch, Französisch und Berberisch oder Hocharabisch und Französisch (besonderes in den Medien).

Heute wechseln die Jugendlichen auch zwischen Englisch und Algerisch, um ihre kommunikativen Bedürfnisse zu erreichen sowie um ihre Kompetenz in der englischen Sprache zu zeigen.

In diesem Kontext deuten Queffélec et al. (2002, S.112, zitiert nach Sadi, 2018, S. 52) an :

La société algérienne étant plurilingue, ce contact des langues se traduit par des comportements langagiers très particuliers mais tout à fait naturels pour ce type de société. Les idiomes s’interpénètrent au gré des relations sociales, des stratégies discursives des locuteurs et de leurs compétences linguistiques et surtout en fonction du caractère formel et/ou informel de la situation de communication. Cette interpénétration s’accompagne d’une instabilité dans l’utilisation des codes linguistiques en présence, instabilité marquée essentiellement par la coexistence de différents idiomes dans une même séquence : les locuteurs passent très souvent d’une langue aux autres, mettant en contact dans la linéarité du discours les vernaculaires usités – l’arabe algérien et/ou les variétés du berbère et les langues académiques – l’arabe standard/l’arabe classique et le français.

Früher war der Sprachwechsel negativ beurteilt, weil er Mangel an Wortschatz in einer der gebrauchten Sprachen reflektierte, aber heute spiegelt er die Beherrschung mehrerer (Fremd) Sprachen durch das Individuum wider d.h. die höhere linguistische und kognitive Kompetenz des Individuums.

Fazit

In dem ersten Kapitel wurden einige theoretische Grundlagen zur Mehrsprachigkeit als eine soziale Erscheinung determiniert.

Die wichtigsten Punkte dieses Kapitels können im Folgenden resümiert werden:

- Die Sprache und deren Erscheinungsformen sind ein Kommunikations- und Verständigungsmittel zwischen den Menschen.
- Die Spracherwerbsprozesse (Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache bzw. Tertiärsprache) weisen Unterschiede auf d.h. sie erfordern unterschiedliche Faktoren und Komponenten.
- Wenn das Individuum mehr als eine Sprache beherrscht, wird es als ein plurilingualer Sprachverwender bezeichnet, während die Existenz mehrerer Sprachen in einer ganzen Gemeinschaft als Multilingualismus bzw. Vielsprachigkeit verstanden wird.
- Die Sprachen, die entweder im Familienmilieu oder institutionell erworben werden, bilden das plurilinguale Repertoire des Individuums und stehen miteinander in Kontakt, was zur Entstehung von vielen soziolinguistischen Phänomenen teilweise: Sprachwechsel und Diglossie beiträgt.
- Algerien ist ein multilinguales und multikulturelles Land, in dem Hocharabisch und Tamazight als Amtssprachen und Französisch als Zweitsprache der meisten Algerier gelten. Darüber hinaus wird es auch als die Erstfremdsprache und Englisch als Zweitfremdsprache in dem algerischen Schulsystem unterrichtet. Spanisch, Italienisch und Deutsch werden als dritte Fremdsprachen im algerischen Schulsystem gelehrt und als Hauptfächer an den algerischen Universitäten angeboten.

Darauffolgend kann bestätigt werden, dass die algerischen DaFler schon über plurilinguale Kompetenz verfügen, auf die sie beim Tertiärsprachlernprozess Bezug nehmen könnten d.h. beim Erlernen des Deutschen als L4 an den algerischen Bildungsinstitutionen implementieren die Lerner ihre Mehrsprachigkeit.

2. Mehrsprachigkeit als didaktisches Konzept im FSU

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Mehrsprachigkeit aus einer didaktischen Sicht. Dabei werden die Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Ansätze erörtert. Weiterhin werden die mehrsprachigkeitsdidaktischen Strategien, Einfluss der vorhandenen Sprachen bzw. L1 und der Fremdsprachen sowie die geförderten Kompetenzen durch Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht ans Licht gebracht.

2.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Es liegt auf der Hand, dass die Globalisierung und die neuen Entwicklungen verschiedene Lebensbereiche v.a. den Bildungsbereich beeinflussen. Außerdem ist die Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren als Trend und Normalität geworden sowie die Nachfrage nach der Förderung einer plurilingualen Kompetenz und deren Integration in das Erlernen neuer Fremdsprache(n) ist stark zugenommen. Aufgrund dieser Tatsache wurde ein neues didaktisches Konzept zum Umgang mit den sprachlichen Vorkenntnissen und Vorerfahrungen der Lernenden im Sprachunterricht nämlich „mehrsprachiges Lernen“ entwickelt.

Das mehrsprachige Lernen und Lehren ist eine Unterrichtsform, die sich auf die vorhandene Sprachvielfalt der Lernenden und deren vorteilhafte Eingliederung in den Sprachunterricht bezieht.

Im mehrsprachigen Unterricht verwendet man also nicht nur die gewöhnliche Unterrichtssprache zur Vermittlung des Lernstoffes, sondern auch die Muttersprache und die vorherigen Fremdsprachen als Hilfsmittel bzw. Arbeitssprachen unter Berücksichtigung verschiedener mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze.

Besser ausgedrückt, wird die Sprachvielfalt der Lernenden in den Bildungskontexten dank der Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren Ansätze bewusst und systematisch wahrgenommen.

2.1.1 Geschichte der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der Begriff „Mehrsprachigkeitsdidaktik³“ wurde zum ersten Mal von Wandruszka (1979, nach Meißner, 2019, S.48f.) als Bezeichnung für kontrastives Lernen von Sprachen, das reflexive Vergleichen sprachlicher Strukturen und Sprachaufmerksamkeit verwendet. Sein Stern ist aber durch die Globalisierung und den Platz, den die Mehrsprachigkeit als Bildungsziel in Europa gewonnen hat, immer mehr aufgegangen.

An dieser Stelle zeigt Meißner (2010, S. 143f.) in seinem Beitrag unter dem Titel *„Gibt es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik ante litteram? Ein historisches Aperçu“* folgendes auf:

An zahlreichen historischen Referenzen konnte die Existenz einer Didaktik der Mehrsprachigkeit ante litteram im eingangs beschriebenen Sinne nachgewiesen werden. Wie jede Methodik war diese von den Bedingungen der jeweiligen Zeit geprägt. Hierzu zählte auch der Entwicklungsstand der Bezugswissenschaften. Den zahlreichen Autoren von Mehrsprachenglossaren und auf Sprachenvergleich beruhenden Lehrwerken ging es immer darum, das plurilinguale Vorwissen der Lerner für den Erwerb weiterer Sprachen zu nutzen. Da die Autoren selbst Sprachkundige waren, verwerteten sie ihre eigenen Erfahrungen – Sprachen- und Sprachlernbewusstheit – für die entwickelten Materialien. Nicht zuletzt zeigen die Ergebnisse aber auch die hier offen gebliebenen Fragen. Dies signalisiert, dass die historische Sprachlehre auch unter solchen Gesichtspunkten neu zu beleuchten ist, die erst die heutige Didaktik der Mehrsprachigkeit entwickelt hat.

Im Jahr 1995 wurde die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der EU-Bürger in dem *„Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“* der Europäischen Union proklamiert (Bär, 2009, nach Vierbücher, 2010, S.18).

³ Im Folgenden MSD genannt.

Das Europäische Portfolio zur Dokumentation und Evaluation der Sprachentwicklung- und Kompetenz der EU-Bürger v.a. der Migranten in allen Niveaus wurde 1998 vom Europarat entwickelt (Blümel-de Vries, 2004, nach Vierbücher, 2010, S.18).

Nach dem Entwurf des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen entschieden die Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union im Jahr 2002, dass jeder EU-Bürger neben seiner Erstsprache mindestens zwei andere moderne Fremdsprachen meistern sollte. Zu diesen Sprachen gehört in erster Linie Englisch als Weltsprache und in zweiter Linie andere Fremdsprachen (Vierbücher, 2010, S.18).

Im Jahr 2005 bewies die neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit der Europäischen Kommission die Notwendigkeit des Vorhandenseins und der Förderung unterschiedlicher Mehrsprachigkeitstypen (Bär 2009; Dorner 2008, nach Vierbücher, 2010, S.19).

Ausgehend davon lässt sich aussagen, dass die Mehrsprachigkeit als soziales Phänomen und deren Didaktik ab 1995 eine führende Stelle in der Fremdsprachenlehr- und lernforschung einnahm, obwohl sie seit den vergangenen Jahren existierte (Vierbücher, 2010, S.19).

Im Jahr 1971 nahm der Lehrer Fritz Abel den Versuch, die rezeptiven Spanischkenntnisse mittels der Vorkenntnisse in dem Französischen zu erklären (Meißner, 2002, nach Vierbücher, 2010, S.19).

In demselben Kontext wurde im Jahr 1975 ein ähnlicher Ansatz für Französisch und Spanisch (nahverwandbare Sprachen) nämlich „*didactique des langues proches*“ von Louise Dabène in Frankreich entworfen (Meißner, 2002, S.10, nach Vierbücher, 2010, S.19).

Die Homburger Empfehlungen entwickelten im Jahr 1980 das Modell der sprachenteiligen Gesellschaft in Deutschland und Europa, um die Mehrsprachigkeit in dem Schulkontext zu fordern (Vierbücher, 2010, S.19).

Im Jahr 1989 wurde die Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen publiziert, die das Erlernen zweier oder mehrerer lebender Fremdsprachen favorisiert (Vielbücher, 2010, S.19).

1992 wurde sowohl ein Ansatz für den gleichzeitigen Erwerb unterschiedlicher romanischer Fremdsprachen mithilfe von dem Projekt Eurom4 als auch das Projekt GALETA⁴ von Louise Dabène entwickelt (Vielbücher, 2010, S.20) und im Jahr 1998 wurde die Forschergruppe EuroCom⁵ zum Erwerb rezeptiver Sprachkompetenzen im Rahmen einer europäischen Sprachfamilie aufgebaut (Meißner, 2002, nach Vierbücher, 2010, S.20).

In demselben Kontext soll festgelegt werden, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den deutschsprachigen und französischsprachigen Ländern unterschiedlich untersucht wurde.

So die Mehrsprachigkeitsdidaktik erlangte seit 1995 (nach der Umsetzung der einzelnen Ansätze von Meissner (1993) in den Umrissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Nachfrage der Kulturministerkonferenz (1993) nach der Berücksichtigung der rezeptiven Kenntnisse in den vorhandenen Fremdsprachen) eine herausragende Stellung und setzte sich einem additiv-linearen Sprachunterricht wider, in dem die verschiedenen Sprachen nacheinander und isoliert unterrichtet werden. Hierbei sind Forderungen nach einem allgemeinen Sprachunterricht zu hören, um Sprachen vernetzt zu lernen (Meißner 2005; Nieweler 2001b; Vences 2006, nach Vielbücher, 2010, S.20).

⁴ Computerkurs zum Erlernen romischer Sprachen auf Grundlage von Interkomprehension.

⁵ Wird im Rahmen der Pluralen Ansätze tief erklärt.

2.1.2 Definition des Begriffs "Mehrsprachigkeitsdidaktik"

Die MSD widmet der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden besondere Aufmerksamkeit, sie bezieht sich auf das vernetzte Lernen der Sprachen und die Förderung der plurilingualen Kompetenz bei den Lernenden. Es werden also Brücken zwischen den Sprachen hergestellt, um die Zielsprache effektiv zu lernen.

In diesem Sinne erwähnt Meißner (2019, S.47):

Mehrsprachigkeitsdidaktik (didactique du plurilinguisme, crosslinguistic didactics) bezeichnet ein Konzept, das in unterschiedlichen politischen und nationalen Kontexten und Fächern des Sprachunterrichts in jeweils anderer Färbung benutzt wird. Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist neben der Förderung von Mehrsprachigkeit die von Sprachlern- und interkultureller Kompetenz auf der Grundlage einer vielfachen Vernetzung von lernerseitig bereits vorhandenen mit noch zu erwerbenden lingualen oder sprachlernbezogenen Ressourcen. Hierzu notwendige plurilinguale und didaktische Transfereffekte greifen sowohl proaktiv auf neue Zielsprachen zu als auch retroaktiv...

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird nach Neuner (2009, S. 02) als eine Optimierung der kommunikativen Didaktik, die in den multilingualen Ländern entwickelt wurde, definiert:

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ... ist keine neue „Lehrmethode“ des Fremdsprachenlehrens und -erlernens, sondern sie versteht sich als eine Weiterentwicklung und Profilierung des mittlerweile weltweit etablierten Kommunikativen Ansatzes. MSD entwickelt sich in vielsprachigen (multilingualen) Gemeinschaften (Welt; Europa; einzelne Länder wie z.B. Canada, Schweiz, Deutschland) als didaktisches Konzept des individuellen (plurilingualen) Erlernens von Sprachen im Rahmen des gesteuerten, institutionellen Lehrens.

Laut Hu (2010, S.215) wird unter dem Terminus „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ eine Form der Fremdsprachenvermittlung verstanden, „bei der nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache angestrebt wird, sondern die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird.“

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist in diesem Sinne eine Lernform, bei der die erworbenen Sprachen, die das gesamte sprachliche Repertoire des Lernenden bilden, in dem Lernprozess der neuen Fremdsprache explizit berücksichtigt. Sie werden also miteinander verwendet und in Bezug aufeinander gelernt und gelehrt.

Anders ausgedrückt, trägt die Didaktik der Mehrsprachigkeit dazu bei, die bereits erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen in die neue Zielsprache zu transferieren sowie die Sprachen und Kulturen zu vergleichen.

Das deklarative Wissen (Wortschatz, Grammatik usw.) und das prozedurale Wissen (die Fertigkeiten) sind die Kernelemente der MSD. Es ist ebenso wichtig zu signalisieren, dass die beiden Elemente in einer Wechselbeziehung stehen. So beim Erlernen irgendwelcher Sprache sind die Lernenden verpflichtet, sich zuerst deklaratives Wissen anzueignen und dann ihr prozedurales Wissen durch Üben zu entfalten. Dekanić (2017, S.08) vertritt die Ansicht, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik von Meißner als ein typologisches Konzept für die romanischen Sprachen konzipiert wurde. Dabei wurde bekräftigt, dass die bewusste Berücksichtigung der Ähnlichkeiten in den verschiedenen Sprachen die simultane Aneignung mehrerer Sprachen im rezeptiven Bereich ermöglicht. Besser gesagt, wenn der Lernende die ähnlichen sprachlichen Strukturen in den verschiedenen Sprachen bewusst wahrnimmt, wird er in der Lage, mittels dieser Ähnlichkeiten neue Sprachen zu lernen. Also die Lernenden, die bereits eine oder zwei romanische Sprache(n) meistern, haben die Fähigkeit, eine weitere romanische Sprache leichter zu lernen.

Laut Meißner (2010, S.133) bilden folgende Merkmale Kern der Mehrsprachigkeitsdidaktik:

1. Mehr als eine einzelne Sprache in den Blick nehmen; gemeint ist die Orientierung an Mehrsprachigkeit in Verbindung mit einer pädagogischen Absicht bei gleichzeitiger Berücksichtigung einer und/oder mehrerer Ausgangssprachen.
2. Der Wunsch, lernökonomische Effekte dadurch zu erzielen, dass Sprachen nebeneinander gehalten und miteinander verglichen werden. Der komparatistische Aspekt schließt immer das schon vorhandene Wissen, das dem Lerner die ihm schon bekannten Sprachen und die Erfahrung mit Sprachen liefern, ein.
3. Der deutliche Wunsch nach einer Methodik, die synergetische Effekte zu Gunsten des Mehrsprachenerwerbs erleichtert. Im Kern dieses Gedankens begegnen inhaltlich die Begriffe von Inferenz und Transfer bzw. das von ihnen Bezeichnete.
4. Die Sensibilität für eine Optimierung des Sprachenlernens.

So daraus lässt sich ableiten, dass die simultane Beachtung einer oder mehrerer Ausgangssprachen, Sprachvergleich, Interferenz und Transfer als Kernbegriffe und die Sensibilität für eine Optimierung des Sprachenlernens bei der MSD im Mittelpunkt stehen.

Meißner (2004, S.07, nach Bredthauer, 2018, S. 276) geht davon aus, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik in allen Sprachunterrichten (Herkunftssprachunterricht/ Zweitsprachunterricht oder Fremdsprachunterricht) anwesend sein kann d.h. sie begleitet und ergänzt die Sprachdidaktik.

Neuner (2003a, S.14) spricht im Rahmen der Entwicklung einer lernerorientierten Fremdsprachendidaktik von wichtigen Aspekten, diese sind: Sprachbesitz und Sprachenkenntnisse, Sprachbedürfnisse, Sprachlernerfahrungen und Sprachprofile.

▪ *Sprachbesitz und Sprachenkenntnisse.*

Damit sind die Vorerfahrungen und die Vorkenntnisse der Lernenden, die sie beim Fremdsprachenlernen mitbringen und deren Rolle, gemeint. An dieser Stelle sind nach Königs (2000, nach Neuner, 2003a, S.15) drei Typen von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich zu differenzieren:

Der erste Typ ist „retrospektive Mehrsprachigkeit“. Damit ist gemeint, dass der Lernende bereits Kenntnisse in der unterrichteten L2 oder L_x besitzt d.h. er berücksichtigt seinen Sprachbestand im Unterricht, was ihn dazu befähigt, eine Fähigkeitsvorsprung in dieser Sprache im Vergleich zu den anderen Lernenden zu verschaffen.

Der zweite Typ nämlich „retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit“ erklärt, dass der Lernende seine Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbringt, dies reflektiert seine Sprachenkenntnisse im Vergleich zu den anderen Lernenden, aber keine seiner vorherigen Sprachen wird im Unterricht verwendet bzw. gelernt. In diesem Fall bietet das Erlernen einer L3 oder L_x dem Lernenden die Möglichkeit, seine Mehrsprachigkeit zu entfalten.

Der letzte Typ der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext ist „prospektive Mehrsprachigkeit“. Er wird gebraucht, wenn es um einen monolingualen Fremdsprachenlernenden (Der Lernende einer Erstfremdsprache kann als Beispiel genommen werden), der seine Mehrsprachigkeit systematisch und gesteuert im Fremdsprachenunterricht erweitert, geht.

In Anschluss daran soll beleuchtet werden, dass die algerischen DaF-Lernenden mehrsprachig sind und in diesem Fall wird also von einer retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit gesprochen d.h. sie nutzen zum Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache ihre bisherigen Sprachen und gleichzeitig erweitern ihre Mehrsprachigkeit.

- *Sprachbedürfnisse*

Hier geht es um die pragmatischen Vorstellungen, die die Lernenden hinsichtlich der Verwendungsmöglichkeiten der gelernten Fremdsprache besitzen. Es ist erheblich anzumerken, dass diese Erfordernisse sich je nach Person und Lernkontext ändern.

- *Sprachlernerfahrungen.*

Diesseits stehen die aufbewahrten Lernerfahrungen, deren Bewusstmachung und Vermittlung neuer Lernerfahrungen für ein effizienteres Fremdsprachenlernen im Mittelpunkt. Also die Verbindung und die Weiterentwicklung der Vorlernerfahrung.

- *Sprachprofile*

Sprachprofile befassen sich mit den realisierten Zielen durch den Fremdsprachenunterricht und der Möglichkeit ihrer Gültigkeit für alle gelehrtten Fremdsprachen sowie für alle Lernenden d.h. ob diese Ziele in irgendwelcher gelehrtten Fremdsprache und von jedem Lernenden gleich erreicht werden sollen.

Hierbei ist Neuner (2003a, S.18) folgender Meinung:

Aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts grundlegend. Es kann im Schulbereich nicht darum gehen, möglichst viele Sprachen nach diesem Idealbild zu lehren und in den einzelnen Sprachen möglichst viel Sprachwissen und -können zu akkumulieren. Sinnvoller ist es, die Grundlagen für das Fremdsprachenlernen so zu gestalten, dass ... in den einzelnen Sprachen Profile entwickelt werden, die den jeweiligen kommunikativen – pragmatischen, (inter)kulturellen, etc. – Bedürfnissen der Sprachverwendung der Lernenden entsprechen und die ggf. später – nach dem Ende der Schulzeit – bei Bedarf weiter entfaltet werden können.

2.1.3 Zielsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bezüglich des Ziels der Mehrsprachigkeitsdidaktik verweisen Meissner und Reinfried (1998, S. 16) darauf: „Die Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt zentral auf die Förderung einer entsprechenden Sensibilisierung im Sinne eines Zwischen-Sprachen-Lernens. Deshalb verarbeitet sie regelmäßig Ansätze zur Ausbildung von Sprachen- und Kulturenbewusstheit.“

Das untersuchte Konzept umfasst laut Meissner und Reinfried (1998, S. 20) folgende Elemente:

- Verarbeitung des mentalen Lernbegriffs, indem der Terminus „Interferenz“ im Mittelpunkt liegt.
- Verbindung von den Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsaspekten.
- Eingliederung der vorhandenen Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen in den neuen Sprachlernprozess
- Verkettung und Berücksichtigung der Sprachen.
- Zu den Organisationsprinzipien der Lernszenarien und der Arbeit von Texten gehören Öffnung und Mehrperspektivität.
- Zusammentreffen von den Sprachen.
- Die Erkenntnisse der Lernaltersforschung als Grundlage für die pädagogische Bewertung der Fehler (Confais & Vogel, 1998, nach Meissner & Reinfried, 1998, S. 20).

Laut Bredthauer (2018, S. 276) stehen die mehrsprachigen Ressourcen des Lernenden in Kontakt und werden als Quelle zum Erlernen anderer Fremdsprache(n) gebraucht, was der Entwicklung von einer integrativen mehrsprachigen Sprachkompetenz dient und die Ökonomisierung des Sprachenlernens erreicht.

Zusammenfassend bestehen die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik darin, Sprachkenntnisse und Strategien gezielt zu transferieren, die plurilinguale Kompetenz der Lernenden weiterzuentwickeln und interkulturelles Lernen einzugliedern.

2.2 Ansätze, Strategien und Perspektiven der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Zur Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzepts im Sprachunterricht wurden vielfältige Ansätze und Strategien entwickelt, die zur Förderung wichtiger Kompetenzen beitragen.

2.2.1 Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik

In Frankreich und Deutschland existiert eine Reihe von diversen Fachtermini, die als Hindernis für die Weiterentwicklung der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* bzw. *Didactique du plurilinguisme* angesehen werden (Candelier & Schröder-Sura, 2016, S.33).

Im Folgenden werden die empfohlenen Ansätze sowohl von Hufeisen (2011) als auch von dem Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen dargestellt.

Die Tertiärsprachendidaktik, rezeptive Mehrsprachigkeit und integriertes Sach-Fachlernen bilden die wichtigsten Paradigmen Hufeisens Gesamtsprachencurriculum, das einen planerischen Rahmen schöpft, in dem die Unterrichtsakteure ihre Sprache(n) zur Kommunikation und zur Arbeit in den Fächern benutzen d.h. diejenigen, die dieselbe Sprache beherrschen, können miteinander kommunizieren und mit denjenigen, die andere Sprache(n) meistern bzw. mit den Lehrkräften der Sachfächer, auch handeln (Hufeisen, 2011, S.265).

Dieses Konzept kann nur in die Länder, in denen das Erlernen zweiter oder weiterer Fremdsprache(n) wegen verschiedener Faktoren wie Mangel an ausgebildeten Lehrkräften behindert wird oder in denen das Erlernen weiterer Fremdsprache(n) vorgesehen und stundenplantechnisch realisierbar ist, implementiert, um die schulische Mehrsprachigkeit aller Lernenden bzw. Monolinguale, Bilinguale oder Mehrsprachige zu fördern (Hufeisen, 2011, S.266).

Die Ziele eines Gesamtsprachencurriculums können laut Hufeisen (2011, S.266f.) in folgenden Punkten resümiert werden:

- Berücksichtigung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden, die sie schon institutionell gefördert haben und in den institutionellen Lernprozess einer anderen Fremdsprache integrieren.
- Förderung der geplanten schulischen Mehrsprachigkeit.
- Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Mehrsprachigkeit, das multiple Sprachenlernen, die Mehrsprachigkeitsdidaktik und das Sprachenlernen.
- Die systematische und sprachübergreifende Förderung der Sprach(en)bewusstheit
- Die Förderung der Sprach(en)lernbewusstheit.
- Die systematische und sprachübergreifende Förderung und Anwendung der (Fremd)Sprachenlernstrategien.
- Die Integration und das Veranschaulichen der Interkulturalität in alle Fächer.
- Exploitation von den Synergien des Mehrsprachenlernens.
- Die Vereinfachung des Fremdsprachenlernens- und lehrens.
- Die explizite und systematische Eingliederung der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in alle Unterrichtsfächer.

In dieser Forschungsarbeit wird das Augenmerk auf drei Paradigmen des Gesamtsprachencurriculums gerichtet, weil das Vierte nämlich „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ den Kernstück dieser Untersuchung bildet sowie je nachdem, was in der bibliografischen Forschung erreicht wurde, umfasst er alle Ansätze, die im Folgenden erörtert werden.

Es ist wichtig zu notieren, dass diese Ansätze (Tertiärsprachendidaktik, rezeptive Mehrsprachigkeit und integriertes Sachfach- und Sprachenlernen) die sprachlichen Ressourcen der Lernenden systematisch und bewusst in den Sprachunterricht integrieren.

- **Die Tertiärsprachendidaktik**

Der erste mehrsprachigkeitsdidaktische Ansatz in dem deutschsprachigen Raum ist die Tertiärsprachendidaktik (TSD), die von dem Europäischen Fremdsprachenzentrum im Rahmen des Projekts DaFnE⁶ zur Entwicklung der Lehr- und Lernmaterialien für diejenigen, die Deutsch nach Englisch lernen, in Graz entstand (Hufeisen, 2011, S. 268). In diesem Kontext referiert Neuner (2009, S.07):

Weltweit hat sich das Englische als erste Fremdsprache auch im Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens durchgesetzt. Das Deutsche wird heute – mit wenigen Ausnahmen im Schulbereich als Folgefremdsprache ... angeboten. Man kann deshalb davon ausgehen, dass die Schüler, wenn sie in der Schule (oder an der Universität) Deutsch zu lernen beginnen, schon mehrere Jahre lang mindestens eine Fremdsprache (in der Regel Englisch) gelernt haben deshalb ‚sensibel für Sprachen‘ sind und mit Lerntechniken und –strategien des Fremdsprachenlernens vertraut sind. Daran knüpft die TSD an.

So der Deutschlernprozess beginnt nicht vom Anfang an, sondern es werden Synergien genutzt d.h. die existierenden Kenntnisse der Lernenden (Vorerfahrungen und Lernstrategien) in den vorhandenen (Fremd)Sprachen v.a. Englisch bilden dabei die Grundlage (Hufeisen & Neuner, 2005, nach Hufeisen, 2011, S.268f.).

Dieser Ansatz zum Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache besagt, dass „[d]er L3- bis L_n-Unterricht ... keine phasenverschobene Kopie des L2-Unterrichts sein [darf – AΛB]; er muss die dort gemachten Lernerfahrungen konsequent nutzen.“ (Bär, 2004, S. 163, zitiert nach Łyp-Bielecka, 2016, S. 181)

Daraus kann also abgelesen werden, dass das L3 oder L_x-Lernen sich immer auf die vorherigen (Fremd)sprachen und Lernerfahrungen der Lernenden bezieht. Ferner trägt die Einbeziehung der Sprachen dazu bei, eine Kommunikationsfähigkeit aufzubauen.

⁶ Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache.

Laut Neuner (2009, S. 07) wird die TSD als eine Methode der Mehrsprachigkeitsdidaktik betrachtet. Diesbezüglich bringt er zum Ausdruck: „Die TSD ist nur eine von mehreren möglichen Ausprägungen des Konzepts der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Eine weitere Ausprägung ist z.B. das Konzept des in einer Fremdsprache durchgeführten Fachunterrichts (z.B. Geographie-, Geschichtsunterricht etc. in einer Fremdsprache).“

Die Tertiärsprachendidaktik hat sowohl ein kommunikatives als auch ein interkulturelles Ziel. In Bezug darauf stellt Neuner (2003a, S.24) fest, dass die kommunikative Zielsetzung die Fähigkeit der Lernenden, die gelernten Fremdsprachen in der Alltagskommunikation zu verwenden und die interkulturelle Zielsetzung Verständnis der Denkweisen, der Verhaltensweisen usw. der Menschen des Zielsprachenlandes sowie Umgang mit den kulturellen Unterschieden determinieren.

▪ *Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik*

Die Tertiärsprachendidaktik ist eine flexible Methode und ihre Integration in die Bilungskontexte hängt von den Realitäten einer Region oder den Lerngruppen ab sowie sie wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst.

Eine Anzahl von Faktoren wird von Neuner (2003a, S.27) aufgezählt:

- **Zielsetzungen:** interkulturelle, kommunikative und pädagogische Ziele.
- **Der Lehrstoff** der Zielsprache bzw. der zu erlernten Tertiärsprache .
- **Die Lernenden:** Faktoren wie Alter, vorhandenes sprachliches Repertoire und Vorkenntnisse der Zielsprache und der Zielsprachenkultur stellen die gruppenspezifischen Merkmale dar, während das Vorwissen der vorhandenen Sprachen und der Tertiärsprache, Lernmotivation, Lerntyp und Landeskunde zu den individuellen Merkmalen gehören.
- **Die Lehrsituation:** Die Lehrsituation umfasst die sprachliche Situation, die Sprachpolitik, die Lernmethoden, die Lehrerkompetenz, die Lerntradition, die Stundenzahl und die verfügbaren Unterrichtsmittel; Entfernung zum Land der Zielsprache.

Neuner (2003a) stellt im Kontext dieses Ansatzes fünf didaktisch-methodische Prinzipien nämlich: kognitives Lernen, Verstehensorientierung, Inhaltsorientierung, Textorientierung und Ökonomisierung des Lernprozesses in den Mittelpunkt. Mithilfe dieser Prinzipien können geeignete Lehrmethoden- und materialien für den Tertiärsprachenunterricht entwickelt werden.

Erstes Prinzip: Kognitives Lernen

Das kognitive Lernen-Prinzip zielt auf die Förderung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit ab. Die Sprachbewusstheit wird durch den Vergleich der Sprachen bzw. Muttersprache oder die Erstfremdsprache mit der zweiten oder dritten Fremdsprache d.h. sie in Beziehung miteinander bringen. Das Bewusstsein über den Sprachlernprozess, die bewusste Nutzung der Lernstrategien-techniken und die wirkungsvolle Organisation des Unterrichts von den Lernenden dienen der Entfaltung der Sprachlernbewusstheit. Es geht dabei ebenso um die Erweiterung dieser Vorlernerfahrungen (Neuner, 2003a, S.28).

Zweites Prinzip: Verstehensorientierung

Ausgangspunkt des fremdsprachlichen Lernens ist das Verstehen. Hier geht es um Informationsverarbeitung durch das vorhandene Wissen d.h. man verbindet das Vorwissen und das neue Wissen miteinander. Man kann eigentlich viele Sprachphänomene in der Zielsprache verstehen, indem man sie beispielsweise mit der Erstfremdsprache verknüpft (ebenda, S.29). Dies ermöglicht auch die Aktivierung und die Verankerung der Informationen im Gedächtnis. Die Entwicklung des Verstehens kann nur erlangt werden, wenn man Verstehensbrücken durch den Gebrauch ausgewählter Texte (z.B. Paralleltexte), welche dem Sprachenvergleich bieten, in dem Unterricht herstellt und die Lernenden für die Verstehenstrategien sensibilisiert. Überdies kann man den Lernenden sprachliches Spielmaterial offerieren, um die Sprache aktiv zu benutzen (ebenda, S.29).

Drittes Prinzip: Inhaltsorientierung

Dieses Prinzip bezieht sich auf die behandelten Inhalte in dem Tertiärsprachenunterricht. Es ist klar, dass die Lernenden einer Tertiärsprache älter als die Lernenden einer Muttersprache oder Erstfremdsprache sind sowie ihre Interessen und Motivationsauslöser sich von denen der Kinder unterscheiden. Deshalb sollen die besprochenen Inhalte im Unterricht altersgemäß, motivierend und interessant sein d.h. die Themen sollen die Lernenden zum Tertiärsprachenlernen anregen, ihre Welt reflektieren und den Kulturvergleich ermöglichen sowie ihnen die Möglichkeit geben, die Inhalte selbst auszuarbeiten und die Wichtigkeit der behandelten Themen zu ihrem Lernerfolg wahrzunehmen (Neuner, 2003a, S.29f.).

Viertes Prinzip: Textorientierung

Das Prinzip der Textorientierung ist eng mit den bereits beschriebenen Prinzipien nämlich „Verstehensorientierung“ und „Inhaltsorientierung“ verbunden. Hierbei handelt es sich um die Textsorten, durch die die fremdsprachlichen Inhalte und Fakten über die fremde Welt vermittelt werden. In diesem Sinne ist es wichtig, neue bzw. aktuelle Texte einzugliedern. Also die Integration der Medien (E-mails- Blog- Hörtexte, Videos usw.) liegt diesem Prinzip zugrunde. Die Verwendung der Medien im Unterricht schafft die Motivation der Lernenden und erweitert ihre Verstehenstrategien (Neuner, 2003a, S.30f.).

Fünftes Prinzip: Ökonomisierung des Lernprozesses

Aufgrund der Tatsache, dass dem Tertiärsprachenunterricht nur wenig Zeit gewidmet wird und dass es immer erwünscht wird, dass die Lernenden dasselbe Sprachniveau in allen Sprachen erlangen, ist es erforderlich, den Lernstoff effizient unter Berücksichtigung des Zeitfaktors zu gestalten. In diesem Fall sollen die Lernenden aktiv am Unterricht teilnehmen. Sie sollen auch selbständig durch den Einbezug ihrer Vorkenntnisse, Lernstrategien und Hilfsmittel lernen. Die bewusste vergleichende Besprechung von den Unterschieden kann auch zur Ökonomisierung des Lernprozesses beitragen (Neuner, 2003a, S.31f.).

- **Rezeptive Mehrsprachigkeit**

Hufeisen (2011, S. 270) signalisiert, dass das dritte Konzept des Gesamtsprachencurriculums die Förderung der rezeptiven Kompetenzen bei den Lernenden berührt. Dies wird durch das simultane Lesen der Texten in mehreren Sprachen, die aus derselben Familie stammen sollen.

Es geht um eine Form der interkulturellen Kommunikation, in der der Teilnehmer die verwendete Sprache von dem Partner versteht, jedoch kann er sie nicht sprechen.. Dieses Konzept wird in einer Webseite unter dem Titel kleines ABC: Migration und Mehrsprachigkeit (o.D.) folgendermaßen erklärt:

Man versteht unter rezeptiver Mehrsprachigkeit ... eine Form interkultureller Kommunikation, bei der die Beteiligten jeweils die Sprache des Anderen hinreichend verstehen können, aber selbst die eigene sprechen. Das betrifft spezifische Kontaktsituationen, und es handelt sich meist um Sprachen, die nicht weit voneinander entfernt sind wie Deutsch und Niederländisch ... Manchmal geschieht dies mit dem Ziel, die Sprachkompetenz zu verbessern, sich präziser ausdrücken zu können oder einfach aus ökonomischen Gründen ...

In Bezug auf die Passivität rezeptiver Mehrsprachigkeit, verdeutlicht Zeevaert (o.J., S.10, nach Nitschke, 2010, o.S.), dass der Hörer eine aktive Rolle in der mehrsprachigen Kommunikation spielt, weil er für die Schöpfung bzw. Verstehen der Informationen, die von dem Sprecher verschickt werden, mittels seiner Kognition verantwortlich.

Die Semikommunikation kommt im Rahmen der rezeptiven Mehrsprachigkeit zur Diskussion. Es geht um den Gebrauch der Muttersprache von dem Kommunikationspartner. Hier ist man nicht gezwungen, die Sprache des Kommunikationspartners zu beherrschen, weil diese Sprache und seine eigene Sprache derselben Sprachfamilie angehören (Braunmüller & Zeevaert, o.J., S.05 nach Nitschke, 2010).

- ***Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen***

Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen (auch als bilingualer Sachfachunterricht oder CLIL (Content and Languages Integrated Learning genannt wird) beschreibt die Verwendung einer anderen Sprache z.B. das Englische anstatt des Deutschen in einem Sachfachunterricht. Mit anderen Worten wird ein Sachfach in einer anderen (Fremd)Sprache gehalten. Es wird also Sachfach- mit Sprachlernen fusioniert, indem die Sprache sowohl als Hilfsmittel als auch als Unterrichtsinhalt gilt.

An dieser Stelle betont Wolff (2010, S.298, zitiert nach Feld-Knapp, 2014, S.09): „CLIL ist kein völlig neues Unterrichtskonzept, schon im 18. Jahrhundert vermittelten Hauslehrer den Kindern adliger und später auch bürgerlicher Familien die üblichen Schulfächer in einer anderen als der gängigen Familien- und Landessprache.“

Außerdem deutet Boeckmann (2016, 03) an, dass „CLIL-Unterricht jedoch meist auf ein einzelnes Nebenfach beschränkt bleibt und selten über eine ganze Schulkarriere hinweg andauert.“

Zu den wichtigsten Charakteristika dieses Konzepts gehören nach Quartapelle et al. (2018, S.35-37):

- Sachfachdidaktische und fremdsprachendidaktische Integration: darunter versteht man den Erwerb von fremdsprachlichen und sachfachlichen Kompetenzen.
- Sprachsensibler Fachunterricht: Der CLIL-Unterricht unterliegt der Methodik des Sachunterrichts. Außerdem basiert die Förderung der Sprache auf sprachlichen Kommunikationsbedürfnissen, die sich aus dem Inhalt des Unterrichts ergeben.
- Zweisprachigkeit ist Hauptelement des CLIL-Konzepts. Die Verwendung der Schulsprache ist nicht verboten, sondern Elemente der Schulsprache sind in die didaktischen und methodologischen Überlegungen des Unterrichts integriert.
- Schulorganisatorische Vielfalt: verschiedene Organisationsformen der Schulsysteme ermöglichen unterschiedliche Umsetzungsformen von CLIL.

Der Begriff „Immersion“ ist oft mit dem CLIL-Konzept verbunden. In dieser Hinsicht signalisieren Quartapelle et al. (2018, S.40), dass die Sprache im Immersionsunterricht als Mittel bzw. Instrument und nicht als Inhalt verwendet wird:

Im Sinne eines Sprachbades' verfolgt die Immersion hingegen das Ziel, ausschließlich fremdsprachlich zu lehren und zu lernen. Durch den durchgängigen Gebrauch der fremden Sprache soll diese wie die Muttersprache erworben werden: das Eintauchen' in die fremde Sprachwelt soll gewährleisten, dass Lexik und Sprachstrukturen gelernt werden, ohne dass auf das dahinterstehende Sprachsystem Bezug genommen wird.

Nach der Erläuterung der Gesamtsprachencurriculumkonzepte, werden nun die im Rahmen des REPA-Projekts entwickelten Ansätze ans Licht gebracht.

Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA oder Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures –CARAP) ist ein Bezugssystem, welches zwischen 2004 und 2011 vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats zur Förderung und Beschreibung plurilingualer und interkultureller Kompetenz der Lernenden in Graz konzipiert wurde (Candelier et al., 2009).

Darüber hinaus bietet der REPA Lehr- und Lernaktivitäten, die das Sprachenlernen in den multilingualen Kontexten unterstützen:

Das Konzept ‚Plurale Ansätze‘ zu Sprachen und Kulturen‘ meint sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren, die mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder Kulturen sowie einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen. Seine Komponenten sind überwiegend nicht nur beim Erlernen einer einzelnen bestimmten Sprache von Nutzen, sondern beim Erlernen unterschiedlicher Sprachen.

(Candelier et al., 2009, S.05)

Candelier et al. fügen in demselben Kontext hinzu:

Den Pluralen Ansätzen stehen einzelzielsprachliche Konzepte gegenüber. Diese fokussieren auf nur eine einzige Zielsprache und/oder auf eine bestimmte Zielkultur. Sie gewannen große Bedeutung, als Methoden von Prinzipien dominiert wurden, die jeden Rückgriff auf die Erstsprache und auf jede andere Fremdsprache aus dem Lehrprozess verbannten.

(Candelier et al., 2009, S.05)

Der REPA trägt dazu bei, Curricula zum Erwerb prozeduralen, deklarativen, persönlichkeitsbezogenen Wissens und Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln sowie den Wert der existierenden Ansätze zu erkennen (ebenso, S.13).

Es ist zu merken, dass der REPA den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der die weichen Kompetenzen weniger detailliert beschreibt, ergänzt (ebenda, S.14).

Die REPA-Dokumente umfassen u.a. eine Präsentation des REPA, dessen Ansätze und die durch diese Pluralen Ansätze entwickelten Kompetenzen und Ressourcen (Listen von Kompetenzen und Ressourcen-Deskriptoren).

Der REPA stellt auch eine Datenbank, die Online-Lehrmaterialien liefert und Instrumente für die (autodidaktische) Lehrerausbildung- und fortbildung, zur Verfügung. Mit anderen Worten steht die Rolle des REPA darin, Materialien und Tipps zur plurilingualen und interkulturellen Bildung anzubieten (Candelier et al., 2012, S.05).

Neben dem interkulturellen Lernen beschränkt sich der REPA auf drei andere Ansätze und zwar: integrierte Sprachdidaktik, Eveil aux Langues und Interkomprehension.

- ***Integrierte Sprachdidaktik***

Integrierte Sprachendidaktik, integrierende Sprachendidaktik oder integrale Sprachendidaktik sind unterschiedliche Begriffe für ein Konzept, das von Candelier et al.(2012, S.06) wie folgt definiert wird:

La didactique intégrée des langues ... vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon «classique» les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoioe des compétences partielles pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour).

Ausgehend davon kann ausgesagt werden, dass die integrierte Sprachendidaktik in erster Linie die muttersprachlichen Kompetenzen in den Lernprozess einer ersten Fremdsprache einbindet und danach sowohl die muttersprachlichen Kenntnisse als auch die fremdsprachlichen Kenntnisse beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache vernetzt. Es geht also um die Benutzung der vorhandenen Kenntnisse in einer Anzahl von Sprachen zum Erlernen einer anderen Sprache im schulischen Kontext.

Das Hauptziel einer integrierten Sprachdidaktik ist gemäß Lenz (2008, S.29ff.), die Entwicklung der plurikulturellen Kompetenz des Lernenden. In dieser Hinsicht erwähnt er, dass die Aufgaben und Ziele dieses Konzepts sich auf drei Bereiche nämlich: Bereich der allgemeinen Kompetenzen (Sprachwissen, Entwicklung interkultureller, mehrsprachiger und methodischer Kompetenz), Bereich der kommunikativen Sprachkompetenzen (Interkomprehensionsfähigkeit und interkulturell vergleichendes Lernen), Bereich der Sprachverwendungsfähigkeit (u.a. Sprachmittlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit) und Kommunikationsstrategien (Verwendung vorhandener Sprachkenntnisse, um Kommunikationsaufgaben zu lösen) beschränken.

- ***L'éveil aux Langues***

Eveil aux Langues ist ein EU-Projekt, das mit dem in den 1980er Jahren von Eric Hawkins entwickelten Language Awareness-Konzept verbunden ist. Diesbezüglich schreiben Candelier et al. (2012, S.07)

... on considère que l'éveil aux langues constitue plutôt, aujourd'hui, un sous-ensemble de la perspective Language Awareness, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues.

Das Eveil aux langues-Konzept gilt als eine Untereinheit von Language Awareness, das nicht nur auf die Begegnung des Lernenden mit den Sprachen, sondern auf psycholinguistisch-orientierte Arbeiten fokussiert. Es zielt darauf ab, die Lernenden für ihre Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren. Aufgrund dieser Tatsache wurde ein anderer englischer Terminus für dieses Konzept nämlich „*awakening to languages*“ gebraucht (Candelier et al, 2009, S.10).

Das Konzept manifestiert sich in den Aktivitäten, die sich auf die in der Schule nicht unterrichteten Sprachen und die Schulsprache (diese Sprache ist nicht die L1 aller Lernenden) beziehen. In diesem Sinne benutzen die Lernenden alle in ihrem sozialen Umfeld gebrauchten linguistischen Varietäten. Ferner gehört die Identitätsbildung zu den wichtigsten Zielen dieses Ansatzes (Dopmartin-Normand, 2011, S.162).

Im Rahmen dieses Ansatzes präsentieren und vergleichen die Lernenden gemeinsam ihre Bemerkungen, Hypothesen und Ideen, um ihr Lernziel zu erreichen. Außerdem sind die EVL-Aktivitäten ein Weg, um Sprachen in die Unterrichtspraxis einzubeziehen, dabei haben die Lernenden die Möglichkeit von einer Sprache zur anderen zu wechseln. Ihr Vorwissen in der/den vorhandenen Sprache(n) hilft ihnen dabei, die Zielsprache besser zu verstehen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aller Sprachen herauszufinden (De Pietro, 2007, S.32).

- **Die Interkomprehension**

Die Interkomprehension wurde in den letzten Jahren viel diskutiert. Aus diesem Grund wird nun auf die Erklärung des Begriffs „Interkomprehension“, die Interkomprehensionsdidaktik und deren Methoden eingegangen. Laut Klein und Reissner (2003, S.19) ist die Interkomprehension als eine Fähigkeit verstanden, durch die entweder die Muttersprache oder andere Sprache(n), die aus derselben Familie sein sollte(n), zur Kommunikation verwendet wird.

Ferner definiert Castagne (2007, S.19, zitiert nach Ollivier, 2013, o.S.) die Interkomprehension als eine Kommunikationsform: „l'intercompréhension fonctionnelle entre langues, c'est par exemple ... un Français qui comprend un Allemand à Berlin ou qui renseigne un Italien à Paris, chacun parlant sa propre langue maternelle et comprenant la langue maternelle de l'autre.“

Ollivier und Strasser (2013, S.43) gehen auf die Erklärung von „Interkomprehension“ aus einer bildungspolitischen Sicht ein und unterstreichen ihre kulturelle Komponente, indem sie sie als eine Form der Kommunikation ansehen, welche durch die Verwendung von der Kultur- und Sprachvielfalt plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz des Menschen fördert und dazu befähigt, eine Kommunikationssprache je nach dem Kommunikationspartner zu wählen.

In demselben Kontext heben Candelier et al. (2012, S. 07) hervor:

L'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression.

Daraus kann man ableiten, dass die Interkomprehension eine Methode zum Fremdsprachenlernen ist, indem ein Lernender in die Lage versetzt wird, die Sprache des Partners zu verstehen, ohne sie in seinem sozialen Umfeld oder im Unterricht zu erlernen sowie seine Muttersprache produktiv zu benutzen.

Dieses Konzept widmet sich also der bewussten und parallelen Arbeit mit zwei oder mehreren Sprachen aus derselben Familie, was das Lese- und Hörverstehen verbessern kann.

Klein (2004a, S.17) betont, dass die Interkomprehension auf die Förderung rezeptiver Fertigkeiten abzielt:

Als Einstiegskompetenz für die zweite oder dritte Fremdsprache ist die Lesekompetenz besonders geeignet, denn sie erlaubt es, alle möglichen inter- und intralingualen Transferbasen zu aktivieren, ohne dabei immer Rücksicht auf den Zeitfaktor zu nehmen, der beim Sprechen wie ein Damoklesschwert über dem Lerner hängt.

In diesem Ansatz spielt der Transfer eine übergeordnete Rolle, weil z.B. die L1- Kenntnisse zum Verständnis u.a. der Texte in der anderen Sprache übertragen werden. Besser gesagt werden die Gemeinsamkeiten als Werkzeug zur Förderung des Verstehens in der anderen Sprache betrachtet, während die Unterschiede zu negativen Leistungen führen können. In diesem Sinne verdeutlicht Königs (2019, S.42):

Die Eindämmung des Risikos zu negativem Transfer soll erreicht werden durch die Förderung der lernerseitigen Kompetenz, fremdsprachliche Strukturen durch Vergleich mit äquivalenten Strukturen anderer Sprachen zu durchschauen. Dazu werden dem Lernenden zunächst Text(abschnitte) in einer fremden Sprache vorgelegt, die es ihnen erlauben, ähnliche Strukturen aus anderen Sprachen wiederzuerkennen.

Die Interkomprehensionsdidaktik ist ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz, der sich mit dem systematischen Miteinbeziehen der Vorkenntnisse der Lernenden zum Verstehen bzw. Beherrschung neuer Sprache befasst.

In Bezug auf die Verbreitung des Interkomprehensionsbegriffs erklärt Ollivier (2013) in seinem Artikel unter dem Titel *„Tensions épistémologiques en intercompréhension“*:

L'intercompréhension ... est dans le domaine de la didactique des langues, un concept relativement jeune puisqu'il s'est répandu dans les années 1990 grâce notamment aux projets Galatea et EuRom4 en France et EuroComRom en Allemagne. La recherche en intercompréhension a d'abord été menée au sein de ses projets spécifiques et d'autres qui ont vu le jour au fil des années.

Meissner (2007, S.90, nach Jung, 2015) signalisiert, dass die Interkomprehensionsdidaktik keine neuen Regeln oder Strukturen vermittelt, sondern sie fördert die Fähigkeit der Lernenden, die geistig verfügbare interlinguistische Sprachreferenz zu nutzen, um mehrsprachige deklarative und prozedurale Kompetenz zu entwickeln.

Laut Bär hat der Interkomprehensionsunterricht viele Vorteile (Bär, 2010, S.527f., nach Behrend M.A., 2016, S.49f.) u.a.:

- Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden, Förderung des Leseverstehens, der Lernerautonomie und der Selbststeuerungskompetenz;
- Die systematische Organisation von den pro- und retroaktiven, intra-, inter- und extralingualen Transferleistungen in lexikalischen und syntaktischen Domänen;
- Die Förderung der Gruppierungsfähigkeit von den linguistischen Erscheinungen sowie die tiefere und breitere Informationsverarbeitung;
- Die Förderung der Reflexion über das individuelle Lernverhalten, der metakognitiven Reflexion über den Lernprozess;
- Die Stärkung der Fähigkeit des Hypothesentestens, -bildens und der Motivation;

Im Kontext des interkomprehensiven Lernens kommt der Terminus „Brückensprache“ zur Diskussion. Bezüglich der Wechselbeziehung zwischen Interkomprehension und Brückensprache schreibt Liedke-Göbel (O.D., o.S.) folgendes:

Als Interkomprehension bezeichnet man die wechselseitige Verständlichkeit von Sprachen aufgrund von Ähnlichkeiten ihrer Wortbestände und grammatischen Strukturen. Die Ähnlichkeiten der Sprachen kann man sich beim Lernen zunutze machen. Eine gemeinsame "Ursprache", aus der sich im Laufe der Zeit verschiedene Einzelsprachen abgespalten haben, bildet den sprachgeschichtlichen Hintergrund für Ähnlichkeiten zwischen Mitgliedern der Sprachengruppe ...

In den vergangenen Jahren wurde im Zuge von interkomprehensivem Fremdsprachenlernen ein Modell entwickelt, das als die Basis für die didaktische Interkomprehensionskontrolle gilt und im Mehrsprachenverarbeitungsmodell von Meissner (siehe Abbildung 2), das in Stufen unterteilt ist, dargestellt wird. Diese Stufen führen von der Bildung erster Hypothese über die Zielsprache bis zur Bildung einer temporären Sprache (Hufeisen, 2004, S.8, nach Bed, 2014, S.52).

Zunächst werden lexikalische, grammatische und morphologische Strukturen aus den vorhandenen Sprachen erkannt und damit als „Transferbasen“ genannt. Die „Spontangrammatik“ bzw. „Hypothesengrammatik“ speichert die strukturierten Gesetzmäßigkeiten der neuen Sprache. Anschließend kommt das „Zwischen-Sprachenlernen“, das zwischen wahren und falschen Freunden differenziert und so positive bzw. negative interlinguale Übereinstimmungen klarstellt (Meissner, 2008, S.77, nach Bed, 2014, S.52).

Daraufhin folgt die Entwicklung des mehrsprachigen Lexikons, in dem prozedurales Wissen gesichert und zuletzt durch deklaratives Wissen erweitert wird (Meissner, 2008, S.77, nach Bed, 2014, S.52).

In nächster Phase werden pro-und retroaktive Transfers geleitet, danach wird die Hypothesengrammatik bewertet und erweitert. Schließlich kommt das didaktische Monitoring, das darauf abzielt, die Sprachverarbeitungsprozesse zu kontrollieren und zu steuern (Meissner, 2008, S.77, nach Bed, 2014, S.52).

Abbildung 2: Mehrsprachenverarbeitungsmodell



Quelle: (Meißner, 2008, S.77, zitiert nach Bed, 2014, S.53)

▪ Interkomprehensionsprojekte

In dem von der europäischen Kommission veröffentlichten Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (1996) werden bestimmte Anweisungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit der EU-Bürger dargestellt. Unter Ausnutzung von diesen Anweisungen wurde ein Sprachvermittlungsansatz von der Forschergruppe *Europäische Interkomprehension* (EuroCom) zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit, zum Gebrauch nahverwandter Sprachen sowie zur Entwicklung der Teilkompetenzen entwickelt (Klein 2002, S.30, nach Bed, 2014, S.54).

In Anschluss daran schreibt Klein (2004b, S.404) folgendes:

EuroCom est le label d'un groupe de chercheurs qui se proposent de mettre à la disposition des Européens disposant d'une bonne connaissance d'une langue germanique, romane ou slave une méthode intercompréhensive pour l'apprentissage d'un deuxième ou troisième idiome de la même famille linguistique. Ce faisant, EuroCom valorise les pré-connaissances qui fournissent les bases de transfert. Il vise à développer une compétence de lecture et une compétence auditive en plusieurs langues d'une même famille : sans exiger un grand effort supplémentaire d'apprentissage, en reconnaissant la valeur d'une compétence linguistique partielle, en utilisant internet comme outil d'apprentissage, en mettant à la disposition toutes les publications du groupe sur internet.

Klein (2004b, S.405) hebt zudem hervor, dass die EuroCom ein Unterricht ist, in dem es um die linguistischen und didaktischen Theorien sowie die mehrsprachige Verwendung geht. Die EuroCom-Methode stellt den Ausgangspunkt des EuroComRom-Projekts, (für die romanischen Sprachen), des EuroComSlav-Projekts (für die slawische Sprachen) und des EuroComGerm-Projekts (für die germanischen Sprachen) dar.

Ferner wird der Lernende durch die Verwendung bzw. Transfer seiner Vorkenntnisse u.a. die Ähnlichkeiten fähig, seine rezeptiven Fertigkeiten in einer anderen Sprache schnell -also seine Mehrsprachigkeit- zu fördern. Dadurch wird die vorhandene Sprache als Hilfsmittel und Motivierungstechnik zum Erwerb einer neuen Sprache angesehen (Klein 2002, S.29, nach Bed, 2014, S.54).

Laut Klein und Stegmann (2000, S.11) liegt das Ziel der EuroCom-Methode darin, „in realistischer Weise den Europäern Vielsprachigkeit zu ermöglichen.“ Dank dieser Methode nehmen die Lernenden wahr, dass „sie unerwartet viel von der neuen Sprache bereits kennen.“ (Klein & Stegmann 2000, S.12)

Die EuroCom-Methode basiert in erster Linie bzw. in der Anfangsphase auf den rezeptiven Kompetenzen bzw. Lesekompetenz der Lernenden, weil sie die Grundlage zur späteren Entwicklung der Hör-, Sprech- und Schreibkompetenz bildet (Klein & Stegmann 2000, S. 12).

Die EuroCom-Methode beruht auf dem sogenannten „Sieben Siebe-Modell“, das die sieben Etappen des gleichzeitigen Erlernens von mehreren nahverwandten Sprachen beschreibt.

Im folgenden Abschnitt werden die sieben Etappen zum Erlernen germanischer/romischer/ slawischer Sprachen tief erörtert.

1. Sieb: Internationalismen und gemeinsamen germanischen Wortschatz

Damit sind Wörter bzw. Internationalismen gemeint, die entweder derselben Sprachfamilie oder verschiedenen Sprachfamilien angehören. Diese erleichtern das Grobverständnis des in einer anderen fremden Sprache geschriebenen Textes sowie bieten den Lernenden die Möglichkeit, allgemeine Hypothesen und Vorstellungen bezüglich des Textes zu bilden (Klein & Stegmann, 2000, S.14, nach Bed, 2014, S.57).

2. Sieb: Funktionswörter

Das zweite Sieb betrifft die Funktionswörter, die den Grundwortschatz der vorhandenen Sprache(n) bilden sowie in anderen fremden Sprachen Platz haben (ebenda, S.57). Als Beispiele dafür nennen wir die Verben „*lernen*“ (Deutsch) und „*to learn*“ (Englisch). Diese Wörter befähigen die Lernenden dazu, eine andere fremde Sprache zu lernen.

Die Funktionswörter können auch ein Hindernis für das Verständnis germanischer Sprachen präsentieren, weil wegen der Unterschiede in der Form und Funktion die Ableitungen diffizil werden sowie der Leser zum falschen Weg dirigiert wird (Hufeisen & Marx, 2007, rezensiert von Kübler & Schmoll, 2008, S. 03).

3. *Sieb: Laut- und Graphementsprechungen*

Drittes Sieb lautet „Laut- und Graphementsprechungen“ und bezieht sich auf die Phoneme. Die ähnlichen Ausspracheformeln werden den Lernenden nähergebracht, damit sie die Verwandtschaft der Wörter erkennen können und somit die Bedeutung des Wortes ableiten (Klein & Stegmann, 2000, S.14, nach Bed, 2014, S.57).

4. *Sieb: Rechtschreibung und Aussprache*

Dieses Sieb beschränkt sich auf die Rechtschreibung und Aussprache. Dabei werden die rechtschreiblichen und phonetischen Eigenschaften der Sprache, durch die der Leser die richtige Aussprache aus der Schreibweise ableiten kann, determiniert (Hufeisen & Marx, 2007, rezensiert von Kübler & Schmoll, 2008, S. 03).

5. *Sieb: Syntaktische Strukturen*

Im fünften Sieb handelt es sich um die Stellung des Wortes im Satz. In diesem Fall hilft die Bewusstmachung dieses Faktums den Lernenden dabei, die Position der Artikel, Nomen, Adjektive, Konjunktionen, Verben usw. wahrzunehmen (Bed, 2014, S.57).

6. *Sieb: Morphosyntaktische Elemente*

Sechstes Sieb befasst sich mit den grammatischen Elementen und bietet dem Vergleich dieser Elemente, was zur Wahrnehmung der Ähnlichkeiten und Unterschiede führt (Klein & Stegmann 2000, nach Weiß, 2011, S.39).

7. *Sieb: Prä- und Suffixe*

In diesem Sieb geht es um „die Affixe“ (Präfixe und Suffixe) der Sprache. Hier werden die meisten verwendeten Affixen, durch die die Bedeutung der Verben und zusammengesetzter Wörter erkennbar wird, präsentiert (Klein & Stegmann 2000, S.15, nach Bed, 2014, S.58).

Die zweite Phase der EuroCom-Methode betrifft die Darstellung von „Miniportraits“ der Sprachen, die den Lernenden einen Einblick über die Sprachausbreitung, ihre Geschichte und ihre Eigenschaften geben. Darüber hinaus sind die häufigsten Wörter je nach Wortart angeführt (Bed, 2014, S.58).

Diese Fundamente dienen laut Klein und Stegmann (2000, S.16, nach Bed, 2014, S.58) der Entwicklung einer Lesekompetenz und Schöpfung produktiver Kompetenzen.

Die EuroCom-Methode gilt als eine nützliche Methode zur Förderung der Lesekompetenz, aber wie die anderen Methoden wurde sie von den Experten auch kritisiert.

Sowohl Müller-Lancé als auch Bausch kritisierten die starke Konzentration auf die rezeptiven Kompetenzen. Müller-Lancé (2006, nach Bed, 2014, S.59) war der Ansicht, dass durch die Ausrichtung auf die Förderung der Lesekompetenz der Lernende nicht fähig wird, die Sprache produktiv zu nutzen d.h. er kann nicht an einer kommunikativen Situation spontan teilnehmen.

Einfluss bzw. Rolle der Lehrperson war der zweite Kritikpunkt zur EuroCom-Methode. Müller-Lancé (2006, S.62-64, nach Bed, 2014, S.59) sprach von dem Lehrer, der eine große Rolle bei der Durchführung des Unterrichts und der Orientierung der Lernenden hat. Überdies wurde die Methode kritisiert, weil sie keine Interaktion zwischen den Lernenden ermöglicht sowie keine kreative Übungen liefert.

Zu den Interkomprehensionsprojekten gehören „EuroComRom“ und „EuRom4“ bzw. „EurRom5“. Diese Projekte helfen den Lernenden dabei, ihre rezeptiven Kompetenzen in mehreren Sprachen zu fördern.

EuroComRom richtet sich an die deutschsprachigen Lernenden, die ihre rezeptiven Fähigkeiten in romischen Sprachen fördern möchten. Im Jahr 1981 wurde der erste Unterricht für die Studenten der romischen Sprachen an der Universität von Frankfurt gestaltet, also für die Lernenden, die schon eine romische Sprache meistern und die Absicht haben, eine andere romische Sprache durch die Anwendung ihrer Vorkenntnisse in der vorgelernten romischen Sprache zu lernen. Es bietet den Lernenden die Möglichkeit, die Grundlagen der deskriptiven Linguistik romischer Sprachen zu erkennen sowie ihre plurilinguale Kompetenz zu fördern (Klein, 2004b, S. 405). Hierbei werden beispielsweise Artikel aus Zeitungen oder Zeitschriften benutzt, die die Grundlage des Unterrichts (Material) bilden und mittels des sieben Siebe-Modells erarbeitet werden. In Anschluss daran soll angedeutet werden, dass EuroCom auch online existiert.

EuRom4 ist ein Lehrwerk, das von LehrerInnen aus den Universitäten von Provence, von Salamanca, von Rom und von Lisbonn konzipiert wurde und im Jahr 1997 von La Nuova Italia zum simultanen Unterrichten romischer Sprachen publiziert. Das Lehrwerk richtet sich an Erwachsene, die romische Muttersprache (Portugiesisch Spanisch, Italienisch und Französisch) beherrschen und ihr Hör- und Leseverständnis in den weiteren romischen Sprachen schnell fördern möchten (EuRom5, 2012).

