

6. Gries S. T. Useful statistics for corpus linguistics / Stefan Th. Gries // A mosaic of corpus linguistics: Selected approaches. – Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2010. – S. 269-291.
7. Lawrence A. AntConc : A learner and classroom friendly, multi-platform corpus analysis toolkit / Laurence Anthony // Proceedings of IWLeL. – 2004. – S. 7-13.
8. Louw B. Contextual Prosodic Theory: Bringing Semantic Prosodies to Life [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/124/louw_prosodie.pdf] / Bill Louw // Words in Context. In Honour of John Sinclair on His Retirement – Birmingham, 2000.
9. McEnery T., Xiao R., Tono Y. Corpus-Based Language Studies : An advanced resource book // Tony McEnery, Richard Xiao, Yukio Tono. – London, New York : Routledge, 2006. – 386 p.
10. Partington A. “Utterly content in each other's company” Semantic prosody and semantic preference / Alan Partington // International Journal of Corpus Linguistics. – 2004. – Vol. 9, No. 1. – P. 131–156.
11. Rapp R. Die Berechnung von Assoziationen: ein korpuslinguistischer Ansatz. – Hildesheim : Olms, 1996. – 272 S.
12. Rayson P., Garside R. Comparing Corpora using Frequency Profiling [http://ucrel.lancs.ac.uk/people/paul/publications/rg_acl2000.pdf] / Paul Rayson, Roger Garside // Proceedings of the workshop on Comparing Corpora, 2000.
13. Rilke R. M. Die Gedichte / R. Rilke. – Frankfurt am Main u. Leipzig : Insel Verlag, 2006. – 895 S.
14. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation / John Sinclair. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 179 S.
15. Sperber H. Einführung in die Bedeutungslehre / Hans Sperber. – 3. Aufl. – Bonn : Ferd. Dümmlers Verlag, 1965. – 96 S.
16. Strube G. Assoziation / Gerhard Strube. – Berlin : Springer, 1984. – 324 S.
17. Stubbs M. Collocations and cultural connotations of common words / Michael Stubbs // Linguistics and Education, 1995. – Vol. 7, No. 4. –S. 379–390.
18. Stubbs M. Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics / Michael Stubbs. – Kundli : Blackwell Publishing, 2002. – 267 S.
19. Болотнова Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте [<http://cyberleninka.ru/article/n/o-metodike-izucheniya-assotsiativnogo-sloya-hudozhestvennogo-kontsept-a-v-tekste>] / Нина Сергеевна Болотнова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – Томск, 2007. – No. 2. – S. 74–79.

Hepp, Marianne
Universität Pisa, Italien

UNIVERSITÄRE DAF-VERMITTLUNG IM RAHMEN DES MEHRSPRACHIGKEITSKONZEPTS

В умовах глобалізації, зростаючої міграції та прискорених темпів технологічного розвитку все більше громад характеризується багатомовністю. Нові форми багатомовності вимагають нових лінгвістичних і дидактичних підходів до вирішення цієї актуальної проблеми. У статті пропонується аналіз паралельних текстів як ефективний метод виявлення і порівняння симетричних та асиметричних факторів у системі мови і мовленні.

Ключові слова: багатомовність, аналіз паралельних текстів, лінгвістика, дидактика.

В условиях глобализации, возрастающей миграции и ускоряющихся темпов технологического прогресса все больше сообществ отличается многоязычием. Новые формы многоязычия требуют новых лингвистических и дидактических подходов к решению этой актуальной проблемы. В данной статье предлагается анализ параллельных текстов в качестве метода определения и сопоставления симметричных и асимметричных факторов в системе языка и в речи.

Ключевые слова: многоязычие, анализ параллельных текстов, лингвистика, дидактика.

Multilingualism is becoming a characteristic feature of a growing number of communities under the conditions of globalization, growing migration and rapid technological advancement. The new forms of multilingualism require new linguistic and didactic approaches for solving this urgent problem. The article suggests an analysis of parallel texts being an efficient method of singling out and comparing symmetric and asymmetric factors in language system and speech.

Key words: multilingualism, parallel texts analysis, linguistics, didactics.

