



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel

„Tertiärsprachenlernen im sprachpolitischen Kontext“

Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung und didaktische Folgerungen
vor dem Hintergrund der europäischen Sprachenpolitik

Verfasserin

Ines Atteneder, BEd

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 353 347

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Spanisch / UF Französisch

Betreuerin: Univ.- Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Zunächst möchte ich mich an dieser Stelle bei meiner Familie für ihre kontinuierliche emotionale sowie finanzielle Unterstützung im Laufe meines Studiums bedanken.

Ein besonderer Dank gilt meiner Mama für ihre motivierenden Worte und meinem Papa für das gewissenhafte Korrekturlesen der Arbeit. Außerdem danke ich meiner Schwester Lena, die mich durch ihre beruhigende und entspannte Art immer wieder bestärkte.

Mein Freund Arno und meine Studienkollegin Olivia haben mich beim Verfassen der Arbeit tatkräftig motiviert und unterstützt, auch Ihnen sei an dieser Stelle mein Dank ausgesprochen.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. Eva Vetter, herzlich für die hervorragende Betreuung der Diplomarbeit, bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Grundlegendes zu Mehrsprachigkeit und Spracherwerb	4
2.1 Zum Begriff der Mehrsprachigkeit	4
2.2 Überblick Spracherwerb.....	6
2.2.1. Lernen vs. Erwerben.....	6
2.2.2 Ungesteuerter vs. Gesteuerter Spracherwerb.....	8
2.2.3 Erstspracherwerb vs. Zweitspracherwerb.....	9
2.2.4 Transfer vs. Interferenz.....	10
2.2.5 Terminologie – Erstsprache / Zweitsprache/ Tertiärsprache	12
2.3 Sprachlerntheorien	14
2.3.1 Identitätshypothese	15
2.3.2 Kontrastivhypothese	15
2.3.3 Interlanguagehypothese	16
3 Forschungsfeld Tertiärsprachen	17
3.1 Tertiärsprachenforschung und L3-Erwerb	17
3.2 Forschungsergebnisse zum Thema Tertiärspracherwerb	18
3.3 L3-Spracherwerbsmodelle	19
3.3.1 Faktorenmodell.....	19
3.3.2 Dynamic Model of Multilingualism (DMM)	22
3.4 Zur Rolle von L1 und L2 beim Erwerb einer Tertiärsprache.....	26
3.4.1 Faktor Sprachverwandtschaft	26
3.4.2 Auswirkungen der L2 auf L3	27
4 Fremdsprachenlernen im sprachpolitischen Kontext	29
4.1 Der europäische Kontext: Europarat	29
4.1.1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen	30
4.2 Gesamtsprachencurriculum / Curriculum Mehrsprachigkeit	32
4.3 Fremdsprachenunterricht in Österreich	34
4.3.1 Curriculare Rahmenbedingungen an Österreichs Schulen	36

5 Didaktische Ansätze zum multiplen Sprachenlernen	43
5.1 Tertiärsprachendidaktik.....	44
5.1.1 Zielsetzungen.....	45
5.1.2 Didaktische Prinzipien.....	47
5.2 Interkomprehensionsdidaktik	49
5.2.1 Interkomprehensionsdidaktik	50
5.2.2 Die EuroCom - Methode	54
5.2.3 IK- Projekte innerhalb der Romania.....	59
6 Didaktische Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht	62
6.1 Lexik.....	62
6.2 Grammatik.....	64
6.3 Aussprache	67
6.4 Textarbeit	69
7 Conclusio.....	71
8 Résumé en français	75
6 Literaturverzeichnis	89
7 Anhang.....	98
7.1 Abstract	98
7.2 Lebenslauf	99

1 Einleitung

„Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit.“
(Wandruszka 1981: 334)

Dieses Zitat des österreichischen Romanisten und Sprachwissenschaftlers Mario Wandruszka verleiht der Fähigkeit sich in mehreren Sprachen ausdrücken zu können eine besondere Tragweite: Mehrsprachig zu sein bedeutet, unseren geistigen Horizont zu erweitern. Je mehr Sprachen wir verstehen, umso größer ist unser Wissensspektrum.

Als angehende Sprachenlehrerin habe ich die Aufgabe, Fremdsprachen zu vermitteln und Menschen davon zu überzeugen, dass das Lernen von Sprachen stets eine Bereicherung darstellt. Durch das Aneignen von Fremdsprachen erweitert sich nicht nur unser Sprachbewusstsein bzw. Sprachlernbewusstsein, sondern wir haben so auch die Möglichkeit mit Menschen anderer Sprachen in kommunikativen Kontakt zu treten und auch mehr über die kulturellen Besonderheiten ihres Landes zu erfahren.

In der vorliegenden Diplomarbeit setze ich mich mit Fragen des Tertiärsprachenerwerbs vor dem Hintergrund der europäischen Sprachenpolitik auseinander und versuche, auf Basis der Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung, mögliche didaktische Folgerungen für den Tertiärsprachenunterricht zu ziehen.

Da das Thema Mehrsprachigkeit auf politischer Ebene immer mehr ins Zentrum rückt ist es mir ein Anliegen, Fremdsprachenlernen auch im sprachpolitischen Kontext zu durchleuchten und infolgedessen herauszufinden, ob sich der curriculare Rahmen an österreichischen Schulen eignet, um die Forderungen des Europarates hinsichtlich des Fremdsprachenlernens umzusetzen. Die Forderungen bestehen darin, individuelle Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern. Konkret empfiehlt der Europarat, dass alle EU-BürgerInnen zumindest zwei Fremdsprachen beherrschen sollten. In Bezug darauf, auf welche Art und Weise der Sprachenunterricht gestaltet werden soll, wird im vom Europarat publizierten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, festgehalten, dass Sprachen im Unterricht stets in Verbindung gebracht und verglichen werden sollen. Diese Empfehlung beruht auf den sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Tertiärsprachenforschung, die ausführlich zu Beginn der Arbeit erläutert werden.

Die Forschungsfrage, auf der diese Arbeit beruht, lässt sich daher wie folgt formulieren:

Inwiefern ist der curriculare Rahmen an österreichischen Schulen geeignet, um die Forderungen des Europarates hinsichtlich des Fremdsprachenlernens bzw. die Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung umzusetzen? Welche didaktischen Folgerungen können auf Basis der wissenschaftlichen Erkenntnisse gezogen werden und welche Rolle spielen sie für den österreichischen Fremdsprachenunterricht?

Die unterschiedliche Verwendung von Begriffen in der Fachliteratur in Hinblick auf „Mehrsprachigkeit“ bzw. „Zweisprachigkeit“, sowie die Klärung zentraler Begrifflichkeiten hinsichtlich des Spracherwerbs bilden eine allgemeine Einleitung in die Thematik der Arbeit. In diesem einleitenden Teil der Arbeit beziehe ich mich unter anderem auf Publikationen von Gessica De Angelis, Johannes Müller-Lancé, Britta Hufeisen und Wolfgang Klein und Els Oskaar.

Die Präsentation der Identitätshypothese, der Kontrastivhypothese und der Interlanguagehypothese – drei gängige Sprachlerntheorien führt schließlich über in das Forschungsfeld der Tertiärsprachen. Zu Beginn wird erläutert, womit sich die Tertiärsprachenforschung explizit befasst. Neben der Gegenüberstellung der Forschungsergebnisse, die ca. ab den 1990er Jahren in Bezug auf den Tertiärsprachenerwerb und jenen, die vor dieser Zeit veröffentlicht wurden, befasst sich das dritte Kapitel mit den wichtigsten L3-Spracherwerbsmodellen. Das „FLAM“ (Foreign Language Acquisition Model) von Groseva, das „Rollen-Funktions-Modell“ von Williams/Hammarberg und das „Ecological Model of Multilinguality“ von Aronin/ Ó Laoire stellen zusammen mit Britta Hufeisens „Faktorenmodell“ und Philip Herdinas bzw. Ulrike Jessners „Dynamic Model of Multilingualism“ die gängigsten L3-Spracherwerbsmodelle dar. Für diese Arbeit, habe ich mich für die Erläuterung der beiden zuletzt genannten Modelle entschieden, da sie weit rezipiert wurden. Des Weiteren widme ich mich im dritten Kapitel der Rolle der Erstsprache bzw. der L2 beim Erwerb einer L3.

Um einen Überblick über das Fremdsprachenlernen im sprachpolitischen Kontext zu bekommen, befasse ich mich im vierten Kapitel mit den Forderungen des Europarates hinsichtlich des Lernens mehrerer Sprachen und stelle den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, ein Instrument zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit, welches als Referenzwerk für den österreichischen Fremdsprachenunterricht gilt, vor. Ich gehe außerdem auf die Idee ein, Curricula im

Schulalltag einzusetzen, die sprachübergreifend konzipiert sind und zu versuchen, den Erkenntnissen aus der L3-Forschung gerecht zu werden. Britta Hufeisens, sowie Hans-Jürgen Krumms konkrete Anregungen dafür, werden in Kapitel 4.2 geschildert. Außerdem umreißt ich in diesem Kapitel die Situation des Fremdsprachenunterrichts in Österreich, um aufzuzeigen, welche Relevanz die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen aus der Tertiärsprachenforschung für die alltägliche Schulpraxis hat. Des Weiteren untersuche ich in diesem Kapitel ausgewählte Lehrpläne, mit dem Ziel herauszufinden, ob sie sich dafür eignen, die Empfehlungen des Europarates bzw. die Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung hinsichtlich des Fremdsprachenlernens umzusetzen.

Im fünften Kapitel setze ich mich mit didaktischen Ansätzen zum multiplen Sprachenlernen auseinander und orientiere mich dabei im Speziellen an der Tertiärsprachendidaktik und der Interkomprehensionsdidaktik, die als Teildisziplinen der Mehrsprachigkeitsdidaktik gelten. Im Rahmen sogenannter Eurokomprehensionsprojekte, wurden die Erkenntnisse hinsichtlich des Erlernens von nahverwandten Sprachen didaktisch aufbereitet, um so das parallele Aneignen mehrerer romanischer Sprachen zu ermöglichen. Die Darstellung einiger dieser Projekte, sowie deren kritische Betrachtung bilden den Abschluss des fünften Kapitels.

Die praktische Umsetzung der aktuellen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse im allgemeinen Tertiärsprachenunterricht steht im Zentrum des abschließenden Kapitels. Hier werden konkrete Folgerungen für den L3-Unterricht in Hinblick auf die Wortschatz-, Grammatik-, Aussprache-, sowie Textarbeit vorgestellt, die sowohl auf den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, als auch auf jenen der Interkomprehensionsdidaktik basieren.

Die vorliegende Diplomarbeit richtet sich an alle, die am Tertiärspracherwerb interessiert sind. Vor allem aber an FremdsprachenlehrerInnen, die eine Drittsprache unterrichten. Die besonderen Voraussetzungen, die LernerInnen in den Tertiärsprachenunterricht mitbringen, sind bei der Planung des L3-Unterrichts unbedingt zu berücksichtigen. Das Wissen über diese Tatsache und die Anpassung des Unterrichts an diese speziellen Bedingungen sind daher meiner Meinung nach grundlegend für alle FremdsprachenlehrerInnen, um einen möglichst effizienten Unterricht gestalten zu können.

2 Grundlegendes zu Mehrsprachigkeit und Spracherwerb

Dieses einführende Kapitel soll einen Überblick über die Themen „Mehrsprachigkeit“ bzw. „Spracherwerb“ geben. Zuerst wird versucht, den Begriff „Mehrsprachigkeit“ zu definieren, indem Unterschiede zwischen „Multilingualismus“ und „Bilingualismus“ erläutert werden. Anschließend erfolgt eine Erklärung bestimmter, für den Spracherwerb relevanter Begriffe bzw. die Präsentation dreier bedeutender Spracherwerbstheorien.

2.1 Zum Begriff der Mehrsprachigkeit

Seit den 1990er Jahren erlangte Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik einen besonderen Stellenwert. Wurde bis dahin das Hauptaugenmerk der Untersuchungen auf Bilingualismus gelegt, breitete sich das Forschungsinteresse ab den 90er Jahren auf Studien in Bezug auf Multilingualismus aus. Neben der Multilingualismusforschung, kommt es im Zusammenhang mit der Aneignung mehrerer Sprachen auch zur Entstehung der Tertiärsprachenforschung. Sie stellt als Teil der Sprachlehr- und lernforschung eine noch relativ junge Disziplin dar (vgl. Müller-Lancé 2006: 28).

Bei der Recherche zu Definitionen der Begriffe „Multilingualismus“ bzw. „Mehrsprachigkeit“ oder „Bilingualismus“ bzw. „Zweisprachigkeit“, fällt schnell auf, dass es keine einheitliche Terminologie gibt. Lange Zeit setzte man sich mit dem Phänomen Mehrsprachigkeit nur im Rahmen der Bilingualismus-Forschung auseinander. Bis in die 1980er Jahre wurde also überhaupt nicht zwischen Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit differenziert, daher scheint der Mangel an übereinstimmenden Definitionen nachvollziehbar (vgl. De Angelis 2007: 1). Eine recht allgemeine Erklärung des Begriffes der Mehrsprachigkeit geben Bertrand/ Christ:

„Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat [...]“ (Bertrand/ Christ 1990: 208)

Laut diesem Zitat zeichnet sich eine mehrsprachige Person dadurch aus, dass sie zusätzlich zu ihrer Muttersprache Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen hat. Setzt man sich aber intensiver mit der Fachliteratur zum Thema Mehrsprachigkeit auseinander stellt man fest, dass zweisprachige Personen – also Personen, die über ihre Muttersprache

hinausgehend nur eine weitere Sprache verwenden können – manchmal auch als mehrsprachig bezeichnet werden. Umgekehrt hält De Angelis in einem Überblick über die Begrifflichkeiten fest, dass beispielsweise bilinguale Personen als jene definiert werden, die zwei- *oder* mehrsprachig sind (siehe Myers-Scotton 2002) bzw. sich bilinguale Personen dadurch auszeichnen, dass sie in ihrem Alltag zwei *oder* mehrere verschiedenen Sprachen verwenden (siehe Grosejan 1992) (vgl. De Angelis 2007: 8).

Die Grenzen zwischen „Mehrsprachigkeit“ und „Zweisprachigkeit“ werden also von verschiedenen SprachwissenschaftlerInnen jeweils unterschiedlich gesetzt.

Auch wenn die Definition von „Mehrsprachigkeit“ nicht klar von jener der „Zweisprachigkeit“ abzugrenzen ist, lässt sich in Bezug auf den zuerst genannten Begriff dennoch festhalten, dass Mehrsprachigkeit traditioneller Weise häufig für Personen angewendet wird, die mehr als nur eine Fremdsprache beherrschen (vgl. Hoffmann 2001:2). Die Linguistin Els Oskaar, hält in Bezug auf Mehrsprachigkeit fest:

„Sie (die Mehrsprachigkeit) setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein - in der einen kann je nach Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.“ (Oskaar 1980: 43)

Da bis jetzt das Hauptaugenmerk auf Personen und darauf wie viele Sprachen sie sprechen müssen, um als mehrsprachig angesehen zu werden, gelegt wurde, muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Begriff der Mehrsprachigkeit nicht nur auf Personen, sondern auch auf soziale Zusammenhänge angewendet wird. Im Rahmen der Soziolinguistik betrachtet man Mehrsprachigkeit nämlich als soziales Phänomen und der Begriff wird um das Adjektiv „gesellschaftlich“ erweitert. Nichtsdestotrotz geht gesellschaftliche Mehrsprachigkeit stets mit individueller Mehrsprachigkeit einher und es handelt sich hierbei nicht um zwei strikt voneinander trennbare Arten von Mehrsprachigkeit (vgl. Riehl 2004: 52).

Die vorliegende Arbeit richtet ihren Fokus dennoch nicht auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, sondern setzt sich einerseits mit wissenschaftlichen Forschungen und andererseits mit Forderungen der EU bzw. des Europarates in Bezug auf individuelle Mehrsprachigkeit, also der Mehrsprachigkeit beim Individuum, auseinander.

Bevor auf die Forderungen der EU bzw. des Europarates hinsichtlich individueller Mehrsprachigkeit eingegangen wird, wird zunächst die Frage behandelt, wie ein Individuum Mehrsprachigkeit erwerben oder lernen kann.

Es lassen sich verschiedene Erwerbsarten voneinander unterscheiden, je nachdem ob eine weitere Sprache/ mehrere Sprachen zusätzlich zur Muttersprache erworben oder erlernt werden. Einerseits steht hier also die Frage nach der Anzahl der Sprachen, die ein Individuum lernt oder erwirbt im Zentrum und andererseits spielt die Art des Spracherwerbs eine Rolle. Bei der Frage nach der Art des Erwerbs lässt sich, wie im nächsten Unterkapitel festgehalten wird, gesteuerter von ungesteuertem Spracherwerb unterscheiden. An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass ich mich im weiteren Verlauf meiner Arbeit mit dem Fremdsprachenerwerb, der sich im Unterricht und daher gesteuert vollzieht, befassen werde. Außerdem werde ich die beiden Aneignungsmodi, „Erwerben“ bzw. „Lernen“ als Synonyme verwenden, da Uneinigkeit darüber besteht, ob sie sich grundlegend voneinander unterscheiden. Ein genauer Überblick über die Begriffspaare „Erwerben“ und „Lernen“ bzw. „gesteuerter“ / „ungesteuerter“ Spracherwerb erfolgt in Kapitel 2.2.1 und 2.2.2.

2.2 Überblick Spracherwerb

Eine Erläuterung der Begriffspaare „Lernen/ Erwerben“, „gesteuerter/ ungesteuerter Spracherwerb“, „Erstspracherwerb/ Zweitspracherwerb“, „Transfer/ Interferenz“ sowie die Erklärung, was man unter einer „Erstsprache“, einer „Zweitsprache bzw. einer „Tertiärsprache“ versteht, ist in Hinblick auf den weiteren Verlauf der Arbeit unverzichtbar. Daher widmet sich dieses Unterkapitel diesen vier, für die Auseinandersetzung mit dem Thema Spracherwerb bedeutenden Dichotomien bzw. den Definitionen für die Termini Erst-, Zweit-, und Tertiärsprache.

2.2.1. Lernen vs. Erwerben

Beschäftigt man sich mit dem Thema Fremdsprachenerwerb, stößt man in diesem Zusammenhang unweigerlich auf terminologische Schwierigkeiten der beiden Begriffe.

Grundsätzlich meint der Psycholinguist Wolfgang Klein, könne „lernen“ parallel zu „gesteuertem Spracherwerb“ und „erwerben“ parallel zu „ungesteuertem Spracherwerb“ gesehen werden. Er weist aber auch daraufhin, dass es in der Spracherwerbsforschung noch keine Einstimmigkeit darüber gibt, inwieweit die beiden Aneignungsmodi getrennt voneinander anzusehen sind (vgl. Klein 1992: 32). Auch Roche meint:

„[...] ob es sich [bei „Lernen“ bzw. „Erwerben“] aber tatsächlich um verschiedene Arten der Aneignung von Sprache und um unterscheidbare Lernprozesse handelt, kann bisher an konkreten Daten nicht überprüft werden.“ (Roche 2005: 107)

Britta Hufeisen betont, charakteristisch für das Lernen sei, dass es sich meistens im schulischen Kontext vollzieht, bei dem konkrete Instruktionen durch die Lehrperson bzw. durch das Lehrwerk gegeben werden. Demnach erfolgt das Lernen für sie gesteuert und bewusst, das heißt die jeweilige Sprache ist Unterrichtsgegenstand. Der Erwerbsprozess hingegen zeichnet sich für sie dadurch aus, dass er sich meist unbewusst und ungesteuert, das heißt ohne Anweisung einer Lehrperson oder formaler Anleitung vollzieht (vgl. Hufeisen 2003: 1).

Weiters bezeichnet Hufeisen Lernen als selbstständiges Aneignen von Sprache, welches zwar einige Schnittpunkte mit dem Aneignungsprozess des Erwerbens aufweist, sich aber durch wichtige Merkmale, wie zum Beispiel einen strukturierten Input auszeichnet, die dem Aneignungsmodus Erwerben nicht zuzuschreiben sind (vgl. Hufeisen 2003: 1).

Hufeisen ist also der Auffassung, dass Lernen nicht nur als Unterform von Erwerben gesehen werden darf, sieht aber den Begriff des Erwerbens als den wesentlicheren an und betont, dass Lernen auf Erwerben basiert (vgl. Hufeisen 1998: 170; Hufeisen 2003: 1).

Für wissenschaftliche Betrachtungen erachtet Hufeisen es für sinnvoller, das Lernen und somit den gesteuerten Spracherwerb anstelle des Erwerbs zu fokussieren, da „[...] einzelne Variablen und Bedingungen besser isoliert und gesteuert werden können, als dies bei ungesteuertem Spracherwerben möglich ist.“ (Hufeisen 1998: 170)

Hinsichtlich der beiden Aneignungsmodi „Lernen“ bzw. „Erwerben“ gibt es also unterschiedliche Positionen. Klein und Roche weisen darauf hin, dass es noch offen ist, ob es sich um zwei komplett unterschiedliche Erwerbsarten handelt. Hufeisen hingegen unterscheidet beide Begriffe voneinander und erläutert die Besonderheiten der jeweiligen

Aneignungsart.¹ In der vorliegenden Arbeit schließe ich mich Roches und Kleins Position an, werde von einer strikten Unterscheidung der beiden Begriffe ablassen und beide Termini synonym verwenden, da der Unterschied zwischen beiden Aneignungsprozessen aus der Sicht Roches bzw. Kleins noch nicht konkret nachgewiesen werden konnte.

2.2.2 Ungesteuerter vs. Gesteuerter Spracherwerb

In Anlehnung an die beiden Aneignungsmodi „Erwerben“ bzw. „Lernen“ wird zwischen ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb unterschieden. Wie bereits angeführt, wird ungesteuerter Spracherwerb oft mit dem Aneignungsmodus „Erwerben“ gleichgesetzt bzw. gesteuerter Spracherwerb mit „Lernen“ (Kniffka/ Siebert-Ott 2012: 28-29). Ob es sich bei „Erwerben“ aber tatsächlich immer um ungesteuerten Spracherwerb handelt, wird weiter unten noch genauer erläutert.

Wie das Adjektiv „ungesteuert“ bereits vermuten lässt, meint diese Form von Spracherwerb eine Art der Sprachaneignung, die sich un gelenkt vollzieht, das heißt ohne systematisches Einwirken einer Lehrperson. Diese Art des Spracherwerbs betrifft beispielsweise MigrantInnen, die die Sprache in ihrem Migrationsland ohne formalen Unterricht, jedoch durch die alltägliche Kommunikation mit ihrem sozialen Umfeld lernen. Sie erwerben diese Sprache ungesteuert bzw. natürlich (vgl. Roche 2005: 90-91).

Beim ungesteuerten Spracherwerb steht nicht die Sprachrichtigkeit im Vordergrund, sondern die Kommunikation an sich. Demzufolge legen SprecherInnen wenig Wert auf die formale Richtigkeit der verwendeten Sprache, es geht ihnen hauptsächlich darum, sich verständlich zu machen (vgl. Klein 1992: 28). Die richtige Anwendung grammatikalischer Regeln bzw. eine korrekte Aussprache geraten dadurch in den Hintergrund.

Im Gegensatz zum ungesteuerten Spracherwerb wird der gesteuerte Spracherwerb dadurch charakterisiert, dass er gezielt und systematisch von Lehrpersonen beeinflusst wird (vgl. Roche 2005: 90-91). Die Möglichkeiten, gesteuerten Spracherwerb zu beeinflussen sind groß und ergeben sich aus den unterschiedlichsten Unterrichtsmethoden. Ein weiterer bedeutender Einfluss kommt in diesem Fall der Motivation der LernerInnen zu, die unter

¹ Auch Krashen differenziert beide Begriffe und unterscheidet zwischen „second language *learning*“ bzw. „second language *acquisition*“ (vgl. Klein 1992: 32).

anderem davon abhängt, wie relevant die Sprache für die LernerInnen außerhalb der Unterrichtssituation ist (vgl. Wojnesitz 2010: 45).

Nun möchte ich zur Frage zurückkehren, ob es sich hinsichtlich des Aneignungsmodus „Erwerben“ tatsächlich immer um ungesteuerten Spracherwerb handelt. Folgendes Beispiel soll veranschaulichen, dass diese Synonymsetzung nicht immer griffig ist: Ein Kind mit türkischem Migrationshintergrund spricht mit seinen Familienmitgliedern vorrangig Türkisch und mit seinen Freunden Deutsch. Demzufolge *erwirbt* es Deutsch zunächst *ungesteuert*. Nun besteht aber die Möglichkeit, dass dieses Kind, um seine *erworbenen* Deutschkenntnisse zu verbessern, am Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ teilnimmt und somit Deutsch zusätzlich auch *gesteuert* in einem institutionellen Rahmen lernt. Das heißt, die *erworbene* Sprache Deutsch, wird in diesem Fall auch in einem *gesteuerten Spracherwerbsprozess* gelernt (vgl. Eckhardt 2008: 29)-

Dieses Beispiel zeigt also, dass sich in der Sprachwirklichkeit gesteuerte und ungesteuerte Spracherwerbsprozesse nicht klar voneinander unterscheiden lassen und daher eine klare Trennung nicht immer sinnvoll ist.

2.2.3 Erstspracherwerb vs. Zweitspracherwerb

Wenn zuvor noch keine andere Sprache erworben wurde, handelt es sich um Erstspracherwerb. Wird zusätzlich zur Erstsprache eine zweite Sprache gelernt oder erworben, spricht Klein vom Zweitspracherwerb des Kindes bzw. vom Zweitspracherwerb des Erwachsenen oder auch vom bilingualen Erstspracherwerb, das heißt vom Erwerb zweier Erstsprachen. Der Faktor Alter spielt in Bezug auf die Bezeichnung der Erwerbsprozesse eine wesentliche Rolle (vgl. Klein 1992: 27).

Klein unterscheidet zum einen den monolingualen Erstspracherwerb vom bilingualen Erstspracherwerb und zum anderen den Zweitspracherwerb des Kindes vom Zweitspracherwerb des Erwachsenen. Der monolinguale Erstspracherwerb, bei dem nur eine Sprache erworben oder gelernt wird, findet im Alter von null bis drei Jahren statt. Erwerben Kinder in diesem Alter zwei Sprachen, spricht Klein von bilingualem Erstspracherwerb. Erfolgt der Erwerb von zwei Sprachen ab drei bis vier Jahre bis zu Pubertät versteht Klein darunter den Zweitspracherwerb des Kindes. Wird zusätzlich zur Erstsprache nach der Pubertät eine weitere Sprache erworben, fällt diese Form des

Spracherwerbs für Klein unter die Bezeichnung Zweitspracherwerb des Erwachsenen (vgl. Klein 1992: 27). Je nachdem, ob die zweite Sprache im unterrichtlichen Rahmen oder im Alltag erworben wird, unterscheidet er die beiden Formen „gesteuerter“ bzw. „ungesteuerter“ Zweitspracherwerb voneinander.

In früheren Hypothesen ging man davon aus, dass sich der Erwerb weiterer Sprachen nach denselben Prinzipien wie jener der Erstsprache vollzieht (vgl. Roche 2005: 106). Diese Annahme wird heute nicht mehr als allgemein gültig angesehen. Mittlerweile ist bewiesen, dass anders als beim Erwerb der Erstsprache L1, beim Lernen einer zweiten Sprache die LernerInnen: „[...] allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen und Strategien in den Lernprozess [miteinbringen]“ bzw. „die L1 in unterschiedlichem Ausmaß mit dem L2-Lernprozess [interagiert].“ (Hufeisen 1998: 171)

Genauso wie frühere Hypothesen keinen Unterschied zwischen dem Erwerb einer ersten und dem Erwerb einer zweiten Sprachen annahmen, herrscht bis heute keine Einigkeit über die genaue Unterscheidung zwischen dem Erwerb einer zweiten Sprache und jenem, mehrerer Sprachen. Forschungsergebnisse die darauf hinweisen, dass der Erwerb einer zusätzlichen Sprache zur zweiten Sprache von mehreren Einflussfaktoren geprägt ist und sich aus spezifischen Gründen nicht nach den gleichen Prinzipien wie der Erwerb einer zweiten Sprache vollzieht, werden in Kapitel 4 präsentiert.

2.2.4 Transfer vs. Interferenz

Wenn eine neue Sprache gelernt wird, wurde zuvor bereits eine andere Sprache erworben. Daher vollzieht sich die Aneignung der weiteren Sprache(n) vor dem Hintergrund der bereits erworbenen Sprache(n). Ausgelöst durch das Interagieren der Sprachen, beeinflussen sogenannte Transfer- und Interferenzphänomene den Erwerb der Zielsprache. Was genau versteht man unter „Transfer“ bzw. „Interferenz“?

Transfer

Bereits erworbene Sprachkenntnisse beeinflussen, wie schon erwähnt, die zu erwerbende Sprache, indem eventuell gewisse grammatische Strukturen bzw. Wortschatz auf die Sprache übertragen werden. Diese Übertragung kann einen positiven oder negativen Einfluss auf den Spracherwerb haben:

„Positiver Transfer entsteht, wenn [...] der Lerner die Regularitäten der Erstsprache für seine Zweitsprache übernehmen kann und sich somit ein positiver Erwerbsverlauf abzeichnet.“ (Müller et al. 2006: 19)

In diesem Zusammenhang spielt auch der Herkunftsort des Transfers eine bedeutende Rolle. Man unterscheidet hier zwischen „interlingualem Transfer“ – der Übertragung gewisser Strukturen aus der Muttersprache oder einer eventuell bereits gelernten anderen Sprache, und „intralingualem Transfer“ – der Verallgemeinerung von bereits Gelerntem in der Zielsprache. Bei der Übertragung von Strukturen und Regeln bereits gelernter Sprachen auf die Zielsprache kann es durch das Nichtvorhandensein ähnlicher Strukturen aber auch zu Fehlern kommen. In diesem Fall spricht man vom sogenannten negativen Transfer bzw. von Interferenz (vgl. Hahn 2008: 50-52).

Interferenz

Sprachliche Interferenzen können sowohl im grammatischen, lautlichen als auch im lexikalischen Bereich auftreten. Grundsätzlich lassen sich, analog zu „interlingualem bzw. intralingualem Transfer“ auch zwei Arten von Interferenz – „interlinguale Interferenz“ bzw. „intralinguale Interferenz“ – voneinander unterscheiden (Karbe/ Piepho 2000: 127). Zu dem zuerst genannten Begriff zählen zum Beispiel die sogenannten „faux amis“, also die Annahme einer, in der Realität nicht existierenden Übereinstimmung zwischen den Sprachsystemen. Ein Beispiel wäre die Übernahme von Artikel in die Zielsprache, die zu Fehlern führen kann. Der maskuline Artikel „der“ des Substantivs „Mond“ wird einfach auf das Französische übertragen und statt „la lune“, kommt es zur falschen Äußerung „le lune“. Ein weiteres Beispiel stellt die Verwendung von „être“ bei der Altersbezeichnung dar. Deutschsprachige FranzösischlernerInnen irren sich in diesem Fall vor allem im Anfangsunterricht und es kommt zur lexikalischen Interferenz, „Je suis 25 ans“, anstatt zur korrekten Aussage „J’ai 25 ans“ (vgl. Hahn 2008:52).

„Intralinguale Interferenz“ bezieht sich auf die neu gelernte Sprache, in der es beim Erwerb zu Übergeneralisierungen von bestimmten Strukturen kommen kann (Karbe / Piepho 2000: 127). Wenn beispielsweise DeutschlernerInnen statt der korrekten Ausdrucksweise „ich ging“, „ich gehe“ äußern, handelt es sich um eine intralinguale Interferenz. Er/ sie eignete sich bereits die Bildung des Präteritums von schwachen Verben im Deutschen an, die sich durch das Anhängen von „-te“ an den Verbstamm, bzw. der jeweiligen Personalendung auszeichnet. Was er/ sie aber nicht berücksichtigt ist, dass es sich beim deutschen Verb

„gehen“ um ein starkes Verb handelt, bei dem die Form des Präteritums einen Austausch des Stammvokals verlangt und in diesem Fall sich auch der Konsonant ändert.

2.2.5 Terminologie – Erstsprache / Zweitsprache/ Tertiärsprache

Da die Begriffe „Erstsprache“, „Zweitsprache“ bzw. „Tertiärsprache“ in der vorliegenden Arbeit immer wieder verwendet werden, ist es notwendig, sie zu definieren. Dieses Unterkapitel dient daher dazu, die in der sprachwissenschaftlichen Forschung verwendete Terminologie zu präsentieren und zu erläutern.

Erstsprache

Klein ist der Auffassung, dass eine Erstsprache als die „erste Sprache“, die sich ein kleines Kind aneignet, aufgefasst werden kann. Vor dieser Sprache wurde noch keine andere erworben (vgl. Klein 1992: 16).

„Erstsprache“ wird aber oftmals auch mit dem Begriff „Muttersprache“ gleichgesetzt, wengleich diese synonyme Verwendung von vielen SprachwissenschaftlerInnen kritisiert wird. Viele Personen sehen die „Muttersprache“ als jene Sprache an, durch die sie ihre eigene sprachlich-ethnische Identität festlegen (vgl. Riehl 2004: 153). Diese Sprache muss aber nicht unbedingt die „erste Sprache“, die erworben oder gelernt wurde, sein. Aufgrund der missverständlichen Konnotation des Begriffs „Muttersprache“, wird in der Spracherwerbsforschung mittlerweile der Begriff „Erstsprache“ bevorzugt, mit dem Hinweis, dass es auch möglich sein kann, zwei Erstsprachen, im Sinne von „bilinguaem Erstspracherwerb“ zu haben (Riehl 2004: 153).

Oskaar betont, dass „Erstsprache“ zwar auf den ersten Blick neutraler als „Muttersprache“ klingt, dennoch schwingt auch bei diesem Wort auch eine gewisse Wertung mit:

„[Erstsprache] kann [...] mit bewertenden Konnotationen „die erste, die beste“ verbunden sein und die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprachen markieren.“(Oskaar 2003: 13)

Wie dieser kurze Überblick zeigt, erweist es sich als schwierig eine neutrale Bezeichnung für eine erste Sprache, die erworben oder erlernt wurde zu formulieren.

Da der Begriff „Erstsprache“, wie bereits erläutert, in der Spracherwerbsforschung bevorzugt wird, verwende ich ihn auch in dieser Arbeit, als Synonym für eine erste Sprache, die erlernt oder erworben wurde.

Zweitsprache

Was Klein unter *Zweitspracherwerbsprozess* versteht und inwiefern er sich vom *Erstspracherwerbsprozess* unterscheidet wurde bereits weiter oben erläutert. Wie definiert er aber den Begriff „Zweitsprache“? Im Gegensatz zu Oskaar, die unter einer Zweitsprache, eine Sprache die nach der Erstsprache erlernt oder erworben wird und „Zweitsprache“ nicht explizit von „Fremdsprache“ abgrenzt (vgl. Oskaar 2003: 14), differenziert Klein beide Begriffe. Als „Fremdsprache“ bezeichnet er eine Sprache, die meist im Unterricht gelernt wird, aber nicht als Kommunikationsmittel im Alltag dient. Unter den Begriff „Zweitsprache“ fällt für ihn jene Sprache, die man ungesteuert im sozialen Umfeld, in dem man sich befindet erlernt oder erwirbt und die eine bedeutende Funktion im alltäglichen Leben spielt (Klein 1992: 31). Ein Beispiel hierfür wäre Deutsch als Zweitsprache bei MigrantInnen aus der Türkei, die in Österreich leben.

In der vorliegenden Arbeit verwende ich den Begriff „Zweitsprache“ ganz im Sinne Kleins als Sprache des Umfelds, die jemand erworben oder gelernt hat und nicht die Erstsprache dieser Person ist. Benutze ich den Begriff „Fremdsprache“, so verstehe ich darunter, genauso wie Klein, eine Sprache, die in einem Unterrichtssetting, also gesteuert, gelernt wird.

Tertiärsprache

Eine der federführenden SprachwissenschaftlerInnen in Bezug auf Tertiärsprachen im deutschen Raum, Britta Hufeisen, bezeichnet eine Tertiärsprache, als „[...] eine dritte Sprache, die jemand lernt oder erwirbt; und hier ist diese Terminologie chronologisch zu verstehen.“ (Hufeisen 1998: 169)

Das heißt, bevor die dritte Sprache erlernt wurde, wurde in jedem Fall schon eine zweite gelernt. Hufeisen bezeichnet die jeweilige Erstsprache als L1, die erste gelernte Fremdsprache als L2, die zweite gelernte Fremdsprache als L3 und alle weiteren gelernten Sprachen als Lx (vgl. Hufeisen 1998: 172). De Angelis beispielsweise, weist auf eine andere, gängige Art der Bezeichnungen hin: Manche ForscherInnen sehen jede weitere

Sprache nach L2 als L3 an und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine dritte oder sechste gelernte Sprache handelt (vgl. De Angelis 2007: 10).

Schlussfolgernd lässt sich also zusammenfassen, dass mit einer Tertiär- bzw. Drittsprache (L3) eine, nach der zweiten Sprache gelernte Sprache gemeint ist. Problematischer ist die Frage nach der Bezeichnung für alle weiteren gelernten Sprachen. Sollen diese als L4, L5, etc. angesehen werden, oder ganz unspezifisch betrachtet, alle unter „L3“ fallen? Wie gestaltet sich die Bezeichnung einer weiteren Sprache, die zweisprachig aufgewachsene Kinder lernen? Lernen diese Kinder dann als erste Fremdsprache eine L3, oder soll hier eine andere Bezeichnung eingeführt werden, weil sie ja bereits zwei Sprachen von Kindesalter an erworben haben?

Es ist schwierig, eine allgemein treffende Bezeichnung für eine Drittsprache zu finden, da die LernerInnen diese Sprache unter verschiedenen Voraussetzungen erlernen oder erwerben können, die eben je nach individueller Spracherwerbsbiografie unterschiedlich sind.

In der vorliegenden Arbeit wird jedenfalls die Bezeichnung L3 für alle nach der L2 gelernten oder erworbenen Sprachen verwendet. Der Fokus der Arbeit liegt nicht nur auf dem Erwerb einer zweiten gelernten Fremdsprache, sondern bezieht auch alle weiteren Sprachen mit ein.

2.3 Sprachlerntheorien

Bevor in den 1990er Jahren mit der Tertiärsprachenforschung erstmals eine Forschungsrichtung entstand, die ihren Schwerpunkt auf die Analyse der mittlerweile mehrfach belegten Unterschiede zwischen den Erwerbsprozessen einer ersten, zweiten, dritten, etc. Fremdsprache legte, berücksichtigten die bis dahin entwickelnden Theorien in ihren Hypothesen die Unterschiede zwischen dem Erwerb einer ersten Fremdsprache und den weiterer Fremdsprachen nicht (vgl. Müller-Lancé 2006: 33).

Da der Erwerbsprozess einer Fremdsprache von sehr vielen unterschiedlichen Faktoren abhängig ist bzw. von verschiedenen Ansätzen her durchleuchtet werden kann, kam es im Laufe der Jahre immer wieder zu Veränderungen bzw. Ergänzungen der bestehenden Theorien (vgl. Roche 2005: 107). Im folgenden Verlauf werden nun einige Hypothesen der

Spracherwerbsforschung angeführt, die auf unterschiedlichen Forschungsrichtungen beruhen.

2.3.1 Identitätshypothese

Eine Zeit lang ging man davon aus, dass der Erwerb einer Erstsprache mit dem einer zweiten Sprache gleichzusetzen sei. Die nativistisch geprägte Identitätshypothese, die ganz nach Chomsky, die menschliche Sprache als genetisch determiniert betrachtet, geht davon aus, dass sich sowohl L1-Erwerb, als auch L2-Erwerb nach denselben Mustern vollziehen. Diese Ansicht beruht auf der Annahme einer jedem Individuum innewohnenden universellen Sprachlernfähigkeit, die ohne Einwirken der Erstsprache beim Erlernen einer weiteren Sprache zum Einsatz kommt. Daher ist es nach der Identitätshypothese beim L2-Erwerb auch nicht von Bedeutung, welche Sprachen die LernerInnen bereits erworben haben, bzw. welche Sprache sie lernen.

Dass aber andere Faktoren, wie beispielsweise bereits vorhandene Sprachlernerfahrungen beim Erlernen einer zweiten Sprache eine Rolle spielen, wird im Rahmen der Identitätshypothese nicht berücksichtigt (vgl. Roche 2005: 106-107).

2.3.2 Kontrastivhypothese

Im Gegensatz zur Identitätshypothese, geht die Kontrastivhypothese, die dem Behaviorismus zugrunde liegt, sehr wohl von einem Einfluss der Erstsprache beim Erlernen weiterer Sprachen aus (vgl. Roche 2005: 105). Je nachdem wie unterschiedlich bzw. ähnlich die Erstsprache ist, hat sie eine positive bzw. negative Auswirkung auf den Erwerbsprozess der neuen Sprache: Unterscheiden sich die Sprachsysteme nicht maßgeblich voneinander, würde ein Transfer gut gelingen und der Erwerbsprozess erleichtert werden. Sind die Unterschiede zwischen beiden Sprachsystemen groß, so komme es auch zu mehr Fehlern in der sprachlichen Produktion. Um dies möglichst zu vermeiden, sollen, so die Vertreter der Kontrastivhypothese beim Erwerb einer neuen Sprache hauptsächlich diejenigen Sprachstrukturen erlernt werden, die sich von denen der Erstsprache unterscheiden (vgl. Eckhardt 2008: 22-23).

Mittlerweile zeigen aber verschiedene empirische Studien, dass Unterschiede in den Sprachsystemen nicht zwingend zu Fehlern bzw. Ähnlichkeiten nicht immer zu korrekter Sprachproduktion führen. Die sogenannten „faux amis“ ergeben sich beispielsweise aus Strukturähnlichkeiten zwischen Sprachen, führen aber bekanntlich zu einer nicht korrekten Äußerung in der Zielsprache.

Die starke Variante der Kontrastivhypothese, die annimmt, Fehler sozusagen prognostizieren zu können wurde im Laufe der Zeit durch eine schwächere Form der Hypothese abgelöst. Die schwache Variante geht nicht davon aus, Lernschwierigkeiten vorhersagen zu können, sondern richtet ihren Fokus auf die Erklärung von Fehlern im Nachhinein (vgl. Müller- Lancé 2006: 34).

2.3.3 Interlanguagehypothese

Die Interlanguagehypothese, die auf Selinker zurückgeht, nimmt die Ausbildung einer sogenannten Zwischensprache, der „Interlanguage“ an, die wie folgt definiert wird:

"Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist." (Bausch / Kaspar 1979: 15)

Diese „Interlanguage“ ist dynamisch und verändert sich im Zuge des Erwerbsprozesses immer wieder. Selinker (1972) hält fünf verschiedene psycholinguistische Prozesse fest, durch die die Interlanguage charakterisiert wird:

Zum einen durch den Transfer aus anderen Sprachen, bei dem gewisse Regeln aus der Muttersprache in die „Interlanguage“ übernommen werden. Zum anderen durch den Transfer aus der Lernumgebung. Hier können beispielsweise ungeeignete Lernmaterialien zur Übertragung von nicht normgerechten Strukturen führen. Außerdem wenden LernerInnen bestimmte Lernstrategien an, das heißt, sie finden selbst Regeln heraus, die von ihnen überprüft werden. Ein weiterer Prozess ist jener des Findens von Kommunikationsstrategien. Fehlen den LernerInnen beispielsweise die nötigen Mittel zur fremdsprachlichen Äußerung, müssen sie mit diesem Kommunikationsproblem fertig werden. Außerdem werden durch Übergeneralisierungen bisher erworbene Kenntnisse der Zielsprache durch Anwendung falscher Analogien auch dort eingesetzt, wo sie nicht angebracht sind (Müller-Lancé 2006: 38).

Obwohl die Identitätshypothese bzw. die Kontrastivhypothese zu den bedeutenden Spracherwerbtheorien zählen, setzt sich aber in der Spracherwerbsforschung die Interlanguagehypothese immer mehr durch und gilt mittlerweile als Ausgangspunkt für viele Studien (Caprez-Krompæk 2010: 56).

Nachdem neben den wichtigsten Theorien zum Spracherwerb bzw. für den Spracherwerb essentielle Begriffe erklärt, sowie die Schwierigkeit eine einheitliche Definition des Begriffes „Mehrsprachigkeit“ zu formulieren, umrissen wurde, steht im nächsten Abschnitt der Tertiärspracherwerb im Vordergrund.

3 Forschungsfeld Tertiärsprachen

Worin sieht die Tertiärsprachenforschung ihre Aufgaben? Gibt es wesentliche Unterschiede zwischen dem Erwerb einer zweiten Sprache und jenem weiterer Sprachen? Wie sehen Modelle aus, die versuchen den Tertiärspracherwerb zu beschreiben? Im folgenden Abschnitt werden die Positionen aus der Tertiärsprachenforschung zu diesen Fragen zusammengefasst bzw. zwei wichtige L3-Spracherwerbsmodelle präsentiert.

3.1 Tertiärsprachenforschung und L3-Erwerb

Der Begriff „Tertiärsprachenforschung“ könnte vermuten lassen, dass er sich nur auf den Erwerbsprozess einer L3 konzentriert. De facto interessiert sich die Tertiärsprachenforschung aber auch für den Erwerb weiterer Sprachen (vgl. Wojnesitz 2010: 45-46). Im Mittelpunkt der Tertiärsprachenforschung steht also die Frage nach dem Erwerbsprozess der nach der L2 gelernten Sprachen, den man mit dem Begriff Tertiärspracherwerb zusammenfasst.

Der Begriff „Tertiärspracherwerb“, oder seine englische Variante „Third Language Acquisition“ ist für De Angelis problematisch, weil er, laut ihren Ausführungen, alle anderen gelernten Sprachen nicht miteinbezieht. Sie spricht sich daher für die Bezeichnung „Third or Additional Language Acquisition“, zu Deutsch „Dritt- oder Mehrspracherwerb“, aus, da diese Bezeichnung allgemeiner gehalten ist und alle weiteren, nach L2 gelernten Sprachen nicht ausschließt (vgl. De Angelis 2007: 11). Auch wenn ich De Angelis

Begriffsvorschlag für den besseren erachte, werde ich mich in dieser Arbeit an Bezeichnungen Tertiärsprachenforschung bzw. Tertiär-, - oder Drittspracherwerb halten, da diese im deutschen Sprachraum gängig sind.

3.2 Forschungsergebnisse zum Thema Tertiärsprachenerwerb

Genauso wie sich WissenschaftlerInnen lange nicht darüber einig waren, ob sich Erst- bzw. Zweitspracherwerb nach den gleichen Mustern vollziehen, herrscht in der sprachwissenschaftlichen Forschung bis heute Uneinigkeit darüber, ob es einen wesentlichen Unterschied zwischen Zweitsprach- bzw. Drittspracherwerb gibt.

In den 1980er Jahren wurde erstmals damit begonnen, den Erwerb mehrerer Sprachen (auch jener nach der L2) systematisch zu untersuchen und die Annahmen, Zweit- und Drittspracherwerb würden sich nicht identisch vollziehen, wurden immer häufiger (vgl. De Angelis: 2007: 1). In den 1990er Jahren erschienen im Rahmen der Tertiärsprachenforschung schließlich mehrere Studien die belegten, dass sich der Erwerb der weiteren Fremdsprachen vom Erwerb der ersten Fremdsprache unterscheidet. Diese Studien markieren aus der Sicht der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung einen Paradigmenwechsel (vgl. Vetter 2006: 172, zitiert nach Volgger 2010: 170).

Obwohl die Forschungen zum Tertiärsprachenerwerb sich noch im Anfangsstadium befinden und es vor allem an Langzeitstudien bzw. systematischer Forschung mangelt, wurden seit den 1990er Jahren einige Studien veröffentlicht, in denen gewisse Merkmale des Tertiärspracherwerbs festgestellt werden konnten, welche über den Zweitspracherwerb hinausgehen (Cenoz/ Hufeisen/ Jessner 2001: 13).

Zunächst deuten Studien von Bausch/ Heid (1990) oder Hufeisen (1991) darauf hin, dass beim Erwerb einer Tertiärsprache in jedem Fall auch andere Faktoren als beim L2-Erwerb eine Rolle spielen und dieser daher nicht identisch mit dem Zweitsprachenerwerb sein kann (vgl. Groseva 1998: 21). Sie machen in ihren Untersuchungen darauf aufmerksam, dass LernerInnen einer zweiten Fremdsprache durch die bereits gelernte L2, schon über grundsätzliche Erfahrungen im Bereich des Fremdsprachenlernens verfügen und sich der Erwerb der L3 daher schneller vollzieht. Zu dem kommt, dass gewisse Kommunikationsstrategien, die aus der L2 bekannt sind, auch auf die L3 angewendet werden (Groseva 1998: 21).

Wie die aktuellen Annahmen zeigen, geht man heute eher davon aus, dass sich der Tertiärsprachenerwerb vom Zweitsprachenerwerb unterscheidet. Im nächsten Kapitel werden daher zwei Spracherwerbsmodelle beschrieben, die sich explizit auf den L3-Erwerb beziehen.

3.3 L3-Spracherwerbsmodelle

Zwei bedeutende Spracherwerbsmodelle, die den Erwerb einer Tertiärsprache beschreiben, sind das „Faktorenmodell“ von Britta Hufeisen und das DMM - „Dynamic Model of Multilingualism“ von Philip Herdina und Ulrike Jessner. Weitere Modelle wären das „FLAM“ (Foreign Language Acquisition Model) von Groseva, das „Rollen-Funktions-Modell“ von Williams/ Hammarberg und das „Ecological Model of Multilinguality“ von Aronin/ Ó Laoire (vgl. Hufeisen 2003: 98). Da die zuletzt genannten Modelle in der Forschung eher Randerscheinungen geblieben sind, stelle ich im folgenden Abschnitt die beiden weit rezipierten Modelle DMM und das Faktorenmodell vor.

3.3.1 Faktorenmodell

Eine große Anzahl an deutschsprachigen Monografien, Handbüchern, Dissertationen, Aufsatzsammlungen, usw. führen Hufeisens Erwerbsmodelle an, die ausgehend vom L1-Erwerb, bis zum L4-Erwerb, die unterschiedlichen Einflussfaktoren des jeweiligen Spracherwerbsprozesses darstellen.

Hufeisens Faktorenmodell erfährt eine relativ große Akzeptanz im Rahmen der Tertiärsprachenforschung, daher wird es auch im weiteren Verlauf der Arbeit präsentiert.

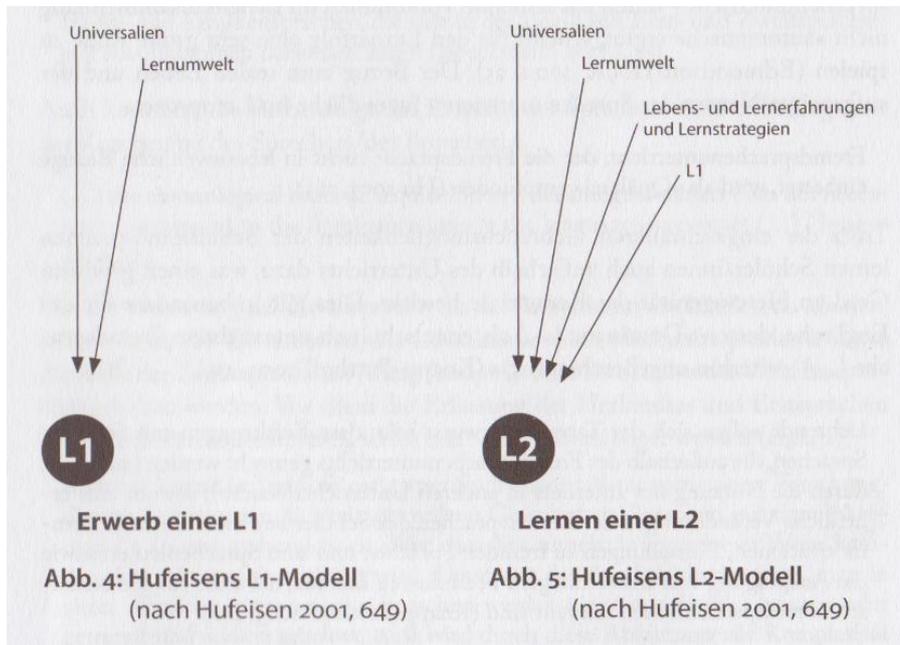


Abbildung 1: Faktorenmodell (Hufeisen 2001: 649)

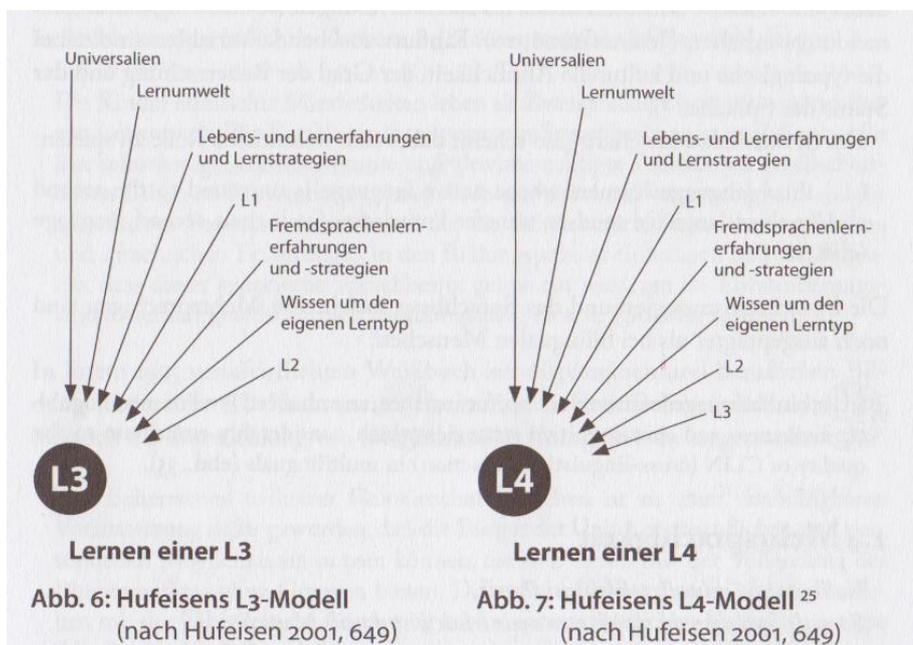


Abbildung 2: Faktorenmodell (Hufeisen 2001: 649)

Auf den ersten Blick fällt sofort auf, dass von Sprache zu Sprache die Einfluss- bzw. Steuerungsfaktoren chronologisch steigen und jeweils weitere Einflussgrößen dazukommen, die bei der Aneignung der zuvor erworbenen Sprache noch keine Rolle gespielt haben.

Wird eine Erstsprache erworben, spielt abgesehen von der angeborenen Sprachlernfähigkeit (Universalien), über die jede/r verfügt, auch die Lernumwelt eine Rolle (siehe Abbildung 1).

Wenn nun eine zweite Sprache bzw. eine erste Fremdsprache erlernt wird, beeinflusst der Spracherwerbsprozess der Erstsprache in jedem Fall den L2-Lernprozess. Je nachdem, wie die Erstsprache den L2-Erwerbsprozess beeinflusst, kann sie eine positive oder negative Auswirkung auf diesen haben. Zusätzlich zur L1 als wesentlichen Einflussfaktor beim L2-Erwerb, fließen allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen in den L2-Erwerb mit ein. Im Zuge des L2-Erwerbs wird auf jeden Fall der Grundstein für die Mehrsprachigkeit gelegt (vgl. Hufeisen 2001: 648-649).

Lernt eine Person nun eine dritte Sprache, mit anderen Worten, eine zweite Fremdsprache oder eine L3, kann davon ausgegangen werden, dass sie bereits älter und erfahrener als während des L2-Erwerbs ist. Sie hat bereits Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen gemacht und verfügt über die Möglichkeit immer wieder auf diese zurückzugreifen. Neben dem Wissen um den eigenen Lerntyp, können also bereits erworbene Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien den L3-Erwerb erleichtern (siehe Abbildung 2). L3-LernerInnen haben den Vorteil, eventuelle Schwierigkeiten beim L3-Erwerb leichter meistern zu können, da sie dem L3-Erwerb bereits mit mehr Souveränität und Selbstsicherheit als L2-LernerInnen begegnen.

„L-3 Lernende gehen selbstsicherer als L2-Lernende an einen Text heran [...] Insgesamt ist ihr Lernen durch stärkere Systematizität, Analysefähigkeit und dem Wunsch nach Bewusstmachung geprägt.“ (Hufeisen 2001: 648)

Im Vergleich zum L3-Erwerb unterscheiden sich die Einflussfaktoren von jenem des L4-Erwerbs nur mehr in sehr geringem Ausmaß. In jedem Fall ist aber ein wesentlicher Unterschied zwischen den L2 und L3 Modellen zu erkennen:

„Aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht, macht es Sinn, deutlich zwischen dem Lernen einer L2 und dem Lernen einer L3 oder L3 + n zu unterscheiden.“ (Hufeisen 2001: 648)

Laut Hufeisens Modellen basieren also Zweit- und Drittspracherwerb auf verschiedenartigen Voraussetzungen und daher können Fragen in Bezug auf L3 nicht einfach im Rahmen der L2-Forschung beantwortet werden (vgl. Hufeisen 2001:649).

Die Frage, ob Zweitspracherwerbsmodelle auch einfach auf den L3-, L4-, bzw. L5-Erwerb angewendet werden können, wird durch Hufeisens Modelle wie bereits erwähnt, verneint.

Mittlerweile bestätigen zahlreiche Studien, dass L_x – Lerner (x>2) nicht mit L2-Lernern verglichen werden können, indem sie eine Reihe von L3-spezifischen Merkmalen anführen (vgl. Hufeisen 2003: 97).

3.3.2 Dynamic Model of Multilingualism (DMM)

Das systemtheoretische DMM zählt zu den psycholinguistischen Modellen und gilt derzeit als das vollständigste aller modernen Spracherwerbsmodelle, die die Entwicklung mehrerer Sprachen, das heißt auch die Erstsprache(n) und Fremdsprachen miteinbeziehen. Es bezieht sich auf biologische Vorstellungen von Sprachenwachstum, geht von einer angeborenen Spracherwerbs- und Lernfähigkeit aus und lehnt Linearität ab (vgl. Herdina/ Jessner 2002: 85-89).

Herdina/ Jessner betrachten das Sprachenlernen als einen dynamischen Prozess. Sie gehen davon aus, dass sich die Sprachen laufend entwickeln und verändern und sich daher in einem permanenten Wandel befinden. Ihr „Dynamic Model of Multilingualism“ weist genau auf diese Dynamik hin. Herdina/Jessner erklären ein dynamisches System wie folgt:

„Dynamic systems are [...] marked by [...] a process of constant adjustment to the changing environment and internal condition [...].“ (Herdina/ Jessner 2002: 86)

Demzufolge ist der Spracherwerb von unterschiedlichen psychologischen und soziologischen Faktoren, wie Motivation bzw. Angst oder Prestige der Sprache abhängig, worauf ich später noch detaillierter eingehen werde.

Da Herdina/ Jessner den Spracherwerb bzw. die Sprachentwicklung als einen dynamischen Prozess betrachten, entscheiden sie sich für die Darstellung mittels einer Sinuskurve:

„According to biological principles language development is seen as a dynamic process with phases of accelerated growth and retardation.“ (Herdina/ Jessner 2002: 91)

Diese Sinuskurve bildet zuerst ein sehr langsames Wachstum ab, steigt danach relativ konstant, bis sie ein bestimmtes Niveau erreicht hat und abflacht. Die sogenannten „Abstract learning curve without any limiting factors“ kann als idealisierte Vorstellung von Sprachlernen und Spracherwerb angesehen werden.

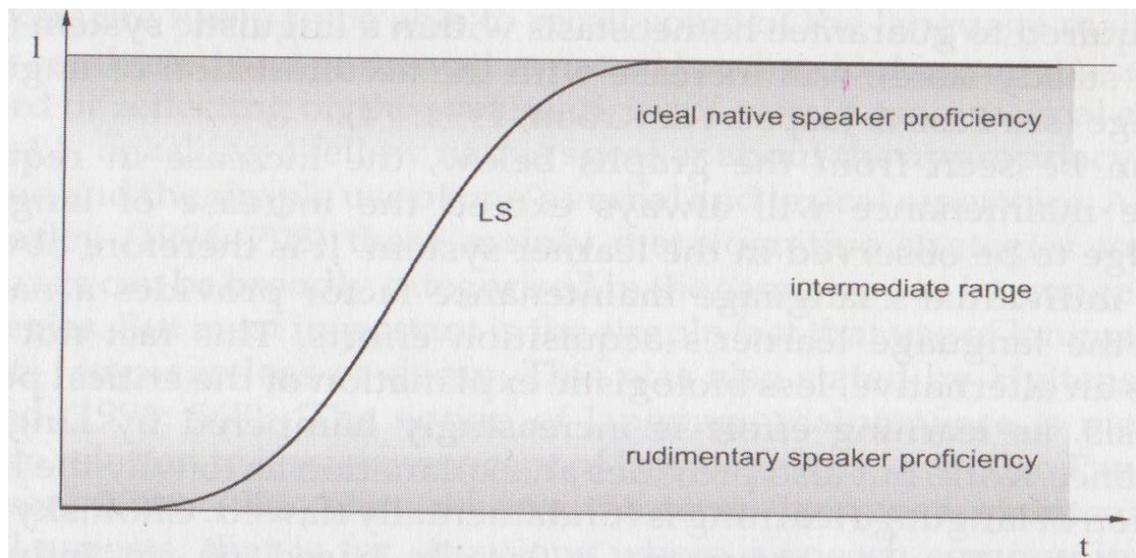


Abbildung 3 DMM: Abstrakte Lernkurve (Herdina / Jessner 2002: 100)

Diese Kurve zeigt einen sehr unrealistischen Verlauf, der überhaupt keine Einflussfaktoren berücksichtigt (vgl. Herdina/ Jessner 2002: 91). Herdina/Jessner entwerfen im Rahmen ihres DMM aber mehrerer Kurven, die sehr wohl auf die zahlreichen und unterschiedlichen Einflussfaktoren Bezug nehmen und sowohl sprachliche Veränderungen im Individuum, wie Sprachverlust und Spracherhaltungsaufwand bzw. eventuelle psychologische und soziologische Einflüsse abbilden.

Lernerinterne Faktoren

- *Sprachaufrechterhaltung*

Damit es nicht zu einem Sprachverfall kommt und das bereits erreichte Niveau in einer Sprache erhalten bleibt, müssen LernerInnen aktiv am Aufrechterhalten dieses Entwicklungsstandes arbeiten. Herdina/ Jessner führen zwei essentielle Faktoren an, die in diesem Zusammenhang entscheidend sind: den „language use factor“ und den „linguistic hypothesis verification or corroboration factor“ (vgl. Herdina/ Jessner 2002: 98- 99).

Der „language use factor“ bezeichnet die konstante Aktivierung des linguistischen Systems für kommunikative Zwecke, welche zur Entwicklung von neuen (linguistischen) Subsystemen führt. Mit „Linguistic hypotheses verification or corroboration factor“ meinen Herdina/Jessner die laufende Verifizierung von Hypothesen innerhalb des Sprachsystems, zur Herausbildung neuer Subsysteme (vgl. Herdina/ Jessner 2002: 99).

- *Sprachverlust*

Die Möglichkeit des Sprachverfalls ist grundsätzlich immer gegeben, das heißt, Lernende können aus unterschiedlichen Gründen Sprachen vergessen, indem diese beispielsweise wenig gebraucht werden. Sie verlieren dann an Aktualität und es kann bis zum Sprachverlust führen. Unter allen neueren multiplen Spracherwerbsmodellen, geht ausschließlich das DMM auf diesen Aspekt ein (vgl. Hufeisen 2003: 102).

- *Motivation*

Das DMM geht davon aus, dass Motivation das Lernen einer Sprache entscheidend beeinflussen kann und die Fortschritte sehr stark davon abhängen, wie motiviert LernerInnen an den Aneignungsprozess herangehen. Sehr begeisterte LernerInnen können meist sehr rasche Lernfortschritte verzeichnen, wohingegen weniger motivierte LernerInnen nur sehr schleppend im Erwerbsprozess vorankommen (Herdina/ Jessner 2002: 138-139).

- *Angst und Selbstschätzung*

Angst und Selbstschätzung sind zwei weitere Einflussfaktoren, die laut DMM einen Einfluss auf das Sprachenlernen nehmen. Bei der Sprachangst ist nicht unbedingt die Angst vor Sprachfehlern an sich gemeint, sondern auch die vor dem Nichterreichen von Kommunikationserfordernissen.

„Anxiety is not merely a performance-related phenomenon (leading to communicative underachievement), but acquisition-related as anxiety will also reduce the toleration of communicative blunders, without affecting self-esteem.“ (Herdina/ Jessner 2002:139)

Durch eine positive Selbstschätzung steigt also die Bereitschaft der SprachlernerInnen, kommunikativ aktiv zu sein und Sprachlernanstrengungen in Kauf zu nehmen.

- *Perceived language competence*

Unter „perceived language competence“ verstehen Herdina/ Jessner die Einschätzung der LernerInnen ihrer eigenen Sprachkompetenz. Dabei ist nur die Selbsteinschätzung und nicht das Bewerten durch andere Personen gemeint. Haben die LernerInnen schon ein bestimmtes Sprachniveau erreicht und können daher gewissen

Kommunikationsbedürfnisse bereits gut erfüllen, werden diese Personen sich weniger anstrengen, um sich zusätzliches Sprachwissen anzueignen, als LernerInnen, die noch große Mängel im sprachlichen Repertoire der Fremdsprache haben. LernerInnen bewerten sich fortlaufend selbst und betreiben dementsprechend mehr oder weniger Aufwand für den Spracherwerb (vgl. Herdina/ Jessner 2002: 139).

- *M-Faktor*

Laut Herdina/ Jessner besteht ein großer Unterschied zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Personen darin, dass das linguistische System einer mehrsprachigen Person durch den M-Faktor (Multilingualismfaktor) ausgezeichnet ist, der sich wiederum aus vielen einzelnen Faktoren zusammensetzt:

M-factor= f (of n)

M-factor= multilingualism factor

F= function of n

N= number of LS in a multilingual system

„The M-factor as an emergent property can be specified as a function of the interaction between more than one language system. It is not necessarily relevant how these language systems develop, but may be dependent upon the number of language systems involved.“
(Herdina/ Jessner 2002: 129-130)

- *Metalinguistisches Bewusstsein*

Das DMM geht davon aus, dass multilinguale LernerInnen im Zuge ihrer Sprachaneignung ein metalinguistisches Bewusstsein entwickeln, eine Entwicklung, die monolingualen LernerInnen vorenthalten bleibt. Damit sind verschiedene Kompetenzen gemeint, die im Zuge des Sprachenlernens erworben werden. Diese werden wie folgt zusammengefasst:

„[...] a subfield of metacognition concerned with language and its use – in other words comprising: (1) activities of reflection on language and its use and (2) subjects' ability intentionally to monitor and plan their own methods of linguistic processing (in both comprehension and production).“ (Gombert 1992: 13, zitiert nach Herdina/ Jessner 2002: 63)

Dieses metalinguistische Bewusstsein zeichnet sich also dadurch aus, dass die SprachenlernerInnen bereits abstrakt über Sprache reflektieren und ihre eigenen Sprachverarbeitungsprozesse bewusst kontrollieren und planen können. Diese Fähigkeiten

werden mit der Aneignung jeder zusätzlichen Sprache immer weiter ausgebaut und konkretisiert (vgl. Herdina/ Jessner 2002: 62).

Lernerexterne Faktoren

Im Gegensatz zu anderen Modellen, die nicht darauf eingehen, fassen das DMM und das Faktorenmodell die Lernumwelt als eine äußerst wichtige Steuerungsgröße im Zusammenhang mit dem Spracherwerb auf. Beispielweise kann nach Jessner der soziale Status der Sprache als externer Faktor genannt werden. Je nachdem wie hoch bzw. niedrig dieser ist, beeinflusst er den Erwerbsprozess positiv oder negativ. Es ist anzunehmen, dass lernerexterne Faktoren auch einen Einfluss auf lernerinterne Faktoren haben und so beispielsweise die Motivation und Bereitschaft, sich eine bestimmte Sprache anzueignen, beeinflussen (vgl. Hufeisen 2003:106).

Die Autoren beider Spracherwerbsmodelle gehen also davon aus, dass beim Spracherwerb einer Tertiärsprache zusätzliche andere Faktoren als beim Erwerb einer Zweitsprache eine Rolle spielen und die bereits gelernten Sprachen den L3-Prozess beeinflussen. Im nächsten Kapitel wird genauer darauf eingegangen, inwiefern die L1 bzw. die L2 den Tertiärspracherwerb beeinflussen.

3.4 Zur Rolle von L1 und L2 beim Erwerb einer Tertiärsprache

LernerInnen einer Tertiärsprache erwerben diese stets vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erstsprache bzw. nimmt auch die erste Fremdsprache einen Einfluss auf den L3-Erwerb. Wie wirken sich aber die bereits gelernten Sprachen auf den Erwerb der Zielsprache aus? Aufschluss darüber sollen die nächsten zwei Unterkapitel geben.

3.4.1 Faktor Sprachverwandtschaft

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich der Erwerbsprozess von nahverwandten Sprachen unterschiedlich von jenem gestaltet, bei dem keine enge Sprachverwandtschaft zwischen den Sprachen besteht.

Es wurde bereits mehrfach belegt, dass die starke sprachtypologische Verwandtschaft zwischen L2 und L3 meistens einen positiven Einfluss auf den L3 Erwerb hat. Ist dies der

Fall, kann das Sprachwissen aus der L2 das Erlernen der L3 erleichtern. Eigenen sich LernerInnen eine zweite nahverwandte Sprache an, verfügen diese bereits über ein Vorwissen, welches auch genutzt und mobilisiert werden sollte, sodass die Strukturen zwischen der/ den Ausgangssprache(n) und der Zielsprache miteinander verknüpft werden können (vgl. Meißner 2004: 2-3).

Weiters belegen Studien von Cenoz (2001), Fouser (2001) und Ringbom (1987), dass LernerInnen, die eine Sprache beherrschen, die sich durch eine nahe Verwandtschaft zur Zielsprache auszeichnet, bei der Aneignung dieser Sprache eher auf die nahverwandte Sprache zurückgreifen, als auf die anderen, bereits erworbenen Sprachen (De Angelis 2007: 32). In diesem Fall bedienen sich die LernerInnen als Hilfsmittel also eher der bereits erworbenen Fremdsprache(n), als der Muttersprache sofern diese nicht sprachlich verwandt mit der Zielsprache ist. Geht man zum Beispiel davon aus, dass deutsche MuttersprachlerInnen bereits Französisch in der Schule gelernt haben und als weitere Fremdsprache Spanisch erwerben wollen, so werden sie bei der Dekodierung der Zielsprache Spanisch kaum auf Strukturen der deutschen Muttersprache, als vielmehr auf die nahverwandte Sprache Französisch zurückgreifen (vgl. De Angelis 2007:132-133).

3.4.2 Auswirkungen der L2 auf L3

Wie und unter welchen Bedingungen bereits erworbenes Sprachwissen die Produktion und das Verstehen der neu zu lernenden Sprache beeinflusst, wird unter dem Begriff „crosslinguistic influences“ erforscht. Neben Interferenz- und Transferphänomenen umfasst dieser Begriff auch Vermeidung, Entlehnung bzw. verschiedene außersprachliche Faktoren.

Grundsätzlich gibt es ausreichend Studien zu Transferphänomenen von der Erstsprache in die erste Fremdsprache, wohingegen die Anzahl jener zum Transfer zwischen zwei Fremdsprachen eher gering ausfällt (vgl. Spiropoulou 2003: 7). Das liegt wahrscheinlich daran, dass bei einer zweiten oder bei weiteren Fremdsprachen die Einflüsse nicht nur aus der Erstsprache, sondern auch aus den zuvor erworbenen Sprachen stammen können. Daher müssen alle den LernerInnen bekannten Sprachen in die Untersuchungen miteinbezogen werden, was die Forschung komplexer macht (vgl. Cenoz 2001: 8).

Auch wenn es wenige Studien in Bezug auf Transferphänomene von der L2 in die L3 gibt, sind sich ForscherInnen zumindest darüber einig, dass Transfer häufig auftritt, wenn sich beide Sprachen (L2 und L3) durch eine strukturelle Nähe auszeichnen. Sind L2 und L3 sprachtypologisch sehr unterschiedlich, kommt es weniger häufig zu Transfer (vgl. De Angelis 2007: 22).

Man geht also davon aus, dass der Einfluss der L2 auf die L3 umso höher ist, je sprachtypologisch ähnlicher L2 und L3 sind bzw. ist er generell größer, wenn LernerInnen über ein relativ gut ausgeprägtes Sprachkönnen in der L2 verfügen. Diese Einflussfaktoren werden als „language distance“ und „proficiency“ zusammengefasst (vgl. De Angelis 2007: 35). Des Weiteren ergaben Studien von Williams und Hammarberg, dass der Einfluss der L2 auf die L3 umso größer ist, wenn von der L2 aktuell Gebrauch gemacht wird. Dieser Faktor wird als „recency“ bezeichnet und bezieht sich, wie bereits erläutert, auf die aktuelle Präsenz der L2 im Zusammenhang mit dem L3-Gebrauch (vgl. Hammarberg 2001: 23). Als weiterer Faktor gilt der sogenannte „foreign language effect“. Clyne, Williams und Hammarberg, De Angelis und Selinker gehen davon aus, dass der L3 Lerner bei der Produktion eher die L2 oder andere bereits erworbene Sprachen als Ausgangssprache verwendet, als die Erstsprache (vgl. Cenoz 2001: 9). Außerdem spielt im Zusammenhang mit der zwischensprachlichen Interaktion auch das Alter eine zentrale Rolle. Sind die LernerInnen bereits etwas älter, haben sie ein größeres Repertoire an metalinguistischem Wissen bzw. ist ihre kognitive Entwicklung bereits fortgeschrittener als bei jüngeren LernerInnen, was Ihnen einen Vorteil beim L3-Erwerb erschafft. Ältere LernerInnen haben in der Regel die Fähigkeit, die Sprachdistanz zwischen den bereits erworbenen und der Zielsprache einzuschätzen und verfügen daher über ein besseres Einschätzungsvermögen darüber, welche Strukturen und Elemente von den einen Sprachen in die andere Sprache übertragen werden können (vgl. Cenoz 2001: 10).

Zusammenfassend, konnten also viele SprachwissenschaftlerInnen feststellen, dass sich ein hoher Verwandtschaftsgrad zwischen den bereits gelernten Sprachen und der neuen Sprache, positiv auf den Erwerb der Zielsprache ausübt, da in diesem Fall eine große Anzahl von Transferbasen für den L3-Erwerb genutzt werden kann. Neben dem Faktor Sprachverwandtschaft, spielt auch die Ausgeprägtheit des Sprachwissens aus der L2 im Zusammenhang mit dem L3-Erwerb bzw. das Alter, in dem der Erwerb erfolgt, eine Rolle. Weitere Faktoren, die den L3-Erwerb beeinflussen, können mit den zuvor erläuternden Begriffen „recency“ und „foreign language effect“ zusammengefasst werden.

4 Fremdsprachenlernen im sprachpolitischen Kontext

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Vorgaben und Forderungen des Europäischen Rates bezüglich Fremdsprachenlernen und geht genauer auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, das auch für den österreichischen Fremdsprachenunterricht bedeutendste Referenzwerk, ein. Im Anschluss werden zwei Curricula vorgestellt, die auf die Vernetzung von Sprachen im Unterricht abzielen - ein neuer Ansatz, welcher auch im GERS festgehalten wird. Außerdem wird ein Überblick über die Situation des Fremdsprachenunterrichts an Österreichs Schulen gegeben, um aufzuzeigen, welche Relevanz die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen aus der Sprachlehr- und Lernforschung in Bezug auf den Tertiärsprachenerwerb hat. Des Weiteren werden die curricularen Rahmenbedingungen an ausgewählten Schultypen hinsichtlich ihrer Eignung für die Umsetzung der Forschungsergebnisse aus der Tertiärsprachenforschung durchleuchtet.

4.1 Der europäische Kontext: Europarat

Durch die zunehmende Europäisierung erlangte „Mehrsprachigkeit“ und das Erlernen von weiteren Sprachen auch auf EU – politischer Ebene ein immer größeres Interesse. Politische Diskussionen über sprachlernbezogene Themen nahmen zu und von den sprachpolitischen Organen der Europäischen Union – dem Europarat, der Europäischen Kommission und dem Europäischen Fremdsprachenzentrum – wurden unterschiedliche Publikationen zu Fragen des Sprachenlernens und -lehrens veröffentlicht (vgl. Rindler-Schjerve/ Vetter 2012: 1-2).

Generell wird bereits seit Beginn der 1950er Jahre seitens des Europarates dem Lernen und Lehren von Sprachen innerhalb der Europäischen Union ein hoher Stellenwert beigemessen und individuelle Mehrsprachigkeit rückte nicht nur auf wissenschaftlicher, sondern auch auf politischer Ebene immer mehr ins Zentrum (vgl. Rindler-Schjerve/ Vetter 2012: 1-2).

In den 1980er Jahren begann der Europarat sich dafür einzusetzen, dass alle EU-BürgerInnen zwei Fremdsprachen lernen sollten. 15 Jahre später wurde dieser Ansatz im „White Paper on Education and Training“ der Europäischen Kommission gesetzlich geltend verankert. Die europäische Sprach- und Sprachunterrichtspolitik ist seitdem

bestrebt, individuelle Mehrsprachigkeit als zentrales Ziel zu fördern (vgl. Rindler-Schjerve/ Vetter 2012: 3).

In Anbetracht dessen, dass innerhalb der Europäischen Union 23 offizielle Sprachen und mehr als 60 Minderheitensprachen von Menschen mit unterschiedlicher kultureller und ethnischer Herkunft gesprochen werden, ist es naheliegend, dass die EU eine konsequente Mehrsprachigkeitspolitik verfolgt (vgl. Eurobarometer 2012: 2). Wie stehen aber die EU-BürgerInnen selbst zum Sprachenlernen und wie wichtig ist es für sie, zusätzliche Sprachen zur eigenen Erstsprache zu erlernen? Antworten auf diese Fragen liefert die Eurobarometer-Umfrage mit dem Titel „Europeans and their languages“, die in den 27 Mitgliedstaaten der EU zwischen dem 25. Februar und dem 11. März 2012 durchgeführt wurde und an der 26.751 BürgerInnen teilnahmen (vgl. Eurobarometer 2012: 3). Die Ergebnisse der Umfrage unterstreichen, dass die EU-BürgerInnen Fremdsprachenkenntnisse für sehr wichtig erachten:

„Die Befragten teilen zu einem Großteil die Überzeugung der EU, dass EU-Bürger in der Lage sein sollten, mindestens zwei Fremdsprachen zu beherrschen. Mehr als sieben von zehn Befragten (72%) stimmen darin überein, dass die Menschen in der EU neben der Muttersprache mehr als nur eine weitere Sprache beherrschen sollten.“ (Eurobarometer 2012: 10)

Konkret denken 84% der Befragten, dass alle EU-BürgerInnen mindestens eine zusätzliche Sprache zur Muttersprache lernen sollten, wobei, wie das oben angeführte Zitat zeigt, 72% der Befragten der Meinung sind, dass EU-BürgerInnen über Kenntnisse von mehr als einer Fremdsprache verfügen sollten (vgl. Eurobarometer 2012: 10).

Sowohl die EU Politik, als auch die EU-BürgerInnen selbst erachten die Förderung von individueller Mehrsprachigkeit als extrem wichtig. In der EU wird individuelle Mehrsprachigkeit als Ziel des Sprachenunterrichts zwar gefördert, dennoch steht die konkrete Umsetzung des Konzepts der Mehrsprachigkeit noch ganz am Beginn. Weiters verfolgen die einzelnen Mitgliedstaaten der EU hinsichtlich des Erlernens von Fremdsprachen eine unterschiedliche Bildungspolitik (vgl. LEPP 2009: 13).

4.1.1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Der Europarat entwirft Instrumente zur Umsetzung von mehrsprachigem Unterricht. Ein bedeutendes Instrument des Europarates ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

(GERS). Konkret wurde er von der „Language Policy Division“, der sprachpolitischen Instanz des Europarates publiziert, wendet sich an alle LehrerInnen, FortbildnerInnen, AutorInnen und CurriculumplanerInnen in der Schule und in der Erwachsenenbildung und stellt das Referenzwerk zur Beschreibung von Sprachverwendung dar (vgl. ÖSZ 2010: 1).

Das übergeordnete Ziel des GERS ist die Förderung der Kommunikation zwischen den EU-BürgerInnen unterschiedlicher Muttersprachen, um die Mobilität in Europa zu intensivieren. Er stellt hinsichtlich des Sprachenlernens und -lehrens ein Referenzwerk für alle EuropäerInnen dar und ist so konzipiert, dass ein europaweiter, einheitlicher Vergleich von Sprachniveaus gewährleistet wird (vgl. GERS 2001: 14-15).

Grundsätzlich entsprechen die Ziele des GERS dem globalen Ziel des Europarates, „eine größere Einheit unter seinen Mitgliedstaaten zu erreichen“ (GERS 2001: 14). Alle EU-BürgerInnen sollen bestrebt sein, mehrere Sprachen zu erlernen, um mit anderen Europäern kommunizieren und sich so über wirtschaftliche und kulturelle Themen austauschen zu können. Die Interaktion zwischen den EU-BürgerInnen soll die Toleranz für andere Kulturen und Lebensarten fördern, wodurch Ausgrenzungen vermieden werden können (vgl. GERS 2001: 15-16).

Im GERS werden kommunikative Aktivitäten in fünf Fertigkeiten – „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ – gegliedert und je nach entsprechenden Sprachkompetenzniveau (A1, A2, B1, B2, C1, C2) beschrieben (vgl. GERS 2001: 36, Tabelle 2).

Ein Beispiel für die Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ auf dem Sprachkompetenzniveau A2 wäre:

„Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.“ (GERS 2001: 36, Tabelle 2)

Wie man anhand dieses Zitats erkennen kann, geht es darum, die Lernenden auf reale Lebenssituationen vorzubereiten. Dabei rückt das eigentliche Thema und der Anspruch auf vollständige sprachliche Korrektheit in den Hintergrund und es geht vielmehr darum, dass kommunikative Kompetenzen im Allgemeinen erworben werden (vgl. ÖSZ 2010: 8-9).

Der GERS orientiert sich also an einem kommunikativen, handlungsorientierten Ansatz und sieht SprachenlernerInnen als „sozial Handelnde“ an, die „kommunikative Aufgaben“ ausführen (vgl. ÖSZ 2010: 12).

Sprachen sollen zudem nicht mehr strikt getrennt voneinander gelernt werden, sondern es soll eine allgemeine kommunikative Kompetenz entwickelt werden, in der die verschiedenen Sprachen miteinander interagieren (vgl. GERS 2001: 17).

Wie in diesem Kapitel erläutert, rückte auf sprachpolitischer Ebene innerhalb der EU das Fremdsprachenlernen und -lehren immer mehr ins Zentrum der Diskussionen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen als Maßnahme des Europarates, soll dazu dienen, individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, wenn auch, so Gnutzmann: „[...] viele Fragen hinsichtlich der theoretischen Konzeption wie auch Umsetzbarkeit, vor allem in der täglichen Praxis des (Fremd)Sprachenunterrichts verbleiben.“ (Gnutzmann 2004: 51, zitiert nach De Cillia 2010: 251).

Auch in Österreich stellt der GERS das wichtigste Referenzdokument für den Fremdsprachenunterricht dar (vgl. ÖSZ 2010: 6). Ob gewisse, im GERS formulierte Empfehlungen, im österreichischen Fremdsprachenunterricht aber wirklich umgesetzt werden, steht auf einem anderen Blatt. De Cillia betont, dass sich beispielsweise der Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht hinsichtlich eines sprachübergreifenden Ansatzes, in den Schulen de facto noch nicht vollzogen hat (vgl. De Cillia 2010: 245).

Nichtsdestotrotz gibt es neue Modelle, die der Forderung nach einer Umorientierung des Sprachunterrichts gerecht werden: Das „Gesamtsprachencurriculum“ bzw. das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ beruhen auf dem Ansatz, Sprachen nicht mehr getrennt, sondern übergreifend zu lehren und zu lernen. Da beide Curricula im Zusammenhang mit einer Neugestaltung des (Sprach)unterrichts immer wieder erwähnt werden (wie z.B. in De Cillia 2010, Hufeisen 2003a) werden sie im nächsten Kapitel präsentiert und erläutert.

4.2 Gesamtsprachencurriculum / Curriculum Mehrsprachigkeit

Nur in sehr wenigen Fällen wird im Fremdsprachenunterricht auf die Wichtigkeit, die Sprachen in Beziehung zueinander zu bringen eingegangen. Das heißt, dass der herkömmliche Fremdsprachenunterricht nicht auf die Forderung des GERS eingeht,

Sprachen übergreifend zu lernen und sie miteinander zu vergleichen, um den Erwerb effizienter zu gestalten (vgl. Bär 2011: 139).

Es gibt dennoch Bemühungen, die von dieser Tradition abkommen und eine Umorientierung des Sprachunterrichts begrüßen. In Deutschland entwickelte Britta Hufeisen das sogenannte „Gesamtsprachencurriculum“ auf Basis ihres Faktorenmodells, in Österreich arbeitet Hans-Jürgen Krumm an einem „Curriculum Mehrsprachigkeit“. In beiden Fällen handelt es sich um Rahmenmodelle, die für den Fremdsprachenunterricht vernetztes Sprachenlernen vorsehen und in denen auch ein zweisprachiger „Sachfachunterricht“ angedacht wird, mit dem allgemeinen Ziel, Mehrsprachigkeit zu fördern.

Hufeisen sieht das übergeordnete Ziel ihres „Gesamtsprachencurriculums“ in der Integration verschiedener Aspekte des institutionellen Sprachenlernens, um Synergien nutzbar zu machen, wie z.B. Grammatikterminologie, Planung und Umsetzung von Inhalten oder Lernstrategien. Das Erreichen dieses Ziels fordert vor allem auch eine stärkere Zusammenarbeit der Sprachenlehrkräfte, die vermehrt miteinander in Kontakt treten müssen. (vgl. Hufeisen 2011: 265).

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht erachtet sie es als äußerst wichtig, dass nicht nur die Förderung von Sprachenbewusstheit, sondern auch Sprachlernbewusstheit, sowie das Lernen von fremdsprachenbezogenen Strategien im Fremdsprachenunterricht grundlegend sein sollen. Dabei ist es wichtig, dass die Arbeit in diesen Bereichen, nicht isoliert in jeder Fremdsprache erfolgt, sondern auch die anderen Sprachen immer miteinbezogen werden. Das heißt, dass alle sogenannten Interimssprachen, über die die Lernenden verfügen, in ihrem Curriculum nicht als getrennt, sondern miteinander verbunden gesehen werden (vgl. Hufeisen 2005: 11).

Hufeisen plädiert also dafür, die verschiedenen Sprachen im Sprachunterricht zu vernetzen. In Bezug auf die anderen Fächer ist sie der Auffassung, dass diese, wenn es sich anbietet, auch in einer jeweils zum Thema passenden Fremdsprache unterrichtet werden können.

Sie betrachtet die Umsetzung eines solchen „Gesamtsprachencurriculums“ an Deutschlands Schulen dennoch als sehr kritisch, da sie der Meinung ist, zu viele Eltern würden darin eine Überbelastung für ihre Kinder sehen bzw. würde es auch seitens der Verwaltung zu viele Einsprüche geben, die die Realisierung des Curriculums nicht möglich machen (vgl. Hufeisen 2011: 265).

In Österreich entwarf Hans-Jürgen Krumm mit Hans H. Reich 2011 das sogenannte „Curriculum Mehrsprachigkeit“ welches ebenfalls einen sprachübergreifenden Charakter hat und sich gegen den isolierten Sprachunterricht wendet. Dieses Curriculum gibt vor, dass sowohl die in der Schule unterrichteten Sprachen, als auch die, die die SchülerInnen individuell in den Unterricht mitbringen, miteinander verglichen werden sollen, um so eventuelle sprachliche Parallelen feststellen und Prozesse des allgemeinen Sprachenlernens herausarbeiten zu können (vgl. Krumm 2011: 3). Außerdem soll das Bewusstsein gefördert werden, dass Mehrsprachigkeit auch in die sogenannten Sachfächer einfließen soll.

Von einer Arbeitsgruppe wurde im Auftrag des BMUKK ein Rahmenmodell dieses Curriculums für die LehrerInnenbildung verfasst, welches darauf abzielt, allen LehramtsanwärterInnen Basiskompetenzen im Bereich sprachliche Bildung zu vermitteln. (Vetter 2014: 193). Ein, auf diesem Modell basierender Kurs, wurde schließlich zum ersten Mal im Sommersemester 2013 an der Universität Wien für StudentInnen aller Unterrichtsfächer angeboten und letztendlich von den TeilnehmerInnen als sehr positiv bewertet. (Vetter 2014: 203). Auch an der PH Steiermark bzw. an der PH Oberösterreich läuft im Moment (Studienjahr 2013/14) eine Pilotphase dieses Kurses(vgl. ÖSZ 2012).

Es wird sich noch herausstellen, ob sich das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ in Österreich durchsetzen oder sich der (Fremdsprachen-) Unterricht weiterhin nach den gewöhnlichen Mustern vollziehen wird.

4.3 Fremdsprachenunterricht in Österreich

Wie gestaltet sich momentan der Fremdsprachenunterricht in Österreich? Welche Fremdsprachenangebote gibt es und inwieweit werden diese genutzt? Welche Fremdsprachen werden von den SchülerInnen bevorzugt gewählt? Wie sehen die curricularen Rahmenbedingungen aus? Antworten auf diese Fragen sollen im Rahmen dieses Kapitels gegeben werden.

Im Laufe der letzten zehn Jahre hat sich hinsichtlich des Sprachenunterrichts in Österreich viel verändert. Vor dem Hintergrund der Empfehlung der EU, dass alle EU-BürgerInnen in ihrer Pflichtschulzeit mindestens zwei Fremdsprachen neben ihrer Muttersprache lernen sollten, traten in Österreich einige Neuerungen in Kraft. Beispielsweise haben seit dem

Schuljahr 2008, SchülerInnen der Neuen Mittelschule (Sekundarstufe I) die Möglichkeit, eine zweite lebende Fremdsprache zu lernen. Außerdem können sich AHS-SchülerInnen seit dem Schuljahr 2006 ab der 7. Schulstufe statt für Latein, für eine zweite lebende Fremdsprache entscheiden (vgl. De Cillia/ Haller 2013: 153). Zudem wird in Österreich immer mehr in Richtung eines integrativen Konzepts von Sprachenlernen gearbeitet, welches alle bereits gelernten oder erworbenen Sprachen in den Unterricht miteinbezieht. Es wurde in Bezug auf den Sprachunterricht in Österreich in den letzten Jahren also sehr viel bewegt, nichtsdestotrotz konnten noch nicht alle Empfehlungen der EU hinsichtlich des Sprachenlernens umgesetzt werden (vgl. De Cillia/ Haller 2013: 142-143).

Im weiteren Verlauf möchte ich nun einen kurzen Überblick darüber geben, wie genau der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich geregelt ist bzw. welche Sprachen am häufigsten gelernt werden.

Grundsätzlich hat im Rahmen der Schulautonomie jede österreichische Schule die Möglichkeit, ihre eigenen Schwerpunkte bezüglich des Fremdsprachenangebots zu setzen, es gibt also keinen eigenen Schulsprachkanon, der gesetzlich vorgegeben ist. Diese Tatsache gilt innerhalb Europas als Besonderheit. Inwieweit dieses Angebot aber genutzt wird, steht auf einem anderen Blatt (vgl. De Cillia/ Krumm 2014: 145).

De facto „dominieren“ in Österreichs Schulen die traditionellen Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch. Minderheitensprachen wie Slowenisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, etc. werden selten gewählt und führen laut Krumm eine „Randexistenz“ (vgl. Krumm 2013: 3). In diesem Artikel kritisiert Krumm unter anderem die Vormachtstellung der traditionellen Fremdsprachen im österreichischen Schulunterricht und appelliert an die Vertreter der österreichische Bildungs- und Sprachunterrichtspolitik, statt der „Elitesprachen“ jene zu fördern, die nach Deutsch in der österreichischen Gesellschaft am häufigsten gesprochen werden.

Welche der zuvor erwähnten traditionellen Fremdsprachen werden am häufigsten gelernt? Grundsätzlich nimmt Englisch eine vorrangige Position ein – so gut wie alle SchülerInnen, ganz egal auf welcher Schulstufe, erhalten Englischunterricht. Französisch, Italienisch und Spanisch werden bis zum Ende der Sekundarstufe I kaum gelernt, wobei Französisch mit knapp 9% eine kleine Ausnahme darstellt. Nach Englisch ist auch in der Sekundarstufe II Französisch die meist gelernte Sprache – Französischunterricht wird hier von ungefähr

25% der SchülerInnen in Anspruch genommen. Danach folgen Italienisch und Spanisch mit ca. 10% bzw. weniger als 5% (vgl. De Cillia/ Haller 2013: 159-160).

Eva Vetter betont aber, dass generell nur sehr wenige österreichische SchülerInnen im Rahmen ihrer Schulausbildung zwei oder mehrere Sprachen erlernen. Eine zweite lebende Fremdsprache wird in der Sekundarstufe II beispielsweise nur von ca. einem Drittel der SchülerInnen an österreichischen Schulen gelernt und nur 4% der SchülerInnen auf der Sekundarstufe II lernen drei oder mehrere Fremdsprachen. (vgl. Vetter 2011: 105).

4.3.1 Curriculare Rahmenbedingungen an Österreichs Schulen

Wie bereits erläutert, empfiehlt der Europarat, dass alle EU-BürgerInnen im Laufe ihrer Pflichtschulzeit zumindest zwei Fremdsprachen lernen sollten. Es stellt sich nun die Frage, ob alle SchülerInnen in Österreich die Möglichkeit haben, im schulischen Rahmen eine zweite Fremdsprache zu lernen. In diesem Unterkapitel werden daher zunächst die curricularen Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht in Österreich beschrieben, um aufzuzeigen, in welchen Schultypen zweite lebende Fremdsprachen fix im Lehrplan verankert sind. Außerdem dient dieses Kapitel dazu herauszufinden, inwieweit ausgewählte Lehrpläne die bereits vorgestellten Erkenntnisse aus der L3-Forschung berücksichtigen.

Seit 1962 werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht im „Schulorganisationsgesetz“ (SCHUG) festgehalten, in dem sowohl die verschiedenen österreichischen Schultypen aufgelistet sind, als auch die jeweils adäquaten Lehrpläne zu den Schultypen festgehalten werden (vgl. De Cillia/ Haller 2013: 145).

Der seit 01.09.2006 gültige österreichische Lehrplan für Hauptschulen bzw. AHS-Unterstufen schreibt zwar nur eine lebende Fremdsprache von der 5. bis zur 8. Schulstufe vor, dennoch gibt es in beiden Schulformen für die SchülerInnen die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache in Form eines Freifaches oder einer unverbindlichen Übung zu wählen (vgl. De Cillia/ Haller 2013: 152).

Laut dem seit 2005/2006 gültigen Lehrplan für die Sekundarstufe II, ist in der AHS – Oberstufe der Unterricht von zwei lebenden Fremdsprachen mit jeweils unterschiedlichem Stundenausmaß je nach Schultyp vorgesehen. Im Rahmen der Schulautonomie kann

zusätzlich zur zweiten Fremdsprache eine dritte lebende Fremdsprache in Form des Wahlpflichtgegenstandes gewählt werden (vgl. De Cillia/ Haller 2013: 154).

Wirft man einen Blick auf die Lehrpläne der berufsbildenden, höheren Schulen, kann man feststellen, dass das Fremdsprachenangebot ähnlich dem der AHS ist. Mit Ausnahme der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) sind sowohl an den Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW), als auch an den Handelsakademien (HAK) zwei Fremdsprachen verpflichtend. Zusätzlich kann hier auch eine dritte lebende Fremdsprache als verpflichtender Unterrichtsgegenstand festgelegt werden (vgl. De Cillia/ Haller 2013: 155).

Um herauszufinden, ob die für Österreichs Schulen geltenden Curricula tatsächlich geeignet sind, um die Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung hinsichtlich des L3-Lernens umzusetzen, werden nun die Lehrpläne für Fremdsprachen analysiert. Ich beschränke mich bei meiner Analyse auf die Lehrpläne der AHS- Unterstufe bzw. der AHS-Oberstufe, sowie auf jene der Handelsakademien (HAK) und der Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW). Hinsichtlich der AHS – Lehrpläne (Unterstufe bzw. Oberstufe) ziehe ich für meine Analyse jeweils die aktuellen Lehrpläne für den Unterrichtsgegenstand „Lebende Fremdsprachen (erste, zweite)“ heran. In Hinblick auf die Lehrpläne der HAK beziehe ich mich auf den Unterrichtsgegenstand „Lebende Fremdsprache“, der dem Abschnitt „Sprache und Kommunikation“ untergeordnet ist. Als Analysegrundlage in Bezug auf die HLW-Lehrpläne dienen die formulierten Bildungs- und Lehraufgaben des Abschnitts „Fremdsprachen“.

Ich habe mich für die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) und der fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen (BHS) aus zwei Gründen entschieden. Zum einen sehe ich meine berufliche Zukunft als Fremdsprachenlehrerin in Schulen dieser Schultypen. Zum anderen zielen, wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert, die Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung auf alle, nach der L2 gelernten oder erworbenen Sprachen (also auch auf zweite oder dritte gelernte Fremdsprachen) ab. Eine zweite lebende Fremdsprache (oder in manchen Fällen auch eine dritte lebende Fremdsprache) ist nicht nur, aber vorrangig in den Lehrplänen der AHS bzw. fünfjährigen BHS vorgesehen. An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass auch in der Sekundarstufe I zweite lebende Fremdsprachen angeboten werden. Die Lehrpläne Neuer Mittelschulen bzw. polytechnischer Schulen des Fachbereichs Tourismus sehen beispielsweise eine 2. lebende Fremdsprache vor (vgl. De Cillia/ Haller 2013: 153). Außerdem haben Schulen generell

die Möglichkeit autonom Sprachschwerpunkte zu setzen und mehr als eine Fremdsprache anzubieten (vgl. ebd.: 145). Da ich als Fremdsprachenlehrerin für die Sekundarstufe II ausgebildet werde, habe ich mich aber dazu entschieden, die oben genannten Lehrpläne der Sekundarstufe I auszusparen.

Als Untersuchungsmethode ziehe ich die qualitative Inhaltsanalyse heran. Dazu filtere ich bestimmte Aspekte aus den Lehrplänen heraus, die für die Beantwortung meiner Forschungsfrage relevant sind. Das heißt, die entsprechenden Lehrpläne werden systematisch auf Passagen untersucht, die sich auf die Erkenntnisse aus der L3-Forschung beziehen und auf ein vernetztes und sprachenvergleichendes Fremdsprachenlernen hinweisen. Diese Passagen werden festgehalten, erläutert und miteinander verglichen.

AHS Lehrpläne – Unterstufe und Oberstufe

Wie sich der Fremdsprachenunterricht in der AHS-Unterstufe bzw. in der AHS-Oberstufe vollziehen soll, wird in den Lehrplänen für „Lebende Fremdsprachen (Erste, Zweite)“ erläutert. Diese Lehrpläne führen jeweils die Bildungs- und Lehraufgaben, die didaktischen Grundsätze und den Lehrstoff, der sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientiert, an.

Wie im Zuge der Arbeit festgehalten, weisen namenhafte ForscherInnen immer darauf hin, dass es beim Erlernen einer weiteren Sprache von großer Bedeutung sei, die bereits gelernten oder erworbenen Sprachen miteinzubinden, da sich so Vorteile beim Erwerbsprozess ergeben können. Auf diese Besonderheit wird sowohl im Lehrplan für lebende Fremdsprachen der AHS-Unterstufe als auch in jenem der AHS-Oberstufe eingegangen und die Lehrpersonen darauf hingewiesen, Fremdsprachen möglichst sprachvergleichend zu unterrichten. Im Lehrplan der AHS-Unterstufe für den Gegenstand „Lebende Fremdsprache“ wird dieser Hinweis in den didaktischen Grundsätzen unter dem Aspekt „Reflektierender Sprachvergleich“ deutlich:

„Ein bewusster und reflektierter Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache) ist zu fördern. Komparative und kontrastive Methoden sind vor allem dort angebracht, wo sie zu einem verbesserten sprachlichen Bewusstsein der Fremdsprache gegenüber führen und den Lernerfolg wesentlich verstärken.“ (LP AHS – Unterstufe 2004: 3)

Ein ähnlicher Absatz findet sich in den didaktischen Grundsätzen für den Unterrichtsgegenstand „Lebende Fremdsprache der AHS – Oberstufe, unter der Rubrik „Reflektierender Sprachvergleich“:

„Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch *vergleichende Beobachtungen* ist die *Effizienz des Spracherwerbs zu steigern*, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen.“ (LP AHS-Oberstufe 2004: 2)

Es wird also auch hier darauf hingewiesen, dass der Spracherwerb durch vergleichende Methoden effizienter gestaltet werden kann. Das Gegenüberstellen der neuen Sprachen mit der Unterrichtssprache bzw. auch mit anderen Fremdsprachen ist laut diesem Absatz für das Erlernen einer neuen Sprache auf jeden Fall förderlich und sollte dementsprechend im Unterricht ermöglicht werden. Interessant ist auch die Passage im Lehrplan für die AHS-Oberstufe, die sich explizit auf das Erlernen zweiter, dritter oder mehrerer Fremdsprachen bezieht. In diesem Zusammenhang wird in den didaktischen Grundsätzen von einem gewissen „Tertiärspracheneffekt“ gesprochen:

„Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).“ (LP AHS Oberstufe 2004: 2)

Der „besondere Vorteil“ der L3-LernerInnen, die bereits eine andere Fremdsprache gelernt haben, wird an dieser Stelle hervorgehoben und es wird auf die Wichtigkeit hingewiesen, den SchülerInnen aufzuzeigen, dass sie ihr Vorwissen aus bereits bekannten Sprachen bei der Aneignung einer neuen Sprache nutzen können und sollen.

Ferner findet sich unter der Rubrik „Fächerübergreifende Aktivitäten“ in den didaktischen Grundsätzen des Gegenstands „Lebende Fremdsprache“ (AHS-Oberstufe) die Empfehlung eines fächerübergreifenden Unterrichts, im Sinne einer Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachen bzw. dem Gegenstand Deutsch.

„Grundlegende Charakteristika von Sprache und Kommunikation sind – im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts – in fächerübergreifender Kooperation mit anderen (klassischen und lebenden) Fremdsprachen sowie mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch zu behandeln.“ (LP Oberstufe AHS 2004: 3)

Wie genau dieser fächerübergreifende (Fremdsprachen)unterricht aber aussehen soll und ob hier unter „fächerübergreifende Kooperationen mit anderen Fremdsprachen“ wirklich eine systematische Vernetzung der ersten, mit der zweiten, dritten, etc. Fremdsprachen gemeint ist, geht aber aus dem Abschnitt nicht deutlich hervor.

Lehrpläne HLW und HAK

Wie der Fremdsprachenunterricht in den HLW bzw. in den HAK gestaltet werden soll, wird im Lehrplan - Cluster „Sprachen und Kommunikation“ beschrieben. Im Abschnitt „Fremdsprachen“ der HAK bzw. im Abschnitt „Lebende Fremdsprachen“ der HLW finden sich in Bezug auf das Fremdsprachenlernen keine Passagen, die sich explizit auf das Lernen von zweiten, dritten, etc. Sprachen beziehen. Nichtsdestotrotz wird in den allgemeinen Bildungszielen des Clusters „Sprache und Kommunikation“ im Lehrplan der HAK festgehalten, dass die SchülerInnen Kompetenzen in mindestens zwei Fremdsprachen (Englisch und eine weitere lebende Fremdsprache) erwerben sollen:

„Die Schülerinnen und Schüler können über die Unterrichtssprache hinaus in mindestens zwei Fremdsprachen auf dem Niveau B1 (Lebende Fremdsprache(n) bzw. auf dem Niveau B2 (Englisch einschließlich Wirtschaftssprache) laut GER (Empfehlung des Ministerkomitees des Europarates an die Mitgliedstaaten Nr.R (98) 6 vom 17.März 1989 zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) situationsadäquat schriftlich und mündlich kommunizieren.“ (LP HAK 2014: 15)

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des HAK-Lehrplans, die für alle Unterrichtsgegenstände gelten, wird auf die generelle Wichtigkeit der Vernetzung der Unterrichtsgegenstände hingewiesen:

„Eine möglichst enge Vernetzung zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen ist anzustreben [...]“ (LP HAK 2014:4)

Bezieht man diesen allgemeinen didaktischen Grundsatz auf den Fremdsprachenunterricht, könnte man aus dieser Passage auch den Hinweis auf einen sprachenvernetzenden Fremdsprachenunterricht herauslesen. Das heißt, dass im Unterricht der ersten bzw. der zweiten Fremdsprache beide Sprachen immer wieder in Verbindung miteinander gebracht werden sollen. Auf ein konkretes vergleichendes Sprachenlernen, das alle bereits zuvor erworbenen Sprachen berücksichtigt, wird noch einmal bei den Bildungszielen für den Unterrichtsgegenstand „Lebende Fremdsprache“ eingegangen:

„Die Schüler und Schülerinnen können Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu anderen Sprachen erkennen, um diese für das eigene Sprachlernen zu nutzen.“ (LP HAK 2014: 17)

In den Lehrplänen der HAK wird außerdem bei den allgemeinen Bildungszielen von der Möglichkeit des „integrierten Fremdsprachenlernens“ (CLIL – Content and Language Integrated Learning) gesprochen. Vorrangig geht es hier aber um die Einbettung der

jeweiligen Fremdsprache in andere Fachgegenstände, nicht explizit in den Unterricht anderer Fremdsprachen (vgl. LP HAK 2014: 1).

In den Lehrplänen der HLW, unter der Rubrik „allgemeine Bildungsaufgaben“ (Fremdsprachenunterricht) wird der, von der Tertiärsprachenforschung geforderte, sprachenvernetzende Ansatz ausführlicher festgehalten, als in den entsprechenden Lehrplänen der HAK:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen die zu erlernenden Fremdsprachen parallel zur Muttersprache und in Verbindung mit anderen Unterrichtsgegenständen als Systeme erkennen, allgemeine Strategien des Spracherwerbs sowie vernetztes und abstrahierendes Denken entwickeln und interdisziplinäre Synergieeffekte produktiv nutzen.“ (LP HLW 2003: 35-36).

Aus diesem Überblick geht hervor, dass in den Lehrplänen der AHS die Einbindung bereits bekannter Sprachen bei der Aneignung einer neuen Sprache, im Gegensatz zu den Lehrplänen der BHS, auf jeden Fall öfter thematisiert wird.

Im Zusammenhang mit dem Erlernen einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache weist im AHS-Lehrplan ein separater Absatz („Tertiärspracheneffekt“) auf die besonderen Voraussetzungen von Lx-LernerInnen und der Notwendigkeit sie dazu motivieren, ihr Vorwissen aus den bereits gelernten Sprachen beim Erwerbsprozess der neuen Sprache zu nutzen, hin. Nichtsdestotrotz, so stellt auch De Cillia fest, kann hier „von einer systematischen Vernetzung von Sprachen [...]“ (De Cillia 2010: 252) keine Rede sein.

Die Durchsicht der Lehrpläne erweckt den Anschein, dass man sich immer mehr von einem isolierten Fremdsprachenunterricht abwendet und vorsichtig erste Empfehlungen hinsichtlich eines sprachvergleichenden Unterrichts festgehalten werden. Dennoch fallen die jeweiligen Passagen, die sich auf ein sprachenvernetzendes Lernen beziehen, in den vorgestellten Lehrplänen, wie bereits erläutert, sehr unterschiedlich aus.

Die Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung sind also bereits teilweise in den untersuchten Lehrplänen verankert. Um die Vernetzung von Sprachen im Unterricht zu intensivieren, wäre es sinnvoll, Gesamtsprachenkonzepte mit sprachenübergreifendem Charakter einzuführen, die auf alle Schultypen gleichermaßen angewendet werden können. Das bereits vorgestellte „Curriculum Mehrsprachigkeit“ würde beispielsweise den Anforderungen gerecht werden.

Die Forderung der EU und des Europarates danach, dass alle EU-BürgerInnen zwei Fremdsprachen lernen sollten, wird in Österreich teilweise erfüllt. Die Darstellung zeigt, dass Jugendliche, die sich für eine HAK bzw. HLW oder für eine AHS entscheiden in jedem Fall die Möglichkeit haben, eine zweite Fremdsprache zu lernen. Etwas anders gestaltet sich das Fremdsprachenangebot in der Sekundarstufe I. Im Pflichtschulbereich sind zweite Fremdsprachen nicht immer verpflichtend. Außerdem besteht auch in der Sekundarstufe II die Möglichkeit bis zur Matura zu kommen und nur eine Fremdsprache gelernt zu haben (siehe HTL). Nichtsdestotrotz kommt Österreich dem Ziel des Europarates dass alle EU-BürgerInnen im Laufe ihrer Pflichtschulzeit mindestens zwei Sprachen lernen sollten immer näher. Eine zweite oder dritte lebende Fremdsprache ist zwar nicht in allen Schulformen verpflichtend, dennoch oftmals als Freifach oder unverbindliche Übung, auch in der Sekundarstufe I, vorgesehen. Fremdsprachen sind also generell im österreichischen Schulunterricht als Pflichtgegenstände fix verankert. Nicht nur die erste, sondern auch zweite und dritte lebende Fremdsprachen sind Bestandteil des Fächerkanons an vielen österreichischen Schulen der Sekundarstufe I und II.

Nun verfügen LernerInnen im Vergleich zum Erwerb ihrer ersten Fremdsprache beim Erwerb der zweiten oder dritten Fremdsprache über besondere Voraussetzungen. Die Vorteile, die L3-LernerInnen gegenüber L2-LernerInnen haben, wurden bereits in Kapitel 3 der Arbeit ausführlich erläutert. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, die SchülerInnen auf diese Tatsache hinzuweisen und den Unterricht einer L3 so zu gestalten, dass sie bestmöglich von ihren Vorerfahrungen aus der L2 beim L3-Erwerb profitieren können. Auch die von mir untersuchten Lehrpläne für lebende Fremdsprachen der AHS und der HLW bzw. der HAK weisen bereits an gewissen Stellen auf die Notwendigkeit hin, Sprachen möglichst vergleichend zu unterrichten und stets die Brücke zu bereits gelernten Sprachen zu schlagen um einen raschen Lernerfolg zu erzielen. Außerdem wird im GERS, dem vom Europarat entworfenen Referenzwerk für den Fremdsprachenunterricht betont, dass Sprachen immer in Beziehung zueinander stehen und diese Tatsache im Unterricht berücksichtigt werden soll. Obwohl sowohl in den österreichischen Curricula für Fremdsprachen, als auch im GERS ein sprachenübergreifendes, ganzheitliches Sprachenlernen empfohlen wird, weist beispielsweise Hans Jürgen Krumm in seinem Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen“ (28.2.-2.3. 2013) daraufhin, dass in Österreichs Schulen de facto immer noch eine Sprache nach der anderen gelehrt wird:

„Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in unserem Bildungswesen ist additiv [...] angelegt: [...] die Fremdsprachen sind als erste, zweite und dritte Fremdsprache hintereinander gereiht und meist so organisiert, dass im Unterricht der einen Sprache die andere quasi tabu ist. Es bleibt den Lernenden allein überlassen, all diese Sprachangebote in ihrem Kopf zu organisieren und zu synchronisieren. Das ist lernerschwierend; übergreifende Fähigkeiten werden nicht entwickelt“ (Krumm 2013: 9).

Curriculare Rahmenbedingungen geben zwar vor, wie sich der Fremdsprachenunterricht theoretisch vollziehen soll, letztendlich sind aber die Lehrpersonen dafür verantwortlich, wie sie den Unterricht wirklich gestalten. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man einen sprachenübergreifenden Unterricht gestalten kann. Im Grunde haben alle L3-SprachenlehrerInnen die Option, durch Eigeninitiative den Unterricht so zu organisieren, dass er an die besonderen Voraussetzungen, über die L3-LernerInnen verfügen, angepasst ist. Anregungen für eine L3- LernerInnen adäquate Unterrichtsgestaltung bieten beispielsweise die Tertiärsprachendidaktik und die Interkompressionsdidaktik. Beide Didaktiken berücksichtigen die Erkenntnis, dass Sprachen im Gehirn miteinander interagieren. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden nun die Prinzipien und Zielsetzungen der beiden Didaktik erläutert, bevor einige konkrete Umsetzungsbeispiele für den Unterricht folgen.

5 Didaktische Ansätze zum multiplen Sprachenlernen

Allgemeines zum Spracherwerb, die theoretischen Annahmen zum Tertiärsprachenerwerb, sowie L3-Lernen im sprachpolitischen Kontext wurden nun erläutert. In diesem Kapitel wird der Fokus auf die Konsequenzen der linguistischen und psycholinguistischen Erkenntnisse für den fremdsprachlichen Unterricht gelegt. Welche Folgerungen können auf Basis der theoretischen Modelle zum Tertiärsprachenerwerb gezogen werden und worauf muss die Lehrperson achten, wenn sie SchülerInnen in einer Tertiärsprache unterrichtet?

Interessante Anregungen liefert die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die für einen frühzeitigen und intensiven Spracherwerb plädiert. Sie spricht sich außerdem für einen fächerübergreifenden Spracherwerb aus und weist auf die Notwendigkeit hin, Vorwissen aus der L1 bis Lx für den Erwerb der Zielsprache zu nutzen (vgl. Meißner 1998: 20). Grundsätzlich versteht sie sich als Ergänzung der einzelsprachigen Didaktiken und umfasst konkret folgende Aspekte:

- Verarbeitung eines kognitiven Lernbegriffs, in dessen Zentrum der Begriff Inferenz steht
- Nutzung des, aus einer L1 bis Ln verfügbaren sprachlichen und kulturellen Vorwissens der Lerner für passive und aktive mentale Verarbeitung einer „neuen“ Fremdsprache
- Vernetzung vor- und nachgelernter Sprachen und Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit
- Öffnung und Mehrperspektivität als Organisationsprinzip von Lernszenarien und Textarbeit
- Sprachenbegegnung
- Berücksichtigung der Erkenntnisse der Lernaltersforschung für die pädagogische Einschätzung des „Fehlers“
- Verzahnung von Mehrsprachigkeits- mit Mehrkulturalitätsaspekten (Meißner 1998: 20)

Als Teilbereiche der Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelten sich die Tertiärsprachendidaktik bzw. die Interkomprehensionsdidaktik.

Die Tertiärsprachendidaktik geht, ganz im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik, davon aus, dass alle bisher gelernten Sprachen auf die neu zu erlernenden Sprachen Einfluss nehmen und betont daher die Wichtigkeit, beim Lernen einer weiteren Sprache alle sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten aus den bereits gelernten Sprachen zu nutzen (Reich/ Krumm 2013: 125).

Neben der Tertiärsprachendidaktik entwickelte sich in den letzten Jahren die Interkomprehensionsdidaktik. Im Rahmen der Interkomprehensionsdidaktik werden auch Ansätze entwickelt, die auf das Miteinbeziehen der bereits gelernten Sprachen beim Lernen einer neuen Sprache (durch das Nutzen von Synergien von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen) abzielen (vgl. De Cillia 2010: 246).

Es wird nun im weiteren Verlauf zum einen auf die Prinzipien und Zielsetzungen der Tertiärsprachendidaktik und zum anderen auf die der Interkomprehensionsdidaktik, eingegangen.

5.1 Tertiärsprachendidaktik

Wie bereits angeführt, bezieht sich die Tertiärsprachendidaktik auf das Erlernen einer zweiten bzw. mehrerer Fremdsprachen. Da in vielen österreichischen Schulen zweite bzw. dritte Fremdsprachen unterrichtet werden, erachte ich die Tertiärsprachendidaktik für angehende FremdsprachenlehrerInnen als sehr wichtig.

5.1.1 Zielsetzungen

Die Tertiärsprachendidaktik nimmt an, dass alle bereits gelernten Sprachen den Erwerb der jeweiligen Folgesprachen beeinflussen. Die Fremdsprachen stehen also in Beziehung zueinander und bauen, mit dem Ziel, eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit zu erreichen, aufeinander auf (vgl. Neuner 2005: 167-168). Methodisch – didaktische Konzepte für den Tertiärsprachenunterricht basieren daher auf den bereits erworbenen Erfahrungen der LernerInnen im Zusammenhang mit Sprachen. Die Tatsache, dass die Ziele des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts sich mit jenen des Tertiärsprachenunterrichts decken, erklärt auch, dass kein zur Gänze neues didaktisch-methodisches Konzept für den Unterricht von Tertiärsprachen entworfen werden muss. Dennoch, so Neuner, sei es wichtig, im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik das allgemeine Konzept an die Voraussetzungen der LernerInnen einer zweiten Fremdsprache anzupassen (vgl. Neuner et al. 2009: 34).

Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache ist beispielsweise in den GUS-Ländern eine recht gängige Konstellation im schulischen Unterricht. Neuner führt daher gewisse Zielsetzungen für den Tertiärsprachenunterricht an, wobei er davon ausgeht, dass Deutsch als Tertiärsprache und Englisch als erste Fremdsprache gelernt wird (vgl. Neuner 2005: 167). Er hält dennoch fest, dass diese Ziele auf alle beliebigen Sprachkonstellationen umgelegt werden können. Insofern gehe ich davon aus, dass sie auch für die in Österreichs Schulen oft präsente Konstellation Englisch als L2 und eine romanische Sprache als L3 gelten und erläutere sie kurz im folgenden Verlauf.

Grundsätzlich geht es beim Lernen oder Erwerben einer Tertiärsprache nicht um die Frage nach Interferenzen zwischen den Sprachsystemen der L1, L2 und L3, sondern um Aspekte des Transfers (vgl. Neuner 2003: 24-25). In diesem Zusammenhang spricht Neuner von zwei Transferbereichen, die im Rahmen des Tertiärsprachenunterrichts erweitert werden sollen: Spracherfahrung bzw. Sprachlernerfahrung. Zum einen geht es also um die Erweiterung des Sprachbesitzes (Transferbereich 1) und zum anderen um die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins (Transferbereich 2) (vgl. Neuner 2003: 25-26).

Erweiterung des Sprachbesitzes

Beim Erlernen einer L3 spielt zu Beginn der bereits vorhandene Sprachbesitz der Lernenden eine wesentliche Rolle. Es muss also zunächst herausgefunden werden, welche „Transferbrücken“ zwischen L1, L2 und L3 möglich sind. Dazu sollen Lernende sowohl im Bereich des Wortschatzes, als auch in den grammatischen Strukturen gewisse Übergänge erkennen („Wiedererkennungstransfer“) und daraus Hypothesen hinsichtlich der Strukturen der Tertiärsprache bilden (vgl. Neuner 2003: 25-26).

Neuner (2005) erweitert die rein sprachliche Gegenüberstellung der Sprachsysteme von L1, L2 und L3 um den Vergleich der soziokulturellen Aspekte, die verschiedene Bereiche betreffen. Hier unterscheidet er „Einzelelemente der Sprache“ von „komplexeren Einheiten“ und „gesellschaftlichen Strukturen“ und stellt sie jeweils am Beispiel Deutschland, Italien und England dar.

In Bezug auf Einzelelemente der Sprache existiert zum Beispiel sowohl im Englischen, als auch im Deutschen und Italienischen jeweils ein Wort für „Frühstück“, dennoch sind länderspezifisch unterschiedliche Vorstellungen mit diesem Wort verbunden. Man spricht in diesem Fall zwar vom gleichen Denotat, also von der gleichen Bedeutung, aber von unterschiedlichen Konnotationen. Mit „komplexere Einheiten“ meint Neuner gewisse je nach Land differierende Alltagsroutinen. Zum Beispiel frühstückt man in den Ländern Deutschland und England eher zuhause, während Zeitung gelesen wird. In Italien nimmt man das Frühstück meistens in einer Bar ein. Nicht zuletzt unterscheiden sich die gesellschaftlichen Strukturen der drei Länder in Bezug auf das Bildungssystem, auf das politische System und auf kultureller Ebene (vgl. Neuner 2005: 171).

Erweiterung des Sprachlernbewusstseins

Im Rahmen des Tertiärsprachenunterrichts steht nicht nur der Ausbau von Spracherfahrungen im Vordergrund, sondern er basiert auch auf das Anknüpfen an bereits erworbene Sprachlernerfahrungen. Diese müssen im Tertiärsprachenunterricht aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Denn,

„[...] der bewusste Umgang mit Lerntechniken und Lernstrategien zur Verbesserung der Effizienz des Fremdsprachenlernens mit Kommunikationsstrategien zum effizienteren Einsatz des Gelernten im Leben, erweist sich aus dieser Perspektive als ein eigenständiger und wichtiger Lernzielbereich des Tertiärsprachenlernens.“ (Neuner 2003: 26)

Durch das Eintrainieren gewisser Lernstrategien sollen die LernerInnen nicht nur beim Erwerb der aktuell zu erlernende Sprache, sondern bei jedem weiteren Sprachenlernen unterstützend werden (vgl. Kleppin 2004: 91).

5.1.2 Didaktische Prinzipien

Neuner hält fünf didaktische Prinzipien fest, die dem Tertiärsprachenunterricht übergreifend zugrunde liegen sollen, wobei er dabei betont, dass sich die konkrete didaktisch – methodische Gestaltung des Unterrichts aber an der spezifischen Lerngruppe orientieren muss (vgl. Neuner 2003: 27).

Das „erste Prinzip“ bezieht sich auf das kognitive Lernen, mit dem Schwerpunkt auf der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. Einerseits geht es hier um die Erweiterung deklarativen Wissens, also dem Wissen über Sprachen und andererseits um die Erweiterung prozeduralen Wissens, dem Wissen über Fremdsprachenlernprozesse. Diese beiden Größen gelten generell als essentiell beim Erlernen von Fremdsprachen (vgl. Neuner 2003: 28).

Das „zweite Prinzip“ besagt, dass jedem Lernprozess Verstehen zugrunde liegen soll. Damit ist vor allem gemeint, vorhandene Strukturen und Elemente aus bereits gelernten Sprachen wahrzunehmen und mit der neu zu erlernenden Sprache zu vergleichen. Anschließend sollen sie so im Gehirn abgespeichert werden, dass sie bei Bedarf wieder aktiviert werden können. Das Wahrnehmen, Interpretieren und Einordnen dieser sprachlichen Elemente muss im Unterricht besprochen werden und stellt einen äußerst wichtigen Aspekt des L3-Lernens dar. Dieses Verstehen kann im Unterricht durch die Arbeit mit Texten, die transferierbar sind, entfaltet werden. Zum Beispiel kann man denselben Text in der zu erlernenden Sprache zusätzlich in bereits gelernten Sprachen anbieten. So können die Lernenden selbstständig ähnliche oder unterschiedliche sprachliche Strukturen herausarbeiten. Außerdem soll den Lernenden mehr sprachliches Material angeboten werden, als sie eigentlich beherrschen, um ihnen dabei zu helfen, selbst herauszufiltern was daraus für sie wichtig sein könnte (vgl. Neuner 2003: 29).

Das „dritte Prinzip“, die „Inhaltsorientierung“ weist vor dem Hintergrund, dass die Lernenden beim Erlernen einer Tertiärsprache in der Regel älter sind als beim Lernen der ersten Fremdsprache, auf die altersadäquate Auswahl der angebotenen Materialien hin. Ältere LernerInnen haben einen anderen Erfahrungsbereich und Verstehenshorizont als

jüngere und dies muss bei der Themen – und Materialauswahl im Tertiärsprachenunterricht unbedingt berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, dass sie durch beispielsweise induktive Grammatik- oder Wortschatzerarbeitungen dazu aufgefordert und motiviert werden, gewisse Sachverhalte selbst zu erarbeiten. Außerdem soll ihnen immer erklärt werden, wozu sie gewisse Dinge lernen, das heißt welchen Nutzen diese für sie haben (vgl. Neuner 2003: 29-30).

Das „vierte Prinzip“ widmet sich der Textorientierung. Hier wird eine eigene Textdidaktik für den Tertiärsprachenunterricht vorgeschlagen, die sich einerseits auf die Erarbeitung von Sprachsystemen und andererseits auf die Entwicklung von Lesestrategien bezieht. Die Erarbeitung von Sprachsystemen soll vor allem im Anfangsunterricht induktiv erfolgen. Wortschatz, - und Grammatikarbeit, Üben der Rechtschreibung und der Aussprache erfolgen mithilfe sogenannter „synthetischer Paralleltextr“, die speziell für den L3-Unterricht verfasst werden. Das heißt, diese L1-, L2-, L3-Texte werden miteinander verglichen und daraus werden Schlussfolgerungen für die neu zu lernende Sprache (L3) gezogen. Des Weiteren sollen gleich im Anfangsunterricht allgemeine Verstehensstrategien herausgebildet werden, die anhand von leichtverständlichen Texten, in denen eine große Anzahl an Internationalismen, Anglizismen auftreten, trainiert werden (vgl. Neuner 2003: 30-31).

Den Lernprozess so gut strukturiert und effizient wie möglich zu gestalten, muss vor allem im Tertiärsprachenunterricht oberste Priorität haben. Das „fünfte Prinzip“ bezieht sich daher auf die Tatsache, dass die Zeit für den Erwerb einer zweiten Fremdsprache meistens knapper bemessen ist als die der ersten Fremdsprache und betont die Notwendigkeit möglichst ökonomischer Lehr- und Lernmethoden. Zum Beispiel kann der Erwerb einer Sprache, die mit bereits gelernten Sprachen nah verwandt ist, beschleunigt werden, indem man von Beginn an von möglichen Transferbrücken Gebrauch macht. Die Ausarbeitung von kleinen Bildlexika, in denen bestimmte Wortfelder zwei- bis dreisprachig beschriftet werden kann für die Arbeit am Wortschatz hilfreich sein. Durch das Hinzufügen von Worten, die nur in der L3 auftreten, steigt der im Bildlexikon festgehaltene Wortschatz zusätzlich. Etwaige interferenzbedingte Fehler können durch die Besprechung jener Bereiche, die für Interferenzen prädestiniert sind, gleich von Beginn an verringert werden. Das trainierte eigenständige Erarbeiten mithilfe von Nachschlagewerken, Wörterbüchern, etc. bzw. die Entwicklung von Lernstrategien helfen ebenfalls dabei, die L3 so zeitsparend wie möglich zu erschließen (vgl. Neuner 2003: 31-32).

5.2 Interkomprehensionsdidaktik

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden seit einiger Zeit Konzepte der Interkomprehension vermehrt diskutiert (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 24).

Um im weiteren Verlauf auf die Interkomprehensionsdidaktik bzw. auf IK-Projekte einzugehen, ist es notwendig, zuerst den Begriff der Interkomprehension zu erläutern.

Grundsätzlich erweist es sich als eine schwierige Aufgabe, eine einheitliche Definition des Begriffs „Interkomprehension“ zu formulieren. Erstmals wurde der Begriff jedenfalls im Jahre 1913 vom Linguisten Jules Ronjat gebraucht. Er hält fest, dass SprecherInnen, die unterschiedliche Varietäten des Provenzalischen sprechen, sich untereinander trotzdem sehr gut verständigen können und fasst dieses Verstehen unter dem Begriff „intercompéhension“ zusammen (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 11). Heute gibt es viele unterschiedliche Auffassungen darüber, was man unter „Interkomprehension“ versteht. Es gibt Definitionen, die sich einerseits decken, aber andererseits auch Divergenzen aufweisen. Peter Doyé definiert „Interkomprehension“ wie folgt:

„[...] Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other.“ (Ollivier/ Strasser 2013: 9, zitiert nach Doyé 2005: 7)

Ein etwas aktuellerer Vorschlag kommt von Franz-Josef Meißner (2012):

„Unter „Interkomprehension“ versteht allgemein man [sic] die Fähigkeit und den Vorgang, eine fremde sprachliche Varietät oder Sprache zu verstehen, ohne sie in ihrer natürlichen Umgebung erworben oder formal erlernt zu haben.“ (Meißner 2012: 234)

Am Beispiel dieser beiden angeführten Auffassungen lassen sich die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten des Begriffes gut erkennen. Im Gegensatz zu Peter Doyé, der bei seiner Definition von „Interkomprehension“ auch die produktiven Fertigkeiten, also die Anwendung der Sprache, miteinbezieht, geht Franz-Joseph Meißner im Zusammenhang mit „Interkomprehension“ von einer, auf rezeptiven Fertigkeiten basierenden, Kommunikationsform aus.

Ollivier und Strasser betrachten „Interkomprehension“ auch aus bildungspolitischer Sicht und betonen die kulturelle Komponente des Begriffs:

„Wir betrachten IK als eine mögliche Kommunikationsform unter vielen anderen. Die IK-Didaktik hat die Entwicklung von Kompetenzen zum Ziel, die IK ermöglichen. Bildungspolitisch gesehen soll langfristig die Nutzung der Erstsprache/n gefördert

werden. Neben der Förderung der Sprachen- und Kulturvielfalt ist IK aber auch im Rahmen der „compétence plurilingue et pluriculturelle“ der/ des Einzelnen zu sehen. So soll sie eine Grundkompetenz entwickeln helfen: die Fähigkeit, die Wahl der Kommunikationssprache/n je nach KommunikationspartnerInnen und allgemein je nach Situation zu treffen.“ (Ollivier/ Strasser 2013: 43)

Weiters unterscheiden Strasser und Ollivier rezeptive Interkomprehension von interaktionaler. Die erste Variante bezieht sich auf die rezeptiven Fähigkeiten, also auf das Lese- bzw. Hörverstehen von Fremdsprachen. Es geht darum, dass allgemeine rezeptive Kompetenzen aufgebaut werden und Kenntnisse über die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen erworben werden. Bei der zweiten Variante geht es um die produktiven Fertigkeiten, also um das Schreiben oder Sprechen. Jeder spricht/ schreibt in einer gut beherrschten Sprache und versteht auch den Kommunikationspartner, der sich einer anderen Sprache, oft innerhalb derselben Sprachfamilie bedient (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 43-44).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bei „Interkomprehension“ in Lehr-Lernszenarien darum geht, dass sich SprecherInnen einer bestimmten Sprache mit SprecherInnen anderer Sprachen verständigen können, ohne diese gelernt zu haben. Diese Kommunikationsform soll die Sprachen- und Kulturvielfalt fördern.

Nichtsdestotrotz betonen viele AutorInnen die Schwierigkeit, den Begriff der Interkomprehension einheitlich zu definieren und hoffen auf eine schnelle Aufarbeitung der Konvergenzen und Divergenzen (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 10).

5.2.1 Interkomprehensionsdidaktik

Wie bereits erwähnt, stellt die Interkomprehensionsdidaktik einen Teilbereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik dar. Sie basiert auf der Annahme, dass die systematische Aktivierung des Vorwissens den Erwerb einer Fremdsprache beschleunigt, welche einer Sprachfamilie angehört, die den LernerInnen bekannt ist.

Bereits in den 1970er Jahren schlug Louise Dabène eine eigene „Didactique des langues voisines“ vor, da sie der Auffassung war, dass LernerInnen mit französischer Muttersprache beim Erlernen einer weiteren romanischen Sprache anders unterrichtet werden sollten, als beim Erlernen einer Sprache, die einer anderen Sprachfamilie angehört (vgl. Meißner 2001: 5).

Auch Wandruszka (1981) weist auf den Einflussfaktor Sprachfamilie beim Spracherwerb hin. Er ist der Auffassung, dass Personen, die sich bereits eine romanische Sprache angeeignet haben, andere aus dieser Sprachfamilie stammenden Sprachen verstehen.

Die Überlegungen von Dabène und Wandruszka können als Vorstufen der Entwicklung einer Interkomprehensionsdidaktik angesehen werden, die versucht, den Vorteil zu nutzen, den LernerInnen bei der Aneignung bei sprachlich nahverwandten Tertiärsprachen haben (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 24).

Die Projekte, die im Rahmen der IK-Didaktik entworfen wurden und die in Kapitel 5.4 genauer erläutert werden, wenden sich alle gegen das strikte nacheinander Lernen von Sprachen, ohne bereits bekannte Sprachen in den Unterricht miteinzubeziehen (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 50-51). Sie konzentrieren sich auf Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie und nutzen die Idee des linguistischen Transfers. IK-Projekte gehen davon aus, dass beispielsweise Lernende ihre Kenntnisse aus der französischen Sprache bei der Textrezeption von anderen romanischen Sprachen nutzen können (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 52).

Das heißt, die neue Sprache soll mit bereits gelernten Fremdsprachen verglichen werden, um gewisse interlinguale Korrespondenzregeln aufstellen zu können. Beispielsweise tritt zwischen dem Italienischen und dem Spanischen die Korrespondenz der Diphthonge –ou und ue (buono / bueno) oder der Suffixe zione/ -ción (liberazione/ liberación) auf. Diese positive Korrespondenzregel lässt sich aber nicht auf „canción“ anwenden – das italienische Substantiv „*canzone“ existiert nämlich nicht (vgl. Meißner 2008: 76). Genau auf diesem Erkennen von positiven sowie negativen interlingualen Korrespondenzregeln basieren interkomprehensiv Methoden. Das heißt, durch den Vergleich der bereits gelernten nahverwandten Sprachen bezüglich paralleler Formen, Affixen und Morpheme sollen typologische Phänomene erkannt und für den Erwerb der Zielsprache genutzt werden (vgl. Meißner 2008: 75).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass innerhalb der Interkomprehensionsdidaktik das Wiedererkennen von bestimmten Strukturen und Phänomenen aus bereits gelernten Sprachen und das anschließende Transferieren in die Zielsprache im Zentrum stehen. Als sogenannte linguistische Transferbasen dienen neben Kenntnissen aus der Erstsprache auch jene Kenntnisse aus anderen bereits erworbenen

Sprachen und vor allem eben aus nah verwandten Sprachen. Es geht dabei konkret um das Wissen über:

„[...] sprachliche Einheiten (Phoneme, Grapheme, Wörter, morphosyntaktische Strukturen) und über sprachliche Regeln (phonologische, morphologische, pragmatische Regeln).“ (Ollivier/ Strasser 2013: 52, zitiert nach Doyé 2003: 38f; Meißner 2004: 5ff)

Interkomprehensives Fremdsprachenlernen und didaktische Steuerung

Im Laufe der Jahre entwickelte sich im Rahmen des auf interkomprehensiv basierenden Fremdsprachenlernens ein Schema, welches als Grundlage der didaktischen Steuerung von Interkomprehension angesehen werden kann und in Meißners „Mehrsprachenverarbeitungsmodell“ veranschaulicht wird (siehe Abbildung 4). Dieses Modell ist in sieben Etappen gegliedert, die von ersten Hypothesenbildungen über die Zielsprache zur Bildung einer Interimsprache führen (vgl. Hufeisen 2004: 8). Zu allererst werden lexikalische, syntaktische und morphologische Strukturen aus den bereits gelernten Sprachen identifiziert und somit als „Transferbasen“ erkannt. Die „Spontangrammatik“, die auch als „Hypothesengrammatik“ bezeichnet werden kann, speichert die formalen und funktionalen Regularitäten der neuen Sprache. Daraufhin folgt das sogenannte „Zwischen-Sprachen-Lernen“, das darauf abzielt, echte und falsche Freunde voneinander zu unterscheiden und somit auf interlinguale positive oder negative Korrespondenzen aufmerksam macht. Danach kommt es zur Entwicklung des „mehrsprachigen Lexikons“, in dem das prozedurale Wissen gespeichert und schließlich mit deklarativem Wissen ergänzt wird. In der fünften Etappe werden „pro- und retroaktiver Transfer“ durchgeführt, bevor es zur Erweiterung und „Überprüfung der Hypothesengrammatik“ durch beispielsweise Wörterbücher oder Grammatiken kommt. Letztendlich erfolgt das „didaktische Monitoring“, bei dem die Prozesse der Sprachverarbeitung kontrolliert und gesteuert werden (vgl. Meißner 2008: 77).

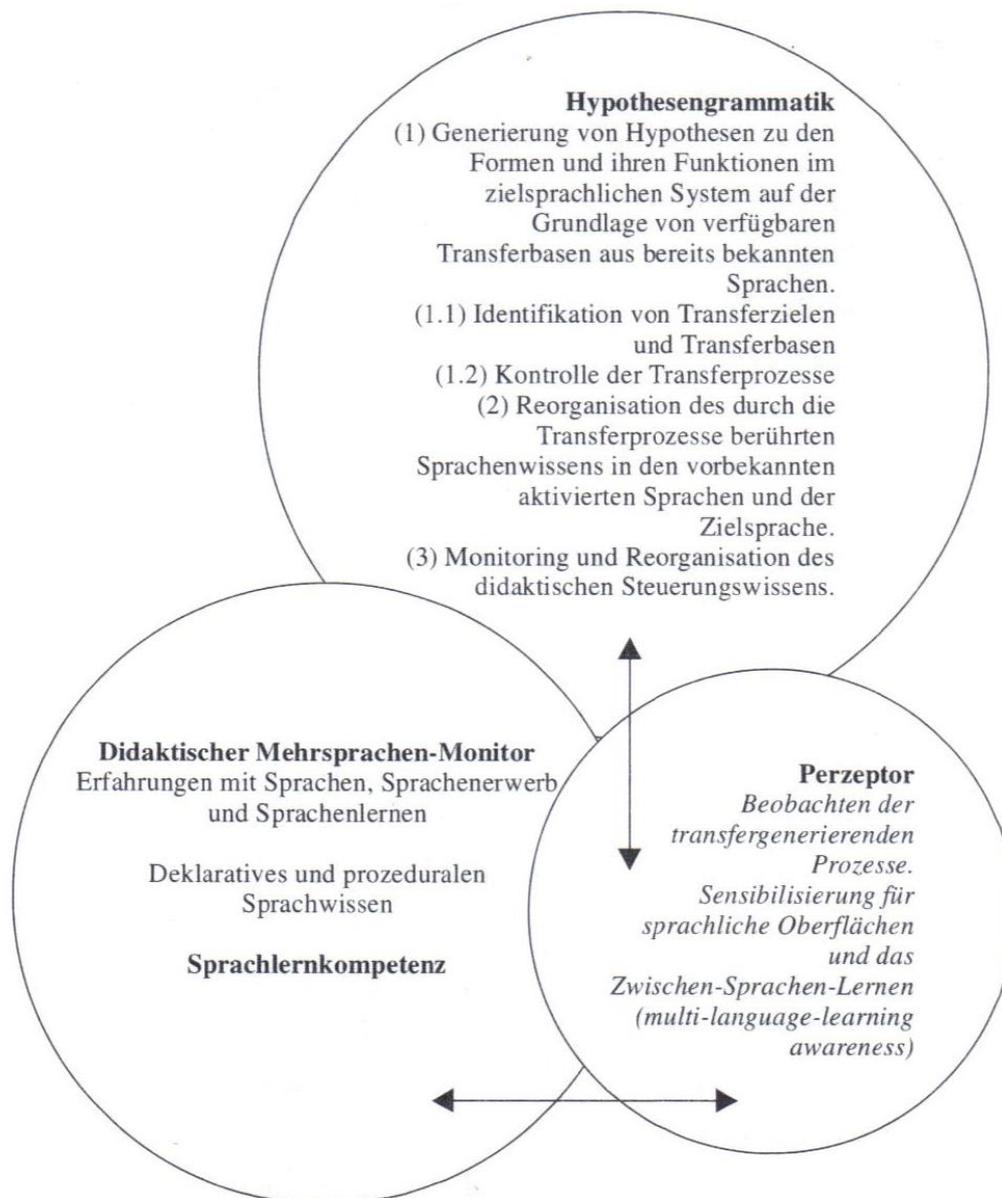


Abbildung 4: Mehrsprachenverarbeitungsmodell (Meißner 2008:77)

Es wurden nun die Prinzipien, auf denen die Interkomprehensionsdidaktik beruht bzw. die didaktische Steuerung des interkomprehensiven Fremdsprachenlernens erläutert. Im nächsten Abschnitt stehen konkrete Interkomprehensionsprojekte im Zentrum. Dafür wird zum einen die EuroCom-Methode vorgestellt, auf der grundsätzlich alle Interkomprehensionsprojekte basieren bzw. werden im weiteren Verlauf IK-Projekte vorgestellt, die sich explizit auf das Lernen mehrerer romanischer Sprachen beziehen.

5.2.2 Die EuroCom - Methode

Im „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“, welches von der Europäischen Kommission im Jahre 1996 veröffentlicht wurde, werden konkrete Forderungen zur Förderung von europäischer Mehrsprachigkeit festgehalten (vgl. Klein 2002: 29). Grundsätzlich stehen drei Prinzipien im Vordergrund: die Entwicklung rezeptiver Mehrsprachigkeit, der Erwerb von modularisierten Teilkompetenzen und die Nutzung der nahen Verwandtschaft zwischen Sprachen (vgl. Klein 2002: 29).

Die Forschergruppe EuroCom (Europäische Interkomprehension) entwickelte daher auf Basis dieser Forderungen einen Sprachvermittlungsansatz, durch den die geforderten Ziele erreicht werden sollen (vgl. Klein 2002: 30). Die EuroCom-Methode ist so konzipiert, dass sie sowohl auf romanische, als auch auf slawische und germanische Sprachen angewendet werden kann. Zuerst entstanden konkrete Konzepte für romanische Sprachen (EuroComRom), daraufhin folgten slawische (EuroComSlav) und germanische (EuroComGerm) Interkomprehensionsprojekte.

Die Projekte, die innerhalb der Interkomprehensionsforschung zum Lernen mehrerer Sprachen entwickelt wurden, basieren auf linguistisch – konstruktiven Methoden und zielen auf das Erlangen von rezeptiven Kenntnissen ab (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 55). Kritische Stimmen stellen diese Konzentration auf rein rezeptive Kenntnisse in Frage (vgl. Müller-Lancé 2006: 62-63). Auf welcher Basis sich diese Kritikpunkte genau stützen, wird noch im Rahmen dieses Kapitels erläutert.

Grundsätzlich soll durch die EuroCom – Projekte, also mittels Vermittlung rezeptiver Fertigkeiten durch interlinguale Transferbasen, bzw. durch das Nutzen von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachfamilien europäische Mehrsprachigkeit gefördert werden (vgl. Klein 2002: 29).

Horst Klein und Tilbert Stegmann betonen, dass es sich bei der EuroCom-Methode um einen wichtigen Zusatz zum Sprachenangebot an Schulen handelt, die zwar meistens mindestens zwei Fremdsprachen anbieten, aber dadurch keineswegs zur Förderung der allgemeinen Mehrsprachigkeit Europas beitragen (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 11). EuroCom hingegen ist so konzipiert, dass die LernerInnen mit relativ geringem Lernaufwand schnell Lesefähigkeiten gleichzeitig in mehreren Sprachen, die einer Sprachfamilie angehören, erwerben (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 9).

Ziel des Projekts ist es, Lernenden bewusst zu machen, dass sie beim Erlernen einer Sprache, die mit einer bereits erworbenen Sprache nah verwandt ist, schon eine Vielzahl an Voraussetzungen mitbringen und daher bei der Aneignung nicht ganz von vorne beginnen müssen. Dadurch soll zunächst die Motivation des Lernenden/ der Lernenden eine neue Sprache mit dem Lehrziel „near native language competence“ zu lernen, gesteigert werden (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 19). Genau genommen geht es dabei um die relativ rasche Aneignung rezeptiver Kompetenzen in einer verwandten Fremdsprache, wobei eben bereits erworbene Sprachen als konkret als Hilfsmittel dienen sollen (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 55-56). Bereits erworbene Sprachen als Anknüpfungspunkt für den Erwerb weiterer Sprachen zu verwenden bzw. ein schneller Erwerb von Lesekompetenzen in einer Fremdsprache ist aus lernpsychologischer Sicht sehr sinnvoll und nach Duke/ Hufeisen/ Lutjeharms (2004) auch „zu begrüßen“ (vgl. Duke/ Hufeisen/ Lutjeharms 2004: 109). Welche Aspekte der bereits gelernten Sprache spielen hier aber konkret eine Rolle? Zum einen führen Stegmann und Klein als wesentlichen Aspekt die Sprachverwandtschaft an, weil man durch die Verwandtschaftsbeziehungen, bekannte Strukturen betreffend der Laute, der Syntax und der Morphologie in der neuen Sprache erkennen kann. Zum anderen lassen sich erste Sinnzusammenhänge im Text durch darin vorkommenden Internationalismen feststellen (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 13).

Ein Grund, dem Erwerb einer Fremdsprache/ weiterer Fremdsprachen skeptisch gegenüber zu stehen, ist die Angst vor zu großem Lernaufwand. Genau diese psychologisch-motivationale Barriere soll den LernernInnen durch die Strategie der EuroCom Methode genommen werden, indem versprochen wird, dass durch den EuroCom Sprachvermittlungsansatz mehrsprachige Kompetenz ohne erhöhte Lernanstrengung erreicht werden kann (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 12). Damit die LernerInnen nicht sofort von Beginn an demotiviert sind, sondern bereits in der Anfangsphase kleine Erfolgserlebnisse haben, wird mit einfachen Aufgaben begonnen. Dadurch sollen sie darauf aufmerksam gemacht werden, über welches Wissen sie in Bezug auf die neue Sprache bereits verfügen. Das heißt, es wird vorerst vermittelt, was sie schon können und ihnen nicht aufgezeigt, was sie noch alles lernen müssen, um eine Sprache zu verstehen. Diese Basis, soll eine äußerst gute Motivationsgrundlage für die weiteren Schritte des Spracherwerbs schaffen (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 12). Konkret basiert die EuroCom Methode auf den sogenannten „7 Sieben“ – sieben unterschiedliche Etappen, durch die mehrere verwandte Sprachen parallel gelernt werden können. Es geht im ersten Schritt der

Aneignung darum, den LernerInnen zu erklären, dass sie sowohl grammatische Strukturen (Morphosyntax, Lautentsprechungen, Graphien/ Lautentsprechungen, etc.) als auch lexikalische Elemente (Internationalismen, etc.) auf neue Zusammenhänge übertragen können, um sie für den Erwerb der neuen Sprache aktiv zu nutzen. Das heißt, alles was an Sinn in einem fremdsprachigen Text erkannt wird, soll bereits als eigene Leistung und kleiner Fortschritt angesehen werden, so sind die LernerInnen für den weiteren Erwerb motiviert. Fehler werden nicht sofort als schlecht eingestuft, weil EuroCom davon ausgeht, dass sie als eine Art intelligenter Leistung aufgefasst werden können (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 13).

Warum die EuroCom-Methode in der Anfangsphase auf ausschließlich rezeptive Kompetenzen abzielt und die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben vollkommen außer Acht lässt, beruht darauf, dass die Aneignung von Lesekompetenz „für den jungen oder älteren Erwachsenen das leichteste und dadurch effektivste Fundament für die spätere Entwicklung von Hör-, Sprech- und Schreibkompetenz [ist].“ (Klein/ Stegmann 2000: 12). Außerdem kommt allgemein der Lesekompetenz im Alltag eine immer größere Bedeutung zu, weil sich „Informationsprozesse wie Entscheidungsprozesse auf der Basis schriftlicher Unterlagen [vollziehen].“ (Klein/ Stegmann 2000: 12)

Die „7 Siebe“

Die bereits erwähnten Module EuroComRom, EuroComSlav und EuroComGerm basieren allesamt auf den von EuroCom entwickelten sieben Etappen, die „7 Siebe“ genannt. Die 7 Siebe stellen sieben unterschiedliche Bereiche dar, in denen man Ähnlichkeiten aus bereits gelernten Sprachen in einer neuen, derselben Sprachfamilie angehörigen, Sprache finden kann (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 13). So ist es den LernerInnen möglich, alle Aspekte aus der neuen Sprache, die ihnen bereits aus anderen Sprachen bekannt sind, herauszufiltern.

Den Lernenden wird in einem ersten Schritt ein journalistischer Artikel in einer, der jeweiligen Sprachfamilie angehörigen Sprache vorgelegt. Zuerst sollen Titel und Untertitel gelesen werden, um das ungefähre Thema des Textes eingrenzen zu können. Danach wird der Text leise gelesen bzw. gegebenenfalls von MuttersprachlerInnen laut vorgelesen. Daraufhin erfolgt eine Übersetzung der bekannten Wörter, wobei unbekannte und nicht verstandene Wörter einfach durch Hypothesenwörter der Lernenden ersetzt werden.

Nun beginnt die systematische Nutzung der 7 Siebe, die einen weiteren wichtigen Schritt zur Erschließung des Textes darstellen.

Zuerst stellen die LernerInnen alle ihnen bekannten „Internationalismen“ aus einem, in einer unbekanntem Sprache verfassten Text fest. Da ein Erwachsener über etwa 5000 „internationale Wörter“ verfügt, die er in fremdsprachlichen Texten, ohne Vorwissen über diese konkrete Sprache zu verfügen, verstehen kann, können die LernerInnen alleine durch den ersten Schritt schon ein Globalverständnis des Textes, vor allem eines Zeitungsartikels erwarten. Zusätzlich treten auch häufig international bekannte Personen oder geografische Namen in Texten auf, von denen die LernerInnen auch ohne die Sprache vorher gelernt zu haben, eine Vorstellung haben (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 14).

Das zweite Sieb dient dazu, den sogenannten „panromanischen/ pangermanischen/ panslawischen Wortschatz“ aus dem Text herauszufiltern. Worum handelt es sich aber beim diesem Wortschatz? Es geht dabei um die Wörter, die dem Grundwortschatz der jeweiligen Sprache angehören. Das interessante an diesen Wörtern ist, dass sie gleichzeitig in mehreren weiteren Sprachen erkannt werden können. Das heißt, das Wissen einer romanischen/ germanischen/ slawischen Sprache eröffnet den LernerInnen den Zugang zu weiteren romanischen Sprachen (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 14).

Das dritte Sieb betrifft die „Lautensprechungen“. Die wichtigsten Lautensprechungsformeln werden den LernerInnen präsentiert, damit für sie die Erkennung einer Wortverwandtschaft möglich wird, durch die sie auf die Bedeutung des Wortes schließen können (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 14).

Danach wird auf die „Graphien und Aussprachen“ eingegangen. Den LernerInnen wird ein Überblick über die wichtigsten orthographischen Charakteristika und Aussprachenormen der jeweiligen Sprache zur Verfügung gestellt. Dadurch soll vermieden werden, dass die Lernenden lexikalische Verwandtschaftsbeziehungen aufgrund anderer, ihnen nicht bekannter Graphien und Aussprachen nicht erkennen können.

Das fünfte Sieb nimmt Bezug auf die „Wortstellung“. Nimmt man die romanischen Sprachen als Beispiel, so sind alle romanischen Kernsatztypen gleich. Das Bewusstmachen dieser Tatsache für die LernerInnen kann sehr hilfreich sein, da sie dabei hilft, die Anordnung von Verben, Adjektiven, Nomen, Konjunktionen, etc. zu erkennen.

Im nächsten Schritt geht es um die Nutzung von syntaktischen Regelmäßigkeiten. Es werden hier alle Elemente der Grammatik zusammengefasst, die unterschiedlich sind. In

Bezug auf romanische Sprachen wird hier beispielsweise die Frage danach geklärt, woran man bei romanischen Verben die erste Person Plural erkennt (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 15).

Das siebte Sieb bezieht sich auf die „Affixe“, also Prä- und Suffixe einer Sprache. Den LernerInnen werden Listen mit den wichtigsten Affixen zur Verfügung gestellt, wodurch ihnen die Bedeutung von zusammengesetzten Wörtern erschließbar wird (vgl. Klein/ Stegmann 2000:15).

Die zweite Phase der EuroCom Methode besteht darin, dass den LernerInnen als Zusatz zu den 7 Sieben sogenannte „Miniporraits“ der jeweiligen Sprachen vorgelegt werden, die den Lernenden einen Überblick über die Verbreitung der Sprache, die geschichtlichen Hintergründe und konkrete Aussprachecharakteristiken bieten. Außerdem sind in diesen kleinen Lexika auch die am meisten vorkommenden Wörter je nach Wortart aufgelistet.

Auf Basis dieser Grundlagen soll es den LernerInnen ermöglicht werden, eine Lesekompetenz zu entwickeln und gleichzeitig Motivation für die Aneignung von produktiven Kompetenzen zu schöpfen (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 16).

Kritik an EuroCom

Die EuroCom Methode kann für den Erwerb von rezeptiven Kompetenzen in einer Fremdsprache durchwegs sehr hilfreich sein, darüber sind sich viele Experten einig. Nichtsdestotrotz führen FremdsprachendidaktikerInnen auch einige Kritikpunkte dieser, vorrangig auf die Lesekompetenz abzielenden Methoden, an. Müller-Lancé fasst zwei Trends zusammen, die sich auf unterschiedliche Gesichtspunkte stützen. Wenn Sprachenlernen auch eine „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ zum Ziel haben soll, eine Position, die unter anderen Vollmer (1995) vertritt, ergibt sich der erste Kritikpunkt für Müller-Lancé aus der zu starken Fokussierung auf einen rein systemlinguistisch beruhenden Fremdsprachenerwerb durch die EuroCom Methode (vgl. Müller-Lancé 2006: 63). Die LernerInnen müssen nämlich im Rahmen der EuroCom Methode keine sprachliche Handlungsfähigkeit in spontanen Situationen unter Beweis stellen können.

Auch Bausch (1989) stellt die Fokussierung auf ausschließlich rezeptive Kompetenzen in Frage und betont das natürliche Verlangen der LernerInnen danach, dass sie „[...] Sprachen nicht nur allein verstehend, sondern vor allem auch angemessen produzierend erwerben, lernen und gebrauchen zu wollen.“ (Bausch 1989: 36, zitiert nach Müller-Lancé 2006: 63)

Horst Klein nimmt wiederum Stellung zu dieser Kritik, indem er darauf hinweist, dass Studierende wenig am Erwerb produktiver Kompetenzen interessiert und somit mit der Aneignung ausschließlich rezeptiver Fertigkeiten zufrieden sind. Auch der Sprachenunterricht in der Schule zielt eher auf den Erwerb von rezeptiven, anstatt produktiver Kompetenzen ab (vgl. Müller-Lancé 2006: 63-64). Müller-Lancé selbst bestätigt Kleins These, indem er betont, dass SchülerInnen vor allem in der Mittelstufe eher für rezeptive, als für sprachproduktive Aufgaben zu begeistern sind (vgl. Müller-Lancé 2006: 64).

Als zweiten großen Kritikpunkt führt Müller-Lancé den großen Einfluss der Lehrperson an, die, genauso wie die aufbereiteten Lehrmaterialien, eine zu starke Steuerfunktion innehat. Kreative Übungen, die sich durch die Unabhängigkeit von bestimmten Textvorlagen auszeichnen sind im Rahmen der EuroCom – Methode nicht vorgesehen. Die Methode bietet auch keinen Raum für Interaktionen der Lernenden untereinander (vgl. Müller-Lancé. 2006: 62-64).

5.2.3 IK- Projekte innerhalb der Romania

Die Interkomprehensionsprojekte „EuroComRom“ und „EuRom4“ bzw. „EurRom5“ wurden explizit für LernerInnen entwickelt, die simultan, hauptsächlich rezeptive Fertigkeiten in mehreren romanischen Sprachen erlernen möchten. Die Projekte unterscheiden sich darin, dass sich EuroComRom an germanophone LernerInnen richtet und EuRom 4 bzw. EuRom5 an LernerInnen einer romanischen Muttersprache (vgl. Berschin: 2014: 242).

EuroComRom

Dieses Teilprojekt wurde mit dem Ziel entwickelt, Interkomprehension in romanischen Sprachen zu fördern. Im Rahmen dieses Projekts können die LernerInnen rezeptive Fähigkeiten in allen romanischen Sprachen erwerben. Die Methode ist für deutschsprachige LernerInnen konzipiert, die bereits eine romanische Sprache gelernt haben und somit von ihren Sprachenkenntnissen aus dieser Sprache für die Aneignung weiterer romanischer Sprachen Gebrauch machen können (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 9).

Auch hier dient ein Zeitungsartikel in der (romanischen) Zielsprache als Ausgangspunkt. Danach erfolgt die systematische Nutzung der bereits erläuterten 7 Siebe.

Die EntwicklerInnen dieser Methode betonen, dass die LernerInnen die Aneignung romanischer Sprachen durch das Heranziehen von EuroComRom angenehmer empfinden als die Erarbeitung im herkömmlichen Sprachenunterricht, da sie durch die EuroComRom Methode schon sehr früh Erfolge erzielen und dadurch motivierter sind, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen (vgl. Klein/ Stegmann 2000: 19).

Zusätzlich zur EuroComRom Methode, die im Präsenzunterricht durchgeführt werden kann, stellt EuroCom online eine Erweiterung des Projekts dar. Bis jetzt gibt es das Onlinemodul nur für romanische Sprachen, es soll aber für slawische und germanische Sprachen weiterentwickelt werden (Rensing/ Klein 2004: 243). In der Onlineversion stehen Texte in einer der romanischen Sprachen zu Verfügung, deren Wörter mit den wichtigsten Zusatzinformationen versehen sind.² Als Beispiel kann das Anklicken des Wortes „con“ in einem spanischen Text angeführt werden. Durch das Anklicken erfahren die LernerInnen dass es sich bei dem spanischen Wort „con“ um eine Präposition handelt, die im Französischen und Deutschen als Vorsilbe bekannt ist. Eine weitere Erklärung, die man zu dem Wort bekommt, wäre zum Beispiel: „Sehen Sie sich das Wort zusammen *mit* dem *Kon*-text an: So können Sie seine Bedeutung erschließen“. Danach wird auf Verbindungen zu anderen Sprachen hingewiesen: „frz. avec, Vorsilbe con-“ bzw. „dt. mit, als Vorsilbe kon-“: Nachdem der Text auf diese Art und Weise erarbeitet wurde, werden den Lernenden Fragen zum besseren Textverständnis gestellt bzw. haben sie zur Kontrolle die Möglichkeit, den gesamten Text auf Deutsch zu lesen.³

EuRom4 bzw. EuRom5

Das Projekt EuRom4, welches in Zusammenarbeit der Universitäten in Salamanca, Aix-en Provence, Rom und Lissabon entwickelt wurde umfasst ein Lehrbuch, sowie eine CD. Das Projekt zielt darauf ab, VerwenderInnen romanischer Muttersprachen (Spanisch, Französisch, Italienisch oder Portugiesisch) Lese- und Hörverständnis in den weiteren drei Sprachen zu vermitteln. Konkret geht es darum, dass sich beispielsweise frankophone

² Die Onlineversion ist unter folgendem Link abrufbar: <http://www.kom.tu-darmstadt.de/eurocom/>

³ Dieses Beispiel ist unter folgendem Link abrufbar: <http://www.kom.tu-darmstadt.de/eurocom/textengine.php?lng=15&txt=4366>

LernerInnen für eine halbe Stunde mit einem Zeitungsartikel in spanischer, italienischer oder portugiesischer Sprache auseinandersetzen, wobei der Titel in ihre Muttersprachen übersetzt wird und der Text von einem, der die Sprache des Textes beherrscht, laut gelesen wird. Das Ziel ist keine detaillierte Übersetzung des Textes, sondern es geht vielmehr darum, dass die LernerInnen diesen optimal erschließen. Anders als bei der EuroCom-Methode, werden den LernerInnen hier kaum Hilfestellungen geboten, sondern sie sind vielmehr auf sich allein gestellt. Während die LernerInnen bei der klassischen EuroCom-Methode von Beginn an systematisch mit den 7 Sieben arbeiten, bekommen sie im Rahmen der EuRom4 –Methode erst dann Unterstützung, wenn sie überhaupt nicht mehr weiter wissen. Die Hilfestellung wird dann von der Lehrperson gegeben, die auf die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen LernerInnen eingeht. Durch dieses induktive Verfahren, welches auf den Kenntnissen aus der Psycholinguistik basiert, haben die LernerInnen die Möglichkeit, mehr selbst herumzuprobieren und sich neues Wissen durch selbstständiges Erarbeiten anzueignen. Die LernerInnen, die mit der EuRom4 Methode arbeiten haben bereits eine romanische Sprache als Muttersprache und bringen also nicht nur Schulkenntnisse der jeweiligen Sprache mit. Sie verfügen daher, im Gegensatz zu deutschsprachigen LernerInnen über deutlich mehr Transferbasen, um eine weitere romanische Fremdsprache zu erwerben. Diese Methode wird beispielsweise an der Universität von Aix-en Provence für Erasmus-StipendiatInnen angewendet (vgl. Müller Lancé 2006: 60).

Unter der Koordination von Elisabetta Bonvino stellt „EuRom5“ die aktuelle und erweiterte Version von EurRom4 dar. Dieses Projekt steht für fünf romanische Sprachen: Spanisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Katalanisch, die man als Muttersprachler einer dieser Sprachen mithilfe eines Lernbuches und einer Lernwebsite erwerben kann.⁴ Das übergeordnete Lernziel ist der simultane Erwerb von rezeptiven Fertigkeiten in fünf romanischen Sprachen (vgl. Ollivier/ Strasser 2013: 56-57).

⁴ Die Lernwebsite ist unter folgendem Link abrufbar: <http://www.eurom5.com/>

6 Didaktische Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Die Darstellung des Fremdsprachenangebots an Österreichs Schulen hat gezeigt, dass zweite und dritte Fremdsprachen in vielen Lehrplänen fix verankert sind. Auch die EU bzw. der Europarat erachtet das Lernen einer zweiten Fremdsprache für alle EU-BürgerInnen als äußerst wichtig. Dass sich der Tertiärsprachenerwerb anders vollzieht, als jener einer ersten Fremdsprache zeigten die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die in Kapitel 3 dieser Arbeit präsentiert wurden. Es ist daher notwendig, den L3 Unterricht an die besonderen Voraussetzungen der L3- LernerInnen anzupassen. Die Tertiärsprachendidaktik bzw. die Interkomprehensionsdidaktik berücksichtigen die Vorerfahrungen, die L3- LernerInnen aus dem Erwerb früherer Sprachen mitbringen und entwickelten verschiedene Methoden, die genau auf L3-LernerInnen zugespißt sind. Im folgenden Verlauf möchte ich nun konkret auf die unterschiedlichen sprachlichen Bereiche Lexik, Grammatik, Texte und Aussprache eingehen und erläutern, wie sie im Rahmen des Tertiärsprachenunterrichts behandelt werden sollen, sodass die Voraussetzungen und Ansprüche der L3-Lernenden bestmöglich genutzt werden können.

6.1 Lexik

Bei der Wortschatzarbeit ist es von großer Bedeutung, die LernerInnen von Beginn an zu motivieren und ihre Vorkenntnisse aus anderen Sprachen nutzen. Sie verfügen im Regelfall über einen gut ausgeprägten Wortschatz in ihrer Erstsprache, sowie in einer oder mehreren weiteren Sprachen, der ihnen beim Aneignen von Wörtern in der Fremdsprache behilflich sein kann. Im Rahmen einer Studie stellte Müller-Lancé beispielsweise fest, dass erwachsene deutsche Muttersprachler beim Tertiärsprachenerwerb sogar auf ungefähr vier bis fünf unterschiedliche Sprachen, die sie einmal erworben haben, zurückgreifen können. Diese Sprachen können bzw. sollen beim Erlernen der Drittsprache als Bezugsquellen und Transferbasen fungieren, denn,

„[...] es wäre in höchstem Maße unvernünftig und unökonomisch, diese Wissensressourcen nicht im Fremdsprachenunterricht zu verwerten – ignorieren lässt sich vorhandenes Sprachwissen ohnehin nicht [...]“ (Müller-Lancé 2006: 462)

Zudem ergab seine Studie auch, dass vor allem bei der Wortschatzerarbeitung in der Tertiärsprache der muttersprachliche Wortschatz einen geringeren Einfluss hat, als jener

aus den anderen, bereits gelernten Fremdsprachen. Hauptsächlich ist dies der Fall, wenn die Folgesprache mit einer der erworbenen Fremdsprachen nah verwandt ist (vgl. Müller-Lancé 2006: 452-463). TertiärsprachenlernerInnen haben daher den Vorteil, dass sie sich von vornherein manche Wörter der zu erlernenden Sprache aus den anderen Sprachen ableiten können. Außerdem fällt es ihnen leicht, aus anderen Sprachen stammende Lehnwörter, oder internationale Wörter (Internationalismen) sofort zu verstehen (vgl. Neuner et al. 2009: 55).

Dieses sprachübergreifend konzipierte Arbeitsblatt zeigt L3-LernerInnen auf, dass sie aufgrund gebräuchlicher Internationalismen, viele Wörter einer noch unbekannt Fremdsprache von Beginn an mühelos verstehen können.

1 Sottolinea tutte le parole che comprendi

2 Lesetechnik

a Wie viele Internationalismen kannst du da finden?
How many internationalisms can you find there?
Internationalismen: Parole che in molte lingue hanno forma uguale o quasi uguale.

b Schreibe die Wörter aus der „Freizeit-Uhr“ in die Tabelle
Inserisci i vocaboli dell'orologio del tempo libero nella tabella raggruppando come segue le parole tedesche.
Internazionalismi
Anglicismi: Parole inglesi mutuate nella lingua tedesca
Parole affini (Kognaten): Parole che in inglese e tedesco sono simili

Indica poi il corrispondente significato in inglese e in italiano (senza vocabolario).

Abbildung 5: Arbeitsblatt Internationalismen (vgl. Neuner et al. 2009: 55)

Wurde beispielsweise Französisch bereits gelernt und folgen als nächste Sprachen Spanisch oder Italienisch, können bereits sehr viele Wörter aus dem Französischen für die Zielsprache abgeleitet werden. Natürlich besteht aber auch die Möglichkeit, auf „falsche Freunde“ („faux amis“). In diesem Fall ist es die Aufgabe der LernerInnen, sich mögliche Interferenzen bewusst zu machen und beispielsweise in Listen, die immer wieder erweitert werden können, einzutragen. Zusätzlich zu der Liste mit „falschen Freunden“ könnten die

LernerInnen auch sogenannten „gute Freunde“ sammeln. Dazu schreiben sie ein neues Wort in der Zielsprache (L3) in die erste Spalte und fügen in die zweite Spalte das Pendant in ihrer L2 dazu. Die dritte Spalte ist dazu da, den Grund festzuhalten, warum es sich um einen „Guten Freund“ handelt (vgl. Neuner et al. 2009: 58-59). Wurde Französisch als L2 gelernt und ist die Zielsprache (L3) Spanisch, so könnte in die erste Spalte als neues Wort „le jardin“ eingetragen werden, in der zweiten Spalten „el jardín“ und als Hinweis in der dritten Spalte: „gleicher Artikel, ähnliche Schreibweise“.

Eine klassische Methode zum Notieren des neugelernten Wortschatzes ist das Vokabelheft. Müller-Lancé schlägt für den Tertiärsprachenunterricht vor, in diesem Vokabelheft die Wörter nach Wortfamilien aufzulisten. Dieser Wortkorpus könnte mit Kognaten aus den anderen Sprachen ergänzt werden, sodass ein interlinguales Vokabelheft entsteht. Den LernerInnen könnte zum Üben dieser Wörter dann eine Wortfamilie genannt werden, zu der sie eine Geschichte erfinden und möglichst alle aus dieser Wortfamilie stammenden Wörter in diesen eventuell auch multilingualen Text integrieren müssen (vgl. Müller-Lancé 2006: 464).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beim Erstellen der Aufgaben im Bereich des Wortschatzes beim Tertiärsprachenunterricht zum einen das Vorwissen der LernerInnen aus anderen Sprachen genutzt werden kann (Internationalismen, Lehnwörter, Wortschatzähnlichkeiten, die sich aus der nahen Sprachverwandtschaft ergeben). Zum anderen sollte man sie aber auch mit möglichen Fehlerquellen, die eventuell interferenzbedingt sein können, konfrontieren und sie ihnen bewusst machen. Das Miteinbeziehen des Wortschatzes aus anderen Sprachen gilt als grundlegend.

6.2 Grammatik

Grundsätzlich steht, wie auch im allgemeinen Fremdsprachenunterricht, die Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht nicht an erster Stelle. Grammatikphänomene werden also nicht isoliert erklärt, sondern vielmehr anhand von Texten zu Themen, die gerade durchgenommen werden, herausgearbeitet (vgl. Neuner et al. 2009: 84).

Genauso wie bei der Wortschatzarbeit, ist es auch im Bereich der Grammatikarbeit für die LernerInnen einer Tertiärsprache von Vorteil, dass sie aus bereits gelernten Sprachen über allgemeine grammatische Strukturen Bescheid wissen. Hier spielt der Grad der

Sprachverwandtschaft wieder eine essentielle Rolle. Liegt eine hohe Sprachverwandtschaft zwischen der Zielsprache und bereits gelernten Sprachen vor, gibt es eine große Anzahl von morphologischen und syntaktischen Strukturen, die parallel sind. Dadurch ergibt sich eine Transferfähigkeit, die das Verstehen leichter macht (vgl. Neuner et al. 2009: 68). Wurde zum Beispiel schon eine romanische Sprache als erste Fremdsprache gelernt, so sind die LernerInnen beim Erlernen einer zweiten romanischen Sprache, bereits mit dem Satzmuster romanischer Sprachen vertraut. Diese grundlegenden Satzmuster werden als „Kernsatztypen“ bezeichnet, sind in allen romanischen Sprachen identisch und somit auf die Zielsprache übertragbar. Dasselbe gilt auch für einige Neben- und Fragesätze bzw. bestimmte Wortgruppen (Klein/ Stegmann 2002a). Die EuroComRom-Methode weist beispielsweise auch explizit auf diese Parallelen hin. Wird Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als Tertiärsprache gelernt, gibt es durch die germanische Sprachverwandtschaft, die beide Sprachen verbindet auch viele ähnliche oder identische morphosyntaktische Strukturen, die die Grammatikarbeit erleichtern (vgl. Neuner et al. 2009: 68).

Das Wissen über diese parallelen Strukturen erleichtert den LernerInnen Grammatikerarbeitung und sollte im Tertiärsprachenunterricht bewusst gemacht werden.

Ein Verfahren, welches das autonome Lernen fördert und mit dem generell in vielen fremdsprachlichen Lehrwerken gearbeitet wird, ist das „SOS-Prinzip“. „S“ steht für Sammeln, „O“ für Ordnen und „S“ für Systematisieren. Ein Text, in dem viele Phänomene eines speziellen Grammatikpunkts vorkommen, wird den LernerInnen vorgelegt. Diese sollen im Text gesucht und anschließend notiert werden (Sammeln). Danach werden sie in Tabellen gegliedert (Ordnen) und auf Basis dieser Auflistung sollen die LernerInnen gewisse Regeln festhalten (Systematisieren). Neuner et al. schlagen für den Tertiärsprachenunterricht eine Erweiterung dieses Verfahrens vor, indem zusätzlich ein Vergleich der bereits gelernten Sprache und der Zielsprache erfolgt. Der Vergleich, so Neuner, aktiviere das grammatikalische Vorwissen aus anderen Sprachen und könne den LernerInnen helfen, Regeln für die neu zu erlernende Sprache aufzustellen (vgl. Neuner et al. 2009: 80). Im Lehrbuch „Découvrons le français. Französisch interlingual⁵ vom Verlag Hölder-Pichler-Tempsky werden viele Übungen zum bewussten Vergleich

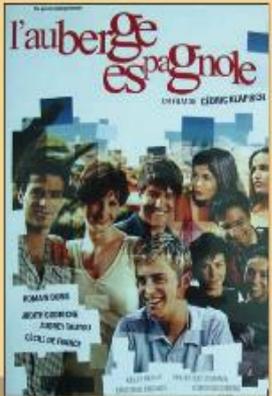
⁵ Außer dem Lehrwerk „Découvrons le français. Französisch interlingual“ sind in dieser Reihe noch „Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual“ und „Descubramos el español. Spanisch interlingual“ erschienen.

grammatikalischer Strukturen der Zielsprache mit bereits gelernten Sprachen angeboten. Ein konkretes Beispiel, das auf dem „SOS-Prinzip“ beruht, wäre dass den SchülerInnen der Text „Synopsis du film L’Auberge espagnole“ (siehe Abbildung 6) vorgelegt wird. Zuerst soll der Text gelesen und dann Fragen bezüglich des Inhalts beantwortet werden. Danach werden die SchülerInnen aufgefordert, alle Verben, in konjugierter Form, die in Abbildung 7 aufgelistet sind im Text zu suchen und sie mit Angabe der jeweiligen Person in die Tabelle einzufügen (siehe Abbildung 7). Die nächste Aufgabe besteht darin, die leeren Spalten mit den entsprechenden Verben in anderen Sprachen (Spanisch, Italienisch, Deutsch, etc.) zu ergänzen, um feststellen zu können, ob es Ähnlichkeiten hinsichtlich der Endungen gibt und den SchülerInnen aufzuzeigen, inwiefern ihnen das Wissen um Endungen aus bereits gelernten Sprachen bei Konjugationen in der Zielsprache helfen kann (vgl. Rückl et al. 2013: 55-56).

E UNE SOIRÉE AU CINÉMA

1 Est-ce que tu connais le film « L’Auberge espagnole » ? Regarde l’affiche et imagine de quoi parle le film.

2 Lis le synopsis du film et réponds aux questions.



a. D’où vient Xavier ?

b. Pourquoi est-ce qu’il va en Espagne ?

c. Qu’est-ce qu’il va faire à Barcelone ?

d. Où est-ce qu’il va habiter ?

e. Avec qui est-ce qu’il passe son temps libre ?

f. Qu’est-ce qui se passe après son retour à Paris ?

Xavier est étudiant en économie à Paris. Pour améliorer ses connaissances en espagnol, il décide d’étudier un an à Barcelone. Il a besoin de l’espagnol pour pouvoir travailler au ministère des Finances après ses études. Sa mère et sa copine, Martine, l’accompagnent à l’aéroport. Il est content de quitter sa mère pour quelques mois, mais il est triste parce qu’il ne va pas revoir sa copine pendant un an. Xavier part tout seul.

Quand il arrive à Barcelone, il dort d’abord chez quelques amis. Puis, il cherche un appartement et enfin, il choisit un appartement au centre-ville qu’il partage avec d’autres étudiants Erasmus. Chacun vient d’un pays différent. Il y a un Italien, un Danois, une Anglaise, une Belge, un Allemand et une Espagnole. Tous étudient à Barcelone grâce à une bourse Erasmus et habitent ensemble.

Pendant cette année, Xavier vit beaucoup d’expériences nouvelles. Il passe beaucoup de temps avec les autres étudiants Erasmus. Ils mangent ensemble, ils visitent la ville, ils sortent la nuit et peu à peu ils font connaissance. Ils découvrent aussi quelques différences culturelles. À la fin de l’année, les étudiants se sentent comme à la maison, mais ils doivent quitter Barcelone pour rentrer dans leur pays.

Quand Xavier retourne à Paris, il se sent un peu seul parce que tout lui semble différent. En plus, Martine a un nouveau copain. C’est pourquoi Xavier retourne chez sa mère et finit ses études à Paris. Enfin, un ami de son père lui offre un travail au ministère des Finances... mais le premier jour, il décide de changer de vie. Il quitte rapidement son bureau et il rentre à la maison parce qu’il sait ce qu’il veut faire dans la vie. Cette décision lui ouvre de nouvelles perspectives.

Abbildung 6: Lesetext: „Synopsis du film L’Auberge espagnole“ (vgl. Rückl et al. 2013: 55)



4 Qu'est-ce que les protagonistes du film font, disent et demandent ?

Suche die konjugierte Form dieser Verben im Text (S. 55), ergänze sie in der Tabelle und gib die Person an. Ergänze dann die Verbformen in anderen Sprachen, die du kennst, und vergleiche.

Français	Español	Italiano	Deutsch	
décider				
<i>il décide (3^e pers. sg.)</i>				
accompagner				
dormir				
découvrir				
finir				
offrir				

Abbildung 7: Sprachvergleich - Verbkonjugationen (vgl. Rückl et al. 2013: 55)

6.3 Aussprache

Auch im Bereich der Aussprache- und Rechtschreibarbeit ist es wichtig, die Vorkenntnisse der L3-LernerInnen zu berücksichtigen. Die Aussprache ihrer Erstsprache und die Aussprache der ersten Fremdsprache nehmen Einfluss darauf, wie Wörter in der Tertiärsprache artikuliert werden. Generell wird angenommen, dass eine vollkommen korrekte Aussprache in einer Fremdsprache nach dem sechsten Lebensjahr nur in den seltensten Fällen möglich ist. Daher beeinflusst vor allem bei jugendlichen bzw. erwachsenen L3-LernerInnen eher die Erstsprache als die L2, die L3-Aussprache.

Im L3-Unterricht ist es wichtig, die LernerInnen von Beginn auf die unterschiedlichen „Sprachmelodien“, die sie im Kopf haben, hinzuweisen und ihnen bewusst zu machen, dass jede weitere Fremdsprache, die sie lernen, ihre eigene Intonation hat. So sind die LernerInnen mit großer Wahrscheinlichkeit bemühter, sich neue Aussprachemuster anzueignen (vgl. Neuner et al. 2009: 86).

Oft kommt es vor, dass Wörter aus unbekannten Fremdsprachen aufgrund ihrer ähnlichen Schreibweise verstanden werden. Die Bedeutung des Wortes wird zwar erkannt, es können

sich dennoch Fehler in der Aussprache ergeben. Bei romanischen Sprachen werden in den meisten Fällen bestimmte Laute mit den gleichen Buchstaben wiedergegeben (vgl. Klein/ Stegmann 2002b). Nichtsdestotrotz gibt es aber auch einige Laute, die zwar in der L2 als auch in der L3 gleich ausgesprochen, aber anders geschrieben werden. Ein Beispiel hierfür wären das italienische Wort für „Schokolade“ - „cioccolata“ und das spanische Pendant „chocolate“. Der Beginn der Wörter wird mit [tʃ] ausgesprochen, jedoch unterscheiden sich die Schreibweisen voneinander. Es gibt umgekehrt, auch die Möglichkeit, dass beide Wörter gleich geschrieben, aber anders ausgesprochen werden. Um die falsche Aussprache zu verhindern, bietet es sich an, den LernerInnen zum Beispiel eine Übersicht über die wichtigsten Lautentsprechungen zu bestimmten Buchstaben zu geben. Im Rahmen der EuroCom-Methode wird mit solchen Listen gearbeitet (vgl. Klein/ Stegmann 2002b). Die Graphie – und Aussprachauflistung für den Buchstaben „C“ in Bezug auf Italienisch und Spanisch könnte wie folgt aussehen:

	GRAPHIE	ITALIENISCH	SPANISCH
C	c] e, i	tʃ	g, [s]
		<u>centro</u>	<u>centro</u>
	c] a, o, u	k	k
		<u>caso</u> <u>curioso</u>	<u>caso</u> <u>curioso</u>
ch	k	tʃ	
	<u>chiamare</u>	<u>escuchar</u>	
ç	--	--	

Abbildung 8: Graphie und Aussprache (vgl. Klein/ Stegmann 2002c)

Neuner et al. betonen auch, dass die L3-LernerInnen auf die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten der phonologischen Systeme der L2 und L3 von Beginn an hingewiesen werden müssen und schlagen konkrete Übungen vor, die diese phonologischen Parallelen oder Unterschiede erkennbar machen sollen. Zum Beispiel wird den LernerInnen eine Liste von Wörtern in der L2 gegeben, die auch die Übersetzungen dieser Wörter in die unbekannte L3 beinhaltet. Zunächst besteht die Aufgabe darin, alle Wörter, mit gleicher

Schreibweise zu notieren. Daraufhin hören sie sich die Aussprache der Wörter an und bestimmen Unterschiede und Ähnlichkeiten. Abschließend werden jene Phoneme zusammengefasst, die in L2 und L3 graphemisch identisch bzw. unterschiedlich sind. Auf diese Art und Weise können die Lernenden selbstständig Regeln für die Schreibweise und entsprechende Aussprache der Wortpaare schließen (vgl. Neuner et al. 2009: 87).

Auch im Bereich der Rechtschreibung ist es sinnvoll, Vergleiche der bereits gelernten Sprachen mit der neu zu erlernenden Sprache aufzustellen. Vor allem bei nah verwandten Sprachen, können sich durch diesen Vergleich Hilfestellungen für die richtige Rechtschreibung in der L3 ergeben (vgl. Neuner et al. 2009: 88).

6.4 Textarbeit

Beim Tertiärsprachenunterricht kann davon ausgegangen werden, dass die LernerInnen bereits unterschiedliche Lesestile und Lesestrategien aus dem Unterricht in der Erstsprache bzw. der ersten Fremdsprache kennen. Meist können sie globales Lesen, also das „Überfliegen“ von Texten von selektivem Lesen, das heißt vom Suchen nach konkreten Informationen unterscheiden. Sie wissen auch, dass für manche Texte, wie zum Beispiel Kochrezepte, detailliertes Lesen notwendig ist, um den gesamten Inhalt genau zu verstehen. Zusätzlich sind sie mit hoher Wahrscheinlichkeit mit bestimmten Lese – bzw. Verstehensstrategien auf Wort-, Satz-, oder Textebene vertraut. Das heißt, sie bringen auch im Bereich der Textarbeit schon einige Vorerfahrungen mit, auf die im L3-Unterricht aufgebaut werden kann (vgl. Neuner et al. 2009: 90-91).

Nach welchen Kriterien sollen nun Texte für den Tertiärsprachenunterricht ausgewählt werden? Neuner et al. betonen, dass sowohl authentische, als auch synthetische Texte angeboten werden sollen, die vor dem Einsatz im Unterricht von der Lehrperson hinsichtlich sechs verschiedener Bereiche (Zielsetzung, Umfang, Thema, Textsorte, sprachliche Gestaltung, Eignung für den weiterführenden Unterricht) untersucht werden müssen. Des Weiteren ist es im Tertiärsprachenunterricht in Bezug auf die sprachliche Gestaltung der Texte möglich, die LernerInnen bereits mit anspruchsvollen Texten zu konfrontieren, da sie schon vieles aus anderen Sprachen ableiten können.

„Authentische Texte“, in denen viele Internationalismen vorkommen eignen sich besonders gut, um das globale bzw. selektive Lesen zu trainieren. Vor allem fallen darunter Texte

über Medien, Mode, Musikkonsum oder Werbung. Außerdem kann der Einsatz von authentische Texten, die eine hohe Anzahl an Übereinstimmungen im Bereich des gemeinsamen Wortschatzes der bereits gelernten Sprachen und der L3 haben, für das Üben des Leseverstehens förderlich sein (vgl. Neuner et al. 2009: 101).

„Synthetische Texte“, die von der Lehrperson vor allem im Anfangsunterricht mit ganz gezielten Absichten (bestimmte Grammatikpunkte, bestimmte Themen) erstellt werden, sollen einem höheren Schwierigkeitsgrad entsprechen, als dem des momentanen Sprachstands der LernerInnen, „[...] um zum Vergleichen, zum Ableiten oder zur Nutzung von Lesestrategien anzuregen.“ (Neuner et al. 2009: 103) Den LernerInnen soll dabei ganz bewusst vermittelt werden, dass mittels synthetischer Texte zwar auch das globale bzw. selektive Leseverstehen geschult wird, aber diese hauptsächlich zur Arbeit mit linguistische Strukturen bzw. Wortschatzarbeit anregen sollen (vgl. Neuner et al. 2009: 102).

Es können hier zum Beispiel zwei synthetische Texte ausgeteilt werden, einmal in der L2 und einmal in der L3, die genau denselben Inhalt und dieselbe Länge haben. Beide Texte werden nebeneinander gelegt und es werden all ähnlichen Wörtern unterstrichen bzw. gewisse Grammatikstrukturen herausgearbeitet. Handelt es sich beispielsweise um einen französischen und einen spanischen Text, werden die LernerInnen schnell feststellen, dass viele Wörter bzw. Grammatikstrukturen ähnlich und ihnen diese aus der L2 bereits bekannt sind. Durch diesen Vergleich werden sie ohne großen Aufwand den Inhalt des Textes relativ schnell erfassen können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es von großer Bedeutung ist, die Unterrichtsmaterialien bzw. den gesamten Unterricht an die L3-LernerInnen anzupassen, denn sie lernen unter anderen Voraussetzungen als L2-LernerInnen.

7 Conclusio

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand die Frage danach, inwiefern sich der curriculare Rahmen an österreichischen Schulen eignet, um die Forderungen des Europarates hinsichtlich des Fremdsprachenlernens bzw. die Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung umzusetzen und welche Rolle die didaktischen Schlussfolgerungen, auf Basis der L3-Forschung, für den österreichischen Fremdsprachenunterricht spielen.

Dazu wurden im ersten großen Teil der Arbeit die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Bezug auf den Tertiärsprachenerwerb vorgestellt. Diese belegen, dass LernerInnen beim Erwerb weiterer Sprachen Vorteile haben, da sie bereits auf Kenntnisse aus der bereits gelernten oder erworbenen Sprachen aufbauen können. Die beiden vorgestellten L3-Spracherwerbsmodelle nennen beispielsweise Fremdsprachenlernerfahrungen und ein bereits breitgefächertes Weltwissen als Faktoren, die anders als beim Erwerb einer L2 für Fragen des Tertiärsprachenerwerbs essentiell sind, da sie den Erwerb positiv beeinflussen können. TertiärsprachenlernerInnen sind außerdem in der Regel älter als L2-LernerInnen, verfügen über ein größer ausgeprägtes metalinguistisches Bewusstsein und sind daher imstande, die eigenen Sprachverarbeitungsprozesse bewusster zu steuern als L2-LernerInnen.

Interessant ist auch die Erkenntnis, dass sprachlich nahverwandte Sprachen aufgrund morphosyntaktischer Parallelen schneller gelernt werden können, als jene, die keine nahe sprachliche Verwandtschaft aufweisen. Die Interkomprehensionsdidaktik, berücksichtigt diese Erkenntnisse und plädiert für ein vernetztes Sprachenlernen, indem das Vorwissen der LernerInnen genutzt wird, um weitere sprachlich nahverwandte Sprachen schneller und effizienter zu erwerben.

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, dem Instrument des Europarates zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit, wird festgehalten, dass Sprachen möglichst sprachübergreifend gelernt werden sollen, da:

„[...] Sprachen [...] nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert [werden], sondern [...] vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz [bilden], zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“
(GERS 2001: 17)

Der GERS fordert also, dass sich der Fremdsprachenunterricht genau vor diesem Hintergrund vollziehen sollte, das heißt, die neu zu erlernende Sprache sollte stets in Verbindung mit den bereits gelernten oder erworbenen Sprachen gebracht werden.

Wirft man einen Blick auf die aktuellen österreichischen Lehrpläne so kann man feststellen, dass auf diese, im GERS festgehaltene Empfehlung, die letztendlich auf den Erkenntnissen der Tertiärsprachenforschung beruhen zwar eingegangen wird, jedoch die Passagen, die sich auf die Einbindung der bereits bekannten Sprachen bei der Aneignung der neuen Sprache beziehen, in den Curricula der AHS, HAK und HLW jeweils unterschiedlich ausführlich ausfallen. Es wäre daher sinnvoll, ein Gesamtsprachenkonzept wie beispielsweise das von Hans-Jürgen Krumm entworfene „Curriculum Mehrsprachigkeit“ einzuführen, das auf alle Schultypen gleichermaßen angewendet werden kann und Sprachen im österreichischen Schul- und Bildungssystem nicht mehr als getrennt voneinander betrachtet, sondern die LernerInnen dazu anregen soll, allgemeine kommunikative Kompetenzen zu entfalten. Die Aneignung von allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten würde den LernerInnen Vorteile beim Erlernen jeder neuen Sprache verschaffen und den Erwerb jeder weiteren Sprachen maßgeblich erleichtern. Meine Recherche ergab aber, dass bis dato noch keine konkrete Umsetzung dieses Curriculums erfolgt ist.

Weiters wurde anhand des Fremdsprachenangebots an Österreichs Schulen untersucht, ob das Ziel des Europarates, dass alle EU-BürgerInnen im Laufe ihrer Pflichtschulzeit mindestens zwei Fremdsprachen lernen, erreicht werden kann. Die Darstellung zeigte, dass SchülerInnen vor allem in den AHS und den BHS (mit Ausnahme von HTL) die Möglichkeit haben, zumindest eine zweite Fremdsprache zu lernen. Im Pflichtschulbereich ist eine zweite Fremdsprache nicht in allen Schultypen verpflichtend verankert, dennoch können SchülerInnen auch in manche Schulen in der Sekundarstufe I im Rahmen von schulautonomen Schwerpunktsetzungen eine zweite bzw. dritte Fremdsprache wählen. Das heißt, der curriculare Rahmen für Fremdsprachen in Österreichs Schulen bietet die Möglichkeit, dass vor allem in der Sekundarstufe II mehr als eine Fremdsprache gelernt werden kann, in der Sekundarstufe I kann diese Empfehlung des Europarates noch nicht zur Gänze erfüllt werden.

Wie bereits festgehalten, empfiehlt die EU das Lernen einer zweiten Fremdsprache, auch die Curricula vieler Schultypen in Österreich sehen eine zweite Fremdsprache vor. Wirft man einen Blick darauf, welche Sprachen am häufigsten als zweite Fremdsprachen gewählt

werden, so fällt auf, dass in Österreich die romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch am beliebtesten sind. Daher habe ich versucht, vor allem didaktisiertes Material für den Tertiärsprachenunterricht romanischer Sprachen zu finden, die im L3-Unterricht von LehrerInnen eingesetzt werden können. Auch wenn die Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung schon in vielen österreichischen Curricula integriert sind, obliegt es nämlich letztendlich den Lehrpersonen, diese auch wirklich in Form eines L3-LernerInnen gerechten Unterrichts umzusetzen.

Für den Unterricht „Deutsch als Tertiärsprache“, wobei vom konkreten Fall ausgegangen wird, dass Englisch als erste Fremdsprache gelernt wurde, entwickelte unter anderen Gerhard Neuner didaktisiertes Material, mit dem Hinweis, der Tertiärsprachenunterricht jeder anderen Sprache könne sich an diesen Ausarbeitungen orientieren. Vergleichende Materialien für beispielsweise romanische Tertiärsprachen gibt es kaum. Eine Ausnahme stellen die, in der Reihe „Sprachenlernen interlingual“ erschienenen Lehrwerke für Spanisch, Französisch und Italienisch bzw. die im Rahmen der EuroCom-Projekte entwickelten Materialien dar. Die EuroCom-Projekte wurden im Gegensatz zu den Lehrwerken der Reihe „Sprachenlernen interlingual“ aber nicht für den Schulunterricht konzipiert, sondern sind vielmehr als dessen Ergänzung zu betrachten. Außerdem zielen die EuroCom-Projekte hauptsächlich auf die Aneignung von rezeptiven Fähigkeiten ab, jedoch wird im schulischen Fremdsprachenunterricht gleichermaßen die Entwicklung produktiver Fähigkeiten von den SchülerInnen abverlangt. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es bis dato eher wenig entwickeltes L3- unterrichtspezifisches Material für romanische Sprachen gibt. Wenn Lehrpersonen ihren Unterricht also an die besonderen Bedürfnisse und Voraussetzungen von L3-LernerInnen anpassen wollen, können sie nur auf ein kleines Repertoire an bereits entwickelten Material zurückgreifen.

Allgemein habe ich im Zuge des Verfassens meiner Diplomarbeit festgestellt, dass aufgrund der aktuellen gesellschaftspolitischen Situation in Österreich, das Hauptaugenmerk momentan eher auf dem Fach „Deutsch als Zweitsprache“, als auf Diskussionen bezüglich Unterricht von Tertiärsprachen liegt. Eventuell ist auch das der Grund dafür, dass im Moment die Entwicklung von didaktisiertem Material für romanische Tertiärsprachen eher in den Hintergrund geraten ist und vielmehr an entsprechende Übungen, Lehrwerken, etc. für „Deutsch als Zweitsprache“ gearbeitet wird.

In Österreich wird diskutiert, ein Seminar zu „Deutsch als Zweitsprache“ für angehenden LehrerInnen an der Universität Wien einzuführen, um alle LehrerInnen auf den Schulalltag

mit Kindern und Jugendlichen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, vorzubereiten. Die Module für „Deutsch als Zweitsprache“, die in Berlin und Nordrhein-Westfalen in der LehrerInnenausbildung bereits fest verankert sind, werden im österreichischen Bildungsministerium zwar diskutiert, wurden aber bis dato, so Eva Vetter, noch nicht in zufriedenstellender Art und Weise in die Lehrpläne der Lehrerausbildung integriert (vgl. Bayrhammer / Bonavida 2014: 1).

Die Tatsache dass in vielen österreichischen Schulen als zweite Fremdsprachen Spanisch, Französisch und Italienisch unterrichtet werden, es aber noch wenig didaktisiertes Material für diese Unterrichtsgegenstände gibt, das die neuesten Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung berücksichtigt, verlangt den L3- LehrerInnen ein hohes Maß an Eigenengagement ab. Es obliegt umso mehr ihrer Eigeninitiative, entsprechende Übungen zu erstellen und sich im Rahmen von Weiterbildungen stets über neue Projekte und Methoden zu informieren. Auch wenn gewisse Richtlinien und Ziele für den L3-Unterricht in den Lehrplänen festgelegt werden, ist es letztendlich die Aufgabe der L3-unterrichtenden Lehrpersonen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass er bestmöglich den besonderen Voraussetzungen der L3-LernerInnen entspricht. Meines Erachtens wäre es notwendig, dass bereits im Studium gewisse sprachübergreifende bzw. sprachvergleichende Methoden aufgezeigt bzw. konkretes L3- Unterrichtsmaterial vorgestellt und besprochen werden, insbesondere wenn man zwei Fremdsprachen auf Lehramt studiert. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass dies bis dato noch nicht der Fall ist. Methoden wie zum Beispiel EuroCom, wurden mir im Rahmen meines Studiums nie vorgestellt, Lehrwerke wie „Sprachenlernen interlingual“ immer als „zu verwirrend für die SchülerInnen“ beschrieben.

Für eine weiterführende Arbeit wäre es interessant, zu erforschen, ob es in Österreich eventuell bereits Schulen gibt, an denen mit EuroCom bzw. anderen alternativen Unterrichtsmethoden gearbeitet wird und in Form einer längerfristig angelegten Studie zu überprüfen, ob die SchülerInnen von diesen Methoden wirklich profitieren.

8 Résumé en français

Depuis quelques années, „plurilinguisme“ est le nouveau „mot-clé“ de l’Union européenne. Dans ce contexte, le but est d’encourager de plus en plus d’Européens d’apprendre plusieurs langues étrangères afin de renforcer la mobilité en Europe (cf. GERS 2001: 14-15). Si l’on suit cet appel de l’UE et si l’on commence à investir dans l’apprentissage d’une langue étrangère, l’on remarque très vite que l’acquisition implique de nombreux avantages. A part les compétences linguistiques, on développe des compétences interculturelles et ainsi on approfondit ses connaissances dans différents domaines. Donc, apprendre des langues étrangères signifie toujours un enrichissement personnel.

Dans ce mémoire, j’ai examiné d’une part si les programmes scolaires en Autriche sont adaptables aux recommandations du Conseil de l’Europe et à la recherche scientifique des langues tertiaires. D’autre part, ce mémoire s’intéresse aux conséquences didactiques pouvant être tirées des connaissances scientifiques issues de la recherche scientifique des langues tertiaires.

En terme général, ce mémoire repose sur les questions de recherche suivantes:

„Jusqu’à quel point les programmes scolaires en Autriche sont-ils adaptables aux revendications du Conseil de l’Europe concernant l’apprentissage des langues étrangères ou encore aux connaissances scientifiques de la recherche scientifique des langues tertiaires? Quelles conséquences didactiques pour l’enseignement des langues tertiaires peuvent être tirées des connaissances scientifiques et quel rôle jouent-ils dans le contexte de l’enseignement des langues en Autriche?“

Dans un premier temps j’ai expliqué les différentes utilisations des termes „plurilinguisme“ et „bilinguisme“ ainsi que les concepts-clés concernant l’acquisition d’une langue. Dans ce chapitre j’ai défini également les termes de „langue première“, „langue seconde“ et „langue tertiaire“ et j’ai exposé trois modèles courants de l’acquisition d’une langue. Une grande partie de mon travail a été dédiée aux langues tertiaires et aux particularités de l’apprentissage d’une seconde langue étrangère. Ensuite, j’ai présenté le cadre politique au niveau européen et autrichien. Finalement, la dernière partie a esquissé un aperçu des conséquences didactiques pour l’enseignement des langues tertiaires.

Le plurilinguisme et l'acquisition d'une langue

Depuis les années 1990 „plurilinguisme“ a gagné de plus en plus d'importance dans le cadre didactique des langues étrangères et l'accent a été mis sur les études concernant le multilinguisme au lieu de bilinguisme (Müller-Lancé 2006: 28). En se penchant sur les définitions des termes „plurilinguisme“ / „multilinguisme“ et „bilinguisme“, on s'aperçoit très vite qu'il n'existe pas des définitions uniques. Jusque dans les années 1980 les linguistes ne distinguent pas le terme „plurilinguisme“ du terme „bilinguisme“ (cf. De Angelis 2007: 1).

Néanmoins, dans une approche traditionnelle, le fait d'être plurilingue signifie que l'on a acquis plus d'une langue étrangère (cf. Hoffmann 2001: 2). Dans ce contexte il faut souligner que le terme „plurilinguisme“ n'est pas seulement utilisé pour des personnes, mais aussi pour des contextes sociaux. Alors que la sociolinguistique considère le terme „plurilinguisme“ comme un phénomène social, la psycholinguistique se concentre sur le plurilinguisme individuel, c'est-à-dire le plurilinguisme de l'individu (cf. Bausch 1979: 10). Ce mémoire se réfère exclusivement au plurilinguisme individuel.

Si l'on se penche sur à l'acquisition d'une langue, il est nécessaire de définir les termes „acquérir“/ „apprendre“, „l'acquisition guidée/ non-guidée d'une langue“, l'acquisition d'une langue première/ d'une langue seconde et „transfert“/„interférence“. De plus, les différences entre „langue première, langue seconde et langue tertiaire“ doivent être précisées.

En ce qui concerne les termes „acquérir“ et „apprendre“, Britta Hufeisen les oppose en évoquant que l'acquisition d'une langue se déroule dans un ordre naturel et spontané alors que l'apprentissage d'une langue a lieu pour sa part dans un milieu institutionnel (cf. Hufeisen 2003: 1). Dans ce mémoire j'utilise les deux termes tels des synonymes, car il est jusqu'à présent impossible pour les linguistes de prouver qu'il s'agit réellement de deux voies d'acquisition complètement différentes (cf. Roche 2005: 107).

Il est nécessaire de distinguer l'acquisition d'une langue première de l'acquisition d'une langue seconde. Si c'est la première langue que l'individu apprend, il s'agit alors bien de l'acquisition d'une langue première et si ce même individu apprend une nouvelle langue, on parle alors de l'acquisition d'une langue seconde ou de l'acquisition de deux langues premières (cela dépendant de l'âge de l'individu, dans notre cas entre 0 et 3 ans) (cf. Klein 1992: 27).

De quelle manière peut-on acquérir une langue? La recherche scientifique sur l'apprentissage des langues fait la distinction entre l'acquisition guidée et l'acquisition non-guidée d'une langue (cf. Roche 2005: 90-91). Comme je me dédie à l'enseignement, j'aborderai uniquement la question de l'acquisition guidée dans ce mémoire. Dans le contexte d'acquisition des langues, les concepts de „transfert“ et d'„interférence“ doivent être précisés. En général, tout l'apprentissage antérieur a une influence, qu'elle soit positive ou négative, sur l'apprentissage postérieur. Par conséquent, en apprenant une langue jusque-là inconnue, cette „nouvelle“ langue interagit avec les langues déjà maîtrisées, qui influencent l'apprentissage de la langue cible. Il s'agit du transfert positive si la transmission des structures langagières d'une langue déjà acquise vers la langue étrangère non-acquise est profitable (cf. Müller et al. 2006:19). Un transfert négatif influence l'acquisition de la langue cible de façon négative. Le mot „interférence“ peut être considéré comme synonyme de transfert négatif, provoquant des fautes.

De plus, on distingue entre l'„interférence interlangagière“ et l'„interférence intralangagière“. Le premier terme fait référence aux interférences concernant les relations entre les langues dont on dispose de connaissances et la langue cible, alors que le deuxième terme désigne les interférences dans la langue cible (cf. Karbe / Piepho 2000: 127).

Si l'on s'attarde sur la question du comment définir les termes de „langue première/ langue seconde/ langue tertiaire“, Klein fait observer qu'une „première langue“ est la première langue qu'un enfant acquiert. Pour Klein, une „langue seconde“ est une deuxième langue que l'on acquiert dans un context non-guidé. (cf. Klein 1992: 31). Il s'agit ici d'une langue qui est déterminante pour la vie de l'individu (tel que par exemple l'allemand comme deuxième langue d'un/e immigré/e turc/turque vivant en Autriche).

Qu'est-ce qu'une „langue tertiaire“? Britta Hufeisen, linguiste, spécialisée dans les langues tertiaires affirme qu'une langue tertiaire est une troisième langue, qu'on apprend ou acquiert. Cela veut dire que l'apprentissage d'une troisième langue (L3) est forcément précédé de l'acquisition d'une deuxième langue (L2) (cf. Hufeisen 1998: 169).

Théories de l'acquisition d'une langue

L'acquisition d'une langue étrangère est très complexe et dépend d'un grand nombre de facteurs différents. Plusieurs linguistes ont proposés des théories de l'acquisition. Parmi

ces théories on trouve les trois suivantes: „L’hypothèse de l’identité“, “L’hypothèse contrastive“ et „L’hypothèse de l’interlangue“.

„L’hypothèse de l’identité“ affirme qu’il n’y a pas de différence entre l’acquisition d’une langue première et l’acquisition d’une langue supplémentaire. Cela veut dire qu l’apprentissage d’une première langue n’aurait pas d’influence sur l’apprentissage d’une autre langue. Cette opinion repose sur l’hypothèse selon laquelle il y aurait une capacité universelle d’apprendre les langues (cf. Roche 2005: 106-107).

A l’inverse, „L’hypothèse contrastive“ souligne que l’acquisition d’une langue seconde est déterminée par les structures de la langue première (cf. Roche 2005: 105). Si la langue première et la langue cible sont proches l’une de l’autre parce qu’elles sont par exemple issues d’un même groupe des langues, la langue première pourra influencer l’acquisition de la langue cible positivement. Or, dans les cas de langues bien distinctes, des erreurs et des problèmes dans l’acquisition peuvent être provoqués (cf. Klein 1992: 37).

Selon „L’hypothèse de l’interlangue“, chaque personne qui apprend une langue supplémentaire, développe une certaine „interlangue“. Cette dernière peut être considérée comme un stade intermédiaire – entre la langue première et la langue cible. C’est cette hypothèse qui est aujourd’hui le point de départ de beaucoup d’études qui portent sur l’acquisition d’une langue seconde (cf. Müller-Lancé 2006: 38).

Les langues tertiaires

Pendant longtemps les linguistes n’étaient pas sûrs si l’acquisition d’une langue tertiaire pouvait se distinguer de l’acquisition d’une L2. Dans les années 1970, on a supposé que la L2 peut influencer l’apprentissage de la L3 de façon négative (cf. Hufeisen 1998: 172).

Actuellement, plusieurs études montrent qu’il y a une différence entre l’acquisition d’une L2 et celle d’une langue tertiaire. Lorsqu’on apprend une deuxième langue étrangère, le processus d’acquisition est influencé par plus de facteurs que le processus de l’acquisition de la L3 (cf. Groseva 1998: 21). On peut bénéficier des expériences qu’on a faites pendant l’apprentissage de la L2. En plus, on est capable de mieux diriger le processus de l’acquisition que dans l’acquisition de la L2. En outre, la langue maternelle et la L2 peuvent (de façon positive ou négative) influencer l’acquisition de la langue tertiaire.

Théories de l'acquisition d'une langue tertiaire

Dans les années 1990, plusieurs linguistes ont développés des modèles pour l'acquisition d'une langue tertiaire. En général il y a cinq modèles notables: le „FLAM“ (Foreign language Acquisition Modell) de Groseva, l' „Ecological Modell of Multilinguality de Aronin et Ó Laoire, le “Modèle des rôles/fonctions“ de Williams Hammarberg, le „DMM“ de Herdina et Jessner et le „Modèle factoriel“ de Hufeisen. Les modèles de Hufeisen et Herdina & Jessner sont les deux modèles les plus acceptés dans la recherche scientifique.

Modèle factoriel

Le „modèle factoriel“ de la linguiste allemande Britta Hufeisen, montre dans un ordre chronologique les phases d'apprentissage d'une langue à une autre, en soulignant les facteurs déterminants de l'apprentissage de chaque langue:

- L'acquisition d'une langue première (L1)
- L'apprentissage d'une langue seconde (L2)
- L'apprentissage d'une langue tertiaire (L3)
- L'apprentissages des langues supplémentaires.(L4)

Les facteurs, qui influencent le processus de l'apprentissage deviennent de plus en plus nombreux avec chaque langue qu'on apprend. Tous les processus de l'apprentissage sont influencés d'un côté par l'environnement qui entoure l'apprenant/e et de l'autre côté par la capacité fondamentale pour l'apprentissage des langues dont chaque individu est doté. Quant à l'acquisition d'une L2, dans la plupart des cas, l'apprenant/e est plus âgé/e que lors de l'acquisition d'un L1. Cela implique qu'il/ elle a plus d'expérience de la vie, plus d'expérience de l'apprentissage et qu'il/ elle a déjà acquis des stratégies de l'apprentissage. En apprenant une troisième langue, le processus est également influencé par les stratégies de l'apprentissage d'une L2 et des connaissances de son propre mode d'apprentissage. Ainsi, selon les modèles de Hufeisen, il y a des différences significatives entre les processus d'apprentissage d'une L1, d'une L2, d'une L3 et celle d'une L4 (cf. Hufeisen 2001: 648-649).

Modèle DMM

Ce modèle psycholinguistique de Herdina et Jessner est un des modèles de l'acquisition d'une langue tertiaire. Celle-ci se base sur la supposition que chaque individu ne possède

pas plusieurs systèmes linguistiques séparés, mais un seul, grand système linguistique avec des sub-systèmes qui ne sont pas isolés, mais qui dépendent les uns des autres (cf. Herdina/Jessner 2002: 85-89).

Ainsi, Herdina et Jessner affirment que l'apprentissage d'une langue est un processus dynamique dans lequel les différentes langues se développent sans cesse. Ce processus est influencé par certains facteurs internes et externes:

Facteurs internes

- Le maintien de la langue
- La perte de la langue
- La motivation
- Le peur et l'estime de soi-même
- L'estime de soi-même concernant sa propre compétence linguistique
- Le facteur M
- La conscience metalinguistique

Facteurs externes

- L'environnement de l'apprentissage
- Le statut social de la langue

Contrairement à beaucoup d'autres modèles, les modèles DMM et factoriel tiennent compte de l'environnement de l'apprentissage comme facteur externe. On suppose que les facteurs externes peuvent influencer les facteurs internes comme par exemple la motivation d'apprendre une certaine langue (cf. Hufeisen 2003:106).

Le rôle de L1 et L2 pendant l'acquisition d'une langue tertiaire

L'acquisition d'une langue tertiaire est toujours influencée par les langues déjà apprises. Meißner affirme que si l'on apprend une langue qui est proche à une langue qu'on a déjà acquise, les connaissances linguistiques déjà existantes de cette langue déjà apprise doivent être mobilisées afin de pouvoir comparer les structures de la langue cible à celles de la langue source. Donc, selon Meißner, il est important d'apprendre la langue cible en prenant en compte la langue source. Dans le cas où les langues se caractérisant par une proche

parenté linguistique, les bases de transfert sont nombreuses et l'apprenant/e devrait tirer profit de cet avantage (cf. Meißner 2004: 1-3).

Le cadre politique linguistique

L'Union Européenne

L'objectif de la politique linguistique de l'Union Européenne est, depuis quelques années, d'encourager le plurilinguisme individuel en Europe et recommande que chaque citoyen européen devrait apprendre une deuxième langue étrangère (cf. Rindler-Schjerve/ Vetter 2012: 3).

A part la politique européenne, les citoyens européens eux aussi pensent qu'il est important de maîtriser plus d'une langue étrangère, comme le montre l'enquête „Eurobaromètre“ de 2012 (cf. Eurobarometer 2012: 109).

Le Conseil de l'Europe, une des deux institutions en charge de l'organisation de la politique linguistique, a développé le „Cadre européen commun de référence des langues“ (CECR). Le CECR constitue l'instrument de base pour tous les enseignant(e)s de langues qui sert à uniformiser les critères d'enseignement et à définir des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère pour tous les pays européens (cf. GERS 2001: 14-15). L'objectif globale de CECR est de promouvoir la communication entre les citoyens européens pour intensifier la mobilité en Europe. Dans le contexte du CECR, l'usage linguistique parfait perd d'importance – ce qui devient essentiel est l'acquisition des compétences communicatives générales. De plus, le CECR souligne que les langues ne doivent pas être apprises isolément et que toutes les langues déjà acquises doivent être intégrées dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère (cf. GERS: 17). Bien que le CECR revendique l'intégration de toutes les langues apprises dans l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère, ce changement de paradigme ne s'est pas accompli dans les écoles autrichiennes (cf. De Cillia 2010: 245).

En Allemagne Britta Hufeisen et en Autriche Hans-Jürgen Reich ont développé des curricula pour les lycées qui prennent en conscience que toutes les langues étrangères doivent être apprises globalement (cf. Hufeisen 2005: 11 et Krumm 2011: 3). Malheureusement jusqu'aujourd'hui un tel curriculum qui correspond aux résultats de la recherche sur l'enseignement linguistique actuel n'a pas encore été mis en pratique.

L'offre de langues étrangères dans les écoles autrichiennes

En général, les écoles autrichiennes offrent un plus grand nombre de langues étrangères que beaucoup d'autres pays en Europe. Après l'anglais, les langues romanes – le français, l'espagnol et l'italien sont les langues étrangères le plus répandues au lycée (cf. De Cillia/ Krumm 2010: 161).

Les programmes scolaires de l'AHS, de l'HLW et de l'HAK soulignent dans quelques passages l'importance d'un enseignement transversal des langues étrangères en mettant en valeur que l'on doit prendre en compte toutes les langues déjà apprises pour l'apprentissage de la langue cible. Bien que ses recommandations soient mentionnées dans chaque programme scolaire d'une manière différente, en général, on peut déduire que les programmes scolaires en Autriche sont déjà adaptables jusqu'à un certain degré aux connaissances scientifiques de la recherche scientifique des langues tertiaires.

Comme l'on a déjà souligné – le Conseil de l'Europe recommande que chaque citoyen européen devrait apprendre une deuxième langue étrangère. En Autriche, en particulier dans les AHS, les HLW et les HAK, l'apprentissage de deux langues étrangères est obligatoire. Donc, dans ce contexte les programmes scolaires, surtout du „Sek II“ sont adaptables aux revendications du Conseil de l'Europe concernant l'apprentissage des langues étrangères.

En général dans les écoles autrichiennes les langues tertiaires occupent une place importante. Pour cela, comme future enseignante de langues, je pense qu'il est indispensable de savoir comment enseigner des langues tertiaires. La didactique d'une langue tertiaire et la didactique de l'intercompréhension apportent des propositions pour l'enseignement d'une langue tertiaire. C'est ainsi que je présenterai les principes de ces deux didactiques dans le cinquième chapitre.

Didactique des langues tertiaires

La didactique des langues tertiaires se consacre à l'apprentissage d'une langue étrangère seconde ou supplémentaire. Comme dans un grand nombre des écoles autrichiennes les élèves peuvent apprendre une langue étrangère seconde, il est nécessaire d'avoir une idée globale des principes de la didactique des langues tertiaires.

La neuro-linguistique indique que toutes les langues apprises ont un lien les unes avec les autres dans le cerveau humain. Donc, quand on apprend une L3, toutes les langues déjà apprises influencent l'acquisition de la L3. Pour la didactique des langues tertiaires, la question la plus importante est celle du transfert. Cela veut dire que l'on commence avec le transfert et pas avec les interférences comme point de départ de l'acquisition de la L3 (cf. Neuner 2003: 24).

Didactique d'intercompréhension

Dans le cadre de la didactique de l'intercompréhension, plusieurs projets qui se réfèrent à l'apprentissage des langues qui appartiennent à la même famille de langues ont été développés. Ces projets se basent sur l'idée de transfert linguistique et insistent sur le fait que dans le processus d'acquisition, les langues ne doivent pas être considérées comme des unités isolées et séparées, mais qu'il est important de comparer les structures linguistiques pour trouver des points communs et des parallèles (cf. Ollivier/ Strasser 2013: 52).

Louise Dabène, qui propose une „Didactique de langues voisines“ et Wandruskza qui souligne lui aussi le fait que la proche parenté linguistique entre les langues facilite l'acquisition, peuvent être considérés comme les précurseurs de la didactique de l'intercompréhension (cf. Ollivier/ Strasser 2013: 24).

Depuis les années 1990 et dans le cadre de la promotion de plurilinguisme en Europe la didactique de l'intercompréhension occupe une place importante dans la didactique du plurilinguisme (cf. Ollivier/ Strasser 2013: 24).

Il est nécessaire d'expliquer brièvement le concept de l'intercompréhension pour ensuite présenter les programmes qui se basent là-dessus. En général, ce concept part du principe qu'on est capable de comprendre une langue inconnue, avec l'aide d'une autre langue. Donc, deux locuteurs qui parlent deux langues différentes, appartenant à une même famille, sont capables de se comprendre mutuellement (cf. Meißner 2012: 234 cité par Ollivier/ Strasser 2013: 9).

Avec le temps, un certain schéma pour l'apprentissage d'une langue dans une manière intercompréhensive a été développé. Ce schéma peut être considéré comme base de la régulation didactique de l'intercompréhension et se base sur sept étapes: Tout d'abord des structures lexicales, syntactiques et morphologiques des langues déjà acquises doivent être

identifiées pour reconnaître des bases de transfert. La „grammaire de l’hypothèse“ „sauvegarde“ les régularités de la langue cible. Ensuite, l’apprenant/e commence à distinguer entre vrais et faux amis de façon à reconnaître des correspondances interlinguales positives ou négatives. Le développement d’un lexique plurilingue représente l’étape suivante. Après le transfert pro- et rétroactif, la „grammaire de l’hypothèse“ doit être contrôlée et élargie. Finalement le „monitoring didactique“ vérifie et règle les processus de traitement de la parole (cf. Meißner 2008: 77).

Modules intercompréhensifs

L’équipe des chercheurs „EuroCom“ a développé une méthode intercompréhensive – la méthode EuroCom, qui, au début se référait uniquement aux langues romanes (EuroComRom), mais elle a été modifiée afin d’inclure également les langues germaniques (EuroComGerm) et slaves (EuroSlav) (cf. Stegmann/ Klein 1999: 9). Tous ces projets qui ciblent l’apprentissage des plusieurs langues se basent sur des méthodes linguistiques-constructives et se concentrent sur l’acquisition des compétences réceptives (cf. Ollivier/ Strasser 2013: 55).

Horst Klein et Tilbert Stegman soulignent que la méthode EuroCom peut être vue comme offre supplémentaire à la didactique des langues étrangères à l’école. L’enseignement des langues étrangères à l’école cible l’apprentissage d’une langue après l’autre. A l’inverse, la méthode EuroCom vise à l’apprentissage simultané des plusieurs langues (cf. Klein/ Stegmann 2000: 11).

En général, la méthode EuroCom se base sur sept étapes –les „7 tamis“, soit des étapes qu’on traverse pendant l’acquisition des compétences réceptives. A l’aide des „7 tamis“, l’apprenant/e peut sélectionner tous les aspects des langues cibles qui lui sont familiers grâce aux langues déjà apprises. Pour cela, il est nécessaire tout d’abord de travailler un texte et de filtrer tous les mots dans le texte, que l’apprenant/e peut dériver des autres langues. D’étape en étape, il/ elle reconnaît que le vocabulaire, les structures des phrases, l’orthographe, et l’ordre des mots se ressemblent en grande partie dans chaque langue de la même famille. Si l’apprenant/e se rend compte de ce fait, il/elle peut acquérir des compétences réceptives dans plusieurs langues d’une famille (cf. Klein/ Stegmann 2000: 14-16).

Le fait que la méthode EuroCom a pour cible avant tout l'acquisition des compétences réceptives a été critiqué par plusieurs linguistes. Horst Klein rejette cette critique en argumentant que la plupart des apprenant(e)s s'intéresse de toute façon seulement à l'apprentissage des compétences réceptives et que l'enseignement des langues à l'école vise lui aussi surtout à l'acquisition de ces dernières (cf. Müller-Lancé. 2006: 62-64).

L'apprentissage simultané des langues romanes

Les projets „EuroComRom“, „EuRom4“, et „EuRom5“, ont été développés pour des apprenant(e)s qui s'intéressent à l'acquisition des compétences réceptives dans plusieurs langues romanes. La différence entre les projets est qu'EuroComRom cible des apprenant(e)s germanophones, tandis que EuRom4 et EuRom5 visent aux apprenant(e)s d'une langue maternelle romane (cf. Berschin: 2014: 242).

Conséquences didactiques pour l'enseignement des langues étrangères

Comment enseigner concrètement une langue tertiaire? Ce chapitre vise à la présentation de propositions pour l'enseignement des langues tertiaires, tirées de la didactique des langues tertiaires et de la didactique de l'intercompréhension. En ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire il est fondamental de motiver les apprenant(e)s à mobiliser leurs connaissances. Dans la plupart des cas ils ont de bonnes connaissances concernant le vocabulaire de leur langue maternelle et des connaissances de base de la première langue étrangère. Ces connaissances peuvent faciliter l'acquisition de nouveaux mots dans la L3. Les apprenant(e)s d'une langue tertiaire ont l'avantage qu'ils comprennent des mots inconnus en les dérivant de mots de langues déjà apprises. De plus, ils peuvent comprendre des mots d'emprunts d'autres langues et aussi les internationalismes (cf. Neuner et al. 2009: 55). L'enseignant/e doit faire en sorte que les apprenant(e)s prennent conscience de cet avantage. Donc des textes contenant un grand nombre de ces mots sont les plus appropriés. Prendre en compte les langues déjà acquises pour l'acquisition d'une langue tertiaire implique l'éventuelle possibilité de développer des „faux amis“. Pour cela, il est important que les apprenants sachent identifier ces sources d'erreurs. Ils peuvent par exemple rédiger des listes individuelles dans lesquelles ils inscrivent ces interférences interlinguales (cf. Neuner et al. 2009: 58-59).

Quant à la grammaire, les apprenant(e)s ont l'avantage d'avoir déjà des connaissances concernant les structures grammaticales de base. Si la langue cible est par exemple de la même famille d'une langue déjà apprise, l'apprenant/e a même plusieurs avantages (Neuner et al. 2009: 68). Par exemple toutes les langues romanes ont la même structure phrastique. Il y a neuf types syntaxiques fondamentaux qui sont structurellement identique dans chaque langue romane (cf. Klein/ Stegmann 2002). Pour pouvoir en tirer profit, l'enseignant/e doit attirer l'attention de l'apprenant/e sur ce fait. Par exemple, dans les manuels scolaires «Découvrons le français. Französisch interlingual», „Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual“ et „Descubramos el español. Spanisch interlingual» il y a entre autres des exercices de grammaire qui incitent les élèves à comparer les règles de grammaire de la langue cible aux celles des langues déjà apprises.

L'apprentissage de la prononciation correcte fait lui aussi partie de l'enseignement d'une L3. Dans ce contexte il est nécessaire que les apprenant(e)s soient conscient(e)s du fait d'avoir plusieurs intonations de langues dans la tête et que chaque langue a sa propre intonation (Neuner et al. 2009: 86). Il y a des mots qui ressemblent au niveau de leur orthographe à des mots que l'apprenant/e connaît déjà et pour cela il/ elle peut anticiper le sens. Mais cela n'implique pas automatiquement qu'il ou elle puisse prononcer les mots correctement. Il y a la possibilité qu'un mot italien par exemple ressemble à un mot espagnol, mais que la prononciation soit différente. De plus, l'inverse est également possible. Pour cela Klein et Stegman proposent des listes pour les apprenant(e)s dans lesquelles ils trouvent les correspondances les plus importantes de phonèmes avec certaines lettres (cf. Klein/ Stegmann 2002).

Neuner et al. soulignent eux aussi qu'on doit faire observer les différences entre le système phonologique de la L2 et de la L3 aux apprenant(e)s et proposer des exercices qui permettent à l'apprenant(e) de découvrir les parallèles ou différences phonologiques (cf. Neuner et al. 2009: 87).

En ce qui concerne le travail de texte, on devrait en général utiliser des textes exigeants dès le début, parce que les apprenant(e)s peuvent déduire le sens de beaucoup de mots des langues déjà apprises (cf. Neuner et al. 2009: 90-91). Il est recommandé de travailler d'un côté avec des textes authentiques (des textes sur les médias, la mode, la musique, la publicité, etc.) dans lesquels on trouve un grand nombre d'internationalismes. De l'autre côté il faut travailler avec des textes synthétiques, qui sont modifiés par l'enseignant(e)s

avec une intention spécifique (un certain point de grammaire ou thème) peuvent être utilisés. On doit expliquer aux apprenant(e)s que ces textes synthétiques ne visent pas seulement à l'amélioration de la compréhension écrite globale et sélective, mais offrent la possibilité de travailler le lexique et les structures linguistiques (cf. Neuner et al. 2009: 101-103).

Conclusion

Les résultats de la recherche sur l'enseignement linguistique ont montré les différences entre l'apprentissage d'une première langue étrangère et celle d'une L3. Si l'on apprend une L3, on peut tirer profit des expériences linguistiques générales des langues déjà apprises et des expériences de l'apprentissage des langues. De plus, grâce à l'âge avancé des apprenant(e)s d'une L3, ils disposent d'une conscience métalinguistique plus profonde et ils peuvent diriger le processus de leur apprentissage plus délibérément.

Les programmes scolaires prennent déjà en considération les résultats de la recherche sur les langues tertiaires et soulignent le fait que chaque langue doit être apprise sur fond des langues déjà apprises. Chaque professeur d'une langue tertiaire devrait tenir compte des connaissances linguistiques que les apprenant(e)s ont déjà acquises durant l'apprentissage d'une première langue étrangère. Il est nécessaire qu'ils adaptent l'enseignements aux besoins des apprenants d'une L3.

Bien que les hypothèses en ce qui concerne l'acquisition d'une langue tertiaire soient déjà nombreuses, le nombre de réalisations didactiques est limité.

Les rares propositions pour l'enseignement des langues tertiaires que j'ai présentées sont tirées de la didactique des langues tertiaires et de la didactique de l'intercompréhension.

Dans le contexte de la didactique des langues tertiaires, Neuner et al. ont créé du matériel didactique pour des apprenant(e)s qui ont déjà acquis l'anglais comme langue étrangère seconde en indiquant que ce matériel peut être utilisé pour l'enseignement de toute langue tertiaire. Néanmoins, il existe peu de matériel didactique spécialement désigné pour les langues romanes. Les manuels scolaires «Découvrons le français. Französisch interlingual», «Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual» et „Descubramos el español. Spanisch interlingual» font exception.

La didactique de l'intercompréhension ne prend uniquement en considération les langues qui appartiennent à une même famille de langue et qui peuvent ainsi être apprises plus facilement que celles qui ne se ressemblent pas. Dans ce contexte Klein et Stegmann ont développé plusieurs programmes qui ciblent l'acquisition des compétences intercompréhensives dans des langues d'une même famille. Les supports qui ont été développés pour les projets EuroComRom, EuRom4 et EuRom 5, projets intercompréhensifs qui ciblent l'acquisition des compétences intercompréhensives dans des langues romanes, ne sont que rarement utilisés dans l'enseignement des langues à l'école. Cela peut être dû au fait que cette méthode se concentre uniquement sur l'acquisition des compétences réceptives et non pas sur les compétences productives.

Du fait que l'Union européenne veut promouvoir le plurilinguisme, l'enseignement des langues étrangères devrait viser à un enseignement de manière transversal. Les programmes scolaires autrichiens ont déjà intégrés dans une certaine limite les derniers résultats scientifiques concernant l'acquisition d'une langue tertiaire. C'est alors la tâche des professeurs d'une langue tertiaire d'organiser l'enseignement dans ce sens. Pour donner aux professeurs des inspirations concernant l'enseignement d'une langue tertiaire il serait recommandable de leur présenter différentes méthodes dès la période de leurs études de langues.

6 Literaturverzeichnis

Bär, Marcus (2011): „Die Hypothesengrammatik als Aufgabenformat im sprachenbewusstheitsfördernden Tertiärsprachenunterricht“. In: *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*. Stuttgart: Ibidem, S. 137-161.

Bausch, Karl –Richard / Kaspar, Gabriele (1979): „Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen“. In: *Linguistische Berichte*, Nr. 64, S. 3-35.

Bausch, Karl-Richard (1989): „Thesen für den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen nach 1992“. In: Kleinschmidt, Eberhard. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis: Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 34-40.

Bausch, Karl-Richard / Heid, M. (Hg.) (1990): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer.

Bayrhammer, Bernadette / Bonavida, Iris (2014): „Lehrer für Migranten fehlen“. In: *Die Presse*, Nr. 20.230, S. 1.

Berschin, Benno H. (2014): „Transfer und Kontrast im gesteuerten Tertiärsprachenerwerb – mit Beispielen zum Katalanischen und Portugiesischen“. In: *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, Mediensprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen: Narr, S: 241-259.

Bertrand, Yves / Christ, Herbert (1990): „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht“, In: *Neusprachliche Mitteilungen*, Nr. 43, S. 208-212.

Caprez-Krompæk, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.

Cenoz, Jasone (2001): „The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition“. In: Cenoz, Jasone/ Hufeisen, Britta/ Jessner, Ulrike (Hrsg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 8-30.

Cenoz, Jasone / Britta, Hufeisen / Jessner, Ulrike (2001): *Looking beyond Second Language Acquisition*. Tübingen: Stauffenberg.

De Angelis, Gessica (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon / Buffalo / Toronto. Multilingual Matters LTD.

De Cillia, Rudolf/ Krumm, Hans-Jürgen (2010): „Fremdsprachenunterricht in Österreich“. In: *sociolinguistica*, Nr.. 24, S. 153-169.

De Cillia, Rudolf (2010): „Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen“. In: De Cillia/ Gruber/ Krzyzanowski/ Menz (Hrsg.): *Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität*. FS für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenburg: S. 245-255.

De Cillia, Rudolf/ Haller, Michaela (2013): „Englisch und? Vorschulisches und schulisches Sprachenlernen in Österreich“. In: De Cillia, Rudolf/ Vetter, Eva (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, S. 142-174.

Doyé, Peter (2003): „Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts“. In: Meißner, F.-J./ Picaper, I. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, S. 32-48.

Doyé, Peter (2005): *Intercomprehension. Guide für the developement of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe.

Duke, Janet/ Hufeisen, Britta/ Lutjeharms, Madeline (2004): „Die sieben Siebe des EuroCom für den multilingualen Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen“. In: *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen: Editiones EuroCom, S. 109-135.

Eckhardt, Andrea G. (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.

Eurobarometer (2012): *Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht*. Europäische Kommission.

EuRom5- Projekt (o.J.): „*EurRom5*“. Abgerufen am 01.10.2014 von <http://www.eurom5.com/>.

EuroCom – Onlineversion (o.J.): „*EuroCom online. Romanische Sprachen sofort lesen können*“. Abgerufen am 30.10.2014 von <http://www.kom.tu-darmstadt.de/eurocom/>.

EuroCom – Onlineversion (o.J.a): „Textbearbeitung“: <http://www.kom.tu-darmstadt.de/eurocom/textengine.php?lng=15&txt=4366>.

Fouser, R.J. (2001): „Too close to comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L>3“. In: Cenoz, Jasone/ Hufeisen, Britta/ Jessner, Ulrike (Hrsg.): *Cross linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 149-169.

GERS (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York: Langenscheidt.

Gnutzmann, Claus (2004): „Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz?“. In: Bausch Karl-Richard/ Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen. *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 45-54.

Gombert, Jean Emile (1992): *Metalinguistic Developement*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Grosecjan, François (1992): „Another view of bilingualism“. In: R. J. Harris: *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland, S. 51-62.

Groseva, Maria (1998): „Dient das L2-System als Fremdsprachenlernmodell?“. In: Hufeisen, Britta/ Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Staufenberg, S. 21-30.

Hahn, Christina (2008): *Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter aus psycho-und neurolinguistischer Sicht*. Diplomarbeit. Univ. Wien.

Hammarberg, Björn (2001): „Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition“. In: Cenoz, Jasone/ Hufeisen, Britta/ Jessner, Ulrike (Hrsg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 21- 41.

Herdina, Philip/ Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics..* Clevedon/ Buffalo/ Toronto/ Sydney: Multilingual Matters LTD.

Hoffmann, Charlotte (2001): „Towards a discription of trilingual competence“. In: *International Journal of Bilingualism*, Vol.5, Nr. 1, S. 1-17.

Hufeisen, Britta (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Peter Lang.

Hufeisen, Britta (1998): „L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?“. In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg, S. 169-183.

Hufeisen, Britta (2001): „Deutsch als Tertiärsprache“. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: De Gruyter, S. 658-653.

Hufeisen, Britta (2003): „L1, L2, L3, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“. In: Baumgarten, Nicole/ Böttger, Claudia/ Motz, Markus/ Probst, Julia (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Nr. 8(2/3), S. 97-109.

Hufeisen, Britta (2003a): „Kurze Einführung in die linguistische Basis“. In: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe, S. 7-9.

Hufeisen, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon so gemacht! Oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?“. In: Bausch Karl-Richard/ Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen. *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 77-88.

Hufeisen, Britta (2005): „Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge“. In: Hufeisen, Britta/ Lutjeharms, Madeline. (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele zur Umsetzung*. Tübingen: Narr, S. 9-18.

Hufeisen, Britta (2011): „Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell“. In: Baur, Rupprecht/ Hufeisen, Britta (Hrsg.) *„Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 265-282.

Karbe, Ursula/ Piepho, Hans-Eberhard (2000): *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Hueber.

Klein, Horst G./ Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die Sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Editiones EuroCom.

Klein, Horst G. (2002): „EuroCom - Europäische Interkomprehension“. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Editiones EuroCom., S. 29-45.

Klein, Horst G./ Stegmann, Tilbert D. (2002a): „Romanische Satzmuster“. Abgerufen am 24.11.2014 von http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/kurs/text_seite_514.htm.

Klein, Horst G./ Stegmann, Tilbert D. (2002b): „Unterschiedliche Schreibweisen - gleiche Laute“. Abgerufen am 24.11.2014 von <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/BIN/start.htm>

Klein, Horst G./ Stegmann, Tilbert D. (2002c): „Graphien und Aussprachen“. Abgerufen am 04.08.2014 von http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/siebe/7Siebe/kurs/HTML_Tabelle_959.htm

Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Anton Hain.

Kleppin, Karin (2004): „Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit“. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 88-95.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.

Krumm, Hans-Jürgen (2013): „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit. Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung im pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich.“. Abgerufen am 24.11.2014 von <http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf>.

Krumm, Hans-Jürgen/ Reich, Hans H. (2011): „Curriculum Mehrsprachigkeit“. Abgerufen am 24.11.2014 von <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>.

LEPP (2009): *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich : Länderprofil ; language education policy profiling*. Graz: ÖSZ.

LP AHS-Unterstufe (2004): „Lehrplan AHS Unterstufe“. Abgerufen am 02.10.2014 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>.

LP AHS-Oberstufe (2004): „Lehrplan AHS Oberstufe: Lebende Fremdsprache (erste, zweite)“. Abgerufen am 02.10.2014 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf.

LP HLW (2003): „Lehrplan Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe“. Abgerufen am 02.10.2014 von http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1144_FS WB%20und%20HLW.pdf.

LP HAK (2014): „Lehrplan der Handelsakademie“. Abgerufen am 02.10.2014 von https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf.

Meißner, Franz-Joseph/ Reinfried, Marcus (1998): „Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Fremdsprachen“. In: Meißner, F.-J./ Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen: Gunther Narr, S. 9-22.

Meißner, Franz-Joseph (2001): „Hörverstehen in einer unbekanntem romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Nr. 12 (1), S.1-37.

Meißner, Franz-Joseph (2004): „Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht“. In: Klein, Horst/ Rutke, Dorothea *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen: Shaker, S.39-66.

Meißner, Franz-Joseph (2008): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.) *Lehren - Lernen - Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Präsenz Verlag, S. 63–93.

Meißner, Franz-Joseph (2012): Redinter. Interkomprehension. In: Fäcke, Christiane/ Martinez, Hélène/ Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation – Standards. 3. Bundeskongress des GMF. 16.-18. September 2010, Universität Augsburg*. Stuttgart: Klett, S.234-248.

Müller-Lancé, Johannes (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenberg.

Müller, Natascha/ Kupitsch, Tanja/ Schmitz, Katrin/ Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch*. Tübingen: Narr.

Myers-Scotton, Carol (2002): *Contact Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Neuner, Gerhard (2003): „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“. In: Hufeisen, Britta/ Neuner Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe, S. 13-34.

Neuner, Gerhard (2005): „Zur Rolle des Englischen in einem europäischen Konzept von Mehrsprachigkeit“. In: *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunther Narr, S: 163-178.

Neuner, Gerhard/ Britta, Hufeisen/ Kursiša Anta/ Marx, Nicole/ Koithan, Ute/ Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York: Langenscheidt.

Ollivier, Christian/ Strasser, Margareta (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.

Oskaar, Els (1980): „Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt“. In: Nelde, Peter H. (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft 32*, S.43-52.

Oskaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

ÖSZ (2010): *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Bildungsstandards- für höchste Qualität an Österreichs Schulen*. Graz: Die Steirische Buchbinderei.

ÖSZ (2012): „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“. Abgerufen am 24.11.2014 von http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0152&open=13&open2=34.

Reich, Hans H./ Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Rensing, Christoph/ Klein, Horst G. (2004): „EuroCom online – interaktive Lernmodule zum Erwerb rezeptiver Sprachkenntnisse in den romanischen Sprachen“. In: Carstensen, Doris/ Barrios, Beate (Hrsg.): *Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?* Münster: Waxmann, S. 235-244.

Riehl, Claudia Maria (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Rindler-Schjerve, Rosita/ Vetter, Eva (2012): *European Multilingualism. Current Perspectives and Challenges*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.

Ringbom, Hakan (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen/ Basel: Francke.

Rückl, Michaela/ Holzinger, Gabriele/ Pruniaux, Flavie/ Guicheney, Gaëlle/ Brandner, Irene (2012a): *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual*. Wien: hpt.

Rückl, Michaela/ Holzinger, Gabriele/ Pruniaux, Flavie/ Guicheney, Gaëlle/ Brandner, Irene (2012b): *Descubramos el español. Spanisch interlingual*. Wien: hpt.

Rückl, Michaela/ Holzinger, Gabriele/ Pruniaux, Flavie/ Guicheney, Gaëlle/ Brandner, Irene (2013): *Découvrons le français. Französisch interlingual*. Wien: hpt.

Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics*. Nr. 10, S. 209-231.

Spiropoulou, Paulina-Panajota (2003): „Fehler im Tertiärsprachenerwerb“. Abgerufen am 24.11.2014 von <http://archive.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf>.

Vetter, Eva (2006), „Ein jeder (Sprachen-) Lehrer sollte vielmehr `sprachenübergreifend`-fächerübergreifend arbeiten. Erste quantitative Befunde zum Mehrsprachigkeitsbewusstsein österreichischer FranzösischlehrerInnen“. In: Frings, Michael/ Klump, André (Hrsg.). *Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft?* Stuttgart: Ibidem, S. 169-191.

Vetter, Eva (2011): „Mehrsprachiger durch Interkomprehension? Potenziale und Begrenzungen am Beispiel von Italienisch in Österreich“. In: Reissner, Christina (Hrsg.). *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*. Stuttgart: ibidem. S. 103-119.

Vetter, Eva (2014): „Basiskompetenzen sprachliche Bildung. Einige Ergebnisse der Evaluierung eines Pilotkurses an der Universität Wien“. In: Wegner, Anke/ Vetter, Eva (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Budrich UniPress. S. 193-207.

Volgger, Marie-Luise (2010): „Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...“ Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Nr.15: 2, S. 169-198.

Vollmer, Helmut J. (1995): „Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachkonzept“. In: Bredella, Lothar (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Bochum: Brockmeyer, S. 104-127.

Wandruszka, Mario (1981): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: dtv.

Wojnesitz, Alexandra (2010): „*Drei Sprachen sind mehr als zwei*“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

7 Anhang

7.1 Abstract

Die Tertiärsprachenforschung als noch sehr junge Wissenschaftsdisziplin liefert Forschungsergebnisse, die zeigen wie förderlich es ist, beim Erwerb einer L3 interlinguale Transferphänomene zu nutzen und an Vorkenntnisse aus anderen Sprachen anzuknüpfen. Auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, ein vom Europarat entwickeltes Referenzwerk für den Fremdsprachenunterricht, wird darauf hingewiesen, dass im Unterricht neue Sprachen stets in Verbindung mit bereits gelernten Sprachen gebracht werden sollen, da so der Erwerbsprozess effizienter gestaltet werden kann.

Ziel der Diplomarbeit ist es herauszufinden, inwieweit der curriculare Rahmen an österreichischen Schulen dafür geeignet ist, um die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der L3-Forschung bzw. die Forderungen des Europarates hinsichtlich des Fremdsprachenlernens tatsächlich umzusetzen und welche Rolle die, auf der L3-Forschung beruhenden didaktischen Folgerungen, für den österreichischen Fremdsprachenunterricht spielen.

Im ersten Kapitel werden für den Spracherwerb relevante Begrifflichkeiten vorgestellt und erklärt. Nachdem die Erkenntnisse aus der L3-Forschung und die wichtigsten L3-Spracherwerbsmodelle erläutert wurden, erfolgt einen Überblick über den sprachpolitischen Kontext des Fremdsprachenlernens in Europa bzw. Österreich. Im Zentrum des vierten Kapitels steht die Präsentation der Prinzipien der Tertiärsprachen- und Interkomprehensionsdidaktik. Schließlich werden, auf Basis der theoretischen Annahmen und Erkenntnisse, konkrete Anregungen für den L3-Unterricht vorgestellt.

Neben der Präsentation der Ergebnisse der L3-Forschung und der Darstellung der aktuellen Situation des österreichischen Fremdsprachenunterrichts, sollen im Rahmen dieser Diplomarbeit verschiedene didaktische Ansätze bzw. konkrete Beispiele vorgestellt werden, um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Lehrpersonen einen sprachenvergleichender L3-Unterricht gestaltet können.

7.2 Lebenslauf

Persönliche Daten

Vorname: Ines
Zunahme: Atteneder
Geburtsdatum: 29.10.1987
Geburtsort: Linz / Oberösterreich

Ausbildung

2006 – 2014: Universität Wien
Lehramt Spanisch/ Französisch

2008 – 2011: Pädagogische Hochschule Wien
Lehramt für Volksschulen

1998 – 2006: Europagymnasium Auhof
Allgemeine Hochschulreife

Berufserfahrung

10/2013 – 5/2014: Interface Wien
Lernhilfetrainerin

8/2013 – 9/2013: Actilingua Academy
Deutschtrainerin

10/2012 – 02/2013: Alpha Sprachinstitut Austria
Course Consultant

2011 – 2012: Stadtschulrat Wien
Teamlehrerin im Volksschulbereich

Auslandserfahrung:

SS2010: Universidad Complutense de Madrid

Sprachkenntnisse:

Deutsch: Muttersprache
Spanisch: C2
Französisch: C2
Englisch: C1