

11 [LiST]

Lavori
interculturali
sul Tedesco

LisT · Lavori interculturali sul Tedesco

Lingua e cultura sono un binomio indissolubile, caratterizzato da reciprocità, perché la lingua è sia espressione sia artefice della cultura di cui fa parte. La lingua è, perciò, anche la chiave d'accesso a un'altra cultura, però l'apprendimento di una lingua straniera non significa automaticamente sviluppare l'interculturalità. Infatti, lingua e cultura hanno una relazione solo indiretta e i codici, le convenzioni, gli atteggiamenti e comportamenti propri di una determinata cultura sono trasmessi non attraverso l'insegnamento esplicito bensì implicitamente nella prassi quotidiana, attraverso la comunicazione, i testi e tutti gli atti simbolici culturali. Le interconnessioni talvolta vanno oltre il contatto tra due culture, perché si configurano in strati culturali molteplici che sfociano in una ricchezza prospettica transculturale.

La collana LisT vuole rendere espliciti i codici, le convenzioni, gli atteggiamenti della cultura tedesca nel suo incrociarsi con altre lingue e culture e in particolare con la lingua e cultura italiana.

Per aggiornamenti sulla collana LisT oltre al sito www.aracneeditrice.it si veda www.listlavoriinterculturalisultedesco.wordpress.com.

Deutsch-italienische interkulturelle Studien

Sprache und Kultur sind ein sich gegenseitig bestimmendes Begriffspaar, weil Sprache sowohl Ausdruck als auch Gegenstand der Kultur ist, ja mehr noch: Sprache schafft Kultur. Eine Sprache ist daher der Schlüssel zu einer anderen Kultur, selbst wenn das Erlernen einer Fremdsprache nicht automatisch bedeutet, interkulturelles Wissen zu erwerben. Die Beziehung zwischen Sprache und Kultur ist indirekt und viele kulturspezifische Konventionen, Einstellungen und Verhaltensweisen werden nicht explizit vermittelt, sondern implizit durch Alltagsverhalten, in der Kommunikation, durch Texte und symbolische Handlungen. Diese Verbindungen gehen teilweise über den Kontakt zwischen zwei Kulturen hinaus, weil sie mehrere kulturelle Schichten betreffen und eine vielfältige transkulturelle Perspektive eröffnen.

In der Reihe LisT sollen Kodes, Konventionen, Einstellungen in der deutschsprachigen Kultur explizit gemacht werden, so wie sie sich auch im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen, insbesondere mit dem Italienischen, zeigen.

Über Neuerscheinungen der Reihe LisT berichten die Webseiten www.aracneeditrice.eu und www.listlavoriinterculturalisultedesco.wordpress.com

Il comitato di redazione

Die Herausgeberinnen

Eva-Maria Thüne

Anne Betten – Marijana Kresić – Simona Leonardi – Marie A. Rieger

Volume stampato con il Fondo per la Qualità e l'Internazionalizzazione
della Ricerca – D.R. 2924 del 29/7/2024.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

DIPARTIMENTO
DI RICERCA E INNOVAZIONE
UMANISTICA

Classificazione Decimale Dewey

— 438.0071 (23.) LINGUA TEDESCA. USO STANDARD (LINGUISTICA PRESCRITTIVA) LINGUISTICA APPLICATA.
Educazione

Thema

— Soggetto: CJ. Insegnamento e apprendimento delle lingue
— Qualificatori: 2ACG. Tedesco

