



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das kommt mir gar nicht spanisch vor

Die Nutzung von interlingualem Transfer im
Fremdsprachenunterricht

verfasst von

Julia Sikora

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 406

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Mathematik

Betreut von:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Danksagung

Für das Ermöglichen dieses Studiums möchte ich mich zuallererst bei meinen Eltern bedanken, die mich immer unterstützen, damit ich das machen kann, was ich gerne mache. Danke euch und auch Barbara, dass ihr mir den Mut dazu gebt auch weiter meinen Weg zu gehen, indem ihr immer hinter mir steht!

Ganz besonders viel Halt gibt mir Lukas und hilft mir immer, auch schwierige Phasen zu überstehen. Danke, dass du immer für mich da bist und die Gabe hast, mich immer wieder aufzuheitern, auch wenn mir eigentlich nicht mehr zum Lachen zumute ist. I hin di uafach gern!

Außerdem möchte ich mich bei Christine und Werner bedanken. Danke, dass ihr mich unterstützt wo ihr nur könnt und danke auch Sarah, Markus, Babsi, Sabine, Alex, Sandro, Lara, Nina und Noah, dass ich ein Teil eurer Familie sein darf!

Ohne Freunde ist das Leben nur halb so lustig, weshalb ich mich ganz besonders auch bei Magdi bedanken will, die netterweise auch Teile dieser Arbeit Korrektur gelesen hat sowie bei Caro, Veri und Michi und allen anderen, die ich jetzt aus Platz- und Zeitgründen nicht alle auflisten kann. Danke, dass ich ganz viele fröhliche Stunden mit euch verbringen darf!

Für die nette Kooperation und große Hilfe beim Verteilen und Ausfüllen der Fragebögen möchte ich mich bei den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern bedanken, die so nett waren, sich die Zeit dafür zu nehmen.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer, Herrn ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon. Vielen Dank für Ihre Zeit und die stets freundliche und sehr hilfreiche Unterstützung!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
2	Mehrsprachigkeit in Europa.....	9
2.1	Sprachen in Europa.....	9
2.2	Offizielle Regelungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit.....	10
2.3	Englisch als lingua franca.....	13
2.4	Fremdsprachenunterricht an Schulen in Österreich.....	14
2.4.1	Entwicklung und Fremdsprachenunterricht heute.....	14
2.4.2	Sprachenfolge.....	17
2.4.3	Sprachwissenschaftliche Überlegungen	18
3	Mehrsprachiges Lernen.....	19
3.1	Language and Cultural Awareness	19
3.1.1	Ursprung.....	19
3.1.2	Begriffsdefinition und Ziele der Methode.....	20
3.1.3	Verschiedene Ebenen von <i>Language Awareness</i>	20
3.1.3.1	Die kognitive Ebene	21
3.1.3.2	Die affektive Ebene	22
3.1.3.3	Die soziale Ebene	22
3.1.3.4	Die politische Ebene	25
3.1.3.5	Die performance domain	26
3.2	Das Konzept des Transfers in der Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	26
3.2.1	Transferieren und Inferieren.....	26
3.2.2	Negativer Transfer durch Interferenz	28
3.2.3	Falsche Freunde.....	29
3.2.4	Transferbasen	31
3.2.5	Das mentale Lexikon.....	32

3.2.5.1	Aufbau	32
3.2.5.2	Wortschatzerwerb	33
3.2.5.3	Syntaktische Repräsentation	35
3.2.6	Interferenzen bei der Interkomprehension	36
3.3	Sprachenübergreifendes Lernen anhand rezeptiver Mehrsprachigkeit.....	37
3.3.1	Das Konzept der Interkomprehension	37
3.3.2	Das Projekt <i>EuroCom</i>	38
3.3.2.1	Die sieben Siebe	39
3.3.2.2	Brückensprachen	41
3.3.2.3	Hypothesengrammatik	46
3.3.2.4	Kritik.....	49
3.3.3	Der Aspekt der Sprachverwandtschaft	50
3.3.4	Die Rolle der Muttersprache	53
4	Eine wissenschaftliche Erhebung	55
4.1	Beschreibung des Vorgehens.....	55
4.1.1	Ziel der Untersuchung	55
4.1.2	Aufbau des Fragebogens	57
4.1.3	Zusammensetzung der Stichprobe	59
4.2	Auswertung des <i>EuroCom</i> -Textes	60
4.2.1	Beschreibung des Textes	60
4.2.2	Auswertung	62
4.3	Auswertung der Assoziationsübung	66
4.3.1	Beschreibung der Übung	66
4.3.2	Auswertung	67
4.4	Befragung der Lehrpersonen	73
5	Zusammenfassende Erkenntnisse und abschließende Bemerkungen	74
6	Resumen en español.....	77

6.1	Introducción.....	77
6.2	Multilingüismo en Europa	78
6.3	El aprendizaje multilingüe.....	79
6.4	El sondeo científico	82
6.5	Comentario concluyente	85
7	Abstract.....	87
8	Literaturverzeichnis	88
9	Abbildungsverzeichnis.....	92
10	Tabellenverzeichnis	92
11	Anhang.....	93
11.1	Schülerfragebogen	93
11.2	Lehrerfragebogen.....	95

1 Einleitung

If you can walk, you can dance. If you can talk, you can sing. – If you can speak one language, you can master all of them.¹

Beim letzten Satz handelt es sich um eine zum Thema *Mehrsprachigkeit* passende Fortsetzung dieses Sprichworts aus Zimbabwe. Anstatt einer einzigen *lingua franca*, also einer einzigen Verkehrssprache, die die Kommunikation garantiert, sollte das Ziel *Mehrsprachigkeit* heißen, was auch im Weißbuch der EU (vgl. Kapitel 2.2) dokumentiert ist. Begnügt man sich beispielsweise mit dem Englischen als Verkehrssprache, so gehen wertvolle Erfahrungen in Bezug auf Kultur und Tradition verschiedener Länder und damit wertvolle Lernerfahrungen verloren. Zudem kann im Fremdsprachenunterricht leicht auf Mehrsprachigkeit hingearbeitet werden, wenn die Sprachen nicht nur isoliert von allen anderen Sprachen gelernt werden, sondern von Vergleichen und so gefundenen Parallelen oder auch Unterschieden profitiert wird.

Schüler und Schülerinnen werden auf ihrem Weg zur Mehrsprachigkeit unterstützt, wenn sie lernen, sowohl zwischen den Sprachen als auch zwischen sprachlichem Ausdruck und Inhalt Bezüge herzustellen, Parallelitäten zu sehen, Ableitungen vorzunehmen, auf Vorwissen begründete Hypothesen zu entwickeln und zu überprüfen.²

Wenn man bereits gehen kann, ist es nur mehr ein kleiner Schritt, bis man auch das Tanzen beherrscht. Genauso ist es auch nur mehr ein kleiner Schritt weitere Sprachen zu erlernen, wenn man bereits auf ein gewisses Repertoire an Sprachstrukturen und –strategien anderer Sprachen zurückgreifen kann.

Die Forschung der Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigt sich unter anderem damit, wie im Fremdsprachenunterricht ein Bewusstsein geschaffen werden kann, damit die Lernenden ihre Vorkenntnisse bestmöglich für den weiteren Erwerb von Fremdsprachen einsetzen können. Sowohl in der Definition von Mehrsprachigkeitsdidaktik von Meißner und Reinfried, in der vom *Nutzen des aus einer L1 bis Ln verfügbaren sprachlichen und kulturellen Vorwissens der Lerner für die passive und aktive mentale Verarbeitung einer ‚neuen‘ Fremdsprache* gesprochen wird als auch in der Beschreibung von Christ, in der unter anderem von *kontrastiver Sprachbetrachtung* die Rede ist, spielt der Aspekt des Vorwissens eine wichtige Rolle.³

¹ Siehe Sarter 2006: 305.

² Siehe Sarter 2006: 307.

³ Siehe Sarter 2006: 306f.

Auch in dieser Arbeit wird es darum gehen, ob und wie man als Fremdsprachenlehrer oder Fremdsprachenlehrerin im Unterricht ein Bewusstsein für sprachenübergreifende Strukturen und Strategien schaffen kann, um ein Erlernen einer weiteren Fremdsprache zu erleichtern und somit attraktiver zu machen.

Um einen ersten Überblick zu bekommen, werde ich mit einem Kapitel einleiten, das das Thema *Mehrsprachigkeit* in Europa behandelt. Welchen Stellenwert hat das Thema in der Europäischen Union, inwieweit gibt es Förderungen diesbezüglich und wird Mehrsprachigkeit überhaupt als anzustrebendes Ziel gesehen oder überwiegt der Wunsch nach einer einzigen Verkehrssprache – einer *lingua franca* – für ganz Europa? Um sich im weiteren Verlauf auf die konkrete Situation in Österreich beziehen zu können, wird anschließend der Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen beleuchtet. Hierbei stellen sich Fragen, wie: Welche Fremdsprachen werden an österreichischen Schulen überhaupt angeboten beziehungsweise von den Schülerinnen und Schülern dann auch gewählt und in welcher Reihenfolge werden diese Sprachen üblicherweise gelernt?

Im darauffolgenden theoretischen Teil der Arbeit geht es um sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. Um zwischensprachliche Verbindungen herstellen zu können, die beim Erlernen weiterer Sprachen helfen, bedarf es eines Sprachbewusstseins (*language awareness*), damit Parallelen und Unterschiede zwischen Sprachen erkannt werden und dadurch vom Vorwissen profitiert werden kann. *EuroCom*, beziehungsweise *EuroComRom* für romanische Sprachen, ist ein europaweites Projekt, dessen Ziel es ist, solche interlingualen Vergleiche zu nutzen. Es geht darum, auf der rezeptiven Ebene – in diesem Fall geht es um das Leseverständnis – interlingualen Transfer bewusst herzustellen und so fremdsprachliche Texte entschlüsseln zu können, ohne dass man die Sprache beherrscht. Das Projekt stellt Texte zur Verfügung, die mit Hinweisen zu Sprachvergleichen versehen sind, um Lernenden diese Methode näher zu bringen und auf diese Weise die Motivation für individuelle Mehrsprachigkeit zu steigern. In diesem Zusammenhang werde ich anschließend näher auf das Konzept des Transfers eingehen und sowohl positive als auch negative Aspekte davon beleuchten. Denn Transferprozesse können zwar in vielen Fällen erfolgreich genutzt werden, es können aber auch sogenannte *Interferenzen* (wie zum Beispiel im Fall der sogenannten *Falschen Freunde*) entstehen, wenn fälschlicherweise Transferprozesse stattfinden.

Der empirische Teil in dieser Arbeit umfasst einen Fragebogen, der von Schülerinnen und Schülern ausgefüllt wurde, welche zumindest Englisch- und Französischunterricht haben, aber

(noch) keinen Spanischunterricht. Meine Forschungsfrage bezieht sich zum einen auf die Untersuchung, ob Lernende selbstständig interlingualen Transfer nutzen, um fremdsprachliche Texte zu erschließen, also ob ein Sprachbewusstsein in diese Richtung vorhanden ist. Zum anderen soll herausgefunden werden, von welchen bereits gelernten Sprachen sie ihr Vorwissen nutzen, um nützliche Zusammenhänge herzustellen, welche Sprachen sie also bevorzugt als sogenannte *Brückensprachen* verwenden. Der Fragebogen setzt sich aus einem Teil mit allgemeinen und sprachbiographischen Fragen zusammen, die explizit zu beantworten sind und zwei Teilen, die in Form von kurzen Sprachübungen von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten sind. Bei der ersten dieser Übungen handelt es sich um einen kurzen Ausschnitt eines *EuroCom*-Textes in spanischer Sprache, den die Probandinnen und Probanden zu erschließen versuchen sollen, um anschließend kurze inhaltliche Fragen zu beantworten. So kann man zuerst herausfinden, ob die Transferprozesse erfolgreich waren. Anschließend sollen die Probandinnen und Probanden durch Ankreuzen Auskunft darüber geben, welche der bereits gelernten Sprachen ihnen beim Erschließen die größte Hilfe war. Im zweiten Teil geht es darum, dass sie zu einer deutsch-spanischen Wortliste Eselsbrücken ergänzen sollen, die ihnen einfallen würden, wenn sie diese Wörter als Vokabel lernen müssten. Auch dieser Teil soll Aufschluss darüber geben, welche Sprachen die Lernenden bevorzugt als *Brückensprachen* verwenden, wobei die eigene Muttersprache nicht ausgenommen ist. Ein zweiter Fragebogen für die Lehrkräfte dieser Schülerinnen und Schüler soll zeigen, inwiefern und auf welche Weise interlingualer Transfer im Fremdsprachenunterricht bereits bewusst eingesetzt wird und somit fester Bestandteil des Unterrichts ist.

Als Ergebnis meiner Arbeit und insbesondere der Befragung erhoffe ich mir auf folgende Fragen Antworten zu finden: Sollte man sich als Fremdsprachenlehrkraft im Unterricht die Zeit dafür nehmen, interlingualen Transfer zu integrieren? Überwiegen also die positiven Lerneffekte über die Gefahr der Interferenzen, beziehungsweise kann man diese auf eine bestimmte Weise ausreichend minimieren oder sogar davon profitieren? Im Folgenden könnte man sich die Frage stellen, welche Möglichkeiten man dafür im Unterricht hat und zu welchen Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler in vielen Fällen bereits beherrschen, es sich am ehesten anbietet, Verbindungen herzustellen und auf Parallelen und Unterschiede hinzuweisen. Das Ziel der Arbeit ist es, Erkenntnisse diese Fragen betreffend zu gewinnen und damit einen Beitrag dazu zu leisten, wie sprachübergreifender Unterricht möglichst effektiv umgesetzt werden kann.

2 Mehrsprachigkeit in Europa

2.1 Sprachen in Europa

Die Bürger Europas sprechen viele verschiedene Sprachen, und damit sie gemeinsam Projekte verwirklichen können, müssen sie miteinander reden können und daher über gemeinsame Sprachen verfügen, die sich als Kommunikationsmedien eignen.⁴

Unterschiedliche Ansichten herrschen darüber, ob dieses gemeinsame Kommunikationsmittel eine einzige Verkehrssprache sein soll oder ob sich Europa über die Vielfalt der Sprachen definieren und diese auch in ihrer Vielfalt verwenden soll.

Betrachtet man die Sprachgeschichte Europas, so war Latein lange Zeit die Sprache, die die Funktion einer Universalsprache erfüllte. Auch wenn diese nur von einer privilegierten Minderheit beherrscht wurde, so strebten immer mehr Menschen danach, diese Sprache zu erlernen und dadurch Teil dieser intellektuellen Schicht zu werden. Im Zuge der Aufklärung erlangte das Französische im 18. Jahrhundert in Europa einen ähnlichen Status und konnte diesen während des 19. Jahrhunderts auch beibehalten. Wegen der Größe der Donaumonarchie wurde auch die deutsche Sprache zu jener Zeit wichtiges Kommunikationsmittel und von vielen als Fremdsprache gelernt.⁵

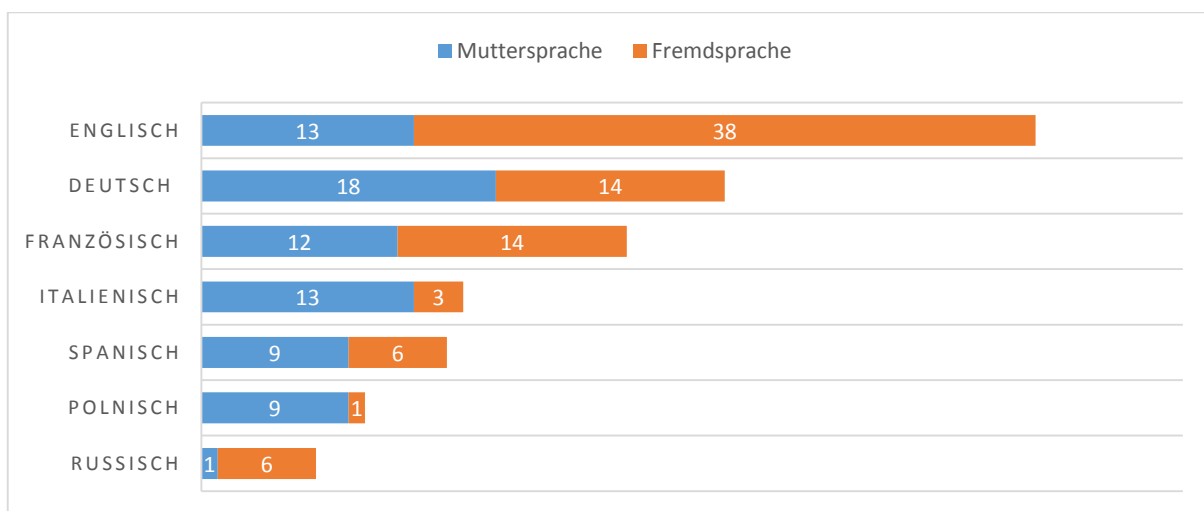


Abbildung 1: Die meistgesprochenen Sprachen in der EU - in Prozent⁶

⁴ Siehe Siguan 2001: 5.

⁵ Siehe Siguan 2001: 122f.

Aus Abbildung 1 ist ersichtlich, dass Englisch heute die meistgesprochene Sprache in der EU ist. Zu beachten ist aber, dass nur etwa 13% der Europäerinnen und Europäer diese Sprache auch als Muttersprache haben. Es gibt in der EU also mehr Menschen, deren Muttersprache Deutsch ist (18%). Englisch ist mit 38% dafür die am weitaus häufigsten erlernte Sprache der Europäerinnen und Europäer. Deutsch und Französisch werden von jeweils 14% als gelernte Fremdsprachen angegeben.⁶

Das Englische entwickelte sich erst im Zuge der Kolonialzeit zu einer Weltsprache. Das britische Empire nahm riesige Kolonialgebiete ein, die auf dem ganzen Globus verstreut zu finden waren. Darunter waren enorm große und bedeutende Länder wie Kanada, Indien, Australien oder Südafrika, wodurch Britannien auch einen großen Teil des Warenhandels dominierte und gleichzeitig die dafür verwendete Sprache festlegte. Zusätzlich stabilisierte das schnelle Voranstreben der Ökonomie in den USA diesen privilegierten Status der englischen Sprache. Aufgrund dieser Entwicklungen kristallisierte sich die Dominanz dieser Sprache weltweit schon früher heraus als in Europa, wo davor Französisch, Deutsch und Englisch noch annähernd dieselbe Stellung innehatten.⁷

2.2 Offizielle Regelungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit

Die harmonische Koexistenz vieler Sprachen in Europa ist ein kraftvolles Symbol für das Streben der Europäischen Union nach Einheit in der Vielfalt.⁸

Gesellschaften und Staaten müssen von Mehrsprachigkeit geprägt sein, wenn geschätzten 2500-8000 Sprachen der Welt nur etwa 200 Staaten entsprechen.⁹ Europa kennzeichnet sich durch eine Vielfalt von verschiedenen Sprachen, die auch dem wirtschaftlichen Erfolg des Kontinents dienen kann und deshalb gepflegt und bewahrt werden muss.

Schon im Jahr 1982 erkannte der Europarat, dass Mehrsprachigkeit in Europa einen Wert hat, den es zu bewahren gilt.

Auch wenn für Europa noch niemand versucht hat, den wirtschaftlichen Nutzen von Mehrsprachigkeit exakt zu beziffern, kann man davon ausgehen, dass auch die EU von ihrer Sprachenvielfalt ökonomisch profitiert.¹⁰

⁶ Siehe Eurobarometer Spezial 243, 2006: 4.

⁷ Siehe Siguan 2001: 124.

⁸ Siehe Europäische Kommission 2008: 3.

⁹ Siehe de Cillia 2010: 245.

¹⁰ Siehe <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/fst/de4194803.htm>.

Es wurde beschlossen, dass in der Sekundarstufe noch mindestens eine zweite europäische Sprache neben der Muttersprache gelehrt werden sollte. Dieser Beschluss wurde 1995 im sogenannten *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* sogar noch gesteigert, indem die Europäische Kommission darin allgemein empfahl, dass jede Bürgerin und jeder Bürger der EU mindestens drei Gemeinschaftssprachen beherrschen soll.¹¹ Dies wird auch als Barcelona-Ziel von 2002 angeführt. Die besten Chancen, dieses Ziel zu erreichen, hat man im Moment in Österreich als eine Absolventin oder ein Absolvent einer AHS. Sowohl in einigen Bereichen der Berufsbildung als auch in der Erwachsenenweiterbildung wird dieses geforderte Angebot an vielfältigem Sprachunterricht vernachlässigt.¹²

Wie in Abbildung 2 ersichtlich sprachen 2010 in der Europäischen Union (mit damals 27 Mitgliedstaaten) 1.2% der Menschen keine Fremdsprache, 37.4% sprachen eine Fremdsprache und 60.8% zwei oder mehr. Im Vergleich dazu waren es 2005 52%, die genau eine Fremdsprache beherrschten und nur 46.7%, die zwei oder mehr Fremdsprachen sprachen. Im Vergleich dazu sind es in Österreich 90.8%, die 2010 einer Fremdsprache mächtig waren. Der Prozentanteil, der zwei oder mehr Fremdsprachen beherrscht, ist in Österreich von 2005 bis 2010 von 9.3% auf 8.9% gefallen.¹³

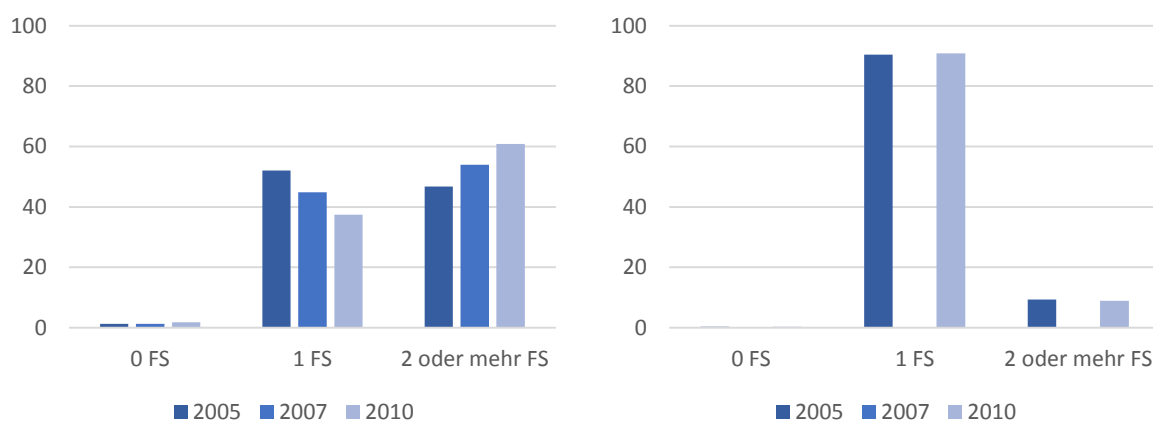


Abbildung 2: Anzahl der gesprochenen Fremdsprachen (FS). Links: EU (27 Mitgliedsstaaten). Rechts: Österreich (keine Daten aus dem Jahr 2007 vorhanden).¹⁴

¹¹ Siehe Bär 2004: 30.

¹² Siehe Europäische Kommission 2008: 10.

¹³ Siehe Eurydice 2012: 67.

¹⁴ Siehe Eurydice 2012: 67.

Das Jahr 2001 wurde von der EU und vom Europarat zum *Europäischen Jahr der Sprachen* gemacht. 45 Länder Europas nahmen daran teil. Formuliert Ziele waren unter anderem, die Menschen zur Mehrsprachigkeit zu motivieren, die Wichtigkeit der sprachlichen Vielfalt Europas zu betonen und nützliche Daten zu sammeln, die in Zusammenhang mit dem Lehren von Fremdsprachen und geeigneten, eventuell innovativen Methoden dazu stehen.¹⁵ Die zentralen Botschaften des EJS sollten sein:

- Europa ist mehrsprachig und wird es stets bleiben
- Sprachenlernen eröffnet neue Chancen
- Jeder kann es schaffen¹⁶

Realisierte Projekte im Zuge dieses Programmes waren beispielsweise eine Woche, die dem Sprachenlernen im Erwachsenenalter gewidmet war oder die Ernennung des 26. September zum offiziellen *Europäischen Tag der Sprachen*, der seitdem nun jedes Jahr im Zeichen von Sprachenförderung steht.¹⁷

Des Weiteren gibt es in Europa noch einige andere Bildungsprogramme, die den Kontakt der Menschen zu Sprachen begünstigen und fördern sollen. Darunter fallen vor allem auch die Aktionen SOKRATES, im Bereich der allgemeinen Bildung, und LEONARDO DA VINCI, welche auf die Berufsbildung abzielt. SOKRATES gliedert sich weiter in drei Programme auf: COMENIUS als Aktion im Schulbildungsbereich, ERASMUS in der Hochschulausbildung und GRUNDTVIG für die Erwachsenenbildung.¹⁸ Das Programm LEONARDO fördert den Austausch im Berufsbildungsbereich sowie die Zusammenführung von Bildungszentren und Firmen.¹⁹

Das sogenannte LINGUA-Programm steht im Besonderen mit dem Sprachunterricht in Verbindung. Es trat 1990 in Kraft und machte es sich zur Aufgabe, Kenntnisse – im Speziellen der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer – in möglichst vielen verschiedenen Sprachen der EU zu fördern und Kontakte zwischen diesen Ländern herzustellen. Im Gespräch mit den einzelnen Ländern der EU konnte man sich auf folgende anzustrebende Ziele einigen: Es sollte der Fremdsprachenerwerb im Allgemeinen gefördert werden. Dabei wurden keine bestimmten Sprachen

¹⁵ Siehe Bär 2004: 34f.

¹⁶ Siehe Bär 2004: 35.

¹⁷ Siehe Bär 2004: 35.

¹⁸ Siehe Bär 2004: 32f.

¹⁹ Siehe Siguan 2001: 150f.

genannt und es wäre auch das Ziel, keine einzelne Sprache zu bevorzugen. So wurde die Dominanz des Englischen zwar nicht unmittelbar gefördert, jedoch tendieren Menschen, denen es freisteht, dazu, sich für die am meisten verbreiteten Sprachen zu entscheiden. Inzwischen ist im Programm auch der Erwerb weniger verbreiteter Sprachen erwähnt, aber nicht näher konkretisiert, wie dieser motiviert werden könnte. Durch internationalen Austausch der Lehrenden soll Mehrsprachigkeit bewahrt werden. Länder wie Frankreich oder allen voran Großbritannien sind als Zielländer aber bei weitem beliebter als Länder wie Dänemark, Portugal oder die Niederlande.²⁰

2.3 Englisch als lingua franca

Trotz vieler Bedenken wird die Verwendung einer einzigen Sprache – einer sogenannten lingua franca – als allgemeine Arbeitssprache oft in Erwägung gezogen. Dieser Weg wird aber auch heftig kritisiert.

Sie führt zwar viele Europäer auf ein und dieselbe Straße, sie gestattet ihnen aber kaum einen wirklichen Blick in die Häuser, die links und rechts dieser Straße liegen.²¹

Bereits 1973 forderte der damals dänische Ratspräsident Norgaard eine gemeinsame europäische Sprache, welche noch viel wichtiger sei als eine gemeinsame europäische Währung.²² Die gemeinsame europäische Währung gibt es heute, die gemeinsame Sprache offiziell nicht. Dennoch lässt sich nicht bestreiten, dass Englisch die am häufigsten erlernte und verwendete Sprache in Europa ist – und das obwohl es beispielsweise mehr Menschen mit deutscher als mit englischer Muttersprache in Europa gibt (vgl. Kapitel 2.1). In internationalen, wissenschaftlichen Zeitschriften sind in etwa 60 bis 80% der Artikel auf Englisch verfasst – in naturwissenschaftlichen Fachgebieten sogar über 90%.²³

Wenn man über die Folgen eines Konzepts mit Englisch als lingua franca nachdenkt, so würde die Vorzugsstellung dieser Sprache eine Benachteiligung Anderssprachiger mit sich bringen. Die Chancengleichheit wäre somit gefährdet. Drastischer formuliert wäre die Gefahr,

[...] daß aber das Fehlen englischer Sprachkenntnisse einen Mangel darstellt, der einem körperlichen Makel oder einem wirtschaftlichen Defizit gleichkommt.²⁴

²⁰ Siehe Siguan 2001: 151ff.

²¹ Siehe Meißner 1998: 10.

²² Siehe Bär 2004: 58.

²³ Siehe Bär 2004: 60.

²⁴ Siehe Siguan 2001: 136.

