

DIPLOMARBEIT

Titel

„Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Tertiärsprachendidaktik:

Die Erschließung mehrerer Sprachen in der Romania“

Verfasser

Gabriel Kummenecker

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, am 1. Juni 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt: Englisch/Französisch Lehramt

Betreuerin: Privatdoz. Dr. Eva Vetter

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Familie für ihre kontinuierliche Unterstützung bedanken.

Des Weiteren möchte ich mich bei meiner Betreuerin für ihre Hilfe bei der Erstellung dieser Arbeit bedanken. Ich bin jetzt viel besser auf die Durchführung von mehrsprachigem Unterricht vorbereitet.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	6
2. Feedbackstudie als Ausgangspunkt.....	7
2.1. Erkenntnisinteresse und Auswertungsmethode.....	7
2.2. Beschreibung des Ausgangsmaterials.....	8
2.3. Theoretischer Hintergrund.....	10
2.4. Ablaufmodell der Analyse.....	11
2.5. Qualitative Technik.....	11
2.6. Kategorisierung des Datenmaterials.....	13
2.7. Ergebnisse der Analyse.....	15
2.8. Fazit und Ausblick.....	19
3. Sprachenpolitik der EU bezüglich des Fremdsprachenlernens.....	20
4. Theoretische Grundlagen zum mehrsprachigen Lernen.....	22
4.1. Modelle zum mehrsprachigen Lernen.....	23
4.1.1. Faktorenmodell.....	23
4.1.2. Didaktischer Mehrsprachen-Monitor.....	25
4.1.3. Rollen-Funktions-Modell / Language Switches Model.....	27
4.1.4. Foreign Language Acquisition Model.....	29
4.1.5. Dynamic Model of Multilingualism (DMM).....	31
4.1.6. Ecological Model of Multilinguality.....	32
4.2. Transfer.....	35
4.3. Interaktion der Sprachen im Gehirn beim Sprachenlernen.....	39
5. Mehrsprachigkeitsdidaktiken und deren Konsequenzen.....	39
5.1. Vernetztes Sprachenlernen.....	40
5.2. Mehrsprachigkeitsdidaktiken.....	40
5.2.1. Integrierte Sprachendidaktik.....	42
5.2.2. Interkomprehensionsdidaktik.....	43
5.3. Gesamtsprachencurriculum.....	43
5.4. Konsequenzen für die Lehrerbildung.....	44
6. Didaktische Anforderungen zur Erschließung weiterer Sprachen im L3-Unterricht... 46	
6.1. Förderung der Sprachenbewusstheit.....	47
6.1.1. Förderung der Sprachenbewusstheit im L1 und L2- Unterricht.....	47

6.1.2.	Brückensprachen als Hilfestellung beim Erschließen weiterer Sprachen.....	48
6.1.2.1.	Französisch als Brückensprache.....	48
6.1.2.2.	Englisch und Deutsch als Brückensprachen.....	48
6.1.3.	Hypothesenbildungen bewusst machen.....	49
6.1.4.	Sprachähnlichkeiten aufzeigen.....	50
6.1.4.1.	Die sieben Siebe.....	50
6.1.4.2.	Beispiele sprachorientierter Aufgaben im Interkomprehensionsunterricht.....	52
6.2.	Förderung der Lernerautonomie.....	52
6.2.1.	An vorhandene Sprachlernerfahrungen und –strategien anknüpfen.	53
6.2.2.	Sprachlernförderung im Interkomprehensionsunterricht....	56
6.3.	Erschließung authentischer Texte.....	57
6.3.1.	Rezeptivität.....	57
6.3.2.	Authentizität.....	57
6.3.3.	Kriterien für die Textauswahl.....	58
6.3.4.	Zum möglichen Ablauf der Bearbeitung von Lesetexten...	60
6.3.5.	Vermittlung kultureller Aspekte.....	63
7.	Aufgaben zur Förderung der Sprachenbewusstheit und zum Training der Erschließung weiterer romanischer Sprachen.....	64
7.1.	Informationen zu den Aufgaben.....	64
7.2.	Dossier I zum Strategientraining und der Sprachen(lern)bewusstheit.....	67
7.2.1.	Begründung der Textwahl.....	67
7.2.2.	Kommentierung der Aufgaben.....	68
7.2.3.	Aufgaben.....	69
7.3.	Dossier II zur Förderung der Erkennung europäischer Sprachen.....	74
7.3.1.	Begründung der Textauswahl.....	74
7.3.2.	Kommentierung der Aufgaben.....	74
7.3.3.	Aufgaben.....	75
7.4.	Dossier III mit Aufgaben ausgehend von einem italienischen Song.....	81
7.4.1.	Begründung der Textauswahl.....	81
7.4.2.	Kommentierung der Aufgaben.....	82
7.4.3.	Aufgaben.....	85

7.5.Dossier IV mit Aufgaben ausgehend von einem spanischen Europass- CV.....	99
7.5.1. Begründung der Textauswahl.....	99
7.5.2. Kommentierung der Aufgaben.....	100
7.5.3. Aufgaben.....	101
7.6.Dossier V mit Aufgaben ausgehend von einem portugiesischen Artikel..	112
7.6.1. Begründung der Textauswahl.....	112
7.6.2. Kommentierung der Aufgaben.....	113
7.6.3. Aufgaben.....	114
7.7.Dossier VI zur Reflexion nach der Bearbeitung mehrsprachiger Aufgaben.....	121
7.7.1. Kommentierung der Aufgaben.....	121
7.7.2. Reflexion zu den mehrsprachigen Aufgaben.....	121
7.8. Evaluierung der erstellten Dossiers.....	124
8. Schlusswort.....	126
9. Zusammenfassung der Arbeit auf Französisch.....	128
10. Bibliographie.....	141
11. Anhang.....	149
11.1. Fragebogen der Feedbackstudie.....	149
11.2. Vollständige Kategorienzuordnung der Kommentare der Lernenden.	150
11.3. Lösungen zum Dossier V.....	153
11.4. Deutsches und englisches Abstract.....	158
11.5. Lebenslauf.....	160

1. Einleitung

Während des Sprachenlernens in der Schulzeit ist gewöhnlich nicht abzusehen, welche Sprachen die Lernenden in ihrem späteren Leben brauchen werden. Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Problematik an und geht der Frage nach, wie die Mehrsprachigkeit der Lernenden hinsichtlich weiterer romanischer Sprachen im L3-Französischunterricht gefördert werden kann. Es wurde davon ausgegangen, dass Lernende Interesse an weiteren Sprachen haben, dass Sprachähnlichkeiten beim Lernen genützt werden können und dass Sprachen daher im Gehirn nicht isoliert voneinander erlernt werden.

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit stellt eine Feedbackstudie dar, deren Forschungsinteresse darin lag herauszufinden, wie L3-Französischlernende auf Aufgaben zur Förderung der Sprachenbewusstheit und der Erschließung weiterer romanischer Sprachen reagieren. Da die Lernenden diesen Aufgaben sehr offen gegenüberstanden, wurde das Ziel gefasst, ausgehend von aktuellen Forschungserkenntnissen zum multilingualen Sprachenlernen weitere, derartige Aufgaben zu entwerfen. Im dritten Teil dieser Arbeit wird kurz auf die Sprachenpolitik der Europäischen Union eingegangen, welche sich für die Mehrsprachigkeit ihrer Bürger/innen einsetzt. Im vierten Teil werden theoretische Grundlagen zum Lernen mehrerer Sprachen behandelt. In diesem Rahmen werden die sechs häufig zitierten Modelle zum mehrsprachigen Lernen und das Konzept des Transfers thematisiert. Der fünfte Teil befasst sich mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik und den daraus resultierenden Konsequenzen in Bezug auf Curricula und die Lehrerausbildung. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen werden im sechsten Teil Anforderungen für die Erstellung von Aufgaben zur Förderung der Sprachenbewusstheit und der Erschließung weiterer Sprachen ausgearbeitet.

Basierend auf diesen Anforderungen werden im siebten Teil sechs Dossiers zum Training der Erschließung weiterer romanischer Sprachen im L3-Französischunterricht erstellt. Die meisten dieser Aufgaben können (in leicht adaptierter Form) auch in anderen romanischen Sprachen Verwendung finden. Die Dossiers I und II umfassen das Training von relevanten Strategien und Aufgaben zur Förderung der Sprachenbewusstheit, wobei neben romanischen auch slawische und germanische Sprachen behandelt werden. Die Dossiers III bis V inkludieren basierend auf einem authentischen italienischen, spanischen und portugiesischen Text Aufgaben zur Förderung der Sprachenbewusstheit und zum Training der Erschließung weiterer romanischer Sprachen. Schließlich bietet das Dossier VI Anhaltspunkte zur Reflexion der gemachten Lernerfahrungen. Anschließend werden die entworfenen Dossiers evaluiert.

Da der Sprachenunterricht und viele Sprachlehrbücher häufig nach wie vor monolingual orientiert sind, können die ausgearbeiteten Dossiers zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden in den Unterricht einfließen. Außerdem können auf Basis der Dossiers ähnliche weitere Aufgaben, die an die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe angepasst sind, erstellt werden.

2. Feedbackstudie als Ausgangspunkt

2.1. Erkenntnisinteresse und Auswertungsmethode

Im Rahmen des fachbezogenen Praktikums Französisch im zweiten Abschnitt des Lehramtsstudiums hatte der Verfasser dieser Arbeit die Möglichkeit, eine mehrsprachige Unterrichtsstunde zum Training der Erschließung weiterer romanischer Sprachen durchzuführen. Das Hauptinteresse lag darauf, welche Reaktionen diese Aufgaben bei den Lernenden hervorrufen, was auch die Forschungsfrage dieser Feedbackstudie darstellte. Die Reaktionen der Lernenden wurden mittels Feedbackbögen erhoben. Diese durchgeführte Studie wird auch im Folgenden als Feedbackstudie bezeichnet, um sie klar von der gesamten vorliegenden Arbeit zu unterscheiden. Da die Lernenden sehr offen für mehrsprachigen Unterricht waren, wie die Ergebnisse der Feedbackstudie illustrieren, hat der Autor basierend auf der Theorie und Didaktik zum multiplen Sprachenlernen didaktische Anforderungen an Aufgaben zur Erschließung weiterer romanischer Sprachen erstellt und davon ausgehend entsprechende Aufgaben entworfen. Da im vierten Teil dieser Arbeit detaillierter auf den theoretischen Hintergrund des multiplen Sprachenlernens und im fünften und sechsten Teil auf relevante Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit speziellem Fokus auf der Interkomprehensionsdidaktik eingegangen wird, werden im Rahmen dieser Feedbackstudie Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik nur kurz angesprochen.

Zur Auswertung der Feedbackbögen wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eingesetzt, deren Ziel die systematische Analyse von Datenmaterial aus Kommunikationssituationen ist (Mayring 1995: 209). Die Qualitative Inhaltsanalyse soll flexibel an die Forschungsfrage angepasst werden, ohne die Kernelemente der Regelgeleitetheit, Systematik, Theoriegeleitetheit und Nachvollziehbarkeit zu vernachlässigen (Mayring 2005: 17). Ein wichtiger Bestandteil der Systematik ist die Aufteilung der Analyse in einzelne Arbeitsschritte, welche die Analyse nachvollziehbar machen (Mayring 1995: 208).

Darüber hinaus soll die Qualitative Inhaltsanalyse auch die Gütekriterien der Reliabilität und der Validität erfüllen (Knapp 2005: 21). Das zentrale Instrument der Qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem, welches die Nachvollziehbarkeit, die Einschätzung der Reliabilität der Analyse und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Studien gewährleistet (Mayring 1997: 43-44).

2.2. Beschreibung des Ausgangsmaterials

Die Analyse des Ausgangsmaterials umfasst die Definition der Daten, welche für die Forschungsfrage relevant sind, die Entstehungssituation des Datenmaterials und dessen formale Charakteristika (Mayring 1995: 46-47).

Die Lernenden besuchten die 7. Klasse des Schottengymnasiums der Benediktiner, wobei es sich um eine Privatschule im Stadtzentrum Wiens handelt. Die Schüler/innen lernten Englisch als L2, Latein ab der 3. Klasse und ab der 5. Klasse hatte sich diese Lerngruppe für Französisch gegenüber Russisch entschieden. Alle Lernenden bis auf eine Schülerin besuchten zusätzlich seit der 6. Klasse Spanisch oder Italienisch als Wahlpflichtfach, wovon zirka 2/3 der Lernenden Spanisch und 1/3 Italienisch gewählt hatten. Zwei Lernende in dieser Gruppe sprachen darüber hinaus auch noch Russisch und eine Lernende Chinesisch. Die Feedbackstudie wurde am Freitag, den 17.12.2010 in der ersten Unterrichtsstunde, welche von 8:00-8:50 dauerte, durchgeführt. Zu Stundenende wurden die Lernenden ersucht, die Feedbackbögen auf Deutsch auszufüllen um zu gewährleisten, dass die Lernenden ihre Meinung ohne fremdsprachliche Schwierigkeiten möglichst klar kommunizieren konnten. Um den Schüler/innen zu Stundenende genügend Zeit zum Ausfüllen der Feedbackbögen einzuräumen, wurden dafür fast zehn Minuten freigehalten. Ein paar Lernende schrieben deutlich länger an den Feedbacks als andere. Die Feedbackbögen wurden dann knapp vor dem Läuten eingesammelt.

Ziele der Unterrichtsstunde waren, den Lernenden die Ähnlichkeiten der romanischen Sprachen und rezeptive Kompetenzen im Portugiesischen bewusst zu machen und in diesem Rahmen die Erschließung weiterer romanischer Sprachen mit den Lernenden zu trainieren. Während der Unterrichtsstunde wurden Arbeitsanweisungen und Erklärungen auf Deutsch gegeben, da der Fokus nicht auf dem Französischen lag, sondern auf der Bewusstmachung und dem Training der Mehrsprachigkeit, was den Lernenden auch gesagt wurde. Die

Lernenden arbeiteten bei den Aufgaben zumeist zu zweit, wobei - sofern möglich - eine Person in den Zweiergruppen Italienisch und die andere Spanisch lernte, sodass die Lernenden einander helfen konnten. Im Folgenden wird nun der Ablauf der Unterrichtsstunde dargestellt. Die Aufgaben umfassten zunächst das Lesen eines authentischen portugiesischen Onlineartikels. Nach dem ersten Lesedurchgang wurden Fragen gestellt, welche auf die Textkompetenz und das Globalverstehen abzielten und nach dem zweiten Lesedurchgang wurde das Detailverständnis in Form von Multiple-Choice-Items abgefragt. Anschließend übersetzten die Lernenden ausgewählte portugiesische Wörter des Textes ins Französische, Spanische, Italienische, Englische, Deutsche und in weitere Sprachen, welche die Lernenden konnten. Danach sollten die Lernenden herausfinden, welche Sprachen romanisch und germanisch seien. Anschließend wurde eine Interlinearübersetzung durchgeführt, welche Bär (2009: 119-120) in seinen Studien zum Interkomprehensionsunterricht einsetzte. Die Lernenden übersetzten den Titel des portugiesischen Artikels in die eben genannten Sprachen, mit dem Ziel wieder Ähnlichkeiten im Bereich des Wortschatzes, aber auch in der Syntax aufzuzeigen. Für die Interlinearübersetzung eines ausgewählten Satzes des Artikels blieb dann leider keine Zeit mehr. Die in dieser Unterrichtsstunde durchgeführten Aufgaben befinden sich im Dossier V der ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien dieser Arbeit, wobei sich in diesem Dossier auch noch eine Hypothesengrammatik befindet, welche im Rahmen der Feedbackstudie nicht erprobt werden konnte, da nur eine Unterrichtsstunde zur Verfügung stand.

Das Datenmaterial setzt sich aus den Feedbackkommentaren der Schüler/innen zusammen, welche im Folgenden auch als Statements bezeichnet werden. Die Lernenden wurden ersucht, Feedback zu den in dieser Stunde gemachten Aufgaben zu geben.

Es wurde ein qualitatives Forschungsparadigma und eine sehr offene Form der Evaluierung des mehrsprachigen Unterrichts gewählt, um tatsächlich herauszufinden, wie Lernende mehrsprachigem Unterricht gegenüberstehen. Von einer offenen Evaluierung wurden verschiedenste Feedbackkommentare der Lernenden erwartet. Mit konkreten Fragen wären die Rückmeldungen der Lernenden gelenkt worden und hätten somit die tatsächlichen Einstellungen der Lernenden in Bezug auf mehrsprachigen Unterricht weniger widerspiegelt. Auf dem Feedbackbogen gab es daher zwei Spalten. In der linken Spalte implizierte ein lächelnder Smiley (☺:), dass positive Aspekte genannt werden sollen und in der rechten Spalte sollten unter einem enttäuscht aussehenden Smiley (☹:) negative Aspekte aufgelistet werden. Alle 15 anwesenden Lernenden haben ihren Feedbackbogen retourniert

(n=15). Die Feedbackbögen waren anonym und fragten auch nicht nach persönlichen Informationen der Lernenden wie deren Alter oder Geschlecht. Für Analysezwecke wurden die Feedbackbögen dann durchnummeriert, um die jeweiligen Kommentare den einzelnen Feedbacks zuordnen zu können.

Die schriftlichen Feedbackkommentare der Lernenden wurden dann für Analysezwecke am Computer abgetippt, wobei Normabweichungen von der schriftlichen Standardsprache beibehalten wurden. Die Kommentare der Lernenden sind teilweise in Form von Aufzählungen oder Stichworten in unvollständigen Sätzen geschrieben. Zwei Feedbacks inkludieren auch das Symbol eines hochgestellten Daumen („I like 👍“ (Feedback 15)), welches der Facebooksprache entstammen dürfte.

2.3. Theoretischer Hintergrund

Auf theoretische Hintergründe wird im vierten Teil dieser Arbeit im Detail eingegangen und im fünften und sechsten Teil werden Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Fokus auf der Interkomprehensionsdidaktik behandelt. Daher werden wichtige Grundsätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik hier nur kurz angesprochen. Forschungsergebnissen zum mehrsprachigen Sprachenlernen zufolge verfügen Menschen über ein Sprachennetzwerk, welches sich durch das Lernen weiterer Sprachen ausbaut (Neuner 2003: 17). Das Sprachenlernen sollte daher als aufeinander aufbauend betrachtet werden (Hufeisen 2005: 15). Da neue Informationen zumeist an bekanntes Wissen angeknüpft werden (Reinfried 1998: 23), erscheint es sinnvoll, Sprachen nicht getrennt zu lernen. Im Sinne des lebenslangen Sprachenlernens sollte die Lernerautonomie gefördert werden, da Curriculumsentwickelnde und Lehrende nicht wissen, welche Sprachen die Lernenden später brauchen werden. In diesem Rahmen sollten den Lernenden daher Strategien zur selbständigen Erschließung weiterer Sprachen vermittelt und die Sprachen- und Sprachlernbewusstheit bei den Lernenden gefördert werden (Bär 2009: 96-97). Dabei kann auf bereits vorhanden Sprachlernstrategien aufgebaut werden. Ferner bietet sich das Arbeiten mit authentischen Texten an, um die Lernenden auf die zielsprachliche Realität vorzubereiten.

2.4. Ablaufmodell der Analyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse wird in einzelne Interpretationsschritte aufgeteilt, welche zuvor bestimmt werden, wodurch diese Analysemethode überprüfbar und nachvollziehbar werden soll. Zur Steigerung der Präzision der Qualitativen Inhaltsanalyse werden Analyseeinheiten definiert. Als Kodiereinheit wird der kleinste Textteil bezeichnet, welcher einer Kategorie zugeordnet werden kann. Die Kontexteinheit bezieht sich hingegen auf den größten Textteil, welcher einer Kategorie zugeordnet wird. Die Auswertungseinheit beschreibt, welche Textpassagen hintereinander ausgewertet werden (Mayring 1997: 53). Als Kodiereinheit werden in dieser Feedbackstudie einzelne Wörter der Feedbacks bezeichnet, zumal einige Statements der Lernenden nur aus einem Wort bestehen. Als Kontexteinheit werden die gesamten Aussagen eines/r Lernenden festgelegt. In Bezug auf die Auswertungseinheit werden die durchnummerierten Feedbacks nach der Reihe ausgewertet.

2.5. Qualitative Technik

Als qualitative Technik wurde die „Inhaltliche Strukturierung“ gewählt, da inhaltliche Aspekte der einzelnen Kommentare aus dem gesamten Datenmaterial herausgefiltert werden (Mayring 1997: 89). Das Datenmaterial wird dabei unterschiedlichen Kategorien zugeordnet, welche in dieser Feedbackstudie vom vorliegenden Datenmaterial ausgehend gebildet wurden. Wenn notwendig, können dabei zu Hauptkategorien Unterkategorien gebildet werden (Mayring 1997: 89). Die Kategorien der Analyse wurden hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage ausgearbeitet. Dabei wurden drei Hauptkategorien festgelegt: „Gesamteindruck des Unterrichts“, „Aspekte in Bezug auf Mehrsprachigkeit“ und „Weitere Aspekte zur Unterrichtsstunde“. Um die Kommentare zur Nützlichkeit der mehrsprachigen Aufgaben separat zusammenzufassen, wurde die zweite Hauptkategorie mit Bezug auf Mehrsprachigkeit in „Kommentare zur Nützlichkeit mehrsprachiger Aufgaben“ und „Weitere Kommentare zum mehrsprachigen Unterricht“ unterteilt.

Ferner sollen die folgenden Strukturierungsdimensionen genau festgelegt werden. Die Definitionen der Kategorien beschreiben, welche Textteile einer Kategorie zugeteilt werden. Außerdem sollen Ankerbeispiele angeführt werden, wobei es sich um Textauszüge aus dem Datenmaterial handelt, welche als Beispiele für eine bestimmte Kategorie dienen. Sofern Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen einzelnen Kategorien auftreten, können Kodierregeln

angeführt werden, welche eine klare Zuordnung der Textpassagen gewährleisten. In einem Probedurchgang wird zunächst zumindest an einem Teil des Datenmaterials getestet, ob die definierten Kategorien und deren Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine klare Zuordnung der Textpassagen ermöglichen (Mayring 1997: 83). Da die Kategorien und deren Definitionen in dieser Feedbackstudie meines Erachtens klar voneinander trennbar sind, wurde die Definierung von Kodierregeln nicht als notwendig erachtet. Ferner wurde nur kodiert, was in den Feedbacks geschrieben wurde, und es wurden keine Interpretationen der Kommentare kodiert.

In Bezug auf ein paar Kommentare der Lernenden gab es Schwierigkeiten bei der Zuordnung zu den passenden Kategorien. In diesen Fällen wurden diese Kommentare auch mit anderen Kommentaren einer bestimmten Kategorie verglichen und anschließend wurde entschieden, ob die jeweiligen Kommentare ebenfalls in diese Kategorie passen oder nicht. Beispielsweise bezeichneten zwei Lernende die Beschäftigung mit weiteren Sprachen als „interessant“ (Feedbackbögen 8 und 11) und eine Person das Arbeiten mit einer neuen Sprache als „aufregend“ (Feedbackbogen 9). Nach längerem Überlegen, ob das Interesse und die Aufregung für andere Sprachen unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden sollen, entschied sich der Autor in diesem Fall dafür, alle drei Kommentare unter der allgemeiner formulierten Kategorie „Motivation für weitere Sprachen“ zusammenzufassen.

Um ein möglichst vollständiges Bild der Einstellungen der Lernenden hinsichtlich des Unterrichts zu bekommen, wurden fast alle Kommentare der Lernenden in die Analyse aufgenommen. Von zwei Lernenden wurden Aussagen teilweise nicht aufgenommen, da sich diese Kommentare nicht auf den Unterricht beziehen. Ein/e Lernende/ machte zusätzlich Zeichnungen, welche beschriftet wurden, wie beispielsweise einen Weihnachtsbär. Ferner wurde ein Kommentar nicht inkludiert, welcher das Schuhwerk der Lehrperson kritisierte.

Die Kommentare der Lernenden wurden unverändert für die Analyse übernommen, außer teils beim Herausfiltern der Adjektive, welche den Gesamteindruck der Stunde beschreiben. Manchmal standen diese Adjektive isoliert (z.B. „super toll“) und wurden direkt in die Analyse übernommen, während andere Adjektive in Bezug auf den Gesamteindruck der Stunde innerhalb von längeren Phrasen standen (z.B. „→ eine sehr interessante Stunde!“). In diesem Fall wurden die Adjektive inklusive ihrer Präzisierung - wie hier beispielsweise mit dem Adverb „sehr“ - für die Analyse aus dem Datenmaterial herausgefiltert.

2.6. Kategorisierung des Datenmaterials

In der folgenden Tabelle befindet sich die Zuordnung der Kommentare der Lernenden zu den jeweiligen Kategorien, welche genauer definiert wurden. Ankerbeispiele wurden ebenfalls inkludiert. Die Nummern neben den Statements geben an, aus welchem Feedbackbogen die Kommentare entstammen. Die komplette Analyse mit allen Kommentaren der Lernenden befindet sich im Anhang.

Kategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiele
1. Gesamteindruck des Unterrichts		
Adjektive und der Ausdruck „Daumen hoch“	Der Ausdruck „Daumen hoch“ als Symbol oder verbal formuliert und Adjektive (sofern angeführt inkl. deren Verstärkung beispielsweise durch Adverbien), welche einen Gesamteindruck der Unterrichtsstunde beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> • supi cool (10) • sehr interessant (9) • ↻ (15) • gut (7)
Abwechslung	Kommentare, welche die mehrsprachige Unterrichtsstunde als Abwechslung beschreiben.	Die Übung war eine Abwechslung zum normalen Französisch Unterricht (12)
2. Aspekte in Bezug auf Mehrsprachigkeit		
<i>Kommentare zur Nützlichkeit mehrsprachiger Aufgaben</i>		
Erkennbarkeit der Ähnlichkeiten der Sprachen	Kommentare, welche die Bewusstmachung von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden der verschiedenen Sprachen ansprechen.	Es ist sicherlich ganz interessant sich mit [...] Zusammenhängen und Ähnlichkeiten [sämtlicher romanischer Sprachen] zu beschäftigen, weil man folglich doch merkt, wie ähnlich die Sprachen sind. Trotz sämtlicher Gleichheiten und Ähnlichkeiten sind sie doch so verschieden. (8)
Bewusstmachung passiver Kompetenzen in weiteren Sprachen	Kommentare, welche die Bewusstmachung passiver Kompetenzen in weiteren Sprachen ansprechen.	Man hat gut erkannt, dass man mit wenigen Fremdsprachen sehr viel verstehen kann (1)
Bewusstmachung der Nützlichkeit vorhandener	Kommentare, die aussagen, dass bewusst gemacht wurde, dass bereits erworbene Sprachkenntnisse hilfreich für das Lernen weiterer	Man hat gut erkannt, dass man [...] egal welche Sprache durch die Grundlagen der anderen lernen kann. (1)

Sprach- kenntnisse beim Lernen neuer Sprachen	Sprachen sind.	
Lernen weiterer Sprachen	Kommentare, welche das Lernen neuer Sprachen und die Verbesserung der Kompetenz in weiteren Sprachen ansprechen.	(Dabei [bei der Kombination mit anderen Sprachen] lernt/verbessert man diese!!!) (11)
Sinnhaftigkeit des Lernens weiterer Sprachen	Kommentare, welche aussagen, dass es gut zu wissen sei, wie andere Sprachen aufgebaut sind.	gut zu wissen wie andere Sprachen funktionieren (13)
<i>Weitere Kommentare zum mehrsprachigen Unterricht</i>		
Motivation für weitere Sprachen	Kommentare, welche Interesse oder Aufregung bezüglich der Behandlung weiterer Sprachen äußern.	Neue Sprache → aufregend (9)
Wunsch nach mehr mehrsprach- igem Unterricht	Kommentare, in welchen häufiger mehrsprachiger Unterricht gewünscht wird oder welche die Unterrichtsstunde als zu kurz bezeichnen.	So etwas sollten wir öfters machen [...] Viel zu kurz und wenig mehr davon! (10)
Demotivation, wenn man nicht so viele Sprachen kann	Kommentare, die aussagen, dass der Unterricht schlecht ankomme, wenn man nicht so viele Sprachen kann.	wenn man keine der Sprachen (ital od span) beherrscht ist es wahrscheinlich langweilig. (14)
Frage nach der Rolle des Französischen	Kommentare, welche nach der Rolle des Französischen im mehrsprachigen Unterricht fragen.	Französisch? (13)
Wunsch nach mehr Lesen in weiteren Sprachen	Kommentare, die aussagen, dass gerne mehr in unbekannt Sprachen gelesen worden wäre.	Ich pers. hätte gerne mehr gelesen (1)
Schwierigkeiten beim Bilden der Sätze in weiteren Sprachen	Kommentare, die aussagen, dass das Übersetzen portugiesischer Sätze in romanische Sprachen, ins Englische, Deutsche und weitere Sprachen nicht einfach war.	mir sind die Übungen mit dem bilden der Sätze etwas schwer gefallen. (1)
3. Weitere Aspekte zur Unterrichts- stunde		
Umgang der Lehrperson mit den Lernenden	Kommentare, welche den Umgang der Lehrperson mit den Lernenden beschreiben.	Eingegangen auf uns und mit uns gemeinsam ein Thema erarbeitet. (1)
Unterrichts-	Kommentare, welche zu den	gute Unterlagen (9)

materialien	Unterrichts- materialien Stellung beziehen.	
Kommunikation der Lehrperson mit den Lernenden	Kommentare, welche beschreiben, wie die Lehrperson mit den Lernenden kommuniziert hat .	Er hat am Anfang „für mich“ etwas zu schnell Französisch geredet. (5)
Motivation der Lehrperson	Kommentare, welche die Motivation der Lehrperson und teils auch daraus resultierende Konsequenzen für den Unterricht beschreiben.	Da die Lehrperson sehr aufgeweckt und motivierend unterrichtet, ist es auch spannender und lustiger für die Schüler am Unterricht teilzunehmen! (2)
Strukturierung des Unterrichts	Kommentare, welche zur Strukturierung der Unterrichtsstunde Stellung nehmen.	Sehr gute Strukturierung der Stunde! (2)
Weiterhin so unterrichten	Kommentare, die aussagen, dass die Lehrperson weiterhin so unterrichtet solle, wobei jedoch nicht hervorgeht, dass sich dies spezifisch auf die mehrsprachigen Inhalte bezieht.	Weiter so! (3) Weiter so! (10)
Lernende wollen und können leicht mitarbeiten	Kommentare, die aussagen, dass Lernende leicht etwas zum Unterricht beitragen wollen und können.	Man will und kann aktiv leicht etwas beitragen. (2)
Sprach- kompetenz der Lehrkraft	Kommentare, welche die Sprachkompetenz der Lehrkraft beschreiben.	gutes Sprachkenntniss guter Akzent (4)
Vorbereitung der Lehrkraft	Kommentare, welche auf die Unterrichtsvorbe- reitung der Lehrperson eingehen.	gute Vorbereitung [...] für den Unterricht. (1)

2.7. Ergebnisse der Analyse

Nach der Kategorisierung der Statements der Lernenden werden die Analyseresultate im Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert. Außerdem können quantitative Analysen beispielsweise in Bezug auf die Häufigkeit einzelner Kategorien durchgeführt werden (Mayring 1997: 76), worauf in dieser Feedbackstudie auch eingegangen wird.

Ein Großteil der Lernenden beschrieb den Gesamteindruck der Unterrichtsstunde mit sehr positiven Ausdrücken, was darauf schließen lässt, dass der Unterricht bei vielen Lernenden gut ankam und dass viele Schüler/innen offen für mehrsprachigen Unterricht sind. Neben den Adjektiven zur Beschreibung des Gesamteindruckes wurde auch der Ausdruck „Daumen hoch“ sowohl als Symbol (👍) als auch in verbaler Form inkludiert, da dieser Ausdruck durch die Verwendung von vier Lernenden die häufigste allgemeine Beschreibung der

Unterrichtsstunde darstellte und eine ähnliche Bedeutung, wie andere näher bestimmte Adjektive wie „super cool“ oder „sehr gut“, hat. Insgesamt äußerten zehn Lernende in dreizehn Statements einen positiven Gesamteindruck der Unterrichtsstunde, wobei die Adjektive zur Beschreibung der Unterrichtsstunde in sieben Fällen verstärkt wurden – beispielsweise durch das Adverb „sehr“. Die Verstärkung der Adjektive und die Verwendung der Jugendsprache wie bei dem Ausdruck „supi cool“ und des Symbols „☺“, lassen auf eine hohe Emotionalität und Identifikation seitens der Lernenden in Bezug auf den Unterricht schließen. In keinem der Feedbacks kam es zu einer neutralen oder negativen Äußerung hinsichtlich des Gesamteindrucks der Unterrichtsstunde. Des Weiteren schrieben vier Lernende, dass diese Unterrichtsstunde für sie eine willkommene Abwechslung darstellte, wobei jedoch nicht ganz klar ist, inwieweit sich dies auf die mehrsprachigen Inhalte bezieht, da eine andere Lehrkraft unterrichtete als sonst.

Im Folgenden wird auf Kommentare eingegangen, welche sich spezifisch auf den mehrsprachigen Unterricht beziehen. Insgesamt äußerten sieben Lernende ein oder zwei Argumente, warum sie die Aufgaben zur Förderung der Mehrsprachigkeit als sinnvoll erachteten. Das am häufigsten vorzufindende Argument, welches von einem Drittel der Lernenden geäußert wurde, war, dass die Aufgaben den Lernenden ermöglichten, Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen festzustellen. Manche Kommentare der Feedbackstudie lassen darauf schließen, dass die Lernenden die Ähnlichkeiten der Sprachen selbständig erkannten, zumal die Lernenden weitgehend autonom in Zweiergruppen arbeiteten. Einige Lernende schrieben Aussagen wie „Man hat gut erkannt, dass man mit wenigen Fremdsprachen sehr viel lernen kann“ (Feedbackbogen 1), „weil man folglich doch merkt, wie ähnlich die Sprachen sind“ (Feedbackbogen 8) und „Ähnlichkeiten gut erkennbar!“ (Feedbackbogen 13). Zwei Lernende sprachen die Bewusstmachung passiver Kompetenzen in weiteren Sprachen an. Möglicherweise äußerten sich mehr Lernende zu den Sprachähnlichkeiten als zu den rezeptiven Lesekompetenzen, da die Feedbacks nach den Aufgaben zu den Sprachähnlichkeiten gemacht wurden und der portugiesische Artikel zu Stundenbeginn gelesen worden war und folglich bei den Lernenden wahrscheinlich nicht mehr so präsent war. Eine Person gab an, dass durch die Aufgaben bewusst gemacht wurde, dass vorhandene Sprachkenntnisse beim Lernen weiterer Sprachen nützlich seien. Niemand drückte aus, dass das Arbeiten mit mehreren Sprachen zu Verwechslungen unter den Sprachen führe. Ein/e weitere/r Schüler/in gab an, dass durch diese Aufgaben weitere Sprachen gelernt bzw. deren Kenntnis verbessert werden könne. Ferner schrieb eine Person,

dass es sinnvoll sei, zu wissen, wie weitere Sprachen aufgebaut sind. Niemand brachte zum Ausdruck, dass die Aufgaben nutzlos seien.

Im Folgenden werden weitere Kommentare der Lernenden in Bezug auf Mehrsprachigkeit besprochen. Drei Lernende äußerten Motivation für neue Sprachen in Form von Interesse oder Aufregung. Ebenso viele Schüler/innen sprachen an, dass sie gerne mehr mehrsprachigen Unterricht hätten. Dabei brachten zwei Lernende zum Ausdruck, dass sie gerne öfter mehrsprachige Stunden hätten und aus dem Kommentar einer Person konnte entnommen werden, dass die Stunde länger dauern hätte sollen. Jedoch sagte niemand, dass er oder sie gerne immer mehrsprachigen Französischunterricht hätte. Es handelte sich dabei aber auch um keine Stunde, in welcher der Fokus auf dem Französischen lag und nebenbei auf weitere Sprachen verwiesen wurde, sondern die Aufgaben zielten auf die Bewusstmachung und das Training des Verstehens weiterer romanischer Sprachen ab. Es fällt auf, dass nur eine Person die eingeschränkte Rolle des Französischen in dieser Französischstunde in Frage stellte („Französisch?“ (Feedbackbogen 13)). Zwei Lernende schrieben, dass mehrsprachiger Unterricht nicht gut ankomme, wenn die Lernenden selbst nicht so viele Sprachen gelernt haben. Nur eine Lernende hatte nicht Italienisch oder Spanisch zusätzlich als Wahlpflichtfach gewählt, wodurch sie gegenüber den anderen Lernenden bei der Lösung der Aufgaben, wo Wörter und Sätze ins weitere romanische Sprachen übersetzt werden sollten, benachteiligt war. Andererseits sollte es kein Defizit darstellen, wenn Lernende noch nicht Italienisch oder Spanisch können, da diese Sprachen mithilfe von Brückensprachen wie Französisch und Englisch erschlossen werden sollen. Im Unterricht wurde gesagt, dass es nichts ausmache, wenn manche Lernenden nicht so viele Sprachen können wie andere. In diesem Rahmen könnte auch angeführt werden, dass es schließlich um die Erschließung weiterer Sprachen gehe. Eine Person gab an, dass sie gerne mehr gelesen hätte und Schwierigkeiten beim Bilden der Sätze in weiteren Sprachen hatte. Beim Übersetzen des Titels in weitere Sprachen stellten einige Lernende Vokabelfragen, da ihnen beispielsweise die Übersetzung des portugiesischen Wortes „confirma“ Schwierigkeiten bereitete.

