

**Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/  
Multilingualism and Multiple Language Acquisition  
and Learning**

Band 13

Chris Merkelbach / Manfred Sablotny (Hrsg.)

# **Darmstädter Vielfalt in der Linguistik**

10 Jahre Fachgebiet  
Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit  
an der Technischen Universität Darmstadt



Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/  
Multilingualism and Multiple Language Acquisition  
and Learning

Herausgegeben von Britta Hufeisen und Beate Lindemann

---

Band 13

**Darmstädter Vielfalt in der Linguistik**

10 Jahre Fachgebiet  
Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit  
an der Technischen Universität Darmstadt

herausgegeben von  
Chris Merkelbach  
Manfred Sablotny



Schneider Verlag Hohengehren

## Umschlaggestaltung

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

### Editorial Board:

Gessica De Angelis (Free University of Bozen/Bolzano, Italy)

Larissa Aronin (University of Haifa, Israel)

Raphael Berthele (University of Freiburg, Switzerland)

Jasone Cenoz (University of the Basque Country, San Sebastian, Spain)

Jean-Marc Dewaele (Birkbeck College, University of London, GB)

Susanne Flynn (MIT, USA)

Ulrike Jessner (University of Innsbruck, Austria)

Eva Vetter (University of Vienna, Austria)

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

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

ISBN: 978-3-8340-1826-7

Schneider Verlag Hohengehren,  
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren,  
D-73666 Baltmannsweiler 2018  
Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung

*Chris Merkelbach und Manfred Sablotny* ..... 3

Von DaF zu DaFnE zu DaT zu DimK und zurück zu DaF (bzw. DaZ)?  
Ein Streifzug durch die Tertiärsprachenforschung und -didaktik in  
Deutsch als Fremdsprache

*Nicole Marx* ..... 19

Wer oder was steuert wen oder was im Zweitspracherwerb von  
jugendlichen Seiteneinsteigern?

*Doris Föbr* ..... 37

Mehrsprachigkeit für alle! Aber wer bringt sie uns bei? Untersuchung zur  
Forderung nach Mehrsprachigkeit und ihrer Umsetzung in der  
Lehrerbildung

*Lina Pilypaitytė* ..... 59

Lehrerinnen als Partnerinnen in einem Forschungsprojekt

*Anta Kursiša* ..... 83

Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die  
internationale Geschäftskommunikation

*Ute Henning und Joachim Schlabach* ..... 99

MehrFACHsprachI(N)Gkeit: Fachbezogene Sprachausbildung von  
Anfang an für internationale Studierende der Ingenieurwissenschaften im  
Kontext von Internationalisierung

*Renate Kärchner-Ober* ..... 131

Textarbeit auf der Grundlage des gemeinsamen englisch-deutschen  
Wortschatzes: DaF nach Englisch im chinesischesprachigen Kontext

*Manfred Sablotny* ..... 155

Die Nutzung der L1, L2 und L3 im chinesischen Deutschunterricht <i>Linyan Fan (范临燕)</i> .....	185
Hilft die Vorfremdsprache Französisch bei der Textproduktion in der folgenden Fremdsprache Deutsch? Das Projekt DaFnE/F <i>Lennart Bartelheimer, Britta Hufeisen und Nina Janich</i> .....	207
Schreibunterstützung bei der Bachelorarbeit: Fachspezifisch und/oder fachübergreifend? <i>Sandra Drumm, Lisa Hertweck, Verena Hunsrucker und Christopher Klamm</i> .	225
Forschungsmethodische Überlegungen zur Nexusanalyse in einem Projekt zu <i>family language policies</i> in mehrsprachigen Familien <i>Sandra Ballweg</i> .....	239
Forschungsskizze zur qualitativen Studie: Ingenieurwissenschaftliche Textkompetenz von Bachelor-Studierenden <i>Carmen Kubn</i> .....	257
Mut zur literarischen Lücke! Zur Produktivität des Nicht-Verstehens am Beispiel einer experimentellen Kafka-Lektüre <i>Vanessa Geuen</i> .....	271
Aus- und Weiterbildung Lehrender und Lernhelfender im Bereich der Spracharbeit mit Geflüchteten <i>Lea L. Kimmerle und Sandra Sulzer</i> .....	289
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	317
Die Herausgeber.....	322

# Einleitung

*Chris Merkelbach und Manfred Sablotny*

Im Jahr 2016 feierte das Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit unter der Leitung von Professorin Britta Hufeisen an der Technischen Universität Darmstadt sein zehnjähriges Bestehen. Dies war ein Anlass innezuhalten, nachzudenken und auf der Grundlage der bislang gesammelten Erfahrungen in die Zukunft zu blicken. Neben einem Festsymposium, das am 10. und 11. Juni 2016 in Darmstadt stattfand, kamen aus diesem Anlass Kolleginnen und Kollegen, Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Doktorandinnen und Doktoranden, Habilitandinnen und Habilitanden – gegenwärtige und ehemalige – des Fachgebiets zusammen, um eine Festschrift zu verfassen. Der hier vorliegende Sammelband ist das Ergebnis dieser gemeinschaftlichen Arbeit.

Sprachen mit ihren komplexen Implikationen für die Identität des Menschen, für die zwischenmenschliche Kommunikation, die Kultur, die soziale Integration, aber auch für Bildung und Entwicklung jedes Einzelnen, sind von strategischer Bedeutung für den Fortbestand der Welt. In den letzten Jahrzehnten nimmt in der Wissenschaft, aber auch in der politischen Landschaft das Bewusstsein zu, dass die Sprachen und der kompetente Umgang mit ihnen eine wichtige Rolle nicht nur bei der kindlichen Entwicklung spielen, sondern auch die kulturelle Vielfalt und den interkulturellen Dialog auf der gesamten Welt sicherstellen; sie gewährleisten aber auch eine qualitativ hochwertige (Aus-)Bildung für alle Menschen. Sprache allein ist zwar nicht alles, aber ohne Sprache ist alles nichts. Sprache ist Denken. Sprachen stärken die Zusammenarbeit und den Aufbau integrativer Wissensgesellschaften und dienen der Erhaltung des kulturellen Erbes der Menschheit sowie der Bildung des politischen Willens, für dessen Realisierung nur die Fähigkeit, Sprache als Kommunikationsmittel zu nutzen, eine nachhaltige Entwicklung ermöglicht.

Die menschliche Fähigkeit zu sprechen, zu kommunizieren und Inhalte mit anderen Menschen zu teilen, ist bis heute einer der am meisten erforschten

Wissenschaftsbereiche. Jedoch werden diesem bis heute immer wieder politische bzw. pseudo-politische Ansichten unterlegt, um z.B. die kulturelle Überlegenheit einer Gruppe zu propagieren. Der Europarat als eine 47 Staaten umfassende internationale Organisation hat sich der in Artikel 1 seiner Satzung selbstgestellten Aufgabe, den „engeren Zusammenschluss unter seinen Mitgliedern zu verwirklichen“ (Europarat 1949), mit der Verabschiedung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu Beginn des 21. Jahrhunderts angenommen. Der damit einhergehenden Sprachenpolitik *Muttersprache plus zwei* stimmen immerhin 50% der Europäer zu, jedoch sind 44% anderer Auffassung (Europäische Kommission 2006: 56). Das bedeutet auf der einen Seite, dass viele Europäer einer Mehrsprachigkeit offen gegenüberstehen, aber auf der anderen, dass eine große Zahl Europäer Mehrsprachigkeit doch eher kritisch sieht.

Die von vielen Mitgliedsstaaten ratifizierte Übereinkunft des Europarates zum Schutz der Minderheitenrechte schützt die Sprachen der autochthonen Minderheiten. Darüber hinaus wurde 1992 die Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen vom Europarat zum Schutz und zur Förderung historischer, regionaler und anderer Minderheitensprachen verabschiedet. Diese Sprachen unterscheiden sich erheblich von den offiziellen Arbeitssprachen. Die Regelungen gelten für alle Sprachen, die traditionell innerhalb der Grenzen eines Mitgliedsstaates gesprochen werden, also sogenannte autochthone Minderheitensprachen. Dieser Rahmen für die Sprachenpolitik Europas zeigt deutlich, dass sich Europa de facto als mehrsprachige und zweifelsohne multikulturelle Gesellschaft versteht. Dieses Selbstverständnis wird erweitert in dem von allen EU-Mitgliedsstaaten unterzeichneten Internationalen Pakt der Vereinten Nationen über bürgerliche und politische Rechte, der in Artikel 27 besagt: „In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities exist, persons belonging to such minorities shall not be denied the right, in community with the other members of their group, to enjoy their own culture, to profess and practise their own religion, or to use their own language“ (Home 2).

