

Ludger Hoffmann (2011), Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In: Hoffmann, L./Ekinci-Kocks, Y. (Hg.)(2011), Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler 2011: Schneider Hohengehren, 10-28

## A. Didaktik der Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich

---

**Ludger Hoffmann**

### Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht

1. Einleitung
2. Abschied ohne Trauer: vom monolingualen zum mehrsprachig orientierten Sprachunterricht
3. Sprachliches Lernen im funktionalen Sprachunterricht
4. Reflektierter Sprachvergleich: Wortfolge und Intonation als Mittel der Gewichtung
5. Perspektive

#### 1. Einleitung

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist weltweit gesehen der Normalfall. Besondere Sprachenvielfalt haben Indien, Afrika, der Kaukasus, Neuguinea zu bieten. Kinder können problemlos mehrere Sprachen lernen.

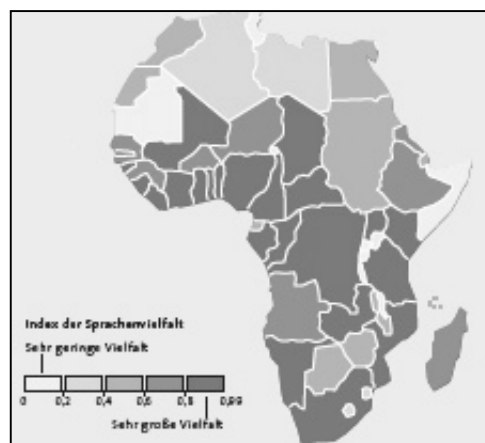


Abb. 1: Sprachenvielfalt in Afrika. Nach dem Greenberg-Index markiert 1 maximale Verschiedenheit (2 Personen haben stets andere Erstsprache), 0 besagt, alle haben dieselbe Erstsprache. Quelle: Atlas der Globalisierung (2009:142)

Mehrsprachigkeit bezeichnet den Fall, dass jemand sich in zwei oder mehr Sprachen verständigen kann. Bilingualismus (Zweisprachigkeit) ist

der häufigste Typus. Der Grenzfall des Bilingualismus ist der parallele, simultane Erwerb von zwei Erstsprachen. Er setzt schon vor dem Alter von drei Jahren ein und führt über Phasen des Mischens zu einer wirklichen Zweisprachigkeit mit voneinander unabhängigen Sprachsystemen, wenn das Sprachenangebot durchgängig da ist und in beiden Sprachen mit Muttersprachlern kommuniziert wird. Prinzip ist: *mit jeder Person in ihrer ersten Sprache*. Wir finden dieses Phänomen häufig, wenn Eltern unterschiedliche Muttersprachen sprechen, die sie dann den Kindern vermitteln. Ein weiterer Fall ist, dass die Umgebungssprache eine dritte ist, z.B. wenn die Eltern in einem anderen Land arbeiten, dessen Sprache über Umgebung und Institutionen gelernt werden muss (z.B. Erstsprachen Türkisch + Kurdisch; Zweitsprache ab der Vorschule Deutsch). Auch das funktioniert bei hinreichendem und frühem Kontakt.

Eine Zweitsprache als Umgebungssprache – nicht Sprache der Familie - wird sukzessiv, verzögert erworben. Der Prozess des Zweitspracherwerbs setzt ein auf der Straße, im Spiel, im Kindergarten und kann bei häufigem, intensivem Kontakt, gutem Input und starker Motivation sehr erfolgreich sein. Dabei können natürlich umgangssprachliche Elemente, z.B. auch Kasusfehler (*sie traf einen Prinz*), übernommen werden, die erst in der Schule, in der die Schriftsprache als Standard- und Explizitsprache vermittelt wird, zu korrigieren sind. Hingegen führt ein viel späterer Beginn - erst im fortgeschrittenen Schulalter wie auch bei Erwachsenen - manchmal zu Problemen. Wir finden Phänomene, die schulischem Lernen gleichkommen, deutlich erstsprachlich beeinflusste Artikulationen, stärkeren Rückgang auf bewusstes Planen. Andererseits ist das Sprachbewusstsein entwickelter, ein Rückgriff auf die Erfahrungen des Schriftlerwerbs wirkt sich positiv aus.

Zweitspracherwerb findet in der Regel dort statt, wo die Sprache auch gesprochen wird. Er ist eingebunden in Kommunikation, wird durch sie vorangetrieben. Förderlich ist, in vielen unterschiedlichen Situationen zu kommunizieren, viel selbst zu sprechen und nicht auf Fehler zu achten (wie das ein Kind macht). Für den ungesteuerten Erwerb rechnet man mit etwa 5 Jahren, bis eine Sprache gut beherrscht wird. Wobei gar nicht so klar ist, was „gut“ bedeutet. Etwa dies: an wichtigen Gesprächen, zunächst vor allem mit Erwachsenen, später auch in Institutionen verständlich teilnehmen und seine Ziele in kulturell angemessener Weise (nicht unhöflich etc.) erreichen zu können; außerdem Texte mittlerer Schwierigkeit lesen, verstehen und schreiben zu können.

## **2. Abschied ohne Trauer: vom monolingualen zum mehrsprachig orientierten Sprachunterricht**

Deutsch ist die Sprache der Schulen wie anderer Institutionen in Deutschland. Kompetenz in der deutschen Sprache ist die Voraussetzung für den Zugang zu beruflichen Positionen und für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Aus diesen Selbstverständlichkeiten lässt sich nicht ableiten, dass bei Behörden oder im Unterricht allein Deutsch oder westeuropäische Fremdsprachen eine Rolle spielen dürfen. Denn:

- Die deutsche Gesellschaft ist mehrsprachig und mehrkulturell; Minderheitensprachen sind ein Kommunikationsmedium in Deutschland;
- Didaktik muss an den Voraussetzungen der Lerner ansetzen, also den hohen Anteil mehrsprachiger Kinder berücksichtigen;
- Sprachlernen wie jede Art der Vermittlung muss das Potential der Lerner nutzen, setzt bei den mitgebrachten Sprachfähigkeiten, den Denksprachen, dem erstsprachlich geprägten Sprachbewusstsein und dem Zugang zur Mehrheitssprache an;
- Sprachlernen muss als Zielvorstellung eine entwickelte Mehrsprachigkeit haben, die es den Kindern erlaubt, auch ihre erste Sprache auszubauen und sich darin mündlich und schriftlich reflektiert ausdrücken zu können;
- Zugänge zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sind ein Beitrag zur Inklusion bzw. Integration – das gilt auch für deutsche Schüler, die lernen, sich in Migrationssprachen zu bewegen;
- Sprache ist Moment kultureller Praxis und Lebensformen; die Kompetenz, sich in verschiedenen sprachlichen und kulturellen Zusammenhängen bewegen zu können, ist von unschätzbarem Wert im transnationalen Austausch, kann Verständnis und Toleranz befördern und kulturelle Konflikte verhindern.