Befürworter einer englischen lingua franca argumentieren, dass jenes als Verkehrssprache verwendete Englisch mit dem muttersprachlichen wenig Ähnlichkeit aufweist. Entweder handelt es sich um ein stark reduziertes Englisch („Basic English“, „Bad English“, „inglés mal hablado“ oder „sous-anglais“²⁵) oder um ein sehr spezifisches Englisch einer Fachsprache, wobei in beiden Fällen der kulturelle oder ideologische Hintergrund der Sprache keine Rolle spielt.²⁶

2.4 Fremdsprachenunterricht an Schulen in Österreich

2.4.1 Entwicklung und Fremdsprachenunterricht heute

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg gehörten Fremdsprachenkenntnisse hauptsächlich zum Charakteristikum einer höheren Schulbildung. Im Jahr 1961 waren es noch immer erst knapp über die Hälfte der Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die an einem Fremdsprachenunterricht teilnahmen. Erst seit der Schulreform 1962, dem in Kraft tretenden Schulorganisationsgesetz, wurde der Fremdsprachenunterricht als wichtiges Element der Schulbildung angesehen. Seit dem Jahr 2003 ist eine Fremdsprache ab der ersten Schulstufe, also ab der ersten Klasse Volksschule, verpflichtend im Curriculum festgelegt.²⁷

Während der ersten vier Schulstufen, die in Österreich in der Volksschule absolviert werden, gab es seit dem Schuljahr 1983/84 überall Fremdsprachenunterricht im Ausmaß von einer Wochenstunde in der 3. und 4. Schulstufe. Seit 2003 findet der Fremdsprachenunterricht bereits ab der ersten Schulstufe statt. Es steht den Schulen frei, ob diese Fremdsprache Englisch oder Französisch oder seit dem Schuljahr 1993/94 auch eine der österreichischen Minderheitensprachen Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch oder Ungarisch sein soll. Von der 5. bis zur 8. Schulstufe wird in der Regel mindestens eine lebende Fremdsprache angeboten sowie eventuell eine zweite lebende Fremdsprache als Freifach oder unverbindliche Übung. Im Gymnasium kommt in der 7. Schulstufe verpflichtend entweder Latein oder eine zweite lebende Fremdsprache hinzu. Für die zweite lebende Fremdsprache gibt es an den Gymnasien also die Möglichkeit eines sechsjährigen Unterrichts ab der 7. Schulstufe oder eines vierjährigen ab der 9. Schulstufe. Jede weitere Fremdsprache kann optional und schulautonom als Wahlpflichtfach angeboten werden.²⁸

Die Anzahl der Fremdsprachen, die die Schülerinnen und Schüler in Österreich lernen, hängt stark vom Schultyp ab, den sie besuchen. Wie in Tabelle 1 ersichtlich waren es im Schuljahr

²⁵ Siehe Meißner 1998: 82.

²⁶ Siehe Siguan 2001: 137.

²⁷ Siehe Cillia/Krumm 2010: 154.

²⁸ Siehe Cillia/Krumm 2010: 155ff.

2012/13 in der AHS in etwa jeweils 40% die eine Fremdsprache oder zwei Fremdsprachen lernten und ca. 16%, die Unterricht in drei verschiedenen Fremdsprachen hatten. In der BHS hatten ca. 40% der Lernenden Fremdsprachenunterricht in nur einer Sprache, in etwa 54% lernten zwei, dafür nur ca. 5% drei Fremdsprachen, wobei in den Schulen mit technischem Schwerpunkt häufig nur eine Fremdsprache gelernt wurde, in den mit kaufmännischem und wirtschaftlichem Schwerpunkt vor allem zwei Fremdsprachen überwiegen. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sogar 4 Fremdsprachen lernten war gering: 1,2% in der AHS und 0,4% in der BHS. An Volksschulen und Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen überwog bei weitem die Gruppe, die Unterricht in nur einer Fremdsprache besuchte. Bei den Volksschulen lag dieser Anteil – auch weil ja mindestens eine Fremdsprache ab der ersten Schulstufe verpflichtend ist – bei ca. 96%, in Hauptschulen bei ca. 94% und bei Neuen Mittelschulen bei 91%. Schon in der Volksschule wurden fast 4% der Lernenden in zwei Fremdsprachen unterrichtet, in der Hauptschule waren dies auch nur knapp über 5%, im Unterschied dazu waren es in den NMS mit ca. 8% schon etwas mehr. Die genauen Zahlen der Statistik sind aus folgender Tabelle zu entnehmen:²⁹

Tabelle 1: Anzahl der erlernten Fremdsprachen der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13

	Anzahl der im Schuljahr 2012/13 erlernten unterschiedlichen Fremdsprachen in %					
	0	1	2	3	4	5
Schultypen insgesamt	1,9	75,9	18,3	3,6	0,3	0,0
Allgemein bildende Pflichtschulen insg.	1,3	93,9	4,7	0,1	0,0	-
Volksschulen	0,0	96,2	3,7	0,1	0,0	-
Hauptschulen	0,1	94,4	5,4	0,1	-	-
Neue Mittelschulen	0,1	91,5	8,2	0,2	-	-
AHS insgesamt	0,2	40,5	42,6	15,6	1,2	0,0
AHS-Unterstufe	0,1	71,6	26,9	1,4	0,0	-
AHS-Oberstufe	0,3	2,3	61,9	32,9	2,6	0,1
BHS insgesamt	1,3	39,8	53,5	4,9	0,4	0,0

Betrachtet man den Aspekt, welche Fremdsprachen im Schuljahr 2012/13 unterrichtet wurden, so steht das Englische bei allen Schultypen eindeutig an erster Stelle. Insgesamt findet man auf Platz zwei das Französische mit 9,5%, gefolgt von Italienisch mit 5,5% und Spanisch mit 3,6% (vgl. Tabelle 2). Latein als nicht lebende Fremdsprache wäre dabei mit einem Anteil von 5,5%

²⁹ Siehe Statistik Austria (a) 2014.

aller Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit dem Italienischen auf Rang drei der gelernten Fremdsprachen. An den Pflichtschulen hat kaum eine andere Sprache als das Englische eine Bedeutung. Das Italienische war mit 0,7% an den Volksschulen und 3% an den Hauptschulen noch vor dem Französischen die am zweithäufigsten unterrichtete Sprache.³⁰ Besonders in Kärnten ist diese Fremdsprache wegen der lokalen Nähe zu Italien beliebt und wird oft gewählt.³¹ In der Neuen Mittelschule wurden die Fremdsprachen Französisch und Spanisch häufiger unterrichtet als in der Hauptschule. An den allgemeinen höheren Schulen war im Schuljahr 2012/13 das Französische mit einem Anteil von 25,3% der Schülerinnen und Schülern, die diese Sprache lernten eindeutig auf Platz zwei zu finden. Mit 10% war dann aber schon Spanisch die am zweithäufigsten gelernte Sprache, vor Italienisch mit 9,5%. An den BHS lag das Italienische mit 21% noch vor dem Spanischen mit ca. 12%. Die genauen Daten sind aus folgender Tabelle zu entnehmen:³²

Tabelle 2: Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13

	Fremdsprachen						
	Englisch	Fran- zösisch	Italienisch	Spanisch	Russisch	Andere lebende Fremd- sprachen	Latein
Schultypen insgesamt	97,9	9,5	5,5	3,6	0,7	1,5	5,5
Allgemein bildende Pflichtschulen insg.	98,6	1,3	1,5	0,3	0,1	1,9	0,0
Volksschulen	99,8	0,6	0,7	0,2	0,1	2,6	-
Hauptschulen	99,9	1,7	3,0	0,2	0,0	0,6	0,0
Neue Mittelschulen	99,9	3,1	2,5	1,1	0,0	1,8	0,0
AHS insgesamt	99,6	25,3	9,5	10,0	1,3	1,3	29,6
AHS-Unterstufe	99,7	12,3	3,0	2,9	0,2	1,0	10,7
AHS-Oberstufe	99,4	41,4	17,5	18,7	2,7	1,7	52,9
BHS insgesamt	98,5	26,9	21,0	12,3	2,4	2,0	0,1

³⁰ Siehe Statistik Austria (b) 2014.

³¹ Siehe Cillia/Krumm 2010: 160.

³² Siehe Statistik Austria (b) 2014.

2.4.2 Sprachenfolge

Die Darstellung des FSU an den verschiedenen Schultypen zeigt, dass das Sprachenangebot an österreichischen Schulen relativ breit ist und dass, was die Sprachenfolge betrifft – im Unterschied zu andern Ländern – Englisch nicht als verpflichtende erste FS festgelegt ist.³³

Wie schon erwähnt könnten schon in der ersten Klasse Volksschule alternativ zum üblichen Englischunterricht als erster Fremdsprachenunterricht auch Französisch oder eine der österreichischen Minderheitensprachen angeboten werden. Dass dies aber sehr selten der Fall ist, zeigt Tabelle 3. Englisch ist eindeutig die dominierende Fremdsprache auf allen Schulstufen. Bis zum Ende der Sekundarstufe I hat kaum eine andere Fremdsprache eine Bedeutung. Nur Französisch kam im Schuljahr 2004/05 auf knapp unter 9%. Auf der Sekundarstufe II war ebenfalls Französisch die am zweithäufigsten gelernte Fremdsprache mit ca. 25%, dahinter Italienisch mit etwa 10% und Spanisch im Schuljahr 2004/05 mit ca. 5%.³⁴

Tabelle 3: Anzahl der in Fremdsprachen unterrichteten Schülerinnen und Schüler in Österreich im Schuljahr 2004/05 in relativen Zahlen³⁵

Sprachen	4. Schulstufe	8. Schulstufe	10. Schulstufe	12. Schulstufe
Englisch	98,61%	98,82%	94,16%	96,13%
Französisch	1,76%	8,89%	23,21%	26,90%
Italienisch	1,44%	3,76%	9,60%	11,78%
Spanisch	0,10%	1,05%	4,09%	4,74%
Kroatisch	0,52%	0,20%	0,06%	0,07%
Russisch	0,19%	0,47%	0,66%	0,76%
Slowakisch	0,15%	0,05%	0,02%	0,02%
Slowenisch	0,77%	0,06%	0,18%	0,16%
Tschechisch	0,30%	0,15%	0,18%	0,19%
Ungarisch	0,21%	0,22%	0,12%	0,12%
andere lebende Fremdsprachen	0,25%	0,33%	0,11%	0,06%

³³ Siehe Cillia/Krumm 2010: 160.

³⁴ Siehe Cillia/Krumm 2010: 161f.

³⁵ Siehe Cillia/Krumm 2010: 161.

2.4.3 Sprachwissenschaftliche Überlegungen

Geht man von der Annahme aus, dass das Englische aus unterschiedlichen, unter anderem pragmatischen Gründen eine der beiden Fremdsprachen sein sollte, die jede Europäerin und jeder Europäer nach dem Barcelona-Ziel (vgl. Kapitel 2.2) beherrschen sollte, dann stellt sich weiterhin die Frage, welche Fremdsprache am sinnvollsten als L3 gelernt werden sollte. Besonders wird diskutiert, inwieweit die Sprachverwandtschaft zu einer der bereits gelernten Sprachen dabei eine Rolle spielen sollte.

Auf der einen Seite stehen jene, welche wie Posner der Meinung sind, dass es am sinnvollsten sei, als dritte Sprache eine Fremdsprache zu wählen, die nicht der Sprachfamilie der Muttersprache angehört. Das könnte beispielsweise für Deutschsprachige eine romanische oder eine slawische Sprache sein oder für Französischsprachige eine Sprache der germanischen oder der slawischen Sprachfamilie. Auf diese Weise könnte noch eine weitere, komplett fremde Kultur kennengelernt werden und auch das Sprachrepertoire würde mit Wissen angereichert werden, das einen zukünftigen Spracherwerb noch weiter vereinfachen könnte.³⁶

Eine andere Sicht vertritt zum Beispiel Rieder, der meint, dass der Erwerb einer L3, die der Sprachfamilie der Muttersprache angehört, effektiver wäre.

He speaks of „Verstehen“ as he is of the opinion that it would be unrealistic to aim at a full competence in the third language including also the productive skills.³⁷

Aus diesem Grund schlägt er vor, vom bereits vorhandenen Wissen möglichst effizient zu profitieren, da innerhalb einer Sprachfamilie viele Übertragungen stattfinden können und so ein *Verstehen* sehr schnell gelingen kann.

Abgesehen von dieser Frage, könnte man sich dahingehend Gedanken machen, ob das Englische in jedem Fall als erste Fremdsprache gelernt werden sollte. Zweifelsohne hat die englische Sprache als momentan wichtigste Weltsprache einen Status, der die Sinnhaftigkeit des Erlernens dieser Sprache nicht in Frage stellt. Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass sie als erste Fremdsprache gelernt werden muss. Vertreter dieser Meinung geben zu bedenken, dass durch den Kontakt mit dem Englischen als erste Fremdsprache überhaupt und als *lingua franca* im Speziellen, die Kulturgebundenheit der Sprache verloren gehen könnte und dass zumindest die Möglichkeit einer anderen ersten Fremdsprache offen gehalten werden sollte.³⁸

³⁶ Siehe Doyé 2008: 49.

³⁷ Siehe Doyé 2008: 49.

³⁸ Siehe Doyé 2008: 50.

3 Mehrsprachiges Lernen

3.1 Language and Cultural Awareness

3.1.1 Ursprung

Anfang der 80er Jahre wurde von Eric Hawkins ein didaktisches Konzept entworfen, das immigrierte Kinder und deren Sprachen aufwerten und Vorurteile abschwächen sollte. Schülerinnen und Schüler sollten lernen, das Positive an sprachlicher Diversität zu erkennen und ein besseres gegenseitiges Verständnis zu entwickeln.³⁹

[...] it is helpful to have a regular opportunity for them to tell one another about their language experiences. [...] All can feel that they have something to contribute.⁴⁰

Zu dieser Zeit wurden Defizite der Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer Muttersprache als auch ihre Fremdsprachenkenntnisse betreffend festgestellt und diese auf die einwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit in den Klassen zurückgeführt. Infolgedessen veröffentlichte Hawkins sein Konzept, in dem zum ersten Mal von einer *Language Awareness* die Rede war. Sie meinte eine Auseinandersetzung mit den Strukturen von Sprachen im Allgemeinen, noch bevor eine Fremdsprache gelernt wird.⁴¹

Später wurde das Konzept der *Language Awareness* in drei Ebenen unterteilt: Auf einer kognitiven Ebene befasst sich ein Aspekt mit Sprachstrukturen, die sich vergleichen lassen. Eine affektive Ebene beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Sprache und Emotionen und die dritte, die soziale Ebene, behandelt die Auswirkungen von Sprachen auf kulturelle Aspekte in der Gesellschaft.⁴² Teilweise wird zusätzlich zwischen einer politischen Dimension und einer *performance domain* unterschieden, die in den Kapiteln 3.1.3.4 und 3.1.3.5 näher erklärt werden.⁴³

James & Garrett (1992) bezogen sich beim Konzept der *Language Awareness* ebenfalls sowohl auf einer affektiven und sozialen Ebene als auch vermehrt auf der kognitiven Ebene auf unterschiedliche Aspekte:

- Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) wecken;
- Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt wecken;

³⁹ Siehe Hu 2003: 45.

⁴⁰ Siehe Hawkins 1984: 3.

⁴¹ Siehe Aguado/Hu 2000: 302f.

⁴² Siehe Aguado/Hu 2000: 303.

⁴³ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 321.

- Sprachanalyse (von Sprachgebrauch) anregen;
- Sprachhandeln bewusster machen: Sprachen in soziokulturellen Kontexten verstehen;
- Sprachmanipulation und –missbrauch durchschauen lernen;
- Metasprachliche Kommunikation über Sprache initiieren.⁴⁴

3.1.2 Begriffsdefinition und Ziele der Methode

Das Konzept von *Language Awareness* entwickelte sich von einem rein strukturellen Vergleich der Sprachen hin zu einer Nutzung ganzer Sprachlernstrategien. Dementsprechend gibt es heute viele weitere Begriffe, die im Zusammenhang mit dem meist verwendeten Begriff *Language Awareness* stehen und sich teilweise schwer abgrenzen lassen. Einige dieser Ausdrücke, die sich im englischsprachigen Diskurs herausgebildet haben sind *knowledge about language*, *linguistic consciousness*, *metalinguistic awareness* oder *metacognition*. Eine einheitliche Definition von *Language Awareness* gibt es nicht und in der deutschsprachigen Fachdidaktik wird zum Teil noch allgemeiner von *Bewusstmachung* gesprochen, was sich nicht allein auf Sprachen bezieht.⁴⁵

Ein sprachenübergreifender Unterricht hat das Ziel, unter Berücksichtigung von *Language Awareness*, Brücken zwischen den zu lernenden Fremdsprachen und der Muttersprache Deutsch beziehungsweise der anderen Herkunftssprachen zu schaffen. Dabei muss zwar einerseits weiterhin die kommunikative Kompetenz eine wichtige Rolle spielen, jedoch soll zusätzlich ein Wissen über Sprachen im Allgemeinen sowie über die Kulturen, die die Sprachen mit sich bringen, fokussiert werden.⁴⁶

3.1.3 Verschiedene Ebenen von *Language Awareness*

Wie im Kapitel 3.1.1 bereits angesprochen, kann das Konzept in drei bis fünf untergeordnete Ebenen unterteilt werden. Gnutzmann und Kiffe⁴⁷ unterteilen Sprachbewusstsein in folgende, nach ihren Funktionen unterscheidbaren Ebenen: eine affektive, eine soziale, eine politische und eine kognitive Dimension wird unterschieden sowie der Bereich der *performance domain*.

⁴⁴ Siehe Aguado/Hu 2000: 303.

⁴⁵ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 320.

⁴⁶ Siehe Aguado/Hu 2000: 302.

⁴⁷ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 321.

3.1.3.1 Die kognitive Ebene

Bei der kognitiven Ebene geht es um das Vergleichen von Sprachstrukturen, Ähnlichkeiten von Wörtern, also allgemein um formale Aspekte von Sprachen sowie um Sprachlernstrategien. Ein wichtiges Anwendungsgebiet ist demnach der Grammatikunterricht. Lernende könnten dazu aufgefordert werden, selbst Hypothesen bezüglich bestimmter grammatikalischer Regeln aufzustellen. Die Muttersprache darf dabei nicht ausgeklammert werden sondern soll sogar als wichtiger Bezugspunkt verwendet werden (vgl. Kapitel 3.3.4). Es geht vor allem auch um eine kontrastive Betrachtung, also um einen Vergleich, bei dem besonders auf die Unterschiede hingewiesen wird, um so das Einprägen zu erleichtern, wie zum Beispiel:⁴⁸

Progressiver Aspekt: Man vergleiche die Grammatikalisierung dieser aspektuellen Unterschiede im Englischen (*He drinks* vs. *He is drinking*) und seine lexikalischen (z.B. „gerade“) und dialekt-grammatischen Entsprechungen im Deutschen (z.B. „Er ist am Arbeiten“).⁴⁹

Gilbert Ryle unterscheidet auf der kognitiven Ebene zwischen einem *declarative knowledge* und einem *procedural knowledge*:

Declarative knowledge is factual knowledge, - knowledge about which a person can make a declaration. Procedural knowledge is practical knowledge, - knowledge about how to do something.⁵⁰

Bei ersterem handelt es sich also um das Wissen über Strukturen, Regeln und Ähnlichem, bei letzterem um das Wissen über Lernstrategien, also Methoden, die einem das Lernen erleichtern. Positiver Transfer kann entweder in beiden Kategorien erfolgen oder, besonders wenn die Sprachen nicht derselben Sprachfamilie zugehörig sind, zumindest die Lernstrategien betreffend.

Der *Common European Framework of Reference* beinhaltet folgende Kompetenzen eines Sprachlernprozesses:

- savoir (declarative knowledge)
- savoir-faire (procedural knowledge) and
- savoir-etre (existential competence) - a fourth one, namely

⁴⁸ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 322.

⁴⁹ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 322.

⁵⁰ Siehe Doyé 2008: 41.

- **savoir-apprendre** which includes learning awareness and all the techniques and strategies that are used in language learning.⁵¹

Das deklarative Wissen lässt sich wiederum in zwei Unterkategorien aufspalten. Es beinhaltet einerseits das Erlernen eines Wortschatzes, andererseits sind grammatische Regeln notwendig, um die Vokabel in richtiger Form verwenden zu können. Auch das prozedurale Wissen lässt sich in zwei Unterpunkte unterteilen. Auf der einen Seite geht es darum, den richtigen Umgang mit Hilfsmitteln zu erlernen, wie zum Beispiel den Gebrauch von Wörterbüchern oder technischen Hilfsmitteln. Andererseits hängt das prozedurale Wissen vor allem aber auch davon ab, zu erkennen, wie man etwas lernt, welche Strategien nützlich sind und den persönlichen Lernprozess unterstützen können.⁵²

3.1.3.2 Die affektive Ebene

Auf dieser Ebene wird der Zusammenhang zwischen Sprachenlernen und Emotionen betrachtet. Freude am Sprachenlernen, Interesse an Sprachen, usw. können eine für die Effektivität beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle spielen. Je nach Art der Sprachaufnahme (auditiv, visuell, ...) werden unterschiedliche Merkmale, wie Sprachmelodie, Sprechgeschwindigkeit oder Aussehen der Buchstaben, mit Emotionen in Verbindung gebracht und danach bewertet. Man kann zum Beispiel positive Assoziationen zu einer Sprache herstellen, weil man die Melodie der Sprache mag, also weil sie schön klingt. Diese positive Einstellung der Sprache gegenüber kann die Lernbereitschaft und damit auch die Lerneffektivität beeinflussen.⁵³

3.1.3.3 Die soziale Ebene

Zusätzlich zur inhärenten Information, die die affektive Ebene anspricht, spielen auch kulturspezifische Merkmale eine Rolle. Diese rufen ebenfalls Emotionen hervor, wirken also auf der affektiven Ebene, können aber vor allem auch der sozialen Ebene zugeordnet werden. Zum Beispiel geben Soziolekte Information über soziale Zugehörigkeit, regionale Varietäten über regionale Zugehörigkeit so wie idiomatische Wendungen über kulturspezifische Vorstellungen Auskunft geben. Diese Zuordnungen bewusst zu machen ist das Ziel von *Language Awareness* auf der sozialen Ebene.⁵⁴

Es geht also darum, dass

⁵¹ Siehe Doyé 2008: 42.

⁵² Siehe Doyé 2008: 43.

⁵³ Siehe Aguado/Hu 2000: 307.

⁵⁴ Siehe Aguado/Hu 2000: 307.

das Wissen um die Kulturgebundenheit von Sprache als ein wichtiges Element sprachlichen Bewusstseins angesehen wird.⁵⁵

Diese Kulturgebundenheit gilt es den Schülerinnen und Schülern nahe zu bringen, was auf unterschiedliche Arten möglich ist. Man kann sie zum Beispiel damit konfrontieren, dass Wörter wie *Frühshoppen*, *Schützenfest* oder *Yorkshire pudding* nicht wörtlich übersetzt werden können, ohne dass kulturspezifische, inhaltliche Elemente verloren gehen.⁵⁶

Es macht also einen Unterschied, ob ein Satz lediglich in die Zielsprache übersetzt werden soll oder es nötig ist, ihn auch in die Zielkultur zu übertragen, wobei sehr häufig Umschreibungen verwendet werden müssen. An einem Beispiel gezeigt würden diese beiden Übersetzungen wie folgt aussehen:

No thanks, I couldn't possibly eat any more, I'm stuffed. I know it's Pancake Day (Shrove Tuesday), but if I eat another pancake I'll burst!

(a) Nein, danke, ich kann nicht mehr. Ich weiß, es ist Ihr Geburtstag, aber wenn ich noch ein Stück Schwarzwälder esse, platze ich. // Ich weiß, morgen ist Karfreitag, aber wenn ich noch ein Stück Braten esse, platze ich.

(b) Nein, danke, ich kann nicht mehr. Ich weiß, es ist Pfannkuchen-Dienstag, aber wenn ich noch einen Pfannkuchen esse, platze ich.⁵⁷

Bei der Übersetzung (a) wird der kulturelle Inhalt angepasst. Die Aussage bleibt zwar auch in die Zielsprache übersetzt sinnvoll, verliert aber kulturelle Aspekte, die im Zusammenhang eventuell auch wichtig sind. Die Übersetzung (b) hingegen wurde annähernd wörtlich übersetzt, wodurch zwar nichts verloren ging, viele Leserinnen und Leser mit der Aussage des Satzes nun aber nichts mehr anfangen können. Ein anderes Beispiel:

Ist das alles kompliziert! Glas in den Altglascontainer, Dosen in den Metallcontainer, Verpackungen mit dem grünen Punkt in den gelben Sack und Kaffeefilter auf den Kompost!

(a) It's so complicated! Glass in the glass-recycling container, tin cans in the metal container, packaging with the green symbol in the yellow rubbish-sack and coffee filters on the compost heap!

⁵⁵ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 325.

⁵⁶ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 325.

⁵⁷ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 326.

(b) It's very straightforward. Glass bottles in the glass-recycling container, newspapers in the paper container and everything else in the bin!⁵⁸

Eine Gefahr solcher kulturspezifischer Übersetzungen lässt sich darin erkennen, dass auf diese Art und Weise Stereotypen geformt oder verstärkt werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass keine ablehnenden Haltungen durch das Ansprechen von heiklen Themen entstehen.

Auf ähnliche Weise können kulturelle Unterschiede mithilfe von idiomatischen Wendungen bewusst gemacht werden. Solche Redensarten werden hauptsächlich beim mündlichen Sprachgebrauch verwendet und enthalten kulturspezifische Bilder, um Situationen darzustellen. Es sind unveränderliche Phrasen, von denen meist Entsprechungen in anderen Sprachen existieren, welche jedoch andere bildliche Vergleiche verwenden, was man anhand folgender Beispiele gut erkennen kann:

avoir un chat dans la gorge – to have a frog in one's throat – einen Frosch im Hals haben
ce ne sont pas mes oignons – that's not my business – das ist nicht mein Bier⁵⁹

Diese idiomatischen Wendungen werden nun zueinander in Beziehung gebracht und verglichen. Das kann zum Beispiel zunächst dadurch geschehen, dass die Lernenden nach bedeutungsähnlichen Wendungen in ihrer Muttersprache suchen (wenn diese noch nicht vorgegeben sind). Die kulturspezifischen Bilder werden nun herausgefiltert und besprochen und eventuell werden Hypothesen zu deren Begründungen aufgestellt, die danach gemeinsam reflektiert werden. So wird an vorhandenes Wissen angeknüpft und eventuell zusätzlich die affektive Ebene bei den Lernenden aktiviert.⁶⁰

Eine weitere Möglichkeit für kulturell vergleichendes Lernen ist das Arbeiten mit Texten, die unterschiedliche kulturelle Inhalte behandeln. Meißner⁶¹ schlägt dafür eine Methode vor, die von sogenannten *Basis-Satelliten-Textkompositionen* ausgeht. Dabei handelt es sich um einen kurzen Text in der Zielsprache mit zielkulturellem Inhalt, der von kurzen Texten in anderen Sprachen über dasselbe Thema umringt ist. Diese anderssprachigen *Satelliten* sollen dann mit dem Ausgangstext in Bezug gebracht und sowohl sprachlich als auch auf kultureller Ebene verglichen werden.

⁵⁸ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 326.

⁵⁹ Siehe Aguado/Hu 2000: 308.

⁶⁰ Siehe Aguado/Hu 2000: 308.

⁶¹ Siehe Meißner 2001: 125.

Außerdem stellt das Bewusstmachen der Bedeutungsentwicklung bestimmter Wörter eine Form des Sprachenvergleichs dar, bei dem auch kulturelle Aspekte eine wichtige Rolle spielen:

So prägt sich sicherlich die Vokabel *casarse* viel besser ein, wenn den Lernenden nicht nur der Zusammenhang mit der Wortfamilie *casa* klargemacht, sondern auch gezeigt wird, daß das spanische Wort, anders als vielleicht kultur- und sozialgeschichtlich erwartet, den Schwerpunkt auf das Materielle im Akt der Eheschließung und nicht auf das Emotionale oder Religiöse legt. Im Deutschen haben wir den Ausdruck *Hausstand gründen*.⁶²

Der Bezug zur Wortfamilie geschieht auf der kognitiven Ebene, stellt man aber zusätzlich den kulturgeschichtlichen Bezug her, lässt sich das Wort noch leichter einprägen und der Vorgang wird zusätzlich von interkulturellem Lernen begleitet. Ein weiteres Beispiel wäre das Vokabel *nacer*, das im Unterschied zum deutschen *geboren werden* ein aktives Verb ist, was als Vorstellung die Geburt als erste aktive Tätigkeit des Menschen mit sich bringt.⁶³

3.1.3.4 Die politische Ebene

Auf der politischen Ebene geht es vor allem um das Erlernen, sich mit einem Text kritisch auseinanderzusetzen. Handelt es sich um einen persuasiven Text, der zum Beispiel bestimmte politische Ziele verfolgt oder Werbezwecken dient? Die Lernenden sollen mit dem Manipulationspotenzial solcher Texte konfrontiert werden und lernen, diese kritisch zu hinterfragen.⁶⁴

Ein Unterrichtsbeispiel, bei dem sich die Lernenden mit *Political Correctness* auseinandersetzen sollen, behandelt das Märchen „Hänsel und Gretel“. *Political Correctness* meint, diskriminierende oder beleidigende Ausdrücke zu vermeiden und durch allgemeinere zu ersetzen, wobei auch schon diskutiert wurde, ob das nicht auch eine verstärkende Auswirkung auf Ausgrenzung haben könnte. In dem Märchen geht es um die umweltbewussten Figuren Hänsel und Gretel die zusammen mit der „New-Age-Hexe“ gegen ihren Vater, einen skrupellosen Holzgroßhändler, vorgehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die politisch korrekten Wörter (wie *pre-adult*, *complete economic disadvantage* oder *temporally advanced*) suchen und diese durch die alltagsgebräuchlichen Begriffe (wie *child*, *poverty* oder *old*) ersetzen. Das Ziel dabei soll sein, die Lernenden auf die Möglichkeit der Manipulation durch bewussten Einsatz von Sprache aufmerksam zu machen.⁶⁵

⁶² Siehe Meißner 1998: 283.

⁶³ Siehe Meißner 1998: 283.

⁶⁴ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 321.

⁶⁵ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 323ff.

3.1.3.5 Die performance domain

Sie thematisiert die Frage, ob und inwieweit Lernenden durch Wissen über die Sprache in ihrer Sprachfertigkeit und ihrer Fähigkeit, Grammatik und Wortschatz in Bezug auf ein Kommunikationsziel möglichst effektiv zu verwenden, gefördert werden können.⁶⁶

Diese Ebene steht im engen Zusammenhang mit der kognitiven Ebene. Trägt das Bilden von Wort- und Sachfeldern oder der kontrastive Vergleich zwischen Fremdsprache und Muttersprache zum Vergrößern des Wortschatzes bei, so steigert dies die *performance*.

