

# GFL



*German as a foreign language*

**Zur Rolle des Deutschen als gesellschaftlicher  
Ergänzungssprache in einem internationalen Projekt  
zum mehrsprachigen Arbeiten im DaF-Unterricht**

Anta Kursiša, Stockholm

ISSN 1470 – 9570

## **Zur Rolle des Deutschen als gesellschaftlicher Ergänzungssprache in einem internationalen Projekt zum mehrsprachigen Arbeiten im DaF-Unterricht**

Anta Kursiša, Stockholm

Im Auftrag des Goethe-Instituts wurde im Schuljahr 2021-2022 in mehreren Ländern Nordeuropas das Projekt „Sprachenexpedition rund um die Ostsee“ durchgeführt. Im Rahmen dieses Projektes wurde Unterrichtsmaterial zur Beschäftigung mit der eigenen Mehrsprachigkeit sowie mit den Sprachen in den beteiligten Ländern erstellt. Die beteiligten Lehrkräfte erhielten in mehreren Workshops eine Einführung in die Thematik, die Ziele und die Aufgaben der einzelnen Themenbereiche.

Der Beitrag stellt das Projekt exemplarisch aus der Perspektive Lettlands als eines der teilnehmenden Länder vor. Die Diskussion der sprachen- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie der Rolle des Deutschen bildet die Grundlage für die Einschätzung der Erfolgsaussichten eines Projektes für den DaF-Unterricht, in dem Deutsch nicht als Ziel-, sondern als Ausgangs- und Kommunikationssprache für die sprachliche Arbeit fungiert. Eine wichtige Schlussfolgerung ist dabei, dass die deutsche Sprache den Ausgangspunkt für die Bearbeitung der Themen im Projekt bilden kann, weil sie in Lettland bzw. in der gesamten Ostsee-Region als gesellschaftliche Ergänzungssprache fungiert.

In the academic year 2021-2022, the project “Language Expedition around the Baltic Sea” was conducted on behalf of the Goethe Institute in several Northern European countries. The teaching material created in the project, had the aim of helping students to engage with their own multilingualism and the languages in the participating countries. During a series of workshops, the participating teachers were introduced to the topic and the objectives of the project as well as to the tasks for the students.

This article presents the project from the perspective of Latvia as one of the participating countries. The discussion of the language and education policy framework and the role of German, forms the basis for assessing the prospects of success of a project for GFL teaching in which German is not the target language, but the source and communication language. The paper concludes that the German language can serve as a suitable point of departure for work on the project’s topics, as it functions as an additional language of society in Latvia and the entire Baltic Sea region.

### **1. Einleitung: Zur Stellung des Deutschen als Fremdsprache an Schulen**

Eines der Ergebnisse der Schülerbefragungen in der letzten PISA-Studie aus dem Jahr 2018, in der auch die Rolle der Mehrsprachigkeit hervorgehoben wurde, war, dass über 93 % der Jugendlichen in Lettland zwei oder mehr Sprachen in der Schule lernen und auch im täglichen Leben verwenden (OECD 2020: 129, auch IZM 2020). In Bezug auf

Letzteres zeigt Lettland die höchsten Werte unter allen befragten Ländern (ebd. 130). Laut statistischen Erhebungen von Eurydice aus dem Jahr 2022 lernen über 70 % der Schüler:innen in den Klassen 6-9 zwei oder mehr Fremdsprachen (European Commission / EACEA / Eurydice 2023: 74). In der Oberstufe steigt dieser Wert auf über 80 % (vgl. ebd.: 77), was vermutlich in der Sprachenpolitik des lettischen Staates begründet liegt. Die Regelungen für die allgemeine Schulbildung für die Grundstufe bis zur Klasse 9 respektive die Oberstufe für die Klassen 10 bis 12 (jeweils Paragraf 7.1) legen großen Wert auf die Ausbildung in Sprachen. Dies wird etwa illustriert durch folgende Auszüge aus diesen Regelungen, in denen die Ergebnisse, die die Schüler:innen zu erreichen haben, formuliert werden:

[T]he field of study of languages – the pupil is interested in the acquisition of languages, understands [...] the role of foreign languages in ensuring cross-cultural communication, the pupil uses languages as the means of thinking, cognition, communication, and creative expression, he or she expresses his or her thoughts, feelings, and opinions verbally and in written form clearly, understandably, in a literary correct and appropriate form for the communication situation, perceives, understands, analyses, and interprets the information, concepts, facts, and ideas in the texts of different formats and genres, uses his or her reading skills for his or her emotional and intellectual enrichment. (Cabinet of Ministers 2018)

[T]he field of study of languages – the pupil skilfully [sic!] uses languages as the means of thinking in cognition, including acquisition of different fields of study and introspection, communicates in formal and informal language situations according to the situation, skilfully [sic!] assesses different sources of information, chooses the facts necessary for him or her, formulates his or her attitude, clearly expresses and justifies his or her arguments in both the Latvian language and foreign language, convincingly uses all the languages known by him or her in cross-cultural communication.“ (Cabinet of Ministers 2019)

Beiden Auszügen ist zu entnehmen, dass das Sprachenlernen nicht ausschließlich der kommunikativen Funktion zu dienen hat. Wichtig ist das Sprachenlernen auch als ein Werkzeug im Sinne des Umgangs mit Informationen, Konzepten, Fakten und Ideen und außerdem wird damit auf die emotionale und intellektuelle Bereicherung abgezielt. Zu erkennen ist die Entwicklung im Umgang mit Sprachen beim Übergang von der Grund- in die Oberstufe: Während beim Lernen bis zur Klasse 9 das Interesse dominiert und gleichzeitig das Wahrnehmen, Verstehen, die Analyse und Interpretation als Ziele benannt sind, geht es in der Oberstufe um das situationsangemessene sprachliche Verhalten, Bewerten und Argumentieren. Hervorzuheben ist auch der letzte Satz aus den Regelungen für die Oberstufe: Es werden alle Sprachen, über deren Kenntnisse ein:e Lernende:r verfügt, als Ressource für die interkulturelle Kommunikation anerkannt. In der Regelung werden die informell erworbenen oder Herkunftssprachen zwar nicht

explizit benannt. Nichtsdestotrotz kann der Satz als eine Vorgabe bzw. eine Empfehlung an die Bildungsinstitutionen interpretiert werden, im Sprachenunterricht alle mitgebrachten Sprachen zu berücksichtigen.

Laut den genannten Regelungen lernt man die zweite Fremdsprache ab der 4. Klasse, mit dem Ziel, zum Abschluss der 6. Klasse mindestens das Niveau A1 erreicht zu haben; am Ende der 9. Klasse wird das Niveau A2–B1 angestrebt (vgl. Cabinet of Ministers 2018: Paragraf 8.1 und Anhang 2). Diskutiert wird aktuell, welche Sprachen als zweite Fremdsprachen in Schulen Lettlands angeboten werden sollten. Denn während für die erste Fremdsprache bereits gilt, dass es eine der offiziellen EU-Sprachen sein soll, gibt es für die zweite Fremdsprache keine solche Regelung (vgl. IZM 2021b). Dies soll sich laut dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft ab dem Schuljahr 2026/2027 ändern. Begründet wird diese Entscheidung mit der Ermöglichung einer besseren Teilhabe der Jugendlichen Lettlands an den Entwicklungen im europäischen Kulturraum (vgl. ebd.). Ungefähr in einem Drittel der Schulen wird zurzeit noch ausschließlich Russisch als zweite Fremdsprache angeboten, es gibt für Schüler:innen dabei keine Auswahlmöglichkeit. Laut Eurydice ist Russisch die zweitgrößte Schulfremdsprache in Lettland, die von ungefähr 60 % der Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Klasse gelernt wird (European Commission/ EACEA/ Eurydice 2023: 87-88). In den nächsten Jahren möchte das Ministerium für Bildung und Wissenschaft Russisch als Fremdsprache schrittweise abschaffen und den Übergang zum Angebot einer EU-Sprache gestalten (vgl. ebd.).