Erzwungene Einsprachigkeit ist ein Verstoß gegen Menschenrechte. In der globalen Welt gehört die Beherrschung mehrerer Sprachen zu allen anspruchsvolleren Berufen. Entwickelte Mehrsprachigkeit fördert die geistigen Fähigkeiten, sie erlaubt es, die Welt gleichzeitig unter verschiedenen Perspektiven – wie die Sprachen sie bereit stellen – zu sehen. Schon in der EU kommt man nur mit Deutsch nicht weit. Englisch ist die Austauschsprache internationaler Kontakte, muss also gelernt werden, aber wer wirklich mit Menschen anderer Länder zusammenarbeitet, ist für die Kooperation auf die jeweilige Landessprache, sei es Türkisch, Russisch, Polnisch, Französisch, angewiesen. Die Ausblendung der Herkunftssprachen in deutschen Schulen – während Zweisprachigkeit für Englisch und Französisch allgemein akzeptiert ist - ist auch deshalb ein

Hemmschuh der Entwicklung, weil ein entwickeltes Sprachwissen der Erstsprache die Basis für den Ausbau beim Lernen weiterer Sprachen bildet. Dass hier gesprochene Sprachen in unserer Gesellschaft unterschiedlichen Rang haben und Sprachen wie Arabisch und Türkisch, so bedeutend sie weltweit oder für die Wirtschaftsbeziehungen sein mögen, anders eingeschätzt werden als Englisch oder Französisch oder gar Latein, ist hoch problematisch.

Ein Abbruch des erstsprachlichen Kompetenzaufbaus begrenzt die Möglichkeiten der Verständigung in der Herkunftsgruppe oder im Herkunftsland. Wichtig ist auch die reflektierende Auseinandersetzung mit Sprache, die sich mit dem Erwerb der Schrift verbindet. Denn das Schreiben erfordert die jeweilige Explizitsprache, das grammatisch ausgebaute System einer Einzelsprache, und setzt grammatisches Bewusstsein voraus.

Es bedarf der Aufklärung über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und die Rolle der Sprachen für Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, Wissensentwicklung und Ökonomie.

Sprachliche Förderung muss früh einsetzen, um effektiv zu sein. Das bedeutet, dass deutsche Sprache **und** Erstsprache im Vorschulbereich wie in der Primarstufe durchgängig präsent sein müssen, damit sich die positiven Wirkungen der Mehrsprachigkeit einstellen können.<sup>1</sup> Auch im Blick auf das frühe – bisher oft wenig erfolgreiche - Englischlernen muss der Ausbau der Erstsprache Priorität haben. Im Sekundarbereich böte ein Schulfach Türkisch, Russisch etc. die Möglichkeit der Fortführung. An den Hochschulen sind die Möglichkeiten, diese Sprachen zu studieren, auszubauen und in die Lehrerbildung zu integrieren. Systematisches Lernen ist wichtig. Kleinere Kinder und gerade Kinder aus problematischeren Milieus profitieren am ehesten, wenn sie gemeinsam mit Erwachsenen lernen, die unmittelbar auf ihre Bedürfnisse, ihre Kommunikationsversuche eingehen, ihr Denken anregen und ihren Wortschatz erweitern können (vgl. Chien 2010). Es ist diese Asymmetrie Kind-Erwachsener, die den frühen Spracherwerb voranbringt. Das spricht gegen die aktuelle pädagogische Tendenz, auch für jüngere Schüler autonome Lernprozesse zu bevorzugen. Das Autonomiedogma kann zu neuen Benachteiligungen für die Kinder führen, die Lernkooperation besonders brauchen.

Für die Präsenz der Herkunftssprache gibt es verschiedene Modelle:

---

<sup>1</sup> Zwar kann nicht jede Sprache überall repräsentiert sein, vielleicht aber wenigstens an einer Schule am Ort. Für Kinder, deren Sprache sonst kaum gesprochen wird, müssen individuelle Förderprogramme angeboten werden.

- A. separater muttersprachlicher Unterricht ohne Integration in andere Fächer, ohne didaktische Einbindung;
- B. Herkunftssprache als eigenes Schulfach, das für Kinder anderer Erstsprache(n) als Fremdsprachunterricht organisiert sein muss;
- C. Herkunftssprache als „Arbeitssprache“ in bestimmten Unterrichtsphasen, z.B. in der Gruppenarbeit mit anderen Kindern, die diese Sprache können, so dass die „Denksprache“ auch kommunikativ zur Verständigung eingesetzt werden kann (vgl. Rehbein 2010);
- D. Herkunftssprache in einem bilingualen Schulkonzept (alternierend verwendet etwa in Sachfächern);
- E. Herkunftssprachen phasenweise präsent im Deutschunterricht;
- F. Unterricht in allen Schulsprachen inkl. Herkunftssprachen vernetzt und phasenweise kontrastierend. Einbezogen werden Nachbarfächer wie Musik oder Kunst. Das erfordert eine andere Unterrichtsorganisation, einschlägige Kompetenzen der Lehrenden, Team-Teaching.

Während im europäischen Rahmen hierzu Konzepte und Erfahrungen vorliegen, finden sich in Deutschland nur wenige didaktische Modelle und Modellschulen. Dabei sind die Schwächen eines separaten muttersprachlichen Unterrichts (Modell A) bekannt, so weit er nur erstsprachliche Unterrichtskommunikation bietet, aber kaum systematisch das Sprachbewusstsein entwickelt, Sprachen nicht kontrastiert und auf das lokale Schulsystem wenig zugeschnitten ist. Zu tolerieren ist er nur, weil er besser ist als gar nichts. Modell B bedürfte des Ausbaus einschlägiger Lehrerausbildung und der Entwicklung geeigneter Konzepte zwischen Zweit-sprach- und Fremdsprachenunterricht. Vor allem müssten die Voraussetzungen für gemeinsames Lernen in einer Übergangsphase erst etabliert werden. Das Modell C der Arbeitssprache sollte keine Probleme machen, wenn Lehrkräfte linguistisch und didaktisch hinreichend ausgebildet sind. Lehrerausbildung ohne Migrationssprachkurse, Deutsch als Zweitsprache und kontrastive Sprachanalyse im Germanistikstudium sollte es nicht mehr geben.

Ein bilinguales Konzept (Modell D) ist für Englisch und romanische Sprachen (Französisch, Italienisch) öfter realisiert worden und hat positive Spracherfahrungen ermöglicht. Solche Modelle sollten für andere Erstsprachen angeboten werden, so dass die meisten Schüler sie nutzen können. Vor allem fehlen Schulen mit Türkisch-Angebot. Im Modell E werden Besonderheiten der Herkunftssprachen im Blick auf schwierigere Formen des Deutschen reflektiert, um das Sprachwissen zu entwickeln (Laute und Silben; best. Artikel/Determination [vgl. Selmani, in diesem Band], Präpositionen [vgl. Selmani, in diesem Band] und ihre Kasusforderung; Genus, Kasus, Numerus des Substantivs [vgl. Özdil, in diesem

Band], Konjunktoren und Subjunktoren, Satzaufbau- und Stellungsfolge, Unterschiede in Formen des Erzählens, Beschreibens, Begründens etc.), um das Sprachbewusstsein zu entwickeln. Später werden Typenunterschiede der Sprachen verdeutlicht. Mit Schülern, deren Reflexionsfähigkeit entwickelt ist, können Charakteristika menschlicher Sprachen (gemeinsame Basisfunktionen wie sprachliches Zeigen, Nennen, Sprachverarbeitung stützen, Lenken, Malen (vgl. Ehlich 2007) und Fragen, Auffordern, Aussagen, Erzählen u.a.) behandelt werden. Sie erfahren, dass man die formal unterschiedlichen Sprachen unter funktionalen Aspekten vergleichen kann. Modell F ist sicher eine Zukunftsprojektion und bedürfte besserer Lehrerausbildung, würde aber große Synergieeffekte mobilisieren.

