

# Interlinguale Zugänge zum Themenbereich Grammatik/Reflexion im Deutschunterricht

---

*Helga Schwenk*

*Vortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik in Augsburg am 17.9.2012*

## **ANKÜNDIGUNG**

Die Vermittlung der sprachstrukturellen Ordnung hat im erstsprachlichen Unterricht – intralingual – zumeist nur geringen Erfolg, während die Thematisierung im fremdsprachlichen Unterricht, insbesondere im Lateinunterricht, besser gelingt. Hier ist der Blick von außen von Vorteil. Ich plädiere daher für einen – interlingualen – Zugang zum Grammatikunterricht. Das ist an die Bildungsstandards anschließbar, die den Aspekt von Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich enthalten.

Neue Zugänge können m.E. über Operationalisierungen auf der Grundlage von allgemeinen Sprachprinzipien eröffnet werden. In der Gegenüberstellung von Sprachsystemen (synthetisch vs. analytisch) gelangt man zu der Flexion im Deutschen. Bottom up können Sätze verglichen und zweisprachige Wörterbücher zu Rate gezogen werden, und bei einsprachigen kann man fragen: Warum ist im Englischen jeweils die Wortart angegeben, im Deutschen bei Verben die Valenz/Rektion? Was ist eine *objektive Konjugation* (Ungarisch)? Wie werden in verschiedenen Sprachen *Attribute* linear konzipiert? Was ist ein *Adverb* (Engl. –ly)? Etc.

## **VORTRAG**

Ziel der Ausführungen ist die Hereinnahme von Mehrsprachigkeit in das Fach Deutsch, insbesondere in den Bereich REFLEXION und GRAMMATIK. Das wird nahegelegt durch mehrere Faktoren:

- Die Krise des Grammatikunterrichts – ein negativer aber sehr effektiver Grund
- Die Anwesenheit der bilingualen Zuwandererkinder
- Die europäischen Bemühungen um Sprachenvielfalt – den Erhalt von Erstsprachen und das Lernen von Fremdsprachen

Zudem gibt es auch schon Ansätze in Hinblick auf Mehrsprachigkeitsdidaktik(en). Wie das aussehen soll und in welchem Bildungssektor das realisiert werden kann, ist weniger klar. Ich meine, das Fach Deutsch als schulisches Hauptfach sollte hier eine Führungsrolle übernehmen. Das verlangt ein Umdenken, denn traditionell ist Deutsch als Muttersprachfach konzipiert und wird der Germanistik als Bezugswissenschaft zugerechnet.

Ich denke, die Zeit für eine entsprechende Öffnung ist günstig, dank der generellen Reformbewegungen, verglichen etwa mit den siebziger Jahren, als in Siegen von *G. Augst* eine Vortragsreihe zum Sinn des Grammatikunterrichts veranstaltet wurde. Damals blieb das Hauptproblem eigentlich unbeantwortet. Nun, in Zeiten der globalen Vernetzung, könnte man die stete Frage, ob der Grammatikunterricht im Fach Deutsch dem Fremdsprachunterricht dienen sollte oder umgekehrt der Fremdsprachunterricht dem Deutschunterricht als gegenstandslos betrachten. Denn die gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit ist in der bisher sich rein monolingual verstehenden Bundesrepublik kein Fremdwort mehr. Es gibt auch konkrete Ansätze im Bildungsbereich, die förderlich sind:

1. Die neuen kompetenzorientierten nationalen Bildungsstandards laden zur Neukonzeption ein. Das heißt es nämlich für Jahrgang 4 „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ und für die Sek.I „Mehrsprachigkeit (Schüler anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen.“
2. Die seit Nov. 2009 existierende Arbeitsgruppe Grammatische Terminologie bemüht sich um eine stringendere schulgrammatische Begrifflichkeit (zunächst ist der einfache Satz bearbeitet worden), wobei besonders die Erläuterungen und Problemlöseverfahren erhellend sind für die Sprachdidaktik. Hier kann man anknüpfen durch Proben, die nicht nur intralingual durchgeführt werden. Ergänzend kann man die interlinguale Vergleichbarkeit von Strukturen nutzen.