Im Rahmen des EuRom4-Projekts geht es zum Beispiel um die Lernenden, die ihre Muttersprache Französisch ist. Diese beschäftigen sich für 30 Minuten mit einem Zeitungsartikel, der auf Italienisch, Spanisch oder Portugiesisch geschrieben wurde, jedoch dessen Titel in ihre Muttersprache wiedergegen wird. Inhalt des Textes wird von einem Lernenden, der die Sprache des Textes meistert, vorgelesen. Im Gegensatz zur EuroCom-Methode ist hier die Autonomie der Lernenden von Bedeutung, denn beim Textverständnis arbeiten sie nicht mit dem sieben Siebe-Modell, sie arbeiten induktiv, autonom und werden vom Lehrer unterstützt, wenn sie mit echten Lernschwierigkeiten konfrontiert sind (Müller-Lancé 2006, S.60, nach Bed, 2014, S.60f.).

Mittels dieser Methode haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre Selbstständigkeit zu fördern und neue Kenntnisse zu erwerben. Diejenigen, die mit EuRom4 arbeiten, besitzen gute Transferbasen, weil sie schon eine romische Muttersprache beherrschen und in der Lage sind, eine weitere romische Sprache zu lernen (Müller-Lancé 2006, S.60, nach Bed, 2014, S.60f.).

Als Erweiterung der EuRom4-Methode erschien das Lehrwerk „EuRom5“, das ebenso auf den didaktischen Prinzipien von EuRom4 basiert. Dabei wurden die Presstexte aktualisiert, der linguistische Vertiefungsteil umgeschrieben und die katalonische Sprache eingesetzt (EuRom5, 2012).

Zusammenfassend lässt sich merken, dass die Relation zwischen Hufeisens und REPA-Konzepten durch ihre Komplexität geprägt ist. Alle dargestellten Konzepte stehen in einer Wechselbeziehung. Während Hufeisens Tertiärsprachendidaktik und Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen als ein Teil der REPA-integrierten Sprachendidaktik gelten, beschränken sich die Begriffe „Interkomprehension“ und „die rezeptive Mehrsprachigkeit“ auf die analoge Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen aus derselben Familie, um die rezeptiven Kompetenzen der Lernenden zu fördern (Candelier et Schröder-Sura, 2016, S.34).

In Bezug auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik von Hufeisen, die sich auf die Eingliederung der vorhandenen Sprachkenntnisse in den Unterricht bezieht, kommen „die integrierte Didaktik“ und „éveil aux langues“ zur Diskussion, weil die beiden Konzepte sich mit der Benutzung von anderen Sprachen neben der Unterrichtssprache befassen (ebenda, S.34).

Infolgedessen ergibt sich, dass die Begriffe *Plurale Ansätze* und *Mehrsprachigkeitsdidaktik* äquivalent sind, weil beide auf die Integration des sprachlichen Vorwissens der Lernenden zum Erlernen anderer Sprache(n) abzielen.

2.2.2 Strategien der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Früher spielte der Lehrer eine zentrale Rolle in dem Unterricht und bei dessen Planung, aber in der heutigen Zeit und dank der neuen Entwicklungen im Bereich der Lehre tritt der Lernende als Beteiligter am Unterricht auf, der neue Lernstrategien einsetzt und dadurch die Unterrichtsdurchführung beeinflusst. Ausgehend davon werden in dieser Forschungsarbeit nicht nur die Diskurs-Kommunikationsstrategien, die von dem Lehrer eingesetzt werden können, aber auch die Lernstrategien, behandelt.

Bimmel und Rampillon (2000, S.62) stellen zwei Arten von Lernerstrategien nämlich „Sprachlernstrategien“ und „Sprachgebrauchsstrategien“ dar. Die Sprachlernstrategien beziehen sich auf das Fremdsprachenlernen, während die Sprachgebrauchsstrategien auf die Verwendung der Fremdsprache in einer kommunikativen Lernsituation v.a. Unterrichtsdiskurs fokussieren.

Hinsichtlich der Erklärung des Terminus „Sprachgebrauchsstrategien“ bzw. „Kommunikationsstrategien“ schlagen Mitchell et al. (1998, S. 94, zitiert nach Dymkowska, 2010, S.26) folgende Definition vor: „... communication strategies are tactics used by the non-fluent learner during L2 interaction, in order to overcome specific communicative problems.“ Die Lernenden verwenden die Kommunikationsstrategien, um sowohl grammatische als auch lexikalische Schwierigkeiten zu bewältigen (Ellis, 1994, S. 396).

Der Begriff „(Lern)strategie“ wird in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich thematisiert, aus diesem Grund ist es schwer eine übergreifende Erklärung darzustellen. In diesem Zusammenhang verfasst Oxford et al (1992, S.04):

Learning strategy is the long-range art of learning more easily and effectively by using major clusters of behaviours for forming concepts and hypothesis, testing hypothesis, personalizing linkages, embedding material in long-term memory, understanding one's affective state, managing the learning process, and producing language while lacking adequate linguistic knowledge.

Die „Lernstrategie“ ist als ein mentaler Prozess verstanden, der den Lernenden bei der Organisation und Steuerung des Lernprozesses sowie Bearbeitung der Aufgaben unterstützt sowie ihn dazu befähigt, u.a. Hypothesen zu überprüfen und Verbindungen zu personalisieren. Dabei werden die Erfahrungen des Lernenden als Grundlage angesehen.

Im Folgenden wird der Versuch genommen, Wolffs Klassifizierungsschemata (1998), das in sechs Kategorien eingeteilt wurde, darzulegen (Wolff, 1998, S.72-74, nach Dymkowska, 2010, S.28f.).

- *Auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien* – absichtliche mentale Vorgänge, um ein neues Sprachsystem aufzubauen, um Sprachelemente zu speichern, um den Wortschatz zu lernen sowie den gelernten Wortschatz zu organisieren, um Texte zu rekonstruieren, um Strukturen zu analysieren bzw. abzuleiten sowie die Strukturen von der Muttersprache zu transferieren usw.
- *Fertigkeitsbezogene Strategien*: hier geht es um Strategien zur Verarbeitung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Quellen sowie zur Analyse und Überarbeitung von Kontexten.
- *Auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien*: Damit sind Strategien gemeint, die die Kommunikation erleichtern wie: Paraphrasierungs-, Transferstrategien.
- *Auf die Sprachreflexion bezogene Strategien*: es handelt sich um Strategien zur absichtlichen Introspektion von Sprachformen.
- *Auf das Lernen bezogene Strategien*: Dabei geht es um Strategien zur selbständigen Regulation und Kontrolle des Lernprozesses.
- *Soziale Strategien* – nach komplementären Kontexten der sozialen Kommunikation in der Fremdsprache suchen.

Wolffs Klassifizierung von den Strategien ist auch für den bilingualen Sachfachunterricht gültig (benötigt aber Modifikationen) (Wolff, 2009, S.146).

In diesem Sinne soll determiniert werden, dass bei kognitiven und metakognitiven Strategien im Mehrsprachigkeitskontext die Entwicklung von der Sprachlernbewusstheit (language learning awareness) im Mittelpunkt steht. Dazu formulieren Hallet und Königs (2010, S. 306, zitiert nach Curcio & Velásquez, 2018, S. 11): „... mehrsprachiges Fremdsprachenlernen [ist] vor allem auch auf bewusstes Sprachlernen (language learning awareness), auf metakognitive Fähigkeiten und auf die Ausbildung individueller Sprachlernstrategien angewiesen.“ Neben mehrsprachigen Spielrollen, intelligentem Raten, Fragestrategie, Paraphrasierungsstrategien, Parallelstrategie, Noticing-Strategie, Stützstrategien⁷ und Korrekturstrategien⁸ (Wolff, 2009, S.153ff.) werden weitere Kommunikations- und Lernstrategien, die für das Mehrsprachigkeitskonzept und diese Untersuchung von Bedeutung, erörtert.

- ***Sprachvergleichen***

Die Sprachvergleiche gelten als wichtige Elemente in den mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten teilweise Interkomprehensionskonzept, weil der Fremdsprachenlernprozess bzw. Tertiärsprachenlernprozess nicht unabhängig von der Erstsprache, Zweitsprache oder den vorgelernten Fremdsprachen erledigt wird, dies wird von Neuner (2003a, S.22) in seinem Zitat bestätigt:

Mit der neuen Sprache kommt eine neue, fremde Welt ins Spiel, die eine Horizonterweiterung bedeutet, aber auch zu einer Art Verfremdung der muttersprachlich geprägten Sprach- und Welterfahrung führt, da das, was einem aus eigener Erfahrung an ‚Sprache‘ und ‚Welt‘ vertraut ist und was man bisher für ‚normal‘ gehalten hat, in einem neuen Licht und einer neuen Perspektive erscheint. Andererseits bilden die Muttersprache und ihre Welt das Koordinatensystem, auf das das Neue bezogen und in das es eingeordnet wird.

⁷Die zitierten Strategien werden als Diskursstrategien betrachtet und von dem Lehrer im Unterricht gebraucht.

⁸Diese Diskursstrategie kann sowohl vom Lehrer als auch von den Lernenden im Unterricht verwendet werden.

Mit dem Begriff „Sprachvergleich“ ist die Gegenüberstellung zweier Sprachen oder Spracherscheinungen einer Sprache gemeint (Rödel 2013, S.27, nach Bredthauer, 2019, S.128). Durch Sprachvergleich werden die Erstsprachen, Zweitsprache und die anderen vorhandenen Fremdsprachen berücksichtigt und miteinander verbunden. Mit anderen Worten nehmen die Lernenden die Besonderheiten sowohl ihrer vorhandenen Sprachen als auch ihrer Zielsprache durch Sprachvergleich wahr, was ihr Sprachwissen in allen Sprachen fördert und zum Sprachlernen anregt. Im algerischen DaF-Unterricht vergleichen die Lernenden die Strukturen des Deutschen mit denen der L1, L2 und L3, um zum Beispiel die grammatischen Regeln besser zu verstehen.

An derselben Stelle ist Wialter (2006, S. 65, zitiert nach Turgay, 2022, S. 122) der Meinung, dass Einsatz des Sprachvergleichs „das nachhaltige Lernen in verschiedenen Sprachen [erleichtert], das Verständnis der Schüler für ihre eigene und für die fremden Sprachen erhöh[t] und zur Verbesserung des Klimas zwischen Schülern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen [beiträgt].“

Bredthauer (2019) bekräftigt, basierend auf den Ergebnissen einer empirischen Studie, dass Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie⁹ von den Lehrkräften im Unterricht eingesetzt werden. Ihre didaktischen Ziele sind: Erleichterung des Lernprozesses, Entfaltung der Sprachbewusstheit, Steigerung der Lernmotivation und Sprachlernkompetenz sowie Wertschätzung der Mehrsprachigkeit.

In demselben Kontext formuliert Oomen-Welke (2020, S.69f.) hinsichtlich der Vorteile des Einsatzes vom Sprachvergleich im Deutschunterricht folgendes: „Durch Sprachvergleich werden Strukturverstehen, Sprachsensibilität und Sprachbewusstsein entwickelt, auch für sprachspezifische Ausdrucksmöglichkeiten.“

⁹ Eine vom Lehrer angebotene Unterstützungsstrategie zur Bearbeitung von den schwierigen Aufgaben.

Der Sprachvergleich basiert auf kognitiven Strategien, Hypothesenbildungsstrategien (basierend auf dem Sprachvergleich) und Strategien der Sprachreflexion, er kann ebenso als eine Transferstrategie betrachtet werden, da es sich um einen Sprach- und Erfahrungstransfer handelt, der von den Lernenden bewusst genutzt wird (Wildenauer-Jósza, 2005, S.95f.).

- ***Sprachmittlung***

Neben Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Leseverstehen wurde die Sprachmittlung von dem Europarat (2001) als eine Teilkompetenz eingeführt, durch die die kommunikative Kompetenz des Lernenden entfaltet werden kann.

Überdies wurde der Mediation in der aktualisierten Version des GER „*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*” (2021)¹⁰ besonderes Augenmerk gewidmet.

Hinsichtlich der Sprachmittlung wurde im GER folgendes geschrieben:

Bei sprachmittelnden Aktivitäten geht es den Sprachverwendenden nicht darum, seine/ ihre eigenen Absichten zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, Mittler zwischen Gesprächspartnern zu sein, die einander nicht direkt verstehen können, weil sie Sprecher verschiedener Sprachen sind ... Zu den sprachmittelnden Aktivitäten gehören Dolmetschen und Übersetzen sowie das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache, wenn derjenige, für den der Text gedacht ist, den Originaltext nicht versteht.

(Trim et al., 2001, S. 89f.)

¹⁰ Ein zum GER ergänzender Band, der sowohl die Förderung einer mehrsprachigen Bildung als auch den Anreiz der Reflexion und des Austauschs zwischen Sprachexperten in Bezug auf die Entwicklung von Lehrplänen und Lehrerausbildung anvisiert. Dabei werden die aktualisierten Deskriptoren (u.a. eine neue Stufe –vor A1–, neue Skalen der Mediation, der Online-Interaktion, der plurilingualen/plurikulturellen Kompetenz und der Zeichensprachenkompetenz) dargestellt (Conseil de l’Europe, 2021).

Daraus kann resultiert werden, dass die Sprachmittlung eine kommunikative Tätigkeit ist. Hierbei existieren zwei Arten von Sprachmittlung: Die mündliche Sprachmittlung bzw. Dolmetschen, die gleichzeitig in Konferenzen, Besprechungen usw. geleistet wird und die schriftliche Sprachmittlung, die die Wiedergabe von Texten und Verträgen bedeutet (Trim et al., 2001, S.89f.).

Es existiert neben der Textmediation, die als die bekannteste Mediationsaktivität gilt, zwei weitere Mediationsaktivitäten nämlich: Mediation des Konzepts (bezieht sich auf den Prozess, der das Verständnis von Kenntnissen und Konzepten erleichtert) und Mediation der Kommunikation (erleichtert das Verständnis und sichert eine erfolgreiche kommunikative Situation zwischen Personen) (Conseil de l'Europe, 2021, S.98). In diesem Mediationsprozess nimmt der Lernende die Rolle eines sozialen Akteurs bzw. Vermittlers, der Brücken zwischen Sprachen zwecks der Vermittlung von Ideen in unterschiedlichen Kontexten herstellt (ebenda, S.96).

Die mehrsprachige Sprachmittlung beschreibt die Mediation zwischen zwei Fremdsprachen oder zwischen einer Fremdsprache und einer Muttersprache. Diese zweite Kombination ist ohne ausreichende Sprachkenntnisse des Lehrers nicht möglich, deswegen wird der Fokus in der mehrsprachigen Sprachmittlung nur auf die Zusammenstellung zweier Fremdsprache gelegt. (Muñoz, 2014, S.126).

Die Kommunikationssituationen zwischen zwei oder mehr Fremdsprachler spiegeln die mehrsprachige Realität unserer Welt wider und dienen dazu, die Lernenden auf mögliche Situationen der Sprachmittlung im Zielland oder in ihrer zukünftigen professionellen Aktivität vorzubereiten (Leitzke-Ungerer, 2008, S. 240, nach Muñoz, 2014, S.126).

Einsatz der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht ist ein Mittel zur Vertiefung des Sprachwissens, der Erhöhung der Lernmotivation, der Förderung interkultureller, kommunikativer, interaktioneller, strategischer und pragmatischer Kompetenz.

Zu den Sprachmittlungsaufgaben im Fremdsprachenunterricht gehören u.a. mehrsprachige Mindmaps und Textverarbeitung. So zur Erarbeitung des Wortschatzes im Unterricht können die Lernenden ein mehrsprachiges semantisches Feld zum behandelten Thema herstellen oder Texte in mehrere Sprachen übertragen.

- ***Die Sandwich-Technik***

Im Kontext des mehrsprachigen Lernens wird die Sandwich-Technik auch in Betracht gezogen. Der Begriff „Sandwiching“ oder „Sandwich-Technik“ geht auf Wolfgang Butzkamm zurück (Gehring, 2023, S.190).

Mit der Sandwich-Technik lassen sich unbekannte Wörter, Sätze oder Phrasen aus der Fremdsprache in die Muttersprache oder eine andere vorhandene Sprache übersetzen. Danach wird das Wort oder der Satz wieder in der Zielsprache wiederholt. Dies bietet den Lernenden die Möglichkeit, die Bedeutung der Wörter oder Sätze zu verstehen und schneller zu speichern, ihre Aufmerksamkeit sowie ihre Selbständigkeit zu erhöhen.

- ***Translanguaging***

Ein Anderes Werkzeug zum Einsatz der mehrsprachigen Kenntnisse der Lernenden im Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht ist „Translanguaging“, das erstmals in den 90er Jahren von „Cen Williams“ gebraucht wurde. Er unterrichtete Schüler, die Walisisch als erste Sprache und Englisch als zweite Sprache beherrschten sowie die zwischen diesen Sprachen im Unterricht switchen. Die Lernenden lasen beispielsweise einen Text auf Walisisch und benutzten Englisch zur Beantwortung der Fragen. Der Forscher beschäftigte sich mit den Auswirkungen des Sprachwechsels sowohl auf die Sprachentwicklung als auch auf das allgemeine Wissen der Lernenden und zog den Schluss, dass Translanguaging positive Auswirkungen auf die Sprach- und Fachkenntnisse der Lernenden in den verschiedenen Fächern hatte (Svensson, 2017, S.44, nach Heldmann, 2022, S.14f.).

Zur Erklärung des Terminus schreiben Garcia und Kano (2014, S.261):

Translanguaging can be defined as a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include all the language practices of students in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality...

Daraus kann resultiert werden, dass diese Arbeitstechnik in der Unterrichtspraxis verwendet wird. Dabei geht es um die Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen. Die Lernenden benutzen eine Sprache zum Lesen und eine andere Sprache zum Schreiben oder Sprechen, was ihnen dabei hilft, ihre Sprachverstehen und ihre Sprachproduktion in den verwendeten Sprachen zu verbessern.

Garcia und Wei (2014, S.02, zitiert nach Heldmann, 2022, S.15) vertreten der Meinung, dass Translanguaging die vorhandenen Sprachen der Lernenden miteinander verbindet und diese als ein einziges Sprachsystem ansieht. In diesem Rahmen wird also Translanguaging als eine kognitive Tätigkeit erklärt:

... for us translanguaging is an approach to the use of language ... not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been socially constructed as belonging to two separate languages.

Des Weiteren verdeutlichen Cenoz und Gorter (202), dass Translanguaging sich auf unterschiedliche Bildungskontexten, auf verschiedene Sprachbereiche (u.a. Syntax, Phonetik) und Fertigkeiten bezieht und dass es die Lernenden dazu befähigt, ihre sprachlichen Ressourcen bewusst zu gebrauchen –auch wenn die Sprachen sich voneinander unterscheiden-, um ihre plurilinguale Kompetenz zu fördern.

In diesem Kontext stellen sie fest:

Pedagogical translanguaging is associated with educational contexts including primary school and secondary school as well as at the university level. It considers that the boundaries between languages are soft and fluent and that students should benefit from being multilingual by using resources from their whole linguistic repertoire.

(Cenoz & Gorter, 2022, S.344)

Laut Cenoz und Gorter (2021, nach Cenoz & Gorter, 2022, S.344) hat pädagogisches Translanguaging folgende Merkmale:

- Es bezieht sich auf mehrere Sprachen.
- Es bietet eine Reihe von Aktivitäten, durch die das gesamte Sprachrepertoire des Lernenden benutzt wird. Außerdem haben diese Aktivitäten viele Aufgaben: Texte tief zu verstehen, mehr Informationen zu erhalten und metalinguistisches Bewusstsein zu entfalten.
- Es kann auf viele Lehrpläne und Studenten aller Niveaustufen angewendet werden.

Translanguaging wird im algerischen DaF-Unterricht gebraucht. Zum Beispiel beim Schreiben eines Absatzes (Partner- oder Gruppenarbeit) äußern die meisten Lernenden ihre Gedanken auf Arabisch, Französisch oder Englisch und schreiben den Absatz auf Deutsch.

In diesem Sinne kann bestätigt werden, dass diese Lerntechnik eine gute Lernatmosphäre schöpft, die Lernenden zum Sprachlernen anregt, ihre Sprachbewusstheit fördert und zur Wertschätzung der Mehrsprachigkeit führt.

Der Gebrauch dieser Technik kann -meiner Meinung nach- die Unfähigkeit der Lernenden mit der Zielsprache zu handeln und die Dominanz ihrer vorhandenen Sprachen in dem neuen Lernprozess reflektieren, wenn der Unterricht einsprachig erledigt wird.

- ***Sprachwechsel***

Der Sprachwechsel wird in der Soziolinguistik bzw. Kontaktlinguistik viel erforscht und ist umstritten. Hier wird er aber aus einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Sicht untersucht.

Die Begriffe Code-Switching, Sprachumschaltung und Kode-wechsel werden als Synonyme für den Begriff „Sprachwechsel“ verwendet. Wie schon erwähnt, wird dieser Begriff in der Sprachwissenschaft als ein sprachliches Phänomen definiert, bei dem mehr als eine Sprache oder Sprachvarietät innerhalb der Sprechsituation bzw. Rede gebraucht wird. Der Sprecher mischt bzw. wechselt zwischen zwei oder mehreren Sprachen, um seine kommunikativen Bedürfnisse zu erreichen oder um seine sprachliche Kompetenz zu zeigen.

Poplack (1980) erforschte den Sprachwechsel (Englisch-Spanisch) bei den Zweisprachigen in den USA. Darauf basierend entwickelte sie eine syntaktische Klassifikation dieses Phänomens. Sprachwechsel wird in diesem Kontext in drei Typen unterteilt:

-*Satzexterne* (extra-sentential oder inter-sentential) Sprachumschaltung erfolgt zwischen den Sätzen innerhalb des Diskurses (Poplack, 1980; Appel & Muysken, 1987, nach Soudani, o.J.).

-*Satzinterne* (intra-sentential) Sprachumschaltung findet innerhalb des Satzes statt. Mit anderen Worten kombiniert der Sprecher, zwei oder mehrere Sprachen in einem Satz. Hier spielen die Sprachkompetenz und das Grammatikwissen des Sprechers in den verwendeten Sprachen eine wichtige Rolle (ebenda).

-Zur *emblematischen* (emblematic oder Tag-switching) Sprachumschaltung gehören Idiome, Füllwörter und Interjektionen, die irgendwelche Stellung innerhalb des Satzes nehmen können (Soudani, o.J.). Dabei ist keine große Grammatikkompetenz gefragt (Poplack, 1980; Müller, 2006, nach Soudani, o.J.).

Bom und Gumperz (1972, S.409ff, nach Soudani, o.J.) stellen zwei Funktionen des Sprachwechsels und zwar *situative* und *metaphorische (metaphorisch)* bzw. *konversationelle* Sprachumschaltung da.

Laut Bom und Grumperz (1972, S.409ff, nach Soudani, o.J.) spielen beim situativen Sprachwechsel externe bzw. soziale Faktoren wie Ort, Thema und Gesprächspartner eine übergeordnete Rolle

Im Gegensatz dazu bezieht sich konversationelle Sprachumschaltung auf persönliche Gründe des Sprechers. Der Sprecher switcht zwischen den Sprachen, um z.B. seine Meinung zu äußern oder diese durch Zitat zu begründen bzw. zu bereichern (Myers - Scotten 1993, S.52, nach Soudani, o.J.).

Bezüglich der Effizienz des Sprachwechsels im Fremdsprachenunterricht entstehen viele Kontroversen. Einige Forscher sind davon überzeugt, dass Sprachwechsel Nachteile hat (zur Interferenz führt) und er gebraucht wird, wenn der Sprecher keinen Wortschatz in einer Sprache beherrscht d.h. wenn er sprachlich nicht kompetent ist. Andere Forscher sind der Auffassung, dass dieser sprachliche Vorgang die sprachliche Kompetenz des Sprechers reflektiert.

Die Ziele der Verwendung des Sprachwechsels als eine Lerntechnik, die in diesem Kontext auf die Sprachkompetenz und nicht auf Defizite konzentriert, können in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Motivation der Lernenden zu steigern;
- Zeit zu sparen;
- Aufgaben oder Inhalte zu erklären;
- Kommunikation zwischen den Unterrichtsmitgliedern zu erleichtern;
- Sprachliches Repertoire der Lernenden zu aktivieren;
- Angst vor Sprechen abzubauen;
- Kreativ zu denken.

2.2.3 Perspektiven der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Integration der Mehrsprachigkeit der Lernenden zum Erlernen einer Tertiärsprache dient der Entwicklung einer Reihe von Kompetenzen, die im Folgenden erörtert werden. Zunächst wird der Terminus „Kompetenz“ erklärt.

Klieme et al. (2003, S. 72) äußern ebenso, dass eine Kompetenz „die Person befähigt, bestimmte Probleme zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen“.

Daraus folgt, dass der Begriff „Kompetenz“ die Gesamtheit aller Kenntnisse und Fähigkeiten einer Person involviert, die zur Lösung eines Problems verwendet werden können. So der Kompetenzbegriff bringt *Wissen* und *Können* zur Bewältigung der Aufgaben oder komplexer Handlungssituationen zusammen.

REPA-Autoren (candelier et al., 2009, S.12) sind der Auffassung, dass es schwer ist, der Terminus *Kompetenz* zu organisieren bzw. zu gliedern. Der Kompetenzbegriff wird nach ihnen gestaltet, dass er:

- sich auf Situationen, auf komplexe und sozialrelevante Aufgaben beziehen
- eine Einheit mit einem bestimmten Schwierigkeitsgrad darstellen;
- sowohl verschiedene interne Ressourcen (im Allgemeinen beziehen sie sich gleichzeitig auf das deklarative Wissen, die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen sowie die Fertigkeiten und das prozedurales Wissen) als auch externe Ressourcen (Wörterbücher, Mediatoren...) erfordern.

(REPA, 2011)

Die internen Ressourcen des Lernenden spielen im Rahmen der Erklärung des Kompetenzbegriffs von REPA (2011) eine zentrale Rolle, diese werden neben den externen Ressourcen in verschiedenen Situationen mobilisiert.

Die REPA-Deskriptoren zur Beschreibung und Bewertung der Globalkompetenzen des Lernenden, sind in drei Teile gegliedert (REPA, 2011):

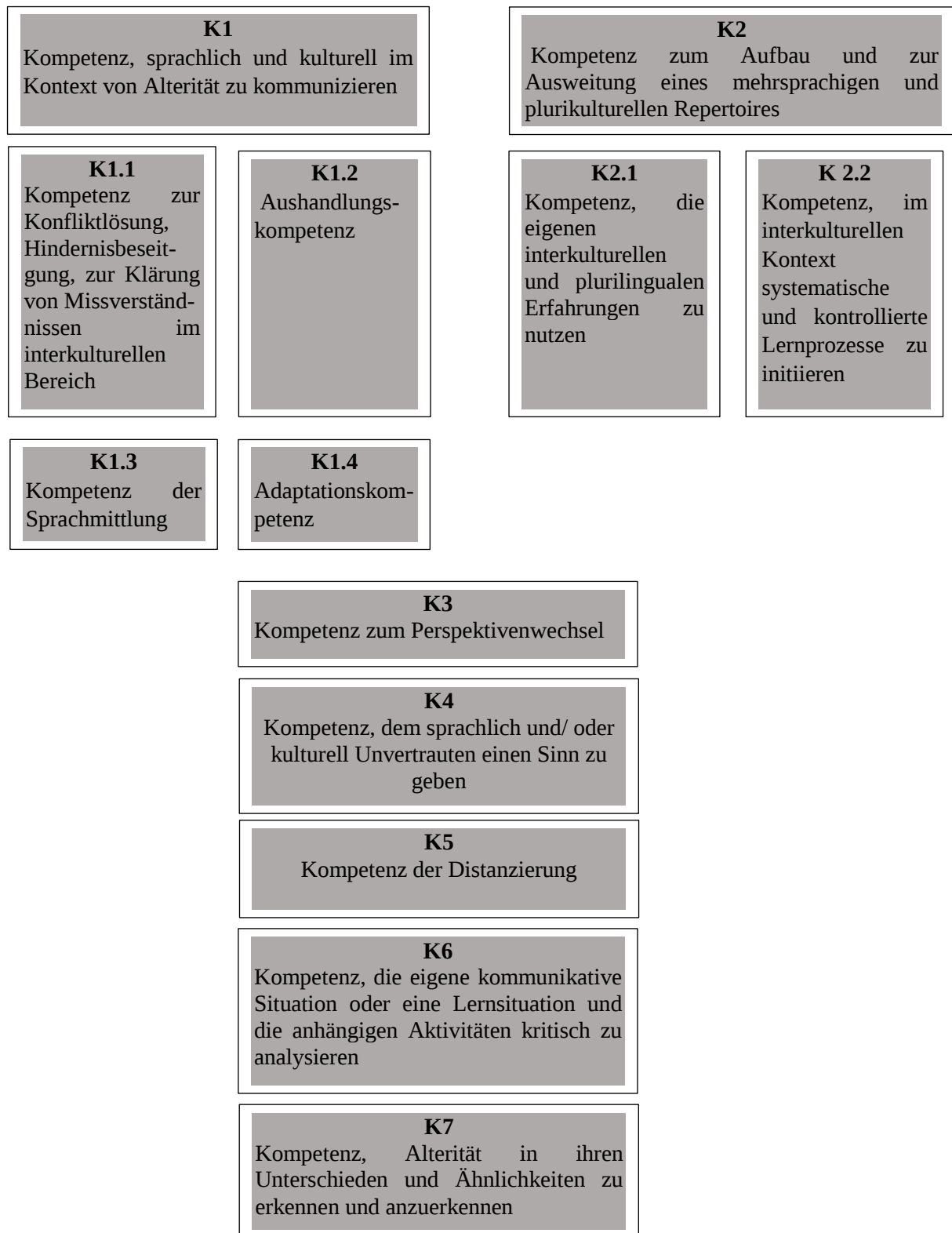
- *Wissen* bzw. deklaratives Wissen (Sprach- und Kulturwissen).
- *Haltungen und Einstellungen* bzw. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (für sprachliche und kulturelle Aspekte und deren Variation zu sensibilisieren).
- *Fertigkeiten* bzw. prozedurales Wissen (z.B. welche Lexik wird verwendet? Wie wird sie verwendet? Wie soll man mit den sprachlichen und kulturellen Unterschieden umgehen?)

Das Hauptziel einer mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung ist die Förderung der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz, die „ein integratives Konstrukt [ist], das die Verschränkung einzelner Kompetenzen und Kompetenzbereiche betont.“ (Prokopowicz, 2017, S.15). Basierend darauf lässt sich die mehrsprachige kommunikative Kompetenz als ein dynamisches Konstrukt darstellen, die in Verbindung mit weiteren Kompetenzen v.a. interkulturelle Kompetenz steht.

Light und McNaughton (2014, zitiert nach Lingk & Boenisch, 2020) verdeutlichen, dass die kommunikative Kompetenz bei Mehrsprachigen folgende Fähigkeiten benötigt:

- *Linguistische Fähigkeiten:* Dabei geht es um die Auswahl und Organisation des Wortschatzes, bei denen Spracherwerbshypothesen und Sprachanalysen als Orientierungsmittel angesehen werden (Lingk und Boenisch, 2020, S.151).
- *Soziale Fähigkeiten:* Damit ist die aktive Beteiligung des Lernenden an den Kommunikationssituationen und die Verwendung vom Sprachwechsel jenach dem Kontext, dem Gesprächspartner und dem kommunikativen Bedarf gemeint (Rothweiler & Babur, 2013; Huer, 2000, nach Lingk und Boenisch, 2020, S.152).
- *Strategische Fähigkeiten:* Darunter versteht man die Gesamtheit der gebrauchten Strategien zwecks Erleichterung der Kommunikation.
- *Operationale Fähigkeiten* beziehen sich auf den Gebrauch von den Kommunikationshilfen (Lingk & Boenisch, 2020, S.153).

Abbildung 3: Schaubild Globalkompetenzen



Quelle: (Candelier et al., 2012, S.20; REPA, 2011).

Die REPA-Autoren (candelier et al., 2009) gehen davon aus, dass die mehrsprachige kommunikative Kompetenz sich auf die *Kompetenz, sprachlich und kulturell im Kontext von Alterität zu kommunizieren* und die *Kompetenz zum Aufbau und zur Ausweitung eines mehrsprachigen und plurikulturellen Repertoires* (s. Abbildung 3) bezieht, die durch die sozialen Interaktionen des Individuums entwickelt werden und andere Mikrokompetenzen abdecken.

Die erste Kompetenz bündelt vier Mikrokompetenzen (candelier et al., 2009, S.35):

- *Kompetenz zur Konfliktlösung, Hindernisbeseitigung, zur Klärung von Missverständnissen im interkulturellen Bereich:* Sie wird verlangt, wenn die Fremdheit problematisch oder konflikthaft wird; es geht also um eine Kompetenz, die prozedurales, deklaratives und persönlichkeitsbezogenes Wissen benötigt.
- *Aushandlungskompetenz,* die in der interkulturellen kommunikativen Situation auftaucht.
- *Kompetenz der Sprachmittlung.*
- *Adaptationskompetenz,* die alle Ressourcen benutzt, um die fremden Fakten zu erkennen.

In Bezug auf die zweite Kompetenz lassen sich zwei Mikrokompetenzen hervorheben (ebenda, S.36):

- *Kompetenz, die eigenen interkulturellen und plurilingualen Erfahrungen zu nutzen,* egal ob diese positiv, negativ oder problematisch beurteilt sind.
- *Kompetenz, im interkulturellen Kontext systematische und kontrollierte Lernprozesse zu initiieren:* Darunter ist die Effizienz zur Initiierung systematischer Lern- und Beobachtungsprozesse im interkulturellen Kontext verstanden.

Die übrigen Kompetenzen beziehen sich sowohl auf den sprachlichen als auch auf den kulturellen Bereich (Candelier et al., 2009, S.36f.):

- *Kompetenz zum Perspektivenwechsel:* Sie beschränkt sich auf den fundamentalen Gesichtspunkt der Ziele von den Pluralen Ansätzen. Dabei ist der Aufruf interner Ressourcen notwendig.
- *Kompetenz, dem sprachlich und/ oder kulturell Unvertrauten einen Sinn zu geben.* Dazu werden alle Ressourcen genutzt, vor allem jene, die das gegenseitige Verständnis rechtfertigen.
- *Kompetenz der Distanzierung,* die mittels verschiedener Ressourcen kritisches Verhalten und Kontrolle in der Praxis bietet.
- *Kompetenz, die eigene kommunikative Situation oder eine Lernsituation und die anhängigen Aktivitäten kritisch zu analysieren:* Diese beschränkt sich auf die Ressourcen, die nach der Distanzierung verwendet werden.
- *Kompetenz, Alterität in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten zu erkennen und anzuerkennen:* Hier kommen zwei Aspekte nämlich „identifizieren“ und „akzeptieren“ zur Diskussion.

Zusammenfassend lässt sich aussagen, dass die Pluralen Ansätze den Fokus auf mehrsprachige kommunikative Kompetenz bzw. interkulturelle Kompetenz und Sprachlernkompetenz der Lernenden, die im Rahmen des GER als unmessbar gelten, legt.

Besser ausgedrückt, komplettiert der REPA (Kompetenzmodell) die GER-Ausführungen in Bezug auf die unmessbaren Kompetenzen (Meissner, 2013, S.02).

Die interkulturelle Kompetenz und die Sprachlernkompetenz werden darauffolgend ausführlich debattiert, weil die beiden Kompetenzen alle oben-beschriebenen Kompetenzen abdecken und im Vergleich zu den von dem REPA dargestellten Kompetenzen klarer sind.

- ***Interkulturelle Kompetenz***

Wie bereits erwähnt, verfügt die Mehrheit der Lernenden des Deutschen als Tertiärsprache schon über Kenntnisse in mehreren Sprachen und Kulturen. Im Unterricht stärken die Lernenden ihre plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen und entwickeln interkulturelle Kompetenz, weil nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch (inter)kulturelle Fakten über Land und Leute der Zielsprache vermittelt werden. Zudem kann resultiert werden, dass die Sprache und Kultur in einer Wechselbeziehung stehen.

Mit der Entstehung der kommunikativen Didaktik wurde das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, der Lernende durch die Lieferung von Redemitteln und Konversationsmustern auf eine gelinge kommunikative Situation mit einem Fremden bzw. mit den Angehörigen der Zielkultur/ land vorzubereiten. Aber dies gelingt nicht immer, weil der Lernende mit ungewöhnlicher Alltagssituation konfrontiert sein kann, in der er interkulturell kompetent sein sollte.

Die interkulturelle Kompetenz befähigt den Lernenden dazu, mit den Angehörigen verschiedener Kulturen zu kommunizieren und die interkulturelle Unterschiede zu verstehen bzw. zu akzeptieren, um die Missverständnisse zu vermeiden.

Aufgrund dieser Tatsache wird heutzutage der Fokus auf die Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gelegt:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergetischen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.

(Thomas, 2003, S.143)

Die interkulturelle Kompetenz bedeutet also die Fähigkeit eines Menschen, die eigene Kultur und die Fremdkultur zu verknüpfen, adäquat, bedenkenlos und angstfrei Kontakt zu den Angehörigen der Zielland- Kultur aufzunehmen, die kulturellen Unterschiede wahrzunehmen und zu akzeptieren sowie Klischees zu überwinden. Dies wird nur durch interkulturelles Lernen möglich d.h. diese Kompetenz wird mittels der Thematisierung und des Vergleichs von kulturellen Phänomenen im Unterricht entwickelt. An dieser Stelle soll festgelegt werden, dass der Mensch, der über mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz verfügt, als ein sozial Handelnder angesehen wird sowie an interkulturellen Situationen problemlos teilnehmen kann, weil er sprachlich und kulturell bewusst ist.

Ebenfalls schreiben Beacco et al. (2010, S.19, zitiert nach Candelier et al., o.J., S.16) hinsichtlich der Förderung interkultureller Kompetenz im Kontext der plurilingualen und plurikulturellen Bildung folgendes:

...favorise d'une part l'acquisition des capacités langagières et interculturelles: il s'agit d'enrichir, avec une économie de moyens, les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels ...
D'autre part, elle vise la formation de la personne, l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel.

Es soll aussagt werden, dass die Lehrkraft mit der Sprachen- und Kulturvielfalt ihrer Lernenden mittels geeigneter Strategien im mehrsprachigen Unterricht umgehen sollte. Ferner helfen die REPA-Deskriptoren bei der Organisation der Lehrziele, weil sie Aspekte interkulturellen Lernens beinhalten.

Um die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern, sollten ebenso soziokulturelle Themen im Unterricht behandelt werden, durch die die Lernenden ihre Einstellungen und Lebenserfahrungen austauschen bzw. erweitern können.

- ***Sprachlernkompetenz***

Sprachlernkompetenz beschreibt die Fähigkeit des Lernenden, an dem Lernprozess teilzunehmen und seinen Lernprozess selbstständig zu organisieren und zu kontrollieren, indem er sein Vorwissen und Vorerfahrungen integriert. Dazu wurde geschrieben (KMK, 2012, S.25, zitiert nach Meißner, 2013, S.09):

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.

Die mehrsprachige Lernkompetenz bezieht sich auf deklaratives (Wissenstransfer), prozedurales (die Lernautonomie, soziales Lernen, Lernstrategien und Gebrauch kulturellen Vorwissens für den Lernprozess) und personenbezogenes Element (die Lerneinstellung) (Mayr, 2020, S.41).

Die Sprachbewusstheit gilt als eine wichtige Komponente der Sprachlernkompetenz, weil sie die Sprachlernerfahrungen- und strategien der Lernenden wertschätzt. In diesem Sinne betont die KMK (2012, S.25, zitiert nach Meißner, 2013, S.09):

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz haben überdies einen eigenen Bildungswert, sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen als auch auf Berufs- und Wissenschaftspropädeutik. Die Schülerinnen und Schüler können ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit ... selbstständig und reflektiert erweitern. Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens.

2.3 Zum Einfluss der Sprachen auf DaF-Lernen

Es ist festzustellen, dass die Mehrsprachigen ein höheres metalinguistisches Bewusstsein als die Einsprachigen besitzen. Die Experimente von Bialystok konkretisieren das Gesagte und zeigen, dass zweisprachige Kinder bzw. Lernende grammatische Regeln und Wortgrenzen besser verstehen können d.h. sie basieren nicht nur auf dem Inhalt, sondern auch auf der Form (Bialystock, 2001, nach Riehl, 2006, S.19).

Riehl (2006, S.19) erwähnt bezüglich der Vorteile der Mehrsprachigkeit, dass die Mehrsprachigen über entwickelte Strategien wie *Paraphrasieren* (Wiedergabe eines Inhalt mit eigenen Wörtern), *Codeswitching* und *Foreignizing*, die ihnen beim Erlernen weiterer Sprache(n) helfen, verfügen.

Ein anderer Vorteil der Mehrsprachigkeit ist, dass die Mehrsprachigen unterschiedliche Sichten auf die Welt haben. Dies bedeutet dass, sie mittels einer Sprache neue Sichtweisen bzw. Denk- und Verhaltensweisen entdecken sowie eine Flexibilität im Verhalten zeigen (Ebenda, S.20).

Im Anschluss daran soll eingeräumt werden, dass die Mehrsprachigen eine breite pragmatische Kompetenz besitzen, die sie dazu befähigt, die passende Sprache in der passenden Situation zu benutzen. Ausgehend davon soll festgestellt werden, dass die Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht implementiert werden soll, und dies erfordert unbedingt die Arbeit mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Bevor man die Rolle der Mehrsprachigkeit der algerischen Lernenden bei der Aneignung des Deutschen als Tertiärsprache aufzeigt, wird ein Überblick über den Sprachbestand algerischer DaFler gegeben.

In der Regel ist das sprachliche Repertoire eines Mehrsprachigen so gestaltet:

L1= Arabisch und/ oder Tamazight, **L2**= Französisch, **L3**= Englisch, **L4**= Deutsch/ Italienisch/ Spanisch/ Russisch/ Türkisch.

2.3.1 Rolle der Muttersprache im DaF-Lernen

Die L1 bildet die Grundlage und Ausgangspunkt für das Erlernen andere(r) Sprache(n) bzw. des Deutschen. Zu diesem Punkt signalisiert Neuner (2003a, S.19):

Aus den Ausführungen zu den lerntheoretischen Grundlagen des Mehrsprachigkeitskonzepts wird deutlich, dass die Muttersprache der Bezugspunkt bei der Aneignung einer fremden Sprache ist. Sie sollte deshalb im Prozess des Erlernens von Fremdsprache „im Kopf des Lernenden“ nicht ausgeblendet werden, sondern bewusst und aktiv in das Fremdsprachenlernen einbezogen werden, da sie zunächst einmal grundlegend das mentale Sprachennetzwerk strukturiert, in dem alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprache verankert werden.

Als Deutschlehrerin kann ich bekräftigen, dass die Muttersprache immer von den Lernenden im DaF-Unterricht verwendet wird, die wird aber von den Lehrkräften als ein Störfaktor angesehen.

Im Unterricht stellen die DaF-Lernenden Vergleiche zwischen den Strukturen des Arabischen und der Zielsprache, indem sie mentale Assoziationen bilden. Die Erstsprache wird ebenso als Mittel zur Erklärung schwieriger vor allem abstrakter Wörter, Idiome usw. betrachtet oder wenn die Lernenden etwas vom Lehrer bestätigen möchten bzw. eine grammatische Regel nicht verstehen, dann benutzen sie ihre Erstsprache (Übersetzung in Muttersprache).

Es wurde bemerkt, dass die Lernenden ihre vorhandenen Sprachen v.a. die Erstsprache als Grundlage für das Erlernen neuer Sprachen nehmen, obwohl es Unterschiede zwischen ihrer Erstsprache und der Zielsprache gibt.

Das Arabische und das Deutsche haben wie die anderen Sprachen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Einige davon werden in folgender Tabelle dargestellt:

Tabelle 3: Deutsch und Hocharabisch im Vergleich

Sprachen	Arabisch	Deutsch
Vokale und Sprachlaute	- ق (qaf)/ح (ha)/ع (ayn) fehlen im Deutschen. - Es gibt a,i,u und drei andere lange Vokale.	- Im Arabischen fehlen „ch-Laut“ und „ß“. -Es gibt 16 Vokale (lang und kurz und die Umlaute). -Im Deutschen gibt es viele Diphthonge wie au, ie, ei usw.
Verb	- Man kann Nominalsätze finden d.h. man kann einen vollständigen Satz ohne die Verwendung eines Verbs bilden. - Das Verb nimmt die erste Stelle. - Keinen expliziten Unterschied zwischen den Hilfs- und Modalverben.	- Im deutschen Satz hat das Verb eine zentrale Rolle. -In Nebensätzen nimmt das Verb die letzte Stelle bzw. Endstellung. -Die Existenz der trennbaren und untrennbaren Verben. - Der Gebrauch der Modalverben ändert die Bedeutung des Satzes.
Genus	- Im Arabischen findet man nur zwei Genera, die sind: Maskulinum und Femininum. -Im Arabischen findet man nur einen unveränderten bestimmten Artikel „ال“ (al).	- Im Deutschen gibt es Maskulinum, Femininum und Neutrum. -Im Deutschen gibt es drei bestimmte Artikel: Der/ Die und Das.
Wörter	-Es gibt Wörter, die sowohl in der arabischen als auch in der deutschen Sprache ähnlich sind teilweise: Zucker سكر/ Koran قرآن	
Kasus	Im Arabischen findet man drei Kasus: الرفع- النصب- الجر	Im Deutschen spricht man von vier Fällen: Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv

Quelle: Eigene Bearbeitung

Gemäß Butzkamm (2002, S.23) spielt die Muttersprache beim Verstehen des Stoffes eine wichtige Rolle. In dieser Hinsicht bringt er zum Ausdruck: „die Beteiligung der Muttersprache im Verstehensprozess ist nicht nur hilfreich, sondern sogar unvermeidbar.“ Sie erleichtert also den Lernprozess bzw. Verstehensprozess.

Neuner (2003a, S.20ff.) erklärt, dass der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht bzw. Tertiärunterricht die Entwicklung der Sprachsensibilität bzw. Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstsein ermöglicht. An dieser Stelle spielen das deklarative Wissen und das prozedurale Wissen eine erhebliche Rolle, weil sie den Lernenden die Möglichkeit bieten, Sprachphänomene, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sprachen zu erkennen und Lernprozess zu besprechen.

In demselben Kontext stellt Neuner (ebenda, S.20f.) folgende Techniken zur Förderung des Sprachbewusstseins im L1-Unterricht dar:

Dialekte einbeziehen, Bewusstsein für sprachliche Register entwickeln, Reime machen und Sprachrhythmen nachspüren / Sprache und Sprachmelodie erfassen, neue Sprachen erfinden..., mit Sprache spielen... , die eigene Sprache durchschauen lernen – z.B. wie sie aufgebaut ist – bis hin zum bewussten Besprechen von grammatischen Kategorien der Muttersprache.... auf andere Sprachen eingehen..., Sprachenportraits zeichnen..., Wörter aus anderen Sprachen – insbesondere L2 und L3 –, die in der eigenen Sprache auftauchen...

Im Rahmen der Entwicklung des Sprachlernbewusstseins durch den Einsatz der L1 schreibt Neuner (2003a, S.22) folgendes:

den eigenen Sprachlernprozess besprechen (wie man z.B. beim Lesen eines Textes wichtige von nebensächlicher Information zu unterscheiden lernt; wie man sich etwas merkt; wie man sich z.B. merkt, wie Wörter richtig geschrieben werden; wie man die Sprachkategorien erkennt, wie man sie benennen lernt und wie man sie sich merkt; etc.).

2.3.2 Rolle der Fremdsprachen im DaF-Lernen

Die Erst- und Zweitfremdsprache spielen im Lernprozess dieselbe Rolle wie die Erstsprache. In diesem Zusammenhang schreibt Stern (2002, S.07): „So viel in der L2 wie möglich, so viel in der L1 wie nötig.“ Mit dieser Aussage kann bestätigt werden, dass die Fremdsprache einen positiven Einfluss auf den Lernprozess hat.

Laut Neuner (2003a, S.22) erweitert der Gebrauch der L2 und L3 die Spracherfahrung und Sprachbewusstheit, in diesem Kontext formuliert er:

Mit der neuen Sprache kommt eine neue, fremde Welt ins Spiel, die eine Horizonterweiterung bedeutet, aber auch zu einer Art Verfremdung der muttersprachlich geprägten Sprach- und Welterfahrung führt, da das, was einem aus eigener Erfahrung an „Sprache“ und „Welt“ vertraut ist und was man bisher für „normal“ gehalten hat, in einem neuen Licht und in einer neuen Perspektive erscheint. Andererseits bilden die Muttersprache und ihre Welt das Koordinatensystem, auf das das Neue bezogen und in das es eingeordnet wird. Das bedeutet: Sprachbewusstheit durch Vergleichen von L1 und L2 und Besprechen der Wahrnehmungen fördern.

Es wurde ebenso bemerkt, dass die Verwendung der L2 bzw. L_x die Motivation der Lernenden schöpft sowie sie aktiviert. Die algerischen DaFler nehmen Englisch und Französisch als Mittel zur Kommunikation untereinander oder als Quelle zum Erwerb grammatischer Strukturen und Lexik in der Zielsprache. Ferner können die Ähnlichkeiten der sicheren Beherrschung und Festigung des Gelernten in der Zielsprache dienen, während die Unterschiede entweder die sprachliche Kompetenz der Lernenden in der L1, L2, L3 und L_x fördern oder Verständigungsprobleme verursachen.

Aufgrund der Wichtigkeit der Fremdsprachen (Französisch und Englisch) im Tertiärsprachenunterricht werden einige Ähnlichkeiten und Unterschiede in der folgenden Tabelle aufgezeigt.

Tabelle 4: Französisch, Englisch und Deutsch im Vergleich

Sprachen	Französisch	Englisch	Deutsch
Vokale und Sprachlaute	-Im Französischen und im Englischen findet man keine Umlaute, keinen „ch-Laut“ und kein „ß“. - <i>Accent aigu</i>, <i>accent grave</i> und <i>accent circonflexe</i> werden im Deutschen und im Englischen nie verwendet. -ö und ä existieren nicht im Englischen. - Die Diphtonge „au“ (Jaune \ʒon\ - Augen ['aʊgə]) und „eu“ (beurre \bœʁ\ - heute [hɔʁtə]) werden im Französischen und im Deutschen unterschiedlich ausgesprochen. - „A“ wird im Französischen als \a\ (papa) artikuliert. Im Deutschen findet man langes A [a:] (Zahn) und kurzes A [a] (Lamm) und im Englischen kann es offen /æ/ (rat), dunkel /ɑ:/ (far) oder als Diphtong /eɪ/ (gate) artikuliert werden. - „E“ wird im Französischen als \ə\ (le), im Englischen als /ɛ/ (help), /i:/ (sheep) oder /ɪ/ (benefit) und im Deutschen wird es als [e:] (sehen) oder als [ə] (Schule) ausgesprochen. - „V“ und „W“ werden in den drei Sprachen unterschiedlich artikuliert. - „Y“ wird im Deutschen als „ü“ [y] (Hymne) oder als „i“ [i] in den Fremdwörtern (Party) ausgesprochen. Im Französischen wird es als „i“ \i\ (style) artikuliert. Im Englischen wird es ebenso unterschiedlich ausgesprochen. -In dem Französischen findet man viele Wörter mit stummen Buchstaben (homme wird \ɔm\ artikuliert). - Im Englischen gibt es eine unregelmäßige Orthografie (write /ˌraɪt/).		
Artikel und Wörter	-Bestimmte Artikel sind: Le (Maskulinum), la (Femininum), les (Plural).	- Bestimmter Artikel ist „The“	-Bestimmte Artikel sind: der, die, das, den, dem, des... -Unbestimmte Artikel sind: ein, einen, einem, eines, einer...

	-Unbestimmte Artikel sind : un, une, des. -Es existiert kein Neutrum.	- Unbestimmte Artikel sind: „a“ und „an“.	- Im Deutschen werden die Nomen immer groß geschrieben. -Viele Komposita
<i>Verben</i>	-Die Verben im Französischen werden in drei Gruppen eingeteilt: 1. Gruppe (Infinitivendung „er“), 2. Gruppe (Infinitivendung „ir“) und die 3. Gruppe umfasst die unregelmäßigen Verben. -, „être“ und „avoir“ sind die Hilfsverben im Französischen	-Im Englischen werden die Verben mit „to“ (to play) im Infinitiv begleitet. - In der englischen Sprache existiert auch zwei Hilfsverben, die sind: „to be“ und „to have“.	-Die Infinitivendungen im Deutschen sind „en“ und „n“. -In der deutschen Sprache findet man drei Hilfsverben, welche sind: „sein“, „haben“ und „werden“.
<i>Pluralform</i>	-Pluralendung im Französischen ist „s“ (la voiture...les voitures). -Es gibt einige Wörter, die „x“ (le journal...les journaux) oder keine Pluralendung (le choix...les choix) nehmen.	-Pluralendungen sind „s“ (a car... the cars), „es“ (a sandwich... the sandwiches). -Es gibt jedoch einige Ausnahmen wie: lady...ladies;	- In der deutschen Sprache gibt es fünf Regeln, die sind aber keine festen Regeln (n/en, er, s, e und keine Endung).

Quelle: Eigene Bearbeitung

2.3.3 Transfer und Interferenz beim DaF-Lernen

Der Sprachkontakt trägt zur Entstehung zweier neuer Phänomene nämlich „Transfer“ und Interferenz“ bei. Zunächst werden die beiden Erscheinungen aus der Sicht der kontrastiven Linguistik und der fremdsprachlichen Didaktik erläutert.

Nouah (2021, S.654) erklärt in seinem Artikel unter dem Titel „*Zum Einfluss der Sprachinterferenz auf DaF-Lernen in Algerien*“ den Begriff „Transfer“ wie folgt: „Unter dem Begriff «Transfer» versteht man den positiven Einfluss der Muttersprache auf den Gebrauch der Fremdsprache d.h. wenn zwischen den beiden Sprachen eine syntaktisch- semantische Übereinstimmung besteht.“

Überdies definieren Krabe und Piepho (2000, S. 128) den Transferbegriff so:

Transfer bedeutet die Aktualisierung und Anwendung bereits erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue Handlungsstrukturen, die analogen Charakter tragen. Dank der Wirksamkeit des Transfers wird ein ständiges und vollständiges Neulernen unnötig. Dem Lerner bleibt erspart, in bestimmten Situationen immer wieder von neuem adäquate Handlungsreihen aufzubauen.

Aus den beiden Zitaten ergibt sich, dass der Transfer als ein wichtiger Umstand im Lernprozess angesehen wird. Hierbei werden die vorhandenen Sprachkenntnisse mobilisiert, um eine weitere Fremdsprache zu lernen.

Die erworbene Sprache vor allem die Muttersprache und die Fremdsprache werden wechselseitig benutzt. Dies geschieht zum Beispiel wenn die erworbene Sprache und die neue Sprache Ähnlichkeiten haben.

Es lässt sich nicht leugnen, dass der Transfer sowohl positive als auch negative Wirkungen hat.

Der positive Transfer manifestiert sich in der Schnelligkeit und Flüssigkeit des Verständnisses von den Begriffen bei den Lernenden, Zum Beispiel dank ihrer englischen Kenntnisse können sie die Wörter (Water- Wasser) leicht und in kürzerer Zeit erkennen, in dem Gebrauch des allgemeinen Weltwissens (durch Raten und Hypothesentesten), um die Phänomene der Zielsprache wahrzunehmen, in der Wahrnehmung von den Sprachunterschieden- und ähnlichkeiten und in dem Transfer von den bereits gespeicherten Lernstrategien und Vorerfahrungen in den neuen Lernprozess.

Zu den Transferarten gehören u.a.:

- Substitution (aus der/n vorhandenen Sprache(n) in die Zielsprache direkt übernehmen),
- Code-Switching,
- Borrowing bzw. Entlehnung,
- Wörtliche Übertragungen.
- Blends (bestehen aus Elementen aus der Grund- und Zielsprache und bilden Mischungen, die leicht zu identifizieren sind) (Steinhauer, 2005, S.21f., nach Roininen, 2012, S.23).

Der negative Transfer ist immer mit dem Begriff „Interferenz“ verbunden. An dieser Stelle erwähnt Czochralski (1991, S. 191): „Unter Interferenz verstehe ich den Gebrauch von Elementen eines Sprachsystems nach den Strukturgesetzen eines anderen Sprachsystems.“

Krabe und Piepho (2000, S. 127) sagen bezüglich des Interferenzbegriffs:

Unter Interferenz versteht man im Fremdsprachenunterricht die störenden Einflüsse eines sprachlichen Systems (der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache) auf ein neues Sprachsystem, das erlernt werden soll. Viele der bereits ausgebildeten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Gewohnheiten sowie bereits vorhandene Kenntnisse verursachen beim Erlernen einer (ersten / neuen) Fremdsprache negative Einflüsse.

Diese Erscheinung wird negativ beurteilt und kommt, wenn der Lernende in der Zielsprache nicht kompetent ist d.h. wenn er keinen Wortschatz hat oder er keinen vollständigen Satz formulieren kann, dann transferiert er seine vorhandenen Sprachkenntnisse in die Zielsprache.

Nouah (2021, S. 655) stellt zwei Interferenztypen nämlich: *Interlinguale Interferenz* und *Intralinguale Interferenz* dar. Damit sind also die internen und externen Interferenzen gemeint.

Unter dem Begriff „interlinguale Interferenz“ versteht man den Einfluss der Erstsprache auf die Fremdsprache. Im Gegensatz dazu bedeutet „intralinguale Interferenz“ Einfluss von den Elementen einer Sprache aufeinander.

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. gelten Transfer und Interferenz als Ausgangspunkte zum Aufbau neuer Kenntnisse in der Zielsprache d.h. sie werden als Quellen zur Erweiterung des Sprachbesitzes (Durch Herstellung neuer Brücken zwischen den vorhandenen Sprachen und der neuen Fremdsprache) und der Sprach(lern)erfahrungen (Durch Integration von L1- und L2-Sprachlernerfahrungen in den Tertiärsprachenlernprozess) betrachtet.

In dieser Hinsicht erörtert Neuner (2003a, S.24f.):

Wenn wir im Mehrsprachigkeitskonzept davon ausgehen, dass es eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt, die durch Fremdsprachenlernen entfaltet und differenziert wird, steht also zunächst nicht die Frage nach der Interferenz der Sprachsysteme im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen, sondern der Aspekt des Transfers: Wo kann man beim Fremdsprachenlernen an schon vorhandenem Sprachwissen und grundlegenden Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern?

Der Tertiärsprachenlernprozess konzentriert sich deshalb zunächst darauf, was Lernende bereits aus identischen oder ähnlichen Sprachformen anhand ihres Wissens in der zu erlernenden Sprache erkennen können. Dies führt zur Entstehung von einem *Verstehensraum* in der Tertiärsprache, den man immer entwickeln kann, indem man das *Erkennbare* und *Bekannte*, jedoch auch das *Unterschiedliche* und das *Gegensätzliche* integriert. Es muss festgelegt werden, dass die Aktivierung von übertragbaren Formen vorhandener Sprachen vor allem an Entwicklung dieses Verständnisraums in der Tertiärsprache orientiert ist (Neuner, 2003a, S.25).

Transfer befähigt die Lernenden dazu, ihr Sprachlernbewusstsein durch den Zugriff auf ihre L1/ L2- oder L_x-Sprachlernerfahrungen zu erweitern. Dadurch können sie also ihre Lernstrategien und Sprachlernerfahrungen im Allgemeinen neu benutzen, erweitern oder differenzieren (ebenda, S.26).

In einem mehrsprachigen Unterricht kann die negative Interferenz nicht nur als Fehlerressource angesehen werden, aber auch als Indiz des Gebrauchs der Strukturen aus vorherigen Sprachen, was die Reflexionsprozesse der Lernenden fördert.

Bei der Sprachproduktion sind die algerischen DaF-Studenten immer mit phonetischen Interferenzfehlern (Das Wort *Familie* /f'mi:liə/ wird wie das englische Wort *Family* /'fæmli/ ausgesprochen; Das Wort *interessant* /ɪn.tə.ʁe'sant/ wird wie das französische Wort *intressant* /ẽtɛʁɛsɑ̃/ artikuliert), grammatischen Interferenzfehlern (falsche Sätze bilden) und lexikalischen Interferenzfehlern konfrontiert, wenn es Unterschiede zwischen der Zielsprache und der L1 oder L2 gibt. In diesem Fall sollen diese Fehler durch Übungen und Bewusstmachung von den Sprachunterschieden verbessert werden (ebenda, S.26).

Fazit

Das zweite Kapitel befasste sich mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Begriffserklärung, Geschichte und Zielsetzung) und deren unterschiedlichen didaktischen Ansätze nämlich Tertiärsprachendidaktik, rezeptive Mehrsprachigkeit, CLIL, integrierte Didaktik, *éveil aux langues* und Interkomprehension. Außerdem wurden einige Strategien zum mehrsprachigen Lehren und Lernen wie: Sprachmittlung, Sprachwechsel, Sprachvergleichen, Translanguaging sowie die Rolle der vorhandenen Sprachen beim Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache erklärt. Die geförderten Kompetenzen im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht wurden ebenso ausführlich dargelegt.

Daraus folgend kann resultiert werden, dass...

- Die Eingliederung der vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden in den Fremdsprachenunterricht eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung erfordert d.h. der Unterricht mehrsprachig statt einsprachig durchzuführen. Hier wird die Didaktik der Mehrsprachigkeit integriert, die sowohl die Förderung des curricularen Plurilingualismus als auch die Implementierung der individuellen Mehrsprachigkeit favorisiert.
- Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik im französischsprachigen und deutschsprachigen Raum unterschiedlich interpretiert werden.
- Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, der eine wesentliche Rolle im Zuge von der Entwicklung der MSD-Konzepte spielt, eine Deskriptoren-Liste der Ressourcen und Aktivitäten, durch die der Lernende seine vorhandenen Sprachen implementieren kann, bietet.
- Obwohl es Unterschiede zwischen der L1, L2, L3 und L4 bzw. Deutsch gibt, werden die vorhandenen Sprachen der Lernenden als Quelle im L4-Lernprozess betrachtet, was zur Entstehung vom Transfer und Interferenz, die im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Grundlage für den Erwerb neuer Kenntnisse in der Zielsprache gelten, führt.
- Der REPA die weichen Kompetenzen des GER ergänzt.

3. Mehrsprachigkeit in ausgewählten DaF-Lehrwerken in Algerien

Die Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik als didaktisches Konzept oder als Aspekt der Lehrwerkanalyse wird im Schatten des monolingualen Habitus algerischer Deutschlehrkräfte vernachlässigt, obwohl die Deutschlernenden immer un- oder bewusst Verbindungen zwischen ihren vorhandenen Sprachkenntnissen und ihrer Zielsprache bzw. Deutsch herstellen.

