

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

[www.uni-kassel.de/zlb](http://www.uni-kassel.de/zlb)

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung  
für das Lehramt an Gymnasien im Fach Spanisch/ Didaktik,  
eingereicht dem Amt für Lehrerbildung - Prüfungsstelle Kassel.

Der Beitrag der Mehrsprachigkeitsdidaktik für  
den Tertiärsprachenunterricht: Eine kritische  
Analyse aktueller Spanischlehrwerke.

Eingereicht von: Maren Vierbücher

Gutachterin: Dr. Hélène Martinez  
Fachbereich Didaktik

2010

## Resumen

El concepto de la *didáctica del plurilingüismo* fue desarrollado por Franz-Joseph Meißner y se hizo popular en la didáctica de las lenguas extranjeras desde la mitad de los años noventa del siglo XX. La noción *plurilingüismo* se refiere por un lado a la existencia de diversos idiomas en un territorio geográfico que se denomina *multilingüismo*. Por el otro lado se designa una persona *plurilingüe* si habla dos idiomas o más aparte de su lengua materna. Por consecuencia, la didáctica del plurilingüismo focaliza la enseñanza de la segunda, tercera... lengua extranjera. Como el individuo ya dispone de conocimientos previos de otras lenguas y estrategias, el aprendizaje puede desenvolverse de manera diferente que en las lenguas aprendidas antes.

Para capacitar a los alumnos para ese plurilingüismo es necesario conectar las lenguas en el proceso de aprendizaje, es decir, el profesor tiene que incluir en la clase de español las lenguas maternas de los alumnos, sea el alemán o sea otra. Además es indispensable englobar también los conocimientos de otras lenguas ya aprendidas en este proceso. En concreto, el profesor debería tener en cuenta que el curso y los materiales utilizados transmiten estrategias, lexemas, conocimientos previos y la gramática de manera *interlingual*. Para lograr eso, la didáctica del plurilingüismo se sirve de los siguientes aspectos centrales: el concepto de la *language awareness* y el método de la *intercomprensión*. El primer concepto capacita al alumno para actuar con la lengua conscientemente y en un nivel metalingüístico. Fue ampliado de la *language learning awareness* que trata del conocimiento de estrategias de aprendizaje y evaluación. El segundo aspecto implica la adquisición de competencias receptivas. Si una persona dispone de éstas, es capaz de comunicarse con otra persona utilizando dichas competencias receptivas. Cada uno habla su lengua materna y entiende la de su interlocutor. Para la clase de lenguas extrañas significa que los alumnos todavía saben descodificar gran parte de la lengua de destino gracias a sus conocimientos previos.

En este contexto la *transferencia* cumple un papel fundamental. Puede surtir efectos *pro-* y *retroactivos*. Como *inferencia* se denomina la capacidad de utilizar esas *bases de transferencia* de manera efectiva para el aprendizaje siguiente. *Interferencia*, en cambio, designa la transferencia negativa. La capacidad de la transferencia no se refiere solamente a los conocimientos de

lenguas sino también a estrategias. En general se encuentran bases de transferencia en el saber sobre el mundo, en el saber *inter-* e *intra*lingual. El proceso de transferencia puede, aparte de sus efectos positivos, también generar *falsos amigos*. Son formas que parecen idénticas en dos o más lenguas pero no lo son. No se puede negar la existencia de ese peligro, pero no es tan grande. Los efectos positivos de una transferencia eficaz son mayores.

Como lo demuestran investigaciones científicas, el modo de aprendizaje de la didáctica del plurilingüismo corresponde a la estructura de la *enciclopedia multilingüe mental*. Los individuos que aprenden una segunda lengua antes de cumplir el tercer año de vida memorizan todas las lenguas conocidas en una única red neuronal. Si la adquisición de una segunda lengua tiene lugar después del noveno año de vida, se forma una red para cada lengua. Sin embargo existen relaciones entre las redes. Por eso siempre hay interacciones entre las lenguas en el proceso de aprendizaje. El alumno compara lexemas desconocidos con formas conocidas. Si encuentra una forma concordante la aplica a la forma nueva: lo que sigue es el proceso de transferencia.

Para lograr tal decodificación se utiliza una *lengua de puente* de la misma familia lingüística. El individuo necesita una cierta competencia mínima en esa lengua. Para el aprendizaje del español es el francés, especialmente, el que se presta como lengua de puente. Por el contrario, el latín no es una buena lengua de puente, aunque se postula en muchos casos su aptitud para el aprendizaje de lenguas romanas. Pero se trata de una lengua muerta, lo que quiere decir que no es posible adquirir competencias productivas o la comprensión auditiva. Eso resulta también del desarrollo de las lenguas romanas del *latín vulgar* - en cambio la clase de latín instruye el *latín clásico*. También el inglés amplía las bases de transferencia pero en menor medida que el francés.

Para sacar provecho de esas ventajas la clase de lenguas extranjeras necesita cambiar, sobre todo, los aspectos siguientes: el objetivo ya no es lograr una competencia máxima en cada lengua aprendida y en las cuatro competencias - leer, escuchar, escribir y hablar. Además se reivindica un tratamiento diferente de errores. Durante mucho tiempo no se sacaba provecho de los efectos positivos de otras lenguas en el proceso de aprendizaje porque se tenía miedo de errores y falsos amigos. Esa actitud tiene que cambiar porque el beneficio es más grande que el daño. En este contexto el curso de lenguas extranjeras ya no

sigue el principio del *monolingüismo*. Para todo esto el proceso de aprendizaje tiene que fundamentarse en todos los conocimientos previos de los alumnos.

A nivel de metodología se diferencia entre métodos intercomprensivos para la entrada en una nueva lengua extranjera y la clase de lenguas extranjeras habitual. En general, dichas clases y sus materiales deben incluir otros idiomas extranjeros y las lenguas maternas de los alumnos. Además tienen que estimular las comparaciones entre las lenguas: por ejemplo, con ejercicios comparativos, ejercicios de clasificación y transformación. También hay cambios en lo que afecta al papel del profesor. Por un lado, ya no es siempre el experto en la clase. Por otro lado, tiene que incluir esas reivindicaciones en su curso.

A pesar de todas estas ventajas, la didáctica del plurilingüismo ya no se realiza suficientemente en los manuales de español. En ellos las referencias a otras lenguas son una excepción. A causa de esa crítica, la autora elabora materiales adicionales para el manual *Encuentros*.

## **Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis .....	9
Tabellenverzeichnis .....	9
Abkürzungsverzeichnis .....	10
1. Einleitung.....	11
2. Der Beitrag der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Tertiärsprachen- unterricht.....	14
2.1 Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	14
2.1.1 Divergenzen zwischen traditionellem und mehrsprachigkeitsdidaktischem Fremdsprachenunterricht .....	14
2.1.2 Die Entstehung der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Konsequenz politischer und soziolinguistischer Entwicklungen .....	17
2.1.3 Plurilingualität durch Interkomprehension .....	21
2.1.4 Korrelationen von language (learning) awareness und Mehrsprachigkeit .....	23
2.2 Die Nutzung von sprachlichem Vorwissen im Spanischunterricht .....	25
2.2.1 Die Mehrsprachigkeitsdidaktik als Transferdidaktik .....	25
2.2.1.1 Definition des Transferbegriffs.....	25
2.2.1.2. Der Transfer aus Sicht der Fremdsprachenlehr- und lernforschung - zwischen Interferenzängsten und Inferenzchancen.....	27
2.2.2 Lernökonomie durch Nutzung von Transferbasen .....	28
2.2.3 Der Transferprozess.....	30
2.2.4 Die „Gefahr“ der falschen Freunde .....	32
2.2.5 Das Giessener Interkomprehensionsmodell .....	34
2.2.6 Bidirektionale Sprachkompetenzzuwächse durch pro- und retroaktive Wirkungen.....	36
2.3 Korrelationen von Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Funktionsweise des mehrsprachigen mentalen Lexikons.....	37
2.4 Englisch - Latein - Französisch: Die brückensprachliche Eignung traditionell vorgelesener Sprachen .....	39
2.4.1 Fremdsprachenerwerb durch eine Brückensprache.....	39
2.4.2 Französisch plus Spanisch - Interferenzgefahr oder Lernökonomie? .....	40
2.4.3 Latein als „Mutter“ der romanischen Sprachen? .....	42

2.4.4 Die Eignung der lingua franca Englisch.....	44
3. Mehrsprachigkeitsdidaktischer Tertiärsprachenunterricht und Lehrwerkarbeit.....	46
3.1 Modifizierte Maxime für den Tertiärsprachenunterricht.....	46
3.2 Schülertätigkeiten, Aufgaben und Übungen zum sprachenübergreifenden Lernen.....	50
3.2.1 Interkomprehensive (Einstiegs-)methoden.....	50
3.2.2 Alltäglicher Fremdsprachenunterricht und reguläre Lehrwerkarbeit.....	53
3.3 Die Rolle der Lehrperson.....	55
4. Eine kritische Analyse aktueller Lehrwerke.....	58
4.1 Kategorisierung der Untersuchungskriterien.....	58
4.2 Die Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit durch <i>EuroComRom</i> - auch in der Schule? .....	60
4.2.1 <i>EuroCom</i> - ein Projekt zur Interkomprehension.....	60
4.2.2. Schulische Einsatzmöglichkeiten - Chancen und Grenzen .....	64
4.3 Das universitäre Lehrwerk <i>Con dinámica</i> - mehrsprachigkeitsdidaktische Eignung und schulische Einsatzmöglichkeiten .....	65
4.3.1 Vorstellung des Lehrwerks .....	65
4.3.2 Lehrbuchanalyse <i>Con dinámica</i> .....	67
4.3.2.1 Das Vorwort und die Hinweise <i>zur Arbeit mit diesem Buch</i> ....	67
4.3.2.2 <i>Hora cero - Tu primera clase</i> .....	68
4.3.2.3 <i>Lektion 1 - Estudiar en</i> .....	69
4.3.2.4 <i>Lektion 2 - Me gustaría</i> .....	70
4.2.2.5 <i>Lektion 3 - Aprender una lengua es</i> .....	72
4.2.2.6 <i>Lektion 4 - Su primer día</i> .....	73
4.2.2.7 <i>Lektion 5 - Buscando piso</i> .....	74
4.2.2.8 <i>Lektion 6 - Año nuevo, vida nueva</i> .....	74
4.2.2.9 <i>Lektion 7 - A la mesa!</i> .....	75
4.2.2.10 <i>Lektion 8 - Cosas que pasan</i> .....	75
4.2.2.11 <i>Lektion 9 - Haciendo memoria</i> .....	76
4.2.2.12 <i>Lektion 10 - La felicidad</i> .....	77
4.2.2.13 <i>Lektion 11 - No te quedes de brazos cruzados!</i> .....	77
4.2.2.14 <i>Lektion 12 - Tiempo libre...si te queda</i> .....	77

4.2.2.15 Lektion 13 - te quiero und Lektion 14 - El mundo que nos toca vivir.....	78
4.2.2.16 Lektion 15 - Estamos en el aire! .....	78
4.3.3 Arbeitsbuchanalyse <i>Con dinámica. En autonomía</i> .....	78
4.3.4 Schlussbemerkungen zum Lehrwerk.....	80
4.3.4.1 Die Eignung für mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ....	80
4.3.4.2 Einsatzmöglichkeiten im schulischen Tertiärsprachen- unterricht.....	82
4.4. Lehrwerkanalyse <i>Encuentros</i> .....	86
4.4.1 Vorstellung des Lehrwerks <i>Encuentros</i> .....	86
4.4.2 Analyse des Lehrbuchs.....	87
4.4.2.1 Lektion 1 - Amigos en Madrid .....	87
4.4.2.2 Lektion 2 - De Chile a España.....	88
4.4.2.3 Lektion 3 - Un curso en Granada.....	88
4.4.2.4 Lektion 4 - Música, moda, marcha .....	89
4.4.2.5 Lektion 5 - Madrid me mata .....	89
4.4.2.6 Lektion 6 - La vida un sueño? .....	89
4.4.2.7 Lektion 7- Chile - un país en las Américas.....	90
4.4.2.8 Lektion 8 - Andalucía .....	91
4.4.2.9 Lektion 9 - En todo el mundo.....	91
4.4.2.10 Das Vokabelverzeichnis .....	92
4.4.3 Analyse des Arbeitsbuchs.....	92
4.4.4 Fazit über die Eignung des Lehrwerks zum sprachenübergreifenden Lernen.....	93
5. Mehrsprachigkeitsdidaktische Zusatzmaterialien zur Arbeit mit dem ersten Band des Lehrwerks <i>Encuentros</i> .....	94
5.1 Sprachen international (Anhang A).....	94
5.2 Busca de palabras (Anhang B) .....	94
5.3 Ayuda de otras lenguas (Anhang C).....	95
5.4 El gerundio (Anhang D) .....	95
5.5. La ortografía - que rollo (Anhang E).....	96
5.6 Mi lista de la compra (Anhang F).....	97
5.7 ¿Cómo se dice en español? (Anhang G).....	97
5.8 El Futuro inmediato (Anhang H).....	98

5.9 ¿Dónde faltan los acentos? (Anhang I).....	98
5.10 Una lengua - dos palabras (Anhang J).....	99
5.11 Las preposiciones desde, hace y desde hace (Anhang K) .....	99
5.12 La formación de los adverbios (Anhang L).....	100
5.13 ¿Y tú? ¿Qué acabas de hacer? (Anhang M) .....	100
5.14 ¿Qué dice Yaotzin Botello? (Anhang N).....	100
5.15 Los sueños de un chico joven (Anhang O).....	101
5.16 El Pretérito plusquamperfecto (Anhang P).....	101
5.17 Buenos amigos - falsos amigos (Anhang Q) .....	102
5.18 Reflexión sobre mis experiencias (Anhang R).....	102
6. Fazit .....	104
7. Literaturverzeichnis .....	108
8. Anhang.....	126
Anhang A Sprachen international.....	126
Anhang B Busca de palabras .....	127
Anhang C Ayuda de otras lenguas .....	127
Anhang D El gerundio .....	128
Anhang E La ortografía –que rollo.....	130
Anhang F Mi lista de la compra .....	131
Anhang G ¿Cómo se dice en español? .....	132
Anhang H El futuro inmediato .....	132
Anhang I ¿Dónde faltan los acentos? .....	133
Anhang J Una lengua - dos palabras.....	133
Anhang K Las preposiciones desde, hace y desde hace .....	134
Anhang L La formación de los adverbios .....	134
Anhang M ¿Y tú? ¿Qué acabas de hacer? .....	135
Anhang N ¿Qué dice Yaotzin Botello? .....	136
Anhang O Los sueños de un chico joven .....	137
Anhang P El Pretérito plusquamperfecto .....	137
Anhang Q Buenos amigos- falsos amigos.....	138
Anhang R Reflexión sobre mis experiencias.....	138

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Wortschatzerwerb und mentales Lexikon.....	33
Abbildung 2: Auseinanderentwicklung von Vulgärlatein und Klassischem Latein.....	36
Abbildung 3: Transferpotential romanischer Sprachen.....	63
Abbildung 4: Intralingualer Transfer.....	66
Abbildung 5: Intralingualer Transfer zusammengesetzter Wörter.....	67
Abbildung 6: Interlingualer Transfer aus dem Englischen.....	69
Abbildung 7: Alternativen zur Arbeit mit dem Stammbaum der Familie Pérez.....	73
Abbildung 8: Diatopische Varietäten Spanien und Chile.....	83
Abbildung 9: Sprachen international.....	118

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Die fünf Transfervektoren.....	25
Tabelle 2: Transferpotential des Englischen.....	39
Tabelle 3: Kategorien des Vorwissens nach Bär.....	53
Tabelle 4: Verweise auf lexikalische Transferbasen.....	85

## **Abkürzungsverzeichnis**

D	Deutsch
E	Englisch
F	Französisch
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
L1	Muttersprache
L2	erste Fremdsprache
L3	zweite Fremdsprache
L4	dritte Fremdsprache
Ln	weitere Fremdsprache
S	Spanisch

## 1. Einleitung

In einem multilingualen Europa und einer globalisierten Welt gebührt der Kenntnis fremder Sprachen eine zunehmend stärkere Relevanz. Die Beherrschung oder zumindest das Verständnis der Sprachen der (europäischen) Nachbarn trägt zur Ausbildung einer europäischen Identität und folglich auch zur Friedenssicherung bei. Demnach reglementierte die Europäische Union im Jahr 1995, jeder europäische Bürger solle neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen und möglichst viele Sprachen verstehen können. Im Widerspruch zu dieser angestrebten individuellen Mehrsprachigkeit zeigt die aktuelle europäische Realität, dass nicht mehr als 28% der Bürger diese erfüllen. Demgegenüber steht ein Anteil von 44% Monolingualen. Immerhin 56% sprechen eine Fremdsprache, ein Großteil von ihnen die *lingua franca* Englisch, wohl in der Überzeugung ihre Kenntnis genüge zur internationalen Kommunikation (Europäische Kommission Mehrsprachigkeit 2009).

Wird nach der Ursache dieser Divergenz zwischen Realität und Ideal geforscht, lässt sich relativ schnell konstatieren, dass der deutsche Fremdsprachenunterricht mit den derzeitig praktizierten Methoden kaum in der Lage ist, eine derartige *Plurilingualität* zu vermitteln, sodass nur wenige Abiturienten diesem Ideal nachkommen. Dies liegt mitunter in der Prägung des schulischen Fremdsprachenunterrichts von relativ ineffektiven Langzeitkursen. Darüber hinaus manifestiert sich bei vielen Schülern bereits die Überzeugung, Englisch allein genüge, woraus eine hohe Abwahlquote der zweiten Fremdsprache resultiert. Eine dritte Fremdsprache wird nur in Einzelfällen gelernt, weil Motivation und Nutzen für viele Schüler nicht ersichtlich sind, denn der traditionelle Fremdsprachenunterricht vermittelt jede Sprache isoliert, statt an vorgelesene Sprachen anzuknüpfen und diversifizierte Methoden anzuwenden. Schließlich sind Schüler mit Kenntnissen in zwei Fremdsprachen bereits regelrechte „Sprachlernexperten“, sodass es ihnen leicht fällt, eine weitere Sprache - vor allem aus derselben Sprachfamilie - zu erlernen. An diesen Erkenntnissen setzt das Konzept der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* an. Ihr Ziel ist das vernetzte und lernökonomische Sprachenlernen durch Berücksichtigung jeglicher Vorkenntnisse. Der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihrer Umsetzung in Lehrwerken für den

Tertiärsprachenunterricht widmet sich die vorliegende Arbeit, die wie folgt untergliedert ist:

Gliederungspunkt zwei betrachtet zunächst den allgemeinen Beitrag der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den *Tertiärsprachenunterricht*. Im Kapitel 2.1 werden die Divergenzen zwischen mehrsprachigkeitsdidaktischem und traditionellem Fremdsprachenunterricht dargelegt und der Entstehungskontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik präzisiert. Der Ansatz der Europäischen Union fördert die Kommunikation mit anderssprachigen Individuen auf Basis rezeptiver Sprachkenntnisse, sodass dieses interkomprehensive methodische Vorgehen als eine der zentralen Säulen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ebenfalls betrachtet wird. Gleiches gilt für die *language awareness* und die *language learning awareness*, welche unter anderem durch die Vermittlung von Strategien die Sprachbewusstheit fördern. Punkt 2.2. determiniert den für die Mehrsprachigkeitsdidaktik essentiellen Prozess des *Transfers*. Neben seiner Bedeutung und dem Stellenwert in der Vergangenheit wird außerdem die Beschaffenheit und Nutzung von *Transferbasen* ergründet, bevor in einem weiteren Schritt der konkrete Transferprozess dargelegt wird. Da Transfer nicht nur positiv verläuft, wird außerdem das Gefahrenpotential *falscher Freunde* ermittelt. Das im Folgenden erfasste *Giessener Interkomprehensionsmodell* demonstriert die mentalen Abläufe des *Zwischen-Sprachen-Lernens*. Inwiefern daraus auch für die vorgelernten Sprachen positive Modifizierungen resultieren, ist ebenfalls Bestandteil dieses Gliederungspunktes. Eine wichtige Bedeutung kommt daraus resultierend der Funktionsweise des *mentalen Lexikons* zu, da sein Aufbau mit der kognitiven Aktivierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterrichtsverfahren korrespondiert. Auf sprachlicher Ebene wird anschließend der Beitrag des Englischen, Lateinischen und Französischen für die *Interkomprehension* untersucht, da sie für die Tertiärsprache Spanisch die traditionell vorgelernten Sprachen darstellen. Gliederungspunkt drei leitet die aus diesen Aspekten resultierenden Konsequenzen für den Tertiärsprachenunterricht und die Lehrwerkarbeit ab. Neben einigen grundlegenden Modifikationen betreffen sie den konkreten Unterrichtsverlauf, das methodisch-didaktische Vorgehen, die Beschaffenheit von Lehr- und Lernmaterialien und die Rolle der Lehrperson.

Im praktischen Teil erfolgt eine Analyse aktueller Lehrwerke bezüglich ihrer Eignung für einen ebensolchen Unterricht. Aus dieser resultierend konzipiert die Verfasserin Zusatzmaterialien für das Lehrwerk *Encuentros*, welche die notwendigen Forderungen zum sprachenübergreifenden Lernen umsetzen.

## **2. Der Beitrag der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Tertiärsprachenunterricht**

### **2.1 Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik**

#### **2.1.1 Divergenzen zwischen traditionellem und mehrsprachigkeitsdidaktischem Fremdsprachenunterricht**

Als Tertiärsprachenunterricht wird der Unterricht in der dritten Fremdsprache definiert (Bahr et al. 1996). Aus der Tatsache, dass die Lerner<sup>1</sup> mindestens über Erfahrungen in zwei Fremdsprachen (der L2 als erste Fremdsprache und der L3 als zweite Fremdsprache) und somit über ein gewisses Vorwissen verfügen, erwachsen einige Besonderheiten, wie die einer veränderten Methodik und Didaktik für den Unterricht einer dritten (L4) oder weiteren (Ln) Fremdsprache (Meißner; Beckmann & Schröder-Sura 2008; Bär 2009). Diese berücksichtigten Meißner und Reinfried in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, welche das Konzept des *empirischen Konstruktivismus* repräsentiert (Meißner & Senger 2001). Als seine zentrale Komponente werden die „Möglichkeiten des sprachenübergreifenden vernetzenden Lernens“ (Doyé 2008: 145) erachtet. Konkret bedeutet es: „[...]bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien sowie bei der Unterrichtsplanung und -durchführung besonders auf die interlinguale Verzahnung von Lernstrategien, Wortschatz und Grammatik zu achten“ (Reinfried 2001: 11).

Ein Individuum wird als mehrsprachig klassifiziert, sofern es zwei oder mehr Fremdsprachen neben seiner Muttersprache (L1) beherrscht, wobei die fremdsprachliche Kompetenz, trotz Kontroversen in der Literatur, kein nah-muttersprachliches Niveau (*near-nativeness*) erfordert. Das Ziel des mehrsprachigkeitsdidaktischen Tertiärsprachenunterrichts ist die Befähigung der Schüler zur Plurilingualität. Es ist realisierbar, indem die einzelnen Fremdsprachen nicht mehr ohne Bezug zueinander sowie zur Muttersprache und den Herkunftssprachen der Schüler vermittelt werden. Folglich ist diesen im Fremdsprachenunterricht mehr Raum zu gewähren und das Prinzip der Einsprachigkeit zu verwerfen (Meißner 2003a; Doyé 2008; Meißner 2002). Zur Realisierung ist lernerseitig die Befähigung zur bewussten Perzeption sprachlicher Phänomene, die Kompetenz des zwischensprachlichen

---

<sup>1</sup> Die Begriffe Lehrer, Lerner und Schüler werden in der vorliegenden Arbeit geschlechtsneutral verwendet.

Vergleichens sowie die Evaluation und Reflexion eingesetzter Methoden und Ergebnisse anzustreben (Behr & Kierepka 2009).

Aber warum sollte der Unterricht der dritten Fremdsprache divergent verlaufen als in den Vorherigen, insbesondere da die schulische Realität allzu oft demonstriert, dass sämtliche Fremdsprachen nach den gleichen methodisch-didaktischen Grundsätzen gelehrt und gelernt werden, und zwar nicht vernetzt und in der Regel sehr theoretisch? Eben diese schulische Realität belegt aber genauso häufig, dass Abiturienten oft keine der vier klassischen Kompetenzen (lesen, hören, schreiben, sprechen) ausreichend beherrschen (Klein, H.-G. 2002a). Lerner im Tertiärsprachenunterricht können einerseits in gewissem Maße auf Sprachlernerfahrungen und Strategiewissen rekurrieren und andererseits auf einen sprachlichen Wissensbestand. In diesem Sinne ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine „Transversaldidaktik, die das die Sprachen und Kulturen Verbindende zusammendenkt und das Zwischen-Sprachen-Lernen fördert“ (Meißner 2000a: 45). Dieses sprachenübergreifende Lernen wird durch die Nutzung interlingualer Transferbasen mittels der Interkomprehensionsmethode ermöglicht (Meißner & Morkötter 2009). Das Konzept der Interkomprehension bezieht sich nicht auf die produktive Verwendung der Zielsprache sondern auf deren rezeptives Verstehen. So ist eine zielsprachliche Dekodierung mittels der Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Sprachen praktikabel, ohne zuvor diese Zielsprache erlernt zu haben. Andererseits ist die Interkomprehension durch diese sprachenübergreifenden Vergleiche auch ein Mittel, um Sprachlernkompetenz zu erlangen. Die effektive Nutzung der so genannten Transferbasen bedarf allerdings systematischer Übung und Kenntnis angemessener Strategien, schließlich beginnt sprachenübergreifendes Lernen bei der Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (Behr 2007). Demnach ist auch die Vermittlung entsprechender Strategien ein bedeutender Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Insgesamt trägt diese zu einem beschleunigten Erwerb rezeptiver Kompetenz bei, was jedoch nicht heißt, dass der produktiven Kompetenz keine Bedeutung zukommt (Hallet 2008; Morkötter 2008; Behr 2007).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik darf jedoch nicht als Ersatz für die existierenden einzelsprachlichen Didaktiken angesehen werden, sondern als

Ergänzung zu diesen, da sie gewisse Aspekte des Lernens unberücksichtigt lassen (Meißner 2000b; Doyé 2008). Demnach sind nach Meißner die folgenden didaktisch-methodischen Komponenten zentral für das mehrsprachigkeitsdidaktische Konzept:

Es basiert auf einem kognitiven Lernbegriff, dessen zentrale Komponente die *Inferenz* ist, weswegen auch der Terminus *inferentieller Lernbegriff* verwendet wird. Unter Inferenz wird die Fähigkeit verstanden, das Vorwissen, auch das der L1, für einen Transfer erfolgreich zu nutzen. Die Grundlage eines Tertiärsprachenunterrichts im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik bildet demnach das mehrsprachige und mehrkulturelle sowie das *deklarative* und *prozedurale* Vorwissen (*savoir* und *savoir-faire*) (Meißner & Reinfried 1998; Müller-Lancé 2000). Das deklarative Wissen bezieht sich auf Wortschatz, Grammatik etcetera, das prozedurale Wissen auf Fertigkeiten und Strategien (Neveling 2006; Nitsch 2007).

Zentral für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht sind nach Meißner die folgenden Kriterien: Die Mehrsprachigkeitsdidaktik vernetzt das (mehr-)sprachliche Wissen eines Lerners anstatt die Zielsprache isoliert zu lehren. Es lässt sich demnach sowohl eine proaktive, als auch eine retroaktive Wirkung konstatieren, indem ein Transfer in einer nachgelernten Sprache durch Akkomodation der Wissensbestände auch die Reorganisation des Wissens einer vorgelernten Sprache zur Folge haben kann (Meißner & Reinfried 1998; Meißner 2005). Eine weitere zentrale Komponente ist die Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für verschiedene Kulturen und Sprachen, darunter insbesondere die der Migranten. Nur durch ihre Berücksichtigung im Unterricht ist der von Gogolin beklagte „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Nieweler 2001b: 212) überwindbar und ein höheres Prestige dieser möglich. Als weitere Komponente wird in diesem Zusammenhang die „Sprachenbegegnung“ (Meißner 1998b: 20) angeführt. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik gründet außerdem auf Forschungsergebnissen der Lernaltersforschung, woraus unter anderem ein veränderter Fehlerbegriff resultiert. Die letzte grundlegende Komponente besteht in der „Verzahnung von Mehrsprachigkeits- mit Mehrkulturalitätsaspekten“ (Meißner 1998a: 20), schließlich fordern sprachliche Dekodierungsprozesse auch stets Kenntnis der betreffenden Kultur (Meißner 1998b; Meißner 2000a; Irmgrund 2007a).

Mehrsprachigkeitsdidaktik hat vor allem die Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen innerhalb einer Sprachengruppe zum Gegenstand. Wurde sie ursprünglich für die romanische Sprachfamilie konzipiert, ist sie heutzutage nicht mehr auf diese begrenzt. Schließlich fokussiert sie nicht ausschließlich das Sprachwissen, sondern auch die allgemeine Sprachlernkompetenz. In diesem Zusammenhang sind die Ausbildung von Sprachbewusstheit, language awareness, und von Sprachlernbewusstheit, language learning awareness, zentral (Meißner 1998a; Reinfried 2001; Fehling 2005).

Es ist festzuhalten, dass im Zentrum des Konzeptes „die Interkomprehension und die lernökonomische Nutzung von den Lernern mental verfügbarer Sprachen- und ihrer Weltkenntnis“ (Meißner 2005: 130) zu finden ist. Durch die Entfaltung von Synergien ist wiederum ein beschleunigter Aufbau mehrsprachiger Kompetenz realisierbar. Hinzu tritt eine Sensibilisierung für Sprachen, die Förderung interkulturellen Lernens sowie des Sprachenlernens im Allgemeinen. Durch den inferentiellen Lernbegriff und das individuelle Vorwissen ist auch im Sinne der Lernerorientierung die Autonomisierung der Schüler zu konstatieren (Meißner 2005).

Nichtsdestotrotz ist in diesem Zusammenhang zu verdeutlichen, dass „Mehrsprachigkeit [...] nicht das ungesteuerte Zulassen von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Äußerungen im [...] Unterricht“ (Nieweler 2002: 78) bedeutet, sondern die Nutzung positiven Transferpotentials.

### **2.1.2 Die Entstehung der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Konsequenz politischer und soziolinguistischer Entwicklungen**

Der Begriff Mehrsprachigkeit ist ambivalent. Einerseits bezieht er sich auf die Existenz unterschiedlicher Sprachen auf einem geographischen Gebiet, was als *Multilingualität* klassifiziert wird und die kollektive Mehrsprachigkeit beschreibt (De Florio-Hansen 2006). Andererseits bedeutet Mehrsprachigkeit die Beherrschung mehrerer Sprachen eines Individuums, was wiederum als *Plurilingualität* bezeichnet wird und die individuelle Mehrsprachigkeit fokussiert (De Florio-Hansen 2006). Letzteres liegt dem Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu Grunde, auch wenn beide Phänomene

gemeinsam zentral für ihren Entstehungskontext waren (De Florio-Hansen 2006).

Insgesamt sind 20% der Schüler in Deutschland aufgrund ihres familiären Hintergrunds zwei- oder mehrsprachig. Auf globaler Ebene sind sogar zwei Drittel der Weltbevölkerung als plurilingual zu klassifizieren. Mehrsprachigkeit stellt demnach keine Ausnahme sondern eher den Regelfall dar. Allerdings spiegelt sich diese Plurilingualität in Deutschland bisher nur unzureichend im schulischen Fremdsprachenunterricht wieder, obwohl sie nach Meißner die natürliche Konsequenz der beschriebenen Entwicklung wäre (Nieweler 2001a; Videsott 2006; Meißner 2002).

Die Europäische Union proklamierte 1995 in ihrem *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* jeder Bürger solle neben seiner Muttersprache zwei Fremdsprachen beherrschen (Bär 2009). 1998 wurde vom Europarat das *Europäische Portfolio der Sprachen* entworfen, um die Sprachentwicklung und Sprachkompetenz der europäischen Bürger in den verschiedenen Kompetenzstufen zu dokumentieren und zu evaluieren. Durch dieses Dokument soll unter anderem der Mehrsprachigkeit durch Migrantensprachen ein höheres Prestige zukommen. Das Portfolio besteht aus den drei Teilen *Sprachen-Pass*, der die sprachlichen Fertigkeiten in verschiedenen Kompetenzstufen dokumentiert, *Sprachen-Biographie* und dem *Dossier* mit eigenen Arbeiten (Blümel-de Vries 2004). Nach dem *Europäischen Jahr der Sprachen* 2001, in welchem auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) verabschiedet wurde, beschlossen die Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union 2002, jeder europäische Bürger solle neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere moderne Fremdsprachen beherrschen, eine davon die Welthandelsprache Englisch und darüber hinaus rezeptive Kompetenz in möglichst vielen weiteren Sprachen besitzen. Einerseits zielt die Europäische Union mit diesem Beschluss auf den Schutz der vom Aussterben bedrohten kleinen und Minderheitensprachen ab, andererseits ist es ein Ansatz, um gegen die Übermacht des Englischen als lingua franca vorzugehen. Hinzu kommt, dass es kaum gelingen kann, eine einheitliche europäische Identität zu elaborieren, wenn jeder Europäer neben

seiner Muttersprache ausschließlich Englisch beherrscht. Darüber hinaus hat die Plurilingualität auch in primär nicht multilingualen Ländern, wie in Deutschland, durch Immigrationsbewegungen längst Einzug in den Alltag erhalten (Meißner 2007). Demnach ergibt sich als Leitgedanke des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, dass Mehrsprachigkeit ein „Schlüssel für die europäische Integration“ (Bickes 2004: 28) sei und darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Friedenssicherung liefert. Somit erklärt auch „die Empfehlung R(98)6 des Europarats [...] *plurilinguisme/ plurilingualism* zum Ziel schulischen Sprachenunterrichts“ (Doyé 2003: 32). Die *Neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit 2005* der Europäischen Kommission bekräftigt die Forderung nach Existenz und Förderung kollektiver und individueller Mehrsprachigkeit (Bär 2009; Dorner 2008).

Resultierend aus diesen Entwicklungen werden die Plurilingualität und die Mehrsprachigkeitsdidaktik ab 1995 als zentrale Themen der Fremdsprachenlehr- und lernforschung erachtet, wobei ihre Wurzeln noch weiter in die Vergangenheit zurückzuverfolgen sind. Bereits im Jahr 1971 versuchte der Lehrer Fritz Abel rezeptive Spanischkenntnisse auf Grundlage aktiver Kenntnisse des Französischen zu vermitteln (Meißner 2002). Auch in Frankreich bestanden schon in den siebziger Jahren derartige Ansätze, als Louise Dabène 1975 die *didactique des langues proches* (Meißner 2002: 10) für Französisch und Spanisch konzipierte. Mario Wandruszka führte in den siebziger Jahren als erster den Terminus *Didaktik der Mehrsprachigkeit* ein, auch wenn sein Konzept noch nicht mit dem heutigen kongruent war (Meißner 2003a; Meißner 2005; Nieweler 2001b). Zentral für ihre Entstehung waren 1980 die *Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa* mit der Forderung nach schulischer Mehrsprachigkeit. 1989 wurde die *Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen* veröffentlicht, welche ebenfalls das Lernen mindestens zwei lebender Fremdsprachen proklamiert. Für sie ist vor allem die im Jahr 1992 bevorstehende Einführung des europäischen Binnenmarktes relevant und die daraus resultierende Konsequenz, dass immer mehr Menschen in anderen Ländern Europas leben und arbeiten als in ihrem Heimatland (Zapp

1989). Vorangetrieben wurde diese Entwicklung durch die *Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht* zur Ausbildung einer mehrsprachigen Gesellschaft. 1992 wurde mittels des Projekts *Eurom4*, eine Methode für romanische Muttersprachler, der simultane Erwerb verschiedener romanischer Fremdsprachen intendiert. Im selben Jahr entstand von Louise Dabène das Projekt *GALETA*, ein interkomprehensiver Computerkurs zum Erlernen der romanischen Sprachen. 1998 konstituierte sich die Forschergruppe *EuroCom*. Das Ziel ihrer Methode ist der Erwerb rezeptiver Sprachkompetenzen innerhalb einer der drei großen europäischen Sprachfamilien (Meißner 2002).