\*\*\*\*\*

Ehe ich zu dem zentralen Teil übergehe, möchte noch einige sprachdidaktisch relevante Trends anführen, die gewissermaßen von links und rechts außen (bzw. von unten und oben) auf das Fach Deutsch einwirken. Das ist zum einen die aus der Pädagogik und Soziologie kommende Forderung, eine Didaktik für die plurilinguale Lernkonstellation in den mit Migranten angereicherten Klassenzimmern zu bearbeiten. – (vgl. vor allem die Bemühungen von I. Gogolin in Hamburg und das BLK-Projekt *FÖRMIG*). Das hat die Entwicklung des neuen Faches DaZ (Deutsch als Zweitsprache) entscheidend beeinflusst. Weiterhin ist der aus dem angelsächsischen Bereich stammende Ansatz der *Language Awareness* zu erwähnen, der auf Deutsch als „Sprachaufmerksamkeit“ bezeichnet wird und eine generelle Sprachsensibilisierung beinhaltet. Dazu kommen mehrere konkretere Konzepte, wie der in hohem Ansehen stehende bilinguale Sachfachunterricht in der Sekundarstufe, kritisch „Elite-Bilingualismus“ genannt, die zahlreichen Bemühungen auf der EU-Ebene und schließlich das Anliegen „Intercomprehension“, welches sich in erster Linie auf die romanischen Sprachen bezieht .

Die erwähnten Weiterentwicklungen sind eindeutig vorwärts gewandt. Eher rückwärtsgewandt erscheinen die Zuwachsraten des Schulfaches LATEIN, aus konservativen Kreisen initiiert. Natürlich ist dieses Sprachfach ein gymnasiales, und es betrifft eine tote Sprache. Dabei steht es in Konkurrenz zu den anderen Schulfremdsprachen, nicht den sog. Herkunfts- oder Familiensprachen der Zuwanderer. Tatsache ist der statistische Trend aufgrund des Elternwunsches und entsprechend reagieren die Verlage. So hat z.B. *Cornelsen* jüngst ein völlig neues Lehrwerk auf den Markt gebracht, VIA MEA, per Video im Internet vom Autor präsentiert.

Schaut man genauer hin und fragt nach den Ursachen der Beliebtheit, kommt man auf interessante Fakten. Ich stütze mich hier vor allem auf einen Artikel von *Theo Wirth*, 2011, Pegasus-Online Zeitschrift, mit dem Titel „Unfaire Latein-Kritik“, der sich gegen die Auslassungen von *Elsbeth Stern*, Professorin für Lehr- und Lernforschung an der ETH Zürich, wendet. Im Spiegel hatte sie behauptet, Latein fördere nicht das logische Denken und erleichtere auch nicht den Fremdsprachunterricht. Sie stützte sich auf empirische Untersuchungen, die allerdings (lt. *Wirth*) allgemeines logischen Denken und nicht sprachbezogene Logik betreffen. Hier befinden wir uns auf unserem vielleicht schwierigsten Terrain, der Übertragbarkeit von Sprachdenken. *Wirth* sagt, es gehe eigens um Sprachlogik und die Art des Lateinunterrichts fördere stringentes Denken vor allem beim Übersetzen ins Deutsche. Dann zitiert er den ETH Präsidenten *Ralph Eichler*, der die hohen Durchfallquoten von Studenten an der ETH mit der unzureichenden Beherrschung des Deutschen begründet und ergänzt: „Wer Latein oder Griechisch hatte, ist oft auch an der ETH gut. Deshalb muss die nächste Matura-Reform die Kompetenz einer exakten Sprache stärker gewichten“. (So lt. *Wirth* in einem Interview 2008 im Züricher Tages-Anzeiger).

Ein Sprachdidaktiker muss nun fragen: Was ist das, eine e x a k t e Sprache?

Außerdem erwähnt *Wirth* ausdrücklich den Erfolg von Zuwanderern. Migrantenkinder erleben, dass die Art des Lateinunterrichts ihr Deutsch fördert.

Das alles gibt zweifellos Anlass zum Nachdenken – insbesondere für Grammatiker im Fach Deutsch!