Das Lehrwerk spielt bei der Unterrichtsgestaltung- und durchführung eine wesentliche Rolle sowie die Förderung der Mehrsprachigkeit war und bleibt immer ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenlernens- lehrens und des GER. Aufgrund dieser Tatsache wird im dritten Kapitel die Analyse zweier DaF- Lehrwerke, nämlich „Studio 21 Kurs- und Übungsbuch- A2“ und „Das Leben Kurs- und Übungsbuch- A2“ unter dem Aspekt „Mehrsprachigkeit“ durchgeführt. Dabei werden Texte, Übungen bzw. Aufgaben, Hinweise und Techniken zur Erleichterung des Lernprozesses untersucht. Mit anderen Worten werden nur die Kurs- und Übungsbücher analysiert.

Die analysierten Lehrwerke werden in dem algerischen DaF-Unterricht gebraucht. In diesem Sinne ist es wichtig hinzuweisen, dass trotz der Tatsache, dass es in Algerien keine einheitliche Vorgabe gibt, werden diese international- anerkannten Lehrwerke neben anderen Lehrwerken wie: „Studio d“ und „Menschen“ genutzt.

Ziel dieser Untersuchung ist es zu ermitteln, ob die in diesen DaF-Lehrwerken existierenden Aufgaben und Übungen nach den tertiärsprachendidaktischen Prinzipien konzipiert wurden. Genauer gesagt, wird durch diese Lehrwerkanalyse überprüft, ob die ausgewählten Lehrwerke die plurilinguale Kompetenz der DaF-Lernenden fördern und ihnen die Möglichkeit bieten, ihr sprachliches Repertoire vorteilhaft zu nutzen. Hier wird ebenfalls versucht, die Ergebnisse der Analyse dieser Lehrwerke darzustellen.

3.1 Lehrwerk als Mittel zum mehrsprachigen Lernen

Das Lehrwerk ist ein didaktisches Mittel, das im Lehr- und Lernprozess eine große Rolle spielt. Es ist sowohl für die Lernenden (Das Lehrwerk ist ein Weg, um Kenntnisse zu erwerben und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen zu erweitern) als auch für die Lehrkräfte (Es beeinflusst den Unterrichtsablauf und gilt als ein Leitfaden für den Lehrer bzw. Lehrerhilfe, um die verschiedenen Bildungsziele zu erreichen) hilfreich.

Rösler (1994, S.73f.) differenziert zwischen Lehrmaterial und Lehrwerk:

Sprachliches Material, das speziell für Lernende geschrieben worden ist und/oder vorgefundenes sprachliches Material, das für sie speziell durch vereinfachende Eingriffe oder Hinweise zum Umgang mit ihm, durch Übungen usw. bearbeitet worden ist, nennt man Lehrmaterial. ... Wenn es über die Beschäftigung mit bestimmten Teilaspekten von Sprache und Kultur hinaus den Anspruch erhebt, den gesamten Lernprozess über einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder gar zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen Phänomene abzudecken, spricht man normalerweise von Lehrwerken.

In demselben Kontext erklärt Neuner (2003b, S.399) den Begriff „Lehrwerk“ in Abgrenzung zu dem Begriff „Lehrbuch“:

Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind. Das Lehrwerk dagegen besteht aus mehreren Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher, didaktischer Funktion, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive Medien (z.B. Tonband bzw. Kassette), visuelle Medien (z.B. Wandbilder ...).

Das Lehrwerk mit seinen Bestandteilen trägt zur Förderung der Sprachkompetenzen (durch die Aktivitäten) sowie zum Erwerb kultureller Fakten über Land und Leute der Zielsprache (durch die Texte bzw. Inhalte) bei. An dieser Stelle stellt Overmann (2002, S.70f.) fest, dass das Lehrwerk der Implementierung neuer didaktischer Einsichten dient und sich auf die gute fundierte didaktische Progression konzentriert, die die Bedürfnisse der Lernenden befriedigt.

Rösler (2012, S.45) macht den Unterschied zwischen einsprachigem und kontrastivem Lehrwerk, indem er schreibt:

Zu unterscheiden ist zwischen Lehrwerken, die tatsächlich aus der kontrastiven Analyse der Ausgangs- und der Zielsprache das Material aufbauen und sich im Vorgehen an die Sprachlerngewohnheiten der Lernenden in einem bestimmten Land anpassen, und Lehrwerken, die eher Adaptionen von einsprachigen Lehrwerken sind, die z. B. in der Instruktions- und Beschreibungssprache die Sprache der Lernenden aufnehmen.

Daraus ergibt sich, dass die einsprachigen Lehrwerke die sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Lernerfahrungen der Lernenden nicht beachten. Im mehrsprachigen Unterricht sollte das verwendete Lehrwerk, die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigen. Es sollte authentische Texte, in denen der Lernende sein neues Wissen und sein vorhandenes Wissen verbindet, unterschiedliche mehrsprachige Aktivitäten, die die vorhandenen Sprachen der Lernenden einbeziehen und Anweisungen zum Grammatik- und Wortschatzlernen vermitteln, beinhalten. Paralleltexte und Aktivitäten, die den Sprachvergleich, Kulturvergleich sowie autonomes Lernen ermöglichen, sind dabei auch erforderlich.

Der Lehrer soll ein geeignetes Lehrwerk für seine Lernenden auswählen, das die Kriterien der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. Tertiärsprachendidaktik erfüllt, um positive Lernergebnisse zu erreichen.

3.2 Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse

Wie bereits erwähnt, besteht das Ziel dieser Analyse darin, die Texte und Aufgaben beider ausgewählter DaF-Lehrwerke unter dem Aspekt „Mehrsprachigkeit“ bzw. „Tertiärsprachendidaktik“ zu untersuchen. Um dieses Ziel zu realisieren, stützen wir uns auf Ballwegs, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pilypaityte Vorschlag (2013), Brychova (2011), Neuner (1999) und Neuners tertiärsprachendidaktische Prinzipien (2003a), die schon in dem theoretischen Teil dieser Forschungsarbeit erläutert wurden sowie in jeder Hinsicht berücksichtigt werden sollten. In diesem Kontext soll festgestellt werden, dass die Kriterien unserer Lehrwerkanalyse von uns bearbeitet wurden (Tabelle 5).

Erstes Kriterium: Kognitives Lernen

Hinsichtlich des ersten Kriteriums wird der Fokus auf der Lexik, der Grammatik, der Phonetik und der Orthografie gelegen. Dabei müssen die Aufgaben die Lernenden sowohl zum Sprachvergleich als auch zum Besprechen der Analogien befähigen.

Aufgabenstellungen, die die Lernenden zum Sprachvergleich und zur Bedeutungsbestimmung (durch Vergleich der Internationalismen, der Wörter aus den vorhandenen Sprachen der Lernenden, Tabellen, Illustrationen usw.), zur Hervorhebung des negativen Transfers bzw. Interferenz (hier spricht man von den Wörtern, die unterschiedliche Bedeutung in zwei oder mehreren Sprachen haben, aber strukturell sehen sie ähnlich aus), zur induktiven Grammatikerschließung- und vergleich führen, können sehr hilfreich sein. Was die Rechtschreibung und Aussprache anbelangt, können beispielsweise Hörübungen die geeigneten Arbeitsaufträge zur Darstellung und Wahrnehmung der Sprachgemeinschaften- und Unterschiede sein. Hinweise, Tipps, Diskussionen über das Lernprodukt und den Lernprozess sowie aktives Vokabeltraining tragen dazu bei, die Sprachlernbewusstheit der Lernenden zu entfalten. Es ist erheblich anzudeuten, dass die Reflexion über den eigenen Sprachlernprozess eine übergeordnete Rolle dabei spielt.

Zweites Kriterium: Verstehensorientierung

Die Aufgaben (Hypothesen vor dem Lesen bilden, Bild sehen und dann einen Text lesen bzw. hören, Text anhand von Internationalismen oder Lehnwörtern verstehen, Schlüsselwörter markieren, Diagramme darstellen, nach bestimmten Elementen im Text suchen usw.) zielen darauf ab, das Verstehen zu erleichtern und die Lernenden zur Sprachproduktion zu befähigen. Ferner stehen die Verstehens- und Lesestrategien und deren Bewusstmachung im Mittelpunkt.

Drittes Kriterium: Inhaltsorientierung

Hier geht es darum, die Inhalte des Lehrwerks qualitativ zu beschreiben bzw. zu analysieren. Dabei sollten die in dem Lehrwerk dargestellten Inhalte altersgerecht und für die Zielgruppe interessant und motivierend sein. Sie sollten ebenso die Welt der Lernenden reflektieren und die Lernenden zum Vergleich des Gelernten mit ihren Lebenserfahrungen führen.

Viertes Kriterium: Textorientierung

In Bezug auf die Textorientierung wird analysiert, ob die Texte aktuell und zeitgemäß sind. Gemeint sind die neuartigen Textsorten (Emails, SMS, Blogs usw.), mit denen die Lernenden in ihrem Alltag konfrontiert sind und die Informationen bezüglich der fremden Welt liefern. Hierbei wird auch überprüft, ob das analysierte Lehrwerk Paralleltexte und authentische Texte, die das Verstehen erleichtern sowie Aufgabenstellungen zum Aufbau eines lexikalischen Feldes und zum Textverständnis enthält.

Fünftes Kriterium: Ökonomisierung des Lernprozesses

Im Rahmen des letzten Kriteriums wird untersucht, inwieweit das Lehrwerk Lernhilfen bzw. Lerntipps liefert, die Lernenden durch spielerische Aufgaben aktiviert (ein Lied singen, Spiele unterschiedlicher Art spielen, Dialoge vorspielen, Vergleichen, Experimentieren, Besprechen, Diskutieren usw.) und sie dazu anregt, ein mehrsprachiges (Bild-)Lexikon zu erstellen.

Des Weiteren wird analysiert, ob das Lehrwerk die Lernenden in die Lage versetzt, ihren eigenen Lernfortschritt selbst zu bewerten sowie ihre Selbstständigkeit (Dialoge ergänzen oder etwas selbstständig schreiben usw.) zu fördern.

Tabelle 5: Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse

Prinzipien	Fragen
<i>Kognitives Lernen</i>	Sprachbewusstheit
	Wortschatz
	-Wie wird die Lexik (v.a. Internationalismen und Lehnwörter) in dem Lehrwerk dargestellt und vermittelt?
	-Inwiefern trägt das Sprachpotenzial (v.a. Englisch) der Lernenden zum Verstehen der neuen Lexik bei?
	-Inwieweit dienen die Inhalte des Lehrwerks dem Sprachvergleich?
	- Inwiefern tragen die Aufgaben zum Wortschatztraining bei?
	-Wie wird der Wortschatz vermittelt? ein- zwei- oder mehrsprachig?
	Grammatik
	-Sind die Lernenden aufgerufen, selbst Grammatikregeln aufzufinden?
	-Inwiefern werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der L1/ L2/ L3 und der Zielsprache im Grammatikbereich wahrgenommen?
	Phonetik und Orthografie
	- Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der L1/ L2/ L3 und der Zielsprache im Bereich der Orthografie und Phonetik ermittelt bzw. erkannt?

	Sprachlernbewusstheit -Stehen Tipps zum Wortschatz- und Grammatiklernen in dem Lehrwerk zur Verfügung? -Inwiefern wird das eigene Sprachlernen bzw. Lernprodukt reflektiert und besprochen?
<i>Verstehens-orientierung</i>	-Sind Internationalismen in den Texten gebraucht? -Wird durch Aufgaben auf Lese- und Verstehensstrategien hingewiesen? - Ermöglichen die Aufgaben die eigene Sprachproduktion?
<i>Inhaltsorientierung</i>	-Inwiefern werden altersgemäße Inhalte im Lehrwerk dargestellt? -Enthält das Lehrwerk motivierende Inhalte für die Lernenden? -Passen die Inhalte zu den Interessen der Zielgruppe? -Wird auf die Unterschiede der L1/ L2/ L3 und der Zielkultur aufmerksam gemacht?
<i>Textorientierung</i>	- Sind authentische und zeitgemäße Texte in das Lehrwerk eingegliedert? -Sind Paralleltexte in das Lehrwerk integriert? -Ist Aufbau des semantischen Feldes zu jedem behandelten Thema möglich?
<i>Ökonomisierung des Lernprozesses</i>	- Werden Lernhilfe bzw. Lerntipps im Lehrwerk angeboten? -Welche Übungen und Materialien dienen der Aktivierung der Lernenden? - Werden die Lernenden auf Entwicklung eines mehrsprachigen (Bild)Lexikons zu einem spezifischen Thema orientiert? - Können die Lernenden ihren Lernfortschritt autonom bewerten? - Inwieweit dienen die Lehrwerkaufgaben der Förderung der Selbstständigkeit bzw. Lernerautonomie?

Quelle: Ballweg et al. (2013); Brychova (2011); Neuner (1999); Neuner (2003a).

3.3 Das Lehrwerk "Studio 21- A2 "

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit der Analyse des Lehrwerks „Studio 21“ für das Niveau A2 je nach den tertiärsprachendidaktischen Prinzipien. Dabei versuchen wir ebenso, die Ergebnisse zu präsentieren.

3.3.1 Analyse des Lehrwerks "Studio 21- A2 "

Das DaF- Lehrwerk „*Studio 21- A2*“ (2015) wurde vom Cornelsen Verlag anhand der Kriterien des GeR für Erwachsene, die die Absicht haben, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, konzipiert. Es besteht aus 12 Einheiten:

Einheit 1: „Leben und lernen in Europa“.

Einheit 2: „Familiengeschichten“.

Einheit 3: „Unterwegs“.

Einheit 4: „Freizeit und Hobby“.

Einheit 5: „Medien im Alltag“.

Einheit 6: „Ausgehen, Leute treffen“.

Einheit 7: „Vom Land in die Stadt“.

Einheit 8: „Kultur erleben“.

Einheit 9: „Arbeitswelten“.

Einheit 10: „Feste und Feiern“.

Einheit 11: „Mit allen Sinnen“.

Einheit 12: „Ideen und Erfindungen“.

In dem Anhang des Lehrwerks findet man Modelltest, Grammatik auf einen Blick, Liste der unregelmäßigen Verben, Liste der Verben mit Präpositionen, Partnerseiten, Phonetik auf einen Blick, Transkription der Hörtexte, alphabetische Wörterliste sowie Bild- und Textquellen. Das E-Book „Studio 21- A2“ beinhaltet zusätzliche interaktive Übungen zum Wortschatz- und Grammatiklernen, Videoclips und Hörtexte. Überdies sind Unterrichtsvorbereitung, Vokabeltaschenbuch, Testheft A2, Audio-CD und DVD, Wortschatz-App und Online-Angebote unter www.cornelsen.de/studio21 verfügbar und können gekauft werden.

Erstes Kriterium: Kognitives Lernen

Wie bereits erwähnt, stehen die Entfaltung der Sprachbewusstheit (Sprachvergleich ist am wichtigsten) und Sprachlernbewusstheit ((Fremdsprachen)Lernstrategien- und erfahrungen bewusst mobilisieren mit dem Ziel eine weitere Fremdsprache zu lernen) in Bezug auf das kognitive Lernen im Mittelpunkt.

In dem Lehrwerk „Studio 21- A2“ wird die Lexik durch unterschiedliche authentische Materialien (Briefe, E-Mails, Bilder, Artikel usw.) und Aufgabenstellungen (Kategorisierungen, Dialoge schreiben bzw. üben, Lückentexte- sätze, Wörrätsel, Lieder, Zuordnungsübungen usw.) präsentiert und trainiert.

Die vorgenannten Übungen helfen den Lernenden dabei, entweder ihren rezeptiven oder produktiven Wortschatz zu trainieren bzw. erweitern. Außerdem ist es festzustellen, dass diese Übungen die Lernenden zum aktiven Wortschatztraining befähigen.

In der ersten Einheit „leben und lernen in Europa“ wird der neue Wortschatz durch einen authentischen Text (Magazinartikel) und eine Kategorisierungsaufgabe (Aufgabe 1 (a), S. 14) vermittelt. Dabei sind die Lernenden aufgefordert, den Magazintext zu lesen und die Wörter zum Thema „Studium und Beruf“ in zwei Listen zu kategorisieren. Des Weiteren müssen sie über die Personen des Magazinartikels (Übung 1(d), S. 15) mithilfe von den gesammelten Wörtern berichten.

In der zweiten Einheit „Familiengeschichten“ festigen die Lernenden die neue Lexik u.a. sowohl durch das Erzählen über ihre Familien (S.33) als auch durch ein Familienrätsel (S.33) „*Wer ist das? Er ist nicht mein Bruder, er ist nicht meine Schwester, aber es ist ein Kind von meinen Eltern. Wer kann das sein?*“.

Hier können auch andere Beispiele von den Lernenden gegeben werden, was ihre Motivation weckt sowie die Interaktion im Klassenraum schafft. Die Übung 2 (S.38) „Wörterrätsel“ trainiert die neu-erworbene Lexik auf spielerische Weise „Finden Sie die Wörter. Wie heißt das Lösungswort?“

In der ersten Aufgabe auf der Seite 46 sollen die Lernenden die Anwesenheit der in dem Kasten dargestellten Gegenstände kontrollieren und die fehlenden wie im Beispiel nennen: *Ich sehe ein (e/n) ..., aber kein (e/n)..../ Auf dem Fotot gibt es ein Smartphone, aber kein (e/n)....*. Dadurch lernen sie dass, nach „es gibt“ und „ich sehe“ der Akkusativ folgt.

In der ersten Station (Aufgabe 4, S.63) trainieren die Lernenden ihre Sprachmittlungskompetenz und ihren Wortschatz. Sie bereiten in Gruppen -zu dritt- ein Rollenspiel vor. Jede Gruppe soll eine Situation bzw. eine Rollenkarte wählen und danach die wichtigsten Wörter ihrer Rollenkarte notieren. In jeder Gruppe übernimmt ein Lernender die Rolle des Sprachmittlers. Er soll also die Fragen und Antworten der beiden anderen Lernenden übersetzen, indem er „dass-Sätze“ bildet. Am Ende besprechen die Lernenden die bei der Sprachmittlung gefundenen Schwierigkeiten sowie geben den Sprachmittlern Tipps. In dieser Hinsicht wird also die Sprachlernbewusstheit der Lernenden durch die Besprechung des Lernstoffes bzw. Lerntechniken- und strategien entfaltet d.h. es geht um das bewusste Erleben vom Fremdsprachenlernen.

Zu demselben Punkt soll hervorgehoben werden, dass es zahlreiche Aufgaben zur Besprechung des Gelernten in dem analysierten Lehrwerk gibt.

In der Aufgabe 3 auf der Seite 90 sind die Lernenden aufgerufen, die Definitionen den passenden Verben zuzuordnen. Es geht dabei um Computerverben bzw. Verben auf dem Bereich der Medien (*surfen, mailen, googeln, posten, liken, bloggen, simsen, skypen*).

Die Aufgabe 1 auf der Seite 126 befähigt die Lernenden dazu, neue Lexik aus dem Schüttelkasten in einer Tabelle (Stadt, Land oder beides) einzuordnen, während sie in der Aufgabe 1 (b) auf der Seite 182 die Symbole aus der Wort-Leise den Festen zuordnen sollen.

In dem analysierten Lehrwerk „Studio 21- A2“ sind von den Lernenden verlangt Wörter in Paare zu lernen, sie Wortigel oder Wortfeld zu komplettieren. Folgende Übungen können das Gesagte illustrieren: Übung 1 auf der Seite 32 (Thema Familie), Übung 2 auf der Seite 54 (Thema Reisen), Übung 7 auf der Seite 73 (Thema Hobbys), Übung 1(b) auf der Seite 78 (Thema Sport), Übung 4 auf der Seite 79 (Thema Freizeit), Übung 1(a) auf der Seite 110 (Thema Orte zum Ausgehen), Übung 5 (a) auf der Seite 163 und 2 (b) auf der Seite 166 (Thema Arbeit und Beruf), Übung 3(a) auf der Seite 185 (Thema Feste), Übung 6 auf der Seite 192 (Thema Silvester/ Neujahr), Übung 1 auf der Seite 218 (Thema Schokolade).

Andere Aufgaben zum Wortschatztraining in diesem analysierten Lehrwerk sind u.a. Fragen beantworten, falsche Aussagen korrigieren, Wörterrätsel. In dem analysierten Lehrwerk gibt es eine Reihe von Internationalismen bzw. Lehnwörter, die die Lernenden schon aus ihren vorhandenen Fremdsprachen v.a. aus dem Englischen kennen. Diese dienen dazu, die vermittelten Informationen besser zu verstehen, die neue Lexik zu festigen sowie Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Bekannte zu lenken. Zur Anschaulichkeit stellte ich folgende Beispiele dar: *Marketing, Erasmus-Programm, Interview, Industrie, Taxi, Biografie, Radio, Restaurant, Ticket, Migration, Kilo, Meter, Hotel, Computer* usw.

Die Aufgabe 4 auf der Seite 77 dient dem Sprachvergleich, dabei erkennen die Lernenden die in der Tabelle dargestellten internationalen Ausrufe und sollen sie in ihrer Sprache ergänzen. Hier werden die Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien der Lernenden entfaltet, weil sie ihre Mutter- und Fremdsprachenkenntnisse verwenden.

In der ersten Übung auf der Seite 18 findet man englische Wörter und die Lernenden sind aufgerufen, andere Beispiele zu sammeln. Es ist relevant anzumerken, dass in der ersten Einheit des analysierten Lehrwerks „Studio 21- A2“ der Fokus auf das Thema „Mehrsprachigkeit und Englisch“ gelegt wird, was die Lernenden eine Übersicht über die Sprachenvielfalt und die Stelle des Englischen in Deutschland gibt.

In den Übungen 5(a) und (b) auf der Seite 19 werden ebenso Internationalismen gebraucht. Die Lernenden hören verschiedene Wörter in verschiedenen Sprachen und sind aufgefordert, die Zahl der Sprachen und die Wörter zu erkennen und zu notieren, die Wortakzente richtig zu markieren und nachzusprechen.

Diese Identifikationsübung wird mit einer Nachsprechübung begleitet und gilt als Anlass um die Sprachunterschiede- und Gemeinsamkeiten im Phonetik- und Rechtschreibungsbereich zu thematisieren. Zum Beispiel in der deutschen Sprache werden viele Wörter mit „K“ geschrieben, während sie in der englischen Sprache mit „C“ geschrieben werden.

In der zehnten Übung auf der Seite 26 geht es ebenfalls um Wortakzent in internationalen Wörtern. Die Kursteilnehmer ordnen zunächst die Wörter aus dem Kasten den Zeichnungen zu, dann ergänzen sie die Sätze und kontrollieren ihre Antwort mittels eines Hörtextes. Letztendlich markieren und wiederholen sie den Wortakzent dieser internationalen Wörter.

In der Übung 2 auf der Seite 133 siebter Einheit „vom Land in die Stadt“ werden die Lernenden dazu angeregt, ein Lied zu hören, den Refrain zu singen und Unterschied zwischen dem Hochdeutschen und dem Dialekt der Dorfrockband (in der ersten Übung auf derselben Seite gibt der Artikel den Lernenden einen Überblick über die Band, ihre Herkunft, ihren Dialekt (unterfränkische Mundart) und ihre Arbeiten) zu machen.

Weiter sollen sie diese Erscheinungsform verstehen und die in diesem Dialekt gebrauchten Wörter mit ihren Äquivalenzen (diese stehen im Kasten) in dem Hochdeutschen verbinden.

Diese Übung hilft den Kursteilnehmern dabei, ihre Aussprache und Hörverständnis zu trainieren, ihr Sprachrepertoire zu vergrößern sowie ihre vorherigen Sprachkenntnisse v.a. Englisch für das Erlernen des Deutschen zu mobilisieren, denn einige gebrauchte Wörter in dem Textlied stammen aus dem Englischen und dies liegt daran, dass die beiden Sprachen derselben Sprachfamilie angehören.

In diesem Zusammenhang ist es zu erwähnen, dass die L1 und L2 keine Rolle beim Aussprachetraining spielen. Mit anderen Worten enthält das analysierte Lehrwerk keine Aufgaben zum Vergleich des Arabischen als L1 und des Französischen als L2 mit der Zielsprache im Phonetikbereich.

In diesem Lehrwerk wird die Aussprache der Lernenden durch viele Übungen geschult, die spielerisch konzipiert wurden: ((Nach)sprechübungen, Identifikationsübungen, Hörübungen usw.).

Des Weiteren werden die phonetischen Regeln am Ende des Lehrwerks in der Rubrik „Phonetik auf einen Blick“ resümiert. Die phonetischen Regeln und Übungen helfen den Lernenden dabei, Akzent und Intonation der deutschen Wörter zu lernen sowie phonetische Interferenzfehler zu vermeiden.

Wie bereits erwähnt, können die Lernenden in einigen Phonetikübungen zugleich die Rechtschreibung erlernen: In der Übung 07 auf der Seite 50 nehmen die Lernenden nicht nur *S-Laute* wahr, sondern sie haben auch die Chance, die korrekte Schreibweise der Verben und Substantive in der deutschen Sprache zu beherrschen, weil die *S-Laute* in den dargestellten Wörtern fettgedruckt sind.

Die Arbeit mit dem Wörterbuch kommt manchmal in dem Lehrwerk vor d.h. es gibt nur einige Hinweise zum Gebrauch des Wörterbuches. Folgende Beispiele stellen das Gesagte dar: In der Aufgabe 1(b) auf der Seite 22 sollen die Lernenden mit einem Wörterbuch arbeiten, um die Wörter zuzuordnen.

In der Übung 5 (b u. c) auf der Seite 168 dürfen die Lernenden mit dem Wörterbuch arbeiten, um männliche und weibliche Berufsbezeichnungen, die Wörter und Artikel zu ergänzen.

In den Aufgaben 1(c) auf den Seiten 144 und 204 haben die Lernenden die Möglichkeit, auch ein Wörterbuch zu benutzen, um Begriffe: *das Kulturstadtjahr, das Festival, das Werk und die Lösung; blind, die Anzeige, der Privatunterricht, die Blindenschrift, die Note, der Bauchtanz, gehörlos, Lippen lesen, der Untertitel, die Gebärdensprache* zu erklären.

In den Texten und Aufgaben des Lehrwerks spielt das Sprachpotenzial der Lernenden bzw. Sprachvergleich v.a. Sprachgemeinschaften beim Verständnis der Wortbedeutung keine Rolle. Mit anderen Worten wird die Bedeutung des neuen Wortschatzes durch den Kontext oder durch Bilder erfasst.

Durch die Wort-Bild-Leiste können die Lernenden Vermutungen zum behandelten Thema in jeder Einheit im Klassenzimmer anstellen. Es soll angedeutet werden, dass am Ende des Lehrwerks „Studio 21- A2“ der gelernte Wortschatz aller Einheiten in einer einsprachigen alphabetisch-geordneten Wörterliste aufgeführt ist.

In dem Lehrwerk sind Lerntipps zum Wortschatz- und Grammatiklernen verfügbar. Dabei werden die Lernenden nur für die Besonderheiten der Zielsprache bzw. des Deutschen sensibilisiert, was zur Entfaltung der Sprachlernbewusstheit beiträgt.

Zu diesem Punkt werden folgende Lerntipps präsentiert:

- *Wörter in Paaren lernen (S.32).*
- *Das Gehirn liebt Paare: Verben mit Präpositionen lernen! Sich interessieren für (S.73).*
- *arbeiten: Infinitivstamm auf -t will immer noch ein -e (S.148).*
- *In Nomen mit -ung findet man meistens ein Verb (S.163).*
- *Geben, schenken, zeigen, schreiben, bringen, wünschen, leihen- immer mit Dativ und Akkusativ (S.187).*

Aufgaben, in denen die Lernenden ihre Ergebnisse miteinander vergleichen, über den Lernstoff diskutieren, nachdenken, Strategien explizit oder implizit trainieren oder in denen das Lernen gelernt wird, dienen der Entwicklung der Sprachlernbewusstheit.

Die Übung 7 auf Seite 163 „Nachdenken über das Lernen“ gibt den Lernenden die Möglichkeit, ihre Lernstrategien zu reflektieren, indem sie die dargestellten Strategien im Kasten selbst bewerten. Hierbei können sie ebenso andere Strategien nennen.

Die Grammatik wird in dem Lehrwerk „Studio 21- A2“ induktiv und einsprachig vermittelt d.h. die Lernenden sind aufgerufen, die grammatischen Regeln selbst zu erschließen. Die Grammatikstruktur wird von dem Lernenden z.B. anhand von Beispielen oder Ergänzung richtiger Formen entdeckt. Anders ausgedrückt, favorisiert das analysierte Lehrwerk das entdeckende Grammatiklernen.

In der zweiten Übung auf der Seite 17 sollen die Lernenden Tatsachen mit ihren Gründen verbinden und dann die Verben in den Nebensätzen mit „weil“ markieren. Dadurch nehmen sie wahr, dass in den Nebensätzen mit „weil“ das Verb am Satzende steht.

In demselben Kontext sollen die Lernenden in der dritten Übung die Regel zur Bildung von Nebensätzen mit „weil“ anhand von drei Beispielsätzen herausfinden und formulieren.

In der zweiten Übung der zweiten Einheit „Familiengeschichten“ auf der Seite 32 entdecken die Lernenden durch den Beispielsatz in der Sprechblase, dass die Eigennamen -s im Genitiv bekommen können, um Besitz auszudrücken.

In der neunten Einheit lernen die Kursteilnehmer, wie man Gründe bzw. Nebensätze mit „weil“ und „denn“ formuliert. Dafür werden zwei Beispiele dargestellt, aus denen die Regel abgeleitet werden soll.

Die gelernten Grammatikregeln können neben dem Wortschatz und der Aussprache durch die Übungen bzw. Aufgaben im Übungsteil und in der Rubrik „Testen Sie sich“ am Ende jeder Einheit gefestigt werden.

In dieser Rubrik sind also die grammatischen Strukturen zusammengefasst, was den Lernenden die Chance bietet, ihre Kenntnisse zu festigen und ihren Lernfortschritt immer zu evaluieren.

Es erhebt sich anzumerken, dass die Grammatikregeln am Ende des Lehrwerks resümiert sind und dass die Grammatikaufgaben dieses analysierten Lehrwerks die Lernenden nicht zum Sprachenvergleich auffordern. Die gebrauchte Terminologie zur Vermittlung der Grammatik ist den Kursteilnehmern schon bekannt, denn sie stammt aus dem Latein und beim Erlernen der Grammatik ihrer vorherigen (Fremd)Sprachen gebraucht wurde.

Eine Liste der unregelmäßigen Verben und der Verben mit Präpositionen steht am Ende des analysierten Lehrwerks.

Zweites Kriterium: Verstehensorientierung

Laut der tertiärsprachdidaktischen Forscher ist die Entwicklung rezeptiver Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Anderes gesagt, steht das Verstehen im Fremdsprachenlernen im Zentrum. So die algerischen DaFler können Deutsch besser und leichter verstehen, wenn sie es mit dem Englischen, dem Französischen oder ihrer Erstsprache verknüpfen bzw. kontrastieren. Dadurch werden die Informationen schneller verankert.

Die Verwendung der Internationalismen bzw. Anglizismen oder Wörter aus den bereits erworbenen Sprachen befähigt die Lernenden dazu, den behandelten Text bzw. die Aufgaben besser und schneller zu verstehen d.h. das Lese/ Hör/ Sehverstehen zu fördern.

In diesem Kontext ist es bedeutend hinzuweisen, dass man Internationalismen bzw. Lehnwörter in Texten und Aufgaben des analysierten Lehrwerks „Studio 21-A2“ findet. Als Beispiel dafür wird der Text auf der Seite 72 in der vierten Einheit genommen, in dem Anglizismen beispielsweise *Newsletter*, *Computer*, *Aquapark*, *Sport* usw. gebraucht werden. Diese Wörter betreffen den Bereich „Freizeit und Hobbys“ und sind den Lernenden dank ihrer Englischkenntnisse schon bekannt.

In dem Text „wohin am Wochenende“ auf den Seiten 102 und 103 werden ebenso viele Wörter teilweise: *Club*, *House*, *Studio*, *cool*, *Theater*, *Kultur*, *Abonnement*, *international*, *Jazzfans*, *Politik* verwendet, die die Lernenden schon kennen und ihnen dabei helfen, das Thema des Textes global zu verstehen und Vermutungen zu bilden.

Es soll angedeutet werden, dass das Lese/ Hörverstehen den Gebrauch unterschiedlicher Lesestrategien benötigt, dies ermutigt, die Lese- und Verstehenstrategien gemeinsam in dem Prinzip der Verstehensorientierung zu behandeln.

In diesem Lehrwerk werden die verschiedenen Lesestile -global, selektiv und detailliert- anhand von Aufgaben teilweise: Multiple-Choice- Aufgaben, Richtig- Falsch-Aufgaben, Tabellen ergänzen usw. kontrolliert. Diese Aufgaben dienen der Verstehenssicherung und regen die Lernenden zur eigenen Sprachproduktion an.

Um die Gültigkeit dieser Aussage zu demonstrieren, werden folgende Beispiele aus dem analysierten Lehrwerk „Studio 21- A2“ entnommen:

Der Magazintext „Die neuen Gastarbeiter“ auf der Seite 14 verlangt von den Lernenden detailliertes Lesen, um die Aufgabe 1(b) auf derselben Seite „Lesen Sie die Aussagen über Carolina, Alice und Gabriella. Was passt wem?“ zu lösen.

Neben dem Gebrauch der Internationalismen und Anglizismen, die das Verstehen erleichtern, stehen in diesem analysierten Lehrwerk andere Lese- und Verstehensstrategien (z.B. Hypothesen bilden, Grafik vorstellen, etwas markieren) zur Verfügung.

Die erste Aufgabe auf der Seite 35 fordert die Lernenden auf, zuerst ihr Vorwissen zu aktivieren, indem sie Vermutungen formulieren. Danach sind sie gezwungen, Zahlen zu markieren und Informationen zu sammeln. In dieser Hinsicht sollen die Lernenden für diese Lese-Strategie sensibilisiert werden.

Die Zeitungsmeldungen auf der Seite 71 machen die Lernenden auch auf eine Lese- und Verstehensstrategie bewusst. Hierbei sind die Lernenden aufgefordert, Hypothesen über Thema der beiden Texte anhand von den Überschriften aufzustellen und danach Informationen zu den Zahlen zu markieren. An dieser Stelle ist es wichtig hinzuweisen, dass man einen Text durch die Zahlen besser verstehen kann.

In der zweiten Aufgabe „Ankommen in Deutschland“ auf der Seite 23 sollen die Lernenden das Bild sehen und dann die richtige Vermutung ankreuzen *„Sehen Sie das Foto an. Was denken Sie: Warum fahren die Männer nach Deutschland? Kreuzen Sie an“*. Überdies sind die Lernenden gefragt, den Text zu lesen, um die Richtigkeit der Vermutung zu überprüfen.

Wie bereits erklärt, kann der Inhalt der Texte bzw. Aufgaben des analysierten Lehrwerks auch der Sprachproduktion dienen. Die Lernenden werden also in zahlreichen Lehrwerkaufgaben zum Sprechen und Schreiben anhand der Verwendung von Redemitteln, zur Bearbeitung eines Projekts usw. angeregt. Als Beispiel nimmt man die Aufgabe 4 auf der Seite 37, indem die Lernenden aufgefordert sind, eine Geschichte in Gruppen zu schreiben, danach sie auszutauschen und gegenseitig zu verbessern. In dieser Aufgabe wird auch die Sprachlernbewusstheit der Lernenden gefördert.

Ein anderes Beispiel stellt die Aufgabe 1(b) auf der Seite 188 dar, in der die Lernenden drei Fragen beantworten und Argumente nennen sollen. In dem Lehrwerk werden viele Redemittel zu verschiedenen Themen in Kästen dargestellt. Diese helfen den Lernenden bei der Sprachproduktion. Als Beispiel zitiere ich die zehnte Aufgabe auf der Seite 203, in der die Lernenden über ihren letzten Kinobesuch berichten sollen.

In der Aufgabe 2 auf der Seite 201 sind die Lernenden ebenso aufgefordert, eine Textgrafik zu ergänzen, sie im Kurs zu vergleichen und dadurch Inhalt des Textes bzw. Films zu erzählen.

In dem Lehrwerk sind jedoch keine Hinweise zur expliziten Bewusstmachung der Lese- und Verstehensstrategien vorhanden.

Drittes Kriterium: Inhaltsorientierung

Die behandelten bzw. in das analysierte Lehrwerk einbezogenen Inhalte sind den Lernenden nah. Es handelt sich dabei um unterschiedliche Themenbereiche, denen die Lernenden bereits in dem L2- und/ oder L3-Lernprozess begegnet sind. Zu diesen Themen zählt man: Freizeit und Hobbys, Medien im Alltag, Familie, Feste und Feiern usw.

Diese Themen sind – meiner Meinung nach- für die Lernenden irgendwelcher Fremdsprache wichtig und motivierend, um Basiswortschatz und Redemittel, die in dem Alltagsleben im Zielland gebraucht werden, erwerben zu können,. Diese Themen sollten aber in einer anderen Weise didaktisiert werden als im L2/ L3-Lernprozess.

Obwohl die Lernenden mit unterschiedlichen Interessen, in verschiedenen Alterstufen zum DaF-Unterricht kommen und diese Themen schon von den Lernenden im L2/ L3- Lernprozess behandelt werden könnten, kann man versichern, dass das Lehrwerk „Studio 21- A2“ interessante Texte bzw. Inhalte umfasst, die das Leben in dem deutschsprachigen Raum widerspiegeln und die Lernenden auf das Leben im Zielland vorbereiten.

In diesem Kontext soll erwähnt werden, dass die Lernenden der Universität Algier 2 bei der Behandlung dieser Themen motiviert waren und ihr Vorwissen aktivierten. Der Text auf der Seite 75, der über die Deutschen und ihre Verbände berichtet, kann als Musterbeispiel genommen werden, .

Die authentischen Materialien z.B. Bilder und Texte des Lehrwerks liefern Fakten über das Leben in Deutschland, aber es wird auf die Unterschiede der Kultur vorhandener Fremdsprachen und der Zielkultur nicht aufmerksam gemacht. Mit anderen Worten werden die kulturellen Unterschiede der L2 bzw. L3 und des Deutschen nicht bewusst thematisiert.

Im Gegensatz dazu regen Aufgaben dieses Lehrwerks die Lernenden dazu an, soziokulturelle Vergleiche bezüglich der L1 - und Zielkultur zu machen. Ein Beispiel dafür stellt die Aufgabe 2(c) auf der Seite 183 der zehnten Einheit „Feste und Feiern“, in der die Lernenden über die in ihrem Land gefeierten und nicht-gefeierten Feste berichten sollen.

Ein weiteres Beispiel stellt die Aufgabe 5 auf der Seite 75, die die Lernenden ermutigt, über die Vereine in anderen Ländern zu berichten. Diese Aufgabe aktiviert das kulturelle Vorwissen der Lernenden und trägt zur Förderung ihrer pluri/ und interkulturellen Kompetenz bei.

In dem analysierten Lehrwerk „Studio 21- A2“ werden einige landeskundliche Fakten in Landeskunde-Kästen vermittelt. Folgendes Beispiel spiegelt das Gesagte wider:

- *Das Erasmus-Programm der Europäischen Union (EU) existiert seit über 20 Jahren. Bis jetzt haben über 1,7 Millionen Studentinnen und Studenten im Programm ein Semester im europäischen Ausland studiert.... Viele Erasmus-Studentinnen und Studenten kommen aus Spanien, Deutschland und Frankreich... (S.17)*

Die Aufgabe 15 auf der Seite 115 bietet den Lernenden die Möglichkeit, sowohl die Sätze mit Relativpronomen zu verbinden als auch internationale Gerichte zu entdecken. Dadurch können die Lernenden mehr über die kulinarische Vielfalt in der Welt erfahren sowie ihre pluri/interkulturelle Kompetenz entfalten.

Die Themen und die interaktiven Übungen des Lehrwerks bereiten die Lernenden darauf vor, adäquat und problemlos in den verschiedenen (un)gewöhnlichen Situationen zu handeln, die Missverständnisse zu überwinden und die kulturelle Unterschiede zu akzeptieren (In dem Text auf der Seite 164 sollen die Lernenden „höfliches Sprechen“ in ihrer Sprache beschreiben und die Ergebnisse im Kurs vergleichen).

Viertes Kriterium: Textorientierung

Das analysierte Lerwerk „Studio 21- A2“ enthält viele zeitgemäße und authentische Texte. Dazu gehören: Magazinartikel- texte/ Zeitungsmeldungen/ Internetartikel (z.B. S.14, S.23, S.72, S.109, S.236), Dialoge und Textkaraoke (z.B. S.48, S.58, S.98, S. 172), Anzeigen (z.B. S.93, S.130, S.168), Blogs (z.B. S.60, S.144), Chat (z.B. S.116), Biogrfin (z.B. S.24, S.202), Interview (z.B. S.25), Gedichte bzw. Lieder (z.B. S.53, S.121, S. 186), Rezept (z.B. S.221), Einladungen (z.B. S.34, S. 42), (Radio)Berichte (z.B. S.37), Broschüren (z.B S.35, S.195), Grafiken (z.B. S.89, S. 90), E-Mails (z.B. S.59, S.172), Programm (z.B. S.111), Speisekarte (z.B. S.104), Lebenslauf (z.B. S.161), Quiz (z.B. S.13, S.215, S.238), Clips (z.B. S.66, S.67, S.122, S.123, S.178, S.179, S.234, S.235), Flyer (z.B. S.167, S.169, S.191) Fahrpläne (z.B. S.48, S.49, S.50), Porträts (z.B. S.106, S.204), Internetseiten (z.B. S.82, S.119, S.135, S.224), Ratgebertext (z.B. S.88), kurze Mitteilungen (z.B. S.96), Ein/Beiträge (z.B. S.128, S.136, S.140, S.158 u. 159), Lernerufsätze (z.B. S.156, S.169, S.196, S.223), Textgrafiken (z.B. S.201, S.218).

An dieser Stelle ist es ebenso erheblich zu signalisieren, dass nicht nur Lesetexte, sondern auch Hörtexte in das Lehrwerk einbezogen sind. Diese dienen der Darstellung und Ergänzung des deutschen Bildes.

Das Lehrwerk bietet keine Paralleltexre, die das Textverständnis erleichtern bzw. sichern und den Grammatik- und Wortschatzvergleich ermöglichen. Es beinhaltet aber Aufgaben, die die Erarbeitung eines sematischen Feldes möglich machen.

Ein Beispiel dafür bietet die fünfte Aufgabe auf der Seite 95. Dabei können die Lernenden neue Lexik zum Thema „Brief“ erwerben und durch Bilder verankern.

Andere Beispiele wurden bereits in dem Prinzip des kognitiven Lernens und Lehrens festgelegt.

Fünftes Kriterium: Ökonomisierung des Lernprozesses

Eine Fremd- bzw. Tertiärsprache wird zu verschiedenen Zielen u.a. berufliche oder Migrationsgründe gelernt. Außerdem steht man in dem Tertiärsprachenunterricht immer unter Zeitdruck. Aufgrund dieser Tatsache spielen die zeitsparenden und ökonomischen Lerntechniken eine zentrale Rolle.

Am Anfang ist es bedeutend anzudeuten, dass die Lernenden des Lehrwerks auf keinen Fall auf die Erstellung eines mehrsprachigen (Bild)lexikons durch die Aufgaben orientiert werden.

Die in dem analysierten Lehrwerk „Studio 21- A2“ angebotenen Internet- und Lerntipps zum Wortschatz- und Grammtiklernen dienen der Ökonomisierung des Lernprozesses.

Die Rubrik „Testen sie sich“ am Ende jeder Einheit bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihren Lernfortschritt selbst zu kontrollieren bzw. evaluieren. Es ist auch zu erwähnen, dass diese Rubrik sowohl zur Lernprozessökonomisierung als auch zur Entfaltung der Selbständigkeit der Lernenden beiträgt.

Ferner helfen die im Lehrwerk dargestellten Aufgabenstellungen und der Lösungsschlüssel, der separat zum Lehrwerk liegt und unter (<https://www.cornelsen.de/produkte/studio-21-loesungen-a2-teilband-2-1100005423>) verfügbar ist, den Lernenden dabei, ihre Lernerfahrungen zu aktivieren, ihr Wissen zu festigen und selbständig zu überprüfen, was ebenfalls zum Zeitsparen und Förderung der Selbständigkeit führt.

Das analysierte Lehrwerk umfasst viele Aufgaben (zum Beispiel: Dialoge zu zweit spielen, Lied hören und singen, Diskussionen führen), die die Lernenden aktivieren. In diesem Sinne werden folgende Aufgaben als Beispiele zitiert: In der dritten Aufgabe auf der Seite 18 werden die Lernenden dazu angeregt, über ein Zitat zu diskutieren und Meinungen im Kurs zu sammeln.

Auf der Seite 20 finden die Lernenden ein Landeskundequiz, das die Superlativform implizit vorgibt, die Lernenden durch Multiple-Choice-Fragen motiviert und ihr Vorwissen aktiviert. Danach sollen sie Quizfragen entwerfen bzw. formulieren (ihre Selbständigkeit wird gefördert).

Die Aufgabe 1(c) auf der Seite 35 aktiviert die Lernenden, entfaltet ihre Autonomie und schöpft die Interaktion im Klassenraum. Hier sollen die Lernenden Fragen, die einer Au-pair-Agentur gestellt werden können, sammeln und sie im Kurs vergleichen.

Die Lernenden sind auch durch die Projektarbeit in diesem Lehrwerk auf die selbständige Arbeit orientiert. Als Beispiel dafür stellen wir die siebte Aufgabe auf der Seite 146 *„Organisieren Sie ein Programm für zwei Tage in Weimar. Planen Sie An- und Abreise, Unterkunft, Besichtigungen und einen Theaterbesuch.“*

In der sechsten Einheit sind die Lernenden in der Aufgabe 4 (b) auf der Seite 146 durch einen Dialog aktiviert, indem sie zu zweit den Dialog lesen und variieren sollen.

Die phonetische Kompetenz wird auf spielerische und gleichzeitig aktivierende Weise in der Aufgabe 3 auf der Seite 53 und in der Aufgabe 2 auf der Seite 186 erweitert. Dabei sollen die Lernenden ein Gedicht bzw. ein Lied hören und vorlesen. Dies gibt ihnen die Chance, neue bzw. umgangssprachliche Wörter zu verstehen, ihre Aussprache zu verbessern und sie zum Lernen motiviert zu sein.

Das analysierte Lehrwerk „Studio 21- A2“ umfasst spielerische Aufgaben, die auf der Entfaltung kommunikativer Kompetenz der Lernenden basieren. Dazu zählt man Aufgabe 6 (b) auf der Seite 109, in der die Lernenden Speed-Dating (Ziel ist Leute kennenzulernen) im Kurs machen müssen.

In der elften Einheit sind die Lernenden mit einem kommunikativen Ratespiel (Aufgabe 5 (c), S.202) konfrontiert. Diese Aufgabe *„Haben Sie eine/n Lieblingsschauspieler/in? Beschreiben Sie ihn/sie. Die anderen raten“* trägt dazu bei, die Lernenden zu aktivieren, ihre kommunikative Kompetenz und Autonomie zu fördern.

Die Stationen des Lehrwerks liefern Informationen zu unterschiedlichen Berufen sowie beinhalten Lernspiele, die die Lernenden aktivieren und ihnen bei der Kontrolle ihres Lernfortschrittes helfen. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise in Aufgabe 2 auf der Seite 120 *„Laufdiktat“* auf lustige Weise und durch Bewegung auf das Thema *„Reklamation“* zurückgegriffen.

Am Ende des Lehrwerks *„Studio 21- A2“* werden die Lernenden mittels einer spielerischen Aufgabe, nämlich *„Die Fragen-Ralley: Mit 30 Fragen durch A2“* aktiviert. In dieser Aufgabe werfen die Lernenden den Würfel und bewegen sich mit den Spielfiguren auf dem Spielbrett vorwärts, während sie die gestellten Fragen beantworten. So wird der Lernstoff wiederholt und der Lernfortschritt evaluiert.

Die authentischen Materialien bieten den Lernenden die Möglichkeit, unterschiedliche Situationen im Zielland zu identifizieren und zu erleben, was sie aktiviert und ihre Selbständigkeit entfaltet. Als Beispiel dafür wird die Aufgabe 3 (b) auf Seite 161 dargestellt, in der die Lernenden dazu angeregt werden, ihren eigenen Lebenslauf zu schreiben.

Die authentischen Texte des analysierten Lehrwerks geben den Lernenden landeskundliche Informationen über Deutschland und befähigen sie dazu, ihre Meinungen oder Erfahrungen bezüglich des behandelten Themas zu äußern. In der Aufgabe 2 (b) auf der Seite 127 *„Und Sie? Wo wohnen Sie lieber? Au dem Land oder in der Stadt? Fragen und antworten Sie. Begründen Sie Ihre Meinung“* werden die Lernenden dazu angeregt, die Lehrwerksituation mit ihrer realen Lebenserfahrung zu vergleichen.

Die Selbständigkeit der Lernenden wird ebenso durch andere Aufgaben wie: im Internet recherchieren, Präsentationen, Dialoge oder Aufsätze schreiben, gefördert: In der Aufgabe 9 auf der Seite 34 soll jeder Lernende eine Einladung zu seinem Geburtstag schreiben.

Der Lernende soll in der vierten Aufgabe auf der Seite 53 ein Bild auswählen, die Fragen beantworten und danach einen Text verfassen. Ferner ermutigt die 6. Aufgabe auf der Seite 75 die Lernenden, einen Ich-Text zum Thema „Freizeit und Hobbys“ zu schreiben. Diese Aufgabe kann entweder im Klassenzimmer oder als eine Hausaufgabe erledigt werden.

Die Wörterrätsel in dem Übungsteil dienen ebenso dem selbständigen Wortschatztraining und Kontrolle der Orthografie.

Es ist positiv, dass dem Lehrwerk eine CD beigelegt ist. Diese CD befähigt die Lernenden dazu, das Zuhören und den Vergleich von Ideen zu üben sowie ihre Selbstständigkeit zu optimieren.

Was die Verwendung von Lernhilfen anbelangt, soll erklärt werden, dass es Aufgaben gibt, die die Lernenden auf Gebrauch des Internets *„Wer oder was ist ein Kuckuck? Wie sehen Kuckusuhren aus? Wo kann man sie kaufen? Recherchieren Sie im Internet. (S.92)“* oder des Wörterbuchs *„Ergänzen Sie das Wort und ergänzen Sie den Artikel. Kontrollieren Sie mit dem Artikel auf Seite 198/199. Nutzen Sie auch ein Wörterbuch (S.207)“* ausrichten. Außerdem können meiner Meinung nach- die Videos als Hilfsmittel und Motivierungstechnik betrachtet werden und tragen zur selbständigen Arbeit bei.

Das Modelltest „Start Deutsch 2“ am Lehrwerkende gibt den Lernenden nicht nur einen Überblick über Goethe-Zertifikat-Tests, aber auch die Möglichkeit, ihren Lernfortschritt zu bewerten.

3.3.2 Ergebnisse und Auswertungen

Nachdem das Lehrwerk „Studio 21- A2“ unter dem Aspekt „Mehrsprachigkeit“ analysiert wurde, wird nun der Versuch unternommen, die Ergebnisse auszuwerten.

Durch diese Lehrwerkanalyse wird angedeutet, dass die Mehrsprachigkeit in dem Lehrwerk „Studio 21- A2“ nicht befriedigend erweitert wird. Mit anderen Worten wurden nicht alle Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik in dem analysierten Lehrwerk umgesetzt, was das Erreichen des ganzen Ziels der Mehrsprachigkeit behindert.

Was das kognitive Lernen anbetrifft, soll angedeutet werden, dass die analysierten Bereiche konsequenter bearbeitet werden sollten. Obwohl der Sprachvergleich eine wesentliche Rolle zur Förderung der Sprachbewusstheit und zur Ökonomisierung des Lernprozesses spielt, wurde er vernachlässigt d.h. Englisch und die anderen vorhandenen Sprachen der Lernenden wurden kaum oder gar nicht zur Bewusstmachung der Sprachunterschiede- und Gemeinsamkeiten gebraucht. Ferner ist es wichtig darzustellen, dass das Lehrwerk sich auf die Förderung der Sprachlernbewusstheit aber nicht bezüglich des L1-, L2- oder L3-Lernens, bezieht.

Das Lehrwerk mangelt an Paralleltexten und Inhalten, die die Lernenden zur Wahrnehmung der Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der L2/ L3 und der Zielsprache und deren Kulturen führen. Überdies wäre es bedeutsam, neu- didaktisierte soziokulturelle Themen zur Förderung interkultureller Kompetenz und Hinweise zur expliziten Bewusstmachung der Lese- und Verstehensstrategien zu integrieren.

Das Prinzip „Ökonomisierung des Lernprozesses“ sollte auch verstärkt werden, indem das Lehrwerk mehr Aufgaben zur selbständigen Arbeit mit Lernhilfen (Wörterbücher, Internet usw.) und Aufgaben zur Erstellung von mehrsprachigen (Bild)Lexika umfassen sollte.

3.4 Das Lehrwerk "Das Leben- A2 "

Im weiteren Fortgang beschäftigen wir uns mit der Analyse des zweiten ausgewählten Lehrwerks „Das Leben- A2“ und der Darstellung der Ergebnisse.

3.4.1 Analyse des Lehrwerks "Das Leben- A2 "

Das DaF- Lehrwerk „Das Leben- A2“ (2021) richtet sich an Erwachsene ohne Vorkenntnisse im Deutschen als Fremdsprache und wurde auch vom Cornelsen-Verlag entworfen. Das DaF- Lehrwerk enthält 16 Einheiten, die folgendermaßen angeordnet sind:

Einheit 1: „Klassentreffen“.

Einheit 2: „Mobil leben“.

Einheit 3: „Wohnen und Zusammenleben“.

Einheit 4: „Hast du Netz“.

Einheit 5: „So arbeiten wir heute“.

Einheit 6: „ Was liest du gerade? “.

Einheit 7: „Leben mit Tieren“.

Einheit 8: „Global und regional“.

Einheit 9: „Alltagsleben“.

Einheit 10: „ Festival-Sommer “.

Einheit 11: „ Natur und Umwelt “.

Einheit 12: „ Reparieren und Selbermachen “.

Einheit 13: „ Gipfelstürmer“.

Einheit 14: „ Freunde fürs Leben“.

Einheit 15: „ Leben auf dem Land“.

Einheit 16: „Glück und Lebensträume“.

Modelltest, Grammatik, unregelmäßige Verben, Liste der Verben mit Präpositionen, Phonetik, Hörtexte, Videotexte, Wortliste, Bild- und Textquellen sowie Webcodes stehen am Ende des Lehrwerks. Darüber hinaus kann man Hörtexte, Videos und interaktive Übungen in PagePlayer-App finden und die zusätzlichen Materialien sind auf cornelsen.de/webcodes zum Downloaden verfügbar.

Erstes Kriterium: Kognitives Lernen

In dem Lehrwerk „Das Leben- A2“ wird der Wortschatz anhand von authentischen Materialien teilweise: E-Mails, Podcasts, Videos, Magazintexte, Anzeigen, Visualisierungen usw. vermittelt. Ferner wird dieser Wortschatz durch vielfältige Aufgabenstellungen aktiv (Ergänzungsübungen, Wortfelder, Hörübungen, Fragen beantworten, Dialoge oder Aufsätze schreiben. Videokaraoke, Bilder in die richtige Reihenfolge bringen usw.) eingeübt bzw. vergrößert.

In diesem Zusammenhang wird z.B die zweite Aufgabe auf der Seite 12 der ersten Einheit exemplarisch eingeführt, in der die Lernenden aufgefordert sind, eine Kursparty zu planen, eine Einladung dazu zu schreiben und dann die Einladungen im Klassenzimmer aufzuhängen und zu kommentieren. Diese Aufgabe hilft den Lernenden dabei, ihre erworbene Lexik zu trainieren und ihr Lernprodukt zu besprechen (Förderung der Sprachlernbewusstheit).

Ein weiteres konkretes Beispiel zum aktiven Wortschatztraining stellt die Übung 02 auf der Seite 16 dar, in der die Lernenden gezwungen sind, die passenden Verben bezüglich ihrer Schulzeit zu ergänzen, fünf Aktivitäten auszuwählen und über ihre Schulzeit zu berichten.

In der sechsten Aufgabe auf der Seite 37 wird die neue Lexik „die Wohnungsbesichtigung“ auch trainiert. Hier sehen sich die Lernenden ein Video an und sollen die Fragen „*was ist für Lena und Dimitris wichtig? Was fragt Dimitris?*“ beantworten. In dem zweiten Teil der Aufgabe sollen sie begründen, ob die Wohnung zu Lena und Dimitris passt (Sie können ihre Sätze wie folgt beginnen: *Die Wohnung passt zu Lena und Dimitris, weil sie eine hat/ ich denke nicht, dass sie passt. Es gibt keine ...*). Außerdem ist die Übung 13 auf der Seite 56 (vierte Einheit) auf das Wortschatztraining ausgerichtet. Hierbei sind die Lernenden gefragt, die Bilder den Aktivitäten zuzuordnen und anhand von diesen Aktivitäten den Tagessablauf von Thomas beschreiben.

Die Lernenden sind in vielen Aufgaben dieses analysierten Lehrwerks gefragt, ein Wörternetz zu einem bestimmten Thema zu machen. Zur Verdeutlichung stelle ich die Aufgabe 3 auf der Seite 22 (Thema Mobilität), Aufgabe 1 auf der Seite 84 (Thema Lesen), Aufgabe 1(a) auf der Seite 104 (Thema Lebensmittel), Aufgabe 9(c) auf der Seite 142 (Thema Festival), Aufgabe 4 auf der Seite 197 (Thema Café), Aufgabe 1(b) auf der Seite 203 (Thema im Dorf) dar.

Internationalismen und Anglizismen kennen in dem analysierten Lehrwerk „Das Leben- A2“ Anwendung. Zu diesem Punkt werden folgende Wörter zitiert: *Party, Dj, E-Mail, Fotos, Programm, Internet, Techno, Sport, Journalist, Medizin, Bus, Kilometer, Videos, E-Book, Podcast, downloaden, scannen, liken, Selfie, Smartphone, Workshop, Trend* usw. Diese Internationalismen/ Lehnwörter helfen den Lernenden beim Text- Aufgabenverständnis, Erkennen der Wortbedeutung und motivieren sie zum Weiterlernen, weil der Lernende demotiviert wird, wenn er den Lernstoff bzw. Texte und Aufgabenstellungen nicht versteht.

Im Vergleich zu den anderen Einheiten des Lehrwerks umfasst die dritte Einheit „Hat du Netz“ viele Internationalismen bzw. Lehnwörter, weil sie sich auf die Welt der Medien bezieht.

Darauf bezogen hören die Lernenden in der zweiten Aufgaben auf der Seite 48 derselben Einheit englische Wörter auf Deutsch, müssen aber auf die Vokale achten und dann die Wörter nachsprechen. Es geht hier um eine Phonetikübung, durch die die Lernenden ihre Aussprache trainieren und die phonetischen Interferenzen vermeiden.

In der dritten Übung auf der Seite 52 geht es auch um Wortschatzarbeit, indem die Lernenden die Verben mit den passenden Nomen (Internationalismen/ Lehnwörter) assoziieren, diese den Bildern zuordnen und letztendlich die Bilder beschreiben sollen.

Die Bedeutung der neuen Lexik wird aus dem Kontext verstanden. Genauer gesagt, enthält das analysierte Lehrwerk kaum Anweisungen zur Verwendung der Hilfsmittel teilweise: das Wörterbuch oder die vorhandenen Sprachen der Lernenden wie: Englisch. Nur in der Übung 4 auf Seite 109 sollen die Lernenden, die Pluralform folgender Wörter: *die Kartoffel, die Möhre, der Apfel, die Zwiebel, der Pilz, der Brokkoli, das Kraut, der Spargel, die Erdbeere, der Salat, die Kirsche, die Himbeere, die Gurke* mithilfe von einem Wörterbuch ergänzen. An derselben Stelle ist es anzumerken, dass es am Ende des Lehrwerks eine einsprachige alphabetische Wortliste gibt, die den ganzen erworbenen Wortschatz im A2-Niveau beinhaltet.

Der Sprachvergleich als ein wesentliches Verfahren zur Entfaltung der Sprachbewusstheit in der Tertiärsprachendidaktik kommt fast oft durch Aufgaben vor, die die Lernenden auffordern, ein Wort oder einen ganzen Satz in ihrer eigenen Sprache oder in anderen Sprachen wiederzugeben oder zu sammeln.

In dieser Hinsicht bin ich der Meinung, dass durch Sprachmittlungsaufgaben die Lernenden nicht nur ihre Lexik aktiv arbeiten, aber auch ihre vorhandenen Sprachen mit der Zielsprache vergleichen. Dieser Vergleich kann implizit und explizit geschehen, weil in der Mehrheit der Aufgaben, die einen plurilingualen Fokus haben, die Lernenden am Vergleich orientiert sind. Dabei ist es wichtig anzumerken, dass Aufgabenstellungen dieser Art zweideutig bleiben, da die Art und Weise, wie die Frage gestellt wird, unpräzise ist und die Lernenden nicht wissen können, ob sie ihre Ergebnisse miteinander oder mit dem behandelten Stoff vergleichen sollen.

Wenn die Lernenden ihre Ergebnisse miteinander vergleichen, tauchen sie ihre Lernerfahrungen aus, erweitern ihre Lernstrategien (Entfaltung der Sprachlernbewusstheit) und vergleichen ihre vorhandenen Sprachen implizit und wenn sie die Ergebnisse in anderen Sprachen mit dem, was sie gelernt haben, explizit vergleichen, erweitern sie ihr Sprachbewusstsein.

Zur Veranschaulichung stellen wir folgende Übungsbeispiele aus dem analysierten Lehrwerk dar: In der Aufgabe 4 auf der Seite 15 werden die Lernenden dazu angeregt, die Äquivalenten für die umgangssprachliche Redewendung „*lange nicht gesehen!*“ in anderen Sprachen zu finden, während sie in der Aufgabe 5 (b, c u. d) auf der Seite 27 die Redewendungen (aus 5(a)) den Situationen zuordnen, diese Redewendungen in ihre Sprache übertragen und vergleichen sowie weitere Redewendungen zum Thema „Bahn“ in ihrer Sprache sammeln sollen. Des Weiteren sollen sie in der Aufgabe 6 auf der Seite 151 der elften Einheit über Redewendungen zum Thema „Natur und Umwelt“ in anderen Sprachen berichten, in der vierten Aufgabe auf der Seite 159 „die Reparaturcafés“ in ihrer Sprache nennen und in der Aufgabe 6(b) auf der Seite 217 der sechzehnten Einheit Wendungen mit „Glück und Pech“ in anderen Sprachen suchen und vergleichen.