Im Fall des zuvor erwähnten Umsetzungsbeispiels im Kapitel 3.1.3.3, bei dem Wörter oft nicht direkt übersetzt werden können sondern umschrieben werden müssen, um den Inhalt in die Zielkultur zu übersetzen, spielt die *performance domain* ebenfalls eine wichtige Rolle. Einerseits lernen die Schülerinnen und Schüler einen vorsichtigen Umgang mit Wörterbüchern andererseits müssen sie das Erklären durch passende Umschreibungen erarbeiten und lernen so auch, ihnen unbekannte Vokabel zu paraphrasieren.⁶⁷

3.2 Das Konzept des Transfers in der Mehrsprachigkeitsdidaktik

3.2.1 Transferieren und Inferieren

Transfer findet statt, wenn bereits vorhandenes Wissen eingesetzt wird, um neue, unbekannte Bereiche mithilfe dieses Vorwissens erschließen zu können. Lernpsychologisch betrachtet umschließt der Begriff alle Vorgänge, bei denen bereits erworbenes Wissen auf die Aneignung neuer Wissensbestände Einfluss nimmt.⁶⁸

By „transfer“ psychologists understand „the process whereby experience on one task has an effect (either *positive* or *negative*) on performance on a different task.“⁶⁹

Bei der sogenannten Interkomprehensionsmethode werden transferbasierte Strategien verwendet, um Texte einer unbekannten Sprache trotzdem verstehen zu können.

Wird eine ähnliche Form aus einer anderen Sprache gefunden und das entsprechende Konzept auf die unbekannte Form übertragen, so sprechen wir von interlingualem Transfer.⁷⁰

⁶⁶ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 321.

⁶⁷ Siehe Gnutzmann/Kiffe 1998: 327.

⁶⁸ Siehe Reissner 2007: 56f.

⁶⁹ Siehe Doyé 2008: 38.

⁷⁰ Siehe Müller-Lancé 2000: 145.

Dies geschieht ständig beim Lesen eines Textes in einer fremden Sprache. Wir vergleichen das Schriftbild oder Lautbild mit dem vorhandenen Wissen in unserem Gedächtnis.⁷¹ Dieses Phänomen kann für den Erwerb einer neuen Fähigkeit im Allgemeinen oder einer neuen Sprache im Speziellen genutzt werden.

[...] wer gut Roller fahren kann, erlernt das Fahrradfahren leicht, wer das Rollschuhlaufen beherrscht, dem fällt auch das Schlittschuhfahren nicht schwer.⁷²

Demgegenüber steht der Begriff der Inferenz, abgeleitet aus dem Lateinischen (*inferre*), was ins Deutsche mit *hereintragen* übersetzt werden kann, beziehungsweise mit dem englischen Wort *inference* in Zusammenhang gebracht, mit *Schlussfolgerung* zu übersetzen wäre.⁷³ Verwendet wird der Begriff auch in der Computerlinguistik im Zusammenhang mit künstlicher Intelligenz. Dort werden mit Inferenz

aus einer gegebenen Menge von Aussagen neue Aussagen erzeugt bzw. gefolgert. Die gegebenen Aussagen stehen in der Datenverarbeitung in der sog. Wissensbasis, mit der eine Komponente operiert.⁷⁴

Das Konzept des Transfers umfasst sowohl eine bewusste, strategische sowie gleichsam eine automatische, unbewusste Nutzung der Lernenden auf das ihnen bereits verfügbare Wissen. Das Konzept des Inferierens hingegen bezieht sich ausschließlich auf einen von dem bzw. der Lernenden **bewusst** gesteuerten Transfer seines bzw. ihres lexikalischen sowie prozeduralen Wissensbestands.⁷⁵ Es handelt sich um ein *intelligentes Raten*, um einen Prozess des Vervollständigens von Wissenslücken aufgrund bereits verfügbarer Kenntnisse.⁷⁶

Fries formulierte als erster eine Hypothese, die darauf basiert, dass Lernende mit dem Erwerb ihrer Muttersprache gleichzeitig Strategien und Wissen erwerben, die ihnen als Transferbasen für das Erlernen weiterer Sprachen eine Hilfe sind. Lado fügte dem seine Bedenken hinzu, dass diese erstgelernten Strukturen sich nicht immer auf andere Sprachen übertragen lassen, zum Beispiel wenn diese nur wenige Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. Kapitel 3.2.2).⁷⁷ Spätere Forschung fügte diesen Theorien noch hinzu, dass Transfer in beide Richtungen stattfindet. Früher

⁷¹ Siehe Bär 2004: 141.

⁷² Siehe Reissner 2007: 58.

⁷³ Siehe Reissner 2007: 56.

⁷⁴ Siehe Glück 2000: 295.

⁷⁵ Siehe Reissner 2007: 58.

⁷⁶ Siehe Lutjeharms 2006: 2.

⁷⁷ Siehe Doyé 2008: 39.

gelernte Sprachen können nicht nur den Erwerb später gelernter Sprachen beeinflussen sondern auch umgekehrt.⁷⁸

3.2.2 Negativer Transfer durch Interferenz

Interlingualer Transfer kann aber auch schief gehen. Es kommt zu negativem Transfer, sogenannten *Interferenzen*. In diesem Fall hindern bereits vorhandene Strukturen den oder die Lernende daran, richtige Schlüsse zu ziehen. Betrachtet man alltägliche Situationen, bei denen Transfer stattfindet, erkennt man, dass auch dort Interferenzen auftreten können:

Children who have learnt to play table tennis profit from their skill, when they start playing tennis because of positive transfer; but they also have to unlearn certain habits like holding the racket, as the manner of hitting the ball is very different in the two disciplines.⁷⁹

Durch Interferenzen entstehen Fehler, weist man jedoch auf die Unterschiede direkt hin und macht diese bewusst, können sie auch als Hilfe für den Erwerb einer neuen Sprache gesehen werden.

Wandruszka bezeichnet Interferenz als einen „[...] „*Fehler*“, *eine Ansteckung, eine Verunreinigung*“ einerseits, zugleich aber auch als „*Erweiterung und Bereicherung*“ andererseits.⁸⁰

Die Interferenzforschung fokussiert hauptsächlich Fehleranalysen, diese wiederum vorwiegend im lexikalischen Bereich. Interferenzen bezüglich Grammatik oder Syntax sind weniger erforscht, da lexikalische Interferenzen häufiger auftreten und leichter nachweisbar sind.⁸¹

Besonders häufig treten Interferenzfehler beim interlingualen Transfer von L1 zu L2 auf. Kinder, die nach ihrer Muttersprache zum ersten Mal eine andere Sprache lernen, können zwar ebenfalls von ihrem schon vorhandenen Wissensrepertoire profitieren, übernehmen aber Strukturen dieser einzigen Sprache, die sie bisher beherrschen, und wenden sie oft ohne sie zu modifizieren auf die neue Sprache an. Dadurch machen sie anfangs besonders im Bereich der Phonetik und der Syntax viele interferenzbedingte Fehler.⁸²

⁷⁸ Siehe Doyé 2008: 40.

⁷⁹ Siehe Doyé 2008: 38.

⁸⁰ Siehe Reissner 2007: 71.

⁸¹ Siehe Reissner 2007: 72.

⁸² Siehe Doyé 2008: 39.

In den sechziger und siebziger Jahren wurde der Fokus rein auf den negativen Transfer gelenkt. Um der Gefahr vorzubeugen, lehrte man die Sprachen von da an separat und ohne Verbindungen zu schaffen.⁸³ Erst in den achtziger Jahren erkannte man, dass Transfer auch positive Wirkung haben kann, denn Sprachstrukturen stehen im mentalen Gedächtnis in sehr engem Zusammenhang, auch wenn sie getrennt voneinander gelernt werden (vgl. Kapitel 3.2.5).

3.2.3 Falsche Freunde

Interferenzfehler treten oft bei Wörtern auf, bei denen man aufgrund ihrer Ähnlichkeit in zwei unterschiedlichen Sprachen fälschlicherweise davon ausgeht, dass sie auch dieselbe Bedeutung haben. Diese Wörter bezeichnet man als *faux amis*, also *falsche Freunde*. Den Begriff verwendeten Koessler und Derocquigny bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.⁸⁴

Beispiele für Wortpaare aus verschiedenen Sprachen, die trotz ähnlichen Aufbaus Unterschiedliches bedeuten sind *caliente* aus dem Spanischen, das trotz Ähnlichkeit zum deutschen *kalt* genau im Gegenteil *warm* bedeutet oder das Wort *burro*, das sogar genau in derselben Form im Italienischen und im Spanischen existiert, aber einmal mit *Butter* und einmal mit *Esel* übersetzt werden muss. Diese Beispiele werden zu den semantischen, also inhaltlichen Interferenzen gezählt.⁸⁵

Außerdem kann es zu negativem Transfer auf der graphischen oder der phonetischen Ebene kommen: *pollo* und *cine* werden im Spanischen anders ausgesprochen als im Italienischen; *café* schreibt man im Französischen mit einem *f*, während das italienische *caffè* mit doppeltem *f* geschrieben wird.⁸⁶ Für die Rezeption, also das Erschließen von Texten sind Interferenzen auf der graphischen und phonetischen Ebene zu vernachlässigen, da es aufgrund dieser beim Lesen kaum zu Verständnisschwierigkeiten kommt. Semantische Interferenzen können hingegen auch bei der Rezeption ausschlaggebend dafür sein, ob eine Texterschließung gelingt.

Auch wenn gerade bei Wörtern aus der semantisch abstrakten Ebene kulturell bedingt Bedeutungsunterschiede auftreten können, so ist es trotzdem möglich - unter anderem mit Hilfe des Kontextes - die Aussage zumindest annähernd zu verstehen. Ein vollkommen bedeutungsäquivalentes Verstehen eines Textes ist ohnehin kaum möglich und selbst in der Muttersprache kann

⁸³ Siehe Bär 2004: 143f.

⁸⁴ Siehe Reissner 2007: 73.

⁸⁵ Siehe Reissner 2007: 73.

⁸⁶ Siehe Bär 2004: 144.

es zu Diskrepanzen zwischen dem objektiven Inhalt und dem Erfassen des Lesers oder der Leserin kommen, weswegen Klein und Stegmann von einem *annäherungsweisen Verstehen* sprechen.⁸⁷

Dementsprechend halten viele die Gefahr der *falschen Freunde* vor allem in der Interkomprehensionsforschung für überbewertet. Stoye bezeichnet zum Beispiel die Bedenken als

[...] häufig anzutreffende Mißkonzeption, Ähnlichkeiten zwischen nahverwandten Sprachen als Gefahr und Lernhindernis zu bewerten, darzustellen und zu diskreditieren.⁸⁸

Zu den Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen gehören also nicht nur die *falschen Freunde*, also lexikalische Ähnlichkeiten. Interferenzen können auch die graphische, phonetische oder syntaktische Ebene betreffen. Nach Wandruszka geht rund die Hälfte unserer Fehler beim Fremdsprachenlernen auf Interferenzprobleme zurück.⁸⁹ Er betont, dass man durch eine kontrastive Methode diese Gefahr jedoch minimieren, beziehungsweise im besten Fall sogar davon profitieren kann. Kontrastives Lernen meint ein vergleichendes Lernen, um sich des Fehlerpotenzials bewusst zu werden und es dadurch verringern zu können.

Da hilft nur die kontrastive Methode: die divergierenden Formen und Strukturen nebeneinanderhalten, um zu lernen, sie auseinanderzuhalten.⁹⁰

[...] kontrastives Lernen heißt ganz einfach, sich als Franzose klarzumachen, daß im Deutschen zwei Wochen nicht *fünfzehn Tage* sind (fr. *quinze jours*), sondern *vierzehn*, daß wir nicht sagen *es geht regnen* (fr. *il va pleuvoir*), sondern *es wird regnen*, nicht *er hat zwanzig Jahre* (fr. *il a vingt ans*), sondern *er ist zwanzig* [...] ⁹¹

Es lässt sich nicht leugnen, dass *faux amis* eine potentielle Fehlerquelle darstellen. Viele betonen jedoch, dass besonders bei den rezeptiven Erschließungen diese Gefahr der Interferenzen einerseits durch die Einbettung in den Kontext kompensiert werden kann und dass *falsche Freunde* im Fremdsprachenunterricht didaktisch sinnvoll genutzt sogar eine nicht zu unterschätzende Lernhilfe darstellen.⁹²

⁸⁷ Siehe Reissner 2007: 74.

⁸⁸ Siehe Stoye 2000: 40.

⁸⁹ Siehe Wandruszka 1981: 315.

⁹⁰ Siehe Wandruszka 1981: 329.

⁹¹ Siehe Wandruszka 1981: 329.

⁹² Siehe Reissner 2007: 75.

Interferenzpräventive Vorarbeit kann auf mehreren Wegen geleistet werden. Einerseits ist es sinnvoll, immer wieder direkt auf *falsche Freunde* hinzuweisen. Den Lernenden wird dadurch deren Existenz vor Augen geführt und ihnen wird die Notwendigkeit, sich mit diesen Wörtern im Speziellen auseinanderzusetzen, bewusst gemacht. Eine andere Möglichkeit ist das sogenannte *Teekesselchen-Spiel*. Dabei sollen möglichst viele Homonyme erraten werden, also Wörter mit mehreren Bedeutungen. Bleibt man dabei zunächst in einer Sprache, so können Beispiele dafür im Deutschen *der Strauß* sein, der einerseits einen Vogel andererseits einen Blumenstrauß bezeichnen kann oder *der Boxer* im Sinne eines Sportlers oder der Hunderasse. Sprachübergreifend sammelt man so Beispiele für *falsche Freunde*, die den Lernenden auf diese Weise bewusst gemacht werden.⁹³

3.2.4 Transferbasen

Als Transferbasen bezeichnet man die Wissensressourcen, die bereits im Gedächtnis vorhanden sind und die aufgrund von Ähnlichkeiten zur Übertragung auf neue Lerninhalte geeignet sind.

Als eine linguistische Transferbase sei derjenige Komplex (Lexem, grammatische Regularität) definiert, dessen prozedurale und / oder kognitive Kenntnis die Erwerbsleistung in einer nachgeordneten Zielsprache erleichtert.⁹⁴

Ganz allgemein werden damit also die Wissensinhalte beschrieben, die aus Lexemen, Morphemen oder grammatikalischen Konzepten bestehen können. Transferbasen sind im Falle des Erwerbs einer L3 bis Ln normalerweise weitgehend vorhanden, wie oft darauf zugegriffen wird, also ein Transferprozess in Gang gesetzt wird, variiert individuell sehr stark. Aus diesem Grund wären Bezeichnungen wie *Transferpotentiale* oder *potentielle Transferbasen* treffender, da die vorhandenen Wissensinhalte nur potentiell genutzt werden.⁹⁵

Als Beispiel zur Erläuterung eines Transferprozesses eignet sich das eines 6-jährigen deutsch-französisch bilingualen Kindes, das eine Postkarte erhielt, auf der nur die Abbildung eines Vogels sowie das Wort *roadrunner* zu sehen war. Das Kind ordnet zunächst das fremde Wort (*roadrunner*) dem Bild (ein Vogel) zu und nutzt somit zuerst sein Weltwissen. Anschließend gelingt es ihm mithilfe seiner deutschen sowie französischen, bereits vorhandenen Transferbasen, die einzelnen Wörter *road* < frz. *route* und *runner* < dt. *rennen* herzuleiten. Das Kind kommt so nun zu einer Überlegung, die es laut ausspricht: „Guck mal, ein *coureur des routes*,

⁹³ Siehe Reissner 2007: 76.

⁹⁴ Siehe Meißner 1995: 176.

⁹⁵ Siehe Reissner 2007: 78.

der läuft immer auf *routes*.“ Die Eltern bestätigen die Vermutung des Kindes, woraufhin dieses seine Hypothese, dies sei ein Vogel, der viel läuft und nicht, wie andere Vögel, fliegt, als verifiziert betrachtet.⁹⁶

Zu den Transferbasen gehören sprachliche Wissensinhalte der prozeduralen sowie der deklarativen Ebene (vgl. Kapitel 3.1.3.1) ebenso wie Weltwissen. Die deklarativen sprachlichen Ressourcen beginnen sich mit dem Erwerb der Muttersprache zu entwickeln. Auch die L1 bietet viele Übertragungsmöglichkeiten auf andere Sprachen, wie beispielsweise aufgrund des Fremdwortschatzes oder des internationalen Wortschatzes. Der Vorgang des Transferprozesses verläuft normalerweise unbewusst. Um Transferbasen effektiv nutzen zu können ist es wichtig, sich Übertragungsmöglichkeiten bewusst zu machen. Dies kann zum Beispiel über intralingualen Transfer, in diesem Fall Transfer innerhalb der Muttersprache, trainiert werden. Nützlich dafür ist das Abrufen von Wortpaaren wie *fortschrittlich – progressiv*, *Verteidigung – Defensive* oder *zum Meer gehörig – maritim*.⁹⁷ Fremdwörter oder Internationalismen bilden die aus der Muttersprache stammende Grundlage für interlingualen Transfer.

Bei Lernenden deutscher Muttersprache ist festzustellen, dass diese vergleichsweise selten Übertragungen zwischen ihrer Muttersprache und den romanischen Fremdsprachen herstellen. Dies könnte einerseits daran liegen, dass kognate Sprachen, also Sprachen derselben Sprachfamilie für den Transfer bevorzugt werden, andererseits daran, dass sich die Lernenden in einem *foreign language modus* befinden und deshalb Übertragungen zwischen Fremdsprachen bevorzugen.⁹⁸

3.2.5 Das mentale Lexikon

3.2.5.1 Aufbau

Mit dem Begriff des *mental Lexikons* ist das Sprachwissen im Gedächtnis gemeint, also die gespeicherten Kenntnisse über Wort- und Morphemformen und deren Eigenschaften. Erfolgt ein Zugriff auf das mentale Lexikon, so schließt sich dem entweder ein Wortabruf bei der Produktion oder eine Worterkennung bei der Rezeption an. Oft wird davon ausgegangen, dass visuelle und auditive Worteigenschaften getrennt voneinander abgespeichert sind.⁹⁹ Des Weiteren steht die Frage im Zentrum, ob

⁹⁶ Siehe Meißner 1998: 46

⁹⁷ Siehe Reissner 2007: 80.

⁹⁸ Siehe Reissner 2007: 80f.

⁹⁹ Siehe Lutjeharms 2006: 4.

unterschiedliche Sprachen getrennt oder innerhalb eines einzigen ‘*Think-Tank*‘ gespeichert werden.¹⁰⁰

Bei der rezeptiven Kompetenz der Texterschließung steht im Mittelpunkt der Diskussion, ob diese spontan und intuitiv oder nach einem logischen System erfolgt. Es gibt sowohl die Auffassung, das Erschließen eines Textes ähnele dem Rätselraten als auch den Vergleich mit dem logischen Lösen einer mathematischen Aufgabe. Beides kann der Fall sein: Gibt es eindeutige Hinweise, lässt sich ein Transferprozess leicht initiieren, sind die Hinweise jedoch nicht ausreichend, wird ein Raten unumgänglich. Außerdem kann ein Leser oder eine Leserin schon beim ersten Überfliegen des Textes Hypothesen bilden, er oder sie kann aber auch langsam und systematisch nach Hinweisen suchen, die eine Erschließung erleichtern.¹⁰¹

3.2.5.2 Wortschatzerwerb

Im alltäglichen Gebrauch bezeichnen wir mit dem Begriff *Wort* eine Grundeinheit der Sprache. Diese Grundeinheit wird in der Linguistik als *Lexem* oder in der Sprachpsychologie als *Lemma* bezeichnet. Im mentalen Lexikon gilt es als eine abstrakte Repräsentation, die zusammen mit bestimmten Worteigenschaften, wie deren morphologischen oder syntaktischen Verwendungsweisen, abgespeichert ist. Zu diesen Verwendungsweisen zählen zum Beispiel Flexionsformen, Kombinerungsmöglichkeiten oder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Wortart.¹⁰²

Eine weitere Eigenschaft, die vermutlich gemeinsam mit dem Wort abgespeichert ist, ist die Sprachzugehörigkeit. Es ist davon auszugehen, dass zwischen den Übersetzungsäquivalenten starke Verbindungen bestehen, die aktiviert werden, wenn dies den Zugriff erleichtert. Zum Teil wird die Meinung vertreten, dass ab einem bestimmten Sprachniveau eine Sprache einigermaßen autonom funktioniert, jedoch mehr bei der Produktion als bei der Rezeption. Denn Untersuchungen zeigen, dass die rezeptive Worterkennung eindeutig schneller erfolgt, wenn Übersetzungsäquivalente angeboten werden.¹⁰³

Genauso wird die semantische Bedeutung eines Wortes gemeinsam mit diesem abgespeichert. Das sogenannte *TOT (tip of the tongue)*-Phänomen (man sagt: „*Ein Wort liegt mir auf der Zunge*“) gibt Hinweise darauf, dass die formale und die inhaltliche Ebene zwar an unterschiedlichen Orten, jedoch vernetzt abgespeichert werden. Deswegen sollte man zwischen einem

¹⁰⁰ Siehe Meißner 1998: 45.

¹⁰¹ Siehe Reinfried 1998: 40.

¹⁰² Siehe Lutjeharms 2006: 3.

¹⁰³ Siehe Lutjeharms 2006: 7.

Wortinhaltstransfer und einem Wortformtransfer unterscheiden.¹⁰⁴ Auf der Formebene eines einzelnen Wortes kann man die Merkmale wiederum in verschiedene Kategorien unterteilen. Für den Transfer werden diese Merkmale dann verglichen, was am Beispiel des italienisch-spanischen Wortes *farmacia* wie folgt aussehen könnte:¹⁰⁵

Italienisch		Spanisch
	‘Apotheke‘	
farma’tʃia	phonetisches Wortbild	farmáøja
farmacia	graphisches Wortbild	farmacia
farma-	Lexemmerkmal	farma-
--’tʃia	Morphemmerkmal	--øja
f-a-r-m-a-’tʃ-i-a	Phonematische Merkmale	f-a-r-m-á-øj-a
f-a-r-m-a-c-i-a	Graphematische Merkmale	f-a-r-m-a-c-i-a

Auf semantischer Ebene lassen sich einander entsprechende Wörter finden, indem man einige inhaltliche Merkmale sucht und diese vergleicht. Für das Wort *Clown* wären solche Merkmale beispielsweise Kostüm und Zirkus (diese werden im Netzwerkmodell von Engelkamp *Bildmarken* genannt) sowie das Verb Lachen (wird im Modell von Engelkamp zu den *motorischen Programmmarken* gezählt). Erweitert man dieses Netzwerk, kann man erkennen, dass das spanische Wort *payaso* das Übersetzungsäquivalent sein muss, da alle jene Merkmale auch diesem Wort zugeschrieben werden können.¹⁰⁶

Konkrete Begriffe können aus dem mentalen Lexikon leichter abgerufen werden als abstrakte. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass abstrakte Begriffe meist größere kulturspezifische Bedeutungsunterschiede aufweisen oder dass konkrete Begriffe nicht nur im semantischen sondern auch im visuellen Gedächtnis repräsentiert sind.¹⁰⁷ Der Transferprozess beim Lesen funktioniert außerdem besser, je mehr Grapheme übereinstimmen. Bei einer Unterscheidung in nur einem Graphem (z.B.: *the forest* und *la forêt*) konnten nach einem Forschungsexperiment von Christiane Haeusser noch 90% der Schülerinnen und Schüler das Wort richtig übertragen. Bei einer Diskrepanz in zwei Graphemen (z.B.: *the voice* und *la voix*) war der interlinguale Transfer nur mehr in 75% der Fälle erfolgreich, bei einer Abweichung von drei Graphemen lag diese

¹⁰⁴ Siehe Meißner 1998: 54.

¹⁰⁵ Siehe Meißner 1998: 58.

¹⁰⁶ Siehe Meißner 1998: 61.

¹⁰⁷ Siehe Lutjeharms 2006: 7.

Zahl nur mehr bei 50%. Die Erfolgsquote hängt dabei natürlich auch von der Länge der Wörter ab. Bei längeren Wörtern kann trotz einer Unterscheidung in mehr als drei Graphemen der interlinguale Transfer häufig noch gelingen. Außerdem ist ausschlaggebend, ob sich das abweichende Graphem am Anfang des Wortes oder in der Mitte befindet. Wörter, die sich in ihren ersten Buchstaben unterscheiden, lassen sich schwerer übertragen als solche, deren Abweichungen in der Mitte oder am Ende des Wortes zu finden sind. Ist man mit Wortbildungsregularitäten vertraut, so kann man Veränderungen der Grapheme aber auch nutzen. So erkennt man beispielsweise die Präfixe *de-*, *di-*, *des-* und *dis-* als Indikatoren, die auf eine Verneinung oder ein Gegenteil hinweisen.¹⁰⁸

3.2.5.3 Syntaktische Repräsentation

Syntaktische Eigenschaften im mentalen Lexikon müssen oft automatisch und sehr flexibel abrufbar sein, um die teilweise sehr variable Wortfolge bestimmter Sprachen während des Sprachverarbeitungsprozesses problemlos verarbeiten zu können. Ob sich Flexionsformen im mentalen Gedächtnis lexemgebunden oder morphemgebunden repräsentieren, ist umstritten. Chomskys Theorie geht davon aus, dass Wörter gemeinsam mit ihren Flexionsformen abgespeichert und abgerufen werden. Andere vertreten die Meinung, dass die entsprechenden Morpheme separat abgespeichert sind und erst mit dem Lexem kombiniert werden, wenn es zum Zugriff kommt.¹⁰⁹

Das *Wettbewerbsmodell* von MacWhinney und Bates gehört zu den funktionalistischen Syntaxtheorien und geht davon aus, dass Grammatik und Inhalt bei der Rezeption parallel und strategisch wie folgt verarbeitet werden: Die Theorie beinhaltet sogenannte Oberflächenindikatoren, also strukturellen Eigenschaften wie Wortfolge, lexikalische Eigenschaften (wie z.B. Belebtheit/Unbelebtheit bei Substantiven), Flexionsformen oder Intonation (bei auditiver Rezeption), die erkannt und für den weiteren Verlauf unterschiedlich gewichtet werden. Bei der Aktivierung mehrerer dieser Indikatoren wird je nach Sinnhaftigkeit analysiert, welche stärker und welche schwächer einbezogen werden oder welche wieder ganz verworfen werden. So entsteht der *Wettbewerb*, wodurch manche Indikatoren andere verdrängen oder verstärken. Die Zuverlässigkeit der Indikatoren ist unter anderem sprachabhängig, denn die Wortfolge repräsentiert sich im Englischen beispielsweise als ein verlässlicherer Indikator als im Deutschen, wo sie sehr variabel ist.¹¹⁰

¹⁰⁸ Siehe Reinfried 1998: 41.

¹⁰⁹ Siehe Lutjeharms 2006: 5.

¹¹⁰ Siehe Lutjeharms 2006: 5.

Strukturähnlichkeit von Sprachen fördert den syntaktischen Transfer. Besonders zu Beginn wird beim Lernen einer neuen Sprache auf bekannte Strategien aus der Muttersprache zurückgegriffen. Besonders bei ähnlichen Sprachen werden auch die Strukturen anfangs oft übernommen. So interpretieren zum Beispiel die niederländischen Lernenden des Deutschen das Genetiv-s oft als Pluralendung.¹¹¹

3.2.6 Interferenzen bei der Interkomprehension

Der Fall der graphischen Interferenzen ist bei der *EuroCom*-Methode vernachlässigbar, denn Verständnisschwierigkeiten werden aus solchen Gründen nicht auftreten.¹¹² Bezüglich des negativen Transfers bei *falschen Freunden* ist bei bloßer Berücksichtigung der rezeptiven Kompetenzen der Gewinn, den man durch Transfer macht ebenfalls größer als der Verlust, denn in den meisten Fällen kann das Verstehen durch den Kontext erleichtert werden und etwaige Verständnisfehler verhindern:

Der negative Transfer entsteht meist erst beim „Herausbrechen“ der Wörter aus ihrem natürlichen Kontext.¹¹³

Bei der Erschließung eines Textes in einer unbekannten Sprache läuft im Gehirn ein Prozess ab, der in drei Schritten ein Wiedererkennen, Vernetzen und Neu-Ordnen des sprachlichen Wissens beinhaltet. Dieser Prozess wird deshalb auch *Zuordnungs-* oder *Wiedererkennungssprozedur* genannt.¹¹⁴ Während des ersten Verarbeitungsschrittes verschafft sich der Leser oder die Leserin einen Überblick über die gestellte Aufgabe. Dabei wird versucht, den Text grob einem Thema zuzuordnen, indem auch gegebenenfalls vorhandene Abbildungen interpretiert werden und das vorhandene Weltwissen zu diesem Thema aktiviert wird. Dadurch entwickelt der Rezipient oder die Rezipientin eine bestimmte Erwartungshaltung über den Text, sowohl bezogen auf dessen Inhalte wie auch auf dessen Form. Als zweiter Schritt folgt die Aktivierung des vorhandenen sprachlichen Wissens, das Abrufen der Transferbasen. Je nach Beherrschungsgrad kann unterschiedlich leicht auf die Transferbasen zugegriffen und Hypothesen über das unbekannte Sprachsystem aufgestellt werden. Nachdem nun eine Hypothesengrammatik (vgl. Ka-

¹¹¹ Siehe Lutjeharms 2006: 8.

¹¹² Siehe Bär 2004: 144.

¹¹³ Siehe Bär 2004: 145.

