

Katharina Turgay

Warum Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung von Nutzen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist

Abstract

Aufgrund der vorhandenen Sprachenvielfalt sollte ein moderner Deutschunterricht auf einer mehrsprachigen Didaktik aufbauen. Sprachenlernen und interkulturelle Bildung sind wichtig, um eine mehrsprachige Identität zu stärken. Um dies zu erreichen, bieten sich Sprachvergleiche an, bei denen das Deutsche als Unterrichtssprache mit anderen Familiensprachen der Schüler*innen verglichen wird. Um auf diese Aufgabe gut vorbereitet zu sein, sollten Sprachvergleiche bereits in der universitären Lehrer*innenbildung verankert werden.

Due to the diversity of languages, a modern German lesson should be based on multilingual didactics. Language learning and intercultural education are important for strengthening a multilingual identity. To achieve this, it is useful to employ language comparisons in which German, as the language in which the lesson is held, is compared with other native languages of the students. To be well prepared for this task, language comparisons should already be anchored in university teacher training.

Schlagwörter:

Deutschunterricht, Mehrsprachigkeit, kontrastive Linguistik, Lehrer*innenbildung
German as L1 and L2, multilingualism, contrastive linguistics, teacher education

1. Einleitung

1.1 Mehrsprachiges Klassenzimmer

Ein mehrsprachiges Klassenzimmer weist eine Vielfalt an Sprachen, Kulturen und Identitäten auf und ist an Schulen in Deutschland mehr oder weniger der Normalfall (vgl. Wildemann, 2013: S. 14). Sprache, Kultur und Identität sind dabei nicht unabhängig voneinander zu betrachten und Sprachenlernen, interkulturelles Lernen und Identitätsbildung bedingen einander. Identitätsbildung geschieht durch Bildung und Erziehung, wodurch mehrsprachige Kompetenzen gefördert werden können, was sich wiederum positiv auf die Konstruktion von Identität auswirkt und diese fördert (vgl. Kresić, 2013: S. 42). Schüler*innen müssen im Unterricht als ganze Persönlichkeiten gesehen und eingebunden werden, wozu ihre Sprachen, Kulturen und Identitäten zählen (vgl. ebd.: S. 45). Ein mehrsprachig orientierter Unterricht sollte u. a. das Ziel haben, die Sprachen aller Schüler*innen wertzuschätzen und dabei die mehrsprachigen Identitäten zu stärken.



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Für die schulische Bildung und Qualifikation kommt den Familiensprachen der Schüler*innen eine große Bedeutung zu (vgl. Rothstein, 2013: S. 10). Da viele Kinder eine andere Familiensprache als das Deutsche haben und daher auch über andere sprachliche Erfahrungen und Kompetenzen verfügen als Kinder mit deutscher Erstsprache, wird in den Bildungsstandards für den Primarbereich angegeben, dass diese Erfahrungen und Kompetenzen im Deutschunterricht für die interkulturelle Bildung aller Schüler*innen nutzbar gemacht werden sollte (vgl. KMK, 2004: S. 6). Auch laut den Beschlüssen der KMK zu interkultureller Bildung soll die Schule die „Vielfalt zugleich als Normalität und Potenzial für alle wahr[nehmen]“ und zum Erwerb interkultureller Kompetenzen beitragen (KMK, 2013: S. 3). Sowohl sprachliches als auch interkulturelles Lernen wirken sich auf die Identitätsbildung von Schüler*innen aus, weshalb Akzeptanz und Wertschätzung von Sprachen und Kulturen in der Klasse eine wichtige Voraussetzung für eine positive Identitätsentwicklung ist.

1.2 Sprache und Identität

Im Falle von mehrsprachigen Personen konstituieren deren unterschiedliche mehrsprachige Kompetenzen ihre Identität (vgl. Kresić, 2013: S. 41). Sprache und Identität hängen also eng miteinander zusammen, insofern der Sprache eine zentrale Rolle bei der Identitätsbildung zukommt (vgl. Krumm, 2013: S. 119). Durch sprachliche Interaktion entwickelt sich die Identität, denn sprachlicher Austausch mit anderen dient dazu, Erwartungen der Gesellschaft an uns zu ermitteln und ein Selbstbild zu konstruieren (vgl. Königs 2013: S. 112). Die Entwicklung einer mehrsprachigen Identität hängt u. a. davon ab, wie offen eine sprachliche Gesellschaft ist (vgl. Krumm, 2020: S. 133).

Da alle Sprachen einer Person Teil ihrer Identität in Form eines flexiblen Konstrukts sind, fühlen sich mehrsprachige Personen auch mehreren sprachlichen und kulturellen Gemeinschaften zugehörig (vgl. Nodari & De Rosa, 2006: S. 20f.). In einer neuen Gesellschaft, in der eine neue Sprache die Mehrheitssprache ist, kann ein Mensch nicht mehr die sprachliche Kommunikation nutzen, um Erwartungen auszuloten, die diese Gesellschaft an ihn stellt, so dass ein grundlegendes Werkzeug zur Entwicklung der eigenen Identität wegfällt (vgl. Königs, 2013: S. 112). Eine solche Situation, die häufig durch Migration und einem damit verbundenen völlig neuen Umfeld einhergeht, ist identitätsverändernd und kann eine „Ablösung von der eigensprachlich und eigenkulturell geprägten“ Identität bedeuten. Im besten Fall wird aus dieser Identität aber eine bikulturelle und mehrsprachige Identität (vgl. Krumm, 2013: S. 120). Ein Wechsel der Sprache kann also mit einem Gefühl der Identitätsgefährdung einhergehen und „gelingt umso besser, je weniger er als Bedrohung für die Erstsprache(n) angesehen wird“ (ebd.: S. 119). Aus diesem Grund müssen solche Erfahrungen auch im Unterricht berücksichtigt und thematisiert werden, ohne dass betroffene Schüler*innen aufgrund ihrer Familiensprache besonders betrachtet werden (vgl. Königs, 2013: S. 114). Auch sollte thematisiert werden, welchen vielschichtigen Einfluss die Sprache auf die Entwicklung der Identität hat (vgl. ebd.). Nur wenn Sprachen nicht abgewertet, sondern alle gleich bewertet und in der Klasse thematisiert und