Ich erlaube mir, noch ein Beispiel „von außen“ beizutragen. Im INTERNET fand ich das Portal *ALTERNATIVE SCHULGRAMMATIK*. Hier lädt der 2010 emeritierte Tübinger Textwissenschaftler *Harald Schweizer* zur Mitarbeit ein. (*Schweizer* absolvierte ein Studium der Theologie, dann Germanistik und gelangte danach an die Informatikfakultät). Ziel der alternativen Grammatik ist es, „ein einziges theoretisches Konzept für viele Einzelsprachen bereit zu stellen“. Sprachstruktur-Unterricht könnte also eine Sprachfächer übergreifende Grundlagendisziplin werden! Bedenken wir zudem, dass man für ein Latinum ca. 600 Stunden Unterricht braucht (4 Jahre mit 4 Wochenstunden), so könnte man vorschlagen, ein

L i n g u i s t i c u m einzuführen mit vielleicht nur 400 Stunden, zunächst angebunden an das Fach Hauptfach Deutsch als „die Mutter aller Sprachdidaktiken für einsprachige und mehrsprachige Klassen“. Gewiss bedarf es dazu intensiver Entwicklungsarbeit auf allen Ebenen, in der Sprachwissenschaft, bei Lehrern und Schülern zugleich und nicht zuletzt in der politischen Öffentlichkeit.

\*\*\*\*\*

Nun komme ich zu unserem näheren Arbeitsgebiet, zur Sprachbetrachtung/Sprachreflexion bzw. Grammatik im Deutschunterricht. Mein Beitrag ist vor allem anzusiedeln im Bereich der Methodik, d.h. Ausgangs- und Zielpunkt ist im praktischen Vorgehen zu finden. Dabei geht es um die Perspektive von außen auf die deutsche Sprache, die durch die Tätigkeit des Vergleichens befördert werden kann. Das erleichtert die zur Sprachreflexion geforderten mentalen Vorgänge:

- Distanzierung im Sprachhandeln
- Deautomatisierung und
- Dekontextualisierung (s. *Bredel* 2007)

Denn der online erfolgende prozessuale einzelsprachliche Sprachgebrauch, bei dem das implizite Sprachwissen aktiv ist, wird operativ bewusst gemacht, er wird somit offline zugänglich und kann zur Begriffsbildung hinführen. So wird eine Überleitung vom funktionalen Denkmodus zum formalen möglich, und das durch manipulierte Operationen - eben die Gegenüberstellung von Sprachmaterial, das auf der Bedeutungs- bzw. Inhaltsebene äquivalent ist.

Interessanterweise wird von *Portmann-Tselikas* bei der Vermittlung der Fremdsprache Deutsch auch eine Hinwendung zur sprachstrukturellen Orientierung propagiert. In seinem Aufsatz „Aufmerksamkeit statt Automatisierung“ (2003) expliziert er die Rolle des Wissens im Grammatikunterricht und fordert, dass nicht die Darbietung von Regeln mit anschließender Einübung von strukturellen Teilbereichen – die Automatisierung also – zu Erfolgen führe, sondern eine klarere Orientierung im komplexen Bereich der sprachlichen Formen/Strukturen und ihrer Bedeutungen. Aufgrund einer vorhandenen Vertrautheit mit dem Sprachmaterial ließen sich die sprachlichen Muster erkennen. Begriffe sind dabei potente Hilfsmittel, Benennungen von bereits bekannten Erscheinungen. Zuvor sollte das Kontrastieren von Formen aufgrund von Bedeutungen stattfinden. Hier nähern sich die Vorgehensweisen vom muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht einander an, auch wenn es bei Deutsch als Fremdsprache rein praktisch um die Ausbildung von Sprachhandlungskompetenz geht.

Der Kernbereich der schulischen Aktivitäten, die zur Einsicht in den Bau der „Muttersprache“ führen sollen, betrifft die analytischen Fähigkeiten kompetenter Sprecher. Zur Orientierung im mentalen Bereich ist m.E. die Modellierung des Schweizer Projekts *HarmoS - Schulsprache* sehr hilfreich. Dort grenzt man die analytische Grammatikkompetenz zunächst von der „natürlichen“ ab. Letztere umfasst die Fähigkeit, sprachliche Strukturen (Wort- und Satzstrukturen) zu erforschen zu analysieren und zu beschreiben... sowie Elemente des Sprachsystems zu klassifizieren und zu benennen (*Furger/Schmellentin, S.75*). Von diesen Tätigkeiten ist die *f o r s c h e n d e* für uns besonders relevant. Sprachliche Strukturen werden betrachtet, implizites Wissen wird durch Operationen explizit gemacht. Dabei sollen die *Glinz*'schen Proben angewandt werden. Ein *intra*linguales Vorgehen also, das im bisherigen schulischen Grammatikunterricht hinreichend bekannt ist. (Verschiebeprobe, Ersatzprobe etc.)