Die weiteren genannten Aspekte der Lernenden sind nicht spezifisch für mehrsprachigen Unterricht, haben aber ebenfalls Einfluss darauf, wie Unterricht wahrgenommen wird, was wiederum die Einstellung der Lernenden gegenüber dem Unterricht beeinflussen kann. Zunächst werden diejenigen Aspekte besprochen, welche für mehrsprachigen Unterricht relevant sein können. Die Unterrichtsmaterialien wurden von zwei Lernenden in vier Kommentaren gelobt, wobei auch die Aktualität des Artikels hervorgehoben wurde. Aus

verschiedenen Gründen wurde ein aktueller Artikel der Sängerin Shakira ausgesucht. Da der Fokus auf romanischen Sprachen lag, erschien es auch sinnvoll, Aspekte aus anderen romanischsprachigen Kulturkreisen in den Unterricht einfließen zu lassen. Daher wurde ein Artikel gewählt, welcher sowohl von portugiesischsprachigen als auch spanischsprachigen Staaten handelt. Der Text handelt von der derzeit weltweit bekannten kolumbianischen Sängerin Shakira und ihrer Tournee durch Brasilien und spanischsprachige Länder Amerikas. Schließlich spielt kulturelles Wissen von Ländern weiterer Sprachen bei Kommunikation und der Rezeption von Texten eine wichtige Rolle und sollte daher meines Erachtens beim Ausbau der Mehrsprachigkeit ebenfalls entsprechend berücksichtigt werden. Da die Lernenden die Sängerin Shakira vermutlich kannten, konnten sie auch an ihr Vorwissen anschließen und möglicherweise interessierten sich manche der Lernenden für Popmusik. Wenn mehr Zeit gewesen wäre, hätte auch ein spanischer Song von Shakira vorgespielt werden können. Zwei Lernende äußerten, dass die Lehrperson einen motivierten Eindruck mache, wobei ein/e Schüler/in dazuschrieb, dass sich dies auch positiv auf die Motivation der Lernenden auswirke.

Im Folgenden werden aus Gründen der Vollständigkeit auch noch die weiteren Kommentare der Lernenden, welche nicht als spezifisch für mehrsprachigen Unterricht angesehen werden, kurz in Bezug auf ihre Häufigkeit präsentiert. Der Umgang der Lehrperson mit den Lernenden wurde in fünf Statements positiv hervorgehoben und die Kommunikation der Lehrperson mit den Lernenden wurde von zwei Lernenden gelobt. Ein/e Schüler/in gab an, dass der Lehrer zu Beginn der Stunde zu schnell Französisch gesprochen hätte. In Bezug auf die Kommunikation, welche von den Lernenden ausging, schrieb ein/e Lernende/r, dass man zum Unterricht leicht etwas beitragen könne und wolle. Zwei Lernende lobten die Strukturierung der Stunde. Ebenso viele sagten, dass weiterhin so unterrichtet werden solle, wobei jedoch nicht hervorgeht, dass sich diese Aussage spezifisch auf den mehrsprachigen Unterricht bezieht, sondern wohl eher auf den gesamten Unterricht. In einem Feedback wurden auch die Sprachkompetenz und der Akzent der Lehrkraft positiv bewertet. Ferner bezeichnete eine Person die Vorbereitung der Lehrkraft für die Unterrichtsstunde als gut.

2.8. Fazit und Ausblick

Die Untersuchung hat Aufschluss darüber gegeben, dass Lernende mehrsprachigem Unterricht sehr offen gegenüberstehen und dass Aufgaben zur Bewusstmachung der Mehrsprachigkeit bei Schüler/innen gut ankommen, da der Unterricht von den Lernenden größtenteils mit sehr positiven Kommentaren beschrieben wurde und da fast die Hälfte der Lernenden auch konkrete Argumente für die Sinnhaftigkeit mehrsprachiger Aufgaben anführte. Am häufigsten wurde dabei angegeben, dass die Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede der verschiedenen Sprachen gut erkennbar seien. Ein Fünftel der Lernenden drückte sich sogar für mehr mehrsprachigen Unterricht aus. Auffallend war, dass nur eine Person die eingeschränkte Rolle des Französischen in dieser Französischstunde in Frage stellte.

Da der mehrsprachige Unterricht bei den Lernenden gut ankam und dieser sinnvoll erscheint, da wir nicht wissen, welche Sprachen die Lernenden später brauchen werden, wäre es meines Erachtens wünschenswert, wenn mehrsprachiger Unterricht verstärkt Eingang in den Sprachenunterricht fände. Im österreichischen AHS-Oberstufenfremdsprachenlehrplan wird reflektierender Sprachvergleich auch ausdrücklich als ein didaktischer Grundsatz zur Erhöhung der Sprachkompetenz der Lernenden angeführt.¹ Die neue österreichische Zentralmatura prüft allerdings im Gegensatz dazu keine rezeptiven Kompetenzen in weiteren Sprachen ab. Mehrsprachige Ansätze könnten zunehmend in den Unterricht einfließen, wenn die Lehrbücher verstärkt an den vorhandenen Sprachkenntnissen der Lernenden anschließen und mehr auf das Lernen weiterer Sprachen vorbereiten würden.

Im Folgenden wird diese Feedbackstudie in Bezug auf die in der Einleitung der Feedbackstudie erwähnten Gütekriterien bewertet. Die Regeln und systematischen Arbeitsschritte der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, welche in der Zuordnung der Kommentare der Lernenden in erstellte Kategorien mündete, wurden nach bestem Wissen befolgt, was die Nachvollziehbarkeit der Analyseschritte gewährleisten sollte und diese Feedbackstudie mit anderen Studien vergleichbar macht. In Bezug auf die Reliabilität sollten andere Forschende daher zu sehr ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Forschungsfrage kommen, wobei andere Forschende ein mehr oder weniger stark abweichendes Kategoriensystem entwickeln können und einzelne Kommentare von verschiedenen Personen unterschiedlich interpretiert werden können. Bezüglich der Validität der Feedbackstudie wurde die Forschungsfrage, wie mehrsprachige Übungen bei den Lernenden ankommen,

¹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2004.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf [27. April 2011]

durch die Datenerhebung, die systematische Datenanalyse mittels des Kategoriensystems und die anschließende Auswertung der Daten beantwortet. Ferner beruht die Feedbackstudie auf wesentlichen theoretischen Erkenntnissen der Tertiärsprachendidaktik, welche in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit noch ausführlicher behandelt werden.

Schließlich wird diese Feedbackstudie noch hinsichtlich ihrer Aussagekraft bewertet. Die Ergebnisse erheben aufgrund der geringen Anzahl von 15 Teilnehmenden keinen Anspruch darauf, repräsentativ zu sein, können aber Tendenzen in Bezug auf die Einstellung der Lernenden gegenüber mehrsprachigem Unterricht aufzeigen. Da die Feedbackstudie sich nur auf eine Unterrichtsstunde bezieht, kann aufgrund des Datenmaterials keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Lernenden Fremdsprachenunterricht, welcher kontinuierlich mehrsprachig orientiert ist, ebenso begrüßen würden. Ferner sei zu bedenken, dass sich diese Lerngruppe für den sprachlichen Schulzweig entschieden hatte und zusätzlich 14 der 15 Lernenden auch noch Spanisch oder Italienisch als Wahlpflichtfach gewählt hatten, was darauf schließen lässt, dass viele der Lernenden von vornherein sprachinteressiert sind. Daher wäre es auch interessant, in Erfahrung zu bringen, ob Lernende, welche keinen Sprachenschwerpunkt gesetzt oder weniger Sprachen gelernt haben, eine geringere Motivation für mehrsprachigen Unterricht zeigen.

Da die durchgeführte Feedbackstudie zu dem Ergebnis führte, dass die Lernenden mehrsprachigen Unterricht durchaus begrüßen, werden in dieser Arbeit ausgehend von der Theorie und Didaktik zum multiplen Sprachenlernen noch weitere Dossiers zur Bewusstmachung der Mehrsprachigkeit von Lernenden und zum Training der Erschließung weiterer Sprachen der Romania entworfen. Dabei wird von Lernenden ausgegangen, die als L3 Französisch nach Englisch lernen, wobei diese Aufgaben (mit leichten Veränderungen) ebenso im Unterricht anderer romanischer Sprachen verwendet werden können. Zuvor wird jedoch noch kurz auf die Sprachenpolitik der EU hinsichtlich des Fremdsprachenlernens eingegangen.

3. Sprachenpolitik der EU bezüglich des Fremdsprachenlernens

Für ein friedvolles Zusammenleben der Europäer/innen und die politische und wirtschaftliche Entwicklung Europas spielen Fremdsprachenkenntnisse eine wichtige Rolle. Ziele des „Common European Framework of Reference for Languages“ des Europarates (2001: 2) sind

daher, die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu schützen und den Erwerb moderner Fremdsprachen zu fördern. Europäer/innen sollen dadurch einfacher miteinander kommunizieren und agieren können und Vorurteile sowie Diskriminierung abbauen. Die Mobilität der Europäer/innen soll durch Mehrsprachigkeit ebenfalls gefördert werden.

Der Europarat und die EU setzten sich daher dafür ein, dass jede/r Europäer/in neben der L1 zwei weitere moderne Sprachen lernt. Der Unterricht klassischer Sprachen zählt somit nicht zu den Zielen des Europarates, obwohl Latein zumindest im deutschsprachigen Raum noch häufig parallel zu modernen Fremdsprachen angeboten und auch nachgefragt wird, da Latein nach wie vor die Voraussetzung für bestimmte Studienrichtungen an den Hochschulen darstellt. Wir sind jedoch noch weit davon entfernt, dass alle Europäer/innen zwei Sprachen neben ihrer L1 beherrschen.

Der Europabarometerstudie (Europäische Kommission 2005: 3-4) aus dem Jahr 2005 zufolge spricht im EU-Durchschnitt genau die Hälfte der EU-Bürger/innen neben ihrer L1 zumindest eine weitere Sprache gut genug, um in dieser eine Unterhaltung führen zu können. Der Prozentsatz variiert jedoch stark zwischen den unterschiedlichen Mitgliedstaaten. Die besten L2-Kompetenzen sind dabei in zumeist kleineren EU-Staaten vorzufinden, in welchen Mehrheitssprachen mit geringer Sprecherzahl im globalen Vergleich vorzufinden sind. So sind in Luxemburg, Lettland, Malta, den Niederlanden, Litauen, Slowenien, Dänemark, Schweden und Estland mehr als 85% der Bevölkerung in der Lage, erfolgreich in einer Fremdsprache zu kommunizieren. In nordeuropäischen Ländern, wie den Niederlanden oder Schweden, werden englischsprachige Fernsehsendungen häufig nicht in die lokale Mehrheitssprache übersetzt, was zur überdurchschnittlich hohen Englischkompetenz der Bevölkerung in diesen Ländern beiträgt. Viele Luxemburger/innen wachsen mehrsprachig auf, da Französisch und Deutsch neben Luxemburgisch im Leben der Luxemburger/innen beispielsweise im Bildungswesen und den Medien stark präsent sind. Nach der Eurobarometerstudie (2005: 3-4) sind in Staaten mit zumeist global bedeutenderen Sprachen wie Spanien und Portugal nur 36% und im Vereinten Königreich 30% der Bevölkerung in der Lage in einer L2 erfolgreich zu kommunizieren.

Die Forderungen des Europarates hinsichtlich der Mehrsprachigkeit der EU-Bürger/innen sind jedoch nicht so leicht umzusetzen, zumal die Bildungspolitik der einzelnen EU-Staaten in Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen unterschiedlich ist. In den verschiedenen Bildungssystemen der EU-Länder ist das Erlernen unterschiedlich vieler Fremdsprachen

vorgesehen und auch die Rolle und Bedeutung von Fremdsprachen variiert in den verschiedenen Ländern.

Die Tertiärsprachendidaktik geht der Frage nach, wie Lernende mehrere Fremdsprachen möglichst effizient nebeneinander und nacheinander lernen können, um den Zielsetzungen des Europarates und der EU gerecht zu werden. Sprachunterricht soll durch Erfolgserlebnisse zum Erlernen weiterer Sprachen motivieren, was auch mit dem Interesse an anderen Kulturen verbunden ist.

Die Tatsache, dass sich die Sprachenpolitik der EU für das Lernen von zwei Fremdsprachen ausspricht, bedeutet jedoch nicht, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Lernen mehrerer Sprachen ausreichend berücksichtigt werden. Forschungsergebnissen zum mehrsprachigen Sprachenlernen zufolge verfügen Menschen über ein Sprachennetzwerk, welches sich durch das Lernen weiterer Sprachen ausbaut. (Neuner 2003: 17) Das Sprachenlernen sollte daher als aufeinander aufbauend betrachtet werden (Hufeisen 2005: 15). Da neue Informationen zumeist an bekanntes Wissen angeknüpft werden (Reinfried 1998: 23), erscheint es sinnvoll, Sprachen nicht getrennt zu lernen.

Im Folgenden werden die sechs häufig zitierten Modelle zum multilingualen Sprachenlernen behandelt, welche abbilden, wie man sich das Lernen mehrerer Sprachen vorstellen kann.

4. Theoretische Grundlagen zum mehrsprachigen Lernen

Es liegen sechs unterschiedliche Modelle zur wissenschaftlichen Beschreibung des multiplen Sprachenlernens vor (Hufeisen 2005: 10). Die unterschiedlichen Modelle sind nicht als Konkurrenz zueinander zu betrachten, sondern ergänzen einander. Diese neueren Spracherwerbsmodelle beziehen sich nicht nur auf die L1 und weitere Fremdsprachen, sondern schließen auch weitere mögliche Sprachen wie Fremdsprachen mit ein. Alle sechs besprochenen Modelle gehen davon aus, dass das Erlernen einer L2 nur eine Variante von vielen verschiedenen Möglichkeiten des multiplen Sprachenlernens darstellt und dass Mehrsprachigkeit keine Sonderform der Zweisprachigkeit ist. Abgesehen von den Modellen von Aronin & Ó Laoire und von Herdina & Jessner weisen alle anderen Modelle der L2 einen Sonderstatus zu (Hufeisen 2004a: 78). Außerdem sind diese Modelle in verschiedenen Kontexten entwickelt worden. Meißners Modell betrifft beispielsweise institutionelles Sprachenlernen, während sich das Modell von Aronin und Ó Laoire auf mehrsprachliche

gesellschaftliche Kontexte bezieht. In den Modellen werden auch weitere Aspekte angesprochen, wie beispielsweise Transfermöglichkeiten und die Nutzung bereits gemachter Sprachlernerfahrungen. Diese sechs Modelle und das Konzept des Transfers werden im Folgenden näher ausgeführt und besprochen.

4.1. Modelle zum mehrsprachigen Lernen

4.1.1. Faktorenmodell

Hierbei handelt es sich um ein angewandt-linguistisches Verlaufsmodell von Hufeisen. Es stellt Unterschiede zwischen dem Lernen einer L2, L3 bzw. Lx dar (Hufeisen 2005: 10). Dieses Modell geht davon aus, dass größere Unterschiede zwischen dem Lernen einer L2 und L3 bestehen als zwischen dem Lernen einer L3 und L4. Lernende, welche eine L2 erlernen, haben noch keine Erfahrungen beim Lernen einer Fremdsprache. L3-Lernende haben hingegen wichtige Lernerfahrungen in der L2 gemacht, auf welchen sie aufbauen können. L3-Lernende sind oft bereits älter, haben ausgeprägter intellektuelle Fähigkeiten und wissen oft schon, wie sie gut lernen. Sie haben wichtige Strategien zum Sprachenlernen und Kommunizieren in Fremdsprachen gesammelt und gehen mit diesen Lernerfahrungen bereits effizienter an das Lernen einer L3 und an L3-Texte heran. L3-Lernende konzentrieren sich auf bekannte Wörter und Strukturen und stellen Hypothesen zur Bedeutung unbekannter Wörter auf. Außerdem fokussieren sich L3-Lernende nicht auf Details, sondern mehr darauf einen Gesamteindruck des Inhaltes des Textes zu bekommen. Des Weiteren kennen L3-Lernende bereits den Zustand, nicht zu wissen, wie bestimmte Inhalte in der Zielsprache ausgedrückt werden, und haben Strategien entwickelt, um mit derartigen Schwierigkeiten umzugehen. L3-Lernende können daher mögliche Schwierigkeiten beim L3-Lernen besser tolerieren (Hufeisen 2000: 213).

Die folgenden Aufzählungen illustrieren, welche Faktoren bei der Aneignung der verschiedenen Sprachen eine Rolle spielen. (Hufeisen 2000a: 213) Universalien beschreiben dabei die angeborene Sprachlernfähigkeiten, welche in systematischen Sprachäußerungen resultieren (Hufeisen 1998: 171).

Erwerb einer L1:

Die L1 wird abhängig von der Qualität und der Quantität von positivem Input erworben.

- Universalien
- Lernumwelt (Hufeisen 1998: 171)

Lernen einer L2:

Die L1 interagiert in unterschiedlichem Maße mit dem Lernprozess der L2. Die Lernenden bringen allgemeine Lern- und Lebenserfahrungen und Strategien als Hilfsmittel für den Lernprozess mit.

- Universalien
- Lernumwelt
- Lebens- und Lernerfahrungen und Strategien (Hufeisen 1998: 171)
- L1 (Hufeisen 2000a: 213)

Lernen einer L3:

Beim Lernen einer L3 sind die Einflussfaktoren komplexer geworden und unterscheiden sich vom Lernen der L2, da die Lernenden bereits eine L2 gelernt haben und spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen- und strategien entwickeln konnten, welche nicht genau mit allgemeinen Lebens- und Lernerfahrungen und –strategien übereinstimmen.

- Universalien
- Lernumwelt
- L1
- L2
- Lebens- und Lernerfahrungen und –strategien
- Fremdsprachenlernerfahrungen und –strategien (Hufeisen 1998: 171)
- Wissen der Lernenden über ihre Lernstile (Hufeisen 2000a: 214)

Lernen einer L4:

Beim Erlernen einer L4 erweitern sich die relevanten Faktoren nicht so ausschlaggebend wie zwischen dem Sprung vom Lernen der L2 zur L3.

- Universalien
- Lernumwelt
- L1
- L2, L3
- Lebens- und Lernerfahrungen und –strategien
- Fremdsprachenlernerfahrungen und –strategien (Hufeisen 1998: 172)
- Wissen der Lernenden über ihre Lernstile (Hufeisen 2000a: 214)

Mit diesem Modell können wichtige Unterschiede beim Lernen einer L2 und L3 aufgezeigt werden (Hufeisen 1998: 172). In Bezug auf den L3-Unterricht bedeutet dies, dass L3-Lernende auf Fremdsprachenlernerfahrungen, welche bereits während des Lernens der L2 entwickelt wurden, aufbauen können. Ferner kann auch die L2 an sich von Nutzen beim Erlernen der L3 sein. Dies spricht dafür, dass gewisse fremdsprachliche Lerngrundlagen in der L3 bereits vorausgesetzt werden können. Wenn Lernenden bewusst ist, dass die entwickelten Fähigkeiten zum Erlernen der L2 das Lernen einer L3 erleichtern, dann erscheint das Lernen einer L4 und weiterer Sprachen nicht mehr so anstrengend (Hufeisen 2000a: 214).

4.1.2. Didaktischer Mehrsprachen-Monitor

Hierbei handelt es sich um ein didaktisches Modell von Meißner, welches auch als Mehrsprachenverarbeitungsmodell bezeichnet wird. Beim Lernen einer zweiten nahverwandten Fremdsprache ist es dabei entscheidend, Vorwissen und Speicherorganisationen zu mobilisieren, um die kognitiven Schemata zwischen den Ausgangssprachen und der Zielsprache verbinden zu können (Meißner/b o.J.: 2-3). Das Giessener Interkomprehensionsmodell, das auf der Basis von Sprachprozessdaten erarbeitet wurde, beinhaltet die folgenden Verarbeitungsstadien, welche auch als Speichersegmente dargestellt werden können.

1. Die Spontangrammatik entwickelt sich bereits beim ersten Auseinandersetzen mit einer transparenten oder einigermaßen interkomprehensiblen Sprache, die bisher

unbekannt ist, da sie zuvor noch nicht erlernt wurde. Schon in dieser ersten Begegnung mit einer weiteren Sprache erkennen Sprachverarbeitende bedeutungstragende lexikalische Einheiten und auch weitere sprachliche Regularitäten, die sich hinsichtlich des gesamten sprachlichen Repertoires der Sprachverarbeitenden definieren lassen. Sprachenverarbeitende stellen dabei Sprachhypothesen in Bezug auf die neue Sprache auf, wobei Schemen aus bekannten Sprachen hineinspielen. Daher handelt es sich bei der Spontangrammatik um eine Hypothesengrammatik, welche als natürlicher Sprachverarbeitungsprozess nicht abstellbar ist (Meißner/b o.J.:3-4).

2. Der Mehrsprachenspeicher: Bei der Erarbeitung der Spontan- oder Hypothesengrammatik wird von den Sprachverarbeitenden Wissen konstruiert, welches sich auf alle Teile der sprachlichen Architektur bezieht und sowohl positive als auch negative Transferbasen sowie auch erfolgreiche und misslungene Transferprozesse miteinschließt. Das konstruierte Wissen wird im Gehirn abgespeichert. Im Gegensatz zur Hypothesenverarbeitung bleiben die Sprachen- und Sprachlernerfahrungen, die im Mehrsprachenspeicher gesammelt werden, langfristig im Gehirn abrufbar (Meißner/1 2003: 95), wenn bei den Sprachlernenden ein gewisses Interesse an der Auseinandersetzung mit der Zielsprache geweckt wird (Meißner/b o.J.: 4).
3. Didaktischer Monitor: Das in den ersten beiden Phasen konstruierte Wissen umfasst nicht nur Sprachdaten, sondern ebenso Lernsteuerungsdaten und Lernerfahrungen. Der Monitor steigert durch Sensibilisierung das Ausmaß der durch Perzeption der mentalen Informationsverarbeitung zugeführten Lern- und Sprachdaten. Ohne dieses Monitoring bliebe das mehrsprachige Lernen eher inzidentell. Ferner wird die mentale Verarbeitungstiefe durch das Monitoring gesteigert, was die Abspeicherung lernrelevanter Informationen im Gehirn zusätzlich fördert. Da die Steuerung des Lernens die Zugriffsleistung auf sprachliche Daten intensiviert, fördert die Lernsteuerung die Automatisierung von interlingualen Transferwegen. Daher vergrößert Mehrsprachentraining die Kompetenz der Ausschöpfung des interlingualen Transferpotentials erheblich. Dies zeigt, dass Modelle, welche nur die Analyse sprachlicher Daten umfassen, zu kurz greifen. Mehrsprachiger Unterricht, dessen Steuerung das inhaltliche und plurilinguale Vorwissen der Lernenden nutzbar macht, sollte als eine Strategie zur Entwicklung von Sprachen- und –lernbewusstheit verstanden werden. Der didaktische Monitor stellt hiermit einen zentralen Aspekt der

Durchführung und Analyse von mehrsprachigem Unterricht dar, welcher nicht vernachlässigt werden sollte (Meißner/1 2003: 95).

Den Lernenden kann somit im Sprachunterricht bewusst gemacht werden, dass sie beim Lernen von Sprachen Hypothesen aufstellen. Ferner kann das Aufstellen korrekter Hypothesen durch entsprechende Spracharbeit - wie die Bewusstmachung von Sprachähnlichkeiten - auch gefördert werden.

4.1.3. Rollen-Funktions-Modell / Language Switches Model

Dieses psycholinguistische Modell von Sarah Williams und Björn Hammarberg wird auch als Language Switches Model bezeichnet. Es stellt eine Erweiterung des Levelt'schen Sprechmodells dar, welches die Sprachproduktion in die drei Stufen der Konzeptualisierung, der Formulierung und der Artikulation unterteilt. Bei der Konzeptualisierung werden prä-verbale Nachrichten erzeugt, welche aus konzeptuellen Informationen bestehen und die Intention der/s Sprecher/in widerspiegeln. Die Formulierung besteht aus zwei Unterkategorien. Die grammatikalische Enkodierung greift auf den Lemmateil des Lexikons zu und erzeugt grammatikalische Beziehungen, welche die konzeptuellen Beziehungen in der Nachricht widerspiegeln. Das Resultat wird als Oberflächenstruktur bezeichnet. Die phonetische Enkodierung erzeugt auf der Basis dieser Oberflächenstruktur einen phonetischen Plan, welcher Zugriff auf die Wortform des Lexikons hat. Der Artikulator führt dann den phonetischen Plan aus, was zum Sprechen führt. Außerdem können Sprechende ihre Sprachproduktion beobachten. (Levelt 1989: 27). Williams und Hammarberg (2001: 24) gehen darüber hinaus der Frage nach, wie der Sprachproduktionsprozess beeinflusst wird, wenn Sprechende mehr als zwei Sprachen können.

Die verschiedenen Sprachen von Lernenden, die mehrere Fremdsprachen gelernt haben, scheinen dem Rollen-Funktions-Modell zufolge unterschiedliche Rollen bei der Produktion in der Zielsprache einzunehmen. Die Haupteckenerkenntnis dieser Studie ist, dass eine starke Tendenz dafür besteht, dass eine Sprache eine dominante Rolle bei der L3-Produktion einnimmt und deutlich häufiger aktiviert wird als andere Sprachen. Diese dominante Sprache beim L3-Erwerb wird als External Supplier bezeichnet, wobei es sich um eine Sprache handelt, welche im Falle von fehlendem Wissen in der Zielsprache Sprachmaterial für Aussagen der Lernenden in der Zielsprache bereitstellt (Hammarberg 2001: 30-38).

Ein Argument für die dominante Rolle der L2 (Deutsch²) in dieser Studie ist, dass die L2 vor allem in Language Shifts auftritt, welche keinem speziellen pragmatisch-funktionellen Ziel zugeordnet werden konnten und vor allem grammatikalische Funktionswörter betrifft. Dies legt nahe, dass die L2 kontinuierlich während der L3-Äußerungen (Schwedisch) aktiviert wird. Insofern bestätigt diese Studie, dass die L2 einen bedeutenden Einfluss auf die L3 der Lernenden ausübt (Hammarberg 2001: 37-38).

Die L1 (Englisch) dominiert hingegen in verschiedenen als pragmatisch-funktionell definierbaren Language Shifts, welche während der Unterhaltung auftreten und die Interaktion oder die Aneignung neuer Wörter unterstützen. Die L1 nimmt somit die Rolle einer External Instrumental Language ein. Außerdem hinterlässt die L1 auch langfristige Spuren in der L3-Aussprache, welche von den Lernenden nur schwer kontrolliert werden können (Hammarberg 2001: 35-36).

Die Rolle der anderen Sprachen nimmt mit zunehmender Kompetenz in der Zielsprache ab. In dieser Studie wird Deutsch als External Supplier ausgewählt, weil Deutsch wie die Zielsprache eine Fremdsprache ist und leichter aktiviert werden kann als die L1 im frühen L3-Gebrauch (Hammarberg 2001: 36). Dafür werden zwei mögliche Gründe angeführt. Es könnte ein unterschiedlicher Erwerbsmechanismus beim Lernen einer L2 gegenüber dem L1-Erwerb vorliegen, was zu einer Reaktivierung des L2-Lernmechanismus beim Lernen einer L3 führt. Eine andere Möglichkeit ist der Wunsch, die L1 zu unterdrücken, um nicht fremd zu wirken und sich lieber an einer gelernten Fremdsprache als Strategie für das Lernen der L3 zu orientieren (Williams and Hammarberg (1998), zitiert in Hammarberg 2001: 36). Da diese Studie nur an einer Person durchgeführt wurde, wäre es interessant zu sehen, ob andere Studien bei mehrsprachigen Personen zu ähnlichen Ergebnissen kommen (Hammarberg 2001: 38).

Lernenden kann daher bewusst gemacht werden, auf welche Sprache(n) sie am ehesten zurückgreifen können, um Defiziten in der Zielsprache entgegenzuwirken. Wenn Lernende beispielsweise nach Französisch eine weitere romanische Sprache wie Italienisch lernen, so können die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden, dass es bei Defiziten im Italienischen hilfreich sein kann, sich aufgrund der großen Ähnlichkeiten der Sprachen auf

² Sarah Williams, deren Sprachkompetenz in Bezug auf die L3 Schwedisch untersucht wurde, hatte auch Französisch und kurz Italienisch gelernt. Diese Sprachen werden in dieser Studie ebenfalls als L2 bezeichnet, da sie auch vor der L3 Schwedisch gelernt wurden. Jedoch ist der Einfluss dieser romanischen Sprachen bei der L3-Produktion im Vergleich zum Deutschen laut den Ergebnissen der Studie von Williams und Hammarberg nur gering und wird daher hier nicht näher ausgeführt.

das Französische zu stützen. Allerdings können auch Vergleiche zu anderen Sprachen nützlich sein, wenn das Französische beispielsweise wegen der eingeschränkten Französischkompetenz nicht weiterhilft, da ein großer Teil des englischen Wortschatzes französische oder lateinische Wurzeln aufweist und somit auch entsprechende Ähnlichkeiten im Wortschatz zwischen dem Englischen und Italienischen bestehen.

4.1.4. Foreign Language Acquisition Model

Die Erkenntnisse dieses kontrastiv-linguistischen Modells von Maria Groseva beruhen auf einer Studie, wobei Bulgarisch als L1, Englisch als L2 und Deutsch als L3 fungierten. Lernende bilden beim Lernen der L2 Hypothesen, welche korrigiert werden können, wenn Lernende entsprechendes Feedback auf Sprachproduktionen erhalten. Mit fortschreitendem Stadium des Lernens der L2 verliert die L1 als Referenz für Hypothesenbildungen an Wichtigkeit, da die Lernenden mittlerweile mehr über die Struktur und das System der L2 wissen.

Die bewusst erlernte L2 fungiert dann als Kontroll- und Korrekturinstanz für alle weiteren Fremdsprachen. Die Hypothesen in Bezug auf die L3 werden nicht mehr mit Bezugnahme auf die L1 überprüft, sondern hinsichtlich des analysierten und bewusst gelernten Wissens über die L2. Das Wissen über die L2 vereinfacht das Sprachverstehen beim Lernen der L3 und schafft durch den Einsatz von Kompensationsstrategien und die Bewusstmachung der Sprachwissenslücken die Grundlage für die L3-Produktion. Daher fungiert die L2 für L3-Lernende als ein Modell für den Erwerb und das System einer Fremdsprache, was als Foreign Language Acquisition Model – oder FLAM - wird. Das FLAM beinhaltet überarbeitete und bestätigte Hypothesen der Lernenden über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der L1 und L2 und Lern- und Kommunikationsstrategien. Die überprüften Hypothesen entwickeln sich im Sprachbewusstsein der Lernenden zu einem Regelwerk, welches zum Bezugspunkt für das Lernen weiterer Sprachen wird. Lernende, welche L2-Sprachwissen und –Strategien bewusst einzusetzen wissen, machen dadurch schnellere Lernfortschritte in der L3 als andere Lernende.

Es gibt verschiedene Varianten, wie die unterschiedlichen Sprachen zueinander hinsichtlich grammatikalischer Phänomene stehen, worauf im Folgenden eingegangen wird. Wenn eine Symmetrie zwischen L1 und L2 besteht und diese beiden Sprachen die gleiche oder eine ähnliche Oberflächenstruktur betreffend bestimmter grammatikalischer Strukturen aufweisen,

so werden diese Formen als eine Regel angesehen, welche auch auf alle weiteren Sprachen zutreffen sollte. Weicht die L3 hingegen stark von diesem Regelmodell ab, so kommt es wegen Übergeneralisierungs- und Vereinfachungsprozessen zu Normabweichungen in der L3, die sehr leicht fossilisieren. Viele Lernende weisen bei einer derartigen Konstellation jedoch Erklärungen oder Korrekturen zurück. Wenn alle Sprachen der Lernenden ähnliche grammatikalische Strukturen aufweisen, so werden die Regeln des FLAM in der L3 wiederum bestätigt. Beispielsweise werden dann grammatikalische Besonderheiten von vielen Lernenden nur wenig beachtet, was zu Normabweichungen in der Sprachproduktion führt. Im Falle einer Asymmetrie zwischen L1 und L2 bezüglich gewisser grammatikalischer Phänomene bestehen mehrere Möglichkeiten. Wenn die L2 mehr Ausdrucksmittel für eine bestimmte Bedeutung aufweist als die L1 und die L3 dem FLAM - also der L2 - näher steht, so kommt es aufgrund der positiven Transfermöglichkeiten zu weniger Fehlern in der L3. Normabweichungen in der L3 sind dann eher auf Übergeneralisierungs- Vereinfachungs-, und Angleichungsprozesse zurückzuführen. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die L1 mehr Ausdrucksmittel als die L2 aufweist und die L3 der L2 näher ist. Die Lernenden benützen dann die aus der L2 bekannten Regeln. Normabweichungen in der L3 erklären sich daher häufig durch Interferenzen aus der L2. Besteht eine Asymmetrie zwischen L1 und L2 und steht die L3 der L1 in Bezug auf ein grammatikalisches Phänomen näher, so ergeben sich zwei Tendenzen für das L3-Lernen. Es kommt zur Übergeneralisierung des häufigsten Elements, wobei die L3 an die L2 angeglichen wird, oder es kommt in der L3 zu Interferenzen aus der L1 oder zu Normabweichungen, die weder durch Interferenz aus der L1 noch der L2 aufzuklären sind.

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen auf die Entwicklung eines hypothetischen Modells schließen. Die Resultate führen auf, dass im L3-Unterricht die folgenden Aspekte Bedeutung finden: Ähnlichkeiten zwischen der L2 und L3 können sich positiv auf den Erwerbsprozess auswirken und Ähnlichkeiten zwischen der L1 und L2 fossilisieren leicht in der L3. Im L3-Unterricht sollte auf die L2 zurückgegriffen werden, wo dies positiven Transfer ermöglicht. Schließlich sollten die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden, welche Strategien aus der L2 beim Lernen der L3 effektiv eingesetzt werden können (Groseva 1998: 21-29).

Da in diesem Modell die L2 als Bezugspunkt für das L3-Lernen fungiert, erscheint es sinnvoll, die L2 auch in den L3-Unterricht zu integrieren. Ähnlichkeiten zwischen der L2 und der L3 können das Lernen der L3 entsprechend erleichtern und es kann sich daher anbieten, Unterschiede zwischen den Sprachen bewusst zu machen. Außerdem kann den Lernenden

vermittelt werden, dass die in der L2 erworbenen fremdsprachlich orientierten Lernstrategien auch für den L3-Erwerb nützlich sein können. Laut diesem Modell fungiert die L2 ebenso als Bezugsmodell für das Lernen von allen weiteren Fremdsprachen.

4.1.5. Dynamic Model of Multilingualism (DMM)

Dieses Modell von Herdina und Jessner basiert auf einer holistischen Ansicht des Multilingualismus. Der Kontakt zwischen Sprachsystemen bestimmt die Entwicklung und die Funktion eines multilingualen Gesamtsystems (Jessner 1998: 154). Die einzelnen Sprachsysteme werden als voneinander abhängig dargestellt und nicht als autonom wie beispielsweise in der Transferforschung. Daher werden einzelne Sprachsysteme nicht individuell betrachtet, sondern in Bezug auf die Veränderungen in anderen Sprachsystemen. Die verschiedenen Sprachsysteme beeinflussen einander durch interlinguistische Effekte hinsichtlich ihrer Entwicklung und Struktur (Herdina & Jessner 2001: 92).

Sprachkompetenz wird als eine dynamische Größe gesehen, die sich mit der Zeit verändert. Viele Untersuchungen zeigen auf, dass Sprachkompetenz über Zeit variieren kann. Die Sprachkompetenz einer Person stellt somit keine Konstante dar, sondern Progression und Regression können auftreten (Jessner 1998: 155). Sprachveränderungen in Bezug auf Sprachanreicherung erfolgen in unregelmäßigen Schritten. So kann der Sprachzuwachs stoppen und dann rasanter vor sich gehen als zuvor. Um alle Sprachsysteme gleichermaßen berücksichtigen zu können, geht dieses Modell von der Idealvorstellung aus, dass alle Sprachen im Grunde identisch, gleich komplex und gleich ähnlich oder unterschiedlich zueinander sind (Herdina & Jessner 2002: 109-110).

Der Fortschritt beim Lernen von Sprachen wird somit nicht als linear angesehen. Im Idealfall spiegelt der Sprachanwuchs eine Sinuskurve wieder. Zunächst steigt die Kompetenz langsam, dann geht der Lernzuwachs schneller vor sich, bevor dieser sich wieder verlangsamt und schließlich abflacht, da Lernende nur ein gewisses Maß an Energie und Zeit zur Verfügung haben, um eine Sprache zu lernen und das gelernte Wissen zu halten. Die Kompetenz wird langsam zurückgehen, wenn die Lernenden nicht genug Zeit und Energie in die Auffrischung ihrer Fremdsprachenkompetenz investieren. Wenn keine Energie in die Spracherhaltung gesteckt wird, so wird sich die Sprachkompetenz auf jenes Level senken, welches die kommunikativen Bedürfnisse eines Individuums in einer bestimmten Sprache abdeckt. Sprachverlust wird dann ebenfalls mit einer Sinuskurve dargestellt. Natürlich hängt die

Stabilität der Sprachkompetenz auch von weiteren Faktoren ab, wie dem Alter, der Anzahl der involvierten Sprache und der Dauer, in welcher die Sprachkompetenz gefördert wird (Herdina & Jessner 2001: 89-91).

Bemühungen zur Spracherhaltung sind zumindest von den folgenden zwei Faktoren abhängig: Sprachbenützung und Sprachbewusstheit, was auch als metalinguistische Bewusstheit bezeichnet wird. Sprachbenützung hängt vor allem von dem kommunikativen Umfeld und der daraus resultierenden Häufigkeit des kommunikativen Austausches in einer bestimmten Sprache ab. Durch Sprachbenützung werden sprachliche Informationen im Gehirn wieder aufgerufen, was zur Erhaltung des Sprachsystems beiträgt. Hinsichtlich der Sprachbewusstheit wird angeführt, dass Reflexion in Bezug auf die Systematik einer Sprache ebenfalls die Sprachbeibehaltung fördert (Herdina & Jessner 2002: 106).

Dieses psycholinguistische Modell beinhaltet sowohl Konstanten als auch Variablen. Konstanten können unter Umständen auch variieren, sind aber in einem bestimmten Zeitrahmen als konstant zu betrachten. Konstanten inkludieren unter anderem Sprachbegabung und die kognitive Kapazitäten. Variablen inkludieren Sprachangst, Selbsteinschätzung, Selbsteinschätzung bezüglich der Sprachkompetenz und die Motivation, welche die Sprachentwicklung bzw. den Sprachverfall bestimmen (Herdina & Jessner 2002: 88).

Für den vorliegenden Forschungszusammenhang ist dieses Modell besonders aufgrund dessen interessant, dass die verschiedenen Sprachsysteme in diesem Modell einander beeinflussen (Herdina & Jessner 2001: 92) und dass Sprachreflexion die Sprachbeibehaltung fördert (Herdina & Jessner: 106).