Die Sprachförderung darf nicht auf den Sprachunterricht beschränkt bleiben. Sensibilität für sprachbedingte Lernprobleme braucht auch der Fachlehrer.<sup>2</sup> Das in den Fächern vermittelte Wissen schließt an alltägliche Erfahrungen und Problemlagen an, es setzt Alltagsbegriffe voraus. Der wissenschaftliche Umgang mit Gegenständen führt auf Fachbegriffe und Termini, die bestimmte Ergebnisse der Wissensverarbeitung sprachlich festhalten, die aus Reflexion, Experimenten, Operationen etc. gewonnen werden. Ohne ein geteiltes Repertoire an Alltagstermini und entsprechenden begrifflichen Zugängen kann das nicht funktionieren. Man kann nicht einfach mit Listen von Termini und Definitionen lexikalische Probleme beheben, denn es kommt auf den kommunikativen Gebrauch an, in dem erst die Nuancen der Verwendung, die Kombination mit anderen Ausdrücken (Kollokationen) erfahren werden können, nicht nur auf das einschlägige Weltwissen. Sind die Wissensvoraussetzungen aus alltäglichen Vorerfahrungen gegeben, kann man Neues einfacher erschließen, im Lesen auch die notwendigen Komplettierungen im Wissen vornehmen und das eigene Wissen integrativ ausbauen. Fachkommunikation in der Zweitsprache Deutsch erfordert zudem eine komplexere Syntax, Lese-/ Schreibkompetenz, besondere Handlungsfähigkeiten (etwa Beschreiben, Begründen, Erklären etc.). Es gibt genügend empirische Indizien, dass unzureichende Deutsch-Kenntnis Schwierigkeiten in Sachfächern nach sich zieht. Andererseits wissen wir, dass Seiteneinsteiger mit einschlägigen Vorkenntnissen (entwickelte Begrifflichkeit, Unterrichtserfahrung und Schriftbeherrschung in der Erstsprache) bestimmte Probleme nicht haben, weil ihr Sprachbewusstsein und ihr Reflexionsniveau schon entfaltet sind. Der Unterricht bedarf fördernder kommunikativer Prozesse und darf sich im Fach- wie im Sprachunterricht nicht im Erzeugen abfragbaren Benennungswissens erschöpfen.

---

<sup>2</sup> In NRW wird 2011 Deutsch als Zweitsprache für alle Lehramtsstudierenden Pflicht – ein Fortschritt, auch wenn angesichts geringen Umfangs nur sensibilisiert werden kann.

### 3. Sprachliches Lernen im funktionalen Sprachunterricht

Mehrsprachiger Unterricht muss in besonderer Weise kommunikativ und kooperativ organisiert sein. Sprachliches Lernen erscheint als eine spezifische Handlungspraxis, die Zugang, Gebrauchserfahrung und zweckvolle Nutzung von Sprachen schafft, so dass das Handlungspotential erweitert wird. In der Vermittlung von Handlungsfähigkeit und Wissen hebt die vermittelnde Person (Mitschüler, Lehrer) die lernende auf eine höhere Stufe, die für einen Praxiszusammenhang (z.B. Dinge beschreiben, Zusammenhänge erklären) funktional ist und künftig erneut realisiert werden kann. Das Lernen kann im Medium der Sprache, durch gelingendes Verständigungshandeln und als dessen Effekt erfolgen. Im gemeinsamen Handeln werden die Mittel en passant übertragen. Ein Lernen, das im Medium das Medium selbst mental und interaktional vermittelt, nenne ich *mediales Lernen*. Gelernt wird durch Teilnahme, gelehrt wird in der Modellierung durch Kompetente, mit der die Reichweite eigenen Handelns sich erhöht. Die Erfahrung der neuen Möglichkeiten in dem, was vom Partner modelliert wird, führt zum aneignenden Nachvollzug. Notwendigerweise überzieht das Lehren die Möglichkeiten der Lerner und bringt sie zur Überschreitung der Grenzen, indem es dafür Rahmung, Unterstützung, positive Wertung bereitstellt.<sup>3</sup>

Die Asymmetrie der Basiskonstellation ist Antrieb für die Beteiligten zum Ausbau der Verständigungsmöglichkeiten. Anfangs beschränkt sich die Vermittlungskompetenz auf Intuition, auf Versetzungsleistungen aus Erfahrung und Vorstellung heraus; sie nutzt eine angepasste Artikulation (Stimmfrequenz, Wortwahl, Satzbau etc.), einfachere und basale Wörter (*Hose* statt *Jeans*) und eine simplere Grammatik. Es bedarf besonderer Partneranpassung und Mittelweiterung für Lernzwecke. Das Sprachlernen läuft über diese zentralen Stufen:

- Wir nehmen uns wahr, teilen die Aufmerksamkeit und treten in Kontakt; wir können uns Dinge zeigen (nonverbal und verbal (*das da*)) und symbolisieren (...*eine Handtasche*), aus Wahrnehmungen gemeinsame Vorstellungen entwickeln und teilen;
- Mit dem Zugang zur Nahwelt der Dinge im Orientierungsfeld wird schrittweise eine mentale Ordnung dieser Dinge etabliert, die an Sprache gebunden ist (Nähe: *hier*, Ferne: *da/dort*) und jenseits des Wahrzunehmenden das gesellschaftlich erarbeitete Wissen symbolisiert (x ist als *Handtasche* zu charakterisieren).

---

<sup>3</sup> Die Erwerbsforschung hat von Wygotskis „Zone der nächsten Entwicklung“ bis hin zum „Scaffolding“ diesen Prozess beschrieben.

- Wir stimmen unser Handeln aufeinander ab; als Sprecher machen wir uns den Kopf des Hörers und umgekehrt; wir kooperieren auf Basis geteilten Wissens;
- Was Andere sagen, hat für uns als Äußerungseinheit, Wort für Wort, im Aufbau der Wortgruppen und intonatorisch Bedeutung;
- Wir können uns verständigen, nicht immer auf einen Schlag, auch in Fragespiralen, durch Nachfrage und Klärung, im Rahmen der Situation und des Vorwissens. Das Gemeinte zu erfassen ist möglich.