Nicht nur die EU mit ihren 24 Amtssprachen, sondern der gesamte europäische Kontinent ist mehrsprachig. Es gibt unzählige mehrsprachige Individuen, aber auch viele mehrsprachige Gesellschaften. Auch weltweit überwiegt die Anzahl der mehrsprachigen Menschen (vgl. Grosjean 2012), Einsprachigkeit ist eher der Sonderfall. Individuelle Mehrsprachigkeit definiert sich

durch die Tatsache, ob ein Individuum in der Lage ist, in mehreren Sprachen angemessen zu kommunizieren. Das bedeutet nicht, das er/sie mehrere Sprachen akzentfrei, grammatisch korrekt und stilistisch einwandfrei sprechen kann, sondern das Entscheidende für die individuelle Mehrsprachigkeit ist, ob sprachlich erfolgreich in den unterschiedlichen Sprachen und der jeweiligen Situation angemessen gehandelt wird (vgl. Hoffmann et al. 2017: 71). Eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zeichnet sich ebenfalls durch die Sprachhandlungskompetenz der Mitglieder der Sprach(en)gemeinschaft(en) aus: „Maßstab für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist ebenso wie für individuelle Mehrsprachigkeit das sprachliche Handeln“ (Hoffmann et al. 2017: 71). Hoffmann et al. führen weiter aus, dass die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit dann gegeben sei, wenn in einer Gesellschaft Sprecherinnen und Sprecher verschiedener Alltagssprachen in der Lage seien, im Alltag miteinander zu kommunizieren und diese Kommunikation auch tatsächlich praktizierten (ebd.: 71f.). Dieses Verständnis, das wir im Fachgebiet für Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit teilen, entspricht dem im Jahr 2005 von der Europäischen Kommission formulierten Ansatz: „Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum. Hier bezeichnet der Begriff die neue politische Strategie der Kommission zur Förderung eines für alle Sprachen günstigen Klimas, in dem sich das Lehren und Lernen zahlreicher Sprachen positiv entwickeln kann“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005: 3).

Mehrsprachigkeit wird als Überbegriff für die verschiedenen Ausprägungen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verstanden. Kelly (2016) weist in diesem Zusammenhang aber deutlich darauf hin, dass innerhalb der EU die gesellschaftspolitisch motivierte Förderung von Mehrsprachigkeit zugunsten der ökonomisch motivierten Förderung von Mehrsprachigkeit zunehmend in den Hintergrund tritt. Er führt das unter anderem darauf zurück, dass den für die Förderung gesellschaftspolitisch motivierter Mehrsprachigkeit notwendigen Entwicklungen innovativer Forschungs- und Bildungskonzepte nicht genügend Raum geboten wird (vgl. Kelly 2016: 44f.).

Mehrsprachigkeit ist jedoch kein Thema ausschließlich der Politik, sondern ebenso ein wichtiges Thema für die Wissenschaft wie für das alltägliche



Leben. Im menschlichen Beisammensein im privaten und öffentlichen Raum, in Kindergärten, an Schulen, an Universitäten und an Arbeitsstätten nimmt Mehrsprachigkeit zu, sei es in der Kommunikation innerhalb eines Landes oder auch bei der Kommunikation über Landesgrenzen hinweg. Es muss dabei überlegt werden, wie politische Vorgaben mit Leben gefüllt werden können. Dafür bedarf es sprachwissenschaftlicher Diskurse und Studien, denn deren Ergebnisse können über eine praktische Umsetzung die individuelle, aber auch gesellschaftliche Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen bewusst machen und fördern. Die Studien, die gegenwärtig in diesem Spannungsfeld durchgeführt werden beschäftigen sich etwa mit fremdsprachlichem Fachsprachenunterricht und sprachsensiblen Unterricht an Schulen (vgl. dazu den Beitrag von Föhr; zur besonderen Berücksichtigung von Menschen, die in einer Fremd- oder Zweitsprache schreiben, in der Schreibförderung die Beiträge von Drumm et al. sowie Bartelheimer et al.). Auch der Fremdsprachenunterricht an Schulen und Universitäten unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Erstsprachen und anderen Vorfremdsprachen steht im Mittelpunkt von Untersuchungen (siehe dazu die Überlegungen von Marx, die Beiträge von Henning/Schlabach und von Kärchner-Ober sowie zur Umsetzung im chinesischsprachigen Raum die Beiträge von Fan und Sablotny). Dies schließt neben der Berücksichtigung vermeintlich gerader Bildungswege auch die Fremdsprachenandragogik im Hinblick auf mehrsprachige geflüchtete Erwachsene und deren Integration in eine Mehrheitsgesellschaft ein (dazu der Beitrag von Kimmerle/Sulzer). Schließlich wird auch das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrenden in den verschiedenen Kontexten der Mehrsprachigkeit zum Gegenstand von Untersuchungen (vgl. dazu die Beiträge von Kursiša und Pilypaitytė).

Das Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt widmet sich seit mehr als zehn Jahren der wissenschaftlichen Erforschung eines thematisch sehr breiten Spektrums unterschiedlicher Aspekte von Mehrsprachigkeit. Neben einem umfangreichen Katalog von Magister- und Masterarbeiten sind auch viele Dissertationen am Fachgebiet entstanden (hier aufgeführt in Reihenfolge der abschließenden Disputation):

- Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“ (Marx 2005).

- The German language is completely different from the English language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer nicht-Indogermanischen Erstsprache (Kärchner-Ober 2009).
- Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler (Kursiša 2012).
- Die ältere Kusine zweiten Grades mütterlicherseits. Wortfelder im Deutschen und Chinesischen. Eine kontrastive Analyse (Zhou 2014).
- Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland (Klippel 2013).
- Fremdsprachenlehrausbildung zwischen Qualitätsansprüchen und Realität. Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Forderungen an die deutsche Fremdsprachenlehrausbildung (Pilypaityte 2013).
- Sprachbildung im Biologieunterricht (Drumm 2016).
- Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht (Ballweg 2015).
- Deutsch nach Englisch in China. Subjektive Theorien Lehrender über das Deutsch-als L3-Lehren (Fan 2017).
- Bertolt Brecht in den USA. Studien über den künstlerischen und gesellschaftlichen Akkulturationsprozess in der Phase des amerikanischen Exils (Ressel 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 EuroCom-Ansatz (Behrend 2016).
- Früher Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich. Eine empirische Videostudie zu Erzieherin-Kind-Interaktionen in einer deutsch-englischen Krippeneinrichtung (Seifert 2016).
- E-Portfolio-Einsatz im Lehramtsstudiengang Deutsch. Eine qualitative Studie zur Auswahl von Portfolio-Produkten (Mehler 2016).
- Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion. Eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen (Scharun 2017).

- Professionelle Sprachkompetenz für den Unterricht: Eine Studie zu epistemischen Überzeugungen angehender und berufstätiger Deutschlehrender im DaF-Kontext (Vicente, im Druck).
- Deutsch nach Englisch und Schwedisch – Subjektive Theorien finnischer DaF-Lernender über das Lernen von mehr als einer Fremdsprache und die zwischensprachliche Interaktion (Vidgren, in Vorbereitung).

Weitere Untersuchungen zu mehrsprachigen Individuen und zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sind zurzeit in Bearbeitung. Fragen zur Mehrsprachigkeit sind nicht einfach zu erforschen, da sehr viele Faktoren in die Überlegungen einbezogen werden müssen. Zu diesen Faktoren gehören etwa Alter und Motivation, aber auch z.B. das Sprachkapital (vgl. hierzu Brizíc 2007), das von den einzelnen Individuen eingebracht wird. Darüber hinaus müssen Kenntnisse von oft mehreren Erst- und Familiensprachen, den Umgebungssprachen und auch den Fremdsprachen berücksichtigt werden. Die sich daraus ergebende Komplexität der Problemstellungen im Bereich Mehrsprachigkeit erfordert eine Verfeinerung und Weiterentwicklung von Forschungsmethoden (vgl. dazu die Beiträge von Ballweg und Kuhn in diesem Band). Mehrsprachigkeit im Sinne des Fachgebiets Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit impliziert weiterhin nicht nur das Sprechen von Sprache(n) als solche(s), sondern auch den Umgang mit sprachlichen Artefakten, also mit literarischen Texten, die sich neben der Sprache auch immer bei Aufbau und Themenentfaltung auf die jeweiligen Kulturen beziehen (vgl. dazu den Beitrag von Geuen).