4.1.6. Ecological Model of Multilinguality

Dieses soziolinguistische Modell der Multilingualität von Aronin und Ó Laoire bezieht sich nicht nur auf sprachliche Aspekte. Der Begriff der Multilingualität ist von dem soziolinguistischen Umfeld, in welchem Multilinguale leben, geprägt (Aronin & Ó Laoire 2004: 24). Multilingualität ist ein individueller Sprachenspeicher auf jedem Kompetenzlevel, welcher unter anderem Teilkompetenzen und metalinguistische Bewusstheit, Lernstrategien, Sprachwissen, Sprachenlernen und Sprachbenützung miteinschließt (Aronin & Ó Laoire 2004: 17-18). Multilingualität bezieht sich eher auf die Persönlichkeit und ist mit vielen oder

sogar allen Aspekten von Identität verknüpft (Aronin & Ó Laoire 2004: 18), weswegen Multilingualität auch als linguistische Identität bezeichnet werden kann (Aronin & Ó Laoire 2004: 25). Aspekte in Bezug auf die Identität umfassen beispielsweise Einstellungen, Emotionen, Ängste, Präferenzen, Persönlichkeitstyp, kognitive Aspekte und soziale Verbindungen. Ferner hat Multilingualität auch mit kognitivem und linguistischem Verhalten, Sprache und Milieu, Karrierewahl, Lebensstilen und weiteren sozialen Aktivitäten zu tun. Multilingualität wird als System beschrieben, worin Sprachsets zusammen als eine einzige Einheit operieren. Der Begriff des Multilingualismus bezieht sich hingegen auf den Prozess und das Resultat von Sprachenlernen und betrifft somit die Sprache.

Jedes multilinguale Individuum hat eine eigene konkrete Multilingualität. Ein Sprachenset, das Multilinguale in täglichen Interaktionen anwenden, wird als Dominant Language Constellation (DLC) bezeichnet, wobei die Sprachen dieses Sprachensets in verschiedenen Kontexten Anwendung finden können. Dies wird anhand russischer Immigranten, welche in Israel leben, illustriert. Ihr DLC setzt sich aus drei Sprachen zusammen. Sie verwenden ihre L1 Russisch, Hebräisch, welches als offizielle Sprache in Israel fungiert, und Englisch, das die Sprache akademischer Studien und des Prestiges in Israel ist. Darüber hinaus können Multilinguale auch noch über weitere Sprachkenntnisse wie Fremdsprachenkenntnisse verfügen (Aronin & Ó Laoire 2004: 18-19).

Multilingualität wird als biotisches System beschrieben, worin Sprachsets zusammen als eine einzige Einheit operieren. Die Benützung des Ausdrucks „biotisches System“ betont die dynamischen Komponenten wie Veränderungen, Zuwachs, Schwankung und Input. Sprachenbenützung und Sprachenlernen von Multilingualen führt zu vielen Veränderungen und Interaktionen zwischen den einzelnen Sprachen (Aronin & Ó Laoire 2004: 19-20).

Multilingualität in Bezug auf ein biotisches System kann jedes oder alle der folgenden neun Charakteristika zu jeder Zeitpunkt des Spracherwerbs oder Sprachenlernens hervorrufen. Erstens ist Komplexität zu nennen, welche viele Aspekte wie unter anderem Lernstrategien, Sprachgebrauch, Sprachenlernen und das Selbstbild der Lernenden umschließt. Zweitens interagieren die einzelnen Teile des Systems miteinander. Beispielsweise können Wörter oder Suffixe einer bestimmten Sprache in einer anderen auftreten oder es kann bei der Sprachproduktion zu Switches zwischen zwei oder mehr Sprachen kommen. Drittens kann es zu Schwankungen kommen, welche mit Veränderungen im Leben der Multilingualen zusammenhängen, wenn sich die Kompetenz der Sprachen des Systems in einem gewissen Zeitraum verändert. Verschiedene Aspekte des Systems können schwanken wie die Identität

und Kultur der Multilingualen. Das Sprachenrepertoire von Individuen kann über einen gewissen Zeitraum variieren und die Kompetenz der Sprachen kann ausgebaut werden oder sich verschlechtern. Außerdem kann sich auch die Häufigkeit der Benützung einer Sprache, der Status und das Wissen über Sprachen verändern. Neben den Schwankungen in Bezug auf die Sprachen und das Wissen, ist es auch wichtig hervorzuheben, dass sich die Persönlichkeit der Multilingualen verändern kann. Als viertes Charakteristikum werden Variation und Inkonsistenz genannt. Multilinguale können eine perfekte Kompetenz in ein oder zwei Sprachen und weitere Kompetenzen in anderen Sprachen haben. Einige Sprachen im Sprachrepertoire können ungebraucht und inaktiviert bleiben und somit im Erinnerungsvermögen der Multilingualen aussetzen. Fünftens ist Multifunktionalität zu nennen. Das beschriebene System übernimmt multiple Funktionen, welche für alle Sprachen charakteristisch sind. Dies umfasst Aspekte wie schriftliche und mündliche Kommunikation, Informationen geben und bekommen, verstehen, unterhalten, überzeugen, Emotionen zeigen, denken und reflektieren, Kommunikation reparieren etc. Sechstens ist die Ungleichheit der Funktionen zu nennen, da den unterschiedlichen Sprachen von Multilingualen unterschiedliche Funktionen zukommen können. Eine bestimmte Sprache kann in der Arbeit, eine andere mit Freunden und wiederum eine andere für Businesskorrespondenzen eingesetzt werden. Sogar in Bezug auf das Lesen können unterschiedliche Sprachen verschiedene Funktionen übernehmen. Siebtens ist Selbstbalance anzuführen. Balance ist in vielen Aspekten vorzufinden. Werden beispielsweise die Fertigkeiten in einem Bereich weiterentwickelt, gehen diese in einem anderen Bereich aufgrund der Vernachlässigung zurück, außer es werden Bemühungen unternommen, um die erarbeiteten Fertigkeiten zu halten. Der achte Aspekt betrifft die Selbsterweiterung. Neben der Spracherweiterung kann auch der soziale Status von Multilingualen ausgebaut werden, wenn diese in der Lage sind, mit Menschen von verschiedenen sozio-ökonomischen Kontexten zu interagieren. Sprache wird dabei angewandt, um in weiteren Sprachdomänen operieren zu können. Multilinguale tendieren dazu, bei dem Ausbau einer bestimmten Sprache auf Aspekte anderer Sprachen zurückzugreifen. Schließlich wird der neunte Aspekt der Non-Replikation aufgeführt. Dabei kommen jeder Sprache gewisse Funktionen zu, wobei sich die vorgegebenen Funktionen nicht überlappen. Alle eben genannten Aspekte hängen miteinander zusammen. Dies sollte beim Sprachenlernen berücksichtigt werden. Der entscheidende Punkt ist, dass keine Sprache im Sprachrepertoire von Multilingualen ignoriert werden sollte, weil dies die Balance des Systems ins Wanken bringen würde. Dies sollten sowohl Lehrende als auch Lernende berücksichtigen (Aronin & Ó Laoire 2004: 20-24).

Daher sollten möglichst alle Sprachen der Lernenden in den Sprachenunterricht einfließen. Dies umfasst auch Migrantensprachen. Im deutschsprachigen Raum könnte argumentiert werden, dass vor allem Englisch für den Großteil der Bevölkerung zu einem gewissen Maße - wie im Rahmen dieser Modellbeschreibung in Israel - als Zweitsprache fungiert, da das Englische im akademischen, aber vor allem auch im kulturellen Bereich eine bedeutende Rolle spielt. Es erscheint besonders wichtig, im Sprachunterricht zu berücksichtigen, dass die einzelnen Teile des Sprachsystems interagieren (Aronin & Ó Laoire 2004: 20).

Im Folgenden wird das Konzept des Transfers behandelt und anschließend wird die Relevanz der besprochenen Modelle und des Transfers hinsichtlich des Forschungszusammenhangs besprochen.

4.2. Transfer

Lernen erfolgt durch Anknüpfung an vorhandene Wissensbestände. Neu aufgenommene Informationen werden nur sehr selten separat im Gehirn abgespeichert und gewöhnlich mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft. Interlingualer Transfer gewinnt umso mehr an Bedeutung, je größer die genetische Verwandtschaft von verschiedenen Sprachen ist (Reinfried 1998: 23).

Beim Antreffen neuer Informationen wird im Gehirn entschieden, ob diese Information bekannt oder unbekannt ist und ob sie in ein vorhandenes Wissensnetz integriert werden können. Diese Wissensnetze stehen durch immer wieder aktivierte Nervenbahnen miteinander in Verbindung. Früher wurde teilweise sogar vermieden, unterschiedliche Fremdsprachen am gleichen Tag zu unterrichten, um möglichen negativen Transfer zwischen den Lernaltersprachen zu vermeiden. Die aktuelle Sprachdidaktik möchte jedoch positive Transfermöglichkeiten der mehrsprachigen Lernergerne nutzen (Boeckmann 2008: 8-10).

Spöttl (2001: 173) wurde in Interviews mit 20 Studierenden von Fremdsprachen an der Universität Innsbruck bestätigt, dass Lernende zumindest gelegentlich wahrnehmen, dass sie Verbindungen zwischen den Lexika unterschiedlicher Interimsprachen beim Vokabellernen herstellen. Den Lernenden wird so gezeigt, dass sie bereits gewisse rezeptive Fertigkeiten mitbringen. Wildenauer-Józsa (2004: 38) zufolge lernen mehr als 90 Prozent der Deutschlernenden Wörter der Zielsprache über die L1, die L2 oder weitere gelernte Fremdsprachen.

Ferner spielt neben der Sprachverwandtschaft auch der Sprachkontakt, welchem die zu lernenden Sprachen ausgesetzt waren, für positive Transfermöglichkeiten eine Rolle. Zwischen dem Englischen und Deutschen liegt beispielsweise sowohl eine enge sprachtypologische Verwandtschaft als auch intensiver Sprachkontakt vor, was dazu führt, dass sich in den Bereichen Wortschatz und grammatikalische Strukturen für die Lernenden viele Wiedererkennungsmöglichkeiten ergeben (Neuner 2003: 25). Die Auseinandersetzung mit Internationalismen kann vor allem im Anfangsunterricht sehr nützlich sein. Nach Hufeisen und Neuner (2000: 22-23) können Texte mit vielen Anglizismen und Internationalismen und einem großen gemeinsamen Wortschatz zwischen den Interimsprachen der Lernenden daher einen guten Start in die L3 bieten. Hufeisen und Neuner (2000: 49) zufolge bauen Lernende Hemmungen vor der neu zu erlernenden Zielsprache leichter ab, wenn sie an bekannte (Englisch)kenntnisse anknüpfen können. Beim Lernen einer L4 oder Lx ist es daher ebenfalls sinnvoll, an vorheriges Sprachwissen und Sprachlernerfahrungen anzuschließen. Dabei sollte jedoch auf unterschiedliche semantische Bedeutungen verwiesen werden wie etwa zwischen dem englischen Wort „club“ und dem deutschen Wort „Klub“. (Krumm 2003: 44-45) Der Transferakt wird verstärkt, wenn Lernende sich der Ähnlichkeit von Sprachen bewusst sind (Kjær 2004: 45). Beispielsweise können in romanischen Sprachen Lernprozesse durch positive Transfermöglichkeiten gefördert werden (Reinfried 1998: 23).

Der Transferdidaktik kommt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und auch in Meißners Modell eine entscheidende Rolle zu. „Transferbase“ beschreibt den materiellen Aspekt des Transfers und nicht den Transferprozess. Bei der Dekodierung einer unbekanntenen Zielsprache greifen die Lernenden auf Schemata und Strukturen zurück, welche die mentale Verarbeitung und das Verstehen der Zielsprache ermöglichen. Derartige Schemata liefern neben der L1 vor allem nahverwandte Sprachen, welche die Lernenden kennen. Für die Häufigkeit des interlingualen Transfers zwischen einer bekannten Sprache und der Zielsprache ist vor allem die typologische Ähnlichkeit der Sprachen verantwortlich (Meißner/1 2003: 96). Natürlich greifen Lernende auch auf mehrere zuvor gelernte Sprachen zurück. Das Anstellen von Vergleichen zwischen Sprachen ist eine entscheidende Hilfe für gutes Sprachenlernen (Meißner/b o.J.: 5).

Interlingualen Transferprozessen können nach Meißner (1998: 49) grob drei Wissenskategorien zugeteilt werden:

1. Weltwissen, welches sich aus thematischen, kontiguitiven und pragmatischen Aspekten zusammensetzt.
2. Intralinguales Wissen, welches sich auf das Zielsprachensystem in Bezug auf dessen oppositive und komplementäre Bestände bezieht.
3. Interlinguales Wissen, welches Beziehungen zwischen der Zielsprache und bereits bekannten Sprachen beschreibt.

Für die Erarbeitung transferdidaktischer Aufgaben scheint die Unterteilung nach der Richtung der Transferinhalte relevant. Es können die folgenden Transfervektoren unterschieden werden:

- a. Transfer innerhalb des Systems der Zielsprache
- b. Transfer innerhalb des Systems der Ausgangssprache
- c. Transfer zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache
- d. Transfer von Lernerfahrungen zwischen den unterschiedlichen Sprachen (Meißner/1 2003:96)

Hinsichtlich der Transferdomänen können die folgenden sprachlichen Aspekte differenziert werden:

1. Formtransfer bezieht sich auf die Aktivierung nach intra- und intergraphematischen und intra- und interphonologischen Regularitäten und Abweichungen sowie auf interphonetische und interphonologische Merkmale. Ein Beispiel aus dem phonologischen Bereich wäre: -ue, uo, o - bueno, buono, bon.
2. Inhalts- und semantischer Transfer stellt die Erkennung von Kernbedeutungen innerhalb von Bedeutungsadäquanzen bzw. die Erweiterung von Polysemie interlexematischer Serien dar. Ein Beispiel wäre: Welche Kernbedeutung haben „Ingenieur“ und „Genie“ gemeinsam?
3. Funktionstransfer betrifft das Aufbauen grammatikalischer Regularitäten nach der Behandlung von funktional-semantischen Korrelationen und/oder Aspekten der sprachlichen Oberflächen. Ein Beispiel wäre: it.: ha paura che la colpa sia proprio sua (congiuntivo)..., fr.: de peur qu'il ne vienne (subjonctif), sp.: tiene miedo de que le espulse (subjuntivo)...
4. Pragmatischer Transfer beschreibt die vergleichsorientierte Sensibilisierung im Bereich der interkulturellen Pragmatik und kommunikativer Konventionen.

5. Der didaktische Transfer umfasst die vergleichsfundierte Sensibilisierung in Bezug auf das didaktische Monitoring. Didaktischer Transfer stützt sich auf Erfahrung hinsichtlich des Lernens einer Sprache, wie sie in der Fachliteratur bezüglich Lerntechniken und Lernstrategien beschrieben werden. Der Fremdsprachenunterricht sollte jedoch auch das Sprachenlernen an sich thematisieren, denn erfolgreicher Transfer erfolgt durch die Systematisierung metakognitiver Verfahren (Meißner/b o.J.:6).

Die beschriebenen Transferkategorien können im Rezeptions- und Produktionstransfer Anwendung finden. Der Transfertyp ist immer eine Kombination von Transfervektoren und Transferdomänen (Meißner/b o.J.:6).

Im monolingual orientierten Fremdsprachenunterricht sind Transferphänomene häufig einseitig in Richtung der Zielsprache ausgerichtet. Analysen der Mehrsprachenverarbeitung legen hingegen nahe, dass sowohl pro- als auch retroaktive Prozesse zwischen den aktivierten Transfersprachen und der Zielsprache stattfinden. Somit wird nicht nur die Kenntnis in der Zielsprache verbessert, sondern es kommt auch zu einer Festigung und zu einem Ausbau der Wissensbestände in zuvor gelernten Sprachen (Meißner/1 2003: 95-96).

Mehrsprachentraining vergrößert die Kompetenz der Ausschöpfung des interlingualen Transferpotentials erheblich, was ebenfalls eine wichtige Strategie zum Erschließen von Texten in weiteren Sprachen darstellt (Meißner/1 2003: 95). Für den erfolgreichen Transfer ist es natürlich entscheidend, dass die Lernenden Transfermöglichkeiten erkennen, was gefördert werden sollte. Empirische Studien legen nahe, dass die Transferfähigkeit der Lernenden deutlich ausgebaut werden kann, wenn entsprechende Aufgaben zur Förderung der Transferfähigkeit erfolgen. Lernerfahrungen spielen eine wichtige Rolle für die Transferaktivierung. Aufgaben zum Ausbau der Transferfähigkeit der Lernenden sollten die folgenden Kriterien berücksichtigen: Eine Spontangrammatik soll erarbeitet werden, Sensibilisierung für intra- und interlinguale Transferbereiche soll gefördert werden, Sprachenbewusstheit soll ausgebaut werden und Sprachvergleiche sollen angeregt werden. Als Bezugsebenen dienen dafür die Transferkategorien Inhalte, Form, Funktion und Pragmatik sowie Pro- und Retroaktivität in Bezug auf bereits bekannte Sprachen und die Zielsprachen (Meißner/1 2003: 96-97).

4.3. Interaktion der Sprachen im Gehirn beim Sprachenlernen

Alle sechs Modelle zum mehrsprachigen Sprachenlernen und die Erkenntnisse zum Transfer sagen aus, dass die Sprachen im Gehirn der Lernenden als vernetzt zu betrachten sind. Im Faktorenmodell wird darauf hingewiesen, dass beim Erlernen einer L3 bereits eine L1 und L2 vorhanden sind und auf diesem Sprachwissen und diesen Sprachlernerfahrungen beim Lernen weiterer Sprachen aufgebaut werden kann (Hufeisen 1998: 171). Der didaktische Mehrsprachenmonitor verweist darauf, dass die Lernenden in der Zielsprache Hypothesen bilden, wobei Schemen aus bekannten Sprachen hineinspielen (Meißner/b o.J.:3-4). Das Rollen-Funktions-Modell illustriert, dass beim Lernen einer Sprache eine zuvor erlernte Sprache eine dominante Rolle einnimmt. Die Bedeutung der anderen gekonnten Sprachen nimmt jedoch mit zunehmender Kompetenz in der Zielsprache ab (Hammarberg 2001: 36-38). Das Language Acquisition Model beschreibt, dass das Regelwerk der L2 als Bezugselement für die L3 und alle weiteren Sprachen herangezogen wird (Groseva 1998: 22). Das Dynamic Model of Multilingualism führt an, dass die verschiedenen Sprachsysteme einander durch interlinguistische Effekte beeinflussen (Jessner 2001: 92). Wenn die Struktur des Französischen mit anderen ähnlichen Sprachen verglichen wird, wird das Wissen über das Französische auch vertieft, was die Langzeitspeicherung im Gedächtnis fördert. Das Ecological Model of Multilinguality beschreibt, dass die einzelnen Teile des Sprachsystems interagieren (Aronin & Ó Laoire 2004: 20). Das Sprachsystem der Lernenden wird ins Wanken gebracht, wenn eine Sprache im Sprachrepertoire von Multilingualen ignoriert wird (Aronin & Ó Laoire 2004: 24). Laut der Transferdidaktik erfolgt Lernen durch Anknüpfung an vorhandene Wissensbestände und neue Informationen werden nur sehr selten separat im Gehirn abgespeichert, sondern gewöhnlich mit vorhandenem Wissen verknüpft (Reinfried 1998: 23).

Im Folgenden wird auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen, wobei auch Parallelen zu den besprochenen Modellen gezogen werden.

5. Mehrsprachigkeitsdidaktiken und deren Konsequenzen

Da die Feedbackstudie gezeigt hat, dass Aufgaben zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei den Lernenden sehr gut ankommen und da die Forschung dafür spricht, dass Sprachen im Gehirn vernetzt gelernt werden, wird in diesem Teil auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik

eingegangen, welche den monolingualen Sprachenunterricht in Frage stellt. Ein besonderes Augenmerk wird in diesem Rahmen auf die Interkomprehensionsdidaktik gelegt, welche auf die Erschließung nahverwandter unbekannter Sprachen abzielt. Ausgehend von der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird auch die Forderung nach einem Gesamtsprachencurriculum angesprochen und auf mögliche Konsequenzen für die Lehrerbildung eingegangen.

5.1. Vernetztes Sprachenlernen

Die sechs Modelle zur Mehrsprachigkeit und die Erkenntnisse zum Sprachtransfer sagen aus, dass die Sprachen im Gehirn interagieren und als vernetzt zu betrachten sind, wie bereits näher ausgeführt wurde. Neuner (2003: 17) argumentiert ebenfalls mit Berufung auf Forschungsergebnisse der Gedächtnisforschung, der Wissenspsychologie, der Psycholinguistik und der Informationsverarbeitung, dass Lernende neben vielen anderen Wissens- und Erfahrungsnetzwerken über ein Sprachennetzwerk im Gehirn verfügen, das sich durch Sprachlernprozesse immer stärker differenziert und sich immer mehr mit anderen Wissensnetzwerken verknüpft. Daher wird von einer Sprachfähigkeit im menschlichen Gehirn ausgegangen, welche sich durch den Erwerb von Fremdsprachen weiter ausbaut. Nach Hufeisen (2005: 15) sollten Sprachen folglich nicht als miteinander konkurrierend, sondern als aufeinander aufbauend betrachtet werden.

Diese Erkenntnisse sprechen dafür, dass vorhandene Sprachkenntnisse somit sehr wertvoll für das Lernen weiterer Sprachen sein können. Die unterschiedlichen Sprachen der Lernenden, welche auch Migrantensprachen inkludieren, sollten daher in den Sprachenunterricht einfließen.

5.2. Mehrsprachigkeitsdidaktiken

Während der Sprachenunterricht häufig nach wie vor stark monolingual geprägt ist, hat sich ein weites Forschungsfeld zur Mehrsprachigkeitsförderung im Sprachenunterricht aufgetan. Die Grenzen verschiedener Vorschläge zur Mehrsprachigkeitsdidaktik sind fließend und häufig an den Autor/innen festzumachen.

Meißner und Reinfried (1998: 5) zufolge strebt die Mehrsprachigkeitsdidaktik die Entwicklung von Kompetenzen in mindestens zwei Fremdsprachen an. Die Forschung und

Praxis der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist ein breites Feld, welches verschiedenste Aspekte umschließt. Sie bezieht sich vor allem auf sprachpolitische Zusammenhänge mit Sprachenunterricht, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, das Sprachenlernen, die Umsetzung mehrsprachlicher Aufgaben seitens der Lehrpersonen und auf fächerübergreifendes Lernen. Da Sprachen in einen kulturellen Kontext eingebettet sind, schließt die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch kulturelle Aspekte mit ein.

Neuner (2003: 16-19) führt mit Fokus auf dem Sprachenlernen mehrere Charakteristika der Mehrsprachigkeitsdidaktik an. Die Lernenden fangen beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache nicht mehr von Null an. Der vorhandene Sprachbesitz wird durch das Lernen jeder weiteren Sprache erweitert. In den zu lernenden Sprachen ist nicht mehr eine Near-nativeness anzustreben und außerdem kann die Kompetenz in den einzelnen Sprachen, die gelernt werden, kann sehr unterschiedlich sein. Der Sprachenunterricht sollte sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren. Die Lernenden sollten ihre Sprachkenntnisse nach der Schulzeit autonom ausbauen können. Daher sollte das Sprachlernbewusstsein ebenfalls gefördert werden.

Schließlich kann die Auseinandersetzung mit weiteren Sprachen auch als Vertiefung und Wiederholung bereits vorhandener Sprachkenntnisse betrachtet werden, wenn beispielsweise Sprachähnlichkeiten behandelt werden. Griessler (2001: 54-58) kam in einer Studie zu dem Ergebnis, dass sich das Erlernen der L3 Französisch auch positiv auf die L2-Englischkompetenz der Lernenden auswirkt. Wiederholung von Informationen ist äußerst wichtig für die Speicherungen von Informationen im Langzeitgedächtnis, wie Schmitt (2000: 129-132) anhand der Bedeutung regelmäßiger Wiederholung zur Speicherung von Vokabeln illustriert. Beispielsweise kann somit beim Lesen eines portugiesischen Textes auch der Wortschatz in anderen bekannten Sprachen aufgrund der lexikalischen Ähnlichkeiten repetiert werden, was die langfristige Speicherung fördert.

Neuner (2003: 32-33) verweist darauf, dass ein Mehrsprachigkeitskonzept nicht von idealen, motivierten, flexiblen, autonomen und geistig höchst aktiven Lernenden ausgehen sollte, da diese Lernvoraussetzungen nicht im gleichen Maße auf alle Lernenden zutrifft. Daher sollte bei der Unterrichtsplanung auch der Fragen nachgegangen werden, wie weniger motivierte und lernschwache Lernende Zugang zur Zielsprache finden können und wie eine effiziente Binnendifferenzierung ermöglicht werden kann.

In Betracht dieser Tatsachen wäre es wünschenswert, dass Lehrbücher auch verstärkt die Mehrsprachigkeit der Lernenden fördern. Dies kann etwa durch mehrsprachige Vokabellisten erfolgen, wie sie in der monatlich erscheinenden Sprachzeitschrift *Deutsch perfekt* für Lernende von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vorzufinden sind. Die deutschen Vokabeln werden daneben auch in Englisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Türkisch, Polnisch und Russisch aufgelistet (Deutsch perfekt 2011: 46). Dadurch werden den Lernenden Sprachähnlichkeiten bewusster. Dies kann das Interesse an weiteren Sprachen und Vergleiche im Bereich des Wortschatzes fördern. Die Lernenden könnten folglich eine Vokabelmappe für diverse Sprachen führen, was das vernetzte Sprachenlernen ebenfalls unterstützen kann.

5.2.1. Integrierte Sprachendidaktik

Berthele (2010: 236-237) schlägt ausgehend von verschiedensten Forschungsergebnissen zur Mehrsprachigkeitskompetenz eine integrierte Sprachendidaktik vor, welche nicht wie der traditionelle Sprachenunterricht monolingual orientiert ist, sondern die Sprachkompetenz der Lernenden als Ganzes betrachtet und dem Unterricht eine interlinguale Dimension gibt. Die integrierte Sprachendidaktik fokussiert sich primär auf diejenigen Kompetenzen, welche die Lernenden in ihrem mehrsprachigen Umfeld außerhalb der Schule benötigen. Dies umfasst im Speziellen auch partielle Fertigkeiten wie Mediation und Rezeption. Mediation bezieht sich hier auf die Vermittlung zwischen Sprachen und Kulturen. Die Sprachenbewusstheit der Lernenden soll durch sprachenübergreifende Aktivitäten, die formorientiert sind, ausgebaut werden. Die Sprachen, welche die Lernenden zusätzlich beispielsweise im Rahmen einer Zweitsprache in den Sprachenunterricht mitbringen, sollen ebenfalls Eingang in den Sprachenunterricht finden. Eine verstärkte Zusammenarbeit der Lehrenden der unterschiedlichen Sprach- und Lernfächer wäre daher anstrengenswert. Schließlich sollten die Kompetenzen der integrierten Sprachendidaktik auch bei der Evaluierung berücksichtigt werden. So könnten unter anderem auch rezeptive Fertigkeiten in weiteren Sprachen und Sprachmittlung getestet werden.

5.2.2. Interkomprehensionsdidaktik

Da sich die Interkomprehensionsdidaktik mit dem Erschließen unbekannter Sprachen auseinandersetzt, ist sie für die Erstellung der mehrsprachigen Aufgaben im Rahmen dieser Arbeit von besonderer Bedeutung. Es erscheint jedoch sinnvoll, die Erkenntnisse anderer Ansätze ebenfalls zu beachten.

Unter Interkomprehension wird die Kompetenz verstanden, eine Fremdsprache mithilfe einer anderen Sprache zu verstehen, ohne die Zielfremdsprache gelernt zu haben (Meißner/2 2003 22). Dies kann sich auf die Erschließung einer weiteren romanischen Sprache beziehen, wenn man bereits eine kann. Es können auch mehrere Sprachen als Brückensprachen für die Erschließung einer unbekannt Zielsprache fungieren. Außerdem weisen die romanischen Sprachen auch im kulturellen Bereich beträchtliche Ähnlichkeiten auf, welche das Verständnis anderer Sprachen ebenfalls erleichtern kann, zumal Sprache sich immer in einem bestimmten kulturellen Kontext findet. Kulturelle Parallelen betreffen beispielsweise die lateinische Vergangenheit, den Katholizismus und eine mediterrane Lebenseinstellung (Meißner/2 2003 22). Meißner (Meißner/b o.J.: 8) spricht sich ebenfalls dafür aus, dass die einzelsprachigen Didaktiken zusammenarbeiten. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik sei als eine Transversaldidaktik zu verstehen, welche jedoch die Einzeldidaktiken nicht ersetzen will und auch nicht kann.

5.3. Gesamtsprachencurriculum

Forderungen nach mehrsprachigem Unterricht können auch in entsprechendem Ausmaß Eingang in die Sprachcurricula finden. Dann könnten in der Zentralmatura bzw. im Zentralabitur auch rezeptive Kompetenzen in weiteren Sprachen getestet werden. Hufeisen (2005: 9) sieht ein Gesamtsprachencurriculum als Ziel, wobei die unterschiedlichen Interimsprachen der Lernenden in einem bestimmten Lernkontext in Lehrplänen nicht voneinander getrennt werden, sondern als zusammenhängende Einheit wahrgenommen werden, wie die Spracherwerbsforschung nahelegt. Hufeisen (2005: 11) führt weiter aus, dass die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung miteinbezogen werden sollten. Wird beispielsweise Französisch als L3 gelernt, sollte im Französischunterricht auf die L2 und die L1 zurückgegriffen werden. Wenn die Lernenden bereits eine romanische Sprache erlernt haben, sind sie mit vielen

grammatikalischen Regeln und Wörtern anderer romanischer Sprachen schon vertraut und weisen gewisse primär rezeptive Kompetenzen in anderen romanischen Sprachen auf, welche im *GER* (2001: 1) als „`partial` qualifications“ bezeichnet werden. Krumm (2003: 45-46) fordert ebenfalls eine curriculare Mehrsprachigkeit, bei der unterschiedliche Sprachkurse aufeinander abgestimmt sind und den Lernenden verschiedene Optionen zur Entfaltung einer individuellen Mehrsprachigkeit offenstehen.

Neben der Vernetzung der verschiedenen Sprachen im Sprachenunterricht, kann im Rahmen der curricularen Mehrsprachigkeit auch bilingualer Fachunterricht stattfinden (Hufeisen 2005: 15). Schließlich werden im Sprachenunterricht auch Texte über verschiedenste Sachthemen behandelt werden. Im Rahmen des Immersionsunterrichtes können Lernfächer wie Biologie, Mathematik oder auch Sport in der Fremdsprache unterrichtet werden, wobei ebenfalls fachsprachliche Texte in Fremdsprachen unterrichtet werden können. Dafür sollten allen Lehrenden – beispielsweise auch Mathematiklehrenden – sowohl Grundkenntnisse hinsichtlich des Spracherwerbs als auch Methoden und Ansätze zum Sprachenlernen und interkultureller Kommunikation vermittelt werden (Le Pape Racine 2007: 158-164). Nach Reif-Breitwieser (2004: 35) können Mehrsprachigkeitsprojekte manchmal gut mit Sachfächern kombiniert werden, indem zum Beispiel während der Durchnahme der EU-Osterweiterung im Gegenstand Geographie und Wirtschaftskunde osteuropäische Sprachen thematisiert und miteinander verglichen werden. Le Pape Racine (2007: 164) spricht sich im Rahmen des Immersionsunterrichts dafür aus, dass auch Lehrenden von Lernfächern Grundkenntnisse über das Sprachenlernen und interkulturelle Kommunikation vermittelt werden sollten.

5.4. Konsequenzen für die Lehrerausbildung

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Idee eines Gesamtsprachencurriculums bringen auch Konsequenzen für die Lehrerausbildung mit sich. Hufeisen und Neuner (2000: 11-12) sprechen an, dass im institutionellen Bereich häufig wenig oder kein Kontakt zwischen der L1, L2 und L3 hergestellt wird. Manche L3-Lehrende lehnen den Bezug zur L2 ab, da sie diese nicht oder nicht gut genug beherrschen. Dies liegt daran, dass Lehrende häufig nur eine Sprache in ihrem Studium lernen. Hufeisen (2005: 11) schlägt daher vor, dass Lehrkräfte, Referendare bzw. Unterrichtspraktikant/innen und Studierende sich gemeinsam an empirischen Schulprojekten beteiligen. Lehrende in Schulen schätzen von Stadt- und

Landesschulräten verordnete didaktische Prinzipien häufig wenig und sind oft eher dazu bereit, ihren Unterricht zu optimieren, wenn sie an der Ausarbeitung von Verbesserungsprogrammen für den Unterricht selbst involviert sind.

Vetter (2011: 13-14) macht drei konkrete Vorschläge für die Ausbildung der Lehrenden, um die Einsprachigkeit des Sprachenunterrichts aufzubrechen, die späteren Lehrenden bestmöglich auf multilinguale Realitäten vorzubereiten, die vorhandenen Sprachenkenntnisse im Klassenzimmer zu nützen und um die Lernenden auf lebenslanges Sprachenlernen vorzubereiten. Erstens soll Mehrsprachigkeit und dessen Auswirkungen in der Lehrerausbildung besprochen werden. Unter anderem können dabei die Schwierigkeit der Unterscheidung von Sprachen aus linguistischer Sicht und die linguistische Vielfalt thematisiert werden. Zweitens sollen Lehrenden lernendenzentrierte pädagogische Ansätze für mehrsprachigen Unterricht vermittelt werden. Da die Lehrenden und viele Klassenkolleg/innen die Sprachen mancher Schüler/innen nicht beherrschen, muss Raum für Lernerautonomie gegeben werden, wobei die Rolle der Lehrenden an einen lernerorientierten Unterricht anzupassen wäre. Drittens sollen den zukünftigen Lehrenden positive mehrsprachige und interkulturelle Erfahrungen ermöglicht werden. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten. Zukünftige Lehrende können in multilingualen und multikulturellen Klassen Unterrichtserfahrungen oder weitere Sprachlernerfahrungen sammeln. Dadurch werden die späteren Lehrenden auf zukünftige Unterrichtssituationen vorbereitet und können vor allem selbst wichtige Erfahrungen als Mehrsprachige machen, um später als Lehrende einer Sprachengruppe anstatt von Einzelsprachen eingesetzt zu werden. Diese Lehrenden können dann beispielsweise Russisch unterrichten und den Lernenden auch partielle Kompetenzen in weiteren slawischen Sprachen vermitteln.

Nach Hufeisen (2005: 10) sollten in der Fremdsprachenlehrerausbildung nicht für jede Fremdsprache eigene voneinander getrennte methodische und fachdidaktische Lehrveranstaltungen zu absolvieren sein, sondern es sollte zumindest einige gemeinsame fächerübergreifende Lehrveranstaltungen geben. Krumm (2003: 46) führt an, dass Fortbildungsmaßnahmen Lehrenden helfen können, die Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden besser zu nutzen. Nach Hufeisen und Neuner (2000: 30) könnte eine gewisse Anzahl von Lehrkräften über aktuelle Modelle der Mehrsprachigkeitsdidaktik informiert werden, welche dann wiederum weitere Lehrkräfte informieren, usw. Ferner sollten Fremdsprachenkonferenzen nach Hufeisen (2005:13) fächerübergreifend stattfinden, um gemeinsam bessere Lösungen zu finden. Außerdem sollten sich Lehrkräfte unterschiedlicher

Fremdsprachen auf eine gemeinsame grammatikalische Terminologie einigen. Nach Cenoz, Hufeisen und Jessner (2001: 7) könnten Sprachlehrpläne aufeinander abgestimmt werden, obwohl in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche Lernziele abhängig vom soziolinguistischen Kontext definiert werden.

Wildenauer-Józsa (2004: 40-41) zufolge ist es bei multilingualen Aufgaben seitens der Lehrkräfte häufig notwendig, auf die Sprachkompetenz der Lernenden zu vertrauen, da die Lehrenden nicht alle Sprachen beherrschen, welche die Lernenden können. Reif-

Breitenwieser (2004: 32) schlägt vor, dass Lernende, die eine Sprache beherrschen, die die anderen Lernenden nicht verstehen, in Gruppen anderen Lernenden einen kleinen Einblick in diese Sprache geben.

Hufeisen (2004b: 23) zufolge ist es nicht notwendig, dass Lehrkräfte alle Erstsprachen der Lernenden in heterogenen Gruppen beherrschen, was in multikulturellen Klassen auch kaum möglich ist. Lernende mit Migrationshintergrund können im Sprachenunterricht – und somit auch im L3-Unterricht - von Parallelen zu ihrer L1 berichten, wovon alle Beteiligten profitieren können. Ebenso ist es nicht notwendig, dass eine Lehrkraft andere romanische Sprachen gut beherrscht, wenn diese auch in den Unterricht einfließen. Schließlich geht es um die Erschließung weiterer Sprachen. Aufgrund der Ähnlichkeiten der romanischen Sprachen können viele Aspekte in weiteren romanischen Sprachen erschlossen werden, ohne diese Sprachen zu können, was den Lernenden vermittelt werden sollte. Die Angst vieler Lehrender, dass sie bei mehrsprachigem Unterricht viele Sprachen können müssen, verhindert derzeit häufig mehrsprachigen Unterricht.

6. Didaktische Anforderungen zur Erschließung weiterer Sprachen im L3-Unterricht

Im Folgenden wurden drei Prinzipien für die Erstellung von Aufgaben zur Erschließung weiterer romanischer Sprachen ausgearbeitet. Diese umfassen die Förderung der Sprachenbewusstheit, der Lernerautonomie und die Verwendung authentischer Texte. Im Besonderen wird dabei auf die Interkomprehensionsdidaktik eingegangen, da sie sich auf die Erschließung weiterer Sprachen bezieht. Außerdem wird in ein paar Fällen in diesem Rahmen auch auf die sechs Modelle des multiplen Sprachenlernens verwiesen.

6.1. Förderung der Sprachenbewusstheit

Die Förderung der Sprachenbewusstheit ist ein zentraler Aspekt der Interkomprehensionsdidaktik. Die Motivation der Lernenden zum Verstehen fremder Sprachen soll gefördert werden. Ferner sollen die Lernenden in der Lage dazu sein, Wörter und Satzmuster bei der Auseinandersetzung mit einer fremden, aber nahverwandten Sprache wieder erkennen zu können (vgl. Meißner 2005c: 86, zitiert in Bär 2009: 30). Hinsichtlich der Sprachenbewusstheit wird im Dynamic Model of Multilingualism angeführt, dass Reflexion in Bezug auf die Systematik einer Sprache auch die Sprachbeibehaltung fördert (Herdina & Jessner 2002: 106).