Mit Sprache kann ich Zwecke realisieren und teilen, Gedanken, Wünsche Pläne, Emotionen austauschen. Das Medium Sprache baut sich auf in dieser Form der Teilhabe an kommunikativen Prozessen. Die Außenwelt ist wichtig, weil an ihr die Sprachverwendung zu messen ist. Die Begriffe werden gelernt über Ähnlichkeiten, über das, was zugleich in der Welt sichtbar, wahrnehmbar ist, und verbinden sich mit verbalen Einheiten. Kinder nehmen die Welt wahr, erfahren, wie andere Wörter verwenden und finden den Gebrauch praktisch für eigene Bedürfnisse. In der Praxis von Wiederholen, Ausprobieren, Präzisieren, Adjustieren lernen sie, Bedeutungen abzugrenzen (*W* ist allgemeiner und enthält mehr als *W'* (*Vogel-Blaumeise*). Elementarausdrücke können in der Not wichtig sein (*Ding, irgendetwas, bir şey* (türk.)). Kinder erfahren Wortnachbarschaft (*Rose, Nelke*) und Kombinatorik (*Freude machen, mit dem Auto nach X fahren*) sowie feste Formen (*auf den Keks gehen; türk. teşekkür etmek* ‚Dank machen (wörtl.), sich bedanken‘). Schließlich entwickeln sie die Fähigkeit, abstraktere Zusammenhänge zu verstehen und zu nutzen (*starker Mann* → *stark beschäftigt, stark verschmutzt etc.*). So kommt es zu Koppelungen, die zunächst vorläufig sind, sich aber durch Kommunikation festigen und auch komplexe hoch abstrakte Sachverhalte erfassen. Langfristig bilden sich stabile Verwendungen um Begriffskerne mit porösen Außengrenzen, die (gerade deshalb) praktisch tauglich sind. Kommuniziert im Medium der Sprache werden auch Bewertungen. Was und wie der Andere die Welt sieht, ist etwas, was die Lernenden teilen können. Zugleich erfahren sie, dass der Andere wahrnimmt, wie sie selbst agieren und werten. Die Aufnahme der Perspektive des anderen, die Erfahrung von Wechselseitigkeit, der Aufbau einer sprachlichen Ordnung und die Einordnung der Dinge sind entscheidende Bedingungen sprachlicher Handlungsfähigkeit.

Im Medium der Sprache versichert sich der Lernende der Gemeinsamkeit und lernt, das Medium so einzusetzen, wie es andere tun, zu den Zwecken, die damit in der Gemeinschaft verbunden sind. Dieses Lernen ist vom Typ her „empraktisch“ (Bühler 1934). Es ist eingelagert in einen geteilten Handlungszusammenhang, wobei zunächst Dyaden (Bezugsperson-Kind; Kind-Kind) eine Voraussetzungs- und Erwartungsstruktur liefern, in denen auch noch fehlende Kompetenzen (durch Handlungen,



gestisch, mimisch) ausgeglichen werden können. Übergangsformen sind:

- *Imitieren* (oberflächlich Nachmachen ohne Zugang zu den Zwecken);
- *Simulieren* (Mittel-Zweck-Handlungsketten ohne entsprechende Konstellation, nicht ernsthaft realisieren);
- *Emulieren* (Übernahme von rekonstruierten Zielen mit anderen Handlungen);
- *Transferieren* (Übernahme und Realisierung eines kompletten Handlungsplans).

Mediales Lernen kann in Vorschule und Schule als Königsweg der Vermittlung auch von Zweitsprachen gelten. In den Anfangsklassen kann und muss an mediales Lernen angeschlossen werden, in dem eine oder mehrere Sprachen erworben wurden. Dominant sind Formen gemeinsamen Erzählens, Beschreibens, Nennens und Zeigens in Sprachspielen, die Basisfähigkeiten ansprechen und Grundkenntnisse der Vermittlungssprache Deutsch sichern sollen, aber auch den Einbezug anderer Sprachen gestatten. Versuche mit medialem Lernen in der Schule basieren zunächst stark auf festen Formen, die ein Erwerbsgerüst bilden können. Dazu können Lieder, Reime, Rätsel, Witze, Rateformen, Sprachspiele etc. dienen (z.B. können in Liedern spielerisch Wortformen in einem bestimmten Kasus eingesetzt werden). Daran müssen sich Eigentätigkeit und erstes Bewusstmachen und Nachdenken anschließen. Kinder bedürfen gezielt weiterer Förderung, damit Begrifflichkeit und Wortschatz aufgebaut und komplexere, literale Sprachformen erworben werden.

In der Schule muss das richtige Schreiben erworben werden, und dies ist nur durch Lesen (vorrangig) und Schreiben möglich. Die Komplexität der Orthographie muss aber auch durch Einsicht – etwa in den Silbenaufbau – vermittelt werden. Orthographie ist auf grammatische Kategorisierungen (Nomen, Anfang/Ende von Äußerungen, Nebensatz etc.) angewiesen, die kognitiv zu lernen sind. Nicht sachgemäß sind aktuelle Methoden, die auf Sprachintuition im Deutschen setzen: Kinder hören Wörter und schreiben sie. Mediales Lernen besteht nicht darin, etwas zunächst implizit zu lernen, was später im eigentlichen Orthographieunterricht kognitiv umgelernt werden muss. Damit werden alle Kinder, besonders aber Kinder anderer Erstsprachen, völlig überfordert.

Klassische Lernform der Schule ist das *kognitive Lernen*. Kognitives Lernen ist ein Prozess, in dem Wissen über kommunikationsexterne Gegenstände konfrontativ vermittelt wird. Lernende sollen sich an Wissensorientierungen ankoppeln und sie übernehmen. Dies in aktiver Verarbeitung von Wirklichkeit, als *begriffliche Bewegung*. Der Weg geht hier von außen nach innen, wie man angelehnt an Wygotski (1934) sagen könnte. Das Wissen erscheint in fertiger, u.U. didaktisch reflektierter „Verpackung“. Für eine handlungspraktische Integration und Verarbei-

tung muss es auch durch mediales Lernen verankert werden. Sonst bleibt es (wie z.B. Wortartkenntnis als Benennungswissen) insulär und ist kaum zu nutzen. Kognitives Lernen muss in erfolgreiches mediales Lernen eingelagert sein. Sonst funktioniert es nicht. Es nutzt als Anschlussstellen das Begriffsnetz, den Wortschatz und die grammatische Kombinatorik. Sind sie hinreichend entfaltet, nur dann, kann kognitives Lernen gelingen und in die Handlungspraxis umgesetzt werden. Kompetente vermitteln Erkenntnisse, die die Lernenden die Dinge in neuer, spezifischer, sozial geprägter Gestalt sehen lassen. Dazu muss die Erfahrung der Sinnhaftigkeit des neuen Wissens gemacht werden, um den Aufbau innerer Widerstände gering zu halten, mit dem in praxisentbundenen, kollektiven Lernprozessen stets zu rechnen ist. Gleichwohl schlagen die Paradoxien jeder Wissensvermittlung unter Simulationsbedingungen durch.