In der Aufgabe 3 auf der Seite 48 der vierten Einheit sind die Lernenden gezwungen, die gebrauchten englischen Wörter in der Mediensprache zu sammeln, zu vergleichen sowie die gesammelten Verben in anderen Sprachen zu nennen.

In der fünften Einheit sind die Lernenden in der sechsten Aufgabe auf der Seite 71 aufgerufen, die in anderen Sprachen gebrauchten formellen Anreden und Grüße zu sammeln und zu vergleichen.

Die vierte Übung auf der Seite 27 „*Schweizer Deutsch verstehen. Was heißt Ticket, was heißt Fahrrad? Der Text hilft*“ dient dem Vergleich zwischen dem Hochdeutschen und dem schweizerischen Deutsch, was die Sprachbewusstheit fördert.

Die Übung 12 auf der Seite 212 bietet den Lernenden die Chance, Wörter in Englisch, Niederländisch, Plattdeutsch und Hochdeutsch in einer Tabelle zu ergänzen und sie zu vergleichen, um die Gemeinsamkeiten explizit zu entdecken (expliziter Sprachvergleich) und zu besprechen.

Aufgaben dieser Art befähigen die Lernenden, ihre Muttersprach- und Fremdsprachenkenntnisse einzugliedern und dadurch ihre plurilinguale bzw. Sprachmittlungskompetenz sowie ihre Verarbeitungsstrategien zu erweitern.

Hinsichtlich der Berücksichtigung tertiärsprachendidaktischer Prinzipien im Grammatikbereich soll verdeutlicht werden, dass das Grammatiklernen in dem analysierten Lehrwerk einsprachig verläuft. Mit anderen Worten entdecken die Lernenden die grammatischen Regeln autonom durch eine Übung oder Beispiel. Danach werden die gelernten Grammtikregeln mittels Übungen unterschiedlicher Art gefestigt.

Zum Beispiel werden in der ersten Einheit die Reflexivpronomen, Nebensätze mit „dass“ und der Genitiv -s behandelt. In der ersten Grammatiklektion sollen die Lernenden in erster Linie die Reflexivpronomen in dem Text 3(a) auf der Seite 13 unter Berücksichtigung des Lernhinweises markieren und dann die Tabelle ausfüllen. Sie sind auch aufgefordert, die Personalpronomen im Akkusativ mit den Reflexivpronomen zu vergleichen und den Unterschied zu diskutieren, was ihre Sprachbewusstheit entfaltet (andere Beispiele sind: 1(c) auf der Seite 26 und 5(b) auf der Seite 69).

Zur Vermittlung der zweiten Garammatikstruktur sind die Lernenden mit einer Automatisierungsübung, in der Dass-Sätze formuliert werden sollen, konfrontiert, danach sollen sie die Verben in den Nebensätzen mit *dass* auf den Seiten 11 und 13 ausfindig machen. Ausgehend davon nehmen die Lernenden wahr, wie diese Konjunktion verwendet wird und können die Regel vervollständigen.

In der sechsten Einheit „was liest du gerade“ werden „Nebensätze mit *als*“ thematisiert. Die syntaktische Struktur wird durch ein Wechselspiel 4(a) auf der Seite 83 vermittelt, indem die Lernenden zu zweit arbeiten sollen, so der erste Lernende liest den Satzanfang und der zweite vollendet ihn mit dem entsprechenden Satz.

Zur Ergänzung der grammatischen Regel 4(b) sollen die Lernenden zuerst die Verben sowohl in den Hauptsätzen als auch in den Nebensätzen markieren.

In demselben Kontext soll verdeutlicht werden, dass die gelernten syntaktischen Strukturen anhand von Beispielen in „Wörter, Wendungen und Strukturen-Rubrik“ am Ende jeder Einheit sowie neben der Liste der starken Verben und der Verben mit Präpositionen in dem Abschnitt „Grammatik im Überblick“ am Lehrwerkende zusammengefasst werden.

Mit Ausnahme der zur Grammatikvermittlung verwendeten Begriffe wie: Verben, Nomen, Adjektive, Artikel usw., die die Lernenden aus ihrer Muttersprache oder Ersfremdsprache bereits kennen, werden die vorherigen Sprachen der Lernenden auf keinen Fall in Grammatiklernprozess integriert.

Was Phonetik- und Rechtschreibungsbereich angeht, ist es relevant hervorzuheben, dass das analysierte Lehrwerk „Das Leben- A2“ Phonetikübungen zur Verbesserung der Aussprache und Vermeiden der Aussprachfehler beinhaltet sowie den Lernenden eine grobe Darstellung über die Phonetik in der Rubrik „Phonetik auf einen Blick“ gibt.

Enige Übungen dieses Lehrwerks ermöglichen es den Lernenden, sowohl die Aussprache als auch die Rechtschreibung zu trainieren. Als Beispiel wird die dritte Übung auf der Seite 181 der dreizehnten Einheit dargestellt, in der die Lernenden Sätze hören, mitlesen, nachsprechen und auf Konsonant „w“ achten sollen. Dabei können ebenso die möglichen Aussprachefehler wahrgenommen werden.

Das Lehrwerk umfasst kaum Aufgaben zum Sprachvergleich im Phonetikbereich. Als Beispiel nehmen wir die Aufgaben 7 (a) auf der Seite 53 und 3(a) auf der Seite 160 der zwölften Einheit.

Aufgrund dieser Tatsache ist es zu bestätigen, dass es in diesem Lehrwerk an Übungen, die die Lernenden befähigen, phonetische und orthografische Sprachunterschiede- und Gemeinsamkeiten explizit zu erkennen, fehlt.

In dem Lehrwerk findet man viele Hinweise und Lerntipps zum Grammatik- und Wortschatzlernen, durch die die Lernenden effizienter lernen und ihre Sprachlernbewusstheit entfalten können.

Zur Anschaulichung zitiere ich folgende Lerntipps und Hinweise:

- *sich interessieren für/ sich freuen auf...Reflexive Verben immer mit Präpositionen lernen (S.39).*
- *Achten Sie auf die Vokale (S.48).*
- *Aus Verben Nomen machen: posten-das Posten-zum Posten. Aber: zum Fotos posten (S.48).*
- *In Nomen mit -ung ist oft ein Verb. (S.69).*
- *Nebensätze mit als gibt es nur in der Vergangenheit (S.83).*
- *Auf die Verben achten: fehlen + Dativ: Du fehlst mir! lieben + Akkusativ: Ich liebe dich (S.183).*
- *des: Nomen + s (S.195).*
- *Achten Sie auf die Betonung und auf die Körpersprache (S.231).*

Viele Aufgaben (z.B. Aufgabe (G) auf der Seite 174 und Aufgabe 1(b) auf der Seite 148) im Lehrwerk bieten den Lernenden die Gelegenheit, ihren Lernprozess zu reflektieren, indem sie ihr Lernprodukt vergleichen bzw. besprechen oder darüber nachdenken.

Bemerkenswert ist es, dass die Aufgabenstellungen des Lehrwerks den Lernenden aus ihrem Mutter- und Erstfremdsprachlernprozess schon bekannt sind, was sie zum Transfer ihrer Strategien und Lernerfahrungen führen kann. Diese Mobilisierung der Lernstrategien aus der L1- L2 oder L3 wird aber in dem analysierten Lehrwerk nicht explizit gefragt.

Zweites Kriterium: Verstehensorientierung

Wie bereits angedeutet, ist das Verstehensorientierungsprinzip eng mit dem Gebrauch der Internationalismen bzw. Lehnwörter und der Lese- und Verstehenstrategien zwecks Erleichterung des Hör/ Leseverstehens verbunden. Angesichts dieser Tatsache ist es belangvoll anzugeben, dass in dem analysierten Lehrwerk „Das Leben- A2“ die Lesestile- global, selektiv und detailliert – durch vielfältige geschlossene Aufgaben trainiert werden. Ein Beispiel hierfür stellt die Aufgabe 4 auf der Seite 27 „Arbeiten im Zug- ein Interview“ dar. Dabei geht es um ein Interview, das die Lernenden schnell lesen sollen, um Informationen (Name? Beruf? Arbeitsplatz?) zu sammeln. In dieser Aufgabe sollen die Lernenden das Interview selektiv lesen und nur auf bestimmte Elemente wie die Schlüsselwörter und Namen fokussieren.

Ein weiteres Beispiel bildet das Porträt auf der Seite 32, in dem die Lernenden gezwungen sind, den ganzen Text im Detail zu lesen, die richtigen Aussagen anzukreuzen und die falschen zu verbessern. In diesem Fall wird das Leseverstehen durch eine Richtig-Falsch- Übung geprüft.

Die Aufgabe 1(a) auf der Seite 50 dient- meiner Meinung nach- dem globalen Lesen, weil die Lernenden das Thema, der Absender und der Empfänger nur durch Überfliegen der E-Mail und Beachtung von der Bemerkung, der Anrede und der Grußformel herausfinden können, während der zweite Teil der Aufgabe sich auf Detailverstehen beschränkt.

In demselben Kontext ist es wichtig aufzuzeigen, dass die Internationalismen bzw. englische Lehnwörter in den Texten des analysierten Lehrwerks „Das Leben- A2“ ebenfalls gebraucht werden, was das Leseverstehen grundlegend erleichtern kann. In der ersten Einheit „Klassentreffen“ (S.10) findet man folgende Wörter: *Dj*, *Party*, *Euro*, *Fotos* in der Einladung.

In der vierten Einheit nehmen viele Anglizismen Platz, denn sie bezieht sich auf den Bereich Technik. Nicht nur die Texte, sondern auch die Übungen dieser Einheit umfassen viele Lehnwörter.

In dem Text „Das höre ich gern!“ (S.46) werden die Termini: *Recherchieren, Blogs, Podcasts, Social Media, E-Mails, Fitness* usw. gebraucht.

Ein anderer Text, der eine Vielzahl an Internationalismen bzw. Anglizismen darbietet, ist der Text auf der Seite 66. Die in diesem Text verwendeten Wörter sind: *digital, kreativ, Fotos, Video, filmen, Party, Computer, Job, Homeoffice, Kaffee, Trend, Laptop, Internet* usw. Der Gebrauch dieser Begriffe motiviert die Lernenden und ökonomisiert den Lernprozess.

Die Verwendung der Internationalismen und Anglizismen in den Texten des Lehrwerks „Das Leben- A2“ befähigt die Lernenden, die Übungen reibungslos zu lösen, weil sie mit diesen Begriffen bereits in dem/n vorangegangenen Lernprozess(en) konfrontiert sind.

Die Aufgaben des analysierten Lehrwerks „Das Leben- A2“ fördern die Lese- und Verstehensstrategien, weil die Lernenden in vielen Fällen aufgefordert sind, etwas zu kommentieren, zu interpretieren zu markieren oder zu vergleichen, Vermutungen zu bilden, Fragen zu stellen, ihr Vorwissen zu aktivieren, bestimmte Elemente in dem Text zu suchen oder Inhalt anhand von Zahlen zu verstehen.

Diese Idee lässt sich an folgenden Beispielen aus dem analysierten Lehrwerk verdeutlichen: Aufgabe 1(a) auf der Seite 14, Aufgabe 1 (a u. b) auf der Seite 22, Aufgabe 3 (a) auf der Seite 25, Aufgabe 1(a) auf der Seite 35, Aufgabe 2 auf der Seite 47, Aufgabe 2 auf der Seite 150, Aufgabe 4 auf der Seite 161, Aufgabe 1(a) auf der Seite 122, Aufgabe 3(a) auf der Seite 179.

An dieser Stelle ist es jedoch wesentlich zu betonen, dass die explizite Sensibilisierung für die Lese- und Verstehensstrategien von großer Bedeutung ist, aus diesem Grund wäre es besser, mehr Wert auf diese Strategien und deren direkten Bewusstmachung durch Hinweise (z.B. Basieren Sie auf den bekannten Wörtern im Text) in den beiden Lehrwerken zu legen.

Es ist wichtig anzumerken, dass die eigene Sprachproduktion eine besondere Stelle in dem Lehrwerk „Das Leben- A2“ aufweist. Mit anderen Worten regen die Aufgabenstellungen und die Texte die Lernenden zum Sprechen und Schreiben an.

Die Aufgabe 4 „*Und Sie? Wandern Sie gern? Waren Sie schon einmal in den Bergen? Berichten Sie*“ in der 13. Einheit „Gipfelstürmer“ (S.179) motiviert die Lernenden sich zu äußern, indem sie nach der Behandlung des Texts und einer Reihe von Aufgaben aufgerufen sind, über ihre eigene Erfahrung bzw. Meinung zu berichten.

In der vierzehnten Einheit „Freunde fürs Leben“ (S.191) werden die Lernenden dazu angeregt, ein Bild zum Thema „Freundschaft“ auszuwählen und zu beschreiben.

In der Aufgabe 2 auf der Seite 14 sollen die Lernenden Fragen zum Partnerinterview sammeln, dieses Partnerinterview durchzuführen und danach ein Profil für eine Kurszeitung schreiben. Daraus folgt also dass, die erste Einheit die Lernenden nicht nur zum Sprechen, sondern auch zur Partner- und Gruppenarbeit anleitet, was sie zum Lernen aktiviert und ihre Selbständigkeit erweitert.

In dem analysierten Lehrwerk „Das Leben- A2“ sind Redemittel verfügbar, die den Lernenden bei der Sprachproduktion helfen. Sie können in der mündlichen und/ oder schriftlichen Produktion genutzt werden.

Drittes Kriterium: Inhaltsorientierung

Wie das erste analysierte Lehrwerk „Studio 21- A2“ ist das zweite analysierte Lehrwerk „Das Leben- A2“ ebenso für die Erwachsene entworfen. Angesichts dieser Tatsache ist das Prinzip der Inhaltsorientierung dabei anwesend und bearbeitet.

Wie schon erklärt, haben die am DaF-Unterricht teilnehmenden Lernenden bereits eine Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen d.h. sie haben schon variierte Themen im Laufe ihres L2/ L3-Lernprozesses behandelt, aus diesem Grund kann die Wiederholung dieser Themen im L4-Lernprozess bzw. Deutschlernen sie demotivieren. Anders formuliert ist es ratsam, sich mit neuen motivierenden Themen im DaF-Unterricht zu beschäftigen, die die Interessen aller oder der Mehrheit der Kursteilnehmer ansprechen sollten oder die schon behandelten Themen angemessen zu bearbeiten, weil sie für die Anfänger bedeutend sind und auf gelinge Kommunikation vorbereiten.

In diesem Kontext soll angedeutet werden, dass in dem zweiten analysierten Lehrwerks „Das Leben- A2“ unterschiedliche Themen behandelt werden, die den Lernenden nah sind und sich in hohem Maße ihrem Lebensalter und ihren Interessen anpassen können.

Aus meiner Unterrichtserfahrung heraus kann ausgesagt werden, dass bei der Bearbeitung der Themen: „Leben mit Tieren“ und „Natur und Umwelt“ ein großer Teil der Lernenden gelangweilt war, weil sie vielleicht ihre Interessen nicht ansprechen.

Andere Themen wie Mobilität, Wohnen, Medien, berufliche Veränderungen, Alltagsleben, Festivals, Freundschaft, Landleben, Gipfelstürmer motivierten die Lernenden zum Lernen. Daran zeigten sie ein großes Interesse, indem sie in Interaktion im Laufe des Unterrichts traten.

Die Inhalte des analysierten Lehrwerks „Das Leben- A2“ orientieren die Lernenden am Entdecken und bieten ihnen die Möglichkeit, kulturelle Sachverhalte über die deutschsprachigen Länder festzuhalten, was zur Entwicklung einer inter/plurikultureller Kompetenz führt. Dies zeigt sich an dem Text und der Grafik auf den Seiten 34 und 35 „Wohnen und Zusammenleben“.

Die Themen irgendwelches Lehrwerks sollten soziokulturell ausgerichtet sein, das Leben des Menschen in dem Zielland widerspiegeln und die Lernenden bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz helfen.

In dem Lehrwerk findet man Boxen, die landeskundliche Informationen liefern. In diesem Zusammenhang werden folgende Beispiele erwähnt:

- *In D-A-CH gibt es viele Tierheime. Dort warten viele Kleintiere auf ein neues Zuhause, weil ihre Besitzer z.B. zu wenig Platz oder keine Zeit für sie hatten. Für alte oder kranke Haustiere ist die Situation oft sehr schwierig, weil die meisten Menschen lieber ein junges, gesundes Tier möchten. (S.94)*

- *In Österreich*

Begrüßung: Grüß Gott!/ Servus!

Verabschiedung: Servus!/ Baba!/ Auf Wiederschauen! (S.181)

Ferner regen viele Aufgaben des analysierten Lehrwerks die Lernenden dazu an, eine soziokulturelle Kontrastarbeit (Ausgangs- und Zielkultur) explizit oder implizit durchzuführen und über ihre eigenen Erfahrungen zu berichten. Dies wird durch folgende Beispiele verdeutlicht: die sechste Aufgabe auf der Seite 83, in der die Lernenden Informationen über Goethe oder eine bekannte Persönlichkeit aus ihrer Stadt zusammenfassen sollen.

Die fünfte Aufgabe auf der Seite 107 ruft die Lernenden auf, über die möglichen gekauften Souvenirs aus ihrem Land zu berichten. Außerdem sind die Lernenden in der sechsten ODER-Aufgabe auf der Seite 105 verpflichtet, über Spezialitäten aus ihrer Region oder saisonale und regionale Produkte in ihrer Region zu berichten.

Viertes Kriterium: Textorientierung

Die in das Lehrwerk integrierten Texte sind authentisch und modern: Einladungen (z.B. S.10, S.149), E-Mails (z.B. S.13, S.166), Magazinartikel- texte (z.B. S.22, S. 215), Reiseplanungen (z.B. S.24), Interviews (z.B. S.27, S.137, S.218), Porträts (z.B. S.32, S.216), Grafiken (z.B. S.34, S. 199), Anzeigen (z.B.S.36, S.114), Posts (z.B. S.44), Bolgs (z.B. S.53, S.184), Videos (z.B. S.55, S. 232), Lebenslauf (z.B. S.68), Dialoge (z.B. S.25, S.71, S.163), Podcasts (z.B. S. 165), (Leser)Briefe (z.B. S.123, S. 131), Hashtags (z.B. S.134, S.135), Berichte (z.B. S.138), Webseiten (z.B. S.180).

Es soll erklärt werden, dass die Lernenden schon im Alltag mit diesen Textsorten konfrontiert sind. Dies kann also als Motivierungsfaktor in dem Unterricht sein.

In demselben Kontext ist es bedeutungsvoll anzudeuten, dass die Serie „Nicos Weg“ und ihre vielfältigen Aufgaben, die Hörtexte, die Bilder, die interaktiven Übungen in Pageplayer- App und die oben- genannten authentischen Textsorten über das Alltagsleben in der fremden Welt und die Alltagssprache informieren.

In diesem analysierten Lehrwerk haben die Lernenden die Möglichkeit, Wortfelder herzustellen. Als Beispiel kann man die Aufgabe 4 der dritten Einheit „zehn Wörter zum Wortfeld wohnen“ nennen, in der die Lernenden lexikalisches Feld zum Thema „Wohnen“ erarbeiten sollen.

Was die Existenz der Paralleltexte angeht, soll bestätigt werden, dass sie in dem analysierten Lehrwerk „Das Leben- A2“ keinen Platz finden, obwohl sie eine wichtige Rolle in der Tertiärsprachendidaktik spielen sowie das analysierte Lehrwerk neu ist.

Fünftes Kriterium: Ökonomisierung des Lernprozesses

Die zeitsparenden Lernverfahren werden in dem analysierten Lehrwerk „Das Leben- A2“ bewusst unterstützt. Es geht beispielsweise um Lerntipps und Minimemos, die häufig vorkommen und den Lernenden Empfehlungen zum Lernen geben.

Weitere zeitökonomische Lernverfahren sind die Übungen des Übungsteils, die Plateaus und die interaktiven Übungen in Page-Player- App, die die Lernenden dazu befähigen, die neuen Regeln und Lexik selbständig zu wiederholen und zu festigen. Anderes ausgedrückt, ermöglicht das Übungsangebot die selbständige Wiederholung und die selbständige Evaluation des eigenen Lernfortschrittes. Ferner kann der Zustand der erworbenen Kenntnisse durch den Lösungsschlüssel (<https://codes.cornelsen.de/codes/code/yaqufe>) kontrolliert werden. Dies hilft den Lernenden auch dabei, ihre Selbständigkeit zu erweitern.

Die Rubrik „Fit für Einheit ...“ am Ende jeder Einheit dient ebenfalls dem Zeitsparen und der Selbstkontrolle, indem eine allgemeine Übersicht davon, was in der Einheit gelernt wurde und was in den kommunikativen Alltagssituationen gebraucht werden soll, gegeben wird.

Das analysierte Lehrwerk „Das Leben- A2“ unterstützt die Lerneraktivierung. Es beinhaltet vielfältige Aufgaben, die die Lernenden spielerisch aktivieren, sie als GestalterInnen in den Lernprozess eingliedern sowie die Zeit beim Lernen sparen. Zu diesem Punkt werden die folgenden Aufgaben als Beispiele genommen: Das Europa-Quiz auf der Seite 25 aktiviert die Lernenden und fördert ihre Selbständigkeit. Sie sollen zuerst ein Quiz über Europa spielen (Lerneraktivierung) und dann ein Quiz über ihr Land/ ihre Stadt/ ihre Region vorbereiten (Förderung der Selbständigkeit). Daraus ergibt sich, dass die kulturellen Vorkenntnisse der Lernenden durch diese Aufgabe gebraucht und erweitert werden.

Beispiele zur Aktivierung der Lernenden, Förderung ihrer kommunikativen Kompetenz und ihrer Selbständigkeit sind die Aufgabe 4(a) „*Spielen Sie den Dialog. Schreiben Sie eine Telefonnotiz und informieren Sie Herrn Spitzer*“ und die Aufgabe 6 (c) auf der Seite 71 „*Schreiben und spielen Sie den Dialog am Telefon*“. Mittels dieser Kommunikationsaufgabe können die Lernenden Angst vor Sprechen abbauen.

Die Selbständigkeit der Lernenden wird durch verschiedene Übungstypen gefördert. In diesem Zusammenhang werden folgende Beispiele angeführt:

Die dritte Aufgabe auf der Seite 26 „*Sie sind in Frankfurt am Main und möchten mit der Bahn drei Städte in Nord- oder Süddeutschland besuchen. Sie haben eine Woche Zeit. Recherchieren Sie Fahrpläne und Sehenswürdigkeiten und planen Sie das Program*“ fordert die Lernenden auf, selbständig und aktiv zu arbeiten. Hier sollen sie ihre Ergebnisse im Kurs präsentieren und die anderen Kursteilnehmer kommentieren, was die Interaktion zwischen den Unterrichtsakteuren schafft. Recherchieren und in Gruppen arbeiten sind wichtige Techniken, um die Selbständigkeit zu entfalten.

In der fünften Aufgabe (d) auf der Seite 39 sollen die Lernenden eine Bildercollage, ein Instagram-Porträt oder eine Pinnwand erstellen und im Kurs präsentieren, während sie in der fünften Aufgabe auf der Seite 49 dazu motiviert sind, entweder Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen und die Geschichte zu erzählen (Hier verwenden sie ihre Smartphone als Lernhilfe, um diese Geschichte aufzunehmen) oder ihren Medien-Tag zu beschreiben und die Ergebnisse im Kurs zu präsentieren.

In der dritten Aufgabe auf der Seite 80 sind die Lernenden verpflichtet, eine Buchempfehlung zu schreiben und vorzustellen oder einen Bestseller im Internet zu recherchieren und darüber zu berichten.

Es ist belangvoll aufzuzeigen, dass einige Aufgaben in dem analysierten Lehrwerk sowohl die Lernerautonomie als auch die Eingliederung der Muttersprachkenntnisse unterstützen. Zur Anschaulichung werden die Aufgabe 7 auf der Seite 137 *„Berichten Sie einem Freund/ einer Freundin über ein Festival in Deutschland in Ihrer Sprache“* und die Aufgabe 2(c) auf der Seite 206 *„Hören Sie den Beitrag noch einmal und berichten Sie in Ihrer Sprache“* dargestellt.

Die Videokaraoke in Page-Player-App gelten als Lernhilfe und Motivierungstechnik, durch die die Lernenden ihr Sprechen und ihre Aussprache trainieren sowie aktiv an Dialogsituationen teilnehmen. Daneben haben die Lernenden in manchen Aufgaben die Möglichkeit, mit Lernhilfen wie Smartphone und Internet zu arbeiten, was Training ihrer Fertigkeiten und Erweiterung ihrer Selbständigkeit erlaubt.

Ein Beispiel dafür stellt die Aufgabe 5 auf der Seite 17 *„Die Party ist am Samstag“*. Hierbei sehen sich die Lernenden ein Video an und beantworten die Fragen. Danach sollen sie eine Checkliste schreiben. Sowohl die Videos als auch die Videokaraoke geben den Lernenden einen Überblick über Alltagsleben in dem Zielland.

Die authentischen Materialien teilweise Videos, Bilder, Anzeigen, E-Mails vermitteln den Lernenden landeskundliche Fakten über das Zielland und die Aufgaben helfen den Lernenden dabei, ihre Lebenserfahrungen zu integrieren,

Außerdem soll ausgesagt werden, dass die Serie *„Nicos Weg“* und deren Aufgaben dazu beitragen, die Lernenden zum Weiterlernen zu aktivieren sowie ihre Selbständigkeit und Kompetenzen zu erweitern.

Schließlich ist es erheblich anzuführen, dass die Aufgaben des analysierten Lehrwerks *„Das Leben- A2“* keine (explizite) Anregungen zur Entwicklung eines mehrsprachigen (Bild)Lexikons bieten.

3.4.2 Ergebnisse und Auswertungen

Die Ergebnisse unserer Lehrwerkanalyse können in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

Mittels dieser Lehrwerkanalyse wird bestätigt, dass einige Aspekte der TSD in dem analysierten Lehrwerk „Das Leben- A2“ fehlen, trotzdem wird das sprachliche Repertoire der Lernenden in den Texten und Aufgaben des analysierten Lehrwerks vorteilhaft genutzt.

In Bezug auf das kognitive Lernen soll aufgezeigt werden, dass der Grammatik-, Phonetik- und Rechtschreibungsbereich nicht durch den Sprachvergleich gelernt und gelehrt wird, deshalb soll der Aspekt des Sprachvergleichs in den vorgenannten Bereichen bearbeitet und mehr Wert auf den Sprachbestand der Lernenden gelegt werden. Im Gegensatz dazu ist es bemerkenswert, dass das Angebot an Aufgaben zum aktiven Wortschatztraining, zur Sprachlernreflexion und Sprachproduktion reich ist, was die Sprachlernbewusstheit der Lernenden erweitern, ihre Selbständigkeit fördern und das Verstehen sichern kann.

Verzichtet auf die Alters- und Interessenpanne, kann -meiner Meinung nach- bestätigt werden, dass das analysierte Lehrwerk „Das Leben- A2“ motivierende Inhalte bzw. Texte umfasst, die das Leben des Menschen in dem Zielland darstellen und die Lernenden bei der Förderung ihrer inter- und plurikulturellen Kompetenz unterstützen, indem sie ihnen die Chance geben, das Leben in ihrem Heimatland mit dem Leben im Zielland zu vergleichen, trotzdem wäre es sinnvoller und vorteilhafter, die L2-/ L3-Kultur bewusst in Betracht zu nehmen.

Das analysierte Lehrwerk „Das Leben- A2“ beinhaltet zahlreiche moderne und authentische Textsorten, die u.a. die Bearbeitung eines Wortfelds zu jedem behandelten Thema ermöglichen, aber keine Paralleltexte, die eine wesentliche Rolle als Mittel des Sprachvergleichs spielen.

Fazit

In diesem Kapitel wurde versucht, die Lehrwerke „Studio 21- A2“ und „Das Leben- A2“ des Cornelsen-Verlags aus einer mehrsprachigkeitsdidaktischen bzw. einer tertiärsprachdidaktischen Sicht zu analysieren.

Die Tertiärsprachendidaktik als ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz befasst sich mit dem Erlernen einer zweiten oder anderen Fremdsprache und der Simplifizierung dieses Tertiärsprachlernprozesses. Wie schon erwähnt, nimmt sie die sprachlichen Ressourcen der Lernenden als Quelle und verbindet sie miteinander, um die Tertiärsprache leichter, schneller und effektiver zu lernen.

Demzufolge hatte ich die Absicht, zu erweisen bzw. festzustellen, ob das Mehrsprachigkeitskonzept bzw. das tertiärsprachdidaktische Konzept in den meist-gebrauchten Lehrwerken zum Erlernen des Deutschen als Fremdsprache in Algerien umgesetzt wurde.

Nach der ausführlichen Analyse beider Lehrwerke wurde bestätigt, dass die beiden Lehrwerke die kommunikative, interkulturelle und Sprachlernkompetenz sowie die Selbständigkeit der Lernenden erweitern, mangeln jedoch an einigen Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik d.h. einige Elemente wie (expliziter) Sprachvergleich sollten in den Lehrwerken „Das Leben A2“ und „Studio 21- A2“ noch konsequenter bearbeitet werden.

Darüber hinaus wurde resultiert, dass in dem Lehrwerk „Das Leben- A2“ die plurilinguale Kompetenz der Lernenden besser reflektiert und gefördert wird als in dem ersten analysierten Lehrwerk „Studio 21- A2“, obwohl einige Aspekte der TSD in diesem Lehrwerk nicht berücksichtigt wurden.

4. Mehrsprachiges Lernen im DaF-Unterricht in Algerien

Sprachkompetenz und soziales Umfeld haben noch immer einen wesentlichen Einfluss auf den algerischen DaF-Unterricht. Die algerischen Lernenden, die eine oder mehrere Sprachen beherrschen bzw. mit unterschiedlichen Erstsprachen aufgewachsen sind und mit der Absicht kommen, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, stellen nicht nur sich selbst, sondern auch die einzelne Lehrkraft und das gesamte Bildungssystem vor neuen Herausforderungen. Deutsch in sprachlich heterogenen Klassen unter Berücksichtigung des Sprachbestands der Lernenden zu unterrichten sowie die Existenz dieses Konzepts in den DaF-Klassen der Universität Algier 2 zu überprüfen, sind Hauptziele dieses Kapitels. In diesem Zusammenhang wird in diesem empiriebasierten Kapitel nur ein ausgewählter mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz, nämlich „Tertiärsprachendidaktik“ in dem Modul „Schriftlicher Ausdruck“ mit den Studierenden des ersten Studienjahres (Gruppe 03) an der Universität Algier 2 genutzt und untersucht.

Ziel der Auswahl des Tertiärsprachendidaktik-Ansatzes ist es, die muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kenntnisse der Lernenden aktiv in den DaF-Unterricht einzubeziehen, damit der Lernprozess effektiver und nachhaltiger wäre.

Ferner bezieht sich dieser Ansatz nicht nur auf die Sprachen gleicher Familie wie die Interkomprehension, sondern er ist für alle Sprachen und deren Familien verfügbar.

Ein weiterer Vorteil dieses Ansatzes ist, dass die TSD sich nicht nur auf die rezeptiven Fertigkeiten beschränkt, sondern sie nimmt die produktiven Fertigkeiten der Lernenden -Sprechen und Schreiben- auch ins Visier.

Um diese Studie mit festen Argumenten zu bereichern, werden wir eine Studentenforschung analysieren.

4.1 Grundlagen der mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung

Die Lehrkraft ist die Wirbelsäule des Unterrichtsgeschehens. Er ist ein Wissensvermittler, ein Unterrichtsmoderator und ein Lernbegleiter.

Im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht soll die Lehrkraft neben dem Fachwissen über ein multilinguales Bewusstsein verfügen. Mit anderen Worten soll sie gute Kenntnisse in den Sprachen, die von den Lernenden im Unterricht gebraucht werden, deren Funktionen und die Art und Weise ihrer Anwendung besitzen, weil dieses Bewusstsein den Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung und Training von den Sprachlern(er)strategien sowie zur Entwicklung des Sprachbewusstseins bei den Lernenden bildet.

In Bezug darauf wird der Terminus „Lehrers Sprachbewusstsein“ als „[t]he knowledge that teachers have of the underlying systems of the language that enables them to teach effectively.“ (Thornbury, 1997, p. x, zitiert nach, Otwinowska, 2014, S.99) verstanden.

Andrews (2007, nach Otwinowska, 2014, S.99) findet heraus, dass das Sprachbewusstsein der Lehrkraft sich von dem des normalen Sprachnutzers unterscheidet, da sie drei Rollen: Sprachnutzer, Sprachanalyst und Sprachpädagoge übernimmt.

Demgemäß soll verdeutlicht werden, dass im Rahmen der ersten Rolle bzw. Kompetenz die Lehrkraft gute Fremdsprachkenntnisse besitzen und diese effektiv gebrauchen bzw. vermitteln soll, damit die Lernenden zum Sprachlernen angeregt werden.

In dieser Hinsicht hebt Wright (2002, S.118, nach Otwinowska, 2014, S.99) hervor, dass die soziopragmatische Adäquanz und das kulturelle Bewusstsein Gegenstände des Sprachgebrauchs sind und eine wesentliche Rolle spielen.

Die Sprachanalysekompetenz betrifft laut Otwinowska (2014, S.99) das metasprachliche Wissen der Lehrkraft und ihre Fähigkeit, die Sprachstrukturen- und -muster sowie die Schwierigkeiten, mit denen die Lernenden in der Sprache konfrontiert sind, wahrzunehmen bzw. zu analysieren. Hierbei geht es also um die Beschäftigung mit der Sprache als System.

Diesbezüglich betont Wright (2002, S. 115, nach Otwinowska, 2014, S.99), dass: „linguistically aware teacher not only understands how language works, but understands the students’ struggle with language and is sensitive to errors and other interlanguage features.“

Die dritte Kompetenz der Lehrkraft ist didaktisch orientiert und stellt den Hauptgegenstand der Lehrerbildung dar. In diesem Zusammenhang soll die Lehrkraft in der Lage sein, den Lernprozess und dessen Entwicklung zu steuern, den Lernfortschritt zu beobachten bzw. bewerten sowie die Lernenden zu beraten (Harmer, 2001, nach Otwinowska, 2014, S.100).

Die Kompetenz der Lehrkraft spielt im Sprachunterricht eine wesentliche Rolle. Aus diesem Grund können sie auf die unterschiedlichen Szenarien eines mehrsprachigen (Fremd)Sprachunterrichts nur durch eine passende Ausbildung vorbereitet werden, in der ihr plurilinguales Sprachbewusstsein aktiviert wird, die Sprachvielfalt und deren Folgen thematisiert werden. Überdies bietet die Lehrerbildung ihnen wichtige Anleitungen, um ihre Lernenden beim Gebrauch ihrer vorhandenen Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen unterstützen zu können (Otwinowska, 2014, S.101).

Otwinowska (2014, S.102) steht auf dem Standpunkt, dass die Bewusstseinskomponenten der Lehrkraft in dem Lehrerbildungsprozess kaum aktiviert werden, obwohl sie ein wesentliches Kriterium sowohl zum Erreichen mehrsprachiger Lehrziele als auch zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden darstellen.

Angesichts dieser Tatsache werden im Folgenden die Bereiche, auf die sich die Bewusstseinskomponenten einer Sprachlehrkraft beziehen, ans Licht gebracht (Otwinowska, 2014):

- Interlinguales und metasprachliches Wissen, das sich mit der Kompetenz der Lehrkraft in den unterschiedlichen Sprachen bzw. dem Bewusstsein des Lehrers für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorhandenen Sprachen und der Zielsprache seiner Lernenden beschäftigt (ebenda, S.103).
- Das erforderliche Wissen zum Gebrauch einer mehrsprachigen Methode im Unterricht d.h. wie die vorhandenen Sprachen der Lernenden in Sprachunterricht effektiv implementiert werden (Hufeisen & Neuner, 2004, nach Otwinowska, 2014, S. 103).
- psycholinguistisches Wissen, das die individuellen Unterschiede der Lernenden umfasst. Hierbei handelt es sich um Verständnis der Schlüsselfaktoren, die die Wahrnehmung von sprachübergreifenden Gemeinsamkeiten und Auswahl der Lern(er)strategien ermöglichen (Otwinowska, 2014, S. 104).

Otwinowska (2014, S.121) deduziert, dass die Lehrerbildung im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung eine wesentliche Rolle spielt, aufgrund dieser Tatsache wäre es ratsam, Aktivitäten zu erledigen, die die Lehrkraft befähigen, die Gemeinsamkeiten der Sprachen wahrzunehmen und zu erklären sowie ihr plurilinguales Bewusstsein in der Unterrichtspraxis anzuwenden. Die Lehrkraft sollte also die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen zu komplettieren und die Komponenten ihres mehrsprachigen Bewusstseins zu entwickeln. Themen wie die plurilinguale Pädagogik sollten in der Lehrerbildung ausführlich debattiert werden.

Gemäß Wildenauer-Józsa (2004, S. 40f., nach Kummenecker, 2011, S.46) ist die Lehrkraft oft gezwungen, den Sprachkenntnissen ihrer Lernenden zu vertrauen, weil er nicht alle von den Lernenden gebrauchten Sprachen beherrschen kann.

Neben der Lehrerqualifikation spielen die Kriterien der Unterrichtsplanung eine zentrale Rolle, um einen effektiven mehrsprachigen Unterricht zu gestalten. In diesem Kontext ist es bedeutend zu beleuchten, dass die Kriterien der Gestaltung und Durchführung eines DaF-Unterrichts in einem mehrsprachigen Kontext ähnlich wie die des einsprachigen Unterrichts sind.

Die Kompetenzentwicklung erhält sowohl bei den Lernzielen als auch bei der Strategien- Materialien- und Aufgabenauswahl besondere Aufmerksamkeit.

Wie bereits bekannt ist, kommen die Lernenden mit unterschiedlichen Sprachen in DaF-Unterricht, die gemeinsam ihren Sprachschatz bilden. Infolgedessen wird Deutsch in einer heterogenen Klasse gelernt und gelehrt, wobei die Individualisierung und Binnendifferenzierung eine übergeordnete Rolle spielen (Trägerkonsortium BiSS-Transfer, 2021, S.08). Dies bedeutet dass, das Sprachpotenzial aller Lernenden bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden sollte, da es als eine Quelle zur Entwicklung vielfältiger Kompetenzen im Lernbereich gilt.

Das Prinzip des Scaffolding ist Gesichtspunkt der Unterrichtsgestaltung, weil es als Hilfsmittel zur sprachlichen Wahrnehmung angesehen wird. Die angebotene Scaffoldingsunterstützung steigert sich mit den wachsenden Kompetenzen der Lernenden und erlaubt Aktivierung ihrer Selbstorganisation (Trägerkonsortium BiSS-Transfer, 2021, S.08). In diesem Zusammenhang soll gezeigt werden, dass der mehrsprachige Unterricht zunächst Lebenswelt der Lernenden anpassen sollte d.h. die Lehrkraft soll bei der Auswahl der Themen und der Organisation der Lernsituation auf die außerkurikulären Voraussetzungen achten (ebenda, S.08). Weiterhin spielt das Inklusionsprinzip eine wichtige Rolle. Dies heißt die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht und sie als Subjekte ihrer Lernvorgänge einzubeziehen (ebenda, S.08).

4.2 "Schriftlicher Ausdruck" als Sprachunterricht an der Universität

Neue Modalitäten für den Erwerb des Bachelor- Master- und Doktordiploms wurden dank der behördlichen Anordnung vom 23.01.2005 im Zuge von einer weltweiten Entwicklungspolitik festgemacht. Fünf Jahre später setzte die Abteilung des Deutschen und Spanischen diesen Bachelor in Kraft, was entsprechenden Entwurf der Lehrpläne für die Unterrichtseinheiten von Spezialisierungsgruppen bzw. von den Lehrkräften der einzelnen Studiengänge erforderlich macht. In diesem Rahmen soll angedeutet werden, dass die Bildungsangebote als Lehrplanvorschläge eingeführt werden, welche die jeweiligen Fachbereiche assoziieren sollen und in einer Tabelle, die von der Nationalen Habilitationskommission erstellt wurde, dargestellt werden (Hami & Berbar, o.D.).

Der Bachelorstudiengang besteht aus sechs Semestern. Jedes Semester dauert in der Regel zwischen 14 und 16 Wochen und ist in Unterrichtseinheiten gegliedert. Diese sind in vier Kategorien unterteilt: *unités d'enseignement fondamentales (U.E.F.)*, *unités d'enseignement de découverte (U.E.D.)*, *unités d'enseignement de méthodologie (U.E.M.)*, *unités d'enseignement transversales (U.E.T.)* und können entweder ein oder mehrere Module einschließen (Hami & Berbar, o.D.).

Die Wichtigkeit jedes Moduls in der Unterrichtseinheit, zu der es gehört, ist durch einen Koeffizient und Credit reflektiert. Um das Semester erfolgreich abzuschließen, soll der Student 30 Credits aus allen Unterrichtseinheiten sammeln. Dabei machen die grundlegenden Unterrichtseinheiten 60% der ganzen Credits. Für die LMD-Reform gab die nationale Habilitationskommission ein Unterrichtseinheitenraster mit den jeweiligen Modulen vor, sodass die Lehrkräfte die Pflicht hatten, neue angemessene Lehrpläne zu erstellen, die mit der neuen Bachelorcharta übereinstimmen sollen. Hierfür wurden die Lehr- und Lernziele jeder Unterrichtseinheit von einer pädagogischen Kommission, die den Anweisungen des CNH folgen müssen, genau festgelegt (Hami & Berbar, o.D.).

Zu diesen Unterrichtseinheiten gehört das Modul „Schriftlicher Ausdruck“, das zusammen mit dem mündlichen Ausdruck eine grundlegende Unterrichtseinheit bildet. Der Stundenumfang dieses Moduls in dem ersten Studienjahres des Bachelorstudiengangs beträgt drei Stunden pro Woche.

In dieser Hinsicht ist es festzustellen, dass es einen Koeffizient von 2 und einen Kredit von 4 hat sowie am Ende jedes Semesters durch Test und eine Prüfung bewertet wird.

Bevor man das Programm dieses Faches darstellt, ist es wichtig darzulegen, dass Schreiben der Fixierung der Sprache dient. Es ist ein komplexer kognitiver Prozess, in dem sowohl den Inhalt als auch die grammatischen Regeln beachtet werden sollen. Beim Schreiben ist die Orthographie sehr wichtig, um die Intentionen schriftlich zu äußern.

Schreiben ist eine schriftliche Kommunikationsform, die den Kontakt mit den Angehörigen der Fremdkultur ermöglicht, obwohl der Kommunikationspartner nicht präsent oder unbekannt ist.

Außerdem ist es eine elementare produktive Kompetenz im Spracherwerb, die eine Reihe von Teilkompetenzen umfasst und durch viele kognitive Aktivitäten im Sprachunterricht gefördert werden kann.

Das Programm dieses Faches (Tabelle 6) ist vielfältig und erfüllt in großem Maße die Bedürfnisse der DaF-Studenten. Im Folgenden werden die Themen und die Sub-Themen, die im Modul „schriftlicher Ausdruck“ im ersten Studienjahres des Bachelorstudiengangs an der Universität Algier 2 besprochen werden und die immer eine Beziehung mit dem realen Leben der DaFler in Algieren haben sollten, aufgelistet:

Tabelle 6: Programm des Moduls „schriftlicher Ausdruck“

Modul: Schriftlicher Ausdruck	
Niveau: 1. Studienjahr des Bachelorstudiengang	
Die Themen	Die Sub-Themen
1. Semester	
<i>Sich und andere vorstellen lassen</i>	-Begrüßung und Verabschiedung. Begrüßungsformel in verschiedenen Ländern. Rollenspiele (Dialoge). Redemittel, idiomatische Ausdrücke und umgangssprachliche Redewendungen. Grammatik: Verwendung von Hilfsverben: „sein“ und „haben“. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Aussehen (erste Kontakte, erste Eindrücke). Gefühle und Emotionen. Eigene Biographie (mündlich). Wortschatzerwerb, Redewendungen. Grammatik: Adjektiv, (un)bestimmter Artikel, Nomen, Artikelwörter und Nullartikel. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Die anderen vorstellen. Lieblingsperson mündlich beschreiben. Grammatik: Personalpronomen, Deklination Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...)
<i>Neu an der Universität</i>	-Studienumwelt Grammatik: Präpositionen, Lokaladverbien und Zahlwörter, Datum und Uhrzeit. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Das Leben im Studentenwohnheim Diskussionen führen. Grammatik: Ableitungen, Zusammensetzungen. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...)

<i>Beziehungen</i>	-Familie und persönliche Beziehungen Grammatik: Genus und Numeros, Substantivierungen, Kasus -Freundschaftliche Beziehungen Pro und Kontra Meinungen. Debatte führen (Merkmale und Redewendungen beachten). Grammatik: Kasus- Die n-Deklination. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Beziehungen zu den Tieren Lieblingstiere in Deutschland und in Algerien Grammatik: Komparativ, Adjektiv. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Beziehung Mensch und Umwelt Grammatik: Die Zeiten, Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...)
<i>Menschen und Häuser</i>	-Hausbeschreibung -Hauseinrichtungen Grammatik: Zeichensetzungen, Lokaladverbien. -Wohngewohnheiten Grammatik: Kausaladverbien, Konjunktionen. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Wohungssuche Grammatik: Fragesätze, Infinitivsätze, Haupt- und Nebensätze. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Zimmerreservierung im Hotel. Telefongespräche... Fragen über Kosten und Dienste stellen.. Grammatik : Verwendung von W-Fragen, K2. Höflichkeitsform ... Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Rund um Verkehrsmittel Grammatik: Verben mit Präfixe, reflexive und rezeptrope Verben. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ..)

2. Semester	
<i>Essen und Trinken</i>	-Im Restaurant/ im Café Rechnungbezahlen: zusammen oder getrennt? Grammatik: Höflichkeitsform, Imperativ, Partikeln, Modalverben... Redewendungen und Sprichwörter -Im Supermarkt, Auf dem Markt Grammatik: (un) bestimmter Artikel, Genus und Numeros -Essgewohnheiten Vergleich: Algerien- Deutschland Grammatik: Bildung und Steigerung der Adjektive, Deklination der Adjektive. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Kochrezepte Wortschatzerwerb: Maße, Gewicht, Zahlen, Menge,... Grammatik: Imperativ, Bindewörter. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...)
<i>Essen und Gesundheit</i>	Vegetarisch oder vegan essen? Grammatik: Negation, Fragewörter. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) -Essen und Krankheiten Essen mit Stress Krankheiten, Symptome Grammatik: Subjunktionen, Konjunktionen. -Beim Arzt (Arztspezialitäten: Frauenarzt, Zahnarzt ...). Grammatik: lokale, temporale, kausale, modale Präpositionen und Präpositionalpronomen. -Heilmittel: (Empfehlungen und Anweisungen). Medikamente, alternative Medizin, Diät ... Apotheke und Krankenversicherungskarten. Gesundheitspyramide. Grammatik: Direkte und indirekte Rede. Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...)

<i>Freizeit und Hobbys</i>	-Urlaub/ Reisen sich für die Reise vorbereiten. Urlaub in Inland oder Ausland? Urlaubserzählungen schreiben. Grammatik: K2, Futur, Verben mit Akkusativ und Dativ. -Mitglied eines Vereins Redewendungen und Sprichwörter. Grammatik: Konjunktiv, Passiv/Aktiv. -Sport/ treiben Sportarten/ Frauen und Sport. Pro- und Kontra- Meinungen Wortschatzerwerb, Redemittel -Grammatik: Subjunktionen/ Konjunktionen und ihre Bedeutungen: Grund, Ziel, Folge, Zeit, Bedingung, ... -Bücher lesen Arten von Büchern die Liebe des Lesens und Strategien des Lesens Textbearbeitung/ Diskussion Grammatik: Verben mit Präpositionen, Reflexivverben. -Spaziergänge, Familie besuchen, Freunde treffen ... Terminangaben am Telefon: Uhrzeiten, Wochentage... Termine vereinbaren, Pünktlichkeit ... Übungen (Hörtexte, Videos, Debatte, Interviews, Filme ...) - Musik hören: Musikarten, Musik im Alltag ... -Kochen, Malen, Zeichnen, Facebook, googeln,...
----------------------------	--

Quelle : Programme de la licence academique (2016/2017)

Einige davon wurden anhand von den Kriterien der Mehrsprachigkeitsdidaktik gestaltet und werden in diesem Teil analysiert. Trotz der Tatsache, dass die MSD eine Reihe von Ansätzen umfasst, die sich je nach Kontext und Lernzielen unterscheiden können, werden in dieser Doktorarbeit nur die Unterrichtsentwürfe, in denen die TSD in der Unterrichtspraxis angewendet wurde, bewertet.

4.3 Mehrsprachiges DaF-Lernen an der Universität Algier 2

Die TSD als ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz wird in Lektionen des ersten Semesters des Moduls „Schriftlicher Ausdruck“ umgesetzt. In diesem Zusammenhang versuchen wir, diese mehrsprachigen Unterrichtsenwürfe zu analysieren und die Ergebnisse darzustellen.

4.3.1 Analyse von Unterrichtsentwürfen an der Universität Algier 2

Bei der Analyse jeder Einheit wird zunächst die Unterrichtsskizze bzw. die Unterrichtsphasen präsentiert, um den Unterrichtsablauf klar darzustellen und Gedankengang der Lehrkraft zu verdeutlichen.

Zur Analyse der Unterrichte werden folgende ausgewählte Kriterien dargestellt und ihre Existenz wird in dem analysierten Unterricht überprüft (Neuner, 2003a):

- Inwieweit förderten die Inhalte die Sprach(lern)bewusstheit der Lernenden?
- Welche Strategien wurden von den Lernenden und von der Lehrkraft gebraucht? Wie?
- Wie kann die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden und zwischen den Lernenden beurteilt werden? Wie wurden die persönlichen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt?
- In welcher Hinsicht waren die auf die Prinzipien der TSD bezogenen Themen und Materialien für das Erreichen der Lernziele geeignet?
- Inwiefern wurden die Lernenden aktiv in den Lernprozess integriert? Übernahmen sie die Verantwortung für ihren Lernprozess? Wie?
- Welche Kompetenzen wurden durch die jeweiligen Aktivitäten im mehrsprachigkeitsdidaktischen DaF-Unterricht gefördert?

Schließlich werden sowohl die Ergebnisse unserer Analyse ausgewertet als auch die aufgetretenen Herausforderungen bei der Umsetzung der TSD in Unterricht dargestellt.

- **1. Unterrichtsentwurf: Aussehen und Charakter**

Diese zweistündige Unterrichtssequenz fand am 13.11.2022 von 12h30 bis 14h30 statt. An diesem Unterricht nahmen 31 StudentenInnen teil und wurde das Thema „*Aussehen und Charakter*“ (s. Anlage 1) behandelt.

Die Hauptziele dieser Unterrichtseinheit (s. Tabelle 7) lagen darin, die Lernenden dazu zu befähigen, über ihre Lieblingsperson schriftlich und mündlich zu berichten sowie die Adjektivdeklinaton in den vier Fällen zu entdecken. Um diese Lernziele zu realisieren, wurden Texte, Redemittel und Aufgaben zum Grammatik- und Wortschatzerwerb gebraucht.

Der Unterricht wurde in viele Phasen unterteilt, in denen unterschiedliche Lehreraktivitäten, Lernaktivitäten, Sozialformen, Teillernziele und Materialien erforderlich waren:

Die erste fünfminütige Phase galt als ein Einstieg und zielte darauf ab, die Vorkenntnisse der Lernenden durch die Beantwortung der von der Lehrkraft gestellten Fragen hinsichtlich der Bilder im Plenum in Interaktion zu bringen.

Die zweite Unterrichtsphase dauerte ca. fünfzehn Minuten. Zu diesem Punkt ist es festzustellen, dass die Teillernziele dieser Phase darin bestanden, neue Lexik und die wichtige Erlebnisse einer Persönlichkeit mittels Behandlung eines Textes bzw. Profil in Partnerarbeit und dann im Plenum zu erfassen. Hierbei erwarben die Lernenden Hinweise bzw. Tipps zur Analyse der Texte.

In der nächsten fünfzehnminütigen Phase eigneten sich die Lernenden Charaktermerkmale einer Person durch die Bearbeitung eines Instagramkommentars an. Ferner hatten sie Möglichkeit, eine Lesestrategie zu entdecken. Es wichtig zu erwähnen, dass in dieser Unterrichtsphase die Partnerarbeit im Klassenverband herrschte.

Die Grammatik wurde in diesem Unterricht induktiv vermittelt. In der ersten zehnminütigen Phase der Grammatikvermittlung sollte der Lernende die Regel selbst aus den Beispielen -in denen er die Adjektivendungen markieren sollte- ableiten und dann durch die Lehrererklärung stärken. Zur besseren Festigung der Grammatikregel wurden zwei Aufgaben gestellt.

In der ersten Aufgabe wurde das Prinzip des Sprachvergleichs eingegliedert, indem die Lernenden die gelernte Struktur bzw. die Deklination der Adjektive in den vier Fällen in ihren vorherigen Sprachen im Plenum kontrastieren sowie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten gemeinsam diskutieren sollten. In der zweiten Übung wurden die Lernenden aufgefordert, die Adjektivendungen zu zweit zu ergänzen.

Das Wortschatztraining wurde in der fünften Übung anvisiert. Dabei wurden die Lernenden aufgerufen, die Wörter mit ihren Synonymen und Antonymen zu verbinden und danach sie in anderen Fremdsprachen wiederzugeben und zu kontrastieren.

In derselben Übung erklärte die Lehrkraft einen Lerntipp zum Erwerb des Wortschatzes und bemühte sich, die vorgängigen Lernstrategien und Vorerfahrungen der Lernenden im Plenum zu aktivieren.

In dieser nächsten zehnminütigen Unterrichtsphase sollten die Lernenden ihren erlernten Wortschatz erweitern bzw. anwenden, indem sie ihre Lieblingsperson bzw. Lieblingsstar mithilfe der dargestellten Redemittel beschreiben und die anderen Kursteilnehmer die Beschreibung zuhörten und den Versuch nahmen, die beschriebene Person zu erraten.

Das Ziel dieser Phase lag nicht nur darin, die neue Lexik zu erweitern und die Redemittel zu benutzen, sondern auch die mündliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern, das Hörverstehen zu unterrichten und die Schwierigkeiten zu besprechen.

In der zweiten Lernsequenz „was passt mir (nicht)“ ging es um Erwerb vom Vokabular bezüglich der Kleidungsstile. Als eine Einführung zum Thema sollten die Lernenden die Fragen der Lehrkraft beantworten und semantisches Feld zu dem behandelten Thema im Plenum komplettieren. Dies wurde als eine Verstehensstrategie angesehen und dauerte fünf Minuten.

Bei dem Forumbeitrag hatten die Lernenden die Chance, die Beschreibung von äußeren Eigenschaften einer Person zu identifizieren. Dies beinhaltet Haarfarben, Kleidung, Körpergröße, Augenfarbe usw., um ein richtiges Bild von der Person zu gewinnen.

Überdies wurden die Lernenden auch gefragt, Tipps zum Aussehen zu geben, um ihre Lexik zu trainieren sowie sie in die Lernsituation einzubeziehen.

Zur Förderung des Hörverstehens und Erweiterung des Wortschatzes sollten die Lernenden in dieser Phase, die acht Minuten dauerte, mit einem Hörtext (s. Anlage 2) arbeiten. So nach dem Hören wählten sie die richtigen Antwort aus und erkannten einige Dativ-Verben (Lerntipp). Hierbei stand die Rolle der Lehrkraft darin, die Lernenden bei Bedarf zu helfen und Wortfeld zu erstellen.

In der fünfzehnminütigen Anwendungsphase waren die Lernenden verpflichtet, in Gruppen Aussehen ihres Freundes/ ihrer Freundin oder Kleidungsstil einer berühmten Person mittels vorgegebener Redemittel zu beschreiben.

Letzendlich diskutieren die Lernenden und die Lehrkraft über die Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert waren und wie man mit ihnen umgehen kann. In dieser Phase wurde also der Lernprozess besprochen.

Tabelle 7: Lehrskizze der ersten Unterrichtseinheit zum Thema: "Aussehen und Charakter"

Lehrerin: Maha ZAHOUANI	Datum: den 13.11.2022
Modul: Schriftlicher Ausdruck	Klasse: L1/G. 03
Unterrichtsmaterial: Arbeitsblätter, Internetquellen, Bilder, Bluetooth-Lautsprecher, Tafel	Zeit: 12h30-14h30
Globale Lernziele: -Die Lernenden können Personen bzw. Lieblingsperson sowohl schriftlich als auch mündlich beschreiben.	
- Die Lernenden kennen die Regel der Adjektivdeklinaton in den vier Fällen.	
Lerninhalt:- Neue Lexik zur Beschreibung äußerlicher Eigenschaften lernen und mit den bereits-bekannten Sprachen vergleichen.	
- Adjektive zur Charakterbeschreibung in verschiedenen Sprachen erwerben.	
- Texte und Aufgaben zur Personenbeschreibung.	
-Redemittel lernen	
-Übungen zur Festigung grammatischer Regel.	

Zeit	Teillernziel	Lernaktivitäten	Lehreraktivitäten	Sozialformen	Materialien und Hilfsmittel
05 Mn.	Vorwissen der Lernenden aktivieren und sie zum Sprechen motivieren.	Die Lernenden sehen sich zwei Bilder an, beantworten die Fragen und diskutieren im Kurs.	Die Lehrkraft hängt die Bilder an die Tafel, verteilt die Arbeitsblätter, stellt die Fragen [Kennen Sie diesen Mann? Haben Sie ihn schon einmal in einem Film gesehen?], korrigiert die Fehler und hilft bei der mündlichen Sprachproduktion.	Plenum	Bilder [https://www.filmstarts.de/personen/42187/bilder]
15 Mn.	Wichtige Ereignisse, Wendepunkte einer bekannten Persönlichkeit verstehen bzw. identifizieren.	Die Lernenden lesen das Profil still, erwerben neue Lexik und beantworten die Fragen.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe, gibt den Lernenden Hinweise zur Textanalyse, dann erklärt er den Inhalt und moderiert eine Diskussion, damit die Lernenden ihre Antworten darstellen, gemeinsam darüber diskutieren und ein tiefes Textverständnis entwickeln.	Partnerarbeit, Plenum	Profil[https://www.crew-united.com/de/Hilmer-Snaer-Gudnason_27347.html] und [https://en.wikipedia.org/wiki/Hilmer_Sn%C3%9C]

15 Mn.	Die Lernenden kennen Charaktereigenschaften und können Charakter einer Person beschreiben.	Die Lernenden lesen ein Instagramkommentar und korrigieren die falschen Aussagen.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe, macht die Lernenden für die Lesestrategien aufmerksam. Danach erklärt sie die schwierigen Wörter, hilft und korrigiert bei Bedarf.	Partnerearbeit	Instagramkommentar
10 Mn.	Die Lernenden kennen die Regeln der Adjektivdeklinations in den verschiedenen Fällen.	Die Lernenden markieren die Adjektivendungen, entdecken und ergänzen die Regel.	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe vor, danach erklärt die Regeln und unterstützt.	Einzelsarbeit, Plenum	Arbeitsblatt, Tafel

05 Mn.	Die Lernenden können die gelernten Strukturen in verschiedenen Sprachen wahrnehmen.	Die Lernenden vergleichen die Strukturen in der Zielsprache mit denen in ihren vorhandenen Sprachen.	Die Lehrkraft moderiert eine Diskussion, um die Sprachunterschiede- und Gemeinsamkeiten im Grammatikbereich (vorhandene Sprachen und Zielsprache) zu besprechen.	Plenum	
05 Mn.	Die Lernenden wenden die gelernten Strukturen an.	Die Lernenden ergänzen die Endungen.	Die Lehrkraft erklärt die Übung und kontrolliert.	Partnerar- -beit	Arbeitsblatt
05 Mn.	Die Lernenden können ihre Lexik in verschiedenen Sprachen erweitern.	Die Lernenden verbinden die Wörter mit den passenden Synonymen und Gegenteilen, dann übersetzen sie sie in ihre vorhandenen Fremdsprachen und vergleichen.	Die Lehrkraft stellt die Übung vor, unterstützt und korrigiert. Danach werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich der Lexik besprochen. Die Lehrkraft vermittelt ebenso einen Lerntipp zum Wortschatzlernen und versucht, die Vorerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien der Lernenden abzurufen.	Einzela- rbeit, Plenum	Arbeitsblatt [Deutsch.com 2 A2- Kursbuch, S.11]

10 Mn.	Die Lernenden trainieren die erworbene Lexik und können Redemittel zur Personenbeschreibung anwenden.	Ein Lernender beschreibt seinen Lieblingsstar, indem er die Redemittel zur Charakterbeschreibung benutzt, die anderen Lernenden hören zu und versuchen, die beschriebene Person zu erkennen. Die Lernenden haben die Möglichkeit, Fragen darüber zu stellen und über die Schwierigkeiten zu sprechen.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe und die Redemittel, gibt den Lernenden ein Beispiel und korrigiert. Danach moderiert sie eine Diskussion, in der die eventuellen Schwierigkeiten besprochen werden können.	Plenum	Redemittel [https://deutschlernerblog.de/aussehen-charaktereigenschaften-alle-saetze-uebungen-deutsch-a2-thema-17/]
05 Mn.	Die Lernenden können über ihren Kleidungsstil sprechen.	Die Lernenden beantworten die Fragen und sprechen im Plenum über die Kleidungsstile.	Die Lehrkraft stellt die Fragen [Welchen Kleidungsstil bevorzugen Sie? Wer hilft Ihnen bei der Outfit-Wahl?], notiert Wörter [Wortfeld] zu dem Thema an der Tafel und unterstützt.	Plenum	Tafel
05 Mn.	Die Lernenden verstehen neue Informationen über Aussehen	Die Lernenden lesen den Text und kreuzen die richtige Antwort an.	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe vor. Danach erklärt sie den Inhalt und prüft die Antworten der Lernenden.	Einzelar- beit	Forumbeitrag [Deutsch.com 2 A2- Kursbuch, S.12]

05 Mn.	Die Lernenden können Tipps zum Aussehen erstellen.	Die Lernenden sollen die Frage: was steht Christian am besten? beantworten, indem sie eigene Empfehlungen bzw. Tipps formulieren.	Die Lehrkraft hilft den Lernenden bei der Formulierung der Tipps.	Plenum	
08 Mn.	Die Lernenden können ihr Hörverstehen fördern und spezifischen Wortschatz zum Thema „Aussehen“ verstehen und erweitern.	Die Lernenden hören den Text und wählen die richtige Antwort aus.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe, unterstützt, komplettiert Wortfeld an Tafel und korrigiert. Ferner erklärt sie den Lerntipp zum Grammatiklernen.	Einzela- rbeit, Plenum	Hörtext [Deutsch.com 2 A2- Kursbuch 1/3, S.13], Tafel, Bluetooth- Lautsprecher
15 Mn.	Die Lernenden wenden die neue Lexik an,	Die Lernenden benutzen die Redemittel, um Aussehen ihres Freundes/ ihrer Freundin oder Outfit einer bekannten Person zu beschreiben.	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe vor, erklärt die Redemittel, organisiert die Gruppenbildung und kontrolliert.	Gruppe- arbeit	Redemittel/ Zeitschriften/ Internet

12 Mn.	Die Lernenden können ihren Lernprozess kritisch reflektieren.	Die Lernenden diskutieren im Kurs sowohl über die Schwierigkeiten, mit denen sie im Unterricht konfrontiert waren als auch über ihre vorherigen Fremdsprachenlernstrategien, die ihnen dabei geholfen haben.	Die Lehrkraft moderiert eine Diskussion, bei der die Schwierigkeiten, Vorerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien der Lernenden besprochen werden. Hierbei kontrolliert sie auch den Lernerfolg.	Plenum	
-----------	---	--	---	--------	--

Quelle: Eigene Bearbeitung

Erstes Kriterium

Inwieweit förderten die Inhalte die Sprach(lern)bewusstheit der Lernenden?