In der deutschen Didaktik setzte Meißner die einzelnen Ansätze 1993 in den *Umrissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik* um. Im darauf folgenden Jahr unterbreitete die Kultusministerkonferenz den Vorschlag, in der zweiten und dritten Fremdsprache verstärkt die rezeptiven Fähigkeiten zu fördern, da man sich darüber bewusst wurde, dass auch interkomprehensiv kommuniziert werden könne, indem jeder Sprecher seine Muttersprache spricht und sein Gesprächspartner diese versteht. Ab 1995 gewann somit die Mehrsprachigkeitsdidaktik zunehmend an Bedeutung und setzte sich gegen einen additiv-linearen Fremdsprachenunterricht ein, der die verschiedenen Sprachen nacheinander und isoliert vermittelt. In diesem Zusammenhang sind außerdem Forderungen nach einem schulischen Gesamtsprachencurriculum zu vernehmen. Dieses soll Sprachenlernen in vernetzter Art und Weise ermöglichen und das Lernen einzelner Sprachen aufeinander abstimmen (Meißner 2005; Nieweler 2001b; Vences 2006).

Inwiefern mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in den Lehrwerken umgesetzt werden, ist Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Der hessische *Lehrplan Spanisch für den Gymnasialen Bildungsgang* greift einige der genannten Aspekte auf. Ihm ist zu entnehmen:

Daher wird die Kenntnis der spanischen Sprache für eine Orientierung im europäischen und außereuropäischen Raum nahezu unerlässlich; dies auch angesichts des politischen Willens der EU, Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern. [...]

Gesichtspunkte der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind zu beachten und sowohl im schulischen Organisationsrahmen als auch in der Unterrichtspraxis zu berücksichtigen.

Dies bedeutet, dass der Stellenwert der Fremdsprache Spanisch im Verbund mit anderen Fremdsprachen und Fächern innerhalb des schulinternen Curriculums sowie in der Lehr- und Lernpraxis zu beachten ist (1., 2., 3. Fremdsprache; aber

auch Berücksichtigung derjenigen Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch eine Zweitsprache ist).

Durch angeleitete Sprachreflexion und den exemplarischen Vergleich mit anderen Sprachen erfahren die Schülerinnen und Schüler, wie sprachliche Ausdrucksmittel bewusst eingesetzt werden, so dass hierdurch eine Bereitschaft zu kreativem Sprachgebrauch gefördert wird und eine Mittlertätigkeit durch das Übertragen von einer zur anderen Sprache möglich wird (Hessisches Kultusministerium o.D. S.3f).

### **2.1.3 Plurilingualität durch Interkomprehension**

Die Interkomprehension ist eine der essentiellen Komponenten der Mehrsprachigkeitsdidaktik und „bezeichnet die Fähigkeit, eine einem Individuum bislang ‚fremde‘ Sprache (oder sprachliche Varietät) zu verstehen, ohne sie formal erlernt oder [...] auf natürliche Weise erworben zu haben“ (Meißner 2008b: 35). Kommunikation kann demnach erfolgen wenn alle Gesprächsteilnehmer ihre Muttersprache verwenden und die der anderen verstehen, sodass sie die Rezeption und nicht die Produktion fokussiert. Ursprünglich wurde dieses kommunikative Konzept nicht primär für den schulischen Fremdsprachenunterricht konzipiert, da in diesem die Sprachproduktion ebenso zentral ist. Vielmehr war es politisch und psycholinguistisch motiviert, indem es von der Europäischen Union als Maßnahme gegen die ausschließliche Kommunikation mittels der lingua franca Englisch angesehen wurde (Doyé 2006; Doyé 2008; Doyé 2010). Trotzdem ist die Methode der Interkomprehension durch die Nutzung des Vorwissens zur Dekodierung zielsprachlicher Phänomene und des Lehrens interkomprehensiver Dekodierungsstrategien ein zentraler Bestandteil der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die die Fremdsprachendidaktik wie folgt definiert:

[...] se entiende por ‘intercomprensión’ el aprendizaje receptivo de una o más lenguas mediante el desarrollo de estrategias que facilitan la transferencia de procesos cognitivos, de conocimientos y de habilidades adquiridos previamente (Carullo; Marchiaro & Pérez 2010: 250).

Es ist somit zwischen zwei divergenten Funktionen der Interkomprehension zu differenzieren. Erstere ist die Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit. Hierbei ist die Verwandtschaft zwischen den Sprachen der determinierende Faktor. Die Zweite ist gemäß des Zitats der Aufbau von Sprachlernkompetenz im Sinne des selbstgesteuerten Lernens, die Sensibilisierung für Sprache und Lernen sowie die Neuorganisation des Vorwissens. Um interkomprehensiv kommunizieren zu können, muss der Lerner außerdem wissen, wie er sein Vorwissen strategisch einsetzen kann und das Lernen reflektieren und

evaluieren (Morkötter 2008; Doyé 2008). Demnach vermittelt die Interkomprehension primär keine neuen Sprachstrukturen, sondern die Nutzung interlingualer Transferbasen mittels entsprechender Strategien (Meißner 2007). Folglich beruht sie auf der Nutzung von Transferpotential indem sie systematisch *inter-* und *intra*linguale Vergleiche durch Nutzung von sprachlichen Verwandtschaftsbeziehungen und interlingualen Ähnlichkeiten fördert. Sofern die Schüler bereits eine Sprache der Sprachfamilie beherrschen, kann diese bezüglich der zu erlernenden Zielsprache die Funktion einer *Brücken-* oder *Transfersprache* einnehmen (Meißner 2007; Doyé 2010; Zybatow 2010).

Die Vorzüge interkomprehensiver Methoden bestehen in der hohen Motivation für die Schüler, wenn diese bemerken, in welchem Maße sie die unbekannte Zielsprache bereits verstehen. Die fortwährenden Sprachvergleiche tragen konstant zur Reflexion der Lerner bei und schärfen ihr Bewusstsein für sprachliche Phänomene, sodass die Interkomprehensionsdidaktik zum Aufbau von Sprachlernkompetenz im Sinne der language learning awareness beiträgt (Bär 2010; Caspari & Rössler 2008, Doyé 2008). Darüber hinaus fördert sie interkulturelles Lernen, da die Schüler nicht ausschließlich den fremdsprachlichen Text dekodieren sondern, um dies zu erreichen ebenfalls die neue Kultur verstehen und erschließen müssen, was auch aus dem für die Interkomprehension zentralen Prinzip der Authentizität der Texte resultiert. „Doyé [...] sieht in der Selbstreflexion der eigenen kulturellen Position und einem hiermit verbundenen Perspektivwechsel sogar den größten Verdienst eines auf Interkomprehension beruhenden Mehrsprachenunterrichts“ (Bär 2010: 284). Durch die Nutzung authentischer Texte ist auch nachvollziehbar, warum es kein festgelegtes Curriculum für interkomprehensiven Unterricht gibt, sondern die Progression lediglich aus ihrem Schwierigkeitsgrad resultiert (Bär 2010; Meißner 2007). Für den Interkomprehensionsunterricht eignen sich vor allem Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit. Dadurch werden die Lerner zur Autonomie angeleitet und übernehmen Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Die Lernenden erschließen gemeinsam soviel ihnen möglich ist und dies günstigstenfalls unter Bezugnahme auf verschiedene Sprachen. Erklärungen der Lehrperson orientieren sich an Fragen und Wissen

der Schüler. Lernerseitig ist zur Dekodierung vor allem das Prinzip *learning by doing* zu verwenden (Bär 2009).

Besonders zu Beginn der Erlernens einer neuen Fremdsprache sind interkomprehensiv Methoden förderlich, da im Durchschnitt acht bis zehn authentische zielsprachliche Texte ausreichen, damit sich der Lerner die grammatikalischen Strukturen der Zielsprache erschließen kann. Hierbei schreitet die Erstellung der Spontan- und Hypothesengrammatik von Text zu Text voran. Durch diesen sehr wenig bis gar nicht strukturierten Input wird die Lernerautonomie gefördert. Schließlich muss der Lerner selber entscheiden, welche Strategien und Techniken ihm dabei behilflich sein können. Außerdem ist es den Lernern dann möglich autonom vorzugehen, sofern sie über Strategien verfügen, die sie für das Textverständnis anwenden können. Hinzu kommt, dass die Lerner ihre Hypothesen eigenständig verifizieren und neben Strategien zur Textentschlüsselung beispielsweise auch solche zur Memorisierung des Vokabulars oder zum sprachenübergreifenden Verständnis grammatikalischer Sachverhalte elaborieren (Meißner 2008; Martinez 2010; Doyé 2006). Durch diese Lernerautonomisierung soll das Individuum auch zum selbstständigen Fremdsprachenlernen nach und außerhalb der Schule befähigt werden, da das lebenslange Lernen durch Globalisierungsprozesse unabdingbar ist (Bär 2009).

Der Einsatz der Interkomprehensionsmethode im Fremdsprachenunterricht ist auch aus dem Grund anzustreben, als dass Schüler der Sekundarstufe I bereits nach 20 Stunden Interkomprehensionsunterricht eine Lesekompetenz, die mit der ihrer Transfersprache vergleichbar ist erreichen (Meißner 2007).

#### **2.1.4 Korrelationen von language (learning) awareness und Mehrsprachigkeit**

Das Konzept der language awareness ist ursprünglich, anders als die Mehrsprachigkeitsdidaktik, auf den englischsprachigen Raum zurückzuführen. Zwar liegen beiden Konzepten verschiedene Ansätze zu Grunde, trotzdem fokussieren sie teils identische Ziele. „Es ist nämlich durchaus möglich, über language awareness zu verfügen, ohne mehrsprachig zu sein, und andersherum gibt es auch mehrsprachige Individuen, die nicht über *language awareness* verfügen“ (Spohr o.D. S.103). Im Sinne des didaktischen Monitorings des Lernprozesses wird die language awareness mittlerweile aber als ein zentraler

Bestandteil der Mehrsprachigkeitsdidaktik klassifiziert. Plurilingualität kann jedoch auch die language awareness positiv beeinflussen (Hülk & Nieweler 2000; Nieweler & Postler o.D.; Spohr o.D.).

Das Konzept der *language awareness*, zurückzuführen auf Eric Hawkins, entstand in den 1970er Jahren in Großbritannien. Anlass war die unzureichende muttersprachliche Kompetenz vieler Schüler und folglich auch die mangelnde Fremdsprachenbeherrschung. Laut damaliger Kritik wurden sprachliche Strukturen und Regeln ungenügend im Unterricht thematisiert. Das Fehlen bewusster Sprachbetrachtung wurde bemängelt, sodass die ‚Bewusstmachung‘ als zentraler Bestandteil des Konzeptes erachtet wird. In der Folge wurde es auch auf den deutschen Raum übertragen und findet vor allem in der (Fremd)sprachendidaktik Anwendung (Fehling 2005; Hülk & Nieweler 2000). Ihm liegt die Annahme zugrunde, „dass fremdsprachliches Lernen (a) durch einen bewussten Umgang mit Fremdsprache und (b) durch das vergleichende Einbeziehen der Muttersprache und weiterer Fremdsprachen in den Sprachlernprozess gefördert werden kann“ (Spohr o.D.: 99).

Generell existiert keine einheitliche Definition des Konzeptes, James und Garrett determinieren jedoch fünf Dimensionen der language awareness: die kognitive, die affektive, die soziale, die politische und die Performanz-Dimension. Im kognitiven Bereich bezieht sich diese auf Sprachstrukturen, das bedeutet auf Regeln, psychologische Sprachnutzungsprozesse sowie eine bewusste Sprachwahrnehmung, einschließlich dazugehöriger Reflexion. Laut Nieweler und Postler „stehen [hier] Wahrnehmung und Beschreibung sprachlicher Strukturen im Zentrum. Dadurch wird sprachliches Regelwissen verstärkt“ (Nieweler & Postler o.D.: 3). Auf der affektiven Ebene impliziert diese mit Komponenten wie Motivation, Neugierde, Sensibilität, Lernereinstellungen und -interesse allgemeine Haltungen gegenüber Sprache. Durch die soziale Dimension soll zu sprachkritischem Denken befähigt werden, indem die Lerner darüber reflektieren, welche Rolle Sprache und ihren Varietäten in der Gesellschaft zukommt und wie ein Umgang mit Vielsprachigkeit möglich ist. Dazu zählt jedoch auch die Anregung zu sprachkritischem Denken. Ebenfalls fallen hierunter Korrelationen von Sprache mit Geschlecht und Herkunft. Die politische Dimension rekurriert auf eine sprachkritische Haltung gegenüber möglichen Sprachmanipulationen, wie in

politischen Texten, die Performanz-Dimension auf den Beitrag sprachlichen Wissens zum Aufbau von sprachlicher Performanz, wobei dies nur schwer messbar ist (Fehling 2005; Hülk & Nieweler 2000; Nieweler & Postler o.D.; Gnutzmann 2010).

1992 präzisierten James und Garrett unter anderem als Ziele der language awareness, bei den Lernern Interesse am Sprachenlernen zu wecken, sprachliche Vielfalt zu tolerieren, einen bewussteren Umgang mit Sprache zu erzeugen, zur Sprachanalyse anzuregen, sowie den Missbrauch von Sprache zu erkennen und darüber hinaus die Fähigkeit zur metasprachlichen Kommunikation auszubilden. Insgesamt ist festzustellen, dass language awareness gleichwohl diesen Prozess als auch sein Ergebnis erfasst (Hülk & Nieweler 2000; Nieweler & Postler o.D.).

Ab Mitte der achtziger Jahre wurde das Konzept um das der language learning awareness (oder Sprachlernbewusstheit) amplifiziert. Dieses hat nach Rampillon vor allem das Wissen über Lern-, Denk- und Problemlösestrategien zum Inhalt. Hierzu zählt des Weiteren die Fähigkeit, sie beim Sprachenlernen anwenden und evaluieren zu können. Der Fokus liegt also folglich nicht auf dem konkreten Sprechakt sondern auf der mentalen Verarbeitung der Sprache, der allgemeinen Organisation des Sprachenlernens sowie des Bewusstseins über dieses (Fehling 2005). In der deutschen Fremdsprachendidaktik gelten vor allem die Verbindung von interkulturellen und grammatikalischen Komponenten sowie die kontrastiven Sprachreflexionen als zentral. Außerdem sollen die Lerner mittels lernerzentrierter sowie entdeckender Tätigkeiten zur Sprachlernbewusstheit im deklarativen und prozeduralen Bereich gelangen (Nieweler & Hülk 2000).

## **2.2 Die Nutzung von sprachlichem Vorwissen im Spanischunterricht**

### **2.2.1 Die Mehrsprachigkeitsdidaktik als Transferdidaktik**

#### **2.2.1.1 Definition des Transferbegriffs**

„Unter Transfer versteht man die Übertragung von in einer Situation Gelerntem auf eine andere“ (Doyé 2003: 34), wobei dieser sowohl bewusst als auch unbewusst verlaufen kann. Auf sprachlicher Ebene ist insgesamt zwischen intra- und interlingualem Transfer zu differenzieren. Ersterer bezeichnet das

Transferieren innerhalb eines sprachlichen Systems, Letzterer den zwischensprachlichen Transfer, das bedeutet die Übertragung von Wissen aus einem Sprachsystem auf ein anderes (Lutjeharms 2001; Nieweler 2001a; Meißner 2007). Obwohl der Terminus Transfer teilweise negativ konnotiert aufgefasst und mit *Interferenz* gleichgesetzt wird, ist er generell neutral und wertfrei. Als negativ gilt ein Transfer erst dann wenn durch dieses vorherige Lernen das Folgende verzögert oder erschwert wird. Nur diese negative Form wird als Interferenz oder *proaktive Hemmung* bezeichnet und kann sich vor allem dann ereignen, wenn die Sprachen eng miteinander verwandt sind. Er wird hingegen als positiv erachtet, wenn sich vorheriges Lernen erleichternd oder verbessernd auf späteres Lernen auswirkt (Doyé 2003). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik beruht auf einem inferentiellen Lernbegriff, das heißt auf der erfolgreichen Nutzung von Transferpotential. Als *Inferieren* wird die Fertigkeit oder Strategie determiniert, diese vorhandenen Wissensschemata positiv für einen Transfer aus der unbekanntem Zielsprache verwenden zu können, indem der Lerner Hypothesen über das zielsprachliche System ableitet. Dabei vergleicht er unter Aktivierung sämtlicher Vorwissensbestände beispielsweise ein zielsprachliches Lexem mit Einträgen in seinem mentalen Lexikon. Der interlinguale Transfer ereignet sich sofern eine ähnliche Form einer anderen Sprache gefunden und auf die der Zielsprache übertragen wird. Ausgehend von Regelmäßigkeiten im ausgangssprachlichen System wird unter Heranziehung des Vorwissens mittels Bildung von Spontanhypothesen die Zielsprache erschlossen. Lutjeharms bezeichnet den kognitiven Prozess des Inferierens auch als „intelligentes Raten“ (Lutjeharms 2006: 2), ein lernökonomischer Prozess, der aber konkreter Übung bedarf (Klein E. 2002; Müller-Lancé 2000). Beispielsweise ist es nützlich zu wissen, welche Lautfolgen der einen Sprache denen einer anderen entsprechen. Reinfried konkretisiert, dass „das Inferieren unbekannter Wörter in Texten eine mittlerweile recht bekannte Lernerstrategie [ist], die in Deutschland seit einigen Jahren [Stand 1998] zum methodischen Standartrepertoire gehört“ (Reinfried 1998: 39).

Wichtig hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass sich der Transferbegriff nicht nur auf die inhaltliche und sprachimmanente Übertragung bezieht, sondern auch auf die generelle Äquivalenz von Sprachlernprozessen, das

bedeutet auf Prinzipien, Techniken, Lernstrategien und -erfahrungen, welche zu einem erfolgreichen Lernergebnis führen. Der Lerner transferiert beispielsweise wirksame Strategien des Vokabellernens einer Sprache auf eine andere. Es ist zu präzisieren, dass sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen für den Transfer bedeutend ist sowie jegliche Form des Vorwissens. Transfer kann in der Muttersprache sowie - je nach Kompetenzgrad - von verschiedenen Fremdsprachen her erfolgen. Bei nicht verwandten Sprachen ist jedoch nur das prozedurale Wissen transferfähig. Um einen derartigen Prozess jedoch initiieren zu können, ist ein Minimum an strategischem, deklarativem und prozeduralem Sprachwissen erforderlich (Meißner & Burk 2001; Doyé 2003). Außerhalb dieses inter- und intralingualen Transfers kann sich dieser auch *extralingual*, wie beim Transfer von Weltwissen, vollziehen (Bär 2009).

#### **2.2.1.2. Der Transfer aus Sicht der Fremdsprachenlehr- und lernforschung - zwischen Interferenzängsten und Inferenzchancen**

Der Transfer wurde nicht erst durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung thematisiert. Bereits 1921 erwähnte Ernst Otto die Notwendigkeit, neues Sprachwissen mit Altem zu verknüpfen und zwei Jahre später betrachtete Thorndike die Effekte des Lateinischen auf nachgelernte (romanische) Fremdsprachen. In den sechziger Jahren allerdings prägte Carel van Parreren die Diskussion um die Bedeutung von Interferenzen, indem er für eine strikte Separation von Muttersprache und Fremdsprache und einen isolierten Fremdspracherwerb plädierte, um die befürchtete Vermischung beider Systeme zu verhindern. 1968 hob Ausubel hingegen erneut die essentielle Rolle des Vorwissens für den Lernprozess hervor, woraufhin Bieritz 1974 die Notwendigkeit strategischen Trainings für das Erkennen zwischensprachlicher Korrespondenzen aufzeigte (Meißner 2001; Reinfried 1998). Die Didaktiker erkannten somit früh Inferenzchancen. Diese konnten sich jedoch lange kaum gegen die vorherrschenden Interferenzängste etablieren.

Dies ist mitunter auch durch die methodischen Entwicklungen begründet. Ende des 19. Jahrhunderts setzte mit der *direkten Methode* eine Trennung der Sprachen im Spracherwerb ein, die mit der Forderung des Prinzips der Einsprachigkeit einher ging. Es wurde ein nicht korrekter Erwerb der Zielsprache befürchtet, sofern weitere Sprachen in den Lernprozess einbezogen

würden. Auch die von Lado 1975 begründete unterrichtsbezogene Transferforschung verwies darauf, dass Lerner muttersprachliche *habits*, das bedeutet Gewohnheiten, auf die Zielsprache übertragen, wodurch Interferenzen möglich sind. Zwar waren einige Didaktiker bereits zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts vom positiven Nutzen des Zwischen-Sprachen-Lernens überzeugt, aber erst zu Beginn der achtziger Jahre des Jahrhunderts - nach einer vorherigen Renaissance des Prinzips der Einsprachigkeit - ließ sich eine Abkehr von diesem hin zu einer sprachenübergreifenden Öffnung des Lernens verzeichnen. Zuvor wurde interlingualer Transfer hauptsächlich mit Interferenzgefahr assoziiert. Durch die *Kognitive Wende* und der Betrachtung des Sprachlernprozesses als aktiven und kreativen Prozess eines autonomen und selbstbestimmten Individuums veränderte sich jedoch sein Stellenwert. Es wurde nunmehr davon ausgegangen, der Lerner bilde aufgrund des Inputs Hypothesen über Regelmäßigkeiten im Sprachsystem. Der möglichen Fehlergefahr wurde weniger Bedeutung beigemessen, stattdessen die Auffassung des bewussten zwischensprachlichen Vergleichens zur optimalen Nutzung von Transferpotential vertreten. Zu dieser Entwicklung trug auch die Erkenntnis über die vernetzte Speicherung der Sprachen im mentalen Lexikon des Lerners bei, sowie das Wissen über die Verbindung neuer Informationen mit dem Vorwissen. Transfer wird seitdem „als ein Zusammenspiel von objektiven, sprachkontrastiven Faktoren mit subjektiven, lernersprachlichen und lernerstrategischen Faktoren gesehen“ (Reinfried 1998: 30). Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist Transfer der zentrale Begriff, sodass sie nicht nur als *Transversaldidaktik* sondern auch als *Transferdidaktik* klassifiziert wird (Reinfried 1998; Barrera-Vidal 1995; Meißner 2007; Nieweler 2006).

### **2.2.2 Lernökonomie durch Nutzung von Transferbasen**

Laut Meißner sind Transferbasen „die kognitiven Grundlagen für den Transfer; sie können sprachlicher oder prozeduraler Natur sein“ (Nieweler 2001a: 9). Demnach konstituieren Transferbasen die „materielle Seite des Transfers“ (Meißner 2003b: 95), im Unterschied zu dem unter 2.2.3 beschriebenen konkreten Transferprozess. Neben der Muttersprache sind diese vor allem in anderen mit der Zielsprache (nahverwandten) Sprachen vorhanden und in drei Kategorien zu untergliedern:

- Extralinguales Wissen (Weltwissen)

- Interlinguales Wissen
- Intralinguales Wissen (Nieweler 2001a; Bär 2009).

Extralinguale Transferbasen, das heißt außersprachliche Transferbasen wie das Weltwissen, werden beispielsweise in folgender Situation genutzt: die Aufschrift auf Zigarettenpackungen ist in vielen europäischen Ländern inhaltlich kongruent. Deswegen kann ein Individuum auch in einer unbekanntem Sprache auf Basis seines Weltwissens deren Inhalt dechiffrieren (Irmgrund 2007b). Die letzten beiden Kategorien beschränken sich nicht auf den lexikalischen Transfer, sondern implizieren ebenso die grammatikalische Ebene sowie phonetische und phonologische, modale, temporale, syntaktische und weitere Ähnlichkeiten (Meißner & Burk 2001).

Lexikalische Transferbasen werden auch als *Kognaten* klassifiziert. Sie existieren in Transfer- und Zielsprache, da sie aus demselben Etymon hervorgegangen sind (Bickes 2004). Diese interlingualen lexikalischen Transferbasen sind nach Meißner vor allem in den folgenden fünf Lexemkategorien enthalten:

1. Kultismen (Wörter des griechisch- lateinischen Kulturadstrats), wie z.B. *humeur*,
2. Modernismen auf der Grundlage von Signifikanten aus klassischen Sprachen, wie z.B. *progrès*,
3. Szientismen, wie z.B. *Oxydation*,
4. Interlexeme des modernen Lebens, wie z.B. *ketch-up* und
5. Exotismen wie z.B. *Ikebana* (Irmgrund 2007b: 62).

Je offensichtlicher die Transferbasen für den Lerner, desto schneller kann sich die Transferleistung vollziehen. Trotzdem bedarf es dazu systematischer Übung und Sensibilisierung, denn das bloße Vorhandensein von Transferbasen bedingt noch keinen erfolgreichen Transferprozess (Meißner 2000a; Meißner 2005). Demnach sind die folgenden drei Kriterien maßgeblich dafür, welche ihm bekannte Sprache ein Lerner zum interlingualen Transfer heranzieht. Zum einen ist dies die „mentale Verfügbarkeit von sprachlichen Schemata“ (Meißner 2003b: 93). Aus der Untersuchung verschiedener Sprachen bezüglich ihrer brückensprachlichen Eignung zum Erlernen des Spanischen geht hervor, dass es einer gewissen Mindestkompetenz bedarf, um Transferbasen einer Sprache perzipieren und sinnvoll verwenden zu können. Zum anderen fällt hierunter die „typologische Ähnlichkeit zwischen den Sprachen“ (Meißner 2003b: 93). Transferpotential ist umso einfacher erkenn- und nutzbar, je enger die Sprachverwandtschaft ist. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik differenziert bezüglich der sprachlichen Transferbasen in *interlingual formkongruente*

Wörter (beispielsweise *grammaire*, *Grammatik*, *grammar*) und *semantisch-adäquate Wörter* (wie *Apfel*, *apple*, *pomme*, *manzana*), wobei erstere günstigere Transferbasen offerieren (Meißner 2000b) Der dritte Aspekt ist der der „lingualen und didaktischen Transfersteuerung durch das Monitoring“ (Meißner 2003b: 93).

Es lässt sich resümieren, dass „Transferbasen [...] diachronisch Ausdruck von Sprachverwandtschaft und/ oder Sprachkontakt [sind], synchronisch von Ähnlichkeit“ (Behr 2007: 26). Das gesamte Sprachwissen eines Individuums, das bedeutet alle ihm theoretisch zur Verfügung stehenden Transferbasen wird auch als statistische Lernersprache (*Interlanguage*) bezeichnet (Meißner 2000a).

### **2.2.3 Der Transferprozess**

Auf einer ersten Ebene ist zwischen *Identifikations-* und *Produktionstransfer* zu differenzieren. Ersterer bezieht sich auf das Lese-, Hör- und das Hörsehverstehen, Letzterer auf die Fertigkeiten Lesen und Schreiben (Meißner 2007). Des Weiteren kann die Transferrichtung *pro-* und *retroaktiv* sein, das bedeutet aus einer bekannten Sprache in die neu zu erschließende Sprache oder andersherum. Insgesamt existieren fünf potentielle Transfermöglichkeiten oder Transfervektoren, welche für sprachenübergreifende Lernprozesse relevant sind:

Tabelle. 1: Die fünf Transfervektoren (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Meißner & Senger 2001; Meißner 2002; Meißner o.D.a)

Transfervektor	Erläuterung	Veranschaulichung/ Beispiel
<i>Ausgangssprachlicher interlingualer Transfer</i>	Aktivierung der Transferbasen aus der L1	Internationalismen im deutschen Wortschatz
<i>Brückensprachlicher intralingualer Transfer</i>	Aktivierung der für den Transfer am erfolgversprechendsten Sprache	Französisch für Lerner des Spanischen
<i>Zielsprachlicher intralingualer Transfer</i>	Nutzung der Transferbasen in der Zielsprache	Dekodierung des Verbs <i>voyager</i> durch Kenntnis des Substantivs <i>voyage</i>
<i>Interlingualer Transfer</i>	Transfer zwischen verschiedenen Sprachsystemen durch positive und negative Korrelationen	Kenntnis des englischen Lexems <i>grammar</i> hilft zur Dekodierung des französischen Lexems <i>grammaire</i>
<i>Transfer von Lernerfahrungen/ Didaktischer Transfer</i>	Aufbau eines didaktischen Monitors, der das Lernverhalten überwacht und steuert; metakognitiv	Vorerfahrungen, Weltwissen, didaktisches, strategisches, mehrsprachliches Wissen, Bestimmung von Lernzielen, Steuerung der Motivation

Bezüglich des didaktischen Transfers ist zu spezifizieren, dass dieser bei nur einer vorgelernten Fremdsprache (noch) nicht vollständig ausgereift sein kann. Er ist nicht auf die Übertragung einer Lernstrategie in eine andere Sprache limitiert, sondern bewirkt, dass die Lerner diese sprachspezifisch verwenden können. Je mehr Sprachen eine Person beherrscht, desto einfacher ist es für sie, eine weitere Fremdsprache zu erlernen, da sie über eine größere Anzahl potentieller Transferbasen disponiert und mit dem Sprachenlernen vertraut ist. Aus diesem Grund ist auch der Einbezug der L1 von Bedeutung, für den die Schüler vor allem zu Beginn des Lernprozesses sensibilisiert werden sollten, da nach Wandruszka jedes Individuum bereits in seiner Muttersprache aufgrund von Dialekten, Soziolekten etcetera plurilingual ist (Meißner o.D.a; Meißner 2002; Morkötter 2010; Nieweler 2001b).

Nachdem die fünf Transfervektoren präzisiert worden, bleibt im Folgenden zu spezifizieren, welche Transferkategorien existieren. In Anlehnung an Edmondson, welcher die Kategorien von Selinker erweiterte, sind die folgenden sechs Typen fundamental (Meißner 2001):

[...] Transfer in der Funktion von kommunikativen Strategien, [...] Transfer von interlingualen Verarbeitungsprozeduren, [...] Transfer nach kognitiven Prinzipien, [...] Transfer als Überlagerung, [...] Transfer von Lernstrategien, [...] Transfer von Lernerfahrungen (Meißner o.D. a: 4).

Außer dem zweiten und dem vierten Typ sind diese Transferkategorien gut in den Fremdsprachenunterricht implementierbar (Meißner o.D.a).

Bezüglich der Transferdomänen wird differenziert zwischen:

- *Formtransfer*
- *Inhaltstransfer*
- *Funktionstransfer*
- *pragmatischem Transfer*

Ersterer betrachtet phonematische, phonologische sowie graphematische Kon- oder Divergenzen, sowohl inter- als auch intralingual. Der Inhaltstransfer zielt auf das Verständnis von Kernbedeutungen eines mehrdeutigen Lexems ab (Polysemie) (Meißner & Senger 2001; Behr 2007; Bär 2009). Funktionstransfer impliziert die Übertragung grammatikalischer Regularitäten und pragmatischer Transfer „die vergleichsfundierte Sensibilisierung für kommunikative Konventionen und interkulturelle Pragmatik“ (Meißner 2004: 45).

#### **2.2.4 Die „Gefahr“ der falschen Freunde**

Der Einwand einer potentiellen „Gefahr“ durch falsche Freunde ist ein Aspekt, welcher wiederholt im Zusammenhang mit Plurilingualität erwähnt wird. Aber wie groß ist diese tatsächlich?

Als „falsche Freunde“ bezeichnet man also *dem Anschein nach* gleiche Ausdrücke zweier verschiedener Sprachen, die jedoch jeweils unterschiedliche Bedeutungen haben und beim Erlernen von Fremdsprachen Fehlerquellen darstellen (Seelbach 2002: 5).

Die Bezeichnung falsche Freunde ist eine auf den französischen Terminus *faux amis* zurückzuführende Lehnübersetzung. In vielen europäischen Sprachen existiert diese, wodurch bereits die Relevanz des Phänomens veranschaulicht wird (Seelbach 2002). Gemäß der Typologie von Cartagena und Gauger ist in die folgenden sechs Kategorien zu differenzieren:

- semantische falsche Freunde, da zwei Lexeme lautlich ähnlich sind, inhaltlich aber divergent (s: *la carta* – d: *der Brief und nicht die Karte*)
- Lexem einer Sprache verfügt über mehrere Bedeutungen doch nur eine davon ist kongruent mit der der anderen Sprache (Polysemie) (s. *la dirección* - d: *die Direktion, die Richtung...*)
- Ein Lexem mit nur einer Bedeutung in einer Sprache verteilt diese Bedeutung in der anderen Sprache auf mehrere Lexeme (s: *gustar* - d: *schmecken; gefallen*).

- „materielle Inferenz“ (Cartagena & Gauger 1989: 590) (*s: la orquesta - d: das Orchester*)
- Interferenzfehler durch Genus (*s: la melona statt el melón für d: die Melone*)
- wortimmanent begründete Interferenzen (*s: la película und nicht el film für - d: der Film*) (Cartagena & Gauger 1989: 590f)

Im Bereich der Lexik treten falsche Freunde vor allem auf, wenn muttersprachliche Bedeutungen eines Lexems auf ein Homophones oder Homographes der Fremdsprache projiziert werden, Lehnwörter in der Fremdsprache angenommen werden, die allerdings nicht vorhanden sind, oder weitgehend bedeutungsäquivalente Lexeme in Genus, Orthographie und Morphologie differenzieren (Wotjak & Herrmann 1997).

Laut Klein stellt die Existenz falscher Freunde kein Hindernis für das sprachenübergreifende Lernen dar, schließlich haben Untersuchungen belegt, dass der Nutzen von Transferbasen um das fünffache größer ist, als die negativen Effekte, welche sie generieren könnten (Klein 2004). Außerdem ist zu spezifizieren, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem an der Förderung rezeptiver Kompetenzen durch das Zwischen-Sprachen-Lernen ansetzt, die falschen Freunde in diesem Bereich jedoch weitaus unproblematischer sind, als im Produktiven. Bereits durch den Kontext erfolgt eine Minimierung. Allerdings werden sie im rezeptiven Bereich auch seltener eruiert. Trotzdem wird der überwiegende Teil negativer Interferenzen durch falsche Freunde im Laufe des Lernprozesses ausgemerzt (Vázquez 1998).

Wie sollte der Fremdsprachenlehrer mit auftretenden falschen Freunden umgehen? Im konkreten Fall sollten die Lerner nicht sanktioniert werden sofern es sich um ein unbekanntes Phänomen handelt. Stattdessen ist eine Erklärung und Bewusstmachung der jeweiligen Interferenz seitens der Lehrperson sinnvoll, um einem erneuten Fehler vorzubeugen. Auch sollte den Schülern deutlich werden, dass das Transferieren trotz des unterlaufenen Fehlers lernökonomisch ist, sodass sie nicht entmutigt werden, auch im folgenden Lernprozess interlinguale Transferbasen zu nutzen (Lessig 1998). So fasst Lessig zusammen:

Die falschen Freunde können zwar im einzelnen Fehler generieren, sie sind aber bei einem Herausstellen der Unterschiede zwischen den sprachlichen Formen oder Bedeutungen weniger gefährlich als ein getrenntes, nicht vernetztes

Erlernen verschiedener Fremdsprachen, da gerade durch den Effekt des „Ankoppelns“ die neuen Lerninhalte besser haften (Lessig 1998: 240).