AUSGANGSSITUATION

In unserer Gegenwart der Globalisierung, steigenden Migration und beschleunigten technologischen Entwicklung sind immer mehr Gesellschaften durch Mehrsprachigkeit gekennzeichnet. Die Erkenntnis, dass auf dem Weltenrund "Mehrsprachigkeit der Normalfall und Einsprachigkeit die Ausnahme" ist [11, S. 9] betrifft zwar zahlenmäßig weiterhin vor allem Asien und Afrika, da in diesen Weltregionen der Prozentanteil aller Sprachen am höchsten ist: 32,4%, bzw. 30% [14] und gelebte Mehrsprachigkeit von jeher alles andere als eine Neuigkeit darstellt. Aber auch im guten alten Europa, in dem der weltweite Prozentanteil aller Sprachen mit 4% bisher sehr niedrig ist und in den meisten Staaten nur *eine* Sprache als Staatssprache gilt, wird das hier beleuchtete Phänomen zu einem zunehmend relevanten Thema.¹ Die gesellschaftliche Debatte um die neue Verteilung und die neuen Formen der Mehrsprachigkeit erfordert gleichzeitig auch eine Debatte um angemessene linguistische und didaktische Ansätze für die bestmögliche Bewältigung dieser Situation. Als gesellschaftliches Anliegen wird Mehrsprachigkeit vor allem durch die institutionellen Bildungsinstitutionen (Schule, Universität), wie auch durch den privaten Bildungsbereich aufgegriffen, werden zuvorderst hier Lösungsmöglichkeiten und neue Ansätze für die steigende Präsenz von Sprachen in vielen Regionen weltweit gesucht. Die Bildungseinrichtungen haben somit die Aufgabe, auf die zunehmende Zahl von mehrsprachig aufwachsenden oder sich zunehmend auf internationaler Ebene bewegende Lernende einzugehen, sowie – insbesondere derzeit in Europa – auf Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ihr didaktisch-pädagogisches Augenmerk zu richten. Dabei muss zuvorderst der traditionell verankerte "monolinguale Habitus" (Gogolin 1994) mit seiner künstlichen Trennung zwischen Sprachen überwunden und für alternative Bildungsangebote gesorgt werden. Die junge Mehrsprachigkeitsforschung steht dabei den Bildungseinrichtungen in enger Vernetzung zur Seite.

¹ Zur Verbindung von sprachstrukturellen und sprachenpolitischen Überlegungen am Beispiel der "Schwestersprachen" Deutsch und Englisch [vgl. 7].

1. MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK UND -FORSCHUNG

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik begann sich Ende der 1990er Jahre im europäischen Sprachraum als sogenannte **Tertiärsprachendidaktik** zu entwickeln [9, S. 167]. Im Bereich DaF bezog sie sich dabei zuvorderst auf das Projekt *DaFnE* “Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache” [5, S. 268]. Deutsch als typische Tertiärsprache wurde anfänglich vor allem in konsekutiver Sichtweise (als L3 nach der Erstsprache und einer vorhergehenden L2) unter die Lupe genommen. Auch heute noch sind die Ansätze der Tertiärsprachendidaktik wichtig, vor allem wenn *eine* Zielsprache fokussiert werden soll.² Die Erkenntnis, dass Sprachenlernen nicht immer sukzessive, vielmehr oft gleichzeitig erfolgt, führte rasch zur allgemeineren Ebene eines simultanen Mehrsprachigkeitsansatzes. In der Konzeption der **Mehrsprachigkeitsforschung** wurde nun mehr als nur eine Zielsprache fokussiert. Zu dieser Ebene rechnet sich die **rezeptive Mehrsprachigkeit** [9, S. 168), bei denen sich Kommunikationspartner mehrsprachig austauschen, ohne explizit die andere Sprache gelernt zu haben. Oder sie bemühen sich, partielle Kompetenz in den Sprachen ihrer Kommunikationspartner zu erlangen. Zu diesem Ansatz gehört auch die **Interkomprehension**, die Sprechende einer romanischen Sprache für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrer Basis- oder Brückensprache und anderen romanischen Sprachen sensibilisieren will [10, S. 42–43]. Der erweiterte Mehrsprachigkeitsansatz geht auf das simultane Fremdsprachenlernen ein (z. B. Deutsch *mit* Englisch). Allen mehrsprachigen Lernkonzepten, ob konsekutiv oder simultan, ist gemein, dass sie frühere Sprachlernerfahrungen beim Lernen neuer Sprachen nutzen möchten.