Kognitiv werden in der Schule auch Wissensbestände über die Sprache vermittelt. Es entsteht so nicht selten praxisfernes Kategorienwissen, das kaum auf sprachliche Phänomene angewandt werden kann. Die Fremdsprachenvermittlung hat traditionell eine stark kognitive Komponente (Übersetzen, Paradigmen lernen); seit langem wird aber versucht, Elemente medialen Lernens einzubeziehen, z.B. Gespräche zu simulieren (Rollenspiele), Tandems mit ausländischen Partnern anzustoßen, auditive Zugänge zu schaffen, Podcasts zu produzieren etc. Lehrpersonen können durch freie Angebote mit bereit gestellten Sprachdaten, Übungsmaterial, Büchern, Filmen etc. aber nicht ersetzt werden, mediales Lernen mit aktiver Unterstützung ist gerade für Kinder anderer Erstsprache länger erforderlich.

Wenn genügend Spracherfahrungen gemacht sind, kann Sprache auch zum Gegenstand werden, der in Distanz erscheint. Solcher Abstand vom scheinbar Selbstverständlichen fällt mehrsprachigen Kindern manchmal leichter, die in ihren Sprachen gut gefördert wurden und sie entwickeln konnten. Eine weitere Sprache schon in der Grundschule kann neben dem Schriftzugang auch Kindern deutscher Erstsprache spezifische Erfahrungen vermitteln, die kognitives und später reflexives Lernen fördern. Erfolgreiches kognitives Sprachlernen impliziert schon den Übergang zu reflexivem Lernen, das in den Sekundarstufen zu einer Propädeutik der Sprachanalyse werden sollte.

Mittlerweile schlägt sich die Notwendigkeit, die in der Schule vorfindlichen Sprachen systematisch in die Spracharbeit einzubeziehen, auch in Richtlinien nieder (z.B. NRW 2008, Grundschule). Man kann beispielsweise das Verfahren des sprachlichen Zeigens (Deixis) vergleichen und datengestützt erarbeiten (Gesprächstranskripte liegen reichlich vor<sup>4</sup>) und unter folgenden Aspekten betrachten:

---

<sup>4</sup> <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/Biblios/Gespraech.html#Trans>

- Zeigen ist die Schnittstelle zur Welt;
- Kleine Kinder kommen zu symbolischen Wörtern durch eine Interaktion mit Erwachsenen, in der beide die Aufmerksamkeit auf ein Ding richten und der Sprecher mit einem deiktischen Ausdruck den Hörer orientiert, so dass der Gegenstand dann mit einem Eigennamen (**das ist Paula**) oder über die Zugehörigkeit zu einer Art (**das ist ein Fisch**) gefasst werden kann; Eigennamen bieten die beste Möglichkeit, in die Grammatik einzusteigen, da sie einfache, aber kommunikativ selbständige Einheiten sind und sich motivierend und sprachenvergleichend behandeln lassen;
- Sprachen unterscheiden sich darin, wie sie ausgehend vom Sprecherstandort („Origo“ Bühlers 1934) das Zeigfeld mit seinen Dimensionen aufbauen. Im zweistufigen Deutschen spielen nur Nähe und Ferne eine Rolle, Türkisch ist dreistufig (Tab. 1); das afrikanische Bemba unterscheidet vier Stufen: nah beim Sprecher (*nân*), fern beim Hörer (*nan*), fern von Sprecher und Hörer und sichtbar (*cân*), fern von Sprecher und Hörer und unsichtbar (*can*).

Tab.1 Deiktische Ausdrücke und Dimensionen Deutsch-Türkisch

	Person	Objekt	Ort	Zeit	Aspekt, Art
<b>Nah</b>	<i>ich, wir</i>	<i>dies</i>	<i>hier</i>	<i>jetzt</i>	<i>so</i>
<b>Fern</b>	<i>du/Sie*, ihr</i>	<i>der, jen-</i>	<i>da - dort</i>	<i>dann, einst**</i>	--
<b>Nah beim Sprecher</b>	<i>bin ,ich', biz ,wir'</i>	<i>bu ,dies'</i>	<i>burada ,hier' (bu-yer-da)</i>	<i>şimdi ,jetzt'</i>	<i>böyle ,so'</i>
<b>mittlere Distanz/ beim Hörer</b>	<i>sen du', siz ,ihr/ Sie'</i>	<i>şu ,das da'</i>	<i>şurada ,an dem Ort da'</i>	--	<i>şöyle ,auf solche/ folgende Weise'</i>
<b>fern von Sprecher und Hörer, nicht wahrnehmbar</b>	--	<i>o ,das dort'</i>	<i>orada ,an jenem Ort da'</i>	<i>o zaman ,zu jener Zeit, dann, damals, einst'</i>	<i>öyle ,auf jene Weise'</i>

\* im 17. Jh. entstand aus *sie* (Plural) das Zeigwort *Sie*.

\*\* seit dem 9. Jh. aus dem ahd. Genitiv *ein-es, einest* (,eines Tages')

*Reflexives Lernen* ist die vertiefte, auf den inneren Dialog einer Person angewiesene Erweiterung von Erkenntnissen über einen in seiner Oberflächenstruktur bekannten Gegenstand, die sich eigener Erkenntnistätigkeit und ihrer Bedingungen versichert. Diese Verarbeitung kann dann zu einer neuen Qualität führen, zum „Lernen des Lernens“, wie es W.v. Humboldt (1903-1936: 261) nennt.

Solch ein Sprachlernen lässt sich auch auf unterschiedliche Stufen des Zugangs verteilen, von elementarer Sprachbewusstheit (*Es gibt Wörter, man kann sie abgrenzen, über sie sprechen, mit ihnen spielen, sie so oder anders aussprechen, sie in ihrer Schriftform betrachten*) bis zum Nachdenken über Sprache (*Ich kann Wörter und Wortgruppen, Abfolge und Intonation gezielt einsetzen, z.B. auch als poetische Mittel*). Solches der Sache Nachdenken setzt die anderen Lernformen voraus. Es bezieht in den inneren Dialog Wissen und Handeln anderer Diskursteilnehmer ein.

Sprachbezogene Reflexion, die sich der Bedingtheit des eigenen Sprachgebrauchs gewiss wird, entwickelt sich erst später im Schulalter. Voraussetzung sind erste Problemerkahrungen mit dem eigenen oder fremden Sprachgebrauch sowie die Wahrnehmung von Schrift. Da die Schrift ein reflexives Verhältnis immer schon beinhaltet, können mit ihrem Erwerb erste Zugänge dieser Art geschaffen werden, die weiter zu nutzen sind. Die Orthographie beruht auf grammatischem Wissen (über selbständige Äußerung, Satz, Wörter, Nomen, Silben, Laute). Implizite Zugänge müssen bewusst gemacht und in Handeln umgesetzt werden.