### **2.2.5 Das Giessener Interkomprehensionsmodell**

Das Giessener Interkomprehensionsmodell konstituiert sich aus der Spontan- oder Hypothesengrammatik, dem *Mehrsprachenspeicher* und dem *didaktischen Monitor*. Sobald der Lerner den ersten Sprachkontakt mit einer unbekanntes Zielsprache eingeht, erfolgt ein impliziter und automatisch ablaufender Vergleichsprozess sprachlicher Strukturen mit Vorwissensbeständen, wodurch der Lerner eine Spontan- oder Hypothesengrammatik generiert. „Es handelt sich um eine Sonderform der Interimsprache [Lernersprache], wie sie Selinker (1972) beschrieben hat“ (Meißner o.D.b: 11), da die Hypothesengrammatik als eine sich im Entstehungsprozess befindende Lernersprache klassifiziert werden kann. Die Lernersprache zeigt den Stand der Entwicklung in einer Fremdsprache auf. Anders als diese konstruiert sich die Spontangrammatik beim ersten Sprachkontakt. Der Lerner bildet Spontanhypothese über die Zielsprache auf Basis interlingualer Transferbasen und erkennt intralinguale Regularitäten, welche in der Folge von der Lernersprache erfasst werden (Bär 2009). Die Voraussetzung für einen erfolgreichen Ablauf ist das ausreichende Vorhandensein von Transferbasen aus anderen Sprachen sowie die hinreichende Transparenz oder Interkomprehensibilität der Zielsprache (Nieweler 2006; Meißner 2004; Meißner 2008a; Meißner 2008b). Die Spontangrammatik „spiegelt lernersprachliche Verarbeitungsprozesse wieder [wodurch eine] Überformung eingehender sprachbezogener Informationen mit vorhandenen Wissensschemata und -routinen zu neuen kognitiven Einheiten“ (Meißner & Burk 2001: 85) erfolgt. Dieser Prozess ist hochgradig dynamisch und systematisch, da die Spontangrammatik mit jedem neuen Lernakt verifiziert, überarbeitet und erweitert wird, woran das mentale Lexikon maßgeblich beteiligt ist (siehe 2.3) (Meißner & Senger 2001; Bär 2006; Meißner 2001b; Meißner 2003b; Meißner o.D.a; Meißner o.D.b). Durch die Spontangrammatik konstruiert sich im Folgenden der Mehrsprachenspeicher (oder das *plurilinguale Intersystem*). Der Prozess des Vergleichens und Verifizierens von Sprachhypothesen führt überdies zum Aufbau von *multi-language-learning-awareness*, also zur Konstruktion des mehrsprachigen didaktischen Monitors (Meißner & Senger 2001; Meißner o.D.a).

Im Mehrsprachenspeicher wird das durch die Spontangrammatik generierte prozedurale und deklarative Wissen sowie sämtliche Sprachlernerfahrungen, das bedeutet das Wissen über erfolgreiche Transferprozesse und Interferenzen gespeichert. Ebenso enthält er interlinguale Korrespondenzregeln und eine plurilinguale Grammatik, sodass die Prozesse aus Spontangrammatik und Mehrsprachenspeicher auch retroaktiv auf vorgelernte Fremdsprachen wirken. Während die Hypothesen in der Spontangrammatik zunächst nur im Kurzzeitgedächtnis festgehalten werden, überführt der Mehrsprachenspeicher die Wissensbestände ins Langzeitgedächtnis. Demnach wird dieser auch als materielle Basis der Sprachlernkompetenz angesehen, da sämtliche Sprachlernerfahrungen in ihm abgelegt werden (Meißner 2003b; Meißner 2004; Meißner o.D.a). Der Mehrsprachenspeicher wird auch als *Intersystem* deklariert und spaltet sich in die folgenden drei Subspeicher auf:

- das *Mehrsprachenwissen*
- das *Mehrsprachliche Intersystem*
- der *Didaktische Steuerungsspeicher* (Meißner & Senger 2001; Meißner o.D.b).

Das Mehrsprachenwissen besteht aus den lingualen Transferbasen aller dem Individuum verfügbaren Sprachen, sowie dem sich hieraus ergebenden deklarativen und prozeduralen Wissen (Meißner o.D.b). Das mehrsprachliche Intersystem hingegen - ebenfalls bestehend aus Transferbasen - speichert die Gesamtheit der positiv und negativ verlaufenden Transferprozesse sowie deklarative und prozedurale Wissensbestände. Ebenso werden hier die Sprachen- und Sprachlernerfahrungen hinterlegt (Meißner & Senger; Meißner 2003b). Der letzte der beteiligten Speicher ist der Didaktische Steuerungsspeicher. „Er ordnet das metatransferale Wissen und die didaktische Selbststeuerung“ (Meißner o.D.b:11).

Im Folgenden gehen sämtliche Lernerfahrungen und sprachliche Wissensbestände in den didaktischen Monitor über. Er übernimmt die Lernsteuerung, speichert neben sprachlichem Wissen Lernerfahrungen und Lernsteuerungsdaten und generiert auf Basis dieser inter- und intralingualen Wissensbestände automatisch ablaufende Transferprozesse (Meißner 2003b; Meißner 2004). Insgesamt fasst dieser das gesamte Wissen über Sprachen und das Sprachenlernen zusammen (Meißner 2002; Meißner 2003b). Außerdem ist

auf der alleinigen Basis der Hypothesengrammatik und des Mehrsprachenspeichers noch nicht die Initiierung eines erfolgreichen Lernprozesses möglich, da hierzu auch ein gewisses Maß an Lernmotivation, Selbstevaluation des Lernprozesses und lernstrategischem Wissen notwendig ist, welches der didaktische Monitor bereit stellt (Meißner 2005).

### **2.2.6 Bidirektionale Sprachkompetenzzuwächse durch pro- und retroaktive Wirkungen**

Bisher wurde in der vorliegenden Arbeit verstärkt die proaktive Perspektive des sprachenübergreifenden Lernens thematisiert, indem die Vorteile für den Erwerb der Zielsprache durch die Aktivierung des Vorwissens aufgezeigt wurden. Darüber hinaus hat das sprachenübergreifende Lernen jedoch auch retroaktiv, rückwirkend, positiven Einfluss auf die vorgelernten Sprachen, indem es ihre Kenntnisse ausweitet, festigt und reorganisiert. Transferprozesse sind bei Mehrsprachigen also bidirektional, da sie pro- und retroaktiv wirken können. Während der traditionelle Fremdsprachenunterricht unidirektional auf die proaktiven Prozesse rekurriert, integriert die Mehrsprachigkeitsdidaktik beide Transferrichtungen (Königs 2010; Morkötter 2010; Meißner 2003b; Meißner 2004; Meißner 2005).

Ein wichtiger Grund, weshalb die Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur für das Erlernen von nachgelernten Fremdsprachen von Bedeutung ist, sondern auch für die vorgelernten [ist]: Sie verbreitert nämlich das deklarative Sprachenwissen [...]: Jede vorgelernte Sprache macht nicht nur das Erlernen weiterer Sprachen leichter, sie vergrößert und vertieft auch das Verstehen vorgelernter Sprachen (Meißner 1998b: 218f).

Diese positiven Auswirkungen auf vorgelernte Sprachen beschränken sich nicht auf die Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch bezüglich der Muttersprache wird ein positiver Effekt erzielt, da der Lerner durch die ihm auffallenden Kon- und Divergenzen zu einer stärkeren Sprachreflexion gelangt (Wiater 2006b).

Ebenso ist es im schulischen Fremdsprachenunterricht sinnvoll, nicht ausschließlich retroaktiv auf die Wissensbestände der vorgelernten Sprachen zurückzugreifen, sondern bereits proaktiv Verweise auf mögliche nachgelernte Sprachen zu geben (Caspari & Rössler 2008). Demnach könnte die Lehrperson beispielsweise bei der Einführung des *Subjonctif* im Französischunterricht darauf hinweisen, dass der *Subjuntivo* auch im Spanischen existiert und mit einigen Ausnahmen kongruent verwendet wird.

### **2.3 Korrelationen von Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Funktionsweise des mehrsprachigen mentalen Lexikons**

Das mentale Lexikon ist nach Raupach der „Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind“ (Raupach 1994: 21). Folglich ist es einerseits der Ausgangspunkt und damit die Basis für jeglichen Interkomprehensionsprozess, da es die langfristige Verfügbarkeit deklarativer und prozeduraler Wissensbestände sichert und andererseits das Ergebnis aus diesem (Martinez 2010).

Erkenntnisse der Hirnforschung dokumentieren, dass das *Broca-Zentrum*, benannt nach seinem Entdecker dem französischen Chirurgen Paul Broca, der neurobiologische Ort ist, an dem die Sprache entsteht. Seine Zuständigkeit besteht in der Sprachmotorik, der Lautbildung, -analyse und -artikulation sowie in der Generierung abstrakter Wörter. Das *Wernicke-Zentrum* hingegen, entdeckt vom polnischen Neurologen Carl Wernicke, ist für die logische Sprachverarbeitung sowie die auditive Sensorik zuständig. Beide Zentren sind über Neuronen miteinander verbunden (Overmann 2004).

Diese Erkenntnisse sind insofern fundamental, als dass Forschungen mit früh- und spätbilingualen Kindern ergaben, dass Frühbilinguale, die eine weitere Sprache vor dem dritten Lebensjahr erlernen, im Broca-Zentrum lediglich ein Nervenzell-Netz ausbilden und aktivieren. In diesem sind alle vom Individuum beherrschten Sprachen gespeichert, auch später erlernte Fremdsprachen. Bei spät bilingualen Menschen, die erst nach dem neunten Lebensjahr eine weitere Sprache erwerben, oder monolingualen Personen wird hingegen pro erlernter Sprache ein separates neuronales Netz in einem Subareal des Broca-Zentrums gebildet. Allerdings überlappen sich auch diese in Teilen und interagieren miteinander (Overmann 2004; Bickes 2004; Anstatt 2007). Deswegen werden auch im mehrsprachigen mentalen Lexikon nicht frühbilingualer Individuen automatische Querverbindungen zu anderen Sprachen hergestellt. Laut Meißner verläuft der Fremdspracherwerb „nie ohne mentale Interaktion zwischen der neuen Zielsprache und der Muttersprache sowie den vorgelernten Sprachen“ (Nieweler 2001b: 213). Auch Ereignisse wie das *Code-Switching*, welches den Sprachwechsel (innerhalb eines Satzes) bezeichnet, deuten darauf hin, dass die Beziehungen zwischen den einzelnen Sprachen im Gehirn durchaus komplex sind. Somit korrespondiert sprachenübergreifendes Lernen

mit der Funktion und dem Aufbau des mentalen Lexikons (Bickes 2004; Meißner 1998d).

Zur Funktion des mehrsprachigen mentalen Lexikons ist darüber hinaus zu präzisieren, dass der Lerner automatisch bei jedem Dekodierungsprozess unbekannter zielsprachlicher Lexeme diese auf Basis ihres Schrift- oder Lautbildes mit den bereits vorhandenen Einträgen im mentalen Lexikon abgleicht. Bei Erkennung einer konvergenten Form einer anderen Sprache wird das Konzept auf die der Zielsprache übertragen; es ereignet sich ein Transfer (Behr 2007). Darüber hinaus erfolgt außerdem die Reorganisation des mentalen Lexikons, da dies - wie die Spontangrammatik auch - dynamisch ist und somit ständig erweitert und modifiziert wird (Meißner 2007). Allerdings werden „fremdsprachliche Wörter nicht in einer „tieferen Schublade“ des mentalen Lexikons verborgen, sondern auf derselben Ebene wie muttersprachliche Wörter gespeichert“ (Müller-Lancé 2000: 156). Es bestehen besonders enge Verbindungen zwischen häufig verwendeten und schnelle Verknüpfungen zwischen morphologisch ähnlichen Lexemen (Müller-Lancé 2000; Behr 2007). Die folgenden drei Modelle beschreiben das Funktionieren des mentalen Lexikons. Es handelt sich um die untergeordnete Speicherung (*subordinado*), die koordinierte (*coordinado*) und die verbundene Speicherung (*asociado*). Das untergeordnete Modell stimmt mit der herkömmlichen Assoziation von Lexemen überein, denn es wird kein neues Konzept für das fremdsprachliche Wort entwickelt, sondern das Vorhandene genutzt. Beim koordinierten Wortschatzerwerb existieren beide Konzepte parallel und unabhängig vom jeweils anderen. Die verbundene Speicherung demonstriert die vorherrschende Form des Wortschatzerwerbs im Fremdsprachenunterricht (Grünwald & Rovirò 2008).

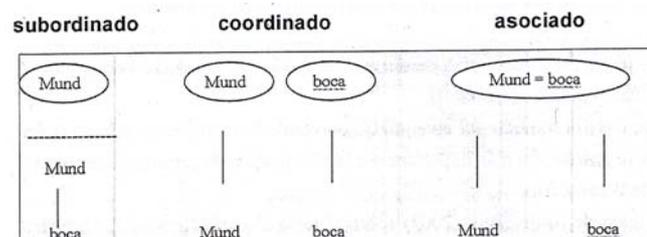


Abb. 1: Wortschatzerwerb und mentales Lexikon (Quelle: Grünwald & Rovirò 2008: 18).

Welche Form im mentalen Lexikon jeweils ausgebildet wird, ist vom Erwerbssalter des Lerners abhängig, ob Sprachen parallel oder additiv gelernt

werden, vom natürlichen oder gesteuerten Lernkontext, sowie vom Gebrauchskontext und überdies von diaphasischen und diatopischen Merkmalen (Grünwald & Rovirò 2008).

## **2.4 Englisch - Latein - Französisch: Die brückensprachliche Eignung traditionell vorgelernter Sprachen**

### **2.4.1 Fremdsprachenerwerb durch eine Brückensprache**

Als Brücken- oder Transfersprache wird die Sprache definiert, „aus der zur Entschlüsselung einer zielsprachlichen Struktur verstärkt Transferbasen aktiviert werden“ (Nieweler 2001a: 9). Sie ist demnach die hauptsächlich verwendete Sprache zur lernökonomischen Dekodierung der Zielsprache. Ein Individuum kann allerdings generell verschiedene Brückensprachen heranziehen, welche je nach Sprachenbiographie, Situation und Zielsprache variieren können. Auch nutzt ein Lerner zur Dekodierung fremdsprachlicher Strukturen sein gesamtes Sprachwissen, die Brückensprache ist lediglich die Sprache, aus welcher er die überwiegende Anzahl an Transferbasen aktiviert (Meißner 2005; Behr 2007).

Um aber mittels einer Brückensprache Transfereffekte zu generieren, sind gewisse Bedingungen zu erfüllen. Einerseits ist es angebracht, eine Sprache aus der gleichen Sprachfamilie zu aktivieren, für das Dekodieren des Spanischen beispielsweise Französisch, da das Maß der Ähnlichkeit zwischen beiden Sprachen relevant ist. Je enger die Verwandtschaftsbeziehung zwischen den Sprachen, desto mehr Transferbrücken werden bereitgestellt. Andererseits ist eine gewisse Mindestkompetenz in dieser Sprache notwendig, um Transferbasen erkennen und nutzen zu können. Je kompetenter ein Lerner in einer Sprache ist, desto eher wird er sie als Brückensprache heranzuziehen. Weiterhin wichtig ist das Maß der unterrichtlichen Vorbereitung der Sprache als Brückensprache, denn der Lerner muss mit Strategien vertraut sein, sie zur Dechiffrierung einsetzen zu können, für Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden und einen lernökonomischen Zugang zur folgenden Mehrsprachigkeit ermöglicht bekommen. (Bär et al. 2005; Meißner & Senger 2001; Doyé 2003, Meißner & Burk 2001).

Da auch heute noch ein Großteil der Schüler bezüglich der zweiten Fremdsprache vor der Wahl zwischen Latein oder Französisch steht (wobei

auch Spanisch immer stärker zunimmt), ist zu analysieren, welche der beiden Sprachen für einen Erwerb von Spanisch mehr Transferpotential offeriert. Auch die Transfereffekte des Englischen sind zu betrachten, da der überwiegende Anteil deutscher Schüler dies als erste Fremdsprache erlernt.

#### **2.4.2 Französisch plus Spanisch - Interferenzgefahr oder Lernökonomie?**

Generell ist zwar jede nahverwandte Sprache einer Sprachfamilie als potentielle Brückensprache geeignet, das Französische verfügt in der Romania allerdings über besondere Vorteile (Klein H.G. 2002a). Aber worin sind diese begründet? Einerseits erlangt es seine prädestinierte Stellung durch die Differenz zwischen dem *code oral* und dem *code écrit*, wodurch „eigentlich zwei Sprachen gelernt“ worden (Klein H.G. 2002a: 40) worden. Dabei divergiert der *code oral* im Vergleich zu den übrigen romanischen Sprachen, der *code écrit* weist hingegen einen hohen *Panromanitätsgrad* auf. Dieser misst, inwiefern ein Lexem in allen Sprachen der romanischen Sprachfamilie auftritt (Klein H.G. 2002a). Ausgehend vom Französischen beträgt dieser für das Spanische und Italienische nach den von Meißner erstellten *Klet'schen Grundwortschatzlisten* 82% bzw. 86%, sogar für das Englische liegt er bei 78% (Klein 2002b). Caspari und Rössler konstatieren, dass

[...] sich gerade die Kombination aus Französisch und Spanisch dazu [eignet], die spezifischen Vorteile des Erwerbs zweier Sprachen aus einer Sprachfamilie zu nutzen, um Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz zu entwickeln (Caspari & Rössler 2008: 71).

Ein weiteres Argument für das Französische als Brückensprache ist die Tatsache, dass das Schriftsystem im Gegensatz zu denen anderer romanischer Sprachen relativ früh fixiert wurde und sich seitdem kaum noch modifiziert hat.

Dadurch ermöglicht es einen geeigneten Zugang zu den übrigen romanischen Schriftsystemen. Auch bezüglich des Phonemsystems befindet sich die Sprache in einer privilegierten Position, da dieses am weitesten fortentwickelt ist. Somit ist es möglich, fast alle distinktiven Laute der romanischen Sprachen auszudrücken. Die Syntax betreffend kann das Französische zwar keine überdurchschnittlichen Vorteile gegenüber weiteren romanischen Sprachen aufweisen, durch gewissen Phänomene, wie der *Inversion*, nimmt es aber eine strategisch günstige Position für einen romanischen Transfer ein. Ebenso ist die Situation bezüglich der *Profilwörter*, das bedeutet derjenigen Wörter, welche

nicht durch eines der *sieben Siebe*, also weder von einer romanischen Ausgangssprache, noch durch internationalen Wortschatz erschließbar sind (siehe hierzu auch 4.2.2). Zwar verfügt es über eine ähnliche Anzahl wie die anderen romanischen Sprachen, durch die umfangreiche Lexik ist es im Französischen jedoch einfacher, Erschließungshilfen zu finden. Außerdem vermittelt es die in allen romanischen Sprachen mehr oder weniger vorhandene Basisgrammatik (Klein H.G. 2002a; Vences 2006; Meißner 2008a).

Die privilegierte Stellung des Französischen bezeugte auch Maik Böning in seinem Projekt *Französisch - Brücke zur Romania* an der Liebingschule in Frankfurt am Main. Er demonstrierte mit seiner bilingualen deutsch-französisch achten Klasse, welche Französisch als erste Fremdsprache seit Klasse fünf erlernt und zum Teil aus bilingualen Familien stammt, dass es in weniger als fünfzehn Stunden möglich ist, auf Basis französischer und weiterer Sprachkenntnisse interkomprehensiv eine Lesekompetenz im Spanischen zu erreichen, die dem Niveau B1, teilweise sogar B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entspricht (Böning 2004).

Wie unter anderem auch aus diesem Projekt ersichtlich, muss für sprachenübergreifendes Lernen auf einer hohen Kompetenz in der Brückensprache aufgebaut werden können. Dies muss sich wiederum im Schulsystem niederschlagen, indem die Brückensprache hier fest verankert ist. Um die notwendige Kompetenz zu erreichen, sollte ihr Unterricht außerdem früh einsetzen. Aus diesem Grund wurden bereits einige Forderungen nach einem Frühbeginn von Französisch als erste Fremdsprache anstelle von Englisch geäußert, auch weil dieser laut Nieweler einen „besseren Einblick in das Funktionieren von Sprache allgemein“ (Nieweler 2001a: 8) bieten würde - resultierend aus der bereits erwähnten typologischen Differenz des Französischen und auch der strukturellen Differenz zwischen Französisch und Deutsch. Daraus erwüchse in weiterer Konsequenz ein schnelleres Erlernen des Englischen als zweite Fremdsprache, da die Schüler bereits mit sehr komplexen grammatikalischen Kategorien vertraut wären. Neben dem rein sprachlichen Aspekt ist in dem Unterricht der Brückensprache vor allem der Strategische zu beachten und zu fördern. Hierunter fällt auch die verstärkte Berücksichtigung Erb- und buchwörtlicher Dubletten, da diese im Französischen eine stärkere Diskrepanz zu den übrigen romanischen Sprachen

aufweisen, als beispielsweise die südromanischen Sprachen Spanisch und Italienisch untereinander (Klein H.G. 2002a; Nieweler 2001a; Königs 2002; Meißner & Burk 2001). Insgesamt kommt Meißner zu dem Schluss, dass der Lerner

mit der französischen Sprache linguale Grundmuster [erwirbt], die auch den anderen romanischen Sprachen zugrunde liegen: wer operabel Französisch erlernt, erwirbt einen wichtigen Teil des panromanischen Wortschatzes sowie eine Grundgrammatik, die in jeder romanischen Sprache mehr oder weniger anzutreffen ist (Meißner 2008a: 268).

### 2.4.3 Latein als „Mutter“ der romanischen Sprachen?

Vielfach wird die besondere Eignung des Lateinischen postuliert, welches als „Mutter“ der romanischen Sprachen gilt und somit Grund zu der Annahme bietet, es würde sich in besonderem Maße als Brückensprache für ihren Erwerb eignen. An dieser Stelle ist die erste wichtige Differenzierung vorzunehmen. Der schulische Unterricht vermittelt das *Klassische Latein*, das heißt die Schriftsprache. Diese hat sich jedoch früh fixiert und seitdem keine Änderungen mehr aufgenommen. Die romanischen Sprachen hingegen gehen allesamt aus dem Sprechlatein, dem *Vulgärlatein* hervor. Die Diskrepanz zwischen Klassischem Latein und Vulgärlatein ist allerdings extrem groß, da sie sich im Verlauf der Sprachgeschichte immer weiter voneinander entfernten (Geckeler & Dietrich <sup>4</sup>2007).

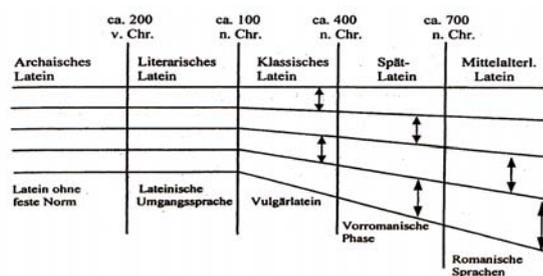


Abb. 2: Auseinanderentwicklung von Vulgärlatein und Klassischem Latein (Quelle: Geckeler & Dietrich <sup>4</sup>2007: 161).

Hinzu kommt, dass das Lateinische eine *synthetische* Sprache ist, die romanischen Sprachen jedoch *analytisch*. In einer synthetischen Sprache sind lexikalische und grammatikalische Aspekte in einem Wort zu vernehmen (beispielsweise *amic-ae*), während diese in analytischen Sprachen auf zwei Wörter verteilt sind (*de l'amie*) (Geckeler & Dietrich <sup>4</sup>2007; Stefenelli 1992).

Laut Klein ist deswegen „jede moderne romanische Sprache [...] besser als Brückensprache geeignet [da] die wesentlichen Voraussetzungen für zwischensprachliche Transferbasen fehlen“ (Klein H.G. 2002a: 40). Folglich ist es einerseits nicht möglich, kommunikative Kompetenz auf Basis des Lateinischen aufzubauen, da es sich um eine tote Sprache handelt, welche weder produktive Kompetenzen, noch das rezeptive Hörverstehen fördern kann, andererseits ist sie strukturell zu divergent im Vergleich zu den romanischen Sprachen. Besonderheiten wie beispielsweise der *Ablativus absolutus* haben kein romanisches Pendant. Somit wurde nachgewiesen, unter anderem in der Studie von Haag und Stern 2002 (Haag & Stern 2002; Neveling 2006), dass Lerner des Lateinischen beim Spanischlernen schlechtere Ergebnisse erzielen als Französischlerner, da diese aufgrund von Interferenzen - vor allem im grammatikalischen Bereich - fehlerhafte Transfers vornehmen (Haag & Stern 2002; Morkötter 2008; Stefenelli 1992). Auch eine Studie von Meißner und Burk zu dem Thema bestätigt, dass Probanden zur Entschlüsselung eines spanischen Textes primär nicht auf lateinisches Vorwissen rekurren, sondern auf das anderer romanischer Sprachen (Meißner & Burk 2001). Generell besteht somit nicht die Notwendigkeit, Latein zu beherrschen, um sprachenübergreifend in den romanischen Sprachen lernen zu können, was eine gewisse Nützlichkeit jedoch nicht ausschließt. Schließlich sind einige Grundelemente des Vokabulars durchaus transferfähig. Allerdings bestehen auch hier Grenzen. Einerseits kennt das Lateinische keine *Erbwörter* wie die romanischen Sprachen, das bedeutet Lexeme, die sich aus anderen Wörtern früherer Sprachstufen entwickelt haben, andererseits ist die „semantische Distanz vieler kongruenter Formen als Folge eines tief greifenden Umweltwandels zwischen der antiken Referenzkultur und den heutigen Zielkulturen“ (Meißner & Burk 2001: 88) ein weiteres Hindernis für das Inferieren lateinischer Lexeme. Hinzu kommt, dass zwar in einigen Situationen Vokabular durch Kenntnis des Lateinischen inferiert werden könnte, dieses aber Untersuchungen zu Folge nicht unbedingt zum schulischen Basiswortschatz gehört. Bezüglich der Morphosyntax sind die Grenzen noch enger, da sich hieraus kaum geeignete Transferbasen ergeben. Das liegt unter anderem daran, dass das Kasussystem des Lateinischen keine Entsprechung in den heutigen romanischen Sprachen findet sowie allgemein an dem starken

Formenreichtum der lateinischen Grammatik im Gegensatz zu der der romanischen Sprachen (Klein 2004; Meißner & Burk 2001; Meißner 2004; Neveling 2006). Somit ist zu folgern: „Die [sic] Brücken des Französischen zu den Schwestersprachen sind viel breiter als die Verbindungen zwischen dem Latein und seinen romanischen Enkeln“ (Vereinigung der Französischlehrer E.V. 1998: 435). Es ist aber zu bedenken, dass laut Stefenelli je nach Auslegung das Lateinische aufgrund dieser Kon- und Divergenzen zu teils kontroversen Erkenntnissen bezüglich seiner Eignung führt (Stefenelli 1992).

#### **2.4.4 Die Eignung der lingua franca Englisch**

Da Englisch hierzulande meist als erste Fremdsprache gelernt wird, ist das von diesem ausgehende Transferpotential ebenfalls zu begutachten. Wie gezeigt, beträgt der Wiedererkennungswert englischer Lexeme im Französischen 78%, umgekehrt ist es jedoch lediglich möglich, 55% des Französischwortschatzes auf Basis englischer Sprachkenntnisse zu inferieren (Klein H.G. 2002a). Trotzdem verfügt auch das Englische im Bereich der Lexik sowie der Phonetik und Phonologie über ein gewisses Maß an nützlichem Transferpotential für den Erwerb des Französischen und Spanischen. Bezüglich der Phonetik und Phonologie differenziert Klein auf der Ebene der Konsonanten in fünf Typen von Inferenz oder Inferenzmustern für die Sprachenkonstellation mit der Reihenfolge Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Bezüglich der Lexik wird zwischen der graphematischen und der phonematischen Ebene unterschieden, jeweils unterteilt in vier Typen. Bezüglich Letzterer ist zu spezifizieren, dass der Wortakzent im Französischen immer auf der letzten Silbe ist (Klein, E. 2002; Klein 2000).

Tabelle 2: Transferpotential des Englischen (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Klein E.2002: 59ff; Klein 2000: 138ff.)

Typ	Inferierbarkeit	Erklärung Phonetik & Phonologie	Phonem	Beispiel Phonem	Beispiel Graphem	Beispiel Wortakzent
1	Zwischen allen beteiligten Sprachen	Phonem der Zielsprache auch in Ausgangssprache vorhanden	/m/ /k/	D: kamm E: cut F: cacher S: casa	D: Ironie E: irony F: ironie S: ironia	(außer Französisch) D: elek'tronisch E: elec'tronic S: elec'tronico
2	Von Englisch zu Spanisch	Phonem existiert nur in diesen Sprachen	/T/	E: thumb S: paz	E: valour S: valentia	E: ori'ental S: orien'tal
3	Zwischen allen beteiligten Sprachen außer Spanisch	Existiert nicht im spanischen Phoneminventar; mögliche Interferenzen bei Produktion	/z/	D: sieben E: zebra F: zéro	Kategorie existiert nicht	D: Ma'schine E: ma'chine F: ma'chine
4	Von Deutsch und Französisch zu Spanisch; von Englisch zu Französisch und Spanisch	Existiert nicht im Englischen oder Französischen	/x/	D: kra-chen S: traje	Internationalismen D: basketball E: basketball F: basket- ball S: baloncesto	Kategorie existiert nicht
5	Keine	Existiert nur im Spanischen	/B/	S: vino	—	—

Es wird deutlich, dass auch das Englische ein gewisses Transferpotential birgt, sowohl auf der Ebene der Phonetik und Phonologie sowie auf der Lexikalischen, da teilweise, wie beim Typ zwei, lediglich Transfer vom Englischen her generiert werden kann, nicht vom Deutschen oder Französischen. Vor allem im Bereich der Neologismen bietet das Englische einen geeigneten Zugang zu den romanischen Sprachen. Auch ist es durch sprachgeschichtliche Entwicklungen mit der Romania, insbesondere mit dem Französischen, verknüpft (Schöpp 2008). Trotzdem belegte die Untersuchung, dass das Französische generell mehr Transferpotential bereit stellt. Die zentrale Rolle des Englischen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik besteht vor allem darin language learning awareness zu vermitteln und eine Basis für zukünftige Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen zu schaffen (Meißner; Beckmann & Schröder-Sura 2008).

### **3. Mehrsprachigkeitsdidaktischer Tertiärsprachenunterricht und Lehrwerkarbeit**

#### **3.1 Modifizierte Maxime für den Tertiärsprachenunterricht**

Nachdem Chancen und Nutzen sprachenübergreifenden Lernens aufgezeigt wurden, bleibt zu analysieren, welche Modifizierungen ein sprachenübergreifender Unterricht erfahren müsste. Die wesentlichen Aspekte hierbei sind:

- die Abkehr vom Maximalprinzip
- ein veränderter Fehlerbegriff
- die Relativierung des Prinzips der Einsprachigkeit
- die Anknüpfung an jegliches Vorwissen der Lerner
- mehrsprachigkeitsdidaktische Lehr- und Lernmaterialien

Im Sinne der Abkehr vom Maximalprinzip ist es nicht mehr sinnvoll, eine near-nativeness in einer Fremdsprache (hierzulande meist in der L2 Englisch) zu fordern, sondern Basiskompetenzen und vor allem rezeptive Fertigkeiten in möglichst vielen Fremdsprachen, sowie generelle Sprachlernkompetenz. Trotzdem ist diesbezüglich zu beachten, dass es nicht das Ziel sein kann, in allen Sprachen ein vergleichbares Niveau zu erreichen (Meißner 2003a; Nieweler 2001a; Schöpp 2008). Dies ist bereits aus dem Grund der Fall, weil es im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht realisiert werden kann, sodass die Lerner mit dem Abitur in der Regel in keiner der vier klassischen Kompetenzen diesem Ideal nachkommen. Hieraus resultiert in weiterer Konsequenz ein verändertes und diversifiziertes Sprachlernangebot. Möglich wären statt des typischen Langzeitunterrichts zum Beispiel Kompaktkurse in bestimmten Fremdsprachen, Herkunftssprachenkurse, Interkomprehensionsmodule zum Einstieg in eine neue Fremdsprache sowie die gezielte Förderung von Teilkompetenzen und rezeptiver Mehrsprachigkeit (wie mit der Methode *EuroCom* bereits im außerschulischen Fremdspracherwerb realisiert) (Nieweler 2001b; Königs 2002; Klein 2000b; Meißner; Beckmann & Schröder-Sura 2008). Der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist folglich eine Abkehr vom ‚Leitbild ‚ideal native speaker‘ zum ‚intercultural speaker‘ (Hu 2003: 34).

Bezüglich des zweiten Aspekts ist zu spezifizieren, dass Fehlern und vor allem ihrer Handhabung ebenfalls ein veränderter Stellenwert zukommen sollte, so

dass ein insgesamt toleranterer und konstruktiverer Umgang mit ihnen gefordert wird. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, Fehlern gegenüber vorbeugend zu fungieren, indem sie den Schülern Strategien aufzeigt, wie sie Interferenzen vermeiden können, vor allem solche, die die gesamte Lerngruppe aufgrund ihrer gemeinsamen L2 betreffen (Gnutzmann 2000; Schöpp 2008; Becker 1998). Als Beispiel wäre anzuführen, dass Schüler die Bedeutung des Adjektivs *estupendo* falsch verstehen könnten, wenn sie es vom englischen *stupid* her ableiten würden. Hinzu kommt, dass die Nutzung interlingualer Transferbasen nicht länger als Interferenzgefahr und zu vermeidende Fehlerquelle angesehen wird, sondern als Hilfe und Chance für den Lernprozess, auch wenn dies, wie deutlich wurde, einer gezielten Systematik und Übung im Sinne der language (learning) awareness bedarf. Insgesamt sollte der Fremdsprachenunterricht die Schüler fürs Sprachenlernen sensibilisieren und interkulturelles Lernen fördern (Klein H.G. 2002a; Nieweler 2002; Maschke 2006). Im Zusammenhang mit den falschen Freunden wurde bereits auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Lerner für diese empfänglich zu machen, derartige Fehler jedoch nicht zu sanktionieren (sofern sie noch nicht ihrem Lernstand entsprechen), sondern die Interferenz zu erläutern, indem die Lehrperson den Fehler bespricht und die Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen präzisiert (Lessig 1998).

Aus den Erkenntnissen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde deutlich, dass jeder Fremdsprachenunterricht die Vorkenntnisse der Schüler berücksichtigen, an diese anknüpfen (speziell auch an die aus ihren Herkunftssprachen) und darüber hinaus eine Basis für das weitere Sprachenlernen schaffen muss. Er hat demnach die Aufgabe, grundlegende Sprachlernkonzepte und -strategien zu vermitteln. Beispielsweise kann der Lerner in Bezug auf die Verwendung der Vergangenheitszeiten im Spanischunterricht, falls er zuvor Französisch gelernt hat, bereits auf diese sowie die englischen Vorkenntnisse zum Tempusgebrauch rekurrieren und Parallelen nutzen. Auch ist ihm bewusst, wie er methodisch am geeignetsten vorgeht, um Vokabular oder grammatikalische Sachverhalte zu lernen und welche Strategien ihm beim Hör- oder

Leseverstehen hilfreich sind. Somit kann der Unterricht progressiver und weniger redundant gestaltet werden, wodurch es auch für die Schüler motivierender und interessanter wird, eine weitere Fremdsprache zu lernen. Schließlich ist es für den Lerner langweilig zwei oder mehr Fremdsprachen nach derselben Methodologie zu erwerben (Leupold 2006; Bär et al. 2005; Vences 1998). Hierzu zählen auch ein „flexibler Umgang mit dem Lehrwerk“ (Schöpp 2008: 206), die frühe Nutzung authentischer Texte und die Systematisierung grammatikalischer Phänomene (Schöpp 2008).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Tertiärsprachenunterrichts ist die Förderung der language (learning) awareness, da die Schüler hierdurch zum selbstständigen und autonomen Lernen sowie zur Evaluation und Reflexion ihres Sprachlernprozesses befähigt werden (Fehling 2005; Hülk & Nieweler 2000). Diese fördert durch ihre Bewusstmachung und die Sensibilisierung für Sprachen und ihren Lernprozess die Ausbildung von Mehrsprachigkeit (Jahn 1998).

In diesem Zusammenhang ist auch das didaktische Monitoring zu erwähnen, was bedeutet, die Schüler lernen Sprachen und Sprachlernprozesse zu überwachen, anzuleiten und zu vergleichen sowie die verwendeten Lernstrategien und -techniken zu evaluieren. Dies kann der Lerner jedoch nur realisieren, wenn er mit derartigen Techniken im Fremdsprachenunterricht vertraut ist und gelernt hat, wie er am effektivsten Sprachen lernt. In diesem Zusammenhang ist außerdem die Befähigung zur Lernerautonomie zentral (Meißner 2007).

Es wurde des Weiteren darauf verwiesen, dass Transfer der zentrale Schlüsselbegriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, was in einem weiteren Schritt bedeutet, der Tertiärsprachenunterricht kann sich nicht mehr an dem Prinzip der Einsprachigkeit orientieren (Hülk & Nieweler 2000; Gnutzmann 2000). Gewiss ist es nach wie vor das Ziel der Fremdsprachendidaktik, möglichst viel und in weitgehend authentischen Situationen die Fremdsprache im Unterricht zu verwenden. Trotzdem muss sich der Lehrer des positiven Effekts gezielter zwischensprachlicher Vergleiche für das weitere Sprachenlernen bewusst sein und nicht, wie in der Vergangenheit befürchtet, lediglich die Gefahr von Interferenzen in diesem sehen. Von daher ist eine

sprachvergleichende und kontrastierende Komponente im Fremdsprachenunterricht essentiell (Doyé 2008; Maschke 2006).