6.1.1. Förderung der Sprachenbewusstheit im L1 und L2-Unterricht

Die Sprachenbewusstheit der Lernenden kann durch entsprechende Übungen bereits in der L1 und L2 gefördert werden und es kann in diesen Fächern auf das Lernen weiterer Sprachen vorbereitet werden, indem Interesse für andere Sprache geweckt wird. Unter anderem können in der L1 Dialekte mit der Hochsprache verglichen werden und Sprachen von Klassenkolleg/innen mit Migrationshintergrund im Unterricht angehört, geschrieben und erkundet werden. Beim Erlernen der ersten Fremdsprache wird diese auf das grundlegende Koordinatensystem der Muttersprache eingetragen. Daher sollte das Sprachbewusstsein der Lernenden im L2-Unterricht unter anderem durch das Anstellen von Vergleichen zwischen L1 und L2 und durch Besprechung der Wahrnehmungen gefördert werden (Neuner 2003: 20-22). Die Interkomprehensionsdidaktik macht sich die Kenntnisse in anderen Sprachen für die Erschließung weiterer Sprachen im Rahmen positiver Transfermöglichkeiten zunutze.

Da kognitive Informationen in Verbindung mit affektiven Informationen im Gehirn abgespeichert werden, kann es sich für das Lernen auch als hilfreich erweisen, die Lernenden affektive Aussagen unter anderem über andere Sprachen oder in Bezug auf Wörter in anderen Sprachen zu machen (Thornbury 2002: 24-26). Beispielsweise können Lernende gefragt werden, welches Wort ihnen am besten/schlechtesten gefalle.

6.1.2. Brückensprachen als Hilfestellung beim Erschließen weiterer Sprachen

Da das Sprachenlernen im Gehirn verknüpft abläuft, können bereits bekannte Sprachen beim Erschließen weiterer Sprachen als Brückensprachen fungieren und beim Sprachenlernen sehr nützlich sein. Es wird auf die spezielle Bedeutung des Französischen als Brückensprache für Lernende mit Deutsch als L1 eingegangen. Außerdem wird auch auf die Rolle des Englischen und Deutschen als Brückensprachen behandelt, wenn Deutsch L1 ist.

6.1.2.1. *Französisch als Brückensprache*

Grundsätzlich kann jede romanische Sprache für das Lernen weiterer romanischer Sprachen als Brückensprache fungieren – insbesondere wenn die Lernenden romanophone L1-Sprechende sind. Für Lernende, die Deutsch als L1 sprechen, ist das Französische besonders zur Erschließung weiterer romanischer Sprache geeignet, da mit dem Französischen eigentlich zwei verschiedene „Sprachvarietäten“ gelernt werden. Einerseits wird ein code écrit gelernt, welcher eine panromanische Struktur aufweist. Da die Französische Aussprache sich weit von der französischen Schriftsprache distanziert hat, wird andererseits auch ein code oral erlernt, der sich von den anderen romanischen Sprachen weit entfernt hat. Das Lesen in weiteren romanischen Sprachen profitiert davon, dass die verschiedenen Schriftsysteme bereits vor mehreren Jahrhunderten festgelegt wurden, was die Texterschließung aufgrund der Sprachähnlichkeiten im schriftlichen Bereich erleichtert. Dies trifft besonders auf das Französische zu, deren code écrit in den letzten 500 Jahren kaum Veränderungen erfuhr (Klein & Strathmann 2011: 17).

6.1.2.2. *Englisch und Deutsch als Brückensprachen*

Da das Englische die meistgelernte Fremdsprache in Europa ist und häufig vor romanischen Sprachen erlernt wird, kommt dem Englischen neben dem Französischen auch eine Bedeutung als Brückensprache zu. Das Englische ist aufgrund seiner Geschichte sprachlich eng mit dem romanischen Sprachraum und insbesondere dem Französischen verbunden. Ein großer Anteil des englischen Wortschatzes ist lateinisch-französischen Ursprungs. Umso formeller englischsprachige Texte sind, desto höher ist meistens der Anteil des lateinisch-

französischen Wortschatzes. Außerdem sind die meisten Neologismen, die auch Verwendung in vielen anderen Sprachen finden, heutzutage englischen Ursprungs. Daher kann das Englische ebenfalls bei Transferprozessen hilfreich sein. Die englische Schriftsprache ist den romanischen Sprachen oft deutlich näher als die englische Aussprache und daher auch häufig leicht für positiven Transfer zu nützen.

Aufgrund der lexikalischen Ähnlichkeiten des Englischen und des Deutschen mit vielen romanischen Sprachen ist eine große Anzahl romanischer Wörter für Lernende, welche Deutsch als L1 sprechen, leicht erkennbar. Beispielsweise finden sich alle 39 absolut romanischen Wörter, die im Grundvokabular aller romanischen Sprachen vorkommen, sowohl im Englischen als auch im Deutschen wieder. Die Grundstruktur der romanischen Satzmuster, welche als die neun Kernsatztypen bezeichnet werden, ist innerhalb der romanischen Sprachen sehr ähnlich. Die deutschen und englischen Kernsatztypen sind den romanischen ebenfalls sehr nahe, was das Lernen ebenfalls erleichtern kann (Klein & Strathmann 2011: 18-21).

6.1.3. Hypothesenbildungen bewusst machen

Lernende stellen bei der Auseinandersetzung mit weiteren Sprachen Hypothesen zu verschiedensten sprachlichen Phänomenen auf. Wenn dies den Lernenden bewusster gemacht wird, kann dies die Sprachenbewusstheit fördern.

Meißner beschreibt im Didaktischen Mehrsprachen-Monitor-Modell, dass Lernende Sprachhypothesen in Bezug auf die neue Sprache aufstellen, wobei Schemata aus bekannten Sprachen hineinspielen können (Meißner/b o.J.: 3-4). Dies kann den Lernenden bewusster gemacht werden und mittels Anleitung der Lehrkraft kann die Erstellung effektiverer Hypothesenbildungen trainiert werden.

Bär (2009: 114-115) führt ein Beispiel für eine Hypothesengrammatik an. Dabei werden die Lernenden dazu angeregt, in einem authentischen Zielsprachentext grammatikalische Entdeckungen zu notieren und Vergleiche zu weiteren Sprachen anzustellen. Die Lernenden können dadurch ihre Hypothesen in Bezug auf die Zielsprache festhalten und überprüfen. Erfahrungswerte haben gezeigt, dass sich dabei die folgende Struktur anbietet: Zuerst sollen Aspekte zur Nominalphrase wie Genus, Adjektive etc. behandelt werden. Anschließend folgen Aspekte der Verbalphrase wie Verbformen und Zeiten. Erst danach sollen

Verknüpfungen wie Konjunktionen oder Relativpronomen behandelt werden (Meißner/b o.J.: 16-17) Wenn die Lernenden autonom oder in Kleingruppen arbeiten, kann dadurch ihre Selbständigkeit gefördert werden. Die entworfenen Aufgaben zur Mehrsprachigkeitsförderung im siebten Teil dieser Arbeit umfassen auch das Arbeiten mit Hypothesengrammatiken ausgehend von authentischen Texten in verschiedenen romanischen Sprachen.

Da sich Hypothesen in Bezug auf die Zielsprache nicht immer als richtig herausstellen, bietet es sich auch an, dass die Lernenden selbständig mit Wörterbüchern und Grammatiken arbeiten, um ihre Hypothesen zu überprüfen. Beispielsweise können mehrsprachige Wörterbücher oder Listen mit „Falschen Freunden“ eingesetzt werden (Meißner/b o.J.: 14). Durch die selbständige Hypothesenüberprüfung wird wiederum die Lernerautonomie gefördert.

6.1.4. Sprachähnlichkeiten aufzeigen

Sprachvergleiche können dabei helfen, sich der Ähnlichkeiten zwischen Sprachen bewusster zu werden und folglich zielsprachige Wörter und Strukturen zu erkennen. Da Forschungsergebnisse nahelegen, dass die Sprachen im Gehirn als vernetzt zu betrachten sind, erscheint es sinnvoll, den Lernenden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen bewusster zu machen, was das Lernen fördern kann.

Ferner kann es sich als sinnvoll herausstellen, mit Lernenden über verschiedene Sprachfamilien zu sprechen und die daraus resultierenden Ähnlichkeiten zu thematisieren. Dann können die Lernenden bereits abschätzen, welche Sprachen ihnen aufgrund ihrer persönlichen Sprachenbiographie bereits vertrauter sind als andere.

6.1.4.1. *Die sieben Siebe*

Im Folgenden wird auf die Bewusstmachung der Ähnlichkeiten der Sprachen anhand der sieben Siebe von Klein und Stegmann (2000: 14-15) eingegangen. Das erste Sieb betrifft Internationalismen, welche zu einem Großteil auf lateinisch-romanischer Basis beruhen. Erwachsene verfügen über ungefähr 5000 Internationalismen, welche sie in anderen Sprachen leicht wiedererkennen können, da sie in anderen Sprachen meist nur geringfügige

Abweichungen aufweisen. Diese Internationalismen bilden zusammen mit Namen von Institutionen, geographischen Begriffen und Personen in Zeitungsartikeln den Textanteil, welcher sofort verstehbar ist. Beispielsweise enthalten Artikel zur internationalen Politik viele dieser Begriffe. Im zweiten Sieb wird der panromanische Wortschatz behandelt, welcher spezifisch für die romanischen Sprachen ist und somit das Tor zu weiteren romanischen Sprachen öffnet. Lernende, welche bereits eine romanische Sprache gelernt haben, können davon beim Lernen weiterer romanischer Sprachen profitieren. Dieser Wortschatz umfasst ungefähr 500 Wörter und ist heute noch im Elementarwortschatz der meisten romanischen Sprachen zu finden. Das dritte Sieb betrifft die Erkennung der Lautentsprechungen. Viele Wörter sind nämlich aufgrund der Veränderungen während der Zeit nicht gleich als verwandt erkennbar. EuroCom behandelt die wichtigen Lautentsprechungsformeln, sodass Lernende die Wortverwandtschaft und folglich die Wortbedeutung leichter erkennen können. Das vierte Sieb beschäftigt sich mit der Aussprache und den Graphien. Die romanischen Sprachen benützen zwar weitgehend die gleichen Buchstaben zur Schreibung, aber ein paar orthographische Lösungen unterscheiden sich und erschweren somit das Erkennen von Wort- und Sinnverwandtschaften. Das fünfte Sieb behandelt die großen syntaktischen Ähnlichkeiten der romanischen Sprachen. Einzelne Abweichungen romanischer Sprachen können dadurch leicht isoliert thematisiert werden. Das sechste Sieb fokussiert sich auf morphosyntaktische Elemente und behandelt die Ähnlichkeiten verschiedener grammatikalischer Phänomene in den romanischen Sprachen. Beispielsweise werden die Steigerungsformen, die Pluralbildung und die Artikel thematisiert (Klein & Stegmann 2000: 123). Das siebte Sieb beschäftigt sich schließlich mit den Suffixen und Präfixen, um den Sinn zusammengesetzter Wörter verstehen zu können. Mit einer geringen Zahl an lateinischen und griechischen Prä- und Suffixen können viele Wörter erschlossen werden. Mit diesen Sieben bietet die EuroCom-Forschung wichtige Hilfestellungen zum Verstehen von Texten in mehreren romanischen Sprachen (Kein & Stegmann 2000: 15).

In den nahverwandten Sprachen bleiben dann nur mehr wenige Wörter übrig, welche durch die sieben Siebe nicht erschlossen werden können. Diese Wörter werden als Profilwörter bezeichnet und deren Bedeutung lässt sich häufig aus dem Kontext erahnen. EuroCom bietet Übersichtslisten über die wichtigsten Profilwörter in verschiedenen Sprachen an (Klein und Strathmann 2011: 14).

6.1.4.2. Beispiele sprachorientierter Aufgaben im Interkomprehensionsunterricht

Da Lehrwerke häufig noch stark monolingual orientiert sind, bietet es sich an, zusätzlich Aufgaben zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden in den Sprachenunterricht einfließen zu lassen. Aufgaben zur Erschließung weiterer Sprachen sollten von authentischen Texten ausgehen. Es bietet sich oft an, zuvor den Inhalt der Texte in einem gewissen Rahmen zu klären, sodass die Lernenden sich anschließend besser auf die sprachlichen Aspekte konzentrieren können. In den ausgearbeiteten Dossiers finden sich Beispiele zu den im Folgenden besprochenen Aufgaben.

Das Arbeiten mit Paralleltexten ist zu empfehlen, wenn man sich für die Gesamtheit der Sprachen einer bestimmten Sprachfamilie interessiert. Dafür können auch mehrsprachige Verpackungen und literarische Texte, welche übersetzt wurden, verwendet werden. Spätestens nach der zweiten Sprachversion ist der Textinhalt den Lesenden so vertraut, dass die Erschließung der weiteren Texte oft leicht fällt. Außerdem stehen für einzelne schwierige Wörter Übersetzungen in den anderen Sprachen zur Verfügung, sodass die Bedeutung unbekannter Wörter leicht herauszufinden ist (Klein & Stegmann 2000: 156-157). Bei Paralleltexten werden die interlingualen Transferbasen für die Lernenden leicht ersichtlich. Gute Mehrsprachenverarbeitende erkennen leicht Korrespondenzregeln zwischen den einzelnen Sprachen (Meißner/b o.J.: 12).

Bei der Interlinearübersetzung wird eine Textpassage oder ein Satz in weitere Sprachen übersetzt, um den Lernenden neben den lexikalischen auch die syntaktischen Ähnlichkeiten der Sprachen bewusster zu machen (Bär 2009: 119).

Zur Sprachenbewusstheitsförderung können die Lernenden Sprachlernbiographien erstellen, wie sie auch im Europäischen Sprachenportfolio zu finden sind. Wenn die Lernenden sich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusster sind, sind die Lernenden auch bereiter und motivierter, sich mit weiteren Sprachen auseinanderzusetzen (Meißner/b o.J.: 9).

6.2. Förderung der Lernerautonomie

Lernende sollen dazu befähigt werden, sich auch außerhalb der Schule weitere Sprachen selbständig beibringen zu können (Bär 2009: 72). Jugendliche und erwachsene Lernende

sollten in diesem Kontext auch von der Bedeutung des lebenslangen Lernens überzeugt werden. (Rampillon 2003: 88) Da Lernende einer L3 oder Lx bereits älter sind als L2-Lernende und über ausgereifere kognitive Kapazitäten verfügen, kann ihnen auch mehr Autonomie zugetraut werden (Neuner 2003: 30). Außerdem bringen ältere Lernende mehr Weltwissen mit, was beim Erschließen von Texten nützlich sein kann (Hufeisen & Neuner 2000: 11). Am Fremdsprachenmarkt befinden sich heutzutage viele Selbstlernkurse, die mit Hör-CDs und Computerprogrammen ausgestattet sind. Daher sollen Lernstrategien und Lerntechniken zum effizienten Fremdsprachenlernen und Kommunikationsstrategien für erfolgreiche Interaktion vermittelt werden (Neuner 2003: 26). Weiters sollen Lernende eigene Lernfortschritte und Lernbedürfnisse selbst effektiv evaluieren können. (Hufeisen & Neuner 2000: 36) Mit Hilfe des Europäischen Sprachenportfolios können Lernende ihre eigenen Kompetenzen und Lernfortschritte dokumentieren und festhalten.

6.2.1. An vorhandene Sprachlernerfahrungen und –strategien anknüpfen

Es erscheint daher sinnvoll, den Lernenden ihre eigenen Sprachlernprozesse bewusster zu machen, sodass die Lernenden sich Gedanken darüber machen können, wie sie noch effektiver arbeiten können. Nach Neuner (2003: 26-27) bezieht sich der Transfer beim Mehrsprachigkeitskonzept auf zwei Ebenen: Ausbau des Sprachbesitzes und des metalinguistischen Sprachlernbewusstseins durch Thematisierung von Sprachlernerfahrungen und Sprachlernprozessen. Im Rahmen des Interkomprehensionsunterrichtes bezieht sich die Bewusstmachung auf den Vergleich von deklarativem Sprachenwissen und auf die Thematisierung und Reflexion des Lernprozesses und des Lernprodukts (Bär 2009: 96-97). Lernende können ihre Reflexionen in Bezug auf Lernprozesse und Lernziele zur besseren Bewusstmachung auch schriftlich festhalten.

Durch den Ausbau von Lernstrategien bei den Lernenden, kann auch die Lernerautonomie gefördert werden. Dem Faktorenmodell von Hufeisen (1998: 172) zufolge bringen Lernende einer L3 oder einer Lx bereits sehr wertvolle Sprachlernerfahrungen mit, an welche angeknüpft werden kann. Dem Faktorenmodell zufolge weisen Lernende einer L3 oder Lx schon Fremdsprachenlernerfahrungen und –strategien und Wissen über Lernstile bezüglich der Fremdsprachen auf (Hufeisen 2000a: 214). Die Lernenden haben im vorhergehenden Sprachenunterricht bereits wichtige Strategien zum Sprachenlernen und zum Kommunizieren

in Fremdsprachen gesammelt. Mittels dieser Strategien können die Lernenden bei auftretenden Schwierigkeiten besser mit Herausforderungen umgehen. Ferner können die Lernenden effektiver an einen fremdsprachlichen Text herangehen, bilden Hypothesen und achten verstärkt darauf, einen Gesamteindruck des Inhaltes eines Textes zu bekommen. Außerdem sind sich die Lernenden dessen bewusster, wie sie gut lernen (Hufeisen 2000: 213). Im Rahmen des Foreign Language Acquisition Models wird ebenfalls angeführt, dass Strategien, welche während des Lernens der L2 erworben wurden, beim Erlernen der L3 effektiv genutzt werden können (Groseva 1998: 29). Im didaktischen Mehrsprachen-Monitor wird angeführt, dass im Rahmen des didaktischen Monitors konstruiertes Wissen hinsichtlich der Zielsprache auch Lernsteuerungsdaten und Lernerfahrungen inkludiert (Meißner/1 2003: 95). Dies illustriert, dass Sprachlernerfahrungen bei der Auseinandersetzung mit weiteren Sprachen ausgebaut werden und dass die Anwendung effektiver Strategien im Unterricht gefördert werden sollte.

Rampillon (2003: 101-102) führt an, dass von den Lehrenden bei der Übernahme einer Lernendengruppe zunächst ausgemacht werden sollte, über welche Lernkompetenzen die Lernenden verfügen. In unterschiedlichen Kulturkreisen können verschiedene Lernkonventionen herrschen, was dazu führt, dass das lernstrategische Know-how manchmal einseitig ist. Die Lernstrategien werden in den Köpfen der Lernenden abhängig von Vorerfahrungen, Lerngewohnheiten, fremdsprachlichen Vorerfahrungen und Lerntypen individuell unterschiedlich aufgenommen. Wenn im L2-Unterricht den Lernenden Lernstrategien nicht bewusst gemacht werden, so sollte dies im L3-Unterricht geschehen. Hufeisen und Neuner (2000: 20) zufolge sollen im Unterricht auch neue Lernstrategien thematisiert werden, welche die Lernprozesse optimieren können.

Rampillon (2003: 91-93) schlägt die Einbettung lernstrategischer Unterrichtsziele in fremdsprachige Lernziele vor. Lehrende sollen daher zunächst fremdsprachige Lernziele und dann erst lernstrategische Ziele definieren. Außerdem sollen Lernende Lernstrategien im Unterricht wiederholt erproben, üben und individuell bewerten, um Lernstrategien schließlich erfolgreich anwenden zu können. Spöttl (2001: 173) kam in Interviews mit 20 Studierenden des English Department und des Translator's Institute an der Universität Innsbruck zu der Erkenntnis, dass Studierende sich deutlich für die Förderung von Sprachlernstrategien aussprechen.

Nach Mißler (2000: 19) entwickeln Lernende erst dann eine weite Bandbreite an Sprachlernstrategien, wenn sie mehrere Sprachen inner- und außerhalb des Klassenzimmers

erworben haben. Lernende können gewisse soziale Strategien und Kompensationsstrategien nur außerhalb des institutionellen Fremdsprachenunterrichts adäquat erwerben. Auslandsaufenthalte fördern folglich erfolgreiche Kommunikation in der Zielsprache. Außerdem können die Lernenden auch in ihrer Umgebung oder über das Internet Kontakte zu Personen der Zielsprache suchen, um authentische Begegnungen, in welchen die Zielsprache Verwendung findet, zu trainieren.

Mißler (2000: 19) bringt des Weiteren zum Ausdruck, dass das Zusammenspiel von Sprachlernerfahrungen, Lernstrategien und affektiven, persönlichen und motivationsbezogenen Faktoren von Lehrenden nicht isoliert betrachtet werden sollte. Durch die Berücksichtigung der individuellen Lernbiographien der Schüler/innen, verstehen Lehrende die Anwendung von Lernstrategien ihrer Lernenden besser. Lernende mit einem großen Sprachlernstrategienrepertoire weisen oft eine höhere Motivation zum Erlernen der Zielsprache auf, haben mehr Fremdsprachlernerfahrungen, sind gewillter, bei der Sprachanwendung Risiken einzugehen und haben eine bessere Selbstwahrnehmung. Die Häufigkeit der Anwendung von Sprachlernstrategien hängt jedoch nicht nur mit der Quantität der Sprachlernerfahrungen der Lernenden zusammen, sondern auch mit der Unterrichtsqualität.

Um herauszufinden, welche Sprachlernerfahrungen die Lernenden bereits im L2-Unterricht gemacht haben, schlägt Hufeisen (2004b: 21) vor, mit den Lernenden mittels direkter Fragen oder in Form von Arbeitsaufträgen zu besprechen, welche Sprachlernerfahrungen sie gut gefunden haben und auch in der nächsten Fremdsprache anwenden möchten und welche nicht und was die Lernenden anders machen würden. Außerdem können Lernende reflektieren, wie sie im L2-Unterricht an fremdsprachliche Texte herangingen, was ihnen beim Verständnis half, wie sie mit grammatikalischen Erscheinungen umgingen und wie sie gerne mit Grammatik arbeiten. Den Lernenden soll dadurch bewusster werden, wie sie gut lernen und welcher Lerntyp sie sind. In Bezug auf den Wortschatzausbau können Lernende sich zum Beispiel darüber austauschen, wie sie gut Vokabeln lernen. Mitlernende können dadurch neue Lernideen bekommen, diese ausprobieren und anschließend reflektieren. Ziel derartiger Übungsphasen ist es, möglichst viele verschiedene Lerntechniken zu diskutieren und zu erproben, sodass die Lernenden dann selbst entscheiden können, wie sie am effektivsten Vokabeln lernen.

6.2.2. Sprachlernförderung im Interkomprehensionsunterricht

Lernerautonomie ist im Rahmen der Interkomprehensionsdidaktik ein wichtiger Aspekt. Die Interkomprehensions- und Lernkompetenz soll dadurch ausgebaut werden, dass die Lernenden sich eigenständig mit der Zielsprache auseinandersetzen und reflexive Vergleiche zu bekannten Sprachen anstellen. Ferner sollen sich die Lernenden auch reflexiv damit befassen, wie sie die Zielsprache erschließen. Den Lernenden werden somit keine Regeln bezüglich der Zielsprache von der Lehrkraft vorgegeben (Meißner/b o.J.: 8).

Die Interkomprehensionsdidaktik spricht sich im Rahmen der Lernerautonomie für eine veränderte Rolle der Lehrpersonen aus. Die Lehrkräfte sollen die Lernenden im Unterrichtsprozess mittels Nachfragen, Gegenfragen, Gegenhypothesen, etc. die Lernenden dazu anregen, ihre Lernprozesse zu reflektieren und zu beobachten. Die Lernenden äußern Hypothesen, auf welche die Lehrenden mit Gegenfragen reagieren. Anstatt den Lernenden die Lösungen vorzugeben, werden Strategien für die Ermöglichung autonomer Lernprozesse vermittelt und Angebote zum Weiterdenken von den Lehrenden gemacht, sodass eigenverantwortungsvolles und autonomes Lernen gefördert werden kann (Bär 2009: 84).

Die Lernstrategien können im L3 Unterricht noch weiter ausgebaut und gefördert werden. In Bär (2009: 78-79) findet sich eine Auflistung hilfreicher Strategien für die Interkomprehensionsdidaktik. Strategien, welche der interkomprehensiven Erschließung von Texten, Sätzen und Wörtern dienen, umfassen unter anderem die Aktivierung des Vorwissens, die Hypothesenbildung hinsichtlich des Inhaltes eines Textes (beispielsweise ausgehend von Illustrationen und dem Titel), das Suchen nach Schlüsselbegriffen, das Überlegen von Erwartungen an den weiteren Textverlauf (antizipieren), das Trennen wichtiger von weniger wichtigen Inhalten, das Vergleichen aller verfügbarer Sprachen der Lernenden und das Auffinden grammatikalischer Regularitäten. Außerdem ist es wichtig, die Anwendung der Strategien zu reflektieren und zu evaluieren. Beispielsweise kann das eigene Lernhandeln reflektiert werden oder es kann mit Sprachenportfolios oder Lerntagebüchern gearbeitet werden.

Durch Laut-Denk-Protokolle können sich die Lernenden ihrer Lernprozesse bewusster werden. Dies umfasst beispielsweise das Aufstellen von Hypothesen und Entscheidungen hinsichtlich des Transfers bei der Auseinandersetzung mit zuvor nicht formal erlernten Sprachen. In Lernprotokollen können Lernende Hypothesen bezüglich ihres Lernerfolgs oder

Misserfolgs aufstellen. Da Lernprotokolle den Anstieg der Lernkompetenz und der Lernbewusstheit festhalten, sind sie als funktionaler Aspekt für das didaktische Monitoring, welches in Meißners Modell dargestellt wird, zu betrachten. Die Kontrolle des Kompetenzzuwachses ist für die Lernenden sehr motivationsfördernd.

Persönliche Lernerwörterbücher reflektieren die eigenen sprachbezogenen Lernprozesse hinsichtlich mehrerer Sprachen. Die Sprachlernbewusstheit wird vor allem dadurch gefördert, indem die Sprachlernprozesse in der Lerngruppe besprochen werden. Durch die Evaluation der durchgeführten Aufgaben kann die Lernbewusstheit weiter gefördert werden. Beispielsweise kann den Fragen nachgegangen werden, ob die Lernziele erreicht wurden und warum es zu Erfolgen oder Misserfolgen kam (Meißner/b o.J.: 10-11). Nach Hufeisen und Neuner (2000: 36) sollte die Evaluation der Lernfortschritte als wichtiger Faktor des Sprachenunterrichts kontinuierlich ablaufen und sich nicht nur auf die Endnote konzentrieren.

6.3. Erschließung authentischer Texte

6.3.1. Rezeptivität

In der Interkomprehensionsdidaktik wird wie beim natürlichen Spracherwerb die Reziptivität vor die Produktivität gestellt. Beim Erlernen einer Sprache werden schließlich die rezeptiven Kompetenzen rascher erworben als die produktiven. Da die Interkomprehensionsdidaktik rezeptiv ausgerichtet ist, kommt es aufgrund der kontinuierlichen Verstehensorientierung zu einer hohen Progression im Verstehen anderer Sprachen, was wiederum eine Motivation für autonomes Weiterlernen sein kann (Bär 2009: 98). Die Lesekompetenz ist von den Grundkompetenzen in einer L3 am raschesten erwerbbar. Beim Leseprozess haben die Lernenden mehr Zeit zur Reflexion und können das Erschließen von Texten gut steuern. Durch das Internet kommt der Lesekompetenz eine neue, globalere Bedeutung zu (Klein & Strathmann 2011: 49).

6.3.2. Authentizität

Authentizität stellt einen wichtigen Aspekt des Sprachenunterrichts dar, da Lernende in der Realität mit authentischen Texten konfrontiert werden. Bär (2009: 90) führt das Arbeiten mit authentischen Texten als ein Prinzip der Interkomprehensionsdidaktik an. Dies bedeutet, dass

Texte eine natürliche sprachliche Komplexität aufweisen sollten und dass Texte nicht im Sinne einer vorgegebenen lexikalischen und syntaktischen Progression erarbeitet werden, um bestimmte grammatikalische Phänomene zu vereinfachen oder zu vermitteln (Fritz & Faistauer 2008: 126). Verstehensstrategien für das globale und selektive Verstehen unterschiedlicher Texte sollen von Anfang an gefördert werden (Hufeisen & Neuner 2000: 23). Bei der Arbeit mit neuen Sprachen liegt häufig ein doppeltes Interesse vor: sowohl am Kennenlernen der neuen Sprache, als auch ein inhaltliches Interesse an den Texten. Zu Beginn des Lernens einer neuen Sprache ist oft das Sprachinteresse stärker ausgeprägt (Klein & Stegmann 2000: 155). Das Arbeiten mit authentischen Texten kann für Lernende auch motivierend wirken, wenn sie Erfolgserlebnisse bei der Bearbeitung authentischer Texte verbuchen können. Vor allem im Anfangsunterricht, wenn die Lernenden noch relativ wenig in Bezug auf die Zielsprache wissen, stellen die Inhalte einen wichtigen Aspekt zur Annäherung an die Zielsprache dar (Bär 2009: 87). Außerdem transportieren authentische Aspekte wichtige Informationen der Zielkultur, welche die Lernenden über Texte kennenlernen können. Meines Erachtens ist es auch wichtig, Texte auszuwählen, wofür sich möglichst viele Lernende interessieren, um die Motivation der Lernenden zu erhöhen. Bei der Behandlung diverser Themengebiete sollen außerdem kulturelle Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Kulturräumen der gelernten Sprachen aufgezeigt werden (Neuner 2003: 30).

Ferner bedeutet Authentizität auch, dass authentische Situationen der Sprachbenützung in den Unterricht integriert werden und dass Lernende als authentische Personen im Unterricht agieren. In diesem Sinne sind die Interessen und das Wissen der Lernenden zu berücksichtigen (Fritz & Faistauer 2008: 126). Insofern kann auch spezielles Sprachwissen einzelner Lernender in den Unterricht und das Sprachenlernen einfließen. Dies spricht wiederum dafür, keine Sprache der Lernenden beim Sprachenlernen auszublenden.

6.3.3. Kriterien für die Textauswahl

L3- oder Lx-Lernende sind häufig bereits älter als L2-Lernende und bringen daher auch andere Interessen mit. Ältere Lernende haben oft auch ein steigendes Interesse an der Außenwelt und für fremde Sprachen und Länder. (Hufeisen & Neuner 2000: 11)

Im Mehrsprachenspeicher von Meißners Didaktischen Mehrsprachen-Monitor-Modell wird das konstruierte Wissen nur langfristig gespeichert, wenn bei den Lernenden ein gewisses

Interesse geweckt wurde (Meißner/b o.J.: 4). Texte können Lernende sprachlich und/oder inhaltlich interessieren. Aufgenommene Informationen werden dabei auch auf einer affektiv-emotionalen Ebene bewertet. (Boeckmann 2008: 10)

Da die Lernenden im Anfangsunterricht der L3 bereits vor allem beim Lesen einen gewissen rezeptiven Wortschatz mitbringen, sollen anstatt vereinfachter, „kindischer“ Texte von Beginn an Texte behandelt werden, welche möglichst viele Lernende ansprechen und zum Sprachenlernen motivieren (Hufeisen & Neuner 2000: 22-23). Für den LeseEinstieg in einer neuen Sprache erscheint es sinnvoll, Typen von Zeitungsartikeln zu verwenden, welche aus der L1 bekannt sind, wobei die Ähnlichkeit journalistischer Textmuster genutzt werden können (Klein & Stegmann 2000: 21). Je umfassender der internationale Wortschatz ist und je mehr inhaltliche Zusammenhänge die Lernenden bereits kennen, desto einfacher ist das Textverständnis (Klein & Stegmann 2000: 156). Es bieten sich Texte an, bei welchen die Lernenden auch ihr Weltwissen einbringen können, sodass unbekannte Informationen mithilfe des Hintergrundwissens leichter erschlossen werden können. Konkret bieten sich Artikel über Tagesereignisse an, welche ausreichende allgemein bekannte Informationen inkludieren und außenpolitische Ereignisse, mit deren Kontext die Lernenden vertraut sind. Dabei ist an das Vorwissen der Lernenden anzuschließen und es können vor dem Lesen bereits Hypothesen zum Text aufgestellt werden. Die Lernenden wissen bereits viel über die Gliederung eines journalistischen Artikels, welcher neben dem Titel unter anderem häufig über eine Einleitung verfügt. Illustrationen können beispielsweise neben dem Titel helfen, Hypothesen zum Text aufzustellen (Klein & Stegmann 2000: 21). Das Arbeiten mit kurzen Artikeln bringt oft abwechslungsreichere und kurzweiligere Unterhaltung als die Auseinandersetzung mit längeren Texten. Viele Zeitungen sind außerdem online zugänglich (Klein & Stegmann 2000: 155). Jedoch verlieren Artikel oft rasch an Aktualität. Geographische Beschreibungen des Zielsprachenlandes könnten für viele Lernenden ebenfalls von besonderem Interesse sein (Klein & Stegmann 2000: 156). In der Feedbackstudie wurde ein kurzer portugiesischer Onlineartikel über Shakiras Amerikatournee gelesen und in den Feedbackbögen wurde auch die Aktualität des Themas positiv hervorgehoben. Da mit den Aufgaben die Ähnlichkeiten der romanischen Sprachen bewusster gemacht werden sollten, wurde ein Text mit Bezug auf den romanischsprachigen Kulturkreis gewählt. Shakira ist eine der bekanntesten spanischsprachigen Persönlichkeiten und der Artikel behandelt ihre Tournee durch spanischsprachige Länder und Brasilien.

Manche Artikel - etwa im Wirtschaftsteil von Zeitungen - können als fachsprachliche Texte gewertet werden. Lernende sind oft motiviert, Texte in weiteren Sprachen in ihrem Fachgebiet zu lesen und somit ihr Wissen zu erweitern. Wenn die fachliche Thematik den Lernenden bereits bekannt ist und der Fachwortschatz aus vielen Internationalismen besteht, ist die Erschließung fachspezifischer Texte für Lernende oft nicht so schwierig. Fachsprachliche Texte zählen zum wichtigsten Benützungsbereich von Interkomprehension auf rezeptiver Ebene (Klein & Stegmann 2000: 156).

Ein zentrales Element des Ecological Model of Multilingualism ist die Berücksichtigung des soziolinguistischen Umfelds von Multilingualen (Aronin & Ó Laoire 2004: 24). Daher erscheint es sinnvoll, sich auch darüber Gedanken zu machen, welche Textsorten die Lernenden in welchen Sprachen in welchen Kontexten möglicherweise brauchen könnten. Beispielsweise spielt das Italienische in der Musik und in Österreich im Tourismus eine wichtige Rolle, da viele Italiener/innen nach Österreich kommen und viele Österreicher/innen in Italien Urlaub machen.

6.3.4. Zum möglichen Ablauf der Bearbeitung von Lesetexten

Klein und Stegmann (2000: 22) schlagen das folgende Verfahren zum Leseablauf von Texten in weiteren unbekanntem Sprachen vor. Zunächst sind aufgrund von Informationen – wie des Titels und Untertitels - Hypothesen zum Text zu bilden. Während einer ersten zügigen Lektüre des Textes sollen die wichtigsten Textpassagen - wie die Einleitung und der Schlussteil - von einem/r Sprachkenner/in (z.B. der Lehrkraft), laut vorgelesen werden. Schließlich handelt es sich um eine Sprache, die die Lernenden auch bezüglich der Aussprache erst kaum kennen. Beim erstmaligen leisen Lesen des Textes sollen die Lernenden nicht an sprachlichen Hindernissen hängen bleiben, sondern zügig lesen. Danach sind die Hauptinformationen und eventuell auch die Ziele des Textes wie überreden oder informieren zu besprechen. Anschließend wird zur detaillierten Spracharbeit am Text übergegangen. Alle bekannten Wörter können übersetzt werden. Danach kann versucht werden, die unbekanntem Wörter mithilfe des Kontextes zu erschließen. Verstandene Satzteile können dabei auch weiterhelfen. Ein verstandenes Adjektiv kann zum Beispiel Aufschluss über ein unverstandenes Subjektiv geben. Wenn ein Subjekt verstanden wird, können Hypothesen zum dazugehörigen unverstandenen Verb aufgestellt werden. So kann ein Helikopter starten, landen, fliegen oder abstürzen. Bei einem weiteren Textdurchgang werden

mithilfe des Gesamtkontextes weitere Wörter erschlossen. Dabei ist wichtig, dass die Lernenden nicht alle Ausdrücke verstehen müssen, sondern gute Textverstehende werden.

Alternativ dazu bietet sich meines Erachtens zur Abwechslung, um möglichst viele verschiedene Lernende anzusprechen, auch das authentische und analytische Lesen des Fremdsprachenwachstums an. Dabei wird das Leseverstehen nicht durch Fragestellungen „getestet“, sondern trainiert, was für das Training rezeptiver Lesekompetenzen förderlich sein kann. Dafür sollten die Lernenden allerdings bereits eigenständig Hypothesen und Erwartungen an den Text stellen können, da keine Pre-Readingaktivitäten vorgesehen sind. Die Lernenden haben aber die Möglichkeit, den Text mehrmals zu lesen und können sich somit eingehend mit der Zielsprache auseinandersetzen. Hypothesen zu unbekanntem Wörtern werden gemeinsam erarbeitet. Wenn Lernende es nicht gewöhnt sind, mit dem Fremdsprachenwachstum zu arbeiten, erscheint es sinnvoll, den Lernenden zu sagen, dass das wiederholte Lesen die Lesekompetenz und das Sprachverständnis fördern können. Eventuell können wiederholte Lesephasen auch reduziert werden, wenn die Lernenden nicht so lange an demselben Text arbeiten wollen. Beim analytischen Lesen können die Lernenden dann bestimmte sprachliche Aspekte des Textes selbst herausfiltern. Das authentische Lesen umfasst die folgenden Schritte:

1. Individuelles Lesen: Der Text wird zwei Mal durchgelesen, ohne sich bei unbekanntem Wörtern länger aufzuhalten.
2. Informationsaustausch: Die Lernenden tauschen zu zweit oder zu dritt alle Informationen aus, die sie bisher verstanden haben. Die Lernenden bekommen dadurch von anderen Lernenden Informationen, welche beim nächsten Lesedurchgang nützlich sein können. Wenn die Lernenden die Zielsprache (noch) nicht können, findet der Austausch natürlich in der L1 oder einer gemeinsamen Lingua Franca statt.
3. Individuelles Lesen – Wörter unterstreichen: Die Lernenden lesen den Text erneut aufmerksam. Dabei werden 3-4 Wörter unterstrichen, deren Bedeutung die Lernenden unbedingt für das Textverständnis wissen möchten. Bei längeren Lesetexten sollten aus den jeweiligen Absätzen Wörter herausgefiltert werden.
4. Informationsaustausch: In Paaren werden die Informationen ausgetauscht und wenn die andere Person ein unbekanntes Wort kennt, wird es einander erklärt. Eventuell kann in dieser Phase auch mit einem Wörterbuch gearbeitet werden. Dabei können die Lernenden auch Hypothesen hinsichtlich unbekannter Wörter aufstellen.