Ist das eine Chance für das Deutsche? Gegenwärtig lernen ungefähr 12 % der Schüler:innen Deutsch als zweite Fremdsprache. Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang die Bemühungen, die Zahl der Deutschlernenden zu erhöhen, sowohl von Seiten der lettischen Regierung als auch seitens der deutschen Botschaft in Lettland, wovon die regelmäßigen Treffen zwischen dem Botschafter und der/dem jeweiligen Bildungsminister:in zeugen (vgl. IZM 2023, IZM 2021a).

Könnte im Rahmen dieser Entwicklungen in der lettischen Bildungslandschaft aber auch die von Marten (s. bspw. 2023, 2021a, 2021b, 2017) angestoßene Diskussion zur Stellung der deutschen Sprache von Nutzen sein? Der Autor hat sich in seiner Forschung intensiv mit der Rolle des Deutschen in den baltischen Ländern, darunter auch explizit in Lettland, beschäftigt. Dabei ist er der Frage, wie man eine Sprache in einer Region konzeptualisieren könnte, aus verschiedensten Perspektiven nachgegangen und

kommt zum Schluss, in Lettland (und im Baltikum insgesamt) Deutsch als „gesellschaftliche Ergänzungssprache“ einzustufen. Er erklärt hierzu:

Verschiedene Gruppen von Deutschsprachigen ‚arbeiten zusammen‘ an diesem Status, gebrauchen Deutsch in unterschiedlichsten Funktionen in der Gesellschaft und handeln diese aus. Dazu gehören Top-Down-Aktivitäten von Institutionen, die Deutsch als eine von mehreren Kommunikationssprachen gebrauchen oder für Deutsch werben, ebenso wie Reaktionen ‚von unten‘ mit der informellen Verwendung von Deutsch bis hin zu transgressiven Zeichen. (Marten 2021a: 284)

An einer anderen Stelle fasst er zusammen, warum gerade die deutsche Sprache in dieser Region so heraussticht: „[...] no other variety unites the same diversity of factors and users – with regard to economic relevance, speaker numbers in the Baltics and in Europe, institutions involved in language and cultural policies, and historical roles“ (Marten 2023: 15). Der europäische bzw. der EU-Kontext wird sichtbar, der, wie bereits oben erwähnt, nun auch in Bezug auf die Schulfremdsprachen an Bedeutung gewinnt. Von der Stellung als gesellschaftlicher Ergänzungssprache ausgehend verfügt das Deutsche als zweite (Schul-)Fremdsprache in Lettland bzw. in der gesamten Ostsee-Region über ein besonderes Potenzial, das andere zweite Fremdsprachen nicht vorweisen können: Aufgrund der geographischen Nähe und anhand vieler gemeinsamer historischer, kultureller wie auch soziolinguistischer Entwicklungen gibt es zahlreiche sprachliche Gemeinsamkeiten zwischen den baltischen, germanischen und finno-ugrischen Sprachen. Diese Sprachkontakt-Erscheinungen sind nicht nur auf die Nachbarschaft der Länder und Sprachen zurückzuführen (bspw. lexikalische Ähnlichkeiten in Bereichen wie Wald, Handwerk oder Fischerei<sup>1</sup>), sondern auch auf die besondere Rolle des Deutschen in der gesamten Ostseeregion seit der Entstehung des Wirtschafts- und Handelsraumes der Hanse ab dem 14. Jahrhundert (vgl. Bieberstedt & Brandt 2022 zum Mittelniederdeutschen als der sogenannten ‚Hansesprache‘<sup>2</sup>). Außerdem ist Deutsch noch bis zum Zweiten Weltkrieg eine L1 für eine nicht unbeträchtliche Zahl an Einwohner:innen in den baltischen Staaten gewesen bzw. es hat in der Region als eine Lingua franca fungiert (vgl. Marten 2023: 5). Ähnliches kann über andere Ostsee-Anrainerländer wie Finnland oder Schweden gesagt werden: Die deutsche Sprache ist bis zum zweiten Weltkrieg eine wichtige Verkehrs- und Bildungssprache und als

<sup>1</sup> Ein Beispiel, das das illustrieren kann, ist *der Wald*: *mežs* (Lettisch), *metsä* (Finnisch).

<sup>2</sup> Einige Beispiele, die das illustrieren können, sind: *der Schinken*: *šķiņķis* (Lettisch) / *kinkku* (Finnisch) / *schinke* (Mittelniederdeutsch); *das Spiel*: *spēle* (Lettisch) / *pele* (Finnisch), *spel* / *spil* (Mittelniederdeutsch), *die Berufsschule*: *amatskola* / *amatniecības skola* (Lettisch), *ammattikoulu* (Finnisch); das Wort ist mittelniederdeutschen Ursprungs: *ambacht* (*Handwerk* als eine mehrerer Bedeutungen) (vgl. Lübben & Walther 1888).

Fremdsprache in Schulen etabliert gewesen (vgl. bspw. Hyvärinen 2011: 282 oder Brissman 2004: 52-55) und die deutschsprachigen Länder, vor allem Deutschland, waren wichtige Handelspartner (vgl. Saarinen 2011: 23). Deshalb finden sich in diesen Sprachen Ähnlichkeiten mit dem Deutschen, die auf Sprachwandel durch den jahrhundertelangen Sprachkontakt zurückzuführen sind. Oft werden solche Ähnlichkeiten nicht auf den ersten Blick sichtbar. Dennoch können sich durch einen gezielten Einsatz von mehrsprachendidaktischen Verfahren Möglichkeiten für die sprachliche Arbeit über Grenzen einer Sprachfamilie hinaus und für die Entwicklung des mehrsprachigen Bewusstseins im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts eröffnen.

Wie das funktionieren kann, zeigt ein Projekt für den schulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF), das im Schuljahr 2021/2022 im Auftrag der Goethe-Institute in sechs Ostsee-Ländern, darunter in Lettland, durchgeführt wurde. Die am Projekt teilnehmenden Deutsch-Lehrkräfte setzten Unterrichtsmaterial, das sie in diesem Projekt kennenlernten, in ihrem DaF-Unterricht ein.

Die Schüler:innen wurden dazu angeleitet, über ihre Mehrsprachigkeit nachzudenken und ihre sprachlichen Ressourcen zu aktivieren, um sich neues Sprachwissen zu erarbeiten. Dem Deutschen kam dabei eine besondere Rolle als Brückensprache zu.

Das Hauptaugenmerk dieses Beitrags liegt auf einer exemplarischen Vorstellung des Unterrichtsmaterials sowie den Rückmeldungen der Lehrkräfte und der Schüler:innen von den lettischen Schulen. Daraus soll eine Diskussion darüber entwickelt werden, welche Bedeutung bzw. Funktion gerade Deutsch als zweite Fremdsprache beim schulischen Sprachenlernen und bei der mehrsprachigen Entwicklung der Jugendlichen haben kann und wie sich dies wiederum auf die Förderung des Deutschen als zweiter Fremdsprache in der Schulbildung zurückkoppeln lässt. Dabei wird zu erkennen sein, dass das Deutsche als gesellschaftliche Ergänzungssprache ein Potenzial für die mehrsprachige Arbeit besitzt wie keine andere zweite Schulfremdsprache oder auch Englisch, die übliche erste Fremdsprache.

## 2. Zum Projekt „Sprachenexpedition rund um die Ostsee“<sup>3</sup>

### 2.1 Das Konzept und die Lehr-/Lerninhalte

Mit Verweis auf Kursiša & Richter-Vapaatalo (in Vorbereitung), wo die Projektentstehung und die Themenbereiche des Projekts ausführlich beschrieben werden, sollen hier einige Eckpunkte dargelegt werden.