Darüber hinaus ist bereits die Forderung verschiedener Didaktiker nach einem schulischen Gesamtsprachencurriculum determiniert worden, um die Mehrsprachigkeit der Lerner angemessen fördern zu können. Laut De Florio-Hansen kann ein Großteil der Gymnasiasten nur eine „partielle Zweisprachigkeit“ (De Florio-Hansen 2003) aufweisen. Der Grund hierfür ist ihren Untersuchungen nach in den folgenden Kritikpunkten zu suchen, an die ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterricht anknüpfen sollte. Insgesamt fokussiere der traditionelle Fremdsprachenunterricht zu stark die Sprache, die grammatikalischen Strukturen und nicht ausreichend Themen und Inhalte. Darüber hinaus verfügen die eingesetzten Medien nicht über genügend Authentizität, um einerseits Interesse zu wecken und andererseits Lernprozesse auszulösen. Des Weiteren sieht De Florio-Hansen einen Grund für die fehlende Mehrsprachigkeit deutscher Gymnasiasten in der mangelnden Praktizierung ganzheitlichen-, projektorientierten- und fächerübergreifenden Lernens. Hinzu kommt, dass auch das selbstbestimmte Lernen, die Förderung von Lernerautonomie, nicht hinreichend stattfindet. All diese Aspekte wären ihrer Meinung nach aber notwendig, um Plurilingualität zu realisieren. Ein weiterer kritischer Aspekt ist außerdem die weitgehend festgelegte Folge der zu erlernenden Fremdsprachen. Wie bereits im Zusammenhang mit der Transfer- oder Brückensprache erwähnt, erachten Vertreter der Mehrsprachigkeitsdidaktik einen Frühbeginn von Französisch statt Englisch für sinnvoll, was hierzulande jedoch nur an sehr wenigen Schulen möglich ist, obwohl nachgewiesen ist, dass die Lerner in Klasse zehn bereits die fehlenden Jahre ausgeglichen haben. In diesem Zusammenhang besteht ein weiteres Problem in der mangelnden Berücksichtigung der kleineren und Minderheitensprachen durch die schulischen Fremdsprachenangebote, sodass die Wahl der Lerner bezüglich ihrer Fremdsprachen meist stark eingeschränkt ist. Auch innovative Lernkontexte setzten sich kaum durch, was zur Folge hat, dass immer noch Langzeitkurse (wie beispielsweise das neunjährige Lernen des Englischen) die Regel sind (De Florio-Hansen 2003; Nieweler 2001b; Vereinigung der Französischlehrer E.V. 1998). Derartige Langzeitkurse sind auch aus dem Grund zu überdenken, als dass nach fünf bis sechs Jahren

Unterrichtszeit nur noch ein minimaler Zuwachs an Sprachkompetenz zu verzeichnen ist, was in weiterer Konsequenz zu dem Schluss führt, dass die Folgezeit eher für das Lernen einer weiteren Fremdsprache genutzt werden sollte (Wiater 2006a; Zydati & Caspari 2000; Königs 2000). So ist das kritische Fazit von De Florio-Hansen, es könnten keine differenzierten Mehrsprachigkeitsprofile entstehen, da an der Schule ein „sprachliches Reinheitsangebot zu gelten“ (De Florio-Hansen 2003: 81) scheint.

Im nächsten Kapitel wird deutlich, dass ein Tertiärsprachenunterricht im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem ein modifiziertes Angebot an Lehr- und Lernmaterialien benötigt. Wie mehrsprachigkeitsdidaktische Materialien beschaffen sein sollten und inwiefern dies in den Lehrwerken umgesetzt ist, ist im Folgenden zu analysieren.

Abgesehen vom Spanischunterricht ist ein genereller Frühbeginn des Fremdsprachenlernens für sinnvoll zu erachten, ebenso eine Förderung weniger verbreiteter und kleiner Sprachen. Insgesamt sollte das Sprachlernangebot ausgeweitet und mehrsprachige statt additive Fremdsprachenangebote gefördert werden. In diesem Rahmen müssten auch die Lehrer für mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht aus- und weitergebildet werden. Es sollte ebenfalls keine Besonderheit mehr darstellen, Fachunterricht in der Fremdsprache (und dies nicht nur in Englisch) zu erteilen. Insgesamt ist eine stärkere Vernetzung zwischen den einzelnen (Fremd)sprachen und den Muttersprachen der Schüler notwendig. Auch muss im Fremdsprachenunterricht bedacht werden, dass dieser ebenfalls als Basis für weiteres Fremdsprachenlernen dient (Maschke 2006; Leupold 2006).

## **3.2 Schülertätigkeiten, Aufgaben und Übungen zum sprachenübergreifenden Lernen**

### **3.2.1 Interkomprehensive (Einstiegs-)methoden**

Im Folgenden geht es zunächst darum aufzuzeigen, welche Methoden für einen interkomprehensiven Einstieg in den Tertiärsprachenunterricht Spanisch verwendbar sind, um diesen motivierender zu gestalten und den Schülern zu demonstrieren, dass sie bereits einen Großteil der spanischen Texte aufgrund ihres Vorwissens entschlüsseln können. Insgesamt sollte jegliches mehrsprachigkeitsdidaktische Lehr- und Lernmaterial ausreichend

Anknüpfungspunkte an das Vorwissen der Lerner implizieren. Besonders im Anfangsunterricht ist es deswegen förderlich, begleitendes Bildmaterial hinzuzufügen, um eine breitere Grundlage für mögliche Transferbasen zu generieren, da Bildmaterial generell eine einflussreiche Quelle für die Wortschatzerschließung ist (Morkötter 2008; Grünewald & Rovirò 2008).

Ein bewährtes Instrument des Interkomprehensionsunterrichts sind *Linearübersetzungen*. Dabei hat der Lerner (es wird davon ausgegangen, dass die vorgelesenen Sprachen mindestens Englisch und Französisch sind) einen authentischen spanischen Text vorliegen, welchen er ins Französische übersetzt. Die Übersetzung wird direkt unter dem Original angefertigt, sodass Transferbasen und Sprachbrücken optisch hervortreten. Auch Übersetzungslücken können bei diesem Vorgehen möglicherweise durch den Kontext geschlossen werden. Diese Methode ist erweiterbar, indem die Gedanken der Schüler während der Übersetzung laut geäußert und als *Laut-Denk-Protokolle* auf einem Tonträger aufgenommen werden. Mittels dieses Verfahrens werden ihr Erschließungsprozess und ihre Sprachhypothesen ersichtlich, wodurch ein wesentlicher Beitrag zur language (learning) awareness geleistet wird, da sich die Schüler ihrer Techniken, Strategien und ihres eigenen Lernens bewusst werden (Böning 2004; Meißner 2004). Der interkomprehensive Unterricht unterliegt keiner Progression, sondern die Anzahl der Profilwörter, der so genannte *Interkomprehensionsgrad*, ist determinierend für die Schwierigkeitsstufe eines Textes. Bis zu einem Anteil von 15% nicht interkomprehensiv erschließbarer Lexeme liegt der Interkomprehensionsgrad I vor, bis zu 20% der Interkomprehensionsgrad II. Ab 25% an Profilwörtern ist die Texterschließung als problematisch zu klassifizieren (Klein 2006). Trotzdem sollten die Texte ab Beginn des Sprachlernprozesses stets authentisch sein und sich am Interesse der Lerner orientieren. Vor allem in der Anfangsphase sind literarische Texte eher weniger geeignet, da sie für den Lerner in diesem Stadium noch zu komplex sind. Stattdessen bieten sich kurze authentische Texte aus der Presse, dem Internet, Werbeanzeigen und aktuelle Sach- oder Fachtexte an, welche einen erhöhten Anteil an Internationalismen implizieren und darüber hinaus aktuell sind. Durch diese Aktualität besteht verstärkt die Möglichkeit, das Weltwissen zur Dechiffrierung einzusetzen. Günstigstenfalls sind die Texte darüber hinaus

mit Bildern oder anderem visuellen Material versehen. Insgesamt muss der Schwierigkeitsgrad des textlichen Inputs dem Lernniveau der Schüler angepasst sein, denn die größte Motivation entwickeln diese bei mittlerem Schwierigkeitsgrad, wenn sie also weder unter- noch überfordert sind (Klein 2006; Meißner 2004; Doyé 2006).

Eine weitere Möglichkeit, um den Schülern das Zwischen-Sprachen-Lernen vor allem optisch zu verdeutlichen sind die so genannten *Paralleltex*t*e*. In einer Tabelle ist der spanische Originaltext sowie die französische (und eventuell eine weitere) Übersetzung zu verzeichnen. Die letzte Spalte lässt darüber hinaus Raum für eigene Anmerkungen (Meißner 2004).

Einen weiteren wichtigen Baustein der Interkomprehension bildet die Sensibilisierung für ‚Euromorpheme‘. Damit sind sowohl Präfixe wie Suffixe als auch Lexeme gemeint, die im Vergleich der europäischen Sprachen grundlegende Ähnlichkeiten aufweisen (Böning 2004: 21).

Diesbezüglich ist es ebenfalls mithilfe einer Tabelle möglich, die Schüler Regularitäten und Korrespondenzen perzipieren zu lassen. Hierzu leitet auch die Arbeit mit *lexikalischen Serien* an, eine Gegenüberstellung eines Lexems in verschiedenen Sprachen. Sie zielt darauf ab, den Schülern zu verdeutlichen, „dass bestimmte Lautfolgen in der einen Sprache bestimmten Lautfolgen in der anderen Sprache entsprechen“ (Böning 2004: 22).

Darüber hinaus bietet es sich an, die Schüler einen authentischen spanischen Text auf Französisch resümieren zu lassen, was sie ebenfalls stark kognitiv aktiviert. Ein weiteres produktives Vorgehen besteht in der schriftlichen Sprachproduktion in der noch unbekanntem Zielsprache. Es darf jedoch nicht als Ziel angesehen werden, den bisherigen Lernprozess und Erfolg des Schülers zu evaluieren, sondern vielmehr das Sichtbarwerden seiner Sprachhypothesen. Deswegen ist dieses Vorgehen ein geeignetes Instrument, um Einblick in seine Spontan- und Hypothesengrammatik zu erlangen (Meißner 2004; Meißner 2008a; Böning 2004).

Da das Französische zum Spanischlernen besondere Transferbasen bietet, ist es für den Schüler oftmals lernökonomischer, im Transferprozess darauf zurückzugreifen, anstatt das Deutsche einzubeziehen. Deswegen sind bei den genannten interkomprehensiven Methoden vorzugsweise Übertragungen ins Französische statt ins Deutsche vorzunehmen.

Einen besonderen Beitrag zur language learning awareness bietet darüber hinaus die Konzeption eines individuellen Lernertagebuchs, in welchem die

Schüler ihre Eindrücke, Ergebnisse, Fragen etcetera festhalten können. Ein vergleichbarer Effekt wird auch durch die Erstellung von Lernprotokollen generiert, welche ebenfalls die eigenen Lernhypothesen und deren (Miss-)erfolg festhalten und darüber hinaus eine individuelle Lernprozesssteuerung gestatten. Außerdem wird auch aus ihnen der Zuwachs an language learning awareness deutlich. Demnach sind auch sie ein Element des didaktischen Monitorings. Da bereits die Bedeutung der Individualisierung für das sprachenübergreifende Lernen deklariert wurde, ist ein weiteres logisches methodologisches Vorgehen die Anfertigung von plurilingualen Lernerwörterbüchern, da jeder Lerner bereits individuellen Wortschatz mit in den Fremdsprachenunterricht bringt (Böning 2004; Meißner 2004).

### **3.2.2 Alltäglicher Fremdsprachenunterricht und reguläre Lehrwerkarbeit**

Im alltäglichen Fremdsprachenunterricht sollten vor allem grammatikalische, lexikalische und weitere Bezüge zu vorgelernten Sprachen sowie zu den Muttersprachen in den Lehr- und Lernmaterialien impliziert sein und auch in den Unterrichtsverlauf einbezogen werden. Hinsichtlich der Wortschatzarbeit ist anzufügen, dass diese in besonderem Maße in den Unterricht integriert sein und darüber hinaus die notwendige Individualisierung von Vokabular ermöglichen sollte (Grünewald & Rovirò 2008). Dazu eignen sich beispielsweise Übungen, in denen der Lerner neben traditionell vorgelernten Sprachen (wie Englisch) auch dazu aufgefordert ist, weitere Sprachen einzubeziehen. Bei der Dekodierung von Vokabular könnte somit neben der Frage nach der Übersetzung eines spanischen Lexems ins Englische auch die nach der in seine Muttersprache auftreten. In diesem Zusammenhang ist des Weiteren darauf zu verweisen, dass der Arbeit mit Wörterbüchern und Grammatiken eine noch wichtigere Rolle zukommt (wobei dies auch im traditionellen Fremdsprachenunterricht theoretisch der Fall sein sollte), denn nur so ist es den Schülern möglich, ihre eigenen Hypothesen autonom zu verifizieren und falsifizieren (Meißner 2004). Übungen und Aufgaben sollten daher zur eigenständigen Evaluation anleiten.

Materialien zum sprachenübergreifenden Lernen erfordern sinnvollerweise eine Konzeption, die das Sprachlernbewusstsein der Schüler fördert, zum entdeckenden und kognitiven Lernen anregt und ihre Reflexionsfähigkeit

stärkt. Zu diesem Zweck müssen sie in verstärktem Maße vorgelernte Sprachen berücksichtigen und soweit möglich für nachgelernte Sprachen sensibilisieren, indem sie bidirektionale Referenzen implizieren. Es bietet sich unter anderem der Einsatz von Übungen zur Wortkomposition, zur Prä- und Suffigierung oder zur Bildung lexikalischer Serien an. Ebenso sind kontrastive und komparative Übungen, die den Schülern interferenzbedingte Fehlerquellen sowie ‚falsche Freunde‘ demonstrieren und ihnen vorbeugen, essentiell (Behr 2007, Meißner 2004; Reinfried 2001). Zu diesem Zweck sind nach Reinfried beispielsweise geeignet:

- „Zuordnungsübungen, wobei interferenzgefährdete Lexeme in mehreren Fremdsprachen den passenden Sätzen zugeordnet werden sollen“ (Reinfried 1998: 37)
- Transformationsübungen, bei denen der Lerner Sätze aus einer Fremdsprache in eine andere überträgt oder
- Komplementationsübungen, wie das Ergänzen eines Lückentextes mit den korrekten Artikeln (Reinfried 1998).

Andere Tätigkeiten führen Behr und Kierepka an. Ihrer Ansicht nach ist

Sprachenübergreifendes [sic] Lernen [...] schwerpunktmäßig an Schülertätigkeiten mit vergleichender Dimension gebunden, wie: Ordnen, Unterscheiden, Vergleichen, Identifizieren, Analysieren, Kontrastieren, Analogien bilden, merkmalsgestütztes Erraten, Reflektieren (Behr & Kierepka 2009: 37).

Demnach bestehen für sie die Schülertätigkeiten maßgeblich in den vier Schritten „Wahrnehmen/Entdecken - Vergleichen - Reflektieren - Handeln“ (Behr & Kierepka 2009: 97), da der Moment der Perzeption als Beginn jeglichen sprachenübergreifenden Lernens klassifiziert wird, weswegen Übungen (beispielsweise in Tabellenform) sprachliche Phänomene bewusst kontrastierend gegenüberstellen sollten, damit Lerner Ähnlichkeiten und Unterschiede perzipieren können (Behr & Kierepka 2009). Weiterhin ist

Die [sic] übungstheoretische Spezifik von Übungen zum sprachenübergreifenden Lernen [...] festzumachen an folgenden Besonderheiten: der verstärkten Bindung des Transfers an das Moment der Ähnlichkeit, der simultanen Präsenz mehrerer Sprachen, der Anregung induktiv-vergleichender Schülertätigkeiten (Behr & Kierepka 2009: 101).

Diese Plurilingualität sollte nicht nur in Aufgaben und Übungen enthalten sein, sondern auch in grammatikalischen Erklärungen sind Hinweise, Vergleiche und Kontraste mit anderen Sprachen anzuführen. Darüber hinaus ist eine Reflexion über den Lernprozess sowie dessen Ergebnis und eine anschließende Evaluation sinnvoll, sodass der Ergebnissicherung eine zentrale Bedeutung

zukommt. Insgesamt sollten die Schüler durch die eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien für den Sprachvergleich sowie für Strategien zur bewussten TransfERNutzung sensibilisiert werden (Meißner 2007). Um einen Lernprozess auslösen zu können, müssen sie fähig sein, ihre Sprachhypothesen zu verifizieren, zu evaluieren und falls notwendig zu überarbeiten (Meißner 2008a). Zu diesem Ziel bieten sich vor allem Aufgaben an, in denen der Schüler ausgehend von einer anderen Fremdsprache ein grammatikalisches, lexikalisches oder ähnliches Phänomen herleitet, eine Hypothese über die Bildung aufstellt und diese im Folgenden autonom oder mit seinem Partner in den grammatikalischen Erläuterungen des Lehrbuchs oder einer Grammatik überprüft.

Mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterricht ist allerdings nicht lediglich auf den rein sprachlichen Transfer beschränkt. Ebenso gehört es zu seiner Praxis, die Schüler zu interkulturellen Vergleichen anzuregen und interkulturelle Kompetenz auszubilden, was sich auch in den Lehrwerken und Arbeitsmaterialien verstärkt niederschlagen sollte (Reinfried 2001).

In Publikationen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik ist allerdings oft die Kritik zu verzeichnen, schulische Lehrwerke leiten die Schüler nur ungenügend zum Transfer an und der Tertiärsprachenunterricht basiere zu sehr auf denselben methodisch-didaktischen Verfahren wie der Unterricht der ersten Fremdsprache (Bär et al. 2005). Diese Kritik ist Untersuchungsgegenstand des vierten Gliederungspunktes und Anlass für die Konzipierung der Zusatzmaterialien zum sprachenübergreifenden Lernen des fünften Gliederungspunktes.

### **3.3 Die Rolle der Lehrperson**

Die Aufgabe des Lehrers ist es, den Schülern im Unterricht den Rückgriff auf das bereits vorhandene Wissen zu ermöglichen, die kognitive Komponente im Spracherwerb zu verstärken und die Lernerautonomie soweit wie möglich zu verwirklichen (Lessig 1998: 239).

Um die Schüler zum sprachenübergreifenden Lernen motivieren und anregen zu können, ist es für die Lehrperson unabdingbar, ebenfalls plurilingual zu sein, um das Sprachenlernen vernetzend gestalten zu können und Transferbasen zu erkennen und zu vermitteln. Eine Kooperation mit weiteren Fremdsprachenlehrern anderer Fächer ist diesbezüglich sinnvoll (Königs 2006; Meißner 1998c, Belver 2010). So können gemeinsam sprachenübergreifende

Materialien konzipiert werden und die Lehrpersonen kennen den Lernstand der Schüler in der jeweils anderen Sprache. Es wäre auch förderlich, an diesem Aspekt bereits in der Lehrerausbildung anzusetzen, indem die Fremdsprachenlehrer selber eine weitere Sprache erlernen oder rezeptive Kenntnisse in mehreren Sprachen erwerben. Darüber hinaus ist es notwendig, mit heterogenen Vorwissensbeständen der Lerngruppe umgehen und gegebenenfalls differenzierte Aufgaben (sowie mehrsprachigkeitsdidaktische Aufgaben generell) entwerfen zu können. Auch muss der Lehrer fähig sein, seinen Schülern geeignete Hilfestellungen zu geben, da die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus erklärtem Anlass verstärkt auf die Eigentätigkeit und Autonomie der Lerner setzt. Die Lehrperson hat hierbei die Funktion, diesen anzuleiten und anzuregen, ihn jedoch nicht vorzugeben. So sollte sie unter anderem Gegenfragen oder Gegenhypothesen zu den Schülerbeiträgen aufwerfen, um die Lerner zur Reflexion ihres Lernprozesses zu befähigen und Denkanstöße zu geben (Bär 2009). Eine weitere Anforderung ist die Schüler zur Prophylaxe vor falschen Freunden und zum Transfer mit geeigneten Strategien und Techniken anzuleiten. Nach Belver ist der Fremdsprachenlehrer nicht nur ein Wissensvermittler, sondern vor allem ein Vermittler von Verhalten. Ebenfalls besteht die Notwendigkeit seitens der Lehrenden, den Anspruch ihre Schüler in allen vier Kompetenzen zu einer muttersprachenähnlichen Kompetenz zu befähigen, zu revidieren und auch den Stellenwert der Fehler zu relativieren (Belver 2010).

Bezüglich der Aufgabenstellungen muss der Lehrer einschätzen können, welche Übungen für seine Lerngruppe geeignet sind, um die neue Zielsprache erschließen zu können. Darunter fällt auch das deklarative und prozedurale Vorwissen der Lerner aus anderen bekannten Sprachen abschätzen zu können (Königs 2006; Meißner 1998c). Außerdem fordert der mehrsprachigkeitsdidaktische Unterricht seitens der Lehrperson ein Einlassen auf die Öffnung für von ihr nicht beherrschte Sprachen und Kulturen im Unterricht, in denen die Schüler gegebenenfalls als Experten fungieren. Essentiell ist außerdem die Befähigung der Schüler zum interkulturellen Agieren im mehrsprachigen Kontext. Darüber hinaus ist die Notwendigkeit zu determinieren, im Tertiärsprachenunterricht auch für eventuelle nachgelernte Sprachen proaktiv zu sensibilisieren. Insgesamt sollte sich das Ausmaß der lehrerseitigen

Erläuterungen nach den Fragen der Schüler richten, da diese zunächst einmal selber an sprachlichen Phänomenen erschließen und erkennen sollen, was ihnen möglich ist. Daher kann nicht mehr das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, die „sture“ Einübung grammatikalischer Inhalte und das Lernen per Nachahmung im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts stehen (Nieweler 2001a; Meißner 1998c; Bär 2009).

Laut Meißner und Burk übernimmt die Lehrperson „neben ihren traditionellen Aufgaben zunehmend die Rolle des Lernberaters und Lernhelfers“ (Meißner & Burk 2001: 98), wozu es jedoch notwendig ist, sich auch auf diese veränderte Rolle einlassen zu können und mit der Perspektive zu unterrichten, dass der Fremdsprachenerwerb nicht nach der Schule abgeschlossen ist, sondern darüber hinaus geht (Meißner 1998c). Hiermit ist auch eine „thematische Öffnung“ (Meißner 1998c: 105) hin zur Mehrperspektivität verbunden, was bedeutet, die Sprache und Kultur des eigenen Faches nicht isoliert zu betrachten und zu unterrichten. Belver fasst die Änderungen, die sich für den Lehrer ergeben, wie folgt zusammen:

Ya no se trata del profesor de una única lengua extranjera, ya no es la enciclopedia que responde a las preguntas y corrige todos los errores, que persigue el conocimiento perfecto de la lengua y que sus alumnos hablen como el mítico hablante nativo, el que dice lo que hay que hacer y cómo se hace, sino la persona que motiva, que confía en las capacidades de sus alumnos, les da pistas para que ellos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por sus progresos, es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones (Belver 2010: 53).

Trotz dieser Forderungen muss realistisch bedacht werden, dass einerseits viele Lehrpersonen nicht nach diesem Konzept ausgebildet wurden, wodurch sich Probleme, Unsicherheiten und Zweifel bei der Umsetzung ergeben. Außerdem sind sie zum Teil selber nicht oder nur begrenzt plurilingual, sodass fehlende rezeptive Mehrsprachigkeit, mangelnde linguistische und ungenügende didaktische Kenntnisse mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht verhindern. Hinzu kommt die Forderung, das Curriculum einzuhalten (Bär 2009; Belver 2010).

## 4. Eine kritische Analyse aktueller Lehrwerke

### 4.1 Kategorisierung der Untersuchungskriterien

Der praktische Teil der Arbeit widmet sich der Untersuchung von Lehrwerken. Zunächst wird die Methode *EuroCom* betrachtet, welche explizit zum autonomen und außerschulischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Fremdsprachenerwerb konzipiert wurde. Demnach fokussiert die Lehrwerkanalyse neben dem methodisch-didaktischen Vorgehen auch potentielle Übertragungsmöglichkeiten auf den schulischen Fremdsprachenunterricht. Anschließend erfolgt eine Analyse der Lehrwerke *Con dinámica* und *Encuentros* bezüglich der im Vorherigen konkretisierten Spezifika mehrsprachigkeitsdidaktischen Sprachenlernens sowie ihrer Eignung für einen ebensolchen Tertiärsprachenunterricht. Aus dieser Zielsetzung resultiert, dass keine generelle Begutachtung der Lehrwerkqualität erfolgt. Aufgrund der Sprachkenntnisse der Verfasserin können zusätzliche Anregungen nur für die Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch erfolgen, auch wenn Weitere wünschenswert wären. Insgesamt fokussiert die Untersuchung folgende Aspekte:

Zentrales Untersuchungskriterium ist die Anleitung zum sprachenübergreifenden Lernen und die Anknüpfung an sprachliches Vorwissen der Lerner durch Referenzen auf vorgelernte Sprachen. Es wird angenommen, dass Deutsch nicht die Muttersprache aller Lerner ist, von diesen aber beherrscht wird. Demnach werden auch mögliche Verweise auf potentielle Herkunftssprachen betrachtet. Zu begutachten ist, inwiefern den Lernern Transferbasen aufgezeigt, Herleitungen und Entschlüsselungen aus anderen Sprachen geübt und Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Sprachen genutzt werden. Besonderes Interesse gilt, resultierend aus den Erkenntnissen über die Brückensprache, Vernetzungen mit dem Französischen. Weiterhin zu fokussieren sind Verweise zum Englischen als erster Fremdsprache der Mehrheit deutscher Schüler. Aber auch Bezüge zu anderen (romanischen) Sprachen werden betrachtet. Diese zwischensprachlichen Referenzen beschränken sich nicht nur auf die Aufgaben und Übungen sondern implizieren auch grammatikalische Erläuterungen und lexikalische Referenzen im Vokabelteil sowie die Textarbeit. Es ist für ihre Begutachtung zu spezifizieren, dass sich diese nicht auf die klassischen vorgelernten Sprachen beschränken,

sondern auch das Ausmaß der Möglichkeiten betrachtet wird, inwiefern die Schüler weitere individuelle Sprachkenntnisse einbringen können. Ebenso berücksichtigt die Analyse kulturelle Verweise im Sinne des interkulturellen Lernens, da im theoretischen Teil der Arbeit bereits darauf hingewiesen wurde, dass ein Lerner zum Sprachverständnis auch gewisse Kenntnisse der Zielkultur benötigt. Neben dem Nutzen positiver Transferbasen wird außerdem untersucht, inwiefern die Lehrwerke die Schüler für falsche Freunde sensibilisieren und ihnen begegnen.

Im dritten Gliederungspunkt wurde in einem letzten Schritt auf die Gestaltung mehrsprachigkeitsdidaktischer und interkomprehensiver Materialien verwiesen und Dimensionen von Schülertätigkeiten zum sprachenübergreifenden Lernen aufgezeigt. Im Folgenden geht es darum zu ermitteln, inwiefern die zu begutachtenden Lehrwerke die Kriterien und Forderungen umsetzen, die der dritte Gliederungspunkt darlegt.

Des Weiteren ist zu ergründen, inwiefern die genannten Lehrwerke allgemein Anknüpfungspunkte an das Vorwissen der Lerner bieten. Neben der bekannten Unterscheidung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen differenziert Bär insgesamt in neun für die Interkomprehension nutzbare Formen des Vorwissens, nach deren Verwendung das Lehrwerk untersucht wird.

Tabelle 3: Kategorien des Vorwissens nach Bär (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bär 2009: 40f)

<b>Form des Vorwissens</b>	<b>Deutscher Terminus</b>	<b>Wissen über</b>
<i>General knowlegde</i>	Weltwissen	die Welt im Allgemeinen
<i>Cultural knowledge</i>	Kulturelles Wissen	fremde Kulturen und deren Verhältnis zur Eigenen
<i>Situational knowledge</i>	Situationswissen	Äußerungen, Textsorten in bestimmten Situationen
<i>Behavioral knowledge</i>	Verhaltenswissen	Verhalten, das bestimmte Äußerungen nach sich zieht
<i>Pragmatic knowledge</i>	Pragmatisches Wissen	Ziele und Absichten durch bestimmte Äußerungen
<i>Graphic knowledge</i>	Graphisches Wissen	das Zeichensystem eines Textes
<i>Phonological knowledge</i>	Phonologisches Wissen	das Lautsystem
<i>Grammatical knowledge</i>	Grammatikalisches Wissen	grammatikalische Strukturen
<i>Lexikal knowledge</i>	Lexikalisches Wissen	Internationalismen

Darüber hinaus wird analysiert, ob und in welcher Form die Lehrwerke das didaktische Vorwissen einbeziehen und zum didaktischen Transfer befähigen.

Im Sinne der language (learning) awareness werden die Lehrwerke überdies auf die Ausbildung von Lernstrategien und Techniken zum sprachenübergreifenden Lernen untersucht sowie auf die allgemeine Förderung der Sprachsensibilisierung und des Sprachvergleichs. Dieser Kategorie sind auch die diatopischen Varietäten zwischen dem lateinamerikanischen und dem Spanisch der iberischen Halbinsel zuzuordnen. Es wird außerdem untersucht, inwiefern die Materialien den Lerner zum autonomen Arbeiten anleiten, das heißt, ob er lernt, wie er Hypothesen überprüfen und verbessern kann.

Als kurzer Exkurs ist in diesem Zusammenhang für eine bessere Verständlichkeit der Analyse auf die Differenzierung zwischen Übungen und Aufgaben zu verweisen. Übungen (*exercises*) fokussieren die Leistungssteigerung, indem der Schüler bestimmte Tätigkeiten ausführt, die der Verbesserung oder Wiederholung dienen. Sie sind sprachbezogen. Aufgaben (*tasks*) sind hingegen inhaltsbezogen und der Sprachgebrauch dient kommunikativen Zwecken (Siebold 2007).

## **4.2 Die Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit durch *EuroComRom* - auch in der Schule?**

### **4.2.1 *EuroCom* - ein Projekt zur Interkomprehension**

Das von der Europäischen Union geförderte *EuroCom* Projekt wurde 1998 in Hagen von der Forschergruppe *EuroCom* gegründet. Die Romanisten Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann der Universität Frankfurt am Main entwickelten einen Ansatz, um in allen romanischen Sprachen simultan rezeptive Kompetenzen beziehungsweise Teilkompetenzen durch Nutzung der sprachlichen Verwandtschaftsverhältnisse zu erwerben. Dabei beschränkte sich der Ansatz zunächst auf das Leseverstehen, durch Entwicklung von Online-Kursen und digitalen Medien wurden in der Folge auch das Hörverständnis und inzwischen sogar die Sprachproduktion einbezogen. Dieses erste Werk mit dem Titel *EuroComRom - die sieben Siebe romanische Sprachen sofort lesen können* (Klein & Stegmann <sup>3</sup>2000) erschien im Jahr 1999 und existiert mittlerweile für verschiedene europäische Ausgangssprachen. In weiterer Konsequenz wurde die Notwendigkeit erkannt, diesen Ansatz auch auf die germanische und slawische Sprachgruppen zu amplifizieren. Somit ist *EuroCom* ein Projekt um innerhalb der romanischen, germanischen und

slawischen Sprachfamilie jeweils durch Nutzung der Interkomprehensionsmethode Fremdsprachen zu erlernen. Unterstützt wird seine Anwendung durch die von Meißner entwickelte mehrsprachigkeitsdidaktische Komponente *EuroComDidact* (Klein o.D.a).

Das Projekt „beruht auf sich gegenseitig bedingenden sprachpolitischen, sprachdidaktischen und linguistischen Dimensionen“ (Klein H.G. 2002b: 29), was bedeutet, dass die Plurilingualität modular erreicht wird, indem rezeptive Kompetenzen der Zielsprache erlangt werden. Linguistische Forschungen begünstigen außerdem die optimale Nutzung sprachlicher Verwandtschaftsbeziehungen. Durch die Arbeit mit *EuroCom* entwickeln die Teilnehmer rezeptive Sprachkenntnisse einer oder parallel mehrerer Sprachen, erwerben Teilkompetenzen und bedienen sich auf der kognitiven Ebene der Sprachverwandtschaft innerhalb einer Sprachfamilie. Es gibt mit dem erwähnten Einstiegswerk einen Kurs zum gleichzeitigen Erlernen aller oder mehrerer romanischer Sprachen, aber es existieren auch solche, um einzelne Sprachen, wie das Spanische, interkomprehensiv zu erlernen, beispielsweise mit dem Buch von Klein und Stahlofen (2005) oder den Online-Kursen. Durch dieses methodische Vorgehen soll das Erreichen rezeptiver Mehrsprachigkeit einen realistischen Anspruch erlangen. Außerdem werden auf diese Weise auch die kleinen und Minderheitensprachen begünstigt. Im Jahr 2005 erschien die elektronische Form dieser drei Interkomprehensionsprojekte unter dem Titel *EuroComDigital* (Klein H.G. 2002b; Klein o.D.a). Dadurch ist auch das Hörverstehen trainierbar. 2010 wurde der digitalen Methode auch ein Sprachtraining für die interkomprehensiven Spanisch- und Italienischkurse hinzugefügt.

Die Spezifik der Methode besteht in der Lesekompetenz vermittelnden Einstiegskonzeption zum Lernen einer neuen Sprache. Um Verwandtschaftsbeziehungen optimal nutzen zu können, wird jedoch auch das Hörverständnis in den Interkomprehensionsprozess integriert. Die Teilnehmer sollen sich darüber bewusst werden, dass sie sich bereits auf Basis ihrer Muttersprache sowie einer weiteren Brückensprache der Zielsprache rezeptiv nähern können. Hierzu vermittelt *EuroComRom* „transferierbare Erschließungsstrategien“ (Klein, H.-G. 2002b: 31) und nutzt die sieben Siebe (Klein, H.G. 2002b). Dabei handelt es sich um von Klein entwickelte

linguistische Transferbasen, nach denen der Lerner zielsprachliche Lexeme und Satzstrukturen zur Dekodierung sieben Mal auf Bekanntes hin „durchsiebt“. Das erste dieser Siebe bezieht sich auf den internationalen Wortschatz. Dieser variiert je nach L1. Für deutsche Muttersprachler sind Internationalismen vor allem Lexeme des griechisch-lateinischen *Kulturadstrats*, des Englischen und Französischen. Hinzu kommen internationale Neologismen weiterer Sprachen. Das zweite Sieb impliziert den panromanischen Wortschatz, das bedeutet Lexeme, die in allen romanischen Sprachen auftreten. Sofern der Lerner eine romanische Sprache beherrscht, hat er einen Zugang zu diesem zweiten Sieb. Das dritte Sieb untersucht Lautentsprechungen. Es ist für die Dekodierung förderlich, da viele häufig auftretende Lexeme vordergründig nicht lexikalisch verwandt zu sein scheinen, dadurch dass sie im Laufe der Sprachgeschichte Modifizierungen durchlaufen haben. Demnach filtert das dritte Sieb die Lexeme gemäß lautlicher Entsprechungsregeln. Sieb Nummer vier ermittelt Graphien und Aussprachen. Oftmals kann ein Lerner ein ihm eigentlich bekanntes Wort aufgrund einer divergenten Schreibweise nicht dechiffrieren, weswegen er den Zusammenhang zwischen Graphie und Aussprache erfassen muss, um Wortverwandtschaften aufdecken zu können. Das fünfte Sieb bezieht sich auf die panromanische Syntax. Es existieren neun in allen romanischen Sprachen vorherrschende Kernsatztypen, deren Kenntnis vor allem bei einer komplexen Syntax förderlich ist. Das folgende sechste Sieb ergründet morphosyntaktische Elemente, wie beispielsweise die Steigerung der romanischen Sprachen, Artikel oder Pluralmarkierungen. Dabei handelt es sich vor allem um Konvergenzen innerhalb der lebenden romanischen Sprachen, die das Lateinische nicht aufweist. Das letzte der Siebe filtert schließlich Prä- und Suffixe. Wie im Zusammenhang mit dem intralingualen Transfer deutlich, ist es mittels dieser möglich, Lexeme einer Wortfamilie zu dekodieren. Außerdem sind zusammengesetzte Wörter durch Isolierung vom Wortstamm zu entschlüsseln. Diese interkomprehensiv Vorgehensweise wird auch als *optimiertes Erschließen* bezeichnet und berücksichtigt jede Art des Vorwissens. Die Reihenfolge des Durchlaufens der einzelnen Siebe ist beliebig. Wie aus den vorherigen theoretischen Überlegungen ersichtlich, ist das Französische eine optimale Brückensprache für die Erschließung

romansicher Sprachen. Nach Anwendung der sieben Siebe ergibt sich lediglich eine Anzahl von höchstens 25 bis 35 Lexemen, die nicht dechiffriert werden konnten. Sie werden auch als Profilwörter betitelt und sind einzelsprachenspezifisch, da in einer früheren Phase der Sprachentwicklung verschiedene Synonyme für ein Lexem existierten. Je nach Einzelsprache hat sich im Laufe der Sprachgeschichte jedoch nur eines von ihnen etabliert. Der Bezug zum Etymon ist nicht mehr ersichtlich (Klein H.G. 2002b; Klein o.D.a).