eingebunden werden, erhalten die Sprachen Prestige, was ein „zentraler identitätsstiftender Faktor bei der Entwicklung der Persönlichkeit und beim Lernen“ ist (Oomen-Welke, 2000: S. 160; 148f.).

Sprachen haben also eine identitätsstiftende, identitätsstärkende und identitätsverändernde Funktion (vgl. Martinez, 2013: S. 171f.). Aus diesem Grund muss die Intention eines jeden Deutschunterrichts eine Mehrsprachigkeitsdidaktik sein, denn die Beschäftigung mit den Familiensprachen aller Schüler*innen bewirkt, „Lernende als mehrsprachige, facettenreiche Identitäten wahrzunehmen, in ihrer Entwicklung zu fördern und zu bilden“ (Kresić, 2013: S. 45). Alle Familiensprachen müssen „stabilisiert werden und die neue Sprache als Angebot zur Identitätserweiterung verstanden werden“ (Krumm, 2013: S. 120).

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass sich Sprachvergleiche im Deutschunterricht gut dafür eignen, die mehrsprachige Identität aller Kinder unabhängig von der Familiensprache zu stärken. Dies sollte im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik dadurch erfolgen, dass Mehrsprachigkeit, wann immer es geht, einbezogen wird, weshalb in Kapitel 2 auf mehrsprachigkeitsdidaktische Curricula und Konzepte eingegangen wird. Im Anschluss werden in Kapitel 3 die Vorteile von Sprachvergleichen im Deutschunterricht für monolinguale und mehrsprachige Kinder sowie die für Lehrkräfte vorgestellt. Damit Lehrkräfte aber Sprachvergleiche in den Deutschunterricht implementieren können, brauchen sie sprachtypologische und methodische Kenntnisse und sollten die Theorien der wissenschaftlichen Perspektiven des Sprachvergleichs kennen. Dies wird im ersten Abschnitt von Kapitel 4 skizziert, bevor in Abschnitt 4.2 argumentiert wird, warum der Sprachvergleich Teil der universitären Lehrer*innenbildung sein sollte.

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Unter Mehrsprachigkeitsdidaktik versteht man u. a. einen „Deutschunterricht als Regelunterricht mit Einbeziehung anderer Sprachen“ (Wildemann, 2015: S. 187). Sie geht davon aus, dass sprachliches Wissen und Können im Hinblick auf alle Sprachen für Sprachlernprozesse genutzt werden können. Diesbezüglich kann eine Mehrsprachigkeitsdidaktik auch im Sinne einer Herkunftssprachendidaktik verstanden werden (vgl. Wialter, 2006: S. 64). Da das Erlernen der Herkunftssprachen als Fremdsprache im Unterricht mit sehr viel Aufwand verbunden ist und sich meist nur auf wenige Herkunftssprachen beschränkt werden kann, ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Möglichkeit, verschiedene Herkunftssprachen in Form eines multilingualen Sprachunterrichts zu betrachten, was die multilinguale und multikulturelle Identität der Schüler*innen unterstützt und fördert (vgl. ebd.: S. 69). Eine solche Wertschätzung der Vielfalt an Sprachen gehört für Oomen-Welke (2020a: S. 181) zum Sprachunterricht. Mehrsprachigkeit kann im Deutschunterricht somit als Chance für alle Beteiligten gesehen werden, „durch Sprechen über verschiedene Sprachen und durch vergleichende Spracharbeit auf Sprachen aufmerksam zu werden und durch Arbeit an ihnen zu Wissen und Bewusstheit zu gelangen“ (ebd.: S. 186).

2.1 Curricula

Reich & Krumm (2013) fordern (für Österreich) ein Curriculum, das die Integration sprachlicher Vielfalt anstrebt. Die Normalität der Mehrsprachigkeit soll aufgegriffen werden, indem nicht nur in den Sprachfächern, in denen einzelne Sprachen isoliert betrachtet werden, sondern in allen Unterrichtsfächern die Familiensprachen der Schüler*innen berücksichtigt werden (vgl. ebd.: S. 7f.). Auch Hufeisen (2011) fordert ein Gesamtsprachencurriculum, das jeden Sprachunterricht und alle Sprachenlehrer*innen miteinbezieht. Das Ziel ist die Förderung der „curriculare[n] Mehrsprachigkeit in der Bildungsinstitution Schule und die sprachliche Bildung aller Lernenden, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund oder mono- oder bilingual oder bereits echt mehrsprachig aufgewachsen“ (ebd.: S. 266). Auch nach Ehlich (2017) muss ein Gesamtsprachencurriculum die Sprachenvielfalt aufgreifen. Er weist dabei Sprachvergleichen und somit dem sprachkontrastiven Arbeiten eine wichtige Rolle für sprachreflexiven Unterricht zu.