In Bezug auf das erste Kriterium der Unterrichtsanalyse ist es zu bestätigen, dass die Sprachbewusstheit durch den Sprachenvergleich bzw. Gebrauch der vorhandenen Sprachen als Ressource sowie Nachdenken und Beobachtung von den Sprachstrukturen gefördert wurde, während die Sprachlernbewusstheit durch die vermittelten Lerntipps und die von der Lehrkraft moderierten Diskussionen über das Lernprodukt und den ganzen Lernprozess entfaltet wurde.

Was die Förderung der Sprachbewusstheit im Grammatikbereich anbetrifft, kann angedeutet werden, dass die Lernenden zum Beispiel in der vierten Übung ihr entdeckendes Lernen förderten und immer über die Struktur in ihren vorhandenen Sprachen nachdachten. In diesem Kontext bemerkten viele Lernende, dass die vier Fälle im Französischen und im Englischen nicht existieren. Andere stellten eine Verbindung zwischen dem Arabischen und dem Deutschen, indem sie die vier Fälle ins Arabische übersetzten: Nominativ ist حالة الرفع. Der Sprachenvergleich trug dazu bei, die erlernte Grammatikregel zu fixieren, weil die Lernenden dadurch zum Weiterlernen motiviert waren.

In diesen Unterricht wurde die Mehrsprachigkeit der Lernenden integriert. Mit anderen Worten wurden Arabisch, Französisch und Englisch gebraucht, um besondere Lernbedürfnisse zu befriedigen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass manche Lernende die Fälle des Deutschen mit denen des Türkischen verglichen, aber dieser Sprachvergleich wurde behindert, weil sowohl die Lehrkraft als auch die anderen Kursteilnehmer die verwendete Fremdsprache nicht meistern.

Zweites Kriterium

*Welche Strategien wurden von den Lernenden und von der Lehrkraft gebraucht?
Wie?*

Bei der Durchführung des Unterrichts wurde eine Anzahl von Lehr- und Lernstrategien gebraucht und geschöpft.

Als erste gebrauchte Strategie von den Unterrichtsakteuren zitiert man „der Sprachenvergleich“. Diese Technik gilt als eine Scaffolding- Strategie und wurde im Grammatik- und Wortschatzbereich verwendet. An dieser Stelle nennt man wieder Übung (4.1), in der die Lernenden die Grammatikregel in der Zielsprache und in ihren vorherigen Sprachen vergleichen sollten. Dieselbe Strategie wurde ebenso in die fünfte Übung - also im Bereich des Wortschatzes- integriert, wo die Lernenden aufgefordert wurden, die erlernten Wörter mit ihrer/n Fremdsprache/n zu kontrastieren.

Im Unterricht wurde ebenfalls „die Sandwich-Technik“ verwendet, um den Inhalt des Textes und der Aufgaben zu vermitteln. Diese Strategie half den Lernenden dabei, die Aufgabenstellungen und den Inhalt der behandelten Texte besser zu verstehen. Um diese Überlegung zu rechtfertigen, wird das Instagramkommentar auf der ersten Seite als Beispiel genommen. Der Text stellt die Meinung einer Person über den isländischen Schauspieler „Hilmir Snaer Gudnason“ dar. Er wird dabei auch beschrieben. Zur Erklärung der unbekannten Wörter und Sätze des Textes verwendete die Lehrkraft die Sandwich- Methode, indem er sie ins Arabische und Französische übersetzte und dann auf Deutsch wiederholte. Mittels dieser Technik wurde wahgenommen, dass die Lernenden die vermittelten Begriffe und Infomationen schneller lernten und speicherten. Es ist wichtig zu beleuchten, dass diese Technik darauf abzielt, die Lernzeit zu ökonomisieren und die Mehrsprachigkeit der Lernenden positiv in Unterricht einzubeziehen.

An derselben Stelle wurde ebenfalls der Sprachwechsel als Kommunikationsstrategie im Unterricht von der Lehrkraft und den Lernenden benutzt. Aufgrund der Tatsache, dass die Unterrichtsteilnehmer zwei/ mehrsprachig waren, switchten sie immer bewusst zwischen der Zielsprache bzw. Deutsch und weiteren (Fremd)Sprachen entweder innerhalb des Diskurses oder des Satzes, um das Deutschlernen zu unterstützen bzw. zu fördern.

Im Folgenden werden ein paar Situationen zitiert und erklärt, wo Code-Switching bzw. Code- Mixing hilfreich war:

Es wurde von der Lehrkraft bemerkt, dass die Lernenden Mangel an Wortschatz hatten und Schwierigkeiten beim Verständnis der komplexen Inhalte und Regeln in der Zielsprache fanden, darum schaltete sie zwischen dem Deutschen und dem Französischen/ Arabischen als die Muttersprache der Mehrheit der Lernenden zwecks Verständnissicherung und Erleichterung des Lernprozesses um.

So die vermittelte Grammatikregel schien ein bisschen schwer und eine große Anzahl der Lernenden konnten sie nicht verstehen. Aus diesem Grund wurde eine Erklärung auf Arabisch und Französisch gegeben, damit die Lernenden die Struktur verinnerlichen.

In der ersten Aufgabe der ersten Lernsequenz, in der sechsten Aufgabe und in der ersten Aufgabe zweiter Lernsequenz waren die Unterrichtsteilnehmer frustriert, weil sie Angst vor Sprechen hatten sowie über geringen Wortschatz verfügen, deshalb erlaubte die Lehrkraft ihnen, Sprachwechsel zu gebrauchen, um den Lernprozess positiv zu beeinflussen, sie emotional zu unterstützen bzw. zu motivieren und ihre Ängste zu mildern.

Hier haben die Lernenden ihr ganzes Sprachrepertoire verwendet. Sie wechselten zwischen der Zielsprache und ihren vorherigen Sprachen.

Als Beispiele nenne ich die drei von den Studenten formulierten Beschreibungen zu ihrem Lieblingsstar:

- Er hat a **charming personality**.
- Mein Lieblingsstar **is tall and slim**. Er hat kurze **blond** Haare und blaue Augen.
- **His personality is kind**, er ist nicht arrogant.

In Bezug auf die Personbeschreibung wurde bemerkt, dass alle Lernenden Englisch als Hilfssprache integrierten. Dies spiegelt, wie gut sie es meistern, wider oder es könnte daran liegen, dass dieses Thema bereits in ihrem Englischlernprozess behandelt wurde. Ferner ist es wichtig zu signalisieren, dass durch den Gebrauch des Sprachwechsels die neue Lexik vertieft wurde und die Sprachgemeinschaften- und -unterschiede besser wahrgenommen wurden.

Weitere gebrauchte Strategien waren: die Fragestrategie und die Korrekturstrategie. Diese Strategien spielten im Lehr- und Lernprozess eine zentrale Rolle. Durch die Fragestrategie wurden die Lernenden motiviert, über die Zielsprache nachzudenken, frei zu sprechen, kreativ zu denken, sich alternative Szenarien vorzustellen und die neu-erlernte Lexik und Sprachstrukturen anzuwenden. Mittels des Einsatzes der Korrekturstrategie konnte die Lehrkraft mit den Fehlern der Lernenden umgehen und sie verbessern. Sie half den Lernenden auch dabei, ihre Sprachkompetenz zu verfeinern. Die Fehlerkorrektur in diesem mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht erfolgte von der Lehrkraft in unterschiedlichen Formen. Es wurde oft direkt vorgenommen d.h. die Lehrkraft gab den Lernenden die richtige Struktur oder das richtige Wort. Im Gegensatz dazu wurden die Fehler indirekt durch Gestik, Mimik und Rückfragen korrigiert, was die Selbständigkeit der Lernenden bezüglich des Nachdenkens über Fehler und ihre Verbesserung fördert.

In manchen Fällen wurden die Fehler auch von den Lernenden durch Reformulierung verbessert.

Drittes Kriterium

Wie kann die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden und zwischen den Lernenden beurteilt werden? Wie wurden die persönlichen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt?

Wie bereits bekannt, gehört die Interaktion zu den zentralen Bestandteilen des Unterrichts, weil sie die Art und Weise der Wissensvermittlung- aufnahme prägt. In diesem Kontext wird den Austausch zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, die Kommunikation zwischen den Lernenden selbst innerhalb des Klassenzimmers und Wirkung dieser Austausch auf die Lernatmosphäre und die Motivation der Lernenden erforscht.

Zunächst soll angeführt werden, dass die bewusste und zielgerichtete Eingliederung des Arabischen, des Französischen und des Englischen in DaF-Unterricht die Sprach- und Kulturressourcen der Lernenden aktiviert und fördert. Dies schuf natürlich eine motivierende Lernatmosphäre, weil die Lernenden in diesem Fall ihr sprachliches Repertoire als Hilfsmittel und Weg zur Teilnahme am Unterricht betrachteten. Sie wechselten zwischen den Sprachen hin und her sowie führten Sprachvergleiche und interkulturelle Diskussionen durch.

Die Lehrer-Lernende- Interaktion wurde in dem analysierten Unterricht meist durch Fragen, Erläuterungen, Lerntipps, Hinweise und Korrekturen der Lehrkraft charakterisiert. Zu Beginn der Unterrichtsstunde wurden Fragen von der Lehrkraft gestellt, um die Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren und sie auf das Unterrichtsthema vorzubereiten. Darauf reagierte ein großer Teil der Lernenden verwirrt und überrascht, der andere Teil der Lernenden waren sichtlich begeistert und verglichen den Schauspieler mit anderen bekannten Schauspielern. Als ein anderes Beispiel führe ich die dritte Übung der zweiten Lernsequenz an, in der sie aktiv waren und Wortfeld ergänzten.

In derselben Übung erklärte die Lehrkraft einen Lerntipp (**Lerntipp**: *passen, gefallen, stehen immer mit Dativ*). Dabei nannten die Lernenden andere Dativ-Verben und die Lehrkraft bewertete und unterstützte.

Bezüglich der Interaktion der Lernenden miteinander soll klargestellt werden, dass die Lernenden kooperativ miteinander arbeiteten, wenn sie aufgerufen wurden in Paaren oder in Gruppen zu arbeiten. Dabei haben sie sich gegenseitig korrigiert, geholfen sowie gemeinsam diskutiert. In dieser Hinsicht nenne ich die letzte Aufgabe dieser Unterrichtseinheit *„Beschreiben Sie das Aussehen Ihres/r Freundes/in ODER Suchen Sie im Internet oder in Zeitschriften das Foto einer bekannten Person und beschreiben Sie Ihr Outfit. Die folgenden Redemittel helfen“*, in der die Lernenden ihre Kenntnisse und Ideen austauschten. Hierbei hatte die Lehrkraft auch die Gelegenheit, den Lernerfolg zu kontrollieren und die Schwächen ihrer Lernenden zu erkennen.

In demselben Kontext soll angedeutet werden, dass die Lernenden nicht nur die verbale Kommunikation, sondern auch die nonverbale Kommunikation untereinander gebrauchten.

In der zweiten Gruppe wurde bemerkt, dass ein Lernender nicht alle Redemittel verstand, obwohl sie von der Lehrkraft ausführlich erklärt wurden, aus diesem Grund wurden einige Begriffe von seiner Kollegin durch Gesten erklärt.

Daraus ergibt sich, dass am mehrsprachigkeitsdidaktischen bzw. tertiärsprachendidaktischen Unterricht die Lernenden aktiv beteiligt wurden und der Unterrichtsverlauf von der Lehrkraft gut durch Fragen und Anweisungen gesteuert wurde. Dadurch wurde ebenso bestätigt, dass die vermittelten Unterrichtsinhalte von den Lernenden verstanden wurden.

Viertes Kriterium

In welcher Hinsicht waren die auf die Prinzipien der TSD bezogenen Themen und Materialien für das Erreichen der Lernziele geeignet?

Es ist wichtig festzustellen, dass dieses Kriterium in dieser von uns ausgearbeiteten Unterrichtseinheit erfüllt wurde, indem wir uns auf die Berücksichtigung vorheriger Kenntnisse der Lernenden in der L1/ L2 und L3 gestützt haben.

Bei der Ausarbeitung dieser Unterrichtseinheit war unser Hauptziel, kognitive und linguistische Ressourcen der Lernenden zum Deutschlernen optimal zu nutzen. So in vielen Aufgaben bzw. Übungen dieses Unterrichtsentwurfs gliederten die Lernenden ihre vielfältigen Vorerfahrungen in den Deutschlernprozess ein, dies wurde durch den bewussten Sprachvergleich im Wortschatz- und Grammatikbereich gezeigt.

Es soll erläutert werden, dass der Medieneinsatz und die neuen Textsorten die Motivation und die Selbständigkeit der Lernenden schöpfen, aus diesem Grund bemühten wir uns darum, mit den aktuellen bzw. neuen Textsorten (Instagramkommentar, Forumbeitrag, Hörtext) zu arbeiten.

Hinsichtlich der behandelten Themen ist es ebenso notwendig zu präzisieren, dass besonderes Augenmerk auf das Altersprinzip gelegt wurde.

Mit anderen Worten wurde bei der Auswahl der Texte und Konzipierung der Aufgaben das Alter und Interesse der Lernenden berücksichtigt. Das behandelte Thema im Unterricht bot den Lernenden die Möglichkeit, in realen Kommunikationssituationen zu handeln und ihre sprachliche Kompetenzen zu fördern, weil es authentisch und für ihre Lebenswelt relevant war.

Die Bilder oder Fragen über Vorerfahrungen aktivierten nicht nur das Vorwissen der Lernenden, sondern auch ihr Verstehen, das als stummer Prozess gilt.

Fünftes Kriterium

*Inwiefern wurden die Lernenden aktiv in den Lernprozess integriert?
Übernahmen sie die Verantwortung für ihren Lernprozess? Wie?*

In diesem mehrsprachigkeitsdidaktischen DaF-Unterricht wurden die Lernenden aktiv im Unterrichtsgeschehen eingebracht. Sie erledigten Aufgaben, drückten Meinungen aus, stellten Fragen, nahmen an Diskussionen teil, entwickelten und transferierten Lernstrategien, was ihre Motivation erhöhte, ihre Lernleistungen verbesserte und das starke Verstehen ermöglichte. Dies kann man besser durch folgende Beispielübungen sehen:

Die Lernenden arbeiteten bei der vierten Aufgabe der zweiten Lernsequenz kooperativ in Gruppen. Sie besprachen ihre Ideen, Meinungen, Lerntechniken usw., halfen sich gegenseitig und hatten die Möglichkeit, Fragen darüber zu stellen und über die Schwierigkeiten zu sprechen.

Die Lernenden wurden auch zum selbständigen Arbeiten und zur Teilnahme an Diskussionen angeregt. Diese Aussage wurde klar in der sechsten Aufgabe widerspiegelt, in der die Lernenden aufgefordert wurden, die von ihrem Kollegen beschriebene Person zu entdecken. In dieser Aufgabe beschrieb ein Lernender seine Lieblingsperson eingenständig und die anderen Lernenden errieten. Fragen zu dieser Person wurden ebenso gestellt.

Darüber hinaus wurden die Schwierigkeiten, mit denen die Lernenden in dieser Aufgabe konfrontiert waren, debattiert. Es ist erheblich zu signalisieren, dass die Teilnahme der Lernenden an Diskussionen ihnen die Chance gab, u.a ihre Ansichten mitzuteilen und ihre Argumentationsfähigkeit zu entfalten.

Die Lernenden hatten in diesem analysierten Unterricht die Möglichkeit, ihre Vorerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien zu transferieren und weiterzuentwickeln.

Sechstes Kriterium

Welche Kompetenzen wurden durch die jeweiligen Aktivitäten im mehrsprachigkeitsdidaktischen DaF-Unterricht gefördert?

In diesem analysierten Unterricht wurde eine Reihe von Kompetenzen gezielt gefördert. Dazu gehören:

Die soziale Kompetenz wurde durch Aufgaben, in denen die Lernenden gefragt wurden, beispielsweise in Gruppen (**Bsp.:** vierte Aufgabe der zweiten Lernsequenz) zu arbeiten oder an Diskussionen teilzunehmen, verstärkt. In dieser Hinsicht soll betont werden, dass viele Aufgaben dieser Unterrichtseinheit die Lernenden aufforderten, die Sprache produktiv zu benutzen d.h. sie brachten die Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden zur Entfaltung.

Ferner wurde die Sprachlernkompetenz dank der selbständigen Arbeit gefördert. An dieser Stelle soll festgelegt werden, dass der Schwerpunkt in diesem mehrsprachigkeitsdidaktischen bzw. tertiärsprachendidaktischen Unterricht auf die Förderung der Selbständigkeit gelegt wurde.

In demselben Kontext soll erwähnt werden, dass Transfer der Lernstrategien und Kenntnisse aus der L1/ L2 und L3 den Lernenden dabei half, die Zielsprache effizienter und schneller zu lernen. So die Sprachgemeinschaften- und unterschiede (vorhandene Sprachen und die neue Tertiärsprache) wahrzunehmen und zweckmäßig zu verwenden, Fehler zu besprechen (durch Zugriff auf die vorherigen Sprachen und Fremdsprachenlernstrategien) trugen zur Förderung der Sprachlernkompetenz und der mehrsprachigen Kompetenz bei.

Durch den Sprachvergleich entfalteten die Lernenden ihre metasprachliche Kompetenz bzw. ihre Sprachbewusstheit. Sie nahmen den Unterschied zwischen den Sprachsystemen- und -strukturen wahr und konnten die Sprachphänomene tief verstehen.

- **2. Unterrichtsentwurf: Familie und persönliche Beziehungen**

Zum Erreichen der Unterrichtsziele sowie zu einer dynamischen und ganzheitlichen Strukturierung des Lernprozesses wurde eine Anzahl an Lernaktivitäten und Unterrichtssequenzen durchgelaufen.

Die bewusste Vielfältigkeit der Unterrichtsphasen zielte darauf ab, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, einen deutlich- gegliederten Unterrichtsablauf mitzuerleben, sich aktiv bzw. selbständig mit den anderen Unterrichtsteilnehmern auszutauschen bzw. zu arbeiten und ihre Lernfortschritte zu bewerten.

Diese Unterrichtseinheit (s. Tabelle 8) fand am 20.11.2022 von 12h30 bis 14h30 in der Deutschabteilung der Universität Algier 2 statt. Zur Behandlung des Themas „*Familie und persönliche Beziehungen*“ (s. Anlage 3) beteiligten sich 23 StudentInnen.

Es wurde mit der Einführungsphase angefangen, die zehn Minuten dauerte und in der mit einem Bild aus Internet gearbeitet wurde. Ziel dieser Unterrichtsphase war es, die Lernenden mit dem Unterrichtsthema vertraut zu machen und Assoziationen zu erkennen.

In der zweiten zehnminütigen Unterrichtsphase hörten die Unterrichtsteilnehmer einen Dialog (s. Anlage 4) zu, der Wortschatz zum Thema „Familie“ bzw. „Familienmitglieder“ beinhaltet. Einige Vokabeln davon kannten sie bereits und andere waren neu, wurden im Laufe des Unterrichts erworben und in unterschiedlichen Kontexten benutzt. Die fehlenden Wörter standen in dem Kasten. Vor dem Hören sollten die Lernenden diese Wörter lesen und sie während des Dialoghörens schriftlich hinzufügen. Mittels dieser Übung hatten die Lernenden die Chance, sowohl ihre lexikalischen Kenntnisse dauerhaft zu verankern als auch ihr Hörverstehen zu checken.

Darauf aufbauend wurde weiter mit der Förderung der Sprachlernbewusstheit der Lernenden durch die Besprechung der betreffenden Schwierigkeiten beim Hören und sogar der vorherigen Fremdsprachenlernstrategien im Plenum fortgefahren. Diese Lernphase dauerte ca. 10 Minuten.

In der folgenden Unterrichtssequenz, die sich über die Dauer von zehn Minuten erstreckte, wurde der Fokus auf das mehrsprachigen Wortschatztraining gelegt. Die Lernenden wurden hierbei aufgerufen, Familienbezogenes Vokabular in ihren vorhandenen Sprachen und in der Zielsprache durch Herstellung eines Familienbaums einzuüben. Sie arbeiteten zu zweit und profitierten gegenseitig von ihrem Sprachwissen, was ihnen die Möglichkeit gab, den Wortschatz besser zu verstehen und zu festigen, ihre Mehrsprachigkeit und ihre Sprechfertigkeit (Familienbaum im Plenum präsentieren) zu fördern.

In dieser Phase (dauerte ca. 10 Minuten) setzten sich die Lernenden in Paaren mit einem Text unter dem Titel „*Jugendliche erzählen X@ct, was ihnen ihre Familie bedeutet*“ auseinander. In diesem Zusammenhang hatten sie die Gelegenheit, eine Lese-/ Verstehensstrategie kennenzulernen. Anders ausgedrückt, ergriff die Lehrkraft in dieser Unterrichtsphase die Initiative, ihren Lernenden beizubringen, wie sie einen Text durch Internationalismen bzw. Anglizismen verstehen konnten. Die Verständnissicherung des Textes wurde durch eine Übung geprüft, in der die Lernenden aufgefordert wurden, Sätze zu vernetzen und die passende Person zu notieren.

Da der Unterricht anhand von tertiärsprachendidaktischen Kriterien gestaltet wurde, stand die Mehrsprachigkeit der Lernenden immer im Mittelpunkt. So nach der Textbehandlung erhielten die Lernenden Wörter bzw. Adjektive auf Französisch und deren Synonyme und Antonyme auf Deutsch und sollten jedes Wort mit seinem geeigneten Synonym und Antonym auf Deutsch verbinden.

Ziel dieser Übung bestand darin, die Bedeutung der Wörter und die Nuancen zu verstehen, Wortschatz der Lernenden in den beiden vorhandenen Sprachen bzw. Sprachbewusstheit durch Sprachvergleich zu entfalten und kognitive Kombinationen zwischen den Systemen beider Sprachen zu ziehen. An derselben Stelle wurde ein Lerntipp zum Wortschatzlernen vermittelt, der zur Förderung der Sprachlernbewusstheit beitrug.

Es soll festgelegt werden, dass in die zehnminütige Unterrichtsphase zur Grammatikvermittlung das entdeckende Lernen massiv integriert wurde. Somit wurden die Lernenden gefragt, die Anwendungsregel der Häufigkeitsadverbien anhand von den Beispielen herauszufinden und zu ergänzen. Detaillierte Erklärung und weitere Häufigkeitsadverbien wurden von der Lehrkraft gegeben. Diese Grammatikregel wurde durch eine Aufgabe fixiert, wo jeder Lernende Sätze, in denen er über seine Hausaufgaben sprach und Häufigkeitsadverbien gebrauchte, formulieren sollte. Hierbei wurde gleichzeitig neue Lexik zum Thema „Arbeiten zu Hause“ erworben. Desweiteren wurden die formulierten Sätze in anderer/n Sprache (n) je nach Auswahl der Lernenden wiedergegeben und verglichen.

Bezüglich des Wortschatzerwerbs wurde in einer Übungsphase neue Lexik zum Thema „Rechte und Pflichten“ gelernt. Dabei sollten die Lernenden in Paaren die Sätze mit dem passenden Verb ergänzen, andere Sätze formulieren und im Plenum zu vergleichen.

Durch Gruppenarbeit wurde das Gelernte angewendet. Also die Lernenden sollten in Gruppen einen Aufsatz über ihre Familie und deren Wichtigkeit in ihrem Leben schreiben.

Die Unterrichtsstunde endete mit einer offenen Lehrerfrage, durch die das Gelernte reflektiert und die wichtigsten Punkte des Unterrichts zusammengefasst wurden. Mit dieser Frage wurde ebenso ein Raum für Rückfragen gegeben.

Tabelle 8: Lehrskizze der zweiten Unterrichtseinheit zum Thema: "Familie und persönliche Beziehungen"

Lehrerin: Maha ZAHOUANI	Datum: den 20.11.2022
Modul: Schriftlicher Ausdruck	Klasse: L1/G. 03
Unterrichtsmaterial: Arbeitsblätter, Internetquellen, Bild, Bluetooth-Lautsprecher, Tafel	Zeit: 12h30-14h30
Globale Lernziele: -Die Lernenden können über ihre eigene Familie in der Zielsprache sprechen.	
- Die Lernenden kennen und wenden die Häufigkeitsadverbien an.	
Lerninhalt:- Wortschatz und Ausdrücke zum Thema „Familie“ lernen.	
- Familienbaum zeichnen.	
- Die eigene Familie und Familiensituationen beschreiben.	
- Aktivitäten im Haushalt sowie Rechte und Pflichten beschreiben.	
- Die Häufigkeitsadverbien lernen und anwenden.	
-Übungen zur Festigung grammatischer Regel.	

Zeit	Teillernziel	Lernaktivitäten	Lehreraktivitäten	Sozialformen	Materialien und Hilfsmittel
10 Mn.	Die Lernenden können das Unterrichtsthema wahrnehmen und Assoziationen bilden.	Die Lernenden sehen das Bild und beantworten die Frage der Lehrkraft, indem sie ihre Gedanken zum Ausdruck bringen und sie im Plenum besprechen.	Die Lehrkraft hängt das Bild an die Tafel und stellt die Frage [Was fällt Ihnen ein zu?], sie moderiert die Diskussion, unterstützt und notiert Ideen und Lexik in Mind-Map.	Plenum	Bild[https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSG3MQ5OfHclObXPI9VHWkwIz6Y] Tafel
10 Mn.	Die Lernenden kennen neue Lexik und verbessern ihr Hörverständnis	Die Lernenden hören einen Dialog und ergänzen ihn mit dem passenden Wort aus dem Kasten.	Die Lehrkraft verteilt die Arbeitsblätter und stellt die Aufgabe vor. Nach dem Hören liest sie den Dialog und korrigiert die Antworten der Lernenden.	Einzelarbeit	Hörtext [Hören & Sprechen A2. Deutsch üben], Bluetooth-Lautsprecher
10 Mn.	Die Lernenden können ihre Sprachlernbewusstheit fördern.	Die Lernenden besprechen die Schwierigkeiten, die sie beim Dialoghören erlebten.	Die Lehrkraft stellt die Frage [Welche Schwierigkeiten haben Sie beim Hören gefunden], damit die Lernenden die gefundenen Schwierigkeiten und ihre Vorerfahrungen darstellen.	Plenum	

10 Mn.	Die Lernenden festigen und trainieren die erworbenen Lexik in mehreren Sprachen.	Die Lernenden erstellen zu zweit einen Familienbaum und präsentieren sie ihn im Plenum .	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe und unterstützt.	Partnerarbeit, Plenum	Arbeitsblatt
10 Mn.	Die Lernenden können Texte über Familiensituationen verstehen sowie Verstehens- und Lesestrategien verwenden.	Die Lernenden lesen den Text still und versuchen, ihn anhand von Internationalismen zu verstehen. Danach sollen sie die Sätze verbinden und die geeignete Person notieren.	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe vor, erklärt die Strategie [wie Internationalismen beim Textverständnis helfen] und unterstützt, wenn die Lernenden mit Verständnisschwierigkeiten konfrontiert sind. Dann gibt sie Feedback zu den Antworten der Lernenden. .	Partnerarbeit	Text [Deutsch.com 2 A2- Kursbuch, S.106f. (verarbeitet)]

10 Mn.	Die Lernenden lernen Adjektive in mehreren Sprachen.	Die Lernenden verbinden die Adjektive im Französischen mit ihrem entsprechenden Wort und ihren Antonymen im Deutschen.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Bereich der Lexik sollen hier auch besprochen werden. Sie gibt den Lernenden einen Lerntipp zum Wortschatzlernen und leitet eine Diskussion.	Einzelar- beit, Plenum	Arbeitsblatt
10 Mn.	Die Lernenden kennen die Häufigkeitsadverbien.	Die Lernenden lesen die Beispiele entdecken und ergänzen die Regel.	Die Lehrkraft schreibt die Beispiele an die Tafel, hilft den Lernenden bei der Erschließung der Regel, erklärt und zitiert andere Adverbien.	Plenum	Tafel
05 Mn.	Die Lernenden fixieren die Regel.	Die Lernenden berichten über ihre Aufgaben zu Hause, indem sie Häufigkeitsadverbien und Ausdrücke aus dem Kasten benutzen sollen	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe vor und hilft.	Einzelar- beit	Arbeitsblatt
05 Mn.	Die Lernenden fördern ihre Sprachmittlungskompetenz	Die Lernenden übertragen ihre Sätze und besprechen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten.	Die Lehrkraft leitet eine Diskussion, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Grammatikbereich zu diskutieren.	Plenum	Arbeitsblatt

05 Mn.	Die Lernenden kennen Rechte und Pflichten	Die Lernenden ergänzen zu zweit die Sätze mit dem passenden Verb.	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe vor und kontrolliert die Antworten der Lernenden.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt [So geht's zu A2-B1. Fertigkeitentrainer für das Goethe/ ÖSD-Zertifikat B1. Übungsbuch mit 2 Audio-Cds]
07 Mn.	Die Lernenden können über ihre Rechte und Pflichten berichten.	Die Lernenden formulieren ihre eigenen Sätze und vergleichen im Kurs.	Die Lehrkraft prüft und bespricht die Ergebnisse.	Einzelarbeit	
13 Mn.	Die Lernenden sprechen über ihre Familien.	Die Lernenden schreiben in Gruppen einen Absatz, in dem sie über ihre Familien und die Bedeutung der Familie in ihrem Leben sprechen.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe, bildet die Gruppen, gibt bei Bedarf Hilfestellungen und bewertet.	Gruppenarbeit	

15 Mn.	Die Lernenden denken über ihr Verständnis nach.	Die Lernenden können Fragen stellen, falls es Unsicherheiten gibt. Sie sollen auch die Frage der Lehrkraft bezüglich des Lernerfolgs beantworten.	Die Lehrkraft moderiert eine Diskussion, um den Lernerfolg zu evaluieren. Sie stellt die Fragen [Haben Sie noch fragen? Was war schwer? Was haben Sie nicht verstanden?].	Plenum	
-----------	---	---	---	--------	--

Quelle: Eigene Bearbeitung

Erstes Kriterium

Inwieweit förderten die Inhalte die Sprach(lern)bewusstheit der Lernenden?

Angefangen mit dem ersten Kriterium, durch das man die Förderung des deklarativen und prozeduralen Wissens erforscht, soll angedeutet werden, dass die Lernenden eine Vielzahl von Aufgaben hatten, die sie befähigten ihre Sprachewusstheit und Sprachlernbewusstheit zu entfalten. Dies lässt sich anhand der folgenden Beispiele verdeutlichen: Ergebnisse im Kurs zu vergleichen (Aufgabe 1), an Unterrichtsdiskussionen teilzunehmen und über Vorlernerfahrungen zu sprechen (Aufgabe 2.2).

Die Integration des vorhandenen Sprachrepertoires der Lernenden dient der Förderung des deklarativen Sprachwissens. Dies wurde klar in dem Gebrauch der Internationalismen und in den Übungen, in denen die Lernenden aufgefordert wurden, an ihre bisherigen Sprachkenntnisse anzuknüpfen, gezeigt. Ein konkretes Beispiel dafür stellt die Aufgabe (2.3), in der die Lernenden Vokabular zum Thema „Familienmitglieder“ in mehreren Sprachen ergänzen und präsentieren sollten.

Diese Übung ermöglichte den Sprachvergleich und den Austausch zwischen den Lernenden im Klassenzimmer. Es gab viele Lernenden, die Familienwörter auf Deutsch, Arabisch, Französisch, Englisch, Berberisch, Türkisch und sogar Spanisch (Schwager, الصهر, beau-frère, cuñado, brother-in-law, kayınbiraderim, A luws) darstellten, was den anderen Lernenden die Möglichkeit bot, neue Lexik in einer neuen Fremdsprache wie Spanisch und Türkisch zu erwerben.

In der Übersetzungsaufgabe (5.2) wurde nicht nur ein intersprachlicher Vergleich im Wortschatzbereich, sondern auch im Grammatikbereich vorgenommen. In vielen Fällen gaben sich die Lernenden gegenseitig Feedback bezüglich der Satzglieder und der Stellung des Verbs und des Häufikeitsadverbs.

Zweites Kriterium

*Welche Strategien wurden von den Lernenden und von der Lehrkraft gebraucht?
Wie?*

In Hinblick auf das zweite Kriterium ist es anzudeuten, dass sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden vielfältige Strategien im Unterricht verwendeten, die darauf abzielen, bestimmte Kompetenzen effektiv zu entwickeln bzw. zu verbessern. Die Auswahl dieser Strategien hing von den Lernzielen, den Bedürfnissen der Lernenden und ihrem Sprachhintergrund ab. Die Korrektur-, Paraphrasierungs-, Fragestrategie nahmen einen wesentlichen Platz als Mittel zum Erreichen positiver Lernziele und Vermittlung der Informationen im Unterricht.

Da der mehrsprachigkeitsdidaktische Unterricht die bestehenden sprachlichen Ressourcen der Lernenden in Betracht nimmt, wurde der Sprachvergleich von der Lehrkraft im Bereich des Wortschatzes und der Grammatik während der Unterrichtsdurchführung umgesetzt.

Konkrete Beispiele hierfür sind die Übungen (2.3) und (3.2), in denen die Lernenden die Fähigkeit hatten, systematische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu erkennen, ihr Verständnis zu vertiefen, ihre Transferprozesse weiterzuentwickeln und ihre Lexik in mehreren Sprachen zu erweitern. Erwähnenswert ist es, dass die Lehrkraft neben dem Sprachvergleich die Sandwich-Technik im Grammatikbereich einsetzte, um die Informationen zu sichern.

Ferner wurde die Übersetzungstrategie gebraucht, um die Mehrsprachigkeit der Lernenden bewusst in den Unterricht einzubeziehen und ihre Sprachbewusstheit zu verfeinern. Dies wird deutlich in der Übersetzungsaufgabe (5.2.) gezeigt, in der die Lernenden die von ihnen formulierten Sätze in andere Sprachen übertragen und dann ihre Ergebnisse vergleichen sollten.

Ein großer Teil der Lernenden reproduzierte die Sätze ins Arabische und zeigten eine hervorragende Kompetenz bei der Wortwahl und den grammatischen Anpassungen. Hervorzuheben ist, dass viele Lernenden bewusste Entscheidungen hinsichtlich der Übersetzungformulierungen trafen d.h. sie nahmen den Unterschied zwischen wörtlicher und sinngemäßer Übertragung wahr. Bei der Ergebnisvergleich förderten die Lernenden ihre Sprach(lern)bewusstheit.

Eine weitere gebrauchte kommunikative Strategie in diesem analysierten mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist „die Sprachwechsel-Strategie“, die den Lernenden hochwertige Erkenntnisse vermittelte und das Deutschlernen unterstützte. In der ersten Aufgabe switchten die Lernenden zwischen dem Deutschen, dem Französischen und dem Englischen, um ihre Ideen zu erklären bzw. sicherzustellen, weil sie geringen Wortschatz in der Zielsprache hatten.

Zur Unterstützung des Grammatikverständnisses, benutzte die Lehrkraft Code-Switching, um bestimmte Konzepte wie Häufigkeitsadverbienbegriff zu erklären und Klarheit zu schaffen. Bei der Besprechung der gefundenen Schwierigkeiten (Aufgabe 2.2) und in den Aufgaben, in denen die Lernenden aufgerufen wurden, ihre Ergebnisse zu vergleichen, gebrauchten die Lernenden ebenfalls Sprachwechsel, um Fehler zu verbessern und Feedback zu geben.

Im Verlauf der siebten Aufgabe, in der die Lernenden einen Absatz in kleinen Gruppen schreiben sollten, kommunizierten die Lernenden nicht nur in der Zielsprache, aber auch bei Bedarf in anderen Sprachen, um die komplexen Ideen auszudrücken. Hier verwendeten sie also die Sprachwechsel-Strategie und die Sprachmittlungsstrategie gleichzeitig, was sowohl positiv als auch negativ beurteilt werden kann. POSITIV: weil die Verwendung dieser Strategien die freie Darstellung der Ideen ermöglichte und die sprachliche Umsetzung der Ideen in der Zielsprache erleichterte. NEGATIV: weil die Lernenden sich weniger auf die Zielsprache fokussierten und sie diese nicht suffizient übten.

Drittes Kriterium

Wie kann die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden und zwischen den Lernenden beurteilt werden? Wie wurden die persönlichen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt?

Beginnend mit der Analyse der Gesprächsstruktur soll aufgezeigt werden, dass die vorhandenen Sprachen der Lernenden v.a. die Erstsprache und die Erstfremdsprache im Unterricht häufig durch den Sprachwechsel und Sprachvergleich vorkam, um den Lernprozesses zu unterstützen.

Die von der Lehrkraft gestellten Fragen -offene und geschlossene Fragen- und ihre Rückmeldungen auf die Antworten der Lernenden – positiv, korrigierend und- kritisch beeinflussten die Unterrichtsdurchführung bzw. das Unterrichtsklima positiv und zielten darauf ab, eine gleichmäßige Partizipation zu schöpfen.

Als Beispiel nenne ich die Aufgabe (6.2), in der die Lehrkraft die Fehler der Lernenden korrigierte und sie durch Loben zum Weiterlernen anregte. Dies befähigte die Lernenden, sich sicherer zu fühlen.

In diesem analysierten Unterricht spielte der Lehrende unterschiedliche Rollen, er war Initiator und Moderator, wenn er das Gespräch durch verschiedene Erklärungen (**Bsp.:** Vermittlung der Grammatikstruktur), Fragetypen (Dafür nenne ich die Aufgabe 1 und Aufgabe 2.2, in denen die Lehrkraft das Gespräch durch offene Fragen initiierte, was die Lernenden zur aktiven Beteiligung am Unterricht motivierte) und Lerntipps (**Bsp.:** *Schreiben Sie die Wortpaare auf Karten und üben Sie, Sie müssen viel hören und lesen*) leitete. Er war ebenso ein Feedbackgeber (**Bsp.:** Aufgabe 6.2, Aufgabe 7) und Unterstützer (**Bsp.:** Aufgabe 2.3), wenn er verschiedene Arten von Feedback gab und die Lernenden beim Lernen bzw. bei ihrer Weiterentwicklung half.

Es soll festgestellt werden, dass die Aufgabenstellungen die Mehrheit der Lernenden aktivierten und sie zum selbständigen Arbeiten motivierten. Es gab eine Anzahl von Lernenden, die bei Gesprächsführung dominierten und andere, die wenig aktiv waren. Dies erwies sich für die Lehrkraft als herausfordernd, weil sie einen offenen Raum für alle Lernenden schöpfen und diese demotivierten oder schüchternen Lernenden zum Lernen anregen sollte.

Im Rahmen von der Analyse der Interaktion der Lernenden zwischeneinander soll erklärt werden, dass die Eingliederung der Mehrsprachigkeit der Lernenden nicht nur zur Förderung der sprachlichen Kompetenz beitrug, sondern auch zur Förderung einer sozialen Kompetenz, denn dadurch lernten die Lernenden voneinander. Zu diesem Punkt werden wieder die Aufgaben (2.3 u. 7) zitiert, in denen die kooperative Arbeit herrschte.

Aufgaben dieser Art befähigen die Lernenden dazu, verschiedene Teilkompetenzen teilweise: Teamfähigkeit, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Konfliktlösungsfähigkeit zu entwickeln. Diese helfen den Lernenden ebenso in ihrem zukünftigen Berufserfolg und in ihren sozialen Beziehungen in dem Zielland.

Wichtig ist außerdem anzumerken, dass die Diskussion, die die Lehrkraft am Ende der Unterrichtsstunde durch die Fragen „*Haben Sie noch fragen? Was war schwer? Was haben Sie nicht verstanden?*“ öffnete, den Lernenden einen freien Raum gab, um ihren Lernprozess bzw. Lernstoff zu besprechen.

Daraus lässt sich schließen, dass die Interaktion zwischen den Unterrichtsakteuren den Schlüssel für den Lernerfolg und die Motivation in dem mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht bildet.

Viertes Kriterium

In welcher Hinsicht waren die auf die Prinzipien der TSD bezogenen Themen und Materialien für das Erreichen der Lernziele geeignet?

Wie allgemein geläufig, spielt die Themenauswahl im mehrsprachigkeitsdidaktischen bzw. tertiärsprachdidaktischen Unterricht eine entscheidende Rolle. Ein geeignetes lernrelevantes Thema kann nicht nur dazu beitragen, den Unterricht zu bereichern, sondern auch die Lernenden zum Weiterlernen anzuregen, ihr Interesse zu wecken und den Transfer des Wissens zu erleichtern.

Nicht nur Aspekt der Mehrsprachigkeit, sondern auch der Themenauswahl- und Medieneinsatzaspekt wurden bei der Planung dieses Unterrichts berücksichtigt.

In dieser Hinsicht wurde versucht, ein Thema auszuwählen, das eine erkennbare Wichtigkeit für die Lernenden hatte. Also das Thema „*Familie und persönliche Beziehungen*“ sprach Alter, Niveau, Bedürfnisse und Interesse der Lernenden an und gab ihnen die Chance, ihre sprachlichen Kenntnisse in realen alltäglichen Kontexten anzuwenden und zu erweitern.

Zur effizienten und interaktiven Erarbeitung des ausgewählten Themas wurden ein Hörtext, ein Bild und zahlreiche Aufgaben eingesetzt, um die Lernziele zu erreichen, das Verständnis und das Wissen der Lernenden zu vertiefen, die Lernenden zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu motivieren, verschiedene Kompetenzen zu fördern und eine dynamische Lernatmosphäre zu kreieren.

Im Allgemeinen kann bestätigt werden, dass das ausgewählte Thema positiv von den Lernenden aufgenommen wurde. Dies wurde durch Beteiligung am Unterricht wahrgenommen.

Fünftes Kriterium

*Inwiefern wurden die Lernenden aktiv in den Lernprozess integriert?
Übernahmen sie die Verantwortung für ihren Lernprozess? Wie?*

In Bezug auf dieses Kriterium soll angeführt werden, dass die Autonomie und die Aktivierung der Lernenden bei der Planung dieses Unterrichts im Mittelpunkt standen. Die Lernenden hatten die Gelegenheit, offene und geschlossene Fragen bezüglich des Lernprozesses und des Lernstoffes zu stellen und an Diskussionen zu beteiligen, was ihr Nachdenken erweitern könnte.

Die Gruppen- und Partnerarbeit motivierte ebenso die Lernenden dazu, aktiv etwas zu gestalten. Ein anschauliches Beispiel dafür ist die Aufgabe (2.3), die sich auf das Handlungsorientierungsprinzip (Herstellung und Präsentation eines Familienbaums) konzentrierte.

Darüber hinaus soll gezeigt werden, dass die Themenauswahl (lebensnah und authentisch), das Unterrichtsmaterial (**Bsp.:** Gebrauch des Bildes in der ersten Aufgabe), Sprachvergleiche und die Integration vorhandener Sprachen eine maßgebliche Rolle bei der Lerneraktivierung spielten.

Die Lerneraktivierung ist eng mit der Selbständigkeit verbunden. An dieser Stelle ist es also relevant anzumerken, dass diese Unterrichtseinheit nicht nur die Lernenden aktivierte, sondern ihnen auch die Möglichkeit gab, eigenständig zu arbeiten und ihr Lernprodukt bzw. ihren Lernprozess (**Bsp.:** Aufgabe 7) zu gestalten.

Ferner wurde ebenso bemerkt, dass die eindringliche Begleitung an der Reflexion und Unterrichtsgestaltung die selbständige Förderung unterstützte.

Sechstes Kriterium

Welche Kompetenzen wurden durch die jeweiligen Aktivitäten im mehrsprachigkeitsdidaktischen DaF-Unterricht gefördert?

Wie schon bekannt, steht die Kompetenzenförderung der Lernenden im mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht im Fokus. Die Einbindung der Sprachkenntnisse in den DaF-Unterricht hilft den Lernenden nicht nur dabei, den Lernprozess zu vereinfachen, sondern auch ihre Sprach(lern)erfahrungen zu bereichern, ihre Autonomie und ihr metalinguistisches Bewusstsein zu intensivieren. In dieser analysierten Unterrichtseinheit wurden folgende Kompetenzen unterstützt:

Die Aufgaben, in denen die Lernenden Wörter oder Sätze in anderen Sprachen wiedergeben oder kontrastieren sollten, halfen den Lernenden dabei, ihre Sprachbewusstheit zu schärfen. Als Beispiel dafür zitiere ich wieder die Aufgaben 3.2 und 5.2.

Die Partner- und Gruppenarbeit (**Bsp.:** Aufgabe 2.3 und Aufgabe 7) entwickelte die soziale Kompetenz der Lernenden weiter, weil sie sie befähigte, erfolgreich mit den anderen Unterrichtsteilnehmern zu interagieren und achtungsvoll mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt umzugehen. Mittels dieser kooperativen Lernformen brachten die Lernenden bei, effektiv zu kommunizieren und die Verantwortung im Lernprozess zu übernehmen, um die globale Lernziele zu erreichen. Ferner dienten Transfer und Anwendung der vorhandenen Lernstrategien sowie Schöpfung anderer Lernstrategien durch Besprechung der Lernschwierigkeiten (**Bsp.:** Aufgabe 2.2.) dazu, die methodische bzw. lernstrategische Kompetenz zu fördern.

Neben der Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenz (**Bsp.:** Aufgabe 1) und der Lernerautonomie wurde das Lese- Hörverstehen dabei auch gestärkt.

- **3. Unterrichtsentwurf: Erziehung früher und heute**

Am 27.11.2022 wurde das Thema „*Erziehung früher und heute*“ (s. Tabelle 09) im Modul „Schriftlicher Ausdruck“ mit 30 StudentInnen der Gruppe 03 des ersten Studienjahres des Bachelor-Studiengangs an der Universität Algier 2 behandelt.

Unterschiedliche Aufgaben (s. Anlage 5) wurden im Laufe der Unterrichtsstunde erledigt, um Grundwortschatz zu diesem Thema zu erwerben bzw. anzuwenden und verschiedene Fertigkeiten bzw. Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln.

Die Unterrichtsstunde fang mit einer Einführungsphase an, die 14 Minuten dauerte. Hierbei schauten die Lernenden ein Video an, um das behandelte Unterrichtsthema zu entdecken. Ferner tauschten sie durch die von der Lehrkraft gestellten Frage ihre Meinungen aus.

Um den Inhalt besser und schneller zu verstehen, nahmen die Lernenden während der Behandlung eines Textes unter dem Titel „*zwei Generationen auf dem Sofa*“ eine Lesestrategie wahr (unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erfassen). In dieser Lernphase, die eine Dauer von 15 Minuten hatte, arbeiteten die Lernenden zu zweit, sie lasen den Text und beantworteten die Fragen zum Text. Nach der Evaluation dieser Antworten im Plenum sollte jeder Lernende jedem Abschnitt eine geeignete Überschrift geben.

Der Lernstand wurde durch unterschiedliche Aufgabenstellungen kontrolliert, sodass die Lernenden im Mittelpunkt standen und selbständig arbeiteten. In Bezug darauf konnte die achtminütige Phase vorgestellt, in der die Lernenden zu zweit die Sätze der passenden Person zuordnen bzw. ankreuzen sollten. Diese Übung half den Lernenden dabei, ihr Textverständnis zu bewerten und zu vertiefen.

Aufgrund der Tatsache, dass die Förderung der Sprachbewusstheit eine zentrale Rolle in der Mehrsprachigkeitsdidaktik spielt, wurden die Lernenden aufgerufen, einen Satz und zwar „*das Wort der Eltern war ein Gesetz*“ zu paraphrasieren und ihn in ihren vorgängigen Sprachen wiederzugeben. In dieser Unterrichtsphase, die ca. zehn Minuten dauerte, sollten die Lernenden ihre Ergebnisse vergleichen, indem sie sich an der von der Lehrkraft geleiteten Diskussion beteiligen, um die Sprachunterschiede- und Gemeinsamkeiten zu debattieren und ihr Sprechen zu verbessern.

Die Grammatik wurde in ca. fünfzehn Minuten vermittelt. Dabei wurde das selbstdeckende Lernen favorisiert. Also die Lernenden sollten die Anwendungsregel anhand von den Beispielen hinzufügen. Die Rolle der Lehrkraft bestand hier darin, die von den Lernenden gegebenen Antworten zu korrigieren und die Struktur bzw. die Verwendungsfälle der beiden Konjunktionen zu erklären.

Die gelernte Grammatikstruktur wurde in der nächsten achtminütigen Phase gesichert, indem die Unterrichtsteilnehmer paarweise Sätze entweder mit „wenn“ oder „als“ verknüpfen sollten.

In den zwei folgenden fünfzehnminütigen Unterrichtsphasen wurde die Sprachproduktion der Lernenden ins Visier genommen. So in der ersten Phase sollten die Lernenden Fragen zum Thema „*Erziehung früher*“ formulieren und dann die Möglichkeit der Anwendung dieser Erfahrungen in unserer Zeit im Plenum diskutieren und in der zweiten Phase wurden die Lernenden in kleinen Gruppen verteilt, um den Unterschied zwischen der Mädchenerziehung in ihrem Heimatland und in Deutschland in einem Aufsatz aufzuzeigen.

Endlich blieben 15 Minuten für die Lernreflexion. So die Lernenden tauschten ihre Ideen bezüglich der Mittel bzw. Techniken, die ihnen beim Absatzverfassen Unterstützung boten, aus.

Tabelle 9: Lehrskizze der dritten Unterrichtseinheit zum Thema: "Erziehung früher und heute"

Lehrerin: Maha ZAHOUANI	Datum: den 27.11.2022
Modul: Schriftlicher Ausdruck	Klasse: L1/G. 03
Unterrichtsmaterial: Arbeitsblätter, Internetquellen, Tafel, Beamer	Zeit: 12h30-14h30
Globale Lernziele: -Die Lernenden können über die Erziehung früher und heute sprechen.	
- Die Lernenden kennen die Verwendungsregel der Temporalsätze mit „als“ und „wenn“	
Lerninhalt:- Video verstehen und Informationen entnehmen.	
- Text lesen und Hauptaussagen erfassen.	
- Wortschatzübungen.	
- Grammatikübung.	
- interkulturelle Sachverhalte vergleichen.	

Zeit	Teillernziel	Lernaktivitäten	Lehreraktivitäten	Sozialformen	Materialien und Hilfsmittel
14 Mn.	Die Lernenden können Thema	Die Lernenden schauen sich das Video an, entdecken das Thema des Unterrichts,	Die Lehrkraft schaltet das Video ein und stellt die Frage [Woran denken Sie?], sie leitet eine	Plenum	Video, Beamer

	des Unterrichts entdecken und Ideen darüber formulieren	indem sie die Frage der Lehrkraft beantworten.	Diskussion, damit die Lernenden Ideen austauschen.		
15 Mn.	Die Lernenden stellen den Unterschied zwischen der Erziehung früher und heute fest und nehmen eine Lesestrategie wahr.	Die Lernenden lesen den Text still und versuchen, die unbekannten Wörter aus dem Kontext zu erschließen bzw. zu klären und die Fragen zum Textverständnis zu beantworten.	Die Lehrkraft teilt Arbeitsblätter auf und fordert die Lernenden auf, den Text zu lesen. Sie macht den Lernenden gezielt auf die Anwendung der Lesestrategie [unbekannte Wörter aus dem Kontext verstehen] aufmerksam. Nach dem Vorlesen und Erklärung des Inhalts stellt die Lehrkraft in einer offenen Diskussion sicher, dass alle Lernenden den Text verstehen, indem sie ihre Antworten bewertet.	Partnerarbeit, Plenum	Text [Themen neu 2: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch]

05 Mn.	Die Lernenden können Hauptaussagen und eigene Meinung formulieren	Die Lernenden sollen jedem Abschnitt eine Überschrift geben.	Die Lehrkraft stellt Aufgabe vor und korrigiert.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt
08 Mn.	Die Lernenden können wichtige Informationen aus dem Text entnehmen und ihr Textverständnis überprüfen	Die Lernenden lesen die Sätze und kreuzen die passende Jugendzeit an.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe und hilft bei Bedarf.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt [le.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR._PEND._BAHASA_JERMAN/198002102005011EPEN_PERMANA/zusatz/PEPENPERMANA-Zusatz-5Genaufsofa.pdf]
10 Mn.	Die Lernenden trainieren ihr Vokabular in	Die Lernenden erklären den Satz mit eigenen Worten in der Zielsprache, dann sammeln sie Äquivalenzen	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe vor, und moderiert eine Diskussion,	Einzelarbeit,	

	verschiedenen Sprachen und besprechen die Sprachphänomene.	in anderen Sprachen und vergleichen im Plenum.	damit Äquivalenzen in anderen Sprachen gesammelt und besprochen werden.	Plenum	
15 Mn.	Die Lernenden kennen die Temporalsätze mit „als“ und „wenn“ und ihre Anwendungsfälle	Die Lernenden lesen die Beispiele und versuchen, die Regel zu entdecken und zu ergänzen.	Die Lehrkraft schreibt die Beispiele an die Tafel stellt die Frage [was bemerken Sie?], sammelt die Antworten, erklärt die Regel und hilft bei der Ergänzung der Regel.	Plenum	Tafel
08 Mn.	Die Lernenden festigen die gelernte Grammatikstruktur.	Die Lernenden verbinden die Sätze mit den Konjunktionen „als“ und „wenn“.	Die Lehrkraft erklärt die Übung und unterstützt.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt

15 Mn.	Die Lernenden können über Erziehungserfahrungen diskutieren.	Die Lernenden stellen Fragen über Erziehungserfahrungen der Menschen früher und äußern ihre Meinungen zur Anwendbarkeit dieser Erfahrungen heute.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe, hilft den Lernenden bei der Formulierung der Fragen, korrigiert und moderiert eine Diskussion.	Plenum	
15 Mn.	Die Lernenden können interkulturelle Unterschiede bezüglich der Erziehung der Mädchen in ihrer Kultur und in der deutschen Kultur beschreiben.	Die Lernenden berichten zu dritt über die Erziehung der Mädchen in Algerien und vergleichen sie sie mit der Mädchenerziehung in der Kultur der Zielsprache.	Die Lehrkraft organisiert die Gruppenbildung, Kontrolliert und gibt den Lernenden Rückmeldungen.	Gruppenarbeit	

15 Mn.	Die Lernenden können ihr Lernprodukt reflektieren.	Die Lernenden beantworten die Frage der Lehrkraft, indem sie die Mittel, die ihnen beim Absatzverfassen geholfen haben, im Plenum nennen und besprechen.	Die Lehrkraft stellt die Frage [Was hat Ihnen beim Verfassen geholfen?] und leitet eine Diskussion, in der die Lernenden ihren eigenen Lernprozess kritisch beurteilen sollen.	Plenum	
-----------	--	--	--	--------	--

Quelle: Eigene Bearbeitung

Erstes Kriterium

Inwieweit förderten die Inhalte die Sprach(lern)bewusstheit der Lernenden?

Hinsichtlich des ersten Kriteriums, das sich auf die Entfaltung der Sprach(lern)bewusstheit bezieht, soll hingewiesen werden, dass dieser Aspekt durch die Verwendung der Internationalismen bzw. Anglizismen wie: *Generationen*, *Sofa* usw. und Einbezug der Erst- und/oder weiteren Sprache(n) bearbeitet wurde.

An dieser Stelle kann die Aufgabe (2.4) als Beispiel dienen, in der die Lernenden eine Aussage paraphrasieren, in weiteren Sprachen wiedergeben und die Ergebnisse miteinander im Plenum kontrastieren sollten. Diese Aufgabe schöpfte ein positives Lernklima, denn es wurden viele Sprachen teilweise: Hocharabisch, Englisch und Französisch integriert. Bei der Verbesserung dieser Aufgabe wurde der Grammatikaspekt ebenso diskutiert, was den Lernenden dabei hilft, die Strukturen der Sprachen zu vergleichen.

Die induktive Vermittlung der Grammatikstruktur in dieser Unterrichtseinheit (**Bsp.:** Aufgabe 3) befähigte die Lernenden dazu, über die Sprachstrukturen und deren Gebrauch aktiv nachzudenken.

Die Besprechung und der Vergleich der Ergebnisse im Plenum diene dazu, das prozedurale Wissen der Lernenden zu fördern, da die Lernenden auf ihre Fremdsprachenlernerfahrungen zurückgriffen. Darüber hinaus wurde die Sprachlernbewusstheit durch die Gruppenarbeit (**Bsp.:** Aufgabe 5) gefördert, weil die Lernenden beim Absatzschreiben ihre Kenntnisse, ihre Bedingungen und ihre Erfahrungen in den Lernprozess einbrachten und erweiterten.

Die Frage „*Was hat Ihnen beim Verfassen geholfen?*“ führte dazu, das Lernprodukt bzw. den Lernprozess zu reflektieren. Hierbei zitierten die Lernenden eine Reihe von Hilfsmitteln beispielsweise: Wörterbuch, ChatGPT, Internet, Englisch, die sie beim Verfassen des Absatzes halfen.

Zweiter Kriterium

*Welche Strategien wurden von den Lernenden und von der Lehrkraft gebraucht?
Wie?*

In Bezug auf das zweite Kriterium werden die im Unterricht eingesetzten Strategien zum Erreichen der Lernziele analysiert. Zuallererst soll erklärt werden, dass diese Strategien auf den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik beruhen.

Neben der Frage-, Paraphrasierungs- und Korrekturstrategie wurde eine Scaffolding-Strategie und zwar „die Sprachvergleich-Strategie“ fast in allen Aufgaben zur Entwicklung der Transferprozesse und des deklarativen Wissens der Lernenden sowie zum leichteren Stoffverständnis umgesetzt. Dies sah man wieder deutlich in der Aufgabe (2.4), in der die Lernenden nicht nur Analogien in anderen Sprachen finden sollten, sondern sie erhielten auch die Gelegenheit, ihre Übersetzungskompetenz zu verbessern, weil viele Lernende die Aussage in andere Sprache übersetzten.

In dieser Hinsicht werden folgende Antwortenbeispiele dargestellt:

- ✓ كلمة الوالدين كانت هي القانون
- ✓ كلمة الوالدين كانت هي الفاصلة
- ✓ La parole des parents avait force de loi.

Wie bereits erwähnt, hatten die Lernenden mittels dieser Aufgabe die Möglichkeit, die Grammatikstrukturen ihrer vorherigen Sprachen und der Zielsprache zu erkennen. In diesem Zusammenhang soll hervorgehoben werden, dass nicht nur die Sprachen, sondern auch die Kulturen verglichen wurden. Dies kann klar in der Aufgabe (5) aufgezeigt werden. Dabei sollten die Lernenden die Erziehung der Mädchen in der Ausgangs- und Zielkultur kontrastieren. Diese Aufgabe trug ebenfalls zur Förderung interkultureller Kompetenz und Transferfähigkeiten bei.

Zur Vermittlung der Grammatikstruktur (**Bsp.:** Aufgabe 3) und Erklärung des Textinhalts (2.1) fand die Sandwich-Strategie ihre Anwendung. Bei der Erklärung der Grammatikregel verwendete die Lehrkraft sowohl Deutsch als auch Französisch, was die Aufmerksamkeit der Lernenden weckte und das tiefere Verstehen der vermittelten Regel sicherte. Überdies wurden Hocharabisch und Französisch bei der Behandlung des Textes gebraucht.

Besonders auffällig war der Einsatz der Sprachwechsel-Strategie. In den Aufgaben 1, 3, 4 und 5 wechselten die Unterrichtsmitglieder zwischen dem Deutschen und dem Arabischen, dem Deutschen und dem Französischen sowie dem Deutschen und dem Englischen.

Im Laufe des Unterrichts wurde bemerkt, dass die Umsetzung dieser Strategie die Lernenden aktivierte, ihr flexibles Denken und ihre Sprachreflexion entwickelte sowie ihr Verständnis verbesserte, weil sie die komplexen Inhalte in einer vertrauten Sprache verteidigen konnten, was die Missverständnisse vermeiden kann.

In dieser Unterrichtseinheit wurde den Lernenden eine neue Lese-Verstehensstrategie vermittelt. Diese Strategie basiert auf dem Textverstehen bzw. Erschließung der komplexen bzw. neuen Begriffe anhand vom Textinhalt. Dies geschah mittels der Kontextualisierung d.h. die Analyse des Wortkontexts, um die Bedeutung zu verstehen und der Wortbildung d.h. der Lernende zerlegte das unbekannte Wort (Präfix- Stamm- Suffix), um die Wortbedeutung zu erschließen.

An dieser Stelle soll ebenso aufgezeigt werden, dass diese Strategie nicht nur der Wortschatzerweiterung, sondern auch der Förderung der Lesekompetenz und der Autonomie der Lernenden diene.

Anhand von der Unterrichtsanalyse lässt sich aussagen, dass die Auswahl dieser Strategien eine entscheidende Rolle bei dem Lernerfolg spielte.

Drittes Kriterium

Wie kann die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden und zwischen den Lernenden beurteilt werden? Wie wurden die persönlichen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt?

Im Rahmen dieses Kriteriums liegt der Fokus auf der Wechselwirkung, der Rollenverteilung und dem Sprachgebrauch im Klassenraum.

