



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Les vrais amis“

Sprachvergleich des französischen und spanischen
Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht

- Eine Feldtestung der rezeptiven Fertigkeiten an einer österreichischen
Schule und mehrsprachigkeitsdidaktische Beispiele für die Praxis

verfasst von / submitted by

Sophie Radler

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Sämtliche Personenbezeichnungen sind als geschlechtsneutral zu verstehen.

Danksagung

Ohne die Unterstützung und Hilfe von bestimmten Menschen wäre diese Arbeit wohl nie entstanden. Deswegen möchte ich gleich zu Beginn danke dafür sagen.

Der erste und gleichzeitig auch größte Dank gilt meiner Familie. Am meisten danken möchte ich meinen Eltern, Doris und Helmut Radler, die mich jederzeit und überall unterstützen, mir das Studium ermöglicht haben und immer hinter mir standen und stehen.

Auch meinem Bruder, Michael Radler, möchte ich danken: Ich weiß, dass ich immer auf dich zählen kann und du für mich da sein wirst, egal was kommt. Des Weiteren danke ich meinen Großeltern, die an mich glauben und mir Kraft geben.

Zudem will ich meinen Freunden danken. Allen voran Kati: Du hast immer ein offenes Ohr für mich und bist schon so lange an meiner Seite – eine wahre „vraie amie“. Danke auch an all die lieben Leute, die ich im Studium kennenlernen durfte, danke für die interessanten Gespräche, eure aufmunternden Worte und die hilfreichen Tipps und Tricks...und auch hin und wieder für gewisse Ablenkungen ;)

Ich danke auch der Fachbereichsbibliothek der Romanistik – einerseits für die Bücher und den Schreibplatz, aber hauptsächlich bin ich als Mitarbeiter für die Flexibilität und die tolle Zusammenarbeit mit den Kollegen dankbar.

Und „last but not least“ danke ich Herrn Prof. Peter Cichon für seine Hilfe, die wertvolle Zeit, die er mir geschenkt hat und die zahlreichen Ideen, auf die er mich gebracht hat. Er ist mir von Anfang an mit Rat und Tat zur Seite gestanden, hat mich immer wieder neu für das Thema begeistern können und mich durch positive Kritik motiviert.

Ebenso möchte ich all den Lehrern danken, die mich durch die Schule und das Studium begleitet haben, mir ein Vorbild waren und mich zu diesem Beruf und somit auch zu dieser Diplomarbeit inspiriert haben.

Merci.

Sophie

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Vorwort	11
Einleitung	13
1. Fremdsprachenerwerb	19
1.1 Neurowissenschaftliche Sichtweise	19
1.2 Psycholinguistische Sichtweise	24
1.2.1 <i>Erwerbstheorien</i>	26
1.2.2 <i>Language awareness</i>	36
1.3 Wortschatz	39
1.3.1 <i>Mentales Lexikon</i>	41
1.3.2 <i>Aktiver Wortschatz</i>	44
1.3.3 <i>Passiver Wortschatz</i>	45
1.3.4 <i>Potenzieller Wortschatz</i>	46
1.3.5 <i>Wortschatzvermittlung</i>	47
1.4 Rezeptive Fertigkeiten	51
1.4.1 <i>Hörverstehen</i>	52
1.4.2 <i>Leseverstehen</i>	55
2. Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik	59
2.1 Mehrsprachigkeit	59
2.1.1 <i>Definitionen</i>	63
2.1.2 <i>Mehrsprachenerwerb</i>	69
2.1.3 <i>Inferieren und Transfer</i>	71
2.1.4 <i>Interferenz und „faux amis“</i>	76
2.2 Mehrsprachigkeit in Europa	81

2.3 Mehrsprachigkeit in der Schule	86
2.3.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik	90
2.3.2 Die Rolle des Lehrenden	94
2.4 Kritik.....	95
3. EuroCom und EuroComRom	97
3.1 Interkomprehension	98
3.2 EuroCom	101
3.3 EuroComRom	103
3.3.1 Die 7 Siebe	105
3.3.2 Sprachenportrait Französisch	108
3.3.3 Sprachenportrait Spanisch	110
4. Feldtestung	113
4.1 Versuchsaufbau.....	115
4.2 Versuchsdurchführung.....	119
4.3 Beschreibung der Ergebnisse.....	121
4.3.1 Ergebnisse Leistungstest	121
4.3.2 Ergebnisse Fragebogen	127
4.4 Interpretation der Ergebnisse	133
4.4.1 Interpretation Leistungstest	133
4.4.2 Interpretation Fragebogen	137
4.5 Lehrerinterview	139
4.6 Fazit.....	143
5. Beispiele für die Praxis	145
5.1 Definition „Methode“	145
5.2 Methoden aus der Literatur.....	146

5.3 Lehrbuchanalyse „Descubramos el español“	149
5.4 Eigene Vorschläge.....	152
Conclusio	155
Ausblick.....	159
Nachwort	161
Literaturverzeichnis.....	163
Monografien.....	163
Herausgegebene Werke	166
<i>Beiträge in den herausgegebenen Werken</i>	<i>168</i>
Internetquellen.....	172
Abbildungsverzeichnis	173
Anhang	174
a) Leistungstest	174
b) Fragebogen.....	176
c) Transkription Lehrerinterview	178
Résumé.....	183
Introduction.....	183
1. L'acquisition des langues étrangères.....	185
2. Le plurilinguisme et sa didactique.....	188
3. EuroCom et EuroComRom.....	191
4. L'expérimentation	193
5. Des exemples pour la pratique	195
Conclusion.....	196
Abstract	199
Lebenslauf.....	200

Vorwort

- „Über was schreibst du deine Diplomarbeit?“
- „Mehrsprachigkeitsdidaktik.“
- „Ah...und was ist das?“

Nicht nur ein Mal hat mich dieser Dialog im Laufe der Erstellung meiner Arbeit begleitet. Je öfter ich diese Frage hörte, desto mehr fühlte ich mich aber in meiner Themenwahl bestätigt: Mehrsprachigkeit betrifft jeden, alle Menschen haben auf irgendeine Art und Weise etwas damit zu tun – nur wissen sie es (noch) nicht. Um dieses eigentlich natürliche „Phänomen“ präserter zu machen und um zu zeigen, wie jeder einzelne mehrsprachig ist oder werden kann, wollte ich meine Diplomarbeit dem Thema „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ widmen.

Ich selbst studiere zwei Fremdsprachen auf Lehramt, habe immer gern Sprachen gelernt und nutze jede Möglichkeit um weitere zu lernen. Schon früh habe ich gemerkt, wie nahe sich manche Sprachen sind und dass man diese Ähnlichkeiten gut nutzen kann – jedoch wurde mir das in der Schule nie bewusst oder direkt gezeigt. Im Laufe des Studiums hatte ich mehrere Jobs als Nachhilfelehrer und merkte dabei immer mehr, wie sinnvoll man diese Gemeinsamkeiten doch nutzen kann. In meinen Praktika auf der Uni probierte ich also diese Erkenntnis aus und ließ die Schüler unbekannte Wörter anhand derselben Wörter in anderen Sprachen entdecken – und es funktionierte! Auch bei der Grammatikarbeit fand ich heraus, dass sich gewisse Bereiche in manchen Sprachen ähneln und auch hier Vergleiche gezogen werden können – und es funktionierte wieder! Diese Bestätigung seitens der Schüler bestätigte wiederum mich, mich intensiver mit diesem Thema zu beschäftigen.

Was den Titel anbelangt, wurde mir bei der anfänglichen Literaturrecherche bewusst, dass beim Sprachvergleich häufig die Interferenzen, also die „faux amis“, als Argument gegen die Mehrsprachigkeitsdidaktik genannt werden. Mit dem Titel „Les vrais amis“ möchte ich zeigen, dass der Sprachenvergleich sehr wohl positiv ausfallen kann und somit zu „wahren Freunden“ zwischen Sprachen führt.

Einleitung

„Einsprachigkeit ist eine Utopie!“¹

Mit dieser Aussage beginnt Marcus Bär einen Artikel in einem 2004 veröffentlichten Buch über die Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik².

Mehrsprachigkeit ist im wahrsten Sinne des Wortes in aller Munde. Irgendwie ist jeder Mensch mehrsprachig, sei es durch die innere oder äußere, die individuelle oder territoriale Mehrsprachigkeit. Auch die EU hat dieses Faktum nun anerkannt und versucht Europa auch wirklich mehrsprachig zu machen. Trotz zahlreicher Projekte und Bemühungen wurde dieser Wunsch jedoch noch relativ wenig in die Realität umgesetzt.

Diese Diplomarbeit soll zeigen, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist und dass die möglichen Gefahren, wie Interferenzen, doch nicht so gravierend sind, wie es oft scheint. Dabei wird der Fokus auf den Wortschatz und die rezeptiven Kompetenzen, also das Hören und Lesen, gelegt. Die Zielgruppe sind Schüler, die Englisch als erste, Französisch als zweite und nun Spanisch als dritte Fremdsprache lernen.

Das konkrete Ziel dieser Arbeit ist, die folgenden zwei **Hypothesen** zu bestätigen:

1. „Wenn man Schüler bewusst auf den Sprachvergleich aufmerksam macht, dann erzielen sie im Wortschatzerwerb bessere Ergebnisse als die Schüler, die man nicht darauf aufmerksam gemacht hat.“

2. „Transferleistungen sind öfter positiv als negativ.“

Es soll also gezeigt werden, dass der Vergleich mit anderen Sprachen den Schülern beim Lernen einer neuen Sprache hilft und dass dieser Vergleich öfter zu positiven als negativen Ergebnissen führt.

¹ Bär (2004, S. 81-95): S. 81

² vgl. Rutke/Weber (2004)

Um dieses Ziel zu erreichen, werden zuerst einige theoretische Standpunkte aus der fachwissenschaftlichen Literatur präsentiert, dann wird eine Feldtestung mit Schülern gemacht und zuletzt die daraus gewonnene Erkenntnis in die Praxis umgesetzt.

Die **Forschungsfragen** dieser Arbeit sind also, ob Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist und ob nicht die Gefahr des negativen Transfers überwiegt.

Für die Beantwortung dieser Fragen sorgen fünf Kapitel: Der Fremdsprachenerwerb, die Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, EuroCom und EuroComRom, die Feldtestung und die Beispiele für die Praxis.

Im **ersten Kapitel**, dem Fremdsprachenerwerb, werden verschiedene Sichtweisen auf das Erlernen einer Sprache präsentiert.

Den Beginn macht die Neurowissenschaft (1.1), wo beschrieben werden soll, welche Vorgänge im Gehirn beim Verarbeiten, der Aufnahme und Produktion einer Sprache geschehen.

Anschließend wird die Sichtweise der Psycholinguistik (1.2) vorgestellt: Es soll gezeigt werden, was diese Kombinationswissenschaft aus Psychologie und Linguistik zum Spracherwerb meint. Dazu werden die drei gängigsten Erwerbstheorien (1.2.1), welche zu verstehen versuchen, wie Sprachen gelernt werden, erklärt. Diese Theorien sind nicht nur für den Erwerb der ersten Sprache(n) gültig, sondern auch für alle weiteren Fremdsprachen. Zudem wird das Konzept „language awareness“ (1.2.2) definiert: Es meint das Bewusstsein über die Sprache und in diesem Unterpunkt soll geklärt werden, wie diese „awareness“ den Lernprozess und die Einstellung gegenüber einer Sprache beeinflusst.

Da im Titel der Arbeit der Begriff „Wortschatz“ (1.3) betont wird, soll auch diesem ein Unterkapitel gewidmet werden. Beim ersten Punkt wird das „mentale Lexikon“ (1.3.1) vorgestellt und dessen Wirkungsweise beschrieben. Es soll gezeigt werden, wie Wörter im Gehirn gespeichert werden und miteinander vernetzt sind, ebenso wie beim Verstehen und Produzieren einer Sprache darauf zugegriffen wird. Zudem werden die verschiedenen Arten von Wortschatz (1.3.2-1.3.4) definiert und einige Methoden der Wortschatzvermittlung (1.3.5) vorgestellt.

Auch im Arbeitstitel vorzufinden sind die „rezeptiven Fertigkeiten“ (1.4). Diese werden hervorgehoben, da sie die ersten Kompetenzen sind, die ein Lernender beim Erwerb einer neuen Sprache erhält. Der Vorgang beim Hörverstehen (1.4.1) wird beschrieben, ebenso die dafür notwendigen Kompetenzen und Strategien. In diesem Unterpunkt werden auch mögliche Übungen und Aktivitäten jeweils vor, während und nach dem Hören präsentiert. Selbiges gilt für das Leseverstehen (1.4.2).

Das **zweite Kapitel** beschäftigt sich mit der Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik. Der Begriff wird definiert, die Arten von Mehrsprachigkeit aufgezählt und ihr Vorkommen im Alltag, der EU und ihrer Politik, als auch in der Schule beschrieben, sowie die didaktische Umsetzung dort.

Im ersten Unterpunkt des zweiten Kapitels wird das Thema „Mehrsprachigkeit“ (2.1) generell angesprochen, das Entstehen, ihr Vorkommen und die Idee dahinter erklärt. Der Begriff soll genau definiert werden (2.1.1) und es soll beschrieben werden, welche Arten des Mehrsprachenerwerbes es gibt. Genauer beschäftigt sich dann der darauffolgende Abschnitt damit, in dem gezeigt wird (nachdem bereits im ersten Kapitel vom allgemeinen Spracherwerb die Rede war), wie man mehrere Sprachen lernt (2.1.2), welche Unterschiede es dabei zum einsprachigen Erwerb gibt und ob die Sprachen getrennt oder gemeinsam abgespeichert werden. Ein sehr wichtiger Aspekt der Mehrsprachigkeit ist der Transfer. Dieser kann positiv (2.1.3) oder negativ (2.1.4) sein – in beiden Fällen wird seine Entstehung erklärt.

Wie schon zu Beginn erwähnt, hat die EU (2.2) die mehrsprachige Lage Europas erkannt und sich für das Ziel des mehrsprachigen EU-Bürgers ausgesprochen. Die Sprachenpolitik hat sich damit stark geändert und mehrere Projekte versuchen das neue Ziel umzusetzen.

Mehrsprachigkeit ist auch in der Schule (2.3) Thema und daher soll gezeigt werden, wie die Schulen die Sprachenpolitik der EU in den Unterricht einfließen lassen. Welche Sprachen werden angeboten und wird auf andere auch Rücksicht genommen? Durch die Einbringung von Mehrsprachigkeit soll neben den vielen Sprachen auch die Mehrkulturalität Platz im Unterrichtsgeschehen finden und die Vielfalt der Sprachen und Kulturen geschätzt oder zumindest akzeptiert werden. Der nächste Unterpunkt soll nun zeigen, wie aus der Mehrsprachigkeit eine Didaktik (2.3.1) wird. Welche Methoden werden in der Praxis eingesetzt? Wie können andere,

schon bekannte Sprachen vorteilhaft beim Erwerb einer neuen Sprache verwendet werden? Geht dies nur beim Tertiärsprachenerwerb oder gibt es vielleicht auch Möglichkeiten das Thema bereits bei der Erstsprache einzubringen? Seit wann wird diese Didaktik angewendet und auf welche Art? Auch die Rolle der Lehrperson (2.3.2) soll beschrieben werden. Welche Qualifikationen braucht ein Mensch um Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht einsetzen zu können? Welche Änderungen müssten in der Aus- oder Weiterbildung vorgenommen werden und wie würden diese die bisherige Bedeutung des Berufes verändern?

Da nicht alle Stimmen positiv auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik reagieren, soll auch der Kritik (2.4) ein Unterkapitel eingeräumt werden. Was spricht gegen den Sprachvergleich und wer sagt überhaupt, dass dieser sinnvoll wäre und nicht doch eher Verwirrung stifte oder schwer umsetzbar sei?

Das **dritte Kapitel** wurde den Projekten EuroCom und EuroComRom gewidmet. Die Idee dieser soll vorgestellt und die Vorgehensweise erklärt werden.

Zuerst wird der Begriff „Interkomprehension“ (3.1) beschrieben, welcher die Basis des Konzepts bildet. Der Name sagt bereits, dass es um das Verstehen (=Komprehension) zwischen (=inter) Sprachen geht. Das Unterkapitel zeigt auf, wie diese real vorkommt und wie man deren Idee in das Fremdsprachenlernen umsetzen kann.

Das grundsätzliche Projekt „EuroCom“ (3.2) wird kurz präsentiert und seine Prinzipien, wie etwa das vorrangige Erlernen der rezeptiven Fertigkeiten, dabei besonders das Leseverstehen, beschrieben.

EuroComRom (3.3) ist ein Unterprojekt von EuroCom und richtet sich an die romanische Sprachfamilie. Es sollen die Besonderheiten hervorgehoben und die Vorgehensweise beschrieben werden. Dazu werden die „Sieben Siebe“ (3.3.1) erklärt und jeweils Sprachenportraits zu der französischen (3.3.2) und spanischen Sprache (3.3.3) gezeigt.

Das **vierte Kapitel** ist die Feldtestung, welche an einer österreichischen AHS durchgeführt wurde. Diese soll die Hypothesen testen und die Forschungsfragen (nach den theoretischen Meinungen) nun auf der praktischen Ebene beantworten.

Zuerst wird der Aufbau des Versuches (4.1) beschrieben und erklärt, wie die Testung umgesetzt werden soll und welche Methoden (Leistungstest, Fragebogen, Interview) dafür angewendet werden.

Anschließend folgt die Durchführung des Versuches (4.2): Es wird gezeigt, wie das Experiment tatsächlich abließ und welche möglichen situationsbezogenen Änderungen auftraten.

Bei der Beschreibung der Ergebnisse (4.3) wird zuerst der Leistungstest, dann der Fragebogen statistisch ausgewertet und die Daten präsentiert.

Danach sollen diese Zahlen bei der Interpretation der Ergebnisse (4.4) in Worte gefasst, mögliche Schlüsse gezogen und Verbindungen hergestellt werden.

Das Interview mit der Lehrperson (4.5) soll zeigen, inwiefern sich die Aussagen der Schüler mit der Meinung des Lehrers decken und wie aus einer Lehrerperspektive das Thema „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ gesehen wird.

Am Ende dieses Kapitels wird ein Fazit (4.6) über die gesamte Feldtestung gezogen, es wird festgestellt, ob die Ziele erreicht wurden und wie die Antworten auf die zuvor gestellten Fragen lauten bzw. ob die Hypothesen bestätigt oder widerlegt wurden.

Das **fünfte Kapitel** befasst sich mit Beispielen für die Praxis und will zeigen, wie die Erkenntnisse aus der Theorie und der Feldtestung nun konkret im Unterricht umgesetzt werden können und worauf geachtet werden muss.

Davor soll kurz der Begriff „Methode“ (5.1) definiert werden um zu sehen, was bei der Schaffung neuer Methoden zu berücksichtigen ist.

Dann werden als erstes Methoden aus der Literatur (5.2) präsentiert.

Danach wird ein Lehrbuch analysiert (5.3), welches sich auf die Mehrsprachigkeit fokussiert. Es soll gezeigt werden, wie diese umgesetzt wird.

Als Abschluss werden eigene Vorschläge (5.4) präsentiert, die weitere Möglichkeiten für die Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellen.

1. Fremdsprachenerwerb

Bevor überhaupt von Mehrsprachigkeit die Rede sein kann, soll in diesem Kapitel der generelle Sprach- und Fremdsprachenerwerb beschrieben werden. Zuerst wird ein Einblick in die Sichtweise der Neurowissenschaft gegeben, anschließend in die Psycholinguistik mit drei ihrer wichtigsten Erwerbstheorien und dem „language awareness“. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Wortschatz, besonders dem potenziellen, und den rezeptiven Fertigkeiten des Hörens und Lesens, weswegen auch diese Punkte genauer erläutert werden.

1.1 Neurowissenschaftliche Sichtweise

Um einen Einblick in den neurologischen Prozess der Sprachverarbeitung zu bekommen werden in diesem Unterkapitel das Gehirn und seine Teilbereiche vorgestellt, das Sprachzentrum und der Prozess der Sprachverarbeitung beschrieben, erklärt was die Hebb-Regel ist und ein neurowissenschaftlicher Ansatz zum Sprachenlernen und der Mehrsprachigkeit dargelegt.

Das menschliche Gehirn besteht aus zwei Hälften³: Die linke Gehirnhälfte ist eher für das logische und analytische Denken, sowie für das lineare Verarbeiten von Informationen zuständig. Die rechte Gehirnhälfte beschäftigt sich dagegen mehr mit der Aufnahme und Erinnerung auditiver, taktiler und visueller bzw. ganzheitlichen und integrativen Informationen, sowie mit Gefühlen.

Zudem gibt es weitere Unterteilungen des Gehirns in Teilzentren⁴, wie etwa das Stammhirn, das limbische System und das Großhirn, welches 90% der Gesamtmenge ausmacht und in dem sich allein 30 Milliarden Nervenzellen befinden. All diese Teile haben eine bestimmte Aufgabe und bei einer Aktivierung sind meist mehrere von ihnen beteiligt. Sie sind untereinander vernetzt und können im Notfall auch Bereiche eines anderen Teils übernehmen.

³ vgl. Roche (2008)

⁴ vgl. Müller-Lancé (2006)

Für die Sprachverarbeitung sind vor allem das Broca- und Wernicke-Zentrum⁵ zuständig. Diese befinden sich in der linken Gehirnhälfte und wurden im 19. Jahrhundert von den Neurologen Pierre Paul Broca und Carl Wernicke als Sprachzentrum des Gehirns lokalisiert. Im Broca-Zentrum wird die Sprache strukturiert und es ist bei der Verarbeitung und Produktion von Sprache stärker beteiligt, das Wernicke-Zentrum hingegen beschäftigt sich mit der Bedeutung der sprachlichen Elemente, also der semantischen Verarbeitung. Dazwischen liegen Nervenbahnen, die für den Informationsaustausch und die Koordination von sprachlichen Komponenten sorgen. Bei der neurologischen Verarbeitung von Sprachproduktion wird zuerst die Grundstruktur im Wernicke-Zentrum erzeugt und zur Enkodierung ins Broca-Zentrum weitergeleitet. Danach wird das motorische Programm ans motorische Feld gesendet, welches die Sprechwerkzeuge steuert. Bei der neurologischen Verarbeitung von Sprachverstehen kommen die Signale vom Ohr in der Hörrinde an und werden vom Wernicke-Zentrum weitergeleitet und ausgewertet. Ebenso beteiligt sind also auch die Sehrinde, auch visueller Cortex genannt, das Hörzentrum (auditorischer Cortex) und motorische Bereiche. Für die Sprachproduktion und das Verstehen sind daher je unterschiedliche Teile aktiviert, jedoch immer auch das Broca- und Wernicke-Zentrum.

Was genau geschieht nun aber beim Sprachenlernen⁶, Lesen, Hören oder Sprechen? Der Informationsaustausch findet über die Nervenbahnen statt: Die Nervenzelle (=Neuron) bekommt über die Dendriten die Information in Form eines elektrischen Impulses. Über den unverzweigten Fortsatz (=Axon) gibt sie diesen an andere Nervenzellen weiter, zwischen denen sich ein schmaler Zwischenraum, der synaptische Spalt, befindet und wo chemische Botenstoffe, auch Neurotransmitter genannt, für die Übermittlung des Signals sorgen. Dabei wird die Information gezielt in eine Richtung geleitet.

Das elektrische Potenzial hat die Nervenzelle selbst, indem in ihr geladene Atome zwischen der inneren und äußeren Zelle durch die Zellmembran gelangen – dabei entsteht ein elektrischer Unterschied auf beiden Seiten der Zellwand und wenn diese überschritten wird, kommt es zur Entladung der Spannung. Eine einzige Nervenzelle hat 1000 bis 10 000 Axone, dadurch gibt es insgesamt großes Aktionspotenzial.

⁵ vgl. Roche (2008)

⁶ vgl. ebd.

Bei der Geburt⁷ hat der Mensch zwar schon alle Nervenzellen, jedoch sind diese wenig miteinander verbunden. Diese Verbindungen entstehen durch Lernprozesse. Lernen bedeutet hier die Wiederholung von bestimmten Verbindungen, wodurch ein Aktivierungsmuster aller aktiven Zellen entsteht. Je stärker dieses ist, desto weniger Energie braucht es um reaktiviert zu werden. Das bedeutet also, dass durch häufiges Wiederholen die Aufgabe immer leichter fällt und weniger Anstrengung benötigt wird. Je intensiver die Nervenzellen aktiviert werden, desto nachhaltiger ist der Lerneffekt.

Kurz zusammengefasst verläuft Sprachverarbeitung im Gehirn also wie folgt⁸: Die Nervenzellen sind zu einem Netz verbunden, in welchem Verarbeitungsprozesse stattfinden. Neurochemische und neuroelektrische Prozesse sorgen für die Speicherung und Wiederverwendung von Wissen im Gehirn. Beim Lernen wird die Anzahl der Synapsen, also den Verbindungen zwischen den Neuronen, vermehrt und je öfter diese Verbindungen aktiviert werden, desto schneller läuft der Prozess ab, sodass in Zukunft ein schwächerer Impuls für die Aktivierung benötigt wird. Dieses Phänomen wird in der Neurowissenschaft die „Hebb-Regel“ genannt.

Wichtig ist zudem, dass das Gehirn reorganisationsfähig ist, das heißt, dass neue Verbindungen gemacht oder alte Muster umstrukturiert werden können.

„Das Gehirn sollte daher wie ein Muskel darauf trainiert werden, die eingehenden Informationen mit möglichst vielen Querverweisen abzulegen bzw. zu speichern, damit diese besser in vorhandene Wissensbestände integriert werden können.“⁹

Für das Sprachenlernen bedeutet das also, dass man auf möglichst vielen Wegen die Sprache aufnehmen und verarbeiten soll, um neue Informationen besser mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen und auch um zukünftigen Informationen mehr Anknüpfungspunkte zu bieten.

⁷ vgl. Roche (2008)

⁸ vgl. Müller-Lancé (2006)

⁹ Bär (2007, S. 137-161): S. 138

Spannen wir nun den Bogen von der generellen Sprachverarbeitung über die Lernprozesse zu unserem eigentlichen Thema – der Mehrsprachigkeit¹⁰: Aus neurologischer Sicht ist sie keineswegs eine Ausnahme, sondern viel eher die Norm (wie es auch aus anderen Perspektiven im Kapitel 2 zum Ausdruck kommt). Uns ist es nicht angeboren, dass wir nur eine Sprache beherrschen können, sondern wir haben die Fähigkeit eine Vielzahl an sprachliche Äußerungen zu produzieren und verschiedene Zeichen als Symbole für kommunikative Zwecke zu nutzen. Zudem werden alle Sprachen eines Individuums in derselben Gehirnregion gespeichert, nämlich im Broca-Areal (siehe oben). Neuere Forschungen vermuten aber, dass nicht das Broca-Areal allein dafür zuständig ist, sondern auch andere Bereiche des Gehirns mitwirken.

Die Hypothesen¹¹ der getrennten Einzelsprachen resultieren daraus, dass in der Forschung zwar Blut- und Stromflüsse messbar sind, es aber nicht bewiesen ist, dass diese mit dem Informationsfluss zusammenhängen. Jedoch ergaben die Interpretationen aus empirischen Daten, dass Einzelsprachen eher nicht getrennt gespeichert werden (mehr dazu in den Punkten 1.2 und 1.3.1). Die SDH¹² (=Separate Development Hypothesis) geht von einer eigenständigen Entwicklung der einzelnen Sprachen aus, wohingegen die BFLA-Hypothese (=Bilingual First Language Acquisition) meint, dass die Sprachen anfänglich integriert und erst später getrennt verwendet werden. Man tendiert heute eher zu Letzterer. Die zwei gegensätzlichen Theorien¹³ behaupten also einerseits, dass ein Wort und dessen verschiedene Bedeutungen getrennt gespeichert werden und andererseits, dass alle Informationen an einem Ort gespeichert sind. Fest steht aber, dass das bildhafte Konzept eines Begriffs von den einzelsprachlichen Formen getrennt ist, weil dadurch das Denken unabhängig von Sprache möglich ist. Des Weiteren ist es Faktum, dass die „Bahnung“, zuvor als „Hebb-Regel“ beschrieben, existiert und auch in der mehrsprachigen Struktur eines Konzeptes anwendbar ist, wie diese Grafik (siehe nächste Seite) zeigen soll: Die verschiedenen Punkte zum Konzept „Wasser“ sind miteinander verbunden. Je öfter diese Verbindungen genutzt werden, desto weniger Aktionspotenzial braucht es für eine erneute Aktivierung.

¹⁰ vgl. Riehl (2014)

¹¹ vgl. Müller-Lancé (2002, S. 133-149)

¹² vgl. Wojnesitz (2010)

¹³ vgl. Müller-Lancé (2002, S. 133-149)

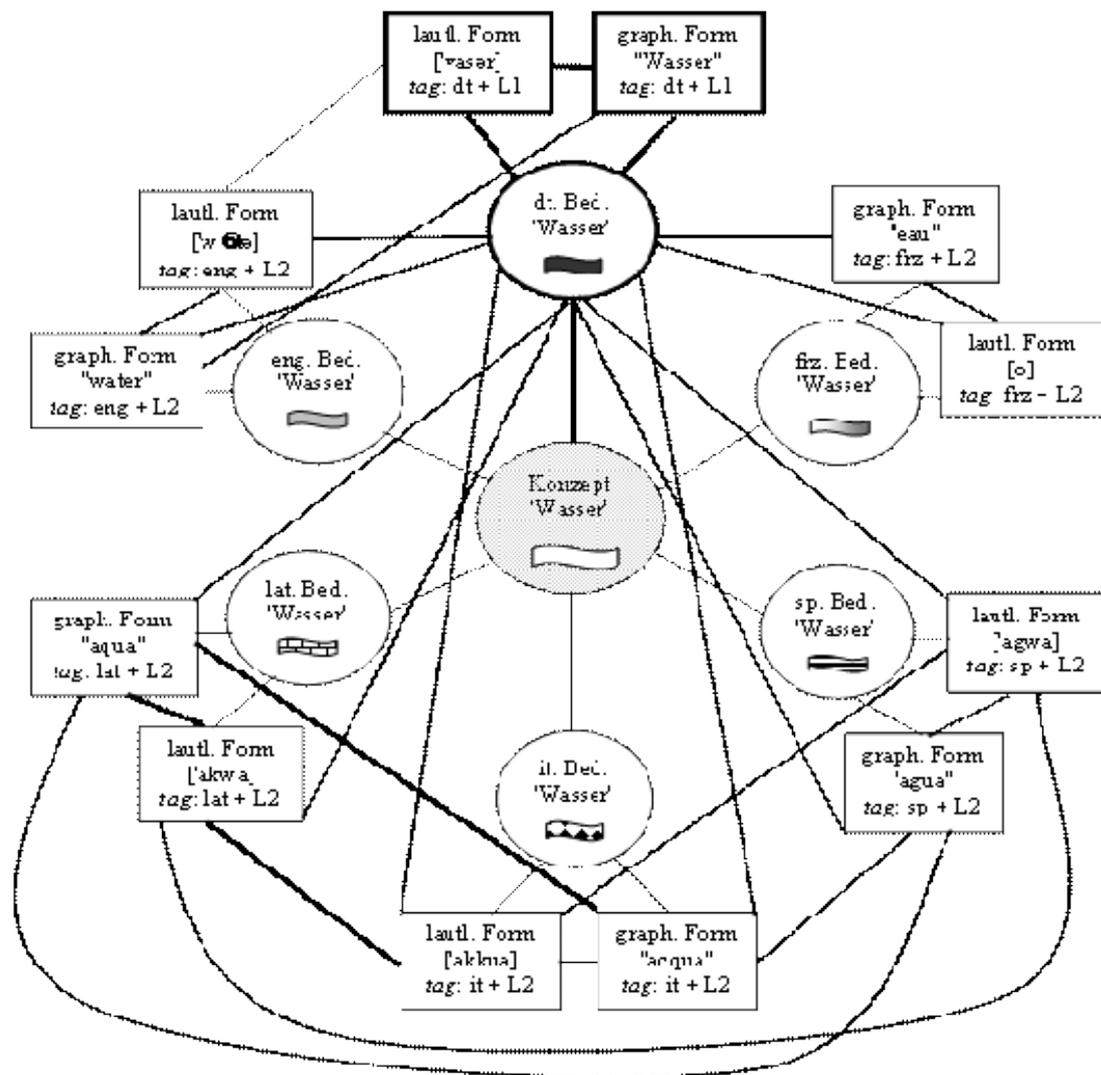


Abb. 1: Konzept „Wasser“

1.2 Psycholinguistische Sichtweise

In diesem Kapitel soll der Begriff „Psycholinguistik“ geklärt und dessen Forschungsgebiet kurz beschrieben werden. Zudem werden die gängigsten Spracherwerbstheorien vorgestellt und gezeigt, was „language awareness“ ist.

Bevor nun einige Ansichten der Psycholinguistik dargelegt werden, soll zuerst der Begriff näher definiert werden: Wie der Name bereits sagt, setzt sich der Begriff¹⁴ „Psycholinguistik“ aus den Wissenschaften der „Psychologie“ und „Linguistik“ zusammen. In Bezug auf das Sprachenlernen wird auch das Synonym „Sprachpsychologie“¹⁵ verwendet. Der Forschungsbereich ist also interdisziplinär und vereint Merkmale aus beiden Gebieten. So sind Forschungsgegenstände alle aktionalen und prozessualen Seiten des Sprechens, Sprachverstehens und des Erwerbs einer Sprache. Dabei fokussiert sich die linguistische Seite auf die Strukturen der sprachlichen Gebilde, wohingegen der psychologische Teil darauf weniger Rücksicht nimmt. Eng verwandte Teildisziplinen¹⁶ der Psycholinguistik sind die Diskursanalyse, Neurolinguistik, Neuropsychologie, Soziolinguistik, kognitive Psychologie, die Kognitionswissenschaft bis hin zur künstlichen Intelligenz.

Die aktuelle Psycholinguistik¹⁷ beschäftigt sich mit vier großen Teilbereichen: der Erforschung des Sprachverstehens, der Sprachproduktion, dem Spracherwerb und dem Sprachverlust (=Aphasie).

Sprachverstehen geschieht primär durch Hören: Laute, Tonhöhen, Pausen werden wahrgenommen und wirken als Schallwellen auf das Sinnesorgan. Anschließend werden Lauteinheiten oder Phoneme identifiziert und Lautverbindungen, auch Cluster genannt, gebildet. Diese greifen nun auf das mentale Lexikon (siehe 1.3.1) zu und versuchen das Material mithilfe von Weltwissen in den Kontext einzubetten. Parallel zu diesem Prozess läuft ein Monitor für Korrekturen mit (mehr dazu unter 1.2.1). Gesamt gesehen ist das Sprachverstehen ein Bottom-up-Prozess, man geht also vom Kleinen ins Große.

¹⁴ vgl. Roche (2008)

¹⁵ vgl. Glück (2014)

¹⁶ vgl. Bußmann (2008)

¹⁷ vgl. Roche (2008)

Im Gegensatz dazu funktioniert die Sprachproduktion¹⁸ als Top-down-Prozess: Vom großen Ganzen wird ins Detail übergegangen.

Zum Spracherwerb gibt es zahlreiche Theorien (die bekanntesten Thesen werden unter 1.2.1 vorgestellt). Da sich unser Themengebiet mit dem Wortschatz befasst, hier einige Modelle¹⁹ für den Wortschatzerwerb:

- Mehrspeichertheorie (=Drei-Speicher-Modell): Das Gedächtnis ist in drei Speicher unterteilt – dem sensorischen Register, dem Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis. Wörter, etwa sieben Einheiten, werden im Kurzzeit- bzw. „Arbeitsgedächtnis“ für wenige Sekunden gespeichert. Durch das Wiederholen der Wörter kann ihre Behaltensdauer verlängert werden, bis zu lebenslang im Langzeitgedächtnis. Sie können aber auch komplett vergessen werden.
- Theorie der Verarbeitungstiefe: Das Kriterium dieser Theorie ist die Intensität der Verarbeitung für eine dauerhafte Aufnahme. Je tiefergehender die Bearbeitung des Wortes ist, desto leichter und besser behält man es.
- Theorie der dualen Kodierung: Diese Theorie geht von zwei Gedächtnissystemen aus und erklärt so, warum bildhafte Wörter leichter gemerkt werden als abstrakte Begriffe. Das was imaginal präsent ist, bietet eine Vielzahl an parallelen Informationen, wie etwa visuelle, auditorische oder haptische Vorstellungsbilder und keine sprachlichen Informationen. Dadurch erschließen wir uns diese Begriffe flexibel und schneller. Bei verbalen Begriffen existiert nur die sprachliche Information, es gibt keinen zusätzlichen Reiz und dadurch lernt man statisch und langsamer.

Diese Modelle sollen als Beispiele der psycholinguistischen Herangehensweise dienen und den Unterschied zur Neurowissenschaft klarstellen. Genauer vorgestellt werden die Bereiche „Spracherwerb“ und „Sprachverlust“ im nächsten Punkt (1.2.1 Erwerbstheorien).

¹⁸ vgl. Roche (2008)

¹⁹ vgl. Fäcke (2011)

1.2.1 Erwerbstheorien

Damit der Erwerb einer Zweit- oder sogar Drittsprache und deren Einwirkung auf die jeweils andere überhaupt besprochen werden können, soll in diesem Punkt der generelle Spracherwerb beschrieben werden. Dafür werden drei große Theorien, die behavioristische, die nativistische und die kognitiv-konstruktivistische Theorie, vorgestellt. Anschließend wird versucht die Erkenntnisse auf den Fremdsprachenunterricht umzusetzen und am Ende werden aktuelle Forschungen präsentiert.

Sprache ist ein einzigartiges Phänomen²⁰ der Menschheit, indem sie Materielles und Geistiges zusammenführt. Jeder kann sie lernen, obwohl sie hochkompliziert ist, sie ist abhängig von Raum und Zeit, hat keine festen Bestandteile, ist nicht strikt kausal und kann nicht wirklich objektiv beschrieben werden.

Darum ist es nicht verwunderlich, dass sich viele Forscher mit dem Erwerb der Sprache beschäftig(t)en (dies jedoch erst relativ spät, nämlich ab der Mitte des 20. Jahrhunderts). Dadurch entstand eine Vielzahl an Theorien und Modellen, von denen nun die drei größten und bedeutendsten vorgestellt werden: die behavioristische, die nativistische und die kognitiv-konstruktivistische Spracherwerbstheorie. Auch wenn ihre Merkmale oft sehr unterschiedlich oder sogar gegensätzlich sind, so ist man sich in der Wissenschaft doch einig, dass die menschliche Spracherwerbsfähigkeit keinesfalls eindimensional ist.

Als erste soll die **behavioristische Spracherwerbstheorie**²¹ vorgestellt werden. Sie ist eine Lerntheorie der 40er- und 50er-Jahre aus den USA und wurde dort vor allem von John B. Watson geprägt. Ihre Schwerpunkte sind die Definition von Lernen als Aneignung von Verhalten (=behavio(u)r) durch Nachahmungsversuche (=trial-and-error-Prinzip) und die Bedeutung von Erfolg als Lernverstärkung (=reinforcement) – durch erfolgreiche Nachahmung wird die Aktivität zur Gewohnheit (=habit) und somit automatisiert. Die Theorie nahm in ihrer Anfangszeit Bezug auf die Untersuchungen des russischen Psychologen Iwan Pawlow (Ende 19./Anfang 20. Jahrhundert), welcher Versuche mit Tieren (siehe „Pawlowscher Hund“) durchführte.

²⁰ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

²¹ vgl. ebd.

Er fand heraus²², dass es „reflex responses“, also angeborene, artspezifische und kaum beeinflussbare Reflexe, und „ermittet responses“, also beeinflussbare Reaktionen durch Reize, gibt. Auf den Menschen übertragen geht die Theorie davon aus, dass der allgemeine Lernmechanismus derjenige ist, bei dem das Verhalten der Umgebung auf nachahmende Weise erworben wird.

Der Forscher B. F. Skinner erforschte sprachliches Verhalten und stellte fest, dass Kinder die Sprache ihrer Umwelt nachahmen und dafür belohnt werden, sei es durch Lob oder spürbaren Erfolg der Äußerung (siehe „Verbal Behavior“ von 1957).

Als Teil der behavioristischen Spracherwerbtheorie spielt die „Kontrastivhypothese“ eine große Rolle. Sie besagt...:

„..., dass beim Lernen einer weiteren Sprache Gemeinsamkeiten mit und Abweichungen von der Erstsprache eine wichtige Rolle spielen. Gemeinsames werde als positiver Transfer leicht übernommen, Abweichendes stelle eine Fehlerquelle dar und könne negativen Transfer auslösen (Interferenzen). Abweichendes müsse deshalb im Mittelpunkt des Lehrens stehen.“²³

Wie der Name also schon sagt, wird beim Sprachenlernen kontrastiert, also der Unterschied von der Erst- zur Zielsprache ausfindig gemacht, um negativen Transfer (siehe 2.1.4) zu vermeiden.

Dennoch kommen vor allem im Zweitspracherwerb²⁴ oft Elemente der Erstsprache in der neuen Sprache vor und können somit häufig zum positiven Transfer führen. Sind aber die neuen Elemente unbekannt, so sind diese umso schwerer zu erlernen, es passieren Fehler und somit negative Transfer, also Interferenzen (siehe 2.1.4).

Bei der Kontrastivhypothese steht nicht der Lernende im Mittelpunkt, sondern der Kontrast der Erst- und Zweitsprache. Jedoch wurden, als diese Theorie veröffentlicht wurde, im Unterricht eher keine Kontraste oder Gemeinsamkeiten bewusst gemacht, sondern wieder nur das „pattern drill“ der audio-oralen Methode, bei der Strukturen so oft wiederholt werden, bis man sie auswendig gelernt hat, angewendet. Die Erstsprache hatte selten Raum im Fremdsprachenunterricht.

²² vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

²³ ebd.: S. 23

²⁴ vgl. Müller-Lancé (2006)

Die **nativistische Spracherwerbtheorie**²⁵ geht davon aus, dass der Mensch ein genetisches Programm hat, welches ihn zum Erwerb von Erst- bzw. weiteren Sprachen befähigt. Noam Chomsky publizierte mit „A Review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior“ 1959 eine kritische Auseinandersetzung mit der behavioristischen Spracherwerbsvorstellung. Er zweifelte an ihr, da ihm der kindliche Spracherwerb rätselhaft blieb. Daher beschrieb er die Theorie der „generativen Linguistik“, welche besagt, dass die mentale Ausstattung zum Spracherwerb, also der Spracherwerbsmechanismus (=Language Acquisition Device) und eine Universalgrammatik, als Universalien angeboren sind.

Eine grundlegende Aussage der nativistischen Spracherwerbtheorie ist die „Identitätshypothese“:

„Der nativistischen Auffassung zufolge unterscheiden sich Erstspracherwerb und der Erwerb weiterer Sprachen nicht grundsätzlich, die psycholinguistischen Prozesse sind ähnlich – man spricht von der Identitätshypothese.“²⁶

Daraus schließt Chomsky, dass eine Spezifizierung für Fremdsprachen nicht notwendig sei. Er geht davon aus²⁷, dass der Spracherwerbsmechanismus sowohl für die Erst- als auch für die Zweitsprache angeboren ist. Dies gilt auch für die Universalgrammatik, da es keinen Unterschied zwischen dem Erlernen der verschiedenen Sprachen gibt und die Entwicklung immer gleich abläuft. Auch die Bildung und Prüfung von Hypothesen folgt diesem Muster.

Kritisiert wurde und wird bei Chomskys Theorie, dass Sprachen doch sehr unterschiedlich sein können. Jedoch versuchte man sie zu verteidigen, indem man sich auf Parameter beschränkte, die sich an alle Sprachen anpassen lassen und man sich nur noch auf die Grammatik konzentrierte und den Wortschatz beiseiteließ. Dennoch stellt sich nun die Frage, wie groß die Menge der nicht universellen Daten sein darf, damit die These noch gilt.

²⁵ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

²⁶ ebd.: S. 25

²⁷ vgl. Müller-Lancé (2006)

Die Wissenschaftler Krashen und Terrell²⁸ schrieben in „The Natural Approach“ von 1983, dass ein lebenslanger Spracherwerb möglich ist und stellten fünf Hypothesen auf:

1. Learning-Acquisition-Hypothese: Die zwei Begriffe „Erwerb“ und „Lernen“ werden unterschieden. Beim Erwerb wird gesprochene Sprache durch Hörverstehen und schriftliche Sprache durch Leseverstehen angeeignet. Die linguistischen Fähigkeiten entwickeln sich also ohne Einfluss von formalem Regelwissen und die Verständigung wird wichtiger als das Sprachwissen. Am besten erwirbt man eine Sprache durch „Immersion“, also das Eintauchen in die fremde Sprache. Das Lernen hingegen aktiviert den Spracherwerbsmechanismus nicht, sondern sorgt nur für reines Sprachwissen und nicht sprachliches Können. Dies wird auch als „Non-Interface-Hypothese“ bezeichnet.

2. Monitor-Hypothese: Durch das Erlernen von Regelwissen prüft eine Art „Monitor“ sprachliche Äußerungen auf ihre formale Richtigkeit und orientiert sich dabei an Fehlerlosigkeit. Dies spaltet die Aktivität des Sprechenden in zwei Aufmerksamkeiten – einerseits muss er sich auf die Geläufigkeit (=fluency) der Aussage konzentrieren, welche aus Spracherwerbssituationen bekannt ist, aber auch auf die Korrektheit (=accuracy), die er aus Lernsituationen kennt.

3. Natural-Order-Hypothese: Sie besagt, dass grammatische Strukturen in einer bestimmten, kaum beeinflussbaren Reihenfolge erworben werden. Dabei wird kritisiert, dass Sprachlehrwerke dieser natürlichen Reihenfolge nicht nachgehen. Sollten diese sich aber anpassen, ist der Fremdsprachenunterricht immer noch gelenkt und nicht natürlich – aus dieser Hypothese lässt sich also keine Folgerung für den schulischen Erwerb einer Sprache schließen.

4. Input-Hypothese: Eine Sprache wird durch Input erworben und nicht durch Reproduktion. Das Verstehen steht also im Vordergrund, was jedoch auch misslingen kann, wenn zu viel Unbekanntes in einer Aussage steckt. Kommt aber nur bereits Bekanntes vor, so entwickelt man sich nicht weiter. Die ideale Lösung ist also, dass die Aussage die gegenwärtige Sprachkompetenz um $i+1$ übersteigt, um das Neue aus dem Kontext erschließen zu können. Der Gesprächspartner muss dabei eine unterstützende Funktion einnehmen, auch als „Caretaker-Haltung“ bezeichnet.