Im Internet ist der *EuroCom* Einführungskurs in die romanischen, germanischen und slawischen Sprachen als Online-Version zugänglich (Klein o.D.d.). Zunächst ist der Basiskurs als Einführung in die Methode *EuroComRom* zu konsultieren, in welchem unter anderem die sieben Siebe erklärt sind. Außerdem erfahren Interessenten die Ziele des Projektes, Fakten zur europäischen Mehrsprachigkeit und Nutzung des Französischen als Brückensprache. Im Online-Kurs der romanischen Sprachen kann der Lerner dann zwischen den Zielsprachen Italienisch, Rumänisch und Spanisch auswählen. Die Kurse für Portugiesisch und Katalanisch befinden sich zurzeit noch im Aufbau (Klein o.D.b).

Dieser interkomprehensiv Spanischkurs umfasst 36 authentische Texte mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad. Im Text sind die Einzelwörter auswählbar, um Informationen und Erschließungshilfen zu erhalten. Letztere sind außerdem untergliedert in Assoziations- und Systematisierungshilfen. Des Weiteren existieren Kontrollfragen zu jedem Text. Nach ihrer Beantwortung fertigt der Lerner eine Textübersetzung an, welche er ebenfalls im Anschluss online kontrollieren kann. Auch der Lernfortschritt wird dem Teilnehmer nach Bearbeitung jedes Textes aufgezeigt. Hier erfährt er, welche grammatikalischen Sachverhalte er durch den Text erschlossen hat. Neben dem sprachlichen Aspekt erreicht der Lerner in gewissem Maße auch interkulturelle Kompetenz, indem er einen Link mit entsprechenden Informationen über die im Text bearbeiteten Inhalte ansehen kann. Außerdem existiert für jede mit *EuroCom* zu erlernende Sprache ein Sprachportrait, welches über die Sprachgeschichte, Besonderheiten und Profilwörter aufklärt, ein Minilexikon enthält und eine strukturelle Übersicht über die Sprache gibt (Klein o.D.b).

Außerdem stehen dem Lerner Begleitbücher zu Verfügung. Für den Online-Spanischkurs beispielsweise das Werk von Klein und Stahlofen: *Spanisch Interkomprehensiv. Spanisch sofort lesen können* (2005). Beim Shaker Verlag in Aachen sind mittlerweile 33 Bände der Buchreihe *EuroCom* sowie 13 wissenschaftliche CD's der Reihe *EuroComDigital* erschienen (Klein o.D.c).

#### **4.2.2. Schulische Einsatzmöglichkeiten - Chancen und Grenzen**

Wie aus den vorherigen Erläuterungen ersichtlich, ist das Projekt ein Kurs zum Selbststudium. Folglich ist es primär nicht für den schulischen Einsatz konzipiert. Nichtsdestotrotz ist zu begutachten, ob es nicht trotzdem ein gewisses Einsatzpotential für den schulischen Tertiärsprachenunterricht birgt.

Für diesen böte sich beispielsweise ein interkomprehensiver Einstieg in den Spanischunterricht an (Klein & Stegmann 1999). Im theoretischen Teil der Arbeit wurden an verschiedener Stelle Chancen, Nutzen und Einsatzmöglichkeiten interkomprehensiver Einstiegsmodule dargelegt. Mit *EuroComRom* hat der Lehrer bereits eine umfassende Materialsammlung, um demgemäß zu agieren. Außerdem ist es für die Schüler motivierend und abwechslungsreich, sich mittels eines Online-Kurses einer unbekannt Sprache zu nähern. Durch die Informationen und Erschließungshilfen kann der Lerner autonom und nach persönlichem Vorwissen verfahren. Die Nutzen eines solchen Vorgehens wurden in der Arbeit bereits hinreichend betrachtet, sodass sie an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Besonders in der Anfangsphase können die Materialien als Ergänzung dienen.

Darüber hinaus ist auch für den schulischen Fremdsprachenunterricht eine Kenntnis der sieben Siebe empfehlenswert. Nach einer Einführung in die Arbeitsweise mit ihnen könnten die Lerner fremdsprachliche Lexeme selbstständig und vereinfacht dekodieren, da sie wissen, welche Aspekte sie berücksichtigen müssen und wie sie Transferpotential aufspüren können.

Es ist somit nicht zu dementieren, dass die Methode in Teilen auch den Tertiärsprachenunterricht bereichern könnte. Trotzdem existieren klare Grenzen bezüglich ihres Einsatzes. Bereits durch die Fokussierung auf rezeptive Kompetenzen entspricht sie nicht den schulischen Ansprüchen und Zielen. Darüber hinaus vermittelt sie keinerlei landeswissenschaftliche und nur wenige interkulturelle Aspekte. Auch ist durch ihre Vorgehensweise nur schwerlich ein affektiver Zugang zu der zu erlernenden Fremdsprache zu

finden (Caspari & Rössler 2008). Hinzu kommt, dass die ausschließliche Arbeit mit Texten und ihrer Übersetzung über einen längeren Zeitraum hinweg langweilig, monoton und demotivierend für Schüler ist, da sie nicht alle Facetten der Fremdsprache erleben können.

Es ist somit zu schlussfolgern, dass *EuroComRom* in der vorliegenden Form nicht für den schulischen Einsatz geeignet ist, einige Aspekte und Vorgehensweisen aber den Fremdsprachenunterricht bereichern könnten. Die Forschergruppe verweist aber darauf, in Zukunft auch schulische Materialien zu entwickeln.

### **4.3 Das universitäre Lehrwerk *Con dinámica* - mehrsprachigkeitsdidaktische Eignung und schulische Einsatzmöglichkeiten**

#### **4.3.1 Vorstellung des Lehrwerks**

Das Lehrwerk *Con dinámica* vom Ernst Klett Verlag ist im Jahr 2009 erschienen und für Studierende an deutschen Universitäten konzipiert, deren Muttersprache explizit nicht mit dem Spanischen verwandt ist. Diese sollen durch die Arbeit mit dem Lehrwerk in 180 Stunden Präsenzzeit sowie einem individuellen autonomen Lernpensum die Kompetenz B1+ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) erreichen.

Das Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch, welches drei Audio-Cd's enthält, einem Arbeitsbuch, einer Guía didáctica sowie Kopiervorlagen, die auf der Homepage des Klett-Verlags (Ernst Klett Verlag GmbH o.D.) zum Download bereit gestellt sind. Die folgende Lehrwerkanalyse beschränkt sich auf das Lehr- und das Arbeitsbuch. Die sich an die Lehrenden richtende Guía didáctica wird aufgrund des Ansatzes der Arbeit nicht berücksichtigt.

Insgesamt besteht das Lehrbuch aus 15 Lektionen sowie einer vorgeschalteten *Hora cero*. Nach der Lektion drei hat der Lerner das Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erreicht, nach der Lektion acht das Niveau A2 und nach der zwölften Lektion das Niveau B1. Der Aufbau der einzelnen Lektionen folgt stets demselben Schema. Zunächst leitet eine *Auftaktseite* das Thema der Lektion ein. Außerdem werden auf dieser Seite die zu erreichenden Kompetenzen und zu erlernenden Strategien präsentiert. Daran schließen sich die *Propuestas de trabajo* an, in welchen sich

durch Texte, Übungen etcetera der Input der Lektion vollzieht. In einem weiteren Schritt erfolgt die *comprension auditiva*. Ihr Ziel ist die Schulung des Hörverständnisses sowie die Ausbildung von Strategien. Sie knüpft an den Input der *propuestas de trabajo* an und ermöglicht ihren Transfer. Des Weiteren enthalten die Lektionen einen Abschnitt mit dem Titel *la otra mirada*, der Texte, Fotos und Ähnliches impliziert und vorstellt. Die Inhalte dieses Lektionsteils dienen der Schulung der interkulturellen Kompetenz und regen zu ihrer Reflexion an. Daran anschließend vollzieht sich in dem Teil *Para leer* die Förderung und Strategieentwicklung des Leseverständnisses. Jede Lektion umfasst überdies einen Abschnitt, der Strategien zum Thema *Schreiben und Selbstkorrektur* vermittelt und dem Kapitel *Para leer* nachgeordnet ist. Darauf folgen unter dem Titel *¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?* Übungen zur Aussprache, Orthografie und Intonation. Am Ende jeder Lerneinheit können die Studierenden erneut in dem Abschnitt *Tus palabras* den in der Lektion erworbenen Wortschatz anwenden und festigen. Die einzelnen Lektionen schließen mit den *Recursos gramaticales*, welche die in der Lektion eingeführte Grammatik zusammenfassen und in einer Übersicht samt Erklärungen darstellen. Am Ende des Lehrbuchs ist als „sechzehnte“ Lektion unter dem Titel *A1 B1+ con dinámica!* ein Spiel zu finden. Es endet mit den Transkriptionen sowie einem Glossar des Vokabulars, welches in Lektionen untergliedert ist (Ainciburu et al. 2009).

Das Arbeitsbuch (Ainciburu; Tayefeh & Vázquez 2010) umfasst ebenfalls fünfzehn Lektionen, die thematisch auf das Lehrbuch abgestimmt sind und entsprechende Übungen und Aufgaben beinhalten. So beginnt jede Lektion mit der *Práctica formal*, welche den Input der Lehrbuchlektion aufgreift und festigt. Daran schließt sich der Part *Sigue leyendo* an, der ähnlich wie das Lehrbuch in dem Abschnitt *Para leer* auf Lesetechniken und die Förderung des Leseverständnisses rekurriert. Den Abschluss einer Lektion bildet das Teilgebiet *Más palabras* zur Anwendung der Wortschatzkenntnisse. Nach den Lektionen drei, acht, zwölf und fünfzehn erfolgt eine Selbstevaluation, um zu überprüfen, ob der Teilnehmer die Niveaus A1, A2, B1 und schlussendlich B1+ erreicht hat. Mit Beginn des Niveaus B1 setzt ab Lektion 9 die Lektüre des Romans *Entre dos mundos* ein. Jede der folgenden Lektionen beinhaltet ein

Kapitel des Romans. Wie auch das Lehrbuch endet das Arbeitsbuch mit dem Lösungsschlüssel und einem Glossar.

### **4.3.2 Lehrbuchanalyse *Con dinámica***

#### **4.3.2.1 Das Vorwort und die Hinweise *zur Arbeit mit diesem Buch***

Das Vorwort des Lehrbuchs proklamiert bereits zentrale Aspekte des sprachenübergreifenden Lernens. Seite drei ist zu entnehmen: „Dabei aktivieren diese [die Teilnehmer] ihre Kenntnisse anderer Fremdsprachen als effektives Brückenglied für das Erlernen des Spanischen“ (Ainciburu et al. 2009: 3). Das Lehrbuch schreibt sich folglich im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik den Ansatz zu, auf Basis der Aktivierung des Vorwissens weitere Fremdsprachen für das Lernen des Spanischen als Transfersprachen heranzuziehen, anstatt diese isoliert vermitteln zu wollen und dem überholten Prinzip der Einsprachigkeit zu dienen. Darüber hinaus folgt es der Forderung, nicht alle vier Kompetenzen auf einem vergleichbaren Niveau zu erreichen, sondern den Erwerb von Teilkompetenzen anzustreben, sodass die near-nativeness nicht als Ziel angesehen wird. Das Vorwort lässt allerdings offen, ob bestimmte Kompetenzen, wie eventuell die Rezeptiven, verstärkt gefördert werden.

Wie unter anderem die *Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen* darlegte, ist es in der heutigen globalisierten Welt und der damit verbundenen Mobilität unabdingbar, mit dem Sprachenlernen vertraut zu sein und zu wissen, wie fremde Sprachen schnell und effektiv erworben werden (Zapp 1992). Gemäß dieser Zielsetzung ist *Con dinámica* ein „Buch [...], das inhaltlich den Anforderungen an die europäische Mobilität als Schlüssel der persönlichen Entwicklung und Garantie einer besseren Eingliederung in Studium und Beruf gerecht wird“ (Ainciburu et al. 2009: 3).

Weitere Ansätze des sprachenübergreifenden Lernens sind den Hinweisen *zur Arbeit mit diesem Buch* zu entnehmen. Für die optimale Nutzung des Transferpotentials wird geraten, die Abfolge der Übungen einzuhalten, da so geeignete Vernetzungsmöglichkeiten bereit gestellt werden. Es bleibt zwar offen, auf welche Art von Transfer sich dieser Hinweis konkret bezieht, es ist jedoch aufgrund der postulierten Relevanz der Reihenfolge von intralingualem Transfer auszugehen.

Im Sinne des didaktischen Monitorings und der language learning awareness wird des Weiteren die Notwendigkeit thematisiert, die im Lehrbuch aufgezeigten Strategien einzusetzen und im Laufe des Lernprozesses immer wieder auf diese zu rekurrieren. Eine wichtige Bedeutung kommt überdies der Selbstkorrektur zu, bezüglich derer ebenfalls in jeder Lektion Strategien vermittelt werden. Im theoretischen Teil wurde ihre Bedeutung für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz erläutert, denn der Lerner muss nicht nur Hypothesen über sprachliche Regelmäßigkeiten bilden, sondern sie auch autonom verifizieren und evaluieren können. In diesem Zusammenhang wird auf die Möglichkeiten der Selbstevaluation durch Transkriptionen und Ergebnisse im Lösungsteil hingewiesen, denn wie bereits auf die veränderte Lehrerrolle aufmerksam gemacht wurde, soll „nicht nur die/der Lehrende [...] eine Kontrollfunktion übernehmen“ (Ainciburu et al. 2009: 5).

Bezüglich der für das sprachenübergreifende Lernen zentralen strategischen Komponente wird die verstärkte Vermittlung kognitiver und kompensatorischer Strategien in den Anfangsniveaus sowie der von metakognitiven und sozialen ab dem Niveau B1 thematisiert (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.3.2.2 Hora cero - Tu primera clase**

Zu Beginn der ersten Spanischstunde lernen die Teilnehmer sich vorzustellen. Da davon auszugehen ist, dass die Studierenden alle bereits über Sprachlernerfahrungen verfügen, aktivieren sie an dieser Stelle ihr Welt- und Situationswissen, schließlich beginnen Lehrwerke traditionell mit diesem Aspekt. Das bedeutet jedoch auch, dass der Einstieg wenig innovativ und abwechslungsreich verläuft. Es wäre stattdessen vielleicht motivierend, ein Interkomprehensionsmodul vorzuschalten oder zumindest mit einem interkomprehensiv erschließbaren Text einzusteigen. Positiv ist jedoch, dass von Beginn an die Zielsprache verwendet wird, zumal die Schüler die Aussagen der Nobelpreisträger gut auf Basis ihres Vorwissens dechiffrieren können.

Auf Seite 14 wird unter Punkt fünf die Artikulation der Vokale thematisiert, indem diese kontrastiv und komparativ mit den Deutschen gegenübergestellt werden. Nach Bär rekuriert dieses Material auf das phonologische Vorwissen. Das Lehrbuch verfolgt durch das Aufzeigen von Transferbasen aus der L1

einen sinnvollen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz. Bezüglich der Artikulation des Vokals *u* werden beispielsweise die Lexeme *Kultur* und *cultura* gegenübergestellt. Darüber hinaus wird der Lerner explizit aufgefordert, zwischen dem Spanischen und seiner Muttersprache durch interlinguales Vergleichen Konvergenzen zu ergründen. Sinnvollerweise wird hierbei nicht davon ausgegangen, Deutsch sei die L1 aller Teilnehmer. Gemäß der theoretischen Forschungserkenntnisse aktiviert das Material zu Beginn des Lernprozesses verstärkt Transferbasen aus der Muttersprache (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.3.2.3 Lektion 1 - Estudiar en**

In der ersten Lektion erlernen die Studierenden laut *Auftaktseite* mehrsprachigkeitsdidaktisch relevante Strategien wie unter anderem den Einbezug ihrer L1 und weiterer Sprachen zur Erschließung und Memorisierung zielsprachlicher Lexeme. Die Lektion realisiert damit die gemäß des Vorworts essentielle Aktivierung interlingualer Transferbasen, wobei diese nicht auf bestimmte Sprachen beschränkt bleiben. Im Hinblick auf die grammatikalische Komponente proklamiert die *Auftaktseite* überdies die Bildung und Verifizierung von Sprachhypothesen, sodass die Studierenden bereits zu Beginn des Lernprozesses im Sinne der Spontangrammatik mit diesem Aspekt vertraut werden. Auf Seite 18 befinden sich vier kurze Texte über verschiedene Universitäten. Für einen interkomprehensiven Einstieg wäre es möglich, die Lerner, sofern diese über Französischkenntnisse verfügen, eine französische Linearübersetzung anfertigen zu lassen. Ebenso könnten in diesem Zusammenhang Laut-Denk-

Protokolle erstellt werden, um erste zielsprachliche Hypothesen zu erfassen und sie gemäß der erlernten Strategien zu verifizieren. Auf Seite 20 verweist eine weitere Lernstrategie auf die Aktivierung des Weltwissens vor der Perzeption eines Tondokuments. Sie hält den Lerner dazu an, zuvor über den in dieser Situation typischerweise verwendeten Wortschatz zu reflektieren und ihn zu reaktivieren. Auf derselben Seite ist ein spanischsprachiger Studentenausweis abgebildet. Laut Irmgrund handelt es sich um die Aktivierung extralingualer Transferbasen. Auch wenn nicht jedes Wort des Ausweises bekannt ist, kann der Lerner auf Basis seines Weltwissens die

Angaben entschlüsseln. Die Aufgabe fordert den Lerner überdies explizit dazu auf, sein Vorwissen heranzuziehen (Ainciburu et al. 2009; Irmgrund 2007b).

Seite 24 schließt an die auf der *Auftaktseite* vorgestellte Lernstrategie an, zu Beginn des Lernens einer Sprache zielsprachliche Lexeme mit denen der L1 zu vergleichen. Eine konkrete Aufgabe oder Übung zum interlingualen Vergleich ist aber nicht vorhanden.

Explizite Bezüge zu anderen Sprachen sind in den *Recursos gramaticales* enthalten. Förderlich ist hierbei der Hinweis auf Seite 26 mit dem Titel *Wenn du andere Sprachen beherrscht* (Ainciburu et al. 2009). Dem Lerner wird bezüglich seines grammatikalischen Wissens das Transferpotential der romanischen Sprachen im Hinblick auf die Übereinstimmung von Genus und Numerus demonstriert. Überdies wird auch die Interferenzgefahr aus dem Englischen und Deutschen thematisiert. Positiv ist außerdem die Präsentation einer strategischen Hilfe zum Lernen von Genus und Numerus des Spanischen.

---

#### **Wenn du andere Sprachen beherrscht**

Wenn du andere romanische Sprachen beherrscht, ist die Übereinstimmung in Genus und Numerus bestimmt kein Problem für dich. Wenn du Englisch oder Deutsch kannst, musst du einige Regeln beachten, die du mit der Zeit automatisch einsetzen wirst. Zuerst solltest du das Genus des Substantivs lernen (insbesondere von Substantiven, die auf **-e** enden, wie **el coche** oder **la clase**). Zweitens musst du wissen, dass Adjektive (und alle anderen Wörter, die wie Adjektive funktionieren) immer mit ihren Bezugswörtern übereinstimmen, unabhängig von ihrer Satzstellung, d.h. unabhängig davon, ob sie neben dem Substantiv oder durch das Verb von ihm getrennt stehen.

Abbildung 3: Transferpotential romanischer Sprachen (Quelle: Ainciburu et al. 2009: 26).

Auch auf der Folgeseite werden explizit Kontraste zum Deutschen als Warnung vor Interferenzen hervorgehoben, indem dargelegt wird, dass die Verwendung der Artikel nicht immer äquivalent ist. Gleiches ist auf Seite 28 zu beobachten, auf der der Lerner erfährt, dass im Spanischen Verben teilweise reflexiv sind, die dies im Deutschen nicht sind. Lektion eins enthält somit insgesamt zahlreiche sinnvolle Verweise zum sprachenübergreifenden Lernen (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.3.2.4 Lektion 2 - Me gustaría**

Wie bereits die *Auftaktseite* der ersten Lektion, rekuriert auch die der Zweiten auf die in dieser zu erwerbenden Strategien des Zwischen-Sprachen-Lernens. Bezüglich des Hör- und Leseverstehens lernt der Teilnehmer, seine Vorkenntnisse zum Thema zu aktivieren. Hierbei wird laut der Kategorien von Bär das Weltwissen herangezogen. Im Sinne des interkomprehensiven

Schreibens in der Zielsprache, welches das Sichtbarwerden von Sprachhypothesen ermöglicht, wird der Lerner ferner dazu angeleitet, die neu erworbenen Strukturen und ihre Anwendung in selbstverfassten Texten autonom und anhand entsprechender Regeln zu verifizieren. Darüber hinaus lernen die Studierenden in dieser Einheit retroaktiv und interlingual zu transferieren, denn eine weitere Strategie besagt: „Ich vergleiche neue Strukturen in der Fremdsprache mit denen in der Muttersprache oder in einer anderen Fremdsprache und achte dabei auf Ähnlichkeiten und Unterschiede“ (Ainciburu et al. 2009: 31).

In den *Propuestas de trabajo* ist auf Seite 32 die Konkordanz des Spanischen erklärt. Hier wäre, vor allem im Hinblick auf die zuvor aufgezeigte Strategie, ein Hinweis auf das kongruente Phänomen im Französischen angebracht. Die kurzen Texte der Aufgabe zwei auf Seite 33 sind darüber hinaus auch gut interkomprehensiv erschließbar. Positiv fällt weiterhin auf, dass sich das Lehrbuch auf Seite 32 auf das *Europäische Sprachenportfolio* bezieht. Es handelt sich dabei um die Selbstkorrektur eines Sprachdokuments und anschließender Aufbewahrung im Portfolio.

Ähnlich wie in Lektion eins und der *Auftaktseite* bereits proklamiert, besagt die Lernstrategie der Seite 36, der Lerner solle vor dem Hören eines Dokumentes bereits über dessen Inhalt sowie das verwendete Vokabular reflektieren. So kann er sein Vorwissen zu einem Thema aktivieren und das Gehörte leichter dekodieren. Der Einbezug seines Weltwissens über das Thema sowie die Rekurrerung auf Sprachwissen aus vorgelesenen Sprachen sind dabei sinnvoll. Ähnliches geht aus der Lernstrategie auf Seite 39 hervor, die sich auf die Aktivierung der Vorkenntnisse zum Thema des Textes bezieht. Auf Seite 39 ist ein geeignetes Beispiel für einen interkomprehensiv erschließbaren Text gegeben, da er authentisch und aktuell ist sowie Ländernamen und Zahlen enthält. Die sich anschließenden *Recursos gramaticales* verfügen erneut über Referenzen zum Deutschen. Es ist auf die Interferenzgefahr verwiesen, Satzstrukturen zum Dativ direkt aus dem Deutschen (fehlerhaft) zu übertragen. Auch in diesem Fall ist der Lerner aufgefordert, das spanische Original und die deutsche Übersetzung gegenüberzustellen. Allerdings erfolgt auch ein Verweis auf die Nützlichkeit des Inferierens aus dem Deutschen und es heißt: „[...] wenn du deutsch denkst, ist es kein Problem“ (Ainciburu et al. 2009: 45).

#### 4.2.2.5 Lektion 3 - Aprender una lengua es...

Die dritte Lektion leitet ebenfalls durch ihre Lernstrategien zum sprachenübergreifenden Lernen an. Der *Auftaktseite* ist die vom Teilnehmer zu erwerbende Strategie zu entnehmen, beim Leseverstehen zur Dekodierung zielsprachlicher Lexeme auf sprachliches Vorwissen zu rekurrieren. Ebenso wird ihm unter dem Aspekt *Grammatik und Selbstkorrektur* die Überprüfung seiner Texte auf die korrekte Verwendung sprachlicher Strukturen und Regeln vermittelt.

Geeignete Ansätze zum sprachenübergreifenden Lernen bieten die *Propuestas de trabajo*. Auf Seite 48 thematisieren die Lehrbuchautoren verschiedene Lernstile, wodurch ein Beitrag zur Sprachlernbewusstheit erfolgt, da die Studierenden durch das Formular angeleitet werden, ihr Lernen zu reflektieren. Als positiv zu erachten sind überdies auch die *Vorüberlegungen zum Europäischen Sprachenportfolio* auf der Folgeseite, welche ebenfalls zur Ausbildung von Sprach(lern)bewusstheit beitragen. Unter dem Titel *Mis objetivos de aprendizaje* hat der Lerner die Möglichkeit, sein bisheriges Sprachenlernen, Erfahrungen, Strategien, Ziele sowie Fortschritte zu reflektieren und zu dokumentieren.

Im Lektionsteil *Para leer* wird erneut eine Lernstrategie zum intralingualen Transferieren dargelegt. Zunächst erfolgt der Hinweis auf die Bedeutungserschließung von Lexemen mithilfe von Prä- oder Suffixen. Eine Teilaufgabe der Aufgabe 9 befasst sich gemäß der Strategie mit der Zerlegung einzelner Wörter, wie beispielsweise *dificultad*, in die Wortbestandteile.

**Lernstrategien**

Wir verstehen die Bedeutung eines Wortes auch aufgrund der Wortbestandteile: Suffixe und Präfixe.

Wir ziehen unsere Muttersprache oder eine Fremdsprache heran, um die Bedeutung unbekannter Wörter zu erschließen.

**b** Zerlege die Wörter in ihre Bestandteile.

- Erkennst du den Stamm des Wortes? Markiere ihn.
- Erkennst du die Wortart? Markiere das Präfix oder Suffix. Welche Bedeutung oder Funktion hat es?
- Verstehst du jetzt die folgenden Wörter?

dificultad | aprendizaje | enseñanza | fuertemente | repetición | lectura | escritura

**c** Was bedeuten die Wörter „adaptarse“ und „atractivo“?

Abbildung 4: Intralingualer Transfer (Quelle: Ainciburu et al. 2009: 56).

Somit ist diese Aufgabe inklusive der entsprechenden Lernstrategie als sehr hilfreich für das sprachenübergreifende Lernen zu erachten, da auch zur Förderung der language learning awareness beigetragen wird. Darüber hinaus wird dem Lerner ein weiteres Mal der Nutzen des Einbezugs der Muttersprache

und erlernter Fremdsprachen verdeutlicht, eine konkrete Übung, in welcher der Lerner Lexeme mittels dieser Strategie dekodiert, erfolgt aber nicht.

Explizite Referenzen zu anderen (romanischen Sprachen) sowie zur Muttersprache oder Anknüpfungen an das Weltwissen der Schüler sind in dieser Lektion nicht gegeben, obwohl die Strategien der *Auftaktseite* solche erwähnen. Stattdessen fällt die hohe Anzahl an Lernstrategien zum Zwischensprachen-Lernen und auf die Lerntypen allgemein auf (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.2.2.6 Lektion 4 - Su primer día...**

Das *Auftaktblatt* der vierten Lektion verweist auf den Anspruch, den Lerner zu den folgenden mehrsprachigkeitsdidaktisch relevanten Techniken zu befähigen: Erstens wird er mit zusammengesetzten Wörtern vertraut und lernt diese zu analysieren, da das intralinguale Transferieren ebendieser Lexeme eine hilfreiche Strategie zum sprachenübergreifenden Lernen ist. Zweitens wird er durch Orientierung an Beispielen, Modelltexten und den grammatikalischen Erläuterungen zur autonomen Überprüfung des schriftlichen Ausdrucks seiner Spontangrammatik befähigt. Insgesamt fällt bereits in Lektion vier die abnehmende Anzahl zwischensprachlicher Verweise auf. Seite 72 erinnert zwar wieder in einer Lernstrategie daran, vor dem Hören eines Dokuments vorhandene Wortschatzkenntnisse zu mobilisieren, diese Strategie ist dem Lerner jedoch bereits aus vorherigen Lektionen bekannt. Seite 75 beinhaltet erneut Material zur Derivation mittels Präfigierung, in dem zusammengesetzte Wörter in ihre Bestandteile zerlegt werden. Die Lernstrategie am Seitenrand erinnert abermals an die Möglichkeit des intralingualen Transfers durch Prä- und Suffixe. An dieser Stelle wäre ein weiterer Bezug zum Deutschen, Englischen und Französischen sinnvoll gewesen, da es sich bei den Wörtern teilweise um Internationalismen handelt, welche die Lerner gut aus den genannten Sprachen erschließen könnten.

8 Schau die folgenden Wörter an. Um zu verstehen, was sie bedeuten, trenne ihre Bestandteile.

multiétnico | inmigrante | increíble | inexistencia | intranquilo

a Was bedeuten die Präfixe „in-“ und „multi-“?

in-: ..... in-: ..... multi-: .....

b Aus welchen Wörtern sind folgende Wörter zusammengesetzt?

norteafricano | estadounidense | hispanoamericano

#### Lernstrategie

Du kannst die Bedeutung eines Wortes erschließen, indem du seine Bestandteile analysierst:

1. Suffixe und Präfixe;
2. Zusammensetzung aus mehreren Wörtern.

Abbildung 5: Intralingualer Transfer zusammengesetzter Wörter (Quelle: Ainciburu et al. 2009: 75).

Die *Recursos gramaticales* der vierten Lektion weisen nicht auf intra- oder interlinguale Transferbasen hin. Der Grund ist sicherlich in der unzureichenden Eignung der thematisierten grammatikalischen Inhalte zu suchen. Zur Erläuterung der Bindewörter wäre ein Vergleich mit der französischen Entsprechung für Lerner mit ebensolchen Vorkenntnissen trotzdem hilfreich (Ainciburu et al. 2009).

#### 4.2.2.7 Lektion 5 - Buscando piso

Die *Auftaktseite* der Lerneinheit fünf rekurriert erneut auf die Schulung des intralingualen Transfers, indem der Teilnehmer unter anderem mit dem Erschließen unbekannter Wörter aus bekannten Wortfamilien vertraut wird. Auch beim Hörverstehen wird deren intralingualer Transfer durch Bestimmung der Wortklassen mittels der jeweiligen Wortendungen gefördert, sodass die Studierenden in der Lektion fünf das genannte Vorgehen zur Bedeutungserschließung zu nutzen lernen. Die Strategie wird auf Seite 92 praktisch umgesetzt. Der Seite ist auch ein Hinweis zum zwischensprachlichen Transfer zu entnehmen. Außerdem unterstützt die erste Übung der Aufgabe neun auf Seite 92 ihre Anwendung. Über konkrete Verweise sprachlicher Verwandtschaftsbeziehungen verfügt die Lektion nicht, obwohl in dieser der Gebrauch des *Subjuntivo* eingeführt wird. Aus diesem Grund wäre ein Vergleich mit dem Französischen angebracht (Ainciburu et al. 2009).

#### 4.2.2.8 Lektion 6 - Año nuevo, vida nueva

Der Beginn dieser Lektion verweist nicht auf sprachenübergreifende Strategien. Auf Seite 106 wird die Nützlichkeit der Aktivierung von Vorwissen zur Rekonstruktion gehörter Informationen wiederholt. Wie bereits die vorherige Lektion, enthält auch diese zwei intralinguale Transferübungen: Auf

Seite 112 lernen die Studierenden in den Aufgaben 13 und 14 Substantive aus den jeweiligen Adjektiven abzuleiten, sowie Adjektive aus den Substantiven zu bilden.

Im Gegensatz zu den vorherigen Lektionen verfügen die *Recursos gramaticales* über zahlreiche Anknüpfungen an weitere Sprachen und deren Transferpotential. Zur Erläuterung des *Subjuntivo* verweisen die Lehrbuchautoren in dieser Lektion auf Seite 114 auf dessen Existenz und analoge Verwendung im Französischen. Ebenfalls wird vor negativen Interferenzen aus dem Italienischen, das nach den Verben *pensar*, *creer* und *suponer* den *Subjuntivo* erfordert, gewarnt. Die Folgeseite stellt außerdem die Funktion des *Pretérito perfecto* mit der des englischen *Present perfect* gegenüber (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.2.2.9 Lektion 7 - A la mesa!**

Wie bereits in Lektion sechs, enthält auch die *Auftaktseite* der Lektion sieben keine mehrsprachigkeitsdidaktischen Referenzen. Seite 123 thematisiert unter dem Titel *Cuando era pequeña* das *Imperfecto*. Diesbezüglich hätten die Lehrbuchautoren die Möglichkeit, die verwandte Form des Französischen anzuführen, da das *Imparfait* wie das spanische *Imperfecto* für die Beschreibung von Zuständen oder Gewohnheiten aus der Vergangenheit verwendet wird. Durch die Thematisierung der korrekten Präfigierung in der Übung 16 auf Seite 131 erfolgt eine weitere Anknüpfung an intralinguale Transferbasen.

Auch die *Recursos gramaticales* enthalten keine Referenzen zum Französischen bezüglich der Verwendung des *Imperfecto*. Hilfreich für die Lerner ist jedoch der Vergleich auf Seite 133 mit dem Englischen zur Erläuterung des Gerundiums (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.2.2.10 Lektion 8 - Cosas que pasan**

Lektion acht präsentiert auf Seite 140 eine Lernstrategie, die das kulturelle Vorwissen der Studierenden aufgreift und deren interkulturelle Kompetenz fördert, indem Differenzen zwischen der deutschen und der spanischen beziehungsweise lateinamerikanischen Kultur dargelegt werden. In diesem konkreten Fall werden die Überschneidungen von Gesprächsanteilen in der hispanophonen Kultur als für diese typisches Merkmal klassifiziert. In der deutschen Kultur wird es hingegen als unhöflich erachtet, einen Sprecher zu

unterbrechen. Der Lerner findet auf Seite 139 unter dem Titel ‚mi biografía lingüística‘ ein weiteres Dokument für das Sprachenportfolio, das abermals seine Sprach(lern)bewusstheit unterstützt und die Reflexion über seine Sprachenbiographie und die damit zusammenhängenden Lernerfahrungen zulässt. Im Sinne des mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzeptes stellt die Seite 151 die kongruente Verwendung der Tempusangaben im Spanischen und Englischen gegenüber.

Wenn du Englisch kannst	
since 2009	desde 2009
for two years	desde hace dos años
two years ago	hace dos años

Abb. 6: Interlingualer Transfer aus dem Englischen (Quelle: Ainciburu et al. 2009: 26).

Nichtsdestotrotz wäre auf ebendieser Seite eine Analogisierung mit dem Französischen im Zusammenhang mit der Erläuterung, dass *para que* den *Subjuntivo* erfordert, wie das Französische *pour que* den *Subjonctif* nach sich zieht, dienlich (Ainciburu et al. 2009).