Die Herausforderungen, die eine Auseinandersetzung mit einem solch komplexen Forschungsbereich mit sich bringt, werden durch das breite Spektrum der Beiträge in diesem Sammelband verdeutlicht. Die 22 Verfasserinnen und Verfasser feiern in ihren insgesamt vierzehn Aufsätzen das zehnjährige Bestehen des Fachgebiets Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt und tragen gleichzeitig dazu bei, auch den Diskurs über die mit diesem Fach verbundene aktuelle politische Thematik in die Öffentlichkeit zu tragen. Die große Vielfalt aktueller wissenschaftlicher Fragestellungen auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeit und verwandten Forschungsfeldern (zu denken sei hier etwa an DaF/DaZ, Fremdsprachen- $\neg$ lehrlernforschung, Sprachwissenschaften und Forschung zu Interkultureller Kommunikation) spiegelt sich in den vorliegenden Beiträgen nicht nur in der Unterschiedlichkeit der inhaltlichen Schwerpunkte,

sondern auch in der großen Bandbreite an unterschiedlichen Fragestellungen, Forschungsansätzen und -methoden sowie untersuchten Lehrernkontexten wider.

Nicole Marx unternimmt in ihrem Beitrag einen Streifzug durch die Tertiärsprachenforschung und -didaktik in Deutsch als Fremdsprache, und zeichnet dabei die vielen Entwicklungen der letzten drei Jahrzehnte im Lehrfach und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache nach. Diese zeugen von zunehmendem Interesse an der Wechselwirkung aller Sprachen beim Lernen und Erhalt des Deutschen. In ihrem Beitrag geht die Autorin auf Grundlage eines Überblicks auf Entwicklungen in der L3- und Mehrsprachigkeitsforschung, -theorieentwicklung und -didaktik ein und stellt weiterführende Tendenzen in diesen Bereichen vor. Im Mittelpunkt des Überblicks steht die Frage, inwiefern ausgehend von der Betrachtung aktueller Zustände tatsächlich eine fachliche und praxisbezogene Progression aufzuzeigen ist.

Doris Föhr widmet sich in ihrem Beitrag der in der wissenschaftlichen Diskussion oft vernachlässigten Gruppe der jugendlichen Seiteneinsteiger. Ihre Kernfrage dabei lautet, wer oder was steuert wen oder was im Zweitspracherwerb jugendlicher Seiteneinsteiger? Nach Ansicht der Verfasserin erfordert der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache in der Phase des Heranwachsens spezifische Aufmerksamkeit, denn der Erwerb der Zweitsprache in der Jugend unterscheidet sich vom Erwerb einer Zweitsprache im Kindes- oder Erwachsenenalter. Es ist davon auszugehen, dass die jugendlichen Lernenden in dieser Zeit des Erwachsenwerdens stark durch kognitive und emotionale Prozesse beeinflusst werden, die mit der Entwicklung von Selbst und Identität einhergehen. Diese Phase des Übergangs erfordert unter dem Druck, eine Zweitsprache erwerben zu müssen, sich in einem unbekanntem Schulsystem zu behaupten, um im Idealfall einen Schulabschluss zu erwerben, die Anpassung persönlicher Ziele. Die Verfasserin kommt zu dem Schluss, dass dieser komplexe Entwicklungsprozess Raum für individuelle Entwicklungen lassen muss, der den Jugendlichen eine angemessene Möglichkeit der Bewältigung eben dieser Herausforderungen gibt.

Lina Pilypaitytė referiert über eine Untersuchung zur Forderung nach Mehrsprachigkeit und deren Umsetzung in der Lehrerbildung. Zwar ist die Forderung nach Mehrsprachigkeit seit einigen Jahrzehnten nicht nur in der wissenschaftlichen Fachdiskussion, sondern auch in der Bildungs- und Wirtschaftspolitik präsent, denn es wird u. a. in Wirtschaft und Kulturpsycholo-

gie von einer Berechtigung und immensen Wichtigkeit ausgegangen, mehrere Sprachen zu erlernen. Im Zentrum des Beitrags steht die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsforderung in der Lehrerbildung. Die Verfasserin geht der Frage nach, ob und wie sich die Forderung nach Mehrsprachigkeit auch in der Lehrerausbildung bemerkbar macht. Um einer Antwort auf diese Frage näherzukommen, vergleicht sie einige Lehrerbildungssysteme hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen mögliche Entwicklungsperspektiven in der Lehrerbildung auf und verweisen auf potentielle Problembereiche.

Anta Kursiņa berichtet in ihrem Beitrag von einer Zusammenarbeit mit DaF-Lehrerinnen als Partnerinnen in einem Forschungsprojekt. Im Zuge einer Interventionsstudie entwarf die Verfasserin auf Grundlage der Tertiärsprachendidaktik für Anfänger Unterrichtseinheiten mit dem Ziel, das Leseverstehen bei den 11-12-jährigen Lernenden mit Unterstützung von Lesestrategietraining zu entwickeln. Dabei galt damals ihr Erkenntnisinteresse der Schülerinnen- und Schülersicht auf diese Art von Textarbeit. Dieses Forschungsvorhaben wurde in enger Zusammenarbeit mit drei lettischen DaF-Lehrerinnen umgesetzt; diese sollten die Unterrichtseinheiten zum Leseverstehen in den Unterrichtsalltag integrieren und durchführen. Um deren unterschiedliche Motivation und Erwartungshaltung geht es in dem vorliegenden Beitrag. Nachdem die Daten zur Schülersicht erhoben waren, wurden auch die Lehrerinnen interviewt, um herauszufinden, inwieweit die Teilnahme an einem Forschungsprojekt zu Änderungen in der Lehrersicht auf den Deutschunterricht unter tertiärsprachendidaktischen Gesichtspunkten beiträgt.

Ute Henning und Joachim Schlabach beschäftigen sich mit der didaktischen Begriffsbestimmung plurilingualler Kompetenz für die internationale Geschäftskommunikation. Im Fokus ihres Beitrags stehen zwei für die Mehrsprachigkeitsdidaktik wichtige Begriffe zur Beschreibung der kommunikativen Kompetenz von Mehrsprachigen: *multi-competence* und plurilinguale Kompetenz. Die Verfasser untersuchen die faktische Mehrsprachigkeit in der internationalen Geschäftskommunikation aus didaktischer Perspektive. Sie gehen auf Grundlage einer Sprachenbedarfsanalyse davon aus, dass eine effiziente mehrsprachige Kommunikation in internationalen Unternehmen erst durch eine Vielfalt plurilingualler Aktivitäten ermöglicht wird. Dazu gehören Sprachenwechsel und Codeswitching,

funktionales Übersetzen sowie die Nutzung vorhandener Sprachenkenntnisse für das Verstehen zuvor nicht gelernter Sprachen. Gemeinsam bilden diese Aktivitäten den Kern des Begriffs plurilinguale Kompetenz.

Renate Kärchner-Ober widmet sich in ihrem Beitrag der fachbezogenen Sprachenausbildung für internationale Studierende der Ingenieurwissenschaften im Kontext der Internationalisierung, einer der gegenwärtig wohl wichtigsten Profilbildungsmaßnahmen deutscher Universitäten, die immer häufiger englischsprachige Studiengänge, besonders in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, anbieten. Ziel dieser Studiengänge ist die Förderung und Erleichterung von internationaler Mobilität. Trotzdem sind sehr gute Deutschkenntnisse für ein Studium in Deutschland wichtig. Die Verfasserin berichtet über die Entwicklung eines Modells für fachsprachlich orientierte DaF-Kurse auf den Niveaustufen A1-B1 an der Fakultät für Ingenieurwissenschaften der Universität Duisburg-Essen, das sich an den spezifischen Bedürfnissen, Interessen und Studienfächern der im vorliegenden Falle malaysischen, indonesischen und chinesischen mehrsprachigen Studierenden ausrichtet, die bereits seit Beginn der sprachlichen Ausbildung einen fachsprachlich orientierten DaF-Unterricht erfahren haben.

Manfred Sablotny beleuchtet die Textarbeit im DaF-Unterricht nach dem Erwerb des Englischen im chinesischsprachigen Kontext auf der Grundlage des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes. Der erfolgreiche rezeptive und produktive Einsatz von Wörtern und Wendungen setzt das gleichzeitige Wissen um ihr Schriftbild, ihre Aussprache, ihre Bedeutung und ihre Verwendung voraus. Für die Lernenden stellt dies gerade im Anfangsunterricht eine große Herausforderung dar, umso mehr, wenn die Zielsprache, wie es im chinesischsprachigen Deutschunterricht der Fall ist, nur sehr wenige Gemeinsamkeiten zur Erstsprache aufweist. In seinem Beitrag entwickelt der Verfasser unter Bezugnahme auf die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und auf der Grundlage des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes Einsatzszenarien für die Textarbeit im Anfangsunterricht Deutsch nach Englisch in Taiwan. Zur Illustration werden synthetische und authentische Texte zu verschiedenen Themenfeldern herangezogen.