²⁸ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

Für Krashen²⁹ ist hier die inhaltliche Bedeutung am wichtigsten, er bezeichnet Spracherwerb als periphere und inzidentelle Begleiterscheinung von inhalts-, interessen- und adressatenbezogenem Input – eine Art „Abfallprodukt“ des inhaltsbezogenen Verstehensprozesses. Er ist daher gegen die Fokussierung auf die Sprachform des herkömmlichen Unterrichts und für eine konsequente Orientierung an Inhalten. Wie gelangt der Lernende³⁰ nun aber vom Input (über das Intake) zum Output? Dies geschieht in fünf Stadien: Begonnen wird mit dem „apperceived input“, bei dem der Lerner auf Besonderheiten der zielsprachlichen Äußerung aufmerksam wird und einen Widerspruch zwischen seiner Interlanguage (siehe kognitiv-konstruktivistische Erwerbstheorie) und dem Input feststellt. Nun folgt der „comprehend input“, welcher verstanden wird, indem etwa das Gesagte vereinfacht oder umschrieben wird. Als „intake“ bezeichnet man die Verbindung des Inputs mit bereits Bekanntem. Danach kommt die „integration stage“, das ist die Integration in die Zweitsprache durch sofortige Bestätigung oder „auf Reserve“ für spätere Bestätigung. Die letzte Stufe wird „output stage“ genannt, bei dieser ist der Spracherwerb abgeschlossen oder dient als Mittel zum Testen neuer Hypothesen.

5. Affective-Filter-Hypothese³¹: Diese wurde schon 1977 von Dulay und Burt beschrieben. Sie besagt, dass Affekte beim Sprachenlernen wichtig sind, sowie eine angstfreie Umgebung.

Kritisiert werden diese Hypothesen deswegen, weil es nicht eindeutig trennbar ist, wann sprachliche Handlungen auf Sprachgefühl oder auf Sprachwissen beruhen. Zudem kann Regelwissen beim Verstehen helfen. Bei der Reihenfolge des Grammatikerwerbs wurden nur Querschnittstudien verwendet und es wurde nicht auf individuelle Variationen Rücksicht genommen. Gegen die Input-Hypothese stehen zwei andere: Die „Interaction-Hypothese“ besagt, dass der Lernende aktiv an der Interaktion teilnehmen muss um die Sprache zu erwerben und die „Comprehensible-Output-Hypothese“, dass der Lernende vom eigenen Sprachoutput profitieren kann. Auch die Monitortheorie³² wurde in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb kritisiert: Der „Monitor“ diene eigentlich der Kontrolle, jedoch kann er eine erfolgreiche Kommunikation behindern.

²⁹ vgl. Decke- Cornill/Küster (2010)

³⁰ vgl. Müller-Lancé (2006)

³¹ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

³² vgl. Müller-Lancé (2006)

Zudem existiert die Gefahr³³ des „overuser“, also ein Lerner bei dem vor jeder sprachlichen Äußerung der Monitor verwendet wird, oder des „underuser“, das ist jemand, der das bewusste Regelwissen gar nicht anwendet und nur „nach Gefühl“ spricht.

Jedoch lassen sich für den Fremdsprachenunterricht auch positive Seiten des „Natural Approach“ abgewinnen. Vieles läuft ungesteuert und somit natürlich ab und es gelten folgende vier Prinzipien: Rezeption steht klar vor der Produktion, die Produktion hingegen findet in verschiedenen Formen statt, Lernziele werden als kommunikativ und nicht grammatikbezogen festgehalten und die angstfreie Lernumgebung spielt eine große Rolle. Doch auch diese Aspekte wurden kritisiert, da zu starke Dichotomien zwischen den einzelnen Punkten herrschen und es kaum Spielraum für Zwischenarten gäbe.

Die dritte Theorie ist die **kognitiv-konstruktivistische Spracherwerbtheorie**³⁴. Ihr kognitivistischer Part wurde um 1983 (in Ansätzen bereits 1970) durch den Entwicklungspsychologen und Erkenntnistheoretiker Jean Piaget geprägt. Er untersuchte Kinder bis zu 11 Jahren und erkannte vier Stadien: das sensomotorische, präoperativ-anschauliche, konkret-operationale und formal-operationale Stadium. Durch das Erforschen des Kindes und seiner Umgebung in Verbindung mit Veränderung sah er, dass Kinder Unbekanntes mit Bekanntem vergleichen (=Assimilation). Wenn der Vergleich nicht erfolgreich war, so gaben die Kinder auf oder entwickelten ein neues Denkmuster (=Akkommodation). Grund dafür ist das menschliche Streben nach Ausgeglichenheit der mentalen Strukturen (=Äquilibration) – Unausgeglichenheit wird als krisenhaft empfunden und verlangt nach Auflösung.

Einen weiteren Aspekt der kognitivistischen Theorie formten die Interaktionisten wie Bruner, Snow, Mead und Wygotski: Sie fanden heraus, dass soziale Interaktion und ein anregendes und herausforderndes Milieu die Entwicklungsprozesse antreibt, wohingegen ein anregungsarmes Milieu diese Prozesse blockiert.

Des Weiteren lässt sich auch die gestaltpsychologische Lerntheorie in die kognitivistische Theorie einordnen.

³³ vgl. Müller-Lancé (2006)

³⁴ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

Zu Beginn wurden durch Tierversuche³⁵ (1932 bei Tolman) sogenannte „cognitive maps“ gefunden: Offenbar benachbarte Zeichen werden dabei mental zu Gestalten (=psychisches Feld) verbunden, welche der Orientierung und Lösung einer Aufgabe dienen.

Der große Unterschied zum Behaviorismus ist also die Auseinandersetzung anstatt der Nachahmung.

Die kognitive Theorie folgt auch McLaughlins „Modell der Restrukturierung und Automatisierung“³⁶. 1987 stellte er fest, dass bei der Informationsverarbeitung, sei diese unbewusst oder gesteuert, unsere Aufmerksamkeit begrenzt ist und eine Automatisierung lediglich das Ergebnis von Üben ist. So erklärt er auch das Phänomen des „code-switching“: Kann der Sprecher in der Zielsprache die gewünschte Äußerung nicht ausdrücken, so verfällt er in seine Erstsprache. Diese ist hochgradig automatisiert und da die Aufmerksamkeit in der Zielsprache verringert war, ist es für ihn am einfachsten in die Erstsprache zu wechseln. Dieser Prozess lässt sich nur schwer unterdrücken und es ist auch umso schwerer das Wissen der Zielsprache wieder zu aktivieren.

Der konstruktivistische Teil³⁷ der kognitiv-konstruktivistischen Spracherwerbtheorie definiert sich mit dem Grundsatz des Konstruktivismus, der Konstruktion – die Weltwahrnehmung ist mit dem Wahrnehmenden verbunden:

„Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung.“³⁸

Diese Aussage³⁹ leugnet jedoch nicht die Existenz einer oberflächlichen Außenwelt, sie stellt nur fest, dass deren Wahrnehmung durch unsere Sinne geprägt ist.

Auf das Lernen bezogen heißt das nun, dass Lernprozesse individuelle Vorgänge von aktiver Wissenskonstruktion sind und vom Vorwissen des Lernenden abhängen. Dabei wird durch Interaktion mit anderen die individuelle Bedeutungskonstruktion so abgestimmt, dass sie sozial brauchbar ist (=viabel).

³⁵ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

³⁶ vgl. Müller-Lancé (2006)

³⁷ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

³⁸ ebd.: Zitat von Foerster aus 1995, S. 33

³⁹ vgl. ebd. (2010)

Für die Schule⁴⁰ lässt sich also sagen, dass (laut Wolff 1977) einseitiges Lernen, wie etwa nur durch ein Schulbuch, nicht erfolgreich sein kann und man eine vielfältige, offene, reiche und herausfordernde Lernumgebung benötigt.

Als Lehrender soll man die vorhandene Wirklichkeitskonstruktion der Lernenden herausfordern: Durch Konfrontation wird eine Verstörung (=Perturbation) erlebt, welche nach der Auflösung der Irritation sucht – wird diese beseitigt, so spricht man von einem Lernerfolg.

Nach dem aktuellen Forschungsstand (Literatur aus 2010) ist der Spracherwerb eine Mischung aus nativistischen und kognitivistisch-konstruktivistischen Elementen. Der Mensch ist allgemein lernfähig (siehe Kognitivismus), es braucht eine sozial anregende und herausfordernde Umgebung (siehe Interaktionisten), sowie ein angstfreies Milieu (siehe Krashen und Terrell) mit „silent periods“ (Zeit um Gelerntes zu verarbeiten) und Lernen ohne Zeitdruck.

Die Konklusion der Theorien ist also, dass das Erwerben von Sprachen eine dynamische, interaktionsgetriebene, affekt- und milieuhängige und selbstorganisierte mentale Aktivität eines Lernenden ist, die von außen nicht gezielt steuerbar oder beobachtbar, aber durchaus anregbar ist.

In einer Langzeitstudie fanden die Wissenschaftler Peltzer-Karpf und Zangl 1998 heraus, dass der Lernende zu Beginn der Sprachaufnahme sich anhand seines Sprach- und Weltwissens zu orientieren versucht. Nach einiger Zeit erreicht er die „kritische Masse“, also eine gewisse lexikalische Datenmenge und kommt dadurch in eine turbulente Phase des Sprachenlernens: Er versucht die Sprache zu analysieren und Regeln zu finden – dabei werden Hypothesen und Strategien zur Erschließung entwickelt und somit eine systematische Lernaltersprache konstruiert. Diese wird auch „Interlanguage“ genannt und basiert auf sogenannten „intelligenten“ Fehlern, wie etwa Interferenzen, Vereinfachungen, Verallgemeinerungen usw. Diese Fehler sind unabdingbar und führen zu einer individuellen Interlanguage.

⁴⁰ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

Die eigentliche Interlanguage-Hypothese⁴¹ geht auf Selinker (1972) zurück. Er beschrieb die Lerner Sprache als eine Art „Zwischensprache“, welche Merkmale der Erst- und Zweitsprache beinhaltet, jedoch auch von beiden unabhängige Eigenschaften.

Bei der Entwicklung dieser Zwischensprache durchläuft der Lernende fünf psycholinguistische Prozesse: den „language transfer“, also die Übertragung der Erst- auf die Zweitsprache, und den „transfer of training“, das ist die nicht normgerechte Übertragung von Strukturen, welche auf ungeeignetem Lehrmaterial, unpassenden Übungen und anderen Variablen des Fremdsprachenunterrichts beruht. Diesem folgen nun die „strategies of second language learning – bei diesem Schritt werden Hypothesen gebildet und überprüft. Nach den Strategien des „learning“ kommen die „strategies of second language communication“, also Strategien für Kommunikationssituationen, seien es formale, etwa phonologische oder morphologische Aspekte, oder funktionale, wie Strategien zur Vermeidung eines Themas oder auch das Phänomen des „code-switching“. Der letzte Punkt ist die „overgeneralization of target language material“, das heißt die Übertragung von richtig erworbenen Regeln auf jene Bereiche, in denen diese nicht gültig sind.

Die Interlanguages weisen häufig auch Pidginmerkmale auf, wie etwa unmarkierte Verbformen oder einen eingeschränkten Wortschatz. Diese Pidginisierung tritt dann auf, wenn in Kommunikationssituationen die Zweitsprache nur für referenzielle und nicht expressive Funktionen genutzt wird. Dies kann problematisch werden, wie das Beispiel des „Gastarbeiterdeutsch“ zeigt: Der Lernende der Zielsprache unterhält sich mit einer Person, die diese als Erstsprache hat. Durch sein geringes Sprachwissen und –können lässt sich der „Muttersprachler“ auf sein Niveau hinab und bewirkt damit, dass sich die Zielsprache des Lernenden gar nicht verbessern kann. Der Sprecher will und muss seine Sprache aber ausbauen, dies nennt man „Akkulturation“ und basiert auf soziolinguistischen und sozialpsychologischen Faktoren.

⁴¹ vgl. Müller-Lancé (2010)

Selinker beschreibt ein weiteres Phänomen⁴², nämlich die „Fossilisierung“: Ist ein Lerner mit seinen erworbenen Kompetenzen zufrieden, bleibt er auf dem gleichen Niveau stehen und kann auf längere Dauer sogar „zurückrutschen“ (=back sliding).

Basierend auf diesen Erkenntnissen kritisierte Bleyhl⁴³ 2000 den derzeitigen Unterricht: Die Didaktik und Methodik setzen immer noch auf eine lineare Steuerbarkeit, der Imitation wird zu viel Platz geboten und die Sprachrezeption und -produktion seien zu eng aneinander gekoppelt.

Soweit die Forschung in diesem Bereich auch gekommen sein mag, gibt es im Bereich der Lexik noch relativ wenig gesicherte Erkenntnis.

In der Zweitsprachenforschung⁴⁴ wird der Erwerb einer Zweitsprache als Teilgebiet des interkulturellen Verstehens angesehen. Das Sprachverstehen geht mit dem Verstehen der Kultur einher und so lassen sich drei Teilkompetenzen für eine kommunikative Kompetenz in der Zielsprache festlegen: die inhaltlich-kognitive Kompetenz, also die Kenntnis über fremde Kulturen und den Vergleich von Ähnlichkeiten und Unterschieden mit der eigenen, die sozial-affektive Kompetenz, wie etwa Aufgeschlossenheit für die Zielkultur und die sprachliche Kompetenz, das heißt die Kenntnis und der Einsatz von sprachlichen Mitteln um zu kommunizieren.

Die Forschung des tertiärsprachlichen Erwerbs ist hingegen noch relativ jung, bis in die 80er-Jahre bestand wenig Interesse an diesem Gebiet und erst seit den 90ern gibt es überhaupt die Unterscheidung des Zweit- und Drittspracherwerbs.

⁴² vgl. Müller-Lancé (2006)

⁴³ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

⁴⁴ vgl. Müller-Lancé (2006)

1.2.2 Language awareness

Der aus dem Englischen kommende Begriff „language awareness“ bedeutet übersetzt das Bewusstsein über die Sprache. Zuerst soll dies genauer definiert werden, anschließend werden die Merkmale des Sprachbewusstseins beschrieben. Um zu unserem eigentlichen Thema zu gelangen, wird am Schluss die „language awareness“ in den Unterricht eingeführt und der Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit erwähnt.

Glück definiert den Begriff „Sprachbewusstsein“ wie folgt:

„Während im gewöhn[lichen] Sprachverhalten die sprachl[ichen] Mittel selbst unbewusst bleiben, meint S[prachbewusstsein] den gesamten Fundus dessen, was Sprachbenutzer an explizitem Wissen über ihre Spr[ache] mobilisieren und einsetzen können,... Vermutlich ist das S[prachbewusstsein] keine primär wesentl[iche] operative Instanz beim Sprechen selbst, aber sehr wohl bei der Kontrolle des Gesprochenen bzw. Geschriebenen.“⁴⁵

Für ihn steht also das Sprachbewusstsein beim Sprechakt selbst hinter dem Sprachwissen und -können und beschreibt nicht das Wissen der Sprache sondern über die Sprache. Weiter schreibt er⁴⁶, dass die Forschung dieses Bewusstseins noch am Anfang steht und bisher eher der Begriff des „Sprachgefühls“, bzw. der „sprachlichen Intuition“, Gegenstand war. Dieses ist jedoch das nicht weiter ableitbare und spontane Wissen über die Sprache des Sprechers.

Bußmann⁴⁷ umschreibt das Sprachbewusstsein als metasprachliche Fähigkeit. Auch er bezeichnet es als „Wissen über die Sprache“ und schreibt, dass solche sprachlichen Intuitionen die zugrunde liegenden Kompetenzen eines Sprechers ausdrücken.

⁴⁵ Glück (2014): S. 634

⁴⁶ vgl. ebd.

⁴⁷ vgl. Bußmann (2008)

Forschungen zu diesem Thema begannen 1984 mit der Veröffentlichung⁴⁸ von Eric Hawkins' „Awareness of Language. An Introduction“. Er beschrieb die Aufmerksamkeit der Sprachen durch Sprachvergleich und die fragende Grundhaltung eines Sprachenlernenden über die Veränderungen in seiner Lernhaltung und der Wirklichkeitsaneignung.

Beim Sprachbewusstsein ist der Lerner und seine Wahrnehmung im Zentrum, die Sprache wird als „Objekt“ der Aufmerksamkeit definiert. Es ist die Art und Weise, wie man sich selbst die Sprache darstellt und erschließt – nicht nur auf formaler Ebene, sondern auch im kognitiv-affektiven Bereich.

Gnutzmann präsentierte 1997 vier Dimensionen des Sprachbewusstseins:

1. Die affektive Dimension, welche die Einstellung und die Äußerung von Gefühlen zu sprachlichen Phänomenen beschreibt.
2. Die soziale Dimension, in der es um die Beziehung von Sprecher und Hörer und dem daraus entstehenden Sprachverhalten, wie etwa Dialekte, geht.
3. Die politische Dimension, wenn Sprache als Durchsetzung von Herrschaftsinteressen oder zur Manipulation von Einstellungen genutzt wird.
4. Die kognitive Dimension, wo sprachliche Einheiten, Kontraste und Regularitäten erkannt werden.

Als weitere Dimension lässt sich die interkulturelle Dimension hinzufügen: Sie beschreibt die kulturelle Prägung einer Sprache, wie es z.B. in sprachlichen Bildern oder Metaphern sichtbar ist.

Das Sprachbewusstsein lässt sich auch in drei verschiedene Arten unterteilen: Das „linguistic awareness“ beschreibt sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, das „communicative awareness“ beinhaltet Wissen über die Funktionsweisen einer Sprache und das „learning awareness“ ist das Wissen über Lernprozesse und Lernstrategien. Fest steht, dass Sprachbewusstsein, in jeglicher Art, positive Auswirkungen auf den Lernerfolg hat.

„Language Awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life.“⁴⁹

⁴⁸ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

⁴⁹ Donmall (1985): S. 7

Dieses Bewusstsein über die Natur der Sprache und ihre Rolle im menschlichen Leben soll auch in der Schule⁵⁰ Platz finden: Die Schüler sollen sich ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten bewusst werden. Dafür soll ihnen das intuitive Wissen über ihre Erstsprache sichtbar gemacht und somit die Lernkompetenzen in allen Sprachen verstärkt werden. Durch das Verstehen der Wirkungsweise von Sprachen soll eine bessere Beziehung zwischen ethnischen Gruppen erzielt werden, das Reichtum der linguistischen Vielfalt gezeigt und die Diskrepanz von den Sprachen der Schüler zuhause und der Sprache der Schule gemindert werden. Die Schüler sollen sich dessen bewusst sein, wie wichtig und wertvoll Sprachen für das menschliche Leben sind. Dies kann auch für das Klassenklima hilfreich sein, weil dadurch soziale Integration geschieht und Verschiedenheiten von Gruppen besser verstanden und akzeptiert werden können.

Doch nicht nur die eigenen Sprachen der Schüler sollen Bewusstsein schaffen, sondern auch die Fremdsprachen in der Schule:

„Der Sprachenunterricht muss dafür Sorge tragen, dass es mehr Verknüpfungen zwischen den einzelnen Fremdsprachenfächern gibt. Durch mehr sprachenübergreifende Kooperation wächst bei den Schülern allgemein das Gespür für sprachliche Phänomene; dieses Bewusstsein wird als language awareness bezeichnet. Parallel zum Wachstum einzel- und zwischensprachlicher Phänomene entwickelt sich ein Wissen über das Lernen selbst (learning awareness).“⁵¹

Durch den Sprachvergleich in der Schule soll also nicht nur das sprachliche Bewusstsein gestärkt werden, sondern auch ein Wissen über das generelle Lernen von Sprachen angeeignet werden.

In einem Artikel schreibt Bär⁵² im selben Jahr, dass besonders die Mehrsprachigkeit die Sensibilisierung für die Wahrnehmung des Zusammenspiels von Sprachen fördert und auch das Verlangen stärkt, über seine eigene Sprache mehr nachzudenken.

⁵⁰ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

⁵¹ Bär (2004): S. 162

⁵² vgl. Bär (2004, S. 81-95)

1.3 Wortschatz

In diesem Kapitel wird der Begriff „Wortschatz“ beschrieben und definiert. Zudem wird erklärt, was das mentale Lexikon ist und wozu es bei der Rezeption und Produktion von Sprache dient. Im Anschluss werden die drei Arten von Wortschatz vorgestellt: der aktive, passive und potenzielle Wortschatz (letzterer ist für unser Thema wichtig). Am Ende werden Möglichkeiten zur Wortschatzvermittlung und dem Wortschatzerwerb präsentiert.

Der Wortschatz⁵³, auch als Lexik, Lexikon, Vokabular oder Wortbestand bezeichnet, ist die Gesamtmenge aller Wörter (=Lexemen) einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt. Es wird vermutet, dass sich der durchschnittliche Wortschatz eines Sprechers auf 6 000 bis 10 000 Wörter beläuft, dies ist jedoch, aufgrund von Fachsprachen, Sondersprachen, Dialekten, Änderungen in der Sprache und Möglichkeiten der Wortbildung, schwer zu messen. Es gibt verschiedene Arten des Wortschatzes: den aktiven (siehe 1.3.2), der einen kleineren Teil ausmacht, den passiven (siehe 1.3.3), der größere Teil und, wie wir später noch sehen werden (siehe 1.3.4), den potenziellen Wortschatz.

Bevor Wörter⁵⁴ wirklich von einem Sprecher verwendet werden, verweilen sie lange Zeit im passiven Wortschatz, ehe sie in den aktiven wechseln. Der Wortschatzerwerb läuft in der Erst- und Zweitsprache grundsätzlich gleich ab: Zuerst wird ein Wort als neu erkannt, daraufhin wird es einem semantischen Feld zugeordnet. Mit der Zeit wird Spracherfahrung gesammelt und analysiert, bis die Sicherheit über das Wort da ist und es aktiv verwendet wird.

⁵³ vgl. Glück (2014), Bußmann (2008)

⁵⁴ vgl. Müller-Lancé (2006)

Heutzutage ist das Lehren und Lernen des Wortschatzes ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts⁵⁵ – dem war aber nicht immer so: Bis in die 80er-Jahre spielte die Grammatiklehre die größere Rolle. Durch das Aufkommen der kommunikativen Didaktik, bereits in den 70ern, wandte man sich von Wortlisten ab und brachte den Schülern das Vokabular anhand von Redemitteln und kommunikativen Situationen nahe. Diesen Umbruch nennt man auch die „kommunikative Wende“⁵⁶ Seit diesem Zeitpunkt ist die Beherrschung eines breiten Wortschatzes wichtiger als das Wissen über die Grammatik.

Beim Vokabellehren⁵⁷ und -lernen ist es wichtig, neue Wörter mit bekannten in Verbindung zu bringen, sei es intralingual, also innerhalb der Sprache, oder interlingual, also zwischen Sprachen. Durch die Abgleichung mit dem vorhandenen Wissen eines Sprechers werden Überlappungen und auch Abgrenzungen deutlich gemacht. Zudem soll der Wortschatz mehrkanalig aufgenommen werden: auditiv (durch Hören), visuell (wie bei Wortbildern) und sensorisch (z.B. im Rollenspiel). Des Weiteren hilft eine Verstrickung der Wörter zu einer Geschichte, um Emotionen und den Kontext, z.B. durch Gestik, Mimik, Stimmmodulation, miteinzubeziehen. Die Lernenden zeigen so eine bessere Behaltensleistung und können eher mit der Komplexität von Kommunikationssituationen fertig werden. Neben dem Erlernen neuer Wörter soll jedoch auch das unbewusste Sprachkönnen gefördert werden.

⁵⁵ vgl. Fäcke (2011)

⁵⁶ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

⁵⁷ vgl. ebd.

1.3.1 Mentales Lexikon

Zuerst soll der Begriff definiert und charakterisiert werden. Später werden der Unterschied des monolingualen und bilingualen mentalen Lexikons, sowie deren Ordnung beschrieben.

Das mentale Lexikon⁵⁸ leitet sich vom lateinischen Begriff „mens“, was so viel heißt wie Denken, Verstand, Geist, ab. Glück bezeichnet es als...:

„...psych[ische] Repräsentation lexikal[ischer] Informationen, Sammelname für die mentale Organisation des Wortvorrates.“⁵⁹

Es ist zuständig⁶⁰ für die Anlage und Aktivierung von Worteinträgen, bietet Zugang zu Wortrepräsentationen, sowohl beim Sprechen als auch beim Verstehen, und deren Weiterverarbeitung. Das mentale Lexikon ist intern organisiert und speichert nicht nur lexikalische Informationen, sondern auch Inhalte des Sach- und Weltwissens, sowie zur mentalen Grammatik.

Bußmann findet folgende Definition:

„Bezeichnung für den mental organisierten und repräsentierten Wortschatz, auf den in der Sprachverarbeitung zugegriffen wird (lexikalischer Zugriff...).“⁶¹

Die Sprachverarbeitung⁶² meint auch hier die Sprachrezeption und -produktion. Beim Verstehen wird das mentale Lexikon genutzt um Wörter zu erkennen, Lautketten zu möglichen Wörtern zu ordnen oder das Gehörte auf ein Wort zu begrenzen, beim Sprechen dagegen um passende Wörter zu finden.

⁵⁸ vgl. Glück (2014)

⁵⁹ ebd.: S. 420

⁶⁰ vgl. ebd.

⁶¹ Bußmann (2008): S. 430

⁶² vgl. ebd.

Jedoch ist unter den Wissenschaftlern⁶³ unklar, ob die Lexikoneinträge als ganze Wörter oder Morpheme gespeichert werden. Sicher ist aber, dass ein solcher Eintrag Informationen zur Bedeutung eines Wortes, dessen syntaktischer Kategorie, der Morphologie und Phonologie enthält.

Das mentale Lexikon⁶⁴ ist also ein Modell oder eine Metapher, das den menschlichen Wortspeicher im Gehirn symbolisieren soll. Seine Eigenschaften sind die Unbegrenztheit, die Möglichkeit der dynamischen und flexiblen Entwicklung und seine netzwerkartige Struktur.

Im monolingualen mentalen Lexikon⁶⁵, in dem nur eine Sprache gespeichert ist, sind Wörter wie ein Geflecht eng miteinander verbunden, dennoch kann es flexibel ergänzt werden. Begriffe sind nach semantischen Feldern, Bedeutungs- oder Lautähnlichkeit und Wortklassen (z.B. die Unterteilung von Funktions- und Inhaltswörtern) strukturiert. Die jeweiligen Einträge umfassen, wie bei den Definitionen bereits erwähnt, phonologische, morphologische, semantische und auch syntaktische Informationen zu den Wörtern. Bei Kindern⁶⁶ richtet sich die Auswahl der Einträge nach wichtigen oder häufig verwendeten Wörtern, jedoch wird diese eher inzidentell durch die Interaktion mit ihrer Umgebung anstatt durch Training getroffen.

Beim bilingualen mentalen Lexikon⁶⁷ herrscht noch Uneinigkeit über die Art der Speicherung. Manche Forscher gehen von einer getrennten Speicherung jeder Sprache aus, wohingegen andere für eine gemeinsame Speicherung aller Sprachen sind. Eine Einigung bietet die Hypothese, nach der Sprachen mit starken Verbindungen zwischen ihren Elementen gemeinsam gespeichert werden.

In beiden Formen sind die Wörter in Kategorien⁶⁸ eingeteilt. Oft gehören einzelne Wörter auch mehreren Sparten an, wie etwa Hyponyme, Synonyme, Homophone oder emotional belegte Begriffe.

⁶³ vgl. Bußmann (2008)

⁶⁴ vgl. Fäcke (2011)

⁶⁵ vgl. ebd.

⁶⁶ vgl. Roche (2008)

⁶⁷ vgl. Fäcke (2011)

⁶⁸ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

Sowohl für das einsprachige, als auch für das zweisprachige Lexikon gibt es drei Organisationsprinzipien⁶⁹ (siehe Abb. 2 im Kapitel 2.1.1): Das erste ist das unterordnende Prinzip, bei dem Assoziationen zu einem bekannten Konzept gespeichert werden. Das zweite Prinzip ist das koordinierte, wobei beide Wörter gleichwertig sind. Das dritte ist das verbundene Prinzip, wo es eine gemeinsame Konzeptquelle, aber unterschiedliche Benennungen gibt.

Da aber im mentalen Lexikon⁷⁰ nicht nur Begriffe an sich, sondern zusätzliche Informationen zum Weltwissen gespeichert sind, stellt sich die Frage, ob ein neuer Begriff einer Fremdsprache in das bestehende System integriert wird oder ob ein neues geschaffen wird.

Um Vokabeln⁷¹ sowohl inhaltlich als auch formal vernetzt abspeichern zu können, verlangt es mehrerer Zugänge: Die inhaltliche Vernetzung geschieht durch die Einordnung der Wörter in Wortfamilien oder Wortnetze und in Verbindung zu anderen Fremdsprachen. Formal können Wörter anhand von Ergänzungsübungen, Zuordnen oder Beschreiben und nie isoliert, sondern in Satzzusammenhängen gelernt werden. Eine genaue Trennung⁷² von Lexik und Grammatik ist daher auch nicht möglich.

Die Komplexität des mentalen Lexikons hat ein weit bekanntes und oft ärgerliches Phänomen hervorgebracht: das „TOT“, Abkürzung vom Englischen „tip of the tongue“. Damit ist gemeint, dass einem „das Wort auf der Zunge“ liegt. Grund dafür ist die häufig getrennte Speicherung von Signifikat und Signifikant eines Begriffs.

Die Suche⁷³ nach Wörtern im mentalen Lexikon wird durch verschiedene Sinneseindrücke aktiviert. Dabei wird auch nach ähnlichen Wörtern gesucht.

Durch Assoziationstests⁷⁴ fand man heraus, dass mehrere Faktoren die Schnelligkeit der Verbindungen im mentalen Lexikon beeinflussen: Die syntagmatische Kontiguität bezeichnet Wörter, die oft in einem Zusammenhang gebraucht werden. Die paradigmatische Kontiguität verbindet Wörter mit inhaltlichen Zusammenhängen. „Cognates“ sind Wörter, die sich morphologisch ähneln, besonders Ähnlichkeiten am Wortanfang.

⁶⁹ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

⁷⁰ vgl. Müller-Lancé (2006)

⁷¹ vgl. Steveker (2011)

⁷² vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

⁷³ vgl. Roche (2008)

⁷⁴ vgl. Müller-Lancé (2002, S. 133-149)

1.3.2 Aktiver Wortschatz

Der aktive Wortschatz⁷⁵, auch produktiver Wortschatz genannt, ist...:

„...die gesamte Anzahl an Wörtern, die ein Mensch aktiv selbst benutzt.“⁷⁶

Diese kann man sowohl für die Rezeption, als eben auch für die Produktion von (schriftlichen oder mündlichen) Texten anwenden. Die Fähigkeit der Sprachproduktion⁷⁷ zeichnet ihn aber von den anderen Wortschatzarten ab.

Dabei wird im mentalen Lexikon⁷⁸ (siehe 1.3.1) nach bereits gelernten Formen gesucht, welche dann für die Produktion einer Äußerung genutzt werden.

Im Fremdsprachenunterricht⁷⁹ wird der Wortschatz so ausgewählt, dass er in realen, erwartbaren zukünftigen Kommunikationssituationen hilfreich sein kann. Zudem sollen die Sprechabsichten und Interessen der Schüler berücksichtigt werden. So wie bei der Auswahl des Grundwortschatzes spielt auch die Häufigkeit des Vorkommens der Wörter im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Standardsprache eine Rolle. Die Schüler sollen lernen selbstständig ihren aktiven Wortschatz zu erarbeiten und diesen zu nutzen.

⁷⁵ vgl. Fäcke (2011)

⁷⁶ ebd.: S. 142

⁷⁷ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

⁷⁸ vgl. Müller-Lancè (2006)

⁷⁹ vgl. Fäcke (2011)

1.3.3 Passiver Wortschatz

Als passiven oder rezeptiven Wortschatz⁸⁰ bezeichnet man...:

„...die Menge aller Wörter, die Lernende verstehen, jedoch selbst nicht anwenden können und würden.“⁸¹

Er ist somit umfangreicher als der aktive Wortschatz und wird im Zusammenhang mit dem Hör-, Seh- und Leseverstehen genutzt. Bei der Rezeption⁸² dieser wird versucht Begriffe richtig zuzuordnen. Dabei wird im mentalen Lexikon⁸³ nicht nur in derjenigen Sprache, sondern auch in anderen Sprachen und Konzepten gesucht.

Der passive Wortschatz ist also...:

„...l'ensemble des mots qui sont déjà familiers à un locuteur et auxquels il peut assigner (au moins) un sens correct.“⁸⁴

Der Sprecher kennt die Wörter bereits und kann ihnen die richtige Bedeutung zuordnen.

Im Fremdsprachenunterricht sollen daher Lerntechniken beigebracht werden, die der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen dienen. Die Schüler sollen Bedeutungen erschließen können, verwandte Wörter in anderen Sprachen erkennen und den Kontext zu Hilfe nehmen.

⁸⁰ vgl. Fäcke (2011)

⁸¹ ebd.: S. 142

⁸² vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

⁸³ vgl. Müller-Lancé (2006)

⁸⁴ Schneider (2006): S. 94

1.3.4 Potenzieller Wortschatz

„Der potenzielle Wortschatz umfasst Wörter, die zwar noch nicht gelernt wurden, jedoch beim ersten Hören verstanden werden.“⁸⁵

Die Grundeigenschaft des potenziellen Wortschatzes⁸⁶ ist also, dass man ihn versteht, ohne ihn gelernt zu haben. Dabei helfen Internationalismen, das sind Wörter, die in vielen Sprachen existieren und gleich oder ähnlich lauten, oder Ableitungen aus bereits bekannten Wörtern, z.B. von einem Verb zum Nomen.

Die nächste Definition beschreibt den potenziellen Wortschatz daher als...:

„...alle Wörter, die aus anderen Sprachen oder aus binnensprachlichen Wortverwandtschaften abgeleitet werden können.“⁸⁷

Das heißt, dass ähnliche Wörter aus anderen Sprachen oder innerhalb derselben Sprache zum Vergleich herangezogen werden können.

Eine dritte Definition bezeichnet den potenziellen Wortschatz als...:

„...l'ensemble des mots qu'il n'a pas rencontré auparavant ni en parole ni en écriture mais qu'il peut, vu son aptitude à la déduction lexicale, tout de même comprendre quand il les rencontre pour la première fois.“⁸⁸

Man hat die Wörter also weder zuvor gehört oder gelesen, kann sie aber durch Ableitung verstehen, wenn man ihnen zum ersten Mal begegnet.

Der potenzielle Wortschatz⁸⁹ übersteigt somit bei weitem den Grundwortschatz.

Müller-Lancé⁹⁰ nennt den potenziellen Wortschatz eine „Inferenzquelle“ für die Sprachrezeption. Er schreibt aber auch, dass dieser bei der Sprachproduktion deutlich geringer ist und das allgemeingültige Gesetz „passiv vor aktiv“ beim Sprachenlernen verstärkt.

⁸⁵ Fäcke (2011): S. 142

⁸⁶ vgl. ebd.

⁸⁷ Decke-Cornill/Küster (2010): S. 164

⁸⁸ Schneider (2006): S. 95

⁸⁹ vgl. ebd.

⁹⁰ vgl. Müller-Lancé (2006)

1.3.5 Wortschatzvermittlung

Heutzutage spielt der Wortschatz eine viel größere Rolle, als das früher der Fall war. Dieses Unterkapitel zeigt, wie der Erwerb neuer Wörter aus der Sicht der Lernenden funktioniert und worauf Lehrende Acht geben müssen. Aus den Erkenntnissen der Psycholinguistik werden Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht gezogen und aktuelle Methoden der Wortschatzvermittlung präsentiert.

Besonders ab den 90er-Jahren⁹¹ rückte der Fokus im Fremdsprachenunterricht weg von der Syntaxlehre und hin zur Lexik, also der Wortschatzvermittlung. Mit dieser „Wortschatzwende“ legte auch die Forschung einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Vokabular und neben wissenschaftlichen Theorien wurden viele Konzepte für den praktischen Unterricht entwickelt.

Aus der Sicht des Lernenden⁹² durchläuft dieser sechs Phasen bis zum erfolgreichen Erwerb eines Wortschatzes: Bei der anfänglichen Erschließung nutzt der Schüler entweder selbst erarbeitete oder vom Lehrer beigebrachte Erschließungstechniken. Im zweiten Schritt folgt die Einprägung des neu Gelernten, wobei dies durch verschiedene Übungen geschehen soll. Anschließend wird der neue Wortschatz gefestigt und in das bereits vorhandene Wissen integriert – dazu sollen die Wörter in anderen Themen und Kontexten angewandt werden. Der vierte Punkt ist die Archivierung. Bislang geschah dies oft durch das Abschreiben der Wörter ins Vokabelheft. Besser wäre hier jedoch die Erstellung von Mindmaps, Wortfeldern oder mehrsprachigen Listen. Diese Methoden sollen auch im darauffolgenden Schritt verwendet werden: Die neuen Wörter sollen wiederholt eingepägt und überprüft werden und das nicht anhand von Wortgleichungen (Wort-für-Wort-Übersetzung). Um den Wortschatz langfristig beizubehalten, soll dieser immer wieder wiederholt und neu aufgenommen werden.

⁹¹ vgl. Schneider (2006)

⁹² vgl. Steveker (2011, S. 49-90)

Aus der Sichtweise des Lehrenden⁹³ gibt es ebenso eine Reihenfolge, welche sich in drei Schritte gliedert: Zuerst wird der neue Wortschatz eingeführt, die Wörter werden erklärt und durch die Semantisierung werden deren verschiedene Verwendungsmöglichkeiten präsentiert. Das kann aktiv, also zum Beispiel als Vorentlastung bei neuen Texten in der Ordnung Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben geschehen, oder aber auch inzidentell, zufällig neben dem Unterrichtsgeschehen, wenn in einer Stunde der Fokus auf einem anderen Thema als dem Vokabellernen liegt und das neue Wort auf Nachfrage besprochen wird. Dieser Vorgang muss aber nicht immer von der Lehrperson gesteuert sein, sondern kann auch von den Schülern allein vorgenommen werden: In diesem Falle spricht man von der „Autosemantisierung“, bei der die Schüler oft mithilfe von anderen Sprachen, durch Ableiten oder den Kontext neue Wörter erschließen können. Wird das neue Wort vom Lehrenden erklärt, so kann dies einsprachig, also durch Definitionen in der Zielsprache, Umschreibungen und Charakterisierungen, oder zweisprachig, durch Übersetzungen, geschehen. Auch ein nicht-sprachlicher Zugang ist möglich, wie etwa mit Mimik, Gestik und Proxemik oder die Visualisierung durch ein Foto, eine Zeichnung oder den gemeinten Gegenstand. Der zweite Schritt bei der Wortschatzvermittlung durch den Lehrenden ist die Aufnahme der neuen Wörter ins mentale Lexikon der Schüler. Dafür sollen unterschiedliche Übungen (keinesfalls eindimensionale Wiederholungen!) angeboten werden, in denen die Lernenden die neuen Wörter anwenden können. Sie sollen in neue Zusammenhänge und in authentischen Situationen gebracht werden. Um das Können des neuen Vokabulars zu sichern, soll dies auch überprüft werden. Im letzten Schritt soll, wie schon bei der Aufnahme, in Kontexten und authentischen Kommunikationssituationen geprüft und das Abfragen von Wortgleichungen gemieden werden.

Aus den in 1.2 beschriebenen Theorien ergeben sich für die Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht mehrere Folgen⁹⁴: Vokabeln sollen mehrkanalig eingeführt und angewendet werden, Neues soll an Bekanntes knüpfen und Wörter mit Bildern in Verbindung gebracht werden.

⁹³ vgl. Fäcke (2011)

⁹⁴ vgl. ebd.

Zudem sollen Besonderheiten⁹⁵ auch visuell hervorgehoben und Auffälligkeiten bewusst wahrgenommen werden. Wiederholungen sollen in elaborierter Form und in neuen Varianten geschehen und tiefergehend verarbeitet werden. Der Kontext und die Einbettung in authentische Situationen spielen ebenso eine große Rolle. Des Weiteren können affektive Aspekte, wie Übertreibungen und Humor hilfreich sein. Schüler sollen angeregt werden ihre Phantasie zu benutzen um somit schlussendlich Sinnzusammenhänge vernetzen zu können.

In der Literatur findet man zahlreiche Methoden⁹⁶ zum Lernen von neuen Vokabeln. Die meisten Schulbücher führen ein eigenes Vokabelverzeichnis hinten im Buch, oft in drei Spalten (Zielsprache, Erklärung, deutsche Übersetzung) geteilt.

Durch die heutige Didaktik soll versucht werden sich immer mehr vom traditionellen Vokabelheft abzuwenden und neue Wege zu finden. Kritisiert wurden diese Listen, da sich die Schüler eher erinnerten auf welche Seite das Wort stand, als seinen Sinn zu begreifen. Eine Alternative wären hier Karteikästen, die von den Schülern selbst angefertigt werden und sich immer wieder neu einordnen lassen. Auf der Vorderseite einer Karte steht das neue Wort, auf der Rückseite können Beispielsätze, einsprachige Erklärungen oder Übersetzungen geschrieben sein.

Eine weitere Methodenart⁹⁷ sind die „Mnemotechniken“ (aus dem Griechischen „mneme“ = Gedächtnis, Erinnerung). Hier werden durch Merksätze oder Reime Gedächtnishilfen erstellt. Es gibt viele Unterarten, z.B. das Erfinden einer Geschichte, welche die neuen Wörter enthält und diese in einem Kontext verknüpft, oder die „Loci-Technik“, bei der Wörter mit Orten verbunden und somit die Lerninhalte lokalisiert werden. Eine andere ist die Schlüsselwortmethode, mit der das Wort über Assoziationsketten gelernt wird: Der Ausgangspunkt ist die Aussprache des zielsprachigen Wortes, welches ähnlich wie ein anderes Wort im Deutschen (oder auch einer anderen Sprache) klingt. Weitere Assoziationen können mithilfe von Eselsbrücken geschaffen werden.

⁹⁵ vgl. Fäcke (2011)

⁹⁶ vgl. ebd.

⁹⁷ vgl. ebd.

Auch die Visualisierung⁹⁸ von Wörtern kann hilfreich sein: Anstatt Wörter wie bei Vokabellisten linear anzuordnen, wird ein Wortnetz aufgemalt, welches die Wörter untereinander verbindet – diese Struktur ähnelt zudem der Anordnung im mentalen Lexikon. Einige Wörter lassen sich auch zu Wortbildern gestalten.

Heutzutage gibt es eine Vielzahl an Lernsoftware⁹⁹, Online-Wörterbüchern und sogar Apps für das Smartphone. Auf diesem Weg kann oft das Interesse und die Motivation der Schüler gesteigert werden.

Doch nicht nur beim Vokabellernen gibt es eine Menge an Methoden. Auch für die Überprüfung¹⁰⁰ des Vokabulars wurden viele neue Techniken hervorgebracht: Anstatt der traditionellen Übersetzungen können mit den neu gelernten Wörtern Sätze gebildet, Kollokationen ergänzt, deren Gegenteile angegeben oder Wortfamilien und Wortnetze vervollständigt werden.

Kritisiert¹⁰¹ wurden die traditionellen Überprüfungsmethoden, da bei der Übersetzung oft nur die denotative, also die grundlegende Bedeutung eines Wortes gelernt wurde und nicht die gesamten Verwendungsmöglichkeiten und Nebenbedeutungen (=Konnotationen) erfasst wurden.

Deswegen soll bei der Wortschatzvermittlung¹⁰² darauf geachtet werden, dass das Vorwissen der Schüler aktiviert, Mehrsprachigkeit gefördert, konzeptuelles Lernen (Finden von Bedeutungen) ermöglicht wird und mehrere Kanäle verwendet werden. Schüler sollen lernen taxonomisch (=Zugehörigkeiten ordnen), assoziativ (=Verbindungen schaffen) und deduktiv (=logisches Denken) zu arbeiten. Sie sollen die Möglichkeit haben, verschiedene Techniken und Strategien auszuprobieren und neue Inhalte in authentischen Situationen zu erfahren und auch so geprüft werden.

⁹⁸ vgl. Fäcke (2011)

⁹⁹ vgl. ebd.

¹⁰⁰ vgl. Steveker (2011)

¹⁰¹ vgl. Roche (2008)

¹⁰² vgl. ebd.

1.4 Rezeptive Fertigkeiten

Die rezeptiven Fertigkeiten dienen der Rezeption, also dem Empfangen und Wahrnehmen, sowie dem Verstehen einer sprachlichen Äußerung, sei es mündlich oder schriftlich. Zuerst wird der Begriff genauer erklärt, dann werden jeweils das Hör- und Leseverstehen präsentiert.

Als rezeptive Fertigkeiten¹⁰³ beim Fremdspracherwerb bezeichnet man die Kompetenzen des Lesens und Hörens. Sie dienen der primären Aufnahme von fremdsprachlicher Information, da die Sprachrezeption der Sprachproduktion vorausgeht.

Dadurch ist die aktive oder produktive Sprachkompetenz¹⁰⁴ immer geringer vorhanden als die passive bzw. rezeptive. Deswegen geht auch die produktive Kompetenz bei Nichtpraktizieren der Sprache schneller verloren als die rezeptive. Der potenzielle Wortschatz (siehe 1.3.4) dient bei der Rezeption als Inferenzquelle.

¹⁰³ vgl. Roche (2008)

¹⁰⁴ vgl. Müller-Lancé (2006)

1.4.1 Hörverstehen

Zuerst soll der Begriff definiert werden. Danach werden die Situationen, in denen Hörverstehen stattfindet beschrieben und die Komponenten aufgezählt. Es wird erklärt, welche Kompetenzen notwendig sind und welche Erschließungstechniken und Strategien möglich.

Das Hörverstehen ist:

„In der Fremdsprachendidaktik eingebürgerte, nicht wiss[enschaftliche] Bezeichnung für Arbeits- und Übungsformen, in denen das Verstehen von gesprochener Sprache ohne graph[ischen] Hilfen trainiert wird. H[örverstehen] ist eine zentrale Fertigkeit, die der Sprachunterricht nur ansatzweise simulieren kann. Erfahrungsgemäß fällt das H[örverstehen] in authent[ischen] Sprechsituationen zunächst sehr schwer und erfordert eine gewisse Eingewöhnungszeit.“¹⁰⁵

Beim Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht wird also das Verstehen der gesprochenen Zielsprache trainiert und versucht, Situationen möglichst authentisch darzustellen. Reale Sprachproduktionen sind daher zu Beginn meist schwer zu verstehen.

Das Hörverstehen¹⁰⁶ bezeichnet die Wahrnehmung, das Verstehen und die Interpretation von Sprechäußerungen. Es ist Voraussetzung für jegliche Art von Interaktion und somit eine Basisfertigkeit und Grundlage des Sprechens.