¹¹⁴ Siehe Reissner 2007: 62f.

pitel 3.3.2.3) entstanden ist, wird diese in der letzten Phase, also im weiteren Verlauf der Erschließung nun ständig überprüft, bei Bedarf korrigiert und dem Vorwissen entsprechend angepasst.¹¹⁵

3.3 Sprachenübergreifendes Lernen anhand rezeptiver Mehrsprachigkeit

3.3.1 Das Konzept der Interkomprehension

Interkomprehension ist eine Form der Kommunikation, bei der sich die Kommunikanten ihrer Muttersprache bedienen und die ihrer Kommunikationspartner verstehen.¹¹⁶

Das Ziel des Konzeptes ist es, dass man vor allem rezeptive Kompetenzen in einer Fremdsprache aufweist, um so die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner verstehen zu können, während die produktiven Handlungen ausschließlich in der Muttersprache erfolgen. Es geht also um das reine Verstehen einer Fremdsprache.

Nun gibt es verschiedene Formen des Verstehens. Zum einen differenziert man in der Fremdsprachendidaktik das Hörverstehen und das Leseverstehen. Zum anderen kann man zwei aufeinanderfolgende Ebenen beim Verstehen unterscheiden:

[...] das Dekodieren der sprachlichen Zeichen im engeren Sinne und das Interpretieren des Dekodierten durch das Einordnen in das bisher erworbene Wissen.¹¹⁷

Während des Lesens spielen sich nacheinander oder parallel mehrere Prozesse ab. Zunächst muss der Text visuell untersucht werden, danach folgt eine phonetische Analyse, gefolgt von Worterkennungen und Bedeutungserkennung der Wörter sowie der Sätze und letztendlich des gesamten Textes. Dabei spielt das Vorwissen eine wichtige Rolle, in welches der Rezipient oder die Rezipientin das Gelesene einbettet und wenn nötig mit zusätzlicher Sinngebung ausschmückt. Aus diesem Grund handelt es sich dabei um einen konstruktiven Vorgang, bei dem der Leser oder die Leserin selbstständig Bedeutungslücken ausfüllt und fehlende Zusammenhänge herstellt.¹¹⁸

Nun stellt sich noch die Frage, ob durch die Interkomprehensionsmethode ein ganzheitliches Verstehen möglich ist oder ob es sich auf ein globales Verstehen beschränkt und ob so ein

¹¹⁵ Siehe Reissner 2007: 63f.

¹¹⁶ Siehe Doyé 2008: 219.

¹¹⁷ Siehe Doyé 2008: 220.

¹¹⁸ Siehe Doyé 2008: 220f.

globales Verstehen ausreicht. In Kapitel 3.3.3 wird bei der Durchführung der Experimente gezeigt, dass ein Verstehen von detaillierten Informationen durchaus möglich ist, sich jedoch in manchen Fällen als schwieriger erweist als in anderen. Doyé argumentiert auch, dass wir uns aus zwei Gründen mit dem reinen globalen Verstehen (= die Thematik kann grob in einem Satz wiedergegeben werden) nicht zufrieden geben sollten. Aus lerntheoretischer Perspektive ist das reine Verstehen einzelner Wörter zu wenig, um den Sinn einer Aussage ganzheitlich erfassen zu können, was zu Frustration führt. Die Gespräche würden auf einer oberflächlichen Ebene geführt werden, bei denen die Rezipientinnen und Rezipienten ihren Horizont nicht erweitern könnten, da sie sich ja rein auf bereits Bekanntes beschränken müssen. Die großen Lücken, die bleiben, würden sie so ausfüllen, dass die Aussage wiederum in ihr Weltbild passt. Aus politischer Perspektive wäre dadurch der gewünschte Austausch von relevanten Informationen unmöglich und Gespräche würden sich auf soziale Kommunikation beschränken.¹¹⁹

In der EU wurden bisher einige verschiedene Projekte zur Interkomprehension umgesetzt, darunter auch die *EuroCom*-Methode. Es handelt sich hierbei um ein Projekt, bei dem vor allem die rezeptive Fähigkeit des Lesens fokussiert wird. Eine Mehrsprachigkeit soll dadurch gefördert werden, dass nicht von jeder neuen Fremdsprache alle vier Kompetenzbereiche (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) parallel erlernt werden, sondern sich auf die rezeptiven Fertigkeiten (- vor allem auf das Lesen -) konzentriert wird. Durch diese reduzierten Anforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache ab der L3 wird die Aneignung von möglichst vielen weiteren Fremdsprachen auf rezeptiver Ebene angestrebt, um so dem Interkomprehensionskonzept eine Chance zu geben.¹²⁰

3.3.2 Das Projekt *EuroCom*

EuroCom ist die Abkürzung für *EuroComprehension* und es handelt sich um ein rezeptives Mehrsprachigkeitskonzept, mit dessen Hilfe Mehrsprachigkeit in Europa gefördert werden soll. Es soll den Lernenden vor Augen führen, über welche Fähigkeiten beim Sprachenlernen sie schon durch andere bereits gelernte Fremdsprachen verfügen.

Die Methode *EuroCom* wurde ursprünglich entwickelt, um Texte in nahverwandten Sprachen zu verstehen, ohne dabei den mühsamen Umweg über separate Spracherwerbsprozesse in Einzelsprachen machen zu müssen.¹²¹

¹¹⁹ Siehe Doyé 2008: 222f.

¹²⁰ Siehe Bär 2004: 121f.

¹²¹ Siehe Klein 2004: 9.

Dadurch, dass ihnen Techniken gezeigt werden, wie sie dieses Vorwissen optimal nutzen können, fällt es ihnen leicht, Texte auf ihnen unbekannten Sprachen trotzdem verstehen zu können, was wiederum ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen stärkt.¹²² Schülerinnen und Schüler mit ausländischen Wurzeln können von ihren zusätzlichen Sprachkenntnissen in ihrer zweiten Muttersprache profitieren und Wichtiges zu einem Unterricht dieser Art beitragen. Auf diese Kompetenz des Textverständnisses aufbauend können des Weiteren produktive Fertigkeiten leichter dazugelernt werden, wodurch auch der vollständige Erwerb einer Fremdsprache einfach erreicht werden kann.¹²³

Entsprechend der drei größten Sprachfamilien in Europa entstanden aus *EuroCom* die Spezialisierungen *EuroComRom*, *EuroComGerm* und *EuroComSlav*, die jeweils die romanischen, die germanischen oder die slawischen Sprachen fokussieren. *EuroComRom* wurde von den beiden Romanisten Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann entwickelt. Das Projekt erhielt 1999 in Österreich vom Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr das „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ und wurde 2003 auch in Italien prämiert. Die Zielgruppe dieses Projektes waren ursprünglich Lernende mit deutscher Muttersprache, die im besten Fall auch Französisch bereits gelernt haben.¹²⁴

3.3.2.1 Die sieben Siebe

Wenn die Lernenden an einen Text auf einer ihnen unbekannten Sprache herangehen, ist es das Ziel, dass sie diesen mit Hilfe ihres sprachlichen Vorwissens zunächst filtern. Dabei sollen sie sich auf sieben verschiedene Bereiche konzentrieren:

Mit Hilfe der sogenannten *sieben Siebe* wird Bekanntes aus angeblich Fremdem herausgefiltert. Dabei wendet sich *EuroCom* nacheinander den lexikalischen Internationalismen, dem panromanischen Wortschatz, den interlingualen Lautentsprechungen, den Bezügen zwischen Graphien und Aussprachen, den panromanischen syntaktischen Strukturen, den morphosyntaktischen Elementen sowie den Prä- und Suffixen zu.¹²⁵

Die Reihenfolge der Kategorien ist irrelevant; bei dieser Unterteilung geht es lediglich um eine bessere Übersichtlichkeit. Eine Anwendung ist die Suche nach Internationalismen. Es werden authentische Texte hergenommen, wobei zum Beispiel bei einem Sportprogramm des Senders

¹²² Siehe Bär 2004: 126.

¹²³ Siehe Klein 2004: 10f.

¹²⁴ Siehe Bär 2004: 127.

¹²⁵ Siehe Bär 2004: 126f.

Eurosport viele Internationalismen zu finden sind.¹²⁶ In einem Schnupperkurs für den 10. und 11. Jahrgang wurde an der Heinrich Böll-Schule in Deutschland folgender Programmausschnitt verwendet:¹²⁷

EUROSPORT.ES

27/04/02

HORA	PROGRAMAS	CATEGORIA
7:00	Eurosportnews Report	Noticias
8:30	Leyendas de la Copa del mundo: Especial Italia	Fútbol
10:00	Liga de Campeones	Fútbol
11:00	Un mundo / Una copa	Fútbol
12:30	Halterofilia: Campeonato de Europa Turquía	Halterofilia
15:00 Live	Formula 3000: Campeonato Internacional de Barcelona	Formula 3000
18:00	Copa del mundo Amstel Gold Race	Ciclismo
20:00	Boxeo: Combate Internacional	Boxeo
22:00 Live	Hípica: Saltos Monaco	Hípica
23:00	Eurosportnews Report	Noticias
23:15	El «tigre» agiganta su leyenda en Augusta. El americano, que defendía el título, se enfunda su tercera chaqueta verde.	Golf
00:45	Gimnasia artística: Campeonato de Europa - Grecia	Gimnasia artística
01:45	Tenis: Torneo de la ATP Barcelona - Ferrero, el vigente campeón ha sido eliminado por Beto Martín	Tenis

¹²⁶ Siehe Klein 2004: 28.

¹²⁷ Siehe Klein 2004: 29f.

Als zweites Sieb wird das Herausfiltern des *panromanischen* Wortschatzes gesehen.

Unter *panromanischen* Wörtern versteht man den Wortschatz, der in allen romanischen Sprachen vorhanden ist.¹²⁸

So sind zwar nur 39 Wörter in wirklich allen romanischen Sprachen vertreten, jedoch kommen 108 weitere in neun Sprachen und 260 weitere in fünf bis acht Sprachen vor. Zusammen mit den häufigsten lateinischen und germanischen Lehnwörtern kommt man damit auf ungefähr 500 Interlexeme, die den hilfreichen panromanischen Wortschatz bilden.¹²⁹

Beim dritten und vierten Sieb geht es um den Vergleich von phonetischen Entsprechungen. Das fünfte Sieb nutzt die Tatsache, dass die Syntax innerhalb der romanischen Sprachen große Ähnlichkeit aufweist. Neben neun *Kernsatztypen* gibt es weitere neun Syntagmen, wie den Relativsatz, den Kausalsatz oder den Konditionalsatz, die sich strukturell sehr ähnlich sind. Dadurch wird das Identifizieren von Substantiven, Verben, Adjektiven, Adverbien, Präpositionen und Artikeln sehr erleichtert. Das sechste Sieb bezieht sich auf die Ähnlichkeit von morphosyntaktischen Elementen, wie Artikel, Pluralmarkierung oder Personal- und Tempusmarkierungen. Auch Prä- und Suffixe lassen sich in den romanischen Sprachen leicht identifizieren und einem bestimmten Bedeutungsbereich zuordnen. Dies geschieht im siebten Sieb und erleichtert unter anderem ebenfalls das Erkennen von Wortarten. Nach diesem Herausfiltern und Vergleichen bleiben nur mehr die sogenannten *Profilwörter* über, jene ca. 300 Wörter, die mit Hilfe der sieben Siebe und ohne kontextuellen Zusammenhang nicht erschließbar sind.¹³⁰

3.3.2.2 Brückensprachen

Sprachen, die aus derselben Sprachfamilie wie die Zielsprache stammen, weisen bestimmte Ähnlichkeiten in Struktur und System auf, sodass sie helfen können, die Zielsprache schneller zu erlernen. Metaphorisch werden solche Sprachen als *Brückensprachen* bezeichnet. Interlinguale Parallelen dienen als *Brücke* zwischen dem bereits vorrätigen Wissen über die eine Sprache und der zu erlernenden Zielsprache. Stammen die Brückensprache und die Zielsprache aus derselben Sprachfamilie, so treten solche Entsprechungen öfter auf und der Erwerb der neuen Sprache wird dadurch besonders erleichtert.¹³¹ Bei der Aktivierung interlingualer Verbindungen wird aber nicht nur auf eine Brückensprache zugegriffen. Haben Lernende mehrere bereits

¹²⁸ Siehe Klein 2004: 31.

¹²⁹ Siehe Bär 2004: 128.

¹³⁰ Siehe Bär 2004: 128f.

¹³¹ Siehe Reissner 2007: 82.

bekannte Sprachen zur Verfügung, so nutzen sie auch das Wissen über mehrere Sprachen. Welche Sprache mehr und welche dabei weniger häufig genutzt wird hängt zu einem großen Teil von dem oder der individuellen Lernenden ab. Viele Faktoren beeinflussen die Auswahl der Brückensprache(n) und es werden nicht immer jene ausgewählt, die sich aufgrund ihrer nahen Verwandtschaft am besten für einen Transfer eignen würden. Häufig werden zuerst jene Sprachen ausgewählt, deren mentale Verfügbarkeit am größten ist, was wiederum davon abhängig ist, wie gut die Sprache beherrscht wird.¹³²

Als erster Parameter erscheint die mentale Verfügbarkeit von sprachlichen Schemata, als zweiter die typologische Ähnlichkeit zwischen Sprachen (je ähnlicher desto stärkere Transferaktivität)¹³³

Betrachtet man das Projekt *EuroComRom*, so richtet sich dieses bevorzugt an Lernende, deren Muttersprache Deutsch ist, die bereits gute Kenntnisse im Englischen vorweisen können und deren vermutlich meist genutzte Brückensprache das Französische ist. Grundsätzlich ist zwar auch jede andere romanische Sprache als Brückensprache möglich, dennoch hat die französische Sprache einige Vorzüge: Zum einen hat diese Fremdsprache im Schulsystem eine privilegierte Stellung inne. In vielen Fällen ist sie die erste nach dem Englischen gelernte Fremdsprache (vgl. Kapitel 2.4.2).

Nach dem Eurobarometer verfügen 12% aller Europäer über Kenntnisse des Französischen als Fremdsprache, hinzu kommen 14% französischer Muttersprachler in der europäischen Union. Nach einer Umfrage des Eurobarometers halten 33% der Europäer überdies das Französische für die nach dem Englischen (77%) nützlichste Fremdsprache.¹³⁴

Außerdem gibt es auf lexikalischer Ebene besonders viele potentielle Transferbasen zu anderen romanischen Sprachen, was anhand der dargestellten Untersuchung in den folgenden Absätzen gezeigt wird. Des Weiteren unterscheiden sich beim Französischen die gesprochene und die geschriebene Sprache (*code oral* und *code écrit*) so stark, dass man diese als zwei unterschiedliche Systeme betrachten kann. Der *code écrit* repräsentiert einen älteren Sprachzustand und beinhaltet weitgehend panromanische Elemente, während der *code oral* sich ziemlich weit von der geschriebenen Sprache entfernt hat.¹³⁵ Beherrscht man diese Sprache, so kann man sowohl

¹³² Siehe Reissner 2007: 83.

¹³³ Siehe Meißner/Picaper 2003: 93.

¹³⁴ Siehe Reissner 2007: 87f.

¹³⁵ Siehe Reissner 2007: 87.

vom schriftlichen Wortschatz profitieren, als auch von den Merkmalen der mündlichen Sprache. Zusätzlich wurde Europa während einiger historischer Epochen (z.B.: Aufklärung, Französische Revolution) durch die französische Sprache geprägt, wodurch diese in vielen Lehnwörtern aller europäischen Sprachen repräsentiert ist.¹³⁶

Meißner untersuchte die Eignung bestimmter Sprachen als Brückensprachen anhand einer Quantifizierung der lexikalischen Transferpotentiale. Die Untersuchung basiert auf einem Vergleich der Eignung der Grundwortschätze des Englischen und des Französischen als Basiswortschätze und somit als Brücken zu anderssprachigen Wortschätzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden Sprachen unterschiedlich viele Übereinstimmungen zu anderen Wortschätzen aufweisen und sich deshalb auch unterschiedlich gut als Transferhilfen eignen.¹³⁷

Betrachtet man als Basislexikon das des Englischen, beträgt der Anteil möglicher Transferbasen für die Zielsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch durchschnittlich 51%. Das heißt, dass 51% des englischen Wortschatzes als Transferhilfen für mindestens eine der drei romanischen Sprachen geeignet sind. Genauer aufgeschlüsselt beträgt der Anteil des Transferwortschatzes vom Englischen auf das Französische 55%, vom Englischen auf das Italienische 52% und vom Englischen auf das Spanische 47% (vgl. Abbildung 3). Das bedeutet, dass Lernenden mit der ersten Fremdsprache Englisch bereits mehr als die Hälfte des Grundwortschatzes des Französischen und Italienischen vertraut ist und auch nur knapp weniger als die Hälfte des spanischen Grundwortschatzes.¹³⁸

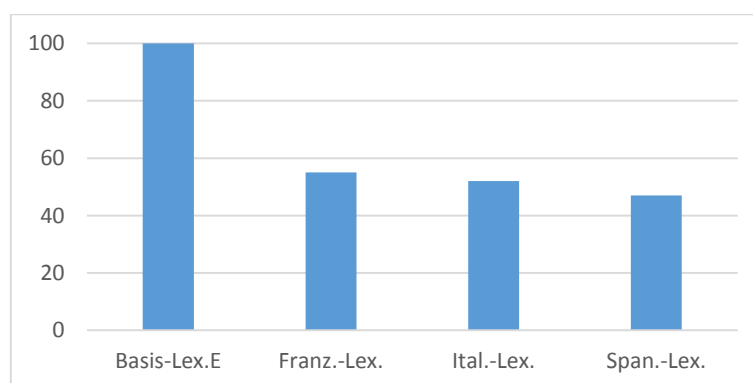


Abbildung 3: Anteile der Transferlexika ausgehend vom Basislexikon Englisch

¹³⁶ Siehe Bär 2004: 130f.

¹³⁷ Siehe Reissner 2007: 84.

¹³⁸ Siehe Reissner 2007: 84.

Im Vergleich dazu bringt das Französische als Basislexikon einen noch deutlich höheren Anteil an Transferpotential für diese drei romanischen Sprachen. Durchschnittlich sind sogar knapp 80% des französischen Grundwortschatzes für einen solchen Transfer geeignet. Dabei können 70% vom Französischen auf das Englische, 82% vom Französischen auf das Spanische und sogar 86% vom Französischen auf das Italienische übertragen werden (vgl. Abbildung 4). Dieses Resultat würde eine Eignung des Französischen als erste Fremdsprache favorisieren, zumal sogar 70% des Grundwortschatzes auch als Transferhilfen für einen späteren Erwerb des Englischen von Nutzen wären. Im Vergleich zu den 55% englischer Transferbasen für das Französische bedeutet dies, dass es mehr französische Lehnwörter im Englischen als englische Lehnwörter im Französischen gibt, was unter anderem an 300 Jahren normannischer Herrschaft in Großbritannien liegt.¹³⁹

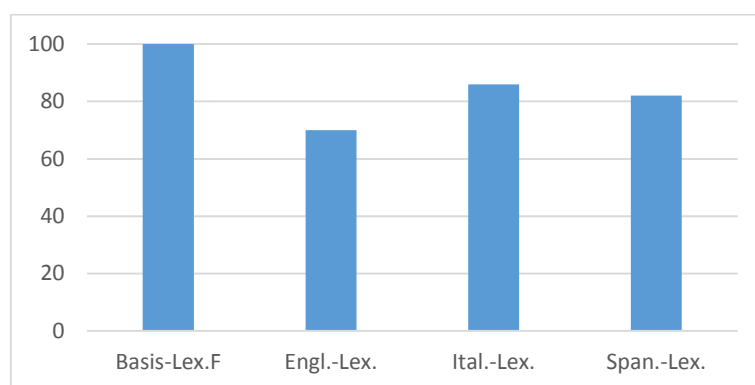


Abbildung 4: Anteile der Transferlexika ausgehend vom Basislexikon Französisch

Ein Textausschnitt aus einem spanischen *EuroComRom* Textes mit Transferhilfen könnte so aussehen:¹⁴⁰

El apellido ‘.com‘

Un israelí de 25 años se ha convertido en la primera persona del mundo con un apellido cibernético. «Internet ha cambiado mi vida; creo que el apellido es una reliquia arqueológica», dijo Tomer.com, anteriormente conocido como Tomer Karisi.

Transferhilfen:

¹³⁹ Siehe Reissner 2007: 85.

¹⁴⁰ Siehe Klein/Stahlhofen 2005: 70f.

El: PW frz. *le*; **apellido:** Profilwort, dt. *Nachname*; **‘.com’.** **Un:** PW frz. *un*; **israelí:** IW engl. *Israeli*, frz. *israélien*; **de:** PW frz. *de*, **25 años:** PW frz. *ans*, $\tilde{n} \approx n$; **se ha convertido:** IW engl. *has converted*, frz. *a changé*; **en:** IW engl. *in*, frz. *en*; **la:** PW frz. *la*; **primera:** IW vgl. engl. *Prime*, frz. *première*; **persona:** IW engl. *person*, frz. *personne*; **del:** span. *de + el = del*, frz. *de + le = du*; **mundo:** PW frz. *monde*; **con:** IW als Präfix engl. *con-sequence*, frz. *con-séquence*, frz. Profilwort *avec*; **un↑; apellido↑; cibernético:** IW engl. *cybernetic*, frz. *cabernétique*, *-ico* $\approx$ *-ique*; **Internet:** IW; **ha cambiado:** IW engl. *has changed*, frz. *a changé*; **mi:** PW frz. *ma*; **vida:** PW frz. *vie*; **creo:** PW frz. *croie*; **que:** PW frz. *que*; **el↑; apellido↑; es:** PW frz. *est*; **una:** PW frz. *une*; **reliquia:** IW engl. *relic*, frz. *relique*; **arqueológica:** IW engl. *arqueological*, frz. *archéologique*, *-ica* $\approx$ *-ique*; **dijo:** PW frz. *dissait*; **Tomer.com:** Personennamen; **anteriormente:** PW frz. *antérieurement*; **conocido:** PW frz. *connu*; **como:** PW frz. *comme*; **Tomer Karisi:** Personennamen;

PW ...panromanischer Wortschatz

IW ...internationaler Wortschatz

In diesem Textausschnitt kann bei 27 von 31 Wörtern eine Verbindung zum Französischen hergestellt werden. Bei 10 dieser Wörter erkennt man zusätzlich Ähnlichkeiten zu den entsprechenden Lexemen des Englischen. Das bedeutet wiederum, dass es mehr französische als englische Entsprechungen gibt. Es kommen keine Vokabel vor, die zwar auf das Englische jedoch nicht auf das Französische zurückzuführen sind. 16 Wörter dieses Textausschnittes entstammten dem panromanischen Wortschatz, 11 davon dem internationalen Wortschatz. Zusätzlich kommen zwei Personennamen und ein Profilwort (*apellido*) vor, bei dem weder ein Transfer zum Englischen noch zum Französischen hergestellt werden kann.

Als zweite sehr häufig gelernte Fremdsprache in unserem Bildungssystem wird das Lateinische unterrichtet (vgl. Kapitel 2.4.2). Die Auseinandersetzung mit dieser Sprache verfolgt aber kein kommunikatives Ziel sondern fokussiert ein Lernen über die Kultur des Altertums.

Allerdings erschwert nicht zuletzt die erhebliche semantische Distanz zwischen der antiken lateinischen Kultur zu den modernen Kulturen der romanischen Sprachen die Herstellung semantischer Kongruenz.¹⁴¹

¹⁴¹ Siehe Reissner 2007: 86.

Es sollen Texte von Ovid, Horaz oder Vergil übersetzt werden, welche im Latein der Gebildeten verfasst worden sind und nur mehr wenig mit der damaligen Verkehrssprache Latein gemeinsam haben.¹⁴² Außerdem unterscheiden sich auch morpho-syntaktische Strukturen (wie zum Beispiel das lateinische Kasusystem) von denen anderer Sprachen, was interlingualen Transfer weiter erschwert.¹⁴³ Aus diesem Grund wird davon ausgegangen, dass das Lateinische zwar

[...] einen wertvollen individuellen Beitrag zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen leisten kann und *de facto* auch leistet, der Beitrag jeder anderen modernen romanischen Sprache aber angesichts der oben erwähnten Gründe größer ist.¹⁴⁴

Auch zur Eignung von 1000 lateinischen Grundwortschatzelementen als Transferbasen gibt es Ergebnisse bei den Untersuchungen von Meißner. Rund 30% dieser 1000 Elemente lassen sich im Französischen wiedererkennen, sogar knapp 75% findet man im Italienischen wieder und circa 62% des lateinischen Grundwortschatzes sind als Erb- oder Lehnwörter im Spanischen vertreten. Dabei wurden die 1000 häufigsten französischen Wörter hergenommen, beim Vergleich auf das Spanische und Italienische wurde die Häufigkeit der Wörter jedoch nicht beachtet.¹⁴⁵

3.3.2.3 Hypothesengrammatik

Beim Lesen und Dekodieren eines Textes in einer neuen, unbekannten Sprache werden automatisch Hypothesen über Lexik und Grammatik aufgestellt. Bezogen auf die Grammatik wird dies in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine *Spontan-* oder *Hypothesengrammatik* genannt.¹⁴⁶

Ein wichtiges Merkmal der *Hypothesengrammatik* ist, dass sie konstruiert wird. Dies geschieht zwar nach einem System, dieses ist jedoch keineswegs stabil sondern ändert sich permanent durch neu gewonnene Informationen.¹⁴⁷ Wichtig ist deswegen, dass im Fremdsprachenunterricht nach der Phase, in der eine solche *Hypothesengrammatik* selbstständig erarbeitet wurde, die richtigen grammatikalischen Regeln festgehalten werden und Falsches korrigiert wird. Die Lernenden schaffen also zunächst selbst Verbindungen zu anderen Sprachen, diese können jedoch auch falsch sein und müssen deshalb gemeinsam überprüft werden.

Bei der Erschließung einer *Spontangrammatik* werden folgende Schritte im Gehirn vollzogen: Zunächst werden *intralinguale* Regularitäten der fremden Sprache gesucht, wobei noch keine

¹⁴² Siehe Bär 2004: 132.

¹⁴³ Siehe Reissner 2007: 86.

¹⁴⁴ Siehe Bär 2004: 132.

¹⁴⁵ Siehe Reissner 2007: 86.

¹⁴⁶ Siehe Bär 2004: 140.

¹⁴⁷ Siehe Bär 2004: 141.

Transferprozesse eingesetzt werden. Da jede Sprache einem eigenen Sprachsystem unterliegt, nach dem sie funktioniert, können solche Regularitäten auch gefunden werden, ohne dass man die Sprache beherrscht. Erst im zweiten Schritt kommt es dann zu einem *interlingualen* Vergleich und damit zum Transfer. Die erkannten Strukturen werden mit bereits verfügbarem Wissen über andere Sprachen verglichen und aufgrund von etwaigen Parallelen können Hypothesen aufgestellt werden. Im weiteren Verlauf werden diese Hypothesen bestätigt oder falsifiziert und dadurch ständig weiter verändert. Aus diesem Grund bezeichnet man eine *Hypothesengrammatik* auch als *Ad-hoc-* oder *Annäherungsgrammatik*.¹⁴⁸

Schließlich ergibt sich als Endresultat der Erschließung eine *Interlinearübersetzung*, was bedeutet dass durch Hinzuziehen des vorhandenen Wissens einer Ausgangssprache eine annähernde Wort-für-Wort-Übersetzung aus der Zielsprache erarbeitet wird. Oft handelt es sich dabei um eine

[...] an die Strukturen und an die Oberflächenmerkmale der Zielsprache angepasste Version der Ausgangssprache.¹⁴⁹

Das Wissen zu systematisieren ist für den Lernenden oder die Lernende sehr wichtig. Schon während des ersten Lesens werden im Gehirn Vergleichsprozesse aktiviert, um herauszufinden, wie das System dieser Sprache funktioniert. Untersuchungen ergaben, dass bestimmte Details einer Sprache ziemlich schnell und sicher systematisiert werden können. Aufgrund von Testfragen, die ein Großteil der Leserinnen und Leser eines ersten katalanischen Textes richtig beantworten konnten, lassen sich folgende Sprachelemente relativ einfach bestimmen: der bestimmte feminine Artikel, der bestimmte maskuline Artikel, Pluralendungen, Genetivmarkierungen (wobei diese nicht immer korrekt bestimmt wurden) sowie der unbestimmte feminine und der unbestimmte maskuline Artikel.¹⁵⁰

Beim Projekt *EuroCom* geht es nicht darum, eine Grammatik im Detail zu studieren sondern um das Erlernen eines Basiswissens, das das Verstehen der Textstruktur und im Folgenden des gesamten Textes möglich macht.

¹⁴⁸ Siehe Reissner 2007: 65.

¹⁴⁹ Siehe Reissner 2007: 66.

¹⁵⁰ Siehe Klein 2006: 60.