Ich plädiere nun dafür, diesen methodischen Ansatz, dessen Durchführung übrigens eine gute Sprachbeherrschung der Schüler voraussetzt, durch *inter*linguale „Proben“ zu ergänzen. Hierzu sind Erkenntnisse aus zwei sprachwissenschaftlichen Bereichen von Nutzen:

- die **kontrastive Linguistik** der Langue-Ebene, die Sprachen als Ganzes vergleicht und sprachtypologisch orientiert und
- die **Übersetzungswissenschaft**, die konkrete Äußerungen, Texte im Blick hat.

Für den psychologischen Bereich der Kompetenzentwicklung im Dienste der Sprachdidaktik lässt sich sodann anführen: so wie das Schreibenlernen der Eigensprache eine neue kognitive Qualität des Umgangs mit sprachlichen Aktivitäten ist, eröffnet der didaktische Sprachvergleich neue Möglichkeiten

- den Denkmodus *ü b e r* Sprache zu fördern
- die Zugänglichkeit des eigenen Sprechens zu stärken und
- zur Sprachstrukturbewusstheit zu führen.

Dabei ist die Wortebene leichter zugänglich als die Satzebene und die morphologische Ebene, also die Grammatik im engeren Sinne.

Diese Chancen sollten genutzt werden, denn das Abstrahieren im Symbolfeld der Sprache ist nicht leicht zu erlernen. Wie fern jüngeren Kindern diese Dimensionen sind, zeigt das folgende kuriose Beispiel der Schülerreflexion in der Grundschule, über das *Ingelore Oomen-Welke* (2000) berichtet: In einem Gespräch über den Artikelgebrauch im Zusammenhang mit dem Türkischen, einer artikellosen Sprache und dem thematischen Feld „Gotteshaus“ (Kirche, Moschee anhand von Dias) kam auf Deutsch von einer Schülerin der Beitrag „Hier ist die Moschee“, und ein anderer Schüler ergänzte...“ohne Artikel muss man das schreiben !“. Hier ist die Ebene der allgemeinen Vorstellungen von der realen Welt mit der sprachlichen Konkretisierung vermischt worden.

In der Schulpraxis gibt es schon seit längerem die Hereinnahme anderer Sprachen, besonders im Primarbereich, allerdings mit kaum hinreichend vorhandener Expertise. Es wird meist gesungen und gespielt mit kindgerechten Materialien verschiedener Sprachen. Zu dem von mir propagierten Sprachvergleich darf man allerdings solche Kindertexte nicht ohne weiteres heranziehen. Sie sind zwar meist kurz und altersgerecht, jedoch auch bei Übersetzungen generell stark idiomatisch geprägt. Ich denke an Lieder, Bilderbücher und Märchen, die zudem oft auch kulturspezifisch angepasst sind. Nicht selten sind sie sogar völlig ungeeignet und werden im Extremfall abgelehnt. So ist es zum Leidwesen des Verlags z.B. mit dem beliebten Kinderbuch von *Helm Heine* „Drei Freunde“ geschehen. Die türkische Ausgabe war schlicht unverkäuflich! Unschwer lässt sich das Hindernis identifizieren, das im Islam tabuisierte Schweinchen.

Interessant ist auch die Betrachtung der vielsprachigen Versionen des bekannten Liedes „*Frere Jaques, dormez vous?*“ (Dazu etwas später)

Sehr schwierig und „gefährlich“ scheint mir die in den Bildungsstandards anvisierte Nutzung von Migrantenkinder als Sprachexperten. Befragt man sie zu Ausdrücken der Alltagskommunikation, sind sie oft überfordert. Im pragmatischen Sprachvergleich stößt man nicht selten auf formal weit auseinanderliegende Wendungen. Schaut man sich die entsprechenden Wörterbucheinträge an, so gerät man vollends in Teufelsküche. Wer sich um das Lernen des Türkischen bemüht hat, und Auskunft geben soll für den Hausgebrauch, z.B. in der deutschen Parallelgesellschaft in türkischen Tourismusregionen, kennt solche Fragen: „Wie heißt *Auf Wiedersehen* auf Türkisch? oder *bitte!* Wie heißt *Herr* auf Türkisch?“ – und muss dann zur Erklärung sehr weit ausholen.

Als Arbeitsmaterial im Sinne unseres Plädoyes braucht man hingegen gute, sorgfältige Bearbeitungen von inhaltlichen Pendanten. Es gibt sie traditionell in zwei Versionen von Paralleltextrn, nämlich einer interlinearen wortwörtlichen und einer sinngemäßen. – Der Englischdidaktiker *Wolfgang Butzkamm* weist in seinem 2004 erschienenen Buch „Lust zum Lehren, Lust zum Lernen“ ausdrücklich darauf hin in dem Kapitel „bilinguale Textmethoden von der Antike bis heute“. – Man sieht, es muss nicht unbedingt der Lateinunterricht sein, der die Deutschdidaktik weiterführen kann. – Hier sei auch das innovative Projekt „Linguistik als Schulfach“ einer Schweizer Oberschule in Zug erwähnt.

\*\*\*\*\*

Zweifellos braucht die Deutschdidaktik Grundlagen für gut gewähltes sprachvergleichendes Arbeiten. Vollständigkeit müsste nicht angestrebt werden. Ansetzen könnte man bei den konkreten Schwierigkeiten der Satzanalyse im Deutschunterricht. Ich denke dabei etwa an die Probleme bei der Unterscheidung von präpositionalen Objekten und den Adverbialen in konkreten Fällen. Beim Vergleich mit dem englischen Pendant könnte in dem Beispiel „Ich erinnere mich an das Haus“ *an das Haus* leicht als Objekt identifiziert werden denn *remember* als eingliedriges Verb verlangt nur eine Ergänzung in der Objekt-Rolle. Das zentrale Problem

liegt ja im Erkennen der Zugehörigkeiten der Lexeme zu den Wortgruppen und dem Durchschauen ihrer inneren Struktur. - Diese Aufgabe muss ein Übersetzer übrigens jeweils gelöst haben, ehe er den Sinn der Aussage in Worte der anderen Sprache fassen kann.

Eine herausragende Stelle in der Satzkonstruktion nimmt die **Attribution** ein – auch hier gibt es bekanntermaßen Schwierigkeiten bei der Identifizierung und oft unterlaufen sogar bei Lehrkräften Fehler, wenn etwa das Genitiv-Attribut mit dem Genitiv-Objekt verwechselt wird. Zuweilen können schon einsprachige Transformationen helfen, so etwa bei dem Beispiel „ich sehe die Schwester meiner Tante“ – oder eben meiner Tantes Schwester. Besonders hilfreich sind hier jedoch interlinguale Vergleiche, zumal, wenn man etwas über die Strukturprinzipien anderer Sprachen weiß, z.B. die jeweilige Rolle der Wortstellung kennt. So bei dem ambigen Beispiel von *Klaus Welke* (2007) EMIL STEHT NEBEN DER FRAU IM SESSEL. Werden Personen aufgefordert, diesen Satz in eine ihnen bekannte Sprache zu übersetzen, so beginnen sie meist nach den Äquivalenten der Wörter zu suchen. – und zögern dann. Nach einer Aufforderung, sich den Inhalt bildlich vorzustellen, bricht Gelächter aus. Wo steht Emil denn wirklich, im Sessel oder auf dem Boden? Im Kopf muss also die Zuordnung von *Emil* und dem *Sessel* eindeutig geklärt werden. Im Finnischen und Türkischen kann solch ein Problem nicht auftauchen, denn die Bestimmungen stehen immer links vom Bestimmten – und hätten die Entsprechung „Emil steht neben der im Sessel sitzenden (befindlichen) Frau“.

Die generelle Relevanz der Wortstellung als grammatisches Mittel, kann schon bei Gegenüberstellungen mit der Schulsprache Englisch deutlich werden, so etwa bei dem mit einer Konjunktion eingeleiteten deutschen Nebensatz, der das finite Verb obligatorisch an das Ende verweist. Ein deutscher Schüler meinte, er habe das Gefühl, dass im englischen Nebensatz am Ende des Satzes immer noch etwas fehle! Ein türkischsprachiger Schüler hingegen wird die Verbendstellung, die im deutschen Sprachunterricht besonders herausgestellt wird, als völlig normal empfinden, da sie in der türkischen Sprache die übergreifende Regel ist. Das weist auf eine intuitiv schon vorhandene Reflexionsfähigkeit auf der Sprachvergleichsebene hin, die zugänglich ist. Folglich könnte man im Sprachunterricht sicherlich auf das „Sprachgefühl“ des türkischen Sprechers zurückgreifen

Zur Ermittlung der Glieder des Satzes im interlingualen Zugang braucht man prototypische Satzgestalten. Die Elemente müssen möglichst transparent und einzeln identifizierbar sein. Hier ein paar Beispiele aus dem Türkischen mit entsprechenden Übersetzungen:

Kemal      fotograflari      okula      getirdi.