Den Anfang im Erwerb wie in der schulischen Vermittlung macht das mediale Lernen. Es bleibt lebenslänglich, etwa wenn wir durch häufiges Hören/Lesen ein neues Wort in den praktischen Gebrauch nehmen oder eine frequente Wortkombination aufgreifen, ohne uns darüber Rechenschaft abzulegen. Der Schritt vom distanzierten Lernen zur Verwendung, von der grammatischen Einsicht in das Formulieren, ist schwierig und gelingt nicht immer; die Anwendung im Textverstehen scheint einfacher möglich. Das reflexive Lernen, in dem das eigene Sprachwissen, die eigene Position bewusst mitgedacht wird, fällt jüngeren Schülern nicht leicht – bedeutet es doch, das Selbstverständlichste fraglich zu machen und zu überdenken. „Reflexion über Sprache“ ist also ein eher längerfristiges Projekt, so sehr man sie anstreben sollte. Der Vergleich von Sprachen, die Sicht auf die eigene Sprache durch die Brille einer anderen ist dabei sehr hilfreich und produktiv zu machen. Aber auch schon der Vergleich mit Schulsprachen, der aus unerklärlichen Gründen gegenwärtig nicht stattfindet, bringt – gut gemacht - das Sprachbewusstsein weiter.

Abb. 2 gibt einen Überblick zu Themen mehrsprachigen Unterrichts, der an die hier unterschiedenen Lernformen anschließt. Den Lernformen sind die für die jeweiligen Altersstufen bzw. Schulstufen typischen Ver-

fahrensweisen gegenübergestellt, während die rechte Spalte sprachliche Formen und Funktionen enthält, die in einem funktionalen Grammatikunterricht mit Mehrsprachigkeitsbezug behandelt werden können.

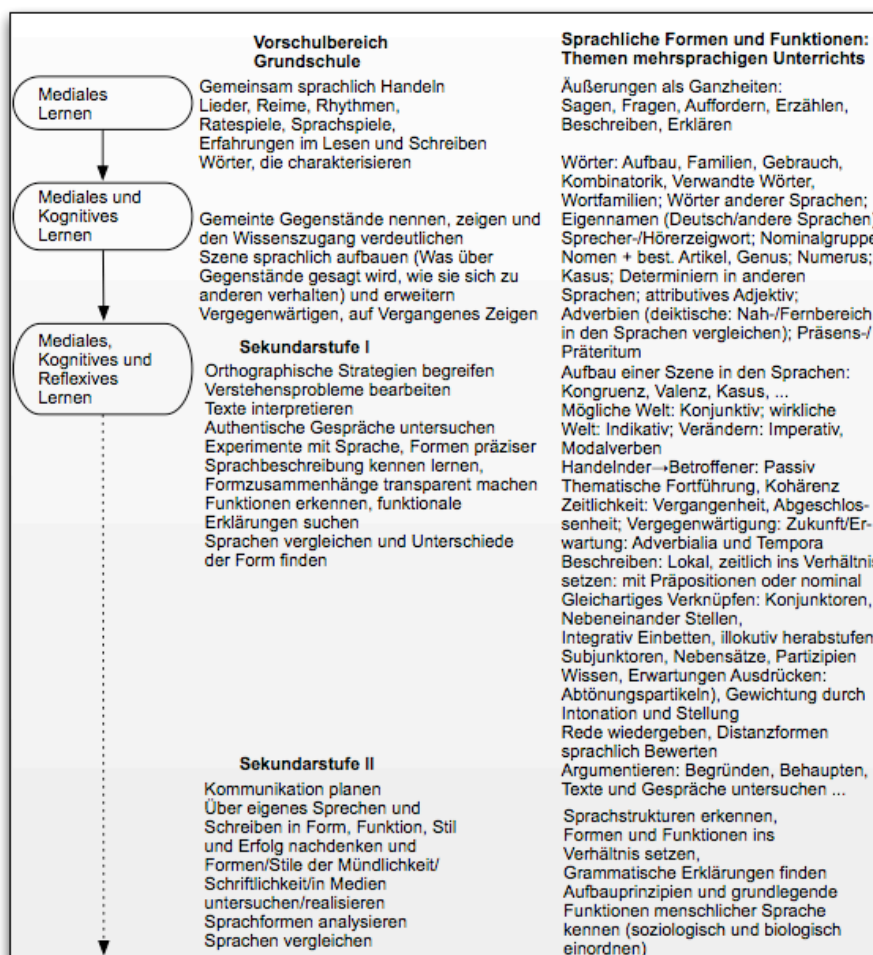


Abb. 2: Lernformen und Gegenstände sprachlichen Lernens (sprachenvergleichend)

#### 4. Reflektierter Sprachvergleich: Wortfolge und Intonation als Mittel der Gewichtung

Mediales Lernen beinhaltet Spielen, Singen, Ausprobieren, Gegenüberstellen, mehrsprachige Dialoge realisieren u. Ä. Im Übergang vom kognitiven zum reflexiven Lernen können sprachliche Formen kontrastiert werden, um Einblicke in den Sprachaufbau zu bekommen und grammatisches Wissen zu vertiefen. Als Beispiel dient hier die Betrachtung der Wortfolge im Deutschen und Türkischen. Es versteht sich, dass man nicht deduktiv vorgeht, sondern datengestützt. Aus geschickt gewählten, nicht zu komplexen Sätzen beider Sprachen kann die Abfolge erarbeitet (A), das Zusammenspiel mit der Intonation (Gewichtungsakzent im Satz) aufgewiesen (B) und ihre Funktionalität für den thematischen Anschluss und die Gewichtung des Relevanten gezeigt werden (C).<sup>5</sup>

Unter einem Thema sei das verstanden, wovon fortlaufend in Gesprächen oder Texten die Rede ist. Die Fortführung geschieht insbesondere mit Anaphern (*er, sie, es*), mit Nominalgruppen, die den bestimmten Artikel haben (*ein Junge...das Kind*), mit Rekurrenz (*Peter...Peter, ein Junge...der Junge*), bei der je nach Wissensstatus beim Hörer der Artikel definit wird (vgl. Hoffmann 2009a). Eingeführt wird ein Thema mit einer Nominalgruppe, die den unbestimmten Artikel hat, im Vorfeld oder Mittelfeld (1,2), mit speziellen Konstruktionen (*Es war einmal, es gibt, was X angeht...*)(3) oder mit Thematisierungskonstruktionen vor dem Satz (4,5):

- (1) **Ein Schüler** hat gestern die Schulklingel ausgelöst. Der Schüler..
- (2) Gestern hat **ein Schüler** die Schulklingel ausgelöst. Der Schüler...
- (3) Was **Ayşe** angeht, sie ist eine gute Schülerin.
- (4) **Die Paula**, die mag ich.
- (5) **Paula**, ich mag sie.

Im Türkischen werden thematische Ausdrücke am Satzanfang realisiert:

- (6) **Su** banyoda akıyor. ‚Das Wasser läuft im Bad nicht.‘ (Zuvor war schon vom Wasser die Rede.)
- (7) **Banyoda** su akıyor. ‚Im Bad läuft das Wasser nicht.‘ (Zuvor war schon vom Bad die Rede.)