Zudem wird nicht jedes grammatische Phänomen bei seinem ersten Erscheinen kommentiert, denn es ist davon auszugehen, dass sich auch die *Spontan-* oder *Hypothesen-**grammatik* bei der Textarbeit nicht unmittelbar auf alle textinhärenten Bereiche der Grammatik bezieht, sondern einzelne grammatische Erscheinungen fokussiert.¹⁵¹

Im Anschluss an einen Text werden also immer nur bestimmte, häufig vorkommende Grammatikelemente zusammengefasst, andere Elemente werden noch nicht erklärt. Nach dem Text mit folgendem Textausschnitt werden zum Beispiel unter anderem der Infinitiv von Verben, die erste Person Singular bei Verben im Präsens und Verben im Konditional erklärt:¹⁵²

Contactos personales

- Vivo en Barcelona, soy divorciada de 38 años, extrovertida y dinámica. Me gustaría conocer personas libres con sentido de humor y sinceras para una posible relación de pareja.
- Soltero treintañero, licenciado, buena presencia, algo tímido, busca chica joven, atractiva, sana para relación seria. Tengo casa y trabajo. Agradecería teléfono de contacto. Respuesta asegurada. Madrid y alrededores.
- [...] ¹⁵³

Im Anschluss folgt hier beispielsweise jene grammatische Kurzerklärung:¹⁵⁴

4. Verben im Konditional

Um Wünsche zu äußern, werden Verben im Konditional verwendet, der im Spanischen durch die Endung *-ía*, zu identifizieren ist. Diese Endung wird bei allen Personen in gleicher Form an den Infinitiv angehängt. Die folgende Tabelle verdeutlicht das Prinzip an Beispielen aus dem Text im Vergleich zum Französischen:

Infinitiv			Konditional		
span.	frz.	dt.	span.	frz.	dt.
<i>gustar</i>	<i>plaire</i>	gefallen	<i>me gustar<u>ía</u></i>	<i>il me plair<u>ais</u></i>	es gefiele mir
<i>agradecer</i>	<i>remer-cier</i>	danken	<i>agradecer<u>ía</u></i>	<i>je remerci<u>erais</u></i>	ich dankte

¹⁵¹ Siehe Klein/Stahlhofen 2005: 11.

¹⁵² Siehe Klein/Stahlhofen 2005: 32f.

¹⁵³ Siehe Klein/Stahlhofen 2005: 30.

¹⁵⁴ Siehe Klein/Stahlhofen 2005: 33.

3.3.2.4 Kritik

Neben den Bedenken bezüglich der interferenzbedingten Fehleranfälligkeit, gibt es noch weitere Aspekte, die die *EuroCom* – Methode kritisch beleuchten.

Die Schülerinnen und Schüler hätten die Freiheit beziehungsweise die Aufgabe, selbst zu entscheiden, wann sie was lernen möchten.

[...] die Festlegung der Abfolge der grammatischen Themenauswahl bleibt dem Lerner überlassen¹⁵⁵

Auf diese Weise hätte die Lehrperson keine Übersicht, wer wann was lernt und wer was schon beherrscht oder noch zusätzlichen Input benötigt. Auch eine regelmäßige Leistungskontrolle würde sich als schwierig erweisen.

Ein weiterer Aspekt, der oft Skepsis mit sich bringt, ist der der Fehlertoleranz. Es müsste ein radikales Umdenken in Bezug auf Fehlerbewertung stattfinden, denn Fehler werden aus Gründen der Interferenz öfter auftreten. Es wäre auf jeden Fall nötig die Lernenden bewusst auf die Gefahr der Interferenz hinzuweisen und möglichst immer solche Fehler früh zu beseitigen.¹⁵⁶

Des Weiteren wird bei dieser didaktischen Methode auch kritisiert, dass eine Beschränkung auf die rezeptiven Kompetenzen für die Lernenden zu wenig Ansporn sei. Sie würden eine Sprache als Gesamtes erlernen wollen, inklusive der produktiven Fertigkeiten. Um das Ziel von erweiterter Mehrsprachigkeit trotzdem verfolgen zu können, kam alternativ auch schon der Vorschlag auf, anstatt Kompetenzen komplett wegzulassen, insgesamt die Ziele niedriger anzusetzen. Welche der beiden Möglichkeiten den Lernenden mehr Motivation verschafft, ist dabei fraglich.¹⁵⁷

Doris Lessing¹⁵⁸ ist der Meinung, dass eine reine rezeptive Zielsetzung für eine Anwendung in der Universität vielleicht möglich wäre, jedoch in der Schule keine geeignete Methode darstelle.

Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberstufe sind daran interessiert, ihr Weltwissen zu erweitern, Erfahrungen auszutauschen und sich zu bestimmten Sachverhalten zu äußern, um am allgemeinen Geschehen teilzuhaben.¹⁵⁹

¹⁵⁵ Siehe Bär 2004: 165.

¹⁵⁶ Siehe Bär 2004: 168.

¹⁵⁷ Siehe Bär 2004: 169.

¹⁵⁸ Siehe Meißner/Reinfried 1998: 241.

¹⁵⁹ Siehe Meißner/Reinfried 1998: 241.

Jugendliche sind beim Erlernen einer neuen Sprache vor allem auch daran interessiert, diese in kommunikativen Situationen einsetzen zu können und so Teil des Geschehens zu sein. Fällt dieser Aspekt des Fremdsprachenlernens weg, so mindert dies laut Lessing die Motivation der Lernenden.

Bleibt es nicht bei einem rezeptiven Verstehen sondern zielt man ebenso auf produktive Handlungen ab, so wird kritisiert, dass Aussprachefehler sowie Interferenzfehler im Allgemeinen ein unterschätztes Problem darstellen:

Die Komplexität der Ausspracheprobleme wird heruntergespielt, wenn nicht ausgeblendet. Doch das führt bald, will man die Sprache auch nur ein wenig praktizieren, zu Mißverständnissen, vor allem zur Mißachtung des Sprachpartners oder der Partnersprache.¹⁶⁰

3.3.3 Der Aspekt der Sprachverwandtschaft

Nun stellt sich die Frage, ob und inwiefern Sprachverwandtschaft beim Konzept der Interkomprehension eine Rolle spielt. Ist es einfacher, zwischen zwei verwandten Sprachen auf diese Weise zu kommunizieren? Ist es unmöglich, Interkomprehension anzuwenden, wenn die beiden Sprachen nicht aus derselben Sprachfamilie stammen? Oder ist es in diesem Fall einfach nur schwieriger und man kann dennoch Schemata finden, die für das Verständnis hilfreich sind? Dieselbe Frage stellt sich bei der Reihenfolge der zu lernenden Fremdsprachen. Ist es vernünftiger zwei miteinander verwandte Fremdsprachen nacheinander zu lernen oder kann man genauso von zwei strukturell sehr unterschiedlichen Sprachen im Fremdsprachenunterricht profitieren?

Das Prinzip besteht darin, dass der Rezipient oder die Rezipientin schon über ein bestimmtes Vorwissen in einer Sprache verfügt, das ihm dabei hilft eine andere Sprache zu verstehen oder zu erlernen.

Daß dies um so leichter gelingt, je näher die Sprachen miteinander verwandt sind, leuchtet ein. So ist das Erlernen des Spanischen nach Französisch oder Latein sicher leichter als nach Englisch als erster Fremdsprache.¹⁶¹

¹⁶⁰ Siehe Meißner/Reinfried 1998: 84.

¹⁶¹ Siehe Lessig 1998: 242f.

Wenn es um Transfer bezüglich der Grammatik oder des Wortschatzes geht, das heißt, um ein Zuordnen von grammatikalischen oder lexikalischen Strukturen, wird uns dies innerhalb verwandter Sprachen leichter fallen. Fremdsprachenunterricht bringt aber nicht nur das Erwerben neuer Grammatik oder Lexik mit sich, sondern auch das Anwenden bestimmter Lerntechniken (wie z.B.: Zuhören und Nachahmen, Notizen machen, usw.) und Handlungsschemata (wie z.B.: verschiedene Lesestile zur Erfassung einer Textstruktur, usw.) beziehungsweise das Entwickeln der Fähigkeit, selbstständig zu lernen.¹⁶² Dabei kann man von jedem Fremdsprachenunterricht profitieren, egal ob die davor gelernte Fremdsprache eine derselben Sprachfamilie ist oder nicht.

Auch ein bewusster Vergleich zwischen Muttersprache und Fremdsprache kann helfen, eine neue Fremdsprache leichter zu erlernen. In einer bezüglich der Muttersprachen heterogen zusammengesetzten Klasse könnte man von einem breiten Repertoire an bereits vorhandenen Sprachkenntnissen profitieren. Das Problem besteht darin, dass die Lehrperson selbst die Muttersprachenstruktur erläutern sollte, was in den meisten Fällen nicht möglich ist. Die vorhandenen Sprachkenntnisse in der Muttersprache werden außerdem meist bei diesen Forschungsansätzen nicht beachtet, da diese Sprache nicht systematisch gelernt, sondern natürlich erworben wurde, wodurch keine Lernstrategien und –techniken vorhanden sind.¹⁶³

So wie bei der Reihenfolge der Fremdsprachen im Unterricht, spielt der Faktor der Sprachverwandtschaft auch bei der Interkomprehensionsmethode eine ausschlaggebende Rolle. Das Konzept basiert auf der These, dass die rezeptiven Kompetenzen einer Sprache schneller und einfacher gelernt werden können, beziehungsweise wir uns von anderen Sprachen so viel ableiten können, dass das mühsame, vollständige Lernen der Fremdsprache überflüssig wird. Der Erfolg dieses gegenseitigen Verstehens, ohne die Sprache wirklich zu beherrschen, hängt von mehreren Faktoren ab. Solche beeinflussenden Faktoren sind:

- die Allgemeinbildung der Kommunikationspartner,
- ihr Fachwissen auf dem jeweils behandelten Gebiet,
- ihre verbale Intelligenz,
- ihre Motivation,
- weitere Persönlichkeitsmerkmale wie Mut und Selbstvertrauen vs. Ängstlichkeit und Selbstzweifel
- die grammatische Struktur der Zielsprache,

¹⁶² Siehe Lessig 1998: 243.

¹⁶³ Siehe Hu 2003: 47.

- der Wortreichtum der Zielsprache,
- das verwendete Schriftsystem,
- das phonologische System,
- die Verwandtschaft der Zielsprache mit der Ausgangssprache der Kommunikanten.¹⁶⁴

Um die These zu bestätigen, dass die Nähe der Ausgangs- und Zielsprache ein sich positiv auswirkender Einflussfaktor bezüglich der Interkomprehension darstellt, wurden zwei Experimente durchgeführt.¹⁶⁵

Das erste Experiment wurde mit einem schriftlichen Text durchgeführt, das heißt, es ging um die rezeptive Fertigkeit des Leseverständnisses. Eine Gruppe aus 25 Studentinnen und Studenten einer deutschen Universität wurde getestet. Sie bekamen jeweils einen kurzen Text auf Niederländisch, einen auf Spanisch und einen auf Tschechisch. Es handelte sich jeweils um eine kurze Beschreibung einer Stadt des jeweiligen Landes. Die Studentinnen und Studenten hatten alle Deutsch als Muttersprache, sechs von ihnen hatten Französisch als Schulfach, zwei von ihnen hatten Russisch als Zweitsprache und zwei hatten Russisch als Schulfach. Keine Person hatte relevante Kenntnisse in einer der drei Testsprachen. Sie sollten die Texte durchlesen und anschließend offene Fragen dazu beantworten. Alle 25 Testpersonen verstanden den Inhalt der Texte global, das heißt, sie konnten herausfinden, dass es sich jeweils um eine Beschreibung einer Stadt handelte. Dann sollten sie noch detailliertere Informationen in Form von ganzen Sätzen wiedergeben. In jedem der Texte war es möglich 14 genauere Details zu finden. Das arithmetische Mittel der gefundenen Informationen waren: beim niederländischen Text 7,2 sowie 5 beim spanischen Text und 1,2 beim tschechischen.¹⁶⁶

Den gleichen Ablauf charakterisierte das zweite Experiment, bei dem einer 25 köpfigen Gruppe von Realschülerinnen und -schülern einer 8.Klasse drei kurze Texte, wieder in jenen drei Sprachen verfasst, vorgelesen wurden. In diesem Fall wurde also das Hörverständnis untersucht. Wieder hatten alle Testpersonen Deutsch als Muttersprache, eine Schülerin hatte Polnisch als Zweitsprache und migrationsbedingt konnten 8 Schüler etwas Türkisch (5), Albanisch (1), Ara-

¹⁶⁴ Siehe Doyé 2008: 216.

¹⁶⁵ Siehe Doyé 2008: 223ff.

¹⁶⁶ Siehe Doyé 2008: 224.

bisch (1) und Italienisch (1). Die Texte enthielten nun jeweils 13 relevante Informationen, davon konnten die Schülerinnen und Schüler beim niederländischen Text 7, beim spanischen Text 5,5 und beim tschechischen Text 0,7 wiedergeben (jeweils arithmetisches Mittel).¹⁶⁷

Im Anschluss wurden den Probandinnen und Probanden noch zwei weitere Fragen gestellt: sie sollten herausfinden, was ihnen beim Verstehen des Textes geholfen beziehungsweise was ihnen zum besseren Verständnis gefehlt hat. Hier gaben viele Personen jeweils die Nähe oder die Ferne der Zielsprache zur eigenen Muttersprache an. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf diese zusätzlichen Fragen sowie die eben angeführten Ergebnisse bestätigen die These, dass Sprachverwandtschaft definitiv einen Einflussfaktor darstellt.¹⁶⁸

Als überraschend könnte man bei den Ergebnissen eventuell die relativ guten Leistungen bei den romanischen (spanischen) Texten wahrnehmen. In diesen Fällen gaben die Testpersonen an, dass ihnen Fremdwörter beziehungsweise ähnlich klingende Wörter aus dem Deutschen eine große Hilfe waren. Obwohl die germanische Sprache Deutsch und die romanische Sprache Spanisch nicht aus derselben Sprachfamilie kommen, konnten die Probandinnen und Probanden Transferbasen finden, die ihnen halfen, die andere Sprache zu verstehen. Dabei handelte es sich hauptsächlich um Wörter, deren Ursprung im Lateinischen liegt, da diese in beiden Sprachengruppen zu finden sind.¹⁶⁹

3.3.4 Die Rolle der Muttersprache

Früher war man der Meinung, dass eine totale Ausklammerung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht zielführend wäre. Bereits 1878 gründete Maximilian Berlitz die erste Sprachschule, in der die Muttersprache der Lernenden im Unterricht keinen Platz fand. Man glaubte, dass mit dieser *direkten Methode* das Lernen der neuen Sprache viel leichter fallen würde.¹⁷⁰

Heutzutage weiß man jedoch, dass Sprachen im Kopf vernetzt sind und auch die Muttersprache dabei eine große Rolle spielt. Als die Sprache, die wir am besten beherrschen, kann sie dabei helfen, Zusammenhänge herzustellen und damit das Lernen zu erleichtern:

¹⁶⁷ Siehe Doyé 2008: 227.

¹⁶⁸ Siehe Doyé 2008: 229.

¹⁶⁹ Siehe Doyé 2008: 229.

¹⁷⁰ Siehe Wandruszka 1981: 323.

Sind einmal die Formen, Strukturen, Programme unserer Muttersprache und ihre tausendfältigen Beziehungen zu unserer Sinnenwelt dem Netzwerk unseres Gehirns eingepägt, dann trifft jede neue Sprache unweigerlich auf die schon vorhandene, die auf die neuen Formen, Strukturen, Programme bestätigend, verstärkend und gleichzeitig hemmend und störend einwirkt.¹⁷¹

Der oder die Lehrende war stets darauf bedacht, dass beispielsweise das Bild einer Schlange nur mit der englischen Silbe *snake* in Verbindung gebracht wurde. Doch warum sollte man nicht darauf hinweisen, dass *snake* trotz akustischer Ähnlichkeit eben nicht *Schnecke* sondern *Schlange* heißt und für *Schnecke* das englische Wort *snail* steht? Die Ähnlichkeit wird im Gehirn der Lernenden vermutlich sowieso bewusst oder unbewusst erkannt und bei direktem Hinweisen auf die Gefahr der Interferenz können Fehler eventuell rechtzeitig verhindert werden.¹⁷²

Daher ist es auch die ehrlichste, vertrauenerweckendste, didaktisch wirkungsvollste Methode, wenn der Lehrer den Schülern auch von den Gefährdungen und Beschränkungen seiner eigenen Mehrsprachigkeit spricht, [...].¹⁷³

Cummins thematisiert in seiner *Interdependenztheorie*, dass die erreichbaren Kompetenzen in den Fremdsprachen unter anderem stark vom Beherrschungsgrad der Erstsprache abhängig sind.¹⁷⁴ Auch Abuja¹⁷⁵ spricht davon, dass trotz anzustrebender vorrangiger Verwendung der Fremdsprache im Unterricht eine vollständige Verbannung der Muttersprache nicht zielführend ist. Die Verwendung beider Sprachen wäre besonders für die Aufrechterhaltung der Kommunikation und bei emotionalen Gesprächen keineswegs auszuschließen. Es sollte nur vermieden werden, dass allzu oft zwischen Muttersprache und Fremdsprache hin und her gewechselt wird. Stattdessen wäre es besser, den Unterricht in muttersprachliche und fremdsprachliche Sequenzen zu unterteilen.

Bezüglich der Frage, zu welchen Zeitpunkten die Muttersprache in einer Unterrichtssequenz eingesetzt werden könnte, bringt Abuja folgende Vorschläge vor: Grundsätzlich könnte zu Beginn des Lernens der neuen Fremdsprache die Muttersprache noch regelmäßig eingesetzt werden, um die Angst vor der unbekannten Sprache zu mindern, aber genauso jedes Mal, wenn Inhalte (zum Beispiel metasprachlicher Art) mit schwierigen Fachtermini behandelt werden.

¹⁷¹ Siehe Wandruszka 1981: 323.

¹⁷² Siehe Wandruszka 1981: 326.

¹⁷³ Siehe Wandruszka 1981: 327.

¹⁷⁴ Siehe Raupach 1989: 398.

¹⁷⁵ Siehe Abuja 1993: 18.

Außerdem könnte die Muttersprache jeweils zu Beginn und am Ende der Stunde zur Auffrischung des Gelernten und zur Wiederholung, Festigung und Beantwortung noch bestehender Fragen zum Einsatz kommen.¹⁷⁶

Vences schlägt des Weiteren vor, die Fragestellungen bei Aufgaben zum Hör- oder Leseverstehen besonders im Anfangsunterricht in der Muttersprache zu stellen und auch die Antworten der Schülerinnen und Schüler manchmal in deren Muttersprache zu verlangen. So würde man dem bloßen wörtlichen Zitieren aus der entsprechenden Textpassage entgegenwirken und ein wirkliches, nicht nur oberflächliches Verstehen fördern.¹⁷⁷

4 Eine wissenschaftliche Erhebung

4.1 Beschreibung des Vorgehens

4.1.1 Ziel der Untersuchung

Ein Grundelement der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es, Lernende zur Nutzung ihres bereits vorhandenen Wissensrepertoires hinzuführen, damit sie ihr Sprachwissen für das Erlernen einer weiteren Fremdsprache einsetzen können. Das geschieht, wie im Kapitel 3.2.1 bereits erwähnt, durch das sogenannte *Inferieren*, also dem bewussten Vergleichen eines neuen, unbekannten Inputs mit dem bereits vorhandenen Einträgen im mentalen Gedächtnis. Kann eine Übereinstimmung gefunden werden, so erfolgt dementsprechend eine Übertragung, ein *interlingualer* oder *intralingualer Transferprozess*.¹⁷⁸

Das Ziel meiner Untersuchung soll sein, herauszufinden, ob Lernende die Methode des Inferierens anwenden können, ob sie also ein Sprachbewusstsein entwickelt haben, das es ihnen erlaubt, interlinguale Assoziationen herzustellen und von Transferprozessen zu profitieren. Des Weiteren möchte ich untersuchen, ob es Sprachen gibt, die als Brückensprachen für solche Transferprozesse bevorzugt werden und ob man aus den Daten ableiten kann, warum gerade diese Sprachen bevorzugt herangezogen werden. Aus diesen Erkenntnissen ließe sich schließen, inwieweit und eventuell auf welche Art und Weise Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer im Unterricht bestehende Mehrsprachigkeit nutzen können, auf welche Sprachen im Speziellen verwiesen werden könnte und in welchen Fällen explizit auf Unterschiede und damit auf Fehlerpotential hingewiesen werden muss.

¹⁷⁶ Siehe Abuja 1993: 19.

¹⁷⁷ Siehe Meißner/Reinfried 1998: 272.

¹⁷⁸ Siehe Müller-Lancé 2000: 145.

Eine ähnliche Untersuchung führte Johannes Müller-Lancé durch, der einen Assoziationstest mit Studierenden dazu nutzte, herauszufinden, nach welchem System Assoziationen im mentalen Gedächtnis abgerufen werden. Dies betraf unter anderem auch fremdsprachliche Übertragungen, wobei diese nur einen Teil der Ergebnisse ausmachten. Er führte die Testung mit 21 österreichischen Romanistikstudentinnen und –studenten durch, die Französisch, Spanisch oder Italienisch studierten. Diese bekamen auditive Wortstimuli, von Muttersprachlern gesprochen, auf die sie möglichst schnell mit einer Assoziation reagieren mussten. Dabei waren alle Sprachen zulässig. Im Unterschied zum zweiten Teil meines Fragebogens handelte es sich also um einen auditiven Input und die Wortstimuli waren sowohl bekannte als auch unbekannte Wörter aus Sprachen, die sie nicht beherrschten. Bei bereits gelernten Wörtern überwogen semantische Assoziationen, bei Wörtern, die sie nicht übersetzen konnten, kamen vermehrt lautliche Assoziationen zum Einsatz.¹⁷⁹

Da für mich vor allem die interlingualen Assoziationen interessant sind, erwähne ich nur jene Ergebnisse dieser Untersuchung und lasse die unterschiedlichen muttersprachlichen Übertragungen außer Acht. Bei Wörtern, die in der jeweiligen Sprache erkannt wurden, bestand die häufigste Reaktion der Probandinnen und Probanden darin, Übersetzungen dafür anzugeben. Je weniger die Sprache des Wortstimulus beherrscht wurde, desto eher traten fremdsprachliche Assoziationen auf und besonders häufig versuchten die Testpersonen dann interlingualen Transfer zu initiieren, wenn die Bedeutung des Stimulus vollkommen unbekannt war.¹⁸⁰ Insgesamt traten 1077 nicht-deutsche von gesamt 3751 Assoziationen auf. Darunter waren 549 französische, 206 spanische, 145 italienische, 107 englische, 59 lateinische, 6 katalanische, 3 neugriechische und 2 portugiesische Belege. Dass das Französische für die meisten Testpersonen die am besten beherrschte Fremdsprache war und diese am häufigsten verwendet wurde, spricht dafür, dass für häufig verwendete Sprachelemente die stärksten Verknüpfungen im mentalen Lexikon bestehen.¹⁸¹ Die weitaus geringere Nutzung des Englischen kann zusätzlich dadurch erklärt werden, dass die Wortstimuli als auditiver Input gegeben wurden:

In dieser Sprache herrscht ja eine stark etymologisierende Orthographie vor, die die Bezüge zu den romanischen Sprachen deutlicher macht als die gesprochene Sprache.¹⁸²

¹⁷⁹ Siehe Müller-Lancé 2000: 148ff.

¹⁸⁰ Siehe Müller-Lancé 2000: 154f.

¹⁸¹ Siehe Müller-Lancé 2000: 155.

¹⁸² Siehe Müller-Lancé 2000: 155.

Bei der gleichen Untersuchung mit schriftlichen Stimuli wurde das Englische auch weitaus häufiger verwendet.

4.1.2 Aufbau des Fragebogens

Die Untersuchung im Zusammenhang mit dieser Arbeit wird in Form eines Fragebogens für Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Der erste Abschnitt besteht aus expliziten Fragen, die Auskunft über allgemeine Daten der Befragten geben sollen. Der Rest des Fragebogens soll zeigen, inwieweit diese Schülerinnen und Schüler interlingualen Transfer zur Erschließung fremdsprachlicher Texte benutzen sowie von welchen bereits gelernten Sprachen sie ihr Vorwissen hauptsächlich beziehen. Dies wird in impliziter Form herausgefunden und soll aus den Antworten der Lernenden im Zuge bestimmter Übungen abgeleitet werden.

Im allgemeinen und lernbiographischen Teil wird zunächst nach dem Alter, dem Geschlecht und der Muttersprache beziehungsweise den Muttersprachen gefragt. Außerdem sollen die Lernenden angeben, welche Fremdsprachen sie bisher gelernt haben und seit wann sie diese lernen. Anschließend werden sie noch gefragt, für welche Fremdsprache sie am leichtesten lernen, also welche Fremdsprache sie für die einfachste halten. Um ein Gefühl zu bekommen, wie motiviert die Befragten beim Fremdsprachenlernen sind, schließt dieser Teil der Datenerhebung mit der Frage, ob die Lernenden vorhaben, noch weitere Fremdsprachen zu lernen und wenn ja, welche dabei bevorzugt wären.

Beim zweiten Abschnitt handelt es sich um den kurzen Ausschnitt eines *EuroCom*-Textes (vgl. Kapitel 3.3.2). Diese Texte behandeln authentische Themen, wie zum Beispiel Nachrichten, Sportberichte, informative Texte über Sehenswürdigkeiten oder Ähnliches. Beim Ausgewählten handelt es sich um einen spanischen Text, der über Verkehrsunfälle berichtet, die während der Ferien passieren und im Speziellen über einen Unfall, bei dem ein junger Mann ums Leben kam und seine Freundin schwer verletzt im Krankenhaus landete. Der Artikel stammt aus der Zeitung *El País* vom 22. April 2001.¹⁸³ Die Schülerinnen und Schüler, die alle bereits Französisch in der Schule lernen, die aber noch nie Spanischunterricht hatten, sollen den Text lesen und anschließend fünf kurze Fragen dazu beantworten. Es wird gefragt, wovon der Artikel allgemein handelt, was dem jungen Mann (Alejandro Mata) passiert ist, was die Folgen waren, an welchem Wochentag das passiert ist und wie viele Menschen daran beteiligt waren (von denen berichtet wird). Auf diese Weise kann ich zunächst nachvollziehen, wie viel und was die Befragten verstanden haben. Anschließend müssen sie zunächst ankreuzen, welche Sprachen, von

¹⁸³ Siehe Klein/Stahlhofen 2005: 88.

jenen die sie bereits beherrschen, ihnen ihrer Meinung nach beim Erschließen des Textes geholfen haben (das Ankreuzen mehrerer Antworten ist möglich) und danach, welche dieser Sprachen ihnen am meisten geholfen hat (hier soll nur eine Antwort gegeben werden). Die Muttersprache ist in beiden Fällen ebenfalls eine Option.

Der letzte Teil des Fragebogens ist eine Liste von fünf deutschen Wörtern mit ihrer jeweiligen spanischen Übersetzung. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich die Vokabelliste anschauen und sich jeweils eine Merkhilfe dazu notieren, die sie als Eselsbrücke verwenden würden, wenn sie die Aufgabe hätten, diese Liste zu lernen. Es wird also nach Assoziationen gefragt, die ihnen dazu einfallen würden, wobei es keineswegs fremdsprachliche sein müssen. Bewusst habe ich nicht die Aufforderung hinzugefügt, sie sollten dazuschreiben, aus welcher Sprache sie ihre Merkhilfe beziehen. Damit sollte bewusst verhindert werden, dass für sie nur fremdsprachliche Entsprechungen infrage kommen, obwohl ihnen bewusst ist, dass der Fragebogen mit Mehrsprachigkeit und damit vor allem auch mit Fremdsprachen zu tun hat. Aus Gründen des Umfangs meiner Arbeit und im Speziellen des Zeitaufwandes, den ein Ausfüllen eines solchen Fragebogens in Anspruch nimmt und der sich auf Unterrichtszeit beschränkt, die die Lehrpersonen opfern müssen, habe ich mich auf die folgenden fünf spanischen Wörter beschränkt, obwohl eine umfangreichere Liste sicher interessant und aussagekräftiger wäre: *la protección*, *curioso*, *la habitación*, *silencioso* und *la fuerza*. Bei allen Wörtern dieser Liste handelt es sich um sogenannte *Kognate*, also Wörter, die in mehreren Sprachen eine ähnliche Struktur aufweisen, da sie denselben Ursprung haben. Es wurden bewusst nur solche Wörter ausgewählt, für die es mehrere Möglichkeiten gibt, Entsprechungen zu finden, da es zu untersuchen gilt, welche Sprachen in solchen Fällen bevorzugt für eine Übertragung verwendet werden. Tabelle 4 zeigt, welche möglichen Entsprechungen in diesen konkreten Fällen für eine Erschließung beispielsweise verwendet werden könnten.

Tabelle 4: Mögliche Merkhilfen

Übersetzung Deutsch-Spanisch	Englisch	Französisch	Latein	Italienisch
der Schutz – la protección	the protection	la protection	protegere	proteggere
neugierig – curioso	curious	curieux/-se	curiosus	curioso/-a
das Zimmer – la habitación	the habitation	l’habitation habiter	habitare	abitare

leise – silencioso	silent the silence	le silence	silentium	il silenzio
die Kraft – la fuerza	the force	la force	fortis	la forza forte

4.1.3 Zusammensetzung der Stichprobe

Es wurden Schülerinnen und Schüler aus einem Gymnasium in Wels (Oberösterreich) und einem Gymnasium in Dornbirn (Vorarlberg) befragt, die dort die Oberstufe in den 5., 6. oder 7. Klassen besuchen. Insgesamt gab es 92 Befragte (60 weibliche und 32 männliche), davon 54 aus Wels und 38 aus Dornbirn. Es handelt sich jeweils um den gymnasialen Zweig, bei dem die Lernenden ab der 3. Klasse (7. Schulstufe) Französischunterricht haben, was bedeutet, dass die befragten Schülerinnen und Schüler das dritte, vierte oder fünfte Jahr Französisch lernen. Zusätzlich haben die meisten ab der 5. Klasse Lateinunterricht und sind daher bei dieser Sprache im ersten, zweiten oder dritten Lernjahr. 10 der Befragten lernen außerdem Italienisch, meist aber erst seit diesem oder vorigem Jahr.