Linyan Fan (范临燕) geht in ihrem Beitrag den Fragen nach, wie Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch im chinesischen Kontext gelehrt wird und welche subjektiven Vorstellungen die chinesischen Deutschlehren-

den zur L3-Didaktik haben. Die Verfasserin verfolgt dabei das Ziel, grundlegende Spezifika des L3-Lehrens im chinesischen Kontext zu ermitteln und dadurch Entwicklungen für die zukünftige Lehreraus- und -fortbildung in der chinaspezifischen L3-Didaktik anzustoßen. Darüber hinaus ist es ein erklärtes Ziel der Verfasserin, die L3-Forschung als eigenständiges Forschungsfeld in China zu etablieren, um weiterführende L3-Forschungen anzuregen.

Lennart Bartelheimer, Britta Hufeisen und Nina Janich beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Frage, ob die Vorfremdsprache Französisch die Ergebnisse der Textproduktion in der folgenden Fremdsprache Deutsch beeinflusst. Ausgangspunkt für dieses Projekt waren Berichte von DaF/DaZ-Lehrkräften aus dem universitären Bereich, nach denen Studierende mit Französisch als Vorfremdsprache vor Deutsch bessere deutschsprachige Texte schrieben als Studierende mit Englisch vor Deutsch. Das Ziel des hier beschriebenen Projektes DaFnE/F (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch oder Französisch) ist es zu ermitteln, wie sich das vorherige Erlernen der englischen bzw. französischen Sprache auf die Produktion von deutschsprachigen Texten auswirkt. Neben der Fragestellung, ob und wenn ja, welche sprachlich-schriftlichen Phänomene feststellbar sind, soll basierend auf einem Textkorpus von rund 160 authentischen Texten untersucht werden, womit dies ursächlich zusammenhängt.

Sandra Drumm, Lisa Hertweck, Verena Hunsrucker und Christopher Klamm gehen der Frage nach, ob die Schreibunterstützung bei der Bachelorarbeit eher fachspezifisch und/oder fachübergreifend orientiert sein muss. Neben inhaltlichen Kenntnissen erwerben Studierende auch die Kommunikationsformen ihres Faches, d. h. sie wachsen in eine fachkulturell geprägte Form des Ausdrucks hinein, um darauf aufbauend Fachtexte zu verstehen und selbst zu schreiben. Die Bachelorthesis stellt in vielen Studiengängen die erste größere Arbeit dar, in der die Studierenden belegen, dass sie sich fachangemessen ausdrücken können. Die dabei entstehenden Herausforderungen sind ohne Übung kaum zu meistern, denn die Anforderungen des fachlichen Schreibens unterscheiden sich von den Anforderungen des alltäglichen Schriftsprachgebrauchs. Um Studierende beim Schreiben ihrer Bachelorthesis unterstützen zu können, müssen neben den fachübergreifenden Anforderungen an das Schreiben auch die fachspezifischen Eigenheiten der jeweiligen Disziplin berücksichtigt werden. Ersteres erfordert die Expertise

von Schreibberater/innen als Expert/innen für fachübergreifende Schreibkompetenz, Letzteres erfordert die Expertise von fachinternen Expert/innen.

Sandra Ballweg stellt in ihrem forschungsmethodisch orientierten Beitrag Überlegungen zur Nexusanalyse in einem Projekt zu *family language policies* (FLP) in mehrsprachigen Familien an. Dabei wird sie von dem steigenden Forschungsinteresse am Umgang mit Sprachen in mehrsprachigen Familien getragen. Im Mittelpunkt ihres Interesses steht nicht nur, welche Sprachen innerhalb der Familie gesprochen und gefördert werden, sondern auch, welche Wechselwirkung zwischen Spracheneinstellungen sowie multiplen sprachlichen Identitäten und den verschiedenen FLPs bestehen. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der forschungsmethodischen Frage, wie die Nexusanalyse ergänzend zur Grounded Theory zur Interpretation der Daten eingesetzt werden kann. Mithilfe der Erprobung des Vorgehens an den qualitativen Interviewdaten einer Familie zeigt die Verfasserin auf, wie durch die Beschreibung von Interaktionsordnung, historischer Gewachsenheit und relevanten Diskursen eine erste Annäherung an die Daten vollzogen werden kann.

Carmen Kuhn entwirft zu einer qualitativen Studie eine Forschungsskizze, um der Textkompetenz von ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studierenden auf den Grund zu gehen. Die allgemeine Textkompetenz bzw. deren Erwerb und deren Strukturierung wurde in früheren Untersuchungen bereits erforscht. Dennoch betrachten bisher kaum Studien die Textkompetenz im wissenschaftssprachlichen bzw. fachsprachlichen Kontext. Die Verfasserin will diese Forschungslücke schließen und die Elemente von fachsprachlicher Textkompetenz von Maschinenbaustudierenden hinsichtlich ingenieurwissenschaftlicher Texte untersuchen. Zunächst wird der Forschungsstand genauer eingegrenzt und dann das forschungstheoretische Vorgehen der geplanten Studie beschrieben. In der Studie finden die Methoden Expert/inneninterview, Globalanalyse und qualitative Inhaltsanalyse Anwendung, um das vorab angenommene Modell zu fachsprachlicher Textkompetenz zu prüfen und auf den ingenieurwissenschaftlichen Kontext zu übertragen. Die Wahl der Methoden ergibt sich aus der Überlegung, neben einer explorativen Felderfassung die Diversität des Fachbereichs anhand von Expert/innenaussagen abzubilden.



Vanessa Geuen fordert in ihrem Beitrag dezidiert zu mehr Mut zur Vertiefung in die literarische Lücke auf. Literatur kann gerade durch das ihr grundsätzlich eigene Unverständliche als konstruktive Reflexionsfolie genutzt werden. Dabei ist das Unverständliche nicht einfach unverständlich, sondern es lässt ein Neu- und Andersverstehen zu, im Sinne einer Auseinandersetzung mit dem Neuen und Anderen. Um jeden Text immer wieder neu und anders verstehen zu können, ist das Unverständliche notwendig. In den komplexen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts steht (inter)kulturelles Verstehen immer mehr im Mittelpunkt, wobei ästhetische Orientierung einen wichtigen Bestandteil des Zurechtfindens in einer heterogenen Welt darstellt. Interkulturelles Verstehenwollen kann aber nicht zum Ziel haben, alles Andere und Fremde zu durchdringen und verstehen zu wollen. Die Verfasserin stellt heraus, dass Nichtverstehen, Widersprüche und Unerklärtes zu bearbeiten, aber auch zu akzeptieren, in mehrsprachigen und vielschichtigen kulturellen Lebenswelten eine produktive Kraft entwickeln, denn erst nicht restlos Verstandenes ist Bedingung für ein Neu- und Andersverstehen des Eigenen sowie des Fremden. Die Verfasserin illustriert die von ihr postulierte Produktivität am Beispiel einer experimentellen Kafka-Lektüre.

Lea L. Kimmerle und Sandra Sulzer berichten über ihr Projekt der Aus- und Weiterbildung Lehrender und Lernhelfender im Bereich der Spracharbeit mit Geflüchteten. Die Wichtigkeit von Sprache für die Integration steht außer Frage. Die hohe Anzahl an AsylbewerberInnen aller Altersgruppen führt gegenwärtig dazu, dass es nicht ausreichend ausgebildete DaZ-Lehrende gibt, die die Geflüchteten nach ihrer Ankunft in Deutschland beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützen können. In der Folge engagieren sich Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, aber auch viele Ehrenamtliche in der DaZ-Lehre. Das bringt eine verstärkte Nachfrage nach Weiter- und Fortbildungen vonseiten der Lehramtsstudierenden, Lehrenden und ehrenamtlichen Lernhelfenden mit sich. Im Fokus des Beitrags stehen drei Konzepte, die zur Unterstützung des Sprachlernprozesses von Geflüchteten entwickelt wurden und bei der Aus- und Weiterbildung von Lehramtsstudierenden, Lehrenden und ehrenamtlichen Lernhelfenden ansetzen, damit diese auf die Anforderungen, die Heterogenität und die Besonderheiten der DaZ-Vermittlung in Regel-, InteA- und Intensivklassen, aber auch in Erstaufnahmeeinrichtungen vorbereitet sind.

Weitere Themengebiete müssen noch beforscht werden, um beispielsweise ein vollständigeres Verstehen von Mehrsprachigkeit bei verschiedenen Sprachenkonstellationen oder der Entwicklung der Mehrsprachigkeit auf verschiedenen Altersstufen zu ermöglichen. Auch die Vermittlung von Mehrsprachigkeit im schulischen und auch außerschulischen Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht in den letzten Jahren im Zusammenhang mit den großen Migrationsbewegungen auf der Welt im Mittelpunkt des Interesses weiterer Forschungen. Es bleibt weiterhin das Erkenntnisinteresse von Forscherinnen und Forschern, aber auch deren Freude am Erforschen gefordert.