Kemal      Fotografien      in die Schule      brachte.

Hasan      Bahnhofa      gitti.

Hasan      zum Bahnhof      ging.

Augsburg güzel.

Almanim.

Augsburg ist schön.

Ich bin Deutsche(r).

Als Schüleraktivitäten kann man sich die folgenden Fragen vorstellen „Zählt die Wörter der Entsprechungen in den beiden Sprachen! Was fällt auf?“ Welche Satzteile entsprechen einander? Welche wurden evtl. nicht realisiert?“

Auch die Untersuchung grammatischer Kategorien, wie etwa die **Determination** kann ähnlich angegangen werden, z.B. durch die Suche nach den Nomen und den Begleitern /Artikeln.

Die folgende Idee entstammt einem Schulbuch für Drittklässler: drei Schüler, und zwar ein Engländer, ein Deutscher, und ein Türke besuchen Paris und senden je ein Postkarte an ihre Familien mit einem Abbild des Eiffelturms. Bei den abgebildeten Textausschnitten sollen die Sprachen derart verglichen werden, dass nach dem Artikel gesucht wird. – Einige Schüler erkannten daraufhin, dass es im Türkischen keinen Artikel gibt. (So berichtet von einer Seminarteilnehmerin)

Bei dem obigen Beispiel „Ich bin Deutsche(r)“ wird auffallen, dass das *Subjekt* ausgelassen werden kann.

Weitere Beispiele können etwa die *Pronomen* betreffen, insbesondere das Possessivpronomen, das in den agglutinierenden Sprachen als Endung erscheint.

Interessant ist auch das Konzept von HABEN, das sehr vielfältige Bedeutungen tragen kann, was im Sprachvergleich evident wird. Beispiel „Ich habe Geld“ – PARAM VAR = mein Geld gibt es(türk.) oder MINULLA ON RAHA=bei mir ist Geld (fin.)

Interessant ist auch die Untersuchung von Sprachen, die keinen Relativsatz kennen. Eine Annäherung an die Füllung dieser „Funktionslücke“ kann man auch intralingual durch Transformationen erreichen, wenn man die Phrase „der Mann, den ich nicht kenne“ – umwandelt in „der mir nicht bekannte Mann“. Ähnlich ließe sich beim dass-Satz verfahren, wenn man weiß, dass das Objekt immer links vom Verb zu stehen hat. Beispiel: „ich hoffe, dass er das schafft – sein Schaffen erhoffe ich“.

\*\*\*\*\*

Die Liste der unter interlingualen Aspekten thematisierbaren grammatischen Erscheinungen ließe sich unschwer weiter fortsetzen. Jedoch müssen wir die Arbeitsfelder klar auseinanderhalten und uns jeweils fragen,

- was gehört in den *linguistischen* Bereich?
- was gehört in die *Schulklasse*? In welche Schulstufe ? und
- was gehört in die Lehrerbildung als *Orientierungswissen* für künftige Deutschlehrer?



Für diese letztere Gruppe, die angehenden Deutschlehrer, ist das Kinderlied FRERE JACQUES, FRERE JACQUES - DORMEZ VOUS, DORMEZ VOUS...? meines Erachtens hervorragend geeignet, denn hier lassen sich die Schwierigkeiten bei einer verfehlten Übersetzungskultur sehr deutlich zeigen. Im Internet findet man unter [www.labbe.de](http://www.labbe.de) „Liederbaum“ 18 verschiedensprachige Versionen von dem Text, davon gehören 6 zur romanischen Sprachfamilie, 5 zur germanischen und zwei zur slawischen. Dazu kommen je ein türkischer, finnischer, berberischer, indonesischer und hebräischer Text.