---

<sup>5</sup> Als Erweiterung könnte ggf. Latein einbezogen werden, in dem die Wortfolge weniger funktional geladen ist und viele Aufgaben (*Was gehört in einer Wortgruppe zusammen?*) von der reichen Morphologie übernommen werden. Man kann auch das Englische einbeziehen (vgl. Hoffmann 1995, König/Gast 2009).

Man könnte die kommunikativen Effekte von Verschiebungen und die jeweiligen Gewichtungsakzente untersuchen, etwa an Folgen wie:

- (8) Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde.
- (9) Gott schuf Himmel und Erde am Anfang.
- (10) Himmel und Erde schuf Gott am Anfang.
- (11) Gott schuf am Anfang Himmel und Erde.

Wo liegen die Akzente? Welche unterschiedliche Sicht markiert die Gewichtung? Für Spezialisten: Was geschieht, wenn ein Element aus der Koordination gelöst und nachgetragen wird?

- (12) Gott schuf **den** Himmel am Anfang und **die** Erde.

Entsprechende Umstellungen kann man auch mit einem einfachen türkischen Satz machen und die Auswirkungen prüfen:

- (13) Babam bu yaz Türkiye'ye gidiyor.  
,Mein Vater fährt (gidiyor) dieses Jahr (bu yaz) in die Türkei.'
- (14) Bu yaz babam Türkiye'ye gidiyor.  
,Dieses Jahr fährt mein Vater in die Türkei.'

Weitere Beispiele können auf die türkischen Abfolgeprinzipien führen; das Verb erscheint in der Regel am Ende:

- (15) Kahve içtim. ,Ich habe Kaffee getrunken.'
- (16) Dün Ahmet ablama kitabı getirdi.  
,Gestern brachte (getirdi) Ahmet meiner Schwester das Buch.'
- (17) Her çocuğa iki Euro ver. ,Gib jedem Kind zwei Euro.'
- (18) Çabuk ol ,(wörtl. Schnell sei) sei schnell'
- (19) Buradan uzak ,(von-hier weit) weit von hier'
- (20) Türkiye'ye yolculuk ,eine Reise in die Türkei'
- (21) Kız güzel. ,Das Mädchen (kız) ist schön.'
- (22) Güzel kız ,schönes Mädchen'

Was gewichtig ist, wird normalerweise besonders akzentuiert. Der Wortakzent liegt in der Regel auf der letzten Silbe. Die normale Abfolge der Objekte ist Dativ- vor Akkusativobjekt. Das Akkusativobjekt hat eine bestimmte<sup>6</sup>, der deutschen Kombination mit bestimmtem Artikel (*der*), deiktischem (*dies-*) oder possessivem (*mein-*) Determinativ vergleichbare Form (je nach Stammvokal mit dem Suffix -i, -ü, -ı, -u) (*gül-ü almak* ,die bestimmte Rose kaufen'). Es erscheint auch in einer unbestimmten Form (*gül almak* ,irgendeine, noch unbestimmte Rose kaufen'), die der Nomi-

---

<sup>6</sup> Zur Determination: Hoffmann 2009a, Selmani (in diesem Band).

nativform (*gül güzel* ‚die Rose ist schön‘) entspricht. Dass Nominativ- und unbestimmte Akkusativform im Satz auf Distanz gehalten werden, ist für die Unterscheidung wichtiger Mitspieler einer Szene sinnvoll. Sind Dativ- und Akkusativobjekt bestimmt, können sie vertauscht werden, so dass das Dativobjekt die verbnahe Gewichtung und einen Satzakkzent erhält. (Der Satzakkzent ist durch Unterstreichen der Einheit markiert.)

(23) Zeki Fatma'ya kitabı getirdi. ‚Zeki brachte Fatma das Buch.‘

(24) Zeki kitabı Fatma'ya getirdi. ‚Zeki brachte Fatma das Buch.‘

Türkisch zeigt eine starke Orientierung von links nach rechts<sup>7</sup>: Im Satz ist alles auf das Verb hin orientiert, das normalerweise in Endposition steht. Das Wichtige wird verbnah, also nach rechts, zum Ende hin, platziert. Wovon man ausgeht, das Thematische und schon beim Hörer/Leser Präsente, tendiert nach links, zum Anfang des Satzes hin. Das, was der Hörer noch nicht kennt, nicht identifizieren kann (unbestimmte Objekte) strebt dem Verb zu. Dieselbe Tendenz zeigt die Nominalphrase: Attribute (Adjektiv, Genitivattribut z.B.) stehen immer links vom Nomen, so dass man zu diesen Prinzipien kommt:

**Organisation der Abfolge im türkischen Satz**

- **Links (zuvor Realisiertes) spezifiziert Rechts (Folgendes);**
- **(a) Dem Hörer noch Unzugängliches, Unbestimmtes sowie (b) Gewichtiges, Relevantes wird verbnah realisiert, es tendiert zum Satzende;**
- **Bekanntes, Thematisches, Ort oder Zeit Spezifizierendes strebt vom Verb fort, nach links, zum Satzanfang**

Wie im Deutschen kann ein starker Akzent auch verbfernere Satzglieder gewichten, etwa im Kontrastfall:

(25) *Semra*: Mehmet kahve içiyor. ‚Mehmet trinkt Kaffee.‘

*Zehra*: Hayır. Ali kahve içiyor. ‚Nein. Ali trinkt Kaffee.‘

(26) *Semra*: Gülay bugün hasta. ‚Gülay ist heute krank.‘

*Zehra*: Hayır. Gülay her gün hasta. ‚Nein. Gülay ist jeden Tag krank.‘

Eine mögliche Schematisierung der Ergebnisse zeigt Abb. 3.

<sup>7</sup> Die zeitliche Abfolge stellt man sich gern räumlich vor.