KULTURGEBUNDENES SPRACHENLERNEN

NEUE ANSÄTZE
FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

Herausgegeben von

ULRIKE SIMON
ULRIKE REEG

Beiträge von

BEATE BAUMANN
SABINE BRIER
GIANLUCA COSENTINO
TIZIANA LAIN
ULRIKE REEG
ULRIKE SIMON
SILKE TORK
GRAZIA ZAGARIELLO



aracne



ISBN
979-12-218-2797-2

ERSTAUSGABE
ROMA 15 SEPTEMBER 2026

INHALT

- 9 *Zur Einführung*
 Ulrike Reeg, Ulrike Simon
- 15 KAPITEL I
 Vom monolingualen Habitus zur Mehrsprachigkeit. Ansätze,
 didaktische Zugänge und Praxisbeispiele
 Gianluca Cosentino
- 39 KAPITEL II
 Lesen *revisited*: Über das Erschließen kulturell markierter Texte
 im DaF–Unterricht
 Ulrike Reeg
- 67 KAPITEL III
 Mehrsprachigkeit im Kontext postmigrantischer Urbanität:
 Möglichkeiten und Potenziale für sprach– und kulturreflexive
 Lernprozesse im DaF–Unterricht
 Beate Baumann
- 89 KAPITEL IV
 Sprachenporträts: Zugänge zum Konzept des Repertoires in DaF
 Silke Tork

- 113 KAPITEL V
Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Lehrwerk für Deutsch
als Fremdsprache *Vielfalt*
Ulrike Simon
- 157 KAPITEL VI
Interkulturelles Lernen mit Musik: Ein Unterrichtsentwurf zur
Förderung von kultureller Identität und Mehrsprachigkeit
Sabine Brier
- 173 KAPITEL VII
Aspetti culturospecifici nel giallo regionale televisivo: una pro-
posta didattica nell'insegnamento del tedesco L2
Tiziana Lain, Grazia Zagariello
- 199 *Beitragende*

ZUR EINFÜHRUNG

ULRIKE REEG, ULRIKE SIMON

„Kulturgebundes Sprachenlernen“ ist der konzeptionelle Ausgangspunkt der folgenden Beiträge, die sich im Einzelnen sehr unterschiedlichen Fragestellungen widmen. Das dadurch entfaltete breite thematische Spektrum entspricht den äußerst vielfältigen Aspekten, die aktuell im Bereich der Fremdsprachendidaktik und insbesondere auch in der Disziplin Deutsch–als–Fremdsprache in den Blick genommen werden. Diese sind auf die heutigen Grundphänomene postmigrantischer Gesellschaften wie Globalisierung, Migrationsprozesse, aber auch die Digitalisierung vieler Lebensbereiche und den Einsatz von Künstlicher Intelligenz zurückzuführen. Sie bilden die soziopolitische Rahmung institutioneller Lehre und bestimmen damit die Auseinandersetzung um die methodische, inhaltliche und mediale Gestaltung von Lehr- und Lernwegen sowie die Zielsetzungen des schulischen und universitären Fremdsprachenunterrichts.

Dies hat u.a. zur Folge, dass man sich heute im Bereich der Fremdsprachenlehre vor allem einer Didaktik der ‚Mehrkulturalität‘ und der ‚Mehrsprachigkeit‘ verpflichtet fühlt. Vor allem bei Letzterer ist der Gedanke zentral, dass die Sprachen der Lernenden eine wertvolle Ressource sind. Es handelt sich um ein integratives Sprachrepertoire (vgl. Busch 2021), das für das sprachliche Handeln genutzt wird und vor allem auch im Fremdsprachenunterricht in vielfältiger Weise miteinbezogen werden sollte. Eine Didaktik der Mehrkulturalität bezieht

sich hingegen „auf mehrkulturelle biografische Bezüge aller am Prozess des Lehrens und Lernens von Sprachen Beteiligten, auf mehrkulturelle Kontexte der Gesellschaft, in der diese Prozesse ablaufen und auf mehrkulturelle Bezüge der Themen und Inhalte“ (Fäcke 2019: 52).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Sprachenlernen in vielfältiger Weise kulturgebunden ist. Mit dem Erwerb einer Fremdsprache verschaffen Lernende sich Zugänge zu einer fremden Kultur, d.h. zu einer anderen sozialen und symbolischen Realität, einem anderen Zeichen-, Wissens- oder Orientierungssystem (vgl. exemplarisch Straub & Niebel 2021), das als ‚kulturelles Wissen‘ keineswegs statisch und von dauerhafter Bedeutung ist. Hinzu kommt die grundlegende Funktion des Fremdsprachenunterrichts, auf Kontaktsituationen mit Angehörigen der jeweiligen Zielkultur konkret vorzubereiten und Lernende in die Lage zu versetzen, kompetent zu interagieren. Dem Unterricht fällt hierbei die Aufgabe zu, diese bei ihrem oft unsicheren und zögernden Betreten des fremden Sprach- und Kulturraums, in dem sich die gewohnten Koordinaten verschieben, zu begleiten, sie nachhaltig zu motivieren, eigene Lernwege zu erkunden und zu einer individuellen Identität in der Fremdsprache zu finden (vgl. exemplarisch Reeg & Simon 2025).