Durch diese ausgewählten Klassen gab es eine Altersverteilung, die von 14 Jahre bis 18 Jahre reichte. Die größte Altersgruppe machte mit 50 der 92 befragten Personen die Gruppe der 15-Jährigen aus. In Abbildung 5 ist die weitere Altersverteilung zu sehen.

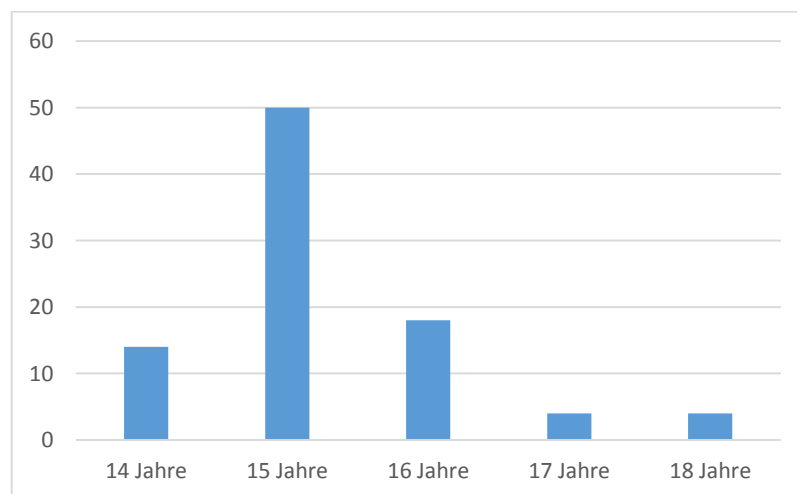


Abbildung 5: Altersverteilung

Als Muttersprache gaben 71 Deutsch an, wobei einige davon mit einer zweiten Muttersprache aufwuchsen, 6 nannten Türkisch als L1, 4 Kroatisch, 2 Serbo-Kroatisch, 4 Bosnisch, 2 Serbisch

und 2 Englisch sowie jeweils eine Person mit Slowakisch, Afghanisch, Chinesisch, Ungarisch und Italienisch als Muttersprache. Auffällig war, dass viele, die Deutsch nicht als Muttersprache nannten, diese auch nicht als Fremdsprache angaben.

Auf die Frage nach der Fremdsprache, die sie am leichtesten lernen, nannten die allermeisten (82) das Englische, 11 nannten das Französische als einfachste Fremdsprache, 4 das Lateinische und 3 Italienisch sowie jeweils eine Person Russisch, Chinesisch und Deutsch.

Nur 45 der 92 Befragten gaben an, keine weitere Fremdsprache mehr lernen zu wollen. Obwohl alle bereits zwei Fremdsprachen lernen, ist die Motivation für weitere Fremdsprachen vorhanden. Für einen weiteren, zukünftigen Spracherwerb ist die beliebteste Sprache Spanisch (21), gefolgt von Italienisch (11), Chinesisch (9) und Russisch (8). Nur jeweils eine Person gab an, mit Tschechisch oder Ungarisch eine Sprache unserer östlichen Nachbarländer lernen zu wollen. Weitere erwähnte Sprachen in dieser Kategorie sind Portugiesisch, Türkisch, Japanisch, Norwegisch, Schwedisch, Koreanisch und Arabisch.

4.2 Auswertung des *EuroCom*-Textes

4.2.1 Beschreibung des Textes

Ein Teil des Fragebogens besteht aus einem kurzen Text des *EuroCom*-Projektes (vgl. Kapitel 3.3.2). Die Schülerinnen und Schüler sollten mithilfe ihres Vorwissens aus anderen Fremdsprachen den Text in der ihnen unbekannten Sprache zu verstehen versuchen. Die Schwierigkeit, einen solchen Text zu erschließen, hängt vom sogenannten *Interkomprehensionsgrad* des Textes ab. Dieser lässt sich aus dem Verhältnis von Transferbasen, also den erschließbaren Elementen, zu den Profilwörtern, die keine Ähnlichkeiten zu anderen Sprachen aufweisen, ableiten.¹⁸⁴

Castagne, der am Projekt Eurom4 mitgewirkt hat, beschränkt die Betrachtungsebene zur Beurteilung der Erschließbarkeit eines Textes ausschließlich auf die lexikalischen Komponenten. Er setzt die Mindestquote an transparenten lexikalischen Elementen auf 80% fest, die eine Erschließung garantiere.¹⁸⁵

Die befragten Personen bei diesem Fragebogen, können einerseits aus dem Deutschen und dem Englischen ableiten, andererseits steht allen die in der Literatur als beste *Brückensprache* be-

¹⁸⁴ Siehe Reissner 2007: 149.

¹⁸⁵ Siehe Reissner 2007: 146.

zeichnete französische Sprache für Übertragungen zur Verfügung. Der Wortschatz jener Sprachen stellt aber jeweils nur eine potentielle Transferbasis dar, denn inwieweit diese dann genutzt werden kann ist individuell und vom Grad der Kompetenz in jenen Sprachen abhängig.

In der Praxis zeigt sich immer wieder, dass bei weitem nicht immer alle potentiellen Transferbasen auch genutzt werden.¹⁸⁶

Eine andere Möglichkeit, die Schwierigkeit eines Interkomprehensionstextes einzuschätzen, ist, die sogenannte *Type-Token-Relation* zu betrachten.

Diese Korrelation bezeichnet die Unterscheidung zwischen einzelnen sprachlichen Äußerungen, den *tokens*, und den diesen zugrundeliegenden abstrakten Einheiten, den *types*, und entstammt der Statistik.¹⁸⁷

Je mehr *types* in einem Text im Verhältnis zu den *tokens* vorhanden sind, desto schwieriger ist es, den Text zu erschließen. Findet man hingegen mehr *tokens* im Vergleich zu den *types*, so ist die Wahrscheinlichkeit eines leichten Verstehens größer. Anders gesagt, je mehr Wörter ein und dasselbe Ding beschreiben, desto einfacher verständlich ist der Text, da er eine größere Redundanz aufweist.¹⁸⁸ Da der vorhandene Textausschnitt am Fragebogen so kurz ist, gibt es auch wenige Möglichkeiten für redundante Bezeichnungen, weswegen ich die *Type-Token-Relation* bei der Analyse dieses Textes weitgehend außer Acht lasse.

Stattdessen betrachte ich das Verhältnis von erschließbaren Elementen zu den Profilwörtern, um den Textausschnitt des Fragebogens auf seinen Interkomprehensionsgrad hin zu untersuchen. Der Text umfasst insgesamt 57 verschiedene Elemente, von denen 9 Profilwörter sind, die nicht von anderen Sprachen abgeleitet werden können. Stellt man diese im Verhältnis zu allen übrigen Wörtern dar, so ergibt sich ein Anteil von ungefähr 84% an erschließbaren Elementen. Bezeichnet man jedoch nur jene Elemente aus dem internationalen Wortschatz und jene aus dem panromanischen Wortschatz (vgl. Kapitel 3.3.2.1) als übertragbare Elemente, so bleiben je zwei Personennamen und geographische Namen übrig, die nicht abzuleiten sind, jedoch über die Großschreibung und den Kontext leicht eingeordnet werden könnten. Der Anteil an Wörtern aus dem panromanischen und internationalen Wortschatz liegt bei ca. 77%, also unter den 80%, die laut Castagne eine Erschließung garantieren. Die Unterteilung der 9 Profil-

¹⁸⁶ Siehe Reissner 2007: 147.

¹⁸⁷ Siehe Reissner 2007: 149.

¹⁸⁸ Siehe Reissner 2007: 149.

wörter, der 27 Wörter aus dem panromanischen und 17 Wörter aus dem internationalen Wortschatz sowie der zwei Personennamen und der zwei geographischen Namen, kann wie in Tabelle 5 aufgelistet werden.

Tabelle 5: Analyse des EuroCom-Textes

panromanischer Wortschatz	de, muerte, los, esta, un, triste, muertos, graves, y, leves, una, las, es, años, el, (el) joven, encontró, la, lunes, que, su, estado, grave, sin, que, conozca, joven
internationaler Wortschatz	accidentes, tráfico, en, vacaciones, datos, expertos, seguridad, vial, con, balance, víctimas, moto, une, localidades, permanece, hospital, motorista
Profilwörter	según, Semana Santa, se cerró, heridos, carretera, novia, desde entonces, muy, aún
Personennamen	Alejandro Mata, Raquel
geographische Namen	Montaña de Barrios de Luna, Sena

Die Schülerinnen und Schüler sollten zu diesem Text fünf kurze Fragen beantworten, damit festgestellt werden kann, was verstanden worden ist und was ihnen bei der Erschließung schwer gefallen ist. Hauptsächlich lassen sich aufgrund dessen Schlüsse über lexikalische Übertragungen ziehen, da diese für ein allgemeines Verständnis wichtiger sind als grammatikalische Bezüge. Beim *EuroCom*-Projekt werden im Zusammenhang mit diesem Text die Themen Nebensatzeinleitungen, Wochentage und das Zahlensystem behandelt.¹⁸⁹

4.2.2 Auswertung

Insgesamt war ein globales Verständnis des Textes bei fast allen Probandinnen und Probanden erfolgreich. Wie in Abbildung 7 ersichtlich, konnten fast alle korrekt wiedergeben, dass sich der Artikel allgemein mit Unfällen beziehungsweise Verkehrsunfällen beschäftigt und einige konnten sogar den gesamten Titel *Accidentes de tráfico: Muerte en vacaciones* richtig übersetzen. In Abbildung 6 ist zu sehen, dass 11 Personen alle fünf Fragen richtig beantworten konnten, die meisten (35) haben vier Fragen richtig, 24 schafften es, drei Fragen richtig zu beantworten, 14 Personen zwei Fragen, 5 Personen eine Frage und nur drei beantworteten keine Frage. Die einzige 5. Klasse, die befragt wurde, war am wenigsten erfolgreich, was daran liegen könnte, dass sie erst das dritte Jahr Französisch lernen und auch mit Latein erst in diesem Jahr begonnen

¹⁸⁹ Siehe Klein/Stahlhofen 2005: 90-94.

haben. Alle anderen Befragten haben bereits länger Französisch und auch sonst mehr Sprachlernerfahrungen als diese Klasse.

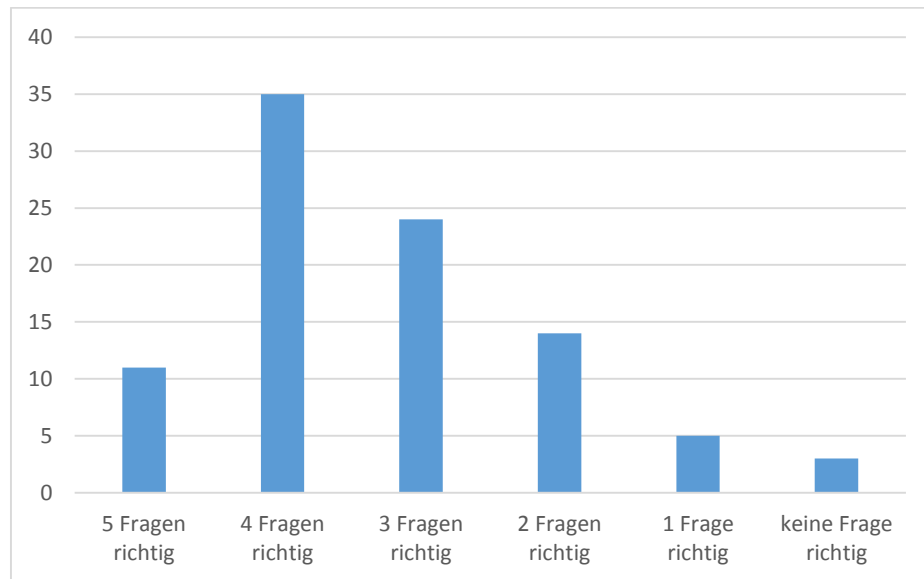


Abbildung 6: Anzahl der richtig beantworteten Fragen

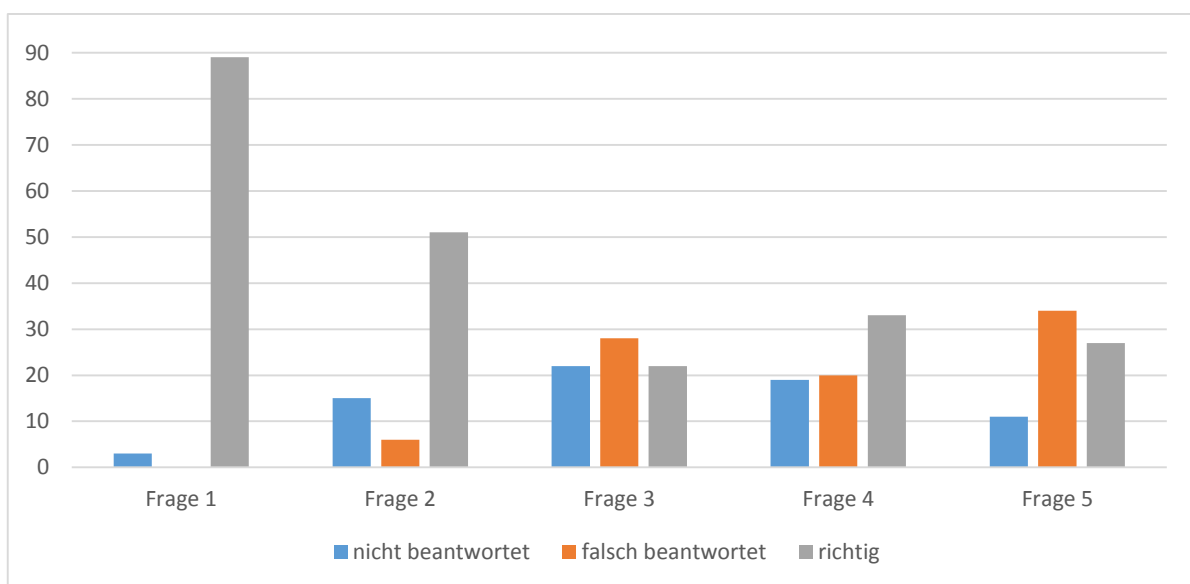


Abbildung 7: Auswertung nach Fragen aufgeschlüsselt

Probleme gab es zum einen dabei, zu verstehen, dass es am Anfang um eine generelle Unfallbilanz der Karwoche geht, während im zweiten Absatz über einen konkreten Verkehrsunfall berichtet wird. Viele haben auf die Frage, worum es im Allgemeinen bei dem Artikel geht, mit *um einen Verkehrsunfall* geantwortet, was ja nicht falsch ist, jedoch zeigt, dass sie alle Daten diesem Unfall zugeordnet haben. Eine Schlüsselstelle dabei könnte das Wort *Semana Santa* sein, was die meisten sicher nicht herleiten konnten, da es sich um ein Profilwort handelt. In

dieser Verständnisschwierigkeit liegt die Ursache, dass einige sowohl bei der Frage nach den Folgen (des konkreten Unfalls) sowie nach der Anzahl der beteiligten Personen mit den Daten der allgemeinen Unfallbilanz antworteten: *138 Tote, 104 Schwerverletzte und 83 Leichtverletzte* sowie 325 (die drei Zahlen addiert).

Bei der Frage nach den Folgen des Unfalls gaben des Weiteren viele an, dass Alejandro (das Unfallopfer) im Krankenhaus liegt. Das weist darauf hin, dass sie das Wort *hospital* leicht erkannt haben und – da es noch dazu eine logische Folge wäre – diese Antwort gaben. Dass es sich dabei um die Freundin des tödlich verunglückten Unfallopfers handelt und nicht um ihn selbst war für viele nicht abzuleiten. Zum Wort *novia*, ebenfalls ein Profilwort, kann kaum eine Übertragung stattfinden, wodurch dieses Wort einfach unverstanden bleibt, das für das korrekte Antworten auf die Frage aber relevant wäre.

Die Frage nach dem Wochentag, an dem der Unfall stattgefunden hat, wurde aus dem Grund gestellt, um herauszufinden, ob die Lernenden in der Lage sind, das einzelne Wort als Wichtiges zu identifizieren und richtigen Transfer zu initiieren. Die Frage wurde von 20 Befragten falsch beantwortet, was weniger falsche Antworten sind als die der zuvor behandelten beiden Fragen. Am häufigsten wurde mit *Donnerstag* und *Sonntag* (jeweils 6) falsch geantwortet, gefolgt von *Samstag* als Antwort in 5 Fällen. Trotzdem konnten 39 Schülerinnen und Schüler das richtige Wort finden und es korrekt mit *Montag* übersetzen. Die Schwierigkeit hierbei lag vermutlich daran, dass sie nicht mehrere Wörter hatten, die ihnen Hinweise auf die richtige Antwort gaben, der Kontext also nicht ausschlaggebend war. Es ist genau ein bestimmtes Wort, das sie finden mussten, um die richtige Übertragung (mit großer Wahrscheinlichkeit aus dem Französischen) herstellen zu können.

In Tabelle 6 sind auch die übrigen falschen Antworten aufgelistet:

Tabelle 6: Auflistung falscher Antworten

Fragen	falsche Antworten (_mal gegeben)
Frage 2 (Was ist mit Alejandro passiert?)	<i>er hat überlebt</i> (4), <i>er war Zeuge</i> (1)
Frage 3 (Was waren die Folgen?)	<i>er liegt im Krankenhaus</i> (15), <i>Freund liegt im Krankenhaus</i> (1), <i>138 Tote, 104 Schwerverletzte, 83 Leichtverletzte</i> (8), <i>er ist fast gestorben</i> (1), <i>er ist leicht verletzt</i> (1), <i>er hat jmd schwer verletzt</i> (2)

Frage 4 (an welchem Wochentag?)	Dienstag (1), Mittwoch (1), Donnerstag (6), Freitag (1), Samstag (5), Sonntag (6)
Frage 5 (Wie viele Menschen waren an dem Ereignis beteiligt?)	325 (22), 320 (2), 335 (1), 138 (1), 365 (1), 1 (2), 3 (2), 4 (2), 225 (1)

Im Anschluss sollten die Schülerinnen und Schüler angeben, welche bereits gelernten Sprachen ihnen die größte Hilfe waren. Dabei durften sie zunächst auch mehrere Sprachen auswählen. Wie in Abbildung 8 zu sehen, wurde Französisch (80x) am häufigsten angegeben, gefolgt von Englisch (60x). Überraschend ist vielleicht, dass Latein (31x) öfter angekreuzt wurde als Deutsch (12x). Für die meisten ist das Lateinische die neueste Fremdsprache und vielleicht dadurch noch sehr präsent. Von jenen Befragten, die Italienischkenntnisse besaßen, gaben fünf an, dass diese ihnen geholfen haben, was die Nützlichkeit sehr ähnlicher Sprachen hervorhebt. Auffallend ist, dass viele, die noch nicht so lange Französischunterricht haben, eher Englisch und Deutsch als hilfreichste Sprachen empfanden.

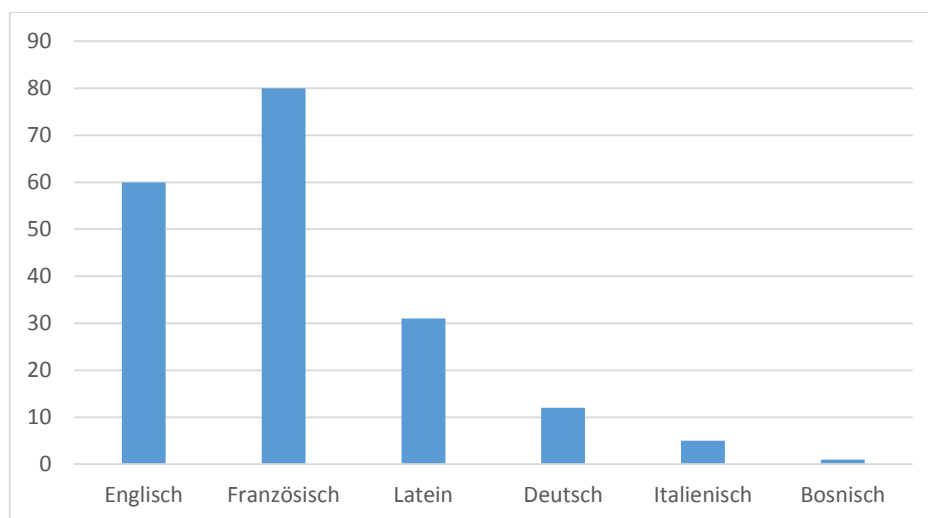


Abbildung 8: Von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich empfundene Sprachen

Abschließend zu diesem Teil des Fragebogens sollten die Befragten noch angeben, welche Sprache sie nun als die hilfreichste für interlingualen Transfer sehen. Das heißt, sie sollten nun nur mehr eine einzige Sprache auswählen. Auch dieses Ergebnis, welches in Abbildung 9 dargestellt ist, zeigt, dass das Französische als hilfreichste Brückensprache von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. 52 Probandinnen und Probanden gaben an, dass ihnen die Kenntnisse in dieser Sprache bei der Erschließung des Textes am meisten geholfen haben. So

stellt sich das Ergebnis bei einem Transfer auf der rezeptiven Ebene dar. In Kapitel 4.3.2 wird man sehen, dass bei der ebenfalls im Fragebogen integrierten produktiven Aufgabenstellung das Englische weit häufiger für eine Übertragung herangezogen wird als das Französische. Bei der Texterschließung hingegen gaben nur 26 Befragte an, das Englische habe ihnen am meisten geholfen, fünf meinten, dass das Lateinische ihnen die größte Hilfe war und vier der fünf Befragten, die das Italienische schon bei der vorherigen Frage anführten, gaben an, dies sei auch die hilfreichste Sprache von allen.

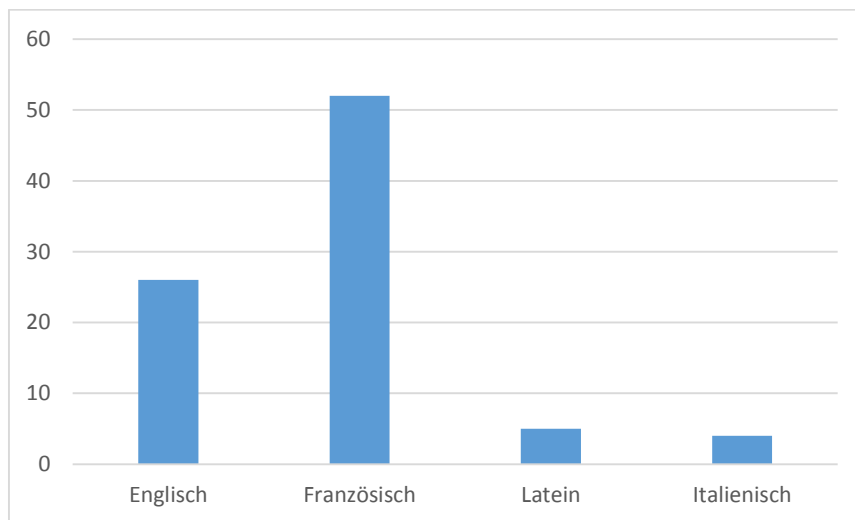


Abbildung 9: Von den Schülerinnen und Schülern am hilfreichsten empfundene Sprache

4.3 Auswertung der Assoziationsübung

4.3.1 Beschreibung der Übung

Um herauszufinden, über welche konkreten Wörter die Befragten Verbindungen herstellen und welche Sprachen sie dabei verwenden, bestand der letzte Teil des Fragebogens aus einer Art Assoziationsübung. Die Schülerinnen und Schüler hatten eine Liste von fünf deutschen Wörtern vor sich sowie jeweils die spanische Übersetzung dazu. Ihre Aufgabe bestand darin, dass sie Merkhilfen zu jeder dieser Übersetzungen finden sollten, die es ihnen leichter machen würden, die Vokabelliste zu lernen.

Diese Eselsbrücken konnten aus einer der bereits gelernten Fremdsprachen kommen, aber genauso aus der Muttersprache. Um die Befragten nicht in Richtung Fremdsprachen zu drängen, fügte ich nicht hinzu, dass sie die Sprache aus der die Merkhilfe stammt, dazu notieren sollten. Ich hoffte, dass so auch mehr muttersprachliche Eselsbrücken verwendet würden, obwohl der

gesamte Fragebogen das Thema Mehrsprachigkeit beinhaltet und so eine Tendenz zu Fremdsprachen hin logisch ist.

Das daraus resultierende Problem war, dass ich manche Wörter nicht eindeutig einer Sprache zuordnen konnte. Vor allem die beiden häufig als Merkhilfen notierten Wörter *protection* und *silence* konnte ich öfters nicht eindeutig dem Englischen oder dem Französischen zuordnen. Da die meisten anderen Assoziationen aus dem Englischen kamen, zählte ich sie bei der Auswertung, bei der dieses Problem nicht berücksichtigt wurde, ebenfalls als englische Merkhilfe. Eine genauere Aufschlüsselung (vgl. Abbildung 12) beinhaltet aber diese Unsicherheiten.

Folgende fünf Übersetzungen wurden aufgelistet: *der Schutz* – *la protección*, *neugierig* – *curioso*, *das Zimmer* – *la habitación*, *leise* – *silencioso* und *die Kraft* – *la fuerza*. Bei allen fünf handelt es sich um Wörter, die in mehreren anderen Sprachen eine ähnliche Struktur aufweisen (vgl. Kapitel 4.1.2), da sie denselben Ursprung haben. Da die Schülerinnen und Schüler so mehrere Möglichkeiten hatten, fremdsprachliche Entsprechungen zu finden, lässt sich dabei herausfinden, welche Sprachen favorisiert wurden. Es wurden Substantive sowie Adjektive ausgewählt, um verschiedene Wortarten anzuführen. Der geringe Umfang von fünf Übersetzungen versucht, den zeitlichen Aufwand in Grenzen zu halten, da die Lehrenden ihre Unterrichtszeit dafür opfern mussten.

4.3.2 Auswertung

Die Befragten fügten nicht immer alle fünf Merkhilfen ein. Dennoch fanden 41 der insgesamt 92 Probandinnen und Probanden zu allen fünf Wörtern eine Assoziation, wie auch in Abbildung 10 ersichtlich. 30 füllten insgesamt 4 Felder aus, 15 schafften 3 Felder und 6 Personen nur 2. Allen fiel zu mindestens 2 Wörtern eine Merkhilfe ein.

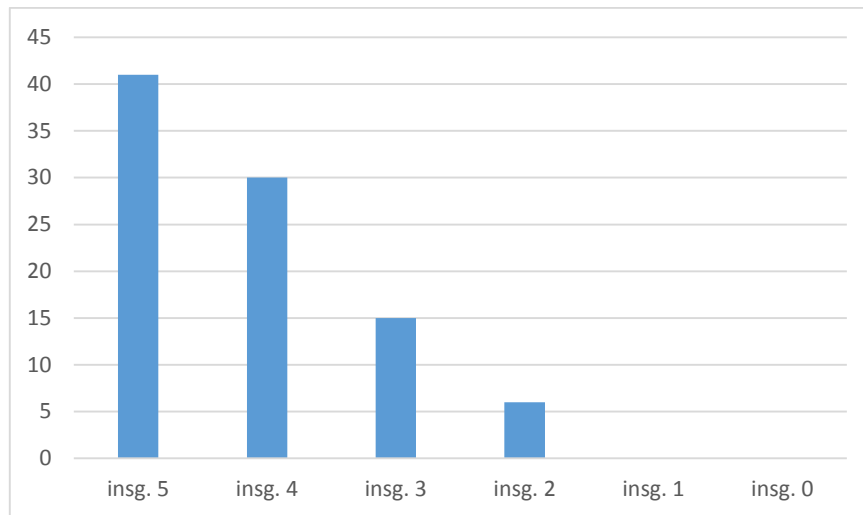


Abbildung 10: Anzahl der ausgefüllten Felder

Die Übersetzung, für die die meisten Befragten (47) keine passende Merkhilfe finden konnten, war *die Kraft – la fuerza*, wie man in Abbildung 11 sehen kann. Im Gegensatz zu allen anderen Wörtern unterscheidet sich bei den ähnlichen Wörtern aus den anderen Sprachen (z.B.: *force*, *fortis*, *forte*, *forza*) bereits der zweite Buchstabe von dem des gegebenen Wortes (*fuerza*). Ein Transferprozess gelingt nicht so leicht, da der Unterschied bereits relativ groß ist. Stimmen zwei Wörter nur im ersten Buchstaben überein, gelingt ein direkter Transfer auf der graphischen Ebene oft nicht. Für eine semantische Assoziation muss die Kompetenz in den Fremdsprachen schon höher sein, da dafür zuerst überlegt werden muss, wie das Wort für *Kraft* oder *kräftig* in anderen bekannten Fremdsprachen lautet. Gelingt es, die Übersetzung zu finden, so kann im besten Fall eine Ähnlichkeit festgestellt werden und damit eine Merkhilfe entstanden sein. Gelingt dies jedoch nicht, ist es schwer eine Eselsbrücke zu finden. Eine andere Möglichkeit, die bei diesem Wort aus demselben Grund auch sehr häufig eingesetzt wurde, ist jene, Wörter mit phonetischer Ähnlichkeit aus der Muttersprache zu finden und auf geschickte Weise einen Satz damit zu bilden. Darauf wird später noch im Speziellen eingegangen.