In dieser Unterrichtseinheit nahm die Kommunikation zwischen den Unterrichtsteilnehmern unterschiedliche Formen an: mündlich und schriftlich. Die verbale Kommunikation fand beispielsweise in den von der Lehrkraft moderierten Diskussionen (**Bsp.:** Aufgabe 1: *Sehen Sie sich das Video an. Woran denken Sie. Sammeln Sie Ideen und vergleichen Sie*) statt, während die schriftliche Kommunikation z.B. in dem Text „*Fünf Generationen auf dem Sofa*“ erfolgte.

Im Laufe des Unterrichts übernahm die Lehrkraft verschiedene Rollen. In den Aufgaben (1) und (2.4) war sie Moderator und die Lernenden waren als aktive Teilnehmer betrachtet. Bei der Grammatikerläuterung (**Bsp.:** Aufgabe 3) fungierte die Lehrkraft als Erklärender und Helfer, weil sie die Grammatikstruktur und deren Gebrauch mittels Beispiele erklärte und die Lernenden bei der Regelergänzung unterstützte.

Neben dem Deutschen waren Arabisch, Französisch und Englisch in dieser Unterrichtseinheit genutzt, wobei die Lernenden diese Sprachen formell entweder zum Ausdruck ihrer Ideen oder zum Aktivieren ihrer Mehrsprachigkeit verwendeten.

Dadurch kann wahrgenommen werden, dass die Deutschlernenden eine hohe Kompetenz in verschiedenen Sprachen zeigten sowie sie sie als eine Basis zur Beherrschung der Zielsprache ansahen.

In derselben Hinsicht soll signalisiert werden, dass die Verwendung dieser Sprachen ebenso zum interkulturellen Vergleich führte, denn Sprache und Kultur sind zwei Seiten derselben Medaille. Dies wurde klar in den Aufgaben 4 und 5 dargestellt.

Es wurde bemerkt, dass alle Übungen dieser Unterrichtseinheit die Lernenden motivierten und sie in die Lage versetzten, u.a. ihre lexikalische und grammatische Kompetenz zu fördern.

Die Fragen der Lehrkraft, die Nachfragen der Lernenden, die gegebenen Impluse und die korrigierten Fehler von der Lehrkraft bestimmten die Lehrer- Lerner- Wechselbeziehung. Dies zielte darauf ab, eine positive Lernatmosphäre zu fördern, die die Wissenvermittlung und dessen Aneignung erleichterte.

Überdies soll notiert werden, dass nicht nur die Gruppenarbeit (**Bsp.:** Aufgabe 5), aber auch die visuellen Medien (**Bsp.:** Aufgabe 1 -*Sehen Sie sich das Video an. Woran denken Sie. Sammeln Sie Ideen und vergleichen Sie*) dazu beitrugen, das Potenzial der Interaktion zu schöpfen sowie die Lernenden zum Lernen zu motivieren.

Da die Reflexion über den Lernprozess ein zentrales Bestandteil des kognitiven Lernens ist, ermöglichte die letzte Aufgabe am Ende dieser Unterrichtseinheit es, die Wechselbeziehung zwischen den Lernenden und zwischen den Lernenden und ihrer Lehrkraft zu spüren.

In diesem Kontext konnten die Lernenden voneinander durch ihre Erfahrungen profitieren und ihre metakognitive Reflexion entfalten, indem sie sich mit ihrem Denk- und Lernprozess auseinandersetzen.

Viertes Kriterium

In welcher Hinsicht waren die auf die Prinzipien der TSD bezogenen Themen und Materialien für das Erreichen der Lernziele geeignet?

In dieser analysierten Unterrichtseinheit wurde ebenfalls der Aspekt der Themenauswahl in Betracht gezogen. Also das ausgewählte Thema von der Lehrkraft „*Erziehung früher und heute*“ diente nicht nur der Mehrsprachigkeitseingliederung- und -förderung, sondern auch der Unterstützung der Lernentwicklung.

Das behandelte Thema war sehr relevant und die Lernenden zeigten dabei ein großes Interesse, weil es wahrscheinlich ihrem Alter und Interesse entspricht sowie es kulturelle Fakten über das Leben der Menschen in dem Land der Zielsprache (die Erziehungsnormen der Mädchen in Deutschland in den unterschiedlichen Epochen) vermittelte, was ihnen die Möglichkeit gab, ihre interkulturelle Kompetenz zu entfalten.

Das Thema „*Erziehung früher und heute*“ war praxisnah, weil es die Lernenden befähigte, ihre Sprachkompetenz in alltagsnahen bzw. realen Situationen zu testen, zu fördern und zu stärken.

Wie schon angedeutet, war der Einsatz der Medien am Anfang der Unterrichtsstunde von großer Bedeutung, weil er die Lernenden aktivierte, ihre Vorkenntnisse und ihr Interesse hervorrief.

Ferner half die Übungstypologie den Lernenden dabei, ihre Lexik zu erweitern, ihr Verständnis zu vertiefen (**Bsp.:** Aufgaben 2.2 und 2.3) sowie Lese- und Verstehensstrategien (**Bsp.:** Aufgabe 2.1) zu entwickeln.

Fünftes Kriterium

*Inwiefern wurden die Lernenden aktiv in den Lernprozess integriert?
Übernahmen sie die Verantwortung für ihren Lernprozess? Wie?*

Bei der Gestaltung dieser tertiärsprachendidaktischen Unterrichtseinheit wurde neben der Eingliederung der vorgängigen Sprachen der Lernenden auch ihre Aktivierung anvisiert. Aufgrund dieser Tatsache wurde eine Reihe von Aufgaben zum Erreichen und Entwicklung unterschiedlicher Ziele angeboten. Dazu gehören unter anderem Fragen beantworten, Vermutungen formulieren, an Diskussionen beteiligen, Absatz in Gruppen schreiben, Vorkenntnisse zum Erlernen etwas Neues anzuwenden usw.

Die Aktivierung der Lernenden bezieht sich auf ihre Selbständigkeit. Also wenn die Lernenden aktiv im Unterricht sind, können sie unbedingt autonom sein d.h. sie können die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und ihre Selbständigkeit mittels ihrer eigenen Aktivität fördern.

In diesem analysierten Unterricht wurde wahrgenommen, dass die Lernenden in der fünften Aufgabe (*Schreiben Sie einen Absatz, in dem Sie über den Unterschied zwischen der Erziehung der Mädchen in Algerien und in Deutschland berichten.*) ihr eigenes Lernen steuerten, sodass sie Entscheidungen darüber (z.B. wie wird der Absatz strukturiert? Welche Ideen und Aspekte können dargestellt werden?) trafen.

Darüber hinaus gab die letzte Aufgabe den Lernenden Anleitungen zur Lernreflexion, damit ihr Niveau, ihr Lernerfolg sowie die gefundenen Schwierigkeiten evaluiert werden konnten.

Schließlich soll erwähnt werden, dass die Integration des Mehrsprachigkeitsaspekts und die ausgearbeitete Thematik den Lernenden einen Freiraum boten, um sie aktiv und selbständig an dem Unterricht teilzunehmen.

Sechstes Kriterium

Welche Kompetenzen wurden durch die jeweiligen Aktivitäten im mehrsprachigkeitsdidaktischen DaF-Unterricht gefördert?

Zusätzlich zu der lexikalischen und grammatischen Kompetenz wurden weitere Kompetenzen entfaltet. Dazu gehört die interkulturelle Kompetenz bzw. interkulturelles Bewusstsein, weil der behandelte Text und die Aufgaben kulturelle Fakten liefern, die ebenso den Kulturvergleichsprozess erleichtern. Zur Veranschaulichung kann man erneut auf die Aufgabe 5 verweisen, in der die Lernenden in Kleingruppen und selbstständig zwischen der Erziehung der Mädchen in ihrem Heimatland und im Land der Zielsprache kontrastierten. Diese Aufgabe leistete ebenfalls einen Beitrag zur Entfaltung sozialer Kompetenz. Mit anderen Worten konnten die Lernenden durch Aufgaben dieser Art, Empathie bei der Kommunikation lernen und Problemlösefähigkeit entwickeln. Reflexionen und Rückmeldungen geben (**Bsp.:** Aufgaben 2.4 und 6) verstärkten auch die soziale Kompetenz der Lernenden.

Im Hinblick auf die Förderung der Sprachlernkompetenz, die -wie bereits erwähnt- bei der Unterrichtsplanung im Mittelpunkt stand, soll deutlich gemacht werden, dass die Lernenden durch die zwei letzten Aufgaben der analysierten Unterrichtslektion zum selbständigen Arbeiten und zur Selbstreflexion angeleitet wurden.

Die letzte bzw. sechste Aufgabe half den Lernenden dabei, über ihre vorhandenen Sprachen, ihre Fremdsprachenlernstrategien und ihre Hilfsmittel zu berichten, was ihre Sprachlernbewusstheit entfaltete.

Wie die zuvor analysierten Unterrichtseinheiten trug diese Einheit ebenso dazu bei, die metalinguistische Kompetenz, die Übersetzungskompetenz und plurilinguale Kompetenz der Lernenden zu fördern. Dies wurde sich konkret in der Aufgabe (2.4) gezeigt.

- **4. Unterrichtsentwurf: Menschen und Häuser**

Es ist wichtig zu signalisieren, dass dieser Unterricht am 04.12.2022 mit den StudentInnen des ersten Studienjahres in der Deutschabteilung der Universität Algier 2 stattfand und zwei Stunden dauerte. Im Rahmen dieses Unterrichts war der zentrale Lerninhalt „*Menschen und Häuser*“ (s. Tabelle 10).

Um die Zielsetzung dieser Lerneinheit in Tat umzusetzen, wurde sie in zwei Lernsequenzen unterteilt sowie es wurden verschiedene Aufgaben (s. Anlage 6) entworfen, die die Erweiterung vielfältiger Kompetenzen unterstützten.

In der fünfminütigen Einstiegsphase wurde die Motivation und Aktivierung der Lernenden angestrebt; deswegen entschied sich die Lehrkraft, den Unterricht mit einem motivierenden Impuls zu beginnen. Es wurde also mit einem Bild gearbeitet, das den Lernenden bei der Entdeckung der Bauformen und des Unterrichtsthemas half. Sie sahen sich das Bild an und tauschten ihre Ideen und Erfahrungen bezüglich des Themas aus.

In der nächsten zehnminütigen Unterrichtsphase wurde ein Paralleltext (Deutsch-Englisch) genutzt. Die Lernenden lasen also die beiden Texte und korrigierten die falschen Aussagen (Partnerarbeit). Mittels dieser Aufgabe konnten sie neue Lexik lernen sowie ihr Leseverständnis fördern. Dabei bestand die Rolle der Lehrkraft darin, den Textinhalt zu erklären, den Lernenden bei Bedarf zu helfen und die Richtigkeit ihrer Antworten zu kontrollieren.

Die Mehrsprachigkeit der Lernenden wurde in der dritten Unterrichtsphase trainiert. Hierbei sollten sie in Paaren Wörternetz zum Thema „Haus“ in mehreren Sprachen ergänzen. Es soll erläutert werden, dass diese Phase fünf Minuten dauerte und dass die Ergebnisse im Plenum unter Anleitung der Lehrkraft verglichen und besprochen wurden.

An derselben Stelle eigneten sich die Lernenden einen Hinweis zum Wortschatzlernen an und hatten die Chance, andere Lerntipps bzw. Techniken zur Wortschatzarbeit zu nennen.

In einer fünfminütigen Lernphase wurde ebenso das Hörverstehen gezielt geschult. Dabei hörten die Lernenden eine Sprachnachricht (s. Anlage 7) zu und fügten die fehlenden Präpositionen und Endungen hinzu. Diese Übung verbande das Training des Hörens und das Grammatiklernen, denn sie galt als Einstieg in das Grammatiklernen.

Die oben-beschriebene Lernphase stand im Zusammenhang mit der folgenden Phase (dauerte 10 Minuten), in der die Grammatikstruktur „die Wechselpräpositionen“ im Plenum debattiert und von der Lehrkraft erklärt wurde. So die Lehrkraft schrieb einige Sätze aus dem Sprachmemo als Beispiele an die Tafel. An dieser Stelle entdeckten und ergänzten die Lernenden die Regel. Anhand von den Fragen der Lehrkraft „*Was haben Sie bemerkt? Woran haben Sie sich erinnert? Gibt es einen solchen Fall in den anderen Fremdsprachen?*“ kontrastierten die Lernenden das Gelernte in verschiedenen Fremdsprachen. Es ist erheblich anzudeuten, dass die Lehrkraft in dieser Lernphase ein Wissensvermittler, Moderator und Berater war.

Um das Gelernte zu festigen, sollten die Lernenden in Paaren Fragen und Antworten wie im Beispiel formulieren, indem sie die Wechselpräpositionen anwendeten. Diese Anwendungsphase dauerte fünf Minuten.

In einer weiteren fünfminütigen Lernphase erhielten die Lernenden eine Reihe von Wörtern (semantisches Feld des Themas „Haus“), die sie zu zweit je nach ihrer Rubrik: Ort/ Lage, Haus, das Haus hat..., die Wohnung hat ..., Wohnungslage) zuordnen sollten. Dies zielte darauf ab, den Wortschatz zu vergrößern und aktiv zu trainieren.

Alles, was in der ersten Lernsequenz gelernt wurde, wurde in fünfzehn Minuten fixiert. So in dieser Lernphase bildete die Lehrkraft die Gruppen und erklärte die Redemittel, die die Lernenden bei der Beschreibung ihres Hauses/ihrer Wohnung oder ihres Zimmers benutzen sollten. Diese Aufgabe bot der Lehrkraft die Möglichkeit, die Gruppenarbeit und den Lernerfolg zu kontrollieren.

In der zweiten Lernsequenz dieser analysierten Lerneinheit zum Schwerpunkt „Wohnungssuche“ sollten die Lernenden in Paaren Wohnungsanzeigen lesen und die richtige Antwort auswählen. In derselben Übung konnten sie die Lese-/ Verstehensstrategie (unbekannte Wörter aus dem Kontext verstehen) einüben, weil sie sie schon in der dritten Unterrichtseinheit lernten.

Anschließend sollten sie in der Lernphase, die 10 Minuten dauerte, die in den Wohnungsanzeigen dargestellten Abkürzungen erklären. Hierbei gab die Lehrkraft den Lernenden Anweisungen zur Verwendung der Lernhilfen wie: Internet und Wörterbuch.

Um die Lernenden aktiv im Unterricht einzusetzen und ihre mehrsprachige Lexik zu trainieren, wurde in dieser Unterrichtsphase (dauerte 10 Minuten) mit Kärtchen (s. Anlage 8) gearbeitet. Die Lernenden wurden in Gruppen aufgeteilt, jede Gruppe bekam ein Kärtchen, in dem eine Wohnungsanzeige auf Französisch oder Englisch geschrieben wurde.

Hier lag die Rolle jeder Gruppe darin, diese Anzeige ins Deutsche unter Unterstützung und Evaluation der Lehrkraft zu übersetzen. Ferner wurde eine Diskussion von der Lehrkraft moderiert, um die Ergebnisse gemeinsam zu diskutieren.

Was das Grammatiklernen in dieser zweiten Lernsequenz anbetrifft, soll notiert werden, dass die grammatische Struktur „*indirekte Fragen*“ (diese Unterrichtsphase dauerte 10 Minuten) von den Lernenden selbst erschlossen wurde.

Also die Lernenden sollten zu zweit direkte und indirekte Fragen über die Wohnungsanzeigen in (1) nach dem Beispiel der Lehrkraft stellen, die Regel ergänzen und die Divergenzen in anderen Sprachen gemeinsam besprechen.

Zur Förderung des Hörverständnisses kam ein auditives Material zum Einsatz. In dieser fünfminütigen Unterrichtsphase wurden die Lernenden aufgefordert, ein Telefongespräch zum Thema „*Terminvereinbarung*“ (s. Anlage 7) auf Arabisch zu hören und dann die Fragen auf Deutsch zu beantworten. Denselben Inhalt sollten sie in der nächsten Lernphase auf Deutsch hören, um die verwendeten Redemittel zu markieren. In dieser Unterrichtsphase konnten die Lernenden die Redemittel in Arabisch und Deutsch kontrastieren und ihre Ergebnisse explizit diskutieren.

Aufgrund der Tatsache, dass die Sprachproduktion eine wesentliche Rolle spielt, wurden die Lernenden in der letzten Phase dieser Unterrichtseinheit (sie dauerte 10 Minuten) aufgerufen, zu zweit einen Dialog zu schreiben und zu spielen, um einen Termin zur Wohnungsbesichtigung zu vereinbaren. Dabei sollten sie die Wohnungsanzeigen in (1) als Quelle nehmen, die gelernte Grammatikstruktur (direkte und indirekte Fragen) und die Redemittel anwenden.

Die Lerninhalte dieses mehrsprachigen Unterrichts motivierten die Lernenden zum Weiterlernen, förderten ihre Selbständigkeit und gaben ihnen die Chance, ihre vorherigen Sprachkenntnisse bewusst zu nutzen und über die Sprachen nachzudenken.

Tabelle 10: Lehrskizze der vierten Unterrichtseinheit zum Thema: "Menschen und Häuser"

Lehrerin: Maha ZAHOUANI	Datum: den 04.12.2022
Modul: Schriftlicher Ausdruck	Klasse: L1/G. 03
Unterrichtsmaterial: Arbeitsblätter, Internetquellen, Bild, Tafel, Bluetooth-Lautsprecher, Kärtchen	Zeit: 12h30-14h30
Globale Lernziele: -Die Lernenden berichten sowohl schriftlich als auch mündlich über die Wohnungen .	
- Die Lernenden kennen die Wechselpräpositionen.	
- Die Lernenden wissen, wie indirekte Fragen formuliert werden.	
- Die Lernenden können Wohnungsanzeigen lesen und eine Terminbesichtigung vereinbaren.	
Lerninhalt: - Paralleltexte lesen und verstehen.	
- Wohnungstypen und Wohnungsanzeigen lernen.	
- geschriebene und gesprochene Texte und Aufgaben zum Thema „Wohnung“ .	
- Wortschatzübungen und Wörternetz in mehreren Sprachen erstellen.	
-Redemittel zur Wohnungsbeschreibung und Terminvereinbarung .	
- Die Wechselpräpositionen.	
-Übungen zur Festigung grammatischer Regel.	

Zeit	Teillernziel	Lernaktivitäten	Lehreraktivitäten	Sozialformen	Materialien und Hilfsmittel
05 Mn.	Die Vorkenntnisse der Lernenden nutzbringend einsetzen.	Die Lernenden sehen sich ein Bild an, nehmen die beliebten Bauformen in Deutschland wahr und entdecken das Unterrichtsthema.	Die Lehrkraft hängt das Bild an die Tafel, formuliert die Fragen: Was erwarten Sie davon? Haben Sie schon einmal dieses Thema in Ihrer 1. oder 2. Fremdsprache behandelt? und steuert den Austausch zwischen den Lernenden.	Plenum	Bild https://www.hausberater.de/bauen/gebauedetypologie/klassische-bauformen-von-traditionellen-bauweisen-gepraegt/
10 Mn.	Die Lernenden verstehen und entnehmen Informationen aus einem Paralleltext.	Die Lernenden lesen die beiden Texte still und korrigieren die falschen Aussagen.	Die Lehrkraft verteilt die Arbeitsblätter und erklärt die Aufgabe. Nach dem stillen Lesen liest und erklärt den Inhalt und korrigiert die Antworten.	Partnerarbeit	Text https://deutscherlernblog.de/meine-wohnung-lesetexte-deutsch-a2/

05 Mn.	Die Lernenden erwerben neue Lexik in mehreren Sprachen.	Die Lernenden ergänzen das Wörternetz zum Thema „Haus“ im Arabischen, Französischen, Englischen und Deutschen.	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe und moderiert eine Diskussion, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Wortschatzbereich zu diskutieren. Sie vermittelt ebenso einen Lerntipp zum Wortschatzlernen. Hierbei können die Lernenden nach anderen Strategien gefragt werden.	Partnerarbeit, Plenum	Tafel, Arbeitsblatt
05 Mn.	Die Lernenden können ihr Hörverständnis verbessern, indem sie Informationen aus dem Text erkennen und die Sätze ergänzen.	Die Lernenden hören das Sprachmemo zu und ergänzen die Sätze.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe, spielt den Hörtext ab, unterstützt und korrigiert.	Einzelfarbeit	Arbeitsblatt, Hörtext (eigene Bearbeitung), Bluetooth-Lautsprecher

10 Mn.	Die Lernenden kennen die Wechselpräpositionen und ihre Regel.	Nach der Ergänzung und Verbesserung der Lückensätze sollen die Lernenden die Regel selbst herausfinden, indem sie den Fragen der Lehrkraft eine Antwort geben. An dieser Stelle vergleichen sie die Regel in der Zielsprache mit der Regel anderer Fremdsprachen.	Die Lehrkraft schreibt die Sätze an die Tafel, stellt die Fragen: [Was haben Sie bemerkt? Woran haben Sie sich erinnert? Gibt es einen solchen Fall in den anderen Fremdsprachen?], erklärt die Regeln, hilft bei der Regelergänzung und korrigiert.	Plenum	Arbeitsblatt, Tafel
05 Mn.	Die Lernenden wenden die Wechselpräpositionen an.	Die Lernenden arbeiten zu zweit, formulieren Fragen und Antworten, in denen gemischte Präpositionen genutzt werden sollen.	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe und gibt den Lernenden ein Beispiel, kontrolliert und analysiert die Fehler.	Partnerarbeit	
05 Mn.	Die Lernenden erweitern ihren Wortschatz bezüglich des behandelten Themas.	Die Lernenden lesen die Wörter und setzen sie an das entsprechende Feld.	Die Lehrkraft fordert die Lernenden auf, die Wörter zu kategorisieren, unterstützt und bewertet.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt [So geht's zu A2-B1./Fertigkeitentrainer für das Goethe/ ÖSD-Zertifikat B1.

15 Mn.	Die Lernenden können die erworbene Struktur und den erworbenen Wortschatz festigen, indem sie ihr Haus/ ihre Wohnung oder ihr Zimmer beschreiben	Die Lernenden verfassen in Gruppen einen Absatz, in dem sie ihr Haus/ ihre Wohnung oder ihr Zimmer beschreiben sollen.	Die Lehrkraft erklärt die Redemittel, bildet Gruppen, kontrolliert und hilft bei Bedarf.	Gruppenarbeit	Redemittel
10 Mn.	Die Lernenden können Anzeigen verstehen und Informationen indentifizieren	Die Lernenden lesen die Anzeigen still und wählen die richtige Antwort aus.	Die Lehrkraft stellt die Arbeitsblätter bereit, formuliert Arbeitsauftrag und hilft. Bevor die Ergebnisse der Lernenden besprochen werden, erklärt sie die Anzeigen.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt, Wohnungsanzeigen [https://www.wochenanzeiger.de/mietangebote/]

10 Mn.	Die Lernenden kennen die Bedeutung der Abkürzungen	Die Lernenden sollen nach der Bedeutung der in den Wohnungsanzeigen verwendeten Abkürzungen suchen, indem sie Lernhilfen benutzen.	Die Lehrkraft erklärt die Übung, gibt Hinweise zur selbständigen Arbeit mit dem Internet und dem Wörterbuch und kontrolliert.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt, Internet, Wörterbuch,
10 Mn.	Die Lernenden festigen und vergrößern ihr Vokabular in den Fremdsprachen.	Die Lernenden arbeiten in Gruppen. Sie lesen die auf Französisch und Englisch geschriebenen Anzeigen und übertragen sie ins Deutsche. Danach besprechen sie ihre Ergebnisse im Plenum.	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe, organisiert die Gruppenbildung, gibt den Lernenden Kärtchen, hilft nach Wunsch und evaluiert. Sie öffnet die Diskussion, um die Ergebnisse zu diskutieren.	Gruppenarbeit, Plenum	Kärtchen (eigene Bearbeitung)
10 Mn.	Die Lernenden kennen die indirekten Fragen und vergleichen Sprachen im	Die Lernenden bilden zu zweit direkte und indirekte Fragen zu den vorgenannten Wohnungsanzeigen.	Die Lehrkraft schreibt ein Beispiel an die Tafel, fordert die Lernenden auf, Beispiele zu geben, erklärt und hilft bei der Erschließung der Grammatikregel.	Partnerarbeit, Frontalunterricht.	Tafel

	Grammatikbereich	Danach entdecken sie die Regel induktiv und versuchen diese mit der Struktur in anderen Sprachen zu kontrastieren.	Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Grammatikstruktur werden auch diskutiert.		
05 Mn.	Die Lernenden verbessern ihr Hörverstehen	Die Lernenden hören ein arabisches Telefongespräch und entnehmen Informationen zu den Fragen.	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe, spielt das Gespräch ab und unterstützt.	Einzelarbeit	Telefongespräch Bluetooth-Lautsprecher
05 Mn.	Die Lernenden erwerben Redemittel zur Terminvereinbarung und vergleichen die Sprachen	Die Lernenden hören sich dasselbe Telefongespräch auf Deutsch an, sammeln Redemittel und vergleichen sie sie dann im Kurs	Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe, spielt das Telefongespräch ab, kontrolliert und moderiert.	Einzelarbeit, Plenum	Telefongespräch (eigene Bearbeitung), Bluetooth-Lautsprecher
10 Mn.	Die Lernenden wenden das Gelernte an.	Die Lernenden schreiben zu zweit einen Dialog, in dem sie direkte und indirekte Fragen benutzen sollen. Hierbei sollen sie eine Anzeige aus [1] auswählen.	Die Lehrkraft stellt die Aufgabe, hilft und bewertet.	Partnerarbeit	Redemittel

Quelle: Eigene Bearbeitung

Erstes Kriterium

Inwieweit förderten die Inhalte die Sprach(lern)bewusstheit der Lernenden?

Im Hinblick auf die Förderung deklarativen und prozeduralen Wissens ist es bedeutend auszuführen, dass die Aufgaben, die Lernenden gezielt motivierten und sie dazu befähigten, die Sprachen zu vergleichen, die Sprachstrukturen induktiv und Vokabular aktiv zu lernen. Zu diesem Punkt kann man die zweite Aufgabe der ersten Lernsequenz als Beispiel nehmen, in der die Sprachen im Wortschatzbereich verglichen werden konnten.

In derselben Aufgabe wurde ein Lerntipp zum Vokabularlernen erteilt und dies führte zum Austausch der Fremdsprachenlernstrategien bzw. die Entfaltung der Sprachlernbewusstheit.

Nach der Durchführung dieser Unterrichtseinheit ist es unmöglich, die Rolle der Paralleltexte bei der Förderung des metalinguistischen Bewusstseins zu leugnen, weil durch die Gegenüberstellung des Textes in zwei Fremdsprachen (Deutsch-Englisch) die Lernenden in der Lage waren, Parallelen und Differenzen im Bereich der Lexik, der Syntax und der Orthografie zu identifizieren.

Ein weiteres Beispiel zur Erweiterung der Sprachbewusstheit stellen die Aufgaben 3 der ersten Lernsequenz und 3.1 der zweiten Lernsequenz dar, die die Lernenden dazu befähigten, die Grammatikstruktur selbst zu erschließen und die Regel in den vorherigen Erst- und/ oder Fremdsprachen und der Zielsprache zu vergleichen.

Die Aufgaben zum aktiven (mehrsprachigen) Vokabulartraining (**Bsp.:** Aufgabe 2), der vermittelte Lerntipp, die Besprechung der Ergebnisse im Plenum und die kooperative Arbeit (**Bsp.:** Aufgabe 5 der beiden Lernsequenzen) eine zentrale Rolle bei der Erweiterung der Sprachlernbewusstheit spielten.

Zweites Kriterium

*Welche Strategien wurden von den Lernenden und von der Lehrkraft gebraucht?
Wie?*

Im Fokus unserer Analyse stehen die zur Vermittlung des Lern-/ Lehrstoffes gebrauchten Strategien und deren Effizienz im Mittelpunkt:

Um den mehrsprachigen Lernprozess zu unterstützen, wurde das Sprachvergleichen als ein didaktisches Werkzeug gebraucht. Ein positiver Aspekt dieser Herangehensweise lässt sich an Erleichterung des Verständnisses neuer sprachlicher Strukturen und Förderung der Mehrsprachigkeit bei den Lernenden erkennen. Das Gesagte spiegelt sich in dem Paralleltext wieder, der den Lernenden die Chance bot, Wortstellung, Grammatik und Wortschatz des Deutschen und des Englischen miteinander zu vergleichen.

Wie bereits erklärt, nahmen die Lernenden in der zweiten Aufgabe der ersten Lernsequenz einen Vergleich zwischen dem Deutschen, dem Französischen, dem Englischen und dem Arabischen vor. Besser ausgedrückt, wurden sie durch diese Aufgabe zum Sprachvergleichen angeregt. An dieser Stelle soll notiert werden, dass die Lernenden andere Sprachen in diese Aufgabe teilweise: Spanisch und Berberisch integrierten, indem sie das Wörternetz mit Wörtern auf Spanisch und Berberisch (die Küche, the Kitchen, la cuisine, cocina, tanwalt, المطبخ) ergänzten. Hiermit nahmen sie auch die Sprachgemeinschaften- und unterschiede im Bereich der Phonetik wahr.

Hinsichtlich des Gebrauchs der Sprachvergleich- Strategie im Grammatikbereich (**Bsp.:** Aufgaben 3.1 beider Lernsequenzen) wurde bemerkt, dass die Lernenden mittels dieser Strategie ihr Vowissen zur Aneignung und Sicherung komplexer Sprachstrukturen bzw. Sprachinhalte eingliederten.

Ergänzend zu der Sandwich-Technik, der Parallelstrategie, der Fragestrategie, der Korrekturstrategie und der Stützstrategie wurde auch die Sprachmittlung-Strategie in dieser Unterrichtseinheit eingesetzt. Sie wurde von der Lehrkraft zur Erklärung des Paralleltextes und der Wohnungsanzeigen verwendet, da es einige Lernenden gab, die Schwierigkeiten fanden. Die beiden Texte wurden z.B. ins Französische übertragen, was die Kommunikation und das sprachliche Bewusstsein grundlegend verbesserte. Das Ziel dieser Übertragung war nicht nur, die komplexen Inhalte zu vermitteln, sondern auch die kulturellen Unterschiede zu erkennen.

Die Translanguaging- Strategie wurde in der Aufgabe 4.1 der zweiten Lernsequenz benutzt. Hierbei sollten die Lernenden, ihre sprachlichen Ressourcen einbeziehen. Sie pendelten also strategisch zwischen dem Arabischen und dem Deutschen, was das Verstehen bzw. den ganzen Sprachlernprozess unterstützte.

Die Verwendung dieser Strategie trug dazu bei, Brücken zwischen den Sprachen zu bilden, die Mehrsprachigkeit der Lernenden bewusst als Ressource zu gebrauchen und integrativ mit den Sprachen umzugehen. In diesem Kontext ist es ebenso notwendig aufzuzeigen, dass diese Strategie die Lernenden zum Lernen motivierte und ihre kognitiven Prozesse aktivierte bzw. entwickelte.

Die Sprachwechsel-Strategie fand ebenso in dieser Lerneinheit ihre Anwendung. In der Einstiegsphase switchte die Mehrheit der Lernenden (*Was erwarten Sie davon?....*) zwischen dem Deutschen und dem Französischen innerhalb des Diskurses. Andere Aufgaben, in denen diese Strategie gebraucht wurde, waren: Aufgaben 3.1 der beiden Lernsequenzen und Aufgabe 5 der ersten Lernsequenz, wo Sprachwechsel von der Lehrkraft zur Erklärung der Redemittel verwendet wurde. Außerdem wurde die Spielrollen-Strategie in die letzte Aufgabe der zweiten Lernsequenz integriert. Also die Lernenden spielten zu zweit einen Dialog, was eine positive interaktive Lernatmosphäre gestaltete.

Drittes Kriterium

Wie kann die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden und zwischen den Lernenden beurteilt werden? Wie wurden die persönlichen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt?

Im Laufe des Unterrichts wurden neben dem Deutschen ebenfalls das Arabische (Erstsprache der Mehrheit der Lernenden), das Französische, das Englische und das Berberische durch den Sprachvergleich (auch das Spanische) und den Sprachwechsel genutzt.

In diesem Unterricht bestand die Rolle der Lehrkraft darin, Fragen zu stellen, Diskussionen zu moderieren, Wissen zu vermitteln, die Arbeit der Lernenden zu kontrollieren und ihnen zu helfen. Darüber hinaus versuchte sie immer, die Lernenden durch die Partner- und Gruppenarbeit (**Bsp.:** Aufgaben 3 und 5) zu aktivieren bzw. motivieren. So die Rolle der Lehrkraft wurde im Verlauf der Unterrichtsstunde verändert.

Es soll hingewiesen werden, dass z.B. die gestellten Fragen von der Lehrkraft, die Anweisungen und das selbständige Arbeiten, nicht nur die Lehrer- Lernenden Interaktion, sondern auch die Interaktion zwischen den Lernenden definierten.

Zur Veranschaulichung werden die Aufgabe 1, in der die Lehrkraft das bestehende Wissen der Lernenden durch Fragen aktivierte, die Aufgaben, in denen die Lernenden gefragt wurden, etwas im Plenum zu vergleichen und die Aufgaben, in denen sie kooperativ arbeiteten, zitiert.

Der Gebrauch des Bildes am Anfang der Unterrichtsstunde, des Internets und/ oder des Wörterbuches in der zweiten Aufgabe zweiter Lernsequenz trugen dazu bei, dass sich die Lernenden aktiv am Unterricht beteiligten d.h. diese unterstützenden Mittel ermöglichten den Austausch zwischen den Lernenden innerhalb des Klassenraums.

Viertes Kriterium

In welcher Hinsicht waren die auf die Prinzipien der TSD bezogenen Themen und Materialien für das Erreichen der Lernziele geeignet?

Ähnlich wie in den oben analysierten Einheiten wurden auch in dieser Einheit die Merkmale der Text- und Inhaltsorientierung berücksichtigt. Diesbezüglich soll beleuchtet werden, dass die Texte dieser Lektionen aktuell und authentisch waren.

Es wurden einen Paralleltext (Deutsch- Englisch), der in der Tertiärsprachendidaktik einen wesentlichen Platz nimmt und den Sprachvergleich ermöglicht, Bild (Aufgabe 1 der ersten Lernsequenz), Hörtexte (Aufgaben 3 der ersten Lernsequenz, 4.1 und 4.2 der zweiten Lernsequenz) und Wohnungsanzeigen (Aufgabe 1 der zweiten Lernsequenz) verwendet.

Bei Auswahl dieses Themas und dieser Textsorten wurden das Altersprinzip, die sprachlichen Ressourcen und Interessen der Lernenden (Dieses Thema entspricht den Interessen der Lernenden, weil es sie auf das Alltagsleben im Land der Zielsprache vorbereitet) in Betracht gezogen und dies wurde klar durch die Beteiligung der Lernenden am Unterricht, die Wechselbeziehung miteinander und die Kompetenz, die sie in der Transferphase zeigten, demonstriert.

So bei der Auswahl der Themen bzw. Aufgabenstellungen wurde sich auf die Bedürfnisse der Lernenden konzentriert. Anders gesagt, es wurden Themen und Aufgaben behandelt bzw. gestellt, die die Lernenden zum Lernen motivierten und ihre Kompetenzen fördern.

Rekapitulierend kann ausgesagt werden, dass die aktive Teilnahme aller Lernenden am Unterricht die globale Zielerreichung widerspiegelte.

Fünftes Kriterium

*Inwiefern wurden die Lernenden aktiv in den Lernprozess integriert?
Übernahmen sie die Verantwortung für ihren Lernprozess? Wie?*

Die gezielten Aufgabenstellungen dieser Lerneinheit unterstützten in bedeutendem Maß die Aktivierung und die Selbständigkeit der Lernenden, weil sie eine wesentliche Rolle in dem modernen (mehrsprachigen) Fremdsprachenunterricht spielen

Im Laufe des Unterrichts wurde deutlich bemerkt, dass die Lernenden aktiv waren, indem sie z.B. an den Diskussionen teilnahmen (**Bsp.:** Aufgabe 1 der ersten Lernsequenz) und ihr sprachliches Repertoires vorteilhaft in den Lernprozess integrierten (**Bsp.:** Aufgabe 2 der ersten Lernsequenz).

Die Autonomie der Lernenden wurde durch vielfältige Aufgaben, mit denen die Lernenden sich entweder in Paaren oder in Gruppen auseinandersetzen sollten, gestärkt. Dazu gehören die Aufgabe 5 der ersten Lernsequenz, in der die Lernenden einen Absatz in Gruppen verfassen sollten und die Aufgabe 5 der zweiten Lernsequenz, in der die Lernenden einen Dialog in Partnerarbeit vorbereiten sollten.

Daraus wurde resultiert, dass diese Aufgabenart den Lernenden die Fähigkeit gab, Ideen und Informationen zu analysieren bzw. zu prüfen und Stand ihrer Kenntnisse zu kontrollieren.

Die Verwendung der visuellen und auditiven Materialien motivierte die Lernenden zum Weiterlernen, während die Verwendung von Lernhilfen wie Internet und Wörterbücher in der Aufgabe 2 der ersten Lernsequenz die Lernenden zum selbständigen Arbeiten anregte.

Sechstes Kriterium

Welche Kompetenzen wurden durch die jeweiligen Aktivitäten im mehrsprachigkeitsdidaktischen DaF-Unterricht gefördert?

In dieser Unterrichtseinheit wurde die soziale Kompetenz der Lernenden in unterschiedlicher Weise gefördert: Dialogtraining (**Bsp.:** Aufgabe 3.2 der ersten Lernsequenz), Gruppenarbeit (**Bsp.:** Aufgabe 5 der ersten Lernsequenz), durch die die Lernenden miteinander kommunizierten, unterschiedliche Perspektiven einnahmen und die Meinungen der anderen zu akzeptieren lernten.

Die Integration der Sprach- und Kulturenvielfalt und die Beteiligung der Lernenden an Diskussionen über ihren Lernprozess oder ihr Lernprodukt verbesserten ebenfalls ihre sozialen Fähigkeiten.

Viele Aufgaben trugen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz der Lernenden bei, da sie sie in die Lage versetzten, Perspektiven der Zielkultur wahrzunehmen und die Kulturvielfalt aufzuwerten. Das Gesagte kann durch die Aufgabe 1 und die Aufgabe 4.2 der zweiten Lernsequenz verdeutlicht werden.

Die selbständige Arbeit und die Aufgaben, in denen die Lernenden ihre vorherigen Fremdsprachenlernstrategien benutzten oder darüber berichteten, halfen ihnen dabei, ihre Lernkompetenz zu entfalten.

Der Sprachvergleich in den Aufgaben (**Bsp.:** Aufgabe 2 und Aufgabe 3.1 der ersten Lernsequenz) befähigte die Lernenden dazu, ihre Sprachbewusstheit zu fördern. Überdies trainierten sie durch den Sprachwechsel ihre plurilinguale Kompetenz.

Neben dem Hörverständnis stand die Sprachproduktion der Lernenden auch im Zentrum, sodass Redemittel in der Aufgabe 5 der ersten Lernsequenz geliefert wurden, die beim Absatzverfassen gebraucht werden sollten.

4.3.2 Ergebnisse und Auswertungen

Nach der Analyse tertiärsprachendidaktischer Unterrichte im Modul „Schriftlicher Ausdruck“ mit dem Studenten des ersten Studienjahres des LMD- Systems an der Universität Algier 2 soll erwähnt werden, dass die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer bzw. tertiärsprachendidaktischer Prinzipien positive Effekte auf die Lehr- und Lernsituation hatte. Sie veränderte das Verhalten der Lernenden, indem sie mehr aktiv und motiviert waren.

Der Einsatz der sprachlichen Ressourcen der Lernenden war eine wertvolle Unterstützung im Lehr-/Lernprozess und führte zum Erreichen der Lehr-/Lernziele, zur Ökonomisierung der Lernzeit und zur Förderung interkultureller und plurilingualer Kompetenz. Die Sprachbewusstheit und die Sprachlernbewusstheit, die eine erhebliche Rolle in der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. Tertiärsprachendidaktik spielen, wurden in den analysierten Unterrichten bewusst verstärkt.

Die Analyse der Unterrichtsstunden zeigt, dass die Umsetzung der tertiärsprachendidaktischen Prinzipien in DaF-Unterricht relevante Impluse für das Deutschlernen bzw. die Sprachentwicklung darstellen, aber trotzdem wurden unterschiedliche Herausforderungen erlebt, die in den folgenden Punkten zusammengefasst werden können:

- Das heterogene Sprachenwissen der Lernenden d.h. die Lernenden hatten unterschiedliche Niveaus in den in Unterricht integrierten (Fremd)Sprachen.
- Die Lernenden hatten Sprachhemmungen. Sie hatten Angst davor, in einer neuen Sprache zu kommunizieren.
- Ein Teil der Lernenden wurde zum Deutschlernen nicht motiviert, deswegen sah er in dem Gebrauch der Mehrsprachigkeit keine Vorteile.
- Die Monolingualität der Lehrpläne in Algerien bzw. an der Universität Algier 2 bot nur einen geringen Raum für die Umsetzung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze. Mit anderen Worten wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik wenig unterstützt.

4.4 Lernerbefragung

Mittels dieser quantitativen Analyse, versuchen wir, die Theorie anzumerken, die Existenz des mehrsprachigen DaF-Unterrichts im Bachelor-Studiengang (1. Studienjahr) hervorzuheben und die erzielten Ergebnisse auszuwerten. Dieser Fragebogen enthält eine Menge von *offenen* und *geschlossenen Fragen*, die den Studenten des ersten Studienjahres an der Universität Algier 2 gestellt wurden. Der Lernerfragebogen umfasst insgesamt 10 Fragen (s. Anlage 9), die in ausgedruckter Form vorgelegt wurden und von 100 Germanistikstudenten in DaF-Klassen in der Deutschabteilung der Universität Algier 2 beantwortet wurden.

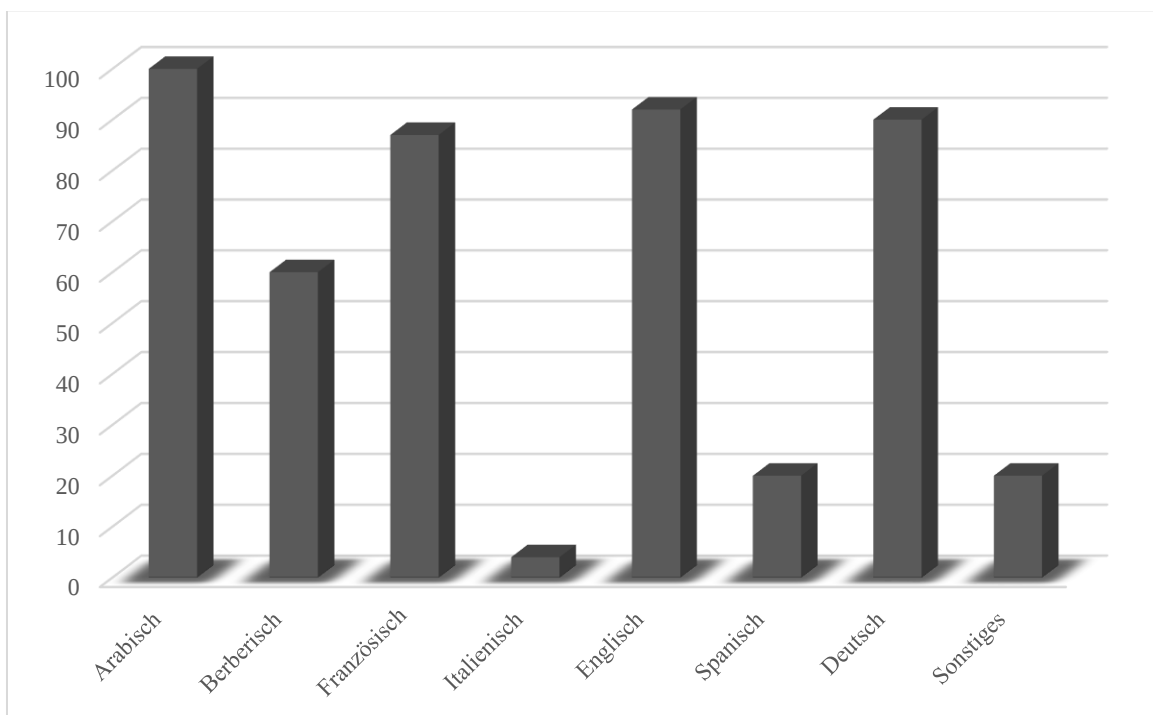
4.4.1 Analyse der Lernerbefragung

Die Befragung fand am 09.04.2023 an der Deutschabteilung der Universität Algier 2 statt.

1- Welche Sprachen sprechen Sie?

Arabisch ☐ Französisch ☐ Englisch ☐ Deutsch ☐
Berberisch ☐ Italienisch ☐ Spanisch ☐ Sonstiges ☐

Abbildung 4: Die Sprachvielfalt der Lernenden an der Universität Algier 2.



Quelle: eigene Bearbeitung

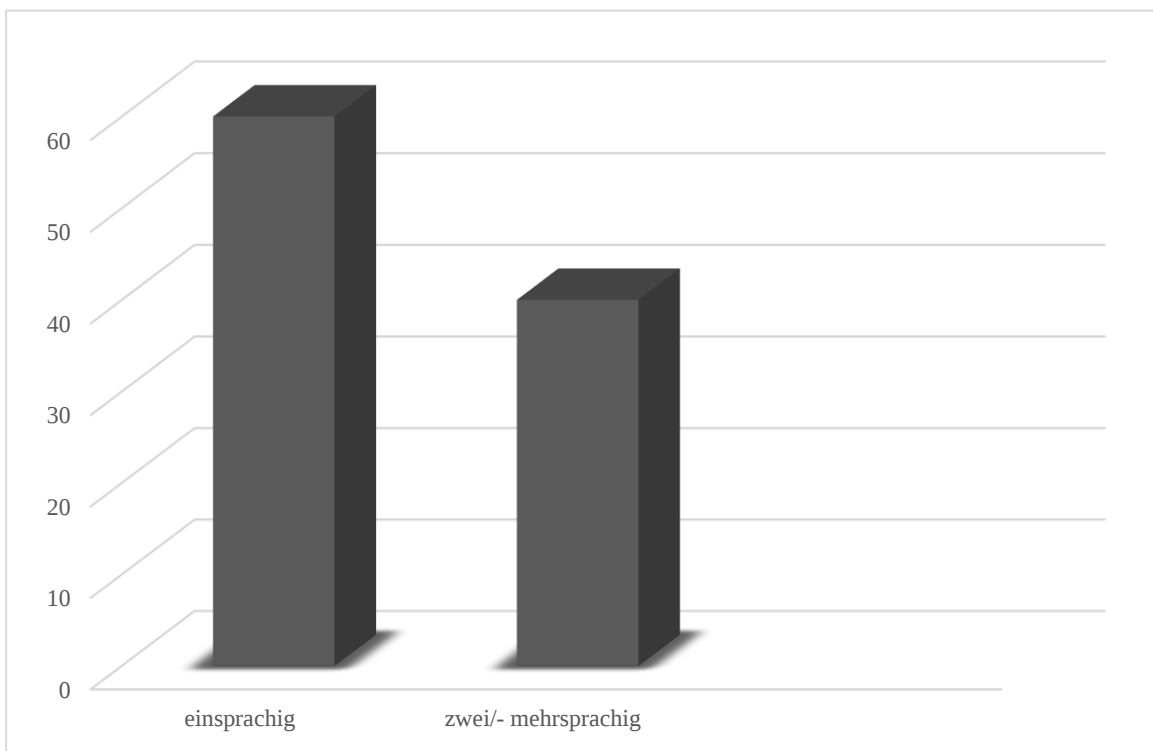
Die erste Mehrwahlfrage bezieht sich auf die Sprachen, die die Befragten bzw. DaF-Studenten der Universität Algier 2 meistern, so das Diagramm zeigt klar, dass die meisten Befragten neben dem Arabischen und dem Berberischen (Erstsprachen) weitere Fremdsprachen sprechen und das kommt darauf an, dass Algerien ein mehrsprachiges Land ist.

2- Wie wird der Deutschunterricht an Ihrer Universität gestaltet?

Einsprachig ☐

zwei-/ oder mehrsprachig ☐

Abbildung 5: Die Gestaltung des DaF-Unterrichts an der Universität Algier 2.



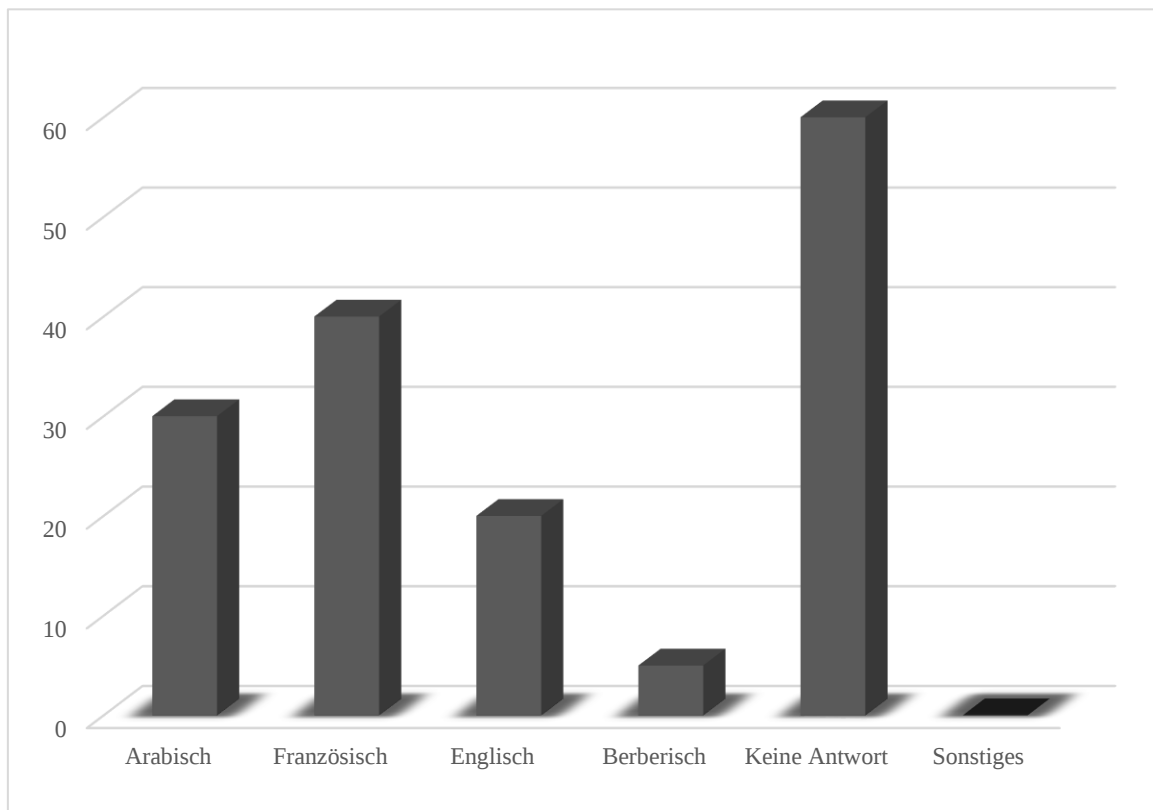
Quelle: eigene Bearbeitung

Hinsichtlich der zweiten Frage nach der Durchführung des DaF- Unterrichts an der Universität Algier 2 beweisen 40% der Befragten, dass er mehrsprachig durchgeführt wird.

3- Wenn er zwei-/ oder mehrsprachig durchgeführt wird, dann welche Sprache(n) wird/werden integriert?

Arabisch ☐ Französisch ☐ Englisch ☐ Berberisch ☐ Sonstiges ☐

Abbildung 6: Die verwendete(n) Sprache(n) im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2.



Quelle: eigene Bearbeitung

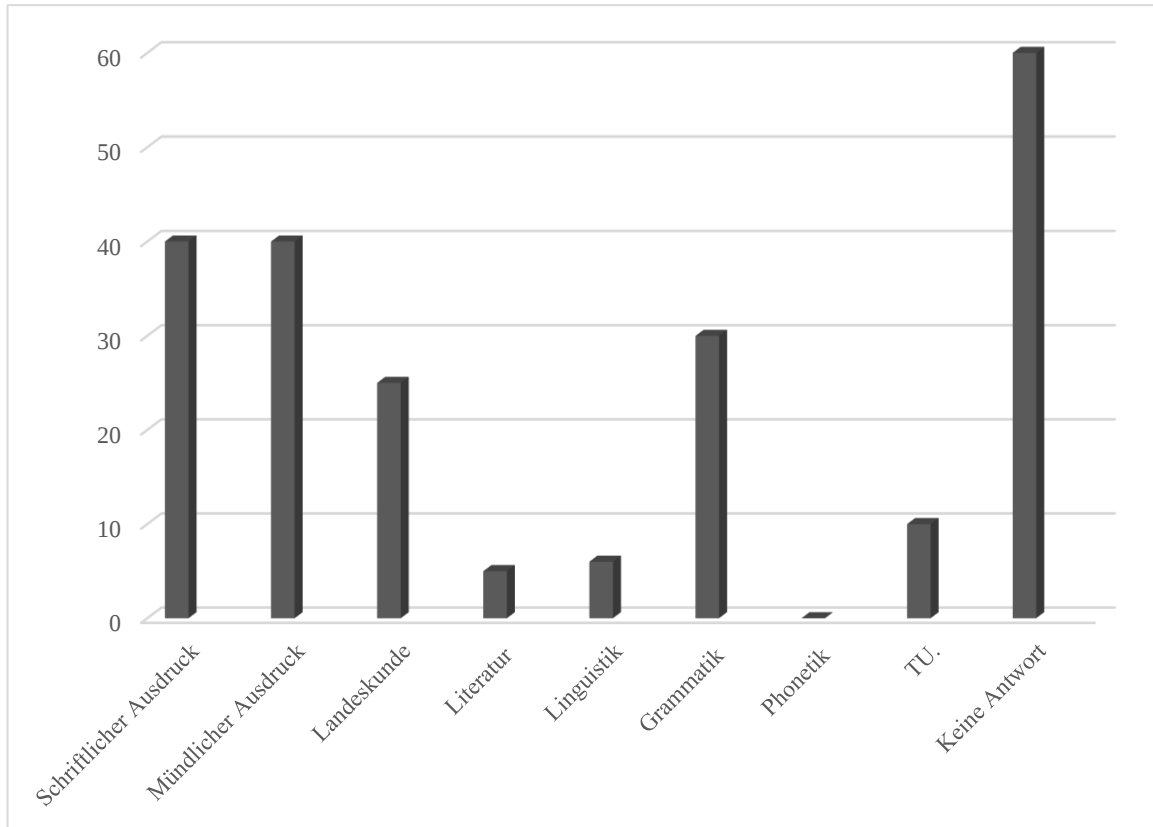
Auf die dritte Frage antworteten nur 40% der Befragten. Das Diagramm macht deutlich dass die meist-gebrauchte Sprache im DaF-Unterricht Französisch ist. Es soll verdeutlicht werden, dass die meisten Befragten entweder zwei Sprachen (Arabisch und Französisch) oder mehrere Sprachen (Arabisch, Französisch, Englisch) ankreuzten.

Diejenigen, die die erste Antwort in der zweiten Frage auswählten, beantworteten diese Frage nicht.

4- Welche Fächer werden zwei-/ oder mehrsprachig durchgeführt?

Schriftlicher Ausdruck ☐ Mündlicher Ausdruck ☐ Landeskunde ☐
 Literatur ☐ Linguistik ☐ Grammatik ☐
 Phonetik ☐ TU ☐

Abbildung 7: Die Fächer, die zwei/ oder mehrsprachig durchgeführt werden.



Quelle: eigene Bearbeitung

Mit dieser Frage wollten wir wissen, in welche Fächer die Mehrsprachigkeit der Unterrichtsteilnehmer integriert wird. In dieser Hinsicht ergibt sich, dass die sprachlichen Ressourcen der Lernenden in allen Modulen außer Phonetik eingesetzt werden. Sie werden jedoch intensiv in die Module „Schriftlicher Ausdruck“, „Mündlicher Ausdruck“ und „Grammatik“ einbezogen. Auf diese Frage haben 60% der Befragten nicht geantwortet.

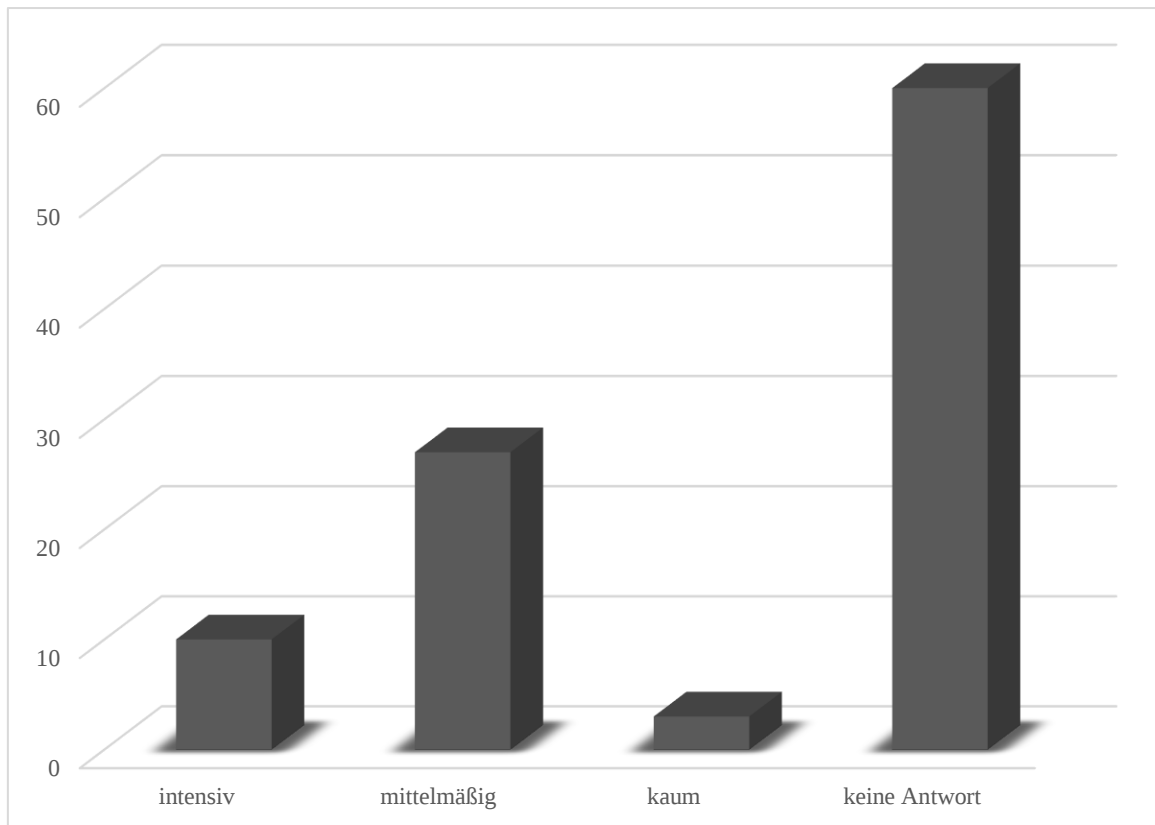
5- In welchen Umfang werden diese Sprachen eingegliedert?

Intensiv ☐

mittelmäßig ☐

kaum ☐

Abbildung 8: Das Vorkommen der Sprachen in dem DaF-Unterricht an der Universität Algier 2.



Quelle: eigene Bearbeitung

Bezüglich der fünften Frage nach dem Vorkommen der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2 stimmte ein großer Teil der Antwortenden zu, dass seine vorhandenen Sprachen in einer mittleren Frequenz vorkommen.

6- Welche pluralen Ansätze benutzt die Lehrkraft im DaF-Unterricht?

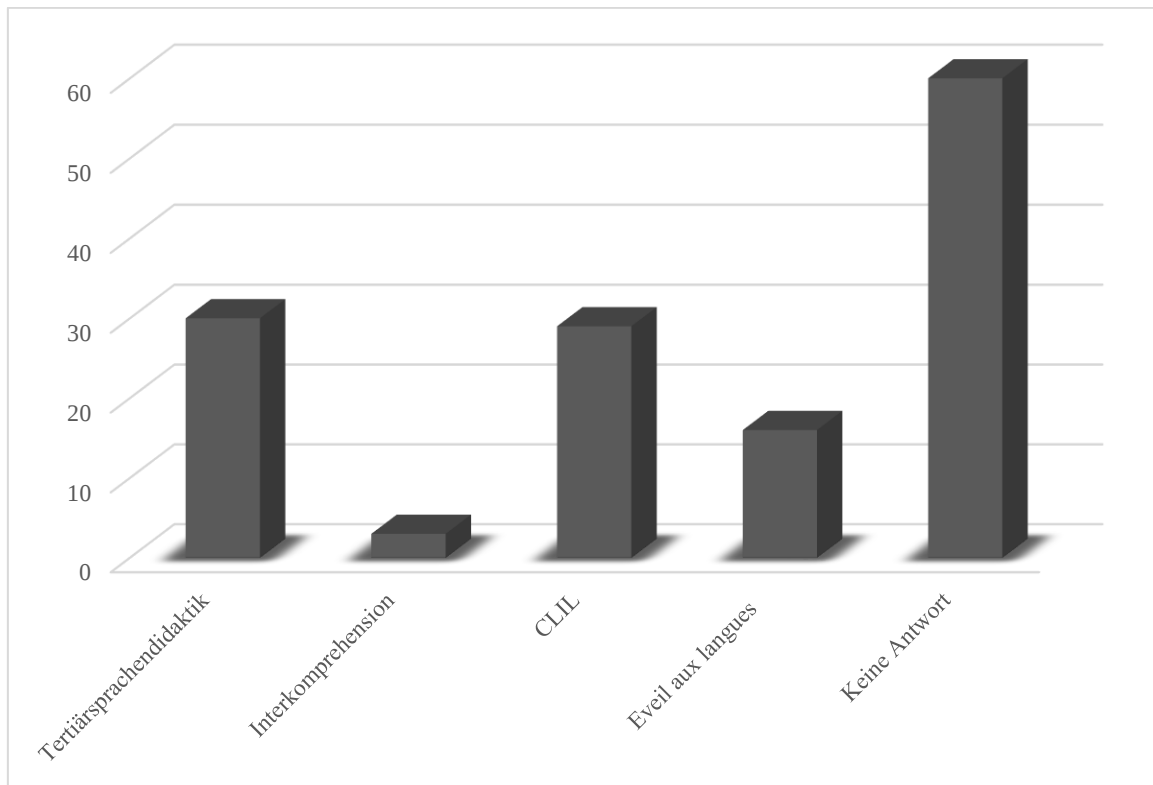
Tertiärsprachendidaktik ☐

Interkomprehension ☐

Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen ☐

Eveil aux langues ☐

Abbildung 9: Die gebrauchten Ansätze im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2.



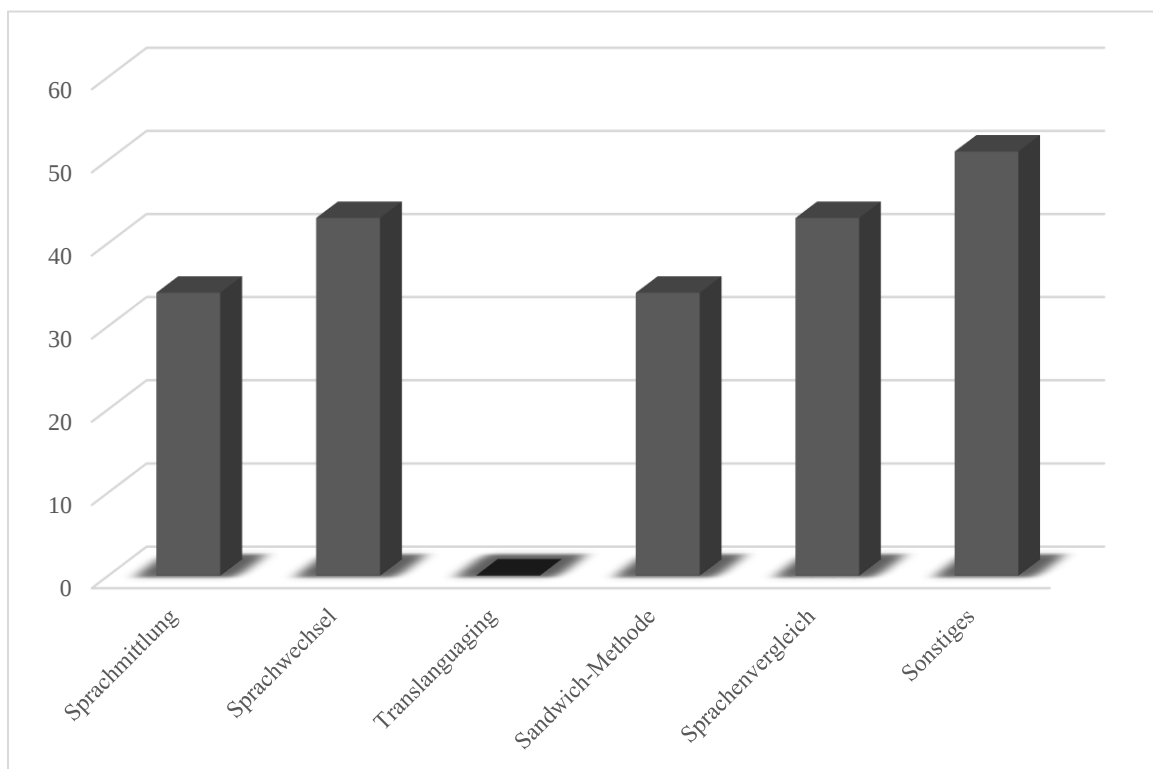
Quelle: Eigene Bearbeitung

Zur Beantwortung der sechsten Frage nach den Ansätzen, die im mehrsprachigen DaF-Unterricht benutzt werden, ist es zu konstatieren, dass die Befragten Tertiärsprachendidaktik (38% der Studenten), CLIL (Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen) (37% der Studenten) und Eveil aux langues (21% der Studenten) auswählten. Die Interkomprehension rangiert an letzter Stelle (04 % der Studenten).

7- Welche Strategien wendet die Lehrkraft an, um Ihre Mehrsprachigkeit im Unterricht zu fördern?

Sprachmittlung ☐ *Sprachwechsel* ☐ *Translanguaging* ☐
Sandwich-Methode ☐ *Sprachenvergleich* ☐ *Sonstiges* ☐

Abbildung 10: Die mehrsprachigen verwendeten Strategien im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2.



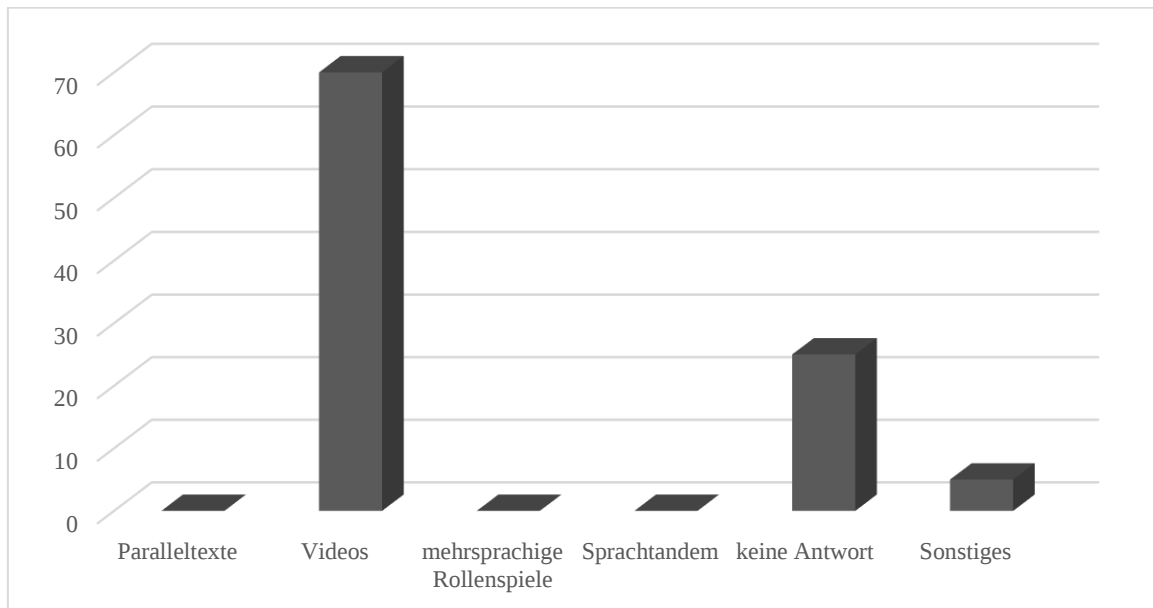
Quelle: Eigene Bearbeitung

In Bezug auf die siebte Mehrwahlfrage stellten 25% der Studenten verschiedene Strategien u.a. die Fragestrategie dar, die sowohl in dem einsprachigen Unterricht als auch in dem mehrsprachigen Unterricht verwendet werden können. Andere Befragten stellten fest, dass alle vorgenannten Strategien in unterschiedlichen Frequenzen in den DaF-Unterricht eingesetzt werden. Das Diagramm stellt heraus, dass Code-Switching und Sprachenvergleich (21% der Studenten) stark im Unterricht verwendet werden, dann folgen Sprachmittlung und Sandwich-Technik. Die Translanguaging kommt im DaF-Unterricht nie vor.

8- Welche Materialien wurden in dem DaF-Unterricht zur Förderung ihrer Mehrsprachigkeit gebraucht?

Paralleltexte ☐ Videos ☐ mehrsprachige Rollenspiele ☐
 Sprachtandem ☐ Sonstiges ☐

Abbildung 11: Die verwendeten Materialien im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2.



Quelle: eigene Bearbeitung

Aus der hergestellten Grafik kann abgelesen werden, dass die mehrsprachigen Materialien im DaF-Unterricht an der Universität Algier 2 keine Verwendung finden.

9- Inwieweit werden Brücken zwischen den Sprachen im Unterricht hergestellt?

Was die neunte Frage angeht, ermittelten die Lernenden, dass sie Verbindungen zwischen den Sprachen und Kulturen herstellen, um den Lernprozess und die Kommunikation zu erleichtern sowie sich den Lernstoff besser anzueignen. Sie erklärten auch, dass die Mehrsprachigkeit zum autonomen Arbeiten beiträgt und ihnen hilft, ihre Kenntnisse in den vorhandenen (Fremd)Sprachen zu verbessern sowie ihre vorherigen Lernerfahrungen in den Deutschlernprozess einzubeziehen.

10- Welche Vorteile hat die Eingliederung der sprachlichen Ressourcen in den DaF-Unterricht?

Entfaltung der Sprach(lern)bewusstheit

☐

Erleichterung des Lernprozesses

☐

Steigerung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenz

☐

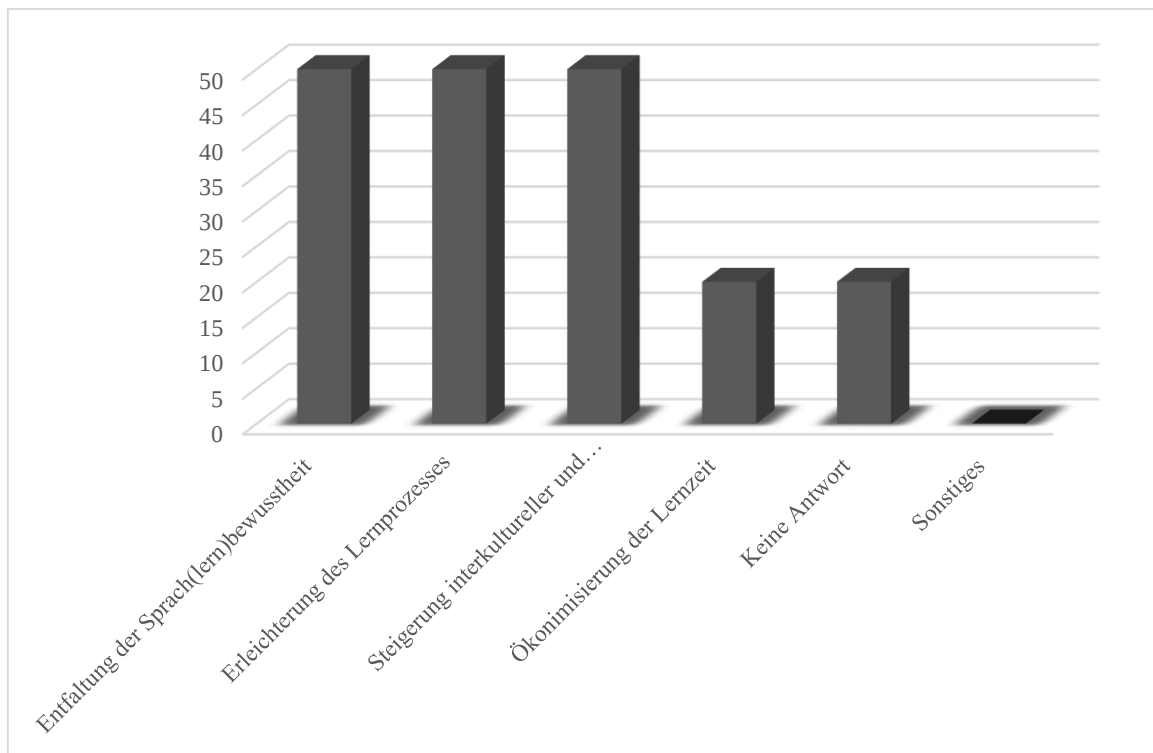
Ökonomisierung der Lernzeit

☐

Sonstiges

☐

Abbildung 12: Vorteile der Eingliederung der Mehrsprachigkeit in den DaF Unterricht an der Universität Algier 2.



Quelle: Eigene Bearbeitung

Aus der Grafik kann bestätigt werden, dass die mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts an der Universität sich durch zahlreiche positive Aspekte auszeichnet. In der ersten Stelle stehen Entfaltung der Sprach(lern)bewusstheit, Erleichterung des Lernprozesses, Steigerung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenz. Dann kommt die Ökonomisierung der Lernzeit.

4.4.2 Ergebnisse und Auswertungen

Anhand der Interpretation der Lernerbefragung wurde deutlich bemerkt, dass es Unterschiede in den Antworten der Befragten gab. Die folgenden Resultate bezüglich der mehrsprachigen Gestaltung des DaF-Unterrichtes an der Universität Algier 2 wurden nur von 40% der Befragten genannt:

- Alle Befragten sind mehrsprachig, sie beherrschen Arabisch und/ oder Berberisch als Erstsprache(n), Französisch als Zweitsprache bzw. Erstfremdsprache, Englisch als die zweite Fremdsprache. Einige davon beherrschen andere Fremdsprachen wie: Italienisch, Spanisch, Türkisch und Japanisch.
- Es scheint deutlich, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden in den DaF-Unterricht integriert wird.
- Die Erstfremdsprache (Französisch), die Erstsprache(n) und die Zweitfremdsprache werden zum DaF-Lernen gebraucht.
- Die Ergebnisse der Analyse haben ergeben, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden gelegentlich in die Fächer „schriftlicher Ausdruck“, „mündlicher Ausdruck“ und „Grammatik“ eingegliedert wurde.
- Da die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze für die Lernenden unbekannt waren, wurden den Lernenden die Merkmale jedes Ansatzes erklärt. Die Antworten auf die Frage nach diesen Ansätzen deuteten darauf hin, dass die Tertiärsprachendidaktik und CLIL im Unterricht eingesetzt wurden, wenn die Lehrkraft andere Sprachen verwendete.
- Sprachwechsel, Sprachmittlung und Sprachvergleich wurden genutzt.
- Anhand von den Ergebnissen wurde hervorgehoben, dass es keine mehrsprachigen Materialien teilweise: Paralleltexte in dem DaF-Unterricht an der Universität Algier 2 eingesetzt wurden.
- Die Befragten waren der Ansicht, dass die Eingliederung der Mehrsprachigkeit in den DaF-Unterricht zur Förderung ihrer Kompetenzen beiträgt.
- Basierend auf den Ergebnissen wurde bemerkt, dass viele Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit als Störfaktor ansehen, deswegen erledigen sie einen monolingualen Unterricht und nehmen das sprachliche Repertoire ihrer Lernenden nur selten in Betracht.

Fazit

In diesem empirischen Kapitel wurden sowohl vier Unterrichtsentwürfe im Modul „Schriftlicher Ausdruck“ mit den Studenten des ersten Studienjahres des Bachelor-Studiengangs als auch eine Studentebefragung analysiert.

Mit der Analyse der Unterrichtseinheiten wollten wir untersuchen, ob die Umsetzung der Tertiärsprachendidaktik als ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz zu positiven Lernleistungen d.h. zur Förderung der Kompetenzen der Lernenden führt. Überdies wurde die Anwesenheit des Mehrsprachigkeitsdidaktikkonzepts an der Universität Algier 2 durch die Analyse einer Lernerbefragung überprüft. Anders gesagt, mit der Analyse der Studentebefragung wollten wir erkennen, ob die Lehrkräfte der Universität Algier 2 einen mehrsprachigen DaF-Unterricht gestalten.

Auf der Grundlage von den durchgeführten Unterrichtsanalysen kann bestätigt werden, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine relevante Rolle in der DaF-Unterrichtspraxis spielt, weil die Lernenden immer Brücken zwischen vorhandenen Sprachsystemen und Zielsprache herstellen, was sie zum Weiterlernen anregt.

Die Analyse der Studentebefragung gibt wieder, dass obwohl die Lernenden immer auf ihre vorhandenen Sprachkenntnisse zurückgreifen und in bestimmten Fällen diese sprachlichen Ressourcen von der Lehrkraft als Hilfsmittel gebraucht werden, viele der mehrsprachigen Gestaltung des DaF-Unterrichts gegenüber kritisch eingestellt sind. Besser ausgedrückt, wird das mehrsprachigkeitsdidaktische Konzept an der Universität Algier 2 vernachlässigt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Doktorarbeit befasst sich mit dem Thema **„mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts in Algerien: Ein Experiment mit den Studenten des 1. Studienjahres-Universität Algier 2“** und rückte dementsprechend folgende Kernfrage in den Fokus der Diskussion: *Inwiefern kann der Einsatz der Muttersprache und der erworbenen Fremdsprachen als nützliche Strategie zum DaF-Lehren und Lernen und als Hilfsfaktor zum Erreichen positiver Lernergebnisse bei algerischen DaF-Studierenden betrachtet werden?* Besser ausgedrückt, wurde in dieser Dissertation der Versuch unternommen, die Mehrsprachigkeit der Lernenden vorteilhaft in dem DaF-Unterricht umzusetzen.

Dabei versuchten wir diese Problematik durch folgende Arbeitshypothesen zu beantworten:

1. *Der Einsatz der Muttersprache und der erworbenen Fremdsprachen gilt heutzutage im DaF- Unterricht als Motivierungstechnik und dient der Förderung interkultureller und plurilingualer Kompetenz der Lernenden.*
2. *Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts hängt nicht nur von der Motivation und Kompetenz der Lehrkraft, sondern auch von anderen Rahmenbedingungen ab.*
3. *Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts wird in Algerien bzw. an der Universität Algier 2 als Fallbeispiel durch verschiedene Faktoren behindert.*

Diese wissenschaftliche Arbeit wurde folgenderweise gegliedert: Der erste theoretische Teil besteht aus zwei Kapiteln. Im ersten Kapitel wurde die Mehrsprachigkeit als ein soziales Phänomen thematisiert.

Im zweiten Kapitel wurde die Mehrsprachigkeit als didaktisches Konzept behandelt, das im Fremdsprachenunterricht v.a. DaF-Unterricht unter Berücksichtigung geeigneter didaktischer Maßnahmen eingesetzt werden kann.

Bezüglich des zweiten Teils unserer Dissertation, der empirisch ist und zwei Kapitel beinhaltet, wurde sich in dem ersten empiriebasierten Kapitel mit der Analyse zweier verwendeter DaF-Lehrwerke aus der Sicht der Mehrsprachigkeit beschäftigt.

Das zweite empirische Kapitel widmete sich zunächst der Analyse von vier Unterrichtsentwürfen im Modul „schriftlicher Ausdruck“ mit den Studenten des ersten Studienjahres (Bachelor-Studiengang) und anschließend der Analyse eines Lernerfragebogens in der Deutschabteilung an der Universität Algier 2.

Gestützt auf die Ergebnisse unserer Forschung kann bestätigt werden, dass der sprachliche Reichtum der algerischen DaFler in Unterrichtsgeschehen bewusst oder unbewusst einbezogen wird, weil die Lernenden immer Verknüpfungen zwischen ihren vorhandenen Sprachen und der neuen Zielsprache bzw. Deutsch herstellen. Mit anderen Worten beginnt der Deutschlernprozess (Deutsch als L4) nicht vom Null an, sondern er gilt als Teil eines langen (Fremd)sprachenlernprozesses, der mit dem Erwerb der Erstsprache(n) anfängt und sich durch das Erlernen der Zweitsprache, der Drittsprache usw. weiterentwickelt. Durch das Erlernen jeder neuen (Fremd)Sprache werden neue Lernerfahrungen bzw. Lernstrategien erworben, geschöpft und gespeichert, die unbedingt in jeden neuen bzw. bevorstehenden Lernprozess integriert werden.

Basierend auf den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse nach den Kriterien der TSD -als der meist geeignete Ansatz zur Umsetzung der Mehrsprachigkeit im algerischen DaF-Unterricht- kann an Licht gebracht werden, dass einige Prinzipien der TSD in den im DaF-Unterricht gebrauchten Lehrwerken neu bearbeitet werden sollten, um die Mehrsprachigkeit der Lernenden besser zu berücksichtigen bzw. zu fördern, weil das Lehrwerk eine wesentliche Rolle im Unterricht spielt und allen Unterrichtsakteuren eine Unterstützung bietet.

Darüber hinaus kann anhand der Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktisch-gestalteten Unterrichtsentwürfe, die aufgrund der Abwesenheit mehrsprachigkeitsdidaktischer DaF-Lehrwerke in Algerien von der Lehrkraft selbst entworfen wurden, bemerkt werden, dass die Eingliederung der Mehrsprachigkeit in DaF-Unterricht nicht nur zur besseren Aneignung des Lernstoffes beiträgt, sondern auch die Lernzeit ökonomisiert, die Sprach(lern)bewusstheit, interkulturelle und mehrsprachige Kompetenz der Lernenden fördert.

Eine erfolgreiche mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtsgestaltung hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Dazu zählt man die Kompetenz der Lernenden in den gebrauchten Sprachen und ihre Motivation zum DaF-Lernen, die didaktischen Bedingungen u.a. Stundenvolumen, die Kompetenz der Lehrkraft sowie die verwendeten Methoden und Materialien.

Der mehrsprachigkeitsdidaktische DaF-Unterricht setzt eine sorgfältige bzw. umfassende Planung voraus, in der die muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kenntnisse der Lernenden in Betracht genommen sowie geeignete Materialien, Ansätze und Lernstrategien umgesetzt werden sollten. Um zu bestätigen, ob und wie der DaF-Unterricht mit den Studenten des ersten Studienjahres (Bachelor-Studiengang) an der Universität Algier 2 mehrsprachig gestaltet wurde, wurde eine Lernerbefragung analysiert, durch die wahrgenommen werden kann, dass die DaF-Lehrenden der Universität Algier 2 die Mehrsprachigkeit zur Erklärung komplexer Begriffe oder zur Veranschaulichung benutzen, aber trotz dieser Tatsache sehen sie sie nicht als eine Lernhilfe bzw. Ressource, sondern als Störfaktor an. Also sie verzichten auf den Gebrauch der Erstsprache(n), der Zweitsprache und der weiteren vorhandenen Fremdsprachen der Lernenden im Unterricht, obwohl die Lernenden auf diese Sprachen bewusst oder unbewusst Rücksicht nehmen.

Anders ausgesagt, ist der Zustand des DaF-Unterrichts an der Universität Algier 2 ein bisschen problematisch, Warum? denn theoretisch bevorzugen die Lehrenden die einsprachige Unterrichtsgestaltung, doch in der Praxis ist es anders. Das Übersetzen, Sprachwechsel und Sprachvergleich kommen seitens der Lehrenden zum Einsatz, die DaF-Studenten greifen beim Erlernen des Deutschen auf ihr sprachliches Potenzial zurück und die Einbeziehung dieser sprachlichen Ressourcen beeinflusst die Unterrichtsdurchführung positiv, trotzdem ist der DaF-Unterricht nicht von der Didaktik der Mehrsprachigkeit geprägt und dies ist auf die monolinguale Ausrichtung der Lehreraus- weiter- und fortbildung bzw. die mangelnde Lehreraus- weiter- und fortbildung im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik zurückzuführen.

Ausblick

Es wäre wünschenswert, die Mehrsprachigkeitsdidaktik in die universitären Fremdsprachenlehrpläne zu implementieren. Dabei könnte beispielsweise einen Masterstudiengang mit dem Schwerpunkt „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ etabliert werden, in dem die pluralen Ansätze des REPA geschult werden könnten.

Ferner ist es bedeutend festzulegen, dass es besser und zweckmäßiger wäre, geeignete Materialien bzw. Lehrwerke in der DaF-Unterrichtspraxis zu verwenden, die die Prinzipien der TSD erfüllen sowie die Sprachkenntnisse und Vorlernerfahrungen der Lernenden als eine Quelle beim Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache nutzen. Dies wäre -unserer Meinung nach- möglich, wenn ein einheitliches Konzept zur Eingliederung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente in die Lehrwerke entworfen würde.

Die Lehrkräfte sollten im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgebildet werden, um über mehr Wissen über die Umsetzung dieses Konzepts in den DaF-Klassen zu verfügen.

Literaturverzeichnis

Bücher

- ❖ **Ballweg, S. et al. (2013).** *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* 2. München: Ernst Klett Sprachen.
- ❖ **Bassock, J. (2010).** *Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht- Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun.* Kassel Universität Press.
- ❖ **Bechert, J. & Wildgen, W. (1991).** *Einführung in die Sprachkontaktforschung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ❖ **Bimmel, P./ Rampillon, U. (2000).** *Lernerautonomie und Lernstrategien.* Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt.
- ❖ **Boeckmann, K.-B. (2011).** *Mehrsprachigkeit fördern Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- ❖ **Boeckmann, K.-B. (2016).** zwei- und mehrsprachiger Unterricht: Modelle, Strategien und Instrumente. *Erziehung und Unterricht* 9(10). S.01-08.
- ❖ **Bußmann, H. (2008).** *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Kröner.
- ❖ **Butzkamm, W. (2002).** *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache.* Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- ❖ **Candelier, M. et al. (2009).** *RePA-Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. (Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007).* Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- ❖ **Candelier, M. et al. (2012).** *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- ❖ **Caprez-Krompàk, E. (2010).** *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext- Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung (Band 551 de Internationale Hochschulschriften).* Münster: Waxmann Verlag.

- ❖ **Chomsky, N. (1957).** *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton and Company.
- ❖ **Christ, H. (1991).** *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- ❖ **Chzocharlski, J. (1991).** Zur sprachlichen Interferenz. In: Otomo, N. (Hrsg.), *Kompetenzbezogene Interferenztheorie im Rahmen der Linguistik*, München: Iudicium Verlag,.
- ❖ **Conseil de l'Europe (2021).** *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer– Volume complémentaire*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- ❖ **Curcio, M. N. & Velásquez, D. C. (2018).** Einführung. In: Curcio, Martina Nied & Velásquez, Diego Cortés (Hrg.), *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens* (S.07-17). Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- ❖ **De Haedo, D. (1998).** *Topographie et histoire générale d'Alger-La vie à Alger au seizième siècle. Traduction de l'espagnol et notes*. Présentation de Jocelyne dakhliia. Editions Bouchene.
- ❖ **Dietrich, R. (2004).** Erstsprache – Muttersprache/ First Language – Mother Tongue. In: Ammon, Ulrich/ Dittmar, Norbert/ Mattheier, Klaus J., & Trudgill, Peter (Hrg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (2. Auflage, S. 305-311). Berlin: De Gruyter.
- ❖ **Ehmann, H. (1992).** *Jugendsprache und Dialekt- Regionalismen im Sprachgebrauch von Jugendlichen*. Wiebaden Opladen: Springer Fachmedien Verlag.
- ❖ **Ellis, R. (1994).** *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- ❖ **Europäische Kommission Generaldirektion Allgemeine und Berufliche Bildung und Jugend (1996).** *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- ❖ **Feld-Knapp, I. (2014).** Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Typotex / Eötvös Collegium.
- ❖ **Funk, H. et al. (2015).** Studio 21- A2. *Das Deutschbuch.* 1.Auflage. Berlin: Cornelsen- Verlag.
- ❖ **Funk, H. et al. (2021).** *Das Leben A2- Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch.* Berlin: Cornelsen-Verlag.
- ❖ **Geertz, C. (1973).** *The Interpretation of Cultures.* Selected Essays, New York.
- ❖ **Gehring, W. (2023).** *Fremdsprache Deutsch (DaF/DaZ) unterrichten* (2. Aufl.). UTB.
- ❖ **Gracia, O. & Kano, N. (2014).** Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese students in the US. In: Conteh, Jean & Gabriela Meier, Gabriela (Hrsg.). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges. Volume 40 de New Perspectives on Language and Education Multilingual Matters.*
- ❖ **Glück, H. (Hrsg.) (2000).** *Metzler Lexikon Sprache* (2. Aufl.). Stuttgart; Weimar.
- ❖ **Goebl, H. et al. (Hrg.) (1996).** *Kontaktlinguistik/ Contact Linguistics/ Linguistique de Contact: Kontaktlinguistik/ Contact Linguistics/ Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/ An International Handbook of Contemporary Research/ Manuel international des recherches contemporaines* (1. Halbband / Volume 1 / Tome 1., S.34). Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- ❖ **Hack-Cengisalp, E. (2020).** Sprache fördern? – am besten alle!. In: Skorsetz, N. u.a. (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit, Jahrbuch Grundschulforschung 24*, Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden.

- ❖ **Hamida, Y. (2010).** Germanistik und DaF in einer globalisierten Welt. Der Fall Algerien. In: MIDDEKE, Annegret (Hrsg.). *Entwicklungstendenzen in germanistischer Studiengänge im Ausland Sprachphilologie- Berufsbezug* (84, S.91-102). Göttingen: Uni-Verlag.
- ❖ **Heldmann, Ch. (2022).** Mehrsprachigkeit im DaF- Unterricht in Schweden *Translanguaging als pädagogisches Werkzeug*.
- ❖ **Herder, J. G. (2017).** *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- ❖ **Herdina, Ph. & Jessner, U. (2002).** *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon/ Buffalo/ Toronto/ Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- ❖ **Heyder, K. H. (2014).** *Varietale Mehrsprachigkeit: Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse aus der Suisse romande und didaktische Implikationen* (Band 49 de Romanische Sprachen und ihre Didaktik). O.O.: ibidem-Verlag.
- ❖ **Hoffmann, L. (o.J.).** *Reflexionen über die Sprache: De Saussure, Chomsky, Bühler, Universität Dortmund*.
- ❖ **Hu, A. (2010).** Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, (S. 215–217). Stuttgart: J.B. Metzler.
- ❖ **Hufeisen, B. (2010).** Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens-Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea/ Ehlich, Konrad/ Eichinger, Ludwig M/ Kelletat, Andreas F./ Krumm, Hans Jürgen/ Michel, Willy/ Reuter, Ewald/ Wierlacher, Alois, & Dengel, Barbara (Hrsg.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. München: Iudicim Verlag. (36, S.200-207).
- ❖ **Hufeisen, B. (2011).** Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht/Hufeisen, Britta (Hrg.), *"Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265-282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- ❖ **Jung, V. (2015).** *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine interkomprehensive Unterrichtsreihe im Fach Spanisch.* Munich: GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/506226>
- ❖ **Khan, J. (2018).** *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg-Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger,* Wiesbaden: Springer Verlag.
- ❖ **Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000).** *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können.* Aachen: Shaker (Editiones EuroCom, Bd.1).
- ❖ **Klein, H. G. & Reissner, Ch. (2003).** *EuroComRom. Historische Grundlagen der romanischen Interkomprehension. Editiones EuroCom (2. korr. Aufl.).* Aachen: Shaker.
- ❖ **Klein, H. G. (2004a).** *Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension“,* In: Horst G. Klein und Dorothea Rutke (Hgg.) *Neuere 101 Forschungen zur Europäischen Interkomprehension.* Aachen: Shaker (Editiones EuroCom, Bd.21).
- ❖ **Kloiber, J. (2003).** *Was ist der Unterschied zwischen Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?* <https://www.grin.com/document/109781> (18.08.2021).
- ❖ **Klieme, E. et al. (Hrsg.) (2003).** *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- ❖ **Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005).** *Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit.* Mitteilungen vom 22.11.2005. Brüssel.
- ❖ **Königs, F. G. (2019).** *Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln.* In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S.41-47). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- ❖ **Krabe U. & Piepho H.-E. (2000).** *Fremdsprachenunterricht von A bis Z: praktisches Begriffswörterbuch.* Ismaning: Hueber Verlag.

- ❖ **Krumm, H.-J. (2020).** Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, Ingrid/ Hansen, Antje/ McMonagle, Sarah, & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.131-135). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- ❖ **Lachachi, D.- E. (2008).** Situation sociolinguistique et multilinguisme en Algérie. In Bastian, S. & Burr, E. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in frankophonen Räumen-Multilinguisme dans les espaces francophones- Sprache Kultur-Gesellschaft 1*(S. 65-81). München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- ❖ **Luttermann, K et al. (Hrsg.) (2019).** *Institutionelle und individuelle Mehrsprachigkeit*. Münster- Hamburg- London: LIT Verlag.
- ❖ **Mayr, G. (2020).** *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit- Eine unterrichtsempirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- ❖ **Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (1998).** Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romischer Sprachen. In Meissner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (S.09-22). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- ❖ **Meißner, F.-J. (2013).** *Die REPA-Deskriptoren der weichen Kompetenzen- Eine praktische Handreichungen für den Kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit*.
- ❖ **Meißner, F.-J. (2019).** Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S.47-52). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- ❖ **Neuner, G. (2003a).** Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrg.) *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (S. 13 – 35). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- ❖ **Neuner, G. (2003b).** Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl., (S.399-402). Tübingen; Basel: Francke Verlag.
- ❖ **Nickel, C. (2005).** *Deutsche Dialekte im Allgemeinen* 1.Auflage. GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/55371> (10.08.2020)
- ❖ **Nitschke, S. (2010).** *Rezeptive Mehrsprachigkeit und EuroCom*. München: GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/149047> (19.02.2021)
- ❖ **Oksaar E. (1992).** *Sprache und Gesellschaft* Heft 51. Duden-Beiträge. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag.
- ❖ **Ollivier, Ch. & Strasser , M. (2013).** *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens
- ❖ **Oomen-Welke, I. (2020).** Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In Ahrenholz, Bernt et al. (Hrg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis-Deutsch als Zweitsprache* (S. 69-84). Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
- ❖ **Overmann, M. (2022).** *Multimediale Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- ❖ **Portnaia, N. (2013).** *Sprachlernsituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule: Eine qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch*. Berlin: Logos Verlag GmbH.
- ❖ **Pöll, B.(1998).** *Französisch außerhalb Frankreichs: Geschichte, Status und Profil regionaler und nationaler Varietäten römische Arbeitshefte* (42). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- ❖ **Prokopowicz, T. (2017).** *Mehrsprachige kommunikative Kompetenz durch Interkomprehension. Eine explorative Fallstudie zu romanischer Mehrsprachigkeit aus der Sicht deutschsprachiger Studierender*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- ❖ **Quartapelle, F. et al. (2018).** *Mehrsprachig werden in der globalisierten Welt –Ein Handbuch für CLIL*. Trient: IPRASE Verlag.

- ❖ **Riehl, C.- M. (2006).** Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Becker-Mrotzek- Mrotzek, Michael/ Bredel, Ursula & Günther, Harmut (Hrsg.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A* (4, S.15-23). Duisburg: Gilles & Francke Verlag. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/91145/1/91145.pdf>
- ❖ **Riehl, C.- M.(2009).** *Sprachkontaktforschung, Eine Einführung* (2. überarbeitete Auflage). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- ❖ **Roche, J. (2011).** Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. In: Biffl, Gudrun/ Rössl, Lydia (hrsg). *Migration und Integration - Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis Vol. 2*. Bad Vöslau: omnium. (S.25-36).
- ❖ **Rohs, K. (2014).** *Auswirkungen Sprachlicher Sensibilisierungsmaßnahmen Auf Koreanische Deutschlerner: Zur Nutzung Von Sprachlernerfahrungen und Sprachlichem Wissen Aus der Ersten Fremdsprache Englisch Bei der Textproduktion im Deutschen Als Tertiärsprache*, Berlin: Logos Verlag.
- ❖ **Rösler, D. (1994).** *Deutsch als Fremdsprache- Sammlung Metzler*. Deutschland: Springer Verlag.
- ❖ **Rösler, D. (2012).** *Deutsch als Fremdsprache- Eine Einführung*. Stuttgart · Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- ❖ **Sapir, Ed. (1921).** *Language: An Introduction to the Study of Speech*. San Diego, CA: Harcourt Brace & Company.
- ❖ **Schmidt, N.- S. (2021).** *Das Grundrecht der Sprachenfreiheit: Zugleich ein Beitrag zu den Innominatfreiheiten Volume 51 der Studien und Beiträge zum Öffentlichen Recht* , Tübingen: Mohr Siebeck.
- ❖ **Taleb Ibrahimi, Kh. (1997).** *Les Algériens et leur(s) langue(s), éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* (2ème édition). Alger :Les éditions el hikma.
- ❖ **Thomas, A. (2003).** *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- ❖ **Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.) (2021).** *Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit – Gemeinsame Leitlinien für curriculare Grundlagen. Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. DOI: 10.3278/6004860w
- ❖ **Trim, J. et al. in Zusammenarbeit mit Scheils, J. (2001).** *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin, München: Langenscheidt.
- ❖ **Wandruszka, M. (1981).** *Die Mehrsprachigkeit des Menschen.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- ❖ **Wildenauer-Jósa, D. (2005).** *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden.* Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- ❖ **Wode, H. (1995).** *Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. Forum Sprache (1.Aufl.).* Ismaning: Max Hueber Verlag.
- ❖ **Ministere de l'enseignement superieur et de la recherche scientifique (2016/2017).** *Programme de la licence academique- filiere Allemand.* Universite d'Alger2.

Abschlussarbeiten

- ❖ **Behrend M.A., J. (2016).** *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU Subjektive Theorien von Studierenden zum Erschließen fremdsprachlicher Lesetexte nach dem EuroComGerm-Ansatz (Doktorarbeit, die Technische Universität Darmstadt).*
- ❖ **Bouhalouan, K. (2014).** *Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. (Dissertation, Universität Es-Senia Oran).*

- ❖ **Bed, I.- A. (2014).** „*Tertiärsprachenlernen im sprachpolitischen Kontext*“ *Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung und didaktische Folgerungen vor dem Hintergrund der europäischen Sprachenpolitik* (Magisterarbeit, Universität Wien).
- ❖ **Dekanić, K. (2017).** *Mehrsprachigkeitsdidaktik früher und heute* (Diplomski rad, Filozofski fakultet u Zagrebu).
- ❖ **Dymkowska, A. (2010).** *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb zwischen monolingual und bilingual erzogenen Personen. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der erworbenen Sprachen auf den Fremdsprachenlernprozess im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien* (Magisterarbeit, Universität Wien).
- ❖ **Kummenecker, G. (2011).** *Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Tertiärsprachendidaktik: Die Erschließung mehrerer Sprachen in der Romania* (Magisterarbeit- Universität Wien).
- ❖ **Roininen, H. (2012).** *Transfer beim Fremdsprachenlernen. Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch* (Pro Gradu- Arbeit- Universität Tampere).
- ❖ **Rück, N. (2009).** *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler* (Dissertation, Universität Kassel). Deutschland.
- ❖ **Vierbücher, M. (2010).** *Der Beitrag der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Tertiärsprachenunterricht: Eine kritische Analyse aktueller Spanischlehrwerke* (Studienarbeit, Kassel Universität).
- ❖ **Weiß, P. (2011).** *Interkomprehension als Chance Eine empirische Untersuchung zum Erwerb rezeptiver Fertigkeiten im Spanischen und Portugiesischen* (Magisterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz).

Wörterbücher

- ❖ **Adelung, J.- Ch. (2014).** *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart: Nach der Ausgabe letzter Hand 1793–1801 Band 4 von 6 (Ko–Q)*. Berlin: Verlag der Contumax GmbH & Co.KG.

Artikel

- ❖ **Aït-Mimoune, O. & Chalah, S. (2014).** L'enseignement de la langue « tamazight/ berbère » (en Algérie : de 1995 à 2011) et ses effets/conséquences sur l'insécurité linguistique des apprenants. *Éla. Études de linguistique appliquée* 3(175), 303-316. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0303>
- ❖ **Benmayouf, Y. (2002).** La diglossie en Algérie et son évolution. *Revue Sciences Humaines* (18), 75-80.
- ❖ **Bouregaa, N. (o.D.).** Die Sprache und die kulturelle Identität. *TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* (22). www.inst.at/trans/22/die-sprache-und-die-kulturelle-identitaet/ (15.04.2022)
- ❖ **Bouregba, M. (2015).** Mehrsprachigkeit in Algerien zwischen dem Proklamierten und dem Erlebten. *Revue Traduction & Langues, № 14*, S.146-151.
- ❖ **Bredthauer, St. (2018).** Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule* 110 (Heft 3), S. 275–286. Waxmanrin. <https://doi.org/10.31244/dd.2018.03.08>
- ❖ **Bredthauer, St. (2019).** Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), S.127–143. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>
- ❖ **Candelier, M./ Schröder-Sura, A. (2016).** Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : Structure du champ et terminologie - Quelques repères. *Synergies Pays germanophones* N° 9 .2 S. 33-46.
- ❖ **De Pietro, J.-F. (2007).** L'éveil aux langues, une épice indispensable... . *Bulletin CIIP* 21. S.32-35.
- ❖ **Domp martin-Normand, Ch. (2011).** Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre* 12 (2), S. 162 -168. <https://doi.org/10.3917/la.035.0162>
- ❖ **Draganovici, M. (2012).** Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als Identitätsbildung bei Elias Canetti. *НАУЧНИ ТРУДОВЕ НА РУСЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ* том 51, серия 6.3.
- ❖ **Grandguillaume, G. (2004).** La Francophonie en Algerie, *HERMÈS* 3 (40). S.75-78. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-75.html>

- ❖ **Hami, N. & Berbar, A. (o.D).** L'enseignement de l'allemand et de l'espagnol à l'université d'Alger : de l'unité de certificat à l'unité d'enseignement (1962-2012). *TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* (23). nsta.at/trans/23/lenseignement-de-lallemand-et-de-lespagnol-a-luniversite-dalger-de-lunite-de-certificat-a-lunite-denseignement-19/ (04.07.2024)
- ❖ **Hamida, Y. (2009).** Sprachen und Bildungspolitik in Algerien. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS* Vol. 38. S.120-129. doi: 10.5842/38-0-68
- ❖ **Hufeisen, B. (2003).** L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8(2/3), 97-109.
- ❖ **Hufeisen, B. & Marx, N. (Hrsg.) (2007).** *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker. Rezensiert von Kathrin Kübler & Kathrin Schmoll (2008). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, S.01-05.
- ❖ **Jasone Cenoz, J. & Gorter, D. (2022).** Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal Volume* 53, Issue 2, (S. 342-354).
- ❖ **Klein, H.- G. (2004b).** L'eurocomprehension (eurocom), une methode de comprehension des langues voisines. *Ela. Etudes de linguistiques appliquée* 4(136). S.403-418. DOI 10.3917/ela.136.0403
- ❖ **Lenz, P. (2008).** Integrierte Sprachendidaktik – spezifische Lernziele – vielfältige Beurteilungsmöglichkeiten. *Babylonia* (1), 29-34.
- ❖ **Lingk, L. & Boenisch, J. (2020).** Kommunikative Kompetenz bei Mehrsprachigkeit und komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung ermöglichen. *Sprache- Stimme- Gehör* 44(3). S.150-155.
- ❖ **Lyp-Bielecka, A. (2016).** Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. *Glottdidactica Xlii* (2) Adam Mickiewicz University. Press Poznan S. 177-191.

- ❖ **Meißner, F.-J. (2010).** Gibt es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik ante litteram? Ein historisches Aperçu. *FLuL* (39), S.132-144.
- ❖ **Mokadem, F. (2016).** Die Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht Am Beispiel von multilingualer Sprach- und Textarbeit in den sprachwissenschaftlichen Modulen im Master 1 und 2 an der Univ-Oran. *Revue Traduction & Langues Volume 15, № 1*, S.181-187.
- ❖ **Muñoz, S.- B. (2014).** Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, S.119-137.
- ❖ **Neuner, G. (1999).** „Deutsch nach Englisch“ Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1(20). S. 15-21.
- ❖ **Nouah, M. (2021).** Zum Einfluss der Sprachinterferenz auf DaF-Lernen in Algerien. *Contemporary Studies* 05 / N°: 02. S. 652-660.
- ❖ **Nouah, M. (2022).** Einsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit zum DaF-Lernen: Eine dialektische Erörterung in Algerien. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 06(03), S.130-143.
- ❖ **Olariu, A. (2007).** Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. *Philologica Jassyensia An III* (Nr 2). 301-306.
- ❖ **Ollivier, Ch. (2013).** Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10 (1). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1485> (17.04.2023)
- ❖ **Otwinowska, A. (2014).** Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism* 11(1), S. 97-119.
- ❖ **Oxford, R. L. & Cohen, A. D. (1992).** Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3/1-2, S. 1-35.
- ❖ **Poplack, S. (1980).** Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: towards a typology of code-switching. *Linguistics* 18 (7/8). S.581-618.

- ❖ **Sadi, N. (2018).** Le code Switching en algerie : les langues autour du Français radiophonique. *Revue Multilinguales* 6(2). S.51-74.
- ❖ **Seddiki, A. (2024).** Mehrsprachigkeit und Optimierung des Fremdsprachenunterrichts. *Revue TAALIMIA*, Bd: 41 / N°: 01, S.939-949.
- ❖ **Schlabach, J. (2020).** Mehrsprachigkeit in plurilingualen Kursen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), S.1041-1047.
- ❖ **Sebaa, R. (2002).** Culture et plurilinguisme en Algérie. *Trans.Internet. Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, (No13). <http://www.inst.at/trans/13Nr/Sebaa13.html> (24.02.2022).
- ❖ **Soudani, M. (o.J.).** Gebrauch und Funktionen des Sprachwechsels (code-switching) Am Beispiel des DaF-Unterrichts als Wahlpflichtfach an der Universität Ibn Khaldoun-Tiaret, Algerien. *Trans. Internet Zeitschrift für Kulturwissenschaften* Nr.25.
- ❖ **Stefanova, P. (2009).** Deutsch als Fremdsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Annual*. New Bulgarian University.
- ❖ **Stern, O. (2002).** Bilingualer Sachunterricht – Integrierter Fremdsprachenunterricht. Neue Erkenntnisse im Fremdsprachenerwerb. *i-mail* Nr. 1, S. 4-8.
- ❖ **Taleb Ibrahimi, Kh. (2004).** L’Algérie : coexistence et concurrence des langues . *L’Année du Maghreb* [En ligne], (1).
- ❖ **Turgay, K. (2022).** Warum Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung von Nutzen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 6 (2). S. 118-131.
- ❖ **Wolff, D. (2009).** Strategien im bilingualen Sachfachunterricht. *FLuL* 38, S.137-157.

Internetquellen

- ❖ **Alphatrad Germany OptilinguaInternational (o.D.).** *Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit: Wo liegt der Unterschied?*. <https://www.alphatrad.de/aktuelles/unterschied-mehrsprachigkeit-vielsprachigkeit> (27.08.2021)

- ❖ **Brychova, Alice (21.10.2011).** *Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Resonanz in einigen (ausgewählten) DaF-Lehrwerken* [Präsentation]. <https://slideplayer.org/slide/5395358/>
- ❖ **Candelier, Michel et al. (o.J.).** *Le CARAP – Une introduction à l’usage. CARAP.* https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf?ver=2012-10-27-111500-303
- ❖ **Constitution de la République Algérienne Démocratique et Populaire (2002).** Loi no 02-03 du 27 Moharram 1423 correspondant au 10avril 2002 portant révision constitutionnelle.https://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/algerie_loi-02-03-2002.htm#:~:text=%C2%ABArt.,usage%20sur%20le%20territoire%20national.%C2%BB (10.06.2021)
- ❖ **Constitution de la République Algérienne Démocratique et Populaire (2016).** Abrufbar unter: <https://www.joradp.dz/hfr/consti.html> (10.06.2021).
- ❖ **EuRom5 (2012).** *L'histoire d'EuRom4.* Elisistemi per Eurom. <http://www.eurom5.com/p/chiamo-fr/lastoria> (17.06.2023).
- ❖ **Liedke-Göbel, M. (o.D.).** *Interkomprehension- Deutsch als Brückensprache.* Abgerufen von <http://www.liedke.de/index.php/vortraegeundprojekte/17interkomprehension/20interkomprehension#:~:text=Interkomprehension%20%2D%20Deutsch%20als%20Br%C3%BCckensprache,Wer%20Deutsch%20kann&text=Als%20Interkomprehension%20bezeichnet%20man%20die,sich%20beim%20Lernen> (30.03.2023)
- ❖ **HAMI, Nadja (2018).** *Die Entwicklung des Faches Deutsch an algerischen Universitäten. Die Bedeutung des Arabischen für den Deutschunterricht* [Konferenzbeitrag]. Germanistik und DaF in der MENA-Region, Kairo. <https://www.daad.de/studieren-forschen-in-aegypten/germanistik-daf-in-aegypten/konferenzen-der-germanistik/almena%D9%A2/>
- ❖ **Kleines ABC: Migration & Mehrsprachigkeit. (o.D.).** TU Dortmund. Abgerufen am 05.04.2023, von <https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/RezeptiveMS.html>

- ❖ **Maghreb Magazin (o.D.).** *Die Muttersprachen des Maghreb – Maghrebinisch-Arabisch und Berberisch.* Abgerufen am 11.10.2019, von <http://www.maghreb-magazin.de/sprache-bevoelkerung/die-muttersprachen-des-maghreb.html>
- ❖ **Montanari, E. (2011).** *Erst- und Zweitsprache: Zum Umgang mit Begriffen.* BerlinHochschule.https://www.kitafachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTFT_Montanari_2011.pdf
- ❖ **Neuner, G. (2009).** *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen-Grundlagen - Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“.* Hueber Verlag.
- ❖ **Pappalardo, D. (2021).** *Wie Mehrsprachigkeit unsere Identität bereichert.* <https://jeuneurope.com/wie-mehrsprachigkeit-unsere-identitaet-bereichert/> (10.11.2021)
- ❖ **REPA (Referenzrahmen für Plurale Ansätze zur Sprachen und Kulturen) (2011).** *REPA-Deskriptoren.* Abrufbar unter <https://carap.ecml.at/Descriptors/tabid/6525/language/de-DE/Default.aspx>

Apps

- ❖ **Cornelsen Verlag (2014).** *PagePlayer Cornelsen* (Version 3.7) [Mobile app]. App Store. <https://play.google.com/store/apps/details?id=de,cornelsen.PagePlayer>

Anhang

Anlage 1: Die verwendeten Arbeitsblätter in der ersten Unterrichtseinheit

Aussehen und Charakter

I. Er ist ein Star

Name: Hilmir Snaer Gudnason 
Beruf: Schauspieler
Geburtsdatum- und ort:
24.01.1969 in Reykjavík (Island)
Kinofime: "101 Reykjavík" (2000),
Blueprint (2002), Erbsen auf halb 6
(2004), Weißer, Weißer Tag (2019),
Lamb (2021) und andere.
Preise: Berlin International Film
Festival (2000), Edda Awards (2001,
2008), Grima Awards (2003, 2010)
Größe: 182 cm
Haarfarbe: braun
Augenfarbe: grün
Sprachen: Deutsch, Englisch,
Isländisch



1. Sehen Sie sich die Bilder an. Kennen Sie diesen Mann? Haben Sie ihn schon einmal in einem Film gesehen?
2. Beantworten Sie die folgenden Fragen:
 - Wann und wo wurde Hilmir Snaer Gudnason geboren?
 - Welche Sprachen spricht er?
 - Welche Preise erhielt er wann?
 - An welchen Filmen nahm er teil?

3. Richtig oder Falsch. Korrigieren Sie die falschen Aussagen.

Vos ami(e)s proches peuvent voir leurs commentaires respectifs.



assala.z. 2 s

Hallo allerseits! Haben Sie sich den Film „Lamb“ gesehen. Die Hauptrolle spielen Hilmir Snaer Gudnason, Noomi Rapace, Björn Hlynur Haraldsson und Ingvar Eggert Sigurdsson. Hilmir Snaer Gudnason ist ein isländischer Schauspieler. Er ist mein Lieblingsschauspieler und ich habe alle seine Filme gesehen. Er sieht sympathisch aus. Er ist mittelgroß, hat braune Haare, grüne Augen und einen gepflegten Bart. Seine Gesichtszüge sind markant und reflektieren seine isländische Persönlichkeit. Hilmir verfügt über vielfältige schauspielerischen Kompetenzen, die durch seine eleganten und konzentrierten Mimik in seinen Rollen gezeigt werden.

Répondre Masquer Voir la traduction



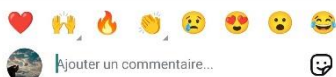
Répondre à _assala.z._

-Hilmir Snaer Gudnason ist ein deutscher Fußballspieler.

-Er sieht arrogant aus.

-Hilmir hat neben Noomi Rapace, Björn Hlynur Haraldsson und Ingvar Eggert Sigurdsson die Hauptrolle in dem bekannten Film „Lamb“ gespielt.

Richtig	Falsch



4. Markieren Sie die Adjektivendung und ergänzen Sie die Regel.

-Hilmir ist ein wichtiger Schauspieler. Er zählt zu den bekanntesten Schauspielern Islands. Er erhielt 2000 den Preis als „Shooting Star“.

Regel: Adjektive im Nominativ haben die Endungen.....
Im Akkusativ..... Im Dativ.....und im Genitiv.....

4.1 Vergleichen Sie diese Strukturen mit denen anderer Sprachen.

4.2. Ergänzen Sie.

Hallo Dolcevita! Ich auch habe ein..... Lieblingsschauspielerin. Sie heißt Souhila Maalem. Sie ist in unser.... Land bekannt. Ich kenne sie nicht persönlich. Ich habe sie schon einmal in ein..... international.....Restaurant gesehen. Sie sah höflich, freundlich, reif und witzig aus. In d... Fernsehsendungen scheint sie lustig, klug und nicht arrogant.

5. Verbinden Sie.

- | | |
|---------------|--|
| 1-witzig | b- intelligent $\neq$ dumm, blöd, doof |
| 2- reif | c- berühmt |
| 3- klug | d- lustig |
| 4- bekannt | e- erfahren $\neq$ naiv |
| 5- langweilig | f- hochnäsig |
| 6- arrogant | g- $\neq$ spannend |

Lerntipp: Erstellen Sie thematische Wortlisten, um ihre Lexik zu vergrößern.

Wie heißen diese Wörter in Ihrer/n vorgängigen Fremdsprache (n). Vergleichen Sie.

6. Beschreiben Sie Ihren Lieblingsstar. Die anderen raten. Benutzen Sie folgende Redemittel.

- Wer ist er/sie?
- Was macht er/sie beruflich?
- Wie sieht er/sie aus?

- Er/Sie ist nett/freundlich/sympathisch.
- Er/Sie ist unfreundlich/unsympathisch/nicht nett/ intelligent/ schlau/ dumm.
- Er/Sie sieht freundlich/sympathisch/nett/unfreundlich/unsympathisch/ offen aus.
- Ich finde, er/ sie ist nett/ freundlich.
- Er/Sie ist immer sehr optimistisch/pessimistisch.
- Er sieht fröhlich/ traurig/ ruhig/ glücklich/ zufrieden/ entspannt/ gestresst aus.

II. Was passt mir (nicht)?

1. Welchen Kleidungsstil bevorzugen Sie? Wer hilft Ihnen bei der Outfit-Wahl?

2. Lesen Sie und kreuzen Sie an.

Hallo Leute! Ich möchte etwas ausprobieren. Und euch fragen!
Ich sehe immer ein bisschen langweilig aus. Ich will mal anders aussehen. Und da brauche ich eure Hilfe!
Also, was meint ihr: Wie sehe ich aus?

Zuerst die Haare:
Welche Frisur steht mir?

1  Kurz und glatt?

2  Lang und lockig?

3  Kurz und dunkel?

4  Lockig und blond?

Eine andere Frage:
Ich trage eine Brille!!!
Welche steht mir?

5  Kurz und glatt?

6  Lang und lockig?

Und die Kleidung:
Elegant oder bequem?
Welcher Stil gefällt euch?

7  Mit Anzug?

8  Oder mit Jeans?

Hat jemand einen Tipp für mich? Ich bin offen für jeden Vorschlag. Danke!!! Bis dann, Christian

5 Kommentare

1 Marie 17.07. um 16:48

Hi Christian!
Ich habe eine Idee, es gibt da so eine Hotline, guckMAL heißt sie. Da beantwortet eine Stilistin deine Fragen. Ich kenne sie, sie ist echt gut! Du rufst sie einfach an und sagst ihr deine Blogadresse. Dann kann sie auch gleich deine Fotos sehen. Sie hilft dir sicher, sie hat immer einen Tipp! Die Nummer findest du auf dieser Seite ... Übrigens – ich finde, kurze, dunkle Haare stehen dir richtig gut, die Brille auf Bild 6 gefällt mir aber gar nicht. Viel Glück! Marie

1. Christian

- braucht Ideen, um sein Aussehen zu verändern.
- ist ein Stilist.

2. Maria

- mag Christians Aussehen.
- sagt, dass er eine Stilistin fragen soll.

2.1. Was steht Christian am besten. Schreiben Sie ihm einige Tipps.

3. Hören Sie zu und wählen Sie die richtige Antwort aus.

1- Christian ist

- groß und dünn
- klein und dünn

2- Er hat

- kurze, hellbraune Haare.
- lange, dunkle Haare.

3- Christians Augen sind

- braun.
- blau.

4- Sussi meint: So stehen ihm die Haare gut:

- hell, lockig und lang.
- dunkel, lockig und kurz.

5- Christian ziehtan

- immer Brille
- entweder Brille oder Kontaktlinsen.

Lerntipp: passen, gefallen, stehen
immer mit Dativ

6- Der Anzug

- passt ihm nicht.
- gefällt ihm nicht

7- Zu dem wichtigen Ereignis meint Sussi, dass er

- Jeans und T-Shirt tragen kann.
- Jeans und Hemd tragen kann.

4. Beschreiben Sie das Aussehen Ihres/r Freundes/in **ODER** suchen Sie im Internet oder in Zeitschriften das Foto einer bekannten Person und beschreiben Sie Ihr Outfit. Die folgenden Redemittel helfen.

-Er/Sie ist.....Jahre alt. Er/Sie kommt aus..... . -Er/ Sie ist alt/jung/ sportlich.
-Er/ Sie ist groß/ mittelgroß/ klein/ schön/ hübsch/ attraktiv/ normal/Meter groß.
Er/Sie ist dick/ dünn.
-Er/ Sie wiegt.....Kilo.
-Er/Sie hat blonde/schwarze/ braune/ helle/ dunkle/ graue/ weiße/ lange/ kurze/ lockige Haare.
-Er hat einen/keinen Bart.
-Er/Sie zieht.....an. Seine/Ihre Augen/ Haare sind...../ sehen.....super/komisch....aus.
-Seine/Ihre Frisur ist toll/ fantastisch/ altmodisch.
-Seinen Anzug finde ich elegant/ hässlich.
-Seine Hose gefällt mir (nicht)/ gut.
-Das Kleid passt ihr gar/ überhaupt nicht.
-Ich finde, die Tasche/ der Rock
-Das finde ich auch/ nicht.

4.1. Mit welchen Schwierigkeiten waren Sie im Unterricht v.a. bei der Beschreibung konfrontiert? Wie haben Sie diese Schwierigkeiten in Ihrer ersten oder zweiten Fremdsprache bewältigt?

Quellen:

- <https://deutschlernerblog.de/aussehen-charakter-eigenschaften-alle-saetze-uebungen-deutsch-a2-thema-17/>
- <https://www.filmstarts.de/personen/42187/bilder/detail/?cmediafile=21874387>
- https://www.crew-united.com/de/Hilmir-Snaer-Gudnason_27347.html.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Hilmir_Sn%C3%A6r_Gu%C3%B0nason.
- <https://www.imdb.com/title/tt9812474/>.
- Carmen Cristache et al. (2009). Deutsch.com 2 A2- Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag

Analge 2: Transkript des in der ersten Unterrichtseinheit verwendeten Hörtextes

Sussi: Hallo Modehotline Guckmal, hier ist Sussi Schmied.

Christian: Hallo, hier ich Christian Jürgens.

Sussi: Hey Christian, was kann ich für dich tun?

Christian: Also ich bin nicht so ganz zufrieden mit meinem Kleidungsstil. Und da habe ich ein paar Fragen an dich. Äh, darf ich dich duzen?

Sussi: Ja klar. Na erzähl mal. Ich hoffe, ich kann dir helfen.

Christian: Ja, ich finde, ich sehe ein bisschen langweilig aus. Das möchte ich ändern.

Sussi: Aha, und wie siehst du denn aus? Kannst du dich kurz beschreiben?

Christian: Ja, also ich bin nicht sehr groß und ziemlich dünn.

Sussi: Klein und dünn. Und deine Haare?

Christian: Ich habe kurze, hellbraune Haare.

Sussi: Haare kurz und hellbraun. Und deine Augen.

Christian: Sind blau.

Sussi: Wie als bist du denn?

Christian: 15, aber ich finde, ich sehe ziemlich jung aus. Ich habe ein paar Fotos im Internet. Willst du sie sehen?

Sussi: Ja, gern

Christian: Die Adresse ist christians-planet.blog.com

Sussi: Super. Moment. So jetzt sehe ich dich. Hm, da sind ja ziemlich viele Fotos. Und alle sind anders.

Christian: Ah, ich habe mit einem Programm ein bisschen experimentiert. Man kann ein Foto hochladen und verschiedene Frisuren wählen. Ich weiß, es sieht komisch aus.

Sussi: Nein, es ist auf jeden Fall interessant. Hm, dunkle Haare. Nein, ich finde, helle Haare stehen dir gut. Sie passen zu deiner hellen Haut. Und die Haare vielleicht etwas länger und lockig.

Christian: Aha, also so ähnlich wie auf dem Bild 2 oder 4?

Sussi: Ja, eher 4. Und dann auf Bildern 2 trägst du eine Brille?

Christian: Ja, ich habe eine Brille. Manchmal trage ich aber auch Kontaktlinsen.

Sussi: Also ich finde, eine Brille steht dir gut. Dann siehst du auch nicht ganz so jung aus, aber die Brille auf dem ein Bild sieht irgendwie komisch aus.

Christian: Du meinst auf Bild 6? Die Brille gehört meiner Mutter.

Sussi: Deiner Mutter? Aha.

Christian: Naja. Die Brille auf Bild 5 gehört mir, aber die gefällt mir nicht. Ich finde sie langweilig.

Sussi: Findest du? Also mir gefällt sie ganz gut. Bei den Klamotten kannst du noch etwas ändern.

Christian: Ja? Was denn?

Sussi: Auf Bild 7 trägst du einen Anzug. Hm, naja. Ich finde, er passt dir nicht so gut, ein bisschen zu klein oder?

Christian: Ja, kann schon sein. Ich habe ihn seit drei Jahren.

Sussi: Ziehst du den oft an?

Christian: Naja, nicht so oft. Ich finde ihn aber elegant. Na und für ein Date?

Sussi: Aha, du hast also ein Date.

Christian: Ja, also ich treffe ein Mädchen. Also wir gehen zum ersten Mal weg.

Sussi: Verstehe. Für das erste Date ist elegant, vielleicht nicht schlecht, aber ein Anzug, das ist ein bisschen zu elegant. Du gehst zu einem Date, nicht auf eine Hochzeit. Also ich finde, die Jeans auf Bild 8 sind super für ein Date.

Christian: Mit einem T-Shirt?

Sussi: Naja, du kannst ja ein Hemd anziehen. Vielleicht ein grünes. Ich finde, grün steht dir ganz gut. Naja, du kannst ein Hemd anziehen.

Christian: Super, danke dir. Vielen Dank.

Sussi: Kein Problem. Dann wünsche ich dir ganz viel Spaß bei deinem Date. Ciao.

Quelle:

-Carmen Cristache et al. (2009). Deutsch.com 2 A2- CD1. Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag

Anlage 3: Die verwendeten Arbeitsblätter in der zweiten Unterrichtseinheit

.....



1-Was fällt Ihnen ein zu? Notieren Sie in Mind-Map und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs.

2. Eine große Familie

2.1. Hören Sie zu und ergänzen Sie mit den Wörtern aus dem Kasten.

Schwägerin- Tante- ~~Großvater~~- Nichten- Geschwister- Schwester- Onkel- Großeltern- Schwager- Cousinsen- Stiefmutter- Neffen- Brüder- Schwiegereltern

Max: Du warst doch auf Isabels Hochzeit. Wie war's?

Hanna: Sehr schön! Weißt du eigentlich, dass Isabels Mutter in Brasilien aufgewachsen ist?

Max: Leben ihrenoch?

Hanna: Ja, sie waren auch auf dem Fest. Wirklich sehr interessante und sympathische Menschen. Die der Mutter lebt noch in Rio de Janeiro.

Max: Also Isabels?

Hanna: Ja Tante undund auch Isabels Cousin und die beiden leben in Rio. Sie konnten leider nicht kommen, der Flug für alle wäre zu teuer gewesen. Aber alle ihre und waren da- alle sechs zwischen zwei und sieben Jahre alt. Da war was los! Aber sie sind alle sehr süß.

Max: Wie vielehat Isabel denn?

Hanna: Sie hat zweiund Schwester. Die Schwester ist noch nicht verheiratet, aber ihre Brüder. Die beiden waren natürlich auch da.

Max: Und wie sind Isabels? Sind sie nett?

Hanna: Sehr! Die Eltern von ihrem Mann Hans sind geschieden, also war auch noch Hans' da. Er ist leider ein Einzelkind, deshalb bekommt Isabel keinen neuen und keine neue Schwägerin.

Max: Na, vielleicht auch gut so. Es war so schon ein großes und teures Hochzeitsfest, oder?

2.2. Welche Schwierigkeiten haben Sie beim Hören gefunden? Diskutieren Sie im Kurs.

2.3. Ergänzen Sie andere Familienwörter in mehreren Sprachen in einem Familienbaum und vergleichen Sie.

3- Eltern und Kinder

Jugendliche erzählen X@ct, was ihnen ihre Familie bedeutet.

Manuela, 16: Ich lebe in einer Großfamilie. Ich habe sechs Geschwister. Mein
5 ältester Bruder ist 20 und meine jüngste Schwester ist zwei. Da ist immer etwas los 😊 Manchmal frage ich mich schon, wie meine Eltern das alles so schaffen und warum alles so gut funktioniert.
10 Ich denke, es liegt daran, dass jeder seine Pflichten hat. Alle müssen im Haushalt mithelfen: Meine Mutter ist da sehr streng. Klar ist es nervig, wenn ich nach dem Essen erst einmal die Küche aufräumen muss. Dafür hat Mama dann aber
15 auch schon für uns gekocht. Oder wenn die Kleinen wieder einmal frech sind und nur Unsinn machen, dann schimpfen wir mit ihnen oder wir ärgern sie ein bisschen 😊 Das hört sich jetzt so
20 schrecklich an, ist es aber gar nicht. Es gibt nämlich auch die andere Seite. Wenn die Kleinen weinen oder traurig sind, können wir „Großen“ sie ganz gut
25 trösten. Oder wenn meine Eltern mal

ausgehen, dürfen sie ein bisschen länger aufbleiben.

Tja, und wenn ich Probleme habe, gehe ich immer erst zu meinen älteren Geschwistern. Mit ihnen kann ich über alles reden. Ich habe zu ihnen eine Beziehung wie andere zu ihren besten Freunden. Überhaupt finde ich, dass es etwas ganz
30 Besonderes ist mit Geschwistern. Einsam fühle ich mich zu Hause nie.

Alexander, 17: Ich bin Einzelkind mit Hund 😊. Meine Eltern sind beide Zahnärzte und arbeiten viel. Sie haben daher
35 nicht so viel Zeit, aber wenn etwas ist, dann sind sie für mich da. Egal, worum es geht: Schule, Freunde oder Fußball 😊. Ich finde es ziemlich cool, dass ich mich so gut mit ihnen verstehe. Da geht es nicht mehr darum, dass die Eltern etwas verbieten oder erlauben, es ist eher wie eine Freundschaft. Deshalb finde ich es auch
40 nicht so wichtig, wie oft man sich sieht.

Und ehrlich gesagt, habe ich auch nicht so viel Zeit für meine Eltern. Ich spiele regelmäßig Handball und Tennis. Einmal
50 die Woche habe ich noch Klavierunterricht. Das Klavierspielen ist auch der einzige Stress mit meinen Eltern. Sie meinen nämlich immer, ich soll mehr üben 😊. Da sind sie ziemlich uncool. Und dann sind da auch noch meine Freunde aus der Handballmannschaft. Wir sind eine richtig aktive Clique und unternehmen viel zusammen.

Zu Hause habe ich eigentlich nur wenige
60 Pflichten – außer Klavier üben 😊 und mit Benno Gassi gehen. Allerdings gibt es zwei Rituale in unserer Familie: Am Sonntag frühstücken wir gemeinsam, egal wann ich Samstagabend
65 nach Hause gekommen bin 😊 – und am Freitagnachmittag spiele ich mit meinem Vater Tennis. Mal gewinnt er, mal ich – wie bei Freunden.

3.1 Ordnen Sie zu und Notieren M (Manuela) oder A (Alexander).

- | | |
|---|---|
| ☐ 1- Meine Beziehung mit meinen Eltern | a-dann trösten die Großen sie. |
| ☐ 2- Ich habe keine Pflichten: | b- ist wie eine Freundschaft |
| ☐ 3- Gemeinsam am Sonntag frühstücken, | c- ist ein Familienritual. |
| ☐ 4- Wenn meine kleinen Geschwister weinen | d- deswegen schimpfe ich mit ihnen |
| ☐ 5- Ich kann über meine Probleme | e- Ich muss nur Klavierspielen |
| ☐ 6- Meine Geschwister verhalten sich ab und zu vorlaut. | f- mit meinen älteren Geschwistern sprechen |

3.2 Wie heißen die Wörter und ihre Gegenteile auf Deutsch ? Verbinden Sie.

- | | | |
|------------|--------------|-----------------------|
| -important | -streng | -unwichtig |
| -terrible | -nervig | -froh |
| -triste | -frech | -locker |
| -insolent | -schrecklich | -angenehm, erfreulich |
| -enervant | -traurig | -lustig, spaßig |
| -strict | -wichtig | -höflich, respektvoll |

Lerntipp: Schreiben Sie die Wortpaare auf Karten und üben Sie.

4. Grammatik

4.1 Lesen Sie und ergänzen Sie die Regel.

-Ich kaufe **immer** ein.

-**Immer** kaufe ich ein.

Regel: Die *Häufigkeitsadverbien* stehen meistens dem konjugierten Verb. Wenn du sie stark betonen möchtest, kannst du sie aber auch an den Satz..... stellen.

5. Arbeiten zu Hause

5.1 Welche Arbeiten übernehmen Sie zu Hause? Berichten Sie im Kurs.

Die Ausdrücke in dem Kasten helfen.

*den Tisch- das Geschirr- den Hund- Lebensmittel- Das Essen- Auf meinen Bruder- Das Essen- Einkaufen....

*abwaschen- aufpassen- füttern- kochen- kaufen- decken.....

*meistens- manchmal- oft- jeden Tag- selten- nie- fast immer- fast nie-

5.2. Übersetzen Sie die Sätze in 5.1. und vergleichen Sie.

6. Rechte und Pflichten

6.1 Welches Verb passt: bekommen- übernehmen- machen- verdienen- lösen

1. Durch Streit lernt das Kind, wie man ein Problem
2. Wenn man jobbt, kann man Geld
3. Am Anfang des Monats..... die Kinder Taschengeld.
4. Nach dem Mittagessen..... man die Hausaufgaben.
5. Wenn es viel Arbeit im Haushalt gibt, muss jeder eine Aufgabe

6.2 Formulieren Sie andere Sätze und vergleichen Sie.

7. Schreiben Sie einen Absatz, in dem Sie über Ihre Familie und ihre Bedeutung in Ihrem Leben berichten.

Quellen:

- Billina, Anneli (2012). Hören & Sprechen A2. Deutsch üben. Ismaning: Hueber Verlag.

- Carmen Cristache et al. (2009). Deutsch.com 2 A2- Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag.

-Fischer-Mitziviris & Janke- Papanikolaou, Sylvia (2022). So geht's zu A2-B1. Fertigkeitentrainer für das Goethe/ ÖSD-Zertifikat B1. Übungsbuch mit 2 Audio-Cds. (1.Aufl.) Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

-<https://learn german.dw.com/de/adverbien-h%C3%A4ufigkeit/l-40562378/gr-40563676>.

-<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSG3MQ5OfHclObXPI9VHWkwIz6YeWYBJHiF cw&s>

Anlage 4: Transkript des in der zweiten Unterrichtseinheit verwendeten Hörtextes

Hanna war letzten Samstag auf einem Hochzeitsfest. Ihre beste Freundin Isabel hat geheiratet. Hanna hat die ganze Familie und Verwandschaft von Isabel kennengelernt. Alle waren sehr nett. Am Montag im Büro erzählt sie Max von dem interessanten Wochenende

Max: Du warst doch auf Isabels Hochzeit. Wie war's?

Hanna: Sehr schön! Weißt du eigentlich, dass Isabels Mutter in Brasilien aufgewachsen ist? Ihr Großvater hat dort zehn Jahre gearbeitet.

Max: Leben ihre Großeltern noch?

Hanna: Ja, sie waren auch auf dem Fest. Wirklich sehr interessante und sympathische Menschen. Die Schwester der Mutter lebt noch in Rio de Janeiro.

Max: Also Isabels Tante?

Hanna: Ja Tante und Onkel und auch Isabels Cousin und die beiden Cousinen leben in Rio. Sie konnten leider nicht kommen, der Flug für alle wäre zu teuer gewesen. Aber alle ihre Neffen und Nichten waren da- alle sechs zwischen zwei und sieben Jahre alt. Da war was los! Aber sie sind alle sehr süß.

Max: Wie viele Geschwister hat Isabel denn?

Hanna: Sie hat zwei Brüder und Schwester. Die Schwester ist noch nicht verheiratet, aber ihre Brüder. Die beiden Schwägerinnen waren natürlich auch da.

Max: Und wie sind Isabels Schwiegereltern? Sind sie nett?

Hanna: Sehr! Die Eltern von ihrem Mann Hans sind geschieden, also war auch noch Hans' Stiefmutter da. Er ist leider ein Einzelkind, deshalb bekommt Isabel keinen neuen Schwager und keine neue Schwägerin.

Max: Na, vielleicht auch gut so. Es war so schon ein großes und teures Hochzeitsfest, oder?

Quelle:

- Billina, Anneli (2012). Hören & Sprechen A2. Deutsch üben. Ismaning: Hueber Verlag.

Anlage 5: Die verwendeten Arbeitsblätter in der dritten Unterrichtseinheit

Erziehung früher und heute

- 1- Sehen Sie sich das Video (<https://www.youtube.com/watch?v=OteXd9S85rM>) an. Woran denken Sie? Sammeln Sie Ideen und vergleichen Sie.
 - 2- Fünf Generationen auf dem Sofa
- 2.1 Lesen Sie den Text und versuchen Sie die schwierigen Wörter anhand von dem Textinhalt zu klären, dann beantworten Sie die Fragen.



So ein Foto gibt es nur noch selten: fünf Generationen auf einem Sofa. Zusammen sind sie 248 Jahre alt: von links Sandra (6), Sandras Großmutter Ingeborg (50), Sandras Urgroßmutter Adele (75), Sandras Ururgroßmutter Maria (94) und Sandras Mutter Ulrike (23). Zwischen der Ururgroßmutter und der Ururenkelin liegen 88 Jahre. In dieser langen Zeit ist vieles anders geworden, auch die Familie und die Erziehung.



.....
Maria lebt in einem Altersheim. Trotzdem ist sie nicht allein, eine Tochter oder ein Enkelkind ist immer da, isst mit ihr und bleibt, bis sie im Bett liegt. Maria ist sehr zufrieden - viele alte Leute bekommen nur sehr selten Besuch. Marias Jugendzeit war sehr hart. Eigentlich hatte sie nie richtige Eltern. Als sie zwei Jahre alt war, starb ihr Vater. Ihre Mutter vergaß ihren Mann nie und dachte mehr an ihn als an ihre Tochter. Maria war deshalb sehr oft allein, aber das konnte sie mit zwei Jahren natürlich noch nicht verstehen. Ihre Mutter starb, als sie 14 Jahre alt war. Maria lebte dann bei ihrem Großvater. Mit 17 Jahren heiratete sie, das war damals normal. Ihr erstes Kind, Adèle, bekam sie, als sie 19 war. Mit 30 hatte sie schließlich sechs Kinder.
.....



.....
Adèle lebte als Kind in einem gutbürgerlichen Elternhaus. Wirtschaftliche Sorgen kannte die Familie nicht. Nicht die Eltern, sondern ein Kindermädchen erzog die Kinder. Sie hatten auch einen Privatlehrer. Mit ihren Eltern konnte sich Adèle nie richtig unterhalten, sie waren ihr immer etwas fremd. Was sie sagten, mussten die Kinder unbedingt tun. Wenn zum Beispiel die Mutter nachmittags schlief, durften die Kinder nicht laut sein und spielen. Manchmal gab es auch Ohrfeigen. Als sie 15 Jahre alt war, kam Adèle in eine Mädchenschule. Dort blieb sie bis zur mittleren Reife. Dann lernte sie Kinderschwester. Aber eigentlich fand sie es nicht so wichtig, einen Beruf zu lernen, denn sie wollte auf jeden Fall lieber heiraten und eine Familie haben. Auf Kinder freute sie sich besonders. Die wollte sie dann aber freier erziehen, als sie selbst erzogen worden war; denn an ihre eigene Kindheit dachte sie schon damals nicht so gern zurück.



.....
Ingeborg hatte ein wärmeres und freundlicheres Elternhaus als ihre Mutter Adèle. Auch in den Kriegsjahren fühlte sich Ingeborg bei ihren Eltern sehr sicher. Aber trotzdem, auch für sie war das Wort der Eltern Gesetz. Wenn zum Beispiel Besuch im Haus war, dann mussten die Kinder gewöhnlich in ihrem Zimmer bleiben und ganz ruhig sein. Am Tisch durften sie nur dann sprechen, wenn man sie etwas fragte. Die Eltern haben Ingeborg immer den Weg gezeigt. Selbst hat sie nie Wünsche gehabt. Auch in ihre Ehe war das so. Heute kritisiert sie das. Deshalb versucht sie jetzt mit 50 Jahren, selbständiger zu sein und mehr an sich selbst zu denken. Aber weil Ingeborg das früher nicht gelernt hat, ist das für sie natürlich nicht leicht.



.....
Ulrike wollte schon früh anders leben als ihre Eltern. Für sie war es nicht mehr normal, immer nur das zu tun, was die Eltern sagten. Noch während der Schulzeit zog sie deshalb zu Hause aus. Ihre Eltern konnten das am Anfang nur schwer verstehen. Mit 17 Jahren bekam sie ein Kind. Das fanden alle viel zu früh. Den Mann wollte sie nicht heiraten. Trotzdem blieb sie mit dem Kind nicht allein. Ihre Mutter, aber auch ihre Großmutter halfen ihr. Beide konnten Ulrike sehr gut verstehen. Denn auch sie wollten in ihrer Jugend eigentlich anders leben als ihre Eltern, konnten es aber nicht.

.....
Sandra wird viel freier erzogen als Maria, Adèle, Ingeborg und auch Ulrike. Bei unserem Besuch in der Familie sahen wir das deutlich. Sie musste nicht ruhig sein, wenn wir uns unterhielten; und als sie sich langweilte und uns störte, lachten die Erwachsenen, und sie durfte im Zimmer bleiben. Früher wäre das unmöglich gewesen.

Fragen zum Text

- 1- Beschreiben Sie Adeles Kindheit?
- 2- Wer ist Ingeborgs Mutter?
- 3- Welche Beziehung gibt es zwischen Ingeborg und Sandra?
- 4- Vergleichen Sie die Erziehung von Ulrike mit der Erziehung von Adele!

2.2 Formulieren Sie für jeden Abschnitt eine Überschrift.

2.3 Welche Sätze passen zu der Jugendzeit von Maria (M), Adele (A), Ingeborg (I), Ulrike (U), und Sandra (S)? Kreuzen Sie an.

Aussage	M	A	I	U	S
1. Die Eltern sind autoritär					
3. Die Kinder wollen ihr Leben anders führen als ihre Eltern.					
4. Die Eltern haben eine große Familie.					
5. Die Wünsche der Kinder werden gar nicht beachtet.					
6. Der Vater ist berufstätig und die Mutter ist eine Hausfrau.					
7. Frauen heiraten in jungem Alter .					

**2.4 Erklären Sie mit eigenen Worten. Wie drückt man das in anderen Sprachen aus?
Sammeln Sie und vergleichen Sie.**

„Das Wort der Eltern war Gesetz.“

3. Lesen Sie die Beispiele und ergänzen Sie die Regel mit: als, Gleichzeitigkeit, wenn, wann, Vergangenheit, einmalige, wiederholte, gleichzeitige!

-**Als** Adèle 15 Jahre alt **war**, **kam** sie in eine Mädchenschule.

Sie kam in eine Mädchenschule, **als** sie 15 Jahre alt **war**.

-**Wenn** wir uns **unterhalten**, **muss** sie nicht ruhig sein.

- Sie muss nicht ruhig sein, **wenn** wir uns **unterhalten**.

Regel: Temporalsätze mit und drücken zweier Handlungen zu einem Zeitpunkt aus und beantworten die Frage? Die Konjunktion "wenn" benutzt man für eine Handlung in der Zukunft und in der Gegenwart sowie für eine Handlung in der Vergangenheit. Die Konjunktion "als" wird nur für eine Handlung in der benutzt.

3.1 Verbinden Sie die Sätze mit „als“ oder „wenn“.

-Ich war klein. Ich war in einer Theatergruppe für Kinder.

- Ich habe immer auf meinem Klavier geübt. Meine Geschwister waren draußen.

- Paula bestand ihren Masterabschluss. Sie freute sich sehr.

- Ich habe immer an vielen Partys teilgenommen. Ich habe gut gefühlt.

**4. Sammeln Sie Fragen, die einer Person aus einer früheren Generation über ihre
Erziehungserfahrungen gestellt werden können. Diskutieren Sie im Kurs über die
Möglichkeit des Bezugs dieser Erfahrungen auf die gegenwärtige Zeit.**

**5. Schreiben Sie einen Absatz, in dem Sie über den Unterschied zwischen der Erziehung
der Mädchen in Algerien und in Deutschland berichten.**

6. Was hat Ihnen beim Verfassen geholfen?

Quellen:

-Aufderstraße, H. Et al. (2002). Themen neu 2: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch (3. Aufl.). Ismaning: Max Hueber Verlag.

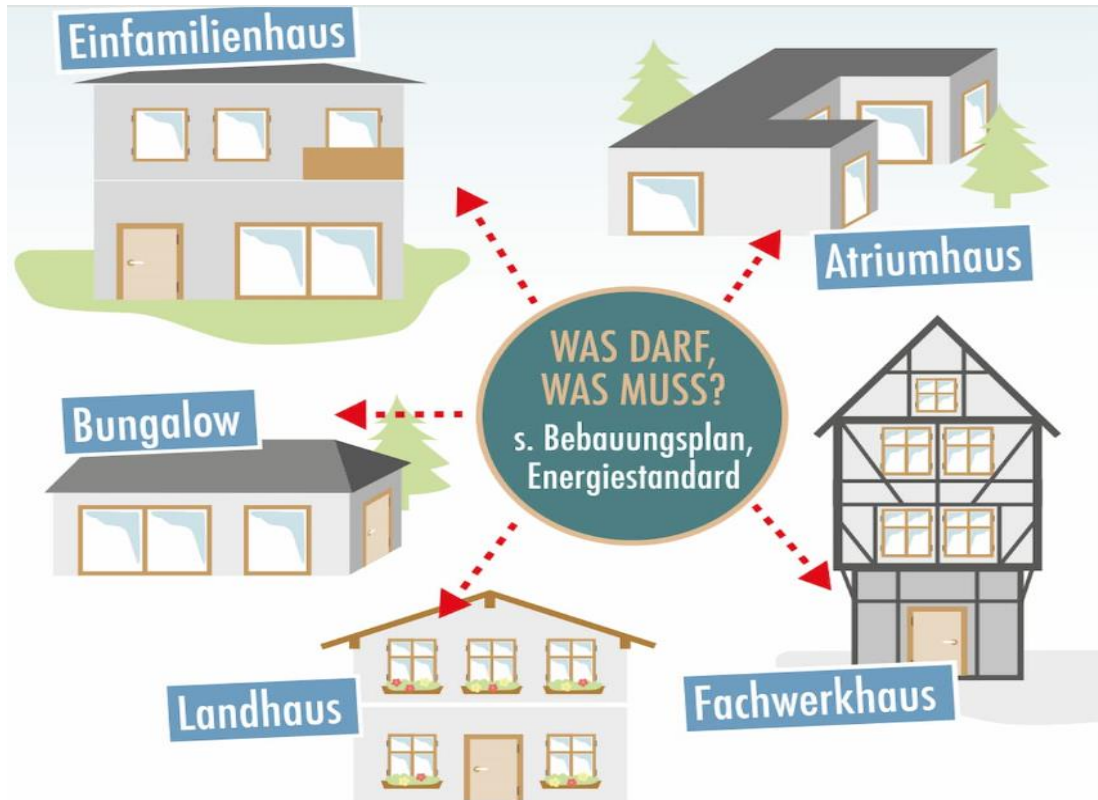
- <https://www.youtube.com/watch?v=OteXd9S85rM>

- e.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR._PEND._BAHASA_JERMAN/198002102005011-PEPEN_PERMANA/zusatz/PEPENPERMANA-Zusatz-5Genaufsofa.pdf

Anlage 6: Die verwendeten Arbeitsblätter in der vierten Unterrichtseinheit

.....

- I- Was erwarten Sie davon? Haben Sie schon einmal dieses Thema in Ihrer 1. oder 2. Fremdsprache behandelt? Diskutieren Sie.



1-Lesen Sie die Texte in den beiden Sprachen. Kreuzen Sie an und korrigieren Sie die falschen Aussagen.

- Febe Bianca wohnt in Deutschland
- Sie hat eine Zwei-Zimmer-Wohnung.
- Biancas Wohnung hat keinen Balkon.
- Ihre Wohnung hat zwei Garagen, ein Esszimmer, ein Wohnzimmer, ein leeres Zimmer, zwei Badezimmer und einen Garten
- Biancas Küche ist klein, aber gut ausgestattet.
- Sie hat ihr eigenes Badezimmer.
- In ihrem Garten findet man einen Fischteich

Richtig	Falsch
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

Meine gemütliche Wohnung

Ich wohne in Bogor, Indonesien, in der Nähe von der Hauptstadt. Ich habe eine große Wohnung. Meine Wohnung hat zwei Etagen. Im Erdgeschoss gibt es ein Schlafzimmer, eine große Küche, ein Esszimmer, ein Wohnzimmer, ein leeres Zimmer, zwei Badezimmer, zwei Garagen und einen Garten.

Ich habe eine große Küche, weil meine Mutter gern kocht und backt. In der Küche gibt es drei Kühlschränke, einen Ofen, ein Waschbecken, einen Herd und einen Tisch. Im Esszimmer steht ein großer Esstisch mit 6 Stühlen. Im Wohnzimmer habe ich ein Sofa, einen Tisch und einen Fernseher. Mein Wohnzimmer ist nicht hell, aber sehr gemütlich. Ich sitze gern hier, weil das mein Lieblingszimmer ist. Die Schlafzimmer von meiner Mutter und meinem Bruder sind auch im Erdgeschoss. Da gibt es ein Bett, einen Kleiderschrank, einen Arbeitstisch und einen Stuhl. Mein Bruder hat einen Computertisch in seinem Schlafzimmer. Er spielt gern Computer.

In der ersten Etage gibt es zwei Schlafzimmer, ein Badezimmer und einen Balkon. Mein Schlafzimmer befindet sich hier auf dieser Etage. Mein Schlafzimmer ist groß und hell. In meinem Schlafzimmer habe ich einen großen Kleiderschrank, ein Bett, einen Schreibtisch und einen Stuhl. Ich habe mein eigenes Badezimmer. Es ist sehr klein, aber sehr praktisch. Ich habe auch einen Balkon. Da lese ich manchmal Bücher. Draußen gibt es einen Garten. In meinem Garten habe ich ein paar Pflanzen und einen Fischteich. In meinem Fischteich gibt es viele Fische. Sie sind meine Lieblingstiere. In meiner Garage stehen ein Fahrrad und ein Auto. Neben der Garage gibt es einen kleinen Schuppen für die ungebrauchten Kisten. Ich mag meine Wohnung sehr und kann problemlos einige Tage zu bleiben.

Febe Bianca

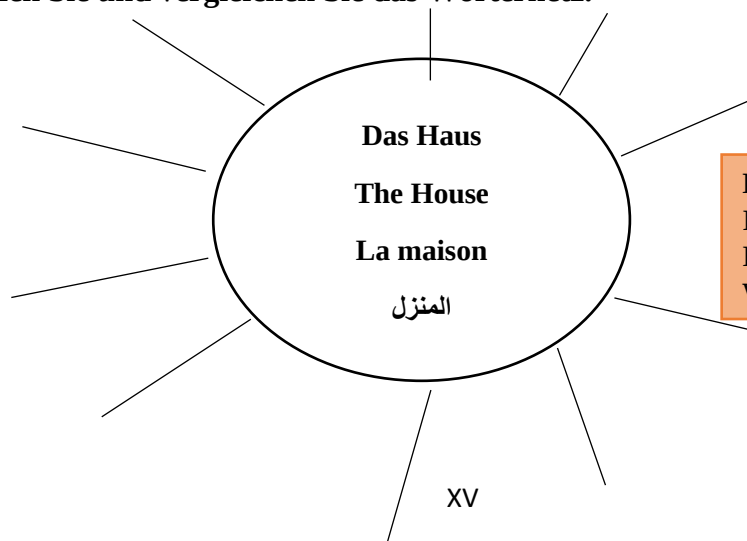
I live in Bogor, Indonesia, near the capital. I have a large flat. My flat has two floors. On the ground floor there is a bedroom, a big kitchen, a dining room, a living room, an empty room, two bathrooms, two garages and a garden.

I have a large kitchen because my mum likes to cook and bake. In the kitchen there are three fridges, an oven, a sink, a cooker and a table. In the dining room there is a large dining table with 6 chairs. In the living room I have a sofa, a table and a television. My living room is not bright, but it is very cozy. I like sitting here because it's my favorite room. My mum's and brother's bedrooms are also on the ground floor. There's a bed, a wardrobe, a desk and a chair. My brother has a computer desk in his bedroom. He likes to play computer games.

On the first floor there are two bedrooms, a bathroom and a balcony. My bedroom is on this floor. My bedroom is large and bright. In my bedroom I have a large wardrobe, a bed, a desk and a chair. I have my own bathroom. It's very small, but very practical. I also have a balcony. I sometimes read books there. There's a garden outside. I have a few plants and a fish pond in my garden. There are lots of fish in my fish pond. They are my favorite animals. I have a bicycle and a car in my garage. There is a small shed next to the garage for unused boxes. I really like my flat and can easily stay in it for a few days.

Febe Bianca

2. Ergänzen Sie und vergleichen Sie das Wörternetz.



Lerntipp: Erweitern Sie Ihren Wortschatz durch Erarbeitung mehrsprachiger Wörternetze

3. Hören Sie Biancas Sprachnachricht zu und ergänzen Sie.

- Ich habe die Vase d.....Tisch gestellt.
- Das Sofa steht jetzt d..... Wohnzimmer.
-d.....Bett gibt es einen Nachttisch.
- dWand ist ein Poster gehängt.
- d.....Wohnung gibt es einen kleinen Garten.
- Unser Eßtisch ist nun d Küche.
- Die Waschmaschine habe ich d Badezimmer gestellt.

3.1 Was haben Sie bemerkt? Woran haben Sie sich erinnert? Gibt es einen solchen Fall in den anderen Fremdsprachen?

Ergänzen Sie die Regel: Die Wechselpräpositionen sind: *unter, zwischen, an, vor, auf, in, hinter, neben, über* . Nach diesen Präpositionen kann entwederoder folgen.

- Wohin stellen/legen/ setzen? +
- Wo steht/liegen/sitzen.....? +

3.2 Spielen Sie zu zweit wie in den Beispielen.

- Wo liegt dein Haus?
- Mein Haus liegt im Stadtzentrum.
- Wohin soll ich den Schreibtisch legen?
- Leg ihn neben den Kleiderschrank.

4. Ordnen Sie zu.

Wohnzimmer- Garten- Einfamilienhaus- auf dem Land- in einem Vorort- Erdgeschoss-
Kinderzimmer- Toilette- Mietshaus- Blkon- im Zentrum- Villa- Kleinstadt- in der Nähe vom
Flughafen- Hochhaus- Keller- Terrasse- 2 Zimmer- Arbeitszimmer- in der Stadt- 1./2.....Stock/
Etage- im Studentenwohnheim- in Goethestraße- einen Balkon- Dachgeschoss- Küche-
Eßzimmer.

- **Ort/ Lage:** auf dem Land,
.....
- Haus:** Einfamilienhaus,
.....
- **Das Haus hat:** Keller
.....
- **Die Wohnung hat:** 2
Zimmer.....

- **Wohnungslage:** im
Dachgeschoss.....

**5. Und Sie? Wo wohnen Sie? Beschreiben Sie Ihr Haus/ Ihre Wohnung/ Ihr Zimmer.
Die folgenden Redemittel helfen.**

-Ich wohne in einem kleinen Haus/ in der Stadt/ auf dem Land/ in Goethestraße.
-Ich wohne mit meiner Familie in einem Haus mit großem Garten.
-Ich wohne in einem Hauchhaus/ Mietwohnung/ Eigentumswohnung im Stadtzentrum.
-Meine/ Unsere Wohnung ist/ liegt/ befindet sich im Erdgeschoss/ im ersten Stock.
-Meine/Unsere Wohnung hat drei Schlafzimmer, ein Badezimmer.....

-Mein/ Unser Haus besteht aus zwei Schlafzimmern, einer Küche einem Bad.....

-Mein Schlafzimmer hat (k)ein Bett, Kleiderschrank, ein Bücherregal und einen Schreibtisch.

-In der Küche gibt es einen großen Esstisch mit sechs Stühlen, einen Kühlschrank, einen Herd und einen Backofen.

Im Wohnzimmer steht ein Sofa, zwei Sessel, ein Tisch und . Dort ist/ gibt es auch ein Buffet.

Zu unserem/ meinem Haus gehört auch eine Garage.

-Ich finde mein Haus/ meine Wohnung/ mein Zimmer/ das Wohnzimmer (nicht) gemütlich/ zu groß/ zu klein/ modern/ dunkel/ hell/.....

-Mir/Uns gefällt das/mein/unser Haus (nicht).

-Unsere/ meine Wohnung ist (nur) 80 Quadratmeter (m²) groß.

-Das Haus/ Die Wohnung hat eine ideale/ perfekte/zentrale/gute Lage.

-Meine Wohnung/ Unser Haus liegt in der Nähe vom Flughafen/ Bushaltestelle/.....

-Hier/ Dort/ Links/ Rechts/ Daneben/ An der Ecke ist das Zimmer meiner Eltern/ meines Bruders/.....

II- Wohnungssuche

1-Lesen Sie die Wohnungsanzeigen! Versuchen Sie die unbekannten Wörter aus dem Kontext zu verstehen und wählen Sie die richtige

Antwort aus.

- Die Wohnung hat 3 Zimmer
- Zum Mieten bezahlt man eine Kautiön
- Die Wohnung ist renoviert.
- Die Wohnung hat einen Keller
- Die Wohnung liegt im Grünen
- Die Wohnung ist möbliert.
- Die Wohnung hat einen Garten.

1	2	3	4	5	6	7	8

3Zi, Miete auf Zeit, Max 3P, 1DZ, 1EZ, Kieferngarten Monat 2T, Kaut 4T, 3.9._28.11.
Zwillinghkrm@gmail.com

Ottobrunn 2-Zi.-Whg., 68 m², ruh. Lage, nahe S7, EBK, Loggia, Parkett, Stellpl., EUR
1.050,- + NK+KT 089/6014929

Hofolding: 3-Zi-Whg., gr. WoKü, im grünen, 950,- EUR warm. Tel. 0151/ 25791794

Schwabhausen, helle 3-Zi.-Whg., 74 qm, Bj.07, 1. OG, FBH, kompl.EBK, Bad m.
Fe./sep. Du., S-Balkon, eig. Keller, WT-Raum, renov.und frei, z. 01.09.2024 v. priv. an priv.,
bevorz. an gut sit.Paar oder Single o. HT, kei. WG, KM 1.040 EUR + TG 60 EUR + NK 250
EUR, Kt. 3 KM, Tel. 08137/997833 (AB)

1,5 Zi.-Garten-Wohnung in Feldafing, NR, Tel. 0151/15715709

Möbl. Zi., S6; Tel. 0151/15715709

Seniorenwohnung Oberföhring 2 Zi., 57m², EBK, Balkon, sehr guter Zustand, Bj.2008,
1.300 EUR kalt + 302 EUR NK, Betreuungsleistngn zubuchbar Vorauss.: Mind. 60Jahre
Immoscout24: ID 151873637 hochstiftsweg29@gmail.com

Verm. 2-Zi.-EG-Whg., große Wo.Kü. ca 70m² schö. Lage, EUR 750,- + NK, ab 1.10., evtl
1.9.2024. Tel.08131/87754, 0176/64844970

2. Welche Begriffe kennen Sie (nicht)? Suchen Sie nach den unbekannten Wörtern im Internet oder im Wörterbuch.

Abkürzung	Deutsch
1ZKB	
2ZKBB	
Whg.	
Lg.	
App.	
m²	
Wohnfl.	
AB	
NB	
BLK	
DG	
EG	
OG	
DT	
EBK	
EFH	

HK	
HMS	
HT	
MKM	
MM	
mtl.	
inkl.	
möbl.	
zentr.	
NB	
NKM	
NM	
NR	
RH	
HT	
Kt.	

3 Lesen Sie die auf den Kärtchen auf Französisch und Englisch geschriebenen Wohnungsanzeigen und übersetzen Sie ins Deutsche! Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs.

3.1 Formulieren Sie direkte und indirekte Fragen zu den Wohnungsanzeigen.

Beispiel: -Wo liegt die zweite Wohnung?

Wie Bitte?

Ich habe gefragt, wo die zweite Wohnung liegt.

-Muss man eine Kauton bezahlen?

Wie Bitte?

Ich möchte wissen, ob man eine Kauton bezahlen muss.

Was haben Sie bemerkt? Kennen Sie solche Struktur in Ihrer Muttersprache oder in anderen Sprachen? Was ist gleich? Was ist anders?

Kreuzen Sie an.

Direkte Frage	W-Frage: Verb	☐ 1. Position	☐ 2. Position
	Ja/Nein-Frage: Verb	☐ 1. Position	☐ 2. Position
Indirekte Frage	Verb	☐ 2. Position	☐ am Ende

4. Besichtigungstermin vereinbaren

4.1. Hören Sie das Telefongespräch auf Arabisch und notieren Sie Informationen zu den Fragen auf Deutsch: Wer sucht was? Wann findet der Besichtigungstermin statt?

4.2 Hören Sie jetzt die deutsche Version des Telefongesprächs! Markieren Sie die Redemittel und vergleichen Sie.

5. Jetzt sind Sie dran! Sie sind eine/n VermieterIn und Ihr/e PartnerIn ein/e Kunde/In. Spielen Sie den Dialog! Fragen (Benutzen Sie direkte und indirekte Fragesätze und die Anzeigen in (1)) und antworten Sie.

Quellen :

-Fischer-Mitziviris & Janke- Papanikolaou, Sylvia (2022). So geht's zu A2-B1. Fertigkeitentrainer für das Goethe/ ÖSD-Zertifikat B1. Übungsbuch mit 2 Audio-Cds. (1.Aufl.) Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

-<https://deutschlernerblog.de/meine-wohnung-mein-haus-alle-saetze-uebungen-deutsch-a2-thema-4/>

-<https://deutschlernerblog.de/meine-wohnung-lesetexte-deutsch-a2/>

-<https://www.hausberater.de/bauen/gebauedetypologie/klassische-bauformen-von-traditionellen-bauweisen-gepraegt/>

-<https://www.wochenanzeiger.de/mietangebote/>

-<https://www.studio-navivo.de/de/liste-abkuerzungen-immobilienanzeigen/amp/>

Anlage 7: Transkripte der in der vierten Unterrichtseinheit verwendeten Hörtexte

Hörtext 3: Biancas Sprachnachricht

Hallo Paula! Wie geht es dir? Ich habe eine gute Nachricht! Heute habe ich meine Wohnung renoviert. Nun steht das Sofa in dem Wohnzimmer gegenüber der Tür und in der Mitte gibt es einen runden Tisch. Ich habe eine Vase auf den Tisch gestellt. Unser Esstisch steht nun in der Küche und die Waschmaschine habe ich in das Badezimmer gestellt. In meinem Schlafzimmer steht jetzt ein Nachttisch mit einer schönen Tischlampe neben dem Bett und an der Wand ist ein Poster gehängt. Wie du weißt, es gibt einen kleinen Garten neben der Wohnung, um den ich nächstes Mal kümmern möchte...Wann kommst du mich besuchen?

Hörtext 4.1: Arabische Version des Telefongesprächs

مكتب العقارات: السعادة للعقارات مرحبا، كيف يمكنني مساعدة حضرتك؟
المستأجرة: مرحبا، انا هناء زعيبي، لقد رأيت إعلانكم الخاص بشقة مكونة من غرفتين للإيجار في شارع فيينا ببرلين. اود معرفة ما إذا كانت هته الشقة متاحة حاليا؟
مكتب العقارات: نعم، الشقة لاتزال متاحة. كما يوجد لدينا شقق اخرى في احياء مختلفة من المدينة
المستأجرة: انا مهتمة بالشقة المعروضة، لانها قريبة من جامعتي. كم تبلغ مساحة الشقة؟
مكتب العقارات: الشقة مساحتها 60 متر مربع، إنها شقة متوسطة المساحة و تقع في الطابق الثاني
المستأجرة: رائع، اعذريني عن اسئلتني الكثيرة. لكنني اود معرفة ما إذا كانت الشقة تحتوي على حوض استحمام؟
مكتب العقارات: للأسف، لا يوجد فيها حوض إستحمام، بل دش مضيء فقط. و الذي يحتوي بدوره على نافذة كبيرة
المستأجرة: و هل توجد شرفة في الشقة؟
مكتب العقارات: توجد في المطبخ شرفة، بالإضافة الى مساحة مفتوحة متصلة بغرفة المعيشة
المستأجرة: و هل الشقة مفروشة؟
مكتب العقارات: نعم، الشقة مفروشة. يوجد فيها ثلاجة، موقد، طاولة اكل، تلفاز، أريكة، سرير نوم مزدوج و خزانة ملابس
المستأجرة: هل يوجد قيود على وجود الحيوانات الأليفة؟ لانه لدي قطة
مكتب العقارات: لا، لا يوجد اي قيود، يمكنك اصطحاب قطتك
المستأجرة: رائع، هل يمكنني معرفة قيمة ايجار الشقة؟
مكتب العقارات: يقدر الايجار الشهري ب 200 اورو، بالإضافة الى 50 اورو كتكاليف اضافية
المستأجرة: اوك، هذا مناسب. متى يمكنني زيارة الشقة لمعاينتها؟
مكتب العقارات: هل يمكننا تحديد موعد يوم الاحد على الساعة 10 و النصف صباحا.
المستأجرة: نعم، هذا يناسبني. شكرا لكي سيدتي
مكتب العقارات: على الراحب و السعة. اراك يوم الاحد. الى اللقاء

Hörtext 4.2: Deutsche Version des Telefongesprächs

Paula WINTER: Luxus Immobilien, Paula Winter. Guten Tag!

Hanaa ZAIMI: Guten Tag Frau Winter. Hier ist Hanaa ZAIMI. Ich habe Ihre Anzeige gelesen und interessiere mich für die Zwei-Zimmerwohnung in der Wienerstraße in Berlin. Ist die Wohnung noch frei?

Paula WINTER: Ja, die Wohnung ist noch frei und noch nicht vermietet.

Hanaa ZAIMI: Wie groß ist die Wohnung?

Paula WINTER: Die Wohnung ist 60 qm groß und liegt in der zweiten Etage.

Hanaa ZAIMI: Das ist gut. Ich möchte wissen, ob sie ein Bad mit einer Badewanne hat?

Paula WINTER: Äh... nein, die hat nur eine Dusche. Aber die Dusche ist groß, hell und hat ein großes Fenster.

Hanaa ZAIMI: Und gibt es einen Balkon?

Paula WINTER: Die Wohnung hat einen Balkon, der zur Küche gehört und eine Terrasse.

Hanaa ZAIMI: Ist die Wohnung möbliert?

Paula WINTER: Ja, alles drin. Man findet u.a. ein Sofa, einen Esstisch, ein Doppelbett, einen Fernseher, einen Kleiderschrank, einen Herd und einen Kühlschrank.

Hanaa ZAIMI: Sind Haustiere erlaubt? Ich habe eine kleine Katze.

Paula WINTER: Ja, die sind erlaubt.

Hanaa ZAIMI: Wie hoch ist die Miete?

Paula WINTER: Die Kaltmiete beträgt 200 € pro Monat. Dazu kommen noch 50€ Nebenkosten.

Hanaa ZAIMI: Ok, das passt. Wann kann ich mir die Wohnung ansehen?

Paula WINTER: Treffen wir uns am Sonntag um 10Uhr30?

Hanaa ZAIMI: Hm... Sonntag um 10Uhr30. Ja, das passt. Vielen Dank Frau Winter!

Paula WINTER: Und Ihr Name war?

Hanaa ZAIMI: Hanaa ZAIMI.

Paula WINTER: Alles klar. Dann bis Sonntag um 10Uhr 30 Frau ZAIMI. Auf Wiederhören.

Anlage 8: Die verwendeten Kärtchen in der vierten Unterrichtseinheit

Appartement à louer- 3 pièces, Marseille

Appartement de 60 m² situé au 4^{eme} étage avec ascenseur. Il comprend un séjour spacieux, deux chambres, une cuisine équipée, une salle de bain et un balcon. A proximité du centre commercial et de la faculté des langues étrangères. Loyer: 1400£.

Apartment for Rent- 2 Rooms, London

40 m² Apartment on the 2nd floor. It features a living room, one room, a kitchen and a bathroom. Close to the university. Rent: 900£.

Studio à louer- Paris 15^e

Studio 20 m², meublé, situé au 3^{eme} étage, cuisine équipée, douche et toilette, connexion Wi-Fi incluse. Idéal pour étudiant(e). Loyer: 650£ CC.

Studio for Rent, New York

18 m² studio on the 5th floor. Kitchen, bathroom, Wi-Fi included. Available from April 2nd. Rent: 500£ incl.

Anlage 9: Lernerbefragung

Universität Algier 2

Abou El Kacem Saadallah



Fakultät für Fremdsprachen

Deutschabteilung

Studentenbefragung

Liebe Studenten und Studentinnen,

Diese Umfrage wird im Rahmen der Anfertigung meiner Doktorarbeit unter dem Titel „*Mehrsprachige Gestaltung des DaF- Unterrichts in Algerien: Ein Experiment mit den Studenten des 1. Studienjahres-Universität Algier 2*“ durchgeführt. Ziel dieser Befragung besteht darin, die Existenz eines mehrsprachigen DaF-Unterrichts im Bachelor-Studiengang (1. Studienjahr) an der Universität Algier 2 zu überprüfen. Ihre Antworten sind von großer Bedeutung und helfen mir dabei, die Problematik meiner Dissertation mit Festargumenten zu bereichern. Diese Umfrage erfolgt anonym sowie alle Daten werden streng vertraulich zu wissenschaftlichen Zielen benutzt.

Für Ihre Unterstützung bin ich Ihnen sehr dankbar!

1- Welche Sprachen sprechen Sie?

Arabisch ☐ Französisch ☐ Englisch ☐ Deutsch ☐
Berberisch ☐ Italienisch ☐ Spanisch ☐ Sonstiges ☐.....

2- Wie wird der Deutschunterricht an Ihrer Universität gestaltet?

Einsprachig ☐ zwei/- oder mehrsprachig ☐

3- Wenn er zwei/- oder mehrsprachig durchgeführt wird, dann welche Sprache(n) wird/ werden integriert?

Arabisch ☐ Französisch ☐ Englisch ☐ Berberisch ☐ Sonstiges ☐

4- Welche Fächer werden zwei/- oder mehrsprachig durchgeführt?

Schriftlicher Ausdruck	☐	Mündlicher Ausdruck	☐	Landeskunde	☐
Literatur	☐	Linguistik	☐	Grammatik	☐
Phonetik	☐	TU	☐		

5- In welchen Umfang werden diese Sprachen eingegliedert?

Intensiv ☐ mittelmäßig ☐ kaum ☐

6- Welche pluralen Ansätze benutzt die Lehrkraft im DaF-Unterricht?

Tertiärsprachendidaktik ☐ Interkomprehension ☐

Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen ☐ Eveil aux langues ☐

7- Welche Strategien wendet die Lehrkraft an, um Ihre Mehrsprachigkeit im Unterricht zu fördern?

Sprachmittlung ☐ Sprachwechsel ☐ Translanguaging ☐

Sandwich-Methode ☐ Sprachenvergleich ☐ Sonstiges ☐

.....

8- Welche Materialien wurden in dem DaF-Unterricht zur Förderung ihrer Mehrsprachigkeit gebraucht?

Paralleltexte ☐ Videos ☐ mehrsprachige Rollenspiele ☐

Sprachtandem ☐ Sonstiges ☐

9- Inwieweit werden Brücken zwischen den Sprachen im Unterricht hergestellt?

.....
.....
.....
.....

10- Welche Vorteile hat die Eingliederung der sprachlichen Ressourcen in den DaF-Unterricht?

Entfaltung der Sprach(lern)bewusstheit ☐

Erleichterung des Lernprozesses ☐

Steigerung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenz ☐

Ökonomisierung der Lernzeit ☐

Sonstiges ☐

Zusammenfassung der Doktorarbeit

Die Globalisierung hat nicht nur die Wirtschaft, die Kultur, die Technik und die Politik beeinflusst, sondern auch den Bildungsbereich. Sie trägt zur ständigen Entwicklung neuer didaktischer Konzepte und Ansätze bei, damit die persönlichen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt und ihre Sprachkompetenzen erweitert werden und hat das Erlernen mehrerer Fremdsprachen zu einer Notwendigkeit gemacht.

Zu diesen neu- entwickelten Konzepten gehört die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die die vorgängigen Sprachen und Spracherfahrungen der Lernenden vorteilhaft und bewusst in den Fremdsprachenunterricht integriert. Anders gesagt, sichert sie die effiziente Gestaltung des Lernprozesses in den mehrsprachigen Kontexten und versetzt die Lernenden in der Lage, ihre Erstsprache(n), Zweitsprache und die anderen Fremdsprachen in den Unterricht einer Folgefremdsprache einzubeziehen.

Aufgrund der Tatsache, dass die algerischen DaF-Lernenden zwei/mehrsprachig sind und immer Brücken zwischen ihren vorhandenen Sprachsystemen im DaF-Unterricht herstellen, befassen wir uns in dieser Doktorarbeit mit einem neuen aktuellen Thema, nämlich **„Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts in Algerien: Ein Experiment mit den Studenten des 1. Studienjahres -Universität Algier 2“**.

In diesem Zusammenhang kreisten wir unsere Überlegungen um die folgende Kernfrage: ***Inwiefern kann der Einsatz der Muttersprache und der erworbenen Fremdsprachen als nützliche Strategie zum DaF-Lehren und Lernen und als Hilfsfaktor zum Erreichen positiver Lernergebnisse bei algerischen DaF-Studierenden betrachtet werden?***

Um dieser Kernfrage eine Antwort zu geben, stellten wir folgende Hypothesen auf:

1. Der Einsatz der Muttersprache und der erworbenen Fremdsprachen gilt heutzutage im DaF- Unterricht als Motivierungstechnik und dient der Förderung interkultureller und plurilingualer Kompetenz der Lernenden.

2. Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts hängt nicht nur von der Motivation und Kompetenz der Lehrkraft, sondern auch von anderen Rahmenbedingungen ab.

3. Mehrsprachige Gestaltung des DaF-Unterrichts wird in Algerien bzw. an der Universität Algier 2 als Fallbeispiel durch verschiedene Faktoren behindert.

Die Hauptziele dieser Doktorarbeit bestehen darin, ...

- das plurilinguale Lernen als ein modernes Lernkonzept in den DaF- Unterricht an der Universität Algier 2 zu integrieren und dessen didaktischen Leitlinien zu determinieren.

- ausgewählte verwendete Lehrwerke im algerischen DaF-Kontext bezüglich der Berücksichtigung der sprachlichen Kenntnisse der Lernenden zu analysieren.

- die Existenz dieser Lernkultur in der Deutschabteilung an der Universität Algier 2 zu evaluieren.

- Neue Perspektiven durch die Bewertung der Ergebnisse zu eröffnen.

Diese wissenschaftliche Arbeit wurde in zwei große Teile gegliedert: einen theoretischen und einen praktischen. Der erste Teil ist theoretisch und beinhaltet zwei Kapitel. Im ersten Kapitel wurde die Mehrsprachigkeit aus einer soziolinguistischen Sicht behandelt.

Im zweiten Kapitel versuchten wir, die Mehrsprachigkeitsdidaktik als ein neues Lernkonzept im Fremdsprachenunterricht und ihre didaktischen Elemente zu erläutern sowie die Wirkung der vorherigen Sprachen auf DaF-Lernen aufzuzeigen.

Der zweite Teil unserer Doktorarbeit ist empirisch und teilt wiederum in zwei Kapitel. Im ersten Kapitel wurden zwei DaF-Lehrwerke unter dem Aspekt „Mehrsprachigkeit“ untersucht, um zu wissen, ob die Mehrsprachigkeit der Lernenden in diese Lehrwerke bewusst eingegliedert wird.

Das zweite Kapitel unseres praktischen Teils befasste sich mit der Analyse von vier Unterrichtsentwürfen im Modul des schriftlichen Ausdrucks mit den Studenten des ersten Studienjahres (Bachelor-Studiengang), um die Vorteile der Integration dieses Konzepts in den DaF-Unterricht und die Integrationsherausforderungen zu erkennen.

Um unsere Forschungsarbeit mit festen Argumenten anzureichern, stützten wir uns auf die Analyse eines Fragebogens, der an Studierende der Deutschabteilung an der Universität Algier 2 gerichtet war.

Summary of the thesis

Globalization has not only influenced the economy, culture, technology and politics, but also the field of education. It has contributed to the constant development of new didactic concepts and approaches to ensure that learners' personal needs are taken into account and their language skills are expanded and has made learning several foreign languages a necessity.

One of these newly developed concepts is multilingual didactics, which advantageously and consciously integrates learners' previous languages and language experience in foreign language teaching and learning. In other words, it ensures the efficient organization of the learning process in multilingual contexts and enables learners to incorporate their first language(s), second language and other foreign languages into the learning of a subsequent foreign language.

Due to the fact that Algerian GFL-learners are bilingual/multilingual and always build bridges between their existing language systems in the GFL-classroom, we focus in this PhD-thesis on a new topic, namely ***“The use of plurilingualism in GFL-courses in Algeria: The case of first-year Bachelor's students at the University of Algiers 2.”***

The problematic we would like to address in this thesis is ***to what extent can the use of mother tongue and foreign languages acquired be considered as a useful strategy for GFL- teaching and learning and as a factor to help improve skills among German students in Algeria?***

To answer this problematic, we proposed the following hypotheses:

- 1- the use of mother tongue and foreign languages is now regarded as a motivating technique in GFL-courses and serve to promote intercultural and multilingual competence among learners.
- 2- Teaching by means of multilingualism in the GFL- courses depends not only on the motivation and skills of the teacher, but also on other pedagogical criteria.

3- Teaching by means of multilingualism in the GFL-courses at the University of Algiers 2 is no longer applied due to various factors.

The main objectives of this PhD-thesis are:

- to integrate multilingual learning as a new concept in GFL-courses at the University of Algiers 2 and to determine its didactic guidelines.

- to analyse selected textbooks used in teaching and learning of German- foreign language in Algeria.

- to verify the existence of this learning culture in the German department at the University of Algiers 2.

- to open up new perspectives by evaluating the results.

This thesis is divided into two main parts: one theoretical and the other practical. The first part is theoretical and consists of two chapters. The first chapter dealt with multilingualism from a sociolinguistic perspective.

In the second chapter we tried to explain multilingual didactics as a new concept in foreign language teaching and its didactic elements as well as to show the effect of previous languages on GFL-learning.

The second part of our doctoral thesis is practical and divided into two chapters. In the first chapter, two GFL-textbooks were analysed under the aspect of 'multilingualism' in order to see whether learners' multilingualism is consciously incorporated into these textbooks.

The second chapter of our practical part was concerned with analysing four courses in the written expression module with the first-year students (Bachelor's degree) to identify the benefits of integrating this concept into the GFL- classroom and its integration challenges.

In order to enrich our research with solid arguments, we relied on the analysis of a questionnaire addressed to students of the German Department at the University of Algiers 2.

Résumé de la thèse

La mondialisation a touché toutes les politiques, entre autres l'éducation. Elle contribue facilement au développement constant de nouveaux concepts et approches didactiques afin de prendre en compte les besoins personnels des apprenants et d'élargir leurs compétences linguistiques et a fait de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères une nécessité.

Parmi ces nouveaux concepts, nous citons la didactique du plurilinguisme, qui intègre avantageusement et consciemment les langues et les expériences antérieures des apprenants dans l'enseignement et l'apprentissage d'autres langues étrangères. Autrement dit, elle assure l'organisation efficace du processus d'apprentissage dans les contextes plurilingues et permet aux apprenants d'intégrer leur(s) première(s) langue(s), leur deuxième langue et les autres langues étrangères dans le cours d'une langue étrangère ultérieure.

En raison du fait que les apprenants algériens de l'Allemand- langue étrangère sont bilingues/plurilingues et qu'ils établissent toujours des ponts entre leurs systèmes linguistiques existants en classe de l'Allemand- langue étrangère, nous nous penchons dans cette thèse de doctorat sur un nouveau sujet d'actualité, à savoir : ***«L'usage du plurilinguisme en cours d'allemand- langue étrangère en Algérie : Cas des étudiants de la première année licence de l'Université d'Alger 2».***

La Problématique que nous avons abordé dans notre thèse de doctorat est de savoir ***dans quelle mesure l'utilisation de la langue maternelle et des langues étrangères acquises peut-elle être considérée comme une stratégie utile pour l'enseignement et l'apprentissage de l'Allemand- langue étrangère et comme un facteur d'aide pour améliorer les compétences chez les étudiants de l'Allemand en Algérie ?***

Afin d'analyser cette problématique, nous avons proposé les hypothèses suivantes:

1- l'utilisation de la langue maternelle et des langues étrangères acquises sont considérées aujourd'hui comme une technique de motivation dans le cours de l'allemand et servent à promouvoir la compétence interculturelle et plurilingue des apprenants.

2- L'enseignement basé sur le plurilinguisme dans le cours d'allemand- langue étrangère dépend non seulement de la motivation et des compétences de l'enseignant, mais elle dépend aussi d'autres critères pédagogiques.

3- L'enseignement basé sur le plurilinguisme dans le cours d'allemand- langue étrangère à l'université d'Alger 2 n'est pas appliqué en raison de divers facteurs.

Les objectifs principaux de cette thèse de doctorat sont :

- intégrer l'apprentissage plurilingue en tant que nouveau concept dans le cours de l'allemand- langue étrangère à l'Université d'Alger 2 et d'en déterminer les lignes directrices didactiques.
- analyser des manuels utilisés dans le contexte de l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand- langue étrangère en Algérie tout en tenant compte des connaissances linguistiques des apprenants.
- vérifier l'existence de cette culture de l'apprentissage dans le département de l'Allemand à l'université d'Alger 2.
- évaluer les résultats obtenus, afin d'ouvrir de nouvelles perspectives.

Ce travail de recherche est scindé en deux grandes parties : l'une théorique et l'autre pratique. La première partie est théorique et comprend deux chapitres. Dans le premier chapitre le plurilinguisme est traité d'un point de vue sociolinguistique.

Dans le deuxième chapitre, nous avons essayé de présenter la didactique du plurilinguisme en tant qu'un nouveau concept dans l'enseignement des langues étrangères et ses éléments didactiques, ainsi que de montrer l'impact des langues précédentes sur l'apprentissage de l'Allemand- langue étrangère.

La deuxième partie de cette thèse est empirique et se divise également en deux chapitres. Dans le premier chapitre, deux manuels utilisés dans le cours de l'allemand- langue étrangère ont été analysés sous l'angle du plurilinguisme afin de savoir dans quelle mesure les manuels utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand- langue étrangère tiennent compte du plurilinguisme des apprenants.

Dans le deuxième chapitre, quatre cours dans le module d'expression écrite ont été analysés avec des étudiants de première année de licence afin d'identifier les avantages de l'insertion de ce concept dans l'enseignement de l'allemand- langue étrangère et ses défis d'intégration.

Afin d'enrichir notre travail de recherche avec des arguments solides, nous nous sommes appuyés sur l'analyse d'un questionnaire destiné à certain(es) étudiants(es) du département de l'allemand de l'Université d'Alger 2.

ملخص الرسالة

لم تؤثر العولمة على الاقتصاد والثقافة والتكنولوجيا والسياسة فحسب، بل أثرت أيضاً على قطاع التعليم. فهي تساهم في التطوير المستمر لمفاهيم ومقاربات تعليمية جديدة بحيث يتم أخذ الاحتياجات الشخصية للمتعلمين بعين الاعتبار وتوسيع نطاق مهاراتهم اللغوية، كما انها جعلت من تعلم العديد من اللغات الأجنبية ضرورة حتمية

أحد هذه المقاربات التعليمية التي تم تطويرها حديثاً هو التعليم متعدد اللغات، والذي يدمج بشكل إيجابي وواع لغات المتعلمين السابقة وخبراتهم اللغوية في تعلم اللغات الأجنبية الأخرى. بعبارة أخرى، فإنه يضمن التنظيم الفعال لعملية التعلم في سياقات متعددة اللغات، ويمكن المتعلمين من دمج لغتهم (لغاتهم) الأولى ولغتهم الثانية واللغات الأجنبية الأخرى في تعلم لغة أجنبية لاحقة.

ونظراً لكون متعلمي اللغة الألمانية كلغة أجنبية في الجزائر ثنائيي اللغة/متعددي اللغات ودائماً ما يبنون جسوراً بين أنظمتهم اللغوية الموجودة في الصف الدراسي للغة الأجنبية، فإن أطروحة الدكتوراه هذه تعالج موضوعاً جديداً تحت عنوان:

استخدام التعددية اللغوية في دروس اللغة الألمانية كلغة أجنبية في الجزائر: حالة طلاب السنة الأولى ليسانس في جامعة الجزائر 2.

تناولت هذه الأطروحة الإشكالية التالية:

إلى أي مدى يمكن اعتبار استخدام اللغة الأم واللغات الأجنبية المكتسبة استراتيجية مفيدة لتعليم وتعلم اللغة الألمانية كلغة أجنبية ومعامل مساعد في تحسين مهارات طلاب اللغة الألمانية في الجزائر؟

و للإجابة على الإشكالية المطروحة قمنا باقتراح الفرضيات التالية:

- يعتبر استخدام اللغة الأم واللغات الأجنبية المكتسبة اليوم أسلوباً تحفيزياً في تدريس اللغة الألمانية ويعمل على تعزيز الكفاءة الثقافية وتعدد اللغات لدى المتعلمين.

- لا يعتمد تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية القائم على التعددية اللغوية على دوافع المعلم ومهاراته فحسب، بل يعتمد أيضاً على معايير تربوية أخرى.

- لا يقوم تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية في جامعة الجزائر 2 على التعددية اللغوية وهذا راجع الى عوامل مختلفة.

تتمثل الأهداف الرئيسية لأطروحة الدكتوراه هذه فيما يلي:

- إدماج التعلم متعدد اللغات كمفهوم تعليمي جديد في تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية في جامعة الجزائر 2، وتحديد المبادئ التوجيهية التعليمية الخاصة به.

- تحليل كتب مدرسية مستخدمة في سياق تعليم وتعلم اللغة الألمانية كلغة أجنبية في الجزائر.

- التحقق من وجود ثقافة التعلم هذه في قسم اللغة الألمانية في جامعة الجزائر 2

- تقييم النتائج التي تم الحصول عليها، من أجل فتح آفاق جديدة.

ينقسم بحثنا إلى قسمين: نظري وعملي. الجزء الأول نظري ويتكون من فصلين. تناول الفصل الأول التعددية اللغوية من منظور اجتماعي لغوي.

أما في الفصل الثاني فقد حاولنا شرح التعددية اللغوية كمفهوم تعليمي جديد في تعليم اللغات الأجنبية وعناصره التعليمية، بالإضافة الى ذلك فقد تطرقنا ايضا الى اشكالية تأثير اللغات السابقة على تعلم اللغة الألمانية كلغة أجنبية

أما الجزء الثاني من هذه الأطروحة فهو تجريبي وينقسم أيضاً إلى فصلين. في الفصل الأول، تم تحليل كتابين مستخدمين في تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية بناء على معايير تعدد اللغات من أجل معرفة إلى أي مدى يتم مراعاة تعدد اللغات لدى المتعلمين في الكتب المستخدمة في تعليم وتعلم اللغة الألمانية كلغة أجنبية.

في الفصل الثاني، تم تحليل أربعة دروس في مقياس التعبير الكتابي مع طلاب السنة الأولى من أجل تحديد فوائد دمج تعدد اللغات في تدريس اللغة الألمانية كلغة أجنبية وتحديات هذا الدمج.

ولإثراء عملنا البحثي بحجج متينة، استعنا بتحليل استبيان موجه لبعض الطلبة في قسم اللغة الألمانية بجامعة الجزائر 2

University of Algiers 2

Abou El Kacem Saad Allah



Faculty of Foreign Languages

German Department

Option : Didactics

Doctoral thesis in didactics

Subject :

**The use of plurilingualism in GFL-courses in Algeria:
The case of first-year Bachelor's students at the University
of Algiers 2**

Presented by:

Maha ZAHOUANI

Jury members

Rachida BENATTOU	Prof.	University of Algiers 2	President of the jury
Mohamed NOUAH	Prof.	University of Algiers 2	Supervisor
Faiza BAHLOULI	MCA	University of Algiers 2	Internal Examiner
Bakhta SEFERTI	MCA	University of Tiaret	External Examiner
Mohamed CHAABANI	Prof.	University of Sidi Bel- Abbes	External Examiner

Algiers, 2025