Das hier skizzierte Anforderungsprofil lässt lediglich erahnen, wie groß die Herausforderungen für Lehrkräfte sind. In diesem Sinne hoffen wir, dass die vorliegenden Texte eine Anregung und eine konstruktive Unterstützung bei der Gestaltung des DaF-Unterrichts für Lernende unterschiedlicher Niveaustufen sein werden. Da einige Beiträge auf einen Studientag im November 2025 an der *Università degli Studi di Bari Aldo Moro* für Lehrende und Studierende zurückgehen, beziehen sich viele der hier diskutierten didaktischen Themenfelder zunächst auf die Lehr- und Lernsituation an italienischen Schulen und Hochschulen. Wir sind jedoch davon überzeugt, dass ein Transfer auf andere Zielgruppen jederzeit möglich ist und die meisten der didaktischen Vermittlungsvorschläge dementsprechend angepasst werden können.

Gianluca Cosentino diskutiert im ersten Beitrag Ansätze und didaktische Zugänge für einen mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht. Er arbeitet dabei die Überlegenheit einer mehrsprachigkeitsorientierten Didaktik über einsprachige Unterrichtskonzeptionen heraus, die

u.a. darin besteht, „sprachvergleichende Perspektiven, Transferprozesse und den Umgang mit mehrsprachigen Kommunikationssituationen“ explizit in den Unterricht zu implementieren. Es wird aufgezeigt, dass trotz der offensichtlichen Vorteile mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze, diese, vor allem auch im DaF–Unterricht, bisher nur ungenügend in der Praxis umgesetzt werden.

Ulrike Reeg hebt im Folgenden die grundsätzliche Bedeutung des Lesens für die Persönlichkeitsentwicklung hervor. Mit Bezug auf die von Hartmut Rosa entwickelte Theorie der „Narrativen Resonanz“ und die von José F. A. Oliver konzipierte Schreibdidaktik wird hier die Auffassung vertreten, dass das genussvolle Lesen und damit eine motivierende und nachhaltige Textrezeption im DaF–Unterricht ermöglicht werden sollte. Erst das Nachspüren der individuellen Resonanz-erfahrung, auch mit Hilfe des Schreibens eigener Texte, bringt das persönlichkeitsbildende Potential von Literatur zur Entfaltung und bewirkt eine intensive Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Deutsch. Am Beispiel kulturell besonders markierter Texte werden zum Abschluss Bearbeitungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Beate Baumann behandelt im Anschluss Phänomene von Mehrsprachigkeit der postmigrantischen Gesellschaft in Deutschland. Anhand von Beispielen aus dem urbanen Kontext zeigt sie auf, dass diese „polylingualen, translingualen und metrolingualen Varietäten“ zwar nicht den Normen des Standarddeutschen entsprechen, aber als authentische Zeugnisse sprachlicher und kultureller Vielfalt gelten können. Ein erster Mehrwert für deren didaktische Vermittlung geht gerade aus der nahe-liegenden Auseinandersetzung mit Normen und Normabweichungen hervor, also auch mit Sprachmischungen, neuen urbanen Dialekten und sprachlich–kulturell hybriden Ausdrucksformen, da diese in eindrücklicher Weise die postmigrantische Realität in Deutschland spiegeln und vor allem „sprach– und kulturelle Lernprozesse“ anregen können.

Silke Tork nimmt in ihren Ausführungen Bezug auf einen Perspektivenwechsel, der sich in den letzten Jahren in der soziolinguistischen

Mehrsprachigkeitsforschung wie auch der Zweit- und Fremdsprachenforschung abzeichnet und bei dem zunehmend das Sprachrepertoire von Individuen fokussiert wird. Als ein didaktisch mittlerweile häufig genutztes Instrument steht dabei die Arbeit mit sog. Sprachenporträts im Zentrum. Dennoch mangelt es oft an ausreichenden theoretischen Kenntnissen, „um das Instrument des Sprachenporträts als Zugang zum Konzept des Repertoires in DaF fruchtbar zu machen“. In diesem Beitrag werden dazu konkrete Hinweise sowohl für die Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden als auch für die Unterrichtspraxis selbst gegeben.

Ulrike Simon unterstreicht in ihrem Beitrag zunächst eine oft zu bemerkende Inkohärenz von innovativer Forschung und Gestaltung von Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht. Die Autorin klärt zunächst grundlegende Aspekte der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik sowie der Lehrwerkforschung. Vor diesem Hintergrund wird eine Analyse des fünfbandigen DaF-Lehrwerks *Viel-falt* vorgenommen, mit dem Ziel herauszuarbeiten, ob und in welcher Form mehrkulturelle und mehrsprachigkeitsdidaktische Lehr-/Lernimpulse in adäquatem Umfang in dieses Lehrwerk der neueren Generation integriert wurden und „ob das entsprechende Angebot dem Fachdiskurs gerecht wird“.

Sabine Brier widmet sich im Folgenden den Möglichkeiten kultur- gebundenen Sprachenlernens mit Hilfe musikbasierter Unterrichtsansätze. Dabei stellt sie das von der deutsch-marokkanischen Sängerin Namika interpretierte Lied *Que walou* aus dem Jahr 2018, ein auf Deutsch und Berberisch verfasster Pop/Rapsong, ins Zentrum ihrer Überlegungen. Das Musikstück eignet sich vor allem zur Einführung und Erarbeitung der Themenfelder „kulturelle Identität und Mehrsprachigkeit“, wobei auch zahlreiche weitere sprachliche Fertigkeiten trainiert werden können. In einem Unterrichtsentwurf für fortgeschrittene Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende werden detailliert Bearbeitungsmöglichkeiten aufgezeigt, die das sprachliche Handeln in der Fremdsprache fördern und generell für die Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Phänomenen motivieren sollen.

Tiziana Lain und **Grazia Zagariello** diskutieren in ihrem Beitrag, auf welche Weise kulturspezifische Elemente mit Hilfe des Mediums Film in den DaF–Unterricht integriert werden können. Mit Hilfe ausgewählter italienischer Kriminalserien und sog. deutscher Regionalkrimis, die im Unterricht miteinander verglichen werden, können auf anschauliche und motivierende Weise kulturell geprägte Kommunikationsstile und Handlungsmuster herausgearbeitet und analysiert werden. Grundlegendes Ziel ist dabei, die interkulturelle Handlungskompetenz der Lernenden, ihr Bewusstsein in Bezug auf kulturspezifischen Sprachgebrauch, aber auch ihre Kritikfähigkeit, „il senso critico“ zu fördern. Im Anschluss an diese Überlegungen wird eine Unterrichtseinheit für Schüler*innen der Sekundarstufe II vorgestellt, bei der zudem das Potential digitaler Medien und KI gestützter Aufgabenstellungen für die Gestaltung innovativer und anregender Lehr–/Lernkontexte genutzt wird.

Bibliografie

- BUSCH BRIGITTA, *Mehrsprachigkeit*, facultas, Wien 2021.
- FÄCKE CHRISTIANE, *Mehrkulturalitätsdidaktik*, in Christiane Fäcke – Franz–Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Narr Francke Attempto, Tübingen 2019, pp. 52–56.
- REEG ULRIKE – SIMON ULRIKE, *Aspekte von Interkulturalität, Intermedialität und Mehrsprachigkeit. Wege zum Lehren und Lernen*, Aracne, Roma 2025.
- STRAUB JÜRGEN – NIEBEL VIKTORIA, *Kulturen verstehen, kompetent handeln. Eine Einführung in das interdisziplinäre Feld der Interkulturalität*, Psycho-sozial Verlag, Gießen 2021.

Wir möchten diese Publikation unserem Freund und Kollegen Pasquale Gallo widmen, der im Juni dieses Jahres von uns gegangen ist. Unsere langjährige Freundschaft und die kreative und in jeder Beziehung immer positive Zusammenarbeit mit ihm bleiben unvergessen. Über viele Jahre hat er uns auch in schwierigen Situationen verlässlich unterstützt und ist uns mit Rat und Tat zur Seite gestanden. Bei allen Initiativen, vor allem auch bei unseren Studentagen an hiesiger Universität

und den vielen Veranstaltungen zur fachdidaktischen Aus- und Fortbildung unserer Studierenden sowie der Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache in der Region, hat er aktiv mitgewirkt. Sein pädagogisches Geschick und sein Optimismus haben dabei alle Beteiligten nachhaltig motiviert und zur Freude an der Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache ganz erheblich beigetragen. Wir werden „Lino“ immer vermissen.

ULRIKE REEG UND ULRIKE SIMON
Bari, Juli 2026

KAPITEL I

VOM MONOLINGUALEN HABITUS ZUR MEHRSPRACHIGKEIT. ANSÄTZE, DIDAKTISCHE ZUGÄNGE UND PRAXISBEISPIELE

GIANLUCA COSENTINO

ABSTRACT: Der Beitrag diskutiert den Übergang vom „monolingualen Habitus“ zu einer mehrsprachigkeitsorientierten Didaktik im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Auf der Grundlage aktueller sprachwissenschaftlicher, neurokognitiver und didaktischer Forschung werden zentrale Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik dargestellt. Im Fokus stehen das Potenzial von Transferprozessen und die systematische Einbeziehung vorhandener Sprachrepertoires. Anhand eines praxisnahen Beispiels wird aufgezeigt, wie mehrsprachige Textkompetenz durch den Einsatz von Paralleltexten im DaF–Unterricht gefördert werden kann. Abschließend werden Implikationen für Unterricht, Curriculumentwicklung und Ausbildung von Lehrenden skizziert.

This paper explores the shift from a “monolingual habitus” to a plurilingual approach in teaching German as a foreign and second language. Drawing on linguistic, neurocognitive, and pedagogical research, it outlines key concepts of multilingual teaching. Particular attention is paid to the role of transfer processes and the integration of learners’ existing language repertoires. A practical example illustrates how multilingual text competence can be fostered by using parallel texts in the German as a Foreign Language (DaF) classroom. The paper concludes with implications for teaching practice, curriculum development, and teacher education.

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit gehört seit mehreren Jahrzehnten zu den zentralen Bezugspunkten sprachwissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Forschung (vgl. Riehl 2014; Tracy 2014; Hufeisen & Neuner, 2003).

Historisch betrachtet stellte Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext über Jahrhunderte hinweg eher die Regel als die Ausnahme dar. Zu den grundlegenden Entwicklungen, die die Geschichte Europas seit dem späten Mittelalter prägten, gehört neben der Expansion der europäischen Mächte nach Übersee und der Herausbildung konkurrierender konfessioneller Bekenntnisse vor allem die Entstehung einer vielsprachigen Ordnung. Bis ins 18. Jahrhundert hinein war Mehrsprachigkeit der Normalfall und die Aufwertung der Volkssprachen ein politisches sowie religiöses Anliegen. Erst mit der Herausbildung der Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert, als eine nationalistische Einsprachigkeit als Zeichen politischer Macht propagiert wurde, begann die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zunehmend in den Hintergrund zu treten (Glück *et al.* 2013: 1f.). Diese monolinguale Ideologie erwies sich jedoch als historisch begrenzt.

Vor dem Hintergrund tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationsprozesse des 20. und 21. Jahrhunderts rückte Mehrsprachigkeit erneut ins Zentrum wissenschaftlicher sowie bildungspolitischer Aufmerksamkeit (vgl. Feld–Knapp 2014: 15). So formulierte die Europäische Union bereits 1995 im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* das Ziel, dass jeder europäische Bürger neben seiner Erstsprache mindestens zwei weitere Sprachen erlernen solle (Europäische Kommission 1995: 59). In der Folge entwickelte sich die Förderung von Mehrsprachigkeit zu einem zentralen bildungspolitischen Leitprinzip auf europäischer Ebene. Sie findet sich u.a. in den normativen Grundlagen des Europarats, etwa in den Formulierungen der Europäischen Sozialcharta (vgl. Europarat 1996), erfährt jedoch ihren programmatischen Ausdruck im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER, vgl. Europarat 2001) sowie — etwas später — in seinem ergänzenden Begleitband (vgl. Europarat 2020). Seither

wird Mehrsprachigkeit nicht mehr als additive Aneinanderreihung isolierter Sprachkompetenzen beschrieben, sondern als eine „plurilinguale und plurikulturelle“ Kompetenz, die auf der dynamischen Integration aller sprachlichen Erfahrungen eines Individuums beruht (Europarat 2001: 17, 168–169). Auch neuere sprachenpolitische Positionspapiere auf fachdidaktischer Ebene — etwa die im Rahmen der internationalen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2022 verabschiedeten „Wiener Thesen zur Sprachenpolitik“ (Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen 2022) — betonen ausdrücklich die Bedeutung von Mehrsprachigkeit als Ressource sowie als zentrale Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe. Entsprechend wird eine funktionale Mehrsprachigkeit angestrebt, bei der unterschiedliche Sprachen auf jeweils unterschiedlich gestuften Kompetenzniveaus kombiniert und vielfältig transversal — d.h. funktions- und situationsbedingt — genutzt werden⁽¹⁾.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit ein vielschichtiges Phänomen darstellt, das sprachenpolitische wie linguistische und didaktische Aspekte einschließt. Damit wird jedoch auch eine grundlegende Spannung sichtbar: Das plurilinguale Leitbild steht in einem deutlichen Gegensatz zur Unterrichtspraxis vieler Bildungssysteme. Insbesondere im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dominierte lange Zeit ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994), der andere Sprachen im Lernprozess entweder marginalisiert oder vollständig ausblendet. Mehrsprachigkeit erscheint dabei häufig als Defizit — etwa im Kontext von Migration — oder als abstraktes Ideal, das nur begrenzt didaktisch umsetzbar scheint. Diese zweideutige Haltung zwischen bildungspolitischen Zielsetzungen und einer weiterhin monolingual geprägten Unterrichtspraxis beschreibt Krumm (2008: 3) als „Mehrsprachigkeitsparadox“.

Gerade an diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an. Nach einer begrifflichen und theoretischen Klärung von Mehrsprachigkeit und Fremdspracherwerb (vgl. Kap. 2) werden zentrale Konzepte der

(1) Die Förderung von Mehrsprachigkeit in bildungspolitischen Diskursen wird häufig auch als Gegenmaßnahme zur Dominanz des Englischen als *lingua franca* verstanden, dessen nahezu ausschließliche Verwendung — trotz unbestrittener Bedeutung als Verkehrs- und Wissenschaftssprache — als potenzielle Bedrohung für sprachliche und kulturelle Vielfalt sowie für zwischenmenschliche „Verständigung“ betrachtet wird (vgl. Feld-Knapp 2014: 18).

Mehrsprachigkeitsdidaktik diskutiert (vgl. Kap. 3). Darauf aufbauend wird auf die Potenziale einer mehrsprachig orientierten DaF–Didaktik eingegangen und ein exemplarischer Zugang zur Förderung mehrsprachiger Textkompetenz vorgestellt (vgl. Kap. 4). Ein abschließender Ausblick (vgl. Kap. 5) skizziert Implikationen für Forschung, Unterrichtspraxis sowie für die Aus– und Fortbildung von DaF–Lehrkräften.

2. Mehrsprachigkeit und Fremdspracherwerb

Nach einer langen Phase der Vorherrschaft eines strikt einsprachigen Paradigmas im Fremdsprachenunterricht mehrten sich seit einigen Jahrzehnten die Stimmen, die für einen systematischen und möglichst vielfältigen Einbezug der Erstsprache sowie bereits erworbener Fremdsprachen plädieren. Diese Einsicht blieb lange Zeit aus Angst vor Interferenzen unbeachtet, weshalb andere Sprachen konsequent aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeklammert wurden⁽²⁾.

Erst in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren setzte sich allmählich die Erkenntnis durch, dass Lernende neben negativ bewerteten Interferenzen auch Parallelen zwischen Sprachen herstellen und Übertragungen vornehmen, die zu positiven Ergebnissen in der Zielsprache führen können. Bereits erworbene Sprachen — sei es die Erstsprache oder weitere Fremdsprachen — fungieren in diesem Verständnis als ‚Brückensprachen‘, die zentrale Transferbasen für die Erschließung einer neuen Zielsprache bereitstellen. Zudem wurde mit der kognitiven Wende in den Sprachwissenschaften zunehmend klar, dass das Erlernen mehrerer Sprachen nicht isoliert in voneinander getrennten ‚Schubladen‘ des Gehirns stattfindet, sondern innerhalb eines universellen neuronalen Netzwerks, das sich beim Fremdsprachenlernen beständig erweitert, engmaschiger verknüpft und immer stärker ausdifferenziert. Durch den kontinuierlichen Ausbau dieses Netzwerks entwickeln mehrsprachige Menschen gegenüber Monolingualen verbesserte

(2) Vor allem in den 1970er Jahren, als sich die Fehleranalyse als eigenständiges Forschungsfeld etablierte, galt das sukzessive Lernen mehrerer Fremdsprachen als besonders fehleranfällig. Die dabei beobachteten Abweichungen wurden häufig vorschnell auf die negative Übertragung zuvor erworbener Sprachen zurückgeführt. Vor solchen Transferfehlern wurde eindringlich gewarnt, wodurch die Dominanz einsprachiger Unterrichtskonzepte weiter gefestigt wurde.

exekutive Funktionen, etwa im Bereich der Problemlösung, Planung und Selbstüberwachung.

Neurowissenschaftliche Forschungen (vgl. etwa Bialystok *et al.* 2012; Mechelli *et al.* 2004) zeigen außerdem, dass bei bilingualen und multilingualen Sprecherinnen und Sprechern stets gemeinsame neuronale Repräsentationen sowie aktive Überschneidungen der beteiligten Sprachen im Broca–Areal vorhanden sind. Dies weist auf eine höhere Plastizität des mehrsprachigen Gehirns hin, d.h. sowohl auf eine stärkere funktionelle Konnektivität im fronto–parietalen Kontrollnetzwerk als auch auf eine erhöhte Dichte der grauen Substanz im linken inferioren Parietallappen. Diese neuroanatomischen Besonderheiten werden mit erhöhter Aufmerksamkeits– und Kontrollfähigkeit in Verbindung gebracht und gelten zugleich als potenzieller Schutzfaktor gegenüber dem Auftreten neurodegenerativer Erkrankungen (vgl. Cosentino 2022).

Parallel dazu legen erwerbspezifische Studien nahe, dass zwei– oder mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche in Tests zum Erwerb weiterer Fremdsprachen — vorwiegend von Tertiärsprachen (L₃) — sowie im Bereich der Sprach(lern)bewusstheit häufig bessere Leistungen erbringen als vergleichbare einsprachige Lernendengruppen (vgl. Hofer *et al.* 2025). All diese Befunde verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit sowohl auf neuronaler als auch auf kognitiver Ebene nachhaltige Vorteile mit sich bringt.