5. Gemeinsames Wörterbuch: Die Lehrperson fragt nach immer noch unbekanntem Wörtern im Plenum. Wenn keine/r der Lernenden das Wort in der L1 erklären kann, so wird es von der Lehrperson erläutert. Dabei werden von den Lernenden authentische Fragen im Unterricht beantwortet.
6. Individuelles Lesen: Mithilfe der neu gewonnenen Informationen wird der Text erneut gelesen. Die Lernenden unterstreichen zwei weitere Wörter, deren Bedeutung sie in Erfahrung bringen möchten.
7. Informationsaustausch: In einer neuen Gruppenkonstellation sollen die Lernenden zu zweit oder zu dritt versuchen, einander die Unklarheiten zu erklären.
8. Gemeinsames Wörterbuch wie unter 5.
9. Abschließende individuelle Lektüre mit den gewonnenen Informationen.

Wenn die Lernenden anschließend nicht mit dem Text weiterarbeiten wollen, so kann in einer späteren Unterrichtsphase ein analytischer Lesedurchgang mit demselben Text, welcher bereits inhaltlich erarbeitet wurde, stattfinden. Häufig bietet es sich an, erst später mit dem Text weiterzuarbeiten. Beim Analytischen Lesen sollen sich die Lernenden dann auf ein bestimmtes Detail des Textes konzentrieren, welches vom jeweiligen Text abhängt. Der zu analysierende Aspekt kann sich auf lexikalische, syntaktische, grammatikalische, pragmatische und extralinguistische Aspekte beziehen. Während des analytischen Lesens können die Lernenden auch wieder Hypothesen zu zielsprachlichen Aspekten aufstellen. Die Analyse wird wieder in mehrere Arbeitsschritte unterteilt.

1. Zielgerichtetes Lesen: Der Text wird von den Lernenden einzeln nach dem zu suchenden „X“ durchgeschaut.
2. Informationsaustausch: Die Lernenden tragen ihre Ergebnisse in Paaren zusammen.
3. Zielgerichtetes Lesen: Der Text wird wieder in Bezug auf das zu suchende „X“ individuell durchgeschaut.
4. Informationsaustausch: Die Lernenden vergleichen ihre Ergebnisse zu dritt oder zu viert.
5. Gemeinsames Klären: Kontroversielle Aspekte werden im Plenum besprochen (Buttaroni & Knapp: 1988: 39-43).

6.3.5. Vermittlung kultureller Aspekte

Im Ecological Model of Multilinguality kommt dem soziolinguistischen Umfeld von Multilingualen eine entscheidende Rolle zu (Aronin & Ó Laoire 2004: 24). Multilingualität ist in diesem Modell mit vielen oder sogar allen Aspekten von Identität verknüpft. Dies umfasst unter anderem neben Emotionen auch soziale Aktivitäten und Lebensstile (Aronin & Ó Laoire 2004: 18). Diese Aspekte stehen somit in engem Zusammenhang mit dem kulturellen Bereich, in welchem eine Sprache Verwendung findet.

Nach Krumm (1990: 22) enthalten fremdsprachliche Texte kulturspezifische Merkmale, mit welchen die Lernenden vertraut gemacht werden sollen. Daher sollte beim Arbeiten mit fremdsprachlichen Texten die Behandlung kultureller Aspekte nicht außer Acht gelassen werden, zumal auch Wissen über die Zielkultur für ganzheitliches Textverständnis wichtig ist. Dieses kulturelle Wissen kann unter anderem auch kulturspezifische Konventionen bei der Produktion von verschiedenen Texttypen umfassen. Parallel zum DACHL-Prinzip im deutschsprachigen Raum sollte meines Erachtens vor allem in Bezug auf größere und vielseitige andere Kulturkreise ebenfalls ein plurizentrischer Ansatz der Vermittlung der Sprache und Kultur gewählt werden, wobei alle Länder einer Zielsprache in den Unterricht einbezogen werden können. Dies umschließt auch Kontexte, in welchen eine bestimmte Sprache als Zweitsprache oder Lingua Franca Verwendung findet.

Lernende sind oft leichter für Fremdsprachen zu begeistern, wenn Materialien behandelt werden, zu denen die Lernenden Erfahrungen mitbringen die sich auf Länder und Kulturen beziehen, die die Lernenden kennenlernen möchten. Bei der Behandlung diverser Themengebiete können dabei auch kulturelle Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Kulturräumen der gelernten Sprachen hergestellt werden. Ferner kann der Fragen nachgegangen werden, wie es zu Unterschieden zwischen den Kulturkreisen kam (Neuner 2003: 30). Kulturelles Wissen spielt jedenfalls für erfolgreiches Textverständnis eine bedeutende Rolle, und die Besprechung kultureller Inhalte im Hinblick auf die Zielsprachen sollte daher im Rahmen der Textarbeit nicht vernachlässigt werden.

Meier (1997: 26) führt an, dass es sich beim kulturellen Lernen um das Verständnis anderer Kulturen und nicht unbedingt um die eigene Identifikation mit anderen Kulturen handelt. Lernenden sollen darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie in der Kommunikation mit Personen anderer Kulturkreise nicht automatisch von eigenkulturellen Gegebenheiten ausgehen sollten und dass in anderen Kulturen beispielsweise andere Verhaltensformen als

angemessen gelten können. Folglich erscheint es wichtig, Arbeitsformen einzusetzen, die Informations- und Gedankenaustausch über behandelte Texte und gemachte Erfahrungen ermöglichen, und auch die dafür nötige Zeit einzuplanen.

Rost-Roth (2003: 58) führt an, dass interkulturelle Didaktik zwei Lernziele verfolgt. Einerseits handelt es sich dabei um die Bewusstmachung der eigenen Kultur, andererseits um Verständnis für andere Kulturkreise. Interkulturelle Didaktik soll sich kritisch mit Stereotypen und Wertungen und anderen Lebenswelten auseinandersetzen, welche das öffentliche und private Leben betreffen.

Rost-Roth (2003: 75) zufolge sollten sowohl die K1, K2 als auch K3 thematisiert werden, denn dadurch wird Lernenden die Kulturgebundenheit von Sprechakten und kulturelle Relativität näher gebracht. Bestimmte kommunikativ-pragmatische Konventionen des zielsprachigen Kulturkreises können möglicherweise gut in Kontrast zur L2-Kultur im Unterricht behandelt werden. Förderung der interkulturellen Kompetenz in Hinblick auf den L3-Kulturraum fördert auch die interkulturelle Kompetenz in Bezug auf den L2-Kulturraum. Ferner kann dies auch das eigenkulturelle Verhalten bewusster machen und relativieren.

Rost-Roth (2003: 61) schlägt für den Ausbau der interkulturellen Kompetenz der Lernenden zwei Arten von Literatur vor. Dabei handelt es sich einerseits um Texte, die mögliche auftretende Critical Incidents interkultureller Kommunikationen behandeln, und andererseits Texte der kontrastiven Pragmatik, wobei unterschiedliche kulturelle Konventionen verglichen werden. Lernende können durch Berichte anderer Personen, welche in Critical Incidents verwickelt waren, lernen, konfliktpotenzielle Situationen zu lösen.

7. Aufgaben zur Förderung der Sprachenbewusstheit und zum Training der Erschließung weiterer romanischer Sprachen

7.1. Information zu den Aufgaben

Im Folgenden werden ausgehend von den in den vorhergehenden Kapiteln gewonnen Erkenntnissen Aufgaben zur Mehrsprachigkeitsförderung der Lernenden erstellt, welche sich auf die Bewusstmachung von Sprachähnlichkeiten und das Training des kompetenzorientierten Leseverstehens in weiteren romanischen Sprachen fokussieren. Die Aufgaben gehen über den Tellerrand der romanischen Sprachfamilie hinaus, um die

Lernenden auch für andere Sprachen zu sensibilisieren und Interesse für weitere Sprachen zu wecken. Im Rahmen der Aufgaben, die auf einem italienischen und spanischen Text basieren, haben die Lernenden auch die Möglichkeit Italienisch mündlich und Spanisch schriftlich zu produzieren.

Da Französisch im deutschsprachigen Raum nach wie vor häufig als L3 nach Englisch gelernt wird, wird bei der Erstellung der Aufgaben von dieser Sprachenkonstellation ausgegangen. Viele der Aufgaben können aber in dieser oder ähnlicher Form auch im L3-Unterricht einer anderen romanischen Sprache Verwendung finden.

Die meisten Aufgaben sind so konzipiert, dass Lernende zu zweit oder in Kleingruppen arbeiten, damit sie autonom die weiteren Sprachen erschließen und einander helfen können.

Die Aufgaben der Dossiers umfassen schriftliche Arbeitsanweisungen für die Lernenden, sodass diese möglichst autonom an die Aufgaben herangehen können. Sofern nötig, kann die Lehrkraft zielgruppenspezifisch weitere Erklärungen geben. Bezüglich des Layouts wurde darauf geachtet, dass die Aufgaben soweit möglich für die Lernenden ansprechend auf einer Seite verteilt sind.

Grundsätzlich wurde mit verschiedenen authentischen Texttypen gearbeitet, um unter anderem mehr Abwechslung für die Lernenden zu schaffen. Bei dem Dossier zu einem portugiesischen Text wurde wie von Klein & Stegmann (2000: 21, 156) vorgeschlagen, von einem Zeitungsartikel ausgegangen, da die Lernenden deren Struktur kennen, ihr Weltwissen benützen können und dieser Texttyp häufig viele Internationalismen aufweist.

Das Dossier I umfasst Aufgaben zur Förderung der Strategien zum autonomen Erschließen weiterer Sprachen und zur Förderung der Sprachen- und Sprachlernbewusstheit. Das Dossier II zielt auf die Bewusstmachung der Sprachfamilien und die Erkennung europäischer Sprachen ab, wobei neben romanischen Sprachen auch germanische und slawische Sprachen behandelt werden. Die Aufgaben der Dossiers III-V gehen jeweils von einem authentischen italienischen, spanischen oder portugiesischen Text aus und beinhalten anschließend verschiedenste Aufgaben zur Bewusstmachung der Sprachähnlichkeiten und zum Training der Erschließung weiterer romanischer Sprachen. Im Dossier VI werden die Lernerfahrungen und der Lernzuwachs der Lernenden reflektiert.

Die Einsetzung der Dossiers im Unterricht kann von der hier vorgegebenen Reihenfolge vor allem in Bezug auf die Dossiers III-V abweichen. Es erscheint jedoch sinnvoll, das Dossier I

zum Strategientraining und Sprachen- und Sprachlernbewusstheit und eventuell auch das Dossier II zur Auseinandersetzung mit Sprachfamilien und zur Erkennung europäischer Sprachen vor den Dossiers III-V zu machen, sodass die Lernenden die Zielsprachen in den Dossiers III-V autonom erkennen und mittels der Strategien erschließen können. Außerdem erscheint es nützlich, das Dossier VI zur Reflexion der Lernprozesse nach der Bearbeitung von einem oder mehreren der Dossiers III-V zu machen. Die Bearbeitung des Dossiers VI zur Reflexion kann auch nützlich vor der Bearbeitung eines weiteren der Dossiers III-V sein, um zu sehen, ob die eigenen Arbeitsprozesse optimiert werden können. Die Dossiers III-V können je nach Interesse und Bedürfnissen der Lernenden in beliebiger Reihenfolge ausgewählt werden, da sie nicht aufeinander aufbauen.

Das Dossier, welches von einem portugiesischen Onlineartikel ausgeht, wurde bis inklusive der ersten Interlinearübersetzung im Rahmen der Feedbackstudie erprobt. Laut der Feedbackstudie sind die Lernenden sehr offen für derartige mehrsprachige Aufgaben und mehrere Lernende brachten auch konkrete Argumente für deren Sinnhaftigkeit zum Ausdruck. Für die Durchführung der Hypothesengrammatik blieb leider keine Zeit mehr. Das Verstehen des portugiesischen Textes schien den Lernenden im Unterricht überraschend leicht zu fallen, wobei die Lernenden neben Englisch und Französisch auch auf Latein und Spanisch oder Italienisch als Brückensprachen setzen konnten. Bei den Aufgaben zur Übersetzung von Wörtern und Sätzen in weitere Sprachen erschien es sinnvoll, dass – soweit möglich – jeweils Lernende, die Italienisch lernten, mit Spanischlernenden zusammenarbeiteten, um einander zu helfen. Nur ein/e Lernende/r drückte Schwierigkeiten in Bezug auf die Aufgaben aus, was die Bildung der Sätze bei der Interlinearübersetzung betraf. Ferner führte diese Person auch an, dass sie gerne mehr gelesen hätte: „Ich pers. Hätte gerne mehr gelesen. [...] mir sind die Übungen mit dem bilden der Sätze etwas schwer gefallen.“ (Feedbackbogen 1). Möglicherweise wäre es daher sinnvoll, zumindest manche grammatikalische Aspekte, welche in der Interlinearübersetzung vorkommen, vor der Interlinearübersetzung im Rahmen einer Hypothesengrammatik zu behandeln. Vor der Übersetzung des Titels hätten die portugiesischen Präpositionen „no“ und „em“ besprochen werden können. Zu diesem Dossier befinden sich auch die Lösungen im Anhang, da diese Aufgaben mehrere romanische Sprachen - und auch das weniger bekannte Portugiesische - umfassen.

Bezüglich des Layouts wurde darauf geachtet, dass die Aufgaben vom Text dieser Arbeit getrennt und möglichst auf einer Seite und nicht abgeschnitten sind.

Im Folgenden befinden sich die Dossiers I-VI. Vor den Aufgaben jedes Dossiers wird zunächst – wenn mit authentischen Texten gearbeitet wird, was in den Dossiers I-V der Fall ist – die Textwahl begründet und anschließend werden die Aufgaben in Bezug auf deren Sinnhaftigkeit und Umsetzung kommentiert.

7.2. Dossier I zum Strategietraining und der Sprachen(lern)bewusstheit

7.2.1. Begründung der Textwahl

Im Rahmen dieses Dossiers zur Strategieförderung wurde mit einem italienischen und spanischen Titel von Onlinezeitungsartikeln gearbeitet. Das Arbeiten mit zwei verschiedenen in Bezug auf die Sprecherzahl großen romanischen Sprachen, soll für weitere mehrsprachige Aufgaben motivieren. Klein & Stegmann (2000: 21, 156) zufolge eignet sich das Arbeiten mit Zeitungsartikeln, da die Lernenden deren Struktur kennen, die Lernenden an ihr Weltwissen anschließen können und diese Textart häufig viele internationale Wörter beinhaltet. Wie bereits erwähnt, wird von der Sprachenkonstellation Deutsch als L1, Englisch als L2 und Französisch als L3 ausgegangen, wobei die Aufgaben auch mit entsprechenden Veränderungen beim Lernen einer anderen romanischen L3 eingesetzt werden können.

Zunächst sollen die Lernenden ausgehend von dem italienischen Titel „Etna: continua l’attività del vulcano più alto d’Europa, ma perde energia³“ Hypothesen bezüglich des Textinhaltes aufstellen. Dabei wurde ein Artikel gewählt, welcher zumindest weitgehend verständlich sein dürfte, sodass der Fokus leichter auf die Hypothesenbildung gelegt werden kann. Der Titel handelt vom Vulkan „Ätna“, welchen die Lernenden wahrscheinlich kennen und so kann an das Weltwissen der Lernenden bei der Hypothesenbildung angeknüpft werden.

Anschließend wird mit einem spanischen Titel eines Zeitungsartikels gearbeitet. Den Lernenden soll in diesem Rahmen bewusst gemacht werden, dass sie ihr Wissen aus anderen Sprachen, ihr Weltwissen und den sprachlichen Kontext zur Erschließung unbekannter Wörter verwenden können. Es wurde ein Titel gewählt, in dem zumindest ein Wort nicht auf Anhieb erkennbar sein dürfte und somit Hypothesen dazu aufgestellt werden müssen. Bei dem

³ Corriere del mezzogiorno. “Etna continua l’attività del vulcano più alto d’Europa ma perde energia”. <http://corrieredelmezzogiorno.corriere.it/napoli/notizie/cronaca/2011/11-maggio-2011/etna-continua-attivita-vulcano-piu-alto-d-europa-ma-perde-energia-190618486918.shtml> [22. Mai 2011]

ausgewählten Titel „Alemania cierra el trimestre con un récord de empleo⁴“ sind wahrscheinlich die Wörter „cierra“ und „con“ mithilfe der Brückensprachen Französischen, Englisch und Deutsch nicht erschließbar. Wer Italienisch kann, hat mit „con“ wahrscheinlich keine Probleme. Zuvor könnten auch Hypothesen zu „empleo“ wie „Jobs“, „Anstellungen“ oder „Arbeitgeber“ aufgestellt werden. Ähnlichkeiten bestehen zu den französischen Wörtern „employeur/employer“ und zu den englischen Wörtern „employer/employ“. Danach sollen die Lernenden erschließen, dass es sich bei „cierra“ um ein Verb handelt. Zum Wort „cierra“ dürften sich dann verschiedene inhaltliche Hypothesen anbieten wie „Das Trimester startet mit einem Rekord...“, „Das Trimester endet mit einem Rekord...“, „Das Trimester setzt mit einem Rekord fort...“. Ebenso kann beim Wort „con“ vorgegangen werden. Anschließend können wieder Hypothesen zum Inhalt des Zeitungsartikels trainiert werden.

7.2.2. Kommentierung der Aufgaben

Zunächst werden Übungen zur Wiederholung und zum Ausbau der Sprachbewusstheit und zur Anwendung von Verstehensstrategien behandelt, was das autonome Herangehen an die folgenden Dossiers zum Verstehen von Texten in fremden Sprachen erleichtern soll. Zu Beginn sollen sich die Lernenden darüber austauschen, welche Strategien ihnen beim Erschließen fremder Text helfen, wobei sie voneinander lernen können. Anschließend sollen den Lernenden Unterschiede und Ähnlichkeiten der verschiedenen Sprachfamilien bewusst gemacht werden, sodass die Lernenden erkennen, dass das Französische zur Erschließung weiterer romanischer Sprachen besonders wertvoll sein kann. Erwähnt wird auch, dass das Englische und das Deutsche ebenfalls viele Wörter aus romanischen Sprachen bzw. dem Lateinischen aufweisen. Dadurch wird die Sprachenbewusstheit weiter gefördert.

Dann sollen die Lernenden die Sprachen, die sie können, in ihr durch eine Ellipse dargestelltes Gehirn eintragen, um anzusprechen, dass die Sprachen im Gehirn interagieren, und um den Lernenden bewusst zu machen, dass sie bei der Texterschließung auf all diese Sprachen zurückgreifen können. Wenn die Lernenden sich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusster sind, sind die Lernenden häufig auch bereiter und motivierter, sich mit weiteren Sprachen auseinanderzusetzen. (Meißner/b o.J.: 9) Weitere Aufgaben zur eigenen Sprachenbiographie befinden sich im europäischen Sprachenportfolio. Für die Lehrkraft kann

⁴ El País. „Alemania cierra el trimestre con un récord de empleo“.

http://www.elpais.com/articulo/economia/Alemania/cierra/trimestre/record/empleo/elpepieco/20110520elpieco_9/Tes [23. Mai 2011]

es auch aufschlussreich sein, welche Sprachen die Lernenden können, um diese entsprechend in den Unterricht einfließen zu lassen, wovon alle Beteiligten profitieren können.

Anschließend werden weitere Strategien zur Texterschließung - wie die Formulierung von Hypothesen in Bezug auf den Inhalt und die Erschließung unverstandener Wörter - behandelt. Schließlich sollen die Lernenden kurz darüber reflektieren, welche Strategien ihnen besonders helfen oder bei der Anwendung noch schwer fallen. Es empfiehlt sich, die Arbeitsblätter dieses Dossiers nicht auf einmal auszuteilen, weil die späteren Aufgaben dieses Dossiers die Antworten auf die erste Frage zur Strategienanwendung geben würden.

7.2.3. Aufgaben: siehe nächste Seite

Strategien und Sprachenbewusstheit ausbauen

Auf bekannten Strategien aufbauen

Arbeitet zu zweit oder in Kleingruppen.

Besprecht, welche Strategien euch beim Verstehen von Texten in Fremdsprachen helfen und macht Notizen in Stichwörtern dazu.

Sprachfamilien erkennen

Die meisten europäischen Sprachen sind indoeuropäische Sprachen und haben daher die gleichen Wurzeln. Sprachen einer Sprachfamilie – wie z.B. romanische Sprachen – weisen besonders große Ähnlichkeiten auf. Kannst du die folgenden Sätze den Sprachfamilien zuordnen? Schreibt die Sätze dafür untereinander, um Ähnlichkeiten der Sätze besser erkennen zu können. Um welche Sprachen handelt es sich? Welcher Unterschied fällt euch bei der Verwendung des Verbs und des Personalpronomens (ich) auf?

- Ich bin 17 Jahre alt.
- Ho 17 anni.
- I'm 17 years old.
- Ik ben 17 jaar oud.
- J'ai 17 ans.



Germanische Sprachen	Romanische Sprachen

In germanischen Sprachen gibt es aber auch viele Wörter, welche aus romanischen Sprachen (v.a. dem Französischen) oder dem Latein stammen.

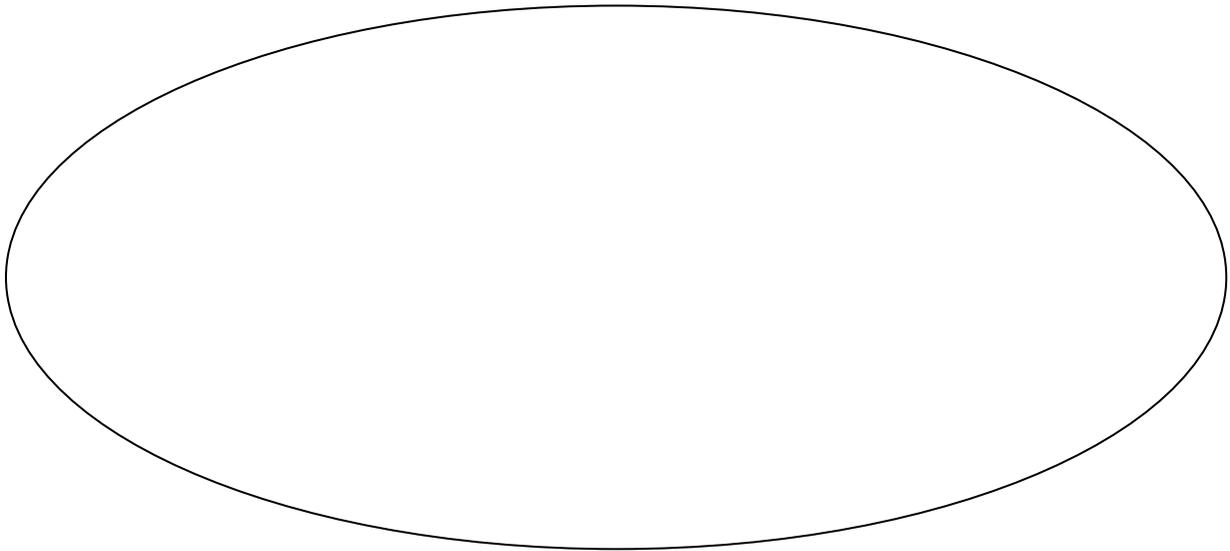
Welche weiteren romanischen Sprachen kennt ihr? _____

Sprachen in meinem Gehirn



Die Sprachen werden im Gehirn nicht getrennt, sondern miteinander vernetzt gespeichert und gelernt. Oft wird neues Wissen dabei an vorhandenes Wissen angeknüpft. Welche Sprachen befinden sich in deinem Gehirn und können dir beim Lernen weiterer Sprachen helfen? Schreibe diese Sprachen in den Kreis unterhalb, der dein Gehirn repräsentieren soll.

Sprachen in meinem Gehirn:



Hypothesen zu Texten erstellen

Bevor ein Text gelesen wird, sollten zuerst – ausgehend vom Titel, Bildern, etc. – Hypothesen zum Text aufgestellt werden. Schaut euch den folgenden Titel an. In welcher Sprache ist dieser Text? Um welche Textart handelt es sich? Notiert mindestens drei Aspekte, worum es in diesem Text gehen könnte. Was hat euch beim Verstehen dieses Textes geholfen?

Etna: continua l'attività del vulcano più alto d'Europa, ma perde energia⁵



Erschließung unbekannter Wörter

Wenn ein Wort nicht verstanden wird, kannst du überlegen, ob dir das Wort aus einer anderen Sprache bekannt ist, oder das Weltwissen kann helfen oder der sprachliche Kontext. Wenn zum Beispiel vor einem unbekanntem italienischen Nomen das Adjektiv „grande“ steht, so weißt du, dass sich das Nomen in diesem sprachlichen Kontext auf etwas Großes bezieht. In welcher Sprache ist der folgende Text? Um welche Wortart handelt es sich bei den Wörtern „empleo“, „cierra“ und „con“? Was könnten diese Wörter heißen? Wovon könnte dieser Text handeln?

Alemania cierra el trimestre con un récord de empleo⁶

⁵ Corriere del mezzogiorno. 2011. “Etna continua l'attività del vulcano più alto d'Europa ma perde energia”. <http://corriedelmezzogiorno.corriere.it/napoli/notizie/cronaca/2011/11-maggio-2011/etna-continua-attivita-vulcano-piu-alto-d-europa-ma-perde-energia-190618486918.shtml> [22. Mai 2011]

⁶ Gómez, Juan. 2011. “Alemania cierra el trimestre con un récord de empleo”. In: El País. http://www.elpais.com/articulo/economia/Alemania/cierra/trimestre/record/empleo/elpepieco/20110520elpepieco_9/Tes [23. Mai 2011]

Reflexion zu den Aufgaben

Welche Strategien haben dir besonders geholfen?

Was fiel dir besonders schwer?

7.3. Dossier II zur Förderung der Erkennung europäischer Sprachen

7.3.1. Begründung der Textwahl

Es wurde ein authentischer Textausschnitt der Internetseite „Europa: Das Portal der europäischen Union“ ausgewählt, da dieser in vielen europäischen Sprachen vorliegt. Dem Europarat zufolge soll jede/r Europäer/in neben der L1 zwei weitere Sprachen können. Derzeit kann jedoch nur die Hälfte der EU-Bürger/innen in einer Fremdsprache eine Unterhaltung führen (Europäische Kommission 2005: 3-4). Davon ausgehend sollte das Interesse und die Bewusstheit für europäische Sprachen gefördert werden. Ziel der Aufgaben dieses Dossiers ist, dass sich die Lernenden den Sprachfamilien und damit verbundenen Sprachähnlichkeiten bewusster werden und dass die Lernenden orthographische Merkmale von Sprachen erkennen um zu wissen, in welcher Sprache Texte verfasst sind. Dafür reicht meist ein kurzer Textausschnitt in den jeweiligen Sprachen. Da der gleiche Text in den verschiedenen Sprachen vorliegt, können leichter Vergleiche zwischen den Sprachen angestellt werden. Inhaltlich beschäftigt sich der Text mit der EU. Die Texte in 12 verschiedenen Sprachen spiegeln Sprachenvielfalt der EU nur im Anmaße wider, können aber möglicherweise für den Sprachenreichtum der EU sensibilisieren. Durch die Auseinandersetzung mit Texten in verschiedenen Sprachen soll neben dem Ausbau der Sprachenbewusstheit auch das Interesse für weitere Sprachen geweckt werden.

7.3.2. Kommentierung der Aufgaben

In diesem Dossier arbeiten die Lernenden mit zwölf verschiedenen europäischen Sprachen mit dem Ziel, diese erkennen zu können. Die Sprachen umfassen germanische, romanische und slawische Sprachen. Zunächst sollen die Lernenden versuchen, die durchmischten Sprachennamen den entsprechenden Texten zuzuordnen. Danach sollen die Lernenden anhand der Sprachähnlichkeiten herausfinden, zu welchen Sprachfamilien die einzelnen Sprachen gehören, um die Sprachenbewusstheit der Lernenden zu fördern. Anschließend sollen die Lernenden auffällige und typische Buchstaben in sieben Sprachen herausfiltern. Diese Buchstaben können den Lernenden zukünftig leichter Aufschluss darüber geben, um welche Sprache es sich handelt. Danach sollen die Lernenden auch darüber reflektieren, welche Buchstaben „typisch“ für das Deutsche sind. Anschließend werden die Lernenden gefragt, welches dieser Schriftzeichen ihnen am besten/schlechtesten gefalle, um auch die

affektive Ebene anzusprechen, welche für die Speicherung von Informationen ebenfalls wichtig ist. Danach sollen die Lernenden die Endung des Wortes „population“ in den unterschiedlichen romanischen Sprachen herausfinden, was ihnen helfen kann, die großen romanischen Sprachen zu unterscheiden. Dann werden die Lernenden noch gefragt, welche dieser Sprachen sie lernen und in welche Länder, in denen diese Sprachen gesprochen werden, sie reisen wollten, um wieder die affektive Seite der Lernenden anzusprechen und die Weltoffenheit der Lernenden zu fördern. In diesem Rahmen könnte auch angesprochen werden, in welchen Ländern die verschiedenen Sprachen gesprochen werden.

7.3.3. Aufgaben: siehe nächste Seite



Europäische Sprachen erkennen

Um welche Sprachen handelt es sich? Schreibe in die linke Spalte die Sprache, welche zu dem jeweiligen Text gehört. Die Texte sind in den folgenden Sprachen:

Deutsch – Polnisch – Englisch – Französisch – Portugiesisch – Rumänisch – Slowenisch – Niederländisch – Italienisch – Dänisch – Spanisch – Schwedisch

Sprache	Text
Deutsch	Größe und Bevölkerung In der EU leben 495 Millionen Menschen auf einer Fläche von mehr als 4 Millionen km ² – nach China und Indien ist das die drittgrößte Bevölkerung der Welt. Flächenmäßig ist Frankreich das größte und Malta das kleinste Land der EU. ⁷
	Size and population The EU covers over 4 million km ² and has 495 million inhabitants — the world's third largest population after China and India. By surface area, France is the biggest EU country and Malta the smallest. ⁸
	Omvang en bevolking De Europese Unie telt ongeveer 4 miljoen km ² en 495 miljoen inwoners — na China en India de grootste bevolking ter wereld. Qua oppervlakte is Frankrijk het grootste EU-land en Malta het kleinste. ⁹
	Storlek och befolkning EU har en yta på fyra miljoner kvadratkilometer och 495 miljoner invånare – världens tredje största befolkning efter Kina och Indien. Till ytan är Frankrike störst och Malta minst.
	Størrelse og befolkning EU dækker mere end 4 millioner km ² og har 495 millioner indbyggere — det er verdens tredjestørste befolkning efter Kina og Indien. Målt efter areal er Frankrig det største land i EU og Malta det mindste. ¹⁰

⁷ Das Portal der Europäischen Union. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_de.htm [22. Mai 2011]

⁸ Gateway to the European Union. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_en.htm [22. Mai 2011]

⁹ De portaalsite van de Europese Unie http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_nl.htm [22. Mai 2011]

¹⁰ Internetportalen til EU. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_da.htm [22. Mai 2011]

	<p>Superficie et population</p> <p>L'Union européenne couvre plus de 4 millions de kilomètres carrés. Elle compte 495 millions d'habitants, ce qui la place au troisième rang mondial, derrière la Chine et l'Inde. La France est le plus vaste pays de l'Union européenne, et Malte le plus petit.¹¹</p>
	<p>Superfície e população</p> <p>A superfície da UE estende-se por mais de 4 milhões de km². Com 495 milhões de habitantes, a UE representa a terceira maior população do mundo, após a China e a Índia. Em termos de superfície, a França é o maior país da UE e Malta o mais pequeno.¹²</p>
	<p>Superficie e popolazione</p> <p>L'Unione europea si estende su oltre 4 milioni di km² e conta 495 milioni di abitanti; in termini di popolazione si colloca dunque al terzo posto nel mondo, dopo la Cina e l'India. Per estensione, la Francia è il paese più grande e Malta quello più piccolo.¹³</p>
	<p>Suprafață și populație</p> <p>Uniunea Europeană numără 495 de milioane de locuitori, situându-se pe locul trei în clasamentul mondial, după China și India și are o suprafață de peste 4 milioane de km². Ca întindere, Franța este cea mai mare țară a Uniunii, iar Malta cea mai mică.¹⁴</p>
	<p>Extensión y población</p> <p>La UE tiene 4 millones de km² y una población de 495 millones de habitantes, la tercera mundial después de China y la India. En superficie, Francia es el mayor país de la UE y Malta el más pequeño.¹⁵</p>
	<p>Powierzchnia i ludność</p> <p>Powierzchnia Unii Europejskiej wynosi ponad 4 mln km², a liczba jej mieszkańców – 495 mln. UE zajmuje trzecie miejsce na świecie pod względem liczby ludności (po Chinach i Indiach). Największym krajem w UE jest Francja, najmniejszym – Malta.¹⁶</p>
	<p>Površina in prebivalstvo</p> <p>Evropska unija obsega več kot 4 milijone km². S svojimi 495 milijoni prebivalcev je za Kitajsko in Indijo tretja po številu prebivalstva. Po površini je Francija največja država EU in Malta najmanjša.¹⁷</p>

¹¹ Le portail de l'Union européenne. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_fr.htm [22. Mai 2011]

¹² O portal do Uniao Europeia. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_pt.htm [22. Mai 2011]

¹³ Il portale dell'Unione europea. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_it.htm [22. Mai 2011]

¹⁴ Portalul Unionii Europene. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_ro.htm [22. Mai 2011]

¹⁵ El Portal de la Unión Europea. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_es.htm [22. Mai 2011]

¹⁶ Portal Unii Europejskiej http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_pl.htm [22. Mai 2011]

¹⁷ Portal Evropske unije. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_sl.htm [22. Mai 2011]

Sprachfamilien

Schau dir die Ähnlichkeiten der Sprachen an. Zu welchen Sprachfamilien gehören die jeweiligen Sprachen?

Sprachfamilie	Sprachen



Sprachen anhand spezieller Zeichen erkennen

Welche Buchstaben sind typisch für welche Sprache? Trage Wörter mit auffälligen, »sprachtypischen« Buchstaben zu den jeweiligen Sprachen in die linke Spalte ein.

Auffällige Buchstaben	Sprache
	Schwedisch
dækker Størrelse, tredjestørste, største Målt	Dänisch
	Portugiesisch
	Rumänisch
	Spanisch
	Polnisch
	Slowakisch

Welche Buchstaben sind typisch für das Deutsche? _____

In welcher Sprache wird ein verkehrtes Fragezeichen am Satzanfang verwendet und ein gewöhnliches Fragezeichen am Satzende? _____

Welches dieser Schriftzeichen, die es im Deutschen nicht gibt, gefällt dir am besten?

Welches Schriftzeichen gefällt dir am wenigsten? _____

Zur Wortendung „tion“ in anderen romanischen Sprachen

population / Population	Englisch, Französisch, Deutsch
popula_____	Italienisch
p_____	Spanisch
p_____	Portugiesisch

Welche dieser Sprache möchtest du am liebsten lernen und warum?

In welches Land, in dem diese 12 Sprachen gesprochen werden, möchtest du am liebsten reisen und warum? _____

Falls du dich für mehr Texte in diesen und weiteren Sprachen interessierst, ist hier der Link zur Internetseite *Das Portal der Europäischen Union*: http://europa.eu/index_de.htm

7.4. Dossier III mit Aufgaben ausgehend von einem italienischen Song

7.4.1. Begründung der Textwahl

Ein italienisches Lied wurde ausgewählt, weil das Italienische international im Bereich der Musik eine bedeutende Rolle spielt. Es wurde dafür der bekannte italienische Song „La solitudine“ von Laura Pausini ausgesucht.

Während des Hörens des Liedes können sich die Lernenden auch mit der italienischen Aussprache auseinandersetzen und merken, wie nah diese an der Schriftsprache liegt. Dadurch sehen die Lernenden, wie leicht die italienische Aussprache zu erlernen ist und dieses Erfolgserlebnis kann sich motivierend auf das weitere Lernen des Italienischen auswirken.

Des Weiteren wurde dieses Lied ausgewählt, da auch eine spanische (»La soledad) und englische Version (»Loneliness«) vorliegen, welche in diesem Rahmen ebenfalls im Unterricht behandelt werden können und alle Liedversionen leicht im Internet auffindbar sind. In den folgenden Aufgaben werden die italienische und spanische Version einander gegenübergestellt.

Klein & Stegmann (2000: 155) zufolge bringt das Arbeiten mit kurzen Texten oft abwechslungsreichere und kurzweiligere Unterhaltung als die Auseinandersetzung mit längeren Texten. Der Liedtext ist nicht lange und somit für die Lernenden gut überschaubar, zumal die Auseinandersetzung mit einer unbekanntem Sprache bereits genügend Herausforderungen für die Lernenden bietet.

Es wurde eine italienische Popballade ausgesucht, welche vermutlich eher die Jugend anspricht. Manche Lernenden kennen die Sängerin möglicherweise, da sie 2009 im deutschsprachigen Raum mit »Primavera in anticipo« und dem dazugehörigen Album beachtliche Erfolge erzielen konnte. Es kann motivierend sein, wenn Lernende bereits an ihr Vorwissen anschließen können. Wenn das Lied manchen Lernenden gefällt, laden sie es sich vielleicht im Internet herunter und hören es auch in der Freizeit oder ihr Interesse für weitere italienische Lieder (dieser Sängerin) kann geweckt werden. Ist dies der Fall, so kann auch die intrinsische Motivation der Lernenden für das Italienische gestärkt werden.

Thematisch behandelt der Text eine Liebesbeziehung im schulischen Kontext. Er ist somit aus dem unmittelbaren Lebensumfeld der Lernenden gegriffen, was mache Lernende auch ansprechen kann.

Des Weiteren wurde bewusst ein erfolgreiches Lied einer bekannten italienischen Sängerin ausgewählt, da die Lernenden somit eine wichtige italienische Persönlichkeit kennen lernen und dadurch ihr kulturelles Wissen über Italien ausbauen können.