#### 4.2.2.11 Lektion 9 - Haciendo memoria

Die neunte und somit erste Lektion des Niveaus B1 bietet den Teilnehmern auf Seite 155 unter dem Titel *Tu curriculum* ein weiteres Dokument für ihr Portfolio. Erneut reflektieren und verschriftlichen diese ihre Sprachenbiographie. Während die eigentliche Lektion keine mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze aufweist, beinhalten die *Recursos gramaticales* zahlreiche Bezüge auf andere Sprachen. Zunächst wird kontrastiv die Verwendung des *Imperfecto* und des *Indefinido* gegenübergestellt. In einem weiteren Schritt erfolgt ein Vergleich des spanischen *Imperfecto* mit dem Englischen *Past progressive*. Als sehr positiv ist zu bewerten, dass die englische Übersetzung direkt unter den spanischen Sätzen angeführt ist, sodass die Lerner diese Transferbasen bereits optisch für einen interlingualen Transfer nutzen können. Ebenso hilfreich ist der Verweis *Wenn du andere Sprachen beherrscht* auf Seite 169, der sich auf die Bildung des Plusquamperfekts bezieht. Dem Lerner werden die kongruenten Konstruktionen im Englischen, Deutschen, Französischen und Spanischen optisch und anhand von Beispielen demonstriert (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.2.2.12 Lektion 10 - La felicidad**

In der zehnten Lektion sind lediglich den *Recursos gramaticales* sprachenübergreifende Ansätze zu entnehmen. Unterstützend fungiert der Hinweis auf Seite 187, der Sprecher des Spanischen könnte den *Subjuntivo* umgehen und stattdessen den *Indicativo* verwenden, sofern in einem Satz mit *Subjuntivo*- Auslöser Haupt- und Nebensatz dieselben Subjekte aufweisen. Kontrastierend wird das Deutsche angeführt, in dem der Sprecher den Infinitiv mit *zu* verwenden muss. Ebenfalls wird dargelegt, dass im Spanischen - anders als in anderen Sprachen - das Subjekt eliminiert werden kann, sofern es aus dem Kontext oder der Konjugation des Verbs hervorgeht. Insgesamt wäre jedoch bei den Erläuterungen der *Adverbial bestimmten Nebensätze* und der Folge von *Subjuntivo* oder *Indicativo* eine vergleichende Darstellung mit dem Französischen für die Generierung von Transfereffekten förderlich.

Auf Seite 188 wird das sprachenübergreifende Lernen gefördert, indem erneut der Hinweis *Wenn du andere Sprachen beherrscht* zu finden ist. Für die korrekte Verwendung von *como* und *porque* werden Vergleiche zum Deutschen, Englischen und Französischen angestellt, sodass der Lerner leicht einen Transfer vornehmen kann (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.2.2.13 Lektion 11 - No te quedas de brazos cruzados!**

Die *Auftaktseite* der Lektion 11 weist nach Bär auf das cultural knowledge hin, indem die Studierenden erlernen, sich über kulturelle Konzepte (an dieser Stelle das der Zeit) zu äußern und auch die Bedeutung dieser in der spanischen und lateinamerikanischen Kultur zu erfassen sowie in Bezug zur Eigenen zu setzen. Auf Seite 197 wird dies mit der Bedeutung von *manaña* umgesetzt. Überdies knüpft auf den Seiten 194 und 195 die zu verfassende Bewerbung um einen Praktikumsplatz an das Weltwissen an. Die *Recursos gramaticales* beziehen keine weiteren Sprachen ein, obwohl die Thematik (Bildung des Futurs und des Konditionals) zumindest einen Bezug zum Französischen nahe legen würde. Gleiches gilt auf der Seite 206 bezüglich der Bildung und Verwendung der Konditionalsätze im Präsens (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.2.2.14 Lektion 12 - Tiempo libre...si te queda**

In dieser Lektion beschränken sich die mehrsprachigkeitsdidaktisch relevanten Referenzen ebenfalls auf die *Recursos gramaticales*. Positiv fällt die Warnung der Seite 224 vor Interferenzen aus dem Deutschen im Bereich der indirekten

Rede auf. Der Lerner wird daran erinnert, dass im Deutschen häufig der Konjunktiv zu finden ist, im Spanischen jedoch nie der *Subjuntivo*. Insgesamt hätten die Verweise auf andere Sprachen an dieser Stelle jedoch breiter ausfallen können. So wäre es hinsichtlich der Verwendung und der Zeitverschiebung der indirekten Rede insgesamt hilfreich gewesen, die parallelen Strukturen im Englischen und im Französischen hervorzuheben (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.2.2.15 Lektion 13 - te quiero und Lektion 14 - El mundo que nos toca vivir**

Keine der beiden Lektionen bezieht weitere Sprachen in den Lernprozess ein. Allerdings bieten die Übungen in dieser Form sowie die thematisierten grammatikalischen Inhalte auch kein nennenswertes Transferpotential (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.2.2.16 Lektion 15 - Estamos en el aire!**

Zum Ende des Lehrbuchs und Erreichen des Niveaus B1+ werden die Lerner auf der Seite 272 mit Internationalismen und Lexemen fremder Herkunft im spanischen Wortschatz vertraut. So erfolgt beispielsweise die Thematisierung von Arabismen, Amerikanismen, Anglizismen, Galizismen, Italianismen und griechischen Kulturadstrats. Die Lernstrategie weist zunächst auf die Existenz dieser Lexeme im spanischen Wortschatz hin. Daran schließt sich eine Zuordnungsübung von Wörtern anderer Herkunft an. Diese Aufgabe bietet zum Ende des Buches noch einmal einen sinnvollen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz (Ainciburu et al. 2009).

#### **4.3.3 Arbeitsbuchanalyse *Con dinámica. En autonomía.***

Insgesamt ist bezüglich der Untersuchung des Arbeitsbuchs zu konstatieren, dass es zwar inhaltlich durch den thematischen Schwerpunkt des Auslandsstudiums mit dem Programm Erasmus wie das Lehrbuch zum interkulturellen Lernen anregt, das sprachenübergreifende Lernen jedoch nur bedingt fördert.

Die erste Lektion bezieht sich auf Seite 13 - ähnlich wie das Lehrbuch - auf die leicht zu vollziehende Erschließung von Internationalismen mittels der Muttersprache sowie unter Heranziehung vorhandener Fremdsprachenkenntnisse. Allerdings weist die strategische *Idee* nur auf diese Möglichkeit hin, eine konkrete Übung zu ihrer Umsetzung existiert nicht.

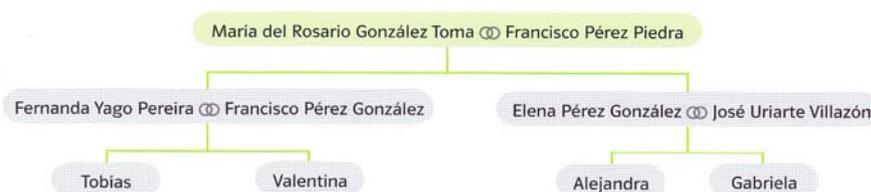
Ein sinnvoller strategischer Verweis zum sprachenübergreifenden Vokabellernen erfolgt auf Seite 24. Dem Lerner wird offeriert, das Glossar am Ende des Arbeitsbuchs nicht nur mit der deutschen Übersetzung zu ergänzen, sondern darüber hinaus mit der einer weiteren (frei wählbaren) Sprache. Auf diese Weise ist das Lernen einer größeren Anzahl an Vokabeln möglich und der Lerner wird zum Zwischen-Sprachen-Lernen angeregt.

Die erste Selbstevaluation überprüft auf der Seite 36 unter anderem die Anwendung zweier mehrsprachigkeitsdidaktisch relevanter Strategien. Hierbei handelt es sich einerseits um die Fähigkeit des Lerners, sein Weltwissen zum mündlichen und schriftlichen Textverständnis einsetzen zu können und andererseits um die Aktivierung von Transferbasen der Muttersprache oder vorgelernter Sprachen zur Dekodierung zielsprachlicher Lexeme.

Übung 23 auf Seite 58 bedient sich intralingualer Transferbasen zur Bedeutungserschließung. Konkret handelt es sich hierbei um die Entschlüsselung der Bedeutung des Präfixes *re*, wozu die Lerner die jeweiligen Lexeme intralingual und aus dem Kontext heraus - möglicherweise auch unter Heranziehung ihres Weltwissens - dekodieren.

Aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive interessant ist die Aufgabe 25 der Seite 60. Thematischer Schwerpunkt ist das Erlernen des Vokabulars zur Beschreibung von Verwandtschaftsbeziehungen. Zu diesem Ziel ist ein Stammbaum angeführt, der an das Weltwissen und gemäß der Kategorien von Bär auch an das Pragmatische Wissen anknüpft, schließlich wissen universitäre Lerner um die Bedeutung eines Stammbaumes. In dieser Form bietet die Aufgabe außer den genannten Anknüpfungen an bestimmte Teilgebiete des Vorwissens nur wenig mehrsprachigkeitsdidaktisches Potential, da die Lerner die korrekte Lexik in die Lücken einsetzen und sie ihnen demgemäß bereits bekannt sein muss. Ein anderer sinnvoller Ansatz wäre die Sätze unter dem Stammbaum in ihrer Gesamtheit vorzugeben. In dieser Form könnten die Lerner das neue Vokabular zunächst eigenständig erschließen, bevor sie im Folgenden damit arbeiten. Darüber hinaus hätten die Autoren englisch-, französischsprachige oder andere Äquivalente hinzuziehen können. Die Teilnehmer könnten demnach die neue Lexik interlingual und eventuell auch effektiver ins mentale Lexikon überführen.

**25** Wer ist wer? Schau dir den Stammbaum der Familie Pérez aus Ecuador an und vervollständige den folgenden Text mit den Verwandtschaftsbezeichnungen oder Namen.



- Tobi es el ..... de Fer y Fran, de apellido es ..... y tiene una ..... que se llama Vale, bueno, ese es el sobrenombre, el nombre es .....
- Rosi y Paco son españoles y son los ..... de Eli, que nació en Ecuador y que está casada con Pepe; sus ....., Ale y Gabi, también son de Quito y de apellido son .....

Rosi es la ..... preferida de Tobi desde chiquito, sobre todo porque lo defiende de su ..... Ale, que es más grande y no lo deja jugar con ella.

Abbildung 7: Alternativen zur Arbeit mit dem Stammbaum der Familie Pérez (Quelle: Ainciburu; Tayefeh & Vázquez 2010: 60).

Intralingualen Transfer trainiert überdies die Übung 16 der Seite 90. Zunächst handelt es sich darum, Substantive (beispielsweise *billetera*) in einer Tabelle zuzuordnen und zu erkennen, ob sich diese auf einen Beruf, einen Ort oder auf keine der beiden Möglichkeiten beziehen. Das intralinguale Vorwissen der Lerner wird im Teil *a* aktiviert, in welchem sie herausfinden müssen, von welchem Lexem die Derivate stammen (zum Beispiel: el derivado la billetera proviene del sustantivo el billete). Nachdem sie diese Zuordnungsübung abgeschlossen haben, geht es im Folgenden um die Formulierung einer konkreten Regel. Der letzte Schritt fordert die Bildung des Derivats unter Anwendung dieser aufgestellten Gesetzmäßigkeit.

Auch die zweite Selbstevaluation überprüft auf Seite 92, ob die Lernenden die Fähigkeit besitzen, ihr Weltwissen zur Entschlüsselung heranzuziehen und im Sinne des interlingualen Erschließens erkennen, welcher Wortfamilie ein Lexem angehört. Dies unterstützt auch die letzte zu erwähnende Übung des Arbeitsbuchs. Übung 16 der Seite 175 arbeitet mit Wortfamilien und stärkt die Sprach(lern)bewusstheit. Der Lerner ordnet Lexeme einer Wortfamilie farblich an und gibt dieser einen Namen (Ainciburu; Tayefeh & Vázquez 2010).

### 4.3.4 Schlussbemerkungen zum Lehrwerk

#### 4.3.4.1 Die Eignung für mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht

Die vorherige Analyse demonstrierte die sinnvollen Ansätze des Lehrbuchs zum Zwischen-Sprachen-Lernen. Wie das Vorwort bereits die Anleitung zur Nutzung mehrsprachigkeitsdidaktisch relevanter Strategien in den einzelnen Lektionen proklamierte, sind diese auch an verschiedenen Stellen sinnvoll

eingesetzt. Sie tragen zum Aufbau eines didaktischen Monitors bei und leiten den Lerner zur Nutzung seines Vorwissens an. Insgesamt sind unterschiedliche Arten der Anknüpfung an das Vorwissen der Lerner nach der Differenzierung von Bär enthalten, wobei der Einbezug des Weltwissens überwiegt. Zwar wiederholen sich einige der Strategien in den Lerntipps, doch ist dies nicht als Kritik sondern eher als sinnvoller Rückgriff auf didaktisches Vorwissen zu bewerten.

Als innovatives Lehrwerk verweist *Con dinámica* überdies auf weitere Sprachen, sodass das Spanische nicht isoliert vermittelt wird, sondern mit anderen Sprachen vernetzt. Häufig sind Referenzen zum Deutschen zu verzeichnen, jedoch auch zahlreiche Anknüpfungen an das Englische, Französische und sogar vereinzelt an das Italienische. Potentielle Migrantener oder Herkunftssprachen werden nicht explizit in diese Vernetzung einbezogen. Das Lehrbuch fordert jedoch dazu auf, bestimmte Phänomene mit der Muttersprache zu vergleichen. Als positiv wird erachtet, dass nicht davon ausgegangen wird, diese sei bei allen Schülern das Deutsche, sodass die Studierenden in derartigen Aufgaben und Übungen trotzdem die Möglichkeit haben, ihre Herkunftssprachen zu integrieren. Wie jedoch in der Analyse aufgezeigt, wären insgesamt weitere Referenzen und Anknüpfungen praktikabel. Zwar sind die Vernetzungen vor allem im Vergleich mit dem im Folgenden begutachteten Lehrwerk relativ zahlreich, trotzdem aber nicht für jedes transferierbare Phänomen zu finden. Das Arbeitsbuch weist nicht explizit auf Transferpotential hin, das über die Feststellung, es sei sinnvoll andere Sprachen in den Lernprozess einzubeziehen hinausgeht.

Sowohl im Lehr- als auch im Arbeitsbuch fällt bezüglich des Kriteriums Übungen und Aufgaben zum sprachenübergreifenden Lernen auf, dass solche, die zum intralingualen Transfer anleiten, überwiegen. Im Gegensatz dazu sind die zur Förderung des interlingualen Transfers im Arbeitsbuch höchstens auf Seite 174 zu finden, sofern der Dozent die Teilnehmer dazu anleitet und vielleicht darüber hinaus selber auf Äquivalente der Lexeme in anderen Sprachen hinweist. Jedoch wäre es vor allem bei dieser Übung förderlich, diese Bezüge (am besten farblich nach Sprachen differenziert) aufzunehmen. Auch das Lehrbuch nutzt keine expliziten interlingualen Transferübungen. Zwar ist es bei einigen Aufgaben möglich und sicherlich auch sinnvoll, Lexeme über

andere Sprachen zu erschließen, ein solches Verfahren wird aber nicht konkret gefördert. Lediglich die Lernstrategien rekurrieren auf diese Nützlichkeit. Wie im Arbeitsbuch ist auch im Lehrbuch in der Lektion 15 (Seite 272) eine Aufgabe impliziert, welche mit Internationalismen arbeitet und dem Lerner Wörter anderer Herkunft (beispielsweise Arabismen) im spanischen Wortschatz präsentiert. Förderlich wären aber darüber hinaus Verweise auf andere Sprachen im Vokabelverzeichnis wie im Lehrbuch *Encuentros*.

Als Fazit lässt sich folgern, dass das Lehrwerk, darunter insbesondere das Lehrbuch, Ansätze und Strategien zum sprachenübergreifenden Lernen enthält, jedoch nicht alle seine Möglichkeiten ausschöpft, da es nicht die Gesamtheit der praktikablen Verweise anführt. Auch eine stärkere Präsenz von konkreten Übungen und Aufgaben zum interlingualen Transfer wäre wünschenswert. Anders als das Lehrbuch enthält das Arbeitsbuch nur wenige Ansätze und Verweise. Das Lehrwerk ist insgesamt zum mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht geeignet, enthält aber Verbesserungspotential. In Kombination mit Hinweisen seitens der Lehrperson können den Studierenden aber hilfreiche Transferbasen und Vernetzungsmöglichkeiten demonstriert werden.

#### **4.3.4.2 Einsatzmöglichkeiten im schulischen Tertiärsprachenunterricht**

Der Hauptgrund gegen einen Einsatz des Lehrwerks in der Schule ist in seiner thematischen Schwerpunktsetzung zu finden. Es ist vollständig auf das universitäre Milieu fixiert und handelt überwiegend vom Aufenthalt an einer ausländischen Universität mit dem Programm Erasmus. Um das Lehrwerk im schulischen Fremdsprachenunterricht verwenden zu können, wäre demnach eine thematische Änderung notwendig. Sofern von einer Nutzung im Tertiärsprachenunterricht ab Klasse elf ausgegangen wird, bestünde die Möglichkeit, anstatt eines Auslandssemesters den Auslandsaufenthalt an einer spanischen oder lateinamerikanischen Schule während der Klasse elf zu thematisieren. In dieser Jahrgangsstufe sind Auslandsaufenthalte nicht ungewöhnlich, sodass eventuell sogar ein ausländischer Schüler im Kurs präsent ist. Durch diese Modifizierung könnte der Ansatz des Lehrwerks beibehalten, gleichzeitig aber eine für die Schüler interessante und motivierende Thematik geschaffen werden. Allerdings wäre eine ebensolche Änderung dermaßen umständlich und komplex, dass sie einer Neugestaltung des Lehrwerks gleichkäme.

Das Lehrwerk proklamiert im Vorwort, die Lerner in 180 Stunden Präsenzzeit sowie einem autonomen Lernpensum zum Niveau B1+ zu befähigen. Sofern angenommen wird, dass es in Klasse elf eingesetzt wird und die Schüler (noch) das Abitur nach dreizehn Jahren absolvieren, würde dies ungefähr eine Anzahl von 360 Spanischstunden ergeben, sofern drei Schulstunden pro Woche einkalkuliert werden. Für den schulischen Unterricht stünde demnach circa die doppelte Präsenzzeit zur Verfügung, trotzdem ist das Erreichen des Niveaus B1+ fraglich. Diese zusätzliche Zeit ist sicherlich auch notwendig, da das Lehrwerk über eine für die Schule zu steile Progression verfügt, sodass zum Verständnis und der Automatisierung sprachlicher Phänomene und grammatikalischer Sachverhalte Zusatzmaterial hinzugezogen werden müsste. Auch die Anzahl der pro Lektion neu zu erlernenden Vokabeln ist sehr hoch. Allerdings ist zu beachten, dass die Lerner in der vorliegenden Kalkulation bereits zwei Fremdsprachen erlernt haben und über gewisse Sprachlernerfahrungen verfügen, sodass die im Lehrbuch genutzten Verweise auf vorgelesene Sprachen hilfreich wären. Im Hinblick auf einen möglichen Einsatz im schulischen Fremdsprachenunterricht ist die Zweisprachigkeit der Überschriften und Arbeitsaufträge sinnvoll, ebenso die auf Deutsch gehaltenen Erläuterungen der *Recursos gramaticales*. Ab dem Niveau B1 sind zwar die Lernstrategien in den Lektionen auf Spanisch, dies dürfte jedoch für einen Lerner mit vergleichbarem Sprachniveau kein Hindernis darstellen.

Eine detailliertere Betrachtung der einzelnen Lektionen lässt erkennen, dass die *Hora cero* in ebendieser Form auch für den schulischen Unterricht verwendbar wäre, da sie ähnlich verläuft wie in traditionellen Lehrwerken. Die Teilnehmer lernen die Zahlen bis 20, die Artikulation der Vokale sowie einige einfache Verständnisfragen zum Unterricht zu stellen. Die Lektionen eins bis drei des Niveaus A1 wären mit entsprechender thematischer Änderung und einigen Einschränkungen auch im schulischen Tertiärsprachenunterricht einsetzbar. Obwohl die erste Lektion bereits mit kurzen Texten beginnt, dürfte dies den Lernern keine gravierenden Verständnisprobleme bereiten, zumal sie auf Basis des Vorwissens auch interkomprehensiv zu erschließen sind. Lektion zwei thematisiert zwar ebenfalls sehr stark das universitäre Leben, die grammatikalischen Phänomene, wie die Verneinung, der Gebrauch von *hay* und *estar* etcetera wären jedoch auch dem schulischen Niveau angemessen. Ab

Lektion drei gestaltet sich eine ebensolche Verwendung jedoch bereits komplizierter, da die Texte, wie zum Beispiel auf Seite 55, deutlich an Länge zunehmen und auch die vermittelten grammatikalischen Inhalte mit Phänomenen wie dem Gerundium oder dem Komparativ an Komplexität gewinnen. Um das Lehrwerk in der Schule einzusetzen, müsste der Lehrer somit ein großes Zeitpensum für die einzelnen Lektionen einplanen sowie geeignete Zusatzmaterialien zur Verfügung stellen, da die steile Progression der Lehrwerks die Gefahr birgt, die Lerner könnten früh den Anschluss an die Lerngruppe und die Inhalte verlieren.

Ab Beginn des Niveaus A2 werden die Texte deutlich komplexer, da sie teilweise authentisch sind. Zwar ist ihre Verwendung grundsätzlich als positiv zu bewerten, bei einer Textlänge von einer Seite besteht in diesem Lernstadium jedoch die Gefahr, die Schüler zu überfordern und zu demotivieren, sodass die Texte der Lektion vier für den schulischen Gebrauch bereits zu lang und zu schwierig sind. Andere Inhalte, wie beispielsweise die Auskunft nach dem Weg zu erfragen oder Personen auf Bildern zu identifizieren, wären in diesem Kontext jedoch möglich. Die fünfte Einheit behandelt inhaltlich das Thema der Wohnungssuche, was für Schüler in der elften, oder vielleicht zu Beginn der zwölften Klasse uninteressant ist. Der Text der Seite 91 über die Wohnverhältnisse in Spanien ist eventuell inhaltlich geeigneter für die Schüler, aber ähnlich wie der der vierten Lektion nicht leicht verständlich. Außerdem werden in dieser bereits der verneinte Imperativ und der *Subjuntivo* eingeführt, was den Schülern aufgrund seines Schwierigkeitsgrades Probleme bereiten könnte. Generell ist es fraglich, ob die Reihenfolge der grammatikalischen Themen für den schulischen Gebrauch sinnvoll ist, da der *Subjuntivo* sehr früh, die Relativsätze hingegen erst zum Ende des Buches thematisiert werden. Die Verwendung des *Subjuntivo* wird in Lektion sechs mit der des *Indikativo* kontrastiert. Außerdem wird das *Preterito perfecto* eingeführt. Auch wenn dieses für Schüler mit fremdsprachlichen Vorkenntnissen keinen allzu hohen Schwierigkeitsgrad haben dürfte, wären die Anforderungen der sechsten Lektion für den schulischen Unterricht ziemlich komplex. Auch der Bericht der Erasmus Studierenden wäre für sie uninteressant. Anders gestaltet es sich hingegen mit der Thematik über Jugendliche und ihre Werte oder dem Reisetagebuch, welche auch jüngere Lerner ansprechen könnten. Lektion

sieben erscheint wiederum isoliert betrachtet grundsätzlich im Tertiärsprachenunterricht verwendbar. Thematisch handelt es sich um die semantischen Felder der Nahrung. Außerdem werden durch die Einführung des *Imperfecto* Gewohnheiten aus der Vergangenheit betrachtet. Ähnliches gilt für die Lektion acht, welche das *Indefinido* einführt und sich unter anderem mit der mexikanischen Kultur und der Stadt Zaragoza befasst.

Die Lektionen des Niveaus B1 (Lektionen neun bis zwölf) sind vom inhaltlichen Aspekt passender für den schulischen Einsatz als die Anfangslektionen, jedoch grammatikalisch sehr umfassend. Einheit neun führt das *Plusquamperfecto* ein und kontrastiert überdies den Gebrauch von *Indefinido* und *Imperfecto*. Inhaltlich bezieht sie sich auf geschichtliche Ereignisse, wie den spanischen Bürgerkrieg. Lektion zehn widmet sich dem Themenfeld *glücklich sein* und vermittelt die Adverbial bestimmten Nebensätze, sowie den *Subjuntivo* als Folge von Ausdrücken der Gefühlsäußerung. Die anschließende Lektion befasst sich im weiteren Sinne mit der Umwelt und nachhaltigem Tourismus. Es erfolgt zudem die Einführung des Futurs, des Konditionals sowie der Konditionalsätze im Präsens, was ebenfalls von einem hohen grammatikalischen Input zeugt. Die letzte Lektion des Niveaus B1 handelt von Freizeitaktivitäten und führt die indirekte Rede, die Possessivbegleiter sowie verbale Umschreibungen ein.

Die Lektionen 13 bis einschließlich 15 sind dem Niveau B1+ zuzuordnen, wobei es fraglich ist, ob dieses im schulischen Tertiärsprachenunterricht überhaupt erreicht werden kann. Von daher wäre zu kritisieren, dass die Relativsätze erst in dieser Lektion thematisiert werden, sodass die Gefahr bestünde, sie nicht zu behandeln. Inhaltlich ist die Lektion dreizehn für Jugendliche allerdings interessant, da sie sich der ersten Liebe sowie Beziehungen im Allgemeinen widmet. Die vorletzte Lektion behandelt Migrantenbewegungen sowie die hispanophonen Grenzen. Die zu vermittelnden grammatikalischen Inhalte sind nicht außerordentlich komplex, es handelt sich unter anderem um die Ordnungszahlen, das unpersönliche *se* oder die Substantivierung, trotzdem wäre es ungünstig, diese aufgrund eines eventuellen Nichterreichens des Niveaus nicht zu erlernen. Die letzte Lektion widmet sich den Varietäten des Spanischen, Wetterberichten und Nachrichten.

Die grammatikalische Ebene beinhaltet lediglich verschiedene sprachliche Mittel.

Insgesamt ist zu folgern, dass das Lehrwerk in der vorliegenden Form kaum im schulischen Fremdsprachenunterricht verwendbar ist. Für einen derartigen Einsatz müsste zunächst die inhaltliche Schwerpunktsetzung modifiziert werden. Zwar sind einzelne Lektionen (wie die Lektionen eins, zwei, sieben und dreizehn) in der Schule einsetzbar, in seiner Gesamtheit betrachtet besteht jedoch ein Hindernis in dem sehr hohen Vokabelpensum, der steilen Progression, die schulische Lerner überfordern würde, sowie der hohen grammatikalischen Komplexität einiger Lektionen. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler innerhalb von drei Jahren das Niveau B1+ erreichen, existiert überdies das Risiko, gewisse wichtige grammatikalische Inhalte, wie die Relativsätze, nicht vermitteln zu können. Sehr gut für den schulischen Fremdsprachenunterricht geeignet wären hingegen die aufgezeigten Lernstrategien, Hinweise und Tipps. Insgesamt ist zu konstatieren, dass das Lehrwerk in der vorliegenden Form nicht sinnvoll im schulischen Tertiärsprachenunterricht einsetzbar ist. Es bietet zwar generelles Potential, jedoch müssten viele Modifikationen vorgenommen werden. Es kann abschließend als eine universitäre Vorlage mit guten Anknüpfungspunkten angesehen werden, auf deren Basis eine spezifische Version für den schulischen Einsatz konzipiert werden könnte.

#### **4.4. Lehrwerkanalyse *Encuentros***

##### **4.4.1 Vorstellung des Lehrwerks *Encuentros***

Im Gegensatz zu dem Lehrwerk *Con dinámica* ist *Encuentros* speziell für den schulischen Einsatz entwickelt. Es existiert als Lehrbuch für die zweite und dritte Fremdsprache sowie in einer Ausgabe B für das achtjährige Gymnasium. Die folgende Analyse widmet sich dem Lehrwerk für die dritte Fremdsprache. Dieses besteht aus zwei Bänden zu denen jeweils ein *Cuaderno de ejercicios* gehört sowie ein Grammatikalisches Beiheft für beide Bände. Hinzu kommt ein Vokabeltaschenbuch, CD's, Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen, eine Zusatz CD mit Materialien zur Leistungsmessung, Folien für den Unterricht sowie einer *Caja útil* mit weiteren Materialien (Cornelsen Verlag 2010).

Der erste Band des Lehrbuchs, den die folgende Analyse begutachtet, stammt aus dem Jahr 2003 und umfasst neun Lektionen, wovon die letzte fakultativ ist. Außer dieser sind alle in die Sublektionen *a*, *b* und *c* untergliedert. Vorgeschaltet sind der ersten Lektion zwei Auftaktseiten mit dem Titel *Buenos Días*. Vor den Einheiten drei, fünf, sieben, acht und neun befindet sich mit der *Opción* jeweils ein fakultatives Modul bestehend aus je zwei Seiten. Diese werden in der folgenden Analyse allerdings nicht auf mehrsprachigkeitsdidaktische Verweise untersucht, da sie inhaltlich zum Beispiel Lateinamerika präsentieren und kein relevantes sprachenübergreifendes Potential aufweisen. Die Lehrbuchlektionen beginnen mit einem kurzen textbasierten Input. Im Folgenden sind die Komponenten *Comprender*, *Descubrir*, *Practicar*, *Escuchar*, *Aprender mejor* und *Actividades* vorzufinden. Allerdings variieren diese von Lektion zu Lektion und nicht jede impliziert alle der genannten Komponenten. Die einzelnen Einheiten enthalten am Ende einen *Repaso*, der der Wiederholung dient. Im sich anschließenden *Resumen* werden unter dem Titel *para comunicarse* Kommunikationsmittel bereitgestellt. Außerdem beinhaltet es grammatikalische Erklärungen.

Im Anhang des Lehrbuchs ist das Alphabet zu verzeichnen, Satzzeichen, Erklärungen zur Artikulation, Zahlen, Übungsanweisungen, Kommunikationsmittel für den Unterricht, eine Verbtabelle, ein landeskundliches Wörterbuch sowie das Vokabular sowohl nach Lektionen als auch nach dem Alphabet kategorisiert. Der Bucheinband enthält Karten von Spanien, Lateinamerika, sowie einen Metro- und einen Stadtplan von Madrid (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

## **4.4.2 Analyse des Lehrbuchs**

### **4.4.2.1 Lektion 1 - Amigos en Madrid**

Ähnlich wie in dem universitären Lehrbuch lernen die Schüler in der ersten Lektion Auskunft über ihre Person zu erteilen. Diesbezüglich sind zunächst keine sprachenübergreifenden Verweise zu verzeichnen, jedoch erschließen die Schüler durch intralingualen Transfer auf Seite elf Genus und Numerus verschiedener Lexeme.

Die Lektion 1b verfügt schließlich über Potential zum Zwischen-Sprachen-Lernen. Auf Seite 15 ist unter dem Titel *Sprachen international* im Material sechs ein Lerntipp gegeben. Dieser verweist auf Internationalismen aus dem

lateinischen und griechischen Kulturadstrat, die der Lerner zum interlingualen Transfer nutzen kann und knüpft somit an das lexikal knowledge an. Dem Lerner liegen 15 Lexeme vor, die allesamt auf Internationalismen zurückzuführen sind. Diese werden zum Teil durch Bildmaterial illustriert.

Im Teil *a* ist der Lerner aufgefordert, die äquivalente Vokabel auf Deutsch, Englisch, Französisch und (falls zutreffend) in seiner Muttersprache zu finden. Teil *b* leitet ihn dazu an, im folgenden Text der Lektion 1c fünf ihm bekannt erscheinende Wörter interlingual zu dekodieren.

Ein weiterer Lerntipp folgt auf Seite 16. Es liegt ein Auszug aus einem Chat vor und dem Lerner wird geraten zum Verständnis von E-Mails, Zeitungen oder Internetseiten bekannte Wörter heranzuziehen und überdies zu reflektieren, welches Wissen ihm bei der Dekodierung darüber hinaus nützlich sein könnte. Möglicherweise ist dies sein Weltwissen, schließlich sind spanische Internetseiten ähnlich aufgebaut, wie Deutsche. Die Bereiche *Repaso* und *Resumen* implizieren keine weiteren Referenzen, mitunter resultierend aus der Thematik. So sind beispielsweise die Artikel, Verbkonjugationen oder die Subjektpronomen eher weniger für interlingualen Transfer prädestiniert (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

#### **4.4.2.2 Lektion 2 - De Chile a España**

Die zweite Lektion verfügt nicht über mehrsprachigkeitsdidaktisches Material. Allerdings ließe sich der Stammbaum auf Seite 23, welcher einen identischen Aufbau aufweist wie der im Arbeitsbuch des Lehrwerks *Con dinámica* (Seite 60), zum Zwischen-Sprachen-Lernen verwenden (siehe hierzu Seite 75 der vorliegenden Arbeit). Darüber hinaus könnte das *Resumen* auf Seite 35 bezüglich der Verschmelzung des Artikels Bezug auf die Existenz des analogen Sachverhalts im Französischen nehmen. Nichtsdestotrotz werden die Schüler im Sinne der language awareness ab Lektion zwei partiell für die lexikalischen diatopischen Varietäten zwischen dem lateinamerikanischen und dem Spanisch der iberischen Halbinsel sensibilisiert, indem die betreffenden Lexeme kontrastiert werden, beispielsweise auf den Seiten 24 und 30 (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

#### **4.4.2.3 Lektion 3 - Un curso en Granada**

Ähnlich wie in der zweiten Lektion, sind auch in der Dritten kaum Referenzen zu anderen Sprachen gegeben. Lediglich Seite 41 weist in der Aufgabe 2a auf

die Nutzung interlingualer Transferbasen hin. Die Schüler sollen einem Prospekt einer Sprachschule Informationen entnehmen und werden befragt, welche Vokabeln sie verstehen können und welche sie aus anderen Sprachen kennen. Konkrete Beispiele oder weitere Verknüpfungen sind allerdings nicht zu verzeichnen. Außerdem enthält der Prospekt überwiegend Zahlen und nur wenige Wörter (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

#### **4.4.2.4 Lektion 4 - Música, moda, marcha**

Diese Lektion nutzt weder sprachenübergreifende Bezüge, noch vermittelt sie entsprechende Strategien. Sinnvoll wäre aber auf den Seiten 54 und 67 die Hervorhebung von Analogien des Gebrauchs und der Funktion des Gerundiums im Englischen. Stattdessen erläutert das Lehrwerk diesen grammatikalischen Sachverhalt isoliert und vermittelt den Anschein, als sei den Lernern ein derartiges Phänomen aus anderen Sprachen nicht bekannt (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

#### **4.4.2.5 Lektion 5 - Madrid me mata**

Lektion fünf erfasst auf Seite 75 als Erste des Lehrbuchs intralinguales Transferpotential. Dabei handelt es sich um eine Übung zur Wortbildung. Ein Lerntipp macht darüber hinaus auf die Nutzbarkeit bekannter Wörter einer Wortfamilie zur Dechiffrierung eines unbekanntes Lexems aufmerksam. Demnach ist der Lerner aufgefordert, auf Basis bekannter Substantive die entsprechenden Verben zu erschließen. Auf der folgenden Schwierigkeitsstufe geht der Schüler analog vor, nur sind die Lexeme unbekannt. Auch in diesem Übungsteil transferiert er zunächst vom Substantiv zum Verb, schließlich in einem weiteren Arbeitsschritt vom Verb zum Substantiv. Im *Resumen* wäre überdies hinsichtlich der unregelmäßigen Komparativformen von *bueno* und *malo* ein Vergleich mit dem Französischen praktikabel (Marín Barrera, Amann & Schleyer 2003a).

#### **4.4.2.6 Lektion 6 - La vida un sueño?**

In Lektion sechs ist lediglich ein Lerntipp auf Seite 89 anzuführen, welcher dem sprachenübergreifenden Lernen förderlich ist. Dieser knüpft nach Bär an das situational knowledge und das general knowledge an und verdeutlicht dem Lerner, dass dieser ein besseres Hörverständnis erlangt, sofern er vor einem Gespräch oder der Auseinandersetzung mit einem Tondokument darüber

reflektiert, was sein Gesprächspartner in einer bestimmten Situation typischerweise äußern könnte. Auf Seite 91 ist der Lerner angehalten, die drei Negationen mit *nadie*, *nunca* und *nada* ins Deutsche zu übersetzen und ihre Strukturen zu vergleichen. Weitere Bezüge oder sonstiges Transferpotential sind nicht zu vernehmen. Allerdings böte sich dies unter anderem im *Resumen* an, da auf Seite 97 das *Futuro inmediato* und seine Bildung eingeführt werden. Es wäre an dieser Stelle hilfreich, einen Bezug zu dem französischen *Futur proche* und seiner analogen Bildung und Verwendung herzustellen (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

#### 4.4.2.7 Lektion7- Chile - un país en las Américas

Die Lektion sieben fördert partiell die language awareness, weist aber kein direktes Material zum Zwischen-Sprachen-Lernen auf. Zwar erwähnt der Text der Lektion 7a die Existenz englischer und deutscher Lexeme im chilenischen Spanisch, doch präzisiert werden diese nicht. Stattdessen ist wie in der zweiten Lektion auf lexikalische Varietäten zwischen dem lateinamerikanischen Spanisch und dem der iberischen Halbinsel verwiesen, beispielsweise auf den Seiten 102, 105, 108, wodurch zur language awareness beigetragen wird, indem die Lerner diese diatopischen Varietäten erfassen.