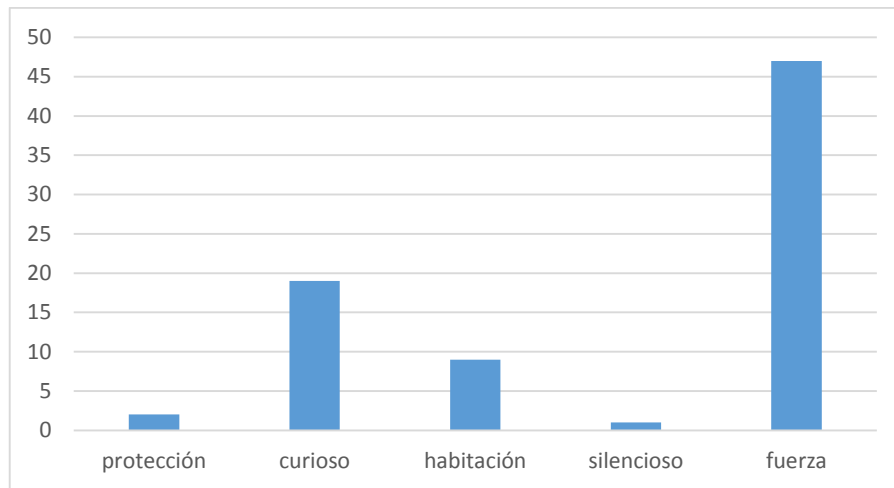


Abbildung 11: Anzahl der nicht ausgefüllten Felder nach Wörtern aufgeschlüsselt

Selten wurden auch zwei Assoziationen zu einer Übersetzung angegeben. Zu *silencioso* gab es fünf Fälle mit je zwei Merkhilfen. Diese bestanden meist aus einer englischen (*silent* oder *silence*) und einer lateinischen (*silentium*). Bei allen anderen Übersetzungen gab es je einen Fall mit zwei Assoziationen.

Betrachtet man die fünf Wörter einzeln, so waren die verwendeten Sprachen bei den jeweiligen Merkhilfen, wie in Abbildung 12 ersichtlich, aufgeteilt:

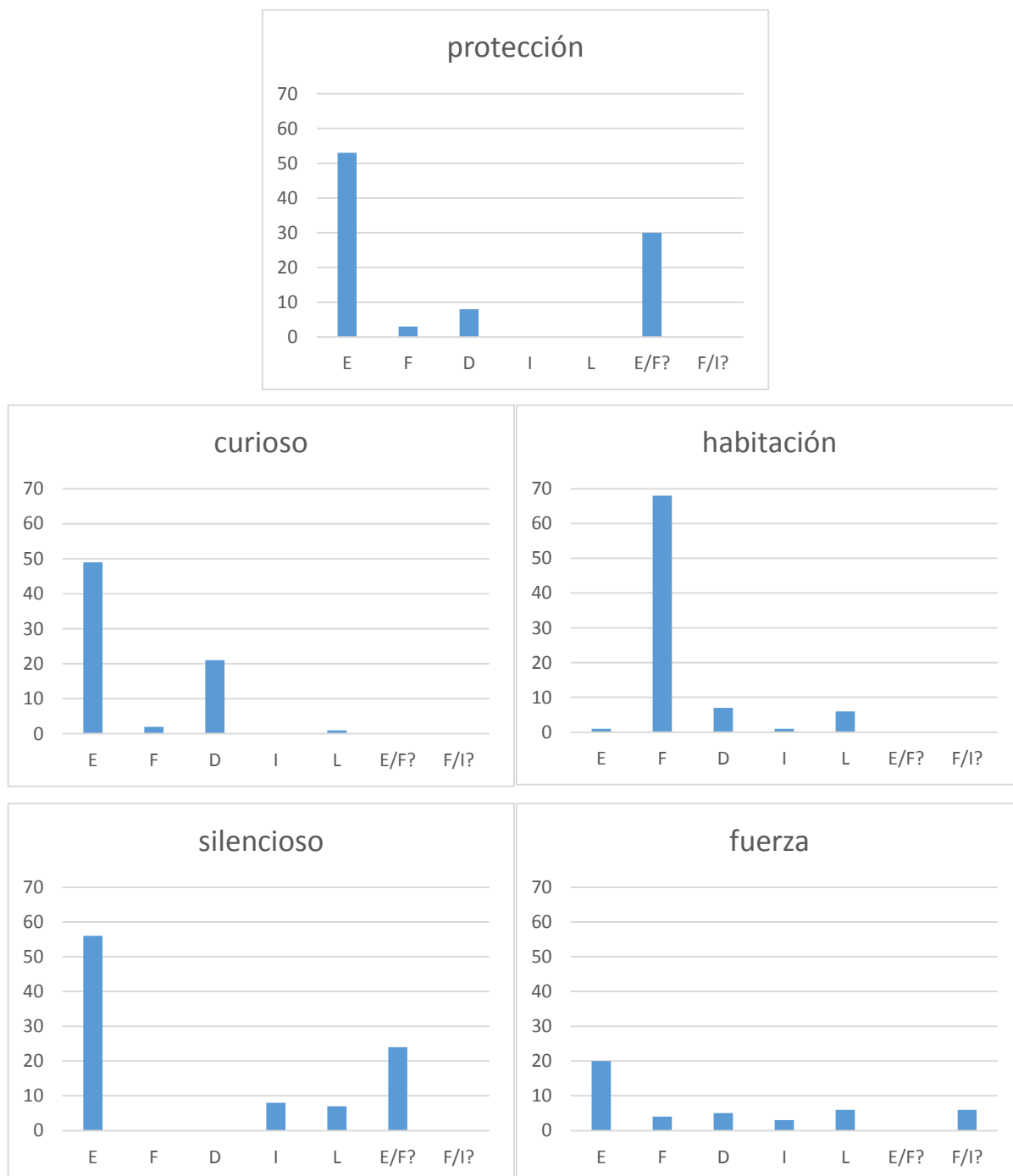


Abbildung 12: Verwendete Brückensprachen nach Wörter aufgeschlüsselt

Bei *habitación* dominiert eindeutig das Französische als verwendete Brückensprache. Das häufig gebräuchliche, französische Wort für *wohnen* (*habiter*) als Infinitiv oder als konjugiertes Verb (vorwiegend in der ersten Person Singular) diente in ca. 60 Fällen als verwendete Übertragungshilfe. Bei allen anderen Übersetzungen ist das Englische die am häufigsten gebrauchte

Sprache für einen Transfer. Zwar gibt es auch im Englischen das Wort *habitation*, dieses ist aber weit nicht so gebräuchlich wie das französische Wort für *wohnen*. Das Ergebnis deutet dennoch darauf hin, dass das Englische als präsenteste und am besten beherrschte Fremdsprache die größte Rolle beim Transfer spielt, vorausgesetzt es gibt ähnliche Entsprechungen in mehreren Sprachen. Das Französische wird eher herangezogen, je besser es beherrscht wird und wenn (wie im Fall von *habitación*) das am häufigsten gebrauchte Wort aus dem Französischen stammt.

Folgende Merkhilfen wurden von den Schülerinnen und Schülern (Häufigkeit steht in Klammern) notiert:

Schutz → <i>protección</i>	protection (72), to protect sb (8), Protektor (5), proteger (1), Der Overhead-Projektor schützt die Schüler vorm Schreiben (1), die Protektorenjacke beim Mopedfahren → Schutzjacke (1), Rückenpanzer, beim Reiten braucht man Schutz, einen Protektor (1)
neugierig → <i>curioso</i>	curious (43), curios (6), curiosity (2), kurios (11), Es ist kurios, dass du so neugierig bist (1), etw. ist curios → ich werde neugierig (1), Kuriosum (1), Kuriosität (1), curieuse (1), Kurioses (1), er ist curios neugierig (1), Wenn etwas Kurioses passiert, wird man neugierig (1), cur – Latein für warum → man fragt warum aus Neugier (1), Ich bin sehr neugierig auf neuen Cursionen (1)
Zimmer → <i>habitación</i>	habite (10), j'habite (4), habiter (42), das Habitat (7), habitar (7), j'habite → wohne in einem Zimmer (3), habitation (2), habitad (1), habiller (2), habito 1 (1), Französisch ist habit wohnen und dann nur noch –ación anhängen (1)
leise → <i>silencioso</i>	silent (27), silencio (7), silence (48), silencium (4), silenzio (1), Ich sage silencio damit ihr leise seid (1), silenzium (1), silencios (1)
Kraft → <i>fuera</i>	airforce (1), force (15), fort (3), fort(e) (1), fortis (3), forte (11), (piano) forte (1), fuero (1), fuerte (1), Der Führer im Land hat Kraft (1), Feuer → stark, hat viel Kraft (1), furious (1), Kraft F (Physik), fierce (1), fortissimus (1), Furz → zum Furzen braucht man Kraft (1), Ein Furz hat eine Kraft (1)

Zu erkennen ist, dass die Wortart grundsätzlich eher beibehalten wird. Dass die Übersetzung *Zimmer – habitación* dabei eine Ausnahme darstellt, ist durch die obigen Erklärungen nachvollziehbar. Das Verb *habiter* ist ein sehr gebräuchliches und es wird auch sehr früh im Französischunterricht gelernt. Auffallend ist, dass bei *silencioso* das Substantiv *silence* weitaus häufiger angeführt wird als das Adjektiv *silent*, obwohl hier von einem Adjektiv ausgegangen wird. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass das Wort *silence* dem Ausgangswort in mehr Graphemen entspricht als *silent*, das mit einem *t* endet, wohingegen das *c* von *silence* ebenfalls noch im spanischen Wort zu finden ist. Dass das Wort *silencioso* nicht als Adjektiv erkannt

wird, kann ausgeschlossen werden, da dies die deutsche Übersetzung angibt. Daraus kann abgeleitet werden, dass bei solchen schriftlichen Transferprozessen die Ähnlichkeit der Grapheme eine größere Rolle spielt als die Zugehörigkeit zu einer Wortgruppe.

Des Weiteren konnte man erkennen, dass vor allem bei dem Wort *fuerza* auch zu anderen Disziplinen Verbindungen hergestellt werden konnten. Hauptsächlich geschah dies über die Musik (z.B.: (*piano*) *forte*) oder auch über die Physik (*Kraft F*).

Wie bereits oben erwähnt, fiel es den Schülerinnen und Schülern bei der Übersetzung *die Kraft* – *la fuerza* am schwersten, Transferbasen zu finden. Aus diesem Grund kamen auch lautliche Entsprechungen in der Muttersprache öfter zum Einsatz, die keine semantische Verbindung mit dem Ursprungswort aufweisen. Um einen inhaltlichen Zusammenhang herzustellen, wurden dann mit diesen Wörtern Sätze gebildet, die als Merkhilfe geeignet sein können:

<i>fuerza</i>	Der Führer im Land hat Kraft. Feuer → stark, hat viel Kraft Zum Furzen braucht man Kraft. Ein Furz hat eine Kraft.
<i>protección</i>	Der Overhead- Projektor schützt die Schüler vorm Schreiben.

Im Fall der Übersetzung *neugierig* – *curioso* wurde oft das deutsche Wort *kurios* (oder eine hauptwörtlich gebrauchte Form wie *Kuriosität* oder *Kurioses*) herangezogen. Da dieses deutsche Wort eine andere Bedeutung als das spanische *curioso* hat, spricht man hier von einem *falschen Freund*. Manche verwendeten diese Wörter aber wiederum in deutschen Sätzen, wodurch man erkennt, dass ihnen die unterschiedliche Bedeutung bewusst ist und ein solcher Satz als Merkhilfe trotzdem gut funktioniert:

<i>curioso</i>	Es ist kurios , dass du so neugierig bist. etw. ist kurios → ich werde neugierig Wenn etwas Kurioses passiert, wird man neugierig.
----------------	---

Falsche Freunde traten mehrmals auf, wobei die graphischen Interferenzen über den semantischen überwogen, wie man in Tabelle 7 aufgelistet sieht. Die meisten Interferenzen (22) wurden bei *curioso* angeführt. Diese betrafen, wie bereits erwähnt, inhaltlich vor allem das deutsche Wort *kurios* beziehungsweise Abwandlungen des Wortes. Auf der graphischen Ebene wurde

curios sowohl als deutsches als auch als englisches Wort notiert. Bei der spanischen Übersetzung *habitación* gab es insofern graphische Interferenzen, als dass die jeweiligen Wörter einer falschen Sprache zugeordnet wurden (z.B.: *habiter* als lateinisches Wort gebraucht, *habitare* dafür als französisches oder als italienisches). Das französische Wort *habiller* kam als semantische Interferenz zweimal vor. Zu *silencioso* wurden 13 *falsche Freunde* notiert, wobei diese ausschließlich graphischer Natur waren. Dabei wurde das italienische *silenzio* meist mit einem *c* anstelle des *z* geschrieben oder das lateinische *silentium* mit einem *c* oder einem *z* anstelle des *t*. Inhaltliche Interferenzen waren noch bei dem Wort *fuerza* zu finden, wo zweimal das lateinische Wort *forte* (=zufällig) angeführt war sowie einmal das englische Wort *furious*). Bei der Übersetzung *Schutz* – *protección* traten keine Interferenzen auf.

Tabelle 7: Auflistung der Interferenzfehler

Wort	Anzahl der Interferenzen	Auflistung der Interferenzen
<i>protección</i>	0	–
<i>curioso</i>	22	kurios, Kuriosum, Kuriosität, Kurioses, curios (als englisches Wort), curios (als deutsches Wort)
<i>habitación</i>	7	habiller, habiter (als lateinisches Wort), habitare (als französisches Wort), habitare (als italienisches Wort), habit (als französisches Wort)
<i>silencioso</i>	13	silencio (als italienisches Wort), silentium (als lateinisches Wort), silenizium (als lateinisches Wort), silencios (als lateinisches Wort)
<i>fuerza</i>	3	forte (als lateinisches Wort), furious

4.4 Befragung der Lehrpersonen

Um ungefähr beurteilen zu können, inwieweit interlingualer Transfer im Fremdsprachenunterricht der befragten Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielt, wurden auch drei ihrer Französischlehrkräfte zu dem Thema befragt. Alle drei gaben an, dass sie auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen hinweisen, wobei dies in allen drei Fällen bei der Grammatikarbeit und in zwei Fällen auch bezüglich der Wortschätze geschieht.

Als Lehrbücher im Französischunterricht werden das Buch *Perspectives (Autriche)* sowie das Buch *Französisch – Bien fait!* verwendet. Ersteres stellt beim Vokabelteil manchmal Bezüge zum Englischen her, doch abgesehen davon wird nicht auf Sprachparallelen hingewiesen.

Interferenzprobleme werden von allen drei Lehrpersonen im Unterricht thematisiert. Zwei davon gaben an, dies häufig zu tun, die dritte Person weist manchmal auf Interferenzprobleme hin. Auf die Frage, in welchen Situationen im Unterricht dies geschieht, wurden folgende Antworten gegeben: *beim Lesen eines Textes, bei Hörverständnisübungen, wenn ähnliche Vokabel vorkommen, die unterschiedliche Bedeutungen haben* und eine Person gab an, dass *die häufigsten „faux amis“ in einer eigenen Unterrichtseinheit thematisiert* werden.

Zwei Lehrkräfte gaben an, das Auftreten von Interferenzfehlern manchmal beobachten zu können, eine Lehrperson meint, dass solche selten auftreten. Insgesamt sind sich alle drei Befragten einig, dass beim sprachvergleichenden Lernen mehr die Lernhilfe als das erhöhte Fehlerpotential zählt, dass *bereits Bekanntes die Erschließung von Neuem unterstützt* und dass das *Konzept der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht als Fundament dienen sollte*. Vom Projekt *EuroCom* hat jedoch keine der drei Lehrpersonen schon einmal etwas gehört.

5 Zusammenfassende Erkenntnisse und abschließende Bemerkungen

In Bezug auf die Untersuchung ist zusammenfassend festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler der befragten Klassen (aus der AHS Oberstufe) bereits so viel Erfahrung im Sprachenlernen mitbringen, dass sie bis zu einem gewissen Grad mit einem Sprachbewusstsein ausgestattet sind, das ihnen auf jeden Fall helfen kann, eine weitere Fremdsprache zu erlernen. Als Fremdsprachenlehrkräfte sind wir in der Position, die Lernenden dabei anzuleiten und sie auf diese Weise bei einer optimalen Nutzung ihrer Vorkenntnisse zu unterstützen.

Wie der Fragebogen gezeigt hat, wird das Französische von den meisten Schülerinnen und Schülern als die wichtigste Brückensprache für das Erschließen eines spanischen Textes erachtet (vgl. Kapitel 4.2.2). Trotzdem wurde bei der Assoziationsübung, bei der es darum ging, produktive Kompetenzen unter Beweis zu stellen, das Englische bei weitem häufiger als Transferhilfe herangezogen. Diese ist für die meisten die erste und damit am längsten gelernte Fremdsprache, was dafür spricht, dass die Präsenz von Transferbasen vom Kompetenzniveau abhängig ist. Einen passiven Wortschatz erlangt man in einer neuen Sprache schneller als die Fähigkeit der produktiven Nutzung, was ein Grund dafür sein könnte, dass das Französische zuerst

zwar als hilfreichste Erschließungssprache angegeben wurde, dann jedoch sehr oft das Englische für den Transfer der Merkhilfen verwendet wurde. Ein weiterer Grund dafür wird sein, dass im Gegensatz zu den Wörtern des *EuroCom*-Textes alle fünf Wörter der Vokabelliste sowohl im Englischen als auch im Französischen ein ähnliches Wort mit entsprechender Bedeutung besitzen. Ein alleiniger Verweis auf andere romanische Sprachen wäre demnach im Spanischunterricht nicht erstrebenswert, denn auch das Englische kann proaktiv oder retroaktiv als Brückensprache durchaus erfolgreich genutzt werden.

Dass die meisten jener Befragten, die bereits Italienischkenntnisse besitzen, das Italienische als die hilfreichste Brückensprache für Transferprozesse aus dem Spanischen angaben, ist einleuchtend, da sich diese beiden Sprachen auch auf der phonetischen Ebene näher sind als das Französische und das Spanische und dadurch im mentalen Lexikon auch enger miteinander verbunden sind. Außerdem trägt jede weitere gelernte Sprache (insbesondere aus derselben Sprachfamilie) dazu bei, dass eine größere Auswahl an potentiellen Transferbasen vorhanden ist und demnach auch eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, dass zumindest ein Teil davon bei Bedarf abgerufen werden kann.

Insgesamt nutzen Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen individuell sehr unterschiedlich, jedoch auf die – oft sehr kreative – Weise, die ihnen am meisten hilft. Deshalb könnte eine Übung wie jene die im Fragebogen integriert ist, für das Lernen sehr hilfreich sein, wenn jede Schülerin und jeder Schüler die für sie oder ihn hilfreichste Merkhilfe selbstständig findet und sich damit das Neue besser einprägen kann. Dies könnte effektiver sein, als die Vorgabe bestimmter Transferhilfen, denn wie der Fragebogen gezeigt hat, ist für manche beispielsweise das vielleicht erst vor kurzem gelernte lateinische Wort *habitare* eine weit effektivere Merkhilfe als das für andere naheliegender scheinende, französische Wort *habiter*. Jedoch ist es wichtig, gemeinsam die einzelnen Assoziationen zu besprechen, um Interferenzfehler, wie sie im Fragebogen ebenfalls aufgetreten sind, frühestmöglich zu verhindern. Wird dies gemeinsam im Unterricht besprochen, kann dadurch immer wieder auf die Gefahr der *falschen Freunde* aufmerksam gemacht und diesen so entgegengewirkt werden.

Auch die Muttersprache darf nicht außer Acht gelassen werden. Die Schülerinnen und Schüler benutzen als Lernstrategie auch das Öfteren deutsche Sätze, die sie als Merkhilfe verwenden. Dabei versuchen sie, das deutsche Wort und ein der Übersetzung ähnlich klingendes deutsches Wort gemeinsam in einen Satz zu verpacken, um sich diesen Zusammenhang leichter merken zu können. Ein Beispiel dafür wäre *Das Feuer hat Kraft*, wobei das Wort *Feuer* als lautlich

ähnliches Wort zu *fuerza* gefunden wurde und dieses in einem Satz mit der deutschen Übersetzung *Kraft* in Verbindung gebracht wurde. Solche Strategien sind ebenfalls gut einsetzbar und als mögliche Hilfe für die Lernenden in den Unterricht integrierbar. Außerdem zeigt die Verwendung dieser Sätze genauso wie der Gebrauch deutscher Fremdwörter, wie *Protektor* oder *Habitat*, als Merkhilfen, dass die Muttersprache auch im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielt und deshalb nicht ausgeklammert werden darf.

EuroCom-Texte zu entschlüsseln kann auch im Unterricht eine nützliche Übung darstellen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, den Kontext bestmöglich zu nutzen, was ihnen bei Leseverständnisübungen generell helfen kann. Die Auswertung des Fragebogens hat gezeigt, dass es schwer fiel, ein einzelnes Wort, wie den Wochentag, zu identifizieren und herzuleiten. Durch mehr Übung in diese Richtung, könnte das Analysieren eines Textes, von dem man einige Wörter nicht versteht, trainiert werden, wovon die Lernenden unter anderem dann auch bei der Leseverständnisaufgabe der Matura profitieren würden.

Das Fehlerpotential durch Interferenzprobleme wie zum Beispiel *falsche Freunde* ist unbestritten vorhanden, wie man ebenfalls an den Ergebnissen der Untersuchung feststellen konnte. Am häufigsten handelt es sich dabei jedoch um graphische Interferenzen, die ein Verständnis nicht verhindern (z.B.: *silencium* oder *silenziun*). Weist man im Unterricht jedoch auf solche aufgetretenen Fehler explizit hin (z.B.: *curioso* (sp.) $\neq$ *kurios* (dt.) oder *habiter* (frz.) $\neq$ *habiller* (frz.)), so kann man auch von diesen Fehlerpotentialen profitieren und sie stattdessen als Lernhilfe nutzen. Andere Lehrmethoden wie zum Beispiel das *Teekesselchen-Spiel* (vgl. Kapitel 3.2.3) können ebenfalls dabei helfen, den Schülerinnen und Schülern die Gefahr von Interferenzen bewusst zu machen.

Als Konsequenz könnte man als Fremdsprachenlehrerin oder Fremdsprachenlehrer insgesamt darauf achten, sich nicht nur auf die eine Fremdsprache zu beschränken, die man unterrichtet, sondern von definitiv vorhandenen Transferbasen der Lernenden profitieren, indem man Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zulässt oder sogar fördert. Damit würde man einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass die Begeisterung für Fremdsprachen bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden bleibt und sie dafür motiviert bleiben, weitere Sprachen zu lernen.

6 Resumen en español

6.1 Introducción

¿Debería ser nuestra meta una *lingua franca* para toda Europa o sería el multilingüismo más favorable así que se podría beneficiar más? La Unión Europea documentó en el así llamado *libro blanco de la UE* que el objetivo debería ser multilingüismo. En las clases de idiomas también se puede enfocar multilingüismo si no se aprenda las lenguas todas aisladas sino se busque semejanzas y diferencias, se haga comparaciones y saque provecho de ellas. Aprender más lenguas solamente es un paso pequeño si ya se tiene un repertorio de estructuras y estrategias lingüísticas de otras lenguas extranjeras ya aprendidas.

En mi trabajo trato entre otras cosas de la cuestión si y cómo se puede fomentar un consciencia de estructuras y estrategias interlingüísticas para facilitar la aprendizaje de otras lenguas extranjeras y de esa manera hacerla más atractiva para los estudiantes.

Para ganar una idea general sobre la situación en Europa y en Austria introduzco con un capítulo sobre el multilingüismo en Europa y la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas en Austria. Por lo demás se trata de aspectos lingüísticos y didácticos, de una consciencia lingüística y de la cuestión cómo se puede aprovechar sus conocimientos previos lo mejor posible. El proyecto europeo *EuroCom*, respectivamente *EuroComRom*, tiene el objetivo de aprovechar comparaciones interlingüísticas para descifrar textos en lenguas desconocidas. En este contexto explico el concepto de la transferencia lingüística. A pesar de ello procesos de transferencia también pueden provocar errores, por ejemplo cuando se trata de los así llamados *falsos amigos*, palabras que tienen una fonética u ortografía muy similar pero significados diferentes.

La parte empírica de mi trabajo incluye un cuestionario para alumnos y alumnas que tienen clases de francés pero no clases de español, por lo que español es una lengua desconocida para ellos. Con ayuda de este cuestionario quiero investigar si los estudiantes saben aprovechar transferencias interlingüísticas independientemente y conscientemente. Además, es interesante de que lenguas ya aprendidas sacan sus conocimientos previos.

Intento encontrar respuestas a las cuestiones siguientes: ¿Vale la pena integrar transferencia interlingüística en las clases de idiomas? ¿Hay más efectos positivos para el aprendizaje que peligros de hacer errores o se puede minimizar o aun aprovechar esos peligros? ¿Y qué lenguas se ofrecen como bases mejores para una transferencia interlingüística?

6.2 Multilingüismo en Europa

Hay opiniones diferentes en la discusión si una sola lengua como medio de comunicación para todo Europa sería más favorable o si la diversidad de lenguas tiene que ser protegida. Hoy en día la lengua más hablada en Europa es el inglés a pesar de que solamente unos 13% de los europeos tienen el inglés como lengua materna. Hay más personas (18% de la gente en Europa) que tienen el alemán como lengua materna. El inglés es en cambio (con 38%) la lengua más aprendida en Europa. Al otro lado solamente 14% nombran el alemán o el francés como lengua aprendida.¹⁹⁰

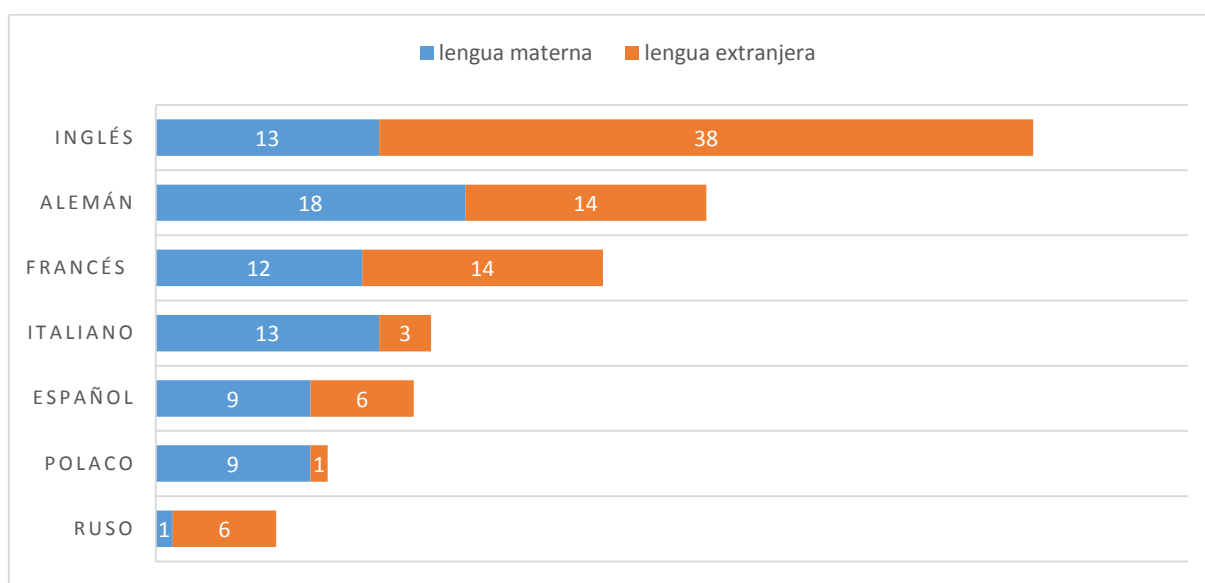


Ilustración 1: Las lenguas más habladas de Europa (porcentualmente)

Desde 1995 en el libro blanco de la UE está establecido que cada ciudadano y ciudadana de la Unión necesita tener conocimientos de tres lenguas europeas al menos.¹⁹¹ Programas educativos como COMENIUS (en las escuelas), ERASMUS (en las universidades) y GRUNDTVIG (para los adultos) apoyan ese objetivo de aumentar el contacto entre la gente y los idiomas.¹⁹²

El inglés como *lingua franca* y como lengua de trabajo común a veces es discutido como opción pero también es muy criticado. Oponentes de esa opción expresan dudas en cuanto a un perjuicio de los que no tienen conocimientos de inglés y por eso la igualdad de oportunidades no

¹⁹⁰ Eurobarometer Spezial 243, 2006: 4.

¹⁹¹ Bär 2004: 30.

¹⁹² Bär 2004: 32f.

podría ser garantizada. A esa opinión otros responden que el inglés como *lingua franca* es un inglés muy reducido o muy específico y que los aspectos culturales no juegan un papel.¹⁹³

En Austria ya hay clases de idiomas en el primer año de enseñanza desde 2003. Las escuelas pueden decidir cuales lenguas ofrecen, pero en la mayoría de los casos es el inglés. El inglés es la lengua más enseñada en Austria con 97,9%, seguido por francés con 9,5%, italiano con 5,5% y español con 3,6%.¹⁹⁴

6.3 El aprendizaje multilingüe

En los años 80 Eric Hawkins desarrolló un concepto con el objetivo de valorar los niños inmigrantes y sus lenguas. En este concepto se nombró la palabra *Language Awareness* por primera vez. Representa un análisis de las estructuras lingüísticas en general, antes de aprender un idioma.¹⁹⁵

En cuanto al concepto de *Language Awareness* se puede distinguir entre tres ámbitos diferentes: un ámbito cognitivo que trata el aspecto de las estructuras lingüísticas, un ámbito afectivo que enfoca la relación entre lengua y emociones y un ámbito social que trata los efectos que pueden causar las lenguas a los aspectos culturales.¹⁹⁶

La meta de este concepto es la comparación consciente entre las lenguas ya aprendidas y el uso consciente de estrategias para aprender un idioma más efectivamente. Es decir se intenta buscar relaciones entre lenguas en general, incluyendo también las lenguas maternas.