Die Ausgangsidee für das Projekt ist in der Zusammenarbeit der Goethe-Institute in Dänemark, Schweden, Finnland, Estland, Lettland und Litauen entstanden: Die Schüler:innen sollen sich im DaF-Unterricht mit der eigenen Muttersprache und den Landessprachen der anderen Länder im Projekt beschäftigen. So wird der Wert der eigenen Muttersprache und der Mehrsprachigkeit aufgezeigt und es kann zur Wertschätzung von Fremdsprachen über den reinen Nützlichkeitsaspekt hinaus als Brücke zwischen Menschen kommen. Das Projekt richtet sich an Schülerinnen und Schüler von ca. 14 bis 17 Jahren, die Deutsch als zweite Fremdsprache mindestens auf dem Niveau A2 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen lernen. Laut den Regelungen für allgemeine Schulbildung sollten Schüler:innen ab der 7. Klasse über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um die Aufgaben im Projekt zu meistern.

Inhaltlich sind die Themenbereiche so zusammengesetzt, dass sich die Schüler:innen mit der eigenen, also individuellen, und auch der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in ihrem Umfeld auseinandersetzen und dabei immer wieder ihr sprachliches Vorwissen als eine Ressource beim Erschließen von neuen Inhalten einsetzen. Die inhaltliche Ausrichtung der Themenbereiche kann folgenderweise zusammengefasst werden:

- 1) Einige Themenbereiche basieren auf bereits bekannten Konzepten im Bereich Mehrsprachigkeit. Dazu zählen die Arbeit mit dem Sprachenporträt (vgl. Busch 2017; Gogolin 2015; Krumm 2010), die Bewusstmachung der Verwendung von verschiedenen Sprachen anhand des Konzeptes der *Dominant Language Constellation* (vgl. Aronin 2016) oder die Beschäftigung mit Sprachen im öffentlichen Raum auf der Grundlage des Konzeptes *Linguistic Landscapes* (vgl. Androutsopoulos 2017; Krompák 2018; Ricart Brede 2014).

---

<sup>3</sup> Die Autorin dieses Beitrags fungierte zusammen mit Ulrike Richter-Vapaatalo als Expertin in diesem Projekt; von beiden wurden das Konzept sowie alle Materialien samt Lehrerhandreichungen erstellt, die mittlerweile beim Goethe-Institut Schweden publiziert worden sind (s. Kursiša & Richter-Vapaatalo 2022).

- 2) Die Grundidee der Interkomprehension (vgl. Hufeisen & Marx 2014; Ollivier & Strasser 2013) wird in Anlehnung an die bereits umgesetzten Didaktisierungen (vgl. bspw. Kordt 2015) weiterentwickelt, indem Schüler:innen Texte in den unterschiedlichen Sprachfamilien der beteiligten Länder erschließen. Konkret bedeutet das, dass die lettischen Lernenden bspw. einen Text auf Finnisch oder Estnisch, also in einer finno-ugrischen Sprache, lesen.
- 3) Darüber hinaus geht es um die unterschiedlichen Funktionen und Bezeichnungen einer Sprache sowohl aus der Perspektive des Spracherwerbs als auch aus der Perspektive der Sprachenpolitik. Die Schüler:innen können darüber nachdenken, wie die Stellung einzelner Sprachen in unterschiedlichen Kontexten sein kann (vgl. Hu 2017; Riemer 2017; Venohr 2021; Wulff 2021).
- 4) Bearbeitet werden auch in der Fremdsprachendidaktik übliche Themenbereiche wie Farben-Metaphern, Feste und Feiern oder Begrüßungen. Die didaktische Erweiterung besteht darin, dass alle beteiligten Sprachen berücksichtigt sind (vgl. bspw. Schmelter 2020: 437-439 zur Fremdsprache als Arbeitssprache in mehrsprachigen Settings).
- 5) Die Jugendsprache fungiert als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der inneren Mehrsprachigkeit (ursprünglich Wandruszka 1979; vgl. Roche 2018: 67). Man kann sich unterschiedliche Register, in denen man sich täglich bewegt, bewusstmachen, anschließend bekommen die Lernenden einen Einblick in die Sprachinitiative ‚Jugendwort des Jahres‘ (vgl. Langenscheidt o. J.).
- 6) Der Bereich Musik ist so gestaltet, dass die Schüler:innen in der Klassengemeinschaft abstimmen, welches Lied aus ihrem Land und in ihrer Landessprache ihr Lieblingslied ist, das sie gern Lernenden in anderen Ländern vorstellen möchten. Das Lied soll präsentiert, die Auswahl begründet und der Liedtext erklärt werden (vgl. Dobstadt & Riedner 2021: 407 zu Musik und Sprachmitteln).

Die Arbeit im Projekt baute auf einigen didaktisch-methodisch Grundsteinen auf:

- Das Projekt wurde als Lehrerfortbildung gestaltet; Teilnehmende waren DaF-Lehrkräfte, die sich aus eigenem Interesse angemeldet hatten.<sup>4</sup> In regelmäßigen

---

<sup>4</sup> Mit neun teilnehmenden Lehrkräften war Lettland das am meisten vertretene Land.



Abständen bekamen sie eine kurze theoretische Einführung in die ausgearbeiteten Themenbereiche und lernten die Arbeitsblätter sowie die schriftlichen Handreichungen dazu kennen.

- Alle Themenbereiche waren so konzipiert, dass man sie zunächst im eigenen Unterricht bearbeitete; anschließend konnte man die Ergebnisse ggf. mit Klassen in anderen Schulen bzw. Ländern austauschen und vergleichen.<sup>5</sup> Damit wurde auf eine weitere Möglichkeit abgezielt, sich mit diesen Themen zu befassen und mehrsprachlich zu arbeiten. Das schließt mit ein, dass die Ergebnisse auf Deutsch zusammengestellt und präsentiert wurden; Deutsch war die Kommunikationssprache nicht nur im Unterricht, sondern auch im schulübergreifenden Austausch.
- Wie bereits erwähnt, war die Teilnahme am Projekt seitens der Lehrkräfte freiwillig und somit mit zusätzlichem Arbeitsaufwand im Unterrichtsalltag verbunden. Bezüglich der Durchführbarkeit des Projektes stand daher von Anfang an fest, dass die Lehrkräfte stets eigenständig entscheiden konnten, welche der erarbeiteten Arbeitsblätter sie in ihrem Unterricht einsetzen wollten oder konnten und inwieweit sie die Ergebnisse ihrer Klasse mit anderen Lehrkräften auf der Plattform teilen.

Ein zusätzliches, vor allem von den Goethe-Instituten anvisiertes Angebot im Projekt waren bilaterale, international ausgerichtete Online-Treffen zwischen zwei bzw. drei Klassengemeinschaften. In diesen konnten die Schüler:innen einander die Ergebnisse vorstellen, die sie in der Arbeit mit ausgesuchten Unterrichtseinheiten erzielt hatten. Auch hierzu wurden den Lehrkräften mögliche Szenarien als Unterstützung in der Vorbereitung zur Verfügung gestellt. Selbstverständlich war auch bei diesen Treffen Deutsch (und nicht die erste Fremdsprache Englisch) die Kommunikationssprache.

Im Folgenden sollen einige Ergebnisse im Projekt sowie Lehrkräfte-Feedback aus lettischen Schulen die Arbeit mit diesem Unterrichtsmaterial illustrieren.

---

<sup>5</sup> Im Rahmen des Projektes war es den Lehrkräften möglich, die Arbeitsergebnisse ihrer Klassen auf der Lernplattform zu veröffentlichen und so anderen Teilnehmenden für die weitere Arbeit zugänglich zu machen. Außerhalb des Projektes gilt die Empfehlung, Kolleg:innen, die man in diesem oder anderen internationalen Projekten oder Weiterbildungen kennengelernt hat, anzusprechen und zur Kooperation einzuladen.

## 2.2 Beispiele aus der Umsetzung

Ein Einblick in das Projekt wird in diesem Kapitel in Form von vier Beispielen gegeben: Das erste Beispiel befasst sich mit dem Einsatz von Sprachenporträts. Das zweite Beispiel präsentiert auf der Grundlage des Konzeptes *Linguistic Landscapes* die Erforschung der Sprachen im Wohnort. Das dritte Beispiel zeigt in Anlehnung an die Interkomprehensionsidee, wie man einen Text in einer völlig unbekanntem Sprache inhaltlich erschließen kann. Das vierte Beispiel nutzt Musik als Grundlage für die sprachliche Arbeit und den schulübergreifenden Austausch.