Als Herausgeber bedanken wir uns bei den Autorinnen und Autoren ausdrücklich für die gute Zusammenarbeit. Unser besonderer Dank gilt darüber hinaus auch den Gutachterinnen und Gutachtern. Mit ihrer Unterstützung in Form von kritischen Kommentaren zu den einzelnen Beiträgen und dem gesamten Projekt konnte der vorliegende Sammelband sowohl inhaltlich als auch formal aufgewertet werden.

Schließlich sei auch unserer Kollegin und Betreuerin Britta Hufeisen mit ihrem steten Engagement für das Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt an dieser Stelle ein sehr herzlicher Dank für die Möglichkeit zur Herausgabe des vorliegenden Sammelbandes ausgesprochen. Wir wünschen dem Fachgebiet unter ihrer Leitung weiterhin alles Gute und viele interessante Forschungen.

## Literaturverzeichnis

- Ballweg, Sandra (2015), *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Zugl.: Darmstadt, Tech. Univ., Diss., 2015. Tübingen: Narr.
- Behrend, Jana (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*. [Online unter [http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5457/7/Dissertation\\_Jana%20Behrend.pdf](http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5457/7/Dissertation_Jana%20Behrend.pdf). 13.07.2016].
- Brizić, Katharina (2007), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Drumm, Sandra (2016), *Sprachbildung im Biologieunterricht*. Berlin: de Gruyter.

- Europarat (1949), *Satzung des Europarates*. [Online unter [http://www.dnk.de/\\_uploads/media/132\\_1949\\_Europarat\\_Satzung.pdf](http://www.dnk.de/_uploads/media/132_1949_Europarat_Satzung.pdf). 13.07.2016].
- Europäische Kommission (2006), *Eurobarometer Spezial. Die Europäer und ihre Sprachen*. [Online unter [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_de.pdf). 12.09.2016].
- Fan, Linyan (2017), *Deutsch nach Englisch in China. Subjektive Vorstellungen Lebrender über das Deutsch-als-L3-Lernen*. Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2015. Tübingen: Stauffenburg.
- Grosjean, François (2012), *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge/MA, London: Harvard University Press.
- Hoffmann, Ludger & Kameyama, Shinichi (Hrsg.) (2017), *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: ESV.
- Home 1: [http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu_en.htm) [letzter Zugriff 13.07.2016].
- Home 2: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx> [letzter Zugriff 13.07.2016].
- Kärchner-Ober, Renate (2009), *The German language is completely different from the English language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2008. Tübingen: Stauffenburg.
- Kelly, Michael (2016), European approaches to plurilingualism and multilingualism. In: Langner, Michael; Jovanovic, Vic (Hg.), *Facetten der Mehrsprachigkeit. Reflets du plurilinguisme. Die Wahl der Sprachen: Luxemburg in Europa. Le choix des langues: le Luxembourg à l'heure européenne*. In der Reihe: Mehrsprachigkeit in Europa/Multilingualism in Europe Band 10. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Klippel, Johanna (2013), *Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland*. Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2013. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- 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*. [Online unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from%20=EN>. 12.09.2016].
- Kursiša, Anta (2012), *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*, Anhang auf beiliegender CD. Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Marx, Nicole (2005), *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF/E“*. Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2004. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Mehler, Stefanie (2016), *E-Portfolio-Einsatz im Lehramtsstudiengang Deutsch. Eine qualitative Studie zur Auswahl von Portfolio-Produkten*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt, 2015. Aachen: Shaker Verlag.
- Pilypaitytė, Lina (2013), *Fremdsprachenlehrerbildung zwischen Qualitätsansprüchen und Realität. Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Forderungen an die deutsche Fremdsprachenlehrerbildung*. Zugl. Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2013. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ressel, Andrea (2016), *Bertolt Brecht in den USA. Studien über den künstlerischen und gesellschaftlichen Akkulturationsprozess in der Phase des amerikanischen Exils*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt, 2015. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Scharun, Fränze (2017), *Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion. Eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen*. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Sprach-Vermittlungen, 19).
- Seifert, Heidi (2016), *Früher Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich. Eine empirische Videostudie zu Erzieherin-Kind-Interaktionen in einer deutsch-englischen Krippeneinrichtung*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt, 2016. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Vicente, Sara (im Druck), *Professionelle Sprachkompetenz für den Unterricht: Eine Studie zu epistemischen Überzeugungen angehender und berufstätiger Deutschlebender im DaF-Kontext*. Zugl. Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2016. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Vidgren, Noora (in Vorb.), *Deutsch nach Englisch und Schwedisch – Subjektive Theorien finnischer DaF-Lernender über das Lernen von mehr als einer Fremdsprache und die zweisprachliche Interaktion*.
- Zhou, Peihong (2014), *Die ältere Kusine zweiten Grades mütterlicherseits. Wortfelder im Deutschen und Chinesischen. Eine kontrastive Analyse*. Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2014. Konstanz: Hartung-Gorre.



# **Von DaF zu DaFnE zu DaT zu DimK und zurück zu DaF (bzw. DaZ)? Ein Streifzug durch die Tertiärsprachenforschung und -didaktik in Deutsch als Fremdsprache**

*Nicole Marx*

## **Zusammenfassung**

Die vielen Entwicklungen der letzten ca. 30 Jahre im Lehrfach und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache zeugen von zunehmendem Interesse an der Wechselwirkung aller Sprachen beim Lernen und Erhalt des Deutschen. Dieser Beitrag lässt auf Basis eines Überblicks zu Entwicklungen in der L3- und Mehrsprachigkeitsforschung, -theorieentwicklung und -didaktik sowie deren Übertrag auf Praxisforen die Progression und Tendenzen in diesen Bereichen Revue passieren. Dabei stellt er die Frage, inwiefern anhand einer Betrachtung aktueller Beobachtungen tatsächlich eine fachliche und praxisbezogene Progression aufzuzeigen ist.

## **Abstract**

The past 30 years have witnessed many changes in both research and pedagogy of German as a Foreign Language (DaF), not the least of which has involved increased interest in and consideration of the role of previously learned foreign languages when learning German. The present paper considers processes in the larger community of L3 and multilingualism research, theory development and pedagogy, their effects of DaF, and whether the discourse has progressed from a predominantly bilingual to a multilingual stance.

## Einleitung

Schon fast drei Jahrzehnte ist es her, dass die Erforschung des Lernens und Lehrens des Deutschen als zweiter oder weiterer Fremdsprache intensiv aufgenommen wurde. In dieser Zeit hat, auch durch die wegweisenden Arbeiten Britta Hufeisens und ihres Teams an der TU Darmstadt, das Themengebiet große Fortschritte gemacht. Ein Überblick über die Forschungs- und Lehrmaterialienentwicklungen für Deutsch als zweite Fremdsprache, sowohl in Darmstadt als auch außerhalb, ermöglicht ein etwas differenzierteres Bild, das in Bezug zu weiteren Fachentwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache gesetzt werden kann. In diesem Artikel soll keine umfassende Bestandsaufnahme unternommen werden, sondern es soll – auch aus Perspektive der Autorin, die durch Britta Hufeisen vor knapp 18 Jahren auf das Themengebiet gestoßen ist – eine (darmstadtinterne) ontogenetische und zugleich phylogenetische (auf die Sprachlehrforschung bezogene) Reflexion über Fachentwicklungen durchgeführt werden. Dabei werden Entwicklungen in der DaF-Landschaft besprochen und die Frage gestellt, inwiefern sich die Sprachlehrforschung und Sprachlehrpraxis dem Konzept der *Mehrsprachigkeit* in dieser Zeit angenähert haben. Der Artikel versucht, die Progression des Faches anhand begrifflicher Änderungen und Forschungstendenzen nachzuvollziehen und zu hinterfragen, welche Perspektiven Akteure im Fach einnehmen, wenn sie sich um den Einbezug von Begriffen wie *Mehrsprachigkeit*, *Tertiärsprache* oder *plurilinguales Lernen* bemühen.