Abb. 8: Diatopische Varietäten Spanien und Chile (Quelle: Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a: 102).

Der Text der Lektion 7c informiert die Schüler über die Bilingualität des Ortes Ollagüe in Chile, der Einzige im Land, in dem die Bewohner sowohl Spanisch als auch Quechua beherrschen. In diesem Lektionsteil werden die Schüler auch für die Plurilingualität innerhalb der Klasse und überdies für die Sprachlernbewusstheit sensibilisiert. In der Aufgabe sechs auf Seite 110 vollziehen sie eine Befragung in der Klasse zur Sprachenbiographie jedes Einzelnen und erörtern, aus welchem Grund und in welcher Situation die

individuellen Sprachkenntnisse nützlich sein oder auch Probleme generieren könnten. Übung sieben befasst sich erneut mit der für Chile spezifischen Lexik. Die Lerner umschreiben Lexeme, die ihre Mitschüler erkennen müssen. Durch dieses Vorgehen wird wiederum die innere Mehrsprachigkeit des Spanischen fokussiert.

Das *Resumen* erläutert die korrekte Verwendung der Präpositionen *desde*, *hace y desde hace*. Allerdings nutzt es nicht, wie das Lehrwerk *Con dinámica*, die Korrespondenzen im Englischen (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

#### **4.4.2.8 Lektion 8 - Andalucía**

Diese Lektion bietet keine sinnvollen Anknüpfungspunkte oder Bezüge, obwohl der Lektionsteil c die Eroberung der iberischen Halbinsel seitens der Araber betrachtet. In diesem Zusammenhang hätten Arabismen im spanischen Wortschatz aufgezeigt werden können (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

#### **4.4.2.9 Lektion 9 - En todo el mundo**

In der letzten Lektion ist eine vergleichbare Situation vorzufinden. Lektion 9a thematisiert das *Spanglish* und damit zusammenhängend die Sprachproblematik vieler spanischsprechender Einwanderer in den USA, welche die englische Sprache auch nach längerem Aufenthalt nur unzureichend beherrschen. Dieser Ansatz ist im Hinblick auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik sinnvoll, hätte jedoch erweitert werden können, zum Beispiel durch Darlegung der englischen Phänomene, die sich zur Dekodierung spanischer Strukturen eignen. Positiv ist in Lektion 9d zu vernehmen, dass die Schüler aufgefordert sind, Lexeme des Lektionstextes interkomprehensiv durch ihre Deutsch-Französisch- und Englischkenntnisse sowie der aus weiteren Sprachen herzuleiten oder auch intralingual aus dem Spanischen.

Obwohl vor allem im Grammatikteil des *Resumen* zahlreiche sinnvolle Referenzen auf andere Sprachen möglich wären, bleiben diese aus, wie unter anderem bei der Bildung der Adverbien auf Seite 142. Es wäre nützlich, die fast analoge Konstruktion im Französischen hervorzuheben. In beiden Sprachen dient die weibliche Form des Adjektivs bei der regelmäßigen Bildung als Ausgangsbasis. An diese wird im Spanischen *-mente* angehängt, im Französischen *-ment*.

Ähnliches gilt für die spanische *Periphrase acabar de + Infinitivo*, um ein gerade beendetes Ereignis zu beschreiben. Diese korrespondiert mit der französischen Form *venir de faire quelque chose*.

Unterstützend zu den Erläuterungen der indirekten Rede auf Seite 144 wären ebenfalls Bezüge zu weiteren Sprachen, wie dem Französischen und Englischen, förderlich gewesen. Gleiches gilt für die Bildung des *Plusquamperfecto* auf derselben Seite. Analogien zum Deutschen, Französischen, Englischen und Italienischen hätten hervorgehoben werden sollten. (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

#### 4.4.2.10 Das Vokabelverzeichnis

Während die einzelnen Lektionen potentielle Transferbasen nicht berücksichtigen, verfügt das nach Lektionen kategorisierte Vokabelverzeichnis über eine hohe Anzahl an Referenzen auf englische, französische und lateinische Lexeme. Diese betreffen allerdings nur die Lektionen eins bis acht, da die neunte Lektion und die *Opciones* fakultativ sind.

Tabelle 4: Verweise auf lexikalische Transferbasen (Quelle: Eigene Darstellung)

Anzahl der Lexeme insgesamt	1185
Verweise insgesamt	145
Verweise zum Englischen	62
Verweise zum Französischen	73
Verweise zum Lateinischen	10

Anhand der Tabelle wird ersichtlich, dass bei insgesamt 12,24% der Lexeme im Vokabelverzeichnis auf das Englische, Französische oder Lateinische verwiesen wird. Von diesen entfallen 42,76% auf das Englische, 50,35% auf das Französische und 6,70% auf das Lateinische (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003a).

#### 4.4.3 Analyse des Arbeitsbuchs

Das Arbeitsbuch ist wie das Lehrbuch in neun Lektionen untergliedert, welche den Input der Lektion in Aufgaben und Übungen wiederholen und festigen. Am Ende jeder Lektion befindet sich eine Doppelseite zur Selbstevaluation. Gemäß des Lehrbuchs ist auch das Arbeitsbuch in die gleichen Sublektionen eingeteilt. Zwischen den Einheiten sechs und sieben ist eine dreiseitige *sección de formación profesional* impliziert. Den Abschluss des Arbeitsbuchs bilden

mannigfaltige Tandembögen zu den einzelnen Einheiten. Auf sie folgt ein Lösungsschlüssel zur Selbstkontrolle der Aufgaben und Übungen. Er beinhaltet ferner Referenzen zur Wiederholung und Erklärung der jeweiligen grammatikalischen Sachverhalte. Unter dem Titel *wenn du Schwierigkeiten hast* findet der Lerner Hinweise zu ihrer eigenständigen Behebung.

Bezüglich des der Begutachtung zu Grunde liegenden mehrsprachigkeitsdidaktischen Untersuchungsgegenstands muss jedoch festgestellt werden, dass das Arbeitsbuch nicht für einen ebensolchen Tertiärsprachenunterricht verwendbar ist. Die einzige Aufgabe zum sprachenübergreifenden Lernen ist auf Seite fünf gegeben, in der erneut Internationalismen durch Kenntnis englischer, französischer und deutscher Lexeme hergeleitet werden. Diese ist somit identisch mit der Aufgabe sechs *a* im Lehrbuch auf Seite 16. Sie ist zwar, wie in der Lehrbuchanalyse dargelegt, dem Zwischen-Sprachen-Lernen förderlich, nur ist sie die Einzige dieser Art im gesamten Arbeitsbuch.

Ähnlich gestaltet es sich mit der intralingualen Transferförderung. Lediglich auf Seite 44 wird, analog zu dem entsprechenden Material im Lehrbuch, die Wortbildung von Lexemen derselben Sprachfamilie eingeübt. Darüber hinaus sind keine Referenzen zu verzeichnen. Auch erfolgt keine explizite Förderung der language learning awareness (Marín Barrera; Amann & Schleyer 2003b).

#### **4.4.4 Fazit über die Eignung des Lehrwerks zum sprachenübergreifenden Lernen**

Wie bereits die Analyse der einzelnen Lektionen demonstrierte, ist das Lehrwerk nicht dem sprachenübergreifenden Lernen förderlich. Zwar enthält das Vokabelverzeichnis eine relativ hohe Anzahl an sinnvollen Verweisen auf eventuelle vorgelernte Sprachen, bleibt jedoch auf diese lexikalischen Referenzen begrenzt. Grammatikalische, syntaktische und weitere Vergleiche sind nicht zu verzeichnen. Als positiv zu erachten ist hingegen die Sensibilisierung für die lexikalischen Varietäten des chilenischen Spanisch, wie in den Lektionen zwei und sieben, wodurch ein Beitrag zur language learning awareness geleistet wird. Die Nutzung intralingualen Transferpotentials hingegen bildet eine Ausnahme und auch nur in einer Situation (Seite 15) wird im Lehrbuch explizit sprachenübergreifend gearbeitet. Auch der Förderung des Bewusstseins für Plurilingualität sowie der Anleitung

zum didaktischen Transfer kommt keine bedeutende Stellung zu. Ähnliches gilt für die language learning awareness, die über die Vergleiche der spanischen und südamerikanischen Lexik hinaus kaum gefördert wird. Insgesamt finden sich nur wenige Anknüpfungen an das Vorwissen der Lerner. Zum mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist *Encuentros* nicht zu empfehlen. Falls es trotzdem eingesetzt werden sollte, sind mehrsprachigkeitsdidaktische Zusatzmaterialien notwendig, wie sie unter Gliederungspunkt fünf zu finden sind.

## **5. Mehrsprachigkeitsdidaktische Zusatzmaterialien zur Arbeit mit dem ersten Band des Lehrwerks *Encuentros***

### **5.1 Sprachen international (Anhang A)**

Das Material eins wurde als Ergänzung der Aufgabe sechs *a* auf Seite 15 im Lehrbuch erstellt, da aus der Aufgabenstellung nicht deutlich hervorgeht, inwiefern die Lerner ihre Muttersprache(n) und vorgelernte Fremdsprachen in die Analyse einbeziehen sollen. Die Lerner tragen demgemäß Äquivalente der Internationalismen in allen ihnen bekannten Sprachen in die Tabelle ein. Die erste Spalte bezieht sich auf das Englische, welches in der Regel von allen Schülern gelernt wird, die Zweite auf das Französische und das Lateinische, da davon auszugehen ist, dass die Schüler eine der beiden Sprachen als zweite Fremdsprache erwerben. Das Deutsche nimmt erst die dritte Spalte ein, schließlich sollen die Schüler bewusst zunächst Transferpotential anderer Fremdsprachen nutzen. Die letzte Spalte lässt Raum für eventuelle Ergänzungen in weiteren Sprachen.

Das Ziel dieser Aufgabe ist, ähnlich wie bei einem Paralleltxtet oder lexikalischen Serien, den Lerner Äquivalenzen und Transferpotential optisch erfassen zu lassen und ihn bereits zu Beginn des Sprachlernprozesses für diese zu sensibilisieren. Außerdem dient Bildmaterial vor allem dem lexikalischen Transfer als geeignete Unterstützung und greift das Vorwissen der Lerner auf.

### **5.2 Busca de palabras (Anhang B)**

Die *Busca de palabras* fördert die rezeptive Mehrsprachigkeit durch interlingualen Transfer und demonstriert Transferbasen vorgelernter Sprachen. Nachdem die Lerner den Lektionstext 2b gelesen haben, bietet es sich an, das

Material zur Dekodierung unbekannter Lexeme einzusetzen. Dafür wurden englische und französische Wörter in eine Grafik gefügt, welche bedeutungsäquivalent zu einem Teil des neu eingeführten Vokabulars sind. Selbst wenn einige Schüler kein Französisch beherrschen, ist es möglich, die Aufgabe zu erfüllen. Einerseits können sie mit anderen Schülern kooperieren, die Französisch lernen, andererseits sind die auf Französisch angegebenen Lexeme zum Teil Internationalismen und somit interkomprehensiv zu verstehen. Ansonsten könnte die Gruppe notfalls geteilt werden und der französischsprachige Anteil dekodiert die französischen Lexeme, die restliche Lerngruppe die Englischen. Eine lateinische Übersetzung bietet sich in dem vorliegenden Fall nicht an, da Lexeme wie *Computer* oder *Flughafen* in der Sprache nicht existieren, andere Lexeme zwar teilweise übersetzt werden könnten, jedoch vermutlich nicht zum Grundwortschatz der Lerner gehören, weil sie nicht im Vokabelverzeichnis angegeben sind.

### **5.3 Ayuda de otras lenguas (Anhang C)**

Diese Übung bezieht sich auf die Lektion 2c und wird nach der Lektüre des Textes zur Wortschließung verwendet. Der Unterschied zu Material eins besteht in der Orientierung an der Individualität der Lerner. Da jeder Schüler differentes (lexikalisches) Vorwissen aufweist, sollen keine vorgegebenen Lexeme interkomprehensiv dekodiert werden, sondern alle diejenigen, die der Lerner aufgrund seines Vorwissens versteht. So ist zu erhoffen, dass die Lerngruppe gemeinsam einen großen Anteil der unbekannt Lexeme unter Verwendung verschiedener Bezugssprachen entschlüsselt. Indem die Ergebnisse im Plenum ausgetauscht werden, profitiert jeder Schüler vom Wissen seiner Mitschüler. Mitunter können auf diese Art und Weise auch Herkunfts- und Migrantensprachen ein höheres Prestige erlangen, wenn sie zur Dekodierung beitragen. Außerdem erschließt der Lerner unbekanntes Vokabular autonom, anstatt es im Vokabelverzeichnis nachzuschlagen oder seinen Lehrer zu fragen.

### **5.4 El gerundio (Anhang D)**

Das Material vier ist zur sprachenübergreifenden Entdeckung des Gerundiums konzipiert. Es wird nach der Lektüre des Lektionstextes 4a eingesetzt und ist eine Erweiterung der Aufgabe zwei der Seite 54. Wie in dieser bereits

vorgegeben, suchen die Lerner zunächst die Gerundiumformen im Text. Für diesen Zweck wurde eine Tabelle erstellt, damit sie die Formen auf *-ar* und die auf *-er/-ir* kontrastieren und daraus eine Regel ableiten können. Dann sollen die Schüler, wie in der Aufgabe im Lehrbuch bereits vorgegeben, reflektieren, ob sie ein ähnliches Phänomen in einer anderen Sprache kennen. Das Ziel ist der Rückbezug auf das Englische. Trotzdem ist explizit danach gefragt, ob die Lerner einen vergleichbaren grammatikalischen Sachverhalt in anderen Sprachen kennen, da unbekannt ist, welche Sprachen die Lerner beherrschen und, ob in diesen eventuell auch ein Gerundium existiert, sodass der Transfer nicht auf das Englische beschränkt bleiben soll. Schließlich halten die Lerner die Bildung und Anwendung im Spanischen fest, die sie autonom und auf Basis interlingualer Transferbasen dechiffrieren. Vergleichend stellen die Schüler anschließend ihre Ergebnisse gegenüber und sind aufgefordert, Analogien und Unterschiede ausfindig zu machen. In einem letzten Schritt formulieren die Lerner eine Regel über die Bildung des Gerundiums. Diese verifizieren sie anschließend eigenständig im *Resumen* (Seite 67). Als letzter Schritt schließt sich eine kleine Anwendungsübung an. Im Sinne des sprachenübergreifenden Lernens übertragen die Schüler die Sätze nicht aus dem Deutschen ins Spanische, wie dies traditionell praktiziert wird, sondern aus dem Englischen, da es durch seine Transferbasen lernökonomischer ist als das Deutsche. Derartiges Dolmetschen grenzt überdies an die außerschulische Realität in einer plurilingualen Welt an, die für die Schüler in Urlaub, Freizeit oder Beruf einmal von Bedeutung sein könnte. Außerdem fördert es nicht nur die für die Mehrsprachigkeitsdidaktik traditionell fokussierten rezeptiven Kompetenzen sondern auch die Produktiven (Leitzke-Ungerer 2008).

### **5.5. La ortografía - que rollo (Anhang E)**

Das Material fünf kann nach der Einheit vier verwendet werden, da es Vokabeln der ersten vier Lektionen beinhaltet. Ziel der Übung ist es, interferenzgefährdete Lexeme zu kontrastieren. Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt auf der Orthographie. Aus diesem Grund wurden englische und französische Wörter, die zwar einerseits optimale lexikalische Transferbasen darstellen, andererseits orthographische Interferenzen produzieren könnten, in einer lexikalischen Serie gegenübergestellt. Erst ist das englische Lexem angeführt, darauf folgend das Französische. Die Lerner sollen die korrekte

spanische Vokabel einfügen. Neben einer Wiederholung des erlernten Wortschatzes erfolgt vor allem eine Sensibilisierung für die korrekte Schreibweise. Deswegen wurden Lexeme ausgewählt, die im Spanischen nur minimale Unterschiede zu den beiden anderen Sprachen aufweisen.

### **5.6 Mi lista de la compra (Anhang F)**

Zusatzmaterial sechs ist für den Einsatz in der Lektion 4c gestaltet. Im Lektionstext erlernen die Schüler einfache Mengenangaben auszudrücken. Da diese mannigfaltige Parallelen zum Französischen aufweisen, stellt es adäquate Transferbasen bereit. Zunächst vergleichen die Schüler die französischen und spanischen Beispielsätze und machen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausfindig. Durch dieses Vorgehen wird ihnen auffallen, dass in beiden Sprachen nach der Mengenangabe ein *de* folgt, im Französischen teilweise auch die verkürzte Form *d'* sofern ein Vokal oder ein *h* folgt. Außerdem wird ihnen eine interferenzbedingte Fehlerquelle demonstriert, schließlich weist *medio* im Spanischen keinen vorangestellten Artikel auf, *demi* im Französischen hingegen schon. Auch wenn der Schwerpunkt der Aufgabe auf dem Transferieren der syntaktischen Struktur zu finden ist, erkennen die Lerner auch lexikalische Transferbasen, da die Lexik durch Internationalismen interkomprehensiv dekodierbar ist.

Eine Gegenüberstellung mit dem Französischen ist für diesen grammatikalischen Sachverhalt von daher sinnvoll, als dass seine Struktur am engsten mit der Spanischen verwandt ist. Im Deutschen folgt nach der Mengenangabe kein Artikel, sodass sich höchstens Interferenzen ergeben könnten, inferieren jedoch nicht möglich ist. Der Lerner soll seine Sprachhypothesen außerdem schriftlich fixieren, da sie Ausdruck seiner Spontangrammatik sind. Diese überprüft er autonom, beispielsweise im *Resumen*.

Zu bedenken ist lediglich, dass nicht alle Lerner des Spanischen auch Französisch beherrschen, sodass sich das Material nicht zum Einsatz in jeder Lerngruppe eignet.

### **5.7 ¿Cómo se dice en español? (Anhang G)**

Diese Übung ist zur Vokabelerschließung des Textes *Madrid me mata!* auf den Seiten 70 und 71 der Lektion fünf erarbeitet worden. Der Text umfasst eine

hohe Anzahl interkomprehensiv dechiffrierbarer Lexeme auf Basis des Englischen und Französischen. Die Schüler suchen die spanischen Äquivalente der englischen und französischen Wörter aus der blauen Grafik im Text und vergleichen sie. Dadurch wird ihnen ersichtlich, dass sie bereits einen Großteil des zielsprachlichen Vokabulars aufgrund ihres Vorwissens verstehen können. Außerdem entschlüsseln sie die Bedeutung der Wörter selbstständig, anstatt sie im Vokabelverzeichnis nachzuschlagen. Um auch retroaktiv das Transferpotential zu nutzen, sollen die Schüler nicht lediglich die entsprechenden Lexeme einander zuordnen, sondern auch herausfinden, welcher Sprache ein Wort entstammt.

### **5.8 El Futuro inmediato (Anhang H)**

Dieses Material wird nach der Lektüre des Textes sechs *a* verwendet. In diesem stoßen die Lerner auf die ihnen noch unbekannt Form des *Futuro inmediato*. Da ihnen das *Future proche* des Französischen bereits bekannt sein müsste, erhalten die Schüler ein Aufgabenblatt zur autonomen Herleitung des *Futuro inmediato*. Zunächst vergleichen sie die inhaltlich kongruenten französischen und spanischen Sätze. Auf dieser Basis müssen sie für die folgende Frage herausfinden, in welcher Tempusform sie gehalten sind. In einem weiteren Schritt werden Analogien und Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen herausgearbeitet. Die Schüler sollen erkennen, dass in beiden Sprachen eine konjugierte Form des Verbs gehen (*ir, aller*) vorliegt. Auf diese folgen jedoch verschiedene Satzanschlüsse, im Spanischen die Präposition *a*, im Französischen ein Infinitiv. In einem weiteren Schritt vergegenwärtigen sich die Lerner zunächst auf Basis dieser Erkenntnisse die Bildung der Zeitform im Französischen. Davon ausgehend formulieren sie eine Hypothese zur Bildung im Spanischen. Im letzten Schritt übersetzen die Lerner den spanischen Beispielsatz in ihre Muttersprache. Falls diese das Deutsche ist, werden sie feststellen, dass es kein Äquivalent zum *Futuro inmediato* aufweist.

### **5.9 ¿Dónde faltan los acentos? (Anhang I)**

Dieses Material dient der Prophylaxe von Fehlern, die durch differente Setzung des Wortakzents bedingt sind. Um diesen vorzubeugen, wurden Lexeme der Lektionen eins bis einschließlich sechs kontrastiert, sodass es nach der Lektion sechs verwendbar ist. Das Material beinhaltet sowohl Wortpaare, bei denen

lediglich das Lexem einer Sprache mit Akzent zu versehen ist, als auch solche, die in beiden Sprachen einen Akzent tragen, diesen jedoch auf verschiedenen Silben. Zur Interferenzvermeidung hat der Lerner das spanische Wort ohne Akzent vorliegen und muss entscheiden, ob und auf welcher Silbe dieses einen solchen benötigt.

### **5.10 Una lengua - dos palabras (Anhang J)**

Das Material 10 ist nach Abschluss der Lektion sieben aufgreifbar. Inhaltlich erfolgt eine Gegenüberstellung von Lexemen des chilenischen Spanisch und das der iberischen Halbinsel. Seit der Lektion zwei wurde in den grünen Hinweiskästen auf diese Unterschiede hingewiesen. Da die letzten Vergleiche nach der Lektion sieben zu finden sind, ist das Material ab diesem Zeitpunkt verwendbar. Es greift alle im Buch aufgezeigten Differenzen auf.

Die Aufgabe der Schüler besteht gemäß des Beispiels darin, zunächst die äquivalenten Lexeme in der Grafik aufzufinden und sie dem betreffenden Land zuzuordnen. Das Ziel der Aufgabe ist unter anderem die Sensibilisierung und Förderung der language awareness, indem sie sich der diatopischen Varietäten bewusst werden. Es sei noch einmal auf die Feststellung Wandruszkas verwiesen, nach der jeder Sprecher bereits in seiner L1 aufgrund diatopischer Varietäten, Soziolekten etcetera plurilingual ist, sodass es auch die Aufgabe der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, innere Mehrsprachigkeit zu vermitteln. Zu diesem Bewusstsein sollen die Lerner auch in der Fremdsprache gelangen. Darüber hinaus ist die Übung auch als Revision des Vokabulars anzusehen.

### **5.11 Las preposiciones desde, hace y desde hace (Anhang K)**

Dieses Material versteht sich als Ergänzung der Erklärungen im *Resumen* der Lektion sieben auf Seite 112 zum Thema las *preposiciones desde, hace y desde hace*. Die vom Lehrbuch ausgehenden Erläuterungen stellen die Basis des entworfenen Materials dar. Wie das Lehrbuch *Con dinámica* auf Seite 26 im Zusammenhang mit diesen Präpositionen auf Korrespondenzen des Englischen verweist, wäre eine entsprechende Referenz auch an dieser Stelle unterstützend. Aus diesem Grund ist die deutsche Übersetzung der Präpositionen durch eine Englische substituiert worden, da sie dem Schüler eine breitere Transferbasis bietet, als das Deutsche. Statt parallel sind die

englischen und spanischen Beispielsätze untereinander geschrieben, um die Transferbasen optisch zu visualisieren.

### **5.12 La formación de los adverbios (Anhang L)**

Material zwölf unterstützt den Schüler bei der autonomen Herleitung der Adverbienbildung. Wie im Französischen werden diese auch im Spanischen mittels Anfügung der Endung *-mente* (im Französischen *-ment*) an die feminine Form des Adjektivs gebildet (wobei Ausnahmen existieren). Adjektive, die keine spezifisch feminine Form aufweisen, (wie das Lexem *inteligente*) nutzen diese.

Statt unmittelbar die Erklärung des *Resumen* heranzuziehen, ist es mittels des Materials 11 möglich, einen Zwischenschritt einzulegen, indem sich die Lerner zunächst noch einmal die Bildung der Adverbien im Französischen vergegenwärtigen. Selbst für Personen ohne Französischkenntnisse ist die Aufgabe, zumal sie kooperativ gelöst werden kann, erfüllbar. Schließlich ist die französische Regel angeführt und mit Beispielen versehen. Der Schüler kann deswegen problemlos Korrespondenzen ausfindig machen und die Parallelen im Spanischen entdecken.

### **5.13 ¿Y tú? ¿Qué acabas de hacer? (Anhang M)**

Dieses Material wird ebenfalls in der Lektion 9 verwendet und zur Erklärung der Periphrase *acabar de + infinitivo* genutzt. Ähnlich wie im Vorherigen sollen die Schüler diese mittels Sprachbrücken autonom und durch Transfer aus dem Französischen erschließen. Zu diesem Zweck wurden zwei inhaltlich kongruente Sätze übereinander geschrieben, sodass Transferbasen optisch hervortreten. In der Folge reaktivieren die Schüler ihr Wissen über die Bildung und Verwendung im Französischen, bevor sie eine Hypothese für das Spanische entwickeln. Im Sinne des autonomen Lernens sind sie in einem letzten Schritt dazu angewiesen, ihre Hypothese im *Resumen* des Lehrbuchs zu verifizieren und gegebenenfalls zu revidieren. Daran anschließend bietet sich die Übung fünf im Lehrbuch auf Seite 135 an.

### **5.14 ¿Qué dice Yaotzin Botello? (Anhang N)**

Anhang N wurde ebenfalls für die Lektion 9 konzipiert. Lektionsteil 9c führt die indirekte Rede ein. Um ihre Struktur im Spanischen zu erfassen, wurde eine Tabelle entworfen, welche Sätze des Spanischen, Englischen und

Französischen exemplifiziert. Zunächst benennen die Schüler lediglich, um welchen grammatikalischen Sachverhalt es sich handelt. Anschließend unterstreichen sie die Elemente, die sich von der direkten zur indirekten Rede modifizieren, und stellen schließlich eine Hypothese über ihre Bildung auf. Darauf folgend übersetzen die Lerner Sätze der indirekten Rede aus dem Englischen und Französischen ins Spanische, damit sie die Struktur verinnerlichen. Im Anschluss daran würde sich mit der Übung 2 auf Seite 139 die Transformation innerhalb des zielsprachlichen Systems trainieren lassen.

### **5.15 Los sueños de un chico joven (Anhang O)**

Dieses Material leitet den Schüler zum Inferieren aus dem Englischen und Französischen an, um schlussendlich die Verwendung des *Pretérito imperfecto* im Spanischen zu ergründen. Zu diesem Ziel liegt den Schülern je ein inhaltlich kongruentes Exempel auf Französisch und Englisch vor. Die Beispiele werden in diesem Fall jedoch nicht untereinander notiert sondern isoliert, denn der Schüler soll sich in jeder Sprache vergegenwärtigen, welche Tempusform vorliegt und wann diese verwendet wird. Außerdem sind die Sätze so konzipiert, dass sie bereits auf inhaltliche Auslöser, die das *Imperfecto* erfordern (wie Gewohnheiten aus der Vergangenheit oder Zustandsbeschreibungen) schließen lassen.

Nachdem sich die Schüler den Gebrauch im Englischen und Französischen wieder in Erinnerung gerufen haben, schlagen sie im *Resumen* auf Seite 144 die Bildung des *Imperfecto* nach. Unter Einbezug ihrer vorgelernten Sprachkenntnisse erkennen sie, in welchen Situationen dieses Tempus im Spanischen eingesetzt wird. Diese Aufgabe ist auch gut für Partner- oder Kleingruppenarbeit geeignet. Dadurch wäre die Wahrscheinlichkeit höher, zusätzliche Sprachen in die Überlegungen einbeziehen zu können.

### **5.16 El Pretérito plusquamperfecto (Anhang P)**

Diese Erklärungen sind eine Erweiterung der Erläuterungen im *Resumen* bezüglich des Plusquamperfekts. Im Lehrwerk *Con dinámica* wurde sehr passend die Analogie in anderen Sprachen hervorgehoben, sodass es nützlich ist, diese auch im Lehrwerk *Encuentros* einzubeziehen, indem den Schülern aufgezeigt wird, dass im Deutschen, Englischen, Französischen und Spanischen das Plusquamperfekt identisch gebildet und verwendet wird.

### **5.17 Buenos amigos - falsos amigos (Anhang Q)**

Übung 17 ist am Ende des Lehrbuchs einsetzbar, da Vokabular der Lektionen eins bis acht aufgegriffen wird. Inhaltliches Ziel ist die Vorbeugung vor falschen Freunden aus dem Französischen. Der Fokus liegt in dieser Übung auf Interferenzen durch divergente Artikel. Nach Reinfried bieten sich folgende Übungen zur Sensibilisierung für falsche Freunde an: Zuordnungsübungen, Transformationsübungen und Komplementationsübungen (siehe auch Seite 51) (Reinfried 1998). Die vorliegende Aufgabe ist eine Kombination des ersten und dritten Typs. Zunächst ordnen die Lerner das Vokabular beider Sprachen einander zu, was jedoch keine Schwierigkeiten generieren dürfte und lediglich ein Nebeneffekt ist. Die eigentliche Aufgabe besteht in der Auswahl der korrekten französischen und spanischen Artikel für die jeweiligen Lexeme. Es handelt sich zum Teil um falsche Freunde per Definition, wie bei dem Wort *fin*, das im Französischen feminin ist, im Spanischen maskulin. Es wurden aber auch Lexeme in die Aufgabe einbezogen, die nur im weiteren Sinne als falsche Freunde gelten, aufgrund ihrer Ähnlichkeit und unterschiedlichen Artikeln jedoch ebenfalls interferenzgefährdet sind (zum Beispiel das Spanische Lexem *minuto* und das Französische *minute*).

### **5.18 Reflexión sobre mis experiencias (Anhang R)**

Diese Reflexion bildet den Abschluss der Arbeit mit dem ersten Band des Lehrwerks *Encuentros*. Nachdem die Schüler verschiedenste Erfahrungen mit der Fremdsprache Spanisch gesammelt haben, setzen sie sich selber mit ihrer Mehrsprachigkeit und den daraus resultierenden Vorteilen und eventuellen Schwierigkeiten auseinander, um den zukünftigen Lernprozess noch weiter optimieren zu können. Um auch der individuellen Sprachenbiographie jedes Einzelnen gerecht zu werden, geben sie zunächst an, welche(s) ihre Muttersprache ist (sind) und welche weiteren Sprachkenntnisse sie aufweisen können. In der folgenden Reflexion erlangen sie ein Bewusstsein über den positiven Nutzen, den sie aus ihrer persönlichen Plurilingualität gezogen haben und wofür ihnen welche Sprachkenntnisse hilfreich waren. Da der Lerner wahrscheinlich nicht nur erfolgreiche Transfers zu verzeichnen hat, ist ein weiterer wichtiger Aspekt über die aus seiner Mehrsprachigkeit resultierenden Probleme und Schwierigkeiten nachzudenken, um Interferenzen in Zukunft minimieren zu können. Abschließend reflektiert der Lerner über eine noch

effektivere Nutzung seines Vorwissens für eine optimale Lernprozessgestaltung. Die Schüler entwickeln anhand des Materials didaktische Strategien und werden für das Sprachenlernen gemäß der language learning awareness sensibilisiert.

## **6. Fazit**

Thematischer Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit war der Beitrag der Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Tertiärsprachenunterricht und ihre Umsetzung in aktuellen Spanischlehrwerken. Ein Individuum gilt als plurilingual sobald es neben seiner Muttersprache zwei Fremdsprachen beherrscht. Der Tertiärsprachenunterricht wurde als der Unterricht in der dritten Fremdsprache klassifiziert und die daraus resultierenden Spezifika determiniert. Eine erste Definition des Terminus Mehrsprachigkeitsdidaktik demonstrierte, dass sie an ebendiese Besonderheiten anknüpft, indem sie die Zielsprache mit anderen Sprachkenntnissen vernetzend vermittelt und sämtliches (sprachliches) Vorwissen in den Lernprozess integriert.

In einem weiteren Schritt präziserte die Arbeit die politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen, die zur Entstehung der Mehrsprachigkeitsdidaktik beitrugen. Durch ein multilinguales Europa und die zunehmende Zahl der Amtssprachen erwuchs die Erkenntnis, die alleinige Beherrschung des Englischen sei langfristig unzureichend und seine Übermacht müsse eingegrenzt werden, um auch kleine und Minderheitensprachen zu protegieren. Demnach stellt die ab den 1995er Jahren hervortretende Mehrsprachigkeitsdidaktik eine geeignete Antwort auf die bereits mehrsprachige europäische Realität dar. In weiterer Konsequenz thematisierte die Arbeit darüber hinaus die Interkomprehension. Ursprünglich für die Kommunikation in ebendiesem multilingualen Europa konzipiert, wurde die Interkomprehensionsmethode, bei der jeder Gesprächsteilnehmer seine Muttersprache spricht und die des Anderen versteht, zunehmend relevanter und schließlich zu einer zentralen Säule der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Neben der Vermittlung von sprachimmanenten Fakten befähigt sie den Lerner zur Sprachlernkompetenz, indem er grundlegende Strategien erwirbt und fürs Sprachenlernen sensibilisiert wird. Die Arbeit verdeutlichte ferner, dass die Lerner auch durch die language awareness und die language learning awareness zu einem bewussten Umgang mit Sprache und dem Sprachenlernen befähigt werden.

Gliederungspunkt 2.2 demonstrierte, dass Transfer der zentrale Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, schließlich ist es notwendig, das vorhandene Vorwissen auch auf neue Sprachen übertragen zu können. Dabei kann sich der Transfer auf vielfältige Art und Weise vollziehen. Um einen erfolgreichen

Transfer zu generieren, ist jedoch ein Minimum an Sprachkompetenz notwendig sowie eine hinreichende Sprachverwandtschaft. Im diesem Kontext wurde auch die aus der Sprachverwandtschaft angeblich resultierende Gefahr der falschen Freunde widerlegt.

Darüber hinaus wurde mit dem Giessener Interkomprehensionsmodell die mentale Verarbeitung und Speicherung der Sprachen im Gedächtnis betrachtet und dargelegt, dass der Lerner auf Basis spontaner Sprachhypothesen bei der ersten Begegnung mit der Zielsprache eine Hypothesengrammatik generiert, die sehr dynamisch ist, da sie mit jedem Lernakt modifiziert wird. Ihre Ergebnisse stehen dem Lerner durch das Mehrsprachenwissen langfristig zur Verfügung. Der didaktische Monitor übernimmt die Lernsteuerung und speichert Wissen, Daten und Erfahrungen. Weiterhin wurde verdeutlicht, dass von mehrsprachigen Lernprozessen eine bidirektionale Wirkung ausgeht. Diese resultiert aus der vernetzten Speicherung der Sprachen im mehrsprachigen mentalen Lexikon, in welchem die Sprachen nicht separat gespeichert sind, sondern Querverbindungen und Interaktionen bestehen.

Die Untersuchung belegte weiterhin, dass das Französische zum Spanischlernen die hilfreichste Brückensprache ist, da sie das größtmögliche Transferpotential bereit stellt. In diesem Zusammenhang widerlegte die Analyse, dass das Lateinische besonders zum Erlernen einer romanischen Sprache geeignet sei.

Im Folgenden wurden die aus diesen Erkenntnissen resultierenden notwendigen Modifizierungen für den Tertiärsprachenunterricht abgeleitet und festgestellt, dass es nicht mehr das Ziel sein kann, alle Sprachen auf dem gleichen maximalen Niveau zu beherrschen, schließlich verfolgt der Fremdsprachenunterricht die Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit. Zu ihrer Realisierung bedarf es jedoch keiner muttersprachlichen Kompetenz. Außerdem wurde konstatiert, dass die Anzahl der Fehler zwar nach wie vor minimiert werden sollte, es jedoch nicht angebracht ist, aus Angst vor Interferenzen keine zwischensprachlichen Vergleiche anzustellen. Die Analyse belegte weiterhin, dass die Effizienz von Langzeitkursen zu überdenken ist. Um die Schüler zur Plurilingualität zu befähigen, braucht es ein verändertes Sprachlernangebot. Einerseits sollten die zu erlernenden Sprachen diversifiziert, andererseits statt der traditionellen Langzeitkurse auch

Kompaktkurse für einzelne Fremdsprachen angeboten werden. Die zentrale Bedeutung der Herkunfts- und Muttersprachen der Schüler sowie vorgelernter Sprachen wurde hinreichend thematisiert, sodass das Prinzip der Einsprachigkeit nicht mehr vertretbar ist. Generell besteht die Aufgabe in der Vermittlung grundlegender Sprachlernkompetenz und dem Erwerb von Sprachlernkonzepten, schließlich ist der Fremdspracherwerb im Sinne des lebenslangen Lernens nicht nach der Schule abgeschlossen.

Es wurde überdies die Beschaffenheit mehrsprachigkeitsdidaktischer Materialien, Aufgaben und Übungen exemplifiziert. Hierbei wurde grundlegend zwischen interkomprehensiven und generell mehrsprachigkeitsdidaktischen Materialien und Übungen differenziert. Als Erstere wurden beispielsweise Paralleltexte, Linearübersetzungen oder Laut-Denk-Protokolle klassifiziert. Im alltäglichen Unterricht sind vor allem solche Materialien einzusetzen, die breite Transferbasen bieten und Verweise auf vorgelernte Sprachen implizieren. Gleiches gilt für die Lehreräußerungen im Unterrichtsverlauf. Dabei ist vor allem das Prinzip der Individualisierung zu beachten, resultierend aus dem divergenten Vorwissen der Lerner. Es sollten Übungen implementiert werden, um Interferenzen vorzubeugen und solche, die den Schüler zur autonomen Herleitung eines Sachverhalts anregen. Zudem eignen sich vor allem komparative und kontrastierende Übungen sowie ordnende, vergleichende, erkennende, analogisierende, reflektierende oder evaluierende Tätigkeiten. In der Realität ist allerdings oftmals die mangelnde Eignung des Materials zum sprachenübergreifenden Lernen zu verzeichnen. Die Untersuchung zeigte ferner, dass die Lehrperson die Schüler stärker zum Transfer anleiten, ihnen Transferbasen aufzeigen und ihre Lernerautonomie stärken muss. Außerdem fordert die Mehrsprachigkeitsdidaktik vom Lehrer, sich auf eine Rolle einzulassen, in der er nicht unentwegt die Stellung des Sprachexperten inne hat und nicht isoliert die Sprache lehrt. Durch sein Vorbild sollen die Schüler zum interkulturellen Handeln im mehrsprachigen Kontext angeleitet werden. Der Lehrer nimmt verstärkt die Rolle des Lernhelfers ein, indem er den Schüler zunächst eigenständig so viel wie möglich erschließen und herleiten lässt.

Der praktische Teil der Arbeit widmete sich einer kritischen Analyse aktueller Lehrwerke. Nach Konzeption der sich aus dem theoretischen Teil ergebenden

Analysekategorien wurden Übertragungsmöglichkeiten der Methode *EuroCom* auf den schulischen Fremdsprachenunterricht untersucht. Die Begutachtung führte zu dem Ergebnis, dass diese nur begrenzt existieren, wie in der Verwendung der interkomprehensiven Texte zum Einstieg in den Tertiärsprachenunterricht.

Das zweite untersuchte Lehrwerk, *Con dinámica*, ist für die Erwachsenenbildung konzipiert. Es enthält generell sinnvolle mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und eine Vielzahl an Verweisen auf sprachliche und weltliche Vorwissensbestände der Lerner. Trotzdem schöpft es nicht sein gesamtes Potential aus. Aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung und der steilen Progression, die überdies die grammatikalischen Inhalte in einer für die Schule untypischen Reihenfolge vermittelt, wurde festgestellt, dass es in der vorliegenden Form nicht für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht geeignet ist. Auf seiner Basis könnte jedoch ein schulspezifisches Lehrwerk erstellt werden. Das schulische Lehrwerk *Encuentros* weist hingegen nur eine unzureichende mehrsprachigkeitsdidaktische Eignung auf. Positiv bewertet wurden die englischen und lateinischen Verweise im Vokabelverzeichnis. Ansonsten enthält es keine sprachenübergreifenden Strategien oder Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen. Aufgrund der mangelnden Eignung für mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht wurden für das Lehrwerk Zusatzmaterialien konzipiert.

Als Fazit der Arbeit ist zu konstatieren, dass der lernökonomische Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik eines der zentralen Themen der Fremdsprachendidaktik ist. Allerdings beweist die Realität, dass sie den schulischen Unterricht in Form der Lehrwerke noch nicht umfassend erreicht hat.

## 7. Literaturverzeichnis:

- Ainciburu, María Cecilia; González Rodríguez, Virtudes; Navas Méndez, Alejandra; Tayefeh, Elisabeth & Vázquez, Gracela (2009): *Con dinámica. Competencias y estrategias. Lehrbuch mit 3 Audio-CDs*. Stuttgart: Klett.
- Ainciburu, María Cecilia; Tayefeh, Elisabeth & Vázquez, Graciela (2010): *Con dinámica. En autonomía. Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Anstatt, Tanja (2007): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempo-Verlag.
- Bahr, Andreas; Bausch, K.-Richard; Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G. & Tönshoff, Wolfgang (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Bär, Marcus; Gerdes, Barbara; Meißner, Franz-Joseph & Ring, Julitte (2005): *Spanischunterricht einmal anders beginnen - Erfahrungen mit einem Interkomprehensionsmodul*. In: *Hispanorama* 110/4, S. 84-93.
- Bär, Marcus (2006): *Méthodologie de la didactique du plurilinguisme: dialogue pédagogique et transfert d'identification interlinguistique*. In: *Französisch heute* 37(4), S. 376-384.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus (2010): *Motivation durch Interkomprehensionsunterricht - empirisch geprüft*. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr, S. 281-291.

- Barrera-Vidal, Albert (1995): Zur Frage der sogenannten „doppelten Kontrastivität“ beim Lernen fremder Sprachen. Das Spanischlernen bei deutschsprachigen Französischlernern. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 24, S. 25-39.
- Becker, Norbert (1998): Interferenzprobleme Französisch - Italienisch in der Mehrsprachendidaktik und ihre Behebung. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 179-199.
- Behr, Ursula (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Behr, Ursula & Kierepka, Adelheid (2009): Sprachenübergreifendes Lernen und Aspekte seiner unterrichtspraktischen Umsetzung in der Primarstufe. In: Werlen, Erika & Tissot, Fabienne (Hrsg.): *Sprachvermittlung in Europa. Beiträge der Angewandten Linguistik zum Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Sprachvermittlung und Leistungsmessung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Hohengehren: Schneider, S. 93-115.
- Belver, Miguel Angel (2010): La intercomprensión como enfoque metodológico en la enseñanza de lenguas. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr, S. 50-61.
- Bickes, Hans (2004): Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon - evolutionsbiologische, soziokulturelle und kognitions-wissenschaftliche Perspektiven. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 33, S. 27-51.

- Blümel-de Vries, Kathrin (2004): Einsatzmöglichkeiten des Europäischen Sprachen-Portfolios im Französischunterricht der Sekundarstufe I. Anbindung an die Lehrbucharbeit und Vorbereitung auf die DELF-Prüfung. In: *Französisch heute* 35, S. 44-57.
- Böning, Maik (2004): Interkomprehension und Mehrsprachigkeit. Ein Erfahrungsbericht aus dem zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. In: *Französisch heute* 35(1), S. 18-31.
- Cartagena, Nelson & Gauger, Hans-Martin (1989): *Vergleichende Grammatik Spanisch - Deutsch Teil 2. Nominal- und Pronominalphrase, Wortbildung, Zusammenfassung der wichtigsten grammatikalischen Unterschiede, vom Inhalt zu den Formen, falsche Freunde*. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Carullo, Ana María; Marchiaro, Silvana & Pérez, Ana Cecilia (2010): Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr, S. 250-267.
- Caspari, Daniela & Zydatiß, Wolfgang (2000): Mehrsprachigkeit in die Schule: Englisch avant tout? In: *Fremdsprachenunterricht* 44 (53), S. 5-8.
- Caspari, Daniela & Rössler, Andrea (2008): Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19(1), S. 61-82.
- Cornerlsen Verlag (2010): *Encuentros*.  
 URL:<http://www.cornelsen.de/portalsuche/ergebnis?freitext=Encuentros>  
 Letzter Zugriff: 29.10.2010; 17:51Uhr.

- De Florio-Hansen, Inez (2003): Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 56(2), S. 80-85.
- De Florio-Hansen, Inez (2006): Interkomprehension - and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtkonzept. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 27-37.
- Dorner, Daniela (2008): Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz auf EU-Ebene: Die Rolle von Regional- und Minderheitensprachen. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007)*. Stuttgart: ibidem, S. 27-41.
- Doyé, Peter (2003): Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph & Picaper Ilse (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas, Goethe-Institut Lille (21/XI/2000)*, S. 32-48.
- Doyé, Peter (2006): Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 13-27.
- Doyé, Peter (2008): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

- Doyé, Peter (2010): Interkomprehensives Lernen als ein Weg zur Selbstständigkeit. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr, S. 128-146.
- Europäische Kommission Mehrsprachigkeit (2009): *EU-Sprachenpolitik*.  
 URL:[http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_de.htm)  
 Letzter Zugriff: 30.10.2010; 09:35 Uhr.
- Ernst Klett Verlag GmbH (o.D.): *Con dinámica Produktübersicht*.  
 URL:<http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Con+din%E1mica>  
 Letzter Zugriff: 29.10.2010; 17:35 Uhr.
- Eynar, Leopold (2006): La couleur des temps. Anregungen für einen inhaltsorientierten Zugang zu den Tempora. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 79, S. 2-8.
- Fehling, Sylvia (2005): *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Geckeler, Horst & Dietrich, Wolf (2007): *Einführung in die französische Sprachwissenschaft. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin: Schmidt.
- Gnutzmann, Claus (2000): Englisch als globale lingua franca: Funktion und Entwicklung - Fragen des Lehrens und Lernens - Lernziel „Mehrsprachigkeit“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 29, S. 23-36.
- Gnutzmann, Claus (2010): Language Awareness. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer u.a., S. 115-119.

- Grünewald, Andreas & Roviró, Bàrbara (2008): La enciclopedia mental y su implicación en el trabajo de vocabulario en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2(1), S. 11-26.
- Haag, Ludwig & Stern, Elsbeth (2002): Latein oder Französisch? Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch. In: *Französisch heute* 33(4), S. 522-525.
- Hallet, Wolfgang (2008): Das Klassenzimmer als olympische Arena. Integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5(3), S. 3-6.
- Hessisches Kultusministerium (o.D.): *Lehrplan Spanisch Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 7-13*.  
 URL:<http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/lehrplaene/gymnasium/spanisch/LPGymSpanisch.pdf>  
 Letzter Zugriff: 06.10.2010; 08:32Uhr.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hülk, Julia & Nieweler, Andreas (2000): Language Awareness - ein Konzept zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit. In: Aguado, Karin & Hu, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S.301-315.
- Irmgrund, Bettina (2007a): Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. Ergebnisse des Entwicklungsprojektes SEEW der PHZ Zug. In: *Babylonia* 3/07, S. 49-57.

- Irmgrund, Bettina (2007b): Französisch nach Englisch. Wortschatz- und Sprachbewusstseinarbeit im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Babylonia 1/07*, S. 62-69.
- Jahn, Rainer (1998): Spanischunterricht im Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 131-139.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Klein, Eberhard (2000): Auf dem Wege zur Dreisprachigkeit: Inferenzen und Interferenzen bei der Perzeption der Phonetik und des Wortschatzes durch deutsche Lerner des Englischen (L2) und des Spanischen (L3). In: Aguado, Karin & Hu, Adelheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 135-143.
- Klein, Eberhard (2002): Inferenzen und Interferenzen bei der Perzeption von Phonetik und Lexik. Durch deutsche Lerner des Englischen (L2), Französischen (L3) und Spanischen (L4). In: *Französisch heute* 33(1), S. 57-65.
- Klein, Horst G. (2002a): Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. In: *Französisch heute* 33(1), S. 34-46.
- Klein, Horst G. (2002b): EuroCom - Europäische Interkomprehension. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente*. Aachen: Shaker, S. 29-44.

Klein, Horst G. (2004): Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.) (2004): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen Shaker, S. 15-39.

Klein, Horst G. & Stahlofen, Tanja (2005): *Spanisch interkomprehensiv. Spanisch sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

Klein, Horst G. (2006): Spanisch interkomprehensiv: Auf dem Weg zur Optimierung des Interkomprehensionsvorgangs. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 53-65.

Klein, Horst G. (o.D.a): *EuroComRom- Kompaktkurs*.

URL: <http://www.eurocomrom.de/>

Letzter Zugriff: 28.10.2010; 13:47 Uhr.

Klein, Horst G. (o.D.b): *Romanische Sprachen sofort lesen können*.

URL: <http://www.kom.tu-darmstadt.de/eurocom/>

Letzter Zugriff: 28.10.2010; 13:15 Uhr.

Klein, Horst G. (o.D.c): *EuroCom und EuroComDigital. Wissenschaftliche Reihe Editiones EuroCom*.

URL: <http://www.eurocomresearch.net/editiones.htm>

Letzter Zugriff: 28.10.2010; 14:23 Uhr.

Klein, Horst G. (o.D.d): *EuroComCenter*.

URL: [http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main\\_id=0](http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main_id=0)

Letzter Zugriff: 28.10.2010; 15:11 Uhr.

- Königs, Frank G. (2000): Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen!  
 Fremdsprachenlerntheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion  
 um Mehrsprachigkeit. In: Aguado, Karin & Hu, Adelheid (Hrsg.):  
*Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kon-  
 gresses für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Ge-  
 sellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4.-6. Okto-  
 ber 1999.* Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 1-19.
- Königs, Frank G. (2002): Mehrsprachigkeit? Ja, aber...Lernpsychologische,  
 curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen  
 Thema der Fremdsprachendidaktik. In: *Französisch heute* 33(1), S.  
 22-33.
- Königs, Frank G. (2006): Mehrsprachigkeit und Lehrerbildung: Zum  
 Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Notwendigkeit und struktureller  
 Machbarkeit. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.):  
*Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für  
 Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr, S. 215-  
 227.
- Königs, Frank G. (2010): Müssen wir unsere Normvorstellungen ändern?  
 Überlegungen zum Verhältnis von Mehrsprachigkeitsdidaktik und  
 Normen für den Fremdsprachenunterricht. In: Doy e, Peter & Meißner,  
 Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension.*  
 Tübingen: Narr, S. 29-43.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2008): Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremd-  
 sprachen - Vorschläge zur Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: Frings,  
 Michael & Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schl usselkompe-  
 tenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur  
 gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der  
 Universität Wien (22. bis 27. September 2007).* Stuttgart: ibidem, S.  
 239-257.

- Lessig, Doris (1998): Neue Wege im Spanischunterricht: Spanisch als dritte Fremdsprache in Klasse 9. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 239-258.
- Lutjeharms, Madeline (2001): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Fernuniversität Hagen, S. 124-137.
- Lutjeharms, Madeline (2006): Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 1-10.
- Marín Barrera, Sara; Amann, Klaus & Schleyer, Jochen (2003a): *Encuentros 1. Método de español*. Berlin: Cornelsen.
- Marín Barrera, Sara; Amann, Klaus & Schleyer, Jochen (2003b): *Encuentros. Método de español. Cuaderno de ejercicios*. Berlin: Cornelsen.
- Martinez, Hélène (2010): Plurilingüismo, intercomprensión y autonomización: el aporte de las lenguas al desarrollo de la autonomía. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr, S. 146-161.
- Maschke, Doris (2006): Das Konzept der Nachbarsprachen in Europa. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel, S. 105-115.

- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (1998): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romansicher Sprachen. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 9-23.
- Meißner, Franz-Joseph (1998a): Mehrsprachigkeit in Richtlinien und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 93-109.
- Meißner, Franz-Joseph (1998b): Gymnasiasten in der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 217-237.
- Meißner, Franz-Joseph (1998c): Mehrsprachigkeit in Richtlinienentwicklung und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 93-109.
- Meißner, Franz-Joseph (1998d): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 45-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2000a): Aufgabenfelder der Didaktik der romanischen Sprachen - Zwischen Französischunterricht und sprachenteiliger Gesellschaft. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 29, S. 37-53.

- Meißner, Franz-Joseph (2000b): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: *Französisch heute* 31(1), S. 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph & Senger, Ulrike (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, S. 21-47.
- Meißner, Franz-Joseph (2001): Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Universitätsverlag Hagen, S. 51-59.
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001): Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikation für den Tertiärsprachenerwerb. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12, S. 63-102.
- Meißner, Franz-Joseph (2002): La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du français en Allemagne. Où en sommes-nous? In: *Französisch heute* 33(1), S. 8-21.
- Meißner, Franz-Joseph (2003a): La didactique du plurilinguisme - un outil pour maîtriser le quadrolinguisme entre le Rhin et la Meuse - Où en sommes-nous? In: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas, Goethe-Institut Lille (21/XI/2000)*, S. 9-20.

- Meißner, Franz-Joseph (2003b): Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas, Goethe - Institut Lille (21/XI/2000)*, S. 92-105.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, S. 39-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 34, S. 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph (2007): Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, Erika & Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Hohengehren: Schneider, 81-101.
- Meißner, Franz-Joseph (2008a): Vom Lesen zum Schreiben. Diagnostisches und erwerbsorientiertes mehrsprachiges Schreiben als Strategie zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. In: *Französisch heute* 39 (3), S. 267-293.
- Meißner, Franz-Joseph (2008b): Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung. In: *Babylonia* 1/08, S. 35-39.
- Meißner, Franz-Joseph; Beckmann, Christine & Schröder-Sura, Anna (2008): *Mehrsprachigkeit fördern Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Meißner, Franz-Joseph & Morkötter, Steffi (2009): Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 38, S. 51-69.

Meißner, Franz-Joseph (o.D.a): *Transfer aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik*.

URL: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/Abstracts/MeissnerDE.pdf>

Letzter Zugriff: 21.10.2010; 19:47 Uhr.

Meißner, Franz-Joseph (o.D.b): *EuroComDidact*.

URL: <http://www.eurocomresearch.net/lit/didact.pdf>

Letzter Zugriff: 28.10.2010; 16:13 Uhr.

Morkötter, Steffi (2008): Mehrsprachigkeitsdidaktische Lernförderung zu Beginn der Sekundarstufe. In: *Französisch heute* 39(3), S. 294-309.

Morkötter, Steffi (2010): Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7 - erste Erfahrungen mit Zwischen-Sprachen-Lernen. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr, S. 237-250.

Müller-Lancé, Johannes (2000): Mehrsprachiges Assoziieren und das Inferieren von Bedeutungen. In: Aguado, Karin & Hu, Adeleheid (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 145-158.

Neveling, Christiane (2006): Leichter Französisch lernen durch Latein? In: *Französisch heute* 37(1), S. 36-46.

- Nitsch, Cordula (2007): Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Erwerb. Formen. Förderung*. Tübingen: Attempo-Verlag, S. 47-69.
- Nieweler, Andreas (2001a): Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35, S. 4-13.
- Nieweler, Andreas (2001b): Förderung schulischer Mehrsprachigkeit durch sprachenübergreifendes Unterrichten. In: Abendroth-Timmer, Dagmar & Bach, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt*. Tübingen: Narr, S. 207-219.
- Nieweler, Andres (2002): Den Französischunterricht öffnen für Mehrsprachigkeit. Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten. In: *Französisch heute* 33(1), S. 76-86.
- Nieweler, Andreas (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition/ Innovation/ Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Nieweler, Andreas & Postler, Julia (o.D.): Language awareness - ein Konzept zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit.  
URL:<http://www.ag.ch/nwedk/shared/dokumente/pdf/nieweler02languageawareness.pdf>  
Letzter Zugriff: 19.10.2010; 19:11 Uhr.
- Overmann, Manfred (2004): Früher Fremdsprachenlernen lohnt sich. Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit. In: *Französisch heute*, 35(2), S. 208-214.
- Raupach, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Borner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr, S. 19-39.

Reinfried, Marcus (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 23-45.

Reinfried, Marcus (2001): Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, S. 1-20.

Schöpp, Frank (2008): Interkomprehension im spät einsetzenden Italienisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007)*. Stuttgart: ibidem, S. 193-221.

Seelbach, Heiko (2002): *Was sind „falsche Freunde“? Eine Darstellung des Phänomens*. Siegen.

URL:[http://www.gesellschaftstherapie.de/extras/false\\_friends\\_2002.pdf](http://www.gesellschaftstherapie.de/extras/false_friends_2002.pdf)

Letzter Zugriff: 16.10.2010; 09:11Uhr.

Siebold, Jörg (2007): „Aufgabe/Task“ und „Übung/ Exercise“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, S. 63-64.

Spohr, Frank-Günter (o.D.): *Zur language awareness bei LEA- Studierenden. Eine empirische Untersuchung.*

URL:<http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/394/pdf/08guenther-spohr.pdf>

Letzter Zugriff: 20.10.2010; 10:11 Uhr.

Stefenelli, Arnulf (1992): Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen. In: *Französisch heute* 23(3), S. 379-387.

Vázquez, Graciela (1998): Materiales facilitadores para la introducción sistemática de una tercera o cuartera lengua. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen: Narr, S. 109-121.

Vences, Ursula (1998): Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen: Narr, S. 265-284.

Vences, Ursula (2006): Türen öffnen für Mehrsprachigkeit. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr, S. 321-339.

Vereinigung der Französischlehrer e.V. (1998): Warum Französisch als Eingangsfremdsprache in NRW? Eine Adresse an die Eltern. In: *Französisch heute* 29(4), S. 435-437.

- Videsott, Gerda (2006): Die Mehrsprachigkeit - Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel, S. 51-57.
- Weskamp, Ralf (2007): *Mehrsprachigkeit, Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb*. Braunschweig: Schroedel [u.a].
- Wiater, Werner (2006a): Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel, S. 57-73.
- Wiater, Werner (2006b): Das Integrationsmodell. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel, S. 95-105.
- Wotjak, Gerd & Herrmann, Ulf (1997): *Typische Fehler Spanisch. 2500 „Falsche Freunde“ Spanisch und Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Zapp, Franz-Josef (1989): Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 42, S. 140-142.
- Zybatow, Lew N. (2010): *EuroComTranslat - der Weg zur Mehrsprachigkeit in der Übersetzer Ausbildung: Kognitiv- konstruktivistische Grundlagen*. In: Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr, S. 74-89.

## 8. Anhang

### Anhang A Sprachen international

**APRENDER MEJOR**

**6** **Sprachen international**  
**a** Auf Deutsch / Englisch / Französisch /  
 In meiner Sprache heißt es: ...

**LERNTIPP**  
 In vielen Sprachen gibt es solche „internationalen“ Wörter, häufig gehen sie auf das Lateinische oder auch das Griechische zurück. Auch wenn man sich nicht immer darauf verlassen kann, dass sie dieselbe oder eine ähnliche Bedeutung haben, können sie beim Sprachenlernen eine große Hilfe sein.

el teléfono

la realidad

la música

la fiesta

el taxi

la información

alemanía

el centro

alemán

la plaza

el cine

España

LA UNIVERSIDAD

PLANO DE MADRID

Abb. 9: Sprachen international (Quelle: Marín Barrera et al., 2003a: 15).

Haz una tabla – Mach eine Tabelle

Español	Inglés	Franés / Latin	Alemán	Mi lengua
el teléfono				
la realidad				
la música				
la fiesta				
el taxi				
la información				
alemán				
la plaza				
el cine				
el plano				
la universidad				
España				
el centro				
Alemania				

## Anhang B Busca de palabras

Conoces las palabras siguientes. Busca las traducciones españolas en el texto de la unidad 2b. ¿Qué significan las palabras en tu lengua?

*Such die spanische Übersetzung im Text der Lektion 2b. Was bedeuten die Wörter in deiner Muttersprache?*



## Anhang C Ayuda de otras lenguas

Haz una tabla. ¿Qué palabras del texto de la unidad 2c entiendes a causa de otras lenguas?

*Mach eine Tabelle: Welche Wörter verstehst du durch andere Sprachen?*

palabra española:      significa en mi lengua:      me ayuada la lengua:

- |          |      |                   |
|----------|------|-------------------|
| • grande | groß | francés > grand/e |
| •        |      |                   |
| •        |      |                   |
| •        |      |                   |
| •        |      |                   |
| •        |      |                   |
| •        |      |                   |
| •        |      |                   |

## Anhang D El gerundio

### El gerundio

*Ramón está estudiando...* Wie viele Verben mit *gerundio* findest du im Text der Lektion 4a? Welche Endung haben die Verben auf -ar, welche die auf -er/-ir? Haz una tabla:

verbos en -ar

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

verbos en -er/ -ir

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

In welcher/n Sprache(n) kennst du eine ähnliche Verbform?

---

---

Wofür wird diese verwendet?

---

---

---

Wie wird sie gebildet?

---

---

Vergleiche die Verwendung und Bildung des Gerundiums in einer anderen Sprache mit der des Spanischen: Wo sind Übereinstimmungen und Unterschiede?

español:

otra lengua:

Stelle eine Regel zur Bildung und Verwendung des Gerundiums im Spanischen auf:

---

---

---

Du verbringst mit deiner Familie einen Urlaub in einem Hotel in Madrid. Im Nebenzimmer, bewohnt von einem englischen Ehepaar, wurde eingebrochen. Nun bitte dich die Dame darum, der Polizei zu erklären, was die einzelnen Familienmitglieder gerade tun. Übersetze dafür die Aussagen ins Spanische.

La mujer: My husband is reading a book.

My son is speaking with Cathy on the telephone.

My daughter is writing postcards.

My other daughter is watching TV.

And I am speaking with the police.

A man is running away from the hotel. Is he the robber?

## Anhang E La ortografía –que rollo...

Tu conoces casi 577 palabras! Pero ojo - algunos tienen casi la misma ortografía como en otras lenguas - pero sólo casi... Busca la traducción española.

*Finde die spanische Übersetzung.*

ing. family	fran. famille	esp.
ing. message	fran. message	esp.
ing. colour	fran. couleur	esp.
ing. different	fran. différent	esp.
ing. mountain	fran. montagne	esp.
ing. tourism	fran. tourisme	esp.
ing. opinion	fran. opinion	esp.
ing. international	fran. international	esp.
ing. park	fran. parque	esp.
ing. lamp	fran. lampe	esp.
ing. prepare	fran. préparer	esp.
ing. difficult	fran. difficile	esp.
ing. interesting	fran. intéressant	esp.

¿Conoces otras palabras que funcionan de esta manera?

## Anhang F Mi lista de la compra

### Las cantidades

Compara las estructuras españolas y francesas. ¿Qué diferencias y coincidencias notas?

tres cuartos de jamón	-	trois quarts de jambon
medio kilo de queso	-	un demi kilo de fromage
tres botellas de zumo	-	trois bouteilles de jus
un litro de agua	-	un litre d'eau

Ahora haz tu lista de la compra:

En francés se dice:

un demi kilo de tomates	▪
un kilo de sucre	▪
deux bouteilles d'eau	▪

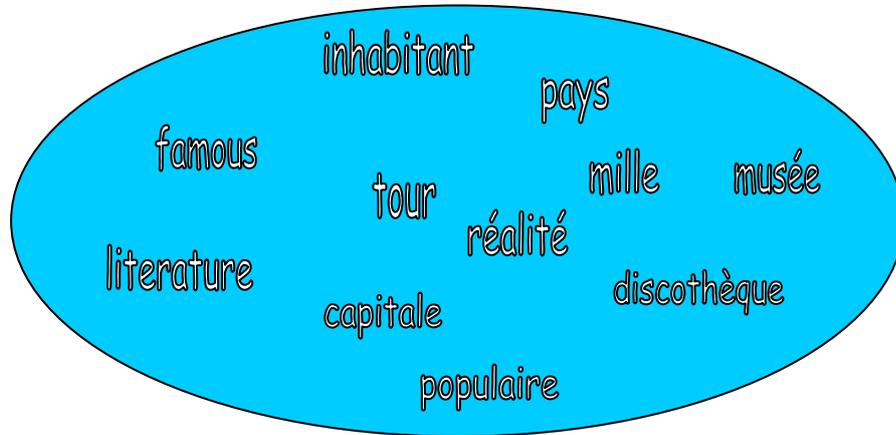
En español se dice:

¿Qué regla hay para expresar cantidades ?

## Anhang G ¿Cómo se dice en español?

Busca en el texto *Madrid me mata* las traducciones españolas de las palabras siguientes. ¿De qué lengua se trata?

Ejemplo: *famous* > inglés, *famoso* > español (imagen no<sup>o</sup>1)



## Anhang H El futuro inmediato

Compara las formas siguientes:

- Voy a ser modelo y ganar mucho dinero.
- Je vais être mannequin et gagner beaucoup d'argent.

> ¿Qué tiempo expresan las frases?

> ¿Dónde hay diferencias y coincidencias?

> Acuérdate: ¿de qué fenómeno se trata y cómo se forma ese fenómeno en francés?

> Nota una hipótesis sobre la formación de ese fenómeno.

> Traduzca la frase española en tu lengua materna: ¿Es la misma?

## Anhang I ¿Dónde faltan los acentos?

inglés: comic - español: comic  
francés: télé - español: tele  
francés: número - español: numero  
inglés: opinion - español: opinion  
inglés: religion - español: religion  
francés: millon - español: millon  
francés: idéal - español: ideal

## Anhang J Una lengua - dos palabras

Busca las parejas. *Ejemplo: España: muy Chile: súper*



## Anhang K Las preposiciones desde, hace y desde hace

Paula está en Chile **desde** el 15 de agosto.

Paula is in Chile **since** the 15th of august.

⇒ **since 2009 – desde 2009**

⇒ Seit + Zeitpunkt: **desde**

Vive aquí **desde hace** un mes.

She lives there **for** a month.

⇒ **desde hace – for**

⇒ Seit + Zeitraum: **desde hace**

**Hace** una semana habló con un abogado.

**A week ago** I spoke with an advocate.

=> Vor + Zeitraum: **hace**

## Anhang L La formación de los adverbios

Como lo sabes, en francés se forman los adverbios de la forma femenina del adverbio más la terminación -mente.

*heureux* => *heureuse* => +-mente = *heureusement*

Mira las formas españolas y refleja si la formación es la misma en español.

*practicamente, completamente, tradicionalmente, cansadamente,*

*inteligentemente, limpiamente*

Nota una regla para la formación de los adverbios en español.

---

---

## **Anhang M ¿Y tú? ¿Qué acabas de hacer?**

Compara las frases siguientes:

- *Nous venons d'arriver.*
- *Acabamos de llegar.*

En francés conoces la perífrasis: **venir de faire qc**

¿Qué expresa? \_\_\_\_\_

Nota la fórmula para la frase española: \_\_\_\_\_

¿Expresa lo mismo que la perífrasis francesa?

Mira en el resumen la página 142 y controla tu hipótesis.

## Anhang N ¿Qué dice Yaotzin Botello?

Español	Inglés	Francés
<i>Yaotzin Botello escribe: "Mi trabajo es hacer viajes por diferentes ciudades".</i>	<i>Y.B. writes: "My work is making journeys through different cities".</i>	<i>Y.B. écrit: "Mon travail est faire des voyages pour des cités différentes".</i>
<i>Yaotzin Botello escribe que su trabajo es hacer viajes por diferentes ciudades.</i>	<i>Y.B. writes that his work is making journeys through different cities.</i>	<i>Y.B. écrit que son travail est faire des voyages pour des cités différentes.</i>

- ¿De qué fenómeno se trata?
- Subraya los elementos que cambian entre la primera y la segunda frase de una lengua.

- Nota una regla para el fenómeno en español.

---



---



---

- Traduzca las frases en español.

Inglés/ Francés	Español
Paula écrit qu'elle veut aller au Prado.	
Maite writes that she can not come to the party.	
Ángel explains that he does not understand french.	
Gloria dit qu'elle fait un voyage au Mexique.	
Juan says that he goes to the cinema.	

## Anhang O Los sueños de un chico joven

*Quand j'étais petit je voulais être footballeur. Chaque jour je jouais au foot même si le temps faisait mal.*

Conoces ese tiempo de tu curso de francés. ¿De qué tiempo se trata? ¿Para qué se utiliza?

---

---

---

*When I was young I wanted to be a football player. I played football every day even if the weather was bad.*

Conoces ese tiempo de tu curso de inglés. ¿De qué tiempo se trata? ¿Para que se utiliza?

---

---

---

Ahora vas a conocer otro tiempo en tu curso de español. Mira el ejemplo.  
*Cuando era pequeño quería ser futbolista. Jugaba cada día al fútbol incluso cuando hacía mal tiempo.*

Ese tiempo se llama el *Pretérito imperfecto*. Mira su formación en la página 144. Ahora compara las tres frases y recuérdate de tus conocimientos de esas lenguas. ¿Para qué se utiliza el pretérito perfecto?

---

---

---

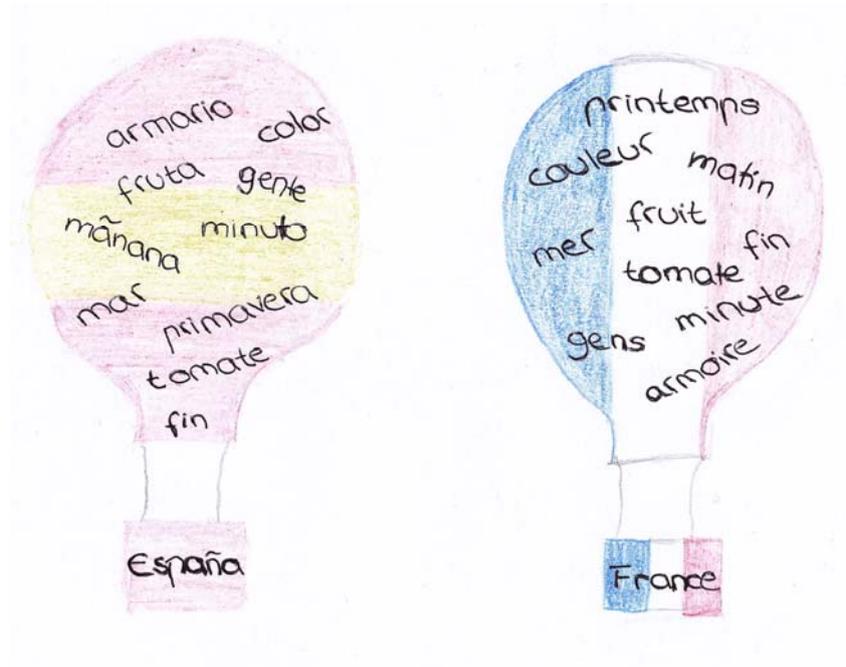
## Anhang P El Pretérito plusquamperfecto

En español existe, como en muchas otras lenguas, una forma del pasado que se llama *el pretérito plusquamperfecto*.

*Estaba muy cansada porque había trabajado todo el día.  
J'étais très fatigué parce que j'avais travaillé toute la journée.  
I was very tired because I had worked the whole day.  
Ich war sehr müde, weil ich den ganzen Tag gearbeitet hatte.*

En todas esas lenguas se forma el *pretérito plusquamperfecto* con una forma del verbo 'haben' y el *participio perfeto*. Se utiliza para hablar de acontecimientos que ocurren antes otras acontecimientos del pasado.

## Anhang Q Buenos amigos- falsos amigos



Mira los dos globos de aire caliente. Faltan los artículos de las palabras. Haz una tabla y añade los artículos en las dos lenguas.

## Anhang R Reflexión sobre mis experiencias

- ¿Cuál(es) es/ son tu(s) lengua(s) materna(s)?
- ¿Qué otras lenguas hablas?

Haz un resumen de tus experiencias en tu primer curso de español:

- ¿En qué situación y para qué fenómenos gramaticales, lexicales ... te ayudaron tus conocimientos de otras lenguas?
- ¿En qué situación había problemas o dificultades a causa de eso?
- ¿Qué podrías hacer para tener más ventajas para el aprendizaje del español gracias a otras lenguas que conoces?