### 2.2.1 Das erste Beispiel: Sprachenporträts

Das erste Beispiel stammt aus der Arbeit mit den Sprachenporträts im Rahmen des Themenbereiches „Sprachen in unserer Klasse“. Die Schüler:innen zeichneten und präsentierten ihre Sprachenporträts. Anschließend wurden alle in den Sprachenporträts genannten Sprachen zusammengezählt, um daraus eine Wortwolke zu erstellen. Auf diese Weise wurden die Sprachen der Klassengemeinschaft sichtbar gemacht, wie in Abbildung 1 zu sehen ist:



Abb. 1: Die Wortwolke einer lettischen Klasse im Anschluss an die Erarbeitung der individuellen Sprachenporträts.

Die Wortwolke veranschaulicht die Sprachenvielfalt in der Klassengemeinschaft. Das Feedback einer Lehrkraft im Forum der Projekt-Lernplattform (s. Exzerpt 1) lässt darüber hinaus eine Vorstellung über interessante Diskussionen im Unterricht aufkommen:

- (1) [...] die Diskussion in Gruppen, wo wir richtig interessante Tatsachen ueber unsere Mittschueler erfahren- ein Junge hat estnische Herkunft, zwei Maedchen - polnische. Mit Hilfe dieser Aufgabe wissen wir jetzt, das ein Junge sogar Franzoesisch lernt!<sup>6</sup>

Die Lernenden tauschen sich über ihre Sprachen in einer Fremdsprache aus. Auch wenn das damit keine authentische Kommunikationssituation ist, so wird mit der Inhaltsorientierung doch ein wichtiges didaktisch-methodisches Unterrichtsprinzip umgesetzt: Es erfolgt eine echte Kommunikation über ein Thema und die Lernenden wie auch die Lehrkraft bekommen Antworten, die sie nicht bereits im Vorfeld kannten (vgl. Biebighäuser 2021: 246).

Dass Lehrkräfte die Wortwolken im Forum auf der gemeinsamen Lernplattform füreinander veröffentlichen, hat zum Zweck, auf diese Weise eine weitergehende sprachliche Arbeit mit Sprachenporträts – auf Deutsch – zu ermöglichen: Die Schüler:innen können Wortwolken anderer Klassen anschauen und bspw. mit der eigenen vergleichen. Eine Lehrkraft beschreibt dies im Exzerpt 2 wie folgt:

- (2) Meine Achtklässler waren sehr neugierig und wollten wissen, welche Wortwolken andere Schüler ihres Alters erstellt haben. Nach dem Anschauen waren sie erstaunt und es gab den Grund für weitere Diskussionen schon in der Muttersprache.

Es wird klar, dass neben der eigenen auch die Wortwolken anderer Klassen einen Sprechanlass darstellen; genauso wichtig ist es, dass die Lehrkraft entscheidet, ab wann es sinnvoll sein kann, die Diskussion in der Muttersprache fortzusetzen, wenn die sprachlichen Mittel auf Deutsch nicht ausreichen, damit die Diskussion nicht an der Stelle beendet wird, an der sie in der Fremdsprache sprachlich zu anspruchsvoll wird. Die Diskussionen über die individuelle Mehrsprachigkeit sowie die sprachliche Vielfalt in Klassengemeinschaften sind auch wichtig für die Entwicklung positiver Einstellungen.

### 2.2.2 Das zweite Beispiel: Sprachen in unserem Ort

Das zweite Beispiel stammt aus dem Themenbereich „Sprachen in unserem Land“. Eines der Arbeitsblätter, mit „Sprachen in unserem Ort“ betitelt, illustriert anhand von

---

<sup>6</sup> Damit Klassen und Lehrkräfte anonym bleiben, werden keine Namen oder Schulzugehörigkeiten aufgeführt. Die schriftlichen Äußerungen im Forum werden ohne Änderungen in den vorliegenden Beitrag übernommen.

Fotos die sprachliche Vielfalt auf Straßen in Bremen und erläutert in einem kurzen Text das Konzept der *Linguistic Landscapes*. Anschließend werden die Schüler:innen zu einer Projektarbeit angeleitet, indem sie in Gruppen Sprachen in ihrer Umgebung, z. B. auf den Straßen, in Geschäften, in der Bibliothek, in der Kirche, im Rathaus, im Jugendzentrum oder in der Schule usw. erkunden. Der Arbeitsauftrag ist, Fotos von den *Linguistic Landscapes* anzufertigen, um diese dann den anderen Gruppen in der Klassengemeinschaft zu präsentieren. Eine Lehrkraft beschreibt diese Projektarbeit wie folgt (s. Exzerpt 3):

- (3) Die SuS [Schülerinnen und Schüler – A.K.] haben Präsentationen zum Thema „Sprachen in Lettland. Linguistic landscapes“ gemacht. Die Präsentationen waren interessant. Die SuS waren der Meinung, dass es gar nicht leicht war, konkrete Daten zu finden. Linguistic landscapes zu finden, hat einigen Schülern viel Spaß gemacht. Sie haben danach in der Altstadt, auf verschiedenen Verpackungen, im Bücherregal und auf der Kleidung gesucht. Es gab keine sehr überraschende Entdeckungen, aber die SuS waren kreativ.

Neben der Tatsache, dass die Schüler:innen auf diese Weise sich der sprachlichen Vielfalt in ihrer Umgebung und ihrem Alltag bewusst geworden sind, ist auch hier der Mehrwert, dass die Präsentationen und die Besprechung der gefundenen *Linguistic Landscapes* auf Deutsch erfolgt sind. Außerdem haben die Schüler:innen einiger teilnehmenden Klassen ihre Präsentationen auch den anderen Klassen zugeschickt und die *Linguistic Landscapes* dann in den Online-Treffen – auf Deutsch – besprochen.

### 2.2.3 Das dritte Beispiel: Texterschließen in einer unbekannt Sprache

Als ein Novum können zwei Arbeitsblätter bezeichnet werden, die jetzt im Rahmen des dritten Beispiels vorgestellt werden. Es handelt sich dabei um das Erschließen von Textinhalten in einer unbekannt und bis dato noch nicht gelernten Sprache. Erkennbar ist in diesem Vorgehen der Interkomprehensionsansatz, bei dem mit Hilfe einer Brückensprache Texte in weiteren Sprachen der gleichen Sprachfamilie erschlossen werden können. Im vorliegenden Projekt wurde dieser Grundgedanke weiterentwickelt: Die Lehrkräfte konnten einerseits einen Text in jeglicher der beteiligten Ostseeraum-Sprachen wählen, andererseits wurden sie zum Experimentieren eingeladen. Damit war gemeint, den Text in einer Sprache zu lesen, die nicht zu derselben Sprachfamilie gehört wie die Erst- bzw. Schulsprache. Infolge der Zusammenstellung im Rahmen des Projektes sollten die Schüler:innen an lettischen Schulen den Text in finnischer (oder

alternativ in estnischer) Sprache lesen, der in Abbildung 2 zu sehen ist. So wie dieser finnischsprachige Text über Finnlands Hauptstadt Helsinki, handeln alle angebotenen Texte von den Hauptstädten der Länder. Es sind synthetische, also für den Unterricht verfasste Texte. Aus mehrsprachendidaktischer Sicht sind diese Beschreibungen der Hauptstädte für die erste Begegnung mit einer fremden Sprache gut geeignet. Die Texte sind von einer Aufgabenabfolge umrahmt, die mit Fotos in das Thema des Textes einführt, mit Hilfe einer Audio-Aufnahme die Sprache auch auditiv wahrnehmen lässt sowie die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf bestimmte Phänomene lenkt, um das Erschließen des Textinhaltes zu fördern.