Zur Beschreibung des Zusammenspiels zwischen Mehrsprachigkeit und Fremdspracherwerb sind verschiedene Modelle entwickelt worden. Das *Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit* (DMM) von Herdina & Jessner (2002) hebt den dynamischen, nicht–linearen Charakter multilingualer Entwicklungsprozesse hervor: Bestehende Sprachsysteme beeinflussen zwar den Erwerb weiterer Sprachen, zugleich können neu hinzukommende Sprachen jedoch rückwirkend Effekte auf die bereits vorhandenen Sprachsysteme ausüben. Je mehr Sprachen hinzukommen und je intensiver diese genutzt werden, desto stärker verändert sich das Gesamtsystem qualitativ. Auch das *Faktorenmodell* von Britta Hufeisen (2010) widmet sich der Beschreibung mehrsprachiger Erwerbsprozesse, legt jedoch den Fokus gezielt auf den Tertiärspracherwerb, also auf das Lernen einer dritten Sprache (L₃) nach der Erstsprache (L₁) und einer bereits erworbenen Fremdsprache (L₂). Zentrale Annahme ist, dass der

Erwerb von L3 qualitativ anders verläuft als der Erwerb der L2, da Lernende bereits auf umfangreiche Sprachlernerfahrungen zurückgreifen können, die sich sowohl auf die emotionale Haltung als auch auf kognitive und sprachliche Prozesse auswirken: L3-Lernende agieren in der Regel selbstständiger, strategischer und kreativer, verfügen über ein ausgeprägteres Verständnis sprachlicher Strukturen und sind weniger stark an formaler Korrektheit orientiert. Darüber hinaus hebt Hufeisen hervor, dass sich mit jeder weiteren Fremdsprache eine zunehmende metasprachliche und metakognitive Bewusstheit entwickelt, die mehrsprachige Lernende in die Lage versetzt, Sprachen systematisch zu vergleichen, bekannte Muster auf neue Sprachen zu übertragen und den Lernprozess insgesamt effizienter zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund erfährt der Transferbegriff eine grundlegende Neubewertung: Er wird nicht länger primär als Fehlerquelle aufgefasst, sondern als Ergebnis eines dynamischen Zusammenspiels objektiver sprachkontrastiver sowie subjektiver lernstrategischer Faktoren. Während frühere Studien vor allem die Fehlerhaftigkeit von Interferenzen und damit den negativen Transfer in den Fokus stellten, hat sich der Forschungsschwerpunkt im Laufe der Zeit zunehmend auf die Potenziale positiven Transfers verlagert (vgl. u.a. Allgäuer-Hackl *et al.* 2021; Cenoz *et al.* 2001). Dieser kann — bewusst oder unbewusst — zur Entwicklung komplexer sprachlicher Fähigkeiten beitragen, ist jedoch aufgrund seiner meist unauffälligen, weitgehend zielsprachenkonformen und damit wenig salienten Erscheinungsform empirisch schwerer nachzuweisen als negativer Transfer.

Im Sinne einer lernerzentrierten Didaktik ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines sprachübergreifenden Konzepts, das die gesamte Spracherfahrung der Lernenden systematisch einbezieht. Diese Neuorientierung findet Ausdruck in aktuelleren Unterrichtsansätzen, etwa in der Interkomprehensionsdidaktik (vgl. Meißner 2005; Ollivier & Strasser 2013), der Tertiärsprachendidaktik (vgl. Hufeisen 1991; Hufeisen & Neuner 2003) sowie im Ansatz des Translanguaging (vgl. García & Wei 2014; Otheguy 2015). Allen Ansätzen ist das Ziel gemeinsam, eine integrierte Sprachkompetenz zu fördern, die aus einer holistisch-dynamischen Sichtweise auf das mehrsprachige Repertoire der Lernenden hervorgeht.