## Zwei Eingangsfragen

Mit einigen Vorarbeiten – nicht zuletzt in Form von L3-Gesprächskreisen auf GAL-Tagungen der späten 1980er und frühen 1990er Jahre (z. B. Hufeisen 1993) sowie der Dissertationsstudie von Britta Hufeisen – nahmen die Forschung und die Lehre des Deutschen als zweiter Fremdsprache ihren Anfang. Seit dieser Zeit ist *Mehrsprachigkeit* nicht länger nur ein rhetorisches Schlagargument in und außerhalb des Fachgebiets, sondern steht nun auch im Mittelpunkt ernsthafter Forschung und Materialienentwicklung. Dabei fällt auf, dass sich der Diskurs von *DaF* zu *DaFnE* (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) und dann *DaT* (Deutsch als Tertiärsprache) oder auch *DaFF* (Deutsch als Folgefremdsprache), weiter zu *DimK* (Deutsch im mehr-

sprachigen Kontext, der Leser möge das etwas unästhetische Akronym verzeihen) und seit einigen Jahren scheinbar wieder einfach zu *Deutsch*, ggf. *DaF* oder – auf Grund bekannter politischer Gegebenheiten – noch häufiger zu *DaZ* (worauf hier nicht weiter eingegangen wird) entwickelte. In den letzten Jahren scheinen sich somit wieder Änderungen durchzusetzen, die vermuten lassen, dass der anfängliche Diskurs und das Verständnis für Lehr- und Lernkontexte mit plurilingualen Lernenden einen anderen Weg als ursprünglich angestrebt eingeschlagen haben. Es entstehen aus dieser – zugegeben nicht gerade systematischen, aber auch in anderen Kontexten angesprochenen – Beobachtung zwei Fragen:

Erstens: Ist das Fach nach den vielen mehrsprachigkeitsbezogenen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte wieder zu *DaF* zurückgekehrt?

Zweitens – und nur zum Teil mit der ersten Frage verzahnt: Wie konzeptualisieren Fachvertreter das Fach *DaF*?

Zur Beantwortung der ersten Frage wird ein Streifzug durch die theoretischen, empirischen und didaktischen Entwicklungen der letzten ca. 30 Jahre versucht. Zur zweiten Frage möchte ich v. a. eine von Vivian Cook (Cook 1997) behauptete Dichotomie des *monolingualist vs. multilingualist* aufgreifen, die im Rahmen der Spracherwerbsforschung vorgestellt wurde, aber genauso für die Untersuchung und Lehre von *DaF* geeignet ist. Die monolingualistische Position bezieht sich demnach auf ein Verständnis der Sprachlichkeit, das von dem Normalfall Einsprachigkeit ausgeht. Dabei kann die Addition einer neuen Sprache zu negativen oder zu positiven Konsequenzen führen – die Position ist also nicht als die eines sprachlichen Schwarzmalers oder gar Untergangspropheten zu verstehen, sondern lediglich als eine, die als Ausgangslage die Monolingualität zu Grunde legt. Dagegen geht die multilingualistische Position vom Normalfall Mehrsprachigkeit aus, wobei der Mangel an mehr als einer Sprache zu Defiziten in kognitiven Kompetenzen führen kann. Interessant in diesem Kontext ist somit, ob auch in der Fremdsprachendidaktik und insbesondere im Fach *DaF* (*DaT* etc.) eine solche Differenzierung erkennbar ist.

### **Von *DaF* zu *DaFnE*, von *L2* zu *L3***

Die Fremdsprachendidaktiken nahmen (und nehmen) aus bekannten Gründen zwei Perspektiven ein: Entweder wird die Zielsprache fokussiert, wobei



sonstige sprachliche Kenntnisse eher zweitrangig sind (dies wird insbesondere durch universalgrammatische Positionen propagiert), oder das Lernen einer Fremdsprache auf Basis einer Erstsprache steht im Zentrum (beeinflusst v. a. durch kontrastivlinguistische Annahmen und behavioristische Lerntheorien). Beginnend in den 1970er Jahren gelangten im DaF-Bereich zwei Erkenntnisse immer mehr in das Bewusstsein der Fremdsprachenforschenden und -didaktiker: Erstens: Deutsch ist nicht die einzige Fremdsprache, die gelernt wird. Und zweitens: Fremdsprachen üben auch auf psycholinguistischer Ebene einen Einfluss auf weitere Fremdsprachen aus.

In dieser Hinsicht deckt sich die Ontogenese der L3-Forschung nicht mit der der allgemeinen Fremdspracherwerbsforschung. Durch ihren relativen Spätbeginn und ihre anfangs sehr fokussierten Fragestellungen ist sehr spezifischen Fragen nachgegangen worden. In der Regel fing sie mit unerwarteten Beobachtungen an. So ergab eine frühe Fehleranalyse zum DaF-Lernen bei finnischen Schülern, dass viele Fehler in der deutschsprachigen Produktion weder der Interimsprache (d. h. dem Lernerdeutsch) noch dem Finnischen entstammen konnten. Ebenso wenig konnten sie durch normale erwerbsbedingte Prozesse erklärt werden (Stedje 1976). Stattdessen stimmten sie mit normgerechten Strukturen in der zuvor gelernten L2 Schwedisch überein – und das sogar häufiger, als es unter Schwedisch-L1-Sprechenden der Fall war. Solche Befunde, dass Fehler in einer neu zu lernenden Sprache nicht nur einer Erstsprache, sondern auch einer anderen Fremdsprache entstammen können, haben zum Forschungsfeld *L3* geführt.

Diese immer häufiger werdenden Fehleranalysen (bis 2000 machten sie zu etwa einem Drittel die Forschungen im Bereich *L3* aus, s. Marx 2004) eröffneten das Feld und führten zu richtungsweisenden Erkenntnissen wie der schon 1972 von de Vriendt bei Lernenden mit der L1 Französisch, der L2 Niederländisch und der neuen Fremdsprache Deutsch formulierten: „Je näher die zweite Sprache der dritten ist, desto mehr erleichtert die Kenntnis der zweiten Sprache das Erlernen der dritten, aber desto größer ist auch die Gefahr der Interferenz“ (de Vriendt 1972:50). Einige zukunftsweisende Arbeiten zogen sogar bereits didaktische Konsequenzen, so wie Berdičevskij in seinem Beitrag „Zur Vermittlung der Wortfolge des Deutschen als zweiter Fremdsprache auf der Grundlage des Englischen“ in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* 1977.

Diese wachsende Differenzierung zwischen Lernprozessen in einer ersten und einer weiteren Fremdsprache führte zur Notwendigkeit, die gängige Nomenklatur neu zu überlegen. Es wurde der Terminus *zweite Fremdsprache* immer wieder aufgegriffen, was den Unterschied zur ersten Fremdsprache betonen sollte; in den 80er Jahren erschien dann auch der Begriff *L3*, um das Kontinuum *L1 – L2 – L3* zu verdeutlichen.

Im Fach Deutsch als Fremdsprache war *zweite Fremdsprache* bzw. *L3* faktisch synonym mit *Deutsch nach Englisch*. Das lag an diversen sprachpolitischen Änderungen weltweit, die in Europa nicht zuletzt durch den Fall des Eisernen Vorhangs (Einführung des Englischen als erste Fremdsprache in weiten Teilen des ehemaligen Ostblocks), die zunehmende Bedeutung des Englischen als internationale Urlaubs-, Kommunikations- und Wissenschaftssprache und den Rückgang des Interesses an DaF aus unterschiedlichen Gründen in weiteren Ländern (z. B. Frankreich) zu begründen sind. Die Untersuchung und der Unterricht der *L3* Deutsch waren chronologisch nach der *L2* Englisch einzuordnen. Zunehmendes Interesse an dieser bislang wenig reflektierten Situation führte zu einer in dieser Hinsicht Neukonzeptualisierung des Faches: DaF wurde in vielen Kontexten zu *DaFnE*, *Deutsch als L2* zu *Deutsch als L3*.

Diese Änderungen waren natürlich nicht dem Fach DaF eigen, sondern entwickelten sich im internationalen Forschungskontext. Dies wurde insbesondere im Laufe der 1990er und Anfang der 2000er Jahre ersichtlich durch offensichtlich verstärktes Forschungsinteresse am Gebiet, durch erste Modellierungen des *L3*-Lernens und sogar durch didaktische Entwicklungen. So war nach den wenigen ersten Publikationen zu *DaFnE*, hierzu gehörten v. a. der Sammelband von Bausch und Heid 1990 und die Dissertation von Britta Hufeisen 1991, bis Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre die Menge an relevanten Publikationen kaum noch überschaubar (vgl. hierzu u. a. die 2001 kompilierte Liste an der TU Darmstadt *Multilingualism Research in German: Annotated Bibliography*, Marx 2001). Das zunehmende Forschungsinteresse kulminierte dann 1999 in Gründung der *L3*-Association und der ersten international ausgerichteten *L3*-Tagung, die *1st Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*, in Innsbruck.

Verstärkte Forschung führt i.d.R. zu theoriebezogenen Fortschritten und die *L3*-Forschung war keine Ausnahme. Ende der 1990er Jahre sind drei unterschiedliche Modelle entstanden, die als erste die Situation des *L3*-Lernens

dezidiert ins Visier nahmen. Mit dem FLAM (*Foreign Language Acquisition Model*, Groseva 1998) rückte die L2, also die erste Fremdsprache, ins Zentrum: Eine gelernte (nicht erworbene) L2 wird zu einer Art Korrektur- und Kontrollinstanz für jede weitere Fremdsprache, so dass der Bezugspunkt nicht mehr die L1, sondern das vom Lernenden analysierte Wissen über L2 ist. Dieses Wissen erleichtert dann das Sprachverstehen im L3-Erwerbsprozess und schafft die Basis für die Sprachproduktion in der L3. Das *Polyglott Speaking Model* (Williams und Hammarberg 1998) ordnet sich in das auf Levels Sprechmodell basierende *Bilingual Speaking Model* (de Bot 1992) ein und fokussiert insbesondere nichtintendierte, durch eine andere Fremdsprache motivierte Sprachentransfers beim freien Sprechen in der L3. Dabei übernehmen unterschiedliche Sprachen beim L3-Lernen spezifische Rollen. So fungiert meistens eine bestimmte L2 (hier als *external supplier language* benannt) – zumindest in den Anfangsstadien – oft als Basis für die Konstruktion neuer L3-Lexeme und Strukturen. Welche Sprache als *supplier language* herangezogen wird, hängt von vier Hauptfaktoren ab, darunter Gebrauchshäufigkeit und Sprachniveau. Und schließlich geht das Faktorenmodell aus dem gleichen Jahr (ausführlicher Hufeisen 2004) auf die besonderen Faktoren ein, die beim L1-Erwerb und beim L2-Lernen im Vergleich zum L3-Lernen eine Rolle spielen, wobei insbesondere Fremdsprachenlernerfahrungen und -lernstrategien im L3-Lernprozess eine gesonderte Stellung einnehmen.

Die empirischen und theoretischen Arbeiten aus dieser Zeit ergaben zugleich eine Diversifizierung des vermeintlich typischen Lernerbildes und eine Homogenisierung dieses Bildes. Zwar hatte das Lernen einer L3 zur Folge, dass Lernende sehr unterschiedliche (linguistische) Vorkenntnisse, individuelle Variablen, sprachliche und kulturelle Erfahrungen und Hintergründe mitbrachten, doch konnten Lehrkräfte mit einem bestimmten sprachlichen Vorwissen und sprachlichen Vorerfahrungen aus dem Unterricht der ersten Fremdsprache, fast immer Englisch, sowie mit vorhandenen Erfahrungen im Sprachenlernen rechnen. Dies erleichterte gewissermaßen den Unterricht der L3 und erlaubte eine neue Konstante – die Kontrast- und Vergleichssprache Englisch – im Deutschunterricht. Auf dieser Basis empfahl eine vom Goethe-Institut finanzierte Arbeitsgruppe zur Didaktik von *Deutsch nach Englisch* (Neuner und Hufeisen 2001 und die darauf basierende Fernstudieneinheit, s. Neuner et al. 2009) den bewussten Einbezug

dreier Schwerpunkte in den DaF/E-Unterricht: das Nutzen bereits erworbenen deklarativen Wissens, die Anwendung schon erworbener Fremdsprachenlernstrategien und die Reflexion schon erarbeiteter interkultureller Begebenheiten.

Weitere didaktische Entwicklungen begleiteten empirische und theoretische Überlegungen. So widmete sich das Heft *Fremdsprache Deutsch 20* aus dem Jahr 1999 gänzlich dem Lehren und Lernen des Deutschen als L3. Insbesondere außerhalb Deutschlands wurden regionale DaF/E-Lehrwerke entwickelt, u. a. *DACHfenster* (Reymont et al. 2001), *Deutsch ist IN* (Dikova et al. 2000) oder – etwas später – regionenübergreifende Werke wie *Planet* (Kopp 2005).

Kennzeichnend für diese Zeit war v. a. die lexikalische Arbeit. Diese wurde insbesondere durch die thematisch angeordneten, kontrastiven Lernerwortschatzlisten von Hufeisen 1994 angestoßen und kulminierte in mehreren – mehr oder weniger sinnvollen – didaktischen Materialien (man denke an die kontrastiven Wortschatzposter *Learn English – Lern Deutsch* vom Goethe-Institut). Die Lexik nahm dabei stets eine besondere Position ein, da sie wenig Vorerfahrung erforderte und sich als eine oft äußerst hilfreiche Brücke zur neuen Sprache erwies. Und auch wenn DaF/E leicht als eine Neubelebung kontrastiver Lehrmethoden verstanden wurde: *Deutsch nach Englisch* war v. a. als erweiterte Lernstrategie im großen Geflecht des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu verstehen (auch wenn in dieser Zeit sicherlich Hoffnung auf die Entwicklung einer neuen Lehrmethode bestand).

Ebenso kennzeichnend für diese Zeit ist der dezidierte Fokus auf *die* L2 und *die* L3. Obwohl die Fokussierung auf negative Konsequenzen (Interferenzen) nicht mehr (so stark) zu spüren war, blieb das Interesse von Forschung, Theorieentwicklung und Didaktik noch bei der Frage: Was kommt hinzu? Das Hinzuziehen einer neuen Fremdsprache in das Sprachenrepertoire hat unterschiedliche Auswirkungen auf diese – eine Ansicht, die diese Phase solide in die monolingualistische Perspektive verorten lässt. Die monolinguale Scheuklappe der Fremdsprachenforschung und -didaktik wurde abgelegt, die monolingualistische Perspektive jedoch nicht.

## Von DaFnE zu DaT / DaFF

Es folgt logischerweise, dass die Besprechung von Deutsch nach Englisch auch die Situation des Deutschen nach anderen Fremdsprachen – z. B. nach Französisch oder Spanisch bei Personen mit Englisch als Erstsprache, nach zwei oder mehreren weiteren Fremdsprachen in anderen Ländern – aufnehmen musste. Die Erkenntnis, dass nicht nur die L2 Englisch und die Erfahrungen des Englischunterrichts eine Rolle beim Deutschlernen spielen, forderte eine erneute Perspektivenerweiterung und somit ebenfalls eine terminologische Änderung ein. So wurde *DaFnE* oder *Deutsch als L3* zu *Deutsch als Tertiärsprache* (DaT) bzw. *Deutsch als Folgefremdsprache* (DaFF). In dieser Phase behielt das Englische eine zentrale Position in didaktischen Überlegungen, gleichwohl sollte das gesamte, *mehrsprachige Repertoire* der Deutschlernenden aufgegriffen und für den Deutschunterricht nutzbar gemacht werden. Hierzu gehörte nicht nur die erste Fremdsprache, sondern auch die Erstsprache(n) und alle weiteren gelernten Sprachen. Es folgte eine besondere Betonung erweiterter Vorteile bilingualer Lernender (u. v. a. Bialystok 1987; Cenoz 2001; Mißler 1999; Thomas 1988), v. a. in Bezug auf metalinguistisches Bewusstsein sowie Lern- und Kommunikationsstrategien. Entsprechend würdigten didaktische Ansätze aus dieser Phase alle bereits gelernten Sprachen und bereits gemachten Lernerfahrungen. Bi- und multilinguale Lernende weisen demnach spezifische Vorteile gegenüber monolingualen auf. In diese Phase einzuordnen ist deswegen auch die noch recht neue Mehrsprachigkeitsdidaktik innerhalb der Fremdsprachenfächer, die besonders auf den Aufbau auf früheren Fremdsprachen und Erstsprache(n) sowie einen verstärkten Fokus auf Lernstrategien setzt. Bei DaT wäre hier das durch die ECML (Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates) finanzierte *Tertiärsprachenprojekt* zu nennen (Hufeisen & Neuner 2003). Auch einige Lehrwerke nahmen diese Erweiterung auf. Die Progression lässt sich dadurch erkennen, dass es nicht ausschließlich um Kontraste mit englischsprachigen Lexemen oder Strukturen ging. In diversen Lernaufgaben – v. a. Textarbeit – wurde mit für das jeweilige Niveau vergleichsweise schwierigen Texten ein Einstieg durch den Einsatz von bekanntem Wortschatz aus anderen Sprachen, Lesestrategien, Textwissen und Weltwissen geschaffen. Der Unterschied liegt v. a. in der verstärkt deduktiven Vorgehensweise: Lernende wurden zum ersten Mal nicht bloß mit Ähnlichkeiten und Unter-

schieden zur L2 Englisch konfrontiert, sondern sollten diese selber – sofern nützlich – für die Spracharbeit entdecken und verwenden. Ein interessantes Beispiel hierfür liefert das Lehrwerk *geni@/ 1*, das in den ersten Tagen des Nullanfängerunterrichts zwei im traditionellen Unterricht anspruchsvolle Kurztex te („Erste deutsche Medaille bei den Paralympics“ und „Computer für Jenaer Gymnasien“) erarbeiten lässt (Funk & Keller 2006: 11).