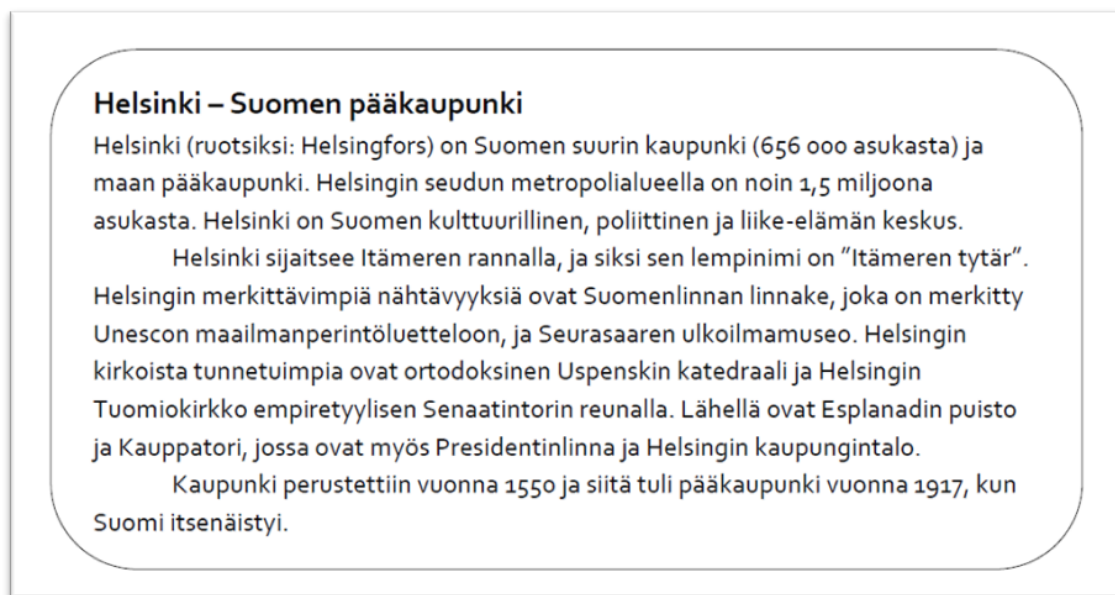


Abb. 2: Der Text in finnischer Sprache.<sup>7</sup>

Während die Interkomprehension sich der Phänomene der Sprachverwandtschaft im Rahmen einer Sprachfamilie bedient, nutzen die Arbeitsblätter in dem vorliegenden Projekt eher den Sprachkontakt über die Grenzen der Sprachfamilien hinaus. Außerdem

<sup>7</sup> Freie Übersetzung des Textes:

Helsinki – Finnlands Hauptstadt

Helsinki (auf Schwedisch: Helsingfors) ist Finnlands größte Stadt (656000 Einwohner:innen) und die Hauptstadt des Landes. Die Metropolregion Helsinki hat etwa 1,5 Millionen Einwohner:innen. Helsinki ist Finnlands kulturelles, politisches und Handelszentrum.

Helsinki ist an der Ostsee gelegen und darum wird es „Tochter der Ostsee“ genannt. Zu den bedeutendsten Sehenswürdigkeiten gehören die Festung Suomenlinna, die auf der Unesco-Welterbeliste eingetragen ist, und das Freilichtmuseum Seurasaari. Von den Kirchen Helsinkis sind die bekanntesten die orthodoxe Uspenski-Kathedrale und die Domkirche Helsinkis am Senatsplatz im Empire-Stil. In der Nähe sind der Esplanade-Park und der Marktplatz, wo auch das Präsidentenschloss und das Rathaus von Helsinki sind.

Die Stadt wurde im Jahr 1550 gegründet und sie wurde Hauptstadt im Jahr 1917, als Finnland unabhängig wurde.

sollen die Lernenden vor allem das Weltwissen, die Sprachbewusstheit und das Deutsche aktivieren. Beim Erschließen der Textinhalte lenken Fragen und kleine Aufgaben die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf bestimmte Phänomene, z. B.:

- Untersucht die Wörter *kaupunki* und *pääkaupunki* im Text. Was bedeuten die beiden Wörter?
- Das Wörtchen *on* bedeutet ‚ist‘ (3. Person Singular von *olla* = ‚sein‘). Hilft diese Information, die Inhalte in den Sätzen besser zu verstehen? Welches Wort bedeutet ‚sind‘ (3. Person Plural), könnt ihr es im Text finden?
- Das finnische Wort für ‚Kirche‘ ist ähnlich wie im Deutschen. Welches Wort ist das?

Im Rahmen dieses Themenbereiches wurden die Lehrkräfte gebeten, einen kleinen Fragebogen an die Schüler:innen weiterzuleiten. Dieser beinhaltete ein paar Fragen zu der Arbeit mit dem Text und sollte den ersten (nicht unbedingt tiefgehenden) Eindruck von solchen Arbeitsblättern aus der Lernenden-Perspektive vermitteln. Einige Lernenden-Antworten (s. Exzerpte 4-6) auf die Frage „Würdest du im Deutschunterricht gern noch mehr Texte in einer anderen Sprache bearbeiten?“ können diesen Eindruck abbilden:

- (4) Ja, weil es interessant war, man kann auch andere Sprachen kennenlernen.  
(Schüler:in, Jahrgang 8)
- (5) Jā, jo tad es attīstu savas zināšanas arī citās valodās.  
[Ja, denn dann entfalte ich meine Kenntnisse auch in anderen Sprachen.]  
(Schüler:in, Jahrgang 8)
- (6) Ich würde gerne mehr mit Texten in anderen Sprachen arbeiten, denn die Arbeit mit dem Text hat mir nicht nur geholfen, den finnischen Text zu lernen und zu verstehen, sondern auch meine Deutschkenntnisse zu erweitern.  
(Schüler:in, Jahrgang 10)

In den Antworten findet sich aber auch die Meinung, dass eine solche Arbeit langweilig oder anstrengend ist. Und darüber hinaus gab es auch Antworten wie im Exzerpt 7:

- (7) Visvairāk man patika meklēt atbildes un salīdzināt tekstā dotos vārdus, frāzes vārdu locījumu, kādi tie ir somu valodā, vācu valodā un pat latviešu.  
[Am meisten hat es mir gefallen, die Antworten zu suchen und die im Text angegebenen Wörter zu vergleichen, die Fälle der Wörter in Phrasen, wie sie

im Finnischen, im Deutschen und sogar im Lettischen sind.] (Schüler:in, Jahrgang 10)

Solche Antworten zeigen die unterschiedliche Wahrnehmung und das Interesse an der Beschäftigung mit Fremdsprachen, wie sie zu erwarten sind, wenn eine zweite Fremdsprache vorgeschrieben ist.

Ein:e Schüler:in hat auch explizit die Ähnlichkeit zum Deutschen angegeben (s. Exzerpt 8):

(8) Ja, weil andere Sprachen dem Deutschen ähnlich sind, wäre es also nicht schwer, den Text zu verstehen. [...] (Schüler:in, Jahrgang 11)

Die letzten zwei Exzerpte lassen vermuten, dass einige Schüler:innen sich sehr bewusst der Kenntnisse anderer Sprachen bzw. explizit des Deutschen bei der Arbeit mit dem finnischsprachigen Text bedient haben. Man kann aber auch annehmen, dass solche Antworten in der kurzen Befragung das Ergebnis der Reflexionsaufgaben waren, die darauf hingewiesen haben, dass es unterschiedliche Hilfen beim Erschließen der Texte in unbekanntem Sprachen geben kann: Neben den Internationalismen oder Kognaten sind das auch der Kontext und die Textsorte, das Weltwissen oder das metalinguistische Wissen wie z. B. das Wissen um den Aufbau eines Satzes.


Auf jeden Fall hat dieses Projekt gezeigt, dass die Schüler:innen das Verstehen eines Textes in einer völlig fremden Sprache bewältigen können, wenn sie bei der Arbeit mit dem Text angeleitet werden. Außerdem ist zu erwähnen, dass die durch Sprachkontakt entstandenen ähnlichen Phänomene in Sprachen gerade das Deutsche als Ausgangssprache oder zumindest als eine der Brückensprachen in einer solchen Spracharbeit prädestinieren.