Außerdem wurde aus praktischen Gründen ein bekanntes Lied gewählt, weil dieses leicht im Internet auffindbar ist. Außerdem gibt es auch ein Video dazu, welches ebenfalls leicht im Internet anzusehen ist.

7.4.2. Kommentierung der Aufgaben

Zunächst werden ausgehend vom Titel des Liedes Hypothesen zum Inhalt des Songs angestellt. Anschließend wird nach einem ersten Hördurchgang das Globalverstehen des Textes erarbeitet. Die Lernenden können in diesem Rahmen ausdrücken, was sie verstanden haben. Nach dem zweiten Hördurchgang und/oder einem Lesedurchgang können die Lernenden die vier Multiple-Choicefragen zum detaillierteren Textverständnis beantworten. Alternativ oder parallel dazu kann natürlich auch mit dem im Kapitel fünf präsentierten authentischen Lesen des Fremdsprachenwachstums gearbeitet werden, wobei sich die Lernenden über den Inhalt und unbekannte Wörter austauschen.

Im Rahmen der Aufgaben zur Hypothesenbildung in Bezug auf die Aussprache und die Grammatik, können die Lernenden ihre Hypothesen festhalten und anschließend überprüfen (Meißner/b o.J.: 16). Hinsichtlich der Hypothesen zur Aussprache wird zunächst der erste Teil des Liedes sooft wie nötig nochmals gehört, während die Lernenden über unterstrichene Buchstaben im Text schreiben, wie diese ausgesprochen werden. In jeder Zeile ist nur ein Buchstabe unterstrichen und nach jeder Zeile bietet es sich an, auf stopp zu drücken, sodass die Lernenden genug Zeit haben, ihre Beobachtungen zu notieren. Alternativ dazu könnte der Songtext den Lernenden auch ohne unterstrichenen Buchstaben gegeben werden und sie sollen notieren, was ihnen bezüglich der Aussprache auffällt. Anschließend werden die Wörter mit unterstrichenen Buchstaben den entsprechenden Buchstaben in der Tabelle zugeordnet, sodass die Lernenden die relevanten Wörter zu einem Buchstaben gesammelt unter die Lupe nehmen können. Mit Bezug auf Brückensprachen sollen dann Hypothesen und

Beobachtungen zur Aussprache notiert werden. Zunächst sollen die Lernenden jedoch allgemein zur italienischen Aussprache Stellung beziehen, welche - im Gegensatz zum Französischen - nahe an der Schriftsprache liegt. Weitere Beobachtungen der Lernenden zur Aussprache können ebenfalls in der Tabelle hinzugefügt werden. Meines Erachtens bietet es sich an, die Wörter dann im Chor nachsprechen zu lassen, sodass auch die Aussprache trainiert werden kann. Besondere Aufmerksamkeit könnte dem gerollten »r« im Italienischen geschenkt werden, da dies auch in anderen romanischen Sprachen wie dem Spanischen auftritt. Den Lernenden kann bewusst gemacht werden, dass dieser Laut für viele Personen, die das »r« noch nicht rollen können, durch entsprechende artikulatorische Übungen lernbar ist. Zum Ansprechen der affektiven Seite zur Speicherung gelernter Informationen, werden Lernende gefragt, was ihr Lieblingslaut des Italienischen sei. Anschließend kann das Lied wieder vorgespielt werden und wer möchte kann mitsingen, wobei alle Lernenden die Möglichkeit haben, in einem »geschützten« Chor aktives Italienisch zu produzieren.

Danach wird mit mehrsprachigen Wortlisten gearbeitet. Dabei werden Wörter des Textes mit anderen bekannten Sprachen verglichen, was Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen und positive und negative Transfermöglichkeiten illustrieren kann. Nach dem italienischen Wort folgen die Brückensprachen Französisch und Englisch in der Tabelle, was beim Erkennen der Wörter und ihrer Struktur helfen soll (Bär 2009: 113). In der vierten Spalte können weitere Vergleiche zu anderen Sprachen, welche die Lernenden kennen, angestellt werden. In der fünften Spalte können Hypothesen in Bezug auf die Zielsprache formuliert werden (z.B. it. -udine = frz./engl. -ude; Verben können im Italienischen auf -are oder -ere enden etc.). Am Ende der Tabelle können die Lernenden weitere Auffälligkeiten und Hypothesen inkludieren. Die Zahlen in Klammern verweisen auf die jeweilige Zeile im Liedtext. Die Wortliste kann dann auch für mehrsprachiges Vokabellernen benützt werden.

Im Rahmen der Hypothesengrammatik stellen die Lernenden mithilfe der Brückensprachen Hypothesen zu grammatikalischen Phänomenen des Italienischen auf. Dabei sollen zunächst Aspekte der Nominalphrase, dann der Verbalphrase und dann der Konstruktion der Verknüpfungen behandelt werden (Meißner/b o.J.: 17), was hier berücksichtigt wurde. In Bezug auf die grammatikalischen Aspekte, welche die Lernenden im Text analysieren sollen, wird in der Tabelle genauer angegeben, welche Aspekte beachtet werden können, um die Lernenden zu unterstützen. Beispielsweise kann beim Artikel unter anderem auf das Geschlecht und die Zahl geachtet werden. Anhand der Verben wird in der Tabelle illustriert, wie beim Hypothesenbilden vorgegangen werden kann.

Beim anschließenden Brettspiel werden die durchgenommenen italienischen Wörter und grammatikalischen Phänomene zur Vertiefung spielerisch wiederholt. Auf jedem Feld befindet sich ein italienisches Wort. Wenn eine Person nach dem Würfeln mit der Spielfigur auf ein Feld kommt, so soll dieses Wort ins Französische übersetzt werden, wobei auch der französische Wortschatz wiederholt wird, was für die Langzeitspeicherung der Wörter äußerst wichtig ist. Ferner wurden auch weitere italienische Wörter inkludiert, welche die Lernenden kennen (wie »pizza« oder »mozzarella«) und die im Französischen genauso heißen, und italienische Wörter, welche für deutschsprachige Lernende möglicherweise relevant sind wie »italiano« »Austria«, »Svizzera« oder »Germania« oder die Ausdrücke »piano« und »forte« aus der Musiksprache.

Im Rahmen der Interlinearübersetzung (Bär 2009: 119-120) soll der Anfang des Songs in die Brückensprachen Französisch und Englisch und weitere Sprachen übersetzt werden. Dadurch werden neben dem Training zum Textverständnis auch lexikalische auch syntaktische Ähnlichkeiten und Transfermöglichkeiten aufgezeigt. Die Erkenntnisse, welche in den zuvor gemachten Aufgaben gewonnen wurden, können bei der Interlinearübersetzung sehr hilfreich sein.

Schließlich wird das Ende des Songs dem Ende der spanischen Version gegenübergestellt. Dabei sollen die Lernenden die spanischen Zeilen den entsprechenden italienischen zuordnen, was aufgrund der inhaltlichen und lexikalischen Ähnlichkeiten der beiden Songvarianten möglich erscheint. Dabei sollen den Lernenden die Ähnlichkeiten der Sprachen bewusster werden.

Später folgt dann eine kurze Hypothesengrammatik zum Spanischen, wobei bereits gewonnene Erkenntnisse des Italienischen hilfreich sein können, welche im Rahmen dieser Wiederholung vertieft werden, was die Langzeitspeicherung fördern kann.

Zur Reflexion des Lernzuwachses werden die Lernenden dann gefragt, was sie über das Italienische und den kulturellen Bereich Italiens (z.B. den Namen der Sängerin, den Namen »Marco«) gelernt haben. Dabei werden die durchgenommenen Inhalte wiederum wiederholt, was deren Speicherung fördern soll. Ferner werden die Lernende gefragt, was ihnen noch unklar ist, da die Beschäftigung mit einer ganz neuen Sprache häufig offene Fragen hinterlässt. Außerdem sollen die Lernenden sich Gedanken darüber machen, was sie noch über das Italienische und Italien erfahren möchten. Die Antworten auf die Fragen könnten

dann noch im Unterricht besprochen werden, was der Lehrkraft auch über den Lernfortschritt und die Interessen der Lernenden Aufschluss gibt.

7.4.3. Aufgaben: siehe nächste Seite

Mehrsprachige Aufgaben ausgehend von einem italienischen Text

La solitudine (Laura Pausini)



- 1 Marco se n'è andato e non ritorna più
- 2 Il treno delle sette e trenta senza lui
- 3 È un cuore di metallo senza l'anima
- 4 Nel freddo del mattino grigio di città

- 5 A scuola il banco è vuoto, Marco è dentro me
- 6 È dolce il suo respiro fra i pensieri miei
- 7 Distanze enormi sembrano dividerci
- 8 Ma il cuore batte forte dentro me

- 9 Chissà se tu mi penserai
- 10 Se con i tuoi non parli mai
- 11 Se ti nascondi come me
- 12 Sfuggi gli sguardi e te ne stai
- 13 Rinchiuso in camera e non vuoi mangiare
- 14 Stringi forte a te il cuscino
- 15 Piangi e non lo sai
- 16 Quanto altro male ti farà la solitudine

- 17 Marco nel mio diario ha una fotografia
- 18 Ha gli occhi di bambino un poco timido
- 19 La stringo forte al cuore e sento che ci sei
- 20 Fra i compiti d'inglese e matematica

- 21 Tuo padre e i suoi consigli che monotonia
- 22 Lui con il suo lavoro ti ha portato via
- 23 Di certo il tuo parere non l'ha chiesto mai
- 24 Ha detto: "un giorno tu mi capirai"

- 25 Chissà se tu mi penserai
- 26 Se con gli amici parlerai
- 27 Per non soffrire più per me
- 28 Ma non è facile lo sai

- 29 A scuola non ne posso più
- 30 E i pomeriggi senza te
- 31 Studiare è inutile tutte le idee
- 32 Si affollano su te

- 33 Non è possibile dividere

34 La vita di noi due
35 Ti prego aspettami amore mio
36 Ma illuderti non so

37 La solitudine fra noi
38 Questo silenzio dentro me
39 È l'inquietudine di vivere
40 La vita senza te

41 Ti prego aspettami perché
42 Non posso stare senza te
43 Non è possibile dividere
44 La storia di noi due

(Wiederholung der letzten acht Zeilen)

45 La solitudine

Fragen zum Textverständnis

Vor dem Hören

Der Titel des Songs lautet »La solitudine«. Wovon könnte dieses Lied handeln?

1.Hördurchgang

Wovon handelt das Lied im Allgemeinen?

2.Hördurchgang

Finde die richtige Lösung.

Marco...

- a. fährt noch mit demselben Zug wie die Person im Text, die erzählt.
- b. fährt nicht mehr mit demselben Zug wie die Person, die erzählt.

Die Person im Text, welche erzählt,...

- a. sieht Marco jetzt nur mehr in der Schule.
- b. denkt viel an Marco und ihr ist die Schule egal.
- c. kann sich durch das Lernen für die Schule gut ablenken.

Die Person, die erzählt, hat ein Foto von Marco...

- a. im Tagebuch.
- b. im Englischbuch.
- c. in der Schule.

Marco ist weg, weil...

- a. er eine neue Freundin gefunden hat, mit der er jetzt zusammen ist.
- b. sein Vater aufgrund seiner Arbeit mit ihm woanders hingezogen ist.
- c. er von der Schule geflogen ist und deswegen jetzt in einer anderen Schule ist.

Hypothesen zur Aussprache bilden

Schreibt über die unterstrichenen Buchstaben, wie sie ausgesprochen werden. Nach jeder Zeile wird die Musik gestoppt.



- 1 Marco se n'è andato e non ritorna più
- 2 Il treno delle sette e trenta senza lui
- 3 È un cuore di metallo senza l'anima
- 4 Nel freddo del mattino grigio di città

- 5 A scuola il banco è vuoto, Marco è dentro me
- 6 È dolce il suo respiro fra i pensieri miei
- 7 Distanze enormi sembrano dividerci
- 8 Ma il cuore batte forte dentro me

- 9 Chissà se tu mi penserai
- 10 Se con i tuoi non parli mai
- 11 Se ti nascondi come me
- 12 Sfuggi gli sguardi e te ne stai
- 13 Rinchiuso in camera e non vuoi mangiare
- 14 Stringi forte a te il cuscino
- 15 Piangi e non lo sai
- 16 Quanto altro male ti farà la solitudine

- 17 Marco nel mio diario ha una fotografia
- 18 Ha gli occhi di bambino un poco timido
- 19 La stringo forte al cuore e sento che ci sei
- 20 Fra i compiti d'inglese e matematica

- 21 Tuo padre e i suoi consigli che monotonia
- 22 Lui con il suo lavoro ti ha portato via
- 23 Di certo il tuo parere non l'ha chiesto mai
- 24 Ha detto: "un giorno tu mi capirai"

Ordne die Wörter mit unterstrichenen Buchstaben den Buchstaben in der Tabelle zu. Schreibe diese Wörter in die Kategorie "Bsp.-Wörter" untereinander. Dann stelle Vergleiche zu Brückensprachen an und bilde in der letzten Spalte Hypothesen zu Ausspracheregeln des Italienischen. Übrigens ähneln die Regeln zur italienischen Aussprache vor allem in Bezug auf die Buchstaben „c“ und „g“ dem Spanischen.

Buchstabe(n)	Bsp.- Wörter	Brückensprachen (Französisch, Englisch, Deutsch,...)	Bemerkungen zur Aussprache
allg. Eindruck zur Aussprache des Ital.			
h			
c			
g			
ch			
gli			
sc			
r			

Was ist dein Lieblingslaut im Italienischen? _____



Mehrsprachige Wortliste¹⁸

Wie heißen die italienischen Wörter in weiteren Sprachen? Unter „Bemerkungen“ kannst du Hypothesen zu italienischen Wörtern anstellen, wie anhand der ersten Wörter illustriert wird. Unten in der Tabelle kannst du weitere Wörter hinzufügen und Hypothesen dazu anstellen. In den Klammern wird angegeben, aus welcher Textzeile die Wörter genommen wurden.

Italiano	Français	English	And. Sprachen	Bemerkungen
solitudine (45) inquietudine (39)	solitude inquiétude	solitude		it. -udine = frz./engl. -ude (?)
mangiare (13) studiare (31)				
il (2, 5, 6, 8) la (34, 45)				
al (19)				
di (3, 4, 18)				
nel (4)				
mi (24) ti (41)				
mio (17)				
il treno (2)				
scuola (29) la vita (34)				
timido (18)				
farà (16)				
parlerai (26)				

¹⁸ Angelehnt an Bär 2009: 113.

Hypothesengrammatik¹⁹



	Entdeckungen im Text	Parallelen zu Brückensprachen	Bemerkungen
Artikel (m./f., Sg./Pl., (un)be- stimmt)			
Possessiv- pronomen (mein,...)			
Substantive (m./f., Sg./Pl.)			
Verben	<p>Infinitive: mangiare, soffrire, studiare, dividere:</p> <p>Vergangenheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • è andato • ha detto <p>Futur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • farà 	<p>Frz: manger, souffrir, étudier, diviser: enden oft auf –er, oder auch auf –ir</p> <p>Frz: Marco est allé Il a dit</p> <p>Frz: fera</p>	<p>Infinitive enden auf are, -ere oder –ire</p> <p>Perfekt wie im Frz. Mit être und avoir?</p> <p>Futur ähnlich wie im Französischen vom Infinitivstamm aus mit Endungen gebildet?</p>

¹⁹ Angelehnt an Bär 2009: 114.

Verneinung von Verben			
Präpositio- nen (von,...)			
Personal- pronomen (ich, du,..., Häufigkeit)			
Konjunkt- ionen (und,...)			

Brettspiel

Wie heißen die folgenden Ausdrücke auf Französisch?

Start	la solitudine	l'amore	Roma	Vienna
austriaco	Germania	Svizzera	la musica	fantastico
Austria	mangiare	il gelato	la	la mozzarella
il	la pizza	senza	possibile	non
Parigi	matematica	l'inquietudine	forte	spaghetti
un giorno	mi	aspettare	al	il cuore
mio	studiare	il treno	italiano	dividere
la camera	parlerai	soffrire	la vita	tutto
il diario	nel	farà	timido	portare
parlare	di	la scuola	Italia	una fotografia
sette	uno	due	tre	Finish



Interlinearübersetzung²⁰

Übersetze den Anfang des Songs ins Französische, Englische und weitere Sprachen.

Italienisch	Marco se n'è andato e non ritorna più
Französisch	Marco s'en est allé et il
Englisch	
Weitere Sprachen	

Italienisch	Il treno delle sette e trenta senza lui
Französisch	
Englisch	
Weitere Sprachen	

Italienisch	È un cuore di metallo senza l'anima
Französisch	
Englisch	
Weitere Sprachen	

Italienisch	Nel freddo del mattino grigio di città
Französisch	
Englisch	
Weitere Sprachen	

²⁰ Aus Bär 2009: 119-120.

Vergleich zwischen der italienischen und spanischen Liedversion

Die italienische und spanische Version sind inhaltlich fast identisch. Kannst du die Phrasen den entsprechenden italienischen zuordnen und den spanischen Text somit wieder in die richtige Reihenfolge bringen?

La soledad
la vida sin tu amor
este silencio en mi interior,
la historia de los dos
esa inquietud de ver pasar así
Por eso, espérame, porque
es imposible separar así



	Versione italiana	Versión española ²¹
1	La solitudine fra noi	La soledad entre los dos, esto no puede suceder,
2	Questo silenzio dentro me	
3	È l'inquietudine di vivere	
4	La vita senza te	
5	Ti prego aspettami perché	
6	Non posso stare senza te	
7	Non è possibile dividere	
8	La storia di noi due	
9	La solitudine	

²¹ Don Quijote – Spanish Language School. La soledad.

Hypothesengrammatik zum Spanischen

Die Nummern in Klammer geben Zeilen im Liedtext an (siehe vorherige Aufgabe), welche besondere Beachtung finden können.

	espanol	italiano	Brückensprachen	Bemerkung
Doppelkonsonanten (z.B. it.aspettami)				
Artikel				
Nomen (1,3)				
Personalpronomen (ich, du,...) (7)				
Verben (3, 7)				



Reflexion zu den Aufgaben

Was hast du über das Italienische gelernt?

Was hast du bezüglich der italienischen Kultur gelernt? _____

Welche Fragen hast du noch bezüglich des Italienischen?

Was möchtest du noch über das Italienische oder Italien erfahren? _____

7.5. Dossier IV mit Aufgaben ausgehend von einem spanischen Europass-CV²²

7.5.1. Begründung der Textwahl

Die folgenden Aufgaben gehen von einem Beispiel des spanischen Europass-CV aus, welcher in vielen europäischen Sprachen online von der Europass-Seite abrufbar ist²³ und in allen Sprachen dieselbe Struktur aufweist, was zu einer Vereinheitlichung der europäischen CVs und damit verbundenen Vereinfachungen für den europäischen Arbeitsmarkt führen soll. Der spanische Europass-CV könnte somit auch leicht mit Europass-CVs in weiteren Sprachen verglichen werden. Aufgrund der europäischen Bedeutung dieses CVs erscheint es möglich, dass die Lernenden den Europass-CV auf Spanisch oder in anderen Sprachen in ihrem Berufsleben antreffen. Außerdem verliert der Texttyp CV wahrscheinlich nicht an Aktualität und wird vermutlich auch in den kommenden Jahren noch eine ähnliche Struktur aufweisen, während beispielsweise Artikel oft rasch an Aktualität verlieren.

Nach Klein und Stegmann (2000: 21) eignen sich journalistische Texte für den Einstieg in eine neue Sprache, da die Lernenden deren Struktur kennen. Dies trifft auch besonders auf CVs zu. Das Arbeiten mit diesem Texttyp ermöglicht den Lernenden in großem Maße, an ihr Vorwissen anzuschließen, da sie bereits wissen sollten, wie die Struktur eines CVs aussieht. Dies kann den Lernenden beim Textverständnis helfen. In jedem Fall kann es nicht schaden, im Hinblick auf das spätere Berufsleben der Lernenden, die Struktur der Erstellung eines CVs zu vertiefen.

Des Weiteren weist dieser Texttyp eine beträchtliche Anzahl von Internationalismen wie »Kompetenz« oder »Nationalität« auf, welche den Lernenden die Ähnlichkeiten der (romanischen) Sprachen bewusst machen können und was bei der Erschließung dieses Textes hilft.

Ferner ist der CV aufgrund seiner Struktur auch recht überschaubar. Wegen der Länge wurde der CV hinsichtlich der Schulausbildung, der Berufserfahrung und den Detailangaben zu den Fremdsprachenkenntnissen gekürzt, damit er für die Lernenden überschaubarer ist, da die

²² Europass curriculum vitae. Europass-Lebenslauf: Beispiele. Spanisch.
[//europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1346/type.FileContent.file/CVExamples_es_ES.pdf](http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1346/type.FileContent.file/CVExamples_es_ES.pdf) [22. Mai 2011]

²³ Link zur Europassseite: Europass. Die Türen öffnen zum Lernen und Arbeiten in Europa.
<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp;jsessionid=19F9A7999E072322001F7001DF06B954.wpc1> [28. Mai 2011]

Auseinandersetzung mit einer neuen Sprachen für die Lernenden möglicherweise nicht leicht ist und das Arbeiten mit diesem Text aufgrund seiner Länge nicht langatmig werden sollte.

7.5.2. Kommentierung der Aufgaben

Im Rahmen der inhaltlichen Erarbeitung des Textes werden zunächst Fragen zum Texttyp, zu Erwartungen an den Text und zum Globalverständnis gestellt, was die Lesekompetenz der Lernenden fördern soll. Anschließend sollen gezielte Informationen aus dem Text herausgefiltert werden, die mögliche Arbeitsgebende interessieren könnten. Dadurch kann auch das selektive Lesen der Lernenden trainiert werden. Danach werden die Lernenden gefragt, inwiefern die Struktur dieses CVs der CV-Struktur in anderen bekannten Sprachen gleicht, um Schreibkonventionen bewusster zu machen.

Anschließend sollen die Lernende drei bis fünf Wörter im Text unterstreichen, deren Bedeutung sie nicht kennen, aber welche sie für das Textverständnis als wichtig erachten. Danach stellen die Lernenden Hypothesen zu möglichen Bedeutungen des Wortes mithilfe ihres Sprachenwissens, des textualen Kontextes und ihres Weltwissens auf. Anschließend tauschen sich die Lernenden mit anderen über die Wörter aus und können möglicherweise einander beim Verstehen helfen. Diese Lese-phase ist an das authentische Lesen des Fremdsprachenwachstums angelehnt (Buttaroni und Knapp 1988: 39-41).

Die folgende Aufgabe zielt auf das Leseverstehen im Spanischen ab. Dabei sollen die Lernenden verschiedene Informationen zur Berufserfahrung den entsprechenden Kategorien im CV wie „Name und Adresse des Arbeitsgebers“ korrekt zuordnen.

Die folgende Aufgabe zielt anhand des spanischen Textes auf die Bewusstmachung der Struktur von CVs ab. Die Lernenden sollen die Überschriften der Hauptteile des CVs in die korrekte Reihenfolge bringen. Dabei werden wichtige internationale Vokabeln wiederholt, was deren Speicherung im Gedächtnis fördert.

Im Weiteren liegt der Fokus auf der Beobachtung grammatikalischer Phänomene des Spanischen. Die Lernenden sollen sich mindestens drei grammatikalische Aspekte überlegen, welche sie anhand des Textes über das Spanische herausfinden möchten. Die Wahlmöglichkeit kann die Motivation der Lernenden steigern und fördert die Lernautonomie zusätzlich. Anschließend werden die Ergebnisse mit einer anderen Gruppe ausgetauscht, um

Informationen zu weiteren spanischen Grammatikphänomenen zu sammeln und gemeinsam Hypothesen dazu anzustellen.

Danach werden ausgewählte spanische Wörter in die Brückensprachen und weitere Sprachen übersetzt und Hypothesen zu den spanischen Wörtern und den Sprachähnlichkeiten aufgestellt. Dabei wurden Wörter ausgewählt, welche für die Lernenden besonders wichtig sein könnten wie „Nachname“ oder „Adresse“ und welche sichtbare Ähnlichkeiten zu weiteren romanischen Sprachen aufweisen wie »nacionalidad« oder »información«, sodass den Lernenden die Sprachähnlichkeiten bewusster werden.

Die Ähnlichkeiten und positiven Transfermöglichkeiten einiger dieser spanischen Wörter mit dem Französischen sollen den Lernenden dann in einem französisch-spanischen Memory bewusster gemacht werden. Dabei haben die Lernenden auch die Möglichkeit, sich intensiv mit den Wörtern auseinanderzusetzen, was sowohl die langfristige Speicherung der französischen als auch der spanischen Wörter fördert. Es wurden wieder Wörter ausgewählt, welche für die Lernenden besonders relevant erscheinen (z.B. „Nachname“, „Adresse“ oder „Arbeit“). Die Wörter müssen für das Memory ausgeschnitten und im Idealfall laminiert werden. Wenn die Wortkarten dann verkehrt liegen, sollte von der Rückseite her das Wort nicht erkennbar sein. Wenn eine Person beim Memory spielen ein zusammengehörendes Paar aufdeckt, so kommt diese Person erneut an die Reihe. Beim Aufdecken der Memorykarten erscheint es häufig sinnvoll darauf zu achten, dass alle Lernenden sehen können, welche Wörter aufgedeckt wurden. Jene Person gewinnt das Memoryspiel, welche die meisten zusammengehörenden Vokabeln gefunden hat.

Schließlich sollen die gewonnenen Spanischkenntnisse auch produktiv angewendet werden. Persönliche Daten der Lernenden (oder einer erfundenen Person) werden in den ersten Teil zu persönlichen Informationen des Europass-CVs eingetragen, was somit auch dem Ausfüllen eines spanischen Formulars ähnelt. Zur Hilfestellung kann die Angabe der persönlichen Daten im Spanischen CV herangezogen werden. Ein paar spanische Vokabeln, welche die Lernenden dazu noch benötigen, wie die Monate zur Angabe des Geburtsdatums, werden ebenfalls angeführt.

7.5.3. Aufgaben: siehe nächste Seite

Ausgangstext



Europass curriculum vitae	
Información personal	
Apellido(s) / Nombre(s)	Segura López, Francisca
Dirección(es)	Pº de la Constitución, 400, 3ª, E-50008 Zaragoza
Teléfono(s)	+34 911234567
Fax(es)	+34 911234567
Correo(s) electrónico(s)	segura@pop.es
Nacionalidad(es)	Española
Fecha de nacimiento	12 de agosto de 1971
Sexo	Mujer
Empleo deseado / campo profesional	CONTABLE
Experiencia laboral	
Fechas	De septiembre 1999 a enero de 2002
Puesto o cargo ocupados	Contable
Tareas y responsabilidades principales	Gestión de cuentas, balances, análisis
Nombre y dirección del empleador	Empresa Asesores Fiscales y Auditores reunidos. Calle de los Pirineos 53, Huesca
Tipo de empresa o sector	Empresa de servicios financieros y asesoría fiscal, laboral y contable

[...]

Educación / formación recibida	
Fechas	De octubre a diciembre 1999 (300 horas)
Principales materias o capacidades	Curso de Contabilidad Informatizada “Express”

profesionales aprendidas	
Nombre y tipo de centro que ha impartido la enseñanz	Centro de Formación de Adultos para Aplicaciones Informáticas. Huesca (Centro de Formación Ocupacional Homologado por el INEM)
Fechas	De 1996 a 1997
Título obtenido	Master en Dirección de Empresas
Principales materias o capacidades profesionales aprendidas	Relacionadas con la gestión empresarial y económica, legislación laboral y técnicas de dirección de recursos humanos
Nombre y tipo de centro que ha impartido la enseñanza	Escuela Europea de Contabilidad. Zaragoza (Centro privado de Postgrado)
Nivel alcanzado en una clasificación nacional o internacional	ISCED 5

[...]

Capacidades y competencias personales	
Lengua(s) materna(s)	Español
Otro(s) idioma(s)	Inglés, Francés
Capacidades y competencias sociales	Las capacidades de comunicación se han adquirido ejerciendo la labor docente descrita. Las capacidades de organización, trabajo en equipo, concentración, en las prácticas en empresa y en la experiencia laboral más arriba reseñada.
Capacidades y competencias organizativas	- Buenas dotes de comunicación y organización - Disponibilidad para viajar
Capacidades y competencias informáticas	Buen manejo de ordenadores, tanto en aplicaciones contables, como base de datos y tratamiento de textos. Internet, correo electrónico
Permiso(s) de conducción	B1

Información adicional	Para referencias: - D. Ildefonso Sánchez Baturro. Director de la Academia de Contabilidad El Balance. C/ del Coscorrón 34. Zaragoza - D. Octavio Cabeza Cana, Director de Personal de la empresa Auditores Fiscales y Asesores Reunidos. Calle de los Pirineos 53, Huesca)
------------------------------	--

Leseaufgaben

Vor dem Lesen

Welche Informationen erwartest du in einem CV in einer fremden Sprachen? In welcher Reihenfolge erwartest du diese Informationen?

Schau dir den Text an, bevor du ihn liest.



In welcher Sprache ist dieser Text?

Was ist das Ziel dieses Texttyps?

Welche Position strebt die betreffende Person an? _____

Selektives Lesen

Du möchtest die folgenden Informationen über Francisa Segura López herausfinden:

- Geburtsdatum: _____
- Inwiefern liegt bereits Erfahrung in dem angestrebten Beruf vor?

- Welche Ausbildung hat die Kandidatin absolviert? _____
- Fremdsprachenkenntnisse: _____
- Welche Informatikkenntnisse liegen vor? _____

Textstruktur

Inwiefern ähnelt die Struktur dieses CVs einem deutschen, englischen oder französischen CV?

Vokabeln erschließen

Unterstreiche drei bis fünf Wörter, die du nicht verstehst und deren Bedeutung du für das Textverständnis besonders wichtig findest. Was könnten diese Wörter bedeuten? Stelle Hypothesen dazu auf. Besprich diese Wörter anschließend mit einer anderen Person. Vielleicht kann sie dir helfen. Anschließend werden die unbekannt Wörter im Plenum geklärt.²⁴

Zuordnung von Informationen vom CV²⁵

Ordne die Informationen zur Berufserfahrung auf der rechten Seite den entsprechenden Kategorien zu, indem die richtige Nummer eingetragen wird.

1	Fechas		Profesora de Contabilidad Informatizada para administrativos
2	Puesto o cargo ocupados	5	Formación
3	Tareas y responsabilidades principales		De enero 1997 a septiembre 1998
4	Nombre y dirección del empleador		Bascol, Dpto. de Auditoría, C/ de Jaca,16, Huesca
5	Tipo de empresa o sector		Profesora de alumnos adultos, con conocimientos administrativos, ya sea de Formación Profesional o de formación ocupacional, para impartir cursos de Plan General Contable y contabilidad ayudados de aplicaciones informáticas.

²⁴ Angelehnt an das authentische Lesen von Buttaroni und Knapp 1988: 39-41.

²⁵ Europass curriculum vitae. Europass-Lebenslauf: Beispiele. Spanisch.

//europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1346/type.FileContent.file/CVExamples_es_ES.pdf [22. Mai 2011]

Bewusstmachung der Struktur des Europass-CVs

Bringe die sechs großen Untertitel des CVs in die richtige Reihenfolge, indem du links in die Spalte Zahlen von 1-6 einträgst (1 = die erste Information, 6 = die letzte Information im CV)

	Capacidades y competencias personales
	Educación / formación recibida
	Información personal
	Información adicional
	Empleo deseado / campo profesional
	Experiencia laboral



Hypothesengrammatik

Überlegt euch mindestens drei weitere grammatikalische Phänomene, die ihr über das Spanische in Erfahrung bringen möchtet und noch nicht kennt. Versucht die Lösungen dafür im Text zu finden. Präsentiert eure Ergebnisse dann einer anderen Gruppe. Unklarheiten können in der Großgruppe weiter diskutiert werden.

Grammatikphänomen	Spanisch	Brückensprachen	Bemerkungen
Pluralbildung von Nomen			



Mehrsprachige Wortlisten

Wie heißen die folgenden Wörter in anderen Sprachen? Der Kontext des Textes kann dir beim Erschließen der spanischen Wörter helfen. Die gelisteten Wörter folgen der Reihenfolge, wie sie im Text vorkommen.

Spanisch	Französisch	Englisch	Deutsch	Weitere Sprache(n)	Bemerkung
información	information	information	information		Sp. -ción = -tion
apellido					
nombre					
dirección					
teléfono					
correo electrónico					
nacionalidad					
fecha					
nacimiento					
mujer					
experiencia					
puesto					
responsabilidad					
empleador					
tipo					
empresa					
sector					
curso					
formación					
adulto					
economía					
nombre					
escuela					
nivel					

nacional					
internacional					
capacidad					
competencia					
lengua materna					
idioma					
trabajo					
equipo					
comunicaciòn					
y					
organización					
viajar					

Französisch-Spanisches Memory

y	et	empresa	entreprise
trabajo	travail	correo	courrier
lengua materna	langue maternelle	viajar	voyager
idioma	langue	información	information
apellido	nom de famille	empleador	employeur
fecha	date	dirección	adresse
nombre	nombre	formación	formation
escuela	école	nacionalidad	nationalité



Persönliche Informationen auf Spanisch einsetzen

Hier einige Wörter, die du möglicherweise dafür brauchst:

austriaco,a – hombre - enero – febrero – marzo – abril – mayo – junio – julio – agosto –
septiembre – octubre – noviembre - diciembre

Información personal	
Apellido(s) / Nombre(s)	
Dirección(es)	
Teléfono(s)	
Fax(es)	
Correo(s) electrónico(s)	
Nacionalidad(es)	
Fecha de nacimiento	
Sexo	

7.6. Dossier V mit Aufgaben ausgehend von einem portugiesischen Artikel²⁶

7.6.1. Begründung der Textwahl

Es wurde ein kurzer Onlineartikel der Kategorie „Cultura“ zu Shakira aus der brasilianischen Onlinezeitung Jornal do Brasil ausgewählt, welcher am 7. Dezember 2011 veröffentlicht wurde.

Zeitungsartikel bieten sich häufig für den Einstieg in eine neue Sprache an, da die Lernenden deren Struktur bereits kennen, was bei der Erschließung des Textes hilfreich sein kann. Beispielsweise können ausgehend vom Titel Hypothesen aufgestellt werden (Klein & Stegmann 2000: 21).

Je umfassender der internationale Wortschatz ist und je mehr inhaltliche Zusammenhänge die Lernenden bereits kennen, desto einfacher ist das Textverständnis (Klein & Stegmann 2000: 156). Dieser Text weist einen großen internationalen Wortschatz auf, welchen die Lernenden mithilfe der Brückensprachen Englisch, Französisch und Deutsch erschließen können (show, site oficial, confirma, turnê, família). Außerdem befinden sich viele geographische Bezeichnungen in dem Text, welche den Lernenden aufgrund ihres Weltwissens bekannt sein sollten.

Außerdem ist davon auszugehen, dass derzeit viele Lernenden Shakira kennen, da sie momentan eine der global erfolgreichsten Sängerinnen ist. Dadurch können die Lernenden an ihr Vorwissen anschließen und treffende Hypothesen anstellen, was beim Textverständnis sehr nützlich sein kann. Ferner ist die Thematik aus der Jugendkultur gegriffen, was die Lernenden motivieren kann. In diesem Rahmen könnte auch ein spanischsprachiges Lied von Shakira behandelt werden. Manche ihrer Lieder liegen sowohl in englischer als auch spanischer Version vor und sind auch leicht online zu finden.

Hierbei handelt es sich um einen derzeit recht aktuellen Artikel. In der Feedbackstudie, welche nur wenige Tage nach der Veröffentlichung des Artikels durchgeführt wurde, wurde die Aktualität des Artikels als positiv hervorgehoben.

²⁶ Jornal do Brasil. “Shakira confirma show no Brasil em 2011”.

<http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2010/12/05/shakira-confirma-show-no-brasil-em-2011/> [22. Mai 2011]

Klein & Stegmann (2000: 155) zufolge bringt das Arbeiten mit kurzen Artikeln oft abwechslungsreichere und kurzweiligere Unterhaltung als die Auseinandersetzung mit längeren Texten. Deswegen wurde für einen kurzen Artikel entschieden, zumal das Arbeiten mit zu langen Texten langatmig sein kann, was sich negativ auf die Motivation der Lernenden auswirken kann.

Schließlich wurde der Text auch aus praktischen Gründen ausgesucht. Viele Zeitungen wie diese sind online zugänglich. Außerdem wurde der Text genommen, da er für Lehrpersonen soweit auch verständlich zu sein scheint, wenn man selbst kein Portugiesisch spricht, was der Lehrperson Sicherheit im Unterricht geben kann.

7.6.2. Kommentierung der Aufgaben

Diese Aufgaben wurden bereits vor der Durchführung der Feedbackstudie erstellt und orientieren sich an Aufgaben, welche Bär (2009: 113-119) in seinen Untersuchungen durchführte. Die Aufgaben wurden dann bis inklusive der ersten Interlinearübersetzung im Rahmen der Feedbackstudie mit den Lernenden erprobt. Da vor allem diese Aufgaben mehrere romanische Sprachen - und auch das eher wenig bekannte Portugiesische - umschließen, befinden sich die Lösungen dazu im Anhang.

Im Rahmen der Aufgaben zum Lesen des Textes erfolgt zunächst eine Pre-Readingphase, in welcher die Lesestrategien und die Textkompetenz gefördert werden. Nach dem ersten Lesedurchgang wird auf das Globalverstehen und nach dem zweiten Lesedurchgang auf das Detailverstehen abgezielt.

Bei der Bearbeitung der mehrsprachigen Wortliste werden Ähnlichkeiten und Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen aufgezeigt. Dabei sollen die Lernenden erkennen können, welche Sprache welcher Sprachfamilie zugeordnet werden. Weitere Sprachen können hinzugefügt werden, um alle Sprachen der Lernenden einbinden zu können, da alle Sprachen im Gehirn interagieren. Um die speziellen Sprachenkenntnisse einzelner Lernender allen zugänglich zu machen, können diese Lernenden Wörter in ihrer Sprache an die Tafel schreiben.

Während der Interlinearübersetzung werden den Lernenden lexikalische und syntaktische Ähnlichkeiten der Sprachen bewusster gemacht. Wiederum können weitere Sprachen, welche

die Lernenden können, inkludiert werden, um keine bekannten Sprachen in den Gehirnen der Lernenden zu vernachlässigen.

Im Rahmen der Hypothesengrammatik stellen die Lernenden Hypothesen zum Portugiesischen auf. Ein paar Kästchen sind zur Veranschaulichung für die Lernenden bereits ausgefüllt. Raschere Lernende können zu mehr grammatikalischen Aspekten arbeiten, was lernerorientierte Binnendifferenzierung ermöglicht. Möglicherweise wäre es sinnvoll, die Hypothesengrammatik vor der Interlinearübersetzung zu machen, sodass die Lernenden bei der Interlinearübersetzung bereits auch mit grammatikalischen Phänomenen des Portugiesischen vertrauter gemacht werden.

7.6.3. Aufgaben

Lesetext

05/12/2010 09h11

Shakira confirma show no Brasil em 2011

O anúncio foi feito no site oficial da cantora colombiana: "Estamos muito felizes em anunciar que Shakira trará a turnê Sale El Sol para a América Latina em março de 2011". A presença da cantora no Brasil já havia se confirmado nesta última semana, quando foi noticiado que ela vinha com a família passar o Carnaval no País.

A nova turnê, que apresenta o disco homônimo, será apresentada também na Argentina, Costa Rica, Chile, Equador, Guatemala, México, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Venezuela e, claro, Colômbia, país da cantora.

A primeira data anunciada é do show em Buenos Aires, Argentina, que acontece no dia 5 de março.



Fragen zum Leseverständnis

Vor dem Lesen:

Um welche Textart handelt es sich ?

- a. Biographie
- b. Prospekt
- c. Zeitungsartikel
- d. Online-Zeitungsartikel



Was ist das Ziel dieses Textes (überreden,...)? _____

In welchem Land wurde der Text publiziert? _____

In welcher Sprache ist dieser Text? _____

Wann wurde der Text publiziert? _____

Globalverstehen nach dem 1. Lesedurchgang:

Von welcher Person handelt dieser Text? _____

Was macht diese Person laut diesem Text in nächster Zeit? _____

In welchem Monat welchen Jahres macht diese Person etwas? _____

An welchen Orten macht diese Person etwas?

Detailverstehen nach dem 2. Lesedurchgang:

Wo wurden die Informationen zur Tournee veröffentlicht?

- a) in Argentinien
- b) in Brasilien
- c) auf Shakiras offizieller Website
- d) beim Carnaval no País

Wie heißt die Tournee von Shakira?

- a) América Latina
- b) Sale El Sol
- c) Shakira
- d) Carnaval no País

Aus welchem Land kommt Shakira?

- a) Kolumbien
- b) Brasilien
- c) Venezuela
- d) Argentinien

In welchem Land findet das erste Konzert statt?

- a) Brasilien
- b) Kolumbien
- c) Argentinien
- d) Peru

Mehrsprachige Wortlisten

Wie heißen diese Wörter in anderen Sprachen? Kein Problem, wenn du nicht alle Sprachen kannst. Du kannst auch noch weitere Sprachen, die du kannst, hinzufügen.

portuguêse	français	espanol	italiano	English	Deutsch		
oficial	officiel	oficial	ufficiale				
a cantora							
semana							
família							
nova							
país							
dia							

Welche dieser Sprachen sind...

Sprachfamilie	Sprachen	Begründung
...indoeuropäisch?		
...romanisch?		
...germanisch?		

Interlinearübersetzungen

Übersetze die Sätze in andere Sprachen.

Du kannst auch noch weitere Sprachen, die du kannst, hinzufügen.

português	Shakira	confirma	show	no	Brasil	em	2011
français	Shakira	confirme	show				
español							
italiano							
English							
Deutsch							

Weitere Sprache: _____:

Weitere Sprache: _____:

português	A	primeira	data	anunciada	é	do (de + o)	show	em	Buenos Aires.
français									
español									
italiano									
English									
Deutsch			angekündigte „Datum“						

Weitere Sprache: _____:

Weitere Sprache: _____:

Bemerkung: Diese Übung zeigt Vokabelähnlichkeiten auf. Sätze sind aber nicht immer mit denselben Wörtern in der gleichen Wortfolge in anderen Sprachen zu finden. Beispielsweise sagt man im Deutschen bei Konzerten eher „der erste Termin“ und nicht „das erste Datum“. Man versteht die Aussage „das erste Datum“ aber durchaus auch. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Ähnlichkeiten zwischen den romanischen Sprachen größer sind als im Vergleich zum Deutschen.

Hypothesengrammatik

Vervollständige die Tabelle mithilfe der übersetzten Sätze und des portugiesischen Textes. Zum Beispiel könnt ihr den Artikel in Bezug auf Adjektive durchlesen und alle Adjektive unterstreichen. Vergleiche deine Entdeckungen mit anderen (romanischen) Sprachen und trage deine Hypothesen kurz unter „Bemerkungen“ ein (siehe Bsp. unten).

Grammatik	Entdeckungen in Portugiesisch	Kurzer Vergleich zu anderen Sprachen (vor allem F, Sp, It)	Bemerkungen
Klein- und Großschreibung Welche Wörter werden großgeschrieben?	<ul style="list-style-type: none"> o anúncio a turnê Sale El Sor para a América Latina no Brasil o Carnaval no País 		
Artikel f/m Sg./Pl.		F: le, la, l' Sp: el, la It: il/lo, la, l'	
Adjektive f/m Sg./Pl. Position			

Wer fertig ist, kann hier weiterarbeiten:

Personalpronomen -en (ich, du, er/sie,...)			Wie in Italienisch und Spanisch: <ul style="list-style-type: none"> Oft nicht gebraucht (estamos muito felizes) Nur zur Betonung (Beispiel im Text)
Ordnungszahlen (primeira) f/m Position			wie in F, Sp, It: <ul style="list-style-type: none"> In Geschlecht und Zahl mit Nomen übereingestimmt Ordnungszahl vor Nomen
Konjunktionen (und,...)	<u>que:</u> <ul style="list-style-type: none"> Estamos muito felizes em anunciar <u>que</u> Shakira trará a turnê... 		

7.7. Dossier VI zur Reflexion nach der Bearbeitung mehrsprachiger Aufgaben

7.7.1. Kommentierung

Die Reflexion und Evaluation der Lernprozesse kann die Sprachlernbewusstheit der Lernenden ausbauen (Meißner/b o.J.: 11). Nach der Durchführung mehrsprachiger Aufgaben erscheint es sinnvoll, die Lernenden dazu anzuregen, ihre Lernfortschritte, Arbeitsprozesse und Schwierigkeiten beim Sprachenlernen zu reflektieren, um diese bewusster zu machen, zu evaluieren und festzuhalten, was autonomes Sprachenlernen fördert. In einer Frage sollen Lernende Hypothesen zum Lernerfolg bzw. Misserfolg aufstellen, was an das Lernprotokoll von Meißner (Meißner/b o.J.: 11) angelehnt ist. Im Rahmen der Reflexion können die Lernenden die gemachten Aufgaben nochmals Revue passieren lassen und durch diese Wiederholung wird die Speicherung von Lernerfahrungen und Wissen im Langzeitgedächtnis der Lernenden gefördert. Ferner sollen die Lernenden ihre Ergebnisse dann austauschen, um voneinander lernen zu können, um ihre Sprachlernprozesse optimieren zu können (Meißner/b o.J.: 11). Schließlich können offene Fragen noch im Plenum behandelt werden.

7.7.2. Reflexion zu den mehrsprachigen Aufgaben



Reflexion zu den mehrsprachigen Aufgaben

Inwiefern ist die Aussage richtig, dass du beim Lernen einer weiteren Sprache nicht von Null anfangen musst?

Welche Sprachen kannst du zumindest teilweise beim Lesen verstehen?

Welche Strategien haben dir beim Verstehen von Sprachen, die du zuvor noch nicht gelernt hast, besonders geholfen?

Stelle Hypothesen auf, warum deine Lernprozesse erfolgreich waren oder nicht.

Was möchtest du zukünftig besser machen, wenn du Texte in unbekanntem Sprachen bearbeitest?

Welche Ähnlichkeiten konntest du zwischen den romanischen Sprachen entdecken?

Was hat dir an den Aufgaben zur Förderung der Mehrsprachigkeit gefallen?

Welche Sprache(n) würdest du gerne lernen? _____

Was möchtest du dir unbedingt merken? _____

Tausche dich bezüglich der Lernprozesse mit zwei anderen Personen aus. Was kannst du dir von ihnen in Bezug auf das Sprachenlernen „abschauen“?

7.8. Evaluierung der erstellen Dossiers

Da Lernmaterialien häufig noch monolingual orientiert sind, können die ausgearbeiteten Aufgaben zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden eingesetzt werden. Die Aufgaben der Dossiers orientieren sich an den im sechsten Kapitel ausgearbeiteten Anforderungen für Aufgaben zur Bewusstmachung der Sprachähnlichkeiten und zum Training des Erschließens weiterer romanischer Sprachen, welche sich wiederum auf die Theorie zum mehrsprachigen Lernen und die Mehrsprachigkeitsdidaktik und im Besonderen auf die Interkomprehensionsdidaktik stützen. Die Aufgaben spiegeln somit den aktuellen Forschungsstand zur Erschließung weiterer Aufgaben wider.

Teilweise wurden Aufgabentypen übernommen, welche im Rahmen der Interkomprehensionsdidaktik vorgeschlagen werden wie die Hypothesengrammatik oder die Interlinearübersetzung, wobei jedoch von anderen authentischen Texten ausgegangen wird. Es wird unter anderem aus Gründen der Abwechslung mit verschiedenen authentischen Texten gearbeitet, und im Rahmen der Dossiers wurden jeweils Gründe für die Textwahl angeführt. Beispielsweise wurde auch ein spanischer Europass-CV unter anderem deswegen ausgewählt, weil die Lernenden - ähnlich wie bei Zeitungsartikeln - in Bezug auf die Struktur des CVs viel Vorwissen mitbringen, was bei der Texterschließung sehr nützlich sein kann und den Lernenden bewusst gemacht werden kann.

Andere Aufgabentypen wurden ausgehend von der Interkomprehensionsdidaktik vom Autor entworfen. Diese Aufgaben gehen teils über den Tellerrand der einzelnen Sprachenfamilien hinaus, um die Lernenden auch für andere Sprachfamilien zu sensibilisieren und zu interessieren. Beispielsweise sollen die Lernenden Sprachen anhand charakteristischer Merkmale - wie auffälliger Buchstaben - erkennen können. Des Weiteren soll die Bewusstmachung der Sprachähnlichkeiten im lexikalischen Bereich in einem zweisprachigen Memory und einem Brettspiel gefördert werden. Spiele können im Sprachenunterricht sehr motivierend sein. Da kognitive Informationen in Verbindung mit affektiven Informationen im Gehirn abgespeichert werden, inkludieren die Aufgaben auch Fragen zur affektiven Einstellung der Lernenden bezüglich sprachlicher Elemente (Thornbury 2002: 26), was die Speicherung derselben im Gehirn fördern kann.

Ferner werden im Rahmen der Dossiers auch gezielt Strategien zur Erschließung weiterer Sprachen trainiert. Außerdem werden die Lernenden dazu angeleitet, ihre eigenen

Lernprozesse zu reflektieren und zu optimieren, was die Sprachlernbewusstheit ebenfalls fördern kann.

Im Rahmen der Feedbackstudie wurde das portugiesische Dossier weitgehend erprobt. Die Feedbackstudie hat gezeigt, dass die Lernenden für derartige Aufgaben sehr offen und motiviert sind. Mehrere Lernende führten auch konkrete Gründe für die Sinnhaftigkeit dieser Aufgaben an. Das lässt die Vermutung zu, dass dies in ähnlicher Weise auch auf die weiteren ausgearbeiteten Aufgaben zutreffen würde.

Durch die ausgearbeiteten Aufgaben kann die Sprachenbewusstheit der Lernenden ausgebaut und die Erschließung weiterer Sprachen trainiert werden. Mithilfe dieser Aufgaben können den Lernenden Hemmungen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit bisher unbekanntem Sprachen genommen und das Interesse für weitere Sprachen und Kulturen kann gefördert werden. Da die Aufgaben lernerzentriert sind, kann auch die Lernerautonomie gefördert werden, was die Lernenden auf lebenslanges Sprachenlernen vorbereiten soll. Die ausgearbeiteten Anforderungen für die Erstellung von Aufgaben zur Mehrsprachigkeitsförderung und die erstellten Aufgabenformate können ebenso im Rahmen anderer Sprachfamilien Verwendung finden.

Die Aufgaben gehen alle von größeren romanischen Sprachen aus, weil damit zu rechnen ist, dass die Lernenden diese eher brauchen und somit die Motivation vieler Schüler/innen dafür größer ist. Auf kleinere romanische Sprachen wird in den Dossiers nicht eingegangen. Das Interesse der Lernenden für kleinere romanische Sprachen könnte jedoch ebenso geweckt werden und in diesem Rahmen könnte auch Bewusstheit für die Situation kleinerer Sprachen und deren Wert geschaffen werden.

Eventuell könnten die erstellten Aufgaben durch die Hinzufügung von Bildern oder geographische Karten der Länder der Zielsprachen für die Lernenden ansprechender gestaltet werden.

8. Schlusswort

Der Sprachenunterricht ist sowohl in der L1 als auch in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht häufig nach wie vor monolingual orientiert. Die Forschungsergebnisse sprechen jedoch dafür, dass es im Gehirn ein einziges Sprachennetzwerk gibt, in welchem die verschiedenen Sprachen miteinander verknüpft sind. Beim Lernen wird häufig an vorhandenes Wissen angeschlossen. Die sechs Modelle des multiplen Sprachenlernens und das Konzept des Transfers zeigen ebenfalls auf, dass die einzelnen Sprachen im Gehirn beim Lernen miteinander interagieren. Daher bietet es sich an, beim Lernen weiterer Sprachen auf das vorhandene Sprachenwissen und gemachte Sprachlernerfahrungen zurückzugreifen. Wie die Feedbackstudie gezeigt hat, dürften Lernende mehrsprachigem Unterricht sehr offen und motiviert gegenüberstehen. Des Weiteren führten mehrere Lernenden auch konkrete Argumente für die Sinnhaftigkeit mehrsprachiger Aufgaben an, wobei am häufigsten die Erkennung von Sprachähnlichkeiten genannt wurde. Somit konnte zumindest bei manchen Lernenden das Lehrziel erreicht werden, die Sprachenbewusstheit der Lernenden auszubauen. Ein Fünftel der Lernenden sprach sich sogar für mehr mehrsprachigen Unterricht aus. Lehrende von Sprachen könnten daher verstärkt zusammenarbeiten. Außerdem könnte in Sprachencurricula dem vernetzten Sprachenlernen ein bedeutenderer Stellenwert zukommen und der Immersionsunterricht könnte ausgebaut werden. In Bezug auf die Lehrerbildung sollte die Mehrsprachigkeit der Studierenden erweitert werden, sodass diese ihren eigenen Unterricht dann mehrsprachig ausrichten können.

Da sich die Forschung für vernetztes Sprachenlernen ausspricht und die Lernenden laut der Feedbackstudie sehr offen für mehrsprachigen Unterricht sind, wurden didaktische Anforderungen für die Entwicklung von Aufgaben zur Erschließung weiterer romanischer Sprachen ausgearbeitet, welche sowohl die Förderung der Sprachenbewusstheit als auch der Lernerautonomie und das Arbeiten mit authentischen Texten umfassen. Diese Anforderungen für die Erstellung von Aufgaben zur Förderung der Mehrsprachigkeit können ebenso für die Entwicklung von Aufgaben in weiteren Sprachenfamilien gelten.

Mittels der sechs ausgearbeiteten Dossiers, welche auf den ausgearbeiteten Anforderungen an mehrsprachige Aufgaben basieren, kann die Sprachenbewusstheit der Lernenden gefördert und die Erschließung weiterer Sprachen trainiert werden. Die Dossiers umfassen unter anderem Aufgaben zum Strategienausbau, zur Erkennung weiterer europäischer Sprachen, zur

Bewusstmachung positiver Transfermöglichkeiten, zum Training des Leseverständnisses in weiteren Sprachen und zur Reflexion der eigenen Lernprozesse. Die Aufgabentypen sind teilweise der Interkomprehensionsdidaktik entnommen, während andere Übungen selbst entworfen wurden. Diese umfassen unter anderem Aufgaben zur Erkennung verschiedener europäischer Sprachen anhand charakteristischer Merkmale und ein zweisprachiges Brettspiel und Memory zur Bewusstmachung der Sprachähnlichkeiten im lexikalischen Bereich. Die Aufgaben gehen über den Tellerrand der romanischen Sprachen hinaus und behandeln auch germanische und slawische Sprachen, um die Lernenden auch für Sprachen anderer Sprachfamilien zu sensibilisieren und zu interessieren. Die Aufgaben können so übernommen werden, oder an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, wenn die Aufgaben beispielsweise nicht in Französisch sondern einer anderen romanischen L3 gemacht werden.

Allerdings beziehen sich die entworfenen Aufgaben bezüglich der Sprecherzahl nur auf große romanische Sprachen. Es könnten jedoch ebenso auch kleinere romanische Sprachen behandelt werden, um Bewusstheit für deren Situation und Wert zu schaffen, was wiederum die Sprachenbewusstheit erweitert. Ferner wird das Lateinische in den Aufgaben nicht behandelt. Da viele Lernenden jedoch Latein lernen, könnte verstärkt der Fragen nachgegangen werden, wie Lateinkenntnisse im Rahmen der Interkomprehensionsdidaktik zur Erschließung weiterer Sprachen nützlich sein können.

Da Lehrmaterialien häufig nach wie vor monolingual orientiert sind, können die erstellten Dossiers der Förderung der Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht dienen. Wenn Mehrsprachigkeitsförderung verstärkt Eingang in die Lehrpläne, die Lehrerausbildung und Lehrmaterialien findet, zumal wir nicht wissen, welche Sprachen die Lernenden später brauchen werden, könnten beispielsweise rezeptive Kenntnisse in weiteren Sprachen auch Eingang in Sprachentests und in die Zentralmatura finden.

9. Zusammenfassung der Arbeit auf Französisch

Introduction

Comme on ne sait pas à l'école de quelles langues les élèves auront besoin plus tard dans la vie, ce travail porte sur l'encouragement du plurilinguisme en classe notamment concernant les langues romanes. De nos jours, l'enseignement des langues est encore souvent monolingue, bien que la recherche montre qu'on a seulement un réseau pour toutes les langues dans le cerveau. Fréquemment, on apprend de nouvelles informations en faisant des liens avec ce qu'on sait déjà (Reinfried 1998: 23). Par voie de conséquence, il paraît utile d'apprendre les langues ensemble (Hufeisen 2005: 15) et d'utiliser les possibilités du transfert positif entre les langues.

En conséquence, une étude a été faite qui portait sur les réactions des lycéens concernant des exercices pour l'encouragement du multilinguisme, notamment dans d'autres langues romanes. Cette étude était le point de départ de ce travail. Comme les résultats ont montré que les élèves sont très ouverts pour ce genre d'exercices, la décision a été prise de créer d'autres exercices de ce type qui sont basés sur les recherches de l'apprentissage de plusieurs langues.

Dans la troisième partie de ce travail, la politique linguistique de l'UE concernant l'enseignement des langues étrangères est abordée. Dans la quatrième partie, les six modèles de la description scientifique de l'apprentissage plurilingue et le concept du transfert sont présentés et par conséquent des conclusions par rapport aux similarités entre ces recherches sont faites. Ensuite, la didactique du plurilinguisme est discutée. D'abord, l'accent est mis sur le fait que les langues dans le cerveau sont attachées. Après, des types et des aspects différents de la didactique du plurilinguisme sont discutés. Dans ce contexte la didactique de l'intercompréhension joue un rôle central pour la création d'exercices dans ce travail. Puis, des conséquences de cette didactique du plurilinguisme pour les programmes scolaires et la formation des enseignants sont discutés. En se basant sur les résultats de ces recherches, des demandes pour la création d'exercices pour l'encouragement du plurilinguisme notamment dans les langues romanes sont formulées. Finalement, des exercices pour l'encouragement du plurilinguisme sont élaborés en considérant ces demandes. À la fin, ces exercices sont évalués.

L'étude de feedback

L'étude de feedback était le point de départ pour ce travail. Elle est toujours appelée « étude de feedback » afin de la distinguer clairement du reste du travail qui est aussi une recherche scientifique.

La mission de recherche était comme des lycéens réagissent à des exercices pour encourager la conscience de langues et l'entraînement de la compréhension écrite d'autres langues romanes. En ce qui concerne la théorie et la didactique de l'apprentissage de plusieurs langues, il y a plus d'informations dans la troisième, quatrième et cinquième partie de ce travail et ces aspects sont, par conséquent, seulement abordés courtement dans la première partie. En bref, il y a seulement un réseau pour toutes les langues dans le cerveau et il y a des liens entre les langues (Neuner 2003 :17). En conséquence, les compétences dans d'autres langues peuvent être utiles pour l'apprentissage d'une nouvelle langue (Hufeisen 2005 : 15). De plus, il faudrait soutenir l'autonomie des apprenants pour qu'ils puissent travailler avec des langues inconnues de manière autonome. Les élèves ont déjà fait d'importantes expériences en apprenant d'autres langues qu'on peut utiliser pour comprendre des langues inconnues et il faudrait aussi encourager les stratégies pour comprendre d'autres langues. En outre, on devrait aussi soutenir la conscience de langues (Bär 2009 : 96-97). D'ailleurs, il faudrait travailler avec des textes authentiques que les élèves rencontrent dans la réalité.

Quant à l'étude, des exercices de ce genre ont été faits dans une première avec 15 élèves pendant un cours de français dans le Schottengymnasium à Vienne. Les élèves s'étaient plutôt spécialisés sur les langues étrangères, car ils ont appris l'anglais comme L2, le latin comme L3, le français comme L4 et l'italien ou l'espagnol comme L5. À la fin du cours, les élèves ont reçu des feedbacks sur lesquels ils pouvaient exprimer ce qu'ils ont trouvé bien et ce qui ne leur a pas plu. Tous les 15 feedbacks ont été retournés (n=15). Une recherche qualitative et très libre a été choisie afin de vraiment découvrir les réactions des élèves.

Ensuite, les feedbacks des élèves ont été évalués avec la « inhaltliche Strukturierung » de la « qualitative Inhaltsanalyse » de Mayring (1997 : 89). Le but de cette forme de recherche est une analyse systématique de dates de situations de communication (Mayring 1995 : 209). L'élément central de l'analyse est le système de catégories ce qui fait l'analyse compréhensible pour d'autres et comparable à d'autres recherches parmi d'autres aspects de qualité de cette forme de recherche qualitative. Les commentaires des élèves ont, par conséquent, été classifiés dans trois catégories : « impression générale du cours », « aspects

concernant le plurilinguisme » et « d'autres aspects au sujet du cours ». Afin de séparer les commentaires par rapport à l'utilité des exercices, la deuxième catégorie a été divisée dans les sous-catégories « commentaires concernant l'utilité des exercices plurilingues » et « d'autres aspects au sujet du cours plurilingue ».

Les résultats de cette étude de feedback montrent que les élèves sont très ouverts à ce genre d'exercices. Le renforcement d'adjectifs positifs et le langage des jeunes qui a été utilisé montrent une grande émotivité et identification de la part des élèves par rapport à ce cours. Un cinquième des apprenants est même pour plus de cours de ce type. Presque la moitié des élèves a aussi donné des arguments en faveur de l'utilité de ces exercices. L'argument le plus fréquent était que les exercices montrent les similarités entre les langues ce qui a été exprimé par un tiers des élèves. En outre, trois élèves ont exprimé leur motivation pour travailler avec d'autres langues. Deux élèves ont écrit que des apprenants qui ne savent pas parler beaucoup de langues ne seraient probablement pas motivés pour ce genre d'exercice. Mais en fait, il ne faut pas parler un grand nombre de langues pour ces exercices qui devraient montrer comment on peut comprendre des langues inconnues. Par voie de conséquence, il serait peut-être utile d'expliquer cela aux apprenants pour que les élèves qui n'apprennent pas beaucoup de langues ne soient pas découragés.

Pourtant, comme seulement 15 élèves ont été interrogés, les résultats de cette étude de feedback ne sont pas représentatifs, mais peuvent montrer des tendances. De plus, cette étude de feedback ne révèle pas comment les élèves trouveraient un enseignement plurilingue qui est plus long ou même permanent. De plus, ce groupe d'élève s'était spécialisé aux langues étrangères et il serait intéressant de savoir si des élèves qui se sont spécialisés dans d'autres domaines sont aussi tellement ouverts à l'enseignement plurilingue. Comme les élèves qui ont participé dans cette étude de feedback sont très ouverts à ce genre d'exercices, il serait bien si l'importance de l'encouragement du plurilinguisme jouait un rôle plus significatif dans les programmes scolaires et s'il y aurait aussi plus d'exercices plurilingues dans les livres scolaires afin de soutenir le plurilinguisme des élèves.

Politique linguistique de l'UE

D'après le Conseil de l'Europe tous les Européens devraient apprendre deux langues étrangères afin de soutenir la paix, le plurilinguisme et la mobilité en Europe. Pourtant, seulement la moitié des Européens est capable de tenir une conversation dans une langue

étrangère. De plus, il y a de grandes différences concernant les compétences d'une langue étrangère dans les différents pays européens (Europäische Kommission 2005 : 3-4). Le fait que l'UE est pour l'apprentissage de deux langues étrangères ne veut pas forcément dire que cette demande considère les recherches sur l'apprentissage de plusieurs langues qui proposent de ne pas apprendre les langues séparément (Neuner 2003 : 17 ; Hufeisen 2005 : 15).

La théorie concernant l'apprentissage de plusieurs langues

Il y a six modèles scientifiques qui décrivent l'apprentissage de plusieurs langues scientifiquement. Il ne faut pas voir ces modèles comme des concurrents, mais ils se complètent. Ces modèles ne parlent pas seulement de la L1 et d'une langue étrangère, mais considèrent plusieurs langues. D'après tous ces modèles, l'apprentissage d'une L2 est seulement une variante de plusieurs possibilités de l'apprentissage plurilingue (Hufeisen 2004a: 78).

Le « Faktorenmodell » d'Hufeisen (1998 : 72) décrit des différences importantes entre l'apprentissage d'une L2 et une L3. Contrairement à l'apprentissage d'une L2, les apprenants d'une L3, L4 ou Lx ont déjà des expériences en apprenant des langues étrangères et ont développé des stratégies pour ce processus (Hufeisen 1998 : 71). De plus, les élèves d'une L3, L4 ou Lx savent plus sur leurs styles d'apprentissage des langues étrangères (Hufeisen 2000a : 214). D'ailleurs, les apprenants d'une L3 peuvent utiliser aussi leurs connaissances sur la L2 ce qui peut faciliter l'apprentissage de la L3 (Hufeisen 1998 : 71). En outre, les apprenants d'une L3 sont souvent plus âgés et ont déjà de meilleures capacités intellectuelles que les apprenants qui commencent à apprendre une L2 (Hufeisen 2000 : 213).

D'après le « Didaktische Mehrsprachen-Monitor » de Meißner, les apprenants font des hypothèses concernant la langue cible (Meißner/b o.J. : 3-4). Ainsi, les élèves construisent du savoir qui est mémoriser à long terme (Meißner/1 2003 : 95) si les apprenants ont un certain intérêt pour la langue cible (Meißner/b o.J. : 4). Dans le cadre d'un monitoring, le savoir construit concerne aussi des expériences d'apprentissage de langues. L'entraînement plurilingue peut encourager le transfert positif en apprenant des langues (Meißner/1 2003 : 95).

Le « Rollen-Funktions-Modell » ou « Language Switches Model » d'Hammarberg et Williams est une extension du modèle de la production orale de Levelt qui divise la

production orale dans les trois phases de la conceptualisation, la formulation et l'articulation (Levelt 1980 : 27). Williams et Hammarberg (2001 : 24) voulaient savoir comment la production orale est influencée quand un parleur parle plus de deux langues. Les résultats montrent que les différentes langues prennent des rôles différents dans la production d'une langue cible. Il y a une forte tendance qu'une langue qui est appelée external supplier prend un rôle important dans la production orale d'une L3 et que cet external supplier est plus souvent activé que d'autres langues. Si on ne sait pas comment exprimer quelque chose dans la langue cible, il est possible que du matériel linguistique du external supplier soit utilisé (Hammarberg 2001 : 30-38).

Dans le « Foreign language Acquisition Model » de Groseva, la L2 joue un rôle central. En apprenant une L2, la L1 perd son influence dans la formulation des hypothèses si on apprend des langues, car les élèves savent déjà plus sur la structure et le système de la L2 que sur la L1. Par voie de conséquence, la L2 est prise comme point de référence si on apprend d'autres langues. Pour des apprenants d'une L3, la L2 prend le rôle de modèle pour l'apprentissage et le système d'une langue étrangère ce qui est appelé Foreign Language Acquisition Model ou FLAM. Les apprenants d'une L3 qui savent utiliser la L2 et des stratégies acquises pendant l'apprentissage de la L2, font plus vite du progrès dans la L3. Par conséquent, dans l'apprentissage d'une L3 on doit faire référence à la L2 quand il y a des possibilités pour un transfert positif (Groseva 1998 : 21-29).

D'après le « Dynamic Model of Multilingualism » d'Herdina et Jessner, il y a une interdépendance entre les différentes langues dans le cerveau et les langues s'influencent mutuellement. En outre, l'apprentissage de langues n'est pas vu comme linéaire (Herdina & Jessner 2001 : 89-92) et la compétence linguistique peut se changer pendant le temps (Herdina & Jessner 1998 : 155). Le maintien d'une langue dépend de l'utilisation de la langue et de la conscience de langue. Si on utilise une langue, la langue est réactivée dans le cerveau ce qui sert à la mémorisation de la langue. Quant à la conscience de langue, la réflexion concernant le système d'une langue encourage le maintien de cette langue (Herdina & Jessner 2002 : 106).

L'Ecological Model of Multilinguality d'Aronin et Ó Laoire considère aussi des aspects du milieu sociolinguistique. Ce modèle différencie entre multilingualité et multilinguisme. La multilingualité est liée à beaucoup d'aspects de l'identité et est donc aussi appelée « identité linguistique ». Ces aspects comportent, par exemple, des émotions, des relations sociales, le style de vie et le milieu. Chaque individu a sa propre multilingualité. De plus, dans la

multilinguisme les sets de langue forment une unité. La compétence dans les langues peut varier et ces langues prennent de différentes fonctions. Une langue peut être utilisée au travail et une autre avec les amis. Par contre, le multilinguisme se réfère au processus et au résultat de l'apprentissage de langue et concerne par conséquent la langue. Aucune langue des gens plurilingues devrait être négligée, car cela aurait des conséquences négatives sur la balance du système (Aronin & Ó Laoire 2004 : 17-24).

Quant au concept de transfert, dans le processus de l'apprentissage de nouvelles informations sont fréquemment liées à des informations déjà connues ce qui concerne aussi l'apprentissage des langues. Le transfert est particulièrement important si la langue cible est proche à une langue qu'on connaît déjà (Reinfried 1998 : 2003). L'utilisation des possibilités de transfert positif est importante pour un apprentissage de langues qui est efficace (Meißner/b.o.J. : 5). De plus, on peut entraîner l'utilisation de transferts positifs. Pour cela on peut, par exemple, faire des comparaisons entre les langues et les élèves peuvent formuler des hypothèses au sujet de la grammaire de la langue cible (Meißner/1 2003 : 95-97).

Tous les six modèles concernant l'apprentissage de plusieurs langues et le concept de transfert disent que les langues sont liées dans le cerveau d'une certaine façon. Par voie de conséquence, il paraît utile de ne pas apprendre les langues séparément, bien que l'enseignement de langues soit encore souvent monolingue.

La didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme se base sur des recherches qui ont montré que les langues sont attachées dans le cerveau et que les compétences dans une langue peuvent, par conséquent, être utiles en apprenant une autre langue (Neuner 2003 : 17).

On peut définir plusieurs caractéristiques d'une telle didactique. Si on envisage d'apprendre une nouvelle langue étrangère, on ne commence pas à zéro, mais on peut se baser sur ses compétences linguistiques dans d'autres langues et sur ses expériences d'apprentissage de langues. En outre, le but n'est plus une near-nativeness, mais on peut avoir de différentes compétences dans les différentes langues. L'apprentissage devrait s'orienter aux besoins des élèves. De plus, la conscience de langues et l'apprentissage autonome devraient être encouragés afin de garantir que les élèves sont capables d'apprendre des langues de manière autonome après l'école (Neuner 2003 : 16-19). D'ailleurs le travail avec d'autres langues en

classe peut aussi encourager la compétence dans les langues qu'on connaît déjà, notamment si les langues sont similaires. Par voie de conséquence, il serait bien si les livres scolaires seraient plus plurilingues.

Pour ce travail, la didactique de l'intercompréhension est particulièrement intéressante. Le concept de l'intercompréhension se réfère à la compétence de pouvoir comprendre une langue inconnue avec l'aide d'une autre langue. De plus, des similarités culturelles entre des régions dans lesquelles de différentes langues sont parlées peuvent aussi faciliter l'intercompréhension.

En conséquence, Hufeisen (2005 : 9-15) propose un programme scolaire pour toutes les langues qui se base aussi sur le fait que les langues sont liées dans le cerveau. D'ailleurs, un apprentissage d'immersion est aussi possible si les langues sont intégrées dans d'autres matières comme la biologie, l'histoire etc. Un tel programme scolaire plurilingue encouragerait le plurilinguisme des élèves et permettrait aussi de tester notamment des compétences réceptives dans d'autres langues.

Ces développements ont aussi des conséquences pour la formation des professeurs. Vetter (2011 : 13-14) fait trois propositions. Premièrement, le plurilinguisme et ses répercussions devraient être thématiques avec les futur-professeurs. Par exemple, on peut adresser la diversité linguistique. Deuxièmement, les futur-enseignants devraient apprendre une didactique qui met l'apprenant au centre. Il est très important d'encourager l'autonomie des élèves – aussi parce que souvent les enseignants ne savent pas parler toutes les langues que les élèves connaissent. Troisièmement, les professeurs devraient faire des expériences plurilingues et interculturelles. En conséquence, les enseignants pourraient aussi enseigner d'autres langues qui sont proches.

Demandes pour la création d'exercices pour encourager l'intercompréhension

En se basant sur des recherches concernant l'apprentissage des langues, trois demandes pour la création d'exercices pour encourager la compétence dans des langues inconnues sont présentées.

Conscience de langues

Premièrement, la conscience de langues est un aspect fondamental de la didactique d'intercompréhension. Elle comprend plusieurs aspects. La motivation des apprenants pour la compréhension de langues inconnues devrait être encouragée. En outre, les élèves devraient être capables de reconnaître des mots et des éléments syntaxiques dans d'autres langues inconnues qui sont proches à au moins une des langues qu'on sait parler (vgl. Meißner 2005c : 86, cité dans Bär 2009 : 30). D'ailleurs, on peut déjà encourager la conscience de langues des apprenants dans les cours de la L1 et la L2 (Neuner 2003 : 20-22). Des langues proches peuvent être particulièrement utiles en apprenant de nouvelles langues. Si on connaît, par exemple, déjà une langue romane, celle-ci peut être très utile afin de comprendre d'autres langues romanes. Toutefois, l'anglais et l'allemand peuvent aussi aider pour l'apprentissage d'une autre langue romane à cause des parallèles entre les langues. De plus, les élèves devraient avoir la possibilité de se rendre compte des hypothèses qu'ils formulent par rapport à la langue cible. Sous la directive du professeur, les hypothèses des élèves peuvent être optimisés (Meißner/b o.J. : 3-4). Dans un exercice appelé « grammaire des hypothèses », les apprenants peuvent faire des découvertes dans un texte dans une langue inconnue, faire des comparaisons avec d'autres langues connues et écrire leurs hypothèses concernant la nouvelle langue (Bär 2009 : 114-115). Pendant un exercice de ce genre, les élèves peuvent aussi travailler avec des grammaires et des dictionnaires afin d'encourager l'autonomie des apprenants (Meißner/b o.J. : 14). En outre, on peut parler des similarités entre les langues en classe. Si les élèves connaissent les familles de langues, ils savent mieux quelles langues sont proches ce qui peut aider pour l'apprentissage d'une langue inconnue. Klein et Stegmann (2000 : 14-15) décrivent en se référant à sept tamis des mesures afin de trouver la signification de mots et de structures dans une autre langue romane. Dans la didactique de l'intercompréhension les élèves peuvent, par exemple, comparer le même texte dans plusieurs langues (Klein & Stegmann 2000 : 156-167) et traduire un texte d'une langue inconnue dans d'autres langues (Bär 2009 : 119) afin de se rendre compte des similarités entre ces langues. En outre, les élèves peuvent faire des biographies des langues qu'ils savent parler. Si les élèves se rendent compte de leur propre plurilinguisme, cela peut encourager leur motivation pour apprendre d'autres langues (Meißner/b o.J. : 9). Comme des informations cognitives sont mémorisées en relation avec des informations affectives, il peut aussi encourager l'apprentissage si les élèves font des remarques affectives concernant les langues. Par

exemple, ils pourraient dire quel mot leur plaît le plus ce qui peut augmenter la probabilité qu'ils vont retenir ce mot (Thornbury 2002: 24-26).

Autonomie des apprenants

Deuxièmement, l'autonomie des apprenants devrait être encouragée pour garantir que les élèves peuvent apprendre des langues de manière autonome, s'ils en ont besoin après l'école. Si les élèves ont déjà appris d'autres langues avant, ils ont déjà des expériences concernant l'apprentissage des langues et savent utiliser des stratégies ce qui peut les aider à comprendre des langues inconnues (Hufeisen 1998 : 172). Par exemple, le professeur peut demander les élèves quelles stratégies étaient utiles pour eux en apprenant la L2 (Hufeisen 2004b : 21). Les élèves qui savent bien utiliser des stratégies sont souvent plus motivés pour apprendre d'autres langues (Mißler 2000 : 19).

L'encouragement de la façon d'apprendre est aussi un aspect fondamental de la didactique d'intercompréhension. Les élèves devraient se pencher de manière autonome avec d'autres langues et faire des réflexions concernant les similarités des langues et leur propre style d'apprentissage. Les professeurs ne donnent pas de règles concernant la structure d'autres langues, mais les apprenants devraient les trouver eux-mêmes (Meißner/b o.J. : 8). En conséquence, le rôle du professeur en classe est changé. Les enseignants ne donnent pas les solutions, mais les élèves font des hypothèses et les enseignants réagissent avec des questions pour que les élèves puissent trouver la solution eux-mêmes (Bär 2009 : 84). De plus, l'utilisation efficace de stratégies pour la compréhension de langues inconnues peut aussi être entraînée en classe (Bär 2009 : 78-79). Par exemple, les élèves pourraient formuler des hypothèses au sujet du contenu d'un texte à partir le titre ou l'image de ce document. Si les élèves écrivent ce qu'ils pensent concernant les langues inconnues, ils se rendent compte des hypothèses qu'ils font par rapport aux langues inconnues. À partir de cela, les élèves peuvent faire des hypothèses au sujet de leur succès ou échec par rapport à la compréhension d'une langue cible. Si la façon d'apprendre est aussi discutée avec d'autres élèves, ils peuvent apprendre l'un de l'autre (Meißner/b o.J. : 10-11).

Textes authentiques

Troisièmement, la didactique d'intercompréhension met le focus sur les compétences réceptives et notamment la lecture parce que ces compétences sont apprises plus vite que les compétences productives (Bär 2009 : 98). Le fait que les élèves font vite des progrès peut les motiver (Bär 2008 : 98).

L'authenticité des textes est un aspect important de la didactique de l'intercompréhension (Bär 2009 : 90). Authenticité veut dire que les textes sont de la réalité et n'ont pas été produits pour l'enseignement de certaines structures grammaticales, par exemple (Fritz & Faistauer 2008: 126). De plus, il peut être motivant pour les apprenants, s'ils sont capables de comprendre des textes authentiques (Bär 2009: 87). Pour commencer à lire dans d'autres langues, il est souvent utile de travailler avec des articles, car les élèves connaissent la structure de ces textes, ils peuvent utiliser leur connaissance sur le monde et ils comportent souvent beaucoup de mots internationaux. En outre, le travail avec des textes courts porte plus de changement (Klein & Stegmann 2000: 21, 155-156). Quant à la lecture, on peut d'abord faire des hypothèses sur le texte à partir du titre, des images, etc. Après une première lecture, la compréhension globale du texte est discutée. Ensuite, la langue du texte est analysée. Tous les mots qu'on peut comprendre peuvent être traduits et après on peut faire des hypothèses au sujet des mots inconnus (Klein und Stegmann 2000: 22). Alternativement, on pourrait aussi travailler avec la lecture authentique et analytique du « Fremdsprachenwachstum ». Pendant la lecture, les élèves s'échangent concernant le contenu et des mots qu'ils ne comprennent pas. Dans la phase analytique, des éléments linguistiques et pragmatiques du texte sont analysés. Cela permet aussi un travail intensif avec la langue inconnue (Buttaroni & Knapp: 1988: 39-43). Comme les textes transportent toujours aussi des aspects culturels ceux-ci ne devraient pas être négligés en classe (Krumm 1990: 22). La culture de la langue cible peut être comparée avec d'autres cultures qu'on connaît (Neuner 2003: 30) ce qui concerne aussi la culture de la L2 (Rost-Roth 2003: 75).

Exercices

En se basant sur la recherche concernant le plurilinguisme qui a été discuté et notamment les demandes concernant la création d'exercices qui ont été formulées, des exercices pour l'encouragement de la conscience des similarités des langues et l'entraînement en particulier de la compréhension écrite dans d'autres langues romanes ont été créés. Ces exercices mettent

le focus sur les langues romanes, mais d'autres langues germaniques et slaves sont aussi incluses afin de sensibiliser et intéresser les élèves aussi pour ces langues. Les exercices se trouvent dans six dossiers. Comme la constellation L1 allemand, L2 anglais et L3 français est toujours fréquente, les exercices se basent sur cet ordre d'apprentissage des langues. Pourtant, des apprenants d'autres langues romanes pourraient aussi faire les exercices proposés, si des changements nécessaires sont faits. Il y a des instructions pour chaque exercice pour que les élèves puissent travailler de manière autonome sans l'aide permanente du professeur. Souvent, il serait bien si les élèves travaillent à deux ou à trois afin de pouvoir s'aider. Avant chaque dossier, le choix des textes choisis est justifié et après, les exercices sont commentés par rapport à l'apprentissage en se référant sur la théorie et l'application des exercices en classe.

En total, il y a six dossiers. Le premier porte sur l'encouragement des stratégies pour que les élèves soient capables de travailler de manière autonome avec des textes dans d'autres langues. De plus, la conscience de langues et de l'apprentissage de langues sont encouragées. Le but du dossier II est de soutenir la conscience de différentes familles de langues et la reconnaissance de langues européennes. Dans les dossiers III-V, on part d'un texte authentique en italien, espagnol ou portugais et après il y a des exercices afin d'encourager la conscience de langues et pour entraîner notamment la lecture dans d'autres langues. Il y a des exercices comme la grammaire d'hypothèses, des traductions dans différentes langues et la comparaison de mots pour se rendre compte des similarités des langues et pour tester ses hypothèses. En particulier dans le dossier VI, les élèves ont la possibilité de réfléchir sur leurs processus d'apprentissage concernant ces exercices. Il paraît utile de commencer par les dossiers I et II pour que les élèves puissent déjà utiliser les stratégies et reconnaître les langues dans les dossiers III-V. Les dossiers III-V ne sont pas réconfortants et peuvent être choisis selon les intérêts des élèves. À la fin ou entre les dossiers III-V, le dossier VI peut être fait afin de réfléchir sur l'apprentissage et sur ce qu'on aimerait améliorer.

Finalement, les exercices créés sont évalués. Ils se basent sur des connaissances actuelles de la recherche de l'apprentissage de plusieurs langues. Partiellement des exercices de la didactique de l'intercompréhension ont été pris comme la « grammaire des hypothèses » et des traductions. D'autres exercices qui incluent aussi d'autres langues pour encourager la conscience de langues ont été développés par l'auteur. Par exemple, les élèves devraient identifier des caractéristiques de différentes langues européennes afin d'être capables de les reconnaître. De plus, il y a un memory et un jeu de table pour que les élèves se rendent

compte des similarités du lexique de différentes langues romanes. Des jeux peuvent être très motivants pour les élèves. Comme des informations cognitives sont mémorisées ensemble avec des informations affectives (Thornbury 2002: 26) il y a aussi des questions concernant l'attitude par rapport à certains éléments linguistiques dans d'autres langues ce qui peut encourager la mémorisation de ces aspects. En outre, il y a des exercices pour encourager les stratégies pour comprendre d'autres langues et des exercices qui portent sur la réflexion afin d'optimiser ses propres processus d'apprentissage. L'étude de feedback a montré que les élèves sont très ouverts et motivés pour des exercices de ce genre et, par conséquent, on pourrait soupçonner que c'est pareil pour les autres exercices de ce type qui ont été créés. Pourtant, toutes les exercices se basent sur les « grandes » langues romanes, et il serait aussi bien de travailler avec de « petites » langues afin de sensibiliser les élèves pour la situation de ces langues et leur valeur.

Conclusion

L'enseignement des langues est encore souvent monolingue. Pourtant, d'après les recherches il y a seulement un réseau pour toutes les langues dans le cerveau et ces langues sont attachées. Si on apprend de nouvelles informations, elles sont souvent liées avec des informations qu'on connaît déjà. Les six modèles sur l'apprentissage plurilingue et le concept du transfert montrent aussi des interactions entre les langues pendant l'apprentissage. L'étude de feedback a montré que les élèves sont très ouverts à l'encouragement du plurilinguisme. Par voie de conséquence, il paraît utile d'utiliser son savoir linguistique en apprenant d'autres langues.

En se basant sur la recherche concernant l'apprentissage de plusieurs langues, trois demandes pour des exercices de la compréhension d'autres langues ont été développées. Il faudrait encourager la conscience de langues, l'autonomie des apprenants et travailler avec des textes authentiques en cours. Ces propositions peuvent aussi être valables pour la création d'exercices dans d'autres familles de langues.

À partir de ces demandes des exercices ont été développés pour encourager la conscience de langues et la compréhension d'autres langues. Ils incluent aussi des exercices pour soutenir l'utilisation de stratégies et la réflexion concernant les propres processus d'apprentissage. Les exercices sont pris partiellement de la didactique de l'intercompréhension et d'autres exercices ont été développés par l'auteur. Les exercices n'incluent pas seulement des langues

romanes, mais aussi d'autres langues pour intéresser et sensibiliser les apprenants aussi à d'autres familles de langues.

Pourtant, les exercices comportent seulement les « grandes » langues romanes. On pourrait aussi sensibiliser les élèves pour les « petites » langues et leur situation. En outre, le latin ne fait pas partie de ces exercices. Comme il y a toujours beaucoup d'élèves qui apprennent le latin, on pourrait se demander aussi comment le latin pourrait être utile afin de soutenir le plurilinguisme des élèves.

Comme beaucoup de livres scolaires sont encore plutôt monolingues, ces exercices peuvent encourager le plurilinguisme des élèves. Si le plurilinguisme entrerait aussi de plus dans les programmes scolaires, la formation des professeurs et les livres scolaires on pourrait aussi tester, par exemple, des compétences réceptives dans d'autres langues.

10. Bibliographie

Fachliteratur

Aronin, Larissa; Ó Laoire, Muiris. 2004. "Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality". In: Hoffmann, Charlotte; Ytsma, Jehannes. (Hrsg.). *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 11-29.

Bär, Marcus. 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Berthele, Raphael. 2010. „Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik“. In: Bitter-Bättig, F.; Tanner, A. *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo. 225-239.

Boeckmann, Klaus-Börge. 2008. "Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: *Fremdsprache Deutsch*. 38. 5-11.

Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike. 2001. „Towards Trilingual Education“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. 1-10.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2004. *Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf [27. April 2011]

Buttaroni, Susanna; Knapp, Alfred. 1988. *Fremdsprachenwachstum*. Wien: Fernkurse der Wiener Volkshochschulen.

Common European Framework of Reference for Languages 2001. Strasbourg: Council of Europe - Language Policy Division.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_EN.pdf [27. März 2011]

Deutsch perfekt – Einfach Deutsch lernen. 2011. Spotlight Verlag GmbH. Märzausgabe. 46.

Ellis, Rod. 2008. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Europäische Kommission. 2005. "Eurobarometer: Europeans and Languages". http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf [28. März 2011]

Fritz, Thomas; Faistauer, Renate. 2008. „Prinzipien eines Sprachunterrichts“. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth. (Hrsg.). *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. VÖV-Edition Sprachen 2. 125-133.

Griessler, Marion. 2001. “The Effects of Third Language Learning on Second Language Proficiency: An Austrian Example“. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. 50-60.

Groseva, Maria. 1998. “Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?”. In: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate. (Hrsg.). *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. 21-46.

Hammarberg, Björn. 2001. „Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition“. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual matters Ltd. 21-41.

Herdina, Philip; Jessner, Ulrike. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hufeisen, Britta. 1998. “L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?”. In: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate. (Hrsg.). *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. 169-183.

Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard. 2000. *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch*. Graz: European Centre for Modern Languages.

Hufeisen, Britta. 2000a. „A European Perspective: Tertiary Languages with a Focus on German as L3“. In: Rosenthal, Judith. *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 209-229.

Hufeisen, Britta. 2000b. „How do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of the Multilingualism?“. In: Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta; Beate Lindemann. (Hrsg.). *Tertiär- und Drittsprachen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr. 23-39.

Hufeisen, Britta. 2004a. „‘Das haben wir doch immer schon so gemacht!’ oder ein Paradigmenwechseln in der Spracherwerbsforschung?“. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24*.

Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 77-87.

Hufeisen, Britta. 2004b. „Deutsch und die anderen (Fremd-)sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann“. In: *Fremdsprache Deutsch*. 31. 19-23.

Hufeisen, Britta. 2005. „Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge“. In: Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline. (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele zur Umsetzung*. Tübingen: Narr Fracke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. 9-18.

Jessner, Ulrike. 1998. „Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene“. In: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate. (Hrsg.). *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. 149-158.

Kjär, Uwe. 2000. „Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2)“. In: Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta; Beate Lindemann. (Hrsg.). *Tertiär- und Drittsprachen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr. 41-55.

Klein, Horst; Stegmann Tilbert. 2000. *EuoComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. [2. Auflage]. Frankfurt am Main: Shaker Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen. 1990. „Vom Lesen fremder Texte“. In: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 2. 20-24.

Krumm, Hans-Jürgen. 2003. „Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit“. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Kapfenberg: Bacherneegg. 35-49.

Klein, Horst; Strathmann, Jochen. 2011. *Italienisch über schulische Englisch- und Französischkenntnisse: Leitfaden zur multimedialen Anwendung der Methode EuroCom*. Aachen: Shaker Verlag.

Knapp, Werner. 2005. „Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht“. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Mayring, Philipp. *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 20-36.

Le Pape Racine, Christine. 2007. „Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg“. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*. 25 (2). 156-167.

Levelt, Willem. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. http://books.google.com/books?id=LbVCdCE-NQAC&pg=PA1&hl=de&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false [26. Mai 2011]

Mayring, Philipp. 1995. „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan. *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. [2. Auflage]. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 209-213.

Mayring, Philipp. 1997. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. [6. Auflage]. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mayring, Philipp. 2005. „Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse“. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Mayring, Philipp. *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 7-19.

Meier, Ardith. 1997. „Teaching the Universals of Politeness“. In: *ELT Journal*. 1. 21-28.

Meißner, Franz-Joseph. 1998. „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon“. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 45-67.

Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus. 1998. „Vorwort“. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 5-6.

Meißner/1, Franz-Joseph. 2003. „Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts“. In: Meißner, Franz-Joseph; Picaper, Ilse. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland - La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 92-106.

Meißner/2, Franz-Joseph. 2003. *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension : EuroComRom – les sept tapis lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker. Verlag. <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf> [30. Mai 2011]

Meißner/a, Franz-Joseph. O.J. „Eurocomprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie.“ <http://www.eurocomresearch.net/lit/meissner.pdf> [22. Mai 2011]

Meißner/b, Franz-Joseph. O.J. „Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht“. <http://www.eurocomresearch.net/lit/MeissnerTransfer.pdf> [22. Mai 2011]

Mißler, Bettina. 2000. „Previous Experience of Foreign Language Learning and its Contribution to the Development of Learning Strategies“. In: Dentler, Sigrid; Hufeisen, Britta; Beate Lindemann. (Hrsg.). *Tertiär- und Drittsprachen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr. 7-19.

Neuner, Gerhard. 2003. „Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Kapfenberg: Bacherneegg. 13-34.

Rampillon, Ute. 2003. „Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3“. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Kapfenberg: Bacherneegg. 85-103.

Reif-Breitwieser, Susanne. 2004. „Bericht über ein mulilinguales Sprachenprojekt in mehreren Teilen“. In: *Fremdsprache Deutsch*. 31. 30-35.

Reinfried, Marcus. 1998. „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht“. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 23-43.

Rost-Roth, Martina. 2003. „Förderung der interkulturellen Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch“. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Kapfenberg: Bacherneegg. 51-78.

Schmitt, Norbert. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Spöttl, Carol. 2001. „Expanding Students‘ Mental Lexicons – A Multilingual Student Perspective”. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike. (Hrsg.). *Looking beyond Second Language Acquisition – Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr. 161-175.

Thornbury, Scott. 2002. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education.

Vetter, Eva. 2011. „Multilingualism Pedagogy – Building Bridges Between Languages.” In: Hüttner, Julia; Mehlmauer-Larcher, Barbara; Schiffner, Barbara; Reichl, Susanne. (Hrsg.). *Bridging the Gap – Theory and Practice in EFL Teacher Education*.

Wildenauer-Józsa, Doris. 2004. „Ich vergleiche immer.... Wie erwachsene Deutschlernende ihre Sprachenkenntnisse einsetzen: Beispiel Grammatik.“ In: *Fremdsprache Deutsch*. 31. 38-42.

Unterrichtsmaterialien

Corriere del mezzogiorno. 2011. “Etna continua l’attività del vulcano più alto d’Europa ma perde energia”. <http://corrieredelmezzogiorno.corriere.it/napoli/notizie/cronaca/2011/11-maggio-2011/etna-continua-attivita-vulcano-piu-alto-d-europa-ma-perde-energia-190618486918.shtml> [22. Mai 2011]

Cremonesi, P.; Valsiglio, A.; Cavalli, F. 1993. “La solitudine”. In: Pausini, Laura. *Laura Pausini*. (Musikalbum)

Das Portal der Europäischen Union. „Leben in der EU“. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_de.htm [22. Mai 2011]

De portaalsite van de Europese Unie. « Wonen in de EU ». http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_nl.htm [22. Mai 2011]

Don Quijote – Spanish Language School. La soledad.

<http://www.donquijote.org/spanishlanguage/lyrics/search/laura-pausini/la-soledad/> [23. Mai 2011]

El Portal de la Unión Europea. “Vida en la UE”. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_es.htm [22. Mai 2011]

Europass curriculum vitae. Europass-Lebenslauf: Beispiele. Spanisch.
[//europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1346/type.FileContent.file/CVExamples_es_ES.pdf](http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1346/type.FileContent.file/CVExamples_es_ES.pdf) [22. Mai 2011]

Europass. Die Türen öffnen zum Lernen und Arbeiten in Europa.
<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp;jsessionid=19F9A7999E072322001F7001DF06B954.wpc1> [28. Mai 2011]

Gateway to the European Union. “Living in the EU”. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_en.htm [22. Mai 2011]

Gómez, Juan. 2011. “Alemania cierra el trimestre con un récord de empleo”. In: El País.
http://www.elpais.com/articulo/economia/Alemania/cierra/trimestre/record/empleo/elpepieco/20110520elpepieco_9/Tes [23. Mai 2011]

Il portale dell’Unione europea. “Vivere nell’UE”. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_it.htm [22. Mai 2011]

Internetportalen til EU. „At bo og leve i EU”. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_da.htm [22. Mai 2011]

Jornal do Brasil. “Shakira confirma show no Brasil em 2011”.
<http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2010/12/05/shakira-confirma-show-no-brasil-em-2011/>
[22. Mai 2011]

Le portail de l’Union européenne. « Vivre dans l’UE ». http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_fr.htm [22. Mai 2011]

O portal do Uniao Europeia. “Viver na UE”. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_pt.htm [22. Mai 2011]

Portal Evropske unije. Življenje v EU. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_sl.htm [22. Mai 2011]

Portalul Unionii Europene. Viața în UE. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_ro.htm [22. Mai 2011]

Portal Unii Europejskiej. Życie w UE. http://europa.eu/about-eu/facts-figures/living/index_pl.htm [22. Mai 2011]

11. Anhang

11.1. Feedbackbogen der Studie

**Anonymes Feedback zu den heute gemachten Aufgaben
(Bitte auf Deutsch ausfüllen)**

<p>😊:</p>	<p>☹:</p>
-----------	-----------

Vielen Dank fürs Mitmachen!

11.2. Vollständige Kategorienzuordnung der Kommentare der Lernenden

Kategorie	Kategoriendefinition	Identifizierte Textstellen
1. Gesamteindruck des Unterrichts		
Adjektive und der Ausdruck „Daumen hoch“	Der Ausdruck „Daumen hoch“ als Symbol oder verbal formuliert und Adjektive (sofern angeführt inkl. deren Verstärkung beispielsweise durch Adverbien), welche einen Gesamteindruck der Unterrichtsstunde beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> • super cool (3) • Daumen hoch! (3) • ☺ (6) • ☺ (15) • supi cool (10) • Daumen hoch (10) • super toll (14) • sehr gut (4) • sehr gut (12) • sehr gut (5) • sehr interessant (9) • interessant (3) • gut (7)
Abwechslung	Kommentare, welche die mehrsprachige Unterrichtsstunde als Abwechslung beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> • Die Übung war eine Abwechslung zum normalen Französisch Unterricht (12) • gute Abwechslung! (13) • mal was anderes! (3) • Abwechslung zum grauen Schulalltag. (14)
2. Aspekte in Bezug auf Mehrsprachigkeit		
<i>Kommentare zur Nützlichkeit mehrsprachiger Aufgaben</i>		
Erkennbarkeit der Ähnlichkeiten der Sprachen	Kommentare, welche die Bewusstmachung von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden der verschiedenen Sprachen ansprechen.	<ul style="list-style-type: none"> • Ähnlichkeiten gut erkennbar! (13) • Ähnlichkeiten der verschiedenen Sprachen werden gezeigt (9) • Es ist sicherlich ganz interessant sich mit [...] Zusammenhängen und Ähnlichkeiten [sämtlicher romanischer Sprachen] zu beschäftigen, weil man folglich doch merkt, wie ähnlich die Sprachen sind. Trotz sämtlicher Gleichheiten und Ähnlichkeiten sind sie doch so verschieden. (8) • Sie [die Übung] war deswegen so interessant weil man dadurch die Ähnlichkeiten zwischen den

		<p>unterschiedlichen Sprachen nochmal verdeutlicht bekommen hat. (12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • die verschiedenen Sprachen direkt miteinander zu vergleichen und Unterschiede feststellen zu können (15) [unter ☺ geschrieben]
Bewusstmachung passiver Kompetenzen in weiteren Sprachen	Kommentare, welche die Bewusstmachung passiver Kompetenzen in weiteren Sprachen ansprechen.	<ul style="list-style-type: none"> • Man hat gut erkannt, dass man mit wenigen Fremdsprachen sehr viel verstehen kann (1) • man versteht auch portugiesisch, wenn man spanisch kann (9)
Bewusstmachung der Nützlichkeit vorhandener Sprachkenntnisse beim Lernen neuer Sprachen	Kommentare, die aussagen, dass bewusst gemacht wurde, dass bereits erworbene Sprachkenntnisse hilfreich für das Lernen weiterer Sprachen sind.	<ul style="list-style-type: none"> • Man hat gut erkannt, dass man [...] egal welche Sprache durch die Grundlagen der anderen lernen kann. (1)
Lernen weiterer Sprachen	Kommentare, welche das Lernen neuer Sprachen und die Verbesserung der Kompetenz in weiteren Sprachen ansprechen .	<ul style="list-style-type: none"> • (Dabei [bei der Kombination mit anderen Sprachen] lernt/verbessert man diese!!!) (11)
Sinnhaftigkeit des Lernens weiterer Sprachen	Kommentare, welche aussagen, dass es gut zu wissen sei, wie andere Sprachen aufgebaut sind.	<ul style="list-style-type: none"> • gut zu wissen wie andere Sprachen funktionieren (13)
<i>Weitere Kommentare zum mehrsprachigen Unterricht</i>		
Motivation für weitere Sprachen	Kommentare, welche Interesse oder Aufregung bezüglich der Behandlung weiterer Sprachen äußern.	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist sicherlich ganz interessant sich mit sämtlichen romanischen Sprachen [...] zu beschäftigen (8) • Neue Sprache → aufregend (9) • Sehr interessant ist die <u>Kombination</u> mit anderen Sprachen! (11)
Wunsch nach mehr mehrsprachigem Unterricht	Kommentare, in welchen häufiger mehrsprachiger Unterricht gewünscht wird oder welche die Unterrichtsstunde als zu kurz bezeichnen.	<ul style="list-style-type: none"> • solche Stunden gibt es zu selten (9) • So etwas sollten wir öfters machen [...] Viel zu kurz und wenig mehr davon! (10) • Das Läuten der Glocke (15) [unter ☹ geschrieben]
Demotivation, wenn man nicht so viele Sprachen kann	Kommentare, die aussagen, dass der Unterricht schlecht ankomme, wenn man nicht so viele Sprachen kann .	<ul style="list-style-type: none"> • wenn man keine andere Sprache kann wäre es etwas komisch (3) • wenn man keine der Sprachen (ital od span) beherrscht ist es wahrscheinlich langweilig. (14)

Frage nach der Rolle des Französischen	Kommentare, welche nach der Rolle des Französischen im mehrsprachigen Unterricht fragen.	<ul style="list-style-type: none"> • Französisch? (13)
Wunsch nach mehr Lesen in weiteren Sprachen	Kommentare, die aussagen, dass gerne mehr in unbekanntem Sprachen gelesen worden wäre.	<ul style="list-style-type: none"> • Ich pers. hätte gerne mehr gelesen (1)
Schwierigkeiten beim Bilden der Sätze in weiteren Sprachen	Kommentare, die aussagen, dass das Übersetzen portugiesischer Sätze in romanische Sprachen, ins Englische, Deutsche und weitere Sprachen nicht einfach war.	<ul style="list-style-type: none"> • mir sind die Übungen mit dem bilden der Sätze etwas schwer gefallen. (1)
3. Weitere Aspekte zur Unterrichtsstunde		
Umgang der Lehrperson mit den Lernenden	Kommentare, welche den Umgang der Lehrperson mit den Lernenden beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Schülern (6) [unter ☺ geschrieben] • hilfsbereit (4) • zugängliche Art (4) • Eingegangen auf uns und mit uns gemeinsam ein Thema erarbeitet. (1) • Der Lehrer hat alle Fragen beantwortet. (5)
Unterrichtsmaterialien	Kommentare, welche sich zu den Unterrichtsmaterialien äußern.	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr viele Unterlagen (1) • Aktueller Artikel (1) • aktuelles Thema (9) • gute Unterlagen (9)
Kommunikation der Lehrperson mit den Lernenden	Kommentare, welche beschreiben, wie die Lehrperson mit den Lernenden kommuniziert hat.	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lehrer hat laut und deutlich gesprochen (5) • Rhetorik (6) [unter ☺ geschrieben] • Er hat am Anfang „für mich“ etwas zu schnell Französisch geredet. (5)
Motivation der Lehrperson	Kommentare, welche die Motivation der Lehrperson und teils auch daraus resultierende Konsequenzen für den Unterricht beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> • Da die Lehrperson sehr aufgeweckt und motivierend unterrichtet, ist es auch spannender und lustiger für die Schüler am Unterricht teilzunehmen! (2) • gute [...] Motivation für den Unterricht. (1)
Strukturierung des Unterrichts	Kommentare, welche zur Strukturierung der Unterrichtsstunde Stellung nehmen.	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr gute Strukturierung der Stunde! (2) • gut strukturierter Unterricht (4)
Weiterhin so unterrichten	Kommentare, die aussagen, dass die Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> • Weiter so! (3) • Weiter so! (10)

	weiterhin so unterrichtet solle, wobei jedoch nicht hervorgeht, dass sich dies spezifisch auf die mehrsprachigen Inhalte bezieht.	
Lernende wollen und können leicht mitarbeiten	Kommentare, die aussagen, dass Lernende leicht etwas zum Unterricht beitragen wollen und können.	<ul style="list-style-type: none"> • Man will und kann aktiv leicht etwas beitragen. (2)
Sprachkompetenz der Lehrkraft	Kommentare, welche die Sprachkompetenz der Lehrkraft beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> • gutes Sprachkenntniss guter Akzent (4)
Vorbereitung der Lehrkraft	Kommentare, welche auf die Unterrichtsvorbereitung der Lehrperson eingehen.	<ul style="list-style-type: none"> • gute Vorbereitung [...] für den Unterricht. (1)

11.3. Lösungen zum Dossier V

Fragen zum Textverständnis I

Textkompetenz

Welche Textart ist das? Onlinezeitungsartikel

- e. Biographie
- f. Prospekt
- g. Zeitungsartikel
- h. Online-Zeitungsartikel

In welchem Land wurde der Text publiziert? Brasilien

In welcher Sprache ist dieser Text? Portugiesisch

Wann wurde der Text publiziert? 05/12/2010

Globalverstehen

Von welcher Person handelt dieser Text? Shakira.

Was macht diese Person laut diesem Text in nächster Zeit? Eine Tournée.

In welchem Monat welchen Jahres macht diese Person etwas? März 2011.

An welchen Orten macht diese Person etwas? Argentinien, Costa Rica, Chile,...

Fragen zum Text II

Wo wurden die Informationen zur Tournee veröffentlicht?

- a. in Argentinien
- b. in Brasilien
- c. Auf Shakiras offizieller Website
- d. Beim Carnaval no País

Wie heißt die Tournee von Shakira?

- a. América Latina
- b. Sale El Sol
- c. Shakira
- d. Carnaval no País

Aus welchem Land kommt Shakira?

- a. Kolumbien
- b. Brasilien
- c. Venezuela
- d. Argentinien

In welchem Land findet das erste Konzert statt?

- a. Brasilien
- b. Kolumbien
- c. Argentinien
- d. Peru

Mehrsprachiges Wörterbuch

Wie heißen diese Wörter in anderen Sprachen? Kein Problem, wenn du nicht alle Sprachen kannst.

Du kannst auch noch weitere Sprachen, die du kannst, hinzufügen.

portuguêse	français	espanol	italiano	English	Deutsch		
oficial	officiel	oficial	ufficiale	official	offiziell		
a cantora	chanteuse	cantante	cantante	singer	Sängerin		
semana	semaine	semana	settimana	week	Woche		
família	famille	familia	famiglia	family	Familie		
nova	nouvelle	nueva	nuova	new	neue		
país	pays	país	paese	country	Land		
dia	<u>jour</u>	día	<u>giorno</u>	day	Tag		

Welche Ähnlichkeiten fallen dir auf?

Welche dieser Sprachen sind...

Sprachfamilie	Sprachen	Begründung
...romanisch?		
...germanisch?		

Übersetzungen

Übersetze die Sätze in andere Sprachen. Du kannst auch noch weitere Sprachen, die du kannst, hinzufügen.

português	Shakira	confirma	show	no	Brasil	em	2011
français	Shakira	confirme	show	au	Brésil	en	2011
espanol	Shakira	confirma	show	en	Brasil	en el	2011
italiano	Shakira	conferma	show	in	Brasile	nel (=in + il)	2011
English	Shakira	confirms	show	in	Brasil	in	2011
Deutsch	Shakira	bestätigt	Show	in	Brasilien	-	2011

Weitere Sprache: _____:

Weitere Sprache: _____:

português	A	primeira	data	anunciada	é	do (de + o)	show	em	Buenos Aires.
français	La	première	date	annoncée	est	du	show	à	Buenos Aires.
español	La	primera	fecha	anunciada	es	del	show	en	Buenos Aires.
italiano	La	prima	data	annunciata	è	del	show	a	Buenos Aires.
English	The	first	date	announced	is	the	show	in	Buenos Aires.
Deutsch	Das	erste	angekündigte Datum		ist	von der	Show	in	Buenos Aires.

Weitere Sprache: _____:

Weitere Sprache: _____:

Bemerkung: Diese Übung zeigt Vokabelähnlichkeiten auf. Sätze sind aber nicht immer mit denselben Wörtern in der gleichen Wortfolge in anderen Sprachen zu finden. Beispielsweise sagt man im Deutschen bei Konzerten eher „der erste Termin“ und nicht „das erste Datum“. Man versteht die Aussage „das erste Datum“ aber durchaus auch korrekt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Ähnlichkeiten zwischen den romanischen Sprachen größer sind als im Vergleich zum Deutschen.

Hypothesen zur Grammatik bilden

Vervollständige die Tabelle mithilfe der übersetzten Sätze und des portugiesischen Textes. Zum Beispiel könnte ich den Artikel im Bezug auf Adjektive durchlesen und alle Adjektive unterstreichen. Vergleiche deine Entdeckungen mit anderen (romanischen) Sprachen und trage deine Hypothesen unter „Bemerkungen“ ein (siehe Bsp. unten).

Grammatik	Entdeckungen im portugiesischen Text	Kurzer Vgl. zu anderen Sprachen (vor allem F, Sp, It)	Bemerkungen
Klein- und Großschreibung Welche Wörter werden groß geschrieben?	<ul style="list-style-type: none"> o anúncio a turnê Sale El Sor para a América Latina no Brasil o Carnaval no País 		wie in F, Sp, It: <ul style="list-style-type: none"> Nomen klein Länder/Kontinente groß Namen groß
Artikel f/m	o (m.) <ul style="list-style-type: none"> o anúncio, o Carnaval, o disco a (f.) <ul style="list-style-type: none"> a América, 	F: le, la, l' Sp: el, la It: il/lo, la, l'	Wie in F, Sp, It : <ul style="list-style-type: none"> 2 Artikeln: m/f Datum: feminin in F, Sp, It, P Show : maskulin in F, Sp, It, P

	<ul style="list-style-type: none"> • a primeira data 		
Adjektive f/m Sg./Pl. Position	<ul style="list-style-type: none"> • Site oficial • Estamos muito felizes • Nova turnê • Disco homônimo • data anunciada 	F, Sp, It sehr ähnlich	Wie in F, Sp, It: <ul style="list-style-type: none"> • In Geschlecht und Zahl mit Nomen übereingestimmt • oft hinter Nomen • wenige eher kurze davor (nova turnê)
Personalpronom -en (ich, du, er/sie,...)	<ul style="list-style-type: none"> • ela 		Wie in Italienisch und Spanisch: <ul style="list-style-type: none"> • Oft nicht gebraucht (estamos muito felizes) • que ela vinha (Betonung)
Ordnungszahlen (primeira) f/m Position	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira data 	F, Sp, It ebenso	In romanischen Sprachen hier: <ul style="list-style-type: none"> • In Geschlecht und Zahl mit Nomen übereingestimmt • Ordnungszahl vor Nomen
Konjunktionen (und,...)	<u>que:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Estamos muito felizes em anunciar <u>que</u> Shakira trará a turnê... • A nova turnê, <u>que</u> apresenta o disco homônimo, será apresentada também na Argentina • A primeira data anunciada é do show em Buenos Aires, Argentina, <u>que</u> acontece no dia 5 de marco. <u>quando:</u> <ul style="list-style-type: none"> • ...esta última semana, <u>quando</u> foi noticiado... <u>e:</u> <ul style="list-style-type: none"> • República Dominicana, Venezuela <u>e</u>, claro, Colômbia 	F: que Sp: que It: che F: quand Sp: cuando It: quando F : et Sp : y It : e	Existieren auch in F, Sp, It

Abstracts

Deutsches Abstract

Diese Arbeit befasst sich mit Aufgaben zur Förderung der Sprachenbewusstheit und der Erschließung weiterer romanischer Sprachen im Französischunterricht. Der Interkomprehensionsdidaktik kommt in diesem Rahmen eine spezielle Bedeutung zu. Den Ausgangspunkt bildet eine Feedbackstudie, welche mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurde und deren Ergebnisse zeigen, dass L3-Französischlernende derartigen Aufgaben zur Mehrsprachigkeitsförderung sehr offen gegenüberstehen. Daher wurden ausgehend von theoretischen Grundlagen des multiplen Sprachenlernens und den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik Anforderungen an die Erstellung derartiger Aufgaben ausgearbeitet, welche die Förderung der Sprachenbewusstheit, der Lernerautonomie und das Arbeiten mit authentischen Texten umfassen. Auf der Basis der formulierten Anforderungen wurden anschließend insgesamt sechs Dossiers zur Mehrsprachigkeitsförderung der Lernenden erstellt, welche teils auch über den Tellerrand der romanischen Sprachen hinausgehen. Die Aufgaben können durch entsprechende Adaptierungen auch in anderen romanischen Sprachen Verwendung finden. Die Anforderungen zur Erstellung derartiger Aufgaben und die ausgearbeiteten Aufgabenformate können ebenso für die Erschließung weiterer Sprachen in anderen Sprachfamilien relevant sein. Da Sprachen vernetzt gelernt werden, die Lernenden laut der Feedbackstudie sehr offen für mehrsprachigen Unterricht sind und unklar ist, welche Sprachen die Lernenden später brauchen werden, erscheint multilinguales Sprachenlernen sinnvoll.

English Abstract

This thesis deals with exercises promoting language awareness and the dealing with previously unknown Romance languages in French classes. With regard to such exercises intercomprehensive language learning seems to be of particular importance. The starting point of this thesis is a study, which was evaluated with the “qualitative Inhaltsanalyse” by Mayring, and which shows that L3 learners of French are very open towards such exercises. Consequently, demands for the development of such exercises were defined on the basis of the insights gained from the theory of and didactics dealing with multilingual language learning. These demands concern the fostering of language awareness and learner autonomy as well as the working with authentic texts. Considering these demands, six dossiers for

fostering multilingualism were developed, which do not focus exclusively on Romance languages. With some adaptations these exercises could also be used in other Romance language classes than French. The formulated demands for developing such exercises as well as the type of exercises developed could also be relevant for learning how to deal with unknown languages within other language families. As languages are learnt networked in the brain and the feedback study shows that learners are very open towards multilingual learning and as we do not know which languages the learners will need later, it seems useful integrate multilingual approaches more into the language learning classroom.

Lebenslauf

Angaben zur Person

Name / Nachname Gabriel Kummenecker
Adresse Am Bisamberg 63, 1210 Wien
Telefonnummer 0699 107 55 067, (01) 290 77 43
E-Mailadresse a0608160@unet.univie.ac.at
Staatsbürgerschaft österreichisch
Geburtsdatum 6. Jänner 1987

Publikationen/ Präsentationen

Gabriel Kummenecker. 2009. „Introducing and Working with the European Language Portfolio“. In: *ELT News*. 62. 32-33.

Posterpräsentation zur „Mehrsprachigkeitsförderung in der Tertiärsprachendidaktik“ bei der 6. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik: „Sprachendidaktik: Der Wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog (3)“.

Wien: 14. Mai 2011.

Schul- und Berufsausbildung

März 2009 – Februar 2011 Modul „English for Specific Purposes“ zum Unterrichten von Fachenglisch an der Anglistik Wien

Oktober 2007 – Mai 2010 „Lehrveranstaltungssequenz Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Germanistik Wien

seit Oktober 2006 Lehramtsstudium Englisch/Französisch in Wien mit Wahlfächern aus Italienisch

Oktober 2005 Betreuer Ausbildung im Rahmen des Zivildienstes

1997-2005 Besuch des neusprachlichen Gymnasiums in der Ödenburgerstr. 74, 1210 Wien

Berufserfahrung

Dezember 2009	Unterrichtspraktikum in Deutsch als Fremdsprache am Österreich-Institut in Kraków, Polen
Oktober 2008 – April 2009	Fremdsprachenassistenz in zwei Oberstufengymnasien in Nordfrankreich
7. Juli – 19. September 2008	Lehrer für Deutsch als Fremdsprache an der Actilingua Academy, Wattmannng. 15, 1130 Wien
Oktober 2005 - September 2006	Zivildienst im KIWI Kindergarten/Hort Eibeng. 56, 1220 Wien
Sommer 2004	Rezeptionist in der Hotel-Pension Arenberg, Stubenring 2, 1010 Wien

Auswahl persönlicher Kompetenzen und Interessen

Muttersprache	Deutsch
Fremdsprachen	Englisch: C2 Französisch: C2 Italienisch: C1 Spanisch: A1 Niederländisch: A1
Forschungsgebiete	Mehrsprachigkeitsförderung im Sprachenunterricht, Tertiärsprachendidaktik, Sprachenpolitik, Sprachgeschichte