Zwar existieren vereinzelt Curricula, in denen Mehrsprachigkeit fest implementiert ist, doch geltend für das deutsche Bildungssystem sind die nationalen curricularen Standards der KMK. Im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* wird für den Primarbereich als Kompetenz erwartet, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen [zu] entdecken“ (KMK, 2004: S. 7). Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen nach der KMK (2003, S. 7, 16) für den Mittleren Abschluss „zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit“. Deswegen sollen Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich genutzt werden, um die Sprachbewusstheit zu entwickeln. Es ist somit aus curricularer Sicht vorgesehen, sich im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik mit den Familiensprachen der Schüler*innen zu beschäftigen.

2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte

Die Ressourcen der Mehrsprachigkeit können genutzt werden, wenn alle Familiensprachen in den Deutschunterricht eingebunden werden und sprachreflexiv an ihnen gearbeitet wird (vgl. Wildemann, 2013: S. 18), was der *Language Awareness* entspricht. Darunter wird ein bewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit mit dem Ziel der Förderung des Sprachbewusstseins und der Unterstützung des Sprachlernprozesses verstanden, indem eine Sensibilisierung für Sprache(n) und sprachliche Phänomene angestrebt wird. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität spielen somit eine wichtige Rolle. Das vorhandene Bewusstsein für Sprachen (auch im Alltag) soll vertieft und geschärft werden (vgl. Luchtenberg 2020). Auch die Vielsprachigkeitsdidaktik nach Oomen-Welke (z. B. 2000; 2020b) ist als Konzept zur Sprachsensibilisierung mit dem Konzept der *Language Awareness* verwandt. Um Bedenken von Lehrkräften entgegenzuwirken, bietet Oomen-Welke (2020b: Kap. 3) mit dem Sensibilisierungsprogramm für Lehrpersonen Unterstützung, bei dem einzelne Schritte verdeutlichen, wie andere Sprachen zugelassen werden, Sprachaufmerksamkeit erkannt wird, Vorschläge der Kinder aufgegriffen und andere Sprachen einbezogen werden – was Oomen-Welke (ebd.: S. 624) als „Eintauchen in ‚Das sprachliche

Universum““ beschreibt.¹ Die Intentionen der Vielsprachigkeitsdidaktik sind (Oomen-Welke, 2000: S. 148):²

- spontane Sprachaufmerksamkeit der Kinder zu erkennen
- die Bedeutung der eigenen Sprachen und Kulturen für das Sprachenlernen zu erkennen
- viele Sprachen systematisch in den Sprachunterricht einzubeziehen

Daneben existieren weitere Ansätze, die Sprachen in den Sprachunterricht integrieren. Rothstein (2013:15) verortet die Integration von Sprachen im Deutschunterricht und bezieht im Anschluss an den Vergleich des Deutschen mit den Schulfremdsprachen die Herkunftssprachen in der Klasse mit ein. Dies baut auf den sprachintegrativen Ansatz von Gnutzmann & Köpcke (1988) auf, bei dem Sprachvergleiche im Fremdsprachunterricht und im Deutschunterricht, also fächerübergreifend, erfolgen. Weitere methodische Umsetzungen eines sprachvergleichenden Ansatzes sowie konkrete Angebote, mehrsprachige Didaktik im Unterricht zu nutzen, schlagen Behr (2005, 2007), Jeuk (2015), Gogolin et al. (2011) und Schader (2000) vor, um nur einige zu nennen. Die Vorteile von solchen Sprachvergleichen für monolinguale sowie mehrsprachige Schüler*innen werden im folgenden Abschnitt beleuchtet.

3. Sprachvergleich im Deutschunterricht

Da, wie oben dargelegt, alle Familiensprachen einen Einfluss auf die Bildung einer Identität haben, sollten diese im Deutschunterricht berücksichtigt werden und bei der Sprachbildung einbezogen werden, um die mitgebrachten Ressourcen zu nutzen (vgl. Reich & Krumm, 2013: S. 7). Es entspricht einer sprachsensiblen Deutschdidaktik, dass sich im Deutschunterricht reflektiert mit verschiedenen Sprachen auseinandergesetzt und eine Hierarchisierung von Sprachen vermieden wird (vgl. Wildemann, 2013: S. 18). Eine mehrsprachigkeitsdidaktische Methode, um die es in diesem Abschnitt geht, ist der Sprachvergleich. Das Vergleichen von Sprachen erleichtert „das nachhaltige Lernen in verschiedenen Sprachen, erhöh[t] das Verständnis der Schüler für ihre eigene und für die fremden Sprachen und [trägt] zur Verbesserung des Klimas zwischen Schülern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen bei“ (Wialter, 2006: S. 65). Auch Oomen-Welke (2020a: S. 182) gibt an, dass „der Deutschunterricht durch mehr Sprachen an Breite, Tiefe und Methodenreichtum“ gewinnt: „Durch Sprachvergleich werden Strukturverstehen, Sprachsensibilität und Sprachbewusstsein entwickelt, auch für sprachspezifische Ausdrucksmöglichkeiten“ (Oomen-Welke, 2020c: S. 69f.).

¹ Die nächsten vier Schritte eröffnen „kulturelle Welten“ (Oomen-Welke, 2000: S. 150).

² Für interkulturellen Sprachunterricht im Sinne der Vielsprachigkeitsdidaktik bietet der Sprachenfächer (vgl. Oomen-Welke, 2010) eine Themensammlung zur konkreten Umsetzung.

Aus einer monolingualen Weltsicht werden „Abweichungen von der eigensprachlichen Norm als fremd und bedrohlich eingeschätzt“ (Krumm, 2013: S. 119). Aus diesem Grund helfen Sprachvergleiche monolingualen Kindern zu erkennen, dass die eigene Sprache nicht die einzige Sprache ist und dass ihre Sprache Strukturen aufweist, die nicht in allen Sprachen vorhanden sind und umgekehrt, dass andere Sprachen Besonderheiten haben, die das Deutsche nicht kennt. Der deutschen Sprache wird somit das Alleinstellungsmerkmal genommen und nicht über die anderen Sprachen gehoben. Schüler*innen mit deutscher Erstsprache gelangen durch die Distanzgewinnung zu einer Außenperspektive (vgl. Colombo-Scheffold, Fenn, Jeuk & Schäfer, 2008b: S. 7).

In einem vielsprachigkeitsdidaktischen Unterricht erkennt die Lehrperson die Sprachaufmerksamkeit der Kinder, lässt andere Sprachen als die Unterrichtssprache zu, bezieht diese Sprachen bewusst in den Unterricht ein und nutzt dabei die Methode des Sprachvergleichs (vgl. Oomen-Welke, 2020a: S. 184f.). Durch den Vergleich wird die sprachliche Vielfalt sichtbar, was wiederum die Bewusstheit und Aufmerksamkeit für Sprache fördert (vgl. Luchtenberg, 2020: S. 157). Schüler*innen erfahren durch den Vergleich verschiedener Sprachen, dass mehrere Möglichkeiten bestehen, wie etwas sprachlich ausgedrückt werden kann, was ebenfalls dazu führt, die Übergeneralisierung der eigenen Sprache aufzugeben (vgl. ebd.: S. 155).

Neuland & Peschel (2013: S. 242) sehen das Potenzial, das Mehrsprachigkeit bietet, in der bereits vorhandenen Sprachbewusstheit. So zeigt sich bei mehrsprachigen Kindern ein metalinguistisches Bewusstsein (vgl. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015: S. 220). Kinder vergleichen Sprachen von allein und erkennen Unterschiede in Sprachen, was das Vorhandensein von Sprachaufmerksamkeit zeigt (vgl. Oomen-Welke, 2013: S. 50). Dieses vorhandene Bewusstsein muss als Lernchance für ein gesteigertes metalinguistisches Bewusstsein genutzt werden, indem Sprachen im Unterricht auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede untersucht und reflektiert werden (vgl. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015: S. 221). Der Vergleich des Deutschen mit anderen Familiensprachen entspricht also einer natürlicheren Sprachreflexion und ist „im Vergleich zum traditionellen Grammatikunterricht weniger terminologisch überfrachtet.“ Gleichzeitig bietet er „Gelegenheiten zur metasprachlichen Übung und Benennung sprachlicher Erscheinungen“ (Neuland & Peschel, 2013: S. 242f.).

Neben all diesen Vorteilen für die einsprachigen Lernenden erfahren die Sprachen mehrsprachiger Schüler*innen der Klasse durch die Arbeit mit Sprachvergleichen im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik Anerkennung und Prestige, also soziale Wertschätzung. Zudem unterstützen die Kinder in ihren Rollen als (Sprach-)Expert*innen die Lehrkraft, was ihr Selbstbewusstsein und somit ihre mehrsprachige Identität stärkt und den Lehrer*innen tatsächlich Sicherheit geben kann. Durch den Vergleich erkennen mehrsprachige Lernende Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihren Familiensprachen und der Zweitsprache Deutsch, was den Erwerb effektiv unterstützt (vgl. Leontiy, 2013b: S. 12).

Mehrsprachige Ressourcen können dann genutzt werden, wenn alle Sprachen in der Klasse wertgeschätzt werden. Dafür müssen Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber Sprachen haben und gemeinsam mit den Lernenden Sprachen mit ihren Besonderheiten entdecken und erforschen (vgl. Oomen-Welke, 2019: S. 10f.). Da die Lehrpersonen natürlich nicht alle Familiensprachen sprechen, brauchen sie zwar fundiertes mehrsprachigkeitsdidaktisches Grundwissen, müssen aber gleichzeitig den Anspruch aufgeben, über mehr Wissen als die Schüler*innen zu verfügen, und stattdessen bereit sein, deren Rollen als Expert*innen anzuerkennen und das Sprachwissen der mehrsprachigen Kinder explizit zu nutzen. Im nächsten Abschnitt werden die wissenschaftlichen Perspektiven des Sprachvergleichs skizziert und anschließend argumentiert, warum der Sprachvergleich bereits Teil der universitären Ausbildung von Lehrpersonen sein sollte.

4. Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung

4.1 Wissenschaftliche Perspektiven des Sprachvergleichs

Sprachen können aus unterschiedlichen linguistischen Perspektiven miteinander verglichen werden: arealinguistisch, diachron, synchron, genealogisch/genetisch oder typologisch. Sprachtypologisch werden Sprachen nach bestimmten sprachlichen Aspekten klassifiziert, vor allem nach dem morphologischen Sprachbau und der Satzstellung. Dabei geht es nicht darum, genetische, jedoch typologische Verwandtschaften von Sprachen zu ermitteln. Um dies zu erreichen, müssen viele Sprachen nach bestimmten Parametern untersucht werden, denn nur so können generelle bzw. universelle Eigenschaften von Sprache im Allgemeinen abgeleitet und Zusammenhänge ermittelt werden (vgl. Molnár, 2014: S. 13). Die Sprachtypologie beruht dabei auf der Annahme, dass Variation zwischen verschiedenen Sprachen nicht beliebig ist und dass es Grenzen für Variation gibt. Es ist also das Ziel einer Sprachtypologie, die Möglichkeiten und Muster der Variation (also die Sprachtypen) sowie die Grenzen der Variation (also die sprachlichen Universalien) aufzudecken (vgl. König, 2012: S. 23).

Für angehende Lehrkräfte kommt der Sprachtypologie eine wichtige Bedeutung zu, da sprachtypologische Überlegungen zeigen, dass viele unterschiedliche Sprachstrukturen existieren. Wissen über verschiedene Sprachtypen verhindert die „Übergeneralisierung der eigenen Sprache zur ‚einzig normalen‘ und schaff[t] Verständnis dafür, dass ein anderer Sprachtyp als der der Erstsprache in sich sinnvoll und funktional ist“ (Oomen-Welke, 2020c: S. 79).

Eine weitere wissenschaftliche Perspektive des Sprachvergleichs ist die kontrastive Linguistik, die den synchronen Vergleich von zwei Sprachen betrifft. Dabei handelt es sich nach Rein (1983: S. 1) um „eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analyseverfahren, bei deren möglichst detaillierten ‚Vergleichen‘ das Hauptinteresse nicht auf Gemeinsamkeiten, sondern auf den Abweichungen oder ‚Kontrasten‘ zwischen den beiden – oder mehreren – verglichenen Sprachsystemen bzw. Subsystemen liegt.“ Die Ursprünge der kontrastiven Linguistik liegen in der Zweitspracherwerbsforschung: Das Ermitteln von Unterschieden zwischen der Erst- und der Zweit- oder Fremdsprache soll

dazu dienen, Fehlervorhersagen zu machen. Im Sinne einer Zweitspracherwerbtheorie wurde sie aber „mit völlig unrealistischen Erwartungen verknüpft“ (Molnár, 2014: S. 13). In diesem Beitrag wird die kontrastive Linguistik aber nicht im Sinne einer „Fehlerlinguistik“ gesehen, sondern im Sinne Königs (2012: S. 37), der angibt, dass mit einer kontrastiven Analyse „kein besonderer theoretischer Rahmen oder Ertrag verbunden“ ist. Eine Sprache wird „aus der Perspektive einer anderen beschrieben“ (ebd.: S. 13). Eine solche Distanzgewinnung wurde bereits aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht als Vorteil eines Sprachvergleichs benannt, und zwar aus Perspektive der Lehrenden und Lernenden mit deutscher Erstsprache. Die zu vergleichende Sprache sollte nicht willkürlich gewählt werden: „Kontrastive Analysen sollten sich im Wesentlichen auf einen bilateralen Sprachvergleich beschränken, auf den Vergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache, zwischen Erst- und Zweitsprache, zwischen Ausgangs- und Zielsprache, je nachdem, welche praktischen Implikationen ins Auge gefasst werden“ (ebd.: S. 37).

4.2 Sprachvergleich in der universitären Lehre

Im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Linguistik, Sprachdidaktik und Deutschunterricht wird moniert, dass die Lehramtsstudierenden unvorbereitet in den Schuldienst starten (vgl. z. B. Rothstein, 2016). Im Hinblick auf einen mehr- oder vielsprachigkeitsdidaktischen Deutschunterricht sollte somit der Umgang mit der Sprachenvielfalt bereits in der Lehrer*innenbildung thematisiert werden. Dazu gehören theoretische Grundlagen zu verschiedenen Teildisziplinen. So sollten Aspekte der Zweitspracherwerbsforschung vermittelt werden, um die Erwerbsprozesse der Kinder mit deutscher Zweitsprache nachvollziehen zu können. Ebenso sollten mehrsprachigkeitsdidaktische Modelle (wie beispielsweise die Vielsprachigkeitsdidaktik von Oomen-Welke) thematisiert werden, um auch der didaktischen Perspektive der linguistischen Zweitspracherwerbsforschung gerecht zu werden. Es sollte somit im Lehramtsstudium für das Fach Deutsch eine Verzahnung von Linguistik und Sprachdidaktik erfolgen, wobei der Blick immer auch auf dem Schulalltag und der Schulpraxis liegen sollte. Sowohl aus linguistischer als auch sprachdidaktischer Sicht sollten Inhalte von Sprachvergleichen thematisiert werden. So sind sprachtypologische Kenntnisse von Sprachen auf der linguistischen Beschreibungsebene eine wichtige Grundvoraussetzung für Sprachvergleiche. Dabei geht es zum einen um das propositionale Wissen über Sprachen, denn Besonderheiten ihrer zukünftigen Unterrichtssprache werden den angehenden Lehrer*innen durch sprachtypologische Untersuchung bewusst gemacht. Ein Blick auf typologische Merkmale in vielen verschiedenen Sprachen zeigt, welche Strukturen überhaupt existieren und welche ungewöhnlich sind, aber auch, welche Vielfalt an Sprachen mit unterschiedlichen Strukturen existieren. Ein systematischer Blick auf verschiedene Sprachen hilft, Abstand zur eigenen Sprache zu gewinnen. Zum anderen geht es aber auch darum, dass sich die Studierenden prozedurales und methodisches Wissen darüber aneignen, also wie typologische Sprachvergleiche durchzuführen sind. Die Vermittlung solcher Fertigkeiten ist sowohl für linguistische als auch sprachdidaktische Lehrveranstaltungen für werdende Lehrpersonen relevant. Kenntnisse über die Typologien verschiedener Sprachen und einem unterschiedlichen

Sprachbau wirken sich zudem positiv auf ihre Reflexionsfähigkeiten aus. Allgemeines Sprachwissen wird intensiviert und analytisches Arbeiten wird geschult. Die durch Sprachvergleiche gewonnenen Kompetenzen sind also nicht nur hilfreiches Wissen für die Einbindung verschiedener Sprachen in den späteren Deutschunterricht, sondern Sprachvergleiche verfestigen auch die Grundlagen und das Basiswissen der werdenden Lehrpersonen für den gesamten Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*.

Dasselbe gilt auch für Kenntnisse aus der kontrastiven Linguistik. Mit dem typologischen Wissen über den Aufbau von Sprachen im Allgemeinen können den Studierenden durch gezielte Sprachvergleiche zwischen der zukünftigen Unterrichtssprache Deutsch und einer anderen relevanten Sprache Besonderheiten des Deutschen bewusst gemacht werden und die daraus resultierenden Schwierigkeiten von Kindern mit anderen Familiensprachen als dem Deutschen können besser nachvollzogen werden. Die Studierenden werden für die Sprache, die sie unterrichten werden, sensibilisiert.

Darüber hinaus befinden sich die zukünftigen Lehrenden während ihrer Lehrer*innenbildung in der Rolle der Lerner*innen und werden durch Sprachvergleiche mit vielen Sprachen konfrontiert, was ihre eigene mehrsprachige Identität prägt und verändert. Dies kann Verständnis schaffen für Kinder, die aufgrund eines neuen gesellschaftlichen Umfelds sowohl sprachlich als auch kulturell eine Veränderung der Identität erfahren. Zudem können Lehramtsstudierende ihre Angst vor der schulischen Thematisierung von „fremden“ Sprachen abbauen, indem sie in einer universitären Lehrveranstaltung unter der Leitung von fachkundigen Dozent*innen zunächst mit dem notwendigen Grundlagenwissen ausgestattet werden und dann alleine oder auch in Gruppen Sprachvergleiche durchführen. Um Sprachen im Deutschunterricht zu thematisieren, ist es nämlich keine Voraussetzung, dass die Lehrpersonen diese Sprachen auch beherrschen. Um der Überforderung der Lehrpersonen entgegenzuwirken, ist eine Auseinandersetzung mit den häufigsten Familiensprachen und die Aneignung von grundlegenden Kenntnissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Sprachen und dem Deutschen und ihren Funktionsweisen notwendig (vgl. Jeuk, 2015: S. 391; Wildemann, 2015: S. 37). Für diese Zwecke gibt es einige Werke, in denen Sprachen in ihren Grundzügen skizziert und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen herausgestellt werden, wie beispielsweise Colombo-Scheffold, Fenn, Jeuk & Schäfer (2008a), Hoffmann, Kameyama, Riedel, Şahiner & Wulff (2017), Krifka, Błaszczak, Leßmöllmann, Meinunger, Stiebels, Tracy & Truckenbrodt (2014), Leontiy (2013a) oder Schader (2011).³

Aus einem Sprachvergleich lassen sich Unterschiede zwischen dem Deutschen und den anderen Familiensprachen herausarbeiten, auf die Lehrende als mögliche Stolpersteine bei Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache besonders achten können. Daraus resultierende (Fehl-)Leistungen können differenzierter analysiert sowie expliziter und

³ Siehe auch Reich & Krumm (2013: Kap. 3.2: S. 113ff). Dort werden weitere Werke mit Sprachvergleichen zu den verschiedenen linguistischen Ebenen genannt.

effizienter gefördert werden (vgl. Leontiy, 2013b: S. 12f.; Schader, 2011: S. 6). Diese möglichen Schwierigkeiten sind den Lehrpersonen schon bewusst, wenn diese bereits im Lehramtsstudium beleuchtet wurden. Zudem können sie dadurch auch Chancen erkennen, die sich für die Sprachlernprozesse mehrsprachiger Kinder ergeben.

Aus all diesen Gründen sollte eine Implementierung der für den Sprachvergleich relevanten Grundlagen, die bedeutsam für das Vergleichen von Sprachen sind, in universitären Curricula für die Lehrer*innenbildung erfolgen. Dies fordern bereits Reich & Krumm (2013: S. 187) im Curriculum zur sprachlichen Vielfalt für die Lehrer*innenbildung in der Erstausbildung (Universität), in dem sie ein Modul vorschlagen, in dem die „Fähigkeit, Verfahren des Sprachenvergleich einzusetzen“ erworben werden soll. Auch Wialter (2006: S. 70) gibt an, dass „die traditionell monolingual-philologische Lehrerausbildung mit Priorität auf der Sprachrichtigkeit [...] durch Hinzunahme von interkulturellen, personbezogen interkommunikativen und soziolinguistischen Studieninhalten, die sich an den EU-Sprachen und deren Entwicklungsgeschichte orientieren, ergänzt werden“ sollte.

Wichtig für die universitäre Lehrer*innenbildung ist also, den Umgang mit sprachvergleichenden Werken ebenso wie die Kompetenz und das Vorgehen selbst beim Vergleichen von Sprachen zu schulen. Studierende sollten lernen, wie diese Werke zu nutzen sind. Das Entdecken von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen sollte unter Anleitung erfolgen, indem die Dozierenden auf bestimmte sprachliche Phänomene hinweisen, auf welche besonders das Augenmerk gelegt werden sollte. Als Beispiele sind neben dem morphologischen Sprachbau (flektierend) und der Satzstellung (SVO) als Besonderheiten des Deutschen zu nennen:

- Substantivgroßschreibung, die in den meisten Sprachen nicht existiert;
- vier Kasus, die in vielen Sprachen eine andere Semantik haben und vor allem in unterschiedlichster Anzahl (von 1 bis über 15 Kasus) existieren;
- drei teilweise arbiträr zugeschriebene Genera, welche in einigen Sprachen nicht markiert oder aber nur binär verteilt sind;
- indefinite und definite Artikel, flektiert nach Kasus, Numerus und Genus, was in den wenigsten Sprachen existiert, da diese entweder gar keine, nur definite oder unflektierte Artikel kennen;
- keine pro-Drop-Eigenschaft, im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen.

Wird dies in Lehrveranstaltungen für das Lehramt Deutsch durch das Vergleichen von Sprachen thematisiert, schlüpfen die künftigen Lehrkräfte auch selbst noch einmal in die Rolle der Lernenden und können das Gefühl nachempfinden, mit fremden Sprachen konfrontiert zu werden. Der Blick für die Situation mehrsprachiger Kinder wird dadurch geschärft, die die Studierenden in wenigen Jahren unterrichten werden und die sie durch die Hinzunahme ihrer Familiensprachen in ihrer Identitätsbildung unterstützen können, wodurch die Sprachen an Prestige gewinnen und so eine soziale Wertschätzung erfolgen kann. Auch die Abkehr der impliziten Annahme, die deutsche Sprache sei das „Maß aller Dinge“, trägt ebenso dazu bei wie die Gleichstellung aller Sprachen. Dies hilft auch den einsprachigen Kindern, Mehrsprachigkeit zu akzeptieren, denn durch die Thematisierung

wird den Familiensprachen neben dem Deutschen die „Fremdartigkeit“ genommen, was einer wertschätzenden und identitätsfördernden Lernumgebung in den Klassen der zukünftigen Lehrer*innen dient.

5. Fazit

Mit diesem Beitrag wird dafür plädiert, Sprachvergleiche bereits im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung zu thematisieren, um die Grundlagen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Deutschunterricht zu schaffen. Sowohl für den Schulunterricht als auch für ihre mehrsprachige und interkulturelle Identität haben die Familiensprachen der Schüler*innen eine immense Bedeutung, weshalb sich im Deutschunterricht im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik auch mit allen Familiensprachen und nicht nur mit dem Deutschen beschäftigt werden sollte, damit alle Kinder ihre mehrsprachige Identität entwickeln und erweitern können. Für einen bewussten Umgang mit Sprachen und die Sensibilisierung für Sprachen eignet sich der Sprachvergleich als Methode, welche die Vorteile bietet, dass das Bewusstsein für die eigene und auch für andere Sprachen geschärft und Mehrsprachigkeit als „normal“ etabliert wird. Die Wertschätzung aller Sprachen stärkt die sprachliche Identität der mehrsprachigen Kinder. Zudem unterstützt der sprachreflexive Umgang beim Vergleichen des Deutschen mit anderen Sprachen die Sprachlernprozesse sowohl in der Erst- als auch der Zweitsprache Deutsch. Um die genannten Vorteile, die Sprachvergleiche bieten, für Lehrkräfte zugänglich zu machen, müssen diese bereits in der Lehrer*innenbildung thematisiert werden, um den Lehrkräften genügend Kenntnisse als Vorbereitung mitzugeben, worunter auch grundlegende linguistische und sprachdidaktische Kenntnisse, die von Zweitspracherwerbsprozessen über mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte zu sprachtypologischen Kenntnissen reichen, zählen. Die Beschäftigung mit vielen verschiedenen Sprachen mithilfe von Sprachvergleichen im Lehramtsstudium gibt dabei auch der angehenden Lehrkraft zusätzliche Sicherheit und kann Ängste abbauen im Umgang mit Sprachen, die nicht beherrscht werden, was für viele andere Familiensprachen der Schüler*innen gilt. Doch nicht nur für die Thematisierung von Sprachvergleichen im Unterricht ist es wichtig, Sprachvergleiche bereits im Studium selbst durchzuführen, sondern auch dafür, dass Lehrpersonen aufgrund der Kenntnisse der Strukturen von vielen verschiedenen Sprachen in allen Unterrichtsphasen die Schwierigkeiten und Möglichkeiten von Kindern mit Familiensprachen neben dem Deutschen besser nachvollziehen können. Zudem führt der Umgang mit vielen Sprachen neben dem Deutschen dazu, dass diese wertgeschätzt werden, was wiederum eine identitätsfördernde Funktion hat. Sprachvergleich als Methode einer Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Deutschunterricht bringt also auf vielen Ebenen erheblichen Nutzen, sofern diese durch die universitäre Ausbildung der Lehrer*innen auch vorbereitet werden.

Als Forschungsdesiderat resultiert aus den Erkenntnissen, dass konkrete Schritte der Implementierung der hier theoretisch dargelegten Aspekte zum Sprachvergleich in das Lehramtsstudium angegangen werden müssen. Ein weiteres Desiderat ist eine empiri-

sche Überprüfung der angenommenen Vorteile, die die Verankerung von Lehrveranstaltungen mit den genannten Inhalten bringen sollen. Für eine optimale Nutzung des Sprachvergleichs in der Schule sollte anschließend auch die unterrichtliche Perspektive berücksichtigt werden, indem die Umsetzung für den Unterricht entwickelt und auch unterstützendes Material für Lehrpersonen erstellt wird.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2020). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Behr, Ursula (2005). *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- ___ (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hg.) (2013). *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr.
- Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (Hg.) (2008a). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg: Fillibach.
- ___ (2008b). Einführung. In dies. (Hg.), S. 7-9.
- Ehlich, Konrad (2017). Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 249-271.
- Gnutzmann, Claus & Köpcke, Klaus-Michael (1988). Integrativer Grammatikunterricht. Wider die Trennung von Mutter- und Fremdsprachenunterricht. In *Neusprachliche Mitteilungen* 41, S. 75–84.
- Gogolin, Ingrid et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.) (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe & Wulff, Nadja (Hg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache: ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hoodgarzadeh, Mahzad & Wildemann, Anja (Hg.) (2013). *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hufeisen, Britta (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hg.), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 265–282.

- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 209–229.
- Jeuk, Stefan (2015). Sprachvergleich als methodischer Zugang. In Gornik, Hildegard (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 385-397.
- KMK (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003.
- (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004.
- (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der KMK 1996.
- König, Ekkehard (2012): Zu Standortbestimmung der Kontrastiven Linguistik innerhalb der vergleichenden Sprachwissenschaft. In Gunkel, Lutz & Zifonun, Gisela (Hg.), *Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen*. Berlin: de Gruyter, S. 13-40.
- Königs, Frank G. (2013): Auf der Suche nach dem (verlorenen?) Zusammenhang zwischen Identität und (Fremd-) Sprache(n) – eine unendliche Geschichte? In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 110-118.
- Kresić, Marijana (2013). Minderheitensprachen, Identitätsbildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Hoodgarzadeh et al (Hg.), *Sprachen und Identitäten. ide extra - Informationen zur Deutschdidaktik*. Bd. 20. Innsbruck: StudienVerlag, S. 38-47.
- Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hg.) (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013). Identität und Mehrsprachigkeit. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 119-128.
- (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In Gogolin et al. (Hg.), S. 131-135.
- Leontiy, Halyna (Hg.) (2013a). *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen*. Münster: LITVerlag.
- (2013b). Einleitung: Renaissance der Sprachkontrastierung und ihr Nutzen für DaZ/DaF-Unterricht. In ders. (Hg.), S. 7-21.
- Luchtenberg, Sigrid (2020). Language Awareness. In Ahrenholz et al. (Hg.), S. 150–162.
- Martinez, Hélène (2013). Ich lerne (Fremd-)Sprachen, also bin ich! – Zur Entfaltung der Lerneridentität. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 171-182.
- Molnár, Kristina (2014). *Substantivdetermination im Deutsch und Ungarischen*. Berlin: de Gruyter.
- Neuland, Eva & Peschel, Corinna (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Nodari, Claudio & De Rosa, Raffaele (2006). *Mehrsprachige Kinder*. Bern: Haupt.

- Oomen-Welke, Ingelore (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In *Deutsch lernen* 25(2), S. 143-163.
- ___ (2010). *Der Sprachenfächer*. Berlin: Cornelsen.
- ___ (2013). Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen. Der Beitrag des Deutschunterrichts. In Rothstein (Hg.), S. 49-70.
- ___ (2019). Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: *Grundschule Deutsch* 61, S. 8-11.
- ___ (2020a). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In Gogolin et al. (Hg.), S. 181-188.
- ___ (2020b). Didaktik der Sprachenvielfalt. In Ahrenholz et al. (Hg.), S. 617-632.
- ___ (2020c). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In Ahrenholz et al. (Hg.), S. 69-84.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rein, Kurt (1983). *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rothstein, Björn (Hg.) (2013). *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ___ (2013): Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache? In ders. (Hg.): S. 9-26.
- ___ (2016). Auf dem Weg zu einer Dreiecksbeziehung? Das angestrengte Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Unterricht. In Rödel, Michael (Hg.), *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 109-119.
- Schader, Basil (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- ___ (2011). *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Wialter, Werner (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In ders. (Hg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. München: Ernst Vögel, S. 52-72.
- Wildemann, Anja (2013). Mehrsprachige und transkulturelle Identitätskonstruktionen und ihr Potenzial für eine moderne Deutschdidaktik. In Hoodgarzadeh et al. (Hg.), S. 13-22.
- ___ (2015). *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht*. Stuttgart: Klett.

Über die Autorin

PD Dr.' Katharina Turgay ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Landau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Zweitspracherwerb, Grammatik der deutschen Sprache, Wortschatzarbeit, Semantik, Strukturen informeller Sprache.
Korrespondenzadresse: turgay@uni-landau.de