Die junge Mehrsprachigkeitsforschung insgesamt gesehen hat erst in jüngster Zeit den ihr gebührenden Platz einzunehmen begonnen. Zu den zahlreichen vorhergehenden Einzelanalysen, die vor allem aus grammatischen, soziolinguistischen, psycholinguistischen und textlinguistischen Fragestellungen heraus erfolgten, gesellen sich gerade in unserem Jahrzehnt erste kompakte Überblickswerke, unter denen vor allem eine systematische Einführung in den Gesamtbereich [11], sowie umfangreiche Vorschläge für ein Gesamtsprachencurriculum [5] und ein Mehrsprachigkeitscurriculum (Reich/Krumm 2013) zu erwähnen sind. Bei solch einer relativ kurzen Zeitspanne mag es nicht verwundern, dass die bisherigen Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung bisher noch zu wenig in die Alltagspraxis der Fremdsprachendidaktik eingemündet sind. Mehrsprachige Modelle sind im deutschen Bildungssystem bisher noch Ausnahmefälle, wenngleich erste Ausnahmen vorliegen [11, S. 146–148]. Um zu den Anfängen vor der Tertiärsprachendidaktik zurückzukehren: Lange hat sich die Fremdsprachenforschung nur auf die Beobachtung der ersten Fremdsprache (L2) und ihres Erlernens konzentriert, eventuell noch mit Augenmerk auf die Verbindungen zur Muttersprache (L1), ohne im Geringsten auf eventuelle weitere Sprachen der Lernenden einzugehen. Im älteren Modell *Ausgangssprache (L1) → Zielsprache (L2)* war daher oft unterschiedslos auch dann von (L2) die Rede, wenn es sich gar nicht um die erste Fremdsprache, sondern um eine zweite oder weitere handelte. In der Tertiärsprachenforschung wurde endlich die Reihenfolge der Sprachen genau beachtet. Es wurde davon ausgegangen, dass sich das Erlernen einer L3 (und weiterer Fremdsprachen,

²Eine ausführliche Darstellung des Deutschen als Tertiärsprache findet sich in Hufeisen, Britta / Marx, Nicole [6].

L4, L5, usw.) deutlich vom Erlernen einer ersten Fremdsprache (L2) unterscheidet. Eine Hauptbeobachtung dabei ist, dass Lerner mit dem Beginn einer *zweiten* (L3) oder weiteren (L4, L5 – alle auch mit L3 als Hyperonym bezeichnet) Fremdsprache schon über vielschichtige Erfahrungen aus dem Erlernen der ersten Fremdsprache verfügen. Diese Erfahrungen spiegeln sich in prozeduralem und deklarativem Wissen wider, zu dem Kenntnisse über Lernstrategien und Lerntechniken ebenso wie die bereits erworbenen Sprachkenntnisse der ersten Fremdsprache gehören. Sie betreffen einerseits Fremdsprachenlernverfahren und -strategien, andererseits die bereits erworbenen Sprachkenntnisse.

Das Faktorenmodell von Hufeisen (2010, S. 827–828) fasst die Voraussetzungen beim Lernen einer L3 folgendermaßen zusammen:

– Auf emotionaler Ebene scheinen L3-Lerner zielorientierter, risikofreudiger und selbständiger zu sein; sie sehen zudem formale Richtigkeit als weniger wichtig an und gehen gelassener vor, wenn sie etwas nicht sofort kennen oder können.

– Auf kognitiver Ebene sind L3-Lernende kreativer im Sprachgebrauch als L2-Lernende, da sie bereits ein Konzept von Fremdsprachenlernen entwickelt haben und verstehen, wie sprachliche Einheiten sich zusammensetzen können.

– Auf linguistischer Ebene haben L3-Lernende inzwischen konkretes Wissen über die Systeme der L1 und L2 (z. B. Englisch) erworben.

Von diesen grundlegenden Prinzipien der Tertiär- und Mehrsprachigkeitsforschung ausgehend, soll im Folgenden ansatzweise aufgezeigt werden, wie eine didaktische Umsetzung derselben im universitären DaF-L3-Bereich erfolgen kann.