Un ejemplo sería la relación cercana entre lengua y cultura. Palabras como *Frühschoppen*, *Schützenfest* o *Yorkshire pudding* no pueden ser traducidas literalmente sin perder elementos específicos de la cultura.¹⁹⁷ Otros ejemplos son figuras de dicción como *avoir un chat dans la gorge* – *to have a frog in one's throat* – *einen Frosch im Hals haben*, que contienen imágenes específicas de la cultura para describir situaciones. Con el método de *Language Awareness* se puede analizar estos giros comparando entre lenguas diferentes. Además los aspectos culturales juegan un papel importante en la etimología de las palabras. Con el saber que la palabra *casarse* originalmente destacó el acento material (*la casa*), por ejemplo, se pueda memorizar la palabra más fácilmente.

¹⁹³ Siguan 2001: 136f.

¹⁹⁴ Statistik Austria (b) 2014.

¹⁹⁵ Aguado/Hu 2000: 302f.

¹⁹⁶ Aguado/Hu 2000: 303.

¹⁹⁷ Gnutzmann/Kiffe 1998: 325.

Transferencia es el término que incluye todos los procesos en los que el saber ya disponible influye el aprendizaje de ámbitos nuevos.

By „transfer“ psychologists understand „the process whereby experience on one task has an effect (either *positive* or *negative*) on performance on a different task.¹⁹⁸

Otro término, que está en relación con la transferencia, es la *inferencia*. Esa palabra viene de la palabra latina *inferre* y puede ser traducida al español con *originar* o *causar*. En la literatura de la didáctica multilingüe el término significa la transferencia consciente del saber ya disponible.¹⁹⁹

La transferencia interlingüística no funciona en todos los casos. Consecuentemente se habla de la transferencia negativa o de las así llamadas *interferencias*. En estos casos las estructuras disponibles impiden a los aprendientes deducir correctamente.

Children who have learnt to play table tennis profit from their skill, when they start playing tennis because of positive transfer; but they also have to unlearn certain habits like holding the racket, as the manner of hitting the ball is very different in the two disciplines.²⁰⁰

Sin embargo, si se concentra la atención sobre las diferencias y se las hace conscientes, las interferencias también funcionan como ayuda para el aprendizaje, más que sean un peligro a causa del potencial de errores. En los años 80 se ha reconocido que la transferencia también tenga efectos positivos para el aprendizaje ya que las estructuras lingüísticas de lenguas diferentes son relacionadas en la memoria mental aunque sean aprendidas separadas.

Una categoría de interferencias son los así llamados *falsos amigos*. Se trata de palabras de dos lenguas diferentes de estructuras similares pero de significados diferentes. Un ejemplo es la palabra español *caliente* que – a pesar de su semejanza – no significa *kalt* en alemán pero al contrario significa *warm*.

Además de esas interferencias semánticas hay también transferencia negativa gráfica (por ejemplo *café* en francés y *caffè* en italiano) o fonética (como por ejemplo *pollo* o *cine* en español o en italiano).²⁰¹ En textos para leer esas interferencias apenas causan problemas de entendimiento. En cuanto a las interferencias semánticas el contexto puede ayudar en el entendimiento.

¹⁹⁸ Doyé 2008: 38.

¹⁹⁹ Reissner 2007: 58.

²⁰⁰ Doyé 2008: 38.

²⁰¹ Bär 2004: 144.

Acerca de la memoria mental el centro de interés es la cuestión si lenguas diferentes sean grabadas juntas o separadas. Se supone que una palabra es grabada con algunas cualidades como sus morfemas flexivos o las posibilidades de combinación.²⁰² Además se supone que la pertenencia a una lengua se encuentra grabada junto a una palabra y por eso hay conexiones fuertes entre las traducciones.

El proceso de transferencia funciona mejor cuanto más grafemas de las palabras corresponden. La transferencia de palabras, que se diferencian en las primeras letras, es más difícil que en estos casos en los que se encuentran las diferencias en la mitad o al final de la palabra.²⁰³

El concepto de la intercomprensión focaliza sobre todo las competencias receptivas para hacer posible el entendimiento mientras que las acciones productivas (hablar y escribir) solamente son realizadas en la lengua materna. Los conocimientos previos juegan un papel importante porque se trata de un proceso constructivo y los recipientes *construyen* las partes de la comunicación que les faltan. Oponentes del concepto critican que esas conversaciones se quedarían en un nivel superficial y que un entendimiento solamente parcial no podría contentar a los miembros de la conversación.²⁰⁴

El método *EuroCom* es un proyecto en la Unión Europea que focaliza la competencia receptiva de leer. Aprovechando sus conocimientos previos óptimamente se puede entender un texto en una lengua desconocida y de esa manera la motivación y la autoconfianza se aumentan.²⁰⁵ Elementos ya conocidos como palabras internacionales o del léxico panrománico o estructuras similares a las de otras lenguas románicas son filtrados del texto y contribuyen al entendimiento.

Ese método funciona mejor cuando la lengua que ayuda (la así llamada *lengua puente*) y la lengua meta son de la misma familia lingüística. El francés a menudo es nombrado la mejor lengua puente en la literatura porque de un lado la lengua hablada y la lengua escrita (*code oral* y *code écrit*) son muy diferentes y cuando de esa manera con el francés se tiene dos sistemas disponibles para la transferencia.²⁰⁶ Además, hay muchas palabras de origen francés en otras lenguas europeas a causa de épocas históricas como la Ilustración o la Revolución francesa.²⁰⁷ El latín, que también se aprende en muchos casos antes del español, no es tan apropiado como

²⁰² Lutjeharms 2006: 3.

²⁰³ Reinfried 1998: 41.

²⁰⁴ Doyé 2008: 222.

²⁰⁵ Bär 2004: 126.

²⁰⁶ Reissner 2007: 87.

²⁰⁷ Bär 2004: 130f.

lengua puente porque los textos de Ovidio, Horacio o Virgilio fueron escritos en una lengua muy diferente de la lengua que se hablaba en esos días.²⁰⁸

Ahora se podría preguntar: ¿Es más razonable aprender una lengua similar a la lengua aprendida precedente o se puede disfrutar también de una lengua estructurada muy diferentemente en las clases de idiomas?

Definitivamente la comparación de estructuras léxicas o gramaticales es más fácil entre lenguas similares. No obstante, se puede aprender el uso de estrategias específicas (como por ejemplo escuchar e imitar, tomar notas, etc.), que facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras, en todas las clases de idiomas.

Además, comparaciones conscientes entre la lengua materna y los idiomas pueden ayudar. Extranjerismos o palabras de la lengua materna que suenan similar también pueden ser útiles, aun cuando no son de la misma familia lingüística como español y alemán, pero tienen el mismo origen como en este caso el latín.²⁰⁹

6.4 El sondeo científico

La meta de la investigación es descubrir si los alumnos usan el método de transferir, es decir, si tienen una consciencia lingüística que les ayuda a encontrar asociaciones interlingüísticas. Por lo demás quiero investigar si hay lenguas que son preferidas como lenguas de puente para tales procesos de transferencia.

El sondeo se realiza con ayuda de un cuestionario para los estudiantes. Son 92 encuestados (60 femeninas y 32 masculinos) de dos escuelas diferentes. Tienen clases de francés desde hace tres, cuatro o cinco años y la mayoría también tiene clases de latín el primer año.

La primera parte del cuestionario incluye preguntas sobre datos generales de los encuestados, es decir, la edad, el sexo, la lengua materna o las lenguas maternas, y pregunto que idiomas ya han aprendido y cual de esos idiomas es la más fácil para ellos. Se trata de una distribución por edades de 14 años a 18 años. El grupo más largo es el de los alumnos que tienen 15 años (son 50 de los 92 encuestados). En cuanto al idioma más fácil la mayoría (82) nombra el inglés, solamente 11 el francés, 4 el latín, 3 el italiano y cada vez una persona el ruso, el chino y el alemán.

²⁰⁸ Bär 2004: 132.

²⁰⁹ Doyé 2008: 229.

La segunda parte del cuestionario consiste de un texto breve en español sobre accidentes de tráfico durante las vacaciones en general y después concretamente sobre un accidente en el que muere un hombre joven y su novia es llevada al hospital con heridos graves. Después se tiene que contestar cinco preguntas breves. De esa manera puedo descubrir cuanto y que han entendido. Además, deben marcar que lenguas les han ayudado (es posible marcar más de una lengua) y después solamente deben marcar la lengua que más les ha ayudado (solamente una respuesta).

En el texto se encuentran 27 palabras del léxico panrománico, 17 del léxico internacional, 2 nombres de personas y 2 topónimos como también 9 palabras que no pueden ser transferidas de otras lenguas. Estas 9 palabras (*según, Semana Santa, se cerró, heridos, carretera, novia, desde entonces, muy, aún*) dificultan el entendimiento interlingüístico, pero ya que son solamente 9 de 57 palabras, el texto es bastante fácil de entender.

Casi todos pudieron contestar correctamente, que el artículo trata de accidentes tráfico en general. 11 personas pudieron contestar todas las cinco preguntas correctamente, 35 tienen cuatro preguntas correctas, 24 tienen tres correctas, son 70 de 92 con tres preguntas o más correctas.

Una dificultad fue la distinción entre los datos generales sobre los accidentes durante la Semana Santa al inicio del texto y la descripción del accidente concreto más tarde. El pasaje difícil en este contexto podría incluir la palabra *Semana Santa* que no se puede transferir de otras lenguas. Otra respuesta frecuentemente falsa es sobre las consecuencias del accidente. Muchos encuestados dijeron que Alejandro (la víctima del accidente) está en el hospital. Eso indica que han entendido la palabra *hospital*, pero no han entendido la palabra *novia* que también es una de esas palabras que no se puede transferir.

En cuanto a la lengua que les ayudó más, la mayoría (52) nombró el francés, como se ve en la ilustración abajo. Bastante muchos (26) dijeron que el inglés es la lengua que les ayudó más, 5 nombraron el latín y 4 el italiano. El gran número que nombró el inglés como lengua más útil para la transferencia puede ser explicado sobre el hecho que el inglés es el idioma en la que los estudiantes tienen la competencia más elevada y por eso es el idioma más disponible. En el ejercicio siguiente se puede ver que el inglés es el idioma más utilizado para la transferencia allí.

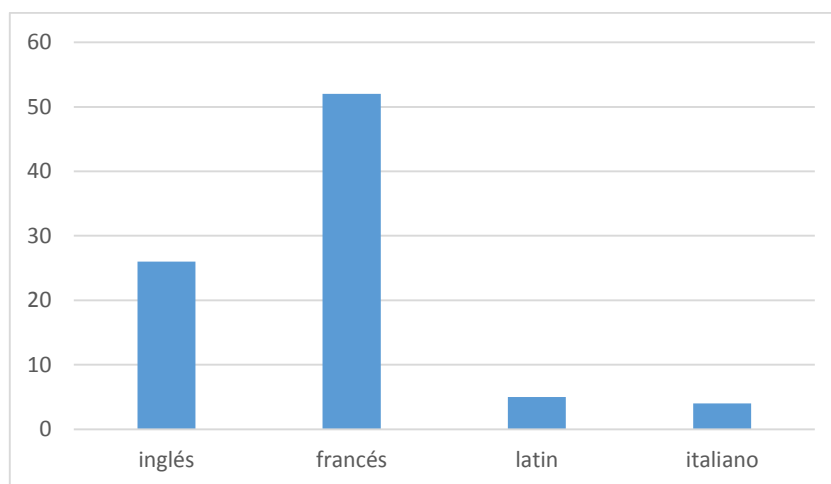


Ilustración 2: Las lenguas más útiles para los alumnos

La última parte del cuestionario es una lista de cinco traducciones de alemán a español. Los encuestados deberían encontrar asociaciones que les sirven de ayuda para memorizar las palabras. Las traducciones son: *der Schutz* – la *protección*, *neugierig* – *curioso*, *das Zimmer* – la *habitación*, *leise* – *silencioso*, *die Kraft* – la *fuerza*. Todas las cinco palabras tienen una estructura similar en varias lenguas. De esa manera hay varias posibilidades de encontrar asociaciones y se puede descubrir cuales lenguas prefieren los alumnos.

La traducción para la que la mayoría de los encuestados no encontraron una asociación adecuada fue *die Kraft* – la *fuerza*. Una causa para eso puede ser que las palabras similares de otras lenguas (como *force*, *fortis*, *forte*, *forza*, etc.) ya se diferencian por la segunda letra de la palabra española (*fuerza*). Por eso la transferencia es más difícil. En este caso los alumnos a menudo buscaron una palabra de su lengua materna (alemán) con semejanza fonética y formaron una frase con esa palabra y la traducción alemán, por ejemplo: *Das Feuer* (suena similar a *fuerza*) *hat Kraft*. Otra posibilidad de encontrar asociaciones fue la referencia a otras disciplinas como la música ((*piano*)*forte*) o la física (la abreviatura F para la fuerza).

En cuanto a la traducción *das Zimmer* – la *habitación* la lengua preferida utilizada como lengua puente es el francés. La palabra muy frecuente y aprendida muy temprano en las clases de francés, *habiter*, es la que los encuestados utilizaron en la mayoría de los casos para la transferencia. Con relación a todas las otras cuatro traducciones la lengua más usada como lengua puente es el inglés, como se puede ver en la ilustración abajo.

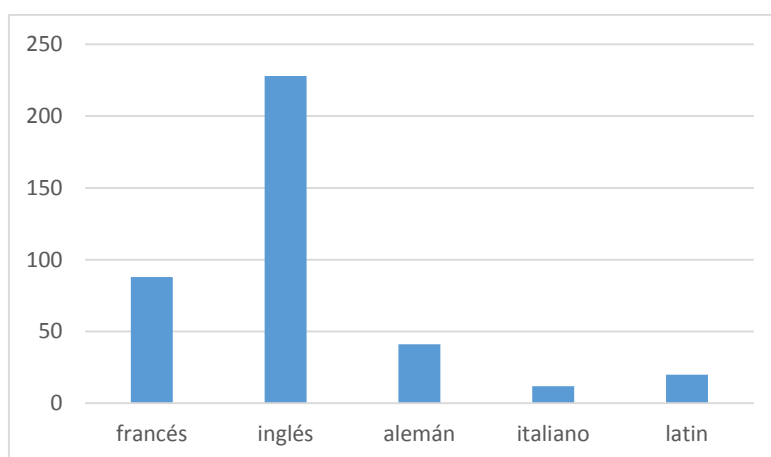


Ilustración 3: Las lenguas más usadas como lengua de puente

Muchas veces la palabra alemana *kurios* fue nombrada como asociación de la palabra española *curioso*. A causa de que esa palabra alemana tiene otro significado que la palabra española *curioso*, se habla de *falsos amigos*. Juntas con las interferencias gráficas *curios* una vez como palabra alemana y una vez como palabra inglesa, 22 interferencias se fueron contadas acerca de esa traducción. Otras interferencias gráficas fueron palabras clasificadas incorrectamente (*habiter* como palabra latina o *habitare* como palabra francesa) o las asociaciones de la palabra *silencioso*, entre ellas la palabra italiana *silenzio* con *c* en lugar del *z* o la palabra latina *silentium* con *c* o *z* en lugar del *t*.

6.5 Comentario concluyente

El cuestionario ha mostrado que los alumnos ya han hecho bastante experiencia en cuanto al aprendizaje de lenguas y por eso tienen muchos conocimientos previos que les pueden ayudar a aprender más idiomas. No solamente el francés es utilizado como lengua puente pero también el inglés juega un papel importante en los procesos de transferencia ya que es el primer idioma en la mayoría de los casos y también muchas veces el más disponible en las cabezas de los alumnos.

Un ejercicio como el del cuestionario puede ser útil para el aprendizaje porque los alumnos pueden encontrar, dependiente de sus conocimientos previos individuales, las asociaciones que les sirven mejor para memorizar las palabras desconocidas. No obstante, es importante conversar sobre las asociaciones encontradas antes de aprender para evitar el peligro de las interferencias que existe indudablemente, como el cuestionario ha revelado también.

Como profesores de idiomas se podría intentar no reducirse solamente a la lengua que se enseña pero aprovechar los conocimientos previos de los alumnos admitiendo o quizás fortaleciendo el multilingüismo disponible en las clases de idioma.

7 Abstract

Diese Arbeit befasst sich damit, ob und wie man vorhandene Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern im Fremdsprachenunterricht bestmöglich nutzen kann. Dabei spielt das Konzept des interlingualen Transfers eine wichtige Rolle. Die Lernenden bringen bereits Erfahrungen im Sprachenlernen mit, welche als Basis für das Erlernen weiterer Sprachen eine große Hilfe sein können. Diese Erfahrungen können sich sowohl auf Sprachen als Systeme sowie auf Lernstrategien beziehen, die sich Schülerinnen und Schüler angeeignet haben. Die Arbeit fokussiert sich dabei auf den interlingualen Transfer lexikalischer Elemente, da sich dieser leichter beobachten und analysieren lässt als beispielsweise Übertragungen auf grammatikalischer Ebene.

Mit Hilfe eines Fragebogens wird untersucht, ob Lernende ihr Vorwissen aus anderen Sprachen bewusst nutzen, wenn sie sich mit einer neuen, noch unbekannten Fremdsprache auseinandersetzen und welche bereits bekannten Sprachen ihnen dabei am meisten helfen. Das wird auf Basis der Ergebnisse analysiert, die sich bei einer impliziten Befragung in Form von Aufgaben ergeben, die die Schülerinnen und Schüler lösen sollen. Eine dieser Aufgaben ist ein kurzer spanischer Textausschnitt, zu dem sie fünf kurze Fragen beantworten sollen. Da die Befragten alle kein Spanisch beherrschen, sollen sie anschließend angeben, welche bereits bekannte Sprache ihnen beim Erschließen des Textes am meisten geholfen hat. Bei der zweiten Aufgabe geht es darum, Merkhilfen beziehungsweise Assoziationen zu deutsch-spanischen Übersetzungen zu finden. So wird untersucht, welche Sprachen sie für solche Übertragungen am meisten nutzen.

Die Auswertung ergab, dass vorwiegend das Französische als romanische Sprache für den interlingualen Transfer eingesetzt wird, aber auch das Englische wurde vor allem bei der produktiveren, zweiten Aufgabe sehr häufig herangezogen. Verbindungen zur meist am besten beherrschten Fremdsprache Englisch sollten also genauso wenig außer Acht gelassen werden wie muttersprachliche Assoziationen, die oft dann als Merkhilfe herangezogen werden, wenn ein Transferprozess zu anderen Fremdsprachen nicht gelingt. Die Ergebnisse sollen Fremdsprachenlehrenden dabei helfen, die Schülerinnen und Schüler bei einer optimalen Nutzung ihrer Vorkenntnisse zu unterstützen, um die Motivation für Mehrsprachigkeit aufrecht zu erhalten.

8 Literaturverzeichnis

Abuja, Gunther, 1993, *Englisch als Arbeitssprache. Fachbezogenes Lernen von Fremdsprachen*, Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung;

Aguado/Hu, Karin/Adelheid, 2000, *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Dortmund, 4. – 6. Oktober 1999*, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag;

Bär, Marcus, 2004, *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*, Aachen: Shaker Verlag;

Bausch, Karl-Richard (Hrsg.), 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke;

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, 245-255;

de Cillia/ Gruber/ Krzyzanowski/ Menz (Hrsg.), 2010, *Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität. FS für Ruth Wodak*, Tübingen: Stauffenburg

Doyé, Peter, 2008, *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen: zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr;

Eurobarometer Spezial 243, 2006, *Befragung: November – Dezember 2005*, Brüssel: Europäische Kommission;

Europäische Kommission, 2008, *Mehrsprachigkeit. Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Mitteilung der Kommission vom 18.9.2008;

Eurydice/Eurostat, 2012, *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*, Ausgabe 2012;

Glück, Helmut, 2000, *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart: Metzler;

Gnutzmann/Kiffe, Claus/Marion, 1998, *Language Awareness und Bewusstmachung auf der Sekundarstufe II*, in: Timm, Johannes-P., *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin: Cornelsen;

Hawkins, Eric, 1984, *Awareness of language: an introduction*, Cambridge: Cambridge University Press;

Hu, Adelheid, 2003, *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*, Tübingen: Narr;

Klein, Horst G., 2006, *Spanisch interkomprehensiv: Auf dem Weg zur Optimierung des Interkomprehensionsvorgangs*, in: Martinez/Reinfried, Hélène/Marcus, *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen: Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr;

Klein, Silvia H., 2004, *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule*, Aachen: Shaker Verlag;

Klein/Stahlhofen, Horst G./Tanja, 2005, *Spanisch interkomprehensiv – Spanisch sofort lesen können*, Aachen: Shaker Verlag;

Königs, Frank G., 2001, *Impulse aus der Sprachlehrforschung: Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern*, Tübingen: Narr;

Lessig, Doris, 1998, *Neue Wege im Spanischunterricht: Spanisch als dritte Fremdsprache in Klasse 9*, in: Meißner/Reinfried, Franz-Joseph/Marcus, *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr;

Lutjeharms, Madeline, 2006, *Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht*, in: Martinez/Reinfried, Hélène/Marcus, *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen – Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr;

Martinez/Reinfried, Hélène/Marcus, 2006, *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen: Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr;

Meißner, Franz-Joseph, 1995, *Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik*, in: Bredella, Lothar, *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? : Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, 4. - 6. Oktober 1993*, Bochum: Brockmeyer;

Meißner, Franz-Joseph, 1998, *Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon*, in: Meißner/Reinfried, Franz-Joseph/Marcus, *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr;

- Meißner, Franz-Joseph, 2001, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, in: Königs, Frank G., *Impulse aus der Sprachlehrforschung: Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*, Tübingen: Narr;
- Meißner, Franz-Joseph, 2003, *Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts*, in: Meißner/Picaper, Franz-Joseph/Ilse, *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*, Tübingen: Narr;
- Meißner/Picaper, Franz-Joseph/Ilse, 2003, *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*, Tübingen: Narr;
- Meißner/Reinfried, Franz-Joseph/Marcus, 1998, *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr;
- Müller-Lancé, Johannes, 2000, *Mehrsprachiges Assoziieren und das Inferieren von Bedeutungen*, in: Aguado/Hu, Karin/Adelheid, *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag;
- Raupach, Manfred, 1989, *Zwei- und Mehrsprachigkeit*, in: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke;
- Reinfried, Marcus, 1998, *Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache – Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht*, in: Meißner/Reinfried, Franz-Joseph/Marcus, *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen: Narr;
- Reissner, Christina, 2007, *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*, Aachen: Shaker Verlag;
- Sarter, Heidemarie, 2006, *Mehrsprachigkeit: "If you can walk, you can dance..."*, in: Martinez/Reinfried, Hélène/Marcus, *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen – Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr;
- Siguan, Miquel, 2001, *Die Sprachen im vereinten Europa*, Tübingen: Stauffenberg-Verlag;
- Stoye, Sabine, 2000, *Eurocomprehension: der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*, Aachen: Shaker;
- Timm, Johannes-P., 1998, *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin: Cornelsen;

Wandruszka, Mario, 1981, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag;

Online:

<http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/fst/de4194803.htm> (letzter Zugriff: 16.11.2015)

Statistik Austria (a), 2014, *Anzahl der erlernten Fremdsprachen der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13*

http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=064758 (letzter Zugriff: 2.11.2015)

Statistik Austria (b), 2014, *Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13*

http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=064757 (letzter Zugriff: 2.11.2015)

Cillia/Krumm, Rudolf de/Hans-Jürgen, 2010, *Fremdsprachenunterricht in Österreich*, in: *SOCIOLINGUISTICA*, Bd. 24, S. 153-169

http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterdt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Krumm_FU_in_A_in_sociolinguistica_2010.pdf (letzter Zugriff: 2.11.2015)

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die meistgesprochenen Sprachen in der EU - in Prozent ⁶	9
Abbildung 2: Anzahl der gesprochenen Fremdsprachen (FS). Links: EU (27 Mitgliedsstaaten). Rechts: Österreich (keine Daten aus dem Jahr 2007 vorhanden).....	11
Abbildung 3: Anteile der Transferlexika ausgehend vom Basislexikon Englisch.....	43
Abbildung 4: Anteile der Transferlexika ausgehend vom Basislexikon Französisch.....	44
Abbildung 5: Altersverteilung.....	59
Abbildung 6: Anzahl der richtig beantworteten Fragen	63
Abbildung 7: Auswertung nach Fragen aufgeschlüsselt	63
Abbildung 8: Von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich empfundene Sprachen	65
Abbildung 9: Von den Schülerinnen und Schülern am hilfreichsten empfundene Sprache	66
Abbildung 10: Anzahl der ausgefüllten Felder	68
Abbildung 11: Anzahl der nicht ausgefüllten Felder nach Wörtern aufgeschlüsselt	69
Abbildung 12: Verwendete Brückensprachen nach Wörter aufgeschlüsselt	70

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der erlernten Fremdsprachen der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13.....	15
Tabelle 2: Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13.....	16
Tabelle 3: Anzahl der in Fremdsprachen unterrichteten Schülerinnen und Schüler in Österreich im Schuljahr 2004//05 in relativen Zahlen	17
Tabelle 4: Mögliche Merkhilfen	58
Tabelle 5: Analyse des EuroCom-Textes.....	62
Tabelle 6: Auflistung falscher Antworten	64
Tabelle 7: Auflistung der Interferenzfehler.....	73

11 Anhang

11.1 Schülerfragebogen

1. Alter: _____ Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich
2. Welche Sprache/n ist/sind deine Muttersprache/n?

3. Welche Fremdsprachen hast du bisher gelernt beziehungsweise lernst du gerade und wie lange lernst du diese schon? (z.B.: Englisch – seit 6 Jahren)

4. Bei welcher dieser Fremdsprachen fällt dir das Lernen am leichtesten?

5. Hast du vor, noch weitere Fremdsprachen zu lernen?
Wenn ja: Welche? _____
6. Lies dir den Text durch und beantworte die anschließenden Fragen **auf Deutsch** so gut es dir möglich ist!

Accidentes de tráfico: Muerte en vacaciones

Según los datos de los expertos en seguridad vial, esta Semana Santa se cerró con un triste balance de víctimas en accidentes de tráfico: 138 muertos, 104 heridos graves y 83 heridos leves.

Una de las víctimas es Alejandro Mata de 22 años. El joven encontró la muerte en una moto el lunes en una carretera que une las localidades de Montaña de Barrios de Luna y Sena. Su novia, Raquel, de 19 años, permanece desde entonces en el hospital, en estado muy grave, sin que conozca aún la muerte del joven motorista.²¹⁰

- Wovon handelt der Artikel allgemein?

- Was ist Alejandro Mata passiert?

²¹⁰ Siehe Klein/Stahlhofen, Horst G./Tanja, 2005, *Spanisch interkomprehensiv – Spanisch sofort lesen können*, Aachen: Shaker Verlag.

- Was waren die Folgen?

- An welchem Wochentag ist ihm das passiert?

- Wie viele Menschen waren an dem Ereignis beteiligt?

Was hat dir geholfen, den Text zu verstehen? (auch das Ankreuzen mehrerer Antworten ist möglich)

- ☐ Ähnlichkeit zu Wörtern aus der Muttersprache
- ☐ Ähnlichkeit zu Wörtern aus dem Englischen
- ☐ Ähnlichkeit zu Wörtern aus dem Französischen
- ☐ Ähnlichkeit zu Wörtern aus dem Lateinischen
- ☐ Sonstiges: _____

Welche dieser Sprachen hat dir am meisten geholfen? (Bitte **nur eine** Antwort ankreuzen!)

- ☐ Deutsch
- ☐ Englisch
- ☐ Französisch
- ☐ Latein
- ☐ eine andere Sprache: _____

7. Hier wurden einige Wörter ins Spanische übersetzt. Wenn du diese Vokabelliste für einen Vokabeltest lernen müsstest, welche Eselsbrücken würden dir jeweils einfallen, um dir die Übersetzung besser merken zu können? Welche Assoziationen fallen dir zum spanischen Wort ein? Trage die Merkhilfen in die dritte Spalte ein!

Deutsch	Spanisch	Merkhilfe
der Schutz	la protección	
neugierig	curioso	
das Zimmer	la habitación	
leise	silencioso	
die Kraft	la fuerza	

11.2 Lehrerfragebogen

1. Wird im Unterricht auf Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Sprachstrukturen verschiedener Sprachen hingewiesen?

☐ JA ☐ NEIN

Wenn ja: In welchen Situationen?

In welchem Ausmaß? ☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten

Wenn nein: Gibt es dafür bestimmte Gründe?

2. Welches Fremdsprachenlehrbuch wird verwendet?
-

3. Wird im verwendeten Fremdsprachenlehrbuch auf Sprachparallelen zwischen verschiedenen Sprachen hingewiesen?

☐ JA ☐ NEIN

Wenn ja: An welchen Stellen? (z.B.: bei den Vokabellisten, bei den Grammatikkapiteln, ...)

In welchem Ausmaß? ☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten

4. Wird im Unterricht auf Interferenzprobleme (= „false friends“) aufmerksam gemacht?

☐ JA ☐ NEIN

Wenn ja: In welchen Situationen?

In welchem Ausmaß? ☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten

5. Können Sie in Ihrem Unterricht das Auftreten von Interferenzfehlern (= Fehler aufgrund von „false friends“) feststellen?

- ☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ nie

6. Sehen Sie sprachvergleichendes Lernen eher als Lernhilfe oder als Lernhindernis/Gefahr? Warum?

7. Haben Sie schon einmal von dem Projekt *EuroCom* beziehungsweise *EuroComRom* gehört?

- ☐ JA ☐ NEIN

Wenn ja: In welchem Zusammenhang?

Allgemeine Bemerkungen:
