

## Die Potenziale mehrsprachiger Lektüren für das Fremdsprachenlernen: Eine Analyse aktueller Texte

**Judith Buendgens-Kosten**

Institut für England- und Amerikastudien  
Goethe Universität Frankfurt am Main  
Norbert-Wollheim-Platz 1  
D-60323 Frankfurt am Main  
Telefon: +49 (0)69 32510

E-Mail: [buendgens-kosten@em.uni-frankfurt.de](mailto:buendgens-kosten@em.uni-frankfurt.de)

**Abstract:** Dieser Beitrag betrachtet mehrsprachige Lektüren als Lesestoff für den Englischunterricht. Der Fokus liegt dabei auf Texten, bei denen der Sprachwechsel soziolinguistischen Strukturprinzipien folgt. Auf Basis der Analyse zweier mehrsprachiger Lektüren für Englischanfänger/innen – „Stranded! – Gestranded“ von Nina Grunze und „Detectives at work“ von Renate Ahrens – wird argumentiert, dass das Potenzial solcher Texte über reines Scaffolding hinausgeht, insofern mehrsprachige Texte verschiedene plurilinguale Kompetenzen modellieren können.

This contribution looks at multilingual books as reading material in the EFL classroom, focussing on books with a sociolinguistically motivated language alternation structure. Analysing two multilingual books for beginner learners – “Stranded! – Gestranded” by Nina Grunze and “Detectives at work” by Renate Ahrens– it argues that such books have potential as scaffolded texts, but also as models for a range of plurilingual competencies.

**Schlagworte:** Mehrsprachige Texte; GER; Plurilinguale Kompetenzen; Bedeutungsaushandlung; Scaffolding; Mediation; Dual book; Multilingual texts, CEFR, plurilingual competence, negotiation of meaning, scaffolding, mediation, dual books

### 1. Einleitung: Mehrsprachige Lektüren im Fremdsprachenlernen

Lesen nimmt im Fremdsprachenunterricht, zumindest der Sekundarstufe, eine wichtige Rolle ein. Einerseits wird dabei Lesen, bzw. die Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache, als ein Ziel an sich verfolgt. Andererseits ist Lesen ein Mittel zum Zweck, insofern als durch extensives, aber auch intensives Lesen über das Lesen selbst hinausgehende Wissens- und Kompetenzgewinne (Vokabeln, grammatische Formen, Genrewissen, Landeskunde und interkulturelle Kompetenzen, etc.) erhofft werden. Typischerweise sind schulisch eingesetzte Lektüren dabei einsprachig, ggf. mit zweisprachiger Wortschatzhilfe. Dabei hält der Markt eine große Bandbreite an mehrsprachigen Texten in digitalen und gedruckten Formaten vor. Einige dieser mehrsprachigen Texte wenden sich dabei explizit an Fremdsprachenlerner/innen, andere wollen den Zweitspracherwerb unterstützen, die Herkunftssprachen von Schüler/innen fördern, oder sie dabei unterstützen, Lesekompetenz in ihren Herkunftssprachen zu entwickeln.

Diese mehrsprachigen – meist bilingualen – Texte sind dabei keine moderne Erfindung, sondern bauen auf jahrhundertalte didaktische Traditionen. Die ersten Lehrbücher für Englisch als Fremdsprache erschienen in den 1580ern und das erste Englischlehrbuch, das intensiv mit Paralleltexten arbeitete, 1586: Jacques Bellot's „Familiar Dialogues“ (Howatt & Widdowson 2011: 19-21). Heute sind mehrsprachige Praktiken durchaus im Blick der

fachdidaktischen Forschung, wenn auch der Fokus zumeist auf *Teacher talk* und den mehrsprachigen Praktiken von Schüler/innen liegt. Das Vorlesen mehrsprachiger Texte durch die Lehrkraft (vgl. Hilbe, Kutzelmann, Massler & Peter: 2017) oder das Lesen von mehrsprachigen Texten im Rahmen eines Lesetheaters (vgl. Kutzelmann, Massler, Peter, Götz & Ilg: 2017) sind dabei sicherlich Ausnahmen in der Unterrichtslandschaft.

Die Arbeit mit mehrsprachigen Texten – ob sie nun von der Lehrkraft oder den Schüler/innen gelesen werden, ob sie laut oder still gelesen werden – verdient mehr Aufmerksamkeit. Ein erster Schritt dahin wäre ein besseres Verständnis, welche Arten mehrsprachiger Texte für Fremdsprachler/innen existieren, und welches Potenzial diese für das Fremdsprachenlernen mitbringen. Dies ist das vorrangige Ziel dieses Artikels, wobei insbesondere auf neueren Entwicklungen auf dem Markt für mehrsprachige Texte – nämlich solchen Texten, die nicht primär zeitlich-räumlichen Strukturprinzipien folgen, sondern soziolinguistische Überlegungen reflektieren – der Fokus liegen soll<sup>1</sup>.

## 2. Strukturmerkmale mehrsprachiger Lektüren

Eine Geschichte mehrsprachiger Lektüren kann dieser Beitrag nicht leisten – auch nicht eine umfassende Typologie aller existierenden mehrsprachigen Lektüren. Stattdessen soll der Blick auf grundlegende Strukturprinzipien gelenkt werden, die den der Autorin bekannten (gedruckten und digitalen) mehrsprachigen Lektüren zugrunde liegen: Das temporal-spatiale Strukturprinzip, das soziolinguistische Strukturprinzip, und das didaktische Strukturprinzip.

Die bekannteste Form der mehrsprachigen Lektüre ist sicherlich der Paralleltext, wie etwa im typischen „Reclam-Heft“, mit dem zielsprachlichen Text auf der einen und dessen Übersetzung auf der anderen Seite. Diese Lektüren sind auch als „Dual books“ bzw. „Dual language books“ (DLB) bekannt. Bei Dual books folgt die Sprachenverteilung einem **temporal-spatialen Strukturprinzip**: Die Logik der Sprachen im Produkt ist eine von links vs. rechts, oben vs. unten, zuerst vs. zuletzt<sup>2</sup> (vgl. z.B. „All about soccer and American football“, „Die magische Dinosaurier-Jagd“, vgl. auch Helmes 2013). Daly (2016) zählt auch Parallelversionen von Büchern (d.h. z.B. die deutsche und die englische Ausgabe desselben Buchs) als Beispiele von Dual language books, genauer für „Simultaneous/Sequential DLB“. Hier liegt natürlich ebenfalls ein temporal-spatiales Strukturprinzip zugrunde (jede Sprache in einem Buch, die Bücher können nacheinander oder nebeneinander gelesen werden).

Aber temporal-spatiales Strukturprinzip heißt nicht, im Gegenzug, dual book! Ein anderes Beispiel für temporal-spatiale Sprachverteilung wären etwa interlineare Texte, wie man sie in Zeitschriften wie der „Hiragana Times“ findet (Sprache 2 ist unter Sprache 1, aber nicht in Blöcken, sondern wie eine Glosse unter der entsprechenden Zeile). Ein drittes, etwas ungewöhnlicheres, Beispiel wäre das „Who stole granny“ Buch, das als ein „Find your own adventure“ Buch aufgebaut ist, und in dem die Sprache (in diesem Beispiel: Englisch und Französisch) nach jedem Entscheidungsknoten wechselt. Anders als die oben benannten Beispiele ist dieses Buch nur sinnvoll nutzbar, wenn beide Sprachen verstanden werden, da nach dem einführenden Kapitel Textpassagen entweder auf Englisch oder auf Französisch, nie jedoch in beiden Sprachen, vorhanden sind. Als „Find your own adventure“ Buch, d.h. ein Buch, das nicht linear von Anfang bis Ende gelesen wird, ist die Struktur am ehesten als temporal (erst Englisch, dann Französisch, dann Englisch, etc.) denn als spatial zu verstehen.