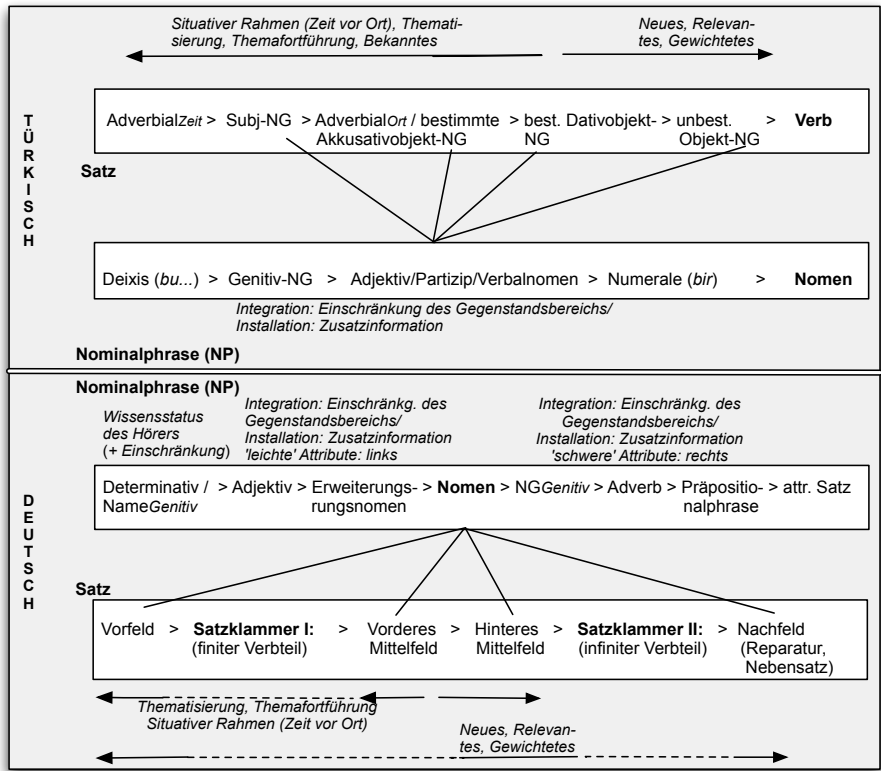


Abb. 3: Lineare Grundfolge im Türkischen und im Deutschen

Im Deutschen wird die Abfolge durch die verbale Satzklammer bestimmt, die es in keiner anderen Sprache gibt. Was davor steht, dient der Themafortführung oder Thematisierung (Einführung eines neuen Themas); allenfalls eine kontrastive Gewichtung findet sich hier. Thematisches wird sonst im vorderen Mittelfeld realisiert. Beispielsweise findet sich die stets thematische Anapher (traditionell: Personalpronomen der 3. Person) (*er, sie, es*) immer im vorderen Mittelfeld, ggf. vor einer Persondeixis (trad. Personalpronomen 1. Pers.) (*ich, du*), oder im Vorfeld. Zwischen den Mittelfeldern stehen Modalpartikeln wie *wahrscheinlich*. Das Relevante, Gewichtete tendiert ansonsten zum hinteren Mittelfeld, in Richtung Verb. In der Nominalgruppe haben wir determinierende Ausdrücke (Artikel, Personname im Genitiv) am Anfang, sie markieren den Wissenszugang beim Hörer. Attributausdrücke können integriert sein, den mit dem Kopf eingeführten Gegenstandsbereich einschränken (*Bluse – rote Bluse – rote Bluse aus Seide*) oder Zusatzinformation zum bereits zugänglichen

Gegenstand installieren (*das gefährliche Matterhorn*). Sie erscheinen vor und nach dem Kopf, die kürzeren wie das Adjektiv oder das Erweiterungsnomen (*Meister Müller*) gehen voran, die komplexeren folgen ihm.

Im Nebensatz erscheint die Folge verändert: Der erste Klammerteil ist durch einen Subjunktoren wie *als, weil, dass* oder ein Relativum besetzt, während der ganze Verbkomplex ans Ende rückt (...*gesagt haben wird*). Schließlich gibt es Verberststellung: Entscheidungsfragen (*Schläfst du?*), Aufforderungen (*Schlaf gut!*), einige Nebensätze (*Kochte sie, wär es schön*). Die Stellungsmöglichkeiten des deutschen finiten Verbs und die Klammerstruktur hat keine andere Sprache.

Genauere Untersuchung führt auf weitere Regularitäten. Im Deutschen gibt es im Mittelfeld Tendenzen wie z.B. ‚belebt vor unbelebt‘ oder bei vielen (nicht allen) Verben ‚Dativ- vor Akkusativgruppe‘:

(27) Er schenkt seiner Freundin Bücher (?Bücher seiner Freundin).

(28) Sie näht dem Hemd einen Kragen (\*einen Kragen dem Hemd) an.

(29) Man hat das Kind dem Sturm (\*dem Sturm das Kind) ausgesetzt.

In beiden Sprachen werden normalerweise zeitliche vor lokalen Adverbialia realisiert. Verschiebung gewichtet.

(30) (a) Heute arbeitet er zuhause. (b) Zuhause arbeitet er heute.

(31) Bugün evde çalışıyor. ‚Heute zuhause er arbeitet.‘

Angehörige bestimmter Wortarten erfordern bestimmte Positionen, z.B. deutsche Abtönungspartikeln wie *eh, halt, eben* (möglichst bald nach dem ersten Verbteil bzw. einer Anapher, die auf den Verbteil folgt; nie im Vorfeld). Zugegeben: Dies ist ein komplexer Bereich, aber ein guter Grammatikunterricht kann weit führen. Die deutsche Abfolge wird vergleichsweise unproblematisch erworben, auch im Zweitspracherwerb.

## 5. Perspektive

Der Weg zu einem mehrsprachigen Sprachunterricht ist steil, aber die Aussicht lohnend. Mit neueren Richtlinien haben wir sogar Geländer und Sicherungsseil, aber gehen müssen wir schon selbst. Hier sollten konzeptionelle Grundlagen für Lehrende gegeben werden, die mit Mehrsprachigkeit ernst und reflektierten sprachvergleichenden und anspruchsvollen Unterricht machen wollen. Gerade auch in den Sekundarstufen I und natürlich auch II liegt ein noch weitgehend unbestelltes Feld für guten Sprachunterricht. Wir bilden immer mehr Studierende aus, denen solcher Unterricht zuzutrauen ist. Das gibt Hoffnung.

## Literatur

- Ahrenholz, B. (Hg.)(2010) Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr
- Bühler, K. (1934/1999) Sprachtheorie. Stuttgart: Urban & Fischer (UTB)
- Chien, N. C. et al. (2010) Children's Classroom Engagement and School Readiness Gains in Prekindergarten. In: Child Development. Volume 81, Issue 5, 1534–1549
- Ehlich, K. (2007) Sprache und sprachliches Handeln. Berlin/New York: de Gruyter
- Ersen-Rasch, M. (2001) Türkische Grammatik. München: Hueber
- Göksel, A./Kerlake, C. (2005) Turkish. A Comprehensive Grammar. London: Routledge
- Hoffmann, L. (2006) Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, T./Peschel, C. (Hg.) Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 20-45
- Hoffmann, L. (1995) Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik. In: Der Deutschunterricht 4, 23-37
- Hoffmann, L. (2002) Kommunikative Gewichtung. In: Peschel, Corinna (Hg.), Grammatik und Grammatikvermittlung: Lang, 9-3
- Hoffmann, L. (2009a<sup>2</sup>) Determinativ. In: Hoffmann (Hg.)(2009<sup>2</sup>), 293-357
- Hoffmann, L. (Hg.) (2009<sup>2</sup>) Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter
- Hoffmann, L. (2010) Grammatik und sprachliches Handeln. In: Gornik, H. (Hg.) Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider (erscheint)
- Humboldt, W. v. (1903-1936) Gesammelte Schriften. Bd. 13. Berlin: Behr
- König, E./Gast, V. (2009) Understanding English-German Contrasts. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Le monde Diplomatique (2009) Atlas der Globalisierung. Le monde Diplomatique. Berlin: Taz-Verlag
- Wygotzki, L.S. (1934/1969) Denken und Sprechen, Frankfurt: S. Fischer

Texte und Literatur zur Thematik dieses Bandes:

[http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/ABC\\_Zuwand.html](http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/ABC/ABC_Zuwand.html)  
[1.10.2010]