#### **2.2.4 Das vierte Beispiel: Das Lieblingslied der Klassengemeinschaft**

Im letzten Themenbereich des Projektes beschäftigten sich die Schüler:innen mit Musik, was hier im vierten Beispiel präsentiert wird. Die Idee dafür ist ursprünglich dem *Eurovision Song Contest* entliehen. Genauso wie in anderen Themenbereichen ist auch hier die Arbeit zweiteilig: Im ersten Teil sollen die Schüler:innen ihre Lieblingslieder zur Abstimmung vorschlagen und dabei auf Deutsch ihre Liedauswahl begründen, den Liedtext zusammenfassen und evtl. Anekdoten um das Lied herum erwähnen. In der Klassengemeinschaft erfolgt die Präsentation der Lieder in Form von einem Quiz, die dann anschließend zu einer Abstimmung über das gemeinsame Lieblingslied führt.

Dieses Lieblingslied soll dann auf einer Plattform anderen Klassengemeinschaften präsentiert werden, auch hier selbstverständlich in der gemeinsamen Sprache Deutsch. Wenn mehrere Klassen so ihre Lieder auf einer gemeinsamen Plattform vorstellen, ergibt sich weitere Spracharbeit beim Lesen der Informationen zu den Liedern und beim Anhören der Lieder. Als besonders wertvoll wird in diesem Bereich die Tatsache angesehen, dass Schüler:innen Lieder in den unterschiedlichen Sprachen des Ostsee-Raums hören können und sich dabei ggf. interkulturell weiterbilden. Ein gutes Beispiel dafür liefert eine Klasse aus Lettland mit dem Lied, wie es in Abbildung 3 zu sehen ist:

### Lettisches Lied



YouTube

Saule, Pērkons, Daugava

- Titel: Saule, Pērkons, Daugava (Sonne, Donner, Daugava)
- Text: Rainis (Dichter)
- Musik: Mārtiņš Brauns (Komponist)

- Gesungen von: Chor
- Um was geht es: Volksliebe, die Bedeutung und Gesichte Lettlands.
- Darum unser Lied: Weil zeigt unsre Lettische Bedautung.
- Hintergrundinfo: 1.Dieses Liet ist ein Hymn in Katalonien. 2.Ersten Mal dieses Lied wurde gesungen in den 1980.
- Link: [https://www.youtube.com/watch?v=5QtM\\_15nfJc&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=5QtM_15nfJc&t=1s)

Abb. 3: Liedvorstellung einer Klasse aus Lettland auf der Projekt-Padlet-Seite.

Entscheidend ist in diesem Themenbereich die Idee, dass man gern und mit gewissem Stolz anderen eine musikalische Errungenschaft aus dem eigenen Land präsentieren möchte.

### 3. Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht: Was war möglich und warum?

In diesem Projekt wurde Deutsch im DaF-Unterricht vorwiegend nicht als Ziel-, sondern als Ausgangs- und Kommunikationssprache benutzt; es war die Basis für das Erschließen neuer Sprachen und das verbindende Element in der internationalen Kommunikation zwischen den am Projekt teilnehmenden Klassen. Die Grundlage für die konzeptionelle und inhaltliche Entwicklung des Unterrichtsmaterials bildete das im Einleitungskapitel beschriebene Potenzial des Deutschen als gesellschaftlicher Ergänzungssprache in der Ostseeregion, das auch im Fremdsprachenlernprozess genutzt werden



kann. Einen Richtwert stellte das bis dahin erreichte A2-Sprachniveau der Lernenden im Deutschen dar. Des Weiteren waren die Spezifika des Mehrsprachenlernens ausschlaggebend, auf die im Folgenden eingegangen wird. Vorwegzunehmen ist, dass die Diskussion eher die Entscheidungsprozesse bezüglich der Auswahl und Erstellung des Unterrichtsmaterials abbildet als die im Unterricht erzielten Resultate oder die Lernenden-Perspektive, denn diese wurden bis auf die im Beispiel „Texterschließen in einer unbekanntem Sprache“ präsentierte kurze Befragung in der Projektlaufzeit nicht erhoben.

Als eine L3 bzw. die zweite Fremdsprache ist das Deutsche nicht nur ein Teil des mehrsprachigen Repertoires für die DaF-Schüler:innen, sondern es nimmt eine besondere Rolle in der Entwicklung der Mehrsprachigkeit ein (vgl. Hufeisen 2018: 182; zum Definieren von L3 s. Hammarberg 2018: 139-141). Auf diese entscheidende Rolle einer zweiten Fremdsprache weisen einige Modelle zum mehrsprachigen Lernen hin: Hufeisen nennt das in ihrem *Faktorenmodell* fremdsprachenspezifische Faktoren, im *Dynamischen Mehrsprachigkeitsmodell* (DMM) wird es als der sogenannte M-Faktor oder Mehrsprachigkeitsfaktor ausgewiesen (vgl. Hufeisen 2018: 177). Beide Modelle deuten damit auf die Besonderheit der mehrsprachigen Kompetenz hin:

[...] competence can only be created under the influence and in the presence of multiple foreign languages and the processes involved in learning them, and it is more than the sum of the individual competences in the individual languages. (Hufeisen ebd.)

Das Projekt zielte darauf, den Schüler:innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire als Ressource in der sprachlichen Arbeit bewusst zu machen und ihr multilinguales Bewusstsein zu entfalten. Mit Bezug auf das DMM halten Jessner & Allgäuer-Hackl (2020: 82) das multilinguale Bewusstsein für eine Schlüsselkomponente bei mehrsprachigen Lernenden. Es umfasst:

- das metalinguistische Bewusstsein: „die Fähigkeit, den Fokus von der Form auf die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen zu richten und umgekehrt, oder Wörter und deren Funktion bestimmen zu können,“ und
- das sprachenübergreifende Bewusstsein: „das Bewusstsein von der Interaktion der Sprachsysteme und deren Ähnlichkeiten sowie Unterschiede“ (ebd.).

Studien zum multilingualen Bewusstsein (vgl. Jessner & Allgäuer-Hackl 2020: 71-74) zeigen, dass dieses gerade bei jungen bzw. jugendlichen Lernenden entwickelt werden

muss, wozu es Trainingseinheiten bedarf, mit Aufgaben, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Phänomene oder Verfahren lenken, z. B. „using explicit comparisons, contrasting the languages, and raising the learners’ awareness of commonalities and differences between their L1 and / or their foreign languages“ (ebd.: 71). Genau das wurde in mehreren Arbeitsblättern im Projekt umgesetzt, wie im Beispiel 3 im Kapitel 2.2 veranschaulicht worden ist.

Hufeisen (vgl. 2020: 77-78) beschreibt in ihrem Faktorenmodell das L2-Lernen, L3-Lernen, Ln-Lernen chronologisch; dabei „liegt der Fokus des Faktorenmodells auf der Herausarbeitung der Unterschiede zwischen L2- und L3-Lernen und der zunehmenden Komplexität einzelner Faktorenbündel“ (ebd.: 79). Während mit der L2, also der ersten Fremdsprache, die Grundlage für das Fremdsprachenlernen gelegt wird, haben mit dem Erlernen einer L3, also der zweiten Fremdsprache, fremdsprachenspezifische Faktoren wie interlinguale Transfer- und Vergleichsfähigkeit oder Interlanguages von Fremdsprachen einen Einfluss auf die Sprachenlernprozesse. Die L3-Lernenden sind also mit quantitativ und qualitativ unterschiedlichem Vorwissen ausgestattet. Was das L3-Lernen vom L2-Lernen unterscheidet, ist „the potential benefit that a complex repertoire of languages provides for the learner in terms of greater linguistic resources and awareness“ (Hammarberg 2018: 129 mit Bezug auf Cenoz 2003, 2013). Die Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien im Projekt wurde von der Annahme begleitet, dass erst durch das Erlernen der zweiten Fremdsprache den Lernenden die Basis für das mehrsprachige Arbeiten gelegt wurde, die notwendig ist, um die Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten.

In der Regel bildet die Sprachverwandtschaft die Grundlage für die Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. bspw. Hammarberg 2018: 142-143). Mehrere bereits bekannte Konzepte nutzen die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen für einen schnellen Aufbau des Sprachverstehens oder machen Ähnlichkeiten und Unterschiede in den grammatischen Strukturen oder beim Wortschatz zwischen verschiedenen Sprachen bewusst, sodass die Schüler:innen einerseits ihr Vorwissen für ein effizienteres Lernen nutzen und andererseits Interferenzfehlern vorbeugen können (vgl. bspw. Hufeisen & Marx 2014; Neuner et al. 2009; Ollivier & Strasser 2013). Auch im vorliegenden Projekt wurden Phänomene der Sprachverwandtschaft explizit berücksichtigt. Darüber hinaus haben die Sprachkontakt-Erscheinungen, die aufgrund der historischen Rolle des Deutschen in der gesamten Ostseeregion bestehen, den lettischen Schüler:innen bspw. bei der Arbeit mit

Sprachen nicht-germanischer Herkunft geholfen. Beim Erschließen des finnischen Textes konnten sie sowohl auf das Lettische als auch auf das Deutsche zurückgreifen.

Zuletzt ist zu erwähnen, dass der Einsatz dieser Unterrichtsmaterialien für die meisten Lehrkräfte<sup>8</sup> und Schüler:innen die erste Begegnung mit dieser Art sprachlicher Arbeit war. Laut der Rückmeldungen im Seminar zum Abschluss des Projekts waren die Workshops, in denen man das Material kennenlernen, ausprobieren und reflektieren konnte, entscheidend für Lehrkräfte, um Unsicherheiten in Bezug auf die für sie ungewöhnlichen Lehrverfahren abzubauen.

Alles in allem waren es diese Grundsteine, die die sprachliche Arbeit im Projekt ermöglichten: Deutsch ist die zweite Fremdsprache für die Schüler:innen an den lettischen Schulen und nimmt somit eine besondere Rolle in ihrem Sprachenrepertoire ein. In den Aufgaben wurden die Prinzipien des Mehrsprachenlehrens und -lernens eingesetzt, die das Vorwissen der Lernenden nutzen, um das multilinguale Bewusstsein zu entfalten. Das sprachliche Vorwissen wurde nicht nur von der Sprachenverwandtschaft abgeleitet. Gerade da, wo es sich um das Kennenlernen oder Erarbeiten von anderen Sprachen der Ostsee-Region handelt, eröffnet das Deutsche aufgrund seiner besonderen Stellung in Lettland sowie in anderen Ostsee-Ländern wie keine andere Fremdsprache im lettischen Bildungskontext das Potenzial, sprachübergreifend zu arbeiten.

#### **4. Ausblick**

Der vorliegende Beitrag gab einen Einblick in ein internationales Sprachlernprojekt für den DaF-Unterricht aus der Perspektive der lettischen Beteiligten, bei dem das Deutsche nicht die Ziel-, sondern die Ausgangssprache war und den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit mehreren für die Schüler:innen unbekannt Sprachen der Ostsee-Region sowie mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bildete. Die Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte zeigten, dass eine solche Beschäftigung mit Sprachen im Unterricht der L3 Deutsch von jugendlichen Lernenden, die zumindest das A2-Sprachniveau im Deutschen mitbringen, zu bewältigen ist.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Eine kurze Befragung der Lehrkräfte vor dem Beginn des Projektes ergab, dass sie mit Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht vertraut waren.

<sup>9</sup> Diese Feststellung ist insofern wichtig, als erfahrungsgemäß der Einsatz von Unterrichtsmaterial wie dem vorliegenden häufig in Lehrerfortbildungen oder aber auf Konferenzen von einiger Skepsis begleitet wird, ausgedrückt bspw. in Nachfragen wie: „Aber funktioniert das im Unterricht denn wirklich?“

Im Beitrag wurden exemplarisch die im Projekt erarbeiteten Unterrichtsmaterialien, die Arbeit mit ihnen im DaF-Unterricht, der schulübergreifende Austausch sowie die Reflexionen der lettischen Lehrkräfte und Schüler:innen präsentiert.

Bezogen auf die Bemühungen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft Lettlands, das Erlernen einer weiteren EU-Sprache als zweiter Fremdsprache an Schulen Lettlands zu fördern, lässt sich Folgendes schlussfolgern: Spracharbeit wie im vorgestellten Projekt, die der zweiten Fremdsprache bereits früh im Lernprozess eine Brückenfunktion zuweist, Einblicke in weitere Sprachen anbietet, die Schüler:innen sprachenübergreifende Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln lässt und so für weiteres bzw. lebenslanges Sprachenlernen zu begeistern versucht, entspricht in hohem Maße den Regelungen für die Sprachausbildung und stellt einen sinnvollen Mehrwert beim Sprachenlernen dar. Der Beitrag konnte zeigen, dass das Deutsche geradezu dafür prädestiniert ist, in Lettland bzw. in der Ostseeregion als zweite Fremdsprache zu fungieren. Laut Marten (vgl. 2023: 16, 2021a: 289) kann eine Konzeptualisierung der Rolle einer Sprache sinnvollerweise die Akteure unterstützen, die sich um Sprachmarketing und Werbung für Deutsch, unter anderem als Fremdsprache in der schulischen Ausbildung, bemühen, denn „[d]ie Zuschreibung eines bestimmten Konzeptes zu einer Sprache nimmt somit unmittelbar Einfluss auf Wahrnehmungen und das Prestige von Sprachen“ (Marten 2021b: 197). Sicherlich kann in Zukunft zum einen darüber nachgedacht werden, inwieweit das in diesem Beitrag aufgezeigte Potenzial des Deutschen als einer Brückensprache für die Erweiterung des individuellen Sprachenrepertoires und für die Entfaltung der Sprachenbewusstheit im Rahmen des schulischen DaF-Unterrichts in eine Erweiterung bzw. eine Spezifizierung der Konzeptualisierung des Deutschen als gesellschaftlicher Ergänzungssprache einbezogen werden sollte. Zum anderen wäre dann zu diskutieren, inwieweit diese erweiterte Konzeption der gesellschaftlichen Ergänzungssprache die Wahrnehmung des Deutschen als zweiter Schulfremdsprache in Lettland, aber auch vielleicht in der gesamten Ostsee-Region fördern kann.

## **Bibliographie**

Androutsopoulos, Jannis (2017) Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In: Eva Neuland; Peter Schlobinski (Hrsg.) *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin & Boston: de Gruyter, 193-217.

- Aronin, Larissa (2016) Multi-competence and Dominant Language Constellation. In: Vivian Cook; Li Wei (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Linguistic MultiCompetence*. Cambridge University Press, 142-163.
- Bieberstedt, Andreas; Brandt, Doreen (2022) Hansesprache. In: Stefan J. Schierholz; Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.) *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Berlin & New York: De Gruyter, o. S.
- Biebighäuser, Katrin (2021) Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 233-252.
- Brissman, Henrik (2004) När engelskan tog kommandot i skolan. *Tvärnsnitt – om humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning* 1, 50-59.
- Busch, Brigitte (2017) *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: Facultas.
- Cabinet of Ministers (2019) *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem [Regulations Regarding the State General Secondary Education Standard and Model General Secondary Education Programmes]*. Latvijas Vēstnesis, 197/6.
- Cabinet of Ministers (2018) *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem [Regulations Regarding the State Basic Education Standard and Model Basic Education Programmes]*. Latvijas Vēstnesis, 249/5.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2021) Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 394-411.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2023) *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition, Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>, Zugriff: 23.4.2023.
- Gogolin, Ingrid (2015) Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits. In: İnci Dirim; Ingrid Gogolin; Dagmar Knorr; Marianne Krüger-Potratz; Drorit Lengyel; Hans H. Reich; Wolfram Weiße (Hrsg.) *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 294-304.
- Hammarberg, Björn (2018): L3, the tertiary language. In: Andreas Bonnet; Peter Siemund (Hrsg.) *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 127-150.
- Hu, Adelheid (2017) Mehrsprachigkeit. In: Carola Surkamp (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., akt. und erw. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler, 246-248.
- Hufeisen, Britta (2020) Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Ingrid Gogolin; Antje Hansen; Sarah McMonagle; Dominique Rauch (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Vieweg, 75-80.

- Hufeisen, Britta (2018) Models of multilingual competence. In: Andreas Bonnet; Peter Siemund (Hrsg.) *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 173-189.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.) (2014) *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage, Aachen: Shaker.
- Hyvärinen, Irma (2011) Wegbereiter des modernen Fremdsprachenunterrichts. Zur Geschichte des finnischen Deutschunterrichts im Spiegel der Jahrgänge 1899-1951 der Neuphilologischen Mitteilungen. In: Hartmut E. H. Lenk (Hrsg.) *Finnland – Geschichte, Kultur und Gesellschaft*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 279-310.
- [IZM 2020] Izglītības un zinātnes ministrija [Ministerium für Bildung und Wissenschaft] (2020) *OECD pētījums Latvijā vairums jeb 93% skolēnu ikdienā sazinās divās vai vairāk valodās [OECD Untersuchung Mehrheit bzw. 93 % der Schüler:innen in Lettland kommunizieren im Alltag in zwei oder mehr Sprachen]*. Publiziert: 22.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.izm.gov.lv/lv/jaunums/oecd-petijums-latvija-vairums-jeb-93-skolenu-ikdiena-sazinas-divas-vai-vairak-valodas> Zugriff am 21.4.2023.
- [IZM 2021a] Izglītības un zinātnes ministrija [Ministerium für Bildung und Wissenschaft] (2021) *Latvijā vairāk nekā 25000 skolēnu 275 skolās mācās vācu valodu. [Mehr als 25000 Schüler:innen in 275 Schulen lernen in Lettland Deutsch]*. Publiziert: 7.9.2021. Verfügbar unter: <https://www.izm.gov.lv/lv/jaunums/latvija-vairak-neka-25000-skolenu-275-skolas-macas-vacu-valodu> Zugriff am 21.4.2023.
- [IZM 2021b] Izglītības un zinātnes ministrija [Ministerium für Bildung und Wissenschaft] (2021) *Otrajai svešvalodai vispārējā izglītībā jābūt kādai no Eiropas Savienības valodām [Die zweite Fremdsprache in der allgemeinen Schulausbildung muss eine der Sprachen der Europäischen Union sein]*. Publiziert: 21.11.2022. Verfügbar unter: <https://www.izm.gov.lv/lv/jaunums/otrajai-svesvalodai-vispareja-izglitiba-jabut-kadai-no-eiropas-savienibas-valodam>. Zugriff: 23.4.2023.
- [IZM 2023] Izglītības un zinātnes ministrija [Ministerium für Bildung und Wissenschaft] (2023) *Izglītības un zinātnes ministre A. Čakša ar Vācijas vēstnieku pārrunā sadarbības iespējas. [Die Ministerin für Bildung und Wissenschaft A. Čakša diskutiert mit dem deutschen Botschafter Möglichkeiten der Zusammenarbeit]*. Publiziert: 11.1.2023. Verfügbar unter: <https://www.izm.gov.lv/lv/jaunums/izglitibas-un-zinatnes-ministre-acaksa-ar-vacijas-vestnieku-parruna-sadarbibas-iespejas>. Zugriff am 21.4.2023.
- Jessner, Ulrike; Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020) Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1/1, 66-88, DOI: <https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>.
- Jessner-Schmid, Ulrike; Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020) Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin; Antje Hansen; Sarah McMonagle; Dominique Rauch (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Vieweg, 81-85.
- Kordt, Birgit (2015) Sprachdetektivische Textarbeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 4-9.

- Krompák, Edina (2018) Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36/2, 246-261. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:17104>.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010) Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 55-74.
- Kursiša, Anta; Richter-Vapaatalo, Ulrike (in Vorbereitung) „Sprachenexpedition rund um die Ostsee“. Erfahrungen aus einem internationalen Projekt des Goethe-Instituts zum mehrsprachigen Potenzial der Deutschlernenden.
- Kursiša, Anta; Richter-Vapaatalo, Ulrike (2022) Sprachenexpedition rund um die Ostsee. Unterrichtsmaterialien zu Mehrsprachigkeit mit Deutsch. Verfügbar unter: [https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/sprachenexpedition\\_rund\\_um\\_die\\_ostsee\\_unterrichtsmaterialien\\_zur\\_mehrsprachigkeit\\_mit\\_deutsch](https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/sprachenexpedition_rund_um_die_ostsee_unterrichtsmaterialien_zur_mehrsprachigkeit_mit_deutsch).
- Langenscheidt (o. J.) *Jugendwort des Jahres 2021*. Verfügbar unter: <https://www.langenscheidt.com/jugendwort-des-jahres-2021>. Zugriff am 13.5.2023.
- Lübben, August & Walther, Christoph (1888) *Mittelniederdeutschen Handwörterbuch*. Norden und Leipzig: Dieder. Soltau's Verlag.
- Marten, Heiko F. (2023) Less than a Lingua franca but more than just 'any other language': conceptualising German in the Baltic States as 'additional language of society'. *International Journal of Multilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2199999> .
- Marten, Heiko F. (2021a) Die Stellung des Deutschen im Baltikum: Linguistic Landscapes, gesellschaftliche Funktionen und Perspektiven für die Nutzung im Sprachmarketing. In: Evelyn Ziegler; Heiko F. Marten (Hrsg.) *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext. Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten*. Berlin [u. a]: Peter Lang, 263-300.
- Marten, Heiko F. (2021b) Deutsch in seinem ‚äußeren Kreis‘: Das Konzept Ergänzungssprache der Gesellschaft. *Schnittstelle Germanistik* 1/2, 195-215. DOI: <https://doi.org/10.33675/SGER/2021/2/13>.
- Marten, Heiko F. (2017) Deutsch in den Linguistic Landscapes des Baltikums und Spot German in Zypern – Gemeinsamkeiten und Grenzen beider Ansätze. In: Heiko F. Marten; Maris Saagpakk (Hrsg.) *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: iudicium, 157-181.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- OECD (2020) *PISA 2018 Results. Are students ready to thrive in an interconnected world?* Volume VI. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-vi-d5f68679-en.htm>. Zugriff am 21.4.2023.
- Ollivier, Christian; Strasser, Margareta (2013) *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Ricart Brede, Julia (2014) Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung: *Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer*, Europa-Universität Flensburg.

- Riemer, Claudia (2017) Spracherwerb und Spracherwerbstheorien. In: Carola Surkamp (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., akt. und erw. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler, 317-321.
- Roche, Jörg (2018) Modellierung von Mehrsprachigkeit. In: Jörg Roche; Elisabetta Terassi-Haufe (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 53-92.
- Saarinen, Hannes (2011) Von der Peripherie ins Zentrum Europas. Deutschland und Finnland im Laufe der Geschichte. In: Hartmut E. H. Lenk (Hrsg.) *Finnland – Geschichte, Kultur und Gesellschaft*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 19-31.
- Schmelter, Lars (2020) Die Fremdsprache als Arbeitssprache in mehrsprachigen Settings. In: Wolfgang Hallet; Frank G. Königs; Hélène Martinez (Hrsg.) *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 436-440.
- Venohr, Elisabeth (2021) Varietäten- und Soziolinguistik in DaF/DaZ unter besonderer Berücksichtigung von Fachsprachen. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 163-179.
- Wulff, Nadja (2021) Individuelle Mehrsprachigkeit. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 180-191.

## Biographische Informationen

Anta Kursiša ist *senior lecturer* an der Germanistischen Abteilung der Universität Stockholm. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, Mehrsprachigkeit und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Aktuelle Projekte: Informelles Lernen im universitären Anfangsunterricht DaF und Einsatz von KI-Werkzeug bei der Entwicklung von schriftlicher Sprachfertigkeit im auslandsgermanistischen Studium.

E-Mail: anta.kursisa@tyska.su.se

## Schlüsselwörter

Mehrsprachiges Unterrichtsmaterial, Deutsch als zweite Fremdsprache, gesellschaftliche Ergänzungssprache, schul- und länderübergreifende Unterrichtsprojekte

## Key words

Multilingual teaching material, German as a second foreign language, additional language of society, cross-school and cross-national teaching projects