Historisch betrachtet ist hier zwar kein Neuland betreten worden, aber die Konzepte wurden nach langem Ruhen erneut entdeckt. Ähnliche Beobachtungen sind in *Ueber das Sprachstudium* von Wilhelm von Humboldt zu finden:

[...] es ist eine bekannte Erfahrung, dass wer einmal mehrere Sprachen gründlich erlernt hat, sich in eine neue nicht nur mit Leichtigkeit einstudiert, sondern auch, dem eigentlichen Erlernen mit seinem einmal geübten Sprachgefühl vorausgehend, ihre Eigenthümlichkeiten schon auf halbem Wege erräth (Humboldt 1801, 1802: 600).

Schon Humboldt hat also auf den Wert früherer Lernerfahrungen und Kenntnisse beim Sprachenlernen verwiesen.

Der Schritt von *Deutsch nach Englisch* zu *Deutsch als Tertiärsprache* bzw. *Folgefremdsprache* war insofern bedeutend, als dass die bilingualen (englisch-deutschen) Scheuklappen abgelegt wurden. Trotzdem ist in dieser Phase immer noch eine dezidiert monolingualistische Perspektive verortet: Die Ausgangslage bleibt die Einsprachigkeit, wobei die Addition einer neuen Sprache zu weiteren (v. a. positiven) Konsequenzen führen wird. Diese wird erst in der nächsten Phase aufgebrochen.

## Von DaT/DaFF zu DimK

Wegweisend für einen erst in der Retrospektive deutlich gewordenen, bedeutenden Schritt plädiert schon 1990 Mario Wandruszka: „es wäre also höchste Zeit, die deutsche Sprache in ihrer europäischen ‚Vernetzung‘ [...] zu begreifen und zu unterrichten“ (Wandruszka 1990: 10). Es handelt sich hier um die Konzeptualisierung des Sprachenlernens und -gebrauchs im Kontext anderer Sprachen – im Falle DaF somit um *Deutsch im mehrsprachigen Kontext*. Durch die Situierung in Kontexten der Mehrsprachigkeit gewannen Forschung, Theoriebildung und Didaktik wieder neue Impulse. So wurde – nach einer regelrechten Explosion der sog. Mehrsprachigkeitsforschung – die *L3-Association* entsprechend in die *International Association of Multilingualism*

umgetauft, und ihre *International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism* wurde zur *International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*.

Ein ebenso bedeutender Sprung in der Theoriebildung erfolgte durch das *Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit* (Herdina & Jessner 2002). Dieses Modell nahm als Erstes eine holistische Betrachtung des ganzen sprachlichen Systems eines Individuums vor und versuchte, einflussnehmende Faktoren und Prozesse zu bestimmen; hierzu gehören u. a. Nichtlinearität von Lernprozessen, Variation, Erhalt und Stabilität bzw. Attrition von Sprachen, Interdependenz der gelernten Sprachen und qualitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem weiterer Fremdsprachen. Sprachen wurden nach dieser Sichtweise im Geflecht aller weiteren kognitiven, sozialen und psychologischen Prozesse verwendet, erworben und ggf. verlernt. Nicht nur ehemalige L3-Forschende befürworteten diese Erweiterung. Schon 2001 – im Europäischen Jahr der Sprachen – publizierte der Europarat den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), in dem dezidiert für eine holistische Betrachtung von Sprachkenntnissen plädiert wird:

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 & Quetz 2001: 11).

Nebst und nach dem GER sind in diesem Rahmen mehrere Ansätze entstanden bzw. weiterentwickelt worden. Einige Beispiele sind Konzepte für das sprachenübergreifende Lernen (z. B. Behr et al. 2005; Boeckmann & Lasselsberger 2012), für eine rezeptive Mehrsprachigkeit (z. B. Meißner 2007; Hufeisen & Marx 2007) und für die Entwicklung und Reflexion plurilingualer Kompetenzen (z. B. RepA, Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen; Candelier et al. 2012).

Allen Konzepten gemeinsam ist, dass das Einzelsprachenlernen *per se* nicht im Zentrum steht, sondern es werden zwei grundlegende Ziele gesetzt. Durch eine *Reflexion über Sprachen* soll das selbstständige Erschließen interlingualer Parallelen jeglicher Art, das selbstständige Systematisieren neuen Wissens, die Reflexion sprachlicher Register und die Erweiterung der Sprachenbewusstheit angestrebt werden. Und die *Reflexion über das Sprachenlernen*

soll zur erhöhten Wahrnehmung von Sprache und von sprachlichen Strukturen, zur Entwicklung einer Metasprache zur Beschreibung von Sprache, zur erhöhten Bewusstheit über Sprache als Kommunikationsmittel und zu einem umfassenden Bewusstsein über den eigenen Lernprozess führen. Das Erfüllen dieser Ziele ermögliche es demnach Lernenden, sich autonomer der sprachlichen Kommunikation zu widmen – und zwar auch nach Beendigung des Sprach(en)unterrichts.

Besonders interessant an dieser Entwicklung ist die damit verbundene Perspektive auf das Sprachenlernen. Denn wenn auch frühere Entwicklungen zwar plurilinguale Lernende in den Fokus rücken und die Besonderheiten des Lernens weiterer Fremdsprachen reflektieren, erfolgt erst durch eine zunehmend holistische Betrachtung der Plurilingualität und des multiplen Sprachenlernens die Eröffnung der multilinguistischen Perspektiven, die mit diesem Schritt endlich aufgenommen wird.

### **DaFnE, DaT/DaFF, DimK: Was bleibt?**

Die unterschiedlichen Phasen der Entwicklung in Deutsch als Fremdsprache (bilingualer Fokus bei monolinguischer Perspektive) zu DaFnE (angehender trilingualer Fokus mit Schwerpunkt auf der L2 Englisch und anhaltender monolinguischer Perspektive), zu DaT/DaFF (angehender multilingualer Fokus trotz noch monolinguischer Perspektive) und schließlich zu DimK (multilinguale und multilinguistische Perspektive) lassen eine Progression erkennen, die eine bedeutende Wende in der Erforschung und Lehre von Deutsch und anderen Sprachen aufzeigt. Von Interesse ist jedoch auch, inwiefern diese Entwicklungen in der Praxis aufgenommen und weiterentwickelt wurden und werden. Dieser Frage nachzugehen, ist aufgrund der damit verbundenen praktischen Schwierigkeiten allerdings kaum möglich. Einen Einblick in den *Uptake* von wissenschaftlichen und konzeptuellen Änderungen könnte jedoch eine diachronische Betrachtung von Tagungsbeiträgen in praxisfokussierten Tagungen wie z. B. der vierjährlichen, im Jahr 2017 bereits zum 16. Mal stattfindenden Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) geben. Diese Konferenz eignet sich insofern besonders gut für die Untersuchung von praxisbezogenen Tendenzen, da sie (1) als primäre Zielgruppe Deutschlehrende anspricht, (2) Teilnehmende und Vortragende aus einem erstaun-



lich breiten inhaltlichen und geografischen Spektrum zusammenführt und (3) eine beeindruckend hohe Teilnehmerzahl aufweist (im Jahr 2013 gab es z. B. 1.248 Beiträge – und noch mehr Teilnehmende). Die IDT ist eine Art DaF-Pulsmesser; sie zeigt auf, welche Themen gerade in der Fachdidaktik diskutiert werden.

Im Folgenden werden die Sektionen und Hauptvorträge der letzten vier IDT'en und die nächste – also die, die seit der Publikation der GER stattgefunden haben – untersucht, bevor anschließend die Verteilung von Begriffen auf der letzten IDT 2013 betrachtet wird.

Bereits 2001 wurden Fragen des Lernens und Lehrens einer L3 bzw. einer Tertiärsprache oder der Mehrsprachigkeit aufgenommen, wie auch an den Sektionstiteln sowie Plenarvorträgen ersichtlich wird (Tabelle 1; zur besseren Übersicht wird das jeweilige Rahmenthema nicht aufgenommen):

Tab. 1: Plenarvorträge und Sektionen zu DaFñE/DaT/DaFF/DimK bei den IDT'en 2001-2017

<b>IDT</b>	<b>Plenarvorträge und -vortragende</b>	<b>Sektionen und Leitende</b>
2001	Deutsch nach Englisch? Besser: Deutsch mit Englisch! (Karl-Richard Bausch)	3: Mehrsprachigkeitsforschung und Lerntheorien (Britta Hufeisen & Nicole Marx)
2005	Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. Beispiel: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache (Gerhard Neuner)	H2: „Deutsch als Tertiärsprache“ (Britta Hufeisen & Nicole Marx)
2009	Aussprachetraining in Deutsch als 2. Fremdsprache (nach Englisch) (Ursula Hirschfeld)	F4: „Ich lerne nicht zum ersten Mal – und auch nicht nur Deutsch“: Bewegungen durch die Welt der Sprachen (Nicole Marx & Renate Kärchner-Ober)