Interessant ist es, neben den sprachstrukturellen auch die kulturell geprägten Unterschiede zu entdecken. Der deutsche Text hat den Wortlaut:

*Bruder Jakob, Bruder Jakob, ..... Schläfst du noch, schläfst du noch?*

*Hörst du nicht die Glocken, hörst du nicht die Glocken?*

*Ding, dang, dong. Ding, dang, dong.*

Zum ersten Verb „schlafen“ finden wir im Finnischen „aufwachen“.

Zum BRUDER, der wohl auf „Klosterbruder“ zurückgeht, gibt es die Variante „Meister“ im Türkischen und Dänischen, im Niederländischen „Vater“ und im Finnischen schließlich Jaakko kulta (= lieber/goldener Jakob).

Recht unterschiedlich erscheint zudem das zweite Prädikatsverb im Zusammenhang mit den „Glocken“. Dort finden wir im Deutschen und Dänischen „hören“ (hörst Du?). In den anderen Sprachen ist die Entsprechung von „läuten“ vorhanden, einmal aktiv, transitiv beim Imperativ und zum anderen als intransitives Verb mit dem Subjekt Glocken, so wie im Englischen „Morning bells are ringing“.

Dieses Lied nun wurde zum Ausgangspunkt für Sprachreflexion in einer Grundschule gemacht, wie *Susanne Horstmann* 2002 berichtet. Die Lehrperson hatte eine „jugoslawische“ Schülerin um die Übersetzung des deutschen Textes gebeten und versucht, durch Nachfragen die einzelnen Sprachelemente einander zuzuordnen. Das Verb für „schlafen“ fand man, aber **wo war das Du?** Dass es in der anderen Sprache nicht obligatorisch vorhanden sein musste, konnte die Lehrerin sich nicht vorstellen, und so wurden allerlei Funktionswörter des Deutschen probeweise für die Position in Erwägung gezogen. Man drehte sich im Kreise und *Horstmann* kommt zu dem Schluss, dass die Lehrer in die Lage versetzt werden müssen, **die richtigen Fragen zu stellen**. - Dem kann man sich nur anschließen! – Um Schüler zu sprachoperationalem Denken anregen zu können, müssen die Lehrkräfte selbst systematisch reflektieren lernen. Sie müssen linguistisches Hintergrundwissen haben und nutzen können, damit sie den Anforderungen der alltagsweltlichen Zweisprachigkeit gerecht werden können.

Insgesamt lassen sich gegenwärtig zu dem skizzierten sprachvergleichenden Ansatz vorerst nur wenige konkrete Punkte nennen. Es sind vorwiegend Desiderata, die in erster Linie die Lehrerkompetenzen betreffen, um einen Deutschunterricht zu ermöglichen, der den sprachlichen Ausgangskenntnissen der Schülerschaft gerecht wird und neue Ziele erreichbar werden lässt. Ich nenne hier eine Auswahl:

- Die Terminologie anderer schulsprachlicher Fächer (Fremdsprachen) harmonisieren, Begriffe inhaltlich vernetzen
- Strategien im Umgang mit Hilfsmitteln vermitteln (das Internet nutzen)
- Die Sprachdidaktik Deutsch als Leitfach ausbauen
- Sprachvergleichendes Material für die Schule erarbeiten

Vielleicht könnte sich danach die Frage erübrigen, ob bilinguale und monolinguale Schüler die gleichen schulischen Leistungen zu erbringen haben. Schließlich gibt es ja herausragende Vorbilder, die Schriftsteller FRANZ KAFKA, HERTA MÜLLER.... ..

---

## LITERATUR

*Bredel, Ursula*, 2007, Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht, Schöningh, UTB

*Butzkamm, Wolfgang*, 2004, Lust zum Lehren, Lust zu Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht, Francke-Verlag

*Furger, Julienne u. Claudia Schmellentin*: Erhebung von Grammatikkompetenzen. Konsequenzen für den Grammatikunterricht, In: *die*, 2-2010, S.73-82

*Horstmann, Susanne*: SchülerInnen als Experten. Mehrsprachigkeit als Ressource im Lernbereich Sprachreflexion nutzen. In: *Der Deutschunterricht* 3, 2002, S.79-88

*Oomen-Welke, Ingelore*: Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch Lernen* 2/ 2000, S.143-163

*Portmann-Tselikas, Paul R.*: Aufmerksamkeit statt Automatisieren. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. In: *gfl-journal*, No 2, 2003

*Welke, Klaus*, 2007, Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen, De Gruyter