Grundsätzlich kann es in zwei Situationen vorkommen: in der direkten Kommunikation, also bei einem Gespräch, oder isoliert als indirekte Kommunikation, wie in den Medien. Ein weiterer Unterscheidungsfaktor ist das spontane, wenn man z.B. unvorbereitet von einer Person in der Zielsprache angesprochen wird, und nicht-spontane Hörverstehen, bei vorbereiteten Übungen in der Schule. Es kann authentisch, wie im Sprecherland, oder nicht-authentisch, oft auf CDs in Schulbüchern stattfinden.

¹⁰⁵ Glück (2014): S. 273

¹⁰⁶ vgl. Schuhmann (1989, S. 201-204)

Das Hören¹⁰⁷ setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen: Die auditive Komponente sorgt für die Wahrnehmung der akustischen Signale. Die semantische hingegen kümmert sich um das Sinnverstehen von Lexemen. Die syntaktische Komponente entziffert Wortketten, die pragmatische den kommunikativen Kontext und die kognitive ordnet das Verstandene einer Textsorte zu.

Im 20. Jahrhundert¹⁰⁸ wurde von der Deskriptiven Linguistik der Unterschied von der Sprech- und Schreibgrammatik ausgemacht. Die Prozesse der jeweiligen Produktion sind so verschieden, dass sie getrennt werden mussten.

Das Hörverstehen beginnt demnach mit der Identifikation von akustischen Sprachzeichen und geht dann zur Sinnkonstruktion über. Hier wird zwischen „Signifikat“, also der inhaltliche Bedeutung, und „Signifikant“, dem sprachlichen Ausdruck, unterschieden.

Laut Forschungen¹⁰⁹ ist das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache 95 zu 5%. Der Anteil des Hörverstehens ist aber im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten schwer zu überprüfen und wird deshalb oft vernachlässigt.

Das Hören ist zwar eine rezeptive Fertigkeit¹¹⁰, aber bei weitem kein passiver Vorgang: Bei der Wahrnehmung und dem Verstehen von gesprochener Sprache finden sehr aktive und komplexe Prozesse statt.

Dafür werden verschiedene Kompetenzen benötigt: Die linguistische Kompetenz befähigt den Hörer zur lexikalischen und grammatikalischen Segmentierung, Semantisierung und phonetischen Diskriminierung. Die soziolinguistische Kompetenz braucht man, um die soziale Konstellation der Hörsituation und die Sprechrollen ausfindig zu machen, sowie um Hypothesen als Teil des Verstehensprozesses zu bilden. Die pragmatische Kompetenz liefert Wissen über sprachliche Diskurse, Redemittel und Strukturen und die strategische lässt uns kommunikativ auf das Gehörte reagieren, es bestätigen, kommentieren, nachfragen oder ihm widersprechen.

¹⁰⁷ vgl. Schuhmann (1989, S. 201-204)

¹⁰⁸ vgl. Meißner (2010, S: 72-86)

¹⁰⁹ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

¹¹⁰ vgl. ebd.

Das reine Hörverstehen¹¹¹ kommt im Alltag nur sehr selten vor, meistens wird es von Bildern begleitet und ist daher audiovisuell.

Wie bereits oben beschrieben gibt es zwei situative Kontexte in denen Hörverstehen erforderlich ist. Allerdings hat man bei interpersonalen Begegnungen Zeit für Rückfragen, Wiederholungen und bekommt zusätzlich Hilfe von außersprachlichen Signalen. Bei der medialen Rezeption ist der Lernende unter Druck, da die Aussendung in Echtzeit abläuft und dies Stress produzieren kann.

Wie auch das Lesen (siehe 1.4.2) gliedert sich das Hören¹¹² in das globale, selektive und detaillierte Verstehen. Es kann als top-down (durch Gestik, Mimik oder die Situation) und als bottom-up (wobei dies schwieriger als beim Lesen ist) stattfinden.

Das Hauptziel im Fremdsprachenunterricht soll sein, dass Schüler beim einmaligen Hören die wichtigsten Infos verstehen können. Daher ist das systematische Erarbeiten von Hörstrategien unverzichtbar. Die Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes erzeugt, im Gegensatz zum Leseverstehen, Stress. So soll diese Fertigkeit im Unterricht oft, auf vielfältige Weisen und in einer angstfreien Umgebung geübt werden. Den Schülern kann der Hörverstehensprozess durch verschiedenste Erschließungstechniken vereinfacht werden. Vor dem Hören hilft es, die Hörsituation zu klären und Hypothesen aufzustellen. Bekanntes Vokabular zu dem Thema soll wiederholt und Schlüsselwörter markiert werden. Während des Hörens kann der Lehrer entweder freie Höraufträge (z.B. die Bestimmung der Kommunikationssituation, des Handlungsortes), Multiple Choice-Fragen, handlungsbezogene Verfahren (z.B. Bilder zum Thema hochhalten oder passende Bewegungen machen), Reorganisationsübungen (z.B. Bilder oder Wörter in die richtige Reihenfolge bringen), Zuordnungs- und Ergänzungsübungen verwenden. Damit das Gehörte verarbeitet werden kann, sollen die Ergebnisse überprüft und auch die angewendeten Strategien besprochen werden.

Strategien zum Hörverstehen können sein, dass die Schüler durch ihr Vor- und Weltwissen „voraus hören“ oder intelligent raten. Sie müssen lernen Stolpersteine zu überhören und akustische sowie visuelle Elemente zu berücksichtigen. Oft kann der Kontext erschlossen werden und es gibt zahlreiche Techniken zur Worterkennung. In der Schule können sie sich durch Nachfragen vergewissern und um Wiederholung bitten.

¹¹¹ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

¹¹² vgl. Steveker (2011, S. 49-90)

1.4.2 Leseverstehen

Zu Beginn wird der Begriff „Leseverstehen“ definiert. Danach sollen die unterschiedlichen Lesestile beschrieben und einige Techniken zur Erschließung präsentiert werden.

Das Leseverstehen ist:

„In der Fremdsprachendidaktik wie auch im muttersprachlichen Unterricht Bez[eichnung] für die Fertigkeit, schriftl[iche] Texte durch unterschiedl[iche] Rezeptionstechniken zu erfassen und auf der Basis verschiedener Fragestellungen zu durchdringen. In den einzelnen Niveaustufen bzw. Jahrgangsstufen werden dabei unterschiedl[iche] didakt[ische] Zielsetzungen verfolgt.“¹¹³

Es geht also darum, verschriftliche Sprache zu verstehen. Dabei gibt es unterschiedliche Ziele, je nach Sprachniveau und Altersklasse der Lernenden.

Die beim Leseverstehen ablaufenden Prozesse¹¹⁴ ähneln denen des Hörverstehens. Der Stimuli ist jedoch graphisch, wobei die Phonem-Graphem-Korrespondenz teilweise schwierig ist.

Das Lesen soll möglichst früh geübt werden, um die Schüler auf den selbstständigen Umgang mit authentischem Lesematerial vorzubereiten. Dies gilt besonders für informative Texte.

Beim Lesen¹¹⁵ selbst läuft ein Wechselspiel zwischen der Bildung und Prüfung von Hypothesen ab. Der Leser vermischt das Textwissen mit seinem Weltwissen und versucht somit, die Aussage des Autors zu rekonstruieren.

Der Leseprozess¹¹⁶ kann, wie auch das Hörverstehen, als top-down, also durch Wissensquellen wie Weltwissen, den Kontext, Sprachwissen und Strategien, oder als bottom-up-Vorgang, durch Dekodierungsstrategien auf Wort-, Satz- und Textebene, geschehen.

¹¹³ Glück (2014): S. 395-396

¹¹⁴ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

¹¹⁵ vgl. Stiefenhöfer (1989, S. 204-206)

¹¹⁶ vgl. Tesch (2010, S. 87-95)

Im Fremdsprachenunterricht¹¹⁷ ist es besonders wichtig, authentische Texte zu bearbeiten. Im Alltag liest ein Mensch nämlich um entweder an Informationen zu gelangen oder um unterhalten zu werden. Eine negative Leseerfahrung würde durch zu hohe Anforderungen geprägt sein, durch das Anwenden von Techniken und Lesestile kann hingegen eine positive motivieren.

Der Leseprozess, also z.B. nach einer Information zu suchen, Stellen zu überspringen und Bedeutungen herzuleiten, ist in der Erstsprache weitgehend automatisiert und muss daher in der Fremdsprache erst erlernt und antrainiert werden.

Die Lesestile¹¹⁸ werden wie folgt unterteilt: Das „globale Lesen“, auch überfliegendes Lesen oder im Englischen „skimming“ genannt, schafft einen groben Überblick über die Handlung des Textes, man nimmt Überschriften, Bilder und einleitende Sätze oder Absätze wahr. Wenn davon etwas interessant erscheint, kann diese Passage genauer gelesen werden. Das globale Lesen ist also eher ein top-down-Prozess, indem das Vor- und Weltwissen, etwa über die Textsorte, den Veröffentlichungsort, den situativen Kontext, usw. als Grundlage herangezogen wird. Im Fremdsprachenunterricht können Vorerwartung durch das Vorwissen bewusst gemacht und für die Erschließung eingesetzt werden.

Eine andere Möglichkeit ist das „selektive Lesen“, auch suchendes, kursorisches Lesen oder „scanning“ genannt. Hier wird der Text auf der Suche nach einer bestimmten Information, z.B. der Uhrzeit oder einem Namen, überflogen. Wird ein Schlüsselwort gefunden, so liest man diese Passage genauer.

Beim „detaillierten Lesen“, oder totales, intensives, analytisches Lesen, wird versucht den Text mit all seinen Einzelheiten zu verstehen. Dies ist etwa bei einem Rezept oder einer Gebrauchsanweisung notwendig. Dieser Lesestil ist also ein bottom-up-Prozess, da von der kleinsten Einheit ausgegangen wird. In der Erstsprache ist dieser Vorgang meist automatisiert, in der Fremdsprache fällt es aber aufgrund von Problemen bei der Worterkennung oft schwer. Im Unterricht sollte dennoch darauf geachtet werden, dass das Wort-für-Wort-Lesen unterbunden wird und man Techniken zur Worterkennung zeigt. Dabei sollen die Schüler auf ihr Sprach- und Strategiewissen aus anderen Sprachen zurückgreifen.

¹¹⁷ vgl. Steveker (2011, S. 49-90)

¹¹⁸ vgl. ebd.

Neben diesen großen drei Lesestilen gibt es noch andere¹¹⁹: Beim analytischen Lesen muss sich der Leser genauer mit dem Text auseinandersetzen. Das kombinierte Lesen meint die Verbindung mehrerer Lesestile und das literarische Lesen ist die ästhetische Form des Lesens, welche mit den Affekten des Lesers spielt und auch mehr Zeit benötigt.

Wie schon beim Hören gibt es auch beim Lesen mehrere Erschließungstechniken¹²⁰: Vor dem Lesen hilft das Vorwissen zu der Textsorte. Es können Hypothesen zum Inhalt aufgestellt und somit eine Leseerwartung aufgebaut werden. Dabei sollen zentrale Informationen, wie etwa der Titel, als Hilfsmittel gebraucht werden.

Während des Lesens können z.B. „Verstehensinseln“ gebildet werden: Der Schüler markiert hierbei all das, was er verstanden hat und lernt so, Stolpersteine zu überlesen. Die Worterkennung kann oft durch den Kontext geschehen und Lernende sollen zudem ihr vorhandenes Sprachwissen nutzen. Wortbildungsmechanismen sollen bewusst gemacht werden, um die Wortschließung zu vereinfachen. Oft verwendet werden Lektürebegleiter, die der Lehrer in Form von Fragen oder Arbeitsblättern erstellen kann.

Das Ziel nach dem Lesen ist eine produktive Aktion, also das Schreiben oder Sprechen.

¹¹⁹ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

¹²⁰ vgl. Steveker (2011, S. 49-90)

2. Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik

In diesem Kapitel sollen die Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik vorgestellt werden: Zuerst wird erstere allgemein vorgestellt, dann genauer definiert. Es wird über die Mehrsprachigkeit in Europa und die EU-Politik geschrieben und die aktuelle Lage von Mehrsprachigkeit in der Schule dargestellt. Darauf folgen die Mehrsprachigkeitsdidaktik und abschließend mögliche Kritikpunkte.

2.1 Mehrsprachigkeit

Heute ist Mehrsprachigkeit eigentlich ein Normalfall – dem war aber nicht immer so. Diese Einleitung soll den Wandel der Mehrsprachigkeit beschreiben und ihre Gründe erklären. Zudem werden die verschiedenen Arten von Mehrsprachigkeit vorgestellt.

Mehrsprachigkeit ist kein Einzelfall¹²¹. Mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung ist mehrsprachig, wir sprechen daher von einem „Normalzustand“. In vielen Regionen¹²² der Welt ist Mehrsprachigkeit also die Norm und Einsprachigkeit die Ausnahme.

Eigentlich gibt es sie so gut wie überall¹²³, was wir später bei dem Begriff „individuelle Mehrsprachigkeit“ sehen werden. Zusätzlich zu den mehrsprachigen Regionen gibt es auch immer mehr Menschen, die Fremdsprachenkenntnisse auf sehr hohem Niveau besitzen und auch mehrere Jahre im Ausland verbracht haben.

„Alle diese Menschen, die im Laufe ihres Lebens mehrere Sprachen aktiv in ihrem Alltag gebrauchen, sind als mehrsprachig anzusehen.“¹²⁴

¹²¹ vgl. Raupach (1989, S: 396-400)

¹²² vgl. Riehl (2014)

¹²³ vgl. ebd.

¹²⁴ ebd.: S. 11

Mehrsprachigkeit¹²⁵ ist also nicht nur keine Ausnahme, sondern selbstverständliches Allgemeingut. Früher existierte Mehrsprachigkeit vor allem durch Minderheitssprachen, wobei man der Meinung war, dass die Gefahr bestehe, seine Erstsprache zu verlieren. Heute ist genau das Gegenteil der Fall: Mehrsprachige Menschen sehen ihre sprachlichen Kompetenzen als wirtschaftlichen und beruflichen Motor um ihren Lebensstandard zu erhöhen (z.B. bei grenzüberschreitendem Verkehr oder in Translationsberufen,...). Die Globalisierung fördert zwar eher die großen Sprachen, ist aber ohne Regionalität und Minderheitssprachen undenkbar. Fest steht heutzutage, dass ein Mehrsprachiger, auch wenn es eine Minderheitssprache ist, in vielen Bereichen privilegiierter als ein Einsprachiger ist.

Lange Zeit wurde die Mehrsprachigkeit¹²⁶ von ihren Gegnern als verwirrend empfunden. Sie stellten die Schwellenhypothese auf, bei der es im Laufe des Spracherwerbes zwei Schwellen gibt: Unterhalb der ersten hat Mehrsprachigkeit negative Effekte auf beide Sprachen und kann zur doppelten Halbsprachigkeit, das heißt niedrige Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache, führen. Dieser negative Einfluss passiert z.B. oft bei Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergarten. Zwischen den Schwellen gibt es Standardfälle, bei denen die Erstsprache gut, die zweite aber weniger gut entwickelt ist. Das kommt oft im Fremdsprachenunterricht vor, wo Wissen zwar akkumuliert, aber selten reale Mehrsprachigkeit hervorgebracht wird. In diesem Fall spricht man von einer sowohl positiven, als auch negativen Beeinflussung. Oberhalb der zweiten Schwelle sind die Kompetenzen in beiden Sprachen sehr gut und sie beeinflussen sich gegenseitig positiv. Man spricht von einer ausgeglichenen oder additiven Zweisprachigkeit. Die Interdependenzhypothese geht dabei davon aus, dass mit zunehmender Sprachbeherrschung die Kenntnisse auch übertragbar sind.

Die Differenzierung¹²⁷ von Sprachen ist in ihrer historischen Entwicklung begründet. Daher mussten die Leute lernen, sich untereinander zu verständigen. Die Interkomprehensionsforschung (siehe 3.1) beschäftigt sich viel mit den sprachlichen Varietäten und wie man diese, mithilfe seiner eigenen Sprache(n) lernen kann.

¹²⁵ vgl. Nelde (2002, S. 11-28)

¹²⁶ vgl. Roche (2008)

¹²⁷ vgl. Meißner (2004, S. 97-116)

Warum¹²⁸ ist aber die Mehrsprachigkeit in unserer Zeit so aktuell wie nie zuvor? In der Berufswelt steigt die Nachfrage an mehrsprachigen Arbeitern. Die Schule muss daher die Menschen zu „guten“ Sprachenlernern machen. Mindestens zwei Fremdsprachen sollen dabei die Grundlage für das spätere selbstständige Lernen bilden. Der FMF (=Fachverband Moderne Fremdsprachen) will daher das Lernen von Fremdsprachen nach der Schule fortsetzen und fördert somit das lebenslange Lernen.

Es gibt mehrere Gründe¹²⁹ für die Mehrsprachigkeit: Die Politik Europas hat erkannt, dass allein das Englische als wichtigste Fremdsprache gegen die „political correctness“ und die Idee des vereinigten Europa verstößt. Somit sollen auch andere Sprachen gefördert werden. In der Schule hat man heute immer mehr Möglichkeiten, was das Fremdsprachenangebot betrifft. Ebenso im Studium nutzen bereits viele Lehramtsstudenten die Kombination aus drei Unterrichtsfächern, um bessere Berufschancen zu haben. Auch die Wissenschaft unterstützt den Fortschritt, indem sich immer mehr Neurologen, Psychologen und Erstsprachenphilologen anstatt der klassischen Fremdsprachenphilologen mit dem Thema befassen und so neue Ansätze offenlegen.

Denn es gibt mehrere Arten¹³⁰ von Mehrsprachigkeit: Die innere Mehrsprachigkeit bezeichnet zum Beispiel die Varietäten innerhalb einer Sprache, etwa durch Dialekte oder Fachsprachen. Die äußere Mehrsprachigkeit hingegen meint die Beherrschung mehrerer Sprachen. Oft sind mehrere Varianten¹³¹ miteinander gekoppelt, wie z.B. bei der territorialen und individuellen Mehrsprachigkeit. Die individuelle Mehrsprachigkeit ist sprechergebunden und meint einen Sprecher, der mehrere Sprachen verwenden kann – sei dies im täglichen Gebrauch oder der Benutzung jeweils unterschiedlicher Sprachen in der Jugend und im Erwachsenenalter, als Wochenendsprache bei der Familie oder Wochentagsprache für den Alltag, die gesprochene und geschriebene Sprache oder auch nur eine einzige Gebrauchssprache und sehr gute Fremdsprachenkenntnisse.

¹²⁸ vgl. Meißner (2002, S. 45-64)

¹²⁹ vgl. Müller-Lancé (2006)

¹³⁰ vgl. Häcki Buhofer (2003, S. 235-246)

¹³¹ vgl. Riehl (2014)

Die gesellschaftliche oder territoriale Mehrsprachigkeit¹³² herrscht dann, wenn auf einem Gebiet mehrere Sprachen gesprochen werden. Oft geschieht dies in Verbindung mit Sprachminderheiten, wie etwa im Baskenland. Hier sind die meisten Menschen mehrsprachig, wobei nicht alle die gleiche Erstsprache haben. Selbiges kann vorkommen, wenn ein Staat mehrere Sprachen als Staatssprachen hat, wie die Schweiz. Hier sind die Menschen aber oft nicht mehrsprachig und beherrschen nur eine Erstsprache. Die letzte Art ist die institutionelle Mehrsprachigkeit. Sie...:

„...ist dann gegeben, wenn die Verwaltung einer Stadt, eines Bezirks oder eines Landes bzw. die einer Organisation ihre Dienst in mehreren Sprachen anbietet.“¹³³

Diese Art kommt in territorial mehrsprachigen Staaten vor oder in internationalen Organisationen wie der UNO oder dem Europaparlament.

Mehrsprachigkeit oder Plurilinguismus ist also...:

„...un plurilinguisme en action, en situation – soit en relation avec des contextes décisionnels politiques et institutionnels, soit en relation avec des contextes locaux d’usages sociaux particuliers – un plurilinguisme donc dont les valeurs, les effets, la reconnaissabilité ne sont pas postulés a priori par le chercheur mais sont localement définis, interprétés, chargés de sens, voire configurés par les locuteurs eux-mêmes.“¹³⁴

Bei sozialen Interaktionen¹³⁵ können dabei Phänomene wie das code-switching oder code-mixing vorkommen.

Auch Asymmetrien können auftauchen, z.B. zwischen der Inferenz (siehe 2.1.3) und der Interferenz (siehe 2.1.4): Einerseits kann man diese als Defizit in Bezug auf die Normen sehen oder als Potenzial um neue Erkenntnisse zu nutzen.

Man findet Mehrsprachigkeit auch als „exolingue“, also wenn der Sender und Empfänger einer Interaktion ungleiche Kompetenzen haben, oder als „endolingue“, zwei Sprecher mit gleichen Kompetenzen in der verwendeten Sprache, vor.

¹³² vgl. Riehl (2014)

¹³³ ebd.: S. 63

¹³⁴ Mondada/Pekarek (2003, S. 95-110): S. 95

¹³⁵ vgl. ebd.

2.1.1 Definitionen

Nun soll der Begriff definiert, die Unterarten von Mehrsprachigkeit genauer analysiert und die vorherrschenden Dichotomien beschrieben werden.

Bevor aber nach einer Definition von „Mehrsprachigkeit“ gesucht wird, sollen ein paar grundlegende Begriffe¹³⁶ geklärt werden, deren Gültigkeit die gesamte Arbeit betrifft: Als L1 wird die Primär- oder Erstsprache bezeichnet, manchmal auch noch Muttersprache genannt. Kritisch ist bei letzterem aber, dass die erste Sprache einer Person ja auch die Sprache des Vaters sein kann, daher wird in der Wissenschaft meist der Begriff „Erstsprache“ verwendet. L2-Ln sind jeweils die Fremdsprachen, deren Reihenfolge sich nach dem Lernbeginn (und nicht etwa dem Grad an Kompetenz) richtet.

Der Multilingualismus (=Mehrsprachigkeit) ist die...:

„...Bez[eichnung] für den Zustand einzelner Personen oder einer sozialen Gemeinschaft, die sich bei der täglichen Kommunikation mehrerer unterschiedl[icher] Spr[ache]n bedienen.“¹³⁷

„...(1) Fähigkeit eines Individuums, sich in mehreren Sprachen auszudrücken, vgl. auch Bilingualismus. (2) Geltung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft oder einem Staat, vgl. Diglossie.“¹³⁸

Die Mehrsprachigkeit wird also doppelt definiert¹³⁹: Einerseits ist sie eine Gegebenheit, ein real existierendes Charakteristikum von Sprachen durch Zuwanderung. In diesem Falle ist es oft noch ein Tabu und wenig wünschenswert. Andererseits kann Mehrsprachigkeit auch ein Desiderat sein, eine Aufgabe mit einem Ziel, welches Sprachen als „global player“ in der Zukunft sieht und daher wünschenswert ist und gefördert wird.

¹³⁶ vgl. Zellerhoff (2009)

¹³⁷ Glück (2014): S. 445

¹³⁸ Bußmann (2008): S. 459

¹³⁹ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

Ein Mensch ist als mehrsprachig¹⁴⁰ zu erachten, sofern er Kompetenzen in drei oder mehr modernen Sprachen, inklusive der Erstsprache(n), hat. Jedoch müssen diese nicht alle gleichwertig sein, es darf einen Unterschied zwischen Erst-, Zweit- und Drittsprache geben und auch eine unterschiedliche Gewichtung von der Allgemein- und Fachsprache, sowie von produktiven und rezeptiven Kompetenzen.

Im Deutschen wird der Begriff „Mehrsprachigkeit“ vielseitig definiert, im Englischen gibt es dafür zwei Wörter:

„This term [plurilingualism] refers to individual plurilingualism while multilingualism rather refers to societal multilingualism.“¹⁴¹

Individuelle Mehrsprachigkeit ist also hier „Plurilinguismus“ und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit „Multilinguismus“.

Die individuelle Mehrsprachigkeit ist die...:

„...Fähigkeit, sich in mehr als einer Fremdsprache seinen Bedürfnissen und Intentionen entsprechend zu artikulieren, zumindest aber möglichst viele europäische Mitbürgerinnen und Mitbürger wenigstens verstehen zu können.“¹⁴²

Die EuroCom-Gruppe (siehe Kapitel 3) definiert Mehrsprachigkeit wie folgt:

„Mehrsprachigkeit im Sinne der Eurocomprehension beginnt da, wo neben der Muttersprache und einer FS (in Deutschland meist Englisch) eine weitere Sprache erworben wird, die Brückensprache für eine ganze Gruppe von Sprachen sein kann: Es geht also um den Erwerb der dritten Fremdsprache, die eigentlich gar keine Fremdsprache mehr ist, wenn es sich eine Nahverwandte der Brückensprache handelt.“¹⁴³

¹⁴⁰ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

¹⁴¹ vgl. Van de Craen/Mondt (2003, S. 209-217): S. 210

¹⁴² Bär (2004, S.81-95): S. 82

¹⁴³ Klein (2004, S. 15-38): S. 25

Diese Definition meint auch eher die individuelle Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen Sinne.

Vorhin wurden die verschiedenen Arten von Mehrsprachigkeit kurz erwähnt. Lüdi¹⁴⁴ hat sich vor allem mit der individuellen Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt. Auch er bezeichnet einen Menschen als mehrsprachig, wenn dieser mit zwei oder mehreren Sprachen aufgewachsen ist oder mehrere Sprachen beherrscht:

„Danach ist mehrsprachig, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltagregelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen.“¹⁴⁵

Gründe für die individuelle Mehrsprachigkeit können die geografische Mobilität des Einzelnen oder einer Gruppe sein, das Leben in heterogenen Sprachregionen, die Heirat mit Anderssprachigen, die Zugehörigkeit zu einer (religiösen) Gemeinschaft mit einer besonderer Sprache, soziale Mobilität, höhere Bildung usw.

Dabei gibt es in der Definition der individuellen Mehrsprachigkeit Unterkategorien¹⁴⁶: der simultane (=gleichzeitig) oder sukzessive (=nacheinander) Erwerb, das natürliche (in der Kindheit) oder gesteuerte (in der Schule) Lernen, symmetrisch (=gleich) oder asymmetrisch (=ungleich, z.B. im Bereich der Fertigkeiten oder der Domäne), koordiniert (jede Sprache hat ein Wirklichkeitsmodell) oder kombiniert (ein gemeinsames Wirklichkeitsmodell für beide Sprachen), die Differenzierung der Schriftlichkeit (=literacy), da manche Sprachen nur mündlich existieren oder von ihrer geschriebenen Version stark abweichen, und bilingual (mindestens je eine Varietät von zwei unterschiedlichen Diasystemen) oder bidialektal (=zwei Dialekte aus einem Diasystem).

¹⁴⁴ vgl. Lüdi (1996, S. 233-245)

¹⁴⁵ ebd.: S. 334

¹⁴⁶ vgl. ebd.

Weitere Forschungen¹⁴⁷ ergaben Phänomene wie die doppelte Halbsprachigkeit, eine Art „verunglückte“ Zweisprachigkeit, die additive Zweisprachigkeit, bei der die Sprachen autonom voneinander entwickelt werden, oder die subtraktive, bei dem der Zweitspracherwerb auf Kosten der Erstsprache geht.

Lüdi beschreibt auch die anderen Arten von Mehrsprachigkeit: Die territoriale Mehrsprachigkeit meint die Koexistenz mehrerer Sprachen auf einem Gebiet. Die soziale Mehrsprachigkeit, auch Diglossie, verweist auf unterschiedliche Sprachen mit verschiedenen Funktionen. Die institutionelle Mehrsprachigkeit kommt z.B. in der Europäischen Union vor, welche ihre Dienste in mehreren Sprachen anbietet.

Die bereits zuvor angesprochenen Dichotomien¹⁴⁸ sind also simultan vs. sukzessiv, natürlich vs. gesteuert und kindlich vs. erwachsen (das Erwerbssalter betreffend).

Die simultane Mehrsprachigkeit meint, wie bereits beschrieben, den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen. Man spricht dabei von Bilinguismus, wenn dieser Erwerb natürlich von statten geht und die zwei Sprachen als Erstsprachen im Kleinkindalter gelernt werden.

Bei der sukzessiven Mehrsprachigkeit gibt es zwei Möglichkeiten des Erwerbs: Natürlich kann ein Mensch eine neue Sprache lernen, wenn etwa die Familie umzieht und eine neue Umgebungssprache vorherrscht. Gesteuert passiert der Erwerb oft durch den Fremdsprachenunterricht.

Es wird vermutet, dass beim simultanen Erwerb der Lernprozess schneller voranschreitet und wenige Einflüsse von anderen Sprachen zugelassen werden. Beim sukzessiven Lernen gestaltet sich der Fortschritt hingegen eher langsam, doch die Sprachen beeinflussen sich gegenseitig.

¹⁴⁷ vgl. Lüdi (1996, S. 233-245)

¹⁴⁸ vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone (2011)

Riehl¹⁴⁹ fasst all diese Definitionen zusammen:

„Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ bezeichnet verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache. Er beschreibt Sprachkompetenzen von Einzelnen wie Gruppen und verschiedene Situationen, in denen mehrere Sprachen in Kontakt miteinander kommen oder in einer Konversation beteiligt sind. Diese verschiedenen Sprachen schließen nicht nur offizielle Nationalsprachen mit ein, sondern auch Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen und sogar Sprachvarietäten wie Dialekte. Der Begriff wird gleichsam als ein Oberbegriff sowohl für verschiedene Formen von Spracherwerb im Laufe des Lebens eines Individuums als auch für die Verwendung der Sprachen im Alltag, im Arbeitsleben und in Institutionen verwendet.“¹⁵⁰

Zu den oben beschriebenen Dichotomien ergänzt sie, dass die Art des Erwerbes keineswegs etwas über die Kompetenzen des Sprechers aussagen müssen, sondern über die Verwendung der Sprachen – ob sie etwa gemischt gelernt und benutzt wurden oder gezielt als nur eine Sprache.

Sie fragt auch, ab welchem Grad an Kompetenz jemand als mehrsprachig zu erachten ist. Dabei wird auf Uriel Weinreich verwiesen, welcher 1953 die Konzepte zur Speicherung von Sprachen im Gehirn (nächste Seite, siehe Verweis bei 1.3.1) aufstellte: Die zusammengesetzte oder verbundene Zweisprachigkeit meint, dass es ein Konzept für beide Sprachen gibt, die koordinierte hingegen, dass jede Sprache ihr eigenes hat. Untergeordnet ist es dann, wenn kein direkter Zugriff auf ein Konzept erfolgt, sondern von der L1 in die L2 übersetzt wird, wie es öfter im Fremdsprachenunterricht vorkommt.

¹⁴⁹ vgl. Riehl (2014)

¹⁵⁰ ebd. (2014): S. 9



Abb. 2: Typen der Zweisprachigkeit nach Weinreich

Diese Modelle¹⁵¹ sind heutzutage jedoch schon überholt und die koordinierte und zusammengesetzte Mehrsprachigkeit stellen die zwei Pole der Skala eines Zweisprachigen dar. Es wird davon ausgegangen, dass im Bereich der Lexik eher das zusammengesetzte, bei der Grammatik dagegen das koordinierte System stärker ist.

Was Riehl zusätzlich erwähnt ist die Möglichkeit an Sprachkonstellationen bei Mehrsprachigkeit und der Status dieser Sprachen: Es können Nationalsprachen sein oder Varietäten, bestimmte Register oder Dialekte.

Sie begründet die Vielfalt der Definitionen damit, dass Sprache an sich immer ein dynamischer Prozess mit gesellschaftlichem Aspekt ist und somit nie still steht.

¹⁵¹ vgl. Riehl (2014)

2.1.2 Mehrsprachenerwerb

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde der generelle Sprachenerwerb betrachtet. Nun fokussieren wir uns aber auf den Erwerb mehrerer Sprachen und auf die dabei auftretenden Phänomene.

„Der Mensch ist grundsätzlich zur Mehrsprachigkeit ausgestattet, das Gehirn als einzelsprachenneutral zu bezeichnen: Es hat keine Schwierigkeiten, mehr Sprachen aufzunehmen; wenn, dann liegen die Schwierigkeiten in den sozialen Umständen, in denen Sprachen verwendet werden und in den Ideologien, die rund um die Sprachen geglaubt werden.“¹⁵²

Franceschini¹⁵³ spricht mit dieser Aussage die „Linguistik der Potenzialität“ an. Diese stellt die Mehrsprachigkeit ins Zentrum und orientiert sich am Sprecher, unter Berücksichtigung der Dynamik und Variabilität von Sprache. Sie geht davon aus, dass der Sprecher über ein aktives Sprachenrepertoire verfügt und dieses in einer Interaktion kulturell angepasst einsetzen kann. Jedoch ist dabei nur eine Selektion des Möglichen sichtbar, was die Flexibilität des Sprechers auszeichnet, also das individuelle Verhalten in der Interaktion.

Ein für die Mehrsprachigkeitsforschung wichtiger Punkt ist die Spontangrammatik¹⁵⁴. Sie entsteht bei der ersten Begegnung mit einer einigermaßen interkomprehensiblen (siehe Kapitel 3) oder transparenten Sprache und bezeichnet den erstmaligen Dekodationsvorgang einer unbekanntem Struktur. Der Hörer erkennt lexikalisches Material oder Regularitäten und stellt damit eine Hypothesengrammatik auf, die vorerst im Kurzzeitgedächtnis bleibt.

Im Mehrsprachenspeicher wird das durch die Spontangrammatik konstruierte Wissen gespeichert, da die Hypothesen nur kurzzeitig im Gedächtnis verweilen und hier nun für längere Zeit sind. Die gesammelten Erfahrungen der Sprachen, Hypothesen und des Sprachenlernens werden schlussendlich im Langzeitgedächtnis aufgehoben.

¹⁵² Franceschini (2003, S. 247-259): S. 247

¹⁵³ vgl. ebd.

¹⁵⁴ vgl. Meißner (2004, S. 43-66)

Als „didaktischen Monitor“ bezeichnet Meißner den Ort, wo sich die Menge der durch die Perzeption der mentalen Verarbeitung zugeführten Sprachen- und Lerndaten befindet. Dieser wird durch Sensibilisierung erweitert, die Verarbeitungsbreite und –tiefe vergrößert. Er dient der Speicherung von lernrelevanten Informationen und der Automatisierung von Transferroutinen. Eigentlich geschieht dies eher inzidentell, aber durch vermehrtes mehrsprachiges Training wird die Fähigkeit der Nutzung des interlingualen Transferpotenzials verstärkt.

Der Mehrsprachenerwerb gestaltet sich nun in drei Schritten¹⁵⁵: Die „accretion“ bezeichnet den Zuwachs und die Ergänzung von neuen Informationen, welche bereits vorhandenen Wissensstrukturen zugeteilt werden. Das „structuring“ ist der Prozess der Integration dieser neuen Strukturen in die vorhandenen Wissensschemata oder wenn dazu noch keines existiert, der Bildung eines neuen. Dabei gibt es die Teilprozesse „Kreation“, also Neuschaffung, „Reorganisation“, also Umstrukturieren, „Löschung“, also das Auslöschen von irrelevantem Material und die „Abstraktion“. Beim letzten Schritt, dem „tuning“, passiert eine Abstimmung, bei der Wissensschemata an bestimmte Aufgaben angepasst werden. Dieser Schritt ist wichtig bei der Entwicklung von automatisierten Fähigkeiten.

Dabei ist die „perfekte“ Mehrsprachigkeit¹⁵⁶, also fast erstsprachliche Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen, selten. Denn Mehrsprachigkeit ist immer ein Prozess und die Kompetenzen können sich verlagern, umstrukturiert oder sogar vergessen werden. Passiert dies bei der/den Erstsprache(n), so nennt man das „Spracherosion“.

Ziel des Mehrsprachigkeitserwerbs soll laut Riehl die „multicompetence“ sein, also die Fähigkeit, bei Koexistenz von mehr als einer Sprache im Kopf, die gesamten sprachlichen Ressourcen auch nutzen zu können.

Dabei zu beachten ist, wie die „dynamic systems theory“ besagt, dass Sprachwissen und Kompetenz nicht getrennt, sondern in einem holistischen und dynamischen System gespeichert sind und eine Veränderung Auswirkungen auf alle Subsysteme hat.

¹⁵⁵ vgl. Meißner (2010, S. 28-46)

¹⁵⁶ vgl. Riehl (2014)

2.1.3 Inferieren und Transfer

In diesem Unterkapitel werden die Begriffe Inferenz und Transfer beschrieben und erklärt, wie eine Transferleistung entsteht und man vom Inferieren zum Transferieren kommt. Zusätzlich werden die Ebenen des Transfers vorgestellt und ein möglicher Kritikpunkt wird geäußert.

Beginnen wir mit dem Begriff der **Inferenz**. Er leitet sich vom lateinischen „inferre“¹⁵⁷ ab, was „hinzufügen, folgern“ bedeutet und meint die...:

„...Erschließung von Wissen aus einer gegebenen Informationen, speziell als kognitive Operation bei der Textverarbeitung: (Re-)Konstruktion von voraussetzbaren und ergänzbaren, im Text aber nicht ausgedrückten Inhalten.“¹⁵⁸

Es ist also eine Schlussfolgerung¹⁵⁹, bei der aus bekanntem Wissen neues Wissen abgeleitet wird. Das Ergebnis kann dabei eine der vier Folgerungen sein: „Deduktion“, also das folgerichtige Schließen, „Resolution“, das ist ein Widerspruchsbeweis, die „Induktion“, also ein generalisierendes Schließen oder „Abduktion“, das ursächliche Schließen.

Der Inferenzbegriff¹⁶⁰ ist jünger als der des Transfers (siehe unten) und dadurch von der Kontrastivhypothese unbelastet. Carton ist prägend für diese Bezeichnung.

Müller-Lancé definiert das Inferieren als...:

„...Erkennungsprozess, der zwischen einem unbewussten Schluss und einer logischen Schlussfolgerung situiert ist.“¹⁶¹

¹⁵⁷ vgl. Bußmann (2008)

¹⁵⁸ ebd.: S. 289

¹⁵⁹ vgl. Glück (2014)

¹⁶⁰ vgl. Müller-Lancé (2006)

¹⁶¹ ebd.: S. 143

Man inferiert also die Bedeutung¹⁶² einer zweitsprachlichen Äußerung, indem man auf vorhandenes Interlanguage- oder grundsprachliches Wissen zurückgreift und kontextuelle Hinweise miteinbezieht. Es ist somit eine Form des entdeckenden Lernens.

Was ist nun aber eine Transferleistung, also wie kommt man von der Inferenz zum Transfer?

Die Transferleistung ist laut Glück die...:

„...Fähigkeit, einmal Gelerntes auf neue Problemstellungen anzuwenden.“¹⁶³

Beim Inferieren¹⁶⁴ vergleicht der Leser oder Hörer ein unbekanntes Lexem als Schrift- oder Lautbild mit den bereits vorhandenen Einträgen in seinem mentalen Lexikon. Findet er dort eine ähnliche Form aus einer anderen Sprache, so kann er dieses Konzept auch auf die unbekannte Form übertragen – ein interlingualer Transfer hat stattgefunden. Dazu benötigt er eine linguistische Transferbasis:

„Eine linguistische Transferbasis wird definiert als ein Komplex (ein Lexem, eine grammatische Regularität), dessen prozedurale und/oder kognitive Kenntnis die Erwerbsleistung in einer nachgeordneten Zielsprache erleichtert.“¹⁶⁵

Sind die Transferbasen diachronisch, so sind sie ein Ausdruck der Sprachverwandtschaft oder des Sprachkontaktes, sind sie synchronisch, dann herrscht eine sicht- oder hörbare Ähnlichkeit vor.

Kommen wir nun zum **Transfer**. Kurz gesagt¹⁶⁶ gelangt man von der Ausgangssprache (L1) über die Brückensprache (L2 oder L3) zur Zielsprache (L3 oder L4, L5 usw.)

¹⁶² vgl. Müller-Lancé (2006)

¹⁶³ Glück (2014): S. 719

¹⁶⁴ vgl. Klein (2007)

¹⁶⁵ ebd. S. 15

¹⁶⁶ vgl. Fäcke (2011)

Dabei stellt der Transfer¹⁶⁷ eine Lernökonomie dar und betrifft hauptsächlich (und für unsere Arbeit wichtig) Grundwortschätze, die Morphologie und syntaktische Muster. Der Begriff¹⁶⁸ kommt aus dem Englischen und bedeutet „Übertragung“. Er ist die...:

„Bezeichnung für den verstärkenden oder hemmenden Einfluss von früher erlernten auf neu zu erlernende Verhaltensweisen. In der Sprachwiss[enschaft] Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache, wobei zwischen positivem (auf Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen beruhenden) und negativem T[ransfer] (Interferenz) unterschieden wird.“¹⁶⁹

Transfer kann also sowohl positiv, als auch negativ sein (siehe Interferenz 2.1.4). Eine andere Übersetzungsmöglichkeit¹⁷⁰ ist „Entlehnung“ vom englischen „borrowing“ oder französischen „emprunt“. Die Transferenz ist bei Glück die...:

„...Übernahme eines Wortes, eines Morphems oder einer syntakt[aktischen], manchmal auch graphemat[ischen] Struktur aus einer Spr[ache] in eine andere. ... Generell sind E[n]tlehnungen] Ergebnisse von Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt.“¹⁷¹

Ein Transfer¹⁷² geschieht also dann, wenn Elemente, Merkmale und Regeln aus einer anderen Sprache übernommen werden. Das Resultat kann, wie bereits gesagt, positiv oder negativ ausfallen und demnach einen beschleunigenden oder verlangsamenden Effekt auf den Erwerbsverlauf haben. Da sich dieses Unterkapitel aber dem positiven Transfer widmet, wollen wir näher darauf eingehen:

„Positiver Transfer entsteht, wenn sich die beiden Sprachen in einem grammatischen Bereich gleichen und der Lerner die Regularitäten der Erstsprache für seine Zweitsprache übernehmen kann und sich somit ein problemloser Erwerbsverlauf abzeichnet.“¹⁷³

¹⁶⁷ vgl. Meißner/Tesch/Vázquez (2011, S. 81-122)

¹⁶⁸ vgl. Bußmann (2008)

¹⁶⁹ Bußmann (2008): S. 748

¹⁷⁰ vgl. Glück (2014)

¹⁷¹ ebd.: S. 178

¹⁷² vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone (2011)

¹⁷³ ebd.: S. 22

Dabei führt ein positiver Transfer¹⁷⁴ sehr früh zu zielsprachlichen Ergebnissen und so kann teilweise der Zweitspracherwerb in manchen Bereichen schneller als bei der Erstsprache ablaufen.

In der Spracherwerbsforschung¹⁷⁵ wird Transfer meist nur interlingual betrachtet. Intralinguale Forschungen gelten eher als Generalisierungen innerhalb einer Sprache. Bekannt ist das Phänomen des zwischensprachlichen Transfers seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, der Begriff wurde aber erst durch Lado um 1957 weitgehend bekannt und entstand ursprünglich aus der Kontrastivhypothese. Oft wird er in Verbindung mit anderen Lernfaktoren untersucht.

Die Suchbreite des Transfers....:

*...bezeichnet das Maß des Rückgriffs auf sprachliche oder kompetenzbildende Muster (Transferbasen) aus den einzelnen disponiblen Sprachen.*¹⁷⁶

Die Transferbasis¹⁷⁷, wie schon weiter oben beim Übergang der Begriffsdefinitionen erwähnt, ist die materielle Seite des Transfers und nicht der Prozess selbst. Diese Basen können unterschiedlichen Ursprungs sein: Kommen sie aus der Erstsprache, so wird die innere Mehrsprachigkeit sensibilisiert, ansonsten wird auf nahverwandte Sprachen zurückgegriffen. Ein Sprachenlernender kann mit der Zeit den Transferprozess selbst steuern, da er durch seine Lernerfahrung die Transferfähigkeit durch Angaben und Lenkung verbessern kann.

Transfer spielt sich auf vielen Ebenen¹⁷⁸ ab: Die Transfervektoren beschreiben wo der Transfer stattfindet, also innerhalb der Ziel- oder Ausgangssprache oder zwischen diesen. Dabei helfen Lernerfahrungen aus den unterschiedlichen Sprachen.

¹⁷⁴ vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone (2011)

¹⁷⁵ vgl. Müller-Lancé (2006)

¹⁷⁶ ebd.: S. 138

¹⁷⁷ vgl. ebd.

¹⁷⁸ vgl. ebd.

Die Transferdomäne¹⁷⁹ geben an, in welchem Bereich transferiert wird. Beim Formtransfer handelt es sich um einen intra- bzw. interphonologischen oder graphematischen Transfer. Beim Inhalts- oder semantischen Transfer geht es um die Kernbedeutung.

Der Funktionstransfer betrifft die Grammatik und der pragmatische kommunikative Konventionen und interkulturelle Aspekte. Auch im Bereich der Didaktik gibt es Transfermöglichkeiten, wie das didaktische Monitoring oder Sprachlernerfahrungen.

Es gibt zwei Richtungen¹⁸⁰, in die ein Transfer gehen kann: Bei Proaktivität richtet er sich auf die Zielsprache, retroaktiv meint den Schritt zurück zur Ausgangssprache und somit den rückwirkenden Transfer. In der Mehrsprachigkeit ist der Transfer pluridirektional, das heißt er ist sowohl pro- als auch retroaktiv und verbessert nicht nur die Zielsprache, sondern auch alle anderen Sprachen.

Auch im Bereich der Kompetenzen können zwei Transfertypen¹⁸¹ unterschieden werden: Der Identifikationstransfer betrifft das Lese- und Hörverstehen, der Produktionstransfer, wie der Name schon verrät, die produktiven Fertigkeiten, also das Schreiben und Sprechen.

Oft geschieht ein Transfer spontan¹⁸². Es ist ein automatischer Prozess oder eine bewusste Strategie durch form- und inhaltsbedingtes Vorwissen. Deshalb zielt die Mehrsprachigkeitsdidaktik darauf ab, Transferleistungen zu stärken um die Transfermöglichkeiten besser nutzen zu können.

Kritisiert¹⁸³ wird der Transfer als mögliche Fossilisierungsursache: Diese Fossilisierung kann geschehen, wenn durch den Transfer die gewünschte Äußerung möglich ist und somit die Interlanguage nicht mehr weiter ausgebaut werden muss (siehe 1.2.1).

¹⁷⁹ vgl. Müller-Lancé (2006)

¹⁸⁰ vgl. ebd.

¹⁸¹ vgl. Meißner (2010, S. 28-46)

¹⁸² vgl. Lutjeharms (2006, S. 1-11)

¹⁸³ vgl. Müller-Lancé (2006)

2.1.4 Interferenz und „faux amis“

Zu Beginn dieses Unterkapitels sollen die Begriffe „Interferenz“ und „faux amis“ definiert werden. Anschließend wird erklärt, warum diese einerseits in der Literatur als große Gefahr angesehen werden, ihre Kritiker diese Angst übertrieben finden und wie man damit im Fremdsprachenunterricht umgehen soll.

Interferenzen¹⁸⁴ sind „falsche Freunde“, auf Französisch „faux amis“, also...:

„...in die Irre führende Übertragungen vergleichbarer sprachlicher Phänomene von einer Sprache in die andere...“¹⁸⁵

...und somit sind sie...:

„...Fehler, die Lernende eng verwandter Fremdsprachen machen, weil sie aufgrund der Nähe der beiden Sprachen falsche Schlussfolgerungen aus dem sprachlichen Phänomen einer Fremdsprache auf sprachliche Phänomene der anderen Fremdsprache ziehen,...“¹⁸⁶

Im Metzler Lexikon Sprache gibt es sogar zwei Einträge zu jedem Begriff:

*„Falsche Freunde (engl. false friends, frz. **faux amis**): Bez[eichnung] für in zwei (oder mehr) Spr[achen] phonolog[gisch], graph[ematisch] oder morpholog[isch] ähnl[iche] Wörter (oder komplexe Ausdrücke), die jedoch unterschiedl[iche] Bedeutung(sschattierung)en, Referenzbereiche bzw. Konnotationen haben.“¹⁸⁷*

¹⁸⁴ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

¹⁸⁵ ebd.: S. 173

¹⁸⁶ Fäcke (2011): S. 54

¹⁸⁷ Glück (2014): S. 195-196

„Interferenz (lat. *interferre* = dazwischentragen): 1. im generellen Sinn: „Einwirkung einer Sprache auf eine andere, wie sie v[or] a[llem] unter den Gegebenheiten des Sprachkontakts und des Bilingualismus zustande kommt. I[n]terferenzen] können einseitig (Substrat, Superstrat) oder wechselseitig sein und sich auf alle Bereiche des sprachl[ichen] Systems erstrecken, wobei allerdings eine gewisse Wahrscheinlichkeitshierarchie besteht; z.B. sind Interferenzen im Bereich grammat[ikalischer] Morpheme (Kasusaffixe, Personalendungen) sehr viel seltener als solche im Bereich der Wortbildung.“ 2. im didaktischen Sinn: „Die Übertragung phonet[ischer] Charakteristika der eigenen (Mutter-)Spr[ache] (S1) auf eine (zu lernende) Fremdspr[ache] (S2).“¹⁸⁸

Auch im Lexikon der Sprachwissenschaft gibt es zwei Einträge:

„Faux Amis (frz. *falsche Freunde*, engl. *false friends*): Bezeichnung für Paare von Wörtern aus verschiedenen Sprachen, die trotz formaler Ähnlichkeiten verschiedene Bedeutungen haben und daher zu Interferenz-Fehlern und Missverständnissen führen können. ... Typischerweise gehören zu den F[aux] A[mis] viele Wörter des Grundwortschatzes,... Das Phänomen der falschen Freunde ist letztlich auf unterschiedliche sprachhistorische Entwicklungen der beteiligten Sprachen zurückzuführen.“¹⁸⁹

„Interferenz (zu *interferieren*, lat. *inter* = zwischen, zu *ferire* = (einen Ton) anschlagen): Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes (a) im Individuum, vgl. Transfer oder (b) in der Sprachgemeinschaft, vgl. Entlehnung, Kontaktlinguistik, Sprachkontakt. I. im Sinne von (a) bezeichnet den unangemessenen Gebrauch von erst- bzw. muttersprachlichen Strukturen in der Zweit/Fremd/Zielsprache,... Lernalterssprachliche I[n]terferenz] gilt meist als Lernhemmung und Fehlerquelle.“¹⁹⁰

Schon 1997¹⁹¹ beschrieb Wandruszka die „falschen Freunde“ als Wörter,...:

„...die in zwei oder mehreren Sprachen die gleiche oder eine ganz ähnliche Form haben, so dass wir fälschlicherweise glauben, sie müssten auch die gleiche Funktion haben.“¹⁹²

¹⁸⁸ Glück (2014): S. 300

¹⁸⁹ Bußmann (2008): S. 189

¹⁹⁰ ebd.: S. 301

¹⁹¹ vgl. Stoye (2000)

So hatten sich Interferenzen¹⁹³ zum Feindbild der Fremdsprachendidaktik entwickelt. Sie wurden als gefährlich angesehen, da in der Schule die sprachliche Korrektheit gefordert war. In der Literatur schien es lange Zeit so, als ob der negative Transfer, welcher eine Interferenz bzw. ein „faux ami“ ja ist, häufiger als ein positiver wäre. Jedoch versucht man dem entgegenzuwirken, etwa durch eine interferenzprophylaktische Habitualisierung oder die bewusste Steuerung der Lerngeschichte.

Ursprünglich¹⁹⁴, also bevor Interferenzen Eintritt in die Fremdsprachendidaktik erhielten, waren die „falschen Freunde“ Alltagserfahrungen von mehrsprachigen Menschen, vor allem bei nahverwandten Sprachen. Ihr Vorkommen ist dabei in den produktiven Kompetenzen wahrscheinlicher als bei den rezeptiven, da hier das Potenzial einer positiven Beeinflussung auf den Lernprozess größer ist.

Interferenzen¹⁹⁵ sollen zwar zu vermeiden gelehrt und gelernt werden (auch wenn es dafür in der Didaktik wenige praktische Beispiele gibt), aber es soll auch bedacht werden, dass es zwischen den Sprachen schlussendlich doch mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt und man diese hervorheben soll.

Müller-Lancé¹⁹⁶ schreibt dazu:

*„Ein Lerner, der von Ersterem (*Anm.: positiver Transfer) profitieren will, muss auch mit Letzterem rechnen (*Anm: negativer Transfer).“¹⁹⁷*

Eine Interferenz¹⁹⁸ ist für ihn ein missglückter (positiver) Transfer und wird somit zum negativen. Sie ist also das Ergebnis eines versuchten Transferprozesses. Da negativer Transfer anhand von Fehlern leichter nachweisbar als ein geglückter ist, wird er als großer Normverstoß gehandhabt. Dies kann nicht nur die Zielsprache betreffen, sondern, so wie beim positiven Transfer, auch rückwirkend sein.

¹⁹² Stoye (2000): S. 39.

¹⁹³ vgl. ebd.

¹⁹⁴ vgl. ebd.

¹⁹⁵ vgl. Reinfried (1998, S. 23-67)

¹⁹⁶ vgl. Müller-Lancé (2006)

¹⁹⁷ ebd. 140

¹⁹⁸ vgl. ebd.

Doch nicht alle Wörter, die sich ähneln, sind eine mögliche Gefahr für Interferenzen: Bei einem Test¹⁹⁹ fand man heraus, dass z.B. das spanische Wort „neto“ und das deutsche „nett“ kaum miteinander in Verbindung gebracht werden. Ebenso hat man festgestellt, dass routinierte Fremdsprachenlernende neue Wörter in der Zielsprache eher mit anderen Fremdsprachen vergleichen, als immer nur mit ihrer/n Erstsprache/n.

Dennoch bewährten sich Interferenzen²⁰⁰ lange Zeit als mögliche Fehlerquelle als ein Argument gegen die interlinguale Methode. Jedoch benötigt diese Ansicht vor allem bei den rezeptiven Kompetenzen eine Neubewertung: Die Existenz von „falschen Freunden“ ist unumstritten, aber weder ihre Definition noch die Bewertung sind zufriedenstellend. Im Grunde kann jedes Wort eine Interferenz sein, da meist die kulturspezifischen Konnotate außer Acht gelassen werden.

Die sehr negative Ansicht der Interferenzen zieht sich aber bis heute durch, wie folgende Definition zeigt:

„interferencia interlingüe: „El concepto de interferencia es una arma valiosa para explicar errores especialmente desde la perspectiva semántica, ya que las estructuras y oposiciones de la lengua materna son traspoladas a la lengua extranjera. Las causas típicas de los errores de interferencia habrá que buscarlas donde las estructuras de ambas lenguas se separan, o bien donde existe una equivalencia pero en el uso hay una diferencia, ...“²⁰¹

Interferenzen sind also eine sehr wertvolle „Waffe“ um Fehler zu erklären und sie kommen im Vergleich von Erst- und Zielsprache, vor allem im semantischen Bereich, vor. Auftreten können diese Fehler, wenn die Strukturen der zwei Sprachen sich voneinander unterscheiden oder wo eine Ähnlichkeit zwischen Wörtern besteht, diese aber mit anderen Bedeutungen genutzt werden.

¹⁹⁹ vgl. Müller-Lancé (2002, S. 133-149)

²⁰⁰ vgl. Klein (2002, S. 35-45)

²⁰¹ Barros-Díez (2005): S. 54

Im Gegensatz dazu bezeichnet Klein²⁰² diese Behauptungen als „*völlig übertriebene Angst*“²⁰³ und erinnert daran, dass der Gebrauch von Transferleistungen etwa fünfmal mehr positiv ausfällt, als dass er zu einem Schaden führt und dass selbst wenn Wörter falsch in Verbindung gebracht werden, das Fehlerpotenzial durch die Einbeziehung des Kontexts minimiert werden kann. Interferenzen sollen laut ihm viel eher als kulturhistorisch relevante Beispiele für die Verknüpfung und Differenzierung des europäischen Sprachguts und somit als wertvoller Beitrag zur einzelsprachenspezifischen Profilbildung angesehen werden.

Zudem gilt es zu wissen, dass Interferenzen²⁰⁴ ein Performanzphänomen sind, also dass sie bei der Sprachanwendung und nicht im Sprachwissen auftreten und somit eher individueller Natur sind. Sie können (so wie auch die Inferenzen bzw. der positive Transfer) sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache vorkommen und auch der Sprachstil oder das Register können eine entscheidende Rolle spielen.

²⁰² vgl. Klein (2004, S. 15-38)

²⁰³ ebd.: S. 22

²⁰⁴ vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone (2011)

2.2 Mehrsprachigkeit in Europa

In diesem Kapitel wird das Ziel der europäischen Sprachenpolitik vorgestellt und erklärt. Dazu wird ein bisschen in der Geschichte zurückgegangen und mögliche Ansätze zur Durchführung des Ziels werden präsentiert.

„Europa war immer mehrsprachig und wird es auch immer sein. [...] In der Vielfalt der europäischen Sprachen spiegelt sich der Reichtum unserer Kulturen. Ein vereinigtes Europa ist ein Europa vieler verschiedener Muttersprachen, die in unserer multikulturellen Welt immer mehr miteinander in Kontakt treten (werden).“²⁰⁵

Europa ist mehrsprachig²⁰⁶. Und damit es das auch immer bleibt, ist der Erhalt und die Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit politischer Wille (geworden). Die Bestrebungen des Europarates sind ein sprachenteiliges, (sprachen)tolerantes, multilinguales und multikulturelles Europa, welches durch die Sprachkenntnisse seiner Bürger auch den Anforderungen der Wirtschaft gerecht werden kann.

Laut Artikel 22 der „Charta der Grundrechte der Europäischen Kommission“ sollen alle Amtssprachen Europas gleichberechtigt behandelt und jegliche Diskriminierung verboten werden.

2001²⁰⁷ wurde zum „Europäischen Jahr der Sprachen“ gekürt und sollte das Bewusstsein der sprachlichen Vielfalt in Europa erwecken und diese fördern. Man wollte die Vorteile des Sprachenlernens zeigen, zum lebenslangen Sprachenlernen aufrufen und Informationen zu den Möglichkeiten liefern. Seitdem gibt es jährlich im September den „Tag der Sprachen“, der immer wieder daran erinnern soll.

Seit 2005 gibt es eine neue Rahmenstrategie für die Mehrsprachigkeit, in der beschlossen wurde, dass Fremdsprachenlernen nicht gleich „nur“ Englisch lernen heißt, sondern auch andere Sprachen berücksichtigt werden sollen. Das Ziel ist die individuelle Mehrsprachigkeit (siehe 2.1.1) zu fördern, damit alle Bürger neben ihrer/n Erstsprache/n zumindest zwei Fremdsprachen beherrschen.

²⁰⁵ Bär (2004): S. 21

²⁰⁶ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

²⁰⁷ vgl. ebd.

Einziges Problem bisher:

„Europa war immer mehrsprachig und wird es auch immer sein, aber seine Bürger sind es (noch) nicht.“²⁰⁸

Im europäischen Sprachraum²⁰⁹ gibt es drei große Sprachfamilien: die Germanica, Romania und Slavia. Fast alle Staaten Europas sind auf irgendeine Weise mehrsprachig und somit ist Mehrsprachigkeit der Normalfall und nicht die Ausnahme. Ziel der europäischen Sprachenpolitik ist nicht unbedingt, dass man viele Sprachen sprechen kann, sondern sie zumindest versteht – nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell gesehen. Dies ist aufgrund der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa unverzichtbar. Das wirkliche „Europa“ ist laut Bär erst dann realisiert worden, wenn all seine Bewohner mehrsprachig sind. Er sieht das Sprachenlernen auch als solidarischen Akt, da man damit Respekt und Toleranz ausdrückt und die europäische Identität und Solidarität widerspiegelt.

Durch die Vielzahl²¹⁰ an Sprachen entstanden mit der Zeit auch zahlreiche unterschiedliche politische Ansichten und Konzepte, was nichts weniger als ein Kennzeichen von Demokratie ist. Eine Sprache repräsentiert, wie die verschiedenen Kulturen die Wirklichkeit auffassen. Durch diese verschiedenen Ansichten können z.B. Probleme aus verschiedenen Perspektiven gesehen und wiederum mit verschiedenen Strategien gelöst werden.

Nach all den positiven Merkmalen eines mehrsprachigen Europas stellt sich Stoye aber die Frage, ob Multilingualismus nicht auch negative Seiten haben kann: Die „Macht“ von gewissen Sprachen als z.B. Weltsprache kommt oft aus den Zeiten des Imperialismus, von Unterdrückung und dem Zwang zur Übernahme von der Kultur und Sprache der Kolonialmacht.

Dennoch bestätigt sie die Vielsprachigkeit als kulturelles Erbe Europas und beharrt auf den positiven Argumenten. Sie gibt zu, dass natürlich nicht jeder jede Sprache lernen kann, doch genau auch das wiederum Vielfalt und Individualität bedeutet.

²⁰⁸ Bär (2004, S. 81-95): S. 81

²⁰⁹ vgl. ebd.

²¹⁰ vgl. Stoye (2000)

Die EU²¹¹ hat also die Interdependenz von Politik, Wirtschaft, der Medienkultur und Sprache erkannt und ein Ministerium als Instrument der Sprachenpolitik gegründet. Seitdem wurden mehrere Programme zur Förderung der Sprachenvielfalt ausgearbeitet, wie z.B. Erasmus oder Comenius (siehe weiter unten). Dabei werden nicht nur die großen Sprachen gefördert, sondern auch die Minderheitssprachen berücksichtigt.

Das Ideal²¹² der europäischen Sprachenpolitik wäre ein plurilingualer Sprecher in einer heterogenen plurilingualen Gesellschaft. Das Ziel ist, dass jeder mehrere Sprachen sprechen können soll, um mit diesen alle Alltagssituationen bewältigen zu können:

„Europäische Bürger sollen seit 2010 neben ihrer Muttersprache über Kenntnisse in zwei weiteren europäischen Sprachen verfügen, um kommunikativ und interkulturell handlungsfähig zu sein. Diese Kompetenzen können Grundlage für eine lebenslange Beschäftigung mit fremden Sprachen werden.“²¹³

Die Anerkennung²¹⁴ der Sprachenvielfalt als kulturelle Errungenschaft und wesentliches Identitätsmerkmal Europas wurde, wie bereits kurz erwähnt, auch im Artikel 22 der Grundrechtecharta festgehalten. Neben den Sprachen sollen auch die Kulturen und Religionen geachtet werden.

Die Mehrsprachigkeit wird immer mehr gefördert und die EU hat ihre Mitgliedsstaaten aufgefordert, ihrem Ziel nachzugehen: Derzeit (Informationen aus 2013) gibt es in der EU 24 Amts- und Arbeitssprachen, das ist mehr als in jeder anderen regionalen oder internationalen Organisation. In ihrer Gemeinschaftsverordnung ist festgelegt, dass all diese Sprachen gleichberechtigt sein müssen und dass sich jeder Bürger in seiner Amtssprache an europäischen Institutionen wenden kann und eine Antwort in dieser erhalten wird. Auch im Europaparlament hat jeder das Recht in seiner Sprache zu kommunizieren, was jedoch einen großen Aufwand für das Übersetzen und Dolmetschen bedeutet.

²¹¹ vgl. Nelde (2002, S. 11-28)

²¹² vgl. Pietro/Matthey (2003, S. 133-145)

²¹³ Thiele (2012): S. 7

²¹⁴ vgl. Ollivier/Strasser (2013)

Zu den Amtssprachen²¹⁵ gibt es über 60 Regional- und Minderheitensprachen, welche ebenso gefördert werden sollen.

Die Mehrsprachigkeit in Europa soll die innergemeinschaftliche Kommunikation und Mobilität ermöglichen und für den wirtschaftlichen Fortschritt sorgen.

Seit 2006 sind Fremdsprachenkompetenzen als eine der acht Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens festgelegt worden. Bereits 1995 wurde im „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ aufgezeichnet, dass jeder europäische Bürger drei Gemeinschaftssprachen beherrschen soll. Durch die 2006 erneuerten Rahmenstrategien zur Mehrsprachigkeit wurde beschlossen, dass jeder neben seiner Erstsprache noch zwei weitere Fremdsprachen können soll.

Um dieses Ziel zu erreichen, musste die EU bereits einen langen Weg gehen und viele Maßnahmen setzen: Schon 1995 wurde mit „Lingua“ das erste EU-Programm zur Förderung des Sprachenlernens gestartet, später folgten „Sokrates“ für die allgemeine Bildung, „Leonardo da Vinci“ für berufliche Zwecke, „Comenius“ an den Schulen und „Erasmus“ für Hochschulen, sowie „Grundtvig“ in der Erwachsenenbildung. Zwischen 2004 und 2006 wurden etwa 150 Mio. € in diese Projekte gesteckt. 1998 wurde das Sprachensiegel eingeführt, welches besonders innovative Ansätze beim Sprachenlernen auszeichnet.

Kritisiert wurde über all die Jahre, dass meist nur wenige Sprachen, wie Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch oder Russisch gelernt wurden und aber eine einzelne „lingua franca“ nicht ausreicht um die Vielfalt beizubehalten.

Müller-Lancé²¹⁶ stellt für die Kommunikation innerhalb der europäischen Sprachgemeinschaft fünf mögliche Modelle vor: Das Leitsprachenmodell beschränkt sich auf eine einzige lingua franca (Englisch) und reduziert dabei aber das menschliche Sprachvermögen. Das Modell der gesteuerten Diversifikation stellt alle Sprachen auf das gleiche Level, jedoch ist der Aufwand dafür zu hoch und nicht realisierbar.

²¹⁵ vgl. Ollivier/Strasser (2013)

²¹⁶ vgl. Müller-Lancé (2006)

Ein weiteres Modell²¹⁷ ist die Ausbildung der rezeptiven Fertigungsbereiche, also das Hören und Lesen, sodass jede Kommunikation zweisprachig abläuft und jeder die Erstsprache des anderen versteht – dagegen spricht aber, dass der Mensch nicht nur verstehen, sondern auch Sprache produzieren will. Andere Möglichkeiten wären die Konstruktion einer künstlichen Plansprache wie dem Esperanto oder das Lateinmodell: Doch weder das eine noch das andere sind echte National- oder Erstsprachen.

Politisch gesehen steht die Mehrsprachigkeitsdidaktik²¹⁸ also im Dienste der sprachpolitischen Bestrebungen des Europarates zur Förderung von mehrsprachigen EU-Bürgern. Das Unterrichten mehrerer Sprachen wirkt gegen die Dominanz des Englischen als „lingua franca“ und einzige Verkehrssprache Europas. Dazu werden vor allem die romanischen Sprachen als Schulfremdsprachen benutzt, bei denen Interkomprehension (siehe Kapitel 3.1) leicht möglich ist.

²¹⁷ vgl. Müller-Lancé (2006)

²¹⁸ vgl. Fäcke (2011)

2.3 Mehrsprachigkeit in der Schule

Wie werden nun die Ziele der Europäischen Union in der Schule umgesetzt?

Europaweit²¹⁹ gibt es immer noch wenig Angebot beim Fremdsprachenlernen. Meist werden nur die Sprachen der westlichen Welt, die aufgrund der Kolonialisierung zu Weltsprachen geworden sind und eine große Reichweite haben, unterrichtet. Dagegen werden Sprachen aus der lokalen Umgebung, wie Migrantensprachen oder die Sprachen der Nachbarstaaten oft nicht berücksichtigt.

Mehrsprachigkeit kann in der Schule retroaktiv, also als Verweis auf die Verbindung mit anderen Sprachen beim Tertiärsprachenlernen, oder proaktiv, also bereits bei der Erstsprache als Hinweis auf spätere Sprachen, unterrichtet werden.

Um dem Ziel der EU gerecht zu werden, müssten die Curricula der Fremdsprachen verbunden werden, anstatt diese einzeln zu behandeln.

Jedoch werden die Fremdsprachen²²⁰ in der Schule immer noch stark nach Fächern getrennt und die Sprachen in den Köpfen der Schüler wenig wahrgenommen. Diese Fächertrennung sorgt für ein additives Sprachenlernen, bei dem keine Verbindungen zwischen den Sprachen aufgebaut werden können. Somit haben die Schüler oft das Gefühl, bei einer neuen Fremdsprache bei null anzufangen, was als eher demotivierend empfunden wird.

Um Mehrsprachigkeit real in die Schule einzubringen, müssen alle Bildungseinrichtungen²²¹ zusammenarbeiten. So soll bereits in der Primarstufe jedes Kind die Möglichkeit haben eine Fremdsprache altersgemäß zu lernen. Grenzgebiete könnten dabei länderübergreifend zusammenarbeiten. In der Sekundarstufe I sollen zwei moderne Fremdsprachen gelehrt werden. Für jene Schüler, die sich die Hochschulreife als Ziel setzen, soll eine Sprache schon hier vertiefend beherrscht werden und die zweite erweitert. Diese zwei Sprachen sollen in der Sekundarstufe II, also der Oberstufe im Gymnasium oder anderen Schulformen (z.B. BHS) weitergeführt werden.

²¹⁹ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

²²⁰ vgl. Bär (2004, S. 81-95)

²²¹ vgl. FMF (1989, S. 101-107)

In beruflichen Schulen²²² dagegen soll zumindest eine Sprache unterrichtet werden. An den Universitäten und Fachhochschulen, unabhängig vom Studiengang, sollen Studenten die Möglichkeit haben, aus einem breiten Angebot von allgemein- oder fachsprachlichen Kursen wählen zu können und auch in der Erwachsenenbildung, wo es bereits ein größeres Angebot gibt, sollen weiterführende Kurse oder welche zur Auffrischung besucht werden können.

Neben dem sprachenpolitischen Ziel der EU²²³ gibt es einen weiteren Grund, warum Mehrsprachigkeit in der Schule wichtig ist und wäre: Die Ergebnisse des traditionellen Fremdsprachenunterrichts sind nicht befriedigend. Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass eine mehrsprachige Bildung das Gehirn anders stimuliert. Daher soll auch nicht nur bilingual, sondern multilingual unterrichtet werden. Diese multilinguale Bildung ist eine ständige Challenge für das Gehirn und somit haben die Schüler auch kognitiv einen Vorteil.

Bär²²⁴ wiederholt 2007 seine Kritik an der „gefächerten“ Schule: Er versteht, dass diese Trennung aufgrund der Stundenpläne, der Methodik, Didaktik und aus Personalgründen notwendig oder zumindest einfacher ist, jedoch funktioniert das Sprachenlernen nur im Vergleich:

„Die Institution Schule stellt somit Grenzen zwischen Sprachen her, die im menschlichen Gehirn nicht vorhanden sind.“²²⁵

Er verlangt nach der Möglichkeit für Schüler einen Sprachvergleich zu machen und fügt hinzu, dass sie sogar dazu aufgefordert werden sollen.

Zudem ist bewiesen²²⁶, dass Schüler mit mehreren Sprachen Transferleistungen noch besser nutzen können und so lernökonomisch und nicht doppelt lernen müssen.

²²² vgl. FMF (1989, S. 101-107)

²²³ vgl. Van de Craen/Mondt (2003, S. 209-217)

²²⁴ vgl. Bär (2007, S. 137-161)

²²⁵ ebd.: S. 139

²²⁶ vgl. Thiele (2012)

Mehrsprachigkeit in der Schule kann aber zwei Arten²²⁷ von Mehrsprachigkeit meinen: Einerseits gibt es die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler, welche oft Vorurteile mit sich bringt und daher selten vorteilhaft genutzt wird. Andererseits gibt es die gewünschte Mehrsprachigkeit, welche durch den Unterricht hervorgebracht werden soll. Dabei werden aber, wie bereits erwähnt, immer noch die „großen“ Sprachen gelehrt. Um das Ziel der EU durchsetzen zu können, braucht es ein Umdenken in der Bildungspolitik und es müssen neben den Verkehrssprachen auch Nachbars-, Regional- und Migrationssprachen beigebracht oder zumindest angeboten werden:

„Le plurilinguisme, même s’il est dans la nature de l’humanité, nécessite ainsi, on le voit, un soutien vigoureux qui passe entre autres par l’enseignement scolaire de plusieurs langues.“²²⁸

Also selbst wenn die Mehrsprachigkeit eine menschliche Eigenschaft ist, so benötigt sie trotzdem die schulische Bildung.

Früher war Latein²²⁹ eine der am meisten gelernten Sprachen in der Schule, heute spielt aber der wirtschaftliche Faktor eine große Rolle – zahlreiche Umfragen haben ergeben, dass Menschen gern oder weniger gern Sprachen aufgrund ihrer positiven oder negativen kulturellen Bilder lernen:

„...[les approches actuelles] ne laissent finalement guère de place à une diversité langagière qui serait porteuse de valeurs autres qu’économiques, et elles ne peuvent conduire qu’à une domination de plus en plus marquée de quelques langues – celles qui sont les plus cotées sur le marché linguistique.“²³⁰

Wenn wir uns also nur an den für die Wirtschaft relevanten Sprachen orientieren, werden wir das Ziel der Mehrsprachigkeit nie erreichen.

²²⁷ vgl. Pietro/Matthey (2003, S. 133-145)

²²⁸ ebd.: S. 134

²²⁹ vgl. ebd.

²³⁰ ebd.: S. 135

Zudem heißt Mehrsprachigkeit auch nicht gleich Mehrkulturalität²³¹, auch wenn diese eigentlich wichtig für die richtige Benützung der Sprache wäre („savoir-faire“). Deshalb sollte in der Schule nicht nur die Sprache an sich unterrichtet werden, sondern auch die Geografie, Geschichte usw. der Sprachregion. Hier spielt auch wieder die „language awareness“ (siehe 1.2.2) eine wichtige Rolle.

Mehrsprachigkeit²³² soll aber nicht nur im Fremdsprachenunterricht vorkommen, sondern in allen Bereichen bedacht werden. Sie soll die Neugier und das Interesse der Schüler entfachen, ihnen die Diversität zeigen und Lust zum Sprachenlernen geben. Zudem sollen metasprachliche Strategien zum Lernen aller Sprachen entwickelt und die Einstellung zu den Fremdsprachen überdacht werden. Man soll nicht nur die Sprachen, die sowieso gelehrt werden, privilegieren, sondern auch alle anderen legitimieren.

Gehen wir noch einmal weg von der Mehrsprachigkeitsdidaktik²³³ und zurück zur individuellen Mehrsprachigkeit, also zu den Schülern, die bilingual aufgewachsen sind.

Wie schon gesagt werden diese Sprachen selten im Unterricht berücksichtigt. An unseren Schulen herrscht oft der „monolinguale Habitus“²³⁴, das heißt nur Deutsch wird als Unterrichtssprache genutzt. Grund für den Verzicht des Einbringens von Schülersprachen ist die Angst vor einer „babylonischen Sprachverwirrung“.

„Wenn es sich um international prestigeträchtige Sprachen handelt, ist Mehrsprachigkeit gemeinhin gesellschaftliche akzeptiert und auch in der Schule gewollt, wenn es aber Minderheiten- und Migrantensprachen betrifft, dann fühlt sich die Gesellschaft von dieser erzwungenen Mehrsprachigkeit eher bedroht.“²³⁵

Doch in Zeiten der allgemeinen Mehrsprachigkeit müssen wir uns von diesem „Reinheitsgebot“ verabschieden und anerkennen, dass wir in einer Zeit der Sprachmischung leben.

²³¹ vgl. Pietro/Matthey (2003, S. 133-145)

²³² vgl. ebd.

²³³ vgl. Müller-Lancé (2006)

²³⁴ vgl. Bär (2004)

²³⁵ ebd.: S. 75

2.3.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Um Mehrsprachigkeit in der Schule auch umsetzen zu können, bedarf es einer besonderen Didaktik. In diesem Unterkapitel wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt und auch zwei ihrer Teildisziplinen, die Interkomprehensionsdidaktik, sowie die Tertiärsprachendidaktik, werden kurz angeschnitten. Am Ende folgt ein kleiner Rückblick über die Geschichte der mehrsprachigen Fremdsprachendidaktik.

Wenn wir Mehrsprachigkeit und die Didaktik kombinieren, erhalten wir Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dafür zuerst eine kurze Definition von Fremdsprachendidaktik:

„Fremdsprachendidaktik ist die Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in jeglichem institutionellen Zusammenhang...“²³⁶

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik²³⁷ zielt auf den Sprachvergleich ab und ist dabei eng mit der interkulturellen Didaktik verbunden. Vor allem bei den romanischen Sprachen funktioniert der Sprachvergleich gut, da es viele Parallelen (etwa bei den Vergangenheitszeiten oder dem subjunctif/subjuntivo) gibt.

Um Sprachen vergleichen zu können, benötigt es den Transfer (siehe 2.1.3). Von der Ausgangssprache (L1, in unserem Fall Deutsch) gelangt man über die Brückensprache (L2, hier Französisch) zur Zielsprache (L3, Spanisch). Dabei ist die Brückensprache sehr wichtig, da sie als Basis für das passive Verstehen von anderen Sprachen dient. Meistens wird das Französische beim Erwerb des Spanisch als dritte Fremdsprache dafür verwendet, es kann aber auch jede andere romanische Sprache eingesetzt werden.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik²³⁸ kann sowohl bei der Wortschatzarbeit, als auch im Bereich der Grammatik angewendet werden.

Zuvor sollte aber geklärt werden, welche Sprachen bei den Schülern verfügbar sind. Oft wird Mehrsprachigkeitsdidaktik im Zuge der Tertiärsprachendidaktik, also beim Erlernen einer dritten Sprache angewendet.

²³⁶ Christ/Hüllen (1989, S. 1-7): S. 1

²³⁷ vgl. Fäcke (2011)

²³⁸ vgl. Thiele (2012)

„In der Tat ist nun die Tertiärsprachendidaktik im Wesentlichen eine Transferdidaktik.“²³⁹

Bei der Tertiärsprache²⁴⁰, welche oft Spanisch ist, wird meist eine schnelle Progression erwartet. Dafür ist es notwendig, das Vorwissen, etwa im Bereich der Lexik oder aus Grammatikkenntnissen, aus anderen Sprachen einzubringen. Zu Beginn ist dies vor allem beim Lesen sinnvoll, es ist oft leichter und den Schülern kommt die neue Sprache nicht so fremd vor. Durch das rasche Leseverstehen vergrößert sich die Datenmenge schneller als es vielleicht bei der ersten Fremdsprache der Fall war. Durch diese Interkomprehensionsdidaktik (siehe 3.1) kommt man beim Leseverstehen schnell auf die Kompetenzstufe der Brückensprache. Der inferenzielle Lernbegriff²⁴¹ (vgl. 2.1.3) meint vorhandene Wissensbestände zu nutzen und dadurch eingehende Informationen aus der Zielsprache in neues Wissen zu verwandeln. Je öfter und vielseitiger dies geschieht, desto schneller sind die Informationen abrufbar (siehe 1.1).

Im traditionellen Sprachunterricht²⁴² wurde meist bei null begonnen. Heute weiß man das Vorwissen aus anderen Sprachen zu nutzen. Dabei soll nicht nur das Wissen aus anderen Fremdsprachen, sondern auch das der Erst- und Herkunftssprachen zu Hilfe gezogen werden. Den Schülern soll die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen gezeigt, somit ein schnellerer Lernfortschritt erzielt und die Motivation gefördert werden. Der retroaktive Effekt (siehe 2.3) kann dazu führen, dass auch die anderen Sprachen durch das Einbringen in den Fremdsprachenunterricht gefestigt werden. Für die Zukunft sollen die Schüler zum Ziel haben weitere Sprachen (eigenständig) zu lernen und dies auch zu wollen.

Im Bereich des Wortschatzes²⁴³ zielt die Mehrsprachigkeit vor allem auf den Ausbau des rezeptiven und potenziellen Wortschatzes (siehe 1.3.3 und 1.3.4) ab. Neben dem sprachlichen Aspekt sollen die Schüler auch die Interdependenz von Sprache und Kultur erkennen.

²³⁹ Meißner (2010, S. 28-46): S. 35

²⁴⁰ vgl. Meißner/Beckmann/Schröder-Sura (2008)

²⁴¹ vgl. Bär (2007, S. 137-161)

²⁴² vgl. Vences (2011, S. 9-22)

²⁴³ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

Wie schon erwähnt, ist es wichtig, die Erstsprache(n)²⁴⁴ der Schüler miteinzubeziehen. Sie sollen dabei ebenso das Vorwissen der Sprache und der Kultur nutzen. Das vor allem proaktive Lernen²⁴⁵ fördert die Selbstbeobachtung der Schüler und stärkt das selbstständige Lernen. Mehrsprachiges Lernen ist ein ökonomischer Vorgang, sowohl was das Sprachwissen und –können betrifft, als auch die Sprachlernerfahrungen.

Laut Stoye²⁴⁶ führen vier Schritte zur Mehrsprachigkeit: Zuerst muss eine Sensibilisierung geschehen. Hier wird das „language awareness“ der Schüler angesprochen, wobei die Schüler ihre Einstellung zur Sprache und Kultur überdenken sollen und ihre Erstsprache(n) mit der neuen vergleichen können. Im zweiten Schritt sollen die Verwandtschaftsbeziehungen genutzt werden um Gemeinsamkeiten in einer Sprachgruppe zu finden. Danach wird das sprachliche Vorwissen eingebunden, wo die neue Sprache mit bereits bekannten verglichen wird. Der letzte Schritt ist dieses Unterkapitel, nämlich die didaktische Aufbereitung.

Dabei ist es wichtig die Ziel- und Ausgangssprache gezielt zu kontrastieren und mögliche Interferenzen im Vorhinein auszuschließen. Vor allem in der dritten Sprache ist die lexikalisch-semantische Sprachbetrachtung wichtig, da die Schüler bereits vielfältige Lernerfahrungen haben und diese das Erlernen der dritten Sprache stark beeinflussen können:

„Spätestens bei der dritten Fremdsprache aber sollte man aufhören, so zu tun, als handle es sich um die erste Fremdsprache eines Individuums. Nun geht es darum, das Wissen in den verschiedenen Sprachen miteinander zu vernetzen.“²⁴⁷

Jedoch muss der mehrsprachige Unterricht nicht erst mit dem Erlernen einer dritten Sprache beginnen. Bereits im Erstsprachenunterricht²⁴⁸ soll die Mehrsprachigkeit Thema sein und die innere Mehrsprachigkeit (siehe 2.1) angesprochen werden.

²⁴⁴ vgl. Lutjeharms (2006, S. 1-11)

²⁴⁵ vgl. Bär (2004, S: 81-95)

²⁴⁶ vgl. Stoye (2000)

²⁴⁷ Müller-Lancé (2002, S. 133-149): S. 144

²⁴⁸ vgl. Meißner (2002, S. 45-64)

Am besten gelingt das mehrsprachige Lernen²⁴⁹, wenn interlinguale Verknüpfungen vom Lernenden selbst entdeckt werden. Dazu ist diese rezeptive Art des Unterrichts eine gute Methode für das entdeckende Lernen.

Die zuvor angesprochene Interkomprehensionsdidaktik²⁵⁰ bildet in der Wissenschaft einen Teil der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dabei ist es wichtig auch über Metakompetenzen wie Lernstrategien sprechen zu können und diese sichtbar zu machen (vgl. Die sieben Siebe, siehe 3.3.1). Ebenso wichtig ist die Entwicklung von Teilkompetenzen, wobei zuerst rezeptive und dann produktive Fertigkeiten gelernt werden. Die Nutzung von Interkomprehension²⁵¹ im Unterricht ist auf vielen Ebenen erfolgreich: Die Schüler verbessern ihr Sprachkönnen schnell und auch das Unterrichtserlebnis wird neu und als interessanter erlebt.

Die Idee der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist aber keineswegs neu. Bereits im 16. Jahrhundert²⁵² gab es Wörterbücher mit mehreren Sprachen, was auf Reisen praktisch war. Im Fremdsprachenunterricht wurde jedoch höchstens die Erstsprache mit der Zielsprache verglichen. Im 17. Jahrhundert erreichte die Mehrsprachigkeitsdidaktik zum ersten Mal einen Höhepunkt mit Johann Amos Comenius. Doch im 19. Jahrhundert fokussierte man sich auf die Einzelsprachen und ging weg vom Sprachvergleich im Unterricht. Das war bis in die 80er-Jahre der Fall, seit den 90ern ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine wissenschaftliche Teildisziplin und wurde 1981 mit Wandruszka²⁵³ bekannt. Dieser war der Meinung, dass eine Person, die eine romanische Sprache gelernt hat, fähig ist, auch andere zu verstehen. Er schrieb bereits ab 1976²⁵⁴ über Mehrsprachigkeit allgemein.

²⁴⁹ vgl. Müller-Lancé (2002, S. 133-149)

²⁵⁰ vgl. Ollivier/Strasser (2013)

²⁵¹ vgl. Meißner (2010, S. 28-46)

²⁵² vgl. Müller-Lancé (2006)

²⁵³ vgl. Ollivier/Strasser (2013)

²⁵⁴ vgl. Bär (2004, S. 81-95)

2.3.2 Die Rolle des Lehrenden

Was muss nun aber aus der Sicht des Lehrenden geschehen, um Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht hervorzubringen?

Als Romanist²⁵⁵ fühlen sich Lehrpersonen oft schon mit der Mehrsprachigkeit verbunden, da sie bereits im Studium meist nicht nur eine romanische Sprache gelernt haben, sondern auch Kenntnisse in Englisch und Latein haben. Dadurch entsteht bei vielen der automatische Sprachenvergleich.

Nun muss diese Automatisierung auf die Schüler übertragen werden. Dafür sollen Lehrer das Vorwissen²⁵⁶ aus den Erst- bzw. Herkunftssprachen der Schüler miteinbeziehen und auf andere Fremdsprachen zurückgreifen. Die Schüler sollen somit ein Bewusstsein für die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen entwickeln.

Um die Lehrer²⁵⁷ gut auf diese Aufgabe vorzubereiten sollten längerfristige Auslandsaufenthalte oder berufliche Tätigkeiten im Ausland Pflicht sein. Zudem muss ein Unterschied zwischen Schule und Erwachsenenbildung gemacht werden und es braucht Möglichkeiten, wo sich Auszubildende weiterbilden und sich mit anderen austauschen können. Dazu benötigt es eine Neuorientierung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Angebote.

Der Lehrer²⁵⁸ ist nun nicht mehr „nur“ Lehrer einer Sprache, sondern ein Sprachenlehrer oder „Euro-Lehrer“. Er muss akzeptieren, dass die Schüler teilweise über andere Wissensbestände verfügen, welche den Lernprozess stark beeinflussen können und diese auch sinnvoll in den Unterricht miteinbeziehen. Er wird vom Instruktor zum Motivator²⁵⁹

²⁵⁵ vgl. Thiele (2012)

²⁵⁶ vgl. Vences (2011, S. 9-22)

²⁵⁷ FMF (1989, S. 101-107)

²⁵⁸ vgl. Bär (2004)

²⁵⁹ vgl. Bär (2004, S. 81-95)

2.4 Kritik

Auch wenn Mehrsprachigkeit Großteils positiv bewertet wird, gibt es dennoch einige Kritiken.

Hauptpunkt sind natürlich die „faux amis“²⁶⁰, also die Interferenzen, da sie auf fast allen sprachlichen Ebenen (Semantik, Syntax, Grammatik) vorkommen können.

Des Weiteren wird kritisiert²⁶¹, dass es immer noch nicht vollständig geklärt ist, wie auf die mehrsprachige Vernetzung im mentalen Lexikon zurückgegriffen wird.

Außerdem wird bemängelt, dass es nicht erwiesen ist, ob explizite Hinweise durch Lehrende oder Lehrwerke positive Auswirkungen auf das Lernverhalten der Schüler haben (das Gegenteil dieser These soll die Feldtestung im vierten Kapitel sein).

Kritikpunkte aus Schülersicht²⁶² sind mögliche Defizite in der eigenen Mehrsprachigkeit bzw. die Heterogenität des Vorwissens in der Klasse (siehe Lehrerinterview 4.5).

Der Lehrer hat zudem Schwierigkeiten, das wirkliche Mehrsprachenwissen der Schüler einzuschätzen. Er identifiziert sich hauptsächlich mit der eigenen unterrichteten Sprache und kann meist nicht alle Sprachen der Schüler. Auch die Umstellung vom außengesteuerten auf das lernerautonomisierte Lehrverfahren kann Probleme bereiten.

Obwohl die Forschung im Bereich der Mehrsprachigkeit voranschreitet, mangelt es in den Lehrwerken immer noch weitgehend an mehrsprachigem Material.

Eine durchgängige Mehrsprachigkeitsdidaktik würde eine große Veränderung im Schulbereich bedeuten und hier sprechen wir das generelle Problem bei Innovationen in großen Systemen an.

²⁶⁰ vgl. Fricke (1998, S. 81-92)

²⁶¹ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010)

²⁶² vgl. Meißner/Tesch/Vázquez (2011, S. 81-122)

3. EuroCom und EuroComRom

EuroCom und EuroComRom sind europäische Interkomprehensionsprojekte. Sie werden in den Unterpunkten 3.2 bzw. 3.3 genauer vorgestellt, ebenso wird erläutert, was „Interkomprehension“ ist. Im Unterkapitel zu EuroComRom werden auch zu den zwei Zielsprachen Französisch und Spanisch Sprachenportraits gezeigt.

Das Projekt „EuroCom“ ist dreidimensional²⁶³: Zum einen gibt es die linguistische Dimension, das heißt die Umsetzung der linguistischen Grundlagenforschung durch die Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen in Sprachgruppen (vor allem aus der Interkomprehensionsforschung). Die sprachdidaktische Dimension meint die Vermittlung rezeptiver Kompetenzen durch interlinguale Transferbasen. Und zuletzt die sprachpolitische Dimension, welche als Ziel die europäische Mehrsprachigkeit sieht. Letztere setzt sich aus drei Perspektiven (siehe Absichtserklärung der Europäischen Kommission von 1995 bzw. 1997) zusammen: Die Kompetenzen sollen differenziert betrachtet werden und die rezeptive Mehrsprachigkeit muss unterstützt werden. Weiters wird der gezielte Erwerb von Teilkompetenzen mit modularen Aufbaumöglichkeiten, wie etwa in Fachsprachen, gefördert. Die dritte Perspektive ist, wie bereits oben erwähnt, die Nutzung von Verwandtschaftsbeziehungen zwischen Sprachen.

Bei EuroCom²⁶⁴ stehen daher die rezeptiven Kompetenzen im Mittelpunkt, besonders das Lesen, da dieses durch den Zeitfaktor am einfachsten und schnellsten zum Erfolg führt. Das Projekt bietet aber auch CDs um das Hörverstehen zu schulen. Dennoch ist das Lesen die Grundlage und stellt eine Basis für den Aufbau weiterer Kompetenzen dar. Ziel sollen die produktiven Fertigkeiten, also das Sprechen und Schreiben sein.

Zu den wichtigsten Lesestrategien²⁶⁵ von EuroCom zählen das Inferieren, also den Kontext nutzen um Wortbedeutungen zu erraten, das Ableiten, das heißt Regeln der Grammatik anwenden, um Wortformen zu identifizieren, das Elaborieren, also die eigenen Vorkenntnisse einsetzen und das Transferieren, das heißt Ähnlichkeiten und „Kognate“ (siehe „cognates“ 1.3.1) erkennen.

²⁶³ vgl. Klein (2002, S. 29-44)

²⁶⁴ vgl. Klein (2004, S. 15-38)

²⁶⁵ vgl. Klein (2002, S. 35-45)

3.1 Interkomprehension

Um über Interkomprehension zu sprechen, soll zuerst der Begriff definiert und dessen Spannungsfelder gezeigt werden. Anschließend folgen der geschichtliche Hintergrund und die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Interkomprehension.

Interkomprehension ist die...:

„...Fähigkeit, eine sprachliche Varietät oder eine Sprache zu verstehen, ohne sie in zielsprachlicher Umgebung auf natürliche Weise erworben oder mittels Fremdsprachenunterricht erlernt zu haben.“²⁶⁶

Das heißt man versteht eine Sprache ohne sie auf irgendeine Weise jemals gelernt zu haben.

Eine weitere Definition beschreibt dies ähnlich:

„...Fähigkeit, eine Sprache oder eine sprachliche Varietät (einen Dialekt z.B.) zu verstehen, ohne sie (ihn) formal erlernt zu haben.“²⁶⁷

Es geht also um das Verstehen einer Sprache ohne sie formal gelernt zu haben.

Das Konzept²⁶⁸ der Interkomprehension existiert seit den 90ern. Seine Definition ist aber immer noch etwas unklar. Doyé schreibt 2005, dass es eine Kommunikationsart ist, bei der jeder seine Sprache spricht und den anderen versteht – er definiert sie also als Kommunikationsform. Meißner meint 2012 jedoch, dass man eine fremde sprachliche Varietät oder Sprache verstehen kann, ohne sie gelernt zu haben – wobei er sich auf die rezeptiven Kompetenzen bezieht.

²⁶⁶ Meißner/Tesch/Vázquez (2011, S. 81-122): S. 81-82

²⁶⁷ Meißner/Beckmann/Schröder-Sura (2008): S. 168

²⁶⁸ vgl. Ollivier/Strasser (2013)

Als Urheber²⁶⁹ des Begriffs „intercompréhension“ im Französischen ist Jules Ronjat 1913: Er beschreibt es als das gegenseitige Verstehen zwischen Bewohnern von unterschiedlichen Regionen. Dabei bemerkt er mehrere Strategien, wie Wiederholung, Erklärung, Umformulierung und die Verwendung von nicht sprachspezifischem, sondern von gemeinsamem und weit verbreitetem Vokabular.

Dabei schließt die Interkomprehension an das linguistische Konzept von Nähe und Distanz: Laut diesem ist es eine Sprache, wenn sich zwei Sprecher verstehen und es sind zwei verschiedene, wenn sie es nicht tun. Jedoch ist die Wirklichkeit um einiges komplexer.

Das Phänomen²⁷⁰ der Interkomprehension ist jedoch absolut nicht neu: Bereits im Mittelalter kam es in Europa vor und bis heute findet man in vielen Regionen der Welt eine gelebte Interkomprehension. Ein Beispiel dafür ist der skandinavische Raum, wo eine Art „Semikommunikation“ herrscht: Diese ist eine dynamische Kommunikationsform, welche durch die wechselseitige Anpassung der Kommunikationspartner entsteht. Die Anpassungen sind nicht nur sprachlicher Natur, sondern beinhalten auch Strategien der Interaktion. Diese Art der Kommunikation wird in den skandinavischen Regionen gefördert, weswegen sie als praktisches Vorbild für europäische Projekte wie EuroCom und seine Unterarten gelten.

Interkomprehension in Europa ist durch die Ähnlichkeiten in den Sprachgruppen aufgrund des sprachgeschichtlichen Hintergrundes möglich. Die meisten Sprachen sind indoeuropäisch, darunter sind sie in Sprachgruppen, wie der romanischen, slawischen oder germanischen, unterteilt. Vor Beginn des Buchdrucks koexistierten viele gesprochene Varietäten, z.B. das Vulgärlatein. Danach verbreiteten sich auch schriftliche Varietäten.

²⁶⁹ vgl. Ollivier/Strasser (2013)

²⁷⁰ vgl. ebd.

Als Spannungsfeld²⁷¹ in der Definition steht die Rezeption gegen die Interaktion (siehe oben). Die Mehrheit der Definitionen in der Literatur sind eigentlich für das zweite Konzept, jedoch sind die meisten Interkomprehensionsprojekte auf die Rezeption gepolt und das innerhalb einer Sprachgruppe.

Ein weiterer Punkt ist die Frage nach dem Geltungsbereich – ob nur die mündliche oder auch die schriftliche Sprache durch Interkomprehension verstanden werden kann.

In Bezug auf die Didaktik zählt man die Interkomprehensionsdidaktik als Teil der Mehrsprachigkeitsdidaktik (siehe 2. Kapitel).

Aber wie funktioniert²⁷² nun diese Interkomprehension? Voraussetzung sind genügen Transferbasen zwischen den jeweiligen Sprachen. Damit sind formale, semantische und funktionale Analogien gemeint. Meißner bezeichnet diese „Transferbasen“ als...:

„...materiale Substanz eines Transferprozesses.“²⁷³

Doch nicht nur der Wortschatz kann interkomprehensiv erfasst werden. Auch im Bereich der Grammatik ist dies möglich, wie etwa bei den Vergangenheitszeiten imperfecto/indefinido und imparfait/passé simple bzw. composé im Spanischen und Französischen.

²⁷¹ vgl. Ollivier/Strasser (2013)

²⁷² vgl. Meißner (2010, S. 28-46)

²⁷³ ebd.: S. 29

3.2 EuroCom

„Einsprachigkeit ist heilbar. Mehrsprachigkeit in Sprachenfamilien ist über rezeptive Methoden sehr schnell erreichbar. Die Sprachen im Haus Europa sind einander nicht fremd. In den romanischen, germanischen und slawischen Sprachfamilien versteht man sich. Europäische Interkomprehension ist die kultursensitive Ergänzung zum Englischen als Welthilfssprache. EuroCom schützt den sprachlichen und kulturellen Reichtum Europas. EuroCom weist den Weg zur Mehrsprachigkeit in Europa.“²⁷⁴

Diese Worte stehen in der Einleitung der EuroComRom-Homepage.

EuroCom²⁷⁵ steht als Abkürzung für EuroComprehension, also die europäische Interkomprehension in den drei großen Sprachgruppen Europas: der romanischen, slawischen und germanischen. Fast jeder Europäer hat eine dieser als Erst- oder Zweitsprache.

Das Projekt²⁷⁶ macht durch ein Netz von Transferentsprechungen (siehe 3.3.1) zunächst die schriftliche Sprache transparent. Dabei fördern Konvergenzen durch Internationalismen und eine global vereinheitlichende Erwartungshaltung an die Textsorten die Interkomprehension. Es geht darum, die Gemeinsamkeiten einer Sprachgruppe herauszuarbeiten.

Dabei kehrt man sich von dem maximalistischen Prinzip des Sprachenlernens ab und verzichtet auf den gleichzeitigen Erwerb aller Kompetenzen. Die rezeptiven Fertigkeiten stehen im Vordergrund und die Fähigkeit, durch die vorhandene Sprachlernerfahrung effizient neue Sprachen zu erschließen, soll trainiert werden.

EuroCom²⁷⁷ soll allen Europäern eine realistische Mehrsprachigkeit ermöglichen. Für den schnellen Erfolg wird der Fokus, wie bereits erwähnt, auf die rezeptiven Kompetenzen und dabei besonders auf das Leseverstehen gelegt.

²⁷⁴ <http://www.eurocomrom.de/>

²⁷⁵ vgl. Klein (2002, S. 29-44)

²⁷⁶ vgl. ebd.

²⁷⁷ vgl. Bär (2004, S. 81-95)

Das Projekt möchte Fremdsprachenlernenden auch die Ängste²⁷⁸ vor einer neuen Sprache nehmen. Diese sind oft, dass Menschen glauben, sie seien zu alt, hätten kein Talent zum Sprachenlernen, befürchten den Verlust anderer Sprachen durch das Erlernen einer neuen oder das Vermischen untereinander und dass sie sich nicht trauen die Sprache zu verwenden, bis sie diese korrekt können.

Durch den schnellen Erfolg des Leseverstehens und der Technik des optimierten Erschließens, indem sich über Bekanntes an das Unbekannte angenähert wird, sollen diese Ängste gemindert und Motivation zum Sprachenlernen geschaffen werden.

²⁷⁸ vgl. Müller-Lancé (2006)

3.3 EuroComRom

Der Begriff soll zuerst definiert und beschrieben werden, anschließend etwas zu seiner Geschichte erzählt und die Arbeit der Brückensprachen erklärt werden. Anschließend folgen die Vorstellung der sieben Siebe und jeweils die Sprachenportraits des Französischen und Spanischen.

EuroComRom²⁷⁹ ist das Projekt EuroCom für die Gruppe der romanischen Sprachen. Dabei ist die Ausgangssprache (=langue dépôt) grundsätzlich das Französische, jedoch kann auch jede andere romanische Sprache als sogenannte „Brückensprache“ (siehe weiter unten) fungieren. Die sieben Siebe (siehe 3.3.1) stellen die sieben Transferbereiche dar. Ihre Reihenfolge ist beliebig wählbar, da jeder Lernende individuell ist und an ihn angepasst lernen soll.

Das Projekt der Universität Frankfurt...:

„...nutzt die Brückensprache Französisch, um mit Hilfe umfangreicher linguistischer Transferbasen („Die sieben Siebe“) in allen übrigen romanischen Sprachen über die Technik des optimierten Erschließens Lesekenntnisse zu erreichen.“²⁸⁰

Wie schon gesagt ist es auch möglich andere romanische Sprachen²⁸¹ als Brückensprachen einzusetzen, jedoch wird das Französische als Zielsprache kritisch angesehen, da der Schritt vom Lese- zum Hörverstehen sehr groß ist und zusätzlichen Aufwand erfordert. Die schon oben erwähnten sieben Siebe sind nichts anderes als Inferenzstrategien.

Entstanden ist EuroComRom²⁸² bereits Ende der 80er-Jahre an der Uni Frankfurt unter der Leitung von Horst Klein und Tilbert D. Stegmann. Das Ziel ist die Ermöglichung von Vielsprachigkeit aller Europäer durch Lernökonomie und den Erwerb von Teilkompetenzen. Der Fokus²⁸³ liegt dabei auf der Entwicklung von rezeptiver Mehrsprachigkeit, besonders auf der rezeptiven Kompetenz des Lesens.

²⁷⁹ vgl. Klein (2002, S. 29-44)

²⁸⁰ Klein (2002, S. 35-45): S. 37-38

²⁸¹ vgl. ebd.

²⁸² vgl. Müller-Lancé (2006)

²⁸³ vgl. Fäcke (2011)

Die Verwandtschaftsbeziehungen²⁸⁴ zwischen den romanischen Sprachen sollen dafür kognitiv genutzt werden und Strategien zur Nutzung dieser Parallelen, welche auf Wortschatz-, Grammatik und auch Syntaxebene vorkommen, sollen bewusst gemacht und entwickelt werden. All das soll das Erlernen einer weiteren romanischen Sprache erleichtern. Jedoch können diese Vorteile auch zu Nachteilen werden, siehe Interferenzen (2.1.4).

Die Brückensprache²⁸⁵ spielt bei EuroComRom eine wichtige Rolle. Neben den erstsprachlichen Kenntnissen und dem Englischen bildet sie den wichtigsten interlingualen Transferlieferant. Für Menschen mit Deutsch als Erstsprache ergeben sich folgende Ebenen:

1. Die Erstsprache Deutsch (und meist Kenntnisse des Englischen)
2. Die romanische Brückensprache (meist das Französische)
3. Die zu erlernende Tertiärsprache(n) der romanischen Sprachgruppe

Das Französische behält, wie schon erwähnt, als Brückensprache eine privilegierte Stellung, jedoch nicht wegen einer möglichen privilegierten Stellung im Bildungssystem, sondern aufgrund der Opposition zwischen geschriebener (=code écrit) und gesprochener Sprache (=code oral). Ein Französischlernender erlernt somit eigentlich zwei Sprachsysteme, welche ihm als Brückensprache Vorteile einbringen.

Englisch²⁸⁶ kann auch als Brückensprache einspringen, wenn eine Person wenige Kenntnisse im Französischen hat. Im Englischen haben viele Wörter einen romanischen Ursprung (sprachgeschichtlich ist Englisch eng mit dem romanischen Raum verbunden), zudem ist es einer der Hauptlieferanten für Neologismen und bereichert alle Sprachen Europas.

Eine mögliche Kritik²⁸⁷ an dem Projekt könnte sein, dass der Mensch eine Sprache nicht nur rezeptiv verstehen will, sondern sie auch produzieren mag um erfolgreich zu kommunizieren. Auch weiter fortgeschrittene Prozesse wie kreatives Schreiben fallen durch die alleinige Anwendung von EuroComRom schwer.

²⁸⁴ vgl. Fäcke (2011)

²⁸⁵ vgl. Klein (2004, S. 15-38)

²⁸⁶ vgl. Klein (2007)

²⁸⁷ vgl. Müller-Lancé (2006)

3.3.1 Die 7 Siebe²⁸⁸

Die sieben Siebe stellen die Erschließungsstrategien²⁸⁹ und Transferbasen zwischen den romanischen Sprachen dar. Von der Erstsprache soll der Lernende über die Brückensprache zur Zielsprache gelangen.

Das **erste Sieb** ist der internationale Wortschatz. Oft werden Wörter dieser Gruppe als Fremdwörter bezeichnet, im eigentlichen Sinne sind sie aber Internationalismen oder „Eurowörter“. Die Verständlichkeit dieser ist natürlich stark von ihrer Kenntnis in der Erstsprache abhängig. EuroComRom hat deswegen eine Liste mit den 5 000 gängigsten deutschen „Fremdwörtern“ erstellt. Es wird empfohlen sich deren Übersetzung in den anderen Sprachen zu suchen, um so den Wortschatz der Internationalismen auszubauen. Dadurch beginnt man beim Erlernen einer neuen Sprache nicht bei „null“, sondern versteht ähnliche Wörter sofort oder kann sie durch den Kontext erschließen. Beispiele sind Wörter wie „Artikel“ oder „extrem“.

Das **zweite Sieb** ist der panromanische Wortschatz. Außer dem bereits vorgestellten internationalen Wortschatz, der Wörter aus den meisten Sprachen vereint, gibt es auch einen gemeinsamen Wortschatz innerhalb der Sprachfamilie. Beim panromanischen (vom griechischen Wort „pan“ = alle) Wortschatz kommen fast alle Wörter ursprünglich aus dem Lateinischen und sind in allen oder zumindest den meisten romanischen Sprachen gebräuchlich.

Dabei ist die romanische Sprachfamilie am privilegiertesten – denn 90% des internationalen Wortschatzes kommt aus dem Latein, das heißt er überlappt sich stark mit dem panromanischen Wortschatz. Ursprung davon war das Vulgärlatein, also das gesprochene Latein der Römer. Dieses breitete sich in den römischen Legionen aus und war deshalb keine einheitliche Sprache, sondern glich sich jeweils mit den vorhandenen ab. So gab es zwar regionale Unterschiede, die Basis war aber gleich.

²⁸⁸ vgl. Klein/Stegmann (2000)

²⁸⁹ vgl. Müller-Lancé (2006)

Panromanische Wörter werden, im Gegensatz zum internationalen Wortschatz, sehr häufig verwendet und gehören somit oft zum Grundwortschatz. Ihre Anwendung ist sehr lernökonomisch, denn hat man das Wort erst in einer romanischen Sprache gelernt, so kann man es in vielen anderen auch anwenden.

Zu den neun romanischen Sprachen zählen: Französisch, Italienisch, Katalanisch, Okzitanisch, Portugiesisch, Rätoromanisch, Rumänisch, Sardisch, Spanisch bzw. als zehnte das Frankoprovenzalische, welches am Dreiländereck Italien-Schweiz-Frankreich gesprochen wird, sowie viele weitere Regionalsprachen und Dialekte, z.B. Galicisch, Korsisch oder Kreolsprachen.

Der panromanische Wortschatz beinhaltet etwa 500 Wörter und wird in sechs Gruppen unterteilt:

1. Der absolut panromanische Wortschatz mit 39 Wörtern, welche sich in allen romanischen Sprachen im Grundwortschatz befinden. Bsp. „champ“, „terre“.
2. 108 Wörter werden in neun romanischen Sprachen verwendet und befinden sich meist im Grundwortschatz. Bsp. „aider“, „barbe“. Gemeinsam mit der ersten Gruppe bilden diese 147 Wörter den Nukleus des panromanischen Wortschatzes.
3. 33 Wörter kommen in acht romanischen Sprachen vor, z.B. „boire“, „dire“.
4. 227 Wörter finden sich in fünf bis sieben romanischen Sprachen im Grundwortschatz, wie „aile“, „arme“. Gemeinsam mit dem Nukleus bilden sie den Erbwortschatz.
5. Aus dem Gelehrtenlatein, der Schriftsprache bis zur Neuzeit, kommen 73 Wörter, z.B. „absolu“, „commerce“.
6. 20 Lehnwörter haben einen germanischen Ursprung. Bsp. „banc“, „jardin“. Viele von ihnen findet man auch heute noch in der deutschen Sprache. Mit der fünften Gruppe bilden sie den Lehnwortschatz.

Das **dritte Sieb** sind die Lautentsprechungen. Es soll helfen Lautentwicklungen zu verstehen und zu erkennen. Im Laufe der Zeit haben sich gewisse Laute verändert und sind aber oft auf der gleichen Weise in anderen Sprachen wiederzufinden, z.B. das „ue“ im Spanischen gleicht dem „o“ im Französischen, wie bei „puerta“=„porte“ oder „muerte“=„mort“. Diese Wörter sind etwas „verkleidet“ und es braucht oft Zeit um sie zu erkennen.

Das **vierte Sieb** behandelt Graphien und Aussprachen. Gemeint ist damit, wenn Laute in verschiedenen Sprachen anders geschrieben werden. Beispiel ist das [u] im Französischen als „ou“ oder [k] im Spanischen als „qu“.

Das **fünfte Sieb** sind die panromanischen syntaktischen Strukturen. Da sie nicht den Wortschatz an sich behandeln, sind sie für diese Arbeit weniger relevant. Es geht dabei um die romanischen Satzmuster, wobei neun Kernsatztypen in den romanischen Sprachen weitgehend identisch sind (oft auch mit dem Deutschen). Dieses Sieb hilft, das Subjekt, Verb, Objekt usw. zu bestimmen und so den Sinn des Wortes herzuleiten. Ein Beispiel für einen Kernsatz ist „Yvonne est étudiante.“ im Französischen und gleich aufgebaut im Spanischen „Yvonne es estudiante.“ oder auf Deutsch „Yvonne ist Studentin.“

Das **sechste Sieb** behandelt die morphosyntaktischen Elemente. Auch diese sind für die Arbeit eher wenig relevant. Es geht um Konjugationsformen, die Bildung von Adverbien, Steigerungsformen usw. Diese werden im Französischen mit „plus“ + Adjektiv und im Spanischen mit „más“ + Adjektiv für den Komparativ gebildet.

Das **siebte Sieb** repräsentiert die „Eurofixe“. Damit werden die Präfixe, Suffixe und eher selteneren Infixe gemeint, welche aus dem Lateinischen oder Griechischen kommen. Ihre Anzahl ist gering, es sind pro Ursprungssprache ca. 40 und jeweils 40 Präfixe und 40 Suffixe. Selbst wenn der Wortstamm eines Wortes unbekannt ist, können Prä- und Suffixe helfen, die Wortbedeutung zu erraten. Ein Beispiel für das Lateinische ist „de“, wie bei „découvrir“ im Französischen oder „descubrir“ im Spanischen. Griechischen Ursprungs ist „dia“, wie bei „dialecte“ im Französischen oder „dialecto“ im Spanischen.

Nach Anwendung dieser sieben Siebe bleiben oft noch Wörter über. Diese werden „Profilwörter“ genannt und sind einzelsprachspezifisch. Oft findet man sie aber in anderen Bedeutungen wieder, wie z.B. das rumänische „a merge“ im französischen „submerger“. Von diesen Profilwörtern hat EuroComRom eine Wortliste erstellt, um Interferenzen (siehe 2.1.4) zu vermeiden.

3.3.2 Sprachenportrait Französisch²⁹⁰

In diesem Punkt soll die französische Sprache kurz vorgestellt werden. Es wird über ihren Stellenwert im Laufe der Geschichte, sowie ihren sprachgeschichtlichen Hintergrund bis zur aktuellen Lage geschrieben.

Nicht immer war Englisch die „lingua franca“. Bis ins 16. Jahrhundert (teilweise in abgeschwächter Form sogar bis zum 18. Jahrhundert) war Latein die Sprache der Bildung, Politik und Geistlichkeit. Ab dem 16. Jahrhundert wurde es aber nach und nach von Französisch, genauer gesagt dem Frühneuf Französisch, abgelöst und im 17. Jahrhundert überall gesprochen. Ein Grund dafür war der Absolutismus Ludwigs XIV: Mit ihm wurde die französische Lebensart zum Trend. Zudem erhielt Frankreich wachsend politischen Einfluss und wurde somit zur internationalen Sprache der Diplomatie. Durch die Aufklärung schaffte es das Französische auch in die Wissenschaft und Künste. Verstärkt wurde dieses Aufstreben durch die Französische Revolution und die Napoleonischen Expansionen.

Die heutige Stellung der französischen Sprache wurde stark von der kolonialen Ausbreitung im 19. Jahrhundert von Frankreich und Belgien geprägt. So erreichte sie Gebiete wie Kanada, den Libanon, Teile Nord- und Zentralafrikas, den Indischen Ozean, die Karibik und Polynesien. Der Status der Sprache war und ist bis heute aber nicht einheitlich: Teilweise wird Französisch als Alltagssprache verwendet, in anderen Regionen ist es Amtssprache oder wird als Zweitsprache verwendet.

Vor allem in Belgien, der Schweiz und Frankreich findet man lebensweltliche Mehrsprachigkeit: Diese entsteht durch die Standardsprache in Verbindung mit Regionalsprachen wie Baskisch, Bretonisch, Katalanisch und Korsisch, sowie migrationsbedingten Sprachen.

Die Frankophonie umfasst eine Sprecheranzahl über 100 Mio. Menschen, die Französisch als Erstsprache haben. Als Zweitsprache oder gelegentlich wird es von etwa 60 Mio. genutzt und als Fremdsprache lernen sie ebenso geschätzt 100 Mio. Menschen.

²⁹⁰ vgl. Decke-Cornill/Küster (2010), Klein /Stegmann (2000), Raabe (1989, S. 310-314), Stein (2014)

Auch heute noch ist Französisch eine internationale Sprache und genießt kulturelles Prestige – somit ist es die zweite internationale Sprache der Welt.

Ebenso in der Schule wird Französisch nach Englisch am häufigsten als Fremdsprache gelehrt und gelernt. Jedoch nehmen die Zahlen ab, da es den Ruf einer „schweren Sprache“ hat und somit immer weniger populär wird.

Probleme verursacht vor allem die große Distanz der geschriebenen und gesprochenen Sprache. Auch bei den Vergangenheitszeiten und der Liaison haben es Lernende oft schwer.

Ursprung der französischen Sprache war das gesprochene Latein in Gallien, welches sich durch die Eroberungszüge Caesars ausbreitete. Im 9. Jahrhundert löste das „Franzisch“, ein Teil des Altfranzösischen und Grundlage für das heutige Französisch, Latein nach und nach ab und entwickelte sich später zum „Altfranzösischen“. „Neufranzösisch“ wurde ab dem 16. Jahrhundert gesprochen und sollte endgültig das Latein ersetzen. Bis zur Französischen Revolution gab es zwar in den Regionen schon einheitliche Hochsprachen, jedoch kein Standardfranzösisch, das im ganzen Land gesprochen wurde. Deshalb beschloss man, dass „une nation une langue“ braucht. Eigentlich sollte die 1635 von Richelieu gegründete „Académie française“ die Grammatik und Lexik des Französischen beschreiben, jedoch wurden diese Ziele bis heute nicht erfolgreich erreicht und das geschriebene Vorbild passt nicht mehr zur aktuell gesprochenen und verwendeten Sprachen. Zudem steht Französisch in Konkurrenz mit dem Englischen und versucht sich gegen Anglizismen zu wehren.

Durch die Ausbreitung der Sprache entwickelten sich mit der Zeit auch viele Varietäten, von denen heute einige auch eigenständige Sprachen sind, wie etwa das Okzitanische. Daneben gibt es noch Dialekte in der Schweiz und Belgien, das „québécois“ mit englischen Einflüssen, Abwandlung mit afrikanischen Sprachen und mehrere Arten von „créole“ in der Karibik und dem Indischen Ozean.

3.3.3 Sprachenportrait Spanisch²⁹¹

Das Sprachenportrait liefert einen kurzen Einblick in die Geschichte der spanischen Sprache und zeigt aktuelle Zahlen.

1492 war für die Sprachgeschichte des Spanischen ein entscheidendes Jahr. Einerseits fiel die letzte muslimisch-arabische Bastion auf der iberischen Halbinsel in Granada. Die drei Jahrhunderte andauernde Rückeroberung der arabischen Gebiete durch Christen, die „Reconquista“, fand damit ihr Ende und das Kastilische setzte sich durch und andere Sprachen wie Baskisch, Galizisch-Portugiesisch und weitere Regionalsprachen wurden zu Minderheitssprachen. Andererseits erfolgte in diesem Jahr die erste Entdeckungsreise Kolumbus, welcher Spanisch auf den amerikanischen Kontinent brachte. Da die meisten Seefahrer aus dem Süden waren, ist der andalusische Akzent auch heute noch in Teilen Südamerikas wiederzuerkennen.

Ursprünglich²⁹² hat sich Spanisch zwischen dem 5. und 10. Jahrhundert aus dem Latein entwickelt. Es wurde in einem kleinen Gebiet namens „Alt-Kastilien“, heute bei Burgos gesprochen, daher auch der Name „castellano“. Durch die „Reconquista“, also der Rückeroberung der von den Arabern im 8. Jahrhundert eroberten Gebiete, breitete sich die Sprache aus und behielt einen arabischen Einfluss, der noch heute bei etwa 1 000 Wörtern sichtbar ist. Zudem haben auch Iberisch, Keltisch und Germanisch das heutige Spanisch geprägt.

Im 16. und 17. Jahrhundert war die Hochblüte des Spanischen mit Autoren wie Cervantes und seinem Don Quijote, Lope de Vegas und Calderón. Die Kolonisation weitete das Sprachgebiet auf Süd- und Mittelamerika aus und auf der Iberischen Halbinsel wird Spanisch bis heute, außer im Westen, also in Portugal, gesprochen. 1713 wurde die Real Academia Español gegründet.

²⁹¹ vgl. Barrera-Vidal (1989, S. 346-350), Decke-Cornill/Küster (2010), Kabatek/Pusch (2011), Klein/Stegmann (2000),

In den letzten Jahren erlebte das Spanische einen Boom. Es erschien viel spanischsprachige Literatur, z.B. von García Márquez, Borges, Cortázar, Vargas Llosa und Neruda.

Insgesamt sprechen weit über 400 Mio. Menschen Spanisch, überall auf der Welt verteilt: So findet man große Sprechergruppen in Lateinamerika, Spanien, den USA und kleinere auch auf den Philippinen und in Teilen Nord- und Westafrikas.

Spanisch steht vor Französisch und Portugiesisch und ist somit die am meisten verbreitete romanische Sprache der Welt, nach Chinesisch und Englisch sogar die drittgrößte Weltsprache.

Spanisch ist eine beliebte Fremdsprache, da die Orthographie sehr ähnlich zur Aussprache ist. Weitere Lerngründe sind nicht nur die von den Lernenden so empfundene Einfachheit der Sprache, sondern auch ihre Wichtigkeit für den Handel und die Wirtschaft, sowie für touristische Zwecke. Meistens wird Spanisch als dritte Fremdsprache gelehrt, immer mehr auch schon als zweite.

Doch so wie jede Sprache hat auch das Spanische seine Fallen: Die Betonung fällt deutschsprachigen Lernenden oft schwer, sowie die Verwendung der Vergangenheitszeiten und des „subjuntivo“.

4. Feldtestung

Dieses Kapitel behandelt die Feldtestung der rezeptiven Fertigkeiten in Verbindung mit dem Wortschatz. Es beschreibt die Grundidee des Versuchs und erläutert den Versuchsaufbau. Im Anschluss werden die Daten präsentiert und in einem weiteren Punkt diskutiert. Das Interview liefert Informationen aus der Lehrerperspektive und am Ende gibt es ein Fazit zur gesamten Feldtestung.

Die an einer österreichischen AHS durchgeführte Feldtestung beinhaltet mehrere Methoden. Zuerst mussten die Schüler einen Leistungstest machen und anschließend einen Fragebogen dazu ausfüllen. Danach wurde noch ein Interview mit der Lehrperson durchgeführt.

Bevor jedoch die Testung genauer beschrieben wird, ein kurzer Einblick in die Theorie: Eine empirische Studie²⁹³ läuft in fünf Schritten ab – zu Beginn soll das Forschungsproblem formuliert und präzisiert werden. Dabei sollen eine deskriptive Fragestellung, sowie Hypothesen gefunden werden und wissenschaftliche Literatur zu Hilfe genommen werden. Im zweiten Schritt (siehe 4.1) wird die Erhebung geplant und vorbereitet, das Erhebungsinstrument wird ausgewählt, eine Untersuchungsform gefunden und ein „Pretest“ durchgeführt (auf den wurde in dieser Arbeit verzichtet). Anschließend folgt die Datenerhebung (4.2), z.B. durch Befragungen oder Beobachtung und danach die (statistische) Auswertung dieser Daten (4.3), inklusive der Fehlerkontrolle und -bereinigung. Den letzten Schritt bilden ein Forschungsbericht (4.4) mit der Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse und die praktische Umsetzung der Ergebnisse, wie wir sie im fünften Kapitel dieser Arbeit sehen werden.

Das Ziel²⁹⁴ eines jeglichen Experiments ist Erkenntnisse über die Natur und das eigentliche Wesen und das Warum von Zusammenhängen zu erkennen. Um dieses Ziel zu erreichen wurden bei der Feldtestung dieser Diplomarbeit mehrere Forschungsmethoden²⁹⁵ verwendet: Der Leistungstest kann (trotz der geringen Anzahl der Teilnehmer) als quantitative Forschung angesehen werden.

²⁹³ vgl. Diekmann (2013)

²⁹⁴ vgl. Reiß/Sarris (2012)

²⁹⁵ vgl. Meindl (2011)

Dafür spricht, dass er den drei Grundprinzipien von quantitativen Forschungsmethode entspricht: Die Objektivität meint, dass die Ergebnisse unabhängig vom Versuchsleiter und der Versuchssituation sind, sodass es bei einem anderen Forscher unter den gleichen Bedingungen auch zu den gleichen Ergebnisse kommt. Die Reliabilität ist ein Synonym für die Zuverlässigkeit, also dass bei einer Wiederholung unter den gleichen Bedingungen ebenso die gleichen Ergebnisse aufscheinen. Die Validität, auch Gültigkeit, spaltet sich in zwei Bereiche: Die externe Validität meint die Generalisierbarkeit von Ergebnissen, also dass man auch mit anderen Versuchspersonen oder zu einem anderen Zeitpunkt oder Kontext zum gleichen Ergebnis kommt. Die interne Validität beschreibt die kausale Interpretation von Ergebnissen – je weniger man Ergebnisse anders erklären kann, desto höher ist diese. Qualitative Forschungen in dieser Arbeit sind einerseits der schriftliche Fragebogen für die Schüler und das mündliche Interview mit der Lehrperson. Auch wenn die Merkmale von qualitativen Forschungsmethoden schwammiger als die der quantitativen sind, so lässt sich sagen, dass sich die Teilnehmer in ihrer natürlichen Umgebung und somit in der unmittelbaren Nähe zum Forschungsgegenstand befanden. Zudem muss die Arbeit dokumentiert werden und unter der Beachtung gewisser Regeln stattfinden. Im Gegensatz²⁹⁶ zu den quantitativen Eigenschaften lassen sich der qualitativen Forschung Subjektbezogenheit, Offenheit der Fragen und Antworten und, wie schon erwähnt, die Untersuchung in alltäglichen Situationen zuschreiben.

Die Feldtestung soll zwei Hypothesen prüfen:

- 1. „Wenn man Schüler bewusst auf den Sprachvergleich aufmerksam macht, dann erzielen sie im Wortschatzerwerb bessere Ergebnisse als die Schüler, die man nicht darauf aufmerksam gemacht hat.“**
- 2. „Transferleistungen sind öfter positiv als negativ.“**

²⁹⁶ vgl. Diekmann (2013)

4.1 Versuchsaufbau

Um den Aufbau des Versuches genauer beschreiben zu können, sollen zuerst die Art des Experiments, die Versuchsgruppe(n), die Methode zur Datenerfassung, sowie die Art der Hypothese(n) und Variablen bestimmt werden.

Der Versuch ist ein Feldexperiment²⁹⁷, da die experimentelle Untersuchung in der natürlichen Umgebung, nämlich der Schule, der Testpersonen, das sind die Schüler und die Lehrperson, stattfand. Zudem ist er eine experimentelle Testung, da es zwei Versuchsgruppen gibt, deren Teilnehmer zufällig zugeordnet wurden und weil die unabhängige Variable bzw. der „Stimuli“ (siehe weiter unten) vom Versuchsleiter manipuliert wurde. Somit ist die Gruppe mit dem „Stimuli“ die Versuchsgruppe und die Vergleichsgruppe die Kontrollgruppe. Es handelt sich auch um einen Blindversuch, denn die Teilnehmer wussten zum Zeitpunkt der Testung nicht, in welcher Gruppe sie sind und wie die Hypothese lautet.

Die Feldtestung ist eine Gruppenstudie²⁹⁸, da die Teilnehmerzahl „n“ größer als 1 ist ($n > 1$). Dies heißt aber nicht auch, dass die Personen auch als Gruppe untersucht wurden. Die Versuchsgruppe oder Experimentalgruppe wurde mit der unabhängigen Variablen (siehe unten) konfrontiert, während die Kontrollgruppe dieser nicht ausgesetzt war. Auch wenn es in der Forschung oft heißt, dass der Unterschied einer Testung aufgrund der Teilnehmerzahl²⁹⁹ nicht „signifikant“ sei und dieses nicht-signifikante Ergebnis bedeutet, dass die Nullhypothese (siehe unten) beibehalten wird, wobei dies nicht gleichzusetzen mit der Richtigkeit jener ist, lässt sich die geringe Teilnehmerzahl in diesem Experiment so erklären, dass alle Schüler die gleichen Grundvoraussetzungen haben, da sie alle schon gleich lang Französisch und Spanisch lernen, am gleichen Ort und mit der gleichen Lehrperson.

²⁹⁷ vgl. Diekmann (2013)

²⁹⁸ vgl. Meindl (2011)

²⁹⁹ vgl. Bittrich/Blankenberger (2011)

Wie bereits erwähnt, wurden mehrere Methoden angewendet. Hier sollen nun aber der Leistungstest und vor allem der Fragebogen³⁰⁰ beschrieben werden, wobei die Theorie für den schriftlichen Fragebogen der Schüler, sowie bei dem mündlichen Interview mit der Lehrperson gilt.

Um diesen überhaupt erst machen zu können, benötigt es eine klare Formulierung der Hypothese(n). Dann werden thematische Blöcke, oder Module, angefertigt, zu denen Fragen und Unterfragen erstellt werden. Die erste Frage, die Eröffnungsfrage, soll dabei ein Eisbrecher sein und für die Testpersonen allgemein und interessant sein. Aufgrund der Spannungskurve, die besagt, dass die Aufmerksamkeit zu Beginn steigt und dann aber mit der Fragedauer sinkt, sollen die wichtigsten Fragen im zweiten Drittel gestellt werden. Um die Fragezeit und die Verständlichkeit der Fragen zu prüfen, sollte im Idealfall ein „Pretest“ durchgeführt werden (wurde bei dieser Feldtestung nicht gemacht).

Kommen wir nun zu der Hypothese: Sie ist die...:

„...Vermutung über einen bestehenden Sachverhalt.“³⁰¹

Die Aufstellung von Hypothesen kann verschiedene Gründe haben: Es kann sich etwa um eine Replikation³⁰² von wichtigen oder gut bekannten Untersuchungsbefunden handeln oder darum, dass widersprüchliche Forschungsergebnisse geklärt werden sollen. Ein anderer Grund wäre die Verallgemeinerung von bekannten singulären Effekten. Bei jedem Versuch gibt es zwei Hypothesen³⁰³: Die Nullhypothese geht davon aus, dass sich die Ergebnisse der zwei Testgruppen nicht unterscheiden, die Alternativhypothese ist für den Unterschied. In unserem Fall handelt es sich um eine Implikationsbeziehung³⁰⁴, also eine „Wenn-Dann-Hypothese“:

³⁰⁰ vgl. Diekmann (2013)

³⁰¹ ebd.: S. 124

³⁰² vgl. Reiß/Sarris (2012)

³⁰³ vgl. Bittrich/Blankenberger (2011)

³⁰⁴ vgl. Diekmann (2013)

1. „Wenn man Schüler bewusst auf den Sprachvergleich aufmerksam macht, dann erzielen sie im Wortschatzerwerb bessere Ergebnisse als die Schüler, die man nicht darauf aufmerksam gemacht hat.“

Der „Wenn“-Teil ist die unabhängige Variable und der „Dann“-Part die abhängige.

Eine Variable ist nichts anderes als ein Merkmal oder eine Eigenschaft.

Bei dieser Feldtestung ist sie dichotom: Entweder die Schüler wissen vom Sprachvergleich oder ihnen wurde nichts gesagt. Es handelt sich also um eine Reizvariable³⁰⁵, die durch Einwirkung (=Input) von außen (vom Versuchsleiter) zur unabhängigen Variablen (=UV) wird. Die abhängige Variable (=AV) ist dabei die Reaktionsvariable, sichtbar in den Ergebnissen der Schüler. Die Variablen in diesem Fall sind sowohl „unifaktoriell“³⁰⁶, das heißt es gibt nur eine unabhängige, und „univariat“, also nur eine abhängige.

Jedoch können auch sogenannte Störvariable auftreten. Das sind...:

„...alle Variablen, die einen Einfluss auf die AV haben (mit Ausnahme der durch den Versuchsleiter willkürlich manipulierten UV).“³⁰⁷

Sie können also Einfluss³⁰⁸ auf die abhängige und somit auch auf die unabhängige Variable haben und sollen deswegen bestmöglich eliminiert werden. Auftreten können Störvariablen bei den Versuchspersonen, wie etwa durch Müdigkeit, mangelnder Intelligenz oder fehlendem Interesse. In der Untersuchungssituation können Störvariablen die Reihenfolge der Aufgaben oder die Tageszeit sein. Auch andere Faktoren können Störvariablen sein, dazu mehr in der Versuchsdurchführung (4.3)

³⁰⁵ vgl. Reiß/Sarris (2012)

³⁰⁶ vgl. Meindl (2011)

³⁰⁷ ebd. S. 35

³⁰⁸ vgl. Bittrich/Blankenberger (2011)

Nachdem nun alle Faktoren für die Feldtestung beschrieben wurden, soll jetzt kurz auf den Leistungstest (Anhang a) und dann auf den Fragebogen (Anhang b) der Schüler eingegangen werden. Der Leistungstest wurde so aufgebaut, dass oben die Anweisung stand, die folgenden Wörter aus dem Spanischen ins Deutsche zu übersetzen. Der erste Teil war das Hörverstehen, wobei acht Begriffe von einem spanischen Sprecher vorgesagt wurden. Der zweite Teil betraf das Leseverstehen, wo die acht spanischen Wörter ins Deutsche übersetzt werden sollten. Die Wörter waren bei beiden Aufgaben in vier Gruppen zu je zwei Begriffen unterteilt: Die erste Gruppe hatte Internationalismen, die zweite Gruppe Wörter aus dem panromanischen Wortschatz. In der dritten Gruppe handelte es sich um Begriffe aus den Lautentsprechungen und die vierte waren „faux amis“. Letzte wurde ausgewählt um zu prüfen, ob der Sprachvergleich auch negative Folgen durch Interferenzen haben kann.

Beim Fragebogen mussten die Schüler teilweise Antworten ankreuzen oder offene Fragen beantworten. Diese Fragearten wurden gewählt, um die angekreuzten Antworten begründen zu können und um zu verstehen, warum die Schüler etwas angekreuzt hatten.

4.2 Versuchsdurchführung

Der Versuch wurde am 1. Dezember 2016 an einer österreichischen AHS durchgeführt. Insgesamt waren 14 Testpersonen anwesend, die in zwei Gruppen zu je sieben Schülern eingeteilt wurden. Diese Einteilung geschah willkürlich nach dem Nachnamen der Kinder, da die sie so bereits in die Spanischgruppen im regulären Unterricht eingeteilt waren. Die erste Testung (Kontrollgruppe) fand in der ersten Unterrichtseinheit statt, die zweite (Versuchsgruppe) aus Zeitgründen in der vierten. Nach den jeweiligen Testungen wurde der Rest der Stunde genutzt um zu hospitieren und die zwei Gruppen zu beobachten. Die Reihenfolge des Versuchsablaufs wurde bewusst so gewählt, damit die Gruppe mit der unabhängigen Variable, also der Information des Sprachvergleichs, nichts der anderen Gruppe weitersagen könnte.

Bei beiden Gruppen lief die Testung wie folgt ab: Alle bekamen den Zettel, auf dessen Vorderseite der Leistungstest und auf der Rückseite der Fragebogen war. Die Aufgaben wurden vom Versuchsleiter erklärt und die Schüler wurden aufgefordert nicht allzu lang zu überlegen, sondern spontan zu antworten und keinesfalls zum Nachbarn zu schauen, da es um ihre individuelle Leistung ging. Sollte ihnen keine Lösung einfallen, so sollten sie dies mit einem Strich kennzeichnen. Begonnen wurde mit den Aufgaben des Hörverstehens, wobei alle Wörter zwei Mal angehört wurden, da sich die Schüler über die „schlechte“ Qualität (leise) der Lautsprecher bzw. der Aufnahme beschwerten und Probleme hatten, die Wörter akustisch zu verstehen. Nach dem zweiten Durchgang bekamen sie noch zwei Minute Zeit um die leeren Felder auszufüllen, dann sollten alle die Stifte auf den Zettel legen um zu signalisieren, dass sie fertig sind. Hatten dies alle getan, so konnten sie mit den Aufgaben des Leseverstehens fortfahren. Auch hier sollten sie, wenn sie fertig waren, den Stift aufs Papier legen. Als alle fertig waren, wurden die Schüler gebeten den Zettel nun umzudrehen und nichts mehr am Leistungstest zu verändern. Dann hatten sie Zeit um den Fragebogen auszufüllen, welcher zuvor mit dem Versuchsleiter besprochen wurde. Dabei stellte sich heraus, dass die Reihungen (Frage 3b und 4b) nicht deutlich formuliert waren und es wurde beschlossen, dass links die leichteste und rechts die schwerste Gruppe stehen soll.

Nachdem der Fragebogen ausgefüllt worden war, wurden die Zettel eingesammelt und die Feldtestung war nach etwa 20 Minuten beendet.

Bei der ersten Gruppe (Kontrollgruppe) waren vier Versuchsteilnehmer männlich und drei weiblich. Dieser Gruppe wurde nichts vom Sprachvergleich gesagt, sie erhielten lediglich den Zettel und wurden gebeten, die Wörter ins Deutsche zu übersetzen. Die Testung verlief wie geplant, jedoch fragte eine Schülerin während des Leistungstests, ob es sich um französische Wörter handle. Diese Aussage könnte man als Störfaktor beschreiben, da sie dadurch möglicherweise andere Schüler auf die Idee des Sprachvergleichs gebracht hat (wobei schon im Vorhinein durch die Angabe am Zettel „Übersetze die Wörter vom Spanischen ins Deutsche“ diese mögliche Störvariable zu eliminieren versucht wurde). Bei der späteren Hospitation fiel auf, dass die Lehrperson mehrmals auf das Französische verwies (beim Wortschatz und auch der Grammatik) und versuchte, so wenig Deutsch wie möglich zu sprechen.

In der zweiten Gruppe (Versuchsgruppe) befanden sich fünf männliche und zwei weibliche Testpersonen. Anders als bei der ersten Gruppe wurde diesen Schülern vom Versuchsleiter gesagt, dass sie zwar die Wörter im Spanischen nicht kennen, aber im Französischen schon und sie versuchen sollen, die Sprachen zu vergleichen. Auch diese Testung lief ohne Komplikationen ab, jedoch könnte man bei dieser Gruppe als Störvariable das Desinteresse an Sprachen, vor allem bei den männlichen Teilnehmern, nehmen. In der späteren Hospitation war eine andere Lehrperson (unter der Aufsicht der vorigen Lehrperson) im Unterrichtspraktikum tätig und es fiel auf, dass diese mehr Deutsch sprach. Generell schien die Klasse unruhiger als die erste Gruppe zu sein, was aber auch an der späteren Uhrzeit gelegen haben könnte.

4.3 Beschreibung der Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse beschrieben werden können, soll kurz das Vorgehen³⁰⁹ der Datenauswertung beschrieben werden: Zuerst wurden die Daten in Excel-Tabellen übertragen und auf mögliche Fehler kontrolliert. Nach Bereinigung dieser wurden die Daten so weiterverarbeitet, dass sie zu einem analysefähigen Datensatz wurden. Im letzten Schritt konnte die statistische Analyse gemacht und Zusammenhänge erstellt werden.

4.3.1 Ergebnisse Leistungstest

Die Ergebnisse des Leistungstests werden in dieser Reihenfolge beschrieben: Zuerst wird das Hörverstehen ausgewertet und die einzelnen Wortschatzgruppen 1-4 gesamt und je Gruppe beschrieben. Anschließend werden die positiven Transferleistungen 1-3 (rote Säulen) und die negativen Transferleistungen bei 4 („faux amis“, blaue Säulen) gesamt und je Gruppe verglichen. Dasselbe wird mit den Ergebnissen des Leseverstehens gemacht und ebenso bei den Wortschatzgruppen. Am Schluss werden das Gesamtergebnis vom Hören und Lesen und das gemeinsame Endergebnis präsentiert. Die Prozentzahlen werden bei der ersten Kommastelle ab- oder aufgerundet, sprich $3,3 = 3\%$ und $3,6 = 4\%$.

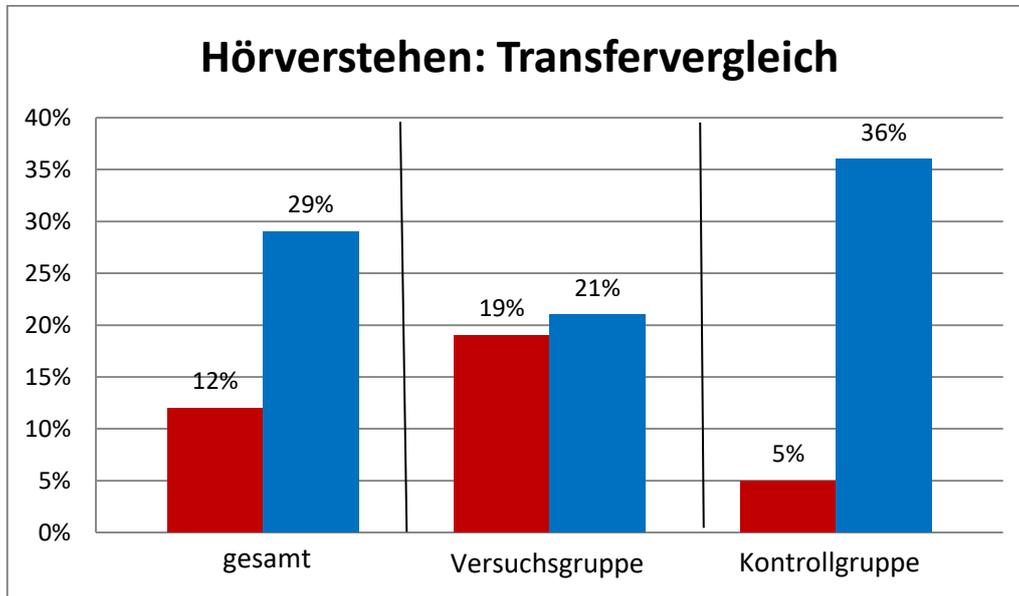
Beim **Hörverstehen** hatten in der Wortschatzgruppe 1 (Internationalismen, Übungen I. 1a+1b) insgesamt 10 von 28 Schülern die richtige Lösung, was 36% ausmacht. Die Versuchsgruppe erzielte dabei 8 von 14 möglichen Antworten und kam somit auf 57%, die Kontrollgruppe hingegen schaffte 2 von 14, also 14%.

In der Wortschatzgruppe 2 (panromanischer Wortschatz, Übungen I. 2a+2b) konnte keiner in beiden Gruppen die richtige Lösung finden, es waren also 0 richtige Antworten und somit 0%.

Selbiges gilt für die Wortschatzgruppe 3 (Lautentsprechungen, Übungen I. 3a+3b).

³⁰⁹ vgl. Diekmann (2013)

In der Wortschatzgruppe 4 („faux amis“, Übungen I. 4a+4b) fanden nur Schüler der Versuchsgruppe richtige Lösungen, nämlich 2 von 14 möglichen, also 14% und gesamt gesehen 2 von 28 möglichen Antworten, was 7% entspricht.



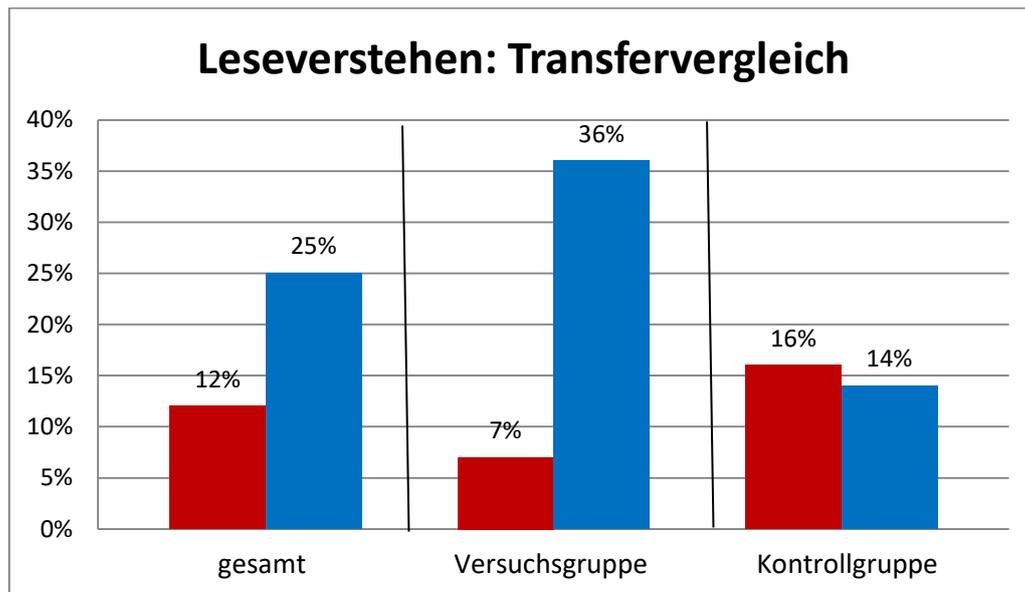
Vergleichen wir nun die Transferleistungen beim Hörverstehen. Bei den Übungen I. 1-3 konnten insgesamt 12% der richtigen Lösungen gefunden werden, allerdings fielen auch 29% der Antworten in die Kategorie „faux amis“. Bei der Versuchsgruppe ist der Unterschied geringer, hier stehen 19% positiver gegen 21% negativer Transfer. Die Kontrollgruppe schaffte dagegen nur 5% richtig zu beantworten und fiel auf 36% bei den „faux amis“ rein.

Beim **Leseverstehen** schafften die Schüler in der Wortschatzgruppe 1 (Internationalismen, Übungen II. 1a+1b) insgesamt 4 richtige von 28 möglichen Lösungen, das sind 14%. Die Versuchsgruppe erreichte 1 von 14 Lösungen, also 7% und die Kontrollgruppe 3 von 14, also 21%.

In der Wortschatzgruppe 2 (panromanischer Wortschatz, Übungen II. 2a+2b) erzielten die Schüler genau die gleichen Ergebnisse, also 4 von 28, also 14% gesamt und die Versuchsgruppe 1 von 14, also 7% und die Kontrollgruppe 3 von 14, also 21%.

Bei der Wortschatzgruppe 3 (Lautentsprechungen, Übungen II. 3a+3b) konnten insgesamt 2 von 28 möglichen Antworten gefunden werden, das sind 7%. Jede Gruppe schaffte 1 von 14 Antworten, also ebenso jeweils 7%.

Das gleiche Ergebnis erzielten die Schüler in der Wortschatzgruppe 4 („faux amis“, Übungen II. 4a+4b), also gesamt 2 von 28, also 7% und je Gruppe 1 von 14, also auch 7%.



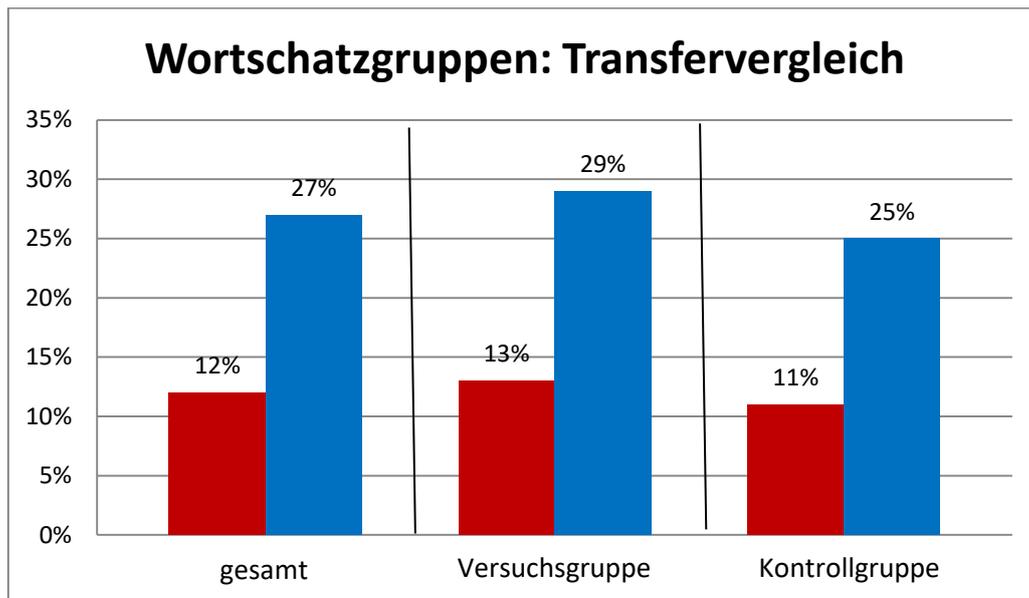
Beim Leseverstehen wurden bei den Übungen II. 1-3 insgesamt 12% der richtigen Antworten erreicht und 25% waren „faux amis“. Die Versuchsgruppe hatte 7% als positiven und 36% als negativen Transfer, die Kontrollgruppe dagegen 16% zu 14%.

Im Gesamtüberblick der **Wortschatzgruppen**, also das Hör- und Leseverstehen zusammengefasst, konnten in der Wortschatzgruppe 1 (Internationalismen, Übungen I. 1a+1b und II. 1a+1b) insgesamt 14 von 56 möglichen Antworten gefunden werden, das entspricht 25%. Die Versuchsgruppe erreichte 9 von 28 Antworten, also 32% und die Kontrollgruppe 5 von 28, also 18%.

Im Gesamtvergleich der Wortschatzgruppe 2 (panromanischer Wortschatz, Übungen I. 2a+2b und II. 2a+2b) kamen die Schüler insgesamt auf 4 von 56 möglichen Antworten, somit 7%. Die Versuchsgruppe schaffte 1 von 28 Antworten, also 4% und die Kontrollgruppe 3 von 28, also 11%.

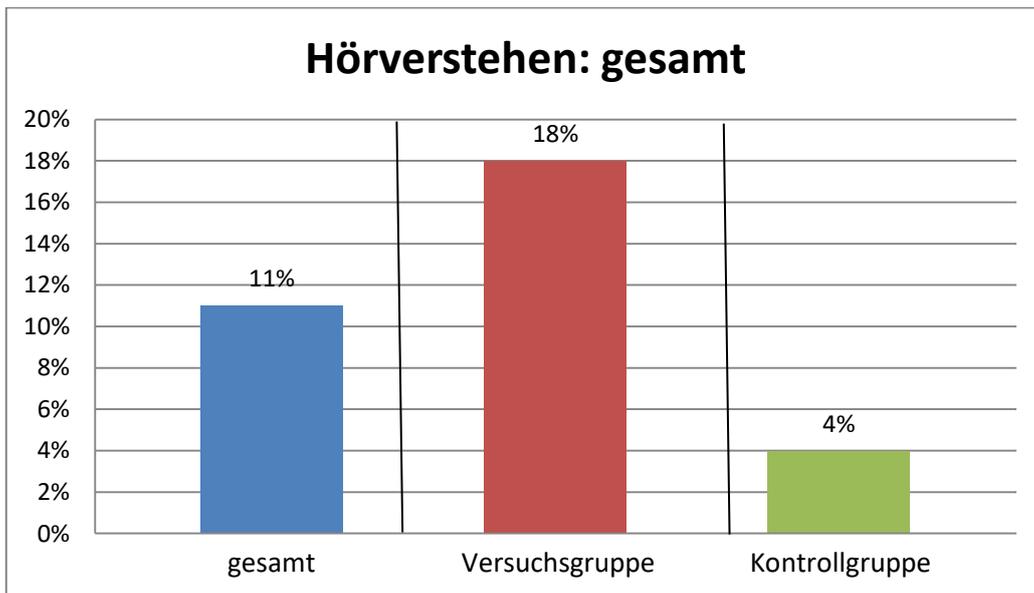
Bei der Wortschatzgruppe 3 (Lautentsprechungen, Übungen I. 3a+3b und II. 3a+3b) wurden insgesamt 2 von 56 Antworten gefunden, das entspricht 4% und je Gruppe 1 von 28 Antworten, also auch 4%.

In der Wortschatzgruppe 4 („faux amis“, Übungen I. 4a+4b und II. 4a+4b) kamen die Schüler auf 4 von 56 Antworten, das sind 7%. Die Versuchsgruppe schaffte 3 von 28 Antworten, somit 11% und die Kontrollgruppe 1 von 28, also 4%.

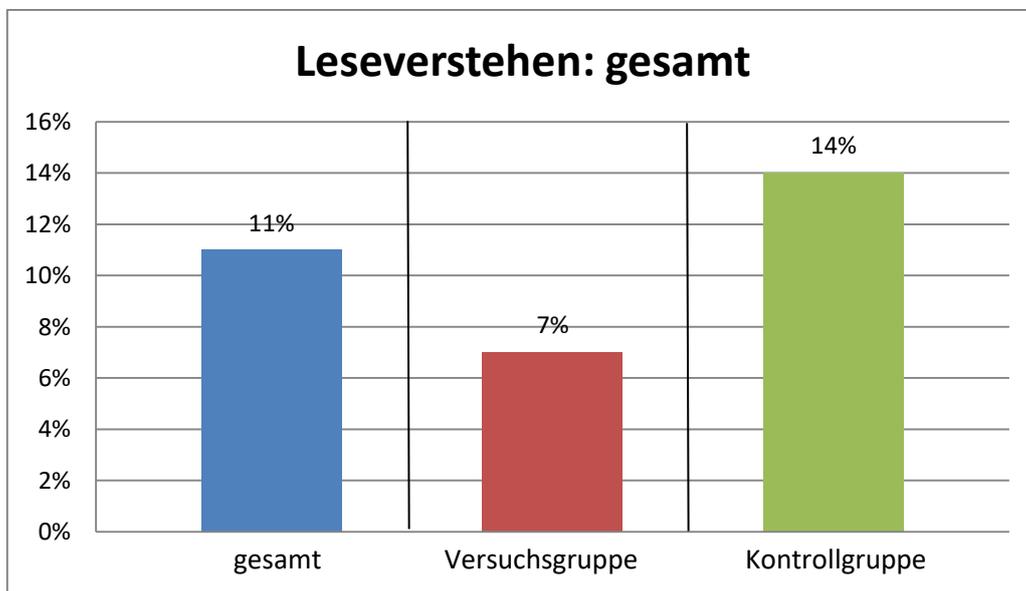


Beim Transfervergleich der Wortschatzgruppen wurden insgesamt beim Hören und Lesen, also bei den Übungen I. und II. 1-3 12% richtige Antworten gegeben und 27% der Antworten waren „faux amis“. Die Versuchsgruppe erreichte 13% positive Antworten und 29% negative Transferleistungen, die Kontrollgruppe 11% zu 25%.

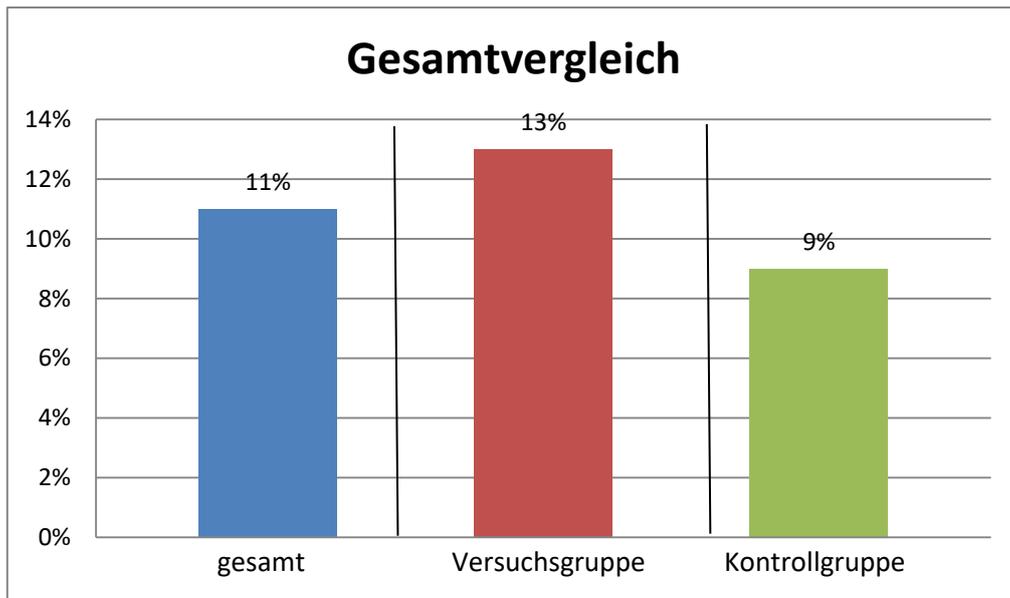
Kommen wir nun zum **Gesamtvergleich**:



Beim Hörverstehen wurden insgesamt 11% der richtigen Antworten gefunden. Die Versuchsgruppe erreichte 18% und die Kontrollgruppe 4%.



Beim Leseverstehen wurden ebenso 11% der richtigen Antworten erreicht. Die Versuchsgruppe kam auf 7% und die Kontrollgruppe auf 14%.



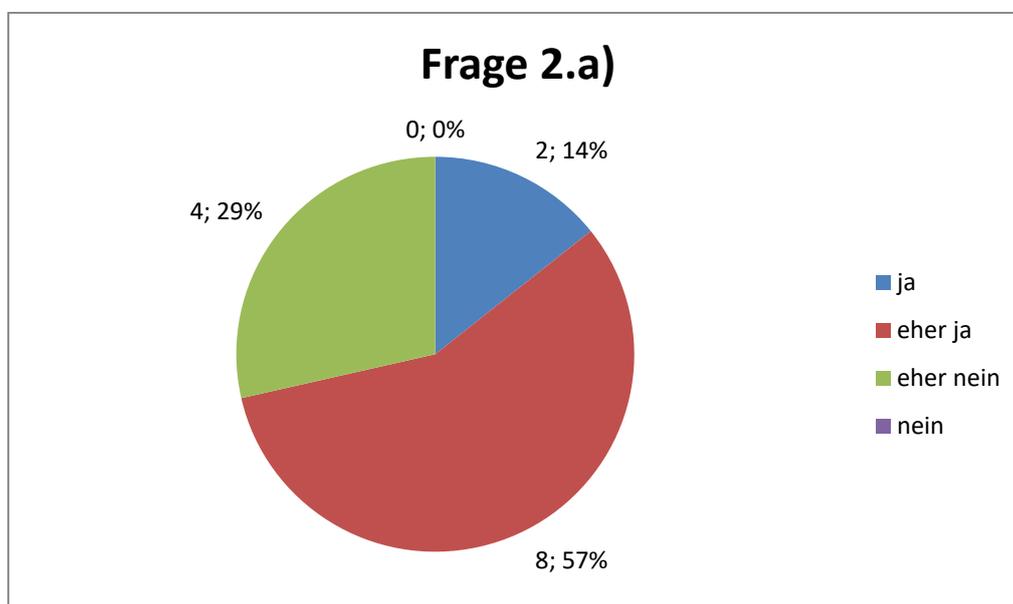
Gesamt gesehen wurden 11% der möglichen Antworten richtig gelöst. Die Versuchsgruppe schaffte 13% richtige und die Kontrollgruppe 9%.

4.3.2 Ergebnisse Fragebogen

Da der Fragebogen teilweise zum Ankreuzen oder Ausfüllen war, werden die Ergebnisse entweder schriftlich vorgestellt oder auch in Grafiken gezeigt. Die Reihenfolge richtet sich nach der Reihung der Fragen auf dem Fragebogen.

Bei der **Frage 1.a)** gaben alle Schüler an, dass ihre Erstsprache Deutsch sei. Ein Schüler schrieb bei „Sonstiges“ Englisch, ein anderer Polnisch und einer Schweizerdeutsch.

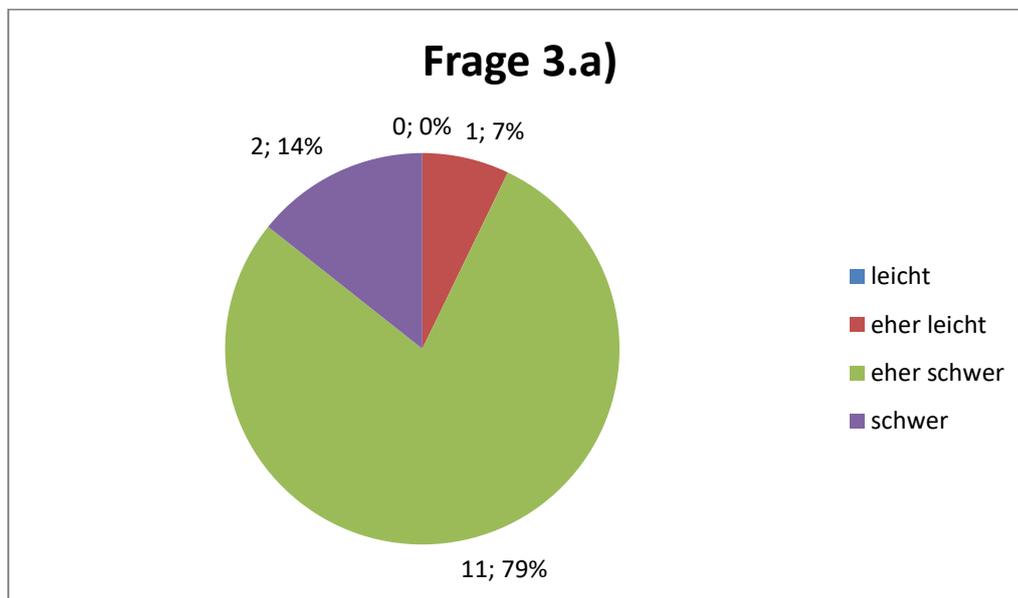
Da alle Schüler Deutsch als Erstsprache gelernt hatten, gaben sie bei der **Frage 1.b)** an, dass sie Deutsch schon seit 14 oder 15 Jahren (je nach Alter der Schüler) lernen. Englisch lernen die meisten seit fünf bis acht Jahren, also seit der ersten Klasse Gymnasium und teilweise auch schon seit der Volksschule. Französisch lernen fast alle Schüler der Klasse nun im dritten Lernjahr und mit Spanisch haben sie in diesem Schuljahr (2016/2017) begonnen. Neben den bei 1.a) erwähnten anderen Erstsprachen, lernt auch ein Schüler seit diesem Schuljahr Latein.



Die **Frage 2.a)**, also ob die Schüler gerne Fremdsprachen lernen, beantworteten 2, also 14% der Kinder mit „ja“, 8 Schüler, also 57% mit „eher ja“, 4 von ihnen, das sind 29% mit „eher nein“. Niemand kreuzte „nein“ an.

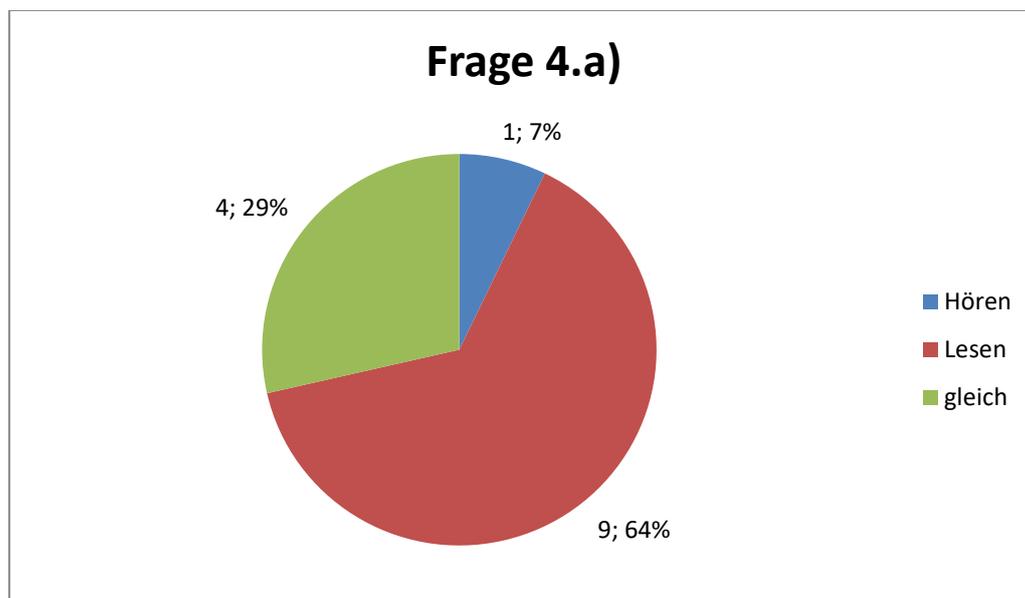
Bei der Frage „Warum?“ schrieben viele, dass Sprachen interessant seien und man sich so mit anderen Menschen verständigen kann. Einige Schüler gaben aber auch an, dass es ihnen schwer fällt, Sprachen zu lernen oder sie diese Unterrichtsfächer nicht interessant finden.

Bei der **Frage 2.b)**, also welche Sprachen die Kinder gerne lernen würden, wurden mehrmals Italienisch, Russisch und Mandarin genannt. Andere Antworten waren Afrikaans und Japanisch. Nach der Frage „Warum?“ antworteten die Schüler, dass diese Sprachen generell viel oder auch in der Familie gesprochen werden oder sie interessant sind. Ein Schüler gab auch keine Sprache an und begründete, dass er Schwierigkeiten beim Sprachenlernen hat.



Bei der **Frage 3.a)**, also wie schwer der Leistungstest war, gab die Mehrheit, also 11 Schüler, das sind 79% „eher schwer“ an. 2 Schüler, das sind 14% fanden den Test „schwer“ und 1, also 7% „eher leicht“. Betrachtet man die Gruppen einzeln, so fanden 6, also 86% der Schüler der Versuchsgruppe den Test „eher schwer“ und bei der Kontrollgruppe 5, also 71%.

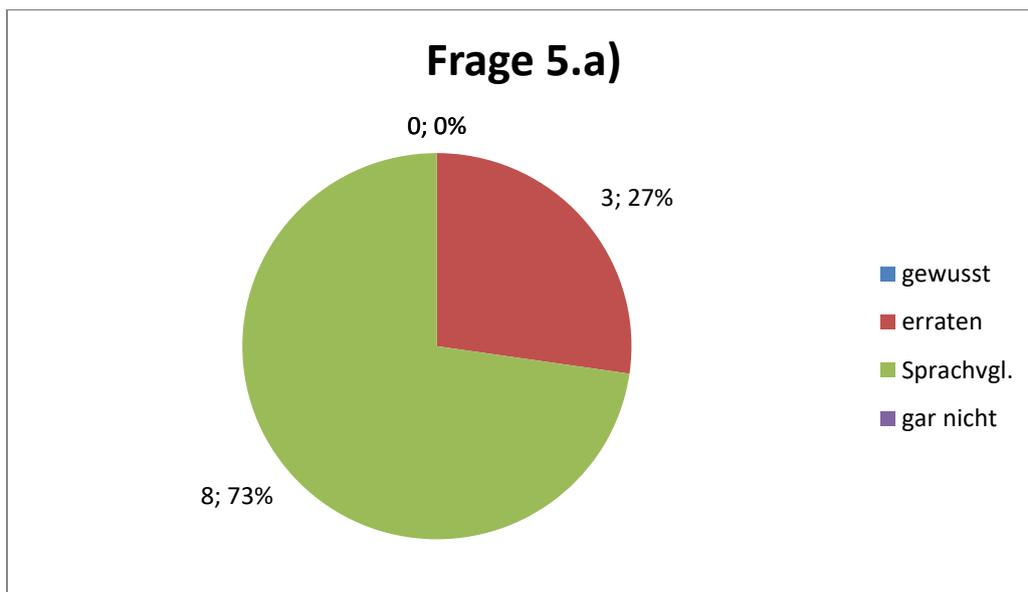
Die **Frage 3.b)** hatte zur Aufgabe, die Übungen in den Wortschatzgruppen gemeinsam nach ihrer Schwierigkeit zu reihen. Dabei gaben 8 Schüler, also 57% an, dass die Gruppe 1 (Internationalismen) am leichtesten war und gleichzeitig aber auch 5, also 36% der Schüler, dass diese am schwersten war. Beide Versuchsgruppen ordneten die Internationalismen als leichteste Gruppe mit je 4 Schülern und 57% ein. Bei der schwersten Gruppe herrschte Uneinigkeit: Je 2 Schüler, also 29% der Versuchsgruppe waren für die Wortschatzgruppe 2 bzw. 3 und bei der Kontrollgruppe waren es auch je 2 Schüler, also 29% für die Wortschatzgruppe 1, 2 und 3.



Die **Frage 4.a)** fragte, ob das Hören oder Lesen einfacher war oder ob die Übungen gleich schwer waren. Hier meinten 9 Schüler, also 64%, dass das „Lesen“ leichter war, 4, also 29% der Schüler fanden es „gleich“ schwer und 1 Schüler, also 7% empfand das „Hören“ als einfacher. Die Versuchsgruppe entschied sich mit 6 zu 1, also 86% zu 14% für das „Lesen“ und nur 1 Schüler war für „gleich“. Die Kontrollgruppe war mit jeweils 3 Schülern, also je 43%, für das „Lesen“ bzw. für „gleich“. Auf die Frage „Warum?“ schrieben die Schüler, dass man beim Leseverstehen bereits die richtigen Wörter vor sich hatte und beim Hören die Wörter teilweise schlecht verstehen konnte.

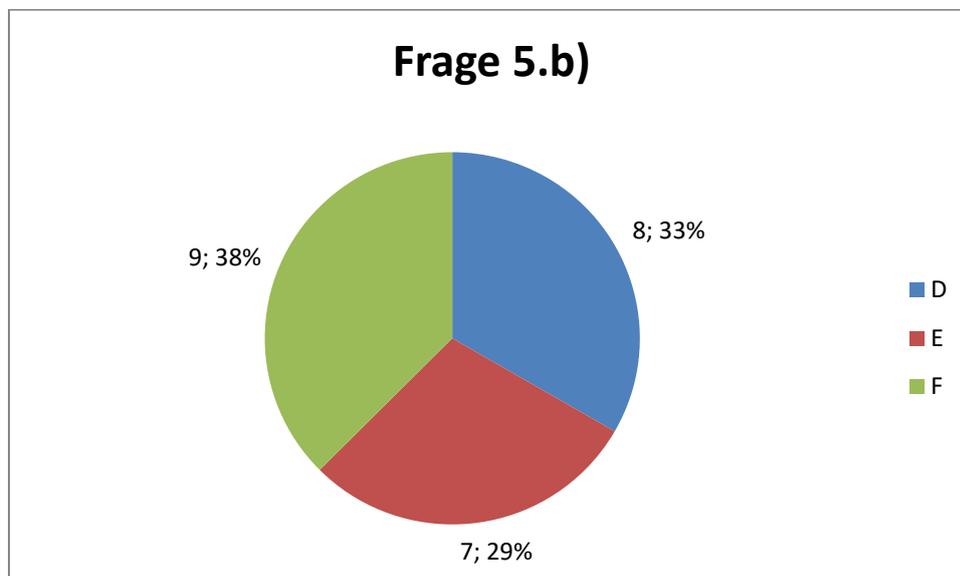
Bei der **Frage 4.b)** sollten die Schüler wieder die Wortschatzgruppen nach ihrer Schwierigkeit, diesmal aber aufgeteilt in Hör- und Leseverstehen reihen.

Beim Hören fanden insgesamt je 5 Schüler, also 36% die Wortschatzgruppe 1 bzw. 4 am einfachsten und ebenso 5, also 36% die „faux amis“ am schwersten. Bei der leichtesten Wortschatzgruppe gab die Versuchsgruppe mit 3 Schülern, also 43%, die Internationalismen an, die Kontrollgruppe dagegen mit den gleichen Zahlen die faux amis. Bei der schwersten Gruppe waren je 2 Schüler, also 29% der Versuchsgruppe für die Wortschatzgruppen 1, 2 und 4, die Kontrollgruppe dagegen mit 3 Schülern und 43% für die Internationalismen. Beim Lesen empfand die Hälfte, also 7 Schüler, 50%, die Internationalismen am einfachsten. Am schwersten dagegen waren mit je 5 Schülern und 36% Wortschatzgruppe 2 und 3. Die Versuchsgruppe war mit je 3 Schülern, also 43%, für die Internationalismen bzw. „faux amis“ als leichteste Wortschatzgruppe und die Kontrollgruppe mit 4 Schülern, 57% für die Internationalismen. Bei der schwersten Wortschatzgruppe waren 3 Schüler, also 43% der Versuchsgruppe für den panromanischen Wortschatz, die Kontrollgruppe mit den gleichen Werten für die Lautentsprechungen.



Bei der **Frage 5.a)** gaben insgesamt 8 Schüler, also 72% an, dass sie einen „Sprachvergleich“ gemacht haben, 3 Schüler, also 27% haben die Wörter „erraten“. Dazu hat ein Schüler „erraten“ und „Sprachvergleich“ angekreuzt, ein anderer „erraten“ und „gar nicht“ (nicht in der Grafik). Die Versuchsgruppe hat mit je 3 Schülern und 50% „erraten“ oder „Sprachvergleich“ gewählt, die Kontrollgruppe dagegen einheitlich mit 5 Stimmen, also 100%, „Sprachvergleich“.

Einige Schüler haben nichts angekreuzt. Bei dem Feld „Sonstiges“ hat auch niemand etwas geschrieben.



Bei der **Frage 5.b)** wurden manche Sprachen von einem Schüler doppelt genannt. So wurde Französisch zum Sprachvergleich 9 mal, also mit 38% gewählt, Deutsch 8 mal, also mit 33% und Englisch 7 mal, also 29%. Die Versuchsgruppe wählte mehrheitlich mit 5 Stimmen und 45% Deutsch und die Kontrollgruppe mit 6 Stimmen und 46% Französisch.

Bei der **Frage 5.c)** sollten die Schüler angeben, bei welcher Wortschatzgruppe sie welche Sprache verwendet haben. Einige Schüler haben manche Felder auch ausgelassen. So wurde bei den Internationalismen Deutsch mit 5 Stimmen und 63% am häufigsten gewählt, ein paar andere Schüler gaben Englisch an. Beim panromanischen Wortschatz waren 7 Stimmen, also 88% für Französisch, als andere Sprache wurde wieder Englisch erwähnt. Bei den Lautentsprechungen waren je 3 Stimmen, also 25% für Englisch bzw. Französisch, daneben wurde auch Italienisch und Deutsch genannt. Bei den „faux amis“ waren 2 Stimmen, also 40% für Französisch, jeweils 1 Schüler war für Deutsch, Englisch und Latein.

Bei der **Frage 6.a)** sollten die Schüler sagen, ob sie den Sprachvergleich im Unterricht als sinnvoll erachten. Dabei antworteten 13 Schüler, also 93% mit „ja“, nur 1 Schüler, also 7% mit „nein“.

Wurde diese Frage mit „ja“ beantwortet, so sollten sie bei Frage **6.b)** angeben mit welcher Sprache. Dabei gab es Mehrfachnennungen: Je 7 Stimmen, also 41% waren für Englisch und Französisch, ansonsten wurden noch Deutsch und Latein genannt. War die Antwort auf die vorige Frage „nein“, so sollte dies begründet werden. Der eine Schüler gab als Grund an, dass er Angst habe, die Sprachen zu verwechseln.

4.4 Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die Zahlen bereits präsentiert und die Ergebnisse beschrieben wurden, sollen diese nun auch interpretiert werden – zuerst die des Leistungstests, anschließend die des Fragebogens. Dabei wird die Reihenfolge wie in Kapitel 4.3 beibehalten.

4.4.1 Interpretation Leistungstest

Beginnen wir nun mit der Interpretation der Ergebnisse des **Hörverstehens** beim Leistungstest. In der Wortschatzgruppe 1 kam über ein Drittel der Schüler auf das richtige Ergebnis. Bei diesen zwei Wörtern war der Unterschied von Versuchsgruppe (über die Hälfte) und Kontrollgruppe (ca. ein Siebtel) sehr groß. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass dies die erste Übung war und einerseits die Schüler der Versuchsgruppe sich sehr auf den Sprachvergleich konzentrierten, wohingegen die Schüler der Kontrollgruppe noch eher wenig über die Möglichkeit des Sprachvergleichs nachgedacht haben könnten. Die Erklärung, dass die Versuchsgruppe aufgrund der unabhängigen Variablen (Hinweis auf Sprachvergleich mit Französisch) besser war, ist nur bedingt denkbar, da die Internationalismen ja auch in anderen Sprachen wie Deutsch und Englisch vorkommen.

In der Wortschatzgruppe 2 und 3 konnte niemand die richtige Lösung finden. Grund dafür könnte sein, dass die Schüler, wie später im Fragebogen ersichtlich, die Wörter nicht verstanden haben.

Bei den „faux amis“ fanden nur Schüler der Versuchsgruppe auch nur zwei Lösungen. Man könnte annehmen, dass diese Gruppe eher auf die Interferenzen reinfallen könnte, da sie bewusst den Sprachvergleich durchgeführt hat und die andere Gruppe vielleicht nicht sofort auf die Idee kam, dass die Wörter französischen Wörtern ähnlich sind.

Beim Transfervergleich des Hörverstehens, bei dem die positive Transferleistung der Übungen 1-3 und die negative Transferleistung der Übung 4 verglichen wurden, war ersichtlich, dass der negative Transfer mit mehr als dem doppelten Prozentsatz überwiegte. Bei der Versuchsgruppe waren die Ergebnisse fast gleich, der negative Transfer war knapp vorne, bei der Kontrollgruppe aber waren die Ergebnisse weit voneinander entfernt. Das bedeutet, dass mehr Schüler der Kontrollgruppe die Wörter als Interferenzen übersetzt hatten. Es ist anzunehmen, dass auch diese Gruppe einen Sprachvergleich gemacht hat und so auf diese Lösungen kam. Die Versuchsgruppe nutzte dagegen den Sprachvergleich sowohl für den positiven, als auch den negativen Transfer.

Beim **Leseverstehen** in der Wortschatzgruppe 1 schnitt die Kontrollgruppe um einiges besser ab als die Versuchsgruppe. Der Grund für dieses Ergebnis könnte sein, dass die Versuchsgruppe sehr auf den Sprachvergleich mit dem Französischen fixiert war, die Kontrollgruppe dagegen auch andere Sprachen zum Vergleich heranzog.

Allerdings wurde bei der Wortschatzgruppe 2 das gleiche Ergebnis erzielt. Dies ist eher verwunderlich, da fast alle Schüler nur Französisch als andere romanische Sprache beherrschen und somit davon auszugehen ist, dass die Kontrollgruppe doch das Französische zum Sprachvergleich verwendet hat.

Bei der Wortschatzgruppe 3 schafften es beide Gruppen nur je eine richtige Lösung zu finden. Möglicherweise ist ihnen das Konzept der Lautentsprechungen noch wenig bekannt.

In der Wortschatzgruppe 4 wurde das gleiche Ergebnis erzielt. Hier könnte man annehmen, dass die Schüler geraten haben, da die Wörter ja eben nichts mit dem vermeintlichen französischen „faux ami“ zu tun haben.

Beim Transfervergleich des Leseverstehens war die negative Transferleistung insgesamt mehr als doppelt so hoch als die positive. Jedoch war der Unterschied diesmal bei der Versuchsgruppe höher und bei der Kontrollgruppe halbwegs ausgeglichen.

Grund dafür könnte sein, dass die Kontrollgruppe generell bei dieser Übung etwas besser abschnitt und dass, wie schon beim Hörverstehen, die Schüler der Versuchsgruppe bei den „faux amis“ auf die französische Sprache fokussiert war.

Nun zum Gesamtüberblick der **Wortschatzgruppen**: Bei den Internationalismen schnitt die Versuchsgruppe insgesamt besser ab. Auch wenn die Kontrollgruppe vielleicht andere Sprachen zu Hilfe nahm, kommen die Internationalismen ja auch im Französischen vor und so hatten die Schüler der Versuchsgruppe möglicherweise einen Vorteil.

Erstaunlich dagegen ist, dass beim panromanischen Wortschatz die Schüler der Kontrollgruppe besser waren. Wie schon erwähnt, könnte es sein, dass diese hier bereits auf die Ähnlichkeit mit der französischen Sprache aufmerksam wurden.

Bei den Lautentsprechungen waren beide Gruppen gleich gut. Aufgrund der geringen richtigen Antworten könnte es sein, dass die Schüler hier nur geraten haben und noch eher wenig von den Lautentsprechungen in den zwei Sprachen gehört hatten.

Bei den „faux amis“ war erstaunlicherweise die Versuchsgruppe besser, obwohl bei diesen Schülern die Gefahr größer gewesen wäre, durch den Sprachvergleich mit dem Französischen die Wörter als Interferenzen aufzufassen. Da die Kontrollgruppe hier vielleicht gar nicht an einen möglichen Sprachvergleich gedacht hatte, könnte es für diese Schüler besonders schwer gewesen sein, die richtige Bedeutung zu finden.

Im Transfervergleich der Wortschatzgruppen ist das Ergebnis ähnlich wie beim Hören und Lesen. Der negative Transfer ist mehr als doppelt so hoch als der positive. Insgesamt kommen auch je beide Gruppen auf dieses Ergebnis.

Kommen wir nun zum Gesamtvergleich aller Ergebnisse: Beim Hörverstehen schnitt die Versuchsgruppe deutlich besser ab als die Kontrollgruppe. Möglicherweise kam es zu diesem Ergebnis, weil das Hörverstehen die erste Übung war und die Schüler der Kontrollgruppe erst beim Leseverstehen, als sie die Wörter geschrieben sahen, merkten, dass die Begriffe den französischen ähneln.

Beim Leseverstehen war insgesamt jedoch die Kontrollgruppe doppelt so gut wie die Versuchsgruppe. Der Grund könnte, wie gerade beschrieben, sein, dass die Schüler der Kontrollgruppe beim geschriebenen Wort auf die Ähnlichkeit und somit auf den Sprachvergleich aufmerksam wurden. Warum aber die Schüler der Versuchsgruppe hier generell so schlecht abschnitten, soll im Fazit (siehe 4.6) erklärt werden.

Insgesamt war aber die Versuchsgruppe doch besser als die Kontrollgruppe, wenn auch mit nicht besonders deutlichem Unterschied. Es zeichnet sich zumindest schon die Tendenz ab, dass der Sprachvergleich den Schülern geholfen haben könnte.

4.4.2 Interpretation Fragebogen

Nachdem die Ergebnisse des Leistungstests beschrieben und auch interpretiert wurden, soll nun auch der Fragebogen besprochen werden.

Beim Frageblock 1 stellte sich heraus, dass die Schüler alle Deutsch als Erstsprache haben und die anderen Sprachen schon etwa gleich lange lernen. Somit ist von einer relativ homogenen Gruppe zu sprechen.

Bei der Fragen 2.a) wurde ersichtlich, dass die Mehrheit der Schüler eher gern Sprachen lernt, weil sie finden, dass diese interessant seien und man somit mit anderen Völkern kommunizieren kann. Bei der Frage 2.b) antworteten sie, dass sie gerne Sprachen lernen würden, die viel gesprochen werden oder deren Kultur sie interessiert. Man kann also sagen, dass der Großteil der Gruppe an Fremdsprachen interessiert ist und gewillt ist, andere Sprachen zu lernen.

Bei der Frage 3.a) war die Mehrheit dafür, dass der Leistungstest eher schwer war. Diese Angabe könnte auch die eher schlechten Ergebnisse begründen. Über die Schwierigkeit der Wortschatzgruppen (Frage 3.b) waren sich die Schüler eher uneinig und kürten die Internationalismen einerseits zur einfachsten, aber auch zur schwersten Gruppe. Möglicherweise waren sie bei diesen Übungen verunsichert und konnten sich auch von der teilweise offensichtlichen Ähnlichkeit getäuscht fühlen.

Die Frage 4.a) beantworteten die meisten Schüler mit „Lesen“ als einfachste Übung. Jedoch schnitten sie beim Lesen und Hören gleich gut ab, die Versuchsgruppe beim Lesen sogar schlechter. Als Gründe gaben die Schüler aber an, dass es leichter war, weil die Wörter bereits auf dem Papier standen. Möglicherweise waren sie sich so ihren Antworten sicherer als beim Hörverstehen. Wie schon bei 3.b) herrschte auch bei 4.b) Uneinigkeit über die leichteste bzw. schwerste Wortschatzgruppe, diesmal aufgeteilt in Hör- und Leseverstehen. Beim Hören wurden Gruppe 1 und 4 als am einfachsten gewählt, wobei Gruppe 4 aufgrund der Interferenzen trügerisch ist. Gleichzeitig wählte auch die Mehrheit die Gruppe 4 als schwerste, möglicherweise, weil sie die Wörter nicht richtig herleiten konnten.

Beim Leseverstehen sprach sich hingegen die Mehrheit für die Internationalismen als einfachste Gruppe aus und als schwerste teilten sich Gruppe 2 und 3 den Platz. Dies ist vor allem bei der Versuchsgruppe eher verwunderlich, da genau in diesen Gruppen der Sprachvergleich mit dem Französischen sehr gut funktionieren würde.

Bei der Frage 5.a) wurde mehrheitlich für den Sprachvergleich gestimmt. Etwas verwunderlich ist, dass die Versuchsgruppe in gleichermaßen „Sprachvergleich“ und „erraten“ angeben hatte und die Kontrollgruppe dagegen einheitlich „Sprachvergleich“. Möglicherweise war aber die Versuchsgruppe mit den Übungen etwas überfordert, sodass ihr der Sprachvergleich nicht half und die Schüler so raten mussten. Die Kontrollgruppe kam hingegen vielleicht erst mit der Fragestellung bzw. Antwortmöglichkeit auf die Idee des Sprachvergleichs. Bei der Frage 5.b) wurden Deutsch, Englisch und Französisch als mögliche Vergleichssprachen fast gleichwertig gewählt. Etwas erstaunlich ist, dass bei der Versuchsgruppe mehr für Deutsch waren und die Kontrollgruppe für Französisch. Möglicherweise war aber auch hier die Versuchsgruppe „enttäuscht“ wegen des Hinweises zum Sprachvergleich mit der französischen Sprache und versuchte so auch andere Sprachen zu Hilfe zu nehmen. Bei der Kontrollgruppe kann es sein, dass sie auf die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen aufmerksam wurde. Die Frage 5.c) zeigte, dass bei den Internationalismen am meisten Deutsch als Vergleichssprache verwendet wurde, bei den Wörtern des panromanischen Wortschatzes mehrheitlich Französisch. Französisch war mit Englisch auch die häufigste Nennung bei den Lautentsprechungen und alleine auch bei den „faux amis“. Die Ergebnisse der Wortschatzgruppen 1-3 sind so wie erwartet und die logische Schlussfolgerung aus den jeweiligen Wortschätzen. Die Antwort auf die Gruppe 4 könnte eine Erklärung sein, warum so viel negativer Transfer passiert ist.

Bei der letzten Frage, 6.a) waren fast alle für den Sprachvergleich im Unterricht. Die Begründung des Schülers, der als einziger für „nein“ war, ist ein individueller Fall und die mehrheitliche Abstimmung zu „ja“ zeigt, dass die Schüler diese Methode als sinnvoll erachten. Am meisten wurden die Sprachen Englisch und Französisch genannt, was zwar im Fremdsprachenunterricht logisch sein mag, jedoch wurde zuvor so oft Deutsch genannt und diese Antwort schien hier eher weniger oft auf.

4.5 Lehrerinterview

Bevor die wichtigsten Informationen aus dem Lehrerinterview beschrieben werden, soll zuerst das theoretische Vorgehen³¹⁰ des Interviews erklärt werden. Wichtig war, dass es auf einer neutralen Basis stattfindet: Es soll keine Folgen für die interviewte Person haben und die Distanz zwischen den Parteien sollte bewahrt werden. Das bedeutet, dass der Interviewer keinerlei Kommentare (wie z.B. Zustimmung) ausspricht. So kann man am ehesten auf unverfälschte Antworten hoffen.

Damit das Interview überhaupt stattfinden konnte, brauchte es drei Bedingungen: Die Kooperation von der Lehrperson, welche durch das Interesse zum Thema und der Bereitschaft zur Unterstützung hervorgerufen wurde, die Norm der Aufrichtigkeit und eine gemeinsame Sprache, womit gemeint ist, dass beide Seiten die Fragen und Antworten auf gleiche Weise verstehen und interpretieren.

Im Interview sollten eher weniger dichotome Ja-Nein-Fragen gestellt werden, sondern persönliche Bewertungen und allgemeine Begründungen auf die relativ offen gestellten Fragen als Antwort kommen.

Kommen wir nun zur Besprechung und der Analyse des Interviews. Dieses wurde beim Gespräch aufgezeichnet und die Transkription befindet sich im Anhang c).

Auf die **erste Frage**, ob der Lehrperson das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik bekannt wäre, antwortete diese mit ja, allerdings hätte sie im Studium nicht wirklich etwas darüber gelernt und kennt nur Beispiele aus Lehrwerken und weniger aus wissenschaftlicher Literatur.

Heutzutage wird dieses Thema zwar mehr ins Studium eingebunden, allerdings gibt es für Lehrer, die schon unterrichten und dies nicht erfahren konnten, wenig Fortbildungsmöglichkeiten, wie wir später sehen werden.

Auf die **zweite Frage**, also ob sie das Konzept für sinnvoll hält, meinte die Lehrperson, dass sie es persönlich sehr wohl für sinnvoll halte, jedoch die Schüler nicht sonderlich davon begeistert wären.

Die Feldtestung und besonders der Fragebogen bestätigen diese Aussage jedoch weniger, da die meisten Schüler den Sprachvergleich als sinnvoll erachten.

³¹⁰ vgl. Diekmann (2013)

Die **dritte Frage** war, ob die Lehrperson diese Didaktik im Unterricht einsetzt. Darauf antwortete sie, dass sie es grundsätzlich schon machen würde, jedoch besonders die Schüler, die mit Französisch aufgehört hatten, nicht mehr wirklich an der Sprache interessiert wären.

Diese Antwort wurde im Fragebogen ebenso widerlegt, allerdings haben die Schüler dort auch Englisch als Sprache zum Vergleich angegeben und würden sich vielleicht mehr Bezug zu dieser Sprache anstatt dem Französischen wünschen

Bei der **vierten Frage** ging es darum, wie die Methode im Unterricht eingesetzt wird. Die Lehrperson sagte, dass sie den Vergleich vor allem in der Wortschatzarbeit einsetze und aber neben der französischen auch die englische Sprache verwendet. Allerdings würde sie die Schüler auch darauf hinweisen, dass die Schreibweise in den zwei Sprachen unterschiedlich sei.

Diese Aussage bestätigt, dass Sprachvergleich vor allem beim Wortschatz sinnvoll ist und die Schüler nicht das Gefühl haben bei null anzufangen, sondern mit dem Konzept bereits vertraut sind und dieses dann nur noch auf die andere Sprache umlegen müssen.

Auf die **fünfte Frage**, ob der Sprachvergleich eher positiv oder negativ für die Schüler wäre, antwortet die Lehrperson, dass Schüler, die in den vorigen Fremdsprachen schon gut waren, sicherlich Vorteile hätten, aber Schüler, die das Konzept bei den anderen Sprachen schon nicht verstanden haben, eher verwirrt oder frustriert sind.

Das heißt, dass ein Teil der Klasse den Sprachvergleich sinnvoll nutzen kann und ein anderer Teil die Hilfestellung als weniger hilfreich ansehen könnte. Natürlich können nicht alle Schüler gleich gut sein, jedoch könnte man auf diese Weise vielleicht schon Fehler oder mangelnde Kenntnisse in den anderen Sprachen sehen und diese korrigieren.

Die **sechste Frage**, ob Schüler den Sprachvergleich eher bewusst oder unbewusst einsetzen, beantwortete die Lehrperson so, dass die Schüler, die generell an Sprachen interessiert sind und sich dazu Gedanken gemacht haben eher auch bewusst vergleichen, aber dass der Vergleich sehr wohl auch unbewusst und oft im Nachhinein geschehen kann.

Für den praktischen Unterricht heißt das, dass man einerseits das bewusste Einsetzen des Sprachvergleichs wiederholen soll, andererseits die Schüler auch so trainieren soll, dass sie fähig sind Vergleiche ebenso unbewusst zu machen.

Bei der **siebten Frage** ging es um die Sprachen, die von den Schülern häufig zum Sprachvergleich herangezogen werden. Hier meinte die Lehrperson, dass das Französische am besten funktioniert und sie selbst schon festgestellt hat, dass das Englisch vermeintliche Ähnlichkeiten aufweist, welche sich später als falsch herausstellen.

Wie auch bei EuroComRom zeigt sich, dass die Sprachen innerhalb der Sprachgruppen besonders vorteilhaft sind. Jedoch sollten andere Sprache auch nicht außer Acht gelassen werden.

Die **achte Frage** war, wie man den Sprachvergleich mehr im Unterricht einsetzen könnte. Darauf sagte die Lehrperson, dass es unbedingt gleiche Grundvoraussetzungen braucht, das heißt, dass die Schüler schon gleich lange die gleichen Sprachen lernen, was in ihrem Fall nicht so ist (sie spricht hier von der gesamten Klasse, die Teilnehmer an der Feldtestung hatten sehr wohl die gleichen Voraussetzungen). Dennoch würde sie auf den Sprachvergleich mit Französisch nicht verzichten.

Diese Aussage zeigt, dass nicht alle Schüler die gleichen Sprachen können und man als Lehrer aber trotzdem versuchen soll, alle möglichen Sprachen der Schüler zum Sprachvergleich zu nutzen. Es muss auch bedacht werden, dass manche Kinder auch weitere Erstsprachen haben, die sie möglicherweise für sich zum Sprachvergleich verwenden und die die Lehrperson eventuell nicht beherrscht.

Bei der **neunten Frage** ging es darum, in welchen Bereichen der Sprachvergleich einsetzbar ist. Die Lehrperson meinte dazu, dass man diesen sowohl in der Wortschatz-, als auch in der Grammatikarbeit anwenden kann.

Man sollte sich also nicht nur auf einen Bereich versteifen, sondern auch andere Bereiche (als „nur“ den Wortschatz) der Sprache für den Sprachvergleich nutzen.

Die **zehnte Frage** war, welche Fähigkeiten eine Lehrperson mitbringen muss, um Mehrsprachigkeitsdidaktik anwenden zu können. Darauf sagte die befragte Lehrperson, dass es vor allem hilfreich ist, wenn man schon im Studium zwei Sprachen hatte und sich somit intensiver mit dem Sprachvergleich auseinandergesetzt hat. Ob Fortbildungen oder Materialien mehr helfen würden, könne sie nicht beantworten.

Hier zeigt sich, dass nicht nur die Ausbildung entscheidend über die Verwendung von Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht ist, sondern dass sich ein Lehrer auch bewusst dazu entscheiden und selber diese Methode anwenden muss.

Auf die **elfte Frage**, ob es Fortbildungen zu diesem Thema gäbe, verneinte die interviewte Lehrperson. Es gäbe zwar eine für Romanisten, aber nicht speziell zu dieser Art von Didaktik.

Diese Antwort beschreibt, dass zwar Mehrsprachigkeit ein Thema an den Universitäten ist, jedoch doch noch nicht so ganz in der Praxis angekommen ist. Um Lehrer, die bereits länger unterrichten, weiterzubilden, würde es mehr Fortbildungen in diesem Bereich benötigen.

Die **zwölfte Frage** war, ob der Lehrperson Materialien mit Mehrsprachigkeit bekannt sind. Darauf sagte sie, dass es ein Buch mit Vokabellisten in mehreren Sprachen gäbe, aber ein richtiges Lehrwerk wäre ihr nicht bekannt. Bei der **dreizehnten Frage** wurde gefragt, ob sie sich mehr Material dazu wünschen würde. Hier sagte sie, dass dies sicherlich interessant sei, jedoch sich die Frage stellt, ob das auch für die englische Sprache sinnvoll wäre.

Auch diese Aussagen zeigen, dass die Mehrsprachigkeit noch nicht sehr präsent in den Lehrwerken ist und dass die befragte Person teilweise Zweifel an ihrer Sinnhaftigkeit in gewissen Situationen hat.

4.6 Fazit

Die Feldtestung brachte einerseits das gewünschte Ergebnis, bei der anderen Hypothese überraschte sie allerdings mit einem negativen Endresultat.

So kann man für diesen Versuch sagen, dass die **Hypothese 1** bestätigt ist, da die Schüler der Versuchsgruppe, zwar gering, aber doch besser als die Kontrollgruppe abschnitt.

Die **Hypothese 2** wurde allerdings durch den Versuch widerlegt, da mehr Schüler auf die „faux amis“ reingefallen sind und somit mehr negativen als positiven Transfer erreichten.

Generell schnitten die Schüler eher schlecht ab, wobei gesagt werden muss, dass sie sich im ersten Lernjahr einer zweiten romanischen Sprache befinden und vielleicht noch nicht so viel Möglichkeit zum Sprachvergleich innerhalb einer Sprachfamilie hatten. Andererseits waren die Audiodokumente beim Hörverstehen für die Schüler schwer verständlich. Möglicherweise hatten sie noch nicht so viel Kontakt zu authentischen Sprechern und fanden die Wörter zu schnell oder zu undeutlich ausgesprochen. Der Unterschied der Gesamtergebnisse zwischen den zwei Gruppen ist zwar geringer als erhofft, jedoch zeigt sich eine Tendenz, dass der Sprachvergleich den Schülern geholfen hat.

Die Widerlegung der zweiten Hypothese könnte sich so erklären lassen, dass die Schüler der Versuchsgruppe zumindest nur auf den Sprachvergleich hingewiesen wurden und ihnen nichts von der Gefahr des negativen Transfers gesagt wurde. Die „faux amis“ waren also eine Falle, mit denen die Schüler nicht gerechnet hatten. Andererseits wird ihnen in echten Kommunikationssituationen auch nicht gesagt, dass mögliche Interferenzen auftreten können. Daher sollte man die Schüler bestmöglich auf solche Geschehnisse vorbereiten und ihnen zeigen, wie sie damit umgehen sollen.

Das **Interview** mit der Lehrperson zeigte, dass sie den Sprachvergleich zwar meist als sinnvoll erachtet und denkt, dass er den Schülern hilft, es allerdings eine weitgehend homogene Sprachgruppe braucht und die Schüler Bereitschaft zum Einsatz der Methode zeigen müssen. Fortbildungen und Material zum Thema wären ihrer Meinung nach hilfreich und eventuell auch der Vergleich mit dem Englischen.

5. Beispiele für die Praxis

Nach der Theorie in den Kapiteln 1-3 und der Feldtestung im Kapitel 4 sollen alle Erkenntnisse nun in Bezug zur Praxis gebracht werden. Die Frage ist, wie man die Ergebnisse bestmöglich in den Unterricht integrieren kann. Dafür werden zuerst die Methoden aus verschiedener didaktischer Literatur beschrieben und ein Lehrbuch, welches sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigt, wird analysiert. Danach sollen weitere Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt werden.

5.1 Definition „Methode“

Bevor überhaupt die Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt werden, soll zuvor kurz der Begriff definiert werden. Das Wort „Methode“³¹¹ kommt vom altgriechischen „methodos“, was so viel bedeutet wie „der Weg, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen“. Es gibt keine eingängige Definition im Bereich der Fremdsprachendidaktik und somit können mehrere Arten von Methoden gemeint sein: Einerseits ist es ein didaktisches Prinzip im Fremdsprachenunterricht, es können Lehrtechniken und Lehrverfahren sein oder auch pädagogische Entscheidungen für die Disziplinierung und Aufmerksamkeit. Methoden können auch auf einer sprachlichen Metaebene platziert sein, wie etwa die Planung und Strukturierung des eigenen Lernprozesses beim Lernenden oder die Vorbereitung des Unterrichts durch den Lehrenden. Das Lernziel soll aber in allen Fällen das Erreichen kommunikativer Kompetenzen sein. Um aber eine neue Methode in den Unterricht einführen zu können, müssen mehrere Faktoren³¹² bedacht werden: Zuerst ist davon auszugehen, dass mit den bereits vorhandenen Methoden Unzufriedenheit in der Klasse herrscht. Das neue Konzept soll somit innovativ und originell sein, es muss realisierbar sein, akzeptiert werden und für die Situation relevant sein, sowie ausreichend komplex und für alle Parteien nachvollziehbar. Im weiteren Verlauf soll die Methode in verschiedenen Kontexten ausprobiert und dabei immer beobachtet werden.

³¹¹ vgl. Fäcke (2011)

³¹² vgl. Meißner (2011, S. 9-15)

5.2 Methoden aus der Literatur

Wie nun aus der Beschreibung des Begriffs „Methode“ hervorging, können Methoden einerseits eine direkte Praxis zum Sprachenlernen sein, aber auch den Lernvorgang betreffen. In diesem Unterkapitel wird anhand von fachwissenschaftlicher Literatur versucht zu erklären, wie man Mehrsprachigkeit direkt im Unterricht einsetzen kann und auch wie man die Schüler darauf schult, selbstständig mit diesem Begriff umzugehen und das mehrsprachige Lernen vielleicht sogar unbewusst anzuwenden.

Ein bereits ausführlich beschriebenes Mittel um mehrsprachig zu lernen ist das Projekt EuroComRom³¹³ (siehe Kapitel 3.3). Neben zahlreichen Büchern und Texten in mehreren Sprachen gibt es auch das Sprachlernprogramm „7 Siebe“, welches den Lernenden darin schulen soll, das Konzept der sieben Siebe anzuwenden. Jedoch wird dieses Projekt eher für das individuelle Sprachenlernen herangezogen und findet eher wenig Platz im schulischen Fremdsprachenerwerb.

Wie schon beim Wortschatz³¹⁴ (siehe 1.3) erwähnt, scheinen in immer mehr Schulbüchern mehrsprachige Vokabellisten auf. Die Wörter sind meist in den Sprachen angegeben, die die Schüler zusätzlich lernen oder in Sprachen, die Ähnlichkeiten mit der Zielsprache aufweisen. Auf diese Weise können Schüler schneller Zusammenhänge und Verbindungen zwischen den Sprachen sehen und vielleicht nicht sofort ersichtliche Ähnlichkeiten erkennen.

Eine weitere mittlerweile gängige Methode ist die Erstellung des „Europäischen Sprachenportfolios“³¹⁵: Es dient dazu, den Schülern die eigene Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, sie mit dem Thema in Kontakt zu bringen und durch diese Erkenntnisse die Motivation beim Sprachenlernen zu fördern.

Zudem sollen Schüler generell lernen, ihren eigenen Lernprozess bewusst wahrzunehmen und diese Vorgänge zu beobachten. Die Vorgehensweise in einer Fremdsprache kann oft auf das Lernen einer anderen übertragen werden.

³¹³ vgl. Heuel (2002, S. 59-77)

³¹⁴ vgl. Fäcke (2011)

³¹⁵ vgl. Meißner (2004, S. 43-66)

Neben den mehrsprachigen Vokabellisten in den Schulbüchern könnte man die Schüler dazu anregen, ein eigenes mehrsprachiges Wörterbuch³¹⁶ zu erstellen, in dem sie auch andere Erst- oder Fremdsprachen festhalten können.

Meißner schlägt zudem Übungen zur Wortkomposition, der interlingualen Serienbildung und der semantischen Zuordnung im Bereich des Wortschatzes vor, bei der Grammatik sollen Formen, Funktionen und Aspekte mehrerer Sprachen verglichen werden.

Wie es auch das EuroComRom-Projekt vorschlägt, sollen beim Lesen pre-reading activities das Vorwissen aktivieren. Hier können auch andere Sprachen zu Hilfe gezogen werden. Ein weiterer Schritt wäre, einen Text in zwei verschiedenen Sprachen gleichzeitig zu bearbeiten, um so Gemeinsamkeiten ersichtlich zu machen. Auch Eselsbrücken mit anderen Sprachen (wie bei der Schlüsselwortmethode) können hilfreich sein.

Eine vielleicht etwas gewagtere Methode wäre die Sprachproduktion in einer „unbekannten“ Zielsprache. Schüler sollen sich überlegen, wie ein gewisser Satz auf dieser Sprache lauten könnte. So sollen Sprachhypothesen sichtbar gemacht werden.

Ollivier und Strasser³¹⁷ erstellten für die Interkomprehensionsdidaktik einen Progressionsplan: Zuerst sollen die Lernenden für andere Sprachen sensibilisiert werden, dann wird mit einfachen Texten mit hoher Transparenz, geringer kultureller Prägung, starker Struktur und vielen bekannten Informationen gearbeitet und am Ende sollen wenig transparente Texte mit hoher kultureller Prägung, wenig Struktur und bekannten Informationen bearbeitet werden. Die Sensibilisierung zu Beginn hat den Sinn, die Schüler für das Entdecken und Verstehen anderer Sprachen zu motivieren. Um diese Motivation aufrecht zu erhalten, wird mit einfachen Texten begonnen, wo man z.B. allein durch die Textstruktur den Sinn erfassen kann, wie etwa bei einem Online-Formular. So erkennen die Lernenden, dass sie schon etwas über die Sprache wissen und sie teilweise verstehen können. Im weiteren Arbeitsverlauf soll die Transparenz reduziert werden, es geht von Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden, von wenig bis viel kultureller Prägung, von starker bis wenig starker Struktur und von bekannten zu unbekanntem Informationen.

³¹⁶ vgl. Meißner (2004, S. 43-66)

³¹⁷ vgl. Ollivier/Strasser (2013)

Nebenbei sollen immer wieder Strategien³¹⁸ aktiviert und erprobt werden, sowie Hilfsmittel, wie Wörterbücher oder Übersetzungstools ausgetestet werden. Ein Portfolio kann den Fortschritt dokumentieren.

Dieses Modell wurde vor allem für Interkomprehensionskurse ausgelegt, jedoch kann es auch im traditionellen Fremdsprachenunterricht angewendet werden: Als Einstieg in das Thema könnte man einen sehr einfachen Text, wie z.B. eine Hotelbeschreibung, nehmen und sie in mehreren romanischen Sprachen vorlegen. Dann können Arbeitsblätter mit Worttabellen erstellt werden, in die die Schüler die Schlüsselbegriffe in den verschiedenen Sprachen eintragen sollen und erkennen werden, wie ähnlich diese oft sind. Weiterführend können auch Übungen in der Grammatik angeboten werden, bei der etwa Wortendungen verglichen werden. Wichtig ist, dass nicht nur eine sprachliche Ebene bearbeitet wird, sondern ein möglichst breites Spektrum und dass die verschiedenen Elemente auch nicht isoliert, sondern gemeinsam verglichen werden.

Um Schülern das selbstständige mehrsprachige Arbeiten³¹⁹ näher zu bringen, kann es auch hilfreich sein, die Wortgeschichte und die Veränderung des Wortes im Laufe der Zeit zu besprechen. So können die Schüler schneller den Kern der Bedeutung erkennen und diesen in anderen Sprachen wiederfinden. Neben der etymologischen Erschließung können Wortbedeutungen auch formal erkannt werden. Wie etwa im dritten Sieb von EuroComRom (siehe Kapitel 3.3.1) sollen auch die Phänomene der Lautveränderung durchgenommen werden. So können die Schüler die Lautentsprechungen leichter erkennen und so die Verbindung der Wörter sehen.

Wenn man Sätze oder Texte in mehreren Sprachen liest, können einerseits Ähnlichkeiten im Wortschatz, aber auch im Bereich der Grammatik und der Struktur erkannt werden.

Nach all diesen Methoden, die den positiven Transfer begünstigen sollen, muss aber auch die Gefahr der Interferenzen³²⁰ gemildert werden. Durch Fehlerprophylaxe sollen „faux amis“ schon im Vorhinein sichtbar gemacht und somit vermieden werden. Allerdings liefert hier die Literatur kaum praktische Beispiele.

³¹⁸ vgl. Ollivier/Strasser (2013)

³¹⁹ vgl. Meißner/Tesch/Vázquez (2011, S. 81-122)

³²⁰ vgl. Meißner (2004, S. 43-66)

5.3 Lehrbuchanalyse „Descubramos el español“

Das 2012 erschienene Lehrbuch „Descubramos el español“³²¹ hat sich auf die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht spezialisiert.

Um ein so neuartiges Lehrwerk³²² einzuführen braucht es das richtige Mittelmaß zwischen der Theorie, welche eine Erneuerung darstellt, und der Praxis, welche realisierbar sein soll. Grundsätzlich dienen Lehrbücher dazu, Lehrern bei der Umsetzung ihres Unterrichts zu unterstützen.

Das Ziel dieser Arbeit ist zu zeigen, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist und wie man sie in der Praxis einbringen kann. Dieses Lehrbuch kann dafür eine Hilfe sein und soll deswegen genauer beleuchtet werden.

In der Lehrwerksforschung werden bei der Analyse von Lehrwerken drei Grundschemata³²³ verwendet: Zuerst wird ein bestimmtes didaktisch-methodischer oder spracherwerbstheoretischer Ansatz mit der Konzeption und Ausführung im Lehrwerk abgeglichen. Im Anschluss daran werden Einzelkomponenten des Lehrbuches analysiert. Im letzten Schritt finden schulformorientierte Eignungsstudien bei den Zielgruppen statt, um die Verwendbarkeit des Lehrwerkes in der Klasse zu testen. Dies wird gemacht, da das Medium „Lehrbuch“ grundsätzlich auch nur ein Produkt ist und seine didaktische Signifikanz erst als Bestandteil eines Kommunikationsprozesses erhält. Somit sind die Qualität und die Bedeutung des Buches eigentlich nur durch die Analyse dieses Prozesses bestimmbar.

In diesem Kapitel wird das Lehrwerk jedoch nur formal beschrieben und bewertet, der letzte Punkt wird somit ausgelassen.

Neben diesen Schemata herrschen auch neun Qualitätsprinzipien bei der Analyse eines Lehrwerks: Relevanz, Transparenz, Reliabilität, Attraktivität, Generierungsfähigkeit (das heißt das Buch soll einen offenen Charakter haben und zum Transfer anregen), Partizipation, Effizient und soziales Lernen.

Da aber nur die formale Erscheinung des Buches analysiert werden soll, werden diese Punkte nicht extra aufgeführt.

³²¹ Holzinger (2012)

³²² vgl. Meißner (2011, 9-15)

³²³ vgl. Funk (2013, S. 364-368)

Beginnen wir nun mit dem ersten Punkt – der generellen Umsetzung des Konzepts „Mehrsprachigkeit“ im Lehrwerk. Schon der Untertitel „Spanisch interlingual“ deutet darauf hin, dass in diesem Buch mehrere Sprachen zum Spanischlernen herangezogen werden.

Beim Durchblättern fällt auf, dass immer wieder kurze Vokabeltabellen in mehreren Sprachen zum Ausfüllen aufscheinen. Teilweise werden auch nicht nur einzelne Wörter gefragt, sondern ganze Sätze (wie z.B. bei den Uhrzeiten auf S. 76), gewisse Ausdrücke (S. 110) oder Verbentabellen (S. 134)

Zudem fällt auf, dass die Angaben zu den Übungen auf Spanisch und auf Deutsch sind.

Am Ende jeder Einheit gibt es eine Selbstevaluation, die sich nicht nur auf das Spanische, sondern oft auch generell auf die romanischen Sprachen bezieht.

Der zweite Punkt der Lehrwerkanalyse ist die genauere Betrachtung einzelner Komponente im Buch: Gleich zu Beginn wird erklärt, wie mit dem Buch gearbeitet werden soll – nämlich „interlingual“. Hier wird aber nicht nur die Theorie beschrieben, sondern der Lernende soll gleich ein Beispiel des Sprachvergleichs ausprobieren und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede eines spanischen, französischen und italienischen Textes finden.

Die bereits erwähnten mehrsprachigen Vokabeltabellen sind meist auf Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch plus ein zusätzliches leeres Feld, in das eine beliebige Sprache eingefüllt werden kann. Bei manchen Übungen werden auch gewisse Sprachen ausgelassen.

Diese Übung kommt aber nicht nur bei der Wortschatzarbeit vor, sondern auch wenn es um die Syntax geht, also mit ganzen Ausdrücken und Sätzen, oder um den Grammatikvergleich, wie etwa bei der Bildung von Verben.

Zwischen den Übungen und Texten erscheinen hin und wieder kleine Felder mit Tipps zur Zielsprache. Diese regen zu einer sprachlichen Auseinandersetzung auf der Metaebene an und können somit zum Sprachenvergleich motivieren.

Am Ende jedes Kapitels gibt es eine Selbstevaluation, die sich aber nicht immer nur auf die Zielsprache Spanisch konzentriert, sondern oft auch alle romanischen Sprachen meint.

Weiter hinten im Buch werden sogar die anderen Sprachen in eine Übung miteinbezogen, wo Schüler auf Handynachrichten in verschiedenen romanischen Sprachen antworten sollen.

Anstatt neue Wörter durch die Übersetzung vom Deutschen ins Spanische zu lernen, nimmt das Buch an vielen Stellen Bilder statt Begriffe und ermöglicht so, auch andere Sprachen zu bedenken.

Am Ende des Buches werden Begriffe der Grammatik mit der italienischen und französischen Sprache verglichen. Im anschließenden Grammatiküberblick wird aber nur die spanische Sprache erklärt. Die mehrsprachige Vokabelliste am Schluss ist dagegen wieder auf Spanisch, Italienisch und Französisch.

Inwiefern die Umsetzung des Konzepts „Mehrsprachigkeit“ bei diesem Lehrwerk geglückt ist, würde sich nur mit einer praktischen Testung ausprobieren lassen.

Ob eine alleinige Verwendung dieses Lehrwerks sinnvoll ist, ist fraglich, jedoch kann es sicherlich gut als Zusatzmaterial verwendet werden.

Grundsätzlich wurde versucht den Schülern das Thema „Mehrsprachigkeit“ näher zu bringen und sie auch auf der Metaebene damit zu beschäftigen.

5.4 Eigene Vorschläge

In der fachwissenschaftlichen Literatur wurden zwar schon einige Beispiele genannt, allerdings hat man oft den Eindruck, dass das Einbringen von Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht mühsam und mit viel Arbeit verbunden ist. Dem muss aber nicht sein. Natürlich gibt es komplexere mehrsprachigkeitsdidaktische Methoden, aber es kann auch einfach gehen.

Ein Anfang wäre damit gemacht, wenn man das Thema „Mehrsprachigkeit“ gleich zu Beginn des Sprachenlernens in den Raum stellt – wie wir in der Theorie zuvor schon gesehen haben (siehe Kapitel 2) funktioniert Mehrsprachigkeit nämlich nicht erst ab der zweiten oder dritten Fremdsprache, sondern kann bereits beim Erwerb der Erstsprache eingesetzt werden um auf spätere Sprachlernprozesse einzuwirken. Die Schüler sollen mit dem Konzept vertraut sein und lernen, den Sprachvergleich nicht nur auf Aufforderung durch die Lehrperson durchzuführen, sondern diesen unbewusst und eigenständig zu machen und aber auch wissen, wo er nicht zielführend ist und wie dies zu vermeiden wäre. Das ist zwar ein langwieriger Prozess, doch durch das frühe Einführen in das Thema können die Schüler Schritt für Schritt ihr Ziel erreichen.

Als besonders einfache Methode soll der spontane Vergleich in der Wortschatzarbeit hervorgehoben werden: Wenn ein neues Wort im Unterrichtsgeschehen auffällt, soll dies nicht gleich von der Lehrperson auf Deutsch erklärt werden, sondern die Schüler sollen erst einmal raten. Können sie keine Bedeutung bestimmen, so kann sich der Lehrer anhand anderer Sprachen an die Lösung herantasten und z.B. sagen „Denkt an das Wort xy im Französischen/Englischen...“ Natürlich muss hier der Lehrer ein gewisses Sprachwissen über andere Sprachen haben, jedoch muss vor allem im Anfängerunterricht nicht jedes Wort genau vorbereitet werden, sondern kann ein spontaner Transfer entstehen. Mit der Zeit werden die Schüler lernen diese Methode selbst anzuwenden und nach ähnlichen Wörtern in anderen Sprachen zu suchen.

In der Literatur wurde viel vom Leseverstehen als erste Kompetenz in der Mehrsprachigkeitsdidaktik gesprochen. Auch wenn das Hörverstehen etwas schwieriger sein mag, eignet es sich trotzdem gut für den Sprachvergleich.

So können z.B. am Anfang bekannte Lieder, etwa Weihnachtslieder, in verschiedenen Sprachen angehört und verglichen werden. Selbiges kann auch mit Serien oder Filmen gemacht werden, wo man beispielsweise auch den Untertitel in einer anderen Sprache einstellen kann.

Zuvor wurde noch die Arbeit mit mehrsprachlichen Texten erwähnt. Hier könnten etwa Übersetzungen von einer in die andere Fremdsprache versucht werden.

Neben diesen spontanen bzw. Methoden mit eher kurzer Vorbereitungszeit, können auch längerfristige Projekte zur Mehrsprachigkeit geplant werden. Eine Möglichkeit wäre die Umsetzung des „Tag der Sprachen“ in der Schule: Die Schüler sollen ihre Erstsprache oder ihre Lieblingssprache vorstellen (die sie nicht zwangsweise auch können müssen) und so das Interesse der anderen Kinder wecken.

Ein anderes Projekt könnte eine Sprachreise in ein sprachliches Grenzgebiet mit den jeweiligen Fremdsprachenlehrern sein. Hier könnten die Schüler die authentische territoriale Mehrsprachigkeit selbst erleben und so vielleicht besser verstehen, warum erstens Sprachen ähnlich sind und zweitens, warum es wichtig ist viele zu können oder zumindest zu verstehen.

Wie bei allen Unterrichtsmethoden sind die ständige Kommunikation mit den Schülern und die Reflexion über die angewendeten Übungen sehr wichtig. Jede Gruppe ist anders und so muss dafür gesorgt werden, dass die Übungen auch wirklich ihr Ziel erreichen oder besprochen werden, wie man dies tun könnte.

Weiterführend könnte in der Praxis mehr fächerübergreifender Unterricht sein und z.B. implizites Sprachenlernen durch das Unterrichten von etwa einem naturwissenschaftlichen Fach auf einer Fremdsprache. Auch die anderen Erstsprachen der Kinder sollen in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen werden.

Es gibt bestimmt noch viele weitere Möglichkeiten, um Mehrsprachigkeit in die Praxis umzusetzen. Die Forschungen laufen in diesem Bereich jedoch noch nicht allzu lange und es werden sicherlich viele weitere Methoden folgen. Bis dahin sollte man als Lehrperson versuchen kreativ mit dem Thema umzugehen, auf die Kinder zu hören und die Wissenschaft damit vielleicht ein kleines bisschen weiter anzutreiben.

Conclusio

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Mehrsprachigkeit ein natürliches Phänomen ist, das jeden Menschen in gewisser Weise betrifft. Durch die Erkenntnisse aus der Theorie und der Feldtestung kommt diese Arbeit zu dem Schluss, dass ein Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht den Schülern beim Lernen und Erkennen neuer Wörter hilft, jedoch der Transfer nicht nur positiv, sondern auch negativ sein kann.

Im **ersten Kapitel** wurde gezeigt, welche Vorgänge in unserem Gehirn beim Verstehen und Produzieren einer Sprache ablaufen, auf welche Arten man Sprachen erwerben kann und dass diese Theorien nicht nur den Erstsprachenerwerb, sondern auch das Erlernen jeder weiterer Sprache betreffen. Die Wichtigkeit des Sprachbewusstseins „language awareness“ wurde hervorgehoben und es wurde erklärt, welchen Einfluss dieses auf den Lernprozess und die Einstellung gegenüber Sprachen hat. Die verschiedenen Arten des Wortschatzes wurden beschrieben, ebenso wie diese erworben und angewendet werden können und auch die rezeptiven Fertigkeiten wurden mit den dafür notwendigen Kompetenzen und Strategien vorgestellt.

Das **zweite Kapitel** zeigte, wie vielseitig Mehrsprachigkeit ist und welche verschiedenen Unterarten bzw. Erwerbsmöglichkeiten es gibt. Der Unterschied von positivem und negativem Transfer und die Entstehung dieser wurde erklärt, dabei auch Begriffe wie Inferenz, Interferenz bzw. „faux amis“. Die Sprachpolitik der EU wurde dargelegt und das Vorkommen von Mehrsprachigkeit in der Schule angesprochen. Dann wurde gezeigt, wie sich Mehrsprachigkeit didaktisch umsetzen lässt und welche Rolle dabei die Lehrperson hat. Im letzten Abschnitt wurden mögliche Kritikpunkte geäußert und begründet.

Das **dritte Kapitel** beschäftigte sich mit den Projekten EuroCom und EuroComRom. Die Grundideen dieses Konzeptes wurde vorgestellt und das dahinterstehende Prinzip der Interkomprehension erklärt.

Beim Unterpunkt „EuroComRom“ wurden die Besonderheiten der Interkomprehension innerhalb der romanischen Sprachfamilie hervorgehoben und die „Sieben Siebe“ präsentiert. Des Weiteren wurde ein kurzer Einblick in das Sprachenportrait des Französischen und Spanischen gegeben.

Im **vierten Kapitel** ging es um die Feldtestung, die anhand eines Leistungstests, einem Fragebogen für die Schüler und einem Interview mit der Lehrperson beweisen sollte, dass der bewusste Sprachvergleich den Schülern beim Lernen neuer Wörter hilft und dass der Transfer mehr positiv als negativ ausfällt. Die erste Hypothese ließ sich mit 13% (Versuchsgruppe) gegen 9% (Kontrollgruppe) bestätigen, jedoch wurde die zweite These in allen Bereichen (Hörverstehen, Leseverstehen und Wortschatzgruppen) widerlegt.

Das **fünfte Kapitel** sollte zeigen, wie nun all diese Erkenntnisse in die Praxis umgesetzt werden können: Zuerst wurden Methoden aus der fachwissenschaftlichen Literatur präsentiert, dann wurde ein Lehrwerk beschrieben, welches sich genauer mit dem Thema „Mehrsprachigkeit“ befasst. Am Ende dieses Kapitels wurden eigene Vorschläge und weiterführende Ideen vorgestellt, die (zukünftige) Lehrer auch dazu auffordern sollen, kreativ mit dem Thema umzugehen und auch Eigenes einzubringen.

Nach dieser Zusammenfassung sollen hier auch die Schwierigkeiten im Arbeitsprozess angesprochen werden:

Da das Thema Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche Weise definiert werden kann, war bei der Literaturrecherche oft das Problem, dass Mehrsprachigkeit als individuelle Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund angesehen wurde und so die Lösungsvorschläge und Theorien nicht mit der Idee dieser Arbeit zusammenpassten.

Bei der Feldtestung lief zwar alles so ab, wie es auch geplant war, jedoch wären klarere Ergebnisse wünschenswert gewesen. Allerdings ist verständlich, dass diese nicht so wie erhofft ausgefallen sind, da persönliche Faktoren wie die Müdigkeit oder das Desinteresse an Sprachen der Kinder im Vorfeld nicht bedacht wurden.

Im letzten Punkt, der Praxis, hatte die Literatur relativ wenig zu bieten im Vergleich zu den Theorien. Um konkretere Beispiele zu erhalten, müsste wohl in aktuellen Fachzeitschriften recherchiert werden. Auch das Lehrbuch konnte nur einige Aspekte der Theorie umsetzen und kann sicherlich noch ausgebaut werden. Im jetzigen Zustand dient es eher als Erweiterung des Lehrmaterials und nicht als alleiniges Medium.

Eine Diplomarbeit an einer Universität soll, wenn auch nur in geringem Maße, die Wissenschaft in einem gewissen Bereich um einen kleinen Schritt weiterbringen. Auch wenn das Experiment dieser Arbeit mit nur wenigen Schülern durchgeführt wurde, konnte es für diese bestimmte Gruppe beweisen, dass der Sprachvergleich von den Schülern positiv genutzt wurde. Ebenso wurde durch Argumente aus der Theorie gezeigt, dass der negative Transfer zwar sehr wohl präsent ist, man aber lernen muss diese Tatsache zu akzeptieren und den Schülern beibringen soll, wie damit umzugehen ist, um Interferenzen zu mildern oder ganz zu vermeiden.

Im Großen und Ganzen konnte bestätigt werden, dass ein Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist und auch die Schüler diesen als sinnvoll erachten. Auch wenn Interferenzen eine mögliche Gefahr darstellen, wäre es denn nicht viel gravierender den Sprachvergleich gar nicht erst auszuprobieren und so seine positiven Effekte zu verpassen?

„...multilingual education is much more than just another language teaching method, it is a complete scenario for educational change and innovation.“³²⁴

Der von der Mehrsprachigkeitsdidaktik inspirierte und angeleitete Unterricht ist weit mehr als eine simple Unterrichtsmethode. Es ist ein komplettes Szenario für den schulischen Wandel und Neuerung. Um diese Veränderung wirklich durchzuführen, liegt noch ein langer Weg vor uns. Doch jeder Lehrer kann bereits jetzt versuchen, Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik in seinen Fremdsprachenunterricht einzubringen und so den Weg in kleinen Schritten gemeinsam gehen.

³²⁴ Van de Craen/Mondt (2003, S. 209-217): S. 213

Ausblick

Im Ausblick sollen offene Fragen Raum finden und die weiterführenden Ideen möglicherweise Ansätze für weitere wissenschaftliche Arbeiten sein.

Offen bleibt etwa die Frage, warum sich kaum jemand mit der Didaktik zur Vermeidung von negativem Transfer beschäftigt hat: Wie bereits schon angemerkt wurde, werden zwar in der Literatur einige Methoden zur Umsetzung des Sprachenvergleichs im Unterricht erklärt, jedoch gibt es kaum bis gar keine direkten Beispiele, wie Interferenzen vermieden werden können.

Eine weitere Frage ist, warum nur so wenige Sprachen an Schulen angeboten werden. Auch ein Thema ist, warum Mehrsprachigkeit, vor allem wenn sie in Verbindung zu Migration steht, so oft als negativ angesehen wird und genau diese Sprachen nicht in den Unterricht miteinbezogen werden.

Anknüpfungspunkte an diese Arbeit könnten also weitere Methoden sein, welche den positiven Transfer begünstigen und den negativen vermeiden.

Eine andere Lösungsmöglichkeit könnte ein breiteres Sprachenangebot in den Schulen sein, wo auch die Schüler mehr Entscheidungsfreiheit über das Erlernen von Fremdsprachen haben. Ein wichtiges Thema ist auch, die anderen Erstsprachen von Schülern zu nutzen und diese positiv hervorzuheben.

Diese Diplomarbeit geht von einer Lerngruppe aus, die Französisch als zweite und Spanisch als dritte Fremdsprache lernt. Jedoch sind auch alle anderen Sprachkombinationen möglich und könnten ein weiteres Forschungsthema darstellen.

Das kurz beschriebene Lehrwerk könnte genauer untersucht und in einer Klasse ausgetestet werden.

Ein anderer Ansatz wäre von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschrittlichkeit, wie etwa durch das Erlernen eines neuen Schriftsystems, wie Arabisch, Mandarin oder Russisch.

Mehrsprachigkeit ist auch immer mit Kulturenvielfalt und somit auch mit Interkulturalität verbunden.

Ein anderer Forschungsbereich wäre der mehrsprachige Unterricht, bei dem Sprachen impliziert gelernt werden. In gewissen Schulen wird dies in manchen Fächern bereits umgesetzt, in einigen Städten gibt es sogar schon „Europaschulen“, die sich dieses Prinzip zur Hauptaufgabe gemacht haben und Unterricht in zahlreichen Sprachkombinationen anbieten.

Des Weiteren könnte untersucht werden, wie sehr das „language awareness“ nicht nur die Wahrnehmung der Sprache(n) an sich, sondern auch unsere Denkstrukturen und Handlungsweisen – und somit unser ganzes Leben beeinflusst.

Um die sprachpolitischen Ziele der EU und die Erkenntnisse aus der Wissenschaft auch wirklich praktisch umsetzen zu können, benötigt es auf jeden Fall einen Umbruch im Unterrichtsgeschehen.

"You cannot teach today the same way you did yesterday to prepare students for tomorrow."

John Dewey

Nachwort

Nachdem ich mich über mehrere Monate mit Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigt habe, fühle ich mich umso mehr darin bestätigt, dieses Thema gewählt zu haben.

Generell bin ich mit dem Endergebnis dieser Arbeit zufrieden. Für die Theoriekapitel fand ich viel mehr Literatur, als erst angenommen. So kam ich auch auf neue Ideen und weiterführende Punkte. Die Feldtestung hätte ich gerne in einem größeren Ausmaß gemacht, jedoch wollte ich eine Gruppe mit den gleichen Voraussetzungen und somit kann ich auch hier zufrieden auf das Ergebnis schauen. Bei den Beispielen für die Praxis hätte ich mir mehr konkrete Methoden gewünscht, jedoch motivierte mir diese Erkenntnis noch mehr, selbst eigene Ideen zu entwickeln.

Ich wollte mit dieser Arbeit zeigen, dass es Sinn macht, Sprachen miteinander zu verknüpfen. Weiterführend soll sie auch der Gedanke begleiten, dass generell die Sprachenvielfalt, egal ob andere Erstsprachen oder von der Schule angebotene Fremdsprachen, genutzt werden soll anstatt als Hindernis gesehen zu werden, um somit schlussendlich auch für mehr Verständnis zwischen den Menschen, und das nicht nur auf sprachlicher Ebene, zu sorgen.

Lange habe ich überlegt, mit welcher persönlichen Schlussbotschaft ich diese Arbeit beenden möchte. Sie musste nicht unbedingt mit dem Thema Mehrsprachigkeit zusammenhängen, sondern soll allgemein gelten.

Daher entschied ich mich für den Grund und gleichzeitig auch das Ziel, welche mich zu diesem Beruf bewegt haben: Das Wissen, dass man Schüler prägen, inspirieren und in ihnen etwas ändern kann und sie so zu etwas bringen, was sie ohne einen vielleicht nie gewagt hätten.

Um zu zeigen was ich meine, habe ich dieses Video gefunden:

https://www.youtube.com/watch?v=PdC_bwqGkpk

Ich möchte ein Lehrer sein, dem die Schüler im Nachhinein dankbar sind.

Und zu guter Letzt, um auf den Titel der Arbeit zurückzukommen: Wir wissen nun, dass die „faux amis“ zwar immer noch eine gewisse Gefahr darstellen, jedoch sollte man den Schülern beibringen, das Gute zu sehen und auch zu nutzen, damit der Sprachvergleich schlussendlich zu einem positiven Transfer führt. In diesem Sinne:

„Ein Hoch auf die wahren Freunde – unsere vrais amis!“

Sophie Radler

Literaturverzeichnis

Monografien

Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen. Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.

Barros-Díez, María Esther (2005): *Teoría y práctica del análisis del tránsfer y de la interferencia. Por und para en germanohablantes. Theorie und Praxis von Transfer und Interferenz. Por und para bei deutschsprachigen Lernern*. Dissertation. Universität Wien.

Bittrich, Katrin/Blankenberger, Sven (2011): *Experimentelle Psychologie. Ein Methodenkompendium*. Weinheim: Beltz.

Bußmann, Hadumod, Hg. (⁴2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Diekmann, Andreas (⁷2013): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Donmall, B. Gillian (1985): *Language awareness*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Holzinger, Gabriele (2012): *Descubramos el español. Spanisch interlingual*. Wien: Hpt.

Kabatek, Johannes/Pusch, Claus D. (²2011): *Spanische Sprachwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Klein, Horst G. (2007): *EuroCom an der Schule. Informationen zum Mehrsprachigkeitsunterricht für Fremdsprachenlehrende*. Aachen: Shaker.

Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (²2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

Meindl, Claudia (2011): *Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung*. Tübingen: Narr.

Meißner, Franz-Joseph/Beckmann, Christine/Schröder-Sura, Anna (2008): *Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (³2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr.

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

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

Reiß, Siegbert/Sarris, Viktor (2012): *Experimentelle Psychologie. Von der Theorie zur Praxis*. München: Pearson.

Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

Riehl, Claudia Maria (³2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Roche, Jörg (²2008): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.

Schneider, Arno (2006): *Grundwortschätze und Terminologien. Neue Horizonte im Erwerb von Fremdsprachen und fremdsprachlichem Wortschatz*. Bonn: Romanist. Verl.

Stein, Achim (⁴2014): *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Metzler.

Stoye, Sabine (2000): *Eurocomprehension. Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker.

Thiele, Sylvia (2012): *Didaktik der romanischen Sprachen. Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin: de Gruyter.

Wojnesitz, Alexandra (2010): *Drei Sprachen sind mehr als zwei. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann

Zellerhoff, Rita (2009): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache*. Frankfurt am Main: Lang.

Herausgegebene Werke

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen; Hg. (1989): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

Glück, Helmut, Hg. (2014): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.

Goebel, Hans (1996): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: De Gruyter.

Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G.; Hg. (2013): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett.

Kischel, Gerhard, Hg. (2002): *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker.

Klein, Horst G./Rutke, Dorothea; Hg. (2004): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.

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

Meißner, Franz-Joseph/Krämer, Ulrich; Hg. (2011): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer.

Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Markus; Hg. (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd; Hg. (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona; Hg. (2003): *Plurilinguisme. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen: Francke.

Müller-Lancé, Johannes/Riehl, Claudia Maria; Hg. (2002): *Ein Kopf – viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker.

Reissner, Christina, Hg. (2007): *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*. Stuttgart: Ibidem-Verl. (Romanische Sprachen und ihre Didaktik; Band 32).

Rutke, Dorothea, Hg. (2002): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker.

Rutke, Dorothea/Weber, Peter J.; Hg. (2004): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard.

Sommerfeldt, Kathrin, Hg. (2011): *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Beiträge in den herausgegebenen Werken

Bär, Marcus (2004): „Methodische und didaktische Veränderungen in der Lehrerbildung durch einen multimedialen Mehrsprachenunterricht. In: Rutke, Dorothea/Weber, Peter J.; Hg.: *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, S. 81-95.

Bär, Marcus (2007): „Die Hypothesengrammatik als Aufgabenformat im sprachbewusstheitsfördernden Tertiärsprachenunterricht“. In: Reissner, Christina, Hg.: *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa*. Stuttgart: Ibidem-Verl. (Romanische Sprachen und ihre Didaktik; Band 32), S. 137-161.

Barrera-Vidal, Alberto (1989): „81. Spanisch“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen; Hg.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 346-350.

Christ, Herbert/Hüllen, Werner (1989): „1. Fremdsprachendidaktik“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen; Hg.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 1-7

Fachverband Moderne Fremdsprachen (1989): „Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF)“. In: Rutke, Dorothea, Hg.: *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, S. 101-107

Franceschini, Rita (2003): „Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität“. In: Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona; Hg.: *Plurilinguisme. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen: Francke, S. 247-259.

Fricke, Dietmar (1998): „Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine kritische Bestandsaufnahme.“ In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Markus; Hg.: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 81-92.

Funk, Hermann (2013): „82. Lehrwerkforschung“ In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G.; Hg.: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett. (S. 364-368)

Häcki Buhofer, Annelies (2003): „Innere Mehrsprachigkeit: Fachsprachliche Anpassungsprozesse von Laien“. In: Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona; Hg.: *Plurilinguisme. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen: Francke, S. 235-246.

Heuel, Eberhard (2002): „Neue Medien und Fremdsprachenlernen. Mediendidaktische Aspekte von Sprachanwendungen am Beispiel des Programms „Sieben Siebe““. In: Kischel, Gerhard, Hg.: *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, S. 59-77.

Klein, Horst G. (2002): „EuroCom – Europäische Interkomprehension“. In: Rutke, Dorothea, Hg.: *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, S. 29-44.

Klein, Horst G. (2002): „Entwicklungsstand der Eurocomprehensionsforschung“. In: Kischel, Gerhard, Hg.: *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker, S. 35-45.

Klein, Horst G. (2004): „Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension.“ In: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea; Hg.: *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, S. 15-38.

Lüdi, Georges (1996): „30. Mehrsprachigkeit“ In: Goebel, Hans: *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 233-245.

Lutjeharms, Madeline (2006): „Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus; Hg.: *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 1-11.

Meißner, Franz-Joseph (2002): „EuroComDidact“. In: Rutke, Dorothea, Hg.: *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, S. 45-64.

Meißner, Franz-Joseph (2004): „Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht.“ In: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea; Hg.: *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, S. 43-66.

Meißner, Franz-Joseph (2004): „EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie“. In: Rutke, Dorothea/Weber, Peter J.; Hg.: *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, S. 97-116.

Meißner, Franz-Joseph (2010): „2 Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik: inferentielles Sprachenlernen“. In: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd; Hg.: *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 28-46.

Meißner, Franz-Joseph (2010): „5 Hörverstehen“. In: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd; Hg.: *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 72-86.

Meißner, Franz-Joseph (2011): „1. Spanischunterricht: Rahmenbedingungen und Herausforderungen.“ In: Meißner, Franz-Joseph/Krämer, Ulrich; Hg.: *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer, S. 9-15.

Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd/Vázquez Graciela (2011): „4. Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken.“ In: Meißner, Franz-Joseph/Krämer, Ulrich; Hg.: *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer, S. 81-122.

Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona (2003): „Le plurilinguisme en action“. In: Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona; Hg.: *Plurilinguisme. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen: Francke, S. 95-110.

Müller-Lancé, Johannes (2002): „Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In: Müller-Lancé, Johannes/Riehl, Claudia Maria; Hg.: *Ein Kopf – viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, S. 133-149

Nelde, Peter Hans (2002): „Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik“. In: Rutke, Dorothea, Hg.: *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, S. 11-28.

Pietro, Jean-Francois de/Matthey, Marinette (2003): „Plurilinguisme et plurilinguisme...“. In: Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona; Hg.: *Plurilinguisme. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen: Francke, S. 133-145.

Raabe, Horst (1989): „72. Französisch“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen; Hg.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 310-314.

Raupach, Manfred (1989): „92. Zwei- und Mehrsprachigkeit“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen; Hg.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 396-400.

Reinfried, Markus (1998): „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht.“ In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Markus; Hg.: *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S. 23-67.

Schuhmann, Adelheid (1989): „42. Übungen zum Hörverstehen“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen; Hg.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 201-204.

Steveker, Wolfgang (2011): „3. Kommunikative Kompetenz schulen“. In: Sommerfeldt, Kathrin, Hg.: *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 49-90.

Stiefenhöfer, Helmut (1989): „43. Übungen zum Leseverstehen“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen; Hg.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 204-206.

Tesch, Bernd (2010): „6 Leseverstehen“. In: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd; Hg.: *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 87-95.

Van de Craen, Piet/Mondt, Katrien (2003): „Multilingual education, learning and the brain: The end of (language) education as a pre-scientific field“. In: Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona; Hg.: *Plurilinguisme. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen: Francke, S. 209-217.

Vences, Ursula (2011): „1. Spanisch – das besondere Fach“. In: Sommerfeldt, Kathrin, Hg. (2011): *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 9-22.

Internetquellen

EuroComRom: <http://www.eurocomrom.de/> [16.02.2017]

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Konzept „Wasser“S.23

Müller-Lancé, Johannes/Riehl, Claudia Maria; Hg. (2002): *Ein Kopf – viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker.

Abb. 2: Typen der Zweisprachigkeit nach Weinreich.....S. 68

Riehl, Claudia Maria (³2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Anhang

a) Leistungstest

LEISTUNGSTEST

Versuche folgende Wörter aus dem Spanischen ins Deutsche zu übersetzen.

I. Hörverstehen

1. a) _____
b) _____
2. a) _____
b) _____
3. a) _____
b) _____
4. a) _____
b) _____

II. Leseverstehen

1. a) abandonar = _____
b) extraordinario = _____
2. a) descender = _____
b) enseñar = _____
3. a) fuerte = _____
b) hierba = _____
4. a) romano = _____
b) sable = _____

a') Leistungstest - Lösungen

LEISTUNGSTEST – LÖSUNGEN

Versuche folgende Wörter aus dem Spanischen ins Deutsche zu übersetzen.

I. Hörverstehen

1. a) *serio* = seriös, ernst (*sérieux*)
b) *soldado* = Soldat (*soldat*)
2. a) *esperanza* = Hoffnung (*espérance*)
b) *reír* = lachen (*rire*)
3. a) *brazo* = Arm (*bras*)
b) *razón* = Grund (*raison*)
4. a) *gato* = Katze (*//gâteau=Kuchen*)
b) *ruso* = Russe (*//rousse=Rothhaarige*)

II. Leseverstehen

1. a) *abandonar* = aufgeben, verlassen (*abandonner*)
b) *extraordinario* = außerordentlich (*extraordinaire*)
2. a) *descender* = hinuntergehen (*descendre*)
b) *enseñar* = lehren, beibringen, unterrichten (*enseigner*)
3. a) *fuerte* = stark (*fort*)
b) *hierba* = Kraut, Gras (*herbe*)
4. a) *romano* = Römer, Latein (*//roman=Roman*)
b) *sable* = Säbel (*//sable=Sand*)

b) Fragebogen

FRAGEBOGEN

1. a) Welche ist/sind deine Erstsprache/n (Muttersprache/n)?

Deutsch andere: _____

b) Welche anderen Sprachen kannst du und seit wann lernst du sie?

Deutsch (____ Jahre) Englisch (____ Jahre)

Französisch (____ Jahre) Spanisch (____ Jahre)

andere: _____

2. a) Lernst du gerne Fremdsprachen?

ja eher ja eher nein nein

→ Warum? _____

b) Welche anderen Sprachen würdest du gerne lernen?

→ Warum? _____

3. a) Der Leistungstest war für dich insgesamt eher...

leicht eher leicht eher schwer schwer

b) Reihe die Schwierigkeit der Wortgruppen (Nr. 1, 2, 3, 4):

Insgesamt: _____

c) Transkription Lehrerinterview

I = Interviewer

L = Lehrer

I: (1.) „Ist Ihnen das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik bekannt?“

L: „Ja, also das Konzept ist mir grundsätzlich bekannt [ahm], wobei ich sagen muss, dass es [ah] in meinem eigenen Studium war das eigentlich noch kein Thema. [Ahm] ich kenn das zum Teil nur aus [ah] Lehrwerken und im Prinzip, also wirklich Literatur dazu hab ich jetzt nicht gelesen [ahm]...ja.“

I: (2.) „Und was halten Sie davon?“

L: „Grundsätzlich find ich es sehr sinnvoll [ahm], wenn man auf vorhandenes Wissen aufbaut, was ja grad im Fall von Französisch und Spanisch sehr gut funktioniert. [Ahm] das Problem ist nur im Unterricht, dass teilweise die Schüler davon nicht so begeistert sind.“

I: (3.) „Ok. Nutzen Sie Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht?“

L: „Ich mach es natürlich als Französisch- und Spanischlehrer schon [ahm], dass ich die Schüler immer wieder darauf hinweise, dass sie das schon gelernt haben [ahm]. Wie ich vorher schon erwähnt habe, ist es zum Teil eben das Problem, dass grad meine Schüler, die mit [ah] Französisch aufgehört haben und mit Spanisch neu begonnen haben, dass die zum Teil von Französisch nicht [ah] so überzeugt waren und nicht begeistert waren und deshalb eigentlich sehr häufig von Französisch dann nichts hören wollen.“

I: (4.) „Und wie [ahm] bringen Sie Mehrsprachigkeit in den Unterricht ein?“

L: „[Ah] es ist grundsätzlich so, dass ich die Schüler darauf hinweise, also wenn wir jetzt zum Beispiel im Bereich [ahm] der Vokabel, wenn wir ein neues Vokabel lernen, dann verweis ich darauf, dass sie das schon aus dem Französischen kennen. Ich bezieh mich aber gleichzeitig auch häufig auf die englische Sprache,

weil es ja auch viele Wörter gibt, die aus dem Englischen kommen oder die im Englischen gleich sind, [ahm] das wäre einmal der Bereich des...der Vokabel und ich weise sie natürlich dann auch darauf hin, dass ja oft die Orthografie anders ist, was vor allem bei den Zahlen oft ein Problem ist für die Schüler, weil sie natürlich, wenn sie die französischen Zahlen kennen, dann im Spanischen eher Schwierigkeiten haben. [Ahm] zur Häufigkeit schaut es so aus, dass ich eigentlich [ahm], ich würde einmal sagen in meinem Unterricht schon mindestens ein Mal auf irgendetwas verweise, was im Französischen ähnlich ist oder gleich ist oder...oder das Konzept, dass sie dann schon kennen...ja.“

I: (5.) „Denken Sie, dass ein Sprachvergleich [ah] den Schülern beim Lernen einer dritten Fremdsprache hilft oder könnte dies eher hinderlich sein?“

L: „Ich denke, dass es bei Schülern [ah], die gut [ah] sind in der...in der Erstsprache, die sie lernen, dass es für die sehr hilfreich ist. [Ahm] ich habe aber auch schon festgestellt, dass Schüler, die das Konzept in der...in der erstgelernten Sprache nicht verstanden haben, dass sie das eher verwirrt und dass sie das auch zum Teil eher frustriert, weil sie sich denken, das hab ich jetzt in der ersten Sprache schon nicht verstanden, das werde ich in der zweiten sowieso nicht verstehen. Aber eben bei Schülern, die...die gut sind [ah], die können dann schon den...den Vergleich herstellen und die haben auf alle Fälle einen Vorteil davon.“

I: (6.) „Glauben Sie, dass Ihre Schüler die Sprachen eher bewusst oder unbewusst vergleichen?“

L: „[Ahm] ich sehe das ähnlich, wie beim vorhergehenden Punkt. [Ah] die Schüler, die das einmal sich, die das wirklich bewusst gelernt haben, also die sich auch dazu was überlegt haben, für die, die wissen bewusst, das war im Französischen so, das ist im Spanischen auch so. [Ahm] und es läuft aber sicher auch sehr viel im Unbewussten, dass man vielleicht ein Vokabel lernt und erst später dann draufkommt, das hat man ja schon einmal gehört in der Fremdsprache. [Ahm] und ich glaub, dass es für, dass es auch vor allem, also dass...die Erfahrung hab ich auch gemacht, dass es bei älteren Schülern, die schon länger die Fremdsprache lernen, dass es für die, dass sie dann eher da die...den Zusammenhang sehen.

Also grad dann siebte, achte Klasse können sie, können die Schüler das dann noch besser.

I: (7.) „Und welche Sprachen verwenden die Schüler am meisten, was denken Sie?“

L: „Jetzt in...“

I: „Ob sie sich mehr aufs Englische oder Französische beziehen oder das Deutsche?“

L: „[Ahm] ich glaub, wenn man's in Summe sieht, jetzt Französisch, Spanisch ist es wahrscheinlich am ehesten doch noch Französisch, weil ja die Ähnlichkeit viel mehr da ist, als jetzt im Englischen und ich kann auch selbst, also mir ist es in der Grammatik schon öfter so gegangen, dass ich einen Vergleich machen wollte mit dem Englischen, wo ich aber dann gemerkt hab, dass das nicht wirklich, also dass das nicht wirklich so zusammen passt, wie's eigentlich, wie ich mir das ursprünglich gedacht habe, also es funktioniert natürlich extrem gut mit Französisch und Spanisch.“

I: (8.) „Wie könnte Mehrsprachigkeit noch mehr im Unterricht eingesetzt werden?“

L: „[Ahm] die, die Grundvoraussetzung wäre natürlich, dass alle Schüler auf gleichem Niveau sind, das heißt [ahm] in meinem Fall ist das ja nicht gegeben, weil ich immer wieder Schüler drinnen hab, die ja kein Französisch hatten in der Unterstufe, also man müsste auf alle Fälle [äh] absolut gleiche Bedingungen haben, das heißt, [äh] das Problem, das sich bei mir natürlich auch ergibt, dass einige Schüler ja nicht Französisch hatten, aber für mich ist das jetzt kein Hinderungsgrund, also ich geh trotzdem auf das ein, dass es im Französischen so war, aber das wäre natürlich absolut die...absolut die Grundvoraussetzung, dass man das wirklich praktizieren kann im Unterricht.“

I: (9.) „Und in welchen Bereichen des Unterrichtes könnte man das gut machen, also in der Wortschatzarbeit, Grammatik oder in andern Sachen?“

L: „Ich denke, es funktioniert eigentlich in allen Bereichen, also bei der...bei der Wortschatzarbeit sowieso, also grad wenn man die Zahlen hernimmt [äh], auch die Uhrzeit ist auch immer so ein Thema, das kennen sie...das Konzept kennen sie aus dem Französischen, das könne sie relativ schnell umsetzen. Genauso

[ahm], sehe ich's im Bereich der Grammatik, wenn...wenn man die Bildung der Verben macht [ah], grad unregelmäßige Verben im Französischen sind ja im Spanischen dann meist auch unregelmäßig oder auch in den einzelnen Personen [ahm], diese Dinge mit Diphthong im Spanischen, Französisch, das ist ja auch in den verschiedenen Personen sehr ähnlich. [Ah] und wo sich's extrem anbietet ist im Bereich der Grammatik bei, wenn man die Zeiten macht, also Klassiker passé composé/indefinido, ist natürlich [ah] für die Schüler, die das im Französischen gut können, im Spanischen dann relativ einfach.“

I: (10.) „[Ahm] welche Fähigkeiten muss eine Lehrperson mitbringen, um Mehrsprachigkeitsdidaktik anwenden zu können?“

L: „[Ah] das ist jetzt eine gute Frage [ahm], ich denk einmal schon wenn man beide, oder sagen wir, wenn man zwei Sprachen studiert hat [ah], ist für mich schon natürlich die Fähigkeit gegeben. [Ah] es wäre natürlich wahrscheinlich von Vorteil, wenn man didaktische Unterlagen noch hätte, wie man mit dem besser umgehen könnte, wobei ich das für mich persönlich jetzt nur als sinnvoll erachte, wenn eben die Gruppe wirklich so ist, dass ich das dann auch anwenden kann. [Ahm] ansonsten ist immer die Frage, inwieweit eine Fortbildung oder...oder keine Ahnung, ein [ah], ein Lehrwerk dazu, ob das etwas bringen würde, kann ich jetzt nicht beurteilen [ah], weil ich mich damit zu wenig auseinandergesetzt habe.“

I: (11.) „Und gibt es Fortbildungen zu diesem Thema oder...?“

L: „Ich kenne eigentlich keine Fortbildungen in dem Bereich, das Einzige, was es immer wieder gibt, sind...sind Fortbildungen, die für die ganze Romanistik sind, aber die beziehen sich jetzt nicht auf die...auf die Anwendung im Unterricht [ah] und Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik kenn ich jetzt in unserem Bereich überhaupt nicht.“

I: (12.) „[Ahm] sind Ihnen Lehrwerke mit Mehrsprachigkeit bekannt?“

L: „Das einzige, was ich eigentlich kenne, ist ein Buch [ähm], das ist...das besteht eigentlich nur aus Bildern und die Vokabelliste, die es dann im Anhang gibt, ist in [ahm] Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Französisch. Also das ist ein Buch, das ich...das ist ein Buch, dass ich auch verwende, also ich kopier das den

Schülern auch, sie sehen dann auch relativ gut, wie, wie die Vokabeln in den unterschiedlichen Sprachen ausschauen, ansonsten ist mir eigentlich kein Lehrwerk bekannt, das auch approbiert ist in den Schulen in Oberösterreich.

I: (13.) „Würden Sie sich mehr Material dazu wünschen?“

L: „Es wäre sicher interessant, [ahm] aber wie vorhin schon gesagt, ist natürlich dann wieder nur anwendbar für eine Gruppe, die beide Sprachen hatte. Es wär vielleicht auch die Überlegung mit...mit Englisch, ob's mit Englisch einen Sinn macht, aber ich glaub mit Englisch betrifft es dann wirklich nur mehr das Vokabular, weil in den anderen Bereichen die Ähnlichkeit für mich nicht so gegeben ist.“

I: „Gibt es sonst noch Anmerkungen?“

L: „[Mmm] nein, eigentlich nicht.

I: „Ok, dann vielen Dank.“

L: „Dankeschön.“

Résumé

Le plurilinguisme est partout – mais presque personne ne le remarque, ou seulement d'une façon négative. Ce mémoire a pour but de rendre ce fait un peu plus visible et de montrer où on le trouve et comment on peut l'utiliser en classe, pour en faire un phénomène positif.

Introduction

Le **sujet principal** de ce mémoire est le plurilinguisme et sa didactique. L'accent est mis sur la comparaison des langues, surtout dans le travail lexical et les compétences réceptives, donc la compréhension orale (écouter) et écrite (lire), chez des élèves qui apprennent l'espagnol comme troisième langue étrangère, après avoir appris le français comme deuxième (et l'anglais comme première).

Les **questions de recherche** sont premièrement, si cette comparaison entre les langues est utile et deuxièmement, si le transfert est plutôt positif ou négatif.

De ces questions, les **hypothèses** suivantes se formulent :

1. « Si on fait prendre conscience de la comparaison des langues aux élèves, ils obtiendront des meilleurs résultats dans l'acquisition de vocabulaire que les élèves qui n'auront pas été sensibilisé sur ce phénomène. »
2. « Le transfert linguistique est plus souvent positif que négatif. »

Pour trouver les réponses à ces questions ou bien pour confirmer ou réfuter les hypothèses, ce travail est divisé en cinq chapitres : les trois premiers sont plutôt théoriques, dans le quatrième l'expérimentation sera présentée et à la fin on montrera quelques méthodes pour mettre les conclusions en application.

Le **premier chapitre** s'occupe de l'acquisition des langues en général, mais surtout des langues étrangères. Pour décrire comment on apprend des langues, des différents points de vue seront présentés : d'abord, les connaissances de la neuroscience, qui expliquent ce qui se passe dans le cerveau pendant la réception ou production d'une langue. Après, la psycholinguistique nous montrera les théories d'acquisition de langue les plus importantes et que ce veut dire le terme « language awareness ». Comme l'accent principal est mis sur ces notions, quelques points sur le vocabulaire seront décrits, par exemple le lexique mental et les différents types de vocabulaire, ainsi que les processus qui se déroulent pendant l'écoute ou la lecture d'une langue, donc les compétences réceptives.

Le **deuxième chapitre** est dédié au plurilinguisme, les différents types de plurilinguisme et comment on peut les acquérir. Le transfert positif et l'inférence seront expliqués, ainsi que le transfert négatif, dit interférence ou faux ami. Ensuite on parlera de l'UE et sa politique linguistique avec le but d'avoir une Europe plurilingue avec des citoyens plurilingues. L'apparition du plurilinguisme dans l'école sera discutée et les aspects de sa didactique et le rôle de l'enseignant seront exposés. Pour terminer ce chapitre, il y aura un bref aperçu de la critique envers le plurilinguisme et son usage à l'école.

Dans le **troisième chapitre**, les projets EuroCom et EuroComRom seront présentés. On explique ce qui est l'intercompréhension et comment elle les affecte. Les idées principales de ces projets seront décrites, surtout les « Sept Tamis » d'EuroComRom. À la fin du chapitre l'histoire et les particularités de la langue française et espagnole seront évoquées.

Le **quatrième chapitre** est l'expérimentation, composée d'un test des compétences réceptives, d'un questionnaire pour les élèves et d'une interview avec le professeur, qui a pris place dans un lycée autrichien. D'abord la procédure et ensuite la mise en œuvre seront décrites, après les résultats seront présentés et aussi interprétés et l'interview sera analysé. Finalement il y aura un bilan sur toute l'expérimentation.

Le dernier et **cinquième chapitre** veut montrer, comment on peut appliquer les résultats en classe. Pour cela, le terme « méthode » sera défini, après des exemples de la littérature seront décrits et un manuel scolaire sera analysé. À la fin, quelques idées complémentaires seront présentées.

1. L'acquisition des langues étrangères

Après avoir lu ce chapitre, on saura comment on apprend des langues, ce qui se passe dans le cerveau et quelles théories il y a sur l'acquisition des langues. Il y aura aussi une courte description du vocabulaire et des compétences réceptives.

Le traitement du langage se déroule surtout dans les zones de Broca et de Wernicke qui se trouvent dans l'hémisphère gauche du cerveau. La zone Broca s'occupe de la transformation et production, ainsi que de la structure de langage, pendant que la zone Wernicke est responsable du sens des mots, alors de la sémantique. Aujourd'hui on sait aussi que d'autres parties du cerveau sont impliquées et que tout est lié par les voies nerveuses. Elles sont là pour l'échange d'informations en forme d'impulsions électriques. Quand une personne étudie, ces liens se renforcent et comme le cerveau est capable de se réorganiser, il y a toujours de nouvelles structures.

Les domaines de recherche de la psycholinguistique sont surtout la compréhension, la production, l'acquisition et l'aphasie d'une langue. Le fait de comprendre passe par le processus de « bottom-up », qui signifie aller du détail au tout, pendant que le fait de produire est « top-down », donc le contraire. Concernant l'acquisition d'une langue, il y a plusieurs théories.

La théorie du behaviorisme constate qu'apprendre est l'acquisition d'un certain comportement par des essais d'imitation. Un succès signifie un renforcement de ce qu'on a appris et ensuite cela devient une habitude. L'hypothèse du contraste dit qu'il faut trouver les points communs, mais aussi les différences entre la première et la nouvelle langue.

La théorie nativiste est une critique envers tout cela et ses défenseurs sont convaincus que l'homme a un équipement mental pour acquérir une langue : le mécanisme linguistique et la grammaire universelle, qui sont innés. L'hypothèse de l'identité explique que l'acquisition de la première et toutes les langues suivantes ne distinguent pas fondamentalement et que les processus psycholinguistiques sont similaires. Cette déclaration a été critiquée, parce que les langues peuvent être très différentes, donc on s'est mis d'accord sur quelques paramètres communs. D'autres hypothèses de la théorie nativiste sont qu'il faut distinguer le sens d'acquérir et d'apprendre une langue – le savoir-faire et le savoir. En plus, on suppose qu'il existe un moniteur qui corrige la production de la langue. Un autre point est qu'on croit qu'il y a un ordre naturel en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire. Ensuite les scientifiques nativistes pensent qu'on acquiert une langue par l'« input » et non pas par le fait de la reproduire (en répétant ce qu'on connaît déjà). La dernière connaissance est que les émotions jouent un rôle important et qu'un milieu sans peur est utile pour apprendre une langue.

Pour la théorie cognitive et constructiviste on a (de la côté cognitiviste) observé des enfants et on a remarqué qu'ils comparent des choses inconnues avec ce qu'ils connaissent déjà. Si cette comparaison n'est pas un succès, ils développent une nouvelle façon de penser, parce que l'homme a besoin de l'équilibre. L'automatisation de ce nouveau schéma est atteinte par l'entraînement et la répétition. Le côté constructiviste de cette théorie se réfère à l'idée principale du constructivisme : la perception du monde est notre invention, donc transférée à l'apprentissage d'une langue. Cela veut dire que l'acquisition est un processus individuel de la construction de savoir et qu'il dépend des connaissances antérieures de la personne. En interaction avec les autres on les compare, ce qui signifie pour l'école qu'apprendre unilatéralement n'est pas très sensé et que l'enseignant doit perturber le savoir des élèves pour qu'ils puissent résoudre cette perturbation, ce qui serait l'objectif.

Aujourd'hui on estime qu'un mélange de la théorie nativiste et cognitiviste-constructiviste est correct. Un autre effet est l'« interlangage », un langage intermédiaire qui contient des éléments de la première et de la nouvelle langue, ainsi que des éléments indépendants à ceux-là.

Quant à la perte d'une langue, le phénomène de la fossilisation apparaît si un apprenant est assez satisfait avec ses connaissances de langue et donc il ne les perfectionne plus et ensuite court même le risque de régresser.

« Language awareness » ne désigne pas le savoir de la langue, mais le savoir sur la langue. Cette sensibilisation linguistique a plusieurs dimensions : l'affective est l'attitude envers la langue, la sociale la relation entre la personne qui parle et celle qui écoute. La dimension politique apparaît quand on utilise la langue comme instrument politique, la dimension cognitive décrit le fait d'apercevoir des caractères linguistiques et l'interculturelle concerne l'empreinte culturelle d'une langue. En plus, il y a trois types d'« awareness » : la « linguistique awareness » désigne les connaissances linguistiques, la « communicative awareness » les fonctions d'une langue et la « learning awareness » les processus et stratégies d'apprentissage. L'utilisation du plurilinguisme en classe peut favoriser ces pensées sur les langues étrangères, mais aussi sur la première langue.

Des estimations (car c'est difficile de mesurer) montrent que le vocabulaire moyen d'un locuteur s'élève entre 6 000 et 10 000 mots. Quand on apprend un nouveau mot, il est classé dans un certain champ lexical. D'abord il reste dans le vocabulaire passif et après quelques temps il passe au vocabulaire actif.

Le lexique mental est la représentation psychique de l'information lexicale, mais il contient aussi des informations sur le savoir général, la grammaire etc. Il est aussi l'organisation mentale du vocabulaire qui est responsable pour la compréhension et la production d'une langue. Ses caractéristiques sont qu'il est infini, il est structuré de manière réticulée et qu'il peut se développer et réorganiser flexiblement. Dans le cas du lexique mental bilingue, les scientifiques ne sont pas encore sûrs si les langues sont sauvegardées ensemble ou séparées. Il y a trois modèles pour la sauvegarde d'un concept et ses associations : le modèle subordonné, le coordonné et lié. Le vocabulaire actif est surtout responsable pour la production d'une langue, pendant que le passif s'occupe plutôt de la compréhension. Dans le vocabulaire potentiel on y trouve tous les mots que l'on n'a pas encore appris mais que l'on comprend quand même, grâce aux autres langues ou d'autres formes du mot que l'on connaît déjà. On l'utilise plus souvent pour les compétences réceptives comme source d'inférence.

Après le tournant communicatif dans la didactique des langues étrangères, le lexique a pris la place de la grammaire. Pour vraiment retenir un nouveau mot, il faut l'apprendre par plusieurs chemins et l'utiliser dans des contextes différents et surtout dans des situations authentiques au lieu des listes de vocabulaire ou de la traduction mot pour mot.

Les compétences réceptives sont la compréhension de l'écoute et de la lecture, donc la réception d'expressions orales ou écrites, et souvent elles sont le premier contact avec des informations dans la langue étrangère.

Il y a plusieurs manières de compréhension qui demandent des différentes compétences et stratégies. Pour s'y entraîner il faut faire des exercices avec du matériel authentique et à l'aide des activités avant, pendant et après l'écoute ou la lecture.

2. Le plurilinguisme et sa didactique

Le deuxième chapitre établit le constat sur le fait que le plurilinguisme est plutôt la norme au lieu d'être une exception. Le terme sera défini, ensuite les types du plurilinguisme seront expliqués. On parlera de son importance dans l'UE et l'école, ainsi que de sa didactique et de quelques points de critique.

D'un côté, le plurilinguisme est un fait qui est souvent perçu de façon négative comme conséquence de l'immigration. De l'autre, il est un souhait de l'Union européenne qui veut que tous les habitants soient plurilingues. Une personne est plurilingue dès qu'elle sait parler plusieurs langues – non nécessairement au même niveau.

Il y a des différents types de plurilinguisme : il peut être intralingual, donc dans une langue ou interlingual, entre deux langues ; le plurilinguisme individuel est lié au locuteur ; le territorial ou social désigne une région avec plusieurs langues et l'institutionnel apparaît par exemple dans le Parlement européen, qui offre ses services dans plusieurs langues. Les dichotomies d'acquisition sont : simultané, donc en même temps, versus progressif, donc l'une après l'autre ; naturel, comme enfant,

versus conduit, dans l'école ; symétrique versus asymétrique, concernant les compétences par exemple ; coordonné, donc séparé, versus combiné, donc ensemble ; la différenciation de l'écrit, parce que quelques langues n'existent qu'à l'oral et d'autres se distinguent largement de leur oral ; bilingue versus bidialectal, donc dans deux ou un seul diasystème.

Quant à l'acquisition du plurilinguisme, il y a plusieurs phénomènes : la grammaire spontanée, pour formuler des hypothèses pendant le premier contact avec la nouvelle langue, le mémoire plurilingue, qui sauvegarde toutes ces hypothèses, et le moniteur didactique, qui contient toutes les informations sur les langues et le processus d'apprentissage. D'abord, le nouveau matériel est enregistré et intégré dans les informations présentes. Pour cela il faut réorganiser, créer un nouvel espace ou effacer. Ensuite le matériel s'adapte aux tâches, jusqu'à ce que ce processus soit automatisé. Le savoir et le savoir-faire ne peuvent pas être sauvegardés séparément, donc si on change l'un, cela a des effets sur tous les sous-systèmes.

Le transfert est très important pour le plurilinguisme – il peut être positif ou négatif. Le terme « inférence » veut dire qu'on déduit des informations nouvelles par des informations connues. Si on peut transmettre ce qu'on connaît à la forme inconnue, on a fait un transfert – et si celui-ci a des résultats positifs, c'était un transfert réussi. Entre le connu (langue d'origine) et l'inconnu (langue cible) il y a la « langue-pont ». Un transfert signifie une économie d'apprentissage et en plus on a des résultats dans la langue cible très rapidement. Il peut se passer intra- ou interlingual, dans des différents domaines d'une langue, proactif (vers les nouvelles langues) ou rétroactif (vers les langues connues) et dans les compétences réceptives ou productives. Un transfert négatif, aussi appelé « interférence » ou « faux ami », est une fausse déduction à cause des ressemblances présumées.

L'Europe est plurilingue, mais ses habitants pas encore. Le but de l'UE est donc que chacun sache au moins deux langues étrangères, non seulement les grandes langues mondiales, mais aussi les langues régionales ou minoritaires. Il ne faut pas les parler parfaitement, mais on doit au moins les comprendre. Cela n'est pas uniquement important pour la compréhension des peuples, mais aussi pour la tolérance, la diversité et la formation permanente.

Pour réaliser ce souhait, l'UE a créé plusieurs projets d'encouragement, par exemple Erasmus pour les étudiants ou la Journée européenne des langues.

Il est certain que pour établir le plurilinguisme pour tout le monde il faut déjà le commencer à l'école – et pourtant les écoles offrent encore peu de langues, souvent les langues mondiales et les langues migratoires retiennent peu d'attention. La forte séparation des matières suscite un apprentissage additif des langues et on ne fait pas de liaison entre elles. Mais l'enseignement traditionnel n'est pas très effectif, donc il faut apprendre de manière multilingue. En plus, tous les établissements de formation doivent collaborer – déjà les écoles primaires peuvent enseigner le plurilinguisme de forme proactive dans l'enseignement de la première langue. Comme le plurilinguisme s'accompagne toujours avec le pluriculturalisme, il faut l'intégrer aussi dans l'enseignement.

Des sous-disciplines de la didactique plurilingue sont la didactique de l'intercompréhension, dans laquelle on commence par lire une nouvelle langue, et la didactique de langue tertiaire. Le but principal est la comparaison des langues, ce qu'on peut faire facilement entre les langues romanes, et ainsi activer les connaissances préalables. On transfère de la langue d'origine, par la langue-pont, à la langue cible. En utilisant ces méthodes, l'élève n'a pas le pressentiment de commencer à zéro, mais il est motivé et cela aussi pour apprendre d'autres langues. On n'améliore pas seulement la langue cible, mais aussi les autres langues par l'effet rétroactif. En plus l'apprenant remarque l'interdépendance entre la langue et la culture et il apprend d'éliminer les interférences en avant.

Un enseignant qui utilise la didactique plurilingue doit transmettre sa conscience sur la comparaison des langues aux élèves et rendre visible l'automatisation de ce processus. En plus, des séjours à l'étranger et des formations continues l'aident. Au lieu d'être prof d'espagnol, il devient professeur de langues, à la place d'un instructeur, il est motivateur.

Après tous ces points positifs, il y a aussi quelques remarques critiques quant au plurilinguisme et sa didactique : le phénomène des « faux amis » peut apparaître dans presque chaque domaine d'une langue.

Il n'est pas prouvé comment la comparaison des langues ou la sauvegarde plurilingue dans le lexique mental fonctionnent. Dans l'école, il n'y a presque jamais des groupes hétérogènes et beaucoup d'élèves ont des problèmes dans d'autres langues. Quant au professeur, il est difficile d'estimer les connaissances préalables des enfants, il ne connaît pas toutes leurs langues et il doit accepter le changement de son rôle en tant qu'enseignant. De plus, il y a un manque de matériel pour pouvoir enseigner convenablement le plurilinguisme. L'adoption de la didactique plurilingue signifierait un grand changement du système scolaire.

3. EuroCom et EuroComRom

EuroCom et EuroComRom sont des projets européens d'intercompréhension. Ils se présentent en trois dimensions : la dimension linguistique désigne l'utilisation des liens de parenté entre les langues, la didactique des langues le transfert et la dimension politique le but de l'UE. Les points clés sont la différenciation des compétences, le plurilinguisme réceptif et l'accent mis sur la compréhension écrite pour un succès simple et rapide. Ensuite on peut se fonder sur ces aspects jusqu'à atteindre la capacité de la production d'une langue.

Quant à la définition du terme « intercompréhension », les opinions divergent : la plupart le définit par l'interaction, mais le projet EuroCom se focalise sur le côté réceptif d'une langue. Pour lui, l'intercompréhension est donc le fait de comprendre une langue sans l'avoir jamais apprise.

Ce phénomène existe depuis longtemps (déjà au Moyen Âge) et on le rencontre encore aujourd'hui au quotidien. En Europe, l'intercompréhension est possible grâce à l'histoire linguistique et donc aux ressemblances entre les familles de langues.

EuroCom existe pour les langues romanes, germaniques et slaves. Les correspondances de transfert rendent transparente la forme écrite d'une langue. Par le succès rapide, l'apprenant est plus motivé à apprendre des langues.

EuroComRom est le projet d'EuroCom pour la famille de langues romanes, qui était créé dans les années 80 par Horst Klein et Tilbert D. Stegmann. Le plus souvent c'est le français qui devient la langue-pont pour apprendre d'autres langues romanes, mais on peut aussi utiliser les autres ou même l'anglais, si on n'a pas encore assez de connaissances dans une langue romane. Le français est favorisé car la différence entre le code écrit et le code oral est très grande, ce qui en fait une bonne langue-pont, mais une langue cible difficile.

Les « sept tamis » représentent les zones de transfert ou bien les stratégies d'inférence : le premier tamis sont les internationalismes, le second le vocabulaire panroman, le troisième les correspondances du son, le quatrième les graphies et les prononciations, le cinquième les structures syntaxiques panromanes, le sixième les éléments morphosyntaxiques et le septième tamis sont les « eurofixes ». Le reste des mots sont les mots de profil, qui sont spécifiques à une langue et pour lesquelles EuroComRom a dressé une liste.

Autrefois, le latin était la « lingua franca » – jusqu'au XVI siècle, où le français l'a remplacé. Pendant ce temps, la France a gagné plus d'influence et l'art de vivre est devenu populaire. L'extension du pays par la colonisation durant le XIX siècle a conduit à la création de plusieurs variétés linguistiques et même de langues régionales. Aujourd'hui, plus de 100 000 personnes parlent le français comme première langue, 60 000 comme deuxième et aussi 100 000 l'apprennent. Elle est la deuxième langue nationale et dans nos écoles elle prend aussi la deuxième place après l'anglais, bien qu'elle ait la réputation d'être difficile.

Avec la fin de la reconquête pendant le XV siècle, la langue castillane s'est imposée en Espagne et par l'extension de Christophe Colomb aussi sur le continent américain. Aujourd'hui, environ 400 000 personnes parlent l'espagnol, ce qui en fait la troisième langue mondiale après le chinois et l'anglais. À l'école elle devient aussi de plus en plus populaire.

4. L'expérimentation

Le groupe cible de l'expérimentation était constitué d'élèves avec l'allemand comme première langue, l'anglais comme première langue étrangère, le français comme deuxième et l'espagnol enfin comme troisième. L'expérimentation a eu lieu dans un lycée autrichien : elle consistait en un test (méthode quantitative) et un questionnaire (méthode qualitative) pour les élèves, suivis d'une interview avec le professeur.

Comme les enfants étaient groupés aléatoirement, on parle d'une étude de groupe. Par ailleurs ils ne savaient pas à quel groupe ils appartenaient, c'était donc un essai en aveugle. On a demandé au groupe expérimental de comparer les mots en espagnol avec ceux en français, alors que le groupe contrôle ne savait rien. Les deux groupes ont fait le même test avec des exercices de compréhension orale et écrite, séparés en quatre catégories : les internationalismes, le vocabulaire panroman, les correspondances de son et les faux amis. Dans le questionnaire, les élèves devaient cocher des réponses et parfois justifier leurs décisions.

L'expérimentation a eu lieu le premier décembre 2016 avec 14 personnes au total, dont sept élèves dans chaque groupe. Les élèves ont nécessité environ 20 minutes pour remplir le test et le questionnaire. Le groupe contrôle a commencé, suivi du groupe expérimental.

Au total, pour la compréhension orale, le groupe expérimental a obtenu 18% de bonnes réponses contre seulement 4% pour l'autre groupe. Ensemble, le transfert négatif était plus de deux fois plus élevé que le transfert positif, et encore beaucoup plus élevé dans le groupe contrôle. Cependant, le groupe contrôle a été meilleur en compréhension écrite : 14% de réussite contre 7% dans l'autre groupe. Ici encore le transfert négatif a été deux fois plus élevé, mais cette fois c'est le groupe expérimental qui a été moins bon. Concernant les catégories de mots, les deux groupes ont obtenu presque les mêmes résultats et le transfert négatif était encore deux fois plus élevé. En tout, il y a eu 11% des réponses correctes, le groupe expérimental en a obtenu 13% et le groupe contrôle 8%.

Quant au questionnaire, la plupart (71%) des élèves a déclaré aimer apprendre des nouvelles langues, soit en raison de leur intérêt pour les langues, soit pour la communication avec d'autres peuples. 93% ont trouvé que le test était difficile ou plutôt difficile et 64% pensaient que la compréhension écrite était plus facile, parce qu'ils avaient déjà le mot correct devant eux. Presque trois quarts ont comparé les langues (surtout avec l'anglais, le français et l'espagnol), le reste a deviné. 93% des élèves ont constaté qu'une comparaison de langue a du sens, surtout avec l'anglais et le français.

En interprétant les résultats, on peut dire que les résultats du transfert sont équilibrés et qu'un transfert négatif s'est produit plus souvent qu'un transfert positif. Le groupe contrôle avait de meilleurs résultats en compréhension écrite, le groupe expérimental en compréhension orale et a été meilleur au final.

L'interprétation des réponses du questionnaire nous révèle que les groupes étaient plutôt homogènes et que la plupart des élèves s'intéressait aux langues étrangères. Les mauvais résultats pourraient s'expliquer par le fait que les élèves ont trouvé le test difficile. Ce qui est un peu surprenant est que le groupe contrôle a comparé les langues sans le savoir. Presque tous favorisent l'utilisation de la didactique plurilingue à l'école, notamment la comparaison avec le français, mais aussi avec l'anglais.

L'interview avec le professeur a révélé qu'il connaît le principe de la didactique plurilingue, mais pas de l'université. Il pense que la comparaison de langues a du sens, surtout pour l'apprentissage du vocabulaire et aussi parfois pour la grammaire et les langues française et anglaise, mais qu'on a besoin d'un groupe homogène. Les bons élèves ont un avantage, mais ceux avec des difficultés sont souvent confus. Le professeur devrait lui-même avoir étudié deux langues à l'université et s'occuper de la thématique en général. Malheureusement il n'y a pas de formation continue pour cela et il manque de matériel.

En résumé, l'expérimentation a été un succès et a pu confirmer la première hypothèse, mais aussi réfuter la deuxième (voir « Introduction »).

5. Des exemples pour la pratique

Comment alors passer des conclusions de la théorie et de l'expérimentation à la pratique ?

La base pour le développement d'une nouvelle méthode est l'insatisfaction envers les méthodes existantes. Pour cela, une nouvelle méthode doit être innovatrice, originale, réalisable, acceptée, pertinente pour la situation, assez complexe et compréhensible. Il faut la tester dans différentes situations et l'analyser.

Dans la littérature scientifique on trouve plusieurs méthodes : le projet EuroComRom, des listes de vocabulaire plurilingues, un propre dictionnaire plurilingue, le portfolio européen des langues pour réfléchir sur la langue et son apprentissage. En plus, on peut faire des exercices de sémantique ou de morphologie pour le vocabulaire et des exercices de syntaxe pour la grammaire. On pourrait travailler un texte en plusieurs langues, les comparer et créer des tableaux de mots clés. On peut utiliser des moyens mnémotechniques, comme un pense-bête ou la méthode des mots-clés. Une autre option est la production dans une langue inconnue pour mettre les hypothèses à l'épreuve. Connaître l'étymologie des mots pourrait également être utile. En outre, il faut une prophylaxie pour éviter les faux amis.

Le manuel scolaire « Descubramos el español » se focalise sur le plurilinguisme. Dans l'introduction on trouve une description des tâches pour savoir comment travailler avec ce manuel. Il y a des tableaux plurilingues, avec des mots ou même avec des expressions ou des phrases complètes. À la fin on trouve un champ blanc pour le compléter avec une autre langue qui n'est pas encore dans la liste (souvent l'anglais, l'allemand, le français et l'italien). On y trouve aussi des exercices avec plusieurs langues.

D'autres idées pour intégrer le plurilinguisme à l'école seraient par exemple l'introduction précoce de la thématique en général. De plus, on peut toujours faire une comparaison spontanée de langues quand on apprend un nouveau mot.

On pourrait écouter des chansons connues dans plusieurs langues ou regarder un film avec les sous-titres dans une autre langue. Une autre option serait de traduire d'une langue étrangère à une autre. On peut instaurer une journée des langues à l'école ou faire une excursion dans une région plurilingue. En outre, il faut enseigner de manière interdisciplinaire et utiliser les formes de l'apprentissage implicite, comme enseigner géographie en espagnol par exemple.

Conclusion

Le plurilinguisme concerne tout le monde – chaque personne, n'importe où. La théorie et l'expérimentation ont montré que la comparaison des langues peut être une aide, mais que le transfert peut aussi être négatif.

Dans le premier chapitre, on a décrit les processus dans le cerveau, ainsi que les théories d'acquisition d'une langue et le « language awareness ». On y a expliqué le lexique mental, ainsi que les différents types de vocabulaire et les compétences réceptives, avec leurs composants et stratégies.

Le deuxième chapitre a montré que le plurilinguisme est polyvalent et qu'on le trouve dans l'Union européenne, l'école et la didactique. Les types du plurilinguisme y étaient présentés, ainsi que leurs possibilités d'acquisition, les transferts positif et négatif et quelques points de critique.

Dans le troisième chapitre, il s'agissait des projets EuroCom et EuroComRom, de l'intercompréhension, des sept tamis et des portraits de la langue française et espagnole.

Le quatrième chapitre a décrit l'expérimentation avec ses résultats, ainsi que son interprétation. La première hypothèse y a été confirmée, la deuxième réfutée. En plus, on y a présenté la perspective d'un professeur sur la didactique plurilingue. Dans le cinquième chapitre, des exemples pour la pratique ont été présentés et un livre scolaire analysé.

Bien que les résultats d'une comparaison de langues puissent être négatives, il y a tout de même plus de points communs que de différences entre les langues et au lieu de se préoccuper des interférences, il vaut mieux se concentrer sur le positif : les vrais amis.

Abstract

Die gelebte Mehrsprachigkeit ist zwar eines der größten sprachpolitischen Ziele der EU, dennoch wird sie im Alltag wenig bewusst gemacht. Diese Diplomarbeit soll zeigen, in welchen Bereichen Mehrsprachigkeit vorkommt, wie das Gehirn damit umgeht und welche Projekte es zu ihrer Förderung gibt. Da die Basis des Wunsches von mehrsprachigen Bürgern in der Praxis und somit in der Fremdsprachendidaktik liegt, soll auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik fokussiert werden. Mehrsprachigkeit ist, wenn auch unbewusst, die Norm und durch ihre verschiedenen Arten findet sie fast jeder Mensch bei sich. Meist wird der Fokus dabei auf die rezeptiven Kompetenzen, also das Lesen und Hören, sowie den potenziellen Wortschatz gelegt.

Zu Prüfen gelten die Hypothesen, dass einerseits Sprachenvergleich sinnvoll und hilfreich ist, andererseits, dass der Transfer mehr positiv als negativ ausfällt. Dafür werden Standpunkte aus der Theorie beschrieben und eine Feldtestung mit einem Leistungstest, einem Fragebogen und einem Lehrerinterview durchgeführt. Aus diesen Ergebnissen werden am Ende Folgerungen für die Praxis erstellt.

Die Arbeit zeigte, dass die erste Hypothese bestätigt werden kann, sowohl seitens der Theorie, als auch durch die Feldtestung. Die zweite Hypothese wurde zwar in der Testung widerlegt, jedoch kann dieses Ergebnis begründet werden und auch die Wissenschaft ist der Meinung, dass den Interferenzen zwar Platz, aber nicht zu viel Platz eingeräumt werden soll.

Schlussendlich haben Sprachen doch immer mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede und daher sollen die „vrais amis“ hervorgehoben werden.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Sophie Radler
Wohnhaft: Wien, OÖ
Geburtsdatum: 13.03.1994
Geburtsort: Vöcklabruck (OÖ)
Nationalität: Österreich



Schulische Ausbildung

2000 – 2004 Volksschule Schwanenstadt (Bezirk Vöcklabruck, OÖ)
2004 – 2012 BRG Schloss Traunsee (Gmunden, OÖ)
Juni 2012 Matura

Universitäre Ausbildung

WS 2012 Beginn des Lehramtsstudiums (UF Französisch, Spanisch)
2014-2015 Auslandsjahr an der Université de la Réunion (Erasmus)
WS 2016 Beginn Diplomarbeit zum Thema „Mehrsprachigkeitsdidaktik“
2017 Abschluss des Studiums

Berufliche Erfahrung und sonstige Kompetenzen

- mehrere Jobs in der Nachhilfe (Schülerhilfe Gmunden, Wels, Wien 7)
- Allgemeines Personal der Universität Wien (FB Romanistik, Mentoring)
- mehrmalige Auslandsaufenthalte (Au-Pair in Spanien und Frankreich)
- weitere Fremdsprachenkenntnisse: Latein, Rumänisch, Portugiesisch