Dieses temporal-spatiale Prinzip wird auch in multimodalen, multimedialen mehrsprachigen Produkten verwendet, z.B. um das populärste Produkt zu nennen, Videos in der Zielsprache mit Untertiteln in der Schulsprache (in Deutschland z.B. i.d.R. Deutsch). Aber auch digitale mehrsprachige Geschichten (z.B. MuViT, <http://interlinearbooks.com/>, Lingogo App, etc.) oder Medienbundles aus Buch und Lesestift (z.B. „Wie heißt das denn auf Englisch und Französisch“+ Ting-Stift) sind Beispiele dafür.

Raum und Zeit sind Kernkategorien des menschlichen Lebens und liefern wirkmächtige Strukturmetaphern. Aber gleichzeitig sind diese rein räumlich oder zeitlich strukturierten Texte weit weg von der sprachlichen, und auch

---

Buendgens-Kosten, Judith (2018), Potenziale mehrsprachiger Lektüren für das Fremdsprachenlernen: Eine Analyse aktueller Texte. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

unterrichtlichen, Realität. Daher möchte ich in diesem Text den Fokus auf andere Strukturprinzipien lenken, die ebenso in auf dem Markt befindlichen Produkten abgebildet sind, dabei aber wenig von der Fachdidaktik, oder auch der Forschung zum Zweispracherwerb, rezipiert wurden: Das soziolinguistische und das didaktische Strukturprinzip.

Unter dem „**soziolinguistischen Strukturprinzip**“ verstehe ich in diesem Kontext Sprachendistributionsprinzipien, die an natürlichen Sprachgebrauch angelehnt sind. Dies sind z.B. Texte, bei denen die Sprache, die in einem Dialog verwendet wird, davon abhängig ist, wer mit wem wo über welches Thema spricht. Ein Beispiel hierfür wäre etwa das mehrsprachige Sprachenlernspiel „MElang-E“, bei dem der Spieler oder die Spielerin in die Rolle eines jungen Briten mit pakistanischen Wurzeln schlüpft, und in dieser Rolle eine Reise quer durch Europa antritt. Welche Sprachen sich zur Verständigung jeweils eignen, hängt vom Sprachprofil der am Gespräch beteiligten Figuren ab (vgl. melang-e.eu; Buendgens-Kosten & Elsner 2008).

Unter dem „**didaktischen Strukturprinzip**“ verstehe ich Sprachendistributionsprinzipien, die primär eine linguistische oder kommunikative Progression abbilden, wo also die Entscheidung, wann welche Sprache in einem Text verwendet wird, primär eine fachdidaktisch oder fremdspracherwerbstheoretisch motivierte Entscheidung ist.

Ein Beispiel hierfür wären die „One third stories“ Bilderbücher, die weitestgehend in der Ausgangssprache (hier: Englisch) geschrieben sind, in denen aber thematischer Wortschatz in der Zielsprache (hier: Französisch) eingefügt wird. In „The Prince’s Underpants“ etwa, eine an „Des Kaisers neue Kleider“ angelehnte Geschichte, werden Wochentage, Kleidungsstücke und Körperteile – zusammen mit geschichtenspezifischen Schlüsselbegriffen wie „le prince“ – eingeführt. Dies ist zumeist in Form von Einzelwörtern innerhalb des ausgangssprachlichen Satzes, teilweise in Form von mehreren zusammenhängenden Wörtern, und selten in Form vollständiger Sätze. Der Text wirkt dabei künstlich und erinnert eher nicht an das Code-Switching-Verhalten mehrsprachiger Personen, wie dieses Beispiel zeigt:

„Le prince opened his yeux and looked in the miroir. He stared and stared, but the only item of clothing he could see was his purple underpants. If he couldn’t see any vêtements, did it mean he wasn’t a good prince?“ (21, im Original sind alle französischen Worte hervorgehoben)

Stattdessen scheint die Sprachenwahl primär didaktisch motiviert. Neue zielsprachliche Worte werden erst isoliert verwendet, und zwar in einem Kontext, in dem durch die begleitende Grafik oder den vorhergehenden Satz ihre Bedeutung erschließbar ist. Bei späteren Verwendungen wird dieses Wort dann – weiterhin isoliert – auch ohne diesen klaren, erklärenden Kontext verwendet. Einige Worte werden auch in Stück-für-Stück eingeführten Sätzen verwendet, etwa zum Schluss des Buches: „Je ne porte pas de chemises, pas de pantalons, et pas de chaussures. Je porte des sous-vêtements!“), nachdem die Nomina sowie verschiedene Permutationen von „nicht tragen“ bereits eingeführt worden sind<sup>3</sup>.

Ein etwas traditionelleres Beispiel ist vermutlich „So delicious! Backen auf Englisch“. In diesem Backbuch werden die Rezepte auf Englisch präsentiert, eine Einleitung zum Rezept, in dem es z.B. um die Geschichte des entsprechenden Gebäcks geht, auf Deutsch. D.h. die Trennung ist natürlich auch temporal-spatial (die Einleitung steht immer oben auf der Seite, direkt nach dem Rezeptnamen), diese Struktur ist aber Folge einer Gleichsetzung von Textstrukturen/Textfunktionen mit konkreten Sprachen. Die Einleitung, die gewissermaßen ‚Appetit‘ machen soll auf das folgende Rezept, ist dabei in dem für die Leser/innen einfacheren Deutsch verfasst.

Viele Produkte, die dem soziolinguistischen Prinzip folgen, reflektieren auch didaktische Prinzipien. Wie ich im Verlauf des Artikels argumentieren werde, ist es möglich, durch die Wahl der Figuren, und deren jeweiligen Sprachkompetenzen, sowie durch die Grundstruktur der Geschichte, Anlässe für Scaffolding zu schaffen. Die soziolinguistischen Strukturmerkmale eröffnen didaktische Möglichkeiten, die – anders als bei literarischen Texten, die sich nicht an Sprachlerner/innen richten (vgl. etwa das „Walpurgisnacht“-Kapitel im „Zauberberg“) – auch lernunterstützend eingesetzt werden.

---

Buendgens-Kosten, Judith (2018), Potenziale mehrsprachiger Lektüren für das Fremdsprachenlernen: Eine Analyse aktueller Texte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Ich argumentiere, dass die verschiedenen Strukturprinzipien nicht exklusiv sind, sondern dass mehrere Strukturprinzipien ko-okkurieren können. Tabelle 1 zeigt, wie sich in einer Vier-Felder-Tabelle (+/- soziolinguistisches Prinzip, +/- didaktisches Prinzip) die Vielfalt an mehrsprachigen Texten sinnvoll strukturiert darstellen lässt.

Tab. 1: Vier-Felder-Tafel

	+ didaktisches Prinzip	- didaktisches Prinzip
+ sozio- linguistisches Prinzip	<b>Lektüren, bei denen soziolinguistisch-(semi-)realistische Praktiken explizit zur Förderung (plurilingualer) Kompetenzen eingesetzt werden</b> , z.B. <i>Detectives at work</i> , <i>Stranded</i> , <i>MElang-E</i>	<b>mehrsprachige Literatur (die nicht für das Fremdsprachenlernen entwickelt wurde)</b> , z.B. <i>das Kapitel „Walpurgisnacht“ im „Zauberberg“</i>
- sozio- linguistisches Prinzip	<b>Sprachliche Progression</b> , z.B. <i>One third stories</i> <b>Einleitung/Kontext/Motivation in der Ausgangssprache</b> , z.B. <i>„Backen auf Englisch“</i>	<b>temporal-spatiale Aufteilung:</b> <b>Dual books</b> , z.B. <i>„Reclam“-Hefte</i> , <i>„Alles über Fußball und American Football“</i> , <i>„Die magische Dinosaurier-Jagd“</i> ; digital z.B. <i>„Lingogo App“</i> , <i>MuViT</i> ; als Medienbundle z.B. <i>„Wie heißt das denn auf Englisch und Französisch“</i> <b>Interlineare Texte</b> , z.B. <i>Hiragana Times</i> ; <a href="http://interlinearbooks.com">http://interlinearbooks.com</a> <b>zeitlich strukturierte Sprachwechsel</b> , z.B. <i>das Find your own adventure „Who stole Granny?“</i>  theoretisch ebenfalls denkbar: <b>Verzicht auf Strukturprinzipien</b> ; „Chaos als Prinzip“

In diesem Aufsatz geht es um zwei Texte, die keine zeitlich-räumliche Metapher nutzen, sondern einem soziolinguistischen Prinzip folgen: Die „Detectives at work“-Reihe sowie die „Stranded“-Lektüre. Es geht dabei um das konkrete Lernpotenzial solcher Texte für den kommunikativen Englischunterricht und insbesondere für die Entwicklung plurilingualer Kompetenzen.

### 3. Didaktische Überlegungen zu unterschiedlichen Typen der mehrsprachigen Lektüren

In diesem Abschnitt sollen grundlegende didaktische Überlegungen zu mehrsprachigen Lektüren – einerseits temporal-spatial strukturierte, andererseits soziolinguistisch strukturierte – vorgestellt und damit die Verwendung mehrsprachiger Lektüren in den größeren fachdidaktischen Kontext gestellt werden.

#### 3.1. Temporal-spatial orientierte Lektüren & „Teaching for transfer“

Ein Großteil der Fachliteratur zu Dual books bezieht sich auf die Herausforderung des Schriftspracherwerbs in mehr als einer Sprache. Dabei ist die Grundannahme, dass die Kinder, die hiervon profitieren, eine Minderheitensprache zu Hause sprechen und die Mehrheitssprache als Zweitsprache erworben haben oder noch erwerben (z.B. Hélot & Ó Laoire 2011; Hélot, Sneddon & Daly 2014; Naqvi, McKeough, Thorne & Pfitscher

2012; Sneddon 2009). Ein bedeutender Anteil dieser Studien bezieht sich auf das Verfassen von mehrsprachigen Paralleltexten durch Schüler/innen, deren Lebenswirklichkeit sie widerspiegeln (in diesem Zusammenhang von Cummins (2005) als „Identity texts“ bezeichnet).

Dual books als Mittel der Anbahnung von Bilingualität ist so etabliert im akademischen Diskurs – wenn auch nicht unbedingt in der schulischen oder familiären Praxis –, dass Naqvi et al. (2012: 501) die Aussage wagen: „The effectiveness of dual-language book reading in culturally and linguistically diverse classrooms is largely uncontested.“

Forschung zu mehrsprachigen Texten im Kontext des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs ist dagegen deutlich seltener, obwohl – wie Butzkamm (1973) schon in den 70ern argumentierte – die Muttersprache/Schulsprache ein wichtiges Lerninstrument ist, von der ausgehend die Fremdsprache erst gelernt werden kann. Cummins (2008) bezeichnet Ansätze, die die L1 und ihr Transferpotenzial aktiv in den Lernprozess der Zielsprache einbinden, als „Teaching for transfer“. Das Potenzial solcher Transferunterstützung konnte auch die DESI Reanalyse durch Göbel, Vieluf & Hesse (2010: 114-116), bestätigen, die zeigte, dass Schüler/innen – unabhängig von Einsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit – bessere Ergebnisse im Englischen haben, wenn Lehrkräfte angeben, Sprachentransfer zu unterstützen.

Durch Paralleltexte wird „rezeptives Code-Switching“ möglich, also das gezielte Wählen der Inputsprache, i.d.R. auf Basis von multilingualen Medien (Bündgens-Kosten & Elsner 2014: 62-63). Hierdurch können Verständnislücken gefüllt und – entsprechende Language Awareness vorausgesetzt – einzelne Worte oder Formen durch den Vergleich mit einer weiteren Sprache erschlossen werden (für Beispiele aus dem Grundschulkontext siehe Bündgens-Kosten & Elsner 2014). Die zusätzlichen Sprachen können also – entsprechende strategische Nutzung durch die Lernenden vorausgesetzt – als Scaffolding dienen, durch das der englische Text verstehbar wird (vgl. comprehensible input, Krashen 2003: 4). Durch den expliziten oder impliziten Sprachvergleich kann *noticing* in Gang gesetzt werden. Beides kann – langfristig – die sprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache erhöhen. *Language awareness* kann hierbei gefördert werden (Lohe 2018; Naqvi et al 2012) – gleichzeitig ist aber bereits ein relativ hohes Niveau an *Language awareness* notwendig, um effektiv mit Paralleltexten arbeiten zu können (vgl. Bündgens-Kosten, Elsner & Hardy 2015: 236-237).

Auf spatial-temporal-strukturierte mehrsprachige Texte, die nicht Dual Books sind, sind diese Konzepte nicht unbedingt übertragbar. Wenn eine Textpassage, wie in „Who stole Granny?“, immer nur in einer der beiden Sprachen vorliegt, so ist rezeptives Code-Switching de facto nicht möglich. Die Sprachen wechseln zwar, der Lerner/die Lernerin kann diesen Wechsel jedoch nicht aktiv beeinflussen. Die Stärke solcher Bücher liegt vielmehr darin, zwei Sprachen gleichberechtigt nebeneinander zu nutzen, und ggf. Leser/innen, für die eine dieser Sprachen leichter ist als die andere, zum Weiterlesen zu motivieren (es ist ja immer nur eine relativ kurze Passage pro Sprache zu überwinden!).

### **3.2. Soziolinguistisch orientierte mehrsprachige Lektüren und das Ziel der plurilingualen Kompetenz (GER)**

Bisher haben wir für mehrsprachige Texte argumentiert unter Rückgriff auf Vorteile, die diese Art von Texten für die Entwicklung von Kompetenzen, inklusive schriftsprachlicher Kompetenzen, in der jeweiligen Zielsprache (ggf. auch Minderheitensprache bzw. Herkunftssprache) haben. Dabei kann leicht der Eindruck entstehen, dass das Ziel eine mehrfache Monolingualität sei, d.h. dass Transfer alleine als Mittel zum Zweck fungiere.

Diesem Fehlverständnis kann gut das Verständnis von Sprache entgegengehalten werden, das dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zugrunde liegt. Der GER sieht als das Ziel fremdsprachlicher Bildung die plurilinguale Kompetenz:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert (...). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander

getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen (Europarat 2001: 17).

Im GER wird daraus gefolgert:

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben (Europarat 2001: 17).

Schon in der Auflage von 2001 werden explizit Sprachenwahl und Sprachwechsel, Interkomprehension, Nutzung von Kognaten, Akkommodation, Einsatz von paralinguistischen Mitteln, etc. als plurilinguale Kompetenzen benannt. Die Operatoren des GER von 2001 spiegeln zwar wider, dass rezeptive Fähigkeiten sich nicht im Gleichschritt mit produktiven Fähigkeiten entwickeln müssen, dass Interaktion andere sprachliche Mittel verlangt als Oration, und dass selbst geringe Fähigkeiten (auf dem A1-Niveau) Wert für die Lernenden besitzen. Operatoren für Sprachkompetenzen, die die Besonderheiten plurilingualer Kompetenz widerspiegeln – also Operatoren, die mehrsprachige Praktiken, über Mediation hinaus, reflektieren – fehlten bisher jedoch. Diese wurden in dem *Companion volume* von 2017 nun nachgeliefert (Council of Europe 2017). Die neuen Operatoren decken u.a. die Bereiche „plurilingual comprehension“ und „Building on plurilingual repertoire“ ab, die für die Argumentation in diesem Artikel von besonderer Wichtigkeit sind.

Unter „plurilingual comprehension“ versteht der GER die Nutzung aller sprachlichen Kompetenzen (auch geringer), um sich Texten zu nähern und kommunikative Ziele zu erreichen (vgl. 146). Dazu gehören „openness and flexibility to work with different elements from different languages“, „exploiting cues“, „exploiting similarities“, „recognising ‘false friends‘“, „exploiting parallel sources in different languages“ und „collating information from all available sources (in different languages)“ (146).

Im Bereich „plurilingual comprehension“ gibt es mehrere Operatoren, die mehrsprachige Lektüren zwar nicht explizit benennen, aber auf sie bezogen werden können, da sie voraussetzen, dass Informationen aus Texten in verschiedenen Sprachen kombiniert werden, etwa auf A2 „Can understand short, clearly written messages and instructions by piecing together what he/she understands from the versions in different languages.“ In der Logik des GER ist die aktive, strategische Nutzung mehrsprachiger Texte nicht einfach eine Form von Lesen-mit-Scaffolding, sondern erfordert eine spezifische Kompetenz im Bereich der „plurilingual comprehension“.

Unter „building on plurilingual repertoire“ versteht der GER die Ausnutzung aller sprachlichen Ressourcen für die effektive Kommunikation, sei es in einem mehrsprachigen Kontext oder im Rahmen der Mediation (vgl. 147). Als Kernelemente benennen sie „flexible adaptation to the situation“, „anticipation when and to what extent the use of several languages is useful and appropriate“, „adjusting language according to the linguistic skills of interlocutors“, „blending and alternating between languages where necessary“, „explaining and clarifying in different languages“ und „encouraging people to use different languages by giving an example“ (147).

Die Operatoren decken dabei eine Spannweite ab, die vom Code-Switching, um eine sprachliche Lücke zu kompensieren (A1), bis hin zum sprachspielerischen Code-Switching mit kreativer, rhetorischer Absicht (C2) geht.

Während die Relevanz von „plurilingual comprehension“ für mehrsprachige Texte offensichtlich ist, muss explizit erklärt werden, warum „building on plurilingual repertoire“ für die *Rezeption* von Texten relevant ist. Hier ist zu beachten, dass mehrsprachige Texte beim Lesen keine aktive (im Sinne von produktive) Nutzung von plurilingualen Kompetenzen verlangen, jedoch den Einsatz dieser Kompetenzen modellieren können. Gerade

Belletristik hat die Möglichkeit, etwa Sprachenwahl, Bedeutungsaushandlung unter Rückgriff auf alle gemeinsamen Sprachen, oder Mediation zu modellieren. Auch Verstehensprozesse aus dem Bereich der „plurilingual comprehension“ können modelliert werden – etwa in inneren Monologen. Dies sind Elemente, die in klassischen Dual books fehlen – diese geben den *Raum* für mehrsprachige Praktiken, modellieren diese jedoch nicht. Aus diesem Grund ist ein Blick in nach soziolinguistischen Prinzipien gestaltete mehrsprachige Texte, wie er im folgenden Abschnitt stattfinden soll, besonders lohnend.

#### 4. Analyse aktueller mehrsprachiger Lektüren

In diesem Kapitel werden zwei zweisprachige Lektüren, die soziolinguistisch-didaktischen Strukturprinzipien bei der Sprachwahl folgen, vorgestellt. Der Fokus liegt hierbei auf Lektüren für Sprachanfänger/innen unter/auf A1 Niveau.

##### 4.1. Vorgehen bei der Analyse

Die für diese Analyse ausgewählten Lektüren wurden aus folgenden Gründen gewählt: Es handelt sich um aktuell auf dem Markt befindliche, von Mainstream-Verlagen (Klett, Rowohlt) verlegte Bücher in der Sprachenkombination Deutsch/Englisch, die beide soziolinguistischen und didaktischen Strukturprinzipien folgen. Sie stehen jeweils stellvertretend für eine Reihe ähnlicher Produkte beim jeweiligen Verlag und auch bei anderen Verlagen (vgl. etwa die bilingualen Lektüren im Langenscheidt Verlag).

Für diese Studie wurde die Sprachverwendung in beiden Lektüren analysiert. Dafür wurde in einem ersten Schritt ein Schätzwert für den Sprachenanteil auf Englisch und auf Deutsch berechnet. Im zweiten Schritt wurden die englischen Textpassagen und ihre jeweilige Funktion bzw. Einbettung in den deutschen Text analysiert und, wo angemessen, Kategorien bzw. Typen von Einbettung definiert. Dieser Prozess verlief für beide Lektüren getrennt, da die Art, wie das Deutsche und das Englische in beiden Lektüren verwendet wird, sehr unterschiedlich ist. Im Fall der zweiten Lektüre, „Detectives at work“, wurde auf dieser Basis eine Quantifizierung versucht. Ziel dieser Analyse ist, die unterschiedlichen Designentscheidungen und ihre didaktische Wirkung sichtbar zu machen.

##### 4.2. Beispiel 1: „Stranded! – Gestranded!“

„Stranded! – Gestranded!“ (im Folgenden kurz als „Stranded“ bezeichnet) von Nina Grunze ist die deutsch-englische Ausgabe einer Englisch-Lektüre für die fünfte Klasse, die parallel auch als türkisch-englische und russisch-englische Ausgabe erschienen ist. Auf 31 farbig illustrierten Seiten wird die Geschichte vom 12-jährigen Jan König erzählt, dessen Familie von Deutschland in die USA auswandert, weil der Vater eine Stelle als Lkw-Fahrer in einem Sägewerk erhalten hat. Auf dem Weg nach Maine wird die Familie jedoch durch eine Aschewolke in Heathrow festgehalten. In den zwei Tagen, die Jan nun gezwungenermaßen auf dem Flughafen verbringt, trifft er Jugendliche aus aller Welt (Cem, einen türkischen Tänzer auf dem Rückflug von einem Festival; Nadja, ein russischstämmiges Mädchen mit Wohnsitz in New York; Ashna, ein indischstämmiges Mädchen aus Birmingham) und unterhält sich mit ihnen auf Englisch als Lingua franca. Dabei drehen sich die Dialoge auch immer wieder um Sprache, z.B. den Verlust von Hindi als Familiensprache in Ashnas Familie, oder den Konflikt zwischen Nadja und ihrem Vater darüber, ob sie auf Russisch oder Englisch mit ihm spricht. Rap-Konzerte, verlorengegangene Kleinkinder, erkrankte Eltern, etc. sorgen – in sehr bescheidenem Rahmen – für Action-Elemente.

Die Rahmenhandlung der Geschichte ist vollständig auf Deutsch, auch die Gedanken der Hauptfigur werden zumeist auf Deutsch wiedergegeben, nur einzelne innere Monologe sowie erinnerte Dialoge (z.B. Aussagen des Englischlehrers) sind auf Englisch oder teilweise auf Englisch. Dialoge zwischen Jan und seiner Familie sind auf Deutsch, solche mit nicht-deutschsprechenden Figuren auf Englisch. Einige wenige Durchsagen am Flughafen, oder Labels, Namen und Texte, die für die Figuren sichtbar sind (z.B. die Texteinblendungen einer Nachrichtensendung), sind auf Englisch. Dies trifft ebenso auf die Kapitelüberschriften zu.

Im Text sind durchgängig die deutschen Textpassagen blau, die englischen schwarz gedruckt. Wörter, für die eine Vokabelhilfe vorhanden ist, sind fettgedruckt. Der Text wird ergänzt durch vorbereitende und nachbereitende Aufgaben, Vokabelhilfen, sowie eine CD, die ausschließlich die englischen Textpassagen enthält.

Um den Anteil, den das Englische und Deutsche jeweils am Text haben, zu ermitteln, wurden 20% des Textes (Kerntext, abzüglich Seiten mit Lernaufgaben, etc., aber inklusive Seiten, die auch Illustrationen enthielten<sup>4</sup>) in dieser Hinsicht quantifiziert. Dazu wurden die Worte in beiden Sprachen (abzüglich der Eigennamen) händisch gezählt. Was dabei auffiel, war, dass zwar im Schnitt der Englischanteil den Deutschanteil übertrifft, die Ratio zwischen den beiden Werten jedoch stark schwankt. In dieser Stichprobe sind zwischen 31% und 91% des Textes auf Englisch. Entsprechend gibt Tabelle 2 nur einen sehr groben Schätzwert für die Sprachverteilung im Buch wieder.

Tab. 2: Sprachanteil Deutsch vs. Englisch in “Stranded“

	Sprachanteil Deutsch	Sprachanteil Englisch
	467 (40%)	750 (60%)

Dadurch, dass die Rahmenhandlung auf Deutsch wiedergegeben wird, ist ihr Umriss – wer wann wo ist und mit wem spricht – verständlich auch wenn man kein Englisch spricht. Aber da ein Großteil der ‚Action‘ des Buchs aus Dialogen zwischen Teenagern besteht, und diese auf Englisch stattfinden, ist die Gesamtlogik der Geschichte nur verständlich, wenn sowohl blaue als auch schwarze Textpassagen verstanden werden.

Die englischsprachigen Dialoge sind oft umfangreich, der längste Dialog (Kapitel 7, auch: Kapitel 9) besteht aus 33 *turns* in einem knapp über zwei Seiten langen Kapitel.

Die soziolinguistische Grundsituation ist dergestalt, dass Jan und alle Jugendlichen, mit denen er spricht, keine weiteren Sprachen außer Englisch gemeinsam haben<sup>5</sup>. Keiner der anderen Teenager spricht Deutsch und Jan spricht anscheinend neben Deutsch und Englisch-als-Fremdsprache keine weiteren Sprachen. Asha ist Muttersprachlerin des British English und für Nadja (sie ist Russischstämmig und lebt in New York) ist Englisch entweder eine zweite Muttersprache oder eine Zweitsprache. Cem aus Istanbul und seine Mitschüler Fatih und Murat sprechen dem Anschein nach neben Türkisch als Muttersprache nur Englisch – dies wird aber nicht explizit thematisiert<sup>6</sup>. Russisch und Türkisch kommen in der Geschichte nur indirekt vor, so heißt es auf Seite 31 etwa “Murat murmelte was auf Türkisch und verabschiedete sich dann gleich“ oder auf Seite 22:

“What language is that?” flüstert Ashna mir ins Ohr.

“Turkish,” flüstere ich zurück. “I love the English parts! Na-na-na ... na-na .. How does it go?”<sup>7</sup>

Auch Russisch wird nur indirekt eingebracht: “Wutentbrannt dreht er [=Nadjas Vater, Anmerkung der Autorin] sich um, flucht auf Russisch und stürmt davon” (20).

Aber weder Murats Seitenbemerkung noch der türkische Liedtext, noch auch das Schimpfwort, das Nadjas Vater gebraucht, werden in der Sprache, in der sie stattfinden, wiedergegeben. Die Figuren sind mehrsprachig und handeln auch mehrsprachig, aber dies ist ‚off stage‘ verbannt.

Der Ort der Geschichte selber – der Flughafen Heathrow – ist zwar in England, dies spielt aber für die Geschichte keine Rolle – als Flughafen ist Heathrow einfach ein Ort, an dem Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt zusammentreffen<sup>8</sup>.

Jans Englischkompetenz wird als recht bescheiden dargestellt (vgl. „Wenn ich es nicht mal hinkriege, mich irgendwie auf Englisch zu unterhalten, dann kann ich’s gleich vergessen!“ (6)), dennoch spielt Nicht-Verstehen kaum eine Rolle, Bedeutungs- und Formaushandlungen sind sehr selten. Eines der wenigen Beispiele findet sich in diesem Dialogauszug zwischen Ashna und Jan über die Gefahren des Skateboardens:

Buendgens-Kosten, Judith (2018), Potenziale mehrsprachiger Lektüren für das Fremdsprachenlernen: Eine Analyse aktueller Texte. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.



„I don't know much about it, but it looks dangerous. You must fall off. Don't you sometimes have bruises?“

„Bruises?“

„Uh, how can I explain? They're blue-green. OK, look.“

Ashna krempelt ihren Ärmel hoch und zeigt mir einen blauen Fleck an ihrem Oberarm. (24)

Die Herausforderungen, sich verständlich zu machen, werden also nicht betont, dennoch gibt es Anzeichen dafür, dass kooperative Gesprächspartner Jan dabei unterstützen, sich verständlich zu machen, ohne dass Jan dabei je in Gefahr wäre, sein Gesicht zu verlieren.

Dem Leser/der Leserin werden eine ganze Reihe von Scaffolds angeboten. Das deutlichste Scaffold ist natürlich die deutschsprachige Rahmenhandlung, zu der es im an Schüler/innen gerichteten Vorwort heißt: „Damit du die spannende Geschichte gleich verstehst, wird die Handlung in Deiner Muttersprache erzählt“ (3).

Durch die erzählerischen Einschübe werden nicht nur der Ort der Handlung, etc. spezifiziert, sondern auch komplexere Dialogteile durch Kontext verständlicher gemacht, wie in diesem Beispiel: Jan trifft Cem bei den Waschbecken auf den Toiletten. Sie sprechen darüber, wie schrecklich die Feldbetten seien, die der Flughafen für die Übernachtung bereitgestellt hat. Cem erklärt:

„You call them *beds*? It's like a game of dominoes. If a cot falls over: 'Bop-bop-bop-bop-click'.“

Er bewegt die Hand im Takt und dreht sie langsam von der Senkrechten in die Waagerechte. Dazu macht er unglaubliche Geräusche.

Ich muss grinsen beim Gedanken an Betten, die wie eine Dominokette nacheinander umfallen. (17-18)

Im selben Dialog finden wir ein Beispiel dafür, wie durch den deutschen Rahmentext gezielt komplexere Erklärungen aus den Dialogen herausgenommen werden. Statt dass sie auf Englisch wiedergegeben werden, werden sie zusammenfassend auf Deutsch präsentiert, wodurch der entsprechende Dialog besonders einfach gehalten wird:

„We're a dance group. We dance the Zeybek, a Turkish dance. We're going home to Istanbul now. My name is Cem. And you?“

„I'm Jan. I'm from Stuttgart, Germany.“

Und dann erzählt Cem, dass er mit seiner Tanztruppe auf einem „International Youth Festival“ aufgetreten ist und dass Zeybeck ein traditioneller Kriegertanz ist (18).

#### 4.3. Beispiel 2: „Detectives at work“

„Detectives at work“ ist eine Reihe von drei Kinderkrimis („für Englischanfänger ab 10 Jahren“), verfasst von Renate Ahrens, die sich um Niklas und Lea aus Deutschland sowie ihre Freunde Julie und Johnny aus Südafrika drehen. Dabei spielt Band 1, „Rettet die Geparde!“, in Kapstadt, Band 2, „Vergiftete Muffins“, in London, und Band 3, „In den Krallen der Katze“, in New York, also jeweils an Orten, an denen Englisch (eine der) Amtssprache(n) ist. Der Vater von Niklas und Lea produziert Filme, die Mutter ist Journalistin, was ihre häufigen und monatelangen Reisen – und den hohen Lebensstandard – erklärt. Der Vater von Julie und Johnny ist Kameramann und arbeitet mit dem Vater von Niklas und Lea für Filme zusammen, die Mutter betreibt eine Pension, die in Band 1 eine Schlüsselrolle spielt.

Jeder Roman handelt davon, dass Niklas und Lea an einem neuen Ort ankommen und dort auf Julie und Johnny treffen. Sie erfahren zufällig von einer geplanten oder bereits durchgeführten Straftat und ermitteln, indem sie Orte und Personen beschatten, Personen befragen, Fotos machen, oder in Zeitungen und im Internet nach Informationen suchen.

Englisch kommt hierbei in Dialogen und in kurzen Textauszügen (z.B. Überschriften von Zeitungsartikeln, kurze Emails) vor. Um den Anteil an deutschem und englischen Sprachmaterial zu erheben, wurde die Anzahl englischer

bzw. deutscher Worten (Eigennamen wurden nicht mitgezählt) auf ca. zehn Prozent der Seiten (abzüglich Seiten mit – in der Regel ganzseitigen – Illustrationen) erhoben, und über den jeweiligen Band gemittelt. Tabelle 3 fasst die Ergebnisse zusammen. Es ist erkennbar, dass in jedem Band Deutsch gegenüber dem Englischen überwiegt, dass in den späteren Büchern dieses Ungleichgewicht jedoch weniger ausgeprägt ist – was sicherlich auch mit den wachsenden Sprachkompetenzen von Lea und Niklas zusammenhängt. Im Vergleich zu „Stranded“ ist der Sprachanteil jedoch auch in den späteren Bänden deutlich geringer.

Tab. 3: Sprachanteil Deutsch vs Englisch in „Detectives at work“

Band	Sprachanteil Deutsch	Sprachanteil Englisch
Band 1	120 (80%)	30 (20%)
Band 2	94 (62%)	57 (38%)
Band 3	109 (62%)	66 (38%)

Wie in „Stranded“ gibt es in „Detectives at work“ eine Rahmengeschichte auf Deutsch. Dazu hängt die Sprache der Dialoge von den Personen ab, die diese jeweils miteinander führen. Wie in „Stranded“ gibt es Figurenkonstellationen, die ausschließlich das Englische gemeinsam haben und auf dieses als Lingua franca zurückgreifen (z.B. Gespräche der Kinder mit der/dem jeweiligen Haushaltshilfe/Kindermädchen, Fremden im Supermarkt, dem Kursleiter im MOMA Fotografiekurs – man beachte, dass dieser Band auch englische Dialoge mit Erwachsenen enthält, was in „Stranded“ nicht vorkommt). Der Kernunterschied hier ist jedoch, dass eine ganze Reihe von Personen sowohl Deutsch *als auch* Englisch beherrschen und beide Sprachen nutzen. Neben den vier Kindern sind das z.B. auch die Eltern von Lea und Niklas und die Mutter von Julie und Johnnie. Das bedeutet, dass plurilinguale Praktiken und Mediation das Buch durchziehen.

Um besser zu verstehen, welches Lernpotenzial das Buch hat, wurde versucht, die Arten von Scaffolding, die dem Leser/der Leserin durch die Kombination von Englisch und Deutsch zur Verfügung gestellt werden, zu systematisieren. Fünf Grundtypen des Scaffolding konnten identifiziert werden (siehe Tabelle 4), wobei Typ 5 für „kein Scaffolding“ steht.<sup>9</sup>

Tab. 4: Scaffolding Grundtypen

Typ	Beschreibung	Beispiel	Subtypen
1	Kontext als Scaffolding: Handlungen, die im Erzähltext wiedergeben werden, erläutern indirekt die englischen Äußerungen	<i>“Come here, Blacky.“ Julie bückte sich und nahm die Katze auf den Arm. (13)</i>	
2	Mediation: Begriffserklärung nach dem Schema einer Übersetzung (einzelne Wörter/Begriffe, aber auch Sätze oder Dialogsequenzen) durch eine der am Gespräch beteiligten Figuren	„Eine Gästepension mit drei Zimmern. Bed & Breakfast heißt Bett und Frühstück. Sie haben oft Gäste aus Deutschland“. (13)	Subtyp a: nur einzelne Wörter/Begriffe Subtyp b: kurze Sequenz, höchstens drei Sprechanteile Subtyp c: lange Sequenz, mehr als drei Sprechanteile <sup>10</sup>
3	Erschließung: Eine Figur erschließt sich den Inhalt einer Äußerung einer anderen Figur in einem inneren	“They are eight weeks old. Normally cheetahs only give birth to two or three young,	

	Monolog oder in einer Äußerung	but Siera surprised us with five healthy cubs.” Fünf gesunde Jungen waren ungewöhnlich; so viel hatte Niklas verstanden. (68)	
4	Paralinguistische Cues: Verständnisunterstützung durch Gestik/Mimik des Sprechers/der Sprecherin (im Erzähltext beschrieben)	“That’s the car of one of our guests”, antwortete Johnny und zeigte auf den Opel. (56)	
5	Kein Scaffolding: Einzelne Sätze oder ganze Dialogsequenzen, die nicht übersetzt oder vom Text weiter erklärt oder erschließbar gemacht werden (Gestik, Mimik, Handlung)	“When he’s not sitting at his laptop, he drives around in his car”, sagte Johnny. (40)	Subtyp a: einzelne Sätze Subtyp b: kurze Sequenz, höchstens drei Sprechanteile Subtyp c: lange Sequenz, mehr als drei Sprechanteile

Tabelle 5 zeigt deren Häufigkeiten in den drei Bänden.

Tab. 5: Häufigkeit von verschiedenen Formen des Scaffolding

Typ	Subtyp	Absolute Häufigkeit Band 1	Relative Häufigkeit Band 1	Absolute Häufigkeit Band 2	Relative Häufigkeit Band 2	Absolute Häufigkeit Band 3	Relative Häufigkeit Band 3
1		21	8,9%	10	3,9%	15	6,0%
2	2a	18	7,7%	10	3,9%	12	4,8%
	2b	14	6,0%	8	3,1%	5	2,0%
	2c	1	0,4%	2	0,8%	0	0%
3		11	4,7%	1	0,4%	12	4,8%
4		7	3,0%	8	3,1%	8	3,2%
5	5a	130	55,3%	142	54,8%	138	54,8%
	5b	23	9,8%	45	17,4%	29	11,5%
	5c	10	4,3%	33	12,7%	33	13,1%
Gesamt		235	100%	259	100%	252	100%

Von den Zahlen her ist „kein Scaffolding“ sicherlich der am häufigsten vorkommende Typus – aber im Vergleich zu „Stranded“ wird einerseits viel mehr Unterstützung geboten, andererseits wird auch von den Figuren viel Hilfe eingefordert. Nicht-Verstehen wird hier als ein normaler Bestandteil der Kommunikation in der Fremdsprache gesehen; Äußerungen wie „Das habe ich nicht verstanden“ oder „Was ist das?“ durchziehen das Buch, und auch in den inneren Monologen wird deutlich, dass nicht jede Aussage sofort vollständig verstanden wurde. Nicht-Verstehen ist jedoch kein Problem, sondern etwas, das kooperative Gesprächspartner unter Einsatz all ihrer sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen gemeinsam lösen, wie etwa in diesem Beispiel:

„Can you speak Afrikaans?“, fragte Niklas, während Helen ihnen zwei Stück Kuchen abschnitt.

Sie nickte. „It’s my mother tongue.“  
 „Tongue?“  
 Helen zeigte auf ihre Zunge.  
 „Ihre Mutterzunge“, rief Lea und fing an zu kichern.  
 „Muttersprache heißt das“, sagte Niklas. (43)

## 5. Das Potenzial von „Detectives at work“ und „Stranded“ für das Fremdsprachenlernen

Abschließend soll das Potenzial der beiden vorgestellten Lektüren auf der Inhaltsebene sowie auf der Sprachebene dargestellt und Desiderate benannt werden.

### 5.1. Potenzial auf der Inhaltsebene

Zuerst muss gesagt werden, dass beide Bücher, für das Sprachniveau, an das sie sich wenden, sehr interessant und vielseitig sind. Geschichten auf dem A1 Niveau, die einsprachig verfasst sind, erreichen sprachliche Einfachheit oft durch inhaltlichen Verzicht. Gerade „Detectives at work“ braucht aber den Vergleich mit herkömmlichen, monolingual deutschen, Kinderkrimis nicht zu scheuen, und auch „Stranded“ gibt interessante Einblicke in das Leben verschiedener Jugendlicher.

Bei beiden hier betrachteten Geschichten handelt es sich gewissermaßen um „Fictions of migration“ (Sommer, 2001: 1-8), auch wenn bei „Detectives at work“ der vom Beruf der Eltern bedingte Aufenthalt im Ausland immer nur auf wenige Monate beschränkt bleibt, und „Stranded“ nur das erste Kapitel der Auswanderung der Familie König in die USA (den Flug dorthin) darstellt. Aspekte interkulturellen Lernens (z.B. Erfahrungen mit Armut und sozialer Ungerechtigkeit in „Detectives at work“, Lernen über traditionellen türkischen Tanz in „Stranded“) sind in bescheidenem Umfang in die Geschichten verwoben.

Beide Lektüren zeigen junge Menschen, die aktiv die englische Sprache nutzen, um Probleme zu lösen, Informationen auszutauschen und Freundschaften zu schließen – obwohl Englisch für sie eine Fremdsprache ist, die sie erst in Grundzügen beherrschen. Sowohl in „Stranded“ (Jan) als auch in „Detectives at work“ (Niklas) wird dabei Englisch zuerst als Problem dargestellt und der Englischunterricht als unangenehm und sinnfrei; erst über den Verlauf der Geschichte erleben sich die Figuren als erfolgreiche Sprachnutzer. Gleichzeitig wird Mehrsprachigkeit als normal dargestellt. Die südafrikanischen Freunde von Niklas und Lea sprechen Deutsch als zweite Muttersprache, weil ihre Mutter aus Deutschland stammt (ihr Vater dagegen ist – auch nach vielen Jahren der Ehe mit einer Deutschen – monolingual englischsprechend). Die Haushaltshilfe Helen spricht Englisch und Afrikaans. Auch in „Stranded“ ist Mehrsprachigkeit positiv besetzt, auch wenn hier Familienkonflikte in Bezug auf Sprache deutlich werden. Ashna bedauert Jan gegenüber, dass sie nur Englisch spreche, da ihre Mutter Zuhause nie Hindi, immer nur Englisch, verwende. Nadja streitet mit ihrem Vater, der einfordert, dass sie in Russisch, nicht Englisch, mit ihm spreche.

Beide Bücher unterstützen Jugendliche also dabei, eine positive Identität als mehrsprachige Person und insbesondere als Englisch-nutzende Person zu entwickeln. Es wird gezeigt, dass auch Personen, die sich mit überenthusiastischen Englischlehrern („Stranded“) oder viel zu schwierigen Grammatikübungen („Detectives at work“) schwer tun, erfolgreich Sprache nutzen können, um soziale Beziehungen aufzubauen und Probleme zu lösen.

### 5.2. Potenzial auf der Sprachebene

Die Stärke von „Stranded“ liegt sicherlich darin, typische A1-Lehrbuch-Dialoge mit Hilfe der deutschen Rahmenhandlung in eine erträgliche Geschichte verpackt zu haben. Durch die deutschen Segmente können auch

schwächere Schüler/innen positive Erfahrungen mit dem Lesen englischer Texte machen, was dem Selbstbild als Englischnutzer/in und die Lesemotivation positiv beeinflussen könnte.

„Detectives at work“ geht dabei deutlich weiter. Hier wird das Deutsche nicht nur genutzt, um das Verständnis der englischen Textpassagen zu unterstützen, sondern gleichzeitig, um Strategien im Umgang mit der englischen Sprache zu modellieren.

Vereinfacht gesagt ist „Stranded“ die Verkörperung des 2001 GER, während „Detectives at work“ die plurilingualen Kompetenzen der Erweiterung von 2017 in ihrer Vielfalt widerspiegelt.

Beide Bücher zahlen jedoch einen Preis für diese Stärken. Zum einen ist der Textanteil des Englischen geringer als bei vielen vergleichbaren Lektüren, wobei unter Umständen der geringe Textteil durch den größeren Umfang (bei „Detectives at work“) oder durch das Lesen längerer Textpassagen ausgeglichen werden kann. Wenn das Ziel jedoch Maximierung der Quantität an englischem Lese-Input ist, und andere, herkömmliche Lektüren für Lerner/innen erreichbar sind (d.h. das Scaffolding, das die deutsche Rahmenhandlung bietet, nicht notwendig ist), wären diese vorzuziehen. Auf „Detectives at work“ trifft diese Kritik nicht voll zu, da hier das Deutsche nicht nur Scaffolding bietet, sondern sinnvolle kommunikative und plurilinguale Strategien modelliert.

Eine weitere Herausforderung ist, dass durch diese Texte der Leseerfolg im Englischen stark vom Leseerfolg einer anderen Sprache abhängig gemacht wird. Wer mit dem deutschen Rahmentext von „Detectives at work“ Probleme hat, wird seine eventuell vorhandenen Stärken im Englischen nicht ausspielen können. Die Stärke von „Stranded“ ist, dass es diese Lektüre auch mit russischem und türkischem Rahmentext gibt – hier wird dann aber Lesekompetenz in diesen Sprachen vorausgesetzt, die nicht alle Schüler/innen, die Türkisch oder Russisch als (eine der) Familiensprache(n) sprechen, besitzen werden. Auch ist schade, dass der Rahmentext nur in drei Sprachen vorliegt. Hier wäre zu schauen, ob auch eine Übersetzung des Rahmentexts in andere Sprachen, z.B. Arabisch, möglich wäre.

### 5.3. Desiderate

Zu fragen wäre, wie solche Lektüren weiterentwickelt werden könnten. Zurzeit liegt der Fokus der vorhandenen Produkte noch sehr auf dem Scaffolding, mehrsprachige Lektüren jenseits von A1 gibt es auf dem deutschen Markt keine<sup>11</sup>. Auch wenn das Bedürfnis für Scaffolding mit wachsender Sprachkompetenz abnehmen mag, so sind auch für fortgeschrittenere Lerner/innen plurilinguale Strategien sehr wertvoll und könnten in mehrsprachigen Lektüren gut modelliert werden. Hier könnte dann auch auf komplexere mehrsprachige Praktiken – etwa rhetorische Effekte durch geschicktes Code-Switching – eingegangen werden.

Hierzu wäre jedoch zu fragen, ob dies immer in **zweisprachigen** Lektüren geschehen muss. In „Stranded“ etwa sind weitere Sprachen an sich angedacht – werden dann aber nicht im Fließtext präsentiert. Warum nicht den Songtext des mehrsprachigen Raps auch auf Türkisch abdrucken? Warum nicht auch mal ein Russisches Schimpfwort einfügen? Der Text von „Stranded“ bietet – anders als „Detectives at work“ – Anlässe, um weitere Sprachen zumindest in bescheidenem Umfang zu ergänzen. Warum also nicht eine wirklich mehrsprachige Lektüre schaffen, statt doch nur das Modell des Dual Books soziolinguistisch-didaktisch neu zu denken?

Erst wenn solche Lektüren vorliegen, kann das *volle* Potenzial mehrsprachiger Texte für die Förderung plurilingualer Kompetenzen eingeschätzt und ggf. auch empirisch überprüft werden.

### Liste der behandelten Texte, Apps und Webseiten

Ahrens, Renate (2014), *Detectives at work: 3 deutsch-englische Kinderkrimis*. Hamburg: Nikol-Verlag (ursprünglich als Einzelromane im Rowohlt-Verlag erschienen).

Aziz, Hamida (2012), *Football fever - Fussballfieber*. Stuttgart: Klett.

---

Buendgens-Kosten, Judith (2018), Potenziale mehrsprachiger Lektüren für das Fremdsprachenlernen: Eine Analyse aktueller Texte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Arundell, Alexander & Dilg, Sonja (2015), *Wie heißt das denn auf Englisch und Französisch?* Nürnberg: Tessloff.
- Barth, Katrin (2012), *Alles über Fußball und American Football: All about Soccer and American Football*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Edwards, Viv & Berubé, Nicole (1990), *Découvrez... Who Stole Granny: Une aventure bilingue: An adventure in two languages*. Clevedon: Gemini Books.
- Grunze, Nina (2011), *Stranded! - Gestrandet!* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Mann, Thomas (2012), *Der Zauberberg: Roman*. In der Fassung der Großen kommentierten Frankfurter Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer.
- One Third Stories (2017), *The Prince's Underpants*. [Online unter onethirdstories.com 25.05.2018]
- Pieritz, Karim (2017), *Die magische Dinosaurier-Jagd: The Magical Dinosaur Hunt: Deutsch-Englisch mit Paralleltex*. Berlin: Verlag Karim Pieritz.
- Russell, Nathalie (2016), *So delicious! Backen auf Englisch: Sprachtraining und Rezepte*. München: compact.
- Hiragana Times [<http://www.hiraganatimes.com>], letzter Zugriff: 13.8.2018
- Interlinear Books [<https://interlinearbooks.com/>], letzter Zugriff: 13.8.2018
- Lingogo App [<http://www.lingogoapp.com/>], letzter Zugriff: 13.8.2018
- MElang-E [[melang-e.eu](http://melang-e.eu)], letzter Zugriff: 13.8.2018
- MuViT [<http://mu-vit.informatik.uni-bremen.de>, verfügbar über <https://web.archive.org/web/20170910052217/http://mu-vit.informatik.uni-bremen.de>], letzter Zugriff: 13.8.2018

## Literatur

- Buendgens-Kosten, Judith, & Elsner, Daniela (2008), Playful plurilingualism? Exploring language(s) with the multilingual serious game MElang-E. In: Buendgens-Kosten, Judith & Elsner, Daniela (Hrsg.), *CALL in Multilingual Contexts*. Multilingual Matters.
- Bündgens-Kosten, Judith & Elsner, Daniela (2014), Receptives Code-Switching ein- und mehrsprachiger Lerner/innen in multilingualen Settings. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42: 2, 56-73.
- Bündgens-Kosten, Judith; Elsner, Daniela, & Hardy, Ilonca (2015), Videoanalyse ein- und mehrsprachiger Lerner/innen bei der computerbasierten Textarbeit: die Rolle von Code-Switching und Negotiation im frühen Englischunterricht. In: Rauin, Udo, Herrle, Matthias & Engartner, Tim (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz Juventa, 225-241.
- Butzkamm, Wolfgang (1973), *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Cummins, Jim (2005), Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership* 63: 1, 38-43.
- Cummins, Jim (2008), Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In Cummins, Jim & Hornberger, Nancy H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education* (2. Auflage). New York: Springer, 65-75.
- Daly, Nicola (2014), Windows between worlds: Loanwords in New Zealand children's picture books as an interface between two cultures. In: Hélot, Christine; Sneddon, Raymonde & Daly, Nicola (Eds.), *Children's Literature in Multilingual Classrooms: From Multiliteracy to Multimodality*. London: Institute of Education Press, 35-46.
- Daly, Nicola (2016), Dual Language Picturebooks in English and Māori. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature* 54: 3, 10-17. doi:10.1353/bkb.2016.0092.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

- Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja & Hesse, Hermann-Günter (2010), Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft* 55, 101-122.
- Helmes, Günter (2013), Zweisprachige Bilderbücher im Deutschunterricht der Primarstufe: Multidisziplinäres Lernen am Beispiel von Aysel Gürmens "Şıkırdak'ın Çıngırağı"/"Klipp-Klapp, die musikalische Klapperschlange". In: Zybatow, Tatjana & Harendarski, Ulf (Hrsg.), *Sprechen, Denken und Empfinden*. Berlin: Lit, 79-93.
- Hélot, Christine & Ó Laoire, Muiris (Eds.) (2011), *Bilingual Education & Bilingualism: Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.
- Hélot, Christine; Sneddon, Raymonde & Daly, Nicola (Eds.) (2014), *Children's Literature in Multilingual Classrooms: From Multiliteracy to Multimodality*. London: Institute of Education Press.
- Hilbe, Robert; Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute & Peter, Klaus (Hrsg.) (2017), *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson: Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich.
- Howatt, Anthony P. R., & Widdowson, Henry G. (2011), *A History of English Language Teaching* (2. Aufl.). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Krashen, Stephen D. (2003), *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kutzelmann, Sabine; Massler, Ute; Peter, Klaus; Götz, Kristina, & Ilg, Angelika (Hrsg.) (2017), *Mehrsprachiges Lesetheater: Handbuch zu Theorie und Praxis*. Leverkusen: Budrich.
- Lohe, Viviane (2018), *Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher - Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen*. Tübingen: Narr.
- Naqvi, Rahat; McKeough, Anne; Thorne, Keoma & Pfitscher, Christina (2012), Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning. *Journal of Early Childhood Literacy* 13: 4, 502-528.
- Sneddon, Raymonde (2009), *Bilingual books: Biliterate children: Learning to Read through Dual Language Books*. Staffordshire: Trentham Books.
- Sommer, Roy (2001), *Fictions of migration: Ein Beitrag zur Theorie und Gattungstypologie des zeitgenössischen interkulturellen Romans in Großbritannien*. Trier: Wiss. Verl. Trier.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Teilweise werden in der Literatur auch Parallelversionen in separaten Büchern (jede Sprache ein Buch, z.B. Übersetzungen populärer Kinderbücher) zu den Dual books gezählt. Diese erlauben ebenfalls eine Vielzahl mehrsprachiger Lesepraktiken, liegen jedoch außerhalb des Fokus dieses Beitrags.

<sup>2</sup> Durch diese Struktur ist fast automatisch eine Sprache gegenüber der anderen hervorgehoben, etwa weil sie zuerst kommt, oben ist, links ist, etc. (vgl. auch die Analyse in Helmes, 2013; Sneddon 2009, 5 & 21-26)

<sup>3</sup> Vgl. auch mit Daly (2014), das den gezielten Einsatz von Maori Lehnwörtern in neuseeländischen Kinderbüchern und deren Einfluss auf den Sprachgebrauch von Eltern und Kindern diskutiert.

<sup>4</sup> Anders als in „Detectives at work“ sind in „Stranded“ die Grafiken nie ganzseitig.

<sup>5</sup> Gespräche mit Erwachsenen stehen nicht im Fokus der Geschichte – es gibt keinen einzigen Dialog in Englisch zwischen Jan und einem Erwachsenen.

<sup>6</sup> Dies ist in „Football fever“, einem in derselben Reihe herausgegebenen Band für die siebte Klasse, anders. Tayfun aus Mannheim und Orhan aus Ankara sprechen Türkisch miteinander, und Tayfun verzichtet nur darauf, auf Deutsch mit Max aus Frankfurt zu sprechen, um Igor aus Sankt Petersburg nicht aus dem Gespräch auszuschließen. Tayfun als lebensweltlich (Deutsch und Türkisch) und fremdsprachlich (Englisch) mehrsprachige Person bietet hier mehr Anknüpfungspunkte als Jan.

<sup>7</sup> Bei der Wiedergabe von Textauszügen wird auf die Unterscheidung zwischen blauen und schwarzen Textteilen, sowie Fettdruck (Vokabelhilfe vorhanden) verzichtet.

<sup>8</sup> Entsprechend spielt auch der Folgeband in der Reihe, „Football fever“, in Spanien, in einem internationalen Fußball-Feriencamp.

---

<sup>9</sup> Dieses Schema sowie die Quantifizierung von Sprachanteilen und Scaffoldingformen wurden von Angela Raab im Rahmen ihrer Wissenschaftlichen Hausarbeit entwickelt. Nutzung hier, in modifizierter Form, mit Zustimmung der Autorin.

<sup>10</sup> Sprechanteil: Als Sprechanteil wird eine Stelle bezeichnet, an der eine Person eine Aussage trifft. Diese kann sich über mehrere Sätze ziehen, darf aber nicht durch die Aussage eines anderen Sprechers unterbrochen werden. Erzählerische Einschübe sind jedoch erlaubt.

Sequenz: Eine Sequenz bezieht sich inhaltlich auf ein Thema und kann sich über mehrere Sprechanteile erstrecken. Sobald ein Thema von den Sprechern beendet wird, beginnt eine neue Sequenz.

<sup>11</sup> Das MELang-E Spiel dagegen richtet sich an Niveau A2/B1, ist aber nicht als gedruckter Text verfügbar.