2. UNIVERSITÄTSDIDAKTISCHE UMSETZUNG: AUSGANGS- ÜBERLEGUNG

Als Ausgangsüberlegung gilt, dass Deutsch heute institutionell überwiegend als dritte Fremdsprache (nach Englisch) gelernt wird. Dazu gesellt sich oft noch eine vorhergehende weitere Fremdsprache an Schulen, die in vielen Ländern Französisch oder Spanisch sein kann. Was für den Schulbereich in vielen Ländern gilt, hat seine Auswirkungen auch auf die Universität: An zahlreichen Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums lernen die Studierenden Deutsch als Drittsprache nach Englisch (genauer gesagt: als Drittsprache nach dem Schul-Englisch) und/oder nach weiteren Fremdsprachen. Das internationale Germanistik-Studium untersteht somit heute weltweit überwiegend den Rahmenbedingungen der Mehrsprachigkeit. Viele Neueingeschriebene für das Germanistikstudium gehören, sprachlich gesehen, zur Gruppe der Nullanfänger für Deutsch. In Ländern wie Italien beträgt die Gruppe der universitären Deutsch-Nullanfänger im landesweiten Durchschnitt rund 75%. Im Vergleich dazu gibt es seit einigen Jahren keine universitären Nullanfänger des Englischen als Fremdsprache mehr. Es kann daher als gemeinsame Charakteristik der DaF-Lernenden in Italien wie an vielen Universitäten weltweit gelten, dass die Studierenden sprachliche Vorkenntnisse einer mit dem Deutschen verwandten Sprache, dem Englischen, mitbringen. Gleichzeitig liegen beim Beginn des Deutschlernens im Studium schon hohe Erfahrungen und Strategien auf prozeduraler und deklarativer Ebene über das Fremdsprachenlernen vor. Die vorhandenen Sprachkenntnisse wie die

schon erworbenen Sprachlernstrategien können im DaF-Unterricht aktiviert werden, um das Erlernen des Deutschen als Dritt-sprache zu beschleunigen. Im Folgenden soll der Fokus auf die Förderung des Leseverstehens für DaF-Studierende durch den aktiven Einbezug ihrer Englischkenntnisse gelegt werden.

3. FÖRDERUNG DER LESEVERSTEHENSKOMPETENZ FÜR DEUTSCH L3

Ein universitärer sprachenübergreifender Ansatz im DaF-Bereich (wie in weiteren Bereichen) verfolgt unterschiedliche Ziele. Es geht hier weniger um den Sprachunterricht Deutsch L3 selbst, der aber durchaus mitschwingen kann, als vielmehr vordergründig um die Erhöhung der Wahrnehmung von Sprache, von sprachlichen und von textuellen Strukturen. Anhand vergleichender Betrachtungen von Textstrukturen und Textsorten in unterschiedlichen Sprachen kann Sprachbewusstheit auf Textebene erzielt und durch interlinguale Transferstrategien verstärkt werden. Textvergleichende Betrachtungen und die Aktivierung von Text- oder textlinguistischem Wissen dienen dazu, strukturelle Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen gemeinsamen textkonstituierenden Merkmalen sowie zwischen verwandten Sprachsystemen hervorzuheben.

Texte und Textsorten weisen in vielen Sprachkulturen gemeinsame Merkmale auf.³ Dies gilt auf der Makroebene für die Textstruktur, den Aufbau des Textes mit der darin enthaltenen Anordnung der Teiltexthe (Überschrift, Fließtext, Bildmaterialien und Bildtexte, usw.), wie auf der Mikroebene der Textoberfläche mit ihrem besonderen Bestand an sprachlichen Mitteln. Die kommunikative Ebene der Texte und Textsorten gehört ebenfalls dazu, sie wird vor allem durch die unterschiedliche Textfunktionen (Informations-, Appell-, Obligations-, Deklarations-, Kontaktfunktion)⁴ realisiert. In jeder Sprachkultur liegen Textmuster als jeweilige kognitive Modelle einer prototypischen Textsortenrealisierung im Gedächtnis der Sprachteilhabenden vor, die jederzeit aufgerufen werden können.

Transkulturelle Entsprechungen von Textsorten können gut auf der Grundlage von Paralleltexten erarbeitet werden. Unter einem Paralleltext versteht man verschieden-sprachige Texte zum selben Thema, die ursprünglich von jeweiligen Muttersprachlern erstellt wurden, also (normalerweise) keine Übersetzungen voneinander sind. Als Beispiel können Einführungsseiten online von Deutschen Schulen weltweit in der jeweiligen Landessprache plus Deutsch aufgeführt werden (s.u.).







Auf der Basis von Paralleltexten in zwei oder mehr Sprachen können Textmuster-elemente erkannt, sowie Textfunktionen und gemeinsame sprachliche Merkmale in unterschiedlichen Sprachkulturen bewusst gemacht und, gemeinsam mit der Textstruktur, als Verstehensbrücke verwendet werden. Wie dies konkret didaktisch umgesetzt werden kann, soll nun ansatzweise gezeigt werden. Ausgewählt habe ich dafür die Webseite der dreisprachig aufgebauten *Deutschen Schule Paris*. Es handelt sich um den Teiltext mit programmatischer Übersicht über das Sprachenlernen auf der frühen vorschulischen Bildungsstufe dieser internationalen Schule. Das Text-beispieleignet sich auch inhaltlich gut für unsere Studierenden, die oft Interesse an

³ Zur Konfiguration von ausgewählten Textsorten s. u.a. Fandrych, Christian / Thurmair, Maria [2].

⁴ Das Modell der Textfunktionen von Brinker kann weiterhin als das gültige Basismodell betrachtet werden [1].

Hospitationsstellen an deutschsprachigen Schulen zeigen und von ihrer eigenen Gesellschaft her Mehrsprachigkeitsförderung auf solch früher Bildungsstufe nicht gewohnt sind. Der Textausschnitt ist, wie alle Texte auf dieser Webseite, dreisprachig gestaltet (<http://www.idsp.fr/kindergarten/>):

Ecoleallemande – Internationale Deutsche Schule Paris

Kindergarten: Sprachen		
		
<p>Sprachen</p>  <p>Language is a tool through which we express and exchange thoughts, wishes and feelings.</p> <p>Lack of language at kindergarten level can have an effect on all other aspects of life and learning.</p> <p>This is why the daily routine in the “Villa Kunterbunt” is organised in such a way that a variety of communicative skills are used.</p> <p>Hence we foster the understanding for language, vocabulary is broadened and verbal and non verbal expression are improved.</p> <p>Being a child in today’s world means growing up in times of globalisation and in a multicultural Europe. [...]</p>	<p>Sprachen</p>  <p>Die Sprache ist ein Werkzeug, mit dem wir Gedanken, Wünsche und Gefühle ausdrücken und mit anderen austauschen.</p> <p>Sprachdefizite im Kindergartenalter können sich auf alle weiteren Lebens- und Lernprozesse auswirken.</p> <p>Deshalb ist der Tagesablauf in der “Villa Kunterbunt” so organisiert, dass eine Vielfalt von kommunikativen Situationen entsteht.</p> <p>So wird das Sprachverständnis gefördert, der Wortschatz erweitert und die verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeit verbessert.</p> <p>Heute Kind zu sein bedeutet, groß zu werden in einer Zeit der Globalisierung und der sprachlichen Vielfalt. [...]</p>	<p>langues parlées</p>  <p>Le langage est un outil qui nous permet d'exprimer des pensées, des souhaits et des sentiments et de communiquer avec les autres.</p> <p>Des déficits au niveau du langage au cours de la petite enfance peuvent avoir des répercussions sur tous les autres processus de la vie et d'apprentissage.</p> <p>C'est pourquoi, à la Villa Kunterbunt, le déroulement de la journée est organisé de telle manière que de nombreuses situations de communication surgissent.</p> <p>Ainsi, nous encourageons la compréhension orale, l'élargissement du vocabulaire et améliorons la capacité d'expression verbale et non verbale.</p> <p>Être enfant aujourd'hui signifie grandir avec la mondialisation et au sein d'une variété linguistique impressionnante. [...]</p>

In Bezug auf die äußere Textstruktur der Einführung kann festgestellt werden, dass in allen drei Sprachen dieselben grundlegenden Textelemente vorhanden sind: die Landesflagge für die jeweilige Sprachkultur (England – Deutschland – Frankreich), ein Titel (*Sprachen* – im deutsch- wie im englischsprachigen Text, *langue parlées* im französischsprachigen Text), eine Abbildung (hier handelt es sich um eine zum Thema

passende Kinderzeichnung). Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik bedeutet dies: Lernende erwerben schon auf den ersten Blick Bewusstsein über den äquivalenten Aufbau von Exemplaren derselben Textsorte. In diesem Fall erkennen sie z. B. über den Titel das Thema des Artikels (*Sprachen*) und die Textfunktion (Informationen über das Sprachenlernen in dieser besonderen institutionellen Bildungseinrichtung).

Die erste textuelle Hauptfunktion ist das Beschreiben des 'Schlüsselworts Sprache'. Jedes Sprachsystem verfügt über bestimmte Sprachmittel, die zum Ausdruck dieser Funktion dienen. In den Beispieltexten verdeutlichen diese Funktion Sätze, die als Subjekt eine Nominalgruppe mit der Bezeichnung des Schlüsselworts haben, als Prädikat Formen des Verbs *tobe/ sein / essere*:

- (1) Language **is** a *tool*, ...
- (2) Die Sprache **ist** ein *Werkzeug*, ...
- (3) Le langage **est** un *outil*, ...

Die parallelen Strukturen erlauben, die Bedeutung der verschiedenen Wörter und Sprachformen im Kontext zu erkennen. Dabei kann die Zielsprache Deutsch L3 durch die Brückensprachen Englisch und Französisch (letztere in dieser Funktion insbesondere für romanischsprachige Lerner) nach den Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik erschlossen werden. Es kann aber auch das Modell der Mehrsprachigkeitsdidaktik (mit mehr als einer Zielsprache und gleichzeitigem Lernen mehrere Fremdsprachen) angewandt und die Strukturen in allen aufgeführten Sprachen gelernt werden. Es bietet sich zudem an, eine zusätzliche vierte Spalte einzurichten, in denen die Studierenden ihre Erstsprache (oder eine weitere ihnen bekannte Sprache) eintragen können.

Auf diese Weise können viele sprachliche Mittel im Kontext gesucht und durch ihre Position erfasst werden. Als Beispiele für die Erschließung dienen parallele Ausdrücke wie *lack of language / Sprachdefizite / des déficits au niveau du langage*. Auch Funktionswörter können in ihrer grammatischen und semantischen Funktion nachvollzogen werden. Beispiele:

- Bestimmter Artikel *the daily routine*
 der Tagesablauf
 ledéroulement de la journée
- Unbestimmter Artikel *Beeingachild*
 Kind zu sein
 Être enfant
- Präpositionen *inthe "Villa Kunterbunt"*
 in der "Villa Kunterbunt"
 à la Villa Kunterbunt,

Als aufschlussreich kann sich natürlich auch ein vergleichender Blick auf die sprachstilistische Ebene erweisen. Hier kommt beispielsweise zum Vorschein, dass das Deutsche in fachlichen Texten entschieden Passivstrukturen bevorzugt, mehr als andere Sprachen. Obwohl die programmatische Einführung in allen Paralleltexten überwiegend im inklusiven "wir/we/nous" verfasst ist, geht die deutsche Parallelversion als Einzige irgendwann in das Passiv über:

- (1) Hence **we foster** the understanding for language
- (2) So **wird** das Sprachverständnis **gefördert**

(3) *Ainsi, nous encourageons la compréhension orale.*

Die Analysen zur Aufdeckung asymmetrischer Faktoren im Sprachsystem und -gebrauch [12] könnten durch solche Paralleltexte abwechslungsweise in den Einzelsprachen und auf der vergleichenden mehrsprachigen Ebene ausgeführt werden.

4. AUSBLICK

Im Rahmen einer universitären Mehrsprachigkeitsdidaktik können durch die Analyse von Paralleltexten transkulturelle Entsprechungen aufgezeigt werden. Durch das genaue Wahrnehmen der Gesamtstruktur von Texten und der Übereinstimmungen von Textmustern in unterschiedlichen Sprachkulturen wird Sprachbewusstheit (*languageawareness*) entwickelt, eine wesentliche Zielsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Gefördert durch das Wahrnehmen der Übereinstimmungen in der Textstruktur können Gemeinsamkeiten der sprachlich-kohäsiven Ebene zielgerichteter erfasst werden, das Nachschlagen im Wörterbuch ist weniger nötig. Ziel dieses Ansatzes ist die Bewusstmachung von Strategien, die bereits bei der L1 und L2 erworben wurden, um das weitere Fremdsprachenlernen erfolgreicher und fruchtbarer zu gestalten. Internet-Präsentationsseiten von Institutionen sind für dieses Verfahren beispielsweise gut geeignet. Weitere gut einsetzbare Paralleltexte für die mehrsprachige Textanalyse könnten sein: Lemmata in Enzyklopädien, Wikipedia-Seiten, Zeitungsartikel zu demselben Tagesthema, Werbetexte, Anzeigen, Lebensläufe, Bewerbungsschreiben, verschiedene Brieffextsorten, usw.

Dieses Beispiel ist nur ein möglicher Anfang für ausführlichere, gut geplante transdisziplinäre Module, die mehrere Sprachen umfassen und so über die Grenzen des einzelnen Fremdsprachenunterrichts hinausweisen. Solche Module könnten für eine universitäre Mehrsprachigkeitsdidaktik systematisch erarbeitet und sprachübergreifend angewandt werden.

LITERATUR

1. Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, Berlin: Schmidt, 2010.
2. Fandrych, Christian / Thurmair, Maria: Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. – Tübingen: Stauffenburg, 2011.
3. Foschi, Marina / Hepp, Marianne: Kontrastive Textlinguistik. In: Roche, Jörg / Suñer, Ferran (Hrsg.). Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachdidaktik. – Tübingen: Narr (im Druck).
4. Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. – Münster: Waxmann, 2008.
5. Hufeisen, Britta. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Baur, Ruprecht /Hufeisen, Britta (Hrsg.). “Vieles ist sehr ähnlich”. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. – Hohengehren: Baltmannsweiler, 2011.
6. Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. – Aachen: Shaker, 2014.
7. Krumm, Hans-Jürgen: “Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch”. In: Fremdsprache Deutsch, 50/2014. – S. 10–16.

8. Marx, Nicole: EuroCOM und die Wiederaufnahme früher Einsichten in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In "Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache" – 36/2010. – S. 161–172.
- 9 Marx, Nicole / Hufeisen, Britta: "Mehrsprachigkeitskonzepte". In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. – Berlin/New York: De Gruyter, 2010. – S. 826–832.
10. Meißner, Franz-Joseph: "Transfer und Transferieren. Anleitung zum Interkomprehensionsunterricht". In: Klein, Horst G. / Rutke, Dorothea (Hrsg.): Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension. – Aachen: Shaker, 2004. – S. 39–66.
11. Riehl, Claudia-Maria: Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2014.
12. Steriopo, Olena: Asymmetrie im Sprachsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Sprache. In: "Germanistik in der Ukraine" – Jh. 9, Kyjiw, 2014. – S. 108–113.

INTERNETQUELLEN (zuletzt aufgerufen am 07.07.2016)

13. Deutsche Schule Paris [<http://www.idsp.fr/startseite/>]
14. Ethnologue. Languages of the world [<https://www.ethnologue.com/statistics>]

Kyjak, Taras
Nationale Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw

DEUTSCHLAND, ÖSTERREICH UND DIE UKRAINE: GESCHICHTLICHE SCHRITTE ZUEINANDER

У статті висвітлюються окремі грані взаємин, насамперед культурних і політичних, між Україною та німецькомовними країнами, підкреслюється європейськість нашої держави, її постійна орієнтованість на дружні стосунки з Центральною Європою, на необхідність вбачати в Україні не лише прихильника загальноєвропейських цінностей, але й захисника від перманентної загрози з боку агресивного північно-східного сусіда – Росії. Наведено думки видатних німців минулого про Україну.

Ключові слова: Україна, Австрія, Німеччина, культура, політика, історія, взаємини, Європа.

В статье проанализированы отдельные грани взаимоотношений, в первую очередь, культурные и политические, между Украиной и немецкоязычными странами, подчеркивается европейский выбор нашего государства, его ориентация на дружественные отношения с Центральной Европой, на необходимость видеть в Украине сторонника западноевропейских ценностей. Представлены размышления выдающихся немцев об Украине.

Ключевые слова: Украина, Австрия, Германия, культура, политика, история, взаимоотношения, Европа.

The article highlights certain aspects of cultural and political relationship between Ukraine and German-speaking countries. It emphasizes the nature of our country, its permanent orientation to friendly relations with central Europe and the necessity to see in Ukraine not only a supporter of European values, but also the defender from permanent threat on the part of the aggressive Northeastern neighbor - Russia. The paper presents the ideas of famous German people about Ukraine.

Key words: Ukraine, Austria, German, culture, politics, relationship, Europe.